



獨協大学外国語教育研究所 事業報告書

Annual Report of the Institute for Research in Foreign Language Teaching, Dokkyo University

2024 年度事業報告書 目次

所長挨拶：外国語教育研究所 2024 年度事業報告書発行にあたって 岡田 圭子 (1)

【2024 年度事業報告】

第 14 回公開講演会

「AI 時代の外国語教育一言語と人間はどう変わるか」 報告：三谷 裕美 (3)
講演者：トム・ガリー（東京大学名誉教授、東京大学グローバル教育センター特任教授）

研究例会

「学生が教えてくれたこと—模擬授業指導を通して—」 報告：中村 公子 (12)
「語学の授業は何を教えるのか」 報告：浅山 佳郎 (17)

高等学校外国語担当教員との懇話会

第 14 回「高等学校外国語担当教員との懇話会」 報告：岡田 圭子 (27)

【研究所活動報告】

2024 年度研究員活動報告 (33)
2024 年度研究所活動報告 (43)
外国語教育研究所規程 (45)

* 本報告書内の職位に関する記述はすべて 2024 年度のものであります。

所長挨拶

外国語教育研究所 2024 年度事業報告書刊行にあたって

外国語教育研究所 所長
岡田 圭子

獨協大学外国語教育研究所の 2024 年度事業報告書をお届けいたします。本研究所は 2024 年度に、公開講演会、3 回の研究例会、そして高等学校外国語担当教員との懇話会を主催いたしました。6 月の公開講演会では、東京大学名誉教授・東京大学グローバル教育センター特任教授のトム・ガリー先生をお招きし、「AI 時代の外国語教育一言語と人間はどう変わるか」というタイトルでお話しいただきました。現在、外国語教育のみならず、教育のあらゆる場面で最もホットなトピックと言える生成 AI について、日本で生成 AI 活用者の第一人者であるガリー先生から直接お話を聞くことができたのは、大変有意義なことでした。三谷主任研究員がまとめてくださっておりますので、どうぞお読みください。

また、3 回にわたって行われた研究例会では、浅山研究員が 2 回にわたり、外国語教育は何を教えるのか、という根源的な問いについて、ご発表くださり、そして中村研究員も、ご自分の授業実践についてお話しくださいました。本学の豊かな外国語教育を振り返る貴重な機会となりました。

年度末には、高等学校の外国語担当教員と本研究所研究員が意見交換する「高大懇話会」が行われました。浅山研究員による「語学の授業とは何か」という、発表から始まり、高校と大学で外国語教育を担当している先生方が自由に意見交換をしました。この懇話会についても報告がございますので、お読みいただければ幸いです。

お忙しい中この事業報告書にご執筆下さった研究員の先生方に厚くお礼申し上げます。最後に、この報告書をお読みくださった皆様にお礼申し上げるとともに、今後も外国語教育研究所にご支援を頂けますよう、心からお願い申し上げます。

第 14 回 公開講演会

第 14 回 公開講演会

「AI 時代の外国語教育一言語と人間はどう変わるか」

開催日時: 2024 年 6 月 22 日 (土) 13 時 00 分～15 時 00 分

開催方法: 対面形式および Zoom ウェビナー(ライブ配信)

1. 基調講演

< 講演者 >

(1) Tom Gally 氏 (東京大学名誉教授／東京大学グローバル教育センター特任教授)

2. 質疑応答

< モデレーター >

三谷 裕美 (獨協大学准教授／外国語教育研究所主任研究員)

参加者数: 420 名

報告者: 三谷 裕美

1 はじめに

近年、Google 翻訳や DeepL、ChatGPT をはじめとする機械翻訳および生成 AI 技術の進歩は目覚ましく、その革新性と利便性により、瞬く間に社会のあらゆる領域へと浸透しつつある。とりわけ言語教育の分野においては、AI の導入が学習者の学び方や教育者の指導方法に大きな変化をもたらしており、その影響力は無視できないものとなっている。こうした技術をどのように教育現場に取り入れるべきか、あるいは慎重に距離を置くべきかについては、教育的・倫理的観点からも活発な議論が展開されている。

本講演会では、AI が外国語学習にもたらす変化と可能性について、翻訳視点のみならず、対話的学習、言語理論の応用、教育倫理の再考といった多角的な視点から検討を行った。講師には、AI と外国語教育、特に学術的英語教育に関する研究に長年取り組まれている東京大学名誉教授・同大学グローバル教育センター特任教授のトム・ガリー (Tom Gally) 氏を迎え、理論と実践の両面から深い洞察を得る機会となった。

AI 技術の急速な進展がもたらす教育環境の変容を踏まえ、本講演では、外国語教育の未来像を描き出すとともに、AI 時代における学習者の主体性や教育者の役割についても再考を促す内容となった。以下に、当日の講演内容を報告する。

2 講演概要

AI、すなわち人工知能（artificial intelligence）という概念には多様な定義と解釈が存在するが、本講演会において主たる対象となるのは、ChatGPT に代表される大規模言語モデル（large language models, LLMs）である。これらのモデルは、自然言語処理の分野において飛躍的な進化を遂げており、特に外国語教育、なかでも英語教育との接点において、極めて重要な意味を持つ技術として注目されている。

本講演では、現在のような高度な言語モデルが登場する以前に、講演者自身が体験した三つの「ショック」を軸に据えながら話を進める。これらの体験を通して、AI 技術が言語学習にもたらす可能性と課題を検討し、教育現場における新たな展望を提示することを目指す。

(1) 第一のショック：機械翻訳の進化

私（講演者）は、東京大学に勤務する以前、1986 年から 2005 年にかけて、フルタイムの翻訳者として活動していた。その間、機械翻訳の存在は常に意識の片隅にあり、いずれ人間が担っている翻訳作業をコンピュータが代替する時代が来るのではないかという漠然とした不安を抱いていたものの、15 年前、あるいは 10 年前に日本語から英語への翻訳を試みた際には、機械翻訳はまったく実用に堪えるものではなかった。生成された英文は、冗長で複数の動詞が混在し、文の切れ目も曖昧で、間違いというよりも意味不明な文章となることが多かった。何について述べているのかすら判然としないケースも少なくなかった。

ところが、2016 年の秋、Google は特に大々的な発表をすることもなく、無料で提供している Google 翻訳のシステムを刷新した。『ニューヨーク・タイムズ』のウェブサイトでその記事を目にし、実際に試してみたところ、私は大きな衝撃を受けた。確かに、生成された翻訳は完璧とは言えないものの、従来の機械翻訳と比較すると格段に自然で、文法的にも整った英文が出力されるようになっていた。それまで私は、翻訳とは人間にしかできない高度な知的作業であると確信していたため、この進化は大きな驚きであった。

私が機械による翻訳は不可能だと考えていた理由は、翻訳という行為のプロセスにある。日本語の文章の意味を理解し、それを英語で再構築するという作業は、単なる語句の置き換えではなく、文章が描写する現象や状況を頭の中でイメージとして捉え、それを適切な英語表現に変換するという、極めて人間的な認知プロセスを伴うものである。コンピュータは記号の処理や数値計算には長けているが、人間が行うような「意味」の理解には本質的に向いていないと考えていた。

実際、2016 年の新しい Google 翻訳も、厳密には意味を理解していたわけではない。試しに、意味の把握が不可欠な文を入力してみたところ、翻訳結果は依然として不自然であった。しかし、それでもなお、一定の条件下では実用に耐える翻訳が可能となった。この技術的飛躍こそが、私にとって最初の「ショック」であった。

このショックには、二つの側面があった。一つは、人間の翻訳者として、機械翻訳には本質的な限界があると考えていたこと、もう一つは、当時私が東京大学で英語による学術論文の書き方、すなわちアカデミック・ライティングの授業運営に深く関わっていたことである。

現在も東京大学では、毎年入学する1年生全員が、英語を母語とする、あるいはそれに近い言語能力を持つ教員から英語で授業を受けている。その授業では、最終的に約1500語の英語論文を執筆することが求められており、教員たちは学生が辞書などの補助的なツールを使うことはあっても、基本的には自分の頭で考え、自力で論文を執筆するものと想定していた。

ところが、英語力がそれほど高くない学生が日本語で書いた下書きを Google 翻訳にかけてみると、予想以上に質の高い英文が生成されることが判明した。文法的な誤りや語彙の不自然さは、一般的な学習者が書く英文よりも少ない場合もあった。この事実は、教育者としてどう対応すべきか大きな課題を突きつけるものであった。

これは東京大学のみならず、外国語教育全般にかかわる重大な課題である。外国語教育の目的の一つは、英語の運用能力を身につけることである。この運用能力には、外国語で書かれた文章を読んで理解する力、意味のある文章を書く力、会話による対話力、聞き取りの能力、様々な側面が含まれる。では、日本語で書いた文章を Google 翻訳で英訳する、あるいは英語の文章を自分では読まずに機械翻訳で日本語に変換することには、どのような意義があるのだろうか。

近年、機械翻訳への対応について、外国語教育に関わる教育者の間で議論が始まり、本格的な研究も進められている。しかしながら、現時点では統一された見解は示されていない。外国語の授業において機械翻訳の使用を禁止する教員もいれば、積極的に活用する教員も存在しており、それぞれの言い分に一理ある。どちらが正しいと断定することは困難である。

機械翻訳は無料で利用可能であり、学生が広くアクセスできるツールであることから、外国語教育において機械翻訳をどのように位置づけ、活用あるいは制限していくかという問いは、極めて重要な課題となった。

(2) 第二のショック：ChatGPT の登場

2016 年末の Google 翻訳の性能向上から約 6 年間、機械翻訳と英語教育について様々な議論や研究が行われたが、技術そのものには大きな進歩は見られなかった。一方、Google 以外にも、Microsoft の Bing や、特に注目を集めたドイツの DeepL など、新しい翻訳サービスが登場した。確かに DeepL は Google 翻訳より若干優れていたが、依然として「意味」を「理解」して翻訳しているわけではなかった。

2022 年 11 月 30 日（日本時間では 12 月 1 日午前 9 時か 10 時頃）、OpenAI が「ChatGPT」というサービスを開始したというニュースを目にした。その発表から約 10 時間後、実際に

ChatGPT を試してみて、大きな衝撃を受けた。翻訳もできるが、それ以上に驚いたのは、対話が可能であるという点だった。文章のやりとりでありながら、まるで人と会話しているような感覚があった。

それ以前の機械翻訳は、文章を一文ずつ独立して処理し、前後の文脈を考慮することはなかった。たとえば、英語の **this** や **that**、**he** や **she** といった代名詞が何を指しているのか、前の文に登場した名詞との関係を理解することができなかった。しかし、ChatGPT はそれを理解しているかのように振る舞った。

ChatGPT の登場から約 1 年半の間に、AI の進化は加速度的に進んだ。当初の ChatGPT は、1 回のやりとりで処理できる語数が 1500～2000 語程度に限られており、長い会話が続くと前の文脈を「忘れる」ことがあった。また、特に初期のモデルでは「嘘をつく」、つまり誤った情報を生成してしまう傾向も見られたが、最新のモデルではそうした問題も徐々に改善されつつある。

AI が処理できる情報量は飛躍的に増加しており、たとえば Google の「Gemini 1.5 Pro」は、約 80 万語、つまり小説 2 冊分ほどに相当するテキストを一度に扱える能力を備えている。さらに、米国の Anthropic、フランスの Mistral、中国の Baidu（百度）など、世界各国の企業が独自の AI モデルを開発している。

当初はテキスト処理に特化していた ChatGPT も、2023 年秋には iPhone 向けアプリに音声機能が追加され、話しかけると約 2 秒で応答が返ってくるようになった。こうした進化は「マルチモーダル」と呼ばれる技術によるもので、現在ではテキストや音声に加え、画像の解析も可能となり、さらに最近では動画の内容を理解・分析する機能も登場している。人間が言葉だけでなく、視覚や聴覚など多様な感覚を使ってコミュニケーションを図るように、AI も複数の情報モードを統合して理解する能力を備えつつある。

変化は日々続いているが、2022 年 12 月の「ChatGPT ショック」以降の 1 年間の進化は、おおむね予測の範囲に収まっていた。当初から、この進化は外国語学習や教育に大きな影響を与えることは明らかであった。単なる翻訳を超えて対話が可能になったことは、言語の根源的な技能に関わるという点で重要な意味を持つからである。

日本の英語教育においては、対話やインタラクションが十分に重視されているとは言い難い。その背景には、主に二つの要因がある。一つは、日本国内において外国語を使用する機会が極めて限られているという現実である。もう一つは、日本の教育制度において入学試験が重視されており、その試験において対話力を客観的に評価することが困難であるという制度的制約である。筆記試験における正答率は比較的公平に測定可能であるが、会話の中で個人の言語能力や対話力を同様に公平に評価することは極めて難しい。

しかしながら、我々人間が言語を用いる本質的な目的を考えると、確かに聞き取りや読解、作文の能力も大切ではあるが、最も重要なのは他者との対話である。現在、その言語による対話が、人間同士のみならず、コンピュータとの間でも可能となったのだ。

現在では、音声認識技術も著しく進歩している。日本語においても、OpenAI が開発し

た「Whisper」というソフトウェアを用いれば、ほぼ完璧に音声を書字化することが可能である。加えて、人工音声の品質も向上しており、数年前の Siri や Alexa に見られたような機械的な音声とは異なり、特に英語に関しては、人間の声と区別がつかないほど自然なイントネーションや感情表現が実現されつつある。

さらに、画像認識技術の進展により、顔の表情を読み取るソフトウェアも開発され始めている。これらの技術を組み合わせることで、人間とコンピュータの間に、より自然で円滑な対話が可能になると予想できた。

(3) 第三のショック：AI による教育支援

講演者は現在、各国からの短期留学生を対象に、週に一度オンライン授業を実施している。今学期のテーマは、19 世紀に来日した外国人による日本旅行記であり、150 年前の視点と現代の観光客の視点を比較する内容となっている。

約一ヶ月前、次回授業の準備を進める中で、Google の Gemini 1.5 Pro を用いた興味深い実験を行った。学生が提出した約 50 本のレポート（氏名は事前に削除済）、オンライン授業 6 回分の文字起こし、19 世紀の旅行記（英語で約 400 頁）、授業のシラバスや関連ウェブページなど、すべての関連資料を AI に入力した。そして、「現在この授業を実施していますが、次回の内容は未定です。授業のトピックやディスカッションテーマを 50 件提案してください。特に学生たちが提出した課題からアイデアを取り入れてください。また、どのような宿題を出すべきか、20 件提案してください」とプロンプトを入れた。

その結果、AI は約 90 秒で回答を生成し、通常であれば 2 日以上かかるような作業を瞬時に完了した。提案された 50 件のうち、3〜4 件は情報の誤読により活用できなかったが、残りのアイデアは非常に優れており、その半数以上は講演者自身では思いつかなかったものであった。

この体験は極めて衝撃的であった。単なる言語処理能力の問題ではなく、大学教育の根幹——すなわち授業を構築し、学生との対話を通じて内容を発展させていくという営みそのもの——が、AI によって再現可能であることを示していた。講演者が 60 年以上の人生を通じてようやく身につけたと感じていた技能が、AI にも可能であったということだ。

この経験を踏まえ、本講演ではスライドを使用しないことにした。昨日あるいは一昨日、試みに Anthropic 社の最新 AI である Claude 3.5 Sonnet に講演スライドの作成を依頼したところ、極めて優れた内容が生成されることが確認できた。しかしながら、あえてそのスライドを使用しないという選択をした。

AI が急速に進化する時代において、たとえ話が冗長であったり、構成に一貫性を欠く部分があったとしても、人間が自ら考え、自ら語るという行為には依然として重要な意味があると考えたからである。確かに、AI が作成した資料の方が、論理的で分かりやすかった可能性は否定できない。しかし今回、講演者は一人の生身の人間として、皆様に直接語りかけることを選んだ。

(4) 今後の外国語教育

AI の発展が外国語教育に大きな変革をもたらすことは疑いようがない。AI は個々の学習者に応じた教育を提供することが可能であり、従来の一斉授業では困難であった個別対応を実現する力を有している。

しかしながら、教育の本質的な目的を考えると、人間同士のコミュニケーションや、教師という一人の人間としての存在意義は、依然として重要である。学生にとっても、AI との対話のみで学習を進めるより、人間の教師から学び、人間の仲間とともに学ぶことによって、より高い学習意欲を喚起することができると考えられる。

我々は、AI が担える領域については積極的に活用しつつ、人間にしか果たせない教育の側面を重視していく必要がある。教育とは、単なる知識やスキルの伝達にとどまるものではなく、人間としての成長を支援し、互いに学び合う関係を築いていく営みである。

このような時代の変化の中であって、我々教育者は自らの役割を再定義し、新たな教育の在り方を模索していくことが求められている。それは困難な課題であると同時に、大きな可能性を秘めた挑戦でもある。

3 質疑応答

質疑応答は、オンライン参加者用のメッセージ機能と対面参加者用の質問用紙の 2 種を使用し、モデレーターが整理してまとめた問いにガリー氏が回答する、という形式で行われた。数多くの質問が寄せられたが、紙幅の都合から、それらのうち一部を抜粋して報告する。

質問 AI が発展すると語学を学習する必要がなくなるのではないか。

ガリー氏 いろいろな意見があると思うが、日本国内の話をすると、学校・大学という教育システムの中で外国語教育、すなわち英語教育の必要がなくなるのではないかという考えがある。同様に、外国語教師の仕事がなくなるのではないかという懸念もあるだろう。

日本においては、なぜすべての子供に英語を教えるのかという根本的な問いに対して、社会的なコンセンサスが形成されているとは言い難い。英語がグローバルな言語であるから学ぶべきだという主張はあるが、実際に日本国内で英語を必要とする人はそれほど多くない。現在では小学校 5 年生からすべての子供たちが英語を学習しているが、将来的に全員が英語を必要とするわけではない。義務教育から高等教育までの 8 年間にわたり英語を学ぶことの意味について疑問を抱くのは自然なことである。

また、外国語教育といっても、なぜ英語のみが対象となっているのかという点も検討に値する。英語は確かに国際的な言語とされているが、世界のどこでも通用するわけではなく、唯一の国際語というわけでもない。さらに、日本国内に限って言えば、英語よりも中国語、ベトナム語、韓国語などを話す外国人の方が多いという現実もある。

このような矛盾を孕んだ状況の中で、英語をすべての子供に教える理由として考えられ

るものはいくつかある。一つは実用性の観点である。最低限の英語知識は誰もが持つべきだという考え方には一定の説得力があるが、それが8年間にわたる学習の根拠となるかについては疑問が残る。日本国憲法に示されているように、日本の教育制度はすべての子供に等しく教育を施すことを原則としている。この理念は尊重すべきものであるが、子供たちには能力、関心、将来の進路に差異があるため、実用性を根拠として一律に英語を教えることの妥当性には疑問がある。

もう一つの英語教育の理由として、明治時代後半から語られてきた「教養」や「人格形成」のための英語教育という考え方がある。もちろん英語以外の言語を学ぶこともまた、立派な教養形成の手段である。文学作品の理解においてはAIが一定の支援を提供することが可能であるが、文学の世界に入り込み、味わい、楽しむという行為は人間にしかできない。

日本の教育制度は、日本国民の総意に基づいて構築されていると考えたい。日本国民の中で外国語教育、特に英語教育を支持する理由は、主として実用性にあると推察される。すなわち、自らの子供が将来の職業において英語を活用できるようになること、あるいは海外に出て英語を使えるようになることを期待しているのであり、そのような目的のもとに現在の英語教育が容認されていると考えられる。

しかしながら、AIの登場により、実用のための英語学習の意義は徐々に希薄化しつつある。教養のために英語を学ぶ価値は依然として存在するが、それをすべての子供に対して8年間継続させることの妥当性については再考の余地がある。

当面の間、英語教員の職が失われることはないと考えられる。ただし、授業の内容や教室での活動については見直しが求められる。40名の生徒を対象に教員が一方的に説明を行い、リスニング教材を流してワークシートを配布するような従来型の一律教育は、今後ますます意味を失っていくだろう。

今後1～3年のうちに、すべての大学生が所有するスマートフォンにAI機能が搭載され、それを学習に活用することが可能になると予想される。学生は宿題や予習においてAIから学び、練習を重ねるようになる。そして、その学習記録が教員に共有されることで、授業の在り方も変化する。教員は対面授業の時間を活用し、外国語を学ぶ意味や、その楽しさ・難しさについて語り合い、学生の関心に寄り添いながら、共に笑い、相談し合うような時間を創出することが求められる。こうした人間同士のやり取りはAIにも一定の再現は可能であるが、やはり人間同士の方が豊かである。

教員の役割は、英語ができること、英語を教えることができることに加え、一人の英語話者・学習者・使用者として、自らの人生において英語がどのような意味を持つのかを学生に示すことである。一方、AIには個別の人格が存在しない。最近では人間のように名前を持ち、魅力的な会話相手となるAIも登場してきてはいるが、多くの人々にとって実際に対話したいのは他の人間である。我々は他者をモデルとして生きている。将来どのような職業に就きたいか、どのような進路を選びたいかといった問いに対するモデルとし

て、AIは十分な役割を果たすことができない。そのため、外国語教員には依然として重要な役割が残されている。ただし、授業の内容や方法については、今後の社会的・技術的变化を踏まえ、再検討する必要があるだろう。

4 おわりに

本講演会には、日本各地の研究者、教育関係者、学生に加え、企業関係者や一般市民を含む420名の参加があり、学内会場での対面形式とZoomウェビナーによるオンライン配信を通じて、広範な関心を集める機会となった。質疑応答では多くの質問が寄せられ、活発な議論が展開されるなど、実り多き講演会となった。

講演では、AIが外国語教育にもたらす変化について、ガリー氏自身が体験した「三つのショック」を軸に、具体的かつ示唆に富む考察がなされた。氏は、AIの言語能力が急速に進化し、多言語対応や音声認識の分野において顕著な進歩が見られることを指摘した。とりわけスピーキングのトレーニングにおいて、AIは個別学習を可能にし、従来の一斉授業から個別最適化された学習への転換を促す可能性があること、そしてそれに伴い、教師の役割が知識の伝達者から学習のファシリテーターへと変化する可能性があることについて論じられた。

一方で、現在のAIには人間的なアイデンティティが欠如しており、文化的背景の理解や感情の機微を捉える力において、人間との完全な代替は依然として困難である。学習者に継続的な対話や学びへの意欲を喚起するという点においても、人間の教師にしか果たせない役割があることが強調された。

外国語教育が大きな転換期を迎える今、実用的なスキルの習得に対する価値は相対的に低下しつつあり、人間同士の交流や文化理解の重要性が改めて認識されている。ガリー氏は、今後の外国語教育においてはAIと人間の協働が不可欠であり、AIの力を効果的に活用しながら、人間ならではの新たな教師像を模索していく必要があると力強く訴えた。

本講演会は、外国語教育の未来を考える上で、多くの示唆と問いを投げかける貴重な場となった。今後の教育実践において、AIと人間の共創による新たな可能性が拓かれることを期待したい。

研究例会

2024 年度第 1 回（通算第 37 回）研究例会

学生が教えてくれたこと —模擬授業指導を通して—

開催日時: 2024 年 7 月 31 日（水）17 時 20 分～18 時 00 分

開催方法: Zoom ミーティング

発表者: 中村 公子（獨協大学外国語教育研究所研究員）

報告者: 中村 公子

1. 「フランス語科教科教育法 I～IV」の授業について

まず、報告者が担当する「フランス語科教科教育法 I, II, III, IV」について説明する。想定している履修者は主にフランス語学科 2 年生と 3 年生の免許課程履修者で、原則として次のような履修形態となっている。

「フランス語科教科教育法 I」（2 年生春学期）（以下、「教育法 I」）

「フランス語科教科教育法 II」（2 年生秋学期）（以下、「教育法 II」）

「フランス語科教科教育法 III」（3 年生春学期）（以下、「教育法 III」）

「フランス語科教科教育法 IV」（3 年生秋学期）（以下、「教育法 IV」）

ただし、これはあくまでも想定上の履修学年と学期で、履修状況や留学などの理由で 3 年もしくは 4 年で「教育法 I」や「教育法 II」を履修することもある。同様に、4 年で「教育法 III」や「教育法 IV」を履修する学生もいる。

いずれの場合も、履修者はこの 10 年近く 5 名前後で推移している。また、一般的にフランス語の免許課程履修者は同時に英語の免許課程履修も行っている。これは実際に教員採用試験を受けて教員を目指す学生の場合には英語の教員免許が必要になり、また原則、母校の中学や高校でフランス語教育を実施していない場合など、多くの学生にとっては英語での教育実習を実施することになることにも起因している。

2. 「教育法 III」と「教育法 IV」の授業内容について

今回の研究例会では、主に「教育法 IV」に関することを報告したので、ここで「教育法 III」と「教育法 IV」の授業内容について少し触れておくことにする。

「教育法 III」: コースデザイン、教授法の歴史的変遷、教材分析、教案の書き方、

教室空間の使い方、教師の役割、など（講義＋作業）

「教育法 IV」：模擬授業（秋学期 1 回目の授業時に模擬授業スケジュール作成）

一回の模擬授業実施につき、これまで以下のような手順で進めてきた。

教案作成



模擬授業（コメントペーパー）

※ 自身の模擬授業の振り返りと他の人の模擬授業へのコメント



事後指導（個別）

3. 2023 年度の「教育法 IV」の授業について

コロナ禍でのオンライン授業を経て 2022 年度には対面授業に戻したのだが、個人的な事情により、2023 年度は Zoom を利用したオンラインでのリアルタイム授業を実施した。そこで、「教育法 IV」についてもオンライン授業となった。これについては、実際の教室を使用しての模擬授業とは大きく異なるため、視線の配り方や教室巡回の仕方、板書の仕方など、教室での対面授業でのみ実際に訓練できることには目を瞑り、その代わりに、授業内容や授業の展開のさせ方、説明の仕方、補助プリント作成上の注意点、例文の選択について、学習活動の種類やその方法など、オンラインでも対応できる内容を中心に模擬授業の指導を行うこととした。

授業の進め方は上記 2.と同じ流れ（教案作成 → 模擬授業 → 事後指導）で実施したが、オンラインならではのメリットを活かして、事後指導の方法をそれまでの個別指導から変更し、模擬授業直後に学生たちと一緒に話し合う場を持つことにした。

まず、模擬授業を実施した学生本人の振り返り（できたこと、できなかったこと、次回に向けての改善点、予想とは違ったこと、など）、その後、その模擬授業を受けていた生徒役の学生からのコメント（気づいたことや疑問に思ったこと、など）を話してもらい、私からのコメントや注意点などは最後に話すという手順で事後指導を実施しようと考えた。

4. 学生が教えてくれたこと

3. に書いたような事後指導は、二十数年この授業を担当してきた私にとって初めてのことであった（コロナ禍のオンライン授業でも、事後指導は個別指導を原則として実施していた）。そして、初めて気づいた。学生は、教師である私の注意など聞かずとも自分自身でしっかり問題点や課題、注意点を認識していたということに。私が模擬授業実施中にメモしていた注意点やコメントの大部分は、模擬授業を実施した学生から、あるいは生徒役だった学生の口から話された。

学生は自身の模擬授業の振り返りを「できなかったこと」や「想定外だったこと」から話し始め、「できたこと」や「スムーズにできた説明」についての事柄は後回しにした。そして、生徒役だった学生からのコメントを聞くと、さらに納得しているような様子で真剣に聞き入っていた。

事後指導を個別指導で実施していた時、私はそれぞれの学生の模擬授業についてメモしたことを話し、注意点や改善点についてアドバイスをすることを主眼に置いていた。しかし、学生には私のコメントなどはあまり響いていなかったようで、その個別指導で私が指摘した同じことを、生徒役の学生からコメントで言われたほうが響くのだと実感させられたことも一度や二度ではなかった。「XXさんに指摘されたのですが...」あるいは「XXさんにアドバイスしてもらった中に...」というようなことを耳にする度に、私は「私も言ったのに... 学生同士の言葉は賞味期限が長い」と羨ましく思ったりしたものであった。

しかし、事後指導を模擬授業直後に学生たちと一緒に実施して初めて、学生たちは自分自身でよくわかっていたのだと実感することができた。それまで個別指導で私がしてきたことは学生たちにとっては「ダメ出し」にほかならなかったのか、と、これまでとは違った形式での事後指導は私自身、自問する機会となった。

5. 教師の役割とは？

学生自身が自分の注意点や改善点に気づいているのであれば、では教師である私の役割とは一体何なのか。

それまでの私は「(授業とは) こうあるべき」「こうしなければいけない」と “must” で考え、学生をある種の枠にはめようとしていたのかもしれないと遅ればせながら気づいた。「(~はできなくても) ~はできる」や「~も良いかもしれない」と “can” や “may” で考えたことはなかった。

そこで、学生は意識的にしろ無意識的にしろ、自分の「できたこと」と「できなかったこと」を感覚的に理解しているようだったので、まずはそれを言語化してもらうことにした。「どう思ったのか」「なぜそのように思ったのか」「その契機となる言動は何だったのか」「なぜ予定通りに進まなかったのか」「では、どうすれば良いと思うか」... と私が問いかけ、学生には自己分析しながら、自分自身の頭や心の中にあるものを言語化していつてもらった。

要するに、この授業を担当する教師である私の役割は、この学生自身が気づいている内在化しているものを言語化することによって意識化に置くように手伝うことではないか、と考えた。

結果として、学生は言語化することで例年よりも修正が早くできたように思う。そして、お互いに言語化することによって、他の学生の振り返りも自分のものとして共有することになったようだった。ただし、この過程を辿るためには「教師が話しすぎ

ないこと」が絶対条件であったが、これが想像以上に私には難しかった。教師が先に話しすぎると学生は黙ってしまい言語化することを途中で放棄してしまう。かと言って、学生が自身の模擬授業で起きたことを全て意識しているのか、また全てを言語化できているのか、という問題は残る。そこで、教師は学生に言語化させながら、漏れている部分をチェックし、また正確に言語化できていないところはカバーできるように必要最小限のフォローをする必要があると感じた。学生自身が答えを見つけられない時は「一緒に考える（ふりをする）」ことも教師の大切な役割であると実感した。

6. 研究例会での質疑応答とコメントなど

限られた時間での質疑応答ではあったが、たいへん貴重なご意見やコメント、ご質問を頂戴した。私自身にとっては、さらに深く考えるきっかけとなる、非常に有意義な時間であった。以下、いただいたご質問やご意見などを列挙させていただく。研究例会にご出席くださった研究員の先生方に、この場をお借りして、心よりの感謝の気持ちを込めてお礼申し上げたい。

1. オンライン授業と対面でのシェア方式による事後指導の違いについて
2. 中等教育段階での「フランス語科」の学習指導要領について
(+ 具体的な教える内容と模擬授業で使用する教科書)
3. 教員からのコメントには、大半の学生は「そんなこと、わかってるよ」と内心思っているが、褒められたことは覚えている
4. 英語科教科教育法でも学生にコメントしてもらっているが、教師としてはつい指摘（注意）したくなってしまう。それをグッと堪えて気づいてもらうことの大切さを実感できた
5. 学生に気づいてもらうための問いかけを教師が行うとしても、問いかけばかりでは学生には（教師側の意図が）届かないこともあるのではないかと。いかに学生に届く言葉を（問いかけに限らず）投げかけられるか、場合によっては、教師自身がどのように考えているのかを話すことも学生には有益なのではないかと、あるいは教師自身もわからないことがあるということを学生に伝えることも可能だと思う
6. 学生からのコメントに教師も「私もそう思っていた」と同調してあげることも学生には嬉しいことではないかと思う
7. 個人へのコメントではなく、全員向けにより抽象化すれば注意や指摘も（学生が）受け取りやすくなるのではないかと
8. （クラスメイトの前で先生に）褒められたい学生も世間にはいるようだが、我々が相手にしている学生（教科教育法を履修している学生）は「褒められる」ことを喜ぶ学生なのだと自覚した

7. 引用（参考資料）

1) 『J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ：教師を教育する人のために』 より

- ・問題は問題として認識されなければ対応されない。
- ・自らの実践の正当化は見せかけの省察である。
- ・経験だけでは学習を導かない－経験についての省察が極めて重要となる。
- ・その問題を捉える別の視点も身につけていかなければならない。
- ・言語化して表現されることが重要となる。
- ・省察は先音色としての知識を開発していく。

2) 『ナラティブでひらく言語教育－理論と実践』 より

教育的な意義をもたらすナラティブにするには、

- ① 思考を公にすること＝外在化（*externalization*）
- ② 言語化すること（*verbalization*）
- ③ 手順を踏んで分析すること（*systematic examination*）

の三つの要素が欠かせない

参考文献

ジョン・ロックラン著、武田信子訳（2019）：『J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ：教師を教育する人のために』 学文社.

北出慶子 他 編（2021）：『ナラティブでひらく言語教育－理論と実践』 新曜社.

2024 年度第 2 回、第 3 回（通算第 38、39 回）研究例会

語学の授業は何を教えるのか

開催日時: 2024 年 11 月 27 日（水）17 時 20 分～18 時 00 分

：2025 年 1 月 29 日（水）17 時 20 分～18 時 00 分

開催方法: Zoom ミーティング

発表者: 浅山 佳郎（獨協大学外国語教育研究所研究員）

報告者: 浅山 佳郎

1 問題の在処

大学における非母語言語の授業，すなわち「語学」授業では何を教えるのか，という問題を提起したい¹。なお具体的な議論は論者の経験上すべて日本語教育についてのものである。

議論の前提として，以下の仮定をおく。まず大学を「高等教育機関」と定義しておく²。よってそこでは「教育」が実施されていることになる。さらに教育という行為を，学術的な「知（知識と技芸）」を体系的に分割して伝授する行為であるとしておく³。

以上の仮定から本稿があつきたいと考える問題は，語学の授業では，いったい何がその知の体系を構成しているのかということである。日本語教育に 30 年来携わっている身として，語学授業の各回であつかわれるはずの学習項目が，どういった学術分野のどういった知的体系のどういった位置にあるのかということが，論者には不明のように見える。そしてその結果として，教授方法論が（ある意味で過剰に）焦点化されているように思われる。ここに，何を教えるかを議論してみたいという問題の本質がある。

以下では，いくつかの大学における日本語教育のシラバスに多見する典型的な 3 種類の授業内容に分けて，それが大学における教育内容としての知の体系をなしていないのではないかという視点を主張する⁴。そのことは帰結として，語学の授業が，仮定した「大学における

¹ 以下，問題提起を目論むために，実証的に議論するというよりは，問題を明確にするためのやや偏向した論述となる可能性があることを事前に断っておきたい。

² 高等教育という用語の定義その他は，大学改革支援・学位授与機構の HP「高等教育に関する質保証関係用語集」（<https://niadqe.jp/glossary/5266/>）を参照。

³ 教育におけるこうした概念，いわゆる本質主義（essentialism）の意味するところについての指摘は，田上哲(2017)「学習における個と集団のとらえ方と人間形成の課題」『教育学研究』84(4): 434-445，箕浦康子(2010)「本質主義と構築主義：バイリンガルのアイデンティティ研究をするために」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』6:1-22などを参照。

⁴ 参照したのはおもに論者の仕事の関係がある獨協大学，神奈川大学，上智大学などである。

教育」の特性を備えていないという主張につながることになる。

2 技能

多くの日本語教育の授業は、授業名として「4技能」のおおの1つないし複数を当てはめる⁵。しかしこの4技能という概念は、語学教育の経験と机上的理念から析出されたものであり、具体的な学術分野を形成するものではない。たとえば CiNii Research で「4技能」をキーワードとして論文を検索すると、直近の3年で50本の論文が該当するが、タイトルから判断するに、ほぼすべて4技能をどのように教えるかという議論であり、4技能の内実を明らかにしようとする論文は1本だけである⁶。

4技能のうち「聞く」と「読む」については、その行為の結果が可視的ではないので、心理的な現象とみなすことができる。よって「理解」という心理的認知過程の一部をなすものとして認知心理学において一定の成果を収めている。日本では広島大学の心理学研究室がその研究の中心のひとつであり、一般的に読めるものとしては、森敏昭編の『おもしろ言語のラボラトリー2』がある⁷。しかしここでも、「聞く」および「読む」過程の内実についてはまだ不明な点が多いとされる。その意味で認知科学または心理学において理解という認知の体系的知がすでに形成されているとは言い難い。

一方で「話す」と「書く」については、「聞く」と「読む」とは違って可視的な結果資料があるにもかかわらず、認知科学や心理学だけではなくいかなる学術分野でも体系的にあつかわれていない。失語症や発達障害などの問題としては、談話としての「話す」能力があつかわれるが、一般的な「話す」と「書く」技能は、実用的な訓練の問題ではあっても学術的な問題ではない⁸。

語学教育をこうした技能と定義するのは、その教育内容をかろうじて分類する試みであるだろうが、実際は各技能を構成する要素が何であるか、各技能の実行過程がどのようなかについてはほとんどわかっていない。そして技能という概念は、おそらく認知科学と教育心理学の分野で今後も研究が進められることになると思われるが、日本語教育は society としてこの分野を専門としない⁹。その意味で語学における「教える何か」を4技能とするのは、その「何か」が何であるか分かっていないまま、当該技能の反復訓練によって結果的にできているように見えることでしか無い。

⁵ 4技能の概念は前世紀の50年代以前に遡れると思われるが、これが重視されるようになったのは、90年代の「Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)」以降かと思われる。」

⁶ 金澤佑（2024）「自由エネルギー原理とその言語学習・教育への示唆」大阪大学大学院人文学研究科紀要1，がそれに相当するが、そこでは技能の本質として「推論」が提示されている。

⁷ 森敏昭編（2001）『おもしろ言語のラボラトリー2』北大路書房

⁸ たとえばやや古いが中川正弘（1992）の『『作文』を『読む』/『書く』技能の位置づけと展開』では1冊の参考文献も参照されていない。

⁹ たとえば直近の学会誌『日本語教育』5号分に掲載される論文で「認知、技能、理解」といった課題を取り上げるものはない。

3 構造

初級を中心とする日本語教育のシラバスは、いまだにいわゆる文法シラバスであることが多い。しかし学会での傾向として文法は語学に応用されない。このことはすでに 2022 年 1 月の本研究所の研究例会で述べた¹⁰。

そこでは以下のような議論を提示した。

学習者の文法的処理は、教育＝学習によってではなく、ヒトの普遍的な言語機能によって生成されるものであると考えることができる。(中略)もし日本語教育における文法教育を、日本語文法を構成する要素を分割して学習者に伝達し理解させる過程であるとするなら、その分割や伝達や理解という教育＝学習法が学習者の文法を形成していないという意味で、少なくとも文法については、教育＝学習という枠組みにとって不要であるという主張につながる。

語学教育の教育対象を言語そのものであるとするなら、言語は言語学という学術分野において体系化されており、近代言語学としてそれは「構造」とされる。20 世紀前半までの構造主義言語学の成果は、20 世紀中葉までの語学教育に応用されてきた。いわゆるミシガンメソッドなどと呼称される教育法であり、そこでは言語構造の各項目が、各回の語学授業の教育内容となっており、これはその意味で体系的な知の教育となっていた¹¹。日本でも寺村秀夫を出発点とする大阪大学、筑波大学ほか諸大学での研究はこの教育内容を大きく前進させた。

しかしながらこうした構造主義的言語観を反映した語学授業は、知識の獲得ではあっても、言語習得としては有効性が高くなかったことは、語学教育の当事者たちが経験的に知っていることである¹²。さらに記述文法といった構造に関する知は、体系的であるゆえに、日本語教育においては日本語能力試験をめざしたいわゆる試験対策の様相を呈しており、大学の教育とはなり得ない。

語学教育の内容としての言語の構造の知は、「文法の学習は言語の習得に役に立たない」、または「生成文法は難しすぎて言語の習得とは無関係だ」といった感想的な処理がされて実現しない。

¹⁰ 2021 年度第 2 回（通算第 30 回）研究例会「文法と日本語教育」、獨協大学外国語教育研究所『2021 年度事業報告書』（<https://drive.google.com/file/d/1KBsVk6SmugTVqhHWlaD1FH0tuqEZlwfQ/view?usp=sharing>）

¹¹ この間の事情については、日本語教授法をあつかう各書籍などに詳しい。たとえば名柄迪ほか（1989）『外国語教育理論の史的発展と日本語教育（NAFL 選書）』アルクや、比較的新しいものとしては平畑奈美（2009）『やさしい日本語指導 10 日本語教授法』アークアカデミーなどがある。

¹² 日本語教育と文法の問題については、注 10 の拙論および庵功雄（2012）「日本語教育文法の現状と課題 1」、『一橋日本語教育研究』1 号などを参照のこと。

4 行為

語学教育での構造主義への批判は、1980年代後半からいわゆるコミュニカティブと呼称される、コミュニケーションを成立させるための語学教育へと方向を変えた¹³。現在でもコミュニケーションの実践的練習をシラバスとする授業は多い。いわゆる can-do リストを掲げるシラバスもそのひとつであるところではみなしておく¹⁴。

これは 20 世紀後半から議論されてきた言語行為論という分野を背景とすると考えることができる¹⁵。しかし言語行為論は、総論的な主張ではあっても、言語についての体系的な知にはまだなっていない。

日本語における can-do リストとして代表的な『実践日本語スタンダード』を見ると¹⁶、このリストの各項目の多くは 4 技能や言語構造に帰着するものであって、それらに起因する問題を解決するものではない¹⁷。また各項目は、いわゆる場面という羅列的な要素によって整理されており、有限の全体という意味での体系をなしてはいない。

さらに行為という教育内容は、より本質的な問題を抱えている。それは成人を対象として、ヒトの「生きる」という行為を教育できるのかという問題である。たとえばつとに堀江・インカピロム・プリヤーは、以下のことを指摘する¹⁸。

これらの表現を口にするときに、その意味するところを考えると、異文化の人にはかなり抵抗があるということを認識していない日本語教育関係者は相当多い。

今日は、はじめまして。どうぞよろしく。

入試の結果はどうでした？—おかげさまで、合格できました。

すみませんが、明日、休ませていただきたいんですが……。

日本語の can-do リストが参考とした CEFR は、本研究所の講演会で境一三氏が述べられたように、ヨーロッパ社会という比較的等質な上位枠がある中での各言語の相互教育として成立している¹⁹。その上位の等質性を確保できない日本語を、行為として教育する際には、上引した堀江の指摘するような問題があることを等閑視できない。

この問題は細川英雄を中心として「21 世紀の日本事情」という問題意識でとりあげられて

¹³ 注 11 に掲げた書籍を参照。

¹⁴ 言語学習における can-do については、中等教育に関わるものであるが Hasselgreen ほか (2004) *Bergen 'Can Do' Project (Language Learning)* .Council of Europe を参照。

¹⁵ 言語行為論については、久保進 (2014) 『言語行為と調整理論』ひつじ書房, Vanderveken and Kubo (2001) *Essays in Speech Act Theory (Pragmatics & Beyond New Series)* John Benjamins を参照。

¹⁶ 山内博之編 (2013) 『実践日本語スタンダード』ひつじ書房

¹⁷ リストについては、日本語教育スタンダードの HP の参考資料 (https://www.jfstandard.jp/pdf/web_reference.pdf#page=12) による。

¹⁸ 堀江・インカピロム・プリヤー (1996) 「異なる文化や言葉を持つ人とのコミュニケーション」(文化庁『新ことばシリーズ 3』)

¹⁹ 境一三 (2023) 「日本に複言語主義は必要か？—ヨーロッパとの対比で—」(獨協大学外国語教育研究所第 13 回公開講演会) <https://www.dokkyo.ac.jp/research/jigyohoukoku2023.pdf>

きた²⁰。戦前来の日本語教育が、日本事情という名称でいわゆる日本化（かつての一部の用語では「皇民化」）をすすめたことへの反省に基づく。そうした意味で、言語行為論もまた、近代の科学的知としては、とくに日本語教育では教育上の体系をなしているとは言い難い。

5 問題の再設定

以上のように、大学の（少なくとも日本語教育の）シラバスに記述されている内容は、最初に述べたような高等教育における学術的な教育内容としての知的体系を持っていないように、見受けられる。すなわち「何を教えているか」という問題は未解決のままとなる。

この結論は、最初の問題設定のどこかが間違えていることを意味する。問題は

語学の授業は何を教えているか

である。この一文のうちの「語学の（授業）」は、問題設定の前提であるから不問とし、「何を（教えている）か」も、疑問文としての設問それ自体であるから問題ではない。とするなら残余の「授業は教えている」が、議論の設定として間違えている可能性があることになる。

そうすると問題は、「授業は教える」のか、それとも「教える」ものではないのかということになる。ただし授業が教師による一方的な講義となるのは適切ではないといった一般的な授業形式の問題は、すでに共有されている常識かと思われる²¹。ここで議論しようとしているのはそういう問題ではない。

たとえ双方向のいわゆるアクティブ・ラーニング的な授業でも問題は残る。たとえば日本語の授業で、以下のようなクラスがあったとする。「スーパーの食品のうち見知らぬものの写真を撮影して、日本人にその調理法を尋ねよ」という指示のもとに、フィールド・ワークと聞き取り調査、参加者間の多言語による話し合い、その結果の日本語による報告を行うという授業である²²。しかしこの授業でも「何を教えるのか」という問題はそのまま問われうる。つまりこの授業の教育内容は、日本文化なのか、聞き取りコミュニケーションなのか、多言語使用による接触なのか、日本語プレゼンテーションなのかという問題である。どれをとっても、大学における教育としての何らかの体系の中に位置づけられない。

すなわち、ここで問題として再設定した「授業は教える」のかという問いは、高等教育機関において語学の授業では、そもそも「教える」という行為が成立しないのではないのかという問いであることになる。

²⁰ 研究プロジェクト「リテラシーズ」の機関誌を参照されたい。<http://literacies.9640.jp/njijo.html>

²¹ 大学における語学の参加型授業としてまとまった報告は、宮崎国際大学（1997）の国際教養学部紀要『比較文化』第3巻に掲載された「宮崎国際大学の教育随想：アクティブラーニングへの取り組み」（<https://meilib.repo.nii.ac.jp/records/666>）が比較的早い。

²² 2024年度春学期に論者が実施した授業例である。参加者および被聞き取り者の日本人の両方の感想が「面白かった、勉強になった」というものであった。

6 自律学習

この「授業は教える」のかという問題を考えるときに、「教える」のカウンター・パートとしての「学ぶ」の問題を避けることはできない。というのも日本語という語学教育に 30 年来携わっている経験から言えば、ほとんどすべての日本語教師は、等しく「結局語学って、学習者が自分でやるしかないんだよね」という感想をつぶやくからである。調査をしたことはないが、おそらくすべての日本語教師はこの感想をいただくであろうと予想する。

これは語学習得における自律学習の問題である²³。自律学習は特に語学において突出して問題となる。「自律学習」をキーワードにして CiNii Research で 2024 年 1 年間の論文を検索すると 74 本が検出されるが、少数のコンピュータ関係の論文を除外すればそのほとんどすべては語学に関するものである。自律学習が理念的にはすべての分野のすべての種類の学習に適用されるべき概念であるにもかかわらず²⁴、とりわけ語学のみで問題化されるのは、学習に対応する教育が明確になっていないことの反映であろうと思われる。

自律学習は、大学においては「ちゃんと予復習をする」といった学生の個人的な姿勢の問題ではなく、制度的な根拠をもつ。いわゆる大学における単位とその実質化の問題である。「単位」は大学設置基準で以下のように定義される²⁵。

第二十一条 各授業科目の単位数は、大学において定めるものとする。

2 前項の単位数を定めるに当たっては、一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもつて構成することを標準とし、第二十五条第一項に規定する授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、おおむね十五時間から四十五時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもつて一単位として単位数を計算するものとする。ただし、芸術等の分野における個人指導による実技の授業については、大学が定める時間の授業をもつて一単位とすることができる。

つまり単位とは時間数のことであり、1 単位は 45 時間を意味する。多くの授業が相当する 2 単位は、90 時間の学習となる。標準的に授業は 15 週であるので、90 時間は 1 週あたり 6 時間の学習を意味する。授業そのものは 2 時間相当とみなされるので、ルール上要請されている週 6 時間の学習時間と授業 2 時間の差分の 4 時間が、学生によって自分で確保されるべき学習であり、ここに自律学習の根拠がある²⁶。理念的には単位制度は、学生の学

²³ 語学学習における自律学習については、たとえば JACET に自律学習研究会が設けられたのが 2007 年である。小嶋英夫(2007)「自律学習研究会(研究会紹介)」Tohoku TEFL:JACET 東北支部紀要(4)。

²⁴ 教育全体に対する自律学習についての概論は、子供を中心とするものであるが、Moir Taryn (2022) *How to Create Autonomous Learners : Teaching Metacognitive, Self-regulatory and Study Skills - a Practitioner's Guide*. Routledge を参照。

²⁵ https://laws.e-gov.go.jp/law/331M50000080028#Mp-Ch_6

²⁶ 制度としては「事前事後学修」とされる。中央教育審議会大学分科会 2020 年の『教学マネジメント指針』を参照 (https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_002.pdf)

習時間の 3 分の 2 を学生の自主性に任せているということになる²⁷。

しかしおおくの大学で語学は 2 単位ではなく、1 単位である。1 単位の場合、学生の自律学習時間は週あたり 1 時間しかない。その意味では語学科目は、日本語教師がつぶやくような「自分でやる」分の学習時間を制度的には保証していない。論者は個人的には大学の語学科目を 2 単位にすべきと考えており²⁸、その方向でも以下の議論は成立すると考えるが、ここでは制度的な語学科目の 2 単位化の問題は置いておき、次節以下、1 単位授業の自律学習化の問題として考えていく。

7 評価

ここまで見てきたように、語学の授業は大学における高等教育としてはその内容を明確化できず、その問題の根本は「授業が教える」という前提にある。一方で「教える」ではなく「学ぶ」という視点から見れば、経験的に有効と考えられる自律学習が大学の制度としては確保されていない。

以上の文言上から簡潔にこの問題の解法を考えれば、授業自体を自律学習に充当させればよいということになる。「教える授業」が成立せず、有効な自律学習は授業時間外に設定できないからである。授業の本体を学生の自主的な学習行為とすれば如上の矛盾は解決される。この授業法自体は、いわゆるアクティブ・ラーニングや課題解決型学習といった考え方と方向的に同一であり、特段に目新しいものではない。

しかし本稿の課題から見れば、問題はそうした授業時間内における教員の役割である²⁹。教育には、講義・解説といった行為だけでなく、学生の学習行為結果への評価という行為もふくまれる³⁰。学生による授業時間内での自律学習の結果は、理念的には毎時間ごとに評価されなければならない。この学習結果への個別の継続的な評価こそが、教員の授業内での行為であり、最初の問題「授業は何を教えるのか」に対する解答でもある。すなわち授業内で教員は、何かを教えるのではなく、習得を評価することになる³¹。

²⁷ ヨーロッパでは、一般的に 1 授業時間は 2 時間の自主学習時間を必要とすると理解されている。Jarkko Impola (2025). European credit transfer and accumulation system as a time-based predictor of student workload. HIGHER EDUCATION RESEARCH & DEVELOPMENT 44-2

²⁸ 大学基準協会としては、語学科目を 2 単位化するに際しては、科目名を「××語演習」などすることで可能になると考えているようである（獨協大学東元副学長の口頭での教示による）。

²⁹ 自律学習と教師の関係については、加藤聡子、山下尚子（2021）『英語教師のための自律学習者育成ガイドブック』神田外語大学出版局などを参照。

³⁰ ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) では、高等教育におけるプログラムの構成要素として learning, teaching, assessment の 3 つを挙げる (*ECTS Users' Guide 2015*, §3.5 https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/ects-users-guide_en.pdf)

³¹ 本稿が述べる「評価」の概念については、論者の同僚である野原ゆかり氏の一連の研究に啓発されるところが多い。たとえば野原ゆかり（2020）「日本社会における外国人の日本語の評価—一般的な日本人」との関わりのなかで—『日本語学』39・4 などである。

ただしここでいう評価は、テストで測定できるような単純なスキルの達成度評価ではない（そういう側面もあるはずだが）。語学の自律学習への評価は、ひとりひとり個別の基準によるものであり、1学期以上の期間にわたる継続的なものとなる³²。

そうした授業内の教育行為としての評価は、いわば学習の意味付けである。その内実は社会言語学としての言語習得論全体で議論されるものであり、この小文の議論が及ぶ範囲にはない。ただ学習者が目標とする言語社会への接点としての教員が、その言語のヴァリエーション（変異体）としての学習者のパフォーマンスをどう位置付けるかという責務が教員には問われることになる³³。

8 まとめ

授業自体を自律学習化するためには、周到なデザインが必要となる。自律学習の例としては教室外活動が想起されるが³⁴、1単位という学習時間制限を前提とすれば、教室内での自律的活動が必要となり、それを可能にするのが ICT および AI の利用であると思われる³⁵。

AI の利用は、それを現在の授業にどのように取り入れるかというレベルの問題ではなく、飽きずに繰り返してくれる勉強相手となる AI は、同時に教室内から外につながるという意味で授業の自律学習化を成立させる可能性がたかい。

AI の利用は広範囲に及ぶ。たとえば対話練習も可能であり³⁶、作文の学習も行うことができ³⁷、読解問題の作成も可能である³⁸。また、ICT もふくめれば、より単純なボキャブラリー・ビルディングや多読や文法問題など既存の教材の多様な選択も可能となる。さらに AI には解説や指示といった「教育」も見込みうる。この結果、各授業のカリキュラム上の設定範囲内で、授業内を個別の継続的な自律学習とすることが可能となる。

こうした学習者による多様な自律学習を評価していくことが、実質的に教員が授業で行う行為となる。そこでは、卑見ではおそらく2つの方向が求められる。1つは当該自律学

³² その意味ではポートフォリオが関わる。教育へのポートフォリオの適用については、初等教育を中心とするものではあるが、B.D.シャクリー（2001）『ポートフォリオをデザインする：教育評価への新しい挑戦』ミネルヴァ書房を、言語学習への応用は中等教育を中心とするが、清田洋一（2017）『英語学習ポートフォリオの理論と実践—自立した学習者をめざして』くろしお出版を参照。

³³ 非母語話者の使用する言語を一種の「方言（ヴァリエーション）」とみなすことについては、本名信行編（1990）『アジアの英語』くろしお出版を参照。

³⁴ たとえば日本語教育へのフィールド・ワークの適用例報告としては米本和弘（2021）「自助力の向上を目指した初級日本語学習者向け防災学習活動」『日本語教育』178 などがある。

³⁵ AI および ICT の日本語教育への適用の概説としては、雑誌『日本語学』40-4（2020年、明治書院）が「AI や ICT が変える言語教育」という特集を組んでおり（電子版；<https://www.meiji-shoin.co.jp/book/b597181.html>）、簡潔に参考となる。

³⁶ たとえば、中里浩之ほか（2023）「生成 AI と 3D キャラクターを用いた音声対話システムの語学学習への応用」『日本教育工学会研究報告集』2023(3)

³⁷ たとえば、(株)Wallabee romptnAI (<https://romptn.com/article/761#toc8>)

³⁸ たとえば、布施諒一ほか（2023）「対話型生成 AI を活用した TOEIC 試験対策の一手法」『情報教育シンポジウム論文集』2023

習に学習者自身が気づいていない価値を付与することであり、単純には学習実行を「ほめる」ことであろうと考える。これは学習の次のステップへの方向指示ともなる。

もう1つが、先述したような学習者の処理・生成言語の受容と位置付けである。学習者にとって教員は目標言語社会への接点である。接点としての教員は、言語習得の専門家であるからこそ、学習者による言語ヴァリエーション（実社会では「変な××語」とされるものもふくめて）を、当該言語社会の変化の可能性として位置付けることができるはずである。これによって言語学習という行為が、創造的な言語変化の推進という行為になりうる。

本稿の議論の第一の目的は、高等教育機関の語学という授業に、授業として「何を教える」のかという問題が明確でないことを指摘することであった。教授法という「How to teach」への興味ではなく、教授内容という「What to teach」への興味からの問題提起である。それに対する「評価」という解答は、論者による1つの試論であり、おそらくより多様な解答が可能であると思われる。幅広い議論が望まれる。

第 14 回

高等学校外国語担当教員との懇話会

第 14 回「高等学校外国語担当教員との懇話会」

開催日時: 2025 年 2 月 22 日 (土) 13 時 00 分～15 時 00 分

開催方法: Zoom ミーティング

参 加 者: 12 名

【高等学校外国語担当教員】

成瀬 博文 (獨協埼玉中学高等学校)

後藤 範子 (元埼玉県立不動岡高等学校)

能登 慶和 (獨協医科大学/東京都立北園高等学校)

松田 雪絵 (埼玉県立和光国際高等学校)

山崎 夏絵 (埼玉県立越谷南高等学校)

【外国語教育研究所研究員】

岡田 圭子 (所長)

三谷 裕美 (主任研究員)

浅岡 千利世

浅山 佳郎

辻田 麻里 (客員研究員)

渡邊 一弘 (客員研究員)

市原 ひかり

報告者: 岡田 圭子

2 月 22 日 (土) の午後、外国語教育研究所の年間行事を締めくくる「高等学校外国語担当教員との懇話会」が zoom で開催された。この懇話会は、本学の卒業生を中心とした (中学) 高等学校の外国語担当教員と、本研究所の研究員が意見を交換するものである。本研究所が創立されて以降、毎年必ず実施されている懇談会で、高大連携の一つの形として有意義であり、また英語以外の言語を教える先生方も多数参加されるという点で本研究所らしい取り組みだと言える。

所長のあいさつ、参加者の自己紹介の後、三谷主任研究員の司会により、懇話会がスタートした。懇話会は 2 部構成となっており、第 1 部は、本研究所研究員・国際教養学部言語文化学科の浅山佳教授による話題提供があり、第 2 部はディスカッションを行った。以下に、この懇話会の概要を報告する。

第1部：話題提供（浅山研究員）

1.1 問題提起の背景

会の開始にあたり、浅山研究員から、「大学の語学授業は何を教えているのか」という根源的な問いが提示された。語学教育では従来、4技能（読む・書く・聞く・話す）・文法・コミュニケーションなどが扱われてきたが、浅山研究員は、それらが学術的に体系化された「教授内容」として成立しているのかについては疑問が残る、と述べた。

「読む・聞く」は認知過程が不可視であり、中身（プロセス）の研究は未だ不十分である。すなわち、「話す・書く」は成果が可視化されるが、訓練要素が強く、学術的「内容」とは言い難いのではないだろうか。その結果として、教えるべき「内容」が不在のまま、方法論だけが先行してしまう、という、技能中心主義の限界が示された。続けて、以下が指摘された。

- ・言語学的な文法研究は体系化されているが、そのまま「運用能力の向上」には直結しない。
- ・文法教育はしばしば日本語能力試験等の試験対策に矮小化されやすい。そのため、「知識」としては成立しても「習得」につながりにくい。

1.2 「コミュニケーション」の再検討

浅山研究員は、CEFRにも言及した。すなわち、CEFR的前提は「一定の等質的上位文化」が存在するヨーロッパで成立するのであり、この文化の等質性は日本語教育では確保できない。そのため、応用の段階で「文化の強制」になりがちではないか、と述べ、例として、「おかげさまで」「すみませんが」等を挙げ、「行為としての言語」も体系化された「教授対象」にはなり得ないことを指摘した。続けて、3方向（技能・文法・行為）すべてが「教授内容」として不安定な以上、問いは次のように言い換えられる。すなわち、「語学授業とは、そもそも教える場ではないのではないか。」ここで、問題の再提起として、「授業は本当に“教える”のか」という問いがなされた。

1.3 語学と自律学習

大学制度上、1単位＝45時間と規定されており、単位制度は、学習の2/3は本来「自学」であるということを前提としている。そのことを踏まえても、語学は本質的に「自律学習」によって成立する科目であり、したがって授業とは、「教える行為」よりも「自律学習の支援」と考えるほうが妥当なのではないだろうか。

1.4 教員の新たな役割

旧来、知識を教えることが教員の役割とされてきたが、学習者の学習成果を評価したり意味付けしたりすることが新たな役割なのではないか。また、学習の標準を示すというよ

りは、学習におけるバリエーションを受容し、正誤を判定するというよりは、学習の継続を支援することが、新たな教員の役割なのではないだろうか。

1.5 AI 活用の意義

続けて、浅山研究員は、AI に言及した。AI は誤り指摘＋理由説明＋再提示まで可能であり、繰り返しにも疲れず、付き合ってくれる。その意味では、AI は「教室内での自律学習」を支援するのに最適なパートナーであり、それにとまって、教員は「教える人」から「伴走型の評価者」へと役割を変化させるのではないだろうか。一例として、浅山研究員は、自身がエストニア語を学んだ時に、ChatGPT を活用した経験を述べ、AI が自律学習の支援を行う具体例を示した。

第 2 部：自由討議

浅山研究員の発表の後、休憩をはさんで、活発な自由討議が行われた。以下にその概要を記す。

2.1. 議論の焦点

第 1 部で示された「語学授業は教える場ではなく、自律学習を評価・意味づけする場である」という観点を受け、以下の 3 点が第 2 部の討議の主要な論点となった。

- (1) 評価とは何か
- (2) 教員の役割は何に変わるのか
- (3) 自律学習をどう成立させるか

2.2. 主な意見

以下に、討議の中で出された主な意見の概略をまとめる。

発 言	趣 旨	示 唆
渡邊客員研究員	「評価」に置き換えても、「何に基づいて」評価するのが問われるのではないか	教師側にも「評価基準」や「価値づけ方針」が必要では？
浅山研究員	体系だった基準がなくても、アドホックでの承認・褒めが十分機能し得る	評価＝数値ではなく対話的な価値づけと解釈
成瀬先生	自律学習については、現場でも重要だと考え、AI を導入したりしている。	言語学習と自律学習は切っても切れない関係である。
後藤先生	モチベーション・安心感・自己肯	まず安心できる環境設計、

	定感は語学習得の基盤	ロールモデルとしての教師の役割
松田先生	国際高校での複言語における動機づけの大切さ	外国語教育は世界を見る窓としての役割がある
山崎先生	文法的基礎の理解不足は運用にも支障をきたす	文法否定ではなく「文法の扱い方」の問題
浅岡研究員	飽きやすさ／継続性 ログはメタ認知力をつけさせるもの。書くだけでは継続が難しい	単なる記録ではなく、「計画→実施→振り返り」の循環が必要
能登先生	医大では必要性の弱さから動機形成が困難、それに対して高校生の動機の高さは自律学習のたまもの	必要性の設定自体が重要
辻田客員研究員	モチベーションの維持・継続には教師の存在が大きく関わる	教師も、もっと学生の立場に立とう

2.3. この会で共有された合意点

- (1) 語学授業は「何を教えるか」より「学びをどう意味づけるか」が重要であり、教師の主要機能は 知識伝達 → 学習結果の価値づけ にシフトし得る。
- (2) 評価は点数ではなく承認（形成的評価）であるべきではないか。すなわち、教員が、学習者を「褒める／受容する／認める」ことが継続と挑戦を支えるのではないだろうか。
- (3) 学習者言語はネイティブスピーカーの劣化形ではなく、自然な中間言語である。それゆえ、誤用のなかにこそ変化と創造性が存在するのである。さらに、教員は言語変化の「第一承認者」となり得る。
- (4) AI は「代替教員」ではなく「継続のパートナー」として、教室内自律学習を支える手段となりうる存在であり、教員は AI の「あとを受けて評価する人」となりうる。

2.4 最後に

本懇話会では、語学教育を長く支配してきた「技能・文法・コミュニケーション」という三つの基軸の再検討を通じて、授業とは本来「教える場」ではなく「学びを意味づける場」とあるという新たな視点が共有されたと感じる。AI の進展により、知識伝達やパターン練習は学習者自身でも遂行可能となった一方、「教員にしかできないこと」はむしろはっきりと浮かび上がってきたと言える。

すなわち、

- ・ 学習の生成物・成果物を肯定的に受け止める
- ・ その言語を承認する

- ・その挑戦の継続を支える

という役割である。

この視点は、語学教育を「教える」ことから「成長を支える」へと転換し、高等教育における語学科目の存在意義に新たな視点を提供することになったのではないか。最後に、学習者のモチベーションを高め、保つための教師の役割の重要性が確認され、有意義なディスカッションが終了した。

この有意義な懇話会の冒頭に問題提起を行ってくださった浅山研究員の知見と深い洞察にあらためて敬意を表するとともに、活発な議論に貢献してくださった高等学校教員の皆様と本研究所研究員の皆様にあらためてお礼申し上げたい。

【研究所活動報告】

研究員活動報告

所長

岡田 圭子 **Keiko OKADA** (経済学部経済学科 教授)

担当言語：英語

【研究テーマ】

外国語教育における高大連携

【2024 年度の活動報告】

[学会発表]

なし (第 19 回日本リメディアル教育学会全国大会 (於実践女子大学渋谷キャンパス) に参加し、AI 技術とリメディアル教育、またキャリア教育について非常に多くの学びがあった)

[その他の社会活動]

埼玉県立不動岡高等学校外国語科「異文化理解」探求発表会・助言者 (2025 年 2 月)

[講演]

埼玉県立不動岡高等学校サイエンスプレゼン講演会 (1 年生全員) (2025 年 1 月)

“グラフ・表で語る！英語科学プレゼンテーション入門”

埼玉県立不動岡高等学校外国語科「異文化理解」英語プレゼン授業 (2 年生選択者)

(2025 年 1 月)

“Speaking with confidence – giving a persuasive presentation –”

【2025 年度の予定】

- 外国語教育研究所の活動をより充実させるよう努力したい。
- 英語科教授法の教科書改訂を終了させるべく努力したい。

【この 1 年、外国語教育についての雑感】

AI の教育への影響が大きく取り上げられているが、学会発表も AI をめぐるものが多くなってきた。教育のあらゆるレベルで AI との共存の仕方が研究されている。外国語教員として「何を教えるのか」を考えながら、自律した学習のファシリテーターとしての教員のありかたをより深く考えていきたいと感じさせられる 1 年だった。

主任研究員

三谷 裕美 Hiromi MITANI (法学部法律学科 准教授)

担当言語：英語

【研究テーマ】

英語学習における小・中・高・大学連携と学習者ニーズに基づくカリキュラム開発

【2024 年度の活動報告】

[論文]

- ・ 木村雪乃・飯島優雅・渡邊一弘・三谷裕美・寺川かおり. (2025). 経済学・経営学専攻 3 年生向け プロジェクト型 EGAP 科目の開発. 獨協大学外国語教育研究所紀要, (13), 69-84.

[学会発表]

三谷裕美・飯島優雅・木村雪乃・寺川かおり・渡邊一弘. 経済学専攻 3 年生のためのプロジェクト型 EGAP 科目開発：試験的授業の実践報告. 大学英語教育学会 第 63 回国際大会（名古屋），2024 年 8 月 30 日.

【2025 年度の予定】

春学期は、今取り組んでいる新科目（大学学士課程における一般学術目的の英語から専門科目の研究に必要な英語への橋渡しとなる 3 年生向け必修英語科目）の開発と授業実施、実施結果分析をすすめる。

秋学期は在外研修で、学部横断でプロジェクト英語科目の授業を実施している関西の私大で、授業運営や担当教員の FD 活動などを調査し、今後の授業設計に活かしていく。

【この 1 年、外国語教育についての雑感】

学習者はいまや生成 AI を使うのが当たり前になっているという現状を踏まえ、この一年、テストや課題をこれまでとは違う内容・形式に変える必要があった。宿題で作文を課すと、内容も作文も AI 任せで書いてくるため、以前のような宿題は出せなくなっている。人間である学生に何を学ばせ、どう評価するかよく考えながら、試行錯誤で授業計画の見直しを続ける必要がある。

研究員

浅山 佳郎 Yoshiro ASAYAMA (国際教養学部言語文化学科 教授)

担当言語：日本語

【研究テーマ】

(共同研究) 彝語の文法と外国語としての学習

(個別研究) 現代日本語文法および訓読語文法

【2024 年度の活動報告】

[論文]

- 「漢文訓読体日本語におけるサ変動詞「す」の文法的記述」獨協大学国際教養学部『マテシスユニヴェルサリス』26 巻 1 号；23-45
- 「日本語学習者の中間言語における格付与」『獨協大学外国語教育研究所紀要』13 号；29-51,
- 「羅山随筆抄訓釈稿(十二)」(長尾直茂ほかとの共著，共同研究につき本人担当分抽出不可能)『上智大学国文学科紀要』No.41；33-110

[その他の社会活動]

- 獨協大学語学教育研究所定例研究会発表「語学は何を教えるのか(1)」2024 年 11 月 27 日
- 獨協大学語学教育研究所定例研究会発表「語学は何を教えるのか(2)」2025 年 1 月 29 日
- 獨協大学語学教育研究所高大懇話会発表「語学は何を教えるのか」2025 年 2 月 22 日

【2025 年度の予定】

日本語学習者の中間言語文法における格付与について，昨年度からの継続で与格の問題をあつかいたい。あわせて学習者の中間言語における CP 階層の実態を調査したい。

彝語の学習用文法については，昨年度も大きくは手を付けられなかったが，彝語を学習しようとする初級日本人学習者のための文法教科書の作成が当面の目的である。

【この 1 年、外国語教育についての雑感】

定例研究会で大学におけるいわゆる語学の授業の教育「内容」は何かという課題で，一般的によく言われる「言語の 4 技能，場面ごとの言語行為」が教育内容として体系的知となっていないことを論じ，その含意は語学は「教える」ものではなく，語学授業は「評価を与える」ものではないかということ論じた。それをどう実践できるか，自分の授業だけではなくさまざまな授業を巻き込んで試行してみたい。

研究員

浅岡 千利世 Chitose ASAOKA (外国語学部英語学科 教授)

担当言語：英語

【研究テーマ】

Narratives of language teacher educators: Through forming a collaborative community of practice of teacher educators

【2024 年度の活動報告】

[論文]

- 「模擬授業に対するピアフィードバックの計量的分析：肯定的・批判的フィードバックの特徴とその意義」『獨協大学外国語教育研究』第 13 号, pp. 11-28 獨協大学外国語教育研究所. 2025.

[学会発表]

- ・ 「教師教育者のアイデンティティ構築と成長：協働的振り返りとセルフスタディを通して」
JACET 言語教師認知研究会定例研究会 2025 年 3 月.

[その他の社会活動]

JACET（大学英語教育学会）学術交流委員

【この 1 年、外国語教育についての雑感】

2024 年度前半は学外研修に従事していたため、研究所の活動には参加できませんでした。しかしながら、研究員としての研究テーマである外国語教師教育者のアイデンティティ構築に関する研究を継続し、論文およびブックチャプターの執筆を進めることができました。これらの発行は次年度となる見込みです。また、2024 年度後半には、研究所の研究例会や高等学校教員との懇話会に参加する機会を得たことで、大学における英語以外の外国語教育について改めて考察を深める貴重な機会となりました。

研究員

中村 公子 Kimiko NAKAMURA（外国語学部フランス語学科 教授）

担当言語：フランス語

【研究テーマ】

- ・ 「フランス語科教科教育法」の授業内容と指導法の再考
- ・ 「(外国語の)教科教育法」担当者としての教師教育者に必要な資質と能力

【2024 年度の活動報告】

[その他の社会活動]

2024 年 7 月 31 日（水） 獨協大学外国語教育研究所（AMANO 研）研究例会

「学生が教えてくれたこと - 模擬授業指導を通して - 」 （オンライン発表）

【この 1 年、外国語教育についての雑感】

この 1 年は東京と神戸を往復する日々が始まり、日々、目の前にあることを一つ一つ片付けていくことだけで精一杯で、AMANO 研の連絡会や研究例会、イベントにも参加することすら難しくなっていました。それがただただ残念で心苦しく思っております。

そんな中で学生を前に授業をしているとき、これまでに感じたことがなかった「ありがたい」という気持ちが溢れてきて、目の前にいる学生たちへの感謝の気持ちでいっぱいになりました。私自身、「教えることが好き」なのだと改めて実感した瞬間でした。

そして、昨年の 4 月の最初の授業時、新入生たちが待つ教室に入ってまず驚いたのは学生の男女比がほぼ半々だったことです。私が獨協大学に着任した当時は 2 対 8 の割合くらいで女性の学生のほうが多かったことを考えると、これも時代の流れというものなのだろうかとこれまで積み重ねて

きた日々が懐かしく思い出され、同時にその重さを痛感させられました。

以前、フランスで受講したある教員研修の際、一人の先生が「自分の授業に満足する時があるとしたら、その時が私が引退する時です」とおっしゃったのですが、周りの環境や状況の変化を受け入れつつ、私もこの先生の言葉を忘れずにこれからも外国語教師としての道を歩んでいこうと改めて思った一年でした。

研究員

マルコ・ラインデル **Marco RAINDL** (外国語学部ドイツ語学科 准教授)

担当言語：ドイツ語

【研究テーマ】

Developing interactive competence in German through virtual exchange

【2024 年度の活動報告】

[論文]

- Breakout-Sessions als interaktionale (Frei-)Räume für Lernende im DaF- Unterricht. ZIAF 4(1): 121–141. (Co-Authors: Olga Czyzak, Julia Feike, Mi-Young Lee, Tatsuya Ohta) <https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8686>
- Das DaF-Netzwerk Ostasien als Impulsgeber für Lehre, Forschung und Lehrendenbildung. (Co-Authors: Schart, Michael; Huang, Ching-Shih; Lee, Mi-Young; Kusamoto, Akira) Informationen Deutsch als Fremdsprache, vol. 52, no. 1, 2025, pp. 147-158. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2025-0006>

【2025 年度の予定】

In a follow-up study on my preceding study on the development of interactional competence in a culturally diverse online learning environment, a closer look will be taken at the role of a) instructors in enabling interaction between learners, and b) different group constellations of learners leading to different patterns of interaction in a Virtual Exchange program between three German/DaFZ departments in East Asia and one in Germany. Analysis will focus on how a) instructors (i.e. teachers in training), by their task design, task presentation, on-task support and moderation, enable or hinder interaction between learners in this particular environment, and b) how – under these conditions – different patterns of interaction emerge in different learner group constellations.

【この1年、外国語教育についての雑感】

In a year without teaching, I focused on learning. Another self-observation of learning a language with the app *duolingo*, Chinese this time, brought me to the following realizations: 1) No wonder that Chinese learners of Japanese proceed with that ease; 2) “Stocking-up”-learning

really doesn't work (interaction is really crucial); 3) Extrinsic motivation (like gamification) seems to be stronger in me than what I was aware of.

研究員

小宮秀陵 Hidetaka KOMIYA (国際教養学部言語文化学科 准教授)

担当言語：韓国語

【研究テーマ】

課題 2 「複言語主義」の理念をふまえ、中・高・大の言語教育をより良いものにする方策を考える

- 複言語主義と韓国史像の多元性(2024 年度課題名)

[その他の社会活動]

- 獨協大学インターナショナル・フォーラムの開催にあたり学生・卒業生・通翻訳担当とともに韓国語の原稿翻訳に取り組んだ。

【この 1 年、外国語教育についての雑感】

韓国語を学ぶ学生が増加するとともに、背景としての文化・社会・歴史的理解の深化が必要であると感じている。とりわけ韓国語の学習者は、上級者であっても、文化・社会・歴史的理解は一面的である場合が散見される。日韓の両国では地域間交流なども盛んであり、韓国内部の文化・社会・歴史的多様性に対する理解が今後重要になると考える。

研究員

明田川聡士 Satoshi AKETAGAWA (国際教養学部言語文化学科 准教授)

担当言語：中国語

【研究テーマ】

第一外国語選択履修者の動機付けに関する量的調査

[その他の社会活動]

日本台湾学会 (常任理事)

【この 1 年、外国語教育についての雑感】

2024 年度も国際教養学部で中国語の授業を持つよう要請がなかったので (6 年間の在籍中に授業を持ったのは 1 年間のみ)、感じることは特にありません。全カリ科目では静かな学生が多かったですが、授業中の寝転びながらのスマホ使用が常態化していることは残念です。在職中、学部授

業と全カリ授業の双方で十分な教育・指導が行えなかったことは、中国語教員として忸怩たる思いがします。

客員研究員

渡邊 一弘 Kazuhiro WATANABE (京都大学文学研究科特定研究員)

担当言語：英語

【研究テーマ】

多様化する能力観の時代における EGAP 教育の再定位

【2024 年度の活動報告】

[論文]

- 木村雪乃・飯島優雅・渡邊一弘・三谷裕美・寺川かおり (2025). 「経済学・経営学専攻 3 年生向けプロジェクト型 EGAP 科目の開発—設計理念と試験的授業の結果分析—」, 『獨協大学外国語教育研究所紀要』, 第 13 号, pp. 69–84.

[学会発表]

- 千葉優子・渡邊一弘 (2024 年 6 月 8 日). 「看護医療系大学院生の英語学習意識—研究と実践の間で—」, 第 51 回外国語教育メディア学会九州・沖縄支部研究大会, 熊本学園大学.
- 三谷裕美・飯島優雅・木村雪乃・寺川かおり・渡邊一弘 (2024 年 8 月 30 日). 「経済学専攻 3 年生のためのプロジェクト型 EGAP 科目開発：試験的授業の実践報告」, 第 63 回大学英語教育学会国際大会, 愛知大学.
- Kazuhiro Watanabe (2024, September 8th). *Scientific Empiricism Gets Closer to Buddhism in the Depth of Malady and Mindfulness—Shoma Morita and David Hume, the European Network of Japanese Philosophy 8th Annual Conference*, Tallinn University, Estonia.

【2025 年度の予定】

「多様化する能力観の時代における EGAP 教育の再定位」をテーマに調査研究を進める。2025 年度はとくに、状況学習論 (situated learning) の洞察を AI 時代における学習環境に適用することで、外国語教育における能力概念を再検討する。

【この 1 年、外国語教育についての雑感】

職場が変わり「語学教師」でなくなって 2 年ほどたつが、授業をしたい気持ちが日増しに高まっている。「語学だけでは気の毒だから」と専門である実践哲学の講義を受け持つよう校長から言われるも、その申し出をあえて固辞したという七高教授時代の天野貞祐の心情がよくわかる気がする。

客員研究員

辻田 麻里 Mari TSUJITA (国際基督教大学アーツ・サイエンス学科 准教授)

担当言語：英語

【研究テーマ】

認知言語学理論を用いた第二言語習得研究

高等教育における合理的配慮

【2024 年度の活動報告】

[学会参加]

AHEAD JAPAN CONFERENCE 2024 (第 10 回全国大会) (一般社団法人 全国高等教育障害学生支援協議会) に出席。昨年度 (2023 年度) 参加した米国での大会 (The Annual Conference of the Association on Higher Education and Disability, Equity and Excellence: Access in Higher Education (23 AHEAD)) の日本支部。

以下は招待講演の一部である。

[講演] 「障害者運動の水脈をたどる」

登壇者：荒井裕樹 (二松学舎大学)、ナビゲーター：村田淳 (京都大学) (大会実行委員長)

対談：中野泰志さん (慶應義塾大学) (大会長)、大胡田誠さん (おおごだ法律事務所) 「改正障害者差別解消法の理念を実現するための大学のあり方：合理的配慮義務化の先を目指して」

[その他の社会活動]

学修・教育センター／人事グループ共催の FD/SD セミナーの講師として、上述の大胡田誠氏を招いた。今回は特別に学内の学生にも公開し、ここ数年では最も多い 80 名ほどの参加者があり、大変好意的な感想が多数寄せられた。

【2025 年度の予定】

認知言語学理論を用いた第二言語習得研究

長期海外研修の期間 (2025 年 9 月から 2026 年 8 月まで)、米国ワシントン DC ジョージタウン大学言語学部 に所属。英語および日本語の第二言語学習者を対象とした実験および談話分析の研究を行う予定。

【この 1 年、外国語教育についての雑感】

学修・教育センターで “Language Program for Faculty” という外国語としての日本語学習者のための講座を立ち上げた。講師は日本語教員養成プログラム履修中の学生たちである。予算の確保、ニーズ調査から始まり、5 つのセッション (1 回 2 コマ) を提供した。このように学生たちが主体となって行う言語教育の活動をサポートし広めていきたい。

研究員

市原 ひかり Hikari ICHIHARA (外国語学部英語学科 特任助手)

担当言語：フランス語

【研究テーマ】

外国語教育におけるホリスティックアプローチ

ABR(Arts-based Research)研究に根ざした教育方法の探求

【2024 年度の活動報告】

[学会]

- 日本ホリスティック教育/ケア学会第 7 回研究大会（ラウンドテーブル）、2024 年 7 月、大阪府立大学
- 統合人間学会第 16 回研究大会（研究発表）2024 年 8 月、Zoom
- 教育思想史学会参加、2024 年 9 月、同志社大学
- 日本フランス語フランス文学会参加、2024 年 12 月、京都市立芸術大学
- APNHE 国際学会（ラウンドテーブル）、2025 年 3 月、同志社大学

[講演・その他の社会活動]

- ホリスティック教育/ケア学会理事

【この 1 年、外国語教育についての雑感】

学会参加と研究発表を精力的に行った 1 年となった。研究所の講演会を通して AI の導入により外国語の学び方が変化している現状を詳細に知ることができた。外国語教育研究所特任助手として 10 年間行った研究を活かし 2025 年度からは博士後期課程での研究に邁進していく所存です。

2024 年度研究員名一覧および研究課題

岡田 圭子	所長／経済学部経済学科教授	外国語教育における高大連携の研究
三谷 裕美	主任研究員／法学部法律学科准教授	英語学習における小・中・高・大学連携と学習者ニーズに基づくカリキュラム開発
浅山 佳郎	国際教養学部言語文化学科教授	(1) 中国彝族自治区における日本語学習を含む外国語学習の状況について (2) 日本語学習者の中間言語研究 (3) 日本語のカートグラフィーにおける Topic と Focus の位置について
浅岡 千利世	外国語学部英語学科教授	Narratives of language teacher educators: Through forming a collaborative community of practice of teacher educators
中村 公子	外国語学部フランス語学科教授	1. 「フランス語科教科教育法」の授業内容と指導法の再考 2. 「(外国語の) 教科教育法」担当者としての教師教育者に必要な資質と能力
Marco RAINDL (マルコ・ラインデル)	外国語学部ドイツ語学科准教授	Developping interactive competence in German through virtual exchange
小宮 秀陵	国際教養学部言語文化学科准教授	複言語主義と韓国史像の多元性
明田川 聡士	国際教養学部言語文化学科准教授	初級中国語授業における高大連携の問題点と改善策
渡邊 一弘 (客員研究員)	京都大学 成長戦略本部特定助教	多様化する能力観の時代における EGAP 教育の再定位
辻田 麻里 (客員研究員)	国際基督教大学アーツ・サイエンス学科 准教授	認知言語学の言語教育への応用
市原 ひかり	外国語学部英語学科特任助手	外国語教育におけるホリスティックアプローチ ABR(Arts-based Research)研究に根ざした教育方法の探求

2024 年度 外国語教育研究所活動報告

4 月 24 日（水）	第 1 回（通算第 93 回）研究所連絡会	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2024 年度研究所活動計画について ・ 2024 年度研究員活動計画について ・ 第 14 回公開講演会について ・ 研究員の役割分担について ・ HP 更新について ・ その他
5 月 29 日（水）	第 2 回（通算第 94 回）研究所連絡会	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2023 年度収支について ・ 2024 年度予算について ・ 第 14 回公開講演会について ・ 研究所紀要作成について ・ その他
6 月 22 日（土）	外国語教育研究所主催 第 14 回公開講演会 ※対面・Zoom ウェビナーのハイブリッド形式にて開催	「AI 時代の外国語教育 ―言語と人間はどう変わるか―」 挨拶 外国語教育研究所所長 岡田 圭子 1. 基調講演 <講演者>Tom Gally（東京大学名誉教授／東京大学グローバル教育センター特任教授） 2. 質疑応答 <モデレーター>三谷 裕美（外国語教育研究所主任研究員）
6 月 26 日（水）	第 3 回（通算第 95 回）研究所連絡会	<ul style="list-style-type: none"> ・ 第 14 回公開講演会について（報告） ・ 研究所紀要作成について ・ 2023 年度事業報告書作成について ・ その他
7 月 31 日（水）	第 4 回（通算第 96 回）研究所連絡会	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2023 年度事業報告書作成について ・ その他
	第 1 回（通算第 37 回）研究例会	学生が教えてくれたこと-模擬授業指導を通して- <発表者>中村 公子（外国語教育研究所研究員）
10 月 30 日（水）	第 5 回（通算第 97 回）研究所連絡会	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研究所紀要作成について ・ その他
11 月 27 日（水）	第 6 回（通算第 98 回）研究所連絡会	<ul style="list-style-type: none"> ・ 第 14 回高大懇話会について ・ 研究所紀要作成について ・ その他
	第 2 回（通算第 38 回）研究例会	語学の授業は何を教えるのか～日本語教育を例として <話題提供者>浅山 佳郎（外国語教育研究所研究員）
11 月 30 日（土）	事業報告書の発行 ※PDF データにて作成・HP へ公開	「獨協大学外国語教育研究所 2023 年度事業報告書」（Annual Report of the Institute for Research in Foreign Language Teaching Dokkyo University）

1 月 29 日（水）	第 7 回（通算第 99 回） 研究所連絡会	<ul style="list-style-type: none"> ・ 第 14 回高大懇話会について ・ 紀要作成について ・ 第 15 回公開講演会について ・ その他
	第 3 回（通算第 39 回）研究例会	<p>語学の授業は何を教えるのか～日本語教育を例として</p> <p><話題提供者> 浅山 佳郎（外国語教育研究所研究員）</p>
2 月 22 日（土）	第 14 回高等学校外国語担当教員との懇話会	<p><高等学校外国語担当教員></p> <p>後藤 範子（元埼玉県立不動岡高等学校）</p> <p>成瀬 博文（獨協埼玉中学高等学校）</p> <p>能登 慶和（獨協医科大学/東京都立北園高等学校）</p> <p>松田 雪絵（埼玉県立和光国際高等学校）</p> <p>山崎 夏絵（埼玉県立越谷南高等学校）</p> <p><外国語教育研究所研究員></p> <p>岡田 圭子（所長）</p> <p>三谷 裕美（主任研究員）</p> <p>浅山 佳郎</p> <p>浅岡 千利世</p> <p>辻田 麻里（客員研究員）</p> <p>渡邊 一弘（客員研究員）</p> <p>市原 ひかり</p>
3 月 31 日（月）	紀要の発行	『獨協大学外国語教育研究所紀要』 第 13 号（Dokkyo Journal of Language Learning and Teaching, Vol.13）

獨協大学外国語教育研究所規程

平成23年4月1日

施行

第1条 獨協大学（以下「本学」という。）本学に獨協大学外国語教育研究所（以下「本研究所」という。）を設ける。

第2条 本研究所は、外国語及び外国語としての日本語（以下「外国語」という。）教育に関する調査及び研究を行い、本学及び社会の発展に寄与することを目的とする。

第3条 本研究所は、前条の目的を達成するため、次の事業を行なう。

- (1) 外国語教育に関する資料収集、調査及び研究
- (2) 外国語の教授法の研究及び開発
- (3) 外国語の教材の開発及び出版
- (4) 外国語能力の評価基準に関する研究
- (5) 大学における二言語併用教育の方法及び成果に関する研究
- (6) 外国語教育の成果に関する追跡調査
- (7) 他の教育機関及び研究機関との交流、連携及び共同研究
- (8) 受託研究及び受託調査の実施
- (9) 研究及び調査の成果の発表及び刊行
- (10) 研究会、講演会その他シンポジウムの開催
- (11) その他本研究所の目的達成に必要な事業

第4条 本研究所に所長をおき、本学の専任教員をもってあてる。

- 2 所長は学長が任命する。
- 3 所長は、本研究所の業務を統括する。
- 4 所長の任期は2年とし、再任を妨げない。

第5条 本研究所に研究員若干名をおく。

- 2 研究員は本学専任教員の中から所長が指名する。
- 3 研究員の任期は2年とし、再任を妨げない。
- 4 研究員に関する内規は、別に定める。

第6条 本研究所に主任研究員をおき、研究員の中から所長がこれを指名する。

- 2 主任研究員は、本研究所の運営に関して所長を補佐する。

第7条 本研究所に客員研究員をおくことができる。

- 2 客員研究員に関する内規は、別に定める。

第8条 所長は本研究所の運営に関する事項を審議するため研究所連絡会をおく。

- 2 研究所連絡会は、所長、主任研究員及びその他の研究員をもって構成する。

第9条 所長は、当該年度の事業の状況並びに予算及び事業計画について年度ごとに部
局長会に報告しなければならない。

第10条 本研究所に事務職員をおく。

第11条 この規程の改廃は、全学教授会の審議を経て学長が行う。

附 則（平成22年規程第33号）

1 この規程は、平成23年4月1日から平成29年3月31日までの間、施行する。

附 則（平成26年規程第14—116号）

2 この規程は、平成27年4月1日から平成29年3月31日までの間、施行する。

附 則（平成29年規程第1号）

3 この規程は、平成29年4月1日から平成35年3月31日までの間、施行する。

獨協大学外国語教育研究所 2024 年度事業報告書

発行日 2025 年 11 月 30 日

発行者 獨協大学外国語教育研究所（通称: AMANO 外国語研究所）

〒340-0042 埼玉県草加市学園町 1-1

TEL 048-946-1846 / FAX 048-946-1846

<https://www.dokkyo.ac.jp/research/amanoken/>
