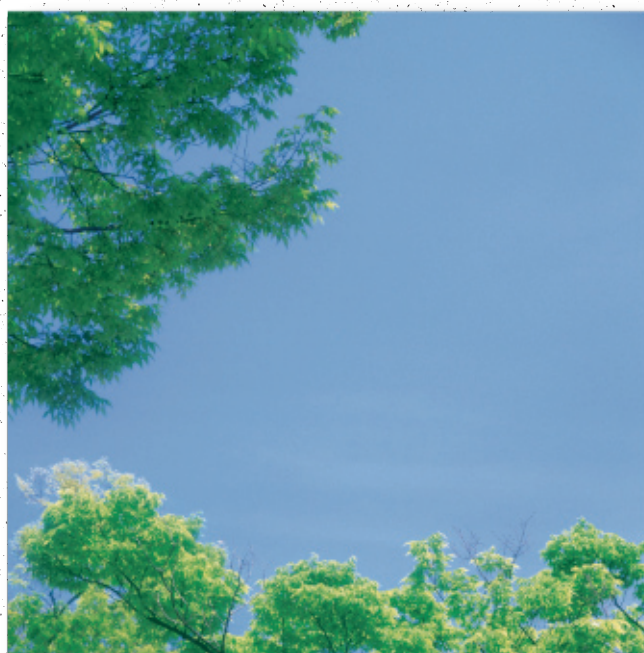


ことばの世界

愛知県立大学
高等言語教育研究所
年報



第 3 号

2011(平成23)年3月

愛知県立大学 高等言語教育研究所

ことばの世界

愛知県立大学
高等言語教育研究所
年報

第3号

2011(平成23)年3月

愛知県立大学 高等言語教育研究所

◆◆◆ 目 次 ◆◆◆

はじめに	広瀬 恵子 ……………	5
論文		
Teaching and Learning World Languages at Elementary School Level in the U.S. -The Challenge of Becoming Multilingual	Theresa Austin ……………	9
Introducing Language Learning Strategy Training in Japanese University English Language Courses	David Watts ……………	27
外国語読解能力向上のための読書教育 —スペイン語多読活動の試み—	江澤 照美 ……………	45
日系ブラジル人生徒の帰国後の就学状況	高阪 香津美 ……………	59
実践報告		
CELTA —ロンドンでの CELTA コース参加報告	和田 珠実 ……………	71
活動報告		
研究会開催報告	山本 順子 ……………	79
第3回多言語競演レシテーション大会	石原 覚 ……………	81
英語教育部門 全学的な英語学習支援に向けて	宮浦 国江 ……………	87
初習外国語部門 (スペイン語) 「スペイン語多読図書の本棚」の開室 およびスペイン語科目担当教員意見交換会	江澤 照美 ……………	101
日本語教育部門 留学生の日本語指導の現状と課題	東 弘子 ……………	103
CALL/ICT 部門 CALL を利用した自律型学習への展望 II	大森 裕實 ……………	106
『ことばの世界』執筆要項		108

はじめに

外国語学部英米学科 広瀬恵子

高等言語教育研究所が設立されて、本年度で3年目になります。本研究所の年報『ことばの世界』も3号を発行するはこびになりました。本号には、論文(4編)と実践報告(1編)とともに、本研究所の活動報告を掲載しました。

高等言語教育研究所は、愛知県立大学における外国語教育(一般教育科目及び専門教育科目)を充実、活性化させるために、平成22年度は以下の活動・事業を行いました。詳しくは、本号の報告をお読みください。

1 外国語授業改善研修会の開催

言語別に(非常勤講師を含めた)外国語教育担当教員による授業内容・指導法の研修会を開催し、本学の外国語教育のさらなる充実と授業改善を図った。

2 言語教育研究会の開催

年2回、主として本研究所員による言語教育研究、言語教育等に関する研究発表を行い、質疑応答を通して、言語を超えた情報・意見交換を行った。

3 多言語競演レシテーション大会の開催

本学の外国語教育活動の一環として、学生の外国語学習の成果発表の場を提供した。

4 外国語多読用図書の実装

本年度初めて、図書館2階に「外国語多読コーナー」(英語、フランス語、スペイン語、ドイツ語、中国語)が設置された。さらに、ポルトガル語とロシア語の多読用図書を加え、全部で7ヶ国語の外国語多読用図書を揃えることになった。

5 英語・スペイン語多読活動の推進

2年前から図書館で実施している英語多読活動を、本年度も引き続き実施し、学生の多読活動をさらに推進した。また、本年度(後期)から新たにスペイン語多読活動を始めた。

6 講演会の開催

年1回、言語学に関する講演会を開催した。本年度は、言語教育研究会と同一日に開催した。

7 CALL 教室を利用した外国語自主学習の推進

昨年度(後期)から始まった学生のCALL教室自主利用を推進する共催企画を本年度も継続して行った。

8 弊誌『ことばの世界』3号の発行

本3号には、1, 2号にあった「研究員の業績一覧」は掲載しないことにしました。これは、新たに外国語学部の年報が発行されることになったことに伴うものです。また、号末には、本研究所のウェブページにある『ことばの世界』執筆要項を掲載しましたので、執筆希望の方は今後参考にしてください。

高等言語教育研究所の活動やイベントについての情報については、ウェブページ (<http://www.for.aichi-pu.ac.jp/gengoken/>) を是非ご覧ください。

高等言語教育研究所組織 平成22年度

研究員

- 1) 全学教育科目/一般教育科目及び専門の外国語科目を担当する外国語学部専任教員
- 2) 言語教育研究、言語研究、文学・文化研究等に従事する外国語学部専任教員
英語教育部門、初習外国語部門、日本語教育部門、CALL/ICT部門の4部門

研究所会議構成員

研究所長	広瀬恵子
外国語学部長	大野 誠
教育研究審議会委員	佐藤徳潤
及び下記の 運営委員	
英語教育部門	宮浦国江
初習外国語部門	江澤照美
日本語教育部門	東 弘子
CALL/ICT部門	大森裕實

運営会議構成員（運営委員）（五十音順）

東 弘子（広報・『ことばの世界』編集）
石野好一（所長代理）
石原 覚（レシテーション大会）
江澤照美（予算）
中西千香（広報・『ことばの世界』編集）
山本順子（研究会・講演会）

論 文

Teaching and Learning World Languages at Elementary School Level in the U.S. – The Challenge of Becoming Multilingual

Theresa Austin, Ph.D.

Professor

Language, Literacy & Culture

School of Education, Teacher Education and Curriculum Studies Department

University of Massachusetts, Amherst

Both the growing diversity of the US population and a widespread US international presence would naturally lead to an assumption that multilingualism in the US has been seen as an important part of education that is therefore already well developed. However, the actual case is that few US learners ever reach high levels of proficiency in world languages. In fact, the state of learning world languages has been deemed a “crisis” at more than one period throughout US history, most frequently in times of war.

In this article¹ I would like to introduce the social context of bilingualism in the US at a national perspective to present some of the challenges faced in creating multilingual capacity through public education. Drawing on my personal and professional experiences, as well as current research literature, I will identify types of programs, and provide several representative examples of current activities and assessments. Next I will delineate further directions to develop bilingualism and the challenges entailed. I conclude with some promising developments on our local horizons.

¹ An earlier version was presented at a lecture on June 26, 2009 at Aichi Prefectural University.

Bilingualism as a result of social contact- Globalizing factors and border crossings

In the US, we are blessed with a diversity of immigrants, refugees and migrants who have chosen to rebuild their lives in the US. They bring with them labor, skills, language, and culture that support daily life almost anywhere you turn. Particularly those that establish families begin an arduous task of participating in public institutions, from health care, education, and public service. In addition we have a small number of indigenous populations, some of whom have bravely cultivated their tribal languages. Moreover we have the legacy of slavery that continues through racism and has all but eliminated the African languages formerly spoken. However, the multilingualism that each group has contributed has not received high status or welcome arms, much less equitable treatment under the law. Nonetheless the children of these groups attend schools where, if they are fortunate, they can potentially receive instruction in their first language (L1), as well as second language (L2). However the vast majority of students are in classrooms where a teacher may exclude the use of their first language or English variety and present lessons exclusively in their second language (English), making them vulnerable to missing the content at the expense of learning English. This process often results in subtractive bilingualism. Subtractive bilingualism is defined as removing the non-dominant language from public institutional support. As a consequence of this move, many learners do not continue to develop as bilinguals, most commonly remaining instead at varying levels on a continuum of oral proficiency in the L1 (Hornberger, 2004). Very few of these learners develop literacy in L1. In addition, often it is the case that their L2 literacy depends on the level they achieved in L1 prior to their arrival in the US. Similarly, English language varieties are likely to find support when concentrated in areas where there are large communities of such varieties. Most public schools do not offer opportunities to engage in developing non-English L1 literate practices, leaving very few learners with high levels of biliteracy. Often when these learners enter middle and high school, they are required to start from the beginning to learn a standard variety of their L1 taught to them as a 'foreign language', despite their accumulated experience using their primary home language and knowledge of this heritage language. It is worth pointing out that heritage learners are those who are so designated because they are learning a language that has been used in their family.

However this designation is not generally used in reference to those who maintain non-dominant varieties of English, eg.: African American English, Chicano English or Hawaiian English. Nonetheless where populations of heritage language learners are substantial, courses may be created to serve their particular needs. Even heritage language schools have become more widespread in the last ten years constituted by community-based as well as school-based after school programs.

In addition to the lack of support in schools for developing adult bilingual and biliterate skills, immigrants face discrimination and bias in society because their English literacy levels are lower than that of native speakers of mainstream English. They typically end up employed in working class jobs that are often made possible by the current surge in transnational business. So it is easy to understand how becoming bilingual or biliterate in the US is a struggle against many odds.

In contrast, the general orientation to world language instruction in kindergarten-twelfth grade (K-12) public institutions in the US primarily focuses on the middle-class monolingual English speaker who will travel to or most likely vacation in the countries where the focal languages are used. A few even go on study abroad or short exchange sojourns to another country. However a greater number of students perceive very little use for world languages. Many actively resist learning and some exhibit even more resistance by only taking the minimum requirements and not persisting to reach established fluency levels. Even those that are engaged in learning another language find it difficult to transition to more formal academic instruction in higher levels when their elementary ACCELA curriculum has been more geared to motivational games and songs. Therefore a struggle exists between teachers trying to build proficiency in another language and learners resisting the need to learn any other world language (Alexandru, 2008). The spread of English across the world and the growing numbers of English users also unfortunately affects the widespread perception that learning other languages is not as important because English is ubiquitous.

At the national level, priorities for learning a language have been recognized for defense, and therefore limited to selected languages such as Arabic, Chinese, Russia, Hindi, Farsi, Pashtu, Urdu, Chinese, among others. Nonetheless even the most

commonly taught languages still have low priority in public schools. In recent years many schools have actually curtailed or eliminated language study given the pressure to meet annual academic achievement goals in math and English reading scores on standardized tests. Meanwhile the world language profession advocates for earlier and longer duration of language study. Thus schools that are supportive of world languages, and who still have not met their annual progress goals in reading, math, and now science must choose between programs that aim at these competing annual academic achievement goals. In response to the lack of support in mainstream school curricula, long term resident immigrants and ethnolinguistic groups frequently build communities that support world language learning on Saturdays in community-based schools and churches or in afterschool programs.

While classroom foreign language pedagogies are resisted by some students they are still taken up by many others who engage in using technology and mass media to pursue interests which also offer opportunities for language learning. Many learners of Japanese as a world language become interested in popular cultural texts including anime or manga. Learners of Chinese are interested in martial arts and use this cultural connection to learn language. Most often the students enrolled in study of Romance languages of Spanish, French, and Italian have access via technology to participate in activities in social networks where these languages are used to some degree. It would be interesting to see how many actually engage and learn language in these venues.

In my own history, my father's military career obligated us to crisscross the US from coast to coast. However in the public and private schools that I attended, I did not have foreign languages included in my study until the 8th grade, a very common experience for those attending schools in the 60's. Had it not been for my father's assignment to Panama, I would not have been instructed in any other language in school. This fact underscores how little other languages were regarded. Even my mother was convinced that speaking her own second language, Japanese, much less her first language Okinawan, was deleterious to our learning English. With this limited preparation is it not likely that many learners given even this minimal support of foreign languages in schools could develop bilingualism. Only with strong family ties, communities and social networks that use another language could someone with effort become bilingual.

Pavlenko & Lantolf (2000;163) wrote that learners normally construct local & personal meanings, “A learner’s struggle to participate in the lifeworld of other L2 users and may result in the reshaping of the self – which comprises, among other things, agency”. In his or her use of these meaning creating processes, the language learner explores, creates, and revises linguistic identities which are unique in relation to those of monolingual users of both L1 and L2.

To become bilingual, a learner draws on the first language as well as what is being learned in a second language (Cook, 1991). In fact a bilingual is not just two monolinguals merged into one person (Haugen, 1981). More accurately a bilingual becomes so through a creative construction of the experiences that they have engaged in and continue to cultivate. As their activities using the language within social contexts shape what they can do, their competence develops and functions as creative reflections of a multicompetent learner reality “that no monolingual text could capture” (McGroarty, 1998: 614). So when an emerging bilingual is given the opportunity to develop L1 and L2, they make choices based on localized preferences as opposed to the emulation of the idealized monolingual L2 linguistic norm. The choices are influenced by emotionally salient past uses of language. Their feelings developed in relation toward physical aspects of the L2 such as sound, shape, or rhythm, as well as feelings of what is appropriate or inappropriate language use. In a study conducted by Beltz (2002) with multilingual German learners, an interactive task was set up to see how they described pictures.

In the following excerpt we see how Danny draws on various languages:

—(7) Dieses mußst du ja wissen [German]: each petal was coloured differently. One was a light shade of Farbe [German], another dark and splotchy with hue [English], while a third was almost reddish with kleur [Dutch], and the undersides were all tinted delicately con tutti i colori possibili [Italian].

(DANNYTXT Lines: 31–47) ‘This you must know: each petal was coloured differently. One was a light shade of colour, another dark and splotchy with hue, while a third was almost reddish with colour, and the undersides were all tinted delicately with every possible colour.’

Danny had English as a mother tongue, 5 semesters of German language study at the university and a varied learning history of Flemish, French, Italian and Spanish. We see how his description reveals his history by his spontaneous use of German, English, Dutch and Italian. His history as a learner shapes his beliefs about language, and language learning. As well it affects his identity as a user of multiple languages. Most likely his experiences affect how he favors certain teaching contexts or methods for his learning about the world. Since he cannot relive his life in each language, his language learning constitutes intersections of part learning and new learning, making his bilingualism a veritable social work of art.

If we see bilingualism as a process that takes a lifetime of experiences, then we cannot hold onto mythical notions that there is a “balanced” bilingual. In the next section, I will elaborate on how national organizations are trying to support language-learning experiences in the schools to provide an earlier start the processes of learning another language.

NATIONAL PICTURE

I mentioned earlier how the US government has encouraged language learning in certain languages. In fact, a total of \$8.7 million in grants have been awarded for Critical Foreign Language Instruction: Arabic, Chinese, Russian, Hindi, and Farsi among other languages in 2007. "With our increasing global economy and national security needs, it's crucial that we have as many citizens as possible who can communicate in languages such as Arabic, Chinese, Russian, Korean and Hindi," said U.S. Secretary of Education Margaret Spellings. This is a considerable amount of money for language education, yet for k-12 the amount was reduced to 2.2 million in 2008. It is not surprising that three other government agencies were involved in securing the initial large amount of funding: State Department (which handle foreign affairs), Defense Department (military operations) and Office of the Director of National Intelligence (which handle espionage and counterintelligence operations). This is very scary because these funds shape what languages are taught, where courses are offered, and who gets to learn. The Defense Department's program called National Security Language Initiative, gave priority to

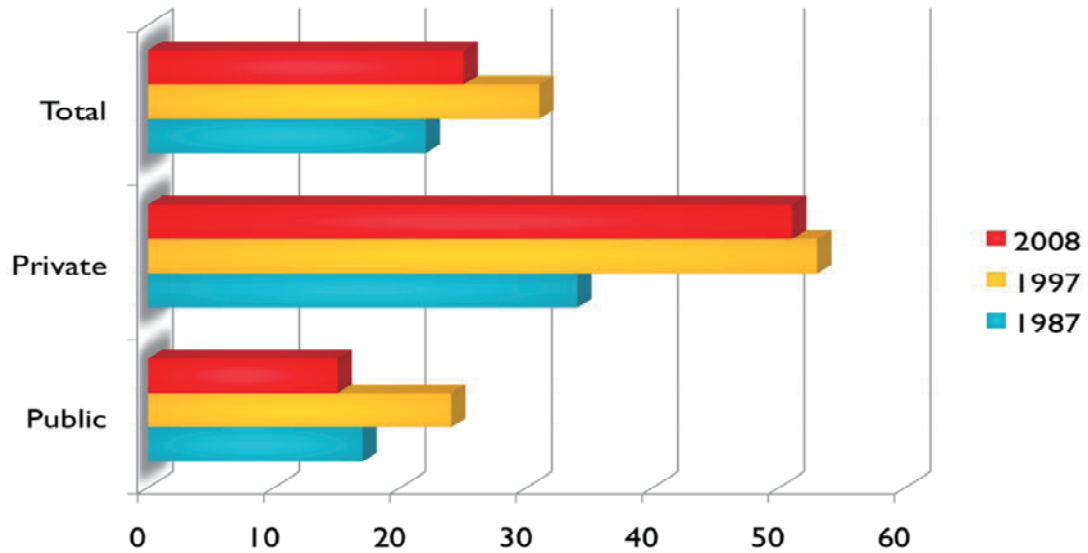
state and local proposals to provide instruction in critical foreign languages, such as Arabic, Chinese, Japanese, Korean, and Russian, as well as languages in the Indic, Iranian, and Turkic families. The amount was \$21.8 million in 2006 and 2007, 23.8 million requested in 2008. They also sponsored STARTALK - a project to expand foreign language education in critical languages in the public schools.

Also two national organizations have become significant partners, American Council on Teaching of Foreign Language Learners (ACTFL) and National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). ACTFL has established the Performance Guidelines for K–12 learning and NCATE has used ACTFL’s guidelines for K–12 world language teacher education.

Together these national organizations tackle the larger problem that less than one percent of American high school students study Arabic, Chinese, Farsi, Japanese, Korean, Russian or Urdu, according to the State Department (Bradshaw, 2007). Less than eight percent of U.S. college undergraduates take foreign language courses. Fewer than two percent study abroad in any given year. Foreign language degrees account for only one percent of undergraduate degrees conferred in the United States.

Now you might ask, where does one study world languages? According to the Center for Applied Linguistics (Washington Times, 2006) 31% of all US elementary schools offer this. Private schools offer 7% of these programs and 24% of public schools offer the rest. Not surprising is that 79% of these schools are geared towards building basic language exposure, not towards building proficiency. The same source reveals that elementary world language programs in public schools decreased between 1997-2008 from 24 to 15% while the private schools’ teaching world language has remained about the same.

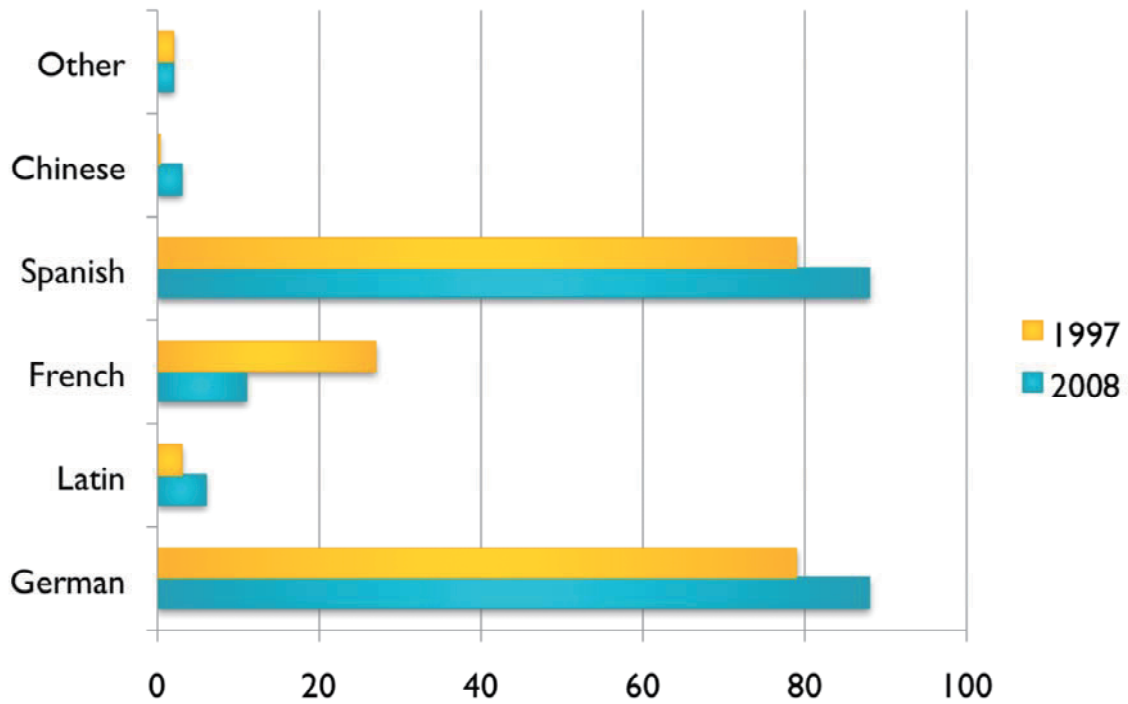
Figure 1 Percentage of elementary schools that offer world language instruction- Private vs. public



Results from the National K–12 Foreign Language Survey indicates that in most schools in the US. Spanish is the most popular language taught - 88% elementary and 92% of secondary schools.

While Chinese and Arabic are offered at more elementary and secondary schools than a decade ago, they still are taught at only a fraction of a percent. What is encouraging is that programs for heritage learners have increased offering the following languages: Arabic, Chinese, Greek, Haitian Creole, Hupa, Navajo, Salish, Spanish, and Yup'ik. See the chart below:

Figure 2 Percentage of elementary schools that offer world language instruction - Languages offered



Given this picture of language instruction at the national level, in the next paragraph we can appreciate the types of programs that develop bilingualism.

BILINGUAL PROGRAMS

If we consider the development of bilingualism important we understand that a schools' responsibility is to develop bilingualism into biliteracy, so that the language learning also becomes a vehicle for learning subject matter as well as more sophisticated language use. Four models are explained below: Two-way immersion program, Late exit transitional program, Early exit bilingual program, and the Heritage/Indigenous language program.

The most ambitious program model is the ‘Two-way immersion program’ or ‘Two-way bilingual program,’ which therefore may also be called a dual language program. The goal of this program is to develop strong skills and proficiency in both home language (L1) and English (L2). The model includes students from L2 background and students with L1 background. Instruction is conducted in both languages, typically starting with a smaller proportion of instruction in L2, and gradually moving to half of the instruction in each language. Students typically stay in the program throughout elementary school.

Another model is the “late exit transitional program” or also known as Maintenance bilingual education. Its goal is to develop some skills and proficiency in L1 and strong skills and proficiency in L2 (English). The subject matter is taught in both languages, with teachers fluent in both languages. Instruction at lower grades is in L1, gradually transitioning to English; students typically transition into mainstream classrooms with their English-speaking peers. Curriculum variations focus on different degrees of literacy in L1, but students typically continue to receive some degree of support in L1 after the transition to L2 classrooms where their remaining education is in English (L2).

A third model is the “Early exit bilingual program,” or “Early exit transitional program.” In this program the goal is to develop English (L2) proficiency skills as soon as possible, without delaying learning of academic core content. Typically instruction begins in L1, but rapidly moves to English (L2). Students often are transitioned into mainstream classrooms with their English-speaking peers as soon as possible.

A fourth model is the Heritage/Indigenous language program. It takes into consideration that students may live in communities where they have been supported by use of a language other than English and some of these communities have been of indigenous peoples who have long been underserved by the public education system, among other sufferings. In these programs the goal is also similar to Dual immersion in literacy in two languages and content being taught in both languages by teachers fluent in both languages. However the Indigenous program typically focuses on learners with weaker literacy skills in L1 and or L2. Known by the name, Indigenous Language Program, it is almost exclusively offered in American Indian educational communities. The program supports endangered languages and serves students with weak or no receptive and

productive skills in both languages. The Heritage learner programs focus on students whose range of academic literacy varies dramatically: from those whose schooling in another country may have provided them with strong academic preparation to those whose have little to no schooling in a language that has been used in their family. Thus programs are varied; some focusing on language as the only content area taught or in immersion programs some content areas may be taught in the heritage language.

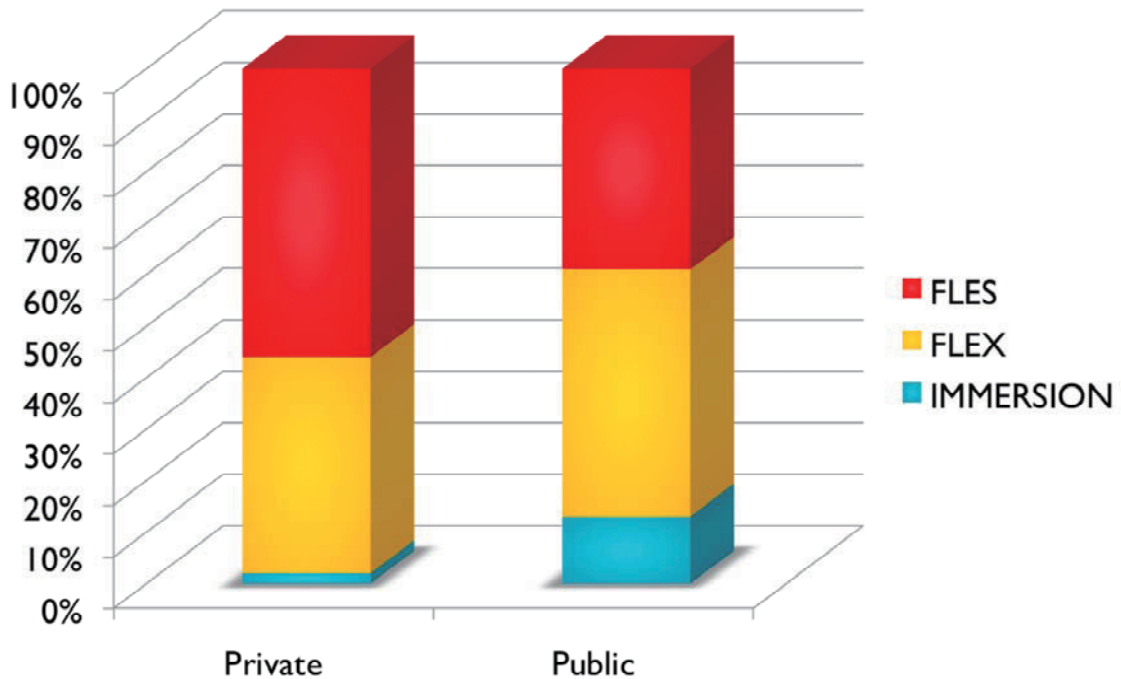
These models mentioned here have been distinguished from other types of programs in which primarily world language goals are sought. In the next section, I discuss the language-focused programs that introduce learners to other languages.

TYPES OF ELEMENTARY FOREIGN LANGUAGE PROGRAMS

In these programs, as mentioned earlier, most of the learners are seen as new to learning another language. Generally they are expected to be monolinguals. Thus three types of programs are offered: foreign language experience (FLEX), foreign language in the elementary school (FLES), and immersion.

FLEX programs aim at providing students with general exposure to language and culture while FLES programs aim to help students acquire listening, speaking, reading, and writing skills in addition to an understanding of culture. A smaller percentage of schools offer immersion programs, in which the target language is used for instruction at least 50% of the day and the goal is for students to achieve a high level of proficiency in the target language. As mentioned earlier on the national level, there is a difference between public and private school program offerings. It is most evident in the types of programs offered. In the chart below the majority (56%) of private elementary school programs were FLES programs while the majority of public elementary school programs were FLEX. Only 2% of private school programs provided language immersion, while immersion programs accounted for 13% of public school programs.

Figure 3 Distribution of types of programs found in private and public schools



For schools to receive federal funding, language classes are recommended to meet at least 4 days per week for no less than 45 minutes per class to meet the goals of the national standards and federal funding (Foreign Language Incentive Program). In a content-enriched program, a daily one-hour language class is strongly recommended. In partial or total immersion program, 50-100% of class time is conducted in the target language. Also assessments are needed to show development.

ASSESSMENTS IN ELEMENTARY LANGUAGE PROGRAMS

While all elementary schools are subject to the standardized tests in each state, given the limitations on this paper, it is not feasible to discuss such assessment tools here.

However there are several recent assessments that have been developed by the Center for Applied Linguistics for use in elementary language programs. In my presentation, participants were given a chance to take some sections of these. Here I describe the

three that are increasingly being used to gauge learners' oral proficiency, CAL Oral Proficiency Examination (COPE), Simulated Oral Proficiency Interview (SOPA) and Early Language Listening and Oral Proficiency Assessment (ELLOPA). Next I critique some of the problems with these instruments and then conclude.

The first of the three assessments, CAL Oral Proficiency Examination (COPE) is identified as appropriate for use in 5th and 6th grade immersion programs for students to demonstrate second language proficiency. Here proficiency is measured through role-playing situations typically encountered at school. It provides activities utilizing manipulatives, familiar objects and situations, and culturally related materials. A rating scale was designed drawing on the nine-level ACTFL Proficiency Guidelines (1986).

The second, the Student Oral Proficiency Assessment (SOPA, 1991) was designed to assess the oral language proficiency of immersion students in Grades 1–4. It measures five developmentally appropriate language tasks: 1) identifying, naming, and following instructions, 2) answering informal questions, 3) identifying and describing a sequence, 4) retelling a story (speaking in longer discourse, using tenses) and 5) supporting an opinion (presenting a convincing argument and using appropriate register).

The third instrument is the Foreign Language in the Elementary School SOPA (ELLOPA), designed for students in programs where less intensive foreign language instruction is provided. It measures ability to describe and place objects and people in a familiar scene, and following instructions.

From these brief descriptions you can see that there are several shared features of among the COPE, SOPA, and ELLOPA. All are 1) “interview ” genre based, 2) have sequence—warm up, task, wind down, 3) require coordinated pair work, but are individually assessed, 4) in the rating there is an attempt to reach a “ceiling”, that is, a point at which the learner cannot perform independently, 5) use the same rating rubric.

The differences among these three are that the COPE uses role-play format exclusively and the main interaction is between students. On the other hand, both the SOPA and ELLOPA ask informal questions, require a description, narration, and also include a role-play, but the main interaction is between the interviewer and students.

If we think about what bilingual learners do, we can see an immediate discrepancy. There is an absence of student-initiated topics. In other words, students do not get to start or end a conversation, or even to change the conversational topic. There are no provisions in the rating to take into consideration uneven levels of interactions due to the students' relationship to each other—even in something as basic as control over turn taking. As in most tests there is variable quality of performance due to the learner's topic familiarity. But in oral tests this familiarity will affect dramatically the degree to which the students can orally display what they know. The language that is rated is 'transactional' rather than the 'interactional' language normally used to in building relationships with partners or audience, an essential ingredient to make conversations work between people in society. Thus using language to build relationships through talk is not recognized, nor is using language to create new knowledge, nor is there acceptance of a creation of new language terms, such as using phrases like, "What do you think?"; "This reminds me of..."; "This sounds like"; "How do you say....I invented a word....." More importantly this does not capture a child's growing development of critical language awareness, of how language works to influence themselves and others. We cannot see how they are using language to accomplish goals that require this type of language use. We cannot see how they use their proficiency to collaborate with others on common goals. These limitations reveal that the assessment of language learning is still not focused on what bilingual learners need to learn and do, but rather remains focused on features of the language itself.

At a local level in a town near my university, there is a Chinese dual immersion school that is directing its efforts to assess children's bilingual development. I invite you to visit and compare their requirements with what these national assessments require.

Please visit:

http://www.nflrc.iastate.edu/Chinese/documents/Kindergarten_Curr_Scope_and_Seq.pdf

In Massachusetts, political restrictions on providing instruction to bilingual learners in a non-English language were recently passed in a referendum called Question 2. It restricted the use of non-English language in instruction in all public schools unless the school is a dual immersion language program. So there is a perception that it barely supports bilingualism in dual language programs by funding state sponsored elementary

projects. Since there are only a few of these and they are supported by local bilingual communities, they bring hope in that by being successful they might inspire more ambitious school districts to follow them.

CONCLUSION & CHALLENGES AHEAD

I have discussed how bilingualism in the US is very much a struggle that is alive because of several factors. On an individual level, bilingual learners draw on life experiences that can foster their bilingualism and biliteracy. These experiences naturally draw on family and community languages as resources if they are available, used, and permitted to be developed in academic settings. This growth is inherently one that creates a hybridity of language practices if the individual is allowed to use all languages. We can see this in code switching abilities and creative multilingual use. In fact bilingualism has stages where language boundaries are blurred and should not be compared to two monolingual developments in separate languages.

The larger federal and state level policies influence possibilities of becoming bilingual through resources and legislation. National defense supports certain languages and not others. Politically active communities that have non-English languages can be a resource and advocate for having their languages included in schools in a number of types of programs. On the other hand, assessments may narrowly focus on linguistic features that don't capture what is actually needed to become biliterate.

I see that our challenges ahead need to be conceived of both at the macro and micro levels. At the macro level, we need to examine our orientations to bilingualism to understand what type of bilingualism is desired for whom, by whom. We also need to check if these goals are well articulated across our programs to reach our desired goals. This means an alignment is needed across K-16. Do we as teachers look ahead of the grades our learners are currently in order to prepare them for broader success, or are we too narrowly focused on grade-level details in language learning?

At the micro level, we are challenged by the current focus on empty language performances (talking, listening, reading, writing) without a focus on using language as

a resource for thinking and identity building (to create, to think, to engage with others to inquire and do things). We as language teachers and researchers have a wide range of bilingual activity to draw on. If only our courses allowed and encouraged this range of language and literacy use, we might be able to reach our bilingual goals and help our learner create bilingual identities through their activities.

REFERENCES

- Alexandru, A.(2008). "Miss, do we really have to pass this class?" *Current discourses in the middle school students' foreign language classroom*. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag Dr. Müller
- Belz, J.A.(2002). The myth of the deficient communicator. *Language Teaching Research*; 6(1), 59–82.
- Center for Applied Linguistics.(2008). World language teaching in U.S. schools. Preliminary results from the National K–12 Foreign Language Survey. Accessed 5/25/09. <http://www.cal.org/flsurvey/prelimbrochure08.pdf>
- Center for Applied Linguistics.(N.D.)
http://www.cal.org/about/Presentations/oral_proficiency_cal.pdf
- Cook, V.(1991). The poverty of the stimulus argument and multi- competence. *Second Language Research*, 7, 103–17.
- Haugen, E.(1987). *Blessings of Babel. Bilingualism and language planning*, pp. 54-55. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hornberger, N.(2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2&3), 155-171.
- Lantolf, J.P. & Pavlenko, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: Understanding second language learners as people. In Breen, M.,(Ed.). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. London and New York: Longman, 141–58.

McGroarty, M. (1998). Constructive and constructivist challenges for applied linguistics. *Language Learning*, 48(4): 591–622.

US State Department. (2006). Teaching language for national security and global competitiveness: U.S. Department of State. Press Release. January 5. Accessed 2/15/07 <http://www2.ed.gov/news/pressreleases/2006/01/01052006.html>

Valdes, G. & Figueroa, R. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex.

Teaching and Learning World Languages at Elementary School Level in the U.S. –The Challenge of Becoming Multilingual

Theresa Austin, Ph.D.

Professor

Language, Literacy & Culture

School of Education, Teacher Education and Curriculum Studies Department

University of Massachusetts, Amherst

Abstract

This article introduces the social context of US bilingualism from a national perspective to present some of the challenges faced in building multilingual capacity through public education in world languages. Drawing on current research literature, as well as my own past personal and professional experiences, I describe the major varieties of currently existing programs, and provide several representative examples of their corresponding activities and assessments. Next a discussion of the directions to develop bilingualism and ensuing challenges are provided. I conclude with a description of several promising developments.

米国の小学校段階での世界の言語の教育と学習

ー多言語話者となる課題

テレサ オースティン

マサチューセッツ大学アマースト校

教育学研究科 教師教育・カリキュラム研究学科

言語・リテラシー・文化

要旨

本論文は、世界の言語の教育を通して、多言語能力を育てる中で直面する課題を明示することで、米国の国家的見地からみた二言語併用の社会的状況について紹介するものである。最新の研究や論者の公私にわたる経験に言及しながら、今現在米国で行われている主要なプログラムを説明し、その活動や評価の代表的な例を紹介する。次に、二言語併用を発展させる様々な方法とその実施上の課題について論じる。最後は、有望な結果が期待できる方向性を示して締めくくる。本論文は 2009 年 6 月 26 日に行った愛知県立大学での講演「多言語話者を育てるアメリカ合衆国の小学校における世界言語の教育と学習」の内容に加筆したものである。

論文

Introducing Language Learning Strategy Training in Japanese University English Language Courses

David Watts

Department of British and American Studies, School of Foreign Studies

Introduction

Many teachers of second language learners (who are often themselves second language learners) are aware of the importance of bringing about greater learner independence by encouraging their students to use language learning strategies (LLSs).

In an attempt to facilitate this use by students, the aim of this paper is to discover ‘how language learning strategies can assist students in becoming more effective second language learners’ (Chamot, 2004) and in particular, to examine practical ways in which LLSs can be taught to second year Japanese university students and to analyse students’ responses to the activities described and their reflections on their own language learning. The outcomes of their responses to these activities provide useful insights into how these learners regard LLSs as well as how training in their use might be improved upon in the future.

In this paper, a brief review of the literature covering LLSs and how they link into the idea of good language learner characteristics is followed by an examination of the context, learning materials relating to LLSs and their implementation in the Japanese university English language learning setting. The focus then shifts to the design of and a discussion of the results of a questionnaire carried out with the cooperation of Japanese university English language students. Finally, the conclusion provides suggestions for improvement of the course and pointers for subsequent follow up research.

Literature Review

Definitions

Definitions of LLSs differ in the research literature. O’Malley and Chamot (1990) describe them as ‘the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information’. Oxford (1990), on the other hand, describes them as ‘steps taken by students to enhance their own learning’. Although these definitions display differences, it is clear from both of them that they are conscious efforts made by the student to find more effective ways to improve their own language learning, with the ultimate aim of increasing their proficiency in the target language.

The Good Language Learner

Research into LLSs derives from the work of Rubin (1975), which investigated the characteristics of a 'good language learner' and how an examination of these characteristics can assist teachers of second languages. These can be summarized as follows; the good language learner thinks about their language learning process; they try to discover which learning methods work well for them; if they don't understand why they are doing something in class, they should ask the teacher; they should be prepared to take risks in their language learning. This might mean, for example, devising and trialing different vocabulary learning techniques. Furthermore, they should try not to be afraid of making mistakes, as these are a potential opportunity to learn. At the same time, they should not be overambitious in their language learning. Mastery of a second language is a lengthy process, and they should not become frustrated when they perceive that they are not improving. They should also be able to work on their own. For example, they shouldn't rely solely on their teacher to direct their language learning. They should be organised and active in their learning, using their time effectively to learn English sensibly, and always looking for opportunities to develop their language outside of the classroom as well as during class. Finally, they should consider both communication and accuracy equally when producing the target language.

In brief, the qualities of a good language learner are, amongst others, an ability to think about not only the target language but also the best way to learn that language.

Classification of Strategies

From the above characteristics of a good language learner, it is possible to extrapolate the following LLSs that might be employed usefully by such a learner. The following is a summary of the work of Rubin and Thompson (1982).

Metacognitive strategies

Students should be able to organise their study independently, by taking advantage of diverse learning opportunities, including interacting with native speakers.

Planning strategies

Students should plan their own particular goal in a given activity or over a certain period of time, for example paying attention to major grammatical points that might be explained during a lesson.

Monitoring strategies

An awareness and use of students' own errors is key to their understanding of where their weak point(s) may lie in the target language. Students can not only evaluate their own linguistic output but can also assess the appropriateness and efficacy of a particular LLS that they might be using.

Cognitive strategies

Examples of these might include rehearsal of language for a specific communicative purpose, such as a presentation or business telephone call, or learning of formulaic and idiomatic language for a specified field.

Deduction / induction strategies

These might include use of mnemonics or other memorization techniques, and the use of a context to try to grasp the meaning of an unknown portion of the target language.

Elaboration, inferencing and substitution strategies

In situations where a piece of target language is unknown to the learner, they should be able to use what language they know to describe what they mean using paraphrases, synonyms or even gestures, rather than overly relying on dictionaries or other, similar, non-communicative resources.

Social strategies

Preparedness for students to ask questions for clarification with teachers and native speakers is essential to their progress. Similarly, an ability to participate in cooperative activities such as working with other students, or playing games in the target language is likely to foster improvement.

Affective strategies

An awareness of how language learning can make the student feel is important. They should not be afraid of making errors or panic when a difficulty is encountered, and not feel discouraged when there may seemingly be a block in their language learning progress.

Context of the lesson activity

The Class

This set of class activities and subsequent questionnaires was developed with the cooperation of a second year class of 20 English language major students in a Japanese university. Typically a student of this kind will have received 6 years of English language instruction in Junior High and Senior High Schools, and a further one year at the First Year level of university, which in this particular institution consists of 4.5 hours per week of Communicative English, 1.5 hours of Grammar and Basic Writing, along with other core classes, including Phonetics, and Speech and Performance.

The course is entitled Communicative English, and so the nature of the class is necessarily a communicative one, whereby collaborative tasks are encouraged, and great importance is placed on creating a supportive classroom environment for the students to build their confidence in using the target language. The skills focus is largely on speaking and listening, although there

are also opportunities to engage with reading texts. This class is not regarded as a writing class as these skills are encouraged in different classes in the second year syllabus.

Gender ratio

The female / male ratio in the class is very heavily weighted towards females, at roughly two thirds to one third. Although a variety of research has shown that there are differing findings about which gender uses more LLSs, O'Malley and Chamot (1990) refer to research working with the U.S Foreign Service Institute that suggests that females reported using strategies 'significantly more often than males and used a wider range of strategies'. It was felt in this study, however, that an investigation into whether this was true of Japanese students was outside the scope of the current research.

However, the weighting of female students to male students may indeed mean that the class as a whole might be more receptive to LLS instruction than with a class of different gender ratio characteristics.

Language Proficiency

The participants in this research vary in their proficiency in the target language, but generally speaking, they might be categorized as belonging to a band of abilities from Lower Intermediate to Intermediate in spoken English, although as is often the case with this kind of student, reading and writing abilities might tend to be slightly higher. This reflects the relatively jagged profile of language abilities of Japanese university students, brought about by a wide variety of cultural and educational factors. Chamot (2004) states that 'more proficient language learners use a greater variety and often a greater number of learning strategies', so with this in mind it was felt that because of this level of language proficiency rather than one of lesser abilities, this might be an appropriate cohort to work with the research in question.

Motivation Level

For the Japanese university context, the class consists of a good proportion of relatively confident users of the target language. This perhaps reflects the fact that these students are English majors; in other words, these are students who have elected to specialize in English as their main field of study, and as a result could be described as being highly motivated to improve their target language ability. On the whole, the students have positive feelings towards learning the target language, although they may tend to lack confidence in their abilities. Oxford (1990) states that 'positive emotions and attitudes can make language learning far more effective and enjoyable', so it would be fair to conclude students of this particular cohort are motivated to learn, and therefore would in all likelihood benefit from opportunities to increase their knowledge and understanding of LLSs.

Language of instruction

As students are of intermediate L2 proficiency, it was felt that they were of a sufficient language

ability to cope with the task of considering their attitudes and experiences of LLSs, so the entire suite of tasks and activities is conducted in the target language. However, great care was taken to ensure that LLS training activities are tailored to their level, for example by omitting or adapting complex academic concepts and terminology. The decision to carry out the entire set of activities in English has the added advantage of maximizing students' exposure to the target language.

Rationale of the learning materials

Aim; learn how to learn

In the light of the understanding of the importance of LLSs in helping students to increase their learner independence and language level, the aim of this set of integrated classroom activities is to assist learners to develop and improve upon their existing knowledge and understanding of the value of LLSs in second language acquisition. In addition, it is envisaged that the students' language level is sufficient to justify exclusive target language use in the presentation and student discussion of these activities. In other words, above and beyond the overall aim of learning the language, there is an additional aim of raising students' awareness of how to learn a second language.

Learner oriented activities

As Cohen (1990) states, there has been 'a shift in focus from the teacher to the learner' in studies into second language acquisition. As such, the tasks and activities set out in this paper are an attempt to reflect this shift by empowering students to take responsibility for their own learning, thereby potentially increasing their own motivation for learning the second language. This will then be likely to have a positive effect on their language learning progress. Ellis (1997) makes reference to the existence of 'resultative motivation' and that this kind of motivation 'is the result of learning'. This motivation can then be fed back into the learning process, thus promoting a virtuous circle of motivation and language improvement in the student.

This set of activities aims to increase students' responsibility for their own language acquisition; by asking them to regularly and consistently analyse and evaluate their own language learning strategies, and how effective or otherwise these might be, the teacher is shifting the responsibility for the learning experience over to the student. At the same time, these activities are an opportunity to raise students' awareness of LLSs, because as the results of the questionnaire might lead one to believe, this 'metacognitive knowledge' (Chamot, 2004) of language learning was not in all cases clear to a significant proportion of students.

Method

In this set of learning tasks and activities, the role of the teacher moves away from that of a

language instructor to more of a facilitative role; a learner trainer, or more specifically someone helping learners to understand their own learning styles and therefore make informed choices about LLSs in their own second language developmental process.

Although students are implicitly shown different strategic approaches to language learning, explicit strategy instruction appears to be favoured in the literature; Chamot (2004) notes that ‘research on reading and writing instruction in first language contexts strongly argues for explicit strategy instruction’. As a result, it was felt appropriate to combine implicit with explicit LLS training on this course. This was done over the course of the semester; students are provided with opportunities to discuss LLSs very early in the course, and are asked to plan their strategy use over the extent of the course. At the end of the course, students are asked to report their reflections on the success and/or appropriateness of their chosen strategy or strategies for their proficiency and individual learner situation.

At the same time, strategies from the awareness raising activity early in the course (as well as others) are referred to frequently during the course with teacher reference fading over time to encourage learner autonomy. Students are also requested frequently to review learning task performance in relation to any LLSs they may have used in their execution by providing them with a weekly self-assessment sheet which is collected and individually commented on by the teacher.

First part (towards the start of the semester)

Stage 1

Activation of previous knowledge and experience

Students are initially asked to look at a number of ideas and beliefs about language learning (see Appendix 1) and to decide whether they agree or disagree with them and to think of reasons why and, if possible, personal experiences to back up their opinion. They are then asked to share their answers with a partner, discussing similarities and differences in their opinions. Next, students are regrouped so that they are in larger groups, their task this time being to report briefly their conversation with their previous partner. As a group, students must then try to reach some sort of consensus about each belief. Finally, students return to their original partner and exchange reports of their group’s discussion and decision (if reached). The purpose of this series of tasks is to activate students’ existing ideas and vocabulary related to language learning in preparation for the subsequent discussion activities. This is further assisted by interacting in pairs and then in groups to increase confidence, and at the same time to be exposed to a number of different students’ ideas and potentially different lexical fields, thus presenting them with an opportunity to expand their own vocabulary. All these aims are facilitated by giving students opportunities to discuss and then to report them to another person or people, and through reminding students to take notes to help them remember key ideas and vocabulary items used in the discussions.

Stage 2

Input from teacher on their own language learning experience

I have found that students have responded extremely positively at this stage of these activities to the personal experiences of the teacher in his experience of language learning. In my history of learning the Japanese language, for instance, I have used a variety of strategies over the years and according to my ability and time restrictions. I tell them about the use of kanji cards and posters, and strategic placement of post-it notes on everyday objects in the home. I then go on to tell them about how useful it is to the language learner to surround herself with the target language and culture, and relate to them my experience of living in Japan and seeking out people with similar interests who I can make friendships with. Then follows a brief examination of how important I have found it to imitate target language that I heard from friends or the media by listening carefully and then being prepared to take the risk of using it myself, all the while monitoring native speakers' reactions in an attempt to gauge how successful (or unsuccessful!) my efforts were. The main point I want to communicate to students here is that in my particular situation, although I want to communicate with friends and colleagues effectively, it is still necessary to monitor my speaking output for accuracy in language use. Another aspect to my second language use is to not rely on dictionaries and other learning tools while in conversation, rather to use already existing acquired second language elements to express the idea or feeling required. Although this creates extra stress for the listener, I have found that in the subsequent remarks that there will be an opportunity to be exposed to more accurate and natural language from an authentic source. This reflects Chamot (1990)'s comment that learners should 'use what they know', rather than resort to time consuming and uncommunicative dictionary use.

At the same time, fully understanding that learners' individual aims necessarily differ, I find it important to stress to my students that each students' individual needs in learning another language must also be different. However, students seem to be more motivated to discuss these strategies if they are presented in this informal and anecdotal way.

Stage 3

After the initial discussion activities surrounding students' attitudes to language learning, and listening to brief teacher input on his experiences of LLSs, the students are informed that they are to choose some strategies for themselves. Students are asked to look at a second handout (see Appendix 2), this time with a number of LLSs, adapted from Oxford (1990)'s strategy inventory for language learning (SILL) (see Appendix 3). These strategies roughly fit into the categories of strategy outlined in the Literature Review, namely metacognitive, planning, monitoring, cognitive, deduction / induction / transfer, elaboration / inferencing / substitution, social and affective strategies. They are required to choose the 3 strategies that they think look most useful for them at this stage in their learning and to rank them 1 to 3. They are also asked to choose one which would be least useful to them. Students then discuss their choices in pairs,

justifying their opinions with reasons. It is expected that students will recycle ideas and language from the earlier task related to beliefs about language learning in order to successfully complete the discussion. The discussion continues with students taking notes, in order to assist them in the following task, which is to regroup into larger groups of perhaps 4 or 5 students and briefly present a summary of their discussions.

Groups are then asked to attempt to come to a consensus about the strategies. Often, students do not manage to reach this consensus, as individual students obviously have differing needs and therefore necessarily identify different strategies as being potentially useful for them. As raising students' awareness of LLS usage, and not necessarily consensus reaching is the overall aim of this series of tasks, the teacher can input into groups that it is acceptable for students to 'agree to differ'.

Finally, students are asked to choose one or more strategy that they think would be useful during the course of the semester, and to share that with the group, giving reasons where appropriate. The teacher finishes the session by letting the students know that as reflection on the success (or otherwise) of a strategy is an important process, the idea of strategy review will be covered in the final lesson of the semester. Students are asked to be able to report verbally how their strategy choice worked in the interim period.

Second part (towards the end of the semester)

LLS lesson follow-up and review

Stage 1

In order to activate prior knowledge and to stimulate their language connected to language learning and LLSs, students are asked initially to have a discussion in groups with the aim of producing a list of three strategies that were presented to them in the earlier lesson. Students are then asked to share their lists with other students in slightly larger groups. After these two tasks, students are generally able to remember a good proportion of the strategies.

Stage 2

Students are then given a handout including a list of all the strategies that were presented to them in the first part as reference and are asked to discuss some questions (see below) with the aim of getting the students to review their strategy choice(s) and evaluate their effectiveness (or otherwise), giving reasons.

Discuss the following questions in pairs

1. Which did you think might be useful? Why?
2. Did you try to carry out these strategies this semester? Discuss it with your partner. If you didn't, why not?
3. Do you still have the same opinion about these strategies as you did at the start of the course?
4. Are language learning strategies important? Why?
5. Which of these do you use at the moment? Do they work?

At this stage there tends to be a lot of laughter as students admit that they haven't really carried out their promise, but as discussions continue, it often transpires that many students have actually unwittingly used some of the strategies during the semester. As before, students then are organized into slightly larger groups of 4 or 5, and asked to briefly give a summary of their previous conversations. Students are normally very engaged with this task, as they are very curious to compare the effectiveness of their own strategy use with that of their colleagues.

Stage 3

Finally, students are asked to make a list of the three most important LLSs for them at their stage of learning, based on their earlier reflections of the semester. Students should also consider how realistic their choices might be in the context of either a Spring or Summer break, as well as limitations, such as not being in an English speaking country, or a lack of time to study English due to other commitments.

After these activities, students are individually asked to complete an anonymous questionnaire about LLSs which are collected and analysed, to provide input for reflection in preparation for subsequent iterations of the course.

Questionnaire

Aims

Chamot (2004) notes that 'the most frequent and efficient method for identifying students' learning strategies is through questionnaires'. With this in mind, it was felt that this was the most appropriate method to survey students' experiences of, and attitudes and feelings towards, LLSs.

The aim of the questionnaire detailed in this paper was to discover students' experience of LLSs before the course, to ascertain how effective this series of activities was in raising their

awareness of LLSs, and to evaluate the usefulness and relevance of LLSs and the activities to the students in their future language learning.

Design

A summative feedback questionnaire regarding LLSs was presented to students of the course in the final week of the semester in order to ascertain their feelings, impressions and in a very basic and simple way, test the effectiveness for this particular cohort of students that this course had in increasing awareness of the role of LLSs in their progress of acquiring greater skills and abilities in the English language. These feelings and impressions correspond to what Oppenheim (1992) refers to as ‘non-factual questions’, or those which attempt to discover respondents’ ‘state of mind’ (ibid). Oppenheim (ibid) further notes that ‘an attitude... has intensity’, and so in an attempt to capture the nature of individuals’ attitudes, respondents were given a choice of five responses which reflect that intensity to the attitude statements on a Likert scale, ranging from ‘Strongly agree’ to ‘Strongly disagree’. It was felt that the fact that the Likert scale is ‘the most popular scaling procedure in use today’ (ibid) it would mean that students would be familiar with this method of attitude measuring, and this would be likely to increase their willingness to answer accurately. Students are then asked to write responses to four more open questions to provide them with an opportunity to express themselves more fully and individually.

A further consideration that it was necessary to take in the design of this questionnaire was a sensitivity to the students’ English language ability. The usefulness of the responses would be severely compromised if students were not able to fully understand the attitude statements. The importance of this sensitivity is reflected in the clarity and appropriateness of language level of the attitude statements and the fact that the requested response was simply to circle a number which most corresponded to the respondents’ attitude.

Finally, Oppenheim notes that ‘all survey data must be treated as confidential’ (ibid), so, in order to safeguard respondents’ identity, and to increase the validity of students’ responses, all respondents were explicitly requested, both verbally by the teacher, and written in the text of the questionnaire, not to reveal their name on the response sheet.

As a result of all the above considerations, students were presented with the following attitude statements.

1	I knew about LLSs before the LLS lesson
2	I thought the LLS lesson was useful
3	I was able to use a new LLS this semester
4	I tried a variety of LLSs this semester
5	LLSs are important to me as a student of English
6	I will continue to use LLSs in the future

Results and discussion

For this research, one cohort of 20 students were invited to respond to the questionnaire after the follow up session of activities on the final lesson of the semester. The responses are detailed below, both in terms of numbers of students (No.) and percentages (%). For the purposes of this analysis of results, response 3, or ‘Don’t know’ were treated as non-analysable and therefore do not feature in this discussion.

		Strongly agree		Agree		Don't know		Disagree		Strongly disagree	
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
1	I knew about LLSs before the LLS lesson	0	0	2	10	6	30	6	30	6	30
2	I thought the LLS lesson was useful	7	35	8	40	5	25	0	0	0	0
3	I was able to use a new LLS this semester	1	5	7	35	6	30	4	20	2	10
4	I tried a variety of LLSs this semester	1	5	5	25	9	45	5	25	0	0
5	LLSs are important to me as a student of English	12	60	3	15	5	25	0	0	0	0
6	I will continue to use LLSs in the future	8	40	6	30	6	30	0	0	0	0

The results of the questionnaire reveal that at the start of the course, 12 out of 20 students (60%) either disagreed or disagreed strongly with attitude statement 1 (I knew about LLSs before the LLS lesson), whereas only 2 out of 20 (10%) knew about them. This finding seems to back up Chamot (2004)’s notion that this ‘metacognitive knowledge’ of LLSs was not in all cases clear to many second language students.

Perhaps this explains why the vast majority (75%) either agreed or strongly agreed with attitude statement 2, finding the lesson useful. This seems to be confirmed by students' responses to attitude statements 5 and 6; 75% felt that LLSs were important to them as a student of English, while 70% felt that they would continue to use LLSs in the future. These findings would indicate a high level of efficacy in raising students' awareness of LLSs, and a positive uptake of the ideas into their own future language learning.

Students' responses to attitude statements 3 and 4 reveal a less conclusive and mixed picture, however. 40% of respondents reported being able to use a new LLS in the semester following the LLS lesson, while 30% were not. At the same time, 30% of students stated that they had been able to use a variety of LLSs, while 25% had not. However in both these cases, there remains a larger proportion of students (albeit slightly) reporting increased use of LLSs subsequent to the lesson.

Overall, these results are pedagogically encouraging as they suggest that the activities responded to an identified initial need for students to raise their awareness of LLSs. 75% of students said that LLSs were useful after the course, whereas only 10% of them were even aware of them before the course started. Equally encouraging is the student takeup of LLSs in their language learning; it is highly significant that 75% of students felt that LLSs were useful and that 70% of them reported that they would use them in the future.

Conclusions / Suggestions

This paper has shown how LLSs can be useful to students of a second language, and has attempted to show how Japanese university students can benefit from explicit LLS training in a course of Communicative English.

A suite of discussion activities is detailed, aimed at raising awareness of LLSs in second language learning, and how takeup of LLSs is encouraged over the period of the course. Results from a questionnaire conducted at the end of the course suggest that there is much to be encouraged about regarding students' positive attitudes towards LLSs in second language learning.

Students reported that they benefited from their increased awareness of LLSs and that they were enthusiastic about incorporating them into their subsequent language learning activities.

Although the obvious limitation of the research detailed here is that it was conducted with a relatively small number of respondents, it is nevertheless clear that there is great beneficial value in these activities which eventually foster greater learner independence.

References

- Chamot, A.U. (2004) Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching
Electronic Journal of Foreign Language Teaching
2004, Vol. 1, No. 1, pp. 14-26
- Cohen, A.D (1990) in Foreword to Oxford, R.L. (1990) Language Learning Strategies. Newbury House
- Cohen, A.D Styles- and Strategies-Based Instruction (SSBI)
<http://www.carla.umn.edu/strategies/SBIinfo.html>
retrieved 30/03/2010
- Ellis, R. (1997) Second Language Acquisition. Oxford University Press; Oxford.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U (1990) Learning Strategies in Second Language Acquisition
- Oxford, R.L. (1990) Language Learning Strategies. Newbury House
- Redfern, S. & Weil, N. Two activities for raising conciousness of language learners' strategies
<http://iteslj.org/Lessons/Redfern-Strategies.html>
retrieved 30/03/2010
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. TESOL Quarterly, 9, 41-51.
- Rubin, J. and Thompson, I. (1982) How to be a more successful language learner. Heinle & Heinle. Boston, Mass.

Appendix 1

Worksheet 1

Beliefs about Language Learning

Read each of the following statements about language learning. Decide whether you agree or disagree. Discuss your answers, and give reasons WHY with the other members of your group and try to reach a group consensus.

A = Agree **D** = Disagree

Put your answer first and the group's consensus second.

Belief	Agree /Disagree	
	You	Group
When I read in English, I should look up every word I don't know.		
Children are better language learners than adults.		
I can learn English in one year if I study really hard.		
Making errors is not always a serious problem.		
The teacher should try to correct all of my mistakes.		
Language games take up valuable class time.		
Watching television and movies in English are two of the best ways to learn English.		
I can learn a lot of English just by living abroad.		
Ability to explain grammar rules is essential to speaking English.		
I might learn the mistakes or accents of other students by speaking together with them.		
Learning about a foreign culture will help me learn the language.		

Appendix 2

Worksheet 2

Strategies for Language Learning

Work in pairs. Which of the following strategies do you feel would most help you learn English over the next three months? Number your **top three**

(**1** =most important, **2** =second most important, etc). Which strategy do you feel would be least useful? Mark it with a ??

Together, think of as many **reasons** as you can for choosing your strategies.

I should ...

Strategy	Pair	Group	Reasons
find opportunities to use English outside of class.			
use my native language when I can't find the right English words.			
use facial expressions or gestures when I can't find the right English words.			
use visual aids when I can't find the right English words.			
not be afraid to make mistakes.			
try very hard not to make grammatical mistakes.			
keep a language journal, diary or notebook.			
find creative ways to remember important words and phrases.			
reward myself for my successes.			
read a lot in English, especially for enjoyment.			
study with a partner or in groups.			
record vocabulary and grammar points in a meaningful, systematic way.			
review work that you have finished often.			
other strategy			

Appendix 3

Strategy Inventory for Language Learning

Version 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every word.
28. I try to guess what the other person will say next in English.
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English.
31. I notice my English mistakes and use that information to help me to do better.
32. I pay attention when someone is speaking English.
33. I try to find out how to be a better learner of English.
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
35. I look for people I can talk to in English.
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
37. I have clear goals for improving my English skills.
38. I think about my progress in learning English.

Part E

39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
43. I write down my feelings in a language learning diary.
44. I talk to someone about how I feel when I am learning English.

Part F

45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
46. I ask English speakers to correct me when I talk.
47. I practice English with other students.
48. I ask for help from English speakers.
49. I ask questions in English.
50. I try to learn about the culture of English speakers.

Introducing Language Learning Strategy Training in Japanese University English Language Courses

David Watts

Department of British and American Studies, School of Foreign Studies

Abstract

Language learning strategies (LLSs) have long been seen as being important in facilitating student-centred learning, and are increasingly becoming of greater significance to Japanese undergraduate students of the English language. However, students have had limited opportunities to receive explicit training in LLS acquisition. This classroom-based study describes methods of LLS awareness raising and training in the early stages of a course of 15 90minute sessions. It then investigates students' previous awareness of LLSs, and looks into how useful students find LLSs in their language acquisition, based on their responses to an end-of-course questionnaire. Overall, students reported that the training was useful, and that they would continue to use LLSs after the course ended. As such, explicit awareness raising activities of LLSs, and their explicit training are seen as beneficial to students in encouraging learner independence.

日本の大学英語授業への言語学習ストラテジー指導の導入

デービッド ワッツ

外国語学部英米学科

要旨

言語学習ストラテジーは、従来から学習者中心の学習を促す上で重要とされており、日本人英語学習者に極めて必要とされてきている。しかし、学生が言語学習ストラテジー習得のための明示的指導を受ける機会は限られている。本研究は、教室に根ざした研究であり、半期(15週)の授業の初期段階における言語学習ストラテジーの意識啓発及び指導の方法を説明するものである。そして、学期末に実施したアンケート調査に基づいて、学生が指導前に持っていたストラテジーに対する認識を調べ、さらに指導したストラテジーの有用性をどのように捉えたかを探る。調査の結果、学生は全体的に本指導の有用性を認め、学期終了後もストラテジーの継続使用の意図を持っていることが分かった。この様に、明示的な言語学習ストラテジーの意識啓発や指導は、自立した学習者を育てる上で学生に有益とみられる。

外国語読解能力向上のための読書教育 —スペイン語多読活動の試み—

外国語学部ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻 江澤 照美

0. はじめに

本稿は2010年度後期に筆者が愛知県立大学高等言語教育研究所の予算により実施したスペイン語多読活動の実践報告であると同時に、スペイン語読解能力向上を支援する各種教材や教育活動について筆者がおこなった事前の調査や考察をまとめたものでもある。今回の試み以前に日本のスペイン語教育機関もしくは関係者によって実施されたスペイン語多読活動の報告例を筆者は見つけることができず、それは自らの調査不足のせいかもしれないが、仮に活動例があったとしても非常に稀であると思われる。その意味で、本報告はその内容の優劣はともかくとして日本におけるスペイン語の多読活動の数少ない一例となるであろう。

筆者はスペインで出版されたスペイン語読解教材の特徴を調べることから始めて、自身にとって初めての試みである多読活動の準備にとりかかった。しかし、上記に述べたように国内のスペイン語教育関係の文献に活動の先例を見いだせなかったために、この準備作業は当初想像していた以上に日時を費やすものになった。また、本稿執筆時点で今年度後期より大学図書館内で実施している多読活動はまだその予定をすべて終えていない。したがって今回主として報告するのは活動の最終的な結果ではなく、読解能力向上を目的としたスペイン語の多読活動を計画および準備した際に、あるいは実施後に、筆者が直面した諸問題であることを予めお断りしておく。

1. 読解能力向上のための教育活動

1.1. 授業活動の限界

日本では若年層を対象とするスペイン語教育の場が非常に限られていて、大半の学習者は大学入学後か成人してからスペイン語の勉強を始める。大学での語学の授業でスペイン語の非母語話者である日本人教員が従来おこなってきたのは、構造シラバスにもとづく初級文法の授業であった。その後多くの教員が文法訳読法による講読の授業をおこなうというのも通例であった。スペイン語専攻学科を持つ教育機関では母語話者による会話の授業もあるがその時間数が十分ではないためか、学生がある程度話せると自覚できるぐらいの会話能力を身につけるには時間がかかる。そんなスペイン語専攻学科の学生がのちにスペイン語圏に留学すると、文法知識では欧米の外国人学習者にひけをとらないが、会話能力ではとても彼らに追いつかないという話をこれまでに多く見聞してきた。

しかし、日本人学習者が文法知識に関して欧米の学習者より多少なりとも知識を持ってい

たとしても、文章読解力についても同じことが言えるわけではない。日本の大学の講読の授業は精読中心であり、これは文法知識の定着に役立ち、文献の内容を通してスペイン語圏の文化や社会に関する知識を身につけるといふ利点を持つ。その反面、精読中心の講読は読書量をこなせないし、ある語の意味を知りたいと思うときにすぐ辞書に頼ってしまう習慣から抜けるのが難しくなるという欠点を持つ。

筆者は精読中心である日本のスペイン語講読の授業を全面否定するわけではないが、スペイン語教師として教鞭を取るようになり、伝統的な文法訳読法の授業で文法知識を比較的しっかりと身につけた学習者であっても必ずしも文章読解能力までもが同様に高いとは思えないケースにしばしば遭遇していた。また、日本の外国語の講読の授業が精読中心で速読をまったくおこなわないことについてかねてから疑問に思っていた。そこで、講読の授業活動の中に速読も取り入れることにより、読解力向上を目的とした授業を模索した。そのような筆者の試行錯誤的試みと考察の結果としてまとめたのが江澤(2000)である。

江澤(2000)においては日本におけるスペイン語講読の授業について、テキスト選択・授業の進め方・評価の方法のいずれにも問題点があることを指摘した。文法訳読法のみによって進めるいわゆる「講読」の授業だけでは十分な文章読解力向上には結びつかないのではないかと考え、以後、精読と辞書を使用しない速読の併用による「読解」の授業への移行を試み、現在に至るまで教室で実践している。読解力をつけるためには精読も速読も共に必要であるとの考えにもとづき、筆者が担当する授業の中でこの二つの読み方による文章読解の指導を行ってきたが、活動の方向性自体は概ね間違っていないと思っている。

しかし、90分の授業の半分の時間を費やして速読のための練習をしても、それは以前精読のために使っていた時間を速読活動をするために回しただけである。精読だけで進める授業に較べると一回あたりの授業で扱うことができたページ数は確かに増えたが、多くの学生がスペイン語の文章に接するのは教室だけで、自宅では授業で読むテキストの予習をするぐらいであるという状況が変わらない限り、日本のスペイン語学習者は相変わらず十分な読書量をこなしているとは言えない。

また、速読用の教材選択作業があまり容易ではないことも筆者にとっては悩みの種であった。授業中、速読を行うときは西和辞典の使用禁止をルールとし、前後の文脈を考慮に入れても理解しにくいであろうと筆者が判断した一部の難易度の高い語彙や慣用表現については、学生が速読に取り組んでいる間に該当する表現をスペイン語の別の表現に置き換えた例を板書した。しかし、辞書なしで外国語を読むことに慣れておらず、わからない表現に出くわすと理解する努力を即刻放棄してしまう学生も少なからずいた。筆者がそんな学生の読解能力ではとても歯が立たない難解なテキストの読解を課題として与えてしまったこともあったのかもしれないが、スペイン語学習二年目の学生の到達度にはすでに個人差ができていて、受講生全員のレベルに合った教材を探し出すのは非常に難しい。

その他、テキストの精読をしている時に学生が十分に理解していないことがわかって説明をすることに時間を取られ、速読の活動時間が十分に取れないことが近年の授業では増えてきた。さらに、学期末の試験の結果を見ても、速読活動導入により学生の文章読解能力が確実に向上したという手応えが必ずしも感じ取れないことにも問題を感じ始めていた。このように、精読中心の「講読」をやめて速読も取り入れた「読解」の授業を実践したにもかかわらず、江澤(2000)で挙げていたテキスト選択・授業の進め方・評価の方法のいずれにおいても依然

として解決すべき問題点が残っていたのである。

筆者がスペイン語を教えている学生たちの多くは学習開始後 2,3 年目よりスペイン語圏に短期ないしは長期の留学をする。辞書に極力頼らずにスペイン語の文章の意味を把握する能力はできることならば留学前に身につけておくべきで、学生たちには日本ででもできる努力は日本でおこなって留学先ではより高いレベルの勉強をしてほしいと思っている。筆者としては今後も授業活動に速読を取り入れていきたいが、教室での限られた時間だけ速読の練習をおこなうだけで読解能力をつけるのは難しい。教室内での活動の限界を感じた筆者は学習者が教室外で自主的に外国語に取り組むためのしくみを作り、それに組み込んでみるよう教師として何らかの形で学習者に提案をする必要性を感じ始めた。

1. 2. 英語の多読活動

筆者が再び読解能力を伸ばす試みについて改善の必要を感じながらその具体的方法をなかなか見いだせずにはいた中で知ったのが英語の多読活動である。酒井・神田(2005)や林(2009)の多読授業の実践例、そして古川・神田(2010)多読ガイドにより、遅まきながら国内の英語教育の中で洋書の多読を推奨して学習者の文章読解能力をのばす試みがあることを知った。学会活動として日本多読学会が2004年より発足し、多読は中学から大学・高専に至るまで幅広く英語教育の現場で導入されている活動であることもわかった。なお、すでに『ことばの世界』前号で紹介済みであるが、2008年度より、愛知県立大学でも高等言語教育研究所英語部門が図書館と連携して英語の多読活動を開始している。

国内の英語多読活動の詳細に踏み込むことが本稿の主旨ではないため、以後必要に応じてその部分的な紹介をするにとどめるが、英語以外の他の外国語で多読活動を試みる者にとって、多読学会ホームページ(アドレス巻末参照)の活動紹介や上述の文献他数多くの出版物は非常に参考になることは間違いない。

多読をおこなうときの基本三原則といわれる 1) 辞書は使わない 2) 分からないところは飛ばす 3) つまらなくなったらやめる は従来の精読でおこなうべきこととは正反対であるため、多読と精読との違いを学習者に十分説明する必要がある。それでも、自分のレベルに合った読み物を自分で選び、自分のペースで本を読み、読書記録をとることで読書量を自らの励みにするなど多読活動やそのルールは筆者に大いに示唆を与えてくれた。

多読活動は授業の一環として行われる場合もあれば、課外活動として実施される場合もある。いずれにしても、参加者が本を選択できるよう、数多くのリーディング教材を初級から上級まで各レベルについて用意する必要がある。これは教員個人の力だけでは実現が難しい活動であり、書籍購入のための予算もしくは本の現物を確保する必要がある。林(2009:72)によると、活動を開始した当初、勤務先の高専に多読用図書がほとんどなかったため、日本多読学会から300冊ほど本を借りて多読授業を実施したとのことである。多読活動は読書マラソンであり、その持続のために多読用の本の数はいほどよい。しかし、多読用図書の多くは洋書であり、概して和書より価格が高いため、蔵書数を増やすことは教育機関によっては必ずしも簡単には実現できないこともあるかもしれない。

英語教育の世界では多読活動を新たに始めようとする場合に参考になる文献や web サイトがあり、多読活動の広がりとともにこれらの情報源もますます内容が充実してきている。一例を挙げると、古川・神田(2010)は、著者のおすすめ本の紹介の他、英語を母語とする児童向

けの学習絵本(Leveled Readers, 略称 LR)と外国語としての英語学習者用段階的読み物(Graded Readers, 略称 GR)のおすすめのシリーズについてそのジャンルや読みやすさレベル(Yomiyasusa Level, 略称 YL)、総語数や内容についての簡単なコメントなどを一覧表にしているページ数豊富な多読用ガイドブックである。

また、古川・神田(2010)を出版しているコスモピア社の web サイト「多聴多読ステーション」(アドレス巻末参照)では洋書の立ち読みや視聴ができる。同社は他に「多聴多読マガジン」を発行している。以上のように、日本の英語教育界における多読活動の取り組みや現状を調べてみると、英語のリーディング教材に関する情報の充実ぶりがうかがえる。後述するように、日本のスペイン語業界ではリーディング教材の数も種類も英語ほどには多くなく、参考にするべき情報源もあまりないのが実情である。英語の多読活動を取り巻く状況は英語以外の言語で多読活動を始めた筆者にとって羨望を感じるばかりであった。

1. 3. スペインの読書教育

スペイン語教育の本場であるスペインでも学習者の読解能力を伸ばすための教育活動がおこなわれている。しかし、スペインでの読書教育の中で顕著な活動はスペイン語の母語教育の中で生まれたものである。母語形成のための教育の一環としておこなわれる読書教育は本稿の主たるテーマではないが、読解能力向上のための教育であるという点では外国語学習者向けの読書教育と共通点を持つ。そこで、スペインで母語話者の子供たちへの読書教育がどのように実践されているか、またその方法は外国語としてのスペイン語教育の中での読書指導に応用可能かどうかについて考察する。ここではサルトの読書活動「アニメシオン」(la animación a la lectura)と欧米でおこなわれている「読書クラブ」(los clubes de lectura)について取り上げる。

1. 3. 1. アニメシオン

1970 年前半当時、スペインで子供たちの読書離れが進み、教育者たちの模索が続く中、ジャーナリストで児童文学翻訳者のマリア・モンセラット・サルトが「読書へのアニメシオン」と名付けた読書教育を提唱した。アニメシオンでは子供たちの読書意欲を促進する数多くの「作戦」(estrategias)が用意され、「アニマドール」(el animador)と呼ばれる指導者が活動の重要な役割を果たす。アニマドールは子供の年齢や読む本の内容に応じて 1 冊の本につき 1 つの作戦を立て、子供たちの読書への意欲を引き出すようつとめる。カードや本などの小道具を使うこともある作戦はゲーム的な要素を持つが、子供の創造性をはぐくむことを意図したアクティビティである。

サルトのアニメシオンはスペイン国内のみならず、外国の児童教育界でも導入する動きが見られるほど普及している。子供と本の仲介役をつとめるアニマドールは、アニメシオンの活動に理解のある者ならば誰でもなれるが、子供たちに読書を強制することなく、自発的に本を読もうとするようになるまでのサポート役に徹する必要がある。そのため、アニマドールになるには専門の養成講座を受け、アニメシオンへの理解を深めることが求められている。

アニメシオンは日本にも紹介され、サルトの著作の翻訳が出版されているほか、スペインで実施されたアニマドール養成講座を受講し、アニメシオンの研究・指導に関わる方々もおられる。また、2008 年には NPO 日本アニメシオン協会が発足している。¹⁾

1. 3. 2. 読書クラブ

López Rodríguez (2009)によると、読書クラブは 20 世紀初期の欧米でその萌芽が見られ、先に言及したアニメーションが子供を対象とした読書推進活動であるのに対して、読書という共通の趣味を持つ成人の集まりによりおこなわれるものである。

コーディネーターが本の選定や会の召集、選んだ本について参考となる情報の提供などを担当するが、クラブとしてのメインの活動はメンバー各自が済ませる読書の後の会合における意見交換や討論にある。

読書クラブで読まれる本は通常、クラブの参加者の母語で書かれている。しかし、次第に図書館との連携を図ることで外国語で書かれた本を読む活動も増えている。その理由として López Rodríguez (2009:55-56)は、外国語の本を読んだあとで議論することにより当該言語の言語運用能力が向上することや、外国の作家や文化・社会を身近に感じるようになること、すでにある言語を習得した者にとっては語学力のブラッシュアップに役立つ、など数々の利点があることを指摘している。

1. 3. 3. 外国語としてのスペイン語(ELE)教育における読書活動

前項で引用した López Rodríguez (2009)は、スペイン語母語話者が読書クラブで外国語で書かれた本の読書にも取り組み始めたことから、読書クラブの活動スタイルを ELE 教育における読書教育に応用するための提案をおこなっている。López Rodríguez (2009)の読書クラブ・ELE 教育版は読む・聞く・書く・話すの四技能を伸ばすための試みとしてとても興味深い。ただし、López Rodríguez (2009)はこの活動の対象となる学習者の語学能力をヨーロッパ共通参照枠 B1レベル以上と想定している。日本のスペイン語教育の現状を考えると、B1 レベルに到達した学習者の多くはスペイン語を大学で専攻する、学習歴 1 年ないしは 2 年以上の学生であろう。筆者は B1 レベルと推定される学生の文章読解力も十分でないと感じてスペイン語の多読活動を考えるに至ったので、日本では読書クラブのスタイルでの読書活動を実施するのは容易なことではなかろうと考えている。しかし、まとまった分量の文章を読む力がついた学習者は読書クラブのような活動に参加することで、総合的に言語運用能力を伸ばすことが期待できる。

López Rodríguez (2009:66-69)はネットを利用したバーチャル読書クラブの可能性についても示唆しているが、リアルな世界での活動においても全員が討論に参加できるよう配慮が求められるコーディネーターにとって、バーチャルなクラブ活動での場での盛り上げはより負担が増えるという問題点も指摘している。²⁾

以上のように、読書クラブの活動は ELE 教育における読書活動に応用可能であるが、López Rodríguez (2009)が指摘しているように、参加者には一定レベル以上のスペイン語運用能力が必要であると思われる。他方、母語話者の子供向け読書活動であるアニメーションは ELE 教育における読書活動に何らかの活動上のヒントをもたらすであろうか。

日本の ELE 教育では学習者の大半が大学生または成人である。したがって、アニメーションでアニメドールが提案する活動 *estrategias* を「作戦」と称するとまるで子供の遊びのように解釈されかねず、大人の学習者にとってはあまり受け入れられるものではないかもしれない。しかし、*estrategias* には高校生向けのものもあり、年齢が近い大学生にとってそれほど抵抗

なく受け入れられるものもあるだろう。創造的でゲーム感覚で活動を楽しめるという利点を持つ *estrategias* の多くは大学生向きであるかもしれない。近年特に第二外国語としての ELE 教育ではアクティビティを取り入れた授業の試みが注目されつつある。アクティビティ的性格を持つアニメーションの *estrategias* は ELE 教育で楽しみながらおこなう読書活動を考える場合のヒントを与えてくれるかもしれない。

アニメーションも読書クラブと同じく、読む過程よりは読後の活動をより重視している。アニメーションが子供たちに投げかけるのは問いかけや提案であるが、それはけっして命令ではなく、義務的な課題を与えてはならないし、活動への参加も強制してはならない。学習者に強制をしないという活動姿勢は日本の多読活動と共通する。読書を好きにさせるのではなく、読書ができるようになることをめざすというアニメーションの基本的な考え方には筆者も賛同している。ただし、アニメーションは本来外国語で書かれた本を読むための活動ではないので、その方法論を十分に理解しないまま中途半端に *estrategias* を ELE 教育の読書活動にそのまま導入するのは危険であるとも考える。

以上のことからスペインでの読書教育を概観すると、母語話者向けにはある程度評価が定まった活動が実施されているが、諸文献を調べてみても外国語としてスペイン語を学ぶ学習者向けの読書活動として明確に定まったスタイルはなかなか見いだせない。さらに言えば、スペインでおこなわれる読書活動では読書そのものは独自の活動とみなしてそれ自体にあまりスポットを当てず、その後の活動、すなわち同じ本を読んで知識を共有している者どうしの意見交換を重視する。ところが日本でおこなう外国語の多読活動では、読書後の他人との意見交換に必ずしも重きを置いていない。このようなスペインの読書活動と日本の多読活動の違いは興味深く、また注目すべき点である。筆者はここで二つの活動の優劣を論じるつもりはない。それぞれの地で生まれ普及するに至った理由があるからである。同じ本を読んだ仲間と意見交換ができれば理想的であるが、日本の多読活動では母語と文法構造がかけ離れた言語で書かれた文章を読めるようになることを目指すだけで精一杯ではないだろうか。中学から義務教育である英語でも読後の意見交換活動がなかなかできないとすれば、学習歴が浅いスペイン語での読書教育ではなおさら読後の活動までは進めないだろう。

1. 3. 4. DidactiRed

ELE 教育の授業でおこなうアクティビティやストラテジーのアイデア集である *DidactiRed* の第 IV 巻には読解能力を養うための 22 のアイデアが掲載されているが、ヨーロッパ共通参照枠の参照レベル別に分類すると、B1 レベルのアクティビティは 4 例、B2 レベルは 13 例、C1 レベルは 5 例であった。

また、セルバンテス・バーチャルセンターのネット版 *DidactiRed* で同じ調査をしたところ、2010 年 11 月 28 日時点でアイデアは 74 例登録されていた。2004 年 4 月からアクティビティのレベルは共通参照レベルで表されているがその計 19 例のレベル内訳は、A1…2 例、A2…2 例、B1…4 例、B2…6 例、C1…4 例である。また、共通参照レベルが導入される以前の 2000 年 3 月から 2004 年 3 月までの登録アクティビティについては想定するレベルの内訳が Inicial (Acceso(=A1)または Plataforma(=A2))レベル…5 例、Intermedio (Umbral(=B1))レベル…10 例、Avanzado (=B2)レベル…20 例、Superior (Dominio(=C1))レベル…21 例であった。レベル表記が 2004 年 3 月を境に変わっているため、計算方法に若干の問題を残すものの、

結果の概略を示すと、ネット版の DidactiRed では読解能力向上のためのアクティビティのアイデア 74 例中、A レベル(A1+A2)…9 例、B1 レベル…14 例、B2 レベル…26 例、C1 レベル…25 例ということになる。

DidactiRed 書籍版とネット版のいずれにおいても文章読解に関わるアクティビティは B2 レベルの学習者を想定したアイデアが多く、A1・A2 レベルの授業アイデアも皆無ではないがその数は少ない。また登録データの詳細を見ると、提案されたアクティビティは読解能力だけではなく、会話能力や聞き取り能力など他の言語能力向上をも目指していることがわかる。

以上の事実を前にすると、本稿の 1. 3. 3. で読書クラブ活動の ELE 教育への応用を考えた López Rodríguez (2009) が B1 レベル以上の学習者を対象として想定していることも納得できる。スペインの ELE 教育で考えられる読書教育は読書のみならず、読後の活動を重視するがゆえに、学習者は目標言語で最低限のことがこなせるレベルと規定される B1 レベルに到達していることが求められる。日本の大学でスペイン語を専攻する学生は読解力向上のための読書活動をおこなうための条件は兼ね備えているものの、読書量や会話・聞き取り能力に関して問題を抱える者も少なからずいて、スペインの ELE 教育関連の授業アイデアも十分に活用しにくい場合がある。

2. スペイン語多読活動の試み

筆者が勤務する愛知県立大学において 2008 年度より英語の多読活動が開始された。図書館のグループ研究室を利用した活動は学生の参加者を徐々に増やしていき、また全学英語の授業の中にもこの多読を取り入れたクラスまでできるに至っている。³⁾

活動開始当初は多読のための部屋を訪れる学生の数も少なかったそうだが、英語の多読活動が軌道に乗り、英語以外の言語でも多読用図書購入のための予算を使えることになった。筆者が 1.2. で述べた日本国内での英語多読活動を知って興味を持ったのは、愛知県立大学で英語での活動が始まるより以前のことであったが、多読活動は先に述べたように数多くの図書の購入など教師個人のみでは実現が困難な場合がある。前例として英語の多読活動が先に始まっていたことにより、他の言語の多読用図書購入も実現したり、英語部門の担当者である宮浦先生や学生アルバイトの皆さんに多読活動の様子やルール作りなど参考になる情報提供をしていただいたことに感謝している。

実際に読書記録の内容やその取り方など英語の多読活動から種々のヒントをいただいたが、日本の英語とスペイン語の教育事情やリーディング教材の特徴など相違点も少なからずある。そのため、今回のスペイン語の多読活動実施にあたっては英語での方法と必ずしも同じようなやり方を採用していないところもある。以下、簡単ではあるが、スペイン語多読活動の概要と留意点を挙げる。

2. 1. 活動形態

多読活動を授業の一環として実施するか、課外活動としておこなうかによって、その内容も多少異なったものになると思われる。図書館のグループ研究室を借りておこなう活動は課外活動であるが、授業活動に組み込むと本の利用者は確実に増えることが期待される。ただし、筆者自身が学生に活動を強要しないで学生に活動の理解を求めるスタイルについて模索中

であったため、当初の活動としては多読を授業に組み込むことはまったく考えていなかった。事前にチラシを作成したり高等言語教育研究所やスペイン語圏専攻のホームページを利用したりして広報に努めた。活動は始まったばかりである上、月に2、3回3時間程度しか開室していない図書館の一室にわざわざ足を運んでくれる学生は予想通り少ない。スペイン語で文章を読むことへの敷居は筆者が思っている以上に学生には高いのかもしれない。けっして強制はせず、しかし活動への理解は深めねばならず、この両者のバランスをうまくとりながら今後の活動のありかたについて考慮中である。

スペイン語の多読活動では学生アルバイトに多読の部屋のセッティングその他の業務を手伝ってもらっているが、そのような形で身近にいる学生にスペインの児童用の平易な本を読み、記録を取ってみることを勧めてみた。すると学生たちは、意味がわからない単語がいくつも出てくるが物語の筋は大体理解できる、という読書を体感したようで、やがて同じレベルの数冊の本をすぐに読んでしまった。多読は非常に平易な本から始めるほうがいいと言われているがそれを実証するような出来事であった。

2.2. 多読活動のために必要な語学力

今回の多読活動は参加希望者のスペイン語学習歴の長さを問わない。(もちろん、学習未経験者は対象外である) また、スペイン語を専攻する学生だけではなく、第二外国語として学ぶ学生や教職員の参加も歓迎している。ただし、多読図書を購入する予算は限度があるので、活動のメインターゲットとしてスペイン語を専攻して学習2年目、すなわち2年生を想定した。日本のスペイン語学習者の大半は大学生になってからスペイン語の学習を始めるという点が英語学習者とは事情が大きく異なる点であり、日本の大学でスペイン語を専攻する学生の語学力は、例として愛知県立大学のスペイン語を専攻する学生の学習時間(学習1年目90分×5コマ×30回=13500分=225時間)から想定して、セルバンテス協会の試算にあてはめてみると共通参照レベルのB1レベル程度と筆者は見積もっている。⁴⁾

前章で述べたように、スペインにおける読書活動では多くの場合、学習者がB1レベル以上であることが想定されている。筆者としては学習1年目の学生が多読活動に興味を持ち、挑戦する姿勢を評価したいが、初級文法を習得中で語彙力もまだ十分ではない学生にとって簡単なレベルの本を読むぐらいならおそらく活動は継続できるだろうが、少しずつ本の難易度のレベルを上げていく多読活動はまだ少し難しいところがあるかもしれない。

2.3. 本の管理と読書記録

多読活動においては活動をおこなっていない時の多読用図書の保管場所にも留意する必要がある。先に述べたように、学習者が選択できる本の冊数は多いほど望ましいが、蔵書量が増えると本の管理の問題が生じてくる。

今年度後期より愛知県立大学では図書館の協力を得て、予算で購入した英語と他の言語の多読用図書を置くコーナーが図書館内の閲覧室の一角に新設された。一昨年からの多読活動がおこなわれている英語の場合、以前に購入した本は図書館以外の場所に保管され、多読活動をおこなう時だけ特別に図書館の多読活動の部屋に運び込まれる。それらの本の、貸し出し・返却などは図書館の業務とは別に学生アルバイトが担当している。大学の予算で購入した英語の本の貸し出し・返却手続きは英語多読室ではなくて図書館がおこなう。

スペイン語の多読図書は、英語以外の他の言語と同様にすべて図書館の蔵書としてその管理下に置かれることになった。将来の蔵書量増加を見越すと、この方法をとるのがおそらく無難であろう。

ただし、本を借りたり返却したりする学生はごく一部の例外を除き、図書館に行ったが多読活動の部屋が開室していない場合、もしくは部屋まで足を運ばない場合、筆者のところまでわざわざ読書記録を申告しに来ることはない。自分の励みにするためにも読書記録を取る方がいいので、記録を書きに来るのが面倒であれば筆者にメールでデータを申告してきてもらい、学生に説明しているが、今のところメールで申告をしてきた学生は一人もいない。

本の管理と読書記録の関係については今までまったく考えていなかったが、多読活動を始めてみて、数多くの本の管理を自らおこなわず例えば図書館に任せることで活動実行者としての負担は軽減されるものの、同時に学生との接触が減るため、特に初期の段階で学生に示さねばならない多読活動の意義についても十分に学生に伝えられないという欠点もあることがわかった。

読書量や読後感の記録は多くの場合、学習者の励みになるという理由でつけておくことが多読活動では奨励されるが、この活動の本質は強制されない読書である。したがって、活動の実施者が今後も蔵書管理まではおこなわないのであれば、発想を変えて読書記録を取ることに必ずしもこだわらないようにすることも今後の方針として考える余地がある。

2. 4. スペイン語リーディング教材の特性と分類

最後に、スペイン語の多読活動に欠かせないスペイン語のリーディング教材についてその特性を述べつつ、今回の多読活動における取り扱いについて述べる。

通常多読用に想定されるのはスペイン語圏で発行された本で、1.2. で述べたように目標言語を母語とする児童向けの学習絵本(Leveled Readers, 略称 LR)と外国語としてのスペイン語学習者向けの段階的読み物(Graded Readers, 略称 GR)である。

英語のLR, GRに相当するスペイン語はそれぞれLecturas niveladasとLecturas graduadasである。日本とは異なり、ヨーロッパやアメリカでは若年層対象のスペイン語教育が実施されていて、Lecturas graduadasの本の中には10代前後の子供向けの本も出版されている。⁵⁾

Lecturas niveladasはページ数が少なく、読むのに時間がかからないので多読活動の最初に何冊か読んでページ数を稼いでひとまず最初の達成感を味わうのに適している。その反面、このような本では初級文法の授業の最後に出てくる接続法の動詞活用形が使われた文章に遭遇したり、初級の学習者にとっては難易度が高い動植物に関する単語に出くわすことがしばしば起こる。

Lecturas graduadasは初級向けの場合、文法事項や語彙は学習者のレベルを考慮して使用が制限されているので読みやすい。ただし、LRの本に比べるとわずかに数ページでストーリーが完了するものが少ない。英語のGRではページ数が非常に少なくすぐに読み終わることができるペーパーバックがあるが、スペイン語のLecturas graduadasの場合、数十ページに達する本が多く、幼児向けLRのページ数程度の分量のGRをさがすのは容易なことではない。

近年出版されたLecturas graduadasにはヨーロッパ共通参照枠準拠を謳い文句にしている図書が目立つ。また、CDやDVDなど音声・映像資料が添付されているものが増えてきた。

多読活動は文章を読むことがメインであるが、付随する視聴覚教材も同時に利用することによって、読解力だけではなく聴解力をも養うことができる。活字を見ないで聞こえてきた音声をオウム返しに発するシャドウイングは、図書館内の多読活動用の部屋では実行するのが難しいため、今回の筆者の多読活動では音声教材は特に利用していない。図書館で多読図書を借りる時に希望すれば本と一緒に借りることができるよう、これは図書館のほうで判断して手配されているようである。シャドウイングは他人の読書の邪魔にならない場所でならば自主的な学習として実行可能であるし、正確にシャドウイングができたかどうかはテキストで確認できる。現時点で多読活動の中に音声教材を取り入れる予定はないが、CD や DVD の有効利用については今後の課題としたい。

多読活動に使用する各図書の情報整理については出版社のカタログやホームページを参照しておこなった。特に *Lecturas niveladas* については数行程度ではあるがストーリーの概略説明も記載されている例が多い。これらの書籍情報は学生が本を選ぶ際の参考になるようプリントアウトしてファイリングして多読用の部屋に置いている。

多読用図書は通常レベル別になっている。利用者が本のレベルをすぐに判別できるよう、本の表紙にレベル別のカラーシールを貼ってある。*Lecturas niveladas* については3歳から5歳向けの本とそれ以上の年齢向けの本の二種類に分けて、シール内に対象年齢を表す数字を記入した。また、*Lecturas graduadas* については共通参照レベルの A, B, C の三つのレベルに合わせて三種類のシールで色分けして、シール内に A1, A2 など詳細なレベルを明記した。スペイン語の場合、英語の多読図書のように非常に数多くの冊数を持つ有名なシリーズがない分、多読活動のために購入した本は多種多様であり、そのため *Lecturas niveladas* で二つ、*Lecturas graduadas* で三つのレベル設定をするというやや細かい分類をおこなった。

大学の予算で購入したスペイン語の多読用図書は 2010 年度後期の時点で計 63 冊である。多読活動をスタートするための冊数としてはかなり少ないが、日本で購入するスペイン語の洋書は英語の洋書より値段が高い。特に *Lecturas niveladas* の絵本はイラストも美しく読書意欲をかきたてるので今後も蔵書数を増やしたいが、ハードカバーなので予算に恵まれないと数多くの本を購入するのは難しい。今後購入する場合はハードカバー書籍購入数を抑えるべきなのだろうが、日本のスペイン語学習者は通常英語学習者より学習暦が短いので、イラストに乏しくカラー印刷でもない、文字中心のペーパーバックを多読の初心者にも勧めてもおそらくあまり彼らの食指をそそらないのではないかと懸念がある。実際、学生に子供向けの絵本を試しに読んでみるよう勧めると比較的すんなり読んでもらえるが、ペーパーバックのほうは一応表紙を見たり、ページをめくることはあっても実際に読むことに挑戦する学生がなかなか現れない。英語以外の外国語の多読では分量が手頃でイラストも豊富なハードカバーの *Lecturas niveladas* の図書を揃える必要があると思われる。それでも、ペーパーバック主体の英語の多読図書に比べて 1 冊あたりのコストが相当かかるため、スペイン語の多読図書が充実するまではしばらく時間がかかりそうである。⁶⁾

英語の GR リーディング教材には、各巻に使用総語彙数が明記されているシリーズがあり、多読に挑戦する者は自分の読書量が具体的な数字で示されることによりたくさんの本を読んだということを実感できる。筆者はスペイン語多読活動でも学生に自分の読書量を体感させることを意図していた。しかし、スペイン語の場合、各図書の総語彙数を知るのは簡単なこと

ではないことがわかった。スペイン語の Lecturas graduadas の図書でさえ、読み物のレベルに相当する大体の語彙数が書かれてあるぐらいで、残念なことに図書ごとに使用語数が明記されているシリーズは存在しない。そのため、読書量を計る指標として各図書のページ数を調査し、学生が記入する読書記録シートに書いてもらうことにした。出版社のホームページには出版物のページ数が書かれているが、それは表紙から数えたページ数に過ぎず、読書量としては計上できないので、筆者とアルバイト学生とですべての図書のページ数を確認し直さなければならなかった。

読書量としての語彙数の計算は古川・神田(2010:500-501)にその方法が紹介されていて、今回は準備が間に合わなかったので、英語の多読活動でおこなわれているように本の種類ごとに異なる計算式を使って各図書の語彙数を割り出すことはしていないが、やはり読書記録に残す数値としてはページ数よりは語彙数のほうが適切ではないかと思っている。実際、100万語多読のような具体的な数字を掲げる多読活動は学習者の興味をひきやすく、読書を続ける動機づけとなっていることは英語多読活動の数多くの実践報告で実証されている。目標言語の成人母語話者が読むような読み物をいきなり読むのではなく、多読用の平易な図書からスタートして文章を読むことに慣れてほしいので、語彙数表記についてはまだ蔵書量が少ない間にリストの再整理をして、スペイン語多読活動でも将来的には総語彙数を計算して読書記録に残すようにしていきたい。

3. まとめに代えて

できるだけたくさんの外国語の本を読む、すなわちまず量をこなすという多読活動は、ELE教育の本場であるスペインではあまり見られないようである。その対象が子供であれ、大人であれ、スペインの読書活動は皆が原則として同じ本を読んで知識を共有し、読書後におこなうことがらが重視される。日本の多読活動では読書記録を残すことは奨励されるが、そのあとに何かしらアクティブな活動をすることは特に期待されていない。これはある意味当然のことで、多読活動は皆が同じ本を読むことを必ずしも想定していないためである。

多読活動は必ずしも速読とは結びつかず、自分のペースで読むことが許される。読み終わるのに時間がかかっても問題視せず、むしろ全部読み終えた達成感を学習者に持たせてさらなる読書への興味をひきたたせることを重視する。学習言語が話されていない地域で勉強を続ける学習者には教室外での自主的な勉強が必要不可欠であるため、多読活動により学習言語で書かれた書物を読むことに慣れ親しみ、自主的な読書習慣をつけることが今後の語学力向上につながる。

筆者は1. 1. において講読の授業における速読の成果への疑問を呈したが、辞書をひく間などない限られた時間や状況の中ですばやく相手の意図を読み取る訓練は短時間であっても学生に経験させるべきであると考えている。したがって、今後も文章の精読と速読を教室内の活動としておこなうつもりである。しかし、スペイン語圏出身者が多い一部の環境を除き、日常的にスペイン語が周りから聞こえてくることがほとんどない日本において、学生たちが読書も含めてスペイン語に接する時間はあまりに少なすぎる。セルバンテス協会の試算によると A1 からスタートして上のレベルに到達するための学習時間数はレベルが上がるごとに増加する一方である。⁷⁾ところが、愛知県立大学のみならず日本でスペイン語を専攻できる

大学で勉強していても、3年時よりスペイン語の授業時間が減ってしまうのが日本のスペイン語教育の現状である。この、大学のシステムは容易に変えられないが、それゆえに本気でスペイン語を習得したいと希望している学生にはぜひとも教室外においても自主的にスペイン語に触れる習慣を身につけてほしいと願っている。立ち上げたばかりのスペイン語の多読活動への学生の関心はまだあまり高くないようだが、気長に取り組んでいきたい。

注

- 1) 日本で関係する組織としては、つくば言語技術教育研究所や NPO 日本アニメーション協会など。各団体の活動の概要は巻末 URL アドレスを参照のこと。
- 2) López Rodríguez (2009:67-68)を参照。
- 3) 宮浦(2010:159-160)の活動報告英語部門 3.4. 「英語をすらすら読もう」英語多読のすすめ」を参照。
- 4) スペインのセルバンテス協会の試算(巻末講座資料を参照)によると、スペイン語と言語的にかけ離れた日本語のような言語の母語話者がスペイン語の学習を始める場合は A1 レベルから C1 レベルまで到達するのに 600 時間かかるとされている。A1、A2、B1 の各レベルをクリアするのにかかる時間はそれぞれ 60 時間、90 時間、120 時間と推定されている。そこで単純に数字を当てはめてみると、愛知県立大学でスペイン語を専攻する学生は学習開始後 1 年たつと 225 時間の学習を経験しているので、共通参照レベルの B1 レベルの中間ということになる。

ただし、これはあくまでも紙の上での計算に過ぎず、教室を一步出たらスペイン語を使わなくても何も困らない環境で勉強している日本の学生は聴解・会話能力が不足気味で、大学の長期休暇中にまったく復習しない学生もいる。そういう環境の中では、スペイン語を専攻して二年目の学生が全員共通参照レベル B1 の中間ぐらいに到達していると考えるのは楽観的に過ぎよう。私見では学習二年目の学生の大半のレベルは A2 の後半から B1 の初めぐらいと多少のばらつきがあると見込んでいる。

参考までに、スペイン語と類似した言語の母語話者がスペイン語を学習する場合、A1 レベルから C1 レベルに到達するのに 450 時間程度かかると推定されている。

- 5) スペインの出版社の例を挙げると、SGEL 社の Colección Juvenil.es シリーズ(11 歳以上)、Edelsa 社の Colección “Aventuras para 3” シリーズ(11 歳から 14 歳、A1 レベル)、Difusión 社の Serie Aventura Joven シリーズ(11 歳から 15 歳、A1-A2 レベル)、Edinumen 社の Lectura Gominola シリーズ(8 歳から 10 歳、もしくは 10 歳から 12 歳)などがある。
- 6) 英語とスペイン語の本の価格差を調べたく思い、事務方の協力を得て簡単な調査をした。昨年度のデータであるが、英語の本の購入は一冊あたり平均 713 円かかっていた。今年度のスペイン語多読図書で同様の計算をしたところ、一冊あたり 1817 円という数字が出た。スペイン語図書は教育関係者としての購入で値引きの恩恵にあずかっているがそれでもこれだけの金額がかかってしまう。今回の調査で、英語図書はペーパーバック、他方スペイン語図書は絵本が比較的多くハードカバー仕様のため平均価格が高めであったために価格差が広がったが、ペーパーバックであってもスペイン語の本は日本で購入すると一冊 1000 円以下であることが少ない。本の価格の高さは多読活動を推進

したい者にとっては悩ましい問題である。

- 7) セルバンテス協会が主催した García Santa-Cecilia と Vañó Aymat による ELE 教師講座資料(巻末)による。

参考文献

- Centro Virtual Cervantes y Equipo de Ediciones SM (2006) *DidactiRed V: Actividades de la lengua y estrategias (comprensión, expresión, interacción y mediación)*, Instituto Cervantes - Ediciones SM, Madrid.
- 江澤 照美 (2000) 「「講読」から「読解」へ --- スペイン語の授業改善の試み」『愛知県立大学外国語学部紀要』第 32 号(言語・文学編)、93-114.
- 古田 昭夫・神田みなみ編著 (2010) 『めざせ! 1000 万語 英語多読完全ブックガイド』改訂第 3 版、コスモピア株式会社
- 林 剛司 (2009) 『優劣のかなたで読みひたれ 楽しい英語「多読」入門』、丸善プラネット株式会社
- López Rodríguez, Eva (2009) *Los clubes de lectura : Una herramienta didáctica para ele*, 『スペイン語世界のことばと文化』京都外国語大学スペイン語学科編 講演録 2009 年度版、53-73.
- 宮浦 国江 (2010) 「全学英語教育のスタートと英語空間づくり」『ことばの世界』第 2 号、愛知県立大学高等言語教育研究所、157-160.
- 酒井 邦秀・神田みなみ編著 (2005) 『教室で読む英語 100 万語 多読授業のすすめ』、大修館書店
- サルト、M.M. (2001) 『読書へのアニメーション 75 の作戦』 宇野和美訳、柏書房

参考URLアドレス

- | | |
|-----------------|---|
| 日本多読学会 | http://www.seg.co.jp/era/ |
| 多聴多読ステーション | http://www.kikuyomu.com/ |
| つくば言語技術教育研究所 | http://members.jcom.home.ne.jp/lait/animacion.html |
| NPO 日本アニメーション協会 | http://animacion.jp/index.html |
| DidactiRed | http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/ |

講座資料

- García Santa-Cecilia, Álvaro y Vañó Aymat, Antonio “El Plan Curricular del Instituto Cervantes: aplicaciones para la planificación de cursos” (CFP167-08), Alcalá de Henares, 2008-09-19/20, Centro de Formación de Profesores, Instituto Cervantes, 2008.

La enseñanza para mejorar la competencia de la comprensión lectora --- un reto para una actividad de lectura intensiva de español ---

Departamento de Estudios Hispánicos de la Facultad de Estudios Extranjeros

EZAWA Terumi

(Resumen)

Este artículo es un informe sobre una actividad de lectura intensiva de español que hemos llevado a cabo en la Universidad Provincial de Aichi, y al mismo tiempo un estudio de la enseñanza para mejorar la competencia de la comprensión lectora de los alumnos de E/LE en Japón.

Muchos de los alumnos japoneses no emplean mucho tiempo en leer libros escritos en español, así que su falta de comprensión lectora es un problema grande en la enseñanza de E/LE en Japón.

Tratamos de buscar casos anteriores de actividades de lectura intensiva de español en alguna academia o universidad de nuestro país en vano, y posteriormente hicimos una investigación sobre ejemplos anteriores en el mundo pedagógico del inglés en Japón, actividades de animación a la lectura, clubes de lectura, así como cursos de comprensión lectora dentro del ámbito de E/LE.

Finalmente hemos diseñado y puesto en práctica actividades de lectura intensiva de español teniendo en cuenta las experiencias anteriores en inglés de nuestra Universidad, pero las situaciones de la enseñanza de estas dos lenguas en Japón son tan diferentes que hemos tenido que adaptar nuestra primera actividad. Es natural que las actividades en inglés estén más adelantadas que las de español, pero nos hemos planteado un reto algo original para el mejoramiento de la competencia de la comprensión lectora de los alumnos japoneses.

日系ブラジル人生徒の帰国後の就学状況

外国語学部国際関係学科 高阪 香津美

1. はじめに

法務省入国管理局統計(2009 年末)によると、ブラジル籍の数はここ 10 年、増加の一途を辿っていたが、2008 年末調査以後は減少傾向を示している¹。このことは 2008 年 9 月のリーマンブラザーズ破綻を皮切りにもたらされた一連の経済不況により日本を離れ本国に帰国したブラジル人の存在を如実に表しているものといえる。

その一方で、現在、日本で暮らすブラジル人の子どもたちの中には、日本での生活が長期化することで日本式の生活習慣や学校文化に慣れる日本生まれ、あるいは、幼少期に來日する日本育ちが増加しており、ブラジルやブラジル文化を知らない者も少なくない(小内・品川・野崎 2009)。また、その中には自らの生活基盤が日本にあるために、親の意向とは異なり日本での定住を希望する者も数多くみられる(高阪 2003)。

そんな中、こうしたブラジル人の子どもたちが何らかの事情により帰国を余儀なくされた場合、帰国後の適応・再適応の問題に直面することが予想される。特に、就学年齢の児童・生徒にとっては学校が社会生活の中心であることを鑑みると、学校生活を送る上で様々な困難に遭遇することが想像される。

そこで、本論文では、小学校卒業を機に初めてブラジルで生活をするようになったあるブラジル人女子生徒の帰国後の学校生活における適応の成功事例に着目する。そして、彼女がブラジルという異文化環境で学校生活を送る際にいかなる問題に直面し、また、そうした問題をどのように解決してきたのかについて、本人と彼女を取り巻くネットワークに対して実施したインタビュー、ならびに、参与観察の結果をもとに探っていきたい。本研究が、経済危機以降、いつ帰国を強いられるやしない在日ブラジル人の子どもたちの帰国後の適応・再適応の円滑化に微力ながら貢献できれば幸いである。

2. 調査概要

本調査は、日本の小学校卒業直後、2007 年 4 月に帰国し調査時現在 14 歳になる Maria(仮名)のブラジルの学校生活における適応状況を明らかにすることを目的とし、2009 年 8 月末から 9 月初旬にかけて、本人、母親、親戚、家庭教師(在籍学校の体育とポルトガル語担当でもある)、学校長の 5 名を対象にインタビューを実施した。また、筆者は彼女の自宅におよそ 2 週間滞在し生活をともにしたり、教室で一緒に授業を受けることを通して参与観察を行いながら、彼女の日常生活の把握をも試みた。

¹ 法務省入国管理局統計(2009 年末)によれば、ブラジル籍の数を国籍別でみてみるとこれまでどおり第 3 番目に位置しているが、ピーク時の 2007 年末調査では 316,967 名であったものが 2008 年末調査では 312,582 名、2009 年末調査では 267,456 名となっており、実際にブラジル籍の数が大幅に減少していることがよみとれる。

上記のとおり、本調査の目的は Maria のブラジルの学校生活への適応の状況を探ることであるが、彼女が通うサンパウロ州郊外の私立学校は日系人が経営する学校とは異なり、在籍児童・生徒は彼女とその弟以外はすべて非日系人であるほか、日本からの帰国児童・生徒の受け入れも彼女らの例が初めてであった。また、教員についても、日本滞在経験を持つ、あるいは、日本語が理解できる者が誰もいないという現状であることから、初めてブラジルで暮らす彼女の学校生活への適応には家庭での生活状況も密接にかかわっていることが予想されるため、学校関係者だけでなく母親や親戚、家庭教師に対してもインタビューを行うこととした。

3. Maria の日本での生活環境

Maria のブラジル帰国後の学校生活への適応状況をみる前に、まず、彼女が日本滞在中にどのような生活環境にいたのか、本人と母親のインタビュー結果から明らかにする。Maria は 15 年を超える滞日年数を持つ日系 3 世の両親と 5 歳下の弟との 4 人家族である。彼女が日本で生活していた地域は、ブラジル人の姿はみられるものの群馬県大泉町や静岡県浜松市に代表されるような集住地域ではなかったためブラジル人学校も存在せず、このたびブラジルに帰国するまで自宅近くにある日本の公立学校に通っていた。ブラジルでの教育経験のない彼女には日本の学校生活に特別な問題はみられず、日本語で行われる授業を受け、親しい友人が全員日本人という環境下、ほぼ日本語のみを使用して学校生活を送っていたという。

家庭においても、Maria の父親はブラジル人が数多く働く職場において翻訳や通訳に携わる仕事をしており、また、母親についても学校行事でブラジル人父母と日本人教員間の通訳を務めるなど、日本育ちの弟だけでなく両親も日本語による意思疎通に問題はなかった。そのため、両言語に精通している両親から彼女に対してはポルトガル語が用いられていたが、彼女から両親に対しては日本語で返答されることが多く、また、姉弟間についてはすべて日本語で意思疎通が図られていたという。また、彼女の家庭ではポルトガル語のアニメビデオや DVD を買い揃えたり、ブラジルのテレビ番組が視聴できるように設備を整えたりすることで、ポルトガル語と接する機会を子どもたちに提供していたが、弟とは異なり彼女は自分から好んで見ることはなかった。こうした状況下、彼女の家庭では母語を保持するための特別な取り組みを行ってはおらず、先のポルトガル語のアニメビデオや DVD についても、ポルトガル語保持を目的として子どもたちに視聴を勧めていたものではなく、子どもたちにとっての趣味や娯楽の一つとして位置づけられていた。

このように、Maria は学校だけでなく家庭内においても家族に対し自らの得意な日本語を用いてコミュニケーションを行うことで、日本語の接触量はポルトガル語の接触量をはるかに上回っていた。それに加え、家庭内にはポルトガル語と接する機会があるものの、「本人及び家族が母語保持の強い意志を持ち努力してこそ、ようやく話す・聞く能力が保持されると思われる」と斎藤(1997:36)にあるように、母語保持に対する意識的な努力が行われていないために、彼女は多くの日本生まれ、あるいは、幼少期に来日したブラジル人の子どもたちと同様、日本語が優勢言語となり、ポルトガル語は年齢相応の能力に到達していなかったものといえる。

そこで、次に、日本の学校文化に慣れ親しみ、日本語が生活のほとんどを占めている

Maria がブラジル帰国後、初めてのブラジルでの学校生活を送る中でどのような困難に直面し、それをどのように乗り越えていったのかを明らかにしたい。

4. ブラジル人女子生徒 Maria の帰国後の学校生活への適応

以下の 4.1 では、Maria がブラジル帰国後、どのような生活環境に身を置いていたのか、学校生活と家庭生活の両側面から明らかにし、次の 4.2 では、彼女がブラジルの学校生活への適応に成功した要因について、本人、母親、親戚、家庭教師、学校長へのインタビューと参与観察の結果から考察してみたい。

4.1 Maria のブラジル帰国後の生活環境

父親を日本に残し、Maria は 2007 年 4 月に母親と弟とともにブラジルに帰国し、サンパウロ州にある母親の実家で、母親、弟のほか、日系 2 世の祖父、祖母と日系 3 世の叔父、叔母とともに生活している。家庭内のコミュニケーションにおいて、帰国直後は彼女の使用言語が日本語中心であったため、日本語とポルトガル語の両方を理解できる母親や祖父母が通訳の役割を果たしながら家族間のやりとりが行われていたが、彼女のこうした日本語中心の生活はブラジルでの生活が 3 か月を経過する頃まで続いたという。

帰国した翌月の 5 月から、Maria は自宅近くにある非日系のブラジル人が経営する私立学校に通い始め、基礎教育の 7 年生のクラスに在籍した。しかしながら、日本の公立学校を卒業した彼女には年齢相応の学習に必要なポルトガル語能力が身につけていなかったため、文字を書くことも教師の話の内容を理解することもできず、学校から泣きながら帰ってくるという日々であったという。そこで、およそ 2 カ月後、母親の判断により彼女は一度学校を離れ、家庭学習と公文式に通いポルトガル語能力の向上を試みると同時に、地域が主催する英語教室やスペイン語教室²にも通った。その後、家庭学習と公文式でポルトガル語の知識を増やした彼女は、2008 年 2 月から、1 年余り離れていたもとの自宅近くの私立学校に再入学し基礎教育 7 年生に在籍する一方、自宅では公文式に替って週に 1 回 2 時間、家庭教師について学習を試みた。はじめは内向的でおとなしい生徒であった彼女もポルトガル語能力が向上した上に、時間とともに学校生活にも慣れ、ほかのブラジル人生徒と変わらない明るく活発な生徒へと変貌を遂げたという。そして、ブラジルに帰国しておよそ 2 年半が経過する現在、彼女は基礎教育 8 年生に在籍している。自宅学習に家庭教師の姿はもうない。日本滞在時に学習する機会がなかった「歴史」や「地理」の学習にやや困難を感じてはいるものの、基礎教育 7 年生から 8 年生へ落第せず一回で進級していることから判断すると、現在ではブラジルの学校生活に適応しているといえよう。

帰国直後の頃とは異なり、現在では「じいちゃん」、「ばあちゃん」、「行ってきます」、「ただいま」など、祖父母への呼びかけとあいさつ表現以外に Maria が日本語を用いることはない。日本滞在中には同世代の弟とは日本語で会話をしていたが、現在ではその弟ともポルトガル語だけで意思疎通を図っている。また、筆者のような日本からの訪問者に対しても、ポルトガル語が理解できる相手にはポルトガル語を用い、日本語でコミュニケーションを図ることはない。日本にいる友人に対して日本語でメールを送るなど、決して日本語を忘れてしまったわ

² この学校には、必修外国語科目として「英語」と「スペイン語」が置かれている。

けではないが、社会でポルトガル語が用いられているため、家庭でもポルトガル語を用いることが彼女にとって当たり前のことになっているという。このように、帰国後およそ2年半の間に、家庭内における会話もそのほとんどすべてがポルトガル語で行われるようになっていく。彼女がブラジルの学校生活に適應していることは、こうした彼女の家庭内における使用言語にも如実に表れている。

ここでは、ブラジル帰国後、Maria が直面した困難とそれを乗り越える過程について明らかにした。以下では、彼女の学校生活への適應を支えた要因について考えてみたい。

4. 2 Maria のブラジル帰国後の適應を支えた要因

日本の公立学校で学習してきた Maria がブラジルの教育文化へ適應することは容易なことではなかったが、これまでみてきたように、現在、彼女はその苦難を乗り越え、ブラジルの学校生活に順調に適應しているようにみえる。そこで、こうした彼女の成功にはいったいどのような要因が関わっているのか、次の3つの側面から考えてみたい。

(1) ロールモデルの存在

ブラジル帰国時には困難を抱えていた Maria が学校生活に適應できたのには、同じ日本滞在経験を持つ親戚の Ana(仮名)の存在も大きくかかわっているといえる。1991年に両親と兄とともに6歳で来日した彼女は日本の幼稚園を経て日本の小学校に入学した。学校の中にブラジル人は彼女一人という環境の中で学習することで、学校だけでなく家庭においても日本語を話すことが習慣になった結果、それまで話していたポルトガル語も来日3か月を過ぎる頃には完全に忘れてしまい、両親からポルトガル語で話しかけられてもいつも日本語で答えていたという。彼女はブラジルに帰国するまで日本の学校にのみ通っていたが、幼稚園の頃から日本に滞在していたこと、周りの友人がすべて日本人であったことや行政から様々なサポートが得られたこともあり、日本での学校生活に特別な困難はなかったと語る。

その一方で、ブラジルに帰国後、学校生活を送る上で様々な困難に遭遇している。新海・加藤・福永著(2002)でも言及されているように、日本滞在経験を持つ Ana を受け入れる学校が容易には見つからなかったことに加え、実際の授業においても、ポルトガル語は日本滞在中にも聞いて理解することはできたが読み書きや話すことができなかったため、特に、「ポルトガル語」の授業についていくのは至難の業であった。ブラジルに帰国後3か月目から、日本語を忘れてしまうほどポルトガル語が話せるようになったが、文法には誤りがあり、発音やイントネーション、文構造においても日本人特有のポルトガル語を話していたという。学校に通いながら、自宅では毎日、家庭教師と学習する日々を送り、2年の月日が経ってようやく年齢相応の「ポルトガル語」の授業が理解できるようになった。しかしながら、こうした苦労はあったものの、現在ではそれらを乗り越えブラジルの大学の薬学部を卒業し、彼女は薬剤師になるという自らの夢をかなえた。

Maria と Ana の家族は親戚づきあいをしており、互いの家を行き来したり、電話で近況報告したりするような関係である。Maria にとって Ana は同じ体験を分かちあい相談することができる「親戚のおねえちゃん」でもあり、日本滞在経験を持つ身近な先輩でもある。困難を乗り越え自己実現をはかる Ana の存在は Maria が学習を継続し進路を決定していくうえで大きな刺

激と支えになっていることであろう。また、先輩家族からの経験に裏打ちされた助言は本人だけでなく母親にとっても、子どもの学校生活への適応を適切にサポートする上で重要な情報源になったと考えられる。

こうしたロールモデルについて、リリアン・テルミ・ハタノ(2006)は日本で暮らす南米出身の児童・生徒が異文化環境の中で学習に対するモチベーションを高める上で重要な存在であることを主張しているが、これまでみてきたように、ブラジル帰国児童・生徒にとっても同様のことがいえるのではないだろうか。

(2) 母親・家族のサポート

一般的に、日系人が経営する私立学校以外に日本からの帰国児童・生徒が入学・編入する場合、日本語がわかる教師が常駐している、あるいは、日本語のクラスがあるなどといった彼らに対する特別なサポート体制が整っていないというのが現状である。このたびの調査でも、Maria の通う学校は非日系のブラジル人が経営する私立学校であり、過去に日本からの帰国児童・生徒を受け入れた経験はなく、年齢相応のポルトガル語能力が身につけていない彼女を受け入れるにあたり特別な措置がとられていたわけではなかった。そのため、帰国からおよそ2カ月後、彼女は一時的に学校を離れ、その間、母親との家庭学習と母親の勧めで始めたポルトガル語の公文式に通うことで教科学習に必要なポルトガル語能力を獲得することに努めると同時に、母親が探してきた英語教室やスペイン語教室にも通い、初めて学習する教科にも備えたという。それから半年後、新学期が始まる翌年の2月を機に、彼女はもとの学校に復学をするが、復学してからも公文式に替わり家庭教師を依頼するとともに母親が彼女に常に寄り添い、授業の予習や復習、宿題の確認、試験勉強など、家庭学習に可能な限りすべての時間を費やしている。このたび筆者が彼女の自宅に滞在した際、ちょうど試験期間中であつたのであるが、彼女は帰宅直後から食事休憩を挟み深夜遅くまで、連日、母親がつきっきりで試験勉強を行っていた。そして、試験期間ではない場合も、学校から帰宅後、彼女は母親と宿題を行うのが習慣になっているという。

しかしながら、この家族で子どもたちの教育に熱心なのはなにも母親だけではない。家族は自宅から数分のところにインターネットカフェ、文房具店、レンタルビデオ店を経営しているが、家族のほかのメンバーとは異なり母親は店の仕事を担うことはほとんどなく、子どもたちに常に注意を向けられるよう家に居ながらにしてできるような家事全般を行うことが家族の中で母親の担う役割とされていた。このように、Maria の家庭において、子どもたちの学習に直接的にかかわっているのは母親であるかもしれないが、家族全体が子どもたちの教育を家庭内の最優先課題に据えることで、母親が子どもたちの教育に集中できるような協力体制が家族のほかのメンバーによって作り出されているのである。

さらに、日本で単身赴任をする Maria の父親をみても、母親と子どもたちだけがブラジルに帰国するにあたり、祖父や叔父といった男性が家庭内にいる母親の実家で住むことを提案していることやカメラ付きのコミュニケーションツールを介し子どもや母親と密に会話していることから、父親が自らの不在により子どもたちが精神的不安に陥らないよう配慮している様子がうかがえる。

このように、母親や日本に暮らす父親を含む家族の献身的なサポートが Maria の精神面で

の安定につながり学習のみに集中できた結果、ブラジルの学校生活への適応に結びついたものと考えられる。ブラジル帰国児童・生徒の再適応における家族のサポートの重要性に関しては田島(2000)でも言及されており、本調査においても同様のことが確認されたといえる。

(3) 家庭と学校の連携

ブラジル帰国からおよそ1年が経過した頃、Mariaは一時的に離れていたものの非日系のブラジル人が経営している私立学校に復学した。彼女が通う学校は、学校だけが彼女が学校生活に適応できるように努力しても問題解決にはならないという姿勢をとっている上に、これまで日本滞在経験を持つ児童・生徒を受け入れたことがなく、ブラジル帰国後に彼らが直面するであろう問題に関する十分な知識を持ちえていない。そのため、復学後、学校が彼女に行った配慮は授業内容がわからない場合にサポートしてくれる友人を彼女の席の隣に座らせる、あるいは、彼女が早くクラスの中に溶け込めるように座席の位置を工夫するといった、日本滞在経験を持つ児童・生徒に対する特別措置とは言い難いものであった。

そこで、復学後、Mariaは公文式に替わり彼女が通う学校で「ポルトガル語」と「体育」を担当している男性講師に家庭教師を依頼した。当然、家庭教師を依頼した目的は教科学習、特に、彼女が最も困難を抱えていた「ポルトガル語」の授業に対する補充学習にあった。家庭教師が学校の「ポルトガル語」の担当講師でもあったため、家庭教師との学習は授業の理解に直接結びつき、その結果、ポルトガル語能力の向上につながったという。しかしながら、家庭教師の役割はこうした教科学習の指導だけにとどまらない。歌手やテレビ番組、友人、音楽など、多岐に渡る話題について語り合う友人としての一面や互いを理解し合い信頼関係を構築する中で相談相手としての役割も同時に担いながら、異文化環境における学校生活への不安や苛立ち、焦りを抱えていた彼女に対し精神的な安定をもたらしたという。

このように、家庭教師との学習は帰国児童・生徒の適応・再適応を可能にするための一つの要因であるといえ、このことは家庭教師を一例に挙げ、「家で勉強できる体制を整えることによって、学習、学校文化・社会に再適応できる環境整備がされている」と述べた田島(2000:74)からも確認することができる。ところが、本調査の家庭教師の存在は、単に、教科学習という側面でMariaを支えただけでなく、さらに、家庭と学校をつなぐパイプ役を果たすことにより彼女のブラジルの学校生活への適応を円滑にしたという点で大変意義深い。このたびの調査における家庭教師が彼女が通う学校の教科担当でもあったことで、男性講師は学校と家庭の両方の環境から彼女を捉え詳細に把握することができた。そのため、学校という組織としては日本滞在経験のある児童・生徒のために特別な体制がとられていないとしても、学校の中にこの男性講師一人でも彼女を多面的に理解し、特別な注意を向ける存在がいるということが、異文化環境ではじめての学校生活を送り適応することに困難を抱えていた彼女にとって、また、彼女を学校に送り出す母親にとっても非常に重要なことであったといえる。

5. むすびにかえて

本研究では、日本の小学校卒業後、初めてブラジルに暮らすことになったMariaが異文化環境における学校生活へ適応するまでの過程とそれに関わる要因について、本人、母親、

親戚、家庭教師、校長の 5 名に実施したインタビュー結果と参与観察をもとに考察してきた。そして、(1)ロールモデルの存在(2)母親・家族のサポート(3)家庭と学校の連携という 3 つの要因が彼女の学校生活への適応に関係していることが明らかになった。しかしながら、ブラジル帰国児童・生徒と一言でいっても、両親は日本に残り子どものみブラジルの祖父母のもとで生活するケースや経済的な理由によりブラジルでは一般的に教育の質が低いとされる公立の学校に通うケースなど、帰国後の子どもが置かれる生活環境は様々である。そのため、子どもが置かれている環境次第では学校生活への適応・再適応に際し、学校の協力が得られないどころか、本調査でみられたような家族や親戚のサポートすら得られない子どもも存在するであろう。日本滞在経験のある子どもが直面する教育的課題に対応しているNPO団体にはISEC(教育文化連帯学会)³がみられ、「カエルの教室」⁴を開講するなど帰国児童・生徒の教育問題解決に取り組んでいるが、ブラジル社会全体では日系社会でない限り依然としてそれらに対する認識が薄いため、今後は社会全体を巻き込み、家庭、学校、社会の三者が連携することで日本滞在経験を持つ帰国児童・生徒がブラジルの学校生活へスムーズに適応できるような体制作りが望まれる。

<参考文献>

- 天野正治・村田翼夫編著(2001)『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部
- 江原裕美(2000)「第 4 章ブラジルにおける日系人児童生徒の再適応状況－学校と家庭における調査結果から－」村田翼夫(研究代表者)『在日経験ブラジル人・ペルー人帰国児童生徒の適応状況－異文化間教育の視点による分析－』1998～1999 年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(2))課題番号 1004103 研究成果報告書 pp.53-65
- 小内・品川・野崎(2009)「第 5 章帰国児童の現状と日系人のデカセギ意識」小内透編『ブラジルにおけるデカセギの影響』お茶の水書房 pp.131-164
- 高阪香津美(2003)「日系ブラジル人の家庭をとりまく現状－ことばの問題を中心に－」『5. 言語の接触と混交:日系ブラジル人の言語の諸相』大阪大学 21 世紀 COE プログラム「インターフェイスの人文科学」pp.140-149
- 斎藤ひろみ(1997)「中国帰国者子女の母語喪失の実態－母語保持教室に通う 4 名のケースを通して」『言語文化と日本語教育』第 14 号 日本言語文化学会 pp.26-40
- 新海・加藤・福永著(2002)「第 4 章ブラジル帰国後の子どもの教育」新海・加藤・松本編著『在日外国人の教育保障－愛知のブラジル人を中心に－』大学教育出版 pp.77-101
- 田島久歳(2000)「第 5 章家族との関係からみる在日経験日系ブラジル人の子どもの再適応」村田翼夫(研究代表者)『在日経験ブラジル人・ペルー人帰国児童生徒の適応状況－異文化間教育の視点による分析－』1998～1999 年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(2))課題番号 1004103 研究成果報告書 pp.69-80

³ 2003 年 12 月にサンパウロ州に設立された NPO 団体であり、日本からの帰国児童・生徒が抱える様々な問題をテーマとして掲げ、その解決を目指し活動している。

⁴ ISEC は日本から帰国したブラジル人児童・生徒が抱える言語面の問題解決に向け、彼らを対象としたポルトガル語教室を開講している。

- 二井紀美子(2007)「総合国際中等学校の外国人生徒－在日ブラジル人教育をめぐる本国の動き－」西村俊一・浅沼茂編著『総合制国際中等学校』の構想－その設立可能性に関する研究－』東京学芸大学国際教育センター pp.113-127
- 山脇千賀子(2000)「ペルーにおける日系児童生徒の再適応状況－保護者とのインタビューを中心に－」村田翼夫(研究代表者)『在日経験ブラジル人・ペルー人帰国児童生徒の適応状況－異文化間教育の視点による分析－』1998～1999 年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(2))課題番号 1004103 研究成果報告書 pp.97-172
- リアン・テルミ・ハタノ「日本における継承語教育のあり方について－関西地域の取り組みから見えてくるもの－」太田晴雄(研究代表者)『言語的マイノリティ生徒の 母語教育に関する日米比較研究』平成 15 年度～平成 17 年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(1))課題番号 15530557 研究成果報告書 pp.1-15

<参考ホームページ>

教育文化連帯学会 (ISEC)

<http://www.isec.org.br/arquivos/ProjetoKaeruNihongo.pdf> 2010 年 11 月 29 日付

ニッケイ新聞(2009 年 8 月 21 日付)

<http://www.nikkeishimbun.com.br/090821-71colonia.html> 2010 年 11 月 29 日付

法務省入国管理局「平成 21 年末現在における外国人登録者統計について」

<http://www.moj.go.jp/content/000049970.pdf> 2010 年 11 月 29 日付

A situação educacional das crianças brasileiras após a volta do Japão

Departamento de Relações Internacionais

KOSAKA Katsumi

(Sumário)

Baseando-se nos resultados de pesquisa, procura-se analisar o processo de adaptação à escola brasileira, de Maria, que passou a viver no Brasil pela primeira vez após o término da escola primária do Japão, bem como os fatores que lhe possibilitaram o sucesso de adaptação. Como resultado, verificam-se três fatores importantes a essa adaptação: (1) Existência de modelo (2) Ajuda da mãe e família (3) Cooperação entre família e escola

Porém, cada criança brasileira que retorna do Japão passa a viver em um ambiente diferente. Há crianças que não recebem cooperação não só da escola como também nem mesmo ajuda de família. Assim vemos, que em futuro, incluindo-se a sociedade, se torna desejável a cooperação da família, escola e sociedade para a formalização de um sistema que promova a adaptação das crianças brasileiras que retornam do Japão, à escola brasileira.

實 踐 報 告

CELTAーロンドンでの CELTA コース参加報告

愛知県立大学非常勤講師 和田珠実

はじめに

本報告は筆者が2008年8月4日から29日までに参加した内容をまとめたものであり、2010年8月11日に高等言語教育研究所主催の言語教育研究会で口頭発表したものに基づく。

参加目的

筆者は約20年の英語教員経験において、これまでの慣例を見直し、より効果ある実践的な教育法(授業方法)を習得したいと思っていた。これが今回のCELTAへの参加目的である。

1. CELTAとは

The Cambridge Certificate in English Language Teaching to Adults が正式名称であり、イギリスのケンブリッジ大学が正式に認可している成人向け英語教授法資格である。世界54カ国286か所で受講可能であり、毎年約900のCELTAコースが開講され、約1万人が受講している。(参考: University of Cambridge ESOL Examinations のサイト <http://www.cambridgeesol.org/japan/exams/celta/index.php>) なお、CELTA修了者は同分野においてさらに深く資格を得ることを学習するDELTA, The Diploma in English Language Teaching to Adults というコースもある。CELTAのコースの大まかな目的は、成人学習者への効率的な英語教授法習得であり、その内容は授業準備、プランニング、学習者の理解と対応、言語分析、効率的な授業運営、管理、教材使用、作成などである。

1-1. 受講資格

18歳以上で高等教育に十分な教育または職務経験と十分な英語力を持ち、一次審査となる書類および面接審査(遠隔地の場合は電話審査)に合格したもの。

1-1-2. 書類、面接審査

A4サイズ2枚の履歴書、2枚の語学知識レポート(language awareness task)がある。それらは学習者の間違いを指摘し、どのように教えるかを問うものと、文法の違いである。

例:

1. Correcting a student's mistake

- “I'd like some informations about your courses.”
- “Is John ill? He's lost a lot of weight.” “Yes, he is rather slender these days, isn't he?”

2. Helping students understand differences in meaning

- If I had the money, I'd buy a new car. / If I have the money, I'll buy a new car.

3. 300words (either a successful or an unsuccessful learning experience)

書類審査合格の後、30分ほどの面接があるが、遠方で無理な人に対しては電話で行われる。私の場合は40分間ほどで、書類審査内容同様の language awareness task を電話で問われた。これらで、英語力をチェックしているため、同じコースを受講していたスイス人はこの電話審査でコースに参加しても良いがケンブリッジの資格を得ることは不可能だとこの段階で告げられている。さらに、受講前課題があり、language awareness task 同様の問題を100問ほど解かなければならない。

2. コース概要

2-1. 期間

4週間、120時間で100%の出席率が要求される。

2-2. 実習生

1クラスの最高定員は15人、8月のコースは夏休みのため人気があり、私が受講した International House London では午前の部2クラス、午後の部2クラスが開講されていた。受講者は native とみなされる11人(イギリス人9人、オーストラリア人1人、南アフリカ人1人)と中学からイギリスに住んでいるスペイン人、ブラジル人、スイス人、そして日本人の non-native が4人のクラスであった。集中コースで毎日授業準備が厳しいコースであるため、課題の提出が滞っていたブラジル人の受講者は折り返し地点の2週目で学校よりこのまま続けても資格は無理だとはっきり言われ脱落してしまった。年齢や職業に関しては、半数は大学新卒で22歳くらいであり、他は20代後半から30代前半で、レストラン経営をやめてイタリアに英語を教えに行きたい人や、鉄道会社勤務をやめて中国に英語を教えに行きたい人など様々なバックグラウンドの人々であった。英語教師歴のある者は私以外では1人のオーストラリア人と1人のイギリス人であり、彼ら2人ともが日本の英会話学校で英語を教えていた人であった。

2-3. 指導者

各クラスには trainers と言われる指導者の先生が3人付き、全員が日本や中国、ヨーロッパで教えた経験を持つ。二人が授業と実習を担当し、もう一人は director で実習のみ担当にあたる。

2-4. 生徒

実習授業の生徒は海外からその語学学校に正規に英語を学びに来ている生徒や、ロンドン在住の人が受講可能で授業料は無料である。クラスの生徒数は約10人くらいで行われる。

2-5. 評価

実習と、4つの writing 課題で評価され Pass A, Pass B, Pass が最終資格評価となる。

3. 授業と課題

3-1. 内容

方法論と言語分析のインプットセッション、および実習の2本立てからなる。授業は12時から13時と13時15分から14時30分、グループ内レッスン計画時間は14時30分から15時15分である。実習が16時から18時、その授業のフィードバックが18時から18時30分まであり、

さらに、正規授業見学が3回、9時から11時までである。全ての実習は指導者とクラスメイトに参観される。1クラス15人を5人毎の3つのグループに分け、そのグループ毎に同じクラスに実習を行う。グループ内レッスン計画とは、実習のテキストは教えるレベル別に違い、どこの課を行うかは数日前にわかる。2時間の実習を2人ないし3人で行うため、テキストのどこからどこまでを誰が担当し、どのようなアクティビティやタスクを行うかを担当実習員同士で相談、計画する時間である。時間割上は休憩時間があるようだが、実習準備に追われほぼ全員が休憩なしというのが実情であった。実習後のフィードバックは、まず実習担当者本人、次に見学したクラスメイト、最後に指導者の先生がフィードバックを行う。その後指定のレポート用紙1枚に自分の感想、反省、次回レッスンへの目標等を書き、レッスンプラン、ハンドアウト等授業で使用したものを全て指定のフォルダーに指示通りに入れ提出する。また4週間のうち3回は午前中にその学校で行われている正規の授業を2時間見学することも必須である。さらに外部評価と言うものがあり、ケンブリッジ大学から2人の監査員が最後の週に来校し、コースチェック、授業および実習見学、提出フォルダーチェックを行う。これは学校の管理チェックであり、直接的には実習生のチェックではないということであり、資格取得の信頼性や正当性保持のためである。

授業内容:

Day 1	Getting to know you	Teaching Focus Introduction to TEFL: principles and techniques
Day 2	Teaching Focus How to get students interested in the topic of the class	Teaching Focus Learner styles & Motivation
Day 3	Teaching Focus How to use a text in class.	Planning and Materials Lesson Planning Staging & Aims
Day 4	Teaching Focus How to look at language from a text	Teaching Focus How to set up tasks and help students with tasks
Day 5	Exploring Language Introduction to Meaning Form Pronunciation Appropriacy	Planning Workshop Planning a lesson using 'topic, text and task'
Weekend	Lesson Preparation Complete assignment 1	Start assignment 2
Day 6	Teaching Focus How to use text Tasks to use with texts	Exploring Language Anticipating problems students have with meaning
Day 7	Teaching Focus How to help/check students understand the meaning of lexis/grammar	Exploring Language Anticipating problems students have with form

Day 8	Teaching Focus How to help/check students understand/use form of /lexis/grammar	Teaching Focus Tasks for language practice How to manage feedback stages
Day 9	Teaching Focus Tasks for spoken fluency How to manage feedback stages	Exploring Language Anticipating problems students have with pronunciation
Day 10	Teaching Focus How to help students with pronunciation	Planning Workshop Planning a lesson using ‘topic, text and task’
Weekend	Lesson Preparation Complete assignment 2	Start assignment 3
Day 11	Teaching Focus Task based learning	Exploring Language Phonology: sounds and the chart
Day 12	Exploring Language Phonology: features of connected speech	Teaching Focus How to teach writing1
Day 13	Exploring Language Grammar – modal	Exploring Language Spoken and written discourse
Day 14	Exploring Language Lexis and lexical approach	Teaching Focus Workshop: Clarifying language
Day 15	Teaching Focus Review: Meaning feedback and correction How to help students with pronunciation	Planning Workshop Planning a lesson using ‘topic, text and task’
Weekend	Lesson Preparation	Complete assignment 3 & 4
Day 16	Teaching Focus Testing and Exams	Learner Focus Different teaching contexts
Day 17	Career Focus Job talk	Teaching Focus Literacy
Day 18	Teaching Focus Business English and 1:1	Computer aided language learning
Day 19	Career Focus Adapting to a 25 contact hours a week	Learner Focus Young learners

*1日祝日のため授業日短縮

課題

1. Focus on the learner, a case study
2. Language related tasks
3. Language skills related tasks, authentic materials
4. Lessons from the classroom

上記1、3、4が 750 から 1000 語のレポート課題である。1では1週目の生徒の中から一人選び、授業内の観察と一度の面接からその生徒についての英語力を判断し、弱点を伸ばす

ためにどのようなアクティビティや問題、学習方法を提供するかを述べる。2は文法、語彙の分析 Concept Questions の作成をする。3は authentic material を使用したレッスン計画であり、その中には receptive skill1つと productive task2つのハンドアウト作成、教材とすべての理由を論ずることを含む。4は自分の実習からの弱点、強化すべき点、長所と正規の授業、クラスメイトの授業見学から学んだこと、そして今後英語教員として必要なことのまとめを論ずる。

4. 実習

3レベルの生徒に合計6時間のレッスンを行う。例えば、1週目は中級レベルクラスに 25 分間レッスンを1回、40分を2回、2週目は中級レベルクラスに40分レッスンを1回、上級レベルクラスに40分を2回、3週目は上級レベルクラスに40分を1回、初級レベルクラスに60分、4週目は初級レベルクラスに60分行う。

5. 実践例

5-1. M.F.P. & C.Q.

コースで習得した語彙の教え方の例を二つ紹介したい。必ずどの語彙にも MFP を行うように指示される。M は意味、F は品詞、規則不規則、collocation、スペル、P は発音である。語彙に対しては elicit しすぎるより、test(例えば matching), teach(study), test の3tで行い、elicit するならば、ヒントを十分与えてからが望ましい。新しい単語を教えるのに2分くらいかけるのが適切である。もうひとつは理解確認をするための C. Q. Concept Questions という指導法がある。例えば souvenir で行うと次のようになる。教師”Do you buy these every day?” 生徒”No” 教師”When do you usually buy them? After work, or on holiday?” 生徒”On holiday” 教師”Do you buy them for yourself or for other people?” 生徒”For both” 教師”Tell me what souvenirs you bought in the past.” 生徒”A doll, a pen, a post card…” 教師”What souvenir would you bring back from Paris?” 生徒”A model of the Eiffel Tower” これは語彙だけでなく、文法習得確認にも同様に使用できる。used to で行うと、教師”Does he play football now?” 生徒”No” 教師”Did he play football in the past?” 生徒”Yes” 教師”Did he play once or many times?” 生徒”Many times”というように短い答えで回答することが要求される。

5-2. R.I.C.H.

RICH とは regroup, instruction, check, handout を意味する。明確な指示を出すために、まずは regroup グループやペアにする、次に instruction 指示を簡潔に間を取りながら言う、リピートするときは同じ言い方で行うようにする。そして 生徒が check 指示を理解できたかを、Do you understand? Is that clear?とは聞かずに最初の一間を elicit しながら行ったり、生徒に行うことを述べさせる。handout は指示や説明の後に配る。

6. 自身のフィードバック

6-1. Reduce echoing

生徒の答えをリピートしない。少しでも生徒が話す時間を増やすためには時間の無駄であり、間違いをリピートすることにより他の生徒はそれが正解であると勘違いすることを避けるためである。

6-2. Monitoring

生徒を良く観察する。Monitor at eye level ということで、学習者がアクティビティやタスクを行っているときに立って上から何かを指示、注意するのではなく、なるべく近くでモニターし、メモを取る。ただアジア人の学生にはこれは不評なようである。教師が近くにいると緊張したり、マークされていると思ったり、気が散る場合があるため、このような場合は臨機応変に行う。

6-3. Drilling

Drill 回数を増やすこと。語学学習では、教師は自分がいつも同じことをやっているために飽きてしまいがちで、発音練習も2回くらいですぐに次の単語にいつてしまう傾向にあるが、新出単語は何度も発音しないと習得できない。教師はドリルの際に生徒全員が見えるように立つ、あるいは座る。まずは生徒に monitor させる、全員でリピート、何人かに言わせる。長い単語はシラブル毎に指を使用していくつのシラブルかを示しながら、1com, 2comfort, 3comfortable, のように指導し、How many syllables? Where is the stress?と必ず音節、ストレス指導もする。この指使用はエラーコレクションにも役立つ。例えば I went school yesterday. の文で to を入れることを生徒に気付かせるためには、そこに何か入ることを指で示す。

6-4. Student centered

文法など教師中心で説明をすることが多いため、生徒から発見や違いを引き出したり、考えさせるという授業展開にする。

6-5. Time management

1つの授業内に1つのターゲットを決め、同時にあれもこれも説明しない。的を絞るようにする。

6-6. Visual support

picture, gestures, realia, facial expression, white board, pc board をもって使用することは多言語クラスでは特に効果的である。

ほかに、どのような答え合わせも、いきなり1人の生徒をあてるのではなく、まずはペアの人とチェックさせる。自信のなさや恥ずかしさの克服は語学習得に欠かせないものであるため、学習者に対しての配慮は常に忘れてはいけないことを再認識した。

7. さいごに

このコースは本来、教員未経験者を対象としたコースであるため、初心に戻り長年の教師経験で染み付いてしまった多くのことを見直せた点が一番の糧となった。このコースで学び現在も授業で実践していることは、ハンドアウトは説明の後に配付するといったことや Concept Questions 等の技術面は色々ある。また他人の授業を見学し、自分の授業を見学されたことから一番多くのことを学べた。よって今後もどの授業でも、いつも肩に誰かが乗って見ていると思っ授業を行うように心がけたい。

活 動 報 告

研究会開催報告

外国語学部ヨーロッパ学科ドイツ語圏専攻 山本 順子

第7回 言語教育研究会

日時:8月11日(水)13:00~16:00

会場:愛知県立大学 E棟 305

司会:山本 順子(ヨーロッパ学科ドイツ語圏専攻)

和田 珠実 (本学非常勤講師)

「CELTA(Certificate in English Language Teaching to Adults)

ーロンドンでの CELTA コース参加報告ー」

ケンブリッジ大学での英語教師資格コースでの研修を踏まえて、授業展開のポイントを紹介。このコースは18歳以上の英語教師が事前の審査や学習を前提に参加することのできるものである。4週間で、語学の知識のみならず授業の見学、計画、実習を通してスキルを磨く。その際様々なレベルや性質を持つ生徒それぞれに効果的な指示を与えることが求められるのである。

中西 千香 (外国語学部中国学科)

「コミュニケーション能力が身に付く外国語学習とは？

ー2010年外国語担当教員セミナーに参加してー」

カリフォルニア大学サンディエゴ校の當作靖彦教授による、言語教育のあり方についての講義で提起されたコミュニケーション能力獲得のための効果的な授業展開法についての報告。学習者自身の現実生活、ニーズや関心に即したプロセスで自発的な表現行為を促進するクラス活動を心がけること。文法、語彙を覚えることが目的ではなく、社会的なコンテキストの中で文化的な含みを踏まえた運用能力をゴールとして評価することがこれからの言語教育には必要なのだ。

広瀬 恵子 (外国語学部英米学科)

「Peer Feedback の可能性と課題」

Peer Feedback は学習者同士がペア、グループを組んで評価をし合うことで協同学習することを目指すものである。この実践を、実際の作文のクラスでの様子をビデオで示しながら、成果と問題点を報告。例えばグループの大きさ、構成、口頭/書面による応答、語学力の差、というさまざまな比較要因があるなか、書くフィードバックが比較的有効な成果をあげ、読み手を意識したよりよい文を書くことに繋がることを明らかにした。さらに教師のあり方、評価基準などが今後の課題として呈示された。

第8回 言語教育研究会(予定)

日時:3月11日(金)13:00~17:00

会場:愛知県立大学 サテライトキャンパス

司会:山本順子(外国語学部ヨーロッパ学科ドイツ語圏専攻)

講演 堀江 薫 先生(名古屋大学大学院国際言語文化研究科日本語文化専攻)

「受動構文・使役構文と主観性・間主観性:日本語と他のアジア言語の対照を中心に」

本発表では、日本語の受動構文と使役構文という、これまで形式主義的、記述的研究において多くの研究がなされてきた二つの構文を取り上げ、認知言語学および通言語的比較の観点から日本語の両構文が持つ「個性」を解明する。具体的には、「主観性」(話者の事態に対する態度・評価)、「間主観性」(話者の聞き手に対する配慮・注意)が日本語のこれらの構文の使用にどのように反映し、他言語との相違点を生み出しているかを(パラレル)コーパスの分析やアンケート調査に基づいて明らかにする。

横山 友里(愛知県立大学大学院博士前期)

中島 眞吾(名古屋市立大学大学院博士前期:愛知県立大学卒業生)

「外国語学習ストラテジーと自律学習—英語・スペイン語学習者に対する調査を通して—」

大森 裕實(外国語学部英米学科)

大学英語教育学会(JACET)第49回全国大会(2010)参加報告

「英語教師の自律的成長とEPOSTLの適用可能性」

佐藤 徳潤(外国語学部ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻)

「スペイン語・カタロニア語の接触を通じて」

第3回多言語競演レシテーション大会

外国語学部英米学科 石原 覚

本学における外国語教育活動の一部として、多言語競演レシテーション大会が本年も開催されました。この大会は学生が本学で学習中の外国語(留学生の場合は日本語)で文学作品等の一節を暗唱し、パフォーマンスを競い合うという催しです。聴衆による投票、および審査委員会における協議で優秀者を選びます。本年度の多言語競演レシテーション大会は、昨年度同様大学祭期間中(10月30日(土))に行われる予定でしたが、あいにくの台風の接近により11月17日(水)に延期され、当日午後1時半より長久手キャンパスS201教室において開催されました。

以下ご参考までに大会実施要領の概要をお示しします。

- ・ 暗唱する者は、その言語を今年度本学で授業(全学共通・外国語科目または外国語学部専門科目)を受講し学習している学生である。
- ・ 第1部には学習1年目(当該言語圏に3ヶ月以上滞在したことがないこと)、第2部には学習2年目以上の学生が参加する。
- ・ 英語は第2部に、新英米学科、旧英文学科、旧英米学科から2件、国際関係学科とこれら新旧4学科以外の全学から1件出場できる。前者2件は、(新)英米学科、後者1件は国際関係学科が選考する。
- ・ 日本語は第2部に、留学生と協定校からの特別聴講学生から1件出場でき、日本語教員課程が選考する。
- ・ 他の言語は、第1部、第2部とも、各言語1件出場できる(専攻外国語、全学共通/一般教育を問わない)。言語ごとに窓口教員を設け、学生から参加申し込みを募り、参加者1件を選考する。フランス語、スペイン語、ドイツ語、中国語については、ヨーロッパ学科各専攻と中国学科が選考する。その他の言語は、窓口教員(非常勤講師が授業担当の言語は、選考は当該非常勤講師に依頼して、研究所運営委員が窓口となる)が選考する。
- ・ 1件につき暗唱時間は3分、移動・準備・片付けを含めて5分とする。その間、関連した絵や写真を投影する。効果音・BGM等を付けてもよい。規定時間内で2名以上が一つの作品を演じる場合1件として参加できる。
- ・ 聴衆には、事前にその和訳と背景など書いた資料を印刷物の形で配布しておく。映像投影・印刷物準備等を暗唱者と共同して行なう支援スタッフは、本学学生なら資格を問わない。本学授業担当教員の指導を受けてもよい。映像投影・印刷物準備は、出場者と支援スタッフで行なう。

- ・ 審査に際しては、暗唱度、表現力、映像・印刷物の準備度、仲間力等を総合的に判定する。
- ・ 参加希望の学生は、下記の言語別窓口担当教員に7月14日までに出場希望を伝える。
言語別窓口担当教員：英語：[英米学科および英文学科] 石原覚（英米学科）、[国際関係学科および全学共通・外国語科目英語受講者] 鶴殿悦子（国際関係学科）、フランス語：石野好一（フランス語圏専攻）、スペイン語：江澤照美（スペイン語圏専攻）、ドイツ語：山本順子（ドイツ語圏専攻）、中国語：中西千香（中国学科）、ポルトガル語：高阪香津美（国際関係学科）、日本語：東弘子（国際関係学科）、ロシア語：加藤史朗（国際関係学科）、カタロニア語：江澤照美（スペイン語圏専攻）、韓国語・タイ語・インドネシア語：中西千香（中国学科）、アイスランド語：櫻井健（ドイツ語圏専攻）、イタリア語・古典ギリシャ語・ラテン語：東弘子（国際関係学科）

なお、当初の開催予定日の直前である10月28日（木）午後、機材等事前チェックならびにリハーサルが行われましたが、中日新聞社によりその様子が取材され、同紙上にて報道・紹介されました。

延期された開催日は幸い好天に恵まれ、佐々木雄太学長のご挨拶に続き、直前に行われたくじ引きの結果に従い、以下の順序で演じられました。

第1部

スペイン語：柴田明里 [スペイン語圏専攻1年]

NACH “MI PAIS”（ナッチ「私の国」）

フランス語：市川絵梨、川邊祥子 [フランス語圏専攻1年]

“Le fabuleux destin d’Amélie Poulain, de Jean-Pierre Jeunet (Extrait)”

（映画『アメリ』より）

中国語：道関唯、水野夏希、堀谷あかり、宮崎将弥 [中国学科1年]

苏轼『水调歌头』（蘇軾『水調歌頭』）

カタロニア語：中島恵理奈 [スペイン語圏専攻2年]

SERGI BELBEL “Criatures”（セルジ・ベルベル「まだまだ子供だ」）

ドイツ語：内藤瑞絵、名倉麻里恵 [ドイツ語圏専攻1年]

“Fußball” aus “Turngedichte” von Joachim Ringelnatz

（ヨーアヒム・リングルナッツ『スポーツ詩』より「サッカー」）

ポルトガル語：タイペ・マリエラ [国際関係学科2年]

“Você fala português?”（あなたが話しているポルトガル語とは？）

ロシア語：上坂勇喜 [ドイツ語圏専攻1年]

Маршак “Багаж”（マルシャーク「荷物」）

ラテン語：宗田美優、八代歩 [フランス語圏専攻2年]

“Lupus et Agnus” “Vulpis et Corvus”

(イソップ寓話より「オオカミとヒツジ」「キツネとカラス」)

第 2 部

ドイツ語：上坂勇喜 [ドイツ語圏専攻 1 年]、高橋裕子、吉田扶由、金沢里穂、牧野久美子
[ドイツ語圏専攻 2 年]

“Das Wunder des Ärgerns” von Otto Waalkes

(オットー・ヴァールケス「怒りの過程」)

日本語：金雪梅 [社会福祉学科 2 年]

高村光太郎「レモン哀歌」、金子みすず「私と小鳥と鈴と」

中国語：辻村優香 [社会福祉学科 2 年]、湯本悠 [中国学科 1 年]

徐志摩『再別康橋』(徐志摩『さよならケンブリッジ』)

スペイン語：片山将司 [スペイン語圏専攻 2 年]

PABLO NERUDA “ODA AL TOMATE”

(パブロ・ネルーダ「トマトへのオード(頌歌)」)

英語：大井笑理、岡田彩花 [英米学科 2 年]、横田恵理子 [フランス語圏専攻 2 年]

“Give Back the Human” by Sankichi Toge

(峠三吉「にんげんをかえせ」(大原三八雄訳))

“From Obama’s Speech in Prague”

(オバマ大統領のプラハ演説より)

ポルトガル語：曾根原誠 [スペイン語圏専攻 2 年]

“Eles vão de comboio, nós vamos de trem” (ポルトガル語の多様性)

フランス語：加藤江里菜、森由佳 [フランス語圏専攻 2 年]

“La Belle au bois dormant, de Charles Perrault (Extrait)”

(シャルル・ペロー『眠りの森の王女』より)

英語：寺本美波、安江若菜、山口百合 [英米学科 1 年]

“The Final Speech of *The Great Dictator*” (『独裁者』最後の演説)

英語：伊藤亜衣、加藤佳子、ラジャイ麗良 [国際関係学科 1 年]、千賀汀夏 [看護学科 2 年]

Edward Lear “A Nonsense Alphabet” (エドワード・リア「ナンセンス・アルファベット」)

以上のパフォーマンスに引き続き投票が行われ、第 1 部では 105 名、第 2 部では 97 名の投票により、以下の通り最優秀賞と優秀賞が決定しました。

第1部

最優秀賞

中国語：道関唯、水野夏希、堀谷あかり、宮崎将弥 [中国学科1年]

優秀賞

スペイン語：柴田明里 [スペイン語圏専攻1年]

第2部

最優秀賞

ポルトガル語：曾根原誠 [スペイン語圏専攻2年]

優秀賞

中国語：辻村優香 [社会福祉学科2年]、湯本悠 [中国学科1年]

また、審査委員会により、以下の二つの特別賞の受賞者が決定しました。

学長賞

日本語：金雪梅 [社会福祉学科2年]

外国語学部長賞

カタロニア語：中島恵理奈 [スペイン語圏専攻2年]

今回の学長賞は、第1部、第2部を通じ最も優れたレシテーションを披露したと判断された出場者に与えられました。

以上の結果発表に引き続き、表彰式、最後に佐々木学長の講評をもって本年度の多言語競演レシテーション大会を盛会のうちに終えることができました。

なお、上記受賞者には、愛知県立大学後援会から副賞が授与され、またその他の出場者にもその健闘をたたえ、参加賞の賞状と同後援会からの副賞が授与されたことをここに付記します。



第1部 最優秀賞

中国語：道関唯、水野夏希、堀谷あかり、宮崎将弥 [中国学科1年]



第2部 最優秀賞

ポルトガル語：曾根原誠 [スペイン語圏専攻2年]



学長賞

日本語：金雪梅 [社会福祉学科 2年]

全学的な英語学習支援に向けて

外国語学部英米学科 宮浦 国江

1. はじめに

新県立大学になって2年目の平成22年度、英語部門の活動は、概ね順調に進行した。全学英語教育については、担当する先生方をはじめ、教務委員会及び外国語学部小委員会、学務課の多大な協力のもと、大きな混乱もなく新カリキュラム2年目を終えようとしている。また、同時に進行してきた校内英語空間創設の活動も順調に行われてきた。ただし、昨年度の活動報告の最後に述べた希望「校内 ENGLISH SPACE の設置」は、いまだ実現の見込みがなく、その意味では、今後に課題を残した1年とも言える。今年度の特筆すべき点と今後の課題を中心に活動を振り返る。

2. 英語統一テスト

新入生の CASEC による英語統一テストは、2年目の今年度、学年暦に組み込まれ、実施体制についても、外国語科目小委員会が責任を持ち、学務課がフルサポートする形で順調に実施された。

・新入生プレイスメント・テストは、昨年度の反省を踏まえ、他の行事とは切り離しオリエンテーション期間の一日をあてて4月8日に実施された。

学部	学科等	英語プレイスメントテスト(4月8日(木)) 実施場所・時間	
外国語	英米学科	C217・C218	9:50～11:10
	ヨーロッパ学科(フランス語圏専攻)	C217	11:10～12:30
	ヨーロッパ学科(スペイン語圏専攻)	C218	11:10～12:30
	ヨーロッパ学科(ドイツ語圏専攻)	C217	13:30～14:50
	中国学科	C218	13:30～14:50
	国際関係学科	H204	13:30～14:50
日文	国語国文学科	C217	14:50～16:10
	歴史文化学科	C218	14:50～16:10
教福	教育発達学科	H205	13:30～14:50
	社会福祉学科	H204・H205	14:50～16:10
看護	看護学科	H204・H205	9:50～11:10
情報	情報学科	H204・H205	11:10～12:30

・全学教育科目「英語 I」のクラス分けについては、英米学科選出の外国語科目小委員会委員が、即日結果に基づきクラス分け作業を行い、翌9日に掲示をした。

・再履修者については、昨年度同様、春休み中に学務課からリストを受け取り、所属学科、未履修単位数によってクラスを振り分けて指定し、掲示しておいた。ただ、再履修者の中には、

3年生も多く(1年次で不合格、2年次はその時間帯に学部専門科目の授業を履修、3年次で英語Ⅰを再履修)、実際には新学期開講後に申し出がある度にリストに追加した。

・新2年生の「英語Ⅱ」クラス分けについては、平成21年度1月に実施したCASECテストの結果に基づき、英米学科選出の外国語科目小委員会委員が、春休み中にリストを作成した。

・平成22年度は、前期終了時7月に、「英語IB」受講者対象に再度CASECによる統一テストを実施し、成績評価の50%に組み込んだ。7月期テストについても学年暦に記載済みで、順調に実施された。

7月7日(水)	H204	H205
12:00～13:00	情報科学部	情報科学部
13:00～14:00	「英語IB」(外)木2 限今井	「英語IB」(外)木2 限松野
14:00～15:00	「英語IB」(外)木2 限ポーブ	「英語IB」(日・教・看)金1 限中山
15:00～16:00	「英語IB」(日・教・看)金1 限オムラティグ	「英語IB」(日・教・看)金1 限古田
16:00～17:00	「英語IB」(日・教・看)金1 限玉崎	「英語IB」(日・教・看)金1 限外池
17:00～18:00	「英語IB」(日・教・看)金1 限松本	
7月14日(水)		
12:00～13:00	情報科学部	情報科学部
13:00～14:00	「英語IB」(外)木2 限オムラティグ	「英語IB」(外)木2 限本田
14:00～15:00	「英語IB」(外)木2 限野々山	「英語IB」(日・教・看)金1 限蟹江
15:00～16:00	「英語IB」(日・教・看)金1 限和田	「英語IB」(日・教・看)金1 限小澤
16:00～17:00	「英語IB」(日・教・看)金1 限野沢	「英語IB」(日・教・看)金1 限本田

・後期終了時の英語統一テストは、同様の手順で、2011年1月12日、19日に実施された。これもすでに学年暦に記載済みである。1年生の結果は、来年度「英語Ⅱ」のクラス分け資料となる。

1年生用

1月12日(水)	H204	H205
13:00～14:00	「英語IB」(日・教・看・情)金1 限野沢	「英語IB」(日・教・看・情)金1 限本田
14:00～15:00	「英語IB」(日・教・看・情)金1 限和田	「英語IB」(日・教・看・情)金1 限小澤
15:00～16:00	「英語IB」(外)木2 限野々山	「英語IB」(日・教・看・情)金1 限蟹江
16:00～17:00	「英語IB」(外)木2 限オムラティグ	「英語IB」(外)木2 限本田
17:00～18:00	「英語IB」(外)木2 限今井	「英語IB」(外)木2 限松野
1月19日(水)		
13:00～14:00	英米学科	英米学科
14:00～15:00	英米学科 国際関係学科	「英語IB」(日・教・看・情)金1 限松本
15:00～16:00	「英語IB」(日・教・看・情)金1 限玉崎	「英語IB」(日・教・看・情)金1 限外池
16:00～17:00	「英語IB」(日・教・看・情)金1 限オムラティグ	「英語IB」(日・教・看・情)金1 限古田
17:00～18:00	「英語IB」(外)木2 限ポーブ	「英語IB」(日・教・看・情)金1 限中山

2 年生用

1 月 12 日(水)		
	C217	C218
13:00～14:00	「英語 IIB」(外)月 2 限[田村]	「英語 IIB」(外)月 2 限[吉本]
14:00～15:00	「英語 IIB」(外)月 2 限[大竹]	「英語 IIB」(外)月 2 限[杉浦]
15:00～16:00	「英語 IIB」(外)月 2 限[オムラティグ]	「英語 IIB」(外)月 2 限[武藤]
16:00～17:00	「英語 IIB」(日・教・情)火 1 限[片岡]	「英語 IIB」(日・教・情)火 1 限[古田]
17:00～18:00	「英語 IB」(日・教・情)火 1 限[畑]	予備
1 月 19 日(水)		
13:00～14:00	英米学科	英米学科
14:00～15:00	英米学科 国際関係学科	「英語 IIB」(日・教・情)火 1 限[菅沼]
15:00～16:00	「英語 IIB」(日・教・情)火 1 限[島]	「英語 IIB」(日・教・情)火 1 限[戸谷]
16:00～17:00	「英語 IIB」(日・教・情)火 1 限[森藤]	「英語 IIB」(日・教・情)火 1 限[青木]
17:00～18:00	「英語 IIB」(日・教・情)火 1 限[水野]	予備

・特筆すべきは、全学教務委員会での議論、外国語科目小委員会での検討を経て、本年度から、英語統一テストの結果を学内に公表することになった点である。結果を外国語科目小委員会で報告・承認後、全学教務委員会で報告、各教務委員長が教授会で報告することとなった。

開示内容: 全学/学部/学科(ヨーロッパ学科は専攻)別に、最高点、平均点、分布グラフ

開示方法: 紙媒体で、学生向けに掲示、該当科目担当者(非常勤講師)に通知。

データ利用については、「教務事務電子計算処理データの利用に関する取扱要綱」に準じた取扱とし、利用目的等を明記して学生支援センター長、教育研究センター長宛に申請することとなった。

・資料として、開示した本年度 4 月期、7 月期の統一テストの結果を本報告書末尾に載せておく。

・今年度末に昨年度入学生は「英語 I」「英語 II」を履修したことになる。英語統一テスト結果が集積されるので、データを分析し、1 つの指標として利用して、新カリキュラムの教育方法、教育成果等の検証をしながら、改善へとつなげていく必要がある。

・希望を言えば、昨年前半までの導入試用期間のように、学生が自由にいつでも受験できるようにしたい。その時の状況では、実際に毎月定期的に受験する学生は全学でも数十人である。しかし、その意欲ある数十人が徹底的に利用し、英語力を確実につけていけば、やがては周りの学生にも波及し、本学全体の英語力の底上げにもつながる。また、「本学では、CASEC をいつでも自由に受験して自分の英語力を定期的に測定し、TOEIC 対策等に利用することも可能です」と学生向け及び受験生向けに宣伝できることの効果は大きい。多少の予算増にはなっても、費用対効果は大きいのである。大学当局、法人の理解を求めたい。

3. 英語科目担当者の集い

平成 19 年度から開かれるようになった本学英語教育担当者の集いは、平成 21 年度には他の言語の担当者間でも開催されるようになり、全学共通科目の外国語教育、外国語学部各学部及び専攻の専攻言語教育の改善について議論する場ができた。各言語の会では、具体的な授業報告から始まり、教育方法、教育成果、教材等についての情報共有、意見交換、改善策検討などが話し合われ、各教員が次年度の授業に反映させ、改善している。

3.1 国際関係学科 英語科目打ち合わせ会

日時:①2010 年 12 月 23 日(木) 14:30~16:30 ②2011 年1月 11 日(火) 11:00~12:50

場所:(学内)E302 国際関係学科共同研究室

開催担当者(問合せ先):鶴殿悦子

出席者:①7名、②4名

話し合いの内容:平成 22 年度の授業内容について報告し合い、反省と提案を行った。その上で、23 年度の授業内容をどのようにしてゆくか話し合った。専任教員の数が少ないので、非常勤講師の方々と話し合うことは多くの点でたいへん有益である。

3.2 英米学科 英語科目担当者の集い

日時: 2011 年 1 月 28 日(金)

専門科目 10:00~12:00

一般外国語科目 13:30~15:30

場所: 英米学科共同研究室(E304)

内容: 平成 22 年度の各授業内容についての報告。教材、教授法等の意見交換。問題点についての検討等。

4. 「英語をすらすら読もう」英語多読のすすめ

平成 20 年度試験的に始めた「英語をすらすら読もう」英語多読の活動は、昨年度の他言語への広まりを経て、今年度全学的に一定の認知を得た感がある。

・やはり大きいのは、昨年度各言語が多読用図書を購入して図書館に寄贈し、今年度後期から開架式書棚に「外国語多読用コーナー」として整備されたことであろう。英語は Penguin Readers のレベル 2 からレベル 6 までの計 203 冊を入れた。

・今年度の「英語をすらすら読もう」は、昨年同様、毎週 1 回水曜か金曜の 15:00 から 18:00 に開室した。

・春休みにポータルサイトを通じて、英米学科の学生に SA の募集をかけた。仕事内容は、開室準備、貸出返却業務、利用者へのアドバイス、後片付け、さらには、ENGLISH SPACE を念頭に置いて利用者に簡単な英語で話しかけることも含めた。直後から予想を上回る応募があり、面談を経て計 5 名にお願いし、毎回 2 名で活動をしてもらった。特に今年度は宮浦が会議等で立ち会えない日も何度かあったが、すべてを学生 SA のみで運営してもらえた。また、さまざまな改善案を出し、かつ、それを実行してくれた。今年度の飛躍的な利用増加は、彼らの貢献に因るところが大きい。感謝したい。

・学生 SA の発案で、後期には「利用の手引き」を作成し、利用者に配布した。

・本年度の活動日は、前期と後期の案内チラシのとおりである。

お待ちしております

**英語ですらすら
「読書」を楽しもう！**

日本語なら本を読むのが好きだけれど
英語の本じゃ辞書も要るし時間がかかる...

そんなあなたにおすすめなのが、「英語多読図書コーナー」です。このコーナーのポイントは、**自分の英語レベルにピッタリ合う一冊**を選ぶことです。例えば「レベル2」の本なら約600語の英語（中学初級レベル）が分かれば、辞書をばわずスイスイ読み進めることができます。小説や映画スターの伝記など、ジャンルも様々。読書記録をつけるファイルも用意しました。

あなたも英語で、読書を始めてみませんか？

★ 5月・6月・7月の開室予定 ★

場所：図書館 2階 グループ研究室 A
時間：午後 3 時～6 時

5月							6月							7月							
						1			1	2	3	4	5				1	2	3		
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10	
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17	
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24	
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30	25	26	27	28	29	30	31				
30	31																				

問い合わせ先：英米学科 宮浦園江 (kmiya@for.aichi-pu.ac.jp)

英語力アップに効果的と評判！

**英語ですらすら
「読書」を楽しもう**

世界の名作あり 有名人の伝記あり 映画の紹介あり
興味のない本から手当たり次第！
さあ、あなたは大学生の間に何万語読めるか？

- 「英語ですらすら読もう」の特徴
- ★ 一人一人に**読書記録ファイル**を用意します。新たに累計単語数の記録もとれるようにしました。在学中に30万語読破を目指しませんか。
 - ★ 200語知っているだけで読めるレベルのから、3000語のレベル6まで、約800冊用意しています。またジャンルも多様ですから、その時の気分に合わせて、あなたに**ぴったりの一冊**が選べます。
 - ★ ほとんどの本に**CD**が付いています。多読の部屋でCDの朗読に合わせてページをめくれば、あっという間に読み終えて、しかもリスニング力もアップします。
 - ★ 多読の部屋で、本を話題にちょっと**英語でおしゃべり**も可能です。
 - ★ もちろん、だれでも参加できます！「**利用の手引き**」に従って利用して下さい。
 - ★ 高等言語教育研究所が、みなさんの英語学習支援として行っています。

Enjoy reading English books.

★ 2010年度後期の開室予定 ★

場所：図書館2階グループ研究室A
時間：午後3時～6時



2010年10月							2010年11月							2010年12月							2011年1月													
						1																												
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8							
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15							
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22							
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30	28	29	30	31	23	24	25	26	27	28	29	30	31												
31																																		

★今までに借りた本を返し忘れていた人は、E406の返却ボックスに返却をお願いします★

高等言語教育研究所 英語部門
問い合わせ先：英米学科 宮浦園江 (kmiya@for.aichi-pu.ac.jp)

・後期の始まりに、全学教員及び英語科目担当者向けに英語多読活動についての案内を配布した。外国語学習に有効な多読というものを認知し学生にも勧めて頂けたら、という希望と、今年度前期の利用状況報告も兼ねて、学内でこのよう多読がかなり浸透してきていることを知って頂きたいと思ったためである。本報告書末尾に資料として載せてあるのでご覧頂きたい。

・英語多読について、3年目にしてこれだけの広がりができ、コンスタントに借りに来て読書を進める学生が増えてきているので、当初の目的は達したと思われる。今年度後期からスペイン語でも多読活動が始まったことは大変うれしいことである。相互によいところを吸収して、さらに良い活動にしていきたいものである。

・確かにかかなり進歩したとは言えるが、他大学での英語多読の取り組みを見ると、まだまだ初歩段階で、展開の余地は大いにあると言わざるを得ない。1 つには、常設の英語読書や英語学習のできる常設の空間の創設。2 つ目には、現在の紙と鉛筆での読書記録ファイルを、ウェブ上にもっていくことである。個々人のアカウントで自動的に読書した累計語数(一応、「卒業までに 30 万語読もう」と呼びかけている)が表示されたり、本についてのコメントを書き込み本人の選択によっては Tosho Ring のようにコメントを公開して他の利用者の本選びのヒントにしたり、ということが大学ホームページ上でできたら、と夢見ている。情報科学部の先生や学生さんのご協力を仰いでなんとか実現させたいものである。

5. 英語連続セミナー第 4 シリーズ

今年度も後期に、一般教育科目「特別講義 A」として「グローバルな視野とコミュニケーションのための英語連続セミナーIV」を開講した。4年目となる今年は、以下のプログラムで実施した。

	月日	講師	所属	参考
1	10/7	コーディネーター		イントロダクション
2	10/14	大山守雄	財団法人 AFS 日本協会 名古屋事務所長	How the Communication Skills Help You
3	10/21	David Barker	BTB Press	Language Learning - the Big Picture
4	11/4	山本良一	関西大学高等部	English Lessons Based on the Integration of the Four Skills
5	11/11	柳澤理子	看護学部	Maternal and Child Health in Developing Countries
6	11/18	平塚夏樹	元国連開発計画(UNDP) 計画官	Some Thought on Development Cooperation
7	11/25	寺内曜子	愛知県立芸術大学	Yoko Terauchi Artist Talk: My Installation Work
8	12/2	白 元英	(財)愛知県国際交流協会 外国人相談員	Is Japan Ready for a Multicultural Society?: My experience as a Foreign Resident in Japan
9	12/9	佐々久美子	ジェンテックス・ジャパン株式会社 セールスエンジニアリング アシスタント	Career Path
10	12/16	Melisanda Berkowitz	(財)AHI アジア保健研修 所職員	How Can I Help? Asian Health Institute (AHI) and Sharing for Health
11	12/23	佐々木雄太	学長	My Language Experience in Britain: Troubles and Findings
12	1/6	Eric Hankin	愛知教育大学非常勤講師	Non-verbal Communication in a Cultural Context
13	1/13	Stephen Wheeler	アメリカンセンター館長	Staying Connected: Promoting U.S.-Japan Youth Exchange
14	1/20	堀江未来	立命館大学国際機構准 教授	“Global Englishes” as Skills for Intercultural Communication
15	2/3	コーディネーター		ディスカッション

今年度は学長、大山先生、寺内先生に再登場願った以外は、新しい講師陣となった。愛知県立芸術大学の寺内先生の場合は、元々は、芸大音楽学部の先生が講演予定であったところ、後期に病氣療養という事態に陥り、急遽、昨年度好評であった寺内先生にご無理をお願いし

たものである。また、看護学部からも地域看護学の柳澤先生にご講演いただいた。長久手キャンパス教員の講演を今後是非実現させたい。

講師はどの方も十全な準備と興味深い話題で、学生を引きつけている。また、学生の質問は時に少ないこともあるが、英文エッセイは毎回、自分の意見をしっかり述べているものが多い。

来年度も実施される英語連続セミナーを本学の特色ある教育として、さらに充実させていきたい。

6. 多言語競演レシテーション大会

第3回目となる今年度の大会も充実した大会となった。

英語関係では、英米学科(旧英文学科、新旧英米学科を含む)から2組、国際関係学科+全学英語科目履修者から1組、計3組が出場した。英米学科に関しては、志願者グループによる学科ミニレシテーション大会が開かれ、その選考結果により本選出場者を決定した。また国際関係学科の学生とともに看護学部の学生が参加したことは、大変うれしいことであった。結果は残念ながら英語からの受賞者はいなかったが、出場者の真摯な努力が窺えた。今後に期待したい。

7. おわりに

昨年度も書いたことであるが、やはり学内に常設の ENGLISH SPACE が望まれる。就職の厳しい時代、英語力のある学生が求められている。本学の中に、いつでも思い立った時に自分の関心やレベルにあった英語の本を手に取り、読書を楽しむことができる空間、付属 CD の朗読を聞きながら英語の本を読める空間、パソコンで e-Learning の自習教材で英語学習のできる空間、何人かと英語の DVD を一緒に見て英語でその映画について話し合える空間、留学生と英語で交流できる空間、時に学内外の講師に英語でミニ講演をしてもらえる空間ができ、そこがいつでもにぎわっているような、そんな日を夢見ながら、来年度も地道に一步ずつ学生とともに歩んでいきたい。

資料 1: 平成 22 年度 4 月 英語統一テスト 結果

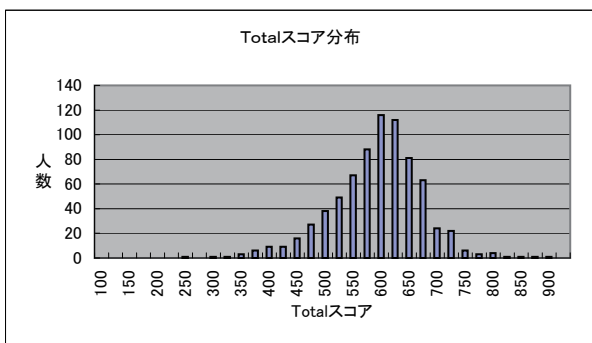
資料 2: 平成 22 年度 7 月 英語統一テスト 結果

資料 3: 「英語をすらすら読もう」英語多読活動案内

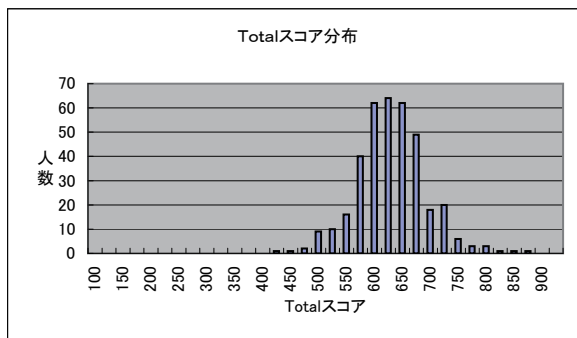
[資料1]

■ 2010年4月 CASEC全学・学部別集計

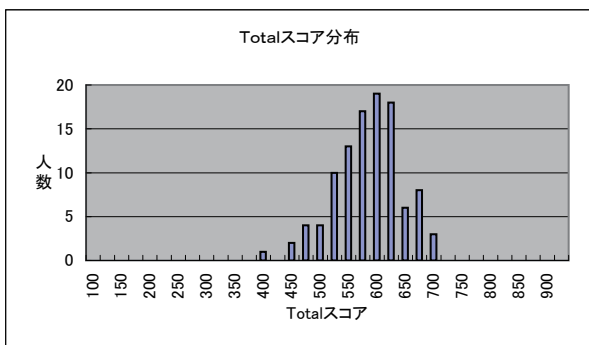
受験対象者: 全学
 受験者総数: 750
 平均点: 581
 最高点: 900



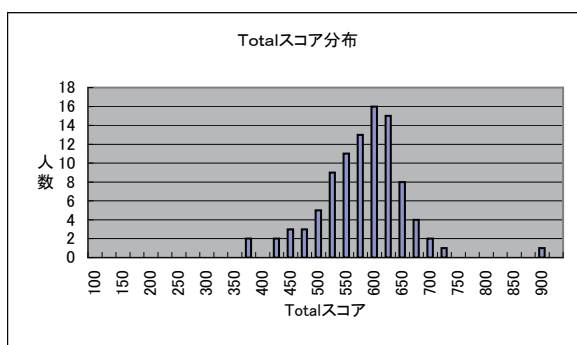
受験対象者: 外国語学部
 受験者総数: 369
 平均点: 619
 最高点: 868



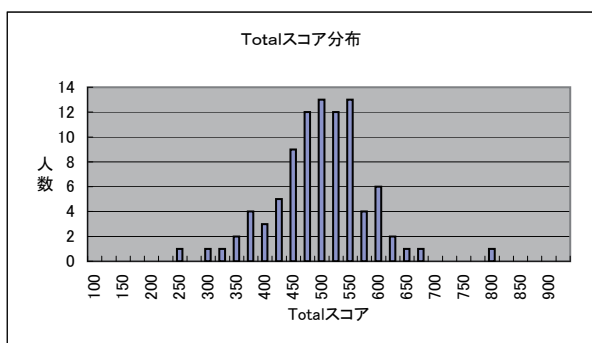
受験対象者: 日本文化学部
 受験者総数: 105
 平均点: 572
 最高点: 686



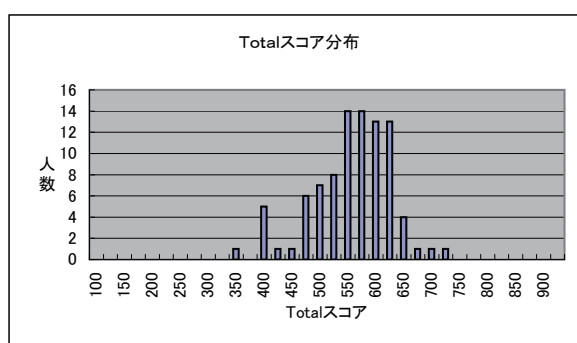
受験対象者: 教育福祉学部
 受験者総数: 95
 平均点: 568
 最高点: 900



受験対象者: 情報科学部
 受験者総数: 91
 平均点: 488
 最高点: 798

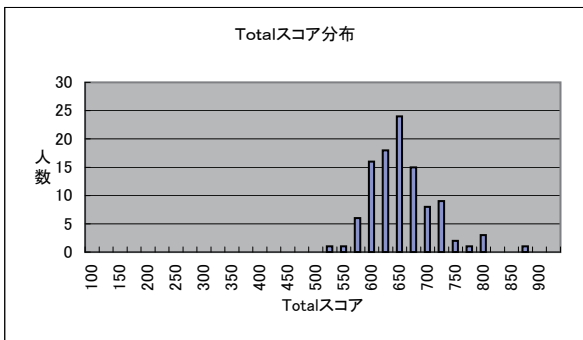


受験対象者: 看護学部
 受験者総数: 90
 平均点: 547
 最高点: 725

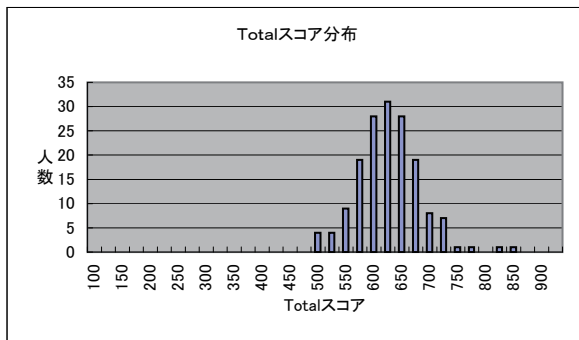


■2010年4月 CASEC 外国語学部 学科・専攻別 集計

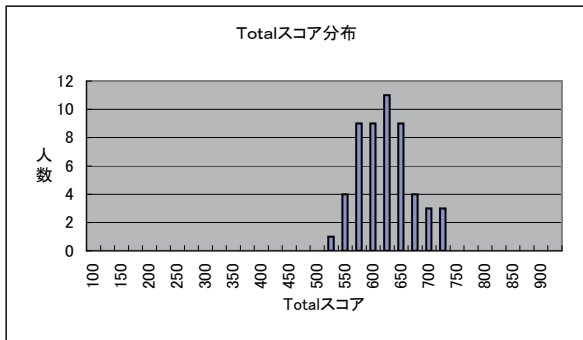
受験対象者: 外国語学部 英米学科
 受験者総数: 105
 平均点: 643
 最高点: 868



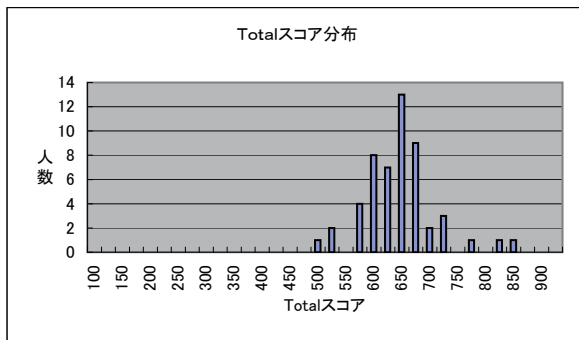
受験対象者: 外国語学部 ヨーロッパ学科
 受験者総数: 161
 平均点: 616
 最高点: 842



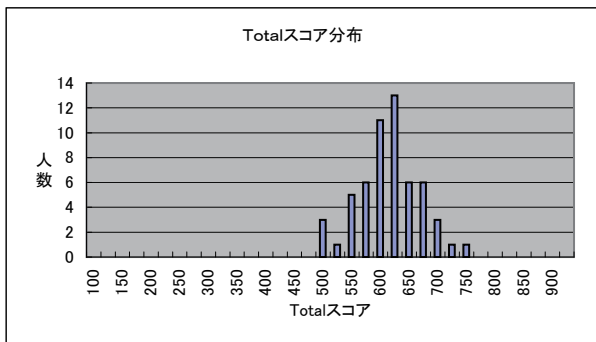
受験対象者: 外国語学部 ヨーロッパ学科 フランス語圏専攻
 受験者総数: 53
 平均点: 611
 最高点: 721



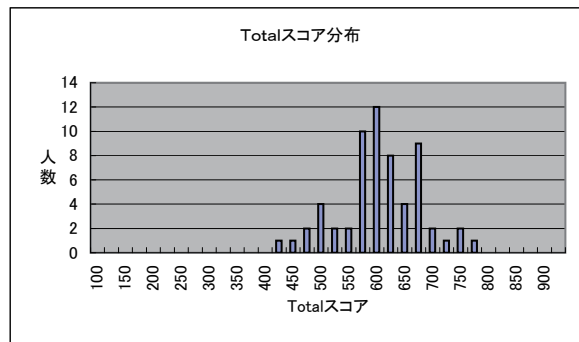
受験対象者: 外国語学部 ヨーロッパ学科 スペイン語圏専攻
 受験者総数: 52
 平均点: 634
 最高点: 842



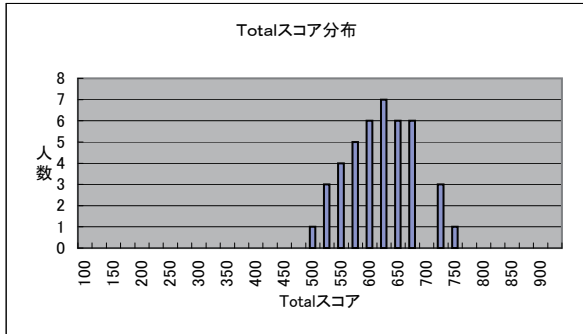
受験対象者: 外国語学部 ヨーロッパ学科 ドイツ語圏専攻
 受験者総数: 56
 平均点: 603
 最高点: 743



受験対象者: 外国語学部 中国学科
 受験者総数: 61
 平均点: 595
 最高点: 751

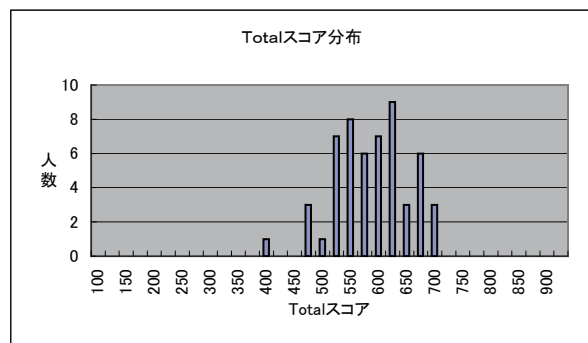


受験対象者: 外国語学部 国際関係学科
 受験者総数: 42
 平均点: 609
 最高点: 740

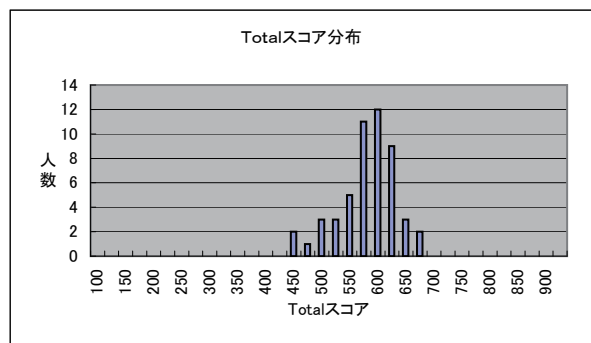


■2010年4月 CASEC 日本文化学部 学科別集計

受験対象者: 日本文化学部 国語国文学科
 受験者総数: 54
 平均点: 576
 最高点: 686

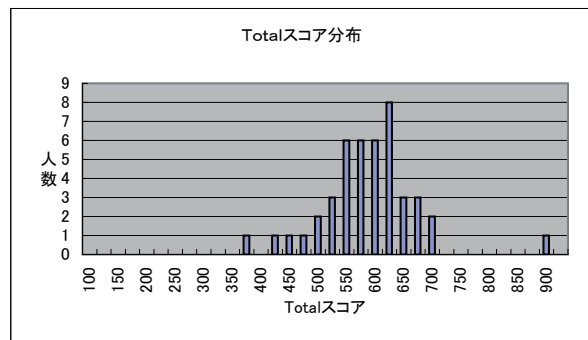


受験対象者: 日本文化学部 歴史文化学科
 受験者総数: 51
 平均点: 568
 最高点: 665

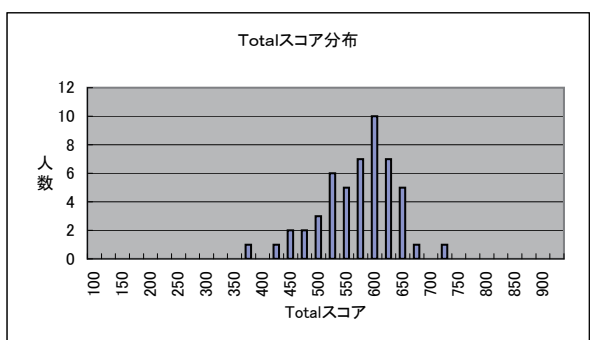


■2010年4月 CASEC 教育福祉学部 学科別集計

受験対象者: 教育福祉学部 教育発達学科
 受験者総数: 44
 平均点: 579
 最高点: 900



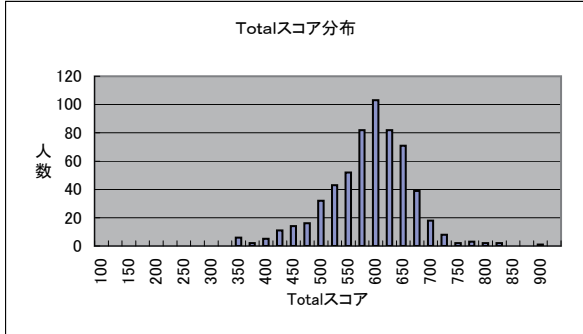
受験対象者: 教育福祉学部 社会福祉学科
 受験者総数: 51
 平均点: 558
 最高点: 707



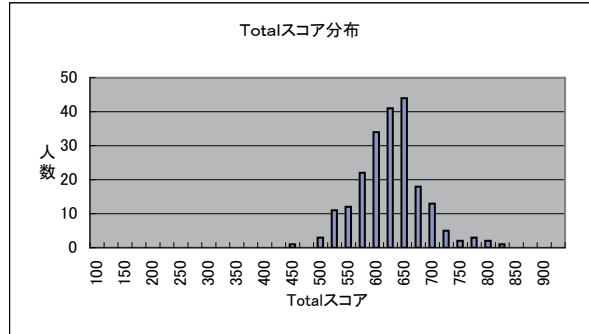
[資料2]

■ 2010年7月 CASEC全学・学部別集計

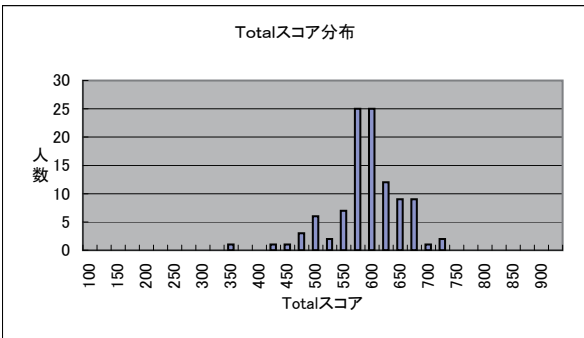
受験対象者: 全学
 受験者総数: 594
 平均点: 576
 最高点: 879



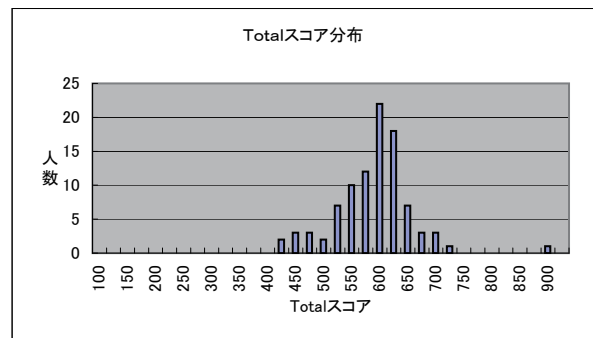
受験対象者: 外国語学部
 受験者総数: 212
 平均点: 614
 最高点: 816



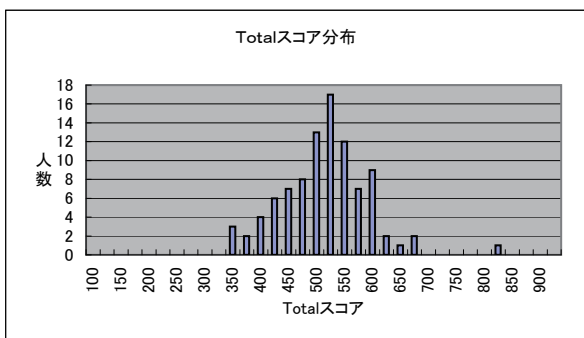
受験対象者: 日本文化学部
 受験者総数: 104
 平均点: 578
 最高点: 709



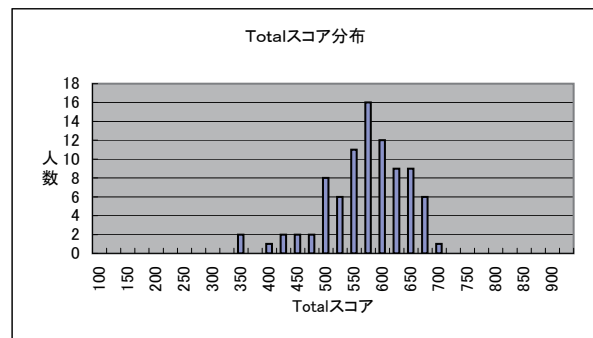
受験対象者: 教育福祉学部
 受験者総数: 94
 平均点: 578
 最高点: 879



受験対象者: 情報科学部
 受験者総数: 94
 平均点: 503
 最高点: 823

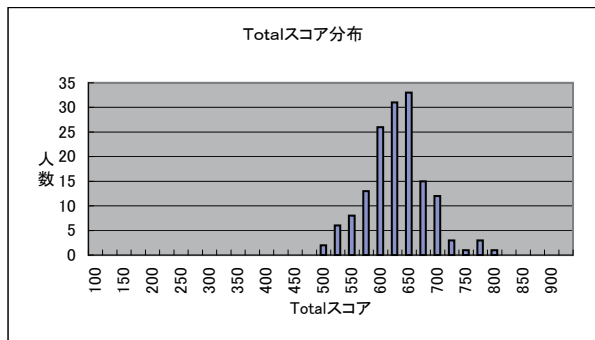


受験対象者: 看護学部
 受験者総数: 87
 平均点: 559
 最高点: 687

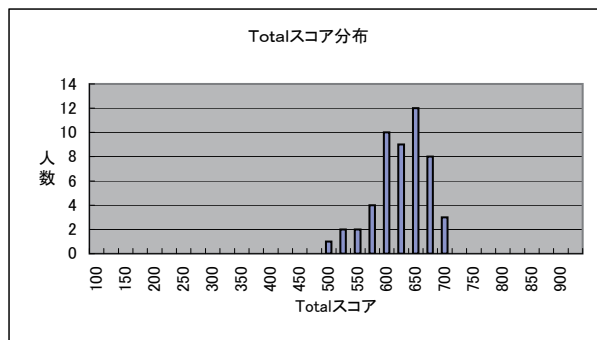


■2010年7月 CASEC 外国語学部 学科・専攻別 集計

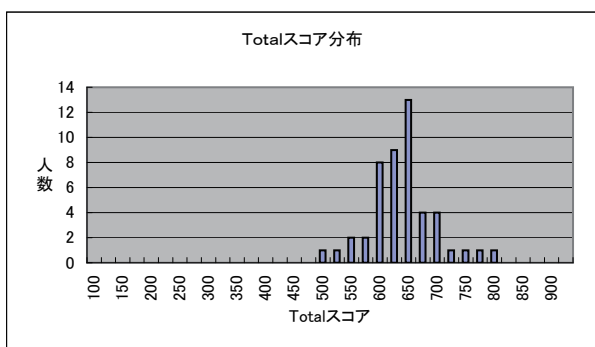
受験対象者: 外国語学部 ヨーロッパ学科
 受験者総数: 154
 平均点: 618
 最高点: 786



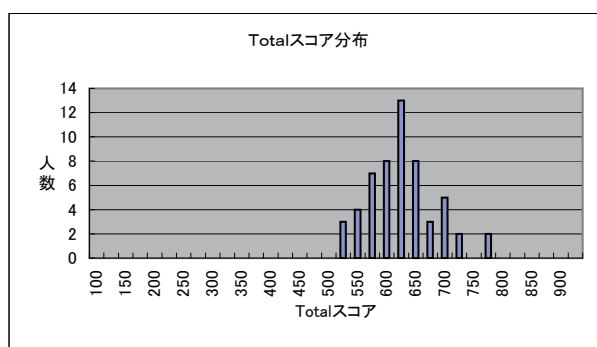
受験対象者: 外国語学部 ヨーロッパ学科 フランス語圏専攻
 受験者総数: 51
 平均点: 613
 最高点: 694



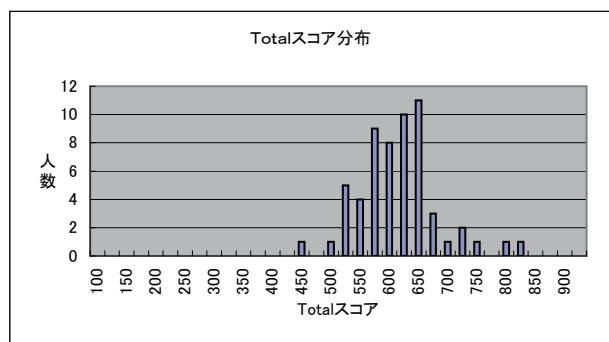
受験対象者: 外国語学部 ヨーロッパ学科 スペイン語圏専攻
 受験者総数: 48
 平均点: 629
 最高点: 786



受験対象者: 外国語学部 ヨーロッパ学科 ドイツ語圏専攻
 受験者総数: 55
 平均点: 614
 最高点: 772

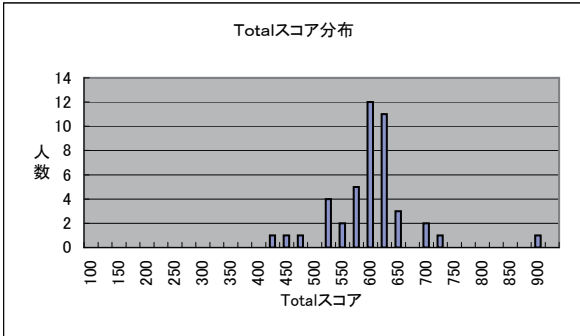


受験対象者: 外国語学部 中国学科
 受験者総数: 58
 平均点: 603
 最高点: 816

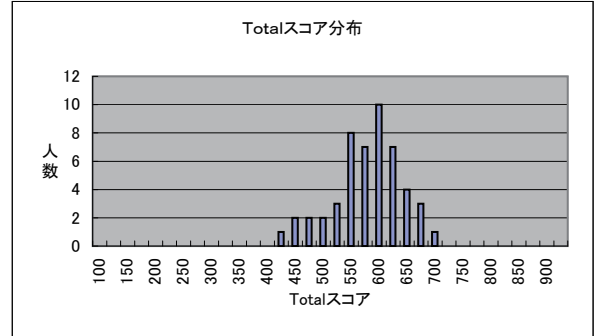


■2010年7月 CASEC 教育福祉学部 学科別集計

受験対象者: 教育福祉学部 教育発達学科
 受験者総数: 44
 平均点: 589
 最高点: 879

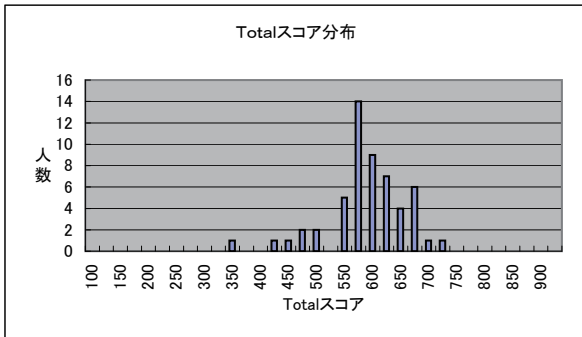


受験対象者: 教育福祉学部 社会福祉学科
 受験者総数: 50
 平均点: 568
 最高点: 688

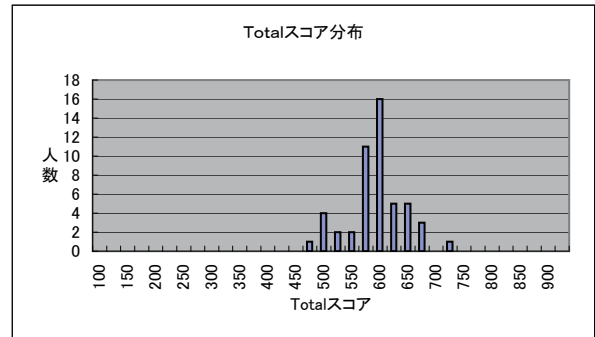


■2010年7月 CASEC 日本文化学部 学科別集計

受験対象者: 日本文化学部 国語国文学科
 受験者総数: 54
 平均点: 576
 最高点: 702



受験対象者: 日本文化学部 歴史文化学科
 受験者総数: 50
 平均点: 581
 最高点: 709



[資料3]

「英語をすらすら読もう」英語多読活動のご案内

2010年10月
 高等言語教育研究所・英語部門
 (外国語学部英米学科) 宮浦 国江

全学の学生の英語学習支援の一環として、平成19年度にささやかに始めた「英語をすらすら読もう」英語多読活動が、徐々に広がってきました。所蔵図書も、中学生でも読めるレベル0から一般書と変わらないレベル6まで850冊を越えました。利用者一人一人に読書記録ファイルを作り、読んだ本の一覧とコメントを保存していますが、そのファイル数も481人分になりました。

	月日	曜日	利用者数	貸出者数	貸出冊数	返却冊数
1	5/14	金	62			
2	5/19	水	24	19	24	1
3	5/28	金	79	42	68	22
4	6/11	金	75	38	49	49
5	6/16	水	21	14	20	10
6	6/25	金	77	38	53	52
7	6/30	水	22	10	12	15
8	7/7	水	37	17	22	19
9	7/16	金	51	15	28	54
10	7/21	水	37	8	15	46
計			485人			
平均			48.5人	22.3人	32.3冊	29.8冊

学科	個人ファイル数
英米学科	44
フランス学科/フランス語圏専攻	63
スペイン学科/スペイン語圏専攻	67
ドイツ学科/ドイツ語圏専攻	42
中国学科	79
国際関係学科	62
国文学科/国語国文学科	7
英文学科	4
日本文化学科/歴史文化学科	3
児童教育学科/教育発達学科	4
社会福祉学科	4
看護学科	7
情報ステム学科/地域情報学科/情報科学科	70
大学院・卒業生・他	11
教職員	14
計	481

今年度後期からは、図書館にも多読用図書コーナーができました。これからは二通りの方法で多読を楽しむことができます。

	図書館の多読図書	「英語をすらすら読もう」
種類と冊数	Penguin Readers レベル2-6 203冊	Penguin Readersレベル0-6 Oxford Readers レベル0-6 計 878冊
貸出返却	通常の図書館の本と同様に図書館カウンターで	「英語をすらすら読もう」活動日にアシスタントに図書台帳に記録してもらいながら
規則	図書館規則に従う	「英語をすらすら読もう」の利用の手引きに従う
メリット	いつでも借りられる 英語を話さなくても貸出返却できる 記録を書く必要もない	朗読CDを聞くことができる 記録ファイルを作ってもらえる(図書館の多読図書で読んでも一緒に記録できます) 英語と一緒に勉強する友だちに会える 少しでも英語を使う機会が増える
デメリット	モーティベーションの持続が難しい場合もある(いつでも借りられると思うと一日延ばしにしてしまいがちです)	活動日のみ

後期の活動日が決まりましたので、学生にお勧め下さい。もちろん先生ご自身のご利用も歓迎です。
 ・すみませんが、次のことを学生にご指導下さるようお願い致します。

★今までに借りた本を返し忘れていた人は、早急にE406の返却ボックスに返却をお願いします★

「スペイン語多読図書」の開室 およびスペイン語科目担当教員意見交換会

外国語学部ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻 江澤 照美

1. 「スペイン語多読図書」の開室

愛知県立大学高等言語教育研究所の2010年度予算によるアルバイト学生配置と本学長久手キャンパス図書館のご協力のもと、今年度後期計10回のスペイン語多読活動を実施した。スペイン語の多読活動は本学として初めての試みであるばかりでなく、日本のスペイン語教育界でも実施例をほとんど聞かない。この初めての試みを今年度本学で実現できたのは、平成20年度より先行し、以来年々活動が活発化している本学の英語多読活動と関係各位のご理解ご協力によるところが大きい。ここに記して深く感謝の意を表したい。

スペイン語の多読活動の立案や計画、その実施など事前の準備に関する経緯等については、筆者が執筆した本号所収の論文「外国語読解能力向上のための読書教育—スペイン語多読活動の試み—」を参照されたい。英語の多読活動の実施例の豊富さとは対照的に日本国内の教育機関でのスペイン語での多読活動の実施前例を探しだすことができなかつた。そのため、本学の英語多読活動の先例に学び、その活動形態の多くを参考にさせていただいた。同時に、英語教育とは事情が大きく異なる初習外国語教育独特の事情も考慮する必要があったため、結果として実施した活動は英語多読活動とは必ずしも似通っていない点もある。いずれにしても、筆者自身にとっても初めての試みであったスペイン語多読活動は実施期間中試行錯誤を繰り返し、反省点が大いにあったことを認めねばならない。

来年度もできれば「多読図書」の開室により、スペイン語学習者が原語で本を読むことに慣れ、文章読解能力の向上につながるよう、支援活動を続けていきたい。この多読活動開始と同時期である今年度後期より、長久手キャンパス図書館2階閲覧室に言語別の多読図書コーナーが新設された。スペイン語多読活動ではこの多読図書コーナーのスペイン語書籍を利用した。しかし、残念ながらその蔵書数は多読活動を実施するにはおよそ十分とは言えないのが現状で、今年度の活動期間中も多読図書コーナーの蔵書に加え、室外持ち出し禁止図書として筆者の個人蔵書のリーディング教材も持ち込んで並べ、多読部屋としての体裁をなんとか保った次第である。多読活動の今後の発展のためにも多読用図書の今後の充実を切に願っている。

「スペイン語多読図書」の開催場所や日時については以下の通りである。

【場所】 愛知県立大学長久手キャンパス図書館2階 グループ研究室B

【開室日】 2010年度後期 2010年 10月5日(火) 19日(火)

11月2日(火) 12日(金) 26日(金) 30日(火)

12月7日(火) 17日(金)

2011年 1月11日(火) 21日(金)

【開室時間】 15時から18時まで

【蔵書数】 図書館が管理している多読用図書 計63冊

うち Lecturas niveladas (LR 児童向け学習本) 40冊

Lecturas graduadas (GR 外国語学習者向け段階的読み物) 23冊

分類: LR ピンクのシール (3歳から5歳向け図書) 18冊

LR 黄色のシール (6歳以上) 22冊

GR 赤のシール (ヨーロッパ共通参照枠 Aレベル) 19冊

(→ A1 3冊/A1-A2 7冊/A2 8冊/A2+ 1冊)

GR オレンジのシール (同Bレベル) 4冊 (すべてB1)

GR 緑のシール (同Cレベル) 0冊

筆者(江澤)が持参した室外持ち出し禁止図書 計47冊

うち Lecturas niveladas (LR 雑誌等) 14冊

Lecturas graduadas (GR) 33冊

分類: LR ピンクのシール 2冊

LR 黄色のシール 12冊

GR 赤のシール 11冊(→ A1 6冊/A2 5冊)

GR オレンジのシール 17冊(→ B1 9冊/B1-B2 2冊/B2 6冊)

GR 緑のシール 5冊(すべてC1)

2. スペイン語科目担当教員意見交換会

昨年度初めて開催したスペイン語科目担当教員間の意見交換を目的とした会議を今年度も実施した。参加者は本学のスペイン語圏専攻/学科の専門科目のうち専攻言語科目の担当者と全学共通科目スペイン語担当者である、専任教員および非常勤講師であり、高等言語教育研究所予算による開催である。新カリキュラムに移行して二年目であった今年度の授業の報告や改善点についての意見交換が主たる目的である。

[スペイン語圏専攻/学科 専攻言語科目 担当者会議]

日時: 2011年2月14日(月) 10:00 - 12:00

場所: 長久手キャンパス E305

[全学共通科目スペイン語]

日時: 2011年2月14日(月) 13:00 - 15:00

場所: 長久手キャンパス E305

留学生の日本語指導の現状と課題

外国語学部国際関係学科 東 弘子

本報告では、昨年度に引き続き、外国語科目としての「日本語」科目の開講状況と課題を記す。また、日本語担当教員のミーティングについても紹介する。

1. 「日本語」の開講状況と問題点

2010年度の「日本語」クラスは、例年通り前期9コマ(学部留学生対象:4コマ, 短期留学生対象:5コマ)を開講した。しかし、後期から特別聴講学生の人数の増加とともに、科目の履修が義務的ではないものの日本語指導が必要である研究生の受入も増えたため、急遽、後期に科目増設を要求し、11コマ(学部留学生対象:5コマ, 短期留学生対象:6コマ)の開講とした。カリキュラム上は学部留学生を対象とした科目「日本語 I」「日本語 II」「日本語 III」があるので、レベル区別をクラス毎に表すために a: 上級(学部生), b: 初級(短期留学生), c: 中級(短期留学生)といった符号を付けて運用している。

その他、留学生対象の科目である旧カリキュラムの「日本事情(文化・社会)」は短期留学生対象の内容として運用し、新カリキュラムの「日本の文化」「日本の社会」は学部留学生と短期留学生の混合クラス、新カリキュラムの全学共通科目「多文化社会におけるコミュニケーション」「コミュニティにおけるコミュニケーション」では日本人学生と上級の留学生の混合クラスとなっている。本報告では主に「日本語」の状況を説明する。

本年度後期の開講状況は次ページの<表>の通りである。

学部留学生は、新カリキュラム体制になってから入学生が増加傾向にある。「日本語」は、それぞれの所属学部の必修単位である全学科目の外国語としての履修となる。(履修規程では「外国人留学生等」となっており、留学生の他、ある一定期間外国で教育を受けた帰国子女もこの中に含み運用している。)留学生全員が日本語を履修しているわけではなく、1年生6名が日本語 Ia を、2年生6名が IIa を、3年生1名が IIIa(1コマのみ)を履修している。学生の日本語力は上級または超級であり、授業は、アカデミックプレゼンテーションやアカデミックライティングを意識したアクティビティ重視のシラバスとしている。後期は短期留学生も増え十数名のクラスサイズとはなったが、学生の発表や学生相互の批評の機会を意識的に多く設定したり、毎週の宿題を課すなど、きめ細かい指導をおこなっている。こうした科目に、研究生や特別聴講生のうち上級者にのみ履修を許可しているが、それによって出身国や学習背景が多様となり、様々な刺激を与えあうことができているようである。

一方、特別聴講学生など短期留学生は毎年 10 名程度であったが、近年全学的に提携大学が増加してきたことに伴い、本年度後期は特別聴講生 12 名(韓国4名、ドイツ4名、フランス2名、スペイン2名)、研究生 6 名(中国4名、フランス1名、米国1名)であった。日本語のレベルをチェックするため、受入担当教員から学習歴などの情報を収集し、また学務課国際交流課の職員の協力を得て来日直後に簡単なプレイスメントテストを行い、その評価を一覧表にした上でクラス分けをした。後期は初級を3クラス、中上級を3クラス設け、初～中上級者までを

対象とした日本事情を1クラス設け、各学生が最低限週に4コマ以上の日本語授業が受講できるようにした。それでも、学生のレベルや学習歴は様々であるため、クラスのいくつかは日本語のレベルに差が生じてしまっていることも事実である。上級者には学部向けの授業の履修をすすめている。

<表>2010年後期 日本語・日本事情の内容と履修状況

学生欄の 学:学部生, 特:特別聴講生, 研:研究生

		月	火	水	木	金
1	科目名	日本語 I a			日本語 II a	
	レベル	学部1年生・上級			学部2年生・上級	
	内容	アカデミックプレゼンテーション1			アカデミックライティング2	
	学生	学:6名, 特3名, 研2名			学:5名, 特1名, 研1名	
	担当者	中道一世			石川美紀子	
2	科目名	日本語 II a	日本語 II c		日本語 I a	
	レベル	学部2年生・上級	中・上級		学部1年生・上級	
	内容	アカデミックプレゼンテーション2	読解/聞取		アカデミックライティング1	
	学生	学:6名, 特2名, 研1名	特:7名		学:6名, 特:4名, 研:2名	
	担当者	中道一世	馬場典子		石川美紀子	
3	科目名				日本語 III a	
	レベル				学部3年生:上級	
	内容				発表ピア学習と読解/表現	
	学生				学:1名, 研:1名	
	担当者				黒野敦子	
4	科目名	日本語 I b	日本語 III c		日本語 II b	日本事情(社会)
	レベル	初級	中・上級		初級	中・上級
	内容	語彙	テーマによる発表とプロジェクトワーク		会話	日本事情社会
	学生	特:3名, 研:3名	特:6名		特:6名, 研:2名	特:11名
	担当者	山口和代	横内美保子		米勢治子	中道一世
5	科目名		日本語 III b			日本語 I c
	レベル		初級			中・上級
	内容		文法			作文
	学生		特:5名, 研:2名			特:9名
	担当者		加藤淳			伊藤由香

大きな課題としてあげられるのは、大学全体が国際交流を推進する方向性にありながら、短期留学生に関する授業マネジメントを行う組織がないことである。日本語に関する授業担当者は非常勤講師9名であり、留学生の履修に関する事項について本務とする専任教員がいないため、日本語教育に関わる領域の専任教員がシラバスとクラスの管理をし、日本語のすべて

の授業(学部向け・短期留学生向け両方)について、担当者と専任教員とで、継続的に授業報告をメールで行い、日々、留学生の状況を確認しているといった現状である。特別聴講生が増加する中、この体制ではもう限界である。履修指導をするにも責任体制がはっきりしていないため、指導に従わない場合など、当方としてもやりきれない思いが生じてどうしようもない。また、留学生のニーズも様々で、本学での日本語の単位を帰国後に読み替えたい場合とそうでない場合があり、その際に受講上のルールをどのように設けるかなども、協定大学や受入教員、学生本人および、授業担当教員から情報を収集してきちんと対応すべきではあるはずだが、現状では困難である。そもそも、どのようなレベルの特別聴講生を何名まで受け入れられるのかといったことも、各部会での議論があるのみで、大学全体としての方針や計画があるわけではない。

そうした状況から、現在、全学組織としての「国際交流室」の設置について教育研究審議会において計画されているようである。本学学生の留学指導や大学間協定などの推進も重要であるが、それに伴い本学が責任を持って留学生を受け入れるのであれば、留学生の生活・学習の指導が継続的な業務として可能となる体制作りを、積極的に進めてほしいと願うばかりである。

2. 担当者ミーティング

授業後に毎回報告されるEメールでの授業報告による相互の情報交換の他に、本年度も、昨年度に引き続き高等言語教育研究所の予算で日本語担当者によるミーティングを行った。

日時:2010年12月23日(木) 12:10~13:40

場所:E302(国際関係学科共同研究室)

参加教員:6名(出席できなかった講師は4名。欠席者にも資料は配付した。)

非常勤講師:馬場典子、加藤淳、石川美紀子、黒野敦子、米勢治子

国際関係学科:東弘子

ミーティング内容:

- ・相互に情報共有できるように、事前に講師全員から、授業の目標(1行程度)、授業の流れ(5行程度)を提出していただき、それを元に資料を用意した。また、それぞれの授業で使用している実際の教材の1回分のコピーも添えた。
- ・資料を参照しつつ、学部生対象のクラス、短期留学生対象のクラスといった順に、授業の様子を確認しつつ、内容やクラス編成なども含め、授業運営上、気づいたこと、疑問に思うこと、改善の余地があることなどについて意見交換をした。

学生が個別に学習上抱える問題などについての意見交換や、クラス編成、到達目標の設定など、具体的な議論ができて大変有意義であった。通常のメールによる情報交換だけではわかりにくい、詳細な授業の様子や授業の意図などを相互に十分に理解し合うことができた。

また、専任教員からは、次年度の留学生数の予測なども含め、来年度の時間割や運営について説明した。講師のほうからも、短期留学生や研究生のケアについて、大学の体制の問題について指摘があった。

ミーティングで使用した資料のファイルは、高等言語教育研究所に保管してある。

以上

CALL を利用した自律型学習への展望Ⅱ

外国語学部英米学科 大森 裕實

高等言語教育研究所に「CALL/ICT 部門」が設立され、学部の通常委員会である「LL・情報委員会」と意思疎通を図りながら、本学の外国語教育に *Computer Assisted Language Learning* (以下 CALL) と *Information Communication Technology* (以下 ICT) を活用して、学生の自律的学習がどの程度まで可能となるのか、また、そのための支援には何が必要なのかについて考察し、試行錯誤を繰り返した昨年度の活動を継承する形で、本年度は授業での効果的利用ということも射程に含めた実践的活動を行ない、今後の「CALL/ICT 部門」の方向性を考究する 1 年であったと総括することができる。

1. CALL 教室の整備計画——本学学務課及び教育研究センターとの連携

本学には平成 10 年度の長久手キャンパス開学移転時に設置されたアナログ方式の LL 教室 5 室(50 名収容の大 2 室と 30 名収容の小 3 室)が存在したが、PC や LL 機能の老朽化に伴ない、それを最新の PC と CALL 機能を備えたデジタル方式多目的メディア教室に改修することにし、その計画を本学学務課と検討して、綿密な数年計画を立案したことは昨年度版の本誌報告書に記載したとおりであるが、本年度も引き続き、本学の視聴覚教育用施設の整備計画に貢献した。以下に、いわゆる CALL 教室整備について、時間軸に沿ってまとめて、参考に附す。

①平成 18 年度:H205 教室(旧 LL50 人教室)の予算が計上され、新型 PC と PC@LL(内田洋行製 CALL)が導入された。

②平成 20 年度:G204 教室(旧 LL30 人教室)に新型 PC と簡易型 CALL“Wingnet”(コンピュータウイング社製)が設置された。

③平成 21 年度:H204 教室(旧 LL50 人教室)についても、学内の「魅力あふれる大学づくり関連事業」として 2 ヶ年度にわたり予算計上された結果、H205 教室同様に PC@LL を導入した CALL 教室に生まれ変わる。

④平成 22 年度:H205 教室(旧 LL50 人教室)の PC&CALL リース契約の満了に伴ない、予算が計上され、新型 PC と PC@LL(内田洋行製 CALL)が年度末に導入される。

上掲いずれの場合にも、CALL システム導入後には、本学教員を対象とする説明会を開催してきたが、直近の③の場合には、教育研究センターとも連携し、当該施設を利用する機会の多い(非常勤講師も含めた)本学教員に加えて、授業をサポートする機会の多い学務課職員を対象とする「PC@LL 利用講習会」を開催した(平成 22 年 6 月 4 日に実施)。

2. ICT 活用のためのワークショップ——関連学会との連携と社会的貢献

大学英語教育学会(JACET)ICT 調査研究特別委員会から依頼を受けたワークショップについて、本報告者と David Watts 講師(本学英米学科)が共同企画し、それを JACET 中部支部第 27 回大会(2010 年 6 月 6 日)において実施した。これは、昨年度の Edgar Pope 教授とのワークショップに引き続き、本部門のサポートを受けて、本研究所研究員が行なった学界及び一般

社会に対する社会的貢献の一環として位置づけられる。

当該ワークショップの内容は、“Using Internet Sourced Materials in the Presentation of Research and Writing Courses at Aichi Prefectural University, Japan” という表題が示唆するように、インターネット上の多様な資料媒体を活用して、学生の動機づけを活性化し、自主的調査からプレゼンテーションやライティングに繋げていく実践的なものである。さらに、Watts 講師は、これらの詳細を本学『外国語学部紀要』第 43 号と JACET 編『ICT 活動報告書』(ともに 2011.3) にまとめているので、参照されたい。

3. CALL 教室を利用した学生自主学習のススメ——語学試験対策としての H205 教室の運営

本年度も昨年度に引き続き、「語学試験 (TOEFL/TOEIC/IELTS) 受験のための学生自主学習」を次のような要領で実施した。ただし、現状に鑑みると、本事業を今後も積極的に推進するためには、実施体制について改めて検討しなければならない課題を残した。

- (1) 場所: H205(CALL)教室。
- (2) 目的: CALL を利用した語学試験 (TOEFL/TOEIC/IELTS) 受験のために学生が自主的に学習することを支援する。
- (3) 日時: 毎週水曜日午後 1 時から午後 4 時まで。
- (4) 当該時間帯の運営のため TA (大学院生) が常駐する。
- (5) 使用できる 3 種類の複数教材 (これらの教材をそのまま持ち帰ることは不許可)
 - a) TOEFL テスト完全攻略模試 (6 セット)
 - b) TOEIC テスト新・最強トリプル模試 (7 セット) / 重点強化式新 TOEIC Test リスニング問題集 / TOEIC テストリスニング徹底攻略新 / TOEIC TEST 実戦パーフェクト模試 (各 1 セット)
 - c) IELTS 試験対策 Cambridge IELTS 6 Self-study Pack (4 セット)

4. 本学学生のニーズに適合した視聴覚教材の開発——音声学実験実習室との連携

本学部が所管する「音声学実験実習室」では“スピーチ・クリニック”を開設して、外国語 (特に英語) の発音の不得意な学生や Native Speaker の自然な発音に近づきたい学生を対象とする発音矯正を課程外教育として実施している。ここでは、学習者が自律的に英語音声リズムを習得できるソフト「自然な英語リズム完全マスター Part I」(Windows XP 対応) の続編として、Audacity という無料ソフトを新しく利用した「同教材 Part II」(Windows VISTA 対応) を平成 21/22 年度に完成した。これらは CD-ROM 化することにより、「視聴覚自習室」で学生の自由利用に供することが可能になった。この自律型学習教材は、視覚認知情報を音声波形に附加して、臨界期を過ぎた成人学習者の音声認識のサポートを行なう点に特徴がある。

また、William Jones 非常勤講師には、昨年度に引き続き、本学の専門科目としての英語授業内容に適応した音声教材の作成を依頼した (Jones 講師の吹込み)。

5. 今後の重点的課題

CALL 導入の意義が広く一般に理解されるように、本学で実際に展開が可能な CALL 利用のモデル授業を学内外に積極的に紹介し、CALL を利用した自律型学習の向上を図ることにより、いっそうの社会的貢献に寄与することが期待される。

『ことばの世界』 高等言語教育研究所年報 執筆要項

愛知県立大学高等言語教育研究所

2009(平成 21)年 5 月 26 日研究所会議

1. 誌名を『ことばの世界』(愛知県立大学高等言語教育研究所年報)とする。(国際標準逐次刊行物番号 ISSN 1884-006X)
2. 本誌は、研究員による学術研究の成果を発表することにより、言語教育および言語、文化、社会の研究分野において学術研究に寄与するものである。
3. 本誌に投稿できる者
 1. 研究員(筆頭著者が研究員の場合、非研究員を含む共同執筆原稿も投稿できる)。
 2. 本研究所主催の研究会等での発表者(発表内容に基づく投稿)。
 3. 研究所運営会議が特に認めた者。
4. 投稿は未公刊のもので、論文、実践報告、研究ノート、資料・翻訳(投稿者の研究成果の一部と認められるもので、著作権等の問題に抵触しないもの)、書評、講演録、研究所事業報告とする。
5. 体裁
 1. 完成原稿を pdf および MS ワード文書ファイルで研究所運営会議に提出する。
 2. A4 縦、横書き、左綴じ。11 ポイント。余白:上 35mm、下左右 30mm。行数:40行を原則とする。ページ数を入れない。フォントは MS P 明朝が望ましい。
 3. 最初のページに、1 行目:左寄せ 11 ポイントで原稿種類(論文、実践報告等)、2行目:中央揃え 20 ポイントでタイトル、3 行目:11 ポイントで空白、4 行目:右寄せ 11 ポイントで所属と氏名、5 行目:空白、6 行目以降:本文。
6. 分量(要約、図表、注、文献目録等含む):30ページ以内
7. 原則として、日本語論文には外国語による要旨、外国語論文には日本語による要旨を添える。分量は 1 ページ以内とし、前項の分量以内とする。
8. 投稿原稿掲載の可否は、本誌編集委員会を兼ねる研究所運営会議で決定する。必要な場合には、執筆者に原稿の一部変更を要請することがある。校正段階での内容変更はできない。

以上

ことばの世界 第3号

愛知県立大学高等言語教育研究所年報

ISSN 1884-006X

2011 (平成 23) 年 3 月

愛知県立大学 高等言語教育研究所

〒 480-1198 愛知県愛知郡長久手町熊張茨ヶ廻間 1522-3

H 棟 3 階 H303 Tel:0561-64-1111 (代表)

内線 5303 Fax:0561-64-1107 (外語)

<http://www.for.aichi-pu.ac.jp/gengoken/>

印刷 株式会社あるむ

ことばの世界

愛知県立大学高等言語教育研究所年報

第3号