

言語学習と教育言語学：2015 年度版

Language Learning and Educational Linguistics 2015-2016

日本英語教育学会編集委員会編集

早稲田大学情報教育研究所発行

2016 年 3 月 31 日

目次

発話練習における学習者の内省分析 坂本美枝・半田純子・穴戸真・阪井和男・新田目夏実	1
小学校外国語活動：CLIL による環境教育の試み 執行智子・カレイラ松崎順子	13
「心の行間を読む」ことの教育効果：学生の心意気を引き出す英語プレゼンテーションの 教案実践 白井香織	25
日本語学習者の動機づけと自律性に関する実態調査：動機づけ変容の可視化と言語学習史の分析 鈴木由衣	35
Presentation practices: Re-construction of identity and intercultural communication Ayako NAMBA	45
TOEFL スピーキング統合問題に向けた訓練としてのノート テイキングとリプロダクション 山本ゆうじ	53

日本英語教育学会会長（2010/04-2016/03）

原田康也

日本英語教育学会編集担当（2010/04-2016/03）

坪田康

編集委員（50 音順）（2010/04-2016/03）

石井雄隆（2015/01-）

金丸敏幸

黒田航

坪田康

原田康也

森下美和（2015/01-）

山本昭夫

査読候補者一覧（編集委員を除く）（50 音順）（2016/03 現在）

Laurence Anthony

小張敬之

栗山健

後藤亜希

阪井和男

首藤佐智子

鈴木正紀

Glenn Stockwell

田村恭久

徳永健伸

富田英司

中村智栄

福田純也

前野譲二

横川博一

横森大輔

前坊香菜子

山本ゆうじ

発話練習における学習者の内省分析

坂本 美枝¹ 半田 純子² 宍戸 真³ 阪井 和男⁴ 新田目 夏実⁵

¹サイバー大学 IT 総合学部 〒105-0011 東京都港区芝公園 1-6-8 泉芝公園ビル 2 階

²青山学院大学社会連携機構室ヒューマン・イノベーション研究センター 〒150-8366 東京都渋谷区渋谷 4-4-25 青山学院大学総合研究所ビル 3 階

³東京電機大学情報環境学部 〒270-1382 千葉県印西市武西学園台 2-1200

⁴明治大学法学部 〒101-8301 東京都千代田区神田駿河台 1-1 明治大学サービス創新研究所

⁵拓殖大学国際学部 〒193-0985 東京都八王子市館町 815-1

E-mail: ¹yoshie_sakamoto@cyber-u.ac.jp, ²junko.handa0506@gmail.com, ³shishido@mail.dendai.ac.jp,
⁴sakai@meiji.ac.jp, ⁵naratame@ner.takushoku-u.ac.jp

概要 大学英語教育において育成が重視されている英語コミュニケーション能力向上のため、学生が主体的かつ意欲的に継続できる発話活動を解明する。Listening と Speaking を中心的に鍛える audio-lingual 法の一形態である「カラメソッド」を用いた少人数対面式の講座を実験的に開催し、受講者の感情的な側面を調査し、その結果を分析する。調査の焦点は次の 3 点である。1) この講座の受講前／後で、受講者の Listening/Speaking スキルにたいする自己評価に変化があったか、2) 受講者の感情が出席率に影響を及ぼすか、3) 受講時の感情と自己評価の関係はどのようなものであるか。これらの分析を踏まえ、学習者の内省から推測される学習支援方略を提案する。

キーワード：発話、内省、感情、フロー状態、自己評価、出席率

A Study of Learners' Self-reflection in Oral Communication Practice

Yoshie SAKAMOTO¹ Junko HANDA² Makoto SHISHIDO³ and Kazuo SAKAI⁴

Natsumi ARATAME⁵

¹Faculty of IT and Business, Cyber University 1-6-8 Shibakouen, Minato-ku, Tokyo 105-0011 Japan

²Human Innovation Research Center, Aoyama Gakuin University 4-4-25 Shibuya, Shibuya-ku, Tokyo 150-8366 Japan

³Department of Information Environment, Tokyo Denki University 2-1200 Muzai Gakuendai, Inzai, Chiba 270-1382 Japan

⁴School of Law, Meiji University 1-1 Kanda-Surugadai, Chiyoda-ku, Tokyo 101-8301 Japan

⁵Faculty of International Studies, Takushoku University 815-1 Tatemachi, Hachioji-shi, Tokyo 193-0985 Japan

E-mail: ¹yoshie_sakamoto@cyber-u.ac.jp, ²junko.handa0506@gmail.com, ³shishido@mail.dendai.ac.jp,
⁴sakai@meiji.ac.jp ⁵naratame@ner.takushoku-u.ac.jp

Abstract This paper investigates oral communication drilling which can be expected to motivate learners to continue their oral communication practice voluntarily, responding to the current demand at the university level for development of students' English communication skills. A small-group oral communication drill course using the "Callan Method," an audio-lingual method which mainly trains learners' listening and speaking skills, was conducted, and the learners' feelings were examined. The focuses of the examination were 1) if the learners' self-evaluation of their listening and speaking skills changed before and after the course, 2) if their feelings affected their class-persistence rate, and 3) how their feelings were related to their self-evaluation. Moreover, some learning-support measures based on the learners' self-reflection are suggested in this paper.

Key words: oral communication, self-reflection, feelings, flow state, self-evaluation, class-persistence rate

坂本美枝・半田純子・宍戸真・阪井和男・新田目夏実, "発話練習における学習者の内省分析,"

言語学習と教育言語学 2015 年度版, pp. 1-11, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2016 年 3 月 31 日.

Copyright © 2015-2016 by Yoshie Sakamoto, Junko Handa, Makoto Shishido, Kazuo Sakai and Natsumi Aratame.

All rights reserved.

1. はじめに

現在、日本の大学英語教育が目指すべきものは、英語コミュニケーション能力育成であるとされる。文部科学省が「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」のように、外国語教育に関連して「コミュニケーション」に言及した 1989 年の中学校学習指導要領改訂以降[1]、さらなる小中高指導要領の改訂等を経て、教育現場は「グローバル人材」育成を求められるようになった。

「グローバル人材」の定義から読み取れる育成されるべき外国語能力とは「異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性」である[2]。このように、文化的背景も価値観も異なる人々と関係を築ける英語コミュニケーション能力を身に付けるためには、その言語にたいする知識だけではなく、それを使うことができるスキルを習得する必要がある。つまり、単にどのように文章を組み立てるのかという知識をもつだけでなく、その文章を実際に組み立て、状況に応じて発信する必要がある。会話の中であれば、瞬時に文章を組み立て、流暢に発話しなければならないのである[3]。

このように、意味と形式双方の処理を促進する学習方法を調査するため、明治大学文明とマネジメント研究所¹で 2012 年 7 月から 9 月にかけて、Listening と Speaking を中心的に鍛える audio-lingual 法の一形態である「カランメソッド」(第 3.2 節で詳述)を用いたオンライン講座を開催した。日本人大学生には、とくに「口頭で英語を使う」実践の機会が不足しがちであろうと推測されたため、発話/会話練習を中心としたメソッドに注目した。

この講座は、フィリピン人の準ネイティブスピーカーを講師とするマンツーマン形式で行われた。受講者にたいする 5 件法アンケート調査の結果 (n=41、回収率 100%)、「満足度」において非常に高い評価を得た(「大変満足」51.22%、「満足」46.34%)が、その高い満足度をもたらした原因を自由記述から見ると、興味深い傾向が明らかになった。「マンツーマンなのでみっちりできた」などの授業運営方法等にたいする高評価とともに、「先生が優しい」「楽しい」

など、「講師や授業にたいする感情的な高評価(好感)」が目立ったのである[4]。そして、「学習効果を実感することがあったか」という問いには、80%を超す受講者が、効果があったと回答した(「大変あった」21.95%、「あった」63.41%)。ただし、どのような効果であったかを問う自由記述には、Listening 力や Speaking 力などスキルについての評価だけでなく、「自信がついた」「英語を話すことに抵抗がなくなった」などの記載も見られた[4]。「意欲が高まることがあったか」という問いにも非常に高い評価が得られた(「大変あった」56.10%、「あった」36.59%) [4]。

この結果はさらなる研究課題へとつながるものとなった。「授業や講師にたいして感情的な高評価を抱くことは、学習継続への意欲と関連するか」「どのようなスキルがどれほど向上したと感じているか、具体的な回答を得るためには、それに見合った指標を提供するべきではないか」等である。

そこで、文明とマネジメント研究所は再度「カランメソッド」を用い、準ネイティブスピーカー講師による少人数対面型の発話練習講座を実施し、受講者の感情的な側面に関して調査を行うこととした。さまざまな感情的側面から、「楽しい」「うれしい」などの好感情、自己の習得スキルにたいする自己評価、学習継続への意欲(モチベーション)に注目し、次の 3 点について調査/分析することとした。1) この講座の受講前/後で、受講者自身の英語 Listening/Speaking スキル自己評価(以下、L/S スキル自己評価)に変化があったか、2) 受講者の感情が出席率に影響を及ぼすか、3) 受講時の感情と L/S スキル自己評価の関係はどのようなものであるか。これらの結果を踏まえ、学習者の内省から推測される学習支援方略をまとめた。

2. 先行研究

2.1 モチベーション

学習へのモチベーションは、好奇心(Curiosity)と関心(Interest)という要素によってもたらされる。教師は、学習者が学習内容に好奇心をもち、学習者の関心を引くようなものをうまく活用することで、学

¹ 2015 年 4 月 1 日から明治大学サービス創新研究所(<http://www.service-innovating.jp/>)に統合されている。

習へ誘導することが可能である[5]。そして、学習や研修では、多様な教育的アプローチを使用することで、知覚レベルの関心を維持することが可能である[5][6]。教師がただ、単調な口調で説明するような講義にはだれもがうんざりしてしまう。学習者の気持ちを引き付けるためには、口調を変えたり、ユーモアを加えたり、実践やグループワークを授業に入れ込む必要がある[7]。つまり、教師の単調な説明ばかりを聞くような授業では学習へのモチベーション維持は難しい。それゆえ、多くの教師は学習者の目を学習内容に向けさせようと授業を工夫しているが、実際学習者がどのような感情や意識で学習に取り組んでいるかという問題は、あまり注視されてこなかった。

2.2 フロー状態

それでは、モチベーションを維持あるいは向上させる状況では、学習者はどのような感情を覚えているのだろうか。人は「楽しい」という理由で、時を忘れて、物事に没頭して取り組むことがある。楽しいという感情は内発的動機づけの要素の1つと考えられ、当該行為へのモチベーションと密接に関わる。楽しさ(enjoyment)を感じ、高い集中力で取り組んだ場合には、その行為に没頭し、それと関係のない自己意識や時間的な感覚すら失ってしまうような状態になることがあるが、これを「フロー状態」という[8]。

Nakamura and Csikszentmihalyi は、フロー状態に至る条件を2点述べている。1) 適切なレベルでチャレンジしている。2) 適切な目標を定めて、即時フィードバックが得られる[8]。さらに、石村は、フロー体験の促進要因について調査し、フロー体験は、因子分析によって3つの因子にまとめられ、「能力への自信」、「肯定的感情と没入による意識経験」、「目標への挑戦」によって与えられると提示している[9]。フロー状態の生起に関わる個人変数としては、自己目的主義的な性格(autotelic personality)が挙げられる[9]。自己目的主義的な性格とは、どのような活動でも、適切なレベルの挑戦にたいして、楽しみながら自身の能力を高めることができる人である。自己目的主義的な性格の人は、高い挑戦と高い能力に向けて活動することに喜びを感じるが、低い挑戦と低い能力に

向けて活動することには興味をもたない。一方で、自己目的主義的な性格でない人は、低い挑戦と低い能力に向けて活動することに関心を示さないわけではない。このように、個人の特性もフロー状態の生起に関わっている。

教育の場でもこのフロー状態を生起させる環境や支援を提供することが求められる。学習者が、フロー状態の意識で学習活動を行うことができれば、モチベーションの維持は可能であり、学習が継続すると考えられるからである。自分に合った難易度の素材を用いて、自信をもって取り組める目標を設定し、楽しく学習できれば、フロー状態になりやすいと思われる。一方、教師は、学習者に合った素材や目標を与え、学習活動にたいして速やかにフィードバックを与えられるよう支援するべきである。

2.3 感情と記憶

長期間の学習継続を促進しようとするなら、一授業内でフロー状態を生起させるだけでなく、その体験が学習者によってどのように記憶され、学習活動全般への姿勢が定まっていくのかを観察していく必要がある。学習者が毎回「この授業は楽しい」「今日の学習は楽しくなかった」という印象をもつことには、どのような要素に関わっているのだろうか。

Kahneman は、記憶に基づく評価について、「苦痛」という感情に注目し「ピーク・エンドの法則」を次のように詳説している[10][11]。患者AとBに苦痛を伴う検査を行い、苦痛を評価させたところ、ピークは2者とも10段階のうち8であった。しかし、最後に感じた苦痛は、Aが7でBが1であり、ピーク・エンドの値(ピーク時と終了時の評価の平均)は、Aが7.5でBが4.5となった。この結果、AはBより検査にたいして悪い印象をもったという。Aは痛みを感じる瞬間に検査が終わったため、Bより不快な記憶が残ったというのである。これは、検査の持続時間が苦痛の総量の評価に影響しないことも示している[10][11]。

苦痛と記憶の関係を、楽しさという感情と記憶との関係に置き換えてみると²、学習終了時の楽しさにたいする重要性が見えてくる。つまり、学習者は、学

² その後の研究により、ピーク・エンドの法則は「楽しさ」にも適用できることが判明している[10]。

習している最中に最高の楽しみを見出すのはもちろんだが、学習終了時に楽しかったという感情をもっていなければ、学習全体にたいする感情的評価が下がってしまうと推測できる。そして教師は、学習者がタスクを行っている最中に、楽しみながら行っているか否かを気にかけるのはもちろんだが、学習終了時も、学習者が楽しいという感情を抱いているような授業を行わなければならないことになる。この学習終了時に感じる感情の重要性は、大学教育において意外と考慮されていなかったことに気づかされる。

3. 調査方法

3.1 対象者

関東にある 2 つの大学で参加者を募り、M 大学 87 名（1 年生 3 名／2 年生 4 名／3 年生 55 名／4 年生 25 名）、J 大学 6 名（3 年生 3 名／4 年生 3 名）の計 93 名がこの講座を任意で受講した。参加者は、事前にレベルチェックを受け、その結果に基づいて、同レベルの最大 4 名の参加者でグループが作られた。

3.2 講座概要

「カランメソッド対面型講座」は、2013 年 5 月 13 日から 6 月 29 日の期間に実施された。レッスンは、フィリピン／セブ島で開校している「QQ イングリッシュ」に協力を仰ぎ、フィリピン人講師 1 名にたいして学生最大 4 名が 1 グループとなり、週 3 回のペースでレッスンが行われた。1 回のレッスンは 90 分で、まずカランメソッドでの指導を 50 分間、間に 15 分の休憩を挟み、トピック・カンバセーション（あるトピックについて、自由に自分の意見を述べるレッスン）を 25 分間という構成である。授業はすべて英語で行われた。また、学習者間で、不安や懸念点などを共有するなど学習者間の交流を図るために Facebook の非公開グループを立ちあげた。

カランメソッドとは、1959 年に開発された英語訓練方法である[12]。「聞く力・話す力」の育成に特化した訓練方法であるため、レッスン内の主たる学習活動は、「講師の口頭での質問にたいして、受講者がフルセンテンスで解答を発話する」ことである。

カランメソッドの特徴は次の 5 点にまとめられる。

(1) 講師の発話スピードがたいへん速い。1 分間に

180-200 語（1 回目の質問）、220-240 語（2 回目の質問）のスピードを保ち、英語ネイティブスピーカーの発話スピード（150-180 語／分）を上回る。

(2) レッスン中の主たる学習活動は、講師の質問に受講者が定められた形式で解答する、というものである。講師は質問を 2 度繰り返し、受講者は即座にフルセンテンスで解答しなければならない。

(3) 受講者が講師の質問に即答できないときでも、講師は解答を待つことはない。すぐさま自ら正解を発話しはじめるので、受講者はシャドウイングのようにその音声について正解を発話する。

(4) 毎回のレッスンはまず前回の復習から始められる。さらに、定期的に以前の復習回が挟まれ、受講者には自学習としての復習が奨励されるなど、反復練習を重視している。

(5) 受講者の発話について、即時に、かつ具体的にフィードバックが与えられる。

ここで、カランメソッドの講師は、誤りについてはひとつのポイントにつき 3 回まで矯正を行い、正しい解答や発音については、“Good”など、簡潔ではあるが明確に、「正しくできている」ことを伝えるよう徹底的に指導されている。

3.3 データ取得方法

本研究では、3 種類のデータ、(1) L/S スキル自己評価についての受講前／後アンケート（表 1、表 2）、(2)SAN 感情測定スケールによる受講時感情（図 1）、(3)フロー状態（表 3）——を用いて検証した。レッスン内容は二部構成となっているが、カランとトピック・カンバセーションというように 1 回のレッスンを分断して意識させることは受講者の学習意欲を停滞させてしまうのではないかと懸念し、レッスンごとに調査を行った。

まず、受講者の L/S スキル自己評価についての受講前／後アンケートである。「英検 Can-do リスト」[13]をもとに、英検 2 級／準 1 級／1 級のそれぞれのレベルで特徴的なスキルを、Listening/Speaking それぞれ 10 項目ずつ提示（表 1、表 2 を参照）し、受講者に「あなたが英語でできるすべての項目のアルファベットに○印をつけてください。」と、英語力を判断させ、L/S スキル自己評価を測る指標とした。

表 1 Can-do リスト : Listening スキル

スキル項目／自己評価指標	英検レベル	ポイント
a (外国の文化や生活様式を紹介するなど)内容が簡単であれば、英語で行われる授業や研修を理解できる。	2 級	1
b (呼び出しのアナウンスやイベントの情報など)館内／場内放送を聞いて、重要な情報を理解できる。	2 級	1
c (商品のサイズ、値引き率、在庫があるかどうかについての情報など)買い物をする際に、店員が行う簡単な説明を理解できる。	2 級	1
d (スピーチや講義など)自分が興味のある話題についての、非常に長い会話や独白を理解できる。	準 1 級	2
e テレビやラジオのニュース番組で、主要な点を理解できる。	準 1 級	2
f (電車の乗り換えについての指示や遅延について説明するお知らせなど)飛行機や公共交通機関を利用する際に、指示やお知らせを理解できる。	準 1 級	2
g 自分の仕事や専門分野に関連していれば、電話で注文や問い合わせの内容を理解できる。	準 1 級	2
h (一般教育のために行われるスピーチや講義など)幅広い話題や問題についての、非常に長い会話や独白を理解できる。	1 級	3
i (イベントを計画する会議や職場での会議など)会議に参加する際に、議論の内容を理解できる。	1 級	3
j 政治や経済関連の話題について、テレビやラジオのニュースを理解できる。	1 級	3

表 2 Can-do リスト : Speaking スキル

スキル項目／自己評価指標	英検レベル	ポイント
a (遅刻や欠席の理由を説明するなど)日常生活で起こる身近な状況を説明できる。	2 級	2
b (色やサイズ、値段など)買い物をする際、店員に、自分が探しているものを説明したり、自分の好みを伝えたり、簡単な質問をしたりできる。	2 級	2
c (「ジェインに折り返し電話して伝えて」「今日は会議に行けないとジョンに伝えて」など)簡単な伝言をすることができる。	2 級	2
d (研究課題の結果を発表する、仕事でプレゼンを行う、など)自分が研究／調査した話題について詳細に話すことができる。	準 1 級	4
e 自分の仕事や専門分野に関連していれば、講義やプレゼンなどの内容について、質問したり意見を表明したりできる。	準 1 級	4
f (歯医者や美容院に予約を入れるなど)決まりきった事柄であれば、作業ややり取りを電話で 処理することができる。	準 1 級	4
g 読んだ本や見た映画について、あらすじを説明できる。	準 1 級	4
h 現代の社会問題や時事問題について、意見を表明したり質問をしたりできる。	1 級	6
i (イベントを計画する会議や職場での会議など)会議に参加する際に、意見を交換したりコメントしたりできる。	1 級	6
j (スケジュールの変更や値段交渉など)幅広い話題について、電話で交渉できる。	1 級	6

それぞれの項目には、英検レベルと Listening/ Speaking スキルの別にしたがってポイントを付与し、自己評価の数値化を試みた。全 20 指標のうち、英検 2 級レベルが 6 つ (Listening で 1 ポイント×3/ Speaking で 2 ポイント×3)、準 1 級レベルが 8 つ (Listening で 2 ポイント×4/ Speaking で 4 ポイント×4)、1 級レベルが 6 つ (Listening で 3 ポイント×3/ Speaking で 6 ポイント×3) とした。高いレベルになるほど、そして難易度に鑑みて同レベルの

Listening よりも Speaking のスキルに、より高いポイントを配点している。(表 1、表 2 参照)。このアンケートには自由記述欄も付した。93 名の全受講者にたいして講座受講前／後の 2 回調査を行った。

次に、SAN 感情測定スケール[14][15]を使用し自己の感情を聞き出すアンケートで、受講者のレッスンごとの感情データを取得した。SAN 感情測定スケールとは、顔のイラストで感情を 7 段階に表したもので、次の質問から構成されている。

Q5. あなたの今の心境にもっとも近い絵をひとつだけ選んでください。

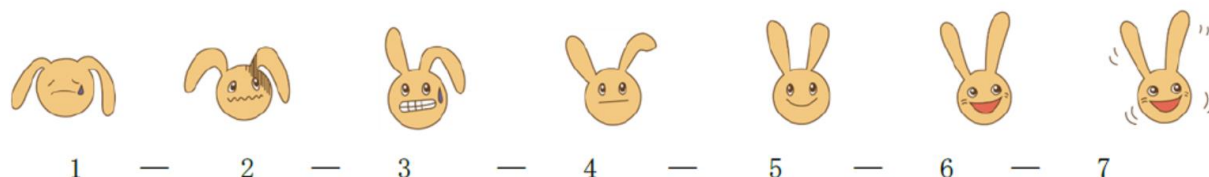


図 1 SAN 感情測定スケールの顔のイラスト³

「あなたの今の心境にもっとも近い絵を 1 つだけ選んでください。(1-7 まで)」この問いの後に 7 段階の顔のイラストを並べてあり、択一式で回答を求めている(それぞれの表情の説明は、「1:グスン」「2:マズイ...」「3:エッ!」「4:んっ」「5:ヨシ」「6:ヤッター」「7:ワクワク」)である。そして次の設問で、自由回答項目「その絵にあなたの今の心境を表すセリフを付け加えてください。」を付加し、感情スケールを選んだ根拠を聞いている。

最後に、フロー状態を聞く質問項目 10 問[9](表 3 参照)を用意した。これらの問いにたいして、「全くあてはまらない」が 1、「あてはまらない」が 2、「あまりあてはまらない」が 3、「どちらともいえない」が 4、「すこしあてはまる」が 5、「あてはまる」が 6、「非常にあてはまる」が 7 の 7 件法で回答を求めた。

表 3 フロー状態チェックリスト

番号	質問内容
1	チャレンジ(挑戦)している
2	うまくやる自信がある
3	目標に向かっていている
4	うまくいっている
5	完全に集中している
6	思いのままに動いている
7	我を忘れている
8	コントロール(うまく対応)できる
9	時間を忘れている
10	楽しんでいる

※「能力への自信」(2,4,6,8)、「肯定的感情と没入による意識経験」(5,7,9,10)、「目標への挑戦」(1,3)[9]

感情およびフロー状態に関するアンケートは、全 93 名を対象として、20 回の授業の後に毎回実施した。

この 10 問は因子分析によって 3 因子にまとめられ、第 2、第 4、第 6、第 8 問からの寄与によって「能力への自信」が、第 5、第 7、第 9、第 10 問から「肯定的感情と没入による意識経験」が、第 1、第 3 問から「目標への挑戦」が、それぞれ導き出されている[9]。

4. 結果分析

4.1 L/S スキル自己評価の変化

まず L/S スキル自己評価についてのアンケート結果を分析する。

自己評価の指標となるスキル項目には、レベルごと、そして Listening/Speaking の区別に従ってポイントを付与していることは前述のとおりである。英検 2 級レベルの項目ポイントをすべて合算すると 9 (Listening で 1 ポイント×3/Speaking で 2 ポイント×3)、準 1 級レベルの項目ポイントであれば 24 (Listening で 2 ポイント×4/Speaking で 4 ポイント×4)、1 級レベルのポイントであれば 27 (Listening で 3 ポイント×3/Speaking で 6 ポイント×3) となる。よって、大まかな目安ではあるが、ポイントが 9 までであれば英検 2 級レベルの、33 までであれば準 1 級レベルの、60 を超えれば 1 級レベルのスキルをもつと自己評価していると判断する。

総受講者 93 名のアンケート結果のうち、受講前あ

³ SAN 感情測定スケールは、もともと言語が未発達の子どもたちを対象に開発されたものであるため、言語によって選択肢を提示するリッカート尺度を用いずに開発された。この意味で、今回の研究に限定すれば対象が大学生であるため SAN 感情測定スケールを用いる必然性はないものの、SAN 感情測定スケールを用いた研究で子どもを対象としたワークショップの事前事後感情の変化についての知見が、平行して進められている別の研究によって収集されつつある。このため、今後の比較研究のために SAN 感情測定スケールを今回の研究においても用いることにしたものである。

るいは受講後の自己評価が Listening/Speaking どちらか一方でも 0 の者は、適切な判断がなされていないとみなし、集計から省いた。有効回答は 50 となった。平均は両スキルを併せて受講前 12.13 ポイント、受講後 16.34 ポイントである。4.21 の上昇が見られる結果となり、自己評価はわずかながら高まっている。ここで、受講前／後ともに、受講者の L/S スキル自己評価は英検準 1 級レベルであった。

ただし、自己評価の変化については、さまざまな側面から解釈する必要がある。つまり、受講者が単に「できることが広がったと感じている」とだけ解釈すべきではない。

有効回答者のうち 16 名は自由記述としてコメントを付していたが、そのすべてが受講継続への意欲（「もっと続けたい」等）や対面型アウトプット活動への満足感（「また対面型でやってみたい」等）など、講座にたいする肯定的な評価であった。

非常に意欲の高いグループとしてこの 16 名を分析すると、このグループの自己評価の変化は平均プラス 5.44（受講前 14.31／受講後 19.75）で、全体よりも総じて自己評価が高いといえるが、その中で 2 名は自己評価が受講後に下がっている。

しかし、1 名は短いながら明確に学習継続の意思を示しており、もう 1 名はかなり長文のコメントで自己の英語スキル変化について書いている。「文法の矯正」と「英語処理スピードの向上」を目立った効果と

して挙げ、前者が英語コミュニケーションにおける自信につながったと講座の学習効果を強く実感している。

ここから、自己評価がマイナスになった場合でも、受講者が学習を深め、より適切に自分の能力を判断できるようになったことを意味する可能性も示唆される。

4.2 感情と出席率

受講時の感情に関する調査としては、全 93 名を対象に、20 回の授業終了後に毎回、SAN 感情測定スケールのアンケートを実施した。

その結果、第 1 回目の授業後の感情スケールの各頻度は、1（0%）、2（7%）、3（29%）、4（11%）、5（14%）、6（28%）、7（11%）とダブルピークになっており、2 つのグループに分類できることがわかった。このため、1-4 の低（初期）感情と 5-7 の高（初期）感情に分けて 20 回分を時系列で図 2 に示す。ここで、図中のエラーバーは四分位範囲を示している。

これによって、初期に肯定的反応を示した「高感情」グループ 49 名は、否定的反応を示した「低感情」グループ 44 名よりもほぼ全面的に高く推移し、最終回の 20 回目で低感情群よりも差が開いていることがわかる。すなわち、初期感情によってその後の感情体験の推移が異なるのである。このことから、相関分析を解釈する際、初期感情の高低によって詳細な分析ができる可能性が示唆される。

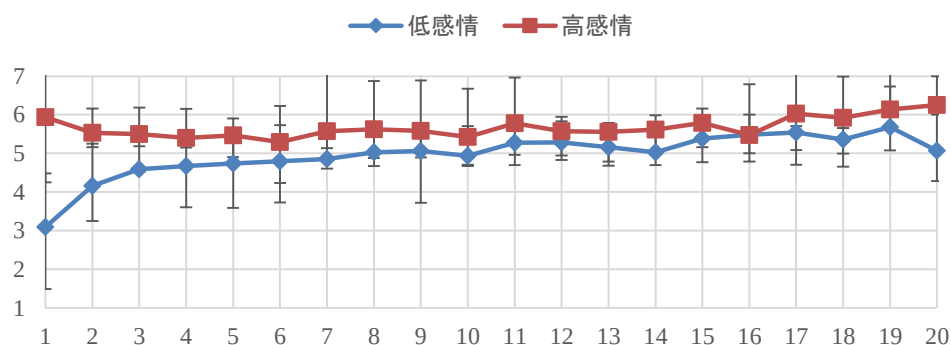


図 2 対面授業における低（初期）感情群と高（初期）感情群の感情変化⁴

⁴ SAN 感情測定スケール[14][15]から得られる回答数値は順序尺度であるため算術演算は行うことはできないのだが、図 2 を平均値で示したのは表示を簡略化するためである。選択肢ごとの回答頻度を時系列的に並べた頻度表によって得られた知見を簡略化して表示するために平均値による変化によって図示したものである。

はじめに、まず初期感情によって出席率に差が出るかどうかを調べてみる。全 93 名のうち、1 回目に感情スケール 1-4 (低初期感情群) の受講者数は 44 名から減少し、最終回の第 20 回目には出席者が 28 名 (65.1%) にまで落ち込んだのにたいして、1 回目に感情スケール 5-7 (高初期感情群) の受講者数は 49 名から 44 名 (89.8%) にしか減少しなかった。この事実は出席率が初期感情の高低によって著しい違いがあることを意味している。

そこで、前記の低初期感情群と高初期感情群のふたつに分けて、出席率がどのように低下するか、指数関数的な減衰を仮定し、回帰式: 出席者数(回数) = $N \times \exp(-\gamma \times \text{回数})$ を用いて回帰分析を実施する。ここで、N は仮想的な第 0 回目の出席者数で、 γ は減衰率 (出席の低下率) を意味し、回数は 20 回実施した何回目の授業かを示す。

回帰分析は高・低初期感情群に分けて行い、20 回の授業のそれぞれにおける出席者数が回帰式にもっともよくあてはまる N と γ を最小二乗法で推定した。

その結果、次の回帰式: 低初期感情群の出席者数 = $40.0 \times \exp(-0.022 \times \text{回数})$ 、高初期感情群の出席者数 = $45.6 \times \exp(-0.0090 \times \text{回数})$ が得られた。ここで、決定係数はそれぞれ 0.794 と 0.369 である。

一回あたりの減衰率は、 $\exp(-\gamma)$ で与えられるため、低初期感情群では $\exp(-0.022) = 97.8\%$ 、高初期感情群では $\exp(-0.0090) = 99.1\%$ となる。20 回目の最終回での出席率は低初期感情群で 64.4%、高初期感情群で 83.5% と推計され、初期感情の高さは出席率に大きな影響を及ぼすことが明らかになった。

4.3 感情と L/S スキル自己評価の関係

受講者の感情を測る 2 つの尺度「受講時感情」および「フロー状態」と、Can-Do リストを用いた受講前／後の「L/S スキル自己評価」、それぞれに関わる数値の相関係数を求めたものを表 4 に示す。これから、受講時感情とフロー状態、L/S スキル自己評価の間には、次に示す(A)から(K)まで 11 個の関係を読み解くことができる。

まず「受講時感情」分類内での相関を検証する。

表 4 受講時感情とフロー状態・L/S スキル自己評価の変化に関わる相関係数⁵

		受講時感情				自己評価					フロー状態			
		初期	ピーク	終了	ピーク・ エンド	PreL	PostL	ΔL	PreS	PostS	ΔS	自信	肯定・ 没入	挑戦
受講時 感情	初期	1												
	ピーク	0.384	1											
	終了	0.292	0.320	1										
	ピーク・エンド	0.371	0.589	0.954	1									
自己評価	PreL	0.092	-0.201	-0.051	-0.107	1								
	PostL	0.084	-0.130	-0.170	-0.186	0.559	1							
	ΔL	-0.020	0.097	-0.111	-0.064	-0.571	0.360	1						
	PreS	0.291	0.117	0.079	0.104	0.749	0.433	-0.413	1					
	PostS	0.213	0.018	0.070	0.065	0.612	0.603	-0.091	0.706	1				
	ΔS	-0.080	-0.123	-0.005	-0.044	-0.123	0.262	0.398	-0.313	0.450	1			
フロー	自信	0.241	0.296	0.183	0.250	0.177	0.038	-0.160	0.337	0.192	-0.167	1		
	肯定・没入	0.091	0.356	0.143	0.234	0.025	0.002	-0.026	0.000	-0.085	-0.115	0.526	1	
	挑戦	0.187	0.451	0.098	0.226	0.033	0.023	-0.014	0.128	0.044	-0.102	0.814	0.695	1

※ここで、次の略記法を用いた。『自己評価』分類の「PreL」は Pre-Listening、「PostL」は Post-Listening、「 ΔL 」は Δ Listening (= PostL - PreL)、「PreS」は Pre-Speaking、「PostS」は Post-Speaking、「 ΔS 」は Δ Speaking (= PostS - PreS)、「フロー状態」分類の「自信」は「能力への自信」、「肯定・没入」は「肯定的感情と没入による意識経験」、「挑戦」は「目標への挑戦」を示す。

⁵ SAN 感情測定スケールの回答数値を相関分析に用いている妥当性についてはつぎの点に留意する必要がある。表中で、各回答者の SAN 感情測定スケールによる回答番号から「初期」「ピーク」「終了」「ピーク・エンド」(「ピーク」と「終了」の平均値) を抽出し、その数値を相関分析にかけている。本来はこの数値は順序尺度であるため、他の数値と一緒に相関分析することには問題がある。しかし、第 2.3 節で解説したように、Kahneman の「ピーク・エンドの法則」ではピーク時と終了時の「評価の平均」に意味がある (記憶される感情と相関している) ことが明らかにされているため、本研究において相関分析を試行した。ただし、算出された相関係数は相関の程度をおおまかに示すという意味しかもちえない。

非常に強い相関が「終了」「ピーク・エンド」間に見られる (0.954)。ピーク・エンドの法則[10][11] (第 2.3 節) によれば記憶に残るのはピーク感情と終了感情の平均値で決まるというが、本実験では「ピーク・エンド」が「終了感情」でほぼ決まっている。したがって、(A)受講者の授業にたいする感情は終了時の状態でほぼ決まると結論づけてよい。

次に「フロー状態」分類内での相関を見てみよう。フロー状態の 3 項目「能力への自信」「肯定的感情と没入による意識経験」「目標への挑戦」は、互いに中程度以上の相関があるが、特に「能力への自信」と「目標への挑戦」に 0.814 という強い相関がある。つまり、(B)「能力への自信」が高い者は「目標への挑戦」も高いという強い傾向がある。この傾向は、低初期感情群のほうが 0.887 とわずかに高く、高初期感情群では 0.805 となっている。

「自己評価」分類内の傾向については次のような結果となった。Listening と Speaking、受講前 (Pre) と受講後 (Post) から、「Pre-Listening」「Pre-Speaking」「Post-Listening」「Post-Speaking」という 4 種類の数値が考えられる。ここで、「Pre-Listening」と「Pre-Speaking」との間に 0.749 とともに強い相関が見られたため、(C)受講前に Speaking に自信をもつ者は、Listening にたいしても強い自信をもっていることがわかる。

「Post-Listening」と「Post-Speaking」とは 0.603 と中程度の相関が見られ、(D)受講後の Listening に自信をもつ者は受講後の Speaking にも自信をもつ可能性が考えられる。これらの寄与は主として高初期感情群からであり、相関係数はそれぞれ 0.769 (高感情群) と 0.664 (低感情群) である。

「Pre-Speaking」と「Post-Speaking」との間に 0.706 と強い相関が見られ、(E)受講前に Speaking に自信をもつ者ほど受講後も Speaking に強い自信をもつことがわかる。ただし、これは主として高初期感情群からの寄与 (0.713) であり、低初期感情群 (1-4) では 0.513 と中程度の相関に低下する。

低初期感情群で興味深いのは、「Post-Speaking」と「 Δ Speaking」とが 0.818 と強い相関を示すことである。これを表 5 に示す。

表 5 低初期感情と L/S スキル自己評価の相関係数

低初期感情(n=15)	Pre-L	Post-L	Δ L	Pre-S	Post-S	Δ S
Pre-L	1					
Post-L	0.639	1				
Δ L	-0.218	0.609	1			
Pre-S	0.566	0.318	-0.180	1		
Post-S	0.394	0.311	-0.012	0.530	1	
Δ S	0.081	0.150	0.107	-0.051	0.818	1

ここで、Pre-Speaking は 2~8 に分散しているのにたいして、Post-Speaking は 4~16 と広く分散し、 Δ Speaking がおもに Post-Speaking による影響が大きいことを反映している。これは、(F)低初期感情グループの受講者の場合、受講後の Speaking スキル自己評価はほぼ Speaking スキル自己評価の伸びで決まることを意味する。

負の相関が見られたものとして、Listening スキル自己評価の伸びにたいして、Listening スキル受講前自己評価および Speaking スキル受講前自己評価の両方には中程度の負の相関(それぞれ-0.571 と-0.413)がある。これは、(G)受講前に Listening と Speaking とともに自信のない者ほど Listening スキル自己評価の伸びが大きいと自己評価していることを意味する。Speaking スキル自己評価の伸びにたいしてこのような関係がないことから、本講座においては (F)Speaking よりも Listening の分野で自己評価を向上させていることがわかる。

「受講時感情」分類と「フロー状態」分類の間では、「ピーク感情」と「目標への挑戦」の間に 0.451 と中程度の相関が見られるため、(I)「ピーク感情」の強い者は「目標への挑戦」にも積極性が見られるが、これは主として低初期感情群からの寄与 (0.501) である。

「自己評価」分類と「受講時感情」分類とについては、表 4 からは弱い相関しか見られない。しかし、低初期感情群に限定すると、Speaking スキルについての自己評価は「初期感情」や「ピーク感情」、Listening スキルについての自己評価は「終了感情」や「ピーク・エンド」と中程度の相関が現れる。すなわち、「初期感情」は「Pre-Speaking」と中程度の相関 0.543 があり、「Post-Speaking」とも中程度の相関 0.449 が現れる。一方、「終了感情」と「Pre-Listening」は中程度の 0.420、「Post-Listening」とは中程度の

0.612 の相関が見られる。このように(J)「初期感情」が低い者は、それが Speaking スキルに関わる自己評価の低さに反映し、Listening スキル自己評価が「終了感情」に反映していることになる。

「自己評価」分類と他分類との関係については低初期感情群に特徴が出ている。すなわち、「能力への自信」は「Pre-Speaking」と 0.513 の中程度の相関、「目標への挑戦」は「ピーク感情」と 0.501 の中程度の相関が見られるが、高初期感情群にはいずれも弱い相関しか見られなかった。つまり、(K)低初期感情群の場合、受講前の Speaking の自信のなさが「能力への自信」の低さに反映し、「ピーク感情」の高さが「目標への挑戦」を高めている。

5. まとめ

本研究では、少人数の対面型発話／会話練習の実践によって受講者がどのような内省を行うか、スキル自己評価と感情的側面から検証を進めた。少人数で行われ、特殊な発話ドリルを含んだ指導であったこともあり、ここで得られた知見は一般的な英語授業活動にそのまま適用できるものではないと考えるが、Listening と Speaking を中心とした授業への示唆を含んでいると判断する。

20 回という短期間での実践であったにも関わらず、全体として受講後に自己評価の高まりが見られた。ただ、自己評価の変化については、受講をとおして正確な自己分析に至る可能性も示唆され、解釈には注意深い検証が必要であることもわかった。

受講時の感情的側面については、受講開始時の肯定的感情はその後の出席率の維持に大きな影響を与えることが明らかとなった。この肯定的感情は、そのまま全受講終了時まで維持される傾向も見られた。さらに今回の講座においては、授業全体にたいする感情的な評価は、全回終了時の感情によって決定されることがわかった(A)⁶。

そして、受講開始時の感情の高低に関わらず、「能力への自信」が高い者は「目標への挑戦」も高いという強い傾向がある(B)。特に初期感情が低い者のグループでは、「ピーク感情」の強い者は「目標への挑戦」

にも積極的な傾向があった(I)。

感情的側面と L/S スキル自己評価の関係から読み取れることをまとめる。全体的に、受講前に Speaking に自信をもつ者は、Listening にも強い自信をもっている(C)。そして、受講前に Listening と Speaking とともに自信のない者ほど Listening スキルに関わる自己評価の向上が大きい(G)。Speaking スキル自己評価の伸びにたいしてこのような関係がないため、今回の講座で受講者は Speaking よりも Listening で自己評価を向上させたことがわかる(H)。

受講開始時の感情の高低に沿ってそれぞれのグループを見てみると、受講開始時に高感情であるグループでは、受講後の Listening に自信をもつ者は受講後の Speaking にも自信をもつ可能性があり(D)、受講前に Speaking に自信をもつ者ほど受講後も Speaking に強い自信をもつ(E)。一方、受講開始時に低感情であったグループでは、受講後の Speaking スキルに関する自己評価は、ほぼ Speaking スキル自己評価の伸びで決まっている(F)。さらにこのグループでは、初期の低感情が Speaking スキルに関わる自己評価の低さに反映し、Listening スキル自己評価が「終了感情」に反映する(J)。そして、受講前の Speaking の自信のなさが「能力への自信」の低さに反映し、「ピーク感情」の高さが「目標への挑戦」への積極性を高めている(K)。

これらの結果から、教師が学習者にどのような支援を行うのが効果的かについて、いくつかのヒントが得られる。

まず、学習者が受講開始時にその授業にたいして肯定的な態度を示せるなら出席率は高いまま維持されることが期待できるが、肯定的な感情を示さなかった場合でも受講終了時の感情に注意を払うことが求められよう。すべての受講が終了するときの感情が授業全体への感情を決定するという結果は、毎回の授業においても、終了時の感情が肯定的であればその回の授業への感情的評価が高まるという仮説につながるからである。

毎回の受講終了時に心地よい雰囲気を作ることができれば、回を重ねるごとに授業にたいする肯定的

⁶ 以下、括弧付きアルファベット(A)-(K)の詳細は、第 3.4 節の該当部分を参照のこと。

な評価は高まり、「ピーク感情」が高くなることが期待される。そうすれば、初期低感情群の学習者であっても「目標への挑戦」を積極的に試みることができ、そのような挑戦がさらに「能力への自信」につながる可能性が高いことが期待される。

カランメソッドのように Listening と Speaking を主な活動とする授業においては、自己評価の変化を手掛かりに、効果的なタスクの提供方法を検討できる。Listening/Speaking 力に自信をもつ学習者は楽しく受講を始めることができ、受講後の効果についても容易に実感を得ることができる傾向にある。しかし、特に Speaking について自信のない学習者は、受講開始時に否定的な態度で授業に臨んでしまう傾向がある。そのようなグループには、Speaking に比べて自己評価が高まりやすい Listening タスクをまず与え、ある程度 Listening 力が伸びたことを実感させてから Speaking のタスクを始めると、つまづきを防止できる可能性が示唆される。

6. おわりに

本研究によって、英語発話／会話練習における受講者の感情的側面と、L/S スキル自己評価との関係について多くの知見を得ることができた。受講者が学習への意欲を持続するには、受講時の感情が大きな影響をもたらしていることは明らかであり、そのような感情を生起させ保持させる状況をどう整えていくかが重要な課題である。

今回実施したのは少人数対面型の講座であったが、望ましい学習環境の整備という観点は、遠隔教育の授業実践においても重視すべき要素である。

今後はこの知見を活かし、対面だけでなくオンラインでも、効果的なアウトプット活動について検証したい。

7. 謝辞

本研究に多大なご協力をいただいた QQ イングリッシュ社に厚く御礼申し上げます。

参考文献

- [1] 文部科学省「中学校指導要領（平成元年改訂）」1989年。 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322470.htm（2016年2月5日アクセス）
- [2] 文部科学省「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」2011年。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf（2016年2月5日アクセス）
- [3] Bygate, M. *Speaking*, Oxford: Oxford University Press, 1987.
- [4] 坂本美枝・半田純子・宍戸真・阪井和男, 「カラン・メソッドを使用したオンライン英会話活動は何をもたらすか: 学習効果と学習姿勢への影響」, 第96回次世代大学教育研究会, 2014年8月2日.
- [5] Driscoll, M. P., *Psychology of learning for instruction*, Boston, MA: Allyn & Bacon Pub., 1994.
- [6] Keller, J. M., “Motivational design of instruction”, In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 383-433, 1983.
- [7] Keller, J. M., “Strategies for stimulating the motivation to learn”, *Performance & Instruction*, Vol. 26, No. 8, pp. 1-7, 1987.
- [8] Nakamura, J. and Csikszentmihalyi, M. “The concept of flow”, In Snyder, C. R. and Lopez, Shane J. (Ed), *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, pp. 89-105, 2002.
- [9] 石村郁夫, 「フロー体験の促進要因とその肯定的機能に関する心理学的研究」, PhD Thesis, 筑波大学人間総合科学研究科ヒューマン・ケア科学専攻, 2008年.
- [10] Kahneman, Daniel, *Thinking, fast and slow*, Farrar, Straus and Giroux, Nov 9, 2011. (和訳) カーネマン, ダニエル, 『ファスト&スロー (あなたの意思はどのように決まるか?)』 (下巻), 村井章子訳, 早川書房, 2012年.
- [11] Redelmeier, Donald A., and Kahneman, Daniel, “Patients' memories of painful medical treatments: real-time and retrospective evaluations of two minimally invasive procedures”, *Pain*, Vol. 66, pp. 3-8, 1996.
- [12] 坂本美枝, 『カラン・メソッド「英語反射力」を鍛える奇跡の学習法』, 東洋経済新報社, 2013年.
- [13] 英検 Can-do リスト.
<http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/list.html> (2014年9月29日アクセス)
- [14] 阪井和男・有賀三夏・内藤隆, 「SAN 感情測定スケール」, 2013年.
<https://dl.dropboxusercontent.com/u/12166972/siing-SAN-emotion-scale-v11.pptx> (2014年9月16日アクセス)
- [15] 阪井和男・戸田博人・内藤隆・有賀三夏・片桐隆嗣, 「行動観察を用いた多重知能理論にもとづく芸術系ワークショップの評価と特徴」, 第15回情報コミュニケーション学会研究会発表論文集, pp. 3-12, 2014年11月8日.

小学校外国語活動—CLIL による環境教育の試み

執行 智子¹ カレイラ 松崎 順子²

¹ 東京未来大学こども心理学部 〒120-0023 東京都足立区千住曙町 34-12

² 東京経済大学現代法学部 〒185-8502 東京都国分寺市南町 1-7-34

E-mail: ¹shigyotomoko@gmail.com, ²carreira@tku.ac.jp

概要 本研究では、小学校で行われる環境教育を学級活動と連携をとりながら CLIL を用いた外国語活動において実施し、児童がどのように思うか、またそれが児童の外国語活動に対する動機づけをあげるのか、さらに活動で使用した児童の内容に関する言語を増やすかどうかを調査することを目的とした。その結果、参加した児童の振り返りから、内容・言語・協同学習について振り返っていることがわかり、また、多くの児童が本プロジェクトを肯定的にとらえていたことが分った。事前事後に行ったアンケートについて対応のある t 検定を行った結果、児童の動機づけに関して質問項目「地球の環境についてもっと知りたいです」の有意な差が見られた一方、児童のアンケートから学習意欲が上がっている記述があったことが分った。また、内容に関する言語においても、事前事後に行ったアンケートについて対応のある t 検定を行った結果、有意な差が見られた。よって、児童たちは自ら本プロジェクトで使用した内容に関する言語を理解し語彙を増やしたと思っていることが分った。

CLIL in Elementary School Foreign Language Activities —CLIL and Environmental Education—

Tomoko Shigyo¹ Junko Matsuzaki Carreira²

¹ Faculty of Child Psychology, Tokyo Future University 34-12 Senjuakebono-machi, Adachi-ku, Tokyo 120-0023 Japan

² Faculty of Contemporary Law, Tokyo Keizai University 1-7-34, Minami-cho, Kokubunji-shi, Tokyo 185-8502 Japan

E-mail: ¹shigyotomoko@gmail.com, ²carreira@tku.ac.jp

Abstract The purpose of this study is to report CLIL (Content and Language Integrated Learning) in Foreign language activities in an elementary school. The study aimed to research how students think about CLIL, whether it would enhance their motivation to foreign language learning, and whether it would increase their vocabulary of the content learnt in this project. The reflections of the students showed that they enjoyed this project by referring to the content, the language, and cooperative learning. The quantitative analysis of pre- and post-questionnaires did not indicate that this project could enhance the students' motivation to foreign language learning, but the students explained that they wanted to learn more. Furthermore, there was a significant difference between the pre- and post-questionnaires on vocabulary of the content. Therefore, this project increased students' vocabulary.

1. はじめに

地球市民として生きていく人間は、みな等しく地球環境を守り、次の世代に地球環境を守り引き継いでいかなければならない。現代では、環境問題は、地球市民一人一人が自覚をもって取り組んでいかなければならない問題である。イギリスでは、「環境を人類に与えられた財産であり、環境の保護、改善を義務責任として貢献できる人間の育成を環境教育の本質」(谷口・大西^[1], p. 67) とし、「環境問題に対して、個人的の問題としてではなく、公のグローバルな問題として捉え、地球の一員としての解決案を見出す」(谷口・大西^[1], p.67) ことができるよう環境教育をカリキュラムの中に設置している。日本においてもまた、文部科学省^[2]は、「国民が様々な機会を通じて環境問題について学習し、自主的・積極的に環境保全活動に取り組んでいく

ことが重要であり、特に、21 世紀を担う子どもたちへの環境教育は極めて重要な意義を有して」といとし、その重要性を強調している。現在、学習指導要領において「環境教育」は 1～2 年生では生活科において、3～4 年生では社会科・理科・体育科において、さらに、5～6 年生では社会科・理科・家庭科・道徳において、また、どの学年においても総合的な学習の時間や特別活動において実施されている。しかしながら、世界の共通語となりつつある英語教育の現場でこそ環境問題についてやり取りができるようなグローバル人材の育成が必須となると思われる。小学校外国語活動においても、責任ある地球市民の育成を目指し、環境問題をどのように外国語活動に取り入れるかを研究し、積極的に取り入れるべきなのではないだろうか。

2. 外国語活動と環境教育

谷口・大西^[1]では、学校教育の中での環境教育において成果を上げるためには、「単独の単元でとらえるよりも、義務教育段階で体系的」(p. 65)に捉えていく必要があると主張している。また、池田^[2]は「日本における CLIL 活用の可能性(座談会)」の中で、普通の英語の授業では環境問題を取り上げてはなかなか本気で考えさせることはできないが、内容言語統合型学習法(以下、CLIL)を使うと「きちんと学び考えさせることができる」(p. 17)と述べており、環境教育を他教科と連携しながら外国語活動で取り上げることは、意義深く、必要であると思われる。

2.1. CLIL による外国語学習

ヨーロッパで近年開発されてきた CLIL は、内容学習と言語学習両方を目的としたアプローチである(Coyle, Hood, & Marsh^[4]; Mehisto, Marsh & Frigols^[5])。笹島他^[6]では、「CLIL は、学習者の総合的な発達をサポートし、そのゴールは、生徒が、能力を身に付け、動機づけられ、必要なことばを使い、自立した学習者(independent learner)に育つこと」(p. 23)であるとしている。これを達成するために、CLIL の指導法の特徴を Mehisto, Marsh and Frigols^[5] (p. 29)では、Multiple focus, Safe and enriching learning environment, Authenticity, Active learning, Scaffolding, Co-operation の 6 つに分け、さらに、各項目を下位分類し 30 項目挙げている。笹島他^[6]ではこれを「CLIL 指導法の 30 のチェックリスト」(p. 22)として以下のようにまとめている。

- 多様な視点・多焦点(multiple focus)
 1. 科目内容クラスで外国語学習にアプローチ
 2. 外国語クラスで科目内容にアプローチ
 3. いくつかの科目を統合
 4. 科目間のテーマやプロジェクトを通して学習をコーディネート
 5. 学習プロセスの省察(ふりかえり)を促進
- 安全で豊かな学習環境
 6. 所定の型通りの活動や話題
 7. 授業を通じてことばの内容を提示
 8. ことばと内容の両方を試してみることで生徒の自信を築く
 9. 教室を学習センターとして使用
 10. オーセンティック教材な学習教材と環境にアクセス
 11. 生徒の学習意識を高める
- 本物らしさ(authenticity)
 12. 生徒が必要とすることばの質問をする
 13. 生徒の興味関心を最大限に引き出す

14. 生徒の学習と生活を常に関連させる
15. CLIL のことば(目標言語)を使う人と交流する機会を作る
16. メディアなどで使われている最新の教材を使う

- 積極的な学習(active learning)

17. 教師より生徒がコミュニケーションする
18. 生徒が内容、ことば、学習スキルの成果を示す
19. 生徒が学習成果の到達度を評価する
20. 仲間との共同を好んで行なう
21. 生徒同士でことばと内容の意味を考える
22. 教師は進行役に徹する

- 足場づくり(scaffolding)

23. 生徒の持っている知識、技能、態度、興味、経験を足場とする
24. 生徒の立場に立って情報を再構成する
25. 異なる学習スタイルに対応する
26. 創造的で批判的な思考を培う
27. 生徒に楽をしようとしなくて一歩前に行くように促す

- 協力(co-operation)

28. CLIL の教師とそれぞれの科目の教師との協力で授業を計画する
29. 保護者にも CLIL の学習や生徒支援などにかかわってもらう
30. 地域、教育行政、管理職とかかわる

具体的に、山野^[7] (p. 96) は小学校で扱われる CLIL の内容は「単一教科による内容、もしくはテーマ・トピックに沿った教科横断型内容」としている。外国語学習に他教科の内容学習を横断的に取り入れることは、学習者自身が目標言語の習得と学習内容の理解が進むようになるのみならず、林^[8] (2003) が教科横断型授業について指摘しているように、指導者が学習者中心の視点をもってカリキュラムを作成できたり、一方の教科の学習成果をもう一方の教科においても応用する場面を設置できたり、既習事項を効果的に活用し効率的に時間を活用することができるのである。つまり、カリキュラムを全体的に掌握し、効果的に学習をデザインすることができるようになるのである。

特に、Sharpe^[9]によれば、小学校の担任教員は、「一日中児童と一緒にいるので、深く豊かな関係を築くことができる」「全教科を担当しているので、英語を子どもの学校生活全体に組み入れることができる」「小学校教育を専門としているのでカリキュラム全体の中に英語学習を統合していくことができる」(執行^[10], p. 203) ので、担任教諭が、外国語活動において他教科の内容を横断的に取り入れたたり、カリキュラム全体の中に外国語学習を統合していくことは他の校種の教員よりも容易であり、また、一日中児童と一緒にいることで、

児童の実態に合わせ scaffolding や co-operation のような CLIL の特徴を授業で生かすこともできると思われる。

また、渡部・池田・和泉^[11]では、CLIL には柔軟性があり、以下のようなバリエーションがあるとしている。

- ・「目的」によるバリエーション
- ・「頻度・回数」によるバリエーション
- ・「比率」によるバリエーション
- ・「使用言語」によるバリエーション (p. 10)

CLIL の授業では、その目的が言語学習と内容学習、あるいはどちらが優先されるのかどうか、単発的に CLIL の授業を入れるか、年間を通じて入れるのかどうか、授業の一部に取り入れるのかあるいは授業全体に CLIL を入れるのかどうか、学習言語の使用は初期の段階では学習言語のみの使用をするのか、必要であれば第一言語を使用することも許容されるのかどうかなど、教育現場一つ一つの実情に合わせて調整することができるとしている。小学校の担任教員は、児童の実態を把握しているので、効果的に「目的」「頻度・回数」「比率」「使用言語」を調整することが可能なのではないだろうか。以上のことを踏まえると CLIL は小学校に取り入れやすいアプローチであることがわかる。

2.2. CLIL の構成要素

Mehisto, Marsh, and Frigols^[5]によれば、CLIL は、第一に内容 (Content) に焦点を置くとしている。新しい情報やスキルを習得するためには、学習者は、通常新しい情報を理解しようとするのみならず、それらと既存の知識やスキルや考え方を結びつけるものであり、そのようなことが起こるのは個人と社会 (Community) の中で、さらに、コミュニケーション (Communication) を通して、個人的あるいは協力的な内省や分析 (Cognition) を通して行われるとしている。つまり、CLIL では、上記 4 つの要素 (Content, Community, Communication, Cognition) を、「有機的に結び付けてパッケージング」(渡部他^[11], p. 5) し、「この枠組みに即して教材を作り、授業案を考え、指導を行えば、相乗効果 (synergy) により高品質の教育が実現される」(p. 5) というのである。

山野^[7]では、CLIL の 4 つの要素と外国語活動の関連について、

・ Content

CLIL における内容は、「単一教科による内容、もしくはテーマ・トピックに沿った教科横断型内容」(山野^[7], p. 96) である定義している。つまり、CLIL で扱う内容は、学校で学習中の学習者にとって関連があるもので、学ぶ対象になりうるものであるということになる。このことは、学習指導要

領にある外国語活動の指導内容についての記述「児童の興味・関心にあったものとし、国語科、音楽家、図工科などの他教科等で児童が学習したことを活用する」(文科省^[12], p. 1) に適合しているとしている。

・ Communication

CLIL では、「対人コミュニケーションと学習使用ツールとしての言語使用」(渡部他^[11], p. 6) に重点を置いており、特に、

- ・ 学習の言語 (language of learning…内容理解に必要な語句や表現)
- ・ 学習のための言語 (language for learning…学習活動を行うために必要な表現)
- ・ 学習を通しての言語 (language through learning…児童や教員が、授業で積極的なコミュニケーション活動を行うときなどに現れる学習における偶発的、繰り返しの言語)

(Coyle et al.^[4])

の 3 つの言語の使用が言語使用のために必要であるとしている。これらを山野^[6]では、それぞれ外国語活動における「単元の目標となる英語表現」「クラスルームイングリッシュ」「積極的に外国語を聞いたり話したりすること」(文科省^[12], p. 1) に共通している部分があるとしている。

・ Cognition

CLIL における生徒が行う思考活動において、山野^[7] (p. 97) は、「学んだ内容を生かし、それらを既存の知識や学習スキルと統合しながら、意味ある文脈の中で、学習言語を使って考え発話しようとする」ことであるとしている。そのため CLIL の授業では、指導者は、「授業において生徒に与える課題が、どの程度の認知的負荷を伴うかについて、明示的に意識できるようになり、暗記や理解に偏ることのない、バランスの取れた多様な学習活動を実践することが」(山野^[7], p. 97) 必要となる。小学校外国語活動においてもまた、「児童の知的・発達レベルに考慮した学習や活動を行うべき」(p. 97) という示唆があるので、この点においてもまた、CLIL の概念は、小学校外国語活動の目指すものと一致をすると山野^[7]は述べている。

・ Community

CLIL では、協同の学びを通して異なる文化を学ぶことで「他者を認め、さらには自国の文化や言語の理解を深めることを目的」(山野^[7], p. 97) としている。小学校外国語活動においてもまた、「(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る」(文科省^[12], p. 1) を目標の一つに掲げており、CLIL と外国語活動は、通ずると

ころがあると山野^[7]は述べている。

以上のように CLIL の構成要素は小学校外国語活動の柱となる考え方と一致している点が多くみられることから、CLIL は学習指導要領の外国語活動の目標である「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」(文科省^[12], p.8)を実現できる手立てであると言えるのではないだろうか。

3. 先行研究

パーソンズ^[13]は、CLIL の効果について文献研究した結果、CLIL は、生徒の言語力と科目の内容の知識を伸ばしていること、伝統的な外国語学習と比べ CLIL を用いた授業は生徒の英語力とモチベーションを高めることができることを指摘し、「CLIL にはさまざまな利点（外国語取得、モチベーションや外国語に対する興味、認識等）」(p. 7)があるとまとめている。

笹島他^[6]によれば、「ウェルシュ・ケーキ」を作る CLIL 授業を小学校 6 年生にした結果、調理の最中に「単純なコミュニケーションの行為をする実際の場面」(p.92)、例えば「指示をする、意欲を喚起する、タスクの達成をほめる」(p.92)などを行うことができていたと報告し、「家庭科の授業の副産物として『英語』を体感し、ケーキを作るということも学びました」(p.92)と、内容と言語両方に生徒の気づきがあったとしている。

山野^[7]は、CLIL の授業を異なる指導者の下において行い、CLIL を授業に取り入れることで授業や児童にどのような変化が出るのか、外国語での言語活動に変化が出るのか、児童の思考活動を促進するのか、さらに、クラスでの協同学習に変化があるのかなどについて調査し、その結果を以下のように報告している。CLIL の授業では、

- ・ 教科内容を使用した内容が充実し、児童の授業への興味とやる気を喚起し、担任教員の知識・経験が活用された
- ・ 外国語を使ったコミュニケーション活動に対して児童の授業参加が促進され、また、児童に「学習を通しての言語 (language through learning)」が見られたことから児童の外国語に対する興味を高めた
- ・ 児童の思考活動は、学習内容と言語理解から、文脈の中で「学習の言語 (language of learning)」や学習を通しての言語 (language through learning)」を使って「比較・整理・分析」(p.120)する活動まで広がっていると推測される
- ・ 児童同士の学び合いが活発となった

以上のことから CLIL を外国語活動に取り入れることにより児童の動機づけを高め、積極的な参加を促し、さらに、思考すること、協同的に学びあうことを促進したといえるであろう。

また、山野^[7]は、社会科で扱う環境についての CLIL の授業を実践した指導者が授業後、

- ・ 内容に関して、他教科とのクロスカリキュラムで授業ができ、授業の内容が豊富なので、子供たちの知的好奇心を満たす授業ができる (p.117)
- ・ 言語に関して、英語学習に対する児童の積極的な授業態度が見られる (p.117)
- ・ 思考活動に関して、子供たちの発達段階や知的好奇心を満たし、大人びている児童や表現が苦手な児童にとってじっくり考える授業は参加しやすいようである (p.118)
- ・ 協同学習では、他教科で行っていた協働学習の方法が生かされている (p.118)

と述べたと報告しており、外国語活動に環境教育の CLIL の授業が、認知、言語、思考、コミュニティ全ての面において効果的であると述べている。

以上のことを踏まえ、本研究では、小学校外国語活動に CLIL の手法を用いて環境教育を実施することが、児童はどのように影響を及ぼすのかを調査することとする。

4. 本研究

4.1. 目的

本研究では、近年地球を守る一つの手段としての環境教育を、小学校外国語活動において学級活動と連携をとりながら、CLIL を用いて導入することが小学 5 年生の児童にどのように影響を及ぼすのかを調査することを目的とし、以下のリサーチクエスションをおくこととする。

1. 児童は CLIL を用いた外国語活動をどのように思ったであろうか。
2. CLIL を用いた外国語活動は児童の外国語活動の動機づけをあげるであろうか。
3. CLIL を用いた外国語活動は児童の内容に関する言語を増やすであろうか。

4.2. 参加者

本研究の参加者は、東京都のほぼ中心に位置する東京都新宿区立愛日小学校に在籍する 5 年生 19 名である。参加者は、愛日小学校入学時より週に 1 回程度の外国語活動を経験している。愛日小学校では、外国に旅行したり、家族に海外赴任や出張の経験のあるものが多く、英語への関心を高く持っている児童が多く在籍しているが、本研究の参加者については詳細には調

査していない。

4.3. 本プロジェクト

- ・ 目標：環境問題について世界に向けて発信しよう
ポスターを制作し発表する
- ・ 計画と実施：授業計画については、担任教員を中心に外国語活動担当教員および筆者（当校外国語活動アドバイザー）が行った。計画は以下のとおりである。

第 1 回 【学級活動】

導入：環境について知っていること、環境のためにしていること、自分たちで取り組みそうなことについて考える。

目標の設定：それを世界に向けて伝える

第 2 回 【外国語活動 Day 1】

電気が生活に欠かせないものであることに気がつく。

1. 昔と現在の生活の写真を比べ、電気が暮らしを豊かにしてきたことに気がつく。
2. 電気が使われているものにチェックをする。
3. 絵本『どうやって作るの？パンから電気まで』の読み聞かせを聞き、電気がつくられていることを意識する。
4. Elec 君チャンツでエネルギーが作られていることを英語で理解する。

第 3 回 【外国語活動 Day 2】

環境問題への意識を高める。

1. Elec 君チャンツを歌う。
2. 電気クイズに答える。
「電気を使う製品はどれでしょう」
「一番消費電力が大きいのはどれでしょう」
3. 英語の絵本 *The Earth Book* の読み聞かせを聞き環境問題に興味を持つ。
4. 環境問題で知っていることをあげる。

第 4 回 【学級活動】

消費電力の調査 「1 年間あるいは 1 時間あたりの消費電力について」「電力消費を抑える方法について」調べる。

第 5 回 【学級活動】

環境問題と電力についての関連性について知る

1. 環境問題と消費電力の関係について調べる。
 - ① エネルギーを使うことで二酸化炭素が増えることを知る
 - ② それによって温暖化が進み、気温の上昇、海面上昇、洪水、ハリケーンなどの環境問題が起こることを知る
2. 環境を守るために自分たちができることを考える。

第 6 回 【外国語活動 Day 3】

環境にやさしい生活を送る方法を英語で表現する。

1. Elec 君チャンツを歌う
2. 目標（ポスター制作）について知る
3. ポスターを制作する

第 7 回 【外国語活動 Day 4】

ポスター制作

1. Elec 君チャンツを歌う
2. グループ活動 ポスターを制作する

第 8 回 【学級活動】

ポスター制作

第 9 回 【外国語活動 Day 5】

中間発表

1. Elec 君チャンツ
2. 中間発表会をする

第 10 回 【学級活動】

ポスター制作

第 11 回 【外国語活動 Day 6】

リハーサル大会

1. Elec 君チャンツ
2. リハーサル大会をする

第 12 回 【外国語活動 Day 7】

発表

1. Elec 君チャンツを歌う
2. 発表会をする

以上のように計画を立て、実施を始めたが、第 6 回【外国語活動 Day 3】環境にやさしい生活を送る方法を英語で表現する段階で、児童が日本語で考えた節電方法を既習の英語を用いて表現することがなかなかできないことがわかった。児童たちは自分が考えた方法ではなく日本語をそのまま英語に訳そうとし、外国活動指導助手（assistant language teacher, 以下 ALT）に尋ねるが、そもそも日本語自体が難しく ALT には理解できない。その上、児童自身も ALT に理解できる簡単な日本語で言い直すことができない。児童自身が何を言いたい（内容）のかを、自分自身で確認することが一番大切であろうという話し合いを、担任教員、外国語活動担当教員および筆者とで行い計画を改善することにした。改善したものが以下のとおりである。

- ・ 目標：環境問題について世界に向けて発信しよう
寸劇で発表しビデオ作成をする

第 7 回 【外国語活動 Day 4】

発信する内容を絵で描き必要な英語を ALT から学ぶ。

第 8 回 【外国語活動 Day 5】

節電をしている様子を寸劇として作成する。

第 9 回 [外国語活動 Day 6]

寸劇に使用する英語を英語らしく発信する方法
(イントネーション・リズム)を知る。

第 10 回 [外国語活動 Day 7]

リハーサル

第 11 回 [学級活動]

知っている英語をもっと使うように工夫する。

第 12 回 [外国語活動 Day 7]

発表, ビデオにとり鑑賞する。

4.4. 本プロジェクトと CLIL

本研究で行われる本プロジェクトにおいて, CLIL の構成要素の内容を以下とする。

- Content…エネルギーについて知る
エネルギーについては, 児童は小学 5 年生の他教科ですでに学んでいる。さらに, 本プロジェクトの最中に学級活動においてもエネルギー問題について, 外国語活動と並行して学習していく。このように, 教科横断的に学習することで児童にとってエネルギーを身近な問題として内容を深めることができると思われる。
- Communication…「学習の言語」では Elec 君チャンツを本プロジェクトの外国語活動の授業では毎回歌った。Elec 君チャンツは 2 つのパートからなり, 前半部分は電気である Elec 君ができること(主語の I は Elec 君である)を歌ったものであり, 後半は主語を we とし, 児童が環境を守るためにできることを歌ったものである。

I am Elec.

I eat electricity.

I can make cars move.

I can make trains move.

I can make fridge cool.

I can make micro wave hot.

Please save me!

Ok we can save you!

We can close curtains.

We can turn lights off.

We can close fridge door.

We can save the earth!

前半部分は第 2 回(Day 1)と第 3 回(Day 2), 第 6 回(Day 3)から最終日まで, 前半部分に後半部分を加えて歌った。このチャンツの後半部分は特に児童がそのまま発表に使用できる言語材料である。リズムに載せて歌うチャンツを利用することで, 児童が本プロジェクトの初回からこれらの言語材料に親しむことができることを念頭においた。

なお, チャンツは新宿区から加配された ALT とともに作成した。

また, 「学習のための言語」では, 電気製品の名前などクイズを通して触れること, さらにグループ活動において寸劇を作る際に必要な英語表現を ALT に尋ねる時に”How do you say ~ in English?”を導入し, 英語を英語で尋ねる場面を作り出すこととした。「学習を通しての言語」では, 絵本 *The Earth Book* の読み聞かせを通して節電だけではなく, 児童が身の回りの環境保全に使用できる言語を導入した。以下絵本に登場した言語材料の一部である。

1. Turn off the lights

2. RECYCLE!

3. Save my leftovers

4. Be nice to the worms

5. Share a book

6. Plant a tree

7. Use both sides of the paper

8. Save water

9. Clean up trash

10. Put my underwear in the freezer when it's hot

以上のようにそれぞれの言語を設定し, エネルギー問題の解決策の一つである節電対策を, 世界に向けて, 英語を使い, 相手にわかるように発信することと, グループで問題解決する(節電方法を考え英語で発表する)活動のために, 必要な英語を ALT に尋ねたり, グループ内の話し合いをしたりすることにおいて, コミュニケーション活動を活性化をさせることができるようにした。

- Cognition…節電方法を考える

日本の電力事情を知ること, 過去の生活と現在の生活の方法の違いから電気と自分たちの生活がどれほど関わりが深いかを知ること, また, 産出できる電力量と消費電力のバランスをとるためには, どのようにしたらいいのかを知ることなど, 節電の方法を考えるまでに, 知的理解と論理的思考が必要となる。これは, 児童の発達レベルに考慮した知的好奇心の持つことができる活動であり, 児童が自らできる節電とはどんなことであろうかを考え出すことは, 知的創造的活動となると思われる。

- Culture/Community…世界に向けて(外国人にわかるように)発信する

世界に向けてということは, 受信者は外国人であることが想定される。受信者には日本とは異なる文化や環境があることを, 伝えるという行為を通して体験的に理解を深める活動となると思われる。

る。

4.5. 方法と分析

本研究では、CLIL を用いた外国語活動が児童にどのように影響を及ぼすかを明らかにするために、毎回の活動後に振り返りシートを、またプロジェクトの事前事後に動機づけと言語に関するアンケートを、さらにプロジェクト終了後に CLIL の授業をどう思ったかについての自由記述を児童に記入させ、毎回の活動後に振り返りシートに関しては主に質的に分析、プロジェクトの事前事後に動機づけと言語に関するアンケートに関しては量的に検定し、プロジェクト終了後に CLIL の授業をどう思ったかの自由記述に関しては質的に分析をした。さらに、最終授業後に児童が口頭にて振り返りを、また、担任には個別にお話を伺った。

毎回活動後に行う振り返りシートの質問項目

1. 今日の外国語活動をどのくらいがんばりましたか
2. 今日の外国語活動は楽しかったですか
3. 今日の外国語活動で楽しかったところ、もっとこうしたかったところがありますか
4. 今日の外国語活動で気づいたことや分かったことはありますか（英語について）
5. 今日の外国語活動で気づいたことや分かったことはありますか（環境について）

質問項目 1 と 2 に関しては、5 件法で、また、質問項目 3～5 は、自由記述とした。

事前事後に行う動機づけに関するアンケートの質問項目

1. エネルギーについてもっと知りたいですか。
2. 英語をもっと習いたいですか。
3. 英語の授業はとてもたのしいです。
4. 地球の環境についてもっと知りたいです。
5. 外国のお友達をたくさん作りたいです。
6. 習った英語をもっと使ってみたいです。
7. もっと英語の授業があったほうがいいです。
8. 英語の授業中はなんとなくいつも心配です。
9. 英語が上手になって外国の人と話してみたいです。
10. 外国に住んでみたいです。
11. 英語を話すときどきドキします。
12. 外国のことをもっと知りたいです。

質問項目 6～17 は 4 件法である。

事前事後に行う言語に関するアンケートの質問項目

13. 英語であいさつはできますか。
14. 英語で自己紹介はできますか

15. 英語で電気がしていることを言えますか。

16. 英語で節電の方法が 3 つ以上言えますか。

質問項目 13～16 は、「はい」「いいえ」のどちらかを選択する。

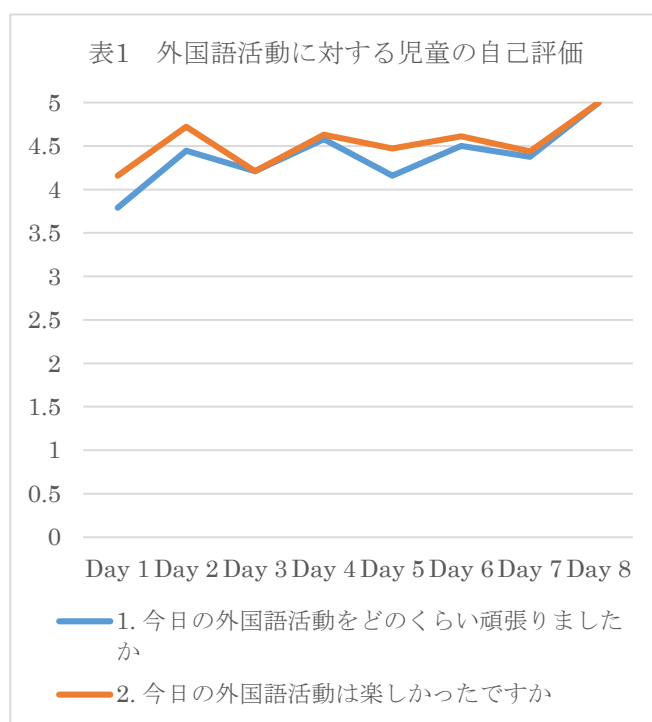
プロジェクト終了後に行う動機づけに関するアンケート（自由記述）の項目は以下のとおりである。

1. ALT の先生の英語は分かりましたか。
2. 担任の先生のお話はどうでしたか。
3. 授業の中で新しく知ったこと・面白かったことを書きましょう。（エネルギーについて、英語について）
4. 授業を通してもっと知りたくなったことを書きましょう。（エネルギーについて、英語について）

4.6. 結果

4.6.1 毎回活動後に行った振り返りシート

毎回活動後に行った振り返りシートにおいて、質問項目 1「今日の外国語活動をどのくらいがんばりましたか」および質問項目 2「今日の外国語活動は楽しかったですか」に関して、1～5 点で自己評価した結果は以下のとおりである。（表 1）



質問項目 1 に関しても 2 に関しても上昇下降を繰り返しながら、徐々にではあるが上がっていく傾向にあった。どちらの項目においても、前日より下降しているのは、Day 3、Day 5、Day 7 である。

質問項目 3「今日の外国語活動で楽しかったところ、

もっとこうしかったところはありませんか楽しかったところ、もっとこうしかったところはありませんか」に関して、

1. 活動自体が面白かった
「電気を使用しているものを探す」「電気に関するクイズ」「劇を作った」
2. 活動で導入した英語が分かった、言えた
「ALT の先生が言っていることがわかった」「活動で聞いたことばを使いたい」「活動で聞いたことばを使えた」「劇にわかったことばを使った」「絵本のことばを使いたい」
3. 班活動をうまくしたい
4. 発音が分かった
5. 英語で尋ね方がわかった

など毎回の活動内容に言及しているものが多く、1 や 2 に関する記述は外国語活動 Day 1~3 に多く、3~5 に関しては Day4~7 に多かった。

質問項目 4「今日の外国語活動で気づいたことや分かったことはありますか（英語について）」に関して、

1. 電化製品の名前が分かった
2. 節電の方法を英語で言うのが分かった
3. 必要な英語の言い方が分かった
4. 英語らしく言う言い方が分かった
5. 知っている英語があることがわかった

など 1~2 のように導入した英語の表現に言及している記述は、Day1~3 に多くあり、3~5 のように発信に必要な英語の言い方などに言及しているものは、Day4~7 に多くあった。

質問項目 5「今日の外国語活動で気づいたことや分かったことはありますか（環境について）」に関して、

1. 生活の中でほとんどが電気を使っている
2. いろいろな発電のいい方が分かった
3. 小さなことで地球が守れること
4. 一年で一番使う電化製品がエアコンと言うのがわかってびっくりした
5. 1つの家で 5000 個も電池を使っているのが驚いた
6. 節電の方法にはたくさんあると分かった

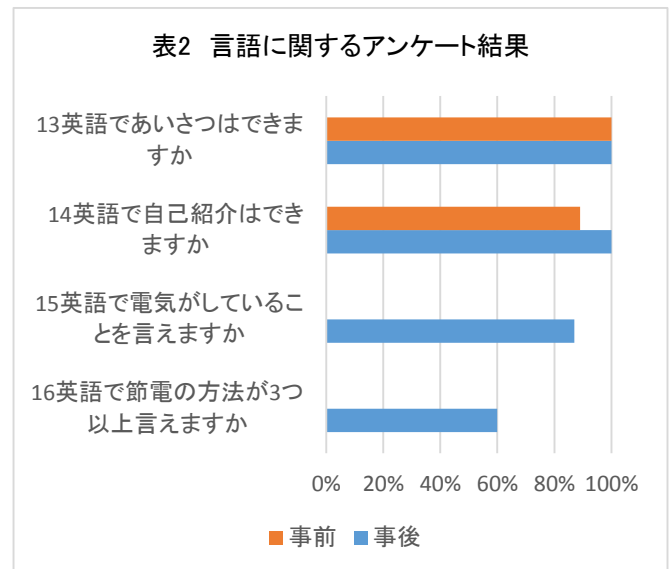
など、毎回の活動内容に関して言及しているものが多く、これらの記述は Day 1~3 に集中していた。

4.6.2 動機づけと言語に関してのアンケート

プロジェクトの事前事後に行われた動機づけに関するアンケートを検定した結果、質問項目 4「地球の環境についてもっと知りたいです」においてのみ有意差があった、 $t(15) = 1.39, p = .28$ 。一方、他の項目には有意差が見られなかった。

また、言語に関するアンケートを検定した結果は以

下のとおりである。（表 2）



質問項目 15「英語で電気がしていることが言えますか」と質問項目 16「英語で節電の方法が 3 つ以上言えますか」に関して有意差があった。質問 15 : $t(14) = 9.54, p = .00$, 質問項目 16 : $t(14) = 4.58, p = .00$ 。さらに、プロジェクトのターゲットとは直接関係ない英語での自己紹介に関する質問項目 14「英語で自己紹介ができますか」に関しては、有意差は出なかったが、事後に参加者全員が「はい」と答えていることが興味深い。

4.6.3 プロジェクト終了後に行う動機づけに関するアンケート

プロジェクト終了後に行われた動機づけに関するアンケートにおいて、質問項目 1「ALT の先生の英語は分かりましたか」に関して、

- ・ 分かった (9 人)
- ・ 何となくわかる (2 人)
- ・ 分かるときとわからないときがある (3 人)
- ・ 少し難しい (1 人)

など、半数以上の児童がわかったと答えているものの、わかったとは言い切れない児童も 4 割近くいた。

質問項目 2「担任の先生のお話はどうでしたか」に関して、

- ・ 分かりやすかった (6 人)
「環境と節電の関係などでわかりやすかった」
- ・ 勉強になった参考になった (7 人)
「先生のアドバイスを参考にした」
「先生の話はとても参考になった」
- ・ 特にない (1 人)

など、ほとんどの児童が興味関心を持って聞いていたと思われる。

質問項目 3「授業の中で新しく知ったこと・面白かったことを書きましょう。（エネルギーについて、英語

について)」に関して、

- ・ 節電の方法（内容）を知って（おもしろかった）（7人）
「いろいろな節電方法が分かった」
「節電と環境の関係」
- ・ 節電の言い方が分かった（4人）
「英語で節電の方法が3つ以上言えるようになった」
「節電方法を英語で言えるようになった」
- ・ 劇をしたこと（3人）
「班で調べたことを劇で発表したこと」
- ・ 英語の特徴イントネーション（2人）
「イントネーションについて」

など、プロジェクトで学習した内容についての記述が多かったが、劇をしたことなどプロジェクトで用いた手法や、英語のイントネーションなど言語に関することを言及している児童もいた。

質問項目 4「授業を通してもっと知りたくなったことを書きましょう。（エネルギーについて、英語について）」に関して、

- ・ 他の発電方法（2人）
「冷蔵庫のことだけでなく他を習いたい」
- ・ 節電方法（4人）
「他の節約方法について知りたい」
「他にどんな節電方法があるのかと言うこと」
- ・ 他の環境のためにできること、エネルギーのこと（2人）
「他に環境のためにできること」
「エネルギーは何年後なくなるのかなど」
- ・ 方法の言い方（5人）
「他の節電方法や環境問題、環境問題の様々な問題を英語で言うこと」
「英語で節電の方法をもアッと言えられるようになりたい」

など、プロジェクトで学習した内容に関することや、そこから発展したことが多く記述されていたが、一方英語に関しても関心を寄せている児童もいた。

4.6.4 最終授業後の児童振り返り

最終授業後の児童が共有した振り返りは以下のようであった。

- ・ 緊張した
- ・ はじめは調べたことをすごく長い文で言っていたが、日本語で短くして考えて、英語で短くしたのが良かった
- ・ 練習の時は声が小さくあまり聞こえなかったのが、本番では声が大きくてとてもわかりやすかった

- ・ 知らない単語がたくさんあったが、動きを入れて自分の知っている単語でも通じることがわかった
- ・ 自分が知っていることばでも普段あまり使わなかったことばを使うようになった
- ・ はじめは節電の方法など自信がなく小さい声で話していたが、そういう言葉も自信をもってはっきり言えるようになった

児童たちは、Day1 から発表である Day 8 までの過程を振り返り、自分の成長を認めていると思われる言及が多かった。

最終授業後、担任教員は以下のように述べていた。

「子どもたちが発するコミュニケーションの欲求や表現のエネルギーがとても高まって来たようなことを感じます。以前は、とても受身な感じがあったんですが、それが自分が考えたことを発するということがすごくいい経験になったようです。子どもたちのことばになってきたのが大きい。最初は ALT の先生に聞いてそれを出すだけだったのが、劇をやっていくうちに自分たちのことばになっていった。」

児童同様担任教員も Day1 からの過程の中で、児童のプロジェクトに対する関心や参加の具合の変化に言及していた。

なお、第 12 回[外国語活動 Day 7]に行った児童の発表に用いた言語材料は、状況を説明するセリフ (I'm hot. I turn up the air conditioner) の後に、電気である Elec 君が登場し苦しむ場面、そして主張したいセリフとなっていた。主張したセリフは、以下のとおりであった。

- ・ Clean TV display.
- ・ Don't put too much food into fridge.
- ・ Shut down window when you turn on the air conditioner.
- ・ Don't put things on fridge.
- ・ Dish washer use electricity. Wash dish by hand.
- ・ Don't open the fridge too many times.
- ・ Set the air conditioner to 30 degrees.
- ・ Hot food use much electricity. Let it cool down.
- ・ We can save the earth.

5. 考察

5.1.児童は CLIL を用いた外国語活動をどのように思ったであろうか

リサーチクエスション 1「児童は CLIL を用いた外国語活動をどのように思ったであろうか」に関して調査するために、まず、毎回の活動後に児童が記入した振り返りシートを分析した。質問項目 1「今日の外国語活動をどのくらい頑張りましたか」と質問項目 2「今日の外国語活動は楽しかったですか」において、だん

だんと上がっていく傾向がみられたが、Day 3「節電のためにできることを考え英語を知る」、Day 5「寸劇を作る」、Day 7「リハーサル」では、それぞれの前回から比べると、下がる傾向にある。これは、Day 3, Day 5, Day 7 における活動が、他に比べると児童が考える作業が多く、認知的負荷がかかったためと思われる。つまり、認知的負荷が重い作業の時には「頑張った」、「楽しかった」という実感がなかなか得ることができないからではないだろうか。

また、振り返りシートの質問項目 3「今日の外国語活動で楽しかったところ、もっとこうしかったところはありますか楽しかったところ、もっとこうしかったところはありますか」では、「電気に関するクイズ」「劇を作った」など活動で導入した英語表現や事柄についての記述や、導入した英語がわかった・言えたなど英語自体への気づきや体験した喜び、また、班活動の運営に関するものなど毎回の活動内容に沿っての記述が多い。さらに、記述を分類すると、「活動自体が面白かった記述」は CLIL の構成要素である Content, Cognition を、「活動で導入した英語についての記述」は Language を、「班活動についての記述」は Communication を表しており、CLIL の構成要素のすべてにおいて児童が振り返っていたことがわかる。また、その中では児童が楽しんでいることがうかがわれる。

質問項目 4「今日の外国語活動で気づいたことや分かったことはありますか（英語について）」では、活動で導入した英語の表現に言及している記述は Day 1~3 に多く、英語に触れそれを学習することが興味を引いていることがわかる。また、「英語らしく言う言い方が分かった」など発信に必要な言い方などに言及しているものは、Day 4~7 に多く、おおむね児童は毎回の活動に関して記述していることがわかった。さらに、質問項目 5「今日の外国語活動で気づいたことや分かったことはありますか（環境について）」においては、毎回の活動で扱った内容に関することが多く、特に導入部分に当たる Day 1~3 に多く記入があった。

さらに、最終授業後に行われた児童振り返りから、内容を考える際に工夫したこと、発表するにあたり英語ではどのようにいべきかを考えたこと、発表する際の態度など Day 1 から発表である Day 8 までの過程を振り返り、活動の内容・言語・表現すべてにおいて振り返り、自分の成長を認めていると思われる言及が多かった。

以上のことから、CLIL を用いた外国語活動の本プロジェクトを通して、児童は内容・言語・協同学習について自ら自主的に振り返り、多くの児童が「わかった」「言えた」「伝えられた」などの表現を用いて肯定的に

本プロジェクトととらえていたといえるのではないだろうか。

5.2.CLIL を用いた外国語活動は児童の外国語活動の動機づけをあげるであろうか

リサーチクエスチョン 2「CLIL を用いた外国語活動は児童の外国語活動の動機づけをあげるであろうか」を調査するために、本プロジェクトの事前事後において動機づけに関するアンケートを行い、それぞれにおいて対応のある t 検定を行なった結果、質問項目 4「地球の環境についてもっと知りたいです」においてのみ有意差があった。よって、CLIL を用いた外国語活動の本プロジェクトは、児童の外国語活動の動機づけをあげたとは言いきれない。しかしながら、本プロジェクトの参加者である児童たちの中には、海外赴任や海外出張を頻繁にしている家族を持つ者や、長期休暇に外国に旅行する者も多く、もともと英語学習の動機づけが高いことなどが考えられる。よって、本プロジェクトのテーマである環境に関しての質問である質問項目 4 以外には事前事後において大きな差が出なかったのではないだろうか。一方、質問項目 4 に関しては有意差があり、また、プロジェクト終了後に行った動機づけに関するアンケート質問項目 4「授業を通してもっと知りたくなったことを書きましょう。(エネルギーについて、英語について)」において、「他にどんな節電方法があるのか」など他の節電方法についてや、「他に環境のためにできること」「エネルギーは何年後なくなるのかなど」など環境問題の将来について知りたいと思っていることがわかった。また、学習言語である英語に関しても「他の節電方法や環境問題、環境問題の様々な問題を英語で言うこと」「英語で節電の方法をもっと言えるようになりたい」など英語を使用して環境についてや節電についてなど本プロジェクトで扱った内容を伝えたいと思っていることがわかった。

以上のことから、量的分析では本プロジェクトの学習によって児童の動機づけが上がったということはい切れないが、児童のアンケートにある記述から質的に分析するともっと知りたい・もっと言いたいという学習意欲が上がり、本プロジェクトが動機づけにつながっているように見受けられる。

5.3.CLIL を用いた外国語活動は児童の内容に関する言語を増やすであろうか

リサーチクエスチョン 3「CLIL を用いた外国語活動は児童の内容に関する言語を増やすであろうか」を調査するために、本プロジェクトの事前事後において言語に関するアンケートを行い、それぞれにおいて対応のある t 検定を行なった結果、質問項目 15「英語で電

気がしていることを言えますか」および質問項目 16「英語で節電の方法が 3 つ以上言えますか」に関して有意差が見られた。質問 15: $t(14) = 9.54, p = .00$, 質問項目 16: $t(14) = 4.58, p = .00$ 。これは、「学習の言語」および「学習のための言語」を言えるようになったということであり、言語学習にも本プロジェクトの効果があったということになる。これは、毎回の活動後の振り返りシートの児童の記述にも「電化製品の名前が分かった」「節電の方法を英語で言うのが分かった」「知っている英語があることがわかった」とあること、さらに、プロジェクト終了後に行う動機づけに関するアンケートのうち質問項目 1「ALT の先生の英語は分かりましたか」では、約 7 割の生徒が「わかった」「なんとなくわかる」と記述していることからもうかがえる。

さらに、有意差は見られなかったがプロジェクトのターゲットとは直接関係ない英語での自己紹介に関する質問項目 14「英語で自己紹介ができますか」に関しては、有意差は出なかったものの事後において参加者全員が「はい」と答えていることから、本プロジェクトを終えたときに、目標言語項目のみでなく、既習の表現に関しても自信を持って相手にいうことができたようになったと思っている児童がほぼ全員になったということである。これは、大変興味深い結果である。内容を重視し、学習言語も、学習者に必要なものを優先的に提供しているにも関わらず、英語で自分自身のことが言うことができるようになったということは、CLIL を用いた外国語活動が児童の英語に対する自信を高めているということになるのではないだろうか。

また、最終授業後の振り返りにおいて、児童たちは、「知っている単語で通じる」「知っている言葉を使う」など、CLIL を用いた外国語活動で、児童たちはこれまで学習してきた英語を違う文脈で活用できることにも気づいたといえよう。最終授業後の担任教員へのインタビューにおいて、担任教員は、「コミュニケーションの欲求」「表現のエネルギー」「自分の考えたことを発する」「子どもたちのことばになってきた」などという言葉を用いながら、本プロジェクトを通して児童たちが、自分たちのことばを模索していく過程を生き生きと語っていた。これは、本プロジェクトにおいて、児童のみならず担任教員が真剣にことばと向き合い、児童と向き合ってきたからである。小学校では全教科を担任教員が教えているので教科横断型の CLIL の導入は大変受け入れやすく、馴染みやすいことから、児童と担任教員が深くかわりあえたのであろう。だからこそ、児童も担任教員もプロジェクト終了後には満足感が得られたのではないだろうか。

6. まとめ

本研究において、学級活動との連携をとりながら CLIL を取り入れた小学校外国語活動を児童がどのように思うのか、それが児童の外国語活動における動機づけが上がるのか、また、それが児童の内容に関する語彙を増やすのかを調査した。その結果、毎回の活動後の児童の振り返りには、言語・内容・協同学習などについて記述されており、「わかった」、「楽しかった」と言及されていたものが多かった。また、外国語学習について「もっと学びたい」と、言語においては内容に関する言語をわかったとの記述があった。さらに、授業者である担任教員も児童が本活動を通して積極的に英語学習と取り組もうとしている児童の姿を語っており、児童と合わせて本活動に満足しているようであった。CLIL を取り入れた外国語活動では、担任教員ならではの発想を取り入れ児童のみならず担任教員が活躍できる場を作ることが多くできる。このことから、CLIL の授業では授業に参加している全員で活動を作り上げることができ、より一層の効果が上がるのではないと思われる。今後も様々な教科とコラボレーションし、児童の思考を深めることができる外国語活動の可能性を探りたいと思う。

文 献

- [1] 谷口和成・大西洋悦, “クロスカリキュラムに基づく環境教育の開発—The National Curriculum を手掛かりとした創造的教科の可能性,” 岩手大学教育学部附属教育実践指導センター研究紀要第 8 号, pp.65-79, 1998.
- [2] 文部科学省 “学習指導要領における「環境教育」に関わる主な内容の比較,” from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kankyou/___ics_files/afildfile/2013/01/22/1329192_1.pdf.
- [3] 池田真, “CLIL の原理と指導法,” 英語教育 2013、6 月号 p. 12-14
- [4] D. Coyle, P. Hood, and D. Marsh, Content and language integrated learning, USA: Cambridge, University Press, 2010
- [5] P. Mehisto, D. Marsh, and M. J. Frigols, Uncovering CLIL—Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Education, 2008.
- [6] 笹島茂他, “CLIL: 新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える!?—,” 2011
- [7] 山野有紀, “小学校外国語活動における内容言語統合型学習 (CLIL) の実践と可能性,” Eiken Bulletin Vol. 25, pp. 94-126, 2013.
- [8] 林則久, “教科横断的な学習に関するカリキュラム開発～小学校～,” 神奈川県立総合教育センター研究収録 22, pp. 89-92, 2003.
- [9] K. Sharpe, Modern foreign language in the primary school: The what, why & how of early MFL teaching, London: Kogan page, 2001.
- [10] 執行智子, “第 5 章実践例 5.2.3 東京都新宿区戸

塚第一小学校——HRT が主導となる外国語（英語）活動を目指して,” 生きる力を育む消灯英語教育——津田塾大学からの提言, 吉田真理子・田近裕子（編）, pp.199-217, 朝日出版社, 2015.

- [11] 渡部良典・池田真・和泉伸一, “CLIL（内容統合型学習）上智大学外国語教育の新たな挑戦第一巻原理と方法,” 上智大学出版, 2011.
- [12] 文部科学省, “文部科学省新小学校指導要領解説外国語活動編,” 文部科学省, 2008.
- [13] パーソンズ・マーティン, “日本の小学校に CLIL 学習法を導入するにあたって,” 阪南論集, 人文・自然科学篇, Vol. 48, No. 2, 2013, pp. 1-10.

「心の行間を読む」ことの教育効果

—学生の心意気を引き出す英語プレゼンテーションの教案実践—

白井 香織

東洋大学 経営学部 〒112-8606 東京都文京区白山 5-28-20

E-mail: Kaoribouquet@q07. itscom. net

概要 本稿では、日本人大学生に向けた英語プレゼンテーションのための教案について、詳細な報告を行う。記述の焦点は、各学生と教員との間における、「心の行間を読む」こと—ある種日本的とも言い得るコミュニケーションのありように置かれる。その記述では、教員が個々の学生の原稿作成をアシストする際の、心のふれあい、あるいは心情的な関わり合いが、本教案の全過程、及びその教案に関する演繹的、帰納的分析結果と共に、具体的に示される。さらに、本稿では、その記述について、人間の知覚という観点から考察を行う。それら微細な記述と考察により、以下二つの結果を示す。1) 学生がプレゼンの準備を行う際の「心の行間を読む」というやりとりは、学生たちが英語プレゼンテーションという難事に取り組むことを勇気づけ得る。加えて、学生たちは、英語プレゼンテーションを楽しみさえする。2) 「心の行間を読む」ことは、自ずと学生と教員との関わり合いを深めることにも寄与する。最後に、本稿は上記二つの側面が絡み合い、学生たちが英語でプレゼンテーションを行うという目標達成を下支えすることにつながっていくと結論づける。

キーワード: 心の行間、間、人間同士の心のふれあい、人間の知覚、教育

Sensing or Reading between the Lines of *kokoro*¹ —A Challenge to Maximize Students' Potential for the Presentation in English—

Kaori SHIRAI

Faculty of Business Administration, Toyo University 5-28-20, Hakusan, Bunkyo-ku, Tokyo 112-8606 Japan

E-mail: Kaoribouquet@q07. itscom. net

Abstract This paper aims to illustrate an effective teaching plan for Japanese university students to make their presentations in English. The special focus is on the description of “sensing or reading between the lines of *kokoro*”—a sort of Japanese style of interactive communication—between each student and a lecturer. In the description, inward interactions or emotional connections that occur between each student and a lecturer, while the lecturer assists each one in drafting his/her presentation is illustrated, with the all through process, the deductive and the inductive analyses of this teaching plan. Furthermore, this study examines the description from the viewpoint of human perception. These detailed description and examination show the following results: (1) the way of “sensing or reading between the lines of *kokoro*” would encourage students to face the challenges while preparing their presentations; moreover, they would enjoy their presentations in English; (2) the sensing or reading between the lines, in its own accord, contributes in the establishing of cordial student-lecturer relationships. Finally, this study concludes that the abovementioned two aspects amalgamate to help Japanese students achieve the goal of making presentations in English.

Key words: between the lines of *kokoro*, *ma*, human to human interaction, human perception, education

はじめに

スーパーグローバル大学、グローバル人材育成、又、発信型英語教育等、時代の要請に応えるべく、英語教育の分野においても、多くの優れた研究・試みが報告されている（原田，2013[1]；坪田他，2012[2]；森永，2014[3]）。一方で、教室という空間における、個々の学生と教員との「人間同士のコミュニケーションのありよう・関係構築」等に焦点を絞った教案の実践報告は、あまり見られない。

本稿では、上記観点、特に「心の行間を読むこと」を重視し、結果として一定の効果が確認された英語プレゼンテーションの教案実践について報告する。

その報告にあたり、可能な限り客観性の保持を目指す。そのため、本報告では、筆者による授業観察ではなく、この授業実施後に行った「自由記述によるフィードバックレポート」に記された学生たちの「言葉」、又学生と筆者との対面におけるやりとりの中で、学生が話した言葉を軸データとして、論を進め

る。さらに、片寄りが出ないように、出来る限り多くの別個の学生の言葉を示していく。上記を踏まえ、本稿は以下のように構成される。

まず、本章に続く2章において、(1) 上記、本稿での論考の軸となるデータについて、(2) 本教案を実践したクラスの詳細・教案実践の方針と目的、及び実践内容について、その概略を述べる。

3章においては、本教案の実践結果を示す。まず、本教案の「想定外」の結果であった「学生の心意気」を定義した上で、その定義に合致する結果を、演繹的な数的データとして示す。それから、帰納的な質的データとして、その結果に至った道程を、教案実践のスタート時から、終了時まで、時間軸に沿って描写記述する。その際、軸データである「学生の言葉」を併記し、出来る限り客観的な記述を試みる。

4章においては、上記教案実践過程を、「学生の言葉」と、筆者の中に鮮やかに残る心象風景との両面から振り返った際、時間軸上においては、初期段階における事象であり、又、学生たちがジャンプする高度軸からは、最大の契機となった事象として、「心の行間を読む」ことに焦点を絞り、その意味と事例の記述、及び考察を行う。5章では、上記2章から4章のまとめと、今後の課題について述べる。

2. 論考の軸となるデータ・本教案を実践したクラスの詳細・教案実践の方針と目的、及び実践内容

2.1. 論考の軸となるデータ；「学生の言葉」

筆者は、英語教育を専門とする者ではない。ただ、教案作成・実践において、最も大切な示唆は、学生の反応と直観、そして、思うままの感想の中にある、と考えている。

その考えは、教案の成否を決めるのは、筆者ではなく、生身の人間としての学生たちであるという事実に基づく。² いくら練った教案でも、筆者の思いが、学生たちの人間としての感性にまで届かなければ、結果には結びつかない。そのため、本稿で軸データとする「自由記述によるフィードバックレポート」実施にあたり、学生たちに伝えたことは、次の一点のみである。「心に浮かんだ言葉をそのままに、すり鉢を使った変化球（ごますり）は、いりませーん」。³

そして、上記の願いは、確かに、学生たちに届いていたと確信できると言っても過言ではない。それは、フィードバックレポートの中にある、学生たちの言葉のストレートな勢い（筆致も含む）の中に、ありありと見て取れる。さらに、筆者は、その言葉が、短く、朴訥であればあるほど、それらの中に、まっすぐな目をしたピッチャーの投げる直球のような、キレと真摯ささえ垣間見る。そして、そのような球を、その

威力と軌道を維持した「飛んで来たまま」の球を、普段の授業でそうしているように、全身で受け止めた。

本稿タイトルに含まれる「心意気」⁴という言葉は、筆者が意図して考案したものではない。そうではなく、上記レポートから立ち昇る、学生たちの言葉のパワーに気圧され、思わずパソコンに入力した言葉である。そして、そのような勢いを持つ言葉においては、余計なもの（教員に対する媚び・ごますり等、データをゆがめてしまう雑念等）の入り込む余地は、限りなく小さくなり、そのような言葉は、「客観的」データとしての、「量的・質的データ」（言葉による映像データ）として、論考に耐えうるものになっていると、筆者は考える。

同時に、筆者による授業観察は、「主観」を拭いきれないものであるため、上記の記述を補足する程度に止める。

2.2. 本教案を実践したクラスの詳細

- ・科目名：必修英語（1年生と2年生）
- ・授業回数：各学期各クラス、週2回ずつ、計30回
- ・担当時期：2014年秋～2015年秋
- ・クラス数：A～F 6クラス
（各クラス30名～40名；計231名）

上記、筆者が担任するクラスでは、シラバス（コミュニケーション、TOEIC、速読等）に沿い、双方向的な授業を行っている。

2.3. 教案実践の方針と目的、及び実践内容

2.3.1. 教案実践の方針と目的

まず、本教案実践の方針を述べる。筆者は、多くの学生にとって、中・高・大学という英語学習過程においては、大学における学びがおそらく最後になると感じている。その点も勘案しつつ、「必修英語」における学びを統合するような形で、何より学生たちが、一人一人の目線から、走り出してみたいと思えるような、「人間としてのコミュニケーションにおける」鮮烈な成功体験、欲を言えば、そこから導かれる自分の可能性への気づきを以て教室を後にしてほしい、という思いの中で辿り着いた一つの小さな答えが、本教案である。

本教案の目的を一言でまとめるなら、「自分の思い・考えを、他者に伝えるという、コミュニケーションの一形式としての英語によるプレゼンテーション」を「体感」してもらうことである。上記のような観点も交えた授業方針に基づき、同時に授業での学びの総括を視野に入れつつ、各クラス30回中、学期終盤の5～6回をその実践に充てた。

次節において、まずその教案の内容と実践の流れを簡略に示す。そして、続く3章において、その実践結果、及びその結果に至る過程について、量的・質的データを交えて提示・記述することで、詳細かつ客観的に記す。

2.3.2. 実践内容

<教案実践の3 Steps>

Step 1. (授業2～3回)

- ① プレゼンテーションの「テーマ決定」へ向けたブレインストーミング
- ② 情報の配列法の解説(板書中心)
- ③ 学生による原稿作成(筆者の個別指導を含む)

↓

Step 2. (授業2回:各回約20人ずつ)

プレゼン体感

(個人プレゼン・時間は3～5分・情報の配列等、相互評価表記入・質疑応答は、基本的になし)

↓

Step 3. (授業1回) フィードバックレポート

以上、2章では、本稿での実践報告の軸となるデータ、及び教案の内容について記述した。続く3章において、そのデータを支えとしつつ、より具体的に教案の実践結果を示す。

3. 実践結果:「学生の心意気」はどの程度引き出せたのか・どのように引き出せたのか

3.1. 「心意気」の定義

本稿では、「心意気」を次の二つの枠組み(AとB)から定義する。

A. 「プレゼンすること」それ自体について

この枠組みでは、「フィードバックレポート」の書き出しが、楽になるよう設けた次の質問(今後、英語プレゼンするなら、a.できる!、b.今度は、もっと上手くできる、c.もううんざり、d.特に変化なし)への回答が、aかbであった者を、「心意気」を引き出せたと、位置付ける。

下記に、上記の質問への回答に続く形で記述されていた、学生の言葉をいくつか例示する。「人に伝えるためにプレゼンすることが、こんなに楽しいとは思っていませんでした。たぶん、会社のプレゼンでもわくわくするほうなんじゃないかと思いました。もしかしたら私はプレゼンが好きかもしれません」、「次、機会があれば、もっと堂々として自分を魅せつけてやりたいです!」、「まだまだやれるという反省点も多くあったため、もっとプレゼンが上手くなるという自

信になった」、又「学期中に一回ではなく、二回くらいやってもいいんじゃないかと思う」等を、「心意気」とする。

B. プレゼンの「英語学習」の枠組みについて

この枠組みでも、上記質問への回答がaかbであった者を、「心意気」を引き出せたと、位置付ける。特に、プレゼン原稿作成、及び体感の過程を通し、「自分の英語力アップ」への欲が自然に出て来た、と思われる言及を、「心意気」と捉える。

例えば、「もっとスラスラ読んだりすれば、今後はまだ何倍もうまくできるだろうと感じた。がんばります」、「もっと、アドバイスくらいのほうが、もっともっとと頭で考え、文章はまとまらなくても、経験としては、もっと上を行けたかもしれないと思いました」、又「留学します。いつか、大勢の前で堂々と英語でプレゼンするために!!」等を「心意気」とする。⁵

3.2. データ分析結果

3.2.1. 数的データ:「学生の心意気」は、どの程度引き出せたのか

上記、3.1.で示した定義に基づくデータ分析を行い、AとBのどちらかに該当する学生を「心意気を引き出せた」とする。ただし、cあるいはdと回答していた学生については、たとえBの枠組みでの定義に合致した言葉が記されていても、「プレゼンへの心意気」を引き出せたとまでは言えないと考え、数値に含めないこととした。結果を下記に示す。

回答	a	b	c	d	欠席	
割合	9%	75%	4%	8%	4%	100%

3.2.2. 質的データ:「心意気」は、どのように引き出せたのか

本節では、「質的データ」として、まず、2.3.2.で示した教案実践内容の、時間軸に沿った描写と、フィードバックレポート内の学生の言葉とを突き合わせて、示す。そして、その突き合わせた内容を補足する程度に、筆者の言葉を記す。

まず、Step 1における、プレゼンテーションのテーマは、「自分の最も好きなコト・モノ・ヒト等何でもよい」と伝えた。このテーマ設定に関し、二つのことを念頭においた。一つは、英文を書くことによる学生への負荷を最小限に止めること。もう一つは、学生たちの思考の自由を最大限確保することである。

この時点での、学生たちの心境としては、「最初、

先生がプレゼンをやると言った時、何言ってるんだよ、最悪だわ、などと思いました」。「英語でプレゼンすると聞いて、最初は、『そんなことできない』と思っていた」、又「原稿は、英語で書かなければいけないため、お先真っ暗という感じだった」等、学生のレポートに表現されている通りである。筆者の主観を敢えて言うなら、かなり重いバーベルを、まず膝のあたりまで持ち上げる、そんな時間であった。

次に、各自のテーマを決めるため、そして縦横無尽にアイデアが出るように、ブレインストーミングを行った。その後、そのブレインストーミングの図を元に、情報の配列、出し方を、板書で示した。

それに続く原稿作成については、まず、日本語で原稿を仕上げてもらった。そして、英文にして行く過程では、各授業のテキストで扱った構文等、使えるところはどんどん自分の原稿に取り入れるように、伝えた。同時に、自力で英語にできないところや、構文等の不安感があるところは、筆者が個別指導を行った。

その指導過程、というよりも、質問に来る個々の学生と共有する空間内での、揺れ合うような時間の中で、学生の沈黙、気配、身振り、目線、表情等から、「微妙なニュアンス」、又「原稿上には、全くかけらも表れていない事象や心情」の部分について、それを皮膚感として感じ取り、筆者が英文にしていっていった。

この時点での学生たちの心境は、「すごくアイコンタクトもしてきて、一緒に入り込みやすかった」、「私の気持ち、伝えたいことを、しっかりと的を射てフォローして頂きました」、「自分が日本語で表したのから、私の心情をくみとって白井先生が英語に表してくれた“they are all too cute to drink”⁶が、とてもしっくりきて気に入りました」、又「質問に行った時、先生がすごく良い反応をしてくれて、私はもっと伝えたいんだということに気づいて、それからどんどん伝えたいことが出て来た」等、レポート内に記されていた。

そして、学生たちは、上記プロセスを境に、それまでは、見たこともないような集中力で、英文原稿の作成、校正に取り組み始めてくれた。実際、授業終了ベルが鳴っても、ほとんどの学生が、帰ろうとしないという、文字通りあり得ない「想定外」の事態が起こった。

さらに、その勢いは、自然と Step 2 の「プレゼン体感」の場面にも波及していった。それは、学生個々のアイデア合戦である。習字、ダンス、切り絵、多様な衣装（球団のユニフォーム、好きなブランドの服、思い入れのあるサッカーシューズ等）を交えた唯一無二の、各学生の「自信作」が完成し、「相互評価表」を記入し合い、オーディエンス側の学生や、筆者

からのコメント等を交え発表が行われた。

学生のこの時点の心境については、プレゼンする側と、オーディエンス側に分けて、下記に示す。まず、プレゼンする側の学生の言葉としては、「話し手側にとって、聞いてくれて反応してくれる人がいることがどれだけ幸せなことか実感しました」、「全部想いをぶつけることで、何かがこみ上げてくるような、そんな気持ちになりました」、「発表中の先生の反応は、自分の話していることがしっかりと伝わっているんだなと分かったので、自信を持つことができた」、又「全体的に、教室の空気感がとてもよかったので発表しやすかった」等。

一方、オーディエンスの言葉としては、「人の目ばかり気にしていた自分と、そんなことは一切考えずプレゼンに没頭していたクラスの人たちを見ると、それがそのままプレゼンに直結していた」、「クラスメイトの良い発表を見て、自分も、他人を惹きつけられるようなプレゼンがしたいと思うようになった」、又「伝えたい気持ちが強い時の表情は、キラキラしているのだと感じました」等記されていた。

上記、Step 2 における教室の様子を、筆者の印象としてまとめると、次のようになる。それは、教室全体が一体となり、お互いの独自性を「素直に」認め合い、その素直さによって、ゆるやかな「競争感」さえ醸し出されて出していくような、そんな空間であった。以上、本教案の内容と、その実践の流れについて、筆者の描写と、学生の言葉とを突き合わせることで、できる限りの客観性を目指しつつ、「質的データ」としての記述を試みた。

以下に、筆者の主観と、上記プレゼンを包括するような一人の学生の言葉を、ほんの少し書き添え、本章のまとめとし、次章へと繋げる。

筆者は、このような、クラス全体があたたかい光につつまれるような、楽しい授業の成立をかなえてくれた、学生たちにとっても感謝している。又、プレゼンを聞いて、自分と趣味や出身地が同じであることがわかった学生が、授業後にその学生に駆け寄って話しかけている姿を目にした時も、「コミュニケーションとしてのプレゼン」の余波を見た気がして安堵した。

同時に、上記したような原稿添削のプロセス、つまり、学生の手紙をそのまま英語にするのではなく、その奥にあるものを捉えようとする試みなしには、教案スタート直後の時点で、学生たちを各人各様の「自分のプレゼンテーション体感」へ向けてのジャンプ台に乗せることはできなかったと振り返っている。その論拠の一つは、「白井先生の言葉がなければ、私は今回のようなパフォーマンスはできなかったと思います」という学生の言葉である。

次章では、その小さな試み—メタファーに頼って表現するしかなかった事象、「心の行間を読む」ことに焦点を絞り、論を進める。

4. 「心の行間を読む」

4.1. 本稿内における「心の行間を読む」の意味

ここでは、「心の行間を読む」を、まず、言語にまつわる他の概念との対比で示す。そして、その対比の記述に、学生の言葉を交えることを通して、本稿内において、この表現をどのような意味で使っているのかを記述してみる。

言語にまつわる概念としては、一般的な文脈における「文の論理的繋がり」、又「発話行為」(Austin, 1962 [4]; Searle, 1975 [5])、「会話の含意」(Grice, 1975 [6])、さらに、日本語の「察し」、「共感」等の概念が挙げられる。

そして、「心の行間を読む」ことと、上記概念とは、異なる。例えば、先に挙げた「文の論理的繋がり」等について言えば、すべて言葉や、文として表現されている部分を各概念の適用範囲とし、そこにある言葉や文の水面上に浮いている、船の航路を規則付けるもの、あるいは、その船の下に、実は何が隠れているのかを、その考察対象とするものである。

又、「察し」、「共感」は、会話している相手の置かれている状況を把握し、それを既知情報として、行う行為である。例えば、「今回の件については、心中お察しいたします」あるいは、「そうだったの。よかったわね」等である。

それに対し、筆者が無意識的に行っていたことは、上記概念の考察対象から外れる。又、「察し」、「共感」の意味する範囲からも、はみ出てしまう。それは、学生たちの原稿内、あるいは筆者との対話において、言葉にしていない、できていない事象や心情、何より、まだ本人すら気づいていない、「思考」になる手前の感情までをも、この表現の適用範囲としているためである。⁷

例えば、「このへんまで出かかっているのに～～という思いでモヤモヤしていました。そこで、先生に相談したところ、その詰まっていたものが、する～と流れて行くような、そんな感覚になりました」、「先生に表現を訊いた時、一歩踏み込んで深く教えてくれ、自分の表現しようとしていたことにびっくりだと思った」、「自分が上手く表現できなかったところを、ピタリと当て、ほめてくれた」、「自分の思っていること、感じていることを完璧にくみとって英語での表現を教えてくださいました」、又「このくらい熱く伝えなかった」等の心情、かすかな心のゆらぎ、あるいは深層心理に関わる部分を、「気配も含め、皮膚感として感じ取る」、

「読む」こと、それが本稿内でのこの表現の意味である。⁸ それは、個々の学生との対面空間における、言葉だけに依る対話というより、むしろ、学生の沈黙や息遣いも含め、身体で間合いを感じ取るような、そんな過程としての「一期」の時間である。

そして、そのことは、筆者が一人で自覚したのではなく、上記のような言葉、又、(筆者が)「心から生徒にあたっていく」、「ジェスチャーを多く使い、身体で問いかける」等、学生たちの目に映った筆者の姿を、描写したような記述によって気づかされ、客観化され得る事象である。その事象、上記にその意味記述を試みたことを、なんとか言い表すため、筆者は、脳裏をかすめ飛んだメタファー「心の行間を読む」を使った。次節では、その具体的事例を挙げ、より詳細に記述する。

4.2. 「心の行間」をどこで、

どのように、読むのか

上記、「心の行間を読む」とは、言ってみたものの、それは、筆者が無意識に行っていたことである。その事象、そこにおける知覚を明瞭に記述する手立てとして、メルロ＝ポンティ (2005) [7] の考え方を援用する。そして、その思考枠に沿わせるように、筆者と学生の対面空間における知覚を、描写記述する。ここでも、学生の知覚として、レポートからの言葉をそのまま記す。

4.2.1. どこで読むのか

「心の行間」は、学生と筆者の対面空間で、読むことができる。メルロ＝ポンティ (2005) の言説に沿うならば、身体を持った二人の人間の「間」としての、時空間である。逆に、メールや電話であれば(それが、たとえスカイプ等テレビ電話であったとしても)、とても難しいと考える。仮に出来たとしても、その精度はかなり落ちるだろう。

4.2.2. どのように読むのか

4.2.2.1. 記述の枠組み

メルロ＝ポンティ (2005) の哲学は、これ以上疑いようのない、分割しようのない最小単位であるアトムとしての「コギト」からの視点ではなく、人間の「知覚」を、世界と自己との原初的な接点と捉える。

例えば、遠近法が、唯一正しいモノの見方であるのではなく、セザンヌを含む芸術家の描き方、言葉の使い方、又ダンサーの身振りの中において、人間の「知覚」が、意味として読み取れることを教えてくれる、それがメルロ＝ポンティ (2005) である。

次節では、上記思考枠を援用し、筆者と学生との

「間」に立ち現れた現象，その中における両者の知覚を，「沈黙・気配・身振り・目線・表情」の観点から記述する．この五つの知覚の下位分類は，筆者が，学生の「心の行間を読む」という無意識の働きを，虚心に振り返った際，知覚の入り口になっていた観点である．

4.2.2.2. 事例

ある学生が，添削してほしいと，筆者の教卓のところにやってきた．原稿を，一読すると，南太平洋のある島が大好きだ，と書かれた，一見旅行案内のようなものであった．主な内容は，日本から飛行機で何時間，又島の人々が親切にしてくれた等である．

実際，本人が用意していたプレゼングッズも，その島へのイラスト的な地図と，その海岸で，笑顔で映っている本人の写真であった．

けれども，その学生の，目線（目の奥）に何か影がある．そして，話し振りが，うなだれ気味で，少なくとも「南太平洋」とは違う気配を感じた．その上，学生は，筆者に原稿を手渡した後は，その原稿に目をやりつつ，黙っていた．

ふと，「何かある」という気がした．はた目には，筆者が，机に向かい，黙って原稿を添削していると見えただろう．でも，本当は，添削と同時に，全身で，学生との「間」にある気配を知覚しようとしていた．

そうすると，ポロッと，「つらいことがあって，学校休んで行って来たんです」という言葉が，こぼれて来た．そんなことは，原稿内にかけるも書かれていない．あわてて学生の顔を見ると，顔は普通で，泣いているわけではなかった．けれども，「目の玉」それ自体が泣いていた．

咄嗟に，英語の添削ということが筆者の頭から飛んでしまい，学生に向かって，夢中で次のような言葉を述べていた．（振り返ると，無意識的に，想いを伝えたい一心で，身振りを交えていた）．

「私は，南太平洋って，行ったことないんですけど，そういう時に行く旅行は，元気いっぱいで行く時より，100 倍くらい，海や空の色が，心に入ってきたんと違う？感動が，全身を突き抜けるように……」と言うやいなや，学生の表情が，まるでピンクのバラが咲き乱れるようにパァーっと明るくなった．同時に，うなだれていた姿勢も，まっすぐに戻っていった．

一体，どんなつらい目にあったんだろう．その視線の奥深さと，茎をずっと伸ばした花のような姿を見て，筆者は，その花びらが散ってしまわないよう，心で支えたいと思った．そのため，そんな思いを込め，即座に，原稿内に英文 “I had been enjoying everything in the island !” を書き添えた．そして，筆者の脳裏に錯綜するいくつかの想い・映像を，紗で包み隠しつつも，

届いてほしいところはきちんと届くように，声に出して読んでみた．

すると，学生は，「どうしてわかるの？」と，今でも筆者の耳に残る万感の籠った声と共に，静かな目線を筆者に向けてきた．その言葉が，「理由を訊いているのではない」ことは，その学生の目線が，瞬時の動きの中で，筆者の心をとろかすような，まろやかな視線に変わったこと，そして，自席に戻り，振りかぶるように，自分の原稿の校正に取り組みつつも，何度も顔を上げ，他学生の質問に答えている筆者を見つめ続ける，その視線の気配からも，明らかであったと思い返している．

この学生のレポートには，上記のようなやりとり，そして，筆者の書き添えた英文に対し，次のような感想が述べられていた．「先生とのやり取りを通して多くのことに感動しました．先生が使った “I had been enjoying everything in the island !” という言葉に私は，感動しました．私は，この島全体を，私の体全体で楽しんでいた，そんな迫力がこもっているような，すごい印象を受けたことは，今でも本当に心に残っています．あの時の，すべての思い出と衝撃を，私は，この言葉に込めて話しました．また，先生から出てきたこの言葉を，私が受け取り，考えたことによって，自分自身，あの時の衝撃に気が付く事ができました」．

上記は，本教案実践の一事例である．振り返ってみると，筆者は，質問に来た一人一人の学生に合わせて，その一期の中での「心の距離感」⁹ を取りつつ，「心の行間」を読んでいたことに気づいた．上記事例にある，「紗で包み隠した」のも，その距離感—学生との「心の距離感」—を勘案しての瞬時の判断によるものであったと思い返している．

そして，学生とのこのようなやりとりの過程を通し，原稿に「加筆・修正」を行っていくと，後はもう学生が自然に走り出してくれる，そのような実践結果に至ることができた．

4.3. 考察

4.2.では，学生と筆者との，「間」でのやりとり，コミュニケーション，つまり，「心の行間を読む」ことを，「沈黙・気配・身振り・目線・表情」という知覚の枠組みから描写記述した．その記述にも表れているように，その五つの観点は，人間の知覚の中でも主に，「視覚」を通して感じ取れるものである．その点を踏まえ，本節では，「心の行間を読む」ことについて，人間の「視覚」という側面に焦点を絞った考察を行う．この考察においても，メルロ＝ポンティ（2005）の思考枠に沿い，「芸術家」としてのユーミン¹⁰の歌詞を引用しつつ論じる（cf. 伊藤，1997 [8]）．

ユーミンは、日本のポピュラーソング界の大御所の一人と言っても過言ではないだろう。そして、ユーミンは、『日本の恋とユーミンと』というタイトルを付けたアルバムを出しているように、とても日本人的ともいえる、繊細さを以て現実を見事に描き取ってくれている。そのユーミンの、芸術的、感性的な歌詞の中にも、「視覚」による知覚を交えたコミュニケーションのありようは、如実に見て取れる。

例えば、「沈黙」については、「立ち去る時の肩のあたりに、声にならない言葉聞こえた」（松任谷 由実、『水の影響』）がある。この歌詞の中では、声にならない言葉、つまり沈黙の中に込み込んでいる想いが、「肩のあたりに」「見えた」ことが歌われている。又、気配については、「投げやりな別れの気配を、横顔に漂わせ」（松任谷 由実、『翳りゆく部屋』）という歌詞においても、その人の横顔あたりに漂っている「気配」から、相手の思考が「わかる」、言い換えると人間の感性を以てすれば、「見える」ことが示されている。

ためしに、筆者は、目を閉じてみた。そうすると、沈黙の中にある、「想い」や、そばにいる人の「気配」さえ、目を開けている時ほどには、皮膚感として感じ取れないことに気がついた。さらに、「身振り」について、「視覚」を交えて言及するならば、ユーミンの歌いながらの身振り（左手の、瞬時のかすかな動き）を「見た」時、その歌詞の「もう」というたった一言に込められた情感が、CDで聞いていた時の何万倍もの深さで、筆者の心臓を射抜いて行った。

又、「目線」については、「あなたと見つめ合っている、ぬるい吐息が瞳の奥でゆらゆら揺れている」（松任谷 由実、『Moonlight Legend』）において、どれほどの感情が「目線」の中に込められているかが描出されている。最後に、表情については、「情」が「表」に出ていることから、だれにとっても「視覚」による知覚の自然な対象となっているだろう。

上に見たように、日本のポピュラーソングの中においても、言葉ではなく、沈黙や気配等を、主に視覚を通して感じ取りつつのコミュニケーションのありようが、ごく自然に歌われている。筆者が身を置く、学生も教員も共に日本人であるという教室空間の下、そのような「自然」に、波に身を任せるような対話、やりとりを行ったことが、期せずして学生と筆者の関係構築を深め、そのことが今回の実践結果に、微小ながら寄与しているように思われる。

最後に、日本人的な、言葉に依らないコミュニケーションのありようを、見事な「こころの絵筆」で描き上げているユーミンの次の歌詞を以て、この考察のまとめとする。「心に耳を当てて、途切れそうな声を、

じっと聞いているの（中略）ああ、口にはしなくても、きつとわかるから」（松任谷 由実、『ダンスのように抱き寄せたい』）。

5. まとめ・今後の課題

本稿では、必修英語の授業の総括として実践した、英語プレゼンテーションの教案についての報告を行った。その報告では、学生の英語プレゼンテーション「体感」を通しての「心意気」の発露それ自体よりも、むしろ、そこへ至る契機としての試みである、学生個々の「心の行間を読む」ことに焦点を絞り、描写、記述を行った。そして、その内容について、人間の「視覚」という側面から考察を行った。以上の過程を通し、「心の行間を読む」というやりとりにおける、学生の心情の変遷、及びそれと絡み合った学生と筆者との関係構築について、多少なりとも明らかにできたのではないかと思う。¹¹

ただ、客観性を目指して努めはしたが、描写記述において、完全に筆者の「主観」を拭いきれたとは言えない。又、今後の課題として、本教案の実践と、その結果との因果関係を明確に示すことが挙げられる。そのためには、多角的かつより詳細な分析枠の設定による記述を行う必要がある。同時に、本稿執筆過程を通し、学生のフィードバックレポートを読み込むと、日英語の比較文化、又語用論等、筆者の研究分野(Grundy, 2000 [9]; Brown & Levinson, 1987 [10]; Spolsky, 2001 [11]; 白井, 2009 [12]; 白井, 2010 [13])に関わる論点が、いくつか浮かび上がってきた。それらは、文化的概念としての「間」(cf. Shirai, 2007 [14])の観点も含め、日本語と英語、それぞれの言語文化までも視野に入れての考察により、日本人大学生の心性を考慮しつつの「発信型」英語教育に向けた一つの客観的記述に結びつくかも知れないと思われる。

最後に、学生と筆者との「心の行間」でのやりとりを通し、学生が筆者に残してくれた「おまけ」として、関係構築にまつわる想定外であった、学生（上記、本文中で引用した学生以外の3人）の言葉で、本稿を締めくくる。

まず、レポート中の、「とても、生徒に対して熱い気持ちでぶつかってきてくれるところが、とても先生の良いところであり、そんな先生が好きでした！だからこそ、もっと初めのうちから名前を覚えてほしかったなと思いました。それでも頑張ろうと思い、プレゼンの時に添削して下さったのがうれしくて、英語を頑張ろうと思えました」。

又、レポートの最後の一行に、ひと思いに書いたように、全体が文末に向けて右肩上がりの筆致で書かれ

ていた、「この授業おわっても、顔忘れないで下さい。声かけて下さい」。

そして、本教案実践終了間際の、唐突な言葉「(ボソソとした音調で) 要りますか?」である。目をやると、学生が、自分のプレゼンに使った故郷の写真(自室の窓から自ら写したという、美しい夕焼けの「作品」)を手に、「持ってて下さい.....ずっと」と強く言い切った。筆者は、学生がその言葉の内側に精一杯込めた意味をしっかりと受け止めつつ、「はい。大切にします」と即答し、有難く受け取った。

謝辞

本稿は、2015年3月8日、日本英語教育学会第45回研究集会に於いて口頭発表した内容である。学会に向け、筆者の背中を押して下さった井出祥子先生、そして、研究心に立ち返る、大きなきっかけを与えて下さった、京都工芸繊維大学、岡夏樹先生に心よりお礼申し上げます。

同時に、新参者である筆者の、このような感覚的な実践内容に、発表直後から興味を示して下さった、早稲田大学、原田康成先生に、深く感謝の意を表したく存じます。

注

¹ 「心の行間」の「心」という語は、夏目漱石の『こころ』が、『*Kokoro*』として英訳されていることに倣い、そのまま「小文字」のローマ字表記で残した。又、英語タイトルは、意識した。

² 教案についてのこの考え方は、筆者が学部(人間社会学部文化学科)において、日本と西欧の比較文化・思想の学びと同時に修了した、日本語教員養成講座での実践的学びに影響されている。同時に、まだかけ出しの頃に作った稚拙な教案に対し「感性に響く」等の言葉によって学生たちが応え、教えてくれたことでもある。

実際、筆者の設定した「合格点」に迫り着けたと言える、数少ない手作り教案は、発音の仕方、語義の広がり方、文法項目、文の作り方、さらにコミュニケーションのありようを、人間の感性と結びつけたものである。

³ 本文中で引用した「学生の言葉」や、筆者が使った言葉については、句読点、「!」「～」等の文字、又、口語的表現もそのまま記す。文体論的に整えることよりも、書き手・話し手がその文字を使って伝えようとした微妙なニュアンスや、言外の意図を残すことを優先した。

⁴ 本稿での「心意気」に含まれる意味は、「自信(自分の能力や価値を確信すること)」(広辞苑[15])を静的で確固としたものとすれば、その獲

得如何に関わらず、「自己実現欲」まで駆け抜けてしまうような、より動的で、人間の本能に近い心の勢いである。特に、普段は控え目で大人しい学生の場合、その隠れた潜在力を見た気がした。

⁵ 参考のため、c、又はdと回答した学生の言葉を記す。c.「あまり人前で話すのは得意ではなく、さらに英語で話さなくてはならなかったので大変だった」。d.「特にやりたいとも、やりたくないとも思わなかったのであまり変化はない」。

⁶ “they”は、アニメのキャラクターや花柄等のラテアートが施された多様なカフェラテを指す。

⁷ 話し手が、話し始めたことを、聞き手が「引き取り」、又相槌を入れ、その両者で一つの文を完結する「共話」(水谷,1999)[16]とは、異なる。

⁸ 筆者は、この内容を、2015年3月に上記学会で口頭発表している。そして、スクラップしている、『こころの健康学』(2015/8/2 付日経新聞)における、認知行動療法研修開発センター、大野裕先生の記述、『『おもてなし』の精神は、言葉になっていない言葉を感じ取り、読み取る姿勢から生まれると考えている』を読んだ時とても共感した。

⁹ この観点については、「間」の概念も交え、ここで述べた五つの知覚、及び語用論的分析枠等により、より客観的な記述を行いたいと考えている。

¹⁰ 松任谷(荒井)由実の愛称。スタジオジブリの作品を通し、その音楽はよく知られているのではないだろうか。又、2015年秋公開のフランス映画『リトルプリンス 星の王子さまと私』の日本語吹き替版の主題歌も、ユーミンが担当している。

本文中で引用した歌詞は、『水の影』、『翳りゆく部屋』、『Moonlight Legend』、『ダンスのように抱き寄せたい』の一部である。

¹¹ 「絡み合い」であることは確かである。ただ、本稿を書き終えた今、もしかすると、このような学生たちとの自然なあたたかい関わり合いこそが、双方向的コミュニケーションを基に成り立つ語学授業にとって、扇の要になっているのでは、という気がし始めている。この点については、より詳細な分析が必要であるため、稿を改めたい。

文献

- [1] 原田康成, “グローバル人材育成と International Baccalaureate:一言語情報から見た Theory of knowledge の意義—,” <http://www.decode.waseda.ac.jp/announcement/documents-for-2013-03-16-17/YasunariHarada.pdf>, (参照 2015-3-1).

- [2] 坪田康・壇辻正剛, “自律的英語共同学習における聞き手の意義,” 日本英語教育学会第41回年次研究集会論文集, pp.35-42, 2012. 1999.
- [3] 森永弘治, “「発信型」英語教科書を使用したプレゼンテーション課題による発信のための英語力向上の試み,”
<http://www.decode.waseda.ac.jp/announcement/documents-for-2014-03-01-02/KojiMorinaga.pdf>,
 (参照 2015-3-1).
- [4] J. L. Austin, *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press, 1962.
 [J・L・オースティン, “言語と行為,” 坂本百大訳, 大修館書店, 2001].
- [5] John. Searle, “Indirect speech acts,” In P. Cole and J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York, Academic Press, pp.59-82, 1975.
- [6] P. Grice, “Logic and Conversation,” In P. Cole and J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York, Academic Press, pp.41-58, 1975.
- [7] モーリス・メルロ＝ポンティ, “メルロ＝ポンティ・コレクション,” 中山元編訳, 筑摩書房, 2005.
- [8] 伊藤雅光, “ユーミンの言語学 1. 文体とは何か,” 日本語学, vol.17, pp.80-87, 1997.
- [9] P. Grundy, *Doing Pragmatics*, New York, Oxford University Press, 2000.
- [10] P. Brown & S.C. Levinson, *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- [11] Spolsky, Bernard, *Sociolinguistics*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- [12] 白井香織, “不同意の間接的発話行為に関する異文化比較研究—日本語とアメリカ英語の場合—,” 千葉商大紀要 第47巻第1号, pp.87-101, 2009.
- [13] 白井香織, “日英語の不同意における「情報」上の差異—話し手/聞き手の「内的/外的直接体験」の枠組みにおける考察—,” 日本女子大学大学院文学研究科紀要 第16号, pp.75-87, 2010.
- [14] Shirai kaori, “A Cross-cultural Study of the Discourse Markers in Japanese and English: The Concept of *ma* and Functions of *ne* and “you know,” (日英語の談話標識についての異文化研究—「間」の概念と「ね」及び “you know”—), 日本女子大学大学院文学研究科紀要第13号, pp.27-42, 2007.
- [15] “広辞苑 第六版,” 岩波書店, 2012.
- [16] 水谷信子, “心を伝える日本語講座,” 研究社,

日本語学習者の動機づけと自律性に関する実態調査 ー動機づけ変容の可視化と言語学習史の分析ー

鈴木 由衣

首都大学東京大学院システムデザイン研究科 博士後期課程

〒191-0065 東京都日野市旭ヶ丘 6-6

E-mail: suzuki-yui@ed.tmu.ac.jp

概要 言語教育における動機づけ支援の重要性がいわれて久しが、十分な支援のアプローチが確立しているとは言い難い。本研究は自律性と動機づけの観点から学習プロセスの実態を把握することを目的とした学習者研究である。学習者がどのように動機づけの変容を捉えているかを調べるために、言語学習史インタビューを実施し、変容をグラフに表した。また、データを自己決定理論の枠組みで分析したところ、学習者は動機づけの減退や増進を経験しながら学習を継続しており、非動機づけ的出来事も次に進むための要素であったと意味づけしていることが分かった。本稿では動機づけの増減が大きく表れている時期のエピソードと動機づけグラフをもとに、言語学習における自律的学習者の育成を目的とした動機づけ支援のアプローチを提案する。

キーワード 自律性, 動機づけ, 言語学習史, 自己決定理論

A Field Study on Motivation and Autonomy of Japanese Language Learners ーVisualization of Motivation Transformation and Analysis of Language Learning Historyー

Yui Suzuki

Graduate School of System Design, Tokyo Metropolitan University

6-6 Asahigaoka, Hino, Tokyo 191-0065, Japan

E-mail: suzuki-yui@ed.tmu.ac.jp

Abstract It has been shown that motivating learners is one of the crucial tasks in language education, however, it is difficult to say that substantial approaches to motivate learners have been established. This research is a learner study aiming to understand learning process from the point of autonomy and motivation. In this research, language learning history interviews were conducted to clarify informants' learning process, and graphs are used to illustrate their gradual motivation transformation. As a part of this study, an analysis within a framework of self-determination theory revealed that they experienced fluctuation of motivation throughout their learning process, and some of them deemed that demotivating events were necessary in the long run. This paper uses the motivation graphs and episodes from the interviews to suggest approaches how to encourage learner autonomy and motivation.

Keywords Autonomy, Motivation, Language Learning History, Self-determination theory

1. はじめに

本研究では、日本語学習過程における動機づけの変容と要因を明らかにするため言語学習史インタビューを実施した。動機づけの変容をグラフ化し、エピソードとともに自己決定理論の枠組みで分析、教育支援につなげるためのアプローチを提案する。これまでの定量的な動機づけ研究だけでは説明しきれない、個々の学習者に焦点を当て、彼らの人生全体で言語学習を捉えようという試みである。

第2節では関連研究をレビューし、第3節では言語学習史インタビュー調査と動機づけグラフ作成の手順について詳述する。第4節では分析、第5節で結果と考察をまとめる。

2. 先行研究

2.1 自律性 (Autonomy)

自律性とは、自由な意思と自己選択の感覚をもって、自由に行動することであり、自律性支援の主な特徴は「選択を与えること」である[1]。また、学習者に特化した自律性のことを「学習者オートノミー (Learner Autonomy)」と呼ぶ。言語教育における学習者オートノミー研究のさきがけである Holec は学習者オートノミーを「自分自身の学習を管理する能力 (the ability to take charge of one's own learning)」と定義している[2]。最近では学習者の自律性と学習効果の相関を測る研究も行われている[3]。

学習者オートノミーの発達を目標としたとき、学習者が自身の学習を意識化していることが重要となる。その意識化への第一ステップとして「振り返り」や「内省」が効果的であると多くの研究者が議論している[3][4][5][6]。

学習の意識化に向けての振り返りは、一人でしなければならないことではない。他者とかわることでより一層深く自身を省みることができる。学習者オートノミーは学習者が教師や他の学習者など、他者とともに目標に向かって取り組むこと、いわゆる「相互依存」を含意している。このように社会とのかかわりを強調する認識がオートノミー研究の中で広がりつつある。

2.2 動機づけ (Motivation)

言語教育における動機づけに関しては、

1970 年代に Gardner らが「道具的動機づけ」と「統合的動機づけ」に二分した研究が当時は新しい研究であったが、その後の批判や Gardner 自らの研究発展により動機づけ研究がますます盛んになった[7]。近年の動機づけ研究を牽引する Dörnyei はこれまでの定量的研究とともに定性的研究、さらには多面的な分析の必要性を主張し、より教育現場に根ざした研究を行っている[8]。本稿では「モチベーション」を「動機づけ」の同義として適宜使用する。

2.3 自律性と動機づけの関係

自律性と動機づけにはいくつかの共通点がある。それは、(1) どちらも言語学習の過程で重要な要素であるということ、(2) 自律性の度合いも動機づけの度合いも、学習の過程で増減し、様々に変容するということ、(3) どちらの支援も教師にとっては重要な役割であるにもかかわらず万能で具体的なアプローチはないということである。教師の課題は、「他者をどのように動機づけるか」ではなく、「どのようにすれば他者が自らを動機づける条件を生み出せるか」[1]を考え実践することである。さらに、オートノミー研究者の Benson は、「自律性の育成」という表現について、学習者オートノミーの発達を刺激、またはサポートする教育的イニシアティブであるとし、自己決定理論の影響により、オートノミーは言語学習における動機づけの取り組みの中で非常に重要な役割を果たすようになってきたと述べている[3]。他にも、多くの研究者が自律性と動機づけの関係に注目している [1][9][10][11][12]。

2.4 自己決定理論 (Self-determination theory)

デシらは広く社会一般の動機づけに関する研究を行っている[1]。その中で、「内発的動機づけ (intrinsic motivation)」、「外発的動機づけ (extrinsic motivation)」、そして「非動機づけ (amotivation)」の概念は、前述 (2.2) の Gardner らの研究とは異なる視点で言語教育における動機づけをとらえることができる。

「内発的動機づけ」とは、「活動することそれ自体がその活動の目的であるような行為の過程、つまり、活動それ自体に内在する報酬のために行う行為の過程」を意味しており、人生と大いに関係する精神的な現象であ

るとデシは強調している[1]. また, 「自己決定理論」の中で想定されている三つの動機づけの状態のうち一番自律性が高い動機づけである.

「外発的動機づけ」には自律性の程度によって四つの調整タイプが想定されており, 次のように定義されている[14].

- 外的調整 (external regulation) : 何らかの外的報酬を得ることや外的な罰を避けることが目的となり, 外的な要因や他者からの働きかけによって行動が開始される
- 取入れの調整 (introjected regulation) : 明らかな外的統制がなくても行動が開始されるが, 行動の目的は不安や恥などの感情を低減し, 自己価値を守ることであり, 内面で統制されている感覚をもつことで動機づけられている
- 同一的調整 (identified regulation) : 行動の価値を自己と同一化し, 個人的な重要性を感じて肯定的な態度で自発的に従事する
- 統合的調整 (integrated regulation) : ある活動に対する同一化的調整が, 個人がかかわる他の活動に対する価値や欲求との間で矛盾なく統合されている状態であり, まったく葛藤を感じずに従事するような動機づけ

これら四つの調整と内発的調整の連続帯が図1に示されている. 左から右に向けて自律性の度合いが高いものとなっている[13][14].

動機づけ	外発的				内発的
調整	外的調整	取入れの調整	同一的調整	統合的調整	内発的調整
自己決定	低	←	→	高	

図1 動機づけの調整タイプと自律性

もう一つ, 自己決定理論の中で重要な概念として「内在化」がある. 「内在化」とは, 「最初は自己の外部にあった価値や調整を自身の中に取り込み, 自己と統合していくこと」である[14]. Deci らによると, この「内在化」が促進されると動機づけがより自己決定的, つまり自律的になるとしている[13]. そして, 「内在化」促進のみなもととして想定

されているのが, 次の三つの欲求である.

- 自律性への欲求 (need for autonomy) : 自律的でありたい (自己決定したい)
- 有能さへの欲求 (need for competence) : 有能でありたい
- 関係性への欲求 (need for relatedness) : 周囲の人と暖かい人間関係を持っていたい

自己決定理論では, これらの欲求を満たすところで他者の役割を想定している[14]. つまり, 自己決定や自分自身を動機づけるプロセスにおいて, 他者の存在は重要だということである. この点は前述のオートノミー研究における「相互依存」(2.1) の視点と重なるところである.

3. 言語学習史インタビュー調査

3.1 調査協力者

調査協力者はデンマークにある大学の日本学科に在籍するデンマーク人日本語学習者3名である. インタビュー当時の日本語学習歴と学習状況は以下のとおりである.

- 協力者 A : 学習歴5年. 学士過程修了後, 修士過程への入学許可を待っている.
- 協力者 M : 学習歴6年. 修士課程に在籍. 1年間の日本留学を1ヶ月後に控えている.
- 協力者 R : 学習歴4年. 学士過程を休学し, 1年間の日本留学を終えたところ.

今回の協力者3名は2009年から2010年にかけて筆者の授業を受けていた学生である. 3名とも, これまでに日本語能力を測るテストを受験したことがなく, 彼らの日本語運用能力を客観的に示すデータはない. 後述する彼らのエピソードから彼らのスピーキング能力が一般的に中級前後と捉えることができる.

3.2 言語学習史インタビュー

言語学習史の手法は第二言語習得研究において有効な調査方法であるとして注目されるようになってきた[15]. また, 言語学習史をデータ手法として用いることによって, 学習者の動機の浮き沈みを動的にとらえ, その変容に影響与える要因を探ることが可能に

なる[11]．以上のことが本研究の調査目的に合致していることから調査の手法として採用した．記述式の方法が一般的だが，本調査では協力者の自然発生的な語りに注目するために対話形式のインタビューを実施した．

本調査では，各協力者に対して1時間程度のインタビューを行った．インタビューのテーマは「今までの日本語学習の歴史と動機づけの変化」で，これまでの日本語学習の振り返りを協力者主体で進めた．インタビューの大部分は日本語で行ったが，協力者が英語のほうが説明しやすいと判断した時には適宜英語を使用した．インタビューは後日，筆者が文字化した．

3.3 動機づけグラフの作成手順

言語学習史インタビュー中，学習者の日本語学習における動機づけの変容を視覚化するために動機づけグラフを作成した．横軸が時間，縦軸がモチベーションの高さを示している．本研究では縦軸を「主観的動機づけレベル」と呼ぶ．各出来事の語りごとにその時のモチベーションを振り返ってもらった．学習開始時の動機づけを初期設定として中間点に設定し，時間の経過に沿って動機づけの浮き沈みを前後の状態と比較し評価した．

4. 分析

4.1 SCAT の手法を用いたエピソードの分析

言語学習史インタビューの文字化データは，まず時系列のまとめりごとにラベルを付与した．その後，SCAT（Steps for Coding and Theorization）[16]の手順を参考に分析を行った．SCATとは4つのステップでデータをコーディングし，構成概念をつくり，ストーリー・ラインと理論を記述するという質的データ分析法のひとつである．この手法の意義のひとつに「分析手続きの明示化」とあり，小さな質的データの分析にも有効であることから，本研究で扱うデータの分析に適していると判断した．筆者が実際に行った分析の手順は次のとおりである．

- ① 時系列のまとめり毎にエピソードを抽出
- ② 各エピソード内の注目すべき語句を抽出
- ③ ②で抽出した語句をエピソード内に無い語句で置き換え
- ④ ②③を説明するようなエピソード外の概念を入力
- ⑤ ④から浮き上がる構成概念を入力

- ⑥ 時系列ラベルと構成概念を協力者ごとに表にする
- ⑦ ⑥の表の動機づけの浮き沈みが激しく出た部分を分析表にまとめる（表1）
- ⑧ ⑦の部分のエピソードを抽出

以上のステップで抽出されたエピソードを，自己決定理論の枠組みを中心に用いて分析を行った．⑦に該当する分析表は以下のとおりである．

	時系列ラベル	構成概念
協力者 A	大学入学	人生の中の日本語学習の位置づけ
	挫折	生きる意味
	再出発	自己決定と内発的動機づけ
協力者 M	帰国後	制約
	日本留学	日本滞在と自信
	修士課程	試験の成績と自信
協力者 R	大学入学	日本語学習の意識化
	一年後	自己評価・明確な目標
	日本留学	制約・有能感への欲求

表1 時系列ラベルと構成概念

4.2 動機づけグラフ

協力者3名の動機づけグラフ（図2～4）と動機づけ変容の概要は次のとおりである．

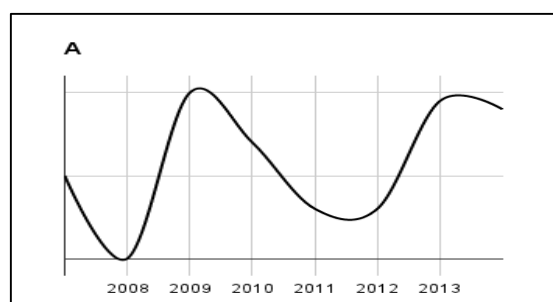


図2 協力者 A の動機づけグラフ

協力者 A（以下，A）は2007年から日本語学習を始めた．しかし，始めてから一年後にモチベーションがなくなってしまい，大学を退学した．それからの一年間は日本語を全く勉強しなかったということで，日本語学習年数からはその一年を差し引いている．その時期を「人生の一番低いところ」と表現してい

る。それが図 2 の 2008 年に表れている。その後、2009 年あたりに一番強く高いモチベーションのレベルをむかえる。そこへの道のりについては、詳しいエピソードとともに後述する。その後 2011-2012 年にかけて、再度モチベーションの減退がみられる。この時期に起こった出来事は、日本留学と帰国、マイナー専攻の授業開始などである。その過程を経て 2013 年の夏に、修士課程に進むと決めた時点でまたモチベーションが高くなっている。

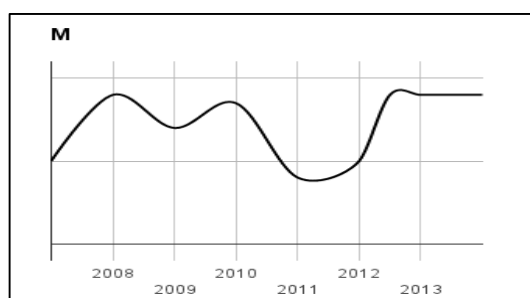


図 3 協力者 M の動機づけグラフ

協力者 M（以下、M）が大学に入学したのは 2008 年のことだが、その前に日本へ短期留学をしている。M のモチベーションが増進するときは日本へ留学しているときで、減退するのは試験が悪かったときである。2011 年あたりにモチベーションの減退がみられるが、それは大学の試験で納得のいかない成績を取ったからである。2011 年のモチベーションの減退を除いて、全体的にモチベーションの浮き沈みはあまり激しくみられない。

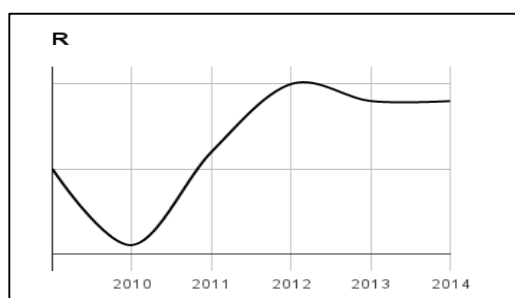


図 4 協力者 R の動機づけグラフ

協力者 R（以下、R）は、A と同じように日本語学習を開始して一年後にモチベーションが大きく減退している。R は 1 年勉強した割になかなか日本語が話せないと自己評価し、劣等感を抱いていた。「もう諦めようかと思った」と発言しているが、実際には諦めずにこれまで続けてきた。学習継続の要因は、

R には劣等感を感じることから湧き出る向上心があるからだと予想される。劣等感を感じれば、それと比例してモチベーションも減退することもあるだろうが、R の場合はもともと言語学習に興味があることから、その活動そのものに意味を見出しており、内発的動機づけが強いといえる。2012 年に奨学生として日本に留学するという目標を定め、その試験に合格するために猛勉強をしている。その時のことを「今までで一番モチベーションの高かった時期」だと振り返っている。試験に合格後、多少モチベーションが減退するものの、これまで高く保ち続けている。

5. 結果と考察

各協力者の動機づけの減退と増進の時期に関するエピソードを時系列で構成概念とともに示し、その考察を行う。（）内に補足を記し、インタビュー中の筆者の発言は斜体で記す。

5.1 協力者 A のエピソード

A の言語学習史のテーマは「学ぶことと生きること」である。A は全体的に自身の学習を客観的に見ることができており、自身にあった学習スタイルも確立されつつあるという印象である。地道な努力を厭わず、退屈になりがちな繰り返しのプロセスも自分なりに楽しくしようと工夫しているようである。そのような取り組み方ができる大きな理由として、A の内側から出る日本語への興味が挙げられる。

エピソード A-1：日本語学習開始

構成概念：人生の中の日本語学習の位置づけ

…ちょっと中途半端で、いや、最初の半年間は勉強した。ちゃんと勉強した。ま、クラスのトップだったというわけじゃないんだけど、いい学生だった。でもそのあとは、モチベーションは全然消えちゃった。（なんでだろう）さあ、なんか、もうどうでもいいって感じ。これは何のために使えるのか分からなくて、そしてやっぱり、家族からプレッシャーがあった。

A は高校時代、物理学が得意で将来はその分野に進むつもりだった。家族も同じように考えていたため、A が日本語を学ぶと決めた

時、家族はあまり納得がいていなかったという。それがこの発言にも表れているように、プレッシャーとなっていたのであろう。得意なものがあるにもかかわらず、日本語を選び、そして学習を始めてみたが、その日本語と将来が結びつかなかった。最初は好きで始めた日本語が、A自身の中でうまく位置づけられなかったのである。その結果、Aは重大な選択をする。

エピソード A-2：挫折

構成概念：生きる意味

退学した…本当に何がやりたいかわからなかった。

Aは日本語学習をやめる決断をした。退学後、やりたいことが見つからず人生の意味をも見失いそうになったという。そして次の発言につながる。

そして、その時から、未来のことは考えないといけないと気付いて、大学で何が勉強したいかって調べて、いっつも、あの、たどり着いた結論は、「これも面白い、でも日本語も面白い。あ、これも面白い、でも日本語も面白い。」いっつも戻ったのは日本語。

やはり、日本語に対する興味が強かった。この気づきは、いったん失ったモチベーションを取り戻すことにつながる。Aの人生の中に再び日本語学習が組み込まれたのである。

エピソード A-3：再出発

構成要素：自己決定と内発的動機づけ

で、日本語がやりたいって決めた。そして、目的も全然考えずに、ただ勉強したいって感じだった。これがわかるようになりたいから勉強する。そして、あとはあと、職業とかは後のことに、後になんとかする。今は日本語ができるようになりたい。誰よりもできるようになりたい…モチベーションが人生で一番高かったと思う。

生きる意味さえも見失いかけた時期に、本当に自分にとって大切なものとは何なのかを問い続けた。そして辿り着いたのが、「日本語を勉強する」ことであった。自身の好奇心に向き合い、日本語学習そのものに価値を

見出している。また、「誰よりもできるようになりたい」という発言から「有能感への欲求」が伺える。そして、この時期を「モチベーションが人生で一番高かった」と語っていることから、自己決定—有能感への欲求—内発的動機づけ—が効果的に働いた例といえる。

5.2 協力者 M のエピソード

Mの言語学習史のテーマは「日本留学と自信」である。Mの語りはAとは対照的で、日本語そのものへの興味はそれほど強くはないようである。もともと日本社会に興味があり、それを学ぶためには日本語が必要だという考えである。コツコツと努力を重ね、学習するという習慣はMのこれまでの日本語学習においては見られなかった。では、何がMの日本語学習への動機づけを維持させているのか。それは「自信」である。数回の日本留学と、そこで得た自信が動機づけ増進の源になっている。そして、「試験」がモチベーションの減退を引き起こし、試験の結果にその後の動機づけが大きく影響を受けている。このことから、Mは図1の「取入りの調整」の段階にいるのではないかと考えられる。

エピソード M-1：帰国後

構成概念：制約

(日本留学から)帰ってきてから、あまり日本語の授業がなかった。古典とか歴史の勉強とかそういうことを勉強しなければならなかった。あまり、あの一、日本語を使うチャンスがないと思います。…

…あの一、2011年に日本学が終わって、その時からマイナーが始まりました。私はジャーナリズムを勉強しましたので、あの一、日本語を勉強する時間が全然なかったです。

日本留学中は日本語を使う機会に恵まれており、日本語を使うことで自分の日本語能力に自信を持っていたMである。しかし、デンマークに帰国すると日本語にふれる機会が減ってしまったうえ、他の勉強で忙しく自分で日本語を勉強する時間もなかったと発言している。失いつつあった自信を取り戻すために修士課程への進学を決めた。そして、

日本語能力を向上させたいと考えた時、M が選んだ選択肢はやはり日本留学であった。

エピソード M-2：日本留学

構成概念：日本滞在と自信

だから、去年の夏に私立学校で日本語を勉強しました。東京にあるの。2012 年の夏。マイナーの勉強が終わってすぐ日本に行って、毎日勉強して、自分の自信みつかって、（じゃ、そこでまたモチベーションが上がったのね？）そうです。

デンマークにいるときは、様々な制約により自分の望む日本語の学習に取り組むことができなかった。しかし、再び日本に行くことで自分好みの学習環境を創り出し、新たに自信を取り戻している。この点においては、目標達成のために自らの意志決定のもと行動を起こしていることから自律的であると言える。そして、次の発言に続く。

今、あの一、必要な日本語が出来ますので、いい感じみたいな感じですよ。今、授業で使わなければならない日本語はもう出来ると思いますので、うん。（じゃ、特に問題もないし、このまま会話を続けていけば大丈夫？）うん。

この発言から分かることは、M が今の日本語能力で満足しているということである。自己評価をもとに「もう出来る」と判断しているが、インタビュー中に「使わないと自信がなくなる」とも述べている。「自信がなくなる」と分かっているながら、デンマークでは使う努力がなされないのはなぜだろうか。理由の一つとして、限られた環境の中での学びに限界を感じてしまっていることが考えられる。それゆえ、効率よく自信を取り戻すために日本へ行くというサイクルが出来上がっていると考えられる。M とのインタビューの中で言及された具体的な日本語学習の方法は、「日本人と会話をする」と「映画やアニメを見ること」であった。さらに「単語リストを作る」という発言もあったがそれは嫌になって途中でやめている。学習方法やリソースのバリエーションが限られており、動機づけも弱く、日本語学習におけるさまざまな工夫はみられなかった。

エピソード M-3：修士課程

構成概念：試験の成績と自信

2010 年の留学が終わって、デンマークに帰ってきてから、翻訳の試験があった。それはものすごく悪かったです。ほんとに、私が悲しかったですよね。

このエピソードでは学士課程の時に受けた翻訳の試験について、次のエピソードでは修士課程で受けた翻訳の試験について振り返っている。

マスターコースが始まってから、その翻訳の授業があって、それが始まってから私が考えているのは「私は翻訳できない」。自信の問題ですよ。だって、自分で一生懸命頑張っていたので、やっぱり、したいとか、頑張りたいと思ったので、そのマスターコースの試験がものすごくよかった。それから、「あ、自信。出来るよね。」みたいな感じです。

成績にモチベーションが左右されるというのは広く一般的に見られる現象だが、彼の場合はその影響がとて強く、「自信」の問題にもなってくる。その後は修士課程での試験で良い成績を取るために努力し、結果を残したことで自信を取り戻している様子も語られた。彼の場合、「自信」の度合いとモチベーションは比例して変容している。

しかし、「試験の結果が良いこと」と「日本語が出来る」ということは、単純には結び付かないのではないのか。試験で自身の実力が発揮できたとしても、それは M の日本語能力全体のうちの一部でしかない。その一部が出来たことを全体として「できる」と言えるだろうか。この点について、他者との対話の中で課題を明らかにする機会が必要だと思われる。

M の語り全体を通して、M 自身が学習行動を内省し効果的に学習を進めていることを表す発言はみられなかった。そのことから、M は日ごろから日本語学習に対する自己省察を意識的に行っていないと判断できるため、この段階では自律的学習者とは認められない。M のような自律度の段階にいる学習者に対しては、まず教師の存在に、より比重が置かれた自律性支援が必要だと思われる。

5.3 協力者 R のエピソード

R の言語学習史のテーマは「劣等感と向上心」である。R はもともと外国語学習に興味があり、日本語学習を開始した時は「新しい言語にわくわくした」と当時のことを振り返っている。しかし、R にとって日本語が想像以上に難しかったこともあり、一度挫折しかけている。それがグラフ中の 2010 年の大幅なモチベーションの減退として表れている。それでも諦めずにここまで続けているのは、R の向上心が関係しているのであろう。R は劣等感を感じると自分に挑戦したくなるという法則のようなものを持っており、目標を定めてはそのために努力し、達成してきている。これは R 自身が「最適の挑戦」¹を見出していると考えてよいだろう。R は自分に挑戦し目標を達成することで有能感を得ていると同時に、その目標と意欲が自分自身の中から湧き出るものであるため、自律感をともなう学習が良いサイクルになり、動機づけのレベルも維持されている。

エピソード R-1 : 大学入学

構成概念：日本語学習の意識化

えー、うん、最初にモチベーションがちょっとあった。ま、新しい言語で、わくわくしてた。でも、意外に難しかったと思って、ちょっとモチベーションが下がった。1 年生の後半かな。もう諦めるかなと思ったこともある。(だけど諦めなかった) うん、結局ね。

エピソード R-2 : 一年後

構成概念：自己評価・明確な目標

(で、さっきも言ってたけど、1 年勉強したのにあんまり上手になってないと思って、ちょっと頑張ろうと思って、モチベーション上がったんだよね?) うん、はい。あと、2 年生の時は留学があるから、それをうまくできるように頑張ってた。

このように、この時期は「日本留学」が明確な目標としてあったことが、諦めないで学

習を継続できた要因である。これは外発的動機づけの中の「外的調整」といえる。「日本留学」という報酬を得ることが目的となっており、そのために行動を起こしている。

エピソード R-3 : 日本留学

構成概念：制約・有能感への欲求

日本に行ったときのほうが (モチベーションが) 高かった。(それはなんでだと思う?) ただ日本人と話したかった。でも、ちょっと、その大学で日本人の学生がみんなが、たくさん英語を勉強しなきゃいけないから、日本人が話しかけたらいつも英語で。だからそんなに、日本なのに、そんなに日本語はしゃべらなかった。(それがモチベーション下げたの?) いや、逆に、えー、のぼった。(なんでだろう?) ま、当時は、ま、日本人と話したかった自分があったけど、それ以外に上手になりたいと思った。だからいつも、英語を話したら、ちょっとイラッときた。

R は自身の期待に添わないことが起きているにもかかわらずモチベーションが上がっている。せっかく日本に留学して、デンマークとは全く違った環境で日本語が使える機会であったが、「日本人が英語で話す」という「制約」があった。その状況に対して、少し苛立っていた様子もみられるが、その感情よりも「上手になりたい」という気持ちが強かった。そのため、モチベーションが上がっている。

5.4 自律的学習者

同じ教育課程のもと学んできた協力者たちではあるが、学習プロセスにおける経験や動機づけは多様である。学習者それぞれに異なるストーリーがあるにもかかわらず、モチベーションの深い減退の後には動機づけの増進があるという共通点がみられる。動機づけは高ければ高いほど学習効果の向上へとつながる可能性が高い。しかし、協力者のエピソードから、長期的に見た場合、動機づけの沈み込みはネガティブな影響ばかりでは

¹有能感は達成に向けて努力するときのみ感じることができ、それが最適な挑戦となるときにもたらされる。[1]

ないということが分かった。

次のエピソードは、協力者 A が動機づけに関して明確に言及している部分である。

モチベーションが一番大切だと思う。絶対、新しいことを学ぶためのエネルギーは、他の人からもらえない。自分の中から来ないと、ダメだって感じ。全然強くないって感じ。(人からやったらいいよとか言われてもね…。じゃ、先生には何ができるんだろって考えたら…)うん、でも学生の中にその火があったら、先生は(刺激するんだよね)うん、なんか、英語で言ったら、火に木を入れる、なんか、こうやって木を入れて、もっと大きくするように。ある学生が、先生に「もっと勉強することが無い？」って聞いたら、先生は、デンマークの先生がよくやるのは、なんか、「いや、全然ない」って(言う)こと。あんまりモチベーションが無い。でもその先生が、「あ、君がもっと勉強したかったら、この本を！」と言ったほうがいい。

このエピソードは教育的示唆を含んでいる。「自分の中から来ないとダメだって感じ。」の部分はまさに、内発的動機づけのことだといえる。この発言から A の自律性の高さがうかがえる。

また、A はインタビューの最後に、人生のどん底（日本語学習においてモチベーションが最も低かった時期）を次のステップへの踏み台として自分の意志でそこから抜け出したとを振り返っている。A のその行動は他者からアドバイスや強制されてのものではなく、自身の置かれている状況と向き合い、より良い方向へ進むように考え実行したものである。さらには、学習と生きることは切り離すことができないということも示唆している。このように、A は日本語学習をとおして生きる力を身につけてきたようである。言語学習は、その人の人生におけるあらゆる面で有効な自律性を育むことのできる機会でもあるといえる。これらのエピソードから、A は自律的学習行動をとっており、自身の動機づけに関しても管理できているという点から自律的学習者と呼ぶことができる。

本研究の調査結果から学習者は試行錯誤しながらも自律的に学習に取り組む能力、いわゆる、「自己動機づけ」を行っていること

が明らかになった。このことから、教師には学習者の自己動機づけを含む自律性の発展を見守る姿勢が求められる。学習者がどの学習段階にいるのか、動機づけがどの段階にあるのか、学習者を多面的に捉え支援していくことが必要である。

まず、自身の学習を一人で意識化するには至っていない学習者には教師からの明示的な支援が適しているように思われる。一方、協力者 A のように学習プロセスの広範囲におよぶ自己決定で学習を進めている学習者には、教師が直接的に働きかける必要性はあまり高くない。それよりも、その自律性を維持するための工夫や学びの場づくりという形での支援が必要である。

学習者が教師のもとを離れた後、自律的に学習を進めていけるように教室に在るうちにその能力の発展に寄与することが教育に携わる者としての重要な役割だと考える。いかに自律性支援的な学習環境を創り出していかか、教師をはじめとした学習支援者が果たせる役割は多く、教室での働きかけがどの動機づけの段階にいる学習者にとっても重要である。

6. おわりに

本論文では言語教育における自律性支援と動機づけを概観し、日本語学習者に対する言語学習史インタビューから動機づけ変容の実態を明らかにした。そして学習者の動機づけの変容を表したグラフとエピソードから、学習者は教師の統制を離れ自律的に学習を進めているということがわかった。また、日本語学習が学習者の人生に深くかかわっているということも明らかになった。そのため、教師は学習者をあらゆる側面から全体的にとらえる必要がある。学習者が教室の外で日本語学習をどのように自身の中で位置づけているかを知ることが、学習者にとっても教師にとっても有益なことである。教師が動機づけの知識を持ち、意識的な支援をすること、また、どのような制約の下でも教師と学習者の相互の決定にもとづいた教育活動を行うことが望まれる。

本研究は、デンマークの日本語学習を事例とした研究であり、調査の範囲が極めて狭く限られているため、広く汎用性のある研究とは言い難い。しかし、学習者一人ひとりの学

習の歴史を振り返ることで、これまでの定量的研究からは得られなかった知見が得られるようになったのではないかと考える。この領域の研究発展によって、学習者の成長とともに教師の成長も期待され、よりよい教育の循環ができることが期待される。

最後に、教育の実践の場において、支援者と学習者がともに学習環境づくりに取り組むことのできるシステムや場、学習支援ツールの開発と運用に関する研究を今後の課題とする。

文 献

- [1] デシ・L・エドワード&フラスト・リチャード (Deci, E. L., & Flaste, R.) 桜井茂男訳.人を伸ばす力ー内発と自律のすすめー.新曜社, 1999, [Deci, E. L., & Flaste, R. Why we do what we do—The dynamics of personal autonomy. New York: Penguin Books, 1995.]
- [2] H. Holec. Autonomy and foreign language learning. Pergamon Press, 1981.
- [3] P. Benson. Teaching and Researching Autonomy 2nd edn. Longman, 2011.
- [4] 青木直子. 教師オートノミー. 日本語教師の成長と自己研修ー新たな教師研究ストラテジーの可能性を目指してー. 凡人社, 2006, pp. 138-157.
- [5] 小山悟. 自律学習促進の一助としての自己評価. 日本語教育. 1996, 88号, pp. 91-103.
- [6] 田中望, 斎藤里美. 日本語教育の理論と実際ー学習支援システムの開発ー. 大修館書店, 1993.
- [7] R. C. Gardner. Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei, Z. R. W. Schmidt, (Eds.). Motivation and second language acquisition. University of Hawaii Press. 2001, pp. 1-19.
- [8] Z. Dörnyei. and E. Ushioda. Teaching and Researching Motivation . 2nd edn . Longman, 2011.
- [9] L. Dickinson . Self- instruction in Language Learning. Cambridge University Press, 1987.
- [10] E. Ushioda. Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Dörnyei, Z. & Schmidt, R. W. (Eds.), Motivation and second language acquisition . Honolulu: University of Hawaii Press, 2001, pp. 93-125.
- [11] 岩本尚希. 外国語学習者の学習継続要因に関するー考察ー言語学習ヒストリからー. 桜美林言語教育論叢. 2010, 第6号, pp. 29-43.
- [12] 館岡洋子. 日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習. 東海大学紀要. 2002, 第22号, pp. 1-20.
- [13] E. L. Deci, R. M. Ryan. Handbook of Self-Determination Research . The University of Rochester Press, 2002.
- [14] 岡田涼. 第4章 自己調整学習における他者. 自己調整学習ー理論と実践の新たな展開へー. 北大路書房, 2012, pp. 73-92.
- [15] P. Benson, D. Nunan. Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning, P. Benson, and D. Nunan, ed. Cambridge University Press, 2005.
- [16] 大谷尚. 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 2008, v. 54, n. 2, pp. 27-44.

Presentation practices:

Re-construction of identity and intercultural communication

Ayako NAMBA

Language Education Center, Okayama University

2-1-1, Tsushima Naka, Kita-ku, Okayama, 700-8530, Japan

E-mail: anamba@okayama-u.ac.jp

Abstract This study aims to explore effective ways of preparing and delivering persuasive presentations. Japanese people are often considered as having low proficiency in intercultural communication, especially public speaking in such settings as business meetings. A common phenomenon is that consensus building among business partners who come from different cultures tends to be challenging in Japan. As many Japanese people struggle to communicate in English in various international settings, Japanese college students have been greatly encouraged to develop more practical English skills, as prerequisites to playing an active role in global society. In developing such skills related to intercultural communication, however, students should also be supported in considering their own identity. Thus, I will demonstrate the relationship between presentation practices and identity issues through class activities using case studies. Students need to develop “communicative flexibility” (Gumperz and Gumperz, 1982) in dealing with both their own cultural perspective and the different views that are directly connected to their target language and culture to cope with both local and global contexts.

Keywords: presentation practice, identity, communicative flexibility, intercultural communication, public space

プレゼンテーションの実践

—アイデンティティの再構築と異文化コミュニケーション—

難波 彩子

岡山大学言語教育センター

〒700-8530 岡山市北区津島中 2-1-1

E-mail: anamba@okayama-u.ac.jp

あらまし 一般的に日本人は外国人とのコミュニケーションが関わる仕事の会議など、いわゆる公共の場におけるコミュニケーションに対して苦手意識が強いと言われることが多い。その結果、日本人にとって海外の取引先などのやりとりを通して何も問題なく取引の合意に至ることは非常に難しい。多くの日本人が国際的な場所で、英語でやりとりを上手くこなしていくことに奮闘している。このような苦い背景に基づいて、現在日本の大学生はこうしたグローバルな社会で活躍するために、より実践的な英語力を養うことが大きく求められている。異文化コミュニケーションが関連づけられたこのような力を培うには、学生が自分のアイデンティティを考慮することも非常に重要である。従って本稿では、説得力のあるプレゼンテーションが可能となる効果的な方法を検討し、プレゼンテーションの授業で行った授業活動を通して、プレゼンテーションの実践とアイデンティティ問題の関連性について述べる。ローカルとグローバルの両方を組み込むことによって、学生自身の持つ文化的視点と目標言語文化、つまり自分とは異なる文化的視点、の両方を上手く扱うことで「対話の柔軟性 (communicative flexibility) 」(Gumperz and Gumperz, 1982) を養うことが重要であることを示唆する。

キーワード プレゼンテーションの実践, アイデンティティ, コミュニケーションの柔軟性, 異文化コミュニケーション, 公共での空間

1. Introduction

The Japanese are commonly deemed as poor intercultural communicators, especially in public speaking. Despite such a shortcoming, Japanese college students are encouraged to study abroad or participate in internship programs overseas to increase the number of the students who can play an important role in international settings. As the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) actively promotes such students, each university is urged to develop students' communicative skills for them to thrive in global society. One such skill would be presenting in English. However, English programs that provide such training remain unavailable to many students. In addition, although identity issues are significant for students when dealing with intercultural communication, few studies have dealt with such a perspective focusing on presentation practices.

This study thus aims to explore effective ways of delivering persuasive presentations. In examining these methods, the research clarifies the relationship between identity issues and presentation practices through the class preparation and activities. The outcomes of this research may thus contribute to the studies of English Education and intercultural communication, by suggesting the importance of developing “communicative flexibility” (Gumperz and Gumperz, 1982) in relation to re-constructing one's identity.

2. Identity

People are unlikely to be constantly self-aware in daily life. However, grasping one's identity is indispensable for a deep consideration of the close relationship between the self and social interaction. Joseph (2004) characterized identity as follows:

...[L]anguage and identity are ultimately inseparable ---again, independent from any considerations of ‘consciousness’[...]. Thinking about language and identity ought to improve our understanding of who we are, in our own eyes and in other people's, and consequently it should deepen our comprehension of social interaction. Each of us, after all, is engaged with language in a lifelong project of constructing who we are, and who everyone is that we must, or whose utterances we simply hear or read. (Joseph, 2004: 13-14)

His quotation suggests the importance of understanding one's identity deeply by associating it with one's method for communication.

Identity has two distinctive features. The first feature is social identity. In this regard, Bernstein (1964, 1996) distinguished between two languages in a society. The first type is called “restricted code,” which is used in public, mainly by working class people. The second type “elaborated code” is used in more formal situations, mainly by middle class people. Certain facets of identity are revealed by focusing on the relationship between the social system and people's language use.

The second feature, cultural aspects, gives in-depth details on identity. Barnlund (1975) identified a distinction between the cultural identity of the Japanese and American:

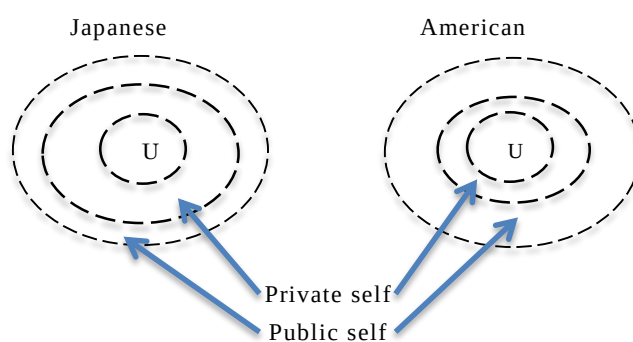


Figure 1. Japanese and American people tend to have different views of their public and private selves. (Barnlund, 1975, partly revised by the author.)

Figure 1 shows a contrast between “public self” and “private self” in the two cultures and languages: 1) the Japanese have a narrow range of public self, whereas Americans have the wide range of it; and 2) the Japanese have a wide range of private self, whereas Americans have a narrow one.

In Japanese communication, such a distinction between the public and private self is also significant to grasp the relationship between the self and others in particular. Miyake (1994) illustrated three types of social and personal relationships, namely, *uchi* (in-group), *soto* (out-group), and *yoso* (out-group of out-group), which are sensitively distinguished from one another in Japanese communication. These relationships also closely relate to language use. For instance, the Japanese are expected to use honorifics to show their respect to their interlocutor(s) in the case of *soto* (out-group) or *yoso* (out-group of

out-group) relationships.

Another difference in identity recognition between Japanese and American cultures is in communication style. In focusing on distinctive communication styles in business meetings, Yamada (1997: 20) concluded that “implied” is better than “spoken” in Japanese interaction, whereas the other way around applies in American interaction. She also suggests that interdependence is preferred over individuality in Japanese interaction, whereas independence is stronger than interdependence in American interaction. However, Yamada (1997:21) also noted that each speaker performs fair play in attempting to achieve their goals in interaction, as each has a logic all on its own.

Reflecting such characteristics of cultural identities on communicative performance could often occur in learning a second language. The degree to which learners can acquire a more flexible attitude in their culturally different communication without ignoring their own identity is a most significant point. Sociolinguists Gumperz and Gumperz (1982) mentioned that people facing intercultural settings need to achieve “communicative flexibility.” Communicative flexibility refers to the ability in adapting strategies depending on the audience and cues, both direct and indirect, so that the participants are able to monitor and understand at least parts of one another’s meaning (Gumpertz and Cook-Gumperz, 1982: 14). The ability to expose enough of the implicit meaning to make for a satisfactory encounter between strangers or culturally different speakers requires communicative flexibility (Gumperz and Cook-Gumperz, 1982: 14). As for learning English at the college level, the instruction needs to be underpinned by a focus on developing learners’ communicative flexibility in addition to helping them recognize their own communication style that reflects their cultural identity.

The discussion of identity issues encompasses such streams as gender, generation, and ethnicity. However, the current work focuses on language, social interaction, and cultural diversities, as these directly relate to learning English as a second language. Attaining a balance between students’ own identity and the identity connected to the target language and culture must be highly challenging. Therefore, class activities blending these two identities are useful to develop students’ input and output communication skills. The detail on such activities through presentation classes will be discussed below.

3. Learning process and organization of academic presentations

Practicing presentation skills by dealing with projects is an essential way of learning English communication styles for the public space that can ultimately develop students’ communicative flexibility. This might be regarded only as training output English skills, such as speaking. However, views of these practices come from developing all of the four English skills, namely, speaking, listening, reading, and writing, through preparing each project. It is also dispensable for Japanese learners who study English as a second language to experience all of the processes of dealing with one project, and thus recognize a different logic between the Japanese and English languages.

3.1 Presentation process

Students must recognize the coherent process for the achievement of a successful presentation by experiencing and dealing with their own project. This process has three basic steps: planning, preparing, and presenting:

Step 1: Planning (brainstorming, outlining)

Step 2: Preparing

(searching for references,
conducting detailed research, making
slides, and practicing talking)

Step 3: Presenting

The first step always begins with planning. Brainstorming for possible themes through group discussions is essential in this phase. Indeed, brainstorming is indispensable whether beginning a new teamwork-based (Wood, 2011) or individual project. The goal of this activity in-group work is to come up with as many ideas as possible leading toward evaluative discussion (Wood, 2011). In individual projects, students may adopt good ideas or discard impractical ones after brainstorming. The next step in planning is to prepare an outline of the project. Instructors must emphasize these two steps as invaluable to the success of students’ projects.

Step 2 or preparing covers various activities: searching for references, conducting in-depth research, creating PowerPoint slides, and having a dry run as many times as possible, based on the outline. This step is in fact the same as writing an essay or paper, except the output is a PowerPoint slideshow.

Searching for references tends to be a daunting task

for students, as it is challenging to find and choose which information is trustworthy or credible. Hence, how the instructors encourage students to work on their independent study outside classes is vital for such a work. Students may need training in reading and collecting journal articles, especially those directly connected to their specialty or what they would like to pursue in their future career. They can then become aware of the importance of media literacy by developing analytical skills through experiencing and reading a variety of in-depth materials.

In conducting research, students should not limit themselves to searching for useful references. Emphasis should be given on conducting original research. Whether to have or skip this stage might rely on the students' academic level, but it is a good opportunity for them to start organizing their own research. Recruiting classmates, instructors, and international students to participate in a questionnaire survey can be a good start as one of the possible research methods. This method enables students to pursue both quantitative and qualitative research.

The PowerPoint slides prepared in the third phase should reflect the outline and the original research. Indeed, whether or not the outline has a clear and logical structure influences the successful outcome of making the slides. In this sense, the outline organization cannot be overlooked.

The final preparation phase is practicing the actual presentation. Many students are likely to skip this final stage, perhaps because they tend to allocate nearly all their time to the previous steps in the preparation process.

3.2 Organization of an academic presentation

This part requires awareness of the difference in logic between Japanese and English and flexibility to use such awareness in accordance with the context. In other words, communicative flexibility, coupled with recognition of one's identity, is the foremost skill required. One way is to ensure logical and coherent organization in dealing with English to help others, especially non-Japanese speakers, follow the discussion smoothly. As mentioned in Section 2, the identity recognition between Japanese and American speakers is different from one another in dealing with their communication styles. The characteristic of that "implied" is better than "spoken" in Japanese interaction may connect to the fact that Japanese speakers are poor communicators in public speaking. In order to overcome this situation, to develop the logical skill is necessary.

Of course, it takes time for Japanese students to get

used to the logical structure associated with English because of the significant differences in the communication styles between Japanese and English. Kaplan (1966: 21) reported the variety of cultural thought patterns at play, particularly the two distinctions between "English" and "Oriental." The English pattern is indicated by an arrow, whereas the "Oriental" one, reflecting Japanese thought pattern, is described as a spiral with an arrow. In the English pattern, speakers start with an important statement, which is then directly connected to the conclusion. In the Japanese pattern, however, the important aspects come at the very last, after the introductory remarks and background. These patterns suggest how such different cultural thought patterns influence diverse communicative behaviors between them. In consideration for these differences, Japanese students must adopt the different pattern and be flexible in English learning.

Toward this end, Japanese students are strongly encouraged to master basic writing and presentation organization reflecting the English pattern, especially in dealing with an academic presentation. For instance, students need to grasp the basics of the paragraph structure because it illustrates how a main point should be stated in the beginning as a topic sentence. English speakers might take it for granted that this sentence should be noted at first. However, this practice is unfamiliar to Japanese speakers owing to their "Oriental" cultural thought patterns. Instructors should be aware of the need to teach this basic pattern to students. Becoming acquainted to the English pattern is directly related to the successful outcome of delivering a clear and logical presentation.

Once students understand the way of structuring paragraphs, the next step is instruction on the presentation structure (incorporated by the essay organization). The overall organization is described below:

1. Introduction
 - Research question or motivation
 - Purpose of this study
 - Thesis statement
2. Body 1 (Topic sentence 1)¹
 - Evidence and findings
3. Body 2 (Topic sentence 2)

¹ Parts of the body are based on the organization of academic presentations in general; however, another option, such as "IMRAD," should be noted to math and science students in the advanced class.

- Evidence and findings
- 4. Body 3 (Topic sentence 3)
 - Evidence, findings, and solutions
- 5. Conclusion
 - Summary
 - Strong conclusion
- References

The so-called English pattern is reflected in the introduction section: it should begin with the main points and then state the research questions, purpose of the study, and thesis statement. Students need to understand their main points to grasp the larger picture of their theme. Therefore, instructors are expected to emphasize the importance of the purpose of the study and thesis statement in the introduction (Wood, 2011).

The parts of the body should logically support what was specified in the thesis statement. Students need to note whether the beginning of each part starts with a topic sentence, or the main idea of the part. Based on this, supporting details, such as statistics and quotations from previous studies, must be provided. In the case of science-based projects, this part should cover the overview of previous studies, methods including data collection and specific frameworks for the forthcoming analysis, findings, and the related discussions or solutions toward the research questions raised in the introduction. Lastly, the paper must end with a concluding paragraph that summarizes the discussion in the body, followed by final remarks that give a strong impact to the audience. A notable point should be whether the thesis statements in the introduction and what was described in the conclusion are coherent and closely connected. In understanding certain forms and patterns of each part in the academic presentation, students can apply the logical organization adopted in the English pattern. Grasping the basic organization of English communication through making such an outline and slides is the first step toward recognizing the differences in logic between Japanese and English and in identity recognition between these speakers.

4. Case study

The case study will involve presentation classes the author taught in the past to highlight ways for students to develop their communicative flexibility and consider their identity. As a background, presentation classes under courses in the liberal arts have been offered for

second-year students since 2013 at the university, where the author teaches, and the classes are compulsory subjects. In addition to this class, presentation practice has been introduced in other classes taught by the author, such as Advanced Class (elective course), Listening, and Writing, all offered to first- and second-year students. The list of courses with presentation practices is as follows:

- Compulsory courses (second-year students)
 - Integrated English 5 (Presentation)
 - Integrated English 5 (Writing)
 - Integrated English 5 (Listening)
- Compulsory courses (first-year students)
 - Integrated English 1 (Speaking)
 - Integrated English 3 (Writing)
 - Integrated English 4 (Listening)
- Elective course (all students)
 - Advanced English

Although Integrated English 5 (Presentation) and Advanced English fully cover presentation skills and practices, other classes focusing on one skill (e.g., listening and writing) also partly covers presentation skills by dealing with a project that involves giving a presentation. Regarding the above compulsory classes, they are divided into three groups (arts, natural sciences, and life sciences). The arts group consists of the Faculties of Letters, Economics, Law, and Matching Program (taking courses through multiple faculties); the natural sciences group includes the Faculties of Science, Engineering, Agriculture, and Environmental Science; and the life sciences group covers the Faculties of Medicine, Dentistry, and Pharmaceutical sciences. Advanced English has no restrictions in terms of student major.

The focus here will be on Integrated English (presentation) and Advanced English because presentation practices are fully covered in these classes.

4.1 Goals of the presentation course

The goals of Integrated English (presentation) are

- To help students learn effective ways of persuasive presentations
 - (Organization, communication styles in public)
- To help students consider how they can be “themselves”
 - (Adjusting and maintaining their own identities in intercultural contexts)
- To deepen students’ understanding and respect of cross-cultural perspectives

(Customs, habits, and communication styles)

The class activities toward these goals are explained in the following sub-sections.

4.2 Class activities

Integrated English (presentation) has five main activities:

- TED reports to learn presentation skills

Listen to two favorite talks and write a report about them every other week.

- Super-mini talks

Prepare a three- to five-minute talk at home on a theme given in each class, and give the talk to a different partner three or four times by shuffling partners.

- Class discussions and reflections

Watch both non-Japanese and Japanese celebrities' speeches and interviews and have group and class discussions.

Read through news or journal articles related to intercultural perspectives and have group and class discussions.

Write down a 400-word reflection on the themes.

- Two presentations

1) Organize a project under a couple of choices for in-group presentation style (themes: my hometown, my role model, and ecology and environment).

2) Organize a project on each student's academic interest associated with intercultural perspectives and their own specialty.

- Essay writing

Write two academic essays on the themes dealing with the above two presentations in more than 500 words.

The rationale for these activities come from the following aspects: 1) to help students utilize all of the four English skills, 2) to develop students' input and output skills related to delivering presentations, and 3) to deepen students' understanding and knowledge of various themes featured in each class, and to encourage them to have their own creative and critical views for each theme. TED reports, super-mini talks, and group and class discussions on various themes are designed to lead the students to develop certain basic skills to perform their two presentations successfully.

4.3 Presentations

Two class presentations (first: in-group presentation;

second: individual presentation)² are held in the mid-term and finals of each semester, respectively. Both types of presentation are based on a 10-minute talk and then followed by a question-and-answer portion. Each presenter needs to prepare two discussion points to encourage the class to discuss the presentation theme. The two presentations follow the process and organization of projects and presentations described in Section 3. As regards the connection between the presentation themes and identity issues, the first presentation is designed to consider certain local perspectives (e.g., culture and habits surrounding students)³ to help students recognize their own identity. On the other hand, the second project is designed to give them an opportunity to deepen their perspective in more global and intercultural contexts by associating their discussion with their specialty or intended career path. The students are expected to consider different systems, values, customs and rules from their own ones and to understand the differences of identity recognition between them⁴. By dealing with both local and global contexts, they can have opportunities to reflect on themselves and face issues on who they are and who they will be. This relates to "the self [as an] ever-changing system of perspectives that is formed and sustained in communication with others and ourselves" (Wood, 2011: 181). Hence, the process of constructing or re-constructing the self or identity is not static but rather, dynamic. One student's reflection on his project of "my hometown" revealed a connection between the project and his own identity issue:

[B]y talking to my friend about my hometown, I realized why I love Osaka now [...]. Actually I didn't like Osaka when I lived there because it was [a] noisy place. But [after] leaving Osaka and living in Okayama, I noticed that I liked the kind of "mess" of Osaka which consists of many sounds...like the noises of trains or cars and voices of people who speak [the] Osaka dialect. I don't know why I like it, but it is somehow a

² Each form of presentation depends on class size. If the number of the students is small, the two presentations are individual in nature. Otherwise, both presentations are done according to the in-group presentation style.

³ Some examples of the first project are, "My hometown," "My role model," and so on.

⁴ The examples of the second project are, "Death penalty," "Same-sex marriage," "Different medical systems between Japan and America," "Social security program in Sweden," and so on.

part of me. I like Osaka since it's a messy place. In conclusion, this presentation gave me the opportunity to think about my hometown and my presentation style [...].

Working on such a project has posed to students the significant issue of who they are though merely one assignment in English class. In this regard, instructors can indirectly tell their students that their identity will be re-constructed through various encounters and communication with others when facing different cultures, values, and customs. Recognizing their own identity and respecting others' cultural values would be indispensable under such a circumstance. In this sense, learning students' communicative flexibility would be key to their success in diverse intercultural settings.

5. Concluding remarks

The discussion has addressed how academic presentation practices could relate to the (re-) construction of college students' identity by helping them consider intercultural perspectives. Further, the study has proposed learning English as a second language as a means to develop communicative flexibility. As specific steps, the work has presented both the essential preparations and effective ways of delivering persuasive presentations through dealing with an academic project. The actual practices in the author's presentation classes clarified how specially designed activities could give students the precious opportunity to consider their own identity at present or who they are and in the future time or who they will be. The first project could tell students the importance of recognizing their own identity under local contexts surrounding themselves, and the second project could then show them the pleasure to discover certain distinctive ways which derive from different cultures and societies by dealing with more global contexts. As further issues, it would be necessary to give the students a task to take notes on their identity recognition and communicative flexibility through those two projects. To conclude, the presentation experiences and practices indicate the significance of developing communicative flexibility associated with re-constructing one's identity in dealing with certain intercultural perspectives.

Acknowledgements

This study is supported by Grant-in-Aid for Scientific

Research, Japan Society for the Promotion of Science, 2014-2017 (Grant No. 26770142, "The role of listenership in modern Japanese society: The intersection between generation, gender, and cross-culture"). In addition, I would like to express thanks to two anonymous reviewers who gave me precious comments.

References

- [1] Gumperz, John, and Jenny Cook-Gumperz. Introduction: Language and the communication of social identity. In John Gumperz (ed.), *Language and social identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1-21, 1982.
- [2] Joseph, John, E. 2004. *Language and identity*. Palgrave Macmillan, New York, 2004.
- [3] Bernstein, Basil. Social class, speech systems and psycho-therapy. *British Journal of Sociology* 15, 54-64, 1964.
- [4] Bernstein, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Taylor and Francis, London, 1996.
- [5] Barnlund, Dean C. *Public and private self in Japan and the United States*. The Simul Press, Tokyo, 1975.
- [6] Miyake, Kazuko. Nihonjin no gengo kodou pataan – uchi, soto, yoso ishiki –[Patterns of Japanese language behaviors: In-group, out-group, out-group of out-group]. *Proceedings of Japanese Language Education at the Foreign Students Center, Tsukuba University* 9, Tokyo, 29-39, 1994.
- [7] Yamada, Haru. *Different games, different rules*. Oxford University Press, Oxford, 1997.
- [8] Wood, Julia. *Communication mosaics*. Wadsworth, M.A., 2011.
- [9] Kaplan, Robert B. Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning* 16 (1-2), 1-20, 1966.
- [10] TED. Retrieved from <http://www.ted.com>.

TOEFL スピーキング統合問題に向けた訓練としての ノート テイキングとリプロダクション

山本ゆうじ

明治大学サービス創新研究所／秋桜舎

<http://cosmoshouse.com/mail.htm>

概要 本稿は、ノート テイキング（メモ取り）およびリプロダクションの実践および考察に重点を置き、TOEFL iBT スピーキング統合問題に向けた訓練手法の効果を検討する。TOEFL 対策は、通訳訓練とは異なる点もあるが、ノート テイキングなどのいくつかの通訳技法や通訳訓練技法は、特に高得点者にとっては TOEFL 対策の訓練として効果的である。高得点に達しない受験者には、リテンションを改善し、確実なノート テイキングの基礎となるショート リプロダクション訓練が適切かつ効果的である。

キーワード：ノート テイキング、TOEFL、TOEIC、リプロダクション、リテンション、スピーキング テスト、リスニング テスト、学習手法、統合問題

Note-taking and verbatim reproduction as exercises for TOEFL Speaking Integrated Tasks

Yamamoto Yuji

Institute for Service Innovation Studies of Meiji University/CosmosHouse

Abstract This paper attempts to assess the effectiveness of different training methods for TOEFL iBT speaking integrated tasks with special emphasis on exercises of note-taking and verbatim reproduction techniques. Despite some notable differences between TOEFL and interpretation training, techniques such as note-taking are effective as TOEFL preparation for test-takers with high scores. For test-takers with lower scores, "short reproduction" training may be more appropriate and effective.

Keywords: note-taking, TOEFL, TOEIC, reproduction, retention, speaking test, listening test, learning method, integrated tasks

1 はじめに

本稿は、ノート テイキング（メモ取り）およびリプロダクションの実践および考察に重点を置きつつ、TOEFL iBT スピーキング統合問題のためのいくつかの訓練手法の効果を検討する。統合問題とは、リーディング、リスニング、スピーキング、ライティングの、いわゆる 4 技能が組み合わされた設問を指す。本稿では、先行研究の中での TOEFL スピーキングにおけるノート テイキングの意義、次いで訓練の方法を述べた後に、訓練実践に基づく考察を行う。

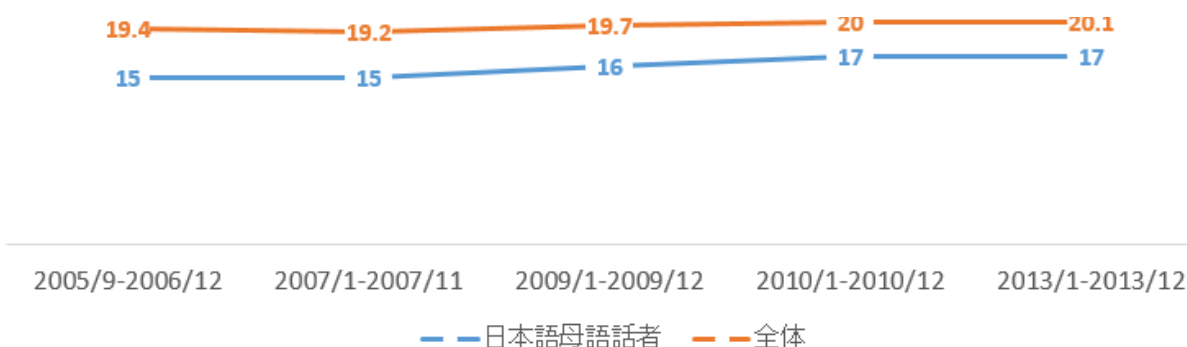
1.1. 背景：TOEFL iBT とそのスピーキング テスト

TOEFL iBT とそのスピーキング テストの特徴について概要を述べる。TOEFL iBT (TOEFL Internet-based test。以

下、別記なきときは TOEFL) は、4 技能（リーディング、リスニング、スピーキング、ライティング）の各技能で 30 点満点、合計 120 点のテストである。

TOEFL iBT のスピーキング テストでは、2 問の独立問題と 4 問の統合問題からなる合計 6 問の問題があり、所要時間は合計で 20 分である（2016 年 3 月現在）。独立問題は、提示された問題文（音声でも流れる）に対してスピーキングで回答する。統合問題では、リーディング、リスニングと組み合わせたスピーキング問題が出される。特にリスニングを含む問題では、聴き取った内容に基づくスピーキングが求められる。このような統合問題は、英検、IELTS、TOEIC などにはあまり見られず、TOEFL iBT の特徴である。

グラフ 1 TOEFL iBT スピーキング スコアの推移（日本語母語話者と全体の比較）



ただし、総合的な英語力を測れる複雑な統合問題は、技術的進歩によって初めて可能になった。旧方式のコンピューター試験が導入された時点では、TOEFL にスピーキングやライティングはなかった。2006 年に iBT としてリニューアルされた際に、コンピューターによるスピーキングやライティングの自動評価が加わった。

グラフ 1 は、TOEFL iBT スピーキング スコアの推移を示す（各年度は毎年連続していないことに注意）。日本語母語話者の受験者と、全世界での受験者の比較では、日本で iBT に移行した 2006 年には 5 ポイント近い差があった。その後 7 年を経て、3 ポイントまで差を縮めたが、依然として平均よりスピーキングのスコアは低い。表には含めていないが、スピーキング以外の技能でも総じて、2～3 ポイント、平均を下回る。日本人と韓国人が大半を占める TOEIC とは異なり、他の国の受験者も多い TOEFL iBT ではあるが、スピーキングを含め、全世界平均よりは明らかに低い。

なお、スコアの幅に対応して各技能で「レベル」が示される。スピーキングの場合は、26・30 のスコアが"Good"、18・25 が"Fair"、10・17 が"Limited"、0・9 が"Weak"となる。日本語母語話者の平均スコア 17 は、Limited の上限に位置付け

られる。

日本語母語話者の 17 という平均スコアは、世界平均との差が「わずか」3.2 ポイントであるという印象を与える。だが、このスコアは状況を正確に示しているとはいえない。グラフ 2¹は、ETS によるパーセンタイル順位である。このグラフでは、スコアでは 3.2 ポイントの差でも、パーセンタイル順位では 28 の差となり、日本語母語話者が全体から見てかなり低いレベルであることが分かる。

グラフ 2：スコアとパーセンタイル順位（2014）

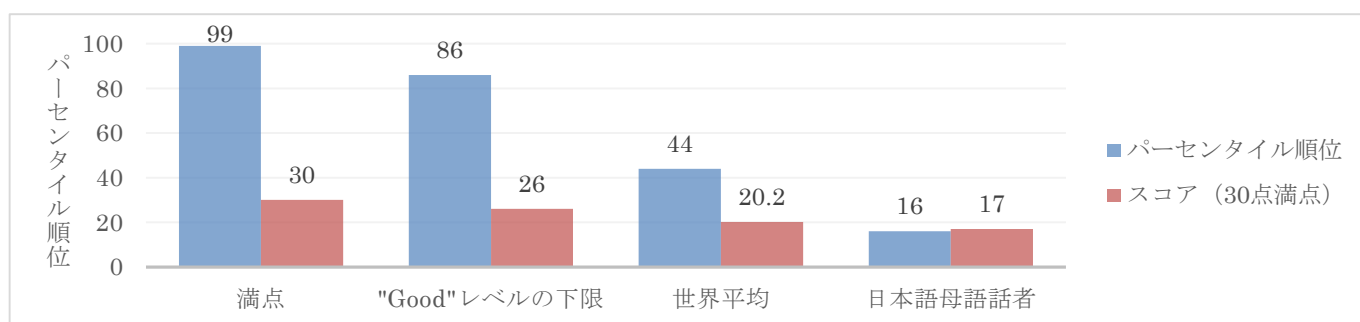


表 1 TOEFL スピーキング問題

問題（タスク）	種別	準備時間（秒）	回 答 時 間 （秒）
問題 1	独立問題。	15	45
問題 2	独立問題。	15	45
問題 3	統合問題。大学キャンパスに関する問題点とその解決策。	30	60
問題 4	統合問題。特定学問分野のトピックの要約。	30	60
問題 5	統合問題。学業に関する問題と回答者による解決策。	20	60
問題 6	統合問題。特定学問分野の要約。	20	60

1.2. TOEFL スピーキング統合問題の種類と構成

本節では、リーディング、リスニング、スピーキングを組み合わせた TOEFL スピーキング統合問題の構成を確認する。

TOEFL スピーキング統合問題では、問題 1 から 6 まで、それぞれがすべて特定のパターンを持っている。表 1 に問題の種類の詳細を示す^[2]。

TOEFL スピーキング統合問題の問題 5 と 6 は、図 1 のように、リスニング、準備時間、スピーキングという手順になる。問題 3 と 4 では、短文のリーディングがリスニングの前に加わる。

TOEFL スピーキングは、人間と機械の評価を組み合わせで行われる。TOEFL スピーキングの評価基準（ルーブリック）は、公開されており^[3]、delivery、language use、topic development の 3 つの観点から評価が行われる。いずれの観点でも、発話の中断、

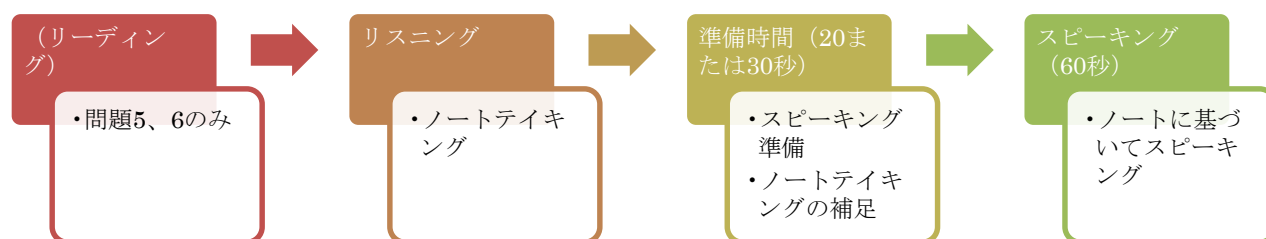
発音の問題、文法の誤りなどは、少ないほうが望ましいが、完全になくさなくても満点を取ることは可能である。結果的にそれらの誤りの程度が、聞き手の理解の妨げになるかがスコアに影響する。

葛山（2014）は、TOEFL スピーキングで 24 点以上を取得するのが困難な理由が TOEFL の採点方法に起因することを指摘している。すなわち、24 点以上を取得するには、以下が必要であるとしている。

「6 つのタスクの内 1 つ以上で最高点の 4 点を取る必要があります。（……）最高点である 4 を獲得するには、Speaking 回答の採点項目である Delivery, Language Use, Topic Development の 3 つすべてが 4 点レベルでなくてはなりません」^[4]

日本人のスピーキングで 24 点以上の割合については数値データがないが、TOEFL 教育歴 13 年の講師の言葉として一考に値する。TOEFL スピーキングスコアのマイルストーンとしては、日本平均の 17 点、

図 1 スピーキング統合問題の基本的な流れ



世界平均の 20 点、前述の 24 点、そして"Good"の 26 点が想定できる。

1.3. 本稿の手法

本稿では、主に単一事例の検討を通して、TOEFL とノート テイキングの関係について考察する。学習方法に関する検討では、特定手法の効果を的確に評価できるかという困難さがつきまとう。学習者は、必要に応じてあらゆる学習手法を試みるであろうから、他の学習手法の効果の混入を完全に除外することは困難である。さらに、集団への統計的手法が常にベストであるともいえない。TOEFL iBT の統合問題も、4 技能を個別に扱う手法の限界に対する反省から生まれたものである。⁵

2 問題意識：TOEFL でのノート テイキングの位置付け

2.1. 先行研究に見るノート テイキングの必要性

本章では、先行研究に見る TOEFL でのノート テイキングの位置付けについて考察する。リスニングとライティングでもノート テイキングは重要であるが、本稿では、特にスピーキングの統合問題でのノート テイキングについて扱う。

TOEFL、特にそのスピーキング統合問題で高スコアを得るには、ノート テイキング技能が重要である。TOEFL では、受験者のノート テイキングは 4 技能のすべてで許可されている。適切なノート テイキング技能は、TOEFL スコアを向上する上で重要な要素の一つであることが、いくつかの先行研究で示されている。たとえば、Carrell (2007) ^[6]は、ノート テイキングとテスト スコアに、ある程度の関連性 (moderately related) があることを認めている。また、Hayati と Alireza Jalilifar (2009) ^[7]は、ノート テイキング (特にコーネル メソッド) が TOEFL リスニングで一定の効果があると述べている。また Liu (2014) ^[8]の中国での調査によると、リスニングでは 87%、リーディングでは 40%の受験者が、テスト方策としてノート テイキングを行った。なお、回答選択肢として示された中では、リスニングでのノー

ト テイキングが最もよく使われる方策であり、リーディングでのノート テイキングは最も使われなかった方策であった。(この統計での「リスニング」や「リーディング」には、統合問題が含まれるかは明記されていない。) また、Liu によると、実行した受験者が少ないにもかかわらず、リーディングでのノート テイキングという方策は高スコアと関連性がある。Liu の統計は、受験者全体に対するものであり、TOEFL の上位スコア者や、スコアの伸び率が良かった受験者が取った方策を示すものではない。後述するように、ノート テイキングは複雑なマルチタスクである。「聞く」と「書く」を同時に行うのであるから、一定以上の英語レベルがないとリスニングに集中できず、逆効果となりうる。また、ノート テイキングの手法の効果は、訓練の方法と訓練時間に依存することに留意する必要がある。

ノート テイキングがどのように行われ、どの程度役に立つかは大きな個人差があると推測される。Carrell の言うように、受験者は、ノート テイキングをまったく取らないという選択肢を含め、自分にとって効率的な方法を自分で見いだす必要がある。

一方で、TOEFL リスニング テストでのノート テイキングは、成績にほとんど影響しなかったとの研究もある (Hale and Courtney (1991) ^[9])。Hale と Courtney は、会話が非常に短く、設問自体で情報記憶を要求しないことがノート テイキングの効果がなかった理由であると推定している。この調査は、CBT が 1998 年に開始される以前の 1991 年に行われ、iBT での統合問題もスピーキング問題も含まれない。2006 年以後の TOEFL iBT のリスニングでは 3~5 分間ある。ただ、この調査結果は、ノート テイキングの効果について慎重に考えるべき理由にはなりうる。

ノート テイキングは、記憶の補助手段であるものの、ノート テイキングを上手に行うかもまた記憶に依存する。一般に、非母語での作動記憶 (working memory) は、母語での作動記憶よりも保持することが困難である。非母語では、保持できる情報の量が少ない、保持できる期間が短い、外部刺激により失

われやすいなどの課題がある。これを母語のレベルまで近づけることが、非母語の習熟度を上げることにつながる。

TOEFL では、ノート テイキングをまったくせずにスピーキングを行うことも考えられるが、回答で要求される情報は具体的であり、量が非常に多い。歴史、生物学、経済学、考古学など、特定の学問分野の専門用語を含む設問が大半である。なお、TOEIC では（スピーキングおよびライティングを含め）、メモは全面的に禁止されている。これは、TOEIC では、ノート テイキングをしなくても正解できるような簡単な問題しか出題されないということでもある。

2.2. TOEFL でのノート テイキングの必要性

次に、TOEFL ではなぜノート テイキングが重要であるかを具体的な設問に基づいて見てみる。TOEFL スピーキング統合問題の一つである Question 4 は、大学での教授による講義を模した形式である。たとえば、Prep Planner に含まれる問題は以下のとおりである。短いリーディングで、心理学用語としての「フロー（flow）」という状態が説明される。リーディングのパスセージ、リスニングのスクリプト、問題文については付属資料を参照されたい。

有効なスピーキング回答では、まずリーディングを踏まえて「flow」という概念を確実に把握し、その概念を説明する。そして、それに加えて、具体例としてリスニングで示された、この教授が目撃した友人の物理学教授の以下のようなキー ポイントをスピーキングで描写する必要がある。

- この物理学教授は、外見がひどいありさまなのに幸福感で満たされていた
- （数学のパズルを解くのに夢中で）夕食を抜いた
- （数学のパズルを解くのに夢中で）一睡もしていない
- この数学パズルは、物理学教授の専門とは関

係ない

「フロー」という心理学の概念に関する知識を事前に得ていることは求められておらず、回答に必要な情報はすべてリーディングおよびリスニング部分にある。前述のポイントを、スピーキングでなるべくもらさず説明するには、リスニングでのノート テイキングが役立つ。

Miller（2012）は以下のように述べている（強調は原文のまま）。

Even I (Jaime, an American with a university degree and TOEFL teacher) still need to take notes for TOEFL lectures and dialogues. I can't remember 2-3 minutes of details and information about all the different kinds of clouds or the history of dinosaurs. Taking fast, accurate notes – and then knowing how to talk from those notes – are essential skills for a higher TOEFL score.

Everyone I know who got a score of 26+ on TOEFL speaking could easily, quickly and accurately take notes.^[10]

やや主観的な表現ではあるものの、彼の言葉は、TOEFL スピーキングでのノート テイキングの重要性を端的に示している。

スピーキング統合問題では、リスニングやリーディングによるインプットの後、回答前に 15～20 秒の準備時間を経て、インプットの内容を自分の言葉で言い換える。リスニングで聞いた内容をそのまま繰り返すのではない。リスニングやリーディングの内容を要約したり、自分の観点を述べたりする作業となる。シャドウイングのように、リスニングした内容を、数秒遅れてそのまま繰り返して発話するだけであれば、内容を記憶する必要はない。言語的理解の有無にかかわらず、音声的作業記憶に基づいて発話すればよい。しかし、数秒ではなく、TOEFL のように 15～20 秒の準備時間がある場合は、音声的作業記憶を保持することは困難であり、より確実な言語的理解と、再解釈が必要になる。

TOEFL iBT でノート テイキングが効果的と考えられる理由は他にもある。その一つとして、現状の TOEFL iBT ではコンピューターの画面に書き込むことができない。紙なら簡単に行えること、たとえば問題文のポイントを下線や囲み線で強調して自分の注意を喚起し、記憶を補強するといったことができない。したがって、重要な要点を確実に意識し、（短時間であれ）確実に記憶しておきたければ、キーワードを手書きでメモするしかない。

適切なノート テイキングは、記憶強化の負担を下げる。つまりノート テイキングをすると、意識を記憶用から思考用に切り替えられる。統合問題は複雑な過程であり、長時間のテストで疲労し、さらに緊張を強いられる中では、受験者は十分に実力を発揮できない。ノート テイキングなしでは、発言のポイントの記憶強化をするために、内言を脳内で繰り返す必要がある。ノート テイキングができれば、このような記憶強化行動に時間を費やさず、インプットした内容を整理する作業に、限られた時間を割り当てられる。

さらに、突発的な記憶の喪失、いわゆる「ど忘れ」を避けるにはノート テイキングは効果的である。テスト中の、他の受験者のスピーキングの音声、テスト会場外部からの雑音など、集中力をそがれ、もともと母語より劣るリテンション（作動記憶保持）能力がさらに下がる要因は多数ある。不意に集中力がそがれると簡単なことでも思い出せなくなる。TOEFL テスト中に、数秒前まで意識内で準備していた、回答で答えるべき最重要のポイントを、雑音などの突然の阻害要因で忘れることは、ノートを取ることである程度防げる。ベテランの逐次通訳者であっても、必要に迫られない限り、発話の内容を記憶のみに頼って通訳することはなく、ノート テイキングを行うのが普通である。リテンション能力が十分であっても、自己や思い込みを防ぎ、内容保持の正

確性を期するには、ノート テイキングが役立つ。

TOEFL スピーキングでのノート テイキングは、あくまでもスピーキングをより完全にするための補助手段として行われる。TOEFL で必要なのはスピーキングに役立つノートであり、「見た目がきれいで分かりやすいノート」ではない。大学の講義や企業の議事録でノート取りが得意な人が、TOEFL でも効果的なノート テイキングができるとは限らない。TOEFL で必要なのは、極めて短時間の間に得られる情報のポイントを的確に記録し、スピーキングに役立つためのノートである。TOEFL で必要なのは最大でもスピーキングで話し終える 90 秒間の記憶である。90 秒以上の長期的な記憶に残す必要はない。その短時間の記憶の補助手段としてのみ、ノート テイキングの存在意義がある。

3 訓練の実践と結果

筆者は、TOEFL スピーキング訓練として、ノート テイキングの練習を行った。手法は以下のとおりである。リスニング素材として、Discovery News <<http://news.discovery.com>>のビデオを使用した。3～4 分のビデオの音声のみを聴いて、ノート テイキングを行い、その後、その内容の要約（20 秒準備時間、60 秒スピーキング）を行った。さらに、ノート テイキング練習と比較する目的で、まったくノート テイキングをせずに、記憶のみに基づいての要約練習（20 秒準備時間、60 秒スピーキング）も行った。ノートを使用しない場合は、記憶補助手段として、ビデオの内容に関わる複数のポイントに対して、左手の指との関連付けを使用した。つまり、シンプルな形で、後で発話すべきポイントのそれぞれを親指、人差し指などに対応させた。この「メンタル ノート」については後述する。スピーキングでは、ストップウォッチを使用して時間内に話すことを意識した。

筆者は、本稿で述べた訓練を行った結果、2015 年 3 月に初めて受験した TOEFL iBT で Reading 29 点、

テイキングは今後ともしばらくは行われるだろう。だが、将来的には TOEFL での画面への書き込みが行えるようになるかもしれない。

¹ 画面に手書きで書き込む技術は年々進歩している。作業環境を標準化して、世界各地の受験者がどのコンピューターでも同じ条件で作業できることを保証するのは現実的に困難であり、紙によるノート

Listening 27 点、Speaking 26 点、Writing 29 点、合計 111 点を取得した。ノート テイキング訓練は 4 技能すべてで役立ち、少なくとも各技能で数ポイント程度の寄与はしたものと推測される。ただ、訓練前には受験をしなかったために、訓練がどの程度成果に反映されたかを正確に知ることはできない。

4 考察

4.1. リテンションとショート リプロダクション

実践の結果、効果的なノート テイキングには、十分なリテンション技能が必要であることが確認できた。当初、筆者はノート テイキングそのものに着目していたが、実践を繰り返すことで、リテンション技能こそが基本であることを実感した。

リスニングの点数は十分なのにノート テイキングを練習してもスコアが上がらない場合、ノート テイキング技能よりも、まずはノートを取らずに記憶するリテンション技能を集中的に伸ばすことを検討したほうがよいと考えられる。リテンション技能は、リプロダクションにより効果的に訓練できる。リプロダクションとは、(英語などの) 音声を聞いた後、その音声を一時停止して、聞いたフレーズを発声する方法である。同時通訳では、長い文でもリプロダクションできる技能を求められるが、英語学習法としてのリプロダクションは、数語(5 から十数語)でよい。このような短いリプロダクションは「ショート リプロダクション」と呼べる。ショート リプロダクションは、当初は7語程度の短い区切りから始めればよい。Miller (1956) ^[11]のいわゆる *magical number seven* の考えに基づくと、単語を聞き取れたとしても、当初は7つ前後の単語しかうまく記憶できないはずである。だが、やがて、慣れるにしたがって、1つの単語ではなく、一連の複数の単語(たとえば"Japanese culinary art"や"in the United States")を塊(チャンク)として捉えることができるようになる。7つ前後のチャンクしか記憶できないとしても、1つのチャンクに含まれる語数を増やすことで、より長いリプロダクションが可能になる。

シャドウイング、つまり英語音声聞いてから1秒程度後で追いかけてそのまま発声する訓練方法は、通訳訓練で多用され、英語訓練法としても認知が高まっている。シャドウイングの効果としては、発声の口慣らし、リスニングしたプロソディーの再生、そして意識的リスニングによる意味理解の深化があるとみられる。だが、シャドウイングにはいくつかの限界がある。まず、シャドウイングでは、再生音声と自分の発声を同時に聞くことになる。このため、自分の発音をよく聞いてチェックすることができず、フィードバックできないため、発音の精緻さが劣る。さらに重要な問題は、発声した先から忘れてかまわないので、リテンションする必要がある。この点、リプロダクションでは、確実に作動記憶に保持する必要がある。また、シャドウイングでは少なくとも発声を捉えられれば意味が理解できなくてもそのまま繰り返すことはできる。リプロダクションでは、内容理解がなければ作動記憶での保持は困難になる。つまりリテンションを鍛えるには、シャドウイングではなくリプロダクションを行う必要がある。このリプロダクション訓練は、単独でも有用だが、ノート テイキングの基礎能力としても捉えられる。

4.2. 記憶技法と「メンタルノート」の活用

またスピーキング練習の一部として、リテンションとノート テイキング以外に、記憶技法がどの程度有用か、試みた。ここでは、紙を使わない短期の記憶技法を「メンタルノート」と呼ぶことにする。

TOEFL スピーキングには、以下のような特性がある。

- 個々のポイントを押さえることに加えて、発話内容が一貫するようにまとめることが重要
- 90 秒以上は記憶を保持する必要がある

TOEFL スピーキング統合問題は、非常に短時間で行われ、時間の余裕はほとんどない。前述したように、リスニング後は、準備時間は 15~30 秒しかない。また、回答時にも、通訳とは異なる時間制限があり、基本的に 45~60 秒以内でスピーキングをまとめて完結させる必要がある。

作動記憶を長期記憶に移行するにはさまざまな記憶法があるが、最大でも 30 秒という準備時間では、使用できる記憶法は限定されてくる。ポイントを対比させる、または状況を感覚的に理解するために、視覚等の内心イメージを用いるのは有効と思われる。記憶法として、突飛な感覚的イメージとそれらを連結させて記憶を定着させる方法はよく知られている。だが、この方法は、習熟していないと時間がかかり過ぎ、発話内容をまとめるのが困難になる可能性がある。たとえば、日本人通訳であれば、英語を聞いて、視覚イメージを作った場合でも、日本語で表現することは容易であろう。また、通訳であれば、逆に英語での表現も比較的容易にできる英語力を持っているはずである。だが、TOEFL という英語のみの試験で、英語学習者が、視覚イメージを即座に英語にできるとは限らない。ノート テイキングやリプロダクションは通訳訓練技法であるものの、TOEFL と通訳の性質の違いは慎重に区別する必要がある。

結果的に、ノート テイキングなしでも、60 秒という短時間のスピーキングでは、ある程度のポイントを記憶し、発話することはできた。60 秒という短いスピーキング時間では、3~4 つのポイントが適切と考えられる。あまり情報が多すぎると、まとめることが困難になる。ノート テイキングを行わなくても、意識内で、聴きながら情報を整理し、重要なポイントを取捨選択する必要がある。この情報整理に必要な時間を考えると、複雑なイメージ記憶法にかけられる時間は少ない。

前節で述べたように、ノート テイキングを使わず、指と関連付けたメンタル ノートも試したが、この場合にはいくつか利点があった。紙のノートを読んで再構成する過程が不要になり、内言のみのリハーサルでよく、場合によってはノートを見ながらよりも自然に話せることもあった。習熟すると、この方法でもポイントの要約はかなりのレベルで可能であろう。だが、情報密度の濃い TOEFL の場合、ノート テイキングなしでは、主要ポイントはともかく、全体の情報量としては不足気味となる。ノート テイキ

ングをしたほうが、具体例、固有名詞、数値などの補足情報を含めやすい。また、ノート テイキングなしでは、前述したように突発的な記憶の喪失がありうるのは、リテンションのみの場合と同じである。通訳向けの訓練であれば、このようなメンタル ノートの訓練は必要かつ有用であり、また実践されており、ある程度は TOEFL で役立つであろう。だが、一般的な TOEFL 受験者については、主にリテンションとノート テイキング技能を鍛えたほうが情報量を充実させることができ、スコアは上げやすいと考えられる。

4.3. リスニングとノート テイキングは同時に行うマルチタスク

スピーキング統合問題では、リスニングとノート テイキングは個別に行うのではなく、同時に行うマルチタスクである。つまり、リスニングをしながらノート テイキングをする。このような、複数作業を同時に行うマルチタスクでは、それぞれの作業の精度が低下せざるを得ない。しかし、これは TOEFL のみで要求される特殊な状況ではない。試験の際のみならず、英語を実際に使う場面でも必要な、実的な技能といえる。たとえば、企業での電話会議、大学の講義などでは、リスニングとノート テイキングを同時に行う必要がある。

TOEFL では、時間的制約が厳しいため、ノート テイキングをするのであれば、「純粋にリスニングのみに集中する」ことはできない。スピーキングでの 20 秒または 30 秒の準備時間は、ノート テイキングをする時間ではなく、リスニング中に記録したノートの確認・補足・調整と、スピーキングの準備に使うものと考えべきであろう。だが、受験者のリスニング技能のレベルによっては、マルチタスクは困難であり、異なる戦略が必要になる。ノート テイキングそのものは採点と一切関係なく、ノート テイキングの目的はあくまでも回答の品質を上げることである。ノート テイキングは記憶保持に役立つ一方で、リスニングと同時に行う複雑な並行作業であるから、注意力がそがれる危険を伴う。特に、リスニ

ング技能が不足している受験者の場合、ノート テイキングにより意識の集中がそがれやすい。ノートは取れても理解ができていないこともある。リスニング自体ができないのでは、肝心のスピーキングで答えようがない。このような場合は、マルチタスクを避け、ノート テイキングをせずにリスニングに集中したほうが点数を上げられるとも考えられる。

ただし、高スコアを目指している場合は、ノート テイキングをまったくせずに回答に必要な情報をすべて記憶するのは上級者やネイティブにとっても難しい。スピーキングで 24 点以上を得ることを目指している場合は、リスニングのみの訓練段階を経た後で、最終的にはリスニングとノート テイキングを同時に行うマルチタスクを訓練する必要があるだろう。

4.4. キー ポイントの抽出

ノート テイキングでは、リスニング部（およびリーディング部）から、「なにが問題なのか」というキー ポイントの抽出をする必要がある（**エラー！ 参照元が見つかりません**）。で示した、物理学教授についての問題例を参照）。この抽出がうまくできれば、リスニングとノート テイキングのマルチタスクも成功する。ノート テイキングが逆効果になるシナリオとしては、ノートに気を取られてリスニングがおろそかになること以外に、ノートを書きすぎて情報整理ができないという状況がありうる。TOEFL スピーキング統合問題では、リスニング部の内容（問題 4 ではリーディング部も含む）を可能な限り網羅してスピーキングに活かす。だが、リスニング部よりもスピーキング時間は必ず短い。したがって情報の取捨選択が必要になる。この取捨選択は、リスニングを終えた後の 15～20 秒しかない準備時間ではなく、主に「リスニングしながらノート テイキング」の中で行うことになる。リスニングとノート テイキングは同時に行うことになるが、自分のノートを見てキー ポイントに気づくのではなく、理想的には、リスニング時点でキー ポイントを押さえ、それに基づいてノート テイキングを行う必要がある。そのためには、リスニング能力、リテンション、理解力がいず

れも十分にあり、しかも連係していることが重要である。

非常に優れた受験者であれば、60 秒のスピーキング中にリスニング部の情報のかなりの部分を再現できる。だが、特に積極的な行動をしなくても、ノート テイキングの段階である程度の情報は自然に欠落する。その意味では、スピーキングはリスニング部の「要約」と考えるよりも、リスニングで得た情報の「可能な限りの再現を目指す」と捉えたほうがよい。積極的な要約と考えてしまうと、最小限の情報しか伝えることができなくなり、回答としての情報量が不足する。とはいえ、重要なキー ポイント、補助的情報を区別することは重要である。特に補足的な位置付けの情報は、60 秒の中に収まらないようであれば、除外する必要がある。

なにをメモするかについては、「キー ポイントは、適切にリスニングできていれば記憶に残っているはずだから、あえてメモする必要はない」という考え方もある。だが、情報整理中にさまざまなことを考えている中で、質問内容と回答すべきポイントが意識から抜け落ちることはよくある。考えをまとめる核として、当然のように思えても、最重要キーワードを書くことは意味があると考えられる。たとえば、yes/no を答える場合の、yes か no を書くことで、そこから思考の流れをたどり、実際にスピーキングにつなげることができる。

細かい補助的情報をどこまでメモするかも、練習しながら適切なバランスを見い出していく必要がある。TOEFL では、通訳と異なり、固有名詞や数字の正確性が絶対的に要求されるわけではない。もちろん、ノートに基づいて情報の詳細が示せば「よく理解した上で話している」ということを示せるので評価は高くなる。だが、たとえば、アカデミックなトピックに出てくる研究者の正確な名前が言えても、研究の内容自体が把握できていなければ評価は低い。

TOEFL speaking rubrics の、score 4 の Language use では以下のように述べられている。

... Though some minor (or systematic) errors

or imprecise use may be noticeable, they do not require listener effort (or obscure meaning).

このループリック項目を解釈すると、たとえば正確な数字にとらわれるよりも、その数字がどのような意味を持ち、どのように変化をしたかを把握するほうが優先であろう。たとえば、"the speed increased 40%"という箇所がリスニングで出て、"forty"か"fourteen"か、聞き取りに自信がなければ、"increased"という点のほうをしっかりと言えればよいと考えられる。ただし、このような情報の欠落が全体的に多いと、スコアが低くなると予想される。

4.5. 省略と図解化

ノート テイキングでは、限られた時間で情報を記録するためにさまざまな形の省略を多用する。ここでは、通訳技法をそのまま転用できる。たとえば、頭字語として、United States を US と書くなどは一般的なメモでもよく行われるが、やや特殊な書き方としては、母音を省略し、子音のみを残す方法も使われる。さらに、簡単な図解化として、記号、矢印、線などを使用できる。また、頻出するが長い単語は覚えやすい記号で代用できることがある。たとえば therefore を ∴ と書くなどである。

この他、矢印、線により、変化や関連性を表せる。また線や囲みを使って、キー ポイントを示せる。たとえば、ノート全体を見渡したときに、話すべき複数のキー ポイントを囲んで、一目で理解できるようにしておく。トピックの切れ目を示すための区切りの線も使われる。また、「話した内容は線を引いて消す」という通訳の手法も、ポイントを順番にもらさず話すために有効と思われる。その他の留意点としては、「書いた文字、略記、記号が読めない」ことを防ぐために、読めるようにかつ手際よくメモを取る練習が必要である。

省略と図解化では、どの手法が適しているかには個人差があり、絶対的な法則はないので、さまざまな手法を試みるのが望ましい。だが、省略と図解化は、中途半端に使うと混乱を招くため、繰り返し訓練をして習熟する必要がある。

4.6. スピーキングでの情報再構成

スピーキングでは、上記の手法を駆使して書いたノートを手がかりにしつつ、記録した情報を「再構成」しながら話す必要がある。ここでの再構成とは、元情報の機械的なコピーを繰り返すことではない。自分の言葉でリフレーズする必要があり、そのためには、類義語と類似表現の知識が必要となる。

Carrell (2007) は、TOEFL でのノート テイキング時点でのパラフレーズを行うことの難しさを指摘している。つまり聞いた言葉をそのままメモするのではなく、メモの時点で自分の言葉に書き換えるのは難しいということである。この指摘には同意するが、ノート テイキング後のスピーキングをする際には、メモしたキーワードを読み上げるだけでなく、ある程度のパラフレーズは必要になる。

再構成には、客観的再構成、主観的再構成の2種がある。客観的再構成は、話し手の情報を正確かつ客観的に聞き取った上で、再構成する。主観的再構成は、自らの観点に沿った再構成である。TOEFL スピーキング 6 問のうち、主観的再構成、つまり受験者自身の観点が求められるのは問題 5 のみであるし、独自性が格別求められるわけではない。それ以外の問題では、むしろ正確性と客観性が重要であることに留意したい。

スピーキングでは、ノートの略記、図解などのノートを見ながら完全なセンテンスを組み立てていく。理解を妨げない程度の文法の誤りは許容されているとはいえ、(ノートでは省略されがちな)冠詞や可算名詞の数など基本的文法 (ループリックでの language use) にも十分注意を払う必要がある。ループリックの観点からは、ノートが直接的に役立つのは topic development であり、次いで delivery である。ポイントの論理的展開がノートに示されていれば、的確な topic development ができる。そして、ノートに「なにを話すか」がある程度整理されていれば、より自然な delivery ができる。だが、ノートに気を取られすぎると、delivery や language use に支障が出る。

日本では、論理的に話す訓練が学校教育で十分に行われていないことが多く、日本人受験者は特に **topic development** での論理的な展開に苦勞すると思われる。TOEFL では、複雑な論理が求められているわけではないが、英語での論理展開には習熟を要する。理由や具体例が反射的に出てくる必要がある。しかし、適切なノート テイキングができれば、論理展開をより確実に行える可能性がある。

また、60 秒以内に過不足なく情報を伝える必要がある。話す速度にも影響されるため、60 秒でなにをどこまで伝えられるかは、個人差がある。正確な時間管理を行うには、タイマーで時間を計りながらスピーキング練習を重ねる必要がある。

5 結論と今後の課題

ノート テイキングは、英語による発信、スピーキングを補助できる重要な技能である。筆者は、スピーキングの練習と考察を始めたときは、ノート テイキングの重要性のみに注視していた。だが、やがて練習を進めるにしたがって、ノート テイキングの基礎となるリテンション技能と、リテンション技能を鍛えるリプロダクションの重要性に気づかされた。ノート テイキングも重要であることに変わりはないが、学習手法の順番としてはリスニング、シャドウイング、リプロダクション、そして最後の段階としてノート テイキングを位置付けるのが適切と考えられる。理由は、シャドウイングの基礎技能としてリスニングがあり、またリプロダクションはシャドウイングよりも難易度が高いからである。そして、効果的なノート テイキングは、リテンション技能に基づく。これらの手法を併用して訓練することを否定するものではない。ただ、受験者の能力に応じた適切な学習手法の選択を誤ると、ノート テイキングはむしろ成績の低下につながる可能性がある。TOEFL でのノート テイキングは、時間制限内にマルチタスクで行う複雑な作業であり、一定の効果を得るには、繰り返し練習して習熟する必要がある。スピーキング スコアが低く、特にリスニングが不完全な場合にはノート テイキングよりもリスニングに集中すべき

である。もちろんノート テイキングそのものの訓練が不十分な場合も、スコアを下げる可能性がある。だが、スピーキングのスコアが二十数点程度であれば、ノート テイキングに習熟することにより、さらにスコアを伸ばせる可能性がある。

今後の研究課題としては、TOEFL スコアを伸ばすにはどのスコア範囲でどの学習手法が効果的かの裏付けと、ショート リプロダクションの体系的な訓練方法の研究が有用であろう。

6 付属資料

以下は、"TOEFL Test Prep Planner"に掲載された、統合問題のリーディング部分のパッセージ、リスニング課題として流される音声のスクリプト、問題文である。

リーディング部分のパッセージ

Flow

In psychology, the feeling of complete and energized focus in an activity is called flow. People who enter a state of flow lose their sense of time and have a feeling of great satisfaction. They become completely involved in an activity for its own sake rather than for what may result from the activity, such as money or prestige. Contrary to expectation, flow usually happens not during relaxing moments of leisure and entertainment, but when we are actively involved in a difficult enterprise, in a task that stretches our mental or physical abilities.

リスニング部分用音声のスクリプト

(Male professor) I think this will help you get a picture of what your textbook is describing. I had a friend who taught in the physics department, Professor Jones, he retired last year. . . . Anyway, I remember . . . this was a few years ago . . . I remember passing by a classroom early one morning just as he was leaving, and he looked terrible: his clothes were all rumpled, and he looked like he hadn't slept all night. And I asked

if he was OK. I was surprised when he said that he never felt better, that he was totally happy. He had spent the entire night in the classroom working on a mathematics puzzle.

He didn't stop to eat dinner; he didn't stop to sleep . . . or even rest. He was that involved in solving the puzzle. And it didn't even have anything to do with his teaching or research; he had just come across this puzzle accidentally, I think in a mathematics journal, and it just really

interested him, so he worked furiously all night and covered the blackboards in the classroom with equations and numbers and never realized that time was passing by.

問題文

Question: Explain flow and how the example used by the professor illustrates the concept.

文献

-
- ^[1] ETS. (2015). January 2014–December 2014 Test Data Test and Score Data. Retrieved March 15, 2016, from https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf
- ^[2] ETS. (2012). TOEFL Test Prep Planner. Retrieved March 15, 2016, from http://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_student_test_prep_planner.pdf
- ^[3] ETS. (n.d.). Speaking Rubric. Retrieved March 15, 2016, from http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/Speaking_Rubrics.pdf
- ^[4] 葛山隆一. “Speaking 24 以上の獲得が難しい理由と現実的な Speaking 目標スコア その1.”. Web TOEFL 葛山の TOEFL® TEST ブログ. 2014-11-3. <http://www.etestprep.com/blog/?p=10552>, (参照 2016-3-15).
- ^[5] Zareva, A. (2005). What is new in the new TOEFL-iBT 2006 test format? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2(2), 45-57.
- ^[6] Carrell, P. L. (2007). Notetaking strategies and their relationship to performance on listening comprehension and communicative assessment tasks. *ETS Research Report Series*, 2007(1), i-60.
- ^[7] Hayati, A. M., & Jalilifar, A. (2009). The impact of note-taking strategies on listening comprehension of EFL learners. *English Language Teaching*, 2(1), 101.
- ^[8] Liu, O. L. (2014). Investigating the Relationship Between Test Preparation and TOEFL iBT® Performance. *ETS Research Report Series*, 2014(2), 1-13.
- ^[9] Hale, G. A., & Courtney, R. (1991). Note taking and listening comprehension on the test of English as a foreign language. *ETS Research Report Series*, 1991(1), i-26.
- ^[10] Miller, J. (2012). Why am I stuck at 23-24 on TOEFL speaking? - English Success Academy. Retrieved March 15, 2016, from <http://englishsuccessacademy.com/why-am-i-stuck-at-23-24-on-toefl-speaking/>
- ^[11] Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological review*, 63(2), 81.

Language Learning and Educational Linguistics 2015-2016

This volume is compiled by the editorial committee of the English Language Education Society of Japan and published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

ISBN 978-4-905166-08-5

Copyright © 2016 by the English Language Education Society of Japan and the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

All rights reserved.

This compilation and contributed papers are protected by the Japanese copyright laws and international conventions. Except as permitted under pertinent laws and conventions, no part of this publication may be duplicated, reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, without prior permissions of the copyright holders and the publisher.

Copyright of each contributed paper is reserved by its author(s).

言語学習と教育言語学:2015 年度版

編集者：日本英語教育学会編集委員会

発行者：早稲田大学情報教育研究所

発行者住所：東京都新宿区西早稲田 1-6-1 郵便番号 169-8050

発行日：2016 年 3 月 31 日

ISBN 978-4-905166-08-5