### 愛知文教大学

# 教育研究

第9号

2018

愛知文教大学 教職課程研究センター

## 

中国語学習ストラテジーとしての課外クラブ活動の可能性			
<ul><li>一 中華文化倶楽部におけるアクティブ・ラーニング 一</li></ul>			
	西口	智也	1
日本文化教育における動画コンテンツの活用			
国立民族学博物館開発の可搬型ビデオテークを用いた事例			
	内田	吉哉	11
文学の授業におけるICT活用の有用性 一可視的文学授業の利	点一		
	佐藤	良太	21
Towards Increasing English Learners' Receptive Vocabulary	Size t	hrough a	
university-wide Reading Course: Assessment, Approaches a	nd Imp	lications	
	Phili;	p S.Riccobono	29
絶対音感と幼児教育に関する一考察			
	野中	亜紀	43

### 中国語学習ストラテジーとしての課外クラブ活動の可能性 - 中華文化倶楽部におけるアクティブ・ラーニング -

西口 智也

#### 1. はじめに

現在、愛知文教大学(以下、本学と呼称。)では、中国語教育に力が注がれており、「教育課程の編成及び実施に関する方針(カリキュラム・ポリシー)」では、「グローバル英語プログラム」・「教員養成プログラム」とともに、「中国語・中国文化プログラム」が大きな構成要素と一つとなっている。

近年では、2015年度からは英語コースで 1年次に、2016年度からは全コースで 1年次に、2017年度からは全一般学生の 1、2年次に中国語の授業が必修となり、中国語ポートフォリオや語学 SA たち活用した CC ラウンジ(Chinese Communication Lounge)が始まった。そして 2018年度には 1年次に参加費無料の台湾海外短期研修(2週間)も実施された。【注 1】

ただ、本学において、HSK 上級レベル(5級および6級)の合格者輩出など、かたちとして中国語教育の実績が上がり始めたのは2011年度の卒業生たち(2008年度入学)からである。

本論考では、2008年5月に設立され、現在まで10年に及んで本学の中国語学習に関わり続けてきた公認クラブである中華文化倶楽部の活動を振り返り、アクティブ・ラーニング的効果を検証しつつ、今後の中国語学習のストラテジーとしての可能性について検討していく。

#### 2. 中国語学習におけるストラテジー

「ストラテジー(strategy)」とは、もともと「戦略・戦法」などと訳される軍事用語であるが、近年では他の様々な分野で「ある目的を達成するために進められる、トータルな計画や運用方法」といった意味で用いられ、定まった訳語はない。そこで本論考では、胡玉華(2009)の「ストラテジーは学習過程において、学習の質を向上させるために意図的に行われる活動」という定義にもとづき、同「方略」という訳語を用いることにする。

中国語学習者に関するストラテジーの論考はまだ少ない中、花尻 (2018) が、1990 年にレベッカ・L・オックスフォードが英語学習者向けにまとめた 50 項目の「言語学習ストラテジー」を応用し、「中国語バージョン SILL テスト」[pp.25-26] というかたちで、中国語学習向けの言語学習ストラテジー(以下、「中国語学習ストラテジー」と略称)を全 53 項目にまとめている。【注 2】

花尻(2018)は、同ストラテジーの最初の50項目を、元のストラテジーと同じく、「直接ストラテジー」(主に個人的学習で使用)と「間接ストラテジー」(個人学習に加えて他者とのコミュニケーションを通じた学習において使用)とに分けて、次のように説明している。

#### 直接ストラテジー

①記憶ストラテジー:新出単語を記憶するためのストラテジー。

- 例)単語とイメージを結びつける、語呂合わせを使用するなど。
- ②認知ストラテジー: 言語をアウトプット・練習し、認知するためのストラテジー。
  - 例)単語を使って話してみる、メモやメッセージを書くのに使用するなど。
- ③補償ストラテジー:知識が足りない場合それを補うためのストラテジー。
  - 例) 知らない単語の意味を推測する、言い換えるなど。

#### 間接ストラテジー

- ④メタ認知ストラテジー:学習を評価・計画し、認知の機会を得るためのストラテジー。 例)会話の相手を探す、目標をたてるなど。
- ⑤情意的ストラテジー:言語学習における感情面をコントロールするためのストラテジー。 例) リラックスするようつとめる、自身の気持ちを誰かに話すなど。
- ⑥社会的ストラテジー:他者との関わりを利用した学習のためのストラテジー。
  - 例) 他の学生と練習する、間違いの指摘を依頼するなど。

(pp.14)

さらに、花尻 (2018) は、前述の「中国語バージョン SILL テスト」によるアンケートを使用した三重大学の中国語学習者 60 名対象の調査結果について次のように述べている。(中略および下線は筆者による。)

言語水準を初級と中上級に分け集計した結果によれば、中国語学習者においてもストラテジー使用率と習熟度との間に相関関係が存在することが確認できたほか、中国語中級者のストラテジー使用傾向のみ、デスクワーク中心型ではない「間接ストラテジー」使用の傾向が確認できた。これは学習者の個人的熱意に止まらない、講義形式の影響が作用していると考えられる。 (中略) 外国語教育におけるアクティブ・ラーニングは、間接ストラテジーの使用を促すことができるが、多くはグループワークであり、大学1年次から基礎を学び、進度の制限がある中国語の講義において実践は困難である。しかし、言語学習ストラテジーを教員が把握し、意識的に間接ストラテジーの使用を促すことにより、アクティブ・ラーニングに近い効果を獲得できるはずである。

(pp.13)

つまり、初学者が大多数を占める大学1年次の授業など、中国語学習の初級段階においては、 他者とのコミュニケーションが必要とされるような「間接ストラテジー」の使用は困難であり、 そのためアクティブ・ラーニングに近い効果を得ることは容易でないと述べている。

確かに、少なくない大学で、カリキュラム上、中国語学習に割り当てられる授業数は限られており、必然、講義形式の授業となってしまうのが現状である。しかし、もし授業以外に「間接ストラテジーの使用を促せる場」を用意することできれば、初級段階でもアクティブ・ラーニングに近い効果を得られる可能性はあるのではないか。

#### 3. 中国語学習におけるアクティブ・ラーニング

そもそも、近年、大学教育現場での取り組みに関心が高まっている「アクティブ・ラーニング (active learning)」とは何か。

公益財団法人日本高等教育評価機構の『平成 30 年度 大学機関別認証評価受審のてびき (9 月版)』(2017.9)では、文部科学省からの初の説明となる、中央教育審議会の答申 (2012 年 8 月 28 日)の文章そのままに、「評価に関わる用語集」の中で次のように説明している。(下線は筆者による。)

伝統的な教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学ぶことによって、後で学んだ情報を思い出しやすい,あるいは異なる文脈でもその情報を使いこなしやすいという理由から用いられる教授法。発見学習,問題解決学習、経験学習、調査学習などが含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどを行うことでも取り入れられる。

[pp.137]

このように、「一方向的な講義形式の教育とは異なる」以上、大半の大学でカリキュラム上の時間的制限から講義形式にせざるを得ない中国語学習初級段階の授業において、「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなど」といったアクティブ・ラーニングの要素を取り入れることは、花尻(2018)が述べる通り、困難であろう。

こうした困難があるものの、いくつかの大学では中国語教育にアクティブ・ラーニングの要素を取り入れようと様々な試みがなされている。例えば、趙菁(2015)では、金沢大学の初級中国語授業における反転的授業への取り組み、寺西(2015)では、椙山女学園大学の入門・初級レベル中国語教育における保育士向け中国語マニュアル作りへの取り組み、藺梅(2016)では、流通科学大学のグローバルスタディープログラムにおけるグループ学習型の入門期授業への取り組み、楊奕(2018)では、同志社大学グローバル・コミュニケーション学部中国語コースにおける学生主導型の上級中国語会話授業への取り組みが紹介されている。

なお、これら近年のアクティブ・ラーニングに関する各論考で最も多く採用されているのは、 前述の中央教育審議会の答申(2012年8月28日)の定義ではなく、溝上(2014)の以下の定義 である。

一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる 能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そ こで生じる認知プロセスの外化を伴う

[pp. 7]

つまり、「アクティブ・ラーニング」とは「(学習者による)あらゆる能動的な学習」のことであり、「教授法」として「授業」に取り入れるばかりのものではない。少なくとも、中国語学習においては、初級段階では避けるのが困難な「(一方的な)知識伝達型講義」の効果を上げるために、

その欠点を補うかたちでの「アクティブ・ラーニング」を、大学として課外に用意することも可能ではないか。その一例として、以下に本学の公認クラブである中華文化倶楽部の10年間に及ぶこれまでの活動について紹介したい。

#### 4. 中華文化倶楽部の設立

中華文化倶楽部(英語名: Chinese Culture Club 略称: CCC)は、本学の現・公認クラブの一つで、2008年5月の設立から今年度で10年目を迎えた。その設立のきっかけは、その年、正規授業の「研修旅行」が非開講となり、本学との交換留学協定で毎年2名ずつの枠で一年間の留学に訪れる北京外国語大学と北京聯合大学の学生たちを、ホスト校として日本国内旅行に引率する機会がなくなってしまったことにはじまる。

同交換留学協定を継続していくためは、中国の両協定校からの留学生たちに対するホスピタリティの維持と向上が重要であるという意見が賛同を得、2008年5月8日の教授会にて公認クラブとして承認された。

ただ、設立時の「中国からの交換留学生たちと本学の一般学生たちとの国際交流」であったため、同クラブの名称は、「中国語(学習)倶楽部」ではなく、ネイティブたちとの交流を通じて広く中華圏の言語と文化を学ぶという意味を込めた「中華文化倶楽部」に決まった。

設立当初の部員構成は、交換留学生3名(北京学国語大学:2名、北京聯合大学:1名)、一般留学生2名(ともに中国籍)、一般学生7名(みな中国語履修者。うち1名は前年度に北京外国語大学で1年間の交換留学経験者)の計12名。顧問は現在に到るまで筆者が務めている。

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
一般学	7	10	11	14	15	18	16	12	14	13	22
生	(1)	(2)	(5)	(6)	(3)	(2)	(4)	(4)	(3)	(5)	(4)
(うち	北外										
中国留	1	1	3	3	1	1	1	3	3	3	1
学経験	聯合										
者数)	0	1	2	3	2	1	3	1	0	1	3
中華圏	5	5	12	7	8	9	10	6	4	5	5
留学生	(3)	(1)	(6)	(3)	(4)	(5)	(7)	(5)	(4)	(2)	(4)
(うち	北外										
交換留	2	0	4	3	2	3	5	3	2	2	2
学生	聯合										
数)	1	1	2	0	2	2	2	2	2	0	2
合計	12	15	23	21	23	27	26	18	18	18	27

【表 1】 中華文化倶楽部の部員構成 [2008 年度~2018 年度]

※北外は北京外国語大学、聯合は北京聯合大学。学生数は両校からの自費留学生も含む。

上記【表1】の、中国からの交換留学生数と、本学から中国への留学者数(全て交換留学)の

変遷を見る限り、「(北京外国語大学と北京聯合大学との) 交換留学協定を継続する」という同クラブ設立当初の目的は、現在に到るまで達成されていると言えよう。

なお、活動開始にあたっては、留学生学生と一般学生との相互学習(日中言語交換学習)から始まると思って準備していたが、運命か、設立 4 日目の 5 月 12 日に中国で四川大地震が発生したため、校内での被災者募金の呼び掛けが同クラブ最初の活動となり、日中メンバーたちの結束が強まった。今思えば、この「はじまり」が 10 年間に及ぶ同クラブ存続の礎となっているのかもしれない。【注 3】

#### 5. 中華文化倶楽部の活動内容

設立時、中華文化倶楽部の活動目的と内容は以下のようであった。(アルファベットと下線は筆者による。)

本クラブの活動目的は、日本人学生部員が、中国語圏留学生部員たちとの交流を通じて、中国語の会話能力を高め、同時に中国伝統文化と現代中華圏事情に対する理解を深めることにある。また併せて、中国語圏留学生部員には、日本人学生との交流を通じて、日本語の実践能力を養い、日本の文化・歴史および日本人の思考方式に精通することを目指す。

具体的な活動内容としては、A 毎週1回(90分)以上、部員間で言語交換学習(=中国語圏留学生が日本人学生に日本語を教え、日本人学生が中国語圏留学生に日本語を教える、という語学学習法)を実施し、お互いの語学力と異文化の相互理解を図る。

さらに、年に数回、B 部員を中心に日中文化交流の理解に益する施設や名跡の見学会を実施し、月に数回、C 中国語映画の上映会や、D 中国伝統行事を紹介するイベントを開催する。 その他、年に1回のE 学園祭においては、中華料理の模擬店を出店し、本学の学生たちに対してだけでなく、広く一般来賓の方々に対しても、中国語圏の豊かな食文化を紹介し、日本と中国の友好関係構築に貢献することも、本部活動の主要な目的の一つである。

[中華文化倶楽部 活動計画書(2008年4月24日 学生委員会)]

当時意図したわけではないないが、上記の下線部 A から E までの各活動は、花尻(2018)「中国語バージョン SILL テスト」にもとにすれば、A は少なくとも同「(30) 中国語を使う機会を積極的に探している・(32) 誰かが話す中国語を注意して聞く・る(35)中国語会話の相手を探す・(42) 中国語を学習する時や使う時、自分が緊張しているかどうかに気づく・(45) 中国語が分からなかった時、ゆっくり話してもらうかもう一度言ってもらうよう相手に頼む・(46) 中国語を話す人に自分の言い間違いを指摘してもらえるよう頼む・(47) 他の学生と中国語を練習する・(48) 中国語を話す人に手助けを求める」に、B と C と D は同「(50) 中国語圏の文化について学ぼうとしている」に、E は同(50)に加えて A と同じ各項目のストラテジーに当てはまるのであり、それらの項目はいずれも間接ストラテジーに属している。

そして、初年度からの7年間は、下記【表2】のように、Cの中国語映画の上映会以外、ほぼ設立時に定めた計画通りに活動を続けてきた。

【双乙】 丁当		(> C	111277	- L	00 平反		1 2				
	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18
A相互学習	◎毎	○毎	○毎	○少	○少						
	図 1										
B見学会	$\bigcirc 2$	$\bigcirc 3$	$\bigcirc 2$	$\bigcirc 2$	$\bigcirc 2$	$\bigcirc 2$	$\bigcirc 3$	$\bigcirc 3$	01	$\bigcirc 1$	$\bigcirc 2$
	図 2										
C 上映会		⊚3									
D 伝統行事					©1	$\bigcirc 2$	$\bigcirc 2$	01	01	01	01
(餃子作り)					図 3						
E 模擬店	©1	$\bigcirc 1$	$\bigcirc 1$	$\bigcirc 1$	$\bigcirc 2$	$\bigcirc 2$	$\bigcirc 2$	$\bigcirc 1$	01	$\bigcirc 1$	$\bigcirc 1$
(中国茶館)	図 4										
F 模擬授業										©5	07
(ゼミ連携)										図 5	
G ゲーム									◎多	○多	○多
(Dixit)									図 6		
部員数(うち	12	15	23	21	23	27	26	18	18	18	27
留学生数)	(5)	(5)	(12)	(7)	(8)	(9)	(10)	(6)	(4)	(2)	(5)

【表 2】 中華文化倶楽部の活動項目 [2008 年度~2018 年度]

※表中の◎は始めて実施した年度で、○はそれ以後に実施した年度。その右、数字は年間の実施回数で、 「毎」はほぼ毎週、「多」は各週程度、「少」は月一程度の意。

※表中 B の主な見学先は、犬山 5 回、名古屋城・覚王山各 3 回、静岡・長野・鶴舞公園・名古屋市博物館 各 2 回、長島・神戸・奈良・京都・横浜各 1 回など。

※表中の図1から図6のクラブ活動中の写真は、本稿末【参考資料】にまとめて掲載。

上記【表 2】のAからG、およびFとGの活動は、どれも「間接ストラテジー」の各項目に分類されるものであり、アクティブ・ラーニング的な傾向が強く、それらの中国語学習における成果をデータで検証することは困難である。

しかし、同クラブの 10 年間に及ぶ上記のような活動の成果が、本学の学生たちの中国語学習、特に中国留学挑戦や検定試験受験に対する意欲の向上と維持のかたちで見られることは、同顧問として実感している。

前掲の藺梅(2016)も、グループ学習型の入門期授業で取り組んだアクティブ・ラーニングの 学習成果の検証の困難さについて次のように述べている。(※下線は筆者。)

教育現場でアクティブ・ラーニングを(※原文ママ)取り組んで講義をすることによって、 どのような成果がもたらされるかの検証は決して単純なことではない。<u>本稿では試験の結果</u> で検証してみたが、それ以外の成果は反映されていない。例えば、グループ学習によって、 学習意欲を高めることは明らかになったが、データ的にとることは難しいと感じた。

[pp.114]

中華文化倶楽部の活動はクラブ活動であり、授業ではないため、その中国語学習上の成果を「試験の結果で検証」することは、本来的に無理があろう。しかし、同クラブが設立した 2008 年度 以降の本学の学生たちの HSK 合格者データを分析したところ、以下のような興味深い結果が得られた。

【表 3】愛知文教大学生の HSK 合格者数 [2008 年度卒業生~2018 年度卒業生(予定)]

	HSK	HSK	HSK	HSK	HSK	各
	2 級	3級	4級	5 級	6 級	合格者数
2008 卒業生	\					0
2009 卒業生	\					0
2010 卒業生	\					0
2011 卒業生	\		1	1	1	3
2012 卒業生	\			1		1
2013 卒業生	\	4				4
2014 卒業生	\		1	2		3
2015 卒業生	\		1	3		4
2016 卒業生	\	1	4	2		7
2017 卒業生	\	2	3	2	1	8
2018 卒業生(予定)	\	2	1	1	1	5
合格者数合計 (のべ数)	受験者 なし	9	11	12	3	35
中華文化倶楽部		3	5	7	3	18
合格メンバー数		ა	δ	1	3	18
中華文化倶楽部		33%	45%	58%	100%	
合格メンバー率		00/0	10/0	00/0	100/0	

※表中の合格者数は全てのべ数。空欄は「合格者なし」の意。

※2013年以降に実施された HSK5 級と 6級については、6割以上のスコア獲得を、「合格」とみなしている。

本学では、2015年度のカリキュラムから段階的に中国語授業が一般学生の必修科目となっていき、2017年度以降のカリキュラムでは、原則、一般学生は全員一年次に HSK の 2 級以上を受験する決まりになっており、さらに、在学中に 1 回限りの条件で同 2 級の団体受験相当の受験料が補助されるため、現 2年生には HSK2 級合格者が多くなっている。

しかし、今年度 2018 年 (予定) 以前の卒業生たちには、当時の大学の方針で同 3 級からの受験が推奨されていたため、同 2 級の合格者 (受験者) がいない。

さて、そのうえで興味深いのは、本学において HSK 合格者が出始めたのは、2011 年度卒業生からであり、その彼ら(合格者数はのべ3名であり、実際には2名の学生)が1年生として本学に入学した2008年は、まさに中華文化倶楽部が設立された年で、彼ら2名とも同クラブのメン

バーなのである。

当時の本学カリキュラムの改訂による成果とも言えるが、2011 年度から 2018 年度(予定)の卒業生たちの合格者数の統計を取ってみると、その合格者数に占める同クラブのメンバーたちの割合は全体の 51%(のべ 35 名中 18 名)である。また、【表 3】のように、その割合は HSK のレベルが上がれば上がるほど大きくなっており、最高レベルの 6 級合格者の割合は 100% (3名全員)となっている。(さらに、本稿執筆の 2019 年 2 月の時点で、現 3 年生の HSK6 級合格者 1 名も同クラブのメンバーである。他、現 3 年生以下の在学生では、のべ数で、HSK5 級に 4 名、4 級に 3 名、3 級に 7 名、2 級に 12 名が合格している。)

もちろん、これらの数値によって、同クラブにおける中国語の学習成果を正確に検証できたことにはならないが、その傍証とはなり得るのではないかと考える。

#### 6. 小結

前章の【表 2】で示した通り、中華文化倶楽部では、設立時から続くAからEまでのアクティブ・ラーニング的な活動を継続しつつ、近年では新たにFの模擬授業とGのゲーム活動に力を入れ始めた。

Fの模擬授業は、学生ら自身が中国語学習に関する授業を準備して実施する活動で、主に 2017 年度から  $3\cdot 4$  年生の必修授業となった「アカデミアゼミ」で筆者のゼミに所属し、中国語の学習 法および教授法を研究テーマとしている学生たちが担当している。 2017 年度は同ゼミ生 3 名が、2018 年度は同ゼミ生 7 名がそれぞれ 1 回から 2 回ずつ実施した。

Gのゲーム活動とは、ドイツ生まれのカードゲーム「Dixit(ディクシット)」を中国語で会話しながらプレイするもので、もともとは、同クラブのメンバーが交換留学中に北京外国語大学での中国語授業で体験してきた学習法である。

FとGの両活動は、どちらもともに、中国語学習における間接的ストラテジーに分類されるメタ認知ストラテジー・情意的ストラテジー・社会的ストラテジーに属する学習行動であり、学習者たちに能動性が求められるという点でアクティブ・ラーニングとしても一定の効果が期待でき、今後の中華文化倶楽部の方向性に大きく関係していくことになるであろう。

これからも同クラブが存続し、その活動が本学の中国語教育に益し続けていくことをが期待されて止まない。

(終)

#### 【注】

- [1] 本学における中国語教育の具体的な取り組みについては、拙稿「愛知文教大学の中国語教育-CCラウンジでの学習支援を中心に一」(「『愛知文教大学論叢』第20号2017.11)」、辻千春氏「中国語学修意欲の維持・継続と中国語運用能力養成のための小規模大学における'能動的教育'の実勢例-3本の矢:カリキュラム+『中国語ポートフォリオ』+CCラウンジ(Chinese Communication Lounge)ー」(『中国語教育学会第16回全国大会予稿集』2018.6)などに紹介されている。
- [2] レベッカ・L・オックスフォードが英語学習者向けにまとめた 50 項目の「言語学習ストラテジー」とは、Oxford, R. L. 「Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know」 (Rowley: NewburyHouse. 1990) の中で発表されたもので、この言語学習ストラテジーの全 50 項目について学習者が行っている頻度を調査するテストが「SILL(Strategy Inventory for Language Learning)テスト」である。花尻(2018)の「中国語バージョンSILLテスト」(本稿末【資料1】) は、それに「中国語学習専用・記憶ストラテジー」として独自の3項目〔(51)新出単語は、日本語の読み方(音読み・訓読み)と一緒に覚える・(52)ピンインは、同じ漢字の日本語での音読みと関連づけて覚える・(53)日本漢字と異なる簡体字は、何度も書いて覚える〕が加えられたものである。
- [3] 中華文化倶楽部の設立と四川大地震被災者のための募金活動については、本学リーフレット『愛知文教大学通信』vol.16 (2008年7月発行)の中で詳しく紹介されている。

#### 【参考文献】

- ・胡玉華(2009)『中国語教育とコミュニケーション能力の育成―「わかる」中国語から「できる」中国語へ』(pp.51), 東方書店
- ・寺西光輝(2015)「中国語入門教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性-中国人留学生を TA として活用したマニュアル作りの実践-」,『椙山女学園大学教育学部紀要』第8号
- ・趙菁(2015)「アクティブ・ラーニングの実践における反転的授業の試みー初級中国語会話授業の授業デザイン・授業報告ー」,『外国語教育フォーラム』第9号
- ・花尻奈緒子(2018)「日本語話者における中国語学習者の言語学習ストラテジー使用傾向」,『人 文論叢(三重大学人文学部文化学科研究紀要)』第 35 号
- ・溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』, 東信堂
- ・楊奕(2018)「中国語教育におけるアクティブラーニングに関する一考察-同志社大学グローバル・コミュニケーション学部中国語コースでの試みを中心に一」,『同志社大学学習支援・教育開発センター年報』第9号
- ・李大年 (2018)「中国語授業におけるアクティブラーニング」,『基幹教育紀要 (九州大学基幹教育院)』第4号
- ・藺梅(2016)「中国語の授業に取り組むアクティブ・ラーニングの試み」,『流通科学大学論集 一人間・社会・自然編』第29巻第1号

#### 【参考資料】中華文化倶楽部メンバーたちのクラブ活動風景



図1:日中言語交換(相互学習)



図2: 見学会(犬山城とその城下町)



図3:伝統行事(餃子を皮から手作り)



図4:模擬店(大学祭での中国茶館)



図5:模擬授業 (アカデミアゼミとの連携) 図6:ゲーム (中国語でディクシット)



内田 吉哉

#### 1. はじめに

高等教育において広く文化を題材として扱う上で、多様な文化を紹介するための教材の選択は常に大きな課題となる。一口に文化と言っても、その内容は宗教・知識・芸術・法律・慣行など極めて多岐にわたる。こうした多様な文化を扱う上で、書籍や論文等の文字による資料のみで授業を行おうとすると、対象とする文化に関する十分な理解を学生が得られない場合があることが予測される。とりわけ本学では、在籍する学生のうち留学生の比率が高いため、現在目にする機会の少ない伝統文化を取り上げた際に、こうした問題が生じる可能性が高いと考えられる。

この問題の解決策として、一つには画像・映像・音声等の資料を教材として用い、教育効果を 高めることが挙げられよう。そこで本稿では、画像・映像・音声資料を用いた教育方法の事例と して、愛知文教大学大学院の「日本文化論」の授業における、動画コンテンツの利用事例を紹介 する。

「日本文化論」の授業で用いた動画コンテンツは、国立民族学博物館が新たに開発した可搬型 ビデオテークに含まれるものである。可搬型ビデオテークは国立民族学博物館が常時貸出を受け 付けており、大学等の高等教育機関における教育目的であれば、無料で利用することが可能であ る。本稿では可搬型ビデオテークのコンテンツ構成とあわせて、国立民族学博物館における教育 普及・研究者共同利用についても紹介する。

#### 2. 国立民族学博物館における情報発信

国立民族学博物館は、大学共同利用機関法人、人間文化研究機構の傘下にある機関で、博物館機能と大学院教育の機能を備えた、文化人類学の研究所である。そのため、博物館という名称ではあるが、文化庁所管の独立行政法人国立文化財機構が運営する博物館(東京国立博物館・京都国立博物館・奈良国立博物館・九州国立博物館)とは管轄の異なる施設である。所属する研究者は学芸員ではなく、大学と同じ職階(教授・准教授・助教)で組織される。

国立民族学博物館は、文化人類学における大学共同利用の総合的研究拠点を形成することを目的とする施設であるため、独立行政法人国立文化財機構が運営する博物館と比較して、研究成果・展示物・所蔵資料・学術情報等の教育・研究利用の方法が豊富に用意されている。利用方法としては、①展示場の見学、②図書室の利用、③標本資料の利用、④貸出用学習キット「みんぱっく」の利用、⑤映像・音響資料の利用、⑥データベースの利用、⑦講演会・シンポジウムへの参加、⑧大学院教育などがある。

このうち、①展示場の見学では、通常の見学利用とは異なり、展示場を大学・大学院の講義・セミナーの会場として利用することが可能である。③標本資料の利用では、講義・研究・論文執筆のための撮影・写真画像の利用のほか、標本資料の熟覧を行うことができる。④貸出用学習キット「みんぱっく」は、世界各国の民族に関する生活用品や情報ファイルをスーツケースにパッキングして貸出するものである。⑥データベースの利用については、所蔵する標本資料の目録・詳細情報を主とするが、その内容には写真・動画・音響も含まれており、その一部は知的財産権

の配慮から、国立民族学博物館の館内での利用に限られている。⑧大学院教育については、人間 文化研究機構傘下の各機関に設置された総合研究大学院大学(総研大)における教育活動がある。

大学共同利用機関としての国立民族学博物館の特色の一つは、人間文化研究機構の傘下にある機関の中でもとりわけ、教育に資するための情報発信に力を入れている点にある。これは、人間文化研究機構のうち、国立歴史民俗博物館と国立民族学博物館だけが博物館機能を持つということにも由来するが、より大きな理由として、初代館長であった梅棹忠夫が提唱していた「博情報館」としての機能を実現することを目標としていることが挙げられる。「博情報館」とは、梅棹忠夫が提唱する、情報機関としての機能を備えた博物館のあり方をあらわす造語である。

博物館は、情報機関であります。それぞれの分野に応じて、ひろく情報を収集し、蓄積し、変換し、創造し、伝達する。そういう機関であります。そして蓄積された膨大な情報のなかから、最新の正確な知識を市民に提供する、これが博物館の仕事であります。

(梅棹忠夫 1985)

博物館はもともと、総合的情報館である。そこに集積されているものは、単にもの――標本資料――だけではない。ほかに言語資料、映像資料、音響資料などの、さまざまな資料が蓄積されているのである。それらの各種の資料を収集し、分析し、整理し、保管し、提供するのが、博物館の使命である。その意味では、博物館はむしろ博情報館、あるいは博情館であらねばならない、といわれている。

(梅棹忠夫 1997)

さて、教育・研究利用の方法として挙げた、⑤映像・音響資料の利用であるが、国立民族学博物館を訪れると、梅棹忠夫が掲げたコンセプトの一端が館内設備に反映されているのを見て取ることができる。映像資料に関して言えば、閲覧のためのビデオテークブース(映像資料閲覧コーナー)が館内に実に28か所も設けられている(図1、2)。これらは国立民族学博物館の建物のうち、観覧料を必要としないインフォメーション・ゾーンに設置されている。

また開館 40 周年にあたり、現館 長・吉田憲司氏は、国立民族学博物 館の今後の展望としてICT機器を活 用した情報発信を挙げ、「博情報館」 のコンセプトを現代の情報技術に合 わせて展開することを目標としてい る。

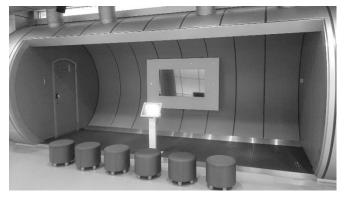


図1 国立民族学博物館内のビデオテーク①(撮影:内田吉哉)



図2 国立民族学博物館内のビデオテーク②(撮影:内田吉哉)

全面改修を終えた本館展示も、次の新たな段階に進む。柱となるのは、次世代みんぱく電子ガイド(携帯型展示解説装置)とそれと連携した新しいビデオテーク(映像番組の視聴装置)のシステムの開発・導入である。具体的には、スマートフォンを利用して、展示場での展示解説機能と、特定のテーマに沿った展示誘導機能、さらには視覚障がいをおもちの方の誘導機能を備えた次世代電子ガイドを開発すること、そして、①展示場で検索した展示物の解説情報が電子ガイドに記録され、それに関連した番組や情報をビデオテーク・ブースで取り出せるだけでなく、自宅のPCからも引き出せるというシステムの開発を考えている。また、こうした展示場での情報提供とは別に、バーチャル・ミュージアム化した展示場の情報コンテンツを民博の研究者が蓄積してきた研究情報と結びつけて、インターネットを通じて国際配信するとともに、②ネット配信に制限のあるデータについては新たに開発する可搬型ビデオテークに実装し、展示場から離れた大学等で研究や教育に活用できるようにしたいと考えている。(傍線部は内田による)

(吉田憲司 2017)

この吉田憲司氏の将来構想のうち、映像・音響資料の利用に関していえば、傍線部①と②がそれにあたる。2018 年度現在、傍線部①で述べられる、展示情報とそれに関連する映像・音響資料を国立民族学博物館外で閲覧することができる配信システムは、まだ実装されていない。しかし、傍線部②の可搬型ビデオテークについては、2017 年度末に開発が完了している。2017 年度当時、筆者は国立民族学博物館の機関研究員として勤務しており、翌年度からの愛知文教大学における担当科目「日本文化論」の授業内容を決定する過程で、可搬型ビデオテークが 2018 年度 4 月から利用可能であることを教示していただいた。そこで、「日本文化論」において動画コンテンツを活用した授業方法を構想し、このたび愛知文教大学が、高等教育機関における国立民族学博物館の可搬型ビデオテーク利用の最初の事例となったのである。

#### 3. 可搬型ビデオテークの構成と収録コンテンツ

国立民族学博物館が開発した可搬型ビデオテークは、動画コンテンツが収められた Apple 社の Mac mini を借り受けて利用する (図 3)。操作のためのキーボードは付属するが、映像を出力するためのモニターやプロジェクターは借り受けた側で用意することになる (図 4)。電源をオンにすると、自動的にビデオテークのメニュー画面が起動する。

最初のメニュー画面では、「地域から選ぶ」「テーマから選ぶ」「全番組から選ぶ」の3通りの選択ができる(図5)。ここで「全番組から選ぶ」を選択すると、可搬型ビデオテークに収録されているコンテンツ数が総計604番組であることがわかる(図6)。この総計番組数は、国立民族学博物館に設置される固定型のビデオテークに収録されるものより少ない(1)。この番組数の違いの理由の一



図3 可搬型ビデオテーク本体



図4 可搬型ビデオテークに PC モニタを接続した状態



図 5 可搬型ビデオテークのメニュー画面

図6 「全番組を選ぶ」メニュー選択状態

つは、固定型のビデオテークは、収録番組が国立 民族学博物館の研究成果を反映して常に更新され続けているのに対して、可搬型ビデオテークに は開発時点での番組数が収録されていることの 時間差によるものである。なお、国立民族学博物

館の情報課音響係によれば、可搬型ビデオテーク の収録番組も順次更新される予定とのことであ



図7 「地域から選ぶ」メニュー選択状態

る。もう一つの理由として、国立民族学博物館が制作する動画コンテンツには、一般利用者を想定して  $10\sim20$  分程度の上映時間に編集されたものと、研究用映像として長時間の番組として編集されたものがあり、可搬型ビデオテークには、長時間の研究用映像が収録されていないということがある。研究用映像の上映時間は、30 分前後のものから、長いものでは 100 分を超えるものもある。ただしこれらの研究用映像は、「みんぱく映像民族誌」というシリーズとして DVD 化され、研究・教育目的の視聴用として全国の大学・研究機関・国公立図書館等に配布され、本学図書館にも収蔵されているため、可搬型ビデオテークがなくても利用可能である。また、映像の著作権の関係から、可搬型ビデオテークに収録されない番組もある (2)。

可搬型ビデオテークのメニュー画面で「地域から選ぶ」を選択すると、画面左に 22 項目に分類 された地域区分が並ぶ(図 7)。その地域区分と、区分ごとの収録番組数は以下のようになる。

オセアニア : 35 番組 アメリカ : 25 番組 ヨーロッパ アフリカ : 54 番組 : 58 番組 西アジア : 18 番組 南アジア : 32 番組 東南アジア 朝鮮半島 : 59 番組 : 69 番組 : 50 番組 中央・北アジア 中国地域 : 45 番組 :8番組 アイヌ : 18 番組 その他 日本/北海道・東北:17番組 日本/関東 : 10 番組 日本/中部 : 25 番組 日本/近畿 : 27 番組 : 12 番組 : 34 番組 日本/中国 日本/四国 日本/九州·沖縄 : 12 番組 日本/その他 : 12 番組 日本/なし : 0 番組 その他 :8番組

収録番組のうち、一つの番組が複数の地域区分にまたがって登録されているケースもあるため、

各区分ごとの収録番組数を合計すると総計番組数の 604 より多くなる。例として、日本の伝統文化を紹介する「漆かきと漆づくり 岩手県 秋田県 石川県」という番組では、複数の地域で行われた漆工芸の調査を一つの番組として編集したことにより、上記の地域区分では「日本/北海道/東北」と、「日本/中部」の 2 つのカテゴリに登録されている。

この地域区分は、国立民族学博物館の地域展示・通文化展示(常設展示)における区分と同じ構成を取っている。ただし日本文化に関しては、ビデオテークのメニューとは異なり、展示場は「祭りと芸能」「日々のくらし」「沖縄のくらし」「多みんぞくニホン」という4つのテーマによる

構成となっている。また世界の民族文化を研究・ 展示するという観点から、アイヌについては独立 したカテゴリが与えられている。

可搬型ビデオテークのメニュー画面で「テーマから選ぶ」を選択すると、画面左に 21 項目に分類されたテーマ区分が並ぶ (図 8)。そのテーマ区分と、区分ごとの収録番組数、およびそのうちの日本文化に関連する番組数は以下のようになる。



図8 「テーマから選ぶ」メニュー選択状態

狩猟と採集 : 12 (日本/中部:3)

漁労 : 11 (アイヌ:1、日本/中部:1)

牧畜と畜産 :34(日本関係なし)

農耕 : 21 (日本/中国:1、日本/四国:3、日本/九州・沖縄:1、日本/その他:

1)

市場と交易 : 17(日本/中部:1、日本/四国:1)

手仕事と職人:84(日本/北海道・東北:3、日本/中部:9、日本/近畿:11、日本/中国:

1、日本/四国:1、日本/九州・沖縄:1、日本/その他:2)

食べもの :49(アイヌ:2、うち日本/中部:1、日本/近畿:2、日本/中国:1、日本

/四国:3、日本/九州・沖縄:1、日本/その他:1)

飲みもの : 10 (日本/四国:2) 衣服と装身具:12 (日本関係なし)

すまい : 42 (アイヌ:1、日本/北海道・東北:4、日本/中部:4、日本/近畿:4、

日本/中国:4、日本/四国:2、日本/九州・沖縄:1)

子ども :20 (アイヌ:2、日本/関東:4、日本/近畿:2、日本/四国:2)

結婚式 : 22 (アイヌ:1) 葬式 : 11 (日本関係なし)

新年の行事 : 13(日本/関東:1、日本/中国:1、日本/四国:2、日本/九州・沖縄:1)

まつり :53 (アイヌ:1、日本/北海道・東北:4、日本/関東:4、日本/中部:3、

日本/中国:1、日本/四国:13、日本/九州・沖縄:3)

おどりと演劇:64(日本/関東:3、日本/中部:2、日本/近畿:2、日本/中国:3、日本

/四国:2、日本/九州・沖縄:1、日本/その他:2)

音楽 : 64 (アイヌ:1、日本/関東:1、日本/その他:4)

宗教 : 68 (アイヌ:3、日本/北海道・東北:4、日本/中部:1、日本/近畿:2、

日本/四国:3)

言語 : 15 (日本/その他: 2) 生活一般 : 75 (日本関係なし)

その他 : 75 (アイヌ:5、日本/近畿:4、日本/四国:1、日本/九州・沖縄:3、) このテーマ区分による収録番組数も、合計すると 772 番組となり、「全番組からえらぶ」で表示される番組数 604 より多い数字となる。「地域からえらぶ」の場合と同様に、一つの番組が複数のカテゴリに登録されるケースが見られるためである。

#### 4. 可搬型ビデオテークを利用した日本文化論の教育実践

本学大学院の「日本文化論」の授業で、国立民族学博物館の可搬型ビデオテークを教材として利用するにあたり、シラバスでは「テーマから選ぶ」で分類された区分をもとに授業構成を組み立てた。本学大学院の授業は春期・秋期を通して全30回で行われる通年形式であるが、春期・秋期それぞれの第1回目、第15回目はガイダンスと総括にあてている。これは、春期のガイダンスでは国立民族学博物館および可搬型ビデオテークについての解説を行うことと、春期の総括で夏休みの間にレポートを課し、秋期のガイダンスでその評価を行うことを目的としたものである。また秋期の総括は、期末レポート作成のための指導時間確保を意図したものである。授業構成は以下の表のようになる。

授業回数	春期	秋期
1	ガイダンス	秋期ガイダンス
2	狩猟と採集	手仕事と職人①
3	衣服と装身具	手仕事と職人②
4	踊りと演劇①	手仕事と職人③
5	踊りと演劇②	手仕事と職人④
6	踊りと演劇③	手仕事と職人⑤
7	踊りと演劇④	まつり①
8	すまい①	まつり②
9	すまい②	まつり③
10	すまい③	まつり④
11	子ども①	宗教①
12	子ども②	宗教②
13	市場と交易①	宗教③
14	市場と交易②	宗教④
15	春期総括	総括

授業構成のうち、春期の第2回目と第3回目の「狩猟と採集」「衣服と装身具」をそれぞれ1回ずつのみとしたのは、国立民族学博物館から可搬型ビデオテークを借り受けるにあたり、4月前半に手続きがスムーズに行われなかった際に備えたものである。日本文化の「狩猟と採集」「衣服と装身具」に関する番組は、「みんぱく映像民族誌」DVDに収録されたものがあり、本学図書館にも所蔵されているため、仮に可搬型ビデオテークの借り受けが間に合わなかった場合にも、

DVDによる代替が可能であると判断したことによる。

授業の実施方法は、春期と秋期で別々の方法をとった。まず春期では、1回の授業につき2つ の番組を視聴し、それぞれの番組内容について教員が補足解説を加える講義形式で授業をおこな った。より具体的には、まず各授業時に視聴予定の番組内容と、関連する専門用語を解説した資 料を作成して配布し、番組を視聴する前に15分程度の講義を行なった。次に、可搬型ビデオテー クを上映するのだが、その際に上映時間が 15 分程度の番組を選択して同じものを 2 回ずつ視聴 することにした。これは、履修学生が留学生であることを考慮し、1度目は学生個人の日本語リ スニングに任せて上映し、2 度目は要所ごとに映像を停止し、教員が解説をくわえながら時間を かけて視聴するという方式を取ったためである。またもう一つの理由として、学生が番組内の音 声を正確に聞き取れない場合が予測されたためでもある。可搬型ビデオテークに収録される番組 内に流れる音声では、国立民族学博物館の編集による解説ナレーションと、映像内の人物が話す 音声の2種類が混在する。例として、図9、10は広島県福山市の伝統産業である下駄づくりを紹 介する番組の一場面であるが、ここで番組内では下駄製造に関する解説ナレーションが行われた 後、下駄職人が作業を行いながらインタビューに答える会話が収録されている。この番組に限ら ず、可搬型ビデオテークでは日本全国の文化について紹介するため、番組内の登場人物の言葉は 各地の方言で語られ、また作業をしながらの会話であるために言語が不明瞭な場合も少なくない。 要所で映像を停止し、教員による解説を行いながらの場合、上映時間が 15 分の番組であっても 2 度目の上映の際には20分から25分程度の時間を要することになる。

春期の授業では、学生はこのように日本文化に関する映像を視聴ながら講義を受け、第15回目 の授業の際に中間レポートの課題について指導を受ける。論題等についての解説を受けた後、各 学生は自分がレポートの題材として取り上げたい日本文化の映像を可搬型ビデオテークの中から 選び、授業内に各自で視聴・レポート作成のための調査を行う。

春期の授業方式では、教材として1回の授業で2本の番組を視聴する方式を取ったのだが、中 間レポート内容の検討から、いくつかの改善すべき点があることが判明した。その一つは、国立 民族学博物館内で一般利用者を想定して制作された番組においても、日本文化に関する専門用語 が多く含まれることから、日本文化を「外国の文化」として学ぶ留学生にとっては理解が難しい 場合があることである。もう一つには、映像視聴という「学生の手元に資料が残らない」状況で の授業となるため、学生はレポート作成の際に自分がとったメモ・ノートを参照することになる のだが、メモ・ノートが不正確であった場合に、課題として作成した中間レポートの内容そのも のも不正確なものになる恐れがあるということがある。



図9 映像番組「下駄づくり ―広島県福山市松永町―」① 図10 映像番組「下駄づくり ―広島県福山市松永町―」②



そこで秋期の授業では授業方式の改善を試みた。秋期 15 回の授業期間を通して、視聴する可搬型ビデオテークの番組数を減らし、レポート作成の機会を増やして、学生が日本文化についてより確実な理解を得られることを目指した。具体的には、秋期の授業では「手仕事と職人」「まつり」「宗教」の3テーマについて、各4~5 回の授業回数を予定しており、これを春期授業の方式であれば各テーマごとに8~10 本、合計で36 本の番組を視聴することになるのだが、秋期には視聴番組数を半数程度に減らした。さらに学生の理解度を確認するためにレポートの作成回数を増やした。秋期では、1 回の授業につき視聴する番組を1 本とし、春期と同じ方式で2 度視聴した後に、授業時間内で800 字程度のレポートを作成する方式を取った。さらに作成したレポートは、次回授業で添削・指導を行い、日本語の誤りも含めてレポート内容の確認を行なってから、新たな番組の視聴に移る授業方法をとった。この授業方式により、学生は映像を見ながら常にレポート作成を意識してメモ・ノートを取ることになるため、学習意識の向上にも資する側面があったと考えられる。

#### 5. 小結

以上、本学大学院の「日本文化論」における動画コンテンツの利用について述べてきた。本学大学院では、在籍学生における留学生の比率が高く、また学生にも「日本の大学に留学しているのだから、日本文化について学びたい」という希望が見られる。しかしながら日本文化に関する教育において、日本語で書かれた学術書を留学生相手に教材として使用することは、専門用語の理解、あるいは歴史資料における古語の理解など困難な側面も見られる。

こうした問題に対して、国立民族学博物館が制作した映像資料は、大学・大学院教育の質的保証を確保しながら学習効果を向上させる教材としてきわめて有効であると考えられる。可搬型ビデオテークに収録される映像資料は、国立民族学博物館に所属する人類学者が監修することによって、内容の質的保証を確保しつつも、一部の研究用映像を除けば博物館への一般来館者を意識した番組構成となっており、学習の困難な点を緩和することが可能であろう。

国立民族学博物館の可搬型ビデオテークは、2018年度から稼働を始めた新しい教材であり、今後も収録番組の増加や、システムの改善が行われるものと予測される。筆者がこれまでに得た、国立民族学博物館との人的ネットワークを活用し、情報交換・連携を行いながら次年度以降さらに本学における日本文化教育の向上を目指したい。

#### 注

- (1) 国立民族学博物館に設置される固定型のビデオテークでは、2019年2月現在で775番組が収録される。固定型ビデオテークの番組数については、国立民族学博物館ウェブサイト内の「ビデオテークデータベース」(http://htq.minpaku.ac.jp/databases/videotheque/)による。
- (2) 例として、国立民族学博物館のビデオテーク番組の中に、中国・内蒙古自治区で撮影された「モンゴル族の生活」という番組があるが、これは中国の中央新聞記録映画製作所が撮影した映像であるため、国立民族学博物館に設置される固定型のビデオテークには収録されるが、可搬型ビデオテークには収録されていない。

#### 参考文献

- ・梅棹忠夫「博物館は未来をめざす」(『月刊みんぱく』1月号 第9巻第1号 通巻第88号、財団法人千里文化財団、1985年1月)
- ・梅棹忠夫「情報産業としての博物館」(『カルチベイト』第5号、文化環境研究所、1997年2月)
- ・吉田憲司「文明の転換点における人類学と博物館 ―民博の開館 40 周年にあたって考える」(『民 博通信』 2017 No.158、国立民族学博物館、2017 年 9 月)

#### 文学の授業における ICT 活用の有用性 一可視的文学授業の利点一

佐藤 良太

#### はじめに

今日、教育における情報通信機器の利活用は、大学においても必須のものとなってきている。 2010年に文部科学省から出された『教育の情報化に関する手引き』(注1)にも ICT の活用は、「教育効果」を高める指導方法として推奨・推進されている。上記『手引き』第3章「教科指導における ICT の活用」においては、次のように規定されている。

- ・<u>授業での教員による ICT 活用</u>とは、教員が授業のねらいを示したり、<u>学習課題への興味・関心を高めたり、学習内容をわかりやすく説明したりするため</u>に、教員による指導方法の一つとして ICT を活用することである。
- ・学習指導の効果を高める ICT 活用のためには、<u>ICT 活用と教員の指導力との関連を意識することが重要</u>となる。単に授業で ICT を活用すれば教育効果が期待できるものではなく、<u>ICT 活用の場面やタイミング</u>、活用する上での創意工夫など、教員の指導力が教育効果に大きく関わっていると考えられる。

個別の授業における ICT 活用の狙いとして「学習課題」への興味関心の喚起、「学習内容」のより分かりやすい説明を挙げている。着目すべき点として「教員の指導力」との関連を重視している点に留意したい。こうした ICT を利活用した「学習課題」に対する興味関心の喚起、「学習内容」の効率的な伝達と、「教員の指導力」に関しては、「ICT 活用指導力チェックリスト大項目(A~E)」(注2)のA項目「教材研究・指導の準備・評価などに ICT を活用する能力」にも次のようにある。

・授業の準備段階及び授業終了後の評価段階において、教員が ICT を活用する能力についての 大項目である。(中略) 各教科等において効果的に ICT を活用して授業を行うためには、授業 設計や教材研究、授業評価が極めて重要であることから、広い意味での「指導力」の一部と 捉え、大項目の一つとしている。

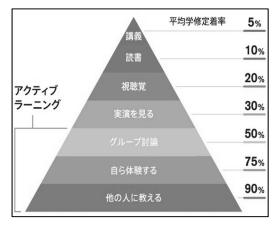
また、同B項目「授業中に ICT を活用して指導する能力」にも以下のように規定されている。

・基礎的・基本的な内容を定着させるための ICT 活用に関する能力基準も含まれる。そこで、 教員が授業の中で ICT を効果的に活用して授業を展開できる能力を大項目の一つとしている。

そこで本稿では、大学教育における ICT 活用の一実践例として、平成 28 年~平成 30 年佛教大学における「文学概論 1 H」「専門ゼミ(展開 2 A a )」で用いた ICT 機器の活用と、e-learning システムの利用状況を挙げ、「授業調査アンケート」をなかだちとして「教育効果」の実際と課題を見てみたい。

#### 1.「学習」の経験化とICT

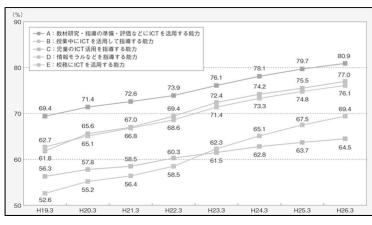
そもそも、「文学」の講義とは、第一義的に表現としての文字情報を把捉し、作品に内在する時 代や社会、制度や規範等を正確に捉えた上で、作品の問題やあるいは他作品との関連、作家の問 題などにアプローチする契機をつくることにある。いうまでもなく「文学」とは本来的に「文字」 という記号で構成された世界であるから、その記号に忠実に読解していくという姿勢が重要であ る。しかし、大学講義(90分15回)という限られた時間内にあって、その作品読解に必須なポ イントや、時代的なトピック、当時の写真や動画などは、レジュメ等の補完資料で提示するだけ でなく、パワーポイント等のプレゼンテーションソフトを利用して示すことも極めて重要になっ てくる。 ここで考える材料として所謂 「ラーニングピラミッド」 **(注3)**というものをみてみたい。 これは1946年エドガー・デール著の「学習指導における聴視覚的方法」で提唱された学習経験の



分類図「経験の円錐」を原拠とすることからも明 らかなように、受動的学習と能動的学習の優劣を 論じたものではない。あくまで、従来的な座学に 聴視覚を関連させ、主体的な学習を模索したモデ ルなのである。近年教育の現場で取り上げられる ことの多い「能動的学習 (Active Learning)」や、 「情報通信技術(ICT)を利用した教育」「可視的 な学び」は、その淵源をたどると、「学習」の「経 験化」という一言に尽きるのである。してみると、 「ICT 教育」も施設や設備といったハード面の整 Learning Pyramid 米 National Training Laboratories 備もさることながら、「学習」内容というソフト

面での工夫も重要になってこよう。畢竟「教育の情報化」は、「学習」の定着率を上げ「経験化」 させるという目的のもとに集約されてくるといってよい。

さて、「教育の情報化」という言葉に摺り寄せ、大学における「文学」の講義ということを考え るならば、「文字」とは記号であり、伝えるべき事柄や意味をなかだちする媒体にほかならない。 すなわち「文字」の集積体としての「文学」作品は、記号の集積体として捉えられるということ である。記号という「情報」の集積体であるならば、「文学」作品の読解は「情報処理」の側面を



教員のICT活用指導力の推移

もつことになろう。つまり文 字情報を正確に捉えることは、 情報リテラシーの一環という ことである。2016年「全国 ICT 教育首長協議会」の報告書 「2020 年代に向けた教育の情 報化に関する取組について」 **(注4)**において「授業中に IT を活用して指導することので きる教員の割合」を 2020 年度

までに 100%に引き上げることを目標として掲げている。(2014 年度は 71.4%)

前頁に掲げたグラフは「教員のICT活用指導力の推移」で、年を追う毎に着実な進展をみせている(**注5**)。こうした趨勢にあって、大学における個別の講義においてもより一層の情報化推進が求められることになってくるだろう。

#### 2. 文学講義におけるプレゼンテーションソフトの有用性

さて、まず個別講義における ICT 利活用の実践例として、平成 28 年・平成 30 年佛教大学における「文学概論 1 H」の講義における「アンケート」を導入として以下に示したい(表 1)。

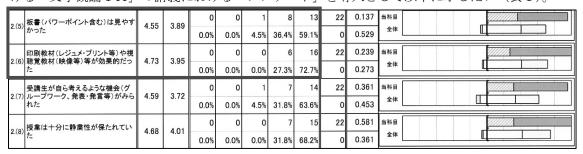


表1 平成28年春学期「文学概論1H」「2.この授業の運営について」2-5~2-8項目

「2 (5) 板書 (パワーポイント含む) は見やすかった」は、「そう思う (36.4%)」「大いにそう思う (59.1%)」を併せて、有効回答数 22 名中 21 名が肯定的な評価をしており、割合として 95.5% の受講生に支持された結果となった。また当該講義では毎回テーマに沿ったレジュメを配布しているが、そうした配布物に関する項目である「2 (6) 印刷教材 (レジュメ・プリント等) や視覚教材 (映像等)等が効果的だった」についても、「そう思う (27.3%)」「大いにそう思う (72.7%)」と、有効回答数 22 名中 22 名が効果的であったと回答している。またここには挙げていないが、「3. この授業からあなたが得たものについて」に関し、「3 (2) 自分にとって有益な考え方・発想が身についた」が「そう思う (40.9%)」「大いにそう思う (59.1%)」で 100%の受講生から好意的な評価を得ている。さらに、「3 (3) この授業を受けて、さらに深く勉強したくなった」が、「そう思う 31.8%」「大いにそう思う (68.2%)」で、こちらも割合として 100%の受講生から今後の学習への契機になったとしている。自由記述の受講生評価でも次のような感想が得られている。以下に提示したい。

<b>座コード</b> D10071300	科目名	文学概論1H		曜日	火	受講者数	26
106823	教員名	佐藤 良太		時限	5	回答者数	10
1つの作品でなく、多数 文学を苦手な人でも面白		でとっつくやすくかんじた。 - た。					
	すくて集中でき <u>た</u> 。	15回全てとても楽しかったので	、また先生の授業があれば取り	たい。			
		<u>****!&amp;**</u> とした。 :する人への配慮もなされている。	。・学生の意見を取り入れてい	る			
哲学はナナスノ 与同の	小話?が面白かった	こです。					
<b>技未</b> はもりつん、毎凹の							

「この授業を受けて、面白いと感じた点や学が促進された点、授業を進める中で良かったと感じた点」

注目したいのは、「作品に対する興味をより引き出してくれる様な授業」と深く関連するものと

思われる「映像で学ぶのがわかりやすくて集中できた」である。こうした背景には現在の大学生は既に生まれた時から IT やインターネットが身の回りにあり、いわゆる「デジタル・ネイティブ」世代で、しかもソーシャルメディアやクラウドコンピューティングも身近にある 1996 年以降の「96 世代」であることも関連していよう。つまり、「文学」に触れるといっても、インターネットや動画、その他のメディアを介して文学に触れている世代である。その意味において文字媒体にのみ拠らない授業がより身近に感じられた結果、このような高い受講者評価になったものと伺える。続いて平成 30 年度の「文学概論 1 H」の評価もみてみたい(表 2)。

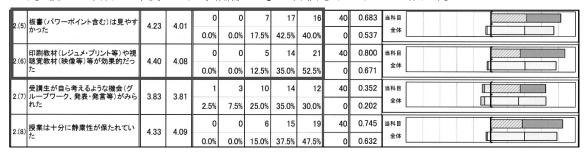
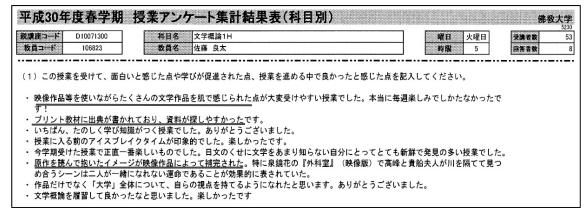


表2 平成30年春学期「文学概論1H」「2.この授業の運営について」2-5~2-8項目

「2 (5) 板書 (パワーポイント含む) は見やすかった」は、「そう思う (42.5%)」「大いにそう思う (40%)」を併せて、有効回答数 40 名中 33 名が肯定的な評価をしており、割合として 82.5% である。また当該講義では毎回テーマに沿ったレジュメを配布しているが、そうした配布物に関する項目である「2 (6) 印刷教材 (レジュメ・プリント等) や視覚教材 (映像等) 等が効果的だった」についても、「そう思う (35.0%)」「大いにそう思う (52.5%)」と、有効回答数 40 名中35 名が効果的であったと回答している。割合として 87.5%である。またここには挙げていないが、「3. この授業からあなたが得たものについて」に関し、「3 (2) 自分にとって有益な考え方・発想が身についた」が「そう思う (47.5%)」「大いにそう思う (42.5%)」で 90%の受講生から好意的な評価を得ている。さらに、「3 (3) この授業を受けて、さらに深く勉強したくなった」が、「そう思う 35%」「大いにそう思う (50%)」で、85%の受講生から今後の学習への契機になったことが伺える結果となった。自由記述の受講生評価でも次のような感想が得られている。以下に提示したい。

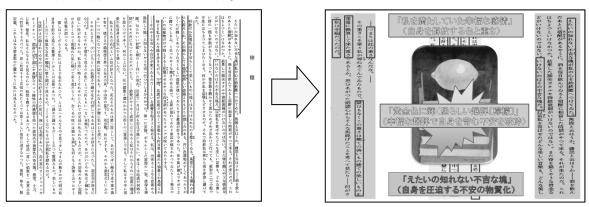


「この授業を受けて、面白いと感じた点や学が促進された点、授業を進める中で良かったと感じた点」

「映像作品等を使いながらたくさんの文学作品を肌で感じられた」「原作を読んで抱いたイメージ

が映像作品によって補完された」等の感想に、視覚教材を用いた点が肯定的に評価されている受講者の声といってよいだろう。「文学」は「文字」によって構成された世界であるから、本来的には虚心坦懐に「作品」と向き合うことを要請する学問である。だが、「概論」のような大学の初年次教育において、受講後の感想にあるような肯定的に受け止められなかった"退屈な"文学講義ばかりであったら、導入教育においての蹉跌は大きなものとなり、専門教育にも著大な影響を及ぼすものと考えられる。

してみると、文学の講義においても今後、視覚的な教材をなかだちとした講義の工夫と改善が必須になってくるものと思われる。前述のような受講者評価を受けた講義は、基本的に板書を補完的なものとし、パワーポイント等のプレゼンテーションソフトと振り返り教材としてのレジュメで構成したものである。一例として、梶井基次郎『檸檬』のポイントをまとめたものとして以下のような図像を用いた(図A・B)。

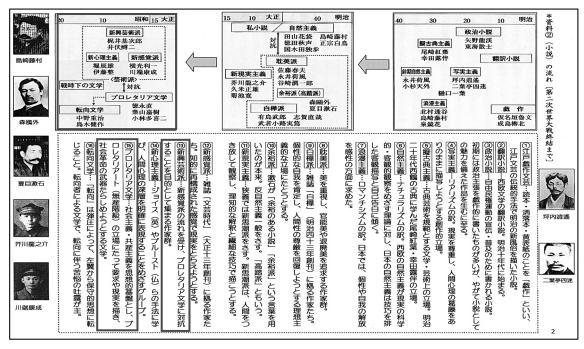


図A 梶井基次郎『檸檬』テキスト

図B 作品の読解ポイントを図像化

プレゼンテーションソフトを用いた授業の有効性は、効果的な視覚教材を任意に作成できること にある。電子黒板等にみられる、受講生との双方向性は望めないながらも、限定的にではあるが、 講義において必要とされる文字情報を、瞬時に教室の液晶画面やスクリーンに投影でき、学生の 質問部分に関しても、他の受講生との情報共有が同時並行的に確認できる。また画像の重ね合わ せやアニメーションなどは、対象作品において最も注目すべき点を、一つの画面に集約して視覚 化できることもプレゼンテーションソフトを活用した講義の大きなアドヴァンテージである。「文 学」の講義において、個々の文字テキストとは不可分のものであるが、テキストを画面に映し出 し、必要部分を色分けされた傍線や囲み等を用いて強調することにより、限られた時間内でより 効率的な文字情報の提示が可能となり、教室との情報共有も容易となる。講義における基礎的な 作家情報や問題点を、各回講義の「テーマ」として可視化し、大型の液晶画面やスクリーン等で 示すことにより講義の焦点化がなされ、受講生に対し適切な時間配分で重要項目を伝えることも 可能となるのである。「文学概論1H」では、日本近代文学における成立と展開を主要な作品講読 (13 作品)とともに通観する講義であったが、毎回文学史的な位置づけを確認しつつ、時代と作 品の関わりを提示する上でも効果的であった。一例として、梶井基次郎『檸檬』(大正 14 [1925] 年)は、大正・昭和初期の文学思潮との関わりも重要であり、また時代や社会とも不可分である。 そうした時代の空気を映像や短い動画などで確認し、重要事項をプレゼンテーションソフトを用 いたスライドで提示することは、作品読解の導入として有効であり、文字情報のみでは伝達の難 しい部分も視覚的に補完して、より円滑な作品世界への導入となる。限られた時間での板書のみ

では、授業自体の平板化を招くことにもなりかねない部分である。次頁に示すのは、文学史的な 位置の確認のために用いたスライドの一つである(図C)。



図C 講義作品の文学史上の位置づけ

もし確認すべきこのような基礎情報を、毎回板書した場合、当該講義のテーマに入る前に少なくない時間を割かなければならないのは明白である。「文学概論 1 H」は、「基礎的書誌情報」「作家略歴」「講読」「リアクションペーパーの提出」といった四つのパートで構成されている。「講読」に至る前に押さえておかなければならない基礎的情報は、90 分の時間配分において効率化できる部分である。スライド表示を用い短時間で共有すると同時に、受講生には講義後の復習、定期試験用にレジュメも配布しているわけであるから、学習の振り返りも容易となる。ひとまず大学の初年次教育における可視的な「文学」講義は、今後、ICT教育の進展に伴って、教員・学生双方のよりインタラクティブな営みとして、重要性を増していくにちがいない。重要なのは、画像や映像といった視覚的な情報を、ICT機器の効果的な運用によって活用すると同時に、「文字」情報を読み解く論理力を軸として進めていくことにあろう。ICT機器の運用におもねるのではなく、あくまで「文学」は文字を用いた芸術であるという点を、運用者側が認識して進められなければならない。次に、プレゼンテーションを中心にした「ゼミ」におけるICT機器の活用の実践をみてみたい。

#### 3. 卒業論文ゼミにおける ICT の活用

本節では、大学の専門教育課程において、卒業論文ゼミ等におけるコンピュータリテラシー能力の涵養とその方法について示すものである。ここでは佛教大学における平成 29 年秋学期「専門ゼミ(展開) 2 A a 」での実践例を示し、また e - learning 上での指導方法について私見を述べるものである。当該講義は大学3年生を対象とし、次年度に提出する卒業論文・卒業研究の準備を目的とした講義である。通年講義であるが、秋学期においては受講者のプレゼンテーションと、

卒業論文・卒業研究の草稿作成を講義目標とした。発表はプレゼンテーションソフトを利用した スライド発表で、文章化における論理的シークエンスの当否を評価対象とした。

まず、当該講義の受講生評価について以下に示したい(表3)。

				1							
2 (5)	板書(パワーポイント含む)は見やす かった	4.68	4.02	0	0	1	5	16	22	0.588	当科目
2.(0)	かった	4.00	4.02	0.0%	0.0%	4.5%	22.7%	72.7%	0	0.648	全体
	印刷教材(レジュメ・プリント等)や視聴覚教材(映像等)等が効果的だっ	4.68	4.09	0	0	1	5	16	22	0.588	当科目
2.(0)	t	4.00	4.03	0.0%	0.0%	4.5%	22.7%	72.7%	0	0.523	全体
	受講生が自ら考えるような機会(グ ループワーク、発表・発言等)がみら	4.50	3.85	0	0	1	9	12	22	0.486	当科目
	れた	4.50	3.03	0.0%	0.0%	4.5%	40.9%	54.5%	0	0.356	全体
2 (8)	授業は十分に静粛性が保たれてい	4.64	4.18	0	0	1	6	15	22	0.514	当科目
2(0)	<i>†</i> =	7.07	4.10	0.0%	0.0%	4.5%	27.3%	68.2%	0	0.322	全体
2 (9)	授業時間が守られていた	4.23	4.33	0	0	2	13	7	22	0.287	当科目
2.(0)	12 X X Y 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10	4.23	4.00	0.0%	0.0%	9.1%	59.1%	31.8%	0	0.200	全体
2.(10)	受講生が意見や質問をしやすいように工夫(質問時間を設ける、メール	4.45	3.78	0	0	2	8	12	22	0.380	当科目
	やe-learningの活用、コミュニケー ションシートの実施など)をしていた	4.40	3.76	0.0%	0.0%	9.1%	36.4%	54.5%	0	0.471	全体

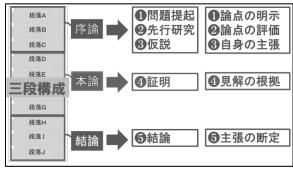
表3 平成29年春学期「専門ゼミ(展開)2Aa」「2.この授業の運営について」2-5~2-10項目

「2(5)板書(パワーポイント含む)は見やすかった」は、「そう思う(22.7%)」「大いにそう思 う (72.7%)」を併せて、有効回答数 22 名 (未登録者含む) 中 21 名が肯定的な評価をしており、 割合として 95.4%の受講生に支持された結果となった。また配布物に関しても同様に「2(6)印 刷教材(レジュメ・プリント等)や視覚教材(映像等)等が効果的だった」についても、「そう思 う (22.7%)」「大いにそう思う (72.7%)」と、有効回答数 22 名中 21 名が、その有効性を肯定的 に回答している。さらに、演習系講義ということもあり「2(10)受講生が意見や質問をしやすい ように工夫(質問時間を設ける、メールや e-learning の活用等)していた」の項目は、「そう思 う(36.4%)|「大いにそう思う(54.5%)|と、90%以上の受講生に講義の運用として支持された 結果となった。これはとりもなおさず、e-learning システムの活用と、メール等の添付ファイル で個別添削し返却したことを反映した数字である。座学型の講義においても ICT の利活用は有用 であることは前節で述べた通りであるが、専門課程の演習系講義に至ってよりその有効性が実証 された結果 ICT 機器の活用は、双方向型の授業システムで有効であり、インタラクティブな側面 で真価を発揮するといえよう。また「3. この授業からあなたが得たものについて」に関し、「3 (4) 総合的にみてこの授業に満足をえた」が「そう思う(36.4%)」「大いにそう思う(63.6%)」 で100%の受講生から高い評価を得ている。自由記述の受講生評価でも次のような感想が得られ ている。以下に提示したい。

親講座コード D10382601	科目名 専門ゼミ(展開)2Aa	曜日 水 5	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
教員コード 106823	教員名 佐藤 良太	時職 2	2番春数
(1) この極要も悪けて 素白	ハレ威じたよめ営びが促進されたよ 博業を進める中で自かった	レ威じた占太智(アノださい)	
(1) この授業を受けて、面白	いと感じた点や学びが促進された点、授業を進める中で良かった	と感じた点を記入してください。	
<ul><li>卒論草稿まで書くのは大変</li></ul>	いと感じた点や学びが促進された点、授業を進める中で良かった だったが、来年卒論を書くときに役立つことが学べたのでよかっ : り自身の主張を伝えられるようになった。		
<ul><li>卒論草稿まで書くのは大変</li><li>発表や資料作成を通してよ</li></ul>	だったが、来年卒論を書くときに役立つことが学べたのでよかっ		
<ul><li>卒論草稿まで書くのは大変</li><li>発表や資料作成を通してよ</li></ul>	だったが、来年卒論を書く <u>ときに役立つことが学</u> べたのでよかっ : り自身の主張を伝えられるようになった。 )らのアドバイスが多く、とても勉強になりました。		

「この授業を受けて、面白いと感じた点や学が促進された点、授業を進める中で良かったと感じた点」

「発表や資料作成を通してより自身の主張を伝えられるようになった」「卒論を書くときに役立つ ことが学べた」等の感想は、授業の評価と連動していることに留意したい。すなわち、効率的な 「卒業論文・卒業研究」作成の方法論を、e-learning 上で参照可能とし、適切な作業指示を行う ことによって発表用の「スライド資料」と「卒業論文草稿(12000字程度)」を15回の講義でコ ンパクトに作成可能としたのである。スライド資料の作成に関しては以下のような三段構成の論 理的シークエンスで10枚程度の作成を指示した(図D・1/同D・2)。



文章化 卒論下書 根拠(D) の提示 仮説(C)の提示 先行研究(B)の提示 論点(A)の提示

図D・1 論文における三段構成

図D-2 卒論草稿までの段階的タスク



図D・3 ポートフォリオとしてのレジュメ

加えて、卒業論文・卒業研究で文章化する際に必須なレ ジュメに調査・研究を集積するように支持し、論文作成 の際に利用できるようにした(図D・3)。これは、2年 間を通じて調査・研究したことの整理であり、研究的な 次のフェイズを担保するものである。また自身の学習の 振り返りにも利用可能なもので、いうなればゼミ・ポー トフォリオ(図D・4)とでもいうべきものである。

こうした受講生の調査結果や必要な先行論を5回程度の講義で発表させると同時に、e-learning 上で共有し論点に関して質疑応答することで、短期間での卒論草稿作成につなげる結果となった のである。卒業年次においては、草稿をもとにさらなる調査と知見を加えて、上記図D・1に示 した各位相で完成度を高めていけばよいのである。

さて、大学における「文学」の導入教育と、専門課程における ICT 機器の利活用という視点か ら、スライド講義の有用性について論じてきたが、「学習」の「経験化」という文脈で、指導にお ける ICT の活用で「聴く」から「視る」への転換と、提示方法の迅速化で講義の「効率化」が一 定の成果として得られた。「文学」における「学習」の「可視化」は、一方的な客観評価や数値化、 視覚教材の利用のみで達成されるわけではなく、何よりも教員と学習者双方の学びの「可視化」 にほかならない。情報通信技術(ICT)はそうしたアナログな人間のコミユニケーションに資する ものでなければならないだろう。

#### 注記

- 注1「教育の情報化に関する手引き」 文部科学省 2010 年 10 月
- 注2 「教育の情報化に関する手引き」第7章 文部科学省 2010年10月
- 注3 Learning Pyramid アメリカ National Training Laboratories
- 注4「2020年代に向けた教育の情報化に関する取組について」文部科学省 2017年8月
- 注5「平成 25 年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査」文部科学省 2013 年8月

Towards Increasing English Learners' Receptive Vocabulary Size through a university-wide Reading Course: Assessment, Approaches and Implications

#### Philip S. Riccobono

#### Abstract

This action based research pilot study examines the changes in receptive written vocabulary size (VS) of N=42 English language learners participating in uncoordinated university-wide reading courses over a 15-week semester. Employing the Vocabulary Size Test of the New General Service List as a pre-post test instrument to measure vicissitudes over a semester, results indicate statistically significant variations (p < .05) within two of three groups examined in this study: beginner, intermediate, upper. This paper examines pedagogy when rationalizing improvement or regression in VS or vocabulary knowledge amongst practitioners' approaches to facilitating the reading course. This research provides English language educators with insight in relation to increasing vocabulary sizes as well as an exploration of pedagogical implications and praxis when facilitating a university reading course to English learners.

#### 1. Introduction

Vocabulary studies in foreign language teaching report that vocabulary knowledge serves as fundamental for interacting in such a particular language (Laufer, 1992; Nation, 2006). Adolphs and Schmitt (2003) inform that, at least, 2,000 words have to be mastered in order to attain comprehension in around 90% and 94% of spoken discourse in different contexts so that gaining command of the 2,000-3,000 most frequent words (e.g., of the Cambridge English Corpus, British National Corpus, Corpus of Contemporary American English) as soon as possible is vital for language learners to communicate in both spoken and written forms in a foreign language (Nation & Waring, 1997). Nation (2006) has claimed that for 98% coverage of a text, 8,000 to 9,000 words are needed for grasp of written text and a vocabulary of 6,000 to 7,000 words for comprehension of spoken text. Moreover, Hirsh and Nation (1992) also inform that knowledge of 5,000 words is essential to appreciate reading, while Ghanbaria and Marzbanb (2014) report that increasing vocabulary fosters confidence in communication for English language learners (ELL). Therefore, increasing vocabulary knowledge through an English reading course represents a significant goal, which will serve to benefit learners' communication skills.

Despite studies of examining an increase of vocabulary size (VS) for ELL with widely used vocabulary lists such as GSL, AWL, NGSL, (e.g., Nation & Belgar, 2007;

Shin'ichi, Yan, Jie, & Haiyan, 2015; Shin, Chon & Kim, 2011), in relation to the purpose of the current study, there is a need for research available on the changes in receptive written VS (deliberate or incidental) of English language learners in Japan and a relationship with university-wide reading courses, particularly in connection to the changes from the beginning of a 15-week semester to the end, with analysis of the type of vocabulary that has been taught, and varying pedagogical approaches. As such, this study on variations of university ELLs' VS through completing a university-wide reading course is needed to guide practitioners in the field as to the type of pedagogy that need to be incorporated into instructional materials when facilitating reading classes, which could increase VS.

#### 1.1 Vocabulary Size in ELT

Nation (2001) suggests that a language learner's size of vocabulary knowledge indicates the number of words that individual knows at a particular level of language proficiency. Data measuring a non-native speaker's VS becomes useful when it indicates how close the learner is to having enough vocabulary to be able to perform certain tasks such in both written and spoken registers. Thus, to facilitate vocabulary learning and ultimately increase VS for ELL, Browne, Culligan and Phillips (2013) compiled the New General Service List (NGSL) consisting of core high frequency words from sections of the Cambridge English Corpus, ultimately consisting of over 273 million words. The NGSL follows West's (1953) General Service List (GSL) consisting of core frequently used general English words from a 2.5 million-word corpus. Browne, Culligan and Phillips (2013) suggest that NGSL serves as an improved more recent list compared to GSL. As seen below (Figure 1), NGSL purports entry to studying vocabulary in other genres of essential Englishes i.e., academic, TOEIC, business. Therefore this study elected to utilize the NGSL vocabulary size test (VST) for the purposes of assessing longitudinal VS for written receptive vocabulary knowledge and its relationship to a university-wide reading course.

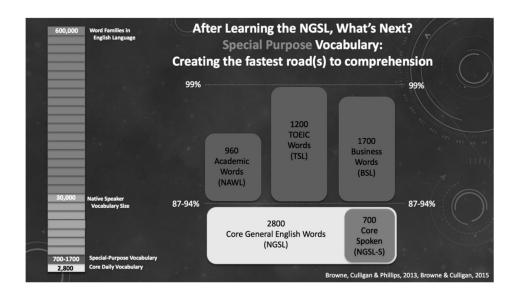


Figure 1. Browne, Culligan & Phillips, 2013, Browne & Culligan, 2015

The general aim of this research paper is to examine ELL VS and its relationship with completing a university-wide reading program. Therefore, the following two research questions guide this study:

- 1. Does participating in a 15-week semester-long reading affect the size- increases or decreases- in the VS of English Language Learners?
- 2. What pedagogical variances in facilitating a university reading course amongst practitioners may relate to results in ELL increase or decrease of VS over the course of a 15- week semester?

#### 2. Methodology

#### 2.1 Mixed Methodology (MM)

This study's MM approach is a powerful research design insofar as it harnesses the strengths of both qualitative and quantitative methods (Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Thus, this method was chosen to add to the robustness of this study by serving as a potent tool for data triangulation. Answering the first research question employs descriptive and Wilcoxon signed-rank test, a more robust, in-depth ranking analysis than a paired t-test when identifying increases and decreases amongst members from paired pre to post test results of particular groups i.e., beginner, intermediate, upper.

To answer research question #2, the study utilized focused coding (FC) of frequently used words and phrases extracted from interviews in this study with instructors of all 3 courses/groups, which follows initial coding in the first cycle coding

method. FC searches for the most frequent or significant initial codes to develop "the most salient categories" in the data and "requires decisions about which initial codes make the most analytic sense" (Charmaz, 2006, p. 46, as cited in Saldana, 2009). FC was selected as an effective coding strategy for the present study because of its recognized facility in "virtually all qualitative studies" (Saldana, 2009, p. 155). However, FC centers primarily on studies utilizing grounded theory methodology and developing key categories from data.

#### 2.2 Participants

This pilot study examines the change in VS of N=42 English language learners from varying backgrounds (Table 1) participating in a semester-long reading course visa a vis pre-post instrument called the Vocabulary Size Test (VST). The study took place during the Fall Semester 2017 at a university in Aichi Prefecture, Japan. The participants belonged to three different leveled groups/classes: beginner (n = 9, below 250 TOEIC score), intermediate (n = 13, 250-350 TOEIC), upper (n = 20, above 350 TOEIC). This study reports that the beginner group (n = 9) served as a control group, whereas these participants received a weekly quiz on the words from NGSL used on the VST. Although this quiz grade did not count toward the participant's grade, they nonetheless had more exposure during class time than the intermediate and upper groups throughout the 15-week semester. The instructors for the course came from varying backgrounds: beginner course was facilitated by a non-native English speaker, having 6 years experience with English language learners in a university setting, with an academic background in behavioral psychology; intermediate level instructor had a Ph.D. in TESOL and a native-English speaker with 10 years experience with university learners of English; upper instructor held an MA in TESOL, native English speaker with 10 years experience in university ELL.

Table 1. Nationality of Participants

	Frequency	Percent
Nationality		
Japan	19	45.2
Nepal	11	26.2
Vietnam	8	19.0
Indonesia	1	2.4
Thailand	3	7.1
Total	42	100.0

## 2.3 VST Instrument

To gauge participants receptive vocabulary knowledge of frequently used core English words, the authors employed the 100- item NGSL Vocabulary Size Test (VST) for assessment. Thus the test is scored from 0-100 points. The test allows for analysis of 5 bands of frequently used core vocabulary, with 20 items from each band. The test takes approximately 40-60 to administer and widely used across the field of English language teaching for measuring vocabulary knowledge (McLean, Hogg & Kramer, 2014). The practitioners in this study administered the pre-test in week 3 of the semester and the post-test during the 15<sup>th</sup> week of the term. The VST score did not affect the participant's grade in the course, but did count toward class participation.

## 3. Results

## 3.1. Research Question 1: Quantitative results

When measuring an increase in VS or knowledge from the beginning to end of a semester for the three reading groups/classes, descriptive statistics indicate an overall increase in mean scores in pre-post comparison (Figure 2).

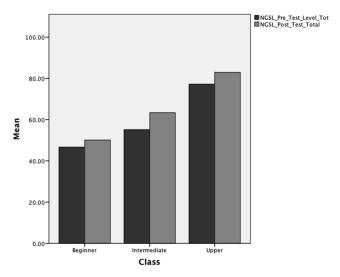


Figure 2. VST Mean Scores Pre-Post Test

In examining each group's mean and median scores (Table 2), findings suggest an actual 1 point decrease from pre-test (47) to post-test (46) scores for the beginner class 50th percentile median scores, yet an increase 3.5 point increase in mean scores from pre-test (M = 46.66, SD = 9.34); post test (M = 50.11, SD = 12.20). This study shall note that sometimes the median represents a better measure of central tendency than the mean, as it is less sensitive than the mean to extreme observations (Westfall, 2014).

As for the other classes, the intermediate class VST mean and median scores improved by 8%, while the upper group's pre-test to post-test mean scores increased by

over 5%, median indicated a rise of 4 points from vocabulary knowledge of NGSL words from the beginning to end of the semester.

Table 2. Beginner, Intermediate, Upper NGSL VST Pre-Post Test Scores

Class		N	M	S.D.	Min.	Max.	Percentiles		
							25th	50th	75th
								(Median)	
	NGSL Pre								
Beginner	Test	9	46.66	9.34	37.00	66.00	38.00	47.00	51.50
	NGSL Post_Test	9	50.11	12.20	37.00	73.00	40.00	46.00	60.50
Int.	NGSL_Pre_Test_	13	55.15	10.75	36.00	79.00	48.50	53.00	60.00
	NGSL_Post_Test_	13	63.38	14.49	38.00	94.00	53.50	61.00	72.00
Upper	NGSL_Pre_Test_	20	77.20	12.33	46.00	96.00	73.25	80.00	85.75
	NGSL_Post_Test_	20	82.95	9.36	58.00	94.00	77.50	84.00	91.25

A Wilcoxon signed-rank test (Appendix A) showed that a 15-week-semester, once per week reading course perhaps elicited a statistically significant change in VS of NGSL word-types for individuals in the intermediate (Z = -2.716, p = 0.007) and upper (Z = -3.578, p < .001) classes. The findings also indicated no statistical difference in change of the VS for the beginner group (Z = -1.192, p = 0.233) as noted earlier, both pre and post test mean and median scores remained closer than the other groups. The Wilcoxon signed-rank test table (Appendix A) also indicates in a pre (before) post (after) comparison that 56% of the beginner participants saw a positive change in their scores, for the intermediate learners 77% improved their VS of NGSL words and the upper level resulted in 85% of the group improving over the course of the semester.

## 3.2 Research Question 2: Qualitative Results

Through interviews with practitioners in this study, the following focused coded findings indicate approaches to teaching the reading classes respectively, which may have deliberately or incidentally affected increases or decreases in NGSL VST results.

Table 3. Varying approaches to teaching university reading course

Class	Weekly	Class Activities	Extended	Assessments
	Homework		Reading	
Beginner	-review	-in-text reading w/	NA	-weekly practice
		comprehension		vocabulary quiz on
		questions		NGSL types from
				VST- practitioner
				did not indicate
				which words nor
				reveal words were
				NGSL types.
Intermediate	-review	-independent	MReader.org	-weekly graded
		vocabulary exercises	platform with the goal	reading
	-read select reading	inclusive or	reading 10,000 words	comprehension quiz
	from textbook in	negotiation for	across graded readers-	based on textbook
		meaning	a	readings
	-preparation for	- extensive reading	semester-long-activity	
	weekly quiz	-timed reading	mainly outside of	
			class	
	-extended reading			
	(MReader)			
Upper	-review	-vocabulary journal	-paired oral extensive	-practice
		for textbook lists	reading-peer assisted	vocabulary quiz of
		-Pictionary	negotiation for	textbook words
		-word association	meanings	
		-in-text reading w/		
		comprehension		
		questions		
Overlapping	Review (3)	-in-text reading w/	-extensive reading (2)	-weekly practice
pedagogy		comprehension		vocabulary quiz (3)
		questions (2)		
		-extensive reading		
		(3)		

# 4. Discussion

The findings in this study do suggest an overall increase in NGSL VS in the span of one 15-week semester. Whether participants VS grew increased through deliberate or incidental learning merits exploration.

Although the data presented here only contains one semester of findings, the beginner group appears to be the least improved and exhibited an actual decrease in knowledge on the post-test: 33% of the beginners declined in mean scores. While not expecting the beginner group to compete with intermediate and upper participants in terms of similar scores, the instructor of such a group with lower command of written receptive English vocabulary (in comparison to other groups) could investigate employing pedagogy similar to the intermediate and upper classes (Table 3) for possible improvement of VS when planning for future facilitation of such a course based on the increase in VS from those participants representing the majority of those tested in this study.

Nevertheless, motivation may have factored into the decline in scores for the beginner group. As indicated by the beginner instructor, participants knew that the post-test did not count toward their final grade and indicated that perhaps a lack of motivation ensued on the part of these n=9 participants, whereas in the beginning of the semester, students perhaps lacked knowledge of this, resulting in greater effort and motivation for the pre-test.

As mentioned earlier, the n=13 intermediate participants indicated the greatest increase in VS for this study, followed by the upper group. This statistically significant increase in VS may have arrived through several approaches, fostering incidental learning of NGSL word-types Specifically, when investigating the implications of results in this study, MReader, an extensive reading platform may have served as the key approach to the intermediate groups' increase in VS (based on both mean and median scores) (Table 2). MReader represented a unique approach to facilitating the reading courses. Also, graded select textbook reading comprehension quizzes conceivable led to incidental learning of NGSL VST-types, also accounting for a rationale for the intermediate group accounting for the largest increase in vocabulary knowledge in this study. Follow-up research invites a closer examination of the effects of the aforementioned two approaches and their relationship to increasing VS across participants of equal and varying levels of English.

The implementation of extensive reading (Table 3), orthographically and orally, on the part of instructors may have influenced the rise in scores amongst these n = 33 ELL, perhaps via incidental and deliberate vocabulary learning; these approaches fall in line with Yoshii (2014) in relation to attempting to integrate incidental and deliberate vocabulary learning in a reading activities without sacrificing the enjoyment of reading. Incidentally, as informed by Ghanbaria and Marzbanb (2014), extensive reading serves in multiple realms of language learning:

- 1. It can provide 'comprehensible input'
- 2. It can enhance learners' general language competence
- 3. It increases the students' exposure to the language

- 4. It can increase knowledge of vocabulary
- 5. It can lead to improvement in writing
- 6. It can motivate learners to read
- 7. It can consolidate previously learned language
- 8. It helps to build confidence with extended texts
- 9. It encourages the exploitation of textual redundancy
- 10. It facilitates the development of prediction skills

Moreover, research indicates that a relationship exists between an increase in VS and the extensive reading approach, but not without question for further analysis of the most efficient pedagogies to foster incidental learning of vocabulary:

It is widely agreed that much second language vocabulary learning occurs incidentally while the learner is engaged in extensive reading. After a decade of intensive research, however, the incidental learning of vocabulary is still not fully understood, and many questions remain unsettled. Key unresolved issues include the actual mechanism of incidental acquisition, the type and size of vocabulary needed for accurate guessing, the degree of exposure to a word needed for successful acquisition, the efficacy of different word-guessing strategies, the value of teaching explicit guessing strategies, the influence of different kinds of reading texts, the effects of input modification, and, more generally, the problems with incidental learning (Huckin & Coady, 1999).

These issues mentioned certainly deserve consideration for a follow-up study to more exactly identify which approaches utilized by instructors in this study reaped the most improvement. However, the data in this study suggests that perhaps any of the activities utilized by the intermediate and upper classes fostered effective incidental learning, as they did not focus on deliberately teaching NGSL types throughout the course of the semester and yet, encountered statistically significant improvements of VS.

Feasibly some deliberate learning for NGSL VST vocabulary words may have less likely occurred in the beginner group, as these participants had been privies to NGSL words during weekly quizzes, prior to post-VST. Therefore, perhaps, both intermediate and upper groups increased their vocabulary knowledge/size of NGSL word-types through incidental learning. Approaches in the intermediate course that may have affected increases on post VST test: MReader, timed reading, paired and vocabulary learning group activities i.e., Pictionary, word association, vocabulary journaling.

As evident in this discussion of the implications in this study, it appears that a likelihood exists that incidental vocabulary approaches to teaching reading courses

account for the statistically significant improvements in VS exhibited by participants in the intermediate and upper course. Such pedagogy chosen falls in line with active learning as prescribed by the Japanese ruling agency on educational goals MEXT (2014).

## 5. Limitations

The study could expand its analysis by checking for overlap of between NGSL types, extended reading words, textbooks and other lexicon introduced in all other activities. This data may allow for clearer implications in this study. Moreover, to arrive at more concrete findings to whether deliberate or incidental learning occurred for an increase NGSL VS knowledge, a check for overlap needs to occur- NGSL types with vocabulary introduced in text, extended readings, other activities. However, the feasibility of such an endeavor remains an issue. Perhaps, examining the overlap of NGSL VST-types and one particular activity seems more palpable i.e., in-class extensive uniform reading texts. Another area for improvement calls for collecting additional longitudinal data from over 1-2 years with more participants, increasing the reliability and validity of findings.

## 6. Conclusion

This paper has reported changes in VS amongst N=42 ELL of varying L1 backgrounds studying at a university in Japan. Data indicates the common pedagogical thread of extended reading employed by 2 practitioners in this study merits implementation into pedagogy for a readings course for improvement in VS. Moving ahead, when considering increasing ELL learners VS through a reading course, curriculum-based textbooks, which may be based on word lists of NGSL, particularly in English language teaching contexts merit consideration- Browne, Culligan and Phillips (2015) inform that NGSL lexicon serves as a an entry port to other special purposes vocabulary for ELL i.e., TOEIC, Business English. Such lexicon stands as relevant and applicable to the goals of learners in this particular university- TOEIC determines entry into upper level English course as well as job placement with many students upon graduation.

This control group in this study, albeit small, indicates that perhaps introducing NGSL words found on the NGSL VST, is not necessarily the most effective approach to increasing VS. According to results in this study, a more incidental learning approach is advisable i.e., extensive reading. Extensive reading as discussed earlier in this paper, fosters incidental learning, which in turn has shown to increase vocabulary knowledge for ELL in other aforementioned studies. Therefore, this study finds that varying approaches to extensive reading may increase VS for ELL- utilizing MReader perhaps yields the greatest increase as evident with the intermediate n = 13 learners in this study. In closing, the notion of a coordinated reading program, implementing similar pedagogical

approaches (which perhaps increase written receptive vocabulary size for learners) merits consideration for planning university-wide reading courses.

#### References

- Adolphs, S., & Schmitt, N. (2003). Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics*, 24(4), 425-438.
- Browne, C., Culligan, B., & Phillips, J. *The new general service list. 2013*.[Internet. Accessed January 30, 2015.].
- Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. London: Sage.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ghanbari, M., & Marzban, A. (2014). Effect of extensive reading on incidental vocabulary retention. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3854-3858.
- Hirsh, D., & Nation, I. S. P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in second language acquisition*, 21(2), 181-193.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In, P. J. L. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). London: Macmillan.
- McLean, S., Hogg, N., & Kramer, B. (2014). Estimations of Japanese university learners' English vocabulary sizes using the vocabulary size test. *Vocabulary Learning* and *Instruction*, 3(2), 47-55.

- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2014). Japan Report on the Future Improvement and Enhancement of English Education (Outline): Five Recommendations on the English Education Reform Plan Responding to the Rapid Globalization. Retrieved from http://www.mext.go.jp/english/topics/1356541.htm
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Nation, I. S. P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saldana, J. (2009). First cycle coding methods. In J. Saldana (Ed.), *The coding manual for qualitative researchers* (pp. 45–145). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Shin, D., Chon, Yuah V., & Kim, H. (2011). Receptive and productive vocabulary sizes of high school learners: *What next for the basic word list? English Teaching*, 66(3), 27-152.
- Shin'ichi, H., Yan, Y., Jie, S., & Haiyan, Z. (2015, August). Profiling Japanese EST students' vocabulary ability using the New General Service List Test (NGSLT) and the New Academic Word List Test (NAWLT). In *Advanced Mechatronic Systems (ICAMechS)*, 2015 International Conference on (pp. 170-173). IEEE.
- West, M. P. (1953). A general service list of English words. With semantic frequencies and a supplementary word-list for the writing of popular science and technology.
  - Compiled and edited by M. West. (Revised and enlarged edition). London: Longmans, Green & Company.
- Westfall, P. H. (2014). Kurtosis as peakedness, 1905–2014. RIP. *The American Statistician*, 68(3), 191-195.

Yoshii, M. (2014). Effects of glosses and reviewing of glossed words on L2 vocabulary learning through reading. *Vocabulary learning and instruction*, 3(2), 19-30.

Appendix A
Wilcoxon Signed Ranks Test of Groups Paired Pre-Post Test
Ranks

Class			N	Mean Rank	Sum of Ranks
Beginner	nner NGSL_Post_Test_Total - NGSL_Pre_Test_Level_To tal	Negative Ranks	3ª	3.17	9.50
		Positive Ranks	5 <sup>b</sup>	5.30	26.50
		Ties	1 <sup>c</sup>		
		Total	9		
Intermediate	rmediate NGSL_Post_Test_Total - NGSL_Pre_Test_Level_To tal	Negative Ranks	1 <sup>a</sup>	2.50	2.50
		Positive Ranks	10 <sup>b</sup>	6.35	63.50
		Ties	2 <sup>c</sup>		
		Total	13		
Upper	NGSL_Post_Test_Total -	Negative Ranks	1 <sup>a</sup>	3.50	3.50
	NGSL_Pre_Test_Level_To tal	Positive Ranks	17 <sup>b</sup>	9.85	167.50
		Ties	2 <sup>c</sup>		
		Total	20		

- a. NGSL\_Post\_Test\_Total < NGSL\_Pre\_Test\_Level\_Total
- b. NGSL\_Post\_Test\_Total > NGSL\_Pre\_Test\_Level\_Total
- c. NGSL\_Post\_Test\_Total = NGSL\_Pre\_Test\_Level\_Total

	Test Statistics <sup>a</sup>			
Class		NGSL_Post_T est_Total - NGSL_Pre_Te st_Level_Tota I		
Beginner	Z	-1.192 <sup>b</sup>		
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.233		
Intermediate	Z	-2.716 <sup>b</sup>		
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.007		
Upper	Z	-3.578 <sup>b</sup>		
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.000		
a. Wilcoxon	Signed Ranks Test			
b. Based on negative ranks.				

This study would like to acknowledge Dr. Toshi Kuroda for his support and cooperation.

## 絶対音感と幼児教育に関する一考察

野中 亜紀

## はじめに

筆者が本稿での議論を考えたきっかけとなった出来事は、従姉妹の子供の乳児が激しく泣いていた際に、自動車に乗り込みエンジン音の中で眠った事柄であった。自身にとっては、決して心地の良い音ではないエンジン音で乳児が泣き止んだ事実が非常に不可解に感じられた。同時に、ニュースでエンジン音を聞かせる玩具が紹介されていたことも思い起こされた。仮に、人間が泣いている乳児の横でエンジン音をまねても泣き止むことはないだろう。「音」という事象に関して言えば、自身は幼少時よりピアノを演奏し、音楽家として音に囲まれて過ごしてきたが、音と人に対する本質的な考察を今までしてこなかったことに気が付き、本論を展開するに至った。

絶対音感とは、音の高さに関して絶対的、固定的な基準を持っており、提示された単一の音の音楽的音名を即座に答えたり、指定された音名の高さを発声することができる能力のことを言う (宮崎 1999: 2)。絶対音感を身に着けることは、音楽家になるために必要不可欠な条件ではない。 詳しい調査は行われていないが、世の中に存在する音楽家・アーティスト達の中で絶対音感を身につけている人の割合は僅少ではないか、というのが音楽関係者の中での認識である。

また新潟大の宮崎謙一教授の調査によると、日本の音楽学部に所属する生徒の絶対音感を調査 したところ約30パーセントが絶対音感を所持しており、ショパン音楽アカデミーの学生は約11パーセントが所持していた、と述べている(宮崎1999:11-12)。

一方で、ドイツのハインリッヒハイネ大学デュセルドルフ校神経学科のゴットフリート・シュラウク博士 Gottfried Schlaug のチームが、絶対音感を所持している人と所持していない人の脳を比較分析及び考察を行った。彼は、音楽を職業としている人(絶対音感を所持している人が19人、絶対音感を所持していない人が11人)30人と、音楽を全く学んだことのない人30人の脳を、MRIを使って検査し比較分析を行った。結果、絶対音感を所持していないが音楽を学んだ人19人と、音楽を学んでいない一般人30人の脳の差異はほぼなかった。一方で絶対音感を所持しており音楽を職業としている人の左脳側頭平面(原語の理解や数学的能力に深く関与している部位)が右脳側面平面に比べて2倍近い大きさに発達していた、と述べた(Schlaug et al 1995: 699-700)。また、在籍園児のほとんどが絶対音感を所持しているとされる東京のいづみ幼稚園の園児の平均1Qは120である、という高い数値が報告されている。これらのことからも、絶対音感と脳の

## 1. 絶対音感保有者の割合の意味

前述したように、ショパン音楽アカデミーの学生よりも日本の音大学生のほうが絶対音感を所持している人(以下絶対音感保有者とする)の割合が多い理由について、宮崎教授は日本では早期の音楽教育が広く行われていることが一因であると考えている(宮崎 1999: 11-12)。

加えて、日本語の特殊性も絶対音感習得を欧米諸国に比較すると容易にしている面があると自身は考えている。日本語は表意文字を使用しており、表音文字の欧米とは発語に対する制約が緩やかであるため、絶対音感習得による弊害が少ないと考えられるからである。

一昔前は、絶対音感とは特殊な能力であり特別な人間が所持する能力であると考えられていた (宮崎 2003: 565)。しかし、これは全くの誤りであり早期の音感習得訓練によって大部分の人間 が習得可能な能力であるということが徐々に解明されてきた。自身も生まれたときはおそらく絶 対音感保有者ではなかった。しかし、3歳から施されたピアノの訓練(トレーニング)において 身についた能力であると痛感している。ピアノのトレーニングといっても、特殊なものではなく 実に簡単な訓練であり、私も同時期から始めた妹も同じように絶対音感保有者となった。詳しい 訓練方法は後述するが、ここで注目すべきことは、訓練開始期間は 3~5歳までの間でなければならない。7歳以上になると、絶対音感習得はまず無理ではないか、というのが私たち音楽家の中での認識である。この事実は実に興味深いテーマを私たちに投げかけている。

# 2. 絶対音感を習得するためのトレーニング

絶対音感習得のためのトレーニングを実践しているピアノ教室について、実践方法と結果について調査した。

初めに、「どんぐりのド」「れもんのレ」「みかんのミ」「ファイトのファ」「ソフトクリームのソ」「ライオンのラ」「しかさんのシ」といったような、ひらがなの読み書きができない幼児のためにイラスト入りの音階カードを用意する<sup>ii</sup>。

## ト音譜表の音階カード



[筆者撮影]



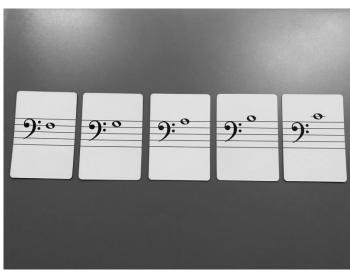
[筆者撮影]

# へ音譜表の音階カード



[筆者撮影]

╛



[筆者撮影]

この様に、カードのイラストの裏には、5線譜上の音符が書いてある。

トレーニングの手順は以下のとおりである。

- 1)ト音譜表のドの音をピアノで弾きながら、「どんぐりのド」のカードを見せ幼児にカードを覚えさせる。
- 2)「ドの音を言ってごらん」と幼児に呼び掛け、「ドー、ドー」と歌わせながら幼児に「どんぐりのド」のカードを取ることを教える。
- 3) 2)までの手順ができたら、幼児に「ドー、ドー」と歌わせながらドの鍵盤をピアノで弾かせる。ここで注意すべきことは、必ず幼児に歌わせながら鍵盤を弾かせることである。
- 4) 同じ手順でト音譜表のレの音を行ったら、次はへ音譜表のド、シを同じ手順で教える。 ト音譜表のドとレを「ドー、レー」と声に合わせて鍵盤を弾かせ、次はへ音譜表のドとシを「ドーシー」と歌いながら交互に鍵盤を弾かせることが重要だという。
- 5)次にト音譜表のミを覚えさせ、次はへ音譜表のラ、その次はト音譜表のファを覚させ、へ音譜表のソ、といったようにト音譜表とへ音譜表の音階を交互に覚えさせる。ト音譜表の「ドレミ」を弾かせ、へ音譜表の「ドシラ」を弾かせるといったようにすると、ト音譜表のドとへ音譜表のドは同じ鍵盤の位置のため、幼児はより一層音を覚えるのが容易になる。

ここで、注目すべき点は、ト音譜表とへ音譜表を同時に覚えさせなければならないということであり、他の音を聞き比べながらトレーニングをさせなければ、絶対音感を習得することは難しい点である。右手のドレミファソ、左手のドシラソファまでを同時に覚えさせることができれば、続く音階は一オクターブ下、もしくは上になる。よって、幼児に覚えさせることは容易になろう。

すべての音階を覚えさせた後、すべてのカードを床にひろげ、講師がピアノで弾いた音のカードを幼児があてるといった遊びを行ったりもするという。最初は音と声の高さがあっていなかった子供も、徐々にあうようになってくる。

以上のようなトレーニングを 20 年以上実践しているピアノ講師は、トレーニングを 1 年間かけて行うことのできた殆どの 3~5 歳児は絶対音感を習得できたと述べている。しかし、6 歳児もしくは 7 歳児になると習得するのは不可能である、とも述べた。6 歳児になると、「ドー」「レー」などの音階を声に出すことができない子供が多い傾向があり、それが絶対音感習得の阻害要因の1 つではないかと講師は感じているという。7 歳児については、例え音階を唱えることができたとしても難しい、と講師は説明した。

このことから絶対音感は適切な環境が与えられれば、どんな幼児でも身に付く能力であることは明確であり、やはり7歳以上になると絶対音感を習得するのは難しいと考えられる。

それでは、なぜ7歳以上は絶対音感を習得するのが難しいのであろうか。

### 3. 胎児期の聴覚

新しい生命の誕生は、受精卵の胎盤への着床から始まる。1つの細胞が分化していき、母体内で各種の細胞に分化をし、増殖していく。この時点で脳細胞は、限りなく0に近い。やがて脳の形がはっきりし、脳内の神経細胞および神経システムが構築される。最初はごく微細であった脳が、出産直後の新生児期には体重の約10%に当たる300~400gの脳に成長する。

胎児期聴覚は 22~24 週で音によって運動を変える。これは聴覚が働き、音に対応していることを示しており、同時に音刺激に対しての慣れも起きる。慣れは同じ刺激音の場合、最初は何らかの反応を示しても徐々に反応しなくなるが、違う音にするとまた反応を示すという音の認識によ

る馴化と脱馴化が開始される(梶川 2003: 230-231)。この胎児期における心音の馴化は自身の安全を意味する音として新生児の認識となって受け継がれていくものと考える。この過程で重要なことは、まったく知識を持たない状態の聴覚細胞が記憶するものは心音の周波数である、ということである(内藤他 1979: 47-48)。

ここで疑問となることは、どうやって記憶されているかではなく、どのように記憶するために 情報が処理されたかという点である。現時点では情報の処理過程は明確ではない。

## 4. 乳児・幼児の聴覚

はじめに、で述べた乳幼児が車に乗り込みエンジン音を聞き、泣き止み眠ったという事例は胎児期の聴覚が認識馴化していった際の心音によって起こったものとして、ボウルビイ John Bowlby (1907—1990) のアタッチメント理論行動システムiiiが当てはまるのではないか、と自身は考えている。これはつまり、何らかの危険が起こったもしくは予見されたとき、アタッチメントシステムが働く。つまり、親にくっつくことに役立つ行動として泣き、心音を感じることによって行動システムの目的が達成されたために泣き止みかつ、他に体に異常を感じなければ心音という安全認識の中で安心して眠りにつける、ということだ。

ここで興味深いのは、乳児の脳において周波数は重要な情報入力手段であり、乳児の個体は多種多様であるにかかわらず、心音周波数による情報の行動が類似する点である。

乳児には単独で生き抜く力がないという判断の認識ではなく、生理学的な恒常性維持の無意識的 選択としての胎児期からの認識を引き継いだ結果の乳児が共有する行動様式と考える。

乳幼児の脳は、驚異的な発展を遂げる時期である。出産直後の脳の重さは  $300\sim400\,\mathrm{g}$  であるが、 2 歳には約  $1000\,\mathrm{g}$  、6 歳には約  $1300\mathrm{g}$  となる。成人の脳の重さ約  $1450\mathrm{g}$  であることを鑑みると、短期間の間に脳神経細胞が驚異的な速度で増殖しているということが考えられる。聴覚からの情報入力は単音の各種の音、足音や戸の開閉の音と人語などがあげられる。

全ての言語に使われている音素を集めると 200 個程度の母音と 600 個程度の子音があると言われている (Ladefoged 2004: 175, 185, 199)。

また、生後 6 カ月の幼児の発する音声には何らかの言語に用いられている全ての音素が含まれていることが報告されている(Kuhl 2004: 831)。

だが生後9カ月の幼児は母語の中に含まれている音素のみを聞き分け、発話するようになり、母語に含まれない音素の聞き分けや発語ができなくなる。つまり、この段階で使われない機能の更新がされなかったと考えることができる。そして、これと同じことが絶対音感の習得においても発現した。このことにより、7歳以上の子供では絶対音感習得が不可であると考えられる。

人間の言語は複数の周波数を合わせて発声されている。まず声帯より基本周波数(F0)が発せられ咽頭腔、口腔、鼻腔からなる声道より共鳴周波数が低い周波数から第1フォルマント周波数(F1)、第2フォルマント周波数(F2)・・・とあり、母音に対応した周波数を舌、顎、唇、軟口蓋などの動かすことのできる調音器官を動かすことで声道の形状を変えて生み出す。この周波数の合成によって母音は形成されている。子音は舌、唇などを使って声道の空気の流れをせき止めるあるいは制約することで生成される(廣谷 2017: 4-7)。

こういった発語環境には絶対音感ではなく相対音感が必要とされる。

## 5. 相対音感の定義と幼児音楽教育

相対音感とは、ある音の高さを他の音との関係において識別する能力であり絶対音感と対比的 に使われる言葉である。

相対音感を習得するトレーニングは一般的に、ソルフェージュと呼ばれる。ソルフェージュは音楽の基本的構成要素を捉える力を伸ばすことを目的としている。宮崎教授は、ソルフェージュは具体的に耳に入ってくる音楽を音楽として聴く力と楽譜から音楽を読み取る力を伸ばすことを目的とし、相対音感には単純なものから複雑なものまでいくつかの異なるレベルがある、と以下の様に定義した(宮崎 2014: 666-671)。

- 1) ピッチ輪郭 ピッチ変化の方向(高くなるか低くなるか)を捉える。
- 2) ピッチの隔たり(音程)を捉える。
- 3) ピッチ・コンテクスト (長調や短調などの音階) の中で音の位置 (scale degree) を捉え,音の調的機能 (音階の各音の音楽的性格) を聴き取る。
- 4) 和声の流れ(和声進行)を捉える。
- 5) 1 つの曲の中で調性が変化していく様を捉える。絶対音感的にト長調からニ長調に転調したなどのように捉えるのではなく、主調からドミナントの調に転調した(例えば主調がハ長調ならばドミナントの調はト長調)というように相対的に調の変化を捉える。

これらの相対音感のうち 2)までのレベルは機械でもできるが、3)以上のレベルの相対音高は物理刺激(音の周波数)と一義的には対応せず、人間の頭の中で行われる高度な認知処理によって構築される(宮崎 2014: 678-680)。

相対音感を伸ばす有効な手段として、幼児からの簡単な童謡や民謡を音楽の時間に取り入れていくことが、日本語的相対音感形成に必要であることはハンガリーコダーイメソッドivなどからみても明らかである。

つまり、結果として、幼児期において相対音感も身につけなければならない能力なのである。

## おわりに

宮崎教授は「絶対音感は音楽的に役立つものである場合もあるがその反面で音楽にとって有害なものとなることもある。したがって絶対音感を身につけた子供たちに対して相対音感の発達が絶対音感によって妨げられることがないように注意を払う必要があるだろう」と絶対音感の音楽的位置づけを行っている(宮崎 1999: 35-36)。

これまでの考察により、絶対音感は人間としての言語や数学的能力を上げる可能性と IQ を上げるツールとしては大変優れているが、同時に幼児からの音楽教育を受けさせ、相対音感習得の阻害要因にならないようにしなければならない。これはつまり、絶対音感を習得するためのトレーニングだけでなく、相対音感を養う音楽トレーニングを併せて行わなければならない、ということである。

具体的には、「ちゅーりっぷ」「かえるのうた」などの簡単な童謡をドレミの音階名で歌うということをしながら、同じ曲を移調度のドレミの音階名で歌うことなども、絶対音感を養いながら相対音感を養う訓練として必要であると考えられる。

次回は、幼児期の絶対音感が脳の発育にどのような影響を与えるか、そのメカニズムについて 明らかにする研究をすすめたい。

#### 参考文献

内藤寿七郎ほか (1979)「乳幼児の聴覚能力スクリーニングテストに関する研究(1)」『日本総合愛育研究所紀要』14, pp.47-60, 恩賜財団母子愛育会日本総合愛育研究所.

宮崎謙一(1999)「絶対音保有者の音楽的音高認知過程」(平成 9 年度~平成 10 年度科学研究費補助金(基盤研究 C)研究成果報告書), [online]

http://www.human.niigata-u.ac.jp/~psy/miyazaki/Papers/Report1999/Report%20(WP).pdf(参照 2019-1-21)

宮崎謙一(1999)「Macintosh と HyperCard を用いた音楽知覚・認知のための実験システム」, 『音楽知覚認知研究』4, p. 100·111, 日本音楽知覚認知学会.

梶川祥世(2003)「乳児の言語音声獲得」『日本音響学会誌』59(4), pp. 230-235, 日本音響学会.

宮崎謙一 (2013)「絶対音感を巡る誤解」『日本音響学会誌』69 (10), pp. 562-569, 日本音響学会.

下田和男・西村政一編著(2003)『幼児の音楽と表現』建帛社.

ドロシー・T・マクドナルド・ジェーン・M・サイモンズ (2005) 『音楽的成長と発達』 溪文社. 森田百合子・山本金雄・山本 敬・秋山 衛(2006) 『幼児の音楽教育』 教育芸術社.

丸山美和子(2007)『リズム運動と子供の発達』かもがわ出版.

三森桂子編著(2010)『音楽表現』(新・保育内容シリーズ5)谷田貝公昭監修,一藝社.

深見友紀子・小林田鶴子・坂井暁美(2014)『この一冊でわかるピアノ実技と楽典』音楽の友社. 石井玲子編著 (2014)『実践しながら学ぶ 子供の音楽表現』保育出版社.

宮崎謙一(2014)『絶対音感神話:科学で解き明かすほんとうの姿』化学同人.

小西行朗・志村洋子・今川恭子・坂井康子編著(2016)『乳幼児の音楽表現』日本赤ちゃん学会 監修,中央法規. 柳澤邦子編著(2016)『領域「表現」子どもと楽しむための音楽表現~のびのびと 心と身体を育む~』フレーベル館.

井口太編 (2016) 『新・幼児教育の音楽教育 幼児教育・保育士養成のための音楽的表現の指導』 朝日出版社.

文部科学省 (2018)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.

厚生労働省 (2018) 『保育所保育指針解説』 フレーベル館.

三森桂子・小畠エマ(2018)『音楽表現』(実践 保育内容シリーズ 5)谷田貝公昭監修,一藝社. 廣谷定男編著(2017)『音響サイエンスシリーズ 17 聞くと話すの脳科学』日本音響学会.

渡辺厚美・岡崎裕美編著(2018)『音楽表現』(コンパクト版 保育内容シリーズ⑤)谷田会公昭 監修,一藝社.

G Schlaug; L Jancke; Y Huang; H Steinmetz. 1995. In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science 267*: 699-701.

P, K, Kuhl. 2004. "Early language acquisition: cracking the speech code.", Nature Reviews Neuroscience, 5: 831-843.

Peter Ladefoged. 2004. <u>Vowels and Consonants: An introduction to the sounds of languages.</u> <u>2nd edition</u>. Oxford: Blackwell Publishers.

桝田 裕美子 (2002) 『ドレミとあそぼ!へおんきごう編(おんぷシール/おんぷカード付)』沙樹.

に付随しているおんぷカードを使用している。

iii ボウルビイのアタッチメントシステムとは、乳幼児が、不安や不快などストレスを感じている状況で、自分の親など周囲の養育者に対して泣いて訴える、あるいは接触を求めて甘えるなどして、親密なきずなを形成しようとする愛着行動に関する理論である。

動物に生来備わっている自分の生命の安全を確保しようとする本能に基づく生得的行動により、自分の訴えや要求にこたえてくれる限られた養育者との間で愛着(アタッチメント)が形成されることが大切と考える。愛着は1歳ころまでに形成されるが、訴えや要求に対する応答が密なほど安定した愛着(安定型愛着)が形成され、小児期以降に安定した対人関係をつくりあげる基礎となる。しかし、安定した愛着が形成されない不安定型愛着では愛着形成障害を生じ、その後の心身の不安定や行動障害をもたらす。

iv ハンガリーの音楽家コダーイ・ゾルタン Kodály Zoltán (1882-1967) が提唱した音楽教育 方法。コダーイは、音楽は世界共通の第2の母語であり、音楽教育はまず歌、自国のわらべ うたから始まるという考え方を持っていた。子どもが生まれる9か月前、お母さんがお腹の 赤ちゃんのために子守唄の準備をするところから音楽教育が始まっているとし、母語のわら べうたが音楽教育として最も重要であると説いた。

i 東京いづみ保育園公式ホームページ(<a href="http://www.izumi.ed.jp/sainou-hagukumi.html">http://www.izumi.ed.jp/sainou-hagukumi.html</a> より) 2019.1.24 にアクセス確認済み。

ii 桝田 裕美子(2002)『ドレミとあそぼ!とおんきごう編(おんぷシール/おんぷカード付)』沙樹.

## 編集方針

以前からいわれているように、大学の教職課程では、時代・社会の変化に応じて求められる教員養成における「流行」の部分と、変化にもかかわらず揺るがしてはならない「不易」の部分の両方を意識して、不断の研究に勤しまなければならない。そこで、本誌は、関係する研究論文を掲載するものである。原則的に、

- 毎年度一回発行する。
- ・掲載するのは、依頼論文であり、査読ありとする。
- ・編集・発行者は、愛知文教大学 教職課程研究センターとする。

以上、本誌をもって、愛知文教大学教職課程の一層の充実に資することを期する。

ISSN 2185 - 0615 ISBN 978-4-86431-789-4 C3037

愛知文教大学 教育研究 第9号 Aichi Bunkyo University Educational Research, No.9

2019年3月31日発行

編集 • 発行者

愛知文教大学 教職課程研究センター 〒485-8555 小牧市大草字年上坂5969-3

電話 0568-78-2211 FAX 0568-78-2240

代表者 富田健弘

発行所

一粒書房 〒475-0837 愛知県半田市有楽町7-148-1電話 0569-21-2130

# AICHI BUNKYO UNIVERSITY EDUCATIONAL RESEARCH

<u>No. 9</u> 2018

CONTENTS
Possibilities of Chinese club activities as Chinese language learning strategies  — Active Learning on Chinese Culture Club —  NISHIGUCHI, Tomoya 1
Utilization of video content in Japanese culture education; A case of using Portable  Videotheque developed by National Museum of Ethnology  UCHIDA, Yoshiya 11
Usefulness of ICT application in literary lecture  — Visible literature Benefits of teaching —  SATOU, Ryota 21
Towards Increasing English Learners' Receptive Vocabulary Size through a university-wide Reading Course: Assessment, Approaches and Implications  Philip S.Riccobono 29

The Relationship between absolute pitch and childhood education

NONAKA, Aki 43