



Association of Sophian Teachers of English

上智大学英語教員研究会

Newsletter

第62号

2014年4月1日

もくじ

スピーキングの流暢さを伸ばす～理論・研究方法・授業の実践～		
	シュロスブリー美樹・横本勝也	1
CLILと日本語教育	青木直子	11
高校生の英語学習の目標と実態	安間一雄	21
新学習課程実施に伴う高校英語教育の現状と課題		
	吉田研作・相馬智子	22
上智大学他の言語学、応用言語学、言語教育関係のホームページ		32
コミュニケーション型な英語教育を考える		33
2014年度春期ASTE例会スケジュール		34

スピーキングの流暢さを伸ばす

～理論・研究方法・授業の実践～

シュロスブリー美樹（立教大学ランゲージセンター教育講師・上智大学院博士後期課程）

横本勝也（立教大学ランゲージセンター教育講師・上智大学非常勤講師）

はじめに

「もっと英語がペラペラ話せるようになりたい」と感じている日本人英語学習者は多い。その中には、ある程度の語彙力もあり、また時間さえ与えられれば英作文もできるのに、スピーキングとなると苦手だという人もかなりいる。一言にスピーキング力と言ってもいくつもの側面がある。第二言語習得研究において、スピーキング力の構成要素とは、複雑さ(Complexity)、正確さ(Accuracy)、流暢さ(Fluency)であると言われている (Skehan 1998)。これら3つの要素は頭文字をとって”CAF”とも呼ばれ、それぞれに測定方法も開発されていて、最近では学習者のスピーキング力を示す目安として使用されている。この3つの要素の中で、「ペラペラ話せるようになりたい」というのは「流暢さ」に重きが置かれている表現である。そこで今回のASTE News Letterでは、「スピーキングの流暢さを伸ばす」ことについて考えてみたい。前半は流暢さに関する理論・研究方法について（担当 シュロスブリー）。後半は、流暢さを伸ばす授業の実践（担当 横本）を紹介する。

流暢さとは何か

「流暢さ」或いは”fluency”という言葉聞いて、人々はどのようなイメージを浮かべるだろうか。「流」という漢字や”fluidity”という単語から、発話がよどみなく流れる様子を浮かべる人が多いのではないだろうか。おおまかな概念はその通りだと思うが、実際のところ”fluency”の定義は多岐にわたっていて、誰に対して使う言葉なのか、またどういう目的で使っているのかによって意味が違っている。母語話者の”fluency”研究をしたFillmore (1979) による定義では、よどみなく流れるような発話はもちろん、文脈の適切さや創造性にまで言及している。つまり「話が流暢な母語話者」は、単なるおしゃべりではなく、い

わゆる「お話しが上手な人」でなければいけない。一方、外国語話者に対しては、“fluency”という言葉は一般的に「外国語を使ったコミュニケーション時の習熟度」というような意味で使われている。日常でも「流暢な日本語ですね～」などと外国人が言われているのをよく耳にするだろう。しかし第二言語習得研究における“fluency”という言葉は、もっと絞り込んだ意味で使われている。例えばLennon (2000)では、「時間的制約の下で、思考から言語に変換する際の、速さ、よどみなさ、正確さ、明確さ、効率の良さ」と定義している。多くの研究でよく使用されるこの定義には正確さや明確さという言葉が含まれているので、多少疑問を感じるが、この定義には大事な事が2つ示されている。一つは、発話するという行為は、思考から言語音産出までのプロセス全体を指しているという事である。もう一つの大事なところは、「時間的制約の下」というところである。実際のコミュニケーションにおいては、「いくら時間をかけてもいいから、好きなようにしゃべってみなさい」と言ってくれる親切な人はまずいない。だから英作文はなんとか出来るけど、スピーキングはダメという現象がおきてくる。最後に、fluency 測定法の研究者による定義を示す。ここではより発話の時間的側面に絞り込んだ定義をしている。De Jong et al. (2013) は、ポーズ、繰り返し、修正などが少なく、速くよどみない発話が流暢な発話であるとしている。このように、「流暢さ」の定義は、誰に対して使う言葉か、またどういう目的で使っているかによって、多岐にわたっているのである。

流暢さの測定方法

Riggenbach (1991)は、Fluencyの構成要素を3つに分類している。1. Rate and Amount of Speech発話の量と速さ。1分間にどのくらいの音節数を産出したか等。2. Hesitation Phenomenaためらいの現象。無音ポーズや、「えーっと」のような意味のない音の平均的長さ。3. Repair Phenomena修正現象。どのくらいの頻度で、繰り返しや言い間違いを修正しているか。同様にSkehan (2003)も1. Speed fluency 2. Breakdown fluency 3. Repair Fluencyの3つに分類していて、最近ではこちらの用語がよく使われているようである。流暢さの測定項目としては、Kormos (2006) が項目リストを挙げ、それぞれの計算方法も示している。その中で、特によく使用されると思われるfluency測定項目を選んでみた。

1. Speech rate: 1分間に産出される音節数（ポーズ時間を含む）
2. Articulation rate: 1分間に産出される音節数（ポーズ時間を除く）
3. Phonation time ratio: 総発話時間に対して話をしている時間の割合

4. Mean length of runs: ポーズ間（ポーズに遮られてない発話部分）の平均音節数
5. Length of silent pauses: 無音ポーズの平均的長さ
6. Number of silent pauses: 1 分間におこる無音ポーズの数

分析用の音声ソフトには色々なものがあるが、筆者はpraatという音声ソフトを使用している。ネットで無料ダウンロードができる。録音室などノイズの少ない場所で録音すれば、発話内のsilent pauseを自動で見つけ出す事もできる（「0.25秒以上の無音部分を選ぶ」等と入力すればよい）。さらに長さを測定するスクリプトがあれば、それぞれの長さを自動で計測する事ができる。一覧をエクセルファイルにコピーして使用できるので便利である。

スピーキングモデルで考える流暢さの伸ばし方

第二言語話者の流暢さを伸ばすには、具体的にどこをどう伸ばせば良いのだろうか？図1左側は有名なLevelt (1989, 1999) のスピーキングモデルである。図1右側は、そのモデルをDe Bot (1992) がバイリンガル話者へ適用したものに合わせて、Segalowitz (2010) がL2 Fluencyに関連した7つのポイントを加えたものである。この7つのポイントの中で、特にL2話者の流暢さを伸ばす上で大切なポイントは、(2)Grammatical encodingと(3) Link to mental lexiconと考えられる。文法符号化の自動化と定型表現の使用が、高い流暢さと関係があると言われているからである (Kormos 2006)。文法符号化の自動化と流暢さの関係に関しては、Towell et al. (1996)が論じている。彼らはAnderson (1983) の自動化の理論をLevelt (1989) のスピーキングモデルと関連付けた。そして流暢さの伸びは、学習者が文法知識を宣言的知識から手続的知識に変換した結果だと考えた。また定型表現の使用に関しては、Pawley and Syder (1983) が、これが母語話者の高い流暢さを支える手段であると論じている。L2学習者においても、流暢さの高い話者は定型表現の使用が多い可能性はある。

図 1

“blueprint” of the monolingual speaker by Levelt (1999)	“Fluency vulnerability” points by Segalowitz (2010)
	(1): Micro-planning (2): Grammatical Encoding (3): Link to Mental Lexicon (4): Morpho-phonological Encoding (5): Phonetic Encoding (6): Articulation (7): Self-perception

では流暢さを高めるためにはどうすれば良いのか？上で述べたように、文法符号化の自動化と定型表現の使用に注目する。練習によって統語処理が自動化され、意識を向けなくてもできるようになる。また一方で多くの定型表現を使用して、語彙引き出しが効率化よく行えるようになる。このようにして言語処理の速さが上がりよどみなく話せるようになると思われる。そこで、流暢さを伸ばす授業には以下の3つが必要ではないかと考える。

1. グループの形態、相手、役割を変えるなどして工夫し、同じような文法事項を含む発話を何回も練習させる。
2. 多くの定型フレーズを提示し、使用するよう指導する。
3. 統語になるべく意識を向けさせないよう、内容やタスクに意識を向けさせる。

ディスカッションクラスの有効性

次は流暢さを伸ばす英語授業の一つとして、ディスカッションクラスに注目したい。少人数ディスカッションの授業を行うことによって、学生の流暢さが向上したという声をよ

く聞く。そこで、なぜディスカッションクラスによって、学生の流暢さが向上するのか、同じスピーキングモデルを使って考えてみたい（図2）。

図2

“blueprint” of the monolingual speaker by Levelt (1999)	“Fluency vulnerability” points by Segalowitz (2010)
	<p>(1): Micro-planning</p> <p>(2): Grammatical Encoding</p> <p>(3): Link to Mental Lexicon</p> <p>(4): Morpho-phonological Encoding</p> <p>(5): Phonetic Encoding</p> <p>(6): Articulation</p> <p>(7): Self-perception</p>

これは筆者の推測の域を出ないのであるが、ディスカッションクラスでは、図2右側の(1) Macro-&Micro-planning の部分の流暢さが伸びているのではないかと考える。なぜならば、ディスカッションクラスでは、同じような思考パターンの言語化を何度も行うからである。以下はディスカッション時の思考パターン例である。

意見を言う

意見をサポートする理由を言う

理由をサポートする証拠を述べる (Example, Data, Logic等を使用)

相手の発話内容を繰り返して確認する

相手の言う事を部分的に受け入れる

相手の言う事に反論する

反論の理由を述べる

類似点、相違点をまとめる

ショッピングなどの日常英会話と違って、ディスカッションには考える事が必要である。慣れていない学生にとっては大変な作業だと思う。ディスカッションクラスではトピックは変わっても毎回同じような思考パターンの言語化を練習する。さらに定型表現を多く学ぶことも手伝って、よりスムーズに思考から言語への変換がなされ、それがディスカッション時の流暢さの向上につながりやすいのかもしれない。

ディスカッションの授業実践事例

英語でのコミュニケーションにおけるfluencyを向上することを主な授業目標と掲げている実践事例として、東京都内にある大学で行われているディスカッションクラスを取り上げた。そのクラスの1コマ90分の授業案は以下の通りである。

1. 小テスト	7分間
2. Fluency強化のための活動	15分間
3. *Functionの説明	5分間
4. FunctionのFocused- & Guided-Practice	8分間
5. Discussion 1の準備(個人練習)	2分間
6. Discussion 1の準備(ペアワーク)	9分間
7. Discussion 1(グループディスカッション)	15分間
8. Discussion 2の準備(個人練習)	2分間
9. Discussion 2の準備(ペアワーク)	9分間
10. Discussion 2(グループディスカッション)	18分間

*Functionとは、ディスカッション中に使える便利な数多くある表現(function phrases)のうち、共通の機能を持つものを数個集めたものである。たとえば、”Giving Different Viewpoints”をfunctionといい、そのfunction phrasesとしては、”For ..., ...,” ”From ...’s perspective, ...”などが挙げられる(Doe, Hurling, Livingston, Moroi & Takayama, 2013, p. 68)。

小テストを除く2から10の活動をどのように行うかについては、様々な方法があるが、それぞれがLearner-centeredの活動である場合、各活動のやり方の説明、活動、フィードバックの3つで構成されている。その具体例については以下で紹介する。

この授業の主な目標である、学習者のfluencyを向上させるためには、授業内のstudent talkの機会を増やすことが重要となる。この実践事例では、指導者が行う説明とフィードバックの時間を除き、学習者が実際に話す時間のみで、約62分間のstudent talkが確保されている。それを実現するには、活動のやり方の説明を簡潔且つ明確にすることがまず重要である。そして、文法や発音のaccuracyに関する指導は、カリキュラム内の他のクラスで行うことを前提とし、このディスカッ

ョンクラスの授業目標に焦点を合わせた簡潔なフィードバックに絞ることにより、さらにteacher talkを最小限に抑えることを実現している。

Fluencyを向上させる活動

Fluencyを向上させるための活動というのは数多くあるが、Nation(1989)によると、基本的に次の4つの要素を満たす活動が、効果的にfluencyを向上させることが分かっている。まず、活動そのものがMeaning focusedであることが重要とされる。言い換えると、文法や語彙をはじめとする、言語そのものに意識を向けさせることを極力避け、言いたいことを伝えることを目的とした活動であることが一つの条件である。次に、Speaking volumeを十分に与えることである。学習者が話す内容がないということがないように、話し始める前に話す内容を予め考える時間を設けたり、学習者が多く話せるような話題を選ぶなどの工夫が必要となる。そして、活動にはTime pressureを加えることも大きな要素である。時間制限を設けて、さらにその制限時間内でいかに多くのことを話させることができるかが、fluency強化の効果を左右する。そして、最後に重要なのが、簡単で親しみのある話題扱い、新しいことを取り入れないことである。話す話題は広い知識を要求するようなものは避け、日常的に目や耳にするもの、経験するものを題材にすることが、非常に重要である。また、英語表現についても、語彙や表現などに意識が向かないよう、学習したばかりの新しい表現を使うことを促さず、既知の表現のみで行える活動がfluencyを向上させる。

そのような4つの要素を満たす活動の例として、Maurice(1983)で紹介された4/3/2テクニックがある。これは、学習者をまず話し手と聞き手に分け、話し手がとても身近なことについて一方的に4分間話す。その4分間のモノログが終了すると、聞き手を変え、直前の4分間で話した内容を変えずに、ただし今度は3分間で話す。それが終わると、再度聞き手を変え、今度は2分間で全ての内容を話し終えることを目標に話す。その4分間、3分間、2分間の1セットが終了すると、今度は聞き手だった学習者が話し手となり、4分間、3分間、2分間のモノログを、やはり聞き手を変えながら1セット行う。この活動では、与えられた時間が徐々に短縮されていることによってtime pressureが与えられることだけでなく、同じ内容を3回話すということに効果が期待できるため、話す内容を変えさせないためにも、聞き手は質問をせず、相槌を打つ程度に留めておくことが重要な意味を持つ。

Nation(1989)は、この4/3/2テクニックの効果を実験で検証した。その結果、4/3/2テクニックを用いると、学習者の話す速さ(number of words per minuteで計測)、文法の正確さ(number of grammatical errors per 100 wordsで計測)が向上したことが分かった。

ただ、実際に4/3/2テクニックを教室で行うとなると、およそ20分間の時間を要するが、これより短時間で同じ効果が得られる方が望ましいという考えから、単純にそれぞれの発話時間の設定を1分間ずつ短縮した、3/2/1テクニックというのが同大学のディスカッションクラスでは頻繁に取り入れられている。手順は時間が短縮しただけで、4/3/2テクニックと全く同様である。しかも、Campbell(2011)によると、3/2/1テクニックを用いたグループと3分間、2分間、1分間それぞれ違うトピックに

ついて話したグループを比較すると、3/2/1テクニックを行ったグループの方が、学習者の話す速さ(number of pruned syllables per minuteで計測)と文法の正確さ(number of grammatical errors per 100 wordsで計測)が向上したことが分かった。

反復を伴うディスカッション

実践事例として挙げられたディスカッションクラスでは、単に3/2/1テクニックなどを利用した fluencyを向上させるための活動を行うだけでなく、2つのグループディスカッションを行うまでの準備としての活動が、fluencyを向上させるために必要な要素を含んでいると考えられる。まず、学習者がその日のディスカッションで使うことを目標とするfunctionの説明および練習を行う。そして、2つあるグループディスカッションのうち、Discussion 1を行うために、最初に個人練習がある。ここでは与えられたトピックについて考えたり、その考えを表現するリハーサルやその日に学習したfunctionの練習をしたりすることができる。その後、同じトピックについて話し合うことで、個人練習でリハーサルした内容を再度話すことができ、さらなるfluencyの強化が期待できるだけでなく、その日のfunctionの練習もできる。そして、ペアワークで組んだ学習者が同じグループに入らないようにグループを作り、同じトピックについてのグループディスカッションを行う。ここで、個人練習、ペアワークでリハーサルしてきた内容を繰り返し話す機会が与えられ、その日の学習したfunctionの更なる練習にもなり、fluencyの向上に効果があると考えられる。

Discussion 2では大まかなテーマは変わらないが、関連する別のトピックを使って、個人練習、ペアワーク、グループディスカッションという3つの過程を経る。これにより、反復練習を促すことで、Discussion 1と同様、内容に関しても、functionに関しても、fluency強化の効果が期待できる。

反復を伴うこれらの二つのディスカッションは、あまり身近ではないトピックやfunctionで、はじめは、学習者が難しいと感じる可能性がある内容や表現であったとしても、①反復することにより、トピックとfunctionの難度を下げる効果があり、②学習者をそのトピックとfunctionに親しませることが期待でき、③それによって新しい内容とfunctionを習得できる仕組みになっている。

また、これらの二つのディスカッションで、個人練習、ペアワーク、グループディスカッションという過程を経る仕組みを利用しているのには、もう一つ理由がある。それは、英語で話すことに慣れていないため、しばしば、複数の人の前で話すことに自信を持たない学生に、グループ内で話す前に、一人での練習、相手が一人しかいない場合の練習を重ねることによって、自信を持たせるという効果が期待できる。

Fluencyを伸ばす授業の条件

授業内で行う各活動に関しては、fluencyを伸ばすためには、前述にもあるように、Meaning-focused、Speaking volume、Time pressure、Easy/Familiar/Nothing newという4つの条件が不可欠だといわれている。このように、単独の活動内では身近なトピックを扱うことが重要とされているが、授業全体となると、身近なトピックばかりを扱ってばかりもいられないのが現状である。そ

のような中、ここで示した事例のように、多少話し慣れていないような内容を扱っても、さらには、普段使い慣れていない表現を取り入れたとしても、授業全体で、MSTR (Meaning-focused、Speaking volume、Time pressure、Repetitionの4つ)を満たすように授業を組み立てると、難しいトピックについて話すという点で、さらには、新しく学習した表現を使うという点で、fluencyを向上させることができる。

References

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, M. (2012). Fluency development in a second language. Unpublished MA thesis, University of New England.
- De Bot, K., (1992). A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24
- De Jong, N. H., Grouenhout, R., Schoonen, R., & Hulstijn, J. (2013). Second language fluency: Speaking style or proficiency? Correcting measures of second language fluency for first language behavior. *Applied Psycholinguistics*, 1-21.
- Doe, T., Hurling, S., Livingston, M., Moroi, T., & Takayama, I. (2013). *What do you think?: Interactive skills for effective discussion 2 Book II*. Tokyo, Japan: Center for English Discussion Class, Rikkyo University.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. *Individual differences in language ability and language behavior*, 85-101.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lennon, P. (2000). The lexical element in spoken second language fluency. *Perspectives on fluency*, 25-42.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Maurice, K. (1983). The fluency workshop. *TESOL Newsletter* 17, 429.
- Nation, P. (1990). Improving speaking fluency. *System*, 17, 377-384.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. *Language and communication*, 191, 225.
- Riggenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse processes*, 14(4), 423-441
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York. Routledge

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language teaching*, 36(1), 1-14.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17(1), 84-119.

ASTE第185回例会

CLILと日本語教育

青木直子(大阪大学)

1 はじめに

この例会では、2010年に大阪大学文学部が開講した夏期集中講座「日本のアートの冒険」(青木・脇坂・瀬井, 2011; 青木・脇坂・小林, 2013)の経験をもとに、CLILのプログラムをデザインする段取りについてお話ししました。

2 CLILとは何か

2-1 基本情報

CLILはContent and Language Integrated Learning の略で、日本語では内容言語統合型学習と訳されています。母語以外の言語で特定の教科あるいは専門を学ぶというのがCLILの基本的な目的で、1990年代にヨーロッパ統合を目指したEUの言語政策を背景に始まりましたが、現在では、日本を含めたアジアや南アメリカの国々でも広く実践が行われています。上智大学での実践については、渡部・池田・和泉(2011)、和泉・池田・渡部(2012)などをご覧ください。

2-2 CLILの特徴

CLILは自然発生的に誕生した教授法で、厳密な定義はありませんが、いくつか基本的な特徴があります。以下にそれらを箇条書きします。これらの特徴の詳しい解説は青木・脇坂・小林(2013)をご参照ください。

- a) 目標言語(=CLIL言語)と教科/専門の内容の学習を等しく重視する。
- b) 用いる言葉と、認知的な負荷について、意識的な調整をする。
- c) 教材や学習活動の開発に、外国語教授法ではなく、教科/専門の教育方法からアプローチする。

- d) 複言語主義の理念を持つ。(細川・西山, 2010)
- e) ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR) (Council of Europe, 2001) 的能力観を持つ。
- f) CLILの授業だけでCLIL言語の能力を伸ばそうとしてはいない。

2-3 CLILの効果

CLILの授業を受ける生徒の多くは、通常の外国語授業もとっているもので、CLILをやっていない生徒よりできがいいのは当然と言えば当然と言えます。また、CLILはまだ歴史が浅く、どのような効果があるのかについて体系的な調査が十分されているとは言えません。また、Lorenzo, Moore & Casal (2011) の主張するように、CLILによる外国語学習を複雑系の理論で説明すべき現象だと捉えれば、何が妥当性のある調査かという見方も変わってくるでしょう。従って、確たることが言えない部分も多いのですが、Dalton-Puffer (2011)とPérez-Cañado (2012)をもとにまとめると、CLILを経験した生徒のCLIL言語の能力について、以下のようなことは言えます。

- ・ 聞くこと、読むこと、両方において理解能力に優れている
- ・ 自発的な口頭コミュニケーションにおいて、流暢性、自信、柔軟性、聞き手への考慮、ナラティブを構成するマクロレベルの手段、マイクロレベルの手段に熟達している。
- ・ 書く際に、より詳細で複雑な文を使えるが、談話レベルの能力に関しては、通常の外国語教育を受けた学習者とほとんど違いは見られない。
(後述するように、構文に関しては効果はあまりないのではないかとされているので、複雑な文を使えるのは、チャンクで覚えた表現が多いからではないかと思われます。談話レベルの能力に関して、目立った差が認められないのは、個人的にはCLILの原理のせいではなく、授業のやり方のせいではないかと思えます。)
- ・ 発音に関する効果はそれほどない。
- ・ 理解および産出語彙がより大きく、特にアカデミックな語彙、使用頻度の低い語彙の習得に効果がある。(逆に言えば、インフォーマルな言葉、専門的でない言葉に関して違いは見られないということです。CLIL の授業では、教科／専門の材料しか使わないので、これは当然の結果だと言えます。)
- ・ 綴りも含めて、形態(語形)に関して、使用がより自動化し、適切である。
- ・ 構文に関しては、(たぶん)効果はあまりない。
- ・ ストラテジー能力に長けている。
- ・ 創造性、リスクを冒す姿勢があり、動機も高い。
- ・ トップクラスの学習者は CLIL で学んでも学ばなくても能力は高いが、平均的な学習者、男子生徒はCLILのほうが成果が見られる。つまり、CLILはより幅広い学習者に恩恵があると言える。

内容の学習についての検証は、言語能力に関する研究より立ち後れているのが現状で、CLILのほうが優れているという報告や、L1で学んだのと同じという報告から、授業への参加がむずかしい、内容に関連した言葉を使う割合が統制群より少ない、学問的な概念をCLIL言語で表現するのが難しいなどの問題を指摘するものまでいろいろです。異なる結果を導きだしている要因をつきとめることが、今後の課題だと思われます。

3 CLILを実践に移す6段階

教育機関で新たにCLILを導入しようと思うときには、実際に授業をする前にやっておかなくてはいけないことがたくさんあります。また、授業が終われば仕事は終わりというわけでもありません。

Coyle, Hood & Marsh (2010)は初めから終わりまでのプロセスを以下の6段階に分けています。

- (1) 関係者の中で CLIL のビジョンを共有する
- (2) ローカルな文脈を分析し、「私(たち)の」CLIL 実践の目的を決める
- (3) ユニットの計画する
- (4) ユニットの授業を準備する
- (5) CLIL の実践をモニターし、評価する
- (6) CLIL 実践家のための、探求型の学習共同体を作る

大阪大学のプログラムでも、上記の(1)と(2)の重要さは痛感しました。CLILをやりたい教員がいるだけでは、CLILのプログラムは実現しません。人の配置や予算配分、教務的事務手続きなど、様々なところで、学部長から事務スタッフにいたるまで、理解とコンセンサスが得られたからこそ実行できたプログラムだったと思います。また、プログラムの効果を検証するために、アンケート調査(青木・脇坂・瀬井, 2011)や、学生たちの提出物の分析(青木・脇坂・小林, 2013)をしましたが、そういう作業をしてみて初めて気づいたコース・デザインの欠陥もありました。上記の(5)の段階は省略できないということです。このプログラムは、諸般の事情で1回しか開講できなかったのですが、探究型の学習共同体を作ることまではできませんでしたが、Coyle, Hood & Marsh (2010)の6段階はととも納得できます。

4 CLILの構成要素である4つのC

CLILのユニット／授業を計画する時(3で紹介した6段階のうち(3)と(4)にあたる部分)には4つのCで表される要素を考慮する必要があるとよく言われます。ところが、CLILの代表的な理論家の間でも、このCが何を指しているのかについて、相違があります。

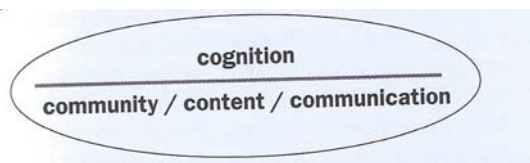
Mehisto, Marsh & Frigols (2008, p. 30)によれば、4つのCは以下のようになっています。

Content = 形式にではなく、中身にまず焦点をあてる

Community = 意味を作り出すプロセスは個人的なものであると同時に社会的なものでもある。

Cognition = 新たな知識やスキルは個人的な内省や分析と同じく、他者との協力による内省や分析によって発達する。

Communication = 新たな知識やスキルはコミュニケーションのプロセスによって発達する。



そして、4つのCの関係は、上の図で表されています。つまり「新たな知識やスキルを個人的な内省と分析や、他者との協力による内省と分析によって発達させるためには、意味を作り出すプロセスに関与するコミュニティが必要で、形式にではなくメッセージの中身に焦点を当てた、コミュニケーションのプロセスを経ることが重要」だということだと思われます。

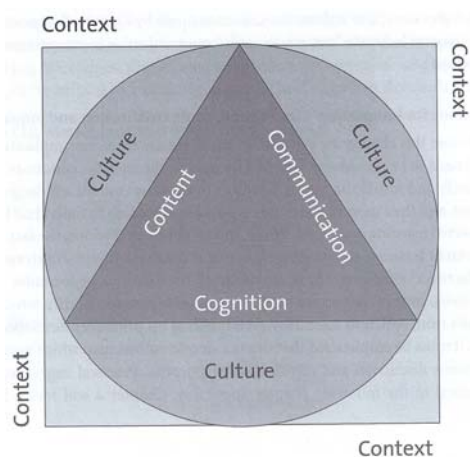
これに対して、Coyle, Hood & Marsh (2010, p. 41) によれば、4つのCは以下のようになっています。

Content = 教科／専門の内容

Communication = 言語学習と言語使用

Cognition = 学習と思考のプロセス

Culture = 異文化理解とグローバル市民としての意識を育てる。



そして、4つのCの関係は上の図で表されています。この図は「文化は、教科／専門の内容にも、言語学習と言語使用にも、学習と思考のプロセスにも関連のあるもので、CLILをとりまく文脈に含まれる」と解釈できそうです。

Coyle, Hood & Marsh (2010)が、文化をCLILの構成要素の一つとしたのは、EUやCouncil of Europeが2000年代の中頃から、複言語主義と異文化教育を外国語教育の根幹に置くことを政策として以前より明確に打ち出すようになった(Council of Europe, 2009)からではないかと思われます。Mehisto, Marsh & Frigols (2008)を日本の状況に合わせて構成しなおした、笹島(2011)は、この2つのモデルを「文化(コミュニティ)」とすることで、統合しています。

5 ユニットを計画する時の4つのステップ

Coyle, Hood & Marsh(2010)は、CLILのプログラムのユニットを計画するときには、以下のステップを踏めと言っています。

- (1) 内容を考える
- (2) 内容と認知を結びつける
- (3) コミュニケーション上のニーズを考える
- (4) 文化に対する意識を育て、異文化と接触する機会を作る

これを、大阪大学で行ったプログラム「日本のアートの冒険」の一部を例にとって解説します。このプログラムは、日本語で日本のアートについて学ぶという2週間の集中プログラムで、5つのユニットに分かれていました。その一つが現代演劇に関するもので、1990年代に流行した「静かな演劇」というジャンルを扱いました。このユニットの内容に関して言うと、「静かな演劇」というジャンルの特徴ということになります。これが(1)の段階です。そして、私たちは、この特徴を理解するために、1980年代に流行した演劇との違いを比較するという戦略をとりました。これが、(2)の内容と認知を結びつけるという段階だったと思います。そして、実際の芝居をビデオで見て、理解した特徴を言語化し、二つのジャンルの特徴を比較するために必要な語彙や表現は何かを考えました。これが、(3)です。

(4)の文化に関する事柄は、短期プログラムのため時間的制約があり、体系的に扱えたわけではありませんが、もし、この部分まで計画するとしたら、例えば、「静かな演劇」というジャンルの台頭が当時の社会情勢と深く関連していた、というようなことを扱ったかもしれません。

Coyle, Hood & Marsh(2010)は、この4段階に関して、マインドマップを作れと言っています。私たちはそれを省略しましたが、後から考えると、やるべきだったと思います。

私たちがやったのは、以下のような授業の段取りを示す表を作ることでした。授業で何をやればいいかが一目でわかるという点では利点がありますが、なぜこのような段取りの授業をするのかということが言語化、視覚化されていないので、妥当性の検証が難しかったと後になって思いました。

目的	「静かな演劇」についての理解を深める。「静かな演劇」を80年代の演劇との対比で捉えられるようになる。
所要時間	90分
必要語彙	台詞／舞台装置／俳優／演技／小道具／観客／劇場／リアル／日常・非日常／会話と対話／コンテキスト／セミ・パブリックな空間
準備	『東京ノート』のシナリオ(英・日)、『東京ノート』と『小指の思い出』の映像DVD, ワークシート
内容・手順	(1)この活動ではタイプの違う2つの演劇について学ぶことを伝える。 (2)『東京ノート』のシナリオを配り、それを演じてもらうことを伝える。演じる場面の設定を伝える。 (3)配役を適当に割り振り、2つのグループに順番に演じてもらう。 (4)登場人物はどういう関係だと思えるかを学生に質問する。

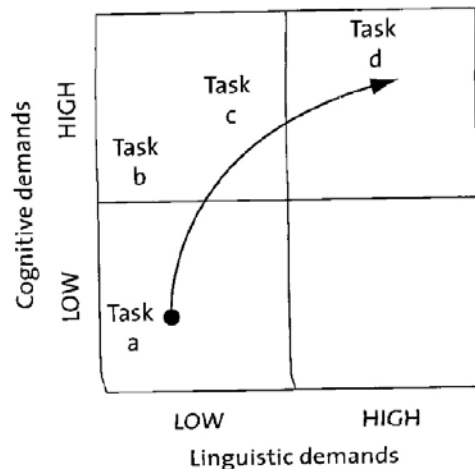
	<p>(5) 意見が出たら『東京ノート』の人物設定とストーリーを紹介する。『小指の思い出』のストーリーも簡単に解説する。(配布資料あり)</p> <p>(6) 『東京ノート』と『小指の思い出』の映像を見るので、台詞・衣裳・場面・小道具・舞台装置の違いに注目するよう指示する。また、『小指の思い出』は台詞の言い方が速く、日本語母語話者でも聞き取れない部分があること、言葉がわからなくてもいいことを伝える。(配布資料に指示あり)</p> <p>(7) 2つの芝居の映像を見る。</p> <p>(8) ホワイトボードに上の項目を比較するための表を書き、学生にどのような違いがあるかを尋ねる。出た意見を表に書きこむ。</p> <p>(9) 学生の意見が出尽くしたあとで、2つの演劇の違いを整理するミニ・レクチャーを行う。</p> <p>(10) (3) のシナリオを、10分ほど練習時間をとった後、もう一度演じる。</p> <p>(11) 演じ終わった後、感想を聞く。</p>
--	--

6 言語的、認知的難しさのコントロール

CLILでは、教材や学習活動を用意する際に、言語的、また認知的負荷をコントロールすることで、CLIC言語での内容の学習をサポートします。以下、Coyle, Hood & Marsh (2010)に従って、基本的な考え方、言葉の調整、テキスト・タイプの調整、認知プロセスの調整の4点を解説します。

6-1基本的な考え方

言語的、認知的負荷の調整の原則は以下の図 (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 68)にあるように、言語的にも認知的にも負荷の低いところから、認知的な負荷と言語的な負荷を徐々に高くしていき、最終的には認知的にも言語的にも負荷の高い作業をするということです。



ここで注意することは、表の中のTask bとTask cの位置です。この2つが表の左上にあって、右下にはないということは、最初は、言語的な負荷はあまり上げないで、認知的な負荷を上げるという経路をたどっていることです。難しい表現を無理なく覚えてもらおうという言語教師の発想だと、この表の右下にくるようなタスクを仕掛けるかもしれませんが、それは内容の学習に貢献しないので、CLILではあまり望ましくないということになります。

もう一つ、CLILのコース・デザインに関わった経験から言えることは、学生の言語能力にもよりますが、言語的負荷と認知的負荷を両方一度に上げるのは避けたほうが良いということです。具体的に言うと、なぜ1990年代に静かな演劇が流行したかという話が、専門の教員による講

義の中に出てきましたが、このことについて、授業後に学習の成果として言語化した学生が少ないということが、学生の提出物を分析することでわかりました(青木・脇坂・小林、2013)。ある現象の原因帰属という認知的には高度の処理を必要とする内容が、講義という言語的負荷のとても高い文脈で、新たに出てきたためではなかったかと考えられます。言語的負荷のより低い、講義前の学習活動で、このトピックを扱っておけば、もう少し多くの学生が、講義の要点を理解できたのではないかと思います。

6-2言葉の調整

言葉の調整は、基本的には第二言語習得研究の中で言われてきた調整と同じだと考えていいと思います。以下の例は、「静かな演劇」のユニットを担当した演劇学の教員が、コースデザインのために、日本語教育専門の教員に授業内容について話したときの録音の文字化(文字化A)と、実際の講義の録音の文字化(文字化B)です。内容は同じですが、文字化Bは時間軸に沿って話が整理され、よりやさしいと思われる表現を使う(「離婚の危機を迎える」→「仲が悪くなっていて」)、あるいはそうした表現に言い換える(「職を失ってる」→「仕事がない」)などの調整が行われています。

<文字化A>

で、主人公は失業もしているし失業ってつまり、失業したんですね。造船会社に勤めていたんだけど失業もして、それから、自分の奥さんが自分の同僚つまり後輩の同僚と不倫関係にあつて、それで離婚の危機を迎える、離婚するんですけども。それから自分達の子どもが、大雨の日に4年前に、あ4年前じゃなくて、何年前か忘れたけれども4歳、5歳になる前に死んでるんです。

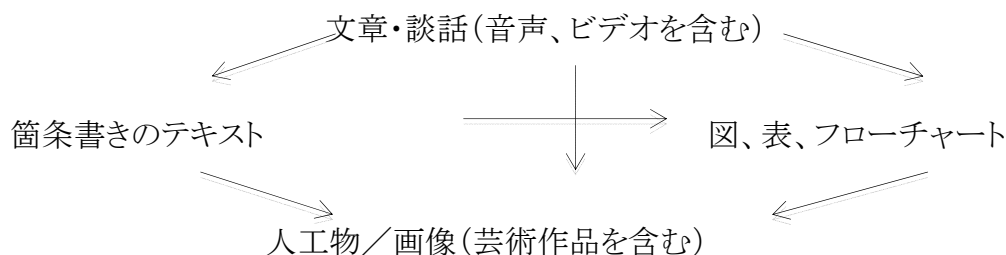
<文字化B>

この主人公、治は自分の息子を大雨で亡くしているんです。五歳になるちょっと前に、事故で、自分の息子を亡くしてしまったんです。そのあと自分の奥さんとは仲が悪くなっていて、今は別居しているんです。で、この主人公、治はその造船、自分が勤めていた造船所が倒産して、今は職を失ってる、仕事がないんです。

(青木、脇坂、小林、2013)

6-3テキストタイプの調整

テキストタイプによる言語的負荷の高低は、以下の図(Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 97にある図の翻訳)で表すことができます。



文章や講義よりは箇条書きのテキストのほうがやさしい、図表やフローチャートは箇条書きよりやさしい、言語を使わない人工物や画像はさらにやさしいという図式です。これに加えて、私の経験では、文章は講義よりやさしいのではないかという印象があります。もちろん漢字が読めるかという問題がありますが、そこさえクリアすれば、文章は、講義と違って消えてなくなるものではないので、繰り返し読むこともできますし、認知的処理のために前に聞いたことを覚えておくという負担もなく、考えるために必要な時間をかけることができます。また、話したり書いたりするために、語彙や定型表現を後から拾いだすという作業にも向いています。

テキストタイプの調整で私たちが失敗したのは、やさしくしようと思うあまり、ほとんどすべてのインプットを、箇条書き、図表、非言語人工物にしてしまったということです。ユニット毎に何を学んだかを書いて提出してもらいましたが、学生は見本となる文章を何ももっておらず、プログラム参加前にもっていたレポーターに頼らざるを得なかったのだらうと考えられます(青木・脇坂・小林、2013)。言語習得のインプットとなりうる文章があれば、新たな学習が起きたかもしれないので、機会を逸したという意味で、残念なことをしたと思います。

6-4 認知プロセスの調整

認知プロセスの調整というのは、認知処理の次元の高低を調整するということです。以下の箇条書きは、Coyle, Hood & Marsh (2010, p. 31) の表の一部を翻訳したものです。認知的負荷を低くするためには、高い次元の処理を必要としない教材、タスクを用意すればいいということです。

低い次元の処理

思い出す＝記憶から適切な情報を引き出す

(例えば、再認、想起)

理解する＝経験やリソースに意味を与える

(例えば、解釈、例を挙げる、分類、要約、推論、比較、説明)

応用する＝段取りに従って何かをする

(例えば、実行、実施)

高い次元の処理

分析する＝概念を部分に分解して部分が全体とどのような関係があるか説明する

(例えば、識別、体系化、原因帰属)

評価する＝批判的な判断をする

(例えば、確認、批評)

創造する＝断片を集めて何か新しいものを作る、あるいは、新しい構造の中の要素を見分ける

(例えば、生成、計画、製造)

5の最後に挙げた授業の段取りを示した表に従って、少し解説すると、シナリオを演じるというのは、「応用する」(単なる音読)でもありうるし、「創造する」でもあり得るだろうと思います。私たちが考えたことは、この枠組みでいうなら、一回目のパフォーマンスは「応用」でいいが、二回目のパフォーマンスは「創造」になってほしいということだったと思います。この変化を促すために、二つのジャンルの芝居をビデオで見て、その特徴を列挙し、比較するという作業をしましたが、そこで必要だったのは、「思い出す」と「理解する」という比較的低い次元の認知処理でした。

7 授業での言語使用に関する配慮

授業準備の段階で以上のような綿密な調整を行ったとしても、それだけでは、学生たちのCLIL言語の使用を促すことはできません。Mehisto, Marsh and Frigols (2008)は、初めてCLILの授業を経験する生徒たちとは、授業で第一言語を使ってもよいが、一定期間のうちに徐々にCLIL言語を使うようにしていくこと、言いたいことを言うのに必要なCLIL言語の表現を知らない場合、母語で言えば、教師がそれをCLIL言語で言い換えるので、それを繰り返すことなどの約束事を話し合っておく必要があるとしています。そして、教師に対して、学習者にコミュニケーション・ストラテジーの使用を促すためにはどうしたらいいかというアドバイスもしています。ここには、完璧ではないとしても自分の能力を最大限使って外国語で表現し、学び続けようとする態度を育てようという複言語主義の精神 (Beacco, 2005; Beacco et al., 2010) が窺われます。

8 終わりに

以上、CLILのコース・デザインの過程を概観しました。私のCLILの経験について、あと一言だけ何か言うとしたら、とても楽しかったということです。芸術学が専門の先生方やリサーチ・アシスタントの学生さんと一緒に仕事をして、自分がいかに言語教育の「常識」にとらわれているかに気がつくことが何度もありました。私自身は授業はしませんでした。この日本語能力で、この内容って無理じゃない?と思うような課題に、楽しそうに取り組む学生を見ると、わくわくしました。

CLILを実践するには、然るべき環境を整えなくてはいけないということは事実ですが、環境が整えられるのであれば、ぜひお試してください。この報告がそのための道しるべになれば幸いです。

【参考文献】

青木直子・脇坂真彩子・小林浩明 (2013) 「日本語教育と芸術学のコラボレーション: 大阪大学文学部におけるCLILの試み」『第二言語としての日本語の習得研究』16号, 91-106.

青木直子・脇坂真彩子・瀬井陽子 (2011) 『大阪大学文学部2010年超短期プログラム 人文学のための日本語 日本のアートの冒険報告書』大阪大学文学部
<http://www.let.osaka-u.ac.jp/kokuren/J4H/pdf/j4h2010.pdf>

和泉伸一・池田真・渡部良典 (編) (2012) 『CLIL内容言語統合型学習: 上智大学外国語教育の新たな挑戦』第1巻 東京: 上智大学出版

- 笹島茂(編著)(2011)『CLIL新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える!?!—』東京:三修社
- 細川英雄・西山教行(2010)『複言語・複文化主義とは何か —ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版
- 渡部良典・池田真・和泉伸一(2011)『CLIL内容言語統合型学習:上智大学外国語教育の新たな挑戦』第2巻 東京:上智大学出版
- Beacco, J-C. (2005). *Languages and language repertoires: Plurilingualism as a way of life in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_en.pdf
- Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp#P45_1164
- Council of Europe (2001). *Common European framework of references for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 吉島茂・大橋理枝(訳)『外国語教育〈2〉外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』大修館書店
- Council of Europe (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Lorenzo, F., Moore, P. & Casal, S. (2011). On complexity in bilingual research: The causes, effects, and breadth of content and language integrated learning – a reply to Bruton (2011). *Applied Linguistics*, 32(4), 450-455.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.

1. 高校生の英語学習の目標と実態

安間一雄(獨協大学)

本報告では2012年度文部科学省事業「外部検定試験の活用による英語力の検証」により収集された全国197校の高校3年生約46000人を対象としたテスト GTEC for Students の分析結果の中から、高校生の英語能力と動機付けに関する実態に関して注目すべき事項を紹介した。調査では高校生の英語能力を4技能に互り測定したほか、英語学習の動機付け・到達度自覚・学習活動の要求等に関わるアンケートも実施した。ここでは能力レベルから見た動機づけと学習活動への要求を取り上げた。

まず全体として、高校3年生の段階では平均的な英語力はおおよそ英検準2級相当であった。テスト項目の正誤から判断される能力記述によれば、英語運用能力は宣言的知識の段階であり、手続き的知識として活用できるに至っていない。その一方で生徒間の能力や意識には大きな広がりがあり、今後向かうべき教育／学習の方向性が暗示された。

動機付けに関しては、能力レベルが上がるほど内発的動機付けが高まる傾向が観察された。内発的動機付けに該当する質問項目は(英語の勉強が大切だと思うのは)「将来英語を使った仕事に就きたいから」・「海外に留学したいから」・「海外旅行に行きたいから」・「海外の人たちのコミュニケーションしたいから」・「日本のことを海外に発信したいから」、外発的動機付けに該当する質問項目は「学校でよい成績を取りたいから」・「大学等の受験で必要だから」・「どの仕事に就くにも英語は必須だから」・「国際社会において英語を使えないことは恥ずかしいから」である。学習目的は能力レベルとの関係はあまりないが、英語専修科ではレベルが高くなるにつれ自己研鑽と私的遊興使用の割合が大きくなる。

一方、授業中に行う学習活動に対する希望の項目については、能力レベルが上がるにつれ音声訓練活動の希望が少なくなり、逆にコミュニケーション活動の希望が多くなる。ここまでは調査実施前に予想していた事態であった。しかし文法・訳読活動に対するニーズは能力レベルに関わらず一定であった。また、外発的動機付けが大きい生徒は文法・訳読活動に対するニーズが内発的動機付けの大きい生徒より高かった。このことは、能力レベルの低い層では当面の学習課題が文法・訳読作業であるのに対し、能力レベルの高い層でも当面の課題が大学入試のための形式操作学習であるという解釈が可能である。(第2言語ではなく)外国語としての英語の環境である日本での学習の限界という見方もあるが、冒頭で述べた、英語の手続的知識化をさまざまな学習状況で整備することで、コミュニケーション能力に対する価値付けを高め、生徒・教師の意識を変えて行くことが1つの打開策であると考えられる。

2. 新学習課程実施に伴う高校英語教育の現状と課題

吉田研作(上智大学)

相馬智子(上智大学外国語学研究科言語学専攻博士前期課程)

1. はじめに

「17」—これが何の数字かご存じだろうか。これはETSが発表した、2012年のiBT TOEFLの日本人受験者のスピーキングセクションの平均点である。30点満点のこのセクションにおいて、日本人の平均点はアジア30か国中最下位に位置する。ETSが発表したアジアの国の中には、インドのように英語を公用語としている国もあるが、韓国や中国も含んだ上での順位である。30か国中最下位というこの順位は、「日本人は英語を話すことが苦手だ」という一般論をある程度裏付けているといえるだろう。

一体どの段階でこのような差がついてしまっているのかを考えるにあたり、興味深い調査がある。ベネッセ総合教育研究所による「東アジア高校英語教育GTEC調査2006」である。この調査は日韓の高校生の日常生活での英語使用経験を比較しているが、日本の高校生は韓国の高校生と比べて、圧倒的に日常の中で英語に触れる機会が少ないことを表している。また後者の調査は、教師の英語授業内での英語発話の割合の調査を通し、生徒が日常生活内のみならず、英語の授業時間においても英語に触れる機会が非常に少ないということを暗示している。日本の高校生は日常生活においても授業においても、「英語に触れ、使う機会が少ない」ということが大きな特徴としてあげられるのだ。

そして、文部科学省は、2013年4月から施行された高等学校新学習指導要領において、英語の授業は英語で教えることを基本とすることとした。文部科学省の調査(英語教育改善実施状況調査、2006)によると、オーラル・コミュニケーションI・IIの科目でさえ、授業の50%以上を英語で教えている普通高校の教師は、ほぼ半分しかおらず、5%の教師は、オーラル・コミュニケーションの科目の場合でも、ほとんど日本語で教えていることが分かった。また、英語I・IIという4技能統合型科目の場合は、授業の50%以上を英語で教えている教師は、10%に満たないことが分かったのである。

このような状況の中で、文部科学省は生徒が英語に触れる機会を充実させるために、高等学校の学習指導要領改訂に踏み切った。新学習指導要領の大きな特徴は「授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」と明記されたことであろう。なおこの指導要領は、2013年度から段階的に適用されることになっているため、2014年3月現在、高校1年生のみの適用となっている。

また中学校の外国語においても、同様の動きが見られる。文部科学省が2013年に発表した「英語教育改革実施計画」内において、グローバル化に対応した英語教育の在り方として、中学校においても「授業を英語で行うことを基本とする」という文言が入っている。これについては

「2014年度から逐次改革を推進する」とも書かれており、高等学校だけでなく、中学校の現場にも「授業を英語で行う」ことは現実味を帯びてきていることが分かる。

では果たして今現在、新学習指導要領は実際に現場にどの程度浸透しているのか。また現場でしか分からない、「授業を英語で行うこと」の問題点は何なのか。本稿では、現役英語教師へのアンケートを通じこれらの疑問を検証したその結果を述べていきたい。

2. 調査の方法および回答者データ

対象: 全国の中学校および高等学校の英語教師53人

方法: ウェブアンケート(Survey monkey)

期間: 2013年11月8日～12月31日

内容: 勤務校、教えている生徒、科目についての質問7問

授業における教員の英語使用についての質問7問

授業における生徒の英語使用についての質問8問

その他の質問2問

また回答者のデータは、以下のようになった。

勤務校: 公立22人 国立4人 私立27人 (=国公立26人 私立27人)

中学校5人 中高一貫校23人 高等学校22人 専門高等学校3人

勤務校は受験に比重を置いているか(1かなり置いている…5全く置いていない):

1. 29人 2. 14人 3. 7人 4. 1人 5. 2人

高校生を教えている場合、何科の生徒か

(1普通科 2外国語、国際科 3理数科 4職業学科):

1. 35人 2. 9人 3. 0人 4. 2人

以下の授業アンケートで回答する教科は何か:

中学校「外国語」…9人

「コミュニケーション英語Ⅰ」(高校1年生)…18人

「オーラル・コミュニケーションⅡ」「英語Ⅱ」「リーディング」

「ライティング」等(高校2, 3年生)…20人

年齢(1. 20代 2. 30代 3. 40代 4. 50代 5. 60代以上):

1. 5人 2. 16人 3. 10人 4. 6人 5. 4人

なお、ウェブアンケートという媒体の都合上、回答を途中で中止した回答者が複数人いたが、彼らについても回答した箇所まで、上記の人数にカウントしている。

また、教科を「中学校外国語」「コミュニケーション英語Ⅰ」「オーラル・コミュニケーション等その他」の3つに分けたのは、中学生と、新指導要領が適用されている高校1年生、されていない2, 3年生の三者の違いを把握するためである。

また以下の分析では、それぞれの質問について全体像を見た後に「中学校と高等学校」「高校1年生と高校2,3年生」「国公立学校と私立学校」の三つの観点から比較し、差異の大きかったものを取り上げていく。

3. 教師、生徒による英語での発話の実態(Q8, 9, 15, 16)

Q8今年度の授業において、自身の発話のうち、英語による発話がどれくらいを占めていると思いますか(1. 10%未満 2. 20%程度 3. 30%程度 4. 50%程度 5. 70%以上)

全体像 1…23.91% 2…17.39% 3…4.35% 4…30.43% 5…23.91%

国公立学校 1…8.7% 2…17.39% 3…4.35% 4. 39.13% 5…30.43%

私立学校 1…39.13% 2…17.39% 3…4.35% 4…21.74% 5…17.39%

中学校 1…22.22% 2…11.11% 3…0% 4…66.67% 5…0%

高等学校 1…28.13% 2…15.63% 3…6.25% 4…21.88% 5…28.13%

全体像としては、英語の用い方に二極化が表れてきているということがいえる。そしてこの二極化について国公立学校と私立学校に分けて見ると、前者が英語の使用に積極的であるのに対し、後者はあまりそうではないことが分かる。私立校勤務の教員の自由回答には「高校2・3年生という事もあり、英語で授業を進める事に対して、物凄い抵抗感を持っていたため、断念せざるを得なかった」などがあり、大学入試への不安が要因のひとつであるようだ。

また、中学校についての回答者は9人であるため安易に高等学校と比較してはならないが、それを差し置いても中学校教員は英語使用に比較的積極的な印象を受ける。中学校教員の自由回答には「4月当初の授業スタートから(出来れば中1から)容易な英語を使い、英語の授業では英語を使うものなんだという雰囲気作りをしてしまう」「英語の時間は英語しか使えないことなど、学習環境を整える」などがあり、英語を用いる環境作りを大切にしていること、そしてその成果が出ているということが窺えた。

Q9 昨年度の授業において、自身の発話のうち、英語による発話がどれくらいを占めていたと思いますか(1. 10%未満 2. 20%程度 3. 30%程度 4. 50%程度 5. 70%以上)

全体像 1…30.43% 2…13.04% 3…6.52% 4…28.26% 5…21.74%

Q8と比べると、50、70%においては昨年度と今年度で大きな変化は見られないが、10%未満という回答が今年度では減少したことが分かる。

Q15今年度の授業時間において、生徒が英語で発話する時間はどれくらいを占めていますか(1. 10%未満 2. 20%程度 3. 30%程度 4. 40%程度 5. 50%以上)

全体像 1…26.19% 2…26.19% 3…21.43% 4…11.9% 5…14.29%

Q16昨年度の授業時間において、生徒が英語で発話する時間はどれくらいを占めていましたか(1. 10%未満 2. 20%程度 3. 30%程度 4. 40%程度 5. 50%以上)

全体像 1…28.57% 2…30.95% 3…14.29% 4…7.14% 5…19.05%

生徒の発話に関しては、教師の発話と比べると二極化もなく、1～3に回答が集中した形となった。また昨年度との比較においても、特に変化は見られなかった。

以上4つの質問の結果分析から窺えることは、新指導要領導入によって教師の英語での発話はわずかながら増加したが、生徒の発話の量はあまり変わらないということである。これはつまり、教師の英語使用については対応できても、生徒の発話については忘れられがちだということである。そして要因としては、新指導要領で繰り返し強調されてきた「英語で授業」という謳い文句が裏目に出てしまった可能性が考えられる。

「英語で授業」を行うことの真意は何なのか。指導要領改訂に深く携わった松本茂(立教大学経営学部国際経営学科教授)は「『授業は英語で行うことを基本とする』ということは、方法論であって目的ではありません」と述べ、本来の目的は教室をコミュニケーションの場として捉え、生徒に英語を使う機会を与えることだとしている。またBenesse教育情報サイト掲載の記事においても「メディアなどでは『授業は英語で行うことを基本とする』の部分ばかりがキーワードとして取り上げられがち」と指摘した上で、その本来の目的はただ単に従来の授業を英訳するのではなく、生徒に英語を使う場を提供することと述べている。

「英語で授業」という言葉ばかりが独り歩きし、本来の目的が見えにくくなってしまっているのではないかということが、本調査から見えた問題提起である。

4. 教師が英語で発話する授業の実態と問題点(Q10～13)

Q10具体的に授業のどのような場面で、英語による発話を行っていますか(複数回答可)

- 1. 授業の導入部 2. 前回の復習 3. 教材の解説 4. 教材の練習
- 5. コミュニケーションタスクの指示 6. あいさつや生徒をほめる時など (Classroom English)
- 7. 授業の合間の小噺 (Small talk)

全体像 1…69.57% 2…41.3% 3…23.91% 4…63.04% 5…60.08%

6…67.39% 7…34.78%

この質問においては学校種別や学年で大きな違いは見られなかった。全体として、授業の導入の英語やクラスルームイングリッシュは用いやすく、反対に教材の解説は英語で行いにくいという傾向があるようだ。

Q11 Q8で4もしくは5と答えた方にお聞きします。授業に英語を積極的に取り入れてみて、問題だと思った点はどのような点ですか(複数回答可)

- 1. 生徒が理解できているか分からない 2. 生徒が授業を聞かなくなる
- 3. 授業準備に時間がかかるなど、教員の負担が増える 4. 文法の解説が難しい
- 5. 使用教材との兼ね合いが難しい(教科書が難しすぎるなど)

6. 自身の英語力が不足している 7. 入試に対応した力をつけるのが難しい

全体像 1…47.37% 2…5.26% 3…5.26% 4…47.37% 5…21.05%
6…10.53% 7…31.58%

中学校 1…80% 2…0% 3…20% 4…40% 5…0% 6…20% 7…20%

高等学校 1…30.77% 2…7.69% 3…0% 4…53.85% 5…23.08%
6…0% 7…30.77%

全体像としてツートップになっていた「生徒が理解できているか分からない」と「文法の解説が難しい」であるが、中学校と高等学校で分けて見ると、前者はどちらかといえば中学生を教える教員が抱える問題であり、後者は高校生を教える教員が抱える問題だということが分かる。

Q12 Q11であげた問題点について、何か対策をしていますか。しているなら、どのようなものですか(自由記述)

生徒の理解力不安に対しては「日本語での説明を適宜入れている」「ジェスチャーを使ったりして生徒にわかりやすく伝える」「わかりやすい英語にパラフレーズする」などがあげられたが、文法に関しては効果的な対策を見いだせていないようだった。今後、英語で授業を進めることを考えるにあたり、文法解説との兼ね合いは非常に重要な問題となってくるだろう。

Q13 Q8で1～3のいずれかと答えた方にお聞きします。あまり英語を使わないのはなぜですか。授業に英語を積極的に取り入れることについて、どのような問題点、障害があると思いますか(複数回答可)

- 1. 生徒が理解できているか分からない
- 2. 生徒が授業を聞かなくなる
- 3. 授業準備に時間がかかるなど、教員の負担が増える
- 4. 文法の解説が難しい
- 5. 使用教材との兼ね合いが難しい(教科書が難しすぎるなど)
- 6. 自身の英語力が不足している
- 7. どのように英語で教えれば良いのか分からない
- 8. 入試に対応した力をつけるのが難しい

全体像 1…50% 2…18.18% 3…13.64% 4…50% 5…54.55% 6…27.27%
7…18.18% 8…40.91%

高校1年生 1…60% 2…30% 3…20% 4…50% 5…30% 6…30% 7…20% 8…20%

高校2,3年生 1…40% 2…10% 3…10% 4…50% 5…70% 6…30%
7…20% 8…60%

Q11と比べると、全体的に全ての要素のパーセンテージが増えている＝全ての要素に対し不安が大きくなっている、ことが分かる。

また高校1年生と2,3年生で比較すると、入試への不安が増大していることも特徴である。入試や模擬試験との兼ね合いについては、自由回答内で「身につけたい力と模試の問題のギャップにより、校内で『成果が表れない』と冷たく評価されてしまうこともある」「統一問題のため、出題者によ

って日本語訳の問題が多く出題される」などがあり、やはり英語で授業を進めるにあたり、入試改革の必要性を感じる教員が多いことが窺えた。

大学入試については近年改革が進んでおり、上智大学と日本英語検定協会によるTEAPテスト (Test of English for Academic Purposes) もその一つである。アカデミックな場面での英語運用能力を測定するテストであるが、これは「読む」「聞く」「書く」そして「話す」の4技能を測定するものである。上智大学においては2015年度から従来の一般入学試験方式に加え、TEAP利用型の入学試験制度を導入する方針である。また、文部科学省が提起した「大学改革実行プラン」の中においても、入試においてスピーキングセクションを含むTOEFLテストを活用する提言がなされている。これらの入試改革によって英語の授業はどのように変化していくのか、非常に興味深いところである。

また、Q11とQ13を比較した際に気になるのは、「使用教材との兼ね合いが難しい」という声の割合が二倍以上に増えている点である。内容が高度なものであれば、英語で授業を進め、教えることが困難になることは容易に想像できる。このことが示唆するのは、授業に英語を積極的に取り入れている教員は教科書だけでなく、より平易な素材(自作のプリントなど)も教材として用いている、またその必要性があるのではないかということだ。

5. 生徒が英語で発話する授業の実態と問題点(Q17~22)

Q17現在、具体的に授業のどのような場面で、生徒は英語で発話していますか(複数回答可)

- 1. 教材の練習(音読など)
- 2. エクササイズの時間(練習問題など)
- 3. コミュニケーションタスク

全体像 1…97.44% 2…51.28% 3…53.85%

Q18「3. コミュニケーションタスク」と答えた方にお聞きします。具体的にはどのような活動ですか(複数回答可)

- 1. テキストを応用したロールプレイ
- 2. スピーチ、プレゼンテーション
- 3. ディスカッション、ディベート

全体像 1…55% 2…80% 3…35%

これら二つの質問については、学年や学校による違いはあまり見受けられなかった。音読は非常に授業に取り入れやすく、またコミュニケーションタスクの中ではスピーチやプレゼンテーション活動が最も好まれているようだ。

Q19 Q15で4もしくは5と答えた方にお聞きします。生徒に英語での発話を促すような授業を行って、問題だと思ったのはどのような点ですか(複数回答可)

- 1. 生徒が恥ずかしがる、不安がる
- 2. 生徒が英語での発話を拒否する
- 3. 生徒の英語力が不足している

全体像 1…80% 2…0% 3…50%

Q20 Q19であげた問題点について、何か対策をしていますか。しているなら、どのようなものですか(自由記述)

注目したいのは、Q19において、生徒が英語での発話を拒否するとした回答が0件だったことである。不安がるという要因が多かったことについて、いわゆるlearners' anxietyがあることが窺える。対策としては、「まずペアやグループで発言させてから、全体の前で発言させる」などスモールステップを取ることで、「キーワードを挙げておく」などいわゆるscaffoldingを提供すること、「英語で発話することの事前練習を何度も行う」など、練習を何度もこなすこと、という3つの傾向があった。

Q21 Q15で1～3のいずれかと答えた方にお聞きします。生徒が英語で発話する時間が少ないのはなぜですか。生徒に英語での発話を促すような授業を行うことに、どのような問題点、障害があると思いますか(複数回答可)

- 〔 1. 生徒が恥ずかしがる、不安がる 2. 生徒が英語での発話を拒否する 〕
〔 3. 生徒の英語力が不足している 〕

全体像 1…65.22% 2…34.78% 3…73.91%

Q19と比較した際に気になるのは、生徒が英語での発話を拒否する、という要因が出てきたこと、そして「恥ずかしがる、不安がる」と「英語力の不足」という要因の順位が入れ替わっていること、である。つまり、生徒に発話を促す授業が出来ている場合には、「問題は生徒の英語力ではなく、生徒が恥ずかしがってしまうことであり、生徒が発話を拒否することはない」が、生徒に発話を促す授業が出来ていない場合には「問題は生徒の英語力であり、生徒が発話を拒否することもある」ということである。これらのことから、生徒に英語での発話を促す授業が出来るか否かは、生徒の持つ英語力や英語学習へのモチベーションといった要素に左右されることが分かる。

またこの質問については自由回答が非常に充実していた。複数あった意見としては、「発話を要求する教材・授業を取り扱っていない」という教材の難易度の問題と「英語の発話には時間がかかるので授業が進まなくなる」といった、授業内の他の活動との兼ね合いを考えた時、生徒に発話させる時間の確保が難しくなる、という問題であった。

以上のように、生徒に英語での発話を促すことに対しては教師が英語で発話すること以上に課題があることが分かるが、アンケート分析の過程でひとつのヒントを発見した。それは「教師の英語での発話の割合と、生徒の英語での発話の割合には相関関係がある」ということだ。以下に、A)教師の英語での発話の割合が「50%以上」と回答した教員が教える生徒の英語での発話の割合 と B)教師の英語での発話の割合が「30%未満」と回答した教員が教える生徒の英語での発話の割合 を示す。(1. 10%未満 2. 20%程度 3. 30%程度 4. 40%程度 5. 50%以上)

A) 1…4.17% 2…33.33% 3…20.83% 4…20.83% 5…20.83%

B) 1…55.56% 2…16.67% 3…22.22% 4…0% 5…5.56%

見て分かるように、B)においては10%未満が半数以上であるのに対し、A)においては40%、50%以上という回答も大きな割合を占めている。つまり、生徒に英語での発話を促す授業の鍵は「教師

自身がなるべく英語を使うこと」に他ならないということだ。突然全てを英語にすることが難しくとも、授業の導入部だけ、またはクラスルームイングリッシュだけ、など少しずつ教師側の英語使用を増やしていくことは、大きな一歩であるはずだ。しかし先述のように、あくまでもそれは「生徒に発話させるため」の手段であることは、忘れてはならない。

Q22 生徒が英語で発話した際、生徒自身が注意を向けるのはどのような点だと思いますか。以下の選択肢を、重要と思う順にランク付けしてください。

- 〔 1. 文法の正確さ 2. 発音の正しさ 3. 聴衆に意味が通じるかどうか
4. 他の生徒の目 5. 教師の目 〕

全体像(ランク付け平均) 4(3.81)→3(3.12)→1(2.86)→2(2.69)→5(2.52)

括弧内のランク付け平均値は、高いほど上位にランク付けされているということを示している。ここから見えるのは、生徒は英語で発話するときに、他の生徒の評価を非常に気にしているということだ。具体的には60%以上の教員が、「4. 他の生徒の目」を1番目、もしくは2番目にランク付けしたのに対し、「5. 教師の目」を1番目もしくは2番目にランク付けした教員は30%ほどしかいなかった。つまりいわゆるlearners' anxietyの中でも、Fear of Evaluation by peersが非常に高いことが窺える。このような、生徒の中の「発話に対する不安」を軽減するために何が出来るかを模索することも、非常に重要である。

6. 調査のまとめ

以下に、本アンケート調査における結果から見てきたことを今一度まとめたい。

- 1) 全体として、「教師の英語での発話」>「生徒の発話」になっている傾向がある
- 2) 中学、高校1年生あたりまでは、生徒の理解力に不安が残る
 - a) 理解力への不安がなくなる高校2, 3年生頃からは、入試への不安が大きくなる
 - b) また、文法や教材の解説は英語では行いにくい、という問題がある
- 3) 教師の発話に関しても生徒の発話に関しても、教材の難易度に問題がある
(教科書だけでなく、他の教材を探し使用する必要性が窺える)
- 4) 生徒の英語力と英語学習へのモチベーションは、生徒に英語の発話を促す授業が進められるか否かを決定する鍵である
- 5) 生徒に英語の発話を促す授業は時間がかかり、他の活動との兼ね合いがうまくいかないという問題がある
- 6) 教師の英語での発話の割合と、生徒の発話の割合には相関関係がある
- 7) 生徒の英語での発話について、学習者不安の中でも「他の生徒からの評価に対する不安」が非常に高い

これらの発見の中には予測できたものもあるが、今後の英語教育現場のヒントとなりえるものもある。例えば6)の発見は、少しずつでも教師の側から英語を使っていく姿勢が非常に大切であることを暗示しているし、1)の発見は「英語で授業」の目的を今一度振り返るきっかけを与えてくれた。

7. 今後への示唆

本調査では現状と問題点を把握するのみで解決策を考えることまでは出来なかったが、調査結果から浮かび上がってくる今後の課題がいくつかあるので、最後にその解決に向けて、少し考えを述べることにする。

まず、一つ気づくのは、教師が生徒の英語力に不安を抱いていることだろう。英語の授業を英語で行う、ということは、決して、教師が45分間英語で「講義」をすることではない。授業は、教師と生徒が協同して作り上げるものであり、そのためには、教師は、絶えず、生徒の「理解」を確認しながら授業を進める必要がある。Teacher Talkを使い、生徒が理解できるような話し方を練習しなければならない。色々な視覚教材や実物を使ったり、理解の確認する質問をしたり、生徒をグループに分けて教師が話した内容の確認を行ったりしながら授業を進める技術を学ばなければならないのである。生徒がその理解に不安があるのなら、どうやって理解できるようにするかを工夫する必要があるのである。

次に、受験は実際に大きな問題ではあるが、ディスカッションやディベート、あるいはスピーチをするために、どれだけ生徒が英語を読んだり書いたりしなければならないかを考えれば、受験にも十分役立つことを忘れてはならないだろう。文法力も実際に使ってはじめて身に着くのである。

教材の難易度に関して言えば、読んで理解できる、また、新しい表現、構造、語彙を学ぶ際にはKrashenがいう、 $i+1$ のレベルのインプットが必要だが、生徒が英語を使う場合は、 $i-1$ レベルのアウトプットになることを考える必要がある。習ったばかりの表現をいきなりアウトプットとして使うことはできない。アウトプットとして使えるようになるためには、用いる表現や語彙がある程度 internalize されていないといけない、つまり、ある程度自動化され、procedural knowledge になっている必要があることを忘れてはならないのである。

最後に、今回の結果から、生徒の発話量が教師の発話量と関連している、ということから、上記のような色々な工夫をすることにより、できるだけ英語を使って生徒と授業を作り上げていることを心がければ、生徒も英語が「できる」ようになるだろう。また、そう信じて、英語で授業を行う努力を続けなければならないのである。

参考

Test and Score Data Summary for TOEFL Internet-based and Paper-based Tests 2012

http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf

ベネッセ総合教育研究所 東アジア高校英語教育GTEC調査2006

http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/eastasia_gtec/hon/hon1_3.html

文部科学省 英語教育改善実施状況調査結果概要(高等学校)

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1261353.htm

文部科学省 高等学校学習指導要領解説 外国語編

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf

国立教育政策研究所 特定の課題に関する調査(英語:「話すこと」)調査結果(中学校)

http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_eigo/05002051033004000.pdf

文部科学省 英語教育改善実施状況調査結果概要(中学校)

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1261354.htm

文部科学省 グローバル化に対応した英語教育改革実施計画

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf

GTEC for STUDENTS 生徒を伸ばす指導のヒント vol.45

http://gtec.for-students.jp/tsushin/pdf/es_tushin_vol45.pdf

ARCLE研究会 「英語教育研究 次年度新課程を迎える高校英語、『授業を英語で』を考える」

<http://www.arcle.jp/report/2012/0001.html>

Benesse 教育情報サイト 2013年度新課程・高校英語「授業は英語で」は何のため?

<http://benesse.jp/blog/20130903/p1.html>

公益財団法人 日本英語検定協会 TEAP

<http://www.eiken.or.jp/teap/>

文部科学省 大学改革実行プラン

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afieldfile/2012/06/25/1312798_01.pdf

教育再生実行会議 高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について

http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai4_1.pdf

Horwitz, Elaine K. and others, “Foreign Language Classroom Anxiety.” *The Modern Language Journal*, Vol. 70, No. 2 (Summer, 1986), pp. 125-132

Koba, Naomi and others. “Using Language Learning Approach to Cope with Language Anxiety.”

The Internet TESL Journal, vol. VI, No. 11, November 2000.

<http://iteslj.org/Articles/Koba-CLL.html>

上智大学他の言語学、応用言語学、言語教育関係のホームページ

- 1) 上智大学のホームページ <http://www.sophia.ac.jp/>
- 2) 上智大学外国語学部英語学科 **HOME PAGE** <http://www.info.sophia.ac.jp/engffs/index.html>
英語学科が独自に運営しているホームページ。英語学科同窓会(SELDAA)ホームページへのリンクもあります。語学の色々な分野を紹介したエッセイ集です。
- 3) 上智大学言語教育研究センター <http://www.sophia-cler.jp/>
- 4) 上智大学外国語学部言語学副専攻監修 「言語研究のすすめ」
語学の色々な分野を紹介したエッセイ集です。
<http://www.info.sophia.ac.jp/fs/fukusen/gengo/gensusu.htm>
- 5) 上智大学大学院応用言語学研究会 <http://pweb.cc.sophia.ac.jp/linstic/applied/index.html>
大学院応用言語学研究会のホームページです。院生が調べた論文の要約、そして、研究会で実施した研究報告等が読めます。
- 6) 吉田研作の**Home Page** <http://pweb.sophia.ac.jp/1974ky>
- 7) 上智大学国際言語情報研究所 (SOLIFIC) <http://pweb.cc.sophia.ac.jp/linstic/>
- 8) **TEAP (The Test of English for Academic Purposes)** <https://www.eiken.or.jp/teap/>
- 9) **CLIL Japan** <http://www.cliljapan.org/sample-page/>
- 10) えいごねっと <http://www.eigo-net.jp/>
文科省の英語教育リソースサイト。色々な情報が満載です。
- 11) **NPO 小学校英語指導者認定協議会 (J-Shine)**
民間のNPOとして小学校の英語教育の指導者を認定する組織です。 <http://www.j-shine.org/>
- 12) **Asia TEFL**
アジア諸国を中心とした初の国際英語教育学会です。 <http://www.asiatefl.org/>

13) The International Research Foundation for English Education (TIRF)

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

TEFL関係の優秀な研究（博士論文を含む）に研究資金を提供しています。

SRA・英語教育関係の文献リストの宝庫

14) Benesse 教育開発研究所

<http://www.benesse.jp/berd/data/index.shtml>

15) ARCLE (Action Research Center for Language Education)

<http://www.arclle.jp/>

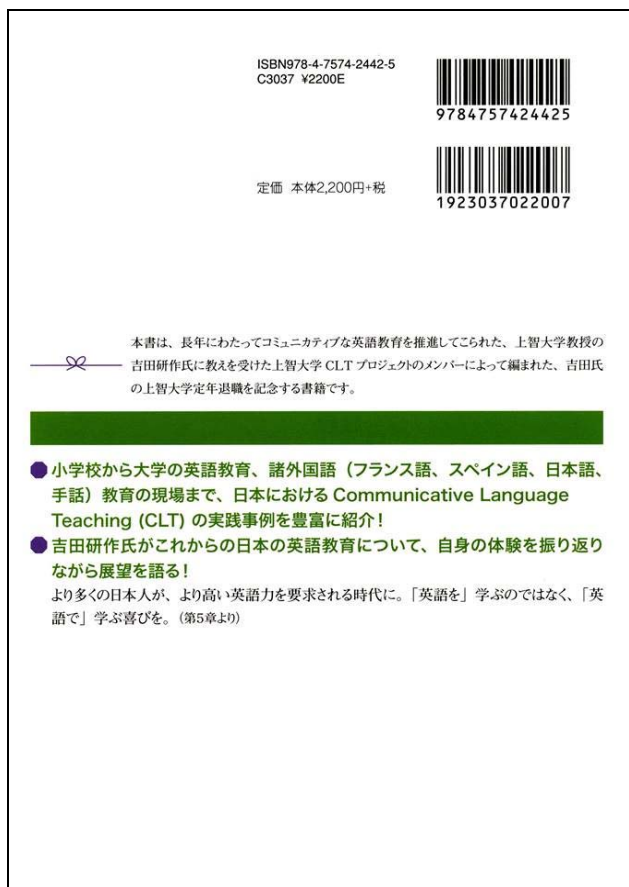
16) 英検で海外留学

<http://www.eiken.or.jp/ryugaku/index.html>

17) TOEFL

<http://www.ets.org/toefl/index.html>

* 吉田研作の在職40周年を記念して、上智大学CLTプロジェクト・チームが、日本におけるコミュニケーション型な英語教育について著した著書です。



<http://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000562.000000888.html>

2014 年度春期ASTE例会スケジュール

ASTE第 187回例会 (教育実習事前授業)

講演: **Emphasizing Performance as a Goal in Japan's English Education**

講師: 吉田研作 (上智大学)

日時: 2014 年 4月 19日(土) 15:15~16:45

場所: 上智大学 12号館 102教室

**This meeting will double as a lecture for students taking part in practice teaching*

ASTE第 188回例会

講演: **Making EFL classrooms more attractive: Opinions from teachers and students on the perception and use of motivational strategies in Japan and Taiwan**

講師: Tzu-Hui Weng (Lunghwa University of Science and Technology, Taiwan)

日時: 2014 年 5月 24日(土) 15:00~17:00

場所: 上智大学 12号館 201教室

ASTE第 189回例会

講演: **Collaborative work: changes in motivation and improvement in speaking skills**

講師: 岡村晃子 (高崎経済大学)

日時: 2014 年 6月 21日(土) 15:00~17:00

場所: 上智大学 2号館 505教室

ASTE Home Page: <http://www.bun-eido.co.jp/ASTE.html>

ASTE事務局

〒102-8554 東京都千代田区紀尾井町7-1

上智大学言語教育研究センター

吉田研作研究室

TEL : 03-3238-3997

Fax: 03-3238-4429

E-mail: yosida-k@sophia.ac.jp