

社団法人 **大学英語教育学会 (JACET)**

関東支部

2009年度

研究年報

(Annual Report No.6)



社団法人大学英語教育学会

(JACET)

関東支部

2009 年度

研究年報

(Annual Report No.6)

社団法人大学英語教育学会

関東支部

[論文] [実践報告] について

本年度の「研究年報」(来年度から「JACET関東支部学会誌」に名称変更)から新たに標記を掲載する。掲載までの手順は以下の通りである。

1. 関東支部大会の発表審査において、良好な評価を得たものを掲載候補とする。
2. 大会において候補者の口頭発表は評価され、その結果を受け編集委員会が原稿の執筆を依頼する。(注：原稿依頼以前の段階では、候補者への連絡は行わない)
3. 期日までに提出された原稿は査読される。
4. 査読によって、評価基準に則り、「論文」「研究ノート」「実践研究」などに種別され、掲載の可否が判断される。その際、執筆者に、修正要求が出され、修正後再び査読が行われる場合がある。
5. 査読者による最終判断によって掲載が決定され、編集委員会が原稿の調整を図る。

追記：原則として、支部大会発表以外の論文等は受け付けない。

[2009年度 査読者] (50音順)

安間一雄 (獨協大学)、岡 秀夫 (目白大学)、小林ひろみ (文教大学)
塩沢泰子 (文教大学)、下山幸成 (東洋学園大学)、高橋貞雄 (玉川大学)
竹前文夫 (目白大学)、鳥飼慎一郎 (立教大学)、古家貴雄 (山梨大学)
望月正道 (麗澤大学)

ご挨拶

2009年度の関東支部年報をお届けします。今年の改革は、第3回関東支部大会（青山学院大学）において、発表論文やシンポジウムに審査委員を配置し、優れた発表を6本選択（1本は辞退）していただきました。選別基準は鈴木利彦先生が中心となってまとめてくださいました。その後10ページ程度の論文を提出していただき、10名の審査委員に査読していただき、論文と実践報告にわけ、2～3回書き直して採択となりました。この改革は年報委員会委員長の久村先生の提案に基づいて行われたものです。2010年度より関東支部年報がJACET KANTO Journalとして生まれ変わる移行処置としての提案でございました。編集は星野由子先生と中川知佳子先生が担当され、内容的にも優れたものになったとのご報告を戴いております。また、この年報には、各研究会活動の記録（編集担当伊東弥香先生）と、月例研究会で発表された口頭発表の要旨も掲載されております。月例研究会は殆ど隔月に開催されておりますが、会場のスペースが小さいため、参加者の皆様にはご迷惑をおかけしているかと思っております。関東支部の活動は、各研究会活動のほか、支部大会の開催、月例研究会、年報の作成、JACET-ICT調査・研究特別委員会関東支部、授業学特別委員会、実態調査特別委員会があります。後者の3つの特別委員会は全国規模の委員会であるため、本来的には支部大会、月例研究会、年報（2010年からは関東支部学会誌）が、支部としての中心的な活動となります。春季セミナーと夏季セミナーも全国規模のセミナーとなっておりますので、2011年度を目指して、関東支部としての新たな活動を始めたいと思っております。

2009年の11月に、2010年度から2年任期の支部長選挙があり、芝垣副支部長と木村副支部長が承認されました。2010年度に向けて、支部組織の整備も行われました。関東支部の会員数は現在1250名となっております。このような大規模な支部を盛り上げていくのは会員の皆様ですので、2010年度からまた新たな気持ちでご協力いただきたいと思います。

2010年3月16日
JACET 関東支部長
中野 美知子

目 次

ご挨拶	JACET関東支部長 中野美知子	1
[論文]		
日本の英語教育はCALPを育成しているか		3
平井清子、清水友子、飯田深雪、鈴木広子		
英語到達目標としてのCan-doリスト開発への試み		14
中西千春、林千代、小林和歌子、佐久間晶子		
文化を視点とした英語教授アプローチ		24
木村美由紀		
[実践報告]		
ICT活用授業事例報告：授業形態及び成果		34
上田倫史、村尾玲美、根岸純子、中野美知子		
Creative Writing Exercises for the Autonomous Learner		44
Kazuko Unosawa		
第3回JACET関東支部大会全体シンポジウム提案概要		55
JACET 関東支部研究会活動報告（2009年度）		64
教育問題研究会 /64, 文学研究会 /65, SLA研究会（関東） /66, テスト研究会 /67, 言語接触研究会 /68, 談話行動研究会 /69, 英語辞書研究会 /70, オーラル・コミュニケーション研究会 /71, 語法研究会 /72, 国際理解（グローバル）教育研究会 /73, バイリンガリズム研究会 /74, ESP研究会（関東） /75, 言語政策研究会 /76, Critical Thinking 研究会 /77, 英語語彙研究会 /78, 言語教師認知研究会 /79, 授業学研究会 /80, 教材研究会 /81		
JACET 関東支部月例研究会記録（2009年度）		83
編集後記		86

[論文]

日本の英語教育はCALPを育成しているか

—アメリカの中等教育、日本の初等イマージョン教育、日本の小学校教科書の分析から—

Does English Language Education in Japan Foster CALP?

Insights gleaned from an analysis of elementary and secondary education in the United States, the English Immersion Program in Japan, and elementary school textbooks in Japan

平井清子（北里大学）、清水友子（拓殖大学・非常勤）、
飯田深雪（神奈川県立外語短期大学）、鈴木広子（東海大学）

1. はじめに

英語は、今や国際社会の共通語となっている。国際社会で通用する高い英語力を養成することが、日本の英語教育の目標である。この高い英語力を習得するためには、明確な文脈で具体的な内容を理解し、表現することを通して思考する経験をつまなければならない。この小論は、このような経験を伴う言語活動を導くことが、授業改革の鍵であることを提言する。これまで英語教育は、言語とくに言語知識の習得に焦点があたってきたが、本論は、コミュニケーションを通じた言語発達という視点で言語習得を考えていくことが特徴である。Cumminsの提唱したCALP（学習言語能力）の育成の必要性を、バイリンガリズムの視点から考察し、学習者にとって社会実践という意味での言語環境が乏しい日本の現状を考慮して、思考を伴う言語発達の具現化について検討する。

ここで、Cummins が提唱したCALPの定義を確認しておく。CALPは、Cognitive/Academic/Language Proficiencyのacronym（頭字語）である。Cognitive、Academic、Languageの統合的な能力（Proficiency）を伸長するには、次のような教育的配慮が必要であると述べている（Cummins, 1999）。

- ・ Cognitive — 生徒に内容的に少し難しいものを与え、高いレベルのthinking abilityを使用する。
- ・ Academic — 科学、数学、社会などのアカデミックな内容を、言語教育と統合的に行う。
- ・ Language — 比較、推測などのcritical language awareness（分析的な言語認識）の伸長が必要で、そのために、自分で調査し、実践・結論を出すようなプロジェクトを経験させる。

つまり、CALPは、学校教育の各教科の内容を学習する過程において、それぞれの内容を理解し、表現するために使われる言語、いわば比較的専門的な内容について理解・表現できる言語能力である。したがって、その教育は、アカデミックな内容に関する分析的な読み書きが中心の活動であり、自分が理解したことや考えたことを言語で明らかにすることである。

では、目標言語を使って思考力を伸長する教育とCALPという概念はどのように関わっているのだろうか。CALPは、学校教育で扱われるアカデミックな内容を、目標言語を使って教科を学んでいくことを通じた結果としての言語能力である。つまり、複数の教科の異なる知識を学ぶことは、付随的に異なる語彙を習得することにつながる。また、物事の考え方や「今・こ

こ」に現れていない情報を言語化するためには、より複雑な文構造を使う必要がある。こうして、言語表現が豊かになると、より複雑な事柄を考えていけるようになり、またその思考を言語化していくことによって、目標言語の能力が相乗的に伸びていくという関係にある。バイリンガリズム研究では、バイリンガルの子どもの2言語の維持には、読み書きが重要であることを明らかにしているが、それは言語と思考の相乗的な発達を考えれば、納得のいく話であろう。また、言語発達は、人間の認知構造にも影響を及ぼす (Wells, 1986)。読み書きができるようになることは、言語機能とその使用領域を増すなど、言語知識以外の発達に影響を与えることも、これまでのバイリンガリズム研究の中で明らかである。さらに、一言語で読み書きができることは、第二言語で読み書きを身につける助けになるという肯定的結果が多く、言語喪失の研究の中でも、読み書きの能力が発達していると言語喪失を起しにくいという研究結果も多く出されている。このように、読み書きは、思考力の伸長を伴う言語教育において重要な要素であることがわかる。

2. 日米両方の異なる教育を受けた日本人生徒達から見えるもの

国際社会の中で英語が共通言語として使用されている現在、実際にその中で要求されている「英語」は、「外国語」として使用されている「英語」ではなく、コミュニケーションの手段としての「言語」としての「英語」として位置付けられる。このような観点で言語教育の質と内容を考え、今回は米国の高等学校で行われている英語、つまり国語など、いわゆる教科の授業を考察し、CALPを伸長する教育が行われているか、を検証した。さらに、それらの高校で教育を受けた日本人の卒業生、つまり、日米を行き来した日本人生徒達へのインタビューの結果を検討し、両者の授業・学習形態の違いを分析し、それらが学習者に及ぼす英語習得への影響と効果を探った。

実際に見学し、教員や卒業生をはじめとする生徒達にインタビューとアンケートを行ったのは、アメリカ、マサチューセッツ州にあるボストン周辺に位置する私立のボーディング・スクールと、コネチカット州の比較的所得層の高い地域の公立高校の二校である。まず、そこで行われている国語（英語）と社会などの授業分析をした。次に、そこでの卒業生である、日米を行き来した日本人生徒6名へのインタビュー結果を、「①日本と現地校の学習形態の違い」、「②それが自分に及ぼした影響」、そして、「③英語習得に対する自己評価」について検討し、CALPを伸長する教育について考察した。

インタビューを行った生徒達は、これら二校に在籍経験がある者、または卒業生で、現在、アメリカの大学に通っている男子学生3名と、日本の大学を卒業し、日本で就職している男子1名 女子2名の計6名である。

2.1 国語（英語）の授業に見る活動を通しての言語発達

高校2年生の国語（英語）の授業を例にとって説明したい。授業は表1の通りに進められる。

一つの課題について賛否両論の立場からの書物を読み、多角的に考える機会を得、次に他者からの意見を聞き、それらを基に自分自身の意見を構築していく授業であることがわかる。授業形態は、教員から生徒への課題についての基本的な質問から始まり、次第に生徒同士が意見をシェアし質問をする形態に移行し、教員は単なる助言者 (facilitator) の役割を担うことにな

表1：高校2年生の国語（英語）の授業例

<p>生徒の人数：8名から10名</p> <p>授業の進行：予習：「リーディング」課題を読んでくる</p> <p>授業：Q and A / ディスカッション / エッセイ・ライティング（課外活動になる場合もある）</p> <p>プロジェクト：プレゼンテーション（グループ） / エッセイ・ライティング（2週間に1度）</p> <p>内容（例）：ラップ・カルチャーについての記事を読み、賛否両サイドの意見を知る→ラップ（詩）を読む／ラップのことばを理解・鑑賞する→ラップ・カルチャーの意見についての自分の考え方をクラスで共有する→エッセイを書く</p>

る。この場合、ユニークな意見ほど、尊重されることもその特徴として挙げられる。生徒が「ディスカッション」を重ね、さらに「エッセイ・ライティング」などを行うことによって、言語を媒介に思考を明確にし、より客観的な思考の構築がなされることが伺われる。

2.2 生徒へのインタビュー：授業形態が学習者に与える影響

次に生徒達に「①日本と現地校の学習形態の違い」について聞いた回答をまとめたものが以下である。

表2：①日本と現地校の学習形態の違い

<p>アメリカの現地校の授業</p> <p>高校生でアメリカの学校に通った経験のある生徒たちから</p> <p>－授業では、覚えることは学ぶことより優先されない。論理を覚え、自分で構成していくことが求められる。／知ることから始まり、次を推測することが求められる。根拠に基づいて推測する。／宿題から学習が始まる。宿題をやらないと授業に参加できない。授業は単なる「ディスカッション」で、人からの意見を聞き、feed-backを得る。時には相手を説得する。生徒の意見は基本的にどんな意見も認められる。</p> <p>-----</p> <p>大学生になって、再びアメリカの大学に留学した者から（大学2年で4年ぶりに現地の大学に行ったとき）－アメリカ人の学友が自分の考えをしっかりと持ち、それを裏付ける知識と表現の仕方を持っていることに驚いた。／自分が日本の高校で勉強したことはほとんど生かせなかった。テストのために覚えたことは忘れやすい。</p>
<p>日本の学校の授業</p> <p>－日本では正しいか正しくないかが前提にあり、発言ができない。／授業に参加する機会がほとんどない。参加すると他の生徒から偏見を持たれる。／すべてが暗記で、クラスでは誰も手を上げて発言しない、授業中、話すのは先生のみ。頭を使っている気がしなかった。／自分の意見を言う力と柔軟性がなくなっていく気がした。</p>

以上のように、アメリカの授業では、対話的学習で学び、自らの意見を論証していくことに主眼が置かれていることが伺われる。しかしながら、日本の学校の学習、授業形態は教員主体であり、生徒側から見ると受身の授業であり、帰国生はその学習形態の違いに明らかに困難を感じていることが伺われる。

次に「②日米の異なる授業形態で学んだ体験が自分に及ぼした影響」について聞いた回答をまとめた。

表3：②日米の異なる授業形態で学んだ体験が自分に及ぼした影響

－英語をある程度捨てない限り、日本の勉強についていけない。それは英語の維持は英語的考え方も維持することで、日本語的考え方はそれに相反するものが多いからだと思う。／アメリカの学習形態で、答えの求め方が無数にあるという考え方、及び討論して意見を言い争うことによっていろいろな見解があることが理解できるようになった。日本の学習形態も、暗記や静かに授業を聴く姿勢が大切なときに役立つ。／仕事で人を説得する、プレゼンをするときなどにアメリカの授業で学んだことが身についていると思う。また、何かに対して自分の意見は何なのだろうと考えるようになった。自分が生活する上で影響している。(就職している卒業生から)

生徒の意見(「英語の維持は英語的考え方も維持すること」)にもあるように、授業形態および学習形態は、言語の維持・習得、そして思考にも影響することがわかる。生徒は、アメリカの学習法、日本の学習法の違いがあることを理解し、また、その両方からの影響を受けていることがわかる。

最後に、このような学習経験が卒業生の英語習得に与えた影響について自己評価したものを検討した。

表4：③ 英語習得に対する自己評価

学習経験が卒業生たちの英語習得に与えた影響

－多くの「リーディング」活動を通して理解した内容の中で語彙・文法などを学び、そのように学んだ語彙や用法は忘れにくい。日本の文法・語彙の暗記によって覚えたものは忘れやすい。／帰国生対象の高校・大学受験のための塾で経験した暗記中心の勉強では、語彙力や英語力が伸びなかった。／日本に帰国後通い始めた塾での勉強から、アメリカで文脈から習得した英語を忘れるようになってしまった。

以上から、授業形態・学習形態は生徒の英語習得に影響を与える側面があると言えるであろう。さらに思考を言語化する活動を伴った言語教育が英語習得に有効に働いていることも伺われる。

2.3 考察とまとめ

アメリカのボーディング・スクールや、所得が安定した地域の公立校に見られる授業例では、ある課題をテーマにした「ディスカッション」活動と「ライティング」活動がその授業形態の中心をなしている。これは、言語を使用して思考を可視化することで、より深い思考を促す過程を生徒に提供すると言えるであろう。その教育観の基本には批判的にものを考える‘critical thinking’があり(Walters, 1994)、分析的に比較・評価・判断することに重きが置かれているとわかる。つまり、読み物から得た情報などから構築した自分の考えを、他の生徒と「ディスカッション」をし、さらに「ライティング」をすることによって、比較・分析・再構築をする。対象言語でそれを明らかにする活動であり、すなわち、CALPを伸長する授業であると言える。更に、限られたデータからではあるが、このようなCALPを伸長する教育の中で学んだ日本人生徒が、英語を効果的に習得している側面があると考えられる。(平井清子)

3. 日本の初等イマージョン教育における「CALPを促す授業」

日本における初等イマージョン教育では「CALPを促す授業」があるのか、という点について検証する。ここでは1教科の授業活動をケース・スタディとして紹介し、授業内の教師－学生、学生同士での対話と、ライティング活動の検証を通して、日本のイマージョン教育の授業例が示唆する点やこれからの課題を探る。本発表は、2008–2009年の7ヶ月間、授業観察をしたインターアクション研究の一部を「CALP」の視点から紹介するものである。

3.1 研究対象校

研究対象は、英語でのイマージョン・プログラムを実践する群馬県太田市にある小学校である。英語の母語話者である教員と日本人教員による1クラス2担任制をとっている。指導言語については、日本語で行われるのは国語と社会のみ、それ以外の全教科は英語で行われている。教科書は国語と社会は日本語の検定教科書、また、算数、理科は日本の検定教科書の翻訳版が使われている。英語の教科に関しては、アメリカの小学生が使う教科書シリーズ(Houghton Mifflin Reading)を使っている。

時間割りは学年ごとに異なるものの、4年生を例として挙げると、週20コマ（各45分）のうち、日本語での授業が9コマ（国語6.5、社会2.5）、英語での授業が20コマ（英語6.5、算数4.5、理科3、体育2.5、音楽2、美術1、道徳1）となっている。英語と国語の授業はクラスを半分に分けての少人数クラスで行われ、授業時間数の多さも合わせ、重点科目であることがわかる。

3.2 理科の授業

指導例として4年生の理科の一連の授業を検証する。「State of Water（水のすがたとゆくえ）」というテーマがあり、そのテーマの下に「基本知識の共有」―「設問－仮説」「実験」「結果の検証」「まとめ」という一連の流れが、「ディスカッション」と「ライティング」の2本立ての活動で組み立てられている。

まず、生徒達はテーマに関する英語と日本語対訳の語彙リストを渡される。基本的知識についての教師の説明ややり取りがあった後、生徒達は、ペアになって語彙の説明を行い、確認作業をする。次の授業で、実験に移る。実験に先立ち、生徒達はワークシートを渡され、今回の設問「What are bubbles in boiling water?」の答えの予測を仮説（予測）として自分の意見を書く。それらの意見を先生とのやり取りを通じて生徒同士で共有する。次に、教師が設定した実験を行い、生徒はそれを観察する。生徒自身が実験を行う場合もある。その結果をワークシートに絵と文章で書く。この一連の活動が約3回の授業で行われ、同じテーマで複数回実験をすることもある。

また、このテーマの後に、学校全体でサイエンスデーという行事があったため、各クラスがグループに分かれ、それまで行った実験の結果を踏まえ、自分たちでテーマを決め、観察や実験を行い、その結果を発表するというプロジェクト形式の学習も見られた。

3.3 考察とまとめ

今回紹介した理科の授業に関し、特徴として指摘できることは、教師と生徒間や生徒同士で

のディスカッションの場が頻繁に設けられていることと、教師が質問をして学ばせようという姿勢が顕著であるという点である。生徒同士のグループワークでも、英語での会話に抵抗は見られない。ただし、自分の言いたいことが全て英語で表現できるかという点と、リスニング力に比べスピーキング力はそこまでのレベルに到達していないというのが現状ではないかと思われる。

特に理科の授業に関し、特徴として指摘できることは、教師と生徒間や生徒同士でのディスカッションの場が頻繁に設けられており、教師が質問をして学ばせようという姿勢が顕著であるということである。また、最後に実験の結果などを「書く」ことにより、学んだ経験を自己確認させるという試みも徹底している。

ただし、上記3.2で紹介した一連の活動が、生徒の中で「考え、言葉で確認する過程」を通っているかどうか、すなわちCALPを促す活動になっているかという点と、いくつか疑問点が残る。第一に、研究課題に関する予測（「仮説」と呼んでいる）を行うのはいいが、それ以前に基礎知識や語彙しか与えていないため、単純な推測（guess）になっている。その予測が結果と違った場合、その理由を考える機会があるのか、違った場合、その生徒へのフィードバックがなされているかどうか、という点と私の見る限り見られなかった。結果が違っていると分かった時点で、元の考えを捨てて、正解を覚えるという、ある意味この時点で思考停止になってしまう危険性があると思われる。

第二に、新しいテーマで授業を始める際、予備知識として日本語と英語の語彙リストを配布していた点を挙げたい。例えば「evaporation = 蒸発」という日本語での定義を単元の最初に知ることは、生徒たちにとって意味があることであろうか。このように母語でも難しい新しい概念を学ぶには、実験やディスカッションなどの経験を通して理解することが大前提である。まずは1言語（ここでは目標言語である英語）で学び、全ての概念を理解した後で、次に母語である日本語で学びなおす、という過程を経ることで、生徒は体験的に理解する。提案をすれば、語彙リストは一連の授業の最後に渡す。生徒は各単語の意味を確認してから、日本語での関連のリーディングを行う、または、実験で学んだことを日本語で書くことにより確認する——このような過程が2言語での学びを基本とする「CALP」の育成に一層つながると思われる。

バイリンガル社会ではない日本のような環境でイメージ教育を行う場合、1教科1言語指導と決め付けるのは却って子供の2言語での可能性を狭める恐れがある。このため、1言語でひとつの概念形成をしてから、2言語で確認していくという方法が、CALP育成に有効である可能性がある。（清水友子）

4. 小学校高学年教科書にCALPを育てるコミュニケーション活動は組み込まれているか

Cumminsの氷山（1980a、1981a）は、第一言語の能力が第二言語の習得を助けると指摘している。それは、Common underlining proficiency の存在によって、第一言語で構築された認知体系が、第二言語の理解を支援する関係にあるからだ。したがって、第一言語で、思考力と論理的表現力を伸ばす教育が必要であるというのが、筆者らが所属するJACETバイリンガリズム研究会の論理である。本研究会は、平成20年度に採択された文部科学省科学研究助成の研究（基盤研究C: 課題番号20520519）の第一ステップとして、「日本の小学校は、CALPを育成する教育

の可能性はあるのか」というテーマを考えていくために、小学校の教科書分析を始めた。

中学から6年間、さらに高等教育で長く英語の勉強をしている日本の学生の英語が、CALPのレベルまで英語運用能力を引き上げることが出来ないのはなぜなのか、という疑問から始まった。この疑問の答えを得るために、母語で行われる授業が、CALPを育成するのに適した言語習得プロセスを通るように行われているかを明らかにすることを旨とした。現地調査を始める前に、まず、教科書がその目的に合った設計になっているかに取り組んだ。日本の小学校の国語、社会、理科、算数の教科書、主要な出版社各4社を選択し、分析を行なった。

ここでは、日本の小学校の科目の中で特にことばの習得に関連がある「国語」を事例として紹介する。

4.1 国語教育において育成されるべきCALPの具体的なスキル

4社の教科書の分析を通して、論理的、及び抽象的で高次元の思考が可能なCALPを育成していくには、生徒は次のようなスキルを経験する必要があるのではないかということが、バイリンガリズム研究会において確認された。表5は、CALPに関連のある言語能力に応じてスキルが整理されている。

表5：CALP育成のために国語の教科書が扱うべき言語スキル

1) 思考力/表現力	・読解力：段落ごとのまとめをする／要旨を理解する（題名をつける、要点をまとめる）／事実と意見をわけるとして話す、書く／伝える内容を整理する／効果的に話す、書く //・自己表現力：順序だてて話す、書く／伝える内容を整理する／効果的に話す、書く //・自分の意見・考え方を明らかにする
2) 比較/評価/判断	・多面的に考える（場面を想像して読む、主人公の気持ちを考える） //・相手を意識して自己表現する（相手によって話し方を変える、など） //・予想や仮想をたてる、結論を出す
3) 因果関係/批判的思考	・理由を述べる //・根拠に元づいて、立場を明らかにする //・他者の意見・文献を通して、自分の考えを客観視する //・多角的な分析を通して、真実を明らかにする

4.2 国語文学鑑賞から

国語の教科書から、文学鑑賞の単元を取り出し、表6のように整理した。

表6：「想像しながら読もう」単元の分析例

あらすじ：おにの子がわにと知り合う。おにの子はわにを、葉っぱでおおってあげる。おじいさんわには、たから物をとられないように、長い旅をしてきた。おにの子は、わにの背中への地図をもとにたから物をさがしに行く。行き着くとすてきな夕やけがあった。（鬼の子が見つけたのは夕焼けという宝。）
単元の目的： 1) 場面の様子や移り変わりを、想像しながら読む、2) おにの子の心を想像する
単元の最後に課された活動： 1) 人物の心を想像する。各場面のおにの子の心を想像する、2) 思いを出し合う あなたは夕やけをみているおにの子に、どのようなことばをかけたいか →相手（主人公や作者）の意図を正しく読み取ることが中心。

「わにのおじいさんのたから物」川崎洋《学校図書3年下》

分析対象となった全ての教科書に、文学作品の鑑賞、内容の正しい理解、登場人物の心情の理解・解釈を必要とする活動がみられた。つまり、生徒は、文章を正確に理解することを求められる一方、情緒的な解釈をも求められる。つまり、1つの読み物から目的の異なる2つの活動をするという問題点がある。また、批評、及び理由づけをして話をするなど、内容を再構成する、内容を分析し結果を述べる、その結果について考えを述べるといった活動はほとんど含まれていない。小学校の国語教科書を分析する限りにおいては、「考える」とは、文章を理解したうえで、自分の情緒的な印象を表現するにとどまり、文章を論理的に分析して、推論できる解釈や情報間の関係性といった、いわゆる論理的読解力（作文力）を活動の範囲に入れていなかった。

物語鑑賞の単元を使って、もしCALPを育てる言語活動を導入するとしたら、どのような活動が考えられるか。私たちは、今後の国語の教科書設計への示唆として、以下のような提案をまとめた。

- ◎ わにの宝箱は見つけた方がいいか？ 見つけない方がいいのか？
- ◎ どうして、そういうことばをかけたいか。→クライテリアの(3) 因果関係—理由を述べる)
- ◎ 同じような経験（美しい景色をみる）はあるか。 → (2) 比較—相手を意識して自己表現)
- ◎ あなたにとって、宝物はなにか。なぜ、それが大事か？ → (3) 因果関係—理由を述べる)

4.3 コミュニケーション活動とまとめ

国語の教科書は、学年に応じて認知発達面で徐々に高度な思考を含む活動になる。例えば、ある教科書は、3年では音読会や発表会、5年でディベート、6年で討論会などの活動が紹介され、より複雑な思考と判断を求めるように、活動の難易度を段階的に上げている。また、全ての教科書で、ポスター作りや発表などの活動を通して、論理的に意見を述べる、順序立てて事柄を提示するなど、論理的に思考することが目標とされている。しかし、現場で実践するには、型どおりの手続きを踏むだけでは、十分とはいえない。生徒に考える機会を与えるためには、生徒が何をどのような順序で理解し、また何をどのように表現すればいいのかを考え、最終的に生徒自身の判断や結論を含めた論理構成の文章を書いたり、話したりする必要がある。そのためには、教師が生徒にどのような支援をしたらいいのかを熟知し、教材作成を含めて、十分な準備をしなければならない。

以上の国語教科書の分析から、次の3点が明らかになった。

- 1) 思考力、表現力の養成を目的とする活動は、学年が増すごとに組み入れられている
- 2) 比較/評価/判断する力を養成するという点では、多面的に考える活動は含まれているものの、予想や仮説を立てるなどの活動がない
- 3) 因果関係/批判的思考に繋がる「理由を述べる」「自分の考えを客観視する」「多角的な分析から事実を明らかにする」などの活動が今後もっと行われるべきである

教科書分析は、その結果からだけでは、初等教育がCALPを伸長する方向で、教育実践が進められているかどうかは明らかにはできない。そこで、教科書分析の結果をもとに、現場の実情を少しでも正確に把握するために、小学校教員に参加してもらい、ワークショップを開催した。各参加者に指導面での実態を尋ねた結果「実際の教室では、時間の制限があり、教科書の

型どおりのディベートをやって終わってしまうことも多い。」などという声があった。

しかし、少なくとも教科書は、生徒に言語活動をさせたり、自分の考えを言語で表現させる活動を導入している。そこで、時間に制約のある現場の教員が、より充実した言語・コミュニケーション活動を実践していくために、もう一步、教科書が教師の授業の支援的役割として、どのような設計が必要かを考えていかなければならない。(飯田深雪)

5. 3つの分析の総括：CALPを育成する教育へ向けて

日本の英語教育はCALPを育成しているか。このテーマをめぐって、アメリカの中等教育、日本の初等イメージ教育の事例紹介、および日本の小学校教科書の分析結果を報告した。この3つの分析から、日本の英語教育においてCALPを伸長するために、次の2つの提案をする。

- 1) 英語をコミュニケーション・ツールとして使う活動・社会的実践が必要である
- 2) 1) を実現するには、教科書内容をリソースとして活動の支援をする教科書設計が必要である

5.1 CALPの育成を促進する社会的実践

子どもの自然な言語発達過程で育まれるCALPは、学校教育の教科を学習する過程において、それぞれの内容、いわば比較的専門的な内容について理解・表現するために使われる言語能力である。Cumminsが研究対象としたカナダは、もともと英語とフランス語のバイリンガル社会であり、子どもの言語発達に関する理論は、2言語併用を目標とするときに、学校教育における言語使用が、社会実践で使われる言語表現との関係で、どのように重要かを分析している。この理論は、しかしながら、目標言語（英語）を使った社会実践の場が皆無に等しい日本の英語教育環境で、単純に応用できるものではない。学校教育の中で、あえて学びのコミュニティを構築していかなければならない。いわば、社会実践を疑似体験する教室を目指した授業設計が必要なのである。

5.2 社会構成論からCALPの意味を再考

CALPというキーワードをめぐって、生徒の思考力や論理性が議論の中心になる傾向があるが、CALPのLanguage Proficiencyは、考える教育の結果としての言語発達に焦点をおかなければならないことを意味している。言語という道具（Cole, 1998; Engeström, 1987）を媒介とした社会的実践という側面に焦点をあて、日本の英語教育環境からCALPの意味を捉え直す必要がある。BICSとCALPの氷山の概念図（Cummins, 1979）は、氷山には浮力があるように、CALPが育つということは相乗的にBICSが大きくなることを示唆している。私たちの日常生活を考えても、年齢が上がるごとに、日常生活で使われる語彙は洗練され、語彙数も増加している。しかし、日本の学校と社会との関係では、CALPとして教室活動の中で習得した英語を、BICSとして社会で使う場面がない。

日本の英語教育は、したがって、英語を使う場面が少ない社会であるがゆえに、授業の中で言語を媒介にしたコミュニケーション活動を行う必要がある。そして、活動を遂行する経験を繰り返していくことにより、媒介となる言語が発達していく、という社会構成論的教育観が必

要であることを提案する。これまでの日本は、英語の語彙・文法を日本語で説明し、言語知識を蓄積するボトム・アップの教育を行っていた。教室活動は「丸覚え」をするドリルが中心であり、覚えた表現を使って、日常ありそうな場面設定でコミュニケーションの疑似体験を試みる程度であった。これでは、生徒が「英語」という道具を使ったコミュニケーション活動の中で、「学び」を強く実感できないのである。

5.3 アメリカの高校の授業例を通してみられる言語発達

日本の典型的な授業の風景は、生徒の口から「当たった」という表現が出てくるように、教員が意図としている目標や正解に対して、生徒がその正解を突き止めようとする関係性ではない。ディスカッションでさえも、教師の指示通りに英語で話してみる姿勢を、教師に見せようと生徒がふるまっている。

ところが、事例として紹介したアメリカの高校の文学の授業では、教師も生徒も互いに自分の準備をしていて、教師と生徒、あるいは生徒間のディスカッションを通して明らかになる、という発想から授業が設計されている。また、授業の最初は、教師主導の活動によって、英文の内容の確認をしており、徐々に生徒中心のディスカッションにシフトしている。最後に生徒が自分の意見を述べるというタスク・シーケンスが、効率的に設計されている。さらに、ディスカッションによる外化が先行し、教室全体でわかろうとしていく世界が構築される。いろいろな意見から、クラスの結論が組み立てられる。重要なのは、そこで終わらないことである。自分の理解を整理・確認するためにレポートを書くという内化が続いていることが、生徒の学びを深めているのである。日本の教育には、書くことによって生徒自身の理解を明らかにする活動が徹底的に欠けている。

5.4 イマージョン教育における日本語の位置づけ

イマージョン教育の事例報告では、アメリカ人の理科の教師が、小学校4年の日本人の生徒を相手に、英語で軽快にインタラクションを取り、生徒から water vapor とか oxygen といったことを発言させているビデオを視聴した。実験で起こった現象についてみんなで考え、全体の文脈を含めながら対象語彙を使い、その意味を理解していく。実験、つまり身体的経験から概念形成する世界に、対訳の日本語は必要なかった。さらに、同じトピックについて、日本語で新たなリーディングを読んだり、発表したりすれば、具体的な文脈の中で目標語彙と対になる日本語の表現（例：water vapor と水蒸気）を使っていく過程で、「水の性質」に関わる語彙の意味と概念の理解が深まるであろう。

5.5 日本の教科書と task sequence

国語の教科書の文学鑑賞の単元は、「人物を想像する」とか「思いを出し合う」というように、一見「考える」活動に見えるが、生徒にとっては唐突な質問である。フィンランドの国語の教科書から一例をあげると、設問は、「主人公は誰か」「場面はどこか」というような文章の基本的な場面の理解から始まり、主人公の問題の解決策を考えさせるような学習者の主体的な判断を求めていき、最後は、内容を変えずに要約し発表する、さらには、「おまぬけ村」の物語を生徒自身が書いてみよう、という完全に学習者のプロジェクトになっている。生徒が考えやすくなるように、設問が段階的に調整されている。日本の教科書にも、このような task

sequenceが明確に見える授業設計が必要である。しかも教科書の物語は、生徒が考える活動を行うリソースとなっている点も参考になる。

日本の教科書は、生徒にプロジェクトをさせたいという思いからか、プロジェクトを行った結果としてのモデル・レポートを示している設計が主流である。このモデルをもとに、教師が自分の授業のための活動の設定と教材作成をしなければならぬとすると、時間的にかなり制約がある教師にとって、プロジェクトを行うことは、不可能に近い。したがって、教科書が、授業で行う活動のリソースであり、生徒が行うべき活動の設計が掲載されていることが、非常に重要になってくる。

最後に、日本の英語教育においてCALPを伸長するためには、どういう改善が必要か。第一に、言語知識として英語の語彙、文法などを理解する過程から、英語を媒介とした活動を行い、「こういうところで使うんだ」と生徒が納得して英語を理解・使うことのできる発展的活動を提供すること。第二に、内容だけでなく多くの語彙に触れることを目的に多読し、多くの表現活動（スピーキング、ライティング）によって、生徒が理解したと思っていることを言語化させる機会を与えること。この2点を授業設計に生かすことによって、グローバル社会に対応する高度の英語力を育むための基盤ができるのではないだろうか。（鈴木広子）

References

- Chamot et al. (1997). *Scott Foresman Esl Grade 7*. Scott Foresman & Co.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Cummins, J. (1979). Cummins, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (1988). Position Paper: The Role and Use of Educational Theory in Formulating Language Policy. *TESL Canada Journal*, 3, 2, 11–19.
- Cummins, J. (1999). BICS and CALP: Clarifying the distinction. (Retrieved from the ERIC Document Reproduction Service No. ED 438 551).
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. OUP.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Houghton Mifflin Reading Series. (2004). Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Company.
- Walters, K.S. (1994). Introduction: Beyond Logicism in Critical Thinking. In Walters, K.S. (Ed). *Re-Thinking Reason-New Perspectives in Critical Thinking*. New York: State University of New York Press.
- Wells, Gordon (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. First Edition. Heinemann Educational Books Inc.

[論文]

英語到達目標としての Can-do リスト開発への試み

Development of Can-Do Statements for College Students: A Preliminary Study

中西千春、林千代、小林和歌子、佐久間晶子（国立音楽大学）

Abstract

This is a report on the preliminary stage of a longitudinal project aimed at developing classroom-based Can-do Statements for EFL college students. The participants of the study were 232 college students and the 11 English teachers who taught them. Two instruments were used in the study: a Can-do List questionnaire based on the Eiken Can-do Statements and the Eiken Placement Test. The Eiken Can-do Statements served as the outside measure for proficiency level adjustment. The students' responses to the questionnaire and test scores were analyzed using descriptive statistics. One result was that the students' questionnaire responses and the test scores were positively related; therefore, it was concluded that the use of the Eiken Can-do Statements as the proficiency level measure was appropriate for this college group. The analysis of the teachers' questionnaire results demonstrated that there were individual differences among the teachers in their interpretations and grading standards for the Can-do List questionnaire. Finally, it was argued that it is necessary to provide both students and teachers with adequate practice in answering the Can-do List questionnaire in order to promote deeper understanding of its purposes and meanings.

Key word: 英検 Can-do リスト、英語到達目標、英検クラス分けテスト、学生の自己評価、教師の評価

I. 背景と目的

1. はじめに

欧州連合が1996年に発表した「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠組み」(Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment, 以下CEFR)の影響を受けて、日本でも各種の教育機関で共通目標をCan-doリストの形で取り入れる動きが急速に広がっている。Can-doリストが英語教育の向上に役立ったという報告がされている(茨城大学、清泉女子大学、日本女子大学、福岡県立香住丘高等学校など)が、Can-doリストの開発のプロセスについては、今のところ明らかにされていない。そこで、本論文では、大学における必修授業の英語到達目標としてCan-doリストを開発する際の問題点と留意点を述べる。

2. 英語教育における目標明確化

複言語主義の下、欧州連合は1996年にCEFRを発表した。すなわち、言語の違いを超えて、言語を共通の尺度で見えていくことを提案し、一人の人間が複数の言語を使えるようになることを目標とした。CEFRの主な特徴は、言語学習者が言語をコミュニケーションの手段として使うためには、どのような知識と技能が必要であるかを熟達度別にCan-doリストの形にして記述した点である（CEFR; Council of Europe, 2001）。長沼によれば、この流れを受けて、「イギリスでは国内の教育カリキュラムの基準の統一の必要性からNational Curriculum for Englandが、アメリカでは州ごとに異なる教育水準の是正を目的としてStandard for Foreign Language Learningが開発されている」（2008a, 51）とある。日本でも、2003年に「英語が使える日本人育成のための行動計画」が発表され、各学校段階での目標が明示され、大学を卒業したら、仕事で英語が使えること、そして、各大学が仕事で英語が使える人材を育成する観点から、達成目標を設定することが求められた（文科省、2003）。また、文科省は、各学校段階で求められる英語力を着実に身に付ける指導を推進するように授業改善を求めた。同時に、大学英語教育実施状況調査を呼びかけ、各大学における英語教育の達成目標の設定状況などを調査・公表し、大学における英語教育の改善のための一層の取り組みを促した。2008年度の文科省の調査では、英語教育に関する達成目標を設定している大学は、99校におよび、達成目標の例としては、「英語による論文作成及び国際会議における研究発表という目標を中期計画・年度計画で掲げ、実施に向けて全学で取り組んでいる」「TOEFL、TOEIC、英検などの認定試験における一定水準の達成」などがあげられている。清泉女子大学や愛媛大学では、到達目標がCan-doリストの形式（長沼・宮嶋、2006；山西・廣森、2008；廣森、2009）で表わされている。

3. Can-doリストの役割と開発

Can-doリストとは、「具体的にどのようなことができる可能性があるのか」を言語能力発達段階ごとに記述した文のことであるが、これにはふたつの大きな役割がある。ひとつは、テストスコアの解釈である。英検、GTEC、TOEFL、TOEICなどの英語能力試験の受験結果は、級や得点が数字で示されるとともに、Can-doリストの記述文で、学習者がある言語場面で何ができるのかが具体的に示されている。例えば、英検の準2級では、「読む」技能において「簡単な説明文を理解することができる（外国の生活や文化を紹介する教材など）」、「書く」技能においては「簡単なお知らせを書くことができる（パーティーの日時や場所、文化祭の日程など）」があげられている（英検、2006）。

これらのテストスコアの解釈としてのCan-doリストの記述文は、自己評価として、利用することができる。つまり「簡単なお知らせを書くことができる」という項目を提示して、学習者が「できる」あるいは「できない」と自己評価し、自分の英語力はどのレベルにあるのかを判断するのである。これが、Can-doリストのふたつ目の役割である。

テストスコアの解釈として示されているCan-doリストは、「学習者の発達段階を知り、現実的な学習目標を発達的に考えていくには有効」（長沼、2008a, 53）な外部指標となりうる。しかし、資格試験のテストスコア解釈のためのCan-doリストは、より多くの学習者が利用できるように記されているため、抽象度が高い。このため、各教育機関が、内部指標としてCan-doリストを開発するためには、既存のCan-doリストやテストスコア解釈を参照しながら、具体的な学習目標を設定した記述文を考案しなくてはならない。

例えば、小池（2008）は、フィンランド版CEFRおよびCambridge UniversityのESOLのYoung Learners English Testを基盤として日本版のCEFRJapanの到達度目標を策定している（2008）。また、福岡県立香住丘高等学校では、外部指標としてCEFRのCan-doリストにおける項目のチェックを行い、その内、授業内で扱っている活動を取り込むことによりCEFRとの対応付けを図っている（長沼、2008a）。また、九州産業大学は、TOEIC Bridgeのスコアと英語運用能力の関係性を分析し、その結果に基づきCan-doリストを作成している（九州産業大学）。このように、Can-doリストを英語教育のカリキュラムに取り入れる試みは、日本の教育機関で始まっているが、実際の開発のプロセスはいずれも明確にされていない。

4. 研究の目的

本研究を、大学の内部指標としてのCan-doリスト（英語到達目標）を開発するための試みと位置づける。研究目的は、外部指標として英検Can-doリストを参照することの妥当性およびその問題点・留意点を学生と教師の視点から探ることである。研究課題は以下のとおりである。

- (1) 学生による英検Can-doリストアンケートと英語能力判定テスト（日本英語検定協会作成、以下英検クラス分けテスト）の結果にはどのような関係があるか。
- (2) 学生は英検Can-doリストアンケートにどのように回答したか。また、本アンケートをどのように思ったか。
- (3) 教師は英検Can-doリストアンケートにどのように回答したか。また、本アンケートをどのように思ったか。

II. 研究方法

1. 参加者

国立音楽大学1年生（音楽専攻、必修英語履修者）の232名が本研究に参加した。これらの学生の必修英語授業を担当した11名の大学英語教師も参加した。このうち、8名が日本人、3名が英語ネイティブスピーカーであった。8名の日本人には、本論文を執筆した4名の教師が含まれる。

2. 調査方法

本研究に使用したアンケートは、英検協会作成の4級から2級のCan-doリストの記述文をすべて抜き出したものである。項目数は94問、スキル別（リーディング、リスニング、スピーキング、ライティング）である。これらの記述文には授業で学習されるべき内容から海外体験を不可欠とされるような内容（例、レストランでの注文方法）までも含まれている。このため、学生には、1から4のリカート・スケール方式で回答させ、「経験したことがないのでわからない」ものは、0と回答させた。

3. データ収集と分析方法

3.1 学生のデータ収集

学生のデータ収集は、以下の手順で行った。

- (1) 2008年2月に、1年生の学生に、英検クラス分けテストB（準2級レベル）を60分で受験さ

せた。この英検クラス分けテストの結果により、上位クラス＝英検準2級～2級（88名）、中位クラス＝3級（71名）、下位クラス＝5級～4級（55名）に振り分けた。

- (2) 2008年12月に、(1)と同じ学生を対象に、次年度のための英検クラス分けテストを行った。このテストを受験した学生に、Can-do リストアンケートによる自己評価を10分間で取り組ませた。
- (3) 英検Can-do リストアンケートに回答した学生のうち、49名に、このアンケートをどのように思ったかを10分で自由記述させた。49名の学生の内訳は、上位クラス17名、中位クラス20名、下位クラス12名であった。

3.2 教師のデータ収集

教師のデータ収集は以下の手順で行った。

- (1) 教師にも、学生と同じCan-do リストアンケートを用いて、各教師が担当する学生の英語力の認識調査を行った。項目ごとに、担当するクラスの学生の何%ができると思うかを、「5＝100%の学生ができる、4＝80%ができる、3＝60%ができる、2＝40%ができる、1＝20%ができる、0＝答えられない、わからない」のいずれかを選択することにより回答した。
- (2) 教師は、英検Can-do リストアンケートをどのように思ったかについて、自由記述によりコメントした。

3.3 分析用英検Can-do リスト

英検Can-do リストアンケートの項目が94項目と多数であったために、各級から主な項目を技能別に16問（表1）抜粋して分析を行った。

表1：分析用 英検Can-do リストアンケートのうち16項目

スキル	番号	級	設問
Reading	1	4級	簡単な文章や表示・掲示を理解することができる。
	2	3級	簡単な物語や身近なことに関する文章を理解することができる。
	3	準級	簡単な説明文を理解したり、図や表から情報を得ることができる。
	4	2級	まとまりのある説明文を理解したり、実用的な文章から必要な情報を得ることができる。
Listening	5	4級	簡単な文や指示を理解することができる。
	6	3級	ゆっくり話されれば、身近なことに関する話や指示を理解することができる。
	7	準級	日常生活での話題や簡単な説明・指示を理解することができる。
	8	2級	日常生活での情報・説明を聞き取ったり、まとまりのある内容を理解することができる。
Speaking	9	4級	簡単な文を使って話したり、質問をすることができる。
	10	3級	身近なことについて簡単なやりとりをしたり、自分のことについて述べることができる。
	11	準級	日常生活で簡単な用を足したり、興味・関心のあることについて自分の考えを述べることができる。
	12	2級	日常生活での出来事について説明したり、用件を伝えたりすることができる。
Writing	13	4級	簡単な文やメモを書くことができる。
	14	3級	自分のことについて簡単な文章を書くことができる。
	15	準級	興味・関心のあることについて簡単な文章を書くことができる。
	16	2級	日常生活での話題についてある程度まとまりのある文章を書くことができる。

III. 結果

1. 英検Can-do リストアンケートに対する学生の回答結果

学生のアンケート回答者232名のうち、18名の学生のアンケートの回答は無効であった。これらの回答は、すべての質問に同じ答えを選んだり、設問は全部で94問であるのに、マークシートに100問分記入したりするなど、明らかに問題を読んでいないと思われたからである。本アンケート結果を記述統計を用いて分析した結果（表2）、以下の3点が明らかになった。

表2：学生による英検Can-do リストの回答結果

	英検4級		英検3級		英検準2級		英検2級	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
上位クラス (n = 88)	3.31	0.56	3.18	0.58	2.92	0.6	2.63	0.77
中位クラス (n = 71)	2.87	0.66	2.74	0.67	2.41	0.67	2.15	0.67
下位クラス (n = 55)	2.37	0.75	2.28	0.72	2.02	0.73	1.78	0.79

1.1 学生の英検Can-do リストアンケートと英検クラス分けテスト結果の関係

クラス分けテストの上位、中位、下位の各クラスのアンケート結果の平均値は、表2の横の列の数値をみると、「英検の級」が上がるにつれ、下がっている。また、縦の列から、自己評価の平均値はすべての「級」で上位クラス、中位クラス、下位クラスの順になっており、両者には有意な相関関係があった ($r = .582$, $p < .001$)。

1.2 学生が答えられないと回答した項目

10%以上の学生が経験したことがないために答えられないと回答した項目（表3）は94問中7問あった。本大学の多数の学生は海外経験がなかったため、日本では経験することの少ない「時刻表から情報を読み取ることができる」、「買い物で店員の説明が理解できる」、「レストランで注文することができる」などの項目に答えられなかった。また、7問中4問はスピーキングの項目であった。これらは、本学の英語授業では取り上げられていなかった項目でもある。

表3：学生が経験したことがないために答えられないと回答した項目

スキル	英検Can-doリストの項目	人数
Reading	時刻表を見て、目的地や到着時刻などの情報を得ることができる。	37(17.29%)
	簡単に書かれた英語の地図を見て、通りや店、病院などを探することができる。	32(14.95%)
Listening	買い物で店員からの簡単な説明を聞いて、理解することができる。	35(16.36%)
	ファーストフード・レストランでメニューを見ながら注文をすることができる。	32(14.95%)
Speaking	買い物で店員に欲しいものや好みを伝えたり、簡単な質問をすることができる。	27(12.62%)
	電話で簡単な表現や決まり文句を使って応答をすることができる。	26(12.15%)
	簡単な伝言をすることができる。	22(10.28%)
		n=214

1.3 学生による自由記述の要点

学生のコメントから、英検 Can-do リストアンケートの項目数、内容、実施方法に問題があったことがうかがえた。主なコメントは、「アンケート項目が多すぎる」、「アンケート項目を半分または、30項目位に減らしてほしい」、「尺度がわかりにくい」、「経験したことがないことは答えにくい」、「文章の意味がわからないものがあった」、「アンケートそのものの意味がわからない」、「テストのすぐ後にアンケートだと、大変すぎる」などであった。また、上位クラス（17名）と下位クラス（12名）のコメントには、著しい差が見られた。コメントの平均記述量は、上位クラス（平均52文字）は下位クラス（15文字）の約2.9倍の量を書いていた。記述内容では、上位クラスは、具体的に例をあげながら問題点を分析していたが、下位クラスは「頭がパンクする」「頭がこんがらがる」など感情的な感想を書いたコメントが目立った。

2. 英検 Can-do リストアンケートに対する教師の回答結果

11名の教師によるアンケート総回答数384のうち、回答忘れや見落としなどは24回答（6%）で、「0＝答えられない、わからない」が13回答（3%）あった。本アンケート結果（表4）を分析した結果、以下の3点が明らかになった。

表4：教師の英検 Can-do リストアンケートの平均値（%）

クラス	4級	3級	準2級	2級
上位	85	77.5	66.25	63.8
中位	81.1	63.8	55.63	38.13
下位	78.33	59.38	46.25	26.88

2.1 教師の英検 Can-do リストアンケートと英検クラス分けテスト結果の関係

教師の英検 Can-do リストアンケートの平均値を見ると、教師は上位クラス、中位クラス、下位クラスの順に英検各級（2級、準2級、3級、4級）のアンケート項目ができると認識していたことがわかった（表4）。しかしながら、上位クラスの約64%が英検2級レベルの力があると評価したり、下位クラスの約46%が準2級レベルの力があると回答しており、教師が英検テスト結果よりも、学生の英語力をかなり高めに評価していることが示された。

2.2 同じクラスを担当した教員のアンケート結果の比較

同じクラスを担当した2名の教師の回答を比較すると、アンケート回答が一致したのは、8%（31回答）のみであり、92%（353回答）が異なることが示された。概して、上位クラスを担当する教師の評価は、中位・下位クラスに比べて、一致または近接する傾向があった（表5）。しかしながら、2名の教師の回答は52回答に及んで40%～60%も分かれており、評価に大きな差が見られた。また、1名の教師は、下位クラス（英検5～4級程度）の60%～80%の学生が2級や準2級レベルの項目（リスニング、スピーキング、ライティング）ができると回答していた。

表5：教師のCan-do アンケート回答例（%）

クラス	教師	R				L				S				W			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
上位	A	80	80	60	60	80	80	60	60	80	80	60	60	80	80	60	60
	B	80	80	60	60	80	80	80	80	80	80	80	60	100	100	80	80
中位	C	100	100	60	40	100	80	80	40	100	60	60	20	60	60	100	60
	D	60	40	60	40	60	60	40	40	60	40	40	40	40	40	40	40
下位	E	80	60	40	20	80	60	40	20	80	60	20	20	40	40	20	20
	F	100	*	*	*	100	*	100	*	100	80	80	20	100	100	80	60

*答えられない・わからない

2.3 教師による自由記述の要点

英検Can-doリストアンケートについて、11名の教師のうち、3名がよい点を指摘し、8名が問題点や課題を指摘した。主な点を以下にあげる。

① 英検Can-doリストアンケートの利点

- ・英検Can-doリストにより各級の合格者が、具体的に何ができるかを知ることにより、担当するクラスでの授業の目標、評価、活動についての示唆が得られた。
- ・英検Can-doリストから英検5級（数字）・英検4級（日付や曜日）の項目を抜粋して、中・下位クラスでテストしたところ、日付や曜日が書けない学生がいることがわかった。また、上位クラスでも、英検2級レベルに達している学生は少数であることを再認識した。これらのことから、英検Can-doリストを指標に授業内容を再考することができた。

② 英検Can-doリストの問題点

- ・授業で扱っていない項目については、推測の域を出ない回答となる。
- ・海外体験のない学生が経験したことのない項目がある。例えば、「簡単に見て、通りや店、病院などを探することができる」や「簡単なアナウンスを聞いて、理解することができる」などの項目は、海外体験のない学生には答えにくい。
- ・記述が漠然としている。「読む：簡単な物語を理解する（3級）」という項目の「簡単な」が意図するレベルがわからない。また、「聞く：ゆっくり話されれば（3級）」という項目の「ゆっくり」のスピードがあいまいである。具体例を示す必要がある。
- ・文法項目がないし、文法の正確さの基準がない。
- ・「～ができる」というのは、どの程度を指すのか明確にする必要がある。
- ・各級の項目に区別がなさすぎるので、もっと明確な方がよい。
- ・「教師がCan-doリストアンケートに回答することや%で答えることに意味がない」とアンケートに回答すること自体に否定的である者がいた。

③ 英検Can-doリストアンケート回答上の課題

- ・学生の英語力に差があり、クラス全体の英語力を判断するのがむずかしい。
- ・英語力を尺度で表現するのがむずかしい。

IV. 考察

1. 英検 Can-do リスト参照の妥当性

本研究の目的のひとつは、外部指標として英検 Can-do リストを参照することの妥当性を調べることであった。学生を対象とした Can-do リストアンケートと英検テスト結果に有意な相関関係があったことから、英検 Can-do リストを外部指標として利用することは妥当であることがわかった。しかし、英検 Can-do リストの項目の中には、学生が「経験がないために答えられない」と答えた項目が少なからず見られたことから、このような項目は除外したほうがよいことがわかった。つまり、大学の授業で学ぶ内容を中心にした Can-do リストアンケートを作成する必要があるということであろう。

2. 学生のアンケート結果から

2.1 Can-do リストアンケート実施方法の問題点

今回のアンケートは、60分間の英語クラス分けテストを受験した直後に、大教室で実施された。これは、学生には負担が大きく、正確なアンケート回答を阻んだように思われた。学生が Can-do リストアンケートに慣れていないことから、小規模クラスで、教師が学生に実施理由の説明をしたり、学生の反応を確認したり、個々の質問に答えながら実施すべきだったことがわかった。

2.2 学生の Can-do リストアンケート回答トレーニングの必要性

多くの学生にとって、英検 Can-do リストや Can-do リストアンケートは、全くなじみのないものであった。学生が Can-do リストの目的を理解していないために、すべての回答に同じ番号を選んだり、「頭がこんがらがる」というようなコメントが寄せられたのであろう。Can-do リストアンケートを効果的に活用するためには、学生に Can-do リストアンケートの趣旨を説明し、理解させた上で回答させることや、授業中のタスクや活動を行う前に授業目標としての Can-do リストを示し、活動後に自己評価をさせるなどのトレーニングが必要であろう。

3. 教師のアンケート結果から

3.1 教師の Can-do リストアンケート回答上の問題点

教師も学生同様に Can-do リストアンケートに不慣れであったために、学生の「できる度」を評価する際に、いくつかの問題点が生じた。まず、アンケートの項目に授業で扱っていない項目が多く含まれていた点である。自分の授業で取り入れた項目の「できる度」から、推測して評価しようとする教師がいる一方で、全く推測しようとせず、「答えられない、わからない」と数回にわたって回答した教師がいた。さらに、教師の評価にかなりの差があり、アンケート回答の92%で、同一クラスを担当する2人の教師の評価結果が異なっていた。例えば、学生の英語力を客観的に厳しく評価し、低い点数をつける教師がいる一方、学生の英語力を甘く評価し、高めの点数を与える教師が数名いた。このような評価の差は、上位クラスよりも下位クラスを担当している場合に顕著にみられた。これはおそらく下位クラスの学生の「できる度」は、英語力が低いレベル（中学1～2年レベル）にあるために、上位クラスに比べて評価が難

しいことを示しているのであろう。また、下位クラスでは学生一人一人の理解度に大きな差があり、クラス全体での判断が難しかったのかもしれない。このような状況を改善するためには、Can-do リストアンケートに授業内容を反映した項目を取り入れること、教師の Can-do リストアンケートの目的および意義や理解の徹底、Can-do リストアンケート回答トレーニングなどが必要になるであろう。

3.2 教師間の交流の必要性

今回のアンケートを実施する前に、教師間で Can-do リストアンケートについて話し合いを持ち、本大学で Can-do リストアンケートを取り入れるメリットを話し合う必要があったが、今回のアンケート調査の前には十分な話し合いが行われていなかった。特に同じクラスを担当する教師間では、学生の英語力・授業内容についての情報交換が行われるべきであったが、一部の教師間でしか行われていなかった。この話し合いの欠如が教師間の評価が大きく分かれた一因のように思われる。つまり、Can-do リストを「対話の道具」(長沼、2008b)として利用し、教師間で連携し、授業内容を具体的に再現したり、学生の情報を共有し、英語力を高める授業法などを考えることで、教師に Can-do リストのメリットを体感してもらう必要がある。Can-do リストアンケートに答える際に、同じクラスを受け持つ教師同士で話し合いながら評価をする、評価をした後に、回答を比べる時間を設けるなど、教師間の交流が自然な流れの中で行えるようにすることが必要であろう。

4. Can-do リスト開発にあたっての今後の留意点

本研究は、Can-Do リスト開発の試みであったために、アンケートを実施・分析する試行錯誤の過程で、気がついたことが多かった。本研究の問題点としては、学生や教師へのアンケート目的・内容についての説明不足、学生と教師が回答した Can-do リストアンケートの尺度が異なったことなどがあげられる。これらの問題点に関しては、今後の研究において調整と改善が望まれる。以下、Can-do リスト開発と実施にあたっての留意点を記す。

- ・リーディングやリスニングの問題では、実際に読んだり聞いたりするなど、それぞれの項目にふさわしい例をあげて、学習者や評価者が迷うことのない記述文を作成することが必要である。
- ・項目数が多すぎると回答しにくくなる。学生が答えやすいように Can-do リストの項目数を 30～40 程度に絞るとよいだろう。
- ・海外経験や実際に英語を使う機会がない学生がいることを考慮し、教室で行う活動やタスクを中心にした記述文を作成する必要がある。海外経験がないと答えられないような項目は Can-do リストから外す。
- ・本学では、下位者対象に文法中心の授業を行っていることを考慮し、文法項目を Can-do リストに入れ、また、その正確さについての判定基準を作るとよいであろう。

本研究の結果を活かして、今後、学生の実情に合わせた Can-do リストの記述文を開発することが次の課題となる。本研究が他の教育機関の参考となることが望まれる。

参考文献

- 阿野幸一・ベッツ、ロバート・福田浩子・永井典子・岡山陽子・佐々木美帆・上田敦子（2007）「ヨーロッパ言語共通参照枠に基づく英語能力記述尺度：茨城大学総合英語プログラムにおけるケーススタディ」『茨城大学人文学部紀要』 人文コミュニケーション学科論集 第2号、1-18.
- 英検 Can-do リスト（2006）<http://www.eiken.or.jp/about/cando/cando.html>（2009年9月11日）
- 九州産業大学 <http://www.ip.kyusan-u.ac.jp/gp/cando.html>（2009年8月25日）
- 小池生夫（2008）「グローバル時代における日本人の英語コミュニケーション能力の到達目標のナショナル・スタンダード化を目指して」『明海大学大学院応用言語学研究』No.10、55-65.
- 長沼君主・宮嶋万里子（2006）「清泉アカデミック Can-Do フレームワーク構築の試みとその課題と展望」『清泉女子大学紀要』第54号、43-61.
- 長沼君主・永末温子（2006）「SELHi実践に基づく香住丘 Can-Do グレードの開発（授業力-大学全入時代の大学英語教師）」『JACET全国大会要綱』45、196-197.
- 長沼君主（2008a）「Can-Do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか:Can-Do 研究の方向性」*ARCLE REVIEW No.2*、50-77.
- 長沼君主（2008b）「鹿児島スタンダード（鹿児島 Standard of Reference）とは」<http://www.kyoiku-press.com/modules/smartsection/item.php?itemid=6885>（2009年8月3日）
- 福岡県立香住丘高校 「香住丘 Can-Do グレードに基づくチェックリストおよび評価タスクの開発」http://gtec.for-students.jp/cando/cando_pdf/02_example.pdf（2009年9月12日）
- 文部科学省（2003）「英語が使える日本人の育成のための行動計画」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101.htm（2009年8月23日）
- 文部科学省（2008）「大学における教育内容等の改革状況について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/06/08061617/001.htm（2009年8月23日）
- 廣森友人（2009）「愛媛大学版英語運用能力判断基準（Can-Do リスト）の精緻化と妥当性の検証」*ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)*、20、281-290.
- 山西博之・廣森友人（2008）「適切な評価を目指した、愛媛大学共通教育「英語」カリキュラム開発への取り組み：英語能力判断基準（Can-Do リスト）の開発とその意義」*ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)*、19、263-272.
- 吉田 章人（2009）「本学園[日本女子大学]の高等学校・大学における英語教育の一貫したカリキュラム・シラバスの開発-本学園の高等学校・大学における英語教育の一貫した Can-do statements の開発を目指して」『日本女子大学総合研究所ニュース』20、33-46.

文化を視点とした英語教授アプローチ

木村美由紀（昭和音楽大学）

1. はじめに

1970年以降英語教授法分野（TESOL等）では、*target language*と共に*target culture*への注目が集まり、「英語教育」と「文化理解」とを関連させた文献の多さからも、この分野が常識と成りつつあるのが理解できる（e.g. Valdes, 1986, Kramsch, 1993, Hinkel, 1999, Luk and Lin, 2007, Kubota and Lin 2009 etc）。しかし、この一連の「文化関連領域」を教授法・技術としてどう具現化すべきなのだろうか。修士論文（Kimura, 2004）以来、私は日本人学生が英語で授業を受ける際の「問題と成りうる文化的な習性や行動」を追求し、「それらが何で?、教える側がどういった教授方法・技術を持って、それらを軽減、または回避できるのか?」を主に研究している。修士論文では、英国大学院に入学できるような高い英語レベルの日本人学生でも、恥ずかしい感情や、ミス避けたい、他者との不一致を避けたい、完璧な答えを求めたい、等の理由から発話できなかったり、ためらったりすることがあることが観察できた。今回は、大学のELTの教室を中心に、同様の問題に関して現場のネイティブの先生の「どの教授方法・技術が日本人学生の文化的問題行動を軽減させたり、解決策となるのか、なぜそれが日本人学生に合っているのか」を探求した。結果、ネイティブの教師が学生の発話を促そうとして作る「間」に焦点を当てることとなった。

1.1 エスノグラフィックなアプローチ

今回の研究は仮説検証型の実験室実験ではなく、エスノグラフィックなアプローチを使用したケーススタディである。Brewer (2000) によればethnographyとは以下のような特徴を持つ。

- 1) Ethnography focuses on people's ordinary activities in naturally occurring settings; and people's behaviour is studied in everyday contexts rather than under unnatural or experimental circumstances created by the researcher.
- 2) The data collection is flexible and unstructured to avoid pre-fixed arrangements that impose categories on what people say and do.
- 3) The focus is normally on a single setting or group and is small-scale.

日頃ELTの教室で起きている現象や問題を分析・研究する為には、エスノグラフィックのような質的研究法を採用するのは良い方法だと考える。どんなにカリキュラムやシラバスや同じ教科書を使用したとしても、現場で同じ条件を作り、測るのは、ほぼ不可能に近い。また、エスノグラフィックは科学的に信頼性が低いという批判もあるが、同じような境遇で悩む教師が（又は研究者が）、それらの研究を参考に自己の現場に反映させられるという即効性と実用的な側面を利点に持つ。更に今回は新しい教授法を見つけることが目的では無い、既に教師が使っているが、教授法として客観的に取り上げられないような、身近で、日常的で、しかも、教授

方法というには小さいが、効果が認められる可能性の高い技術を検証するのが目的である。

2. 異文化研究と英語教授法

「文化理解/研究を教授法と結びつけた」分野では2方向のアプローチが考えられる。target languageを教える上で必要な①target-language culture、所謂、欧米文化を如何にして教えて行くか、というアプローチと、教える上で②学生の文化的背景 (students' local culture) をどう理解して、それをどう教授に活かして行くのか、というアプローチである。今回は②のstudents' local cultureに焦点を当てた。②に関しては、先行研究として「クラス内での日本人学生の文化的な行動・考え等を問題視する論文」は多く見られる。例えば学生のsilence (Harumi, 1999)、fear of making mistakes (Greer, 2000)、lack of confidence display (Dorji, 1997)、alignment of one's reaction (Markus and Kitayama, 1994) 等、特にネイティブにとって理解困難な行動 (Korst, 1997) だが、その文化的背景を研究することで教授の内容を高めようという流れは以前から注目されている。しかし、これらの多くは文化的な行動を問題視し、なぜ (why) それが起きているかは討論しているが、それらをどう (how) 授業に活かすべきという討論が欠けている。よって今回はこの分野へ介入・改善を試みた。



図 1 : Components of a Culture - Sensitive Methodology

異文化理解をベースに教授法改善を提案する Holliday (1994, 162) は図1のような段階を提案する。まず第1段階で、教室内でどのようなことが起こっているか、という教授の問題点を見つけ、第2段階で、問題の解決になるような教授法 (methodologies) を探すと同時に、それらが文化的にどの程度、鋭敏で、感度が高いものであるかを、世に知らしめ、最終段階で価値が認められた場合は教授法と成る、という考えである。「文化理解/研究を教授法と結びつけた分野」は他の言語教授分野と違い、その文化自体や教授効果が見えづらい現実があるため、この段階に沿って研究を進めた。そして、今回は上の第2段階をここで討論したい。

3. 教室内で観察された「間」

今回私は、上の第1段階 (授業観察、インタビュー) で、日本の大学で教鞭をとるネイティブの先生達の「不自然に見えるほどやや長い間」の存在に気付いた。日本人にとって「間」は日本文化を象徴するキーワードであり「空間的美意識」や「スポーツ、武芸、芸術」また、「慣用句」でも多数発見することができるほど身近な存在だと言われる (石井・岡部・久米・平井 1990) (表1参照)。今研究では、英語の教室内で観察できる「間」が、どういった先生の授業で観察され、英語教授と関連して何か役割または、効果があるのかどうかということを調査することにした。勿論、この長い間が、100%文化的な「間」であるというのは、証明が困難である。しかし、バーダマン (2007) が主張するように「英語話者にとって日本的・文化的な長い間

は反感を覚えさたり、欲求不満にさせる行為」なのに対して、それらを敢えて行うネイティブ教師は、日本的時間感覚を取り入れていると私は見ている。また、Marcus and Slansky (1994) は Perception of time and space を「書かれていない文化的ルール」だとし、パーソナルスペースで有名な Hall (1966) の研究も、元来、心理学の分野であったが、現在は異文化理解などにも広く応用されていることから、発見した「間」を文化理解の視点で考察を試みた。

表1：間に関する文献・理解

剣持 (1978)	日本文化は「間」の文化。その独自の「間」は外国語には訳せない概念。「間」は時間と空間の両方を含み、隔てる「間」ではなく、媒介の「間」である。日本語はまさに感覚空間、感情空間、情緒空間で包み込む構造言語であり、会話における「間を置く」ということは、言葉がないのではなく、零の言葉が存在する。
大野木 (2005)	教育の現場でも間合いは重要。間合い上手は対話上手。
バーダマン (2007)	日本人と比較して、英語話者は話に割り込み、会話を「支配しようとする」。日本的「長い間」は文化の違いから起きているが、時折この文化的要素は英語話者に反感を覚えさせたり、欲求不満にさせるたりする行為である。
南 (1983)	日本特有の間は大きく3つあるという。①住居・対人空間「間」、②不完全主義、不足主義、非相称の余剰が沈黙の美となってスポーツ・芸術に存在する「間」、さらに③宗教、とりわけ禅の意識形態として「間」であり、それらは休止、沈黙、間隙のような物理的、生理的な過程ではなく、形やことばでは表現できず、日本人の自己と他者との対人関係の調整に「程よい」間合いを形成する。

そして、今回筆者が研究する「間」は、日本というコンテキストをベースに、EFLの教室でネイティブの先生により故意に作られ、特に、英語教授と関連して利点があると思われるものを対象とした。

3.1 リサーチクエスト

日本人が会話中に作る「長い間」の存在は、英国で耳にしたことはあったが、確認できたのは今回が初めてである。事実、授業観察開始後すぐに、先生と学生とのやり取りが間延びしているように感じた為、改めてビデオ確認したところ「学生の発話や反応を辛抱強く待つネイティブ教師の行動」が顕著に観察された。この行動についてネイティブ教師に質問したところ、「無意識だ」「故意で無い」という回答や、「長い間を取ることで発話が増えた経験があり、以前より待つようになった」という回答を得た。今回観察されたこの間は日本というコンテキストや文化と関連があるのではないかという疑問から、以下の2つの research questions について調査することにした。

- Q1. 日本の大学で教鞭を執るネイティブのクラスでは、「間」が本当に存在し（又は観察され）、その「間」は普段日本で、日本人学生を教えていない教師の「間」より長いのだろうか？
- Q2. 「間」が存在する = 学生の発話が多くなる。というように、「間」は英語教授にプラスの役割・効果を持っているのだろうか？

補足だが、Q1.の、「間」が長いかそうでないかを測るためには基準となる物差しが必要であり、今研究ではF先生（仮名）をその基準値にした。彼女の「間」を基準値にした最大の理由は、普段は英国大学で多国籍のEFLのクラス（ヨーロッパ人やアジア人等を含む）を教えるが、調査当日は、日本の大学で、日本人だけのクラスを教えてもらった。つまり、教えるということに関しては日常に近い形、しかし、コンテキストは全て日本ということで彼女に決定した。彼女のように、普段は欧米で教えるEFLの教師の「間」を基準値にすることも検討したが、その場合、普段日本人以外の学生を教える「間」を調査することになるため、それらは却下した。また、欧米で日本人クラスのみを教える教師の「間」も検討したが、そこにいる（留学している）日本人学生自体の反応が普段日本の大学生とは違う反応をする可能性は極めて高い為、これも基準値として採用しなかった。故にここではF先生の採用は大きな意味を持っている。

4. 分析対象と方法

サンプル数：ネイティブEFL教師6人と学生14人（彼らはオブザーションとインタビューに参加。また、学生は14人の内2人は短期留学経験がある。）その他、授業を受け、ビデオ分析からデータをとった学生が多数いるが、彼らは上の数には入っていない。調査日時：2007年10月から2008年6月。前期と後期の観察を行った。観察したクラスのレベルと教科：エスノグラフィックな調査の為、授業観察はネイティブの先生が自然に振る舞えて、観察されても支障がない4技能を含む総合英語の授業で、intermediateレベルから選択してもらった。クラスの人数は、統一はされていないが、大体が11～15人から成るクラスである。場所：関東のX大学とY大学（仮名）。方法：①クラスルームオブザーション（ビデオ撮影あり）。一教師につき2～4コマ（合計15コマ）。②インタビューはsemi-structured interviewを教師と、学生に実施。分析：①「間」の長さに関しては各自アトランダムに100の「間」サンプルを採集し、t検定にかけた（6人で合計600のサンプル数）。その他分析は、②一部をテープ起こししてethnographicな質的要素採取法で（Brewer, ibid.）、カテゴリー分けし、頻度を見た。③また、間が作られた後、「先生か学生のどちらが発話したか」の回数も測った。④更に、先生と学生の発話量を確認するため、授業開始後（クラスが落ち着いたところ）の3分間の先生と学生の会話の単語数を測った。補足だが、データ収集の観察は非侵略的な方法を試みた為、観察者とカメラは教室の端や後ろなど、目立たない場所でデータ収集を行った。したがって授業の全てがビデオに写っていない為、5つの条件を設定し、その内、2つ以上に当てはまるもののみを、600のサンプルとした。5つの条件は以下の通り。1) テープ起ししたときに、音声的に聞き取れるもの。2) 学生と先生との会話が入っているもの。3) テキストや板書されたものを単に読み上げているもの以外の英語。4) たとえ一言でも、自発的（spontaneous）な反応が英語でされているもの。5) 学生・先生どちらかの表情が見えるか、何をしているか等、（warm-upの挨拶等）行動の意図がはっきりと理解できるもの。

しかし、今回の調査には以下のような limitation があり、ここで改めて断っておく。①学生が教師にどの程度慣れ親しんでいる（又は、レポートが生まれる）か否かの点では、条件は一緒というわけではない。更に②全く同じ職歴や教授方法を使用する教師を探すことは不可能な

ため、これらを含め、ネイティブ教師に個人差があることは、このリサーチの limitation である。なお、教師被験者に関する情報は表2に纏めて表した。

表2：教師被験者に関する情報

	A先生	B先生	C先生	D先生	E先生	F先生
work	Japanese University	Japanese University	Japanese University	Japanese University	Japanese University	British University
teaching career	17 years	19 years	12 years	10 years	4 months	17 years
area of specialty	TEFL	TEFL	TESOL	Phonetics	Art and Dance	TEFL
nationality	Canadian	British	American	American	American	British

5. 結果

100分の1まで測ると、有意義な差が生じ、平均値1.60秒のF先生が、平均値3.82秒のA先生 (t値7.50、自由度198、 $p<.001$) より、平均値3.37秒のB先生 (t値5.58、自由度198、 $p<.001$) より、平均値3.07秒のC先生 (t値5.72、自由度198、 $p<.001$) より、平均値2.22秒のD先生 (t値2.27、自由度198、 $p<.05$) より「間」を置くことが確認された。この4名の先生の共通項は、日本での教師歴が長く、専門が言語教育や言語学関連である。一方、平均値1.93秒のE先生の「間」は有意義でないことが確認された。E先生は他の4名の先生とは違い、新人の先生で、教師歴が短く、専門分野も言語関連ではない。

更に、600が、質的にどのような「間」であるか? をカテゴリー分けすると、以下のような(I、II、III) 違う3つの「間」が観察された。

- I) Question & Answerの「間」= 先生が質問して学生が答えるまで待っている「間」。
- II) Rephrasing & Repeat「間」= 説明や質問しても学生の反応がない場合言い直しし、その反応を待つ「間」、または全く同じ質問をもう一度投げかけ反応を待っている「間」。
- III) Comment & Continuationの「間」= 先生が同意・賛同・意見の一致や内容確認をする時に作られる「間」と、続きのコメントが足されるのではないかと期待して待つ「間」。

I) Question & Answer (以下Q&A)、II) Rephrasing & Repeat (以下R&R)、III) Continuation (以下C&C) の「間」は、(スペースの関係で) 一例ずつを以下に記す。

Q&A教師: You couldn't come. Yeah? OK, so tell these two about the party? (3:42の「間」) 学生: First I play music. 聞いている? 聞いている?

R&R教師: How do you do a Halloween party first? SAISYOWA, NANDESHYOUKA? What do you do first for a Halloween party? (5:53の「間」) 学生: Decide date.

C&C教師: What is the most expensive thing you've bought? 学生: え～、え～、I have bought え～と、え～と、一番高いもの、自分で買ったもので。教師: Ahha? (2:02の「間」) 学生: あれは自分で買ってない、A motorcycle. 教師: A motorcycle. OK.

そして、(表3参照) 先生たちはQ&Aの後に「長い間」を置くのは勿論、質問したことに反応をして欲しい為、R&Rに時間を費やす傾向があった。また、「Q&AとR&R」は自然に学生の

表3：3つの「間」の頻度

	A先生	B先生	C先生	D先生	E先生	F先生
Q&A	59	59	77	55	53	61
R&R	28	25	7	22	33	23
C&C	13	16	16	23	14	16

方から出た反応ではない為、進め方としては、「聞いて→答える」パターン of 授業が行われていることが分かった。しかし、逆に見れば「学生からのコメントや質問→先生が答える」といった方向のinteractionが欠けていることも明らかになった。C&Cは「Q&AとR&R」とは質がかなり違う「間」である。どちらかという「何が学生の口から出るのか」、「果たして答えや反応が出るのか」さえ分からないが待っている行動である。故に、C&Cの「間」の後に見られる学生の発話は自発的だと言えるし、そこに「間」を置き、時間をかける先生は発話に対して「期待や信頼」が高いのかもしれない。そして、その期待に応える様にC&Cの多いD先生は、表4にあるように、待った後には、学生が発話するという成果を得ていたし、また表5から、学生の発話も飛びぬけて多いことが分かった。

表4：「間」の後、先生が発話するか、学生が発話するかの頻度

	A先生	B先生	C先生	D先生	E先生	F先生
先生	73	46	28	10	29	59
学生	27	54	72	90	71	41

表5：3分間の先生と学生の会話の単語数

	A先生	B先生	C先生	D先生	E先生	F先生
先生	272	311	170	99	312	212
学生	11	9	32	90	18	10

注意すべき点は、「間が短い」E先生に関しては、一見すると学生の発話は「間の長い先生たち」と同様の学生の発話数>先生の発話数不等式が成り立つように見える（表4参照）が、スクリプトを見返すと、E先生の質問は「Yes/No」や「選択肢問題」が非常に多いため、「間の長さ」が有意義であった他の先生たちとは、内容が異なることを明記しておく。

以上、結果を統合すると、D先生がある程度の「間」を作り、その「間」をうまく利用し、学生の発話に繋げていることが分かった。そこで、次の5.1で「日本で教鞭を執り、間があり、学生の発話が多い」D先生の授業と、「英国で教え、間が短く、先生の発話の多い」F先生の授業の特徴を比較してみた。

5.1 授業の特徴差

表6にオブザベーションとインタビューから得たD先生とF先生の授業の特徴（先生の教え方）と学生の反応を書きだす。

「間」の長さで言うと、D先生とF先生とは客観的には1秒差も無いのだが、D先生の「間」

表6：授業の特徴

D先生 (日本大学勤務、間が長い)	先生はshort sentencesを使う。単純な単語や文法も使用する。学生が言った言葉をオーム返しにリピートする。先生の発話が中断されても待つ。学生の日本語は英語にする。多少、学生の発言した内容等がずれた場合も、状況をありのままに受け入れている(流れは止めない)。同意する意味でのうなずき回数が多い。全体的に授業テンポはゆったり感がある。先生はクラスを円にさせ椅子のみで座って授業をする。
	学生は授業を楽しんでいるし、安心感がある(インタビューより)。リラックスして見える。自発的な発話もある。日本語が多少入っても気にせず話している。
F先生 (英国大学勤務、間が短い)	先生はlong sentencesやcompleteな文を使う。学生の不完全な文には割って入り込む。学生の反応や答えが欲しい時はR&Rをし続け、積極的に答えを要求する。会話と会話の時間的な隙間は埋めようとする。シーンとクラスが静まると先生はすぐに話し出す。学生がざわつくと「こういうこと?」と話しを纏めに入る。しゃべる速さはゆっくり。
	学生は授業を楽しんでいる、特にactivityを(インタビューより)。発言する時に焦りや混乱、緊張感が見える。分からないことは先生には聞かず、友達か辞書を使う。

やテンポに関して学生はインタビューで以下のように特に述べていた。

学生A：(D先生は) プッシュしないのが、ちょうど良い感じがします。自分がwhy questionが応えられないとしても、待ってくれて、先へ進んだりしないから、考えて、答えることができるときもある。

学生B：テンポはぴったりです。質問がわからないときや、わからない時には、待ってくれるので、ぴったりです。あんまり早いとか、遅いとか感じることはないですね。

学生C：(D先生は) 待ってくれます。心地が良いです。何回も質問されると責められていたみたいな気がするじゃないですか、責められたら、焦りますよね、どうしようと思う、待つて欲しい、一回質問して分からなかったら違う質問にしてくれて、待つて欲しい、それに代わる質問をすべき、ちょっと違えて、易しい質問をしてくれるとか、そう変えてくれると私はできるんです。

6. 討論：日本的「間」

異文化環境では、人は弧を描きながら成長し(適応曲線理論)(キム, 1995)、新しい文化を自己に取り込む(acculturation)(Brown 1980, 129)と言われる通り、日本で長く教鞭を執る先生たちは学生の反応に対応し、認知的にも、行動的にも変化を起していると考えられる。本研究の中で採取された「間」が、先生たちが言及するように「無意識」であったり、「故意ではない」とすると、環境や文化的に同化したことにより創られた「日本的な間」であると定義できるのではないだろうか。そもそも、時間的には1秒差も無いD先生とF先生の「間」だが、D先生の授業に「長い間」を感じるのはなぜなのか?、英語教授として日本の英語の教室内でどのような教授効果があるのだろうか。両者の質的要因、要素を改めてリストアップし、比較してみた。

間があると感じさせる要素/要因:「長めの間」の後は、学生の反応回数が多い。教師のコメントは賛同的のものが多い。同調コメントが多い。日本語であろうが、英語であろうが、教師が学生の発言には助け舟を出す。流れに任せる。

間がない・間を感じない要素/要因:教師の発話が多い。学生の発話が少ない。時間をかけ学生の反応を待っていたとしても、先生は自分で答えてしまうことがある。教師は最初から欲しい答えを持ち、それが出るまで質問し続ける。Q&Aが多く、「聞いて→答える」パターンのinteractionが多い。

以上、研究結果を統合し考察すると、D先生を筆頭とし「日本的間が見られる授業」は、reflectiveで、流れや場をコントロールする力関係を緩やかにする作用があると推測できる。この「間」は文化的/習慣的行動と捉えることができ、相手を気遣うのは勿論、日本人独自の「和」や「調和」(Wierzbicka, 1997)、「尊敬」や「敬愛」(Sugimoto, 1997)、collectivism社会(Gudykunst, 1998)の人間関係やコミュニケーションをスムーズにするために有効に働いている可能性が強い。最大の特徴は学生にリラックス感や安心感を与えることにより、TESOLの分野で研究される日本人学生のsilence, fear of making mistakes, lack of confidence display, alignment of one's reaction等の問題に対し、英語教授テクニックとしての大きな利点を持つ可能性を秘めている。

一方、F先生(やE先生)の作り出す「短めの間」は、支配、取締まり、制御の「間」であり、教師の授業計画または、targetやgoalから外れないようにする為、一定の流れを管理したりするために使用される。言葉とは違った指示、つまり、授業の舵取りや、方向転換するために巧みに使われる教授技術の一つであると理解できる。D先生との最大の違いは、一種のプレッシャーを与えるため、自発的発話というより、やや義務的(must的)、強制的な発話をさせる効果はあると考えられる。

7. まとめ

今回の研究では以下の①から④が明確になった。

- ①日本の大学で教鞭を執るネイティブの先生は普段日本で教鞭を執る先生より「長めの間」を使って、学生の反応や答えを待つ。
- ②そして、上の「間」は時折、学生に安心感を与え、焦りを緩和したりもする。
- ③「間」を置く行為は、ネイティブの先生にとって不自然な行為ではあるが、日本というcontextが影響して作り出されている可能性は高い。故にそれらは日本的・文化的「間」と呼べるかもしれない。
- ④100%ではないが「長めの間」には発話を促す効果が見られる。しかし、その「間」は単に数値的に長くすれば良いというものではない。授業全体を通して、日本人学生の行動、文化、習慣を理解し、それらに合った「間」作りが教授技術としてプラスの効果があると推測される。

以上、修士論文から長い期間「日本人学生の問題となる文化的行動と、その問題行動に対する解決策となるような教授技術」を探求してきた。今研究を土台として、今後はこの「間」が英語教授技術として「日本人学生のどのような文化行動にプラスに成りうるのか?」、もし「間」が発話を促すなど、positiveな側面があるとしたら、それを「いつ、どのタイミングで使

用すべきなのか?」、そして、学生は「日本人の文化的行動と間の関係についてどのような印象を持っているか?」等を研究して行きたい。

References

- Brewer, J. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, H. (1980). "The Optimal Distance Model of Second Language Acquisition". *TESOL Quarterly*, 14, 157–64.
- Coleman, H. (1996). *Society and the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Dorji, L. (1997). "A study of the Skills Required by Japanese Students Intending to Enter British Universities": A Comparative Analysis of Japanese Students' Learning Styles and British TEFL Teaching Styles. *The Japanese Learner*, 11, 16–28.
- Greer, D. (2000). "The Eyes of *Hito*: A Japanese Cultural Monitor of Behaviour in the Communicative Language Classroom". *JALT Journal*, 22 (1), 181–195.
- Gudykunst, W. B. (1998). *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. 3rd edition. California: Sage Publications.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Books.
- Harumi, S. (1999). "A study of the use of silence by Japanese learners of English". *The Japanese Learner*, 18, 2–7.
- Hinkel, E. (Ed.) (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: CUP.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social context*. Cambridge: CUP.
- 石井敏・岡部朗一・久米昭元・平井一弘 (1990). 『異文化コミュニケーションキーワード』東京. 有斐閣.
- 剣持武彦 (1978). 『間の日本文化』東京. 講談社.
- Kim, Y.Y. (1995). "Cross-Cultural Adaptation: An integrative Theory." In R. L. Wiseman, (Ed.) *Intercultural Communication Theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kimura, M. (2004). *An Investigation into the Influence of Japanese National Identity*. Unpublished Master Dissertation. Canterbury: Canterbury Christ Church University College.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Korst, T. (1999). "Answer, please answer! a perspective on Japanese University students' silent response to questions". *JALT Journal*, Vol. 19, No2, 279–291.
- Kubota, R. and Lin, A. (Eds.) (2009). *Race, Culture, and Identities in Second Language Education*. New York: Routledge.
- Luk, J. and Lin, A. (2007). *Classroom Interactions as Cross-Cultural Encounters*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Marcus, S. and Slansky, N. (1994). "Teaching the unwritten rules of time and space". *ELT Journal*, 48 (4), 306–314.
- Markus, H. and Kitayama, S. (1994). The cultural construction of self and emotion: Implications for social behaviour. In S. Kitayama & H. Markus, (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp.89–130). Washington, DC: American Psychological Association.
- 南博 編 (1993). 『間の研究』東京. 講談社.

- 大野木弘明 (2005). 『間合い上手メンタルヘルスの心理学から』 東京. 日本放送出版協会.
- Sugimoto, Y. (1997). *An Introduction to Japanese Society*. 2nd. ed. Cambridge: CUP.
- Valdes, M. (1986). *Culture Bound*. Cambridge: CUP
- ジェームス・M・バーダマン (2007). 『日本人が誤解しやすい英語生活マナーブック』 東京.
IBパブリッシング株式会社.
- Wierzbicka, A. (1997). *Understanding Cultures Through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. Oxford: OUP.

[実践報告]

ICT活用授業事例報告：授業形態及び成果

上田倫史（目白大学）、村尾玲美（早稲田大学）

根岸純子（早稲田大学）、中野美知子（早稲田大学）

本ICT調査研究特別委員会特別企画シンポジウムにおいては、さまざまなICTを活用した授業実践の報告を村尾玲美、根岸純子、中野美知子の3名が行った。それぞれの実践例の授業概要、授業展開例、授業における効果をまとめるとともに、ICTの授業実践における効果をもとに、今後の展望について述べていきたい。

1. 「英語による発想力トレーニング入門・応用」の授業形態および成果

村尾氏は、「英語による発想力トレーニング入門・応用」の授業における授業形態の報告、授業成果の報告を行った。以下に、村尾氏の報告に基づき、「授業概要」、「授業展開例」、「授業における効果」を述べていく。

1.1 授業概要

この授業においては、さまざまな学年、学部からの最大24人の学生が週一回参加をしており、学生の語学のレベルもまちまちである。

授業ではmind mapping、SCAMMPERR、divergent thinking、convergent thinkingなどの様々な発想に関する方法論を導入することにより、新聞などから選んだ題材（表1）を基に議論を進める上で、どのように意見（発想）を膨らませていくかを学生に訓練していくことを主眼としている。（表2）また、授業では英語を使用し、授業時間の3分の2に当たる時間を学生の発言する時間として割り当て、積極的に英語を用いて議論をする訓練を行っている。

学生が主体的かつ積極的に英語を使用して議論をするためには事前の準備が極めて重要となる。そのため、この授業においてはLMS（Learning Management System）を授業サポートの手段として用い、授業外での事前準備となるライティング、リスニング、リーディングなどの課題をLMSに事前に作成し、学生がそれぞれの課題を授業外の時間に取り組むことにより、授業での英語を使用した活動をより活性化させるように工夫している。

表1：授業で扱われた題材の例

都心の自転車置き場のシステム案 成田空港の地域色強化プラン レストランのエントランスの工夫 ヒューマノイドロボットの効果的な利用法 トイレの改良 ビデオレンタルシステムの改良 図書館の利用者を増やすには（問題解決） 新しいエンターテイメントスポットの企画	新しいDSゲームソフトの企画 語学産業におけるベンチャービジネス ユニークな比喻表現
--	--

表2：指導された発想法の例

Mind Mapping Divergent thinking PMI thinking Six Thinking Hats 5W1H Attribute Listing Morphological Analysis Analogy	SCAMMPERR Convergent thinking Lotus Blossom Technique Matrix Analysis Random Input Gordon Method Metaphorical Thinking Reversals
---	---

1.2 授業展開例

一つの授業は事前準備と、実際のクラスでの活動との二つに分かれる。事前準備ではLMS上に作成されたあるテーマに関するライティング、リスニング、リーディングなどの課題を学生は授業前に行い、授業に向けた下準備をする。授業ではまずウォームアップの英会話を行う。その後、前週のトピックに対する意見の交換を事前のBBSへの書き込みを基に行い、それぞれの意見を発表しあう。さらに、事前準備の（今週の授業のための）課題であったリスニング、リーディングの課題のサマリーを行い、理解を深め、新たな発想法の導入を行うことでさらに、今週のテーマを深く議論していくという授業展開となっている。

1.3 授業における効果

この授業では、生徒にさまざまな発想法を教えることにより、いろいろな視点から思考を行うことができるようになるという目標とともに、参加する学生に授業前に話すための準備を十分にさせることにより、授業中に主体的に英語を用いて自分の意見を述べられるようになることを目標としており、主体的に英語を用いて自己の意見を自信を持って述べるための補助としてICTが用いられている。これにより、自分の意見がなかなか述べられず自信が持てなかった学生の多くが、この授業を受けることにより英語で話をするに対して自信が持てたという感想を述べている。

2. 「グローバル・リテラシー演習」の授業形態および成果

根岸氏は異文化交流遠隔授業「グローバル・リテラシー演習」の授業形態および成果を報告した。グローバル・リテラシー演習とは早稲田大学と韓国の高麗大学間で同一内容の授業を開

講し、同じ時間帯で授業を実施するというユニークな授業である。以下に根岸氏の報告に基づき、「授業概要」、「授業展開例」、「授業における効果」を述べていく。

2.1 授業概要

この講座の目標は、パートナー大学の学生との交流において「国際語としての英語」を使用しながら、学生の総合的英語力・コミュニケーション力・異文化理解および適応能力・情報収集力・プレゼンテーション能力・自己表現力を養うことである。

この講座の特徴は、テレビ会議システム、BBS、チャットなどのICTをフルに活用していることであり、少人数のクラス（約20人前後の受講生数）で、2コマ連続の演習形態をとっている点である。半期科目で15回の授業があり、そのうちの8～9回がテレビ会議システムを利用したプレゼンテーションおよびディスカッションに割り当てられる。

表3：グローバル・リテラシー演習におけるシラバスの例
(2008年後期において扱われたトピック)

[第1回]	Course Introduction, Self-introduction, CCDL Guidance 1, Course N@vi ¹ Guidance
[第2回]	Joint Session with Korea University-1 <Introduction>, CCDL Guidance 2
[第3回]	Joint Session with KU-2 <Presentation 1: Fashion (KU)>
[第4回]	Joint Session with KU-3 <Presentation 2: English and foreign language education (WU)>, CCDL Guidance 3
[第5回]	Joint Session with KU-4 <Presentation 3: Marriage (KU)>, Chat Session
[第6回]	Joint Session with KU-5 <Presentation 4: Career/Job (WU)>, Chat Session
[第7回]	Joint Session with KU-6 <Presentation 5: Campus life (KU)>, Chat Session
[第8回]	Joint Session with KU-7 <Presentation 6: Information Technology (WU)>, Chat Session
[第9回]	Joint Session with KU-8 <Presentation 7: Well-being trends (KU)>, Chat Session
[第10回]	Joint Session with KU-9 <Presentation 8: Our future (WU)>, Chat Session
[第11回]	Joint Session with KU-10 <Presentation 9: Dating (KU)>, Chat Session
[第12回]	～ [第15回]：早稲田大学だけの授業

注：¹ Course N@viとは早稲田大学において使用されているLMSのことである。

2.2 授業展開例

実際の授業は以下のように展開される。まず、事前準備としては、プレゼンテーションの内容に関するReading用資料2種類を、発表を担当する両大学の学生自身がネットなどから探し、共通に事前に読んでおく教材としてLMS上にアップロードするとともに、プレゼンテーション用パワーポイントファイルを作成し、これを教材と同じようにLMS上にアップロードすることが要求される。

次にテレビ会議システムを利用して授業前半にどちらかの一方の大学の学生が最初に約30分を使ってあるテーマに関してのプレゼンテーションを英語で行い、そののちに約30分の合同ディスカッションを行う。次に、授業後半ではもう一方の大学の学生があるテーマに関してのプレゼンテーションを約30分行い、授業前半同様、合同ディスカッションを約30分行う。授業終了後は、BBS上において授業テーマに関して、テレビ会議で発言ができなかった学生や、より深い議論をしたい学生に意見を述べさせる機会を与え、さらに議論を深めさせる工夫がな

されている。また、スピーキングの機会をさらに学生に与えるために、授業外での活動としてチャットシステム（LiveOn）を用いた音声チャットを行わせ、より多くの交流の時間を提供するとともに、チャットの内容を「チャット・サマリー」としてA4用紙1枚にまとめてLMS上に提出させるということもおこなわれている。

2.3 授業における効果

グローバル・リテラシー演習のクラスにおいてはICTを活用することにより、学生により多くの英語での議論の機会を与えられるという利点があり、学習意欲の高い学生にとってはさらに語学学習に対しての機会が得られる点はほかの語学の授業に比べて大きな特徴といえる。個人プレゼンテーションでの発表を通じて他のクラスメートに影響を少なからず与え、波及効果としてさらなる学習意欲が促進されるという結果も得ている。また、さまざまな学部からの受講生がいるという点において、それぞれの学生の多彩な学際的バックグラウンドから、複眼的アプローチを一つのテーマに対して行うという点と、高麗大学という日本とは異なる文化背景を持つ学生とのコミュニケーションを、ICTを通して英語で行うことで、英語の世界の共通語としての機能を再認識するとともに、より実際的に異文化理解を深めるという点で、学生の得るものは大きいと思われる。さらに、グローバル化した社会において、世界の共通語である英語を使用しながら、自国文化を大切にしつつ異文化も受け入れていく学生の育成に役立つと考えられる。

3. 「World Englishes and Miscommunication」の授業形態および成果の報告

中野氏より国際共同遠隔講座「World Englishes and Miscommunication」の授業形態および成果の報告があった。この講座は、テレビ会議システムを用いた地点をつないで行う非常に大々的なプロジェクトである。以下に中野氏の報告に基づき、「授業概要」、「授業展開例」、「授業における効果」を述べていく。

3.1 授業概要

World Englishes and Miscommunicationの授業においては、アジア地域で話されているそれぞれの英語の特徴をアジア各国の大学の教員の録画されたオンデマンド講義を聞くことで理解し、国際語としての英語を用いたコミュニケーションで生じうる誤解の原因を、アジアの複数の大学をつないだテレビ会議を通してアジア地域の大学生と英語で討論を通して理解を深めることを目的としている。

3.2 授業展開例

Cyber Lecture 1

Introduction (by Michiko Nakano)

English as an International Language (by Larry Smith)

English is an Asian Language (by Larry Smith)

Indian English (1) (by Tej K. Bhatia)

Hong Kong English (by Tony T. N. Hung)

Singapore English (2) (by Low Ee Ling)

Cyber Lecture 2

English as a Lingua Franca: Introduction/Pronunciation — Future English as a Lingua Franca (by Jennifer Jenkins)

EFL or ELF standards for Japanese learners of English? (by Jennifer Jenkins)

Indian English (2) (by Ravinder Gargesh)

Iraqi English (by Abdullatif Al-Jumaily)

Cyber Lecture 3

“Global English” vs. “English as a Global Language” (by Salikoko S. Mufwene)

Does Japan Need a Separate English Norm? (by Salikoko S. Mufwene)

Direction for English Language Education (by Anne Pakir)

Philippine English (by Danilo T. Dayag)

Malaysian English (by Azirah Hashim)

Singapore English (1) (by Anne Pakir)

Cyber Lecture 4

English as an International Language: Its Past, Present, and Future Yasukata Yano Unit1-Unit 5

Chinese English (1) (by Yueping Wang)

Chinese English (2) (by Xiong Xueliang)

Taiwan English (by Andy Leung and David Dai)

Hong Kong English (by Tony T. N. Hung)

Cyber Lecture 5

“Identity in second language learning research” (by David Block)

“Are you a different person when you speak a foreign language?” (by Claire Kramersch)

Modeling Intercultural Communication Competence (by Brian H. Spitzberg)

Delineating the Dark Side (by Brian H. Spitzberg)

Japanese English (1) (by Yoji Tanabe)

Japanese English (2) (by Michiko Nakano)

Thai English (by Sudaporn Luksaneeyanawin)

Korean English (1) (by Kyung-Ja Park)

Korean English (2) (by Kyutae Jung)

水曜日 オープン科目の参加大学

Hannam University

Hong Kong Baptist University

Korea University

University of Malaya

Waseda University

木曜日 教育学部の演習科目の参加大学

De La Salle University

Fudan University

Hannam University
Namseoul University
Wenzao Ursuline College of Languages
Waseda University

3.3 授業における効果

後期5回のサイバー演習にむけて、Kachruの世界の英語たち（World Englishes）の基本概念、Smithの国際語としての英語（English as an International Language）の基本概念、JenkinsやSeidlehofferの世界共通語としての英語（English as a Lingua Franca）の基本概念を学び、アジアで話されている英語たちを、音声学、語用論、文法、身振りやジェスチャーの違いなどについて吟味している講義を受講生たちは学習する。いわば、英語学の基本を復習しつつ、実例に触れながら、アジアで話されている英語の問題点と未来を英語で語り合う科目となっている。主な理論的な講義には理解確認のためのQuizを搭載し、自動採点をしている。サイバー演習中は、パワーポイントによる話題提供をする場合が多いが、パワーポイントなしでも議論が白熱する場合も多くある。学生たちは各国の英語事情を話しながら、英語と向き合うことになる。英語を外国語として学んだ日本人や韓国人、中国人はイギリスやアメリカのネイティブ・スピーカーの英語をモデルに勉強してきたが、自国の文化や社会をかたるときやIdentityを英語に反映したいとき、英語を自分の話す内容に合わせて調節しなくてはならないかなどに気づいていく。この授業では予習すべき講義が多いので、オントロジー検索を搭載して、学生自身が学びたい項目を抽出できるようにしてある。話題提供は学生自身が考えて発表することと、学生自身の興味に合わせて学習項目が選択できるようにしてある点では、学習者中心の授業になっているといえよう。

4. 授業におけるICTの効果および評価

ICTを活用している授業において、異文化交流でのコミュニケーションでは対人コミュニケーションスキルである社会的スキル（Social Skills）はどのようなものが使用されているか、また、ICTを活用した授業の形態により、それぞれの参加学生の学習動機にはどのような違いがあるかを調べるためのアンケート調査を行った。因子分析をし、コース別に因子得点の平均値を比較したので、以下に手短かに概要をのべる。1年間3回調査をし、2008年度ICT活動報告書に詳細は報告してあるので、ここでは第3回目（2008年）の調査の概要を示す。

Motivation アンケート調査期間は2008年10月（Webアンケート）10月～11月（紙ベースアンケート）であった。調査参加者は204名で、欠損値のある学生は分析から除外した。調査参加者は異文化交流クラス、グローバル・リテラシー演習、一般語学の授業の3つの異なるICTを活用したコースで学んでおり、それぞれのコースにおけるICTの使用法は以下のように異なる。まず、異文化交流実践講座ではクラスでは海外交流校とのチャットによる交流およびBBSによる交流が授業内で行われている。グローバル・リテラシー演習では前述のとおり、ビデオ会議システムやBBS、チャットシステムなどを使った交流が授業内で行われている。一般の語学コースでは前述の二つの授業とは海外交流の扱いが大きく異なり、授業の時間外で海外との交流をチャットシステムを用いて行っている。また、一般の語学のコースに出席している生徒

は英語を専攻している学生とそれ以外の専攻の生徒に大きく大別される。それぞれのコースのアンケート参加者の内訳は、異文化交流実践クラスとグローバル・リテラシー演習で67名、時間外チャット参加学生（英語専攻）85、時間外チャット交流参加学生（他専攻）52となっている。前期調査の結果を踏まえ（前回行った調査においては21の質問項目を使用）質問項目を3つ増やし、24項目を提示した。質問項目の作成にはPark（2006）の質問項目も参考にしたが、基本的にはNoels et al.（2000）に基づいている。

図1では、因子分析の結果抽出された6つの因子の各クラスでの平均因子得点を示しており、AmotivationからExtrinsic Regulation、Identified Regulation、Intrinsic MotivationへとLearner Autonomyの高い順序で平均因子得点が棒グラフで示されている。すなわち、やる気のないAmotivation、外圧でしかたなくというExtrinsic Regulation、先生の教育目標が学生自身の目標になっているIdentified Regulation、最終段階である「内なる力とやる気」となっている学習動機である。図1でわかるように、時間外チャットのコースは、英語専攻でもクラス時間外にチャットをやらされているという意識が感じとれるが、異文化交流実践クラスやグローバル・リテラシー演習では、高い動機付けがされている。

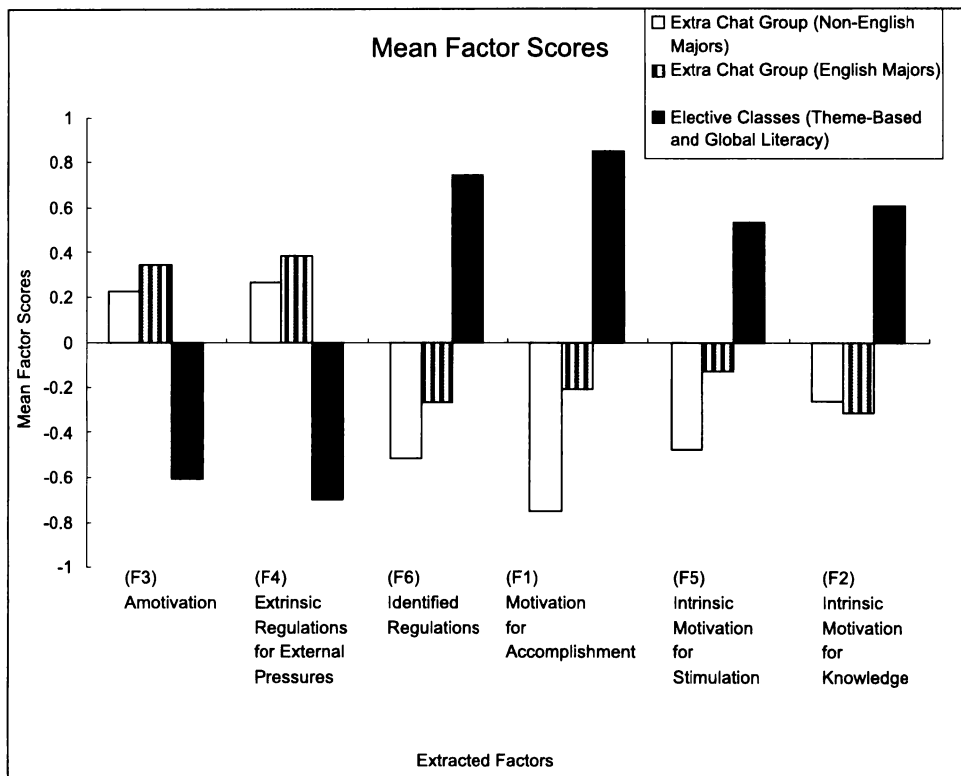


図1：Motivation: コース別平均得点の比較

Social Skillsのアンケートは、Goldstein et al.（1997）が作成した心理尺度、Student Skillstreaming Checklistであった。50のスキル項目を6つの下位尺度に分類しており、内訳はBasic Social Skills（8項目）、Advanced Skills（6項目）、Skills for Dealing with Feeling（7項目）、Skills for Dealing with

Aggression (9項目)、Skills for Dealing with Stress (12項目)、Planning Skills (8項目) となっている。回答方法としては、それぞれの質問項目に対し、スキル使用の頻度について5件法を用いて調査する形をとっている（「1」、「never」、から「5」“always”まで）。これらの項目は全て英語による質問であったため、菊池が作成したKiSS-50（KiSS-18を作成する際に用いた50のスキル項目）も参考とし、全てに日本語訳をつけ調査を行った。第一回調査では、50項目すべてを因子分析にかける方法を用いたが、解釈不可能な因子を抽出する結果に至ったため、まず菊池（1988, 2007）の分析手順に従い、項目合計相関分析（Item-Total Correlation Analysis: 以下、I-T分析）を行い、項目を18項目まで絞りこみ、因子分析にかけるという手順を踏んだ。後期の調査では、前期調査によって50から34項目に絞ったスキル項目を使用した。その結果、4因子が抽出された。抽出された項目を使ってアンケート調査を行い、どのような社会的スキルが使用されているかを、交流形態の異なる3つのクラスに対してアンケートを行った。それぞれのクラスは、異文化交流実践講座、サイバーセッションクラス、時間外チャットを行う一般英語のクラスである⁽¹⁾。アンケートの実施期間及び、それぞれのクラスにおけるアンケート参加者の内訳は以下の通りである。

実施期間：Web アンケート 10月中旬～下旬

紙ベースアンケート 10月～11月

調査参加者：200人（回答に欠損値のある学生は除外している）

クラス内訳：異文化交流実践講座参加学生 70人、サイバーセッションクラス参加者29人、時間外チャット交流参加者 101人

分析の結果、4つの因子を抽出するにいたった。図2にコース別の平均因子得点をしめす。

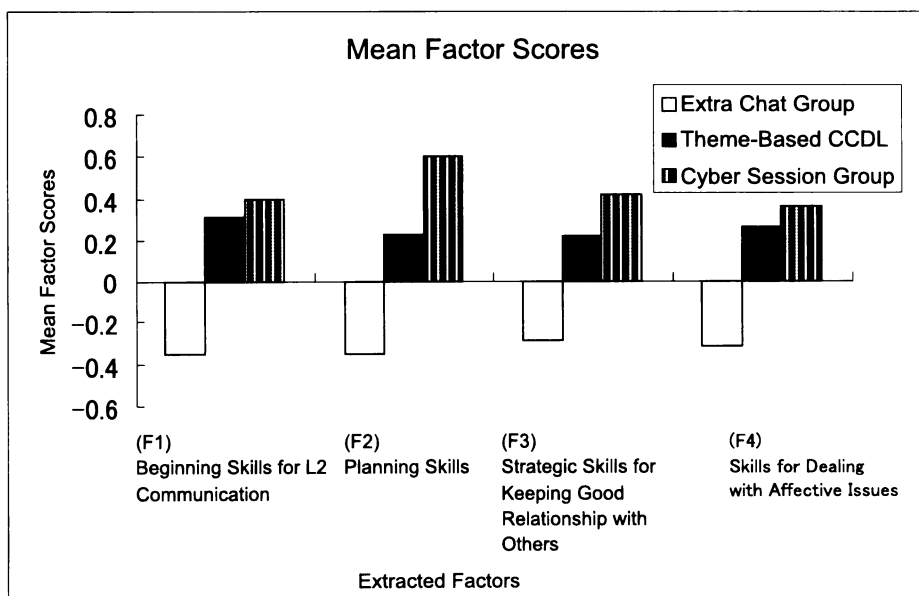


図2：Social Skills: 平均因子得点による比較

図2が示す通り、サイバーセッションクラスに参加する学生のスキル使用度が3クラス中もっとも高い、という結果になった。サイバーセッションクラスに参加する学生は、各国からかな

り大勢の人数が参加する遠隔会議において、発表から司会までこなす様々なスキルが必要とされるため、その充実した環境を活かして必要な能力を自然と身につけ活用する能力を養うことができているのだろう。異文化交流実践講座の学生は、サイバーセッションクラスの学生に比較すると使用度が低いという結果になったが、いずれの因子得点比較においても全体平均以上を示す結果となった。時間外チャットクラスの学生をみると、4つの因子の平均因子得点の比較において、全て全体平均以下のスキル使用度を示す結果となった。今回の調査では、異文化交流実践講座、時間外チャットクラスからの参加人数にそれほどの大差はないため、時間外チャットクラスに参加する学生のスキル使用度は全体的に低い傾向があるといえるであろう。

5. まとめ

この報告では、ICTを活用した3種の授業形態と学習成果をまとめるとともに、授業におけるICTを使う授業形態の違いで、どのような違いがあるかを、学習者の持つ動機づけ、コミュニケーションにおける社会的スキルの使用の点からアンケート調査の結果を報告した。3種の授業形態の学習成果から言えることは、3種のクラス、すなわち「英語による発想力トレーニング入門・応用」「グローバル・リテラシー演習」「World Englishes and Miscommunication」が共通してもつ効果は、学生の授業への意欲を高めているという点である。このことは生徒の感想からもうかがえるが、実際に学習動機のアンケートの結果によっても支持される結果となった。さらに、ICTをより積極的に取り入れ、コミュニケーションの手段としての英語の使用に力点の置かれた授業では、様々な社会的スキルを積極的に利用していることもアンケートにより示された。また、ここで報告を行った授業では、コミュニケーションを活発にするあるいは、コミュニケーション能力を身につけるための手段としてICTが用いられているが、ICTを使用することにたいして学生の側にはとまどいはなく、むしろICTは学生にとって身近な存在で、授業の道具としてICTを活用することに多くの学生は違和感をもっていないと考えられる。上記の授業実践の報告およびアンケート調査の結果から、英語を道具としたより実践的なコミュニケーションにのみ集中することは問題を生じることはなく、むしろ積極的にICTを授業展開に取り入れていくことが、今後の学生のコミュニケーション能力育成のためにも必要だと考えられる。

引用文献

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. L. Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Goldstein, A. P., McGinnis, E., Sparfkin, R. P., Gershaw, N. J. and Klein, P. (1997). *Skillstreaming the adolescent: new strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Revised Edition. Research Press.
- Goldstein, A. P., Sparfkin, R. P., Gershaw, N.J., and Klein, P. (1986). The adolescent: Social skill training through structured learning. In Cartledge, G., and Milburn, J.F. (Eds.), *Teaching Social Skills to Children*. 2nd edition. Pergamon Press.
- Nakano, M., and CCDL Research Center. (2006). *CCDL Teacher's manual, Vol.1*. Waseda University.

- Nakano, M. and Yoshida, S. (2008). A Pilot Study: Exploring a Relationship between Four Kinds of Motivation and Self-regulations for Second Language Learning among Japanese University Students in Cross-Cultural Distance Learning Contexts. *Proceedings of the 13th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 91–94 .
- Nakano, M., Yoshida, S. and Owada, K. (2008). Cross-Cultural Distance Learning (CCDL) Programs and Program Assessment. *Proceedings of 9th Distance Learning and the Internet Conference 2008*, 189–198.
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clement, R., and Vallerand, R.J., (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning.*, 50, 57–85.
- Park, H. (2006). Motivation in a foreign language learning context: The effect of gender issues in a Korean social and educational context. Unpublished doctoral dissertation, Korea University.
- Yoshida, S. and Nakano, M. (2008). Assessing Social Skills among Japanese EFL Learners: A Pilot Study. *Proceedings of the 13th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 205–208.
- 上田倫史 (2008) 「ICT活用した異文化交流授業実践例」『2007年度ICT授業実践報告書』大学英語教育学会・ICT調査・研究特別委員会 pp.175–180.
- 菊池章夫 (1988) 「思いやりを科学する一向社会的行動の心理とスキル」川島書店.
- 菊池章夫 (1998) 「また/思いやりを科学する一向社会行動の心理とスキル」川島書店.
- 菊池章夫 (編著) (2007) 「社会的スキルを測る: KiSS-18ハンドブック」川島書店.
- 毛新華・大坊郁夫 (2007) 「KiSS-18の中国人大学生への適用」『対人社会心理学研究』第7号, 55–60頁.
- 中野美知子・吉田諭史 (2009) 「アンケート調査によるソーシャルスキルの主観的測定 2008年度調査結果」『JACET-ICT2008年度活動報告書』大学英語教育学会・ICT調査・研究特別委員会 pp.23–57.
- 根岸純子 (2009) 「国際コミュニケーション科目—グローバル・リテラシー演習の実際—」『JACET-ICT2008年度活動報告書』大学英語教育学会・ICT調査・研究特別委員会 pp.213–221.
- 村尾玲美 (2009) 「言語産出におけるプランニングのためのICT利用」『JACET-ICT2008年度活動報告書』大学英語教育学会・ICT調査・研究特別委員会 pp.201–211.
- 吉田諭史・中野美知子 (2009) 「学習動機の学習者内観調査2008年度調査結果」『JACET-ICT2008年度活動報告書』大学英語教育学会・ICT調査・研究特別委員会 pp.59–97.

Note:

(1) 異文化交流実践講座の中にはグローバル・リテラシー演習に参加している学生も含まれている。これは、本来はグローバル・リテラシー演習も含め4つのクラスに対して調査を行う予定であったが、グローバル・リテラシー演習のクラスからのアンケートへの参加人数が2名と少なかったことと、この2名の学生のアンケート結果が異文化交流実践講座の学生と同じ傾向を示していたため、授業におけるICTの活用の仕方ではほぼ変わりがなかったため、異文化交流実践講座とひとまとまりに扱い本研究では取り扱いを行った。

Creative Writing Exercises for the Autonomous Learner —Acquiring Metacognitive Strategies of Structures, Styles and Genres—

Kazuko Unosawa
Teachers College Columbia University ⁽¹⁾

Abstract

This article aims to introduce writing exercises that are designed to stimulate imagination, allowing students to experiment with their knowledge of language, through exercises that develop their awareness of written genres and grammatical structures. Some exercises elucidate basic features of the narrative genre i.e. plot, time, space, character and point of view; others enhance the awareness of structures with the intention of allowing students to link real life experiences with their grammatical knowledge e.g. the progressive aspect. Although the present trend of language education places more emphasis on learning practical language, this article maintains that the students are better equipped if they are able to select the style and expression that best suits their needs.

creative writing exercises, metacognitive strategies, learner autonomy,
structure, style, genre

Introduction

How can we develop creative writing exercises that are meaningful for the EFL learner? This article introduces writing tasks that require students to use their imagination and experiment with their knowledge of language, through exercises that develop their awareness of written genres and grammatical structures. Some exercises are concerned with basic features of literature; others enhance the awareness of structures with the intention of allowing students to link real life experiences with their grammatical knowledge. The exercises have been tried out in an elective writing class in the years 2007 and 2008. The present trend of language education places more emphasis on learning practical language; however, students are better writers if they are able to select the style and expression that best suits their needs. The article will show how to generate creative writing exercises; it will suggest how to develop exercises that treat basic concepts of structure, style and genre.

In the EFL market, there are few textbooks that include creative writing exercises based on the above theoretical perspective. Some are edited from a more general perspective in order to teach pre-academic writing skills with the writing process in mind (i.e. pre-writing, peer reading, rewriting) “introducing topics that are interesting and relevant for the young adult.” ⁽²⁾ Other collections of material that are edited for both L1 and L2 speaking and writing practice, stimulating as they are, do not address specific issues of L2 teaching, such as raising students’ consciousness of form. ⁽³⁾

Theoretical background

In this paper, the autonomous learner is defined as the learner who is “responsible for all of the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions,” based on Dickinson’s definition of autonomy (Dickinson cited in Nunan and Lamb, 1996: 156). Learners who are given autonomy in writing tasks have freedom to experiment with expressions, and this is a crucial condition for a creative writing class.

The definitions of structure, style and genre, that is “form” (an extension of the usual usage indicating grammar), adopted in this article are as follows: structure is “a unifying relation” and “all grammatical units — sentences, clauses, groups, words - are internally ‘cohesive’ simply because they are structured” (Halliday, 1978:7). Style in the general sense is “a particular way of writing” i.e. individual style and functional style, e.g. journalistic style. In this paper a definition from stylistics is adopted. Style is defined as “linguistic characteristics of a particular text” (Leech & Short, 1981:12) as “wider matters such as authorial style relies ultimately on the statements we can make about particular texts”; raising awareness of linguistic features of text was a focus of the exercises to allow students to explore aesthetic qualities of written texts. In the case of genre, “a genre then can be briefly defined as a class of texts characterized by a specific communicative function that tends to produce distinctive structural patterns (Holmes, 1997:322).”

Doughty discusses the benefits of instructed SLA in her paper that focuses on the development of speech comprehension (Doughty, 2005), and my article is in line with instructed SLA. A considerable amount of work suggests there is a positive role of some kind of attention to form (Doughty, 2005: 321). The definition of metacognitive strategies is as follows: “*Metacognitive strategies* deal with pre-assessment and pre-planning, on-line planning and evaluation, and post-evaluation of language learning activities and of language use events. Such strategies allow learners to control their own cognition by coordinating the planning, organizing, and evaluating of the learning process” (italicized by author) (Cohen, 1998:5).

Classroom adaptation

Teaching was mainly explicit, taking an inductive stance starting with examples for students to draw on their previous knowledge, such as reading narratives in L1 and L2, proceeding to deepening the students’ understanding of the objective of exercises.

Exercises were developed so that the learners’ metacognitive strategies of writing were developed and reinforced. Reflection tasks were devised for the employment of metacognitive strategies, such as discussing the effect of passages using the target form of the exercises, findings gained through the comparison of individual styles, and specific strategies students employed to do the tasks.

Many exercises are developed to raise the general level of writing skills; however, one genre we address is “the narrative”, “those literary works which are distinguished by two characteristics: the presence of a story and a story-teller” (Scholes, Phelan and Kellog, 2006:4). Students wrote narrative essays and stories; the main elements of the narrative genre were interwoven into the exercises, such as plot, time, space, narration, character as well as focalization (Herman, 2007).

Class description

Exercises have been tried out in the author's academic and creative writing course, an elective course offered for three sophomore classes at the intermediate and advanced levels of a metropolitan university. The objective of the writing class was to allow students to develop an awareness of "form and content" by writing and reflecting on various genres such as essays, e-mails and fiction such as stories.

The students were a variety of majors ranging from humanities to natural sciences. There were approximately 24 students in each class. Advanced level classes were mainly conducted in English, with brief explanations of important points in Japanese, whereas, in intermediate classes half of the lessons were conducted in English. No proficiency tests were conducted by the teacher; however, the teacher's impression of the students' English level was that the average advanced level student's proficiency level would be equivalent to STEP pre-first grade.

70 percent of the class was spent on essay writing such as descriptive, narrative, opinion, comparison and contrast and cause and effect types; 30 percent was spent on creative writing and e-mails. A lot of in-class writing was done every class; all this work was read by peers. The students made comments on the writing tasks. The significance of peer reading and evaluation lies in the fact that students have the opportunity to learn from each other, gaining insights about individual style and recognizing their errors.

Classroom procedure

Exercise sheets were prepared, listing the objective of the lesson, including a brief explanation of the focus such as grammar. They were similar to what Atwell calls 'mini lessons' (Atwell, 1998). To make the most of students' previous knowledge of structure, style and genre, in the warming up session, the teacher elicited definitions and examples from students. After the teacher's explanation of the focus of the lesson, students wrote descriptions. Pair, group and class discussions followed. Students were asked to compare and contrast their written pieces and discuss their findings. The comparison and contrast of their work, in terms of form and content, individual style, such as metaphors, tone of voice, may allow students to think of their work more objectively, to develop their own style. Students could use dictionaries, and mini-lessons were carried out on effective ways to use collocation dictionaries. Essay examples in the textbook (Savage & Mayer, 2005) were the main source of reading for the students; when time allowed, reading and listening tasks were conducted on folk tales from *The Fabrics of Fairytale*.

Evaluation of student work

In the discussion of the assessment of student writers, Anderson presents a list of the qualities of good lifelong writers: communicate well, use genre knowledge, structure their writing, write with detail, give their writing voice and use conventions (Anderson, 2005:58). With these general features in mind, and taking into consideration the EFL situation, the criteria of evaluation of the exercises may include whether the students met the requirements of the tasks, form and content of written work, creativity, effort and progress; some of the criteria can be eliminated and the weight of the

items may differ according to the level of the students. To be considered when judging students' work are the amount of written work and whether the main points of tasks, that cover some basic features of the narrative, were addressed e.g. in a 'point of view' exercise, how well this is treated. At the lower intermediate level, undertaking the exercises is a challenge in itself; therefore students should be given credit for producing the required amount of work. Form, grammar and organization should be a consideration; a well organized text is clear to the reader. At advanced levels, we can take further steps in evaluation. It is inappropriate to use academic discourse such as transitions used in academic essays e.g. firstly, secondly, if the usage is not intentional. The exercises require creativity; in a passage that depicts the I-narrator's experience well, the piece should feature the voice of the narrator through lively descriptions. There are other features not addressed in the exercises as main points, but essential to good narrative text such as pacing; the instructor could give extra credits to well paced texts.

As students acquire written skills, it is ideal if the instructor keeps in mind student progress. Thompson, in her presentation on story circles ⁽⁴⁾stated that evaluation on creative work is based on whether the requirements were met, such as the amount of work and number of revisions, effort and progress, as her students differed in the level of language proficiency.

We should keep in mind however that, although grammatical correctness is a criterion, too much stress in the initial phase of writing, when the student is brainstorming for ideas, would decrease student motivation. Therefore, evaluation of student work should take account of the writing process.

It is ideal to allow students to self-evaluate the above criteria through self-assessment tasks and peer evaluation, which the teacher incorporates throughout the course.

How to generate exercises

To develop exercises, it is advisable to focus on two or more concepts from areas such as literary studies and linguistics, taking into consideration pedagogical issues in applied linguistics, such as ensuring learner autonomy and the development of metacognitive strategies. ⁽⁵⁾ As literary studies discuss devices of literary creation, and stylistics reveals the linguistic devices through the analysis of literary texts, it is maintained that it is meaningful for those who create texts to incorporate these devices.

Learner autonomy is a consideration in constructing stimulating exercises. Lastly, the author has drawn upon insights gained from her writing and reading experience to develop these exercises; reflection on writing will give the teacher original ideas.

Creative writing exercises

The exercises will be introduced following an explanation, reminders and a list of areas and concepts the exercises address. Pre-explanation is kept minimal, so that the teacher can draw on students' learning experiences. Some student examples of exercises that students engaged in with enthusiasm, all original with no grammar corrections, are included. Exercises are presented in an order beginning with those that address structure, e.g. past progressive, going on to those that cover key concepts of the narrative, e.g. point of view, dialogue, time and space.

Key concepts and words (key words) that the exercises highlight are written at the end in brackets.

i.e. KW: aspect (present/past progressive), narrative (background actions).

One usage commonly found in narratives is the past progressive “to describe actions in progress or to describe background actions” (Savage & Mayer, 2005:68), such as “the clouds were drifting” “the birds were singing”.

Exercise 1: Using the present/past progressive to describe background action

It is a warm day in autumn. You are lying in the mountains. You are lying under a tree on the grass watching the sky. Write a paragraph describing your surroundings.

e.g. I am lying under a tree watching the sky. A light breeze is blowing. Cream doughnut shaped clouds are drifting.

Change the passage into past tense. Then write your paragraph.

To do the exercise, students are asked to visualize a painting and to enter it. They could draw the autumn scene. Background action, rephrased, is the “movement of a part of the scenery”. It is stressed that sensory descriptions would add reality.

The progressive aspect, regardless of its simple form compared to other structures, may be more difficult for the Japanese student to master than expected, due to the complexity of its usage (Yasui, 1996:619–626).

The progressive form is taught as a condition, or an action in progress; the common example students would come up with in class is “When she was playing the piano, the telephone rang”.

KW: aspect (present/past progressive), narrative (background actions).

Exercise 2 allows the writer to think of how to relate the past progressive with “a moment” i.e. a brief period of time. Time is a basic element in a narrative. “Narratives unfold in time, and the past, present and future of a given event or action affect our interpretation of that action, while the characters who populate narrative texts move around, inhabit and experience different spaces and locations, allowing readers to construct complex worlds in their minds” (Bridgeman, 2007:52). The present progressive expresses the “limited” present indicating “the action” that “is viewed as in process and of limited duration” as well as “instantaneous” as in “as you see, I am dropping the stone in the water” (Quirk and Greenbaum, 1973:41–42).

Exercise 2: Describe moments using the past progressive

A ten year old girl received a birthday present. Describe the moment.

This exercise can be done after exercise 1, using the present/past progressive to describe background actions, or it can be done independently.

KW: aspect (past progressive) narrative (time-moment).

Exercise 3 is an extension of the previous exercise. Students describe their sensory experiences in the passage in order to write vivid descriptions.

Exercise 3: Describing critical moments using the past progressive ⁽⁶⁾

Describe a critical moment in your life. What do you see, hear and feel? What happens? Use the present/past continuous at least once

Example:

Situation: A pianist is just about to appear on stage.

A potter is at the wheel making a vase.

A boy is at the university gate; he is just about to check whether he passed the entrance examination.

Describe the situation. Draw a picture and your description.

Student Example:

Situation: A boy is at the concert of violin lesson's class

The music ended. Someone, I didn't know his name, bowed to his audience. Clapping sound. Then he walked out of the stage. The announcement called someone's name. It was me. Then I walked into the stage, having violin in my hands. White glaring light stung my eyes. I looked my audience. No one can be seen.

— Silence. Bowed. Clapping. Silence.

The piano player played the first sound. And next, and next... Then I started. Don't thinking. Just playing. Keep concentrate on the sound what you are playing.

I played the last sound. A short silence. And then, clapping. I bowed. And I walked out of the stage.

KW: aspect (past progressive), narrative (time-moment).

Emotions that are strong human feelings, such as fear, love, hatred and anger, can be described by the present and past progressive when they are depicted through the actions of characters or the condition they are in. Rather than simply naming the feeling, e.g. "I was afraid of the lion", the description of emotions with this structure adds reality to the text. Exercise 4 relates the grammatical knowledge of the past progressive to its meaning.

Student Example: Writing about hatred through action:

He looked daggers at him. He couldn't stand looking at the man who was laughing in front of him anymore. So he clenched his fist and hit the man's face.

KW: aspect (past progressive) narrative (character-emotions).

Exercise 4: Describe emotions (fear, hatred, love, anger) Use the past progressive

e.g.

- The girl always shut her eyes when she had to pass the lion's cage. She dashed. Reaching the edge of the zoo, she was sweating all over.
- I saw the skeleton standing in the corner moving slightly to the right. Suddenly, something grabbed me by the arm. 'Eek' I screamed. Before I was aware, I was hitting the enormous head with all my might."
- Describe emotions such as love and anger using the past progressive. Before you write describe the situation in one sentence.

Exercise 5 allows the students to practice raising the aesthetic quality of their descriptions. In reality, we directly or indirectly notice the presence of a person, object or phenomenon.

Exercise 5: Vivid Expressions

A full moon is out in the sky. Describe the effect of the full moon without using the word "moon".

e.g. The reflection of silver clouds shone on the pavement

Other possible exercises are writing about the effect of seasons, natural phenomena such as rain, storms; in fact anything that is active rather than passive having a cause and effect relation. The following by Zafón depicts the effect of dawn in the city. "The lamps along the Ramblas marked out an avenue in the early morning haze as the city awoke, like a watercolour slowly coming to life." (Carlos Ruiz Zafón, *The Shadow of the Wind*).

KW: style (vivid expressions)

A dialogue, "a transition of one channel of communication to another in written texts" (Thomas, 2007:80) not only reflects individual speech styles, it reveals register, "a special case of a particular kind of language being produced by the social situation" (Trudgill, 1983:101). Many contextual features, such as class, gender and professional differences, are hidden in dialogues.

Exercise 6: Change a scene to a dialogue

Describing a scene through dialogue

Example:

Scene: After the play, Tom and Yuri went to have a drink and talked about the actress.

Dialogue: "So, did you like the actress?" Yuri tilted her cocktail glass.

"Not bad. But I wish she had danced a little more," Tom said.

Explain the scene and then write the dialogue.

There are numerous dialogues that can take place in the situation. The exercise draws the writers' attention to what dialogues consist of. The first step necessary is to consider the features of the two characters.

KW: narrative, drama, description, dialogue.

“Psychological realism” or “literary impressionism” is a style that was perfected by writers such as Virginia Woolf, James Joyce and Franz Kafka (Jahn, 2007:94). “Metamorphosis” by Kafka is the world depicted through the eyes of a beetle. The exercise highlights the different worlds of perception due to the contrast of the narrators.

Exercise 7: Who is the protagonist?

The situation is at a 10 year old girl’s birthday party. Write the same scene from the point of view of the I-narrator who is the person who is giving a present to the girl and I, who is the present itself.

Example:

I hid the present at my back so that Cindy couldn’t see it. Yes, it was the teddy bear she had wanted so much.

Wrapped up in this box, I was about to suffocate. In the summer heat, how stuffy it was.

Write two situations changing the first person narrator.

KW: narrative (point of view, I-narrator), personification.

Exercise 8, an extension of exercise 6, allows students to think about point of view and how the difference of first and third person narration may affect it. It highlights the “narrator”; it asks the writer to see how the point of view of the reflector may affect the descriptions, a starting point for a discussion of focalization “the submission of (potentially limitless) narrative information to a perspective filter” (Jahn, 2007:94). The omniscient narrator “tells the story and makes judgments”. However, the distinction of the narrating voice and the voices and thoughts of characters is not always clearly defined (Thornborrow & Wareing, 1998:154). In the case of the first person narrator, a possible distinction is “the eyewitness narrator or the autobiographical confessor” in “empirical narratives” or “the characters who tell primary author-narrators their stories” in “fictional narratives” (Scholes, Phelan & Kellog, 2006:245–246).

Exercise 8: Narration

1st person vs. 3rd person narration

Describe one of your episodes on campus first in the first person and afterwards in the third person.

Describe a scene in a historical event, in first person and third person.

The rewriting of a passage from first person to third person has a different effect; we can have discussions on the different features of the narration. Students do not have to produce an exact rewritten passage, but rather describe an episode as they want to. They compare the differences between the passages and discuss peer work.

Student Example:

First person narration: “Let’s go and get the huge mammoth son!!, my father said. We haven’t eaten almost three days so I was very hungry and didn’t feel like to move.

Third person narration: It was the time when mammoth still lived on the earth. One day, father said “let’s go and get the huge mammoth, son.” But it has been three days for them not eating anything so the son seemed tired and wasn’t going to move.

KW: narrative (1st/3rd person narrator, point of view, voice, omniscience).

According to Aristotle, ‘plot’ i.e. “the structure of the events”, is the most important of the elements in drama which are “spectacle, character, plot, diction, song and reasoning” (Aristotle trans. by Heath, 1996: 11). A plot is a sequence of events and events take place in locations over a span of time. The events may take place in the same location in chronological order or may be recursive, disregarding chronological order; the events may happen in different locations during the same era. Exercise 9 focuses on the basic elements of narratives that are time and space (Bridgeman, 2007: 52).

Exercise 9: Writing about time and place

Write about a place and write about the same place in another era or date. For example, in the first piece of writing, it can be something happening in Japan just after World War II. In the other piece, it can be in the year 2008. Or it may be just after sunrise and sunset. Decide whether you want to describe the place, narrate a story or write a dialogue between two people.

Indicate where it is and when. Be specific. Draw pictures

For description, drawing for the sake of visualizing the location is helpful; during the process, it allows the writer to pay attention to details. The impressionist painter, Monet drew water lilies and cathedrals at different times of the day; subtle changes, such as the amount of light, affect the whole description.

KW: narrative (plot, time, space).

Exercise 10 was a task at a writers’ workshop for children’s fiction. When I attended this workshop, I wrote a passage about a beetle in Alaska holding a mirror. It requires imagination to write a plot based on prompts, that at first sight are not related to each other, that has logic to the reader; it is challenging but stimulating as well.

Exercise 10: Prompts

Students draw cards with names of characters, locations and objects and write a plot. ⁽⁶⁾

An adapted version of the exercise is to write about other elements of narratives such as character, time and location, which are basic elements of narratives as I have discussed in the past exercises. After selecting the prompts, you might write about a beetle in the Amazon rainforest at dawn, in the age of the dinosaurs.

KW: narrative (character, location, time, object).

Concluding remarks

The article has introduced creative writing exercises that are maintained to be meaningful for the EFL learner, and that enhance the awareness of structure, style and genre. I hope that they are attractive for students who are interested in developing their style, and for teachers to gain insights for writing assignments.

Notes

- (1) Writing Center Team.
- (2) An example is Olsher 1996.
- (3) *The Mind's Eye* by Maley, Duff and Grellet is a collection of visual material for the development of fluency in discussion and writing.
- (4) Holly Thompson "Story Circles, Story Starts: L2 fiction writing" JALT 2009.
- (5) Analysis of word usage in students' written reflections showed that students were able to verbalize their metacognition with more specific vocabulary as the course proceeded; frequency of specific vocabulary increased as well. During the course, student work, in terms of structure, style and genre, in both academic and creative genres, had shown considerable progress; it is likely the fact that the awareness of metacognitive strategies raised had an effect (presented at the JACET 48th Annual Convention by the author).
- (6) Many thanks to the RWWW (Reading Workshop Writing Workshop) group, who gave me feedback on this exercise. The RWWW group is a study group that explores ways to adapt strategies from the tradition of writing workshops and conferences, such as the work of Nancie Atwell and Carl Anderson, to the EFL situation.
- (7) I came across this exercise at a workshop by Holly Thompson and Suzanne Kamata that was held by SCBWI (Society of Children's Book Writers and Illustrators).

References

- Anderson, C. (2005). *Assessing writers*. Portsmouth: Heinemann.
- Aristotle (1996). *Poetics*. M. Heath (Trans.) London: Penguin Classics.
- Atwell, N. (1998). *In the middle*. Portsmouth: Heinemann.
- Batt, T.R. (2000). *The fabrics of fairytale*. Bath: Barefoot Books.
- Bridgeman, T. (2007). Time and Space. In D. Herman (Ed.) *The Cambridge companion to narrative* (pp.52–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second Language*. London: Longman.
- Dekeyser, R. (2005). Implicit and explicit learning. In C.Doughty and M.Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp.313–348). London: Blackwell.
- Doughty, W. (2005). "Instructed SLA: constraints, compensations, and enhancement". In C. Doughty and M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. (pp.256–310).London: Blackwell.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1978). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Herman, D. (Ed.) (2007). *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holmes, R. (1997). Genre analysis and the social sciences: an investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines. *English for Specific Purposes*, 16 (4) 321–337.
- Jahn, M. (2007). Focalization. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge companion to narrative* (pp.94–108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, G., & Short, M.H. (1981). *Style in fiction*. New York: Longman.
- Nunan, D., & Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher; managing the learning process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olsher, D. (1996). *Words in motion*. Oxford: Oxford University Press.
- Quirk, R., & Greenbaum, S. (1973). *A concise grammar of contemporary English*. London: Harcourt Brace Jovanovich.
- Savage, A., & P. Mayer (2005). *Effective academic writing. The short essay*. Oxford : University Press.
- Scholes, R., Phelan, J., & Kellogg, R. (2006). *The nature of narrative*. Oxford: Oxford University Press.
- Tanaka, Y. et.al. (2004). *Minna no nihongo I. [Japanese for everybody]* Tokyo: 3A Network.
- Thomas, B. (2007). Dialogue. In D. Herman (Ed.), *The Cambridge companion to Narrative* (pp.80–93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornborrow, J., & Wareing S. (1998). *Patterns in language. An introduction to language and literary style*. New York: Routledge.
- Trudgill, P. (1988). *Sociolinguistics. An introduction to language and society*. London: Penguin Books.
- Yasui, M. (1996). *Concise eibunpo jiten. [Sanseido's concise dictionary of English grammar]*. Tokyo: Sanseido.
- Zafón, C. R. (2004). *The shadow of the wind*. London: Phoenix.

第3回 JACET 関東支部大会全体シンポジウム提案概要

日 時：2008年6月21日（日）、午後3時35分～5時5分

場 所：青山学院大学15号館1階、ガウチャーメモリアル礼拝堂

テーマ：「英語教員養成と言語教育政策」

司 会：久村 研（田園調布学園大学）

- ・第1提案者：アレン玉井光江（千葉大学）

公立小学校における外国語活動について

1 外国語活動のねらい

文部科学省は2008（平成20）年3月に学習指導要領を改訂し、2011（平成23）年度から公立小学校の5、6年生を対象に週1時間の外国語活動という必修科目を設けることを発表しました。その目標は「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」（文部科学省、2008、p.7）であり、異なる文化や言葉に対して興味や関心を持ち、コミュニケーションを取りたいという気持ちを育てることが大きな目標とされています。外国語活動は必修科目ですが、教科ではなく領域として位置付けられているので、数値評価はしません。

完全実施は2011年度ですが、2009年度から移行措置として前倒して実施することが認められていますので、本年（2009年）度、週1時間の外国語活動を導入した公立小学校は全体の58%、2010年度には68%になる予定です。文部科学省は、外国語活動の質的水準を確保するため共通教材として、5年生用に『英語ノート1』そして6年生用に『英語ノート2』（文部科学省、2009a）という副教材を作成し、全国に配布しています。

2. 外国語活動を導入するにあたっての教員研修と教員養成

各小学校からは、外国語活動を推進する教員（中核教員）が2名選ばれ、彼らに対しては通常5日間（25時間）の研修が行われています。中核教員は校長のリーダーシップのもと2年間で30時間程度の校内研修を行うように求められています。中核教員研修および校内研修を円滑に行うことを目的に、文部科学省は『小学校外国語活動研修ガイドブック』を発行しました（文部科学省、2009b）。日本のように小学校の学級担任が英語教育を担当している韓国では、教員に対し120時間の研修を受けるように指示しています。日本の現職教員に対する研修時間は極端に少ないと言わざるを得ません。

また、文部科学省は、2009年1月に小学校教員養成コースを持つ国・公立、および私立の大学に対し、その教職課程に小学校英語関係の授業を設置するようにと、次のような内容の「小学校教諭の教職課程等における外国語活動の取り扱いについて」という通達を出しました。

- * 教職課程に外国語活動に関する指導法を「教職に関する科目」に準ずる科目として開設
- * 小学校教諭の採用選考においても外国語活動にかかる内容を盛り込む。
- * 小学校教員資格認定試験において外国語活動に係る内容を含める。

これは、公立小学校で外国語活動が必修になることへの対処と思われますが、これからは教員養成課程、および教員採用において変化が起きてくるでしょう。これから小学校教員を目指す者にとって英語はますます重要なものになると思われます。

文部科学省は既に、公立小学校での新しい英語活動のあり方を模索し、(1) 低学年、または中学年からの導入、(2) 教科としての取り扱い、また (3) 指導内容と学習評価をテーマに研究を始めています。日本における小学校英語教育は、緊急な教育課題であります。

参考文献

- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』 東洋館出版社
文部科学省 (2009a) 『英語ノート1』『英語ノート2』 開隆堂
文部科学省 (2009b) 『小学校英語活動研修ガイドブック』 旺文社。

・ 第2提案者：酒井志延（千葉商科大学）

英語を効果的に使って授業をする能力基準を求めて —言語教育政策と中学校英語教員養成の観点から—

「英語で授業することを基本とする」という『学習指導要領』が発表された。そこで、本稿では、日本の言語教育政策が求める中学英語教師の基準を教育現場の実情から探っていくことにする。

1. 1970年代以降の日本の言語教育政策が求めているもの

中学校及び高等学校の教師が指導することを求められている英語の教科書には、日本の言語教育政策が反映されている。つまり、日本は教科書を通して教師にその言語教育政策の実現を求めてきたと言える。そこで、まず、日本が過去30年間どのような言語教育政策を採ってきたのかを概観する。

1970年代以降の日本の言語政策の一貫した課題は、中学生と高校生に英語のコミュニケーション能力を育成することであったとすることができる。その軌跡は、英語の科目名がほとんど変化しない中学校の『学習指導要領』と異なり、科目名が改訂のごとに変化する高校の『指導

要領』にその軌跡を見ることができる。

コミュニケーション能力の養成に関する科目をカリキュラムに置こうという動きは、1971年度の改訂から本格的になった。その時は、「英会話」が科目に加えられた。

1980年度の改訂では、一段と強くなり、英語コミュニケーション能力を養成しようとする科目は「英語II A」と称され、読解の「英語II B」、英作文の「英語IIC」と同格の選択科目になった。しかし、教育現場では、「英語II A」をカリキュラムに入れる学校は少なかった。教科書採択のデータから、「英語II A」の教科書の採択数は、同じ選択科目の「英語II B」や「英語IIC」の10分の1程度であった。

1992年の改訂では、英語コミュニケーション能力養成の方向は一段と強くなった。「オーラル・コミュニケーションA、B、C」が必修選択科目として導入され、すべての高等学校は、「オーラル・コミュニケーションA、B、C」のいずれかを生徒に履修させることが義務づけられた。

2002年度に『中学校学習指導要領』の改訂、2003年度に『高等学校指導要領』の改訂で、中学校・高等学校において外国語（英語）が必修教科となった。そして「実践的英語コミュニケーション能力」の育成を図る授業を更に推進することが求められた。高等学校の『学習指導要領』では、「英語I、II」の同等の組み合わせ科目として、「オーラル・コミュニケーションI、II」の組み合わせが置かれた。各高等学校は、どちらかの組み合わせを選択必修することとなった。しかし、現実的には、「英語I」と「英語II」の組み合わせを選択する学校が圧倒的に多く、「オーラル・コミュニケーションI」のみが、従来の「オーラル・コミュニケーション」の位置にとどまった。

2008年度には『学習指導要領』の改訂案が発表され、2011年度から全国の公立小学校において外国語（英語）活動が必修化されること。さらに、2013年度から『高等学校学習指導要領』では、今までの「英語I、II」が廃され、「コミュニケーション英語I、II、III」が必修となり、「授業は英語で行うことを基本とする」という方針が打ち出された。一段と英語でのコミュニケーション能力の育成の方向が強化されたといえる。

この国の言語教育政策から判断すると、中学校および高等学校の英語教師に、英語コミュニケーションを指導できる能力を求めていると言える。ただ、その能力の具体的な基準として示されている基準は、英語検定試験で測れる英語力しか無く、「英語が使える日本人育成のための行動計画」で示した「英語教員が保持していることが望ましい英語力としての英検準1級、TOEFL550、TOEIC730」だけである。

2. 中学校で教える英語とは

上記の国家政策から、日本人学習者に英語を教えることは、日本語と英語のバイリンガルにすることを目的とする教育を行うことと考えられる。ただ、日本の英語学習環境は、一歩教室の外に出ると、ほとんどの生徒は英語で意思を伝達することは無い。コミュニケーションアプローチによる指導は、教室で学んだものが教室外で応用できる言語環境を前提にしている。そのような環境にない日本においては、教室内での活動が中心になるので、BICSの指導だけでは、教室外での英語の学習が期待できず、英語の学習時間が限られてしまう。したがって、中学校と高校を通してBICSとCALPの両方の養成が行われることが必要である。まず、中学校では、BICSの養成が主になるが、CALPの基礎的な訓練は必ず行われるべきである。

では、BICSとCALPは、どのように訓練されるのだろうか。BICSは、日常会話で使われる基

本的なコミュニケーション能力である。しかし、コミュニケーションをさせることだけを主眼において、文法などもあまり指導せずに、ペアワークをさせると、でたらめな英語を使い、それを補うために身振り手振りでコミュニケーションすることが多い。そうするといつまでも話すための正しい文法が身に付かないことになる。そのために、学習した文法や表現を使って自己表現活動を行った後に、コミュニケーション活動をさせるなどの配慮が必要である。また、考えたり、推論したりする時に使う言語能力であるCALPの養成は、初級段階である中学校では、時間をかけることができる「読むこと」、「書くこと」を中心に養成することが重要であろう。

3. 中学校の先生が使う英語

では、教員は現実の教室でどのような英語を使っているのだろうか。中学校での指導パターンは、細かく見ると個人の教師によって異なるので、かなりの数のパターンがあると考えられる。しかし、多くの中学校教員がかならず実施しなければならないものに、文部科学省検定済みの教科書を使って実施する指導がある。また、中学校教員は、英語を効果的に使って授業をすることが求められている。平成14年度と15年度に現職の英語教員が備えておくべき目標値をパスした教員に対して実施した調査の結果、中学校の教室における教師の英語使用は、ほぼ7領域46項目の活動領域の中におさまると考えられる(TERG, 2003)。7領域とは「指示など」、「スモールトーク」、「復習」、「導入」、「教授」、「練習」、そして「まとめ」である。この7つの活動をBICSとCALPの枠組みにあてはめてみると、おおよそ「指示など」、「スモールトーク」、「導入」、「練習」がBICSの訓練で、「復習」、「教授」、「まとめ」がCALPの養成に当てはまる。中学校までの英語は、どちらかという、BICSの訓練が中心であるので、中学校の教員が使うべき英語能力としては、「指示など」、「スモールトーク」、「導入」、「練習」で効果的に英語を使った授業ができることを求められていると言えるだろう。CALPの養成である「復習」、「教授」、「まとめ」には、多少日本語を効果的に使うことは仕方がないことであろう。また、英語能力においては、ALTをうまく使いこなす能力も求められている能力と言える。

4. 英語力と授業力の基準案

以上のことから考えられる中学教員の英語力の構成要素は、①「英語教員が持つことが望ましいとされる目標値(英検準1級、TOEFL550、TOEIC730)」以上の能力試験で測れる英語力に加え、②授業で「教室英語」、「練習」、「導入」、「スモールトーク」を英語で行う能力、③ALTと授業をする英語運用能力、④ALTから情報を引き出す力、⑤ALTに生徒を訓練させる力、⑥ALTの英語の一部を平易な英語で言い換える力、⑦ALTと協同でモデルを示す力などである。

一方、中学教員の英語授業力の基準案は、教科書本文指導の場合、①基本的な文法事項を使って、自己表現活動を指導する力、②絵などの補助教材を使って英語で説明する力、③生徒に本文などを暗記させるまで音読させる力などである。これは、あくまでたたき台であるので、今後より深く広範囲な研究が必要である。

参考文献

TERG (2003) <http://www.cuc.ac.jp/~shien/terg/15ishoku.pdf>

高校の英語教員養成

2009年3月9日に公示された高校の『新学習指導要領』にかかげられている目標は一貫して「英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成する」ことを土台に、コミュニケーション英語Iでは「情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする基礎的な能力」を「養う」、IIではそれを「伸ばす」、IIIではそれを「更に伸ばし、社会生活においてかつようできるようにする」ことを、英語表現Iでは「事実や意見などを多様な観点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力」を「養う」、IIではそれを「伸ばす」ことを、英会話では「身近な話題について会話する能力を養う」こととしている。これらの目標をCummins（1984）の提唱するBICSとCALPに当てはめて考えてみると、中学校では「…聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎」、つまりBICSの養成を掲げているのに対して、高校では、「……情報や考えなどを的確に理解したり伝えたりするコミュニケーション能力」および「……事実や意見などを多様な観点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力」、つまり文脈の助けが少なく、より認知的負担が大きいCALPの養成を目指しているといえる。また、「コミュニケーション能力」が単に話す・聞く能力を指すのではなく、言語能力（文法能力、談話能力、社会言語能力、機能能力）、方略能力、認知能力、世界のさまざまな事柄についての知識・考えや態度・姿勢など（村野井，2006）を包括した能力であることを忘れてはいけない。

同時に、『新学習指導要領』では英語に触れる機会を増やすことを主な目的として、「……授業は英語で行うことを基本とする」と打ち出されているが、現状では、授業内でどの程度英語が使用されているのだろうか。2007年度に実施された英語教育改善実施状況調査の結果（文部科学省）によると、「大半は英語を用いて行っている」と回答した教員が国際関係（語学を含む）の学科・コースを有する学校（425校）で21.5%、その他の学校（3,370校）では8.5%であった。「半分以上英語を用いて行っている」と回答した教員も合わせると前者で43.8%、後者が23.8%であった。オーラルコミュニケーション（以下OC）の授業に特定した場合でも「大半は英語を用いて行っている」と回答した教員が前者で46.3%、後者では23.7%にとどまり、「半分以上英語を用いて行っている」と回答した教員を合わせても前者が75.6%、後者が55.3%であった。また、英語教員研修研究会（2003）がTOEIC800点以上、TOEFL500点以上の現職教員35名を対象に実施した調査によると、英語を少しは使う活動は「ほめる」、「着席等の指示をだす」、などの教室英語や、あいさつなどのスモールトークがほとんどであった。

また、生徒の英語使用をみてみると、英語Iで毎回「生徒同士が対話する」と回答した教員が前者で17.0%、後者では4.8%、「まとまった内容の文を書く」は前者で4.3%、後者で1.9%であった。OCの授業に特定した場合でも毎回「生徒同士が対話する」と回答した教員が前者で66.4%、後者では49.1%、「ディスカッションやディベートを行う」は前者で5.5%、後者で1.2%であった。つまり、インプットのほとんどはBICSレベルで理解可能なものであり、生徒のアウトプットの機会はかなり限られているのが現状である。

このような現状を鑑みると、OCに準ずる「英会話」の授業では、BICSレベルのコミュニケ

ーション能力は養成できたとしても、主題設定、情報収集、情報理解、論理的な意見の組み立てなどのCALPレベルの能力を養成することはできない。また、他の科目においても、従来日本語で行っている授業を単に英語に置き換えるだけでは、CALPレベルの能力は養成できない。質の高い読み書きの活動やアウトプット・インタラクションも不可欠である。教授法の見直し、転換が求められる。

では、前述の能力を養成すべく適切な授業展開をするためには、最低限どの程度の英語力が必要なのであろうか。2008年5月26日に開催された教育再生懇談会の第一次報告では、「現在、高等学校の英語教員でも英検準1級相当以上の者が5割にとどまることから、更に高いレベルを目指し、教育委員会は、TOEIC、TOEFLのスコアや英検合格を条件として課すなど、小学校教員、中・高等学校の英語教員の採用を見直し」しが打ち出されている。また、2003年に実施された『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』によると、英語教員が備えるべき英語力は「英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点程度」である。しかし、英検準1級の面接試験では、4コマの絵の描写や理由づけにとどまり、長文などを生徒が理解できる英語で要約するなどの作業に比べ、文脈への依存度が高く、認知的負担も小さい。しかし、英語による指導および生徒のCALPを育てる指導をするためには、生徒が理解できる英語で的確に説明したり作文指導したりする英語力、すなわちCALPを備えておく必要がある。SSTの最高レベルのLevel 9でもこのような英語力は測定できない。2001年に村野井が提言している通り、英語教員が目標とすべき英語力の基準およびその到達度を測定・評価するガイドラインの策定が喫緊の課題である。

では、現職教員は上記の基準をどのようにとらえているのであろうか。教育問題研究会が2007年度に実施した調査の中で「英語能力試験による英語力の基準」について設問したところ、「英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点程度」は中堅教員の基準であると多くが考えている項目であった。一方、初任者の基準であると多くが考えている項目として「英検2級、TOEFL450、TOEIC500点以上」が浮かび上がった。つまり、教員養成課程において、『行動計画』に打ち出されている英語力「英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点程度」の到達は期待されていない。

2008年度教育問題研究会が実施した教員養成における実態調査によると、教育実習の履修要件として英語力の基準を設けている教職課程は19%にとどまり、英語能力試験のレベルでいうと英検準2級から準1級程度と幅があった。又、約半数（101件中）が英語指導に関する英語コミュニケーション能力養成特化科目の設置があると回答したが、主に会話やプレゼンテーションなど口頭による表現力養成のための科目であり、英語指導に直結した内容のものは数件であった。ロールモデルとなる日本人教員による英語による授業の増加や、英語による指導力を養成する科目の設置とともに、現在英語科教育法における指導の重点分野としてあがっている「4技能の実際の指導」、「言語習得論」、「学習指導要領」など（教育問題研究会、2008）に加えて「CBIなどのCALP育成を促す教授法」を組み込むことが必要であろう。

参考文献

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

英語教員研修研究会（TERG）（2003）『英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての

研究 (1)』平成 14 年度文部科学省委嘱研究電子版報告書.

<http://www.cuc.ac.jp/~shien/terg/ishoku.htm>

JACET 教育問題研究会 (2008) 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する総合的研究』平成 19 年度科学研究費補助金研究成果報告書.

JACET 教育問題研究会 (2009) 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する総合的研究』平成 20 年度科学研究費補助金研究成果報告書.

村野井仁 (2001) 『英語科教員養成課程の現状とこれから：教員免許法改正で何が変わったのか』英語教育、Vol.50, No.3 (pp.8-10).

村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.

文部科学省 (2003) 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』.

文部科学省 (2008) 平成 19 年度英語教育改善実施状況調査結果概要 (高等学校).

文部科学省 (2008) 2008 年 5 月 26 日教育再生懇談会：第一次報告.

文部科学省 (2009) 高等学校学習指導要領：新旧対照表.

・ 指定討論者：矢野安剛 (早稲田大学名誉教授)

全体シンポジウム「英語教員養成と言語教育政策」に参加して

小・中、中・高の一貫教育が話題になっている現在、小・中・高の英語教員養成と言語教育政策を取り上げた全体シンポジウムはタイムリーであった。だが、議題を深く掘り下げ、フロアを巻きこんで活発な議論に展開したとは必ずしも言えない。シンポジウムはフロアとのインタラクションが真髄であることを考えると、まだまだ改善の余地がある。1999 年に早稲田大学で開催した AILA World Congress では、私はプログラム委員長として、すべてのシンポジウムはパネリストの発題を持ち時間の半分以下に抑えるよう要請した。シンポジウムは一連のミニ講演に終始してはならないからだ。外国からの参加者には随分とブーイングを受けたが、シンポジウムがシンポジウムたりえたと自負している。司会の久村先生には、議論の時間を考慮した時間配分をするよう来年の担当者に申し送っていただきたい。

アレン玉井光江 (千葉大学) 「公立小学校における外国語活動について」は完全実施が 2011 年度から始まる公立小学校の英語活動 (5、6 年生対象) とそれに伴う教員研修と教員養成をコンパクトに概観し、示唆に富んだ、インフォーマティブな発表であった。だが、文部科学省の小学校の外国語活動の政策や、新「学習指導要領」の概説から 1 歩踏み込んで、自らの批判や対案を提示すればより活発な議論につながったのではなかったか。たとえば、新「学習指導要領」は目標に「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め」とうたっているが、外国語は英語や英米文化だけでいいのか、いけないとすればどうすればいいのかとか、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」を目指すと言うが、週に 1 度の教室活動以外にコミュニケーションの場を与えないで、どうやって体験的に理解を深め、積極的な態

度を育成しようとするのか、どうやってコンタクト・アワーの絶対的不足を補うのか、などである。

母語の場合、子どもはソーシャライゼーションによってことばを学んでいく。起きている間中ことばを浴びせられ、また必要に迫られてことばを使う。こうしてことばと社会文化を内在化させていく。週1回、年40週、2年間で精々80時間、残りは日本語の生活ではいかにも少なすぎる。その絶対的時間不足を補う術はないのか。学習を「教室・週1回」という空間的・時間的束縛から解放してくれるICT技術は利用できないのか。このような批判や対案をぶつけてフロアを巻きこめば、シンポジウムの「発題」にふさわしいものになったであろう。

ともあれ、好むと好まざるとにかかわらず現実のものとなるであろう小学校の英語活動は、もっともっと議論を喚起し、深めていかなければならない。教員研修と教員養成をどうするのか、中学校の英語の授業との連携をどうするのか、議論すべき問題は多い。その意味で学ぶところの多い、啓蒙的な発題であった。

酒井志延（千葉商科大学）「英語を効果的に使って授業をする能力基準を求めて：言語教育政策と中学校英語教員養成の観点から」は我が国の言語教育政策の流れをうまく概観している。だが、3名のパネリストが小・中・高と分担しているシンポジウムでは、もっと担当の「中学校」の部分を膨らませるべきではなかったか。

中学校英語教育では、初級レベルからBICSだけでなくCALPも養成すべきで、それには時間をかけられる「読む」「書く」中心がいいという指摘は的を得ている。だが、教室で学んだものが教室外で応用できる言語環境がないことについては、指摘するだけに留まらず、どうやってそういう教室外学習環境を作っていくかの提案が欲しかった。批判には対案があった方がいい。中学校教師が使う英語に関しても、指示やスモールトークなどのBICSから、「復習」「教授」「まとめ」のようなCALP養成につながる教室作業でどうやって英語の部分を増やすかについての提案が欲しかった。

最後に、中学の英語教師に求められる英語運用力について具体的な基準がいくつか提案されているが、いささか舌足らずの感が否めない。列挙されたそれらの能力の背後にあって重要なのは、限られた語彙と文法の枠内で使える易しい英語で物事を表現する能力であろう。これは英語の運用力が高いだけでは駄目な特殊な能力で、それなりの訓練が必要である。

臼井芳子（獨協大学）「高校の英語教員養成」は、高校の『新学習指導要領』にかかげられた目標である、主題設定、情報収集、情報理解、論理的な意見の組み立てなどのCALPレベルの英語運用能力の養成や、英語に触れる機会を増やすために英語で授業することがほとんど実現していない現状を種々のデータに基づいて紹介した。質の高い読み書きの活動やアウトプット・インタラクションも不可欠であり、教授法の見直し・転換が求められると指摘している。また、「コミュニケーション能力」が単に話す・聞く能力を指すのではなく、言語能力（文法能力、談話能力、社会言語能力、機能能力）、方略能力、認知能力、世界のさまざまな事柄についての知識・考えや態度・姿勢などを包括した能力であることを忘れてはいけないと、ことば自体に偏りがちな高校英語教育の現状に警鐘を鳴らしている。

高等学校の英語教員が備えるべき英語運用力の測定を英検、TOEFL、TOEICなどに頼ろうとしていることについて、その基準およびその到達度を測定・評価するガイドラインの策定が喫

緊の課題であると指摘をしている。コミュニケーションとは相手の次の反応が予測できない。そのためインタラクティブ能力が要求されるのだが、上記のテストはいずれもその能力が十分に測定できない。理想は個々人に行うOPI (Oral Proficiency Interview) のような測定法だが、それには莫大な経済的、時間的、労力的コストがかかり、現実的ではない。その辺りの議論が欲しかった。

教授法の見直し・転換、英語運用力測定・評価のガイドラインの策定の必要性などの指摘、コミュニケーション能力は言語能力だけではないとの警鐘などいずれも適切な指摘である。それらを現場の教育にどう生かせばいいのかについてプロヴォークティブな提案があれば議論はさらに活性化したであろう。

ともあれ、様々なデータに基づいた指摘には説得力があった。高校英語教育の現状はなかなか変わらないと思われるが故に、このような発表を積極的に続けて欲しいと思う。

JACET 関東支部研究会活動報告 (2009年度)

教育問題研究会

代 表 久村 研
副代表 酒井 志延

1. 本年度研究テーマ

「英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究」
(3ヵ年継続研究課題の3年目)

2. 調査・研究活動

1) 日本版EPOSTL (語学教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ) 開発に向けた研究
調査: 第1次翻案の開発

2) 海外訪問調査

・フランス TESOL 参加 及び The Language Division of the Council of Europe (Strasbourg) への
訪問調査

期間 (訪問者): 11月1日～9日 (神保、ヨッフエ)

・アメリカ・ジョージア州アトランタ: AACTE (全米教職課程認定大学連合) 大会

期間 (参加・発表者): 2010年2月19日～22日 (酒井、伊東、大崎)

3. 学会等に於ける発表

・JACET 関東大会、青山学院大学、6月21日 (土)

シンポジウム: 「英国の教員養成・研修・評価制度の特徴と日本への示唆」 (大崎、佐藤、
浅岡、久村)

全体シンポジウム: 「英語教員養成と言語教育政策」 (司会: 久村、提案者: 酒井、臼井、
他1名)

・全国英語教育学会、鳥取大学湖山キャンパス、8月8、9日 (土、日)

発表① (8日): 「ELPを活用した日本の英語教育実習生のためのCan-doリストの開発研究」
(久村、石田、河内山)

発表② (8日): 「メンター制度についての研究と日本の教育への示唆」 (酒井、中山)

・JACET 全国大会、北海学園大学、9月4日～6日 (金～日)

シンポジウム① (4日): 「英語教員の研修と評価 - 教育委員会への調査結果に基づいて -」
(今村、清田、中山、大崎)

シンポジウム② (5日): Initial Teacher Education for English Teachers in Japan: Reappraising
the Roles of Tertiary Education Institutions (石田、臼井、浅岡)

・JUSTEC (日米教師教育コンソーシアム)、ハワイ大学 East-West Center、9月17日～20日
(木～日)

シンポジウム①（17日）：Seeking a New Framework of Initial Teacher Education, Professional Development, and Evaluation for Secondary School EFL Teachers in Japan（久村、石田、今村、伊東）

シンポジウム②（19日）：Improving Students' Learner Autonomy in Japanese Educational Settings（酒井、清田、高木、中山）

4. 2008年度報告書の英語版発行（7月25日）

Developing English Teacher Competencies: An Integrated Study of Pre-service Training, Professional Development, Teacher Evaluation, and Certification Systems, edited by Jimbo, Hisamura, Yoffe, A4判120ページ

5. 研究会の開催（年間9回）

4月18日（土）、5月9日（土）、6月13日（土）、8月24日（月）、9月26日（土）、10月31日（土）、12月5日（土）、2010年1月8日（金）、2月8日（月）

6. 報告書の発行（3月予定）

・教育問題研究会 URL: <http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/>

文学研究会

代表 田中 英史
副代表 松山 正男

研究テーマ

文学研究者の立場から「文学と英語教育」の問題を考える。

2009年度活動

研究例会を次のように開いた。場所はいずれも大妻女子大学千代田校本館6階。

・第1回 4月18日（土） 15:00-17:45

Ellie Chambers & Marshall Gregory, *Teaching & Learning English Literature* (London: SAGE Publications, 2006) の輪読17回目として、第6章 'Student Assessment' を読み始めた。ガイド役、田中英史氏。参加者6名。

・第2回 5月16日（土） 15:30-18:00

Chambers & Gregory 書の輪読18回目として、第6章 'Student Assessment' の続きを読んだ。ガイド役、田中英史氏。参加者4名。

・第3回 6月20日（土） 15:30-18:25

Chambers & Gregory 書の輪読19回目として、第6章 'Student Assessment' の残りを読んだ。ガイド役、田中英史氏。参加者3名。

・第4回 7月18日（土） 15:30-17:50

Chambers & Gregory 書の輪読20回目として、第7章 'Evaluating Teaching: Future Trends' を読み始めた。ガイド役、丸川桂子氏。参加者6名。

・第5回 10月3日（土） 15:30-17:50

Chambers & Gregory書の輪読21回目として、第7章 ‘Evaluating Teaching: Future Trends’ を読み進めた。ガイド役、丸川桂子氏。参加者5名。

・第6回 11月28日（土） 15:00-17:20

Chambers & Gregory書の輪読22回目として、第7章 ‘Evaluating Teaching: Future Trends’ の残りを読んだ。ガイド役、丸川桂子氏。

引き続き、新たに取り上げる Martin Montgomery et al. *Ways of Reading: Advanced Reading Skills for Students of English Literature* (Oxon: Routledge, 1992; 3rd ed., 2007) の輪読1回目として、‘Preface to Third Edition’ と ‘Introduction’ を読んだ。ガイド役、丸川桂子氏。参加者6名。

・第7回 12月28日（月） 16:00-17:15

Martin Montgomery et al.書の輪読2回目として、Unit 1 ‘Asking Questions as a Way into Reading’ を読んだ。ガイド役、田中英史氏。参加者5名。

・第8回 1月30日（土） 15:00-17:20

Martin Montgomery et al.書の輪読3回目として、Unit 2 ‘Using Information Sources’ を読んだ。ガイド役、松山正男氏。

・第9回（予定） 3月6日（土） 14:00-

Martin Montgomery et al.書の輪読4回目として、Unit 3を読む。ガイド役、丸川桂子氏。

今後の予定

研究例会を継続する。とりあえず上記 Martin Montgomery et al. 書の輪読を進める。

SLA研究会（関東）

代 表 佐野 富士子

副代表 石塚 美佳・長崎 睦子

研究テーマ

第二言語習得研究と外国語教育への応用

活動内容

1. 第二言語習得研究と外国語教育に関する本の刊行計画

SLA研究会では、発足当時から続けてきた輪読会の記録として、2000年に『SLA研究と外国語教育』（リーベル出版）、2005年に『文献からみる第二言語習得研究』（開拓社）を刊行した。今年はそれに続く3冊目の刊行に向けて執筆を進めている。内容と出版の趣旨の中心は1冊目のときと変わらず、第二言語習得研究の基本的理解、基本的な文献と最近の動向を示す文献の紹介である。一貫して特に力を入れている点は、第二言語習得の研究領域で発表された文献のうち、日本人学習者の英語学習・習得に示唆が得られると思われる文献を紹介することであるが、3冊目で加わった特徴は、第二言語習得研究による知見を英語科教育法の履修生にも学んでもらうことを目指し、よりわかりやすい記述と実践的な内容を増やした。3冊目の編集方針、章の構成、目次、執筆担当者等が決まり、扱う文献の選定作業もほぼ終え、現在は、平成21年

度内の原稿完成を目指して、鋭意作成中である。本のタイトルや出版社は未定であるが、昨年度（2008年）の年報に記した「今後の課題」のひとつがこれで実現する方向に向かいつつある。

2. 統計セミナー

昨今の研究傾向として、統計を用いた量的研究が盛んに行われている。統計処理は、文献を読み解く上でも必要な知識であり、自分の研究にも用いることが多い。これを確実な知識としたい、との会員の要望がかねてから強かったため、統計セミナーを計画し、8月には早稲田大学教育・総合科学学術院准教授の澤木泰代先生を講師としてお招きし、統計セミナーを実施した（於：大東文化大学）。午前と午後にわたるセミナーでは、統計の基礎から、専門的な知識、SPSSを実際に動かす実践的な知識まで、詳しくわかりやすく解説して頂いたので、改めて統計の効果的な使い方を確認できた。

今後の計画と課題

今後の計画として、最近の動向を示す文献を扱った輪読会を続け、今後の課題としては、1) 質的研究と mixed method に関する勉強会開催と、2) 2005年3月にJACET紀要に発表した論文 'Japanese university students' receptive pragmatic competence' の内容をさらに進展、具体化すること、の2点を検討したい。

テスト研究会

代表 中村 優治

JACET テスト研究会では、「言語テストと英語教育」及び「言語テストと第二言語習得」をテーマとし、具体的には以下の3点の活動を行った。

1. 英語科教育法のテキストの分析

- 1) 上半期には日本語で書かれたテキスト、下半期は英語で書かれたテキストを、補助金を利用して購入し、各委員が分析した。テキストの言語テストの部分に関する長所と短所をまとめて、毎月の例会で発表した。
- 2) この分析結果を次年度のJACETの全国大会で発表し、この活動から学んだことを他の会員の方々と共有したいと考えている。
- 3) この活動を通し、現在市販されている英語科教育法のテキストの言語テストの内容において、欠けている部分が明らかとなり、テスト研究会として考えている英語科教育法のテキスト作成のための貴重な資料となった。

2. ワークショップの開催

- 1) 大学で英語科教育法を受講している学生を主たる対象として8月29日に実施した。複数の大学、また現役の高校教師ら10名の参加を得た。
- 2) 今回は4技能のうち特に、リーディングとスピーキングをとりあげ、模擬授業をおこなった後、テスト理論の定義と構成概念に関する講義、テスト作成の演習、基礎統計に関する講義と演習を行った。

- 3) 短時間な中に、英語教師を目指している受講者にとって必要な内容が詰まったワークショップとなり、参加者からは「次回の開催を期待している。」という声が多数上がった。
- 4) 複数の教育機関で学んでいる学生が受講したため、互いの情報交換の場ともなり、主催者の当初の期待を上回る成果があったと思われる。

3. リスニング論文集の作成

リスニングに関するテストを視野に入れつつ、各委員がそれぞれの観点から最新の知見を取り入れながら論考をまとめて刊行する準備を進めている。現在、各委員がそれぞれテーマを出し、個々の研究を活かしつつ、一貫性とまとまりのある論文集を作成するべく準備している。研究活動に積極的に参加している主要メンバーは以下のとおりである。

中村 優治	慶應義塾大学	土平 泰子	文京学院大学
岡田 敦子	東邦大学	松本 佳穂子	東海大学
伊藤 泰子	神田外語大学	マレー アダム	東海大学
木村 和美	東京外国語大学		

言語接触研究会

代表 杉本 豊久
副代表 平野 絹代

研究テーマ

現代英語の変異性—言語接触の諸相—

活動内容

定期的に例会を開いて、関連論文の輪読及びレポート発表を実施した。その成果として例えば杉本の場合、

学会発表：「英語つづり字と日本語カタカナ表記の共通点」日英言語文化学会第5回年次大会（於：明治大学駿河台校舎）、2009年6月。

論文：

- 1) 「現代英語の変異性—トク・ピシン、ジャマイカン・クレオールおよびグラスゴー方言の音韻とつづり字の比較— (1)」、『成城大学共通教育論集』第1号、成城大学共通教育研究センター、2009年3月、59-79頁。
- 2) 「日英語の変異性—英語変種のつづり字表記と日本語カタカナ表記の比較分析—」、『成城文藝』第208号、成城大学文芸学部、2009年9月、83-117頁。

現代英語の多様性の一側面として、世界各地で使われている様々な英語変種の音韻とつづり字法の表記法についての調査をしてきたが、それらの特徴の背後に日本語のカタカナ表現にも共通した側面があることに気付き、その比較分析を試みたもの。これまでの研究の経緯としては、世界の英語系ピジン・クレオールの代表的存在である二つの変種、即ちパプア・ニューギニアのトク・ピシン（杉本：2008a, 2008b, 2009）及びジャマイカン・クレオール（杉本：2008b,

2009)、スコットランドのグラスゴーでの日常語(杉本:2007, 2008c, 2009)の音韻とつづり字法を取り上げ、その相違点と共通点を分析し、異なる英語の変種間に見られる独自性と普遍性の一端を明らかにした。カタカナ表記を外来語系と日本語系に分け、後者に見られる特徴、例えば品詞や単語の境界を越えてカタカナ表記を柔軟に取り入れたり、ひらがなや漢字と連結させたり、省略形を複合的に取り入れたりする非標準最新型において、その新鮮さ、簡潔性、音感性、親密さ、分かりやすさ、エネルギーなど従来のカタカナ表記とは異なる特性が散見され、しかもその随所に、前述の英語変種のつづり字表記法に共通して見られた「従来の慣習にとらわれることなく柔軟に、あくまで実際の発音に忠実かつ合理的なつづり字法を志向する」という特徴に通ずるものがあった。

3)「現代英語の変異性—トク・ピシン、ジャマイカン・クレオールおよびグラスゴー方言の音韻とつづり字の比較—(2)」、『成城大学共通教育論集』第2号、成城大学共通教育研究センター、2010年3月(約25頁)、(印刷中)。

論文1)の後半部分。世界の英語系ピジン・クレオールの代表的存在である二つの変種、パプア・ニューギニアのトク・ピシン(Tok Pisin)及びジャマイカン・クレオール(Jamaican Creole)、さらにスコットランドのグラスゴー方言の合計3つの英語の変種(バラエティー)を取り上げ、それぞれの音韻とつづり字法を分類分析し、相違点と類似点を検討し、英語の異なる変種間に見られる独自性と普遍性の一端を明らかにした。

4)「明治維新の日英言語接触—横浜の英語系ピジン日本語(1)—」、『成城イングリッシュモノグラフ』第42号、成城大学大学院文学研究科、2010年(2月)(印刷中)。

明治維新の頃、横浜に流入する外国人向けに、横浜に住む日本人とのコミュニケーションのために編纂された「日本語教則本」の調査分析を通して、当時横浜で使われていた「英語系ピジン日本語」の具体的特徴の一端を明らかにした。また、現在世界各地で使われている英語系ピジン・クレオールに共通した普遍的特徴の存在、またさらに、横浜での英語系ピジン日本語独自の特徴の存在などを明らかにした。また、横浜での「英米人ピジン日本語」と「中国風ピジン日本語」の存在を確認した。日英言語文化学会での研究発表〔於:明治大学、2009〕をきっかけに貴重な資料を入手でき、この調査研究が実現した。

談話行動研究会

代表 平賀 正子

副代表 岡田 もえ子

2009年度は、研究会代表が交代したため会場を主として立教大学に移して活動を行った。談話行動の比較文化、異文化コミュニケーション、語用論的視点からの研究をテーマに、主として以下のように立教大学および早稲田大学主催の公開講演会とシンポジウムに談話行動研究会も参加するという形を取った。

【公開講演会】

1. 日時: 2009年6月13日(土) 16:45-18:15

- 講師： Claire Kramersch 教授（カリフォルニア大学）
 演題： Ecological Perspectives on Intercultural Communication
 会場： 立教大学池袋キャンパス 8号館 801教室
2. 日時： 2009年6月22日（火）14:45-16:15
 講師： Brian Spitzberg 教授（San Diego 州立大学）
 演題： Delineating the Dark Side of Interpersonal Communication
 会場： 大隈タワー 多目的ホール（地下1F）
3. 日時： 2009年10月9日（金）16:30-18:00
 講師： David Block 教授（ロンドン大学教育研究所）
 演題： A Reflection on Globalization and English Language Teaching
 会場： 早稲田大学総合学術センター（国際会議場）18号館301会議室
4. 日時： 2009年12月13日（日）15:00-18:00
 講師： Hartmut Haberland 教授（デンマーク・ロスキル大学）
 演題： Local Languages as the Languages of Internationalization
 講師： 本名信行名誉教授（青山学院大学）
 演題： 国際語としての英語：アジアの視点
 会場： 立教大学池袋キャンパス 8号館 801教室

[研究会] 第24回 J A C E T 談話行動研究会

- 日時： 2009年12月14日（月）18:00-17:30
 講師： Hartmut Haberland 教授（ロスキル大学）
 演題： Language Shift in Conversation as a Metapragmatic Act
 場所： 立教大学池袋キャンパス 12号館 地下第3会議室

以上、本年度は研究会開催という面では静かな年度であったが、公開講演会には会員の積極的参加があった。また、7月にメルボルンで開催された国際語用論学会では、会員による研究発表が数件行われた。

英語辞書研究会

代表 赤須 薫
 副代表 山田 茂

1. 英語辞書研究会第10回ワークショップ：研究発表のための年次大会（2009年3月14日）
 恒例の、英語辞書研究会主催の「ワークショップ」を成城大学において開催した。早いもので、これが第10回大会となった。全国から発表者が集い、計21件の発表が行われた。この中には英国から来日されたMike Mayor氏（Editorial Director, Longman）の発表もあった。61名の参加する充実した大会となり、盛会であった。
2. 2009年度英語辞書研究会第1回例会（2009年6月27日）

東洋大学（白山キャンパス）において、三好楠二郎氏（創価女子短期大学教授）の講演が行われた。演題は「ジョンソンの『辞典』——用例に見る文学と語学の融合——」ということで、ジョンソンの辞書に対する造詣の深さが滲み出る講演となった。参加者17名。

3. 2009年度英語辞書研究会第2回例会（2009年11月6日）

東洋大学（白山キャンパス）において、Adam Kilgarriff博士（Lexical Computing Ltd代表）の講演会を行った。事前に公表されたタイトルは“Corpora in the classroom without scaring the students”であったが、参加者のレベルを考慮し、より高度な内容の講演へと変更された。参加者は10名でいつもの会よりもやや少なめであったが、専門的で内容の濃い、充実した会となった。

4. 2009年度英語辞書研究会第3回例会（2009年12月12日）

東洋大学（白山キャンパス）において、第二言語習得分野で世界的に著名なPaul Nation教授（Victoria U of Wellington, NZ）の講演が行われた。演題は“Turning learners’ dictionaries into learning dictionaries”で、示唆に富む具体的な提案が三つなされた。参加者も29名で、機知に富む快活な講師の発言に刺激され、活発な質疑応答・意見交換がなされた。

5. 次回ワークショップ（2010年3月27日）

11回目となる恒例のワークショップ（年次大会）であるが、今回は東洋大学（白山キャンパス）で開催する予定。2月1日から2月14日まで発表者の応募を受け付ける。内容は、「英語の辞書（学）に関するもの」であれば、既発表・未発表を問わず、何でもよいことになっている。

オーラル・コミュニケーション研究会

代表 塩沢 泰子
副代表 野村 和宏

研究テーマ

オーラル・コミュニケーションの理論と実践

今年度の活動は以下の通りである。

1. 複合劇に関する講義とワークショップ

5月30日（木）15:00-18:10 於文教大学

・第1部：Personal Narrative

研究会の元代表である、青山学院大学の川氏による理論解説の後、大川ゼミの学生2名がPersonal Narrativeを実演した。自分のいじめとひとめぼれの体験に関するもので、いずれもclimaxのある感動的な発表であった。台本作成から実演までの工夫や苦勞、ゼミの学生たちのconstructive criticismが見事に実を結んでいるのを実感した。

・第2部：Interactive Theatre

大川氏による理論解説の後、大川ゼミの学生2グループがセクハラとアルハラ（+パワハラ。サークルの先輩から後輩へのハラスメント）の実演をした。インフォーマルな即興ダイアログ劇とみなされるInteractive Theatreにはその後フロアーからも解決策のsuggestionが活発に出さ

れ、学生に身近な問題を真剣に考えるとともに、この演劇手法の面白さ、新たな可能性を再認識させられるものであった。

なお、研究会からは大川氏に加え、金指氏（日大）が参加し、活発に討議がなされた。

2. オーラル・コミュニケーション・フェスティバル（OCF）

12月12日（土）13:00-18:00 於文教大学

本フェスティバルは研究会員が指導した学生によるスピーチ、オーラル・インタープリテーション（OI）やドラマなどを発表し、互いに鑑賞・評価しあうとともに、指導法や背景理論を研究するもので、今年度で第14回を迎えた。参加大学は神戸市外大（野村和宏）、青山学院大（大川道代）、富士常葉大（原口友子）、国立音大（林千代）、日大（金指崇）、文教大（塩沢泰子）で、100名ほどの参加者があった。今回もOI、創作劇、落語、スピーチ、早口言葉を元にしたリズムカルなパフォーマンスから歌唱まで様々な発表が繰り返し広げられた。動画や音声などITを駆使しながらも、あくまでもライブを中心とした緊張感ある発表で会場は熱気に包まれた。テーマも社会問題から娯楽的なものまで多岐に及んだ。数年連続して発表する学生もあり、OCFへの参加により英語力、表現力が高まるのが観察された。

今回のOCFでは野村和宏氏によるIntroduction to Public Speakingと題する講演もあり、スピーチの実例をふんだんに取り入れた、わかりやすい解説でOCFの意義がさらに深まった。発表の後にはコメントの交換を含めた交流会を開催した。

上記に加え、JACET年次大会の折に活動方針などを検討した（参加者：金指、藤尾、塩沢）。今後、研究会員が参加できる研修会をもっと充実させたい。また、OCFの成果をDVDの付いた書籍の形にまとめたい。

語法研究会

代 表 喜田 慶文
副代表 鈴木 繁幸

研究テーマ

日英比較研究と教材開発

語法研究会は、1985年以来、英語の形容詞・動詞・副詞などの用法に関して、文献研究に加えて、出身地域、年齢、性別の異なる複数のインフォーマントの意見を勘案し結論の妥当性を求めてきた。その研究成果を『形容詞の類義語の研究』（1995年）、『動詞の類義語の研究』（2000年）として出版した。その後円滑なコミュにケーションのための句動詞の効果的教授法に取り組む2004年にマクミラン・ランゲージハウスより「Phrasal Verbs in Action」を出版した。そこで取り扱っている句動詞は日本人学習者を対象としており、英語圏で出版されている句動詞の選択基準とは異なっている。カタカナ英語の影響、中学・高校の現状などのほかに、語法研究会委員が教育の現場で体験した上位生・下位生が句動詞を習得する際の試行錯誤のプロセスも念頭に置いたものである。現在のテーマは、「日英語比較研究による効果的な教材開発」であ

るが基本的には対象者はこれまでと同じく日本人大学生英語学習者とし、英語表現の学習、特に教室における英作文の効果的教授法を目的として取り組んでいる。この研究は昨年度をもってほぼ終了していたが、その成果の刊行物出版の準備のため本年度は学生の視点に立って、さらに解り易くする工夫を行い、また出版予定をしている出版社との打ち合わせなどの作業も行っている。

2010年度の予定

現在のテーマである「日英語比較研究による効果的な教材開発」は研究成果としてテキストの出版を進めているが、次年度（2011年度）のテキストとして使用が可能となる予定である。テキストのタイトルは「なるほど、そう言うのか！」（仮題）。この作業と平行して、新たな研究テーマ「日本人大学生英語学習者に有効な教授法」に関して具体的に取り組んでいく。

[メンバーの訃報]

本研究会の中心的メンバーで常に多くの有益な助言をいただいております楠瀬淳三先生が2009年6月に急逝されました。語法研究会にとって大きな打撃であるとともに温厚な先生の大変示唆に富んだお話をもう聞くことができないのは本当に残念であり、悲しく思います。先生のご冥福をお祈りいたします。

国際理解（グローバル）教育研究会

代 表 浅川 和也

副代表 吉原 令子

人権、開発、環境、平和といった課題にどう英語教育でとりくむか。また、参加型の手法により、たがいに学びあいながら、英語教育において国際理解教育をどう展開するか。教材と方法の検討をすすめている。以下、成果と視点である。

・大会シンポジウム

2009年の全国大会では、Yuko IKUTA (Bunkyo Univ.)、Yasuko SHIOZAWA (Bunkyo Univ.)、Craig Smith (Kyoto University of Foreign Studies) による「English Language Education and Peace Building」というタイトルでシンポジウムをおこなった。学生による模擬国連やハビタットへのとりくみが教室にとどまらず行動する英語につながっていった事例、またウガンダやコンボへのスタディツアー、そしてフィリピンでのPETA（フィリピン教育演劇協会）によるワークショップの事例が報告され、エクスポージャーとしての学びの可能性を論議した。

・PGLへの参加

すでに8年になるが、主にネイティブスピーカーが中心となり、Peace as a Global Languageという集会在、毎年、もたれている。関係者が参加した。

<http://www.pgljapan.org/>

・フィリピン教育訪問

8月7日から12日にかけて、フィリピン・ケソン市をおとづれ、e-netというNGOのコーディネートのもとに地域訪問や、文科省（DepEd）も訪問し教育事情について見識を深め、交流した。

・平和教育マニュアルの翻訳

IIPE（国際平和教育研究集会）から展開されるCIPEのマニュアルを翻訳し公開した。

<http://www.i-i-p-e.org/cipe/support.html>

が原著。翻訳書：オンデマンド版は以下：

<http://www.mybookle.com/indiv/bookle/1625>

・ESD（持続可能な開発のための教育）

ESDを推進として、文部科学省は、近年、ユネスコスクールの活動を推奨している。英語教育での可能性を問いたい。

http://www.unesco-school.jp/index.php?page_id=0

（研究会の連絡先：浅川 和也，e-mail: kasa@mac.com）

バイリンガリズム研究会

代表 平井 清子

副代表 河野 円

1 本年の研究テーマ

平成8年の設立以来、バイリンガリズム研究会は日本内外のバイリンガル教育について広く実態調査をし、2言語、あるいは3言語の習得過程についてCummins（1984）、Baker（1996）をはじめとする理論研究を行ってきた。

平成21年度は、平成20・21・22年度の文部科学省科学研究費補助金（「グローバル社会に対応する英語教育モデルの構築—海外の実態調査の分析から」）基盤研究（C）の交付を受けて、二年目となる。この研究は、グローバル社会に対応できる英語力を育む教育を目標として、バイリンガリズム研究の視点で、小学校から大学までの一貫した教育システムとしての英語教育のあり方について考察し提言することが目的である。バイリンガリズム研究の中でも、Cummins（1984）の提唱したCALP（Cognitive Academic Language Proficiency 学習言語能力）という概念に注目しており、2言語を使ってこのCALPを伸長する教育という視点から、日本と海外の言語教育の現場を調査して、実証的に、学習年齢に応じたアプローチ、カリキュラム、教材の研究を進めるものである。

2 研究・調査活動

具体的な研究会の活動内容としては、毎月の定例会を通して、文献講読、実態調査、メンバーからの研究・実践報告などを中心に進められている。また、本年度は科研費研究課題に関わる研究活動として、バイリンガリズム研究の課題の一つである認知と言語発達との関係を考察し、CALPを育てる英語教育のあり方を探るために昨年度に行った、小学校の検定教科書の分析研究に引き続き、中・高の教育へと進めている。ここでは、CALPの指標として、本研究会

で提案できるものを作成し、それによって近隣諸国、そして日本の学校を訪ね、授業参与観察をして、授業設計、カリキュラムなどを検証していく予定である。

3 今後の課題

グローバル社会に対応できる英語力を育む教育を目標として、バイリンガリズム研究の視点で、日本と海外の言語教育の現場を調査し、実証的に教育の成功例を分析する。次年度は、さらに資料収集、実態調査、調査・分析活動、また、発表活動を充実させたい。

ESP研究会 (関東)

代表 辻 和成

副代表 広瀬ホートン 恵美子・藤田 玲子

JACET ESP研究会(関東)は、辻和成代表、広瀬ホートン恵美子副代表と藤田玲子副代表のもと、2009年度は4月から12月にかけて計4回の研究会を実施し、2010年1月と3月に研究会を行う予定である。現在、関東ESP研究会が管理するMailing List (ML)は、さまざまな分野のメンバーから構成され、2009年12月の時点で約80件のe-mailアドレスが登録されており、その内41名(2009年2月時点)がESP研究会の会員である。

12月にAnnual Report Volume 11をpaper-basedとデジタル版の両方で発行した。ESP領域の研究発表を希望・計画されている皆様には、今後とも発表の場を提供し、会員同士の交流を促進したいと考えている。各例会については以下の内容で実施した。尚、Annual Report Volume 10にて記載できなかった2008年度実施の例会2件も含め報告する。

○ 2009年1月24日(土)

芝浦工業大学豊洲キャンパス 研究棟5階 大会議15:00-17:30

発表: Writing instructions in Japan: from Tsuzurikata to Bunsho-Tokuhon and how to write in English Yoko Watanabe (群馬県立県民健康科学大学)

○ 2009年3月7日(土)

芝浦工業大学豊洲キャンパス 研究棟5階 大会議15:00-17:30

発表: Effectiveness of a CALL program in a Blended English Learning Program

Kaoru Kobayashi (東京薬科大学、東京農業大学、成蹊大学)、Andrea Little (東京薬科大学、早稲田大学理工学術院)

○ 2009年5月2日(土)

芝浦工業大学豊洲キャンパス 研究棟5階 大会議15:00-17:30

発表: 科学・技術英語の効果的な書き方 小野義正 (東京大学大学院)

○ 2009年6月27日(土)

芝浦工業大学豊洲キャンパス 研究棟5階 大会議室14:30-17:30

発表: Putting the purpose in ESP: the case of clinical communication John Skelton
(バーミンガム大学医・歯学部)

○ 2009年9月26日（土）

芝浦工業大学豊洲キャンパス 研究棟5階 大会議室 15:00-17:00

発表：The Benefits of Virtual World Language Learning ESP Simulations and Community Building
Mike McKay（武庫川女子大学）

○ 2009年11月28日（土）

芝浦工業大学豊洲キャンパス 研究棟5階 大会議室 15:00-17:00

発表：Investigating a Meaning-Focused Task for Passives Andrea Little（東京薬科大学）&
Terry Fieldsend（芝浦工業大学）

○ 2010年1月30日（土）

芝浦工業大学豊洲キャンパス 研究棟5階 大会議室 15:00-17:00

発表：The English environment surrounding the Japanese business professionals abroad Mitaka
Yoneda（お茶の水女子大学グローバル教育センター）

言語政策研究会

代表 松原 好次

副代表 河原 俊昭

研究会の目的

本研究会は、基本的認識として、「日本も徐々に多言語社会に向っている、同化主義よりも多言語主義が望ましい、言語は平等である」との共通理解を持っています。具体的活動としては、英語圏における英語と英語以外の言語の取り扱い、アジア・アフリカ諸国における英語及び英語以外の言語受容の歴史や実態、日本の自治体における言語サービスの実情調査、英語やスペイン語など支配的言語に対して先住民や移民の言語を復活・維持・伸張させようとする試みについての文献研究などがあります。

現在までの活動の概要

毎月1回、東京電機大学にて読書会を持ち、言語権や言語政策に関する基本文献を輪読しています。この2年間は世界の公教育の現場における教育言語としての支配的言語と周辺言語の取り扱われ方についての基本図書を輪読しています。輪読会での議論を土台にして、議論の集約を出版物として発表しています。出版物には、河原（編著）（2002）『世界の言語政策—多言語社会と日本』（くろしお出版）、河原・山本（編著）（2003）『多言語社会がやってきた—世界の言語政策Q&A』（くろしお出版）、河原（編著）（2004）『自治体の言語サービス—多言語社会への扉をひらく』（春風社）。河原・山本（編著）（2007）『外国人と一緒に生きる社会がやってきた!』（くろしお出版）、山本・河原（編著）（2007）『世界の言語政策第2集—多言語社会に備えて』、河原・岡戸（編著）（2009）『国際結婚 多言語化する家族とアイデンティティ』（明石書店）等があります。研究会の詳細はJACETホームページにリンクしているLP SIGのホームページをご参照ください。

2009年度活動記録

約2年間にわたり読み続けてきた Amy B.M. Tsui and James W. Tollefson (Eds.) (2007) *Language Policy, Culture and Identity in Asian Contexts* を基に、第48回 JACET 全国大会でポスター発表（「アジア・アフリカ諸国における言語政策・文化・アイデンティティ」）を行ないました。また、2月からは新テキスト（下記）の輪読を行なっています。

読書会（会場：東京電機大学本館301教室または11号館1601大学院輪講室）

テキスト：Michael E. Brown and Sumit Ganguly (Eds.) (2003) *Fighting Words: Language Policy and Ethnic Relations in Asia* (MIT Press)

2月28日 ビルマ（発表者：三好）

5月23日 ヴェトナム（八田）

11月28日 インドネシア（三好）

6月27日 シンガポール（江田）

12月12日 パプア・ニューギニア（薬師）

7月25日 台湾（井上）

1月23日 中国（平野井）

10月25日 フィリピン（河原）

2月13日 タイ（中川）予定

*4月25日の例会では、原さんの博士論文概要発表をうけて、東アジアにおける外国語教育政策について質疑応答をしました。

Critical Thinking 研究会

代 表 大野 秀樹

副代表 熊本 たま・松本 佳穂子

Critical Thinking に関する実践、理念、歴史、カリキュラム等を研究対象とする。また、対象とする言語は、外国語としての英語に限らず、外国語としての日本語、日本におけるその他の外国語など、言語一般である。

2009年度は、前年度も続けていた読書会を開催しなかったが、各自の充実した研究活動につながるように、以下のような今後の方針を決定した。読書会は、それに応じて進めていく予定である。

1. 研究会紀要（CD-ROM：Vol.2）の作成

2. 外部資金による研究を想定したグループ活動

2-1 実験系、テストイング系、CTテスト開発

・PISA, AHELO はじめ、諸外国の思考系テストの収集・分析、日本語化、CT（日本向け）開発（日本語、英語）、CT書籍文献テキスト・マイニング、思考力と英語力、英語ライティングとの関係、CTのcan-doリスト作成

2-2 理念・歴史系

・古書籍の分析、哲学的論考（認識論、存在論）、日本その他にみられる歴史上のCT

2-3 その他

・フィールド系（他国の実態調査など）、他分野（他言語、他学問分野）との連携（ESP, 日本語（国語）教育）、Critical English for Academic Purposes

2010年の3月に会合を開き、方向性をさらに絞る予定である。

英語語彙研究会

代 表 小泉 利恵

副代表 磯 達夫・星野 由子

本研究会は、「語彙習得に関する総合的研究」を研究テーマとし、以下3点を中心に活動してきた。来年度も同様の活動を続ける予定である。

1. 全国大会でのシンポジウム発表

全国大会でシンポジウム発表「多次元的語彙テストによる英語能力の推定」を行った。発表者は以下の通り。この発表は、研究会の有志で受けた科研費基盤B（研究代表者 望月正道）の中間報告であり、その報告書は3月に刊行される予定である。

司会・提案者 相澤一美（東京電機大学）

提案者 清水伸一（安城学園高校） 小泉利恵（常磐大学） 杉森直樹（立命館大学）

2. 語彙研究フォーラム2009（JACET英語語彙研究会第6回大会）の開催

2009年12月5日（土）に語彙研究フォーラム2009を麗澤大学東京研究センターで開催した。研究発表11件、ポスター発表1件の発表があり、参加者は41名だった。

3. 読書会の開催

2007年2月から、ほぼ隔月に1回、主に東京電機大学にて読書会を開催してきた。毎回関東甲信越地区、中国地区、関西地区から、20名程度が参加している。文献輪読では、輪読担当者が文献の要約を行った後、内容についての議論・意見交換を行っている。

第13回 2009年5月23日（土） 東京電機大学にて

・講演1「文脈内多肢選択式語彙テストの難易度に及ぼす要因の検証」

星野 由子（東京富士大学）

・講演2「日本人英語学習者の語彙サイズとライティング力の関係」

葉田野 不二美（東京学芸大学）

・文献輪読 Lengyel, Z., & Navracscics, J. (Eds.). (2007). *Second language lexical processes: Applied linguistics and psycholinguistic perspectives*. Clevedon, England: Multilingual Matters. 第1, 2, 3章

第14回 2009年7月4日（土） 東京電機大学にて

・講演「語彙学習方略の要諦を探る—日本人大学生英語学習者を対象とした調査—」

水本 篤（流通科学大学）

- ・文献輪読 Lengyel & Navracsics (2007) 第4, 6, 7章
第15回 2009年10月24日（土）東京電機大学にて
- ・文献輪読 Lengyel & Navracsics (2007) 第5, 9, 10章
第16回 2010年1月9日（土）東京電機大学にて
- ・文献輪読 Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning. 第1～5章
第17回 2010年3月13日（土）常磐大学にて（予定）
- ・文献輪読 Nation (2008) 第6～10章

言語教師認知研究会

代表 笹島 茂

副代表 千葉 克裕

本研究会の研究テーマは、昨年同様「日本における言語教師認知研究の理論と実践の確立と実態調査」である。言語教師認知研究会にとって2009年度はさらに充実した1年となった。発足2年目を迎え、当初より進めている現場教師との懇談会も5回を重ね、懇談会を通して様々な言語教師の実態が個々の教師とそのコミュニティーの関係性が見えるようになってきた。この成果の一端は、大修館書店『英語教育』に連載された。また、7月の東北支部大会、9月の全国大会などでもシンポジウムを開催でき、教師認知の研究を広げることができた。研究と実践の両輪をうまくバランスよく展開できたと考える。当初10人程度であったメンバーも、2009年度には研究会メンバーも50名近くになった。教師認知に随分多くの方が関心を持っていると感じ、なおかつ教師研究や英語教育にとって重要なテーマとなっていることを実感する。ここではその研究活動の主な点を紹介しておく。

まず、本研究会の主活動である英語教師の実践を探求するシリーズとして実施している懇談会について触れる。今年度も春と秋に2回実施した。春のテーマは「熟練教師の知・技：その習得と継承」で、渡辺敦子氏をコーディネーターとして、講師に直塚文雄氏（東京都立翔陽高等学校）、井上順子氏（元東京都立東大和高等学校）、西岡裕美氏（東京都立杉並高等学校）を招いて開催した。秋は「英語教師は教室言語をどう考えているか?」というテーマで、菅野健氏（白岡町立篠津中学校）、千葉克裕氏（桜の聖母短期大学）、青木香氏（埼玉県立浦和西高等学校）、福沢仁恵氏（白岡町立篠津中学校）、鈴木誠氏（埼玉県立川越女子高等学校）、浅野順也氏（蓮田市立黒浜中学校）を招いて開催した。両会とも盛会であり、参加者にとってはそれぞれに満足する内容であった。これらの会の記録は現在分析中である。

全国大会では、「言語教師認知の効果的なりサーチ方法」というタイトルでシンポジウムを開催した。笹島茂氏（埼玉医科大学）、江原美明氏（神奈川県立外語短期大学）、西野孝子氏（法政大学）、田辺尚子氏（安田女子大学）、小嶋英夫氏（弘前大学）がそれぞれの教師認知研究のりサーチ法を具体的に提案した。質的なりサーチが中心となるが、量的分析も考慮し、どのように信頼性や妥当性を高めるかが議論され、中身の濃い議論が展開された。

さらに、ヘルシンキ大学のSeppo Tella教授を招き講演会を開催した。フィンランドの言語教育や教師教育を知ることが目的であるが、可能であれば共同研究のような形をとる方向性を模索してのことである。

今後の主な活動予定

- ・懇談会をさらにテーマを広げて各地で開催する。
- ・全国大会では、自律学習研究会と共同してシンポジウムを開催する。
- ・刊行物出版計画を進める。

授業学研究会

代表 馬場 千秋

副代表 林 千代・中西 千春

本研究会は、2010年4月に活動が開始される第2次授業学研究委員会の準備委員会の役割を担うべく、活動を行っている。特に、近年の学生の低学力化という現実を直視し、その原因を探り、解決法を見つけると同時に、どのように授業改善をしていくかについて探究している。現在の会員数は20名である。

研究テーマ

「大学におけるリメディアル授業のあり方」

近年の大学教育の状況（少子化、大学全入時代）を踏まえ、学習意欲のない学生や英語を不得意とする学生に対し、どのように対処していくかを深く洞察すると同時に、現状把握を行う。

活動内容

- ・2009年5月30日（土） 於：日本教育大学院大学
一般教育の英語に関するアンケートの調査項目および実施時期、方法についての検討（研究会メンバーによるパイロット調査の結果をもとに行う。）
- ・2009年7月18日（土） 於：青山学院大学青山キャンパス
6月より開始したアンケート調査の途中経過報告、アンケートに寄せられた意見より、今後の課題についての検討。第1次授業学研究委員会での例を参考に、授業実践事例フォーマット、文献収集方法の改善案討論。
- ・2009年9月12日（土） 於：日本教育大学院大学
授業実践事例フォーマット、文献フォーマットの検討。今後の課題について討論。
- ・2009年10月10日（土） 於：青山学院大学青山キャンパス
授業実践事例フォーマット、文献フォーマットの検討。次年度の研究会としての学会発表計画。
- ・2009年11月7日（土） 於：青山学院大学青山キャンパス
授業実践事例、文献を収集するための分野検討。

- ・2009年12月19日（土） 於：青山学院大学青山キャンパス
小張敬之、鈴木夏実、仲谷都各委員の授業実践報告。
- ・2010年1月23日（土） 於：青山学院大学青山キャンパス
宮原万寿子、油木田美由紀、渡邊泉各委員の授業実践報告。

今後の予定

2010年2月13日（土）、3月20日（土）にもミーティングを行う。また、2010年4月より第2次授業学研究委員会関東支部としての活動を開始し、月1回会合を行う。代表者会議での話し合いや、各支部の代表者との連携をしながら、実践事例フォーマット検討、文献収集、英語リメディアル教育の実態について探究を行う予定である。

教材研究会

代 表 高橋 貞雄
副代表 大山 中勝

現在の教材研究会の基盤は大学英語教育委員会の実態調査委員会である。当委員会では先ごろ学生を対象にした調査を行い、学生の英語教育に対する意識や学習実態に関して興味示唆を得た。特に興味深い点は、大学生の大半が英語力をつけたいと願い、大学の英語教育が必要であると考えている反面、授業ごとにどの程度勉強しているかという点では、ゼロ時間、または30分以内という回答が大半であったということである。また学生の多くが大学の授業に不満を持ち、授業を改善してほしいと願っている状がある。このような状況は何が原因で生じるのか。またこのような状況で大学の英語教育は何が保障できるのであろうか。大学の英語教育も学習成果に対して今まで以上に責任を負うことになる。それ故に、学生の現状を鑑みると、その大切な一歩として英語の基礎力に関する研究が必要になってくる。

教材研究会のテーマを大学生の英語基礎力に関する研究と設定し、活動してきました。活動内容として賛助会員にアンケート調査を実施しました。その調査内容の大項目は次の3項目です。

- (1) 教材会社が制作する教材の内容
- (2) 教材会社が最近の学生の英語力をどう思っているか。
低下したと思う場合には、どのような面でそう思うか
- (3) 「やさしいテキスト」とは何か、またそれは何を基準にするか。
教材会社が最もやさしいと判断している教材は何か
最も売れている教材は何か

この賛助会員からのアンケート結果を分析し、「大学生の英語基礎学力と教材：賛助会員へのアンケート調査から」というテーマで全国大会のシンポジウムで以下の5項目について報告し、問題を提起しました。

- (1) リメディアルとコンテンツの戦い

最近、大学生の英語力不足が問題視され、様々な形のリメディアル教育が行われている。こ

のリメディアル教育は何を到達目標に行っているのか。また、リメディアル教育が終了した後に得られた知識や技能をどのように活用しているのかについて問題提起を行った。

(2) 賛助会員は大学生の英語力をどう見ているか

賛助会員へのアンケート調査から、大学生の英語力をどう見ればよいのかについて議論した。回答の多くは「低下」を示しているが、中には「格差の広がり」を指摘する声も多かった。

(3) 英語教材をジャンル別に見てわかること

教材会社は毎年多くの新教材を制作している。教材会社は、一般に、売れることを前提に教材を制作する。つまり、大学や教員からのデマンドをもとに教材を作るのである。そこで、教材をジャンル別に分析し、大学の英語教育の傾向を見て取ることができることを論じた。

(4) 「やさしい教材」とはどのようなものか

「やさしい教材」に関して、語彙、文構造、検定試験スコア、内容、イメージなどの面から調査を行った。

やさしさに共通する項目を洗い出し、その特徴と問題点について議論した。

(5) “BOOK”教材とは今後どうなるか

英語の授業では「教科書」と呼ばれる教材を使用することが多く、実際、多くの教科書が毎年出版されている。一方で、多様な教育媒体が利用できるようになり、いわゆる「本」だけの教材は減少していくのではないかと考えられる。とりわけ、基礎学力の育成やリメディアル教育を考えたときに、どのような教材が有効であるかについていくつかの提案を行った。

今後は、この問題提起に基づく実践的な教材作成に取り組むことが予定として提案されています。

JACET 関東支部月例研究会記録 (2009 年度)

(注) [概要] の内容は、講演者から事前に提出された要旨である。

★ 3月14日 (土) 午後5時～6時、早稲田大学16号館510端末室

「英文読解力養成のための一つの試み」

鈴木英夫 (東京大学大学院)

[概要] 速読、多読による情報摂取型、あるいは大意把握型の英文読解が主流となっている今日、精読を通し、細部にまで目を配りながら英文を正確に読解する力の養成が疎かにされているように思われる。そこで、旧来のいわゆる訳読型の英文読解とは異なる方法で、英文の正確な読解力を養成するにはどうすればよいか、講演者のセンテンス構造分析中心の読解メソッドを紹介しながら説明したい。

★ 4月18日 (土) 午後5時～6時、JACET 事務所

「リフレクティブ・プラクティス：教師の成長を目指して」

高木亜希子 (大阪教育大学)

[概要] 本発表では、教師教育におけるリフレクティブ・プラクティス (省察的実践) の理論と実践について報告する。近年、教師教育のあり方について、従来の知識伝達を重視する考え方から、構成主義的な考え方へ移っており、省察の重要性が認識されている。しかしながら、日本の英語教師の養成・研修における省察的実践の研究はまだあまり行われていない。本発表では、省察的実践の研究について概観するとともに、発表者が英語教育専攻の大学院生を対象に行った実践について報告することで、これからの日本の英語教師教育のあり方について考えたい。

★ 5月16日 (土) 午後5時～6時、JACET 事務所

「立教大学英語副専攻カリキュラム—北アリゾナ大学で考えたことを含めて」

鳥飼慎一郎 (立教大学)

[概要] 立教大学では1997年より全学共通英語カリキュラムを発足させ、「英語の立教」を復活させたが、2010年より新たに「全カリ第2ステージ」として、EAPを中心とする英語副専攻プログラムを開始することとなった。この副専攻プログラムは、4年間を通して、学生が自分のレベル、目的にあわせて英語を学習できることを目指すものであり、より高度な英語力を獲得することで、英語圏の大学あるいは大学院で自己の専門を英語で学習することを可能にし、立教が目指すグローバルな人材の育成を具現化する試みである。発表では、副専攻の理念、目標・目的、新たに設けられた4つのコースの概要あるいはレベル設定、各コース内で展開される科目群の内容、専門学部との連携、専門学部で学生が履修した英語関連科目の認定、副専攻を支える教務運営システム、副専攻の目標を具体化した海外研修プログラムなどを紹介する。新たに導入されるよりコミュニケーションな少人数制クラスを基盤とした必修英語プログラム

等、立教大学の新たな試みについても具体的に紹介してゆきたい。

★ 7月18日（土）午後5時～6時、JACET事務所

「テスト、教育、イノベーション

—なぜテストで教育を変えようとする試みは失敗するのか」

渡部 良典（上智大学）

[概要] テストで教育を変えようとする試みはほとんどが失敗に終わる、というのが言い過ぎであれば、テストと指導の一体化の試みは多くが期待した成果を上げることがないままにいつの間にか消えさってしまう。最も近くではわが国のいわゆる絶対評価（目標準拠評価）があり、米国の No Child Left Behind に例がある。なぜであろうか。どうすれば教育評価方法を効果的に指導に組み込むことができるのであろうか。このような疑問を解決するためにイノベーション理論がヒントを与えてくれる。たとえば新しい試みが成功するためには第一に相対的優位性（relative advantage）、すなわちイノベーションがこれまで行われてきたものよりも良いものであると使用者が認めることが必要であるとする。本講演では他の条件についても概説する。大学入試センター試験を例にとり、テストと他の教育評価法を指導の一貫として効果的に組み込むためにはどうすればよいのか参加者の方々と考察しながら理解を深めたいと思う。

★ 10月17日（土）午後5時～6時、JACET事務所

「日本語を利用した英語教育のこころみ

—NHK教育テレビ『英語が伝わる！100のツボ』より」

西蔭 浩子（大正大学）

[概要] NHK教育番組『英語が伝わる！100のツボ』は「日本語では簡単なことが、なぜ英語でいえないのだろう」という素朴な疑問から生まれた。お願いするときの「そこをなんとか……」や、褒められたときの「そんなことないですよ」など日本語特有な表現はぴったりと当てはまる英語が見つからない。そうした日本語特有のいいまわしを英語習得のマイナスと捉えず、むしろ両言語の特徴の違いに気付くことが成人の英語教育にとっては重要であることを考えていく。

★ 11月14日（土）午後4時30分～6時、横浜国立大学共催特別講演、みなとみらいキャンパス横浜ランドマークタワー 18階1809室

Factors that impact on the English oral performance of Japanese students

Dr. Emmanuel Manalo（オークランド大学）

[概要] Over the past couple of decades, the ability to communicate in English has increasingly been considered a desirable skill in Japan. For almost a decade, the government has been pursuing an objective of “all citizens acquiring a working knowledge of English by the time they take their place in society as adults”, which was recommended in 2000 by the Prime Minister’s Commission on Japan’s Goals in the 21st Century. Many more Japanese are taking English lessons after school or after work, and going overseas with the improvement of their English communication skills as one of their goals. Speaking is the most salient aspect of an individual’s ability to communicate in any given language, including a second language they may be learning. However, compared to reading comprehension

and writing, not as much research has been carried out on the factors that influence an individual's ability to speak in a second language. There are even fewer studies available on the factors that impact on the speaking performance of Asian students studying English or any other languages, as most of the research studies that have been published have focused on American or European students studying languages like French or Spanish.

In this lecture, I will describe research findings we have reported about the impact of several factors on the oral performance of Japanese speakers of English. The factors we examined were personality, anxiety, language contact, and vocabulary knowledge. We sought to find out the influence of these factors on the fluency, accuracy, complexity, and overall impression made when Japanese students spoke in English. The participants in our studies were native speakers of Japanese who were studying English at various language schools in Auckland, New Zealand. I will discuss the implications of our findings on educational practice, particularly in considering the question of what we might be able to do to better facilitate the development of Japanese students speaking skills in English.

★ 12月19日（土）午後5時～6時、早稲田大学16号館3階308教室

「状況に適切な言語表現の指導を考える」

石原 紀子（法政大学）

[概要] 外国語を効果的に使いその文化の中で信頼や人間関係を築くためには、文法的正確さのみならず、相手や状況に合った丁寧度や親密さを的確に表現するためのプラグマティックス能力（語用論的能力）も必要である。そのような社会的規範は文化や話し手の背景によって異なり、それを把握しておくことは異文化間コミュニケーションの成功の一つの鍵ともなる。本発表では、プラグマティックスの領域の研究や理論を取り入れ、適切な言語の使い方に焦点を当てた英語教育を考える。プラグマティックスの基礎知識と考え方を具体的な実践例を通して紹介する。

編集後記

- ・本年度は、支部大会において優良と判断された発表者を対象に、論文執筆を依頼し、査読を経て、本年報に掲載しました。大会運営委員会・実行委員会、及び、査読者の協力で、当初の計画を無事遂行することができました。関係諸兄姉のご助力を感謝いたします。
- ・この結果、来年度からは、本年報を「JACET関東支部学会誌」(JACET-KANTO Journal)として衣替えをいたします。支部大会において、さらに質の高い研究発表や実践研究が續々登場し、同時に、「学会誌」の質的水準が向上することを期待しています。
- ・論文・実践報告のフォーマットは、JACET Journalに基づいて執筆するよう依頼しましたが、中には若干そぐわない原稿が散見されました。編集委員会でできるだけ修正を試みましたが、まだ不揃いな部分が残りました。これは今後の検討課題だろうと思われます。
- ・査読者諸兄姉におかれては、複数回に及び、慎重な評価と、綿密な修正意見をお寄せくださいました。執筆者はその修正意見に基づき、原稿に磨きを掛けることができましたと思います。今後ともご協力を賜りますよう、お願い申し上げます。
- ・各研究会では、本年度もさらに充実した活動が展開している様子ですので、今後とも研究活動を活性化するよう期待しています。
- ・月例会に関しては、本年度は予算等の都合で、残念ながら講演者に原稿を依頼することができませんでした。全会員が月例会の貴重な講演内容を共有できるよう、予算復活を強く希望する次第です。

関東支部年報作成委員会

委員長：久村 研

副委員長：伊東 弥香

委員：長谷川 瑞穂

鈴木 政浩

星野 由子

中川 知佳子

社団法人大学英語教育学会 (JACET) 関東支部

2009 年度研究年報

(Annual Report No.6)

発行日 2010年3月31日

発行者 社団法人大学英語教育学会
関東支部 (研究年報作成委員会)
〒162-0831 東京都新宿区横寺町 55
TEL. (03) 3268-9686

印刷所 有限会社 タナカ企画
