

# Review of Asian and Pacific Studies

2025

アジア太平洋研究

特別号

[特集：多様性の時代—日本の英語教育を考える—]

日本の小学校英語でのICT活用の効果 ..... 小野 尚美  
田縁 真弓  
吉本 連  
オーガスティン 真智

オンライン英会話の効果と課題

—自律支援とWorld Englishesの理解を中心に— ..... 小林 めぐみ

発音とリーディングの関係 ..... 馬場 今日子  
平山 真奈美  
増田 斐那子

テキスト、音楽、イメージ

—真正性の問題への批評的アプローチ— ..... ラルフ・バーナビー  
杉本 悠 訳

# 『アジア太平洋研究』

Review of Asian and Pacific Studies

## 投稿案内

### 編集方針

『アジア太平洋研究』は、日本・北米を含むアジア・太平洋地域に関する問題や政策課題の理論的、経験的研究を促進するために、これらの領域に関する研究論文の投稿を歓迎する。本誌は多分野を扱うことによってそれぞれの専門研究の充実を図るとともに、異分野の研究者間の交流促進に寄与することも狙いとする。

### 投稿規程

1. 論文は和文または英文に限定する。和文の場合、用紙はA4判、11ポイントの書体を用い、1行を39文字、1ページを39～40行とし、図表込みで15ページ以上20ページを限度とする。英文の場合、図表込みでダブルスペースA4判40枚（10,000語）程度とする。また論文には英文のアブストラクト（300語程度）をつけるものとする。原稿の提出方法は、印刷した完成原稿を郵送し、あわせてその電子データを電子メールの添付ファイルで送信する。
2. 投稿された論文は原則として複数のレフリーの審査を受ける。採用・不採用にかかわらず、投稿原稿は返却しない。
3. 投稿の書式などの詳細はセンターに直接問い合わせるか、公式ウェブサイト（<https://www.seikei.ac.jp/university/caps/publication/info.html>）を参照されたい。

### 編集委員会

委員長：永野 護

委員：藤田 玲子、竹本 雅憲、川村 陶子、李 セボン、波照間 陽、細本 有理子

編集事務局：北原 仁、長橋 典子、村木 碧唯、横山 未美子、小笹 有理

編集補佐：韓 相一

---

2025年6月発行

発行所 成蹊大学アジア太平洋研究センター  
〒180-8633 東京都武蔵野市吉祥寺北町 3-3-1  
TEL: 0422-37-3549  
E-mail: caps@jim.seikei.ac.jp  
発行者 成蹊大学アジア太平洋研究センター  
『アジア太平洋研究』編集委員会  
印刷所 株式会社 芳文社  
〒194-0037 東京都町田市木曽西 2-3-14

## 目 次

[特集：多様性の時代—日本の英語教育を考える—]

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| 日本の小学校英語でのICT活用の効果 ..... | 小野 尚美 (1)  |
|                          | 田縁 真弓      |
|                          | 吉本 連       |
|                          | オーガスティン 真智 |

オンライン英会話の効果と課題

|                                     |             |
|-------------------------------------|-------------|
| —自律支援とWorld Englishesの理解を中心に— ..... | 小林 めぐみ (41) |
|-------------------------------------|-------------|

|                    |             |
|--------------------|-------------|
| 発音とリーディングの関係 ..... | 馬場 今日子 (73) |
|                    | 平山 真奈美      |
|                    | 増田 斐那子      |

テキスト、音楽、イメージ

|                          |                 |
|--------------------------|-----------------|
| —真正性の問題への批評的アプローチ— ..... | ラルフ・バーナビー (105) |
|                          | 杉本 悠 訳          |



# Review of Asian and Pacific Studies

2025

## CONTENTS

### [Special Issue: Diverse Approaches to English Education in Japan]

- The Effects of Using ICT in English Education  
for Japanese Elementary School Children ..... Naomi Ono, (1)  
Mayumi Tabuchi,  
Ren Yoshimoto,  
and Machi Augustine
- The Effects and Challenges of Online English Conversation Lessons:  
Promoting Autonomous Learning and Understanding World Englishes  
..... Megumi Kobayashi (41)
- The Relationship between Pronunciation and  
Reading Skills in Japanese Learners of English: A Case Study  
..... Kyoko Baba, (73)  
Manami Hirayama,  
and Hinako Masuda
- Text, Music, Image:  
Critical Approaches to Issues in Authenticity ..... Barnaby Ralph (105)  
Translated by Haruka Sugimoto



## 日本の小学校英語での ICT 活用の効果

### The Effects of Using ICT in English Education for Japanese Elementary School Children

小野 尚美\*, 田縁 眞弓\*\*, 吉本 連\*\*\*, オーガスティン 真智\*\*\*\*  
Naomi Ono, Mayumi Tabuchi, Ren Yoshimoto, and Machi Augustine

#### Abstract

The purpose of this study is to describe what is required of English education in Japan to meet the needs of a diverse age. Our research group will introduce a new method to English education in elementary schools, which is called “Learning by Storytelling Method (hereafter it is called LBS Method).” We have developed this English teaching method for elementary school students based on storytelling activities using picture books. We will also report on how to use Information and Communication Technology (ICT) in this teaching method. To increase the amount of English input and output for elementary school students, Loilnote and iPad were used in review activities for the method. The use of the two types of ICT made it possible to increase the amount of English input for Japanese elementary school students and encouraged them to express in English that made the most of the children's emergent literacy. This illustrates how important ICT is for developing the ability to communicate in a situation-appropriate manner. In addition, Our paper will explain the English curriculum that uses ICT, and report on the results of a questionnaire about learning English with the LBS Method. Furthermore, The paper will also mention the importance of teacher education at the end. It is important that teachers who teach English have sufficient English ability. We should not judge learners' English ability based on whether they get good or bad test scores. However, we need to focus on the causes of students' learning difficulties and train teachers who can provide instruction that removes these causes. In this way, we will be able to increase the number of students who make progress in their English studies in junior high school.

---

\* 成蹊大学文学部 Faculty of Humanities, Seikei University

\*\* 京都光華女子大学 こども教育学部 Department of Child Education, Kyoto Koka Women's University

\*\*\* ノートルダム学院小学校 Notre Dame Elementary School (令和7年3月31日まで勤務)

\*\*\*\* ノートルダム学院小学校 Notre Dame Elementary School

この論文は、成蹊大学のアジア太平洋研究センターから4年間の研究助成を受けて行った研究に基づいています。4年間の研究及び論文出版のために成蹊大学アジア太平洋研究センター所長の永野護先生には様々なご助言を賜り、お心遣いいただきました。また、長橋典子様、細本有理子様、横山末美子様、小笹有理様には、事務手続き等で大変お世話になりました。著者を代表しまして、心より御礼申し上げます。(成蹊大学文学部 小野尚美)

## I. はじめに

本論文は、多様化する時代に合わせて日本の英語教育に何が求められているかを論ずるために、小学校という校種での教育の新しい試みについて紹介している。現在開発途中の絵本のストーリーテリング活動に基づいた小学校英語指導法「Learning by Storytelling 指導法（以下、LBS 指導法と略す）」を実践しながら、その指導に ICT（Information Technology（情報通信技術）に意思疎通という観念を取り入れた言葉で Information and Communication Technology（または Technologies）の略称）を活用する方法について述べる。日本の小学生の英語のインプットを増やし、児童の既に発現しているリテラシーを最大限に活用したアウトプットを奨励し、状況に合ったコミュニケーションができる能力を養成するために ICT がいかに重要か説明する。

LBS 指導法は、2018 年から著者らが協同で開発している。2020 年のコロナ禍で、小学生児童の英語のインプットとアウトプット量を増やすために LBS 指導法の復習活動に ICT（双方向授業を作り出す授業支援クラウドであるロイロノート（LoiLonote：授業支援のクラウドシステム）の使用と iPad の活用）を導入した。LBS 指導法は、(1) インタラクション、(2) 絵本の場面の並べ替え、(3) 絵本の場面についてのリテリング、(4) 発信活動を行い、それぞれの活動の後に、英語の正確な知識を蓄えるためのワークシート及び、英語学習の動機付けと児童が自身の英語学習を振り返るための振り返りシートの記入を行うことで、トップダウン指導から入り、徐々に正確さと流暢さの両方に注目した発信活動へと進むという教え方となっている。この論文では、低学年、中学年、高学年の ICT を使った英語カリキュラムについて説明するとともに、学生の学習状況と動機について、振り返りシートの 3 問（四択の質問）と自由記述の分析結果、さらに 3 年生児童 87 人の振り返りシートと 6 年生児童 99 人の LBS 指導法による英語の学びについてのアンケート結果を報告する。この論文は、通常のテストの点数による学習者評価ではなく、むしろ小学生的英語の躓きの原因を突き止め、問題を解決しながら学習者の動機を高めて中学校英語につないでいく指導の重要性を説いている。

## II. 研究の背景

近年のインターネットをはじめとした多様な通信機器及び交通手段の発達に伴い、政治、経済、文化を含むあらゆる側面において国家や地域を超え地球規模で情報や資本の流通、それらに伴う人々の意思伝達が迅速かつ頻繁に行われるようになってきている。いわゆるグローバル化である。文化背景の異なる人同士の距離が縮まり、交流が盛んになってくればそれだけ私たちはお互いの多様性を意識し、その多様性を理解する力と受容できる態度や能力といった多様性ととも共存できる力が必要となってくる。公私ともに国際社会と関わる機会が増える状況下、この多様性はどう対応していくかは、21 世紀に生きる私たちが直面している喫緊の課題といえるであろう。

このグローバル化の過程で、コミュニケーションを円滑に行うためのリンガフランカ（共通語）としての英語の役割はますます重要になっている。かつて、全盛期には世界の人口と面積の約四分の一を地図に収めるほどの超大国であった歴史を持つ大英帝国の英語、20 世紀に強大な政治力と軍事力を備えて国力を蓄えていったアメリカ合衆国の英語、かつて英国の植民地であったオーストラリアで使われている英語、ニュージーランド英語、カナダ英語は、英語を母語として使われている英語（English as a Native Language）とみなされるようになってきている。しかし、何世代にも渡る移民の流入、政変などによる避難民や民族の移動、婚姻やビジネスによる人の移動が

盛んになることで、それらの英語も、多様な文化的背景を持つ人々によってコミュニケーションの手段として使われるようになり、その様相は次第に変化し、英語の変種と考えられるようになってきている。さらに、シンガポール、ナイジェリア、マレーシア、インドなど英語を公用語として使用している社会では、土着の言語の影響を受けた独特の英語が市民権を得て、自己表現を最も可能にするその社会の主要語となってきた。英語を公用語として使用している国々では、英語以外に複数の言語が公用語として使われていることもあり、その場合は、少なくとも公用語の数とともに存在する文化が、その国の文化的特徴となっている。

上記で述べたように、交通手段や通信伝達方法の多様化やそれに伴う豊富な資本と情報だけでなく、人の動きが盛んになるに伴いコミュニケーションのための共通語としての英語も多様化してきている。英語は全て変種であるという考えを基にした世界の英語（World Englishes）時代が到来している。英語の多様性を認める世界の英語の考え方は、英語教育の在り方に影響を及ぼすであろう。ネイティブスピーカーの英語の定義も難しくなってくる。

また、英語が主要語か公用語か、教育上教授される外国語であるか、それぞれの社会における位置づけにより英語習得の方法は異なってくる。英語が主要語として、または公用語として使われている場合は、日常生活で英語を使う機会が多いため、英語が使われる豊富な状況に助けられ、英語コミュニケーション能力の獲得は容易になる。一方、日本のように、学習者が教育上の教科として英語を学ぶ場合、日常生活のために使用する機会が主要言語や公用語として使う人たちより少ないため、日本の学習環境に適した指導法を考案していく必要がある。

日本の英語指導法についても、これまで言語学者や英語教育者はより効果的な英語指導方法をそれぞれの視点から模索しており、多様な考え方が存在している。近年の日本の英語の目標・スキルを、従来の「読むこと」「書くこと」「聞くこと」「話すこと」の4技能に分けて考えるのではなく、「話すこと」を「やり取り」と「発表」と2つの領域に分け「5つの領域」と考えられるようになってきた。日本では、高校受験や大学受験での必須科目としての英語は重要で、なるべく正確な英語文法及び語彙の習得に重点を置く傾向にあるが、5領域ということで英語による発信能力の育成に費やす時間を増やす必要があると考えられている。英語による発信活動を助ける指導の一つに、学習者のスキーマを活性化させるPre-Reading及びPre-Listening活動がある。学習者の過去のあらゆる経験で蓄積された知識と新たに出会う事柄との橋渡しをすることで、学習者の英語の取り込みを容易にし、英語による発信活動へと結び付けるこの活動は今ではどの校種でもよく行われている。これは効果的な活動であるが、最終的には学習者が自身のスキーマを自発的に活性化し、知識と新しく学ぶ内容と結びつけながら英語による発信を行っていきける程度まで訓練を積み重ねなければならない。そのためには、英語によるメッセージの理解のために学習者がその関連知識を呼び起こせるよう指導する必要がある。

また、より英語運用の流暢さに重点を置くことから教え始める指導アプローチにCommunicative Approachがある。話者の意思伝達内容の意味理解から始め、段階を経て次第にメッセージ内容の正確な理解へと導いていくという考え方である。話者同士の理解の過程では、相手の意思を理解するために、英語を使って意味の交渉を行うよう導く。これまで重視されてきた文法知識や語彙能力だけでなく、社会文化的知識（sociocultural competence）、談話の知識（discourse competence）とコミュニケーションを駆使して積極的にメッセージを理解するための方略能力（strategic competence）の重要性を説いている。

このCommunicative Approachは、具体的な指導手順を示していないため、指導法（method）というよりは、言語指導の指針（approach）を示すものである。この考え方の誕生は、複言語複文化主義と密接な関係がある。このヨーロッパ発祥の考え方は、ある一定期間に達成すること

が期待される教育課程における言語習得を念頭に置くのではなく、異文化に属する人々との交流を通して相互理解を深め、友好的な関係を構築していくため、生涯を通して言語によるコミュニケーションを円滑に行うことでヨーロッパにおける平和を実現させるという発想に基づいている。このような背景から、この **approach** は日本の英語指導に取り入れられているが、中学校高等学校のカリキュラムの中でメッセージの意味理解の重視から内容の正確な理解へと導くには、習得のための時間的制約、さらに教員のコミュニケーション能力の資質の観点から、その効果は限定的であろう。

一方、英語教育の分野で行われてきた読解ストラテジー研究の成果が日本の英語教育に与えた影響は大きい。単語や文法構造の理解が自動化している英語上級者は、単語の意味理解や文構造の理解を中心としたボトムアップレベルの理解を基にテキストの概要の理解が可能になる。読解ストラテジー研究では、ボトムアップ・ストラテジーが英語の苦手な学習者の方略だと考えられていたが、実際は英語の苦手な学習者が単語や文構造の理解で躓いているため、ストラテジーの分類をする際に、使っているストラテジーとしてボトムアップ・ストラテジーをよく使うと判断される傾向にある。単語や文構造の理解が不十分であると、なかなかテキスト全体の理解をすることや文脈からの情報を基に分からない単語などを推測して理解していくことは困難になる。英語の苦手な学習者にとっては、このボトムアップレベルの訓練は重要であるが、同時に既に知っている単語や文法の知識を活用してテキストを要約し、さらに文脈の力を借りてテキスト全体の理解をするトップダウン・ストラテジーの訓練も必要である。英語のスキル訓練の重要性を反映した多くの英語のテキストには、ボトムアップ・ストラテジーのための問題と、トップダウン・ストラテジーの養成を目指す練習問題が含まれている。英語能力を向上させるためには英語の流暢さを目指すトップダウン・ストラテジーと英語知識の正確さを目指すボトムアップ・ストラテジーの訓練の順番があるわけではない。はじめから流暢さと正確さの両方の視点が習得には必要である。

先に述べたように、日本の英語学習者にとって、異文化の人々との意思疎通のための共通語としての英語習得は重要である。しかし、そのために、上記二つのストラテジーの獲得だけでは、日本の学習者の英語習得には不十分である。日本では教育上の外国語としての位置づけが根強いいため、実際に対人コミュニケーションのために英語で意思疎通しなければならない状況は、英語を公用語として使っている人々に比べて極めて少なく、教育機関での訓練では十分な能力を養うことは難しい。そのため、どの校種においても限られたカリキュラムの中で、学習できる時間を最大限に活用して、英語で情報を受け取り、英語で発信することで意思伝達できる能力を養うための文脈を提供する機会を増やす必要がある。そこでICTやオンライン英会話の活用が必要となってくる。文部科学省も2019年から「GIGA (Global and Innovation Gateway for All) スクール構想」の取り組みを発表した。多様な学習環境にいる児童、生徒のために一人一台のコンピューターを与え、高速ネットワークを整備して、教育の質を高めていこうという試みである。今では大学でも学生がコンピューターを持ち込んで行う授業も増えている。

英語力養成のためには、英語で意思伝達する機会がより必要である。英語を媒介として英語を教えること、または英語で学問を教えていくことも大切だという考えもある。EMI (English Medium Instruction) や CLIL (Content and Language Integrated Learning) はそのような発想から生まれた指導法である。しかし、英語を外国語として教えている国々の英語指導においては、英語コミュニケーション能力の養成が必要だからなるべく英語で教えるののだが、その英語が理解できなければ、英語による指導の効果もあまり期待できないというジレンマがある。EMI や CLIL を効率的に取り入れる方法の模索も必要であろう。

Communicative Approachの効果についてもそうであるが、この問題は、英語で教えるだけの英語力のある教員の養成が重要だという話題にも関連してくる。効果的な英語指導法によって英語を学んでこなかった英語教員の数が多ければ、それだけ英語運用能力を養成する力不足の教員数も多いということで、結果として英語力のある学習者を育てることが困難になる。英語教育における問題解決の根幹には、教員教育を充実させなければならないという喫緊の課題があることも認識する必要がある。

英語教育の効果を上げるためには、指導法や教員教育の観点からだけでなく、学習者要因についても考慮すべきであろう。特にこれまで英語学習に対する動機付け研究は盛んに行われてきた。その研究は、言語学習者の内発的要因と外発的要因という考え方や、言語学習をその言語が使われている文化や社会に対する憧れやその社会の一員になりたいという動機付けの *integrative motivation* と、その言語の習得が仕事や自分の生涯に役立つという道具として有用だという発想に基づく *instrumental motivation* の研究から始まった。近年では、言語学習者の内発的動機付けと外発動機付けを対立する動機付けの種類とみなさず、この二つのタイプの動機付けは学習者自身が自分で決定する度合いによって連続していると捉える自己決定理論がある。これらの一連の動機付け研究結果から、教育者はいかにして学習者の動機付けを高められるか、さらに高められた動機付けをいかに持続させるかを模索するわけであるが、学習者要因は学習者心理と深い関係があるため、カテゴリー化された動機付け要因を基準に全ての学習者の動機と言語学習の関係について理解することは難しく、より柔軟な視点で個々の学習者を見ていく必要があるだろう。

これまでも様々な指導法が考案されているが、上記のように、英語教育をめぐる状況は近年ますます複雑になってきているため、英語学習者を取り巻く環境、指導法、学習者要因などについて多面的に考察していきながら、日本の英語学習者の真のコミュニケーション能力養成の方法を模索しなければならない。

そこで、本著者らは2020年から成蹊大学アジア太平洋研究センターから研究費をいただき、日本の英語教育の実態、特に小学校で英語を学習する児童を対象に考察し「多様性の時代—日本の英語教育を考える—」というテーマで、共同研究を4年計画で実施した。ここでは、その共同研究の成果を報告する。小学校での英語教育における問題提起をし、実践研究を通して、現在の英語教育で最も重要なことについて述べている。

本論文の著者らは、2018年の小学校英語教育学会の課題研究（小野・高梨・田縁、2020）を出発点として、日本の小学生のために絵本を活用した英語指導法であるLBS指導法開発を行ってきた。LBS指導法は、当初、中学校英語との連携を目的として開発した高学年の英語の読み書き能力を養成する指導法であった。しかし、この指導法を、さらに英語を外国語活動として学ぶ中学年、指導要領ではまだ英語指導の対象になっていない低学年児童のための英語活動への応用方法の研究へと発展させてきた（小野・田縁・オーガスティン・吉本、2022）。このような研究過程を経て、2022年からLBS指導法を幼稚園児の英語指導にも応用しており、園児の英語の学びの様子についても本稿で報告する。なお、実践した小学校はN私立小学校で、幼稚園はK幼稚園である。

2020年ごろから始まったコロナ蔓延により、小学生だけでなく他の校種の学習者の学校での学びの時間にも制約が出た。そのような状況下、本論文の著者らが研究授業を行っているN私立小学校で学習時間の確保に役立ったのがICTの使用であった。本著者らで開発したLBS指導法を使った英語指導では、英語を使う文脈が不足する傾向にあるEFL学習者のために絵本の物語性を活用し、英語知識を取り入れる量と英語で発信する量を増やす方法としていかにICTを活用

したか述べる。最後に、児童による振り返りやLBS指導法を含む英語学習のアンケートの分析から、ICTの活用を含めたLBS指導法の効果とともに、2022年から実施しているK幼稚園の園児の英語学習におけるLBS指導法の効果についても述べる。絵本のstorytellingを活用したLBS指導法は校種を超えて効果を発揮している。最後に、多様性の時代の日本の英語教育に最も重要な視点についての結論を述べる。

なお、本論文著者4名は、2023年7月に「LBS研究会 Learning by Storytelling ～絵本から始まる英語学習～」という指導法研究会のホームページ (<https://lbs-enjoystorytelling.com/>) を開設し、研究活動について発信し、多くの英語学習に関心のある英語指導者と英語学習者との情報共有を行っている。

### Ⅲ. ICT活用とLBS指導法

#### 1. 小学校英語とICT活用

小学校におけるICT活用は文部科学省のGIGA構想のもと、全小学校で児童が一人一台の端末を使う時代を迎えたこと、また令和6年度の教科書改訂版より児童がデジタル教科書を手にすることが可能になることから今後ますます拡がりゆくことが想定できる。小学校学習指導要領（平成29年告示）にも、「外国語活動・外国語において児童が身に付けるべき資質・能力や児童の実態、教材の内容などに応じて、視聴覚教材やコンピューター、情報通信ネットワーク、教育機器などを有効活用し、児童の興味・関心をより高め、指導の効率化や言語活動の更なる充実を図るようにすること」とICT活用が強く推奨されている。さらに同じく文科省より小学校指導現場に以下3つの利点がICT活用の実践の具体例とともに示された（文部科学省、2017a、p. 3）。

- ①【言語活動・練習】→ 児童生徒の言語活動の更なる充実と指導・評価の効率化。言語活動（特に「話す」、「書く」機会）の充実とパフォーマンステスト等評価への活用。言語活動で活用するための、音声・文字・語彙・文構造・文法などの定着（繰り返し練習）。一人一人の能力や特性に応じた学びの機会の確保
- ②【交流・遠隔授業】→ 遠隔地・海外とのコミュニケーションと災害など非常時への対応。遠隔地や海外等の児童生徒、英語話者との「本物のコミュニケーション」。新型コロナウイルス対応や大規模災害等に伴う休業期間における学びの保障。小規模校における対話的な学びが可能とする。
- ③【コンテンツ・授業運営】→ 興味・関心、学習の質を高めるコミュニケーションのモデル提示。「聞く」「読む」ための素材の提供。板書や説明時間の短縮等により、言語活動中心の授業展開が可能となり、写真やイラスト等により、日本語を介さずに英語のまま理解することを支援できる。

ここに挙げられた3つの利点の中でも、小学校の外国語指導でいち早く取り入れられたのは③のコンテンツの提示であろう。小学校の外国語授業では、授業の最初にスモールトークという形で教員が英語で話す場面がよくある。児童に身近な情報を紹介することでその単元で扱う内容への興味を高めたり、単元末で発表する英語表現に自然に出会わせたりすることが目的であるが、その時に言語外情報として画像やビデオクリップを使うことが児童のトピックへの自己関連性を高める。例えば、学校内外の身近な施設の写真を用いたり、教員の身近にある本物（authentic）

の情報を使わせたりすることで「言語活動」に向けた場面や状況が設定できるだろう。また、児童が教員の示すコンテンツなどを参考に、自ら写真やイラスト画像を集めることや、必要な情報を友達と協力しながらネット上で検索したり、音声で慣れ親しんだ英語の単語や表現をキーボードで打ち込んだりするといった活動は、外国語だけではなく情報教育にも通じる。

さらに、教室でよく見られるようになったのは端末を使い、作成したプレゼンテーションに音声吹きこませる活動である。例えば、海外の姉妹校や中学校の英語科教員に送るという目的をもったタスクを与えることで、児童自ら何度も自分の音声を聞きながらよりよいものにするために録音を繰り返すことは、自然な形で自己調整学習につながっている。サンプルとなる音声もそのスピードを変えたり止めたりしながら聞くことが容易にできるため、アルファベット文字で意思伝達することがまだ出来ない小学生にとっては、ICTが果たす役割には実に大きい。今後、デジタル教科書が広く用いられるときに、こういった言語活動に向けた練習が宿題という形で教室以外にも広がる可能性にも期待が寄せられる。

## 2. 【コンテンツ・授業運営】とLBS指導法

小学校のLBS指導法におけるICT活用の実践例は詳しく後述するが、ここでは全学年を通して考えられる【コンテンツ・授業運営】という視点から見たICTとLBS指導法を見てみる。

小学校の英語授業に絵本の読み聞かせが使われるようになって久しい。しかし、アナログで行っている場合は、教室の大きさや先生の読み聞かせスキルによって、聞き手としての児童の理解度が左右されることが多い。そもそも絵がよく見えない中で、聞き慣れない英語を聞いても内容理解は進みにくい。また、普通サイズの英語絵本を教員が教室の前で示してstorytellingしても、そこに書かれた英語の文字に注目する児童はほとんどいない。

LBS指導法4つのステップ(図1)のなかで、教員との豊富なインタラ

クションを交えた読み聞かせを行う段階(1)では、教室内の大型モニターやスクリーンを使っての英語絵本を素材として導入することを想定している。拡大された絵本を児童全員がほぼ同じ条件で見ることが可能となり、そこで教員対児童、あるいは児童間のインタラクションを取り入れる機会がそれによって確保できる。教員が児童らによく見える状態で絵本の中のページの一部を指しながら時にWhat's this?などと児童とやり取りしながら読み進めることは、児童を英語学習に集中させ、内容理解を深めることに繋がる。また、絵本には絵だけではなく文字があり、教員が「読んで」いるのは、そこに書かれた英語の文字であることを児童は自然に認識するようになる。高学年になるとそれが彼らの知的好奇心を刺激し、自分も英語を読みたいという意欲を駆り立てることができることは、LBS指導法研究で実施している児童の振り返りの分析結果から明らかになってきた。そのような児童らのレディネスを待って、教員は、読んでいる文字を示しながら指示棒や指を動かしたり、繰り返しのある部分では児童を誘い一斉音読へ導いたりするこ



図1 LBS指導法4つのステップ

とが可能になるだろう。

また、一人一台の端末がある場合には、デジタル化された絵本を手元に送ると、児童はその文字を自分が見やすい大きさに簡単に拡大できる。音声付きのデジタル絵本では、児童が好きなスピードで英語を聞いたり、何度も繰り返したり止めたりしつつ「聞く」「読む」といった個別最適学習が可能になる。

### 3. 【言語活動・練習】とLBS指導法

LBS指導法の4つのステップの中で、第1ステップの「教員との豊富なインタラクションを交えたstorytelling」において、そのコンテンツ導入にICTは欠くことのできない教育機器である。次に行う第2ステップの「場面の並べ替え活動」では、絵本の中のそれぞれの場面を話の筋に沿って児童が並べ替えることで話の内容を整理し、絵本読みを通して知った内容をさらに深く理解することを目的としている。指導手順としては、最初は教員がそれぞれの場面を表した絵カード6～8枚を黒板提示してクラス全体で話の内容を確認し、次に、ハガキ大カードのセットを班ごとに配り、教員と児童あるいは児童間のやり取りで話に沿って並べ替えるというものである。ICTの導入前は、このようなアナログ活動を行っていた。

後で紹介するK幼稚園でのLBS指導法においても発達段階を考慮すると、デジタル教材を使うよりも実物の絵カードを、児童自身の手を動かして並べる経験をした方がより理解が深まるという傾向はある。しかし児童の学年が上がり、より認知能力が発展している児童の場合、デジタル教材を使うことには、短時間で、また各自が一人でこの活動が出来るようになるという利点がある。実際にN小学校では、児童のロイロノートに教員が絵カードを送り、児童らがペアや班で話し合いながら活動をしたり、挿絵を入れたワークシートを個々の手元に配信し順番に番号を入れさせるといった活動へ発展させたり、活動を簡略化し8場面ではなく4場面だけの並べ替えにするといった活動の調整をICT機器で行っている。

段階(2)の活動はそのまま段階(3)のリテリング(再話)へと続く。デジタル機器を活用して行った段階(2)の活動で話の順番に並べた絵を見ることが、児童にさらにその絵の内容について英語で発信する大きなきっかけを与える。ここでいうリテリングとは、中高の英語授業でよくみられるものとは異なり、低学年及び中学年児童の場合は、絵カードを指しながら既習の英語表現を思い出して英語一言で説明してもよい、というような指示を与え、なるべく英語で発信できるように活動の難易度を下げることができる。それでも高学年になるにつれて、児童同士の協同活動を通して、storytellingで聞いたお話を出来るだけ正確に再話しようとする班が出てきたり、役割分担をしてセリフを決め、絵のアフレコのように仕立てる班や、さらに他の児童がリテリングをしている最中に後ろで風の音や動物の鳴き声を入れるといった臨場感を出して話の内容を盛り上げようとする班も出てきたりして、児童が豊かな発想で絵本の話の独自で再構成して生き生きと表現する様子がよくみられる。クラス内で15分くらいの時間を与え、それぞれの班で、リテリングした内容を端末に録音するよう指示し提出させたり、児童がそれぞれ録音した音声を他の児童らとで共有したり、プロジェクターで絵のシーンを映しながら前に出てきた班にアフレコのように発表活動をさせることは、LBS指導法においては段階(3)のリテリング活動から段階(4)の英語による発信活動を繋ぐことを可能にする。

段階(4)の高学年児童の「文字による発信活動」は、児童がある程度英語で書写し、英語でテキストを読めることを想定している。英語で書いた作品をロイロノートで提出させ、またその作品を児童が読んだ音声も提出させることをクラス内または宿題として課すことで、教員は英語の運用能力の上達度をみることができる。一方、中学年や低学年の場合は、文字による発信活動は

まだできないので、絵本のstorytelling活動を通して理解した意味と音声とを一致させた上で、英語を使って口頭で発信し、それをロイロノートに録音して提出させ、デジタル機器を活用して絵本の状況を示して、それに対し児童が口頭発表をするといった活動も可能となる。このような様々な活動を可能にするのがICT機器である。

なお、中学年及び低学年の段階(4)として行う「発表活動・劇」については、具体的な指導例として幼稚園の事例を第Ⅵ節で紹介するが以下のようなものが考えられる。

端末による撮影・録画 録音に伴う練習 発表の際のプロジェクター

①中学年児童を対象としたオリジナルページの作成と発表

教材例) *Brown bear Brown Bear What do you see* (Martin & Carle, 1967)、*Gingerbread man* (Mackinnon, 2007)

②中学年及び低学年を対象としたヒントクイズの作成と発表

教材例) *Where are you?* (文部科学省, 2018b)

③中学年及び低学年を対象とした劇活動 役割分担 台本読みと発表

教材例) *Takoyaki boy!* (Straight, 2023)、*Momotaro* (文部科学省, 2012)、*Gingerbreadman* (Mackinnon, 2007)、*Swimmy* (Lionni, 1963)

次節よりそれらの具体的な指導法を見ていく。

## Ⅳ. ICTを使った授業実践—低学年・中学年の事例—

N私立小学校では、1年生から6年生まで、45分の英語の授業が週2回あることに加え、月曜日から金曜日まで毎日行われる英語短時間学習の時間(English Everyday Program)を合わせて英語教育を行なっている。LBS指導法の手法を使い、フォニックス訓練を取り入れながら、英語運用の流暢さと正確な英語知識の獲得の両面を目指し、児童の英語のコミュニケーション能力を育てている。そしてその効果を高めるために、1年生から6年生まで全児童が個人でタブレット機器(iPad)を使用できるようにしている。

### 1. 児童の英語学習(カリキュラム・指導字数指導法) コロナ禍とオンライン学習

N私立小学校ではGIGA構想の影響もあり、全学年でのタブレット機器の使用が実現し、教科を問わず様々な場面でロイロノートやGoogle Classroomなどを学習に活用している。コロナ禍以前(2019年まで)は4年生から6年生までの児童だけがタブレットを使用していたが、2020年春の世界的な新型コロナウイルスの感染拡大により臨時休校の措置がなされ、その間に児童の学習時間確保を目的としたオンライン学習が始まった。4年から6年へのオンライン学習指導が効率的に実施できたため、他の学年へのタブレットの配備が進み2020年度中には全学年でオンライン学習のための環境が整備された。英語科の学習においてもこのオンライン学習の期間にオンデマンド型の学習コンテンツを配信することとし、それに向けた授業準備のための試行錯誤の中で、タブレットやそのアプリケーションを活用した新たな学習活動が開発された。それらが、平常通りの対面授業に戻った後も、児童が英語で聞く・読む・話す・書く活動の機会を増やすために活かされている。

### 2. 英語科におけるICT機器の活用事例

外国語指導におけるICT機器の活用については、「言語活動の充実・効率化」「授業運営の円

滑化」・「交流・遠隔授業の実施」の3つの目的が考えられる（文部科学省、2017a、p.10）。N小学校での外国語指導において、実際に行われている活用方法について、以下に紹介する。

①「言語活動の充実・効率化」及び②「授業運営の円滑化」に関わるもの

- ・スピーチの録音
- ・ビデオ撮影
- ・思考ツール（ベン図・イメージマップなど、考えを整理し見えやすい形で表現するためのツール）の使用
- ・コミュニケーションのモデルの提示
- ・教科書のデジタルコンテンツ使用
- ・発表用提示物（画像やスライド）の収集・作成
- ・制作物の作成・共有
- ・動画教材の個別視聴
- ・動画や写真の配付
- ・教材の配付：ワードバンク・ループリック・ワークシート・音声付きストーリーなど

③「交流・遠隔授業の実施」に関わるもの

- ・異学年交流型の発表会：4年生が3年生の教室に出かけていきプレゼンテーションをする様子をZoomで、4年生の教室からも視聴する。
- ・臨時休校時のオンライン授業実施

具体的な活用方法について、低学年・中学年・高学年それぞれの単元とともに以下で説明する。

### 3. 低学年

2年生では*Swimmy* (Lionni, 1963) や *The Mitten* (Brett, 1989) などのストーリーを活用し、LBS指導法で教えている。*Swimmy* (Lionni, 1963) は、黒い小さな魚スイミーが様々な海の生き物と出会う話である。アメリカの絵本作家レオ・レオニ作の絵本で、国語の教科書でも取り扱われ、児童にも馴染みがある物語である。そのため英語でこの話を読むときには児童は自身のEmergent Literacy（児童のLiteracyは就学前に既に発達しているという考え方で「リテラシー発現」と訳す）を活用することができる。また*The Mitten* (Brett, 1989) は、雪の中に落とされた手袋の中に様々な動物が入っていくストーリーである。ウクライナ民話に由来する絵本で、日本語版の絵本「てぶくろ」で児童にも馴染みがあり、これも児童が英語で読むときには大まかな内容が予想できるので英語表現が多少難しくても理解が可能である。

#### (1) 2年生 英語劇にむけた練習

ここでは英語劇の発表会に向けた単元として、授業と家庭学習を合わせた表1のような計画で指導を行う。英語劇の題材は、*Swimmy* (Lionni, 1963) であった。LBS指導法の指導順序通り、第1ステップのインタラククションを行いながらのstorytelling、その活動の後のワークシート、第2ステップの活動である場面の並べ替え活動で理解を深めた後に、第3ステップの活動のリテリングでは、2年生は英語劇用に教員が書き下ろした台本を使って、ジェスチャーをつけながら繰り返し音読し、第4ステップの発信活動として英語劇に取り組む流れになっている。絵本をそのまま英語劇にするのではなく、教員が児童の発話しやすい表現に修正加筆した台本を基に英語劇を行う。

表1 低学年（2年生）LBS単元計画 “It’s Show Time”

| 時数    | 分  | 授業内容       | 活動内容             | ICT活用           |
|-------|----|------------|------------------|-----------------|
| 1     | 25 | ストーリー導入    | 読み聞かせ<br>ワークシート  |                 |
| 2     | 25 | ストーリーの内容理解 | キーワード確認<br>読み聞かせ |                 |
| 3     | 25 | 役決め・個別練習   |                  |                 |
| Extra |    | 冬休み中の家庭学習  | 個人でのセリフ練習        | 音声付きの絵本<br>スライド |
| 4     | 45 | 劇練習①       |                  | 音声付きの絵本<br>スライド |
| 5     | 45 | 劇練習②       | グループ練習           | 音声付きの絵本<br>スライド |
| 6     | 45 | 劇練習③       | 教室での通し練習         | ビデオ撮影           |
| 7     | 45 | 劇練習④       | 舞台での通し練習         | ビデオ撮影           |
| 8     | 45 | 劇練習⑤       | 舞台での通し練習         | ビデオ撮影           |
| 9     | 45 | リハーサル      |                  | ビデオ撮影           |
| 10    | 45 | 英語劇発表会     |                  |                 |

## (2) 指導のポイント

英語劇の台本データの配付は、インタラクティブな **storytelling** やワークシート、並べ替え活動を通し、ストーリーの内容が十分理解できてから、渡すのが望ましい。また家庭学習で取り組ませる際には授業内で一緒に使い方を確認し、保護者にも知らせておくなどの配慮をしておくことで、劇に向けたセリフ練習として大きな効果を得られる。タブレットでストーリーが聞けるのを喜ぶ児童も多く、劇発表という目的以外でも、絵本の **storytelling** をタブレットに吹き込んで配付することは、低学年児童が英語に慣れ親しむために有効な方法であることが分かった。2年生は基本的に英語の文字を読むことをしないので、音声を十分聞いて、その意味を絵から理解することを繰り返すことが重要である。絵と音声データがあることで、児童は絵と英語の文字を見て、英語で絵本の内容を聞く機会が増え、英語表現の理解が効率的に進むほか、家庭でも繰り返し視聴できることで、自分のペースで視聴でき、学習の個別最適化にも繋がっている。図2と図3は、実際に行った *Swimmy* (Lionni, 1963) の英語劇の様子である。

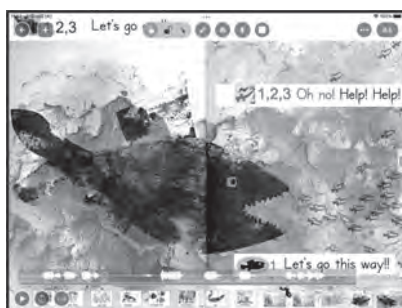


図2 Swimmyの場面



図3 英語劇を終えた児童

英語劇の練習の際には、児童一人一人のタブレットにストーリーの絵のスライドに英語を母語とする教員が音声を吹き込んだものを配付する。これを活用することで、児童は自身で文字を読

むことができなくても、繰り返しストーリーを聞くことができる。特に英語の得意な児童は、ストーリー全部を自分の声で吹き込むなど発展的な活動も行うことができる。また、通し練習の際には、自分たちの演技をビデオで撮影することで、児童が客観的に自分の演技を見直すことができる。

#### 4. 中学年

3年生では、“Who are you?” や “In the Autumn Forest”（文部科学省、2018b），“Momotaro”（文部科学省、2012）などのストーリーを活用し、LBS指導法を使って教える。“Who are you?” は、これは、十二支の動物が出てきて、その動物たちが森の中でかくれんぼをする話である。*Let's Try / 1* のUnit 9（文部科学省、2018b）に収録されており、*In the Autumn Forest*（文部科学省、2018a）がその原型であるため、絵本の内容と文量が異なる。この2つのストーリーを使って、表2のような計画で指導を行う。“Momotaro”は、*Hi, friends ! 2*（文部科学省、2012）のLesson 7 “We are good friends.” の話である。日本の昔話「桃太郎」を最小限の英語のセリフで簡潔にした絵本である。この2つの絵本も「十二支」「桃太郎」というように、内容として児童が既に知っている題材を扱っているため、英語で読む場合、児童は自然と自身のEmergent Literacyを活用することができる。

##### (1) 3年生 オリジナルページにむけた練習

“Who are you?” は*Let's Try / 1* のUnit 9（文部科学省、2018b）に収録されており、*In the Autumn Forest*（文部科学省、2018a）が原型となっているが内容・文量が異なる。この2つのストーリーを使って、表2のような計画で指導を行う。

“In the Autumn Forest”（文部科学省、2018b）では、森に隠れた様々な動物たちの姿が繰り返し出てくる。StorytellingやQuiz（小テスト）に取り組みながら、繰り返しstorytellingすることで英語の話に親しみ、最後には話の中の場面を元に、児童が自分で英語の話を創作し発表する活動で、それをオリジナルページと呼んでいる。中学年児童は、絵本のstorytellingでも、絵

表2 中学年（3年生）LBS単元計画 “In the Autumn Forest”

| 時数 | 分  | 授業内容                     | 活動内容                    | ICT活用                 |
|----|----|--------------------------|-------------------------|-----------------------|
| 1  | 25 | “Who are you?” 導入        | 読み聞かせ                   |                       |
| 2  | 25 | “Who are you?” 内容理解      | 読み聞かせ<br>動物クイズ          |                       |
| 3  | 25 | “In the Autumn Forest”導入 | 読み聞かせ<br>動物クイズ          |                       |
| 4  | 25 | オリジナルページ作成①              | 読み聞かせ<br>ワークシート作成       | ワードバンクの配付             |
| 5  | 25 | オリジナルページ作成②<br>発表練習①     | 読み聞かせ<br>スライド作成<br>発表練習 | 発表ルーブリックの<br>配付       |
| 6  | 25 | オリジナルページ作成③<br>発表練習②     | スライド作成<br>発表練習          | オリジナルページの<br>作成       |
| 7  | 25 | オリジナルページ発表①              | 発表練習<br>スピーチ発表          | オリジナルページの<br>作成・発表・共有 |
| 8  | 25 | オリジナルページ発表②              | 発表練習<br>スピーチ発表          | オリジナルページの<br>発表・共有    |
| 9  | 45 | Unit Quiz                | 単元クイズ                   |                       |

を見ながら英語の音を聞いて、絵本に書かれている英語の文字を見るが、音声を紹介して読む活動はしない。この英語の文字を見る経験が、高学年になってからの英語の読み書き活動に役立つ Emergent Literacy となる。中学年で経験する storytelling 活動を通して、絵本の中の英語表現に慣れ親しむとともに、英語の音声と意味を結び付け、やがてさらに英語の文字を結び付けて認識できるようになる素地を養成することを目的としている。



図4 教員の作成した  
オリジナルページ例



図5 ワードバンク

オリジナルページ作成の具体的な流れとしては、まず、教員の作成した例をクイズ形式で示し、児童の意識の中にイメージを作り上げる（図4）。その後、オリジナルページのワークシートとともに、ワードバンク（図5）の画像をロイロノートで配付する。ワードバンクとは、児童がその活動に使うと想定される単語の絵とその綴りが書かれた資料を意味する。ワードバンクに含まれる単語の他に、使いたい表現がある児童は教員に尋ねるか、タブレットを使って、自分で調べることもできる。ワークシートに動物の姿と、英語の文が出来上がると、ワークシート全体を写真に撮り、それをロイロノート上で加工する。図6は、児童が作成したオリジナルページの作品である。

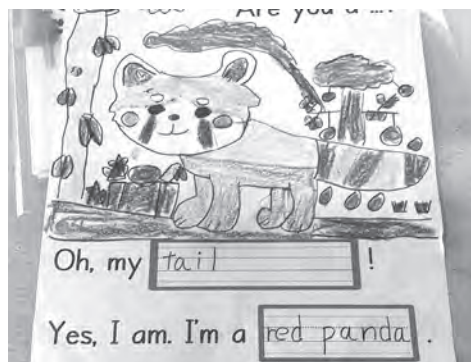


図6 児童の作成したオリジナルページの例2つ

そして、写真カードを複製する、書き込み機能を使って動物の姿の一部を隠す、ページの内容に合わせて英語の文を短くする、などの加工をしてオリジナルページが完成となる。ロイロノ

ト上で作成したことで、児童のワークシートを提出箱で共有したり、モニターにミラーリングして全体に向けて発表したりすることが容易にできる（図7）。



図7 ミラーリングでの発表



図8 検索エンジンを使って  
ワークシート作成

## (2) 指導のポイント

児童は今回のオリジナルページ作成の際に、タブレット機器でWeb上の検索エンジンを使って自分で表現したい内容に合わせて英語を調べたり、画像を探したりすることができた（図8）。これは児童が自分の独創的な考えを形にする大きな助けになった。一方で児童はタブレットを使いたいという気持ちが強いいため、タブレットを使用してもいいというだけで、活動自体へのモチベーションが上がるが、黙々と個人で作業をしているように見えても、使用の目的をはっきり分かっておらず、関係のない作業をしている児童も出てくる。これを避けるためには、活動中の机間巡視はもちろん、タブレットの使用の目的をはっきりと明確に伝えることなどが考えられる。また、その単位における英語によるコミュニケーションの目的が児童によく分かり、児童にとって魅力的なものになるような工夫が常に必要である。この単位においては、まずは児童が“*In the Autumn Forest*”（文部科学省、2018b）のストーリーの意味が分かり、そのコンテキストを利用してオリジナルの場面を作るという目的に対して、教員の例などを通して、「やってみたい」という期待感を持たせることで学習の軸が出来てくる。ICT機器の活用は、あくまで児童の独自の発想を形にするのを助けたり、発表の提示物の作成を助けたり、実際の発表を視覚的に分かりやすくしたりする役割があった。まずは児童にとって、魅力的な活動と英語のコミュニケーションの目的の設定が先にあり、その中でICT機器の活用によって時間短縮ができたり、児童の思考を深めたり、発展させていく場面を見つけていくという意識が必要である。

## V. ICTを使った授業実践－N私立小学校高学年の事例－

高学年5、6年生の2年間にわたって、*Toro's Story Magic Tree Adventure*（以下、*Toro's Story*と略す）（Tabuchi、2022）というLBS研究会のメンバーが書き下ろした絵本を教材にしてLBS指導法を行っている。この話は小学校高学年の児童と同じ年齢の主人公が登場し、物語の舞台も実際の小学校付近の地域という設定となっている。また、児童になじみのある漫画の話のように、時空を超えて冒険するというエピソードも盛り込まれていることから、児童にとって親しみやすく、内容が英語で書かれていても、あらすじが予測可能な冒険物語となっている。ストーリーは

全部で12エピソードから構成され、前半の6エピソードの「Part1」を5年生で、後半の6エピソードの「Part2」を6年生で読み終える授業計画となる。ここでは、この高学年のLBS指導法でのICT機器を活用した活動を紹介する。

## 1. 高学年児童に対するICT機器を活用した学習

文部科学省「外国語の指導におけるICTの活用について（文部科学省、2017a）」に、一人1台の端末が整備されることによる期待できるメリットとして、「聞く」「読む」「話す」「書く」4技能のバランスのとれた育成があげられている（p.10）。その中でN私立小学校の高学年児童が実際に活用しているものを以下に紹介する。

「聞く」「読む」技能に関して：低学年の劇練習では、教員の音声付きデータを児童のタブレットに一斉配信するが、高学年では児童それぞれが考えた発信内容に対して個々に対応する。読み方や発音が分からない場合や間違っている場合など、教員がそれぞれに応じてその児童の端末に正しい音声を録音したり、録音を送信したりすることで、児童はその音声を聞いて読みを確認し、繰り返し聞いて読む練習をすることができる。

「話す」技能に関して：ストーリーの場面並べ替えや再話の活動時の録音や録画、また、ワークシートやスピーチバブルをノートに書写したものを読んで録音したりする際に、自分の活動を振り返ったり、繰り返し確認したりできる。また、提出物にすれば、教員が評価に活用することができる。

「書く」技能に関して：スピーチバブル（吹き出し）やオリジナルのページ作りなど、タブレットで写真を撮って提出することで、児童が各自作成した成果物を瞬時に共有・蓄積できる。また、児童の提出物をタブレット上で修正が入れられるため、実際の成果物を損なうことなく間違いを指摘することができる。

### (1) 5年生 *Toro's Story* Part 1のスピーチバブルにむけた練習

表3 （高学年）5年生LBS単元計画 *Toro's Story* Part 1

| 時数 | 分  | 授業内容              | 活動内容                          | ICTの活用方法                   |
|----|----|-------------------|-------------------------------|----------------------------|
| 1  | 15 | ストーリー導入<br>エピソード1 | ワークシート1                       | 教室TV（毎時）                   |
| 2  | 25 | エピソード1&2          | ワークシート2                       | ロイロノート写真提出                 |
| 3  | 25 | エピソード1&2<br>並べ替え① | クラス全体で                        |                            |
| 4  | 45 | エピソード1&2<br>並べ替え② | グループで                         | ロイロノート録音                   |
| 5  | 25 | エピソード3            | ワークシート3                       | ロイロノート写真提出・録音              |
| 6  | 25 | エピソード3&4          | ワークシート4                       | ロイロノート写真提出・録音              |
| 7  | 40 | エピソード4            | ワークシート5<br>（スピーチバブル）          | ロイロノート写真提出                 |
| 8  | 25 | エピソード5            | ワークシート7                       | ロイロノート写真提出・録音              |
| 9  | 25 | エピソード6            | ワークシート8                       | ロイロノート写真提出・録音              |
| 10 | 45 | パフォーマンス<br>チェック   | なりきり自己紹介<br>（ペアで）・ワーク<br>シート9 | パフォーマンス録画<br>ロイロノート写真提出・録音 |

「Part1」では、まず各エピソード導入時には、児童が十分にストーリーを理解できるよう教員

がインタラク션을をふんだんに交えてstorytellingを行う。そして、それぞれのエピソードに合わせて聞いたり読んだり話したりする活動を重ねながら、ストーリーの内容や英語表現の理解を助けるためのワークシートを使い、内容や英語表現の理解を確認する。ワークシートに取り組んだ後は、児童の実態に合わせて英語ノートに書写させたり、タブレットで写真を撮り、それに自分の音声を録音して提出させたりする。

## (2) 5年生 並べ替え活動②でのICT機器の活用

まず、第1時と第2時の授業では、教員とのインタラク션을を通して教室TVスクリーンでエピソード1と2を読む。それぞれの授業の終わりにはワークシート1と2に取り組み、理解の確認をする。第3時の授業は、既に数回それまでのエピソードを読みワークシートにも取り組んでいるため、授業最初のストーリーの読み方は、今までのような教員主導の読み聞かせではなく、児童自身が教員に頼らずにすすんで読んでいくように促す。

第4時の授業では、場面の並べ替えのグループ活動をするを授業の最初に予告することで児童に意識させて読ませると、より集中して読むようになる。グループごとの場面の並べ替え活動では、各々のグループに場面カードのセットを配り、児童は協力しあって物語の場面の順序にしたがってカードを並べていく。この時にキーワードを確認しながら活動するようにさせる。順番に並べるときにその場面のキーワードを思い出して児童同士で確認することで、内容と英語表現の理解を再確認することができる。



図9 第3時の授業の様子



図10 並べ替え活動の様子



図11 リテリング活動の様子

教室前の黒板にて場面の順番とキーワードの答え合わせをした後、並べ終わったカードに沿って、物語のリテリングをさせる。覚えているキーワードをもとに、グループで協力しあってエピソードを一通りリテリングする。

最後までリテリングができると、今度はその成果を録音するというICT機器を使った活動に入る。1グループに使うタブレットは1台なので、誰のタブレットを使うかを決めさせることから活動に入る。まず、タブレットにエピソードの場面カードを配信する。児童は、場面ごとに役割などを決めて順番に自分の音声を吹き込み、全て録音を終えたら提出箱に提出する。教員は教室TVスクリーンにタブレットの画面をミラーリングし、グループの提出状況を児童と共有できるようにする。

全グループが提出し終わったら、発表したいグループが教室前で発表できる時間を作る。また、録音にこだわったグループが教室TVスクリーンを使って自分たちのタブレット録音を再生して

発表してもよいことにする。授業の最後に今日の授業と活動の振り返りをし、第4時の授業を終える。

LBS指導法の第1ステップ（教員とのインタラクション）、第2ステップ（場面の並べ替え）、第3ステップ（話のリテリング）という一連の活動は、ICTの活用によって児童がiPadを自分たちで操作して積極的に英語学習活動に参加する態度を身に付けられ、生き生きと参加できるように導くことができる。エピソードのそれぞれの場面に自分たちの声を録音するという活動は、登場人物に合わせて声を変えたり、タイミングを図って全員でセリフを言う場面を作ったり、グループによっては机を揺らして段ボールがガサガサいっているような効果音を考えたりと、storytellingで読んだ話を自ら再構成して新しい話を作り出す活動となっている。児童らが英語を教えられているというよりは、自分たちで英語を使って新しいものを作っているという感覚を持つことで、彼らの学びの質を高めることができる。また、この活動でのICT活用の利点は、成果物（録音したもの）を児童がすぐに確認でき、録音しなおしたい場合はその場面だけを簡単にやり直すことができ、練習すればするほど自分の作品を良いものにしていけることができ、その成果をすぐに確認できるところである。時間制限のある中、児童がグループで集中して取り組めるのは、このように児童たち自身が主体となって取り組める活動となっているためだと思われる。さらに、個人で取り組む場合とは違う協同の様子も見られ、特に英語を苦手と思う児童もICT機器の扱いが得意でタブレット担当になったり、友達からの助言で自分の英語の作品作成を工夫してもらったりして、自信をもって英語活動に参加している様子も見られる。

### (3) ワークシートの活動とICTの活用

*Toro's Story* (Tabuchi, 2022) のLBS学習では、エピソードごとに内容理解を助けるためのワークシートに取り組んでいる。物語のstorytellingを活用したLBS指導法は、トップダウン指導を行いながら、ボトムアップ指導を入れていく指導が特長であるため、ワークシートの活動はより児童に話の内容や英語表現を正確に理解させる役割がある。その授業で理解させたい内容をワークシートに盛り込み、storytellingのときのインタラクションで取り入れた英語表現の理解を確実に理解させるようにする。例えば、図12にあげるワークシートでは、話の内容にあった文章にするために当てはまることばを二択で選び○をするという問題に答え、答え合わせの後、正しいことばを書き写すという「書写活動」へと導いている。

Lesson 1

MM Story Worksheet (1)  
Episode 1 Review

Q1. 正しい単語に○をしましょう。

- ① Ray is (11 / 9) years old.
- ② Ray and Joe are ( brothers / sisters ).
- ③ They play ( soccer / baseball ) together.
- ④ One day Ray and Joe find a ( bag / box ).
- ⑤ ( A voice / Music ) is coming from inside.

Q2. 自分の選んだ答えをノートに写しましょう。

R No Name

図12 ワークシート

このワークシートの問題内容は、回を重ねるごとに少しずつ難しくなる。さらにICT機器を活用して、英語ノートに書写したものをタブレットで写真に撮り、自分の音声を録音し提出することで英語の読みの学習につなげている。タブレットで提出することで、提出物の回収と配付の手間をはぶくことができるため、時間を節約することもできる。そして、児童の提出物の訂正もタブレットに書き込んで返却するため、児童はタブレットを見て自分のノートの間違いを直すことができる点で、効率のいい授業運営が可能となる。

### (4) 5年生 スピーチバブル（吹き出し）活動とICTの活用

第7時でのエピソード4のワークシート5では、1ページ目の場面を活用して、それぞれの登場

人物の吹き出しを考える活動をする。既にエピソードを4まで読んできた児童にとって、*Toro's Story* (Tabuchi, 2022) は慣れ親しんだ物語の世界になっているため、この吹き出しのついたワークシートを見ると、たいていの児童は自然とその場面状況のイメージが浮かんでくるようになっている。



図13 スピーチバブルの例

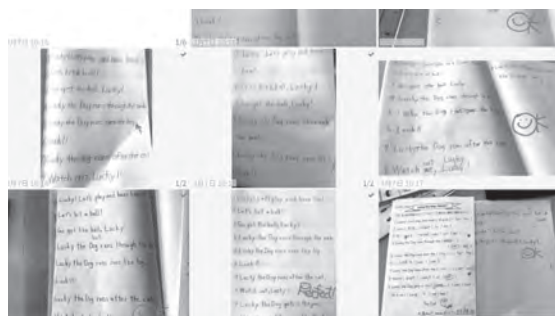


図14 児童の作品

このスピーチバブル活動は、児童が*Toro's Story* (Tabuchi, 2022) についての知識とそれまで蓄積してきた **Emergent Literacy** を活用して、想像力と創造力を駆使しながら、自ら考えてセリフを入れるというワークシートである。この活動はLBS指導法の第4番目の発信活動であり、児童の英語の流暢さと正確さの両方を目指す重要なものとなっている。

指導のポイントは、黒板に登場人物のカードを貼り、大きく吹き出しを描いて、児童たちの考えをできるだけ多く引き出していくことである(図15)。児童から次々と日本語で出てくる考えを英語に直して黒板に書いていくと、児童たちは学んだ英語表現を思い出したり、新たな英語表現を学んだりできる。児童から出てきた表現をできるだけ板書し、その中から各児童が吹き出しの中に入れたいという表現をワークシートに書写させる。この活動を経て、最初は吹き出しに入れることばを全く思いつかなかった児童も次第に他の児童の意見からヒントを得て吹き出しにセリフを書き始めるようになる。



図15 児童から出てきた独創的なスピーチバブル



図16 児童がタブレットに書いた作品

最後に、それぞれ書き込んだものをタブレットで写真を撮り、提出させる(図16)。教室TVスクリーンに教員のタブレット画面をミラーリングして児童と共有し、また児童間の回答共有を許可して児童同士がお互いに入れたセリフを見て共有する時間をとる。残りの授業時間次第であるが、時間があれば一人一人のセリフを紹介してもよいし、発表したい児童に発表させてもよい。児童は自分の考えをもとに作成した場面であるため、お互いのアイディアに興味があり、友達の考えた話や英語表現に自ずと集中して聞く様子が見られる。

ICT機器の活用で気を付けたいのが、児童間の回答共有である。活動の内容や取り組み方、意図などによって、共有したくないという児童がいる場合があるということを忘れてはいけない。そのような児童に対しての指導として、本時の活動を説明する時、活動の目的とともに今回の提出物は教室内で共有することを前もって知らせておく必要がある。教室内がいつも児童にとって安心な環境を整えていられるとは限らないため、いつも各児童が自分の考えを発表できるよう配慮し、その都度、活動方法を調整する必要がある。

## 2. 6年生 *Toro's Story Part 2*のスピーチバブルに向けた練習

Part2では、エピソード毎に、教員とのインタラクションを交えたstorytellingをスタートに、聞いたり読んだり話したりする活動を交えながら、ストーリーを要約したワークシートを使って書く活動を段階的に進めていく。ワークシートに取り組んだ後、英語ノートに書写してタブレットで写真を撮り、それに自分の音声を録音して提出するのがおおよその流れとなる。

### (1) 6年生 場面の並べ替え活動

5年生で*Toro's Story* (Tabuchi, 2022)の前半を読み終えた児童は、6年生になり後半のPart2を読むのを楽しみにしている。ストーリーの前半と後半の大きな違いは、後半になって英語の文章の量が増えることである。5年生で簡単な英語がだいぶ読めるようになった6年生には、今までのようにジェスチャーを交えたインタラクティブな読み聞かせだけでなく、英語で書かれた話を読むことにも注意を向けさせていく。そのため、6年生のエピソード7からの読み聞か

表4 高学年（6年生）LBS単元計画 *Toro's Story Part 2*

| 時数 | 分  | 授業内容                  | 活動内容                 | 提出                |
|----|----|-----------------------|----------------------|-------------------|
| 1  | 15 | Part1 復習<br>エピソード7 導入 | ワークシート1              | ロイロノート写真・<br>録音提出 |
| 2  | 40 | エピソード7                | ワークシート2<br>(スピーチバブル) | ロイロノート写真・<br>録音提出 |
| 3  | 25 | エピソード8                | ワークシート3              | ロイロノート写真・<br>録音提出 |
| 4  | 40 | エピソード9                | ワークシート4<br>(スピーチバブル) | ロイロノート写真・<br>録音提出 |
| 5  | 45 | パフォーマンチェック            | 友達紹介（ペアで）            | パフォーマンス録画         |
| 6  | 40 | エピソード10               | 場面並べ替え（グル<br>ープで）    | ロイロ録音提出           |
| 7  | 25 | エピソード11               | ワークシート5              | ロイロノート写真・<br>録音提出 |
| 8  | 25 | エピソード12               | ワークシート6              | ロイロノート写真・<br>録音提出 |
| 9  | 40 | ストーリー復習               | ユニットクイズ              |                   |

せでは、最初の読み聞かせではインタラクティブな読み聞かせを大切にするが、2回目以降は、教室TVスクリーンの英語を教員が指差しながらアルファベット文字と音の関係に注意させながら *storytelling* を行い、できそうであれば児童が声をだして一緒に読んでいくことを促していく。そうすることで、自然と児童が音と文字とのつながりを認識しはじめ、書く活動に取り組めるようにつなげていくことが狙いである。

このように *Toro's story* (Tabuchi, 2022) のPart2では英語の文章が多くなっているため、エピソード8の場面の並べ替え活動（第3時）では、話のリテリングも5年生のようにキーワードをもとにリテリングする方法では難しい。場面の絵カードだけでなく、場面ごとの文章カードも順番通りでないものを各グループに配り、場面カードの並べ替えとともにどの場面の文章かを読んで当てはめていく活動となる。エピソード7からの取り組みで読みへの意識を高めているため、児童は読めない英語があっても、キーワードやヒントとなる英語表現を見つけて、グループで協力しながら取り組むことができる。このように6年生の場面並べ替え活動は、英語の文章を読みながら内容にあった場面に合わせていく活動となる。ICT機器の活用は、教室TVスクリーンを使つてのストーリーの読み聞かせや、グループでの場面並べ替え活動時の場面ごとに録音し提出するためにタブレットを使用することなどである。

## (2) 6年生 スピーチバブル（吹き出し）活動

5年生の時のようにヒントボックスを使いながら、ストーリー上の登場人物の性格と場面に合わせた内容を児童に自由に考えさせ、黒板に書きだしていく。さらに、6年生の活動では、吹き出しに書き込むだけでなく、映画監督のように台本を書いてみようという設定で、誰がどの順番で言うかを考え、考えた順番にノートに書きさせる活動が加わる。書写後タブレットで写真を撮り、さらにそのセリフを録音したものを付けて提出する。児童はオリジナルの内容と流れを考え、順番まで工夫しているため、録音された音声も自然と気持ちの入ったものが多くみられる。



図17 ワークシートの例

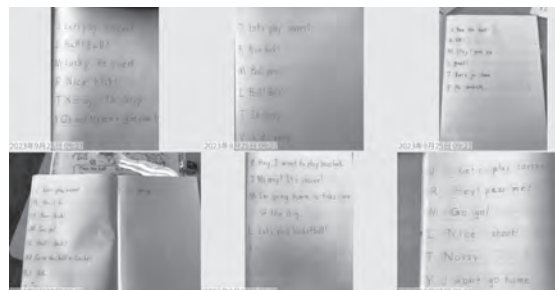


図18 児童の作品

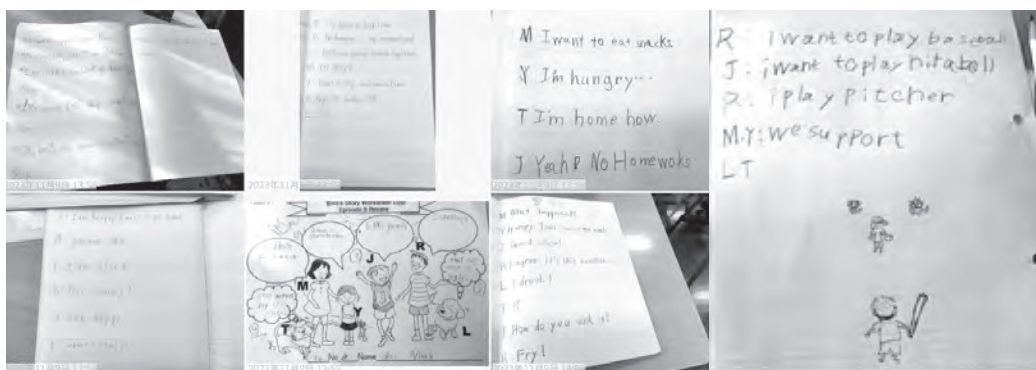


図19 児童が書いたスピーチバブルの例

### 3. まとめ

ここまで、高学年のLBS指導法において、主にICT機器を活用した活動を取り上げ、ICT機器の活用によっていかに「聞く」「読む」「話す」「書く」4技能のバランスのとれた育成が可能になるかを紹介した。中学校での英語学習を控えている小学校高学年の英語学習で、LBS指導法を通して児童にバランスのとれた4技能を身に付けさせるのには、これらICT機器はあくまでも活用するものであり、学習の起動力となるのはstorytellingである。児童にとって身近なストーリーを扱うことで、英語学習を超えて児童は興味関心を持ち、理解したい、分かりたい、伝えたいという気持ちを持ち、学習意欲を高めることができる。物語内の登場人物の体験を疑似体験することにより、自分の体験として英語表現を理解し学習していくことができる。さらに、登場人物になりきることによって、自分のことのように英語表現を活用し発信することができる。このようにそれぞれの学年や発達段階にあった絵本や物語を扱えば、児童は容易にその世界に入り、想像力を最大限に働かせ、創造力を磨いていくことができる。児童の振り返りの自由記述のコメントにはそのような様子がうかがえられる。LBS指導法を通して、物語自体が持つ力を存分に活用し、児童に4技能のバランスのとれた英語の力をつけさせ、さらに言語能力のもとでもある考える力、発信力、自己調整力を育てていきたいものである。

## VI. K幼稚園におけるLBS指導法

### 1. 幼稚園と英語指導の現状

小学校で外国語指導が始まり、2020年より高学年においては週2回教科として導入されたことは、幼稚園関係者や就学前の児童を持つ保護者に大きな影響を与えた。しかし幼稚園教育要領や保育所保育指針には、外国語教育についての明確な言及はない。このことから、幼児教育段階での外国語教育は、現状では国の方針としては積極的に検討されていないことが分かる。

しかし、幼稚園教育課程や小・中・高等学校教育課程においては、初等中等教育における一貫した学習の充実のために、幼稚園、小学校、中学校、高等学校といった校種間を円滑に接続することが重要であるとされているため、幼児教育段階と初等教育段階との円滑な連携・接続を意識することが重要であり、実際に、幼児教育での英語教育へのニーズの高まりとともに、幼稚園だけでなく保育園でも英語プログラムが実施されているのが現状である。

さらに、少子化の現状と相まって、各幼稚園では保護者へのアピールポイントの一つとして特別活動（課外活動）に力を入れており、その中でも英語に関する活動を取り入れている幼稚園が多い。この動きは、小学校で教科化された英語学習に子どもが困らないように、といった保護者の思惑を反映したものだと解釈できる。つまり、幼児教育の現場では、英語教育への取り組みが幼稚園の特徴とされ、保護者が入園先を決める際に考慮する要素の一つとなっている。さらに、英語のみで保育を行う「インターナショナル幼稚園」も増加の傾向にある。

幼稚園での英語指導を見ると多くの場合、ネイティブスピーカーによる授業で英語遊びが主流であることが多いが、具体的な実施方法やプログラムの種類は様々である。教育課程としての基準が設けられていない現状では、ほぼ現場あるいは担当する指導者に委ねられていることから、初等教育のカリキュラムにおける英語とは全く異なるのは当然のことである。

さらに、小学校で外国語指導が始まった時によく聞かれた「日本人の先生の下手な発音で教えて欲しくない」「英語圏出身の先生がいい」といった保護者サイドのネイティブ神話はまだまだ根強く、幼稚園側もそういった要求を受けざるを得ない現状ではある。しかし、これからの幼稚園での英語教育を考える場合、それが課外のいわゆる「預かり保育」での指導ではなく保育時間内での指導であるならば、他の校種との教育段階のつながりや、その指導法またカリキュラムを検討すべき時期が来ていると考えるべきであろう。

### 2. K幼稚園でのLBS指導法実施の事例

幼児教育段階のみならず、他の教育段階においても英語教育を効果的に行うためには、現場指導者の指導力向上ならびに学習者の学びに沿ったカリキュラムや指導案が不可欠である。

今回実践を行ったK幼稚園では預かり保育の一貫として、週に一回の有料英会話レッスンを英語教室に委託している。それ以外に、正課として週に1回の短時間の英語レッスンを行ってきた。それは、年長児20分、年中年少児15分といった限られた時間で、隣接する私立小学校および中高で英語指導に関わるネイティブ教員がその指導を任されてきた。「楽しく英語の音声に触れる」ことをその指導目的としていた。

幼稚園児の発達段階を考慮にいと集中できる時間は限られているが、15分から20分という時間は大変短く、教室に移動し、英語で挨拶をしてその日のテーマに沿ったトピック（色、動物、身の回りのものなど）をフラッシュカードで紹介し、その語彙を使つての身体を使ったゲームを一つか二つ行くと終わってしまう。その繰り返して、学習した語彙の定着を図ったり、場面や状況を設定し、英語を何かの目的をもって使わせることはできていなかった。多くの幼稚園児

は英語のレッスンを楽しみにしてはいたが、中には身体を動かしたり大きな声を出すことが苦手な子どももいて、レッスンに参加しない、あるいは出来ない子の姿も見られた。

そこで、以下のような段階でLBS指導法を提案し実践した。

### (1) 指導者研修

幼稚園教員を対象に英語絵本を使ったLBS指導法の研修を行った。今まで英語指導に全く関わってこなかった教員が、いきなりこの指導法を中心となって実践することは難しい。まずは英語絵本を手取ることからスタートした。また、読み聞かせを聞かるときに、どのような気づきや学びが得られるか、幼稚園児の立場になり体験をしてもらい、読み手の声色、ジェスチャー、絵などの言語外情報から耳から聞こえる英語を類推しながら聞けるかという体験もしてもらった。さらに、ネイティブ教員が主に指導は行うが、担任として幼稚園児の理解を促す方法、英語レッスン時間外にも遊びの中に英語絵本の内容を取り入れる工夫もともに考えた。

### (2) 指導教材の提供と準備

小学校低学年を対象としてLBS指導法の実践のために開発したオリジナルテキスト *Takoyaki Boy!* (Straight, 2023) を使用し、そのために下記のような教材を幼稚園教員とともに準備した。

- ・ストーリーのパワーポイントスライド
- ・ストーリーの場面より作成された8枚のピクチャーカード（A4サイズを1セット、はがきサイズを4セット）
- ・登場人物のお面

お面に関しては、幼稚園教員の工夫で幼稚園児が思わずそれをかぶって英語を発話したくなるような可愛いものが準備された。

### (3) 指導

指導の4つのステップはLBS指導法に準ずる。すなわち、①（インタラクション豊富なstorytelling ②場面の並べ替え活動 ③リテリング活動 ④発信活動である。具体的には、5回の20分授業でその指導をおこなった。指導案に見られるように、動画を用いて英語の歌も2曲導入している。

小学生を対象として研究を重ねてきたLBS指導法であるが、対象が幼稚園児である場合、小学校での指導との違いや必要な配慮は以下のようなことと考える。

#### 教室環境と授業時間

幼稚園での指導は、多くの場合、机や椅子がないオープンスペースで行われる。その中で行う絵本の読み聞かせは小学校の教室よりははるかに取り組みやすい。そのため、絵本をたくさん読み聞かせするよう推奨してきたが、このLBS指導法においては、初めて電子黒板を用いた指導をおこなった。

幼稚園の英語指導ではそれまでCDプレーヤーしか使用していなかったが、ICTを活用することが、教室に動画を伴った楽しい英語の歌を導入し、Power Pointスライドを指導の必要に応じて簡単に調整できるという利点となる。

また、授業時間に関しては、小学校と比べると幼稚園では「遊びを通して学ぶ時間」が多く確保されているため、英語授業の時間は短くても、その前後に、子どもたちが自主的にそのストーリーの絵本を手にとって見たり、英語劇を何度も繰り返して「遊び」として取り入れる姿が観察できた。



表5 Takoyaki Boy! 授業計画

| 単元<br>時数 | タイトル・時数・題材                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 表現例・語彙例                                                                                                                                                                                                     |                                                    | 活 動 例 (●は目標)                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                              |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 表現<br>(園児の発話例)                                                                                                                                                                                              | 語彙<br>(園児が使う語彙例)                                   | 1-May-11                                                                                                                                                                                                          | 2-May-18                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 3-May-25                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 4-Jun-01                                                                                                                                                            | 5-Jun-08                                                                                                                                                     |
| 5        | Takoyaki Boy<br>Learning By<br>Storytelling<br>・お話を通して、簡単な<br>英語ややり取りの表現が<br>わかる。To be able to<br>know the words and<br>the expressions in<br>the story.<br>・絵や先生の読み聞かせ<br>を参考にお話の内容がわ<br>かる。To be able to<br>understand the<br>story with T's<br>storytelling and<br>pictures,<br>・お話の内容を友達と協<br>力しながら再話したり演<br>じたりできる。To be able<br>to retell or act out<br>the story. | Hello, I'm<br>(name). What's<br>your name. My<br>name is<br>(Takoyaki boy).<br>Here you are.<br>Thank you.<br>I like/don't like<br>(blue). I am (We<br>are)<br>happy/strong/cu<br>te/angry. Let's<br>fight. | Fight! Fight! Fight!<br>Octopus,<br>please. Yummy! | ● Understand the story.<br>○ Let's sing Rainbow<br>song<br>Hello!<br>【Story telling 1】<br>絵本の読み聞かせを児童を<br>巻き込みながら行う。<br>Interactive storytelling<br>Involve pupils in<br>storytelling and elicit<br>their output. | ● Know the storyline<br>and put the pictures in<br>order.<br>お話の流れを理解し先生と並<br>べ替えが出来る。<br>○ Let's sing Rainbow<br>song<br>【Storytelling 2】<br>Read the story again<br>and ask the names of<br>the characters.<br>Put the pictures at<br>random and ask pupils<br>to put them in order.<br>1. 2度目の読み聞かせをす<br>る<br>2. 登場人物の名前を訊ね<br>る Who's this?<br>(Takoyaki boy/Aonoribo<br>y/Mayonnese boy/Katsu<br>obushiboy)<br>3. 黒板にランダムに並べたカ<br>ードを児童とやり取りしながら正<br>しい順番に並び替える | ● Know the story line<br>and put the pictures in<br>order in group<br>お話の流れを理解し友達と並<br>べ替えが出来る。<br>○ Let's sing Mary had<br>a little lamb<br>【Storytelling 3】<br>Read the story again<br>and ask the names of<br>the characters.<br>Make a group of 4 or 5<br>and put the story cards<br>in order with one<br>facilitator in each group.<br>Elicit what they see in<br>each card.<br>1. 2度目の読み聞かせをす<br>る<br>2. 登場人物の名前を訊ね<br>る Who's this?<br>(Takoyaki boy/Aonoribo<br>y/Mayonnese boy/Katsu<br>obushiboy)<br>3. 班に別れて、各グループで<br>並び替えを協力しながら行う。<br>4. カードごとに思い出す英<br>語の単語を言ってみる。 | ● Retelling in a group<br>友達と並び替えが出来、簡単<br>に英語でセリフが言える<br>○ Let's sing Mary had<br>a little lamb.<br>【Storytelling 4】with<br>speech bubbles<br>(eliciting activity) | ● Dramatization<br>お話の登場人物になりきって<br>演じる<br>Takoyaki boy + 3<br>characters Bad guy<br>(teacher)<br>○ Let's sing Mary had<br>a little lamb<br>【Storytelling 5】 |

### 3. まとめ

K幼稚園で行われている現在の英語指導は、小学校で英語指導がスタートする以前の黎明期と大変よく似ている。当時、多くの小学校では「英語に慣れ親しむ」ことを目標に、単元計画や指導案、そして教科書もないまま地元の英会話スクールのネイティブ講師や英語のできる保護者に委託し、各小学校ではそれぞれ独自の指導が行われていた。また、英語より母語である日本語をしっかりと学ぶべきという早期英語教育反対派の声が聞かれる中、子どもたちが英語に接する機会はますます増えており、それはもう止められない流れとなってきた。保育時間内に英語指導を行う幼稚園もK幼稚園だけではなく、今後、さらに広まることが予想できる。そんな現状を踏まえると、幼稚園における英語指導法の研究は喫緊の課題となる。

幼稚園の保育形態を生かしながら、そもそも絵本指導に関してはプロと言える幼稚園教員が関わることでできるLBS指導法は、こどもが非認知能力を高めつつ遊びを中心に友達と協同して学びを深める幼稚園であるからこそ、英語教育とは大変親和性が高いのではないだろうか。

## VII. LBS指導法の効果と分析

日本で英語を学ぶ学習者のために解決しなければならない課題の一つは、英語で意思伝達する状況(context)をどれだけ提供できるかということであろう。これは、小学校英語だけでなくどの校種においても共通する喫緊の課題ともいえる。日本の英語学習者が習得すべき真のコミュニケーション能力としての英語能力養成には、日常出会う可能性のある様々な状況設定の中で、学習者がコミュニケーションのために英語を使う機会を増やしながら、英語によるインプット量を増やし、やがて英語で考えて発信できるようになることが必要である。その機会を、本研究グループが開発した絵本を使ったstorytelling活動であるLBS指導法を行うことで与えることができる。

この章では、N私立小学校でLBS指導法を使って英語を教える過程で、ICT機器を活用し、児童が取り入れる英語の知識と発話量を増やすために、英語のコミュニケーションの機会を増やす実践について説明してきた。ここではそのような指導の下で見られた児童の学びの様子について

述べる。小学3年生児童の学びについての考察は、児童が授業の後に書いた振り返りシートの三つの選択問題と自由記述の分析により行っている。*Hi, friends! 2*のLesson 7にある日本の有名な昔話である“Momotaro” (2012)を読んだ後の児童の振り返りシートの分析結果を示す。また、1年生から6年間英語の授業を受け、2学年からLBS指導法による英語学習を経験した小学校6年生の6年間の英語の学びを振り返る目的のアンケート調査も実施した。

## 1. 小学校3年生の学びの様子

LBS指導法で毎時間の最後に振り返りシートを実施する理由はいくつかある。この英語学習の記録であるが、1) 児童が自身の英語学習に対する態度や動機の強さを振り返るだけでなく、2) 授業内容で理解できたことと理解できなかったことを児童が認識することで、その後の学習で何を学んでいかなければならないか自覚を促す目的もある。また、3) 自由記述の質問の一つの「どんな英語を覚えているか」という質問は、児童にとってどの英語表現が取り込みやすかったのか、取り込むときには児童の既存の知識を基にどのようにテキストと関連させて理解しようとしていたのか教員がみとめることを助けてくれる。このように、振り返りシートは、児童自身だけでなく教員にとっても児童の英語学習を助けていくためのヒントを得ることができる点でとても重要だといえる。

振り返りシートの最初の三つの質問は四択になっている。①の「ももたろうのお話に出てくる英語がわかりますか」という質問に対しては、4. かんぺきに、3. ほぼ分かる、2. 絵を助けにすれば、1. まだむずかしい、の四択である。②の「おはなしの場面にあった英語がわかりますか」という質問に対しては、4. かんぺきに、3. ほぼ分かる、2. 先生や友だちと一緒にならんとなく、1. まだむずかしい、の四択である。③の「ももたろうのおはなし活動には進んで参加できましたか」の質問に対しては、4. じぶんですすんで、3. だいたい、2. すこしは、1. あまり、の四択となっている。どの質問の答えも、統計処理のために良い答えの方から4、3、2、1と点数配分している。その後に自由記述として1. 「覚えている英語をかきましょう」と2. 「気づいたことをかきましょう」という児童が自由に英語の学びについて書く質問になっている。最初の四択の三つの質問と自由記述の質問は、教員の方でどのような視点から児童の学習について知りたいかによって変更することができる。その場合、児童に分かりやすい内容の質問を与えることが肝要である。

ここでは、小学3年生の英語の授業で“Momotaro” (2012)を読んだときのstorytelling活動でどのような学びがあったのかについて分析した結果を述べる。対象にした児童数は87名(4クラス)である。2回の授業の比較をしており、1回目の授業が2021年10月8日で、2回目の授業が同年10月21日及び22日である。この2回の授業を含む10回の授業でLBS指導を行った。

一つ目の分析は、振り返りシートの四択の三つの質問の第1回目と第2回目の児童の答えの違いに有意差があるかどうか調査する統計処理( $t$ 検定)によるものである。R9からR12は4つのクラスを表している。表6が質問①「ももたろうのお話に出てくる英語がわかりますか」、表7が質問②「おはなしの場面にあった英語がわかりますか」、表8が質問③「ももたろうのおはなし活動には進んで参加できましたか」の $t$ 検定の結果である。

これらの表から分かるように、①と②の質問については4クラス全体で有意差がでているが、③の質問について有意差は見られなかった( $p = 0.00$ )。平均点の違いに注目すると4クラス全体として児童らは、1回目より2回目の方がももたろうのお話に出てくる英語が分かり、話の場面にあった英語が分かったと感じたようである。質問③の進んでstorytelling活動に参加できたかどうかに関しては、1回目と2回目の違いはなかったと考えられるが、1から4までの選択肢で平均が3.37(1回目)と3.57(2回目)ということは、多くの児童らが1回目から2回目にかけてずっ

表6 「ももたろうのお話に出てくる英語が分かりますか」

| Q1    |     |     | Period |      |      |      | Test (paired t-test) |          |          |
|-------|-----|-----|--------|------|------|------|----------------------|----------|----------|
|       |     | Pre |        |      | Post |      |                      |          |          |
|       |     | N   | M      | SD   | M    | SD   | <i>t</i>             | <i>p</i> | <i>d</i> |
| Class | R10 | 23  | 2.74   | 0.92 | 3.57 | 0.59 | 5.10                 | <.001    | 1.06     |
|       | R11 | 22  | 3.18   | 0.91 | 3.64 | 0.49 | 2.34                 | 0.02     | 0.50     |
|       | R12 | 22  | 2.86   | 0.89 | 3.18 | 0.85 | 3.13                 | 0.00     | 0.67     |
|       | R9  | 20  | 2.95   | 1.05 | 3.45 | 0.76 | 2.36                 | 0.01     | 0.53     |
| Total |     | 87  | 2.93   | 0.94 | 3.46 | 0.70 | 6.13                 | <.001    | 0.66     |

表7 「おはなしの場面にあった英語がわかりますか」

| Q2    |     |     | Period |      |      |      | Test (paired t-test) |          |          |
|-------|-----|-----|--------|------|------|------|----------------------|----------|----------|
|       |     | Pre |        | Post |      |      |                      |          |          |
|       |     | N   | M      | SD   | M    | SD   | <i>t</i>             | <i>p</i> | <i>d</i> |
| Class | R10 | 23  | 2.65   | 0.94 | 3.35 | 0.65 | 3.27                 | 0.00     | 0.68     |
|       | R11 | 22  | 3.14   | 0.56 | 3.73 | 0.46 | 4.16                 | <.001    | 0.89     |
|       | R12 | 22  | 2.91   | 0.92 | 3.14 | 0.83 | 1.74                 | 0.05     | 0.37     |
|       | R9  | 20  | 2.95   | 0.95 | 3.50 | 0.76 | 2.98                 | 0.00     | 0.67     |
| Total |     | 87  | 2.91   | 0.86 | 3.43 | 0.71 | 5.99                 | <.001    | 0.64     |

表8 「ももたろうのおはなし活動には進んで参加できましたか」

| Q3    |     |     | Period |      |      |      | Test (paired t-test) |          |          |
|-------|-----|-----|--------|------|------|------|----------------------|----------|----------|
|       |     | Pre |        |      | Post |      |                      |          |          |
|       |     | N   | M      | SD   | M    | SD   | <i>t</i>             | <i>p</i> | <i>d</i> |
| Class | R10 | 23  | 3.13   | 0.76 | 3.61 | 0.50 | 3.87                 | <.001    | 0.81     |
|       | R11 | 22  | 3.64   | 0.49 | 3.64 | 0.58 | 0.00                 | 0.50     | 0.00     |
|       | R12 | 22  | 3.23   | 0.75 | 3.45 | 0.74 | 1.56                 | 0.07     | 0.33     |
|       | R9  | 20  | 3.50   | 0.61 | 3.60 | 0.50 | 1.00                 | 0.17     | 0.22     |
| Total |     | 87  | 3.37   | 0.68 | 3.57 | 0.58 | 3.37                 | 0.00     | 0.36     |

と **storytelling** 活動に進んで参加していたと考えられる。

二つ目の分析は質的分析によるものである。この分析では、統計調査で見ることのできない側面に注目する。この方法では、児童87人の1回目と2回目の振り返りシートの四つの選択肢から選ぶ三つの質問の結果を比べて、次のような基準で分類してみた。(1) 1回目も2回目も三つの質問に、4、4、4と「かんぺきに」と答えた児童、(2) 1回目はそうではないが、2回目は4、4、4「かんぺきに」になっている児童、(3) 2回目は4、4、4「かんぺきに」ではなく、2回目の方が少し良い児童、(4) 1回目と2回目とにかく4の「かんぺきに」が二つある児童、(5) 1回目も2回目も反応があまりよくない児童、(6) 2回目の方が1回目より反応が悪くなっている児童である。数字としては、(1) 13人、(2) 21人、(3) 34人、(4) 2人、(5) 8人、(6) 9人となっている。この振り返りシートの三つの質問は、児童の意識レベルの話であり、実際に英語能力をテ

ストで測定したわけではない。ただ小学3年生の英語学習であるから、テストでレベルを決めるというのではなく、英語活動を通してどのように英語を吸収していくのかその過程を精査しながら、躓いているところを手助けして教えながら、次年度の英語学習へつなげていこうという考えが根底にある。この数字だけで判断すると、(5)と(6)の合計が17人なので、87人のうち17人がLBS指導法によるstorytelling活動をやっても英語が分かるといった感覚が持てなかった児童であろう。以下では、この児童の四択の三つの質問と二つの自由記述に注目して学習過程をみていく（以下、児童のコメントは修正せずにそのまま掲載している）。

### (1) 1回目も2回目も3つの質問に、4、4、4と答えた児童A

表9 児童Aの場合

| 1回目 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2回目 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|
| ①   |   |   |   | ○ | ①   |   |   |   | ○ |
| ②   |   |   |   | ○ | ②   |   |   |   | ○ |
| ③   |   |   |   | ○ | ③   |   |   |   | ○ |

自由記述1の「セリフを覚えているか」という質問に対し、以下のように1回目より2回目の方が覚えているセリフの数が増えている。

(1回目) ウィーアストロングブレイーンのところはおぼえています。

(2回目) ウィーアーストロング、ウィーアルベリーハッピー、ア、ピーチ、アグッドボーイ、ウィーアル ブレイブ、アーイム ストロング

また、この児童は気付いたこととして、桃太郎についての小テストの内容についてコメントをしている。桃太郎については知っている昔話なので、Emergent Literacyがあることを前提に小テストを実施した。その小テストについての感想を述べていた。

### (2) 1回目はそうではないが、2回目は4、4、4になっている児童B

表10 児童Bの場合

| 1回目 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2回目 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|
| ①   |   | ○ |   |   | ①   |   |   |   | ○ |
| ②   | ○ |   |   |   | ②   |   |   |   | ○ |
| ③   |   |   |   | ○ | ③   |   |   |   | ○ |

①から③の質問については2回目に全て4になっている児童の例である。

自由記述1の「セリフを覚えているか」という質問に対して、以下のように1回目ではカタカナで英語の音を表現していたが、2回目には英語で書いている。「ストロング」とこの児童には聞こえたということであろう。

(1回目) ストロング

(2回目) We are very happy!

気付いたことについては「ももたろうが」と1回目に書いてあり、2回目には「ももたろうのストーリーのクイズがむずかしかったです。」と、児童Aと同じように、知っている昔話であり、イラストの助けが十分あったが、絵を見てその場面に合った簡単な英語表現を選択肢から選ぶ問

題はその場面に合った英語表現はまだ理解できる知識として定着していなかったことを表している。2回目には①から③が4になっているが、この児童AとBの「小テストがむずかしかった」という声には耳を傾ける必要がある。

表11 児童Cの場合

| 1回目 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2回目 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|
| ①   |   | ○ |   |   | ①   |   |   |   | ○ |
| ②   |   | ○ |   |   | ②   |   |   |   | ○ |
| ③   |   |   | ○ |   | ③   |   |   |   | ○ |

上記の児童Cも(2)に分類される学習者である。自由記述1では、1回目に「フレンド」とカタカナで書き、2回目には「シーユー」とやはりカタカナで書いている。1回目の気付いたことを見ると、「単語が分からなかった。難しかった。」とあり、2回目には、「ももたろうをかんぺきに言えるようになりたいです」と書いている。小学3年生であるから、正確に英語を書くことは期待されていないが、絵本のstorytelling活動で英語に触れている経験だけでも英語で書く児童もいるが、このCの場合は、まだ英語音をカタカナで表現している。児童のことばにもあるように、英語はまだ難しいのであろう。2回目の三つの4は「かんぺきに言えるようになりたい」という英語学習に対する気持ちの現れであろう。児童BとCは、2回目が三つとも4であるということで(2)に分類されているが、このように振り返りの中身を精査してみると、児童Bと児童Cの英語能力についての意識は異なっているといえる。

### (3) 2回目は4、4、4ではなく、2回目の方が少し良い児童DとE

表12 児童Dの場合

| 1回目 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2回目 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|
| ①   |   |   | ○ |   | ①   |   |   | ○ |   |
| ②   |   |   | ○ |   | ②   |   |   |   | ○ |
| ③   |   |   | ○ |   | ③   |   |   |   | ○ |

この児童Dは2回目に英語学習に対する意識が幾分高まっている。1の自由記述では、1回目に「レッツー ピーチ」と書いたが、2回目には「ハローももたろうレッツゴーオニガシマ The End/グッバイ (ittekimasu) ピーチ キビダンゴ テンキュー」と覚えているセリフの数が増えている。自由記述2では、1回目に「たのしかった」とあり2回目は「1回目よりおぼえた」となっている。自由記述と三つの選択肢の様子を合わせて判断しても、この児童は、2回目になって、場面にある英語表現についての理解ができるようになり、前向きな態度になっていることが分かる。

表13 児童Eの場合

| 1回目 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2回目 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|
| ①   |   | ○ |   |   | ①   |   |   | ○ |   |
| ②   |   |   |   | ○ | ②   |   |   | ○ |   |
| ③   |   |   |   | ○ | ③   |   |   |   | ○ |

児童Eの場合は、三つの選択肢の①が2から3になっているが、②が4から3に下がっているケースである。③の進んで参加に関しては4となっている。1回目に覚えているセリフについては一語もなく、2回目には、「シーユ。シーユレテラーアピーチ・ルックアボーイ・グッデーボーイ・アイムストロング」といくつも覚えているセリフを書いている。自由記述2の1回目では、「ももたろうのはなしで日本ごのおはなしとえいごのおはなしとことばがぎやくになっているのにきがつきました」とあり、2回目は、「ももたろうの話がたのしかったです。」となっている。日本で読んだことのある桃太郎の話との違いに気付いている。その知識を活用しながら読んだらちょっと違っていたということであろう。児童DとEの場合、覚えているセリフがカタカナになっている。「テンユ」(児童D)や「シーユレテラーアピーチ」(児童E)のセリフに注目すると、児童にとってはこのように聞こえているのかということが分かる。この二人の児童の場合、外国語はカタカナで書くという意識があり、まだ英語で覚えているセリフを書くことはできていない。

#### (4) 1回目と2回目とにたかく4が二つある児童F

(4)に分類された児童は二名である。全て4ではないが、1回目と2回目に変化のない児童である。1回目に覚えているセリフは「オニガシマ、Zoo、ホーム、ドッグ、モンキー」で、2回目が「ウィーアーグッティフrendグットフレンド、レッツゴートゥーオニガシマ！ハローモモタロウ！ウィーアーベリーハッピー！ウィーアーストロング！ステイングヒューアー」となっている。2回目には、それぞれの場面に出て来るセリフを覚えていることが分かる。②の「おはなしの場面にあった英語がわかりますか」が4であることから分かる。1回目からずっと読んできて2回目にはセリフを随分覚えたのかもしれない。1回目には、気付いたことについては書かれていないが、2回目に「意味がわからないところがあったのでおぼえようと思います。きょうのじゅぎょうもすすんでできたので、よかったと自分で思いました!!!」とあり、③の進んでできたかという質問からもこの児童が自信をもって前向きに学習ができたことが分かる。

表14 児童Fの場合

| 1回目 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2回目 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|
| ①   |   |   | ○ |   | ①   |   |   | ○ |   |
| ②   |   |   |   | ○ | ②   |   |   |   | ○ |
| ③   |   |   |   | ○ | ③   |   |   |   | ○ |

#### (5) 1回目も2回目も反応があまりよくない児童GとH

表15 児童Gの場合

| 1回目 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2回目 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|
| ①   |   | ○ |   |   | ①   |   | ○ |   |   |
| ②   |   | ○ |   |   | ②   |   | ○ |   |   |
| ③   |   |   | ○ |   | ③   |   |   | ○ |   |

児童Gの場合、1回目に覚えているセリフに対して「ピーチぐらいしかおぼえられません。むずかしすぎました。」と述べており、気付いたことについても「英語だと日本語でいうと、どのように言うのか全く分かりません。」特に村におにがきたところや、ももたろうをいかにい

うところ、さいごの8などむずかしいです」(8とは、小テストの質問8のことである)。2回目に覚えているセリフは、「グッドボーイ・シーユー・シーユーレイター・ベリーハッピー」とあり、自由記述2で「むずかしかったです。なんとかなので、がんばれたらいいなと思います。」と述べている。

1回目から2回目にかけて、少し覚えているセリフの数が増えているが、まだ話の場面にあった英語を取り込むことが困難だった。そのため、storytelling活動への参加度についても「だいたい」とどまっている。この児童には、場面ごとの英語のセリフを理解するための場面の並べ替え活動やその後のリテリング活動で理解の様子を注視する必要がある。おそらく、グループでこの活動を行っていたとしても、絵本のプロットの流れが分かっていたか、英語表現の意味と音が一致しておらず、意味と音をまだ取り込めていなかったのかもしれない。

表16 児童Hの場合

| 1回目 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2回目 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|
| ①   |   | ○ |   |   | ①   |   | ○ |   |   |
| ②   |   | ○ |   |   | ②   |   | ○ |   |   |
| ③   |   |   | ○ |   | ③   |   |   | ○ |   |

この児童Hも1回目と2回目が同じで、反応が悪いままである。児童Hが1回目に覚えているセリフは、「アーユーオーケー？」であり、2回目は、「アッピーチ!! アググッドフレンド!! グッドボーイ」であった。気付いたことについては、1回目に「がいこくのももたろうと、日本のももたろうがちょうとちがうことにきがつきました。」とあり、2回目には「前よりもわかってきたけど、できない所がありました。」となっている。①と②に2を選んでいることから、児童Gと同様に児童Hもまだ絵本のイラストと英語表現との結び付きがわかっていない。

児童Hは、日本の桃太郎の話だと思って読んでいたら、英語版の*Momotaro*が日本でよく聞かれる桃太郎と話の筋が違うことに気付いた。英語版と日本語版の違いに気付いた児童は他にもおり、以下のコメントがあった。

- (1) おなじお話でも、えいごにするとずいぶんちがった。
- (2) ももたろうって鬼にゆるしてあげるのだったけ。
- (3) 日本のももたろうとちがうところはなにかまにきびだんごをあげる時にももたろうがおにがしまに行くかかくにんしなところだと思いました。
- (4) 日本語の本とは少しセリフがちがうような気がした。
- (5) このおはなしはももたろうではないときづいた。
- (6) 日本のももたろうと外国のももたろうがちがうのに気づいた。
- (7) ももたろうの話は英語と日本語のももたろうはちがった。
- (8) ももたろうがおにを仲間にしたということを始めて聞きました。

彼らは小学校3年生で英語の学習歴がまだ数年であるが、英語の絵本を理解する過程で、自分たちの知っている昔話との違いに気付いている。Emergent literacyを活性化させながら絵本を理解しようとしているとき出てきたコメントである。

また、言語としての英語と日本語の違いに気付いたという児童のコメントは以下のようなものがある。

- (9) ももたろうをえいごで言うのととても文が長くなると思った。
- (10) ももたろうがピーチボーイというところにおどろきました。

- (11) ももたろうのおはなしでに本ごのおはなしとえいごのおはなしのことがぎゃくになっているにきがつきました。

絵本の内容理解の程度に関わらず、児童らは、絵本の話の流れをただ追っているだけでなく、英語という言葉についての興味や探求心なども芽生えていることが分かる。

さらに、絵本の内容理解を超えて、自分の見解を述べ、テキストを批判的に読んでいる児童もいる。

- (12) ももたろうを英語にしたらこんなふうになるんだー、ももたろうって鬼にゆるしてあげるのだったけ。ぼくなら、ももたろうは鬼をゆるさないとおもいます。むずかしかった。
- (13) なんで「ここにいて！」といっているのにきび団子を準備したりしているのかな？と思いました。私だったらそうしないと思います。
- (14) ももたろうがおにを仲間にしたということを始めて聞きました。
- (15) ももたろうは、つよく明るい人でした。ももたろうは強すぎます。
- (16) おにがしまのおには家をこわしていたおになんだとおもったし、zooなら仲間をかせすことになると思った。

物語を読んで自分の意見を持つということとはよくあることである。LBS指導法の段階4の活動では、このような児童の感想や意見を考慮して、絵本の中の登場人物のセリフを空欄にしておき、そこに自分ならどんなセリフを言うかという質問をし、児童らに自分の考えを英語で書かせる活動もできる。中学年の場合は、発信する英語表現は限られるが、それでも児童はそのような活動をする、自分なりの発信をしてくる。教員が英語の発話を助けることで、自分の考えでセリフを入れてオリジナルな話を作り出すこともできる。特に高学年になると、使える語彙数が増えてくるので、発想豊かな答えが出て来る。絵本の内容が「我がこと」になることで、さらに英語で読んだ経験が次の英語で読む経験につながり、さらに英語で話し書く経験へとつながっていく。ICT機器を使って、児童の発信の機会を増やすことで、さらに英語使用の訓練になる。

#### (6) 2回目の方が1回目より反応が悪くなっている児童IとJ

表17 児童Iの場合

| 1回目 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2回目 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|
| ①   |   |   | ○ |   | ①   |   |   | ○ |   |
| ②   |   |   |   | ○ | ②   |   |   | ○ |   |
| ③   |   |   |   | ○ | ③   |   |   |   | ○ |

1回目に、児童Iが覚えているセリフについて、「ユアグッドフレンドです。」と述べ、2回目には、「ウィアハッピー、ウィアグッドフレンド」となっている。気付いたことでは、1回目に「ももたろうのはなしで、おにが優しくなったからいいなと思った。」と述べ、2回目は「わたしはももたろうの話をだんだんおぼえられるようになりました。」となっている。③がいずれも4であることから、進んで学ぼうという姿勢はあるが、まだ場面や話の中の英語表現の理解が十分でないようである。

表18 児童Jの場合

| 1回目 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2回目 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|
| ①   | ○ |   |   |   | ①   | ○ |   |   |   |
| ②   | ○ |   |   |   | ②   | ○ |   |   |   |
| ③   |   | ○ |   |   | ③   | ○ |   |   |   |

児童Jの場合は、少し理解度という点でも学ぶ姿勢という点でも問題がある。覚えている英語のセリフについてのコメントとして、1回目は「*nanimooboeteimasenn.*」と述べ、2回目は、「なにもおぼえていません」であった。気付いたことについて1回目は、「(クイズについて) どうしても1つはまちがえてしまいます。えいごもわかりません。」と述べ、2回目は、「ちょっとふつうのおはなしがちがいました。なのでびっくりしました。ももたろうのえいごばんがあったのでびっくりしました。」となっている。しばらく読んでからこの絵本が日本の昔話の桃太郎であることに気付いたようである。この児童Jについては、よりきめ細かい助言が必要である。

Storytellingを通したLBS指導法では、テキストの内容を日本語で解説することはあるが、英語表現を日本語に訳して教えるのではなく、場面の絵をよく見て、その場面とそれを表している英語表現の関係を理解させなければならない。海外生活をしていて、それぞれの場面で、話されている英語表現を聞いて、「こういう時は、そう言うのか」と気付くことがあるが、それを絵本の場面を使って促すのである。そういう場面と表現に何回も出会うと、今度同じような場面に出合ったときに、その表現が口から出て来る。LBS指導法では、段階1から4の活動をするので、繰り返し言語使用の機会を提供しているのである。(5) 1回目も2回目も反応があまりよくない児童GとHや、(6) 2回目の方が1回目より反応が悪くなっている児童IとJの場合は、段階1から4のLBS指導法の活動を通して、それぞれの場面の主人公らのやり取りでどのような英語表現が使われているか、絵を見ながら音読を繰り返していくことが肝要である。ICT機器を使うことで、その練習量を増やすことができる。児童がICT機器の効能についてどれほど気付いているかは分からないが、とにかく、それぞれの表現が使われている状況になるべく頻繁に出会うことが言語習得への道である。ICT機器を取り入れたLBS指導法はそのような点で、英語を普段使わない環境にいるEFL学習者にとって効果的な指導法といえる。

## 2. 小学校6年生の学びの様子

N私立小学校でLBS指導法を使いITC機器を活用して英語を教えた小学6年生に対して6年間の英語の学びを振り返る目的のアンケート調査を実施した。この6年生児童は、1年生のときから英語を学んでいる。2年生からLBS指導法で英語劇に参加し、中学年ではオリジナルページ作成、高学年では*Toro's Story*を読んだ。4クラスで総勢99人の児童であるが、アンケートを取った日に欠席している児童やアンケート項目のいくつかに答えなかった児童もいるため、人数が幾分異なっている。質問内容は、LBS指導法とICT機器使用について児童の考えを問う目的で作成した。児童の疲労度を考慮し、答え方は、「とてもそう思う」を4とし、「あまりそう思わない」を1として1から4までの数字で近いものに○をつけるとした。1と2の間に○をして1.5といった答え方をしている児童もいたが、小数点の回答は削除した。以下の表19が、6年生児童に対して実施した13の質問項目と、SPSS28を使って産出した授業評価の平均値と標準偏差を示した記述統計である。6の「絵本を使った授業では、英語で読む力が付く」と8の「絵本を使った授業は、中学校での英語学習に役立つ」の2つの項目が最も平均が高かったことは、教員にとって嬉しい結果といえる。1から4までの数で答えることになっていることから、全体的に児童の

表19 6年生児童の授業評価の平均値と標準偏差

| Q  | Items                           | N  | M    | SD   |
|----|---------------------------------|----|------|------|
| 1  | 絵本を使った授業が、英語力を伸ばしたと思う           | 97 | 3.10 | 0.90 |
| 2  | 絵本を使った授業によって、英語を学ぼうという気持ちになる    | 97 | 2.73 | 1.07 |
| 3  | 絵本を使った授業で、英語で書く力が付いたと思う         | 99 | 2.47 | 0.94 |
| 4  | 絵本の読み聞かせ活動で、先生の英語がよく分かる         | 99 | 2.93 | 0.94 |
| 5  | 絵本を使った授業には、進んで参加できる             | 99 | 2.99 | 0.92 |
| 6  | 絵本を使った授業では、英語で読む力が付く            | 98 | 3.17 | 1.02 |
| 7  | 絵本の活動で、iPadは役に立つ                | 98 | 2.78 | 1.04 |
| 8  | 絵本を使った授業は、中学校での英語学習に役立つ         | 98 | 3.12 | 0.97 |
| 9  | 並べ替え活動では、英語の内容がよく分かるようになる       | 99 | 2.92 | 0.98 |
| 10 | 絵本の活動でロイロノートは役に立つ               | 96 | 2.79 | 1.05 |
| 11 | 絵本についてのリテリング活動では、リテリングがよくできる    | 98 | 2.66 | 0.99 |
| 12 | 絵本を基にした英語劇では英語ができるようになる         | 98 | 2.82 | 0.99 |
| 13 | 絵本を基にしたオリジナルページ作成では、英語ができるようになる | 96 | 2.77 | 0.97 |
|    |                                 |    |      | 天井効果 |

LBS指導法による英語の授業は児童にとってわかりやすいものだったようである。

また、1の「絵本を使った授業が、英語力を伸ばしたと思う」も3.10なので、全体として児童は絵本を使った授業が英語能力の向上に役立ったと考えているようである。ICT機器の使用についての児童の意見は、平均以上であるが、質問6と質問8ほどではない。児童がICT機器の効果についてどれほど意識しているかは分からない。おそらく児童らはICT機器とインプット量とアウトプット量が増えることとの関係については分かっていないであろう。以下は、質問7と質問10についての児童の意見をまとめたものである。

表20 児童全体による質問7についての意見

Q7 絵本の活動で、iPadは役に立つ

|     | N  | %     |
|-----|----|-------|
| 1   | 13 | 13.0% |
| 2   | 27 | 27.0% |
| 3   | 27 | 27.0% |
| 4   | 31 | 31.0% |
| 合計  | 98 | 98.0% |
| 欠損値 | 2  | 2.0%  |

表21 児童全体による質問10についての意見

Q10 絵本の活動でロイロノートは役に立つ

|     | N  | %     |
|-----|----|-------|
| 1   | 13 | 13.0% |
| 2   | 25 | 25.0% |
| 3   | 27 | 27.0% |
| 4   | 31 | 31.0% |
| 合計  | 96 | 96.0% |
| 欠損値 | 4  | 4.0%  |

4が最も多いが、2と3も同じくらいの数である。ICT機器の役割に関しては、児童にとっては意識がそこまでいっていないのかもしれない。まだ、自分の学習過程を客観的にみることはできないのだろう。教員側は、コロナ禍を経験したことでICT機器を使用することになり、かえって限られた英語を使ってコミュニケーションを行う環境を増やすことが出来るという利点に気付いたということである。この6年生児童への英語学習へのアンケートの自由記述「英語学習に関し、ふだん感じていることを自由に書いてください。(今後の抱負でも構いません。)」から、様々な考えを見ることが出来た。

以下は、肯定的な意見の一部である（児童のことはそのまま掲載）。

- (1) 絵本を使った授業は、とてもいいと思いました。読んでいる間にたくさんの英語を覚えることができるからです。
- (2) 授業でやってきたことは役に立ったと思う。トロズストーリーは2年間続けたけど、内容がおもしろいので、読みたいと思うし新しい言葉も何個もあるので、ボンボン覚えられる。外国人にも少し自分で考えていけるようになった。
- (3) 絵本を使った活動は今後の六年生の授業で使ってやっていくとよい。（来年など）一年との交流で六年も英語力がのびた。
- (4) 私はこの絵本をつかったじゅぎょうはとてもいいと思いました。なぜなら、絵がかいてあるから英語があまりよめなくてもある程度の内ようは分かるので、英語がよく分からないようなひとでもできるからです。
- (5) 英語のげきはみんなで協力しておこなうのでたっせいかんがあつてとてもたのしいです。英語で物語をかたると自分が英語できるみたいでとてもいい気持ちになります。
- (6) 絵本の学習によって読める単語が増えた。

一方で、まだ困難があることを示唆する意見も散見された。

- (1) 元々知らない絵本の中にあつたので、その英語のせいで、活動に支障が出て来るので、もっと基そてきな英語を読んでから絵本を読みたい。
- (2) iPadを使った授業は、あそんでいるひとがいて、協力してくれないのでiPadを使ったじゅぎょうがあまり好きではない。
- (3) また、書くのは苦手ですが、先生が話している英語はなんとなく分かるので、今後は書くことをがんばりたいです。
- (4) 絵本で学習すると読む力や書く力、聞く力はいったけど、その場面の並べかえでは絵などを覚えてしまってあまり英語の言葉を覚えられなくなると思いました。
- (5) もうすこし書く力をみにつけたかった。
- (6) 本当に自分の英語力がおちている気しかしい。とくにスピーキングの力が発音が日本語よりになっているなどと思います。
- (7) むずかしい英語をおぼえようとすればするほど、かんたんな英語を忘れていような気がする。
- (8) 授業を受けている時これで自分の英語力がのびるのだろうか心配になる。どうやったら英語を書く力を効率よくすることができるのかわからなくなる。

自由記述の内容を読んでみると、児童は概ね絵本で英語を学ぶことを楽しんでいて分かった。絵があることで英語の単語理解が容易だったというコメントもあった。また、統計結果にもあるように、この絵本を使った英語活動が中学での英語学習に役立つと考えている児童もいた。しかし、まだ英語の学習に困難を感じている児童もいた。単語が難しく分ならず、学ぼうという意欲がそがれている、英語でコミュニケーションすることを希望しているが、現実には難しい場面が多いなどのコメントが散見された。校種に関わらず、英語を教えていると必ず苦手意識を持つ学習者がいる。定期テストや小テストなどで教員が英語力を評価し、学習者の方でもどの程度分かっているかを確認するわけであるが、特に小学校での英語学習においては、分からないところを分からせながら、躓いている場面でサポートをするなどscaffoldingをしながら、個々の児童の学習に注目し、学習意欲が高まるように導かなければならない。LBS指導法は、児童の既に持っている知識を活用し、それぞれの学びの段階で躓きを取り除きながら指導する方法であるため、特に中学校英語への連携を円滑にすることができる。

### 3. まとめ

本章では、幼稚園と小学校での英語学習に効果を発揮しているLBS指導法とICT機器の活用方法について述べた。校種に関わらず、絵の力は、まだ英語の知識が不十分なEFL学習者の話の理解に大いに役立ったことは明らかである。絵の豊富なテキストを使うことで、英語で読むことができなくても、児童の意識の中で英語の意味と音を結び付けることができる。その積み重ねが高学年の英語の読み書き学習を助けるために活用される児童のEmergent Literacyとなっていく。Emergent LiteracyのLiteracyとは何か。ユネスコ憲章の定義によると、文字の読み書きを含むコミュニケーション能力となっている（2024/01/15閲覧）。日本の児童の場合は、小学校に入学して文字の読み書きを習うが、就学前に既に日常生活を通して日本語の文字の綴り、音、意味のつながりの理解の基礎ができていて、学校で本格的に文字の読み書きを習うときにその知識を活用している。つまりリテラシーは就学前に既に発現している（Emergent Literacy）のである。

それでは、英語の場合はどうであろうか。日本で英語を学ぶ児童の中には、就学前に塾に行って英語学習を始めている場合が多くなっているが、一般的には日本の国内で英語を使ってコミュニケーションする機会は極めて少ない。日本語の場合のように、日常生活におけるインタラク션을通してことばの意味、音、綴りを一致させながら徐々に理解を深めていくといった過程を経ることによる英語習得は期待できない。英語塾での学びは、遠い先の大学受験という最終地点を見据えて、中学校や高等学校での英語学習に役立つようになるような教育になっている。しかし、本来の英語学習は日本語と同じようにコミュニケーション能力育成を目的としたものであるはずである。特に近年は、英語を媒介として異文化の人々と仕事などを通して相互理解を深めていく能力が国際的に要求されていることから、小学校英語教育は大学受験を最終地点とせず、社会に出てから運用できるもう一つのことばとしての英語習得を目指すべきであろう。

日本の言語環境を考えると、日常生活における周りの人々とのインタラクシンの経験を通して蓄積される英語のEmergent Literacyは期待できない。その場合は、英語に関連する知識の蓄積を助けるような英語教育が小学校または幼稚園から必要となってくる。本章で説明したLBS指導法では、児童が日常生活で出会う話題を扱いコミュニケーション活動に必要な状況を提供することができる。また*Toro's Story* (Tabuchi, 2022) や*Takoyaki Boy!* (Straight, 2023) などの児童が知っていると思われる内容を積極的に取り入れて作成した絵本を使って、児童の持つ日本語で蓄積されていると思われるEmergent Literacyを活用できるように導いている。さらに、テレビやビデオなどの影響から英語関連の情報を自然に取り込んでいる場合もあるので、英語関連のEmergent Literacyのさらなる蓄積が可能となる。そして教員は他教科を教える教員と情報交換することで、児童が他の教科で学んだ内容についても把握し、そこで学んだことを土台に英語を理解できるように指導することもできる。このような指導が日本で英語を学ぶ児童には必要なのである。

そこで小学生の英語習得を加速させるためにICT機器を使うことで、英語のインプット量とアウトプット量を増やすことができる。EFL環境で英語を学ぶ児童にとってICT機器は、英語によるコミュニケーションを実践するために強い味方といえるであろう。児童らは、自らの学びを客観的にみることはまだ難しいが、教員の視点から考えると、ICT機器の活用のために様々な工夫を凝らしたワークシートを作成し、コミュニケーションのための活動を考案することで、児童の英語による発話を増やし、英語コミュニケーションの機会を増やすことができる。N私立小学校では、全児童がiPadを持ち、英語科目だけでなく他の教科でも活用している。英語科に関しては、ネイティブの教員が英語で読んだ絵本の内容や英語劇のために加筆修正したセリフを一斉にiPadへ送り、児童はそれを自宅で音読して練習し、高学年はiPadの中にあるワークシートに答

え、LBS指導法による英語で書く活動を行い、作品を教員に提出するという指導の流れができています。

音読活動、振り返りシート、ワークシートの実施を含むLBS指導法をより効果的に使っていくためには、この指導法の根幹となる六つの柱（1. 場面を活用しよう！ 2. 子どもの知っていることから始めよう！ 3. 音—意味—綴りの結びつきを大切に！ 4. 英語で読むための始めの一步！ 5. 一緒に学びあうことが大切！ 6. 子どもに分かる評価をする！）を理解し、その根幹に基づく基本の四つのステップの指導の流れに沿って教える訓練をすることが必要である（小野・田縁・オーガスティン・吉本、2022：pp.43-44）。振り返りシートを毎時間児童に書かせることで、毎回の授業で理解したことと分からなかったことを把握し、躓いている児童にはその原因を探りながら、英語の理解へと導く必要がある。それぞれの場合、教員はどのような指導をしていくべきか、議論していく必要がある。2022年に本研究グループがまとめた本は、LBS指導法を行うときの指導書になっているが、その本を読んだだけでは、効果的なLBS指導法を実施することはできない。英語の文字を読んだり書いたりはまだできない英語学習初級の低学年、英語の音声と意味を一致させ、絵の力を借りながら英語で書かれたテキストを目で追いながら学ぶ中学年、低学年と中学年の音と意味の一致に焦点を合わせた学びを土台としていよいよ英語で読み書く練習をする高学年と、それぞれの学年の教え方は同じLBS指導法でも異なっているため、それぞれの学年別のワークショップを開催し、教員教育をしていく必要がある。LBS指導法は、ワークショップを繰り返し行い、この指導法の使い方を伝授していく必要がある。ワークショップでは、参加している教員同士が、それぞれの指導経験を基により効果的な指導をするためにはどうすべきか意見交換し、児童それぞれの学びを助けることができるように指導技術の研鑽が必要となる。

## VIII. 結論と展望

日本ではプログラミング教育が盛り込まれた新学習指導要領が2020年度から小学校で全面的に実施、2021年度から中学校で全面的に導入され、新指導要領には語学力の国際的基準であるCEFRを英語能力の指標として導入、ICT機器の積極的な活用など、英語学習者の多様なニーズを満足させ、さらに日本の英語学習者の英語運用能力の向上を目指すべく、様々な取り組みがなされている。また中学校の新指導要領は全体的に英語学習の内容も高度化し、学習量も増えた。

近年の英語教育へAIの波がさらに押し寄せ、英語学習と現場の指導の在り方に大きな影響を及ぼしている。例えば、紙の英語辞書を使わず、スマートフォンを使ってネットの辞書を検索することで、以前よりも語彙や英語表現の意味を効率的に調べることができ、ChatGPTなどの自動翻訳機を使って、英語の文を簡単に作成することができるなど、益々自律的な英語学習が可能になってきている。この英語教育界に押し寄せている変革の波は、現場の教員にその役割と今後の指導の在り方について考えさせることになった。この近年の目覚ましい英語教育における変革の渦中で、英語教員が果たすべき役割、教員でなければできない指導とは何かを模索し、近年の効率化されつつある英語指導法と英語教員がいかにして共存していくべきか、惟ていかなければならない。

そこで、本研究は、英語教員が今後着目すべき課題を提示し、小学校での実践研究を行い、英語教育の多様性を追求するための挑戦を試みた。日本の小学校英語指導におけるICTの活用の重要性和その効果及び学習者の躓きに注目して、それを解決しながら英語指導をしていくことの意

義について述べている。この章では、筆者4名が中心となって開発してきたLBS指導法の概要を説明し、その指導法を使って英語を教える際に英語学習者になるべく英語を使った活動をする時間を増やすためにICT機器を活用して行った授業の内容を紹介している。小学校におけるICT機器の使用は、文部科学省のGIGA構想のもと、全小学校児童が一人一台の端末を使い、通信ネットワークを整備して個別最適化された学びを全国の学校現場で持続的に実現させる（文部科学省、2019）ためである。また、令和6年度からの教科書改訂版から児童がデジタル教科書を手にすることになることから、この使用は益々広がっていくであろう。実際に小学生児童はICT機器を使いこなすのが速く、特に、宿題としてロイロノートに絵本のstorytelling活動を通して学んだ英語表現を使って英語で発信するといった活動を繰り返すことで英語に触れる時間が増え、児童の英語習得を大いに助けている。ICT機器を使用した授業は、コロナ禍で対面の授業の時間が十分取れなかったときに、家庭での学習を補助する目的で行われたのだが、コロナの流行が収まってからも引き続きICT機器を使い続け、今ではLBS指導法にも欠かせない。

LBS指導法は、絵本の力を利用して英語による真のコミュニケーションを目指すための状況を提供し、四つの指導段階を経て、取り込んだ英語表現を徐々に英語による発信活動へと発展させていく指導法である。最初の段階では英語で発信するときの流暢さを重視するのだが、単元の区切りには学んだ英語表現の正確に使える言語情報として学習者が取り込むのを助けるためのワークシートに答えさせる。ロイロノートを使いながら、絵本の意味の概要理解から次第に詳細な部分についての理解へと導き、高学年児童の場合は、最終段階では絵本に出てきた登場人物やプロットを応用して絵本の続きを作成する、英語で続きの話を書く活動などを行う。まだ英語で読み書きを習わない中学年と低学年の場合は、絵本に基づく英語劇や絵本の内容を基に児童が自分でオリジナルの話を創作する活動を行う。この場合も、児童はロイロノートを使いながら、英語表現を使える言葉として取り込んでいく。さらにLBS指導法は、幼稚園児の英語学習に使えることが分かり、絵本のstorytelling活動を基に、英語劇を行い英語でセリフを言うこともできるようになった。

LBS指導法では、授業で単元が終わるごとに児童に学習の振り返りシートの記入をさせている。最初の三問は四択で答えられる質問で最後の一问は、自由記述である。教員は、毎回この振り返りを確認して、児童の学びの様子を把握する。児童が英語で躓いている場合は、躓きの原因を究明し、理解へと導いていく。この振り返りシートは、教員にとっては児童の学びの様子を理解し、教員自身の教え方の振り返るために役立っている点、とても大切な活動となっている。

LBS指導法において教員の役割はとても重要である。学習の質を高めるためにいかにしてICT機器を活用するか、児童の英語学習の躓きはどこにあるのか、何が原因で躓いているのか、その躓きはどのようにして解消させられるのか、その方法について考えをめぐらして、学習を助けるためにリーダーシップをとるのは教員である。学習者は、月齢が同じでも、認知能力の発達の違い、理解速度においても異なる。また、それぞれの学習者には個性があり、全員が歩調を合わせて同じように学んでいくわけではない。個々の学習者の学びに注目して、どんな助言が必要なのかを考慮して、英語学習への意欲を高めていくサポートをして、学びに寄り添うことができるのは、教員なのである。

本論文では、小学校という校種の学習者の学びについて多角的に分析することで、日本の英語教育には様々な問題点があることが明らかになった。この研究から出てくる結論は、教員の役割が重大であることである。しかし、この結論に留まらず、良質な教員を育成するためには、大学の教職課程で学ぶ教員希望の学生に何を教授していくべきか、もう一歩踏み込んで再考してみるべきであろう。

2023年に出版され、教員力を高める本として話題となっている『SELを成功に導くための五つの要素—先生と生徒のためのアクティビティー集』では、SEL (Social and Emotional Learning) の重要性を説き、そのSELと教科学習との溝を埋めることで質の高い教育を施すことができると主張している。ここで紹介されている“Social and Emotional Learning”とは、「社会性と感情の学習」(ウィーヴァー、ワイルディング、2023)と訳されているが、まさにこのことは、学習者の学力向上を助けるにはテストの点数をあげる手助けだけでなく、学習者の学びの様々な側面に注目し、学習意欲を高め、学習者が躓きに直面しても自力で乗り越えて学習を回復していくための教育的アプローチができる教員の育成の重要性を唱えている。

ここで紹介されている五つの要素の中で、今の日本の大学の教職課程で履修学生に最も伝授すべき要素は、「自己を見つめる (前掲、2023、p.7)」姿勢ではないだろうか。つまり、教員は自分の考えや行動を学習者にとってより意味のあるものにするためには、常に振り返ることが大切である。自分の教え方を常に振り返り、学習者の躓きに注目し、その躓きの原因を究明して、新しい理解のステージに学習者を導くためには、教員は各々の学習者の特性に適した助言ができなければならない。将来教員になる学生は、そのような教育的工夫を模索していく態度を身に付ける必要がある。教授力の向上のためには、授業実践と自己の教え方を振り返りながら、ときには同僚との意見交換とともに改善していくことが望ましいが、それは時間がかかる。また、教員がお互いの授業参観をしながら、協力してより良い教育を施す努力をするためには、教員同士が同じ方向を向いて研鑽を積んでいかなければならない。ウィーヴァー、ワイルディング (2023)でも述べられているように、教員は常に自身の教え方の改善を目指しながら、おおらかで寛大な心を持ち、感情の器を大きくして、学習者と共に学び続ける覚悟と態度をもって教えていかなければならない。

## 利益相反について

本稿に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

## 参考文献

- Brett, J. (1989). *The Mitten*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Carle, E. (2011). *A Very Hungry Caterpillar*. New York: Puffin.
- Coyle, D., Hood, P & Marsh, D. (2010). *CLIL : Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lionni, L. (1963). *Swimmy*. New York: Alfred A. Knopf.
- Martin, B. Jr., & Carle, E. (1967). *Brown bear, brown bear, what do you see?* New York: Henry Holt and Co.
- Mackinnon, M. (2007). *Gingerbread Man*. London: Usborne Pub Ltd.
- 文部科学省. (2012). 『Hi, Friends! 2』 東京：東京書籍.
- 文部科学省. (2017a). 「外国語の指導における ICT の活用について」 [https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt\\_jogai01-000009772\\_13.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt_jogai01-000009772_13.pdf) (最終閲覧2024年7月20日)
- 文部科学省. (2017b). 『小学校学習指導要領』 [https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_)

kyoiku02-10002604\_01.pdf（最終閲覧2024年1月13日）

文部科学省. (2018a). 『In the Autumn Forest』 東京：文溪堂.

文部科学省. (2018b). 『Let's Try! 1』（新学習指導要領対応 小学校外国語活動教材）東京：東京書籍.

文部科学省. (2019). 「GIGA スクール構想について 文部科学大臣からのメッセージ」 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/other/index\\_0001111.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_0001111.htm)（最終閲覧2025年4月1日）

小野尚美、田縁真弓、オーガスティン真智、吉本連. (2022). 『Learning by Storytelling 小学校英語とストーリーテリング 絵本の読み聞かせに始まる指導案・活動・評価』 東京：研究社出版.

Straight, L. H. (2023). *Takoyaki Boy!*

Tabuchi, M. (2022). *Toro's Story Magic Tree Adventure.*

UNESCO. "What do you need to know about literacy?" Retrieved on January 15, 2024 from <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>

ウィーヴァー・ローラ、ワイルディング・マーク. (2023). 『SELを成功に導くための五つの要素—先生と生徒のためのアクティビティー集—』 高見佐和、内藤翠、吉田新一郎（訳）. 東京：新評論.

## オンライン英会話の効果と課題 — 自律支援と World Englishes の理解を中心に —

### The Effects and Challenges of Online English Conversation Lessons: Promoting Autonomous Learning and Understanding World Englishes

小林 めぐみ\*  
Megumi Kobayashi

#### Abstract

In recent years, online English conversation services have rapidly gained popularity and are increasingly being integrated into classroom practices in Japan. This study explores the potential benefits of online English lessons in Japanese English education and examines their effectiveness and challenges, with a primary focus on promoting autonomous learning and fostering positive attitudes toward the diverse varieties of English used worldwide (World Englishes). The research draws mainly on the questionnaire results from 112 university students who participated in a course incorporating online English lessons from 2020 to 2023, alongside practical classroom activities related to these lessons. Additionally, responses from 76 elementary, junior high, high school, and university students collected in 2020 were analyzed for comparison.

Many participants, from elementary school to university, showed a high level of motivation for studying English and recognized online English conversation as an effective learning tool. However, one challenge lies in the fact that this positive perception does not necessarily translate into regular participation in lessons outside the classrooms. Furthermore, while many learners expressed favorable attitudes toward non-native instructors compared to findings from earlier studies on Japanese perceptions of native versus non-native instructors, some participants, having experienced difficulties in communication due to what they perceived as heavily accented English, became more reserved toward different varieties of English.

---

\* 成蹊大学経営学部 Faculty of Business Administration, Seikei University

本研究は、成蹊大学のアジア太平洋研究センターの共同研究プロジェクト（2020-23年度）「多様性の時代—日本の英語教育を考える—」の研究助成を受けて実現したものである。なお、先行研究などの一部の成果は成蹊大学教育改革改善プロジェクトおよび成蹊学園の英語一貫教育プロジェクトの助成によるものであり、併せて感謝の意を表したい。また、本プロジェクトに参加し、小学校での実施、情報共有に惜しみなく協力してくださった成蹊小学校岡崎啓子元教諭、オンライン英会話の実施・調査にご協力くださった成蹊中学・高校の荻野豊教諭、齋藤敬子教諭、導入の実務に関わってくださった成蹊学園国際課、オンライン英会話の受講者、そしてご支援をくださったひつじ書房の長野幹氏にこの場を借りて厚くお礼申し上げます。

## I. 研究の背景と課題

日本の英語教育において繰り返される一般的な批判の代表例は「日本人は大学も含めると10年以上も学校で英語を学ぶのに英語を話せない、ゆえに日本の英語教育には問題がある」というものである。また同じように頻繁に取り上げられるのは、「TOEFLスコアの各国ランキングで日本の英語力は低迷している、ゆえに日本の英語教育はTOEFLスコアランキングで上位に位置する他国に比べて劣るものであり、改善が必要だ」という問題提起である。

英語教育に関わる者ならば、このような批判は、各国の事情や言語環境、母語の違い、学習者の英語学習に対する動機付けの要因などを考慮せず、学校教育のみに責任を押し付けるような一方的なものにも思える。しかし、日本における英語教育に課題がないかという点、もちろん改善の余地は多々あり、真摯に向き合っていく必要がある。特に日本では、コミュニケーションを重視した英語教育の重要性を認識しつつも、結局は大学入試を最終的な目標として受験対策型の英語学習に帰結している状況であることは否めない。この構造的な問題により、日々の学習は「話せるようになること」を重視するよりも、英文読解中心になりがちで、音声を伴うリスニングやスピーキング練習は優先度が低く、周辺活動に追いやられる傾向にある。ベネッセ教育総合研究所による中高生の英語学習に関する調査（2014）でも、まさにこのような結果が報告されており、文部科学省では、小・中・高等学校を通じた英語教育強化事業の中で「中学生・高校生の英語での発信力（話す・書く力）強化が喫緊の課題」と位置付けている（文部科学省, 2019）。

他方、英文読解を中心とした授業が展開されることで、いわゆる「読み書き」の力が着実についているかという点、TOEFLの結果などを見る限り、他国に比べて成果を上げているとはいえない。その原因として、絶対的な学習量の少なさも否定できないだろう。2008年のベネッセ総合教育研究所の報告によると、小学校から大学までの外国語学習時間は時間換算で736.4時間（うち大学での学習時間は90時間）と報告されている。無論、学習者の多くは授業時間外にも英語の勉強をしているはずであり、日本人の英語学習時間を調査した研究では、塾や予備校での学習時間を含めて小学校から大学までの英語授業時間数を1052.1時間、また自主学習時間も含めると大学修了までに2,213.1時間の英語学習を行っていると分析している（坂田・福田, 2018）。

しかし、仮に高校までに平均で2,000時間程度の英語学習をしていたとしても、大学入学時のTOEIC（L&R）の平均点は2018年度のデータで国公立477点、私立426点となっており（国際ビジネスコミュニケーション協会, 2019）、ヨーロッパ共通参照枠（CEFR）で定義するところの初級A2圏内で、中級B1（TOEICスコアでは550点以上相当）には届かないレベルである<sup>1</sup>。A2レベルの学習者がB1レベル相当に到達するための学習時間は、平均的な学習者を想定すると200-250時間が必要との報告があるが（Cambridge University Press, 2018）、英語とヨーロッパ言語に対して英語と日本語は構造的差異が大きく、そういった言語間距離（linguistic distance）を踏まえた言語習得の難易度を考慮すると、一般的な日本人学習者がA2からB1に到達するには、少なく見積もっても倍の時間（2018年の坂田・福田の試算によれば1205-1480時間）はかかる予想される<sup>2</sup>。これは、一般的な大学の授業時間数のみでB1レベルへの到達を目指すことには限界があることを意味している。

<sup>1</sup> CEFRレベルとTOEICスコアの換算についてはTannenbaum & Wylie（2008: 29）参照。

<sup>2</sup> アメリカ国務省のForeign Service Institute（FSI）では、言語間距離（主に言語間の構造的違い）から外国語習得の難易度をレベル別に分けており、例えば日本語は英語を母語とするアメリカ人学習者にとって最も難しい言語に位置付けられている。アメリカ人学習者が日本語をビジネスで使えるレベルに到達するまでの必要時間は2200時間と定義されている。

このような状況の中、オンライン英会話は、英語を話せるようになりたいと望む学習者に実際に英語を話す練習の機会を提供し、さらには圧倒的に不足していると考えられる英語学習の時間を補強できるという点で、日本の英語教育が抱えている課題に対する一つの打開策になるのではないかと期待できる。しかし、オンライン英会話を導入する意義はスピーキング練習の機会確保と学習時間の補強のみではない。大学におけるオンライン英会話の活用に関する実践報告では、オンライン英会話の効果として履修者の多くがオンライン英会話利用に高い満足度を示し、英語使用に自信をつけ、コミュニケーションをとろうとする意欲（Willingness to communicate）や学習意欲が高まったなどの利点が挙げられている（畠山, 2017; Lawn & Lawn, 2015; 三田, 2014; 永松, 2015; 渡慶次・Fewell・津嘉山・Kuckelman, 2017）。

一方、課題として、予算確保とオンライン英会話を授業に取り込むための教室環境の体制整備（渡慶次他, 2017）、英語力の伸びを客観的に示す検証、受講率、特に授業外での利用を向上させる工夫（畠山, 2017; 三田, 2014）などが必要であると指摘されている。

筆者はパイロット研究（Kobayashi & Hayashi, 2018）において、習熟度や英語学習に対する意欲の違いに対する考慮が必要であること、英語の多様性を指導する重要性について指摘したが、先行研究の結果も踏まえて<sup>3</sup>、本稿では東京都にある私立S大学の4年間（2020-2023）のオンライン英会話導入実践例を中心としつつ、自律学習支援、多様な英語に対する理解促進、同じ系列のS学園内の小中高での試験的導入の状況も踏まえてオンライン英会話の役割と可能性について検討していく。

## II. 大学におけるオンライン英会話の活用例

### 1. オンライン英会話の授業の概要

本研究対象のオンライン英会話授業は、S大学のグローバル教育プログラムの開始とともに2020年度にスタートした。このグローバル教育プログラムは、1学年30名を定員とする少人数の学部横断型選抜制プログラムで、留学を強力に推進し、英語力とグローバルな視野およびスキルを伸ばすもので、英語科目、プログラム生専用ゼミ、英語で学ぶ専門科目など全40単位が修了要件となっている。

オンライン英会話は、このプログラムのうち1年次の必修英語科目 Intensive English I（前期）と Intensive English II（後期）の一環として実施された。オンライン英会話は前述の予備調査（Kobayashi & Hayashi, 2018）をもとに、この特別プログラムにおいて学内で初めて正式に授業に導入されたもので、個人のレベルとニーズに合わせながら留学を目指すプログラム生の英語運用能力をさらに伸ばすだけでなく、海外留学を視野に入れて、異文化理解の機会や、一般にディスカッションなどで消極的とされる日本人学習者に自分の意見を述べる機会を提供する目的があった。つまり基本的には流暢さ（fluency）を培うことを目的とした授業といえる。なお、このプログラムの他の授業同様、授業は補助的に日本語を使用する以外は原則としてすべて英語で行われる。同プログラムの英語クラスは定員に対して2クラス用意されており（各クラス15名程度）、筆者は2020年度のみ Intensive English I, II の2クラスとも、2021-2023年度は1クラスのみを担当した。

<sup>3</sup> この研究はS大学の2017年度教育改革改善プロジェクトの研究助成によって実現したものである。

## 2. オンライン英会話サービス

利用したオンライン英会話サービスはDMM英会話である。DMM英会話は2013年に設立され、2024年3月現在、世界126か国から10,000人以上の講師が在籍し、登録者が累積100万人を突破したという業界大手のオンライン英会話サービスである（DMM英会話, n.d.）。S大学で利用したプランは学校機関等の団体が利用できる「スタンダードプラン」と呼ばれるもので、レッスンを担当するのは116か国からの「ノンネイティブ」の講師で、予約ができれば毎日1回25分のマンツーマン指導が受けられる。費用は「コーヒー1杯分以下」と謳われているように毎日利用すれば、高額になりがちな英会話学校などの費用に比べて圧倒的に安価にレッスンを受けることができる。予約時間も講師も選ぶことができ、利用者の利便性に配慮されたシステムが確立されている。教員用の管理画面からは履修者の受講状況も確認できる。

特筆すべきは教材の豊富さで、10段階のレベルが用意されており、文法を扱ったものから定番のディスカッショントピック、英検、TOEIC、TOEFL、IELTSの試験対策、発音など、留学を目指す受講者に申し分のない教材が揃っている（DMM英会話レッスン教材, n.d.）。最も人気のあるデイリーニュースを始めとして随時新しいコンテンツが追加されていくため、適切な教材の利用、紹介は教員の重要な役割といえる。一方、教材は1回のレッスン用にある程度パターン化されており、例えばデイリーニュースの教材はニュースに出てくる語彙の確認、300語程度のニュースの読解、内容理解の質問、応用発展的ディスカッションなどで構成されている。

## 3. 授業プラン

具体的な授業プランは、100分授業（半期14回、週1回実施）のうち25分をオンライン英会話の受講に充てて、残りの時間で異文化理解・思考力向上のためのトピックについてペアワークなどを中心に実践的に取り組む内容とした。学期中14回の授業のうち、初回と最終回、および期末プレゼンテーション2回（計4回）は、授業中にオンライン英会話は実施していない。つまり1学期につき授業中オンライン英会話は10回程度実施したことになる。学期の受講目標は教室内および授業外を併せて24回受講することを課題として成績評価に盛り込んでいる。

授業内容とオンライン英会話は、可能な限りリンクさせる工夫を凝らした。以下、4年間の試行のなかから有効と思われた方法をいくつか例示する。

### (1) 共通テーマの設定と個別教材選択

最も頻繁に利用した形式は、各界の授業共通テーマに沿って、各自オンライン教材から適宜教材を検索・選択してレッスンを受講し、その成果をクラスに報告するというものである。例えば異文化理解のトピックとしてステレオタイプを扱った授業回では、授業中ステレオタイプの例示やエクササイズなどを通して理解を深めた後、DMMのデイリーニュースで“stereotype”を検索させ、その中から自分の興味のあるニュースを選んでオンラインレッスンを受講し、レッスン終了後、どのようなステレオタイプが取り上げられていたかクラスで報告・共有してもらった。2024年3月時点でデイリーニュースの検索機能で“stereotype”を検索すると33のニュース記事がヒットする。この方法は汎用性が高く、様々なトピックで応用が可能である。例えば異文化理解や批判的思考力育成に重要な概念であるバイアス（bias）に関するニュース記事は24件、留学（study abroad）を扱った記事は139件にものぼる。このように共通のテーマながら、各自の興味に合わせて多様な素材が利用できる点で、汎用性が高く非常に有効な形式であった。

## (2) 同一教材の指定

時には特定の同一教材を宿題として指定し、全員が同じものを受講したうえで、授業でそのテーマについてディスカッションを行う方式も実施した。例えば批判的思考力を高めるためにフェイク・ニュースを扱ったニュース教材を指定し、宿題としてレッスンを各自受講したうえで、授業でクラスメート同士話し合うといった形式である。その後、意見と事実の区別のエクササイズを行うなど、指定教材は、授業で導入したい内容と有機的に結びつくように構成した。

## (3) 学期末のプレゼンテーション課題

さらにオンライン講師へのインタビューを学期末のプレゼンテーションに盛り込む形式も取り入れた。前期は、講師の出身国を一つ選び、その国の文化や特色について、講師へのインタビューも含めてリサーチして報告することをプレゼンテーションのテーマとし、後期は自分の興味あるトピックについて、6人以上（できるだけ様々な国）のオンライン講師にインタビューを行って発表するという課題とした。講師の出身国への理解を深めることはオンライン英会話を単なる講師とのレッスンにとらえるだけでなく、異なる文化背景を持つ人々とのコミュニケーションの場であることを意識させる意味もある。また、オンライン英会話の受講をプレゼンテーションの準備の必須条件とすることで、授業外のレッスン受講を促すねらいもあった。

ここに挙げた実施例は、授業内容との連結だけでなく、マンツーマンのため個人的な取り組みであるオンラインレッスンの利点（選択の自由）とクラスとしての連帯感（同じテーマや相互報告）を生みだし、授業外の受講を促進することも意図している。なお、この選抜プログラムの履修者は英語力が比較的高く（次項参照）、個々の文法事項を復習するようなコンテンツは授業で中心的に扱うことはなかった。これは文法の復習が不要ということではなく、必要に応じて比較の表現や仮定法の表現など一部は授業でも紹介したが、基本的には個人のニーズに合わせて授業外に復習に利用することを奨めるのみとした。

## 4. 履修者の構成とデータ

オンライン英会話の履修者は前述のとおり学部横断型グローバル教育選抜プログラムの入学者（1年次生）で、2020年度から2023年度まで4年間で総勢112名が登録した（各年度の人数は表1参照）。留学を目指す選抜プログラムのため、履修者の入学時のTOEIC（L&R）スコアは平均で670.9点と、私立大学の入学時平均スコアの426点を大きく上回っている<sup>4</sup>。履修者の6割はすでにCEFRのB1相当の英語力を持ち、全体の2割ほどはCEFRのB2レベルに達していた。つまりこの選抜プログラムでオンライン英会話に取り組んだ履修者のほとんどは比較的高い習熟度レベルの高い層であるといえる。

表1 本調査のデータの種類とデータ数（人）

|                | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 合計  |
|----------------|------|------|------|------|-----|
| プログラム入学者数      | 26   | 27   | 29   | 30   | 112 |
| オンライン英会話受講データ数 | 26   | 28   | 29   | 31   | 114 |
| 事前アンケート回収数     | 26   | 28   | 26   | 28   | 108 |
| 事後アンケート回収数     | 22   | 10   | 12   | 9    | 53  |

<sup>4</sup> ここで報告しているTOEIC（L&R）のスコアは公式スコアではなく、団体で実施したTOEICプログラムIPテスト（オンライン）のスコアである。

なお、今回のオンライン英会話の評価のため分析した主なデータは、オンライン英会話受講回数データ、事前および事後のアンケート結果である（表1）。オンライン英会話受講回数はDMM英会話の管理者画面より入手し、事前アンケートは前期授業開始時（4月）に実施、事後アンケートは後期授業終了時（翌年1月）に実施したものである。

表1のそれぞれのデータ数がプログラム入学者数と異なるのは、アンケート未提出者や次年度に再履修の学生が発生したことなどによる。事後アンケートの回収数が少ないのは、事後アンケートは筆者が担当したクラスのみ実施、回収したためである<sup>5</sup>。なお各年度定員が30名と少人数のため、本研究では原則として4年間のデータを総合して分析した。

## 5. 履修者の英語学習経験：事前アンケートの結果から

事前アンケートでは、履修者のこれまでの英語学習状況や、英語に対する考えを尋ねた。アンケート項目の全容は多岐に渡るため、詳細は割愛するが、事前アンケートの結果から履修者の特徴として、(1) 海外経験は少なく、(2) 留学を希望しており、(3) 高校までは従来型の英語学習を経験し、(4) 特別プログラム入学後は日常会話やディスカッションなど発信力の強化に関心があり、(5) これまでにオンライン英会話学習を経験したことがない、という傾向が確認された。それぞれ事前アンケートの結果は以下のとおりである。

まず、長期の海外経験を持つ者は少ない点であるが（図1）、事前アンケート回答者全108名のうち全く海外経験はない割合は18.5%（20名）、あっても1か月未満の旅行程度は46.3%（50名）であった。3年以上の長期海外経験者も約12%（13名）であったものの、全体として、いわゆる帰国子女は少なく、国内で英語を学習してきた学生が占める割合の大きいプログラムといえる。

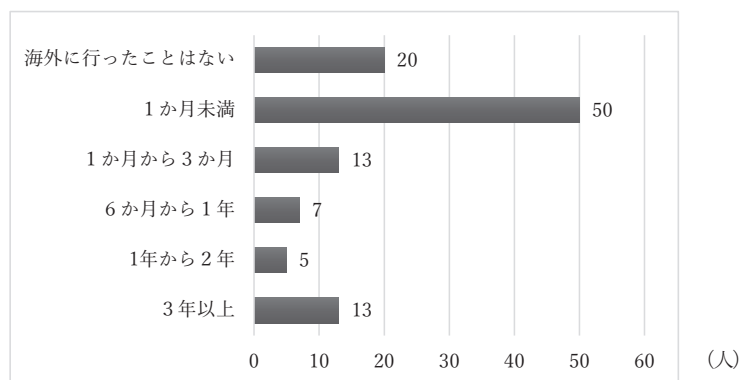


図1 海外経験について  $n=108$

履修者のほとんどが留学もしくは海外インターンシップを希望しており、「留学はしたいが決めかねている」とした回答者23名を除いても8割近くになる（図2）。なお留学を決めかねている理由としては、経済的理由、体調不安、やりたいことが定まらない、すでに留学経験があるなどの事情が挙げられていた。

高校までの英語学習は、主に単語帳の利用や問題集に取り組むといった従来の方法を中心とし

<sup>5</sup> オンライン英会話の科目は統一シラバスがあるが、授業内容の詳細は担当者に委ねられているため、担当者の異なるクラスの後データは本調査では扱わないこととした。

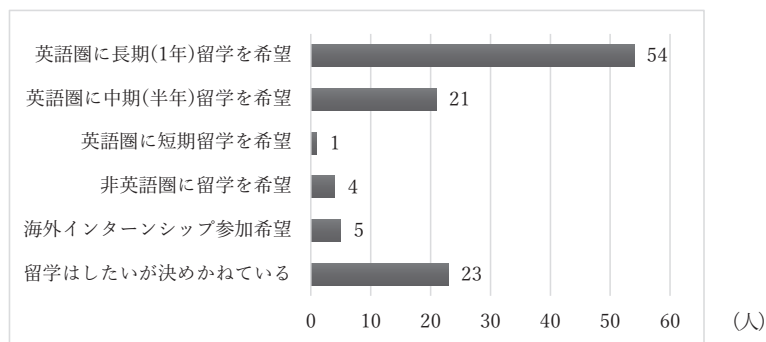


図2 留学に関する展望 n=108

ていた（図3）。この様相は、中高生の学習方法は単語学習、和訳、暗記中心だとするベネッセ教育総合研究所の調査結果（2014）とも呼応しており、中高までの学習形態が依然として訳読中心の傾向があることを示唆している。

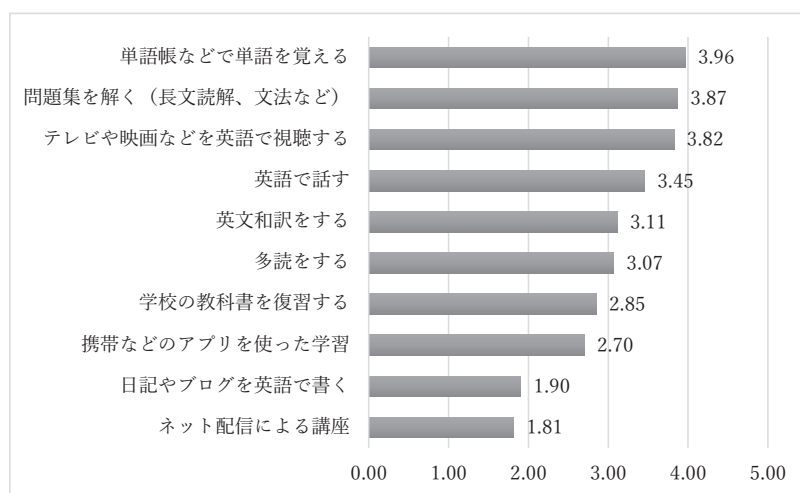


図3 高校までの学習経験（5段階評価の平均値）n=108

注記：5段階評価（1：全くやらなかった、2：ほとんどやらなかった、3：たまにやった、4：かなりやった、5：非常に力を入れてやった）で回答した平均値を表したものであり、数値が5に近いほど多くの学生がその学習法に取り組んだことを示している。

強化したいスキル、身につけたい知識で最も上位に挙げたものは（複数選択可）、「日常会話」であった（図4）。なお、上位につけたスキルは口頭でのやりとりに関わる運用能力に関するものであったことは特筆すべき点であろう。

最後に、履修者の約66%（108名中71名）がオンライン英会話を利用したことはないと回答した（経験者は37名）。

このように、海外経験が少なく、留学を希望し、日常会話をはじめとする実践的な発信力を身につけたいと志向する学習者にとって、オンライン英会話はまさにうってつけの学習法と位置付けられるだろう。

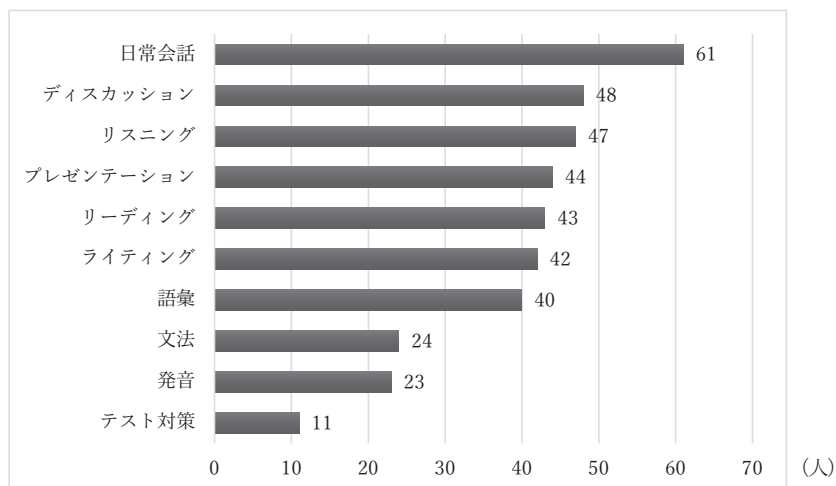


図4 英語学習で強化したいスキル、身につけたい知識（複数選択可） $n=108$

### Ⅲ. オンライン英会話の受講

#### 1. オンライン英会話授業の実施状況（受講回数）

第Ⅱ節で既に述べたように、オンライン英会話を取り入れたIntensive English I, IIの授業では、オンライン英会話受講の回数は学期中最低24回（前期と後期を合計すると48回）と設定した。オンライン英会話サービスそのものは制度上予約が取れれば毎日25分ずつの受講が可能ではあるが、授業の一環として導入するため、授業外で毎日の受講を義務化することは過度な課題設定と判断された。そのため学期中14回の授業のうち、初回と最終回を除く12週において週2回ずつ受講してもらうイメージで1学期24回を到達目標とした。

この目標は、畠山（2017）の実践報告で想定されていたような毎日受講することを想定する授業よりも、かなり緩やかに設定されている。単純計算でも12週間毎日受講すれば最大で84回（12週×7日）受講できるのに対して、24回は84回中3割に満たない。そのため、授業をスタートするまではこの目標達成はほとんどの履修者が達成可能と想定していたが、実際のところ前期後期48回を達成できた学生は半数を割り、全体の45.6%（52名）にとどまった（表2）。

表2 受講生のオンライン受講回数の平均（2020-2023年度）<sup>6</sup>

|             | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 合計  |
|-------------|------|------|------|------|-----|
| $n$         | 26   | 28   | 29   | 31   | 114 |
| 平均受講回数      |      |      |      |      |     |
| 前期（回）       | 26   | 24   | 19   | 22   | 23  |
| 後期（回）       | 29   | 24   | 19   | 19   | 23  |
| 合計（回）       | 55   | 49   | 38   | 41   | 45  |
| 目標回数48回達成状況 |      |      |      |      |     |
| 48回以上達成者（人） | 16   | 13   | 13   | 10   | 52  |
| 48回未満（人）    | 10   | 15   | 16   | 21   | 62  |

しかし、図5からもわかるように到達目標の100%には届かなくとも、9割以上を達成できた学生は6割を超え、8割以上を達成できた学生は7割近くに上る。図6からも多くの学生が目標受講回数48回をターゲットに受講した様子が伺える。

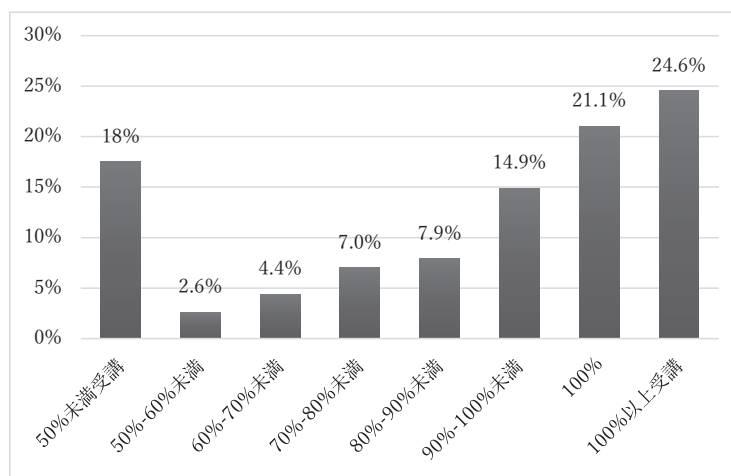


図5 目標受講回数48回の達成度の分布（履修者の人数の全体の割合）

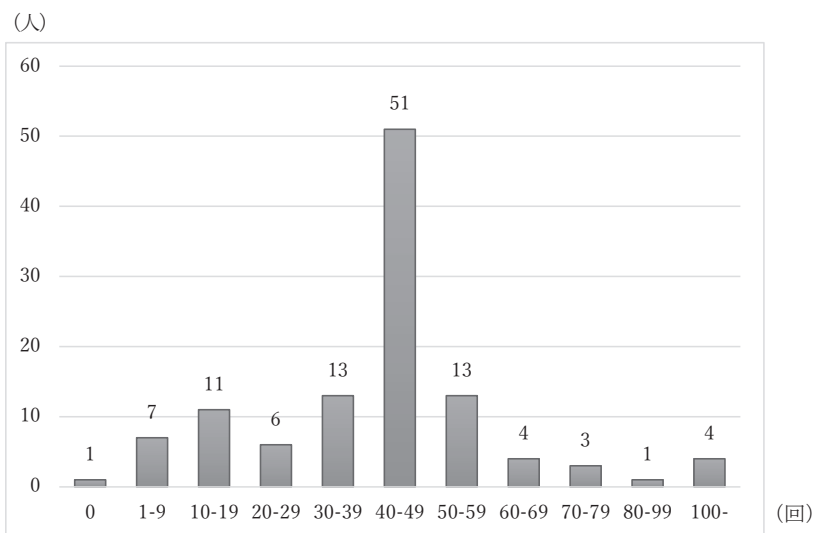


図6 受講回数別のヒストグラム  $n=114$

また、受講回数が48回を大きく超えて100回以上を達成している履修者も4名ほどいる（図6参照）。これは、ほぼ毎日オンライン英会話を受講していたことを示しており、授業や評価という枠を超えてオンライン英会話の受講機会を最大限活用できた例といえよう。

その一方で、受講回数が50%未満など期待よりもかなり低迷している学生も全体で2割近く存在する点は軽視できない結果である。もともと、先行研究やパイロット研究の結果から、授業外

<sup>6</sup> 履修者数114名が全入学者数の112名よりも多いのは、再履修者がデータに含まれているためである。

の自律的な学習を促すことは必ずしも容易ではないことを見越して、授業外で定期的なオンライン英会話受講を促すため、第Ⅱ節で述べたような授業内容とオンライン英会話をリンクさせることのほかに、以下のような方策を講じた。

- (1) 到達可能な具体的目標（学期中24回、年間48回）を設定・明示する
- (2) オンライン英会話の受講を成績評価に盛り込む
- (3) オンライン英会話を授業外だけの周辺課題とせず、授業時間中も実施することでオンライン英会話が授業の根幹をなしていることを示す
- (4) 履修者の取り組みを教室でサポートして、オンライン受講の不安を払拭する（コロナ禍の2020-21を除く）
- (5) 履修者に取り組み状況を定期的に報告させ、チェックする

しかし、2020年度はコロナ禍という未曾有の難局を受けて、オンライン英会話の受講だけでなく、すべての科目が一斉にオンライン化してしまうという事態に陥った。このため、教室でオンライン英会話をサポートすることはかなわなかったうえ、一日中オンライン漬けになって疲弊する学生にオンライン英会話の受講をさらに要求することは憚られた。

それでも初年度の履修者はそのような状況下で健闘したが、2021年度はコロナ疲れ、オンライン疲れがさらに進んだのか、平均受講回数はむしろ悪化し、2022年度にその閉塞感はピークに達したようである。この期間は海外留学が全面ストップし、留学を希望しながら大学に入学したにもかかわらず国外はおろか自宅からも自由に出歩けないような状況で、学習に対するモチベーションが事態の長期化とともに著しく低下したことは想像に難くない。2023年度はコロナ禍から回復し、対面による授業が復活したものの2022年度に続いて平均受講回数が目標回数の48回を下回る結果となった。指導者としては毎年度の気づきを踏まえて、少しずつ変更を加えたものの、結果として残念ながら受講が進まない履修者に対する有効な手立ては打てなかった。自律的学習の促進にどのようなサポートができるかは第Ⅳ節でもさらに検討していく。

## 2. 受講回数およびTOEICスコアについて

オンライン英会話の効果を問う上では、その実質的な効果、つまりオンライン英会話の導入によって英語力が他の手段よりも有意に効果を挙げたのか、を立証することである。しかしながら、学校機関においては既存カリキュラムもしくはプログラムがあり、英語力の変化を一つの授業や方法のみの効果と特定することは難しい。その限界も踏まえつつ、オンライン英会話の受講回数と英語力（TOEIC L&Rのスコア）に関連があるかについても分析を行ったが、履修者の入学時TOEICスコア、2年次12月のスコア、さらには1年次から2年次のスコアの変化のどれと比べても受講回数との相関は見られなかった（表3）<sup>7</sup>。

目標受講回数を達成したグループと達成できなかったグループの入学時TOEICスコアの平均値も比較してみたが（表4）、達成できたグループの平均値の方がスコアが少し高かったものの、t検定（両側検定）の結果では両グループのスコアに有意差はなかった（ $t(106) = -1.1907, p = 0.236$ ）。

なお、表3に示したように、プログラム生のTOEICスコアの平均は2年次12月に745.9点に達

<sup>7</sup> 2023年度履修生の2年次TOEICスコア除く（2024年3月現在で未実施のため）。また、TOEIC未受験者のデータは含まれていない。

表3 オンライン受講回数とTOEICスコアの相関

|                            | 入学時   | 2年次12月* | スコアの伸び |
|----------------------------|-------|---------|--------|
| TOEICスコア平均                 | 670.9 | 745.9   | +73.9  |
| データ数                       | 80    | 55      | 53     |
| 受講回数との相関<br>(Pearson 相関係数) | 0.101 | 0.195   | 0.043  |

表4 目標を達成したグループ・しなかったグループのTOEIC平均点

| 平均受講回数 (目標 48 回)        | 入学時 TOEIC スコアの平均 |
|-------------------------|------------------|
| 目標を達成したグループ (48 回以上)    | 685              |
| 目標を達成しなかったグループ (48 回未満) | 653.7            |

しており、平均で約74点伸びている ( $t(52) = -4.118, p = 0.0001$ )。2年間の学習によりTOEICスコアが向上していることは選抜プログラムの成果として評価してよいだろう。しかし、すでに指摘したように、プログラム生はオンライン英会話の授業以外にも多くの英語科目を履修していることから、これはあくまでも総合的な成果であり、オンライン英会話の効果であるとは言い切れない。オンライン英会話が英語力（特にスピーキング力）向上にどのように寄与したか、数値的な立証はできないが、次の節で履修者による評価を報告したい。

## IV. オンライン英会話の受講者評価

### 1. オンライン英会話授業に対する評価:事後アンケートから

それでは履修者はオンライン英会話についてどのように感じていたのだろうか。オンライン英会話が英語力の伸びに効果があったかどうかを測定することは難しいが、学習者の多くは「英語が話せるようになりたい」と考えており<sup>8</sup>、スピーキング練習の機会提供となるオンライン英会話が好意的に受け入れられれば、結果として学習者の動機づけが高まり、間接的に英語力促進につながると期待される。事後アンケートでオンライン英会話の総合的な評価を5段階評価（5をもっともよい、1をもっともよくないとする基準）で尋ねたところ、事後アンケート回答者53名の平均値は4.11/5.0（標準偏差0.751）と高評価が得られた。

図7は、この結果の割合を示したもので、上位の評価5および4の回答はアンケート回答者の85%に上っている。最低評価の1は0%で、2の評価も4%とわずかで、全体として履修者がオンライン英会話を肯定的に受け止めていることがわかる。これは第I節で論じた畠山（2017）、Lawn & Lawn（2015）、三田（2014）、永松（2015）、渡慶次・Fewell・津嘉山・Kuckelman（2017）らの先行研究の報告とも一致している。

図8は、総合評価よりも具体的にオンライン英会話の評価を尋ねた事後アンケートの結果をまとめたものである。回答のうち「強くそう思う」と「そう思う」を足して肯定的な回答の割合から全体の傾向を見ると、最も高い評価を得た項目がオンライン英会話の講師に関するもので、

<sup>8</sup> ベネッセ教育総合研究所の調査（2014）では、中高生の約9割が「英語が話せたらカッコいい」と考えていることが報告されている。

89%が「講師との会話を楽しめた」、85%が「講師の質はよかった」としている。また、84%が「(オンライン英会話は) 英語力向上に効果があると思う」としており、80%が「教材の質と量は適切だった」、70%が「オンライン英会話に興味を持てた」とするなど、オンライン英会話を好意的にとらえる回答が多かった。

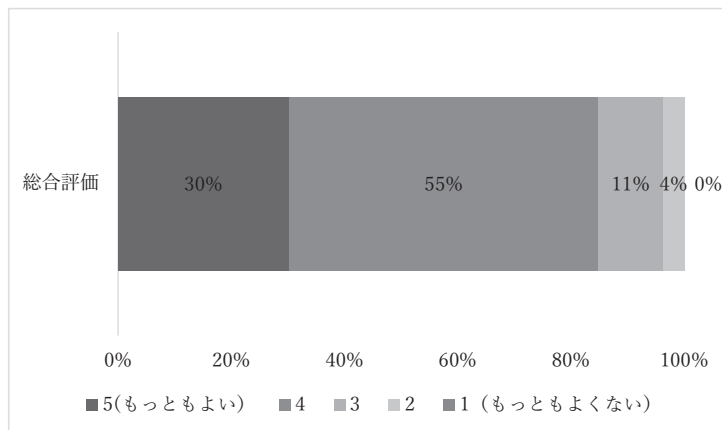


図7 オンライン英会話の総合評価（5段階） $n=53$

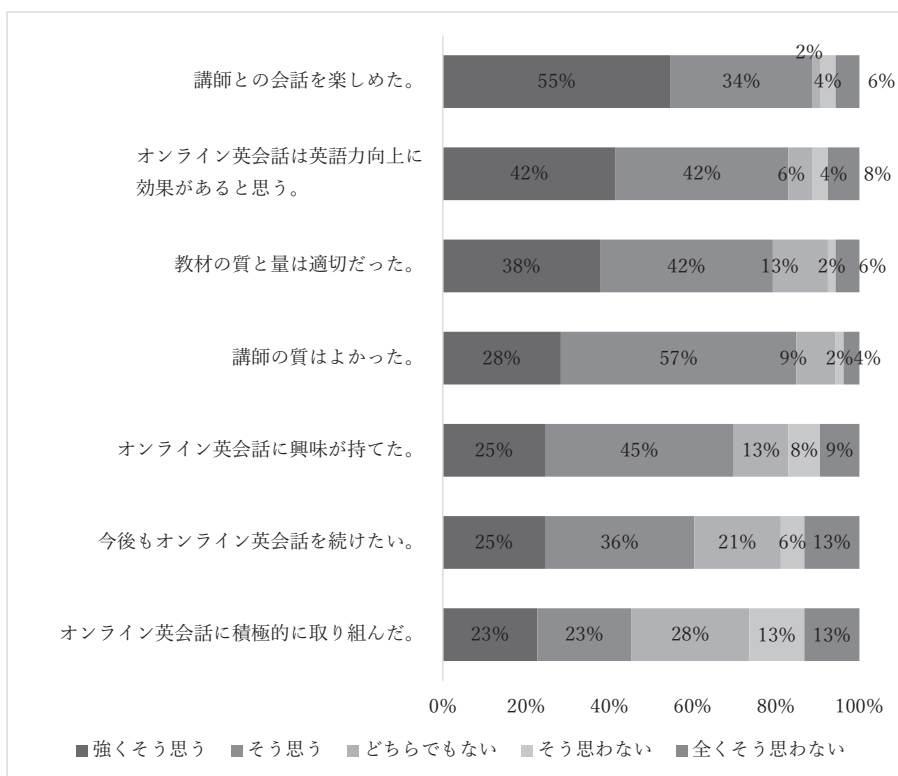


図8 オンライン英会話の具体的評価  $n=53$

一方で、自分自身の取り組みについての回答は控えめで、「オンライン英会話に積極的に取り組んだ」とする回答は46%にとどまった。目標受講回数48回を達成した履修者の割合(45.6%)とほぼ一致する結果となっている。また「今後もオンライン英会話を続けたい」とする回答者も全体の6割で、オンライン英会話の意義は理解しつつも、実際に受講する負担感が伺い知れる結果となった。

## 2. オンライン英会話のよかったところ

なお、上記の項目に加えて、「オンライン英会話のよかったところ」と「よくなかったところ」について、自由記述形式での回答も求めたところ、「オンライン英会話のよかったところ」は概ね以下のようなカテゴリーに振り分けられた(表5)。

表5 オンライン英会話のよかったところ

| 回答の種類        | n=53 |
|--------------|------|
| (1) 利便性      | 21   |
| (2) 英語練習の機会  | 18   |
| (3) 異文化理解の機会 | 16   |
| (4) 楽しい      | 5    |
| (5) 講師がよい    | 5    |
| (6) 教材がよい    | 5    |
| (7) 多様な英語    | 4    |
| (8) その他      | 6    |

最も多かった回答は、オンライン英会話の利便性を評価したものである(21名)。「思い当たるときに受けられる」「予約が簡単」「手軽」「隙間時間にできる」「自室で受けられるという利便性」「いつでもどこでもできる」など、回答者のコメントからオンラインならではの利点を十分理解していることが伺えた。

また、オンライン英会話が英語使用の機会拡充となっている点を評価したコメントも多かった(18名)。「英語の授業がない日でも英語を使用する機械[機会]が作れた」「会話ができる」「日本にいてどうしても英語で話す機会が少なくなってしまうので、それをオンライン英会話でカバーできるのいいところだと感じた」「実際に自分の英語力を使ってコミュニケーションをとるという貴重な練習が自分の自由時間に気軽にできる」などのコメントは、オンライン英会話を導入したねらいどおりといえる。

オンライン英会話が英語だけでなく異文化理解にも役立つことを指摘したコメントも多数寄せられた(16名)。「世界中のいろいろな国の人と会話を楽しめる」「初めて聞く国なども知ることができる」「英語の知識よりも異文化理解に役立った」「今まで話したことのない国の人や聞いたことのないような国に住んでいる人とこんなにも話せる機会はないと思う」など、多様な国の人々と交流ができたことが履修者にとって貴重な経験となったことがわかる。

その他のコメントは、レッスンの楽しさ(「授業はとても楽しい」「安心して受講できる」「リラックスしながら楽しめた」など)、講師のよさ(「優しい先生が多い」「先生方もとてもしっかりした方が多い」「先生たちが親切に対話してくれる」)、教材のよさ(「教材の種類の幅が広い」「デイリーニュースが毎日更新される」、多様な英語(「いろんな訛り?の方々と話せたこと」「いろいろな癖のある英語に触れることができたところ」「様々な英語に触れることができたこと」

「独特の言い回しなどを知れた」)に関するものであった。

また「ネイティブと1対1という抵抗感がなくなった」、「よりフランクにしゃべるようになった」、「一体一[一対一]なので失敗を恐れずに話せること」など、英語を話すことへの心理的な負担が和らいだことを評価するコメントもあった。さらに「ネットで調べるのと比べ、インタビューできるので情報が生きている」「幅広い年齢層の講師と会話できる」のように海外の講師というだけでなく生の情報が得られることや、自分とは異なる年齢層と会話ができることにオンライン英会話のよさを見出したコメントもあった。

### 3. オンライン英会話のよくなかったところ

一方、「オンライン英会話のよくなかったところ」に対する回答（自由記述）の結果は、概ね以下の通りであった。

表6 オンライン英会話のよくなかったところ

| 回答の種類              | n=53 |
|--------------------|------|
| (1) ネット環境の問題       | 12   |
| (2) やる気、モチベーションの維持 | 12   |
| (3) 講師の質のばらつき      | 8    |
| (4) 回数の制限など        | 8    |
| (5) 手続き（予約）が面倒     | 7    |
| (6) 講師の国籍や英語       | 6    |
| (7) 形式化してしまう（飽きる）  | 4    |
| (8) 特になし           | 2    |
| (9) その他            | 2    |

表6のとおり(1)のネット環境や接続の問題を挙げた回答者が最も多く(12名)、「電波の悪い先生がいる」「地域によっては回線状況が悪い」「ネットの接続が悪いと会話がままならなくなる」といったコメントが示すように、主に講師側の環境と思われる原因でレッスンが成立しない場合があることが難点だったようである。しかし、このようなレッスン環境は外部的要因であり、環境整備によって改善されることが十分に期待できる。

一方、(2)の自分のやる気、モチベーションを維持することが難しいとした回答者は11名おり(回答者全体の約2割)、(7)のオンライン英会話がルーティン化して飽きてしまったとする回答者(4名)も含めて、定期的に受講を継続していく難しさをどうサポートするかが依然として課題である。なお、(5)受講の手続き(予約)も面倒と感じたと報告した者も7名いるが、手続き自体は比較的簡便であることを考慮すると、これもやる気、モチベーションの維持(11名)の問題であろう。「自分から進んで予約をしなければならなのでやる気がなければ引きずってしまふこと」という受講者のコメントが如実にその関係を示しているといえる。

さらに、(4)「1日1回しか受講できない」(土日にまとめて受講したい)、「(1回のレッスンが)25分しかない」ことなどのレッスン上の制限をサービスの不備と感じた履修者も7名ほどいた。これらのコメントは、課題に対応するため一時期にまとめて受講したいとするものであり、本質的に受講回数の増加、時間延長を求めているとはいえない。

表6の(3)の講師の質については、「まれにあまりやる気のない先生がいること」「思想の偏っ

た講師がいたところ」「講師によって授業の質が変わってくる点」などの指摘があったが、1万人以上の登録があるとする（2024年3月現在）講師陣の中には、そのような講師がいても不思議ではない。しかしオンライン英会話の講師は随時受講者の評価にさらされており、淘汰されていくのではないかと考えられる。(8) 講師の偏り・国籍については、第V節でさらに検証したい。最後に、(9) その他のコメントとして、「英会話は楽しかったが、力を向上させる事はできないと思う」「対面ではないため、リアルな会話とは雰囲気が違う気がします」という指摘があった。

#### 4. オンライン英会話継続を妨げる要因

なお、先行研究の結果からもオンライン英会話の授業外の受講率は課題として提起されていたため、オンライン英会話の実施を妨げる要因についてもより詳しく尋ねた。図9は、各要因に対する回答の平均値を示したもので、5に近いほど、受講上困難と感じている度合いが強いといえる。

オンライン英会話の受講が進まない理由として上位に挙げたのが、「時間がない、忙しい」と「自分のやる気」で、「強くそう思う」「そう思う」と答えた回答者はそれぞれ全体の77%と64%にのぼった。一方、「強くそう思う」「そう思う」と答えた回答者の割合が5割以上になったものはこの2つの要因のみで、ほかは「全くそう思わない」「そう思わない」とする回答の方が多かった。この結果からも、オンライン英会話自体に否定的というよりは、実際に受講するというアクションを起こすまでに負担感があるということがわかる。

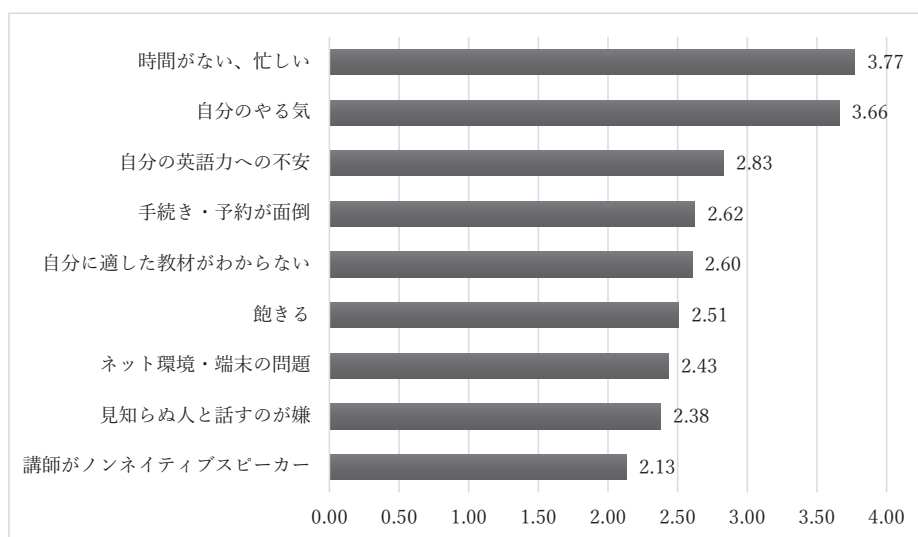


図9 オンライン英会話の受講を妨げる要因  $n=53$

注記：5段階評価（1：「全くそう思わない」、2：「そう思わない」、3：「どちらでもない」、4：「そう思う」、5：「強くそう思う」）を平均値で表したもの

#### 5. オンライン英会話継続を助けるサポート

実際、受講さえすれば、ほとんどの履修者が講師との会話を楽しみ、満足感を得ながらも、なぜ実際の受講は相応にはかどらないのか。学習者の背中を押し、受講までたどり着くにはどのようなサポートが有効だろうか。アンケートで直接必要なサポートについて尋ねた（回答は自由記述）。表7は、その結果をまとめたものである。

表7 定期的な受講を促すサポート

| 回答の種類                  | n=53 |
|------------------------|------|
| (1) 受講の確認・報告の強化        | 13   |
| (2) 特になし               | 8    |
| (3) 宿題として共通の教材・トピックの指定 | 5    |
| (4) 仲間同士のサポート          | 4    |
| (5) リマインダー機能           | 4    |
| (6) 授業中に実施             | 4    |
| (7) 加点・減点              | 3    |
| (8) その他                | 18   |

最も多い回答は、(1) オンライン英会話の受講を確認・報告義務を強化するというものであった(13名)。すでに現行の授業でも受講状況の確認・チェックや、レッスンの内容を報告するアクティビティなどを様々な方法で取り入れているが、「毎回の授業で確認するようになると危機感が生まれると思う」「生徒同士で行ったレッスン内容の共有」といったコメントから、このような要素をさらに強化する必要性が示唆された。

また(3)の授業外に受講する宿題として共通の教材やトピックを指定する、(6)授業中に実施する、といった提案も、すでに実施済みであり、「このままでいい」「十分だと思います」「特になし」といったコメント(8名)からも、基本的にはサポートが不足しているという状況ではないと判断できる。

しかし、今後のサポートのヒントになるような新たな視点もあった。まず、仲間同士のピアサポートを生かせないかという提案で、「同じ空きコマに休みがある人でチーム作って同じ時間にやる」「友達と何らかの形で繋がれるシステム」「周りの仲間の進捗状況を見たら励みになって燃えるかもしれない」などのコメントがあった。このような提案は、必ずしも容易に実行できるものではないが、仲間と切磋琢磨できるような仕掛けがあれば、自分一人では先延ばしにしてしまう受講者のサポートになるだろう。

その他に「毎日やるとご褒美」「基準値を超えた場合の加点」「定期的にはやらないと減点」というアイデアも寄せられた。すでにオンライン英会話の受講は成績に組み込まれており、これ以上の加点・減点は不要と判断されるが、ポイントの見える化、意識化には工夫の余地がある。

他は、「自動予約機能」、「予約を全部最初に決められたらよい」「1日1回以上」のようなオンライン英会話システム自体の変更を希望するコメントもあったが、残念ながらこれらの機能は教員の裁量外である。さらには「目標回数を下げる」という希望も寄せられたが、定期的な受講を促すサポートにはならない。

自律的な学習のサポートは、オンライン英会話に限らず、一筋縄には解決できない課題であるが、学習者からのフィードバックを生かし、工夫を重ねていきたい。

## V. オンライン英会話と多様な英語

### 1. 多様な英語への理解促進

本研究におけるオンライン英会話の導入のもう一つの目的は、現行の多くのオンライン英会話サービスの特色を生かして、いわゆる「ノンネイティブ」の英語に触れ、多様な英語に対する

意識を高めることにあった。近年 World Englishes の概念が広まり、英語を母語としない話者の英語も不完全な英語とみなすのではなく、多様な英語の一つとする考え方が認められつつあるが (Kachru, 1992)、特に日本の英語学習の現場においては、「ネイティブ信仰」も根強く残っている (Chiba, Matsuura & Yamamoto, 1995; D'Angelo, 2014; Holliday, 2006; McKenzie, 2008; Tokumoto & Shibata, 2011)。本項では、オンライン英会話で使用される多様なノンネイティブの英語に対して学習者がどう感じているか、またいわゆる伝統的英語圏の母語話者ではないノンネイティブの講師によるオンライン英会話の受講経験で多様な英語に対する考えに変化があるのかどうかを検証していく。

## 2. 英語および英語学習に対する姿勢の調査

表8は、オンライン英会話学習を受講した学生の事前アンケートと事後アンケートの結果をまとめたものである。英語や英語学習に対する考えについて尋ねる同一の20項目が事前アンケートにも事後アンケートにも盛り込まれており、この回答の平均値の変化を見ることで、大学1年次の授業前期始めと後期終了時でどのように考えが変わったか、変わらなかったかという傾向を見ることができる。

表8 英語および英語学習への姿勢 (事前・事後)  $n=52$

| 質問項目                              | 事前   |      | 事後   |      |
|-----------------------------------|------|------|------|------|
|                                   | M    | SD   | M    | SD   |
| (1) 英語が好きだ*                       | 4.40 | 0.69 | 4.00 | 1.05 |
| (2) 英語力をもっと伸ばしたい                  | 4.85 | 0.36 | 4.62 | 0.87 |
| (3) ネイティブの教師に英語を習いたい*             | 4.23 | 0.90 | 3.88 | 0.96 |
| (4) ネイティブのように話せるようになりたい*          | 4.63 | 0.66 | 4.35 | 0.90 |
| (5) 授業中教師には英語を使ってほしい              | 4.10 | 0.80 | 3.98 | 0.98 |
| (6) 授業中自分もできるだけ英語を使いたい*           | 4.40 | 0.63 | 4.08 | 0.99 |
| (7) 発音をよくしたい**                    | 4.63 | 0.74 | 4.27 | 1.07 |
| (8) アメリカ英語とイギリス英語の違いがわかる          | 3.44 | 1.23 | 3.63 | 1.27 |
| (9) ノンネイティブのなまりのある英語に抵抗がある        | 2.58 | 1.09 | 2.56 | 1.13 |
| (10) 日本語なまりの英語でもよいと思う             | 3.33 | 1.10 | 3.46 | 1.00 |
| (11) 間違ってもあまり気にせず話すタイプだ           | 3.19 | 1.17 | 3.38 | 1.25 |
| (12) ペアやグループでの活動は苦にならない           | 4.02 | 1.04 | 3.83 | 1.15 |
| (13) 文法や正確な用法などが気になる              | 3.21 | 1.30 | 3.25 | 1.31 |
| (14) 計画を立てたり、ゴールを設定して勉強するほうだ      | 2.87 | 1.30 | 2.69 | 1.26 |
| (15) TOEIC や TOEFL のスコア向上が最優先課題だ* | 3.19 | 1.12 | 2.67 | 1.23 |
| (16) ネットやスマホを使ってよく勉強する**          | 2.98 | 1.15 | 3.79 | 1.02 |
| (17) 英語学習の題材として時事問題やニュースに関心がある    | 3.73 | 0.97 | 3.67 | 1.26 |
| (18) 英語は小学校から学ぶべきだ                | 3.96 | 1.17 | 3.90 | 1.35 |
| (19) 英語以外の外国語も学ぶべきだ               | 4.02 | 0.80 | 3.77 | 0.98 |
| (20) 将来は英語を使った仕事がしたい              | 4.30 | 0.84 | 4.04 | 1.08 |

注記：\*は  $p<0.05$ 、\*\*は  $p<0.01$  で有意の差あり

5段階評価 (1:「全くそう思わない」、2:「そう思わない」、3:「どちらでもない」、

4:「そう思う」、5:「強くそう思う」) を平均値で表したもの

なお、表8で示している数値は、5段階評価の回答の平均値で、平均値が5に近いほど、回答の肯定度合いが強いということになる。事前と事後のアンケート結果の適正な比較を担保するため、事前および事後アンケート両方に回答した人のデータのみを分析している（回答数52）。事前と事後の平均値の変化に有意差があるか確認するため、t検定（対応のある2標本、両側検定）を実施したところ、20項目のうち有意に差が見られたものは6項目のみであった。なお、表8は、全項目の結果を提示したが、次の項では、多様な英語に対する履修者の意識がどう変化したか、関連する項目のみに焦点を当てて、検証していく。

### 3. 多様な英語に対する姿勢

図10は、前述の英語学習への姿勢についての調査から多様な英語（特に発音）に関する項目のみを抽出して、グラフにまとめたものである。

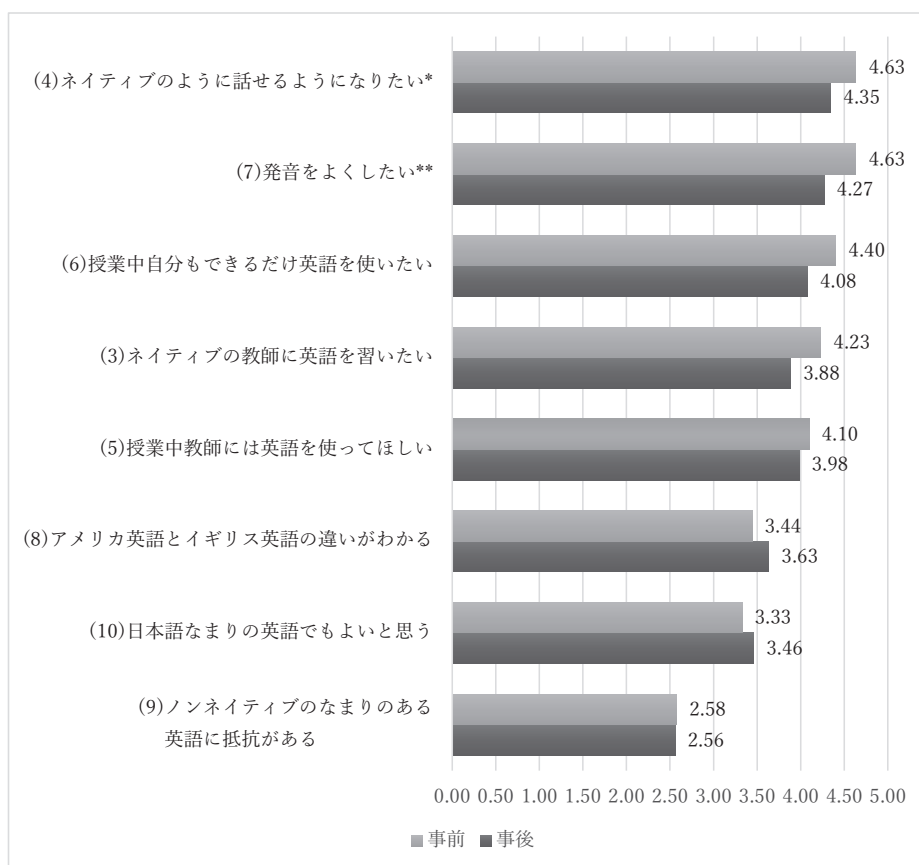


図10 多様な英語（発音）に対する考え  $n=52$

注記：項目番号と有意差の印は表8の順番に対応

5段階評価（1：「全くそう思わない」、2：「そう思わない」、3：「どちらでもない」、4：「そう思う」、5：「強くそう思う」）を平均値で表したもの

まず、このうちアンケートの結果の全体的傾向（事前）を見ると、やはり履修者自身の理想像として、「(4) ネイティブのように話せるようになりたい」の5段階評価の平均ポイントは4.63

と非常に高いことがわかった。この項目に対する回答のうち「強くそう思う」「そう思う」の割合は94.2%に上っている。また、このような理想に近づくため、「(7) 発音をよくしたい」とするポイントも非常に高く(4.63, 肯定的回答94.2%)、「(6) 授業中自分もできるだけ英語を使いたい」とも考えている(4.40, 肯定的回答92.3%)。

一般に、日本人英語学習者に限らず、標準的な発音よりも「外国なまり」に否定的な反応を示すことはよく知られている(Derwing, 2003)。逆にネイティブの中でも最も高く評価されているのはアメリカ英語とイギリス英語で、外国語なまりであっても、アメリカもしくはイギリス英語に近いほど高く評価される傾向が見られる(Jenkins, 2007)。この調査のアンケートではネイティブを厳密に定義していないが、「ネイティブのように」とはアメリカ英語もしくはイギリス英語話者のように、と言い換えても差し支えないだろう。

なお、Derwing (2003) は、ネイティブのように発音したいと回答したESL学習者は95%にのぼったと報告している上、発音がよければ周囲からの扱いがよくなると考える人は53%であったとする。Einstein (1983) は、ノンネイティブ話者は発音のせいで教育の場でも社会に出てもネイティブ話者よりも軽視されやすいと報告しており、ネイティブのような発音に近づきたいと希望することは発音から生じる格差に敏感に反応している結果ともいえる。ネイティブのような発音を完璧に身につけることは、多くの学習者にとって達成不可能な目標であるため指導上は注意が必要ではあるが、このような発音の「実利」は無視できない要素といえよう。

しかし、履修者が自分に求める理想像をそのまま教員に求めているわけではないことも伺える。自分自身は「ネイティブ」のような英語を目指したいと考える履修者が9割を超えるものの、教師がネイティブであるかどうか、授業中英語を使うかどうかを気にする割合は一定程度低下する。「(3) ネイティブの教師に英語を習いたい」「(5) 授業中教師には英語を使ってほしい」と答えた履修者の5段階評価ポイント平均はそれぞれ4.23 (肯定的回答76.9%)、4.10 (肯定的回答76.9%)であった。

他者の英語に関しても、ネイティブにこだわらず、より寛容な態度を持っているようだ。例えば「(9) ノンネイティブのなまりのある英語に抵抗がある」に対して「強くそう思う」「そう思う」と答えた履修者は20%未満で(2.58)、「(10) 日本語なまりの英語でもよいと思う」と「なまり」を肯定的に受け入れている履修者は44.2%を占めた(3.33)。つまり、自分の理想はネイティブであるものの、他者の英語がネイティブであるかどうかにはそこまでのこだわりがなく、なまりに対して否定的な態度は強くない。

では、事前アンケートの意識調査に対して、事後アンケートの結果はどう変わったのだろうか。全体的に極めて顕著な傾向は、いわゆるネイティブ志向が一定程度弱まったことである(図10参照)。ネイティブのようにになりたい、発音をよくしたいといった項目の肯定的回答の平均値は軒並み減少し、逆にノンネイティブや日本語なまりの英語を許容する態度が高まっている。

ノンネイティブに対する寛容な態度を裏づけるデータは他にもある。事後アンケートでオンライン英会話が続かない原因を調査した際、「講師がノンネイティブ」であることが原因であるとした回答は他の理由に比べて最も低い平均値となっていた点も特筆すべき点であろう(図9参照)。この要因への回答の内訳を示した図11からも明らかなように、オンライン英会話を受講しない理由として「講師がノンネイティブ」に「強くそう思う」「そう思う」と答えた割合は14%のみであった。

したがって、多様な英語に対する寛容さが全体として増加傾向にあると判断できる。そして、この変化の背景には、やはり履修者がオンライン英会話の受講を様々な国出身のノンネイティブ教員と対話を積み重ねてきた経験があると推察できる。その意味で、オンライン英会話の導入は、多様な英語の紹介と許容に一役買ったことは間違いない。

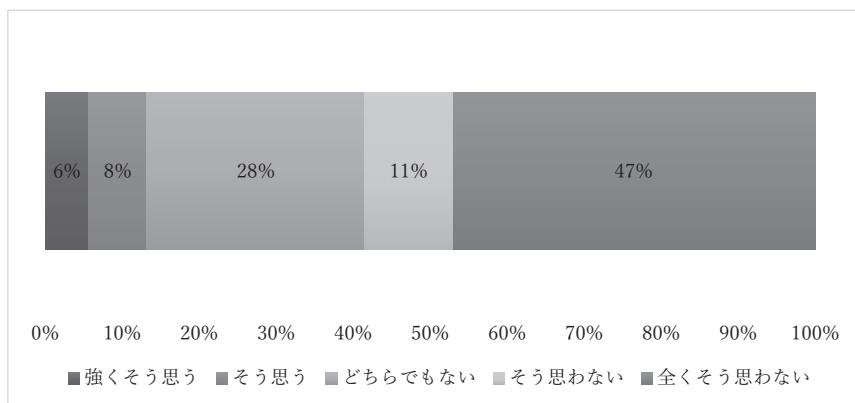


図11 オンライン英会話受講を妨げる要因「講師がノンネイティブ」  
(図9参照) に対する回答の内訳  $n=53$

#### 4. ノンネイティブの英語に対する考え

しかし、結果をより詳細に検証してみると、やや複雑な現実も浮き彫りになった。まず注目すべきは「(9) ノンネイティブのなまりのある英語に抵抗がある」の事前事後の回答の変化である。

回答の平均値の変化は、事前2.58から事後2.56とわずかに減少しているが、統計的な有意差はなかった(表8および図10参照)。しかし、図12の回答の内訳を見ると、「(9) ノンネイティブのなまりのある英語に抵抗がある」に、「強くそう思う」と「そう思う」の回答した割合は事前では19%であったものが、事後は23%と微増している。全体としてネイティブ・スピーカー志向は高くなく、多様な英語を許容する傾向が認められるものの、ノンネイティブの英語に抵抗があると答えた履修者が事後に増えているのはなぜだろうか。

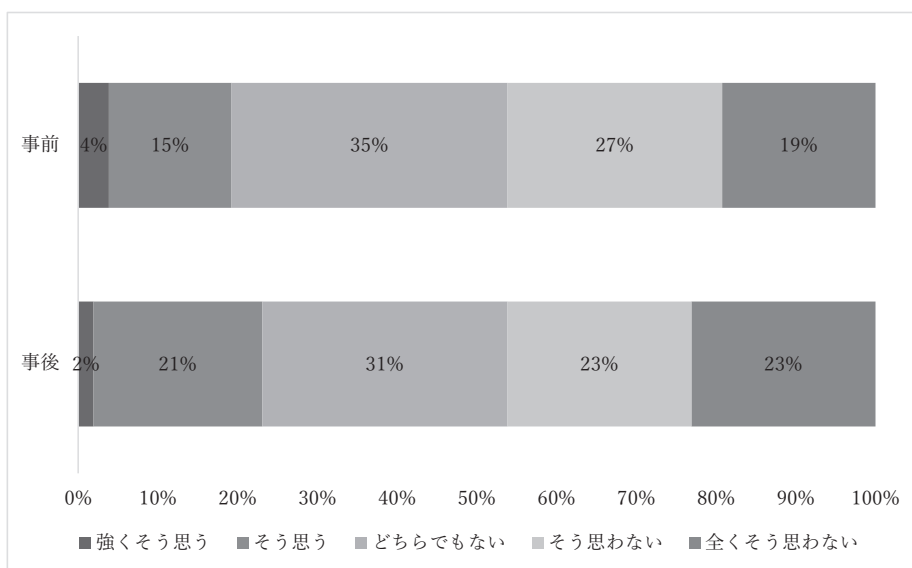


図12 「(9) ノンネイティブのなまりのある英語に抵抗がある」回答の内訳  $n=52$

事前と事後アンケートで、個々の回答者の回答がどう変わったかを見ると、さらに興味深い発見があった。図13に示したように、事前と事後で同じ回答をした「変化なし」の割合は全体の42%だったが、残りの58%の回答者のうち、28%が事前アンケート時よりノンネイティブを肯定する方向に動いた一方で、否定的な方向に動いた回答者も同じく28%となった。つまり、必ずしも回答者の変化がなまりを受け入れる方向に向かっているのではなく、水面下ではポジティブな方向にもネガティブな方向にも揺れているのである。

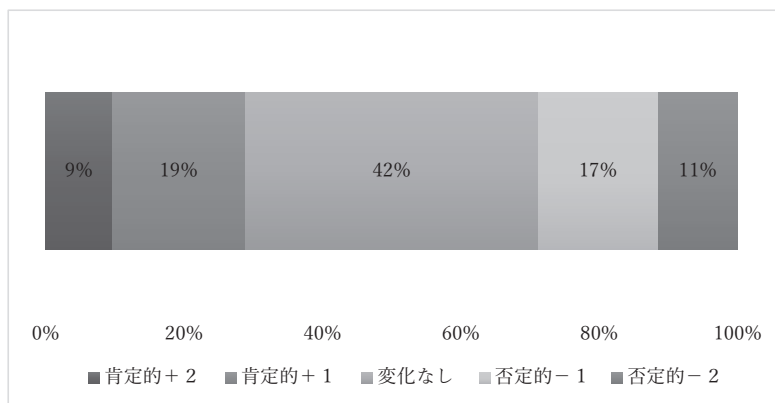


図13 「(9) ノンネイティブのなまりのある英語に抵抗がある」事前事後の回答の変化  $n=52$

加えて、ノンネイティブの英語の一種と位置付けられる日本語なまりについての意識も検証してみたい。「(10) 日本語なまりの英語でもよいと思う」に対する肯定的な回答（「強くそう思う」、「そう思う」）の割合は事前44%から事後51%となっており、事前事後で日本語なまりに対する寛容度は増加している（図14）。しかし、図15に示した回答者の個々の変化を見ると、事前と事後のアンケートで日本語なまりに対する評価がプラスの方向に変わった回答者の割合は42%にのぼったものの、マイナスの方向に変わった回答者の割合も31%で、少なくない結果となった。日本語なまりについても、回答者の評価が事前事後で双方向に揺れ動いていることがわかる。

このようなノンネイティブのなまりに対する不安定な態度の原因について報告している先行研究に吉川（2005）、Yoshikawa（2005）がある。吉川は、中京大学の国際英語専攻の学生が、学習モデルとして「英米英語変種」を志向する割合が、予想に反して1年次から3年次に向けて上昇していき（3.30から3.83へ）、「他変種」を容認する割合が減少していく（2.83から2.53へ）結果となったことを報告している（2005, p. 17）。吉川は、上級生ほど国際英語に対する理解を深め、シンガポール現地研修を経て、いわゆるネイティブ以外の英語にも寛容な態度が培われると予想したが、結果は逆で、その原因として1年次に実施されたシンガポール研修で、シンガポール英語の理解に苦勞した経験が、かえってノンネイティブの英語を忌避するような結果を生んでしまったのではないかと分析している。

今回の結果も中京大学の例に類似する結果ではないかと思われる。一般に多様性（ダイバーシティ）の受容は現代社会の理想像として、概念的には「あるべき正しい姿」ととらえることが多い。一方で、実際に多様性と向き合うことは現実的な困難が伴う。英語の多様な表現や発音に対して、概念上はネイティブだけでなくノンネイティブの英語も容認すべき、という理想はあるものの、実際のコミュニケーションにおいて、予想した発音ではなかったり、聞き取りに苦勞したりすると、優劣の判断や好き嫌いの感情が芽生えてしまうことは想像に難くない。オンライン英

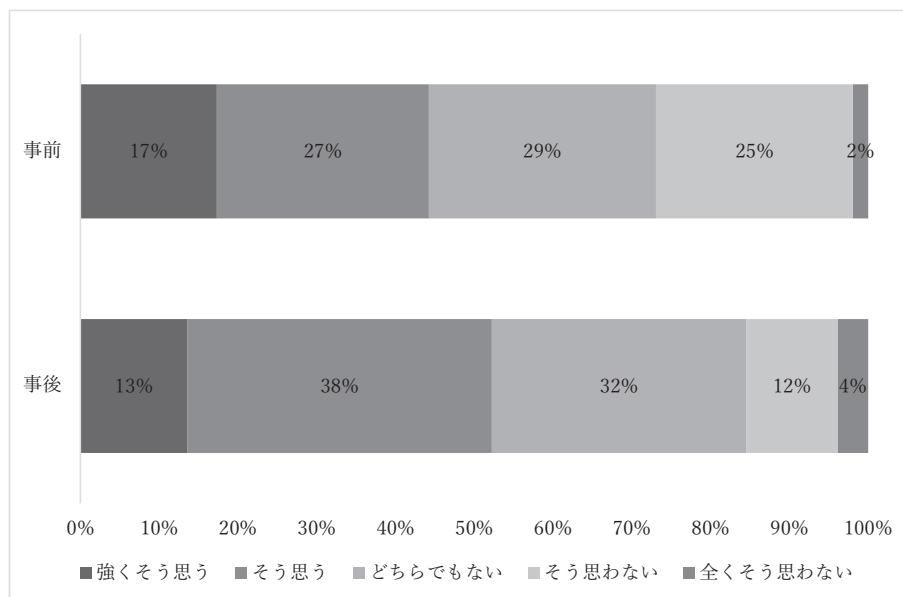


図14 「(8) 日本語なまりの英語でもよいと思う」回答の内訳  $n=52$

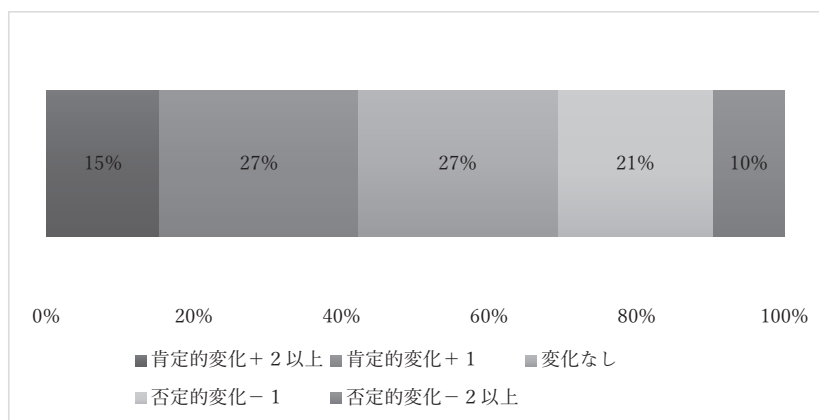


図15 「(8) 日本語なまりの英語でもよいと思う」事前事後の回答の変化  $n=52$

会話に取り組む前までは楽観的だった考えも、現実に向き合った結果、困難に直面し一部の履修者の態度が硬化したものと考えられる。

ここで履修者が事後アンケートで「オンライン英会話のよくなかったところ」を挙げた中で、講師の国籍や英語について述べたコメントに着目したい(表6参照)。「たまに本気で聞き取れない英語を話す人がいて、困ったことがある」「講師のなまりが強い場合があることです」「ネイティブの発音ではない人が多いのでそれに慣れてしまうのは怖いと感じた」といったコメントから、現実のコミュニケーションの課題として多様な発音を聞き取ることの難しさが伝わってくる。もともと読み書き中心の学習をしてきた履修者にとって、様々な英語(発音)に一気に対応することは負担でもあろう。もっとも、学習者にとってネイティブの発音がノンネイティブの発音よりも常に聞き取りやすいわけではなく(Munro & Derwing, 1995)、11か国1,300人以上を対象に

した研究で、ネイティブ話者の発音が最も伝わりやすいわけではなかったことが報告されている (Smith & Rafiqzad, 1979)。しかし、Nelson (2011) は、発音の理解には慣れが重要であること、しかし多様な英語のなまりや表現をすべて覚えることは現実的でないこと、そして、異なる発音があることを理解していれば、それを許容する態度を育成することができるとしており、オンライン英会話で用意されているチャット機能もうまく活用して、世界で使用されている英語に慣れるよう導いていくことが今後の課題ともいえる。

さらに履修者からのコメントには、「ネイティブの人を選べなかったのが少し気になったし残念だった」「フィリピンやセルビアの講師がほとんどだったこと」「昼間にレッスンを受けようと思うと大体の場合フィリピンの人しかいないことが少し残念だった」という重要な指摘もあった。本来はネイティブもノンネイティブも含めてこそ真の多様性であり、ネイティブ講師も選択肢として希望することが即ノンネイティブ講師を否定していることにはならない。また、これまで「ノンネイティブ」とひとくくりに議論してきたものの、ノンネイティブの英語表現や発音には当然様々な違いがある。

表9は、2020年度の履修者のうち記録が提出された21名のオンライン英会話の年間受講レッスン数をすべて合計し、そのうち、講師の出身国の割合を調査したものである<sup>9</sup>。オンライン英会話のサービスには履修者の受講状況を確認する機能があるが、講師の出身国までは特定できない。授業の課題の一環として、2020年度には履修者にオンライン英会話受講の記録（講師の出身国や選んだ教材など）とその振り返りを提出してもらっており、このデータをもとに履修者が受講したレッスンの講師の出身国を確認した。集計した総レッスン数は1244回であった。

この調査の結果、1244回のレッスンには、全部で77か国の講師が含まれていたが、そのうちの過半数以上（62%）はフィリピン出身の講師（44%）かセルビア出身の講師（18%）によるものであったことが確認できた<sup>10</sup>。なお、坂井（2018）は、DMM英会話の講師の割合をフィリピン人講師52%、セルビア人講師33%と報告しており（p. 50）、今回の集計結果と大きな違いはなかった。

表9 2020年度受講レッスンの講師の出身国とその割合  
(受講者21名分の記録、総レッスン数1244)

| 講師の出身国      | レッスン回数 | 割合  |
|-------------|--------|-----|
| フィリピン       | 550    | 44% |
| セルビア        | 221    | 18% |
| ジンバブエ       | 107    | 9%  |
| ナイジェリア      | 64     | 5%  |
| ボスニアヘルツェゴビナ | 34     | 3%  |
| ガーナ         | 21     | 2%  |
| ジャマイカ       | 20     | 2%  |
| カメルーン       | 19     | 2%  |
| ネパール        | 13     | 1%  |
| 北マケドニア      | 12     | 1%  |
| ベルギー        | 11     | 1%  |
| その他         | 172    | 14% |

<sup>9</sup> その他には66か国が含まれる。うち、レッスン回数が1回のみのは29か国。

<sup>10</sup> オンライン英会話にはフィリピン人講師が多いことがよく知られているが、いわゆるネイティブ講師の出身国の給与水準に比べて安価に多くの講師を確保できることが大きい。DMM英会話でセルビアの講

この結果からもわかるように、様々な国籍の講師は在籍しているものの、受講可能な時間帯での現実的な選択肢は実際には狭くなりがちである。フィリピン（続いてセルビア）の講師が主流で、意識的に他国の講師を選ばない限り、多様な国の英語に触れることは難しい。後期の学期末のプレゼンテーションの課題は、「6か国以上の講師にインタビューする」といった条件をつけていたため、1、2回であっても、異なる国の講師をあえて探してレッスンを受けた可能性が高い。このことは、積極的に多様な国の講師を選ぶような教育的指導や課題などが有用であることを示している。

しかし、多くのレッスンがフィリピンもしくはセルビアの講師によるものであれば、ノンネイティブ講師の評価の大部分はこのフィリピン英語、セルビア英語に左右されている可能性もある。本研究でアジア系のフィリピン人講師とヨーロッパ系のセルビア人講師の評価が人種・民族によって影響を受けているかどうかを確認する術はないが、McKenzie & Gilmore (2017) の調査では、日本人大学生が南および東アジア諸国の英語（およびその話者）に対し低い評価を下していることを報告しており、英語自体より話者の出身地に対する偏見に影響されている可能性が示唆されている。なお、東アジア（日本、中国、韓国）の大学生がノンネイティブの英語（具体的には日本、中国、韓国の英語、フィリピン英語と北ヨーロッパの英語）の英語にどのような評価をしているか調査した研究では、どの国の学生も北ヨーロッパの英語、次いでフィリピン英語、東アジアの英語の順で高く評価していた（Kobayashi, Yamaguchi & Watanabe, 2020）。さらには実際のなまりに加えてノンネイティブの英語話者の「見た目」も周囲の反応に影響があるとする報告もあり、Lippi-Green (1997) は、白人話者ではない外国なまりに対する偏見が強いことを指摘している。

オンライン英会話のフィリピン人講師に関する論考では（小林, 2022）、学習者は「フィリピン人（講師）の英語に対し、何らかの否定的なイメージを持っている」としつつ、ときに学習者がフィリピン人の英語をネイティブ（ノンネイティブではない）ととらえている可能性を指摘している。坂井（2018）も、インド英語のように際立った特色がないためか、日本では「フィリピン英語」というような特定のイメージが形成されておらず、ゆえに日本人学習者にとって受け入れられやすいのではないかと示唆している。

なお、小張（2021）は、フィリピン英語のようなノンネイティブの英語を利用することでネイティブ信仰や英語の多様性の理解を深められると「安易に結論づけるのは早急である」（p. 8）と警告している。また、学習者の「懐疑的なまなざし」に対してフィリピン英語がアメリカ英語に近いことを売りにし「商品化」していることに目を向ける必要があるという点も傾聴すべき指摘である。

さらに、ここで指摘しておくべきこととして、今回活用したオンライン英会話は、従来の日本における英語教育の現場とは、また異なるコミュニケーションの場を提供している点が挙げられる。これまでは、ネイティブの教員とは伝統的英語圏（アメリカ、イギリスなど）出身の外国人教員を指し、ノンネイティブの教員は、日本人教員という構図が多かった。今回のオンライン英会話の講師は、ネイティブでもないが日本人教員（日本語話者）でもない、いわば第3のカテゴリーに属する新たな講師像といえる。

多様な英語への理解を深めることも大事だが、昨今は、母語が異なる者同士のコミュニケーションの手段として英語を利用する、共通語としての英語（English as a Lingua Franca; ELF）という考え方が広まってきている（Jenkins, 2014）。ELFは、英語のノンネイティブ話者の数が

---

師が多い理由は、八木（2023）によると、ヨーロッパ人講師を増やす計画の一環としてリトアニアに求人募集を出したことがきっかけで、セルビア人の教師が集まり始めたという。セルビアはヨーロッパでも給与水準が低く、フィリピンと同じ給与で人が集まるといえる。

ネイティブを上回り、ノンネイティブ同士が英語を使って意思疎通を図ることが一般になった現状を踏まえ、ネイティブを指標にすることにこだわるより、ノンネイティブ同士でも通じる英語の使い方、役割に着目していくべきだと提唱してきた。さらにELFは、もともとノンネイティブ同士のコミュニケーションに焦点を当てて、共通語としての役割を模索してきたものの、昨今はノンネイティブのコミュニケーションに軸足を置きつつ、ネイティブも包括した多様なバックグラウンドを持つ人々とのやりとりに注意を払うようになっている。

オンライン英会話は、世界で使われている様々な形態の英語へのいざないにもなるが、世界の共通語として互いにどのような配慮をしつつ英語を使っていくかという観点からの指導にも有効であり、ELFという観点からオンライン英会話を活用していくことが今後より重要になってくるだろう。

## VI. オンライン英会話の小中高大での展開

### 1. 小中高大におけるオンライン英会話の実施

もう一つこの研究で明らかにしようとしたことは、オンライン英会話の導入において年齢層や習熟度レベルに関して留意すべき点は何かということである。S学園は小中高大がワンキャンパスに位置し、同じ教育理念のもとに連携を図っている。2020年度には、S学園の一貫連携教育（英語一貫教育）の取り組みの一つとして、小中高大の各校でそれぞれオンライン英会話を実施した<sup>11</sup>。S学園では国際教育センターのもとに、2013年度より英語一貫教育プロジェクトが発足し、それまで協力してきた取り組みを改めて振り返り、CEFR-Jに基づいて各校の到達目標を設定している。その他にもすでに多読など各校共通の取り組みを実施してきた実績があり、英語一貫プロジェクトは小中高大の知見を共有して、学園としてさらに教育の充実を図る目的があった。その中で、大学で別途導入を検討してきたオンライン英会話を小中高でも試験的に実施し、その可能性を探ることとなった。

そのため、2020年度に大学では選抜プログラムの正規の授業の一環として、小中高では学園負担による試験的導入として希望者から20名までを最大定員として課外の学習機会として導入した（表10）。残念ながら、コロナ禍に見舞われ、小中高大とも正規の科目をどう提供するかが

表10 小中高大の実施形態

| 学校  | 受講者／応募者（対象）            | 期間             | 受講形式・場所 |
|-----|------------------------|----------------|---------|
| 大学  | 選抜プログラム 26名<br>(大学1年生) | 1年間<br>(前期、後期) | 正規授業・自宅 |
| 高校  | 20名／117名<br>(高校1～3年生)  | 1か月<br>(7～9月)  | 課外学習・自宅 |
| 中学  | 20名／90名<br>(中学1～3年生)   | 3か月<br>(7～9月)  | 課外学習・自宅 |
| 小学校 | 17名／19名<br>(小学校6年生)    | 3か月<br>(9～11月) | 課外学習・自宅 |

<sup>11</sup> 2020年度に実施した小中高でのオンライン英会話の試験的導入はS学園の中期計画の一環として実施したものである。

優先課題となり、もともと教室内での実施を想定していた学校でもすべて自宅での受講に変更、実施時期をずらすなど、想定どおりの実施やサポートができなかった部分はあったが、その中で各校とも最大限に導入に尽力した。

## 2. 小中高大での成果と課題

表11は、小中高大での事後アンケートの結果の一部をまとめたものである。事後アンケートは、対象者の年齢の違いなどもあり、各校の事情に合わせて文言や内容に違いはあるが、オンライン英会話に対する感触を尋ねた共通部分を比較した。

表11 小中高大の受講者のオンライン英会話に対する評価

| 学校  | n  | (1) 興味が持てた | (2) 英語力向上に効果 |
|-----|----|------------|--------------|
| 大学  | 22 | 82%        | 82%          |
| 高校  | 20 | 85%        | 85%          |
| 中学  | 19 | 79%        | 63%          |
| 小学校 | 15 | 93%        | 93%          |
| 総合  | 76 | 86%        | 80%          |

注記：(1)の質問は「オンライン英会話に興味を持てた」、(2)は「オンライン英会話は英語力向上に効果があると思う」。パーセンテージは、5段階評価(1:「全くそう思わない」、2:「そう思わない」、3:「どちらでもない」、4:「そう思う」、5:「強くそう思う」)のうち、「強くそう思う」と「そう思う」と回答したものを合計した割合を示した。なお大学のデータは、事後アンケートのうち2020年度の結果を示した。

この結果を見ると、オンライン英会話への興味と英語力向上への感触という観点から見たオンライン英会話への満足度は全体として8割を超えていると位置づけられる。中学での評価はやや低い結果となったものの、どの年齢層でも概ねオンライン英会話に対して肯定的で、年齢層が低いほどオンライン英会話に関心が高い傾向が見られた。以下、各校における試験的導入の様子を簡潔に報告する。

まず中高では、もともとオンライン英会話用にPCルームを公開してサポート環境を整え、教室内でサポート要員と受講を促す予定であったが、コロナ禍により各自自宅での受講となったため、受講の様子を直接観察できず、複数学年の複数クラスを対象とした希望者の様子を掴むことが非常に難しくなった。また高校では、もともと海外研修参加予定者を対象にオンライン英会話を活用することを想定していたが、コロナ禍で海外研修がすべてキャンセルされ、希望者による受講に切り替えている。

このように、予定変更を余儀なくされた中で実施したものの、高校受講者の事後アンケートの結果を見ると、年齢的にも近いせいか大学での結果とかなり類似したコメントが得られた。オンライン英会話の良かったところとして利便性を挙げた者が多く、よくなかったところとしては通信問題が最も多く、先生との相性などのコメントも散見された。またやはり持続的な受講は課題であり、忙しさは、共通の問題といえる。

なお、アンケートの記述で目を引いたところは、オンライン英会話のよかったところとして、「ネイティブな[の]英語にふれられたこと」「ネイティブ」と挙げた生徒がいたことである。今回の小中高での試験導入では、大学と同じくDMM英会話のスタンダードプランを採用しており、講師は「ノンネイティブ」である。しかし、高校生の受講者の中には、外国人講師を必ずし

も「ノンネイティブ」とは認識せず、単に「海外の方とお話ができる」機会としてとらえていた生徒もいたようである。このような捉え方はむしろ「ネイティブ」「ノンネイティブ」を区別せず受容していることを示しているのかもしれない（小林, 2022）。

中学での実施結果も、概ね好評価で、コメントも大学、高校と傾向はほぼ同じであった。やはりオンライン英会話のよいところとして利便性や楽しさを、よくないところとして圧倒的に通信環境、一部の講師の印象を挙げた者が多かった。さらに、やはり中学でもオンライン英会話のよかったところとして「外国のネイティブの人と沢山コミュニケーションをとることができた」と、オンライン講師を「ネイティブ」としているコメントが見られた。なお、本プロジェクトに協力くださった中学校教員からは、やはり中学生でも習い事が多く、受講時間を確保することが難しいよだという報告や、予約がうまくいかなかったり、講師と相性がよくなかったりすると、気が重くなって次の受講につながらないのではという懸念が示された。教員もしくはスタッフがモニターできる状況で受講できれば、一度そのような状況が発生しても、予約のサポートをしたり、声掛けをしたりして受講継続の手助けができるが、すべて自宅で受講する環境では、迅速なサポートができず、ネガティブな経験から抜け出せないのではないと考えられる。初期段階でのつまづきを取り除く工夫が必要であることが伺える。

それでは、小学校ではどうだろうか。小学校は年齢的に授業外でオンライン英会話に対応するには保護者のサポートも必要なことから小学校6年生に絞って試験的導入を行った（岡崎, 2022）。小学校の参加者の関心度、満足度は小中高大で最も高く90%を超えるレベルであり、3か月で平均約960分（38回）の受講を達成するという成果を挙げている。また小学校で受験した英検IBAテストDの結果、大部分の参加児童のリスニングのスコアが上昇し、平均点も32.4ポイント上がったことが報告されている。

このような成果の背景には、児童自身の熱心な取り組みもさることながら、担当教員の丁寧な導入、保護者のサポートがあったことが大きい。以下のコメントは2021年度に希望制によるオンライン英会話が学園全体で実施された際に、小学校の保護者から寄せられたものであるが、保護者ならではの視点から改善ポイントが多々浮上した。まず、オンライン英会話の利便性はもちろんのこと「英語に親しむことができた」「上達したことが伺える」「成長を感じる」といった感想があったことは、中高大の参加者自身のアンケート結果と同様である。一方、「学校で扱う英語のテキストのレベルと一致できるよう教材の説明や比較」、「どのようなレッスンを受けると授業のプラスになる」「どういった英語の能力が身についたのか、何ができるようになって何ができているのか」のかに関するアドバイスを求める声など、正規の授業と結びつけてほしいという要望が複数見られた。また、ネイティブ講師や日本人講師を希望する声も少なくなかった。

### 3. 小中高大の成果から今後の展望

DMM英会話のスタンダードプランという全く同じプログラムを小中高大で導入した結果、評価の傾向は各校とも驚くほど類似していた。概ねオンライン英会話を高く評価しつつ、継続受講の難しさ、ネット環境の整備の必要性が課題として挙がってきた。この結果を受けて、大学だけでなく小中高においてもオンライン英会話を本格的に導入する是非を検討してみたい。

今回オンライン英会話を受講した参加者は、大学は英語力が高く、小中高は希望者だったことから、相対的に英語学習への意欲が高いグループと位置づけられる。そのため、レッスンに対する評価は非常に肯定的で、英語力への効果を感じている者が多かった。したがって、この結果だけを見ると、オンライン英会話の導入は小6から大学まで、どの年齢層でも本質的な問題はないように思われる。また、本稿の冒頭でも取り上げたように、日本の英語教育の課題として指摘さ

れている「10年間英語を勉強しても話せるようにならない」「他国に比べて英語力が低い」という課題に立ち返るならば、オンライン英会話の有効活用に活路を見出すことは一つの方法であると考える。

ベネッセ教育総合研究所の調査（2014）によれば、授業中に自分の気持ちや考えを英語で話すと回答した割合は、中学2年生をピークに徐々に減少してだけでなく（中2で55.9%、高3で26.3%）、先生が授業で英語を使っている割合も中学校の方が多という。これは、高校で授業内容の難易度が高まり、また大学入試に向けて受験対策型の学習方式の割合が高まることの表れと思われる。実際、同調査によると英語学習のつまづきに関して、「英語を聞き取るのが難しい」と答えた中学生は60.2%なのに対して、高校生は70.9%、「英語を話すのが難しい」と回答した中学生は56.3%、高校生は72.9%に上っている。この結果を踏まえると、特定の時期をターゲットにするならば、リスニングやスピーキングの機会拡充としてオンライン英会話は高校で導入することに意義があると結論づけられそうだ。

なお、高3生を対象にしたベネッセ教育総合研究所の調査（2022）は、「話す」＋「書く」活動をしていたグループとそうでないグループを比較し、「話す」＋「書く」活動をしていたグループのほうが、英語や英語学習に関する項目において肯定的な回答をしていたと報告している。特に、「高校までの授業で英語を使う力を高められた」という項目に関して「話す」＋「書く」有のグループは76.0%が肯定的な回答であったのに対し、無のグループは48.9%とかなりの差が出ている。「これからも英語を頑張って勉強したい」の項目も有のグループが74.9%、無のグループが47.9%と大差があり、話したり書いたりするようなアウトプットの機会が英語学習の効果や意欲を高めていることを示唆している。この調査結果もオンライン英会話導入を後押しする根拠となるだろう。

しかし、もしオンライン英会話を導入するとなれば、通信環境の整備だけではすまない課題として、自律的、継続的受講の難しさが大きな壁となる。大学では授業の一環として成績評価に結びつけたが、受講の促進は依然として大きな課題の一つである。小中高の場合も、希望者ではあっても持続的な受講は容易ではなく、やはりある程度教室環境でのサポートが必要であることが示唆されている。さらに、もしも本格的な導入を検討するならば、正規のカリキュラムとどのように結びつけるのかが問われることになる。そこには評価（特にスピーキングならばパフォーマンステスト）の問題も含まれてくる。また当然ながら基礎的な文法をまだ身につけていない学習段階と、ひととおり文法を学んだ段階では、利用できるオンライン英会話教材は異なってくる。多様な英語に対する指導や意識づけも小中高では混乱やさらなる負荷となる可能性もある。

なお、オンライン英会話の導入にあたっては、いわゆる「ネイティブ」教員から、ネイティブ教員の役割とオンライン英会話の「競合」に対する懸念も示された。つまり（安価な）オンライン英会話がネイティブ教員の活躍の場ひいては就業機会を奪うライバルになる可能性を憂慮したものである。ネイティブとノンネイティブの役割分担が明確な学校現場の現状においては、全くの杞憂と断じること難しい。

このような懸念点を踏まえると、やはり現状としては、小中高においては課外学習の機会として補助的に利用することが個別のニーズに最も適した選択肢であると判断される。もちろん環境整備やカリキュラム上うまく取り込む方法が設定できればこの限りではないが、海外研修参加者の事前研修や、いわゆる帰国子女で英語力維持のための補習の場、もしくは選択授業の一環としての導入などが有効ではないかと考える。やや消極的な活用法であることは否めないが、もとより何か一つの方法が英語力向上の特効薬になるわけでもなく、選択肢を増やす一助にはなるだろう。また大学入学後は、大学入試用の英語学習から解放されて、より自由に多様な英語学習の方

法を試すことが可能であり、オンライン英会話の選択肢があることは学習者を資することになるだろう。

#### 4. 今後の活用

このような状況を踏まえて、2020年度の試験的導入後は、S学園として希望者に学校法人価格で受講できる機会を広く提供することが望ましいと判断した。その募集を行った結果は表12のとおりで、募集初年度の小中高大の申し込み人数の合計は378名であった<sup>12</sup>。

表12 2021年度オンライン英会話申し込み（事前調査）

| 学校  | 申し込み人数<br>(2021年1月末) | 対象者 2021年度在学予定者     | 申し込み率 |
|-----|----------------------|---------------------|-------|
| 大学  | 129名                 | 約5500名（4年生を除いた人数）   | 2.3%  |
| 高校  | 59名                  | 約660名（高1、2）         | 8.9%  |
| 中学  | 142名                 | 約810名（3学年）*中3も高校へ継続 | 17.5% |
| 小学校 | 48名                  | 約126名（新6年生のみ対象）     | 38.1% |

2023年度までの実際の登録者数（教職員も含む）は表13にまとめたとおりである。初年度導入時は比較的盛況だったが、2022年度以降は減少傾向で、その後ノンネイティブのみのスタンダードプランだけではなく、ネイティブ講師や日本人講師によるレッスンも可能なプラスネイティブプランの選択肢も加わり200人以上が活用している。希望制であることから、現状は登録者数の確認しか行っていないが、今後は利用者にアンケートを実施して、利用の実態を調査することも有用と思われる。

表13 オンライン英会話申し込み（実数）

|      | 小学校    | 中学校     | 高校     | 大学     | 教職員    | 合計  |
|------|--------|---------|--------|--------|--------|-----|
| 2021 | 48     | 142     | 59     | 130    | 31     | 410 |
| 2022 | 25 (7) | 98 (19) | 37 (5) | 58 (4) | 39 (9) | 257 |
| 2023 | 28 (7) | 67 (13) | 38 (7) | 54 (2) | 38 (5) | 225 |

注記: かっこは総数のうちプラスネイティブプラン申し込み者の数

## Ⅶ. まとめ

オンライン英会話導入の最大の理由は、日本の言語環境では圧倒的に不足していると考えられる実践的な英語使用、とりわけスピーキング練習の機会拡充を図ろうとしたものである。多くの受講者はオンライン英語学習の機会を肯定的にとらえ、8割以上がオンライン英会話は英語力向上に効果があると感じている。大学の取り組みで授業中の受講の様子を観察しても、学習者の大多数が積極的にオンライン英会話に向き合っており、その意味で、オンライン英会話の導入の意義はあったと考えられる。

<sup>12</sup> 在学予定者は2020年5月の在学者データからの概算

しかしながら、英語学習への意欲が高いと思われる学習者であっても、授業外の学習を継続することは難しい。「馬に水を飲ませることはできない」ということわざにもあるように、学習者本人のコミットメントなしには授業外学習は実現しないが、一方で自律的学習ができるようになるまでには手助けが必要であり、単に学習者の自己責任としてしまうことは学校機関の取り組みとしては不十分といえるだろう。その意味で今後もさらなる改善に向けて試行が必要といえる。なお、オンライン英会話の活用は、多様な英語に対する理解を深めたり、異文化理解など、外の世界に関心を向ける上でも様々な可能性がある。昨今はオンライン英会話に加えてAIの活用も週上にあがってきており、従来通りの授業スタイルの踏襲だけでなく、新たな方式を取り込んでいく必要に迫られている。語学の授業もその意味でパラダイムシフトの時期を迎えているといえるのではないかな。

## 利益相反について

本論文に関して、開示すべき利益相反事項はない。

## 参考文献

### [日本語文献]

- ベネッセ教育総合研究所 (2008.2.26). Benesse 教育研究開発センターが選ぶ「調査データ クリップ! 子どもと教育」英語教育～第1回～ <https://berd.benesse.jp/berd/data/dataclip/clip0014/clip0014a.pdf> (最終閲覧2024年4月1日)
- ベネッセ教育総合研究所 (2014). 「中高生の英語学習に関する実態調査2014」 [https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/Teenagers\\_English\\_learning\\_Survey-2014\\_ALL.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/Teenagers_English_learning_Survey-2014_ALL.pdf) (最終閲覧2024年3月24日)
- ベネッセ教育総合研究所 (2022). 「高3生の英語学習に関する調査 継続調査2015-2021」ダイジェスト版 [https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/kousaneigo2021.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/kousaneigo2021.pdf) (最終閲覧2024年3月31日)
- DMM英会話 (n.d.). <https://eikaiwa.dmm.com/> (最終閲覧2024年3月26日)
- DMM英会話レッスン教材 (n.d.). <https://eikaiwa.dmm.com/app/materials/en> (最終閲覧2024年3月26日)
- 畠山均 (2017). 「オンライン英語学習プログラムの成果と課題」『純心人文研究』第23号, 227-241.
- 小林葉子 (2022). 「フィリピン人講師によるオンライン英会話レッスンの受講動機—調査と考察—」『アルテスリベラレス (岩手大学人文社会科学部紀要)』第111号, 49-62.
- 小張順弘 (2021). 「フィリピン英語と日本の英語教育」『アジア英語研究』第23号, 4-28.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 (2019). 英語実態活用調査学校 (大学・高等学校ほか) 2019. [https://21606703.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/21606703/library/default/toEIC/official\\_data/lr/katsuyo\\_2019/pdf/katsuyo\\_2019\\_school.pdf](https://21606703.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/21606703/library/default/toEIC/official_data/lr/katsuyo_2019/pdf/katsuyo_2019_school.pdf) (最終閲覧2024年3月28日)
- 三田薫 (2014). 「スカイプ®英会話を活用した短期大学英語授業の試み—フィリピン人講師との1対1のオンライン英会話レッスンを授業に組み込むことによる効果—」『実践女子短期大学

紀要』(35), 19-43.

文部科学省 (2018). 「平成29年度 英語力調査結果 (高校3年生) の概要」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470\\_03\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf) (最終閲覧2024年3月28日)

文部科学省 (2019). 「新学習指導要領全面実施に向けた小学校外国語に関する取組について」 教育課程部会資料 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2019/09/11/1420968\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2019/09/11/1420968_2.pdf) (最終閲覧2024年3月28日)

永松美保 (2015). 「スカイプを用いた英語個別指導の学習効果と学生の反応」『九共大紀要』第6巻第1号, 87-93.

岡崎啓子 (2022). 「小学校における英会話指導への取り組み～オンライン英会話の可能性をさぐる～」発表 第22回小学校英語教育学会 (JES) 四国・徳島大会

坂井誠 (2018). 「日本社会におけるオンライン英会話サービスの現状、有効性、そして課題」『アジア研究所・アジア研究シリーズ』(亜細亜大学アジア研究所) No. 96, 39-84.

坂田浩・福田スティーブ (2018). 「日本人の英語学習時間について—これまでの学習時間とこれから求められる学習時間—」『徳島大学国際センター紀要・年報』(徳島大学国際センター編) 11-27.

渡慶次正則・Fewell, Norman・津嘉山淳子・Kuckelman, Meghan (2017). 「スカイプ・オンライン英会話の授業外利用の効果と課題、動機づけ—M大学英語専門中級レベル学生的事例—」『名桜大学総合研究』(26), 9-20.

八木徹 (2023.12.16). 上澤貴生 (DMM英会話創業者、元CEO) のストーリー <https://note.com/toruyagipalmer/n/n2748cd096858> (最終閲覧2024年4月2日)

吉川寛 (2005). 「国際英語への認識と理解—国際英語専攻学生と他専攻学生との比較—」『中京大学国際英語学部紀要』第6号, 11-21.

#### [外国語文献]

Cambridge University Press. (2018). How long does it take to learn a foreign language? Retrieved on March 28, 2024 from <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/10/How-long-does-it-take-to-learn-a-foreign-language.pdf>

Chiba, Reiko, Matsuura, Hiroko & Yamamoto, Asako. (1995). Japanese attitudes towards English accents. *World Englishes*, 14 (1), 77-86.

Crystal, David. (2003). *English as a global language* (2nd ed). Cambridge University Press.

D'Angelo, James. (2014). The WEs/EIL Paradigm and Japan's NS Propensity: Going Beyond the 'Friendly Face' of West-Based TESOL. In R. Marlina and R.A. Giri (eds.), *The Pedagogy of English as an International Language: Perspectives from Scholars, Teachers* (pp. 221-238). Springer International Publishing.

Derwing, Tracey M. (2003). What do ESL students say about their accents? *The Canadian Modern Language Review*, 59 (4), 547-566.

Einstein, Miriam. (1983). Native reactions to non-native speech: A review of empirical research. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 160-176.

Foreign Service Institute. (n.d.). Retrieved on March 24, 2024 from <https://www.state.gov/foreign-language-training/>.

Holliday, Adrian. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60 (4), 385-387.

- Jenkins, Jennifer. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford University Press.
- Jenkins, Jennifer. (2014). *Global Englishes: A Resource Book for Students*. Routledge.
- Kachru, Braji. (1992). *The Other Tongue: English Across Cultures*. University of Illinois Press.
- Kobayashi, Megumi & Hayashi, Chika. (2018). Student perceptions of online English conversation lessons: From pedagogical and World Englishes' Perspectives. Paper presented at the 43th annual conference. Hosei University, Japan.
- Kobayashi, Megumi, Yamaguchi, Michiyo & Watanabe, Yutai. (2020). Advanced L2 speakers' attitudes towards their own variety of English: A comparative study in East Asia. Paper presented at the 18th Asia TEFL Conference. South Korea [online].
- Lawn, Murray J. & Lawn, Etsuko. (2015). "Increasing English Communicative Competence through Online English Conversation Blended e-Learning." *International Journal of Information and Education Technology*, 5(2), pp.105-112.
- Lippi-Green, Rosina. (1997). *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. Routledge.
- McKenzie, Robert M. (2008). Social factors and non-native attitudes towards varieties of spoken English: A Japanese case study. *International Journal of Applied Linguistics*, 18 (1), 63-88.
- McKenzie, Robert M. & Gilmore, Alexander. (2017). The people who are out of 'right' English: Japanese university students' social evaluations of English language diversity and the internationalization of Japanese higher education. *International Journal of Applied Linguistics*, 27 (1), 152-175.
- Munro, Murray, J. & Derwing, Tracy M. (1995). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, 73-97.
- Nelson, Cecil L. (2011). *Intelligibility in World Englishes: Theory and Application*. Routledge.
- Smith, Larry E. & Rafiqzad, Khalilulla. (1979). English for cross-cultural communication: The question of intelligibility. *TESOL Quarterly*, 13 (3), 371-380.
- Tannenbaum, Richard J. & Wylie, E. Caroline. (2008). Linking English-Language test scores onto the Common European Framework of Reference: An application of standards-setting methodology. TOEFL iBT Research Report. ETS, Princeton, NJ.
- Tokumoto, Mina & Shibata, Miki. (2011). Asian varieties of English: attitudes towards pronunciation. *World Englishes*, 30 (3), 392-408.
- Yoshikawa, Hiroshi. (2005). Recognition of world Englishes: Changes in Chukyo University students' attitudes. *World Englishes*, 24 (3), 351-360.

## 発音とリーディングの関係

The Relationship between Pronunciation and  
Reading Skills in Japanese Learners of English: A Case Study馬場 今日子\*, 平山 真奈美\*\*, 増田 斐那子\*\*\*  
Kyoko Baba, Manami Hirayama, and Hinako Masuda

## Abstract

This study investigates the relation between learners' reading comprehension and the intelligibility of their pronunciation, an area much less studied compared to the four skills in language learning (e.g., reading, writing, speaking and listening) and their interactions, especially in the context of Japanese speakers learning English. In order to explore whether their pronunciation can be predicted by their reading comprehension, two experiments were conducted: one was a test to measure reading comprehension; the other was to measure the intelligibility of their pronunciation as rated by native speakers of American English (Network English). The pronunciations of segments and intonation were rated separately. The participants undertaking the two experiments were university students in Japan learning English as a second language. Results of Sequential Equation Modelling supported a model where the learners' segment scores accounted for their reading scores, while their intonation scores indirectly accounted for their reading scores with the segmental scores mediating the two, suggesting that their pronunciation intelligibility does have a meaningful relation to their reading comprehension. On the other hand, not all test items in the pronunciation scores showed a correlation with the reading score, suggesting that the relation found is limited to certain aspects of pronunciation (e.g., contrasts between /l/ and /r/).

---

\* 東洋大学文学部 Faculty of Letters, Toyo University

\*\* 東京大学大学院総合文化研究科 Graduate School of Arts and Sciences, The University of Tokyo

\*\*\* 成蹊大学理工学部 Faculty of Science and Technology, Seikei University

本研究は、さまざまな方々に力を借りながら行われた。佐々木優さん、遠藤絵里香さん、堺彩香さん、滝沢菜月さんには、データの整理の際に助けをもらい、それによってスムーズな研究進行が叶ったことに大きな感謝を捧げたい。名古屋学院大学の黄竹祐先生には、オンライン実験の際にコード作成をご教授いただき、感謝とお礼を申し上げる。原稿をお読みくださったひつじ書房の長野幹氏にも多大な感謝を申し上げます。また、実験に協力してくださった皆さまなくして本研究は成り立たなかった。厚くお礼を申し上げます。なお、本研究は成蹊大学アジア太平洋研究センター共同研究プロジェクト（2020-23年度）「多様性の時代—日本の英語教育を考える—」の成果の一部である。

## I. はじめに

日本人英語学習者のリーディングスキル（読解力）と英語の発音との間には関係があるだろうか。たとえリーディングのスコアが高くても、聞き取りやすい発音ではない事例は想像に難くない。その場合、両者に相関はない、ということになる（リーディングが「できる」からと言って発音が「よい」とは限らない）。英語学習者を対象としたこれまでの発音研究では、発音の評価や発音指導といった、発音自体に焦点を当てた研究がほとんどであった。しかし、後述するように、音韻・音声能力に関する様々な側面とリーディング力には相関があることが示されており、発音への意識もリーディング力と関係がある可能性がある。本研究は、発音とそれ以外のスキルを統合的に伸ばしていく必要性を重視し、特に発音とリーディング力の関係性を探る。

### 1. 発音

日本語母語話者にとって、英語の発音は一般的に難しい場合が多い。例えば、ベネッセ教育総合研究所（2020）が全国の高校1年生971名を対象として実施した英語学習に関するアンケート調査によると、「英語の発音が難しい」と感じている学習者は72%<sup>1</sup>にも上る。興味深いのは、難しいと感じていながらも、「英語が話せたらカッコいい」と回答した学習者が86.7%、「英語の音やリズムがおもしろい」と回答した学習者が48%いることである。つまり、学習者は英語の発音を難しいと感じながらも興味はある、ということになる。しかしながら、学校の英語の授業で行っている活動一覧には、スピーキング関連はあるが（例えば、音読、英語で書いた原稿や教科書の対話文を覚えて発表する、といった活動）、発音に関しては記載がない。また、スピーキング活動に関しても、「1回の英語の授業で、あなたが英語を実際に話している時間はどれくらいですか」という質問に対して、「ほとんどない」と答えた学習者は23.9%、1分～2分未満が18.5%、2分～5分未満が26.7%であった。当然、この調査が全ての学習者に当てはまるわけではないが、スピーキング、特に発音に関する学習が十分ではないと言っても過言ではないだろう。先述した通り、発音に興味を持つ学習者は多数存在し、実際英語でコミュニケーションを取るためには理解される発音を習得する必要があることから、発音教育について考えることは重要であろう。

では、目指すべき英語の発音とはなんだろうか。英語を話す時に、その話者の母語が影響した英語（例えば日本語訛りの英語）になることは当然であろう。実際の運用においても、World Englishes（例えばKachru 1985）の現状を鑑みれば、母語が日本語である英語学習者が日本語訛りの英語を話すことに何も問題はなく、発音の専門家の中ではかなり前から、学習者はネイティブのような発音を目指すのではなく、相手に伝わる（intelligible）発音を身に付けることが重要であると指摘されており（Abercrombie 1949 in Munro and Derwing 1999）、2000年前後からはこの考え方がさらに広がっていった（Jenkins 2002, Kennedy and Trofimovich 2017, Levis 2018, Munro and Derwing 1999など）。また、究極的には、学習者が発音学習においてネイティブの発音を目標とするかどうかは、個々の学習者が英語学習において何を目的とするのかによるという見解もある（内田・杉本2020: 21-25、清水ほか2023など）。つまり、どれだけネイティブに近づくことができるかを目標とした英語学習ではなく、相手の英語を理解する英語力、また自分も理解されるような英語を話すことが求められている。本研究ではこの聞き手への「通じやすさ（intelligibility）」に焦点を当てる。

<sup>1</sup> ここで示すパーセンテージは、「とてもあてはまる」および「あてはまる」を合計した数値である。

「通じやすさ」の定義は研究者によっても異なる。例えば、Derwing and Munro (2015: 5) は「話し手の意図したメッセージと聞き手の理解がどれくらい合致しているか (著者らによる訳)」と定義し、Levis (2018: 16) は「どれくらい話し手が理解されているかと、話し手によって使用された特定の語がうまく聞き取られたかどうかの両方を意味する (著者らによる訳)」としている。いずれにせよ重要なのは、通じやすさは聞き手ありきという点である (Derwing and Munro 2015: 7)。本研究ではLevisによる定義をベースにし、「話し手によって使用された特定の語および文がうまく聞き取られたかどうか」を通じやすさの定義として採用する。

しかし、ある発話の発音が相手に通じるかどうか判断するのは容易ではない上に、明確な基準はない (Munro and Derwing 1999) というのが現状である。ある聞き手に「この英語は通じるか」と聞いたとしても、その聞き手が単語レベルの発音なのか、文レベルの発音なのか、子音と母音といった個々の音を正確に発音できているのか等、何をもって通じやすさの判定材料としているのか判断することは難しい。また、聞き手がネイティブなのかそうでないのかによっても判断が異なるであろう。このように、発音の通じやすさを測定するのは複雑であり、様々な要因が影響する。さらに言えば、発音だけではなく、文法や語彙が正しいかどうか、という点も判断に影響するであろう。

今回の研究では、上記を考慮し、なるべくシンプルな方法で英語の発音の通じやすさを測定することを試みた。発音においては、子音と母音 (個々の音) とイントネーション (文) を含むマテリアルを独自に作成し、実験参加者に発音してもらった。その音声ファイルを実際にネイティブスピーカーに聞いてもらい、意図した音やイントネーションに聞こえるかどうかの判定結果をもって発音を測定した。

## 2. 発音とリーディング力

成人を対象とした第二言語習得において、発音の通じやすさと他のスキルとの関連について調べた研究は筆者らの知る限り存在しない。しかし、本研究では言語をホリスティック (holistic) で有機的なものと捉えるため、文法、語彙、発音といった言語側面や各スキル (リーディング、ライティング、スピーキング、リスニング) のように個別の要素それぞれを研究するだけではなく、それらの間のつながりを探ることも重要だと考える。そのため、発音と他の言語能力との関連性を調べることにした。この重要性は一部の発音研究で指摘されてきたことでもある。例えば、Levis and Grant (2003) や McGregor and Reed (2018) は発音教育を第二言語教育やカリキュラムに有機的に組み入れていくことの重要性を指摘している。発音の通じやすさとリーディング力の関係を調べた研究は存在しないが、他のスキル研究に比べ、リーディング研究ではこれまで音声や音韻に関する能力の影響が最も研究されてきた。

もともと第二言語を学ぶ子どものリーディング力研究では、音韻・音声能力は重視されてきた (例 Allouh 2021)。例えば、正確なリーディング力には文字を声に出せることが重要だという指摘や (Rawian and Mokhtar 2017)、音読の流暢性がリーディング力を予測する (Pretorius and Spaull 2016)、音読はリーディング習慣の強化に効果的である (Sajid, Kassim, and Hasan 2019)、リーディングの繰り返しは発音向上に効果がある (Gil, Larios, and Balibrea 2017) ことなどが示されてきた。中でも最も広く研究されてきたのが音韻認識能力 (phonological awareness) の影響である (Geva and Wang 2001, Luo, Chen, and Geva 2014)。音韻認識能力とは、「音素 (phoneme)、音節 (syllable)、頭子音 (onset)、尾子音 (coda) などの第二言語の音韻構造を区分けしたり、識別したり、操作することについての読み手の敏感さ (Jeon and Yamashita 2014: 166、著者らによる訳)」と定義されている。音韻認識能力は、形態素の認識能力と並び、子ども

の第二言語リーディング力を予測する強力な要因だということが示されている (Geva, Yaghoub-Zadeh, and Schuster 2000, Saiegh-Haddad and Geva 2007)。

子どもを対象とした研究の影響を受け、成人における第二言語リーディング研究でも様々な言語能力がリーディング力に与える影響が研究されてきた。リーディング能力に影響を与える要因は大まかに高位の処理 (higher-order processes、例えば推測やメタ認知など) と下位レベルの処理 (lower-level processes、例えばディコーディング、音韻認識能力、表記知識など) に分けられ、音韻・音声に関する能力は下位レベルの処理に関わる。Jeon and Yamashita (2022) は、成人英語学習者の第二言語としての英語リーディング力に影響を与える要因についてメタ分析を行った。その結果、音声や音韻に関わる音韻認識能力と音読の流暢さが比較的強くリーディング力に影響していたことを明らかにした。つまり、音韻に対する意識が高かったり、テキストを声に出して流暢に読むことが高いリーディング力と関係があるということである。音韻認識能力や音読の流暢さが高いということは、発音に対する意識も高いと考えられ、その結果発音を正確に行い、通じやすい発音で話すことができる可能性が高いだろう。そのため、発音とリーディング力に関係があると推測することができる。

上記のバックグラウンドをもとに、本研究は、発音とリーディング力の間に関係があるかどうか、実験を通して実証的に観察し、その結果から日本の英語教育に関するいくつかの課題を考察する<sup>2</sup>。本研究から得られる成果は、第一義的に、第二言語習得の仕組みの一側面を解明する手助けとなる。また、本研究の成果は、今後の日本における英語教育にも寄与することが期待できる。もし聞き手に通じる発音を習得することと英語の技能（ここではリーディング力）の向上との間に何らかの関係があるのであれば、日本の英語教育における発音教育がはたす役割に何かしらの重要な示唆ができると考える。

## II. 実験方法

日本語を母語とする日本の大学生の英語を観察対象とした。英語の読解力テストを受けてもらい、得られたスコアをもってリーディングスコアとした。また、実験参加者に発音してもらった英語の文と語を英語のネイティブスピーカーに聞いてもらってレーティングしてもらい、そのスコアをもって発音スコアとした。発音がリーディングを予測するという観点から、リーディングスコアを従属変数、発音スコアを予測変数として、両者のスコアの関係を見ることにする。

### 1. 実験参加者

日本の大学に在籍する、日本語が母語の学生 79 人（平均年齢 20.04 歳、中央値 20.0 歳、男性 25 名女性 54 名）が研究に協力した。

同意書、実験参加者の言語学習背景を尋ねるアンケート用紙、実験実施方法が記載されたパワーポイント及び IC レコーダーを郵送にて実験参加者に送付、または筆者らが担当する大学での授業で配布し、自宅にて実験を行ってもらった。全体的な指示及びリーディングのテストへのリンクはメールで送った。実験参加者は後述するリーディング、発音のどちらの実験にも参加してもらい、謝礼を受け取った。

<sup>2</sup> 本研究で「発音」は、英語の pronunciation の意味する通り、子音母音の分節音のみならず、イントネーションやストレス、アクセントなどの超分節要素も指す。

## 2. 実験デザイン

以下、実験参加者の発音とリーディング力の測定を行うために実施した2つの実験について詳細に述べる。

### (1) 実験1：発音

学習者の発音を評価することを考える時、その「発音」を構成する要素は、分節音、イントネーション、流暢性など多面に渡る (Kang and Ginther 2018, Suzukida and Saito 2022 など)。そのなかで、本研究では、分節音 (子音、母音) とイントネーションの二つの側面を対象とする。

#### a. 文節音

母音と子音について、当該言語、つまり英語において弁別的な音の対立のうち、日本語が母語の話者にとって難しいと考えられる対立が発音できているかを評価対象とした。ここで、「難しい」という判断は、英語から日本語への借用語における音韻パターンにおいて、英語には対立があるが日本語で借用語となった際に区別がなくなる音のペアであることを基準とした。なぜならば、以下に詳述するように、そういった音のペアは、日本語で対立がないと分析でき、そのような対立は、対立のあるペアよりも、日本語母語話者には区別が難しいことがあるからである。例えば、英語の /l/ と /r/ の対立は、日本語の借用語では区別がなくなり (例: *right* と *light* はどちらも日本語に借用されるとライトとなる)、日本語母語話者にはその区別が難しいことはよく知られている (Shinohara and Iverson 2021, Takagi and Mann 1995 など)。同じようなことが日本語母語話者にとっての英語の低母音についても言える (Shinohara, Han, and Hestvik 2023) (低母音に関しては以下に述べる)。

借用語において対立のなくなる音の区別が難しいという時、それは知覚の面なのか、つまり聞き取りが難しいのか、あるいは産出 (発音) の面なのか、はたまたこれら両方なのか、また、借用語において対立がなくなる音のペア全てが難しいのか、など、未だ解明されていない点も多い。本研究では、以下に述べるように、母語の音韻体系にない対立の発音を第二言語で実現することは、何らかの点において学習者にとって難しいという前提で、日本語にないが英語にある対立を (1)、(2) のように5ペア選び、各対立につき2アイテム (= 4語ずつ) を用意した (付録1参照)。(1) は母音で、アメリカの標準ネットワーク英語<sup>3</sup>でいえば /æ/ と /ʌ/、/i/ と /ɪ/ の2ペアの対立である。(2) は子音で、/θ/ と /s/、/l/ と /r/、/ʃ/ と /z/ の3ペアの対立である。

#### (1) 母音

a. /æ/ vs. /ʌ/: *bat* vs. *but*, *match* vs. *much*

b. /i/ vs. /ɪ/: *heat* vs. *hit*, *beat* vs. *bit*

#### (2) 子音

a. /θ/ vs. /s/: *thick* vs. *sick*, *thing* vs. *sing*

b. /l/ vs. /r/: *light* vs. *right*, *lock* vs. *rock*

c. /ʃ/ vs. /z/: *sheet* vs. *seat*, *she* vs. *sea*

<sup>3</sup> United States newscaster English (Vance 2008: xviii) や Network English, Network Standard (竹林・斎藤 2008: 5) などと呼ばれ、アメリカにおいて多くの人が標準英語と認めて差し支えないだろう (Vance 2008: xviii) という変種を指す。一般英語 (General American) の発展したもの (竹林・斎藤 2008: 4-5) あるいは一般英語よりも限定的な (Vance 2008: xviii) 概念と捉えられる。

ここで、なぜ借用語を手掛かりとしたかについて、少し詳細に触れておきたい。借用語では、借用する言語がその言語体系に当てはめて借用するため、二言語間の音素体系がどのように異なるのが如実に見て取れる。そこで、前述のように、英語から日本語に借用されるときに対立が失われる時、日本語の音韻ではその対立がない、と考えることができる。第二言語習得においてこれが何を意味するかというと、学習者は、母語にない対立に関してその対立を第二言語で実現することを迫られることとなる。さらに、借用語において対立が失われるとき、なぜその特定の対立がターゲットになるかを考えると、当該言語の音韻体系において当該の音が「近い」あるいは「似ている」からであると捉えることが可能であろう。借用語において、原語との対応が何によってなされているのか、つまり *adaptation* のメカニズムについては、Kang (2011) のレビューでも議論されているように、さまざまな考え方、分析があり、その詳細を議論することは本稿の範囲外であるが、一つの考え方として、借用語は、原語の音になるべく忠実な音で実現することが重要なので、なるべく「似ている」音で借用すると考えることができる<sup>4</sup>。そうすると、失われる対立のペアの音は（当該言語にとって）「似ている」という解釈ができる。そうであるとする、日本語母語話者の英語習得の場では、日本語にはないが似ている音の区別をすることが必要になってくる。こういったことから、英語からの借用語において対立を失う音のペアは、日本語母語話者にとって難しい可能性がある。

何をもって「似ている」と定義できるかは、究極的には当該言語の音韻論の全体像を精査して分析することが必要であるが、ここでは音韻的な観点と、加えて（調音）音声学な観点から考えたときに、(1) (2) にあげたペアの音は、なんらかの点で「似ている」とみなすことが可能なことを以下で具体的に解説する。

まず母音 (1) をみてみる。図1と図2は、それぞれ英語（アメリカネットワーク英語）と日本語（標準日本語）の単母音を母音図にプロットしたものである。これらは、Vance (2008) (Figure 1-7 (p. 10), Figure 3-1 (p. 54))、竹林・斎藤 (2008) を参考に作図した。母音図は、枠の中を母音のスペースとして、縦方向は母音の高さ（調音時の舌の高さにほぼ対応）、横方向には、舌の前後方向でどの位置が調音に使われるかを示す。舌が高く持ち上げられて調音される母音を高母音、低い位置で調音される母音を低母音、中間あたりで調音される母音を中母音とよび、それぞれ、母音図の上段、中段、下段にプロットされる。舌の中央のあたりを使う母音を前舌母音、後ろの方を使う母音を後舌母音と呼び、母音図では前者は左側に、後者は右側にプロットされる。例えば、日本語の「イ」であれば、その音声は、前舌母音であり、高母音である。もちろん、それぞれの音素に関して、実際の音声実現（*realization*）には幅があるので、ある母音がピンポイント

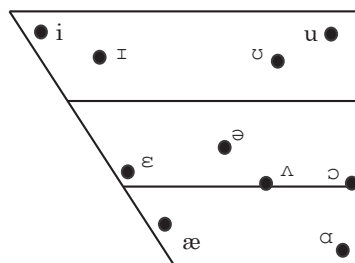


図1. アメリカネットワーク英語の単母音

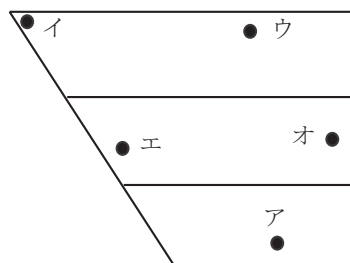


図2. 日本語標準方言の母音

<sup>4</sup> 何をもって「似ている」とするのかについても、さまざまな議論があるが、本稿では限定せずに論を進める。Kang (2011) やそこに紹介されている文献を参照されたい。

に母音図に位置するわけではないものの、母音図は、それぞれの言語における母音の分布を調音的にプロットできる図と考えることができる。

本実験でテストした二つの英語母音のペア、つまり /æ/ vs. /ʌ/ (1a) と /i/ vs. /ɛ/ (1b) を母音図に照らしてみても、まず、英語の /i/ と /ɛ/ は、図1を見ると、どちらも前舌高母音であることがわかり、さらに図2を見ると、日本語では、前舌高母音は「イ」の一つのみである。また、/æ/ と /ʌ/ はどちらも低めの母音である。日本語では低母音は「ア」一つだけである。つまり英語ではこれら2つの対立のある母音エリアに、日本語ではそれぞれ対立がないことがわかる。このように、母音図に代表されるような調音的観点（あるいはそれをベースとした音韻論）でみると、日本語の借用語ではそれぞれの英語の音の対立がなくなり、同じ母音として借用される一つの理由、そして日本語を母語とした英語学習者がその発音に困難を伴う理由が、そういった点で「似ている」からであると分析できるかもしれない。

次に子音を考える。英語の /θ/ と /s/ (2a) は、それぞれ、無声歯摩擦音 [θ]、無声歯茎摩擦音 [s] で音声実現される。（音素は / / で、音声は [ ] で記す。）その名が示すように、両者の違いは調音点にあり、前者は、上の前歯の裏面で空気の摩擦がおき、後者は、上の前歯より少し後ろ部分の隆起した部分（これを歯茎と呼ぶ）で摩擦がおきて調音される音である。これに対して、日本語では無声歯摩擦音がなく、日本語のサ行の子音は「シ」の場合をのぞいて英語の /s/ と同じく無声歯茎摩擦音 [s] である。借用語にて、英語の /θ/ と /s/ は、日本語では基本的にサ行の子音で借用されることが多いが、これらの音はどれも無声摩擦音であり、さらに調音点が比較的近いことがわかる。例えば、英語の『Thank you』を日本語で書き表したり発音するときに『サンキュー』になってしまうことは有名であろう。最近の実例を挙げるならば、2016年のアメリカのコンピュータアニメーション・ミュージカルコメディ『SING』（原題）は邦題が『シング』、2016年のアメリカの大人気SFホラードラマテレビシリーズ『Stranger Things』（原題）は邦題が『ストレンジャーシングス』となっており、日本語に訳された時点で /s/ と /θ/ の区別がなくなっている。

英語の /ʃ/ と /s/ (2c) の音声実現は、それぞれ無声後部歯茎摩擦音 [ʃ] と無声歯茎摩擦音 [s] である。日本語では、これらを借用するとき、/ʃ/ には「シ」「シャ」「シュ」「ショ」の最初の部分で使われる無声歯茎硬口蓋摩擦音 [ɕ]、/s/ には [s] が使われることが多く、その場合、英語の /ʃ/ と /s/ の対立は日本語にて実現される。しかし、後続母音が /i/ や /ɛ/ の時、英語の /ʃ/ と /s/ は、日本語ではどちらも「シ」[ɕi] で借用され、その対立を失う。これは音韻的理由と音声的理由の両方が関与していると思われる。まず、日本語では、[s] は「イ」の前には生起せず、つまり [si] はない。この構造的理由により英語の /si/ 子音を日本語では [s] で借用できない。この時、[ɕ] は、[s] と同じく無声摩擦音であり、調音点（歯茎硬口蓋）も、他の摩擦音と比べると、[s]（歯茎）に比較的近い。さらに、[ɕ] は、「イ」の前に生起して「シ」[ɕi] が可能である。その結果、英語の /si/ は日本語では [ɕi] として借用されたと分析することが可能である。

最後に英語の /l/ と /r/ (2b) である。この対立に関しては、調音音声学的に捉えるよりも音韻的に捉える方がよいかもしれない。これらの音は、通言語的（cross-linguistically）に流音（liquids）という音類に分類されるように、音韻的にグループをなすことが多い音である。つまり、この二つの音は、なんらかの理由で音韻的に近い、と考えることができる。英語には、流音音素が二つ（/l/ と /r/）、日本語は一つのみであるが、流音であるという点が音韻的に重視され、日本語の借用語ではどちらも流音 /r/ となり対立を失う、と考えることができる。

以上のように、(1) (2) にあげた英語の音の対立は、音韻的あるいは音声的な理由により日本語の借用語では対立が失われ、同じ音として扱われるペアとなる。その結果、日本人の英語学習者には、これらの音を含む語を発音する際に、母語にない対立を実現することが求められる。

なお、実験では、(1)、(2) の20語に加え、(3) にあげるダミー10語（分析対象外）も入れた。

### (3) ダミー

*work, war, group, guest, mouth, red, art, cup, day, please*

ダミーを含む計30語は、いずれも横川（2006）掲載のスコアにより、親密度（familiarity）スコアが7のうち4以上のものである。つまり、本実験に使われた語に関して、実験参加者が実際に知っている単語かどうかは計測してはいないものの、参加者にとって親密度の高いと考えられる語のみを選定した。このため、実験参加者が単語が分からないから発音できず、それゆえにネイティブの評価が低くなるということはないと考えられる。

### b. イントネーション

イントネーションに関しては、フォーカスが文意通りにイントネーションに実現されているかを調査対象項目とした。この目的のために、質問によってフォーカスの異なる文を2文用意し、それぞれ、異なる質問の答えとして実験参加者に発音してもらうこととした（つまり、何を質問されているかによって回答のイントネーションが異なる）。これらの2文は、(4) *Ken is going to London on Monday.* と (5) *I want five candies.* で、それぞれ、3つの質問（4a-c）、（5a-c）の答えとして発音するよう実験参加者に指示をした。例えば（4a）*Who is going to London on Monday?* に対する答えであれば、*Ken is going to London on Monday.* において *Ken* の音節にアクセントをおくイントネーションとなることが期待される。（4）、（5）において下線は英語のネイティブスピーカーの発話においてフォーカスが実現されアクセントが置かれると思われる単語、太字は、その単語の中でもアクセントが置かれると思われる音節を表す。

#### (4) *Ken is going to London on Monday.*

- (4-a) Who is going to London on Monday?  
(**Ken** is going to London on Monday.)
- (4-b) Where is Ken going on Monday?  
(Ken is going to **London** on Monday.)
- (4-c) When is Ken going to London?  
(Ken is going to London on **Monday**.)

#### (5) *I want five candies.*

- (5-a) How many candies do you want?  
(I want **five** candies.)
- (5-b) Who wants five candies?  
(**I** want five candies.)
- (5-c) Do you want five chocolates?  
(I want five **candies**.)

英語のイントネーションは、全フォーカス（broad focus）の場合、つまり、*What happens/happened?* のような疑問文に対する答え、あるいは、何の前提もなく（out-of-the-blue）発される文脈の場合、核アクセントは、最後の内容語の第一強勢の音節におかれるのがデフォルトのルー

ルである (Wells 2006 など)。内容語とは、機能語と対照になる語の概念で、一般動詞や名詞、形容詞、副詞などが含まれる。例えば、*I want five candies.* では、全フォーカスの場合は、*candies* の第一音節に核アクセントが置かれ、その音節から急激なピッチ変動が起こることが期待される。4語あるうち、内容語は *want*、*five*、*candies* の3語で (代名詞は機能語に分類される)、そのうち最後に位置する語が *candies* だからである (ただし、語頭の代名詞は比較的強い)。*Ken is going to London on Monday.* の場合は、最後の内容語は *Monday* であるが、時を表す副詞は *out-of-the-blue* 文脈の場合は核アクセントを受けないので、その一つ前の *London* の *Lon* に核アクセントが置かれる。これに対して、情報構造的にどこかにフォーカスが置かれる場合は、その部分が代わりに核アクセントを受ける。本実験で使用した文は、(4) (5) それぞれの (a) から (c) の疑問文に答えるという文脈のため、フォーカスが上述のように特定の語に置かれる文となっており (つまり、*out-of-the-blue* 文脈ではない)、それぞれ対応する疑問文によって異なったイントネーションで発音されることが期待される。

## (2) 実験 2: リーディング

実験参加者のリーディング力は Koda and Yamashita (2019) らの研究プロジェクトで開発、使用された英語読解テストを使用した (付録 2 参照)。このテストは、学校におけるいじめが日本とアメリカでどのように現れるかについての 500 語弱の英語の文章を読み、その内容について 15 問の問題に解答する形式となっている。テストは文章から正確に意味を読み取るように設計され、文章のテーマ、代名詞の内容、語句の意味などについて 3 問の記述式問題と 12 問の多肢選択肢式問題から構成される。記述式問題は一文ではなく、語句レベルで解答する問題である。記述式であるため実験参加者からの解答にはある程度幅が生まれるが、正解か不正解かの判断は容易であり (例えば、*commit suicide* が正解だが、*committing suicide*, *to commit suicide* も許容されるなど)、筆者ら 3 名で確認を行った。

この英語読解テストを本研究で使用した理由は、4 点ある。第一に、今回の研究に参加した学習者が、Koda and Yamashita (2018) の研究参加者と英語能力が同等程度であると想定され、母語や教育背景も共通していたからである。実際、パイロット研究では問題レベルが適切だと判断できた。第二に、このテストの妥当性が Koda and Yamashita (2018) で検証されているからである。第三に、テストは 30 分程度で実施することが可能で、採点も容易であるなど実用性が高かったからである。第四に、筆者の一人が上記の研究プロジェクトメンバーだったため、すでにこのテストを用いた経験があり、テストの内容や実施方法に習熟していたからである。

## 3. 手順

本研究でデータを収集した 2021 年の秋は新型コロナウイルス感染症が流行している最中であり、対面での実験が叶わなかった。代わりに、先述した通り、実験参加者には実験に必要な書類 (同意書等) や機材を郵送、または授業で配布し、各自で自宅にて実験に取り組んでもらい、データはオンライン、または郵送、対面の授業がある場合には対面にて回収するという手順を取った。

まず、実験参加者には、実験前に対面またはメールにて、実験で使う書類と機材を郵送することを伝えた他、発音実験の実施手順が記載されているパワーポイントのファイルをメールに添付し、英語読解力テストの URL のリンクを送付した。実験参加者は、郵送された実験セットを受け取り、まずは書面で研究の目的を読み、同意書に署名した。

実験参加者は、まずパワーポイント、および郵送した IC レコーダー (Tuayoo IC recorder) を

用いて、発音実験（英単語および英文の読み上げ）に取り組んだ。パワーポイントの最初の部分では、発音実験の説明とレコーダーの使い方などが自動再生され、その後に練習問題として2つの英単語を発音してもらった（分析対象外）。その後、発音実験の本番に移り、まずはパート1として、英単語1つずつがパワーポイントに表示され、合計30個の英単語を発話してもらった（セクションⅡ. 2. (1). a参照）。発音された音声は、サンプリング周波数48kHzで録音した。

次に、発音実験のパート2として、英語学習者が適切なイントネーションで英文を発音できるかどうかテストするため（セクションⅡ. 2. (1). b参照）、以下の「回答」部分を「質問の答え」として意味的にふさわしいように答えを発音してください」という指示のもと、パワーポイントに視覚的に表示し、読み上げてもらった。「質問」部分は音声及び視覚的に提示された（音声は、筆者のうちの一人の知人であるアメリカ英語のネイティブスピーカー）。例えば、下記の3つの質問文の回答はいずれも(9) *I want five candies.* となるが、(6)、(7)、(8)それぞれの質問に対して、まずは質問の英文が読み上げられ、それに続いてその質問の答えとなるように(9)の回答を適切なイントネーションで読み上げてもらった。

- (6) 質問1：How many candies do you want?
- (7) 質問2：Who wants five candies?
- (8) 質問3：Do you want five chocolates?
- (9) 回答：I want five candies.



図3. 発音実験のセクション2のパワーポイント画面の例

発音実験が終わった後、実験参加者には、各自コンピュータを使ってメールで送付した読解力テストのURLにアクセスしてもらい、Microsoft Office 365のForms上で30分を上限として取り組んでもらった。2つの実験が終了した後、実験参加者には音声録音されたレコーダーを返送してもらうことで音声データの回収を行った。

#### 4. 分析方法

##### (1) ネイティブスピーカーによる発音レーティング

実験参加者が発音した英単語および英文は、アメリカ英語のネイティブスピーカー80名に発音のレーティングをしてもらった。評価者は、クラウドソーシングプラットフォームProlificを用いてリクルートし、アメリカで生まれ育った20代から30代の英語母語話者であることを評価者としての条件とした。他の英語方言話者ではなく、アメリカ英語母語話者を評価者とした理由は、日

本の英語教育でアメリカ英語が標準的に使用されているからである。通じやすさ (Intelligibility) という観点からは、評価者を英語ネイティブスピーカーにする必然性はないが、日本人が話す英語に慣れていない話者にも通じるかを測定したかったからである。また、年代を指定したのは、年齢差による評価のばらつきをコントロールするためである。ネイティブスピーカー1人あたり英語学習者10名分のデータを評価してもらった。Cognition.runを使ってレーティングのためのウェブサイトを作成し、評価は、オンライン上で行ってもらった。評価者は発音レーティングの対価として報酬を受け取った。

レーティングをしてもらう前に、実験参加者の発音データを確認したところ、飛ばされてしまったり、どの文が意図されているのか不明であったり、指示通りに発音・録音されていなかった（他の語が発音されていた、文の一部しか発音されていなかったなど）ものが計40あったため、これらはレーティングするデータから除外した。

評価者は、パート1では、英単語の発音を、パート2では英文のイントネーションを評価した。パート1の本番前に3つの単語を、パート2の本番前に2つの英文を練習評価してもらった（分析対象外）。

まず、パート1では、英単語を、該当の語を含んだミニマルペアと「どちらでもない」の3択（例えば、*match* という英単語に対しては、正答 *match* の他、ミニマルペアである *much*、「どちらでもない」の *neither*）で、発話者（英語学習者）が発話したと思われる単語を選択してもらった。このデータは、意図通りの発音とレーターに判断されれば1、そうでない場合は0でコーディングした。

パート2では、英文のイントネーションの自然性を5段階「1: definitely appropriate（間違いなく適切）」から「5: definitely inappropriate（間違いなく適切でない）」の間で評価してもらった。自然性の評価方法については、Welby (2003) に倣った。質問文はコンピュータの画面上に視覚的に示し、回答部分（自然性を評価する部分）に関しては音声（英語学習者の発話）で提示した。評価をする際には、発話者が何を言っているかだけでなく、どのように発音しているかにも注目し、強勢が置かれている箇所によっては質問の回答としてのふさわしさに影響することに注意するよう指示した。

## (2) 統計分析

全体の分析では、まずリーディング、文節音、イントネーションそれぞれのデータを記述し、その後これら3つの変数の関係性を構造方程式モデリングで分析した。リーディング変数は研究ツールの項で述べた通り（セクションⅡ. 2. (2)）、15問からなる読解テストのスコアとし、0から15の値を取る。文節音は20問の各問題について10人の評価者が発音を評価したので（セクションⅡ. 4参照）、その平均値を各文節音の値とした。そして5つある文節音のペアごと（例えば /l/ と /r/ など）に合計を算出し、最後に5つのペアの正答率を算出し、これを文節音変数として分析に用いた。イントネーションは6つの各問題について10名の評価者が1から5の間で採点したが、評価者によって評価の仕方にばらつきがあるため（高くつけたり低くつけたりといった傾向のある人がいるなど）、素点を評価者ごとのzスコアに変換した。その上で6つの項目の平均値をイントネーション変数として分析に用いた。これら3つの変数について、サンプル数を考慮した正規性の検定（Shapiro-wilk検定）を行ったところ、イントネーションは正規分布していたが（ $p > .05$ ）、文節音（ $p < .05$ ）とリーディングに関しては正規性が確認できなかった（ $p < .05$ ）。そのため結果の解釈には注意を要する。

3変数の関係性を調べるのに構造方程式モデリングを用いた理由は2点ある。第一に、回帰分析

など個別の分析を行うよりも柔軟なモデリングが可能であること、第二に潜在変数の設定が可能であることだ (Geiser 2013, Kelloway 2015, 小杉・清水 2014)。モデルを構築する際は本研究の目的と先行研究結果に基づき、リーディングを従属変数、文節音とイントネーションを予測変数とした。記述統計の分析にはSPSS (ver. 27) を、また構造方程式モデリングにはM-plus (ver. 8.4) を使用した。

また、これとは別に、リーディングスコアと発音の各アイテムにおける発音スコアの相関を見るために、R (ver. 4.2.2, R Core Team 2022) 上で `cor.test()` を用いて、Pearson's product-moment correlation テストを行なった。この `cor.test()` function は、相関係数 ( $r$ ) およびこの  $r$  の値が有意にゼロと異なるかを返す (Baayan 2008: 90-91)。

### Ⅲ. 結果

本節では、第Ⅱセクションで記述した方法によって行った実験の結果を報告する。まずはじめに、全体的な記述統計を報告し、その後、構造方程式モデリングを用いてリーディングと発音の関係について導き出されたことを報告し、最後に、発音の分節音、イントネーションの各アイテムについて、リーディングとの相関関係を見た結果を報告する。

#### 1. 文節音、イントネーション、リーディングの記述統計

表1は、文節音、イントネーション、リーディングの平均と標準偏差である。また図4～6はそれぞれの変数のヒストグラムである。文節音とイントネーションでは、イントネーションは正規分布に近いが、文節音は比較的高いスコアが高い群と低い群の二峰性分布の傾向が見られる。

表1. 文節音、イントネーション、リーディングの平均と標準偏差

|          | 度数 | 平均値     | 標準偏差    |
|----------|----|---------|---------|
| 文節音      | 79 | .6836   | .12492  |
| イントネーション | 79 | -.0023  | .24712  |
| リーディング   | 79 | 10.3797 | 2.79332 |

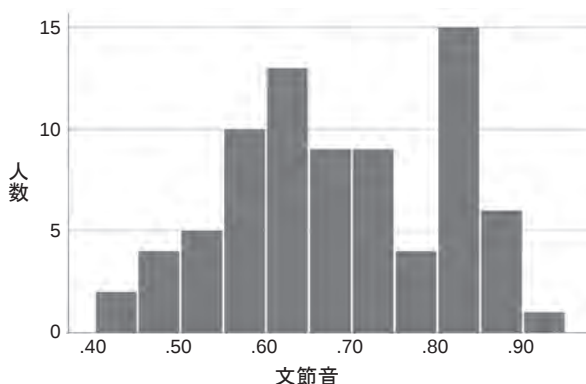


図4. 文節音のヒストグラム

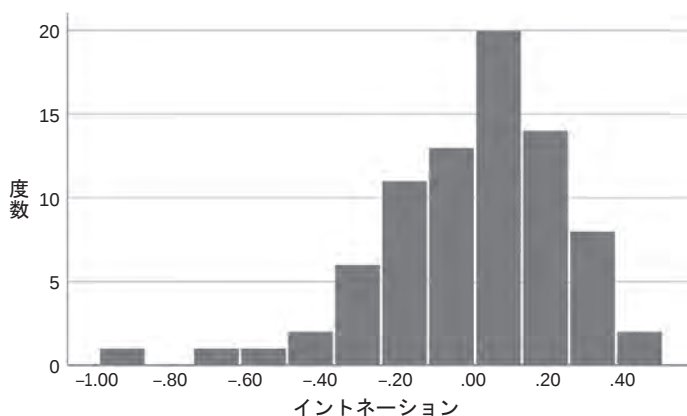


図5. イントネーションのヒストグラム

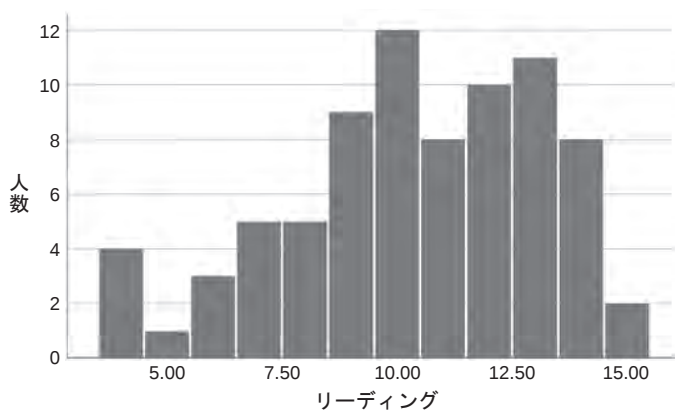


図6. リーディングのヒストグラム

表2は3つの変数間の相関係数を示す。リーディングと文節音には弱い相関があり ( $r(79) = .31$ ,  $p < .01$ )、文節音とイントネーションには中程度の相関があった ( $r(78) = .48$ ,  $p < .001$ )。

表2. 文節音、イントネーション、リーディング間の相関係数

|          |              | 文節音    | イントネーション | リーディング |
|----------|--------------|--------|----------|--------|
| 文節音      | Pearsonの相関係数 | 1      | .484**   | .311** |
|          | 有意確率(両側)     |        | <.001    | .005   |
|          | 度数           | 79     | 79       | 79     |
| イントネーション | Pearsonの相関係数 | .484** | 1        | .170   |
|          | 有意確率(両側)     | <.001  |          | .134   |
|          | 度数           | 79     | 79       | 79     |
| リーディング   | Pearsonの相関係数 | .311** | .170     | 1      |
|          | 有意確率(両側)     | .005   | .134     |        |
|          | 度数           | 79     | 79       | 79     |

\*\* 相関係数は1%水準で有意(両側)です。

## 2. 文節音、イントネーション、リーディングの関係性

文節音とイントネーションがどのようにリーディングと関係しているかを調べるために、構造方程式モデリングを用いて4つのモデルを作り、比較検証を行った。図7～図10は各モデルをパス図で表現したものである。各パス図において、segは文節音、intはイントネーション、readはリーディング、pronは発音を表す。また、四角で囲われた因子は観測変数、丸で囲われた因子は潜在変数を表す。

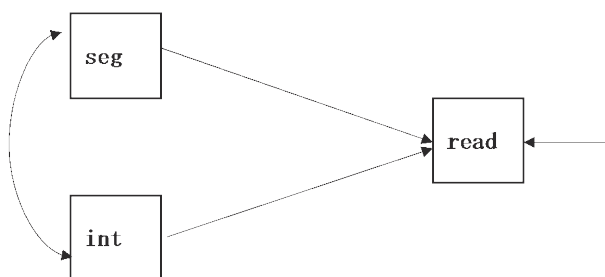


図7. モデル1のパス図による表現

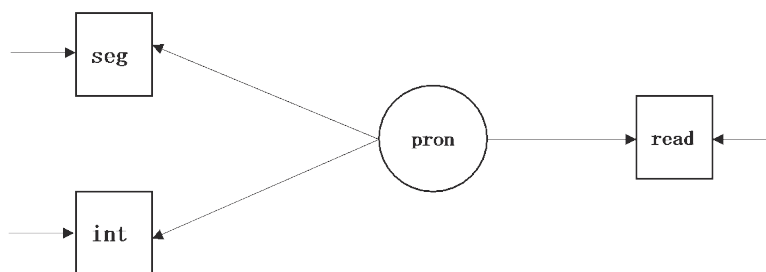


図8. モデル2のパス図による表現

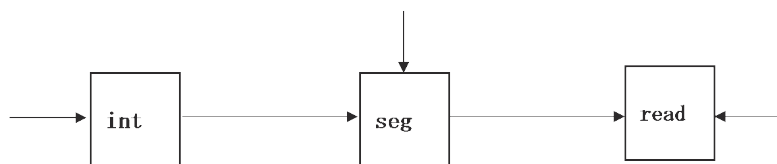


図9. モデル3のパス図による表現

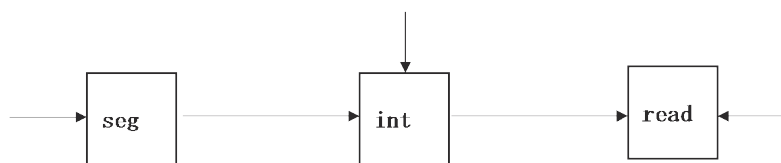


図10. モデル4のパス図による表現

モデル1 (図7) は、文節音とイントネーションは互いに影響を与え合いながらもそれぞれがリーディングを予測するというモデルである。モデル2 (図8) は、文節音とイントネーションの背後に「発音」という構成概念を設定している。この発音という因子は文節音とイントネーションの背後にある潜在変数とする。そしてこの発音という因子がリーディングを説明するというモデルである。モデル3 (図9) では、文節音は直接リーディングを予測するが、イントネーションは文節音を介して間接的にリーディングを説明すると仮定する。モデル4 (図10) はモデル3の文節音とイントネーションを逆転させ、イントネーションは直接リーディングを説明するが、文節音はイントネーションを介して間接的にリーディングを説明するモデルである。

モデルの評価には、 $\chi^2$ 、 $\chi^2_{\text{DIFF}}$ 、SRMR、RMSEA、CFI、TLI、AIC、BIC、SSABICの9つの指標を用いた (Geiser 2013)。ここで各指標の評価基準を説明する。 $\chi^2$ 検定の結果は、有意でないことが望ましい (Tabachnick and Fidell 2007)。なぜなら、「分析したモデルが正しい」という仮説を帰無仮説として行っているため、通常であれば帰無仮説は棄却されるべきところ、構造方程式モデリングの場合は「帰無仮説が棄却されない」という結果が、モデルを指示することになるからだ。ただし、この $\chi^2$ 検定はサンプルサイズに影響されやすい (小杉・清水 2017: 49)。したがって、この検定のみでモデルを評価することはできない。

$\chi^2_{\text{DIFF}}$ はbaseline modelからモデルが改善したかどうかを調べる指標であり、この結果が有意の場合モデルを支持していることになる。SRMRおよびRMSEAは値が0.05以下、CFIおよびTLIは値が0.95以上 (できれば0.97以上) が望ましい。AIC、BIC、SSABICについては、具体的な評価基準の値はない。しかし、モデル間を比較して値が小さいほど良いモデル (適合度が高いモデル) だということを示す。

表3. 各モデルの適合度の比較

|                        | モデル1                       | モデル2                         | モデル3                                    | モデル4                          |
|------------------------|----------------------------|------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------|
| 自由パラメータ数               | 4                          | 9                            | 6                                       | 6                             |
| $\chi^2$               | 0***<br>( <i>df</i> = 0)   | 0***<br>( <i>df</i> = 0)     | 0.045 ( <i>ns</i> )<br>( <i>df</i> = 1) | 5.718*<br>( <i>df</i> = 1)    |
| $\chi^2_{\text{DIFF}}$ | 8.057*<br>( <i>df</i> = 2) | 29.344**<br>( <i>df</i> = 3) | 29.344***<br>( <i>df</i> = 3)           | 29.344***<br>( <i>df</i> = 3) |
| SRMR                   | 0                          | 0                            | 0.008                                   | 0.086                         |
| RMSEA                  | 0                          | 0                            | 0.000                                   | 0.244                         |
| CFI                    | 1.0                        | 1.0                          | 1.0                                     | 0.821                         |
| TLI                    | 1.0                        | 1.0                          | 1.0                                     | 0.463                         |
| AIC                    | 385.431                    | 271.888                      | 263.662                                 | 376.134                       |
| BIC                    | 394.909                    | 293.213                      | 277.879                                 | 390.350                       |
| SSABIC                 | 382.297                    | 264.836                      | 258.961                                 | 371.432                       |

表3は4つのモデルの適合度の比較である。ほぼすべての指標でモデル3が最も適合度が高いという結果となった。モデル3は $\chi^2$ 検定で唯一有意ではないモデルであり、SRMR、RMSEA、CFI、TLIのそれぞれの評価基準も満たしている。さらに、AIC、BIC、SSABICのすべてにおいてモデル3が最も値が低かった。また、モデル3では、すべてのパスが有意であった (すなわち、イントネーションから文節音へのパスと文節音からリーディングへのパスはどちらも  $p < .001$ )。図11はモデル3の最終結果である。

この構造方程式モデリングの結果、文節音は直接リーディングを予測するが、イントネーションは文節音を介して間接的にリーディングを説明するモデルが支持された。したがって、データ

全体では、イントネーションが文節音に影響を与え、文節音がリーディング力に影響を与えるということが示唆された。

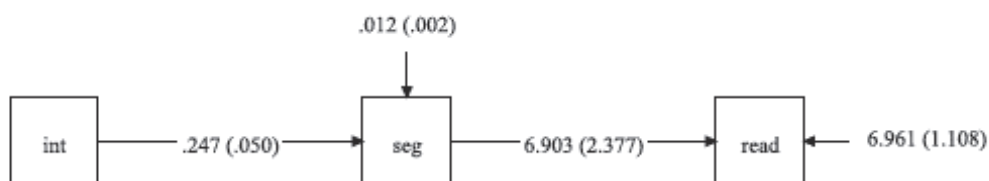


図11. モデル3の結果

### 3. 発音項目ごとのリーディングスコアとの相関

次に、発音項目ごとにリーディングスコア（読解力）との相関を見る。はじめに分節音を、次にイントネーションを議論する。以下の結果報告では、評価者10人の評価の平均を各実験参加者の発音スコアとして用いる（スコアの詳細はセクションII. 4. (2) 参照）。

まず、分節音全体の平均値をとってみると、リーディングとの相関がある（ $p < 0.01$ ,  $r = 0.311$ ）。しかし、5つの各対立でそれぞれ平均値をとって見てみると、表4にあるように、発音スコアがリーディングスコアと相関があるのは /l/ と /r/ の対立のスコア（ $p = 0.003$ ）と /ʃ/ と /s/ の対立のスコア（ $p = 0.012$ ）のみであった。

表4. 分節音対立ペアにおける発音スコアとリーディングスコアとの相関

| 対立      | $r$   | $p$ -value   |
|---------|-------|--------------|
| /æ/ /ʌ/ | 0.171 | 0.131        |
| /i/ /ɛ/ | 0.023 | 0.834        |
| /l/ /r/ | 0.329 | <b>0.003</b> |
| /ʃ/ /s/ | 0.280 | <b>0.012</b> |
| /θ/ /s/ | 0.180 | 0.111        |

また、対立全体の平均値で相関があったものの中で、各語ごとに読解スコアとの相関を調べてみた結果が表5である。/l/ と /r/ の対立に関わる *light*、*right*、*lock*、*rock* のうち *lock* 以外の3語で、/ʃ/ と /s/ の対立に関わる *sea*、*she*、*seat*、*sheet* のうち *sheet* において、相関が有意だった。

表5. /l//r/、/ʃ//s/ 各語における発音スコアとリーディングスコアとの相関

| 語     | $r$   | $p$ -value   | 語     | $r$   | $p$ -value   |
|-------|-------|--------------|-------|-------|--------------|
| light | 0.221 | <b>0.049</b> | sea   | 0.115 | 0.311        |
| lock  | 0.001 | 0.987        | seat  | 0.116 | 0.305        |
| right | 0.273 | <b>0.014</b> | she   | 0.164 | 0.146        |
| rock  | 0.340 | <b>0.002</b> | sheet | 0.232 | <b>0.039</b> |

これらの結果をまとめると、/l//r/ の発音において、発音スコアが高いとリーディング力も高い傾向にあるようである。その他の対立についてはリーディングとの傾向があるとは結論できなさそうである<sup>5</sup>。

<sup>5</sup> あわせてノンパラメトリックテストの結果として Kendall's rank correlation test の結果を報告する。対

次に、イントネーションはどうであろうか。イントネーション全体の平均とリーディングスコアの間は有意な相関はみられないが ( $p = 0.133, r = 0.170$ )、表6に示されているように、6文をそれぞれにみても、(5c)のみ相関があった ( $p = 0.010$ )。ほとんどの文において、リーディングスコアと関係があるとはいえない<sup>6</sup>。

表6. 各文の発音スコアとリーディングスコアとの相関

| 文            | $r$    | $p$ -value   |
|--------------|--------|--------------|
| (4a) ken     | 0.200  | 0.082        |
| (4b) London  | -0.110 | 0.353        |
| (4c) Monday  | 0.196  | 0.093        |
| (5a) five    | 0.082  | 0.492        |
| (5b) I       | 0.143  | 0.220        |
| (5c) candies | 0.290  | <b>0.010</b> |

Yabuuchi and Sato (2001)によると、使用ピッチのレンジが広いと英語の自然性が上昇し、逆にレンジが狭いと自然性が低下する。実験参加者のピッチレンジがどのような分布になっているかは今回分析の対象としていないが、今回の結果はもしかしたらそのようなことが影響しているのかもしれない。

最後に、上の結果を補足する分析を試みたい。セクションⅢ. 3で議論したうち、統計的な相関が有意でなかった場合、本研究のデータには2つのパターンが見られる。一つは、リーディング力の高低にかかわらず発音スコアの高低幅も大きい場合で、例えば分節音の*bat*やイントネーションの(5b)などがこれにあたる。それぞれ図12、図13の散布図(x軸：発音スコア、y軸：リーディングスコア)に分散をプロットしたが、これを見ると、分散度が高いことがわかる。

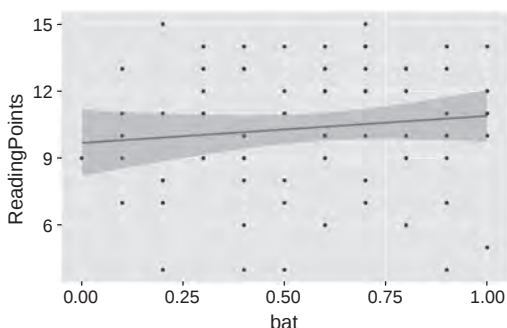


図12. *bat* とリーディングスコア

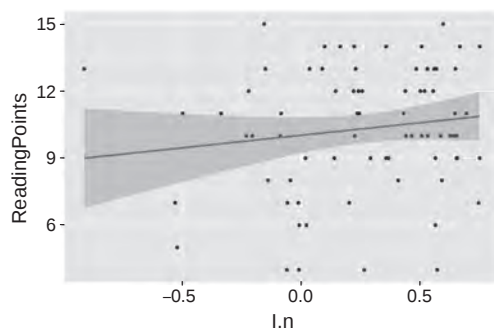


図13. (5b) I want five candies.

もう一つのパターンは、リーディング力の高低に関わらず発音スコアが総じて同じような場合である。例は*beat* (図14) や文(5a) (図15) で、発音スコア分布が偏っている。つまり、「割とみんな同じようなスコアの発音だった」ので、発音とリーディング力とは関係がない、という場

立ごとにみたところ ( $\alpha = 0.05$  水準)、表4に加えて /θ/ と /s/ の対立が有意だった ( $p = 0.025$ )。しかし、この対立に関わる4語をテストしてみたところ、*thing* のみが有意だった ( $p = 0.020$ )。また、/l/ r/ の対立に関わる4語、/j/ s/ の対立に関わる4語もテストしたところ、 $\alpha = 0.05$  水準で有意か否かの結果は表5から導かれるものと同じだった。したがって、/l/ r/ の対立以外においてはリーディングとの関係が強いとはいえない、という結果は維持できるといえる。

<sup>6</sup> これらの6文についても Kendall's rank correlation test を行ったら、有意なのは (5c) の文のみであった ( $p = 0.017$ )。

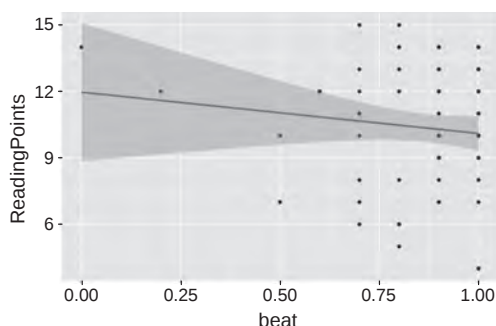
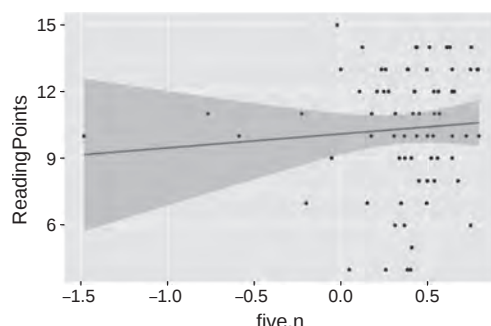
図 14. *beat* とリーディングスコア

図 15. (5a) I want five candies.

合である。

今回の研究では、イントネーションでは用意した6文のうち3文は後者のパターン、つまり総じて発音スコアが偏っていたようである。Jenkins (2000: 151-155, 158-160) によれば、イントネーションの核がどこにくるかは、リングフランカとしての英語をさまざまな側面に照らして考えた時に教えるべき重要項目の一つであり、今後も調査をすべき項目だろう。

#### IV. 考察、結論

本稿では、日本語学習者のリーディング力と発音の間に関係があるかどうか、読解力テストの結果と発音が英語のネイティブ話者に通じる (intelligible) かどうかの評価結果をもとに考えてきた。その結果をまとめると、以下である。まず全体として、発音とリーディング力の間に関係があることが示された。特に、イントネーションスコアが分節音スコア予測し、さらに分節音スコアがリーディング力を予測するという関係性が浮かび上がった (セクションⅢ. 1 及びⅢ. 2)。他方、今回取り上げた発音の各項目とリーディング力との相関関係を見てみると、例えばよく日本語母語話者の英語発音で取り沙汰され多くの研究が行われてきた /l/ と /r/ に関しては、これらの発音の通じやすさ (intelligibility) の高低とリーディング力の高低に相関があるようであるが、発音の全ての側面でリーディング力と相関関係があるわけではなく、つまり、リーディング力と発音には相関があると面とそうではない面がありそうである (セクションⅢ. 3)。

これらの結果は、本研究の実験対象が大学生であることを考えると、日本の中学、高校、大学において彼ら彼女らが受けてきた英語教育の現状を反映していると考えられる。そこで、本節では、以下のような論点を考えたい。

リーディング力と発音には関連があることが示唆されたことから (セクションⅢ. 2)、スキルを統合しながら英語を学習することの重要性が示唆されるが、そういった統合学習への意識が現在の英語教育において不足していないかどうかを考える必要があるだろう。また、発音スコアにはレンジがあったことを考えると (セクションⅢ. 1、セクションⅢ. 3)、学校の英語教育体系において、アセスメントの方法を含め発音指導がシステムチックに組み込まれていない可能性が考えられるであろう。また、発音に限らず、スピーキング教育一般が、他のスキルの教育に比べて手薄となっている可能性も考えられる。もしそうであるとする、その原因として、教員の側に発音に関する知識が不足していないのかも重要な視点となり、教員養成の重要性が示唆されるだろう。

これらを踏まえ、以下、スキル統合学習と発音教育、そして教員養成について考察してみたい。

## 1. スキル統合学習と教員養成

本研究では、発音とリーディング力という一見すると全く別のスキル間に関係があることが示唆された。セクションⅠでも述べた通り、言語をホリスティック (holistic) で有機的なものと捉えたとき、英語の異なる要素やスキルはそれぞれ関係していると考えられるため、この結果は何ら不思議ではない。

スキル統合という概念は近年様々な分野でその必要性が指摘され、実際に取り入れられてきた。例えば、北米に留学する際に必要となることが多いTOEFLはこれまでに何度かテスト形式や内容が変更されてきた。中でも最も大きな変更は2006年から実施されているTOEFL iBTへの移行であろう。TOEFL iBTの前にもTOEFL CBTがあり、このときからコンピュータを使用して受験することができたが、TOEFL iBTへの変更の要は受験ツールではなく、それまで別々に測定されていたスキルを統合して測定することになった点である。ライティングでは特定のテーマについて述べられた論文を読み (リーディング)、さらに講義を聞き (リスニング)、その上で書く、といった具合である。

この変更が行われた理由は、テスト妥当性 (validity) を高めるためであり、テスト妥当性を高めるために必要なことの一つがテスト真正性 (authenticity) を高めることであった。テスト真正性が高い状態というのは、現実の世界でテスト受験者が遭遇するであろう状況や課題において求められる能力をそのテストが測定している状態である。TOEFLのケースでは、北米の大学や大学院で学ぶのに十分な英語力を測定することが目的なので、北米の大学や大学院で受験者が求められる可能性の高い状況や課題をテストで再現し、測定すれば、テスト真正性が高まる。では、どのような状況や課題が求められるかと言えば、前述したような、リスニングやリーディングに基づいたライティングといった、スキル統合型の英語力だったのである (Rosenfeld, Leung, and Oltman 2001)。

第二言語習得研究では、スキル統合に関する研究は少ないものの、リーディングとライティングの関連性については研究が行われてきた (Hirvela 2004, Koda and Yamashita 2019)。例えば、Koda and Yamashita (2019) では、テーマや分野を限定したリーディング活動からライティングにいたる一連のプログラムを様々な大学の英語授業で実施した結果を報告している。リーディングとライティングを有機的に統合し、単なるアクティビティとしてのスキルではなく、高次の認知機能 (情報分析能力や批判的思考) を働かせるようなタスクを設定することで、学習者のリーディングやライティングに対する向き合い方に変化があったことも示されている。次節 (セクションⅣ. 2) でも触れるように、評価 (アセスメント) もプログラムの非常に重要な要素なので、評価方法まで計画的に準備することも不可欠である。

このような流れの中、文部科学省が策定した日本の中学校・高等学校の新学習指導要領でも4技能を統合した言語活動が推奨されている (文部科学省 2017, 2018)。しかし、このような結果を受けて実際に教育現場で異なるスキルを統合しながら英語教育を行うことは簡単ではない。例えば、工藤他 (2019) は、小・中・高等学校で教鞭を取っている教師を対象に、教員養成や教員研究でどのようなことを学んだかについて調査を行っている。その結果、教員養成ではスキル間をつなぐ指導法は訓練されておらず、教員が求める研修内容の上位に技能統合型の指導方法が挙げられていた。ここから、教員養成でスキル統合学習の教育法を十分に学ぶことができなかった教師が現場で苦慮する姿が浮かび上がる。

では、実際の教育活動において発音を含めたスキル統合を進めるにはどうしたらよいだろうか。この問題については一つの最適解はない。様々な教育環境があり、様々な教師や生徒・学生がいるので、一つの決まったアプローチを採るのは難しい。その前提の上で、スキル統合を意識し目

指すという姿勢を持ち、一つの教室一つの授業で何ができるかを常に教師が考え、試行錯誤することが重要ではないかと考える。しかし、試行錯誤する際に知識は必要である。セクションⅣ. 2でも述べる通り、発音指導を授業に含めようとするならば、教師自身が十分な発音についての知識がないと難しいだろう。さらに、スキル統合を目指すならば、第二言語習得研究のタスクベースの言語教育（task-based language teaching, TBLT）という分野における「タスク」の概念が役に立つと思われる。

タスクは訳読や文法問題を解くと言ったアクティビティとは異なる。馬場・新多（2016）によれば、外国語学習クラスにおけるタスクは以下の3つの要件を満たす必要がある。

1. 統合的な活動である
2. 達成すべきゴールを持っている
3. フォーカス・オン・フォームを含んでいる

1点目は、タスクを行う際には言語をコミュニケーションに使うために、言語の様々な側面を同時に使うということである。例えば、「時制についての文法問題を解く」という活動では、「時制」という文法項目だけを取り出し、焦点を当てているのでタスクとはいえない。2点目は、教室でなんらかの言語活動を行うとき、その「言語活動」自体がゴールではない、ということである。例えば「時制についての文法問題を解く」というのは、問題を解くこと自体が目的なのでタスクではない。そうではなく、「何かテーマを決めてリサーチを行い、その結果をクラスで発表する」というような活動は、クラスメートに情報をシェアすることがゴールなので、タスクとなる。この時、リーディングをしたり、ディスカッションをしたり、さらにプレゼンテーションをしたりと様々な活動を含むと(1)の要件も満たすことになる。

3点目のフォーカス・オン・フォームとは、言語活動自体は意味に焦点を当てているが、その流れの中で「フォーム」すなわち言語形式にも時々注意を向けることである。例えば、「時制についての文法問題を解く」という活動は、時制という言語形式にしか焦点を当てていないのでタスクではない。逆に「昨日経験した出来事を生徒がお互いに話す」という活動の場合、意味に焦点が当たっているのだが、それだけだと間違った英語を使っても気づかず、正しい形式を学習できない可能性がある。そこでそのような活動を行うときに間違った表現を会話の流れを阻害しないやり方で訂正したりする（例えばリキャストといって、正しい形式を自然に返してあげる方法など）のがフォーカス・オン・フォームである。2点目で挙げたリサーチとプレゼンテーション活動を行う際は、例えばプレゼンテーションの前によく使う表現を練習するついでに発音の仕方も確認するといったやり方もありうる。あるいは生徒がプレゼンテーションを練習しているときに教師がリキャストするといったやり方もあるだろう。

このようなタスクの3要件を知識として持つことで、教師は教室で生徒が取り組む活動を分析する観点を持つことができる。そしてその観点から、生徒が様々なスキルや言語側面を統合せざるをえないようなタスクはどうしたら設定できるのかを考えることができる。これは、ただ闇雲に自分の勘だけを頼りにスキル統合を目指すよりも効率的だと思われる。

## 2. 発音教育と教員養成

日本の英語教育において、発音の教育がシステマチックになされているだろうか。本項では、発音教育が実際にどのように行われているか、あるいはないかについてまず議論し、そこから、どういった発音教育が考えられるか、そして教員の養成についても考えてみる。

セクションⅠで触れたように、ベネッセ教育総合研究所（2020）が、全国の高校1年生を対象に数年にわたって行った調査によれば、教科書の音読をしたり、対話や原稿発表をするというように、授業中に英語を「話す」機会はあるものの、英語をどう発音するかという、発音のスキルを教わる機会はまだ提供されていないのではないかと想像される。実際、授業での教師からの働きかけという項目では、正しい英語で言い直してくれる、ほめてくれる、相槌を打ってくれる、英語で感想などを言ってくれる、といったフィードバックがなされていることがわかるものの、発音について具体的な指導がされているかどうかはわからない。

また、太田（2012）は、自身の大学で英語音声学を履修している大学3～4年生33名を対象にアンケート調査をしたところ、「中学校で発音指導をどのくらい受けましたか」「高校で発音指導をどのくらい受けましたか」という質問項目に対して、「全く受けていない」「ほとんど受けていない」を合わせると、どちらも80%以上に上ったという結果を得た（p. 57）。この調査は大規模に実施したものではないものの、日本の中学校・高校における発音指導の実態として経験に即しているという印象を持つ読者も多いのではないだろうか。

日本の英語教育における発音教育の現状を教師の側からみたのが、Uchida and Sugimoto（2020）、内田・杉本（2020: 16-17）である。この調査では、英語のネイティブスピーカーではない東京都の公立中学校の教員100名にアンケートを行ったところ、大多数の先生は発音指導を重要だと考えていることがわかった一方、発音より優先すべき事項などがあるという回答も多かった。発音と他の項目を異なるものとして捉えることによって、発音を他のスキルと統合して学習することがチャレンジングになってしまっていることも窺える。また、同調査にて、英語の発音全般について自信があるかどうかという項目で「とても良く当てはまる・あてはまる」と回答した率は50%で、文や文章レベル（58%）より単語レベル（70%）の発音に自信がある率が高いという結果もあるものの、英語全般の発音に自信があるとはいえないと答える教師が半数もいるという結果が出ている。さらに、自身の発音に自信を持つ教師は積極的に音声指導を行うと答える傾向や、発音指導の仕方がわからないと答えない傾向があり、対して、発音の仕方がわからない教師は、発音を指導する時間がないと答える傾向や生徒が発音指導に興味を持ってくれないと答える傾向があったという。これらの結果から、発音指導は重要だと感じながらも、英語の発音そのもの（およびその指導方法）に関する自信や知識が必ずしも十分ではない教師が一定数いるという現状が浮かび上がる。

発音が直接的に関わりそうなスキル分野としてはスピーキングであろう。しかし、この分野の教育も4技能の他に比べて十分になされているかは疑問である。例えば、ベネッセ教育総合研究所（2020）のアンケートでは、1回の授業で英語を話す時間が「5分未満」という回答が69.1%だった。ほぼないに等しい。また、O'Sullivan et al.（2022: 12）によると、スピーキングは、4つの技能のうち最も教授（教えられる人材を含む）が難しく、その評価についても議論の余地が最も大きいと述べられている（“speaking has proved to be the most logistically challenging and controversial to assess”）。また、同文書によれば、近年コンピュータベースでの評価も行われてきており、それによって教授の面も改善されつつあるということである。そこでは一定の評価基準が担保されるという期待があるが、スピーキングの何をどう評価するのかは、今もってなお4技能の中で最も定まっていないともいえよう。

では、これらの現状を踏まえたとき、発音教育にはどのようなものが考えられるであろうか。ここでは3点を議論する。まず、認知レベルに応じた発音指導を行うことである。例えば、大学生レベルは、音声学など、英語の音韻（音声文法）を明示的に教え、調音方法などの理屈からも理解を促すことができよう。小学生などは、英語の音声体系に存在する対立（contrasts）がどの

ようなものがわかるように教える必要があるだろう。小学生といえども日本語の音韻体系をすでに獲得しているので、英語の音声には日本語と違ってどのような区別があるのかわかるように指導することが考えられる。先に述べたように、日本語訛りは悪いことではない。しかし、同時に、英語でコミュニケーションをする上で優先すべき事項（優先順位の高い文節音対立、イントネーションにおける核の位置やその音声実現のルールなど）もあり、なんでもあり、ではない。ネイティブのような英語でなくて良いが、通じない（unintelligible）英語では困る。言語、特に外国語を用いてコミュニケーションを取るということは、相手にいかに自分が意図したことを理解してもらうかが目的であるため、その理解が十分でない可能性があるのであれば適切な学習や訓練が必要であろう。Saito and Saito (2016) では、日本人英語学習者（大学生）を対象として、日本語と英語の発音の差に言及しながら英語の発音の明示的な教示を行った。その効果を調べた結果、学習者が初級レベルであっても一定の効果があったことを報告している。さらには、教示に用いた単語以外への応用も見られ、明示的な教示の重要性を指摘している。学校における英語教育に発音指導を含める意義は十分にありと筆者は考える。

2点目は、統合学習の一環として、評価システムに発音を含む活動を入れることが考えられる。前項でも議論したように、スキルを統合しながら、発音もその一環に入れて教授すれば、意味のある発音指導ができるのではないだろうか。特に、発音は意味に直結する言語分野であるから、単語や文、パラグラフを教えるときに同時に学習できると良いと思われる。ベネッセ教育総合研究所（2020）のアンケートの結果からも、学習者は英語の発音が難しいと感じていながらも良い発音を身に付けたいという希望を持っている。教育現場からはもしかしたら発音教育に時間を割いてられない、という意見があるかもしれない。しかし、発音教育を統合学習の一環として組み込むことは、言語を実際の「生」のコミュニケーションに活かせるような教育を目指すことであるとも言え、英語を学習するそもそもの意義と重なるのではないだろうか。学習者がそれを望んでいるのであれば、なおさらである。

考えるべき最後の点は、教師の養成である。発音を教えるといっても、教師自身に英語の音韻・音声の知識がなければ教えられない。また、そもそも発音教育が重要であることを教師が認識することから、発音教育は始まると言えるだろう。教師は自分自身の発音に自信を持てるよう、大学の教職課程で英語音声学を履修することが第一歩であろう。また、たとえ自身がネイティブスピーカーのような発音ができているとしても、生徒がつまづいたときに、どこをどうすれば良いのか説明ができなければ、教師としては物足りないであろう。（英語）音声学は、音声を分析するための基礎的なツールを提供する。教師が音声を分析できるようになれば、生徒の発音に対して、ゴールをどこに置くかに応じたアドバイスができるはずである。

## 利益相反について

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

## 参考文献

Abercrombie, David. 1949. "Teaching pronunciation." *English Language Teaching*, Vol.3: 113–122.

- Allouh, Tahani Muhammad 2021. "EFL teachers' knowledge and beliefs about phonological awareness and phonics in reading instruction for early graders in Qatari government schools." Masters Thesis, Qatar University.
- Baayan, Harald R. 2008. *Analyzing Linguistic Data: A Practical Introduction to Statistics Using R*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derwing, Tracey M. and Murray J. Munro. 2015. *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Geiser, Christian. 2013. *Data Analysis with Mplus*. New York: The Guilford Press.
- Geva, Esther and Min Wang. 2001. "The development of basic reading skills in children: A cross-language perspective." *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol.21: 182–206.
- \_\_\_\_\_, Zhoreh Yaghoub-Zadeh, and Barbara Schuster. 2000. "Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children." *Annals of dyslexia*, Vol.50: 121–154. doi:10.1007/s11881-000-0020-8
- Gil, Irene Riquelme, Julio Roca De Larios, and Yvette Coyle Balibrea. 2017. "The effect of repeated reading on the pronunciation of young EFL learners." *Porta Linguarum*, Vol.27: 7–19.
- Hirvela, Alan. 2004. *Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Jenkins, Jennifer. 2000 *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. 2002. "A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language." *Applied Linguistics*, Vol.23, No.1: pp. 83–103.
- Jeon, Eun Hee and Junko Yamashita. 2014. "L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis." *Language Learning*, Vol.64: 160–212. doi:10.1111/lang.12034
- \_\_\_\_\_. and \_\_\_\_\_. 2022. L2 reading comprehension and its correlates. In Jeon, Eun Hee and Yo In'nami (eds.) *Understanding L2 Proficiency: Theoretical and Meta-analytic Investigations*, pp. 29–86. Amsterdam: John Benjamins.
- Kachru, Braj B. 1985. Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. In R. Quirk and H. Widowson (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, pp. 11–36. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kang, Okim and April Ginther. 2018. *Assessment in Second Language Pronunciation*. Oxon: Routledge.
- Kang, Yoonjung. 2011. Loanword phonology. In Oostendorp, Marc van, Colin J. Ewen, Elizabeth Hume and Keren Rice (eds.), *The Blackwell Companion to Phonology*, pp. 2258–2282. Chichester; Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kelloway, Kevin E. 2015. *Using Mplus for Structural Equation Modeling: A Researcher's Guide* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Kennedy, Sara and Pavel Trofimovich. 2017. Pronunciation acquisition. In Loewen, Shawn and Masatoshi Sato (eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, pp. 260–279. New York: Routledge.
- Koda, Keiko and Junko Yamashita. 2018. "An integrated approach to foreign language instruction and assessment." *Georgetown University Round Table on Languages and*

*Linguistics*, 57–73.

- \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. (eds.) 2019. *Reading to Learn in a Foreign Language: An Integrated Approach to Foreign Language Instruction and Assessment*. London: Routledge.
- Levis, John M. 2018. *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ and Linda Grant. 2003. "Integrating pronunciation into ESL/EFL classrooms." *TESOL Journal*, Vol.12: 13–19. doi:10.1002/j.1949-3533.2003.tb00125.x
- Luo, Yang Cathy, Xi Chen, and Esther Geva. 2014. "Concurrent and longitudinal cross-linguistic transfer of phonological awareness and morphological awareness in Chinese-English bilingual children." *Written Language and Literacy*, Vol.17: 89–115. doi:10.1075/wll.17.1.05luo
- McGregor, Alison and Marnie Reed. 2018. "Integrating pronunciation into the English language curriculum: A framework for teachers." *The CATESOL Journal*, Vol.30: 69–94.
- Munro, Murray J. and Tracey M. Derwing. 1999. "Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners." *Language and Learning*, Vol.49: 285–310.
- O'Sullivan, Barry, Johanna Motteram, Robin Skipsey, and Jamie Dunlea. 2022. The Importance of the Four Skills in the Japanese Context. British Council Perspectives on English Language Policy and Education.  
[https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/importance\\_of\\_four\\_skills\\_japanese\\_context.pdf](https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/importance_of_four_skills_japanese_context.pdf) (Accessed on January 31, 2025)
- Pretorius, Elizabeth J. and Nic Spaull. 2016. "Exploring relationships between oral reading fluency and reading comprehension amongst English second language readers in South Africa." *Reading and Writing*, Vol.29: 1449–1471.
- R Core Team. 2022. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/> (Accessed on January 31, 2025).
- Rawian, Rafizah Mohd and Ahmad Azman Mokhtar. 2017. "ESL reading accuracy: The inside story." *The Social Sciences*, Vol.12: 1242–1249.
- Rosenfeld, Michael, Susan Leung, and Philip K. Oltman. 2001. "The reading, writing, speaking, and listening tasks important for academic success at the undergraduate and graduate levels." *TOEFL Monograph* 21. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Saiegh-Haddad, Elinor and Esther Geva. 2008. "Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English–Arabic bilingual children." *Reading and Writing*, Vol.21: 481–450. doi:10.1007/s11145-007-9074-x
- Saito, Yukie and Kazuya Saito. 2016. "Differential effects of instruction on the development of second language comprehensibility, word stress, rhythm, and intonation: The case of inexperienced Japanese EFL learners." *Language Teaching Research*: 1-20. doi: 10.1177/1362168816643111
- Sajid, Muhammad Khalid Mehmood, Hafizoah Kassim, and Ghasan Adnan Hasan. 2019. "Effectiveness of reading aloud strategies for developing reading habits." *European Journal of English Language Teaching*, Vol.5: 163–181.

- Shinohara, Yasuaki and Paul Iverson. 2021. "The effect of age on English /r/-/l/ perceptual training outcomes for Japanese speakers." *Journal of Phonetics*, Vol.89, Article number 101108. doi: 10.1016/j.wocn.2021.101108
- \_\_\_\_\_, Chao Han, and Arild Hestvik. 2023. "English Vowel Discrimination and Perceptual Assimilation by Japanese Listeners." *Language and Speech*, Vol.67, No.4: 956–960. doi: 10.1177/00238309231209311
- Suzukida, Yui and Kazuya Saito. 2022. "What is second language pronunciation proficiency? An empirical study." *System*, Vol.106: 102754. doi: 10.1016/j.system.2022.102754
- Tabachnick, Barbara G. and Linda S. Fidell. 2007. *Using Multivariate Statistics*, 5th edition. Boston: Pearson.
- Takagi, Naoyuki and Virginia Mann. 1995. "The limits of extended naturalistic exposure on the perceptual mastery of English /r/ and /l/ by adult Japanese learners of English." *Applied Psycholinguistics*, Vol.16, No.4: 379–405.
- Uchida, Yoko and Junko Sugimoto. 2020. "Non-native English teachers' confidence in their own pronunciation and attitudes towards teaching: A questionnaire survey in Japan." *International Journal of Applied Linguistics*, Vol.30: 19–34.
- Vance, Timothy J. 2008. *The Sounds of Japanese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Welby, Pauline. 2003. "Effects of Pitch Accent Position, Type, and Status on Focus Projection." *Language and Speech*, Vol.46, No.1: 53–81. doi: 10.1177/00238309030460010401
- Wells, J. C. 2006. *English Intonation: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yabuuchi, Satoshi and Hisaki Sato. 2001. "Prosodic characteristics of Japanese EFL learners' oral reading comparison between good and poor readers." *Language Education and Technology*, Vol.38: 99–112.
- 内田洋子・杉本淳子 2020年『英語教師のための音声指導Q&A』東京：研究社。
- 太田かおり 2012年「日本の英語科教育における音声指導の現状—初期英語教育における音声指導の導入およびその教授法の確立を目指して—」『社会文化研究所紀要』第69巻:53–73。
- 工藤洋路・松本博文・小田眞幸・鈴木彩子・日基滋之・米田佐紀子 2019年「卒業生英語教員の実態調査報告」『論叢（玉川大学文学部紀要）』第60巻:1–22。
- 小杉考司・清水裕士 2014年『M-plusとRによる構造方程式モデリング入門』京都：北大路書房。
- 清水あつ子・斎藤弘子・高木直之・小林篤志・牧野武彦・内田洋子・杉本淳子・平山真奈美 2023年『大人の英語発音講座＜新装復刊＞』東京：研究社。
- 竹林滋・斎藤弘子 2008年『新装版 英語音声学入門』東京：研究社。
- 馬場今日子・新多了 2016年『はじめての第二言語習得論講義—英語学習への複眼的アプローチ—』東京：大修館書店。
- ベネッセ教育総合研究所 2020年 ダイジェスト版 高1生の英語学習に関する調査 <2015-2019>: ベネッセ教育総合研究所。 [https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/all4.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/all4.pdf)（最終閲覧2025年1月31日）
- 文部科学省 2017年『中学校学習指導要領（平成29年告示）』 [https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_02.pdf)（最終閲覧2025年1月31日）。
- 文部科学省 2018年『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』 [https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf)（最終閲覧2025年1月31日）。
- 横川博一編 2006年『日本人英語学習者の英単語親密度 文字編』東京：くろしお出版。

## 付録 1

発音実験に使用した語、文  
(提示順に並べてある)

語パート

|    |       |    |       |    |        |
|----|-------|----|-------|----|--------|
| 1  | group | 11 | sea   | 21 | match  |
| 2  | but   | 12 | right | 22 | cup    |
| 3  | heat  | 13 | art   | 23 | light  |
| 4  | guest | 14 | she   | 24 | thick  |
| 5  | bit   | 15 | rock  | 25 | day    |
| 6  | sheet | 16 | work  | 26 | much   |
| 7  | mouth | 17 | thing | 27 | seat   |
| 8  | bat   | 18 | beat  | 28 | please |
| 9  | sing  | 19 | war   | 29 | lock   |
| 10 | red   | 20 | sick  | 30 | hit    |

文パート (太字および下線は実験の通り)

- Question: **Who** is going to London on Monday?  
 Answer: Ken is going to London on Monday.
  - Question: **Where** is Ken going on Monday?  
 Answer: Ken is going to London on Monday.
  - Question: **When** is Ken going to London?  
 Answer: Ken is going to London on Monday.
- 
- Question: **How many** candies do you want?  
 Answer: I want five candies.
  - Question: **Who** wants five candies?  
 Answer: I want five candies.
  - Question: Do you want five **chocolates**?  
 Answer: I want five candies.

## 付録 2

### 英語読解テスト

#### 課題文

## Bullying Behavior in Japanese Schools: Discrimination in a Homogeneous Society

Bullying in the schoolyard or in the hallways between classes is common in many countries in the world. It can be thought of as a part of growing up from childhood to adulthood. But in Japan, *ijime*, bullying at school, is a much more serious social problem. In Japan, this bullying behavior sometimes becomes so bad that the victim commits suicide. Discrimination in (a) a homogeneous society like Japan displays a different pattern of human interactions than those examined in a society like the United States, which is racially and ethnically diverse.

From an American point of view, it is sometimes difficult to understand patterns of discrimination in a homogeneous society like Japan. That is, Americans often ask, “Why do Japanese discriminate against other Japanese?” In the United States, it seems that wherever we go, racial problems follow us. Discrimination in the United States may seem to occur as a result of racial differences. This racial diversity and complexity in the United States can sometimes be helpful to a newcomer. When a person joins a new group, they often try to find others from the same racial or ethnic background both to feel like part of a group and as protection from other groups. (1) This equation, however, doesn’t work in Japanese society. Looking at interactions among Japanese school children, victims of *ijime* are often transfer students (*tenkousei*), who do not yet have the security of friends or a group to protect them. That is, new students fall into a victim role before (2) they are fully included in their new community. Thus, patterns of discrimination in a homogeneous society take (3) a different form from those examined in an ethnically complex society.

In terms of examination of discrimination between the United States and Japan, it is significant to observe the objects of discrimination. Bullying in a Japanese school is not the group-against-group gang fighting that occurs in the U.S. Rather, (4) it is the individual-group conflict, consisting of one person falling victim to a group of bullies. Bullying is a dangerously addictive power game. Once the participants become caught up in the game, it is difficult to escape from its psychological grip.

Bullying is not confined to the relationship between the victim and the bullies. One of the eminent characteristics of discrimination in a homogeneous society is the fact that there is no way out for the victim. Watching on the sidelines are the silent spectators, the other students, who in their effort not to be the victims themselves lend their passive support to the bullies.

A homogeneous society like Japan is not any more immune than the United States to power games particularly by individuals who, in their desire for domination and control, show little tolerance for anyone that they may see as different.

### Part 1 (Comprehension) (制限時間 30 分)

1. 課題文を読み、(1) ～ (3) の質問に英語で答えなさい。

(1) Paragraph 1: In Japan, what may the victim of bullying do when the bullying behavior escalates? \_\_\_\_\_

(2) Paragraph 2: In the United States, what can be helpful to a newcomer?  
\_\_\_\_\_

(3) Paragraph 3: Who are likely victims of *ijime* in Japanese schools?  
\_\_\_\_\_

2-1. 課題文 13 行目の下線部 (1) “this equation”が指す内容に最も合うものを①～④の中から一つ選び○で囲みなさい。

- ① Newcomers become silent spectators in bullying at schools.
- ② Newcomers do not easily have friends in their new community.
- ③ Newcomers find protection from their group against other groups.
- ④ Newcomers suffer from racial diversity and complexity.

2-2. 課題文 16 行目の下線部 (2) “they”が指す内容に最も合うものを①～④の中から一つ選び○で囲みなさい。

- ① friends or a group
- ② Japanese school children
- ③ new students
- ④ victims of *ijime*

2-3. 課題文 18 行目の下線部 (3) “a different form”が指す内容に最も合うものを①～④の中から一つ選び○で囲みなさい。

- ① an addictive power game
- ② the group-against-group gang fighting
- ③ the individual-group conflict
- ④ the psychological grip

2-4. 課題文 21 行目の下線部 (4) “it”が指す内容に最も合うものを①～④の中から一つ選び○で囲みなさい。

- ① bullying in a Japanese school
- ② bullying in the U.S.
- ③ examination of discrimination
- ④ the group-against-group gang fighting

3-1. 課題文 4～5 行目の下線部 (a) “a homogeneous society”の意味に最も近いものを①～④の中から一つ選び○で囲みなさい。

- ① a society that consists of people of different races
- ② a society where everyone is racially the same
- ③ a society where people are free
- ④ a society where people value traditions

3-2. 課題文 24 行目の下線部 (b) “confined to”の意味に最も近いものを①～④の中から一つ選び○で囲みなさい。

- ① applied to
- ② committed to
- ③ limited to
- ④ linked to

3-3. 課題文 25 行目の下線部 (c) “eminent”の意味に最も近いものを①～④の中から一つ選び○で囲みなさい。

- ① minor
- ② notable
- ③ physical
- ④ possible

3-4. 課題文 28 行目の下線部 (b) “immune”の意味に最も近いものを①～④の中から一つ選び○で囲みなさい。

- ① able to avoid something
- ② affected by something
- ③ pursuing something
- ④ unprotected from something

4. 課題文を読み、(1) ～ (3) の質問の答えとして最もふさわしいものを①～④の中から一つ選び○で囲みなさい。

(1) Why is school bullying much more serious in Japan?

- ① Because bullying occurs in the schoolyard.
- ② Because no one is there to help.
- ③ Because students are tolerant to differences.
- ④ Because there are racial problems.

(2) Why is it difficult to escape from the psychological grip?

- ① Because bullying is an addictive power game.
- ② Because discrimination displays a different pattern of human interactions.
- ③ Because the United States is racially and ethnically diverse.
- ④ Because transfer students do not have the security of friends.

(3) Why is there no way out for the victim of *ijime*?

- ① Because everyone in the class is playing the power game.
- ② Because Japan is a homogeneous society.
- ③ Because the victim is the only student who is different from other students.
- ④ Because the victim receives passive support from the silent spectators.

(4) What role do the silent spectators play in bullying?

- ① They help the bullies to isolate the victim.
- ② They passively prevent racial discrimination.
- ③ They silently protect the victim.
- ④ They actively support bullies to fight against the victim.



テキスト、音楽、イメージ  
—真正性の問題への批評的アプローチ—

Text, Music, Image:  
Critical Approaches to Issues in Authenticity

ラルフ・バーナビー\*  
Barnaby Ralph

杉本 悠 訳\*\*  
Translated by Haruka Sugimoto

**Abstract**

This study considers an interdisciplinary, tertiary-level course centered on ideas of authenticity and culture, particularly employing texts in various culturally-processed formats. After a personal narrative, I shall look at Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a core methodology, explore its history to some extent, differentiate it from other approaches. From here, the chapter will continue with an exploration of the concept of “the authentic” itself, as well as other key terms such as “text,” then turn to the examination of a group of thinkers whose work creates a theoretical framework. Discussions of key concepts and two of the theorists will include materials and summaries of texts as used in the classroom. The purpose of including these is not to offer the information itself, but rather to offer exemplars of how complex ideas can be reduced to a consumable form for tertiary students working in their second language who have previously had limited exposure to critical theory. This be followed by a look at how a text might be examined and how the ideas of the four thinkers might be related to the emerging area of Artificial Intelligence in terms of their ideas about authenticity. This is primarily a discussion of various approaches to authenticity in a classroom environment rather than a history of the topic or an examination of the theory surrounding it. As such, it draws a great deal on personal reflection, experience and materials used in-class. In general, the discussion is built upon things which have actually been used to generate discussion or advance principles, although there is also some exploration of the methodology behind teaching.

---

\* 東京大学人文社会系研究科・文学部 English Language and Literature, Graduate School of Humanities and Sociology, The University of Tokyo

\*\* 東京大学人文社会系研究科 Graduate School of Humanities and Sociology, The University of Tokyo

本研究は、成蹊大学アジア太平洋研究センター共同研究プロジェクト（2020-2023年度）「多様性の時代—日本の英語教育を考える—」の成果の一部である。また本稿の出版に際してご支援をいただいたひつじ書房の長野幹氏に、筆者および翻訳者ともども感謝申し上げたい。

## I. 個人的な観点と経緯<sup>1</sup>

筆者が日本の高等教育レベルで初めて教鞭を執った際に驚いた言葉は、「専門科目」(content course)である。この名前がついていない授業は専門的な内容(content)がない、ということだろうか？ そんなことはない。というのも、もしそうなのだとしたら、なぜ大学はそんな授業を開講し、学生はそんな授業を履修するのだろうか？ この言葉は(現在もそうなのだが)、言語習得を目標とした授業と区別するために、知識を伝達することに重きを置いた授業に対して使われていたのだ。大学で教鞭を執る1人の西洋人としてそもそも期待されていることは、英語を教えることなのだと筆者はすぐに理解した。

筆者には英語教師としての経験が何年もあり、またラテン語や古英語を学んでいたために規範文法についてはそこそこ理解があったとはいえ、この現実には納得できなかった。筆者には、日本国外でいくつかレベルの高い、アカデミックな内容を教えた経験があったうえ、英語のコミュニケーションスキルの授業をしてこの先数年を過ごすという気はまったくなかった。多くの熱心な人々は、そうした英語の授業をして、それが満足のいくキャリアの選択だったと考えているようだ。しかし筆者は、文学や、修辞学や、批評理論について教える方がずっと興味深いと考えていた。

筆者が英語リーディングの授業を任せられ、しかも授業の方法についていくらか裁量があると言われたとき、筆者は初めて専門的な内容を教えることに踏み出すことができた。そこで、筆者は短編小説を読み、解釈することを通じて授業の主題にアプローチした。学生たちは、辞書を引き、内容を要約しなければならず、さらに筆者は同時に、彼らがアイロニー、隠喩、あるいは語りの視点といった文学の分析における重要概念を学ぶことも求めた。その授業は何年も続き、文芸批評における構造主義やポスト構造主義のような、かなり複雑な概念を学生たちが扱えるようになるまでに至った。

ある年、隣のリーディングのクラスがクレヨンやラメで仕上げたサンタクロースへの手紙を書いて昼休みを過ごしていたとき、筆者のクラスはデリダの『グラマトロジーについて』からの短い一節と格闘していた。筆者は、専門的な内容を、いわゆる語学教育とされているものへ統合し始めていたのだ。

その同じ年、筆者はほかの大学で、主に英語を用いて専門的なゼミ授業を開く機会を得た。そこで筆者は、古典的な修辞学、および西洋の文学や文化における修辞学の発展をテーマに選び、その結果学生たちはキケロやクインティリアヌスを読み、ヒュー・ブレア(Hugh Blair)<sup>2</sup>の「プレーン・スタイル」を検討し、複雑なトゥールミン・モデルを理解しようと格闘することになった。筆者は何年かに渡って、いくつかの大学でこの授業を再度開講している。

当然のことながら、筆者は、自身の言語と使用するテキストの言語に慣れ親しんでいる。そこで筆者が学生たちに注釈を与え、そして用語や概念について彼らと詳細に議論した。筆者が無意識のうちにやっていたのは、2つの目標をもった教授法の実践であり、その教授法を使って、学生たちが内容と言語を互いに結び付けながら理解するのを助けていたのだ。これは、「言語以外の主題が外国語で教えられるのではなく、外国語とともに、外国語を通じて教えられるという点で特殊な授業のアプローチ」(European Commission 8)と呼ばれているものである。

その当時、筆者は、かろうじて“CLIL”、すなわち内容言語統合型学習(Content and Language

<sup>1</sup> 以下、脚注は、翻訳者の付けた注である。また、訳者が本文中で適宜言葉を補った部分を [] で示した。

<sup>2</sup> 1718-1800。スコットランドの修辞学者。

Integrated Learning) という用語を聞いたことはあったものの、それが自身の教授法に関連すると思ったことはなかった。ところが、筆者が非常勤講師から常勤講師の立場になったとき、大学が組み立てたカリキュラムの一部となる新たな授業を開講するに際して、教育理論のテキストをもう一度読み直してみた。

筆者がすぐに魅力的だと感じた重要な点は、従来の語学教育においては達成が難しかった、「認知的な柔軟性を刺激する」(Coyle et al.: 10) という CLIL の能力である。学習目標とする言語を使って内容面の授業をすることで、学生たちが自らの第一言語を使って培ってきた知識に基づいて考えることを可能にできる。筆者は、このプロセスがしばしば学生たちが言語間で異なる名前を1つに結び付けようとするときに起きていると気づいた。「プラトン」(日本語)と“Plato”(英語)が同じ人物であるという発見はありきたりなものに思えるかもしれないが、多くの学生たちにとってそれは新たな発見で、それに気づいたときに、彼らは、第二言語の学習に応用しようとするたくさんの知識を自分たちがすでに持っているということを実感として理解したのである。

CLILには、もうひとつ利点がある。概して一特に高等学校において一日本の教育システムは、歴史や背景の深い分析、またテーマについてのより広いディスカッションといった西洋の教育で一般的な学習よりも、年号や事実(とされているもの)の丸暗記の方に重点を置きがちである。筆者がこのことの例として覚えているのは、絵画と文化についての卒業論文を書きたいと思っていたある学生に、筆者もかつてシャルル・ル・ブランの絵画と美術理論について時間をかけて調査したことがあると言ったときのことで、「ああ、ル・ブランですか」と彼女は言った。「17世紀のヴェルサイユで、ルイ14世のために絵を描いていた画家ですね。」筆者はすぐに感銘を受けて、彼女がル・ブランの絵画についてどう思っているかを聞いてみた。「1枚も見ることがないんです」と、彼女は答えた。このことからわかったのは、彼女は歴史の試験のために文章を暗記したにすぎず、それを何年かたっても思い出すことはできていたのだが、しかし当の文章の文脈的、背景的知識は何一つ持っていないということだった。こうした事態に筆者は何度も出くわし、そして多くの学生たちが大量の名前や、日付や、基本的な事実を身につけていながら、しばしばそれ以上のことに關してはほとんど何も知らないという傾向にあることに気づいた。しかし、筆者は、このことを否定的に捉えるというよりはむしろ、これがある種の学習の枠組みとなりえること、したがって筆者が準備していた授業は、学生たちの知識をより完全な形で肉付けできることに気がついた。

CLILはまた、学習すべき言語の「正しい」使用よりも授業内容の理解に評価の重点を置くという点で、言語第一のアプローチよりも利点がある。デリダの脱構築について深く理解しているものの、幾分砕けた英語で書かれているレポートのほうが、安直な議論ではあるが完璧な文法と洗練された文章で書かれたレポートよりも高い評価を受けるのである。これは筆者にとって、間違いなく利点だった。

語学教育に関して言えば、筆者は、「規範文法的な」アプローチにはかねてより懐疑的である。英語はそれ自体が混合物である。ラテン語、ブリトン語、フランス語、サクソン語、そしてその他多くの言語が混ざり合っているのだ。英語の綴りや文法、そして発音は常に流動的で、現在も変化し続けている。ある文章が「正しく」、ほかの文章が「正しくない」と明確に区別できるという考えは、常にナンセンスだと考えている。もし言語の目的がコミュニケーションにあるとすれば、「正しい」文章とはその意味を効率よく伝達できる文章のことである。CLILを用いることで、使用されている言語に対してより繊細なアプローチをとることができ、さらに筆者自身の必要性和授業への期待に適う、より柔軟な評価のスタイルが可能になる。

## II. CLIL：中心的な方法論として

### 1. 起源と理論的基盤

歴史的には、CLILの発展は1960年代にまで遡る。ヨーロッパでは二言語教育プログラム(bilingual education programs)が隆盛し、その必要性を満たすための新たな方法論が開発され始めた。しかし、教育法としての一もっと正確に言えば、一連のアプローチをまとめる包括的な用語としての一正式なCLILの概念は、1980年代終わりから90年代にかけて登場した。この概念が登場する背景にはたくさんの理由があった。

CLILの発展につながった基礎的な理論モデルは、1984年に*Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*の中でカミンズ (James Cummins) が概要を示した、言語習熟度の枠組みである。この本の中で、カミンズは基本的な対人コミュニケーションスキル (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS) と知的な学術的言語の習熟 (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP) とを区別している。前者は日常的な対人交流において必要と考えられる一連の言語的スキルである。他方後者はより複雑で、抽象的で、専門性の高いスキルを意味している。CALPは学術的な文脈で一般的に見られるような種類の言語に関係しているのだ。これら2つの言語的スキルの差異をかくも注意深く検討することが、より高い知的水準における言語教育の必要性を意識した教育の重要性を強調し、そして内容に基づく言語教育法へと理論的に統合されていく基礎を形作ることとなった。

この過程において、言語獲得に関する既存の社会文化的理論がより効果的に活用された。おそらくもっとも影響力があったのはヴィゴツキー (Lev Vygotsky) の「発達の最近接領域」(Zone of Proximal Development, ZPD) だろう。これは学習者がある分野における高度な、より先進的なスキルを学ぶ際に、その学習者がもはや必要としなくなるまで教師が手助けをするという指導の形である。このような指導がなければ、学習者は先に進むのが難しいか、あるいはこれ以上学習を続けるのが不可能だとさえ思ってしまうだろう。しかし、もし教師があまりに早く先へ進んでしまえば、あるいはあまりに進んだ内容の教材を与えてしまえば、良い影響よりも悪影響のほうが大きくなってしまおう。理想的な教師は、学習者たちを発見の旅路へと導きながら、同時に彼らが道に迷わないよう注意を払うのだ。もともとは自律的な学習者としての子供というピアジェの考えを発展させる形で、ヴィゴツキーは1934年に結核で早世するまでの最後の3年間を、この概念に費やした。後代の教育理論の思想家たちが彼の仕事を推し進め、またZPDに大きく依拠したくつかの概念を発展させてきた。

ZPDモデルがCALPの概念と組み合わせざったとき、日常的な対人交流のための言語スキル教育とは区別された、学習対象の言語を用いたより高い水準での専門教育の必要性を訴える上での強力な理論モデルが誕生した。そしてこのモデルがヨーロッパにおけるCLILの発展の基礎になったのである。二言語教育法を考慮に入れた教育改革は重要なものとみなされるようになった。欧州委員会はCLILプログラムの発展に資金提供を行う一連の行動計画を定めた。なかでも著名なのは、1990年から1994年にかけてのLINGUAプログラムである (CORDIS n. d.)。

1990年代も進むにつれて、CLILはアジアでますます一般的になり、そこに将来の発展の地盤を築くことになった。特に国際的な教員の多さから見るに、日本はJET (Japan Exchange and Teaching) プログラムに代表される行動指針や大学教員を通じてCLILを早期に導入した国と言える。2000年代初頭以降、文部科学省は国際的なコミュニケーションのための英語能力の重要性を認識し、言語教育政策において幅広い改革を主導してきた (Cripps et al. 2016)。

文部科学省が定め、2002年に導入された学習指導要領が、日本におけるCLIL導入への大きな

動きとなった。この学習指導要領は、英語をさまざまな科目へ組み込むことに焦点を当て、いわゆる没入的な学習環境を奨励した。加えて、Global 30プロジェクト（2009年に導入された、外国の学生に向けて日本の大学で学ぶのを支援するプロジェクト）のような計画が、高等教育機関を国際化することを目的としており、英語を介した教育とCLIL教育法をさらに推進した。

その急速な採用にもかかわらず、日本におけるCLILの実施にはいくつかの困難があった。大きな障害のひとつは、英語と学術的な内容の両方に通じた教員が長年不足していることである。ここには言語を教える教師と内容を教える教師という伝統的な区別が影響している。CLILは、これら2つの教育領域の境界部に存在するという特徴によって利点をもたらすのだが、しかしそれは十分な量のスキルを持った教師がいてこそ実現可能である。さらに、文化的な要素や教育上の規範がCLILの導入に困難をもたらす。文法と和訳を重んじた日本における伝統的な教育法と試験に特化した教育のアプローチは、対話的で疑問を探究することを基礎とするCLILの性質とは対照的である。これらの教育法における差異を克服するには、教育の実践における、また教員育成における何らかのパラダイムシフトが必要とされてきた。

日本におけるCLILの隆盛は、教育上深い意味を持っている。CLILは、教育法の改革を促進し、学生中心の学習アプローチや批判的思考のスキルを育成するのを推進してきた。学生たちを意味のある文脈のなかで正確な言語データに触れさせることで、CLILは言語習得を助け、異文化間の理解を促す。さらに、CLILは、日本の大学における国際化の助けにもなっており、多様な背景を持つ学生や教員がこの教授法に興味を持っている。英語を介した指導はまた、単に学術的な議論の力を向上させるだけではなく、学生たちに国際的な協力関係や就職の機会を用意する可能性も孕んでいる。

2000年代初頭は、CLILが世界中で改良された時期である。特に注目すべき進展は、ヨーロッパにおけるCLILプラットフォーム（European Platform for CLIL, EPCL）の制定である。このプラットフォームは、各地に分散した研究をまとめ、最良の実践例を共有し、CLILが専門的な教授法として発展するのを促進するハブの役割を果たした。こうした組織化という支援に加えて、ますます増えていくCLILに関する研究の集積が、CLILをひとつの教育法として確立するのに役立った。二言語教育の知的な利点と、言語習得を促進するうえでのCLILの効率に関する研究は、CLILの効果の高さに経験的なエビデンスをもたらした。

CLILは、理論的枠組みとして始まってから、ひとつの教育法として世界中のさまざまな教育的状況の中で幅広く採用されるようになるまで、驚くべき旅路を経てきた。カミンズの言語習熟の枠組みとヴィゴツキーの社会文化的な理論に根差しながら、CLILは言語学習と内容教育を結び付けるダイナミックで順応性の高いアプローチへと進化した。CLILがいまも新たな潮流や困難に応答しながら進化を続ける一方、意味のある言語使用、真なる学びの体験、そして分野横断的な教育というCLILの基本原則は、言語習得と学術的な成果を促すうえでCLILが持つ効果の高さの主な要因であり続けている。教育者、研究者、そして政策立案者たちのあいだで協力関係を、そして革新を促すことで、CLILは言語教育の未来を形作り、より多言語的で相互に結びつき合った世界に貢献する可能性を持っているのである。

## 2. CLILとEAPの差異

CLILを定義するうえでの困難のひとつは、学術英語（English for Academic Purposes, EAP）のような関連する方法論との違いを理解する点にある。両者には重なり合う部分もあるとはいえ、前者は一般的に内容の方を優先し、後者は学習対象の言語としての英語に焦点を当てる傾向にある。CLILが持つひとつの重要な特徴は、テーマ、すなわち特定の内容に触れ、取り組むこ

とを通じて言語学習が起きることである。この「言語学習と内容との」統合が、学習者が言語スキルと学術的な知識とを同時に身につけることを可能にする。CLILは通常、学術的なテキストや記事、映像、あるいはその他の教える内容に関連した教材といった、真正な（authentic）素材を用いることを強調する。これらの教材で学習者たちは、学術的な文脈における実際の言語使用に触れることになる。CLILは、学習者が主体的に内容と言語に関わっていくという双方向的な学習活動を推進する。そこには議論やディベート、グループワーク、あるいはテーマに関する実際の経験や活動も含まれるかもしれない。CLILは一般的に、科学、数学、社会科学、あるいは芸術といったさまざまな分野を横断する形で実施され、異なる学問分野の中で、あるいはそれを通して、分野横断的学習、また言語スキルと授業内容を統合する機会を提供する。

EAPはむしろ、学術的な研究や、英語圏の研究環境におけるコミュニケーションに必要な言語スキルの発達に焦点を当てた、英語教育のひとつの専門的な形式である。言語教育と内容教育を統合したCLILと異なり、EAPは特にこれから学術研究をしようとしている、あるいはすでに今学術研究を行っている学習者の言語的な需要をターゲットにしている。EAPの中心の特徴には、アカデミックな言語スキル、すなわち大学や研究機関のような学術的な場における読み、書き、聞き取り、発話の発達を重視することが含まれる。言語スキルに加えて、EAPはしばしば学術的な文章の慣例や、メモの取り方、批判的思考、そしてプレゼンテーションのスキルのような研究スキルの指導も含んでいる。

EAPによる授業は、学習者の学問分野に関連した特有の言語や用語を組み込んでいるかもしれない。しかし、それらの言葉の意味を紐解くというよりも、その言葉自体が学習の焦点にあるという点で、CLILとは異なっている。評価にも同じようなことが言えて、EAPの授業はレポートや、リサーチペーパー、プレゼンテーション、あるいは試験といった、アカデミックな状況で学習者が出会うことになる種類のタスクをしばしば評価に反映する。このアプローチは、真の内容教育が提供できるような、情報の背後にある基本原則を理解することよりも、いかに学習し、いかにいくつかの評価方法に対処するかという方に重点がある。こうしたCLILとEAPの区別は、本稿で先に触れた内容教育と言語教育の間という大きな区別の典型である。

### Ⅲ. 授業計画を考える

どこで、誰に教えるかということが、授業を計画する仕方に大きな違いをもたらす。現在、筆者はある都内の大学で教授を務めている。この地位は素晴らしいし、また現在の大学教育の状況を考えればこの地位にあるだけで幸運だと言えるのだが、しかしこの仕事には、この国で働く他の多くの非日本人の学者たちにも起きている、ある問題が付きまとう。筆者に初めて会う人で、どこで筆者が働いているかについてのほんやりとした知識以外は持たない人のほとんどが、筆者を英語の語学教員だと思うのだ。このことは、これから共に学ぶ学生たちにもあてはまって—というのも彼らは原則として日本人だから—また筆者が社会で出会う人々についてもそうなのだ。言ってみれば、筆者の授業は語学学習的な部分を含んでいるだろうという暗黙の期待が存在するように思える。

数年前、筆者の大学において、「英語で開講する授業」（English as a Medium of Instruction, EMI）に関するオープンワークショップが開かれた。学生と教員の両方が参加した。アクティビティのひとつに、左端を専門内容の教育、右端を語学教育とした大きなスロープを作り、参加者たちがいま大学でどちらをやっていると考えているかに応じて各人がその上に立つ「意見の差異を物理的・身体的に可視化する」というものがあった。ほとんどの教員は一筆者も含めて—一番

左端に立ったのだが、しかしほとんどの学生たちは右端に寄っていた。それは学生と教員とで授業に期待する内容に純然たる差異があることを示す、ドラマティックな（もしかしたら幾分ありきたりな）物理的分断だった。

このことは、授業計画を考えるにあたって何を意味しているだろうか？まず、もっとも明らかなことは、英語を主な教授言語とする授業を履修する学生たちが、授業内容に加えてある種のコミュニケーションスキルも獲得できるということを期待していることである。近年の教育法に関する書籍は、この期待を実現するための方法に関する記述を豊富に含んでいる—さまざまなアプローチを指し示すためのますます増えていく謎めいた頭文字とともに。ド・コイル (Do Coyle)、フッド (Philip Hood)、そしてマーシュ (David Marsh) は、CLILにおける3つの可能な教育モデルを打ち立てた。3つのうちの最初、C1は、2つ以上の言語を用い、そして専門的な内容を習得することを大きな目標としている (Coyle et al. 2010: 24)。C2は言語教育を「より高次の思考力を養うために、当該言語を使うための知識やスキルに特に焦点を当て、内容教育と並行して」行方一方、C3では語学教育を授業に組み込み、教員は「テーマと語学双方のスペシャリスト」であるとされる (Coyle et al. 2010: 25)。

今回の場合、真正性について筆者が紹介しようとしている授業において唯一実現性があるモデルはC1であり、中心的ではないにせよ、脱線してC2に足を踏み入れることもある。C2とC3はしばしば、利用可能な時間のかなりの割合が言語スキルの育成に充てられることを前提とする。このこと自体は称賛されるべきことで、また学習者のある種の期待にも沿っているだろうが、しかしゼミ形式の授業の目的にはそぐわない。筆者の大学では—そして、長い時間をかけてわかるようになってきたのだが、その他多くの日本の大学でも—C2やC3のカテゴリーにあてはまる授業がたくさんあり、筆者はさらにもうひとつ、そこに同じような授業を追加する必要性は感じていない。そういうわけで筆者は、学生たちの期待と授業がかなり違っているかもしれないので、彼らが長い付き合いとなる授業に取り組む前に、授業のアプローチについて彼らとコミュニケーションをとる責任を感じている。

したがって、このような授業を計画するにあたり、筆者は、しばしば第二言語の語彙サイズを足掛かりにするなどのテクニックを避けるようにしている。筆者の想定では、授業の中心的なテーマに取り組むことが学生たちにもっとも価値ある教育をもたらすのであり、言語的な部分は概して無関係である。これは筆者がいつも早口で喋ったり、わざわざ難しい単語や文章構造を用いたりすることではなく、語彙をあらかじめ教えたり、コミュニケーションスキルに焦点を置いたりすること (Canale and Swain 1980: 27) は、筆者の授業の目標ではないということである。

筆者は、学生たちが十分に知的であり、勤勉であり、積極的だということを見込んでいる。筆者の所属する学部においては、学生たちの英語能力の水準は、筆者が提示する素材を初めて聞いたり読んだりするときでも十分よく理解できる程度である。この水準はおそらく、たくさんの評価システムから2つだけ挙げれば、CEFR-J (Common European Framework of Reference Japan) におけるB2、あるいはTOEIC (Test of English for International Communication) の点数で650から700程度に相当するだろう。こうしたスコアは学習者を英語の「自立した学習者」と分類しており、学習にある程度の自律性を認めている。

#### IV. 鍵となる用語

ここで、筆者の授業に必要な2つの用語について論じる必要がある。1つ目は「真正性」で、

その定義は難しいが、その意味の両義性が価値ある議論を作り出している。2つ目の用語、「テクスト」の定義は、人文科学系の大学教育においてはより幅広い含意を持ち、本節ではそのうちのいくつかを検討する。それに続いて、諸分野における方法論と分野間の境界を概観し、それがその後の節における分野横断性についての議論につながる。

真正性の問題は、とりわけそれが現実性についての議論と（完全には一致しないまでも）強い関係性があるという点で、哲学的に興味深い。学生たちが新鮮な視点で頻繁に接しているであろう、現在の文化的な対象を考慮に入れることも、学生たちにこの問題について考えるよう促すうえで便利な方法である。

現在、筆者は、シンプルに「真正性」と題された4年生向けのゼミを担当している。これは曖昧なテーマに思えるかもしれないが、実際確かに授業開始当初は、授業に何を期待したらいいのかわからず履修した学生たちも混乱していた。概して、授業回数も半分を過ぎるころまでには、学生たちはさらにわからなくなってしまう。授業を始めるとき、筆者は、絵、小説、そして高級そうに見えるハンドバッグといった一連の画像を提示する。筆者は、学生たちに、それらに何が共通しているのかを質問する。答えは、それらのどれもがある種の「にせもの」だということだ。絵は贋作で、小説は有名な児童小説のコピー品で、バッグはブランド品の世界中で手に入る無数の模造品のうちのひとつだ。学生たちはここで、何か興味深いことが議論されていると気づき、彼らがこれから学ぶことの概形を掴みはじめる。

授業内で筆者は、「真正性」(authentic)「本当の」(real)「にせもの」(fake)やその他の重要な用語について、具体的な、暗記できるような定義は一切与えない。授業の冒頭で筆者は、学生たちにそれらの用語を自分たちで定義してみるよう求め、そして授業を通してそれを繰り返し求める。すると、彼らの定義は、最初は単純なものから始まり、次第にさまざまな性質の絡み合ったものへと進化していく。授業期間の最後には、学生たちがそれらのキー・コンセプトについて自信をもって言えることは「それが何を意味しているのか実際のところはよくわからない」ということだけになる。

先日、2016年にドバイへ旅行した際に撮影した写真を学生たちに見せながら、筆者は、にせもの(fakes)にまつわるいくつかのイメージを目で追っていた。筆者は自身が「砂漠でのラクダ体験」に参加したときの一連の写真を提示し、学生たちに、それらの画像について何が真正で何がそうでないか考えるように求めた。彼らが考えて議論をしたあとで、学生たちには、画像の中で唯一真正なものはラクダと砂漠というロケーションだけだという結論を伝えた。ほかのすべてのものは、それぞれある種のにせものについての概念を示すために用意されたものなのだ。例えば、写真には伝統的なアラブのヘッドスカーフを巻いてラクダにまたがる筆者が写っていて、まるで筆者が砂漠のなか、一人でラクダに乗っているかのように見える。恐れを知らぬ「アラビアのバーナビー」に刮目せよ！実際には、スカーフは大量生産品の安い布で、筆者は馱者にラクダの上へ乗せてもらい、当のラクダは他の観光客を乗せたたくさんのラクダとロープに繋がれ、一列になっていたのだ。ラクダに乗っていた人たちがラクダを操縦する機会は一度もなかった。筆者たちは結局、砂場を引き回される小人たちにすぎなかったのだ。以下は、筆者の授業ノートにおける描写である<sup>3</sup>。

私はホテルの前で、ヨーロッパから来た8人ほどの観光客を乗せた、冷房の効いたバスに乗り込み、そして私たちはラクダたちがベドウィンのガイドとともに待つ場所へと向かっ

<sup>3</sup> 以下の引用部は、原文に倣いイタリックとした。

た。ラクダ使いはラクダを座らせ、私たちはそれに乗った。ラクダたちが立ち上がると、ラクダ使いはロープでラクダを引っ張りながら砂漠へと歩きだした。私は3頭立てのグループの先頭に乗っていた。ラクダが砂丘を昇り降りするとき以外は、前後にゆっくり動く馬車に乗っているような感じがした。

私たちは45分ほどラクダに乗ってあるキャンプへ行き、南アフリカ人の男がファルコン（狩りをする鳥の一種）で狩りをする様子を見た。次いで、みんなは写真を撮るために立ち止まった（私はそうしなかった）。その後、私たちは現代的な水洗トイレと電灯がついたキャンプへ行った。そこではアラブの伝統的らしく聞こえる音楽（私はそれが本当に伝統的なのかも、どのくらい古い音楽なのかもわからない）が音響システムから流れるなか、私たちはいくつかのダンスを見た。私たちはラム肉、平らなパン、新鮮なサラダや果てはラクダの肉まで、たいそうなごちそうを味わった。

その晩私たちは、冷房の効いた四駆で街に戻った。私たちが解散するとき、ある観光客が言った。

「砂漠におけるベドウィンの生活がどういうものだったのかわかりました。これはまったくほんものの (authentic) 体験でした。」

私たちが何かを「真正だ」というとき、なにを意味しているのだろうか？

その観光客が言いたかったことは何だろうか？観光客は正しかったのか—それは本当に「ほんものの」経験だったのだろうか？

これは表面上、自分の経験を冗談めかして伝えているだけに思えるかもしれないが（「ほら、ぼくの休日を書した写真がもう1枚あるよ、子供たち……」）、しかし教育法の実践という意味ではいくつかの機能が認められる。まず、教室における力関係が変化し、少しの間ヒエラルキー的な規範が逆転する。教員は、学生がじろじろ見て検討する対象となり、そしてそれは、幾分容赦のない凝視である。ここにはオリエンタリズムやポスト植民地主義的なアイロニーの含みがある。何が真正で何がそうでないかという概念は突如として個人的な問題となる。ほとんどの場合、学生たちはテキストの背後にある概念と向き合うことを余儀なくされる—海外旅行の写真は学術的な観点から言って適したテーマなのか？そうだとしたら、ほかにどんなものがテーマになりうるだろうか？

そこで筆者はほかの議論でこの点に追い打ちをかける。以下は筆者のノートからの引用である。

私はドバイの旧市街を訪れた。そこにはモスクや家々に加え、布やそのほかの商品を売るマーケットがたくさんあった。アラブの文化は非常に古く、今日の現代的なドバイがある場所には7000年前から人が住んでいた（デーツ—大きなブドウのような甘い果物—が栽培されていた場所だった）のだが、しかしこの「旧」市街は19世紀に建てられた—一番古い部分でも築130年ほどだった。市場で売られている商品のほとんどは中国かベトナムで生産されたものだった。

ドバイ旧市街は「真正な」場所だろうか？どうしてそう言えるのか、あるいはそう言えないのか？私はそこで「真正な」体験をしえたのだろうか？それはなぜ、あるいはなぜそうではないのか？

もう少し複雑な問い：

もしある場所やものが「真正」でないとしても、ひとはそれでも「真正な体験」をすることが可能なのだろうか？

…そして…

もしある場所やものが「真正」だったとき、ひとはそれでも「真正でない体験」ができるのだろうか？

言い換えれば、真正性とは「まさにその通りであること」なのか、それとも個人の知覚や経験に基づいたものなのだろうか？

たいてい、この時点で学生たちは、真正性に関して主観に根差した定義を生み出そうとするが、それでもその定義の根元には、何らかの客観的な事実が潜んでいるに違いないという疑念も残っている。最初からこの「客観と主観」の二項対立と格闘することが、その後1年間の授業における重要な背景となる。

次に考えるべきは「テキスト」であるが、これは難しい用語であるものの、筆者の授業のような場合、初めから定義を与えることが明確に重要である。筆者は、画像をいくつかスクリーンに表示して、以下のさまざまなものが「テキスト」とみなされるかどうかについて学生たちに尋ねる。

本（たいてい革で装丁された本の画像）

ドナルド・トランプの写真

ペンパイナッポーアッポーペン（2016年に日本で大流行したお笑いビデオ）

ここから筆者は、学生たちに何が最も明確な「テキスト」の定義となりうるかを「よい」テキストと「悪い」テキストの例とともに検討してもらう。この間に対するよくある反応は、単に答えを出すのを諦めてしまって、あらゆるものがテキストとみなされうると答えることである。もしこれが答えなのだとすると、次の問は、「あるものが常にテキストなのかどうか、あるいはそれは役割を変えうる〔テキストになったり、そうでなくなったりする〕のかどうか」というものになる。

そこにある程度の複雑さや微妙さがある限り、学生たちが自分自身の定義を考え出すのは大歓迎である。筆者は、議論の終盤で、テキストを定義するものはそれが「読める」という事実ではないかと主張する。この定義は、本、戯曲、詩、あるいは短編小説のことを言っているように思えるかもしれないが、実際はそれよりもずっと複雑である。ひとは、絵や、楽曲や、映画や、上演されるミュージカルや、その他たくさんのものを「読む」ことができるのである。本当は、あるいは筆者が学生に言う限りでは、個々のテキストそのものやそれを読む読者が重要なわけではないのだ。

この問題について学生たちとさらに考えを深めていくとき、筆者は彼らにいくつもの重要な問を投げかける。

テキストは作り出される必要があるのか、それとも自然に生じるものなのか？例えば、自然のなかの木はテキストだろうか、それともそれはなんらかのテキストとして栽培され/表現されなければならないのだろうか？

ひとつのテキストを読む方法は複数あるのだろうか？

もしそうなら、どのようにしてある読み方が他の読み方よりも優れていると判断できるのだろうか？

読み方が「間違っている」ということはありえるのだろうか？

このことは、自然に、教育者としての自己反省につながる。真正さに関するゼミは、筆者が行う

唯一の授業ではない。筆者は、大まかに言って文学、文学理論や西洋文化に関係するいくつかの授業の責任者となっている。加えて、筆者はしばしば修士課程や博士課程の学生たちとも接し、彼らが特に文学やレトリック、批評理論に焦点を当てて議論するのをしばしば手助けしてきた。文学はもっとも明確に「テキスト指向的」な分野であり、それゆえここでは考察に値するものでもある。

反省の帰結として、筆者は、しばしば何を教え、なぜそれを教えるのかという疑問に直面する。疑問の前半部「何を教えるか」は、筆者にとっては、比較的明快かもしれない。おそらく幾分時代遅れではあるが、筆者は、西洋文学の正典という概念を受け入れている。こまごまとした意見の相違は置いておくとして（それにこの場で込み入った議論をすべきでもない）、筆者は、文学という活動の中心をなすある種のテキスト群が存在し、またある種のテキストは文学の範囲の外部にあると考えている。

例えば、筆者は、英文学を学ぶ学生たちは皆、少なくとも2、3はシェイクスピアの戯曲に親しみ、『カンタベリー物語』の一部分を読むのに悪戦苦闘し、1、2人のロマン派詩人に通じているべきだと考えている。筆者はたいていそこにジェーン・オースティンの作品も含める（特に愛好しているわけではないが）。そこから、作家の選択肢は大きく広がってゆく。実際に読みやすいかということも何らかの違いをつくりだす。ミルトンは、西洋文学の発展の上では途方もなく重要ではあるが、しかしユダヤ・キリスト教的アレゴリーの伝統に根ざしており、多くの日本の学生にとっては言葉の難しさ以前に、まずそれらについての解説が事前に必要なのである。

ある時代の流行作家と呼べる人々の作品について、筆者は、サマセット・モームとP. G. ウッドハウスの小説は（おそらく中心的なものではないにしても）文学であり、一方『ダ・ヴィンチ・コード』で知られる「ダン・ブラウン」や『トワイライト』シリーズの「ステファニー・メイヤー」のめっちゃくちゃな雑文は確実に文学ではないとみなしている。筆者は、このような区が大いに恣意的なものであることを理解している。重要なことは、そうした区別は本来的に恣意的であるということである。例えば、ジャンクメールをテキストとして用いることに基づいて授業全体を構成することは可能かもしれないが、そうなったときには、学生たちが間テクスト的な構造として現れる西洋文化のより幅広い言説と、意義深く触れ合うことが著しく難しくなるだろう。

この「何を教えるかについての」認識が、したがって、筆者の思索の第二の部分「なぜそれを教えるか？」につながっている。なぜ私は文学を教えるのか？テキストそのものが重要なのか？私は学生たちが2、3のシェイクスピア劇を知っているべきだと述べたが、しかしどの劇を知っているべきなのか？『ハムレット』と『リア王』か？『アテネのタイモン』と『ウインザーの陽気な女房たち』か？学生たちは『カンタベリー物語』のどの部分を読むべきか？学生たちはシェリー、キーツ、あるいは一とんでもないことだがバイロンを読むべきなのか？一部を理解することが、提喻のように、全体について何かを明らかにしてくれるものだろうか？

単純に答えるならば、筆者が文学を教えるのは、西洋文化の言説が文学を「重要なもの」と宣伝しているからである。これはベヒーモスの皮膚の下にある骨「西洋文学のテキストの巨大な集積を支える隠れた構造」を覗き見るひとつの方法である。好むと好まざるとにかかわらず、筆者は、現代の批評理論においてしばしば行われる、ハイカルチャーとローカルチャーという二分法の脱構築に影響を受けている。筆者はまた、われわれ全員がそうなのではないかとさえ考えている—われわれがそれを受け入れるにせよ拒絶するにせよ、われわれはその脱構築に「応答している」のだと。

筆者は、われわれ皆がそれぞれ先入観を持っており、そしてそうした先入観がわれわれの、文学の世界へ適用するヒエラルキーの構造をそれぞれ異なるものになっていると考えている。筆者の

頑なな意見を表明するならば、ディケンズは面白いと思うけれども、ブロンテ姉妹で読むに値するのはシャーロットだけである。エミリー・ディキンソンは感動的だが、シルヴィア・プラスを読むと頭をオープンの中に入れてガス栓を開けたいくなる [ガスオープンで自殺したくなる]。これらは非合理的な判断ではあるが、しかし、[イギリス生まれの] 筆者が生まれつき持つイギリス英語への好みと同じで、筆者の授業に影響を与え、またその中に充満しているのだ。

このことがまさに意味するのは、筆者の考えが学生たちへも移っていくかもしれないということだ。学生たちが筆者の意見のすべてを吸収していると考えるほど、筆者は自己中心的にはならない（そして、彼らにそうしてほしいと願うほど悪い教師にはならない）ように注意しているが、しかし筆者の持つ先入観が授業で何を提示して何を提示しないかに影響を及ぼし、学生たちがそれに賛成するにせよ反対するにせよ、彼らのその後の物事の見方を左右してしまうということは確かに理解している。

そうは言ったものの、われわれの多くと同じように、筆者は文学を読むことがわれわれをよりよい、聡明な人間にしてくれると考えている。文学がより複雑になれば、読者にとってより読みごたえがあり、有益なものになり、よって文学はより個人を成長させることになる。これは少しプラトンの聞こえるかもしれないが、筆者は、徳のシステムを強要し、正統から外れた作品は検閲せよと言いたいわけではない。

テキストと真正性とを同時に考慮に入れると、しかし、ことはさらに複雑になる。ほとんど文学が存在する限りにおいて、にせものもまた存在してきたのだ。筆者の頭にすぐに浮かんだのは、『イリアス』と『オデュッセイア』の著者の同一性についてである。この2つの叙事詩がホメロスによって書かれたのではなく、「おそらく同じ名前を持つ [別の] 詩人」によって書かれたのだという有名な、イエズス会系の古典学者がよく用いた古い冗談は、今日でもこの問題と関係がある。叙事詩の作者についてはわからないままで、あるいは今後わからないのかもしれない。ホメロスという概念は、物語を口伝する伝統から登場したであろう、ゆえに何世代もの語り直してきた者たちの考えが混ざり合っているであろうこの2つの叙事詩にかぶせられた、文化的な作り物に見えるのである。

なぜ、歴史は、にせの天才詩人を生み出すのだろうか？ もっともありそうな答えとしては、本当らしさという装いを加えるためである。このことを議論する際、筆者は、学生たちに、彼らが子供のころ友人から始めてお化けの話を聞いたときのことを思い出すよう求めた。その語り手はおそらく、真実を語っているような雰囲気を出すために「これは友達が体験した話なんだけど」のようなことを言っただろう。口承 [という、話の起源に多くの人間がかかわる形態の] の複雑さよりも、ひとりの人間 [が経験し、言っていることだ] という考えを理解する方が簡単なのである。

この議論に続いて、筆者はオシアン (Ossian)<sup>4</sup> からデミデンコ (Helen Demidenko)<sup>5</sup> に至るまでの多数の文学的フェイクを概観した。なかでも学生たちがもっとも好意的に反応するのは、サルマナザール (George Psalmanazar) の場合である。彼はフランス人だが、奇妙な一連の嘘を用いて、自身がヨーロッパに住む唯一のフォルモサ (台湾) 人だと主張した。これは、彼が金髪碧眼だったことと矛盾するし、彼は実際に台湾を訪れたこともなかった。こうした作り話に加えて、彼は [台湾における] さまざまなにせの習慣を考えだし、それが本当だと主張した。例え

<sup>4</sup> 18世紀スコットランドの作家マクファーソン (James Macpherson) (1736-96) によって創作された、架空の古代詩人。

<sup>5</sup> オーストラリア人作家デール (Helen Dale) が、ナチスに協力したウクライナ家族を描く小説 *The Hand that Signed the Paper* (1994) を発表した際に用いたペンネーム。著者はウクライナにルーツを持つという設定だった。ここではオシアンと並び、架空の書き手の例として挙げられている。

ばランプを灯したまま、椅子で直立して寝るといったことである (Lynch 1999)。

この手の途方もない作り話は、真正性の問題を生き活きと描き出し、学生たちがこんちに起きている似たような出来事と結びつけるのを可能にしてくれる。われわれが「フェイクニュース」の時代に生きていることを考えれば、これは価値あるスキルである。

## V. 方法論と学問分野

筆者は、短編小説を分割し、毎週注目点と答えやすい問を課すといった、経験ある大学教員ならよく知っているような標準的なアプローチを数多く用いる。他大学で1年生向けに短編小説の授業を行ったとき、筆者はアイロニー、詩的正義 [物語における因果応報]、一人称や三人称視点、伏線といった文学の用語を教えた。これらの用語が、テキスト自体を議論するうえでの枠組みを形作るからだ。しかし、筆者は、より関心を広げ、幅広い学問分野の中にもこれらの問題を明らかにするための素材を探し続けていたし、現在もそうしている。一例を挙げれば、先日筆者は、オーストラリア人作家ローソン (Henry Lawson) のある短編小説について授業し、物語に対して、歴史、芸術、また文化的アイデンティティといった概念を引きながら、風景、およびオーストラリアにおける風景と個人との間の関係についての先行研究を通じてアプローチした。筆者は、分野横断的な手法をしばしば採用するが、それは文学、音楽、法学、言語学、そして修辭学の学位を持っているという自身のバックグラウンドから来ているのかもしれない。

学問分野は常に恣意的な分類で、さらにそれらの間の壁は壊れつつある (あるいは、おそらくより正確には、自己解体のさなかにある) ように筆者には思える。特定の方法論やテキストの種類に基づいた古い分野分けはますます実際的でなくなっている。このことは部分的には、ここ数十年におけるポスト構造主義的理論の勃興とその実践、例えば特にバーミングハム学派<sup>6</sup>やスチュアート・ホール (Stuart Hall) のような研究者に代表されるカルチュラル・スタディーズへの関心の高まりが原因である。

## VI. 理論家たち、そして彼らから何を学ぶべきか

次に論じるのは、批評理論についてである。この問題に取り組む多くの学者が気づくのは、もし怯えた学部生でいっぱい教室を見れば、ただ黒板に「ポスト構造主義」とだけ書き、教室を見回すだけでよいということだ。人文科学においては、いまだに批評理論の価値と重要性に関する議論が進行中であり、そしてそれは続けていくべき重要な議論である。再び、ここで境界が問題になる。ひとは批評的アプローチならなんでもすべてを受け入れるのか、それともロナン・マクドナルド (Ronan McDonald)<sup>7</sup>や、テリー・イーグルトンや、あるいはより強力な、アラン・ソーカルのようなシニカルな見方をもとに批評理論を受け入れるのだろうか？

筆者は、新たな授業計画を立てるときは、毎回、以下のようなことを自分自身に問うことで自己反省するようにしている。筆者の答えは、時間とともに少しずつ変化してきた。

<sup>6</sup> バーミングハム大学の The Centre for Contemporary Cultural Studies を中心とするグループで、後述のスチュアート・ホールは主要メンバーに名を連ねる。

<sup>7</sup> *The Death of the Critic* (2007) などの著作で知られる、オーストラリアの文学者。

文学やカルチュラル・スタディーズにおいて使われるとき、「理論」という言葉によって何が理解されうるのだろうか？

いつ（そんなタイミングがあるとして）理論は学生たちに紹介されるべきなのか？

まったく教えられべきではないような理論も存在するのだろうか？

このような種類の思考には、ポール・ド・マンの『理論への抵抗』のような著作を再読するのが有益である。というのもこの本は、文化や社会についての議論の中で批評理論が果たす役割について論じ、そして理論が理論自身に憑りつかれている、すなわちある批評理論における最も興味深い疑問が理論の定義そのものであるような状態であると主張する。この本自体もまた、とても複雑な仕方ではあるが同じ「本が提示する理論の興味深い部分は理論の定義自体にあるという」状況にあり、したがって、筆者は、学者たちが学生たちにこれを読ませるべきだとは主張しない。筆者が主張したいのは、この本は確実に再検討に値するということである。ド・マンが書くように、

Perhaps the most instructive aspect of contemporary theory is the refinement of the techniques by which the threat inherent in rhetorical analysis is being avoided at the very moment when the efficacy of these techniques has progressed so far that the rhetorical obstacles to understanding can no longer be mistranslated in thematic and phenomenal commonplaces.

おそらく現代理論の最も教育的に有用な側面は技術の洗練であろう。理解を妨げるやっかいな修辭を、これらの技術の進歩ゆえにもはやテーマ的、現象的な常套語へ誤った仕方で翻訳することができなくなり、修辭的分析に内在する脅威を回避できるようになりつつあるのは、この洗練のおかげなのである。(De Man 1986: 17、邦訳: 51)

筆者は現在、理論的アプローチがテキストの表面的な意味以上の分析をする手段を提供してくれると考えている。従って、以下のすべてが理論的アプローチの例となる。

- ・構造上の技巧や文学用語、例えばアイロニー、カタルシス、一人称や三人称の語り手、詩的正義など
- ・テキストの歴史的背景（例えば『動物農場』に対するロシア革命のような）
- ・マルクス主義的、ポスト構造主義的、フェミニズム的、ポスト植民地主義的、フーコー的アプローチなど
- ・同分野内での比較
- ・分野横断的な分析

筆者の授業では、ジル・ドゥルーズからジュディス・バトラーまで、全体として多くの理論家たちを扱っているが、本節では、真正性について学生たちが取り組むうえでもっとも影響力が大きく、また取り組みやすいと筆者が考える4人の思想家について扱うことにする。ヴァルター・ベンヤミンの1935年の著作*Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*（『技術的複製可能性の時代の芸術作品<sup>8)</sup>』）は、複製された芸術作品が「オーラ<sup>9)</sup>」を保持しうる

<sup>8)</sup> よく知られた邦題として『複製技術時代の芸術』や『複製技術時代における芸術作品』などがあるが、ここでは引用元の邦題を採用した。

<sup>9)</sup> 「アウラ」という訳語がより一般的かと思われるが、ここでは山口訳に従った。

かどうかと問うていて、議論のよい出発点を与えてくれる。「オーラ」という語でベンヤミンが正確に意味しようとしたことは、真正性についてのディベートやディスカッションにおいて実りある基盤を与えてくれる。次いでロラン・バルトに目を転じると、彼は20世紀中盤の批評概念、とりわけ「シニフィアンの戯れ」についての知見をもたらしてくれる。ウンベルト・エーコの「ハイパーリアリティ」という概念は、ポストモダンの地平においてテキストの意味を考える可能性を切り開き、最後にジャン・ボードリヤールのシミュラクルについての著作が、次々と進展する象徴段階を理解し、説明するためのひな型を作り出す。

## 1. ヴァルター・ベンヤミン

ベンヤミンは、真正性についての理論的な議論を始めたという点で興味深い人物である。彼は、フランクフルト学派と交流し、またアドルノの初期の原初主義に影響を受けているのだが、「オーラ」の概念を通した真正性の性質についての彼の関心は、真正性についての理論的探究のよい出発点となる。

筆者の授業で最初に検討する著作は、先述のとおり、『技術的複製可能性の時代の芸術作品』である。この本はそれほど長くないが、しかし難解であり、筆者はこのときおり密度が高く、容赦のないテキストを読み切ることよりも、主要な概念を把握することのほうが重要であると感じている。ゆえに筆者は、この著作を、議論の役に立つ一連の中心的な概念へと要約した。この要約を通じて、この分野でレポートを書こうという学生が原書を参照し、彼らの読解の助けになるような議論の見通しを手に入れることができる。以下に示すのは、筆者が学生たちに配布した要約であり、それぞれのセクションでは筆者のゼミと関係する論点を示している。

### それぞれの節の要約<sup>10</sup>

序言: この論考のマルクス主義的な起源が説明される。ベンヤミンは、複製技術が進歩する前からマルクスがこうなる未来を予想していたと書く。ベンヤミンは、搾取がさらに激しくなり、「創造性、天才性、永遠性の価値、神秘」“*creativity and genius, everlasting value and secrecy*” (Benjamin 1935: 2, 邦訳: 297) といった伝統的な芸術観が支配や抑圧のために使われうると述べている。

I: 人間はいつも芸術を、例えば模写のような形で模造することで複製してきた。しかし、技術による複製は事情が異なる。古代、例えばギリシャには、ブロンズの鑄造技術があったが、それ以外の芸術作品は唯一無二なものだった。次いで木版画、リトグラフ、そして印刷技術が状況を変えた。特に、大量印刷を可能にしたリトグラフの影響は大きかったが、しかし映画の登場はそれ以上に影響力があった。ベンヤミンは、複製が実際的なプロセスから、それ自体芸術としてのプロセスへと変化したのがおよそ1900年ごろと考えている。

II: 複製は完璧に行われるかもしれないが、しかしオリジナルではない。オリジナルの作品には歴史がある一起源と、時間経過に応じた変化がある。1枚の絵画が持つ特徴は、単にそれが描かれた時期に由来するのではなく、[その時点から現在までの] 時間の効果にも由来するのだ。技術は外見を複製できるが、「本物であること」を複製することはできない

<sup>10</sup> この引用部は原文に倣い、すべてイタリックとした。

(Benjamin 1995: 6, 邦訳: 300)。この「本物であること」は「オーラ」と言い換えられている (Benjamin 1995: 7, 邦訳: 302) :

*What shrinks in an age where the work of art can be reproduced by technological means is its aura...Reproductive technology...removes the thing reproduced from the realm of tradition.*

芸術作品が技術的に複製可能となった時代に力を失っていくものは、芸術作品のオーラである。(中略) 複製技術は、(中略) 複製されたものを伝統の領域から解き放つ。(Benjamin 1995: 7, 邦訳 141)

たくさん複製品ができるほど、「ユニーク」ではなくなっていくのだ。

III: 人間は、歴史的に、さまざまに異なる仕方で芸術を受容してきた。今やわれわれは、ユニークなものを複製可能なものと考えようになってきており、したがって芸術に対して異なる反応をするようになっていく。「オーラ」が凋落し始めているのだ。

IV: 芸術は伝統に根ざしている。かつては、実用的な、あるいは機能的な価値を持っていたが、19世紀、「芸術のための芸術」(l'art pour l'art) という概念の登場で事情は変化した。現在起きている変化は、芸術作品が複製のために作られるかもしれない[ようになった]ということである。つまり、複製が芸術の一部なのだ。

V: 「礼拝価値」と「展示価値」は対照的な関係である (Benjamin 1935: 12, 邦訳: 308)。芸術作品は、洞窟壁画のように宗教的、象徴的な目的も持ちうるし、あるいは展示可能性も目的になりうる。複製される芸術は、展示可能性を大幅に増す。芸術の礼拝的な性質はそれゆえ減少していく。

VI: 礼拝価値は、特に肖像画を通して、存在を再び主張しようとしている。肖像画こそ「オーラ」に出会える場である。

VII: 人々は当時、写真が芸術なのかどうかかわからないでいたが、しかしもうひとつの疑問は抱かなかった—「写真の発明によって芸術の性格全体が変化したのではないか」“whether, with the invention of photography, the very nature of art had undergone a change” (Benjamin 1935: 15, 邦訳: 312)。写真は「外界を不毛にもコピーすること」“sterile imitation” (Benjamin 1935: 17, 邦訳: 314) に過ぎないのか、それとも何か新しい芸術なのか？

VIII: 役者はステージ上で観客に見られる。映画においては、機械がその仲介者である。言い換えれば、「観客が俳優に感情移入するとすれば、そういったことは器械装置に感情移入することによってのみ生じる。観客はつまり、テストするという態度をとるのだ。」“The audience empathises with the performer only by empathizing with the camera. It thus assumes the camera's stance: it tests” (Benjamin 1935: 18, 邦訳: 315)

IX: 映画において、役者はカメラに向かって演技し、観客に向かってではない。オーラは失

われている。さまざまな効果が文脈なしに生み出されている。ベンヤミンは、あるシーンで驚きを感じなくてはならない俳優の例を挙げている。驚きは銃の発砲のような、ほかの方法でももたらされうるのだ (Benjamin 1935: 20, 邦訳: 318)。

X: その俳優は疎外されている。アウラが縮小していくにつれ、それは「スターダム崇拜」に置き換えられていく (Benjamin 1935: 21, 邦訳: 319)。また現在、スタイルというものが早く移り変わるようになっている。文学が何世紀もかけてきた進化に、映画は数十年程度しかかからない。

XI: 映画は編集作業によってその意味を獲得するのであって、瞬間におけるイリュージョンを作り出すのではない。また、カメラは常にそこにあつて、しかし見えない。映画のイリュージョンとは、カメラが存在しないということなのだ。

XII: 大衆の視点は変わってしまった。人々はかつて保守的だったが、今や進歩的になった。

XIII: 小道具やクローズアップが、絵画のもたらす世界よりも意味において豊かな世界を作り出すのに使われうる。

XIV: 芸術は常に、何が〔芸術として〕受け入れられうるかという境界を押し広げようとしてきた。しかし、映画はその動きを混乱させ、思考を圧倒する。

XV: こんにちますます多くの人が、芸術を経験し、芸術に参加しているので、芸術に対する受け入れ方が変化した。より気を散らすメディアとしての映画……「観客は審査官である。しかしそれは、気の散った審査官である。」“The audience is an examiner, but a distracted one” …… (Benjamin 1935: 35, 邦訳: 336)

後書き:「政治を美化するためのあらゆる努力は、ある一つの点で頂点に達する。この一つの点とは、戦争である。」“All efforts to aestheticise politics culminate in one point. That one point is war” (Benjamin 1935: 36, 邦訳: 337) 人文科学は、感覚的な認識における変化が原因で、自己自身から疎外されてしまった。

これは、ある意味では時代に特有の議論（映画の発展と機械的な生産の隆盛を検証しているのだから）ではあるが、一方では、現代においても未だ有効な問題を提起しているという点で興味深い。この議論はまた、筆者の授業で次に大きく取り上げる理論家〔ロラン・バルト〕への素晴らしい導入にもなっている。

## 2. ロラン・バルト

ベンヤミンから自然につながるのはおそらく『明るい部屋』（1980）かと思われるが、しかし筆者は論文「作者の死」（1967）が、バルトのポストモダンとの格闘をもっとも優美に表現していると感じている（筆者がまた、この表題の洒落<sup>11</sup>もすばらしいと思っていることは認めざるを

<sup>11</sup> 原題 *La mort de l'auteur* が『アーサー王の死』 *La mort d'Arthur* にかかっている。

得ない)。この論文は、「[真正性]と「テキスト」が」知覚されるのは主観的になのかそれとも客観的になのかという討論と並んで、「真正性」と「テキスト」にまつわる筆者の授業の中心的な概念に直接関係している。バルトは、作者をテキストの意味を決定する唯一の権威とみなす考えに反論する。その代わりにバルトが主張するのは、テキストの意味は、作者の意図とは独立に、読者とテキストそのものの間の相互作用によって生み出されるということである。以上のような作者の権威的な声の脱中心化は、意味が固定的で権威的なものではなく、むしろ流動的で主観的であると主張することを通して、真正性にまつわる伝統的な意見への異議申し立てとなる。

バルトの幾分厳格な「作者とテキストの意味との」分離は、筆者の授業でテキストに対して取っている分野横断的で文脈を重視したアプローチにはしばしば難題となる。特に、よく知られた結語のような文章が典型的である：

We are now beginning to let ourselves be fooled no longer by the arrogant antiphrastical recriminations of good society in favour of the very thing it sets aside, ignores, smothers, or destroys; we know that to give writing its future, it is necessary to overthrow the myth: the birth of the reader must be at the cost of the death of the Author.

良き社会は、まさしくおのれが排斥し、無視し、圧殺し、破壊しているものの立場に立って、臆面もなく非難しかえしてくるが、われわれは今やこの種の反語法に欺かれなくなった。エクリチュールにその未来を返してやるためには、こうした神話を覆さなければならない、ということのをわれわれは知っている。読者の誕生は、「作者」の死によってあがなわれなければならないのだ。(Barthes 1967: 148、邦訳: 89)

筆者がそこで学生たちに問う問のひとつは、バルト自身が彼の批評の作者として、この「作者の死という」議論に「権威的な」影響力を及ぼしているのかどうかというものである。この間は一般化して、「テキストの」背景を検討することにもつながっている。筆者はバルトの考えに対する完全な賛成や拒絶を求めているのではなく、むしろコンテキスト理論がそれ自体緊張をはらみ、複数の影響関係や解釈へと開かれているという微妙な理解を目指している。

バルトの真正性にまつわるより広い視点は多くの側面を持っていて、そしてその他の著作、特に『現代社会の神話』(1957)そして『テキストの楽しみ』(1973)を通して検討できる。

『現代社会の神話』において、バルトはいかに文化的な現象、例えば広告、メディア、そして消費財といったものが意味を構成し、また操作するのかを検証している。こうした文化的な創造物はしばしばそれ自身を現実の真正な表現だと装っているが、実際にはイデオロギー的で神話的なシニフィアンを帯びているとバルトは論じる。彼は日常的な対象に深い文化的意味を吹き込み、したがって真正であることと狡猾な策略との境界をぼかしてしまうようなプロセスを表現するのに「神話」という語を用いたのである。

真正性をめぐるバルトの探求において中心的な概念のひとつは、この神話的シニフィアンである。バルトによれば、神話的シニフィアンとは、一見自然で真正なものに見えるが実際には社会的、歴史的諸力によって形作られた表象であるような、文化的なシンボル、またはイメージのことである。例えば、彼はいかにワインやせっけんの広告がフランスらしさや清潔さの神話的イメージを生み出し、他方それらの表象の背後にある経済・政治的利益を覆い隠しているかを分析した。この「表象についての」考察は、筆者の授業でも扱うが、『映像の修辞学』(1977)においてさらに展開された。

『テキストの楽しみ』において、バルトは文学的な「楽しみ」の概念を、テキストへの読者の積

極的な関係構築と読者たちの真正性への欲望との複雑な相互作用として探求している。彼は2種類のテキストを区別する。「楽しみのテキスト」、つまりなじみ深い、見通しがつきやすい構造を通して読者にすぐさま喜びをもたらすようなテキストと、「飲みのテキスト」、すなわち慣例的な語りの形式を崩壊させ、読者を意味の創造へと能動的に参加するよう促すテキストである。バルトにとって、文学における真正性の追求とは、慣れ親しんだものの中に心地よさを探すことよりも、むしろ「飲みのテキスト」の破壊的で転覆的な潜在力を受け入れることに関わるのである。

全体的に見て、バルトの著作は、見たところ自然で何の疑問もないような表象の真正性に異議を申し立てながら、言語と文学の創造的で変革的な力を賞賛している。バルトの議論はどちらかといえば比較的わかりやすいものである。

### 3. ウンベルト・エーコ

もともとウンベルト・エーコは記号学者であるが、彼は真正性に関するいくつかの疑問と現実の相矛盾する性質を浮かび上がらせる多数の議論をもたらしてきた。私見では、それらの議論のなかで最も説得力があり、しかしわかりやすいものは、彼の「ハイパーリアリティへの旅」(1975)という論文である。旅行記の形をとった、物語のような性質によって、この論文は学生たちにとっては理想的な長いテキストになっている。学生たちは、エーコのフィクション化されたアメリカを横断し、彼が「孤独の要塞」"Fortress[es] of Solitude" (Eco 1975: 4) と呼ぶところの美術館を渡り歩いていく旅の過程を追っていくことができる。

この論文には、エロティックなホログラフィー、真贋入り混じったさまざまなもので構成された内装、そして偽の外輪船まで登場する。疑似的な真正性、そしてハイパーリアリティが頂点に達するのが(例えば蠟人形館などよりも)ディズニーランドであるというのは驚くべきことではない:

An allegory of the consumer society, a place of absolute iconism, Disneyland is also a place of total passivity. Its visitors must agree to behave like its robots...If the visitor pays this price, he can have not only "the real thing" but the abundance of the reconstructed truth.

消費社会のアレゴリー、そして絶対的なアイコン性のある場であるとともに、ディズニーランドはまた完全な受動性のある場でもある。ディズニーランドに来た客はロボットのように行動することに同意しなければならない。(中略)もし客がこの代価を払うなら、その客は「本当のもの」を手に入れられるだけでなく、たくさんの再構成された真実をも手にすることができる。(Eco 1975: 48)

この一節は、真正性そのものの意味に関してエーコの著作中に見られるいくつかのテーマのうちのひとつを強調している。概してエーコの記号論的アプローチは、どのように真正性が構築され、さまざまに異なる文化的文脈の中で認識されるかを検証している。彼は、いかに記号と象徴が真正なる経験や対象の創造や解釈に寄与しているかを探求する。そこでは、文化の中のあらゆるものがコミュニケーションのある形式であるという考えが中心になっている。

エーコの著作は、自然で正統だと思われているものと、人為的に構築され、疑似的とみなされているものの間の緊張関係の中にある重要性を強調している。エーコは、正統性とは内在的な性質なのか、社会的に構築された幻影なのかと問う。(次項で扱う)ボードリヤールの概念を発展させて、エーコはいかに現代の文化がますます正当なオリジナルを離れ、模造や複製によって特

徴づけられるものになってきたかを論じる。特に彼のハイパーリアリティに関する著作において、エーコはこの「オリジナルから模造、複製への」変化がどれほど真正性の認識に衝撃を与えたかを検討している。

1986年「英訳刊行」の著作『中世の芸術と美』に代表されるように、エーコはまた、人は何を歴史的に真正だと考えるのかにも興味を持っている。この本で、彼はどのように歴史のナラティヴと表象が真正性の理解を形作りうるかを探求している。彼はいかにして歴史的な神話、ナラティヴ、また文化的伝統から真正性が構築されるかを、美学思想に結び付けながら調査している。例えば1976年の『読者の役割』や、アンソロジー的著作の『醜について』（2007）のような著作に見られるように、エーコの真正性についての議論はしばしば芸術と文学についての思索と交差する。これら2つの著作は、いかに芸術家や作者が、彼らの創造的なプロセスや作品において真正性についての疑問の中を進んでいくかを探求している。

将来、筆者は、エーコの小説『薔薇の名前』を主要なテキストとして、そこから何節かを取り上げることもあるかもしれない。この小説はエーコの中世文化に関する理解に満ちているが、しかしより現代的な探偵小説の形をとっている。実在の（真正な）場所と歴史的な人物たちがフィクションと相互に働き合っており、謎を解く鍵となる中心的な「テキスト」も、アリストテレス『詩学』の散逸した第二部—それはそもそも存在しなかったかもしれないし、存在したとしても中世以前に失われたと考えられている—である。これは小説と同時期にボードリヤールが探求していた、シミュラクルの相互作用の完璧な例である。

#### 4. ジャン・ボードリヤール

ハイパーリアリティ、およびそれが真正性とテキストについての中心的な問題と結んでいる関係性のもっとも明快な記述は、1981年に出版されたジャン・ボードリヤールの『シミュラクルとシミュレーション』の中に見られる。この本はポストモダン哲学に大きな影響力を持っただけでなく、ポピュラーカルチャーにおけるある種のよくある設定（tropes）の基礎ともなった。もっとも知られているのは、ボードリヤールの諸概念が映画『マトリックス』シリーズの基礎になったことである。とはいえ、ボードリヤール自身はその映画のファンではなく、彼の哲学のできの悪い応用だとみなしていたのだが。

ボードリヤールの思想を部分に切り分けて、学生たちがそれらを理解できるよう助けるための方法はいくつもある。最初に扱う概念は、近代社会が現実世界との接点を失い、コピーの中に生きているというものである。このことを説明するのに、筆者は学生たちに2つのテキストを与え、検討させる。1つ目は、ホルヘ・ルイス・ボルヘスの「学問の厳密さについて」である。2つ目は、ルイス・キャロルの *Sylvie and Bruno Concluded* からの短い抜粋である。これらのテキストはどちらも、地図自体とそれが示す場所とがまったく同じ大きさになっている、[すなわち縮尺1:1の] 巨大な地図を作ることを扱っている。そしてボードリヤールの著作が主張するのは、われわれが地図の世界に生きており、地図がその基盤としているような「実際の」世界に生きているのではないということである。

いまやボードリヤールにとって、現実とは虚構の世界—われわれが作り出し、そしてそれを現実とみなしている、「地図」—に従うことを余儀なくされている。彼は、現代の文化が人為的に作られたものだとして述べているのではなく、むしろわれわれが自然な世界と人為的な世界との間の差異を理解し、認識する能力を持っていないということを主張している。記号と象徴がわれわれの現実世界にとってかわってしまった。以下は学生たちのために筆者が情報を要約したものである<sup>12</sup>。

ボードリヤールの思想において「シミュラクルの階層」は3つあり、それぞれが歴史上のある時点に結び付けられている。

- (1) 前近代において、シミュラクルは現実を象徴するが、しかし現実自体とは容易に区別されうる明らかな虚構である。
- (2) それに続く、19世紀産業革命の時代には、シミュラクルはより説得力があるものになる。例えば写真やそのほかの物理的な模造や、イデオロギー的な模造（さらに深い真実を表象し、占有するために概念の空虚な形式を用いること）である。
- (3) 現代においては、シミュラクルはあまりにもっともらしいので、現実世界を置き換えてしまっており、そして表象が現実を決定する一言い換えれば、意味がまず受け取られ、それから現実化される。

この変化が起こったのにはいくつか理由がある。いくつかのありうる理由としては、ボードリヤールによれば、

- (1) メディア文化。メディアはもはや単に情報を提示するだけでなく、情報を解釈し、そしてまたわれわれのことをも解釈する。インターネット上で「性格診断クイズ」のようなものをやったことはないだろうか？色や画像や、その他いろいろなものを選んでいくと、最後には自分の性格について何か表示されるというものだ。もちろんこのクイズは、単に人々にクリックさせ、マーケティングに利用可能な個人情報と共有させるために作られているのだが、現在でも有効な方法である（ダイヤモンドは永遠なのだ<sup>13</sup>）。
- (2) 交換価値。産業革命以前、物はその使用と関連付けて考えられていた（掘るためにスコップを手にするのだ）のだが、しかしこの関係は資本主義の勃興によって変化した。いまや、物はそれ自身の使用を超えた価値を持ちうるのだ。例えば、ハンドバッグを考えてみよう。実用性という点から見れば、100円ショップのハンドバッグでも、エルメスやルイ・ヴィトンのものでも変わらないが、後者にかかっているコストは受け入れられている抽象的な意味での商品の価値に由来し、物を運ぶためにバッグを使うことに由来しているのではない。
- (3) 多国籍な資本主義。マス・コミュニケーションとグローバル化の時代においては、労働者が姿を消す傾向にある。われわれは商品の生産という側面は見ず、ますます交換価値としての側面を見るようになっていく。ゆえに、われわれはランニングシューズを作っている中国の子供たちについて考えることはしない。
- (4) 都市化。われわれはますます自然と切り離されている。人間の手が加わっておらず、都市の拡大にも影響されていないような場所に最後に訪れたのはいつのことだろうか？そんな場所にそもそも行ったことがあるだろうか？その代わり、こんにちわれわれは事前にパッケージ化された「自然」になら出会える。このことは箱根のような場所で最も顕著である。箱根では、ケーブルカーから緑あふれる世界が見えるけれども、それに触れることはできないのだ。この中でコーヒーを飲む人は？コーヒーの木がどんな見た目をしているか説明できる人は？これはまた、多国籍な資本主義とも強く関係している。
- (5) 言語とイデオロギー。これらはコミュニケーションの道具として一情報を伝達するた

<sup>12</sup> 以下の要約部は、原文に倣いすべてイタリックとした。

<sup>13</sup> ダイヤモンド会社 De Beers のキャッチコピーとかけたジョーク。

め一生まれたが、それ以上のものになった。かつて、イデオロギーとはいくつかの概念を取り上げ、それらを一連の信念のもとに提示する方法のことだったが、現在それはあまりにも深くわれわれの考え方の一部となっているので、われわれの現実を規定してしまう。考えを表明し、思考を形作るための手段としての言語は、いまや完全にイデオロギーに基づいている。われわれが思考を組み立てるのに用いるさまざまな語はすべて文字通り以上の意味を持っている。これらの職業の名前について考えてみよう：

- ・消防士 (Fireman)
- ・助産婦 (Midwife)
- ・飛行士 (Aviator、もし女性なら 'Aviatrice' だろうか)
- ・エアホステス (Air Hostess、イギリスやその他の男性客室乗務員が多い国ではまだこの言葉が使われているのだが、客室乗務員のほとんどが女性である日本では使われていない……なぜだろうか?)

こんにちでは男性も女性もこれらの職業に就くが、しかしわれわれの思考の中には「職業と」ジェンダーについての概念が固定化されている。これは言語によって支えられたイデオロギーの一種である。

イメージそれ自体は4つの段階を通る。イメージは表象と異なり、シミュレーションをある種の虚構とみなす一方、シミュレーションはイメージを物事の自然な性質として受け入れている。4つの段階とは、

秘蹟。奥深い現実を反映する。

呪い。奥深い現実を隠し変質させる。

妖術。奥深い現実の不在を隠す。

シミュレーション。断じて、いかなる現実とも無関係で、「それ自身純粋なシミュラクル」である (Baudrillard 1981: 6、邦訳: 8)

明らかに、学生たちにとってこの情報を理解し、文脈に当てはめていくことは難しいだろう。次にすべきことは、それゆえ、彼らが習ったばかりの概念を使ってみることができるように、いくつかの役に立つ素材を提供することである。そのために筆者は、2、3の水準において異なった「テキスト」を想定し、まずはいくつかの批評的アプローチを学生たちに案内し、その後与えられた理論モデルをもとに自分自身の論点を選び、展開できるようにしている。

## VII. テキストの3つの水準：ケーススタディ

筆者の授業では、批評の枠組みを利用するにあたって、テキストを論じるための3つの水準を用意している。第一に、テキストをより広い文脈に置き、文化全体に埋め込まれたものとして考えることである。第二に、そのテキストをほかの、関連するテキストとの関係で捉えることである。そして第三に、テキストをそれだけで独立したものと考えることである。それぞれの水準において、分野横断的なアプローチが適用可能である。

筆者は、さまざまな分析のテクニックに資するようなテキストを選ぶよう心掛けている。私見では、映像付きの音楽が役に立つと考えている。それは短く、文化に基礎を置いていて、イメージ、純粋な音、そして語られる（あるいは歌われる）言葉を組み合わせているからである。最近の授業では、筆者はGuns 'n' Rosesの“Sweet Child O' Mine”という曲とミュージックビデオを分析の対象に選んだ。

## 1. より広いコンテキストの一部としてのテキスト

この曲は、このバンドの他の作品と同様、ポピュラーカルチャーの一部をなす。Guns 'n' Roses自体は1985年に結成されたが、それはちょうどアメリカ合衆国経済が強力だった時期のことだった。The Hollywood RosesとThe L.A. Gunsという2つのバンドのメンバーが合流してバンドを結成したのだが、彼らは衝撃を与えようとして、[単に2つのバンド名を組み合わせる代わりに]“Hells of Amazon”や“A.I.D.S.”などたくさんの変ったバンド名を考えていた。彼らの奇行にはドラッグやアルコールの影響による不品行も含まれており、例えばリードシンガーがある晩他のバンドメンバーのガールフレンドを誘惑し、彼女との性行為の音を録音したうえで“Rocket Queen”という曲のソロパートをその音に重ねて収録するということまであった。

“Rocket Queen”が収録されているアルバム*Appetite for Destruction* [邦題アペタイト・フォー・ディストラクション]は1987年にリリースされて3000万枚以上を売り上げ、現在でも最も成功したデビューアルバムとなっている。一見すると、バンドは彼らの反社会的なイメージにもかかわらず、当時の時代精神（Zeitgeist）をうまく利用することに成功したように思える。このことはすでに、反抗の真正性についての、また反抗を表象とシミュレーションのどちらと関係づけて考えるのがよいのかについての疑問を提起している。

加えて、このアルバムは何度もジャケットが変化しており、ある案ではチャレンジャー号の爆発事故の画像が検討されたこともあった。アルバムがリリースされた当初のジャケットは、ロボットのレイプ魔が、歯がナイフになっている怪物によって八つ裂きにされようとしている絵だった。アメリカ合衆国のいくつかの音楽チェーン店が、あまりにも客の気分を害するというところでこのアルバムの店頭販売を拒否すると、ジャケットは4つの端と交差部に髑髏になったメンバーの顔を配したケルト十字へと変更された。このことは、大衆の反応や社会的な圧力によって形作られ、変化を被ったテキストの例である。

“Sweet Child O' Mine”のミュージックビデオに登場するイメージ自体は世間の期待に沿っており、例えば反抗の文化的シニフィアンとしてギターが登場している。映像冒頭の主要なイメージの1つは、スラッシュ [バンドのギタリスト] が弾くレス・ポール [ギターのボディ形状の1つで、オリジナルはギブソン社が発売] である。しかし、このギターはギブソン製ではない。このギターはデリッグ (Kris Derrig) というルシアー [ギター製作者] による模造品なのだ。にせものであるにもかかわらず、このギターはアイコン的な楽器となり、何千本ものレス・ポールが売れた結果、当時下降気味だったギブソン社の売り上げが回復することにもなった。このシミュレーションのプロセスは、ギブソン社自身がアルバムで使われた [模造品の] レス・ポールのレプリカを発売することによって完成した。本物を作る会社が、言ってみれば、にせもののにせものを製作したのである。ここに至ってハイパーリアルがその頂点に達している。

## 2. 他のテキストとの関係におけるテキスト

このような曲はさまざまな種類の似たような曲やコピーを生み出しがちである。この曲の間テキスト的な意味での影響力は大きく、ギター中心のハードロックが復活することにもなった。

[このことを考えるのに]、バンドのその後の作品（バンド作品と各メンバーのソロ作品の両方）と、その後の数年間におけるほかのバンドの曲との関係性との両方を考慮に入れることができる。Coldplayのようなソフト・ポップのバンドさえも、この曲が彼らの作曲に影響を与えたことを証言している（Sullivan 2015）。

曲のカバー作品もまた重要である。それはボードリヤールの言う記号の段階的発展の好例になっているのだ。この曲のさまざまな異なる解釈が、いかに「魔術」や「悪意」の段階と関連しているかを検証することで、有意義な議論を組み立てることができるだろう。筆者は、シタールや、アコースティックギター1本、あるいはニュー・オーリンズスタイルのビッグバンドアレンジを施したバージョンまで発見した。それぞれの場合において、テキストは再想像され、変化を加えられて、シミュレーションの過程で異なる物になっている。

この曲のアレンジとして興味深いのは、2014年の「フロッピーディスク・オーケストラ」“The Floppy Drive Orchestra”なるグループによるものである。連なったフロピードライブが、その機械的な機構を使って音を出し、音楽を再現するのだ。ここに、シニフィアン自身の自己消費という側面が見られる。意味の階層の複雑さは、今まさに変化している文化的なテキストが更に反復されるということを学生たちが解釈できるようになる上で特に価値のあるものになる。

この曲と他の曲との関連性についてもうひとつ興味深いのは、2015年にこの曲が盗作だとして訴訟が起きたことである（Factmag 2015）。問題となったのはAustralian Crawlというバンドが1981年にリリースした“Unpublished Critics”なる曲である。このことは、文化的なテキストの性質とは流動的で、異議申し立てがなされうるものなのだという事実を強調するのに役立つ。

### 3. 自己充足的なものとしてのテキスト

曲やそのミュージックビデオのようなものをその内容との関連で検討するとき、考慮に入れるべきことは無数にある。音楽的な要素を考えることは興味深くはあるが、学生たちが基礎的な音楽理論に通じている場合に限られる（特にこの例で言えば、I-VII-IV-I進行や、あるいはミクソリディアン・スケール上での作曲とコード・ファンクションのような知識である）。これらの背景知識がなければ、このような種類の分析は学生たちを置き去りにするだけだろう。

歌詞もまた、押韻パターンや構造といった技術的な要素や、使われている比喩の文学的分析といったアプローチができる。多くのファンは、この曲がボーカリストのアクセル・ローズと[兄弟デュオの]エヴァリー・ブラサースの兄ドン・の令嬢エリンとの激しく、しかし短命だった関係について歌っているのだという物語を受け入れている。しかし、他の可能性について考えることも興味深い。今回の場合、多数の対抗的な解釈があり、その中には歌詞が老人と彼よりずっと若い女性との性的関係を示唆しているとか、“sweet child”がヒロインのことだというものまである。

ミュージックビデオ自体は、さまざまなフレーミングの技術や、白黒映像とカラー映像の切り替えや、言外の意味を生み出すためのミザンセース、また非常にたくさんのカットといった、映画の研究をする学生にはなじみ深いたくさんのテクニックを用いている。さらにそこに、物語内外の音響効果が結びついている。

これらすべての場合において、真正性は疑問に付される。「作者」の関与は曲の背後の意図をめぐる、また歌詞をそうした文脈の中でどれほど理解すべきかをめぐる議論を下支えするし、楽曲映像という側面はベンヤミンによる[技術の]媒介と感情移入にまつわる議論と強く関連している。構造や音楽的形式についての議論は、そのまま反復や再生産についての議論となる。

## VIII. 4人の理論家、真正性、そしてAI

人工知能（AI）の隆盛とともに、筆者が実施するような授業は将来変化する可能性が高い。AIは近年驚くほど発展してきており、さまざまな範囲へと急速に応用されつつある。しかし、AI技術の発展するスピードは、それに関する枠組み（例えば倫理的問題、法的な立場、あるいはその他の实际的、あるいは哲学的問題）の発展するスピードをはるかにしのいでいる。知の所有と使用、情報源の価値、あるいは人間であるということがどのようなことを意味するのかといった中心的な問題は、かつては抽象的だったのだが、現在では差し迫ったものになっている。真正性の研究はそれゆえ、その新たな形式においてAIに関する必要な道具立ての便利な一部なのである。人文科学は、この仕事に必要なものを備えており、そして先述の4人のような理論家たちが鍵となる知見を提供してくれる。今節では、彼らそれぞれの研究がこの問題に関して役に立ちうる方法を検討する。

### 1. ヴァルター・ベンヤミン

ベンヤミンの複製、オーラ、そして人間の経験を形作るうえでの技術の役割についての議論を通じて、人工知能が真正性の授業に与える衝撃に関して知見を得ることができる。ベンヤミンの枠組みから教育におけるAIを検証することで、真正性を拡大する好機と真正な学びの経験からの更なる疎外というリスクの両方が明らかになる。

最初に、ベンヤミンの「オーラ」とは、オリジナルの芸術作品が持つ唯一無二の存在意義と真正性（それは再生産されたコピー品では消えてしまう）のことである。AIという文脈では、教育する内容が複製され、広く拡散されることで、知識を伝達することのオーラが弱まる可能性がある。AIが教材を広く供給し、学びの経験を個人に合ったものにすることが可能な一方で、学習者はオリジナルの作品や教育者との真なる交流よりも、アルゴリズムによって生成された教材に触れることになるため、AIは真正性の凋落にもつながりうる。ゆえに、AIの再生産能力を強調することは、学習者を教育内容が持つ唯一無二の文脈や教育上の意図から引き離すことになり、教育という経験における真正性への異議申し立てとなるのである。

ベンヤミンの、芸術に対する「注意散漫な受容」という概念は、近代の技術的進歩、例えば写真や映画が、人間の知覚を変え、観客を芸術との直接的で熟考的な関わりから引き離し、ある種の疎外をもたらすという主張である。これと同様に、AIによって仲介される教育は、パッケージ化されたコンテンツと自動化された評価を受動的に消費することを助長することになり、学習者を真正な学びの経験から遠ざけてしまう。AIを用いた教育プラットフォームとオンライン授業の急速な増大は、意義深い会話や、批判的な質疑応答や、真なる知的な〔授業への〕関与よりも、効率性と標準化の方を優先し、技術的な複製可能性が持つ疎外的な影響を強めることになっているかもしれない。

ベンヤミンは、技術が教育法のさまざまな実践形式を作りかえ、学習とコミュニケーションの新たな方式を可能にするという、技術の革新的な潜在力を認識していた。教育におけるAIは、個人に合った学習経験や、状況に適応した個人指導のシステム、またデータに基づく学習者のパフォーマンス評価といった機会を提供する。AI技術を推進することで、教育者は個人の学習スタイルに合ったオーダーメイドの指導、タイミングのよいフィードバック、そして学習者の関与度とモチベーションを高める没入的な学習の雰囲気を作り出すことが可能になるかもしれない。しかし、こうした技術による介入が教育における真正性をどこまでもたらしかは、どこまで教育目標の助けになっており、どんな倫理的な問題があり、そしてどこまで人間の行為主体性や自律性を保つかにかかっている。

最後に、ベンヤミンは技術進歩という難題を切り抜けていくにあたって、批判的思考と人間の主体性を持つ重要性を強調した。教育におけるAIという文脈では、教育者と政策立案者は、学習経験の真正性、学習者の自律性、そして教育の社会文化的側面についてAIに基づく教授法が持つ含意を注意深く評価しなければならない。批判的な情報リテラシーのスキルを高め、利害関係者間の対話を推進し、AI技術の設計と実行に関する倫理的問題を重視することで、教育者は学習者が疎外されるリスクを弱め、学習者を技術と社会への注意深い参加へと導く真正な学習機会を醸成することができるだろう。

## 2. ロラン・バルト

ロラン・バルトの著作は、真正性を教えることへのAIの影響について有益な視点を与えてくれる。特に、彼の記号、言語、そして意味の構築についての理論を考えることが有益である。バルト的なレンズを通してAIを考えることは、技術的な介入が学習経験の真正性と知の生産のダイナミクスに及ぼす影響の仕方を浮かび上がらせる。

バルトの記号学理論は、記号と象徴が意味と知覚の形成に果たす役割を強調している。AIを通じた教育に関連して言えば、教育内容や個人に合った学習を提案し、また自動化された評価システムを分析、生成するために、アルゴリズムが大量のデータを処理する。AI技術が学習成果を最適化し、学習者の積極的な参加を目指す一方で、AIは真正な学習経験をシミュレートしたたくさんのシミュラクル—参照物のない表象—の増大にも寄与しうる。アルゴリズムによって生成された大量の学習内容やシミュレートされた「コンピューター・プログラムとの疑似的な」相互交流は、真なる学習への取り組みと、人工的に構築された学習との差異を曖昧にすることになり、学習経験の真正性が疑問に付される。

さらに、バルトの神話分析は、支配的なイデオロギーが文化的なテキストを通じて自然で長続きするものとなる過程を明らかにしている。同様に、教育におけるAIも、ある種の知や教育アプローチ、そして学習成果に特権的な価値を認めることで、既存の権力構造や教育上の不平等を強化しかねない。AIに基づく教育プラットフォームの背後にあるアルゴリズムが、学習内容の提案や評価基準、そして学習の道筋を通して何が真正な学習と知の生産を構成するかについての認識を形作り、偏見や不平等を固定化することにもなりかねない。AIが持つイデオロギー的な含意に対抗するために、教育者はAI技術に埋め込まれた表象の機能を慎重に検討し、またヘゲモニー的な言説に対抗し、批判的思考を養う多様でインクルーシブな学習環境を醸成しなければならない。

先述の「作者の死」という概念は、意味形成の間テキスト的な性格と、それによってテキストは絶えず再解釈され、より広い文化的文脈へと書き込まれることを強調している。AI生成された学習内容と自動化された学習補助システムのもとでは、教育者の作者や権威としての伝統的役割は作りかえられ、作者であること、専門的知見、および真正性についての既存の理解には疑義が挟まれる。AI技術が「多様な分野間の」共同作業による知の生産、分野横断的な研究、また教育資源の民主化を助長しうる一方で、AI技術はアルゴリズム的に生成された学習内容の所有、責任、そして信憑性に疑問を抱かせもする。教育者は、批判的なメディア・リテラシーのスキルを育み、学生たちがAIに基づく教材の出典、偏見、また含意について批判的に評価できるようにすることで、これらの複雑な状況を切り抜けていかななければならない。

最後に、バルトの読むことの楽しみについての論考は、テキストに触れ、解釈することの感覚的、情動的な側面を明らかにする。AIを利用した教育において、双方向的な学習環境、ゲーム的な教育プラットフォーム、そして没入的なシミュレーションの計画と実施は、学習者の参加度と意欲の向上を目的としている。AI技術が経験を通じた、また多くの感覚を通じた学習の機会

を提供する一方で、教育内容に深く、よく考えて取り組むことよりも、表面的な楽しみや娯楽性を優先してしまうリスクもある。学習者の学習への取り組みを高めるためにAIを推進することと、知的な厳密さ、批判的な調査、そして思慮深い思考という真正な学習経験に重要な要素を保つことのあいだで、教育者はうまくバランスを取らなければならない。

### 3. ウンベルト・エーコ

エーコの著作もまた、技術的な介入が学習経験の真正性や意味の形成に影響する仕方を探求するうえで役立ちうる。

まず、エーコの記号論は、記号と象徴から意味を構築するという解釈のプロセスを強調する。先述の通り、AIを利用した教育では、学習提案や個人指導、そして評価の自動化のために、アルゴリズムが大量のデータを分析、解釈している。AI技術が学習結果を最適化し、個人の必要に合ったオーダーメイドの指導を目指している一方、学習経験を画一的なものにし、人間の解釈の多様さや複雑さよりも効率性のほうを優先することにもなりうる。教育内容のアルゴリズム的な解釈は、特定の形式の知と表象に特別な価値を置き、それ以外を周縁化して、学習経験の真正性に挑戦する。教育者はAI技術に埋め込まれた解釈の機能を慎重に検討し、学習者を教育的内容や視点に批判的に関わっていくことを可能にするような多様でインクルーシブな意味形成へのアプローチを推進しなければならない。

次に、エーコのコミュニケーション論は、送信者と受信者の間の意味の伝達や交渉における仲介物の役割を明らかにする。教育におけるAIについて考えれば、自動化されたチャットボット、ヴァーチャルなアシスタント、またアルゴリズムで生成されたフィードバックは、学習者と教育機関とのコミュニケーションを容易にしうる。AI技術が即座のフィードバック、個人に合った支援、非同期的なコミュニケーションの機会を提供する一方、教育の相互交流が画一的なものになり、人間同士のつながりの真正性を犠牲にするリスクもある。AI技術による教育上のコミュニケーションの仲介は、教育者が感情的な知や、個人間の関係、学習者との真正な関わりを重視する共感と応答に基づく教育実践を行う上での難題となりうる。

エーコの著作に通底する、シミュレーションとハイパーリアリティの探求は、現実の表象がその参照物から乖離し、現実とシミュレートされたものの間の境界を曖昧にする仕方を説明する。AIを利用した教育では、仮想現実（VR）シミュレーションや拡張現実（AR）アプリケーション、そしてゲーム化された学習プラットフォームが、学習者がさまざまなテーマやシナリオを探索できる没入的な環境を作りだす。これらの技術が、経験を通じた、また多くの感覚を通じた学習の機会を提供する一方で、先に見たように、真正な学習経験よりも楽しみとしての価値やスペクタクルを優先してしまうリスクもある。繰り返しになるが、教育者は、教育における没入的な技術が倫理的、教育法的に意味するものを慎重に評価し、シミュレーションがもたらす利益と真なる知的な探求、批判的な調査、そして思慮深い思考を保つことのあいだで、バランスを取るよう努めなければならない。

とりわけ、現実と真実の性質をめぐるエーコの哲学的な探求は、人間の認知と経験の複雑さと多様性を際立たせている。AIがもたらす教育内容と自動化された評価システムにおいては、知の形成と何が真実かの決定がアルゴリズムによる解釈、認識論的な仮定、そして社会文化的なコンテキストに影響される可能性がある。真実を主張するさまざまな言説の複雑さやデジタル時代における情報の増大に対処するために、教育者は、学習者の批判的思考力、メディア・リテラシー、そしてメタ認知的な認識を高めなければならない。質疑応答、懐疑主義、そして知的な謙虚さという文化を醸成することで、教育者は、学習者が教育内容や視点の真正性や信頼性を批判

的に検討できるような教育を行うことができる。

#### 4. ジャン・ボードリヤール

ボードリヤールの、現代社会、消費文化、そしてハイパーリアリティについての批評は、エーコのそれとある程度関連している。ボードリヤールのシミュラクルとシミュレーションに関する考えは、AIが社会において果たす潜在的な役割を検討するのに価値ある枠組みを提供する。

先述の通り、ボードリヤールは、現代社会が、現実と表象との区別をますます曖昧にする、シミュレーション—オリジナルなきコピー—の増大によって特徴づけられると論じた。教えることとの関係では、AI技術は人間間の交流をシミュレートし、学習経験を個人に合ったものにし、そして自動的に学習内容を生成することができる。これらの進歩が効率と「学習の」測定可能性を提供する一方、それらは教育的な経験の真正性に疑問を投げかける。学習者はAIのチューターと交流し、またシミュレートされた環境に参加して、真なる学習経験とつくりものの構築物との間の境界を曖昧にしかねない。

ボードリヤールのハイパーリアリティという概念は、現実の表象が、現実それ自体よりも現実的になってしまうと主張する。先ほど見たとおり、教育におけるVRなどの学習プラットフォームが、学習者がさまざまなテーマやシナリオを探索できる没入的な環境を作り出す一方、これらのシミュレーションは真なる知的探求と批判的思考よりも娯楽性やあらかじめ規定された学習成果を重視しかねない危険がある。結果として、学習者はこれらのハイパーリアルな学習経験を真正な学習と勘違いし、現実世界の文脈がもっと複雑さや不確定性を無視することにもなりうる。

ボードリヤールはまた、ハイパーリアルな社会において、記号と象徴はその基礎にある現実とのつながりを失い、事物を参照する力をも失うことになると論じた。同様に、AIを経由した教育において、個人に合った学習提案や自動化された評価システムを支えるアルゴリズムは、より幅広い学習対象や学習者の多様なニーズを無視して、効率性と最適化を優先してしまいかねない。その結果、教育のプロセスはそれ自体が参照するもの—それぞれの学習者に固有のバックグラウンド、興味、そして学習スタイル—から切り離され、学習経験の真正性を突き崩しかねない。

最後に、ボードリヤールはシミュレーションの増大が真正なコミュニケーションを破壊し、真なる交流を決まった言葉やあらかじめパッケージ化されたメッセージの交換で置き換えてしまうと主張した。ここから教育とAIというテーマについて考えれば、自動化されたチャットボット、ヴァーチャルな学習アシスタント、またアルゴリズムによって生成されるフィードバックは、学習者と教育機関とのコミュニケーションを容易にしうる。しかし、それらの交流には、自発性や、共感、感情的な深みといった真なる人間間のコミュニケーションに見られる特徴が欠落している。したがって、学習者は、意義ある対話、協力、よき助言者に出会うことといった真なる学習経験にとって本質的な機会を失うことになりかねない。

以上4人の理論家たちはみな、AIを社会的に理論化するうえで、教室内でも、またより広い文脈でも役立つものを提供している。AIは個人に合った学習経験を高め、教育実践の仕方を変える機会をもたらしうる一方、学習者を学習内容と人間間の相互交流への真なる参加から疎外してしまうリスクもある。教育者は、教育においてAIがもちうる倫理的、教育法的な意味を慎重に検討し、人間の行為主体性、批判的な探求、また意義ある対話を優先した、真なる学習環境を作り出すよう努力するのがよいだろう。これは筆者の授業のような、真正性に関する授業が目指す主要な目標のひとつである。

## IX. 評価について検討する

真正性研究の分野で学生たちが行う課題を評価することには、固有の問題がある。何が「現実」を構成するのかという疑問は、ラカンの言葉の流用を超えて、哲学の起源まで遡るもので、また批評理論に関するどんな授業も知覚される現実〔とその外との〕の境界を扱わなければならない。ゆえに、真正性についての授業で、標準的な形式に基づいた評価モデルを計画することはとても難しく思える。いかにして、真正性のような議論の絶えない分野で、どのテキスト解釈が有効でどれがそうでないのかを決定できるのだろうか？難解な理論を適用するのに、誠実だが方向性の間違ったやり方は評価されるべきだろうか？本章の末尾となる本節では、学生たちのレポートを例にした評価方法を検討し、またそこにあるいくつかの困難と可能な解決策について議論する。Barrett (2010) は、これらのテーマのいくつかについて、人間性を評価するという問題を議論しながら説明している：

We poets, philosophers, historians and assorted textualists / culturalists are instinctively skeptical of the objectivity-truth claims made with such breezy confidence by scientists and statisticians. But at the root of the matter is a practical incompatibility between the kinds of intellectual skills we think we are developing in our students and the kinds of measurement tools which yield numbers with any plausible claim to objectivity.

われわれ詩人や、哲学者、歴史学者、そして種々のテキスト主義者/文化主義者たちは、科学者と統計学者が元々よく自信をもって主張する客観的真実というものに、本能的に懐疑的である。しかし問題の根本にあるのは、われわれが学生時代に上達させていると考えている種類の知的スキルと、客観性についてのありそうな主張に基づいて点数をつける評価の仕方との間の、実質的な両立不可能性である。(Barrett 2010: 59)

筆者は、たいてい、授業の参加者にはある程度の真剣さを求めることにしている。授業では期末テストを行わない一方、学生たちは完全に出典を記載し、使った方法論とそれが由来する理論モデルを明らかにしたレポートを書かねばならない。彼らの課題のこの〔方法論・理論モデルを明らかにしている〕部分は、本質的にひとつの文学評論でもあり、彼らが中心的な概念を理解していることのアピールでもある。学生が理論を応用する方法を誤解していた際に、彼らが知っている「と思っている」ことをレポートのこの部分で明らかにすることで、[誤ったことを書くという]失敗を防ぐことができる。またこの部分があることで、教員が首尾一貫した評価体系を適用できるようにもなる。

基本的に、レポートの評価は「構成、表現、内容、出典の明記」という基準で行い、それぞれ評価全体の25%ずつを構成する。「構成」は議論の展開のことである。筆者は、最初の節がレポートの主張(thesis statement)を概説し、用いる方法論を説明し、そして引き続き議論の要約を与えていることを期待している。この節には2、3の(基本的には3つの)節が続くのがよく、それぞれの節は、情報と解釈を提示するためのトピックセンテンスと、複数の概念を連ねてひと続きの議論を作るつなぎとなる言葉を用いるのがよい。最後に、主張を違った書き方で再度述べ、構成を再度なぞり、議論を終える結論となる概念を示した明確な結論部が必要である。こうしたステップが十分に明快なために、25点満点で「構成」の点数をつけられるのである。

「表現」については幾分評価が難しい。先述した通り、筆者はそれほど「完璧な」英語に重きを置いてはいない。筆者が重視するのは、議論の明快さである。筆者は学生たちに、彼らの書き

方を向上させるために、一連の指示を与えている。そこには以下のようなものが含まれる。

- (1) 直接の引用でない限り、自身の言葉を使う。
- (2) できる限り引用の代わりにパラフレーズを行う（出典の明記は必要）。
- (3) 剽窃を疑われるようなことは一切避ける。
- (4) ‘And’ ‘So’ や ‘But’ で文章を始めないようにする。
- (5) 反復と重複は避ける。
- (6) スラングや口語は使わない。
- (7) ‘…and so on…’ は使わない。
- (8) ‘of course’ や ‘it is obvious’ のような言葉は使わないよう気をつける。
- (9) ‘unfortunately’ や ‘luckily’ などの価値判断をする言葉は使わない。
- (10) 省略形を使わない（例えば ‘can’t’ ではなく ‘cannot’ を使う）。
- (11) 名称も省略形は使わない（例えば ‘US’ ではなく ‘the United States’）。
- (12) 能動態も受動態も使うことができる。通常、使えるところでは能動態を使うべきだが、受動態を使うことを避ける必要はない。
- (13) （人種、性別、性的指向、障がいなどへの）差別的な言葉や無神経な言葉は避ける。
- (14) 読者に質問を投げかけない。
- (15) 大言壮語的な表現は避ける（「マイケル・ジャクソンは世界中で有名で」……など）。
- (16) 完全に確信がない限り、完全性を表す言葉（‘always’ ‘never’ など）は使わない。
- (17) 本当に必要な場面でない限り、‘very’ は使わない。
- (18) 議論の一般化には注意する。

これらのルールは、学生が書くときのガイドラインとしても、筆者が評価するときの基準としても機能する。どこまでこれらの要素に注意を払うかの方が、完璧な文法で英語を書けることよりも重要である。

「内容」という点では、筆者は、学生の理解を重視する。筆者は、学生が、例えばボードリヤールのシミュラクルのような批評のアプローチを理解し、それを文化的なテキストについての議論と一体化させる方法を見つけることを期待している。トピックは多岐にわたる。学生たちにはさまざまなテキストを探し、正当性がある限りでアプローチに変化を加えるよう勧めている。筆者は、映画や音楽から、ジャズアルバムのジャケットや雑誌広告まで、あらゆるものについてのレポートを受け取ることになる。この授業は、学部生向けなので、筆者は必ずしも議論の独自性を重視しない。むしろ筆者が求めるのは、テーマを批評的に取り上げることである。この「内容」の] カテゴリーは評価づけが最も主観的になる部分であり、最も筆者の持つ理論的背景や学生が選んだテキストについての筆者の知識に左右される部分でもある。

最後のカテゴリーは「出典の明記」である。これには3つの側面が存在する。まず、本文中における出典の明記である。筆者はよく MLA—執筆時点での最新版は第9版—を用いる。学生は MLA の様式に正しく沿って書いているか？ 文章中とブロック引用の両方において引用の仕方は正しいか？ ページ番号が必要なときにきちんと明記され、またそれは正しい様式に則っているか？ 次に、参考文献のリストである。参考文献はその種類に応じて正しく並べられているか？ アルファベット順になっているか？ 学生はきちんと [著者名を] 姓、名の順にしているか？ URL は様式に沿って明記されているか？ これらを評価するのは機械的で容易である。様式に沿った正しい出典の明記が議論の質に直接影響するわけではないが、しかしレポートを書く上での学生の

注意力を示すバロメーターとして作用する。確実に、とまでは言えないが、しかしたいてい粗雑な出典の書き方には粗雑な考えが伴いがちである。最後の側面は、十分な出典明記がなされ、そしてそれらの参考文献が〔主題と〕関連しているかどうかである。この点の評価は、より主観的である。たいてい、標準的な学部生のレポートに関して筆者は最低でも1つの一次文献と5つの二次文献を求めており、ほとんどの学生は大した苦もなくこの基準を満たしている。

こうして筆者は、4つの大まかなカテゴリーに基づいて評価を行う。そのうち3つは客観的だが、1つは、筆者の当該4分野における知識によって学生の理解の度合いを測るという点で主観的である。筆者は、学生のプレゼンテーションを評価する際にも同じようなアプローチを採り、またそれぞれの学生の授業内課題についても同様にメモをつけている。このようにして、筆者は正確な成績をつけることができるのだ。

しかし、いかなる成績評価よりも重要なことは、このような種類の授業が持つ長期的な効果である。批評理論に関わるどんな授業もそうだが、参加者が新たな視点を獲得し、彼らが世界を異なった仕方ですら評価できるようになり、そして究極的には、授業を通じて文化と社会を再度考え直すのに役立つ道具を手に入れられることが望みなのである。

## 利益相反について

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

## 参考文献

- CORDIS. (n.d.). Action programme to promote foreign language competence in the European Community (lingua), 1990-1994: Programme: ET: Cordis: European Commission. Retrieved on August 1st, 2023 from <https://cordis.europa.eu/programme/id/ET-LINGUA/de>
- Barrett, Jason M. 2010. "Writing Assessment in the Humanities: Culture and Methodology." *Journal of Assessment and Institutional Effectiveness*, Fall 2010, Vol.1, No.1: 59–83. Retrieved on August 1st, 2023 from <https://www.jstor.org/stable/41163334>.
- Barthes, Roland. 1977. The Death of the Author. In *Image - Music - Text* (S. Heath, Trans.), pp.142–148. Glasgow: Fontana. (Original work published 1967) (バルト、ロラン 花輪光 訳 1979年「作者の死」『物語の構造分析』東京：みすず書房)
- \_\_\_\_\_. 2012. *Mythologies*. New York City, New York: Hill and Wang. (鈴木和成訳 2017年『テクストの楽しみ』東京：みすず書房)
- \_\_\_\_\_. 2011. *The Pleasure of the Text*. New York City, New York: Hill and Wang. (下澤和義訳 2005年『現代社会の神話 ロラン・バルト著作集3』東京：みすず書房)
- Baudrillard, Jean. 1994. *Simulacra and Simulation* (S.F. Glaser, Trans.). Ann Arbor: University of Michigan Press. (Original work published 1981) (ボードリヤール、ジャン 竹原あき子訳 2008年『シミュラクルとシミュレーション』東京：法政大学出版局)
- Benjamin, Walter. 2008. The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction. In *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction* (J.A. Underwood, Trans.), pp. 1–50. Harmondsworth: Penguin. (Original work published 1935) (ベンヤミン、ヴァルター 山

口裕之訳 2011年「技術的複製可能性の時代の芸術作品」『ベンヤミン・アンソロジー』東京：河出書房新社 pp. 295–358)

- Canale, Michael, and Merrill Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics*, Vol.1: 1–47.
- Coyle, Do, Philip Hood, and David Marsh. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cripps, Anthony, Richard Miles, and Sean O'Connell. 2018. "Integrating content with English language education in Japan: The perspectives of in-service and trainee teachers." *Nanzan University Academia*, Vol.103: 259–267.
- de Man, Paul. 1986. *The Resistance to Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.  
(ド・マン、ポール 大河内昌・富山太佳夫訳 1992年『理論への抵抗』東京：国文社)
- Eco, Umberto. 1990. *Travels in Hyperreality* (W. Weaver, Trans.). New York City, New York: Harcourt Brace. (Original work published 1975)
- \_\_\_\_\_. 1979. *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- \_\_\_\_\_. 1980. *The Name of the Rose*. San Diego, California: Harcourt Brace Jovanovich.  
(エーコ、ウンベルト 河島英昭訳 1990年『薔薇の名前』東京：東京創元社)
- \_\_\_\_\_. 1986. *Art and Beauty in the Middle Ages*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- \_\_\_\_\_. 2007. *On Ugliness*. New York City, New York: Rizzoli International Publications.  
(エーコ、ウンベルト 川野美也子訳 2009年『醜の歴史』東京：東洋書林)
- Factmag. 2015, May 11. Guns N' Roses accused of plagiarising Australian band on 'Sweet Child O' Mine'. Retrieved on August 1st, 2023 from <http://www.factmag.com/2015/05/11/guns-n-roses-plagiarism-australian-crawl-sweet-child-o-mine/>
- Jurek235. 2014. "Sweet Child O' Mine (Guns N' Roses) - Floppy Drive Orchestra (8 Channel)." Retrieved on August 1st, 2023 from <https://www.youtube.com/watch?v=Zr24s9YTMak>
- Lasagabaster, David, and Yolanda Ruiz de Zarobe. (Eds.). 2010. *CLIL in Spain: Implementation, Results, and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lynch, Jack. 1999, Jan. 29. Orientalism as Performance Art: The Strange Case of George Psalmanazar. Retrieved on August 1st, 2023 from <http://andromeda.rutgers.edu/~jlynch/Papers/psalm.html>
- Marsh, David. 2002. *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission.
- Sullivan, L. 2015, Jun. 11. Chris Martin Explains How Guns N' Roses Influenced New Coldplay Album 'A Head Full of Dreams'. Retrieved on August 1st, 2023 from <https://www.billboard.com/articles/news/6753966/chris-martin-coldplay-head-full-of-dreams-guns-n-roses>

## Review of Asian and Pacific Studies

Editor-in-Chief: Mamoru Nagano

Editorial Committee: Reiko Fujita, Masanori Takemoto, Yoko Kawamura,  
Saebom Lee, Shino Hateruma

Editorial Office: Hitoshi Kitahara, Noriko Nagahashi, Aoi Muraki, Aiko Hosomoto,  
Mimiko Yokoyama, Yuri Kozasa

Assistant Editor: Sang-il Han

*Review of Asian and Pacific Studies* is published once a year by Center for Asian and Pacific Studies, Seikei University. The review invites papers and articles concerning broad spectra of social, economic and political problems as well as technology transfer and environmental protection in the Asia-Pacific region. Papers should be within 10,000 words in English or 24,000 characters in Japanese including tables, figures, bibliography and notes. Body text and endnotes should be double-spaced in A4-paper (or equivalent of this form) and should be submitted by e-mail to [submission-caps@jc.seikei.ac.jp](mailto:submission-caps@jc.seikei.ac.jp), and by mailing a copy to the editorial office. A 300-word abstract should be attached at the time of submission. After refereeing, the editorial office will notify the author(s) its final decision concerning publication within three months after receiving the paper. Responsibility concerning facts and views rests solely with the author(s), and not with the editors of the review. For details, please see the website of the Center:

<https://www.seikei.ac.jp/university/caps/publication/info.html>



## 編集後記

本特別号は、小野尚美教授（成蹊大学文学部）を責任者、平山真奈美准教授（成蹊大学文学部※研究開始当時）をサブ責任者として、2020 年度から 2023 年度にかけて実施した共同研究プロジェクト「多様性の時代—日本の英語教育を考える—」の成果をまとめたものです。訳者を含め総勢 10 名の研究者の力作が揃い、特別号として刊行できましたことを嬉しく思います。なお、特別号は 2022 年度以来の刊行となります。

ご多忙にもかかわらず論稿をご執筆いただき、度重なる校正チェックに応じてくださいました執筆者の方々に深く感謝申し上げます。また、刊行に至るまでお世話になりました芳文社の細野和明氏、2024 年度末まで本特別号の編集に携わってくださった前・主任研究員の小松寛氏にも、心よりお礼を申し上げます。

アジア太平洋研究センター  
主任研究員 波照間 陽

---

2025 All rights reserved

Published by Center for Asian and Pacific Studies, Seikei University

3-3-1 Kichijoji-kitamachi, Musashino-shi, Tokyo 180-8633, Japan

TEL: 0422-37-3549

E-mail: caps@jim.seikei.ac.jp

Printed and bound by Hobunsha Co., Ltd. Tokyo, Japan

# Review of Asian and Pacific Studies

2025

## CONTENTS

### [Special Issue : Diverse Approaches to English Education in Japan]

|                                                                                                                                                |                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| The Effects of Using ICT in English Education<br>for Japanese Elementary School Children .....                                                 | Naomi Ono,<br>Mayumi Tabuchi,<br>Ren Yoshimoto,<br>and Machi Augustine |
| The Effects and Challenges of Online English Conversation Lessons:<br>Promoting Autonomous Learning and Understanding World Englishes<br>..... | Megumi Kobayashi                                                       |
| The Relationship between Pronunciation and<br>Reading Skills in Japanese Learners of English: A Case Study .....                               | Kyoko Baba,<br>Manami Hirayama,<br>and Hinako Masuda                   |
| Text, Music, Image:<br>Critical Approaches to Issues in Authenticity .....                                                                     | Barnaby Ralph<br>Translated by Haruka Sugimoto                         |