

# ANNUAL REPORT

2018 年度

言語メディア教育研究センター 年報

2018



神田外語大学

目次：

|                                                                                                                                 |                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----|
| 年報について                                                                                                                          |                                                 | i   |
| 目次                                                                                                                              |                                                 | iii |
| ICT を活用した教材研究と指導実践：<br>普通教室における英語音声教材を活用した指導方法と授業準備                                                                             | 北村孝一郎                                           | 1   |
| EFFECTS OF SPEEDWRITING AND TASK REPETITION ON THE DEVELOPMENT                                                                  | 細田菜穂子                                           | 27  |
| 教職課程の学生による「高校生対象中国語講座」の取り組み                                                                                                     | 植村麻紀子                                           | 49  |
| 大学2 年次生のためのキャリア教育としてのインタビュー調査の取り組み                                                                                              | 澁谷由紀                                            | 61  |
| 神田外語大学のスペイン語教育について                                                                                                              | 青砥清一                                            | 81  |
| マサチューセッツ工科大学における日本語教員アシスタントプロジェクト<br>実施報告                                                                                       | 尾沼玄也                                            | 97  |
| 「アート思考、デザイン思考、システム思考の理論研究と教育実践<br>ー 新たなキャリア開発のための技法の探究に向けて」                                                                     | 小林敦                                             | 107 |
| 小宮山博仁（著）『本物の学力が身に付く新聞コラム活用術』<br>ぎょうせい, 2009年8月（刊）, 175頁                                                                         | 飛鳥井郁枝                                           | 129 |
| 社会を生き抜くための人文学<br>ーフランスを用いたケースメソッドの可能性ー                                                                                          | 高橋梓, 松井真之介,<br>山川清太郎                            | 133 |
| POSITIVE REACTIONS AMONG JAPANESE COLLEGE STUDENTS TO A LEARNER-<br>FRIENDLY DATA-DRIVEN LEARNING TOOL FOR ENGLISH              | Michael H. Brown                                | 157 |
| EXPLORING IPAD DIGITAL LITERACY IN JAPANESE FRESHMAN STUDENTS                                                                   | Anton Lloyd-Williams,<br>Euan Bonner, Sam Godin | 169 |
| MAKER EDUCATION: A FIT FOR HUMANITIES EDUCATION IN THE 21st CENTURY                                                             | Ryan Lege                                       | 183 |
| SELFIE VIDEOS FOR AUTHENTIC TECHNOLOGY-MEDIATED REFLECTION                                                                      | Prumel E. Barbudo                               | 187 |
| FOSTERING AMIND-SET OF CREATIVITY IN EDUCATION: A REVIEW OF<br>CREATIVITY, TECHNOLOGY & EDUCATION: EXPLORING THEIR CONVERGENCE. | Matt Kunce                                      | 207 |
| A BRIEF INVESTIGATION INTO THE POTENTIAL FOR VIRTUAL REALITY:<br>A TOOL FOR 2ND LANGUAGE LEARNING DISTANCE EDUCATION IN JAPAN   | Erin Frazier, Euan Bonner,<br>Ryan Lege         | 211 |
| 言語メディア教育研究センター活動記録                                                                                                              |                                                 | 217 |
| 会議開催実績                                                                                                                          |                                                 |     |
| 学会開催実績                                                                                                                          |                                                 |     |

# ICT を活用した教材研究と指導実践：

## 普通教室における

### 英語音声教材を活用した指導方法と授業準備

北村孝一郎

神田外語大学

### Developing and Using ICT based Audio-Visual Teaching Materials for English Lessons in a Traditional Classroom

Koichiro Kitamura

Kanda University of International Studies

## 要旨

近年の ICT の発展はめざましく、英語教育においてもその活用が普及しつつあるものの、すべての学校で無線 LAN や電子黒板の整備、タブレット端末の配布といった ICT 環境の充実が実現しているわけではない。本稿は、学校の普通教室でおこなえる ICT として英語音声教材を活用した学習活動に着目し、その指導実践を報告することにより文部科学省の推進する「教員の ICT 活用指導力の向上」を図る。また、普通教室に持ち込める簡易プロジェクターによって実現できる視覚補助資料／配付資料の提示例についても取り上げる。さらに、教材作成はとかく教員の個人作業になりがちであることから、普段の授業準備や定期試験のリスニング問題作成のための技術共有に資することを目的として、音声を媒体としたデジタル教材作成の基礎的な手順をまとめて付記する。

キーワード： ICT 普通教室 音声教材研究 英語教育実践

## 1. 背景

### 1.1. ICT 教育環境

グローバル化と高度情報化の進展にともない国際語として英語の役割も多様化する中で、英語教育を様々な側面から支援する ICT が開発されている。学校教育においても 2020 年度以降には小学校、そして中学校、高等学校にて順次実施される新しい学習指導要領で改善される主な教育内容（文部科学省 2017a; 2017b）にプログラミング教育を含む「情報活用能力」および「情報教育」が重要項目として挙げられている。さらに、電子黒板の設置やタブレット端末の配布が進められ、ICT を活用した授業実践が教員に求められるようになってきている。

しかしながら、表 1 に示す文部科学省の公開している資料（文部科学省 2017c）では、ICT 整備計画が初等・中等教育現場において必ずしも順調に進められてはいない現状も明らかにされている。

表 1 学校の ICT 環境整備の現状

|                   | 2017 年 3 月 1 日現在 | 目標      |
|-------------------|------------------|---------|
| ① 教育用コンピュータ       |                  |         |
| 1 台当たりの児童生徒数      | 5.9 人／台          | 3.6 人／台 |
| ② 普通教室の無線 LAN 整備率 | 29.6 %           | 100%    |
| 普通教室の校内 LAN 整備率   | 88.9 %           | 100%    |
| ③ 超高速インターネット接続率   | 87.3 %           | 100%    |
| ④ 電子黒板整備率         | 24.4 %           | 100%    |

『学校の ICT 環境整備の現状（平成 29（2017）年 3 月）』

（文部科学省 2017c）を一部改変

表 1 では、教育用コンピュータ 1 台当たりの児童生徒数は目標として掲げられている 3.6 人／台に対し 5.9 人／台にとどまっており、ICT 整備計画に遅れが生じていることが確認できる。さらに、普通教室の LAN 整備率、超高速インターネット接続率、電子黒板整備

率のどの項目においても目標の数値には達していない。とくに電子黒板の整備率については1学級当たり1台を目標として算出した達成率が24.4%と大きな乖離があり、日本の学校におけるICT環境整備には課題があることがわかる。

また、ICT環境整備の促進と同様に重要な対策事項として別資料『学校におけるICT環境整備の在り方に関する有識者会議：最終まとめ』(文部科学省2017d)では「教員のICT活用指導力の向上」というソフト面の課題について、以下のように言及されている。

「学習活動において、ICTを効果的に活用し、学びの質を高めるためには、単にICT環境を整備すればよいものではない。ICTはあくまでもツールであり、教員の授業力と相まって、その特性・強みが生かされるものであることに留意する必要がある。」

(文部科学省2017d:19)

ICT環境整備の遅れというハード面の問題解決と同時に、ICTを活用できる教員の養成も急務であり、同資料では情報活用能力の育成に向けたカリキュラム・マネジメントに関する実践的な研究の必要性が指摘されている。ICTを活用した指導法の研究はそれぞれの教育現場で取り組まれているものの、その成果の普及をどのように実現していくかは大きな課題となっている。ICTを用いた学習指導充実のため、国においては各教育委員会主導による研修や地方公共団体にICT支援員を配置するなどの対策が提案されているが、すでに一部の教育研究機関ではICT環境を想定した学習活動の実践報告や研修の機会を提供する取り組みが実施されている。神田外語グループの主催する英語教育公開講座はその先駆的な例であり、またイノベーティブ・クラスルーム・プラクティス(ICP)カンファレンスはICT指導技術の向上を教育関係者間で協働的に推進しようとする新しい試みである。

## 1.2. 神田外語グループの取り組み

### 英語教育公開講座

神田外語グループが主催する「英語教育公開講座」は、英語教員をはじめ英語教育に関係、関心のある方々を対象とした講座であり、毎夏その年の英語教育を取り巻く環境の変化に応じて掲げられるテーマに基づいて開催されている。2018 年は「Cutting Edge of English Education／英語教育の最先端」というテーマの下、基調講演に続き、以下の 5 つのカテゴリーから 27 の講義形式の講座と体験授業が展開された。

1. 中学・高校の現役教員による実践講座
2. CLIL 授業計画（内容言語統合型学習）
3. 学習活動のアイディア
4. ICT の活用
5. 英語外部試験と 4 技能型入試

上記カテゴリーのうち「ICT の活用」では、3 講座において ICT を活用した実践的な指導方法や授業運営について取り上げられた。

### イノベーティブ・クラスルーム・プラクティス

神田外語大学言語メディア教育研究センター（LMLRC）では、ICT やデータを積極的に活用した新たな教育・学習環境の構築を目指した研究実践活動をおこなっており、その成果の報告と共有を目的として「イノベーティブ・クラスルーム・プラクティス／ICP: Innovative Classroom Practice」を毎冬開催している。このカンファレンスは、大学関係者や小中高の英語教員だけでなく、企業、民間団体など幅広い参加者から成り、初回となる 2017 年には以下 4 つのタイプから 20 の発表と報告がプログラムに組み込まれた。

- A. 教育実践報告
- B. 授業デモンストレーション
- C. 新しい授業の設計ワークショップ
- D. ポスター発表

上記 4 つのタイプにおけるそれぞれ 6、2、5、7 件の発表と報告の多くで ICT を活用した教育実践や学習環境構築について取り上げられた。

このような英語教育公開講座やイノベーティブ・クラスルーム・プラクティス（ICP）カンファレンスといった教育研究活動およびその成果を普及する取り組みは、ICT 教育環境の充実、とりわけ教員の ICT を活用した授業力の向上に大きな役割を果たしている。新しい時代に求められる英語教育を想定しつつ、ICT を活用した学習活動の指導方法について研修の機会を広く提供するため、大学が今後さらに積極的に貢献していくことが期待される。

## 2. 本教育実践報告の目的

近年 ICT の発展にともない、その活用は英語の授業においても様々な学習活動に見られるようになってきている。大学や専門学校をはじめ、一部の小中学校、高等学校では ICT 機器を導入することにより ICT を活用した授業を積極的に実施しており、そうした教育実践の報告からは洗練された授業モデルが提案されることも多い。例えば、2018 年の英語教育公開講座にて「ICT の活用」のカテゴリーで開講された 3 講座のうち『Google アプリを活用したクラウド・ペアワーク、グループワーク（講師：石井雅章）』および『Learner Autonomy: Student Study Plans Using an iPad／自立学習：iPad を使った学習計画（講師：John Appleby）』では、実践的な指導方法と授業運営のノウハウを学び、受講者がそれぞれ担当している授業に ICT を取り入れていくためのアイデアを共有する機会が提供された。

しかしながら、このような ICT を効果的に取り入れた授業実践について学べる機会が増えている一方で、『学校の ICT 環境整備の現状』（文部科学省 2017c）の報告にある通り、学校における ICT 整備計画の遅れから、全国の小中学校および高等学校の教員が必ずしも ICT の恩恵を十分に受けられる教育環境にあるわけではない。

そこで本稿では 2018 年の英語教育公開講座における「ICT の活用」の категорияで開講された 3 つ目の講座『普通の教室でもできる ICT を活用した英語授業：プロジェクター編（講師：北村孝一郎）』に関連して、無線 LAN や電子黒板の整備、タブレット端末の配布が進められていない教室での教育実践に焦点を当てる。なお、プロジェクターは、スクリーンあるいは黒板に映像を投射できる便利な ICT ツールであり、教室に常設されていない場合でも個人で用意できるほど手頃になってきていることから、同講座は明日の授業からはじめられる ICT の活用例として、プロジェクターを介した映像や音声の効果的な利用とその作成方法を紹介した。

本稿は、音声を媒体としたデジタル教材の英語授業への導入方法とその準備のための技術を教員の間で共有することを目的とした同講座の趣旨に沿って、以下のように教育実践を報告する。

- (1) ICT 機器等が整備されていない普通教室における英語授業での音声教材の活用例を提示する。普段の授業に取り入れる学習活動として、音読とディクテーション、音変化の正確な聞き取りと発音、ロールプレイとシャドーイングの練習、さらにリスニングによる CLIL（内容言語統合型学習）を意識した授業展開を取り上げ、それぞれの指導方法を提案する。
- (2) 指導実践にて例示した音声教材の準備に必要な編集作業をまとめ、教材研究およびリスニング試験問題作成における教員の ICT 活用指導力向上のための一資料として提供する。

なお、資料は 2013 年の英語教育公開講座で開講されたワークショップ『英語教師のための音声教材作成スキル』にて紹介した手順に基づくが、本稿では音声素材の「収集」と「提示」の方法についての説明は省き、「編集」の基本的な作業のみを取り上げる。



### 3. 英語音声教材を活用した指導実践

2018 年の英語教育公開講座にて開講された講座『普通の教室でもできる ICT を活用した英語授業：プロジェクター編』では大型提示装置が常設されていない教室にも持ち込むことのできる ICT ツールとしてプロジェクターを英語学習活動で積極的に活用することを推奨した。そのため講座ではプロジェクターのもたらず視覚補助効果とあわせて展開する指導実践例を多く示したが、本稿では従来の CD プレイヤーやスピーカーによって用意した音声教材を再生するだけでも成立する学習活動を中心に上げる。

既存の教材でも、付属されている音声データによってはそのまま再生させるだけで音読やディクテーション活動を実施できるように収録されているものもあるが、利用できる学習の場面には限りがある。本稿では、さらに音声素材を編集することにより、新出語彙や文法事項の導入、音変化の分析、英語試験の対策、CLIL（内容言語統合型学習／Content and Language Integrated Learning）において、発展的な学習活動を導入させるための教材として応用する指導例を示していく。

#### 3.1. 新出語彙や文法事項の導入：音読／ディクテーション活動

英語の授業、とくに英語資格の試験対策やリーディング活動中心の授業において、導入部で新出語彙を扱うレッスンプランは一般的である。語彙の扱いに際しては、授業のどのタイミングでどれだけ時間をかけて行うかも含め、教員の裁量によって様々な指導を展開する余地がある。しかし、既存の教材に付属する音声データには新出の表現を 1 秒ほどの間隔で並べて読み上げるものが多く、そのまま再生するだけでは学習者にとってただ音声を聞く時間となりがちである。そこで元の音声データに編集を加えることができる（権限がある）場合には、以下の例 1 のように単語と単語の間隔を調整することによって、音読やディクテーション活動をするための音声教材へと応用する方法を提案する。

## 例 1 音読やディクテーション活動のための音声編集

※再生音声：“clear” “concise” “correct”

### 1－① 元の音声データ（単語と単語の間隔：1 秒）



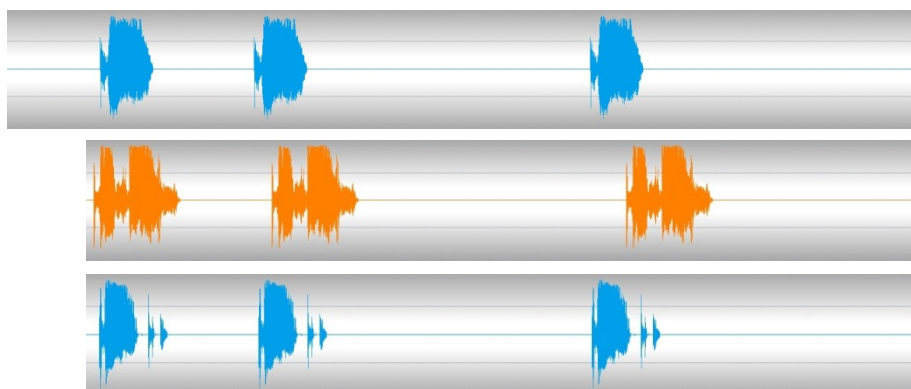
### 1－② 音読活動用（“Repeat after me.”）に編集した例

（単語と単語の間隔：1.5 秒）



### 1－③ ディクテーション活動用（3 回再生）に編集した例

（単語と単語の間隔：1 秒＋3 秒＋3 秒）



例 1 のように、元の音声データ（1－①）が機械的に 1 秒間隔で収録されている場合でも、単語と単語の間隔を調整することで、音読（1－②）やディクテーション（1－③）活動用のデータとして応用することができる。例 1－②では、音読活動用として英単語同士の間隔を 1.5 秒としているが、その長さは再生される英単語や文法形式、それらを含めた英文の長さや難易度、学習者の習熟度に応じて調整する。また、例 1－③においては、間隔の長さを調整すること以外にも、再生回数を 2 回さらには 1 回にすることにより

ディクテーションの難易度は変わるため、活動の目的や対象とする学習者に適した音声教材となるように考慮して編集する。

ディクテーション活動を授業で実施するタイミングは、音声を聞いて書き取るという英語の練習以外にも、学習者に休み時間から授業時間へ気持ちを切り替えさせるという運営上の目的で、賑やかになりがちな冒頭で実施すると、落ち着いた雰囲気をつくる効果が得られやすい。大学での実践報告（北村 2018:94）では、高校まで一般的である同じ教室の同じ座席で同じ級友と授業を受ける環境と違い、授業ごとに教室移動がありまわりの顔ぶれもかわる環境において、リスニング活動で授業を始める試みを学生たちが気持ちを切り替えるきっかけをつくる有効な方法として取り上げている。

また、授業運営面での効果として、中学校・高校での英語授業を想定した報告（北村 2011:227-228）においても、冒頭の時間帯にリスニング活動を取り入れることの利点を指摘している。授業開始時にざわつきがちなクラスでも、教員が大声で開始の合図をしたり会話に夢中になっている生徒たちに注意をしたりするより、まずは音声を流してしまい教員が机の間を歩いてまわることで、みんながそれを聞こえるように一旦私語を遠慮しようとする雰囲気をつくれることもある。ディクテーションのような小さな学習活動は語彙や文法についてのワンポイント解説や関連する事柄を話題にしたコミュニケーションをとるのに適しており、その後にはクラス全体が集中して授業内容に入っていく準備を整える効果が期待できる。

### 3.2. 音変化の分析：正確な聞き取り／発音の練習

音声データは例1のように適宜編集することで発展的な学習のための教材とすることができるが、その再生の際にプロジェクターの利用ないしは資料の配付があると、普通教室においても学習活動の幅をさらに広げることができる。例えば、音変化の分析のために例1に示した音声の波形を表す画像は、英語特有の連結（Liaison／Linking）や脱落（Reduction）を説明する際に、その仕組みに

ついて視覚的に理解を助ける強力なツールとなる。音声データを視覚補助資料と組み合わせて活用する際の提示例を以下に示す。

## 例 2 音の連結（Liaison／Linking）を視覚化した提示①

※ 再生音声：“How can I help you?”

**Writing**


How **can** I help you?

子音 母音  
キャン アイ

**Speaking**

How **ca ni** help you?

キャ ナイ



## 例 3 音の脱落（Reduction）を視覚化した提示①

※ 再生音声：“What can I do for you?”

**Writing**


~~What~~ can I do for you?

子音 子音  
ワット キャン アイ

**Speaking**

**Wha** ca ni do for you?

ワッ キャナイ

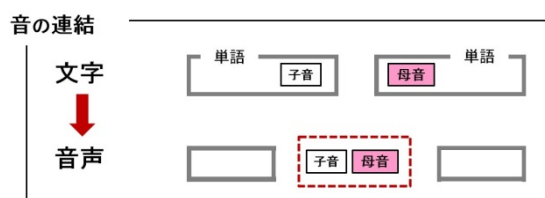


例 2 では、文字の上では単語と単語の間にスペースがあり別々に表記されるが、音声で捉えたときは語尾が子音の単語と語頭が母音の単語の組み合わせにおいて両者の音が結合して発音されやすいことを波形で視覚的に確認させる。同様に例 3 では、語尾が子音の単語と語頭が子音の単語の組み合わせにおいて前者の音が脱落しやすいことを波形で図示する。視覚補助教材による音変化の分析は口頭のみによる説明よりも直接的に学習者の理解を助ける。

音変化について解説をする際、上の例 2・例 3 の視覚補助教材のようにスクリーン上で実際に波形の動きを発声に合わせて同時に映し出せることは ICT ツールの最大の利点であるが、配付資料によって変化の過程を段階的に図で示すことで同様の効果をねらうこともできる。音変化の有無を視覚的に図示した資料の例を以下にまとめる。なお、解説は言語学的な厳密性よりも英語学習者向けに実用性に則したものである。

#### 例 4 連結（Liaison／Linking）

を視覚化した提示②

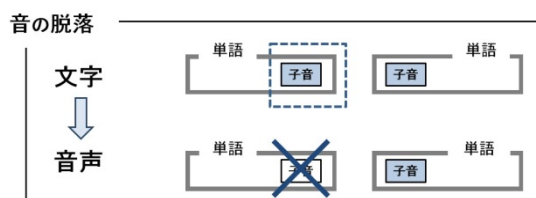


 **Goo** **don** you!



#### 例 5 脱落（Reduction）

を視覚化した提示②



 **Goo\_** **f**or you!



音の連結（Liaison／Linking）と脱落（Reduction）については海外滞在経験など英語に触れる機会が豊富にある場合を除いて、大人の学習者が短期間で自然に獲得することは難しい。とくに文字による英語学習を中心に取り組んできた学習者にとっては、練習の量や音声の速さの問題以外に、聞き取れない音はそもそも発音されていないことが多いこと、また知っている単語でも組み合わせに

よって連結した音になることの2点が上達を妨げる要因となっている場合が多い。正確な聞き取り、さらには発音の上達を支援するためには、例2～例5のような音声データおよび視覚補助教材によって英語特有の音変化に焦点を当てて分析し意識させることは効果的であり、集中的に練習する機会をつくることも大切である。

### 3.3. 英語試験の対策：ロールプレイ／シャドーイング活動

2016年の英語教育公開講座では『英語コミュニケーションのための音声教材作成スキル』の講座において、外部英語試験 TOEIC (Test of English for International Communication: Educational Testing Service) のリスニング問題と関連させて音声教材の活用事例を紹介した。目的を英語資格試験での得点力アップに特化した授業でない限りは、問題演習以外にも、そのテスト形式を利用することで様々な言語活動への応用が考えられる。

例えば、Part 1 の写真描写問題は語彙や文法形式が表す意味の違い、Part 2 の応答問題は付加疑問文への Yes/No の返答など、それぞれ注意を要する表現の導入とその理解の確認に、さらに Part 3 の会話問題はロールプレイ、Part 4 の説明文問題はシャドーイングの練習に発展させるなど、テストの形式を応用して様々な学習活動へ結びつけることが考えられる。本稿では TOEIC の Part3 と Part4 の問題に相当する神田外語大学入学試験の英語リスニング問題 Conversation と Monologue を例に、既存の音声データを教材として活用する方法について取り上げる。

神田外語大学入学試験の英語リスニング問題は、英語教育を専門とする英語母語話者グループによって音声収録されており、その内容も母語話者を含めた複数の教員によって作成され吟味を重ねたものであり、TOEIC の問題と同様に多く触れるだけでも英会話や英文理解を助ける良質な教材となりえる。この音声データのうち Conversation の問題文をロールプレイ、Monologue の問題文をシャドーイングの練習用教材として活用する例を示す。

## 例 6 ロールプレイの練習用音声（Conversation 問題文の活用例）

### 6－① 文字情報：原文の一部を削除する作業を表した図

|                                                                             |                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Woman: I'm so hungry. Is there anything to eat?                             | Woman: I'm so hungry. Is there anything to eat?                                                                               |
| Man: <b>We have some cold pizza in the fridge.</b>                          | Man: <span style="border: 1px solid red; display: inline-block; width: 200px; height: 1.2em; vertical-align: middle;"></span> |
| Woman: Isn't it old?                                                        | Woman: Isn't it old?                                                                                                          |
| Man: <b>Yeah ... sort of.</b><br><b>It's from our party on Sunday.</b>      | Man: <span style="border: 1px solid red; display: inline-block; width: 200px; height: 1.2em; vertical-align: middle;"></span> |
| Woman: Well.... I'll just go to a convenience store<br>and buy some donuts. | Woman: Well.... I'll just go to a convenience store<br>and buy some donuts.                                                   |

### 6－② 音声情報：音声データの一部を削除する作業を表した図



2017 年『神田外語大学外国語学部入学試験問題:英米語学科』  
Listening Comprehension Part1 Conversation: No.36

例 6 のように、文字と同様に音声データにおいても部分削除することにより、会話に登場する特定の人物の発話のみを選択して再生させることで、ロールプレイ活動用の教材として利用できるようになる。さらにもう一方の台詞のみを削除した音声も用意すると、1 人でも両方のパートを練習できるという利点もある。また、編集の際、片方の台詞を完全に削除するかわりに、音量をすこし小さくすることで発話のペースをリードする音声、あるいは電話でのやり取りを想定した会話の音声教材としても活用できる。

部分的に母語話者による発話が入ることは、臨場感を高め自然な会話の速さを意識した練習を促進する。実際に教室でロールプレイ活動をする際、上のような男性と女性の会話について学習者をペアあるいは 2 グループに分けて練習させる場合、同じレベルの学習者同士だと、元の音声の速さを維持するのは難しくなりがちである。



しかし、6－②に示した音声データでは無音の長さをロールモデルのものと同様に設定しており、学習者がその枠内で男性の台詞を言い切らないと相手の女性の台詞がはじまってしまうため、会話のペースを強く意識した発話を促す。

ロールプレイ活動用に音声データを編集する際、無音にする台詞の長さは習熟度を考慮しつつも、その速さは自然な発話を意識させるため元の音声と同様にすることを推奨する。適度な難しさにより割り振られた台詞を枠内で言い切ることにチャレンジするゲームのように楽しくも、達成には少々努力が求められる活動にする。

#### 例 7 シャドーイングの練習用音声（Monologue 問題文の活用例）

原文と音声データ：一部を選択して抽出する作業を表した図

Kangaroos are symbols of Australia. There are four species of kangaroos. The Red Kangaroos are the largest in size and can grow up to 2 meters tall. They can reach a top speed of over 65 kilometers per hour, which is faster than a top racehorse. In one hop they can jump a height of 3 meters and a distance of about 7 meters. In terms of population, the Grey Kangaroos are larger in number than the Red Kangaroos.

Kangaroos are the only large animals to use hopping as a method of moving around. On land kangaroos move their legs together, but in water they kick with each leg independently to swim.

Kangaroos live and travel in organized groups dominated by the largest male. The female kangaroos are called "jills" and the young kangaroos are called "joeys." Female kangaroos usually give birth to one joey at a time. When joeys are born, they are as small as a bean. After birth, the joey crawls into its mother's pouch, where it will nurse and continue to grow and develop. Red Kangaroo joeys do not leave the pouch for good until they are more than eight months old. Grey Kangaroo joeys wait until they are almost a year old.

(61) According to the monologue, how far can the Red Kangaroos jump in one hop?

(62) According to the monologue, which one of the statements is correct?



2016 年『神田外語大学外国語学部入学試験問題：

国際コミュニケーション学科』

Listening Comprehension Part2 Monologue: No.62-63

例 7 のように、原文だけでなくその音声データにおいても任意の箇所を選択して抽出することで、数多くある素材の中から特に焦点を当てたい文法形式や表現などを含む部分をシャドーイング活動のための教材として活用することができる。シャドーイングは音声



と文字を結びつけることで、音声知覚の自動化ないしは高速化を図るのに最適な練習方法として広く取り入れられつつあるが、語彙や文法形式を長期記憶に内在化させるという点についても高い効果を得るためには、素材の選択に際しいくつか注意する事柄がある。

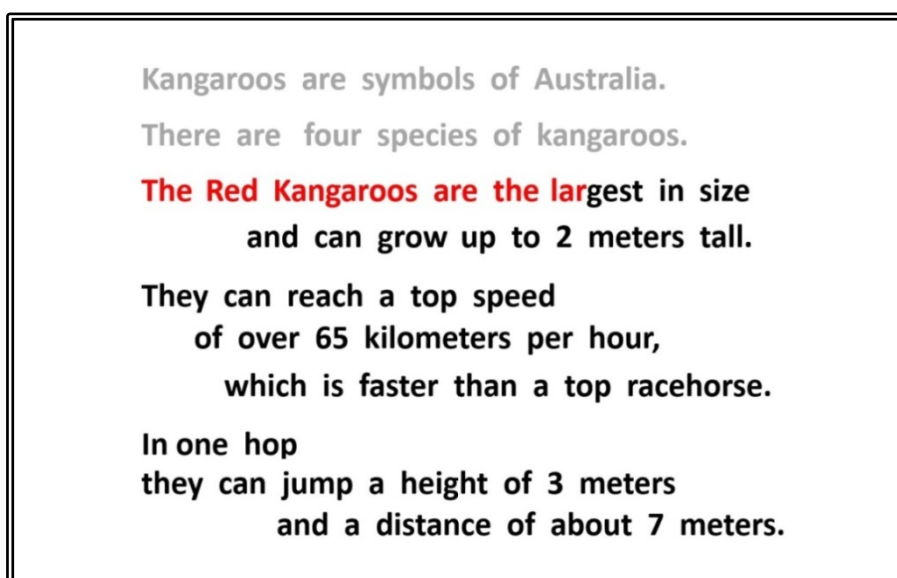
まず、意味内容を意識したシャドーイングを実践するためには、言語習得の原則である「処理なしに習得はあり得ない」（門田 2012:319）という観点から、理解できる語彙や文法形式についてのインプットが十分にあることに留意する必要がある。つまり、内在化のためには既習の語彙や文法形式であることが前提であり、実施前に内容を確認して理解ができている、もしくはすでに知っている語彙や文法形式が大半を占める英文の音声を使用することが高い学習効果をもたらすと考えられる。さらに、繰り返しによる再生率（復唱の成績）についての研究からは「5～6回は同一教材をもとに繰り返すこと」（門田 2012:169）が効果的であるとの示唆があり、選択した素材の利用回数も考慮に入れて実施する。

速さについての注意点としては、機器によって音声の再生速度を遅くする機能を備えたものがあるが、せつかくの自然な速度に慣れる機会を奪ってしまうことにつながりかねない。そこで編集の過程では、音声データ全体ではなく、文、節、句などの意味のまとまりや強調される語などの合間にある無音の間がすこし長くなるように加工することで、発話そのものの速さを損なうことなく難易度を下げる。例えば、例7で選択した英文は、元の音声の再生速度が60語／24秒つまり1分間に150語であり、シャドーイング練習用の素材としてはやや速い。そのため初級の英語学習者中心の授業で使用する際は、無音の間をすこし長く編集することで、がんばればできる「i + 1」程度の速さにおさえる。ただし、易しすぎる練習も深い処理を誘発しないことから、調整には学習者の習熟度の把握が求められる。また、速さ調整の利点として、逆に間を詰めることで同じ音声データでも難易度を上げ復習用として再利用するなど既習の内容をスパイラルに学習を展開することも有効である。

視覚補助教材については、例 2・例 3 での音変化の提示と同様に配布した資料でも実施できるが、シャドーイングの活動においては学習者の理解を助けるツールとしてプロジェクターを用いた提示がより効果的である。以下に、例 7 で示した部分選択して抽出した英文をプロジェクターによって投射する際の視覚資料例を示す。

例 8 シャドーイングの視覚化（動画）：

音声の再生に合わせて文字をハイライトしていく提示例



シャドーイングの練習は、慣れないうちは見ながら取り組むことも多いが、その際に例 8 のような英文の画面を、プロジェクターによってクラス全体で見えるくらい大きく表示することには大きな利点がある。まず、全員が顔を上げて画面に向けて発声するため、教員は一人ひとりの口の動きを確認でき、また声もはっきりと聞き取りやすく、必要に応じて難しい部分について助言をしたり、よくできている部分について評価をしたりするなど学習者への対応がしやすくなる。さらに、学習者側からは、個々で下を向いて手元のテキストを見ながら発声するよりも、合唱で指揮者を見ながら発声する状況と似たクラス全体の活動として一体感を持って取り組めて楽しいといった声が授業評価アンケートに記されることも多い。

以上のように、ロールプレイやシャドーイング活動用に音声素材を適宜編集して用いることには多くの利点があるが、こうした発展的な学習活動を英語試験の問題形式に沿って展開することは授業の運営上の観点からも効果が認められる。まず、学習者にとっては使用する教材が自らのニーズに合っていると感じられるものであれば、おのずと関心も高まる。例えば TOEIC を受験しようとする学習者が多いクラスでは、その問題形式を取り入れた学習活動には意欲的に取り組むことが期待できる。

また、教員にとっては、文法形式などを一問ずつ独立した問題で取り上げることで、それぞれの絞った解説と学習者が理解できているかの確認がしやすくなる。学習者に一つずつ理解できたという小さな成功体験を段階的に積み重ねていく支援をしていくことは、自分は何ができるようになったのか学習の進捗を把握させることにつながる。さらに、もっとできるようになるために取り組むべきことを一つずつ問題にして道筋を分かりやすく示すことは、学習者が自らで目標と達成までの計画を具体的に立てる際の足場となり、その実行に積極的に関わろうとする自律性を育みやすい。

### 3.4. CLIL（内容言語統合型学習）：リスニングによる授業展開

本稿における CLIL の位置づけは、Coyle, Hood & Marsh(2010) と池田（2011）の定義に基づく。

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an **additional language** is used for the learning and teaching of both content *and* language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time.

(Coyle et al. 2010:1)

この学習内容と学習言語の2つの要素の絡み合いについて、池田（2011:1）は特定の目的のための英語教育（English for Specific Purposes）やイマージョン教育との比較において、CLILの特徴を「内容学習をしながら偶発的に英語力の向上を期待する」（ibid.）のではなく「語学教育として、意図的に目標、内容、指導法、教材が選択され設計される点にある」（ibid.）と表している。

様々な教育原理や技法が統合されてはじめて実現する CLIL による英語の授業を想定して、2013 年の英語教育公開講座におけるワークショップ『英語教師のための音声教材作成スキル』では、その実践のための一つの要素となる教材開発の観点からアイデアを提供することを試みた。ここでは、その一例として TOEIC の Part1 写真描写問題の形式を応用した、学習内容に関するクイズを英語のリスニング活動によって進める指導例について取り上げる。

授業は、学習者によるプレゼンテーションを実施するにあたり、その準備段階で視覚補助資料となる表やグラフについて学ぶ設定とする。その際、表やグラフの知識について英語を学習手段として使い、思考する段階と協学の間を取り入れて授業を設計することで実践力の向上を目指す。学習者の習熟度により授業の全てを英語で実施するのが難しい場合でも、CLIL 教材として以下のように英語圏で使用されているテキストないしはウェブサイトからの引用が容易な時代においては、真性（authenticity）の高い資料の導入によって内容と言語の両面で豊かなインプットを図ることができる。

A graph is a diagram that presents numerical information. Bar graphs, line graphs, and pie graphs are the most common forms of graphs. Bar graphs are diagrams that compare information with vertical or horizontal bars. These graphs can show relationships between two or more variables at the same time or at various times on one or more dimensions.

(Verderber. R and Verderber. K. 2003:163)

この表やグラフについての学習例のように英語で授業を展開していく際の一つの活動として、前述のワークショップでは学習内容の確認をリスニングという言語活動と統合して実施することを提案した。以下にクイズ形式で実施するための資料の例を提示する。

#### 例 9 TOEIC の Part1 写真描写問題の形式で出題する資料

※ 音声：

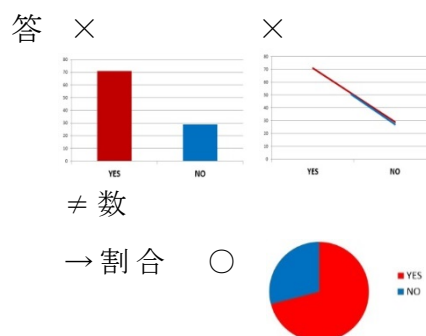
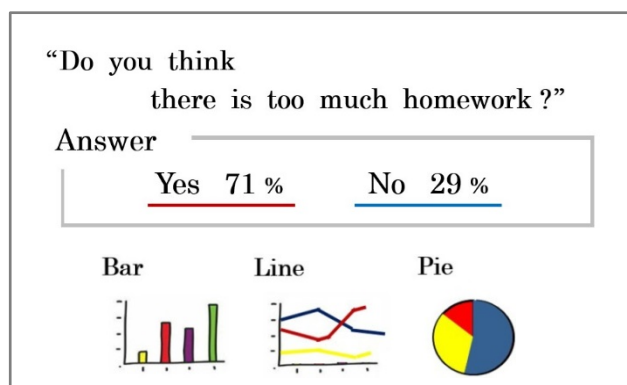


- (A) The speaker is using a line graph.
- (B) The speaker is using a bar graph.
- (C) The speaker is using a pie graph.
- (D) The speaker is using a photograph.

例 9 の資料にあるクイズは TOEIC の Part1 写真描写問題を参考に作成しており、授業で扱った内容としてグラフの種類を見分けることができているかを試す。続くクイズではグラフの特徴の正しい理解、さらには用途を考え効果を評価するなど、段階的に高次の思考力を求める内容を英語でのリスニング活動によって展開させていく。以下に、クイズ問題の音声データと視覚資料の一例を示す。

#### 例 10 学習内容の理解・応用力を確認するための英語クイズ例

※ 音声：“Which one of the graphs do you use to describe the result of the following questionnaire?”



## 4. 英語音声教材の作成技術

上の指導実践の報告では、英語音声および視覚補助教材の活用について、過去の英語教育公開講座にて紹介された内容と関連させて取り上げてきた。2013 年と 2014 年の同講座ではワークショップ形式により、IC レコーダーと音声読み上げソフトウェアを用いた音声データの収集から、実際にコンピュータでの編集、さらにプロジェクターによる提示に到るまでの教材作成および活用のスキル共有を図った。2016 年には講義形式とし、音声素材の収集・編集・提示の過程を配付資料にまとめ、コンピュータ上での作業は動画にて紹介するにとどめ、音声教材の活用スキル共有を主な目的として実施した。ここでは、その配付資料から、本稿で例にあげた音声データのうち編集作業をとまなうロールプレイ、音読とディクテーション、そして CLIL を意識した学習活動用の準備について取り上げ、それぞれ作成に必要な手順を付記する。

音声データの編集は、放送局や番組制作会社などにある高機能を備えた業務用編集機でなくても、家庭用コンピュータで同様の作業が行えるようになりつつある。編集用ソフトウェアは、高価なものから無料で提供さえしているものまで多数あるが、どれを使用しても本稿で取り上げる編集作業程度であればたいてい実行可能である。英語教育公開講座でいくつか紹介した中でフリーウェア（開催時）の『Audacity』（Audacity Team）は基本的な音声編集をするのに十分な機能を備えたソフトウェアとして定評があり、非常に数多くのウェブサイトにてその使い方が紹介されている。以下の資料には製品版の『Sound it!』（株式会社インターネット）を使用して編集作業をした際の図を添付してあるが、『Audacity』を代用した場合でも、その手順に大きな違いはなく同様に利用できる。

なお、編集は、素材が音声か文字によってデータの見え方が違うだけで実際に音声ファイルと文書ファイルにて行う作業には共通点が多いため、両者を比較して提示していく。かんたんな作業から順に 3 つのタスクにおいて基本的な作成手順を以下に提示する。

#### 4.1. ロールプレイ練習用（例6）の音声編集：Task 部分消音する

文書ファイル：削除する文字 ※ を選択して「切り取り」を実行

Woman: I'm so hungry.  
Is there anything to eat?.

Man: We have some cold pizza in the fridge.. ※

Woman: Isn't it old?.

Man: Yeah... sort of.. ※  
It's from our party on Sunday.

Woman: Well ... I'll just go to a convenience store.  
and buy some donuts..

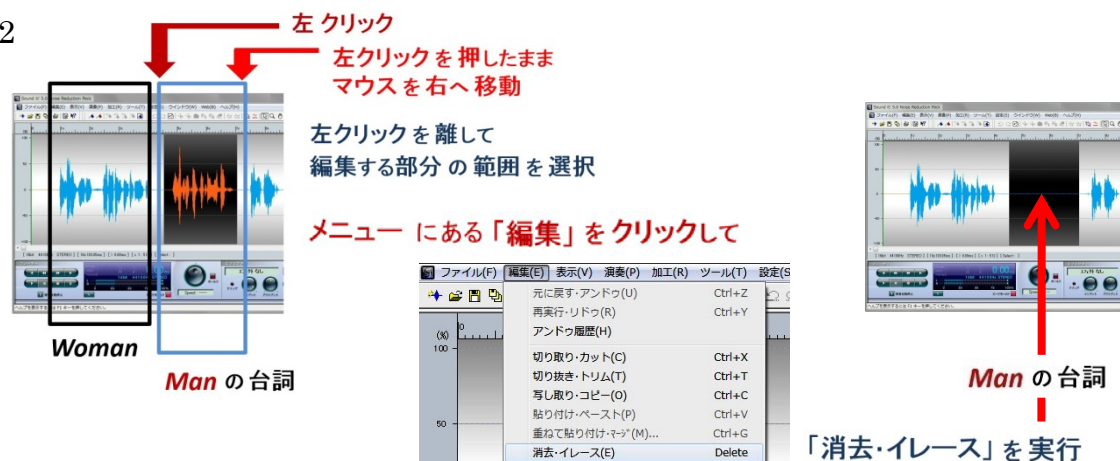


音声ファイル：消音する波形を選択して「消去・イレース」を実行

##### 1 「ファイル」・「読み込み」



##### 2



##### 3 同様の作業を

2 回目の Man の台詞で実行して完成





## 4.2. CLIL を展開する活動用（例 9）の音声編集：

- Task**
- ① 一部の音声を削除する
  - ② 一部の音声を大きくする
  - ③ 音声と音声の間隔を調整する
  - ※ 応用：一部の音声（B）を他（C）と入れ替える

文書ファイル：

Number 1. ~~Number 2. Number 3~~

A. The speaker is using a line graph.

B. **The speaker is using a pie graph.**

C. **The speaker is using a bar graph.**

D. The speaker is using a photograph.

① 「切り取り」

② 「フォント拡大」

※ 「切り取り」

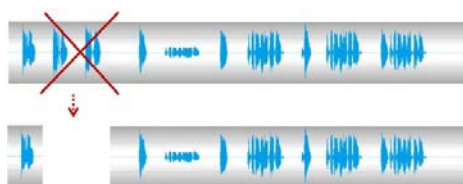
⇔ 「貼り付け」

③ 「改行／スペース」

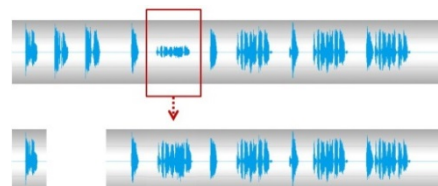
音声ファイル：



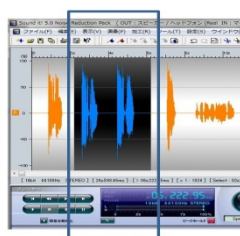
① 「切り取り・カット」



② 「ゲイン」



1.



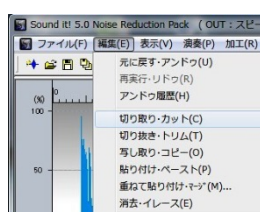
左クリックで  
編集部分の範囲指定

3.



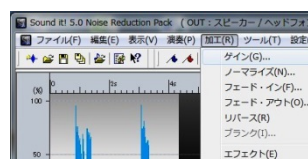
左クリックで  
編集部分の範囲指定

2.



「編集」メニューの  
「切り取り・カット」  
を左クリックして実行

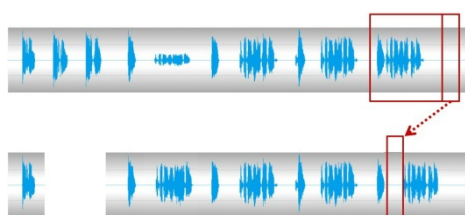
4.



「加工」メニューの  
「ゲイン」を左クリックして実行



### ③ 無音部分の「写し取り・コピー」＆「貼り付け・ペースト」



D.The speaker is ...

↑

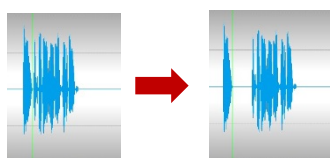
声がかつきすぎているので  
0.8 秒程度の間をとる



音のない部分を  
左クリックで選択して  
「編集」メニューの  
「写し取り・コピー」  
を左クリックして実行

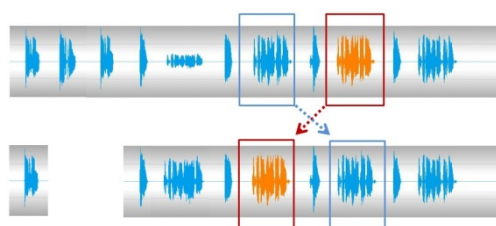
|                   |        |
|-------------------|--------|
| 元に戻す・アンドゥ(U)      | Ctrl+Z |
| 再実行・リドゥ(R)        | Ctrl+Y |
| 切り取り・カット(C)       | Ctrl+X |
| 切り抜き・トリム(T)       | Ctrl+T |
| 写し取り・コピー(O)       | Ctrl+C |
| 貼り付け・ペースト(P)      | Ctrl+V |
| 重ねて貼り付け・マージ(M)... | Ctrl+G |
| 消去・イレース(E)        | Delete |
| 全てを選択(A)          | Ctrl+A |
| 範囲選択(S)...        | Ctrl+F |
| 選択範囲を別名で保存(L)...  |        |
| 全体表示(D)           |        |
| 拡大(I)             | Num+   |
| 縮小(Z)             | Num-   |
| ゲイン(G)...         |        |
| ノーマライズ(N)...      |        |
| マーカーを置く(S)        | M      |

6. 音がくっついていてる部分で  
左クリックで選択して  
「編集」メニューの  
「貼り付け・ペースト」  
を左クリックして実行



※ 応用： 授業で扱った選択問題を「選択肢を入れ替える」ことで  
確認テストや定期試験などで再利用する場合

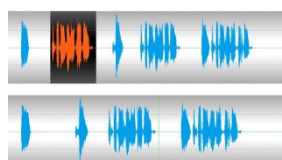
### 「切り取り・カット」＆「貼り付け・ペースト」



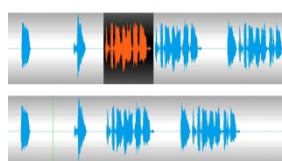
文書ファイルでは

単語 (pie/bar) 単位でよいが  
音声ファイルでは「文」単位で  
入れ替えないと前後の声が自然  
につながらないことが多い

7. 選択肢 B の部分を  
左クリックで選択して「編集」メニューの  
「切り取り・カット」  
を左クリックして実行



9. 選択肢 C の部分を  
左クリックで選択して「編集」メニューの  
「切り取り・カット」  
を左クリックして実行



8. 選択肢 C の後を  
左クリックで選択して  
「編集」メニューの  
「貼り付け・ペースト」  
を左クリックして実行

10. BとCの間に  
左クリックで選択して  
「編集」メニューの  
「貼り付け・ペースト」  
を左クリックして実行

#### 4.3. 音読／ディクテーション練習用（例１）の音声編集：

**Task** 一部の音声を複製する

文書ファイル：「コピー」する文字を選択して「貼り付け」する

“concise” → concise concise

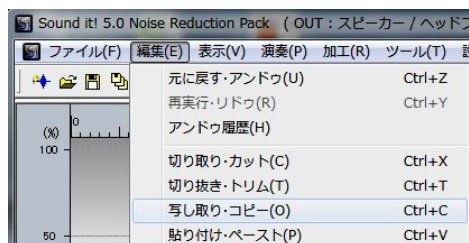
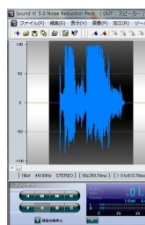


音声ファイル：

左クリックで  
編集部分の範囲指定

「編集」メニューの  
「写し取り・コピー」  
を左クリックして実行

「編集」メニューの  
「貼り付け・ペースト」  
を左クリックして実行



※「無音」の音声ファイル



1 秒（音読用）

3 秒（ディクテーション用）など一定の長さで

保存し常備しておくことで試験問題作成の際に便利

## 5. まとめと今後の課題

本稿は「教員の ICT 活用指導力向上」を目指した教育実践活動として、音声教材を学習の目的や学習者の習熟度によって適宜作成する技術とそれを活用した指導方法について報告した。ICT の環境整備が十分に進んでいない学校の普通教室における活動を想定し、音読とディクテーション、音変化の正確な聞き取りと発音、ロールプレイとシャドーイングの練習、さらに CLIL を意識した学習活動について指導実践をまとめた。ICT を活用した言語教育およびそれを支援する教材作成技術の発展のためには教員間での実践例共有の機会が求められる。教育研究と実践を通して研鑽を積み、成果を普及する活動に従事することによってさらなる機会の充実を図る。

## 参考文献

- 池田真（2011）「CLIL の基本原理」渡部良典・池田真・和泉伸一『CLIL 内容言語統合型学習：上智大学外国語教育の新たななる挑戦』pp.1-13. 上智大学出版
- 門田修平（2012）『シャドーイング・音読と英語習得の科学』コスモピア
- 北村孝一郎（2011）「教え方のヒント Q&A」木村松雄編『新版英語科教育法：小中高の連携・EGP から ESP へ』pp.223-229. 学文社
- 北村孝一郎（2018）「ICT を活用した教材作成の技術と初級英語クラスでの実践例」『言語メディア教育研究センター年報』2017 年度, pp.77-101. 神田外語大学言語メディア教育研究センター
- Coyle, D., P. Hood & D. Marsh (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verderber, R. and Verderber, K. (2003) *The Challenge of Effective Speaking*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning, Inc.
- 文部科学省（2017a）『幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント』取得日 2018 年 10 月 29 日  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf)
- 文部科学省（2017b）『高等学校学習指導要領の改訂のポイント』取得日 2018 年 10 月 29 日  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/18/1384662\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2018/04/18/1384662_3.pdf)
- 文部科学省（2017c）『学校の ICT 環境整備の現状（平成 29(2017)年 3 月）』取得日 2018 年 10 月 29 日  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/07/20/1407394\\_5\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/20/1407394_5_1.pdf)
- 文部科学省（2017d）『学校における ICT 環境整備の在り方に関する有識者会議：最終まとめ』取得日 2018 年 10 月 29 日  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1388920\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1388920_1.pdf)



# EFFECTS OF SPEEDWRITING AND TASK REPETITION ON THE DEVELOPMENT OF WRITING FLUENCY

NAOKO HOSODA

## ABSTRACT

*The purpose of this study was to investigate the effectiveness of a) speedwriting (or “freewriting”) and b) task repetition (writing on the same topic twice) in improving writing fluency. Participants were first-year university students studying English in Japan. Two of six classes formed the task repetition group, two the task speedwriting only group, and two the comparison group.*

*Participants in the two experimental groups (task repetition and speedwriting only) participated in a weekly in-class speedwriting task over ten weeks. Following brainstorming and planning sessions, they were asked to keep writing on a given topic during seven minutes without worrying about errors. Participants in the task repetition group wrote on the same topic for two consecutive weeks, those in the speedwriting only group wrote on a different topic each week, and those in the comparison group completed speedwriting tasks in Weeks 1 and 10 only.*

*The findings from the quantitative analysis (number of words per text), questionnaire, and semi-structured interviews revealed that speedwriting was effective for both experimental groups but that the effect of task repetition is sensitive to multiple factors such as English proficiency level, motivation, and students’ attitude to task engagement.*



## INTRODUCTION

Casanave (2004) defines fluency as the “ability to produce a lot of language (or to read) without excessive hesitations, blocks, and interruptions” (p. 61). Traditionally, English writing instruction in Japan, especially at secondary school level, has focused on improving accuracy rather than fluency. While accuracy is an important aspect of the writing skill, there are numerous situations in real life when we have to write under time pressure. For example, in academic situations, students must produce large amounts of text within time limits when completing written exams in university or taking the writing sections of English proficiency tests such as TOEFL or IELTS. This is also true in business situations, where we are expected to produce reports or respond to text messages under time constraints. In real life, we often do not have the luxury of unlimited time to devote to careful writing, as we do in traditional English writing classes. Greater attention should therefore be paid to writing fluency.

## LITERATURE REVIEW

### **Improving writing fluency**

In a foreign language environment, where opportunity to produce output is limited, extended writing activities are necessary to develop fluency. Among some activities, such as blogging and diary writing (Fellner & Apple, 2006) and journal writing (Duppenthaler, 2002; Liao & Wong, 2010), speedwriting is well-known for developing writing fluency. Polio (2012) argues that introducing speedwriting in the classroom has advantages because, unlike other teacher-centered activities, it allows all students to engage in language production. Moreover, it provides students with opportunities to practice the language they recently learned, which is especially important for students studying in a foreign language environment, where opportunities for language production outside the classroom are limited. In addition, Liao & Wong (2010) indicate that some Taiwanese English learners avoid taking risks because in many cases, they are writing for exams. They emphasize the importance of providing an “anxiety-free context” (p. 141) in language classes, and in this sense, speedwriting, an activity in which students can write without worrying about making errors, is ideal.

Beside these benefits, another advantage of speedwriting is that its features meet the four criteria that, according to Nation (2001, 2013), a fluency activity must meet. Nation (2001) suggests that to develop fluency: (a) the language involved in the activity must be known to learners so that they can work with easy materials; (b) the activity must put a

degree of pressure on the learners so that they are encouraged to process language faster than they normally do; (c) the activity must require learners to use large quantities of language; and (d) the activity must be meaning-focused. Speedwriting is an ideal activity for meeting all four criteria above.

### **Intervention studies on freewriting and writing fluency**

Despite its popularity, only a few empirical studies have been conducted using speedwriting as an intervention for developing writing fluency, with mixed results. Doe and Figueroa (2015) implemented ten-minute freewriting sessions over seven weeks and examined the writing development of 51 Japanese university students learning English. At the completion of seven sessions over one semester, they compared the total number of words in ten minutes in Weeks 1, 6, and 7. As time went on, the average number of words per ten minutes increased, but the change between Weeks 1 and 7 was not statistically significant.

Nguyen (2015) conducted a similar study that involved 110 Vietnamese university students studying English. In her study, students in an intervention group completed a seven-minute freewriting activity three times a week over ten months. The results showed that students in both the intervention and the comparison groups were able to write more words in seven minutes after ten months, but only one of two intervention groups made statistically significant gains between pretest and posttest. Nitta and Baba (2014), who conducted ten-minute freewriting sessions over 30 weeks, also reported that there was no significant change in the total number of words per composition between Weeks 1 and 30, even though there was a significant increase in the other fluency measure, namely average sentence length. Finally, Herder and Clements (2012) conducted a speedwriting study at a Japanese high school for nine months. After 25 sessions, the mean total number of words per minute increased, but it was unclear whether the difference between pretest and posttest was statistically different because only descriptive statistics were presented. Therefore, since there is not enough evidence to support the effectiveness of speedwriting for developing writing fluency despite its widespread use, more research is necessary.

### **Intervention studies on task repetition**

Even though speedwriting activity provides students with opportunities for language production in L2 environments, doing a certain task only once might not provide enough



practice. Referring to Levelt's speech model (1989), Bygate (2001) indicates task repetition results in better oral performance because when the learners perform the task a second time, they are already familiar with the content, and this enables them to draw on more cognitive resources for lexical and grammatical selection.

Several studies have been conducted to investigate the effect of task repetition on oral performance under the above assumption. For example, Bygate (2001) had speakers repeat the same video narrative task twice and found that task repetition had a positive effect on accuracy. When doing the task a second time, the participants self-corrected some mistakes, and they were able to use more sophisticated selection of lexical and grammatical items than the first time. Bygate distinguished two types of task repetition: specific task repetition, and task-type repetition. The former means carrying out exactly the same task in the subsequent session, while the latter is defined as carrying out a new version of the same type of task in the subsequent session. As participants repeated the video narrative task either in narrative or interview style, Bygate found a strong positive effect in specific task repetition group but a weaker effect in the task-type practice group. Similarly, Gass, Mackay, Álvarez-Torres, and Fernández-García (1999) also showed evidence that favors specific task repetition over task-type repetition in terms of oral fluency.

However, Nitta and Baba's (2014) study, which focused on the effect of task repetition on writing, yielded contradictory results. Participants completed ten-minute freewriting sessions over 30 weeks. Those in the task-type repetition group wrote on a different topic each week, while those in the specific task repetition group wrote about the same topic for two consecutive weeks. Unlike with oral tasks, the researchers found that the effect of task-type repetition was strong while that of task-type repetition was limited.

Thus, although previous studies have reported the positive effects of specific task repetition on oral fluency, more research needs to be done to clarify its effect on writing fluency. As mentioned above, more empirical research on speedwriting needs to be conducted because results have been mixed. Moreover, some previous studies only presented and interpreted descriptive data, while only a few arrived at findings using statistical analysis. In response, the current study investigated the following questions:

1. Is speedwriting effective in improving students' writing fluency?
2. Is task repetition (writing on the same topic twice) effective in improving students' writing fluency?

## **METHOD**

## Participants

The participants in the study were 92 first-year students enrolled in six separate mandatory English courses at a private university in Japan. They studied in the Foreign Languages department, focusing on various languages such as Thai, Vietnamese, Indonesian, or Portuguese as their majors. The students were loosely sorted into eight English classes based on a TOEIC test conducted prior to the semester. Of these eight English classes, six participated in the study. The participants' average TOEIC score was approximately 350 out of 990. All students in the department were required to take four 90-minute English classes per week. The course in which this study was conducted, focused on reading, writing, and grammar. They met twice a week and the medium of instruction was mostly Japanese. The other course was communication-oriented course that also met twice a week, and focused more on productive skills such as presentation skills. The medium of instruction was only English.

## Research Design

Table 1 shows the design of the study. Of the six classes participating in the study, two (Classes A and D) were assigned to a Task Repetition (TR) group, two (Classes B and C) were assigned to a Speedwriting Only (SWO) group, and two (Classes E and F) were assigned to a Control group (C). This was a convenient grouping because Classes A and D and Classes B and C were scheduled consecutively on the same day, so I could assign them only one type of intervention task per day. An ANOVA confirmed the homogeneity of students' TOEIC scores in each group and showed no significant differences in TOEIC scores between the Task Repetition (TR) group, the Speedwriting Only (SWO) group, and the Control (C) group ( $F(5, 92) = .74, p = .59$ ).

Table 1

### Grouping and interventions

| Group 1: Task-repetition<br>(TR) | Group 2: Speedwriting only<br>(SWO) | Group 3: Control<br>(C) |
|----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|
| + Speedwriting                   | + Speedwriting                      | – Speedwriting          |
| + Task repetition                | – Task repetition                   | – Task repetition       |
| Classes A & D                    | Classes B & C                       | Classes E & F           |

To investigate the effect of two types of interventions (speedwriting and task repetition) on writing fluency, participants in the two experimental groups (TR and SWO) completed a seven-minute speedwriting activity over ten weeks. A topic was assigned by the instructor each week. Following Nation's four criteria for fluency activities, easy topics related to university students' lives were chosen so that participants could focus on meaning (for examples, see Table 2).

To investigate the effect of task repetition on writing fluency, those in the task repetition group (TR) wrote about the same topic for two consecutive weeks (for a full list, see Table 2). Note that while the topics in the two speedwriting only classes (SWO) change in each session, the students in the TR group wrote on the same topics twice. All the participants, including those in the control group (C), completed speedwriting sessions in Week 1 and Week 10, which served as pretest and posttest. The students in the control group (C) completed speedwriting in Weeks 1 and 10 only.

After the last session in Week 10, I conducted a simple questionnaire consisting of two questions about repeating the same task twice for the participants in the task repetition group (TR). The first question was: "How did you feel about writing on the same topic twice?" Respondents were asked to choose the most appropriate answer from three responses: a) the second writing was easier; b) there was no difference in difficulty between the first and second writing; and c) the first writing was easier. The second question was an open-ended question that asked them to describe the reasons for their choices in the previous question in Japanese.

Table 2  
Study design

| Week | Task-repetition (TR)                      | Speedwriting only (SWO)       | Control (C) |
|------|-------------------------------------------|-------------------------------|-------------|
| 1    | My life as a university student (Pretest) |                               |             |
| 2    | Free time                                 | Free time                     | -           |
| 3    | Free time                                 | TV/ Books / Movies /<br>Music | -           |
| 4    | Shopping                                  | Shopping                      | -           |
| 5    | Shopping                                  | Family & friends              | -           |
| 6    | A place I want to visit                   | A place I want to visit       | -           |

|    |                                            |                                               |   |
|----|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|---|
| 7  | A place I want to visit                    | Food / restaurants/<br>cooking                | – |
| 8  | Job / Career / Part-time<br>job            | Job/ Career/ Part-time job                    | – |
| 9  | Job / Career / Part-time<br>job            | Internet / Social<br>Networking Service (SNS) | – |
| 10 | My life as a university student (Posttest) |                                               |   |

## Procedures

The study was conducted over ten weeks in one semester. In the first session, having explained that I (the instructor) was conducting research on writing and ensured that the students were willing to have their compositions used as data, I asked them to sign an informed consent form and complete a background information sheet. I then explained the general concept of speedwriting. The students learned that: a) their task was to write as much as they could in English on a given topic within a time limit; b) they should not worry about mistakes; and c) they were not allowed to use dictionaries. The writing done in Week 1 was used as pretest.

In each session, I gave students the topic of the day, and the participants had three minutes to brainstorm ideas. As they brainstormed, they were allowed to take notes. The students then took part in speedwriting sessions for seven minutes. At the end of the session, they counted the total number of words they wrote in seven minutes and recorded the results on a chart in individual journals. They also wrote reflections as well as their goal for the next session. In addition, I asked them to look up the words whose meaning they could not recall during speedwriting sessions and write them down in their journal. This procedure was repeated from Week 1 to Week 10. As mentioned earlier, participants in the task repetition group (TR) wrote on the same topic for two consecutive weeks. At the start of the second writing sessions, I told them that they were allowed to recycle the ideas they used in the previous session but that they were not allowed to look back and simply copy the text of the previous week. In the last session (Week 10), all the participants completed speedwriting on the topic they wrote on in Week 1, and this served as posttest. After the last session, students in the task repetition group (TR) were asked to complete a questionnaire. I also interviewed two participants from the TR group and two from the speedwriting only group (SWO) who volunteered to be interviewed. The interviews were conducted in

Japanese and the translation of the excerpts was checked by one colleague who had profound knowledge of Japanese and English.

### **Data collection and analysis**

In studies of writing fluency, this construct is usually measured by the number of words a writer wrote in a given time span (Doe & Figueroa, 2015; Nguyen, 2015; Nitta & Baba, 2014). Some scholars such as Nguyen (2015) included complexity or accuracy measures in their analysis because “a reasonable degree of comprehensibility or accuracy” (p. 709) should be achieved with fluency development. In the present study, I only used the total number of words produced in seven minutes because the majority of participants were at novice level and the proportion of error-free units was very small even after the intervention sessions. For similar reasons, I also decided not to focus on complexity because many participants in the study struggled to produce complex sentences.

For the analysis, I used the manuscripts of all writings throughout the semester, the results of the questionnaire, and interview data. Regarding the questionnaire, I counted the number of responses for each question. Finally, the interviews were transcribed for later analysis.

## **RESULTS**

### **Effects of speedwriting on writing fluency**

To answer to the first research question (Is speedwriting effective in improving students' writing fluency?), differences between pretest and posttest were compared separately for each group. As the data were not normally distributed, I used a Wilcoxon signed rank test, a non-parametric test used for comparing repeated measurements. Table 3 shows differences between pretest and posttest for each group. There were significant differences between pretest and posttest for the two groups that completed speedwriting (TR:  $Z = -4.28$ ,  $p < .01$ ,  $r = -.76$ ; SWO:  $Z = -3.85$ ,  $p < .01$ ,  $r = -.80$ ), whereas there was no significant difference between the two tests for the control group (C:  $Z = -.73$ ,  $p = .47$ ,  $r = -.14$ ). Unlike some previous studies that showed no statistical difference between pretest and posttest, the results of this study show that speedwriting was effective for improving the fluency of writing.

Table 3

Differences between pretest and posttest

|                            | n  | M<br>(Pretest) | M<br>(Posttest) | Z      | p   | r       |
|----------------------------|----|----------------|-----------------|--------|-----|---------|
| Task-repetition<br>(TR)    | 32 | 63.66          | 90.94           | - 4.28 | .00 | -.76*** |
| Speedwriting only<br>(SWO) | 23 | 73.76          | 108.57          | -3.85  | .00 | -.80*** |
| Control<br>(C)             | 27 | 97.86          | 102.04          | - .73  | .47 | -.14*   |

Effect size  $r$  = \*\*\* large; \*\*medium; \*small

### Effects of task repetition on writing fluency

The second research question was: “Is specific task repetition (writing on the same topic twice) effective in improving students’ writing fluency?” To investigate this question, total word counts for the first and second writing sessions were compared using Wilcoxon signed ranked tests separately for each set of sessions, (i.e., Weeks 2 and 3, 4 and 5, 6 and 7, and 8 and 9). Results showed that for Weeks 2 and 3 ( $z = -2.88$ ,  $p = .00$ ,  $r = -.51$ ) and Weeks 4 and 5 ( $z = -2.10$ ,  $p = .04$ ,  $r = -.38$ ), total word counts for the second writing was significantly higher than that of the first, whereas for Weeks 6 and 7 and 8 and 9, no significant differences were found between the first and second writing ( $z = -.12$ ,  $p = .91$ ,  $r = -.02$ ;  $z = -1.65$ ,  $p = .10$ ,  $r = -.30$ ) (Table 4). In sum, statistical data indicated mixed results for the effect of task repetition on writing fluency. An interpretation of these results will be presented in the Discussion section.

Table 4

Differences between first and second writings (TR group)

| Session         | n  | M<br>First | M<br>Second | Z     | p   | r        |
|-----------------|----|------------|-------------|-------|-----|----------|
| 1 – (Weeks 2-3) | 32 | 81.4       | 92.7        | -2.88 | .00 | -.51 *** |
| 2 – (Weeks 4-5) | 30 | 77.7       | 88.2        | -2.10 | .04 | -.38 **  |
| 3 – (Weeks 6-7) | 32 | 91.1       | 89.7        | -.12  | .91 | -.02     |
| 4 – (Weeks 8-9) | 31 | 80.5       | 85.8        | -1.65 | .10 | -.30*    |

Effect size  $r$  = \*\*\* large; \*\*medium; \*small

## Analysis of Questionnaire

As explained above, I administered a simple questionnaire to the participants in the task repetition group (TR) to investigate whether repeating the same topic helped them write more. For the analysis, I decided to combine responses B (there was no difference in difficulty between the first and second writing) and C (the first writing was easier than the second writing) because as I checked responses to the open-ended question, respondents agreed with the point that they were unsure whether speedwriting was effective or not. I therefore compared the number of occurrences for response A (the second writing was easier than the first) and responses B and C combined (Table 5). The result of the chi-squared test showed there was no statistical difference between the two response groups (response A vs. responses B or C). However, I noticed that Classes A and D, which showed unequal English proficiency, showed different trends. Specifically, as it seemed that more students in Class A, that class with less proficient students, responded that the second writing was easier than the first writing compared to students in Class D, I calculated responses separately for each class. While there was a significantly higher number of occurrences of response A compared to responses B and C for Class A ( $df = 1, p = .05$ ), there was no statistical difference between the two for Class D, the higher-proficiency class ( $df = 1, p = .44$ ). This indicates that student perceptions of the effect of task repetition on writing fluency differed depending on their English proficiency level.

Table 5  
Questionnaire results

|         | Response |        | <i>p</i> | <i>r</i> |
|---------|----------|--------|----------|----------|
|         | A        | B or C |          |          |
| Class A | 12       | 4      | .05      | .29      |
| Class D | 6        | 9      | .44      | .28      |
| Total   | 18       | 13     | .37      | .05      |

Response A: The second writing was easier than the first writing

Response B: There was no difference in difficulty between the first and second writing

Response C: The first writing was easier than the second writing

To supplement the results of the questionnaire, responses to the open-ended question were also analyzed. Of the 31 participants in the task repetition group (TR) who responded to the questionnaire, 18 chose answer A (“The second writing was easier than the first”).

Meanwhile, a majority of students answered that the second writing was easier because they could recycle the ideas they used in the first writing and add new ideas in the second writing. One participant said: “I wrote it once before, so it was easier to get ideas.” Another said: “Because I already wrote it once, I did not have to think about the content from scratch and I was able to develop the idea based on it.” By repeating the same task, these students were able to gather ideas and develop the content more efficiently in the second writing.

While 18 participants found that repeating the same task helped them improve their writing fluency, 12 participants responded that “there was no difference in difficulty between the first and second writing” or that “the first writing was easier than the second.” Of those who responded that “the first writing was easier than the second,” the most popular answer was that they avoided recycling ideas, either intentionally or unintentionally, even though they were told that they could write about the same things in the first and second writings. One student said: “I wanted to write about something different for the second writing, so I avoided the same topics,” while another participant wrote: “I tried to write something different, so it took time to decide what to write.” These responses indicate that those who were not sure of the effect of speedwriting tried to change the content for the second writing.

## **Interviews**

The quantitative results reviewed above raised two questions: a) In what way was the speedwriting activity helpful in developing writing fluency? and b) Did the participants feel task repetition had positive effects on writing fluency? Why or why not? To answer these questions, I now report the findings of the interviews.

### ***Positive effects of speedwriting***

The quantitative results indicated that speedwriting enhanced students’ writing fluency. As all four interview participants returned positive responses for speedwriting activities, I asked them in what way it was helpful in enhancing their writing fluency. The first example concerns a motivational factor. After each session, students counted the total number of words written in seven minutes and recorded the figure in a graph. Three students responded that one of the positive effects of speedwriting was that they could check their progress objectively.



I think I improved a lot. The graph showed I was gradually making progress as I tried again and again. It visually showed I was improving, and that simply made me happy.  
(Student A)

Another example concerns paraphrasing or elaborating ideas. One student mentioned that speedwriting provided opportunities to practice paraphrasing ideas by comparing the writing activity to the speaking activity.

I could connect this activity with speaking. When speaking, if I pause too long to find the right word, I will make the listener bored. But if I use gestures or I paraphrase to say something similar to my idea, the listener can guess what I want to say. And it's ideal if a speaker can produce ideas in a short time, so it was like a writing version of speaking practice. I thought we were doing this activity to develop an ability to think.  
(Student B)

When this respondent used the word “ability to think,” the context suggests that what she meant was “ability to paraphrase.”

Another student stated that the speedwriting activity was effective for practicing elaborating ideas.

To increase the word count, I tried to modify the ideas by adding details. I tried to include details such as where, who, when, or colors as much as I could...but I'm not sure if I succeeded in doing it. (Student A)

Through speedwriting, this student was able to practice how to elaborate ideas by adding rich details, and it helped her when she had to write long essays for a different English class.

In sum, the advantages of speedwriting are as follows: a) it has positive influence on student motivation; and b) it provides students with opportunities to practice paraphrasing or elaborating ideas. In the Discussion section, I will review how these factors positively affected improvements in writing fluency.

### *Effects of task repetition*

Of the four interviewees, two were in the task-repetition group (TR). Both responded that in general (though not always), they were able to write more in the second writing. One reason was that they could incorporate new vocabulary or recycle ideas of the previous writing session in the second writing, as the following examples illustrate.

I tried to look up the words I didn't know after counting the total number of words. If the impression “Aha, I didn't know that” was strong, I thought “Yes, I remember that” when I wrote on the same topic, and I used it in my writing. (Student B)

For the first writing, I wrote this and that, and the following week, I remembered what I wrote before. I also thought about what I did recently. Using my first writing as a base, I could add more information. (Student B)

This student said that she remembered new words even one week later. However, Student C said that although task repetition was effective in general, writing performance in the second writing decreased despite being interested in the topic.

Maybe it's because I could concentrate more on a topic I was interested in. I thought I should avoid using the ideas I used in the first writing, so as I focused on that too much, the performance in the second writing went down. Also, in the first writing, I already wrote about the things I like, so I ran out of the ideas. (Student C)

This student also stated that performance in the first writing affected that in the second.

If I wrote more than 120 words for the first writing, I was satisfied with my performance. On the other hand, if I didn't do well, I pushed myself to work harder for the second writing. (Student C)

These examples show that the results of the first writing worked as a benchmark and that students generally made efforts to outperform the outcome of the previous session. However, a ceiling effect was also noted. If they performed well enough in the first writing,

they were not likely to gain from the task repetition, and no improvement would therefore be expected.

Both Student B and C said they partially changed the content for the second writing even though they were told they did not have. I was curious to find out the reason.

I thought it was meaningless to write exactly the same thing. Even if I wrote about something similar to the first writing, I tried to change things a little.  
(Student B)

I think it's meaningless because I used exactly the same words. In the first writing [on shopping], I said: "I bought this," so for the next one, I commented on the item I wrote about [in the previous writing] and said: "I am going to buy this next." It's more fun, and I feel I'm writing for a purpose. (Student B)

In sum, task repetition allowed participants to recycle ideas or learn new words, which positively affected the development of writing fluency. However, some of the responses also revealed cases where task repetition did not work. I discuss this issue further in the Discussion section immediately below.

## **DISCUSSION**

The first research question was: "Is speedwriting effective in improve students' writing fluency?" Based on the result of the quantitative analysis, I conclude that speedwriting is indeed an effective activity for improving writing fluency. Results showed that both experimental groups, i.e., those that completed the speedwriting task over ten weeks, performed significantly better on the posttest compared to the control group, which took only the pre- and posttests. Data for effect size show that the impact of the intervention was large, most likely because the participants in the study were all first-year students, who for the most part had not had opportunities to produce large quantities of text in English before entering university. As a result, weekly speedwriting activity probably served as an ideal extensive writing activity.

The interview data revealed two factors that may have positively affected the development of writing fluency. The first was a motivational factor. After each session, the participants counted the total number of words written in seven minutes. As one student commented, being able to see growth visually made her happy, and one benefit of

speedwriting is that students can recognize the results objectively through figures or graphs. As this provides them with targets for subsequent sessions and therefore encourages them to outperform the previous session, they drive themselves to write faster under time pressure, which, according to Nation (2001), is necessary for improving fluency.

Moreover, the interview data suggested that speedwriting provides opportunities for practicing paraphrasing and elaborating ideas within time constraints. Unlike in traditional process writing, students do not have unlimited time to edit their output. If there is a word they do not know in English, they must replace it with a word they already know or express their idea in a different way. In that sense, speedwriting is closer in nature to speaking, which requires instant output. The underlying assumption is that as they practice speedwriting throughout the semester, students continue practicing paraphrasing and elaborating ideas under time pressure, which will lead them to write faster.

These results are in contrast with those of previous studies that found no statistical differences between pretest and posttest (Doe & Figueroa, 2015; Nguyen, 2015; Nitta and Baba, 2014). One possible explanation for this discrepancy is that although the participants in the present study live in an environment where English is not used daily, like the participants of the three studies mentioned above, they have access to English only environment while on campus, for example in an English chat lounge. Therefore, the activities outside the class may have affected positively to English development of the students participated in the current study.

Another contributing factor may be the duration of the intervention period. Foreign language acquisition does not occur over a short period, and it is often necessary to observe development longitudinally. However, the drawback of repeating the same type of task for long periods of time is that students may get tired of it. While the intervention period for this study was about three months, Nguyen (2015) and Nitta and Baba (2014) conducted one-year studies. In particular, the participants in Nguyen's study completed the task three times a week for the entire academic year. Although task repetition is effective for language development, too much repetition may result in the loss of motivation. However, this is only an assumption, and further research will be necessary to support it.

The second research question was: "Is speedwriting effective in improving students' writing fluency?" Previous research has yielded mixed results for the effect of task repetition. Of four sessions, two were significant, while the other two were not. Although interpretation of the quantitative result was complex, the following conclusions can be

reached. First, generally speaking, it can be assumed task repetition has positive effects on improving writing fluency. The quantitative results show that in two out of four sessions, task repetition was effective, and one of the two classes in the task repetition group reported in the questionnaire that the second writing was easier. In addition, both interviewees in task repetition group (Student B and C) agreed that task repetition was helpful in improving writing fluency because it allowed them to recycle ideas from the previous session and also provided them with opportunities to learn and use new language. This shows that when these conditions are met, task repetition is effective in improving writing fluency.

What additional factors may therefore have contributed to the mixed results? One factor may be the influence from other English classes. To answer this question, I choose to focus on the mean score for the Session 3, the session in which no significant difference was found between first and second writing. I noticed that the mean score for the first writing in Session 3 was 91.1, which is much higher than for the other three session (Session 1:  $M=81.4$ ; Session 2:  $M=77.7$ ; Session 4:  $M=80.5$ ), and I was curious to find out in the interviews the reasons for this discrepancy. It turned out that the students performed particularly well in that session, in which the writing topic was “A place I want to visit,” because they had given group presentations on a similar topic in a different English class. This explains the high performance in the first writing in Session 3, followed most likely by a ceiling effect. If the performance of the first writing was especially positive, it would be challenging to outperform it in the second writing.

A second factor concerns the change in the content of the first and second writings. As mentioned in the previous section, responses of the questionnaire showed that some students in the task repetition group (TR) changed the content from the first to the second writing even though I told them they could write about the same thing for both writings. The interview data revealed although both Student B and C recycled some ideas from the previous session when they wrote about the same topic, they were unwilling to repeat exactly the same content. As mentioned above, one student reported that writing exactly the same thing for the first and second writing would be meaningless and boring. Similar comments were observed in responses to the open-ended question. Another interviewee mentioned that in some cases, the first writing was better than the second because he had to look for new ideas he did not cover in the first writing. The point of repeating the task is to reduce the burden of information processing by recycling the ideas used in the previous

session. However, if the writers changed the content, not only would they not get the advantage of repeating the same task, but the second writing could be cognitively more demanding than the first. Therefore, the extent to which the participants recycled the content is another factor that may explain the mixed results.

Another possible contributing factor may be students' English proficiency level. Students in Classes A and D, the two classes that formed the task repetition group, responded to the questionnaire differently. While more students in Class A, the class with a lower average pretest score, perceived task repetition as helpful, there was no significant difference between the number of students who perceived task repetition as helpful and those who responded that the first writing was easier or that they were not sure in the case of Class D, the class with higher pretest scores. As Nitta and Baba (2014) suggest, "to progress in L2 development, learners need to engage in meaningful and challenging L2 production" (p. 108). One condition for task repetition to be effective may therefore be to provide students with tasks that are challenging enough. The participants with lower proficiency may have benefited more from task repetition because it allowed them to reduce the burden of language processing by recycling the content from the previous session. However, for some students with higher English proficiency, writing about a topic related to daily life was not challenging enough, and this may be why they performed better in the first writing. Due to a ceiling effect, it would have been difficult to do even better in the following writing. In fact, the interview data showed that when the students had an easy topic, the second writing was difficult because they were satisfied with their performance in the first writing and therefore tried to find a new topic or to change the content. The connection between language proficiency and task performance is also discussed in Ruiz-Funes (2015), which shows that fluency in students with intermediate proficiency is interrupted when they perform cognitively complex task and thus fail to devote attentional resources to syntactic complexity, accuracy, and fluency simultaneously. Although the present study yielded no objective data in this respect, it is reasonable to assume that there is a connection between proficiency level and how students engage in a task. It is therefore important for instructors to assign students tasks that are appropriate to their proficiency level.

The results of task repetition were similar to those of Nitta and Baba (2014) and Doe and Figueroa (2015), who found greater gains in task-type repetition than in specific task repetition. As Nitta and Baba (2014) argue, the effect of task repetition in writing may not

be as strong as in oral tasks because unlike in speaking, the time constraint is less stringent in the case of writing. However, the results of the present study revealed evidence of positive influence of task repetition on writing fluency. Though sensitive to multiple factors, if it is implemented appropriately (i.e., emphasizing students to recycle the ideas used in the previous sessions in advance, checking the syllabus for other English classes), task repetition can be effective in improving writing fluency. However, further research is necessary if we are to obtain stronger evidence in this respect.

## CONCLUSION

This study investigated the effect of speedwriting and task repetition on writing fluency. The result showed that speedwriting was effective in develop writing fluency because it put students under pressure to write as much as possible within time constraints, pushed their output, and enhanced their writing speed. Regarding the effect of task repetition, the findings show that task repetition was effective, at least to some extent. However, it was sensitive to multiple factors. One factor is influence from other English classes. Another reason is that some highly motivated students avoided recycling ideas they used in the first writing and therefore did not fully benefit from task repetition. In addition, the data suggest that the participants in the low-proficiency class tended to appreciate task repetition more than those with higher proficiency.

These findings raise two pedagogical implication. One is the adequate length of time permissible for repeating the same task of type of task. Even though the intervention was effective, a longitudinal study will be necessary if we are to really observe its effect as students can get bored doing the same task if the intervention period is too long. Moreover, the results suggest that as the impact of the task is sensitive to multiple factors, instructors must use the task appropriately for their own students. The results also imply that even if the same task is implemented, students engage in the task differently depending on their background, including proficiency level and attitude toward learning English. Instructors should therefore consider these issues carefully when implementing the task in order to maximize its effect.

## REFERENCES

- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (pp. 23–48). London: Longman.

- Casanave, C. P. (2004). Path to improvement. In C. P. Casanave (Ed.), *Controversies in second language writing: Dilemmas and decisions in research and instruction* (pp. 63–111). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Doe, T., & Figueroa, A. (2015). Planning activities and freewriting. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *Focus on the learner* (pp. 405–411). Tokyo: JALT.
- Duppenthaler, P. M. (2002). The effect of three types of written feedback on student motivation. *JALT journal*, 24, 130–154.
- Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30(4), 474–509.
- Fellner, T., & Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *JALT CALL Journal*, 2(1), 15–26.
- Gass, S., Mackey, A., Álvarez-Torres, M.J., & Fernández-García, M. (1999). The effects of task repetition on linguistic output. *Language Learning*, 49(4), 549–581. doi: 10.1111/0023-8333.00102
- Herder, S., & Clements, P. (2012). Extensive writing: A fluency-first approach to EFL writing. In T. Muller, S. Herder, J. Adamson, & P. Shigeo Brown (Eds.), *Innovating EFL teaching in Asia* (pp. 232–244). New York: Palgrave Macmillan.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Boston, MA: MIT Press. doi: 10.5860/choice.27-1947
- Liao, M.-T., & Wong, C.-T. (2010). Effects of dialogue journals on L2 students' writing fluency, reflections, anxiety, and motivation. *Reflections on English Language Teaching*, 9, 139–170.
- Nation, I. S. P. (2001). Fluency and learning. Retrieved from: <http://www.melta.org.my/index.php/11-melta-articles/227-fluency-and-learning-by-paul-nation>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nguyen, T. C. L. (2015). Written fluency improvement in a foreign language. *TESOL Journal*, 6(4), 707–730. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/tesj.186>
- Nitta, R., & Baba, K. (2014). Task repetition and L2 writing development. In H. Byrnes & R. M. Manchón (Eds.), *Task-based language learning: Insights from and for L2 writing* (pp. 107–136). Amsterdam: John Benjamins. doi: <http://dx.doi.org/10.1075/tblt.7>



- Polio, C. (2012). The acquisition of second language writing. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 319–334). New York: Routledge.
- Ruiz-Funes, M. (2015). Exploring the potential of second/foreign language writing for language learning: The effect of task factors and learner variables. *Journal of Second Language Writing*, 28, 1–19. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.02.001>



## 教職課程の学生による「高校生対象中国語講座」の取り組み

植村麻紀子  
(神田外語大学)

### 1. はじめに

2016年より、「中国語科教育法」履修中の3年生による高校生対象中国語講座を年に1、2回行なっている。4回目となる2018年度は、見学のご家族もあわせて2コマで計30名の参加があり、過去最高となった。「高校生対象」と銘打ってはいるが、「ご家族やお友達も一緒に中国語を勉強してみませんか」と広報しているのも、毎回付き添いの保護者や小・中学生も高校生達に混じって楽しく勉強してくださっている。「世代を超えて誰もが一緒に中国語学習を楽しめる場を作りたい」という筆者の個人的な思いもあり、オープンキャンパス等で大学に見学にみえる方だけを対象にするのではなく、参加者の交通の便を考慮し、神田外語学院をお借りして行なった回もある。

本稿では、これまでの活動内容についてまとめ、今後の課題を明らかにしたい。参加者の感想を記録として残し、授業を担当した学生の学びについても報告する。

### 2. プロジェクトの背景

本講座は、夏のオープンキャンパスや冬の大学説明会の一角をお借りしておこなっているが、広報部からの依頼ではなく、筆者の持ち込み企画である。教科教育法の授業内で模擬授業を何度か経験し、4年生になれば教育実習にも行く学生達になぜこのような活動をさせているのか。理由はいくつかある。

第一に「リアルな学び」をデザインするためである。中国語科教育法を履修し、中国語の教員免許取得を目指す学生は例年2名前後、この10年間で多い年でも5名であった。1人ずつ交替で教師役を務め、15～20分ずつ年に数回模擬授業をするが（最終的には1人50分、実際と同じ長さも経験）、生徒役が少なく、また実際の高校生とは違って中国語がある程度できる同級生相手の授業になる。本物の高校生に教え、その反応を体験し、リアリティを高めることで、教育実習に向けて改善点を明らかにし、モチベーションアップを図る。

第二に、英語で実習にいく学生にも、中国語を教える機会を創出するためである。これまで教員採用試験が「中国語」で実施されたのは大阪府のみであり(2009年より実施)、また毎年採用があるとは限らない。文部科学省の高等学校学習指導要領でも、「外国語」は実質「英語」についての記述であり<sup>1)</sup>、中国語の専任教諭としての採用はほとんどないのが現状である。ゆえに、中国語専攻の学生に対しては、「英語」と「中国語」のダブル免許取得を勧めている。教育実習はどちらか一科目でおこなえばよいので、学内で定める一定の基準を超えれば、中国語専攻の学生も母校の高校や中学校に「英語」で実習に行く。つまり、中国語を教えることを学んでも実習する場がないまま、中国語の教員免許を取得することになる。よって、一度でも実践の場を設けたい。

第三に、実習校のテキストや教え方を意識せず、学生自らオリジナルの授業設計ができるようにするためである。中国語科教育法の授業では、筆者もその作成に関わっ

<sup>1</sup> 英語以外の外国語は、「その他の外国語に関する科目」としてまとめられ、「英語に関する各科目の目標及び内容等に準じて行うものとする。高等学校において英語以外の外国語を初めて履修させる場合には、生徒の学習負担等を踏まえ、適切に指導するものとする。」との記述があるのみである。

た、(財)国際文化フォーラム編 2012『外国語学習のめやす：高等学校の中国語と韓国朝鮮語教育からの提言』の教育理念や枠組みをもとに、ニーズやレディネスを把握し、目標からのバックワードデザインで学習項目や学習活動を考える授業設計を教えている。しかし、教育実習では、実習校で使用されている教材を用い、普段のルーティンをふまえた授業をせざるをえない。授業を受ける生徒にとって、実習も通常授業の一部であるからだ。そこで、この講座では、目標設定から学習内容、教材作成にいたるまで、すべてを学生に委ね、逆向き設計によるタスクベースの学習活動を試みる場としている。

以上のような企画趣旨を教科教育法の履修者に説明し、学生募集のための大学主導のプロジェクトではなく、あくまでも授業の課外活動として行うボランティア活動であることを確認した上で、実施希望の有無を学生に問い、広報部と相談しながら実施日を決定している。学生自身が Web チラシを作り、(公財)国際文化フォーラムや筆者個人の Facebook ページ、本学の HP 等で広報していることもあり、本学への進学を考えている高校生だけではなく、祖父母が中国人の小学生とその友達、中国語に興味がある高校生、学校見学に来た高校生とその保護者・兄弟などの参加も歓迎してきた。これまでの最年少は小学 2 年生(7 歳)である。また、毎年 11 月に行われる高等学校中国語教育研究会関東支部主催の「高校生中国語発表大会」に赴き、学生が作った案内チラシを配布させていただいている。

### 3. 活動内容

これまで 4 回の講座の概要を以下、表にまとめる。第 3 回(2017 年)からは、12 月の大学説明会の企画として大学 HP 上で広報していただき、事前申し込み制にしているため(ただし、定員が埋まっていないクラスは当日の飛び込み参加も可)、参加者氏名の中国語読みを事前に調べ、名前カードを作っておき、自己紹介活動が以前よりスムーズにできるようになった。

| 回     | 日時                                                                    | 場所                    | 担当学生数                                 | 参加者数                                    |
|-------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|
| 第 1 回 | 2016 年 8 月 2 日<br>①12:30～13:20<br>②13:30～14:20<br>(50 分授業<br>①②は同内容)  | 神田外語大学 4-102 教室       | 中国語専攻 3 年生 3 名 + IC 学科中国人留学生 3 年生 3 名 | ①14 名<br>② 2 名<br>計 16 名 (保護者・兄弟 4 名含む) |
| 第 2 回 | 2016 年 12 月 17 日<br>①9:30～10:10<br>②10:25～11:05<br>(40 分授業<br>①②は別内容) | 神田外語学院本館 1F アセンブリーホール | 中国語専攻 3 年生 2 名                        | 7 名 (小学 4 年生 2 名とその保護者 1 名含む)           |
| 第 3 回 | 2017 年 12 月 17 日<br>13:00～13:50<br>(50 分授業)                           | 神田外語大学 4-306 教室       | 中国語専攻 3 年生 2 名                        | 14 名 (保護者 3 名含む)                        |

|     |                                                                  |               |                                  |                                                  |
|-----|------------------------------------------------------------------|---------------|----------------------------------|--------------------------------------------------|
| 第4回 | 2018年12月16日<br>①12:40～13:30<br>②13:40～14:30<br>(50分授業<br>①②は同内容) | 神田外語大学1-114教室 | 中国語専攻3年生2名(内1名は聴講生) + ボランティアの1年生 | ①9名(小学2年生とその保護者1名含む)<br>②21名<br>計30名(保護者・兄弟9名含む) |
|-----|------------------------------------------------------------------|---------------|----------------------------------|--------------------------------------------------|

各回のテーマと内容、教具は以下の通りである。

| 回   | テーマ                                 | 内容                                                                                                         | 用意したもの                                                                                                                                                                                                      |
|-----|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 第1回 | 自己紹介ができるようになるろう～中国人の一生の友達を作るための第一歩～ | <ul style="list-style-type: none"> <li>中国語の特徴と母語話者数等について簡単に説明</li> <li>自己紹介の練習をし、実際に中国人留学生と話す</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>中国語の文字と発音、母語話者数等について説明するスライド</li> <li>自己紹介会話のプリント</li> <li>中国のお菓子(麻花、パンダチョコレート)</li> </ul>                                                                           |
| 第2回 | 中国語でメッセージカードを作ってみよう!                | <ul style="list-style-type: none"> <li>中国の旧正月の過ごし方、縁起の良い食べ物や数字、年賀状の常用フレーズを学習</li> <li>実際に年賀状を作成</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>春節、爆竹、「倒福<sup>2</sup>」についての写真+説明をまとめたPowerPoint</li> <li>中国に関する基礎知識をまとめた書き込み式のプリント</li> <li>外来語クイズ(書き込み式のプリント)</li> <li>年賀状作成用の紙とペン</li> <li>中国の年賀状(お土産用)</li> </ul> |
| 第3回 | 中国語を楽しく学ぼう講座♪                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>中国語の文字と音声について簡単に説明</li> <li>中国文化クイズ</li> <li>自己紹介の練習</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>中国語に関する基礎知識をまとめた書き込み式のプリント</li> <li>参加生徒の名前を書いたカード(大きな付箋紙)</li> <li>中国文化のクイズのスライド(PowerPointで作成)</li> <li>自己紹介会話プリント</li> </ul>                                      |

<sup>2</sup> 「倒福」とは、春節(旧正月)に家の扉などに貼られる「福」の字を上下逆さまにした赤い紙。「倒福 dào fú」(福を逆さにする)と「到福 dào fú」(福が到来する)が同じ発音になることから。

|     |                    |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 第4回 | 中国語って面白い～みんなでチャイ活！ | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中華料理クイズ</li> <li>・ 中国語で自己紹介をしてみよう</li> <li>・ 「夢と魔法の王国へ」クイズ（ディズニーランドのアトラクションやミッキーマウスの中国語表記）</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中華料理のクイズ（ロイロノート・スクールアプリで作成）</li> <li>・ 簡体字と繁体字、ピンインと注音字母、声調を説明するプリント</li> <li>・ 自己紹介会話プリント</li> <li>・ ディズニーランドの簡体字版マップとクイズ（PowerPointで作成）</li> <li>・ 参加生徒の苗字を書いたカード（大きな付箋紙）</li> </ul> |
|-----|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### 4. 参加者のコメント

各回の参加者には無記名で感想を寄せていただいている（2回目より学年記入欄あり。記入は自由）。以下にその一部を紹介する。中国語を学ぶ楽しさや難しさ、中国や中国語への興味・関心を喚起しただけでなく、対中イメージの改善、文化への気づきもあった。また、現在中国語学習に取り組む高校生のモチベーションアップにもつながっている。

| 回   | 参加者の感想コメント（一部抜粋）                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 第1回 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本語にはない発音で難しいですね。やさしく教えて頂いて楽しかったです。覚えるには時間がかかりそうですが、勉強してみたいと思いました。</li> <li>・ 楽しく中国語を勉強できてよかったです。今度中国の友だちに言ってみたくと思います。</li> <li>・ 留学生と話ができて楽しかった。言語を学ぶのは楽しいことだと改めて感じました。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 第2回 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中国の風習や文化など学校で習っていないことを学べてよかったです。楽しく参加できました。中国語頑張ります！（高校2年）</li> <li>・ 中国は料理とかは好きだけど、文化はあまり知りませんでした。今回の講座で中国文化の面白さを知れて、中国へのイメージが少し変わりました。中国＝悪いと決めつけるのではなく、もっと中国のことを知って、理解を深めていきたいです。（高校2年）</li> <li>・ 今日は楽しい講義をありがとうございました！初めて知ることが多く、貴重な時間になりました。中国語を本気でしゃべれるようになりたいので、これからも勉強頑張ります。（高校2年・既習）</li> <li>・ 中国語の発音は難しいと思っていましたが、日本語の発音と似ている部分があるなど今日のお話を聞いて思いました。日本と中国は隣同士ですが、お正月の祝い方や年賀状など文化が違う部分もたくさんあるのだなと思いました。（高校2年・既習）</li> <li>・ 友達もいたから、いっしょに考えることができて、とても楽しかったです。大学生のお姉さん達がとても中国語がうまかったです。中国のでんとう、中国語の言葉などがよくわかりました。（小学4年）</li> <li>・ 中国語の発音や文字を勉強するのは初めてでしたが、自分で手紙が書けるようになったり、少ししゃべれるようになって、うれしかったです。ま</li> </ul> |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | た、きかいがあったら勉強してみたいです。（小学4年）                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 第3回 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・一つの字でも発音がたくさんあって難しかったです。でも少しだけ自己紹介ができたり、クイズも楽しかったです。もっと話せるようになりたいと思いました。（高校3年）</li> <li>・中国について少し知れた。教え方はわかりやすかったです。（高校3年）</li> <li>・中国語に興味を持つことができました。同じ字でも声調で意味が変わるなんて知らなかったの、もっと勉強してみたいと思いました。とても楽しく学べたのでよかったです。（高校3年）</li> <li>・ピンインは見たことがあるが、声調記号の意味がわかって面白かった。第2声の発音が自分には難しいと感じた。（高校2年）</li> <li>・すごくわかりやすい授業で楽しかったです！声調がなかなかできるようにならないので、なにかいい方法があったら教えてほしいです。（高校2年・既習）</li> <li>・とてもおもしろかったです。中国語を教えていただいたのは今回が初めてで、勉強して中国語がわかるようになったら楽しいだろうなと思いました。（高校1年）</li> <li>・中国について勉強して、なんとなくイメージ通りだなあとと思いました。中国語もとても面白くてよかったと思いました。家に帰ったらもっと勉強したいと思います。（高校2年）</li> <li>・クイズでは中国のことを楽しく知れてとても面白かったです。自己紹介は発音が難しかったけど、たのしかったです。（中学3年）</li> <li>・発表してくださった学生さんが楽しそうだったので、楽しく学ばれていることが伝わりました。自己紹介の練習もできて、実際に授業に参加できている感じがしました。</li> </ul> |
| 第4回 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・同じ言葉でも違う発音で難しかった（引用者注：「マ」を4つの声調でいう練習について）。すごく奥が深くて、楽しい時間をすごせた。（高校3年）</li> <li>・自分の名前の発音が日本語と全然違ってびっくりしました。とても楽しかったです。（高校2年）</li> <li>・アルファベットから、それをヒントに発音を覚えられると分かったので、もっと学びたいと思いました。四声を使い分けるのが難しいと思いました。漢字から想像できて楽しかったです。（高校2年）</li> <li>・中国語講座に参加して、中国語を勉強したいと強く思いました。今日は大学生の方が丁寧に教えてくださり、楽しかったです。（高校3年）</li> <li>・千葉ならではの問題や、今回初めて中国語を学んだのに、最後には理解することができ、今回うけることができて本当に良かった。教え方も上手だった。（高校2年）</li> <li>・発音は難しいけどかわいくてもっと学んでみたいと感じました。（高校2年）</li> <li>・テンポよく企画が進んでいってとてもよかったです。グループ形式が楽しかった。（高校3年）</li> <li>・ディズニーのクイズがすごく楽しかった。自分の名前がけっこう簡単だった。中国語をやってみたいと思った。（高校2年）</li> <li>・クイズが楽しかった！高校の授業でも中国語をやっているの、頑張ろう</li> </ul>                                                                                                          |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>と思います！大学も県内だったらココに来て中国語を専攻したいと思います。（高校 2 年）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・中国語が話せるようになったら色々な所で役に立つと思うので勉強をもっとしたいと思いました！（高校 2 年）</li> <li>・来年度から高校で中国語を習うので、少し予習になりました。英語より口の動かし方の種類が多い気がしました。勉強になりました。（高校 1 年）</li> <li>・初めて会った人とも楽しくできたので良かったです。（高校 1 年）</li> <li>・短い時間でしたが、中国語の特徴や自己紹介までできて、とても良かったです。クイズなども取り入れていたので、楽しく学べました。自己紹介の文がなかなか覚えられず、苦労しました。（保護者）</li> <li>・おもしろかったです。（小学 2 年）</li> </ul> |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

上に引用しなかったコメントもふくめて、全 4 回すべてのコメントを内容ごとに整理すると、以下ようになる（1 人のコメントに違う内容が書かれている場合、複数カウント）。一時的な楽しさだけでなく、さらなる学習意欲を喚起できる内容であったことが見てとれる。

また、教職を目指す学生が担当している講座であることを参加者もわかっているの、教え方についてのコメントや授業の内容、流れについてのコメントもそれなりにあった。良い評価を頂けたことが、授業を担当した学生達の励みにもなったようである。

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| 楽しかった/面白かった（「クイズが楽しかった」も含む）     | 29 |
| もっと勉強してみたい/大学で専攻したい/話せるようになりたい  | 16 |
| 発音が難しかった                        | 10 |
| 教え方が上手/丁寧/優しい/企画がスムーズ           | 9  |
| 新しいことが知れた（中国語や中国の文化・風習等）/勉強になった | 8  |
| 以前より興味が持てた                      | 4  |
| 中国や中国語のイメージが変わった/身近に感じた         | 2  |
| 少ししゃべれるようになって、うれしかった            | 1  |
| 中国語が好き                          | 1  |
| その他（高校でこれからやるので予習になった/ビックリした）   | 2  |

#### 4. 担当した学生の学び

この講座の最大の目的は、冒頭にも述べたように、教職課程の学生が授業で学んだことを活用して、授業案・教材を作り、授業を行い、振り返り、次への学びにつなげるという Plan-Do-See のサイクルを教育実習に行く前に一度体験することである。実際に担当した学生の声を以下にまとめる。なお、これまで 3 年間に担当した合計 9 名の学生のうち、2 名が教員採用試験に合格した（高校・英語／中学・英語）。教育実習にいく半年前に、本物の高校生に教えるというリアルな学びを体験したことは、彼らのモチベーションアップにつながり、その後の学習方法や学習内容に示唆を与えるものとなったことが見て取れる。



| 回   | 担当学生の感想コメント                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 第1回 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 思っていたよりも高校生の反応がよくてほっとした。1回目は時間いっぱいでしたが、2回目は時間が余ってしまったので、次はさまざまなパターンを考えて構成したい。</li> <li>・ 最初はとても緊張した。お客さんが大きな声だったり、笑顔になっているのを見たりできたのがいい経験だった。</li> <li>・ 高校生の感想を見ると皆楽しかったとか面白かったとか書いてくれたし、これを機に中国語を学びたいと思ってくれた人が多く嬉しい。この企画に参加してよかった。自分の励みになった。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 第2回 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ いい経験になった。</li> <li>・ もっと勉強しなくてはと感じた。</li> <li>・ 楽しんでもらえたのがうれしい。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 第3回 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分がよかれと思って組んだものが、必ずしも生徒の好みに合うとは限らないのではないかと感じています（生徒さんの表情が少し堅かった&amp;クイズもみんなあまりひっかからなかった）。そして、皆、中国語の発音が難しいと口にしていましたが、どうやって初めての子達に中国語の発音などの基礎を教えるかは本当に大事なのだろうなと学びました。出来るようになった子達は本当にうれしそうだったので、それを励みにもっと指導力を向上させていきたいと思います。</li> <li>・ ほとんどが初心者だったので、とにかく中国語と中国について印象が残る授業がしたいと思っていて、それが実現できたと思う。やはり発音に関しては、あの短時間で習得するのは無理なので、雰囲気だけでもつかんでもらえたら嬉しい。授業内でのふるまいや生徒に関わっていく姿勢については要改善だと思った。</li> </ul>                                                                                                                                                                                    |
| 第4回 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 普段の模擬授業では実際の高校生を相手に展開することはできないので、実習前にこのような機会をいただけて勉強になりました。中国語を勉強したことがある人、はじめて勉強する人、いつもニコニコしている人、人見知りをする人...など、いろいろな生徒がいる中で、誰にとっても分かりやすく楽しい授業を作るのは難しいですが、今までとは違う視点で考えることができそうです。たくさんの参加者の方に楽しかった！と言ってもらって嬉しかったです。</li> <li>・ 準備まですごく大変でした。リハーサルまでボロボロで、ギリギリまでどうなるかわかりませんでした。教える・授業を進めるということは初めての経験でしたがすごくためになりました。</li> <li>・ 私はお手伝いとしてやらせていただきました。初めは高校生の相手をしっかりできるか不安な面も少しありましたが、教職の先輩方が場を盛り上げてくださったので楽しく安心して高校生と授業をやれたと思います。自分も高校生の頃、体験会に足を運んだこともあったので、懐かしさも少し感じました。先輩方は授業の進行や教え方もかなり上手かったので尊敬しました。また、時間制限もあるので、スピードも大切だということもすごく実感しました。ボランティアという立場でしたがよい時間が過ごせました。</li> </ul> |

## 5. まとめと今後の課題

この講座を企画し、指導してきた筆者自身を感じていること、今後の課題について、最後にまとめておきたい。

学生は上記のように、高校生が興味・関心を持ちそうなテーマや内容を考え、毎回主体的に取り組んでいる。語学の授業だけではなく、文化や社会に関する授業で学んだことも活用して、内容を豊かにするだけではなく、それをクイズや年賀状作成という形で、楽しく学べるよう工夫を凝らしている。筆者は適宜アドバイスはするが、基本的には受講生 2、3 名で協力して授業を作り上げることができており、当日も設営準備を手伝う程度である。彼らが緊張しつつも、熱心に語る姿、高校生に伝わった喜びを感じている姿を目にできることは、教員としてとても幸せな時間である。

しかし、彼らの授業を教室の後ろから見てみると、指導や練習が足りなかったと感じることも少なくない。授業内で何回かおこなう模擬授業を通して、授業設計や教材作成の力は着実に伸びているが、中国語の基礎知識や発音等、教師が持っているべき最低限の知識や能力において、まだ不十分であると感じることが多い。発音に関しては、一朝一夕に身につくものではないので、教育実習に行くまでに MULC でネイティブ教員の個人指導を定期的に受けること、基礎知識についても、教科教育法の授業内での学習では限界があるので、文法書を読み込んだり、各種検定試験に挑戦するなどして、確かな力をつけるよう指導を重ねたい。

もう一つの課題は参加者の確保である。大学のホームページや各種 SNS での発信、関東地区高校生中国語発表大会でのチラシ配布など、広報活動にも努めてきたが、定員の 20 名が埋まらないことが多い。担当する学生にとっては、参加者が少ない方が授業運営はしやすい。しかし、教育実習や、免許取得後、実際に教壇に立った時に教室にいるであろう生徒の数を考えると、やはりもう少し多くの参加者の前で授業をする経験をさせることができると感じている。

## 6. おわりに

筆者自身が大学 4 年次に高校へ中国語の教育実習に行った時に受けた指導の中で、忘れられない言葉が 2 つある。一つは「生徒にお土産を持って帰らせる授業」、もう一つは「生徒とキャッチボールをする授業」である。「お土産」とは何か形として渡すものではなく、この授業を受けて何を学んだのか、何ができるようになったのかを明確にできる授業のことである。学習者と教師、あるいは学習者同士のキャッチボールを通して、教室がコミュニケーションの場そのものとなり、コミュニケーション活動を通してコミュニケーション能力を養成できるような授業デザインを今後も学生とともに考えていきたい。

『書経・説命下』には「教学半（教うるは学ぶの半ば）」ということばがある。人にものを教えるためには自分も勉強しなければならない。だから教えるということは、半分は自分も学ぶことになるということである。教職を目指す学生とともに、教えることを通して学んでいきたい。

参考資料 1 (2016 年の学生 K/I/M の 3 名が実際に作った授業案)

第 1 回 2016 年 8 月 2 日 (火) キャンパス見学会 4-102 にて (30 人教室)

教職課程の学生による中国語スペシャルレッスン

第 1 時限 12 : 30 ~ 13 : 20

第 2 時限 13 : 30 ~ 14 : 20

テーマ

自己紹介ができるようになる～中国人の一生の友達を作るための第一歩～

目的

外国語を使用して外国の人々とコミュニケーションが取れるようにする。

目標

- 1 中国について知ることができる。
- 2 自分の名前を中国語で言い、自己紹介ができるようになる。
- 3 ネイティブと少しでも意思疎通が図れるようになる。

学習項目

- 1 中国とはどんな国で、中国語とはどんな言語か。
- 2 中国語で簡単な自己紹介をする。

流れ・展開

| 時間<br>(分) | 教師の活動                                                                                                 | 予想される生徒の反応                               | 支援・評価                    |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------|
| 3 分       | (あいさつ)<br>一人ずつ中国語と日本語で自己紹介を含めてあいさつをする。                                                                | 全体 ; 拍手                                  | 授業プリントを配布                |
| 5 分       | 中国語について<br>担当 : K<br>中国語とはどんな言語か、知っていることはないか質問する。<br><br>中国語の母語話者の数について説明する。<br>中国語が話されている地域について説明する。 | 生徒 1 : 中国で話されている言葉<br>生徒 2 : イントネーションが独特 | スライドに中国語が話されている地域の分布図を表示 |



## 自己紹介カード

Nǐ hǎo.

A: 你好。(こんにちは。)

Nǐ hǎo.

B: 你好。(こんにちは。)

Wǒ xìng . Nín guìxìng ?

A: 我 姓  。您 贵 姓？

(わたしは\_\_\_\_\_です。あなたのお名前 (苗字) は？)

Wǒ xìng Qǐng duō guānzhào.

B: 我 姓  。请多关照！

(わたしは\_\_\_\_\_です。よろしくお願いします。)



# 大学 2 年次生のためのキャリア教育としての インタビュー調査の取り組み

澁谷由紀

(神田外語大学)

## Interview Research as Career Education for 2<sup>nd</sup> Year University Students

Yuki Shibuya

(Kanda University of International Studies)

### はじめに

近年、キャリア教育の一環として、インターンシップのような直接的な職場の実体験と並んで、社会人のキャリア体験を間接的に経験するインタビュー調査を取り入れた授業が増えつつある(梅崎、2011)。例えば、厚生労働省が大学生対象のキャリア教育指導者用に作成した「大学生のためのキャリア教育プログラム集」(2015)〔厚生労働省委託事業〕では、職業選択や働く難しさ、辛さ、やりがいについて理解を深めるために身近な社会人への職業インタビュー(キャリアインタビュー<sup>1</sup>)を通して、仕事について学び、働くことについて考えることが奨励されている。

高等教育機関におけるキャリアインタビューの実践例として、草野(2017)は、キャリアインタビューを経験した学生において、より積極的・主体的なキャリア形成への意識の変化が見られたとしている。また、職業や業務内容、働くことについての理解の深化(高松、2016)、就職活動へのきっかけとしての職業意識の向上(平尾、2005)などの効果も報告されて

<sup>1</sup> 平尾(2005)は、キャリアインタビューとは労務管理において「ある人物のキャリアを聴取して有効な施策へと反映させるための手法」であり、社員一人ひとりの能力を引き出し生産性を高める経営手法であるが、学校教育におけるキャリアインタビューは、学生・生徒の職業意識向上の観点から捉えるべきとしている。

いる。いずれにおいても、キャリアインタビューが少なからず学生のキャリア意識に変化をもたらしたことが指摘されている。

本稿では、神田外語大学(以下、本学とする)国際コミュニケーション学科国際ビジネスキャリア(以下、IBC とする)専攻の2年次必修科目「ビジネスリサーチ I」における、キャリアインタビューを取り入れた質的調査法の授業の取り組みと、履修生がキャリアインタビューから得た学びについて報告する。また、インタビュー調査の実践経験が、同時に履修生の職業選択や職業意識の育成にも貢献する可能性に注目し、キャリア教育の一つの方法としての有効性についても検討する。

## 1. 「ビジネスリサーチ I」の授業概要

本学 IBC 専攻は、国際ビジネスシーンで活躍する人材の育成を目指すビジネスに特化した専攻であり、英語運用能力の強化と共に、「簿記会計」、「企業インターンシップ」などの特色のある科目が設置されている。本稿で取り上げる「ビジネスリサーチ I(質的調査法の基礎)」(IBC 専攻2年次前期配当科目)は、多様化する顧客ニーズに対応し、ビジネスの問題の発見と課題解決のヒントを得るために不可欠な質的調査方法の基礎の習得を目標とし、3年次の応用科目である「マーケティングリサーチ」への導入科目と位置づけられる。この科目では、観察調査、面接調査などを用いたいくつかのフィールドワークを実践することを授業課題としている。本稿におけるキャリアインタビューは、面接調査法の課題の一つとして実施したものである。

前述の通り、この科目の本来の目的は、実践を通じた基礎的な質的調査方法の習得であるが、特に、面接調査では、人に話を聞く質問力、聞き取りの内容をまとめる文章力、さらに口頭報告における情報発信力を高めることも期待される。また、調査対象者である仕事の経験を積んだ身近な社会人の働くことに関する具体的な語りを聞くことによって、履修生自身のキャリア形成への意識を高める効果も期待される。

## 2. インタビュー調査の実践方法



授業課題であるインタビューは、全 15 週の授業のうち、第 10-15 週の 6 コマで実施した。インタビューを実施するために説明用に学生に配布した資料は Table 1 の通りである。例年は、「先輩と仕事」というテーマで、インタビュー対象者は①現在、社会人として働いている(フルタイム勤務、パートタイム勤務は問わない)、②本学教職員、家族・親戚は不可、という条件で自由に選出させている。('先輩'というのは本学卒業生に限らず、学卒後「仕事をしている人」という定義である。)インタビュー対象者 1 名に対して、履修生 2-3 名一組で対面インタビューを行うことになっている。

インタビューに向けての準備は、履修生が「働くことの意味・やりがい」、「職業選択の基準」、「仕事に必要な能力」など、2-3 人のグループ毎に中心テーマを決め、問題意識や仮説に基づいて質問項目を考え、インタビューガイドを作成する。インタビューの音声は対象者の許可を得て録音し、実施後はグループ内で音声データを共有して分担して文字化し、分析後、結果をまとめて口頭報告を行う。最終報告書は、履修生各自で作成することが課題の一つになっている。報告書の最後に、面接調査から得た気づき、学んだこと、調査方法としての面接について感じたこと等を記すことを求めた。

2017 年度は、例年の実践プロセスとは異なり、本学が創立 30 周年を迎えるにあたり、「神田外語大学 30 周年記念事業」として在校生・大学教職員が卒業生 300 人を訪問しインタビュー調査を行うという「在校生・大学教職員による OB・OG300 人インタビュー」を実施することになり、その一環として、「ビジネスリサーチ I」の履修生が授業課題を兼ねて参加した。

本学キャリア教育センターの協力により、2017 年 6~7 月に、幕張地区・千葉市周辺の企業に勤務する卒業生を中心に、インタビュー対象者を募り 20 名の卒業生からインタビューへの承諾を得た。インタビューの日程、対象者の勤務先企業の事業内容、インタビューが行われた場所については Table 2 の通りである。インタビューの時間は、約 1 時間程度であった。インタビューの一部とインタビュー時の写真は「創立 30 周年記念卒業生メッセージ」として、「神田外語大学創立 30 周年記念サイト」に掲載予定であることを履修生とインタビュー対象者に伝えた。

Table 1 インタビュー調査課題の説明文書

2017BR1 課題③InterviewHO①

**2017Business Research1(Week7) 課題③面接法（インタビュー）実習  
(2017.5.26)**

**テーマ：「先輩と仕事」**

目的：「先輩」→KUISの先輩（KUISの卒業生）「その先輩とその仕事について知りたいこと」をリサーチしてください。（つまり、知りたいことがリサーチ・クエスチョン［リサーチの動機、問題意識］になります。）働くとは？仕事を通じて社会で果たす役割とは？などについて、自分のこととして考えるきっかけとなるようなインタビューを行ってください。

**調査実施期間 Week10～11の以下①～③のいずれか1日（1回）**

① 6/19（月）18:00～

② 6/23（金）18:00～

③ 6/24（土）13:00～

@キャリア教育センター:2人一組でインタビュー対象者（KUISの卒業生）に1時間程度のインタビューを行う。インタビュー時の写真を撮影する。

**Week12～13（6/30、7/7）結果のまとめと報告書の作成**

**Week14(7/15)～の授業で1グループ10-15分程度の口頭報告をする**

**Week15(7/22)最終報告書提出**

**インタビュー調査実習のプロセス**

①'（資料・先行文献の収集）

①テーマ（トピック）を決めリサーチ課題（問題関心・仮説）を考える。

②調査計画書を作成する。

③インタビューの承諾をもらい、アポイント（会う約束）をとる。

④話を聞く（できれば録音の許可をもらう）。

⑤データをまとめる（文字起こし）。

⑥データを読み返し、考える。

⑦データから何が言えるのか、どんなことがわかるのかを考える。

⑧発表する（個人情報に注意。出来ればインフォーマントにチェックしてもらう）。

⑨礼状を送る。あるいは研究成果を贈る。

**\*注意事項**

インタビューの際には、授業で行うリサーチの学習であり、知りえた職場の情報は決して他には漏らさない旨のことを約束して下さい（依頼書・承諾書は発行します）。

### 3. 本報告における分析方法

本報告は、履修生 51 名分のインタビュー最終報告書のインタビュー分析箇所と自由記述部分を分析対象とした<sup>2</sup>。分析には、修正版 M-GTA 法(木下、2007)を用いた。データ全体に目を通した後、履修生がインタビューから得た学びの認識を解釈し、取り出したデータを分析ワークシートの「記述例」欄に記載し、「定義」を付け、それを凝縮した「概念名」を生成した(Table 3-1、3-2、3-3)。同時に類似点や相違点を比較しながら概念の範囲

を検討するという概念生成を繰り返し、これ以上概念が抽出できない状態になった時点でデータ分析を終了した。最終的に 17 個の概念、5 個のカテゴリーとしてまとめた。履修生全員のデータを見渡すためのケース・マトリックス(Table 4)を作成した。以下、本文中では、カテゴリーを【 】、概念を<>で表している。

**Table 2 面接調査日程と場所・対象者の勤務先事業内容**

| 日程                    | 対象者勤務先の事業内容   | 場所                  |
|-----------------------|---------------|---------------------|
| 6/24(土) (1組)          |               |                     |
| Group1                | 国際航空貨物運送業     | 15:30 キャリア教育センター    |
| 6/26(月) (13組) 7/3(4組) |               |                     |
| Group2                | 車両販売/メンテナンス業  | 18:20 キャリア教育センター    |
| Group3                | 場所            | 18:20 キャリア教育センター    |
| Group4                | 旅行業           | 18:20 キャリア教育センター    |
| Group5                | 不動産管理運営業      | 18:20にS社〇〇事業部の受付集合  |
| Group6                | 不動産事業・宿泊旅行関連業 | 当日18:30 M社フロントに集合当日 |
| Group7                | 不動産事業・宿泊旅行関連業 | 当日18:30 M社フロントに集合当日 |
| Group8                | 通販・ネット販売業     | 18:20 キャリア教育センター    |
| Group9                | 一般乗合旅客自動車運送業  | 18:20 キャリア教育センター    |
| Group10               | ソフトウェア・情報処理   | 18:20 キャリア教育センター    |
| Group11               | ソフトウェア・情報処理   | 18:20 キャリア教育センター    |
| Group12               | 不動産管理運営業      | 18:20にS社〇〇事業部の受付集合  |
| Group13               | 不動産事業・宿泊旅行関連業 | 当日18:30 M社フロントに集合   |
| Group14               | 不動産事業・宿泊旅行関連業 | 当日18:30 M社フロントに集合   |
| 6/30(金) (1組)          |               |                     |
| Group19               | 宿泊業           | 15時にホテルフロント集合       |
| 7/3(月)                |               |                     |
| Group15               | 車両販売/メンテナンス業  | 18:20 キャリア教育センター    |
| Group16               | 生命保険業         | 18:20 キャリア教育センター    |
| Group17               | 研磨材等輸入販売業     | 17:20 キャリア教育センター    |
| Group18               | 研磨材等輸入販売業     | 17:20 キャリア教育センター    |
| Group20               | 情報・通信機器販売業    | 18:20 キャリア教育センター    |
| Group1                | スポーツチーム運営委託事業 | 18:20 キャリア教育センター    |

<sup>2</sup> 2017 年度の履修生は 52 名であったが最終報告書の提出のあった 51 名分を分析対象とした。

【1.業界・企業・職種への理解の深化】というカテゴリーは、業種や職種名だけではイメージしにくい仕事内容について、実際に働く人の語りから具体的なイメージを得ることができたということで、その仕事で実際に必要とされる能力とは何かについての【2.仕事で求められるスキル・能力・経験の明確化】、その仕事で求められるどのような能力を学生時代に身につけておけば良いのかについての【3.学生時代にすべきことへの気づき】、その仕事に関わるやりがいや・厳しさの理解についての【4.働くことに対する意識の変化】、さらに、就職活動における職業選択に関わる意識変化についての【5.就職活動への意識の変化】の全てのカテゴリーに影響を与えていると考えられる。

また、【2.仕事で求められるスキル・能力・経験の明確化】は、学生時代に実際に仕事に必要なスキルや能力をどのように身につけ、経験を積みばよいのかという【3.学生時代にすべきことへの気づき】に繋がると推察される。さらに、【3.学生時代にすべきことへの気づき】は、【4.働くことに対する意識の変化】に、【4.働くことに対する意識の変化】は、実際の就職活動における職業選択（【5.就職活動への意識の変化】）に影響を与えると考えられる。以上のカテゴリーと概念の関係を見渡せる図を Figure 1 に示した。

Figure1 インタビュー調査から得た学び

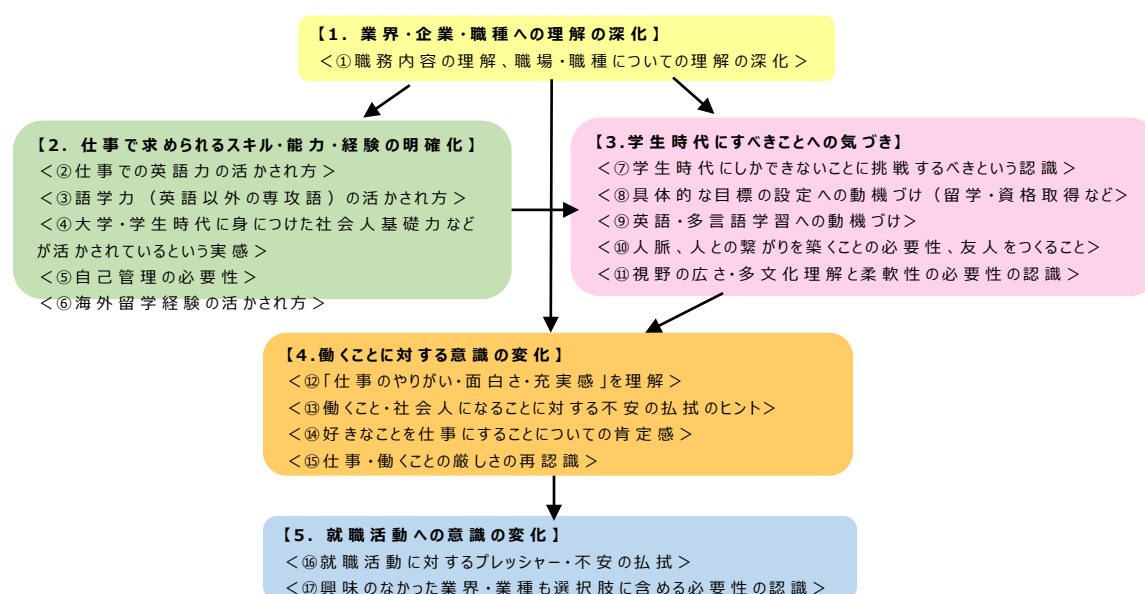


Table 3-1 「キャリアインタビューから得た学び」の категорияと概念

| カテゴリー名                   | 概念名                                                                                                      | 定義                                                                                                 | 記述例                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 業界・企業・職種への理解の深化        | ①職務内容の理解、職場・職種についての理解の深化                                                                                 | インタビュー対象者の勤務先企業の業種・事業内容、職務内容・職場の雰囲気について理解が深まり漠然としたイメージが明確化する                                       | 業務内ではF社全てに関わる問い合わせやクレームがカスタマーサービスに集中し、対応するには幅広い知識が必要になる...計り知れない知識が電話対応には必要とされている...日本米軍基地からであったりと本当に幅広い知識と専門用語などを知らないといけない、時間がゆかると再認識しました。(S-43)                                                                                  |
|                          | ②仕事での英語力の活かせ方                                                                                            | インタビュー対象者の現在の職務でどのような英語力がどれだけ、どのように活かされているのか、どのような英語力を身につけておくべきかについての理解                            | 仕事の採用資格になっている英語能力は仕事現場ではかなり使用されているようです。海外からの輸入や海外への発注が多いK社では、五分五分で英語と日本語が使用されるくらい英語が使われているようです。また、1つのスキルだけでなく、スピーキング、ライティング、リスニング、リーディングすべてに対応できるスキルが必要です。(S-2)                                                                    |
|                          | ③語学力(英語以外の専攻語)の活かされ方                                                                                     | 専攻語(英語以外)が現在の職務でどれだけ、どのように活かされているのかについての理解                                                         | やはり一番に役立っている事は語学だった。あまり使う機会がないようだがいざという時に役立っているという事だった。学生時代にしっかりと授業を受けて語学の勉強に取り組んでいたことがわかる。中国人のお客さんがほとんどだと言っていたが、積極的に会話をすることは、大学時代に言語を学んでいたからこそだと考えた。(S-3)                                                                         |
| 2. 仕事で求められるスキル・能力・経験の明確化 | ④大学・学生時代に身につけた能力やスキル(コミュニケーション力、リーダーシップ、情報管理能力、PCスキル、文章力など)やボランティア活動、地域貢献などの経験から学んだことが現在の職務で活かされていることの実感 | 大学で身につけた能力やスキル(コミュニケーション力、リーダーシップ、情報管理能力、PCスキル、文章力など)やボランティア活動、地域貢献などの経験から学んだことが現在の職務で活かされていることの実感 | 留学生との交流など積極的に多言語に触れていた事が仕事に繋がっていた...しかし、大学生活で身につけたコミュニケーション能力、人に伝えようとする能力は仕事でとても役に立っているようだ。その能力は外国人相手だけではなく、日本人とコミュニケーションを取る時や物事を伝える時にも役立っているようだ。(S-14)                                                                            |
|                          | ⑤自己管理の必要性                                                                                                | 社会人として時間管理、体調管理、ストレス対応、仕事の優先順位、お金の使い方などの自己管理の必要性の認識                                                | 業務以外で苦労していることは自分の時間が十分に確保されないということであった。学生に比べると遊ぶ時間や自分の趣味にかけられる時間が減るので仕事以外でも時間管理が大事だと感じているという。このような時間管理の他にも社会人になったら健康管理も重要になってくるのではないかと考えた。(S-6)                                                                                    |
|                          | ⑥海外留学経験の活かされ方                                                                                            | 海外留学経験から得た異文化理解力・適応力・多様な視点などが現在の職務でどのように活かされているのか                                                  | 視野を広く持ち、日本人のお客様だけでなく、外国人観光客の方にも快適に過ごせるサービスを提供することを常に心がけていると感じた。そのホテルには英語圏からではなく東南アジアのお客様も多く訪れるよう独特な英語の発音に苦労しているようだったが、2020年の東京オリンピックに向けて誰もが平等に質の良いサービスを受けられるよう努力する姿がうかがえた。学生時代や留学を通して異文化を理解する力を身につけたことでこのような広い視野をもてるのではなかった。(S-28) |
|                          |                                                                                                          |                                                                                                    | 要望に出来る限り添えられるように様々な意見を提案すること、不快な気持ちにならないように丁寧に説明をすることなど、お客様を第一に考えていることが彼の目を見ていても強く伝わってきた。結果的にお客様の要望に添えることができなかったも、対処の仕方でも個人だけでなくホテル全体の信用にもつながっているのだと感じた。(S-45)                                                                     |
|                          |                                                                                                          |                                                                                                    | 神田外語の授業では、TOEICの授業を4年次まで履修し、そこで英語力を徹底的に付けた。学生時代は1つ何かを成し遂げることが重要である。Iさんが務めているのは佐倉の倉庫センターで、そこには今まで英語ができる人がいなかったが、外資系の会社ということで英訳和訳を個人的に頼まれるそうだ。その時にそのTOEICの授業が役に立ったなど実感した。(S-5)                                                       |
|                          |                                                                                                          |                                                                                                    | 語学の勉強をしたことによって、分析力や持久力が身についたという視点が興味深い。社会に出て、彼の専攻語であった韓国語を使うことは全くないと彼は述べていたが、大学で韓国語を勉強したことは決して無駄にはなっていない。コソコソ地味なことをやるのが苦ではないと述べていたり、持久力を身につけることができた述べていたり、探究心や向上心が強いことがわかった。(S-35)                                                 |
|                          |                                                                                                          |                                                                                                    | 外語大学でも就職先が必ずしも語学を使う仕事かどうかわからないけど、コミュニケーションという面ではどの分野でも必ず必要なんだとわかった。お客様だけでなく先輩後輩とのコミュニケーションは自分の仕事のスキルを向上でき効率的に仕事に取り組める。だからと言って、語学の勉強をしなくていいというわけではなく語学を通じて様々な人と交流を持ち様々な人とコミュニケーションをとることで将来働く際にお客様とのコミュニケーションも自然にできるのではないだろうか。(S-27) |
|                          |                                                                                                          |                                                                                                    | その時にしなければならない仕事は一つに限らないので一つの仕事に、どれくらいか労力をもって接しなければならないか、という難しさもあるようです。数多く持っている仕事のどれに重点を置いて、優先すべきことの判断などのバランスは間違えると、体調面や、自分だけでなく他の人にまで影響が出て来るので尚更気を使わなければならないことの一つに感じました。(S-24)                                                     |
|                          |                                                                                                          |                                                                                                    | TさんはKUISの学生生活よりも留学で得たことが多くあるようであった。留学時に積極的に自分から行動しないと相手にしてもらえないことを学び、このことは今の会社でも役立っているようであった。(S-11)                                                                                                                                |

Table 3-2 「キャリアインタビューから得た学び」の категория と概念

| カテゴリー名             | 概念名                                          | 定義                                                                    | 記述例                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. 学生時代にすべきことへの気づき | ⑦ 学生時代にしかできないことに挑戦するべきという認識                  | インタビュー対象者のアドバイス、後悔したことなどの発話から得た学生時代にしかできないこと・やりたいことに挑戦するべきという認識       | 学生時代の中で自分はこれだ！というものを見つけていく、それを強みにする事が大切なのだ。時が経つにつれて社会も自分も変化していくのだから、学生時代の今だからこそできること、幅広く様々なことに挑戦し自分のアピールポイントを見つけ出していく事を意識して学生時代を過ごしていこうと感じた。(S-16)                                                                                                                                                                                                |
|                    | ⑧ 具体的な目標の設定への動機づけ(留学、資格取得など)、漠然としていた目的意識の明確化 | 具体的な目標の設定への動機づけ(留学、資格取得など)、漠然としていた目的意識の明確化                            | 大学生生活をいかに充実したものにするかで将来の自分の可能性が広がっていくかどうか決まるという事が分かった。そして自由に時間を使える学生である今のうちに、たくさん勉強をして資格などを取り、自分が本当にやりたいことを見つけていこうと思った。そのためには、授業を受けられるという貴重な時間を大切にしていこうと思った。(S-23)                                                                                                                                                                                 |
|                    | ⑨ 英語・多言語学習への動機づけ                             | 仕事での英語がどのように使われているのか、その重要性を認識したことにより、英語(英語以外の言語)学習への意欲の高まり(SALCの利用など) | 「仕事で英語を使う」というのは、スピーキング、ライティング、リーディング、リスニング全ての要素が含まれているため、万遍ない学習が大切である。とりわけビジネスにおける英語では、経済用語やメールの書き方など、ある程度専門性を問われる部分も多く、そういった学習にも力を入れる必要がある...リーディングやライティングに比べて、スピーキングなどは日本人だけでは上達が難しいことがあり、時間のある学生のうちに留学に行く、もしくはKUIS生はSALCで様々な国からやってきた留学生と日常的に会話をするなど、積極的な姿勢で英語の力を伸ばしていくことが理想的であり、またそうしておけばよかったと後悔する人も少なくない。今回インタビューに協力してくださったAさんもその一人である。(S-18) |
|                    | ⑩ 人脈、人との繋がりを築くことの必要性、友人をつくること                | 学生時代にさまざまな経験を通じて人間関係を広げること、友人をつくることで将来的に仕事でも活かされるということ                | 学生時代に同じ目標に向かって努力を重ねてきた友人や先輩の存在も大きいと語っていた。このことから、仕事の「やりがい」やモチベーションの維持には人との関わりが大きく関係していると結論づけることができるだろう。(S-49)                                                                                                                                                                                                                                      |
|                    | ⑪ 視野の広さ・多文化理解と柔軟性の必要性の認識                     | 多様な経験を積んで得た視野の広さ、多文化理解力と柔軟性の必要性の認識                                    | 就職してからはその業界に就いての勉強だけで手一杯になってしまい、外の業界にはどうしても手を伸ばすことができない。しかし、業務内容によっては他の業界のことも勉強しておく必要が出てきたりして学生のうちに沢山の業界に関心を持っておくことはとても大事なことだった。それと最近ではペット産業(特に猫)がかなり伸びてきており、世界的に規模が大きくなってきている。その業界に関わらず、そういったことがよく起こる今、それに順応する力が必要ということだった。(S-13)                                                                                                                |
|                    |                                              |                                                                       | 学生時代でしか得られない経験を何か一つでもいいから打ち込むこと。これがいいから大切なことかは彼女の話し方や話している時の表情から伝わってきた。良い思い出になるのはもちろん、自分にとって掛け替えのない経験をえられるのは学生時代だということだ。(S-21)                                                                                                                                                                                                                    |
|                    |                                              |                                                                       | 大学時代にしておくべきこととして読書と勉強が挙げられ、理由としてはどちらも共通して教養を広げ、自身の視野を広くできるという点だった。特に就職してからはその業界に就いての勉強だけで手一杯になってしまい、外の業界にはどうしても手を伸ばすことができない。しかし、業務内容によっては他の業界のことも勉強しておく必要が出てきたりして学生のうちに沢山の業界に関心を持っておくことはとても大事なことだった【中略】今までは読書などもあまりすることはなかったが、少しずつでもいろんなジャンルの本を手にとってみることから始めようと思う。(S-13)                                                                          |
|                    |                                              |                                                                       | 仕事では学生時代に力を入れていた英語が役に立っていることで4年次まで気を抜かず英語学習に取り組むべきだと感じた。(S-4)                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                    |                                              |                                                                       | インタビューを通して、学生➡新入社員➡現在という時系列によって考え方や着眼点がやはり大きく変わっていくのだということがわかりました。しかし、その中で変わらないのは、仕事は人々との繋がりで成り立っているということへの感謝の心でした。Nさんが仕事の話をする時に必ず同僚や当時の先輩、現在の上司の方の話が出て来て、とても楽しそうに話していたのが印象に残っています。(S-24)                                                                                                                                                         |
|                    |                                              |                                                                       | 「やれることを全部やること」で、時間に余裕があるからこそ、色々な人に会ったり、色々な人の意見に耳を傾けたりなど「自分の視野を広げることが大事」でそれらを是非行いたいとのことだ。(S-37)                                                                                                                                                                                                                                                    |

Table 3-3 「キャリアインタビューから得た学び」の категорияと概念

| カテゴリー名 | 概念名                         | 定義                                                  |                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                              |
|--------|-----------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | ⑩「仕事のやりがい・面白さ・充実感」を理解       | 漠然としていた仕事のやりがい、面白さ、充実感がどのようなものであるのかのイメージが明確化        | 入社して間も無くして、新設された部署を任せられたり、自分の裁量で仕事ができる点は中小企業の魅力であるようだ。人の役に立つことができ、人に感謝されることは、仕事をする上でやりがいにつながるという。また、お客様や上司の方と話す機会も当然多くなるようだが、自分に責任があるからこそ、仕事に誇りを持って働けるということが、楽しそうに話すDさんを見ていてよくわかった。(S-29)                     | 営業という仕事、そして自分が売っている商品に誇りを持っているということが分かる。また、営業という仕事を通して人と人の関わり、つまりお客様との関わりを大事にしており、お客様と強い信頼関係を築いていることも、彼の仕事に対するモチベーションに繋がっているのではないかとと言える。この時の彼の表情からも、今の仕事を心から誇りに思っていて、仕事が好きだということが分かった。(S-19) |
|        | ⑪働くこと・社会人になることに対する不安の払拭のヒント | 社会に出て働くこと、社会人になることに対して抱えている不安を払拭するようなアドバイスやヒントを得たこと | 仕事=辛いもの、と考えてきたようで、最初は嫌なことも多かったそうだが、ある経験を通して、周りの人に褒めてもらえたことから、周りが見えてくれる、評価してくれてる、仕事=辛いものという考えは払拭されたようです。また、少しずつやれることが増えているからか、最近は楽しんで仕事ができているのではないかと、彼女の表情から感じた。今迄、仕事=辛いものという考え方が少し払拭されて、将来への不安が少し減りました。(S-12) | 社会に出る前と出た後で、働くことへのイメージが大きく変わるが、それを悲観的にとらえるのではなく上昇思考と感謝の心を常に意識することで自分の将来も目標を持って進むことができるようです。(S-24)                                                                                            |
|        | ⑫好きなことを仕事にすることについての肯定感      | 好きなことを仕事にすることに対する肯定感の高まり                            | 好きなことを仕事にしたことによって第一志望の会社でなくても自らの向上心を高めるような仕事ができている。好きなことを仕事にすることというのは同じ仕事を継続するという意味で大切                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                              |

Table4 インタビュー調査から学んだこと(ケース・マトリックス)

| No. カテゴリー名                           | キャリアインタビューを行った履修生(51名) |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
|--------------------------------------|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| 概念名                                  | 1                      | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 | 51 |   |
| 1.業界・業種・職種への理解の深化                    |                        |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| ①職務内容の理解、職場・職種について理解の深化              |                        | ○ | ○ |   | ○ | ○ | ○ |   |   |    | ○  |    | ○  | ○  | ○  |    | ○  | ○  |    | ○  |    | ○  |    | ○  | ○  | ○  | ○  | ○  | ○  |    |    | ○  |    |    | ○  | ○  |    |    | ○  | ○  | ○  | ○  | ○  |    | ○  |    | ○  |    | ○  |    |    |   |
| 2. 仕事で求められるスキル・能力・経験の明確化             |                        |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| ②仕事での英語力の活かされ方                       |                        |   | ○ |   | ○ | ○ |   |   |   | ○  |    |    |    |    |    |    | ○  | ○  |    |    | ○  |    | ○  |    | ○  | ○  | ○  | ○  |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| ③語学力(英語以外の専攻語)の活かされ方                 |                        |   |   | ○ | ○ |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    |    |    |    | ○  |    |    | ○  | ○  | ○  | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    |   |
| ④大学・学生時代に身につけた社会人基礎力などが活かされているという 実感 |                        |   |   |   | ○ |   |   |   |   | ○  |    |    | ○  |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  | ○  | ○  | ○  |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    | ○  | ○  | ○  | ○  |    | ○  |    |    | ○  |    | ○  |    |    |    |   |
| ⑤自己管理の必要性                            |                        | ○ |   |   |   |   | ○ |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    | ○  |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  | ○  |    |    |    |   |
| ⑥海外留学経験の活かされ方                        |                        |   |   |   |   |   |   |   |   |    | ○  |    |    |    |    |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    |    |   |
| 3. 学生時代にすべきことへの気づき                   |                        |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| ⑦学生時代にしかできないことに挑戦するべきという 認識          |                        | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |   | ○ |   |    | ○  |    | ○  |    | ○  | ○  |    |    |    |    | ○  | ○  |    |    |    | ○  | ○  |    |    |    |    |    | ○  | ○  | ○  |    | ○  | ○  |    |    | ○  | ○  | ○  |    | ○  | ○  | ○  |    | ○  | ○  | ○  |   |
| ⑧具体的な目標の設定への動機づけ(留学、資格取得など)          |                        |   |   |   |   |   |   | ○ |   |    |    | ○  |    | ○  | ○  | ○  | ○  |    |    |    |    | ○  |    | ○  |    | ○  |    | ○  |    |    |    |    | ○  |    |    |    |    | ○  | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    |    |   |
| ⑨英語・多言語学習への動機づけ                      |                        |   | ○ |   | ○ | ○ |   |   |   |    |    |    |    |    | ○  | ○  | ○  |    | ○  |    | ○  |    |    |    |    | ○  |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    |    | ○  | ○  |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| ⑩人脈・人との繋がりを築くことの必要性、友人をつくること         |                        |   |   | ○ |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    | ○  | ○  |    |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    |    | ○  |    |    |    |    |    | ○  |    |    |    |   |
| ⑪視野の広さ・多文化理解と柔軟性の必要性の認識              |                        |   |   |   |   |   |   | ○ |   |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| 4.働くことに対する意識の変化                      |                        |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| ⑫「仕事のやりがい・面白さ・充実感」を理解                |                        |   |   |   |   | ○ | ○ |   |   |    | ○  | ○  | ○  |    | ○  | ○  |    |    | ○  |    | ○  |    | ○  | ○  | ○  |    | ○  | ○  | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  | ○  |    |    |    |    |    |    | ○  |    | ○  |    | ○  |    |   |
| ⑬働くこと・社会人になることに対する不安の払拭のヒント          |                        |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    | ○  |    | ○  |    | ○  |    |    |    |    | ○  |    |    |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    |    |    |    |   |
| ⑭好きなことを仕事にすることについての肯定感               |                        |   |   |   | ○ |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  | ○  |    | ○  |    |    |    |    | ○  |    |    |    |    |    | ○  |    | ○  | ○  |    |    |    |    |    |    |   |
| ⑮仕事・働くことの厳しさの再認識                     |                        |   |   |   | ○ |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    |    |    |    |    |    | ○  | ○  |    | ○  |    | ○  |   |
| 5.就職活動への意識の変化                        |                        |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |
| ⑯就職活動に対するプレッシャー・不安の払拭                |                        |   |   |   |   | ○ | ○ | ○ | ○ |    |    |    |    |    |    | ○  |    |    |    |    | ○  |    | ○  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    | ○  |    |    |    |    |    | ○  |    | ○  |    | ○ |
| ⑰興味のなかった業界・業種も 選択肢に含める必要性の認識         | ○                      |   |   |   | ○ | ○ | ○ |   | ○ |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ○  |    | ○  |   |



#### 4. 結果：キャリアインタビューの実践が履修生のキャリア意識に与えた変化

修正版 M-GTA によるキャリアインタビューからの学びについての質的データ分析の結果と考察は以下の通りである。

##### 【1.業界・企業・職種への理解の深化】

このカテゴリーに含まれる＜①職務内容の理解、職場・職種についての理解の深化＞では、インタビュー対象者の勤務先での仕事内容を具体的に語りによって知ること、インターネット上の企業のHPや会社説明会では知ることのできない企業や仕事のイメージが明確化したことが窺える。例えば、国際航空貨物運送業務における顧客への電話対応について、「全てに関わる問い合わせやクレームがカスタマーサービスに集中し、例えば、日本米軍基地からであったり対応するのに幅広い知識と専門用語などを知らないといけない、そのような知識を身につけるには時間がかかることを再認識した」ということ、あるいは、ホテルのフロント業務では、「周囲の地形やお店のリサーチ等も行わなければならないことなど接客の業務内容の広さに驚いた」ことなど、また、「営業職」などのように抽象的で大学生が理解しづらい職業について、具体的なイメージを描くことができたという報告もあった。

##### 【2.仕事で求められるスキル・能力・経験の明確化】

このカテゴリーは、＜②仕事での英語力の活かされ方＞、＜③仕事での語学力（英語以外の専攻語）の活かされ方＞、＜④大学・学生時代に身につけた社会人基礎力などが活かされているという実感＞、＜⑤自己管理の必要性＞、＜⑥海外留学経験の活かされ方＞という5個の概念から形成される。

外語大生にとって、学んでいる言語が将来的に仕事でどのように活かされるのかは重要な関心事である。「英語の読み書き、特にビジネスの英語の授業が非常に役立っていることが分かる」、「海外からの輸入や海外への発注が多く、英語と日本語が五分五分で使われている」、「一つのスキ

ルではなく、4 技能全てに対応できるスキルが求められている」のように、  
②仕事での英語力の活かされ方>は、実際の業務でどのような英語力が  
どれだけ、どのように活かされているのかを具体的に知ることであり、自分  
が将来就きたい職業にはどのような英語が必要なのかを考えるきっかけに  
もなる。さらに、英語が使えると確かに仕事に有利であるが、一方で、「英  
語だけでできる仕事は殆どない」こと、「職種によって求められる英語力は  
さまざまである」ことなどを認識したという記述もあった。

<③仕事での語学力(英語以外の専攻語)の活かされ方>については、  
「現業務ではあまり使う機会がないようだが、いざという時に(中国語で)積  
極的に会話することができ役立っている」、「語学そのものよりも、語学の  
勉強をしたことによって、分析力や持久力が身についた」など、仕事で直  
接的にその言語を使用する機会は少なくとも、英語に加えて英語以外の  
言語を学んだ経験は、コミュニケーション力含む、社会人基礎力を高める  
ことにも繋がるということであろう。「大学での専攻語はあくまで専攻語であ  
り、必ず仕事にしなければならないということではなく、就職時に重点を置  
きすぎるのも視野を狭める」という意見もあった。

語学以外に大学で身につけた能力・スキルが仕事でどのように活かさ  
れているか<④大学・学生時代に身につけた社会人基礎力などが活かさ  
れているという実感>の能力・スキルは、コミュニケーション力、リーダーシ  
ップ、情報管理、PC スキル、文章力、ボランティア活動、地域貢献など多  
岐にわたっていた。中でも、新卒採用で多くの企業が重視する「コミュニケ  
ーション能力」への言及は多い。「大学時代に留学生と交流したり、英語  
やスペイン語を学んでいた為、理解できない知らない言葉で話しかけられ  
ても動揺しない」、「外語大学でも就職先が必ずしも語学を使う仕事かどう  
かわからないが、コミュニケーションという面ではどの分野でも必ず必要で  
ある」、「語学を通じて様々な人と交流を持ち様々な人とコミュニケーション  
をとることで将来働く際にお客様とのコミュニケーションも自然にできる」の  
ような語りから、「言語はコミュニケーションのツール」と認識しているよう  
である。大学の授業での議論やプレゼンテーション、あるいはゼミや実習など  
少人数での活動、あるいは、サークルやボランティアなどの課外活動によ

って、コミュニケーション力が確実に養成されて、それが仕事に活かされていることをインタビュー対象者の経験から実感したことが記されている。

＜⑤自己管理の必要性＞では、社会人と学生との大きなちがいで、特に「自分の時間が十分に確保されない」、「学生に比べると遊ぶ時間や自分の趣味にかけられる時間が減るので仕事以外でも時間管理が大事」だと感じているなど、社会人としての時間管理、体調管理、ストレス対応、お金の使い方などの自己管理の必要性について改めて認識したことがわかる。

＜⑥海外留学経験の活かされ方＞については、「留学を通して、英語を話す、聞く能力だけを身につけたのではなく、異文化を理解する力や、外国人のお客様の心に寄り添う力を身につけたのではと思った」のように、留学＝英語力ということではなく、海外留学経験によって身につく異文化理解力・適応力、多様な文化背景の人々と接することができる柔軟性など、広い意味でのコミュニケーション力が活かされていることを認識したことがわかる。

### 【3. 学生時代にすべきことへの気づき】

このカテゴリーは、インタビューから得た学生時代にすべきことへの気づきについての＜⑦学生時代にしかできないことに挑戦するべきという認識＞、＜⑧具体的な目標の設定への動機づけ(留学、資格取得など)＞、＜⑨英語・多言語学習への動機づけ＞、＜⑩人脈・人との繋がりを築くことの必要性、友人をつくること＞、＜⑪視野の広さ・多文化理解と柔軟性の必要性の認識＞という5個の概念から成る。

＜⑦学生時代にしかできないことに挑戦するべきという認識＞は、社会人になると、時間的なことを理由にして、新しいことにチャレンジするのを躊躇するので、学生時代のうちにいろいろなことにチャレンジして挫折や失敗も含めて経験しておくことが大事であることに多くの履修生が同意していた。時間に比較的余裕のある大学生のうちに様々なことにチャレンジすることで自分の可能性が広がるということである。一回限りのインタビュー経験では「学生のうちに何でもいいからとにかくやりたいことをやる」という

認識レベルに留まり、具体的な目標設定に至るのはむずかしいかもしれない。しかし、留学、資格取得、読書、などの具体的な行動レベルについて記述しているケースもいくつか見られた(<⑧具体的な目標の設定への動機づけ(留学、資格取得など)>)。

言語学習への意欲(<⑨英語・多言語学習への動機づけ>)は、仕事で使われている英語・多言語がどのようなものであるのか、イメージを掴んだと思われる履修生からは、残りの学生生活でどのように学んでいくのか、学内の学習施設の利用や留学生との交流を積極的に行うこと、World Englishes を意識した英語学習など、言語学習における具体的な目標設定の記述があった。

<⑩人脈・人との繋がりを築くことの必要性、友人をつくること>では、「仕事は人と人とのつながりで成り立っている」、「仕事のやりがいやモチベーションの維持には人との関わりが大きく関係している」など、社会に出てからこそ重要性が増す人間関係があることへの気づきがあり、親友と呼べる仲間との出会い、アルバイト経験を通じた人との繋がりなどは学生時代にしか築くことのできない人間関係であり、社会に出てから仕事に間接的に活かされることを実感したことが窺える。

<⑪視野の広さ・多文化理解と柔軟性の必要性の認識>は、仕事で、特に海外との業務を通じて、日本とは違う文化、価値観を持つ人たちと仕事をしていくことのむずかしさを感じたという経験談から、留学などを通して海外経験を積んで、異なった視点で物事を見ることができる広い視野を養っておくことが必要であるという気づきである。広い視野は、必ずしも留学経験からのみ得られるということではなく、社会全般について関心を持つことの必要性、例えば「その業界に関しての勉強だけで手いっぱいになってしまうが、業務内容によっては他の業界のことも勉強する必要がある」、学生のうちに広く関心を持っておくことも必要である」という認識もあった。

#### 【4.働くことに対する意識の変化】

このカテゴリーは、社会人として働くことの意義や意味、働き方に関わる意識の変化について<⑫「仕事のやりがい・面白さ・充実感」を理解>、

＜⑬働くこと・社会人になることに対する不安の払拭のヒント＞、＜⑭好きなことを仕事にすることについての肯定感＞、＜⑮仕事・働くことの厳しさの再認識＞の4個の概念から成る。

＜⑫「仕事のやりがい・面白さ・充実感」を理解＞は、その人なりの仕事への向き合い方、こだわり、思い入れなどの語りを聞くことによって、仕事に対する前向きな取り組み方のイメージが明確化したことがわかる。「営業は男性が行う仕事である、という一般的な考えにとらわれず、自分なりの仕事の仕方、自分だからできる仕事、営業での女性ならではの細かい気遣いなど、仕事に工夫を加えている事がわかった。人から感謝されたり、感動を与える仕事は余計に工夫やちょっとした気遣いが大事であるがそれと同時にそれはやりがいにも繋がる」のような記述があった。他にも「自分の裁量で仕事ができるという責任」、「人の役に立つことができ、人に感謝されるという認識」、「お客様の喜びや笑顔」など、それぞれの仕事において「やりがい」は異なるが、それらに共通しているのは、自分の仕事が社会の中でどう活かされ、どんな評価を得て、それによって何を得て、将来のどんなキャリアに繋がっていくかについて理解できたということであろう。

＜⑬働くこと・社会人になることに対する不安の払拭のヒント＞については、「最初は大変だし、今も苦労は絶えないが、やれる仕事は増えてきてそれを周りは評価してくれるし、当初の目的である人の役に立つことができているので、そんなに仕事って辛いものじゃない」、「社会人の生活は自分の時間が無くてただただ仕事をする。というような大変な日々だけが待っていると思っていたけど、お話を聞いているとAさんの場合ですが、自分の仕事に誇りを持っていて仕事の話をしている時のAさんは輝いていました」のような記述があった。自分自身の将来のイメージを描き易い同じ大学の「卒業生」と話して、働くということに様々な捉え方があること、経験とキャリアを重ねることによって進むべき道が見えやすくなることなど、漠然とした不安が少し和らいだことがわかる。

＜⑭好きなことを仕事にすることについての肯定感＞は、キャリア選択に関して、繰り返し議論されていることであるが、学生のうちは「仕事は辛いもの、でも、好きなことなら頑張って続けられる」と考える傾向が強い。

「合わないと思ったら就職してすぐでも、自分の好きな職業をやるべきだと思いました。Nさんも、一度は違う業界に行ったけれど、改めて旅行業界に戻り、そこで経験を積んでお客様への対応だったり、資格をとったり、多くの知識を身につけたり、やはり自分の好きなことでないと頑張ろうと思えないし、より良いサービスを提供出来ないと思いました」、「好きなことを仕事にしたことによって第一志望の会社でなくても自らの向上心を高めるような仕事ができている。好きなことを仕事にするというのは同じ仕事を継続するという意味で大切だなと思った」のように、好きなことを仕事にすることについての肯定的な意見が目立った。しかし、「好きなことだけをする仕事」は現実には存在せず、現在の仕事でやりがいを感じている人、楽しそうに仕事をしている人が皆、最初から好きな仕事に就いたわけではないことには気づきにくい。キャリアインタビューは、その仕事で経験とキャリアを重ねることによって少しずつ「自分が理想とする好きな仕事」に近づいていくというプロセスがあることを知る機会になるのかもしれない。

＜⑮仕事・働くことの厳しさの再認識＞は、「人間関係では苦勞していることが多くストレスになっている」、「顧客や取引先からのクレーム対応によるストレス」、「他部署の対応の不手際やクレームの処理」のように、社会に出て働くことの厳しさについて、仕事に厳しさがあるのは当然だが、学生とはちがう責任の取り方、責任感や仕事の重さなど、お金をもらうからこそその経験談から「厳しさを」改めて感じたことが窺える。

## 【5. 就職活動への意識の変化】

このカテゴリーには、＜⑯就職活動に対するプレッシャー・不安の払拭＞、＜⑰興味のなかった業界・業種も選択肢に含める必要性の認識＞の2つの概念が含まれる。

＜⑯就職活動に対するプレッシャー・不安の払拭＞は、就職活動スケジュールや心構えについて具体的なアドバイスを得ることができ、漠然とした不安が和らいだということである。「就活前にやりたいことを見失うと仰っていた部分は、当時の気持ちを赤裸々に話してくださり、私達自らの経験に落とし込むことができた気がした」のように、就職活動に対する思い込み

やインターネット上の情報による不安感は、つい最近まで自分と同じ大学の学生だった先輩の話を聞くことで、多少和らいだということが窺える。

インタビューから得た就職活動における実践的なアドバイスとしては、例えば、「自分に興味のない企業の説明会でも行ってみるだけ行ってみると、案外自分にあった仕事を見つけられたり、新しい発見があるそう。自分が今度就活をしていく時に参考にしたい。自分自身の就活を考える際、今まで『外資系企業』など全然考えていなかったが、今回のインタビューで『外資系企業』も一つの選択肢として考えてみるきっかけとなった」のように、＜⑩興味なかった業界・業種も選択肢に含める必要性の認識＞についての記述があった。自ら対象者を自由に選ぶインタビューではなく、予め決められていた対象者から話を聞くことが、それまで興味なかった業界、業種、職種への関心の拡大のきっかけとなり、職業選択の幅を広げて考えることに繋がったケースもあった。

### まとめと今後の課題

本稿は、本学2年次生を対象とした「ビジネスリサーチⅠ」の授業課題としてのインタビュー調査（キャリアインタビュー）の取り組みの報告と、履修生がインタビュー調査からどのような学びを得て、職業選択や就業意識にどのような影響をもたらしているのかについて、履修生の最終報告書の記述を基に考察した。

授業課題の目的は、「先輩の仕事をレポートする」ことではなく、インタビューを通じて「自分自身のキャリアを考える」ということで、全体的にはこの目的は達成され、履修生のキャリア意識に何らかの変化をもたらし、キャリア教育の一手法としての有効性が確認されたと考えられる。

履修生にとって、同じ外語大学の卒業生にインタビューすることによるメリットのいくつかが明らかになった。学生にとって、大学で学んでいることがどう活かされるかは、わからない部分が多いであろう。特に、学んだ外国語がどう活かされているのか、同じ大学を卒業した身近な社会人の経験からは、自分の将来のイメージが描きやすい。言語を学んでも、現在の仕事に直接的に活かされるケースは限られることも少なくないが、言語を学ぶこと

は、例えば、コミュニケーション能力、積極性、継続する力を養成することであり、異文化に対する理解力や適応力、柔軟性が培われるということもわかったであろう。大学で、自分の専攻語の知識を積み上げていけば、どのような仕事に就いたとしても、何かの形で生きてくることがあり、さらに、仕事で積み上げた知識や経験が、やりがいに繋がり、自分を成長させることになると感じたかもしれない。日々の大学生活でこのようなことを考える機会は少ないが、キャリアインタビューが長期的な視点で将来を考えるきっかけになると考えられる。

高松(2016)は、インタビュー対象者として「学生が興味のある職業であればあるほど、その職業を目指すために学生時代にしなければならないことが明確になり、具体的な自身のキャリアを考えることができる…将来のヴィジョンが定まっている学生にとってはそのヴィジョンに近い職業に就いている社会人にキャリアインタビューを実施すべき」(p.204)としている。しかし、大学2年次生で明確なキャリアヴィジョンを描ける学生は殆どいないであろう。今回の調査課題では、自ら選んだ対象者でない、つまり、将来のヴィジョンに沿った職業に就いている社会人が対象ではなかったが、それが職業選択の幅を広げることに繋がるというメリットになることもわかった。

キャリアインタビューが、残りの学生生活ですべきこと、あるいは2年次以降の学生生活をどう過ごすかについて、働くということに対して、前向きに考えるようになるという効果はある程度期待できるかもしれない。しかし、言語学習への意欲、働くことへのモチベーションの向上などは、あくまでも心理的な側面への影響であり、行動を促す動機づけとしての働きかけに留まるケースが殆どであろう。学生が実際に就職活動を行い、進路を決定し、生涯にわたるキャリア形成のための力つけるのがキャリア教育であるとするれば、キャリアインタビューでどのように行動面での変化が起きたのか、本報告が示唆することをさらに掘り下げるための経年変化を把握することが求められる。



## 参考文献

- 梅崎修(2011)「オーラルヒストリーを使った教育実践「森の“聞き書き甲子園”」の活動」生涯教育とキャリアデザイン 8 巻、97-107. 法政大学キャリアデザイン学会
- 木下康仁 2007『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- 草野美智子(2018)「アクティブ・ラーニング型授業の一手法としてのキャリアインタビュー」熊本高等専門学校 研究紀要、9 巻 1 号、13-18. 独立行政法人国立高等専門学校機構 熊本高等専門学校
- 高松直紀(2016)「キャリアインタビューの取り組みと展望－大阪樟蔭女子大学におけるキャリア教育の一事例から－」大阪樟蔭女子大学研究紀要 6 巻、199-204.
- 平尾元彦(2005)「キャリア教育の手法としてのキャリアインタビュー」大学教育 2、85-94. 山口大学大学教育機構
- 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング(厚生労働省委託)「大学生のためのキャリア教育プログラム集」、21、26-29、平成 27 年 3 月  
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11800000-Shokugyounouryokukaihatsukyoku/0000092897.pdf> (閲覧日 2019 年 7 月 6 日)



# 神田外語大学のスペイン語教育について

青砥 清一

(神田外語大学)

## A Note on Spanish Language Education at Kanda University of International Studies

Seiichi Aoto

(Kanda University of International Studies)

### 1. はじめに

神田外語大学は、2017年に創立30周年を迎えた。「環太平洋地域主義」を掲げる本学では、英米語学科、中国語学科および韓国語学科（現アジア言語学科中国語専攻・韓国語専攻）とともに、スペイン語学科（現イベロアメリカ言語学科スペイン語専攻）が開学時の外国語学部を構成していた。

筆者は、1989年度入学の3期生である。卒業後は民間企業に就職し、大学院進学を経たため約10年間母校を離れていた時期があるものの、学生と教員の双方の立場から本学のスペイン語教育をみてきたので、本年度から学科主任を拝命したのを契機に、その歴史を振り返り、未来に向けて現状を省察しておきたいと考えた。

本稿では、神田外語大学におけるスペイン語教育の歴史を概観した後、現在のカリキュラムと独自に開発した教材を紹介し、授業アンケートに基づきスペイン語クラスの現状を考察し、そして今後の課題と目標について私見を述べる。

### 2. 小史

上述したとおり、本校ではスペイン語を専攻語として教育してきた。そのほか、他専攻（主に英米語学科・国際コミュニケーション学科）向けに第二外国語クラスも開設している（本学では「選択外国語科目」という）。

開学当初、スペイン語学科のクラス編成は、一学年に1クラス（30人以下）であった。当時のキャンパスは、広い敷地に3つの教室棟と体育館と学食棟しかなく、現在8号館「Kuis 8」まで設置されている外観をみると隔世の感を禁じ得ない。学生数が今より少なかったせいか、それとも若い先生が多かったせいか定かでないが、教員と学生との距離が近く、牧歌的な雰囲気があったが、これから新しい大学の歴史を作っていくという希望に満ちていた。

その後、スペイン語学科の規模は拡大し、1991年度からスペイン語学科は2クラスとなり、2017年度から4クラスに増加した。入学定員は現在84名であるが、100名程度の入学者がいるので、1クラス当たり25名前後の編成である。

創設時の教授陣は、宮城昇先生（スペイン語学）、瓜谷良平先生（スペイン語学）、本田誠二先生（スペイン文学）、山崎真次先生（メキシコ史）およびアンヘル・ブラーボ先生（哲学）である。山崎先生が1990年に他校に移られ、後任には柳沼孝一郎先生（メキシコ研究）が就任された。現在、副学長と国際コミュニケーション学科長を兼任されている。

宮城・瓜谷両教授の後任には、江藤一郎先生（名誉教授）と戸門一衛先生（名誉教授）が着任された。スペイン語史が専門の江藤先生は、2016年度に定年退職するまでスペイン語と言語学系の研究科目などを担当された。厳しい指導で学生に恐れられたが、その反面、図書を入手するときにはご自身と学生への貸出用として2冊購入するという優しさを持ち合わせていた。スペイン・EU経済論の戸門先生は、英語も堪能で、2001年に新設された国際コミュニケーション学科に転属し、学科主任を務められた。

ブラーボ先生（名誉教授）は、担当したクラスの学生一人一人と研究室で個人レッスンを行うなど、じつに教育熱心であった。作家としても活動され、2014年度に定年退職された。2015年1月24日に催された最終講義では、多くの卒業生が教授との別れを惜しんだ。

2018年現在、専任教員は、長年学科主任を務められてきた本田誠二教授、シルビア・ゴンサレス教授（コミュニケーション論）、前田伸人准教授（ヨーロッパ史・アメリカ史）、アルセニオ・サンス准教授（スペイン語教育学・

スペイン文化論)、松井健吾専任講師(スペイン語学)および准教授の筆者(スペイン語学・スペイン法学)が務める。

2008年、多言語コミュニケーションセンター(通称 MULC)が設置される。スペイン語エリアは、パティオ(中庭)をイメージした内装で、そこにラテンアメリカの装飾品が彩りを添える。同センターの最大の特長は「談話空間」であり、3名のネイティブ語学専任講師が通常の教室での講義に加え、MULCにてスペイン語会話を個別に指導する。さらにスペインやメキシコからの留学生も談話空間に協力している。学生は授業外の好きな時間に会話を練習することができ、ネイティブ教員や留学生との談話を楽しみながらスピーキング力を磨く。また、先輩学生が後輩にスペイン語を教えたり仲間同士で自習したりと、学生間の交流の場ともなっている。語学専任講師は、「談話空間」のみならず、それぞれの出身地の文化(食や祭り)を紹介するイベントや映画鑑賞会などを企画し、学生の異文化理解を促している。このような語学専任講師の尽力と熱意により、MULCは本学のスペイン語教育にとって欠かせない存在となっている。



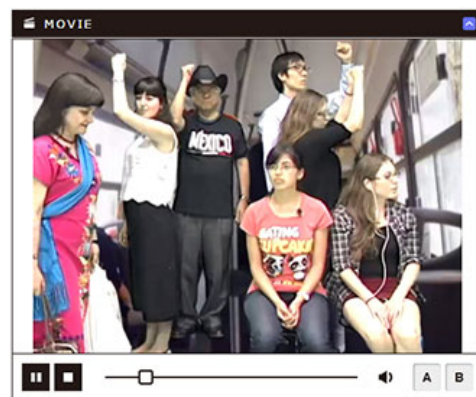
MULC スペイン語エリア  
(本学ウェブサイトより転載)

2012年、スペイン語学科と国際言語文化学科ブラジル・ポルトガル語専攻が統合し、「イベロアメリカ言語学科」が誕生する。両専攻を連結する新規科目として「イベロアメリカ研究入門」「ポルトガル語特講」(ブラジル・

ポルトガル語専攻生向けには「スペイン語特講」を開講した。双方の言語と文化を学ぶ機会が増えたので、ロマンス語という、より広い視座からそれぞれの専攻語をみることができる。将来ラテンアメリカで働くことを希望するならば、両言語の習得は有利となる。

2016年、アナ・ピニャン・アルバレス語学専任講師、シルビア・ゴンサレス教授および松井健吾専任講師が東京外国語大学と共同でメキシコ・スペイン語の語彙や文法の特徴を研究し、ウェブ教材「メキシコ・スペイン語会話モジュール」を開発した。下記ウェブサイトで一般公開されている。

<http://labo.kuis.ac.jp/module/spanish/>



最後に留学について話題にする。スペイン語圏の国際提携校は2018年11月現在、スペイン・メキシコ・アルゼンチンの計12校を数える。来年度は、30名近くの学生を派遣する予定である。夏期と春期の短期研修は、スペイン・メキシコ・キューバで実施しており、毎年20名程の学生が参加する。留学を経験した多くの学生が卒業後に民間企業の海外部門、警察の国際捜査官、外務省在外公館派遣員、メキシコ政府交換留学、プロ野球通訳など、それぞれスペイン語を活かしたキャリアへと進んでいる。

### 3. カリキュラム

スペイン語のクラスは、開学当初は「スペイン語総合」「スペイン語会話」

「スペイン語作文」というように技能別に異なる講義名で分類していたが、現在は「スペイン語基礎」（1・2年次）、「スペイン語研究」（3・4年次）などと名称を統一している。

### 3.1 1年次

「スペイン語基礎Ⅰ」は1年次向けの入門・初級コースであり、総合クラス2コマ、会話クラス3コマおよび文法クラス1コマの週6コマ（前後期各6単位）で構成される。到達目標はCEFR A1レベルに設定する。

総合クラスは、文法、演習および会話を実践する。日本人2名のペア授業であり、リレー方式で展開する。直説法と命令法までを学ぶ。テキストは、柳沼教授らが中心となって開発した『プラサマヨールⅠ』（朝日出版社）を使用する。紙媒体のテキストに加え、メディア教育センターの協力の下、テキストに準拠した文法ビデオクリップを作成し、予習復習や反転授業に活用している。このビデオクリップは、学内のMoodle上で運用しており、コースに登録した学生はインターネットでいつでもどこでも視聴することができる。

会話クラスは、ネイティブ教員2名と日本人教員1名で担当する。日本人クラスはネイティブクラスを補完する役割を担い、入門者の疑問に対応する。テキストは『Español en marcha 1』（SGEL社）を使用する。

総合と会話の各クラスには専任教員のコーディネーターを配置し、全クラス共通のプログラムを展開する。講師間で密に連絡を取り合い、他の講師の授業を見学するなどして日々講義の改善に努めている。

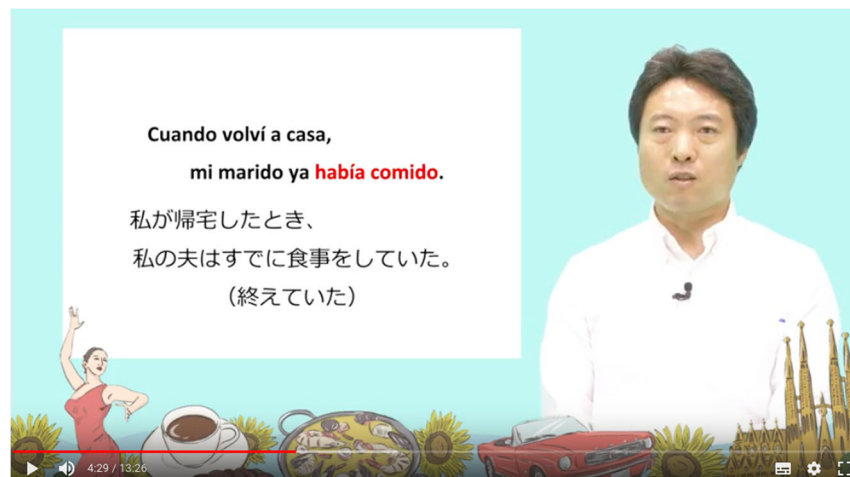
最後に、文法クラスは、日本人教員が単独で担当する。一年で接続法までの基本文法を概観するのが主な目的である。テキストは特定のものはなく、総合テキストと別のものを使用することにより、異なる視点から多角的に文法を理解させる狙いがある。

### 3.2 2年次

「スペイン語基礎Ⅱ」は2年次向けの中級コースである。1年次と同様に週6コマ（前後期各6単位）で、総合クラス2コマ、作文クラス2コマ、

会話クラス 1 コマ、講読クラス 1 コマである。到達目標は CEFR A2 レベルに設定する。

総合クラスは、直説法過去時制の復習から接続法までの基本文法を取り扱い、文法解説、練習問題、会話、長文読解を行う。テキストは、『プラサマヨール II』である。1 年次と同じシリーズの中級テキストで、これも柳沼教授を筆頭に本学教員が執筆に加わった。なお、本テキストについても、メディア教育センターと共同で文法ビデオクリップを開発中で、来年度からの公開を目指している（以下はデモ画面）。



作文クラスは、接続法を用いたライティングクラスで、日本人とネイティブがペアで行う。日本人が文法解説ならびに活用および作文の練習問題、ネイティブが作文と会話を指導する。このクラスでも本学教員が独自に開発したテキストを使用する。ブラーボ教授が本学で長年運用していたオリジナル教材に、文法解説・練習問題・対話文を補充したものである。2019 年に大学書林から『<sup>オヘラ</sup>Ojalá』のタイトルで刊行される。

会話クラスは、MULC のネイティブ語学専任講師が担当する。テキストは、スペインの出版物を使用する。本年度は『META ELE A2』（Edelsa 社）を採用した。テキストで会話練習をするほか、ネイティブ教員がそれぞれに工夫を凝らし、プレゼンテーションや歌、語劇、ビデオ制作など様々なアクティビティーを展開している。



最後に、講読クラスは日本人教員が担当する。近年は、アメリコ・カストロ著『Iberoamérica』を読んでいる。2年生にはかなり難度の高いテキストであるが、カストロの美しい文体に触れながらイペロアメリカの歴史と文化を学ぶことで、高い読解力と教養を身につけることができる。

### 3.3 3・4年次

「スペイン語研究 I～V」は、3・4年次向けの上級コースである。到達目標は CEFR B1-B2 レベルに設定する。

I「言語」、II「文学」、III「検定対策」、IV「ラテンアメリカ事情」、V「スペイン事情」の5コースを設置する。1コースにつき年4コマある。学生は2年間で4コースを選択し、各コースにつき最低2コマ（4単位）を修得する（卒業要件16単位を超えて修得した単位は自由選択科目に加算される）。それぞれのコースには日本人クラスとネイティブクラスがある。学生は履修要件の範囲内で自由にクラスを組み合わせることができる。日本人とネイティブのどちらか一方に履修者が偏ることはない。

「言語」は、言語学の文献を読み、スペイン語文法に関する知識を深め、言語学的視点からスペイン語を理解する能力を養う。

「文学」は、スペイン文学とラテンアメリカ文学の2クラスを開講する。文学・思想・歴史・文化に関するスペイン語テキストを精読しながら、基本文法を確認し、文化理解、比喻などの文学表現を学ぶ。

「検定対策」は、スペイン語検定3級クラスと DELE B1 クラスがある。前者は日本人、後者はネイティブが担当する。なお、西検3級は合格率が15%程度の難関試験であり、たとえ留学して DELE B2 を取得しても合格できない学生が間々いる。一次試験が西文和訳と和文西訳の筆記試験で、日本語能力も試されるので、日頃から両言語で新聞や本を読むよう指導している。また、西検4級ないし DELE A2 を取得した学生には、DELE B1 ないし B2 を先に受験するよう薦めている。

最後に「ラテンアメリカ事情」と「スペイン事情」は、原書を精読しながらスペイン語力を高め、地域の歴史・文化・社会を学ぶ。

上記「スペイン語研究」では、学問領域と地域に偏りなくスペイン語と

文化知識を学ぶ。また、選択必修科目であるため、ゼミや研究科目を履修する学生にとって時間割を組みやすいのも長所である。その一方、3年生と4年生が一緒に学ぶため、履修者間の学力差が大きくなる傾向があり、クラスのレベル設定が難しい。また、講義内容が1・2年次よりも難しく、自学時間が増えるものの、1コマが1単位から2単位に増えるため、学生の履修する授業時間数そのものは減少する。つまり、卒業までの二年間で8コマを履修すればよいので、一年12コマを課される1・2年次よりも授業時間の負担が軽くなる。日々の鍛錬が欠かせない語学には好ましくなく、せつかく2年次までに積み上げてきた基礎知識が向上しないばかりか、むしろ低下するような学生まで一部にみられる。さらに、コンテンツベースの講義となり、授業中に日常会話を練習する時間がほとんどなくなるため、2年次よりも会話力が落ちたという学生もいる。今後は、週6コマと負担の大きい1・2年次のコマ数を減らしたうえ3・4年次のコマ数を増やしてバランスをとるとともに、習熟度に応じて4技能を均等に向上させることのできるカリキュラムに再編成したいと考えている。

なお、以下の研究科目では、ネイティブ教員がスペイン語で講義を行う。

- 「スペイン文化研究」      「ラテンアメリカ文学特殊研究」
- 「スペイン美術史」      「メキシコ特殊研究」
- 「現代スペイン文学」      「スペイン語マスコミュニケーション論」
- 「スペイン語スピーチコミュニケーション論」

これらの研究科目と「スペイン語研究」を併修すれば、留学に匹敵するアカデミックなスペイン語が身につく、B2レベルにも到達可能である。

### 3.4 選択スペイン語

専攻外の学生が履修する選択スペイン語のコースとして、「スペイン語Ⅰ」（1年次）、「スペイン語Ⅱ」（2年次）および「スペイン語Ⅲ」（3・4年次）の講座を設置している。

「スペイン語Ⅰ」は、英米語学科・国際コミュニケーション学科の選択必修科目である。文法項目は直説法現在形の習得を目指す。履修者は例年150名程度に達し、スペイン語専攻1年生の人数を上回る。10クラス編成

で、1クラスあたり20人以下を目安に少人数制を維持する。週2コマ、日本人とネイティブのペア授業であり、文法とともにコミュニケーション能力の育成を重視している。

「スペイン語Ⅱ」は、直説法の完成を目指す。ここから選択科目になるため、履修者が一気に減少し、全体で30～40人程度になる。コマ数も週1コマに減る。3つのクラスを設置しており、日本人が2クラス、ネイティブが1クラスを担当する。

「スペイン語Ⅲ」は、接続法までの基本文法を修了する。履修者はさらに減り、例年5～10人程度に留まる。ネイティブが1クラスを担当する。

必修科目のⅠを修了した学生を選択科目のⅡとⅢに継続させるための特効薬はなかなかみつからない。二年目以降もスペイン語の勉強を続けたいと思わせるには、日々の授業の充実が欠かせないことは勿論であるが、英語だけを外国語と考えず、マルチリンガルを世界標準と捉え、複数の外国語を習得するのを当たり前と思わせるべく、学生の意識を改革することが同時に必要であろう。

#### 4. 授業アンケートにみる本学スペイン語教育の現状

本学では、学期末に学生への授業アンケートを実施している。ここではスペイン語専攻1年生の回答に基づき、スペイン語クラスの現状を探り、今後の課題を提示したい。

本学に入学してくる学生の特徴は、文法の座学よりも会話での活動を楽しみたい傾向が強く、会話演習に積極的に取り組む学生が多いことである。そのため、会話クラスについては肯定的な意見が多数を占める。

「会話の授業が多く、とても楽しかった。」

「ネイティブの先生ということもあり、スピーキングの練習がたくさんできた。」

その一方、ネイティブクラスでは、全てスペイン語で授業が行われるた

め、学生が十分に理解しないまま授業が進行してしまうという問題がある。

「全部スペイン語だったからむずかしかった。」

「ネイティブの先生だったので授業がほぼスペイン語でわからないところも多かった。」

この理解不足を補う主旨で、週3コマからなる会話クラスの1つを日本人教員に割り当てている。同時にネイティブ教員も独自にプリントを配布して問題に対処している。

「プリントを使ってペアワークすることで、新しいフレーズや単語を覚えやすかったし、楽しく学べた。」

本学は中堅校であるため、学生間の学力差が比較的大きく、新しい単元の理解度や問題を解く速度にも相当の違いがみられる。授業中に練習問題を解かせると、つぎつぎと即答していく学生もいれば、遅々として解答の進まない学生もいる。そのため、作文など時間のかかりそうな練習問題については自学用の課題とし、次の授業で詳しく解説し、理解度を確認するとよい。

「私は問題を解くのがあまり早くないので、授業中に問題を解いて答え合わせをするより、課題としてやったものを授業で答え合わせしてくれるほうが落ち着いて解説を聞くことができる。」

文法クラスの進め方については、テキストを確実に消化することは当然であるが、学生は講師による丁寧な説明を求めている。ただ、習熟度の高い学生は、分かりきった簡単な事柄を長々と話されると退屈に感じる。そのため、テキストの範囲を超えた応用的な話題を加えるべく、プリント等によりこれを補足するのが有効である。また、学習内容に関連する文化的知識や講師の体験談などの「雑談」は、学習意欲を高める大切な一要素と

いえる。

「一つ一つ丁寧に説明してくれた。」

「単語をまとめたプリントで理解が深まった。」

「授業中に教科書以外の文を先生が私たちに作る時間を設けてくれるので、そこで、授業の内容をより深く理解できる。」

\*\*\*\*\*

「文法の授業なので、ただひたすら説明されるだけでつまらないのかなと最初は思っていたけど、文法の説明に加えて、スペインはこうだけドラテンアメリカでは少し違う文法があるだとか、わかりにくい文法の時に例をたくさん出してくださるので、興味深い内容でわかりやすい授業だと思っています。」

\*\*\*\*\*

「機械的な授業でなく、少しの脱線がとても楽しくその中にも言語学習との関連付けがあったりしてとても良い授業でした。」

「教科書の内容に関連する、教科書には載っていない単語や例文などの説明があったので、発展させて勉強することができた。」

「授業中にメキシコについてや体験談の話をしてくれて面白くて楽しかったです。」

ネイティブとの会話経験を重ねていくと、学生は自分の発音を改善したいと感じるようになる。そのため、カリキュラムが進んでいくと、授業でも発音や聴き取りの練習に多くの時間を割くことを求める傾向がある。

「繰り返し何度も発音練習をするのが良いと思った。」

「リスニングや会話など、様々な方法で授業を進めてくれたので、やりやすかった。」

「音読の時間や、会話の時間がたくさんあったので実践的な授業が出来てとても良かった。」

「授業のはじめに、10問程度リスニング問題を実施していたので、“r”

と “l” の発音を聞き分ける練習ができた。」

「ディクテーションなど実際の運用をイメージした内容だった。」

発音や文法の指導では、他言語、とりわけ学習経験のある英語と比較しながら説明すると、学生の理解度が深まる。とくにラテン語起源の語彙を知ると英語学習にも役立つので、スペイン語を学ぶメリットといえる。ただ、過度の援用や上級英語の使用はかえって理解の妨げとなることがあるので注意が必要である。

「英語と比較して解説してくださり、理解がより深まった。」

「一つの事象に対して様々な具体例を用いて、時たまスペイン語以外の言語で、丁寧に教えてくれるので良く理解できます。また、アルファベットを学習した時、スペイン語に特有な y, ll の発音方法を丁寧に教えていただいて、ネイティブに近い発音で会話が出来ているので大変助かっております。」

本学には少人数制に魅力を感じて入学してくる学生が多い。その求めに応えることは、本学教員の責務であろう。少人数でもクラスによっては学生が講師に尋ねにくい雰囲気になることがあり、また、活発なクラスでも消極的でおとなしい性格の学生もいる。このようなときには教員から声かけて質問しやすい環境をつくり、学生の理解度を確認したい。

「少人数制の授業のいいところをすごく感じる事が出来ました。質問があったら授業中でもきちんと答えてくれたことが嬉しかったです。」

「文法の説明を受けた後、練習問題を解く時間を多めに取ってくれたので、じっくり自分の力で解くことができた。また、その時巡回して様子を見てくれたので間違っていた時直接指導してもらえた。」

「理解してるかどうかこまめに確認してくれるから質問しやすい。」

小テストは、日々の学習成果と理解度を把握することができる。また、

学習の良いペースメーカーともなり得る。理想としては毎回実施したいところであるが、試験作成や採点に相当の時間と負担がかかるのも事実であり、責任担当コマ数を超え、準備に時間と労力のかかるゼミや研究科目を担当している教員にとっては尚更のことである。さりとて、学生の声を聞くと、出来る限り頻繁に実施しようという気になる。

「毎行われた授業冒頭の小テストは大変だったけど力がついた気がした。」

「定期的に各レッスンの小テストがあり、勉強の進度にメリハリをつけることができた。」

「毎授業ごとテストのために十数個の例文を覚えるのは少し大変ですが、先生がいつも作文ができる人は強いとおっしゃる通り、例文で覚えた単語やフレーズはなかなか忘れません。また、役に立つ単語や表現もあるため MULC で話すときも役に立っています。」

教員が授業で特段留意すべき事柄は、学生が文法エラーを犯したときの教員の態度である。会話クラスでは少々のエラーには目をつぶり、学生がスペイン語を使用していくなかで自ら過ちに気づいたり、教員から気づきのヒントを与えたりする。学生が話しているときに強い口調で文法エラーを注意すると、学生が萎縮して積極的に演習に参加することができなくなる。文法クラスではエラーを明確に指摘する場面が会話クラスよりも多くなるが、誠実に解答した結果として犯した過ちに対しては、教員が怒りや不満などの感情を表に出さず、冷静な態度で対応すべきであろう。

「間違えた時の先生の態度を少し改善してほしいと思いました。」

「間違いを恐れました。」

「授業中当てられた時に急かされることや間違えた時に『なぜこの程度のことがわからないのか』と言いたげな態度が嫌だった。」

大学の教員は、話し方について訓練を受ける機会がほとんどなく、高い

意識をもって話し方を向上させようという人もあまりいない。ときに放送大学の番組で講義を視聴すると、アナウンサーのナレーションは耳に心地よく内容も頭に入ってくるが、いざ大学教員の解説が始まると、滑舌が悪かったり早口だったりして途端に聴きにくくなるため、途中で視聴を止めてしまうことがある。大学教員も人前で話すのを業としている以上、ある程度は聞き手の立場になって聴きやすい話し方を心がけるべきである。板書や授業の進行についても同様である。

「先生の説明が早口で理解しづらかった。」

「文法の説明の板書が分かりづらかったです。」

「進行具合が早かったり遅かったりしてついていけないことがあった。」

最後に、本学に入学する学生、とりわけ推薦入試で入学してくる学生のなかには、高校時代まで放課後の自学経験の乏しかった者が数多くいる。そのような学生は、時間の管理が苦手で、自ら予習・復習をする習慣が身についていない。これを単なる「怠け」「やる気がない」などと非難して放置せず、定期的に適度な量の課題を出すことは格別、入学時のオリエンテーションや日常の授業などで時間管理の方法についてアドバイスを与えたい。大学では学生によって時間割が異なるので、アルバイトやサークルなどの課外活動を含め、個々人の事情に応じて個別的に相談に乗るとよいだろう。

「前期の授業では予習復習の時間が上手く確保できませんでした。どのようにタイムマネジメントしたら良いかなど、アドバイスをいただけたらと思います。」

「課題の量が多く勉強量が必ず確保できた。」

以上、授業アンケートの回答から本学におけるスペイン語教育の現状と問題点を考察した。本稿では1年生のアンケート結果のみを取り扱ったが、今後は2～4年生のデータも踏まえた上で、学年別の問題点をとりまとめ、



授業の改善に活かしていきたい。

## 5. むすび

本稿では、神田外語大学におけるスペイン語教育の 30 年の歩みと現状について省察した。本学のスペイン語教員は、それぞれの専門知識に由来する独自のメソッドをもち、一様に教育熱心で、学生思いである。このよき伝統は未来に継承していかなければならない。その一方、これまではそれぞれのクラスが独立独歩であったので、今後は各講師の個性を尊重しつつも、常日頃から教員間で情報を交換し、学生の習熟度データを集積・分析し、そして各講座が有機的に連動するシステムを構築しなければならない。

この 30 年でグローバル化が進み、スペイン語圏への留学や海外勤務の機会も増加した。「遠い世界の外国語」というスペイン語のイメージは、もはや過去のものとなりつつある。このような状況は有力な学習動機となり得る。スペイン語教育にとって好ましいことであるが、われわれ教員にとっての本道は、実利の有無や社会環境の変化にかかわらず、いかに学生に対してスペイン語の学習自体が面白いと思わせるカリキュラムとメソッドを構築していくことである。

授業の充実と改善とは限界をみないテーマであるが、今後の目標として、自立学習支援システムを構築したい。具体的には、個人やグループでスペイン語を自習するためのウェブ教材の開発である。段階別の自習システムに基づき、学生の習熟度に応じたきめ細かい教育サービスを提供する。

もう一つの目標は、講師の経験と勘に頼ってきた教育から、客観的なデータに基づく教育への脱皮である。たとえば、学習履歴、入試区分、卒業後の進路などの情報を集積したデータベースを構築し、AI の解析結果をカリキュラムや教材の開発、学生指導のための判断材料とする。

『言葉は世界をつなぐ平和の礎』という本学の理念をイベロアメリカで体現すべく、スペイン語教育の「神田メソッド」を確立し、高度なスペイン語コミュニケーション能力と国際教養を兼ね備えた人材を育てていく

いと願う。

# マサチューセッツ工科大学における 日本語教員アシスタントプロジェクト実施報告

尾沼玄也  
(神田外語大学)

## 1. はじめに

神田外語大学(以下、KUIS)言語メディア教育研究センター(以下、LMLRC)は、2019年1月にマサチューセッツ工科大学(以下、MIT)に学生1名を日本語講師アシスタントとして派遣した。本稿では、同研修の概要について報告する。

## 2. 背景

MITでは、学期中に開講される日本語クラスに加え、毎年1月の冬季休講中に短期間の集中日本語クラスも設置している。日本語初学者を対象としたこのクラスは、毎年20名から30名の履修者がいる。本研修では、この集中クラスの実施期間中にKUISから学生を派遣し、クラス外での練習活動をサポートした。

尚、今回の派遣は、研究活動などを通じて協力関係にあるLMLRCとMITの間で企画され、2018年度に試験的に実施された。そのため、KUISに設置されている日本語教員養成課程とは直接的な連携をしない形で運営された。このようなことから、本研修は、いわゆる日本語教育についての学習成果を実践する海外教育実習とはまた別の取り組みであることに注意する必要がある。

## 3. 研修概要

研修のスケジュールは、表1のとおりである。募集期間が短かったことや、アメリカまでの飛行機代などで参加費が高額であったことなどが原因で、参加した学生は1名(英語専攻4年。以下、KUIS生)であった。KUIS生の研修参加の主な動機は、KUISで学ぶ留

学生との交流を通じて国際交流と日本語教育に興味をもったこと、卒業後にアメリカでの生活を考えていることであった。

表 1

|        |                                                                                                                                                       |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 月中旬 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・参加者募集</li> <li>・参加者決定</li> </ul>                                                                              |
| 11 月   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・事前研修 1 「日本語教育概説」</li> <li>2 「教科書の構成、平仮名と片仮名」</li> <li>3 「分析：L1 の文法」</li> <li>4 「分析：L1 の練習」</li> </ul>         |
| 12 月   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・事前研修 5 「分析：L2 の文法・練習」</li> <li>6 「分析：L3 の文法・練習」</li> <li>7 「ドリル練習の方法、練習課題の作成」</li> <li>8 「授業観察の方法」</li> </ul> |
| 1 月初旬  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・MIT での研修</li> <li>・研修振り返り</li> </ul>                                                                          |

研修に先立ち、1 回 90 分の事前研修を 8 回実施した。KUIS 生は日本語教員養成課程を履修していなかった。また英語教育に関する科目の受講歴もなかったが、時間的な制約もあり、MIT の授業予定を参考に、使用される教材<sup>1</sup>の分析をすることや、クラス外指導の計画、実施の練習をすることを中心に扱った。尚、報告者はインドネシアに出向しているため、事前研修は KUIS とインドネシアをビデオ会議システムで結んで実施した。

事前研修では、教科書で扱われる内容の分析を通して日本語の言語特性を解説した。また、練習をさせる際の指示の出し方、ティーチャートークなどの練習も実施した。教科書で扱われている練習を参考に、追加の練習課題を作成する課題も与えた。事前研修後半で

<sup>1</sup> The Japan Times(2011)「初級日本語げんき I 改訂版」を使用

は、時間外に日本語学習者を相手に指導練習をする課題を与えた。KUIS 生が指導者役になり、教科書にある練習問題に取り組ませたり、KUIS 生が自ら用意した追加の練習を行わせたりする課題に取り組ませた。KUIS 生は日本語教育について学ぶのは初めてであったが、MIT で指導に携わる可能性のある内容に限定して取り組ませることで、ある程度の成果を挙げることはできたと考える。

KUIS 生にとって最も大きな課題だったのは、教科書に記されている英語の文法解説を十分に理解することであったように思われる。MIT 側での授業は、基本的に媒介語を使わずに、日本語のみで進められるということだった。しかし、学習者はこの解説部を授業前に読み込んでいるだろうことから、教科書に書かれていることは全て十分に理解するよう求めた。補足資料として、日本語版の解説も使用したが、新しい内容を英語で学ぶことは負担が大きいようであった。

### 3. 実習

1 月 8 日から、11 日に実習が行われた。報告者は諸事情により同行できなかったが、KUIS 生には毎日活動記録を提出させ、必要があればビデオ会議システムを使って相談に乗るようにした。研修では、毎日午前 10 時から午後 1 時の間に行われる授業を見学した。その後、昼食休憩を経て、3 時半頃までヘルプデスクで待機し、質問を受け付けたり、希望者と一緒に練習を行ったりした。

授業では、8 日・9 日に第一課が、10 日・11 日には第二課がそれぞれ扱われた。見学の記録は、川口・横溝（2005）のフォーム<sup>2</sup>を利用した。同フォームは、新任・現任教員が利用することを前提に作成されていることもあり、「自分ならこうするんじゃないかと思ったところ」については KUIS 生は記述するのが難しかったようで、「教師の発話」に 1 点、「教材の使い方」に 1 点記述があった

<sup>2</sup> 巻末資料 1

のみだった。一方、「良かったところ」には、「教師の発話」に 11 点、「教師の行動」に 9 点、「教材の使い方」に 8 点、「教室活動の流れ・つながり」に 7 点の記述があった。日々の授業観察記録を通して多くの刺激を得た様子が伺えた。本人の中でどのような学びがあったのかは、次章で詳述する。

ヘルプデスクでは、4 日間を通して延べ 11 人の学習者の指導をした。活動記録<sup>3</sup>に記された一日ごとの対応人数と活動の概要は表 2 の通りである。

表 2

|         | 対応人数 | 活動内容                                                                                                                                    |
|---------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 月 8 日 | 8    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 時計の読み方の練習</li> <li>・ 質疑応答練習</li> <li>・ 即興的なやりとりの練習</li> <li>・ 聴解練習</li> <li>・ 語彙の学習</li> </ul> |
| 9 日     | 1    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 平仮名テストのための学習</li> </ul>                                                                        |
| 10 日    | 2    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ こそあど（指示詞）の使い分け練習</li> <li>・ 助詞「を」を使った文の練習</li> <li>・ 会話練習</li> </ul>                           |
| 11 日    | 0    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ なし</li> </ul>                                                                                  |

活動記録には「疑問・よく分からなかったところなど」という欄を設け、KUIS 生が困難さを感じた場合には、報告者が相談を受け付ける体制をとっていた。一点だけ、「さらに上のクラスレベルの質問をしてきたので、それに答えていいのか非常に迷った。」という記述があったので、対応したが、それ以外に報告者の助けが必要なほどの問題が起こることはなかった。但し、最終日にヘルプデス

<sup>3</sup> 巻末資料 3

クの利用者がなかったことは、KUIS 生にとって非常に残念なことであったと思われる。これについては、最終日の活動時間終了後にすぐに報告があった。今回は MIT の学生からの聞き取りができなかったため、理由について検討することができないが、ヘルプデスクの存在や、開設期間についての学生への周知に更に力を入れるなどの改善策も考えられる。

#### 4. 研修を通した KUIS 生の学び

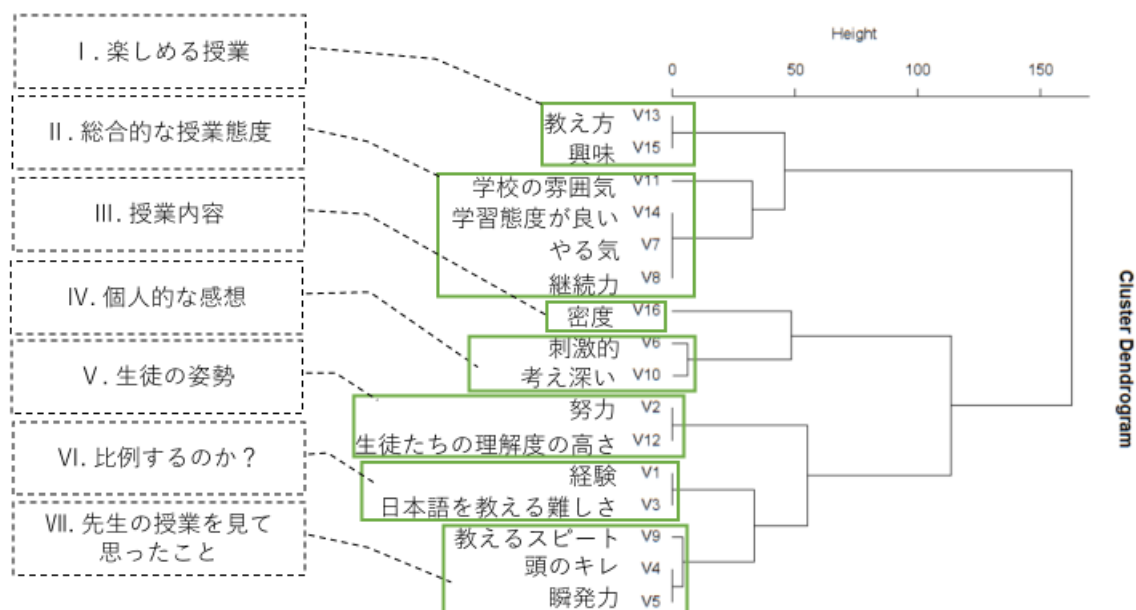
##### 4. 1 分析の方法

前述の通り、本研修は試験的に実施した企画であり、参加者も 1 名であった。研修の特殊性を考慮し、KUIS 生の学びについては、仮説生成的手法である PAC 分析（内藤 1993）を用いて考察する。この方法では、調査者が予め用意した枠組みを押し付けることなく、被調査者が自らの態度について考察する事ができる。

PAC 分析の手法に従い、はじめに、下記の連想刺激文を口頭、文章で示した。「MIT 日本語アシスタントの準備活動や実際の研修を通して、どのようなことを考えたり学んだりしましたか。浮かんでくるキーワードや、短い文を書いてください。」次に自由連想を記入させた。そのあと全ての項目間の類似度を 10 段階の評定尺度に基づき判断させ、非類似度行列を得た。ここまでの作業には、PAC 分析支援ソフト「PAC アシスト（ver. 20080324）」を利用した。

次に、統計分析ソフト R（ver. 3.5.2）を利用してクラスター分析を行い、デンドログラムを作成した。報告者がクラスターの分割案を提示したが、最終的な決定は KUIS 生自身が行った。得られたデンドログラムを表 3 に示す。

表 3



#### 4. 2 研修の学びについての KUIS 生の総合的解釈

KUIS 生はデンドログラムを 7 つのクラスターに分けた。クラスターそれぞれについて名前をつけさせたり、クラスター間の類似性や違いなどを考察させたりする過程を通して、KUIS 生の分析を引き出した。以下に、KUIS 生自身の総合的な解釈を記述する。

「MIT の授業担当教員の指導技術の高さや学習者の意欲・集中力の高さの相乗効果で、息をつく暇もないほどスピーディーだが、一方でとても楽しい授業になっていた。学習者の能力の高さに加え、学習に対する努力は想像以上で、授業の密度は今まで見たことがないほどに濃かった。自分は英語力、日本語についての知識不足で、先生がするように学生の質問に即座に的確に答えることができなかった。経験を積めば教授技術を向上させる事ができるのだろうか、あるいはこれは先生の天性の才能なのかもしれないと考えた。」

#### 4. 3 研修の学びについての報告者の総合的解釈

ここでは、KUIS 生の学びについての報告者の総合的な解釈を述べる。



連想刺激では、研修事前準備、実際の研修（授業見学とヘルプデスクでの対応）に触れたが、KUIS生の語りは主として授業見学を通して得られた学びについてのものだった。分析から出てきたMIT生についての記述は、意欲・集中力・努力など学習態度に着目したものが主であった。また、教員については、才能・瞬発力・的確さなどの能力に着目したものであった。授業については、密度・スピーディー・楽しさなど全体の構成や雰囲気に関するものであった。また、教員から得た学びについては、「経験と教授能力は比例するのだろうか。自分も経験を積めばこのような授業、指導ができるのだろうか」という語りが見られ、KUIS生が、今後日本語教育に長期的に携わっていくことを検討したことも伺われた。このようなことから、KUIS生は日本語教育の現場に触れ、その難しさ、面白さを体感し、自らの職業としての可能性を意識するようになったとすることができるだろう。

一方、教授項目や、教員の学生に対する具体的な指示の方法や個別のタスク、アクティビティに関するものは出てこなかった。学びとして言語化されたものが、やや表層的で未分化なレベルに留まっているという印象を受けるのは、通常の教壇実習と違い、日本語教育についての知識や、授業を見学する際の着眼点を十分に身に付けていなかったからだと考えられる。

## 5. まとめ

研修に参加したKUIS生は、修了後に「参加してよかった」と評価している。今後、日本語教育について継続して学びたいとも述べており、参加者の将来の可能性を広げたという点においては、ある程度の意味を持つものだったと思われる。

一方で、約12時間（課題含まず）の事前研修では、授業見学の価値を一定以上に高めるための視点と、授業外の活動を自主的に行うための知識、技術を身に付けさせるのには十分ではなかったと考える。研修を今後も継続する場合は、日本語教員養成課程との連携

は必須である。また、本研修は日本語教育のサポートであり、MIT側からも指導は日本語で行ってほしいという旨のリクエストが来ていたが、KUIS生からは英語力が十分でなかったため、活動に支障が出たという反省も出された。初学者向けのサポートだということもあり、学習者と英語を媒介としてコミュニケーションをとるという場面も避けて通れないものであるだろう。研修の意義を担保するためには、研修実施国や学習者の背景を考慮した準備が必要となる。

#### 【参考文献】

- 川口義一・横溝紳一郎（2005）.「成長する教師のための日本語教育ガイドブック（上）」，ひつじ書房
- 内藤哲雄（1993）.「個人別態度構造の分析」人文科学論集，信州大学人文学部，27，信州大学，47-69
- PAC アシスト ver.20070801. 〈<http://wwwr.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm>〉（2019年1月17日参照）
- R2.4.1 〈<http://www.okada.jp.org/RWiki/>〉（2019年1月17日参照）

## 資料 1 授業観察記録フォーム

授業日                      月                      日  
授業者  
教科書                      第                      課

教師の発話（ティーチャートーク・指名・質問・説明などを含む）

良かったところ

自分ならこうするんじゃないかと思ったところ

教師の行動（立ち位置・動き・表情などのノンバーバル面）

良かったところ

自分ならこうするんじゃないかと思ったところ

教材の使い方

良かったところ

自分ならこうするんじゃないかと思ったところ

クラスルーム運営（教師と学習者／学習者同士のインターアクション・雰囲気作りなど）

良かったところ

自分ならこうするんじゃないかと思ったところ

教室活動の流れ・つながり

良かったところ

自分ならこうするんじゃないかと思ったところ

その他気づいたところ

よく分からなかったところ（疑問に思ったところ）

全体的感想／コメント

川口義一・横溝紳一郎（2005）「成長する教師のための日本語教育ガイドブック（上）」ひつじ書房から

## 資料 2 ヘルプデスク活動記録フォーム

授業日時            月            日            時            分    ～    時            分  
学生氏名

活動範囲（教科書課・トピック）

学生からの依頼内容・質問など

|  |
|--|
|  |
|--|

実施した活動・説明

|  |
|--|
|  |
|--|

活動に対する学生の反応

|  |
|--|
|  |
|--|

活動を実施した後の感想（上手くいったところ、難しかったところ）

|  |
|--|
|  |
|--|

次回、同様の活動をするとしたら気をつけたい・工夫したいこと

|  |
|--|
|  |
|--|

疑問・よく分からなかったところなど

|  |
|--|
|  |
|--|

「アート思考、デザイン思考、システム思考の  
理論研究と教育実践  
－新たなキャリア開発のための技法の探究に向けて」  
“Theoretical research and educational practice of Art thinking,  
Design thinking and System thinking  
－Towards exploration of techniques for new career  
development”

神田外語学院 非常勤講師

小林 敦

Kanda Institute of Foreign Languages, Part-time Lecturer,  
Atsushi Kobayashi

## はじめに

本稿は、就職・大学編入・留学を目指す学生のための「キャリア開発」や幅広い教養を高めることをねらいとした「知の探究」という授業において、筆者が取り組んでいる「アート思考」、「デザイン思考」、「システム思考」の教育実践とその背景となる理論研究についての現状報告である。

第1章では、「キャリア開発」や「知の探究」という授業をデザインする上で、受講生が目指す進路に応じて、どのようなニーズがあり、どのような能力やスキルが求められているのかを述べる。

第2章では、そうした能力やスキルを伸ばす上で必要であると筆者が考える「アート思考」の理論研究と教育実践について述べる。

第3章では、同様に筆者が考える「デザイン思考」の理論研究と教育実践について述べる。

第4章では、同様に筆者が考える「システム思考」の理論研究と教育実践について述べる。

おわりでは、本稿の総括を行うとともに、今後、筆者が挑戦した

い「キャリア開発」や「知の探究」に関する授業の展望を述べる。

## 第1章 「キャリア開発」や「知の探究」に関する授業デザイン上の問題意識

筆者は、非常勤講師として奉職する神田外語学院で、2年生の「キャリア開発」や1年生及び2年生の「知の探究」という授業を担当している。受講生は、航空業界やホテル業界など企業への就職を希望する学生、国公立・私立大学の編入学試験を受験する学生、海外留学やワーキングホリデーを活用した就労を目指す学生で主に構成されている。

筆者はこうした受講生に対して、どのようなニーズを持っているのかを十分に把握した上で、以下のような問題意識に基づいて、「キャリア開発」や「知の探究」という授業をデザインしている。

まず、就職を希望する学生は、どのような業界・企業・職種が自分に向いているのかという観点から自己・業界・企業・職種研究を行い、履歴書やES（エントリーシート）の書類選考を通過して、グループディスカッションや面接試験に臨み、その場で自分自身の考えに基づき、当意即妙にPRしなければならない。ここで求められる能力やスキルは、自分自身の人生経験やこれまでの学びの経験を棚卸して、そこで多角的に考えたことを再構成して、日本語によつて的確に文章表現する能力である。また、その内容を初めて出会う年上の面接官に対して、研究した内容を踏まえて、印象に残るように口頭で伝えられるコミュニケーション能力も必要になる。例えば自己研究では自分を良く知ることが目標であり、自分自身のどの時点での経験（家庭、学校、アルバイト、ボランティアなど）を聞かれても、すぐにエピソードを含めて、リーダーシップ（組織の変革を推し進める機能）やマネジメント（組織を効率的に運営する機能）の経験から学んだ教訓まで話せるようにしたい。業界・企業研究では業界や企業を良く知ることが目標であり、企業の組織体制や

経営戦略について現状を分析して課題を発見して解決するプロセスやソリューションを提示できるようにしたい。職種研究では仕事を良く知ることが目標であり、その仕事のどこに惹かれているのか魅力を語れるようにしたい。

次に、大学編入を志望する学生は、大学で学びたいことや将来の就職を視野に入れた観点から大学・学部・ゼミ研究を行い、志望理由書に反映させ、小論文や専門分野の筆記試験や面接試験を突破しなければならない。ここで求められる能力やスキルは、その大学・学部を目指す動機、試験合格に向けた勉強内容、大学卒業後の進路をストーリー立てて、それを論理的に日本語で文章表現し、かつ口述できる能力である。また、課題文を読み解き、小論文を作成するための学際的な視点の獲得・活用や経済学・経営学・社会学などの専門分野の知識の習得・活用と、筆記による論理的な答案作成の能力が必要である。そして、その内容を初めて出会う専門家の教授陣に対して、編入する2年次や3年次の大学生として学問レベルが到達していることを示すべく、印象に残るように口頭で伝えられるコミュニケーション能力も必要になる。そうした知識や能力が求められる背景には、名古屋大学大学院経済学研究科教授の隠岐さや香（2018）が述べるように、「「学問は現実の対象に近づくほど不可避の政治性を帯びる」ということを踏まえて、それでも学問的方法論に根ざして言葉を紡ぐことの大切さ」が歴然とあるからだろう。

最後に、海外留学を目指す学生は、大学で学びたいことや将来の就職を視野に入れた観点から留学する国・地域・大学・学部研究を行い、語学力はもちろんのこと、エッセイ提出、面接試験を突破しなければならない。ここで求められる能力やスキルは、国内の大学編入を目指す学生と同様に、海外の大学を目指す動機、試験合格に向けた勉強内容、大学卒業後の進路をストーリー立てて、かつ自分自身の人生経験やこれまでの学びの経験を棚卸して、そこで多角的に考えたことを再構成して、英語や韓国語などによつて的確に文章表現する能力である。また、その内容を初めて出会う海外の大学の

アドミッションオフィスの担当者に対して、自分が他の学生とどう違うかという差別化ポイントを示すべく、印象に残るように口頭で伝えられるコミュニケーション能力も必要になる。

筆者は、こうした受講生のニーズやそれぞれの進路を目指す上で求められる能力やスキルとしての物語力、文章表現力、コミュニケーション力の創造的基盤となる「アート思考」、「デザイン思考」、「システム思考」を養成することが肝要であると考えて、「キャリア開発」や「知の探究」という授業で教育実践している。以下では、そこでの教育実践の現時点での内容とその背景となる理論研究を報告する。

## 第2章 「アート思考」をめぐる理論研究と教育実践

日本画家で京都造形芸術大学教授の千住博（2014）は、芸術とは「人間がおたがいを知り、わかりあおうとする行為であり、人間の存在そのもの」であり、「人々が必要とする提言を含み、共通項を探し出し、それで語ろうと試みる、人間どうし「仲良くやる知恵」」であると卓見している。

また、アーティストで東京藝術大学美術学部長の日比野克彦は、幼稚園から大学まで美術教育の流れを体感する展覧会—全国美術・教育リサーチプロジェクト 2018—「美術の授業ってなんだろう？」（会期：2018年10月2日～10月21日、会場：東京藝術大学大学美術館本館3階）において、「成熟した社会と呼ばれる現在の社会の中においては、自分とは異なった価値観や文化を持った人々と対話して共存していくことがますます重要となる。そのためには、多義的な価値観に基づいて、創造的な力が不可欠だと考える。このような創造性を育むことは、図画工作あるいは美術の教科が最も適しているのではないか」と述べている。

こうした見解に触れると、「アート思考」が物語力やコミュニケーション力の創造的基盤になることの可能性を十分に見出すこと



ができるといえよう。

そうした中、現在、「アート思考」はビジネスの世界で脚光を浴びている。最近では、全日本空輸株式会社（ANA）などの大手企業の社内研修でも西洋美術史の社員向けセミナーや対話型の美術鑑賞が取り入れられている。また、ポーラ美術館（神奈川県箱根町）では、企業向け研修「ビジネスのためのアート・ワークショップ」が2018年10月から開催され、学芸員が司会をしながら、同じ部署などに所属する5～20人が同じ美術品を鑑賞し、美術品に対して気が付いたことやどう思うかを2時間ほど発言しあう取り組みが始まっている（日本経済新聞夕刊、2018年10月30日、2面）。

こうしたビジネスと芸術鑑賞が接近する背景について、組織開発・人材育成を専門とするコーン・フェリー・ヘイグループのシニア・クライアント・パートナーの山口周（2017）は、「分析」「論理」「理性」という要素還元主義の論理思考アプローチに軸足をおいた従来の企業経営における「サイエンス重視の意思決定」では、複雑で不安定な世界においてビジネスを舵取りすることはできないため、これからは「全体を直覚的に捉える感性と、「真・善・美」が感じられる打ち手を内省的に創出する構想力や創造力」が求められているためと説明している。それゆえ、「自分なりの「真・善・美」の感覚、つまり「美意識」に照らして判断する態度」が必要になると主張している。

では、そのような「美意識」、本稿でいうところの「アート思考」はどのように養成できるのだろうか。筆者は「アート思考」を養成する上での出発点になるのが、アート作品の鑑賞であると考えている。起業家で、ビジネスと起業家精神にアート思考を融合する The Artian の創業者であるニール・ヒンディ（2018）も、「創造性の基本は「観察」である。（中略）観察するときは、判断を下さずに見聞きしなければならない。洞察を得てブレイクスルーにつなげようと考えているなら、自分がいま見ているものに対する偏見・好み・先入観から抜け出すことが重要である」と指摘している。

岡崎大輔（2018）は、アート作品を鑑賞するときに 8 つの視点として、以下のように提示している。

**【初級編】**

- （1）直感を言葉にする《頭に浮かんだことを口に出してみる》
- （2）区切って見る（対比する）《焦点を合わせる場所を絞る》
- （3）要素を組み合わせる《取り出した要素同士を掛け合わせて考える》

**【中級編】**

- （1）「立場」を変えてみる《自分以外の人に視点を移す》
- （2）連想する《「思い起こさせられること」を言葉にする》
- （3）抽象化する《具体的な要素から、想像を発展させる》

**【上級編】**

- （1）喩える（置き換える）《作品に意味付けしていく》
- （2）「自分のモノの見方」を疑う《「自分の考え」を自分自身で問い直す》

筆者は、この 8 つの視点のうち、【初級編】（1）直感を言葉にする、【中級編】（1）「立場」を変えてみる、【上級編】（1）喩える（置き換える）が、就職のグループディスカッションや面接試験に必要な能力やスキルの養成に通じると考えている。

また、【初級編】（2）区切って見る（対比する）、（3）要素を組み合わせる、【中級編】（2）連想する、（3）抽象化する、【上級編】（2）「自分のモノの見方」を疑うが、大学編入の小論文の対策として有効であると考えている。

こうしたアート作品を鑑賞するときの視点を念頭に置いて、筆者は 21 世紀型教育機構理事の石川一郎（2016）でも取り上げられて話題となった順天堂大学医学部の写真を鑑賞して問題を解く形式の小論文の入試問題にヒントを得て、アート作品の題材として写真を活用している。

もちろん、アート作品といえば絵画や版画でもよいのだが、美術

史（様式史など）や美術理論（イコノロジーなど）についての十分な知識や教育がないと絵画や版画の解釈は難しく、初期段階の現時点では SNS（交流サイト）を通じて写真を日常的に見慣れている学生の関心度合いも考慮して、写真を教材の中心に据えている。

実際、多様な国籍、年齢、職業の顧客に対する臨機応変なサービスの創造が必要な CA（客室乗務員）やホテルマンには、写真鑑賞による「アート思考」の養成が有効であると考えている。

そこで、筆者は、2017 年度の順天堂大学医学部の入学試験の小論文で出題された「（筆者注：米軍アーカイブスを出典とした戦争）写真を見て、兵士から食事を与えられている子猫になったと感じるところを述べなさい」という問題を、CA（客室乗務員）を目指す学生に提示したことがある。おそらく、医学部でこうした問題が出題される背景には、MRI（核磁気共鳴画像法）、CT（コンピュータ断層撮影）、レントゲン検査などの画像を注意深く調べる能力に長けているか、また「兵士と子猫」の関係を「医師と患者」の関係に置き換えて、例えば病状説明というストレス環境下における医師と患者間のコミュニケーションに際して、傾聴して柔軟性を持って状況を把握するために何をすべきかを主体的に考えられる人物かという観点で受験生を評価しているのではないかと推察している。

そうした推察も踏まえて、「キャリア開発」や「知の探究」という授業では、筆者は、写真研究者の小林美香（2005）が述べているように、まずは「戦時期におけるフォトジャーナリズムに注目するということは、写真家はその写真を撮影したときの意図を考えるということだけではなく、戦争が写真を通してどのように伝達されるのかということや、写真が当時の国民意識やその後の歴史観の形成に与えた影響がどのようなものであったかということ」を批判的な視点から捉え直すこと」の重要性を学生に伝えて、物事を表層的に捉えるのではなく、本質的な背景の探索を行うまで入り込んで、多面的に考えて見抜く能力を磨いている。

また、特に CA（客室乗務員）を目指す学生の場合であれば、このような戦争写真の鑑賞は、航空業界にも運航上、影響がある「現代のテロや戦争の報道にも通底する問題を歴史的な視点に立って考えること」で、過去と現在、そして未来に向けた思考軸に基づく、職務上、重要な危機管理能力に対する意識付けにも寄与すると考えている。

そして、写真の「兵士と子猫」の関係を「CA（客室乗務員）と顧客」の関係に置き換えたとき、その関係性の類似点と相違点を述べさせる。また、平時／緊急時での関係性、さらに、乗客をビジネスマン／ウーマン、高齢者、障害者、外国人旅行客に分けたとき、その関係性は、どのように変化するかと問い掛ける。こうしたことにより、顧客サービスを提供するリアルな場面を想像させて、その接客場面に学生を没入させ、CA（客室乗務員）として自分は誰に対して何をすべきか、実践的に考えるように促している。

ところで、こうした「アート思考」を取り入れた「キャリア開発」や「知の探究」の授業で理想としている教師像が、石川一郎（2017）が述べる「プロデューサー」である。つまり、アート作品を教材にしたような問題では、学生に対して「正解のない「問い」」を教師が投げかける場面が多い。そのため、教師は「教える者」、学生は「教わる者」という一方向の指示型の関係ではなく、学生とともに教師も高め合うような相乗効果を企図した双方向の演出型の関係を構築することが教師のマインドとして求められている。

### 第3章 「デザイン思考」をめぐる理論研究と教育実践

「デザイン思考」をめぐる理論研究と教育実践について触れる前に、アートとデザインの境界線について考えておきたい。建築家のヴァルター・グロピウスによって、芸術・生活・産業の統合を目指す造形学校として設立されたドイツのバウハウスの技術観、芸術観、建築観、人間観、世界観について包括的に研究した阿部祐太（2018）

は、「アートは、アーティスト本人にしか把握することができない個人的なものを根源とする。社会に対しての自己の意思表示でもある。一方、デザインには用途がある。社会における問題、それも多くの人々が共有している問題を解決する点に本質がある」と明確に整理している。また、短期間で絵が描けるようになるプログラムを開発するアート・アンド・ロジックを立ち上げた増村岳史（2018）も、「アートは「作り手であるアーティスト（作家）が自分の中にある思考を表現するもの、または表現の行為（クリエイション）」であり、デザインは「クライアント（依頼者）の課題解決（ソリューション）」である」と鋭く整理している。

こうしたデザインの意義を捉え直し経営に生かす「デザイン経営」について、日本企業は欧米のグローバル企業に比べて後塵を拝している。翻って、世界の株式時価総額の上位を占める GAF A（米国のグーグル、アップル、フェイスブック、アマゾン）は、経営幹部に最高デザイン責任者（CDO：Chief Design Officer）を置き、その CDO が研究開発や財務に精通していて、デザイン目線で技術と経営をつなぐ重要な役割を果たしている（日本経済新聞、2018 年 10 月 12 日、6 面）。

こうした CDO は換言すれば、イノベーションを担うための越境人材であるといえよう。イリノイ工科大学デザイン学科修士課程を修了した佐宗邦威（2015）によれば、「未来を描く役割を担うデザイナー、それを実現可能な形に引っ張り上げるエンジニア、そのインパクトを最大化する役割を担うビジネスマンの 3 つの職種を集めて新たなイノベーションを生むというコンセプト」がデザインスクールでは提唱されており、デザイン、エンジニアリング、ビジネスの 3 つの円の交わりを実現する越境人材を育成している。このため、米国では、ビジネススクールに応募する学生が減少しているのに対して、アートスクールに送り込む幹部候補社員を増加させ、米欧のグローバル企業がデザインスクールでの研修を課し始めている（日本経済新聞、2018 年 10 月 12 日、6 面）。

一方、日本でも、経営感覚を持つデザイナーの育成に向けた取り組みが開始されている。例えば東京大学は企業とラボを設けて、デザインと技術の両方がわかる人材を育て始めた。また広島市立大学とマツダが共同で開いたゼミのように芸術系学部にも、ものづくりを学ぶ課程を設置している（日本経済新聞、2018年9月1日、2面）。

なお、こうしたデザインスクールではメソッドが進化を始めている。ハーバード大学デザイン大学院都市デザイン学修士課程を修了した各務太郎（2018）は、ハーバード・デザインスクールでは、「デザイン思考」をある種の「古典」として扱っていることを報告している。つまり、「デザイン思考においては、最初の課題発見のステップにおいて「（自分ではない）他者」にそのヒントを見出そうとしている。カスタマーを客観的に観察することによって、インサイトや潜在的なニーズの発見を目指している。ところが、課題が他者起点であるとすれば、自分ではない他の誰かも、鋭い観察眼さえあればその課題を見つけてしまうかもしれない、アイデアの参入障壁が低くなってしまわないのかという考え方」があるとする。

この点について、イタリアのミラノ工科大学教授のロベルト・ベルガンディ（2017）が述べていることと照らし合わせると、従来の「デザイン思考」は「既存の問題解決を目指すイノベーション」に対応しており、また各務太郎（2018）が述べる「デザイン思考」の先を行くものについては「意味の創造を志向するイノベーション」に対応しているように筆者は捉えている。そして、各務太郎（2018）と同様に、ロベルト・ベルガンディ（2017）も、「競合他社が新たな意味を提案できないのであれば、問題解決はまだ有効である。しかし、誰かが新たな意味を見いだした製品を思いついてしまった瞬間に、問題解決は時代遅れとなる」と指摘している。

では、そのような「意味の創造を志向するイノベーション」、本稿でいうところの「デザイン思考」の先を行くものはどのようにすれば養成できるのだろうか。筆者はロベルト・ベルガンディ（2017）に依拠して、「意味の創造を志向するイノベーション」のためには、

建設的な自己批判を通じて新しい意味を見いだすようなストレッチを支援する問いがまず重要であると考ええる。

ロベルト・ベルガンディ（2017）は、「既存の問題解決を目指すイノベーション」と「意味の創造を志向するイノベーション」を対比して、以下のように違いを比較している。

| 「既存の問題解決を目指す<br>イノベーション」 | 「意味の創造を志向する<br>イノベーション」 |
|--------------------------|-------------------------|
| どうやって（行動）                | なぜ（意味）                  |
| 答え（ニーズ）                  | 発見（提案）                  |
| 否定的（問題）                  | 肯定的（贈り物）                |
| ユーザー（使用）                 | 人々（生活）                  |
| 性能の競争（よりよいもの）            | 価値の競争（意味深さ）             |

このうち、「意味の創造を志向するイノベーション」は、ロベルト・ベルガンディ（2017）によれば、「内から外へのプロセスを経て、自己と他者の批判による「判断を通した創造」である」。

この「判断による創造」に関する具体的な試みとして、筆者は、「キャリア開発」や「知の探究」という授業で、「あなたが公園遊具を設計・開発・販売する企業のデザイナーであると仮定して、未来の公園遊具として、どのような公園遊具があればよいと思うか」と学生に提示したことがある。

まず、「あなたが、未就学・保育園・幼稚園・小学校時代の放課後や週末に、誰とどのような場所でどのような遊びをしていたか」と問い掛けて、なぜそこで遊んでいたのか、その遊びの経験はあなたにとってどのような意味があったのか、あなたを含むそこにいた人々はなぜその遊びを愛していたのかを自分自身で考えさせた。このとき、「既存の問題解決を目指すイノベーション」でのソリューションから、「意味の創造を志向するイノベーション」での意味へとストレッチして考える上では、「ユーザー」から距離を置いて「人々」を見ることがロベルト・ベルガンディ（2017）も指摘す

るように重要になる。

そのため、次に、「あなたは、公園では誰とどのような遊具で遊んでいたか。あなたが遊んでいた公園遊具の名称とその公園遊具で遊ぶことで得られたと考えるスキルや能力（例：すべり台は高い所から滑り降りる勇気や滑走時の姿勢を保つ力が自然と身につくなど）と、そこで得られた遊びの経験が、未成年から大人になろうとする現在において、どのような意味を持っていると思うか、グループメンバーと話し合ってみてまとめなさい」と問い掛けた。このとき、「ユーザー」から「人々」を見るという視点を持たせるために、また批判精神を持たせるために、「公園遊具を巡るステークホルダー（利害関係者）としてどのような主体がいるか指摘させて、ステークホルダー（利害関係者）の各々（行政、企業、保護者、近隣住民など）の立場から、公園遊具に対して、どのような期待事項や懸念事項があると想定されるか」を「行為の中での内省」として考えさせた。

そして、最後に、当時の公園遊具の「既存の意味」から、未来の公園遊具の「新しい意味」へと変化させて考えさせるためには、「新しい意味」を視覚的にイメージすることが、他者に対して仮説を共有する上でも有効であるため、「未来の公園遊具として、どのような公園遊具があればよいと思うか、あなたのデザインアイデアを絵で表現して、そのデザインコンセプトと創意工夫した点をグループメンバーと話し合ってみてまとめなさい」と問い掛けた。ここには、「デザイン思考」と「アート思考」の近接性がある。

ところで、こうした「デザイン思考」を取り入れた「キャリア開発」や「知の探究」の授業で、特にグループによる話し合いの理想としている教師像は、ロベルト・ベルガンディ（2017）が述べる「批判が創造の源泉となるための環境の基盤としての「信頼」の醸成」に努める役割である。それは、次の3つの方法で築かれる。①「話すことの信頼」：それがなければ、私たちは未成熟な考えを共有することはできない。②「行動の信頼」：それがなければ、禁止



された実験を行う勇氣は持てない。③「聞くことの信頼」：それがなければ、批判的な意見を真摯に取り入れることができない。教師は、現在の状況に対しての共通の違和感をグループメンバーに持たせ、その共通の違和感から「変化の意志」を引き出させ、良く変えていこうとする学生同士の「良き意思」が「信頼」を生み出すことを学生一人ひとりが実感として持てるような、話し合いによる思考の相互作用を起こす環境の整備に触媒として関わるのが教師のアクションとして求められている。

## 第4章 「システム思考」をめぐる理論研究と教育実践

多摩大学教授の紺野登と一橋大学名誉教授の野中郁次郎は、紺野登・野中郁次郎（2018）の中で、「日本の現在の問題の多くは、経営や経済だけにとどまらず、社会の「想像力の欠如」に起因しているのではないかと、そして想像力の欠如に起因する構想力の欠如が根本にあるのではないかと指摘している。

筆者の「キャリア開発」や「知の探究」という授業での受講生である、航空業界やホテル業界など企業への就職を希望する学生、国公立・私立大学の編入学試験を受験する学生、海外留学やワーキングホリデーを活用した就労を目指す学生のいずれにも共通して求められているのが、この「構想力」であると考えている。実際、就職活動の面接では、その企業が所属する業界の再編可能性の中での企業の事業戦略についての考えを聞かれたり、また編入学試験の小論文の問題では、個人や地域のミクロの課題事象に対して、経済や社会政策のマクロの視点から複眼的な問題解決策を問われたりしている。

そこで、紺野登・野中郁次郎（2018）に依拠すれば、「構想」とは、①ビッグピクチャー（問題の全体像）、②ビッグクエスチョン（本質的な問い）、③新たなビューポイント（視点）である。

筆者は、これまで本稿で展開してきた内容を踏まえると、②ビッ

グクエスチョン（本質的な問い）は、「デザイン思考」において「意味の創造を志向するイノベーション」のために、建設的な自己批判を通じて新しい意味を見いだすようなストレッチを支援する問いを通じて、また、③新たなビューポイント（視点）は、「アート思考」において物語力やコミュニケーション力の創造的基盤となるアート作品の鑑賞を通じて養成され则认为している。

そのため、ここでは、①ビッグピクチャー（問題の全体像）に焦点をあてて、「システム思考」について論じたい。紺野登・野中郁次郎（2018）は、「木を見て森を見ず」とならないように、「システム思考」によって全体像を見ることで、「周辺の他者の動きや自分の過去の経験を結び付けていくことができ、それはシステム内部における部分間の相互作用や変化のパターンを知ることである」と述べている。それには、「高いところから俯瞰しているだけではダメで、むしろ現場での事象や部分（ドット）を結び付けていく過程で全体を仮説し、だんだんと像を結んでいく、アブダクション（直観的、飛躍的な仮説的推論）が重要になる」と説明している。つまり、「木を見ながら森を想像する」ことであり、それを促すのがビッグクエスチョンであると指摘している。「構想」は未来への知覚である。ここには、「システム思考」と「デザイン思考」の近接性がある。

筆者は、「キャリア開発」や「知の探究」という授業で、「システム内部における部分間の相互作用や変化のパターンを知る」ために、「「労働、消費／階層、格差」に跨る包括的な社会課題として、「貧困の連鎖」を取り上げ、貧困が連鎖する状況をループ図で描かせて、その連鎖を断ち切るための方策について政策提言を行いなさい」と問い掛けたことがある。また、「「若者の晩婚化」という社会課題の解決に向けた要因を整理するためのフィッシュボーンチャート（特性要因図）を作成して、解決に向けたアイデアをブレストして、それを解決するためのプロジェクトに関するビジネスプランを作成しなさい」と問い掛けたこともある。

こうした作業や検討によって、世界的な経営コンサルティング会社のマッキンゼーとボストン・コンサルティンググループを経て、一橋大学大学院国際企業戦略研究科特任教授の名和高司（2018）が述べるように、「複雑に絡み合っているのがシステム」であり、「現実には複雑に絡み合っており、正確な予測は不可能だ」ということにも学生が気付くことを筆者は期待している。また、「相互に関連する複数の要因が合わさって全体として予測不可な振る舞いを見せるシステムを「複雑系」と呼ぶ」が、そこでのカオス理論や自己組織化理論の研究から生まれたのが「創発」という運動論である。「創発」とは、部分の単純な総和にとどまらない性質が、全体として現れることである。そしてこの創発こそが、イノベーションをもたらす」という解説を筆者は授業で加えて行っている。

ところで、こうした「システム思考」を取り入れた「キャリア開発」や「知の探究」の授業で理想としている教師像は、紺野登・野中郁次郎（2018）が提唱する「構想する自由人」である。「構想力」は既存の制度や容赦ない変化にとらわれないための力であり、そうした力を鍛えるものとして、リベラルアーツ（教養）が浮上してくる。創造やイノベーションのための「構想力」を身に付けるために、「学問を要素還元主義的、数学的な真理探究の世界から、もっと人間的な想像力や全体をまとめる総合力の世界へ取り戻そう」とすることが教師のナラティブ・ケイパビリティ（物語る能力）として求められている。

## おわりに

これまでの本稿の内容を総括すれば、イメージの言語化により感性和論理に同時に働きかける「アート思考」、問題解決と価値創造のための「デザイン思考」、要素還元の限界を超えて全体統合を目指す「システム思考」を取り入れた神田外語学院での「キャリア開発」や「知の探究」という授業での理論研究と教育実践を紹介して

きた。

語学力と教養を備えた人材育成に力を入れる神田外語大学学長の宮内孝久は、『言葉は世界をつなぐ平和の礎』という建学の理念にある通り、言葉を通じて世界とコミュニケーションし、共感や妥協を経験しながら人間関係を築くことに意味がある。コミュニケーションを有意義にするのは、論理性と感性である。これを磨くために、リベラルアーツ（教養）に力を入れている」（朝日新聞、2018年11月26日、10面）と複眼的に世界を見ることの大切さを説いている。まさに、筆者が神田外語学院での「キャリア開発」や「知の探究」という授業を通じて目指したい方向性を的確に示しているといえよう。

本稿では、「アート思考」、「デザイン思考」、「システム思考」に関する理論研究や教育実践を紹介してきたが、この文脈で、最近あらためて注目されているのがダニエル・ピンク（2006）である。ダニエル・ピンク（2006）は、これからの「ハイ・コンセプト」の新しい時代に求められる「6つの感性（センス）」について先駆的に、次のように整理している。

**（1） 機能だけではなく「デザイン」**

商品やサービス、あるいは、体験やライフスタイルにおいても、もはや単に機能的なだけでは不十分だ。外観が美しく、感情に訴えかけてくるものを創ることは、今日、経済面において不可欠なことであり、個人のためにもなることである。

**（2） 議論よりは「物語」**

情報とデータがあふれた今日の生活では、効果的な議論を戦わせるだけでは十分ではない。必ず、誰かがどこかであなたの議論の盲点を突き、反論してくるからだ。説得やコミュニケーション、自己理解に肝心なのは、「相手を納得させる話ができる能力」なのである。

**（3） 個別よりも「全体の調和」**

「産業の時代」と「情報化時代」の大半を通じて、何かに焦点を絞ったり、特化したりすることが重視されてきた。だが、ホワイトカラーの仕事がアジアへ流出し、ソフトウェアに取って代わるようになるにつれ、その対極にある資質に新たな価値が見出されるようになった。それはバラバラなものをひとまとめにする能力で、私が「調和（シンフォニー）」と呼んでいるものだ。今日、最も重視されるのは、分析力ではなく総括力、つまり全体像を描き、バラバラなものをつなぎ合わせて印象的で新しい全体観を築き上げる能力である。

#### （４） 論理ではなく「共感」

論理的思考力は、人間に備わった特徴の一つである。だが、情報にあふれ、高度な分析ツールのある世の中では、論理だけでは立ち行かない。成功する人というのは、何が人々を動かしているかを理解し、人間関係を築き、他人を思いやる能力のある人である。

#### （５） まじめだけでなく「遊び心」

笑い、快活さ、娯楽、ユーモアが、健康面でも仕事面でも大きな恩恵をもたらすということは、数多くの例により証明されている。もちろん、まじめにならなければならない時もある。だが、あまり深刻になりすぎるのは、仕事にとっても、満足の行く人生を送るためにも、悪い影響を及ぼすことがある。「コンセプトの時代」では、仕事にも人生にも遊びが必要なのだ。

#### （６） モノよりも「生きがい」

私たちは、驚くほど物質的に豊かな世界に住んでいる。それによって、何億もの人が日々の生活に苦しむことから解放され、より有意義な生きがい、すなわち目的、超越、精神の充足を追い求められるようになった。

筆者は、こうした「６つの感性（センス）」に関して、（１）はデザイン思考、（２）はアート思考、（３）はシステム思考に直接的にそれぞれ関連しており、（４）（５）（６）は３つの思考の共通基盤と

して関連していると考えている。

最後に、本稿で述べてきた理論研究と教育実践を踏まえて、VUCA（変動性、不確実性、複雑性、曖昧性）時代や AI（人工知能）時代を生き抜くための組織開発や批判的精神を有した人材育成を企図した新たな教育メソッドに関する試論を展開し、今後、筆者が挑戦したい「キャリア開発」や「知の探究」に関する授業の展望を述べたい。

筆者は、かつて「キャリア開発：特別編」の授業として、美術館・博物館というサードプレイス（自宅や学校とは離れた心地のよい第三の居場所）を活用したアウトドア型の授業とケースメソッドの一体的導入により、未来のキャリア開発に向けた創造的思考と実践のための新しい場と知の探究の機会の提供をねらいとして実践したことがある。

具体的には、オリエンテーション（問題提起）⇒講義（自己の内省）⇒美術館・博物館での展示鑑賞⇒講義（ケースメソッド）というステップで授業を学内外で展開した。まずオリエンテーションでは、「キャリア開発：特別編」の背景と問題意識を共有した。次に講義では、各自の未来のキャリア開発に向けた内省（現状把握、課題整理、将来へのマイルストーン設計）を行った。最後に3日間に分けて、①アド・ミュージアム東京では午前中に常設展・企画展「日本雑誌広告賞展」を鑑賞して、午後に「企業の広告戦略」に関するケースメソッド、②21\_21 DESIGN SIGHT では午前中に企画展「アスリート展」を鑑賞して、午後に「スポーツ科学」や「スポーツビジネス」に関するケースメソッド、③国立新美術館では午前中に企画展「草間彌生展」を鑑賞して、午後に「アートと社会」に関するケースメソッドを行った。

今後は、こうした美術館・博物館というサードプレイスを活用したアウトドア型の授業に、美術史（様式史など）や美術理論（イコノロジーなど）についての十分な知識や教育を行った上で「アート思考」を養成するための西洋美術・日本美術の絵画鑑賞を取り入れ

たい。また問題解決型の「デザイン思考」ではなく、日本の現代美術家である長谷川愛のようなバイオアート作品における問題提起型の「スペキュラティブ・デザイン（未来の起こりうる姿を作品として提示することで、社会に対して問いを投げ掛けるデザインの方法論）」(アンソニー・ダン他(2015)、ロザンヌ・サマーソン他(2017))について考える機会を持ちたい。さらに「システム思考」の養成では、先端 IT を活用して新たな価値・サービスを生み出す「イノベーション創発人材」の育成をねらいとしたカリキュラムも組み込みたい。こうした新たな技法の探究を行うことで、就職・大学編入・留学に向けた「キャリア開発」や幅広い教養を高めることをねらいとした「知の探究」という授業を確実に進化させることができると信じている。

## 参考文献

- 阿部祐太、2018、『バウハウスとはなにか』阿部出版
- 石川一郎、2016、『2020年の大学入試問題』講談社現代新書
- 石川一郎、2017、『2020年からの教師問題』ベスト新書
- 隠岐さや香、2018、『文系と理系はなぜ分かれたのか』星海社新書
- 岡崎大輔、2018、『なぜ、世界のエリートはどんなに忙しくても美術館に行くのか？』SBクリエイティブ
- 各務太郎、2018、『デザイン思考の先を行くものーハーバード・デザインスクールが教える最先端の事業創造メソッド』クロスメディア・パブリッシング
- 小林敦、2012、「共進化するテクノロジー・デザインの可能性ーパネック、ノーマン、ラトゥール、カロンの社会デザイン学ー」『21世紀社会デザイン研究』11、pp.87-96
- 小林敦、2013、「野生のデザイナーー『技術と社会の共進化』および『人間の共感覚』を巡る思考と実践ー」『21世紀社会デザイン研究』12、pp.47-59

- 小林敦、2014、「ソーシャルロボットのアーキテクチャ試論ー人間とロボットが共生する未来社会の実現に向けてー」『21世紀社会デザイン研究』13、pp.55-69
- 小林敦、2015、「AIとMIの融合による創造性の開発ー人間と機械の協働に向けた新しいテクノロジー・デザイン教育の展望ー」『21世紀社会デザイン研究』14、pp.55-64
- 小林美香、2005、『写真を〈読む〉視点』青弓社
- 紺野登・野中郁次郎、2018、『構想力の方法論』日経BP社
- 佐宗邦威、2015、『21世紀のビジネスにデザイン思考が必要な理由』クロスメディア・パブリッシング
- 千住博、2014、『芸術とは何かー千住博が答える147の質問』祥伝社新書
- 名和高司、2018、『コンサルを超える 問題解決と価値創造の全技法』ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 増村岳史、2018、『ビジネスの限界はアートで超えろ！』ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 山口周、2017、『世界のエリートはなぜ「美意識」を鍛えるのか？ー経営における「アート」と「サイエンス」』光文社新書
- アンソニー・ダン、フィオーナ・レイビー、久保田晃弘[監訳]、大野千鶴[翻訳]、2015、『スペキュラティブ・デザイン 問題解決から問題提起へー未来を思索するためにデザインができること』ビー・エヌ・エヌ新社
- ダニエル・ピンク、大前研一[訳]、2006、『ハイ・コンセプトー「新しいこと」を考え出す人の時代』三笠書房
- ニール・ヒンディ、長谷川雅彬[監訳]、小巻靖子[翻訳]、2018、『世界のビジネスリーダーがいまアートから学んでいること』クロスメディア・パブリッシング
- ロザンヌ・サマーソン、マーラ・L・ヘルマーノ、久保田晃弘[監訳]、大野千鶴[翻訳]、2017、『ロードアイランド・スクール・オブ・デザインに学ぶクリティカル・メイキングの授業ーアート思考+



デザイン思考が導く、批判的ものづくり』ビー・エヌ・エヌ新社  
ロベルト・ベルガンディ、八重樫文・安西洋之[監訳]、2017、『突  
破するデザイナーあふれるビジョンから最高のヒットをつくる』  
日経 BP 社



小宮山博仁（著）  
『本物の学力が身に付く新聞コラム活用術』  
ぎょうせい, 2009年8月（刊）, 175頁

神田外語学院非常勤講師 飛鳥井郁枝



要約：本学院で開講されている共通必修科目の「キャリア開発 2II」の授業では、日経新聞を教材として用いている。多角的視点からキャリアの本質を問いただしていくことを目的とし、記事を元にケーススタディやグループワークを行う。また、国際エアライン科の専門科目「時事研究」においても新聞等を補助教材として授業を行っている。本書では、新聞のコラムを活用し「読解力」「仕事力」「生活力」の向上を目的とし、学習場面における様々な活用例を紹介している。就職や進学（編入学や留学など）を見据え、参考になる、新聞を用いた授業の方法や観点について述べていく。

## 1、本書の概要

新聞のコラムを活用して、PISA型読解力を身に付け、「仕事力」や「生活力」を向上させることが本書の目的である。第1章と第2章では、「今なぜ読解力なのか」を論じている。前章を踏まえ、第3章では、「仕事力」や「生活力」を向上させる読解力は、どのようにすれば身に付くかを述べている。

本書の特徴は、新聞の読み方を指南する実用書の域を超えて、「仕事力」や「生活力」の基になっている「読解力」に着目している点である。OECD(経済開発協力機構)が2000年から始めた国際的学力調査PISAは、「仕事力」や「生活力」を高める働きをする能力を開発することを目的としており、これまでの読解力と区別するために「PISA型読解力」と名付けている。混迷化した社会において、他者と協力して様々な問題を解決していく能力(コンピテンシー)が求められる昨今、一人ひとりが社会の出来事や地球規模の出来事に関心を持ち、知恵を出し合って「仕事」をし「生活」をしていく重要性を著者は強調している。

第3章は実践編となっており、①新聞コラム②キーワード③気をつける言葉と読み方④コラムを読むときのポイント⑤コラムのタイトル例⑥コラムの要約例⑦タイトル例へのコメントと添削例⑧要約へのコメントと添削例⑨コラムに対する意見⑩意見へのコメント⑪発展学習への導き⑫調べ方のヒントという構成となっている。22のコラムを題材に、順を追って網羅的にインプットとアウトプットができるため、教材としての活用も可能な内容である。

## 2、授業への応用

筆者は、2018年4月より専門学校神田外語学院の非常勤講師として、共通必修科目「キャリア開発 2II」、国際エアライン科専門科目「時事研究」、英語専攻科必修科目「ビジネスディベロップメント演習」の3科目を担当している。「キャリア開発 2II」では主教材として、「時事研究」では副教材として新聞を用いている。また、「ビジネスディベロップメント演習」においても補助教材として新聞記事を用いることがある。新聞購読数が減少している昨今、学生にとって新聞そのものに触れる機会がほとんどなく、新聞を読むこと自体が「体験学習」となっている。スマートフォンでニュースを読むことが標準行動になっている学生たちの中には、紙媒体で活字を読むことに抵抗感や負担感を感じている者も多い。また、一つの記事を完読することに時間を要し、内容の理解まで到達できない学生も見受けられる。使われている用語の難しさや、新聞記事特有の文章表現に慣れていないことも一因だと思われる。

ここで注目したいのが「コラム」の活用である。新聞社によって、若干の違いはあるが、編集員により比較的平易な言葉で綴られているコラムは、新聞を読みなれていない学生にとっても読みやすい。コラムによっては、丁寧に背景を説明している場合もあり、テーマの理解に役立つ。また、コラムの特徴として、執筆者の意見が添えられていることも多く、その意見に対し、学生自身がどう考えるか思考の訓練として用いることも可能である。大学編入を目指す学生にとっては小論文の試験対策にもなりうる。経済面、政治面、社会面など学生にとって難度が高い記事を読む前に、導入としてコラムを用いることも授業の展開の一つとして検討できるであろう。

### 3、 シラバス検討

次項に掲載したのは、2019年度2学期の共通必修科目「キャリア開発2II」のシラバスである。第2回から第5回までは、日経新聞を読み、ケーススタディを検討する回である。ここで、第2回や第3回では、コラムを用いて授業を行うことにより、新聞に対する抵抗感や負担感を低め、「自分ごと＝身近な時事」として内容を捉えられるトレーニングが可能ではないかと考える。また、学生が関心を持ちそうな「文化」や「就活関連」などがテーマに挙げられたコラムを意図して選定することも、導入期では重要である。コラムを授業の導入として活用することで、その後の記事読解、教材作成に対する自己効力感を高められるのではと考える。

### 4、 まとめ

新聞は、時事研究やキャリア関連の授業で教材として用いるだけでなく、その教材を扱ったことにより得られる学生の「自己効力感」にも大きな影響を与えると考える。学生の理解度に応じた新聞の活用について今後も実践と探求を続けていきたい。

了

## 2018年度 2学期授業シラバス

| 学年(Year) | 科目種    | 学科・コース(Course Name) | 担当教員(Teacher) |
|----------|--------|---------------------|---------------|
| 2年次      | 共通必修科目 | 共通科目                |               |

| 科目名(Subject)                                                                                                                          |          |                                   | レベル(Level)           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------------------------------|----------------------|
| キャリア開発 2II                                                                                                                            |          |                                   | -                    |
| 科目コード(Subject Code)                                                                                                                   | 学期(Term) | 単位数(Credit)                       | 使用言語(Lang)           |
| 1612                                                                                                                                  | 2学期      | 2単位                               | 日本語                  |
| 科目のねらい(Objective)                                                                                                                     |          |                                   |                      |
| 1. 「働くとは」「企業とは」「生きるとは」、日々のニュースをベースにその文脈の裏側にある歴史的、社会的、政治的、経済的、技術的背景を理解し、多角的視点からキャリアの本質を問いただしていく。<br>2. 協働学習の実践を通じ、コミュニケーション能力の養成に取り組む。 |          |                                   |                      |
| 科目内容(Subject Description)                                                                                                             |          |                                   |                      |
| 1. キャリア開発2での学びを体系化し、自らの言葉でビジネスやキャリアに関して語れるようにする                                                                                       |          |                                   |                      |
| 成績評価方法(Grading Scheme)                                                                                                                |          | テキスト(Teaching Materials)          | 備考(Other Info)       |
| 出席:50%<br>課題提出:30%<br>授業評価:20%                                                                                                        |          | 日経新聞<br>配布プリント                    | 欠席は1回-6点<br>遅刻は1回-2点 |
| 週                                                                                                                                     | 日にち曜日    | 授業内容・学習目標(Teaching Syllabus)      | 備考(Other Info)       |
| 第1回                                                                                                                                   |          | オリエンテーション                         |                      |
| 第2回                                                                                                                                   |          | 日経新聞を読む & ケーススタディ(コミュニケーション)      |                      |
| 第3回                                                                                                                                   |          | 日経新聞を読む & ケーススタディ(経営戦略)           |                      |
| 第4回                                                                                                                                   |          | 日経新聞を読む & ケーススタディ(マーケティング)        |                      |
| 第5回                                                                                                                                   |          | 日経新聞を読む & ケーススタディ(キャリア)           |                      |
| 第6回                                                                                                                                   |          | 教材作り グループ単位で作成                    |                      |
| 第7回                                                                                                                                   |          | <前半> ①グループ授業 ②グループ授業 <後半> ポイントの講義 |                      |
| 第8回                                                                                                                                   |          | <前半> ③グループ授業 ④グループ授業 <後半> ポイントの講義 |                      |
| 第9回                                                                                                                                   |          | <前半> ⑤グループ授業 ⑥グループ授業 <後半> ポイントの講義 |                      |
| 第10回                                                                                                                                  |          | <前半> ①グループ授業 ②グループ授業 <後半> ポイントの講義 |                      |
| 第11回                                                                                                                                  |          | <前半> ③グループ授業 ④グループ授業 <後半> ポイントの講義 |                      |
| 第12回                                                                                                                                  |          | <前半> ⑤グループ授業 ⑥グループ授業 <後半> ポイントの講義 |                      |
| 第13回                                                                                                                                  |          | 発表まとめ                             |                      |
| 第14回                                                                                                                                  |          | ビジネスキャリア & 授業アンケート                |                      |
| 第15回                                                                                                                                  |          | まとめ                               |                      |

社会を生き抜くための人文学  
-フランスを用いたケースメソッドの可能性-

高橋 梓（近畿大学）

松井 真之介（神戸大学）

山川 清太郎（京都学園大学）

1. はじめに

我が国の人文系教養教育が置かれた状況の厳しさは、大学教育に携わる人間であれば誰もが実感することであろう。報告者らが担当するフランス文化教育の領域も例外ではなく、フランス語履修者の全国的な減少と連動し、フランス語・フランス文学の専修課程（いわゆる「仏文科」）の廃止が珍しくない状況にある<sup>1</sup>。

しかしフランス文化教育は本当に社会の役に立たないのだろうか<sup>2</sup>。

たとえばフランス文学は、自分や他者の心理を理解し、社会的人間関係を分析するために有効だ。文学愛好家であれば、自身が遭遇した事件を文学作品に当てはめ、当事者の心理を慮った経験があるのではないだろうか。また、言語学は言うまでもなく他者の言語（コード）を理解し、コミュニケーションを取るために有効なものである。これは外国語に限らない。日本国内であっても、世代や職種によって異なるコードに直面し、相互コミュニケーションに苦労した経験は誰もが持ちうるはずだが、言語学はそのような問題を解決す

<sup>1</sup> 伊川 徹「崖っ淵のフランス語をどう救うか？」『Rencontres 17』2003 年、pp. 41-43。

<sup>2</sup> このような問題提起は決して珍しいものではない。2016 年にはシンポジウム「フランス文学を次世代へいかに伝えるべきか」（神戸大学）が開催され、報告者（高橋）もパネリストを務めた。

るためのヒントをくれるものであろう。多数の移民が複雑な社会を構成するフランスを分析する社会学は、マイノリティの置かれている状況を理解し、少数派の気持ちを汲み取るために有効である。移民やLGBTの問題が日常の話題となりつつある日本において、社会的な視座を養うことが意味を持つことは言うまでもない。

このようにフランス文化教育は社会的な実用性を湛えた学問分野である。とすれば我々はフランス文化教育を「机上の学問」から解き放ち、社会的実用性と結びつけるような授業を設計する必要がある。だが、フランス文化教育の実用性は「職業スキル」とは異なり、「実人生の中で意味を発揮する」という特質がある点を認めねばならない。すなわち具体的な職業に従事するための「職業訓練」としてではなく、広く社会で必要とされる汎用的技能（ジェネリックスキル<sup>3</sup>）の育成として、フランス文化教育を捉え直す必要があるのだ<sup>4</sup>。これこそが実用的なフランス文化教育を実現するための大きな障壁であると言ってよい。社会で起こりうるコンフリクトに備えるためには、コンフリクトをあらかじめ体験させ、解決方法を探るトレーニングが有効となるが、大学の授業内で社会問題を再現することには大きな困難が伴うのである。まとめると、フランス文化教育をはじめとする人文系教養教育が社会的実用性を欠いていると見なされるのは、「学問の形態上、受講者が社会的実用性を実感できない」ということが大きく関係していると考えられるのだ。

<sup>3</sup> ジェネリックスキルについては杉原真晃「〈新しい能力〉と教養—高等教育の質保証の中で—」（松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』、pp.109-110）を参照。ジェネリックスキルの内実は研究者・実践者によって異なるものであるが、報告者らは特に学習者のコンピテンシー（対課題基礎力・対自己基礎力・対他者基礎力）を高めることをフランス文化教育の目的としている。

<sup>4</sup> フランス文化教育とジェネリックスキルの結びつきの親和性の高さに関しては、報告者（高橋）の「プルーストとジェネリックスキル—『国際化と異文化理解』の実践例—」（『近畿大学教養・外国語センター紀要（外国語編）』第7巻第2号、2018年、pp. 67-81）で明らかにしている。



本ワークショップが取り入れるケースメソッドは、人文系教養教育の前に立ち塞がる「社会問題の再現」を解決させてくれるものである。実際の社会問題に取材した「ケース」を用いてグループ討議を行うケースメソッドは、経営学の分野を中心に注目を浴びる新たな教授法である<sup>5</sup>。ケースメソッドを使うと、我々は架空の社会問題をロールプレイすることが可能となる。各々がケースを通じて社会問題の中心に在ることを実感した上で、具体的なフランス文化教育を行うことにより、「フランス文化を社会問題に当てはめ、解決方法を導き出すトレーニング」が可能となるのではないだろうか。つまりケースメソッド教授法とフランス文化教育を組み合わせることで、人文系教養教育を実用化するための手法を身につけることこそが本ワークショップの目的である。以降、イノベーティブ・クラスルーム・プラクティスカンファレンス2018（以下ICPカンファレンス2018）で開催したワークショップを振り返る形で、我々のケースメソッド教授法の内容を詳述することとする。

## 2. ワークショップ進行手順

ワークショップは3～4人のグループに分かれ、①ケース読解、②レクチャーを聴く（ジグソー法）、③ポスター制作、という流れで進む。ICPカンファレンス2018では7名の参加者を3名・4名のグループに分けた。各グループではリーダーを一人決め、意見の統一を行ってもらおう。以下、手順に従って説明を行う。

### ① ケース読解

参加者にはケースを通じて「語り手の視点」に同化してもらおう。

<sup>5</sup> 経営学におけるケースメソッドの実践例として、高木晴夫監修、竹内伸一著『ケースメソッド教授法入門 理論・技法・演習・ココロ』（慶應義塾大学出版会、2010年）が挙げられる。近年では中原淳（立教大学）と河合塾の「マナビラボ」が、ケースメソッドを用いた教育機関のリーダー育成プロジェクトを展開している。

つまりグループ全員で「一人の人格」として動くことをあらかじめ指示し、読解を行わせる。理解を促進するためにワークシート1(参考資料参照)に記入することを課す。以下の\*\*\*内に、実際に使用したケースを提示しておく。

---

~~\*\*\*~~

### 本格中華料理店・光宮のハラスメント被害

橋本圭介(27)は憂鬱な気持ちで職場の扉を開けた。連日の残業の疲れが取れていない。しかし、そんな弱音を吐ける状況ではない。橋本の負担など、後輩の柴田智也(23)に比べたらはるかにましだからだ。柴田は今日出てくるのだろうか。

中華料理店・光宮(こうきゅう)は、本格的な中華料理を安価で提供する地元の有名店だ。地方全域に広がる外食チェーン店「はたけやま」の顔とも言うべき老舗である。以前ほどの賑わいはないにせよ、地元民に愛されたレストランである。

橋本はその地方の大学に通っていた。学生時代に半年間フランスに留学する機会があり、そこでカフェやレストランに通ううちに世界中の食生活に溶け込む中華料理に強い関心を抱くようになった。そんな経験から地元の有名企業である「はたけやま」への就職を志願したところ、幸運にも営業としての採用が決まったのだ。その研修先が有名店の光宮であった。橋本は期待に胸を膨らませて研修に挑んだが、その気持ちは一気に不安へと変わった。

研修初日、先輩社員の岸田の指揮の下、アルバイトの学生たちと一緒に勤務を開始した日のことである。厨房から怒鳴り声が聞こえてきた。アルバイトの男子学生が、料理長の中西に怒鳴られている

のだ。光宮は「はたけやまグループ」の店だが、元々は料理長の中西が始めた個人店であった。中西の役職は株式会社的には部長であるが、実質はオーナーであり、親会社の社長である畑山であっても頭が上がらない。いわば光宮のドンである中西が、男子学生を怒鳴りつけているのだ。「まったく・・・大学生は使えない！常識がないんだよ！」ものすごい剣幕の怒りを目の当たりにして、橋本は岸田に理由を尋ねた。

岸田「あのバイトが皿を洗おうとして出したときの水の量が足りなかったみたいでね」

そんな理由で？皿洗いの水の量が少ないだけで？そこまで怒るようなことか？

次の日も、その次の日も男子学生は些細なことで怒鳴られ続けた。

研修後、橋本は「はたけやまグループ」のチェーン店である安価なラーメン屋「チャイナボーイ」で四年間勤務した。チャイナボーイは有名デパートの地下にあり、忙しい職場であったが、店長やバイトとの関係は良好であり、光宮の雰囲気とはまるで違っていた。会社から支給される給料は手取りで20万ほどだったが、ボーナスも出る。シフトはデパートの営業時間に基づいているため、労働時間も常識的なものであった。この四年の間に橋本は結婚して一児の父となり、公私ともに順風満帆な日々を送っていた。そんな中、橋本は光宮への異動を告げられた。中西の元で働く――橋本はじわじわと不安がわき上がるのを感じた。

光宮への異動が決まり、橋本は勤務前に先輩の岸田のフォローを受けながら、営業部の若手としてホールでの接客と学生アルバイトの管理を担当することとなった。しかし橋本は勤務表を見て驚いた。研修の頃には十名ほどいた学生バイトが今は四名しかいないのだ。橋本「岸田さん、バイトはこれだけなんですか？」

岸田「うち、すぐやめちゃうんだよね」

橋本「なら、このバイトだっていつまで持つか分からないですよ」

岸田「いや、この子たち意外と長いんだよ。みんな二年くらい働いているんじゃないかな」

橋本「二年も！すごいですね。学生なのに、根性あるなあ」

素直に驚く橋本に、岸田は複雑な表情でこう返した。

岸田「今のターゲットは柴田君だからね。バイトはやりやすいんだよ」

柴田は勤務二年目の正社員だ。柴田は勤務初年度から光宮で働いているので、橋本はまだ会ったことがない。そして岸田によると、今の中西の「ターゲット」は柴田らしいのだ。

地元の出身で、近隣の公立大を卒業した柴田は、そのまま地元の光宮に就職した。家庭の事情で県外に出るという選択肢を持つことができず、奨学金を借りながら大学を卒業したらしい。しかも今は両親の体調がよくないこともあり、実家暮らしを続けているそう。

勤務初日の朝、橋本は店舗裏のロッカールームで柴田と会い、挨拶を交わして自己紹介をした。細身で長身の柴田は、どこにでもいる普通の若者といった印象だ。だが表情が暗く、口数も少ない。着替えの最中もほとんど口をきかず、そのまま厨房からホールへと消えていった。そしてその日、柴田は何度も中西に怒鳴られていた――

柴田が「ターゲット」になったのは実に些細なことであつたらしい。その前の「ターゲット」だった男子学生が辞めてしまい、しばらくは職場に平和な空気が漂っていた。そんな折に勤務を始めた柴田に不運が襲った。ホールで注文を取る作業が一段落し、柴田が厨房の掃除を手伝い始めたときである。

中西「その皿を拭いておいて」

柴田は目の前の布巾で皿を拭き始めた。それを見た中西の声のトーンが急に変わる。

中西「あ？お前、何使ってるんだ？」

柴田が手にしていたのは普通の布巾である。しかし、その布巾は厨房のまな板の隣に畳んであった布巾であった。それは厨房の作業中に使用するものなのだ。

中西「それは厨房で使うものだろ？皿を拭く布巾はそっちにあるんだよ！」

急に怒鳴り出す中西を見て、柴田はうろたえた。柴田はただ単にその布巾を厨房で使うことを知らなかったのだ。知っていたら当然所定の布巾を使うだろう。

中西「まったく、常識がねえな！お前、大卒だってな。だいたい大学なんてのはな、やることがない人間がいくところなんだよ。俺はこの仕事をやっているから大学なんて必要ないんだよ。お前みたいな人間がいるから世の中がおかしくなるんだ！そう思うだろ！？」

いきなりの剣幕に、柴田は何も言い返せぬまま立っていたら、中西はこう言い残した。

中西「お前も使えないやつだな」

そしてこの日から柴田が新たな「ターゲット」となった――

橋本は歳が近い先輩社員の佐々木から柴田のこの顛末を聞いた。布巾を間違えて使ったくらいで怒鳴り散らし、仕事と無関係な部分にまで口を出し、全人格を否定する。研修中に橋本が目にした光景とまったく同じだった。

これではアルバイトが居着くわけもない。だが、今いるアルバイトにとって「幸運」なのは、中西の矛先が社員の柴田に向かっていることだ。自分たちに矛先が向かない限り、客数が減っている光宮のアルバイトはさほど大変なものではない。

初勤務から一ヶ月、橋本は柴田が怒鳴られる様子を何度となく目

にすることになった。人間は萎縮すると、行動に余裕がなくなり、全てに迷いが生じて動きが遅くなる。客にお茶を一つ出すのも、分量はどうするべきか、持って行くタイミングはどうするべきか、お盆の真ん中に乗せればいいのか、そもそもお盆を使っていいのか…。そこで行動が遅くなったことがまた中西の逆鱗に触れ、厨房から怒鳴り声が飛ぶ悪循環に入る。

中西「お前みたいなやつは社会のどこでも使えないぞ！なあ、みんなそう思わないか？」

中西はこのように周りの人間に同意を求め、巻き込んでいく。中西の下で働く調理師の武藤と林は、職人の流儀で「親方」が言うことにうなづくしかない。また、先輩社員の岸田や佐々木も、巻き添えを食らわぬように笑ってごまかす。橋本自身も「こいつ、どうすればいいと思う？なあ、橋本！」などと振られ、その度に曖昧な笑みを浮かべるしかできない。

たちが悪いのは、それをアルバイトの学生にも強要することである。女子のアルバイトの前で柴田をなじりながら、「君たちの方が使えるね」「こんな社会人になっちゃ駄目だぞ」と言い放つ光景も珍しくない。柴田のプライドが切り裂かれる一方で、若い大学生たちは自分たちが「役立つ存在」であると告げられるのだ。彼らは中西の言葉を真に受け、柴田を見下している。つまり光宮は「一人が犠牲になれば比較的平和な職場」なのである。

アルバイトが減少した光宮ではシフトが追いつかず、柴田はもちろん、橋本、佐々木、岸田ら社員も積極的にホールに出て、注文やレジ打ち、終了後の清掃も行わなければならない。中西ら料調理師たちは翌日の仕込みを終えると帰宅するが、社員は通常の事務仕事深夜まで食い込んでしまう。子育ては妻に任せきりになり、家族のストレスもたまっている。

だが、柴田の心労はいかばかりだろうか。中西のパワーハラスメ

ントを連日のように受け、余裕のない生活を深夜まで続けている。中西たちが帰ったあとであっても、柴田は余裕を取り戻せず、些細な作業でミスが続き、仕事は長引くばかりだ。

普通に考えると、辞めるという選択肢もある。だが中西は逃げ道を潰すように、「ここで通用しなかったら社会のどこでも通用しない」「他の店はこんなものではない」など、柴田の自信を打ち砕いていく。そもそも、少ないとはいえ正社員としての給料もボーナスも支給され、待遇はそれなりだ。柴田の家族にとっても光宮での稼ぎは欠かすことができない。

つかの間の休憩中、二人だけになったロッカールームで橋本は柴田に話しかけた。

橋本「柴田君…大丈夫？毎日こんな感じで」

柴田「いえ、仕事がもらえているだけでも……僕要領悪くて…いつもすみません」

橋本「いや、柴田君が悪いわけじゃなくてね……」

話が途切れ表情が消えてしまった柴田の顔を見ると、橋本は胸が苦しくなった。理由なく怒鳴られ、萎縮して失敗してはまた怒鳴られてしまう環境に身を置いているだけである。

柴田は悪くない。でもそう心で思っているだけではどうしようもない。このままでは柴田が潰される。もう手遅れかもしれない。なら精神を壊す前に辞めてしまえばいい——そこまで考えて、橋本は恐怖を覚えた。柴田が辞めたら次の「ターゲット」は柴田の次に若い自分ではないか？自分が柴田の立場になったら？「仕事を辞める」などできるか？子供も小さく貯金も少ない。家族は俺の給料を当てにしている。悪いのは中西なのに、なぜ自分がやめなきゃいけない？この店をボロボロにしたのは、ふんぞり返っている国王・中西ではないか？

中西をどうにかしなければいけない——だがどうする？先輩社員の岸田と佐々木は中西の性格をわかっており、内心困っていることだろう。だが年齢は中西が上である。役職は中西が部長であり、岸田も営業の部長、佐々木は係長だ。社長の畑山はたまに店に来るが、年齢は中西より下である。二代目の社長である畑山は岸田よりも若く、佐々木とさほど変わらない。先代の畑山社長が中西の個人店を光宮の系列にする代わりに三顧の礼で迎えたため、中西は二代目の畑山社長に対しても横柄な態度を取る。だが、光宮に働きかけるためには、この三人の社員と協力しなければ始まらない。

厨房はどうだろうか。調理師の武藤と林はともに四十年配で、役職は課長である。中西への反感はあるだろうが、仕事が終われば一緒に飲みに行くなど、プライベートでも交流はあるようだ。アルバイトの四名は仕事以外で社員と特に交流はない。

かつての人気店・光宮は、もはやパワーハラスメントが吹き荒れ、長時間労働を強いられるブラック企業になってしまった。「この状況を改善しなければならぬ」橋本が決意したそのとき、ふいに脳裏にフランス留学中に受けた講義の記憶が甦った——

問1 ケースを読み、「ワークシート1 ケースの要約」を簡潔に埋めてください。

問2 橋本はフランス文化に関する専門知識を利用して光宮の職場環境を改善しようと考えています。あなたが橋本なら、どんな順番で、誰と協力し、どのような方法で職場環境を改善するか検討してください。

\*\*\*

参加者はまず個人でケースを読解し、問1に従いワークシート1



で要約に取り組んでもらう。それを参考に、グループ内でリーダーを中心に意見を統一してもらう。この作業を終えたら、参加者全体でワークシートの内容の共有を図る。備え付けのホワイトボードを使用し、各グループにワークシート1の質問内容について述べてもらう。グループによって回答にズレが生じているため、情報の全体共有を行うことによって参加者が複眼的な視点を持つことが可能となる。

Azunyan-Project 2018 http://azunyan-project.com 1/3

ワークシート1 ケースの要約

このケースを簡単に説明してください。

1. 文章の視点は誰？（誰の目線で見られているか）

（人物名： ）

2. 文章の視点の人物から見ると、問題を抱えているのは誰？

（人物名： ）

3. その問題とはどのようなもの？

4. 文章の視点の人物は、その問題についてどうしたい？

【その他メモ】

所属 氏名

ワークシート1

## ②レクチャーを聴く

ケース読解を通じて問題を把握した後に、ケースの語り手（橋本）がフランス留学中に受けたとされる講義を三名の講師が再現する。この際、参加者はフランス文化研究に触れることになるが、講師が行うのはフランス文化の知見を与えることのみであり、フランス文化とケースの関連付けに関しては参加者自身に行わせるよう注意する。講師が「使い方」までを指定してしまうと、フランス文化の実用性の一面のみが際立ってしまうため、参加者が自由に関連付け

を行うよう促していく。

そのため、本ワークショップではジグソー法を導入し、グループを一度解体する。それぞれのグループメンバーをA, B, Cの三つに区分する。

1グループ A B C

2グループ A (二名) B C

Aは松井のレクチャー、Bは山川のレクチャー、Cは高橋のレクチャー（各10分程度）を聴く。参加者は自分が聴いたレクチャーをもとのグループに戻って残りのメンバーに伝え、共有する。これにより、レクチャーについて参加者自身が意味を考える時間を長く取ることができ、講師の思惑を離れて参加者自身が独自の意味を見出してケースに繋げていくことが可能となる。以下、ワークショップで配布する実際の資料に基づき、\*\*\*内で三つのレクチャーの内容を紹介する。

\*\*\*

#### A. 松井レクチャー

（資料説明）松井レクチャーでは社会学の講義として、フランス共和主義の平等思想に基づく「市民の連帯」の考え方と、平等思想に抵触する可能性を持つ「中間集団（ここではマイノリティと置き換えてもよいだろう）の属性」との相克について、松井が近年実際に行った調査の事例や、最新の動向を挙げつつ説明した。

#### フランスで橋本君が受けた講義 A

講義名：Civilisation（シヴィリザシオン：主に留学生在が受講するフランス社会文化論）

テーマ：フランス革命と市民の権利

### 【概要】

この回では、国王とそれを支えるカトリック教会から「市民」が権力を奪取したフランス革命以降確立されてきた、フランスにおける「平等な市民の『権利』と『連帯』」の考え方を学ぶ。しかし連帯の方法や適用範囲の問題が生じている現実があるゆえ、その問題を克服するためにさまざまな適用方法の実践が試みられていることも併せて紹介する。

### 【橋本君が思い出した講義中の重要箇所】

現在のフランス共和国を成立させる契機となったフランス革命は、団結した「市民」たちが国王から権力を奪い取って、市民が権力の主体になったという点が重要である。そしてそのスローガンが有名な「liberté（リベルテ：自由）・égalité（エガリテ：平等）・fraternité（フラテルニテ：友愛）」である。フランス人はフランス革命で国王から権力を奪取したことをとても誇りに思っており、それは彼らが公教育において革命とその理念を丁寧に学び、実践していることからわかる。しかし、その理念はどのように社会に反映されているのだろうか。フランス人はどのようにそれを実践しているのだろうか。

その一例として、フランス人は社会の「理不尽」に対して、「市民」という単位で集団で異議を唱える、という実践が見られることが紹介された。特に労働環境における「理不尽」に対してはアグレッシブに対抗するという伝統がある。フランスは「マニフ」

（manifestation：デモ）と「グレーヴ」（grève：ストライキ）の国だと言われる。公務員、公共交通機関も頻繁に、容赦なくストを起こし、学生も起こす。ストに巻き込まれ迷惑を被る市民は、スト

に反対するどころか基本的にはストに寛容で、例えば公共交通機関のストにはライドシェアで乗り切るといった形で、ストに共感を示すという。先生が遭遇したり実際に参加したりしたマニフやストの写真、そして2018年10月から始まった「ジレジョーヌ運動」の写真も見た。これらがフランス人の「連帯(solidarité: ソリダリテ)」の実践の形である。

そしてこの連帯の根底には「平等な市民」という意識がある。立場が一緒の「平等な市民」が、例えば経営者や国家など、立場の違うものに対して意義を申し立てたり、理不尽を被ったものに対して、平等な市民として立場を「共有」といった考えがフランス人にはある。一見反抗的だが、いつも反抗的なわけではなく、フランス的に「理不尽でない」と判断されれば、上意下達のシステムは問題なく機能する。つまりフランスでは、社会の「理不尽」に対しては、立場を共有した「平等な市民の連帯」の思想から、権力への異議申し立てとしてデモやストライキという手段によって理不尽に正面对峙することができ、しかも多くの場合は正面突破できることが分かった（結論1）。

ただ、

① 市民は本当に平等でフラットなのか？

という問題と、

② 逆に平等が行き過ぎて平等を押し付ける平等至上主義になったり、平等が自由を奪うことになったりしないか？

という問題が出てくる。

問題①に関しては、実際にはさまざまな「属性」、つまり「それぞれの立場」があるという。例えば宗教、地域、人種、民族、ジェンダーなどの属性がある。しかし、フランスではその属性（立場）は、公の場においてはおおびらに主張してはいけない。フランス

の平等は「一個人」としてのみ保障されるという考えがその根底にあるからだ。

また、問題②に関しては、フランスで属性を主張するには、フランス共和主義に則った理屈、もしくは共和主義に抵触しない理屈が必要だということだ。この点はフランス社会に関する他の授業では聞いたことがないので新鮮だ。その事例として、先生は自身が実際に調査しているという地域語学校、アルメニア学校、イスラーム学校の成立様式を紹介していた。

地域語学校は、地域語とフランス語の「バイリンガル学校」であり、アルメニア学校も民族学校ではなく、アルメニア語とフランス語の「バイリンガル学校」である。またイスラーム学校はイスラーム教育を「オプションで」含む一般の私立学校ということだ。重要なのは、これらは「フランスの国民教育省の教育プログラムに従う、あらゆる子弟に開かれた一般の私立学校」であり、実際はその属性に属する子弟が大半だが、原則として「〇〇人」「〇〇教徒」のためだけに開かれた学校ではないということだ。アルメニア学校にアルメニア系子弟以外の生徒がいたり、イスラーム学校にムスリムでない生徒がいるという話は驚いた。しかし考えてみれば、日本の宗教系の学校だって、例えばキリスト教系の学校なんかキリスト教徒以外が大半であるし、それらと似たようなものだと考えると確かに納得できる。

ここで重要なのは、フランス共和主義の正面突破を避けつつ、その原則をうまく「すり抜ける」理屈と戦略を持って柔軟に運営されているという点だということが分かった（結論2）。

## B. 山川レクチャー

（資料説明）山川レクチャーでは社会言語学として、世界における言語、日本における外国語教育、フランス国内における言語状況に焦点を当て各々の枠組みにおいて生じている言語不平等について

言及し、これらの問題を解決するためには「多言語主義」と「複言語主義」の視点を養うことを説明した。

## フランスで橋本君が受けた講義 B

講義名：社会言語学

テーマ：強い言語と弱い言語、多言語主義と複言語主義

### 【概要】

世界では約 5,000 の言語が用いられており、ひとつの国・地域で複数の言語が用いられている例が大半である。しかしながら、その言語使用が様々な社会問題を生み出している。

### 【橋本君が思い出した講義中の重要箇所】

多くの国では母語以外に「外国語」として複数の言語を学ぶ。例えばフランスでは中学校からドイツ語、英語、アラビア語、中国語、日本語などを学ぶことができる。

自分（橋本君）の母国である日本では、近年、小学校での「外国語教育」が議論されている。しかしながら「外国語」は英語に限られており、大学入試でもセンター試験外国語科目は「英語」を受験する人が圧倒的多数である。果たしてこのような「外国語＝英語」という図式の外国語教育は良いのだろうか。そして、私たちは疑うことなく、この図式を鵜呑みにしていないだろうか。そこには「英語を頂点とした無自覚なヒエラルキー」が存在すると考えられる。

フランスではフランス語以外に、ブルトン語（北西部）、アルザス語（ドイツ国境付近）、コルシカ語（コルシカ島）など、さまざまな「地域言語」が存在する。しかしながら、フランスの公用語は

フランス共和国憲法第2条 《 La langue de la République est le français. 》によってフランス語と定められている。この憲法の元になったのは、1539年にフランソワ1世が司法や行政の場でフランス語を用いることを定めた「ヴィレル＝コトレ勅令」であるが、今から500年前の話であり、現在、フランスは様々な移民を受け入れ「多民族国家」の様相を見せている。フランスの公用語がフランス語だけで良いのだろうか。ここではフランス国内における「フランス語を頂点とした無自覚なヒエラルキー」が存在するのではないだろうか。

このような問題を解決するには「無自覚な暴力」をやめること、つまり「ヒエラルキーの平坦化」である。その方法として「多言語主義」と「複言語主義」を考えると良い。

- 多言語主義…一つの地理的地域に二つ以上の言語変種が存在する状況の中で、その社会レベルの言語的多様性を尊重・促進していくこと
- 複言語主義…一人の人間の中に複数の言語能力があり、現実の場において必要に応じて言語を切り替えながら社会的な課題を解決する状態

つまり、多言語主義の観点では、「同じ国に住む人の多様性を尊重することが必要」であり、複言語主義では「様々な価値観を認め、必要に応じて臨機応変に対応する能力が必要」なのではないか。

権威的な言語が力を発揮する中で個人はどうすればよいのか。多言語主義と複言語主義の立場から、

- 多言語主義が尊重される社会をつくる…ブログ・SNS投稿、デモ、政治家への陳情などで社会に訴える。

- 言語多様性に対応する能力を持つ…自らが複数の言語を習得し、必要に応じて臨機応変に対応する。

などを考えることができる。

### C. 高橋レクチャー

（資料説明）高橋レクチャーではフランス文学（マルセル・ブルースト『失われた時を求めて』）の心理描写に着目した授業を行う。実際に作品から引用を行い、要点を箇条書きでまとめている。自分と社会階層が異なる人物との間に心理的な距離があることで、相手の存在が神話化される、という事例を先行研究に基づいて説明した。

## フランスで橋本君が受けた講義C

講義名：フランス文学概論

テーマ：マルセル・ブルースト（1871-1922）の『失われた時を求めて』に見る社会学的テーマについて

### 【概要】

ブルーストの代表作『失われた時を求めて』は、19世紀～20世紀のフランスを舞台として、小説家を目指す「私」の人生が綴られる。主人公「私」はパリの裕福な家庭に生まれ、サロン（夜会）で貴族社会の凋落やブルジョワジーの躍進を目にする。

### 【講義中の分析箇所】

幼い頃、パリ近郊の田舎町コンブレで復活祭の休暇を過ごす主人公「私」は、貴族階級のゲルマント公爵夫人に強い憧れを抱いている。教会のタペストリーに描かれた神話上の人物にゲルマント公爵夫人を重ね、一目会いたいという思いを強くする。だが、とある結婚式のミサで本物のゲルマント公爵夫人を目にすると、「私」の



憧れは霧散し、幻滅を感じるのだった。

< 第一篇、『スワン家の方へ』 >

私たちは皆、私がどうしても行きたかった散歩道の終着点、つまりゲルマントまで足を伸ばすことはなかった。私はそこに、館の住人たち、つまりゲルマント公爵夫妻が住んでいることを知っていた。ゲルマント夫妻が実在の人物であることは知っていたが、彼らのことを考える時にいつも私が思い浮かべるのは、教会にある「エステル」の戴冠式」の中のゲルマント伯爵夫人のように、タペストリーに描かれた人としてである。(RTP, I. 169)

⇒ ゲルマント公爵夫人＝エステル（旧約聖書「エステル書」）

※ コンブレの「エステル」のタペストリーはゲルマント家の祖先であるゲルマント伯爵夫人をモデルにしていると言われている。

結婚式のミサの最中に、突然、守衛が身体を動かした拍子に、礼拝堂に腰掛けていたブロンドの婦人が目に映った。大きな鼻で、鋭く青い目をしている。首に巻いた絹のスカーフはモーヴ色で、なめらかで新しく輝いているが、鼻の脇に小さなできものがあつた。〔…〕ゲルマント夫人の肖像写真にそっくりで、夫人がやってくるまさにその日に礼拝堂にいるのだから、この人はゲルマント夫人に違いない！私の失望は大きかった。(RTP, I. 172)

⇒ 実際のゲルマント夫人を目にすることでの失望

【プルーストの社会学的読解】

- 異なる社会階層……自分とは別世界
- 自分の世界と異世界の間に横たわる「心理的距離」

- 「距離」が対象を神話化し、幻想を発生・持続させる。
- 現実を知る→神話の崩壊→失望 ※距離の消失

### 【まとめ】

『失われた時を求めて』を「幻想」と「現実」の差異を知った主人公が「現実」に立ち向かう術を模索する物語として再解釈することができる。社会的地位の格差による心理的距離によってもたらされる畏怖の念は「幻想」であり、相手をよく知ることによって解消されるものである。

### 【使用テキスト】

Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu*, tome 1, édition publiée sous la direction de Jean-Yves Tadié, 《Bibliothèque de la Pléiade》, Gallimard, 1987. 引用に際してはRTP, I.という略号を使用し、ページ数を付した。

### 【参考文献】※本テーマをもっと知りたい人のために

Pierre-V. Zima, *Le Désir du mythe. Une sociologie de Marcel Proust*, Nizet, 1973.

阿部宏慈『プルースト 距離の詩学』平凡社、1993年。

\*\*\*

これらのレクチャーをまとめるためにワークシート2を用いる。レクチャー後、参加者はもとのグループに戻り、自分なりのまとめを他のメンバーに伝える。これらの手順を踏むことで、グループメンバーの中で語り手（＝橋本）の人格が形成される。

Asurvey-Project 2018 <http://asurvey-project.com> 2/34

ワークシート 2 フランスレクチャー

必要に応じてこのワークシートにレクチャー内容をまとめてください。

1. あなたが受けたのはどんな講義ですか？（タイトル、テーマ）

2. 講義はどのような内容ですか？（トピック、分析の視点、導き出された結論など）

3. 本ケースの問題解決のために、この講義内容のどのような部分が利用できそうですか？

所属 氏名

## ワークシート 2

### ③ ポスター制作

各グループが三つのフランス文化レクチャーとケースの関連付けを行った後、ケースの間2（橋本はフランス文化に関する専門知識を利用して光宮の職場環境を改善しようと考えています。あなたが橋本なら、どんな順番で、誰と協力し、どのような方法で職場環境を改善するか検討してください）を行う。1時間ほどの作成時間が取れる場合は模造紙と付箋を使用して、じっくりとポスターを作ってもらうが、ICPカンファレンス2018のワークショップは90分尺であり、ポスター制作の時間は20分ほどであった。そのためワークシート3を利用し、参加者の作業手順を明確化することで時間短縮を図った。

Asurvan-Project 2018 <http://asurvan-project.com> 3/3

ワークシート3 個人→グループ共有

|                 | STEP 1          | STEP 2           | STEP 3   |
|-----------------|-----------------|------------------|----------|
|                 | レクチャーで最も重要なことは？ | 問題にどのような対応ができるか？ | 対応の具体案は？ |
| 社会レクチャー<br>(松井) |                 |                  |          |
| 言語レクチャー<br>(山田) |                 |                  |          |
| 文学レクチャー<br>(高橋) |                 |                  |          |

グループ \_\_\_\_\_ メンバー \_\_\_\_\_

8

ワークシート3

A, B, Cの箇所はレクチャーを受けたメンバーが担当し、それ以外に意見があるものは付箋で加筆する。講師はファシリテーターとしてポスター制作を補助する。

完成後、このワークシートを壁に貼り、参加者全員でグループ発表と質疑応答を行う。終了後はリフレクションシートを用いてワークショップの学びを各自が文章化し、定着を試みる。

### 3. 成果と課題

本ワークショップのポイントは、講師はレクチャーを通じてフランス文化研究の知見を与えることに特化し、ケースへの関連付けに参加者自身が行うことにある。そのため参加者はフランス文化の実用化について常に試行錯誤を繰り返さねばならない。

たとえば松井レクチャーにあるフランス式ストライキを日本に直接導入することは無理がある。講師がそのためのヒントを提示することは可能だが、あえてそれをしないことにより、参加者自身がフランス文化を日本の文脈に合わせようと議論を繰り返す。それにより、講師すら想像し得なかった方法が生み出されることも少なくない。言い換えれば、フランス文化研究は「画一的な実用性」をはるかに凌駕する様々な可能性に満ち溢れた学問なのである。本ワー

クシヨップの参加者から回収したリフレクションシートには「人文系の知識を活かす経験を短い時間で経験できた。」「全ての事はやり方や繋げ方次第で繋がることを自分の口から伝えていきたい。」との感想があった。これはフランス文化研究に大きな可能性が残されていることの証左であると考ええる。

他方で参加者がフランス文化研究を日本的文脈に落とし込む中で、解決策が単純な一般論に終始する例も多く見受けられる。ポスターには毎回のよう「飲み会を設ける」「職場の先輩に相談する」といった、フランス文化の知見に基づいたとは思えない対処法が散見される。言い換えると、我々はフランス文化を日本文化の中に取り込む中で、「日本的な発想」の根深さに直面していると言えるだろう。ワークに取り組む中で、日本的な発想をいかにして参加者に客観視させ、フランス文化の知見を社会に役立てていくべきか。その答えは引き続き模索していきたい。



# POSITIVE REACTIONS AMONG JAPANESE COLLEGE STUDENTS TO A LEARNER-FRIENDLY DATA-DRIVEN LEARNING TOOL FOR ENGLISH

Michael H. Brown

Kanda University of International Studies

## ABSTRACT

*Corpus Linguistics has had major effects on English language teaching and learning in the past few decades. Its influence can be seen, for example, in the development of modern dictionaries, grammars, course books, and testing design. Data-driven Learning (DDL), or learning driven by learner access to language data found in corpora, has seen an increase in research interest, too. This interest in DDL has been accompanied by the development of learner-friendly corpora and corpus tools. This paper describes the integration of one such corpus and tool, the Sentence Corpus of Remedial English (SCoRE), into a college English as a Foreign Language course in Japan. This paper also presents survey results of learner reactions to SCoRE and DDL. Although the survey results cannot provide direct evidence for the efficacy of SCoRE or DDL, the results show that learners generally liked DDL and believed SCoRE was a useful tool.*

*Note: This research was originally presented at JALT2017 in Tsukuba, Japan. However, it has never previously been written up or submitted for review as a full paper.*

## INTRODUCTION

In the past few decades, corpus linguistics has had profound effects on several elements of English language teaching and learning (Huang, 2011). For instance, the enhanced capability of linguists to describe real-world language use via corpus research has led to great changes in reference materials for English learners. Now, learner's dictionaries, grammars, and coursebooks regularly tout their 'corpus-based' and 'corpus-informed' characteristics. A pedagogic application of corpora known as Data-driven Learning, or DDL, has also developed over this time period. In DDL, learners interact directly with corpus data; generally speaking, the goal of DDL is for learners to "'discover' the foreign language, and that the task of the language teacher is to provide a context in which the learner can develop strategies for discovery" (Johns, 1991, p. 1), and this may be accomplished by "provid[ing] the evidence needed to answer the learner's questions, and rely on the learner's intelligence to find the answers" (Johns, 1991, p. 2). However, in spite of significant findings of DDL's efficacy across several measures and contexts (meta-analysis),

DDL methods and techniques have not been widely embraced in classrooms (Conrad, 2005; Flowerdew, 2012; Römer, 2006).

Most corpora and tools for analyzing them require special training. A corollary to this point is that there are few corpora and analysis tools designed with language learners, rather than language researchers, in mind. Such a situation contributes to the difficulty of DDL being utilized and exploited in the English classroom. Rather than research-oriented corpora and tools, pedagogic corpora and learner-friendly formats for accessing the linguistic data therein are called for. The Sentence Corpus of Remedial English, or SCoRE, may be one such corpus and package of software tools. This paper describes the integration of SCoRE into a college English as a Foreign Language classroom in Tokyo, Japan. This paper also describes the results of a survey measuring learner evaluations of SCoRE, in which the corpus and software package were generally well-approved.

## LITERATURE REVIEW

### Data-driven Learning

DDL is usually based on the exploitation of corpus data by language learners themselves, with an aim of 'discovering' aspects of the target language. Corpora (electronically-stored collections of language-in use) contain language data that can be extracted and analyzed for various features such as word and phrase frequency, collocations and colligations, syntactic structures, fixed and semi-fixed phrases, and keyword analyses. Access to this data can 'drive' language learning in the sense that learners can use the data to answer language questions and to formulate new questions. In other words, when learners have access to this data and the tools to exploit it, they can then apply cognitive, pedagogic, and technological strategies that offer learning benefits complementary to, or in some cases superior to, other methods. Smart (2014) characterizes DDL in the following way:

- 1) Real language data are used as sources of language learning materials or reference resources;
- 2) Learning activities are student-centered and focus on language discovery (p. 186).

There is a wide variety of purported benefits of DDL. It has, for example, been suggested as a way of exposing learners to authentic examples of specific linguistic items (Gabrielatos, 2005). Others have noted that DDL can empower learners by allowing them more autonomy and control over how they learn (Mair, 2002) and in addressing errors (O'Sullivan & Chambers, 2006; Tono et al., 2014). DDL approaches have also been applied to the learning of collocations and phraseology (O'Keefe et al., 2007; Römer, 2009; Vyatkina, 2016). Additionally, DDL may aid the development of general cognitive skills such as "predicting, observing, noticing, thinking, reasoning, analysing, interpreting, reflecting, exploring, making inferences (inductively or deductively), focusing, guessing, comparing, differentiating, theorising, hypothesising, and verifying" (O'Sullivan, 2007, p. 277). Still other research suggests DDL may improve retention and recall (Cobb, 1999; Sonbul & Schmitt, 2010).



Furthermore, recent meta-analyses of DDL have shown it to be generally effective for language learning. These meta-analyses include findings from across a broad spectrum of contexts (Cobb & Boulton, 2015; Boulton & Cobb, 2017), and within specific contexts, such as among Japanese learners of English (Mizumoto & Chujo, 2015). While noting that aspects of DDL appear difficult to operationalize, the largest of these meta-analyses concluded that “DDL works pretty well in almost any context where it has been extensively tried” (Boulton & Cobb, 2017, p. 39).

Different goals and instructional objectives have led to DDL approaches sometimes being divided into two broad categories: Direct and indirect DDL (Yoon & Jo, 2016). Direct approaches involve learners using computers and specialized software to explore corpora directly in a ‘hands-on’ manner. Such approaches generally include the use of concordancers, software that can search a corpus for, e.g., particular lexical items, syntactic patterns, parts of speech, or semantic relations. The search output of concordances generally comes in the form of Keyword-in-Context (KWIC) concordance lines, which are lines of text from the corpus with the queried term(s) in the center of the line. The lines are arranged vertically so that the queried term(s) can easily be seen in the center of the screen for each line. This simplifies the process of focusing on and analyzing the queried term(s). Learners can use the KWIC output to think about, reason, and develop understandings regarding the meaning, grammar, and use of the queried term(s).

In indirect DDL, learners are generally at least one step removed from directly consulting a corpus or using specialized software. Thus, while direct DDL approaches exist on a spectrum of autonomy ranging from totally independent, individual activities by learners to instructor-directed, whole group activities, indirect approaches are extremely likely to tend toward the instructor-mediated side of the spectrum. Indirect DDL can involve activities similar to direct approaches where learners examine concordance lines, but the software is handled by the instructor and the concordance lines are provided to the learners. In such cases the instructor might even print out concordance lines for an indirect approach known as paper-based DDL (Boulton, 2010).

Direct and indirect approaches are not always seen as binary approaches. Rather than being separate, they may be viewed as part of a cline of learner autonomy in DDL tasks (Mukherjee, 2006). Thus, indirect approaches can still feature learning based on discovery, and direct approaches may still feature heavily instructor-mediated activities. The key is in what kinds of activities are undertaken rather than whether learners use corpus analysis software themselves.

The differently theorized approaches to DDL have led to several pedagogic DDL methods. One method that has been proposed as an effective strategy for DDL is Guided Induction (GI). Stemming from the ‘triple I’ (illustration-interaction-induction) model of inductive learning described by Carter and McCarthy (1995), Flowerdew (2009) describes a four-step GI model as:

1. Illustration: looking at data.
2. Interaction: discussion and sharing observations.

3. Intervention: optional, mediating step to provide learners with hints or guides.
4. Induction: making one's own 'rule' for a particular feature.

In contrast to pure 'discovery learning' and the criticism it has attracted (e.g. Kirschner et al., 2006), GI is characterized as "an approach that provides a structured, scaffolded framework for inductive learning" (Smart, 2014, p. 187).

Nonetheless, as noted earlier, DDL is sometimes difficult to operationalize. Several factors contribute to this difficulty, including, but not limited to, lack of awareness of DDL or pedagogic DDL strategies, beliefs among instructors that it is too difficult or only for advanced learners, or that the tenets of DDL are unfamiliar to instructors and learners to such a degree and that it is unlikely to be worth the time and effort to become comfortable with it. Addressing such concerns requires access to corpora with level-appropriate language and an interface (paper or electronic) that is simple for learners to use and understand. In other words, a needs-driven corpus is required (Braun, 2007). The following section of this paper discusses the Sentence Corpus of Remedial English, and how it potentially alleviates problems associated with the senses of DDL being too difficult or unfamiliar.

### **Sentence Corpus of Remedial English**

SCoRE (<http://www.score-corpus.org>) is a corpus and web browser-based DDL application specially designed for Japanese learners of English (Chujo et al., 2015). SCoRE consists of thousands of edited sentences taken from a database of 30 million words. The data come from English textbooks used in Asia, graded readers, and children's reading and news websites. The careful selection of sources for linguistic data means that the language found in the corpus is at a level appropriate for English language learners.

SCoRE has several free tools that learners and instructors can use. It has a standard concordancing tool that will output KWIC-formatted concordance lines. Additionally, it has a tool called a Grammatical Pattern Browser that can be used to find sentences in the corpus that exhibit particular grammar structures. Furthermore, the application has Japanese and English-Japanese bilingual versions. The bilingual version operates as a parallel corpus where queries can be conducted in either language and concordance lines (i.e. sentences containing the target item(s)) in both languages appear parallel to one another on the screen. The Japanese sentences in this format are translations of the English source sentences. Finally, the Japanese version also has a cloze quiz generator that tests learners' knowledge of both grammar and lexis.

Since SCoRE was developed specifically for Japanese learners of English, it differs from most other corpora in that it is a pedagogic, rather than a research, corpus. Thus, its contents are explicitly meant to be accessible and level-appropriate for learners at various stages of English language learning, and its format and structure, due in large part to its bilingual capability, is user/learner-friendly. In other words, it is designed to meet the needs of learners and avoid several of the problems of operationalizing DDL.

## Pilot Study

The survey research presented in this paper builds off of a previous pilot study (Brown, 2017b). That study involved the integration of SCoRE into multiple sections of a semester-long English as a Foreign Language (EFL) course with Japanese learners of English and investigated whether learners perceived the language of SCoRE as being at an appropriate level and whether the software was perceived as learner-friendly. A coursebook was used to structure the course curriculum and DDL activities were introduced partway through the course in an intentional fashion and according to a pre-set schedule, in some cases supplementing grammar activities from the coursebook, and in some cases replacing the coursebook activities.

The number of participants was 29 across two sections of the course. The institution at which the course was run uses a four-tier in-house proficiency streaming system for English classes, with tier one being the most proficient. This course was for tier three students. This level approximately corresponds to high A2 or B1 on the CEFR scale.

A questionnaire was administered to students in the course toward the end of the semester. The questionnaire collected data related to how learners perceived and felt about DDL activities and using SCoRE in the course, including in comparison to more 'traditional' modes of studying grammar. The survey results showed that, generally speaking, students in the course perceived SCoRE and DDL as interesting and useful. Students' responses also noted that the interface was easy to use.

However, one issue that arose in the pilot study is that the items on the questionnaire did not allow for distinctions in students' perceptions of SCoRE and DDL to be made. This is to say that the survey instrument did not distinguish between how students perceived SCoRE and how they perceived DDL activities; although these perceptions may overlap, they are not the same thing, and this flaw in the instrument negatively impacts the ability to interpret the survey results. One factor motivating the present study is to address this issue with revised questionnaire items that can distinguish perceptions about SCoRE and DDL to a greater degree than in the pilot study.

## METHODS

The questions motivating the current study are 1) Do learners perceive SCoRE to be simple to use and understand?, and 2) Do learners perceive DDL to be useful and worthwhile? Similar to the pilot study, the present study also investigated the integration of SCoRE and DDL into multiple sections of a college EFL course in Tokyo, Japan, but, whereas the pilot study used SCoRE and DDL as a supplement and replacement for coursebook grammar activities, the present study involved using SCoRE as a resource for addressing a) grammatical constructions that students were having trouble grasping or controlling (whether in the coursebook or not), and b) common and recurring errors. Thus, the use of SCoRE and DDL differed from the pilot in that this time their use arose out of perceived 'on-the-fly' needs rather than as a part of a pre-set schedule. The instructional approach again utilized GI, with a mix of direct and paper-based activities. At the end of the term, a revised

questionnaire was administered. The questionnaire was administered in both English and Japanese versions.

In this iteration, the questionnaire contained specific questions about the ease-of-use and student comfort using SCoRE tools and SCoRE's bilingual option, and the clarity, helpfulness, and difficulty of the paper-based activities. The questions focusing on SCoRE tool use are meant to allow interpretation of student perceptions of SCoRE; meanwhile, the questions focusing on the paper-based activities are meant to allow interpretation of student perceptions of DDL activities. The revised questionnaire contained ten items. The English versions of the items can be seen in Table 1 in the Results section. Responses to each item were measured using a six-point Likert scale. An even-numbered scale was chosen in order to avoid 'middle' responses (Dörnyei & Taguchi, 2010). It was administered via Google Forms. Although this design is not perfect, it is believed to be an upgrade on the questionnaire used in the pilot study, at least in respect to disentangling some perceptions of SCoRE and general DDL activities. The English versions of the questionnaire items can be seen in the Results section.

The participants in this study have similar characteristics to participants in the pilot in regard to their proficiency levels, meaning that they were approximately A2 to B1 on the CEFR scale. However, while the pilot study involved two sections of the course, and participants were  $n=29$ , the present study involves four sections of the course. This means a much larger pool of participants,  $n=74$ .

## RESULTS

Two sets of descriptive statistics of the survey are presented here. *Table 1* contains simple frequency counts of the Likert scale responses to each survey items. *Table 2* contains a simple percentage comparison of 'disagree' responses with 'agree' responses for each item. A 'disagree' response is one in which the response corresponds to one of the three options on the left side of the Likert scale, while an 'agree' response is one that corresponds to one of the three options on the right side of the Likert scale.

*Table 1*

| Item                                  | Completely disagree | Mostly disagree | Disagree a little | Agree a little | Mostly agree | Completely agree |
|---------------------------------------|---------------------|-----------------|-------------------|----------------|--------------|------------------|
| 1. SCoRE is easy to use               | 2                   | 3               | 3                 | 33             | 22           | 11               |
| 2. I can use the concordancer well    | 1                   | 4               | 1                 | 19             | 48           | 1                |
| 3. I can use the pattern browser well | 2                   | 6               | 4                 | 33             | 25           | 4                |
| 4. The worksheets                     | 0                   | 3               | 6                 | 7              | 52           | 6                |

|                                                                      |   |   |    |    |    |   |
|----------------------------------------------------------------------|---|---|----|----|----|---|
| were helpful                                                         |   |   |    |    |    |   |
| 5. The worksheets were clear                                         | 2 | 6 | 6  | 26 | 30 | 4 |
| 6. The worksheets were challenging                                   | 0 | 1 | 9  | 13 | 46 | 5 |
| 7. The worksheets improved my grammar understanding                  | 0 | 2 | 7  | 7  | 52 | 6 |
| 8. I prefer the bilingual version of SCoRE                           | 0 | 0 | 14 | 39 | 14 | 7 |
| 9. I would like it if SCoRE were used in other classes               | 0 | 3 | 16 | 37 | 26 | 2 |
| 10. I would like it if similar worksheets were used in other classes | 2 | 1 | 12 | 45 | 13 | 1 |

Table 2

| Item Number | 'Disagree' responses | 'Agree' responses |
|-------------|----------------------|-------------------|
| 1           | 11%                  | 89%               |
| 2           | 8%                   | 92%               |
| 3           | 16%                  | 84%               |
| 4           | 12%                  | 88%               |
| 5           | 19%                  | 81%               |
| 6           | 14%                  | 86%               |
| 7           | 12%                  | 88%               |
| 8           | 19%                  | 81%               |
| 9           | 26%                  | 74%               |
| 10          | 20%                  | 80%               |

## DISCUSSION

The descriptive statistics obtained from this survey indicate that the participants perceive both SCoRE to be easy to use and DDL tasks to be beneficial. For items evaluating perceptions of SCoRE (items 1, 2, 3, and 9), 'agree' responses indicate positive perceptions of SCoRE, and the average rate of 'agree' responses across these items is 84.75%. For items evaluating perceptions of DDL (items 4, 5, 6, 7, and 10), 'agree' responses indicate positive perceptions of DDL, and the average rate of 'agree' responses across these items is 84.6%. Furthermore, item 8 indicates that the participants in this study preferred, or at least greatly appreciated access to, the bilingual version of SCoRE. This is an interesting finding, and worthy of further exploration, however it is not central to this paper's focus.

Despite SCoRE and DDL both being viewed quite positively, these perceptions are not entirely coextensive. For instance, although the average percentage of 'agree' responses is slightly higher for the SCoRE-focused items, a finer-grained look at the items reveals that one could interpret that DDL, or at least the version of it evaluated here (paper-based DDL via GI) is viewed more positively than SCoRE itself. Items 9 and 10 are direct comparisons of participants' opinions about whether SCoRE and/or the DDL worksheets would be good to use in other classes; in this case, the DDL activities (80% 'agree') are perceived to be of more value than SCoRE (74% 'agree') itself. This could mean that these types of activities, which use GI to help learners make sense of instructor-prepared concordance lines, may be useful even without introducing learners to SCoRE in a 'hands-on' fashion.

It remains difficult, however, to fully recommend such an approach. Although the data show differences in perceptions between SCoRE and DDL, participants' perceptions of SCoRE may still be colored by the DDL activities, and vice versa. Moreover, there were several aspects of both SCoRE and DDL that were not covered by the survey. In effect, the survey instrument might be better at disentangling some perceptions of SCoRE and DDL than the pilot survey, but it remains exploratory and probative in its depth.

Another issue is that this study, like the pilot, only looks at perceptions, not efficacy. It is possible that learners perceive SCoRE and DDL as good tools and instruments, but in actuality they are not so useful, or not as useful as other tools for language learning. This might matter greatly in a time-cost/benefit analysis of using SCoRE and DDL, affecting decisions about if or when to use such tools and methods. Similarly, the instructor might be a major factor in how this study's participants experienced and perceived SCoRE and DDL. Since the instructor and researcher are the same individual in this case, a framework that takes their experience with SCoRE and DDL, style of instruction and engagement with students, and personal beliefs about teaching methods into account is needed before broader conclusions are made.

Nonetheless, the basic data gleaned from this survey support and extend the findings from the pilot study, even if only slightly. SCoRE is viewed by Japanese college-aged learners of English (at approximately A2-B1 CEFR levels) as easy to use and helpful. Additionally, GI-based DDL activities are viewed very positively by the same group. Further investigation could include refinement of the survey instrument(s) for both precision and depth, exploring SCoRE usage and DDL with other types of learners (e.g. learners at different

proficiency levels, learners in different programs or at other institutions), and more fine-grained statistical analysis of data obtained (i.e. analyzing the internal range of responses for any given item to measure the variability of perceptions).

## CONCLUSION

SCoRE and GI-based DDL are both viewed very positively, at least by this set of participants. SCoRE is perceived as easy-to-use and the GI paper-based DDL activities are perceived as useful. However, these perceptions are not entirely coextensive, and are still not entirely disentangled because it is not clear whether learners distinguish between the corpus itself and the activities that take advantage of the corpus. In addition, it remains to be seen how well the findings with these types of learners would extend to others. Moving forward, refined research and measurement procedures would be beneficial, as well as new research questions that delve beyond learners' perceptions into efficacy and effects in other populations.

## REFERENCES

- Boulton, A. (2010). Data-driven learning: Taking the computer out of the equation. *Language Learning*, 60(3), 534-572.
- Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*, 67(2), 348-393.
- Braun, S. (2007). Integrating corpus work into secondary education: From data-driven learning to needs-driven corpora. *ReCALL*, 19(03), 307-328.
- Brown, M.H. (2017). Using the Sentence Corpus of Remedial English to introduce Data-Driven Learning tasks. *Kanda Academic Review*, 1(1), 1-14.
- Carter, R., & McCarthy, M. (1995). Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics*, 16(2), 141-158.
- Chujo, K., Oghigian, K., & Akasegawa, S. (2015). A corpus and grammatical browsing system for remedial EFL learners. In Lenko-Szymanska, A. & Boulton, A. (Eds.), *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning* (pp. 109-128). Amsterdam: John Benjamins.
- Cobb, T. (1999). Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing. *Computer Assisted Language Learning*, 12(4), 345-360.
- Cobb, T., & Boulton, A. (2015). Classroom applications of corpus analysis. In Biber, D., & Reppen, R. (Eds.), *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics* (pp. 478-497). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Conrad, S. (2005) Corpus linguistics and L2 teaching. In Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 393-409). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (2nd edition). New York: Routledge.

Flowerdew, L. (2009). Applying corpus linguistics to pedagogy: A critical evaluation. *International Journal of Corpus Linguistics*, 14(3), 393-417.

Flowerdew, L. (2012) *Corpora and Language Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Gabrielatos, C. (2005). Corpora and language teaching: Just a fling or wedding bells? *TESL-EJ*, 8(4), 1-35.

Huang, L.S. (2011). Corpus-aided language learning. *ELT Journal*, 65(4), 481-484.

Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. *English Language Research Journal*, 4, 1-16.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

Mair, C. (2002) Empowering non-native speakers: The hidden surplus value of corpora in continental English departments. In Kettemann, B., & Marko, G. (Eds.) *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis* (pp. 119-130). Amsterdam & New York: Rodopi.

Mizumoto, A., & Chujo, K. (2015). A meta-analysis of data-driven learning approach in the Japanese EFL classroom. *English Corpus Studies*, 22, 1-18.

Mukherjee, J. (2006) Corpus linguistics and language pedagogy: The state of the art and beyond. In: Braun, S., Kohn, K. and Mukherjee, J. (Eds.), *Corpus technology and language pedagogy: New resources, new tools, new methods* (pp. 5-24). Frankfurt: Peter Lang.

O'Keeffe, A., McCarthy, M., & Carter, R. (2007). *From corpus to classroom: Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Sullivan, Í. (2007). Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: The role of corpus consultation literacy. *ReCALL*, 19(03), 269-286.

O'Sullivan, Í., & Chambers, A. (2006). Learners' writing skills in French: Corpus consultation and learner evaluation. *Journal of Second Language Writing*, 15(1), 49-68.

Römer, U. (2006) Pedagogical applications of corpora: Some reflections on the current scope and a wish list for future developments. *Zeitschrift für Anglistic und Amerikanistic*, 54(2), 121-134.



Römer, U. (2009). Corpus research and practice: What help do teachers need and what can we offer? Aijmer, K. (Ed.) *Corpora and Language Teaching* (pp. 83-98). Amsterdam: John Benjamins.

Smart, J. (2014). The role of guided induction in paper-based data-driven learning. *ReCALL*, 26(02), 184-201.

Sonbul, S., & Schmitt, N. (2010). Direct teaching of vocabulary after reading: Is it worth the effort? *ELT Journal*, 64(3), 253-260.

Tono, Y., Satake, Y., & Miura, A. (2014). The effects of using corpora on revision tasks in L2 writing with coded error feedback. *ReCALL*, 26(02), 147-162.

Vyatkina, N. (2016). Data-driven learning for beginners: The case of German verb-preposition collocations. *ReCALL*, 28(02), 207-226.

Yoon, H., & Jo, J. W. (2014). Direct and indirect access to corpora: An exploratory case study comparing students' error correction and learning strategy use in L2 writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 96-117.



# EXPLORING IPAD DIGITAL LITERACY IN JAPANESE FRESHMAN STUDENTS

Anton Lloyd-Williams, Euan Bonner, Samuel Godin

Kanda University of International Studies, Japan

## ABSTRACT

*As technology becomes increasingly prevalent in all aspects of education, it is important to understand students' abilities to use digital devices in an efficient, effective way; abilities that are referred to as "digital literacy". Kanda University of International Studies (KUIS) requires all incoming freshman students to own an iPad for use in classroom activities. It is assumed that they are already familiar with the usage of such devices or will acquire the necessary skills through using them in class.*

*This paper presents the findings of an iPad Digital Literacy survey given to a total of 859 incoming freshman students at KUIS, in 2017 and 2018, at the beginning of their first semesters. The survey consists of 43 questions in which the students assess their own ability to perform a variety of iPad based tasks that they will likely be expected to perform in their classes. The survey is anonymous and offered in English with Japanese translation.*

*It was found that basic usage of iOS devices was reasonably well understood, possibly from previous exposure to iPhone use, but common office application functions were largely unknown.*

## INTRODUCTION

### Japanese ICT landscape

Japan has been described a nation that is "saturated" in technology (Lockley, Promnitz-Hayashi, 2012) and so it is no surprise that the fields of secondary and tertiary education are awash with ICT and technological initiatives. In 2009 the Japanese government published a vision to establish a digitally enhanced educational environment by 2015 (IT Strategic Headquarters, 2009) while more specifically, the Japanese Ministry of Education, Sports, Science and Technology (MEXT) has required that ICT be included in High School curricula since 2011 (MEXT, 2011).

ICT also features prominently across the Japanese university landscape. This might be "informal" use of mobile devices such as smartphones by the students to photograph notes or access vocabulary building apps (Barr, 2011) or the institutionally mandated use of PC or tablet computers. However, the promise of an innate ICT or digital fluency in the "digital natives" proposed by Prensky (2001) never really materialised in the scholastic setting (Brown & Czerniewicz, 2010) and the adoption of innovative technology in tertiary education provides students with an additional challenge. There are also broad differences in ICT literacy between the genders (Farmer, 2008). Thus, without explicitly examining the digital literacy of incoming freshman students, universities are left to simply assume a certain level of competence. However as this study highlights, these assumptions are not always well founded. Given the increasingly important role that ICT, and in particular mobile technology,

is now playing in education, an unresolved lack of digital literacy could actually hinder the students' progress through their university programs.

### **ICT at Kanda University of International Studies**

The surveys were undertaken at Kanda University of International Studies (KUIS), which is a Japanese university located in Chiba with around 4,000 students, with approximately 80% of those students female. The introduction of iPads into the curriculum began in 2013 with the advanced track courses as a trial, and then the following year with all freshman classes taught in English at the university. It was deemed by the administration that iPads were preferable over personal laptops for the ease of use and interconnectivity between the devices. iPads also provide a standardised experience, allowing all students to use the same apps and services, without compatibility issues. KUIS encourages all teachers to take advantage of iPads in their lessons. However the affordances offered by this mobile technology cannot be fully realised if the students lack the required levels of digital literacy (Goundar, 2011).

In 2016, the English Language Institute's (ELI) CALL Research Group at KUIS identified a disparity between ELI lecturer's assumed knowledge of freshman student ICT abilities upon entering university and what those students were actually capable of accomplishing. The decision was made to conduct a survey during the first weeks of the academic year with freshman students, asking them a series of questions to better ascertain their ICT abilities. The results would then be disseminated among the ELI lecturers to better inform their lesson practices. Armed with this more accurate knowledge of what students can and cannot do in regards to digital literacy, lecturers would be better able to take advantage of the affordances of a digital classroom.

### **LITERATURE REVIEW**

Corbel & Gruba (2004), define digital literacy as covering both the ability to use basic computer functions, as well as using ICT for problem solving and supporting critical thinking.

The observed digital literacy of Japanese freshman students has historically been less than one would expect. The Japanese Ministry of Education itself recognised that ICT implementation and practice in Japanese schools has not been advancing at a similar rate to other industrialized countries (MEXT, 2011). Most studies regarding the digital literacy of Japanese freshmen have focused on analysing the self-assessments of these students across a range of their perceived ICT abilities. Despite the ubiquitousness of mobile devices such as smartphones among Japanese students, they have been found to be less competent than other Asian students in ICT (Towndrow & Vallance, 2012).

Other studies have been more positive. Lockley and Promnitz Hayashi (2012) looked at the self-assessments regarding ICT competence of 105 freshman students at KUIS and reported that ICT in education was viewed favourably and basic ICT abilities were present. While more demanding ICT skills were not as evident, generally speaking the students had little difficulty in acquiring them when needed. Kubota (2014) notes that the 743 Japanese freshmen she studied at an unnamed Japanese university displayed a familiarity with ICT but required a paradigmatic shift from being passive to active users of the technology around them.

Cote and Milliner (2017) asked 115 Japanese freshman students at a college in Tokyo to self-assess a range of computer based skills and found that almost all of the subjects displayed very limited capabilities, particularly in terms of using productivity applications such as word processors and presentation software.

## METHOD

During the 2nd semester of 2016, the researchers designed and created a series of survey questions that would best ascertain the digital literacy of freshmen required for KUIS freshman courses. The researchers identified which of the questions created would pose issues for both English second language students and students who may be familiar with iPad ICT skills but may be unaware of specific terminology related to the knowledge that the survey wished to uncover. After refining the language used in the questions, the decision was made to also provide a Japanese translation. Since all students were equipped with iPads, the survey was distributed digitally via Google Forms with the ability to identify individual participants disabled, providing for anonymous data collection. For purposes of limiting the data collection to only those students entering university for the first time, students were requested to enter their current year of study at university, and those not indicating their status as freshman were removed when parsing the results. Students were also asked for their permission for the data to be used for research purposes, of which 100% agreed.

The data collection period was conducted during the first semesters of both 2017 and 2018 with incoming freshman students at KUIS. ELI lecturers teaching the compulsory Freshman English course were encouraged to ask their students to take time in class during the opening couple of weeks of the first semester to take the survey. Of the responses received, 408 students participated in 2017 and 454 participated in 2018, providing a total of 862 responses. Among the 2018 responses, 3 respondents were identified as being sophomore students repeating their first year Freshman English course and were removed from the dataset, bringing the total number of respondents to 859.

At the conclusion of both data collection periods, the more than 36,900 data points were parsed and collated into charts. A selection of the most interesting and notable results were disseminated amongst the ELI lecturers and presented at domestic conferences.

## RESULTS

The opening questions focused on iOS related skills such as downloading (Q. 4), deleting (Q. 5) and updating apps (Q. 7) and were answered positively by over 90% of respondents. Just over 70% also understood how to shut down an app that had stopped functioning (Q. 10).

Regarding connectivity, 90% of respondents knew how to switch Wi-Fi networks (Q. 11). However when we look at more classroom based functions the picture is not quite so bright. Just over a quarter of respondents could not use the AirDrop function (Q. 12) which is widely used in classes to share information between students (Fig. 1).

12. Do you know how to use AirDrop to send and receive files?  
(AirDropを使ってファイルを送ったり、受け取る方法を知っています)

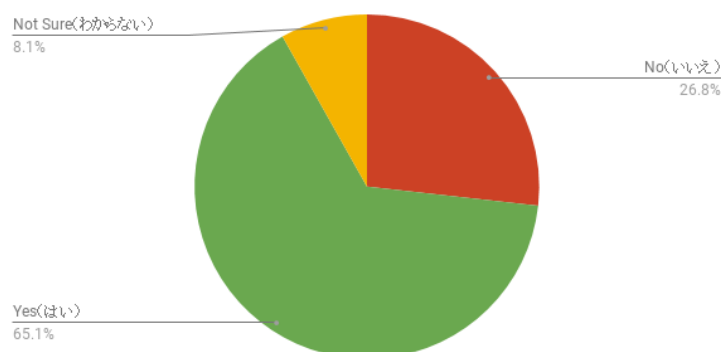
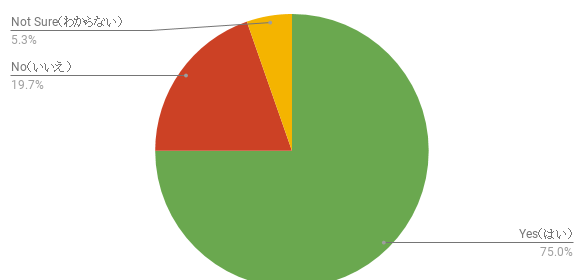


Figure 1: Ability to use the iPad AirDrop function

Around a third of respondents could not change their iPad name (Q. 13) or use two apps at the same time (Q. 14). Again these functions are central to the smooth running of many freshman classes at KUIS.

The ability to record sounds and voices (Q. 17) was widely evident (75%) but the ability to subsequently edit those sounds (Q. 18) and voices was not (Fig. 2).

17. Do you know how to record a sound or voice? (音声を録音する方法を知っていますか)



18. Do you know how to edit a sound or voice? (音声を編集する方法を知っていますか)

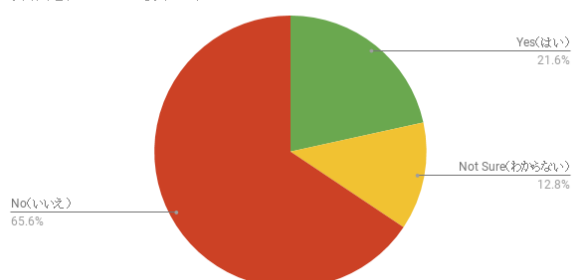


Figure 2: Comparison between the ability to record a sound (left) and to edit that sound (right)

Regarding presentation software skills, the results were fundamentally negative. The ICT skills being tested in this section were generally active in nature; adding slides (Q. 20), changing slide design (Q. 21), changing slide order (Q. 22) and inserting images onto slides (Q. 23). These questions were answered with the positive “Yes (はい)”, by just 16.1%, 33.1%, 33.5% and 38.2% respectively.

When asked about spreadsheet skills applicable to apps such as *Microsoft Excel* and *Google Sheets*, the students consistently responded in the negative for each of the three questions asked. The inability to make use of the most common spreadsheet functions, *Autosum* and *Average* was found to be over 70% (Q. 24 & 25), while the ability to take data and make a chart was found to be more divided with 53% responding “No (いいえ)” and 12.8% “Not Sure (わからない)” (Q. 26).

Questions concerning students' word-processing skills covered many of the basic functions encountered when creating written assignments. When asked questions about skills such as the ability to change fonts, text sizes and colours, and copy-pasting text, more than two-thirds of students responded positively (Q. 27, Q. 29). Students were however more evenly split when asked about their ability to add and move images (Q. 31, Q. 32), with "Yes (はい)" receiving 55.1% for inserting and 42.0% for moving. Similar results were found for knowledge of formatting skills such as line spacing (Q. 33). Other word-processing skills such as bullet points and numbering performed more poorly (Q. 28) with only 32.9% of students responding positively. Of particular note was the students' reported inability to use the document spell checker, with only 19.8% of students indicating knowledge of how to use it (Fig. 3).

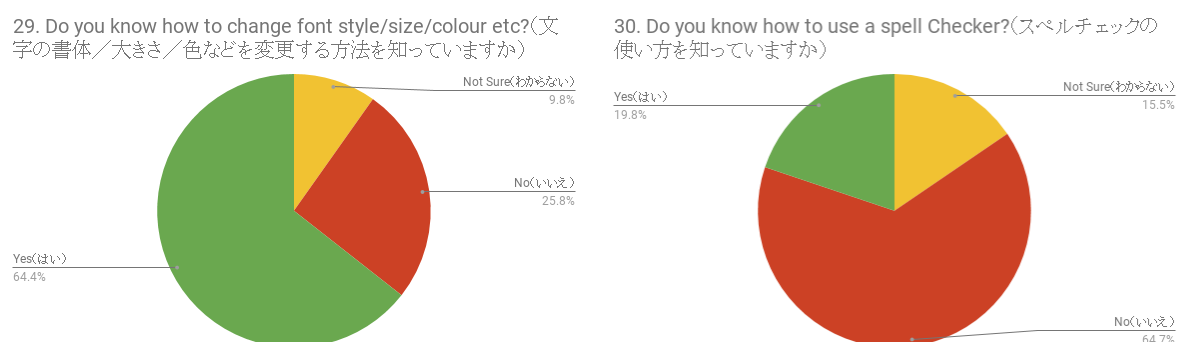


Figure 3: Comparison between knowledge of basic document text formatting options (left) and knowledge of spell checking function (right)

In regards to general PDF related skills, the majority of respondents were unaware of how to interact with a PDF. Changing a document to a PDF (Q. 35) and typing on top of a PDF (Q. 36) both had overwhelmingly negative responses, ("No (いいえ)") with 69.2% and 72.5% respectively.

Another portion of the survey asked students to gauge their experience with Google Drive. Included were questions asking if students knew how to make documents (Q. 39), share documents (Q. 40), and change who can view and edit documents on Google Drive (Q. 41). All three questions were answered mostly with the negative, "No (いいえ)", at 54.6%, 57.9%, and 68.1% respectively.

Two of the questions involved linking an iPad to external hardware; a projector (Q. 19) and a printer (Q. 34). In both cases the students were generally unaware of how to do this (Fig. 4).

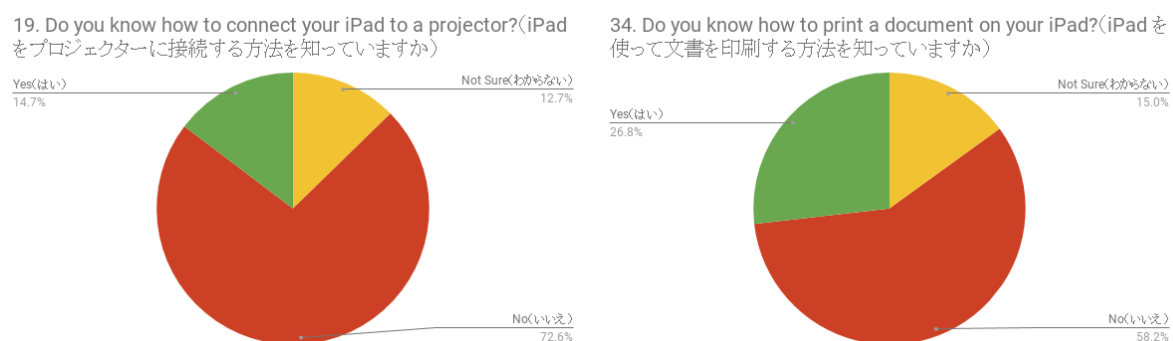


Figure 4: Connecting to external devices

## LIMITATIONS

As others have noted, asking Japanese students to self-assess their own abilities opens up the risk of distorted results due to their cultural inclination towards modesty and self-criticism (Lockley and Promnitz-Hayashi, 2012; Cote and Milliner, 2017). In addition, conclusions that can be ascertained from the results of this survey are limited, as the participants were predominantly female, arts major freshmen. It is likely that different conclusions would be reached if the survey were given to, for example, male science major freshmen.

It may also be that the respondents were not clear about the terminology used in the survey, which can be somewhat jargonistic, despite being offered in both English and Japanese. For example the students may be able to create a bulleted list despite not knowing that it is called a bulleted list.

## DISCUSSION

A pattern in the results suggest that the ICT skills freshman students possess upon entering university are strongly related to those used in daily life for social or communicative purposes. The results suggest that abilities related to this “social” digital literacy (i.e. those needed for social network systems, YouTube, email etc.) were easily transferable into the academic setting, while many of the “academic” digital literacy related abilities (e.g., Google Drive, working with documents and presentations) were largely absent.

Skills specific to the iOS platform, on which both iPhones and iPads operate, were well known to over 90% of the respondents. This is likely a result of the popularity of iPhones in Japan as opposed to other smartphone operating systems. Functions such as downloading (Q. 4), deleting (Q. 5) and updating apps (Q. 7) are identical between iPhones and iPads. General device skills such as connecting to Wi-Fi (Q. 11) and using the airdrop system (Q. 12), were also mostly positive. However it would seem that there is quite a limited set of iPhone skills (basic iOS skills) that transfer smoothly to the iPad in the academic setting.

The divergence between the students’ ability to record a sound (Q. 17) and their ability to edit that sound (Q. 18) echoes Kubota’s (2014) concerns about the generally passive nature of the ICT abilities of Japanese freshmen. This is also supported by survey questions related to presentation slide creation (Q. 20-23), document editing (Q. 27, 29, 31-33) and the use of spreadsheets (Q. 24-26).

Although the survey suggests that many productivity app skills are poorly understood, classroom observation suggests that they take little time for students to grasp and frequent use is very effective in reinforcing the necessary skills. That said, great care needs to be taken not to turn freshman lessons into IT lessons. Most skills can be picked up implicitly through task-based activities that still focus on the actual subject being taught. If IT is taking up too much lesson time then it is the wrong IT for the lesson.



## CONCLUSION

While the overall picture of Japanese Freshman students' digital literacy is improving, it is important not to confuse "social" digital literacy with "academic" digital literacy. Although the former can aid the development of the latter, the two are still distinct.

Tertiary education institutions would do well to run digital literacy surveys with their freshmen as the information that can be gathered serves two key functions:

- 1 - They give the instructors a fuller picture of their students' abilities, what can be peer taught and what needs explicit instruction.

- 2 - They can provide the students with their own needs analysis, showing them the skills that they are expected to master while also showing them the extent to which their peers have mastered these skills.

Freshmen teachers should be aware of the digital literacy required by the courses they teach and understand that, in spite of their students' immersion in a digital everyday environment, the specific digital literacy required for academic purposes can rarely be assumed to be present.

## REFERENCES

Barr, K. (2011). *Mobility in learning: The feasibility of encouraging language learning on smartphones*. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(3), 228-233.

Brown, C., & Czerniewicz, L. (2010). *Debunking the 'digital native': beyond digital apartheid, towards digital democracy*. *Journal of Computer Assisted Learning*. 26(5): 357-369.

Brown, M., Castellano, J., Hughes, E., & Worth, A. (2012). *Integration of iPads into a Japanese university English language curriculum*. *JALT CALL Journal*, 8(3) 197-209.

Corbel, C., Gruba, P., & National Centre for English Language Teaching and Research (Australia) (2004). *Teaching computer literacy*. NCELTR, Sydney.

Cote, T. J., & Milliner, B. (2017). *Preparing Japanese Students' Digital Literacy for Study Abroad: Is More Training Needed?* *JALT CALL Journal*, v13 n3 p187-197.

Farmer, L. S. (2008). *Teen girls and technology: What's the problem, what's the solution?* New York: Teachers College Press.

Goundar, S. (2011). *What is the Potential Impact of Using Mobile Devices in Education?* Using Mobile Devices in Education. Proceedings of SIG GlobDev Fourth Annual Workshop, Shanghai, China.

IT Strategic Headquarters (2009). *i-Japan Strategy 2015, Striving to Create a Citizen-Driven, Reassuring & Vibrant Digital Society, Towards Digital inclusion & innovation*. Retrieved from [https://japan.kantei.go.jp/policy/it/i-JapanStrategy2015\\_full.pdf](https://japan.kantei.go.jp/policy/it/i-JapanStrategy2015_full.pdf)

Kubota, M. (2014). *The Passive Usage of ICT by Japanese Undergraduate Students*. International Journal for Educational Media and Technology 2014, Vol.8, No. 1, pp. 41-55.

Lockley, T., & Promnitz-Hayashi, L. (2012). *Japanese university students' call attitudes, aspirations, motivations*. Call-ej, 13(1), 1-16.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2011). *The Vision for ICT in Education: Toward the Creation of a Learning System and Schools Suitable for the 21st Century*. Retrieved from:

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/26/1305484\\_14\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/06/26/1305484_14_1.pdf)

Towndrow, P. A., & Vallance, M. (2012). *Making the right decisions: Leadership in 1-to-1 computing in education*. International Journal of Educational Management, 27(3), 5-5.

## APPENDIX

### Survey Questions and Results

1. How old is your iPad? ( あなたの iPad は何年前のモデルですか )
  - Less than 1 year old ( 1 年未満前): **46.2%** 1 - 3 years old(1 ~ 3 年前): **14.9%**
  - More than 3 years old ( 3 年以上前): **2.6%** Not Sure (わからない): **36.3%**
2. How much memory does your iPad have? ( あなたの iPad のメモリ容量は次のうちどれになりますか )
  - 16GB: **4.2%** 32GB: **27.9%** 64GB: **8.4%** 128GB: **28.6%** 256GB: **8.3%**
  - Not Sure (わからない): **22.7%**
3. Is your iPad Wi-Fi only or 4G LTE ( あなたの iPad の通信規格は Wi-Fi のみですか。または 4G LTE ですか )
  - 4G LTE: **31.4%** Wi-Fi only (Wi-Fi のみ): **57.6%** Not Sure (わからない): **11.0%**
4. Do you know how to download an app? ( アプリのダウンロード方法を知っていますか )
  - Yes (はい): **199.4%** No (いいえ): **0.2%** Not Sure (わからない): **0.4%**
5. Do you know how to delete an app? ( アプリを削除する方法を知っていますか )
  - Yes (はい): **97.3%** No (いいえ): **1.6%** Not Sure (わからない): **1.1%**
6. Do you know how to make more memory available? ( メモリ容量を増やす方法を知っていますか )
  - Yes (はい): **14.0%** No (いいえ): **71.0%** Not Sure (わからない): **15.0%**
7. Do you know how to update the apps on your iPad? ( iPad のアプリを最新版に更新する方法を知っていますか )
  - Yes (はい): **90.5%** No (いいえ): **6.0%** Not Sure (わからない): **3.5%**
8. Do you know how to create app folders? ( アプリのフォルダを作成する方法を知っていますか )
  - Yes (はい): **60.6%** No (いいえ): **25.3%** Not Sure (わからない): **14.1%**
9. Do you know how to edit pictures inside Photos (i.e. crop, straighten etc)? ( 画像を編集する [ 画像の切り抜き / 画像をまっすぐにする等 ] 方法を知っていますか )
  - Yes (はい): **74.9%** No (いいえ): **17.4%** Not Sure (わからない): **7.7%**
10. Do you know how to shut down/reset an app that is not working? ( 動かなくなったアプリを閉じる / 再起動する方法を知っていますか )
  - Yes (はい): **70.1%** No (いいえ): **18.1%** Not Sure (わからない): **11.8%**

11. Do you know how to switch Wi-Fi networks? ( Wi-Fi ネットワークを切り替える方法を知っていますか )

- Yes (はい): **90.7%** No (いいえ): **4.7%** Not Sure (わからない): **4.7%**

12. Do you know how to use AirDrop to send and receive files? ( AirDrop を使ってファイルを送ったり、受け取る方法を知っていますか )

- Yes (はい): **65.1%** No (いいえ): **26.8%** Not Sure (わからない): **8.1%**

13. Do you know how to change your iPad name? ( iPad の名前を変更する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **57.6%** No (いいえ): **32.2%** Not Sure (わからない): **10.2%**

14. Do you know how to use two or more apps at the same time? ( 複数のアプリを同時に使用する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **45.2%** No (いいえ): **37.1%** Not Sure (わからない): **17.7%**

15. Do you know how to use Google Image search? ( Google で画像検索をする方法を知っていますか )

- Yes (はい): **92.6%** No (いいえ): **4.9%** Not Sure (わからない): **2.5%**

16. Do you know how to edit an image or photo? ( 画像や写真を編集する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **74.9%** No (いいえ): **18.6%** Not Sure (わからない): **6.5%**

17. Do you know how to record a sound or voice? ( 音声を録音する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **75.0%** No (いいえ): **19.7%** Not Sure (わからない): **5.3%**

18. Do you know how to edit a sound or voice? ( 音声を編集する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **21.6%** No (いいえ): **12.8%** Not Sure (わからない): **65.6%**

19. Do you know how to connect your iPad to a projector? ( iPad をプロジェクターに接続する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **14.7%** No (いいえ): **72.6%** Not Sure (わからない): **12.7%**

20. Do you know how to add new slides to a presentation? ( 新規のスライドをプレゼンテーションファイルに追加する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **16.1%** No (いいえ): **71.4%** Not Sure (わからない): **12.6%**

21. Do you know how to change the design of your slides? ( スライドのデザインを変更する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **33.1%** No (いいえ): **55.7%** Not Sure (わからない): **11.2%**

22. Do you know how to change the order of your slides? ( スライドの順番を変更する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **33.5%** No (いいえ): **54.2%** Not Sure (わからない): **12.3%**

23. Do you know how to insert an image on a slide? ( スライドに画像を挿入する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **38.2%** No (いいえ): **50.1%** Not Sure (わからない): **11.8%**

24. Do you know how to use the Autosum formula? ( オート SUM 関数の使い方を知っていますか )

- Yes (はい): **14.2%** No (いいえ): **71.2%** Not Sure (わからない): **14.6%**

25. Do you know how to use the Average formula? ( Average 関数の使い方を知っていますか )

- Yes (はい): **14.0%** No (いいえ): **71.0%** Not Sure (わからない): **15.0%**

26. Do you know how to make a chart? ( グラフの作り方を知っていますか )

- Yes (はい): **34.2%** No (いいえ): **53.0%** Not Sure (わからない): **12.8%**

27. Do you know how to copy/cut/paste text? ( テキストをコピー / 切り取り / 貼り付けをする方法を知っていますか )

- Yes (はい): **70.5%** No (いいえ): **21.2%** Not Sure (わからない): **8.3%**

28. Do you know how to use bullets/numbering? ( 箇条書き / 段落番号の設定の方法を知っていますか )

- Yes (はい): **32.9%** No (いいえ): **50.9%** Not Sure (わからない): **16.2%**

29. Do you know how to change font style/size/colour etc? ( 文字の書体 / 大きさ / 色などを変更する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **64.4%** No (いいえ): **25.8%** Not Sure (わからない): **9.8%**

30. Do you know how to use a spell Checker? ( スペルチェックの使い方を知っていますか )

- Yes (はい): **19.8%** No (いいえ): **64.7%** Not Sure (わからない): **15.5%**

31. Do you know how to insert images? ( 画像を挿入する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **55.1%** No (いいえ): **33.2%** Not Sure (わからない): **11.7%**

32. Do you know how to move images? ( 画像を移動する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **42.0%** No (いいえ): **42.6%** Not Sure (わからない): **15.4%**

33. Do you know how to change the line spacing? ( 行間隔を変更する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **46.4%** No (いいえ): **40.4%** Not Sure (わからない): **13.2%**

34. Do you know how to print a document on your iPad? ( iPad を使って文書を印刷する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **26.8%** No (いいえ): **58.2%** Not Sure (わからない): **15.0%**

35. Do you know how to change a document to a PDF? ( 文書ファイルを PDF に変更する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **17.0%** No (いいえ): **69.2%** Not Sure (わからない): **13.8%**

36. Do you know how to type on top of a PDF? ( PDF にテキスト [ 文字 ] を入力する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **12.8%** No (いいえ): **72.5%** Not Sure (わからない): **14.7%**

37. Do you know how to attach a file to an email? ( email にファイルを添付する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **67.0%** No (いいえ): **23.9%** Not Sure (わからない): **9.1%**

38. Do you know how to use a messenger app such as Messenger, Skype, LINE or FaceTime? ( Messenger、Skype、LINE または FaceTime などのメッセージングアプリの使い方を知っていますか )

- Yes (はい): **84.5%** No (いいえ): **10.9%** Not Sure (わからない): **4.7%**

39. Do you know how to make documents on Google Drive? ( Google ドライブを使って文書を作成する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **33.2%** No (いいえ): **54.6%** Not Sure (わからない): **12.3%**

40. Do you know how to share documents on Google Drive? ( Google ドライブを使って文書を共有する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **27.6%** No (いいえ): **57.9%** Not Sure (わからない): **14.5%**

41. Do you know how to change who can view and edit your documents on Google Drive? ( Google ドライブを使って、文書を閲覧できる人または文書を編集できる人を変更する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **15.5%** No (いいえ): **68.1%** Not Sure (わからない): **16.4%**

42. Which of these SNS Apps do you use regularly? (more than 1 choice OK) ( 次の SNS アプリのうち、よく使うものはどれですか [ 複数回答可 ] )

(Top 5 combinations shown)

- Twitter, LINE, Instagram: **40.4%**
- LINE: **17.1%**
- LINE, Instagram: **14.7%**
- Twitter, LINE: **13.3%**
- Facebook, Twitter, LINE: **5.9%**

43. Do you know how to limit who sees your posts? ( あなたの投稿を閲覧できる人を制限する方法を知っていますか )

- Yes (はい): **84.1%** No (いいえ): **11.3%** Not Sure (わからない): **4.6%**





# MAKER EDUCATION: A FIT FOR HUMANITIES EDUCATION IN THE 21<sup>st</sup> CENTURY

Ryan Lege

Kanda University of International Studies

## ABSTRACT

*Makerspaces, physical spaces containing a variety of tools and materials for creating and sharing hands-on projects, have appeared all around the world in both public spaces and private corporations. Makerspaces have been found so beneficial for student development in the STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) fields that an educational approach, maker education, has been developed based on maker principles. Maker education classes involve not only creating physical artifacts, but high-level communication, collaboration, critical thinking and problem-solving skills. This method seems to fit perfectly within the humanities umbrella, but is rarely if ever applied in this area (Peppler et. al, 2015, p. 4). This paper explores the rationale for adapting maker education to fit within the context of humanities-focused tertiary education and explores the potential benefits.*

## INTRODUCTION

### New Skills

Rapid technological developments are marking exponential growth and change to society (Hatch, 2017, p. 20). This exponential change, already underway, has strong implications for the future of education. Educational reform is being carried out to ensure that young people are prepared to enter a society markedly different from the society that engineered the current educational system. The nebulous nature of the future is indicative of the problem facing educators: How can we prepare students for an undefined future? Wagner (2014) asserts that students must develop new skills in order to bridge the global achievement gap (p.3). Michal Resnik, a pioneer in educational reform, argues that education should cultivate X students, or learners able to adapt to an utterly unpredictable future (Resnik, 2017, p.2). The Partnership for 21st Century Learning (P21) identified the most important skills for future learners as critical thinking, communication, collaboration, and creativity (Trilling & Fadel, 2009). These skills, collectively known as the 21st century skills, are a focus of new educational reform. Nowhere is this more strongly evident than in the advances in the STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts/Design, and Mathematics) fields. The transformation in these fields has led to educational materials that are tailored to the learner and focus on developing 21st century skills (Rotterham & Willingham, 2010).

## Maker Education

In conjunction with this global shift in educational practice, makerspaces have appeared all around the world in public libraries, schools, and private companies. Makerspaces are physical spaces containing tools and materials for creating physical artifacts and sharing them with a passionate community.

Maker principles have found a niche in STEAM curricula, as they are a natural way for exploring concepts and gaining knowledge or experience in those related fields (Peppler, Maltese, Keune, Chang, & Regalla, 2015). For example, if you want to teach students how electric current works, have them build electrical circuits. Skills learned in a maker environment are also a natural fit for any field looking to adapt to the needs of the changing 21st century society. Makerspaces have been found so beneficial for student development that they have led to an educational approach, maker education. Maker education, now a key player in innovation to STEAM education, involves students in creating different hands-on projects (Clapp, Ross, Ryan, & Tishman, 2016). Maker education is fundamentally connected to *constructionist* principles (Harel and Papert, 1991), which are characterized as the “application of *constructivist* to a hands-on learning environment” (Kurti, Kurti, & Fleming, 2014, p. 8). Maker education employs *constructionist* educational principles through hands-on collaborative projects to contribute to learner skill development.

However, maker education has not made significant inroads into humanities or social sciences outside of primary school settings. Maker education is rarely if ever associated with the areas of study such as languages, peacemaking, international communication, and international business skills (Peppler et. al, 2015, p. 4). On the other hand, even in these often-excluded fields, the skills developed in makerspaces are extremely beneficial in modern society and would benefit these areas of study. It is helpful to remember that paradigms such as 21<sup>st</sup> century skills have been developed to focus on skills all learners will need to function in an uncertain future. The skill set is not limited to fields that are typically associated with high technology such as engineering or software development.

## MAKER SKILLS FOR HUMANITIES EDUCATION

### *Collaboration and communication*

Makerspaces and maker education are effective in large part as a result of the social nature of creating an artifact. Obviously, the creation of something can take place in solitude, but to do so would ignore a wealth of knowledge and experience available from other makers. Parallels may be drawn to the development process of new technologies where “the challenges are simply too complex for any single individual to create the solution” (Kurti, Kurti, & Fleming, 2014). Creation of something new can be done individually, but the best projects are created through an iterative process involving input and feedback from a wide variety of people. One of the fundamental principles of the maker movement is sharing. This is evident in both makerspaces, maker education classrooms, and maker faires, where

strong emphasis is placed on sharing and collaborating with others. Gauntlett (2018) remarks that “through making...we increase our engagement and connection with our social and physical environments” (p.10); a connection that allows for the application and development of communicative and collaborative skills. The process of creating an artifact involves sharing ideas, solving problems, getting feedback, and presenting to others.

In addition, maker education shifts the model of student interaction from competition to collaboration within a supportive environment where the knowledge and skills of all are multiplied. Richmond (1993) remarks that “students must also learn to cooperate with each other as learning partners rather than view fellow students as competitors in a zero-sum game” (p. 116). In part, this is pushed forward due to the absence of a teacher as an authority figure; teachers generally take on the role of facilitators or advisors who are not the source of all knowledge. This pushes students to rely on the knowledge of their peers or seek advice from the vibrant online community of makers. Maker education is a practical way of allowing students to naturally develop communication and collaboration skills.

### ***Critical thinking and problem solving***

One of the great challenges of the information age is facing mountains of information and knowing how to filter and process it into something meaningful. The prevalence of fake news, native advertising, and misleading social media highlights the dangers of passive media consumption. Critical thinking is often championed as the filter that helps us safely navigate the new digital landscape. “Critical thinking refers to the use of cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome” (Halpern, p. 70). According to this definition, we reach a desirable outcome or goal through the process of applying cognitive skills and strategies to the information surrounding us. Humanities and social sciences are heavily invested in the process of interpreting information, as it to some degree determines the reality of our social interactions. Maker projects are ideal for promoting critical thinking, as they first establish a “desirable outcome” or goal, which is pursued by applying *known* principles and learning *new* principles that increase the probability of reaching the objective. Maker education encourages students to ask questions, experiment, and develop creative, unique solutions (Kerti, Kerti, & Fleming, 2014, p.10). This environment leads to natural development of the skills necessary to approach a problem and seek solutions.

## **CONCLUSION**

Maker projects and lessons provide a learner focused way of exploring the world and gaining knowledge. Many would argue that one of the primary goals in education is to jumpstart a process of lifelong self-regulated learning. Maker education provides space, tools, and social opportunities that allow learners to grow and develop skills necessary to succeed in today’s world. These skills may be applied in far more contexts than science technology, engineering, and mathematics; they are important for innovation and success in any field. Recently, maker education has begun to expand its influence into fields

traditionally disparate from the STEM umbrella. In the future, this will only continue to increase as demand for innovative approaches are necessary to solve the problems of tomorrow. Applying maker education in new contexts such as the social sciences will help us anticipate this future.

## REFERENCES

- Clapp, E., Ross, J., Ryan, J., & Tishman, S. (2016). *Maker-centered learning: Empowering young people to shape their worlds*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gauntlett, D. (2018). *Making is connecting: The social power of creativity, from craft and knitting to digital everything* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.
- Halpern, D. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 69-74.
- Harel, I., & Papert, S. (Eds.). (1991). *Constructionism*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Hatch, M. (2018). *The maker revolution: Building a future on creativity and innovation in an exponential world*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Kurti, R., Kurti, D., & Fleming, L. (2014). The philosophy of educational makerspaces. *Teacher Librarian*, 8-11.
- Peppler, K., Maltese, A., Keune, A., Chang, S., & Regalla, L. (2015). Survey of makerspaces, part II. *Open Portfolios Maker Education Initiative*, 1-6.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. Cambridge: MIT Press.
- Richmond, B. (1993). System thinking: Critical thinking skills for the 1990s and beyond. *Systems Dynamics Review*, 9(2), 113-133.
- Rotherham, A., & Willingham, D. (2010, Spring). "21st-Century" Skills: Not new, but a worthy challenge. *American Educator*, pp. 17-20.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Wagner, T. (2014). *The Global Achievement Gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it*. New York: Basic Books.

# SELFIE VIDEOS FOR AUTHENTIC TECHNOLOGY-MEDIATED REFLECTION

PRUMEL E. BARBUDO  
KANDA INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES

## ABSTRACT

*In recent years, the young generation have used social media and mobile technology to communicate in revolutionary ways. Lately, taking selfie videos has become a tremendously popular method of creating and sharing social media content. As digital learning tools increasingly become integral to the classroom, the language teacher could leverage this new-age method for student reflective practice. This report presents the details of how using selfie videos could create a more contextually authentic student learning reflection, as an alternative to traditional written modes of self-assessment. Students (n=16) recorded and uploaded their selfie videos on Seesaw, a learning management system (LMS) installed on their individual iPads. Following a study on ecological momentary reflection or EMR (Rose et al., 2016), this report recounts how technology-mediated reflection was implemented beyond the classroom. Students articulated that recording their selfie videos brought a heightened awareness of their strengths and weaknesses in their learning. They focused on the details of their speaking skills often overlooked in formal and standard written journal reflections. This study argues therefore that using selfie videos made reflective practice more authentic and significant for both students and the teacher.*

## INTRODUCTION

Digital technology has dramatically enhanced and transformed language learning and instruction. Nowadays, digital tools are used by teachers to facilitate student learning. As technology's presence increase in the modern classroom, language teachers exploit digital platforms to make more effective and efficient instruction. These include apps (computer software specifically used for mobile devices), learner management systems (LMS), podcasts and the like. The European Commission mentions that digital technology is now [an inevitable] part of our daily lives (ec.europa.eu) and is an exciting component of "new learning environments." Therefore, it is imperative for teachers to leverage digital technology, particularly through mobile devices, for better use in language learning classrooms.

At Kanda Institute of Foreign Languages (KIFL), technology is an inevitable part of the language lesson as there is a department-wide use of iPads. At the English for International Communication Program (EIC, hereinafter), all students and instructors receive an iPad each, which is installed with various computer applications or programs. Almost all instruction and learning under the EIC Program must involve the use of iPads, including particularly, writing reflections. Writing reflections is a routine and in fact a standard variable in the computation of grades of students at KIFL. Each course under EIC can have multiple reflections in one term and some courses may even

have a reflection after every lesson unit. In the Speaking and Listening Essentials (SLE) course for example, the usual form of reflection is a standard written sheet which is available in PDF file, accessible from the course ebook. Printed or electronic copies of these written reflections are usually given to students to fill up. Although there are spaces for comments to be written on the reflection sheets, doing so has rather become customary and routinized and students often write reflections that may lack depth of details. Reflections are required to be accomplished at the end of each module and another one at the end of the term. However, these types of reflection tend to be static and thus may not truly exude the real nuances of a student's English ability, especially his speaking skills.

A common proclivity for a written mode of reflection is for standard reflection forms to become a mere record of a student's random memory of his experiences during the class (Rose, et al, 2016). However, the goal of self-reflection is that it should be a mirror of classroom activities in which students appraise their authentic experiences and affective engagement about the content and objectives of the course. To achieve a more authentic output in student reflections, the potential of digital learning tools can be staggering. The author will share his experiences implementing student reflection through selfie videos in his speaking and listening course.

## LITERATURE REVIEW

Smartphones and tablets are extremely popular these days because of their digital features, namely, capturing photos and videos and eventually sharing it online. Such digital ways of communicating have been ingrained in the lives of today's young generation. More specifically, selfie videos and portraits are being used by educators in the classroom. In conjunction with contemporary reflective tools used in class, new technologies could foster innovation in learning as manifested in some studies.

Among the earlier studies on the use of video in creating student reflections is that of Rose et al. (2016). The study used separate video cameras in a standard classroom set-up for the sole purpose of recording the students' reflections and is hence done in a more formal academic environment. This current paper however made use of "true selfie videos," reflections that were self-recorded by the students themselves and in places where the students actually were at the time of recording. The surroundings were informal and mostly recorded in their bedrooms, or outside the class during their daily random activities. Such situation would emanate a more authentic setting where they can be responsive to their emergent surroundings. Also, this study used first-hand video corpora for primary analysis of student reflection data. Furthermore, the videos recorded in the study by Rose et al. were not uploaded to any digital learning platform, while the focus of this study is on the students' self-assessments that were mediated electronically (created and uploaded on a learning management system), and occurred ecologically.

The current paper stems from a constructivist approach in foreign language pedagogy. Constructivist pedagogy promotes learning that closely relates and is similar to the students' own experiences (Nikitina, 2009, 2010). The constructivist approach emphasizes self-regulated learning, where students are able to organize, plan and monitor their own learning. In constructivism, real-life tasks or genuine experiences that students may meet outside the class are central to its pedagogical core. Loyens, Rikers, & Schmidt (2007) identify such experiences as active construction of knowledge, the social nature of learning, the authenticity of the learning situation,

and the ability of the students to determine their own learning goals. Moreover, constructivism in language instruction warrants the infusion of mobile technology that is well-documented to foster creativity, social interaction and authenticity in foreign language learning.

### ***Technology-mediated Reflection***

For the purpose of this paper, it will generally refer to student reflective practice as a process of thinking about what one learns and in due course, articulating it. Sloan (2016) contends that “the power in learning is in the action of doing the activity. [Therefore,] reflection provides the same power through the action of articulating thoughts.” Some traditional reflective activities Sloan identified include journal entry writing, writing an essay describing the experience, discussions, interviews, and recording logs. However, as could be seen from the later extrapolation of this paper, student reflective practice is not only a process of reviewing experiences and actions of the students themselves. It is also a current assessment based on an iterative or on-going process, which in the case of this paper, students learn before, during, and after producing their reflections, as mediated by mobile technology.

Self-reflection is a practice that includes scrutiny of thoughts and actions and assessing one’s own learnings. Ong (2000) for example, conducted a study on reflection journals and found that they “can help to increase the value of the learning experience by facilitating learners to make meaning out of the process they are engaged in.” Simply put, self-assessment interactively enhances a student’s metacognition. As Flavell (1979) puts it, metacognition refers to a theory about how we think. It is our ability to think about our own thinking, and to monitor and regulate what we are doing and thinking. Self-reflection that is mediated by technology also develops a student’s personal insights and thus he tends to be more engaged because he does not merely consume knowledge but creates knowledge. The teacher then facilitates meaning making and hence, is a link between the learner and the learning (Feuerstein, R. et al., 1980). Specifically, the teacher guides the student in self-monitoring his progress, in constructing meaning from content learned, and from the process of learning mediated by digital technology. Selfie videos, the central unit of analysis of this paper, served as the “mediating device” by which self-reflection was executed (Hasan, 1998).

### ***The Power of Selfie Videos***

Nowadays, selfies are such a widespread online activity that have become extremely popular (Kiprin, 2013). “Selfie,” a neologism, has even been named as the Word of the Year in 2013 by the Oxford Dictionaries. It is defined as “a photograph of oneself (alone or with other people) that is taken with a camera phone usually held at arm’s length or pointed at a mirror, that is typically shared via social media” (Sorokowski et al., 2015 in Bruno et al., 2018). In this paper though, student reflections were not recorded through still photographs but through videos instead, thus the author used the term, “selfie videos.”

The proliferation of selfie videos especially on social media is not a surprising phenomenon because real-time communication has become a primary mode of communication among millennials and “Generation Z.” The young generation have become creators rather than merely curators of social media content. This could have a dynamic impact in the way the young generation communicate and learn. The rise of content creation platforms like Dubsmash, Musical.ly, Snapchat, Instagram stories, Facebook Live, Youtube Live, and even the Japanese app TikTok, has built a strong urge for young people to interact in real-time, in-the-moment, and organically. Therefore, young people

today are more engaged because of their involvement in creating content their natural environment and sharing it with the world.

According to recent social media statistics, selfie videos have a prodigious impact in young people's lives (Katz, & Crocker, 2015). They truly enjoy creating their own videos and sharing it on social networking sites. On Instagram app for instance, videos get two times the engagement of photos than any other social media platform (www.statisticbrain.com). As of November 2018, KIFL students belong to the 300 daily active million users worldwide of Instagram stories, a video-sharing feature of Instagram app. Meanwhile, on Snapchat app, there are at least 10 billion views of Snapchat videos daily. The language teacher can gain insight from the figures above and decide to leverage the power of selfie videos in engaging young people more in their learning, one way or another.

There is a negative wave of recent studies on the effect of selfie on one's personality (Sarakowski et al., 2015; Safna, HMF, 2017; Kramer, et al., 2017). However, some studies point out the advantages of taking selfies. One such study was done by computer scientists at the University of California, Irvine who found that regularly taking selfies with a smartphone and sharing them with friends can help make one a happier person (Solano, 2016). Subjects of the study were asked to smile and snap a selfie with their smartphone every day for three weeks. The study conducted exercises through smartphone photo technology and gauging users' psychological and emotional states. The researchers found that the daily taking and sharing of selfies can positively affect people.

In the field of foreign language learning, the benefits of using videos are well-documented. Videos can have a tremendous power to engage and motivate learners. A common agreement among studies on using mobile technology in learning is that it changes the academic environment, both directly and indirectly. Pearson (1990) for example, acknowledges that student-produced videos can help activate their language skills acquired during the language course. Video production encourages visual, spatial, audio, and linguistic literacies (Morgan, 2013) and learning in different formats (Norton and Hathaway, 2010).

The teacher can employ selfie videos as a powerful tool to engage students in articulating their learnings in the language classroom. Taking selfies is a self-centered or self-presentation action which makes one to establish his individuality (Ehli, 2014). Students therefore could create more authentic and spontaneous self-assessments because it is a way to elicit a learner's interests and self-expression. Consequently, when students are involved in creating their knowledge content, the more that they will be engaged and motivated (Bruno et al., 2018). Creating selfie videos, as an experiential process can help them learn new skills and enhance their learning in much the same way as learning takes place when creating written self-reflections.

More than ever, creating videos for the classroom has become an organic part of young people's lives. Student video production can lead to a personalized learning environment (McLoughlin & Lee, 2009) where there are high expectations of independent and collaborative learning. Nevertheless, utilizing digital tools such as the selfie video in language learning, particularly in student reflective practice, is a powerful alternative to traditional written reflections.

### ***Ecological Momentary Reflection***



The term “ecological momentary reflection” (EMR) stems from ecological momentary assessment (EMA), or also interchangeably, “experience sampling method,” which has been widely used in clinical psychology (Moskowitz & Young, 2006). The current paper also adopts the term “ecological momentary” to mean a method that captures momentary behaviors and states in context which are tracked over a period of time. It is in contrast with traditional written methods that ask research participants to report on their typical experiences and behavioral responses (Beal & Weiss, 2003) such as reflection journal logs. In clinical psychology for example, research participants in EMA provide feedback on symptoms, feelings, or other measures in real time through digital devices such as tablets and smartphones. EMA’s strength is in authentic context where the research takes place and the ability to capture data as it happens. It is also an effective method to capture change within individuals and avoids bias and reliance on autobiographical memory (Shiffman, et al., 2008).

In the field of language education research, there is a dearth of studies employing EMA methodology. One notable paper that is similarly drawn from this methodology is that of Rose et al. (2016). Rose et al. studied the reflections of their students through video recording corpora and used the phrase “ecological momentary reflection.” The author of the current paper also chose the technique close to the original ecological momentary assessment to inform the methodology of this study. Following Rose et al. (2016), this study employs ecological momentary assessment using videos to capture student reflections in the moment. In this method, participants provide feedback on the course content and instruction, with their own learnings. When applied appropriately in pedagogical research, it can be a great method for capturing students’ authentic behavior over time. Carson et al. (2010) points out that the use of smart devices “yields meaningful, ecological, within-person data in an accurate and convenient manner.” Researchers in foreign language pedagogy can maximize the potential of this method, which has not been quite extensively used within the field of education.

A language teacher can elicit student reflections that are natural, immediate, and embedded within the tasks of the lessons. The author of the current paper wanted the reflections to be as momentary and “ecologically valid,” (Shiffman et al., 2008) or within the environment where learning is taking place. Common experience as a language teacher would indicate that students want to give their best in their written reflections, but the teacher could not see and hear the nuances of their language. Since the foci of the course in which the participants were enrolled are primarily on speaking and listening skills, the author finds it fitting and more appropriate to mainly conduct an oral mode of reflection, that is, the selfie video, and only in conjunction with written reflections.

### ***Seesaw App for Learner Autonomy***

There are some consistent findings across researches on the efficacy of digital tools in the classroom. Digital technologies make it possible for learners to engage in individualized or personalized learning, which is often described as learning that is tailored to their particular situation (McLoughlin & Lee, 2009). In personalized learning, digital tools help students learn independently and work at their own pace. Therefore, this set-up increases opportunities for learners to receive feedback on their own progress from teachers and classmates.

Learning management systems (LMS) have extended the walls of the language classroom. Teachers leverage these digital platforms through smart devices to use, create, manipulate and share information inside and outside the classroom. In a similar manner, today's students use their smart

devices in class to take notes, access materials and applications, and find relevant information in these new learning environments. The integration of computer-mediated communication in language education (LMS, in this case,) has always been recognized to develop learner autonomy as this promotes reflective learning (Chang & Sun, 2009) and enhances academic engagement (Sinclair, 2009). Benson (2001) argues that educational technology facilitates learner autonomy, an ability to take charge of one's own learning as demonstrated by the ability to initiate and evaluate learning processes (Little, 2003).

Seesaw, an example of an LMS, is a “new learning environment” the teacher can use to support teaching and learning. Bosch et al. (2017) describes Seesaw as a digital portfolio that can be both teacher and student driven. Teachers and students can see, save, share, and respond to each other's work both synchronously and asynchronously as long as they are connected online. Students sign up using their institutional email, (KIFL, that is) and join the online class created by the teacher. The teacher must then approve access for each student to completely use the features of his Seesaw account, especially the video function. Teachers and students alike can add videos and other “digital activities” to their individual and class journals. Also, the commenting feature serves as an informal evaluation where the students can receive comments from their classmates which benefited them and the person commenting (Ozogul & Sullivan, 2009).

## **METHOD**

This paper follows a qualitative design and is therefore mainly ongoing or iterative in process (Creswell, 2009). The author collected data from the self-recorded reflections of students uploaded on Seesaw over the first term of the course Speaking and Listening Essentials (SLE), academic year 2018-2019. The course is divided into two learning modules and has two major tests, the midterm and final examinations. Each student created five video reflections during the 15-week Spring term: an introduction, a mid-point reflection, two within-term weekend reflections, and a final one. For the first reflection, students created an introductory video. They were asked to introduce themselves, talked about their hobbies or interests, and reflect on how they felt about the course and about their English speaking skills. For the second reflection, they were asked to talk about their learnings in SLE after the midterm exam. There were also two videos at midpoint of the term: one before the midterm exam and another before the final exam. For the final reflection, they were asked to talk about their learnings for the whole term. Each video lasted for one to two minutes on average. The video corpora were reviewed and aggregated over the study. The teacher then identified themes that emerged from the videos, observations, and field (class) notes. The video data provided the teacher the opportunity to examine the learning outcomes of students especially speaking fluency and content.

As an offshoot of Ecological Momentary Assessment (EMA), ecological momentary reflection was used in this study to provide real-time assessment that captures genuine behaviors, psychological processes, or physiological measures (Moskowitz & Young, 2006) in the everyday life of the students. Data has “ecological validity” (Shiffman, et al., 2008) and minimized bias because the self-recorded reflections are in real world context (Kearney et al., 2012) across time and that the nuances of the oral reflections are hardly obtainable if done as written reflections.

### ***My Classroom Context***

The academic context of this paper draws from the fact that in all classes in the English for International Communication (EIC) Program of KIFL, students and teachers have an iPad tablet to use for learning and teaching. Among the digital materials used are online learning systems, learning apps, and other offline and in-house digital materials created by the EIC Program.

It is worth noting that participants of this study were enrolled in Speaking and Listening Essentials, a course for first year students and had an institutional Level 3 English proficiency. In the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), a way of standardizing the levels of language exams, the student-participants can be categorized in between A1 or B1 levels. This means that students in this study have the ability to express themselves in a limited way in familiar contexts and are able to deal with simple information.

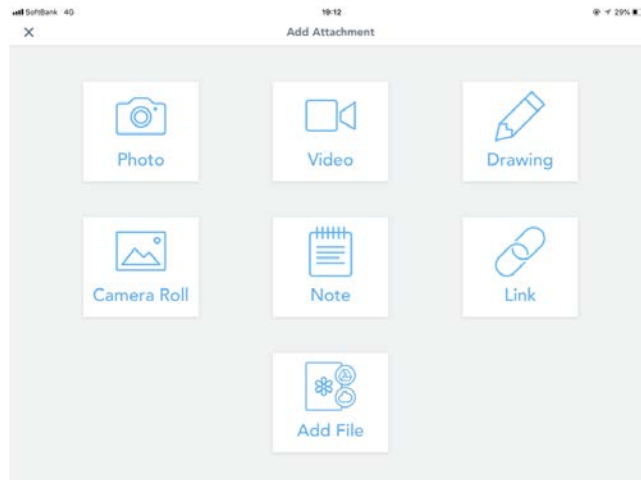
The EIC Program's thrust on self-directed learning puts emphasis on the main principles of successful language learning through reflective learning, among others. According to the EIC Program Overview of 2018-2019 at KIFL, "reflective learning is identified as one which will make the students think more deeply about what and how they have learned, and whether the materials and study methods that have been used were effective or not." By using reflections, teachers can empower students to become more effective and aware learners. Self-reflections are thus indicative of a successful independent learner.

At KIFL, [written] reflections are currently used throughout the curriculum over two years. Instructors often use a PDF file of a standard reflection sheet in the course e-book for students to fill up. However, the initial written reflections culled by the author did not display the expected learning outcomes. Many of the reflections were superficial and students often failed to connect with the course objectives. Upon the commencement of this study, the author of this paper explained to students that they were creating selfie videos for themselves and for each other as a way to reflect on their learning in class. They were instructed to upload within deadlines their videos on Seesaw app, where they have their individual digital journal portfolios. Therefore, students were aware that other students can watch their videos. Students were also instructed to type comments on the selfie video posts of their classmates, in addition to their teacher's comments and likes.

## **FINDINGS, INTERPRETATION, AND DISCUSSION**

Using selfie videos in the speaking and listening course yielded many benefits. Based on the culled video data, the teacher felt that selfie videos uploaded through Seesaw App were helpful in eliciting more genuine feelings and content from the students. Video reflections uploaded by students on Seesaw provided immediate feedback for student consumption and oftentimes, a demonstrated boost in confidence in speaking English. The author and the students alike found that selfie videos remarkably increased engagement in subsequent class activities. Students reported that they felt the connection to their learning as they saw the immediate feedback of the teacher on their selfie videos. Also, students mentioned that selfie video reflections were helpful in developing their speaking fluency and in creating a more positive attitude towards their English use, as mentioned in other studies (Gardner, 1985; Pearson, 1990). Students were highly engaged because of the authenticity and reliability of the video production task that allowed them to ponder more critically about their learnings.

Unlike traditional written modes of reflection such as journals, selfie videos capture students' emotions and tone in conveying their experiences. Students reported that doing such an activity was one way to practice and improve their speaking skills in English throughout the term and even outside the class. Some students commented that the features of Seesaw, most especially the video feature, were easy to use. Setting up was intuitive and took less than a minute to access each student journal and self-record their videos. Students further commented that selfie videos were valuable in the progress of their speaking fluency as they had positive attitudes toward using selfie videos. This was because they could hear their own enunciation and assess their own speaking performance at the moment.



*Fig. 1. An iPad screenshot of the features of Seesaw App which students find intuitive*

Another advantage frequently observed in using selfie videos through Seesaw App was the student's being able to replay the content of their reflections. Through this utilitarian function of Seesaw, students noticed the real nuance of their pronunciation, intonation, diction, and speaking skills in general and other elements of their performance that they might have missed. The selfie videos provided the students with a critical frame of mind in identifying their weaknesses in their skills and analyzing their own speaking skills for further improvement.

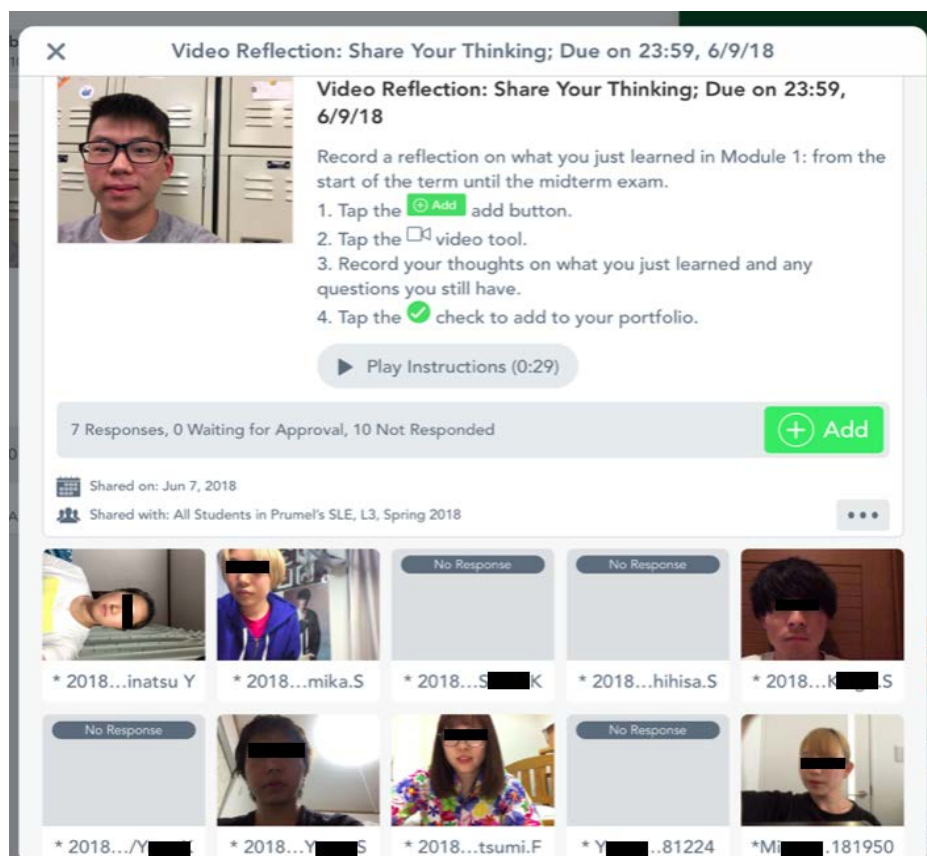


Fig. 2. The instructions given to students in their video reflections

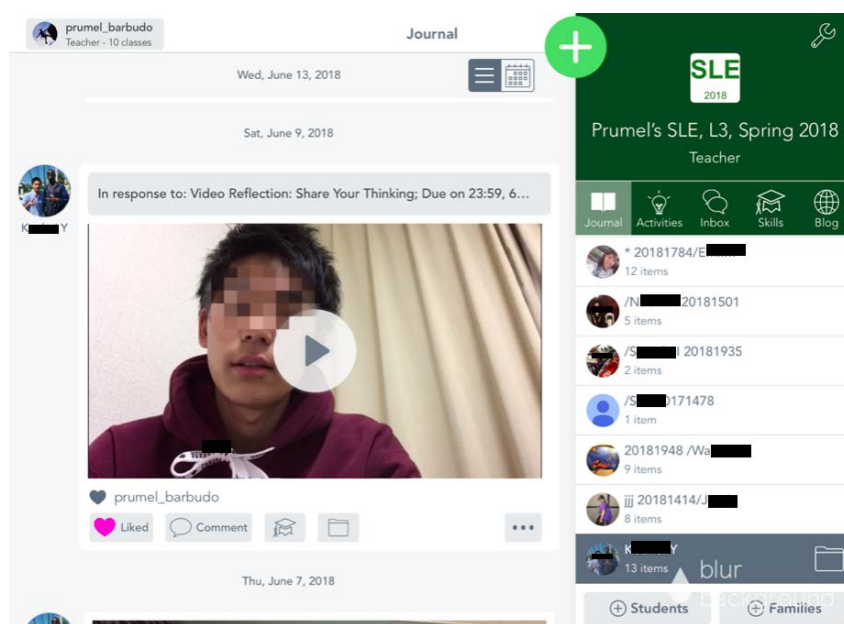
Data from the student selfie videos in this study almost always contained information related to the students' ordinary life experiences, such as having their experiences for the day, their general mood, and where they were at the moment of recording. Students were immersed to and motivated by a learning situation through a more authentic account of their learnings, or what Kearney et al. (2012) calls "real world contexts." Upon answering a structured prompt, students had to deal with their own local problems that they would not have encountered in class, thus, sustaining the authenticity of the learning situation (Rose et al., 2016).

Based on the author's previous experience in the classroom, there was limited success with the written form of student reflections. For instance, students' progress in speaking can be seen in many ways. However, their own assessment of their experience hardly expressed an awareness of their speaking progress when they used them in the first few weeks of the term. The author of this paper felt that the responses in the standard written reflection sheet seemed superficial, overly prepared, or too carefully selected. This therefore may have produced adulterated reflections and thereby affecting the authenticity of the academic task.

For many young people nowadays, taking selfies and receiving positive comments can boost their self-esteem. In this study, for example, students were noticeably glad that their effort were appreciated. The widely influential linguistics expert, Stephen Krashen, identified the importance of self-confidence when learning a foreign language in his famous affective filter hypothesis of second language acquisition. Krashen (1987) claims that learners who are highly motivated, have

a positive self-image, and self-confident can acquire language better. On the other hand, low self-esteem hinders language acquisition. Therefore, positive affect involved in taking selfie videos may have a tremendous effect in the attitude of the students toward the language learning process.

It was also found in this study that using selfie videos in the course is an effective way to engage with the students. This may be so because selfies are likely to be present and important in many of their lives. In the class under study alone, all of the students (n=16) had more than at least three social media accounts where the video function was extensively used. Furthermore, posting selfie videos on a learning management system like Seesaw is such a common thing and intuitive for young people these days because of their daily video posting habits. In fact, all the student participants in this study actively used Instagram stories, a video sharing function of the app where they create and post their own short selfie videos to document their day. This active engagement of students in computer-mediated communication is reflected in a recent result of a survey of 2,000 public and private teachers who used Seesaw in their classrooms in grades PreK-12 within and outside the United States ([help.seesaw.me](http://help.seesaw.me)). Teachers self-reported that students are more engaged in learning and took ownership of their work because of Seesaw.



*Fig. 3. An iPad screenshot of a selfie video asynchronously uploaded by a student on Seesaw App.*

The commenting feature of a post on the Seesaw class journal of the students allowed them to analyze each other's work. Some students simply clicked a heart icon on their classmate's work, which was akin to "liking" their friend's work on major social networking sites such as Facebook or Instagram. This was beneficial for students as it showed them that someone is appreciating their work. This was something that cannot be easily done if they did not create their reflections through selfie videos. Also, liking and posting comments online served as familiar, relatable, almost socially obligatory activities that students already love doing on their social media accounts. In relation to this, Siemens (2005) notes that when students relate or connect with what they learn, they understand deeper why doing such activity is important in their learning. Students demonstratively

connected *a priori* knowledge to their new knowledge by relating their authentic learnings using digital technology, already existing in their private lives.

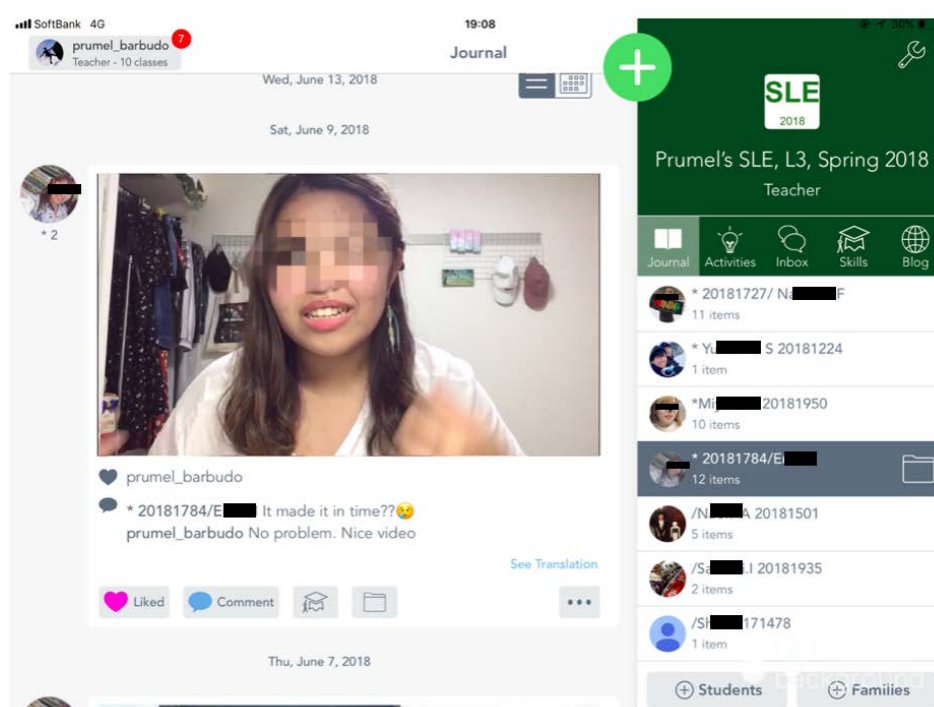
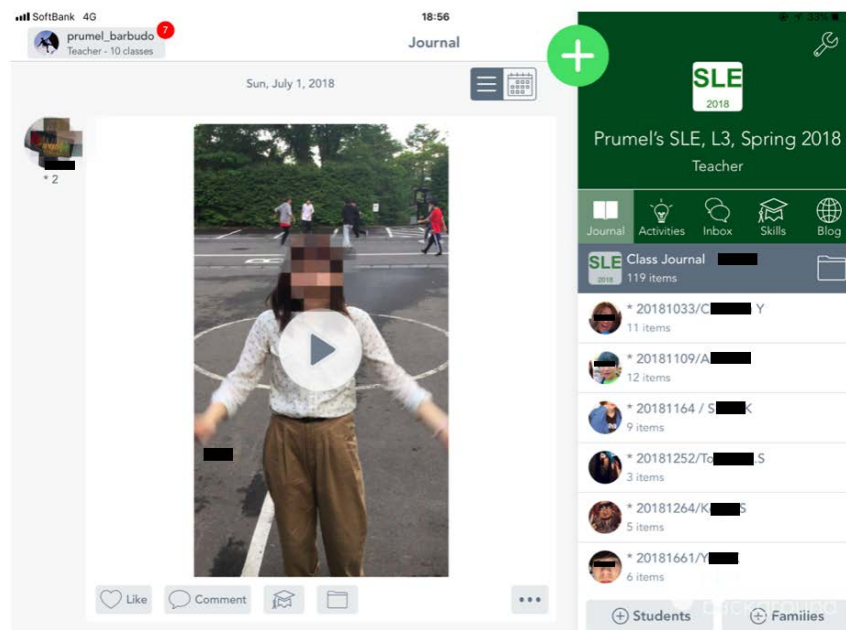


Fig. 4. A sample interface of a selfie video with a short, informal feedback from the instructor

Another stark finding in this study is that student-produced videos encouraged the students to reinforce English vocabulary in their current level as they interacted with their emergent, natural surroundings. In a review of studies on the impact of learning environments on student behavior, attitudes, and achievement, Weinstein (1979) contends that environmental variables can significantly affect learners indirectly and that the effects of different physical settings often depend on the nature of the task and the learner. Selfie videos gave the teacher insight into each student's natural and real-time environment which paved the way for a closer examination of the quality of their reflection outputs. Compared to the students' written comments on the standard reflection forms found in the course ebooks, their selfie videos contained richer, in-depth, and more detailed comments on their learning progress. Selfie videos allowed for more unfiltered experiences. Although these may not always be perfect, that is what makes their reflections more authentic.

According to situated learning theory, learning is taken from physical and cultural settings (Brown et al. 1989). This suggests that the natural setting where the students created their reflections have learning merit as it can influence people's behavior, mood, and motivation to act. It can improve well-being and thinking. Students who are involved in the creation of their environment (through participation in or configuration of their surroundings) feel empowered which may eventually increase their motivation (Ong, 2000). Therefore, student-produced video reflections provide a more ecological data than traditional written reflections since learning environments can affect learners emotionally and cognitively. Knowledge constructed in authentic context like the student's own surroundings may elicit positive emotional responses which lead to enhanced learning.





*Fig. 5. Selfie video recorded in an outdoor, emergent environment yields rich, authentic data*

On the one hand, there were some noticeable issues encountered in making selfie video reflections. Some students tended to memorize their reflections, thus diminishing the “naturalness” of their speaking. Throughout the term, almost all the students created their selfie videos in their own bedrooms which made them more relaxed and confident in their reflections. Those who recorded their reflections in an outdoor setting, (e.g., basketball court or park) tended to be more energetic and reported more positive self-assessment. Most students spoke more fluently inside their rooms though, while others spoke less fluently when they recorded outdoors. It is worth noting that students were instructed to record their videos for less than five minutes, which is the time limit imposed by the free version of Seesaw App. However, students recorded each video for one to two minutes on average. Students reported that setting up and getting used to the Seesaw interface was generally easy and they quickly learned the features of the app because of its intuitive design.

Selfie videos in this study served to monitor and sustain the progress of the students too. They provided the author of this paper pertinent information about his students’ personalities, interests, preferences, and academic needs. Selfie videos also gave information about the students’ life activities that explain their study habits and have been strategically used by the teacher to discreetly give academic intervention. Throughout the term, this selfie video project increased the responsibility for the student to learn on their own. Students in class were more enthusiastic in turning in their homework and accurately figuring out their next steps to maintaining their progress in their English speaking skills.

One issue throughout the study was that findings were largely observational and so the written feedbacks were also considered for light comparison. The actual written form (PDF) reflections submitted by the students sometimes referred to their video footage. It was observed that there was an apparent interplay of their reflections on both their selfie videos and written versions of their reflection. Having the chance to watch their own selfie videos, the students were able to reconcile



what they think they did in their own videos and what they wrote in their comments. This is much more powerful than simply relying on their written feedback alone.

Another issue that arose in the use of selfie videos in reflections is that each recording method can lead to bias. Students may have only uttered biased reflections in their selfie videos. Jenson (2011) mentions that when students create reflections and the teacher is the only one reading it, written reflections can pressure students to attempt to perform the type of writing expected by the teacher. Students then may only report what they should have learned rather than what they actually learned. However, this study was more concerned with the authenticity of the students' reflections as captured on videos compared to what they would randomly recall or put in a written reflection.

**Mid-term Reflection: Speaking & Listening Essentials**

|                                                                                          |                                        |                                     |                                     |                         |                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|---------------------------------|
| 1. How useful was the material we've covered so far?<br>(Circle the correct number)      | 1<br>Not useful at all<br>全く役に立たない     | 2<br>Not so useful<br>あまり役に立たない     | 3<br>Kind of useful<br>まあまあ役に立つ     | 4<br>Useful<br>役に立つ     | 5<br>Very useful<br>とても役に立つ     |
| 2. How interesting was the material we've covered so far?<br>(Circle the correct number) | 1<br>Not interesting at all<br>全く面白くない | 2<br>Not so interesting<br>あまり面白くない | 3<br>Kind of interesting<br>まあまあ面白い | 4<br>Interesting<br>面白い | 5<br>Very interesting<br>とても面白い |
| 3. How difficult was the material we've covered so far?<br>(Circle the correct number)   | 1<br>Not difficult at all<br>全く難しくくない  | 2<br>Not so difficult<br>あまり難しくくない  | 3<br>Kind of difficult<br>まあまあ難しい   | 4<br>Difficult<br>難しい   | 5<br>Very difficult<br>とても難しい   |

*What did you learn in this class so far?*  
このクラスにおいて、今まで学んだことは何ですか？

*What things do you want to learn more about in this class from now?*  
このクラスにおいて、これからもっと学びたいことはなんですか？

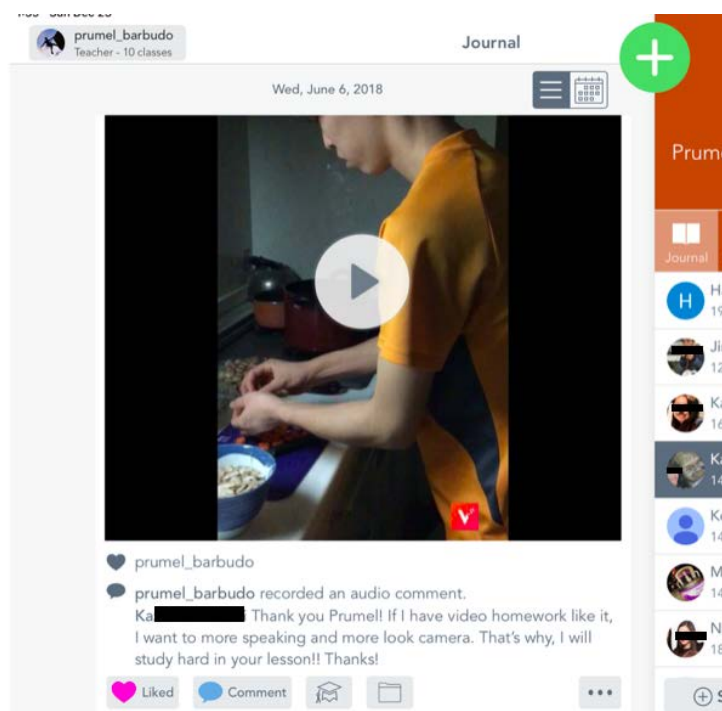
*How do you feel about your effort so far in this class?*  
このクラスにおいて、これまでのあなたの努力についてどう思いますか？

Fig. 6. Sample written form of student reflection on PDF file filled up by students

As observed by the author of this paper, students watching themselves on video was a challenging experience at first. Some of the students hesitated to self-record themselves and share their selfie videos with the teacher and the class through Seesaw App. Some students found this activity to be embarrassing at first, as students may have needed some getting used to the activity. The positive comments and likes of their teacher and other classmates on their video posts might have persuaded the students to be more productive in their subsequent selfie videos.

The author of this paper also posted video responses to student reflections but this took so much time and he felt that doing so in all the videos was unnecessary. For each student selfie video, it needed about 5-10 minutes to watch and compose comments. Also an additional 10-15 minutes was needed to create a video response per student for each of the five video reflection assignments.

Despite challenges however, the author noticed that when the students made their selfie videos, they explicitly used speaking strategies and vocabulary previously learned in class.



*Fig. 7. Comment exchange between the teacher and a student who was motivated by the video reflection assignment*

Comparing the first reflections of the students to the final ones, the author noticed that the students moved from superficial to in-depth reflections. In-depth reflections were indicated by making specific reference to the academic tasks given in class, elaborating their class learnings, relating learned language skills to other learning, and discussing how to modify their speaking techniques based on insights from their reflections. Thus, there were some evidence that their metacognitive awareness increased. This might be explained by what Flavell (1979) claims that metacognition involves self-regulating which was exhibited by the students in this study.

## CONCLUSION & FUTURE DIRECTIONS

Social media has been increasingly harnessed to enrich and extend teaching and learning experiences beyond the classroom. Educators can take advantage of the transformational potential of digital technology to help develop innovative language learning skills. To be able to keep pace with the rapid advancement of digital technologies, the language teacher should also adopt new-age methods of authentically assessing and attending to the needs of his learners. Learning and teaching should also be at pace with emergent technology.

The findings in this paper provided evidence that helped the teacher understand the progress of his students especially on their speaking fluency skills. It also gave some feedback to the teacher on the implementation and management of the digital platform Seesaw App, as an invaluable tool

towards more authentic student reflections. The findings also provided a bird's eye view of the potential of Seesaw App in improving learning outcomes. As demonstrated in this paper, the process of producing selfie videos as used pedagogically, can lead to many academic benefits for the students. Therefore, there should be more opportunities for professional development among teachers about varied methods of integrating digital learning materials in their classes. On the whole, the analysis explicated above supports the findings of other studies on the practical and innovative use of selfie videos in self-reflection.

There should be studies to collect data from other classrooms and compare their respective results for further analysis. A possibility of a future action research comparing the effects of written versus digital mode of self-reflection is worth considering with a wider number of research participants. Another possibility is a more longitudinal research on the effects of using selfie videos over an extended period. As teachers, we should provide sufficient opportunities for our students to develop their self-reflection skills (Norton & Hathaway, 2010). Therefore, it is undeniable that using selfie videos through Seesaw can aid assessment and inform better pedagogical decisions for the language teacher.

## REFERENCES

- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment, theory into practice, 48:1, 12-19, DOI: 10.1080/00405840802577544
- Beal, D. & Weiss, H. (2003). Methods of ecological momentary assessment in organizational research. *Organizational Research Methods*. 6, 440-464. DOI: 10.1177/1094428103257361
- Bennett, Jane. (2001). *The Enchantment of Modern Life: Attachments, Crossings, and Ethics*. Princeton, N.J.: The Princeton University Press, p. 5.
- Benson, P. & S. Toogood (eds.) (2001). *Learner autonomy 7: Challenges to research and practice*. Dublin: Authentik.
- Bosch, N., Bosch, S., Cline, K., Hochhalter, S.; Rieland, A; Takekawa, E., & Walther, Tanya. (2017). The effects of parent-teacher communication using digital tools in early elementary and middle school classrooms. Retrieved from <https://sophia.stkate.edu/maed/231https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1231&context=maed>
- Bruno, N. et al. (2018). Editorial: Understanding selfies. *Frontiers in Psychology*; 9: 44. Published online 2018 Feb 2. Doi: [10.3389/fpsyg.2018.00044]
- Boursier, V. & Manna, V. (2018). Selfie expectancies among adolescents: construction and validation of an instrument to assess expectancies toward selfies among boys and girls. *Frontiers in Psychology*; 9: 839. Published online 2018 May 29. DOI: [10.3389/fpsyg.2018.00839]

Carson, R. L., Weiss, H.M., & Templin, T.J. (2010). Ecological momentary assessment: a research method for studying the daily lives of teachers, *International Journal of Research & Method in Education*, 33:2,165-182, DOI: 10.1080/1743727X.2010.484548

Chang, W.-L., & Sun, Y.-C. (2009). Scaffolding and web concordancers as support for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 22(4), 283 - 302.

Costa, Arthur L. and Kallick, Bena. (2008). *Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*. Association for Supervision and Curriculum Development. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/books/108008/chapters/Learning-Through-Reflection.aspx>

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dang, T.T. & Robertson, M. (2010). Impacts of Learning Management System on Learner Autonomy in EFL Learning. *International Education Studies* Vol. 3, No. 3; August 2010. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/d08f/ce15072fc4a3122b02ece1df81c665dc36ad.pdf>

Digital Education Advisory Group. (2018). *Beyond the Classroom: A New Digital Education for Young Australians in the 21st Century* Retrieved from [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/deag\\_final\\_report.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/deag_final_report.pdf)

Ehlin, L. (2014). The subversive selfie: redefining the mediated subject. *Clothing Cultures*, 2(1), 73–89.

European Commission. (2018). SELFIE information factsheet. Retrieved from [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/selfie-info-factsheet\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/selfie-info-factsheet_en.pdf)

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Frontier School Division, Winnipeg, Canada. (2018). Portfolios and student self-reflection. Retrieved from <https://www.frontiersd.mb.ca/programs/Documents/Final%20Self-ReflectionEXT.pdf>

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- Graetz, Ken A. (2018). The psychology of learning environments. Retrieved from <https://www.educase.edu/research-and-publications/books/learning-spaces/chapter-6-psychology-learning-environments>
- Hasan, H. (1998). Activity Theory: a basis for the contextual study of information systems in organisations. In H. Hasan, E. Gould & P. N. Hyland (Eds.), *Information Systems and Activity Theory: Tools in Context* (pp. 19-38). Wollongong: University of Wollongong Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Jenson, Jill D. (2011). Promoting self-regulation and critical reflection through writing students' use of electronic portfolio. *International Journal of ePortfolio*, Volume 1, Number 1, 49-60. Retrieved from <http://www.theijep.com>
- Kaplan, S. & Kaplan, R. (1982). *Cognition and Environment: Functioning in an Uncertain World*. New York: Praeger.
- Katz J. E., & Crocker E. T. (2015). Selfies and photo messaging as visual conversation: reports from the United States, United Kingdom, and China. *International Journal of Communication*. 9 1861–1872.
- Krämer, N .C., et al. (2017). Beware of selfies: the impact of photo type on impression formation based on social networking profiles. *Frontiers in Psychology* ; 8: 188. Published online 2017 Feb 16. doi: [10.3389/fpsyg.2017.00188]
- Kiprin B. (2013). *Go Selfie Yourself*. Retrieved from <https://borislavkiprin.com/2013/12/13/go-selfie-yourself/>
- Krashen, Stephen D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Kreitzer, Mary Jo. (2018). What impact does the environment have on us? Earl E. Bakken Center for Spirituality and Healing, University of Minnesota. Retrieved from <https://www.takingcharge.csh.umn.edu/explore-healing-practices/healing-environment/what-impact-does-environment-have-us>
- Little, David. (1991). Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/259874253\\_Learner\\_Autonomy\\_1\\_Definitions\\_Issues\\_and\\_Problems](https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems)
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P. and Schmidt, H. G. (2007). Students' conceptions of distinct constructivist assumptions. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 179–199.

McCarthy, J. & Wright, P. (2004). The Enchantments of Technology, in *Funology: From Usability to Enjoyment*, Mark A. Blythe et al., eds. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 81–90.

McLoughlin, C. & Lee, M.J.W. (2009). Personalised learning spaces and self-regulated learning: Global examples of effective pedagogy. In *Same places, different spaces*. Proceedings ascilite Auckland 2009. Retrieved from <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/mcloughlin.pdf>

Mills, J.S., et al. (2018). “Selfie” harm: Effects on mood and body image in young women. *Body Image*. Volume 27, December 2018, Pages 86-92 <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.08.007>

Moon, J.A. (2013). *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*. London, UK: Routledge.

Morgan, H. (2013). Technology in the classroom: creating videos can lead students to many academic benefits. *Childhood Education*, 89:1, 51-53, DOI: 10.1080/00094056.2013.757534

Moskowitz D.S. & Young, S.N. (2006). Ecological momentary assessment: what it is and why it is a method of the future in clinical psychopharmacology. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*. Jan; 31(1): 13–20.

Nikitina, L. (2010). Video-making in the foreign language classroom: applying principles of constructivist pedagogy. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2010, Vol. 7, No. 1, pp. 21–31. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/259442080\\_Video-Making\\_in\\_the\\_Foreign\\_Language\\_Classroom\\_Applying\\_Principles\\_of\\_Constructivist\\_Pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/259442080_Video-Making_in_the_Foreign_Language_Classroom_Applying_Principles_of_Constructivist_Pedagogy)

Nikitina, L. (2009). Student Project as a means to practice constructivist pedagogy in the foreign language classroom. *University of Malaya Jurnal Pendidikan dan Pendidikan*, Jil. 24, 165–176. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/83543424.pdf>

Nilson, L.B. & Weaver, B.E. eds. (2005). *New Directions for Teaching and Learning: Enhancing Learning with Laptops in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Norton, P., & Hathaway, D. (2010). Video production as an instructional strategy: Content learning and teacher practice. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(1), 145-166.

Ong, Rachel. (2000). The role of reflection in student learning: a study of its effectiveness in complementing problem-based learning environments. Retrieved from <https://www.bradfordvts.co.uk/wp-content/onlineresources/0307teachinglearning/reflection/reflection%20in%20student%20learning.pdf>

Ozogul G. & Sullivan, H. (2009). Student performance and attitudes under formative evaluation by teacher, self and peer evaluators. *Educational Technology Research and Development*. 57(3):393-410 · June 2009. DOI: 10.1007/s11423-007-9052-7

Oxford Dictionaries (2018). Selfie. Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/selfie>

Palmier-Claus J.E., Myin-Germeys I, Barkus E, Bentley L, Udachina A, Delespaul PA, Lewis SW, & Dunn G. (2010). Experience sampling research in individuals with mental illness: reflections and guidance. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 2011 Jan;123(1):12-20. Doi:10.1111/j.1600-0447.2010.01596.x.

Pane, J.F., Steiner, E.D.; Baird, M.D., Hamilton, L. S. & Pane, J.D. (2017). How does personalized learning affect student achievement? Santa Monica, CA: RAND Corporation. Retrieved from [https://www.rand.org/pubs/research\\_briefs/RB9994.html](https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9994.html).

Pearson, J. (1990). Putting pupils in the picture. *Language Learning Journal*, 2, 71–72.

Powell, D. (2018). 5 tips on carrying out an ecological momentary study. Retrieved from <https://nuighealthpsychology.wordpress.com/2015/11/23/5-tips-on-carrying-out-an-ecological-momentary-assessment-study/>

Rose, E. J., Sierschynski, J., & Björling, E.A. (2016). Reflecting on reflections: using video in learning reflection to enhance authenticity. Retrieved from <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/reflecting-on-reflections-using-video-in-learning-reflection-to-enhance-authenticity/>

Safna, HMF. (2017). Negative impact of selfies on youth. *International Journal of Computer Science and Information Technology Research* ISSN 2348-120X (online) Vol. 5, Issue 3, pp: (68-73), July - September.

Seesaw.com. (2017). Seesaw efficacy study. Retrieved from <https://help.seesaw.me/hc/en-us/articles/115005752703-Seesaw-For-Schools-efficacy-study>

Shiffman S., Stone A.A., & Hufford, M.R. (2008). Ecological momentary assessment. *Annual Review in Clinical Psychology*. 2008;4:1-32.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Retrieved January 10, 2008, from [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)

Sinclair, B. (2009). The teacher as learner: Developing autonomy in an interactive learning environment. In R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning* (pp. 175-198). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Sloan, D. (2016). Tried and True Teaching Methods to Enhance Students' Service-Learning Experience. Retrieved from <https://www.usf.edu/engagement/documents/s-l-reflection-activities.pdf>:

Solano, R. (2016). Go Ahead and Take That Selfie — It Might Just Make You Happier. *US Magazine*. Retrieved from <https://www.usmagazine.com/stylish/news/selfies-can-make-you-happy-study-w441553/>

Sorokowski P., Sorokowska A., Oleszkiewicz A., Frackowiak T., Huk A., Pisanski K. (2015). Selfie posting behaviors are associated with narcissism among men. *Personality and Individual Differences*. 85 123–127. 10.1016/j.paid.2015.05.004

Statistic Brain Research Institute. (2018). Retrieved from <https://www.statisticbrain.com/>.


Warfield, K. (2016). How surroundings affect students' learning. Retrieved from <http://info.character.org/blog/how-surroundings-affect-students-learning>

Weinstein, C. S. (1979). The Physical Environment of the School: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577–610. <https://doi.org/10.3102/00346543049004577>



# FOSTERING A MIND-SET OF CREATIVITY IN EDUCATION: A REVIEW OF CREATIVITY, TECHNOLOGY & EDUCATION: EXPLORING THEIR CONVERGENCE.

MATT KUNCE  
KANDA INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>CREATIVITY, TECHNOLOGY &amp; EDUCATION: EXPLORING THEIR CONVERGENCE</b></p> <p><b>Editors:</b> Mishra &amp; Henriksen</p> <p><b>Publisher:</b> Springer</p> <p>Mishra, P., &amp; Henriksen, D. (2018). <i>Creativity, technology &amp; education: exploring their convergence</i>. Springer.</p> |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

## REVIEW

The impulses, easily identified in children, to communicate, inquire, construct and express themselves with the world around them underpin the urge to learn in all ages. John Dewey identified these impulses as central to how pedagogical strategies should be tailored for learners. However, in the century since Dewey expressed his ideas the domain, fields, and tools of education have become crowded in how to tap into the impulses that drive learning. Punya Mishra, Danah Henriksen and their colleagues in the Deep-Play Research Group, a group of faculty and students from Michigan State and Arizona State Universities, address the challenge educators face when developing educational strategies. Their illuminating work, *Creativity, Technology & Education: Exploring their Convergence (2018)*, offers a new perspective of creativity, the creative process, technology in education and how these can be wielded and focused by educators and learners alike. Where the work is found lacking is the grounding in empirical findings, theoretical underpinnings for newly introduced concepts of (in)disciplined learning and deep convergence, a paucity of specific examples in education and technologies employed. Despite these shortcomings, the work offers educators a concise perspective to heuristically promote students' use of creativity and technology allowing them to own their learning experience.

The twelve essays in four sections attempt to reframe, redefine, and in some cases introduce new concepts that provide new insight for educators to promote creativity and technology in educational contexts. The theme woven through these essays is the need for a deep and wide variety of knowledge and varied experiences, which are vital to the ability to come up with creative possibilities and exploit the tools of learning. For educators attempting to foster these in young learners or learners with limited subject knowledge this could prove difficult and self-

defeating. However, the authors adequately address this dilemma by emphasizing the use of trans-disciplinary cognitive skills of perceiving, patterning, abstracting, embodied thinking, modelling, play, and synthesis and the introduction of the new concept of (in)disciplined learning. Both must be nurtured and manipulated in an educator-learner partnership to develop new insights, solve problems and transfer information creatively.

### *Deconstructing the myths surrounding creativity*

The deconstruction of the myths and perceptions surrounding creativity and technology in education is the subject of the first section of the book. Dispelling the “chrono-centric” conceit that technological tools should drive the conceptualization of teaching and learning is first challenged. Readers are encouraged to utilize technological tools to stimulate different cognitive skills to satisfy the “what” and “how” of content delivery. An excellent example is of elementary school students using motion-sensing technology to discuss college level algebra mathematical functions through an abstraction of their own physicality as they moved around the room. Second, the authors dismantle the notion of teaching creativity in a content neutral way. This is clearly evidenced from the necessity of creativity in all fields. Yet creativity manifests differently for each field from mathematics, art, and science to business.

In place of the deconstructed myths, the authors offer up the NEW (Novel, Effective, Whole) definition for creativity of a goal-driven process for developing solutions that are novel, effective and whole. This offers the tantalizing possibility of developing a rubric to measure what we value, in this case creativity, and not assign values to what is easily measured. Unfortunately, the authors go no further than offering hints on their research methods in developing such a valuable tool. As for technology tools, the multiplying and evolving influence of social media and digital learning are opportunities for educators to capitalize on. Drawing upon Csikszentmihalyi’s (1997) systems view of creativity that creativity lies in the interaction between the individual, domain, and field in which the creative work is developed, the authors conclude that the distance between the creator and the audience has now reached zero. Gatekeepers, in this case educators, no longer have the same role in disseminating information and should instead evolve with technology into influencers. The one example of YouTube in the text illustrates how educators can repurpose social media to fit pedagogical and disciplinary learning goals. Though linkages between the tools utilized and the cognitive skills actuated are not identified.

### *A new definition of creativity*

The second section of three essays attempts to address the contradiction that the creative process requires deep disciplinary knowledge and the ability to transfer creative ideas across disciplinary boundaries. The concept of (in)disciplined learning is posited. The view holds that the creative process occurs within a specific context, and this process is distinct between contexts or disciplines. While simultaneously, the process is not confined by context to encompass imagination and divergent thinking. In order to bridge this divide, trans-disciplinary cognitive skills are put forward as a path for educators. It is the challenge for educators and learners alike is to make connections between the different contexts through the use of content, tools and activating differing combinations of trans-disciplinary skills. The last two essays offer insight in how (in)disciplined learning occurs through relating the breakthroughs of innovators such as Charles Darwin, Mark Twain, Alexander Fleming, Steve Jobs and an in-depth consideration of the Rubik’s cube.

The main deficiency of this section, which serves as the crux of the book, is that no framework is proposed for (in)disciplined learning. The addition of the label (in)disciplined can serve to succinctly identify widely known patterns of behaviour of famous innovators, however carries no weight without a framework to examine or implement such behaviour. The value in identifying this deficiency is for educators and learners alike to experiment with the content, tools, and cognitive skills to incite novel, effective and whole (NEW) creative thinking in learners to aid them in achieving their educational goals. Action research in this domain would serve to develop the concept of (in)disciplined learning.

### *The creative process of creative people*

The third section describes in detail personal creative process experiences in three fields: engineering, computational thinking and mathematics. The common thread among the personal experiences discussed is how the in-depth knowledge of these individuals was informed, inspired and motivated by ideas and concepts from their other disciplines. For example, Steve Jobs' engineering prowess being inspired by his sense of aesthetics and calligraphy, and Manful Bhargava's mathematics influenced by his music highlight the concept of (in)disciplined learning. One powerful example is Christopher Carlson's computational thinking experience. Combining his expertise in computational tools and his passion for design, he designed parameters for corporate logos. Then employed a computational thinking system (a tool) to manipulate the parameters and design the logos. The parameters of the new designs would then be refined by Carlson and re-manipulated by the tool. The creative solutions were thus the product of the partnership of human intuition and agency with an advanced tool's algorithmic problem solving and abstractive reasoning. From the detailed personal accounts the reader can partially deduce the trans-disciplinary skills employed by these innovators to transfer ideas from one discipline to another to generate creative solutions. The experiences are illuminating due to the disparate disciplines from which ideas are exchanged and how the individual interacts with their domain and field to spur creativity.

### *The convergence of creativity, technology and education*

The fourth section explores the architecture of user-driven learning spaces and the authors' ideas on the convergence of creativity, technology and education to contemplate how humans develop meaning for themselves and the world around them. The first two essays detail models of user-driven learning spaces, their design and architecture. The revelation of how each model was being subverted by the users was intriguing. Users sought novel, effective and whole solutions to exploit the learning space and facilitate their needs. The functionality of user-driven learning spaces is identified a dependant on how sensitively and flexibly designed they are to seamlessly produce the contextual environment that learners experience in real world interactions. Further, a balance of chaos and order is noted to be essential in the learning space to encourage experimentation, problem solving, and collaboration with content and technological tools.

Lastly, the uncertainty of the influence the convergence of creativity, technology and education will have on society, called deep convergence, is reflected upon. Instead of speculating, the authors call for new frames of thinking and research as the convergence of these three factors has accelerated in digital, pedagogical and societal domains. From only a decade ago, digital convergence has revolutionized the reach of individuals, firms and governments to communicate, interact, and explore through the now ubiquity of smart devices. Similarly, pedagogies are challenged as the how and what to learn by necessity is changing with the

limitless exposure to information and the relentless pace of innovation. Lastly, individual and societal behavioural norms have been altered, as the forms of communication, interaction, cooperation and even psychology have become unstable and unpredictable. The ripple effects and consequences of trivialities now spread beyond the furthest imagination generating senses of excitement, fear, mystery and anxiety to the users and creators of these same convergences.

It is here, the ragged edge of creativity, technology and education where Punya Mishra and Danah Henriksen's book leaves us. In their words, it is a first draft that will be filled in not only by them but others who will take up the challenge. The work succeeds in laying out new perspectives on creativity, technology, education and their convergence. The value to educators and learners is in the application of the insights revealed. With plentiful examples of the application and manipulation of creative processes and technology provided throughout the twelve essays. Readers can also discover opportunities for action research from within the theoretical shortfalls and lack of empirical findings. The limited cases in the field of education presented limit in some respects the value of this work. In summation, the work is worthwhile and easily accessible for all readers with an interest in education, innovation processes and technology in the classroom. Additionally, for exploratory or experimentally minded educators, this work has the potential to offer innovative educational strategies, educational objectives and classroom activities to foster creativity within the minds of their students as they seek to achieve their educational goals.

## REFERENCES

Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Perennial.

# A BRIEF INVESTIGATION INTO THE POTENTIAL FOR VIRTUAL REALITY: A TOOL FOR 2ND LANGUAGE LEARNING DISTANCE EDUCATION IN JAPAN

Erin Frazier, Euan Bonner, & Ryan Lege  
Kanda University of International Studies

## ABSTRACT

*The emergence of new communications technologies in the 20th century opened up new avenues for sharing information and ideas. Traditional venues for information transfer such as the classroom can now incorporate technologies to expand the scope and sequence of communication beyond face-to-face contact hours. Distance education has leveraged new communications technologies to extend learning opportunities to new places and demographics. Distance education appears to be the future of instruction, but as of 2018 has only seen relatively minor adoption in the Japanese educational system. Some inherent weaknesses with technologies commonly used for online instruction may be the cause of this reception. However, technology continues to evolve and offer new, rich platforms for communication. Virtual reality (VR) allows users to enter and interact with virtual environments using their senses of sight, hearing, and touch. The affordances of VR may make up for the shortcomings of the current distance education model. This paper will explore the potential for VR as a tool in enhancing second language learning distance education, outlining some of its possible affordances and limitations.*

## INTRODUCTION

Distance education has been widely accepted around the world as a way to reach learners in various environments and situations. However, this trend has not been readily adopted by the majority of Japanese higher education institutions. In addition, the teacher-centered, one-directional methods of delivering information through distance education may not be the most effective for many learners. This paper will explore the affordances and limitations that are associated with both distance education and virtual reality (VR) education. Finally, the paper will conclude with an analysis of the rationale for improving distance education with VR technology. It may be beneficial for the Japanese context to further investigate new technologies to enhance and enrich distance education.

### Distance Education in the Japanese Context

#### *Current state of distance education*

Within Japan, distance education is largely underutilized with only around 50 universities offering correspondence/distance education programs (Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology, 2016). Distance education, while a valuable and flexible option for both students and teachers, also brings with it some limitations and concerns stemming primarily from the relative

lack of uptake of technologies that can aid in teaching and learning (Kyoto University, 2014; Nakamura, 2017). However, distance education could be an extraordinary addition to not only more secondary and tertiary schooling contexts, but also to continuing education, where non-traditional students in Japan are seeking new qualifications.

### ***Affordances***

Distance education is a valuable tool that could be applied to a wider range of universities across Japan if proper analysis of curriculum, technological development, and teacher training is conducted. There are a variety of benefits that are associated with this sort of learning. A large component to distance education is self-directed learning, which may lead to learner autonomy. Learner autonomy is defined as the ability for learners to be responsible for and make decisions about their learning (Holec, 1981, p. 3). In tertiary contexts, as distance education moves towards online, self-paced hybrid course materials (Nguyen, 2015, p. 311), it could lead to the development of autonomous skills like critical reflection, decision-making, and independent actions (Little, 1991, p. 4). Although distance education is associated with self-regulated learning, it does not guarantee that autonomous behaviors will form. There are additional learner and external variables that contribute to the success or failure of distance education. However, when distance education is properly implemented, autonomy may develop as the learner responds to the requirements of the courses (White, 1995, p. 209).

Another beneficial aspect to distance education is its appeal to non-traditional students. Often the structure to these courses allows for flexibility with regards to time, location, and structure due to its asynchronous nature. Asynchronous content allows distance education to break the traditional classroom paradigm by offering an on-demand model of instruction that fits in the lives of more people. Especially in the Japanese context, this reaches many students that may otherwise not have equal access to education. These learners could include people living in rural areas with a low school-aged population, people with no means of entry (resources or proximity) to an educational institution, individuals who suffer from conditions like anxiety (Hurd, 2005), as well as homemakers and officer workers seeking further education to expand their employment opportunities (Nakamura, 2017).

### ***Limitations***

However, distance education in its current state suffers from a number of limitations when compared to traditional face-to-face instruction. One of distance education's most deterring factors is that it is often a solo experience, with little 'face-to-face' contact with a teacher, instead relying on video-based lessons wherein students rarely collaborate on work with peers (Aoki, 2012; Nakamura, 2017). This can lead to lower motivation levels among the learners and their work may become unfocused, unbalanced and trivial (Schwienhorst, 1998, p. 119). Further negative effects have been highlighted by the Theory of Transactional Distance, which defines distance education in terms of not only the physical separation of teacher and student, but of a psychological separation as well (Park, 2011). Far transactional distance, which is an ingrained part of distance education, negatively impacts learning due to limited communication options between students and teachers. As communication between teachers and students increases, transactional distance decreases (Park, 2011). The inherent flaws in the current distance education system could be mitigated if geographically distant parties' transactional distance was shortened through richer, more engaging communication technologies. VR, for example, is a technology that could increase

the connectivity of distance education, and is worthy of investigation as a way of mitigating the effects of far transactional distance and creating richer distance education environments. VR may be a valuable avenue for the unique Japanese context as a means to service the population's needs internally and engage in the global community.

### **Adoption of VR in Education**

Virtual reality (VR) is a powerful technology, which in recent years has led to great advances in design, entertainment, science, and education. However, this technology has not been typically applied to advance the field of language education. There has been use of virtual worlds like *Second Life* and *Minecraft*, which may be categorized as virtual worlds, but do not fit the definition of VR that will be used in this paper. VR is defined as “replacing one’s surroundings with new digitally created environments through the use of a head mounted display, provid[ing] a way to immerse users in wholly novel situations and environments” (Lege & Bonner, 2017, p.149). This allows for affordances such as kinesthetic learning, heightened awareness of social components in negotiating tasks (Wu et al., 2013), and simulating novel environments inaccessible within classrooms (Luckey, 2016). In part, a great deal of these affordances are due to the construct of “presence” in which users within an artificial, virtual world, feel physically present in interactions (Sanchez & Slater, 2005, p. 4). In order to achieve a sense of presence in virtual worlds, reminders of the outside world such as pixelated displays, low refresh rates, and encumbering hardware need to be minimized (Slater & Wilber, 1997, p. 6). Recent mainstream VR technologies such as *Oculus Quest* allow users to experience presence, therefore creating more immersive and powerful experiences, perfect for learning applications in educational contexts. In allowing users to enter both fictional and real distant worlds, VR is a natural fit for distance education.

### ***Application of VR to language learning education***

The use of VR in language learning education is largely grouped into two categories based on the equipment used, high-end VR and mass-distributed VR. High-end VR consists of a headset connected to a powerful computer capable of delivering realistic, high-resolution content in conjunction with positional motion tracking sensors. Mass-distributed VR uses mobile phone displays to provide a somewhat inferior VR experience.

High-end VR provides the most immersive experience and has been used in classroom practice. *Google Earth VR* is a popular application that allows users to visit locations around the globe, supporting instruction in a variety of subjects, including but not limited to history, politics, international relations, and media studies. Furthermore, there are a variety of tools available in VR such as *Mindshow* for creating novel immersive environments and using them for role-play activities. There are also numerous job, presentation, and task simulators that can be used to practice skills in specific environments. Many of the activities in VR are a perfect fit for language instruction, as they create the conditions necessary for real communication to take place. For instance, educators have used *Job Simulator* to focus on procedural instructions (Bonner & Murphy, 2018).

All major VR headset makers now have social spaces which could be used to bring distant people together, however these are rarely used for educational purposes. Mass-distributed VR is more widely employed in classrooms, including language classrooms. As mass-distributed VR leverages the nearly ubiquitous smartphone, it is much easier to employ in classroom activities. This kind of VR is the easiest way to access 360° video, which enable users to experience presence in virtually

any environment. At the date of printing, millions of 360° videos can be found on popular platforms such as *YouTube* and *Facebook*. Teachers can use mass-distributed VR to transport their students to any location where they may complete tasks or look for information. Applications such as *Google Expeditions* make it easy for teachers to guide students on tours of famous contemporary or historical locations. This can be used to supplement lessons with immersive content or to provide background knowledge. There are some stellar applications that may be used for language education such as *Moatboat*, wherein the user must use voice commands to build and control a small world. On the whole, this tier of VR is an effective way of supplementing lessons with immersive content.

### ***Limitations***

While many of these VR applications seem perfectly suited for the creation of new and exciting lessons by teachers, there are still large hurdles that need to be overcome before more educational institutions can embrace VR in classrooms. The costs of implementation in classes, prolonged comfort, stability and continued availability of VR applications continue to be significant factors that work against the adoption of VR in education.

In regards to cost, with the exception of mass-distributed VR such as *Google Cardboard*, which still requires a smartphone, VR remains a luxury product outside the budgets of most educators. While prices have dropped significantly over the past 5 years, the prospect of buying entire class sets of even the cheapest all-in-one headsets remains prohibitive. In 2018, the cheapest headset, the *Oculus Go*, which does not require a PC or smartphone, costs ¥23,800 ([oculus.com/go/](https://www.oculus.com/go/)). While a capable device, surpassing cheaper smartphone powered headsets such as *Google Cardboard*, the *Oculus Go* has its drawbacks. Without positional tracking these cheaper devices may result in discomfort or motion sickness. They also lend themselves more towards passive experiences such as watching 360° videos rather than active participation experiences that benefit from object and scene interactions.

Ergonomics is another factor that has an impact on comfort and is perhaps the most significant in limiting the usability of VR in education. Even amongst experienced VR users, the amount of time an individual can comfortably spend using a headset is limited due to weight. Current headsets available weigh around 500g, with some weighing as much as 700g. Attaching these headsets to the users' heads securely enough to stop them moving independently requires applying pressure to either the bridge of the nose or around the circumference of the head, both of which cause significant discomfort after a brief period of time.

Another potential issue with VR is that it is still a new and developing field with different VR platforms appearing and disappearing rapidly. Without the use of dedicated educational VR applications, there is a significant risk that educators may purchase VR hardware or software that will no longer be supported within only a few years. *Facebook* has recently shut down a number of its PC services including 360° videos and live streaming services in favor of focusing on mobile VR ([oculus.com/blog/the-next-chapter-of-creative-development-in-vr/](https://www.oculus.com/blog/the-next-chapter-of-creative-development-in-vr/)), while online community hosting app *AltspaceVR* announced it was ending its services in 2017 ([altvr.com/good-bye/](https://altvr.com/good-bye/)) before suddenly being rescued by *Microsoft* ([altvr.com/altspacevr-is-back/](https://altvr.com/altspacevr-is-back/)).



## CONCLUSION

Despite these significant hurdles to classroom adoption, the future of VR in education is not as bleak as it may appear. The technology is continuing to get cheaper as mobile processors become more powerful and cost efficient, lowering the threshold for devices capable of displaying the low latency, high resolution images necessary for VR. Headset comfort continues to be a major area of development too, with each new headset making gradual improvements to weight reduction and distribution. Educational VR software platforms will also stabilize over time as the most successful software establishes itself in the market and starts to generate a steady income stream. This will allow for less uncertainty in lesson material creation by teachers that depends on specific VR environments.

Though there are some obstacles to applying VR in Japanese distance education for language learning, VR is a valuable tool for educators to adopt. Accordingly, as new technologies emerge, it is imperative that research is done to assess their possible contributions to the educational field. By applying VR to distance education, and conducting further research into the effectiveness of the technology, VR could fill a gap to provide equal education opportunities on a new accessible distance education platform.

## REFERENCES

- Aoki, K. (2012). Generations of distance education and challenges of distance education Institutions in Japanese Higher Education. In P.B. Muyinda (Ed.), *Distance Education, InTech*. Retrieved from <http://www.intechopen.com/books/distance-education/generations-of-distance-education-and-challenges-of-distance-education-institutions-in-japanese-high>
- Bonner, E. & Murphy, P. (2018, June). The experimental classroom: promoting a genre-based pedagogy through virtual reality. Presented at JaltCALL 2018, Nagoya, Aichi, Japan.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press for the Council of Europe.
- Hurd, Stella (2005). Autonomy and the distance language learner. In: Holmberg, Boerje; Shelley, Monica and White, Cynthia eds. *Distance education and languages: evolution and change. New perspectives on language and education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 1–19.
- Lege, R., & Bonner, E. (2017). The state of virtual reality in education. 言語メディア教育研究センター年報= The Language and Media Learning Research Center Annual Report 2017, 149-156. Retrieved from [https://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/cms/wp-content/uploads/2018/04/page\\_img.pdf](https://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/cms/wp-content/uploads/2018/04/page_img.pdf)
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentic Language Learning Resources Limited.

Luckey, P. (Speaker). (2016, March 28). *Virtual Reality Whiz Palmer Luckey: Future Will Be 'More Boring Than We Think'* [All Tech Considered] Retrieved from <https://www.npr.org/sections/alltechconsidered/2016/03/28/472168507>

Kyoto University. (2014). *Koutou kyouikukikantou ni okeru ICT no rikatushou ni kansuru chousakenkyu* [Research on utilization of ICT in higher education institutions, etc.]. Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/itaku/1347642.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1347642.htm)

Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 12(2), 78-102. doi:<http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v12i2.791>

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology. (2016) *Monbukagaku Tokei Yoran* [Mext Statistics Summary]. Retrieved from [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2016/06/021368897\\_10.xls](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2016/06/021368897_10.xls)

Nakamura, M. (2017). The state of distance education in Japan. *The Quarterly Review of Distance Education*, 18(3), 75-87. doi:1528-3518

Sanchez-Vives, M., & Slate, M. (2005). From Presence Towards Consciousness. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(4), 332-339.

Schwienhorst, K. (1998) Matching pedagogy and technology: tandem learning and learner autonomy in online virtual environments. In R. Soetaert, E. De Man and G. Van Belle (eds) *Language Teaching On-Line* (pp. 115-27). Ghent: University of Ghent – pdf version.

Slater, M., & Wilbur, S. (1997). A Framework for Immersive Virtual Environments (FIVE): Speculations on the Role of Presence in Virtual Environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(6), 603-616. doi:10.1162/pres.1997.6.6.603

White, C. (1995). Autonomy and strategy use in distance foreign language learning. *System* 23 (2), 207-21.

Wu, H., Lee, S. W., Chang, H., & Liang, J. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49. doi:10.1016/j.compedu.2012.10.024

2018年度

言語メディア教育研究センター年報

2019年7月16日発行

発行者 神田外語大学  
言語メディア教育研究センター  
〒261-0014  
千葉県美浜区若葉1-4-1



神田外語大学