

Implementing Content-Based Peace Education in an EFL Classroom Utilizing Non-Fiction Literature

Cheena Fujioka
Ryutsu Kagaku University

ABSTRACT

This article examines the use of content-based, peace education activities which were developed for a reading EFL course at the university level. For this purpose, three pieces of related non-fiction literature with the themes of the Holocaust—The drama of *the Diary of Anne Frank* (McCloskey & Stack, 1996), a simplified version of *the Diary of Anne Frank* (Ishii et al., 1994), and the picture storybook, *Passage to Freedom: The Sugihara Story* (Mochizuki, 1997)—were utilized. Instructional methods that adapted authentic literary materials and used various types of graphic organizers and role-play are described in order. Through such integrated language activities, students learned the content of the true stories in the world history while developing an awareness of peace and enhancing their four skills of English, critical thinking skills, and empathy. As a result, the emotional impact on the students was evident in the class survey that was conducted after the lessons.

Key words: peace education, content-based literature instruction, empathy, Holocaust

I. INTRODUCTION

There has been a feeling of being demoralized with longtime recession and high unemployment rate in Japan today. At the same time, various social problems such as increasing child abuse, murders within families, bullying, and violence inside and outside school, are more prominent than ever, which may indicate the breakdown of Japanese family structure and morals (Hamai, 2007; Saito, 2007; Takahashi, 2010; Yoneyama, 2001). Moreover, the Japanese public does not feel the Japanese government will help the society restore anytime soon, which seems to only deepen the sense of feeling helpless among the Japanese. Meanwhile, as the world is becoming more and more interconnected, Japan needs to solve the continuous conflicts with neighboring countries, focusing on solving its own economic and social issues, while continuing its efforts toward world peace. Thus, even in these uncertain times, it seems to be significant for the Japanese to appreciate peace that our former generations established

in postwar Japan, and to recognize the need to strive for understanding, ways to achieve peace within ourselves and in the world. Hence, through teaching EFL, educators can integrate peace education into L2 learning, hoping to raise L2 learners' consciousness for peace by studying real-life situations from the past as found in literature.

II. LITERATURE REVIEW

2.1 What is peace education and what is its purpose?

Before describing the actual lessons that were conducted for content-based peace education, peace education needs to be defined. According to Duffy (n.d.), peace education is concerned with helping learners develop an awareness of the processes and skills that are necessary for achieving understanding, tolerance, and good-will in the world today (p. 1). Educating for peace is defined as:

- Examining and discussing our values and attitudes towards diversity, cultural differences, tolerances, and human dignity;
- Developing language and social interaction skills to promote peaceful relations among people, among nations, and between human beings and the natural environment;
- Learning to solve problems and to think critically regarding issues of conflict and violence (p. 1).

Furthermore, she identifies the unique roles for educators who can promote peaceful co-existence through bringing the processes of peacemaking and drawing learners' attention to peacekeeping in the classroom. She also specifies the reason for peace education in the language classrooms as:

- To make learners aware of the basis of conflict and how to resolve conflict in their daily lives;
- To prepare students to become good citizens of their communities, nations, and the world with skills to promote peace and human dignity on all levels of interaction;
- To use the classroom as a microcosm of a just world order, in which the global values of positive interdependence, social justice, and participation in decision-making processes are learned and practiced (pp. 1-2).

2.2 Content-based peace education through literature

As suggested by Kasper (2000), short stories can supply a superior ground in order to introduce content-based themes and the following academic materials themselves into lower level ESL classrooms. Due to the authentic literary texts written for native

Implementing Content-Based Peace Education in an EFL Classroom Utilizing Non-Fiction Literature

English speakers, she claims that they are beneficial for beginning L2 learners, in particular. Furthermore, as Duffy (n.d.) points out in the above, peace education has the possibility of developing an awareness for world peace and social interaction, language, and critical thinking skills for it in language classrooms. Likewise, Ghosn (2003) admits that “classroom experience can have a profound effect on learners’ views of themselves, their place in the world and their role as global citizens” (p.15). Therefore, she suggests that stories are effective materials that can be used to cultivate the culture of peace in the second language classroom. This is because literature can foster empathy, a critical element of emotional intelligence, of the L2 learners. That is, the potential of literature, like direct experiences, can nurture emotional intelligence as well as caring communication by offering vicarious emotional experiences that may assist shaping the brain circuits for empathy (Ghosn, 2003). Goleman (as cited in Ghosn, 2003) contends that empathy, a crucial portion of emotional intelligence and a pre-requisite skill for developing tolerance, is acquired through experience and interaction with others. For fostering empathy and tolerance of L2 learners, authentic children’s literature that is full of examples of real-life experiences can provide the vicarious experiences they need. More specifically, Goleman (as cited in Ghosn, 2002) defines emotional intelligence as “the understanding of feelings, both one’s own and those of others, and the ability to use that knowledge in making decisions in life. It is also the ability to maintain an optimistic outlook in the face of difficulties” (p. 177). According to Stoodt-Hill and Amspauagh-Corson (2001), vicarious experiences that literature offers expand understanding to provide readers new ways that they can see the world. Literature makes readers experience the lives of others and reconfirm one’s own existence and humanity. Therefore, through vicarious emotional experiences that literature can offer, it is hoped that students will gain emphatic reactions to the characters such as Anne Frank and Chiune Sugihara who lived during the difficult times of World War II. As a result, they might be able to understand someone else’s feelings that seem to be in different, in particular, difficult situations from theirs or to be inspired to endure reality, and eventually to recognize the significance of maintaining peace in the world.

III. METHOD

3.1 Participants

The participants were freshmen majoring in sociology, psychology, and mass communication at a private university in Osaka, Japan. One section of a reading course was involved in this trial of content-based peace education given in the spring semester of the academic year 2009-2010. For these particular lessons, eight lessons were

developed. The class met once a week for 90 minutes. There were 45 students in the class: 29 females and 16 males. Before each class meeting, students were assigned to read each material that would be covered in class. In order to check the reading assignments, two quizzes on the content of the material were given. The students were evaluated based on: attendance (20%); participation/classroom behavior (20%); quizzes/project/skit (20%); homework assignments (20%); final exam (20%).

3.2 Teaching materials and their purpose

For the purpose of content-based peace education, learning from the people who lived during World War II can be one invaluable way for developing an empathic understanding and emotional intelligence in students who live today. This is because the literature with the themes of this critical period deals with “the prejudice that fear creates, the importance of freedom, and the courage to prevail in the face of great difficulty” (Stoodt-Hill & Amspauigh-Corson, 2001, p. 232). The three pieces of non-fiction literature used in the lessons are: (1) the drama version of *the Diary of Anne Frank* (McCloskey & Stack, 1996); (2) two days of *the Diary of Anne Frank* (Ishii et al., 1994), which were edited in plain English; and (3) the picture storybook, *Passage to Freedom: The Sugihara Story* (Mochizuki, 1997).

The lessons aimed to illustrate: (1) the importance of developing a resilient attitude in the face of war through the literary descriptions of Jewish refugees’ experiences including Anne Frank during the Holocaust, and the experiences of Chiune Sugihara, a Japanese diplomat who saved more than six thousand Jewish refugees by issuing visas during World War II; and (2) appreciation for peace especially since the threat to peace continues to exist in the world today. The following lessons were conducted to promote content-based peace education while integrating the learners’ four skills in English as well as to activate their prior knowledge, and to develop empathy and critical thinking skills. The instructional language was essentially in English; however, due to the limited English proficiency of the students, Japanese was used more to explain complicated things such as the background of Anne Frank and the Holocaust and to clarify directions. Discussions were mainly done in Japanese, but students were required to write in English in their worksheets/graphic organizers except one worksheet.

3.3 Procedure

3.3.1 Drama of the Diary of Anne Frank

For the purpose of content-based peace education, the following activities were introduced in this order:

Implementing Content-Based Peace Education in an EFL Classroom Utilizing Non-Fiction Literature

1. *Ask students if they know the Diary of Anne Frank. Then, introduce the author and the background of the diary.*
2. *After listening to the cassette tape of the drama, students do parallel reading as they listen to it for the second time.*
3. *Divide students into several groups consisting of 8-9 students and after letting them decide each role to take such as Anne, Peter, and Mr. Frank, they stand up and practice Reader's Theater in each group for about 20 minutes.*
4. *Call on students for each role, and let them come to the front of the class, and have them demonstrate Reader's Theater facing the rest of the class.*
5. *Read aloud each scene (the instructor demonstrates how to read the drama aloud with emotions and then asks for some volunteers to do so), and followed by questions in English to check students' comprehension.*
6. *Fill in the table (graphic organizer) to organize each scene (setting, characters and the plot). The first scene is done as the whole class led by the instructor on the board. The rest of the scenes are assigned to students as homework. The following week, check the answers by calling on students. Finally, each student chooses his/her favorite scene and writes down the reason in the blank of the table.*
7. *Discuss the favorite scenes and characters in groups and later as a class.*

3.3.2 Diary of Anne Frank

Before the class, students are assigned to read two days of the diary and to do the comprehension check questions, which are attached to it as a homework assignment.

1. *After reading each day of the diary aloud (demonstrate how to read the diary aloud with emotions and take some volunteers to do so), ask factual and inferential questions in English to check students' understanding. Additionally, check the answers of the comprehension check questions, which were assigned to students.*
2. *Underline some sentences which are touching. Call on some students and ask where they have underlined and the reasons for their choices.*
3. *Compare and contrast Anne Frank with the Japanese teenagers (write down the similarities and differences) by using the T-chart (graphic organizer). The first example is done together as a class after drawing the T-chart on the board. When each student finishes his/her chart, fill in the chart on the board by asking students' opinions.*
4. *Analyze Anne Frank by using the character web (graphic organizer) as a homework assignment. The following week, students exchange the worksheet in pairs and then share their opinions as a class led by the instructor on the board.*

5. *Discuss* in groups and later as a class regarding the results of the activity #3 in particular. Mention the Jewish people today, racial discrimination against them in the U.S., neo-Nazis, etc., to wrap up.

3.3.3 Passage to Freedom: The Sugihara Story

1. Before reading the story aloud, *ask students if they can help strangers* who suddenly come to them even if they have to risk themselves and their family to help them.
2. *Show the cover of the picture storybook and introduce the author* and the illustrator.
3. *Read the book aloud* with emotions showing the pictures of the book.
4. *Answer the questions of the worksheet* to check the comprehension. The last two inferring questions are left to answer later. Students can work in pairs if necessary. Go over the answers as a class.
5. *Organize the story by filling in the table* (graphic organizer). Half of the items of the table are done together in class and the rest are assigned to finish as homework. The next week, each student checks his/her own table by the sample of the answers provided by the instructor.
6. Show the Japanese TV broadcast, *Japanese Sindler, the Story of Chiune Sugihara: Visas for Six Thousand Lives* (Tanaka, 2005) starring Takashi Sorimachi as Chiune Sugihara, on 106-minute DVD for the same parts as were written in the book. This is intended to actually show Sugihara's experience to students. They *compare and contrast the dramatization of the story and the book* in worksheets including their feedback to the drama in Japanese. The instructor shares some of the feedback later.
7. Divide the students in two groups by rows, and assign individual students to *write by taking one of the two different roles* as homework. One group writes to Mr. Sugihara as a Jewish refugee to ask for the visa so that they can escape from the Nazis, and the other group writes to the Japanese government/Ministry of Foreign Affairs as Mr. Sugihara to ask permission to issue the visa for the Jewish refugees in English. The following week, students taking two different roles exchange their letters in the envelope, read them, and answer them briefly in English in pairs. A couple of fine letters are read aloud to share with the class by the instructor in the following week.
8. *Read the afterwords written by Mr. Sugihara's son*, the narrator of the book. Check students' comprehension by asking several questions in English. Let them *underline the impressive sentences*. Call on a few students to share their opinions.
9. *Discuss* as a class if they could do the same as Mr. Sugihara and if they have changed their mind after learning about Mr. Sugihara regarding the first question

Implementing Content-Based Peace Education in an EFL Classroom Utilizing Non-Fiction Literature

asked by the instructor (#1).

10. Submit *personal project* of Anne Frank or Chiune Sugihara: In order to personalize this story, students make their own projects, which consist of the summary of the story in English and art inspired by the story. Otherwise, they can research further on Anne Frank's or Mr. Sugihara's experiences. When students turn in their work in two weeks, the best project is chosen by students' votes; the MVP (class award) is awarded to the individual student who earned the most votes. The instructor reads aloud some comments from peers to the winner.
11. *Role-play in groups*. Students act as the characters from the *Diary of Anne Frank* or *The Sugihara Story* in groups of 5-6 people for 5-10 minutes. They can choose their favorite scene/s to make a skit in English. They can add their original lines imagining the characters' feelings in the particular situation as well. The narrator or some theater props can be used to make their skit effective. Each group is required to get together to practice outside the class and to submit the script on the day of their performance to the instructor. At least one month is given before the skits and the MVP (class award) for the best group is chosen by students' votes as well. The instructor reads aloud some comments from peers to the best group in the following week.

IV. RESULTS

4.1 Questionnaire and the results of the questionnaire

After completing all the lessons, students were given a Likert-type self-report questionnaire in Japanese developed by the instructor (see Table 1). The questionnaire had 10 items with a five-level modulated response scale ranging from "strongly disagree (1), disagree (2), neither agree nor disagree (3), agree (4), and strongly agree (5)". Items 1-2 were about the students' acknowledgement regarding Anne Frank and Chiune Sugihara, items 3-5 were about the impact of peace education on the students, item 6 was if they felt proud of Chiune Sugihara as a Japanese, item 7 was about the effect of watching the dramatization of Chiune Sugihara, items 8-9 were about the impact on the students by Anne Frank and Chiune Sugihara, and item 10 was about their interest in further learning about those people/issues. Students chose the number for each item which indicates their opinion for each question. All the students (n=45) participated in the questionnaire, and every student answered all 10 items. They marked their gender: male or female. Excel format was used to process the data.

Table 1. Results of Class Survey on the Lessons

Question Item	Number of Students Selecting Option					<i>M</i>	<i>SD</i>
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
1. Before the class, I knew about the Holocaust and Anne Frank well.	2	14	11	15	3	3.06	1.05
2. Before the class, I knew a diplomat, Chiune Sugihara.	22	3	0	16	4	2.48	1.59
3. After the class, I came to consider peace in the world more.	1	0	10	23	11	3.95	0.82
4. After the class, I reconfirm human lives are important.	0	0	2	17	26	4.53	0.59
5. After the class, I came to think about racial discrimination more.	0	2	6	21	16	4.13	0.81
6. As a Japanese/person who grew up in Japan, I am proud of Chiune Sugihara's action.	1	0	1	4	39	4.77	0.7
7. By watching the DVD of the Sugihara story, I understood his character and achievement.	0	0	0	7	38	4.84	0.37
8. Through the class, I think I am positively influenced by Anne Frank.	0	1	11	19	14	4.02	0.81
9. Through the class, I think I am positively influenced by Chiune Sugihara.	0	0	8	17	20	4.26	0.75
10. By the class, I thought I wanted to learn more about the Holocaust, Anne Frank, and/or Chiune Sugihara.	0	1	8	28	8	3.95	0.67

Note. The response options were as follows: (1) strongly disagree, (2) disagree, (3) neither agree nor disagree, (4) agree, and (5) strongly agree.

4.2 Results of the open-ended questions

For items 8-9, students were asked to write down how actually they were influenced by Anne Frank and Chiune Sugihara if they chose the option, 4 (agree) or 5 (strongly agree). Here are some actual comments from the students translated from Japanese into English by the instructor:

Item 8: Regarding the influences from Anne Frank

- “I’ve got to realize I should be grateful for having an ordinary life.”
- “Someone who was facing such hardships was more positive than me, so I thought I should not worry about minor things in my life.”
- “The importance of having my own opinions.”
- “Cruelty of racial discrimination in the war and preciousness of human life.”
- “I thought I should not give up on living and dreams in any circumstances.”

Implementing Content-Based Peace Education in an EFL Classroom Utilizing Non-Fiction Literature

- “This story made me think about how I should live my life and humanity.”

Item 9: Regarding the influences from Chiune Sugihara

- “I thought I should think about racial discriminations more seriously.”
- “I got to learn that Japanese and Jews are related, although I used to think there’s no connection between us.”
- “I respect him because he has so much courage.”
- “I realize I need to think about others, not only about myself.”
- “I felt like learning Japanese history more.”
- “I learned that human lives are irreplaceable and helping one another is important.”

V. DISCUSSION

Regarding the results of the student survey, items 1 and 2 examined the students’ prior knowledge of Anne Frank and Chiune Sugihara. The survey revealed that before this class, more than half of the students did not know Chiune Sugihara, while students were a little more familiar with Anne Frank. However, about one-third of the students did not think they had known well about the Holocaust and Anne Frank. This indicates that in the primary or secondary education inside or outside the school, students were not taught such a significant historical figure in terms of the world history. Furthermore, unfortunately, Sugihara’s humanitarian deed, for which he later received an award in Israel, seems to be hardly taught in his native country. Regarding the impact of the class on students’ views toward world peace, human lives, and racial discrimination shown in items 3, 4, and 5, it gave them very positive results over all, the means ranging from 3.95 to 4.53. In particular, almost all the students were very proud of Sugihara’s action as a Japanese or a person who grew up in Japan, shown in item 6 with the mean of 4.77. That is considered to be very significant in today’s Japan where many Japanese are not able to find a heroic native easily or feel the national pride like in the past. Watching the DVD of the Sugihara story was very beneficial for students to understand the story and his character, shown in item 7 with the highest mean of 4.84 of this survey. Overall, students indicated they had a positive impact from Anne Frank and Chiune Sugihara in items 8 and 9 with the means of 4.02 and 4.26. Consequently, they seem to become more interested in learning about the Holocaust, Anne Frank, and/or Sugihara through this class, shown in item 10 with the mean of 3.95. Similarly, the answers to the open-ended questions regarding the influences from Anne Frank or Sugihara showed highly positive feedback on how they became to view their own lives, others’ lives, and racial discrimination, as indicated in the above.

As for the activities conducted in the lessons, using various kinds of graphic organizers such as the T-chart and character web throughout the lessons was very effective and appeared to help students to organize, comprehend, and foster their critical thinking skills. Reading the simplified version of the diary was also inspiring for them to get to know what a 13-14 year-old Jewish refugee actually had to go through and what she was thinking in her mind during World War II through her diary, which made them amazed and they were able to empathize with her in many aspects. Role-playing activities such as the Reader's Theater, writing and exchanging letters as one of the Jewish refugees or Chiune Sugihara, and group skits, all were used as primary teaching techniques used in the lessons. Although such activities appeared to be challenging for most of the students at first, they seemed to be the most engaging and effective in enhancing students' empathy and critical thinking skills, and in raising their consciousness for world peace. These activities showed the high linguistic potential of students and also provided the opportunity to put themselves into the characters' shoes. Hoffman (as cited in Ghosn, 2003) has claimed that role-playing is the highest mode of empathic arousal as it requires the students to imagine themselves in the other person's situation. Likewise, making a student project by each student also deepened his/her understanding of these stories and was a great opportunity to express their great imagination and creativity. For instance, the original crossword puzzle using the vocabulary from *the Diary of Anne Frank* (McCloskey & Stack, 1996) was one of the best examples of a student project. Lastly, showing the DVD of the Sugihara story was very effective to further reinforce the content of the story and to raise students' empathy. Most students seemed to be moved to witness Sugihara's agony and humanitarian reactions for the Jewish refugees. This way, it seemed like they connected Anne Frank and Chiune Sugihara greatly through these lessons.

VI. CONCLUSION

This paper has presented the content-based instruction using non-fiction literature with the theme of the Holocaust as a teaching medium for peace education at the university level. Through the overall student performance, attitude toward the lessons, and class survey, it seems that students comprehended and appreciated the content of the texts a great deal. Moreover, most students indicated a positive impact on raising their awareness of peace and emotional understanding. Although their integrated four skills of English were enhanced through various kinds of activities conducted in this class, the focus of the instruction was on the comprehension and appreciation for the content of the materials, and not on measuring improvement of English proficiency by these

Implementing Content-Based Peace Education in an EFL Classroom Utilizing Non-Fiction Literature

lessons. Therefore, the effect on improvement of English proficiency by these lessons was not measured in the survey. A separate research study would be required to establish the effect on students' English proficiency through such a content-based literature instruction.

In the afterword of *Passage to Freedom: The Sugihara Story* (Mochizuki, 1997), Hiroki Sugihara, the son of Chiune Sugihara and the narrator of the story, leaves a very inspiring comment to the readers:

The story of what my father and my family experienced in 1940 is an important one for young people today. It is a story that I believe will inspire you to care for all people and to respect life. It is a story that proves that one person can make a difference.

This is a thought-provoking message to the young generations today from the narrator of the story, so that they would respect human life and maintain peace in the world. Meanwhile, educators can continuously stimulate students' awareness of world peace and connect the history to the current world peace issues by expanding such lessons to today's ongoing conflicts in Israel and Palestine in the Middle East, for instance.

Dr. Martin Luther King, Jr. (1958) left profound remarks on empathy: "empathy is fellow feeling for the person in need---his pain, agony, and burdens" (p. 8) and furthermore, "I believe that what self-centered men have torn down, other-centered men can build up" (p. 11). In other words, empathy still appears to be the key to peace in the world. Thus, Japanese educators need to be aware of their crucial roles in developing students' emotional literacy while teaching L2 in the classroom. Through peace education, it is possible that educators provide L2 learners more humanistic approaches to raise their social consciousness, offering motivation for intercultural communication as well as great opportunities for addressing complicated issues (Renner, 1991). Hopefully, the learning experience with peace education through literature will develop their empathy and impact positively on their interpersonal behaviors and attitudes towards others and themselves; and eventually, they can contribute to world peace as a member of the global community.

NOTES

1. This paper is a modified version of the oral presentation given at the JACET Kansai Chapter conference at Kwansei Gakuin University on November 27th, 2010.
2. The question items of the class survey were translated from Japanese for Table 1.

REFERENCES

- Duffy, C. (n.d.). Peace education. *English Teaching Forum*. Retrieved from <http://eca.state.gov/forum/journal/peacintro.htm>
- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school. *ELT Journal*, 56 (2), 172-179.
- Ghosn, I. K. (2003). Socially responsible language teaching using literature. *The Language Teacher*, 27 (3), 15-20.
- Hamai, K. (2007, November 14). *Changing juvenile delinquency while Japan is moving toward a society marked by a widening disparity between winners and losers*. Abstract retrieved from http://www.allacademic.com/meta/p200237_index.html
- Ishii, A., Ishida, M., Kurasaki, S., Takatori, K., Hidaka, M., & Fujita, M. (1994). The diary of Anne Frank. In Eibeibunkagakkai, eigokyoikukenyubukai [The Association of British and American Cultures, Study Group of English Education] (Ed.), *Words to remember: Great speeches, letters and diaries* (pp. 50-53). Tokyo: Kiriara Shoten.
- Kasper, L. F. (2000). The short story as a bridge to content in the lower level ESL course. In L. F. Kasper (Ed.), *Content-based college ESL instruction* (pp. 107-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- King, M. L. Jr. (1958). The community of man. In C. S. King (Ed.), *The words of Martin Luther King, Jr.* (pp. 3-11). New York: Newmarket Press.
- McCloskey, M. L., & Stack, L. (1996). The diary of Anne Frank. In *Voices in literature: Bronze* (pp. 108-117). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Mochizuki, K. (1997). *Passage to freedom: The Sugihara story* (D. Lee, Illus.). New York: Lee & Low Books Inc.
- Renner, C. E. (1991). *Using the language of justice and peace: Integrating peace education into EFL curriculum*. Retrieved from ERIC database. (ED375610)
- Saito, T. (2007, March 15). Shonenhanzai no zouka kyouakuka wa hontouka [Is it true that juvenile delinquency has increased and brutalized?] *Benesse Kyouiku Jyoho Site*. Retrieved from <http://benesse.jp/blog/20070315/p2.html>
- Stoodt-Hill, B. D., & Amsaugh-Corson, L. B. (2001). *Children's literature: Discovery for a lifetime* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Takahashi, Y. (2010). Child abuse cases mark record high/181 police investigations in Jan.-June. *The Daily Yomiuri*. Retrieved from <http://www.Yomiuri.co.jp>
- Tanaka, T. (Producer). (2005). *Japanese Sandler, the story of Chiune Sugihara: Visas for six thousand lives* [DVD]. Japan: NTV
- Yoneyama, S. (2001). Stress, disempowerment, bullying, and school non-attendance: A hypothesis. *The Language Teacher*, 25 (10), 17-22.

多重知能と科学分野のトピックを生かす読解を中心とした英語指導法

二五 義博
広島国際大学（非）

ABSTRACT

This paper intends to reveal how English teaching method utilizing multiple intelligences and scientific topics is effective for low motivated university students in a reading centered class. In theory, the mixtures of Gardner's topic-based instruction and a series of content-based instructions are adopted to integrate the content and language learning and to genuinely focus on individuality. In practice, 55 subjects are surveyed with C-tests, two questionnaires, and self-evaluation sheets. The results of this study show that the deliberate choice of academic topics heightens learners' motivation, understanding and satisfaction for the reading class, that the topic-based instruction improves both reading skills and vocabulary, and that reading activities with multiple intelligences for understanding lead to the acquisition of scientific knowledge and four language skills.

キーワード: 多重知能理論、トピック重視の指導、内容と言語の統合、読解、個性重視

1. 研究の視角

話題や内容を重視する先駆的研究としては、Mohan (1986) や Briton et al. (1989) のものがあるが、彼らは同様に従来の言語学習のみを重視する指導法を批判し、特定の話題に基づいた内容理解に焦点を当てるべきと主張している。この内容重視の指導(content-based instruction)を特定の学問的な専門分野と結びつけたのが ESP(English for specific purposes)であるが、深山 (2000) をはじめとし今世紀に入ってから数多くの ESP の日本の大学英语教育への適用例が示されてきている。そして最近では、Coyle et al. (2010) が主唱している CLIL (content and language integrated learning) を日本の英語教育に適用しようという試みも渡部他 (2011) によって行われている。CLIL とは内容言語統合型学習のことで、内容学習 (他教科や専門トピック) と語学学習 (言語知識や 4 技能) を効果的に結びつけることにより学習の相乗効果を図ろうというものである。これら一連の指導法は、学習者の興味・関心の多様性に応えるものであるが、内容や専門分野のトピックを重視するだけでは学習者のニーズに応える点において十分であるとは言えないと考える。なぜなら、さらに個性に根差す学習者中心の指導を達成するには、個々人の理解の仕方や知能の多様性を考慮に入れる必要があるからである。本研究が主に依拠する Gardner (1983; 2006) の多重知能理論に基づくトピック重視の指導法は、話題や専門分野の内容に焦点を当てた指導を提起している点で上記のような研究と共通しているものの、Gardner の場合は人間には潜在的に少なくとも 8 つの異なる知能 (言語的、論理・数学的、視覚・空間的、身体運動的、

音楽的、対人的、内省的、博物的)が存在するという前提に立ち、それぞれの得意な知能を生かした形で学習内容への理解を深め、各知能を活性化していくことこそ教育上の使命としている点で相違している。多重知能理論の大学英語教育への応用については、協同学習の視点からは林(2006)、4技能統合の視点からは林(2007)などがあるが、多重知能理論を専門分野のトピックに生かす指導法についてはまだ研究が十分になされていない。

これまでの大学英語教育においては、「トピック重視」といえばクラス全体の興味・関心に合わせることに注意が注がれ、学生1人1人の個性重視という視点は欠けていたように思われる。専門分野のトピックを重視した英語指導を行うだけでは、必ずしも学生の理解度の向上にはつながらないであろう。なぜなら、学生の得意とする多重知能は多様であり、その違いによって学習内容の理解の仕方も様々だからである。言い換えれば、多重知能を前提とした指導の工夫をしてこそ、語彙が難解な専門分野の読解でもより理解しやすいものとなり、「トピック重視」の指導はより効果的なものとなるといえる。本研究でいえば読解前のトピックの予測活動に対し、毎回同じ学習活動になった場合は、ある人にとっては効果的でも別の人には全く効果的でないということもあり得る。写真や映像・身体表現・リズム・協同学習・個人学習・言語クイズ・論理的類推の活動など様々に組み合わせ実施していくことこそが、個々の学習者に必ず活躍の場を与えることになり、個性を重視した学習者中心の大学英語教育に繋がるのではなかろうか。例えば、写真や映像および身体表現などは初等英語教育で主に取り入れられている。しかし、思考と絡めるなど指導法を工夫すれば、知的発達段階には関わりなく大学英語教育においても、選定した専門分野のトピックを軸に視覚・空間的知能や身体運動的知能を生かしながら行う英語学習は、特にこれらの知能が強い学習者にとって十分効果的であると考えられる。

そこで本研究の目的は、従来の内容や専門分野を重視する指導法に個性重視の多重知能理論を融合して論じるところにある。すなわち、トピックを重視した英語指導法が内容学習と言語獲得を効果的に結び付ける意味でも、日本の大学英語教育では未だ体系的には取り入れられていない学習者の8つある多重知能を生かす意味でも、学習意欲の低い非英語専攻の学生にはいかに効果的かを検討することにある。同時に本稿では、様々な角度から学生のトピックに対する理解を深める目的で、リーディングを主体としながらも、専門的トピックを軸にリスニング、ライティング、スピーキングも上手く取り入れた、4技能の統合的育成を目指す英語教育にも焦点を当てる。

なお、本編は現代社会学専攻の大学生を研究対象として同様の検証を試みた二五(2010)の続編である。二五(2010)において、Gardner(1999)のトピック重視の指導法には3つの段階があることはすでに述べたとおりであるが、前編では第2段階の「トピックの予測や提示」を中心に論じたのに対し、本編では第1段階である「トピックの選定」にまず焦点を当てる。多重知能や専門分野を生かした体系的な学習を行うためには、学問にとって主要であって、かつ学生にとっても魅力的な、生産的なトピックを選択する必要があるのである。「トピックの選定」について検討した後に、第3段階の「トピック」の核心、すなわち本編では多重知能を活用した読解授業そのものの考察を、学生の反応であるアンケート結果や授業実践例に基づいて行うこととする。

2. 研究の概要

2.1 研究課題

本研究では、専門分野を生かす多重知能理論におけるトピック重視の英語指導法の効果を探るため、以下の3つの研究課題を設定した。

- ① 非英語専攻学生が自分たちの専門分野のトピックで英語学習することは、授業に対する関心度、理解度や満足度の向上に結び付いているか。
- ② トピックを重視した英語学習により、学期全体を通じて、リーディング力はどの程度高まっているのか。また、個々のトピックの違いにより、リーディング内容理解問題の正答率や読解スピードに差は認められるか。
- ③ 学問的なトピックを軸とし、理解のための多重知能を生かす学習活動によって、学習者は内容や4技能をどの程度習得できたと感じているか。

2.2 研究対象者および教材

研究対象者は、生命科学を専門分野とし、読解クラスを受講する大学2年生2クラス55名である（クラスのレベルは、2クラスとも C-Test で同レベル）。また、テキストとしては、中級レベルで最新の科学の話題を盛り込んだ以下のものを使用する。

Bruce Allen, 宍戸真(2007). 『Imagining Tomorrow-The Future of Science, Society, and Nature (明日を見つめて—科学・社会・自然—)』成美堂

2.3 研究方法

学期のはじめと終わり、それから毎回の授業においてアンケート調査を実施した。まず、学期前アンケートでは、各学生の学習意欲、トピックへの興味、好みの読解方法等を聞く事前調査を行った。一方で、学期末アンケートでは、多重知能理論を利用するトピック中心の統合的学習活動に対する、学習者の反応を聞く事後調査を行った。さらに、毎授業後には自己評価表という形で、学生に関心度、理解度、満足度、身についた学習項目等を記入してもらい、それも合わせて分析対象とした。なお、これらのアンケートの分析方法は、主に「1.とても」「2.まあまあ」「3.ふつう」「4.あまり」「5.全く」の5点法を用いる。

アンケート調査に加え、読解についての得点調査も実施した。事前・事後にそれぞれ pre/post-test として、英語力を測る C-Test を実施し得点の変化を見るとともに、毎回の自己評価表では、速読および精読の得点結果を細かく記入してもらい、それも分析の対象とした。

2.4 授業方法・内容の工夫

授業方法および内容の工夫については、以下の2点にまとめられる。

- ① トピックへの理解を段階的に深めていく目的で、読解は速読と精読を組み合わせた方法をとる。速読は、主題文の把握など速読速解の読解技法を導入した後で授業内に時間を計測しながら行い、精読は授業外に各自のペースで予習した後に授業内で段落ごとに文法や語彙に焦点を当てながら読む。同時に、科学用語、速読に必要な文法、主

旨のリスニング、トピックに関する意見のライティングおよび口頭発表（学期中に数回）を学習活動に取り入れ、統合的なコミュニケーション能力の育成を目指す。

- ② 毎回トピックを提示するに当たっては、補助教材も豊富に用いながら、多重知能を生かして理解しやすい提示を工夫する。具体的には、抽象的な幹細胞の概念を体で表現したり（身体運動的知能）、地球外生命体に関するパソコン画像を手がかりに自らスケッチしてみたり（視覚・空間的知能）、どんな形態の生命体が可能か各自で批判的に考えたり（論理・数学的知能）、それをグループで話し合い英語を用いて表現し合ったりしながら（言語的／対人的知能）、言語習得と共に最新の科学知識への理解を深めていく。

2.5 多重知能を生かす授業実践例

実際の指導より、L4 の幹細胞研究の授業例を取り上げてみる。この授業では、まず、2種類の知能を使用してトピックの提示を行った。1 つは視覚・空間的知能を活用し、指導者がまずは What is this?と問いかけて普通の細胞の写真を見せた。それが、細胞であると視覚的に認識できた時点で、図 1 の幹細胞の写真を見せて同じ問いかけをし、それが何の写真であるのかを類推させた。それと同時に、写真のものの色・形・大きさなどについての質問を英語でしたり、2 つの写真を見くらべて相違点を英語で言ってみたりするコミュニケーション活動を行った。その際、なるべく後の本文読解で出てくるキータームやメインアイデアと関わるような形で質問を投げかけ、学習者に答えさせるように工夫した。

以上の視覚・空間的知能を生かしたトピック予測に基づき、それが幹細胞であることを全員で認識できた後には、もう 1 つの知能、身体運動的知能を利用するトピック重視の活動を行った。ここでは、幹細胞という概念をどのように手や体を使って表現できるかを考えさせてみた。ただし、その際に単に写真で見た幹細胞の形を手で表すといった単純なことではなく、なるべく幹細胞からイメージするもの、例えば万能細胞という抽象概念あるいはそこから連想できるものをどう身体を使って表現できるかを考えさせてみた。身体運動的知能を利用する場合、単純に動けばいいということではなく、特に大学生の場合には科学的思考によりイメージできるものを自己表現することが期待されるのである。

2 つの多重知能を利用して、本時のトピックである幹細胞とそれに関係する概念がある程度、背景知識も活用しながら整理できた後には、トピックの核心部分の理解、すなわち読解の作業へと入った。まず、速読では速読の技法の確認をして、時間を計って読み、内容理解の問題（1 回目）を解かせた。そこでいったん授業は終わり、精読は各自の課題として授業外で行い、精読後にはもう一度内容理解の問題（2 回目）を解くよう求めた。各自で行った精読を前提に、次の授業時間のはじめに全員で精読をした。具体的には、段落ごとに要約したり、トピックセンテンスを確認したりしながら読み、同時に語彙、文法、リスニングや、内容の英問英答など英語使用の場面も豊富に取り入れ、技能が統合的に身に付くように工夫した。

読解後には、さらにトピックへの理解を深めるために、英語をコミュニケーションの手段とした内容学習を行った。この幹細胞の授業の場合には、“Which opinion regarding stem

cell research do you support? Explain your reasons.”という課題を与え、幹細胞研究に賛成か反対かを批判的に考え、グループでディスカッションすることを求めた。この活動では、筋道立てて自らの意見を考えることで論理・数学的知能、人との相互作用する意味で対人的知能、ディスカッションする意味で言語的知能をそれぞれ活性化することを意図したものである。なお、毎授業ではないが学期に何回かは、家で意見を書いてきて次の時間に英語で口頭発表する活動も導入している。そして最後には、授業の反省として、自己評価表にできれば英語で書き込むことにより（日本語でも良い）、自分の学習活動の反省をする機会を持った。ここでは内省的知能の活性化を意図している。

以上をまとめると、本授業は多重知能をトピック提示に取り入れることによって予測や表現の導入をしてから読解を行い、読解後にはさらに別の知能を利用して理解を深めるこ

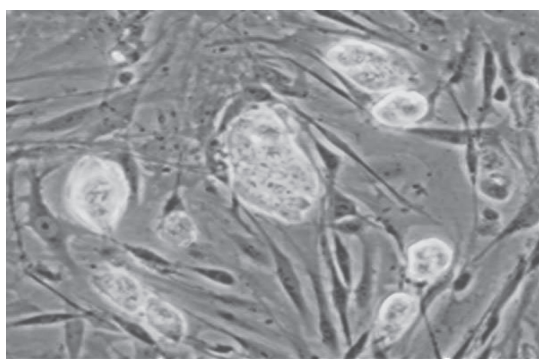


図1 幹細胞の写真（実際はカラーで幹細胞の部分は緑色）

(http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f0/Mouse_embryonic_stem_cells.jpg より引用)

とを目的とした、また、4技能の統合的指導を目指した専門分野を生かすトピック重視の授業である。多様な知能を取り入れれば、どれか1つは学習者1人1人に得意な知能を活用して生き生きと活動できる場面を提供できる利点がある。その意味では、教師主導型ではなく、個性を重視する学習者中心の授業でもある。

3. 研究の結果と考察

3.1 学習者の特性

55人の事前調査の結果を分析すると、英語に対する意欲では、対象者が非英語専攻学生ということもあり、「あまり」「全く」の合計値で54.5%の学生が英語は好きではなく、「好き」は3割弱であった。その一方で、英語学習の必要性を感じている学生は比較的多く、「とても」「まあまあ」の合計値は58.2%であった。これらの数値の結果から、英語が好きではないが、将来への必要性を感じている学生が少なからずいるようである。

英語学習の目的に関する調査においては、「大学の必修科目のため」と回答した学生が一番多く、55人中45人(81.8%)であった。次に多かったのは、「外国に行ってみたいから」が21人(38.2%)、「自分の専門の文献を英語で読むため」と「卒業後の就職に役立てるため」が各19人(34.5%)であった。それに対して、「将来、世界で活躍したいから」は7人(12.7%)、「英語が好きだから」は5人(9.1%)と比較的少数であった。ここから分かるのは、強制的、専門の勉強や就職のため、あるいは外国人とコミュニケーションをとる手段として英語を学習する学生が大半を占めているということである。特に、専門の勉強が目的の学習者にとっては、トピック重視の指導法は効果的であろう。

表1より「これまで好んで用いたリーディングの方法」についての問いに対しては、人

数比の分析で「一文一文を日本語に訳して読む」（56.36%）、「全体の主旨を日本語で把握する」（29.09%）と日本語で理解するという学生が多く、英語のまま理解すると回答した学生は何れの項目でも 10%以下であった。また、いくつかの項目を比較分析してみると、文法よりも単語に焦点を当てて読むほうが、音読より黙読が、「辞書は引かずに推測しながら読む」よりは「辞書を引き意味を確認しながら読む」ほうが、それぞれ圧倒的に多かった。本研究に関わる重要な点をまとめておくと、調査対象者の多くは、伝統的な訳読式教授法により、辞書で単語の意味を確認しながら、ゆっくり時間をかけて日本語に置き換えて読み進める方式に慣らされているようである。反対に、英語のまま理解し、トピックを類推したり、本文内容への推測力を生かしたりする速読の訓練はあまりなされていないのではなかろうか。

表 1 好みの読解方法（複数回答）

N = 55（回答総数 = 155）／人数比 = 55 人中の%

	N	人数比		N	人数比
①一文一文を日本語に訳して読む	31	56.36%	②一文一文を英語のまま理解する	5	9.09%
③段落ごとに日本語で要約して読む	11	20.00%	④段落ごとに英語のまま理解する	2	3.64%
⑤全体の主旨を日本語で把握する	16	29.09%	⑥全体の主旨を英語で把握する	1	1.82%
⑦文法に焦点を当てて読む	5	9.09%	⑧単語に焦点を当てて読む	18	32.73%
⑨音読する	7	12.73%	⑩黙読する	17	30.91%
⑪辞書を引き意味を確認しながら読む	34	61.82%	⑫辞書は引かずに推測しながら読む	8	14.55%

3.2 トピック選定の重要性

表 2 は、事前・事後の両方の調査で、学習者のトピックへの興味がどのように変化しているかを示したものである。ここでの回答方法について触れると、テキスト Lesson1-20 の中から特に興味のある 7 つを学生自らが選択し、このアンケート結果に基づいて授業で扱うトピックを決定した。表 2 から分かるように、このテキストのテーマは学生の専門分野の生命科学に関わるものをはじめとし、最新の科学の内容を多く含んでいる。そして学期末には、授業で実際に扱ったトピックの中から、特に興味を持って英語学習ができたトピックを 4 つ選択してもらった。興味深いのは、学期前の調査での上位 3 つ（L1、L4、L9）は学期末の調査でも完全に一致しており、この 3 つは全て生命科学の分野でもある

表 2 トピックに対する興味（複数回答）：学期前 N=55（総数=276）、学期末 N=52（総数=208）

	学期前	人数比	学期末	人数比
L1 微生物の発展—微生物と病気の進化	38	69.09%	27	51.92%
L2 遺伝子ドーピング—スポーツへの最新の挑戦	27	49.09%	26	50.00%
L4 幹細胞研究—期待と問題	31	56.36%	32	61.54%
L5 津波・ハリケーン・温暖化—地球の叫び	24	43.64%	24	46.15%
L6 世界の人口—多すぎる、少なすぎる	17	30.91%	9	17.31%
L9 ナノテクノロジー—人命を救う極小機器	35	63.64%	33	63.46%
L11 サイボーグ—人間・機械・自然の境界を探る	19	34.55%	16	30.77%
L14 彗星・流星・小惑星—宇宙の再生	22	40.00%	15	28.85%
L16 地球外の生命—宇宙人か、人間か	24	43.64%	8	15.38%
L17 進化論争—知能デザインをめぐる議論	12	21.82%	6	11.54%
L18 自然の再生—保存生物学と生態系の回復	27	49.09%	12	23.08%

点である。指導の影響や学生自身のトピック選択が学習意欲を喚起させた可能性を差し引いても、学生の専門分野を生かすトピック選択は英語学習への興味を持続させる意味で重要であるといえる。少なくとも動機づけの視点からすると、Gardner のいう魅力あるトピックの選択こそが英語教員の大きな役割の 1 つであろう。

3.3 理解度の視点

毎回の授業における自己評価表の分析に基づき、多重知能を利用するトピック提示を行った後の速読および精読について、最初に、学生自身が実感している理解度を考察する。表 3 によれば、はじめて速読を実施した L1 では、本文を理解できたと感じる学習者は極端に少なかったが、速読技法の導入を増やしていった L2 以降は、徐々に理解度の改善傾向が見られた。初回と最終回の平均値を比較してみると、1 ポイント近い理解度の上昇があった。その一方で、表 4 の精読の理解度においては、全体を通じて「まあまあ」が多く、大きな変動は見られなかった。ここでいう理解度は学生の実感であるから、速読への慣れやトピックへの興味以外にも、語彙の要素が大きく影響しているように思われる。一般的な話題を扱うテキストとは異なって、最新の科学を扱うテキストはかなり語彙のレベルが高いのが特徴である。前述した幹細胞の授業例のように、すべての授業で多重知能を生かしたトピックの提示をしてはいるものの、難解な語彙がたくさん出てくるようなテキストの場合、興味はあっても速読だけで理解するのは難しいと感じる学習者が多いようである。その逆の証拠として、速読 L5 の理解度が高いのは、微生物や幹細胞と比べやや語彙が平易な環境問題ということとも関連があると考えられる。

表 3 速読（1回目）の理解度（N）

	1	2	3	4	5	計	平均	偏差
L1	1	1	17	27	9	55	3.76	0.82
L2	0	17	10	14	7	48	3.23	1.10
L4	0	19	16	16	3	54	3.06	0.94
L5	4	21	15	12	0	52	2.67	0.92
L6	2	19	19	12	1	53	2.83	0.89
L9	1	15	12	16	4	48	3.15	1.03
L11	0	14	16	18	2	50	3.16	0.89
L14	0	19	15	12	4	50	3.02	0.98
L16	1	13	16	18	2	50	3.14	0.93
L17	1	14	18	15	2	50	3.06	0.91
L18	3	17	21	12	1	54	2.83	0.91
全体	13	169	175	172	35	564	3.08	0.97

表 4 精読（2回目）の理解度（N）

	1	2	3	4	5	計	平均	偏差
L1	7	28	16	4	0	55	2.31	0.79
L2	11	28	7	2	0	48	2.00	0.74
L4	7	32	13	2	0	54	2.19	0.70
L5	16	23	12	1	0	52	1.96	0.79
L6	7	31	11	4	0	53	2.23	0.78
L9	7	27	11	3	0	48	2.21	0.77
L11	3	26	18	3	0	50	2.42	0.70
L14	3	25	18	4	0	50	2.46	0.73
L16	6	29	11	4	0	50	2.26	0.78
L17	3	27	16	3	1	50	2.44	0.79
L18	7	29	17	1	0	54	2.22	0.69
全体	77	305	150	31	1	564	2.24	0.76

(1. とても 2. まあまあ 3. ふつう 4. あまり 5. 全く)

以上のことから、学生の専門分野を生かしたトピック重視の指導を導入するとき、特に生命科学のような学生の専門分野に多くの難解な語彙が含まれる場合には、多重知能によるトピックの提示と速読だけでは理解度の面では十分とはいえないであろう。表 3 から速読のみだと、多くの学生が実感として本文の理解に関し消化不良に陥ることが示されて

いる。さらに学習者の理解度の向上を図るには、単語やトピックへの推測力を訓練することに加え、最終的には精読も取り入れることが必要と考える。速読と精読の学期全体の平均値を比較すると（表 3・4）、前者から後者へ 0.84 の伸びが見られるので、精読も一連の専門分野を生かす学習活動に取り入れた方がより効果的といえよう。

多くの学生が速読を難しいと感じているにも関わらず、次に、本文内容理解問題の得点結果に基づいた場合、表 5 は学習者の実際の理解度（全体および詳細の把握）における一定の伸びを示している。特に、表 5A の速読の得点結果は L5 以降で、時間当たりの読解語数は L2 以降において顕著な数値の上昇が見られた。速読の理解度を図る指標となる合計点（全体像・詳細）での比較をすると、L1 と L5 で 2.17 点、L1 と L18 で 1.32 点の伸びが見られ、「1 分あたりの読解語数」では、初回に比べると少なくとも平均して 5～10 語程度の増加が見られる。速読の合計点上昇については、メインアイディアを捉える「全体像」の問題よりも、部分的な単語や文の理解が問われる「詳細」の問題に関する得点の伸びによるところが大きい。前者の「全体像」の理解度がはじめてから比較的高いのは、読解前のトピック予測や提示に十分時間をとっていることが影響していると思われる。多重知能を利用したトピック重視の読解前活動により、学習者の多くは本文のキーワードを理解し全体像はある程度把握できているのであろう。他方で、「詳細」の理解度が向上したのは、特に専門性の高いテキストではトピック予測活動だけで語彙を全て網羅することはできないので、速読自体の訓練によるところが大きいと考える。つまり、速読の場合は返り読みをしないので、訓練すればするほど細かい部分の記憶の保持ができるようになり、単語の推測力も身に付いていくためである。

表 5B によれば、精読でも速読の場合と同様に、得点結果で「詳細」問題を中心とする得点のアップが見られた。また、合計点の学期全体の平均による比較をしてみると、精読の方が速度よりも 10 点満点で 1.55 点よく、ここでもさらなる理解度の向上を図るには、専門性の高い内容で英語学習する場合は精読も必要であろうことが示されたことになる。

表 5 本文内容理解問題の得点結果（平均点）と読解所要時間（平均）

A. 速読（1 回目）の場合

	人数	全体像/5 点	詳細/5 点	合計点/10 点	所要時間	本文語数	読解語数/1 分
L1	54	3.41	2.65	6.06	6 分 22 秒	438	68.80
L2	48	3.39	3.21	6.60	5 分 36 秒	434	77.50
L4	53	3.55	3.00	6.55	5 分 30 秒	421	76.55
L5	52	4.00	4.23	8.23	5 分 51 秒	507	86.67
L6	53	3.74	3.72	7.46	5 分 44 秒	448	78.14
L9	48	3.49	3.53	7.02	6 分 03 秒	432	71.40
L11	50	3.34	3.80	7.14	5 分 46 秒	430	74.57
L14	49	3.77	3.64	7.41	5 分 41 秒	457	80.41
L16	50	3.72	3.60	7.32	5 分 46 秒	460	79.77
L17	50	3.74	3.66	7.40	5 分 41 秒	418	73.55
L18	52	3.66	3.72	7.38	5 分 37 秒	430	76.56
平均	50.8	3.62	3.52	7.14	5 分 47 秒	443.2	76.63

B. 精読（2 回目）の場合

	人数	全体像/5 点	詳細/5 点	合計点/10 点
L1	52	4.33	3.86	8.19
L2	48	4.33	4.11	8.44
L4	54	4.44	4.09	8.53
L5	51	4.41	4.67	9.08
L6	52	4.35	4.47	8.82
L9	48	4.34	4.37	8.71
L11	49	4.13	4.57	8.70
L14	48	4.28	4.36	8.64
L16	50	4.39	4.35	8.74
L17	50	4.62	4.50	9.12
L18	53	4.35	4.29	8.64
平均	50.5	4.36	4.33	8.69

3.4 トピックへの興味や授業への満足度の視点

毎回の授業の終わりに実施した自己評価表の分析から、「トピックへの興味」（表 6）と「授業への満足度」（表 7）は、全体の平均値が 2 点台前半（5 点法で「とても」が 1 点）で比較的高い数値が得られ、学習者は全般的にトピックに興味を持ち授業にも満足していることが分かった。また、表 6 と表 7 を平均値で比較分析をすると、幹細胞をテーマとした L4 や生物学と生態系をテーマとした L18 にも見られるように、トピックへの興味が高いほど授業内容への満足度も高い傾向にあり、興味と満足度にはある程度の関連性が認められた。その一方で、トピックへの興味と理解度の関連性を表 6 と表 3 の平均値の比較でみると、L4 や L9 に代表されるようにトピックへの興味が高くても必ずしもリーディング（特に速読）の理解度が高いとはいえないことがわかった。

表 6 トピックに対する興味 (N)

	1	2	3	4	5	計	平均	偏差
L1	12	27	16	0	0	55	2.07	0.72
L2	11	24	13	0	0	48	2.04	0.71
L4	24	22	6	2	0	54	1.74	0.81
L5	3	33	13	3	0	52	2.31	0.67
L6	4	25	14	10	0	53	2.57	0.89
L9	14	23	11	0	0	48	1.94	0.73
L11	7	24	17	2	0	50	2.28	0.76
L14	8	22	18	2	0	50	2.28	0.78
L16	5	24	16	5	0	50	2.42	0.81
L17	6	25	17	2	0	50	2.30	0.74
L18	9	28	15	2	0	54	2.19	0.75
全体	103	277	156	28	0	564	2.19	0.79

表 7 授業内容への満足度 (N)

	1	2	3	4	5	計	平均	偏差
L1	2	25	26	2	0	55	2.51	0.63
L2	7	22	16	3	0	48	2.31	0.80
L4	8	30	14	2	0	54	2.19	0.73
L5	3	26	23	0	0	52	2.38	0.60
L6	2	23	25	3	0	53	2.55	0.67
L9	5	25	16	2	0	48	2.31	0.72
L11	3	26	20	1	0	50	2.38	0.64
L14	8	22	18	1	1	50	2.30	0.84
L16	4	22	23	1	0	50	2.42	0.67
L17	6	24	19	1	0	50	2.30	0.71
L18	5	34	15	0	0	54	2.19	0.59
全体	53	279	215	16	1	564	2.35	0.70

(1. とても 2. まあまあ 3. ふつう 4. あまり 5. 全く)

以上のように、学期全体で見ると、速読と精読の両方においてある程度の読解力の向上が認められる。しかしながら、実際の得点結果に基づく学習者の理解度を論ずるときには「全体」と「部分」を分けて考えなくてはならない。「全体」の理解については、多重知能を生かしたトピック重視の予測活動の影響が大きいといえるが、「部分」の理解については記憶の訓練や語彙レベルの面の影響が大きいといえる。したがって、特に語彙が難解なテキストの場合は、個々のトピックの違いのみが、リーディング内容理解問題の正答率や読解スピードの差に結びついているとまではいえない。

3.5 事後調査の分析

表 8 の総合評価から、まず、速読や精読の理解度については自己評価表の分析とほぼ同じ傾向で、ここでも速読と精読の組みあわせで内容の理解を深める必要性が指摘される。また、4 分の 3 の学生はトピックに興味を持って英語学習できたが（「とても」「まあまあ」計 76.9%）、トピックの違いで学習意欲に差が出た学生も比較的多く（「とても」「まあまあ」計 63.4%）、ここでは再び個人差やトピック選定の重要性が示されている。

次に、授業内容への満足度では、「とても」と「まあまあ」の合計で 69.2%となり、「あまり」「全く」の否定的回答をした学習者は 7.7%にとどまった。先にも述べたとおり、学習者の専門分野に関わるトピックへの関心度および多重知能を生かしたトピック重視の指導法が、授業内容への満足度にもある程度つながっているようである。

最後に、使用テキストと授業内容の難易度について考察する。前者では、「やや難しい」との回答が「ちょうど」と同じ 44.2%であった。テキスト自体は「やや難しい」と感じる学生が多かったといえるが、授業内容は「ちょうどよい」と感じた学生は 73.1%と圧倒的に多かった。ここから言えることは、英語自体はやや難しい教材でも、学生の側は専門分野に近ければその領域ですでに持っている背景知識を活用できるし、指導者側もその背景知識を引き出せるような多重知能を利用するトピック提示などによって、授業内容全体に対する理解度を向上させることは可能なのである。

表 8 総合評価

N=52 (52 人中の%)

	1.とても	2.まあまあ	3.ふつう	4.あまり	5.全く	人数計	平均	偏差
①速読（1回目）の理解度	0(0)	8(15.4)	19(36.5)	24(46.2)	1(1.9)	52(100)	3.35	0.76
②精読（2回目）の理解度	5(9.6)	39(75.0)	8(15.4)	0(0)	0(0)	52(100)	2.06	0.50
③トピックに対する興味	5(9.6)	35(67.3)	12(23.1)	0(0)	0(0)	52(100)	2.13	0.56
④トピックごとの学習意欲の差	6(11.5)	27(51.9)	9(17.3)	8(15.4)	2(3.8)	52(100)	2.48	1.02
⑤授業内容への満足度	4(7.7)	32(61.5)	12(23.1)	3(5.8)	1(1.9)	52(100)	2.33	0.79
	1.とても難	2.やや難	3.ちょうど	4.やや易	5.とても易	人数計		
⑥使用テキストの難易度	3(5.8)	23(44.2)	23(44.2)	3(5.8)	0(0)	52(100)	2.50	0.70
⑦授業内容の難易度	2(3.8)	8(15.4)	38(73.1)	3(5.8)	1(1.9)	52(100)	2.87	0.66

事後調査のアンケート結果の 2 つ目として、表 9 は、各学習者が授業で習得できたと思う学習項目について示している。いくつか重要な点を指摘すると、第 1 は、事前調査では、「一文一文を日本語に訳して読む」が多かったが、本授業で速読を取り入れたことにより、段落ごとに主旨をとりながら読めるようになった学生が増えたことである。第 2 は、「読む」を中心にリスニングやスピーキングも含めた英語の諸技能がバランス良く身に付いている点である。多重知能を生かしたトピック重視の指導は、様々な活動の場面を提供することにより、技能を統合的に習得させることが可能なのである。第 3 は語彙の面での成果で、科学用語が授業で習得できたと答えたものは、「とても」と「まあまあ」を合わせて 80.7%もいた点である。難解な専門用語は理解の妨げになる可能性がある反面、うまく習得することができれば将来、実践的に役立つ語彙となろう。第 4 は、この科学用語の習得と付随する形で、科学知識を得たり専門分野に関する意見の口頭発表をしたりしながら、教科横断的に言語学習と内容学習を効率よく同時にできた点が高く評価できる。

以上の 2 つの事後調査に加え、学期前に行った Pre-test と連動する形で、学期後にも読解の Post-test を実施した。C-Test 1 および 2 の学期前・学期後の比較をしてみると（表 10）、全体の平均点では約 15 点もの伸びがあり読解力や語彙力の大幅な向上が見られた。特に、成績下位層に 20 点以上得点を伸ばす者が多数おり、英語の苦手な学生の英語力の伸長にこの専門トピックと多重知能を融合した指導法がより効果的と分かった。

表 9 授業で身についた学習項目

N=52 (52 人中の%)

	1.とても	2.まあまあ	3.ふつう	4.あまり	5.全く	人数計	平均	偏差
①速読速解のための読解技法	12 (23.1)	23 (44.2)	15(28.8)	0(0)	2 (3.8)	52 (100)	2.17	0.92
②制限時間内に速く読むこと	7(13.5)	24 (46.2)	16(30.8)	3(5.8)	2 (3.8)	52 (100)	2.40	0.93
③語彙 (一般語)	8(15.4)	22 (42.3)	18(34.6)	3(5.8)	1 (1.9)	52 (100)	2.37	0.89
④語彙 (科学用語)	19 (36.5)	23 (44.2)	8(15.4)	2(3.8)	0(0)	52 (100)	1.87	0.82
⑤本文の全体像の把握	7(13.5)	31 (59.6)	12(23.1)	2(3.8)	0(0)	52 (100)	2.17	0.71
⑥本文の詳細の把握	2(3.8)	21 (40.4)	24(46.2)	4(7.7)	1 (1.9)	52 (100)	2.63	0.77
⑦段落ごとの要約	23 (44.2)	20 (38.5)	8(15.4)	1(1.9)	0(0)	52 (100)	1.75	0.79
⑧速読に必要な文法	5(9.6)	20 (38.5)	20(38.5)	7 (13.5)	0(0)	52 (100)	2.56	0.85
⑨本文主旨のリスニング	6(11.5)	14 (26.9)	22(42.3)	9 (17.3)	1 (1.9)	52 (100)	2.71	0.96
⑩最新の科学知識	14 (26.9)	19 (36.5)	17(32.7)	2(3.8)	0(0)	52 (100)	2.13	0.86
⑪意見の口頭発表	6(11.5)	22 (42.3)	22(42.3)	1(1.9)	1 (1.9)	52 (100)	2.40	0.80

表 10 Pre-test と Post-test の得点比較

クラス	C-Test 1 (学期前)					C-Test 2 (学期末)				
	人数	平均	偏差	最高	最低	人数	平均	偏差	最高	最低
A	27	41.59	12.35	64	12	25	55.56	13.94	77	26
B	28	41.04	13.25	62	11	27	56.37	16.66	89	23
全体	55	41.31	12.70	64	11	52	55.98	15.27	89	23

3.6 学習者の感想

学期末アンケートの自由記述より、学生の授業に対する感想の代表的なものとしては、以下のようなものがあった。

- ・読む前に毎回いろいろな活動があったから本文を理解しやすかった。
- ・いままでいきなり読んでいたので、トピックを予想したりするのがあったのは分かりやすくなって良かったと思う。
- ・段落の要約をする事で全体像が把握しやすくなった。
- ・何回も速読するうちに、自然に必要なところだけを拾って読めるようになった。
- ・英語だけでなくいろんな科学の知識を知れてためになった。
- ・意見の口頭発表は嫌だったけど、いい体験だったと思う。
- ・毎回興味あるトピックだったので英語は自然に学ぶ事ができた。
- ・時間ぴったりに進み、毎回1つの科学のテーマが学べて良かった。
- ・1時間で1課を進むのは速すぎる。速読の大切さも分かったが文法を詳しくしてほしかった。

以上の学生の感想を要約すると、一部に速読の重視により文法が軽視されているのではないかという否定的反応や意見の口頭発表に対する嫌悪感は見られたものの、多重知能を利用した、専門分野のトピックを重視する指導を取り入れたことで、その利点を指摘する感想が多く寄せられた。例えば、学習内容への興味・関心が高まり、本文の全体像にも理解が深まり、英語だけでなく科学の内容学習にもなったとの肯定的反応が多くみられた。

4. おわりに

本研究からわかったことを以下の3点にまとめたい。

- ①事前のアンケート調査結果においては、調査対象者は英語が好きとは言えない、必修として英語を勉強している人が大半であることがわかった。しかしながら、毎回の自己評価表や事後アンケートの分析をした結果、学生の専門分野に合わせたトピックを慎重に選択し、学問トピックを軸に授業展開していけば、授業に対する関心度、理解度や満足度はかなりの程度高まることがわかった。
- ②毎回の自己評価表に記入された得点結果や読解語数の分析により、トピックを重視した英語学習は、速読および精読の両者において（特に速読）、学期全体を通じてリーディング力を顕著に伸ばしていく事が証明された。また学期前および学期後に実施した C-Test においても読解および語彙力の大幅な改善が明確に示された。ただし、個々のトピックの違いによる、リーディング内容理解問題の正答率や読解スピードに差は認められなかった。
- ③学問的なトピックを軸とし、理解しやすくするための多重知能を生かした学習活動を取り入れ、また精読も組み合わせることによって、学習者は内容や英語の4技能を効果的に習得できたと感じていることが、アンケートや自己評価表の分析により示された。多重知能を生かす専門分野を取り入れたトピック重視の英語指導は、学習者の内容と言語の習得の両面で効果的であるといえる。

引用文献

- 深山晶子 (編) (2000). 『ESP の理論と実践—これで日本の英語教育が変わる』 東京：三修社.
- 林桂子 (2006). 「多重知能理論の視点から考える協同学習によるライティング指導」 『広島女学院大学英語英米文学研究』 第 14 号.
- 林桂子 (2007). 「多重知能理論を応用した英語教育法の開発」 『平成 18 年度文部科学省科学研究費補助金(萌芽研究)研究成果報告書』.
- 二五義博 (2010). 「トピック予測を中心とする多重知能を生かした活動の導入が読解力に与える影響」 『JACET 関西紀要』 第 12 号
- 渡部良典・池田真・和泉伸一 (2011). 『CLIL(クリル) 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第 1 巻 原理と方法』 東京：上智大学出版局.
- Briton, D., Snow, M., & Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Heinle and Heinle.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books. 松村暢隆訳 (2001). 『MI：個性を生かす多重知能の理論』 東京：新曜社.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences : New Horizons*. New York: Basic Books.
- Mohan, B. (1986). *Content-based language instruction*, Reading, MA: Addison-Wesley.

Part II

Invited Articles	77
History of JACET Kansai Chapter	95

Invited Article

1990年4月～1992年6月
支部長 大谷 泰照

JACET 考

昭和46年の大学紛争のさなかに、関西のJACET有志が京都と大阪で計4回の自主的な研究会を開いた。その参加者たちの発議によって、翌昭和47年6月、京都でJACET最初の支部となる関西支部を発足させる運びになった。関西支部は、いわば大学の教育・研究のあり方が厳しく問われた大学紛争の余燼のなかから誕生した。

初代支部長は大浦幸男京都大学教授（昭和47年～56年）、第2代支部長は安藤昭一京都大学教授（昭和56年～平成2年）であったが、その2代にわたる計19年間の幹事は、多田稔京都工芸繊維大学（後に大谷大学）教授がただ1人でつとめあげた。昭和も50年代の後半になると、関西支部の会員数は、すでに400人を超えていたから、まだ宛名印刷機もない時代に、会員への頻繁な郵便物の宛名書きの手作業だけでも、たった1人の幹事は大変な時間と労力を要したはずである。関西支部40年に及ぶ歴史の前半分は、当時の幹事のこのような陰の力に支えられていた。

続く第3代支部長を筆者（大阪大学）がつとめる羽目になった。先ず、支部会員の増加にともない、会員の間からも要望が出始めた支部組織の整備に着手した。明文化した正式の関西支部規約をつくり、それを平成2年7月20日から施行した。役員の任期を2年とし、再選は1回限りと定めた。研究時間を奪われる学会の工作在、特定の会員に過度に集中することを避け、できるだけ多くの有能な会員に学会の運営に参加してもらうためであった。幹事を複数化して、忙しい仕事の分担をはかった。毎年1回、会員総会を開催することも決めた。支部会員の意見を広く汲み取り、できるだけ多くの会員が積極的に学会活動に参加することを期待してのことであった。

昭和61年に発足した専門別の研究グループ（第1次。13グループ）が、主として支部運営委員の有志をメンバーとしたものであったが、平成3年からは、それを全支部会員に開かれた研究グループに再編した。会員の希望を募って10研究グループを設け、この第2次研究グループは148人の会員が参加して新たにスタートした。各研究グループは、研究目標を明確に掲げ、その活動期間も2年として、2年ごとに一応の区切りをつけることになった。従来は、年2回の支部大会が会員の唯一の研究発表の場であったが、この新たな研究グループの発足は、学会の研究活動を大会型から日常型へ、単発型から継続型へ、個人研究型から集団研究型へと転換する道を開くものとなった。その後、それらのグループからは、息の長い共同研究の成果が次々と生み出されることになる。さらに、この研究グループのあり方は、新しくできた全国の他の支部にも広く影響を及ぼすことになった。

研究グループの研究成果を、グループのメンバーだけでなく、関西支部の全会員と、さらには広くJACET全会員と共有するためには、そのための関西支部独自の紀要の発行が

必要となった。平成 4 年 6 月に創刊された『関西支部紀要』第 1 号は、「関西支部 20 年の記録」と題して、支部設立以来 20 年にわたる支部の研究活動を詳細に記録した。われわれのこれまでの歩みをあらためて振り返ることにより、今後のわれわれの学会活動の展望も開けるはずであるからである。20 年の記録は、わが国の経済成長期からバブル経済期にかけての英語教育の動向をよく示している。それ以後については、2 年ごとに刊行する支部紀要が、各研究グループの 2 年ごとの研究成果を記録・広報することになった。

なお、支部紀要は支部独自の研究活動のための機関誌として発刊したもので、支部会員の一般の研究論文の掲載は最初から考えていなかった。一般の研究論文のためには、すでに読者数のはるかに多い全国版『JACET 紀要』があり、しかも、その応募論文の数は決して多くはなかった。一定レベルの論文であれば、年 1 回の刊行を 2 回に増やしても採用したいと考えられていた時期であった。そんな状況で、屋上屋を架して読者数の限られた支部紀要を、乏しい支部会計の中から、あえて発行する意味は認められなかった。支部紀要が、往々にして見られるように、本部紀要に不採用となった論文の受け皿に墮することは避けたいと考えていた。

支部長の任期を自ら定めた支部長は、再任も辞退して、規定どおりの任期を 1 期限りで退任させていただいた（もっとも、後任の選出が難航し、在職期間は 3 か月も延長になった）が、その 2 年の任期中に何とか実現できたのは、ほぼ上記のような支部組織や研究体制の手直しであった。

当時から今日に至るまで、いつも心の片隅にひっかかっていることがある。JACET (Japan Association of College English Teachers) の学会名が会員の姿勢を歪めてしまったのか、それとも、会員の本来の姿勢がそんな学会名を選ばせたのか、という思いである。

‘Japan’ については、こんな経験がある。昭和 40 年代の JACET のある研究会で、韓国の異言語教育について発表したことがある。ところが、学会の長老の 1 人から、韓国の教育などを取り上げて何のイミがあるのかと詰問されて驚いた。たしかに、当時の韓国は、北朝鮮よりもさらに貧しい「世界の最貧国」であったが、その頃の JACET では、そんな貧しい隣国の言語教育などは、研究テーマとして取り上げるに値しないと考えられていたようである。文字通り‘Japan’ 以外には無関心な学会の国際感覚をよく示していた。

昭和 56 年、中学の英語の授業時間は、戦後最低の週 3 時間にまで削減されてしまった。全国の中学の英語教師や父母から英語週 3 時間反対運動が巻き起こった。特定科目の授業時間数について、これほど大きな反対運動が起こったことは、かつてなかった。しかし、こんな動きに対して終始、きわめて冷淡であったのは JACET に代表される大学の英語教師であった。ところが、その中学生たちが大学へ進学してくるに及んで、彼らの英語学力の低下ぶりを誰よりもあげつらったのもまた、大学の英語教師であった。‘College’ 以外の教育には無関心な大学英語教師の狭量ぶりが、はからずも露呈した出来事であった。

当時の JACET では、ドイツ語やフランス語など、他の外国語教育関係者との交流や共同研究を提案しても、必ずといってよいほど何らかの反対に会った。わが世の春を謳歌していた英語教師に比べて、社会的な要請も学生の関心も乏しいいわゆる「第 2 外国語」の

担当者たちは、担当外国語教育の存廃をかけて、はるかに真剣に大学教育のあり方を問い続けてきた。しかし、‘English’にこだわるわれわれは、国際交流どころか、そんな隣接外国語担当者との交流さえも、はなはだ消極的であった事実は認めないわけにはいかない。

JACET 自体は 50 年、関西支部も 40 年の歴史を閲して、こんなわれわれ英語教師の姿勢が、その間にどのように変貌したのかを、あらためて考えてみてはどうであろう。

最近の JACET では、どちらを向いても CEFR が大きな話題である。たしかに、われわれの関心は、一見、以前の内向きの ‘Japan’ から遠くヨーロッパにも広がったかに見える。しかし、よく考えてみると、その CEFR への関心も、ほとんどが共通参照レベルや、Can-Do Statement や、Language Portfolio などの技術面どまりで、その背後にある肝心要のヨーロッパ人の言語意識そのものについては相も変わらず無関心のままである。「英語が使える日本人」の育成のための行動計画を信じて疑うこともないわれわれの、いわば極端なまでの英語一辺倒ぶりが、それを何よりもよく示している。

『英語年鑑 2010』に「回顧と展望」欄がある。執筆者は各分野の第一人者といわれる専門家であり、「英語教育」の部の担当者も、有名なある大学名誉教授である。しかし、執筆者はその文章の冒頭で、この年の英語教育界の最大の話題であるはずの小学校の「英語」（「外国語活動」）を取り上げて、驚くべきことに、それが「2012 年度から全面実施される」と書いている。これが単なる誤植でないことは、文脈からも明らかである。執筆者が、もしも小学校の教諭であれば、彼等にとっては目前に迫った「大事件」であるこの問題について、こんな基礎的なミスを犯すことなど考えられない。‘College’ 段階の英語教師には、小学校の英語など、その程度の問題としか映らなかったのかもしれない。

NHK では、すでにテレビの語学番組の放送時間を大幅に縮小してしまったが、さらにその上、長年続けてきたラジオの外国語講座まで、英語以外の言語については縮小ないし廃止することを検討し始めた。これに対して、ついに平成 19 年 4 月、日本独文学会、日本フランス語フランス文学会、イタリア学会など、日本を代表する外国語外国文学会 13 学会が一致して立ち上がり、外国語講座縮小・廃止に反対する「要望書」を NHK につきつけた。5 月には、9 学会の代表は橋本元一会長ら NHK 幹部との膝づめ談判を行い、その結果、ぎりぎりの土壇場で、かろうじて NHK の暴挙を思いとどまらせることができた。しかし、このような、いわば外国語教育に基本的に共通する危機的な場面においても、JACET をはじめ、日本英文学会、日本英語学会などの英語教師だけは、ともに異議の申し立てを行おうともせず、ほぼ完全に無関心な姿勢をとり続けた。われわれは、‘English’ 以外の言語の問題については、いまもなお、これほどまでに無関心である。

われわれは日常、「国際理解のための英語教育」などと臆面もなく口にする。しかし実は、わが *Japan Association of College English Teachers* という名の学会には、「国際理解」どころか、‘Japan’にこだわり、‘College’にこだわり、‘English’にこだわるあまり、それ以外の世界に対する関心を殺ぎ、視野狭窄に陥らせる不思議な魔力が潜んでいるのではないか。こんな風に自らの目を疑ってみるのも、時には無駄なことではなかろう。

Invited Article

1994年4月～1998年3月

支部長 多田 稔

私が関西支部長を務めたのは、1994年4月から1998年3月までの4年間であったと思うが、関西支部の支部長というときには、どうしても支部発足の中心になっていただいた当時京都大学教養部英語教室に所属しておられた初代関西支部長で今は亡き大浦幸男先生のことと、そのあとを継いで2代目の支部長を務められた今は亡き安藤昭一先生のことについて一言ふれておきたいと思う。

すでに JACET 創立 20 周年記念誌、30 周年記念誌、40 周年記念誌においても這般の消息は伝えられているが、JACET の第 1 号支部として発足した関西支部の設立当時の熱意だけは記しておきたい。1967 年、初代会長朱牟田夏雄先生の下で第 1 回八王子セミナーが大成裡に終わったのち、翌 68 年、当時の大学紛争のピークともいべき東大封鎖を横目に見ながら、第 2 回八王子セミナーが行われた。大学とは何か、大学の使命、そして学問のあり方が問われ、われわれにとっては英語教育のあり方が根本的に問われていた。そうした時代の流れの中であって、第 2 代会長小川芳男先生はじめ、本部理事の方々、そして第 2 回セミナーの事務局を担当した当時まだ若かった本部役員の小池さん、松山さんたちとともに、第 2 回セミナーに参加した私を含めて、関西地区の大学の十数名の英語教師の方々のあいだで関西支部設立の話が練られていった。関西支部設立の最後の要請は、1970 年、たしか学習院大学で JACET 全国大会が行われた後に、京都大学教養部で英語の運用能力を力説しておられた大浦幸男先生にたいして、小川芳男先生からなされたと記憶している。しかしながら、関西リアリズムを標榜していた当時の設立委員会（関西地区大学からの評議員、研究企画委員で構成）は、支部発足までに 1 年間の準備期間を置き、その間に春・秋の支部大会、ならびに何回かの講演会を行って、参加者の人数や熱意を調査したり、各大学の学部長に小川先生からのメッセージを直接持参するといった手続きも踏んだ。これらはすべて支部会員の結束を固めるための試金石となったと思われる。このようにして 1972 年、関西支部は事務局を幹事の多田が勤務する京都工芸繊維大学工芸学部人文教室に置いて発足した。

大学の英語教育を俎上に置く学会という性質上、英語に関する既成のさまざまな学会との連携をとり、共催の学会を開く場合も多かった。当時はまだ著名な外国人の学者の来日は珍しかったとはいえないが、比較的少なかった。東京に招かれた学者たちは必ずといってもいいくらい、関西探訪を希望された。年間 10 回くらいの講演会を組むことができた。本部が主催する学会の全国大会も、半分は関西の諸大学が肩代わりをして開かれていた。八王子の夏のセミナーにとって代わり、京都の国家公務員宿舎を借りてアメリカ、ニューメキシコ大学の John Oller 教授と、ハワイ大学の Derek Bikerton 教授を中心とした Testing

と、当時京都大学で開発中だった自動翻訳機の研究者たち、またアメリカの AJT (The Association of Japanese Teachers) の会長を終えたシカゴ大学の駒井明教授、当時京都大学文学部の豊田昌倫教授らを講師とするセミナーは盛会だった。安藤昭一先生時代には、現在もその多くが存続している英語教育の 13 分野にわたる支部研究会が組織された。このようにして 1990 年代には関西支部の会員数も 600 人に達していた。

さかのぼって 1987 年、京都産業大学で全国大会が行われたときに、関西支部の一部会員から、学会全体の規約、および組織の充実をはかるよう、強い要請が出た。創設以来、すでに全国組織の学会となっていた JACET としては当然であったであろう。元来、JACET は簡単な規約で発足し、会長の裁量幅が大きく、また東京中心の学会でもあった。組織が大きくなれば大きくなるほど、どんなに熱心な構成員から成り立っていようと、ある時点では自己改革をはからねばなるまい。今振り返ってみれば、1960 年代、1970 年代における社会機構の大変革を経て、また、激しかった大学紛争を経て、1980 年代は表面の平静さとは裏腹の混沌とした時代であった。自然科学の発達の成果が強く前面に出て、それを支える経済的発展やすべての面における大衆化が進んだ時代であった。戦後続いたさまざまな英語教育のアプローチも 80 年代からは *communicative approach* が声高に唱えられるようになった。そして *information* という語が重視されるようになった。国立大学の教養部はほとんどすべて解体され、機能化、専門化に向かっていった。かくして 1991 年に日本の大学ではカリキュラムの大綱化が実施されるに至った。以上、関西支部の設立以来、第 3 代大谷泰照支部長に至るまでの経過を略述させていただいた。

関西支部においても本部の規約改正にともない、細則が定められた。支部長の任期は 1 期 2 年、再任の場合はもう 2 年となった。幹事は複数制として事に当たるといった簡単な改正であった。大谷支部長時代の JACET 関西支部の多彩な活動は、今回の支部 40 周年記念誌においても語っていただけるであろう。その後を引き継がれた故小田幸信支部長には、残念ながら直接書いていただけないが、在任中、先生の生涯をかけた英語教育のたまものを伝えていただいたと思っている。

1994 年 4 月から 2 期 4 年にわたって、多田が支部長を務めた。この間のルーティーンとなっていた支部の行事を除いた行事は以下の 3 件であろう。

1. 1995 年 1 月 17 日の阪神・淡路大震災による支部会員罹災者への対応。
2. 1996 年、当時、多田の勤務する大谷大学での第 35 回全国大会の開催（テーマ「異文化理解と英語教育」で初めて参加者が 1,000 名を超えた）。
3. 1999 年、AILA'99（早稲田大学）に向けての準備と募金活動。

詳細は、40 周年記念誌『JACET 1992 - 2002』をご覧ください。

ご承知の通り、AILA'99 は大盛会となり、アジアで初めて開かれた AILA は蓼倉会館での華やかなパーティーで終わった。2002 年 4 月以来、6 年にわたって私は北海道の帯広大谷短大の学長を務めたため、関西支部から一時離れた。その間、北海道支部に招かれ、支

部大会には数回出席していたが、その間に起こった、学会としての大きな改変である学会法人化の詳細は存じていない。2008年4月、京都の古巣に戻り、再び関西支部に所属している。会員の世代もすっかり変わってしまった今の JACET に関してつよく訴え、期待したいことは、以下のことである。

会員名簿を見ながら思うことは、会員の方々が、所属する大学の専任教員であるよりは非常勤の教員であるケースが多いということである。一方、その少ない専任教員は、アメリカの場合等とは異なり、学生募集や入試問題等の作成にも携わっていて、研究業績をあげるとともにこうした仕事も必須となっている場合が多い。専任教員は研究・教育・校務にはさまれて多忙極まるのではないか。こうした状況の改善は急務であろう。それと同時に、『英語教育学体系』の1冊『英語教師の成長（求められる専門性）』において説かれているように、英語専任教員に求められる専門性の充実ならびに幅広い学識が必要となるであろう。英文学と英語教育の2足のわらじを履いてきた私にとってこれからも学ばねばならぬことはいくらかもある。2011年、3.11以来の日本の現状を見るにつけても、すべての面における改革と活性化が今つよく求められている。そうした意識を切実に共有し、JACET の会員の皆さんと連帯していきたいと痛感する次第である。

Invited Article

1998 年 4 月～2002 年 3 月
支部長 豊田 昌倫

JACET への想い

JACET 関西支部は今年で設立 40 年を迎える。なによりもまず、初代の大浦先生をはじめ支部長を勤められた先輩の諸先生から受けた学恩に心から感謝したい。イエイツはじめ英詩の第一人者、大浦幸男先生が JACET 関西支部のリーダーとはいささか意外に思われたが、京都大学教養部で LL 教室の導入と運営に力を尽くされたことでもあり、高名な文学研究家であると同時に英語教師としても力を尽くされていることを知り納得した。いつもパイプをくわえて悠揚せまらぬ大浦先生とは対照的に、安藤昭一先生の溢れるエネルギーにも圧倒された。安藤先生も文学研究を主たるご専門にされ、とくにアメリカの作家シオドア・ドライサーに関する優れた業績で知られていたが、英語教育にもあくなき情熱を傾けられていた。私が教養部に赴任したとき、「Japanese English の特徴」をテーマとする科学研究費のチームに入れていただき、先生を中心にして Japanese English の音韻や文法上の特徴に関して議論を重ねたのを覚えている。

大谷泰照先生が現役として英語教育界をリードされていることは、ご存じのとおりである。日本における英語教育や教育政策の本質に関する先生の立論はスリリングでさえある。批判的な目を養うことこそ、学問の真髄であると我々も気づかされる。昨年秋に開かれた関西支部大会のシンポジウムでも先生の熱い思いに触れることができた。小田幸信先生で思い出されるのは、当時、百万遍近くの関田町にあった京都ブリティッシュ・カウンスル。外国からの研究者を招いて行われる講演会の最前列に座られて、講演後には決まって格調高い英語で質問をされた。広く英語・英語教育に関心をお持ちで、好奇心にあふれる若々しい先生であった。最後になったが、多田稔先生については八王子の JACET 夏季セミナー抜きで語ることはできない。

JACET の原点

1973 年の夏、私は第 7 回の JACET 夏季セミナーに参加を許された。東京・八王子の大学セミナーハウスで行われたセミナーの主任講師は、アメリカから招聘された Owen Thomas と Leon A. Jakobovits のお二人。Thomas 教授の連続講義は生成文法を適用したメタファの分析法で、テキストの中でメタファがきらめくさまを ‘shimmering’ という語を用いて鮮やかに論じられた。Jakobovits 教授からは Goffman の社会学的なアプローチや心理言語学の一端を学び、言語学の新領域へと導入していただいた。セミナーには各地から英語教員が参集し、多くの知己を得て楽しく過ごしたのを思い出す。アルコール禁止のはずが、夜になるとどこからともなくビールが出現し、時を忘れて話が弾んだ。共通の目的を持つ

グループワークに目の開かれる思いがした。

1978 年の第 12 回夏季セミナーにも参加することができた。招聘されたのは英語学者の Randolph Quirk 教授と音声学者の Clifford H. Prator 教授。英米を代表する両教授による連続講義は忘れがたい。

第一線で活躍し世界の学会で指導的な立場にある学者を日本に招待して、若手教員の再教育を目指す JACET 本部の企画とその実施は特筆に値する。さらにセミナー参加者にとって印象に残ったのは、共同生活での ‘janitors’ の方々である。思いつくままに数名のお名前を記すならば、小池生夫、松山正男、田中春美、多田稔、瀬川俊一の諸氏であり、講師や参加者のために献身的に尽くされた。まさに ‘Service and Sacrifice’ の心意気。これこそ JACET 精神、と駆け出しの教師は感激したものだった。必ずしも教育熱心とはいえない私が、今なお JACET の会員を続けられる原点は、この JACET 夏季セミナーにある。

八王子ではじめてお会いした多田稔先生には、おなじ関西 JACET の会員ということもあって、その後英語教育や学会のありかたなど、お教えいただくことが多かった。多田先生のご専門は 19-20 世紀の英文学であるが、アメリカ留学のご経験をふまえての広い視野からの英語教育観は柔軟で、語学と文学、さらには文化といった複合的な視点を備えておられることは、周知のとおりである。はからずも、その多田先生の後を受けて私が関西支部長を仰せつかることになるが、就任にあたって温めていたアイデアがひとつだけあった。

「JACET 京都セミナー」の提案である。

JACET 京都セミナー

JACET が他の学会の追従を許さないのは、海外からの研究者の招聘であろう。私が出席した講演に限っても、Geoffrey Leech, David Crystal, Henry Widdowson, John Wells, Ronald Carter, Michael McCarthy などの諸氏が関西で講演を行った。著作でよく知られる高名な学者の顔を見るだけで胸が躍った。はじめて名前を覚えた講演者もある。たとえば、Ronald Carter 教授。正確な開催年月日は失念してしまったが、Alan Maley 氏とともに京都・御車会館で開催された「言語と文学」のワークショップは斬新かつ刺激的であり、司会の安藤昭一先生も絶賛されたように、Carter 教授の斬新な分析と語り口に胸のすく思いがした。

若い研究者や学生にとって優れた研究者との出会いに勝るものはない。無形の財産としていずれ何らかの形で結実するはずだ——。夏季セミナーをはじめ JACET 会員として享受した恩恵を次の世代にも伝えねばと考えていた私は、僭越ながら関西支部主催の「京都セミナー」を提案して、運営委員会のご了承をいただいた。会場には宝が池の国立京都国際会館を選び、2 日間のセミナーを計画・実施した。八王子セミナーハウスほどのスケールはないが、白鳥の浮かぶ池や広い日本庭園を備えた「風光明媚な」国立京都国際会館も、会場として申し分なかった。

1999 年 8 月には Lancaster 大学の Geoffrey Leech 教授、東京大学の池上嘉彦教授を中心にした ‘English Grammars for the New Millennium’、2000 年 10 月には *Oxford Advanced Learner’s Dictionary* および *Longman Dictionary of Contemporary English* の編集者を囲んでの ‘English

Dictionaries: Today and Tomorrow」、2001 年 11 月には Lancaster 大学の Mick Short 教授と Bristol 大学の井上典子氏を招いて ‘The Language of Literature’などのセミナーを企画し、また 2000 年 6 月には London 大学の John Wells 教授と Hong Kong 大学の Jane Setter 博士を特別講師とする 2 日間の英語音声学ワークショップを開催した。出席者は平均して約 70 名。とくに前支部長の多田先生はじめ運営委員および会員の方々のご尽力、さらに京都ブリティッシュ・カウンシルの全面的な協力を得て、小規模ながら念願のセミナーを行うことができた。2 日間の催しでは消化不良になるおそれがあり、議論が上滑りになる傾向は否定できない。理想は 1 週間程度のセミナー。それにしても、優秀な研究者の集積と組織力のある関西支部は、独自の企画を立案実行する力があると確信した。

JACET への期待

私の退任後は岡田伸夫、木村博是、野口ジュディーの諸氏が、支部長として新しい活力を注入して関西支部のさらなる発展に寄与され今日に至ったこと、ご同慶のいたりである。今後、21 世紀の JACET はどこに向かうのだろうか。最後に個人的な希望を述べておこう。

まず、若い新会員の加入促進である。私が JACET に加入したときには、すべての英語教師は JACET の会員になるべきだ、と伺ったことがある。専攻が英米文学であろうと、英語学、あるいは英語教育であろうと、大学で英語を教えているすべての教員を JACET は歓迎する、という意味であり、実際に私のまわりでも英米文学や英語学専攻の会員が少なくなかった。

ただ最近、知人や大学院生に JACET を紹介しても、JACET は英語教育学の学会でしょう、との反応が返ってくる。もちろん、英語教育学は学会の重要な柱であり、最近ではその比重が高まってきたのかもしれない。しかし、「創設の精神を確認」（「大学英語教育学会綱領」）して、専門領域をあまり限定することなく、より多くの英語教師が加入して研究活動のできる学会になってほしいと思う。

もうひとつは、他学会との連携である。一例をあげるならば、2005 年に日本英文学会関西支部が誕生した。学会の規約には「英文学、アメリカ文学、英語学、および英語教育に関わるその他関連分野の研究を促進する」とあるが、英語教育分野の研究活動は休眠状態のようである。たとえば、文学教育や文法教育をどのように効果的に行うかなど、JACET の知見を生かして共同の研究会や研究活動の提案ができるのではないか。あるいは、外国の関連学会とのさらなる連携も考えられるが、これは国際派として知られる野口支部長の構想に入っているのではないだろうか。

Invited Article

2002 年 4 月～2006 年 3 月
支部長 岡田 伸夫

関西支部と私

本稿では、私が支部長を務めていた時の支部の組織・活動を振り返るとともに、支部の将来に対する希望を述べる。

1. 支部の組織・活動について

私は関西支部長を 2 期務めたが、それは 2002 年度から 2005 年度にかけての 4 年間だった。より正確に言うと、第 1 期が 2002 年度～2003 年度、第 2 期が 2004 年度～2005 年度だった。私が関西支部の会員になった当時の支部長は安藤昭一先生で、その後、大谷泰照先生、小田幸信先生、多田稔先生、豊田昌倫先生が、順次、支部長を務めてこられたが、私は豊田先生からバトンを受け取り、木村博是先生にお渡しした。

私は *JACET-Kansai Newsletter*, No.16 (2002 年 9 月 10 日発行) に掲載された「支部長就任にあたり」というエッセイの中で次の三つの目標を示した。

- (1) 教員は情報やアイディアを交換することにより、自らの授業力の向上に努めるべきである。関西支部を、次のクラスでどのような授業をしたらいいかと知恵を絞っている教員が一同に会して、問題解決を探る場 (agora) とする。
- (2) 大学英語教育の改善と向上につながる諸領域の研究を深めていくことは学会の生命線である。春季・秋季大会、講演会、セミナー等の実施と『JACET 関西紀要』の刊行を通して関西支部の研究活動を一層活性化する。
- (3) JACET は大学英語教育のプロ集団である。日頃の研究活動の中で手に入れた知見や洞察に基づき、日本の大学英語教育のあるべき姿は何かという問題に関する専門家としてのアイディアを社会に向かって積極的に発信することにより、社会の期待や時代のニーズに応える。

支部長在任中、幹事としてご尽力くださったのは、梅咲敦子先生、相川真佐夫先生、藤林富郎先生、杉森直樹先生、小栗裕子先生、石川慎一郎先生、佐藤恭子先生だった。事務局の重責を担ってくださったのは、支部長 1 期目は梅咲先生、2 期目は相川先生だった。

私が掲げた三つの目標の中で、多少とも実現できた部分があったとすれば、それはひとえに支部会員の先生方の積極的な参加と幹事の先生方のお力添えによるものである。実現できなかった部分は、私の力量不足によるものであり、ご寛恕を請う。

年 2 回開催されていた支部大会の企画・運営は研究企画委員会が所掌していた。研究企画委員会は支部の中堅・若手の会員が中核となり構成され、委員の任期は 1 期 2 年で最長 2 期までであった。人数は 2002 年度と 2003 年度が 15 名、2004 年度と 2005 年度が 16 名だった。任期を最長 4 年に限定した背景には、研究企画委員の人事を活性化することにより、でき

るだけ多くの支部会員が支部運営に対して責任をもつというコンセプトがあった。また、支部会員総数に対する研究企画委員数の割合が少ないことの背景には、すべての研究企画委員が等しく一定の役割を担うというコンセプトがあった。

法人化以前のJACETには評議員という役職があり、本部と支部が一定数の評議員を選出していた。関西支部は、2002年度には28名、2003年度には21名、2004年度には20名、2005年度には11名の評議員を選出した。ほとんどの評議員が研究企画委員経験者であり、年齢は、大体、研究企画委員より上だった。

研究企画委員と評議員が運営委員会を構成し、運営委員会が、支部の進むべき方向の検討、大会等の支部行事の計画・実施にあたっていた。

支部大会のほかに年3回の談話会と年1回の講演会が開催されていたが、これらの企画・立案は執行部が所掌していた。談話会と講演会の魅力の一つは、関西支部以外の支部の方や非会員の方も講師としてお招きすることができることだった。講演会では、2002年11月に筑波大学の中右実先生、2003年11月に英国エディンバラ大学特任客員教授の國弘正雄先生、2004年3月に獨協大学の阿部一先生、2004年10月にJACET特別顧問の小池生夫先生、2005年7月にJACET会長の森住衛先生にご講演いただいたことが印象に残っている。

第45回（2006年度）全国大会の開催は関西支部にとって一大行事であった。関西支部が第45回全国大会の開催を引き受けることは、私の支部長就任前から決まっていたが、2004年7月の本部運営会議で、第45回（2006年度）全国大会を関西外国語大学で開催することが決まった。私が大会委員長に就き、前支部長で関西外国語大学教授の豊田先生が大会実行委員会委員長を引き受けてくださった。実行委員の人選に関しては、ボランティアベースで若い先生方を募る、少数精鋭チームとするという二つの方針を認めていただき、支部のニュースレターで公募した。相川真佐夫先生、江平英一先生、窪田光男先生、氏木道人先生、高木美也子先生、日木くるみ先生、松宮新吾先生、村上裕美先生、山崎のぞみ先生、神野雅代先生、笹井悦子先生、高木佐知子先生、田村朋子先生、東郷多津先生、平井愛先生、藤倉なおこ先生、藤林富郎先生、三宅弘晃先生が応募してくださり、実行委員会が立ち上がった。その中の多くの方が、現在、関西支部の役員としても活躍中である。

毎年開催されていた支部大会についても思い出は尽きないが、特に印象に残っているのは2005年6月4日に和歌山大学で開催された春季大会である。関西支部には、支部大会は滋賀県、京都府、大阪府、兵庫県、奈良県、和歌山県の六府県で持ち回りにするという平等の原則があった。原則に沿って和歌山県で開催することになったが、交通が不便なので、参加者が少数にとどまるのではないかと懸念があった。しかし、会員の便宜を図るために、小栗先生と相川先生が中心になり、バスをチャーターし、会員を大阪駅から和歌山大学に運ぶという計画を立て、実行した。蓋を開けてみると、大会参加者は150名を超え、大会は大成功であった。

支部長は支部のまとめ役であると同時に、理事として本部と支部のリエゾンの役目も担う。私が支部長に就任した年の7月12日に文部科学省が「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について」を発表した。JACET本部は、戦略構想について検討し、文科省に対して同年12月に具体策を提言するという方針を固めた。田辺洋二会長

のリーダーシップのもと、各支部に業務が割り振られ、関西支部は、(1) 英語教員指標部会（部会長：竹内理先生）、(2) 大学生指標部会（部会長：石川保茂先生）、(3) 大学院生指標部会（部会長：藤林富郎先生）、(4) 企業人指標部会（部会長：吉田信介先生）という4つの部会を立ち上げ、それぞれの部会が提言を取りまとめた。全体の世話役は相川先生が引き受けてくださった。戦略構想が発表されたのが7月であるから、提言を取りまとめる時間は5か月しかなかった。それにもかかわらず、四部会とも、アンケートをしたり、多量の資料を分析したりするなど、実証的な作業を精力的にこなした。短期間に中身のあつた提言をまとめることができたことは、支部の実力を余すところなく示すものであり、田辺会長からも高い評価をいただくことになった。

私が支部長に就任した時には、会長、副会長、その他の本部役員と全国の支部長からなる将来構想委員会という特別委員会があった。2003年度の将来構想委員会では、役員定年制の導入、選挙による会長の選出、支部費配当基準の見直し、学会の法人化等の問題を検討した。支部費は、2004年度から、現在も使われている新方式で配分されることになった。役員の70歳定年制も実施されることになった。さらに、2004年4月に関東甲越地区が設立され、2006年4月に関東支部が発足することになった。

2003年度末に将来構想委員会が解散し、2004年度に組織構成委員会が新設された。メンバーは将来構想委員会と同じであった。会長選出要領が定められ、2005年には全会員の投票に基づく初めての会長選挙が実施された。また、JACETの法人化の方向が正式に決まり、2008年8月15日、任意団体から社団法人への移行が実現した。

2. 支部の将来に対する希望

JACET創設時には英語教育学という研究分野の確立、特に、英米文学と英語学からの独立ということが喫緊の課題であった。そのことは時代の要請でもあり、その方向に向かうにはそれなりの意義があったが、今は、人の教育という原点に戻り、英語教育学と英米文学・英語学、さらに、その他の学問研究との統合・協調を図る時ではないかと思う。

英語教育学の研究は、主として科学的、統計的な手法で進んできた。論文数も以前に比べると飛躍的に増えてきた。しかし、教育のような多くの要因に支配される複雑な営みに取り組むには、一つの要因だけに絞った科学的研究だけでは十分ではない。教育を考えるにはすべての要因を同時に考慮することが望ましい。多くの要因を人為的に排した一つの実験・調査結果だけに基づいて授業を組み立てることは単純に過ぎるということをいつも自覚していなければならないと思う。

もう一つ希望を述べる。学会は人の集まりである。大会では出し物が魅力的であることが一番大事であろうが、それに劣らず大事なことは、会員相互のラポートである。いい人間関係があれば、どの集まりにも人はおのずと集まってくる。2011年11月の支部大会には169名の方が参加された。大会の出し物が魅力的であり、参加者の間にいい人間関係があったことが見て取れる数字である。関西支部は、今後も魅力的な出し物を提供するとともに、会員相互の人間関係を大事にする温かい支部であり続けてほしいと思う。

Invited Article

2006年4月～2010年3月
支部長 木村 博是

輝く伝統と未来に向けて

JACET 関西支部が設立 40 周年を迎えたことは、まことに慶賀すべきことです。1972 年の関西支部設立に向けての綿密な準備は、多田稔先生が「JACET 関西支部の原点」（『関西支部紀要第 1 号』, 1992）で詳しく述べられています。それが関西支部の輝かしい伝統の第 1 歩でした。

1. 日常からの脱出

学会とは何でしょうか。何かをするとき、歩を前に進めれば道は開けます。学会で何かに響くもの、何か感動するものに出会うと、違った視点からものごとを見ることが出来ます。行き止まりになったら、別なレールを走ってみると、必ず脱出の糸口となる「きっかけ」が得られるでしょう。

She haunted many a low resort
Near the grimy road of Tottenham Court;
She flitted about the No Man's Land
From The Rising Sun to The Friend at Hand.
And the postman sighed as he scratched his head:
"You'd really ha' thought she'd ought to be dead.
And who would ever suppose that that
Was Grizabella, the Glamour Cat!"

多くの安っぽい盛り場へよく行った
トテナム・コート汚れた路上近く「ライジ
ング・サン」から「フレンド・アト・ハンド」
まで裏街をふらっと、さ迷った。
郵便屋さんが、頭を掻いてため息をついた
「亡くなったものと、すっかり思っていた。
あの人がグラマー・キャットのグリザベラだ
とは、誰が思うでしょう」

これはミュージカル『キャッツ』誕生の「きっかけ」を与えた詩です。1972 年、アンドリュー・ロイド＝ウェバーは、詩人 T.S.エリオットが書いた子供向けの詩集 *Old Possum's Book of Practical Cats* (1939) を読んでいたとき、幼いころに母が読んでくれたのを思い出し、子供のためのアルバムが作れるかもしれないと思いました。10 年後、演出家トレバー・ナンとミュージカルを創作するとき、劇構成を統一する問題で行き詰まっていた。そのときエリオットの未亡人ヴァレリーが、ウェバーに未発表の 1 篇の詩を見せたのです。

老いた娼婦猫グリザベラの姿には、盛りをすぎた孤独や哀しみが漂っています。「子供が読むにはあまりにも悲しすぎる」とエリオットが発表しなかったものです。しかしこの詩がウェバーに「きっかけ」を与え、グリザベラを主人公にして劇的構成を持つミュージカルが完成したのです。ほんの 8 行の詩が『キャッツ』に命を注入したのです。

夢を抱き、その夢を実現するのに、一瞬の「きっかけ」が大きな実を結ぶときがあります。「きっかけ」を得ることで、未知の世界のカーテンを開き、その向こうにある素晴らしい世界の輝きを見ることができるのです。

学会とは日常からの脱出であると思います。日常の教室から離れて外の風景をめ

ながら気持ちをリセットすれば、より新鮮な気分で教室に戻ることができます。支部大会や研究会に参加することで日常から脱出して普段とは異なる空間に身を置けば、必ず「きっかけ」に出会えるはずです。

2. 活動の方向づけ

私は 2006 年 6 月の春季大会（立命館大学衣笠キャンパス）の総会で承認を受け、支部長に就きました。そして 2010 年 3 月末日まで 2 期 4 年間を不肖ながら誠心誠意務めさせていただきました。今思い起こすと、事務局を務めていただいた小栗裕子先生 (2006-2007)、石川慎一郎先生 (2008)、長谷尚弥先生 (2009)。研究企画委員長として大会を企画・実施していただいた林桂子先生 (2006-2007)、東眞須美先生 (2008-2009)。紀要編集委員長として紀要の発行に係っていただいた菅山謙正先生 (2006-2007)、野ロジュディー津多江先生 (2008-2009) をはじめ、幹事、研究企画委員、紀要編集委員、社員など支部役員の方々の献身的なご尽力に対し、改めて深く感謝と敬意を表したいと思います。そしてその間、ご支援、ご協力をいただきました会員の皆さまにお礼申し上げます。

私が支部長として心掛けたことは、支部の主な事業である ①支部大会、講演会 ②『JACET 関西紀要』 ③研究会、の 3 つに関連性を持たせることでした。そして 3 つの分野をそれぞれ活性化させ、優れた成果を発信すること、また会員の増加や若い教育・研究者育成の支援策として学会が人材育成の場となるように努めることでした。

その一環として、隔年刊だった『JACET 関西紀要』を、2007 年の第 10 号より年刊としました。また各研究会の活動内容を知っていただくため、年 3 回の講演会のうち 2 回は研究会のシンポジウムに変更しました。支部会員 618 名(2009 年)の皆さまの満足度を高めることを常に念頭に置いて運営させていただきました。

しかし、この改革を定着させ、大きく開花させられるかどうかは、会員一人ひとりの積極的な支部活動への参加次第です。どうか皆さまの力で推進させてくださるようお願いします。

3. 支部大会

関西支部は年 2 回の支部大会を開催しています。この伝統は 40 年間続いています。大会テーマは、その年を映す鏡です。2006～2009 年は次のようなテーマで開催されました。

2006 年 春季大会：「英語教育の改革－今求められるそのニーズと実践－」

JACET 全国大会：「授業力－大学全入時代の大学英語教師－」

2007 年 春季大会：「外国語学習を科学する」

秋季大会：「日本における英語教育の課題と展望」

2008 年 春季大会：「変わりゆく英語教育－英語教育再考－」

秋季大会：「大学生の英語力の現状にどう対応するか」

2009 年 春季大会：「大学生の英語力の現状にどう対応するか(Ⅱ)」

秋季大会：「英語教育を学際的視点からとらえる－認知・心理・社会言語学からのアプローチ－」

支部大会は研究企画委員が企画・実施し、3 地区（京都・滋賀地区、兵庫地区、大阪・和

歌山・奈良地区)で順次開催しています。その都度、会場校となった大学では、会場校の会員および大学関係者の多大なご尽力、ご協力があつたことに感謝いたします。そして、どの大会も多くの会員の参加があり、成功裏に行われました。

2009 年度から発表に新形態が追加され、従来の口頭発表(研究発表・実践報告)、シンポジウム、ワークショップに加え、コロキウム、ポスター発表が導入されました。

4. 年刊の支部紀要

関西支部紀要は支部設立 20 周年を記念して 1992 年に第 1 号が刊行されました。以後隔年で刊行され、主に研究会の活動報告が記載されていました。2002 年(第 7 号)から紀要編集委員長の瀬川俊一先生のご提案で『関西支部紀要』は『JACET 関西紀要』と名称を変え、紀要に研究論文を掲載することになりました。

2007 年第 10 号(2008 年 3 月発行)から紀要編集委員長の菅山謙正先生のご尽力で、隔年刊行から年刊行になりました。また紀要の表紙も『JACET 関西紀要』から JACET KANSAI JOURNAL とし、図柄も一新しました。年刊にした理由は、支部会員に研究発表の機会を提供し、支部の研究活動を活性化するためです。

2008 年から支部に副支部長を置き、紀要編集委員長は副支部長が兼務しています。紀要は研究論文、実践報告、研究ノートのほか、委嘱原稿、全国大会や支部大会で口頭発表に基づく論文枠を加え、研究活動の一層の活性化を図っています。投稿論文は複数の査読者が読み、そのコメントをもとに修正を加えていただき、質の高い論文に仕上げるというシステムをとっています。つまり支部会員を研究の面でサポートし、若い研究者を育てることを基本方針としているのです。

5. 輝く未来へ

JACET は 2008 年 8 月 15 日をもって任意団体から社団法人として出発しました。ちょうど私が支部長るとき、その認可に向けて「定款」作成の最終段階でした。社団法人への移行期間で、とにかくめまぐるしい時でした。そして社団法人になり、運営の面で変更したことがあります。①従来の評議員に代わって、社員・社員総会を設けることになりました。関西支部の社員は 26 名です。社員は一般会員を代表して社員総会に出席し審議事項の議決に参加します。②支部での会計監査がなくなり、本部で一括して行うことになりました。③支部活動計画・予算・人事の決定時期が早くなり、当該年度が始まる前(3 月)に決定し、6 月の社員総会で承認することになりました。

関西支部は 1972 年に設立された JACET 初の支部で、研究会の発足など常に他支部に先駆けて歩んできました。これからも 40 年で培ってきた輝かしい伝統を尊重し、600 名を超える会員一人ひとりの思いを大切に、未来に向けて活動を推進していただきたいと思います。その中には ①支部大会に多くの会員が参加してくれるような企画 ②会員数の増強、特にネイティブや大学院生などの若い会員の加入 ③大学生用の英語運用能力試験の開発なども、当然含めなければならないでしょう。今何をなすべきかを考え、輝く未来へ関西支部が飛躍することを祈念します。

Invited Article

2010年4月～現在
支部長 野ロジュディー津多江

JACET Kansai Chapter Today and Tomorrow

1. Valuing individuality with a spirit of cooperation

The JACET Kansai Chapter 2011 40th Anniversary Conference featured a symposium of five past presidents of Kansai Chapter, which was moderated by the current president. What was very clear from the short presentations given by each person was the unique personality and viewpoint of each speaker. For the past 40 years, Kansai Chapter members have placed a high value on respecting individuality and yet have nurtured the development and growth of the Chapter with a sense of cooperation and collaboration toward a common goal of bettering the level of English language education in Japan.

2. Moving forward as an incorporated association

JACET became formally recognized as an incorporated association on August 15, 2008. In preparing for this change from a voluntary organization, much work went into the planning of articles of incorporation that would ensure the continuing development and progress of JACET. One important feature was limiting the length of office in order to have different members assume office and contribute fresh ideas. These concepts had already been part of the Kansai Chapter tradition and each year, we welcome new committee members joining the Kansai Chapter team.

Before assuming the role of president of the Kansai Chapter, I spent a year as vice president supporting President Hiroshi Kimura. During that time, I was also editor of the JACET Kansai Journal and was asked to have the Journal serve a springboard for the Chapter members to prepare for publication to reach wider audiences. The Editorial Committee therefore established a review process to allow for revision and resubmission in keeping with procedures adopted by most international journals. This places a greater burden on those involved in the reviewing process but, we trust, has raised the quality of the Journal and benefitted all those involved in the process.

3. Collaborating and learning together

Since April 2010, the very capable members of the Kansai Chapter Secretariat, standing committee members, other officers and myself have been working to offer Chapter members a

stimulating range of symposia and conference programs in addition to publishing the Journal and newsletters and supporting the active Special Interest Groups. Of the three symposia offered each year, two are organized and presented by SIGs and one features invited lecturers.

The lecture meeting with invited speakers for the 2010 academic year was held at Kwansei Gakuin University Umeda Campus on March 12, 2011, the day after the terrible Great East Japan Earthquake. The meeting featured Associate Professor Tom Gally of the University of Tokyo, who had arrived just before the earthquake hit, and Professor Akira Tajino of Kyoto University. They candidly talked about the problems and issues that they faced in initiating changes in their language education programs, offering encouragement for those of us encountering challenges with the work that we do.

For the 2011 academic year, the lecture meeting with invited speakers was held at Doshisha University Imadegawa Campus on June 18th, 2011. Professor Osamu Takeuchi of Kansai University and Associate Professor Shin'ichiro Ishikawa of Kobe University reported on recent developments in brain imaging based on NIRS (near infra-red spectroscopy) and MRI (magnetic resonance imaging) studies and how such data can illuminate EFL (English as a foreign language) research and L1/L2 processing.

The Kansai Chapter has two Chapter conferences a year, except when it hosts the national conference or when there is a special event, such as the 40th Anniversary Conference which was held on November 27, 2011 at Mukogawa Women's University. For details about past conferences, refer to the Past Events section of the Kansai Chapter website at <http://www.jacet-kansai.org/kako.html#kako>

The 40th Anniversary Conference featured a plenary lecture by Professor Susan Hunston of the University of Birmingham and a symposium of five past Chapter Presidents. There were also invited papers and workshops, colloquia, research papers and reports on classroom activities. The stimulating plenary lecture entitled "Motivated; Self-Directed; Informed: The Model Language Learner in the 21st Century" has been transcribed for inclusion in this special commemorative issue of JACET Kansai Journal. The Past Presidents' Symposium also was a forward-looking event rather than one of reminiscence and thus had the title "New Horizons in English Language Education: Based on 40 years of JACET Kansai." This symposium was indeed a showcase for the individualism and creativity of JACET.

4. Looking ahead

JACET Kansai has been working toward having more English instructors become involved in its activities and also becoming more open to non-Japanese speakers by sending out notices in both

Japanese and English. We hope to build a truly open-minded and supportive community with input from research and work in related disciplines. This is why we have proposed the theme of “Collaboration and Relativization in English Language Education” for the 2013 JACET 52nd National Conference which will be hosted by Kyoto University. It will be an international conference including scholars from abroad contributing to the discussions and presentations.

5. Concluding message

This year 2011 has been a trying one in many ways. The March 11th earthquake, tsunami and nuclear power plant disaster has deeply affected us all. The forces of nature did not stop there—there were strong earthquakes in Nagano prefecture on March 12 and torrential rains causing great damage in Nara and Wakayama prefectures in September. Japan is not the only country suffering—there were also a devastating earthquake in Christchurch, New Zealand in February, deadly summer heat waves in the United States, and the recent flooding in Thailand. We have also been beset with financial crises in Europe causing unstable stock markets and fluctuating currency levels around the world, government upheavals in the Middle East and Northern Africa, and maritime disputes in Asian seas.

In the face of such bleakness, what can we do? Fortunately, we humans are resilient and optimistic. The 15th September issue of *Nature* carried a research report entitled “The evolution of overconfidence.” Johnson and Fowler (2011) conclude that even if overconfidence can lead to problems, “the fact that overconfident populations are evolutionarily stable in a wide range of environments may help to explain why overconfidence remains prevalent today.” We need to remain confident that we can conquer these challenges and work together to make this world a better place.

In a *Nature* Comment article, Harvard University Professor Steven Pinker (2011) stated that the world is becoming a more peaceful place as people become smarter, or more knowledgeable. In this world of more than 70 billion people, the key to resolving the issues of global interdependence is **language**. We need to be able to talk with other people, explain our actions, argue our stance, and persuade others in this globally connected world. English has become essential for professional communication. Our work as English teachers is now more important than ever before.

References

- Pinker, Steven (2011). Taming the devil within us. *Nature*. 309-311.
- Johnson, Dominic D.P. & Fowler, James, H. (2011). The evolution of overconfidence. *Nature*. 371-320.