外国語教育メディア学会 (LET)

The Japan Association for Language Education and Technology

第 52 回（2012 年度）全国研究大会

The 52nd Annual Conference

外国語教育における学習・指導・評価の最前線

Foreign Language Education at the Cutting Edge: Learning, Teaching and Testing

主　　催　外国語教育メディア学会 (LET)

後　　援　文部科学省・兵庫県教育委員会・神戸市教育委員会

期　　日　2012 年 8 月 7 日（火）～ 9 日（木）

会　　場　甲南大学 岡本キャンパス

〒658-8501 兵庫県神戸市東灘区岡本 8-9-1　TEL: 078-431-4341

大会事務局　流通科学大学 山本勝巳研究室内

〒651-2188 兵庫県神戸市西区学園西町 3-1　TEL: 078-794-3555

E-mail: let2012kobe@gmail.com

http://www.let-kansai.org/2012/

ご挨拶 / Forewords

竹内 理（外国語教育メディア学会（LET）会長、関西大学）

暑い夏が、そして全国大会の季節が再び巡ってきました。今年の全国大会が開催される関西地方では、原発の稼働再開問題と絡み、電力の逼迫が伝えられています。今年もまた、いろいろな社会情勢が学会の開催に影響を与える夏となりました。

しかし、こんな中だからこそ、私は「学会は楽会なり」のスローガンを高く掲げてみたいと思います。参加する人たちも、運営する人たちも、発表する人たちも、若手も中堅もベテランも、皆が「さあ、楽しい学会が始まりましたよ」と言えるように、そして、大会が終わった後に、「ああ楽しい時間だった」、「また来てみたい」、「また発表してみたい」と言ってもらえるように、そんな存在に LET の全国大会が少しでも近づいていければ、これにまさる喜びはありません。さあ、楽しい学会がはじまりますよ。みなさん、ぜひお越しください。

最後になりましたが、さまざまな社会情勢が学会の運営を難しくしている中で、全力をあげて、例年通りの、いや例年にも増してのすばらしい大会を準備していただいた、若本夏美先生（関西支部長）、神崎和男先生（前関西支部長）、山本勝巳先生（大会事務局長）をはじめとした関西支部の運営委員、大会実行委員、会員の皆さん、そして、会場を提供いただきました伊庭緑先生をはじめとした甲南大学の皆さんに、衷心より感謝の意を表したいと思います。ありがとうございました。

Osamu TAKEUCHI

President of LET, Kansai University

A scorching summer has come to Japan once again. And, with the arrival of summer, of course, comes the holding of the LET Annual National Conference. Welcome! On behalf of LET, I cordially greet all the participants in the conference.

For this year's conference, we have invited Dr. Norman Segalowitz, a renowned researcher in the field of second language fluency from Concordia University, as a keynote speaker. In addition, Prof. Koyo Yamamori of the National Institute of Educational Policy Research and Dr. Kojiro Shojima of the National Center for University Entrance Examination have kindly agreed to be keynote speakers at the conference. Several workshops, offered by leading researchers and teacher-trainers in Japan, are to be provided to the participants of the conference. About 70 papers are to be read and 11 posters will be on display for your perusal. We also have some 29 commercial displays of cutting-edge educational technology and teaching materials, so there is something for everyone!

I invite you all to have a wonderful time during this national conference and I am certain that every one of you will be able to take something stimulating back with you to your classrooms and schools.

Lastly, on this occasion, I would like to express my sincere thanks to the National Conference Steering Committee members for their relentless efforts. Without their efforts and contribution, the holding of this conference will not be possible. I also would like to extend my heart-felt appreciation to Konan University for its generosity in allowing us to use Okamoto Campus for the conference venue, even under the ominous warnings of possible shortages of electric power supply due to the shutdown of the various nuclear power plants in the aftermath of the Great Tohoku Earthquake. Thank you so much, everybody!

若本 夏美（全国大会実行委員長、LET 関西支部長、同志社女子大学）

教員として研究者として外国語学習者に対峙する時、「学習はどのようになされているのか？どのようなインストラクションがより効果的なのか？」といった疑問や悩みや好奇心が尽きることはありません。外国語教育メディア学会は常夏の頃、半世紀以上にわたり年に 1 回の全国大会を開催していますが、研究と授業の最先端を持ち寄り、多くの疑問や研究を発展させるヒントを交流するのがその意義であろうと考えます。折しも、日本の英語教育は大きな転換点の最中にあります。小学校では昨年度から外国語活動が開始され、中学校では本年度から新学習指導要領のもと学習語彙数や授業時間数が増加しています。高等学校では来年度から英語による授業がより一層推奨されます。

関西支部では、1 年半の年月をかけ、前支部長の神崎先生のリーダーシップのもと、実行委員の英知を傾け、全体構想とプログラムを練ってまいりました。52 回目を迎える本年度の全国研究大会は「外国語教育における学習・指導・評価の最前線」をテーマに設定いたしました。本大会の基軸となる基調講演にはコンコーディア大学（カナダ）の Norman Segalowitz 先生、国立教育政策研究所の山森光陽先生、大学入試センターの荘島宏二郎先生をお迎えし、それぞれ学習、指導、評価の最先端の風景についてお話いただきます。また総計 135 件にのぼるシンポジウム、研究発表、ワークショップ、展示・デモンストレーションが展開されます。「学習者はどのように学んでいるのか？情報機器を活用する授業をどうデザインするか？指導に活かす評価のありかたとは？」など参加者がそれぞれいだく疑問に対するヒントがいくつも見つかることでしょう。参加者の皆さん同士、参加者のみなさんとこのプログラムの豊かな繋がりが築かれることを期待してやみません。素晴らしい 3 日間にならんことを祈念しています。

Natsumi WAKAMOTO

Conference Chair, President of LET Kansai Chapter, Doshisha Women's College of Liberal Arts

"What's going on in learners' minds? What kinds of instruction will help my students the most?" We, as teachers and researchers, are always full of questions about the process of foreign language learning. LET, our academic association, has held a national conference once a year for over half a century. The significance of the conference lies in sharing "cutting edge" research and innovative foreign language lessons. Especially, in Japan, dramatic changes have been occurring in schools of all levels.

The LET Kansai chapter started discussions on the theme and programs of this conference one and half years ago under the leadership of former chapter president Prof. Kazuo Kanzaki, and the steering committee members have participated in earnest discussions to make this conference fruitful and enjoyable for all. We are proud of setting the conference theme as "Foreign Language Education at the Cutting Edge: Learning, Teaching and Testing," and of welcoming distinguished researchers as our keynote speakers from overseas and Japan: Dr. Norman Segalowitz of Concordia University in Canada, Prof. Koyo Yamamori of the National Institute for Educational Policy Research, and Dr. Kojiro Shojima of National Center for University Entrance Examination. It is our sincere hope that these three days will provide opportunities for participants to interact with each other and to find answers to their questions on foreign language teaching and research. Let's enjoy the conference!

目次
Contents

全体スケジュール	Overall Schedule	2
プログラム	Program	4
(1) 8 月 7 日（火）	(1) Tuesday, August 7th	4
(2) 8 月 8 日（水）	(2) Wednesday, August 8th	6
(3) 8 月 9 日（木）	(3) Thursday, August 9th	18
会場平面図	Campus Map	32
出展賛助会員一覧	Supporting Member Exhibits	34
発表要項集	Abstracts	35
(1) 基調講演	(1) Keynote Speeches	35
(2) 研究発表・実践報告	(2) Oral Presentations	43
(3) 公募シンポジウム	(3) Symposia	185
(4) ポスター発表	(4) Poster Presentations	195
賛助会員デモンストレーション	Supporting Member Demonstrations	219
発表者別索引	Presenter Index	227
実行委員一覧	Committee Members	232
賛助会員広告	Advertisements	233

全体スケジュール / Overall Schedule

8 月 7 日（火）Tuesday, August 7th

9:00-14:15	ワークショップ　Workshops		
	受付（8:30-12:45：13 号館ピロティ）　Registration (8:30-12:45: Piloti, Building 13)		
	101 CALL 講義室	102 CALL 講義室	103 普通講義室
9:00-10:30		WS-3 Aaron Campbell	WS-6 平島 晶子
10:45-12:15	WS-1 神谷 健一	WS-4 前田 啓朗	WS-7 シャンタール ヘンミ
12:45-14:15	WS-2 東 淳一	WS-5 阪上 辰也	WS-8 中嶋 洋一

10:00-	各種委員会・支部長連絡会議　Committee Meetings and Chapter Presidents' Meeting
	331-336（3 号館 3 階）
12:30-	理事会　National Directors' Meeting
	337（3 号館 3 階）

8 月 8 日（水）Wednesday, August 8th

9:00-	受付　Registration
	3 号館 1 階コンコース　Concourse, 1st floor, Building 3

9:40-10:00	開会行事　Opening Ceremony
	142（1 号館 4 階）

10:00-11:30	基調講演 1　Keynote Speech 1
	142（1 号館 4 階）/ Norman Segalowitz

11:00-17:00	賛助会員展示　Supporting Member Exhibits
	1 号館 3 階ラウンジ　Lounge, 3rd floor, Building 1

11:30-12:15	総会・学会賞表彰　General Meeting・LET Awards
	142（1 号館 4 階）

13:00-16:05	研究発表・実践報告・公募シンポジウム　Oral Presentations・Symposium 賛助会員デモンストレーション　Supporting Member Demonstrations									
	131	132	133	331	332	333	334	335	336	337
13:00-13:30	OP-01	S-1	OP-08	OP-13	OP-17	OP-21		OP-26	OP-30	D-01
13:35-14:05	OP-02		OP-09	OP-14	OP-18	OP-22		OP-27	OP-31	D-02
14:10-14:40	OP-03		OP-10	OP-15	OP-19	OP-23		OP-28	OP-32	D-03
15:00-15:30	OP-04	OP-06	OP-11	OP-16	OP-20	OP-24		OP-29	OP-33	D-04
15:35-16:05	OP-05	OP-07	OP-12			OP-25				D-05

13:30-15:30	ポスター発表　Poster Presentations
	1 号館 3 階ラウンジ　Lounge, 3rd floor, Building 1
	P-01 - P-05（コアタイム / Core Time：14:40-15:30）

16:20-17:50	基調講演 2　Keynote Speech 2
	142（1 号館 4 階） / 山森 光陽

18:10-20:00	懇親会　Conference Reception
	5 号館 1 階ラウンジ　Lounge, 1st floor, Building 5

8 月 9 日（木）Thursday, August 9th

9:00-	受付　Registration
	3 号館 1 階コンコース　Concourse, 1st floor, Building 3

9:30-12:00	研究発表・実践報告・公募シンポジウム　Oral Presentations・Symposium 賛助会員デモンストレーション　Supporting Member Demonstrations									
	131	132	133	331	332	333	334	335	336	337
9:30-10:00	OP-34		OP-40	OP-41	OP-45		OP-49		OP-53	D-07
10:05-10:35	OP-35	OP-37	S-2	OP-42	OP-46		OP-50		OP-54	D-08
10:55-11:25	OP-36	OP-38		OP-43		OP-47	OP-51		OP-55	D-09
11:30-12:00	D-06	OP-39		OP-44		OP-48	OP-52			D-10

9:30-11:30	ポスター発表　Poster Presentations
	1 号館 3 階ラウンジ　Lounge, 3rd floor, Building 1
	P-06 - P-11（コアタイム / Core Time：10:40-11:30）

11:00-15:00	賛助会員展示　Supporting Member Exhibits
	1 号館 3 階ラウンジ　Lounge, 3rd floor, Building 1

13:00-14:40	研究発表・実践報告・公募シンポジウム　Oral Presentations・Symposium 賛助会員デモンストレーション　Supporting Member Demonstrations									
	131	132	133	331	332	333	334	335	336	337
13:00-13:30	S-3	OP-56	OP-59	OP-62	OP-64	OP-66			OP-68	D-12
13:35-14:05		OP-57	OP-60	OP-63	OP-65	OP-67			OP-69	D-13
14:10-14:40		OP-58	OP-61			D-11			OP-70	D-14

15:00-16:30	基調講演 3　Keynote Speech 3
	142（1 号館 4 階） / 荘島 宏二郎

16:35-16:50	閉会行事　Closing Ceremony
	142（1 号館 4 階）

８月７日（火） / Tuesday, August 7th

9:00-14:15

ワークショップ

Workshops

申込方法	ワークショップに参加を希望される方は、全国大会のウェブサイト（http://www.let-kansai.org/2012/）よりお申し込みください。但し、定員になり次第締め切らせていただきますので、お早めにお申し込みください。当日は、申込確認メールに記載されている受付 ID をご持参ください。
受講料	LET 会員：無料 非会員 : 1 講座につき 1,000 円（当日、受付（13 号館ピロティ）にてお支払いください）
Registration	To sign up for a workshop, please visit the conference website (http://www.let-kansai.org/2012/) and send the necessary information. Application for attendance will be accepted on a first-come, first-served basis. In the confirmation e-mail, you will receive a digit ID number. You will need to show this ID number at the reception desk.
Fee	LET members: Free Non-members: 1,000 yen per workshop Please pay at the reception desk (Piloti, Building 13) on the day of the workshop.

10:00-

各種委員会・支部長連絡会議

Committee Meetings and Chapter Presidents' Meeting

12:30-

理事会

National Directors' Meeting

ワークショッププログラム／Workshops Program

①9:00-10:30　②10:45-12:15　③12:45-14:15

13 号館 101 CALL 講義室（CALL Room 101, Building 13）

② WS-1 データベースを活用した『教材データの再利用』『教材提示の円滑化』『授業の活性化』

Language Instruction Using Database Software

神谷 健一（大阪工業大学）　Kenichi KAMIYA (Osaka Institute of Technology)

③ WS-2 Ustream で教育活動や研究活動をライブ配信しよう

Live Broadcasting of Educational and Academic Events Using Ustream

東 淳一（順天堂大学）　Junichi AZUMA (Juntendo University)

13 号館 102 CALL 講義室（CALL Room 102, Building 13）

① WS-3 Using Moodle Reader to Support Extensive Reading

Aaron Campbell（京都外国語大学）　Aaron CAMPBELL (Kyoto University of Foreign Studies)

② WS-4 外国語教育の成果に関するデータの分析・解釈・表現

Data Analysis for Foreign Language Teaching

前田 啓朗（広島大学）　Hiroaki MAEDA (Hiroshima University)

③ WS-5 R による教育・言語データ処理のススメ

Using R to Analyze Data in Language Teaching Research

阪上 辰也（広島大学）　Tatsuya SAKAUE (Hiroshima University)

13 号館 103 普通講義室（Lecture Room 103, Building 13）

① WS-6 同時通訳テクニック授業活用法

Simultaneous Interpreters in Your Classroom

平島 晶子（株式会社 PAN）　Akiko HIRASHIMA (PAN Inc.)

② WS-7 視覚教材を活かした小学校外国語活動の進め方

Communicative Activities Based on Hi, Friends

シャンタール ヘンミ（上智大学）　Chantal HEMMI (Sophia University)

③ WS-8 図や映像とリンクさせた指導のあり方

Providing Learners with Clear Messages through Pictures

中嶋 洋一（関西外国語大学）　Yoichi NAKASHIMA (Kansai Gaidai University)

8月8日（水） / Wednesday, August 8th

9:00-

受付（3 号館 1 階）

Registration (1st Floor, Building 3)

9:40-10:00

開会行事（142 教室）

Opening Ceremony (Room 142)

司会	山本 勝巳（流通科学大学）
挨拶	杉村 芳美（甲南大学学長）
	竹内 理（LET 会長、関西大学）
	若本 夏美（大会実行委員長、LET 関西支部長、同志社女子大学）
Coordinator	Katsumi YAMAMOTO (University of Marketing and Distribution Sciences)
Greetings	Yoshimi SUGIMURA (President of Konan University)
	Osamu TAKEUCHI (President of LET, Kansai University)
	Natsumi WAKAMOTO (Conference Chair, President of LET Kansai Chapter, Doshisha Women's University)

10:00-11:30

基調講演 1（142 教室）

Keynote Speech 1 (Room 142)

司会	氏木 道人（関西学院大学）
Coordinator	Osato SHIKI (Kwansei Gakuin University)

Second Language Fluency:
Challenges for Researchers and Educators …… 36

Norman SEGALOWITZ (Concordia University)

11:00-17:00

賛助会員展示（1 号館 3 階ラウンジ）

Supporting Member Exhibits (Lounge, 3rd floor, Building 1)

出展賛助会員一覧については p. 34 をご覧ください。

11:30-12:15

総会・学会賞表彰（142 教室）

General Meeting and LET Awards (Room 142)

総会 / General Meeting

司会　小山 敏子（LET 事務局長、大阪大谷大学）

挨拶　竹内 理（LET 会長、関西大学）

Coordinator　Toshiko KOYAMA (Secretary of LET, Osaka Ohtani University)

Greetings　Osamu TAKEUCHI (President of LET, Kansai University)

学会賞表彰 / LET Awards

審査報告　久保田 章（LET 学会賞選考委員長、筑波大学）

学会賞授与　竹内 理（LET 会長、関西大学）

Announcement　Akira KUBOTA (LET Awards Committee Chair, University of Tsukuba)

Presenter　Osamu TAKEUCHI (President of LET, Kansai University)

第2日:8月8日 午後　Day 2: August 8th Afternoon

賛助会員デモンストレーション　Supporting Member Demonstrations

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40 ④15:00-15:30 ⑤15:35-16:05

337 教室（Room 337）

① D-01　国際教育交換協議会（CIEE）日本代表部

甲南大学英語集中コースにおける Criterion（自動採点・分析ソフト）の効果的な活用方法 ·220

Effectively Using TOEFL Criterion at an English Intensive Course

津田 信男（甲南大学）　Nobuo TSUDA (Konan University)

② D-02　教育測定研究所

自主的に学習できる次世代の英語ライティング学習システム CASECーWT（Writing Tutor）……220

CASEC-WT: An Online Tutoring System for English Essay Composition

ヴィレニウス ミッコ　Mikko VILENIUS

小林 夏子　Natsuko KOBAYASHI

③ D-03　株式会社マクミラン ランゲージハウス

Blended Learning made easy with Digital e-Books ……221

デジタル e-Books でブレンデッドラーニングを！

ダーレン ハイディ　Darren HALLIDAY

④ D-04　電子システム株式会社

Mac-CALL と iPad での授業支援 ……221

Class support by Mac-CALL and iPad

加藤 大悟　Daigo KATO

⑤ D-05　センゲージ ラーニング株式会社

Extending your reach with Moodle materials……222

Moodle を使用した効果的な授業構成ーWorld Link を利用してー

トーマス ゲッツ　Thomas H. GOETZ

第2日:8月8日 午後　Day 2: August 8th Afternoon

研究発表・実践報告・公募シンポジウム　Oral Presentations・Symposium

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40 ④15:00-15:30 ⑤15:35-16:05

131 教室（Room 131：教授法／Teaching Methodology）

司会：氏木 道人（関西学院大学）・中西 正樹（摂南大学）

Chair：Osato SHIKI (Kwansei Gakuin University)・Masaki NAKANISHI (Setsunan University)

① OP-01 「動詞変化形提示ツール」の言語横断的実証研究…… 44

An Empirical Study on Using the Inflection Presenter

田原 憲和（立命館大学）　Norikazu TAHARA (Ritsumeikan University)

柿原 武史（南山大学）　Takeshi KAKIHARA (Nanzan University)

池谷 尚美（首都大学東京（非））　Naomi IKEYA (Tokyo Metropolitan University)

神谷 健一（大阪工業大学）　Kenichi KAMIYA (Osaka Institute of Technology)

② OP-02 IME の音声認識機能を利用した中国語発音指導の課題と展望 …… 46

Challenges and Perspectives of Chinese pronunciation guidance using the speech recognition feature of IME

中西 正樹（摂南大学）　Masaki NAKANISHI (Setsunan University)

③ OP-03 Web ベースでの話す練習：大阪大学による法情報の発信（英語，中国語，ポルトガル語，ロシア語）…… 48

Web-based speaking training: Dissemination of Legal Information by Osaka University (English, Chinese, Portuguese, Russian)

加藤 純子（大阪大学（非））　Junko KATO (Osaka University)

④ OP-04 語彙性判断課題を利用した語彙テスト(CELP-Lex)の開発 …… 50

Introducing a newly developed vocabulary test (CELP-Lex): exploring the measurement of lexical access speed

氏木 道人（関西学院大学）　Osato SHIKI (Kwansei Gakuin University)

長谷 尚弥（関西学院大学）　Naoya HASE (Kwansei Gakuin University)

門田 修平（関西学院大学）　Shuhei KADOTA (Kwansei Gakuin University)

⑤ OP-05 Vocabulary Levels Dictation Test の信頼性の再分析 …… 52

Reanalysis of the Reliability of the Vocabulary Levels Dictation Test

今井 由美子（同志社女子大学）　Yumiko IMAI (Doshisha Women's College of Liberal Arts)

三根 浩（同志社女子大学）　Hiroshi MINE (Doshisha Women's College of Liberal Arts)

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40 ④15:00-15:30 ⑤15:35-16:05

132 教室（Room 132：テクノロジー／Technology）

公募シンポジウム 1 ／Symposium 1：13:00-14:40

S-1 映像データベース教育利用の現状と未来—開かれた検索サイトを目指して……186

Educational Uses of Video Database System: Present Roles and Future Prospects

山口 高領（早稲田大学） Takane YAMAGUCHI (Waseda University)

神田 明延（首都大学東京） Akinobu KANDA (Tokyo Metropolitan University)

田淵 龍二（ミント音声教育研究所） Ryuji TABUCHI (Mint Sound Education Group)

湯舟 英一（東洋大学） Eiichi YUBUNE (Toyo University)

司会：荒金 房子（植草学園大学）

Chair：Fusako ARAKANE (Uekusa Gakuen University)

④ OP-06 ソーシャルメディアを活用した英語学習者の自己調整学習環境の構築 …… 54

Establishing an active learning environment via social media to support Japanese EFL students' self-regulated study

関口 幸代（文教大学） Sachiyo SEKIGUCHI (Bunkyo University)

⑤ OP-07 モバイルデバイスでスピーキング活動を記録及び自己・相互評価を可能にする LMS モジュールの開発とその活用 …… 56

Audio/Video Recording Modules for Self- and Peer-evaluation of Speaking Skills in Moodle Environment

熊井 信弘（学習院大学） Nobuhiro KUMAI (Gakushuin University)

133 教室（Room 133：CALL・e-Learning／CALL・e-Learning）

司会：淡路 佳昌（東京学芸大学附属世田谷中学校）・森田 彰（早稲田大学）

Chair：Yoshimasa AWAJI (Tokyo Gakugei University Setagaya Junior High School)・Akira MORITA (Waseda University)

① OP-08 CALL 学習者に影響を及ぼす要因の特定に向けて：CALL 学習者のコンピュータスキル及び英語力に関する質問紙開発 …… 58

English learners' barriers to the use of CALL: Constructing a questionnaire for assessing computer skills and English proficiency of learners in a CALL classroom

岩田 聖子（追手門学院大学（非）） Shoko IWATA (Otemon Gakuin University)

原田 章（追手門学院大学） Akira HARADA (Otemon Gakuin University)

② OP-09 CALL 授業内外での英語専攻学習者の学習傾向：主として TOEIC 形式の Part 7 と Part 5 を比較して …… 60

How do English major students learn Part 5 of TOEIC in and out of the CALL class?

南 紀子（創価女子短期大学） Noriko MINAMI (Soka Women's College)

下島 義容（拓殖大学（非）） Yoshikata SHIMOJIMA (Takushoku University)

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40 ④15:00-15:30 ⑤15:35-16:05

③ OP-10 オーセンティックな素材を使用したコースウェアによる大学英語教育の可能性の探究―コースウェアの構成語彙の分析から見えてきたこと― …… 62
Inquiry into the potential of university English language education through courseware using authentic materials: Results of courseware vocabulary analysis
竹蓋 順子（大阪大学） Junko TAKEFUTA (Osaka University)

④ OP-11 聴覚障がい者の英語プロソディ学習における体感音響振動の活用―英語の発話改善の取り組み― …… 64
The Application of Somatic Vibrations to English Prosodic Acquisition by the Auditory-Impaired Learners — the Improvement of Oral Output
鈴木 薫 Kaoru SUZUKI
（名古屋学芸大学短期大学部） (Nagoya University of Arts and Sciences Junior College)

⑤ OP-12 TOEIC 演習で音声変化を習得できる Web 教材の学習効果 …… 66
Effects of TOEIC Web Material for English Phonetic Changes
湯舟 英一（東洋大学） Eiichi YUBUNE (Toyo University)
峯 慎一（明治大学） Shinichi MINE (Meiji University)

331 教室（Room 331：リスニング・スピーキング／Listening・Speaking）

司会：杉森 直樹（立命館大学）・高橋 美由紀（愛知教育大学）
Chair：Naoki SUGIMORI (Ritsumeikan University)・Miyuki TAKAHASHI (Aichi University of Education)

① OP-13 絵描写発話における繰り返しの効果：日本人英語学習者に対する実証研究 … 68
The effect of repetition on oral picture description: An empirical study for Japanese EFL learners
生馬 裕子（大阪教育大学） Yuko IKUMA (Osaka Kyoiku University)
門田 修平（関西学院大学） Shuhei KADOTA (Kwansei Gakuin University)
平井 愛（京都精華大学） Ai HIRAI (Kyoto Seika University)
森下 美和（神戸学院大学） Miwa MORISHITA (Kobe Gakuin University)
籔内 智（京都精華大学） Satoshi YABUUCHI (Kyoto Seika University)

② OP-14 スクリプトの有無によるリスニングテキストの比較分析 …… 70
A Comparative Analysis of Text Characteristics of Scripted and Unscripted Listening Materials
茅野 潤一郎（新潟県立大学） Junichiro CHINO (University of Niigata Prefecture)
峯島 道夫（新潟工科大学） Michio MINESHIMA (Niigata Institute of Technology)
大湊 佳宏（長岡工業高等専門学校） Yoshihiro OMINATO (Nagaoka National College of Technology)

③ OP-15 L2 英語の母音挿入率と歌唱が及ぼす発音向上への効果 …… 72
Acoustic analyses of the effect of singing on improving pronunciation
中田 ひとみ（獨協大学（非）） Hitomi NAKATA (Dokkyo University)

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40 ④15:00-15:30 ⑤15:35-16:05

④ OP-16 統語処理のトレーニングが日本人初級英語学習者のスピーキングに及ぼす影響：CALL 教室を活用した授業実践に基づく考察 …… 74

How syntactic processing training facilitates the oral production of elementary level Japanese EFL learners: A study based on classroom research using CALL

森下 美和（神戸学院大学） Miwa MORISHITA (Kobe Gakuin University)

山本 誠子（神戸学院大学） Tomoko YAMAMOTO (Kobe Gakuin University)

332 教室（Room 332：リーディング・ライティング／Reading・Writing）

司会：岡崎 弘信（秋田県立大学）・二宮 正男（新宿区立落合中学校）

Chair：Hironobu OKAZAKI (Akita Prefectural University)・Masao NINOMIYA (Ochiai Junior High School)

① OP-17 シャドーイングに必要な下位能力の研究：単語認識能力とシャドーイングの関係 76

A Study on the Relationship between Shadowing Performances and Lexical Processing Skills of Japanese EFL Learners

山内 豊（東京国際大学） Yutaka YAMAUCHI (Tokyo International University)

峯松 信明（東京大学） Nobuaki MINEMATSU (The University of Tokyo)

加藤 集平（東京大学大学院生） Shuhei KATO (Graduate Student, The University of Tokyo)

川村 明美（東京国際大学） Akemi KAWAMURA (Tokyo International University)

西川 惠（東海大学） Megumi NISHIKAWA (Tokai University)

② OP-18 繰り返し黙読で増す速度及び内容理解と語彙レベルの関係 …… 78

Relations Between Reading Rate/Comprehension Enhanced by Silent Repeated Reading and Learner's Vocabulary Level

池山 和子（恵泉女学園大学（非）） Kazuko IKEYAMA (Keisen University)

③ OP-19 視線計測装置を用いた暗示的文法知識の習得困難性の測定—処理の「即時性」に着目して— …… 80

Measuring Learning Difficulty of Implicit Grammatical Knowledge Using Eye-tracking: with focus on real-time processing

坂東 貴夫（名古屋大学大学院） Takao BANDO (Nagoya University)

梁 志鋭（名古屋大学大学院） Chi Yui LEUNG (Nagoya University)

草薙 邦広（名古屋大学大学院） Kunihiro KUSANAGI (Nagoya University)

福田 純也（名古屋大学大学院） Junya FUKUTA (Nagoya University)

杉浦 正利（名古屋大学） Masatoshi SUGIURA (Nagoya University)

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40 ④15:00-15:30 ⑤15:35-16:05

④ OP-20 チャンク単位の音読訓練が読解効率に与える影響…… 82
The effect of read-aloud training by chunk on reading efficiency
神田 明延（首都大学東京） Akinobu KANDA (Tokyo Metropolitan University)
湯舟 英一（東洋大学） Eiichi YUBUNE (Toyo University)
田淵 龍二（ミント音声教育研究所） Ryuji TABUCHI (Mint Sound Education Group)
山口 高領（早稲田大学） Takane YAMAGUCHI (Waseda University)
池山 和子（恵泉女学園大学（非）） Kazuko IKEYAMA (Keisen University)
鈴木 政浩（西武文理大学） Masahiro SUZUKI (Bunri University)

333 教室（Room 333：学習者要因／Learner Variables）

司会：大津 敦史（福岡大学）・古村 由美子（九州大学）
Chair：Atsushi OTSU (Fukuoka University)・Yumiko FURUMURA (Kyushu University)

① OP-21 L2 理想自己，国際的志向性，内発的動機づけ，コミュニケーションへの積極性に関する大学英語学習者を対象とした実証研究 …… 84
Intrinsic Motivation, International Posture, Willingness to Communicate and the L2 Self among Japanese University Learners of English
西田 理恵子（大阪大学） Rieko NISHIDA (Osaka University)

② OP-22 留学プログラム前・後における動機づけモデルの比較検討—多母集団パス解析をもちいて …… 86
Comparing the factor structures of the L2 Motivational Self System before and after “studying abroad” program: A multi-population path analysis
植木 美千子（関西大学大学院生） Michiko UEKI (Graduate Student, Kansai University)
竹内 理（関西大学） Osamu TAKEUCHI (Kansai University)

③ OP-23 初級英語学習者における屈折形態素の Attention Shift Cost …… 88
Attention Shift Cost of Inflectional Morphology among Beginning Japanese Learners of English
城野 博志 Hiroshi SHIRONO
（三重県立四日市南高等学校） (Yokkaichiminami High School)

④ OP-24 効果的な英語学習支援プログラムの開発を目指して：英語初級レベルの大学生の場合 …… 90
Toward the Development of a New Effective English Learning Support Program: For university students at the English language beginner class level
松藤 薫子 Shigeko MATSUFUJI
（日本獣医生命科学大学） (Nippon Veterinary and Life Science University)

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40 ④15:00-15:30 ⑤15:35-16:05

⑤ OP-25 EFL の教室における大学生の自己調整学習を測る—質問紙作成とその信頼性，及び妥当性の検証— 92
Assessing Self-Regulated Learning in University Students in EFL Classrooms: The Self-Regulated Learning Questionnaire Development and Validation
香林 綾子（関西大学大学院生） Ayako KOBAYASHI (Graduate Student, Kansai University)
竹内 理（関西大学） Osamu TAKEUCHI (Kansai University)

334 教室（Room 334）

発表なし

335 教室（Room 335：コーパス・教育格差・CEFR／Corpus・Education Gap・CEFR）

司会：伊庭 緑（甲南大学）・香取 久子（東京電機大学）
Chair：Midori IBA (Konan University)・Hisako KATORI (Tokyo Denki University)

① OP-26 日英パラレルコーパス検索サイトの公開—開発と実践利用— 94
A Novel, Web-based, Parallel Concordancer: Development and EFL Classroom Applications
中條 清美（日本大学） Kiyomi CHUJO (Nihon University)
アントニ ローレンス（早稲田大学） Laurence ANTHONY (Waseda University)
西垣 知佳子（千葉大学） Chikako NISHIGAKI (Chiba University)

② OP-27 使役動詞の効果的指導法の検討 96
Examination of the effective instruction about causative verbs
井上 聡（神戸大学大学院生） Satoshi INOUE (Graduate Student, Kobe University)

③ OP-28 韓国の英語教育における教育格差 —放送番組が果たす役割— 98
Education Gap in Korea: The Role of Broadcasting in English Education
カレイラ松崎 順子（東京経済大学） Junko CARREIRA MATSUZAKI (Tokyo Keizai University)

④ OP-29 ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)に基づく主観評価と英語能力試験の相関性 100
The Correlation between Subjective Evaluation Based on the Common European Framework of Reference (CEFR) and an English Proficiency Test: Connecting student evaluation to university accreditation
伊庭 緑（甲南大学） Midori IBA (Konan University)

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40 ④15:00-15:30 ⑤15:35-16:05

336 教室（Room 336：テクノロジー・学習者要因／Technology・Learner Variables）

*336 教室の発表は英語で行われます。／The presentations in Room 336 will be made in English.

司会：竹野 茂（宮崎公立大学）・米岡 ジュリ（熊本学園大学）

Chair：Shigeru TAKENO (Miyazaki Municipal University)・Judy YONEOKA (Kumamoto Gakuen University)

① OP-30 The Effect of Blogging on Language Learners' Improvement in English Proficiency……102

英語力向上のためのブログ活動の教育効果

小張 敬之（青山学院大学） Hiroyuki OBARI (Aoyama Gakuin University)

② OP-31 Learning how to give presentations in online and in-person blended environments……104

オンラインと対人の混合環境におけるプレゼンテーション学習

河合 剛（北海道大学） Goh KAWAI (Hokkaido University)

大西 昭夫 Akio OHNISHI

（株）VERSION2（賛助会員） (VERSION2 Inc. (Supporting Member))

③ OP-32 Students' E-portfolio project with Google Sites and various Web2.0 tools ……106

Google サイトと Web2.0 ツールを利用した学生による E-portfolio の作成∽その特徴と実践報告∽

門脇 由江 Yoshie KADOWAKI

（University of Nevada, Reno） (University of Nevada, Reno)

松橋 由佳 Yuka MATSUHASHI

（University of Nevada, Reno） (University of Neavda, Reno)

④ OP-33 Teaching English with a Dash of Humor……108

英語の授業にユーモアを

染矢 正一 Masakazu SOMEYA

（大分県立芸術文化短期大学） (Oita Prefectural College of Arts and Culture)

第2日：8月8日 午後　　Day 2: August 8th Afternoon

ポスター発表　Poster Presentations

13:30-15:30（コアタイム / Core Time：14:40-15:30）

1 号館 3 階ラウンジ（Lounge, 3rd Floor, Building 1）

P-01 フレーズ読みを用いた英文読解の困難点：語彙か構造か……196
Difficulties in Reading Comprehension through Phrase Reading
柳田 恵美子（常磐大学）　Emiko YANAGIDA (Tokiwa University)

P-02 外国語としての英文リーディングにおける脳波α波積分値の変化……198
Changes in integrated alpha waves while reading English as a foreign language
岡崎 弘信（秋田県立大学）　Hironobu OKAZAKI (Akita Prefectural University)
木戸 和彦（環太平洋大学）　Kazuhiko KIDO (International Pacific university)
福田 衣里（創価大学）　Eri FUKUDA (Soka University)
江原 智子（環太平洋大学）　Satoko EBARA (International Pacific university)
水野 純次（倉敷市立精思高等学校）　Junji MIZUNO (Seishi High School)

P-03 文法力の重要性と基礎文法力養成のための教材開発の試みとその検証……200
The Importance of Grammar Education and the Attempt of Online-Distribution of Basic English Grammar Textbook
木村 修平（立命館大学）　Shuhei KIMURA (Ritsumeikan University)
森永 弘司（同志社大学）　Kouji MORINAGA (Doshisha University)

P-04 汎用表計算ソフトを用いたランダム出題型テストの開発と運用……202
Development and Practice of Randomized Test Item Generation System Using Spreadsheet Software
前田 啓朗（広島大学）　Hiroaki MAEDA (Hiroshima University)

P-05 音声認識サービスを活用したドイツ語発音練習の可能性について……204
A Trial of German Pronunciation Learning through Speech Recognition Service
岩居 弘樹（大阪大学）　Hiroki IWAI (Osaka University)

16:20-17:50

基調講演 2（142 教室）

Keynote Speech 2 (Room 142)

司会　　山西 博之（関西大学）
Coordinator　Hiroyuki YAMANISHI (Kansai University)

個人差と教育条件の織りなす
動的状況における学習指導の位置づけ …… 38

山森 光陽（国立教育政策研究所 初等中等教育研究部）

Improving Educational Conditions and Refining Classroom Instruction

Koyo YAMAMORI (National Institute for Educational Policy Research)

18:10-20:00

懇親会（5 号館 1 階ラウンジ）

Conference Reception (Lounge, 1st floor, Building 5)

司会・進行　平井 愛（京都精華大学）
乾杯　　神崎 和男（大阪電気通信大学）
Coordinator　Ai HIRAI (Kyoto Seika University)
Toastmaster　Kazuo KANZAKI (Osaka Electro-Communication University)

８月９日（木） / Thursday, August 9th

9:00-

受付（3 号館 1 階）

Registration (1st Floor, Building 3)

11:00-15:00

賛助会員展示（1 号館 3 階ラウンジ）

Supporting Member Exhibits (Lounge, 3rd floor, Building 1)

出展賛助会員一覧については p. 34 をご覧ください。

第3日:8月9日 午前　Day 3: August 9th Morning

賛助会員デモンストレーション　Supporting Member Demonstrations

①9:30-10:00　②10:05-10:35 ③10:55-11:25 ④11:30-12:00

131 教室（Room 131）

*①〜③の時間帯は研究発表・実践報告が行われます。詳細は p.22 をご覧ください。

④ D-06　株式会社ピアソン桐原

ピアソンの新しいオンライン文法教材『MyGrammarLab』の概要と大学での実践報告 222

An Overview of Pearson's New Online Grammar Coursebook - MyGrammarLab - & University Implementation

上村 武司（ピアソン桐原）　Takeshi KAMIMURA (Pearson Kirihara K.K.)

平井 愛（京都精華大学）　Ai HIRAI (Kyoto Seika University)

337 教室（Room 337）

① D-07　G-TELP 日本事務局

G-TELP スピーキングテスト・ライティングテストのリリースと日本における先行実施事例の報告……223

The Release of Speaking Test and Writing Test of G-TELP in Japan, and the Report of Japan's Precedent Cases

沼田 剛史　Tsuyoshi NUMATA

② D-08　HOYA 株式会社

魔法の英語教育ソフト Globalvoice シリーズ……223

Magical English training software "Globalvoice" series

藤田 雅也　Masaya FUJITA

③ D-09　東通産業株式会社

スマホで自己学習 ……224

Self learning by smart phone

築野 由紀夫　Yukio TSUNO

④ D-10　株式会社 VERSION2

Web マルチメディア LMS 「Glexa」を用いた授業例……224

Introducing the lecture examples of web multimedia LMS, Glexa

大西 昭夫　Akio OHNISHI

第3日:8月9日 午後　Day 3: August 9th Afternoon

賛助会員デモンストレーション　Supporting Member Demonstrations

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40

333 教室（Room 333）

*①・②の時間帯は研究発表・実践報告が行われます。詳細は p.30 をご覧ください。

③ D-11　株式会社アルク教育社

大学における外国語スタンダードの目標設定と e-ラーニングの有効活用について ……225

Goal-setting of Language Proficiency and Effective Use of e-learning in University

東 健一（文教営業本部）　Kenichi HIGASHI (Education industry Marketing)

337 教室（Room 337）

① D-12　パナソニック システムソリューションズ ジャパン株式会社

電子辞書連携機能付新 VSS のご紹介 ……225

The Introduction of the latest VSS (Voice & Script Synchronizer) with an electronic E-J dictionary

草野 厚生　Atsuo KUSANO

塚本 有一　Yuichi TSUKAMOTO

② D-13　学校法人 文化学園アカデミックアーカイブセンター

英語教育＆教材に最適のオンラインデータベース ……226

AFPWAA for English teaching and materials

蛯子 典郎　Norio EBIKO

③ D-14　株式会社内田洋行

英語学習のための効果的な環境づくり ……226

Strategies for making an effective classroom environment for language learning

須藤 綾子　Ayako SUTO

第3日:8月9日 午前　Day 3: August 9th Morning

研究発表・実践報告・公募シンポジウム　Oral Presentations・Symposium

①9:30-10:00　②10:05-10:35 ③10:55-11:25 ④11:30-12:00

131 教室（Room 131：教授法／Teaching Methodology）

司会：佐々木 顕彦（関西学院中学部）

Chair：Akihiko SASAKI (Kwansei Gakuin Junior High School)

① OP-34 日本人中学生のリスニング、リーディング、ライティング力育成に対する TPR と TPR Storytelling の有効性に関する実証的研究―中学 3 年生段階での活用― ……110

An Empirical Study on the Effects of TPR and TPR Storytelling on Japanese Junior High School Students' Abilities in Listening, Reading and Writing: In the case of 9th graders

黒川 愛子（久御山町立久御山中学校）　Aiko KUROKAWA (Kumiyama Junior High School)

② OP-35 普通高校 1 年次における『使える英語プロジェクト』 ……112

English Frontier High Schools Project

溝畑 保之（大阪府立鳳高等学校）　Yasuyuki MIZOHATA (Ohtori High School)

③ OP-36 社会人と大学生が考える自己の英語能力と社会で必要な英語能力とは―社会人と大学生の意識調査から― ……114

What English skills are useful in Japanese Society? -Perceptions of workers and college students about English skills-

安川 佳子（神戸夙川学院大学）　Keiko YASUKAWA (Kobe Shukugawa Gakuin University)

白木 智士（甲南大学（非））　Satoshi SHIRAKI (Konan University)

吉田 桂子（甲南大学）　Keiko YOSHIDA (Konan University)

佐々木 緑（関西国際大学）　Midori SASAKI (Kansai University of International Studies)

①9:30-10:00 ②10:05-10:35 ③10:55-11:25 ④11:30-12:00

132 教室（Room 132：テクノロジー／Technology）

司会：今井 裕之（兵庫教育大学）・水本 篤（関西大学）
Chair：Hiroyuki IMAI (Hyogo University of Teacher Education)・Atsushi MIZUMOTO (Kansai University)

② OP-37 TTS 技術を活用した Classroom English の教室内音読学習と教室外自主学習：高校生の記憶保持に関する検証……116
A Study on the Retention of Classroom English: Comparing Reading Aloud in the Classroom Using TTS Synthesized Technology and Autonomous Learning of High School Students

片岡 晴美（関西大学大学院生）	Harumi KATAOKA (Graduate Student, Kansai University)
伊藤 万紀子	Makiko ITOU
（大阪府立柏原東高等学校）	(Kashiwara Higashi High School)
山根 繁（関西大学）	Shigeru YAMANE (Kansai University)

③ OP-38 普通教室において iPod Touch を活用した Blended Instruction……118
Blended Instruction Using iPod Touch in Ordinary Classrooms

小野 雄一（筑波大学）	Yuichi ONO (Tsukuba University)

④ OP-39 映像を付加したオリジナル英語学習用ポッドキャストの配信と活用……120
Delivering and Utilizing Original English Learning Podcasts with Visual Information

榎田 一路（広島大学）	Kazumichi ENOKIDA (Hiroshima University)

133 教室（Room 133：CALL・e-Learning／CALL・e-Learning）

司会：今井 裕之（兵庫教育大学）・水本 篤（関西大学）
Chair：Hiroyuki IMAI (Hyogo University of Teacher Education)・Atsushi MIZUMOTO (Kansai University)

① OP-40 CALL 学習における学習行動の実証的研究……122
An empirical study of learners' behavior in CALL

権 瞳（プール学院大学）	Hitomi KWON (Poole Gakuin University)
佐藤 恭子（追手門学院大学）	Yasuko SATO (Otemon Gakuin University)

公募シンポジウム２／Symposium 2：10:05-11:45

S-2 多様な大学環境における英語 e ラーニング：ラーニングマネジメントの違いがもたらすもの……190
English e-learning in various university settings

青木 信之（広島市立大学）	Nobuyuki AOKI (Hiroshima City University)
鈴木 繁夫（名古屋大学）	Shigeo SUZUKI (Nagoya University)
志水 俊広（九州大学）	Toshihiro SHIMIZU (Kyushu University)
渡辺 智恵（広島市立大学）	Tomoe WATANABE (Hiroshima City University)
寺嶋 健史（松山大学）	Takeshi TERASHIMA (Matsuyama University)

①9:30-10:00 ②10:05-10:35 ③10:55-11:25 ④11:30-12:00

331 教室（Room 331：リスニング・スピーキング／Listening・Speaking）

司会：石川 有香（名古屋工業大学）・河内山 真理（関西国際大学）

Chair : Yuka ISHIKAWA (Nagoya Institute of Technology)・Mari KOUCHIYAMA (Kansai University of International Studies)

① OP-41 英語のリズム構造—母語話者と日本人英語学習者の相違点と共通点……124

Rhythmic structures of English sentences produced by Japanese EFL learners vs. native speakers of American English

森 庸子（同志社大学） Yoko MORI (Doshisha University)

堀 智子（東京工業高等専門学校） Tomoko HORI (Tokyo National College of Technology)

② OP-42 Beat 音のある英語リズム教材による英語リズム習得と脳波変化……126

English rhythm acquisition and EEG

中野 秀子（九州女子大学） Hideko NAKANO (Kyushu Women's University)

夏目 季代久（九州工業大学大学院） Kiyohisa NATSUME (Kyushu Institute of Technology)

③ OP-43 日本人学習者のリスニングとスピーキングにおける英語のリズム……128

English listening and speaking rhythm of Japanese learners

樽井 武（電気通信大学） Takeshi TARUI (The University of Electro-Communications)

④ OP-44 教職課程における英語発音指導の位置づけ……130

How English Pronunciation Teaching is Characterized in Teacher's License Courses

有本 純（関西国際大学） Jun ARIMOTO (Kansai University of International Studies)

河内山 真理（関西国際大学） Mari KOUCHIYAMA (Kansai University of International Studies)

中西 のりこ（神戸学院大学） Noriko NAKANISHI (Kobe Gakuin University)

山本 誠子（神戸学院大学） Tomoko YAMAMOTO (Kobe Gakuin University)

332 教室（Room 332：リーディング・ライティング／Reading・Writing）

司会：山口 高領（早稲田大学）

Chair：Takane YAMAGUCHI (Waseda University)

① OP-45 英語統一カリキュラムの一部として導入した多読指導の実践報告—中・上級者を中心に……132

An Extensive Reading Course in a Unified Curriculum – for Intermediate to Advanced Learners of English

ハーバート 久代（関西学院大学） Hisayo HERBERT (Kwansei Gakuin University)

山科 美和子（関西学院大学） Miwako YAMASHINA (Kwansei Gakuin University)

釣井 千恵（関西学院大学） Chie TSURII (Kwansei Gakuin University)

①9:30-10:00 ②10:05-10:35 ③10:55-11:25 ④11:30-12:00

② OP-46 REX を活用したパーソナライゼーション方略―学習者のレベルに適合したテキスト抽出……134
Strategy toward Personalization with REX - Extracting Articles Suitable for Individual Learners
宮崎 佳典（静岡大学） Yoshinori MIYAZAKI (Shizuoka University)
大城 敬人（静岡大学） Takato OSHIRO (Shizuoka University)
長谷川 由美（滋賀県立大学） Yumi HASEGAWA (The University of Shiga Prefecture)

333 教室（Room 333：学習者要因／Learner Variables）

司会：湯舟 英一（東洋大学）
Chair：Eiichi YUBUNE (Toyo University)

③ OP-47 電子辞書方略指導：定着をどう測るか ……136
How do we assess the outcome of E-dictionary strategy training?
小山 敏子（大阪大谷大学） Toshiko KOYAMA (Osaka Ohtani University)

④ OP-48 英語教育における e ラーニングシステム COOLL を利用した自律及び協調学習 ·138
Autonomous and Collaborative Learning Using of the E-learning System “COOLL” in English Education
久島 智津子（津田塾大学） Chizuko KUSHIMA (Tsuda College)

334 教室（Room 334：早期英語教育／Early English Education）

司会：小原 平（東京慈恵会医科大学）・保崎 則雄（早稲田大学）
Chair：Osamu OHARA (Jikei University School of Medicine)・Norio HOZAKI (Waseda University)

① OP-49 小学校外国語活動におけるアチーブメントテスト用アプリケーション：英語音声認識を利用して ……140
Application for a learning achievement test in primary school English education in Japan: Utilizing an English speech recognition system
石川 保茂（京都外国語大学） Yasushige ISHIKAWA (Kyoto University of Foreign Studies)
近藤 睦美（帝塚山学院大学） Mutsumi KONDO (Tezukayama Gakuin University)
齋藤 栄二（京都外国語大学） Eiji SAITO (Kyoto University of Foreign Studies)

② OP-50 小学校外国語活動　日英の音声の気づきを与える授業 ……142
How to have students phonetic awareness in elementary school classrooms
池亀 葉子（こども英語落語協会） Yoko IKEGAME (English Education through Rakugo Art for Children)

③ OP-51 小学校における学年別（1 年生～6 年生）の英語音声の比較 ……144
A Survey of Elementary School Students' English Pronunciation by Years
真崎 克彦（兵庫教育大学附属小学校） Katsuhiko MASAKI (Attached Elementary School to Hyogo University of Teacher Education)

①9:30-10:00 ②10:05-10:35 ③10:55-11:25 ④11:30-12:00

④ OP-52 口唇動作映像が英語学習者の発音習得に期待される効果……146

Effects of lip movement visuals onto acquisition of English pronunciation

長濱 澄（早稲田大学） Toru NAGAHAMA (Waseda University)

保崎 則雄（早稲田大学） Norio HOZAKI (Waseda University)

北村 史（早稲田大学） Fumito KITAMURA (Waseda University)

335 教室（Room 335）

発表なし

336 教室（Room 336 : 心理言語学・教授法／Psycholinguistics・Teaching Methodology）

*336 教室の発表は英語で行われます。／The presentations in Room 336 will be made in English.

司会：名部井 敏代（関西大学）

Chair：Toshiyo NABEI (Kansai University)

① OP-53 The Role of L1 and L2 Working Memory in Literal and Inferential Comprehension in L2 Listening……148

ワーキングメモリーが第 2 言語リスニングの聴解サブスキルに与える影響

佐取 美紀（熊本大学大学院） Miki SATORI (Kumamoto University)

② OP-54 The Challenges and Suitability of Task-based Language Teaching in Asian Contexts……150

アジアにおけるタスクを重視した言語教育の課題及び適合性

橋西 彩楓 Ayaka HASHINISHI

（神戸市外国語大学大学院生） (Graduate Student, Kobe City University of Foreign Studies)

③ OP-55 A Comparison of the Decoding Skills of Grades 5 & 6 and Grades 8 & 9 Students: An Examination of Automaticity and Error Types……152

小学 5,6 年生と中学 2,3 年生のディコーディング能力の比較：自動性と誤読の検証

川崎 眞理子（関西学院大学） Mariko KAWASAKI (Kwansei Gakuin University)

第3日 : 8月9日 午前　　Day 3: August 9th Morning

ポスター発表　Poster Presentations

9:30-11:30（コアタイム / Core Time : 10:40-11:30）

1 号館 3 階ラウンジ（Lounge, 3rd Floor, Building 1）

P-06 Some Conflicts in Pair Work in the L2 Learning of Nursing Students: Good or Bad? 206
ペア・ワーク中に起こるコンフリクトについて: 看護大学生の場合
松本 恭代（桐生大学）　Yasuyo MATSUMOTO (Kiryu University)

P-07 A Progress Report on Classroom Activity regarding Participation in The Extremely Short Story Competition: Tokyo Keizai University Students' Responses to the ESSC…208
『極めて短いストーリーコンテスト(Extremely Short Story Competition)』を導入した教室活動に関する報告–東京経済大学での実践例
三宅 ひろ子（東京経済大学）　Hiroko MIYAKE (Tokyo Keizai University)

P-08 事前・事後指導科目を通じて英語力と異文化理解を深める短期英語研修……210
A Junior College Study Abroad Program: Pre- and Post-Program Courses which Enhance English Skills and Cultural Understanding
三田 薫（実践女子短期大学）　Kaoru MITA (Jissen Women's Junior College)
Samuel Gildart（実践女子短期大学）　Samuel GILDART (Jissen Women's Junior College)
萩野 敏（実践女子短期大学）　Satoshi HAGINO (Jissen Women's Junior College)

P-09 Learning, teaching, and evaluation as achievements of discursive practice in the classroom ……212
教室内談話実践の成果としての学習、指導、評価
Mark Taylor（兵庫県立大学）　Mark TAYLOR (Hyogo Prefecture University)

P-10 メタ認知力と英語学習 ……214
Effect of Metacognition on Learning English
飯島 睦美（国立松江工業高等専門学校）　Mutsumi IIJIMA (Matsue National College of Technology)

P-11 英語音声教育における聞きやすさの研究—e-ラーニングでの学習履歴解析……216
Listenability in language learning on cloud computing
田淵 龍二（ミント音声教育研究所）　Ryuji TABUCHI (Mint Sound Education Group)

第3日:8月9日 午後　Day 3: August 9th Afternoon

研究発表・実践報告・公募シンポジウム　Oral Presentations・Symposium

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40

131 教室（Room 131：教授法／Teaching Methodology）

公募シンポジウム３／Symposium 3：13:00-14:40

S-3 外国語活動に関する意識調査から見えてくること ……192

What is seen from the questionnaire concerning "Foreign Language Activities"?

井狩 幸男（大阪市立大学）　Yukio IKARI (Osaka City University)
吉田 晴世（大阪教育大学）　Haruyo YOSHIDA (Osaka Kyoiku University)
高橋 幸子　Sachiko TAKAHASHI
（ノートルダム清心女子大学）　(Notre Dame Seishin University)
福原 史子　Fumiko FUKUHARA
（ノートルダム清心女子大学）　(Notre Dame Seishin University)
泉 惠美子（京都教育大学）　Emiko IZUMI (Kyoto University of Education)
河内山 真理（関西国際大学）　Mari KOUCHIYAMA (Kansai University of International Studies)
加賀田 哲也（大阪教育大学）　Tetsuya KAGATA (Osaka Kyoiku University)

132 教室（Room 132：テクノロジー／Technology）

司会：今井 由美子（同志社女子大学）
Chair：Yumiko IMAI (Doshisha Women's College of Liberal Arts)

① OP-56 スマートフォンを利用した英語聴解力養成のための CALL システムの開発 ‥154

Smartphone-Based CALL System for Improving Japanese College Students' English Listening Skills

高橋 秀夫（千葉大学）　Hideo TAKAHASHI (Chiba University)

② OP-57 3 次元仮想空間における外国語学習タスク空間の構築 ……156

Construction of Communication Task Space in 3D MUVE

石塚 博規（北海道教育大学）　Hiroki ISHIZUKA (Hokkaido University of Education)

③ OP-58 継続的自律英語学習を支援するセルフコーチング・ワークシート「Learning How to Learn」の開発について ……158

On the Development of Self-coaching Worksheet (Learning How to Learn) for Fostering Students' Sustainable Autonomous English Learning

坂田 浩（徳島大学）　Hiroshi SAKATA (The University of Tokushima)

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40

133 教室（Room 133：CALL・e-Learning／CALL・e-Learning）

司会：伊藤 隆（名古屋学院大学）
Chair：Ryu ITO (Nagoya Gakuin University)

① OP-59 Moodle を利用した教室外スピーキング活動 ……160
Speaking activities outside the classroom using Moodle
浦野 研（北海学園大学） Ken URANO (Hokkai-Gakuen University)

② OP-60 セミダイレクト添削手法を用いた英作文オンライン指導……162
Online writing learning through a semi-direct method
小栗 成子（中部大学） Seiko OGURI (Chubu University)
柳 朋宏（中部大学） Tomohiro YANAGI (Chubu University)

③ OP-61 デジタル拡張型英語テキストの開発―授業内環境の調和構築を目指して― …164
The Development of an English Textbook with the Function of Digital Extensions
奥田 裕司（福岡大学） Yuji OKUDA (Fukuoka University)
芦川 正宏 Masahiro ASHIKAWA
株式会社金星堂（賛助会員） Kinseido Publishing Co., Ltd. (Supporting Member)
萩尾 恒亮 Tsuneaki HAGIO
正興 IT ソリューション株式会社（賛助会員） SEIKO-ITsolution Ltd. (Supporting Member)

331 教室（Room 331：リスニング・スピーキング／Listening・Speaking）

司会：今野 勝幸（静岡理工科大学）
Chair：Katsuyuki KONNO (Shizuoka Institute of Science and Technology)

① OP-62 発展的発音指導への授業デザイン：Oral Interpretation という授業の位置づけ·166
Design of Advanced Pronunciation Instruction for an Oral Interpretation Class
大塚 朝美（大阪女学院大学） Tomomi OTSUKA (Osaka Jogakuin University)
上田 洋子（大阪女学院大学） Hiroko UEDA (Osaka Jogakuin University)
井上 球美子（大阪女学院大学） Kumiko INOUE (Osaka Jogakuin University)

② OP-63 L1 および L2 発話の流暢性の関係―初級 L2 学習者における検討……168
Individual differences on L1 and L2 speech fluency: Analysis of introductory EFL leaners
平井 愛（京都精華大学） Ai HIRAI (Kyoto Seika University)
生馬 裕子（大阪教育大学） Yuko IKUMA (Osaka Kyoiku University)
籔内 智（京都精華大学） Satoshi YABUUCHI (Kyoto Seika University)

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40

332 教室（Room 332：リーディング・ライティング／Reading・Writing）

司会：下山 幸成（東洋学園大学）
Chair：Yukinari SHIMOYAMA (Toyo Gakuen University)

① OP-64 協働的 L2 ライティングにおけるプロセスとプロダクトの分析……170
An Analysis of Processes and Products in Collaborative L2 Writing

阿部 真（獨協大学） Makoto ABE (Dokkyo University)
山西 博之（関西大学） Hiroyuki YAMANISHI (Kansai University)

② OP-65 キー入力記録システムを用いた英語学習者のライティングプロセス分析—語数・推敲回数・正確さの時系列推移— ……172
A Writing Process Analysis of English Learners Using Key Logging System: Focused on Chronological Transition of Word Number, Revision Frequency and Accuracy

草薙 邦広（名古屋大学大学院） Kunihiro KUSANAGI (Nagoya University)
高橋 改太（元名古屋大学大学院） Arata TAKAHASHI (Nagoya University (former))
菊池 優希（名古屋大学大学院） Yuki KIKUCHI (Nagoya University)

333 教室（Room 333：学習者要因／Learner Variables）

司会：田上 優子（福岡女子大学）
Chair：Yuko TANOUE (Fukuoka Women's University)

① OP-66 CALP を育む読解指導における発問とは？—ブルームのタキソノミー、PISA 読解力調査、CALLA と CLIL の指導法の枠組みから—……174
What reading comprehension question types can best foster CALP?: Framework perspectives from Broom's Taxonomy, PISA, CALLA and CLIL

平井 清子（北里大学） Seiko HIRAI (Kitasato University)
河野 円（星薬科大学） Madoka KAWANO (Hoshi University)
蒲原 順子（明海大学） Junko KAMBARA (Meikai University)

② OP-67 Test-taking strategy の構造：日本人英語学習者はどのような Test-taking strategy を使っているのか?……176
Research on Test-taking Strategies in the TOEIC Test

滝澤 伊都子 Itsuko TAKIZAWA
（同志社女子大学大学院） (Doshisha Women's College of Liberal Arts)
池上 久美子（同志社女子大学） Kumiko IKEGAMI (Doshisha Women's College of Liberal Arts)
佐藤 友香（同志社女子大学大学院） Yuka SATO (Doshisha Women's College of Liberal Arts)
若本 夏美 Natsumi WAKAMOTO
（同志社女子大学） (Doshisha Women's College of Liberal Arts)

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40

334 教室（Room 334）

発表なし

335 教室（Room 335）

発表なし

336 教室（Room 336：テクノロジー・学習者要因／Technology・Learner Variables）

*336 教室の発表は英語で行われます。／The presentations in Room 336 will be made in English.

司会：野村 和宏（神戸市外国語大学）
Chair：Kazuhiro NOMURA (Kobe City University of Foreign Studies)

① OP-68 Developing Intercultural Communicative Competence Through Film Clips……178
Mark KAISER (UC Berkeley)
Chika SHIBAHARA (UC Berkeley)

② OP-69 Hispanidades/Hispanicities: Modeling Micro-collaboration across institutions in support of student learning and research……180
Andrew ROSS (Arizona State University)
Stéphane CHARITOS (Columbia University)

③ OP-70 Learner Training Based on Critical Thinking Theory: Developing Autonomous Learners……182
クリティカル・シンキング理論に基づく学習者訓練:自律した学習者の育成
ペニントン 和雅子（西南学院大学）Wakako PENNINGTON (Seinan Gakuin University)

15:00-16:30

基調講演 3（142 教室）

Keynote Speech 3 (Room 142)

司会　　田中 博晃（広島国際大学）
Coordinator　Hiroaki TANAKA (Hiroshima International University)

データからテストと人を評価する：
潜在ランク理論と非対称多次元尺度法 …… 40
荘島 宏二郎（大学入試センター 研究開発部
東京工業大学 大学院 社会理工学研究科）

Improving Educational Conditions and Refining Classroom Instruction
Kojiro SHOJIMA (The National Center for University Entrance Examinations
Tokyo Institute of Technology)

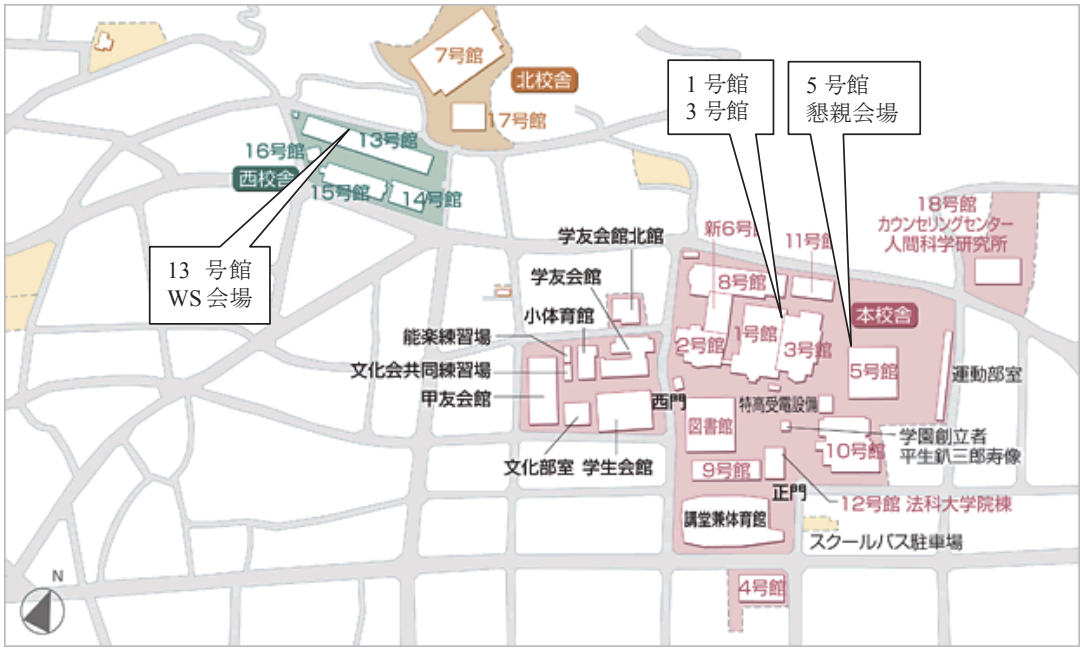
16:35-16:50

閉会行事（142 教室）

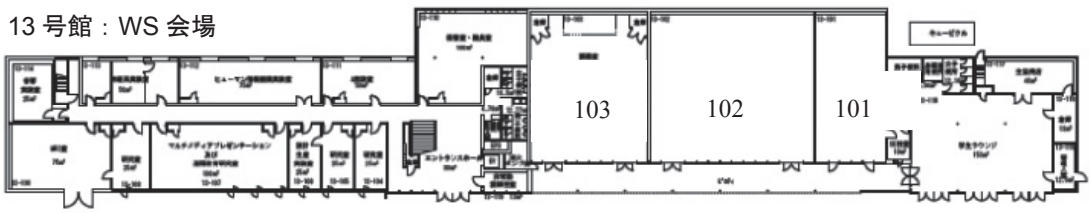
Closing Ceremony (Room 142)

司会　　伊庭 緑（甲南大学）
挨拶　　森田 彰（LET 関東支部長、早稲田大学）
Coordinator　Midori IBA (Konan University)
Greetings　Akira MORITA (President of LET Kanto Chapter, Waseda University)

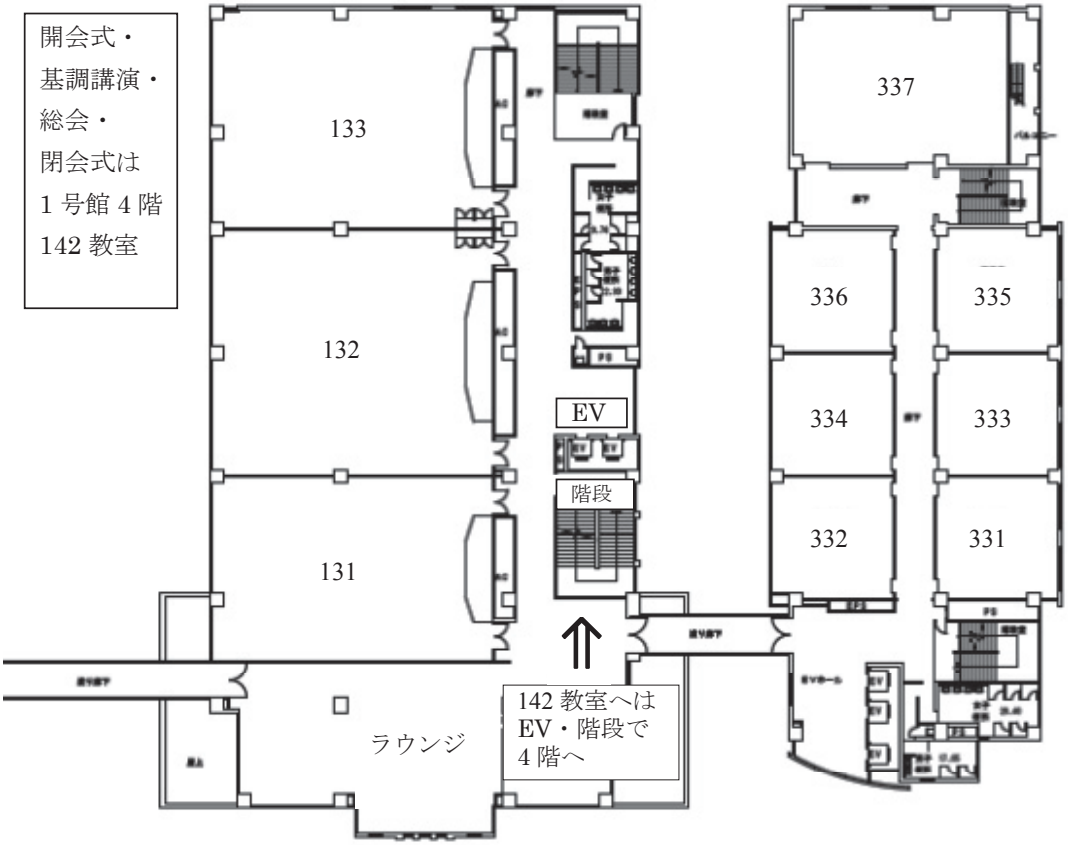
会場平面図　Campus Map



13 号館：WS 会場



1 号館・3 号館：3 階　研究発表・実践報告・ポスターセッション・業者展示



★　1 号館と 3 号館は、1 階と 3 階のみ、渡り廊下でつながっています。

出展賛助会員一覧（申し込み順・7 月 25 日現在）

G-TELP 日本事務局
株式会社内田洋行
株式会社 成美堂
パナソニック システムソリューションズ ジャパン株式会社
株式会社 金星堂
株式会社南雲堂
HOYA サービス株式会社
チエル 株式会社
学校法人 文化学園アカデミックアーカイブセンター
株式会社アルク教育社
（株）アンペール
株式会社エル・インターフェース
株式会社ＪＶＣケンウッド
電子システム株式会社
株式会社 VERSION2
センゲージ ラーニング（株）
株式会社マクミラン ランゲージハウス
国際教育交換協議会（CIEE）日本代表部
日本データパシフィック株式会社
BBC ワールド ジャパン株式会社
株式会社教育測定研究所
リアル・イングリッシュ・ブロードバンド株式会社
（一財）国際ビジネスコミュニケーション協会
株式会社ピアソン桐原
グローバル・コミュニケーション＆テスティング
株式会社 ニュートン
松柏社
カシオ計算機（株）
東通産業株式会社
正興 IT ソリューション株式会社

発表要項集

Abstracts

基調講演

Keynote Speeches

Second language fluency: Challenges for researchers and educators

Segalowitz, Norman
Department of Psychology, Concordia University, Montreal, Canada
& Centre for the Study of Learning and Performance

1. Introduction

Achieving a high level of fluency in a second language (L2) is one of the most difficult tasks facing L2 learners. Fluency attainment poses challenges for teachers, for designers of technology-assisted learning, as well as for researchers interested in L2 acquisition. In this talk I discuss barriers to L2 fluency, some of the ways one can study these barriers in the laboratory, and the implications such research might have for L2 instruction and for overcoming fluency barriers. The presentation focuses mainly on research concerning ways of measuring the cognitive efficiency that develops with experience in using an L2 and that may be necessary for fluent speaking. The presentation also describes a framework for linking cognitive and social factors for a better understanding of L2 fluency issues.

2. Fluency as a challenge for learners, researchers and teachers

L2 fluency is not simply about articulatory fluidity. Several different aspects of fluency need to be distinguished. First, there is *utterance fluency*, which is the oral manifestation of how well a person can speak (e.g., measured in terms of speech rate, lack of unnecessary pauses, etc.; Kormos, 2006). Underlying utterance fluency is *cognitive fluency*, which refers to how well a speaker's cognitive system is able to operate in order to produce fluent utterances (e. g., measured in terms of efficiency of making meaning-word links; flexibility of grammatically driven attention focusing, etc.; Segalowitz, 2010). There is also *perceived fluency,* the subjective judgment made by listeners about a speaker's cognitive fluency based on the evidence they have from hearing the speaker's speech. Most important here, however, are the relationships between *utterance* and *cognitive* fluency. These relationships are crucial for understanding how learning progresses, for assessing teaching effectiveness, and for identifying barriers to fluency.

3. Measuring fluency

Researchers face many challenges when assessing utterance fluency and cognitive fluency. These include how to best elicit speech samples, how to determine which speech characteristics are the most important to focus on, how to measure a person's cognitive ability to process language, and how to control for individual differences that may affect these measures but that are not related to L2 fluency as such. This section includes examples of ways to obtain the desired measures (e.g., L2 speech elicitation that involves genuine, spontaneous communication). This section also discusses criteria useful for deciding which of the many potential measures of utterance and cognitive fluency to retain for a proper account of L2 fluency.

4. A dynamic systems framework for understanding second language fluency

A person needs strong cognitive fluency to develop strong utterance fluency. This cognitive fluency reflects modification of the cognitive system responsible for speech production. Here it is important to take into account a number of factors frequently overlooked in fluency research: the social aspects of communication; a speaker's motivation for speaking; general considerations of memory, attention and cognitive heuristics; and how all these factors interact to determine the experiences learners have (their exposure to the target language and opportunities to

use the language) that shape the acquisition of fluency skills (Figure 1).

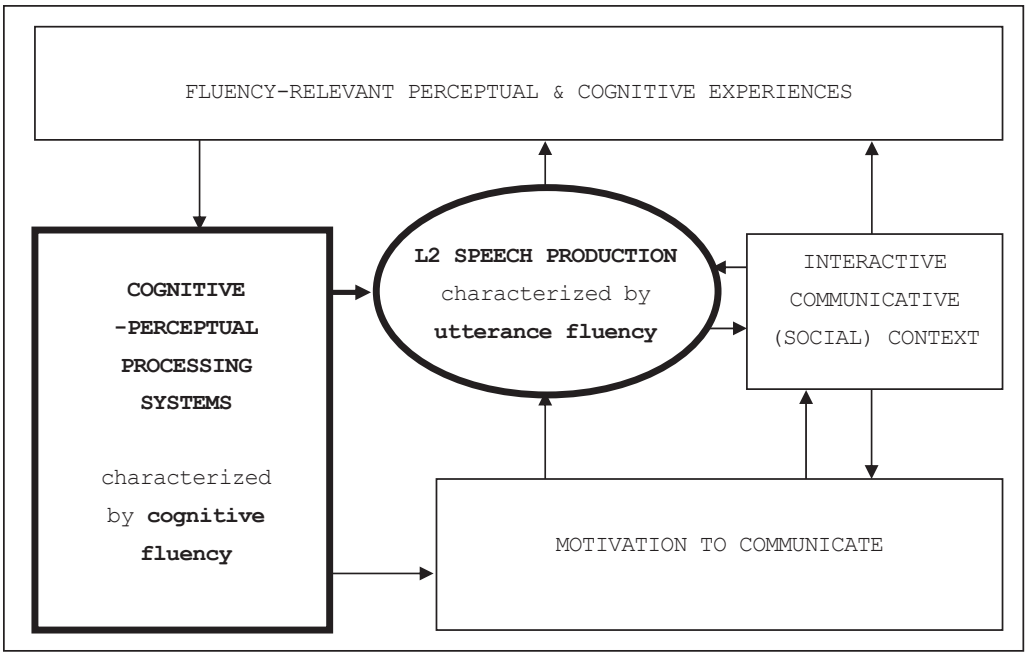


Figure 1. Framework for thinking about the dynamic relationships among sources influencing second language fluency (adapted from Segalowitz, 2010, Figure 7.1, p. 164).

5. Discussion

This way of thinking about L2 fluency has important implications for understanding barriers to fluency and how to overcome them and, therefore, for teaching that aims to improve fluency and for using technology to promote fluency. This section includes a look at a usage-based approach to first language acquisition (Lieven & Tomasello, 2008) and at principles of general cognition that are particularly useful for thinking about fluency, and at their implications for L2 pedagogy (Gatbonton & Segalowitz, 1988, 2005), as well as for technology-based interventions in language instruction (Segalowitz & Gatbonton, 1995).

References

Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (1988). Creative Automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL Quarterly, 22*, 473-492.

Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *Canadian Modern Language Review, 61,* 325-353.

Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition.* New York: Routledge.

Lieven, E., & Tomasello, M. (2008). Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In P. Robinson & N.C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 168-196). New York: Routledge.

Segalowitz, N. (2010). *The cognitive bases of second language fluency.* New York: Routledge.

Segalowitz, N., & Gatbonton, E. (1995). Automaticity and lexical skills in second language fluency: Implications for computer assisted language learning. *Computer Assisted Language Learning, 8*, 129-149.

個人差と教育条件の織りなす動的状況における学習指導の位置づけ

山森　光陽（国立教育政策研究所）

1. 教育条件とは

教育条件という言葉が指し示す範囲は広く，経費負担，学級編制，教職員定数，教員給与制度といった政策的条件，学校施設，教室環境，教具教材といった物的条件，教員の資質能力，勤務環境といった人的条件といったものを包含する。この講演では，これらのうち政策的な教育条件，とりわけ学級編制および教職員定数が学習環境や学習者に与える影響を検討したうえで，これらを考慮した学習指導のありかたを議論したい。

2. 教育条件が学習環境と学習者に与える影響

2.1 学級編制と教職員定数が学習環境に与える影響

学級編制と教職員定数は密接な関係にある。日本の義務教育諸学校および高等学校においては，同年齢の児童生徒で編制することを基本とし，学級編制基準（小１・２年は 35 人，それ以外は 40 人が上限）によって求められた学校ごとの学級数を割り出したうえで，学校ごとに必要な教員数を学級数に応じて割り出し，教員を配置する。そのため学級編制は，児童生徒の生活集団でもあり学習集団でもある学級の規模を規定すると同時に，教員数をも規定する。なお，学級編制基準によって算定された教員数を上回る形で配置される教員を加配というが，そのなかでも指導方法工夫改善加配と呼ばれるこの加配教員の配置が学級以外の学習集団を編制した学習指導（少人数指導）を可能とする。このように，学級編制と教職員定数の仕組みが，児童生徒が実際に学習活動を行う集団の規模や，児童生徒－教師比（PT ratio）を規定する。

2.2 学級規模が学習者に与える影響

上記のように規定された教育条件である学級規模は，学習者に対して様々な影響を与えることが分かってきている。日本における研究例は少なく，スナップショットスタディでは学級規模が学力テスト得点等の指標に違いをもたらすことを明らかにした例は少ないものの，筆者らのグループによる研究では，学級編制のしかたが学習者の発達的変化に違いをもたらすことが明らかになりつつある。

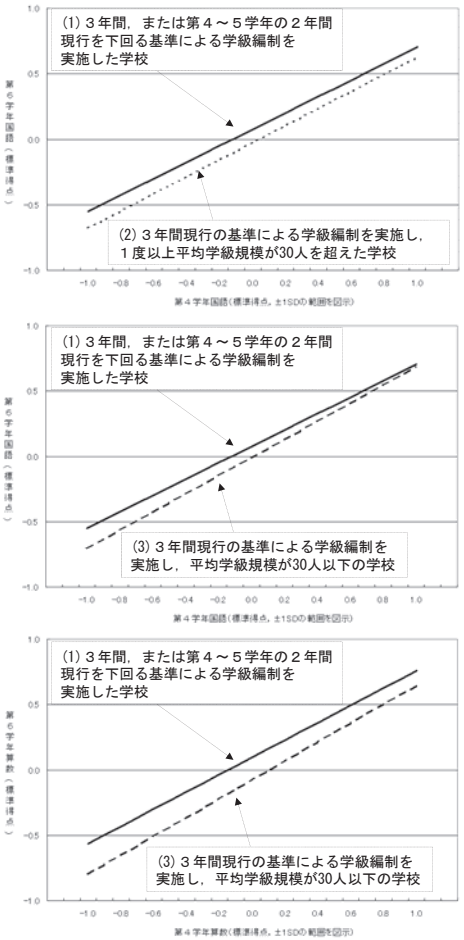


図1 学級編制が小学校第４学年時と第６学年時の学力との関係に与える影響

例えば，京都府内（京都市を除く）の小学校のうち，平成 23 年度の第６学年において単式学級が２以上あった 110 校を対象に，学級編制が国語，算数それぞれの教科の，小学校第４学年時と第６学年時の学力との関係に与える影響を明らかにすることを目的に行った調査では，図１のような結果が得られている。すなわち，国語においては，(1)従前の学力が同程度の児童でみると，現行の基準によって編制された 30 人を超える学級規模の学校の児童より，現行を下回る基準による学級編制を継続的に実施した学校の児童の方が，その後の学力が高いこと，(2)現行を下回る基準による学級編制を継続的に実施した学校に在籍することが，従前の学力が低い児童に対して補償的であることが示された。算数においては，従前の学力が同程度の児童でみると，現行の基準によって編制された 30 人以下の学級規模の学校の児童より，現行を下回る基準による学級編制を継続的に実施した学校の児童の方が，その後の学力が高いことが示された。この他にも，中学２年生の家庭学習の取り組み状況の半年間の変化を検討した研究では，小規模学級に在籍した生徒において，宿題や宿題以外の家庭学習の取り組み状況が上昇することが示唆された。

2.3 教職員定数が学習者に与える影響

先述したように加配教員の配置によって，学級の人数を下回る人数による学習集団を編制した学習指導，すなわち少人数指導が可能となる。少人数指導の場合には特定の教科におけるＰＴ比の引き下げにつながり，ひいては学習者に何らかの影響を与えると一般的には考えられており，各地の学校で様々な実践が展開されている。しかし，筆者らの研究グループが実施した研究の一環として実施された学習集団規模と指導方法工夫改善の取り組み状況との関係に関する調査の結果では，学習集団規模が小さいほど指導方法の工夫改善がなされているといった関係は認められなかった。

また，先に紹介した京都府内で実施した調査の分析においては，少人数指導の実施形態も独立変数として投入したモデルを検討したが，国語，算数のいずれにおいても，小学校第４学年時と第６学年時の学力との関係の違いは，少人数指導実施形態の違いでは説明されなかった。ただし，各校別の回帰直線を検討したところ，少人数指導の実施率が高い算数において，回帰直線の大きな開きが見られたことから，少人数指導の中でも特に工夫し成果をあげている実践がなされている可能性があることが示唆された。

3. 教育条件と学習指導

ここまで検討した，教育条件が学習環境と学習者に与える影響に関する研究例をまとめると，教育条件は学習環境に影響を与え，教師の学習指導の工夫の余地を高めると考えられる。さらに教育条件によって変化した学習環境そのものが学習者の発達のありように影響を与えると考えられる。学習指導とは，所与の教育環境と学習者の個人差を考慮しながら計画，実施されるものである。

学習指導の計画，実施は，常に教育条件の違いが教育環境に，教育環境が学習者の個人差に影響するという動的な状況に直面しているといえる。本学会の主たる関心事である教育機器や媒体の活用も含めて，今後の学習指導のありかたを議論する際には，このような動的状況を十分考慮しれなければならないだろう。

注記

本稿で紹介した研究成果の詳細は，以下の URL より参照可能である。

http://www.nier.go.jp/shochu/seika/pdf/ResearchReport_201203.pdf

http://www.nier.go.jp/shochu/seika/kyoseibi/houkokusho.pdf

データからテストと人を評価する：
潜在ランク理論と非対称多次元尺度法

荘島　宏二郎（大学入試センター）

1. はじめに

テストで人を評価するためには、そのテストのことについてよく知らなくてはいけない。体重計で測定された結果が、我々がよく理解することができるのは、体重計の目的や機能を我々がよく理解しているからである。しかしながら、テストを作成しただけで、そのテストのことについてよく知ることは難しい。データ解析を利用してテストのことをよく知り、さらによく説明されたテストを用いて人を評価することが重要である。本研究では、潜在ランク理論（latent rank theory, LRT; Shojima, 2009, 2011a）と非対称多次元尺度法（Shojima, 2011b, 2012）を用いて、テストのことをよく知るための方法を説明する。

2. 潜在ランク理論

潜在ランク理論(LRT)は、学力を段階評価するためのテスト標準化理論である。テストは、学力を連続尺度上で評価するほどの分解能はなく、たかだか 5〜20 レベルで段階評価することができるくらいの精度しかない。LRT は、テストの分解能の高さ（何段階で分類できるのか）について、データに対する適合度などを参考に決めることができる。また、段階評価を行うことで各段階がどのような能力に対応しているのかという Can-Do Chart の作成が容易である。

最も重要な出力は、項目ごとに得られる項目参照プロファイル(item reference profile, IRP)と受検者ごとに得られるランク・メンバーシップ・プロファイル(rank membership profile, RMP)である。

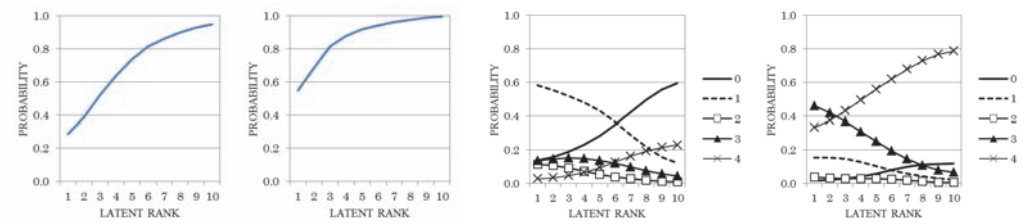


図 1. Item Reference Profiles

図 1 は、項目参照プロファイルの例である。左 2 つは、Sugino et al. (2012)によるランク数が 10 のときの結果である。IRP は、各ランクにおける当該項目の正答率を表している。したがって、一番左の IRP では、ランク 1 に所属する受検者にとっては 3 割程度しか解けないということがわかる。また、図 1 における右 2 つの IRP は、多値データの解析の結果である（大場, 2012）。この場合もランク数が 10 のときの結果であるが、ランク数は状況によって変わりうる。

図 2 は、受検者ごとに得られる RMP である。RMP は、各受検者の各ランクに対する所属確率を表している。たとえば、一番左の受検者は、ランク 6 に所属する確率が最も高いと推定されている。左から 2 番目と 3 番目の受検者は、共にランク 10 と推定されているが、2 番目の受検者のほうがランク 10 に所属する確率が高い。したがって、2 番目の受検者のランク 10 のほうが、3 番目の受検者のランク 10 よりも安定的であり、両者に対するフィードバックは異なってくる。

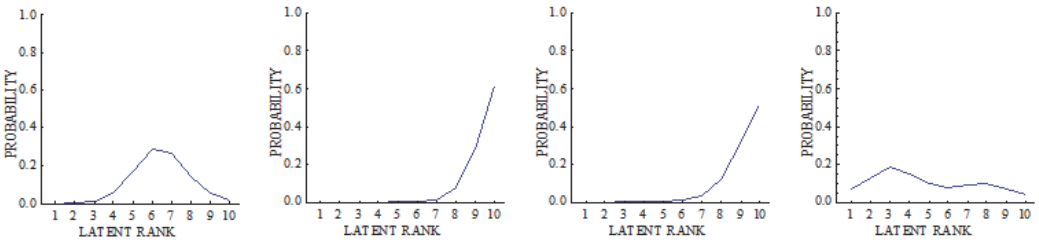


図 2. Rank Membership Profiles

3. 非対称多次元尺度法

非対称多次元尺度法(asymmetric multidimensional scaling, AMDS)は、項目間の従属関係構造を視覚化するのに優れている。テストの項目間には、項目 A を正答できたら項目 B に正答しやすい、といった従属関係がある。しかし、この従属関係構造は非常に複雑である。したがって、構造を視覚化して理解することが重要である。

本発表では、非対称三角尺度法(asymmetric triangulation scaling, ATRISCAL; Shojima, 2012)と非対称フォン・ミーゼス尺度法(asymmetric von Mises scaling, AMISESCAL; Shojima, 2011)について説明する。図 3 は、ATRISCAL と AMISESCAL によって視覚化された項目間従属関係構造である。

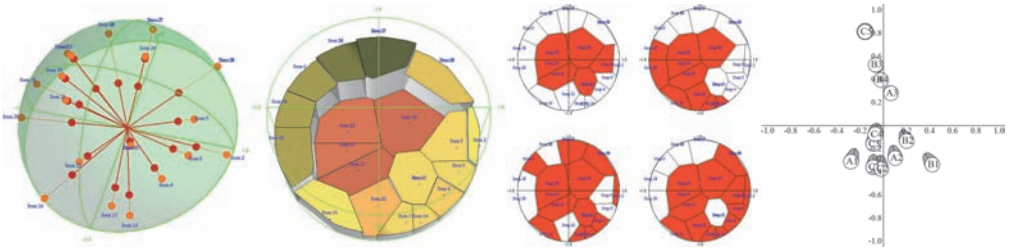


図 3. ATRISCAL による分析結果（左 3 つ）と AMISESCAL による分析結果（右 1 つ）

参考文献

大場浩正 （2012）日本人英語学習者の関係節習得再考：「潜在ランク理論」を応用して 第 12 回 日本第二言語習得学会, p.25.

Shojima, K. (2009) Neural test theory K. Shigemasu et al. (Eds.) *New Trends in Psychometrics*. Universal Academy Press, Inc., pp.407-416.

Shojima, K. (2011a) Local dependence model in latent rank theory. *Japanese Journal of Applied Statistics*, **40**, 141-156.

Shojima, K. (2011b) Asymmetric von Mises scaling. 第 39 回 日本行動計量学会, pp.261-262.

Shojima, K. (2012) Asymmetric triangulation scaling: Asymmetric multidimensional scaling for visualizing inter-item dependency structure. *Behaviormetrika*, **39**, 27-48.

Sugino, N., Yamakawa, K., Ohba, H., Shojima, K., Shimizu, Y., & Nakano, M. (in press) Characterizing individual learners on an empirically-developed can-do system: An application of latent rank theory. In Chan, W. M. et al. (Eds.) *Perspectives on Individual Characteristics in Foreign Language Education*. Mouton De Gruyter

発表要項集

Abstracts

研究発表・実践報告

Oral Presentations

「動詞変化形提示ツール」の言語横断的実証研究

田原　憲和（立命館大学）
柿原　武史（南山大学）
池谷　尚美（首都大学東京　非常勤講師）
神谷　健一（大阪工業大学）

キーワード：　初修外国語，データベースソフト，教材作成，動詞人称変化形，授業実践

1. 背景と目的

近年、外国語学習の場においてICTの活用がますます盛んになってきている。CALL教室を利用した双方向的なコミュニケーション授業や、iPadなどの携帯型情報端末を活用した語学学習など、ICTの活用方法は非常に多岐にわたっている。

しかしながら、ICTの活用の方向性としては、主としてコミュニケーション能力の向上や自律学習の促進などを目標としており、伝統的な文法学習の場においてはICTの活用が進んでいない。また、大学の設備や備品の状況によっては、CALL教室や携帯型情報端末の利用が限定的にならざるを得ない状況に陥ることも多い。そのため、設備的制限が小さく、普通教室で実施される従来型の講義形式の授業で活用することのできるICT教材の必要性は高いものの、今まであまり顧みられていない。

本研究では、データベースソフトを利用したスライド教材である「動詞変化形提示ツール」（以下：「本ツール」）を用いる。本ツールはパソコン、プロジェクタおよびスクリーンがあれば利用可能であるため、導入が容易であるという利点がある。また、教員自らがExcel形式で作成した動詞変化形のデータをそのまま利用することができるため、それぞれの授業に合わせて必要なものだけを確実にピックアップして提示することが可能である。

LET2011では、本ツールを含む複数のスライド教材の実践報告が行われている（#182「初修外国語授業におけるスライド教材提示の円滑化と多目的利用」）。本発表では、初修外国語の授業において本ツールを継続的に利用し、検証した結果を報告する。

本ツールは動詞変化形の学習に特化したものであり、その使用は限定的なものにとどまる。しかし、ほとんどの学生は、大学で初めて英語以外の外国語学習を開始するのであり、なかでも、ドイツ語やフランス語、スペイン語などのヨーロッパ系言語は動詞や冠詞が複雑に変化する点が英語と大きく異なっている。動詞の人称変化などは当該言語の学習を進展させていくにあたっては避けては通ることのできない項目であり、反復練習が欠かせない。こういった点が、学生の学習意欲を削ぐ原因にもなりかねない。また、教科書に掲載されている動詞変化表は限られているため、追加学習を行う場合は教員が板書もしくはプリント作成・配布などをする必要があり、教員にとっても少なからず負担となる。

そこで、学習者に対しては視覚的刺激を与え、単なる反復練習にとどまらない学習方法を提供すると同時に、教員の負担を軽減し、かつ効果的に学習できる方法として本ツールの開発・利用に至ったのである。

2. 導入方法

本ツールは、大学１年生の授業で新たに動詞人称変化を学習する導入期、および少し前に学習した動詞人称変化を復習する定着期の補助ツールとして有用である。また、当該外国語をすでに１年間以上学んだ大学２年生以上の授業においても、動詞人称変化を復習および再確認する目的で本ツールを用いる

ことができる。本研究では、ドイツ語については３大学６クラス（１年生３クラス、２年生以上１クラス、社会人向け講座１クラス）、スペイン語については１大学２クラス（１年生１クラス、２年生以上１クラス）で本ツールを用いた授業を実践した。

本ツールは教員があらかじめ Excel 形式で作成したデータ（図１）を利用できるため、使用教科書に併せて必要な動詞のみを練習することができる。そして作成データをもとに動詞人称変化表をスクリーンに投射することができる（図２）。また、画面右側に設置されたボタンをクリックすることで、提示する変化形を教員が自由に操作することができる。一度目はすべて提示した状態でコーラスリーディング、二度目は１つの動詞変化形を非表示にしてコーラスリーディング、三度目は２つの動詞変化形を非表示にしてコーラスリーディングというふうに、動詞変化形を順次非表示にしつつ反復練習することで、コーラスリーディング中の集中力も上がり、効果的な学習が可能となる。また、教員が動詞人称変化をそれぞれ板書する必要もないため、短時間のうちにより多くの動詞の練習が可能となる。

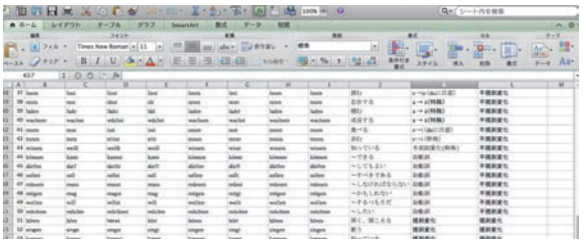


図 1



図 2



図 3

3. 調査と集計

本ツールを導入している授業に参加している学生に対し、視覚的効果や反復練習の適切さなどについてアンケート調査を行った。全体的に好意的な回答を多く得ることができたものの、いくつかの課題も浮き彫りになった。また、教員の視点からも本ツール導入の際の利点や限界についても考察を行った。これらをもとに、学生にとっても教員にとってもより実用的で効果的なツールになるよう、さらに改良を重ねていく必要があろう。

IME の音声認識機能を利用した中国語発音指導の課題と展望

中西　正樹（摂南大学）

キーワード：音声認識，音声入力，発音指導，IME，CALL

1. 研究の目的

音声認識技術は，従来より「音声評定」機能として CALL に導入され，外国語教育における発音指導に利用する試みも少なくない。この技術によって音声をテキストデータに変換する「音声入力」も外国語教育への利用が期待されながら，2009 年までは実用に耐えるものが見当たらなかった。ところが Google がモバイル機器向けに音声入力機能を提供し始めてから状況は一変し，現在では PC 上でも高い精度のものを利用できるようになった。本研究が PC 向け音声認識 IME に注目するのは，CALL に導入しやすいこと，そして特定のアプリケーションソフトに縛られるといった制約がないからである。これにより，様々な外国語教育において発音の評価や指導の幅が広がるのではないかと期待される。

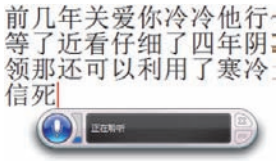
2. 認識精度の検証

2.1 音声認識は信用できるのか

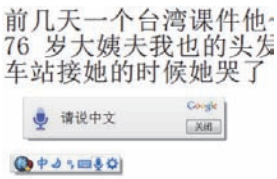
音声入力を外国語の発音に対する評価や指導に利用するには，ネイティブスピーカーの発音を常に正しく認識できることが検証されなければならない。中国語 IME の場合，音声入力を可能とするものが複数あることから，その性能を客観的に判定し発音指導に適した IME を選定するためにも認識精度を評価することが必要となる。

2.2 評価方法

Microsoft，Google，iFlyTEC が提供する PC 向け中国語音声入力 IME の間で認識精度を測定するとともにこれらを比較した。中国語の教材 CD から 2 分弱（182 字）の陳述文読み上げと，2〜4 音節単語 60 語（139 字，約 2 秒間隔）の読み上げをそれぞれ PC 上で再生し，正しく入力できた字数が占める割合を算出した。



Microsoft 音声認識



Google 中国語 IME



iFlyTEC IME

2.3 認識結果

表 1

	陳述文読み上げ			単語読み上げ		
	1 回目	2 回目	3 回目	1 回目	2 回目	3 回目
Microsoft	3. 9%	4.3%	1.1%	2. 9%	4. 3%	1. 4%
Google	69. 2%	73. 1%	74. 2%	87. 1%	87. 1%	85. 6%
iFlyTEC	85. 7%	85. 7%	87. 3%	79. 9%	76. 3%	81. 3%

Microsoft 音声認識は，ユーザー自身が認識プログラムをトレーニングすることで認識精度を向上させるとしており，この点で外国語学習の用途に向かないといえる。一方，Google と iFlytek の間では 6 回実施した実験の平均はいずれも 80%前後で大きな差はない。そこで，声調（高低アクセント）パタンのみ異なる 5 組の語を区別して認識できるかどうかを検証してみた。1 語あたり 3 回実験して 1 度でも誤ると「×」として扱った。

表 2

	已经 yǐjīng	易经 yìjīng	化学 huàxué	滑雪 huáxuě	汉语 Hànyǔ	韩语 Hányǔ	汽车 qìchē	骑车 qíchē	电灯 diàndēng	点灯 diǎndēng
Google	×	×	○	×	○	○	○	×	○	×
iFlytek	×	×	○	○	×	○	○	○	○	○

表 1 に見る iFlyTEC の認識精度が陳述文と単語読み上げの間で異なるように見えるのは，素材音声の違いによるものなのか，それとも構文解析を認識に役立てているのか現状では判然としない。より正確に精度を評価するには実験の量や項目を増やす必要があろう。ひとまずこれまでの結果を見る限り，iFlytek が常に 7〜8 割の認識精度を発揮する安定した音声認識 IME といえそうである。

3. 授業への導入とその結果

上の実験結果をふまえて，発表者は 2012 年度 4 月より iFlyTEC IME を中国語入門クラス（24 人，CALL 教室）の授業に取り入れ，新出の単語やフレーズを読み上げて認識結果をチャットツールに出力している。



この IME は特定の語で低い認識率を示すことがあるので，事前にチェックしたうえ読み上げる語を選定しておく。

周囲の席で発する音声が出力結果に影響したり，サーバへの集中で処理時間が遅くなる等のトラブルはこれまで観察されていない。教師が指示した課題に加え，自ら立てた課題に挑戦する学生も目立つ。

4. 今後の課題と展望

発音への判定が「文字」という明瞭な形で学習者にフィードバックされることへの期待は大きい。ただし，本研究で検討した IME の現状については，教師が予め選定した特定の語やフレーズについてのみ利用できる，というレベルにとどまる。一方で，表 2 では誤った結果からその原因を見つける（ここでは声調）可能性も示されている。認識精度は今後も引き続き向上すると予想され，そうなれば発音判定ツールとしての信頼性も向上し利用の範囲も広がるだろう。しかし，これを有効に利用するためには，その性能や限界をできるだけ正確に把握しておくことが必要であり，それが今後の研究課題である。

参考文献

Schwartz Alan 他 (2009). ビデオ配信と音声認識を活用した英語学習システム『信学技報』109，29−34.

Web ベースでの話す練習：
大阪大学による法情報の発信
(英語, 中国語, ポルトガル語, ロシア語)

加藤　純子（大阪大学 非常勤講師）

キーワード：　コミュニケーション，話す力，ロール・プレイ，産業・行政社会，法情報

1. はじめに

近年，大学を含め高等教育で必要であるとして重要視されてきたことに以下の点がある。1) 国際的な産業・行政社会で通用する力を養うこと（草原，2010，pp.105-106）。2) コミュニケーション能力を高めること（竹蓋，1997）。しかし，具体的改善策と目的の実現についてはまだ十分に示されているとは言い難い。そこで，本研究では英語，中国語，ポルトガル語，ロシア語教育に携わる教員と大阪大学大学院法学研究科の専門家との協力により製作した司法通訳養成教材（2011-2012 年）について考察した。

2. 手順

2.1「話す」コミュニケーションについての理論を確認

「話す力」を養う方法を考えるために，コミュニケーションのうち「話す」コミュニケーションについてこれまでにはどのように論じられてきたかを確認した。特に英語教育の立場からの教育論（近江，1996，pp. 39, 65），社会心理学的観点からのコミュニケーション論（船津，2006）等を参照した。また，「話す」練習の状況設定を考える際の参考とするために，M. M. バフチンのコミュニケーション論から「ジャンル」（発話の典型的な形式）に注目した（Бахтин, M. M., 1986, pp. 271- 272）。さらに，Web 上で「話す」練習をする方法の参考とするために，ロール・プレイの理論と実践についての研究書を参照した（ヤルドレイ=マトヴェイチュク, 2011）。

2.2 実務の世界に詳しい教員との協力，学問分野間の連携

まず，2011 年に大阪大学大学院法学研究科の協力を得て，「科学研究費補助金・基盤研究 A」（平成 22 - 25 年度）のプロジェクト「高度法情報発信のための多言語情報の最適組み合わせに関する研究」の一環として司法通訳教材を製作し，インターネット上で公開することが可能になった。具体的には，実務の専門家として司法通訳でもある教員の協力を得て模擬尋問の対話例（ロシア語と日本語の対訳テキスト）を作成していただいた。2012 年には英語，中国語，ポルトガル語の司法通訳または教育に携わる教員の協力を得て，ロシア語版を基にした各国語版の模擬尋問の対話例を作成していただいた。その際，それぞれの言語ごとに被疑者の職業や被疑事実の内容を変えるように考慮していただいた。

2.3 司法通訳養成教材の開発，Web 上での公開

「話す力」を養う練習のために独自に開発したのは図 1 のような司法通訳養成教材である．母語話者による音声を録音し，Flash を用いて練習画面としてのコンテンツを製作した。成果物は DVD 等の記憶媒体で配布できるようにした（インターネット接続できない教室で練習する場合のことを考慮したため）。同時に，Web 上にサイトを製作し，インターネット経由でも練習できるようにした。この教材の特徴は

主に以下の点となっている。

1) 模擬尋問（検事勾留尋問，裁判官勾留尋問）の状況設定でロール・プレイの方法で学習を進める。
2) ロシア語版（2011 年），英語版，中国語版，ポルトガル語版（2012 年）が用意されている。
3) インターネットに接続すればパソコンやスマートフォンで画面を表示し，音声を聴くことができる。
4) 音声を聴いたら，外国語から日本語，日本語から外国語に訳して声を出す練習がある。
5) マイクを接続して声を出すと，自分の声がヘッドホンから再生される。必要であれば，通訳例の音声と聴き比べ，表現やイントネーションの参考にしながら練習することができる。



図 1. 司法通訳養成教材（英語版）の例

3. 結果

以上の結果，司法通訳養成用の Web サイトでの「話す」練習を行うことが実現した。これは，産業・行政社会で通用する力を養うこと，コミュニケーション能力を高めることを目的として，大学が果たすべき役割を明確にし，目的に沿って教育の改善策を講じる際のモデルと考えることができる。さらには，日本人だけでなく，外国人にとっても役立つ法情報を提供するとすれば、どのような課題があるか，今後の追証が待たれる。

参考文献

草原克豪 (2010).『大学の危機―日本は 21 世紀の人材を養成しているか』東京：弘文堂.
竹蓋幸生 (1997).『英語教育の科学―コミュニケーション能力の養成を目指して』東京：アルク.
近江誠 (1996).『英語コミュニケーションの理論と実践―スピーチ学からの提言』東京：研究社.
船津衛 (2006).『コミュニケーションと社会心理』（シリーズ・情報社会と社会心理 8）東京：北樹出版.
バフチン，ミハイル (1988). 新谷敬三郎，伊東一郎，佐々木寛訳『ことば　対話　テキスト』（ミハイル・バフチン著作集⑧）東京：新時代社.
ヤルドレイ=マトヴェイチュク，クリシヤ. M. (2011). 和泉浩監訳『ロール・プレイ　理論と実践』東京：現代人文社.
Бахтин, М. М. (1986). *Эстетика словесного творчество.* Изд 2-е. М.: Искусство.
竹内理編著，吉田弘子，魚崎典子，住政二郎，池田真生子著 (2008).『CALL 授業の展開―その可能性を拡げるために』東京：松柏社.

語彙性判断課題を利用した語彙テスト(CELP-Lex)の開発

氏木　道人（関西学院大学）
長谷　尚弥（関西学院大学）
門田　修平（関西学院大学）

キーワード：　使える語彙力，語彙力測定テスト，語彙処理能力，語彙性判断，CELP-Lex

1. はじめに

英語学習において語彙力を増強させることが重要であるが、従来の語彙指導では「使える語彙力」を習得するまでに至っていない。コミュニケーションで活かせる語彙力を身につけるには、多くの単語を詳しく知っているだけではなく、学習者は単語の意味を瞬時に長期記憶から引き出せる意味処理が自動化した状態になることが不可欠である。本実践報告では、このような意味処理能力を測定するため開発した「コンピューター版英語語彙処理テスト LEX 版」(CELP-Lex)について、その開発のコンセプト及び手順について報告する。

2. CELP-Lex 開発に至る背景

2.1 CELP-Sem の開発

これまで汎用されてきた語彙力測定テストは、「語彙知識の広さ(語彙サイズ)」を測定する Nation & Beglar (2007)の Vocabulary Size Test (VST)、またどれだけ詳細に単語を知っているかという Read (2000)の Word Association Test などが主である。しかし、長期記憶から「どれだけ素早く単語の意味が検索できるか」といった能力（単語の意味処理速度）を測定し、語彙処理の流暢さを評価するというテストは開発されていないのが現状である。そこで本研究プロジェクトでは、コンピューター上で語彙処理速度を測定するコンピューター版英語語彙処理テスト(CELP Sem)を開発した (門田ほか, 2010)。この CELP-Sem は、英単語親密度リスト(横川他、2006)から選定された語彙について、プライミング法による類義性判断を課し、その判断に要した時間と正答率を指標とした語彙処理能力を測定しようとするものであった。例えば、類義語ペア(例:house-home)を用意し、先にプライム語(house)をコンピューター画面上に提示し、ブランク画面の後、ターゲット語(home)を提示し、両方の語の意味が類似しているか否かを判断してもらい（類義性判断）、その判断に要した時間を、正しく判断した割合(正答率)とともに計測することで、英単語の語彙運用能力を評価しようとするものであった。

2.2 CELP-Lex の開発に至る経緯

メンタルレキシコンの研究では、類義性の判断以外に語彙性判断課題(lexical decision task)が最も多くの研究で利用されてきた。これは、提示された単語が実際に存在する実単語か、非単語(疑似単語)かの判断を課すものである。Harrington (2006)は、第二言語としての英語語彙運用力テストにおいては、語彙性判断課題を採用した方がより妥当性が高いと指摘している。しかし、語彙性判断課題は、単に提示された単語が実在するか否かを問うものであり、必ずしも単語の意味をメンタルレキシコンから検索することを意味しない。従って、意味の検索・処理能力を測定しているのかどうか疑問が残る。しかし、語彙性判断では「実在する・しない」のみの判定を求めるため、類義性判断のような意味判別に関わる曖昧さがないといえる。例えば、“student – pupil” などのペアの類義性を判断することは、個人差もあり明瞭な判断を得ることが極めて困難となる。このような曖昧性は語彙性判断では問題とならない。以上の点

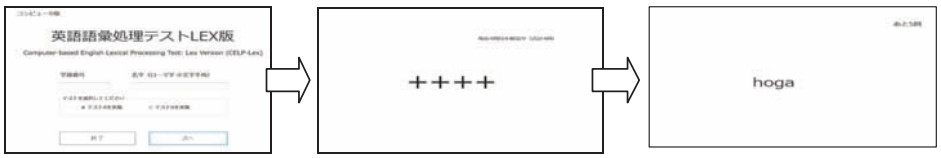
から、類犠性判断に加えて、語彙性判断課題を用いたコンピューター版英単語運用能力テスト(CELP-Lex)の開発に着手した。CELP-Lex は、CELP-Sem とは異なり、視覚提示された単語が実際に存在するか否かを判断する語彙性判断課題を遂行する際の反応時間と正答率を指標としている。

3. CELP-Lex の語彙選定について

1) CELP-Sem 作成時に利用しなかった語彙を抽出し、それを基に英単語親密度リストにおける順位に基づく語彙リストを作成した。
2) 完成した実単語 List を基に、現在 WEB 上で無料公開されている非単語 40,481 語、実単語 40,481 語からなる “The English lexical project”(http://elexicon.wustl.edu/)から 985 語の非単語リストを以下のデータ付きで取得した (語長, 隣接語数, 2 文字連鎖の平均頻度, 音読課題の平均反応時間/標準偏差/正答率, 語彙性判断課題の平均反応時間/標準偏差/正答率)。
3) 非単語リストの RT(反応時間)、Accuracy(正答率)平均値が均質となるよう 100 語のリストに分けた。
4) 実単語についても非単語の場合と同様の手順で RT と Accuracy が均質の 100 語のリストを作成した。
5) 実単語 100 語、非単語 100 語の間で以下の各項目において有意差がないかを検定した。
(隣接語数、音読課題の平均反応時間/正答率、語彙性判断の平均反応時間/正答率)
6) 5)の結果、非単語、実単語の差は各項目(語長, 反応時間, 正答率)において有意であった。これは、非単語のほうが、実際にはその単語が存在しないことから判断に要する時間が長くなるからであり、有意差があることは、本テストで実単語と非単語がうまく弁別できていることを意味する。
7) 最終的に Test A (実単語 50 語、非単語 50 語), Test B (実単語 50 語、非単語 50 語) に分けた。A と B の間で上記の同様の項目で有意差がないかを検定した。4 項目において Test A と Test B の間に有意差はなかった。さらに隣接語数, 2 文字連鎖の平均頻度における CELP-Lex A と B の差の検証を行なった。A, B はこれらにおいても等質であることが確認された。

4. CELP-Lex 実施手順

1) 番号・名前を入力する画面でテスト A か B を選ぶ。2) 注視点(+++)が約 3 秒提示され、スペースキーを押すと単語が表示される。「実単語なら B」「非単語なら N」を押し、正答反応時間が測定される。



5. 結果

改善点はあるが語彙意味処理速度測定ツールの開発の可能性が示唆された。「語彙処理の自動性」を、語彙性判断課題で測定することにより、「使える語彙力」の評価の実現に向けて重要な第一歩を踏み出したことは、一つの成果と考える。今後、CELP-Lex の妥当性を CELP-Sem と比較するなかで行い、英語のコミュニケーション力育成に必要な語彙処理能力とは何かを検討し、その処理モデルを構築していく。

主要参考文献

Harrington, M. (2006). The lexical decision task as a measure of L2 lexical proficiency. *EUROSLA Yearbook , 6*, 147-168.

門田修平・野呂忠司・長谷尚弥・島本たい子・越智 徹・池村大一郎・倉本充子・中西 弘・氏木道人・杉浦香織・釣井千恵・山科美和子 (2010).『第二言語における語彙処理と文処理のインターフェイス：日本人英語学習者への実証研究』平成 19 年度～平成 21 年度科学研究費補助金〈基盤研究（C)〉研究成果報告書

横川博一編 (2006).『日本人英語学習者の英単語親密度＜文字編＞』東京：くろしお出版

Vocabulary Levels Dictation Test の信頼性の再分析

今井　由美子 (同志社女子大学)
三根　浩 (同志社女子大学)

キーワード：EFL，語彙，ディクテーション，信頼性，項目分析

1. はじめに

語彙レベルディクテーションテスト(VLDT, Fountain & Nation, 2000)の妥当性について検証した今井・三根(2011)は，VLDT の総得点が語彙テストとして十分な信頼性を有すると報告した。また，VLDT により測定される発表的語彙サイズは語彙レベルテスト(VLT)の受容的語彙サイズの約 50%であることと，英語力の高い学習者は，VLT で測定された受容的語彙サイズから期待されるよりも高い発表的語彙サイズを持つ可能性を指摘した。一方で，VLDT Test-C の難易度が比較的に高く，結果の妥当性に疑問があることを示唆した。

2. 目的

本研究の目的は，EFL 大学生を対象として，VLDT の 4 つの並行テストのうち Test-C の難易度を修正することにより，並行テスト間と語彙項目間でのテストの信頼性について再検証を試みることである。

3. 方法

大学 2 年生リスニングの授業の中で，春学期と秋学期に CELT および VLT と VLDT を学期はじめと学期末の 2 回実施し，4 回のテストを全て受験したものを調査協力者とした(n = 99)。

4. 結果

Table 1 に示したように，VLDT 総得点は 1 回目が一番低く，次いで 3 回目が 2 回目より低くなり 4 回目が一番高くなるという点で，CELT, VLT2000, VLT3000 とほぼ同様の得点変化を示した。また，各測定回の相互相関係数は 0.41～0.68 という値であり統計的に有意な値を示した。

Table 1　CELT, VLT, VLDTの平均点の推移

	1	2	3	4	F (3/291)
CELT	27.72	29.06	31.31	33.44	63.44
VLT2000	25.00	26.73	25.92	26.95	24.62
VLT3000	19.17	21.90	20.16	22.40	34.18
VLT-Academic	19.35	20.01	19.92	20.86	6.13
VLT5000	16.33	15.60	16.97	16.12	4.05
VLDT-T	26.71	29.67	27.47	30.12	11.72

Table 2 には VLDT のパラグラフ別と総得点の α 係数を示した。その結果，パラグラフごとの α 値は 0.51～0.74 であり充分な信頼性を示す数値に至らなかった。一方，VLDT の総得点は 0.85～0.89 という高い α 値を示し充分な信頼性を示した。VLDT は語彙レベル別で測定するよりもターゲット語全体の得点において妥当性が高いという今井・三根(2011)の結論を支持したといえよう。

Table 2 VLDT α係数

	Test-A	Test-B	Test-C	Test-D
PARA-1	0.57	0.73	0.74	0.63
PARA-2	0.58	0.73	0.66	0.58
PARA-3	0.67	0.62	0.63	0.68
PARA-4	0.51	0.58	0.61	0.59
VLDT-T	0.85	0.89	0.89	0.87

VLDT の語彙レベルの問題点を明らかにするために，JACET8000 の語彙ランクに基づいて各ターゲット語を分類することでテストの構成概念について再検討を行った［以下，( ) 内は JACET8000 の語彙レベルを示す］。

JACET8000 を指標とすることで明らかになった点はレベル 4 を超えると聞き取りが困難になることである。Test-C と D においては，解答率 0%が exceed (4), 2%が approximately (4), distribution (4), rural (4), providing (5),striving (5), 3%が inevitable (4), compel (5), acquaintance (6)であった。また，レベルが低い単語でもスペリングが難しいもの occurred (1) 2%, occurs (1) 9%, debts (2) 9%, obvious (2) 1%, threaten (2) 2%と複数形のもの costs (1) 0%, cities (1) 9%, experts (2) 3%, institutions (2) 3%などは解答率が低かった。一方で，高いレベルの単語でも，reduction (4) 62%, quest (6) 52%, slender (6) 34%などは解答率が高かった。

Table 3 段落ごとのレベル1-2語彙の数

	Test-A	Test-B	Test-C	Test-D
Para 1	20	20	20	18
Para 2	15	16	18	15
Para 3	10	7	8	10
Para 4	7	6	8	6
Total	52	49	54	49

Table 3 は，各テスト形式における JACET8000 のレベル 1 と 2 の語彙数を段落ごとに示したものである。本来，ターゲット語が 4000 語レベル以上の第 4 段落においてもレベル 1 の語彙が多数含まれている。このことが，各段落の信頼性係数(α)を下げている原因と推測される。また，第 1 段落において，レベル 1-2 の語彙の規則変化複数形は Test-A と C で 6 個，Test-B で 2 個，Test-D で 0 個であり，Test-A と C で平均点が低かった原因の一つになっている。もう一つテスト形式ごとの平均点に影響を及ぼした要因として 4 音節以上の語彙の存在が挙げられる。一番数が多かった Test-C の 19 個に対し一番少なかったのは Test-D の 10 個であった。

5. 考察

EFL 学習者において，ディクテーション形式の語彙テストでは，1)高レベルの語彙のヒアリング，2)難しいスペリング，3)複数形の処理，4)長い音節数の語彙のヒアリングが困難であることが明らかにされた。とくに，複数形の困難性は，EFL 学習者がディクテーションにおいて文脈的・文法的処理を行わず，単語を逐語的に処理していることを示唆している。

ソーシャルメディアを活用した
英語学習者の自己調整学習環境の構築

関口　幸代（文教大学）

キーワード：ソーシャルメディア，ソーシャルラーニング，モバイルラーニング，学習環境デザイン，自己調整学習

1. はじめに

学部生が社会から求められる『使える英語』の習得を可能にするために必要な学習時間の確保は、大学英語教育カリキュラムの課題でもある。専門科目との兼ね合いからそのカリキュラム内の時間増は容易ではないが、その解決策の一つとして、教室外での学習環境支援環境を構築する必要がある。本実践報告では、ソーシャルメディアを活用したソーシャルラーニングを学習グループに促し、ソーシャルメディアがどのように学習コミュニティの発展を支援し、英語学習者の自己調整学習環境構築をサポートするかを検証する。

2. 背景

人々がどのように共に学ぶのか問うことを定義した社会構成主義は、ソーシャルラーニング理論の基礎となり、そしてソーシャルラーニングの場は、ソーシャルメディアの発展によりフォーマルラーニング外に拡大された。Facebook・Twitter をはじめとするソーシャルメディアの利用の広がりやスマートフォン・iPad の普及によって、ソーシャルメディアは誰もが参加できる拡張性のある情報発信技術(ICT)を用いて、個人間のつながりだけでなく、社会的インタラクションを通じてコミュニティの構築を促すと考えられ、その教育利用への関心も高い。このような ICT の発展とともによりよい言語教育カリキュラム・学習環境デザインの開発を見据え、e-learning の導入、CALL 室の設置、タブレットテクノロジーの利用を含めた様々なテクノロジーとの統合が大学英語教育においても進められているが、その統合は何よりも教育学的重要性に基づき進める必要がある。Gruba & Hinkelman (2012) は言語教育カリキュラムへのテクノジーの統合に関して、その「目的」「妥当性」「適応性」「持続性」の 4 つの項目を、統合にあたり検討すべき点として上げている。今回のソーシャルメディアの活用はその理論に基づき導入した。また、Chambers,& Bax (2006)が主張するように、テクノロジーの活用が、CALL 室の中で行われるような何か特別なものではなく、日常的・日常的にある中で活用されるよう、本プロジェクトの学習環境を設置した。

3. プロジェクトの概要

本実践報告は2011年11月から2012年5月までの6カ月間実施した英語自律学習支援プロジェクトで、参加者は、英語自律学習支援のために iPad　(Wi-Fi モデル)を約 6 カ月間、各自 1 台貸与され、英語学習に活用するよう促された。プロジェクトの参加者総数は学生 2 年生から 4 年生の男女 20 人で、全員自主的に参加を希望した英語専攻でない学部生であった。プロジェクト期間中の参加者のソーシャルメディアの活用を検証し、学習活動、学習効果にどのような影響を与えたかを報告する。

3.1 活動内容

正規クラス履修というスタイルではなく、個人で英語学習を進めるという形で、特別な課題・時間の制約等はなく、各自学習を設計し活動を行った。iPad 利用方法に関しては初期設定、iTunes アカウント設定、アプリの検索方法等に関する少人数オリエンテーションを実施し、人気のあるアプリの紹介や基本的な iPad の使用方法・学習利用方法を説明した。各自の学習活動は、Twitter からリアルタイムで 「つぶやく」ことで記録させることを課し、参加者全員が”follow”しあうことで、ソーシャルラーニング活動の基盤を設置した。対外向きの発信型の ソーシャルメディアを参加者間での交流の場とするだけでなく、参加者本人が「いつ、何を、学習し、どんなふうに考えていたか」を記録する、「自分の学習活動を振り返るツール」として、自己管理により進める自己調整学習に活用した。

4. 検証方法

参加者の学習活動・学習効果の検証は ALC ネットアカデミー2：TOEIC (R)テスト演習 2000 コースを pretest-posttest として利用した。また、学習意欲・学習習慣の向上はオンラインアンケートと個別インタビューの結果から検証した。学習活動は学習者の tweets の記録を Nvivo9 で質的データを検証し、ソーシャルメディアがどのように自己調整学習環境の構築をサポートしたかを検証した。

5. 結果

分析の結果，習熟度が向上した学習者の特徴は、ツイッター上で「つぶやく」ことを自己の学習記録として用い、積極的に投稿し、学習頻度をモニターし、継続的な学習を進められるようになった学生である。また、他の参加者の「つぶやき」を参照することにより自らの学習を鼓舞し、学習意欲の維持に活用していたこともわかった。学習アプリの提案・共有、学習方法について相談しあうことでコミュニティの構築が促され、iPad 上で学習し、つぶやくという学習習慣のサイクルが確立し、多くの学習者の習熟度アップにつながる結果となった。今後はこのデータをソーシャルメディアの教育利用のために研究報告としてまとめたい。

参考文献

Chambers, A. & Bax, S. (2006). Making CALL work: Towards Normalization. *System, 34*(4), 465-479.

Gruba, P. & Hinkelman, D. (2012). Action research in blended classrooms (Chapter 5). In P. Gruba & D. Hinkelman, *Blending technologies in second language classrooms* (pp. 70-97). Basingstoke, UK: Palgrave Mcmillan.

モバイルデバイスでスピーキング活動を記録及び自己・相互評価を可能にする LMS モジュールの開発とその活用

熊井　信弘（学習院大学）

キーワード：　Mobile Devices, Moodle, Shadowing, Speaking, Evaluation

1. はじめに

これまでのところ、教室内でシャドーイングの練習やスピーチ、プレゼンテーションなどの発表活動が以前にも増して行われてきてはいるが、多くの場合、そうした活動はその場で一定の評価活動があったとしても、録音や録画によってこれをデータとして記録し、それを後でフィードバックや評価活動等に活用することがあまり行われてこなかったように思われる。これは学習者が行った活動をすぐ後で客観的に見たり聞いたりできるように、また、教師がそれぞれの活動内容について適切なフィードバックを後に与えることができるように、「手軽に」活動を記録しそれを視聴する態勢が十分に用意されていなかったためであると思われる。そこでこうしたアウトプットの活動の記録を iPhone などのモバイルデバイスで手軽に行い、それをサーバーに転送し一覧表示することで、モバイルデバイス上でも PC 上でも記録した活動を視聴したり自己評価・相互評価したりできる LMS (Moodle)用モジュールを開発した。本発表ではそのモジュールとこれを活用した実践について紹介する。

2. モバイルデバイス向けシャドーイング練習用モジュール (VoiceShadow) の開発

これまで学習管理システムの Moodle 上で音声の再生及び録音が可能となるモジュール(VoiceShadow 及び VoiceBoard)を開発し、それを PC 上でシャドーイング練習や音声掲示板として活用してきた。特にシャドーイング用のモジュールである VoiceShadow を CALL 教室での授業で 1 年間使用した結果、リスニング力と英語力において有意な伸びが認められた。そこでこうした活動を教室内の PC 上だけでなく、モバイルデバイス上でも音声の録音再生が行えるモジュールを開発した。これによってインターネットがつながっていれば、いつでもどこからでもシャドーイングの練習や自己評価及び相互評価を含む音声再生比較練習が可能となった。





3. モバイルデバイス向けスピーキング活動記録および評価用モジュール (VideoBoard) の開発

スピーチやプレゼンテーションなどの様子を、教員や学習者同士がモバイルデバイスで録画し、それを Moodle サーバーの授業ページに直接アップロードすることによって、録画した動画ファイルを PC 上やモバイルデバイス上で公開・閲覧できるようになった。この VideoBoard モジュールにより、撮影した動画が YouTube などのような公開動画サイトではなく、Moodle コース内のプライベートな空間でのみ公開することができ、授業で行ったスピーキング活動をすぐに手もとのモバイルデバイスや PC で見ることによって、自己評価や相互評価が可能となり、より客観的な視点からそうした活動を評価することができるようになった。



4. 結果

VoiceShadow モジュールを利用したシャドーイングの授業では、前述のように英語力およびリスニング力において有意な伸びが見られた。VideoBoard については現在授業で利用しながらデータを収集中である。なお、これら２つのモジュールについては Moodle 1.9.x 用として開発され利用されているが、Moodle 2.x でも利用できるように開発が続けられている。また、現在のところモバイルデバイスについては iOS デバイスのみの対応となっているが、android 端末でも利用可能となるように、こちらも開発が進められている。

参考文献

Kumai, N., & Urick, S. (2012). *Shadowing Starter*. Macmillan LanguageHouse.

熊井信弘 & Daniels, P. (2010). LMS（Moodle）における音声録音・再生モジュールの開発およびそのシャドーイング練習への応用 『学習院大学計算機センター年報』31, 100-108.

熊井信弘・大野純子 (2010). シャドーイング練習及びその相互評価を可能とするオンラインシステムの構築と運用『言語・文化・社会』 第 8 号.

iPhone, iPodTouch または iPad にインストールする必要があるアプリケーション：VoiceShadow App および VideoBoard App は iTunes App Store からダウンロード可能（無料）。





CALL 学習者に影響を及ぼす要因の特定に向けて：
CALL 学習者のコンピュータスキル及び英語力に関する質問紙開発

岩田　聖子（追手門学院大学　非常勤講師）
原田　章（追手門学院大学）

キーワード：　CALL 英語学習，コンピュータリテラシー，質問紙調査，探索的因子分析，ミックス法

1. はじめに

CALL は、その教育機器の有能性が教材の開発とともに、さまざまな実践報告を通して実証（高橋、鈴木、竹蓋　2003 など）されてきた。

しかし、CALL システムの万能神話「一体そこで、それで何をすべきか」という機能を最大限に発揮するための支援、ソフトウェアの開発、人材教育、教授法、CALL 受講者のコンピュータリテラシー能力等まだまだ検討しなければならない課題がある。また、LL 教室の改修が CALL 教室導入主因となるような教育施設では、CALL システムの効果的活用は CALL システムの利用者である教員まかせとなっている場合もある。そういった場合、CALL 操作のわずらわしさから CALL システム導入前の対面授業に戻ったり、LL 機能のみの利用で CALL の利点を生かしきれずにいたりしている（岩田, 2009, 2012）。

そこで、本研究では、CALL 受講者の英語力伸張度の差異となる主要因を特定する質問紙の開発に向け、CALL 受講者を対象にアンケート調査を実施し、その結果をもとに内容ごとに CALL 授業に影響を及ぼす構成主要因を特定するために質問項目の探索的因子分析を行い、目的変数（従属変数）を合成した。その際、項目の選択には SEFA(Kano, Y., & Harada, A., 2000)の方法を用いた。また参加者を 2 群に分ける際、客観的指標だけでなく主観的指標を用いて英語能力の測定を行った。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は，大阪府茨木市の大学生 111 名であった。うち 1 年生は 71 名、2 年生以上が 40 名で、彼らの英語能力により，低群と普通群に分割して調査を行った。1 年生は通常英語クラス受講した学生で、2 年生以上の学生は再履修クラスを受講した学生である。今回はこの調査参加者の中で、1 年生の有効者数 51 名（普通群 31 名、低群 20 名）を分析した。

2.2 手順

研究の方法

まず、参加者の英語能力を表す指標として、授業開始前に文法語彙リーディングからなるプレースメントテストを行った。一年間 CALL を受講した後、同じ内容のプレースメントテストを再度実施し客観的な指標として学生の英語力の伸長を測った。またその際、記述式パフォーマンステストも実施し複数の英語教育従事者に 5 段階評価による主観的評価をしてもらった。PC スキルに対する自己評価，授業内容の理解度，CALL 教室での授業に対する評価などについて質問紙による調査を行った。各内容について 10～20 項目程度の下位項目を用意した。各項目は 6 件法のリッカート尺度であった。質問紙調査の結果について、自己評価や理解度の項目は探索的因子分析を行った。その際、項目間の相関構造について、因子分析モデルの適合と解釈性を考慮しつつ項目の選択を行った。

2.2.1 分析結果

表 1. 各合成変数の相関行列

	授業理解度	授業評価得点	CALL評価	基本操作	ファイル操作	中級操作
授業理解度自己評価得点	1	.462**	.362**	.389**	.275	.182
授業評価得点	.462**	1	.670**	.345*	.172	.147
CALL評価得点	.362**	.670**	1	.222	.192	.182
基本操作自己評価	.389**	.345*	.222	1	.516**	.518**
ファイル操作自己評価	.275	.172	.192	.516**	1	.642**
中級操作自己評価	.182	.147	.182	.518**	.642**	1

*. 相関係数は 5% 水準で有意（両側）　　**. 相関係数は 1% 水準で有意（両側）

3. 結果

質問紙調査結果から、自己評価得点や理解度得点、CALL 評価得点といった合成得点を作成した。またコンピュータスキルに関する調査では、原田ら (2007) の基本操作、ファイル操作、中級操作といった合成得点を用いた。分析の結果，授業理解度自己評価、授業評価、CALL 評価、PC 基礎操作自己評価、ファイル操作自己評価、中級操作自己評価の因子が特定された。授業理解度自己評価、授業評価ともお互いの相関に有意性があり、どちらも PC 基礎操作自己評価との相関で有意性が示唆された。一方 CALL 評価と PC 操作との相関では有意性が示されなかった。これは，真野・大須賀 (2005) での結果を支持するものであり，今後の追証が待たれる。

参考文献

Kano, Y., & Harada, A., (2000). Stepwise variable selection in factor analysis. *Psychometrika*, 65, 7-22

岩田聖子．(2009)．追手門学院大学における CALL 授業の現状と今後の展望．追手門学院大学教育研究所紀要．82-90.

岩田聖子，中条貴夫．(2012)．CALL 教育の上にも 3 年．比較文化研究，101，177-186.

高橋秀夫，鈴木英夫，竹蓋幸生．(2003)．CALL 教材による自己学習と授業活動を有効させた大学生英語聴解力の養成．日本教育工学雑誌，27 (3)，305-314.

原田章，菅澤拓生．(2007)．一般情報教育における習熟度自己評価とコンピュータ不安の時系列解析．平成 19 年度情報教育研究集会発表論文集，595-597.

真野千佳子，大須賀直子．(2005)．大学生の CALL に対する態度・授業評価に影響を及ぼす個人差要因．文教大学国際学部紀要，16 (1).

CALL 授業内外での英語専攻学習者の学習傾向：主として TOEIC 形式の Part 7 と Part 5 を比較して

南　紀子（創価女子短期大学）
下島　義容（拓殖大学　非常勤講師）

キーワード：　CALL，学習傾向，TOEIC，Part 7，Part 5

1.　はじめに

我々は英語専攻学習者を対象に Writing，Derivative，Dictation，TOEIC 形式の Part5，Part6，Part7 に対応できる６種類の CALL 教材を開発してきた．その教材について，2010 年度前期・後期受講生を対象に教材学習の好みの傾向を調査した結果, 前期も後期も共に TOEIC 形式の Reading 教材の好みは Part5，Part6，Part7 の順に下降し，英語の量が増えると苦手意識が見られた（下島・南　2011）．

しかし，学習者がそれらの苦手な教材を全学期中に，週単位でどのように学習を進めていたのかについては，まだ十分に分かっていない．そこで，本研究では，学習者に苦手意識のある TOEIC 形式の Part7 と Part5 に関する学習記録の分析を行い，成績上位群と下位群の間に，どのような学習の違いや傾向があるのかを明らかにしていきたい．

2.　手順

2.1 参加者

参加者は，東京都八王子市の英語専攻の短大１年生で 2010 年度後期の「CALL１」を受講した 68 名である．学習者は CALL 教材を授業内外で個別学習を 15 週間おこなった．

2.2 手順

まず，参加者には CALL 教材の６種類の学習に関するガイダンスをおこない，授業内外で学習後，コメントを記録するように指導した．その記録を期末試験実施日に提出させ，その記録から，①６種類の学習総数，②６種類の学習平均点，③全 15 回の授業の中で，６回目と 11 回目の授業で実施した２つの中間試験と期末試験の合計３つの試験の平均点を算出した．以上，①②③の３つの数値を出して，それぞれのランク表を作成し，そのランク表に平均点±標準偏差×0.5 によりボーダーラインを引いて，上位群，中位群，下位群の 3 群に分けた．そして①②③のランク表のいずれかに上位群または下位群として名前の挙がった学習者のデータを全て収集し，学習後に残すコメントを分析した．

3.　結果

1) Part5　の学習において，上位群（n=23）は一人あたり平均 34.0 のコメント（標準偏差 9.7）を残し，平均 438.5 文字のコメント文字数（標準偏差 22.1）を残していた．下位群(n=17)は一人あたり平均 7.5 のコメント（標準偏差 4.2）を残し，平均 90.2 文字のコメント文字数（標準偏差 7.8）を残していた．

Part5　の学習において，両群共に，苦手な Part7 の学習よりも多くのコメント文字数を残していた（図１）．１回のコメントに記録されていた文字数の平均値は上位群が 12.4 文字（標準偏差 12.4），

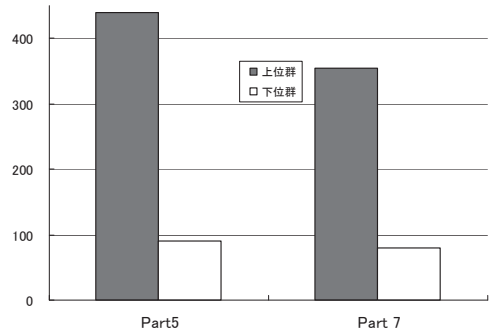


図1：上位群と下位群の一人あたりのコメント文字数の比較

下位群が 13.8 文字（標準偏差 7.8）であり有意な差はなかった．下位群には「難しかった」「知らない単語がたくさんあった」という感想が多い中，上位群には「extend, expand into で間違えた」「時制がわかっていない」などの具体的な学習課題について記述があった．

2) 上位群は下位群より毎週，両 Part の学習総数が多く，学習後のコメントも多く残した（図２）．Part7 の学習において，上位群は１回目の中間試験が行われるまでの４週間より，２回目の中間試験が行われるまでの４週間でコメント総数が多くなり，期末試験前の４週間に最も多くのコメントを書いた（図 2）．苦手意識のある Part7 に対して，意欲的に取り組んでいる傾向がうかがえた．

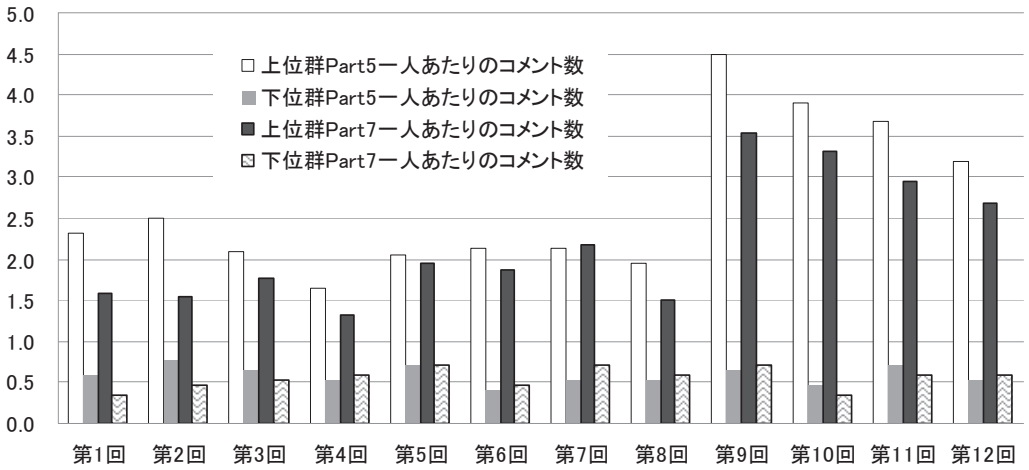


図2：Part5とPart7学習後の一人あたりの平均コメント数の比較

注

[1] 上記図２の各回数は全 15 回から初回のガイダンス及び中間試験の回を除いた実際にプログラムを使用した授業の回数を通し番号にて表示した

謝辞

本発表は 2011 年度より LET 関東支部公募プロジェクト「CALL の授業内外の学習調査及び英語力を伸ばすための教材開発」の支援を受けている．

参考文献

下島義容，南紀子 (2011)．英語専攻女子学生が好んだ CALL 教材とその開発方法． 外国語教育メディア学会関東支部 127 回研究大会発表要項，18-19.

オーセンティックな素材を使用したコースウェアによる大学英語教育の可能性の探究
―コースウェアの構成語彙の分析から見えてきたこと―

竹蓋　順子（大阪大学）

キーワード：　e-Learning，コースウェア，語彙力，EGAP，有効度

1. はじめに

国内の大学で，通常の授業に加えてオーセンティックな音声英語素材を使用した Listening Courseware に Vocabulary Courseware を組み合わせた Unified System で自律学習し，国際語としての英語によるコミュニケーション能力の習得に成功した学習者群がいる（竹蓋幸・与那覇, 2009）。これらのコースウェアは The Three-step Auditory Comprehension Approach（略称３Ｒ；竹蓋幸, 1997）の理論に基づいて制作されたもので，本研究の目的はこの学生群が使用した Listening Courseware の構成語彙を客観的に分析することにより，我が国における大学英語教育の可能性と課題を明らかにすることであった。

2. 言語材料の収集

本研究では，まず，大学生が入学以前に中等教育で学習してくる可能性のある教科書として占有率の高さを基準に一種ずつ，計 8 冊を選定し，その構成語彙の異語数と延べ語数を算出した。また，高校生の多くが聴解力を養成するための授業を受けていない可能性があることを考慮し，３Ｒに基づいたリメディアル教材（2 セット）で学習することも仮定し，それらの教材の使用語彙も分析した。次に，本研究に参加した大学生がコミュニケーション能力養成のために，その一部を授業と自律学習で使用した CALL 教材（21 セット）の語彙を分析した。この 21 種の教材は，EGAP（EGAP7），日常会話と異文化コミュニケーション（ICC7），報道と映画の英語（N&M7）のカテゴリーに分類できる。さらに，これらの教材を通した国内での学習により，英語圏の大学の講義にどの程度対応できるようになるかを観察するため，サンプルとしてハーバード大学の講義 *Justice*（ESAP1）とマサチューセッツ工科大学の講義 *Introduction　to Algorithm*（ESAP2）という全く異なる 2 種類の講義の構成語彙を分析した。

3.　結果

分析の結果，ESAP1 と ESAP2 で使用されている異語数はそれぞれ 3,827 語，3,394 語で，量的には中学校と高等学校の教科書で使用されていると推定された異語数（中等教育語彙 : 3,543 語）と大差ないことがわかった。しかし，両語彙を比較した差集合には 2,118 語（55.3%）1,904 語（56.1%）が残ることがわかり，当然のことながら質的には大きく異なり，国内の高校卒業直後に大学学部レベルの講義を英語で受講することは極めて困難であることが推定された。

大学のカリキュラム内での学習は困難としても，カリキュラム外，あるいは大学卒業後に，学習意欲を持続し時間を作ることができれば自律学習を継続することは可能となると仮定し，本研究で分析したすべての教材（中等教育教科書 8 冊，リメディアル教材 2 セット，大学での自律学習用 Listening Courseware 21 セット）の語彙の累計（EALL21）を求めたところ，7,357 語であった。これは，多くの研究者が英語による実用のコミュニケーション能力に必要な語彙力として挙げている数値（7,000～8,000 語）に近い。

さらに，EALL21 の語彙力（7,357 語）があれば，それのみで英語による講義（ESAP1, ESAP2）の構成語彙の 93.7%，95.4%はカバーできることが判明し，専門分野の知識を駆使することである程度の数の未知語を正確に推測できれば，これらの講義にも対応が可能と推定される。ただし，中等教育語彙には教科書中に 1〜2 回しか使用されていない語が 3,543 語中 1,877 語（53%）もあり，また文部科学省検定の高校用教科書として 5 冊を分析しているが，このうち必履修教科・科目は英語 I またはオーラル・コミュニケーション I のみである。これらのことを考慮すれば，本研究で採用した言語材料の全構成語彙が完全に習得され，しかも大学入学時にリメディアル教材を 2 セット，さらに大学の教養課程で 21 セットの Listening Courseware を学習すると仮定するのは非現実的と言えるだろう。

次に，学習語彙と評価対象となる言語材料の語彙の共通部分を求めることで学習語彙の有効度を算出した。まず，21 セットの教材を 3 種（EGAP7, ICC7, N&M7）に分類し，その各種に中等教育の語彙と補充学習教材の語彙を加えた和集合を，個別に ESAP1 そして ESAP2 と比較した。この結果，それぞれの有効度は ESAP1 に対して 90.9%，90.4%，91.9%，ESAP2 に対しては 94.3%，92.9%，93.5%であった。有効度で見ると，全 21 セットの語彙の有効度と分野別の教材の語彙の有効度には大差ないように見えるが，これらの数値から，未知語に出会う割合を求めると，ESAP1 では 1／11，1／10，1／12，ESAP2 では 1／18，1／14，1／15 とかなり高いことが分かる。しかも各分野の語彙間に大差はない。したがって，未知語が 20 語に 1 語以下の割合であれば，その未知語はある程度正しく推測しながらコミュニケーションをとれると推定されている（Nation, 2001）ことを考慮すれば，分野別の教材の学習のみで習得できる語彙では ESAP の講義の受講が可能になるとは言えない，と推定された。

4. まとめ

本研究の結果，海外の大学の講義で使用されている語彙は国内の中等教育で使用されている英語の教科書の語彙と比較すると，量的には大差ないが，質的には大きく異なることが明らかになった。さらに，「中等教育で学べる語彙」と「大学で学べるように開発され，その一部を自律的に使用して大学生が英語によるコミュニケーションの能力を習得できた 3 分野，21 セットの CALL 教材で使用されている語彙」は累計で 7,366 語であり，海外の英語講義で使用されている語彙に対する有効度は 93.7%，95.4%であることが分かった。この値は未知語に出会う割合が平均で 16 語に 1 語，22 語に 1 語であることを示し，とくに後者の場合，数値上は英語によるコミュニケーション能力があると判定できる値に近いと言える。

しかしながら，高校生や大学生が英語学習に費やすことのできる時間数などを考慮すると，この学習量は現実的ではない。それに対して，平均 6.5 セットの Listening Courseware を通常の授業に加えて自律的に学習した大学生の一群が，外部テスト対策とは無縁の CALL 教材と Vocabulary Courseware での学習を併用（Unified System）することにより，英語によるコミュニケーション能力の養成に成功したことはすでに実証されている。このため，EGAP に分類される Listening Courseware（7 セット）での学習に，Vocabulary Courseware による限定数の専門語彙の学習を追加すれば，国内での環境で海外留学に対応できる英語コミュニケーション能力の習得が現実的に可能になることが推定できる，と考えられる。本研究では，今後検証を要する仮説として，この推定を提唱する。

参考文献

Nation. I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

竹蓋幸生.（1997）.『英語教育の科学』東京：アルク.

竹蓋幸生，与那覇信恵.（2009）.『文京語学教育研究センター活動報告（2008 年度）』文京学院大学文京語学教育研究センター.

聴覚障がい者の英語プロソディ学習における体感音響振動の活用
―英語の発話改善の取り組み―

鈴木　薫（名古屋学芸大学短期大学部）

キーワード：　CALL，体感音響システム，英語プロソディ，発話分析，聴覚障がい

1. はじめに

本研究は，聴覚障がい学習者を対象に，体感音響システムと CALL を組み合わせて使用することで，自発的な発話練習を行うことにより，英語プロソディの習得を促すことを試みた。データの解析結果を先行研究や統制グループの解析結果と比較し，聴覚がい者の英語プロソディ習得の特徴を見出すとともに，情報保障による学習支援の方法や，支援提供に最も適切な学習段階について提案する。

2. 手順

2.1 調査協力者

調査協力者は，愛知県内の聾学校高等部の生徒で，文の発話と句・複合語（2 語）の発話について，それぞれ実験グループ 10 名と統制グループ 5 名について分析した。

2.2 手順

教科書（VISTA Ⅰ・VISTA Ⅱ 株式会社三省堂）の音声教材を，音声学習ソフトのソフトテレコ（チエル株式会社）で再生し，体感音響システム（FUTEK FM-112、またはボディソニック社特注仕様）と CALL を組み合わせたシステムを利用して出力される音声を振動に変換し，振動で確認しながら音読練習をする実験授業を実施した。実験期間（5 月～12 月）の事前事後において調査協力者の発話を記録し，SUGI Speech Analyzer (ANMSW-SSA0101 株式会社アニモ)を利用して，句・複合語・文の長さや音調核を中心に音響分析を行い，事前事後の変化やネイティブスピーカーの発話との相関性の変化を観察した。

統制グループは，実験グループと同じ時期に当該システムは利用しないで音読練習を実施し，事前事後で発話データを収集した。

3. 結果

文のアウトプットに関する効果測定では，文の長さ・音調核の長さ・文における音調核の割合の変化において顕著な違いが表れていた。実験グループのほとんどが，発話速度が改善され，時間長における音調核の際立たせ方に改善がみられたが，統制グループにおいてはネイティブの発話に近付く傾向は見られなかった。さらに，音声分析により，ポーズの取り方・音の連結・イントネーションにおいて改善が観察されるケースが，実験グループでは多くみられたが，統制グループでは改善が認められない例がほとんどを占めていた。

2 語のアウトプットに関する効果測定では，2 語の長さ・音調核の長さ・音調核の音圧において顕著な違いが観察されていた。文の場合と同様に，実験グループでは発話速度の改善と時間長における音調核の際立たせ方の改善が見出された。音声分析によって，本来はない余分な末尾の母音の消失・強弱アクセントの改善が観察された。それに比べて，統制グループでは，文の場合と同様に，特に際立った改善を観察することができるケースが非常に少なかった。

統計的解析では，ネイティブスピーカー（NS）のデータとのピアソン相関係数を求め，事前－事後の比較を行った。文と 2 語の両方で全体の長さの相関性が高く，特に図 1 にあるように，2 語では実験グループと統制グループでの違いが顕著に検出された。

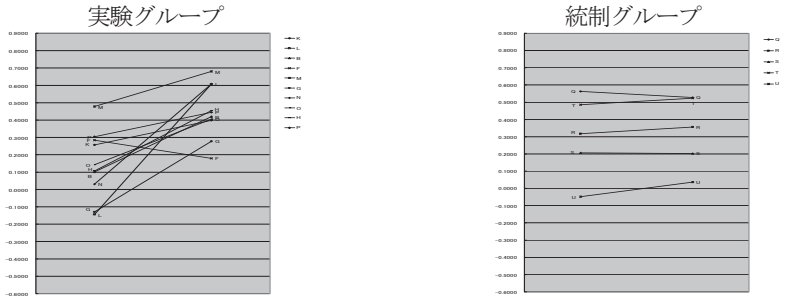


図 1. 2 語の発話の長さにおける NS との相関性の変化

4. 考察とまとめ

アウトプットの音響的解析が示しているのは，テンポの改善である。遅い発話が速くなるということは，テンポが速くなったことを意味する．ゆえに，体感音響システムの振動が影響を及ぼしたのは，テンポである。

文の場合は，長い文と短い文で語数に違いがあるので，読む速度にばらつきがあっても，文ごとの時間長の相関性が高くなる傾向があると考えられるが，2 語の場合は，短い音の連続の処理であるため，相関係数が向上するということは，それぞれの発話の改善をかなり忠実に反映していると解釈できる。

2 語は短い連鎖であるのでより短くすることは難しいが，強弱リズムをつけることで全体の長さを短縮させて発音することが可能となる。リズムを付けて発話することを体感音響システムの振動によって学習することができたと仮定すると，実験グループと統制グループとの結果の違いを説明できる。

文と 2 語のアウトプットの分析で共通していることは，時間長における改善である。一定の範囲，つまり一定の時間内で発話するようになる。文や 2 語を一つの音の塊として捉え，一定の時間長の中に収めようとする傾向がある。この変化は，振動によるリズムの獲得によるものである。

以上のことから，聴覚障がい者の英語プロソディ習得における体験音響振動の活用の有効性が明らかとなった。

参考文献

Iba, M. (2010). *Experimental Studies on Prosodic Features in Second Language Acquisition: Training Japanese learners to produce natural English.* Yokohama: Shumpusha Publishing.

門田修平 (2006).『第二言語理解の認知メカニズム―英語の書きことばの処理と音韻の役割―』東京：くろしお出版.

河野守夫 (2001).『音声言語の認識と生成のメカニズム：ことばの時間制御機構とその役割』東京：金星堂.

村尾玲美 (2006). ゲーティング法を応用した英語リスニング能力の要因分析 『STEP BULLETIN』18, 61-76.

＊本研究は，科学研究費補助金（平成 16-17 年度基盤研究 C 16520370・平成 18-20 年度基盤研究 C 18520474・平成 22-24 年度基盤研究 C 22520606)を利用した研究である

TOEIC 演習で音声変化を習得できる Web 教材の学習効果

湯舟　英一（東洋大学）
峯　慎一（明治大学）

キーワード：　TOEIC，音声変化，e-learning，FLASH，音読

1. 教材開発の背景

TOEIC テストの Part 1 や Part 2 の問題のように、数秒程度の短い発話から瞬時に解答を得なくてはならない状況では、ボトムアップによる聞き取り能力が不可欠である。そもそも、背景知識や文脈などトップダウン的意味理解も、基本的なボトムアップ理解が自動的に出来て初めて可能となる。すなわち、短い音の塊が自動的に意味に変換されるようにすることが TOEIC リスニング攻略の第一歩となる。上記の訓練方法として、発表者は、チャンクを単位とする「チャンク音読」あるいは「チャンク・シャドーイング」によるネオボトムアップ理解（門田, 2006）を促す訓練を奨励する。チャンクとは、音と意味が一体になった単位で、多くは 2 秒前後の音と意味の連なりであり、一つ以上の韻律を包含する認知単位である (田淵, 湯舟, 2010; 2011)。そして、チャンクの中では、文字には現れてこない様々な音声変化が起こり、この変化した音をそのまま覚えることがネオボトムアップ理解の基盤となり、全体的リスニング能力の上達につながると考えられる。

2. テキストブックの開発

発表者らは 2012 年、TOEIC 問題演習を通して英語音声変化の聞き取り練習ができる *Bottom Up Listening for the TOEIC Test*『音声変化で学ぶ TOEIC テストリスニング』という大学生向けリスニング教材を (株) 成美堂より刊行した。この初級者用教材は、英語の音声変化の中でも日本人学習者にとって理解の妨げとなっている、短縮形、音の連結、無開放破裂音、同化、弱化、に加え、英米加豪の 4 つの英語方言に特徴的な音の聞き取りをユニット毎に集中して学習できるよう配慮されている。全ての問題は Focus on form のインプット洪水を実現し、ターゲットとなる音声変化が正しく聞き取れないと正解できないようになっている。同時に、24 の Unit のそれぞれがビジネスや一般のトピック別編成にもなっている。

3. Web 教材の開発

著者らはこの教材を基に、Adobe 社の Flash を用いて、e-learning 教材を作成した。このインタラクティブな Web 教材は Adobe 社の Flash CS5 を用いて作成されており、Android 系のモバイル情報端末でも利用できる。各ユニットには、その課の TOEIC 演習問題のスクリプトのなかで問題となる音声変化の部分を事前にディクテーションしながらタイピング入力して解答を確認したり音読練習ができる Warming Up コーナーを設け、本番の TOEIC 演習に取り組む前に十分な音声練習ができるよう配慮した。なかでも、Part 4 Short Talk の問題スクリプトを用いた短いチャンク単位でのシャドーイング画面では、150 wpm で音読できると GOLD メダルが授与される等の工夫が施され、楽しく自立学習ができると同時に、授業での教材音声提示に便利なツールにもなっている。

4. Web 教材画面の一例



図 1　Warming Up 画面



図 2　Part 4　Short Talk 画面

5. これまでの結果

このメダル授与機能は、湯舟, 峯 (2010) で開発した機能を踏襲しており、その速読とリスニング能力における学習効果は、湯舟 (2012)、湯舟, 峯 (2011) で報告されている。具体的には、Web 教材を利用した授業内での教師による個別指導および自宅学習の結果（N=56）、読解スコア（p<0.001, r=0.56）、読解速度（p<0.05, r=0.33）、読解効率（p<0.001, r=0.58、図 3 参照）、リスニング・スコア（p<0.01, r=0.43、図 4 参照）において有意な学習効果が認められた（なお、文中の r 値は検定毎の効果量を表し、0.50 以上で大効果、0.30 以上で中効果の目安とされる）。さらに、今回の発表では、2012 年度前期においてこの Web 教材と紙媒体のテキストを用いたハイブリッド授業の学習効果測定および授業アンケート結果についても報告する。

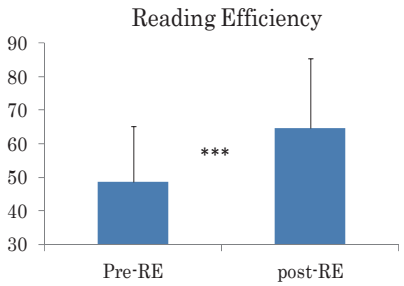


図 3　読解効率（RE）

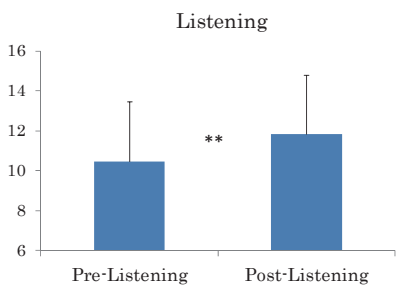


図 4　リスニング・スコア

参考文献

門田修平（2006）『第二言語理解の認知メカニズム』くろしお出版.

田淵龍二、湯舟英一（2010）「発話単位としての呼気段落生成に関わる音韻性作動記憶の役割--音声データベースに基づくチャンク長の解析」外国語教育メディア学会(LET)関東支部第 125 回研究大会発表要綱. pp.28-29.

田淵龍二、湯舟英一（2011）「2±1 秒の制約--音声データベースに基づく Breath Group 解析」外国語教育メディア学会（LET）第 51 回全国研究大会発表要綱. pp.124-125.

湯舟英一（2012）「チャンク音読とシャドーイングのための Web 教材の開発」『東洋大学人間科学総合研究所紀要』(14) 83-94.

湯舟英一、峯慎一（2010）「チャンク読みシャドーイング訓練のためのウェブ教材開発」外国語教育メディア学会(LET)関東支部第 125 回研究大会発表要綱. pp.26-27.

湯舟英一、峯慎一（2011）「Web 上の Flash 教材によるチャンク読みシャドーイング訓練の学習効果」外国語教育メディア学会（LET）第 51 回全国研究大会発表要綱. pp.26-27.

絵描写発話における繰り返しの効果：日本人英語学習者に対する実証研究

生馬　裕子（大阪教育大学）
門田　修平（関西学院大学）
平井　　愛（京都精華大学）
森下　美和（神戸学院大学）
籔内　　智（京都精華大学）

キーワード：　絵描写課題，発話分析，産出語彙，語彙的多様性，習熟度

1. はじめに

第二言語習得研究において，多くの研究が発話産出に及ぼすタスク特徴の影響を明らかにしようとしてきた（Kormos & Denes, 2004; Tavakoli & Foster, 2008, etc.）。本発表では，日本人大学生を対象とし，6 コマ漫画を使用した英語による絵描写課題を誘出タスクとして，タスクに繰り返し取り組む間に語彙の使用傾向にどのような変化があるのかについて実証的に検討した。

2. 手順

2.1 参加者

関西の私立大学の大学生 40 名（男性 23 名，女性 17 名）が参加した。英語熟達度レベルは Oxford Quick Placement Test（Oxford University Press，2004，以下 OQPT）で 17〜42 点（平均 29.0 点）であった。OQPT のスコアに基づき CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）レベルに分けた人数内訳を，表 1 に示す。

表 1.
参加者の内訳

CEFR レベル	男性	女性	計
A1, A2（基礎段階の言語使用者）	11	10	21
B1, B2　（自立した言語使用者）	12	7	19
C1, C2　（熟練した言語使用者）	0	0	0
計	23	17	40

2.2 素材と実験手続き

実験は以下の手順に従って実施した：①英語力測定（OQPT），②絵描写課題，③事後アンケート。②では Heaton（1966，1975）に掲載の 6 コマ漫画 2 種類「25 Story (1966)」「Waiting for a bus (1975)」を素材として用いた。1 人の参加者は，片方の漫画について 3 分間の準備の後，日本語で 3 分程度で口頭説明し，続いて他方の漫画について 3 分間の準備の後，英語で 3 分程度で続けて 3 回口頭説明するよう求められた。音声の収録は，CALL 室において個々の生徒機のマイクを用いて参加者が個別に行い，音声ファイルとして保存された。③は，絵描写課題の内容や感想，これまでの海外滞在経験や自分の英語力に関する質問項目を含んでいた。音声ファイルは 1 発話に対して 1 名が書き起こし，別の 1 名がチェック

した。書き起こされた結果のうち，英語での発話の 1 回目と 3 回目について，Nation が開発したソフトウェア *Range* を用いて語彙の種類・頻度を解析した。

3. 結果と考察

図 1 に示すように，タスクを繰り返し行うことにより 1 回目から 3 回目にかけて総語数（token）・異なり語数（type）ともに有意に増加したことがわかった（総語数は 1 回目平均 81.5 語から 3 回目平均 102.2 語へ，異なり語数は 1 回目平均 37.7 語から 3 回目平均 48.9 語へとそれぞれ増加した）。英語習熟度の高い学習者ほどその傾向が顕著であった。また，今回のタスクではタスクの種類（物語展開の複雑さ）の発話語彙に及ぼす影響は確認されなかった。

以上の結果から，タスクに繰り返し取り組む間に語彙的多様性が高まることから，繰り返しの効果が使用語彙において認められることが明らかになった。つまり，タスクの繰り返し効果については，認知負荷が下がることによって流暢性を高めると同時に，語彙的多様性も広げ，熟達度の高い人ほどその効果が高いことが言える。

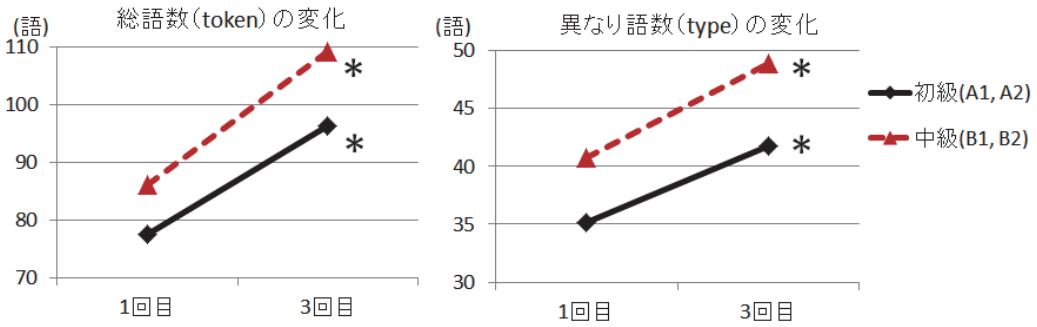


図 1. 絵描写課題 1 回目から 3 回目にかけての発話語数の変化

Note. * $p < .05$, $N = 39$（初級者 $n = 21$，中級者 $n = 18$）

参考文献

Kormos, J., & Denes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System, 32*, 145-164.

Oxford University Press. (2004). Oxford Quick Placement Test Version 1. Oxford: Oxford University Press.

Tavakoli, P., & Foster, P. (2008). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning, 58* (2), 439-473.

素材

Heaton, J. B. (1966). *Composition through pictures*. Essex: Longman. “25 Story” (pp. 37-38).

Heaton, J. B. (1975). *Beginning composition through pictures*. Essex: Longman. “Waiting for a bus” (p. 54).

使用ソフトウェア

Range: http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/range （2012 年 3 月 4 日検索）

謝辞

本研究は外国語教育メディア学会（LET）関西支部基礎理論研究部会のプロジェクト研究成果の一部である。他の研究メンバーは以下の通り（五十音順）：泉 惠美子（京都教育大），斉藤倫子（関西学院大学大学院研究員），里井久輝（龍谷大），杉浦香織（静岡文化芸術大），堀 智子（東京工業高等専門学校）。

スクリプトの有無によるリスニングテキストの比較分析

茅野　潤一郎（新潟県立大学）
峯島　道夫（新潟工科大学）
大湊　佳宏（長岡工業高等専門学校）

キーワード：　リスニング，生きた英語，即興での発話，つなぎ語，ポーズ

1. はじめに

英語教育において音声面が重視されるようになり、生きた英語の重要性が数多く指摘されてきた。(一例として、小林, 2006; Field, 2008）中学・高校で使用されているリスニング教材には、臨場感を出すために背景音や効果音が入っているものが増えたものの、基本的にその音声自体は事前に入念に準備された原稿を録音室で読み上げて作成されたものである。Flowerdew and Miller (2005)は、音声言語には書記言語に見られない言語的特徴があり、教え方も変える必要があると述べている。また、Field (2008)や Lam (1997)のように、生きた英語には聴解を促進させる要素があると主張するものも見られる。

筆者らの一連の研究では、生きた英語が学習者のリスニングにどのような影響を与えるのか、影響があるとすればそれは聴解に正負どちらの影響を与えるのか、といった点について調査している。その中で本研究では「原稿読み上げ式」の発話と、即興の発話に含まれる諸要素の差について調べたい。

先行研究では、竹蓋・後藤・森 (2009)が高校 OC Ⅰの教科書と生きた英語音声教材を比較し、様々な点において違いが見られることを明らかにした。本研究ではさらに、中学校教科書と、日本人学習者との会話に慣れた母語話者による教材を含め、分析したい。

2. 研究の目的

本研究の目的は、スクリプトの有無がリスニングテキストにどのような影響を与えるか調査することであり、次の５点について、数種の教材を比較分析することによって明らかにする：(1) 音声素材全体の発話速度およびテキスト、フィラー、サイレントポーズの比率、(2) テキスト区間の語数・発話速度、(3) ポーズ時間長、(4) フィラーの内容、(5) 話し言葉に見られる言語的特徴。

3. 手順

3.1 調査対象

本研究では調査対象となるリスニング教材として、スクリプトのある教材より２つ（以下のＡ・Ｂ），スクリプトの無い教材より２つ（以下のＣ・Ｄ）を選定し、それぞれに含まれるリスニング用の音声を調査した。教材ＡはＡ社中学校英語検定教科書(2006)の３学年分である。教材Ｂは、いわゆる進学校での採用数が比較的多い高等学校 OC Ⅰ 検定教科書Ｂである。教材Ｃは全４レベルで構成される海外出版社 EFL/ESL 用コースブックＣであり、そのうち、複数の市民に対しておこなった即興の(unrehearsed)インタビューを取り扱った。教材Ｄは、筆者らによる 2009-2011 年度の科研の一環として、日本人英語学習者への英語指導歴のある複数の英語母語話者に対する即興のインタビューを収録したものである。

教材Ａ・Ｂは、全ての音声が事前に用意された原稿を読み上げて録音するという方法で収録されたものであると推察される。そこで本研究では、より妥当性のある比較をするため、教材Ａ・Ｂの調査対象をさらに絞り込み、実生活の場面であれば原稿を見ずに発話されることが自然であると推定できるものを取り上げ、さらに、教材Ｃ・Ｄの内容に合わせ、スピーチや、一方が質問し他方が回答する会話形式

のものに限定した。そのため、例えば聞き手と話し手が交互に入れ替わるものや、テレビニュースのように明らかに原稿を読み上げることが自然であると想定されるものは除外した。また、１つの音声素材に複数の発話速度が用意されている場合は「標準速度用」を選択した。

さらに、全ての教材について、質問者と回答者の発話のうち、回答者の発話のみを分析し、質問者側の発話については除外した。これは、インタビューの中には、質問者が事前に用意した質問内容を読み上げながらインタビューを進行する場合があり、質問者側の原稿の有無について判断できないためである。

3.2 調査方法

前項の調査対象となる音声素材ついて、(1) テキスト(text), (2) フィラー (filled pause), (3) サイレントポーズ(silent pause)の３つのユニットに分けた。本研究では、Butterworth (1980)、富田 (1993)等の先行研究に倣い、200msec 以上の無音区間をポーズとして扱い、各区間の時間および各発話ユニットの発話語数を測定した。有音区間については、uh, well といったフィラー区間と、それ以外の区間に分類した。

4. 結果と考察

紙面の都合上詳細なデータは割愛するが、前述の研究目的の結果を以下に簡潔に示す。(1) 発話速度は教材Ａが最も遅く、Ｂ、Ｃの順に速くなる（Ｄについては後述する）。また、先行研究と同様に、本来、即興で話すことが自然であると考えられる題材であるにもかかわらず、書いた原稿を読み上げる場合、話し言葉に見られるフィラーが極端に減る。 (2)テキスト区間の平均語数や平均発話速度には２群の組み合わせによっては有意差が見られるものの、その差は大きくはなく、一方、ばらつきについては即興の発話の方が大きい。(3) 無音区間の平均時間長やばらつきには大きな差が見られない。 (4) 中高教科書の場合、フィラーの種類は限定的である。 (5) 先行研究で指摘されたように、スクリプトを読み上げる場合、話し言葉に見られる特徴が欠落する。

ところで、教材Ｄの発話速度は中学校用よりも遅い。これは、発話者の foreigner talk / teacher talk によるものであると推察される。authenticity という概念は段階的なものであり、生きた英語を生徒に聴かせたいものの、発話速度が生徒にとって速すぎるため授業で扱いにくいと考えている英語教師は、一例として、ALT 等が即興で話す英語を収録し、音声英語の特徴を豊富に含んだ音声素材を活用するという方法が取れるだろう。

注：本研究は科学研究費補助金（課題番号 23520684）の助成を受けたものである。

参考文献

Butterworth, B. (1980). Evidence from pauses in speech. In B. Butterworth (Ed.), *Language Production. Vol. 1.* (pp. 155-176). London: Academic Press.

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom.* New York: Cambridge University Press.

Flowerdew, J. and Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice.*

Lam, W. Raising Students' Awareness of the Features of Real-World Listening Input. *Guidelines: A periodical for Classroom Language Teachers, 19*(1), 74-86.

竹蓋順子・後藤一章・森真幸 (2009).「リスニング教材の観点から見た高校検定教科書の英語と生の英語の比較研究」，外国語教育メディア学会 第 47 回全国研究大会口頭発表.

Tomita, K. (1993). Temporal variables in English speech. *Bulletin of Yamagata University. Humanities. 12*(4), 138-148.

L2 英語の母音挿入率と歌唱が及ぼす発音向上への効果

中田　ひとみ（独協大学　非常勤講師）

キーワード：　発音教育，子音連続，母音挿入，歌唱，音響分析

1. はじめに

日本語話者にとっての英語発音の問題は、一つには英語のシラブル構造にあると言われ（Mazuka, et al. 2011）、一例として、子音が連続した箇所に母音挿入をすることによって「カタカナ英語」を生み出しているという現象が見られる。一方、発音の向上には歌曲の導入が効果的であるとの報告もあるが（Graham, 1979）、その効果については直感的・印象的で希望的観測の域を出ないものが多いように見受けられる。そこで本研究では、（1）日本語学習者による英語発話には母音挿入現象が頻繁に見られる、（2）歌唱を取り入れたタスクの導入で子音の連続発音を達成し得る、という二つの仮説を立て、それぞれを子音・母音の特性が視覚的に得られる音響分析をツールとした数値化により検証を試みた。

2. 方法

2.1 参加者と手順

実験群の参加者は埼玉県の大学 1 年生の英語専攻・発音クラスの履修者 16 名、統制群としての参加者は神奈川県のリスニング初級を選択する大学 1 ～ 4 年生 11 名であった。それぞれのグループでまず学期の初めに目標語 8 個を含む文章 5 つを音読・録音し、その後実験群では週に一度の授業で比較的テンポの速い英語のポップソングを練習、手法はリズム重視のベルボ・トナル方式 (Geberina, 1990) を採用した。 3 ヶ月後に同じ 5 つの文章を音読・録音し、歌唱前・歌唱後のデータから 2 種類のスペクトログラム (AVS Audio Editor 及び Praat) を使って母音箇所の有無を判定した。

2.1 実験材料

表 1. 音読対象とした言語材料（太字の(　)は挿入の可能性が高い母音を示す）

音読した文章	目標語
Spring is here.	sp**(u)**ring / is**(u)**
My sister is very strong.	is**(u)** / st**(o)**rong
I have a friend in Australia.	f**(u)**riend / Aust**(o)**ralia
Our children always help me with the dishes after dinner.	child**(o)**ren /
The host introduced me to the other guests.	int**(o)**roduced

2.2 楽曲の練習方法

参加者はまず楽曲を聴き全体のテンポやリズムを把握する。次に 1 ～ 2 小節ごとに区切り、メロディの起伏を押さえたリズム重視の歌い方でインストラクター（筆者）の後に続いて歌う。これを 2 ～ 3 回繰り返す。最後にオリジナルの楽曲に合わせて歌唱（ただし音程には厳密さを求めない）。

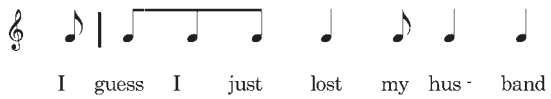


図 1.　練習用に採用した楽曲の一例：　”*So what?*” by *P!nk*

2.3 音響分析の方法

個別音の合計は実験群では 256 個、統制群では 176 個となり、そのすべての経過時間を計測した。音波上で境界があいまいな箇所については Ladefoged (2003)等の分節基準を参考とした。以下、実験群の中から母音要素が消えたものを一例と示す。

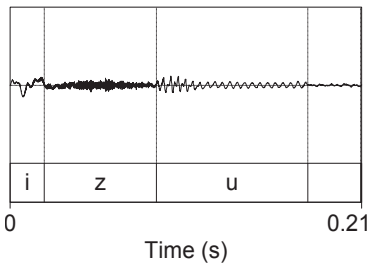


図２．練習前の参加者Ａの発音‘is’

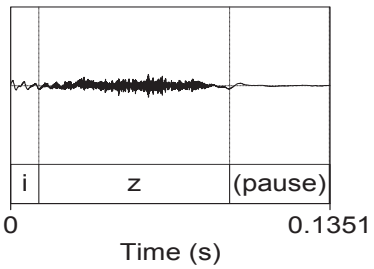


図３．練習後の参加者Ａの発音‘is’

3. 結果

計測・分析の結果、歌唱前であっても母音の挿入率はそれほど高くはなく(27%)「日本人は子音連続の発音が苦手である」という仮説は支持されなかった。しかし 3 ヶ月の歌唱訓練の後その数字はさらに減り(13%)、統制群との比較でこの減少率は統計的に有意である($p = .002 < .05$)との結果を得た。統制群の変化に有意差はなかった($p = .14 > .05$)。

これらの客観データから、少なくとも若年層の日本語話者にとっては子音連続の発音は必ずしも困難ではなく、そして英語の歌唱訓練によってさらに不必要な母音挿入を排除できる可能性があるとの知見が得られた。本研究はごく短期間で限られた人数をもとに得られた結果であるが、さらに期間・実験対象を広げて「歌唱の導入は第二言語の発音向上に貢献する」という研究へ繋げられる可能性をも示唆するものとなった。

参考文献

Geberina, P. (1990). ベルボ・トナル法『日本語の発音指導－VT 法の理論と実際』ロベルジェ等編著. 東京：凡人社

Graham, C. (1979). *Jazz chants for Children*. New York: Oxford University Press

Ladefoged, P. (2003). *Phonetic Data Analysis – An Introduction to Fieldwork and Instrumental Techniques.* Blackwell Publishing.

Mazuka, R., Cao, Y., Dupoux, E., & Christophe A. (2011). The development of a phonological illusion: a cross-linguistic study with Japanese and French infants. *Developmental Science*. 14(4). 693-699.

統語処理のトレーニングが日本人初級英語学習者のスピーキングに及ぼす影響：CALL 教室を活用した授業実践に基づく考察

森下　美和（神戸学院大学）
山本　誠子（神戸学院大学）

キーワード：　スピーキング，統語処理，語順整序問題，e-learning，CALL

1. はじめに

非英語専攻の中でも社会科学系の学生は，英語を EAP や ESP として学ぶことが少なく，学習目標設定が難しい。経営学部の大学生約 200 名に対して英語学習に関する意識調査を行ったところ，「話す」ことは，学生が最も苦手だと考えていると同時に最も伸ばしたい項目であることが分かった。さらに，同一の学生に対し語順整序テストを行い，統語知識を測定したところ，英検 3 級レベルの問題においても誤答が散見された（中西・森下・山本，2011）。

Levelt(1993)の音声言語モデルによると，スピーキングのプロセスにおいて，概念化装置(Conceptualizer)で作られたメッセージは，形式化装置(Formulator)でメンタルレキシコン（心的辞書）を使って文法コード化および音韻コード化され，調音装置(Articulator)を経てアウトプットされる（図 1）。

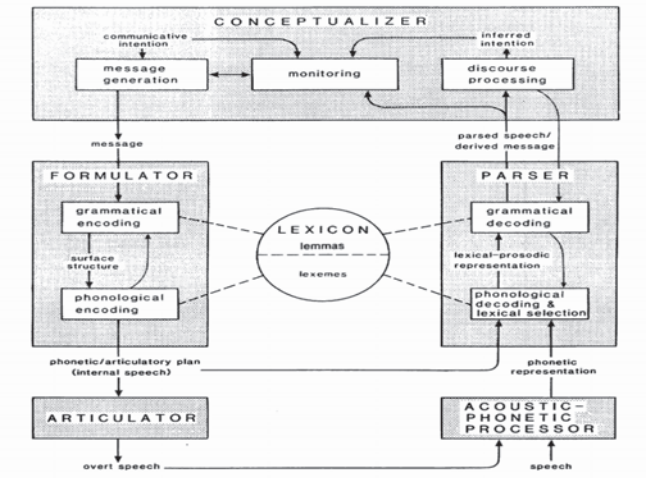


図 1．言語の理解と生成における語彙仮説モデル(Levelt, 1993)

母語話者の場合，このプロセスはほぼ自動化されているが，初級レベルの英語学習者の場合，メンタルレキシコン内に語彙・統語表象が十分に形成されていないため，語彙を即座に正しく組み合わせて文を作ること，つまり低次の統語処理が困難であると考えられている(Morishita, Satoi, & Yokokawa, 2010 他)。そのため，スピーキングにおける統語処理能力を伸ばすためには，文法的・音韻的コード化のトレーニングによって自動化を促進することが不可欠である。そこで，本研究では，統語知識をつけながら「話す」能力を伸ばすことを目的とした授業実践を行った。

2. 手順

同一の英語科目を履修する大学 1 年生 143 名（5 クラス分）を対象とし，授業（10 回分）の最初の約 15 分間，語順整序問題を使用した 2 種類のトレーニングを行った。トレーニングの前半の問題は，学内の e-learning システム上で作成した。文字呈示された 4〜5 つの語群を正しい順序に並べ替え，各語群の下に設けた空欄に正解の数字を入力するというものであった。後半の問題は，Versant™ English Test(Pearson Kirihara K.K.)のパート D（文の構築）を参考に，パワーポイントで作成した（図 2，3）。

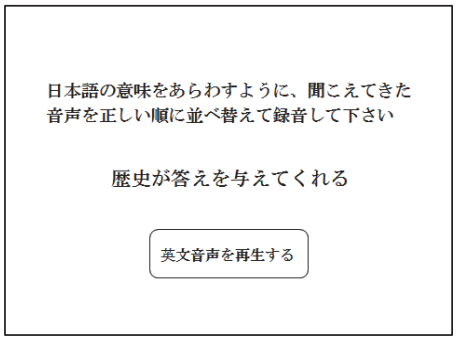


図 2. トレーニング後半 1 枚目のスライド

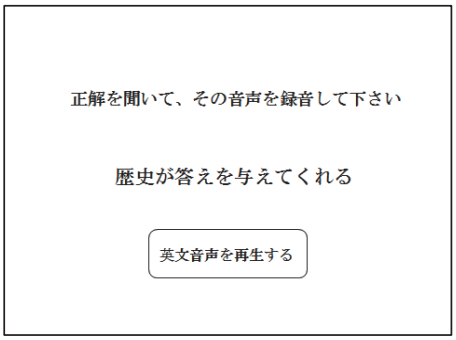


図 3. トレーニング後半 2 枚目のスライド

前半の問題が終了したら，学生は各自 SoundEngine Free ver. 4.59 を立ち上げて録音を開始し，あらかじめ配布されたパワーポイントを開いて，後半の問題に解答した。各問題は 2 枚のスライドから成り，いずれにも日本語訳と音声再生ボタンが呈示された。1 枚目のスライド（図 2）では，音声再生ボタンをクリックすると，3 つの語群がポーズを挟んで聞こえるので（ここでは gives us / history / the answer），正しい順序に口頭で並べ替えさせた。2 枚目のスライド（図 3）では，音声再生ボタンをクリックして，正解の音声（ここでは History gives us the answer.）を確認・復唱させた。問題の音声は, GlobalvoiceEnglish (HOYA サービス株式会社)で作成した。学生によって録音された音声は，WAVE ファイルで保存後，回収した。1 回分のトレーニングの問題数は，前半 10 問，後半 5 問であったが，1 回目と 10 回目の問題は 1 つにまとめ，事前・事後テストの形で同一の問題（前半 20 問，後半 10 問）を与え，トレーニングの成果を調査した。

3. 結果

事前・事後テストを両方受けた学生 ($n = 88$) のデータについて t 検定を行った結果，前半 ($t(87) = 2.34$, $p < .05$)，後半 ($t(87) = 6.37$, $p < .01$) とも，事前テストと比較して事後テストの成績の方が有意に高くなっていることが分かった。

語順整序問題は，一般に文法知識のチェックのために使用されることが多い。しかしながら，本研究のトレーニングのように口頭での並び替え練習を行うことは，統語処理の自動化を促し，スピーキングの基礎力を高める可能性があることが示唆された。これらの研究結果を踏まえ，今後はさらに汎用性のある e-learning 教材の開発に取り組みたい。

参考文献

Levelt, W. J. M. (1993). The architecture of normal spoken language use. In G. Blanken, J. Dittmann, H. Grimm, J. C. Marshall & C-W. Wallesch (Eds.), *Linguistic disorders and pathologies: An international handbook* (pp.1-15). Berlin: Walter de Gruyter.

Morishita, M., Satoi, H., & Yokokawa, H. (2010). Verb lexical representation of Japanese EFL learners: Syntactic priming during language production. *Journal of the Japan Society for Speech Sciences, 11,* 29-43.

中西のりこ・森下美和・山本誠子. (2011).「非英語専攻の大学生を対象とした英語学習に関する意識調査」関西英語教育学会春季研究大会.

シャドーイングに必要な下位能力の研究：単語認識能力とシャドーイングの関係

山内　豊（東京国際大学）
峯松　信明（東京大学）
加藤　集平（東京大学　大学院生）
川村　明美（東京国際大学）
西川　惠（東海大学）

キーワード：　シャドーイング，自動評価，単語認識，反応速度，総合的熟達度

1. 背景

シャドーイングは，聞こえてくるスピーチに対して，ほぼ同時にできるだけ即時的に、そのスピーチと同じ発話を口頭で再生する練習法である（玉井 2005)。シャドーイングは，モデルの発話をほぼ同時にくり返すので，目標言語の発音やリズム・イントネーションなどの韻律的特徴を習得しやくさせることができる。さらに，即時的な処理能力が高まって高速化・自動化が促進され，リスニング技能とスピーキング技能も伸ばせる効果的な練習法として注目されている（染谷 1998; 門田 2007)。

音韻を中心とした prosodic shadowing に対して，シャドーイングする文章内容の意味理解も同時に要求する content shadowing では，入力音声を処理して意味理解しながら同時に口頭再生も行うために，処理と保持を効率的に扱う作動記憶.が重要な役割を果たし，複雑で負荷の高い言語活動になる。このため，意味理解も伴う content shadowing の訓練を行うことにより，学習者の統合的な言語能力も伸ばせる可能性があると期待される（山内 豊，峯松信明，羅徳安，川村明美 2009a)。

以上のように，シャドーイングは，リスニング技能，発音を伸ばすだけでなく，学習者の外国語能力を統合的に伸ばせる練習法として，近年の外国語学習の中で多いに注目され，全国的に広く実施されている。一方で，シャドーイングがうまくできる学習者とうまくできない学習者の違いやシャドーイングができるために必要な下位能力の分類・検討についての研究はまだ十分に進んでいるとはいいがたい。

2. 目的

シャドーイングでは，聞こえてきた単語をすばやく認識し，音韻的・意味的・統語的な処理をして解釈し，口頭再生する必要がある。このような decoding process の中で，単語認識力と認識処理に要する速度は重要な要因であると考えられる。そこで，本研究では，シャドーイングに必要な下位能力の一つとして，単語認識速度を取り上げ，シャドーイング・パフォーマンスとの関係について調査した。

3. 方法

3.1 参加者

英語熟達度の異なる日本人英語学習者（東京の大学生）

3.2 材料

(1) TOEIC：参加者の英語熟達度を測定するためのテスト）
(2) シャドーイング用英文音声：ネイティブ・スピーカーに録音された，参加者にとって初めて聞く英文パッセージ

(3) 内容理解度テスト：シャドーイングした英文の内容（概要）理解を測定するための選択式問題
(4) 語彙処理能力テスト：英語学習者の語彙知識と語彙アクセスの自動性を測定するテスト（CELP）

3.3. 手順

(1) 参加者に TOEIC を実施し，各々の英語熟達度を測定した。
(2) 参加者に，今まで聞いたことのない英文パッセージについてシャドーイングし，それをコンピュータに録音してもらった。（ウオームアップ練習として，より平易な別のパッセージでシャドーイング録音する練習を行ってから，本番のシャドーイング録音を実施した。）
(3) シャドーイングした英文の内容理解度を測定するために，選択肢式の内容理解テストを実施した。
(4) 最新の音声情報処理技術である，音響モデルに基づいた GOP (Goodness of Pronunciation)を使って，コンピュータがシャドーイング音声を自動的に分析・評価する自動評価システム（山内・峯松・羅・川村, 2009b)を用いて，学習者のシャドーイング音声を定量的に評価した。
(5) 単語認識速度を測定するために，門田・野呂・長谷・島本（2010）によって開発された語彙処理能力テスト（CELP: Computer-based Lexical Processing）を実施した。CELP は，英語学習者の語彙知識と語彙アクセスの自動性を測定するテストである。コンピュータ画面中央に 1 つの単語が提示され，すぐあとに提示される単語が，前の単語と意味的に関係があるかないかの判断を求めるプライミング式テストである。学習者が 2 つの単語間に関係があると判断したのか無いと判断したのか，および，単語が提示されてから学習者が判断してキーボードを押すまでの反応時間が自動的に記録できるので，語彙認識への反応速度を測定することができる。（CELP は，学習者がこのテストに十分に慣れるように，詳しい解説ページと 2 つの練習パートが用意され，これらを終了してから本番の 100 問に入るように構成されている。本実験でも，これらの練習ステップを踏んでから本番に入った。）

4. 結果

統計的分析の結果，シャドーイング・パフォーマンスの得点，語彙処理能力テスト（CELP）得点，TOEIC に基づく英語熟達度の間に有意な相関があることがわかり，語彙認識速度がシャドーイングを行うために重要な下位能力の一つであることが明らかになった。発表では，デモも含めて，これらの変数についての関係を,心理言語学的観点や外国語教育的観点から考察と議論を進める予定である。

参考文献

門田修平 (2007) .『シャドーイングと音読の科学』コスモピア.
門田修平、野呂忠司、長谷尚弥、島本たい子 (2010). 『科学研究費補助金 <基盤研究(C)> 研究成果報告書 (第二言語における語彙処理と文処理のインターフェイス:日本人英語学習者への実証研究 (The Interface between Lexical and Sentence Processing in L2: An Empirical Study of Japanese EFL Learners)) 』 1-170 .
染谷泰正 (1998). 「プロソディーセンス強化訓練の効果に関するアクションリサーチ～「シャドーイング＋音読」と「ディクテーション」練習の効果～『通訳理論研究』第 7 巻 2 号 4-21.
玉井 健 (2005).『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究 』風間書房.
山内 豊, 峯松信明, 羅徳安, 川村明美 (2009a).「コンテンツ・シャドーイングと英語熟達度の関係」『外国語教育メディア学会関東支部大会発表要綱』.6-7.
山内 豊, 峯松信明, 羅徳安, 川村明美 (2009b). 「音声情報処理技術を活用したシャドーイング自動評価システムの開発」『外国語教育メディア学会全国研究大会講演集』178-179.
山内 豊, 峯松信明, 羅徳安, 川村明美, 西川 恵 (2011). 「英語シャドーイング評価の試み：全体的印象評価と観点別評価の関係」『外国語教育メディア学会関東支部大会発表要項』10-11.

繰り返し黙読で増す読みの速度及び内容理解と語彙レベルの関係

池山　和子（恵泉女学園大学　非常勤講師）

キーワード : 繰り返し黙読，初見のテキスト，読みの速度，内容理解，語彙レベル

1. はじめに

ますます実践的な英語力を求められる大学生に対し、物怖じせず長文に挑む姿勢を涵養するため，予習を前提としない読みの指導法を考案した。初見のテキストを繰り返し黙読する授業を計画し，まず筆者自身が単独で実験を行った。大学生向けのリーディング教科書 1 冊の 10 本のテキストについて，同じ文章の 3 回連続黙読で WPM は平均 17%上昇，内容理解の向上も痛感できた。これらは，読み返すたびに語句の認知が確度を増し，飛ばし読みや予測読み，検証読みができることに加え，速度を優先するための見落とし等が修正できるからと考えられる。これを踏まえ，大学生が初見の繰り返し黙読を行う場合の WPM の伸びや内容理解の向上を調べた。また，それらと語彙レベルの関係を探れないものか，意味の分からない語の識別やそれらへの対処法等について得た基礎データを報告する。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は，東京都内の大学 1 年生 22 名（男子 18 名、女子 4 名）で，週 1 回の必修英語科目の中級クラスに属し，入学当初に受けた G-TELP の全問中の正答率は平均 50 台半ばという集団であった。本研究には，前期と後期に参加してもらうが，今回の要項に記載する報告は，2012 年 4 月・5 月期での 5 回の調査全てに参加できた 19 名分のデータに基づいている。

2.2 使用教材

参加者が読んだ 5 本のテキストは，平均語数 596 語，平均 readability（Flesch-Kincaid Grade Level）は 8.4，教材 CD の音読速度は平均 141 WPM であった。

2.3 手順

2.3.1 繰り返し黙読における WPM と内容理解度の記録

参加者は予習をせずに授業に臨み，記録用紙に印刷された教科書本文の連続黙読（2 回～3 回）における各回の所要時間（分・秒）と自己申告による 5 段階の内容理解度を記録する。未知語や理解できていない箇所に印をつけ，仕上げに短い日本語要約を書いて提出する。引き換えに，内容理解を助ける語句の日英対照表を受け取り，再度読み返しながら該当する英語表現を見つける。

記録の回収が完了すると，申告の多い不明語句等を特定できる。CD の音読モデルを聴かせながら，教材提示機を活用して参加者の必要に応じた解説をした後，時間の許す範囲で一斉の音読練習を行った。

2.3.2 時間を測る繰り返し黙読についてのアンケート

5 本目のリーディングを前に，23 項目からなる紙面記名式のアンケートで，これまでの 4 回について意識調査を行った。特に初回読みでの未知語の識別，その対処法や，速読への意識，内容理解度への自信について問い，「自分の語彙のレベルは使用中の教科書を読むのに不足はない」と感じる意識に焦点を当てた。

3. 結果

授業の 3 分の 1 程が，静かな黙読と読みの記録・要約記述の時間に当てられるが，参加者たちは各自のペースで粛々と臨んでくれた。参加者の未知語や不明語を十分に把握できなかったが，自己申告による未知語の割合は最大でも 3%台であり，Hirsh, D. & Nation, P. (1992) に照らしても、ほぼ読解に無理のない教材が選ばれていることが推察できた。分析の結果，5 本の教材における 2 回連続黙読で WPM の伸び率は平均 27.1%（図 1），5 段階で申告する内容理解度の伸びは平均 0.93 であった。一方，読みの速度向上より理解の深さを重視する慎重型や逆に少し無理をしがちな参加者も見られた。

また，アンケートによれば，「自分の語彙のレベルは使用中の教科書を読むのに不足はない」と感じる意識は，「初回読みであまり立ち止まらずに読み進められる」「繰返し読みで意味を推測できることが多い」「重要な箇所とそれほど重要でない箇所の区別をつけるのは難しくない」等の「内容理解度への自信」との間で 0.698 と相関が高かった（図 2）。次いで，未知語への対処や繰返し読みを厭わない等，リーディングに対する積極的な姿勢を伺わせる質問項目の総合点との間で 0.609 の値が得られた。

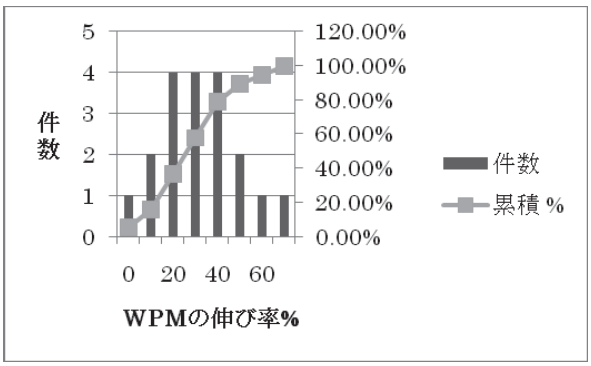


図 1.テキスト 5 本の 2 回連続黙読における WPM の伸び率の分布

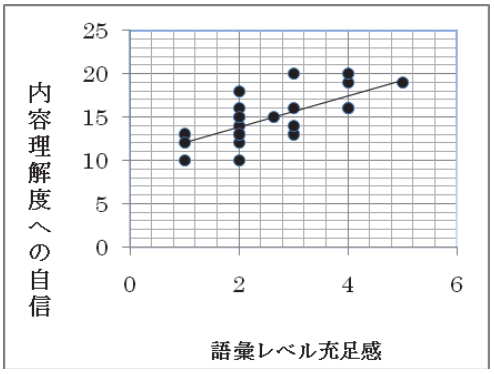


図 2.　語彙レベル充足感と内容理解度への自信の相関

参考文献

Day, R. R., & Ono, L. (2008). *Cover to Cover 3. Reading Comprehension and Fluency.* Oxford: Oxford University Press.

Hirsh, D. & Nation, P. (1992). What Vocabulary Size is Needed to Read Unsimplified Texts for Pleasure? *Reading in a Foreign Language, 8(2)*, 689-696.

視線計測装置を用いた暗示的文法知識の習得困難性の測定
―処理の「即時性」に着目して―

坂東　貴夫（名古屋大学大学院）
梁　志鋭　（名古屋大学大学院）
草薙　邦広（名古屋大学大学院）
福田　純也（名古屋大学大学院）
杉浦　正利（名古屋大学）

キーワード：　視線計測，文法性判断課題，暗示的知識，習得困難性，第二言語習得

1. はじめに

暗示的知識として習得されやすいか・されにくいか(習得困難性)について Ellis (2006, 2009)は，文法項目毎に異なるとしている。本研究では英文処理の即時性の観点から，この主張について視線計測装置を用いた実験により検証する。

暗示的知識に関する調査のひとつとして，Ellis では時間制限付き文法性判断課題を実施している。時間制限による負荷により，直感的な反応を促し，メタ言語的知識へのアクセスを制限することにより，暗示的知識を測定できると想定している。しかし，この測定法では，時間制限による負荷は文処理全体へ作用してしまい，対象領域で暗示的知識が使用されたかどうかは把握できない。また，制限時間の設定については，研究者の恣意的な判断で行われていることも問題となる。そこで，これらの問題を排除し，処理過程を直接的に観察するため，本実験では視線計測装置を用いて文法性判断課題を行った。

2. 実験方法

2.1 実験材料

Ellis を参考に，習得されやすい文法項目群(副詞の位置，助動詞，所有格-s，動詞補部)と習得されにくい文法項目群(埋込み疑問文，仮定法，不定冠詞，3 単現-s)を選んだ。各文法項目について，例文 1～8 のように対象領域内以外は同一となる文法文と非文法文の組み合わせ(計 48 ペア)を作成した(下線部は対象領域を示す)。カウンターバランスを考慮して 2 種類のリストを作成し，各リストにおいて文法文 24 文と非文法文 24 文を使用した。

例 1. The old man always likes / *likes always watching television.　(副詞の位置)
例 2. The boys must not leave / *to leave this building now.　(助動詞)
例 3. Joseph is going to meet the local leader's son / *leader son in two days.　(所有格-s)
例 4. The young man decided to buy / *buying a car next week.　(動詞補部)
例 5. She has no idea about what she should / *should she do next.　(埋込み疑問文)
例 6. If she had another bag, she could pack / *can pack all the books.　(仮定法)
例 7. The woman caught a cold / *caught cold because of the bad weather.　(不定冠詞)
例 8. The woman sometimes plays the / *play the piano in the room.　(3 単現-s)

2.2 実験参加者

今回の実験には，日本語母語英語学習者 16 名（TOEIC 平均点 849 点，標準偏差 79 点）が参加した。

2.3 分析

分析では，文法文と非文法文の対象領域における初回注視継続時間（first fixation duration，領域内でおきた最初の注視の継続時間）・第一次通過時間（first pass time，領域に入ってから出るまでの注視継続時間）・進行経過時間（go-past time，領域に入ってから逆行を含めて右側へ出て行くまでの注視時間の合計）・第一次通過時の逆行率（first-pass regression ratio，第一次通過において領域内で逆行が起きた比率）を比較した。対象領域におけるこれらの測定値について，文法文と非文法文の 2 条件で対応のある *t* 検定（両側検定）を行い，処理の即時性を示唆する注視時間等の違いが認められるかを検証した。

3. 結果・考察

分析結果は表 1 の通りであった。習得されやすい文法項目群をすべてまとめて分析すると，初回注視継続時間（288 ms vs. 327 ms）・進行経過時間（925 ms vs. 1118 ms）において統計的有意差が認められたのに対し，習得されにくい文法項目群をまとめて分析した場合には，いずれの測定値でも有意差は認められなかった。また，習得されやすい文法項目群では，対象領域から先行する領域への逆行が，文法文よりも非文法文において有意に多く見られた（$p < .05$）。この結果は，習得されやすい文法項目群では，初回注視における文法的な誤りの察知や，第一次通過時の逆行という即時的反応が起きたことを示しており，本実験により非文法的な個所で直感的反応という暗示的知識が使用されたことを観察できたといえる。

ただし，各文法項目を個別に分析すると，習得されやすいとされる「副詞の位置」や「所有格-s」では統計的有意差は認められず，逆に習得されにくいとされる「埋込み疑問文」では統計的有意差が認められ，Ellis の主張とは異なる結果となった。すなわち，Ellis が暗示的知識を観察できると主張している項目の中には不適切な項目があることも明らかになったといえる。

表 1. 対象領域における各測定値の平均時間と逆行率　（単位：ms，［　］内は標準偏差）

		習得されやすい文法項目群		習得されにくい文法項目群	
初回注視継続時間	文法文	288 [34]	$t = 4.31$	298 [35]	$t = 0.87$
	非文法文	327 [43]	$p = .001$	308 [47]	$p = .398$
第一次通過時間	文法文	701 [101]	$t = 1.30$	656 [114]	$t = 1.28$
	非文法文	761 [155]	$p = .213$	714 [175]	$p = .219$
進行経過時間	文法文	925 [251]	$t = 2.74$	834 [220]	$t = 1.15$
	非文法文	1118 [323]	$p = .015$	883 [256]	$p = .268$
第一次通過時の逆行率	文法文	18.7 %	$t = 2.21$	15.3 %	$t = 0.40$
	非文法文	28.6 %	$p = .043$	15.3 %	$p = .698$

参考文献

Ellis, R. (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics*, *27*, 431-463.

Ellis, R. (2009). Investigating learning difficulty in terms of implicit and explicit knowledge. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philip, and H. Reinders (Eds.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 143-166.

チャンク単位の音声訓練が読解効率に与える影響

神田　明延（首都大学東京）
湯舟　英一（東洋大学）
田淵　龍二（ミント音声教育研究所）
山口　高領（早稲田大学）
池山　和子（恵泉女学園大学）
鈴木　政浩（西武文理大学）

キーワード：　チャンク，読解効率，音読，CALL ソフトウェア，提示方法

1. これまでの研究経緯

近年，読解スキルの習得における Top-down 処理の重要性が論じられるが，一方で，音読は文字や単語単位の逐語読みを促進し，結果として読解速度や全体的理解を阻害するという懸念もあった。そんな中，本研究者グループは数年に亘って，CALL ソフトウェアによるチャンク提示法の工夫によって，速読訓練による読解効率の向上を検証し，英文がチャンク毎に現れる多様な提示法で有意な成績の伸びを確認すると同時に，各提示法における特性を検証してきた（神田他, 2007; 2009; 湯舟他, 2007; 2009）。では，なぜチャンクに区切られた英文が，速く読め，理解を促進し，記憶されやすいのか。チャンク（およそ 2± 1 秒，5 語前後）は意味と統語の切れ目であるため，正しい意味理解を直接的に導くが，同時にチャンクは韻律の単位を形成し，その韻律情報も読解速度の向上に関係があるのではないかと考えられる。門田（2005）は，「韻律構造仮説」prosodic configuration hypothesis の中で，我々は読解時一つの韻律単位の音韻表象を貯蔵し，必要に応じて高速で反復する中で，音声インプットの圧縮現象が生じ，その結果リズム等の韻律情報が顕在化され意識されるのではないかと説明している。我々は、この韻律情報が継続的な音読訓練により獲得され、意味の切れ目を自律的に認識できるようになることで読解効率が向上すると考える。以上を背景に，本研究は，チャンク単位による音読訓練が，読解効率（読解速度と理解度の両方を要因とする指標）の向上に有効であることを教室での処遇実験を通して検証するものである。

2. 研究方法

具体的な方法としては，従来より使用しているチャンク提示ソフトウェアである *Player Mint* ((株)ミント・アプリケーションズ) (図 1) を利用して，従来の黙読速読の統制群 (1 クラス 22 名) および，音読訓練を行った複数の実験群で，各セメスターごとにプレ・ポストテストを行い，年間を通して，WPM や読解効率などのデータを解析した。音読訓練による教室処遇は，上記 Mint によりチャンク切りされた

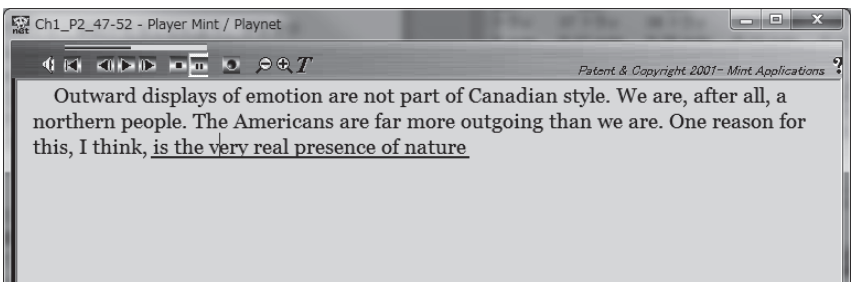


図 1. チャンク提示をする CALL ソフトウェア *Player Mint*

英文がスクリーンに動的に提示され，同期する音声に合わせて一斉に音読するグループ (1 クラス 30〜40 名×2 クラス) と，個別に PC で音読するグループ (1 クラス 20 名) で行われた。

3. 結果と考察

上記の 3 種類の処遇クラスに対し、前期のプリテストと後期のポストテストにおいて，読解効率，読解スコア，読解速度 wpm，およびリスニングスコアについて平均の差の検定を行った結果，3 つの処遇クラス全てに於いて読解効率が有意に上昇したが（p<0.01）、処遇の違いにおける交互作用は認められなかった。そこで読解効率を決定する下位要因としての読解スコアと wpm について検定した結果，個別音読クラスと統制群である黙読クラスにおいて読解スコアが上昇し（p<0.01），一方，一斉音読クラスにおいては wpm が上昇し（p<0.01），それぞれに於いて処遇の違いによる交互作用が確認された。例えば，個別音読クラスは一斉音読クラスに対しスコア上昇が有意に高く（F(1, 23)=8.34, p<0.01），一斉音読クラスは個別音読クラスに対し wpm 上昇が有意に高かった（F(1, 23)=5.73, p<0.05）。なお、リスニングスコアにおいてはすべての処遇クラスで有意なスコア上昇はなかった。しかし、上記の処遇方法の違いがなぜ速度と正確さのいずれかの上昇にバイアスされたのかは今回の研究では明らかになっていない。

さらに学習者要因を質的に検討する目的で，全参加者 43 人を WPM と読解スコアで，四つのマトリクスで比較し，「WPM が高く読解スコアも高い者」，「WPM が低く読解スコアも低い者」と「WPM は高いが読解スコアが低い者」，「WPM は低いが読解スコアが高い者」に分け，各群のスコアの推移を通年で追ってみた。その結果，表 1 に見られるように，下位レベルの学習者の上昇が顕著であり、平均を押し上げていたことが分かった。これにより，チャンク音読による処遇は英語初級者に効果があり，韻律構造仮説を支持する結果となった。このことから，必ずしも音読が読解効率を阻害するとは言えず，今後もチャンク提示による音声処遇を工夫することによって，読解効率の向上を目指す意義が確認された。

表 1.　WPM と読解スコアによる学習者の区分

N＝43			WPM（読解速度）			
		計	速い	30	遅い	13
Reading Score（内容理解度）	上位	33	速/上	24	遅/上	9
	下位	10	速/下	6	遅/下	4

注記　本研究は科学研究費基盤 C 課題番号 24501196「英文速読能力を向上させるチャンク音声提示法の研究」による。

参考文献

門田修平 (2005)「Phonological Coding」『英語音声学辞典』成美堂.

神田明延，湯舟英一，田淵龍二（2007）「個別学習と連携したソフトウェアによる速読訓練」『外国語教育メディア学会 LET 第 47 回全国研究大会発表論文集』pp. 32-33.

神田明延，湯舟英一，田淵龍二，鈴木政浩 (2009) 「ソフトウェアのチャンク提示法による速読訓練の効果」『第 49 回 LET 全国研究大会発表論文集』pp. 84-85.

湯舟英一，神田明延，田淵龍二 (2007). CALL 教材における英文チャンク提示法の違いが読解効率に与える効果. *Language Education & Technology*, 44, 215-229.

湯舟英一，神田明延，田淵龍二. (2009). CALL によるチャンク提示法を用いた英文速読訓練の学習効果, *Language Education & Technology,* 46, 247-262.

L2 理想自己，国際的志向性，内発的動機づけ，コミュニケーションへの積極性に関する大学英語学習者を対象とした実証研究

西田　理恵子（大阪大学）

キーワード： L2 理想自己，国際的志向性，自己決定理論，コミュニケーションへの積極性

1. はじめに

本発表では，Deci & Ryan (1998) が提唱した内発的・外発的動機づけと国際的志向性，コミュニケーションへの積極性に加えて，Dörnyei (2005) が提唱した比較的新しい概念である L2 Self System の L2 Ideal Selves (成りたい自分)と Ought-to-self (成るべき自分)がどのような相互関係があるかを検討する。Dörnyei (2005)によれば，L2 Ideal Selves と Ought-to-selves をより明確に持つと学習者への動機づけへと繋がり，自分の姿の中に L2 を使う自己像があれば、学習者を動機づける機能があると考えている。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は，大学英語学習者107名であり，関西圏の大学からデータ収集を行った。学習者の英語能力は大学間で異なっていた。

2.2 手順

参加者には，6-point Likert Scaleを用いて質問紙を実施した。質問紙の項目には，内発的・外発的動機づけ, L2WTC, L2 ideal selves/L2 ought-to selves, CanDoを含む。

2.3 本研究の目的

本研究の目的は，1) 内発的動機づけ，国際的志向性，コミュニケーションへの積極性，L2 Ideal Selves/ L2 Ought-to Selves の相互関係を見るために全体傾向に関して共分散構造分析を用いて明らかにし, 2) 大学英語学習者における内発的動機づけ，国際的志向性，コミュニケーションへの積極性，L2 Ideal Selves/ L2 Ought-to Selves につき，クラスター分析を用いて個人差要因を検討することを目的とする。この他に，国際的志向性，コミュニケーションへの積極性，L2 Ideal Selves/ L2 Ought-to Selves に関して内発的動機づけと外発的動機づけの発達的変化を探る。

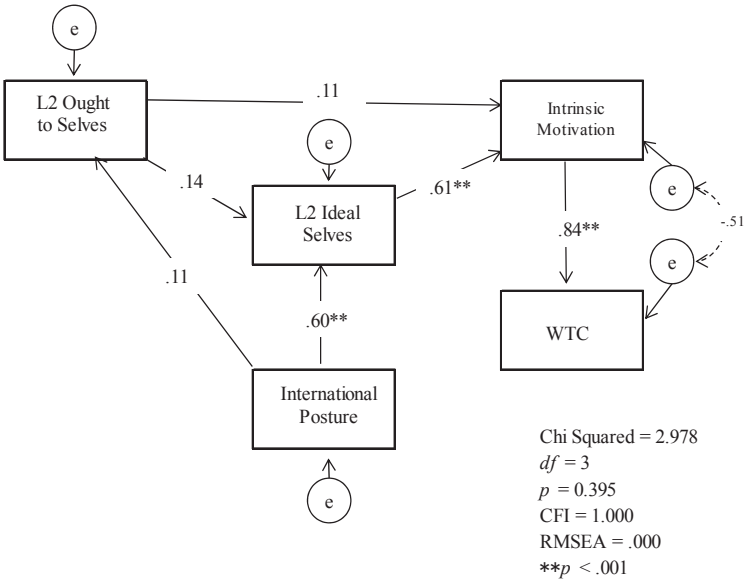


図 1. 日本人英語学習者における L2 理想自己と情意要因

3. 結果

全体傾向を把握するために共分散構造分析 (Chi Squared=2.98, p=0.395, df=3, CFI=1.00, RMSEA=.000)を行った結果，理想自己像がより明確である大学英語学習は内発的動機づけへと繋がり(.61, p <.001) ，ひいてはコミュニケーションへの積極性へと繋がることが明らかになった(.84, p <.001)。国際的志向性が高い学習者ほど内発的動機づけに繋がることが明らかになった(.60, p <.001)。義務自己については内発的動機づけ，理想自己へのパス係数に有意差を認めなかった。学習者の個人差要因を探るためにクラスター分析を行った結果，4群のクラスターが認められ，内発的動機，国際的志向性，理想自己像を高く持つ高位群，関係性の認知は高いが内発的動機，理想自己は低く無動機が他群よりも高い低位群とそれに加えて中間群が2群認められた。本発表では記述統計，相関の詳細な分析結果も報告する。

参考文献

Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

留学プログラム前・後における動機づけモデルの比較検討
– 多母集団パス解析をもちいて

植木　美千子（関西大学大学院生・日本学術振興会特別研究員）
竹内　理（関西大学）

キーワード：　L2 Motivational Self System，多母集団パス解析，海外留学

1. はじめに

グローバル化時代を迎えた現代社会では、対外発信力強化に貢献し、同時に国際的な協調や文化の共存にも配慮が可能な人材の育成が不可欠であり、そのためには異文化・国際体験を直接的に得ることのできる海外留学を積極的に推し進めていく必要がある。しかし、(財) 日本青少年研究所 (2012) の調査では、留学を望まない若者が日本では増えており、「内向き志向」に一層の拍車がかかっていることが示されている。この状況は危機的であり、青少年の留学推奨のために、留学の効果を実証的に検証し提示していくなど、有効な対策を早急に講じる必要性が感じられる。しかしながら、留学の効果を調査した研究は、日本ではそれほど多くない。一方、海外に目を転じると、いち早くグローバル化に対応しようとする世界の国々から、この種の研究は強い関心を集めており、多数の研究が行われている。ただこれらの研究も、言語能力の向上に着目しているものが多く、学習の継続に貢献する動機づけなどの情意的側面に着目して行われている研究となると、その数は限られている。また、そもそも「内向き志向」は、海外や留学に「興味がない」「価値を感じない」という学習者の情意的側面が強く関与しているものと考えられるため、言語能力の向上だけから留学の効果を議論するような方法では、有効な切り口となり得ない可能性もある。したがって、学習者の情意的側面にも焦点を当てて、留学の効果を多面的に検討していくことが、今後重要になっていくものと考えられる。また Allen and Herron (2003) などは、情意的側面を「動機」という 1 要因だけで見るのではなく、不安や態度などの他の情意要因も同時に扱い、動機づけとそれら要因との関連性を探るなど、広い枠組みで研究を行う必要があることも指摘している。

そこで本研究では、比較的長期の留学者を対象として、L2 動機だけではなく、自己効力感 (Self-efficacy) や L2 不安などの他の情意要因も含め、Dörnyei (2005) の提唱する L2 Motivational Self System の枠組みを用いて、留学前後の要因間の関係性（要因構造）の違いについて調査することにした。

2. 手順

2.1 参加者

本研究の対象者は、約 1 年間の留学プログラム（英、米）に参加した日本人大学生 151 名（男性 69 名、女性 82 名）。参加者のいずれも、留学前に英語圏への滞在経験が半年以上ないことが確認されている。

2.2 質問紙

データは質問紙を用いて収集した。質問紙は 2 回実施されたが、１回目は留学出発前に、２回目は帰国後に、それぞれ実施された。今回の研究では、筆者らによる先行研究で利用した質問紙を一部改編して用いたが、これは L2 Motivational Self System の先行研究で利用された各種質問紙を基に作成されたもので、「理想 L2 自己」、「義務 L2 自己」、「他者の影響」、「L2 学習態度」、「自己効力感」、「L2 動機」、「L2 不安」、そして「情報量」という構成概念で形成されている。

2.3 分析方法

質問紙で得られたデータは、情意面での変化に焦点を当てながら、構造方程式モデリング（SEM）によって分析された。SEM では、複数の母集団（グループ）を同時に解析し、比較することが可能であるため（多母集団同時パス解析）、本研究の分析に採用した。分析を行うにあたっては、留学前と留学後の質問紙データをそれぞれ別個のグループと仮定し、両者の違いをモデルの要因構造面から比較・検討した。

3. 結果

留学後は L2 不安が減少し、理想 L2 自己、自己効力感、L2 学習態度、そして義務 L2 自己など、L2 動機を支える各要因の影響力が強まり、留学前と比べ、より高い L2 動機 （1%水準で有意、効果量中）が保持されていることが明らかになった（図１）。また、留学前は L2 不安が L2 動機に負の影響（-.37）を与えていたが、留学後は影響を与えていないことも明らかになった。加えて、留学前では、理想 L2 自己の低さが L2 不安を高めるという関係が読み取れたが、留学後においてはそのような負の関係は認められなくなった。最後に、義務 L2 自己を高める「他者の影響」としては、「教師」、「両親」、「友達」が留学前には考えられたが、留学後は「教師」の影響が 0.1%水準で有意に減少していることがわかった。

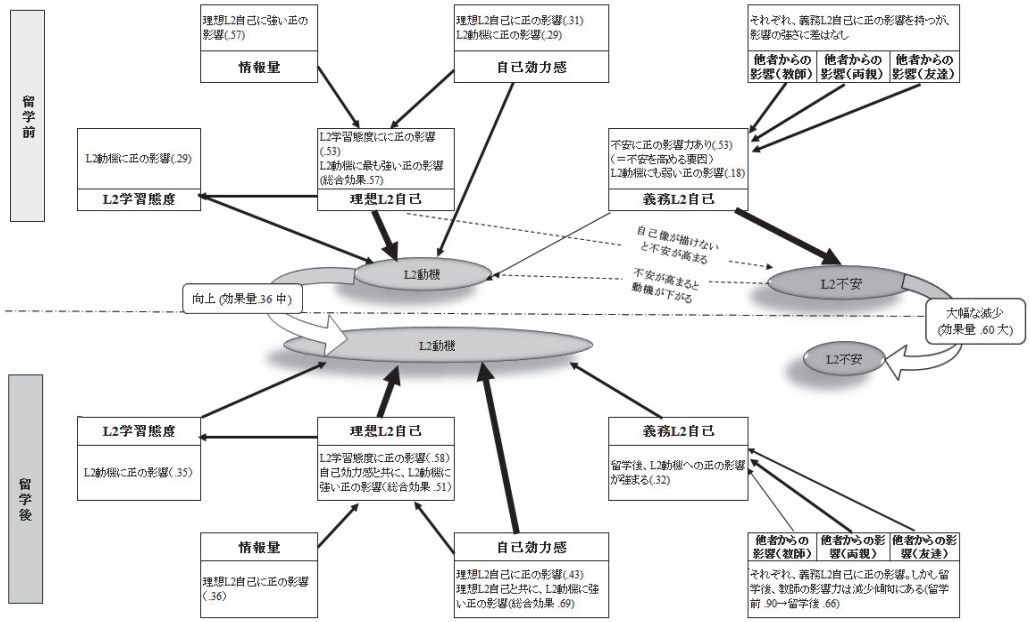


図１． 結果のまとめ（留学前・後の比較）

Note. 線の太さは関係の強さ、楕円の大きさは動機や不安の強さ、点線 (--->) は負の関係、カッコ内の数字はパス係数を、それぞれ示す。

参考文献

Allen, H. W., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals, 36*, 370–385.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

初級英語学習者における屈折形態素の Attention Shift Cost

城野　博志 (三重県立四日市南高等学校)

キーワード：　屈折形態素，切り替えコスト，構え，課題セット慣性

1. はじめに

人間は大量の視覚情報に基づいてその行動を制御している。その制御機能は注意と呼ばれ、課題切り替えパラダイムを用いた研究が今日まで重ねられてきた (Kiesel et al., 2010)。Taube and Segalowitz (2005) はその手法を援用し、言語上の注意制御過程を解明しようとした。一般に、課題が切り替わると、繰り返された時よりも反応潜時が長く、誤答率が上がるが、この差は課題切り替えコストと称される。切り替えコストの発生源として、認知処理に必要な構えの再構築過程を反映していると考える立場 (Yeung & Monsell, 1995) と、先行試行の課題実行に起因する干渉を克服するのに要する時間とみなす考え (Allport et al., 1994）がある。

2. 研究課題

本発表では、Taube and Segalowitz　(2005) の実験手法を援用して、日本人英語初級学習者の屈折形態素切り替えコストの非対称性を明らかにすることを第 1 の課題とする。２つの課題切り替えコストは異なった制御過程を反映していることを明らかにすることを第 2 の課題とする。

3. 手順

3.1 参加者

著者が勤務する校高校 1 年生男女 40 名 (男女の比率はほぼ同じ）で、３年間の英語学習歴を持つ。

3.2 テストバッテリー

屈折形態素である規則動詞過去形の時制が変わる場合 (切り替え条件) と変わらない場合 (繰り返し条件) の切り替えコスト差を検証するために、文レベル (表 1) と句レベルの課題切り替えコストテストを作成した。文レベルテストは文意の大まかな理解を目的として刺激 (文) を処理させる。一方の句レベルテストは時制の理解を目的として刺激を処理させ、翻訳との正誤判断課題では時制が一致しているかどうかを判断させる。２つのテストは実験協力者全員に文レベル ⇒ 句レベルの順で試行される。

表 1　文レベル課題切り替えコストテスト　トライアル G (ブロック 3)

Word	trial	event	刺激文	翻訳	正誤
play	G	G1	My bothers play the piano	私の兄弟はピアノを弾く	○
help		G2	The boys help old women	男の子は女性に会う	×
plan		G3	My parents planned a trip	私の両親は旅行を計画した	○
open		G4	The children opened their mouth	子供たちは顔を洗った	×

3.3 実験の手順

PCスクリーン上に凝視点（＋）が500ミリ秒 (ms) 間呈示された単語単位でコンピューターの画面中央に呈示された刺激語を移動窓方式の自己ペースで読む。実験文を読み終えた時点で翻訳文を呈示して、実験文と翻訳文との正誤判断を行わせる。

4. 結果

切り替え条件と繰り返し条件の平均反応潜時を *t* 検定にかけたところ、*t*=3.24 *p*=.001 と 1%水準で両条件間に有意差が検証され、切り替えコストが確認された (表 2)。一方、現在形への処理コストは生じていない (*t*=1.23 ,*p*=.22)。内容理解に注意が向けられていても、切り替えコストには時制による非対称性がみられる。

表 2　文レベルテストでの切り替えコスト 1 と切り替えコスト 2 の検定結果

	現在形 ⇒ 過去形 切り替えコスト（コスト 1）				過去形 ⇒ 現在形 切り替えコスト（コスト 2）			
	切り替え	繰り返し	*t*	p	切り替え	繰り返し	*t*	p
反応潜時	884	816	3.24	.001	709	732	1.23	.22
標準偏差	363.8	340.0			302.3	296.3		

句レベルの切り替えコストにも非対称性が生じ、しかも文レベルのコストより大きなコスト (96ms) が生じている (表 3)。注意が屈折形態素に向けられていた方がそのコストは大きいと言えよう。

表 3　句レベルテストでの切り替えコスト 1 と切り替えコスト 2 の検定結果

	現在形 ⇒ 過去形 切り替えコスト（コスト 1）				過去形 ⇒ 現在形 切り替えコスト（コスト 2）			
	切り替え	繰り返し	*t*	p	切り替え	繰り返し	*t*	p
反応潜時	671	575	5.24	.00	565	573	.39	.69
標準偏差	304.3	271.1			261.9	283.9		

参考文献

Allport, A., Styles, E. A., & Hsieh, S. (1994). Shifting attentional set: Exploring the dynamic control of tasks. In C. Umilta` & M. Moscovitch (Eds.), *Attention and performance XV: Conscious and nonconscious information processing* (pp. 421–452). Cambridge, MA: MIT Press.

Kiesel, A., Steinhauser, M., Wendt, M., Falkenstein, M., Jost, K., Philipp, A. M., et al. (2010). Control and interference in task switching -- A review. *Psychological Bulletin*, *136*, 849-874.

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency*, Routledge

Taube-Schiff, M., & Segalowitz, N. (2005). Within-language attention control in second language processing. *Bilingualism: Language and Cognition*. 8. 195-206.

Yeung, N., & Monsell, S. (2003). Switching between tasks of unequal familiarity: The role of stimulus-attribute and response-set selection. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 29,* 455–469.

効果的な英語学習支援プログラムの開発を目指して：英語初級レベルの大学生の場合

松藤　薫子（日本獣医生命科学大学）

キーワード：英語教育，英語初級者，自習支援，管理的方法，自主的方法

1. はじめに

大学の英語教育では、学生がグローバル社会に対応できるように、異なる国や文化の人々と英語でコミュニケーションできる能力の養成を目標にしている。この目標に、週 1 回ないし 2 回の授業時間で到達することは難しく、授業時間外の学習（以下、自習）が不可欠である。2005 年以来、効果的な自習支援プログラムを中心課題として研究を進めてきた。2005 年から 2007 年は、英語中級者に対して、授業の一環とした自習（リスニングと多読）の指導・支援を行った。その結果、学習者の自律性を尊重しながら、達成可能な目標を設定し、学習者が自分にあった教材を選択できるように教材について情報を十分に提供し、学習者間での情報交換を促し、実践を定期的に報告させることが、自習の実践率や学習者の満足度を高めるのに効果的であることがわかった（松藤 他 2005, 2006, 2007, 牛江 2008）。2009 年度以降は、以上の方法が、英語初級者にも当てはまるかどうかを検証・検討している。松藤(2010)では、初級レベルの 2 クラスにおいて、それぞれのクラスで異なる方法で自習実践を行った結果、自主的方法より管理的方法が高い効果が得られることがわかった。松藤 (2011)では、教員が教材・方法などほぼ決めた管理的方法で、学習量増加の見込めるプログラムを実践した結果、実践率が高まり、学力向上の傾向がみられた。しかし、前回より大変さが強く満足度が低かった点は、学習継続されない可能性が高いと考えられる。

本研究では、以上の結果を踏まえ、教員による強い管理的自習を改善し、管理的方法と自主的方法の組み合わせとその程度、自習と授業の連携度合いを考慮して、2011 年度通年の 1 年生対象の英語の授業 1 クラス（初級クラス）に自習実践を行った。本研究の目的はこのような自習実践の取り組みを報告し、その自習方法と支援の効果を、学習者の評価アンケート、学習者の実践結果、TOEIC Bridge テストの結果の 3 つの観点から検証した。

2. 手順

2.1 学習者

学習者は、2011 年度通年、1 年生を対象とする Comprehensive English クラス 42 人である。食品科学科 1 年生の英語クラスは、入学時 4 月に実施する TOEIC Bridge テストの得点に基づき、２段階の習熟度別クラス編成である。今回、学習の対象とした学習者のクラスは下位者のクラス(TOEIC Bridge 平均 108.74 点:点数幅 86 点-124 点)である。

2.2 学習教材・形態と指導・支援方法

自習では、4 種類の学習を課した。単語学習、多読学習、選択学習、ノート学習である。自習期間中に、学生が協力し合って学習が継続できるように、学生間で教材や学習方法などについて情報交換会を

前後期に 1 回ずつ行った。単語学習は 1 週間 30 分以上、通年 7 時間以上、多読学習は、1 週間 15 ページ以上、通年 420 ページ以上、選択学習は 1 週間 1 時間以上、通年 28 時間以上、ノート学習は 1 週間 1 ページ以上、14 ページ以上を目標とした。

記録表は、学習のたびに記録するように指導した。単語学習はそれぞれ学習した時間、多読学習は読んだページ数とコメント（読んだ内容や見出しや単語）、選択学習は学習した時間と教材名、書いたノートのページ数を書かせた。

記録表とノートは、授業前までに、教卓前の机に提出させた。それを教員は、前期は学生が読書している間に、後期は、ＰＣ学習している間に、学習内容を確認し、必要な場合はコメントを書いて返却した。

3. 結果

学生の評価アンケートにおいて、56%の学生が大変であると感じ、62%の学生が自習をやってよかったという評価が得られた。学生の学習の実践結果においては、(1)のように単語学習時間、読書の量、選択学習時間、ノート学習ページ数、提出回数に関して、教員が設定した目標値に対して高い達成度が得られた。(2)のように学習前後のテストにおいて、クラス全体は英語力を維持でき、4 割強の学生は英語力向上の傾向がみられた。

前回（松藤 2011）と比較すると、自習の大変さが軽減し、満足度が上昇し、自習実践の割合が増加し、学習前後のテストの上昇がみられた。自習の大変さを軽減させ、満足度が感じられるような指導や支援は実践率を高め、実践率が高いと学習効果が上がりやすいと推察される。

(1) 単語学習：平均 13.89 時間（最低目標値 14 時間の 99.21%、最低 0 時間、最高 29.70 時間）
多読学習：平均 341.66 ページ（最低目標値 420 ページの 81.35%、最低 69 ページ、最高 628 ページ）
選択学習：平均 23.34 時間（最低目標値 28 時間の 83.36%、最低 3 時間、最高 38 時間）
ノート学習: 平均 28.38 ページ（最低目標値 28 ページの 101.36%、最低 3 ページ、最高 56 ページ）
記録表の提出回数：平均 14.74 回（目標値 24 回の 61.42%、最低 2 回、最高 24 回）
(2) 学習前テスト:平均 108.74 点、学習後テスト:平均 117.14 点、8.40 点の上昇

参考文献

松藤薫子・絹谷弘子・エドワード　シェイファー・ナガトモ　ダイアン・牛江ゆき子 (2005).「CALL 教材を利用した自習のメールによる支援効果」第 45 回 LET 全国研究大会発表要項, pp. 60-61.

松藤薫子・絹谷弘子・牛江ゆき子 (2006).「自律型語学学習環境の構築を目指して」第 46 回 LET 全国研究大会発表論文集 CD, pp. 71-80.

松藤薫子・絹谷弘子・エドワード シェイファー・牛江ゆき子 (2007a).「自律型学習を目指した英語自習における支援効果について」お茶の水女子大学『人文科学研究』3, pp. 113-127.

松藤薫子・絹谷弘子・牛江ゆき子 (2007b).「自律協働型語学学習環境の構築を目指して」LET 第 47 回全国研究大会発表論文集, pp. 166-169.

牛江ゆき子 (研究代表者) (2008).『大学における自律学習型語学学習環境の構築』課題番号 18520425,平成 18 年度～平成 19 年度科学研究費補助金（基盤研究(C)）研究成果報告書, お茶の水女子大学.

松藤薫子 (2010).「効果的な英語学習支援プログラムの開発を目指して　食品科学科 1 年生 2 クラスの自習支援方法の比較」『日本獣医生命科学大学研究報告』59, pp.105-112.

松藤薫子 (2011).「効果的な英語学習支援プログラムの開発を目指して　食品科学科 1 年生の管理的自習支援方法の検証」『日本獣医生命科学大学研究報告』60, pp.99-104.

EFL の教室における大学生の自己調整学習を測る
―質問紙作成とその信頼性，及び妥当性の検証―

香林　綾子（関西大学　大学院生）
竹内　理　（関西大学）

キーワード：自己調整学習，メタ認知，自己効力感，方略使用，オーラル・コミュニケーション

1. はじめに

近年，日本の英語教育において，英語でのオーラル・コミュニケーション能力の育成の重要性が述べられている。しかし，英語を使う機会が極めて少ない日本のような EFL の環境において，オーラル・コミュニケーション能力を高めることは容易なことではない。そのため，学習者が積極的に自分自身で学習を進めていけるよう自律性を育成することは大切である。自律性とは，学習者が自らの思考，動機や学習環境をコントロールする力を指す。学習者が自らの思考，動機や学習環境をコントロールしていくには，学習目標を設定し，目標の達成に向け，方略を選び，行動し，学習を振り返る必要がある（Schraw, Crippen, & Hartley, 2006）。学習目標の達成に向け，自らの思考や動機をコントロールしていくような学習は，社会的認知理論において，自己調整学習と呼ばれる。自己調整学習は，主に，メタ認知，動機，方略使用の 3 つで構成されている。その中でも，メタ認知はとりわけ大切な役割を担うと考えられている。メタ認知は，自分の現在の学習状況や自分の知識やスキルを振り返ることを可能にしたり，目標達成に向け行動する際も学習が上手くいくようにモニタリングすることを手助けしたりするからである。理論では，学習者の自律性はメタ認知に働きかけたり，モデリングやフィードバックを行ったりすることで育成可能であると考えられている。しかし，オーラル・コミュニケーション（OC）の分野において，その肝心な自律性の育成に対する指導の影響を測る尺度も，自己調整学習を測る尺度も発表者らの知る限り存在しない。そこで，本研究では，英語学習の中でも OC に焦点を絞り，自己調整学習に関する重要な構成要素（メタ認知，自己効力感，認知方略及びコミュニケーション方略）を測る質問紙を作成し，その信頼性と妥当性を検証することにした。

2. 参加者と手順

まず，先行文献調査，予備調査を行い，質問紙の項目を精選し質問紙を作成した。次に，関西圏の私立大学に通う文系，理系の 1, 2 年生（223 名，男: 69, 女: 154）を対象に探索的因子分析を行い，質問紙の因子数や信頼性を調べた（調査 1）。次に，調査 1 の参加者と同じ大学に通う文系，理系の 1, 2 年生（200 名，男: 83, 女: 117）を対象に SEM を用いて質問紙の妥当性を検討することにした。結果として，理論に基づき構築したモデルとデータの適合度が予想していたほど良くなかったため，再度，項目を見直し調査 1，調査 2 の参加者を対象にそれぞれ探索的因子分析を行い，因子数や信頼性を確認することにした。その結果，因子数は変わらないものの，より安定性のある因子 6 つが確認された（Knowledge of Cognition，Regulation of Cognition，Awareness of Metacognition，Cognitive Strategies，

Interaction Strategies，Self-efficacy）。尺度全体の信頼性は.886 と高い値が得られ，下位尺度に関しても.799 から.933 と十分な値が得られた。さらに，因子構造の妥当性を検証するため，探索的因子分析で抽出された 6 因子を基にパスモデルを構築し，調査 2 の参加者を対象に共分散構造分析を行った。結果，モデル（Figure 1）とデータとの適合度は良いことが確認された（GFI= .904, AGFI= .875, CFI= .976, RMSEA= .046）。

3. 考察と結論

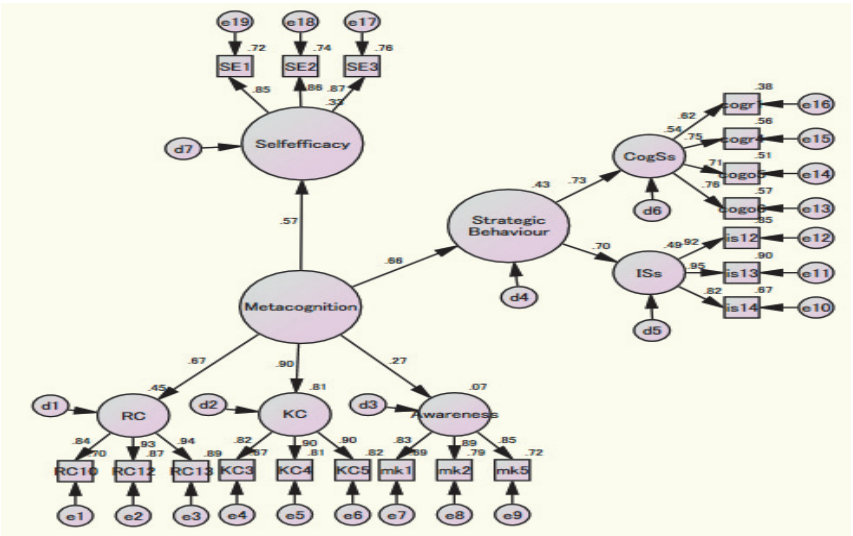


Figure 1. Confirmatory factor analysis of the hypothesized model. CogSs = Cognitive Strategies, ISs = Interaction Strategies, RC = Regulation of Cognition, KC = Knowledge of Cognition.

図 1 から自己効力感と方略使用はメタ認知から影響を受けるということが分かる。これは自己調整学習の中でもメタ認知が大切な役割を担うという先行研究の知見を上手く表わしている。またこれは学習者のメタ認知に上手く働きかける指導を行えば，自己調整学習の枠組みに対して肯定的な影響を与える可能性があることを示している。

本研究の目的は，これまでなかった OC における自己調整学習を測る質問紙を作成し，その信頼性と妥当性を検証することであった。まず，探索的因子分析の結果，尺度は 6 因子で構成されていることが分かり，6 因子と尺度全体には十分な信頼性があることが示された。次に，この 6 因子を基に，SEM を用いて妥当性の検証を行った結果，モデルとデータとの適合度は良好であることが示された。以上の結果より，本研究で作成された質問紙には信頼性と妥当性があることが示された。

参考文献

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 111-139.

日英パラレルコーパス検索サイトの公開
－開発と実践利用－

中條　清美（日本大学）
アントニ　ローレンス（早稲田大学）
西垣　知佳子（千葉大学）

キーワード：　パラレルコーパス，検索ツール，公開検索サイト，データ駆動型学習，実践利用

1. はじめに

コーパスを利用した言語学習の方法はデータ駆動型学習（Data-Driven Learning: DDL）と呼ばれる。DDL では，コーパス検索から得られた用例を見て学習者自身が文法の規則性を発見する帰納的学習が可能である。しかしながら，コーパスの英語教育への導入例は，コーパステキストの難易度やコーパス検索ツールの操作性の問題があるため，世界的に見ても多くない（Johansson, 2009）。それに対して中條らは，過去 8 年間，DDL に日本人学習者のための工夫を加えた上で，一般英語授業で DDL を用いた指導を行い，検索作業による帰納的学習と，教師が与える明示的説明による演繹的学習を組み合わせて，仮説形成から仮説検証を経て，プロダクションに向けた実践を行い，効果を検証してきた（Chujo, Anthony & Oghigian, 2009）。具体的には，一般に DDL では，検索用コーパスに新聞，雑誌，論文等，自然な英文テキストを利用するが，日本人学習者の英語力に比べて，検索用例の難易度は高い。そこで，英文に対応する日本文が示される日英パラレルコーパスを使って，学習者の英文理解の負荷や不安を軽減した。さらに，こうした実践成果を踏まえ，アントニを中心に，多言語 DDL の推進をめざして，ユーザーフレンドリーな二言語コーパス検索エンジン AntWebConc-Parallel の開発を 2008 年に開始し，検索スピードやコンコーダンス画面仕様の改善を行ってきた（Anthony, Chujo & Oghigian, 2011）。その結果，2011 年には教室および家庭学習での DDL に活用できる実用レベルに達した。2012 年 8 月に，著作権の問題をクリアできた日英新聞記事対応付けデータ（内山・井佐原, 2003）を AntWebConc-Parallel で検索できる WebParaNews のサイトを無償公開する予定である。

本研究の目的は，コーパスを利用した DDL の普及に向けて，1）二言語コーパス検索サイト AntWebConc-Parallel の開発，2) 英語と日本語で用例が併記される日英新聞パラレルコーパスを Web 上で利用できる WebParaNews の無償公開，3）WebParaNews を利用して大学初級レベル英語学習者が DDL 学習を行った教育利用例と指導効果を報告することである。

2. 研究の方法

2.1 使用したコーパスと検索ツール

情報通信研究機構より購入した読売新聞の日本語文と Daily Yomiuri の英語文を対応付けた日英パラレルコーパスを Web でパラレル検索可能な検索サイト WebParaNews を使用した。

2.2 手順

参加者は, 英語初級レベルの大学生 16 名であった。指導目標は, 名詞句の仕組みを理解するとともに, 文中に存在するまとまりとしての名詞句を認識する能力の向上に重点を置いた。WebParaNews を用いたコーパス検索作業を通じた発見学習と教師による明示的説明を加えた DDL を半期 10 回実施した。

2.3 効果検証

事前テストを DDL 指導開始前に，事後テストを指導終了後に実施した。また，指導終了後に自由筆記により参加者の感想を収集した。

3. WebParaNews 検索サイトの開発

本研究では，図 1 のような Web 検索サイト WebParaNews を独自に開発した。WebParaNews は，多言語検索エンジン AntWebConc-Parallel により，日英新聞コーパスを無償で利用可能なものであり，操作性を重視し，教師・学習者向けに開発したものである。

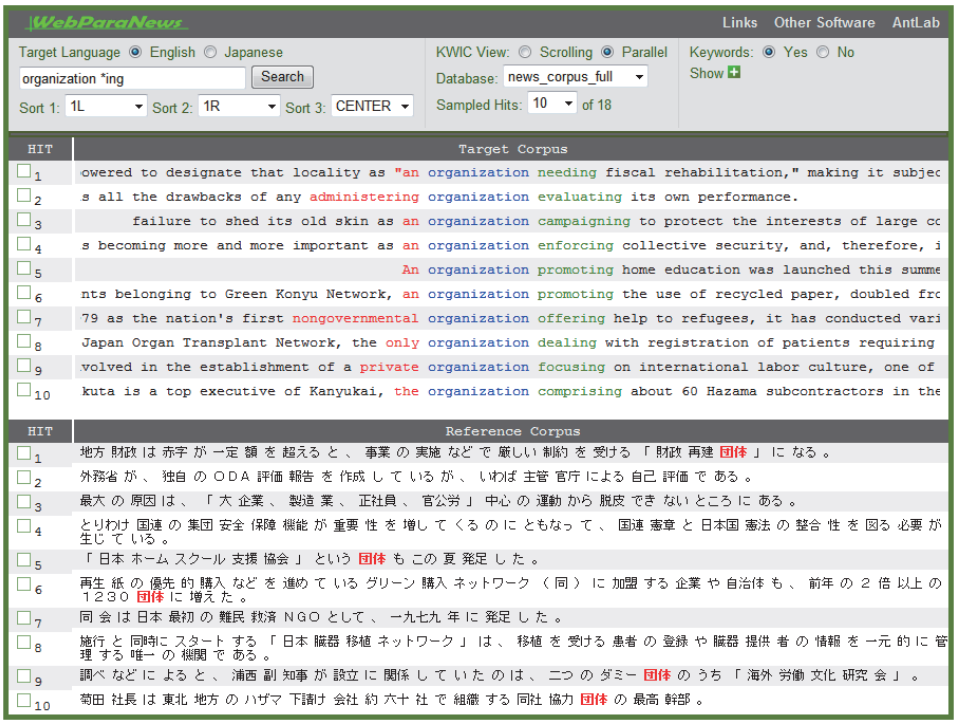


図 1. WebParaNews の検索例

4. 結果

分析の結果，WebParaNews を使用した DDL の有効性が実証された。さらに，質問紙による学習者の評価も肯定的なものであった。WebParaNews は 2012 年 8 月に無償公開される予定で，自由にアクセス可能である。今後，教育におけるコーパス利用の推進に貢献できることが期待される。

謝辞：本研究は平成 21-24 年度科学研究費補助金基盤研究（B）（21320107）を受けて行われました。

参考文献

Anthony, L., Chujo, K. & Oghigian, K. (2011). A novel, web-based, parallel concordancer for use in the ESL/EFL classroom. In J. Newman, H. Baayen & S. Rice (Eds.), *Corpus-based studies in language use, language learning, and language documentation* (pp. 123-138). Amsterdam/New York: Rodopi Press.

Chujo, K., Anthony, L. & Oghigian, K. (2009). DDL for the EFL classroom: Effective uses of a Japanese-English parallel corpus and the development of a learner-friendly, online parallel concordancer. In M. Mahlberg, V. González-Díaz & Smith C. (Eds.), *Proceedings of 5th Corpus Linguistics Conference*. Retrieved May 4, 2012, from http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/

Johansson, S. (2009). Some thoughts on corpora and second-language acquisition. In K. Aijmer (Ed.), *Corpora and language teaching*, (pp. 33-44). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

使役動詞の効果的指導法の検討

井上　聡（神戸大学　大学院生）

キーワード：　コーパス，母語話者，学習者，教科書，使役動詞

1. はじめに

使役主（causer）と非使役主（causee）の関係性を定義する使役動詞（make, let, get, have）は，英語を特徴付けるきわめて重要な動詞のひとつであり，日本人学習者にとってもその正確な理解は不可欠である。筆者は過去の研究において，母語話者による使用実態（井上，2010），学習者の意識（井上，2011a），学習者による使用実態（井上，2011b）を分析してきた。その結果，母語話者によって使用される使役動詞の中核は make と let であり，高頻度で使用される構文パターンが限定的であることがわかった。また，アンケート調査の結果，高校生は，4 語の意味機能の違いに加え，後続部で使用される動詞の形態を難しいと感じていることが示された。さらに，日本人学習者には，make を過剰使用する一方で，let, have を過少使用する傾向が伺えた。

残された課題は，学習者による使役動詞への苦手意識や，学習者による逸脱的な使用の原因を探ることである。そのためには，学習者の第二言語習得に大きな影響を及ぼす原因となる教材の分析が不可欠となる。従来，母語話者コーパスと教科書コーパスを比較することによって，教材の言語的逸脱性を明らかにする研究が広く行われてきた。

もちろん，文脈から切り取られたコーパス例文をそのまま教材に使用することは不適切ではないかという考えや，教材としての妥当性と頻度が一致するわけではないという指摘も行われているが（Cook, 1998; Widdowson, 2000），全般的に見れば，データ化された一般コーパスと教材コーパスの比較によって，外国語教育で学習者に提示する言語の真正性（authenticity）を客観的に評価することが可能となる（石川, 2012, p. 43）。こうした視点を踏まえ，すでに，未来表現（Mindt, 1995），会話表現における談話辞（Lam, 2009; Ruhlemann, 2008），認識を表す法助動詞（Holmes, 1998）についての分析がなされてきた。

しかしながら，使役動詞については，こうした教材コーパス分析はほとんど行われていない。よって，本研究では，筆者がこれまでに行なったコーパス分析から得られた知見と教科書コーパスとの比較を行い，学習者の理解を促進しうる教材開発の方向性を論じることとする。

2. 研究の視点

2.1 リサーチ・クエスチョン

本研究の狙いは，筆者が過去に行なった母語話者コーパスと学習者コーパスにおける使役動詞の使用状況の分析結果を整理した上で，新規に構築した教材コーパスの分析結果を比較し，現行の教材の課題や今後の方向性について考察を行うことである。学習者の苦手意識がどの程度まで教科書の記述に起因しているのかを調査するため，リサーチ・クエスチョンを下記のとおり設定した。

RQ 1　教科書の文法説明セクションにおいて，使役動詞は適切に扱われているか。
RQ 2　教科書における使役動詞の出現状況は，どの程度母語話者の使用傾向と合致しているか。
RQ 3　教科書における使役動詞の出現状況は，どの程度学習者の使用傾向と関連しているか。

2.2 データと手法

使役動詞の指導は一部中学校の段階で行われるが，本研究で扱う 4 動詞が揃って提示されるのは高校段階である。この点を踏まえ，本研究の分析対象は，多くの高等学校で使用される「英語 I」「英語Ⅱ」の教科書とした。なお，一種類の教科書のみを対象とすると全体的な傾向を論じることが難しくなるため，特に採用数の多い 6 種の教科書（合計 12 冊）を電子化し，本研究の基礎的資料としたい。

RQ1（明示的文法説明）では，教科書の文法説明セクションにおける記述を調査し，使役動詞とその構文の扱われ方を検討する。RQ2（テクストの傾向）では，教科書本文データにおける出現頻度を分析し，母語話者や学習者の使用状況との比較検討を行う。最後に，ふたつの RQ から得られた知見に基づき，今後の教材開発の方向性への示唆を行う。

3. 結果

まず，RQ1（明示的文法説明）について述べる。分析の結果，文法説明の項目における使役動詞の記述は，きわめて不十分な状態であった。分析対象とした 12 種類の教科書うちで，4 語をまとめて明示的に説明するものは 1 種のみであった。まったく明示されないものは，「英語Ⅱ」の教科書を中心として 7 種存在した。RQ2（テクスト全体の頻度）については，インプット量自体が乏しいことも判明した。あらゆる教科書において，使役動詞の出現頻度は平均 6〜8 文程度となっており，学習者が 4 語の違いを理解するうえで，十分なインプット量が確保されているとは言い難い状態であった。以上，使役動詞の種類を整理させる機会，および定着に導くための用例数の確保が課題として見出されたと言える。

上記の点を踏まえると，今後の教科書の改善点として，意識化を促すための段階別提示，用法を整理させるセクションの設定，記述量の増加の 3 点が必要であろう。「英語 I」で make と let を導入した後に，「英語Ⅱ」で get と have を指導し，その後，4 語の用法（意味と後続部の形態）を整理させることで，学習者の理解は深まるであろう。また，学習者が使役動詞に繰り返し接することができるよう，テクスト全体における出現頻度を増やすことによって，定着を図ることが可能となるであろう。学習段階を踏まえた文法指導の深化が今後の課題と言える。

参考文献

Cook, G. (1998). The use of reality: A reply to Ronald Carter. *ELT Journal*, *52*(1), 57-63.

井上聡 (2010). 意味と形式の観点から考える使役動詞の用法 : British National Corpus に基づく考察『言語文化学会論集』34, 143-165.

井上聡 (2011a). 英語学習者の主要動詞に対する意識の可視化: 統計手法に基づく学習者のアンケート調査『統計数理研究所共同研究リポート』256, 1-16.

井上聡 (2011b). 日本人英語学習者による 4 種の基本使役動詞の使用状況『中部地区英語教育学会紀要』40, 89-96.

石川慎一郎 (2012).『ベーシックコーパス言語学』東京：ひつじ書房.

Holmes, J. (1988). Doubt and certainty in ESL textbooks. *Applied Linguistics*, *9*(1), 21-44.

Lam, P.W.Y. (2009). Discourse particle in corpus data and textbooks: The case of well. *Applied Linguistics*, *31*(2), 260-281.

Mindt, D. (1995). *An empirical grammar of the English verb: Modal verbs*. Berlin: Cornesen.

Ruhlemann, C. (2008). A register approach to teaching conversation: Farewell to standard English? *Applied Linguistics*, *29*(4), 672-693.

Widdowson, H. G. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, *21*(1), 3-25.

韓国の英語教育における教育格差
―放送番組が果たす役割―

カレイラ松崎　順子（東京経済大学）

キーワード：　韓国，EBS，放送番組，教育格差

1. はじめに

韓国は日本以上の学歴社会であり，そのため，親の教育熱は高く，親は小さいころから子どもの教育に投資しており，塾通いや家庭教師などの私教育費の増大が大きな社会問題になっている。では，このような教育格差を減らすために，韓国政府はどのような対策を行ってきたのであろうか。

第一に，1995 年頃から「放課後学校」の始まりである「放課後教育活動」を始めた。「放課後学校」とは義務教育の補習授業というよりも，塾などで行う授業を学校内で安く受けられるようにしようという趣旨で導入されたもので，多様な教育機会提供というよりは私教育費節減という社会経済的機能の目的がより強調されている。なお，2003 年末から「放課後学校」という用語が使われるようになった。2009 年の「放課後学校」への参加率は約 51.3%であり，2008 年から約 6.2%増加しており，「放課後学校」を利用している学生が年々増えつつある。特に，高等学校の学生の利用率が高く，2009 年には約 74.1%が「放課後学校」に参加している。

第二に，韓国政府は教育格差・地域格差を軽減するために，ICT (Information and Communication Technology)の活用を推進し，特に，EBS の発展に力を注いできた。EBS は 1990 年に KBS（韓国放送公社）から教育放送部門が分離して開局した教育放送の専門局であり，2003 年に公社化され，現在の EBS となった。EBS は地上波として教養・文化・芸術番組を放映しており，衛星波は，EBS プラス 1（大学入学試験専門番組），EBS プラス 2(小・中学生向け番組・資格取得・職業訓練)，および EBSe（英語番組専門）の 3 つにわかれている。2004 年 2 月 14 日に韓国の教育人的資源部は所得格差が教育機会の不平等を招いているとし，家庭の私教育費の負担を段階的に解決し，公教育を正常化するために，「公教育正常化を通した私教育費軽減対策」を発表した。その中で 2004 年 4 月 1 日から EBS の大学修学能力試験（通称は修能試験，日本の大学入試センター試験にあたる）のための講義サービスを放送することになり，修能試験対策講座の専門サイトである EBSi をオープンし，インターネット講義を拡大し，本格的なサービスを始めた。さらに，2009 年 6 月 3 日に教育科学技術部は EBSi からの修能試験の出題率が今までは 3 割程度であったものを，EBSi が修能試験出題を企画段階から担当し，韓国教育課程評価院と緊密に協力しながら，修能試験対策のための講座を制作および放送し，修能試験の 7 割を EBSi から出題することを発表した。

このように，政府主導で EBSi の修能試験に対する政策が進むなか，実際に EBSi を使用している学生はどのように EBSi を評価しているのであろうか。さらに，多くの学生は自宅において自主的に EBSi を利用しているが，いくつかの高等学校では EBSi を放課後学校の活動として取り入れる。ゆえに，本研究では高等学校において EBSi を放課後学校の活動として取り入れている高等学校と取り入れていない高等学校の比較を行い，EBSi を放課後学校の活動として取り入れることによりどのような効果がみられるのか明らかにしていく。

なお，本研究ではインストラクショナル・デザイン（ID）の観点から EBSi の英語講座の評価を行うことにした。ID とは教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究の総称である。本研究では，特に，ID モデルのうち，学習意欲を高めるための枠組みである ARCS モデルの観

点から評価を行った。

2. 本研究の目的

本研究では，韓国の修能試験対策講座の専門サイトである EBSi を積極的に放課後学校の活動として取り入れている高等学校と取り入れていない高等学校において EBSi の英語講座に関する質問紙調査を行い，実際に EBSi を使用している学生は EBSi の英語講座をどのように評価しているのか，さらに，EBSi を放課後学校の活動として取り入れていることによる効果はどのようなものであるのかを明らかにする。これらの見解にもとづき，以下のようなリサーチクエスチョンを設定した。

1. EBSi の英語講座を視聴している学生は EBSi をどのように評価しているであろうか。
2. EBSi を放課後学校の活動に積極的に取り入れている高等学校の学生は EBSi を放課後学校の活動として取り入れていない高等学校の学生より EBSi の英語講座を高く評価しているであろうか。

3. 研究参加者

本研究に参加したのは，ソウル近郊の公立の高等学校 2 校である。1 校は A 高等学校で「放課後学校」のプログラムの 1 つとして，毎日 18:20〜21:10 の間コンピュータ室で EBSi などを自主的に学習する e ラーニング学習を取り入れている。一方，B 高等学校は EBSi に関する課外活動は取り入れていない。ゆえに，学生は自宅で自主的に EBSi を学習している。本研究に参加した学生は，A 高等学校（85 名）および B 高等学校（133 名）の 2 年生である。

4. 質問紙

EBSi の英語講座に関する評価は，ARCS 動機づけ（注意・関連性・自信・満足感）の観点から評価させ，「あてはまる」（5 点），「まあまああてはまる」（4 点），「どちらでもない」(3 点),「あまりあてはまらない」（2 点），および「あてはまらない」（1 点）の 5 件法を採用した。また，EBSi の英語講座の良い点と改善点について自由に記述させた。

5. 結果および考察

「注意」・「関連性」・「満足感」は項目 10 のみを除いて 3 点以上の評定であり，中には 3.4 点以上の項目もあった。ゆえに，EBSi の英語講座を視聴している学生は ARCS 動機づけモデルの「注意」・「関連性」・「満足感」という観点では平均以上の評価をしているといえるであろう。一方，「自信」に関する項目においては 3 項目のうち 2 項目が 3 点以下であったことから，EBSi の英語講座は学生に自信を与えるという観点ではあまり効果がみられないといえる。

また，自由記述の結果から，EBSi の英語講座の良い点として「無料である」という意見が最も多く，次に多くあげられた意見は「講師に関すること」であり，ついで「講座の数が多様」，「修能試験と関係がある」であった。改善点としては，「講義を工夫してほしい」が最も多く，ついで「講座が多すぎる」であったが，一方で，「もっと多様な講義にしてほしい」という意見もあげられた。

これらのことから，視聴している学生の大半は，EBSi は無料であり，修能試験と関係があるので EBSi の英語講座を視聴しており，「注意」・「関連性」・「満足感」という観点では EBSi の英語講座を高く評価しているが，講義の内容にはあまり満足していない学生も若干みられるといえるであろう。

さらに、 t 検定の結果，「ARCS 動機づけ評価得点」は A 高等学校のほうが B 高等学校より有意に高い得点を示した。これらのことから EBSi を課外活動として取り入れている A 高等学校のほうが，EBSi の英語講座を概して高く評価していることが明らかになった。ゆえに， EBSi を放課後学校の活動として取り入れることにより，学生の満足度を高める可能性があるといえるであろう。

ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）に基づく主観評価と英語能力試験の相関性

伊庭　緑（甲南大学）

キーワード：学生調査，主観評価，CEFR，相関性，質の保証（accreditation）

1. はじめに

発表者の勤務する大学では，平成 19 年度～21 年度の 3 年間，文部科学省の「大学教育充実のための戦略的大学連携支援プログラム」の支援を受け，「相互評価に基づく学士課程教育質保証システムの創出」というプロジェクトに取り組み，他の連携校，同志社大学，北海道大学，大阪府立大学とともに「国公私立 4 大学 IR ネットワーク」という相互評価のシステムを立ち上げた。この取組で大規模な学生調査を 3 年間実施してきたが，この調査の中にはヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages : CEFR）に基づく英語能力に関する項目がある。CEFR は 2001 年に欧州評議会が発表した 6 段階のレベルで言語力を表す枠組みで，その言語を使って具体的に何ができるかを示しており，日本の外国語教育にも普及し始めている。CEFR は学生が自分の英語能力を主観的に評価したものであるが，この主観評価と，英語能力試験，つまり客観評価との相関はあるのか，あるとすればどの程度か，学生調査の信頼度の裏づけにはこの点を調べておく必要がある。

本発表では，勤務校の学生調査の CEFR 項目と，英語のプレイスメントテストとして利用していた CASEC(現在は GTEC を利用)のスコアの相関を調べた結果を中心に発表する。分析の終わっている 2 年分のデータでは相関係数はあまり高い数値ではないが，相関があることが判明した。またこの学生評価を英語のカリキュラムや授業改善にどう活かせばよいのか，大学の質保証にどのように関連付けるのかを考察する。

2. 学生調査と CASEC

2.1 学生調査の目的・設計・実施方法

上記 4 大学の取組は，教育の質の保証を促進するために，客観的データに基づいて教育の現状を評価する IR(Institutional Research)機能を充実させ，IR を活用して大学間で相互評価を実施し，その結果を学生の学習時間の確保，単位の実質化に結び付ける教育環境の整備を目指している。このなかで客観的データとしてベースにしたのは日本版新入生調査 Japanese Freshman Survey (JFC) であるが，長期的な取組の課題である英語のベンチマーキング設定のため，本取組の調査では JFC に英語能力に関する調査項目を設けた。この項目は上述した CEFR に基づいている。英語に焦点を合わせた理由は，英語が多くの大学で最も共通性の高い科目であり，英語運用能力の修得が大学や専門分野を問わない教育効果の共通指標になると想定されるからである。

本調査は 2009 年，2010 年の 11 月に 1 年生に対して実施した。2009 年は 1879 名の回答を得たが，学籍番号を記入した学生を選び，1288 名の調査データが得られた。2010 年は同様に 1914 名中，1499 名の調査データが得られた。両年とも英語の授業時にアンケート用紙を配布し，その場で回答してもらい回収した。この調査には 4 月時の英語能力と 11 月時の英語の英語能力を問う項目がある。

2.2 CASEC

一方勤務校は 1 年生が 4 月に入学した直後に必修の基礎英語科目のプレイスメントテストとして CASEC を導入しているが，11 月にも 2 年次以上が受講する中級英語科目のプレイスメントテストとして同テストを実施している。ただし中級英語は必修ではないので，4 月と 11 月の両方を受験した学生の数は，明らかに入力ミスと推定される場合を除いて，2009 年で 917 名，2010 年で 1460 名であった。

3. 学生調査と CASEC の相関性

3.1 相関性

上記 2.1 で述べた学生調査と 2.2 で述べた CASEC の 4 月と 11 月の連結データの相関性を調べたところ以下の結果を得た。ただし学生調査と CASEC がリンクできたのは 2009 年で 917 名，2010 年で 952 名であった。

表 1. 2009 年相関係数(学生調査 4 月英語能力対 CASEC)

		学生調査	CASEC（4 月）
学生調査	Pearson の相関係数	1	.186**
	優位確率(両側)		.000
	N	882	882
CASEC(4 月)	Pearson の相関係数	.186**	1
	優位確率(両側)	.000	
	N	882	917

表 2. 2009 年相関係数(学生調査 11 月英語能力対 CASEC)

		学生調査	CASEC（11 月）
学生調査	Pearson の相関係数	1	.168**
	優位確率(両側)		.000
	N	885	885
CASEC(11 月)	Pearson の相関係数	.168**	1
	優位確率(両側)	.000	
	N	885	917

表 3. 2010 年相関係数(学生調査 4 月英語能力対 CASEC)

		学生調査	CASEC（4 月）
学生調査	Pearson の相関係数	1	.158**
	優位確率(両側)		.000
	N	925	925
CASEC(4 月)	Pearson の相関係数	.158**	1
	優位確率(両側)	.000	
	N	925	952

表 4. 2010 年相関係数(学生調査 11 月英語能力対 CASEC)

		学生調査	CASEC（11 月）
学生調査	Pearson の相関係数	1	.199**
	優位確率(両側)		.000
	N	917	917
CASEC(11 月)	Pearson の相関係数	.199**	1
	優位確率(両側)	.000	
	N	917	952

**. 相関係数は 1%水準で優位（両側）

3.2 考察

表 1-4 の結果から分かるように相関係数は.2 以下でそれほど高くはないが，関連があることが確認された。これはもちろん，調査による自己評価だけで学生の英語能力を測ることが出来るということではなく，客観的なテストスコアと連携して評価の改善につなげていかなければならない。

4. おわりに

今回の分析は 1 年生を対象にしたものであるからこれを大学の質保証につなげるためには同じ学生の 3-4 年次のデータと比較する必要がある。2011 年度には上級生調査を行い，現在 2009 年度の同じ学生の変化を分析しているところである。

The Effect of Blogging on Language Learners' Improvement in English Proficiency

Obari, Hiroyuki (Aoyama Gakuin University)

Keywords：Blogging, Social learning, Mobile computing, English presentation, CASEC Assessment

1. Introduction

The main focus of this paper is to report on the use of blog activities to make CALL classes more dynamic and personalized for both teachers and learners. The presenter touches upon on several empirical studies that take advantage of the cyber community where 1) Learning Management Systems (LMS), 2) Blogs, and 3) Mobile Computing are all used to teach language and communication.

Mobile devices such as the smartphone and tablet have brought about a significant change to our lifestyle. The smartphone and tablet boost people's activities, enabling them to become more "mobile". The same can be said for education and learning. Through mobile learning, instructors can develop content that students can access from their mobile devices, allowing them to study ubiquitously.

2. Blog Activities

The participants were 60 first year university students, all native speakers of Japanese, enrolled in an undergraduate course in English Writing and Communication. Each class met once per week for 90 minutes in a CALL laboratory during two consecutive 15-week semesters. The following explains the three-phased, blended-learning environment incorporating m-learning that the students were exposed to as a way of improving their English listening, presentation, and blogging skills.

The students worked on creating a social network of shared experiences through writing blogs. The purpose was to develop their language skills by reflecting upon what they had learned. The students broke up into small groups of four or five students and spent approximately 30 minutes during each class to discuss and prepare their blog presentations. The students met outside of class time to finish their presentations. The group blog presentations were delivered in front of the classroom. An evaluation sheet was uploaded on the bulletin board of the LMS, which enabled the students to share and evaluate their blogs on the web and to assess their presentations for reflective learning.

Students worked on creating blogs by using the following seven-step procedures to help in developing their language skills. In creating their blogs, the students used the following seven-step procedure to help in developing their language skills.

(1) Work together in groups of 5 or 6 students to learn how to create make blogs.

(2) Meet in their groups to thoroughly discuss the topic of their blogs.

(3) Start creating blogs with web 2.0 tool.

(4) Group blog presentations are delivered in front of classroom to their classmates.

(5) All the students assessed the presentation and blogs using an evaluation sheet.

(6) The evaluation sheet was uploaded on the bulletin board of the LMS, and it enabled the students to reflect upon what they presented.

(7) Students could share their blogs on the web and assess their presentations for reflective learning.

3. Assessment of Blended Learning Activities

For the purpose of assessment, I next present some data from recent empirical studies, including results from the Computerized Assessment System for English Communication (CASEC) and questionnaire, which show that the students' overall English proficiency improved after being exposed to blended learning. The results revealed that the average CASEC scores improved significantly from 533 (SD=94) in April 2011 to 588 (SD=84) in January 2012. The results of 60 first-year students were analyzed using a t-test, which indicated that the differences between the pre- and post-test CASEC scores were statistically significant at a 1% level. The differences in scores indicate that the utilization of a learning environment integrating m-learning and e-learning helped students to improve their overall English proficiency.

Student questionnaire

After being exposed to the blended learning activities, students were administered a questionnaire to determine how motivating and beneficial they felt the activities were. The questionnaire was conducted on-line and took approximately five minutes to complete. Due to space limitations we present only a sampling of the results. A question asked whether the students thought the blog-making and presentations activities were useful in learning English, with 85% responding favorably.

4. Conclusion

As the CASEC data indicated, this research showed that blended learning with mobile technologies can be effectively integrated in language learning and can play a significant role in meeting students' needs. The blended learning seemed to have had a positive effect on improving the Japanese students' English language proficiency, including their presentation skills using blogs and PowerPoint slides. Observing the students' activities revealed that they were excited by using a variety of IT tools so as to access a variety of learning materials from their mobile devices, allowing them to study anywhere, anytime. As a result, mobile broadband helped to increase the students' amount of comprehensible English input with the help of revolutionary education/learning applications. Social media and smartphones have brought about the "use of the next era" to the web, and have succeeded in creating a new relationship between education/learning and society.

REFERENCES

Obari, H., & Yamawaki, S. (2011). The Integration of E-learning with Social Learning Using OCW-Socialized Education Amplifies Connecting Knowledge. Edulearn 11 Proceedings, IATED 3rd International Conference on Education and New Learning Technologies, Pp.4175-4180, Barcelona, Spain.

Obari, H., Pagel, J., & Lambacher, S. (2012). The Utilization of Digital Storytelling & Blog Activities Employing Mobile Technologies. INTED2012 Proceedings, IATED 6th International Technology, Education and Development Conference, Pp.4808-4818, Valencia, Spain.

Learning how to give presentations in online and in-person blended environments

Kawai, Goh (Hokkaido University)
Ohnishi, Akio (VERSION2)

Keywords: English as a foreign language, blended learning, learning presentations, practicing online and in person, sharing language production among peers

1. Introduction

English language learners practiced giving presentations by improving skills in 3 areas: (a) spoken language such as voice loudness, prosody, and script memorization (Gilbert, 2005; Celce-Murcia et al 2010), (b) non-verbal behavior such as eye contact, facial expressions, hand and arm gestures, and body posture, and (c) visual aids such as slides and photographs.

2. Procedure

109 college freshmen designed short talks, and practiced and improved them over a period of 11 weeks. Class met once a week for 90 minutes each.

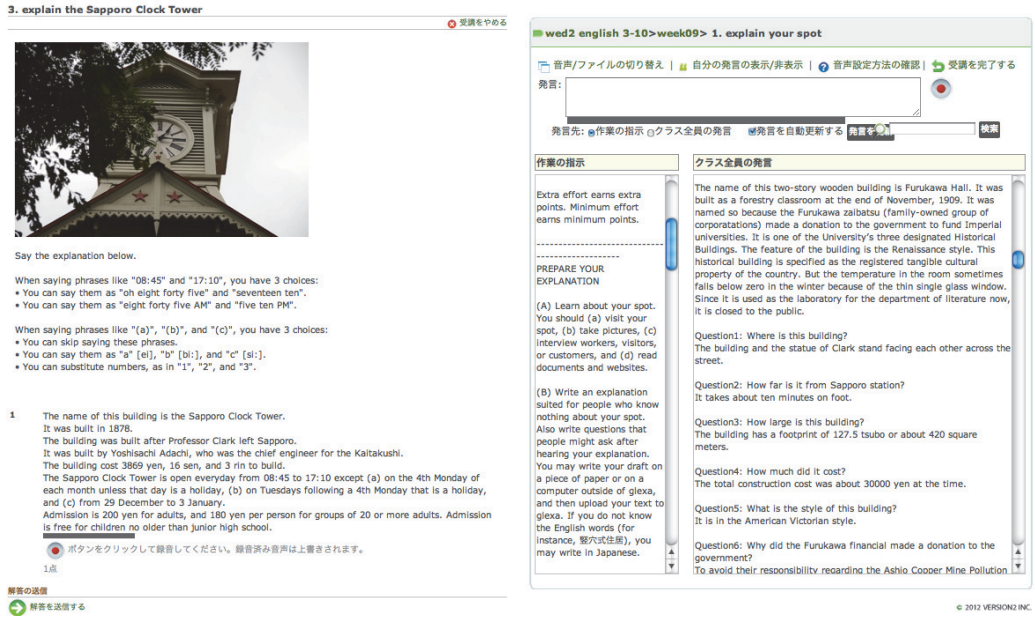


Figure 1. Students prepare for class by saying and writing phrases online.
Left: By week 8 of class, students practice giving pre-arranged explanations to learn the format of tour talks.
Right: By week 10 of class, students (1) choose a tour spot, (2) write and say explanations, questions and answers, and (3) receive written and spoken feedback from the instructor. Students then give live talks in front of class.

Outside of class, learners individually used a web-based learning system to write presentation scripts, read them aloud, and upload slides or photographs (Kawai and Ohnishi, 2011). These materials were viewable by the instructor, teaching assistants, and other learners. The instructor corrected the written scripts, and commented on the audio recordings (Figure 1). Learners earned points by completing assignments before their next class period.

Inside of class, learners practiced their presentations by engaging in pair work with their instructor, teaching assistants, and other learners (Lemov, 2010). The latter gave brief critiques on the learner's performance. Instructors and teaching assistants gave points to learners based on their performance.

The cycle of online and in-person practice was repeated for 11 weeks during which learners incrementally improved their presentations. Learners observed their peers' performance both online and in person. At the last class period of the cycle, each learner gave their presentation in front of the entire class, and their audience critiqued the presenter's spoken language, non-verbal behavior, and visual aids.

3. Results and future work

Classroom time was used efficiently because the learners arrived at class prepared. We leveraged the learners' desire to be minutely graded in out-of-class self-study in order to prepare them for in-class human interaction. Our learners prefer that their assignments be graded, because course grades determine the learner's choice of schools and departments. Learning management systems help instructors grade assignments and satisfy learners.

We offered spoken and written corrections on the learners' output. However, most learners were sufficiently self-aware of their strengths and weaknesses. Detailed feedback was often unnecessary, probably because learners had been explicitly instructed regarding criteria for desirable presentations, and could identify through self-introspection the areas needing improvement. Sharing the learners' output with the entire class provided learners with concrete tips in particular, and yielded some competition in general.

By week 11 of class, learners began to show evidence of being over-trained (e.g., expressing frustration over repetitive practice). We judged that ample practice had prepared learners to the point of impatience. All learners who gave live talks in front of class passed that assignment, although it was not a requirement for course credit.

Anonymous surveys show that learners agreed with the prepare-and-perform course design.

We prefer to teach verbal and non-verbal skills simultaneously, because we believe these 2 areas to be tightly linked, although teaching them together increases the learner's cognitive load at least initially (Kawai 2011). Future classes may use webcams to record non-verbal behavior by each learner to be shared online with other learners.

References

Celce-Murcia, M., Brinton, D., and Goodwin, J. (2010). " Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide, 2nd ed." Cambridge University Press

Gilbert, J. (2005). "Clear Speech teacher's resource book: Pronunciation and listening comprehension in American English" Cambridge University Press

Kawai, G. and Ohnishi, A. (2011). "Preparing and reviewing conversations by using Glexa" Proc. LET 2011, Nagoya, Japan.

Kawai, G. (2011). "Designing online learning experiences for audio-visual language learning" Keynote lecture, Sapporo Gakuin University CALL Workshop 2011, Sapporo, Japan.

Lemov, D. (2010). "Teach Like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College" Jossey-Bass

Students' E-portfolio project with Google Sites and various Web2.0 tools

Kadowaki, Yoshie (University of Nevada, Reno)
Matsuhashi, Yuka (University of Nevada, Reno)

Keywords: Web2.0, Google Sites, e-Portofolio, Students project, online

1. Introduction

This presentation describes the process of incorporating various students' assignments in Google Sites as an e-portfolio. Google Sites also allows the instructor to bring all students' assignments together in one place and create a community of learners. We will share our experience of using Google Sites for the last four years. Also, students' self-reports and feedback on their projects in the past two years are summarized and analyzed.

2. Procedure

2.1 Google Sites

(1) Usability

Google Sites is a free, easy on-line web page creator that allows anyone with a Google account to create, edit, and publish a web page without any software or any technical knowledge of HTML. It does not require any technical knowledge of computers to create, edit, and post a website. Usually it only requires the student to type and click; most of the features and functions that we use are very straight-forward and intuitive.

(2) Google Sites as an e-portfolio

Google Sites allows all students' assignments to be stored in one place, and act as an e-portfolio over the years of their study. Also, it is convenient for teachers to be able to see all of the students' assignments in one place instead of searching through files in different formats and in different places. It is useful for students to be able to compare their earlier work and see the progress made over their years of study. Unlike a website created by using a school-supported server, students do not lose access to the websites they created even after graduation.

2.2 Participants

Participants of this project are undergraduate students who are taking Japanese language classes at the University of Nevada, Reno in the U.S. Their Japanese proficiency is from beginning level to intermediate level.

2.3 Methods

(1) Assignments posted on Google Sites

In our Japanese program at the University of Nevada, Reno, students are given an assignment to create a website in Japanese using Google Sites during their first semester of their Japanese course. Throughout their study of Japanese from the first year to the third year, students work on numbers of assignments that require them to use various Web 2.0 tools. Students work on such assignments by following step-by-step guidance and grading rubrics that the instructor provides. We also created an example page that gives students a model for each assignment so they would know what is expected and what their complete assignment should look like (Figure 1). All of the assignments students work on are posted on their own Google Sites page. The Web 2.0 tools that we use for our assignments are Google Sites, Picasa, blog and video projects using YouTube, and video messaging with Eyejot.

Students are introduced to new tools as they complete different assignments which allows them to build upon both technological and their language skills.



Figure 1. An example page of Google Sites

(2) Student Survey

We have conducted a survey at the end of the year in our third year students for the last two years. Although students in all levels participate in creating their Google Sites Project, we conducted the survey only with our third year students because they are the only group that has the complete project. The purpose of the survey was to find out how students felt about the Google Sites Project and how they perceive the use of technology in their language learning. We looked into whether or not they feel the skills they learned throughout our projects are useful and essential in their language study, and if the use of technology in our project motivates the students.

3. Results

The result of the survey from the past 2 years provided consistent overall positive feedback from the students towards the Google Sites project.

Teaching English with a Dash of Humor

Someya, Masakazu (Oita Prefectural College of Arts and Culture)

Keywords: English teaching, humor, teaching materials, non-English majors, senior students

1. Introduction

When people are relaxed, they can do things better than when they are tense. When you watch sports, for example, you will notice that players can perform better under moderate stress. Likewise, when students are at ease in class, more effective learning takes place.

One of the best ways to make students feel at home is to deploy humor. Compared with jokes, humor seems to have a more refined quality, but in this presentation they are to be treated in the same way. It is not an easy task to conduct class humorously, but some teaching materials with a humorous touch will be introduced in this presentation.

2. Procedure

2.1 Participants

I have some general English classes for non-English majors at college. The level of students varies a great deal and their motivation differs, as well. In addition, outside college, I conduct English classes for the general public sponsored by a local newspaper company. The students range in age from the 30's to the late 80's. Their English ability varies greatly. They are, though, all industrious. Thus, the participants discussed in this presentation are both young and old.

2.2 Treatment

2.2.1 Visual Aids

Humor can be reflected not only in speech, but also nonverbally. For example, humor at times can be skillfully woven into even Japanese traditional cultures. I would like to point this out by showing part of kagura, sacred music and dancing performed at Shinto shrines.

Patch Adams is a movie based on a real man who finds humor helpful to alleviate pains and worries in patients and becomes a doctor. A bit of the scene where humor plays a major role is to be shown.

2.2.2 Listening Materials

It is likely that an individual goes through some humorous experiences in his/her life. It may be interesting to take up some of these involving students and share them with their classmates. An example or two will be presented.

It so happens that students who do their first homestay make embarrassing blunders while staying with their family. Bloopers of this sort often capture the attention of their peers.

The above-mentioned things are to be demonstrated in the form of listening materials.

2.2.3 Humorous English words or phrases

The English language contains a vast number of humorous expressions straddling over a wide variety of genres. Such words or phrases are frequently used among native speakers of English, but are left obscure

in ordinary English classes in Japan. If they are taught in tandem with so-called basic English words, they may arouse students' interest. Some of these humorous English words or phrases are brought to light.

3. Results

Humor or jokes are not easy to deal with in class, but if they strike the right chord, they serve as a lubricant in class between students and their teachers. They are effective in drawing students' attention and arousing their curiosity. Would-be sleepers with little interest in English may be awakened by their friends' laughter and will stay awake for the rest of the class. In addition, the role of humor has recently been advocated in the medical world because it stimulates the flow of blood to relax tension. Seniors suffering from physical ailments seem to like English classes with a dash of humor.

日本人中学生のリスニング、リーディング、ライティング力育成に対する TPR と TPR Storytelling の有効性に関する実証的研究
―中学３年生段階での活用―

黒川　愛子（久御山中学校）

キーワード：TPR Storytelling (TPRS)，TPR，リスニング力向上，リーディング力向上，ライティング力向上

1. はじめに

本年度から実施されている中学校新学習指導要領では，昨年度より実施されている「小学校外国語活動」を受けて，コミュニケーション能力の総合的な育成や既習事項の定着が重視されている。「小学校で活発な『外国語活動』で学んだ生徒たちに中学校でも英語学習への興味関心を継続させ 4 技能を向上させる」ことが求められていると言えよう。本発表では TPR と TPRS を併用した指導及び TPRS を活用した指導のリスニング・リーディング・ライティングの 3 技能への有効性を検証する研究を報告する。

2. 先行研究

文法訳読や発話重視の指導と比較して，TPR による指導が効果があることを検証した中学生対象の研究には Takahashi (1981)，Kurokawa (2002)，Kawabuchi (2006)，Takao (2007)，Kadota (2009)，高校生対象の研究には鈴木 (1995)，Yoshioka (2002)，Shimizu (2006)，伊藤 (2008)，浅井 (2011) がある。黒川・鈴木 (2011)はスピーキングテストでの正確さと流暢さにおける TPR の有効性を報告し，黒川・鈴木 (2010, 2011)は TPR の活用が小学校での英語活動量の差を埋め小中接続に有効であることも報告している。黒川 (2012)は TPR がリスニング・リーディング・ライティングの 3 技能の向上に長期的な効果を及ぼすことを報告している。J. J. Asher (2008) は Todd McKay が TPRS を開発したことを紹介し，TPR との併用の研究を提案した。Braine Ray (2004), Blaine Ray & Contee Seely (2008)らも TPRS の活用を紹介し，欧米では他言語でも広く活用されているが，日本での研究は少なく，松尾 (2007) が中学 1 年生に対する活用を紹介している。黒川 (2011) は中学 2 年生から 3 年生 1 学期までの時期に TPR 及び TPRS を活用して学んだ処置群が，同時期に伝統的文法訳読・発話重視の授業で学んだ対照群より，スピーキングテスト実施時期が 7 ヶ月早かったにもかかわらず，その結果において優れていたことを報告している。

3. TPRS 及び TPR と TPRS の併用の 3 技能育成に対する有効性

3. 1　仮説

本研究は，「日本人の中学 3 年生を対象として行った，TPR と TPRS の併用による指導，及び TPRS のみによる指導が，リスニング・リーディング・ライティングの 3 技能の育成に有効である」という仮説を検証するものである。

3. 2 方法

3. 2. 1 参加者

参加者は京都府内の公立中学校 3 年生 3 クラス 99 名で，小学校では活発な「英語活動」を経験してお

り，2009 年度 3 年生スタート時から卒業までの 1 年間，共通して，聞き取り・音読重視の授業で学ぶ中で研究に参加した。本研究では，この 3 クラスを，TPR と TPRS を併用した授業で学ぶクラス（以下 A 群），TPRS のみを活用する授業で学ぶクラス（以下 B 群），TPR 及び TPRS ともに活用しない授業で学ぶクラス（以下 C 群）の 3 群に分けた。

3. 2. 2 手順

参加者は 3 年生 4 月当初に行った 2 年生までの既習内容に関わるテストにおいて効果量なしで等質であることが確認された。教科書本文を聞き取り教材として扱い多様な聞き取り教材を数多く活用する聞き取り重視の指導や音読重視の指導方法は全クラス共通して行い，3 年生スタート時から 2 学期中間考査までの期間に 3 群は以下のように学んだ。A 群は新出語彙・文法導入時に教員が発する英語を聞きながら教員や友人たちの動きを見たり，自ら教員や友人たちとともに動いていて理解するという TPR を活用した授業に加え，教科書本文や未習の物語文の内容を教員が発する英文を聞きながら教員の動きを見たり，教員とともに自ら動くことで理解を進め，その内容に関わる英語のやり取りを教員と行い，理解した内容を自らが動いて表現したりという TPRS も併用した授業で学んだ。B 群は，TPR は活用せず TPRS のみを活用した授業で学んだ。C 群は，TPR，TPRS ともに活用せず，教員や友人たちの動きを見たり，生徒たち自らが動くことはない授業で学んだ。2 学期後半からは入試を意識した学習も含まれるため，3 群は聞き取り・音読重視の共通した指導法で学んだ。この 3 群の定期考査結果の比較・分析を行った。

4. 結果と考察

1 学期中間考査成績では A 群が最も優れ，A 群と B 群の比較ではリスニングは効果量なしであったが、リーディング，ライティング，総合点において，効果量小で A 群が B 群を上回った。A 群と C 群の比較では，リスニング，リーディング，ライティング，総合点全てにおいて，効果量小で A 群が C 群を上回った。B 群と C 群の比較では，リスニングにおいて効果量小で B 群が C 群を上回った。1 学期末考査成績では，A 群と B 群の比較において，リーディングで効果量小，ライティングと総合点において効果量大で A 群が B 群を上回った。A 群と C 群の比較では，全項目において効果量小で A 群が C 群を上回り，B 群と C 群の比較では，リスニングにおいて効果量小で B 群が C 群を上回った。2 学期中間考査成績では，A 群対 B 群でリスニング，リーディングにおいて効果量小で A 群が B を上回った。B 群対 C 群ではライティング，総合点において効果量小で B 群が C 群を上回り，A 群対 C 群では 1 学期末考査結果同様，全項目において効果量小で A 群が C 群を上回った。2 学期後半以降，卒業までの時期，3 群は聞き取り・音読重視の共通した指導法で学んだが，学年末考査結果において，A 群と B 群，及び B 群と C 群の比較においては，効果量なしであったにもかかわらず，A 群と C 群の比較においては，全項目，効果量小で A 群が C 群を上回る結果となった。

以上、本研究結果から以下のことが言えるであろう。

①TPRS による指導はリスニング・リーディング・ライティングの 3 技能育成に効果がある。

②TPR と TPRS を併用する指導は，TPRS のみによる指導と比較して，リスニング・リーディング・ライティングの 3 技能育成に効果がある。

③TPR と TPRS を併用する指導は，リスニング・リーディング・ライティングの 3 技能育成に長期的な効果を持つ可能性がある。

参考文献（本文中の文献をほぼ網羅しているもの）

黒川愛子・鈴木寿一 (2011). 日本人中学生のスピーキング力育成に対する TPR の有効性に関する実証的研究『LET 関西支部研究集録』*13*, 93-111.

普通高校 1 年次における『使える英語プロジェクト』

溝畑　保之（大阪府立鳳高等学校）

キーワード：　使える英語，多読指導，運用能力，ラウンド制リーディング，ICT 利用

1. はじめに

大阪府教育委員会では、グローバル化が進む国際社会を見据え、高校生の英語コミュニケーション能力の向上を図るため、「使える英語プロジェクト事業」を平成 23 年度より実施し、その中で「授業を変える」取組として、24 校を English Frontier High Schools 研究校とした。本発表では、その一校として 1 年次に実施した、1) Start with Simple Stories (SSS) 方式多読、2) 運用力の育成を目指す文法、3) 発問の工夫とラウンド制を基軸とした 4 技能統合型の英語 I の指導、について述べる。これは、図 1 にある平成 23 年度英語科指導方針に則り、2 年次で行うスピーチコンテストの質を高め、さらに受験に対応する力や生涯に渡る英語力につながる基礎力を養成するものである。1 月には、代表生徒が、プロジェクト参加校の成果発表会 Osaka English Forum 2012 でその成果発表を行った。

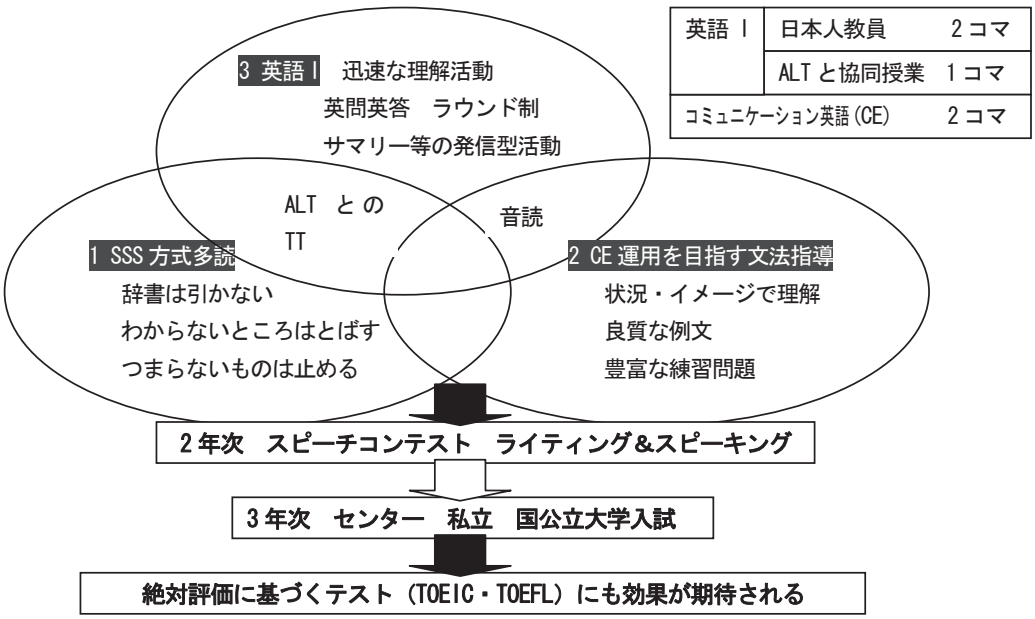


図 1. 平成 23 年度英語科指導方針

2. SSS 方式による多読指導　（英語 I、CE、それぞれ一コマの 10 分）

図 2 のようなごく簡単な Graded Readers（英語学習者用段階別読み物）や Leveled Readers（英米児童向け学習用段階別絵本）から始める SSS 方式での多読を行った。良質のしかも多量のインプットで、英文をそのまま理解する力を養う。

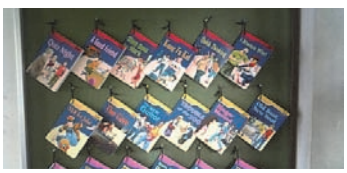


図 2. 多読図書（Foundations Reading Library）

3. 運用レベルを目指す Grammar （学校設定科目：コミュニケーション英語　CE）

Basic Grammar in Use は、ケンブリッジ大学が非英語圏の学生向けに作成した文法書で、イラストが多く、英文法をイメージで解釈する事が出来る。また、ネイティブが執筆した良質の英文を、豊富な練習問題でこなせる事も特徴の一つである。協同学習を取り入れ、ペアでの口頭練習を即時にこなすことで学習項目の自動化と定着を目指した。簡潔な日本語の説明でまとめをするが、大半は英語で進行する。制限時間を設け、与えられた課題を達成できるまで全員が取り組む実技テストを 4 回実施済した。

4. 発問の工夫とラウンド制による統合型の指導（英語 I）

英語での intake を増やし、4 技能を統合しながら学習内容を活用させる指導とするため、文法訳読は効率的利用にとどめ、最終目的の English Forum プレゼンテーションから逆向き設計(backward design)で、音読活動を中心に practice を与え intake への流れを経て、アウトプット活動につなげるようにした。

ラウンド制(鈴木, 2006)では概要から細部への発問を工夫した(田中・田中, 2009)。具体的には、タイトル選びから始め、その後、細部理解を助けるための語彙練習を経て、フローチャートなどの完成を中心としたタスクで理解を深めた。

対訳シートを利用した音読活動（全体・個人での繰り返し、ペアでの read and look-up など）を行い、ペアワークでの協同的学習形態を利用した英問英答で学習者の英語使用の機会を提供した。1 月末の English Forum へは、教科書本文のシャードイングに加え、学年の生徒全員が読んだ素材に関する意見を書き、クラス内予選で代表を選んだ。発表練習では、学校 HP から音声を聞けるようにし、代表には、IC レコーダーを持たせた。

5. 結果

無理せず英語を教員も生徒も使用する授業形態を年間を通して継続し、全般的な授業におけるアンケート調査で中学の授業と比較して、9 項目において、「使える英語」を目指す授業形態が行われたことが確認された。

また、全般的な授業における生徒の自信度に関するアンケート調査 9 項目のうち、「英語の指示・挨拶・問い・応答」での項目に有意差が確認された。



図 3. Forum での発表

多読指導で、平均で 13,026 語を読み、事前事後多読力テストで統計的有意差が確認された。また、到達度を測る語彙サイズ（望月）テストで、基本語 1,000 語の理解が著しく進み、平均 1,417 語から、1,639 語へと 222 語の語彙の増加が確認された。多読による理解度テストでも事前事後の有意差が確認された。

1 月に開催された Osaka English Forum 2012 では、英語 I の教科書を基に、自分の意見を生徒 8 名が発表し、高い評価を得た。

参考文献

田中武夫・田中知聡 (2009).「英語教師のための発問のテクニック―英語授業を活性化するリーディング指導」東京：大修館書店

鈴木寿一 (2007).「コミュニケーションのための基礎力と入試に対応できる英語力を育成するための効果的な指導法－ラウンド制指導法」『平成 18 年度 SEL 研究開発実施報告書　京都外大西高等学校』http://www.kufs.ac.jp/nishiko/SELHi/pdf/H18_ReferenceData.pdf

社会人と大学生が考える自己の英語能力と社会で必要な英語能力とは
−社会人と大学生の意識調査から−

安川　佳子（神戸夙川学院大学）
白木　智士（甲南大学　非常勤講師）
吉田　桂子（甲南大学）
佐々木　緑（関西国際大学）

キーワード：　英語能力，意識調査，大学生，社会人，ヨーロッパ言語共通参照枠

1. はじめに

本研究は，昨年の外国語教育メディア学会第 51 回全国研究大会において発表した「大学生が考える自己の英語能力と社会で必要な英語能力とは−大学生の意識調査から−」の発展的研究である。今回は，社会人が考える社会で必要とされる英語能力とは何か，を中心に検証する。

昨年に実施した大学生の意識調査では，非英語専攻の学生も社会での英語能力の必要性を感じていた。また 4 skill (reading, writing, listening, speaking)とも同程度に社会では必要であると感じていることが判明した。さらに skill 別に見ると，reading skill については半数を超える学生が「大学生を卒業していれば，できるべきだ 」と回答し，他の skill よりもその必要性を意識していることが明らかとなった。次いで speaking skill については，発信型の能力は身についていると感じている反面，対話型の能力は未熟であると感じていることが分かった。Writing skill に関しては，「すでにできる」，「大学生を卒業していれば，できるべきだ」の両方ともに多くが回答していなかったことから，4 skill の中で，writing skill が最も必要でないと感じている事が浮き彫りになった。

2. 手順

2.1 調査対象

調査対象は，関西圏 4 大学の非英語専攻の学生で 主に一年生の 167 名と，社会人 75 名であった。社会人と英語との関連は、「英語を使用している」・「使用していない」，「仕事で英語を使用している」・「仕事以外で使用している」社会人に分けることができる。

2.2 手順

昨年の研究と同様の質問紙を使用し，社会人に調査を実施し，大学生の意識調査との比較・分析を行った。質問紙は，CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment)を参考に作成された。4 skill のさまざまな能力に対して，回答者が「すでにできる」，「大学を卒業していれば，できるべきだ」，「仕事，趣味，生活等に役立つ能力だ」のうち該当する項目にチェックマークをいれる方式で行った。

大学生の参加者には，授業時間を利用して調査し，社会人の参加者には質問用紙を直接配布，または企業宛に質問用紙を郵送して調査した。

3. 結果

調査の結果について，主に以下の点について比較・検証した。

1)大学生と社会人が「大学を卒業していれば，できるべきだ」,「仕事，趣味，生活等に役立つ」と思う能力について認識はどのようであるか。

2)社会人の調査結果から，実社会で必要になる能力とはどのようなものか。

3)さらに 2)で社会人が「仕事，趣味，生活等に役立つ」と回答した能力のうち，社会人になっても「できない」と感じている能力はなにか。

4) 3) で社会人が「仕事，趣味，生活等に役立つ」が「できない」と回答した能力のうち，大学の授業内で身につけるべき，もしくは身につけることができる能力はなにか。

まず 1)に関して，大学生が「大学を卒業していれば，できるべきだ」と考えている能力と，社会人が「仕事，趣味，生活等に役立つ」と答えた能力を比較した。調査した全 47 能力のうち，特にそれぞれの上位 10 能力に焦点を当ててみると，「英語で書かれたホテルのホームページから，予約ができる」や「英語のニュースを聞き取る事ができる」,「駅のアナウンスを英語で聞いて，出発ホーム，行き先， 時刻などを理解する事ができる」など， 6 つの能力が共通して上位に挙げられており，この 6 つの能力を skill 別に見ると，全て passive (listening, reading) skill であった。このことから，大学生，社会人ともに passive skill の重要性を感じていることがわかる。しかし詳細に比較してみると，大学生の意識においては listening skill より reading skill の重要度がやや高く, 社会人の意識においては逆に reading skill より listening skill の重要度がやや高いことが明らかになった。

また， active (speaking, writing) skill に関して見てみると， 社会人は， 大学生の調査では最も必要性を感じていないと回答されていた「英語で自己紹介/ 家族紹介ができる」や「レストランで注文が英語でできる」などの speaking の能力も「役立つ」能力として捉え，上位 10 能力内に 3 つの speaking 能力を挙げていた。その一方で, 大学生は speaking skill の中の「英語で道を尋ねたり案内ができる」という能力のみを「できるべき」speaking 能力と考え 10 位にあげていた。Writing skill については，どの能力も社会人と大学生の両方において 10 位以内に入っていないという結果になった。

さらに，社会人が「役立つ」と認識している能力についての結果を，「頻繁に使用する」,「時々使用する」,「稀に使用する」,「全く使用しない」という使用頻度の観点から見たところ， 日常生活における英語の使用頻度によって重要視している skill が異なっていたことも分かった。英語の使用頻度が多いグループほど，reading skill が重要であると答える傾向にあり，頻度が下がるにつれ，speaking skill，さらには listening skill が必要であると答える傾向が見られた。また社会人が「仕事，趣味，生活等に役立つ」と答えた技能は,実際に仕事，趣味，生活のどの目的において役立つのか本研究ではわかっていないため，今後さらなる調査が必要である。その他の結果については当日研究発表にて詳細に説明する。

Reference

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning,teaching, assessment*. UK: Cambridge University Press.

TTS 技術を活用した Classroom English の教室内音読学習と教室外自主学習：高校生の記憶保持に関する検証

片岡　晴美（関西大学 大学院生）
伊藤　万紀子（大阪府立柏原東高等学校）
山根　繁（関西大学）

キーワード：　TTS，教室英語，音読学習，自主学習，記憶保持量

1. はじめに

2013 年度から施行される高等学校学習指導要領（文部科学省, 2009, p.73）に「授業は英語で行うことを基本とする」という文言が取り入れられた。そこで高校教育現場では生徒達が教室内で使われる基本的な classroom English を理解し, 積極的に活用する技能を育成する必要性が高まってくると考えられる。

しかし classroom English に関して，表現集の文献等はあるが，高校生を対象とした研究論文はほとんど見あたらない。また classroom English を音読で学んだ場合の学習効果や記憶保持も明らかになっていない。

2. 方法

2.1 参加者

参加者は，ALT の授業は学期に 2〜3 回というのが現状である近畿圏にある公立高校に 2009 年 4 月に入学し，2012 年 3 月に卒業した 49 名の高校生（表 1）である。20 文の classroom English を学ぶのに，(1) 教室内音読学習グループ，(2)教室外自主学習グループ，の 2 つのグループに分け，入学から卒業までの 3 年間を調査期間として検証を行った。

表 1.
参加者の内訳

N = 49	男子	女子	計
(1) 教室内音読グループ	9	11	20
(2) 教室外自主学習グループ	14	15	29

2.2 目的

(1)教室内音読学習グループは，授業中に音読指導形式で Classroom English を学んだので，その記憶保持量も当然高いと考えられる。しかし(2)教室外自主学習グループと比較すると，一体どのくらい差が出るのだろうかという疑問が生じる。

そこでグループ(1)と(2)の比較結果から，学習法の違いが高校生の記憶保持量にどのような変化をもたらすのか，また結果から高校生に対する TTS 音声を使用した英語教授法の効果について考察することを目的とする。

2.3 手順

(1)教室内音読学習グループの音声提示について，複数のクラス間で音声素材のばらつきが生じるのを防ぐために，コンピュータに入力した単語や文をデジタル音声化する TTS(Text-To-Speech)技術を使って基本的な classroom English 20 文の音声教材 CD とプリント教材を作成して音読指導に使用した。

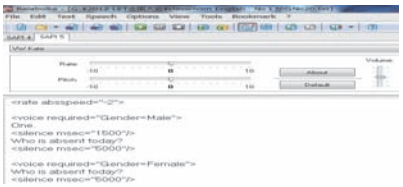


図 1. TTS 作成用 PC 画面

(1)教室内音読学習グループは，高校 1 年生の 1 学期に，1 回 50 分の授業の最初に Activity として classroom English を 5 文×4 回, 20 文×1 回の合計 5 回に分けて学んだ。Classroom English の音声教材は、1 つの英文を 2 回繰り返す形式のものを使用した。

そして(2)教室外自主学習グループは，プリント教材のみを用いて教室外で自由に自主学習させた。

3. 結果と考察

Classroom English 20 文について，①高校 1 年生の入学直後（2009 年 4 月），②Classroom English 学習直後（2009 年 6 月），③高校 3 年生の卒業直前（2011 年 12 月）の 3 つの時期を対象とし，Cloze Test による検証を行った（表 2）。

表 2.

Classroom English 20 文の正解率

N = 49	*n*	2009 年 4 月	2009 年 6 月	2011 年 12 月
(1) 教室内音読学習グループ	20	54.00%	69.50%	63.00%
(2) 教室外自主学習グループ	29	56.55%	55.00%	52.07%

結果から、(1)のグループの記憶保持率が(2)グループよりも高いことが明らかとなった。グループ(1)が Classroom English の音読学習に使用した教材は，音声 CD とプリントだけである。また 1 回 50 分の授業で Activity の時間は約 7 分前後である事から，短時間の学習活動であった。

しかしながら記憶定着率を考慮すると，短時間のちょっとした教室内学習活動が，学習者に与える影響が少なくない事が明らかとなった。この結果から，高校教育現場の教員は，対象学習者にとって必要と考えられる学習教材を作り，自らの授業に組み込むことが Scaffolding (Bruner, 1985; van Lier, 1996)の観点からも必要であるということが示唆された。

参考文献

Bruner, J. (1985). *Child's talk: Learning to use language.* New York: Norton & Company.

文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領』Retrieved February 12, 2012, from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf

van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity.* London; New York: Longman.

普通教室において iPod Touch を活用した Blended Instruction

小野　雄一（筑波大学　外国語センター）

キーワード：　iPod Touch，Blended Instruction，ARCS モデル，Shadowing

1. はじめに

本研究では、普通教室においてモバイル機器(iPod Touch, 2nd generation)を活用した Blended Instruction に関する報告である。授業デザインについては Keller の ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction)モデルを中心理念とし、iPod Touch を活用した Shadowing 活動および小テスト活動が、学習者の動機づけにどのような影響を及ぼしているかを調べた。本研究のシステム概要を図 1 に示す。

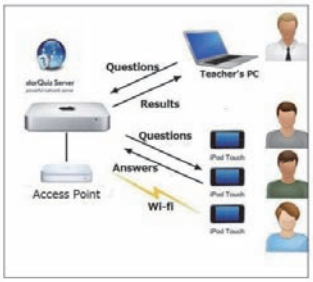


図 1.　システム構成

Activity	Learning style	Equipment	Points of the activity
Lecture on Shadowing	Whole Class	Projector	Explain how to speak with emphasis on stress, rhythm, intonation, pronunciation, and fluency.
Silent Reading	Whole Class	Projector	Let learners concentrate on recognizing how to speak.
Shadowing (I)	Whole Class	Projector	First try. Recognize what is difficult for themselves. Tell learners not to feel anxiety about reading orally.
Shadowing (ii)	Individual	iPod Touch	Encourage learners to choose the best mode or stage for their practice. 10-15 minutes.
Oral Reading (peer assessment)	Pair or Group	iPod Touch	Listen to others' speaking. Encourage learners to give comments on others' oral reading.
Oral Rrading (Chorus)	Whole Class	Projector	Summary of shadowing activity. Encourage them to be confident. Make statements acknowledging the effort and achievement of the activity.

図 2.　Shadowing 活動の概要

2. 手順

2.1 参加者

本研究は，2011 年度の栃木県の工業高等専門学校生の 4 年生（大学 1 年生に相当）76 名を対象にした語彙力強化を目指した英文読解の授業(研究 1)、および、同じく工業高等専門学校生の 2 年生 34 名を対象にした listening、speaking 強化を目的にした英語表現の授業(研究 2)で実施した。

2.2 手順

2.2.1 研究 1

長文に関する講義を一通り行った後で、図 2 のような指導計画に基づいて iPod Touch を活用した blended instruction を 6 週間実施した。教材については 300 語程度の長文を 5 つ用意した（平均語数 289.8 (SD: 18.9), 平均 Flesch-Kincaid Grade Level 8.8 (SD: 1.7)）。そして、(i)語彙の定着に関する効果、(ii)学習意識の変化、(iii)ARCS モデルに基づく評価を調べるために、(i)については事前事後に語彙に関する 60 問のテストを、(ii)については Fujishiro and Miyaji (2009)で使用した学習意識の変化に関する 18 項目に関する質問紙による調査（事前・事後）を、(iii)については、Instructional Materials Motivational Survey (IMMS) (Keller, 2000; Huang and Yoo, 2010)に基づいた 31 項目の質問紙による調査を行った。

2.2.2 研究 2

英検 3 級のモノローグリスニング問題を題材として用いた。簡単な内容に関する解説の後、図 2 のような shadowing 活動を行った。事前事後に音読のテストを行った。Fujishiro and Miyaji (2009)で用いている音読の評価基準を参考に、下記の観点に関する評価を日本人と母語の英語教師によって行った。

表 1 . Oral Reading Assessment Criteria

<Word Level>	Pronunciation, Stress, Intonation, Attitude, Volume
<Sentence Level>	Pronunciation, Stress, Sentence Stress, Intonation, Fluency, Liaison, Sense Reading, Attitude, Volume
<Holistic Evaluation>	Total Impression

3. 結果

(i) 統率群と比較するために t 検定を行った結果、両群との間に有意な差が求められた。

表２．両群との比較

	Experimental (N=68)		Control (N=31)		*t*-Test	
	mean	SD	mean	SD	Value of *t*	Significance
Pre-test	27.6	10.7	27.6	8.7	-0.3	
Post-test	45.3	10.6	39.9	9.8	2.4	*

Two-tailed test, ***: $p<.001$, **: $p<.01$, *: $p<.05$

(ii)18 項目について t 検定を行った結果、9 項目について事前と事後との間に有意な差が認められた。さらにこの 9 項目について因子分析を行った結果、3 つの因子が抽出された（Factor 1 “Attitude toward iPod Touch”, Factor 2 “Learning Strategy”, Factor 3 “Attitude toward active communication”）。

(iii)31 項目について t 検定を行った結果、9 項目について有意な差が認められた。この 9 項目について因子分析を行った結果、3 因子が抽出された（Factor 1 “The usefulness of iPod Touch”, Factor 2 “Difficulty”, Factor 3 “Intriguing passages”）。これらの因子はそれぞれ ARCS モデルの S(satisfaction)、C(confidence)を構成する因子となっていることが分かった。

(iv)それぞれの基準について t 検定を行った。さらに有意差が認められたものについて因子分析を行った結果、3 因子が抽出された（Factor 1 “Natural flow of utterance”, Factors 2 “Volume”, Factor 3 “Intonation”）。正確さというよりも自信を持って流暢な発話ができるようになったということが言えそうである。

4. まとめ

本稿は、モバイル機器を活用した blended learning モデルを実践したうえで、意識の変化、動機づけ、音読に関して効果があったことが確かめられた。どの学校においてもすべての英語の授業を CALL 教室で実施するのは難しいものと思われる。普通教室における本結果は重要な意味合いを持つものと思われる。Shadowing 以外の活動に対するモバイルの有効利用及び効果について今後さらなる研究が待たれる。

参考文献

Keller, M. J. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: the ARCS Model Approach*. Springer, New York.

Fujishiro, N. and Miyaji, I. (2009) “Effectiveness of blended instruction in class on the skills of oral reading and speaking in English”, *Educational technology research 32*, pp.79-90.

Ono, Y. and Ishihara, M. (2012) “Integrating Mobile-based Individual Activities into the Japanese EFL Classroom”, Int. J. Mobile Learning and Organisation. (in press).

映像を付加したオリジナル英語学習用ポッドキャストの配信と活用

榎田　一路（広島大学）

キーワード：　ポッドキャスティング，WBT

1. 実践の背景

発表者は 2008 年から現在までオリジナルの英語学習用ポッドキャストの開発と配信に携わる一方，それらを授業での副教材や授業時間外の自学自習用教材として活用してきた。ポッドキャスト（Hiroshima University's English Podcast）は音声のみによる番組を，iTunes と専用ウェブサイトを通じて配信している。授業においてはパソコンやモバイル機器など多様な環境での聴取を想定して，MP3 形式の音声ファイルと紙媒体のプリントを組み合わせた教材を用いてきた。しかしこの方式は，CALL 教室および LMS を活用した授業においては必ずしも利便性が高いとは言えなかった。授業時間外の学習を LMS 上で行っている者にとっては，パソコン以外の聴取手段を利用する意義が見出しにくいからである。

そこで，教材の汎用性を保証しつつ LMS 上での学習を支援するため，音声ポッドキャストに文字や画像などの視覚情報を付加した動画を作成し，大学英語授業において使用した。本発表は，その実践報告である。

2. 実践の概要

2.1　対象クラス

本実践は，中国地方の国立大学の１年生を対象とした英語リーディング中心の授業科目２クラス（理科系２学部合同および教育学部）で行われた。主教材は TOEIC 対策の問題集と，大学で独自に開発された語彙リストに基づく単語集である。授業は CALL 教室を使用しているため，対象学生は LMS や WBT を利用した学習にある程度習熟している。

2.2　教材の準備

教材として，Hiroshima University's English Podcast「やさしい英語会話」の近日公開予定のエピソードから，会話部分の一部（２～３分程度）を抜粋したものを利用した。Windows Live ムービーメーカーを利用し，この音声に，会話トピックに関連した画像や文字情報を付加してムービーに書き出した。教材は「ナチュラルスピード」「スロースピード」の２部構成となっており，ナチュラルスピードの会話が流れている間，会話のポイントとなる質問を３つほど日本語で表示した。またスロースピードの会話の間には，スクリプトとディクテーションの問題を表示した。

動画の配信サーバには YouTube を利用することで，パソコン以外のプラットフォームでも視聴可能にした。さらにこの教材を自学自習で利用できるよう，ディクテーション自動添削システム「KED システム」に動画を埋め込んで WBT 教材化し，授業用 LMS とリンクさせた（図 1）。



図 1. YouTube と KED システムを利用した WBT 教材

2.3　実践の手順

授業では 6 週間，上記教材を副教材として使用した。WBT を用いたディクテーションは宿題として課し，翌週の授業で，会話の内容に関する TOEIC 形式の選択問題に解答させるとともに，会話の内容を英語で要約させた。本実践の終了時に，教材の使用感などについてのアンケート調査を行った。

3. 結果

アンケート調査の結果，ポッドキャストへの映像の付加，WBT を利用したディクテーションについては好意的な回答を得たことで，本実践の一定の有効性が示唆された。

CALL 学習における学習行動の実証的研究

権　瞳（プール学院大学）
佐藤　恭子（追手門学院大学）

キーワード：　CALL，学習ストラテジー，学習支援機能，既製英語学習ソフト，e ラーニング

1. はじめに

本研究は，コンピュータを利用した外国語学習(CALL)において，学習者がどのように教材を利用し，学習するのかを明らかにすることを目的とする。CALL による学習あるいは e ラーニングは，対面式の一斉授業と比較して，学習者のスタイルやペースに応じた，場所や時間を選ばずに学習者中心の学びを可能とする理想的な学習環境を提供するものであり，また自律的な学習も促進されると考えられることが多い。しかし，自律的で効果的な学習を行うためには，CALL での学習時に複数の学習ストラテジーをうまく用いることが不可欠であり，これは学習者が自然と身につけるというよりは，訓練によって習得させる必要があることも指摘されている（e.g. Hubbard, 2004）。学習者の行動を研究した Chapelle らは，CALL 学習者が，必ずしも教員や既製ソフトの制作者が意図していたように学習することはないことを示し，CALL に関わる教員や研究者がもっと学習者の行動を観察する必要があると述べた（e.g. Chapelle & Mizuno, 1989）。その後，海外においては CALL における学習者の活動状況を記録した研究がいくつか蓄積されてきたもの，現在のところ日本ではほとんど見当たらない。

そこで本研究では，CALL 授業中に，大学生が既製の英語学習ソフトウェアを用いて学習する状況をスクリーンキャストで録画して，学習行動を観察することにより，どのような学習支援機能をどの程度用いているかを明らかにし，それが学習ストラテジーとどのように関わり合っているかを調査した。

2. 研究方法

2.1 参加者と手順

参加者は大阪府の私立大学で学ぶ大学1, 2年生, 53人であった。2011年度前期に行われたCALL授業のなかで用いられるピアソン・ロングマン社の市販英語学習ソフト「Longman English Interactive (LEI)」で学習する状況を参加者の了解の上で，「HyperCam」を用いて録画した。その後，録画ファイルを観察しながらデータ入力および集計を行った。さらに，学習者の行動を振り返るために，後日グループインタビューを実施した。

2.2 使用教材と調査項目

LEI はリスニング，スピーキング，文法，発音，リーディング，ライティングの各項目について豊富な練習問題を収録した総合的英語学習教材である。各ユニットのはじめには学習目標が置かれ，すべての項目を終えると，復習クイズによって理解度を評価できるようにデザインされている。また，学習者には，「Culture Note（リスニング内容理解のための文脈・文化解説），リスニング教材のスクリプトやその日本語訳，辞書，といった様々な学習支援機能が提供されている。本研究では，練習課題のうち特に「リスニング」と「文法」のセクションについて，それぞれの課題遂行に費やした時間，練習問題の正解率，学習支援機能の利用頻度，および利用時間を測定した。また学習への取り組み方についても，最初の問題の答え合わせの後やり直しをしたか，　一度答えをすべてクリアした後に，再度問題に取り組んだか，リスニングの際は誤答の後，音声を再生してから問題に取り組んだかという点から調査を行った。

3. 結果

本研究では，学習者がCALL教材の練習問題については，おおよそ与えられた順序に従ってこなして行く様子が観察された。リスニングと文法の練習問題では，解答後に誤答と示された場合は，ほぼ全員が訂正を行っている。文法についても，ほぼ全員が正答にたどり着くまで何度か解答を試みる様子が見られた。多肢選択式の問題が多いため，よく再考した上での解答選択になるかどうかは判断がつきにくいが，リスニング問題の場合は音声を再度聞きながら問題に挑む学生が訂正を行う学生のうち半数を占めていた。また，後日実施したインタビューからは，多肢選択式の限界を指摘しながらも，訂正の際には安易に残りの選択肢からランダムに選ぶというよりは，正解と思われる解答と，間違えた自分の解答を見比べるという行動が取られていることも報告された。

文法については，練習問題の前にビデオ付の文法解説が設置されており，学習者はこれで学習を行ってから問題に取り組む手順となっているが，多くのの学習者は説明部分を素通りして，すぐに練習問題に取りかかる。練習問題で誤答した場合も，説明部分に立ち返る学習者の数は少なく，文法解説の利用は乏しい。同様に，練習問題の最中に学習支援機能を利用する学習者は使用教材のレベルにかかわらずほとんど利用がないことも明らかになった。

いくつかの項目に高い相関関係も見られた。文法説明のセクションに時間を費やした学習者は，文法練習の正解率が高い。また，「Culture Note」というリスニング理解のための解説を読むのに時間を費やした学習者は，文法問題の説明箇所にも，より時間を費やしている。特に成績のよい学習者の録画からは，文法練習を行う前に文法説明を読むことに時間をかけ，文法問題で間違いがあった場合は，説明セクションに戻って解説を読んでいる様子がうかがわれた。こうした結果は，これまで教員が経験から気付いていたと思われる点であるが，今回行った学習状況の録画により実証的に示された。

メタ認知ストラテジーは可視化できないことが多く，その測定や観察は非常に困難であるが，自己の学習目標を設定し，間違いに気がつき，それを内省して訂正するという自己モニタリングや自己評価という自己制御に関わると学習行動が，本研究では，文法説明といった学習支援機能の利用の頻度や，利用の場面（間違いに気がついた際等）の行動記録から伺えたと言える。今回の調査からは，自律的学習を促すために不可欠なメタ認知ストラテジーの利用は，特定の学生の学習行動にうかがわれたものの，十分になされていないことも明らかとなった。先行研究が示すように，メタ認知ストラテジーの利用には今後，訓練が欠かせないと考えられる。一方で，学習者にとって使いやすい学習機能はどのようなものであるべきかを，ソフトウェアの設計の面からも考える必要があるだろう。

参考文献

Chapelle, C., and S. Mizuno. (1989). Student's Strategies with Learner-Controlled CALL. *CALICO Journal, 7,* 25-47.

Hubbard, P. (2004). Learner Training for Effective Use of CALL. in S. Fotos & C. Browne, (eds.), *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms.*

Hwu, F. (2003). Learners' behaviors in computer-based input activities elicited through tracking technologies, *Computer Assisted Language Learning*, *16(1)*, 5-29.

Liou, H.C. (1997). Research of On-Line Help as Learner Strategies for Multimedia CALL Evaluation. *CALICO Journal, 14*, 81-96.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Rowley, MA: Newbury House.

英語のリズム構造
―母語話者と日本人英語学習者の相違点と共通点

森　庸子（同志社大学ソーシャルイノベーション研究センター）
堀　智子（東京工業高等専門学校）

キーワード：英語のリズム，rhythmic alternation，強勢の音声的実現

1. はじめに

日英のリズムの相違から、英語のリズムの習得は、日本人英語学習者にとって難関の１つと考えられてきた。しかし、英語母語話者のリズムと日本人英語学習者のリズムが、実際の英文の発話で音声的にどのように異なっているかを詳細に検討した研究は皆無である。本研究では、英文における強勢の音声的実現とその繰り返しパタンに焦点を当て、米語母語話者と日本人英語学習者の違いを検討した。

2. 実験の手順

20 人の米語母語話者と 42 人の日本人大学生(中級の英語学習者)が以下の 2 文を朗読した。

テスト文１　　***Pam had a chance*** to ***chat and nap.***

テスト文２　　***I*** saw ***five bright highlights*** in the ***sky*** to***night.***

これらのテスト文は、母音固有の音声的特徴の影響を排除し、強勢の有無による長さ、強さ、高さ、音質の変化を検討するため、同一または似通った母音をできるだけ多く含むように工夫されている。テスト文１では前舌低母音とそれが弱化したシュワ音、テスト文２では二重母音の/ai/をターゲット母音とし、母音の長さと、強さ・F0・F1 の最大値を測定した。

英文の発話では一般に内容語の語強勢は保持されるが、機能語の強勢は弱化されるので、テスト文１では、強勢のある内容語（Pam, had, chance, chat, nap）と強勢のない機能語（a, to, and）がほぼ交互に繰り返すと考えられる。テスト文２は一連の内容語からなる five bright highlights を含むので、 the Principle of Rhythmic Alternation（Selkirk, 1984）に基づき(1)a の stress clash を回避するため、リズム規則により bright の強勢が five に移動すると考えられる。本研究では、five にフォーカスが置かれ、(1)b のようなリズム構造となると仮定し、米語話者および日本人英語学習者の発話で、この rhythmic alternation が音声的に実現されるかどうかを検討する。

(1)a.

×	×	×					
×	×	×	×	→	×	×	×	×
×	×	×	×		×	×	×	×
five	**bright**	**high-**	**-lights**		**five**	**bright**	**high-**	**-lights**

(1)b.

3. 結果と考察

図１、２はテスト文１の母音長の平均とピッチの変化(文頭を基準としてセミトーンで表示)

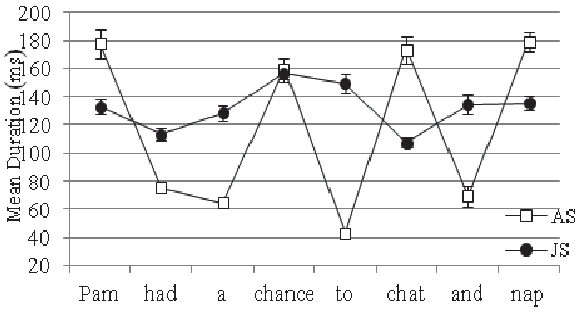


図1．テスト文1の母音長の変化

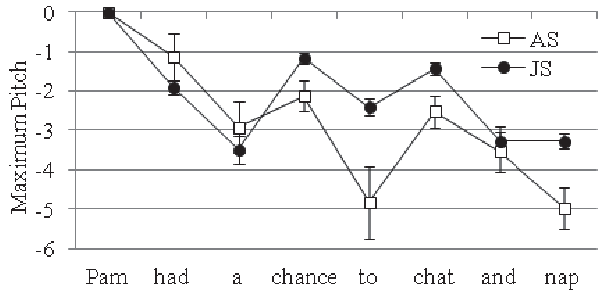


図2．テスト文1のピッチ（セミトーン）の変化

を表わしたものだが、米語話者(AS)は母音長を 100 msec 以上変化させて、ほとんど規則的な長短の繰り返しパタンを示している。これに対して、日本人英語学習者(JS)では強勢に対応した母音長の変化は見られず、代わって声の高さを変動させリズムを実現している(図 2)。母音の短縮は母音の弱化と相関があるので（Lindblom, 1963）、米語話者は機能語および had の母音を弱化しシュワ音化していると推測される。

テスト文２では、図３に示すように、米語話者が音の高さと強さ(文頭を基準として正規化)を用いて five bright highlights を 1(b)で仮定したリズム構造に近い形で実現しているのに対して、図４に示す日本人学生では、高さではジグザグパタンを示しているものの five と bright の差は小さく、highlights では高さと強さが逆のパタンとなっている。

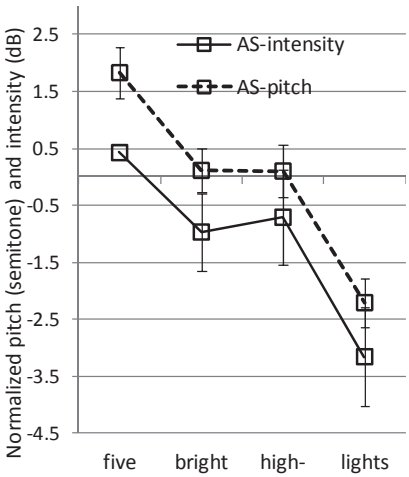


図3. 米語話者の高さと強さ

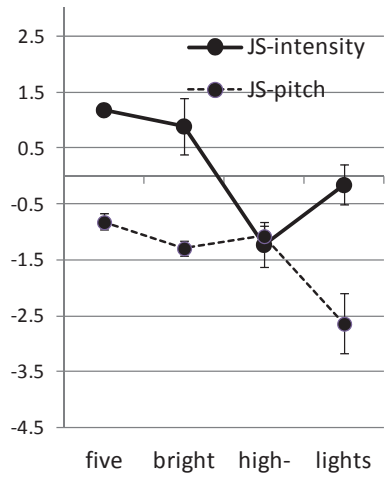


図4. 日本人学習者の高さと強さ

以上のことより、日本人英語学習者の英文発話では、リズムは主に音の高さで実現される傾向が顕著であり、ピッチアクセントの日本語の干渉が示唆される。また stress clash においては、米語話者が音の強さと高さを用いて rhythmic alternation を実現する傾向を示しているのに対して、日本人英語学習者では、一貫したリズムパタンは観察されなかった。

参考文献

Selkirk, E. (1984). Phonology and Syntax. USA. MIT.

Beat 音のある英語リズム教材による英語リズム習得と脳波変化

中野　秀子（九州女子大学）
夏目　季代久（九州工業大学大学院）

キーワード：英語リズム学習，脳波，前頭部 θ 波，beat，学習効果

1. はじめに

英語リズム学習では強勢位置を判断 (Cambel et al., 1991)し, 音の高低，強勢間の長さ(Interstress interval, ISI)の学習が行われる(Wearden, 1993)。著者らは，日本人学習者の 5 日間の英語リズム学習時の自発脳波を調べ，前頭中心部の θ 波が学習中に変化する初歩的な知見を得た (Nakano et al., 2007)。

2. 研究目的

本研究では beat のある英語リズム教材（Rhythm Instruction Material, RIM）を作成し, 以下のリサーチ・クエスチョン(RQ)について調べた。今回，RIM のリズムを覚えることを「学習」とし，RIM 学習後に他の英文でも学んだリズムを自力で再生できることを「習得」と定義した。

RQ1: RIM により英語リズムを「学習」したか。その時，beat の効果はあるか。
RQ2: RIM により英語リズムを「習得」したか。その時 beat の効果はあるか。
RQ3: RIM 学習と相関のある脳波はあるのか。

3. 実験

3.1 参加者

23 歳から 24 歳までの健常な右利き男性 9 名の参加者のうち 4 名を Beat 群，5 名を No-beat 群とした。TOEIC の平均点は各 407.5±43.5 点，396.0±68.1 点(平均値±標準誤差)で，両群間で有意差はなかった。

3.2 リズム教材（RIM）とテスト資料（Test Material, TM）

著者 (2004) が作成した beat がある RIM の Lesson 4 から 7 までを実験に使用し Beat 群とした。一方，No-beat 群には beat が無いバージョンの RIM を作成した。RIM は以下の P1-4 の 4 つのリズムパターンを含む。: P1 (● ○ ●) , P2 (● ○ ○ ●) , P3 (● ○ ○ ○ ●), P4 (● ○ ○ ○ ○ ●)。

RIM 中のリズムパターンを習得したかを調べために，ISI 中の弱勢音節数が 1〜4 と変化するリズムパーン（P1〜P4）を含む英文(TM, 4 文 x 3 セット)を作成し，pre-，post-test 時にランダムに読んだ。

3.3 RIM 学習実験

Beat, No-beat 群の学習者は 7 分間の RIM の復唱学習を 5 日間行った。pre-，post-test 中の学習者の発話を録音し，強勢母音の最大音圧ピーク間を ISI とした。TM の文の最初と最後の強勢母音最大音圧ピーク間を T とし、ターゲットのリズムパターンの ISI との割合 (*ISI/T*) を相対発話速度とした。加えて，RIM 遂行時の学習者の学習進捗状況の指標として *PR* を定義し，本実験ではリズムパターン P3，P4 について *PR* を求めた：*PR*＝(学習者が正確に再生した P3, P4 の数)/ (RIM 中の P3, P4 の総数)

4. 結果と考察

4.1 RIM のリズムパターンを学習したか・beat の効果はあるか（RQ1）

Beat 群の *PR* は 1 日目は低かったが，5 日間の変化は大きかった。一方, No-beat 群は 1 日目から高かったが，5 日間の変化は Beat 群に比べ少なかった。 Beat 群では No-beat 群に比べて 5 日間で有意に増加した ($F(4,35) = 28.7, p < .0001$)。これらの結果から RIM 学習中，Beat 群ではリズム再生能力に変化があり学習したことが示唆され，beat が再生を規制したので初日の成績が低かったと考えられる。

4.2 RIM により英語リズムを「習得」したか・その時 beat の効果はあるか（RQ2）

Beat 群では pre-test に比べ post-test では有意に *ISI/T* が減少した ($F(1,88)=10.2, p < .005$)。一方，No-beat 群では pre-, post-test 間で有意差はなかった。以上の結果から，beat のある RIM ではリズムを習得し，一方，beat が無い教材では学習中はリズムを再生しやすいが，習得は出来なかったことが示唆された。

4.3 RIM 学習と相関のある脳波はあるか（RQ3）

θ，α，β波パワー値と *PR* の相関関係を調べたところ Beat 群の Fz，F3，F4 における θ 波パワー値と *PR* に正の相関があり，T3 の θ 波パワー値間に負の相関があった。一方，No- beat 群では有意な相関はなかった。リズムを意識する時の前頭前野の活性化が注意力に関与している報告(Thaut, 2006)と同様に，本実験でも RIM の beat により前頭部 θ 波パワー値が上昇して注意力が高まり脳に入力する英語の強勢母音に効果的に注意が向けられたと思われる。*PR* と T3 の θ 波パワー値間の負の相関については，左半球部は発話出力のモニタリングに関わっていると考えられており（安井・酒井, 2006），学習前半、学習者は beat を伴う音声処理と再生する運動処理をモニターしながらリズムを記憶したが，後半は既にリズムを記憶したので音声・運動処理へのモニターが減少し，θ 波パワー値が減少したのかもしれない。

4.4 リズムの早さによる音韻処理の違いの可能性

2 群の *ISI/T* は P2 のリズム付近で傾きが変化し，*PR* の傾きは ISI 中の弱勢が 1 個（P1）から 2 個（P2）に増えた時の方がより高くなっており，P2 の発話速度付近を境に音韻処理の方法が異なっている可能性を示している。本実験の英語のリズムパターン P2 付近は 250～330ms の速度に相当し、河野（2008）の示す音韻処理の異なる境界の 300ms 付近に相当するので, P1 のリズム再生では analytic な作業が行われ，P2 以上のより早いリズムの再生では音韻処理を holistic に作業してリズムを全体的に知覚するチャンキング作業を行っていたのではないかという可能性が考えられる。

謝辞

本研究は，科研費（18320095）の補助を受けて行われた。ここに感謝します。

参考文献

Cambell, R,. Rosen, S., Solis-Macias, V. & White, T. (1991) Stress in silent reading: Effects of concurrent articulation on the detection of syllabic stress patterns in written words in English speakers. *Language and Cognitive Processes*, *6*, 29-47.

Nakano, H., Yoshida, N. and Natsume, K. (2007) Analysis of EEG pattern measured at eight electrodes on L2 English rhythm acquisition. *Language Education & Technology*, *44*, 155-167.

Thaut, M, H. (2006) 三好恒明他（訳）『リズム，音楽，脳：神経科学的音楽療法の科学的根拠と臨床応用』 東京：共同医書出版社.

Wearden, J.H. (1993) Decisions and memories in human timing. *Psychologia Belgica, 3*, 54-73.

河野守夫（監修）(2008) 『ことばと認知のしくみ』東京：三省堂.

安井拓也・酒井邦嘉（2006）音声言語処理と側頭葉『臨床神経科学』 *24*, 743-745.

日本人学習者のリスニングとスピーキングにおける英語のリズム

樽井　武（電気通信大学）

キーワード：　英語のリズム，リズムパターン，干渉，音節の強勢，syllable-timed rhythm

1. はじめに

コミュニケーションの手段として英語を聴き、話す際の英語のリズムの役割を探りながら、日本人の英語リズムの獲得プロセスを模索する。Adams (1979)は、英語を外国語として学ぶ学習者３０名のリズム習得に関する研究を行い、Tarui (2005)は、日本人英語学習者を実力別に分類し英語リズムの学習プロセスを調査した。英語の発音に関しては、Chela-Flores (1998)、英語のリズム教育に関しては、Kubozono (1993), Kondo (1995), Minematsu et al. (2000) が有益である。日本語の英語への言語干渉に関しては、Lado (1975)、リズムの実践的訓練では、Prator (1972) が参考になる。

2. 研究目的

英語の学力に違いのある日本人英語学習者に関して、a)リスニングでは、英語リズム強勢の弱い音声部分を聴き取ることが難しい、b)スピーキングでは、英語の実力が向上するにつれて日本語的な英語のリズムが英語本来の強弱のあるリズムに変化するという２点を調査した。

3. 研究方法

3.1 参加者

大学の１・２年生が英語のリスニングテストを受けた後に、実力に応じて、上位、中位、下位からそれぞれ２０名（計６０名）が実験に参加した。上位、中位、下位のグループをそれぞれ A, B, C とする。

3.2 言語材料

大学入試センター平成１８年度英語問題（リスニング全２５問）をリスニングテスト(L)に使用し、テスト結果（難易度）を考慮して、全ての問題の中から G1～G7 として 39 の英文を選び Dictation(D)に使用した。次に、確認テストとしてリスニングテストのための英語の音声部分を英文に書き直した問題(W)を再度解いてもらった。最後に、Read aloud 用の１５の英語表現を録音してもらい、リズムパターン(R)を分析した。

1. happy
2. behind
3. communication
4. important
5. information
6. didn’t buy
7. a glass of water
8. try to do it now
9. on the desk
10. get dark
11. Boys got books.
12. come into the room.
13. I wanted to know.
14. A friend in need is a friend indeed.
15. It’s a long time since he left home for the city.

3.3 分析方法

録音後に音声の波形、時間および強勢パターン(●●●)を表示する PC ソフト(PC@LL)を使用した。

4. 結果と検討

２５問を２５点として計算したリスニングテスト(L)の結果、A, B, C 各グループ（A: 20 名, B: 20 名, C: 20 名）の平均点は、21.9, 18.1, 14.0 であった。分散分析・多重比較の結果、各グループ間に有意差があった（以後のグループ間の比較は、分散分析・多重比較[01%水準]による）。英語の音声部分を英文に書

き直した問題のテスト結果(W)については、A, B, C の平均点は、23.3, 22.1, 20.7 であり、A と C 以外に有意差はなかった。G1～G7 の３９の英文の Dictation の結果(D)、A, B, C の平均点は、18.7 26.4, 36.8 であり、A と B の間には有意差はなく、A と C, B と C の間には有意差があった。１５の英語表現のリズムの評価は、リズムパターンで行った。Try to do it now のリズムは、●●●●●が望ましいが、●●●●●のように話した場合には、第３番目と最後の強勢が無いのでそれぞれマイナス１、計２点のマイナスと評価した。リズムパターンをグループ間で比較した結果、どのグループ間にも有意差がなかった。

5. わかったこと

大学１・２年生を対象とした調査・研究の結果、文字で書かれた英語は同じように理解できるが、聴き取りと書き取り（dictation）では、上位・中位・下位の実力別グループ間に差が見られた。また、英語を話す時のリズム要因には、あまり顕著な差は見られなかった。このような事実には、日本人英語学習者の英語のリズムが密接に関連しており、聴き取ることが難しいのは英語リズムの強勢の弱い部分に多く、話す英語でも日本語的なリズムで英語を発話していることが認められた。日本人英語学習者が英語を聴き、話す時に、日本語特有の言語リズム（syllable-timed rhythm）の干渉を受けるのは自然なことであり、そのような干渉の度合いは、英語の実力が向上するにつれて低下する傾向があることも実証された。

＊本研究は、平成２０年度から２４年度の科学研究費補助金（基盤研究(C)）課題番号 20520492（日本人英語のリズム要因分析とリズム学習教材開発）の研究の一部をなすものである。また、本研究の一部に JACET 関西のリスニング研究会の研究成果を参考にさせていただいたことに感謝いたします。

参考文献

Adams, Corinne (1979). *English Speech Rhythm and the Foreign Learner*. The Hague: Mouton.

Chela-Flores, Bertha (1998). *Teaching English Rhythm: From Theory to Practice*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

Kondo, Y. (1995). Production of Schwa by Japanese Speakers of English: a Crosslinguistic Study of Coarticulatory Strategies, Unpublished PhD thesis, University of Edinburrgh.

Kubozono, Haruo (1993). *The Organization of Japanese Prosody*, Tokyo: Kuroshio Publishers.

Lado. R. et al. (1975). *English Pronunciation*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Minematsu, N., Kobashikawa, S., Hirose. K. and Erickson. D. (2000). Acoustic Modeling of Sentence Stress Using Differential Features between Syllables for English Rhythm Learning System Development. Proc. ICSLP, Denver, Vol.**2,** 745-748

Prator, Jr., C.H. (1972). *Manual of American English Pronunciation* (rev. ED. B.W. Robinet). New York: Holt, Reinhart and Winston.

Tarui,T. 2005. 'English Speech Rhythm and the Japanese Learner: a Temporal Study'. PhD thesis, The University of Reading. Reading.

教職課程における英語発音指導の位置づけ

有本　純（関西国際大学）
河内山　真理（関西国際大学）
中西　のりこ（神戸学院大学）
山本　誠子（神戸学院大学）

キーワード：　発音指導，教職課程，カリキュラム，英語科教育法，アンケート調査

1. はじめに

本研究グループによるこれまでの調査で，1)中学校の授業で発音指導が積極的に行われていないこと，2)学生時代に発音指導を十分に学んだと捉えていない現職教員が多いこと(河内山他 2011)，3)近畿地方で教職課程を設置している大学の英語科教育法シラバス上の記述では，発音に関する項目が他の指導項目と比べて少なくはないこと（170 シラバス中，約 1/3），しかしながら，4)指導法に該当する項目の比率が低いこと(有本他 2012) の 4 点が明らかになった。そこで，本研究では，調査対象を全国の大学に広げ，英語科教育法以外の科目の現状も含めて全体像を把握するために，英語の教職課程を設置している大学を対象にアンケート調査を実施した。

将来指導者となるためには，次の 3 分野を学んでおく必要があり，本研究グループではこれらを総合して「英語発音指導力」と呼んでいる。本発表は，これらの観点から行った分析の中間報告である。

(a) 英語音声学に関する知識
(b) 自己の英語発音能力の向上
(c) 英語の発音指導技術の習得

2. アンケート調査

2.1 調査対象

英語の教職課程を設置している全国の 320 大学 397 学部 を対象に，以下の項目を含むアンケート調査紙を送付した（調査期間：2011 年 12 月ー2012 年 1 月，回収率 56.9%）。送付先は，教務課職員および英語教職科目担当教員とした。

(1) 英語発音や英語音声学に関する科目が提供されているか
(2) ①一般教育科目・学部共通科目，②教職課程の教科に関する科目，③②以外の英語専攻科目のどの群に属しているか

2.2 調査結果

2.2.1 全体の結果

回答を得た 226 学部の内 95.6%が，英語科教育法以外で発音に関する項目を扱っている科目があると回答した。次に，それらの科目(複数回答あり)が①一般教育科目，②教科に関する専門科目，③学部・学科の専門科目のどの科目群に含まれているかを分析すると，89.9%は②の教科に関する専門科目であることが判明した。すなわち，英語学領域における「英語学概論」や「英語音声学」等，英語コミュニケーション領域における「スピーキング」・「英会話」・「英語コミュニケーション」等の科目で，発音に関する項目が扱われていることが分かった。

次に，各々の必修科目シラバスから各回の授業内容を詳細に検討し，以下の結果を得た。

2.2.2 英語音声学・発音系科目の場合

特に, 発音に関して直接取り扱っていると考えられるのは, 英語音声学および「発音」を科目名に付けている場合である。上記 226 学部で開講されている音声関係の必修科目シラバスで, 各回の授業内容を精査すると, (a)知識を扱っている科目は 53 科目, (b)発音能力の訓練を扱っている科目はわずか 11 科目しかなかった。教職課程を履修する学生が, 英語発音指導力を構成する 3 つの分野を学ばなくても教員免許を取得することができ, 発音指導に自信が持てない教員を生み出す可能性がある。

2.2.3 教育学部の場合

調査を実施した中から教育学部（および教育系学部）34 大学 149 科目を抽出し, その必修科目シラバスを調査した。教育学部を扱った理由は, 1)教職科目が, 他学部よりも充実していると考えられる, 2)卒業後, 教員になっている割合が多いと考えられることである。主要な科目は, 英語科教育法・英語学概論・英語音声学・英語コミュニケーションなどである。

「英語発音指導力」に関して分類すると, (a)英語音声学に関する知識は 21 大学 31 科目, (b)自分の英語発音能力を高める練習を扱う科目は 17 大学 24 科目, (c)発音指導技術の習得を扱う科目は 7 大学 11 科目に留まり, いずれも極めて少ないことが判明した。すなわち, 3 要素をバランスよく実施するカリキュラムを持つ大学は, 8 大学しかない。逆に, 3 要素がまったく含まれていない科目は 117 科目にもなり, 12 大学では, 音声に関する学習は含まれていない。

3. 考察

大部分の学部では, 英語発音に関わる科目および内容を教職課程で提供しているという回答であったが, 実際にシラバスに踏み込んで分析すると, その実態には発音指導力養成という点で問題があることが判明した。すなわち, 英語音声学の知識を得ることや, 本人の発音が向上することを, 一部の科目で扱っているものの, 英語科の教員免許を取得する者の大部分は, そこで学んだ知識や発音能力を, 教員として学習者にどう伝えるかという具体的な指導法を十分学ぶに至っていないと言える。現職教員が発音指導に消極的であることを考えると, 必修科目（の一部）として教職課程を履修する学生が学ぶことが望ましい。

4. おわりに

今後は, 発音指導の教職課程における位置づけを教育学部以外のシラバスも精査することで明らかにし, その結果を踏まえて「発音指導法プログラムの開発」を目指す予定である。

参考文献

有本純他 (2012). 中高教職課程における英語発音指導の扱い―近畿地方のシラバス調査―
『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』10, 13-23.

JACET 教育問題研究会(2008). 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価：免許制度に関する総合的研究』科研報告書, 基盤研究 B (19320086) 研究代表者：神保尚武

河内山真理他 (2011). 小中学校教員の発音指導に対する意識―アンケート調査による考察―
『LET 関西支部研究収録』13, 57-78.

本研究（2011-2014 年度）は科学研究費助成金（基盤 C 一般：課題番号 23520729）の助成を受けたものである。

英語統一カリキュラムの一部として導入した多読指導の実践報告―中・上級者を中心に

ハーバート　久代（関西学院大学）
山科　美和子（関西学院大学）
釣井　千恵（関西学院大学）

キーワード：　多読授業の運営，グレイディッド・リーダー，授業内多読，EPER テスト，
大学英語教育

1. はじめに

1980 年代以降、英語教育において多読の効果を検証する研究が多数行われ、また、近年日本人学習者を対象とした EFL 環境でも多読研究や実践が増えてきている (高瀬, 2010)。ところが、大学における実践では授業時間外で多読活動を課す場合や、授業内の 10 分程度のみを割いて行う場合が多く、また比較的英語が苦手な学生を対象にしているのが一般的である。そこで本発表においては、中・上級者を中心に、英語統一カリキュラムの一部として 1 コースすべてを授業内多読とそれに関連する活動に充てたプログラムの実践報告をする。

2. 英語統一カリキュラム概要

当該学部では第一外国語としての英語は週 4 コマ開講され、各コマは Reading 1 (R1: 精読), Reading 2 (R2: 多読), Writing (W), Oral Communication (OC) に割り当て、統一教材で実施されている。リーディング授業の 2 コマは、読解力を高めるため、限りある認知資源のうち下位処理の自動性を高めることで、より高次な処理に資源を使えるようになるというトレードオフ理論モデル (Samuels, 2006) を参考に構成している。つまり、精読クラスではアカデミックな教材を用いて、語彙、構文、文法などの知識を増やすことや、内容解釈、要約、背景知識との照合などに主眼を置き、一方、多読クラスでは、単語認知や統語解析といったリーディングの下位処理の自動化を促進するトレーニングの場として、易しめの多読本（グレイディッド・リーダー: GR）を大量に読み、読みの流暢さを高めることを目標にしている。

3. 多読指導

上記のように、多読指導は R2 のコースで行っており、カリキュラムに記載されている当該年度の目標は、「読みの流暢さを高める」、「各受講生のレベルにあった GR を大量に読む」、「書き言葉に対する音韻認識を高める」である。GR を多く読めば読むほどよいとして、読書量に応じた評価を行った。

設定された目標を達成するために必要なスキルとして、カリキュラムには「文脈、または既存の知識を利用した未知語の推測」、「予備的な読み」、「要約」、「自動化された統語解析」、「流ちょうな読み」、「テキスト理解のモニタリング」が挙げられている。これらのスキルを習得させるために、各担当教員が授業中に行う活動や、授業外での課題を設定する。

多読指導を行う R2 の授業は 1 学期につき 13〜14 回で、各授業の 90 分を大きく 3 つにわけ、30 分を授業内多読（SSR）、30 分を SSR で読んだ本やその内容に関する活動に充てている。SSR は、他の活動との兼合いや受講生の様子から、15 分の SSR を 2 回行ったりすることもある。残りの 30 分では、低次レベル処理の自動化促進を目的とした活動、読んだ本のプレゼンテーション、速読などを行う。

多読のコースであるので、成績評価の大部分は「読書量」に対して行われるべきとの考えから、R2 の成績の 50%は読書量（BR から算出）で評価している。各学期中に必ず読むべきだと設定された最低読書量を 30%、それに追加して読んだ場合は、その量に比例して最大 20%を加算する。残りの 50%は、出席状況や授業中の活動などを評価することとし、実力テストとして EPER (Edinburgh Project on Extensive Reading: 詳細は http://www.ials.ed.ac.uk/postgraduate/research/EPER.html)テストを実施している。

受講生は授業が始まるまでに、あらかじめ図書館で GR を数冊借りておき、それを授業に持参し、SSR の時間に各自が持参した GR を読む。授業内での SSR だけではなく、授業外でも宿題として GR を読むように指導し、読んでいる本に関しては、タイトルや、読んだ時間、ページ数、感想などを常に記録するように義務付け、R2 の授業内で記録用紙を点検したり、回収したりして受講生の読書量や GR のレベルに関するアドバイスを行っている。受講生は 1 冊の本を読み終えるごとにブックレポートを作成して提出することになっており、そのブックレポートを基に読書量を記録して、受講生の読みを観察、指導、評価する。このブックレポートは、学期ごとに少しずつ改善しながら、全ての担当教員が利用している。

授業中に行う活動の一例としては、音読、シャドーイング、パラレルリーディング、読み聞かせ、要約、高頻出語の単語認知訓練、インフォーメーションギャップ、時間を測定しながらの（または制限時間付きの）リーディング、パラグラフ内（または、パラグラフ間）の文章再生などが挙げられる。

4. 結果

授業内外に課された読書量に関しては受講生のほとんどが達成し、また、それ以上の読書を行う受講生も多く見られた。2010 年度の履修者のうち、TOEIC445 点以上の受講生について読了語数調査を行い、データが揃っていた 124 名の平均語数は 242,730 語であった。この 124 名のうち、上位・下位群各 30 名の読了語数と、多読効果を測るための事前・事後テストとして導入した EPER テスト結果の分析からは、多読効果を得るためには最低 10 万語程度の読書の必要性が示唆された(Yamashina et al., 2011)。また、多読成功者へのインタビューの質的研究からは、評価課題としてのブックレポートがその存在により「多読の促進、丁寧な読みの促進、英語力の向上など … 効能を感じることになり、更なる多読活動の継続につながる」というプロセスが浮き彫りになった（釣井 et al., 2012）。

さらに、EPER Placement/progress tests (PPTs)及び Reading Tests (RTs)は年間各 3 回、春学期の 4 月（事前テスト）、春学期 7 月、秋学期 1 月（事後テスト）に行った。上記 124 名うち PPTs 及び RTs 結果が揃っていた受講生は 106 名になり、PPTs の春学期 4 月（事前）と秋学期 1 月（事後）間の t 検定結果は $t(105)=17.739$, $P< .001$, RTs の春学期 4 月（事前）と秋学期 1 月（事後）では $t(105)=6.098$, $P< .001$ で、どちらも有意差が見られた。

参考文献

Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction*. Newark: IRA

高瀬敦子 (2010). 『英語多読・多聴指導マニュアル』東京：大修館書店

釣井千恵・ハーバート久代・山科美和子 (2012). 多読指導における学習評価法としての要約課題に関する質的研究―多読に成功した学習者の体験分析から― 『国際学研究』1, 97-110.

Yamashina, M., Tsurii, C., & Herbert, H. (2011). Exploring the Relationship between Extensive Reading Instruction and EFL Leaners' Reading Proficiency. *Kwansei Gakuin University Humanities Review, 16*, 73-86.

REX を活用したパーソナライゼーション方略 ー学習者のレベルに適合したテキスト抽出

宮崎　佳典（静岡大学情報学部）
大城　敬人（静岡大学情報学研究科）
長谷川　由美（滋賀県立大学全学共通教育推進機構）

キーワード：　リーダビリティ，パーソナライゼーション，アノテーション，ジャンル，多読

1. はじめに

リーダビリティとはテキストの可読性を指す尺度ならびに値のことをいう．そしてリーダビリティを求めるための関数をリーダビリティ（公）式と呼び，これまでにさまざまなリーダビリティ公式が開発されてきた．英文テキストの多読は，EFL（English as a Foreign Language）において効果的な英語学習法の 1 つであることが知られており，その成果も報告されている（高瀬，2007 など）．一方で，学習者自身の語学力に不適合なテキストを読み続けることは，モチベーション維持の観点からしても好ましいことではない. そこで, 学習者一人ひとりの学習履歴情報をもとにリーダビリティ式をパーソナライズし，学習者がちょうどよい難易度と感じると思われるテキストを自動抽出する Web アプリケーション REX が開発された（影山ら，2010）．本研究では，同じ学習者でも嗜好性や背景知識はジャンル毎に異なり，また, 学習者毎に得意／不得意な文法項目が異なるとの仮説を立てた. そして既存の REX の機能に加え，リーダビリティ式をジャンル毎に作成し，また文法項目出現数をパラメータに加えたリーダビリティ式を作成する機能を実装することで，各学習者のリーダビリティ式をよりパーソナライズするための方略を考案した．さらに，従前の REX に対して読後の復習機能を補うものとして，アノテーション（テキストに情報を付加すること）機能を新規実装した．本発表では新機能に対するパイロット実験で得られた結果を分析することで，パーソナライゼーションの可能性を検討する．

2. Web アプリケーション「REX」の改良

REX（Reading EXercise）は日本語と英語のリーディング学習を支援するために開発された．本研究ではその英語リーディング学習のみに焦点を当てる．REX では，テキストを 1 つ読む毎に Rating（読んだテキストの難易度を 0（易）から 5（難）で評価すること，またその値を Rating 値と呼ぶ）を行わせ，テキストの各種属性情報と Rating 値の重回帰分析から得られる 1 次式をリーダビリティ式としている．

本研究では REX に以下のモジュールを実装した．

・ジャンル分けモジュール…REX 内のテキストを分類器 SVM_Light によって最も近いジャンルを算出させる．今回の対象ジャンルは試行的に「政治」,「経済」,「スポーツ」の 3 つとした．これはジャンル毎のリーダビリティ式を作成するのに必要なプロセスである．

・文法解析モジュール…単語の品詞や原形を解析する Tree-Tagger と文の句構造を解析する Charniak Parser を採用した．そしてその出力結果に対し，各文法項目成立条件（例 : have (has, had) の次に動詞の過去分詞形が来れば完了形と解釈する，など）を与え，解析結果から文法項目毎に出現頻度を計測した．今回パラメータとして使用したのは，時制，進行形，完了形，助動詞，受動態，比較，関係詞，不定詞，分詞の 9 種類，それに主要な品詞 8 種類（名詞，形容詞，動詞，副詞，接続詞，前置詞，限定詞，間投詞）の計 17 種類である．

・アノテーションモジュール…学習者がテキスト中の未知語にマーカーを引くための機能として実装し

た．これらはデータベース中の学習者毎の単語リストに保存され，復習用に随時閲覧可能とする．

3. 実験および考察

実験 1 （ジャンル分けと文法項目追加によるパーソナライゼーション方略）

長谷川が担当する滋賀県立大学内の英語 8 科目履修者 223 名に，講義時間外に REX 上で 50 個の英文テキストに対して Rating を試行してもらった．また，リーダビリティ式のパラメータには，テキストの文字数，1 単語中の文字数，1 文中の単語数，難語率（北海道大学英語語彙表の出現率を 1 から引いたものと定義する）を使用した．同時に各人にアンケートを実施し，ジャンルの嗜好性等を調査した．また，上述方法により自動で行った対象テキストのジャンル分類及び文法項目解析結果は目視確認を行い，必要に応じて事前に修正を加えた．実験データより，ジャンル毎のリーダビリティ式の（得られるリーダビリティと Rating 値との間の）重相関係数と，そのジャンルに対する嗜好性（好みの程度により 0（嫌い）から 3（好き）の 4 つの値を取る）との相関を調べると，政治ジャンルが 0.757，経済が 0.756，スポーツが 0.909 と，当該ジャンルが好きなほどリーダビリティ式の信頼性が高いことが伺えた．また，文法項目出現率（テキスト長に対する）を求め，Rating 値との相関を調査したところ，関係詞は正の相関で有意差（N=11325，r=0.016，p＝0.041），接続詞は負の相関で有意差（N=11325，r=-0.020，p=0.015）等が認められた．これは，同一単語数のテキストでも関係詞の出現率が高ければ，文構造が複雑になりテキストを難しいと感じ，反対に接続詞の出現率が高いほど，文に多くの区切りが生まれ，文構造が簡潔になりテキストを簡単と感じたと推測され，リーダビリティ式の新パラメータとしての検討に値する．一方で，Rating 値との相関はさほど大きくなかったものの，ある一定数の履修者について（正・負相関ともに）有意差が顕著に現れた文法項目，品詞が複数観察された．これはリーダビリティ式のパラメータに個人差を導入するというパーソナライゼーションの可能性をほのめかしていると言えよう．

実験 2 （アノテーション機能追加によるパーソナライゼーション方略）

静岡大学情報学部所属の 5 名に，30 個の英文テキストを読み，Rating 後にアノテーションを行ってもらうという試行実験を行った．また，その後に各人の TOEIC の点数を調査した．実験データより，テキスト毎にアノテーションを行った単語の割合を算出し，その Rating 値との相関を調べた．結果，その相関係数と TOEIC の点数に相関が認められた（r=0.663）．これは，英語力のある学習者ほど，文中に現れる未知語数が，実際に感じる英文テキストのリーダビリティを正確に再現する可能性を示唆している．

4. 今後の展望

今回の実験で得られた解析結果はまだ全体の一部に過ぎず，より詳細な分析を行っていく必要がある．また REX の新モジュールは実装がまだ不完全なところもあり，精度を向上させる必要がある．さらに，アノテーション結果より，難語率算出用の語彙表を学習者毎にパーソナライズさせることも考えたい．

参考文献

高瀬敦子 (2007). 大学生の効果的多読指導法 －易しい多読用教材と授業内読書の効果－, 関西大学外国語教育フォーラム 6, 1-13, 2007-03.

影山功, & 長谷川由美, & 宮崎佳典 (2010). 自分のレベルに合った記事を読もう！-Readability 式を用いたオンライン日本語学習サイトの研究報告, ICJLE 2010, 1035-0-1035-9.

SVM_Light, http://svmlight.joachims.org/

Tree-Tagger, http://www.ims.uni-stuttgart.de/projekte/corplex/TreeTagger/DecisionTreeTagger.html

Charniak Parser, http://nlp.nagaokaut.ac.jp/Reranking_Parser

北海道大学英語語彙表, http://icarus.imc.hokudai.ac.jp/jugyo/huvl/

電子辞書方略指導：
定着をどう測るか

小山　敏子（大阪大谷大学）

キーワード：　電子辞書，辞書検索行動，辞書指導，測定

1. はじめに

外国語（英語）学習において辞書を有効に利用する必要性は、以前から指摘されてきた（たとえば Cowie, 1999）。しかしながら、我が国の大学レベルにおける学習者の携帯型電子辞書（以下、電子辞書）の所有率は 9 割を超えていると予想される現状があるにもかかわらず、彼らがこれまでの学習過程で辞書指導を十分に受けてこなかった可能性も、また指摘されている（Tono, 2001; 2006）。

そこで、電子辞書を有効な学習支援ツールとして活用するため、Koyama（2010）や小山・薮越（2011）では、先行研究（Koyama & Takeuchi, 2009）で見出された上位学習者による効果的な電子辞書使用の方略の一部を、英文読解クラスにおいて一定期間タスクとして課し、それらがどの程度定着するか、また、読解力向上にどの程度効果があったのかを調べた。Koyama（2010）では、辞書使用の方略指導は学習者にとって未知語が多く含まれた英文読解力の向上に役立つと考えられるが、方略そのものはほとんど定着しないことが報告された。この結果をもとに、小山・薮越（2011）ではメタ認知活動を取り入れた電子辞書の方略指導を行った。これは、複雑な認知行動を要求される辞書検索行動は定着し難いためメタ認知を活性化させる必要があるという知見（Fraser, 1999; Nyikos & Fan, 2007）にもとづくものであり、その結果、辞書使用方略が定着する可能性が示唆された。

以上の先行研究は、辞書使用の方略の定着度を事前と事後に参加者らに配付した質問紙から計ってきたが、本研究においては、辞書使用方略指導の定着を、１）学習者の意識（情意面）、２）検索行動（運用面）、の両面からより明確に測定することを目的としている。同時に、Laufer and Hulstijn（2001）の知見をもとに、メタ認知活動を取り入れた辞書方略指導が検索語彙の定着になんらかの影響を及ぼすかについても調べた。

2. 実験

2.1 参加者

参加者は人文系学部に所属し、Reading II を受講する 2 回生 20 名であった。事前に実施したクローズテストの結果から、参加者らの英語力は初中級レベルと考えられた。参加者は専門必修科目として、この科目を受講している。

2.2 使用教材と電子辞書

辞書使用方略訓練に使用した教材は、Native English Speaker によるショートエッセイ（250 語程度）であった。また、Pre-test、Post-test を含め全 10 週間の実践に際して、参加者らは各自が所有する電子辞書を使用した。

2.3 手順

参加者らの辞書検索行動を計るための Pre-test、Post-test は、1）成句を含むもの、2）多義語を含むも

の、3）電子辞書の画面では文脈にあった適切な語義が容易に得られない語を含むもの、など 20 問の英文で構成されていた。このテストを実施した後 Koyama（2010）や小山・薮越（2011）でも使用した質問紙を配付し、情意面からの方略の定着を調べた。また、20 問の英文テストの語彙で構成された再認テストをそれぞれ一週間後に行った。

参加者らには事前に先行研究からの知見を紹介し、辞書を有効に使うことが語彙習得や英文読解に効果的であることを繰り返し伝えた。また、辞書使用の方略指導として Pre-test の解説を行うと同時に、テキストを学習する際には積極的に辞書を使うことを奨励し、特に多義語が含まれた部分を取り上げ、辞書使用方略を意識的に教授した。加えて、自宅学習として小山・薮越（2011）で使用したものと同様のワークシートを配付し、未知語を中心に品詞を含む語彙の定義や用例やイディオムなどを記録するよう指導した。また、語彙サイズテスト（望月, 1998）を実施し、参加者らの語彙サイズを事前に測定し提示することで、語彙力増強を意識させた。

3. 結果

事前、事後のテストと質問紙を分析した結果、小山・薮越（2011）と同様に方略の定着が見られた。同時に 10 週間の辞書使用の方略指導後、検索語彙の定着の可能性も示唆された。

注

1　本研究でいう「辞書使用の方略」とは、単なる検索行動にとどまらず、より効果的な英語学習に結びつく行動をさす。

※本研究は、平成 24 年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究 C，課題番号 23520724　研究代表者：小山敏子）の助成を受けて行われた。本研究実施に際して、貴重な助言を頂いた望月正道氏（麗澤大学）に御礼を申しあげます。

参考文献

Cowie, A.P. (1999). English Dictionaries for Foreign Learners. NY: Oxford University Press.

Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition, 21*, 225-241.

Koyama, T. (2010). Teaching Strategies for an Effective Use of E-dictionary: A Pilot Study. *Osaka Ohtani Daigaku Eigoeibunngaku Kenkyu (Osaka Ohtani University Studies in English Language and Literature) 37*, 35-43.

Koyama, T. & Takeuchi, O. (2009). How effectively do good language learners use handheld electronic dictionaries: A qualitative approach. *Language Education & Technology 46*, 131-150.

Laufer, B. and Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics, 22* (1), 1-26.

望月正道 (1998).「日本人英語学習者のための語彙サイズテスト」『語学教育研究所紀要』第 12 号, 27-53.

Nyikos, M. & Fan, M. (2007). A review of vocabulary learning strategies: Focus on language proficiency and learner voice. In A.D. Cohen & E. Macaro (Eds.) *Language Learner Strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 251-273). Oxford: Oxford University Press.

Tono, Y. (2001). *Research on dictionary use in the context of foreign language learning: Focus on reading comprehension.* Tubingen: Niemeyer.

Tono,Y. (2006).　English bilingual lexicography in Japan: Meeting serious challenges. In S. Ishikawa, K. Minamide, M. Murata, & Y. Tono (Eds.), *English lexicography in Japan* (pp. 18-25). Tokyo: Taishukan.

英語教育における e ラーニングシステム COOLL を利用した自律及び協調学習

久島　智津子（津田塾大学）

キーワード： e-learning，自律学習，協調学習，内容重視

1. はじめに

津田塾大学では，専門課程における内容重視の英語教育を実現するために，各専門分野の内容について海外のオンライン動画等を活用して学ぶ e-learning システム COOLL (COllaborative Open Language Learning)を開発し，運用中である。大学の専門課程では，語学スキルに加え，英語学習を通して専門分野についても理解を深める，内容重視の英語教育が求められる。内容重視の教育は学習者中心のアプローチであり，トピックを選定する際には学習者のニーズを分析する必要がある(Brinton, Snow & Wesche, 1989)。COOLL には，動画等の登録やその評価（レビュー）の機能があり，その登録は教員だけではなく学生や一般ユーザにも開放し，集合知とすることで質や量を強化できるようにしている。従って，COOLL では学習者中心のアプローチ，即ち自律学習，及び協調学習を通して，内容重視の英語教育が実現されることになる。本大会では，COOLL を利用した授業実践や学習法について報告する。

2. COOLL の有効性について

2.1　手法

COOLL の提供している環境が実際に内容重視の英語教育に有効であるかどうかを把握するため，COOLL を利用して授業を実践し，授業開始前後に専門分野の語彙知識を評価した。

2.2　授業実践

COOLL を利用した授業は, 津田塾大学の数学科の学生を対象とした 2010 年度後期の Reading & Writing II B の授業である。この授業の目的は，内容重視の英語教育の一環として，読解力と英作文力を高めることに置いた。受講者数は 19 名である。授業は，学習者中心の自律学習，学習者同士で学び合う協調学習の形態で展開した。まず，学生自身が，数学に関する興味のある Web コンテンツを収集し，COOLL 上に素材として登録した（図１）。次に，２人１組での Peer Review として各ペアの素材について英語の難易度，内容の興味度，内容の専門性の評価を行い（図２），さらに共通読解素材として適切な素材を全学生で投票し，選択された素材の内容を学んだ。併せて，素材に関連する語彙演習も行った。最終ステップでは，学んだ読解素材を参考にエッセイライティングに取り組んだ。

2.3　語彙知識の評価

語彙知識の評価は，Tom Cobb's vocabulary Profile (2001)を基に，受講者が読解学習前と後で「その語を知っているか否か」の質問紙に答える形で行った。回答率を，レベル別[1]，語全体，数学関連語で比較することで学習効果の確認を行った。表１は語全体と数学関連語における「はい」と答えた回答率である。数学関連語の方が読解活動前後で「はい」と答えた回答がより多く増加したことが明らかである。数学関連語は，“HYPOTENUSE,” “QUINTIC,” “RECTANGLE,” “SUBTRACT”等であり，レベル４（off-list）の占める割合は 76.5%であった。



図 1. COOLL の素材画面



図 2. COOLL のレビュー画面

表 1.「その語を知っているか」の質問に「はい」と答えた回答率

	読解活動前	読解活動後	増加率
語全体	80.8%	92.2%	11.4%
数学関連語	50.0%	82.7%	32.7%

2.4 結果

語彙知識の増加率を見てみると，一般語に比較して数学関連語の方が高かったことは，学生の専門領域である数学関連語の知識への意欲が他の語に比べ高かったことを反映している。学生自身の専門的な内容を扱ったことで，多くの学生が積極的に授業に参加した。実際，学生からも，「数学者や数学の内容について英語で新しい発見があった」という声が上がっている。以上の点から，COOLL の提供している学習環境は内容重視の英語教育の実現に有効であるとの仮説は十分成り立つ。

3. まとめ

授業への COOLL の利用は，学習者の自律学習を促し，レビュー活動による協調学習を通して，専門内容に深く関わる学習環境を創り出す。その結果，専門領域に関わる知識も習得がより容易になると言える。国立大学の科学英語のコースでも，スキャニング，スキミング，パラグラフの要約の演習を行った後，期末課題として，学生の専門領域の Web コンテンツを収集し，COOLL に登録することを課した。登録時には内容を要約する必要があり，COOLL で授業の復習を効率的に行えた。今後も，自律学習，協調学習を通して専門内容をより深められるように，COOLL の教材の質や機能を強化していきたい。

注

1 語彙のレベルは Lexical Frequency Profile (Laufer & Nation, 1999) に基づき，the 1000 word level, the 2000 word level, the academic words, off-list words の４つに分かれている。

参考文献

Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based Second Language Instruction.* New York: Newbury House.

Cobb, T. (2001). Classic Vocabulary Profiler English (Version. 3.0) [Computer software and manual] Retrieved from http://www.lextutor.ca/vp/.

Laufer, B. & Nation, P. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing 16*(1), 33-51.

小学校外国語活動におけるアチーブメントテスト用アプリケーション: 英語音声認識を利用して

石川　保茂（京都外国語大学）
近藤　睦美（帝塚山学院大学）
齋藤　栄二（京都外国語大学）

キーワード：　小学校外国語活動，評価，アチーブメントテスト，音声認識，ICT 利用

1. はじめに

小学校外国語活動は，平成 20 年３月に告示された小学校学習指導要領において，領域としての「小学校外国語活動」（必修化）が示され，２年間の移行期間を経て昨年度（平成 23 年度）より全国の公立小学校で完全実施となった。現在，第５学年および第６学年において，主に『Hi, friends!』と付属のデジタル教材を利用して，それぞれ年間 35 単位時間の授業が実施されている。こういった状況下ですでにいくつかの課題が浮き彫りになっている。「小学校の外国語活動に関する現状調査」（日本生涯学習総合研究所，2011）によれば，小学校外国語活動における問題や課題を問う質問項目に対して，「指導内容・方法」（39.4%）と回答した小学校が最も多く，次いで「評価内容・方法」（33.2%），そして「指導者（担当教員）の質・技術」（32.4%）の順となっている。そこで本研究では，前述の課題として挙げられている「評価内容・方法」の解決策の１つとして，英語音声認識付きアチーブメントテスト用アプリケーションを開発し，和歌山県内の小学校２校での小学校外国語活動を通じて，本アプリケーションの有用性を検証した。

なお，本アプリケーションの開発段階（平成 23 年度）では，文部科学省から配布された教材は『Hi, friends!』ではなく，『英語ノート』であったため，本アプリケーションに格納されている語（句）はすべて『英語ノート』に掲載されているものである。現在，本アプリケーションに格納されている語（句）を，『英語ノート』に掲載されているものから『Hi, friends!』に掲載されているものへ入れ替える作業を進めている。

2. アプリケーション開発

本アプリケーションは，昨年度（平成 23 年度）まで配布教材として使用されていた『英語ノート』及び指導資料に掲載されている語（句）に対する児童の到達度を，次の５つのパターンにより測定するものである（中西他，2009）。

（1）音声を聞いて、正しい絵を選ぶことができるか。
（2）音声を聞いて、正しい文字を選ぶことができるか。
（3）文字を見て、正しい意味（絵）を選ぶことができるか。
（4）絵を見て、正しい音声を選ぶことができるか。
（5）文字を見て、正しく発音することができるか。

なお，（5）のパターンでは，本アプリケーションに実装されている日本人英語発音に特化した英語音声認識エンジンを利用している。また測定結果は，個々の児童に対するフィードバックシートとして出力されるよう設計した。以下，図１に（5）のパターンの画面を，図２に出力されたフィードバックシートを示す。



図 1. アチーブメントテスト画面

		Part 1	Part 2	Part 3	Part 4	Part 5
英単語	意味	音声を聞いて、正しい絵を選ぶことができる	音声を聞いて、正しい文字を選ぶことができる	文字を見て、正しい意味（絵）を選ぶことができる	絵を見て、正しい音声を選ぶことができる	文字を見て、正しく発音することができる
train station	駅					
bank	銀行					
school	学校					
department store	百貨店					
barbershop	床屋					
bus stop	バス停					
book store	本屋					
flower shop	花屋					
police box	交番					
park	公園					
hospital	病院					
fire station	消防署					
restaurant	レストラン					
post office	郵便局					

図 2. フィードバックシート

3. 有用性の検証

3.1 参加者

本研究の参加者は，和歌山県の小学校２校に在籍する５，６年生 100 名と学級担任４名であった。

3.2 手法

『英語ノート』のレッスンを４つのユニットに分割し（１ユニット１あるいは２レッスン），１つのユニットを８時により構成した。具体的には，第１時～第６時をレッスンの活動，第７時をコミュニケーション活動，第８時を本アプリケーション利用によるアチーブメントテストと選択回答式質問項目と記述回答式項目からなる振り返りカードを利用した児童による自己評価とした。このユニット制による小学校外国語活動を， 2011 年４月～2012 年２月，和歌山県の小学校２校において，各校 35 単位時間ずつ実施した。また，各ユニットが終了した時点で，学級担任に対して，作成した学習指導案と第１時～第８時の活動に関するインタビューを行った。

4. 結果

振り返りカードを利用した児童による自己評価結果と学級担任へのインタビューの分析から，開発したアプリケーションの有用性が示唆された。

謝辞

本研究の一部は，科学研究費（研究課題番号 22520636，研究代表者齋藤栄二）の助成を受けたものである。

参考文献

中西佳子他 (2009). 『英語ノート』に基づく ICT 教材を用いた小学校外国語（英語）活動に関する実証的研究 『和歌山県教育センター学びの丘研究紀要 (2008)－4』
http://www.wakayama-edc.big-u.jp/kenkyukiyo20/H20/H20-4.pdf (参照日 2012 年 5 月 17 日).

(財)日本生涯学習総合研究所 (2011). 小学校の外国語活動に関する現状調査
http://www.shogai-soken.or.jp/htmltop/toppage.files/syou_2010_02.pdf (参照日 2012 年 5 月 17 日).

小学校外国語活動
日英の音声の気づきを与える授業

池亀　葉子（こども英語落語協会）

キーワード：　小学校外国語活動，音声の違いに気づく，モーラと音節，日本語にない音，
英語を発する時の身体の使い方

1. はじめに

小学 5 年生に対し 4 月にとった挙手による非公式のアンケートによると、外国語活動を始めるにあたって、音声に対する不安を訴える児童が 8 割を超えた。テレビなどで聞いたことのある英語や英語の先生の話す英語は日本語の音とは全く異なるので自分には出来そうにない、という心情が伺えた。そこで、英語と日本語の音声の違いについて気づいたり、体験的に理解する活動は児童の不安を軽減すると考え、その手法を発表する。

2. 手順

2.1 手順

日本語と英語間にはどんな違いがあるか児童に気づかせたり、明示的に呼吸・口周りの筋肉などの身体の使い方を示し、体験させる。

2.2 注意を促したポイント

- 身体の使い方(呼気の量、口の開け方、口輪筋、唇の筋肉の強さ)
- 音節と拍、アクセント
- 日本語の特性と英語への影響

児童の興味、関心を引き出すことを最優先に、授業の運び方を工夫する。

「どうして日本語には『えい』と『おう』の音がないのかな？」

「『パイナップル』と『pineapple』はそれぞれ何回手を叩くかな？」

などと、児童自身が、考えたり意見を言ったりして、日本語と英語の音声の違いについて、気づくように仕向ける。また、実際に呼気や口まわりの筋肉や、身体全体を使って単語を発してみることで、体験的に日英の音声の違い気づくことが出来るように仕組んだ。

2.3 具体的な手法

- 口輪筋：「おはようございます。」"Good morning."の口まわりの動きを観察させて、どんな違いがあるか気づかせる。
- 呼気の量：「バナナ」"banana" 「ポテト」"potato" の発音について、その違いを挙げてもらって意見を整理する。
- 口の幅：日本語を話すと時の唇の幅と、英語の話す時の唇の幅には違いがあることを気づかせる。
- あご：日本語を話す時には、あごを下げないが、英語を話すときにはあごが下がることがあるという相違点を気づかせる。
- 以上の 4 点の違いを体験し、身体的に理解するように促す。ここで、日本語が不得意な音（えい、

おう）があることを示し、それが何故なのかを考えさせる。やってみたり、考えてみたりすることでより理解や関心が深まる。

- モーラと音節：上記の体験をしたあと、モーラと音節の違い、つまり両言語の音の作られかたに違いがあることに気づかせる。
  たとえば、「パイナップル」と"pineapple "を一緒に言いながら、何回手を叩けるか考えてもらう。
- 合わせて、英語には強勢があることに気付かせる。音節と強勢を図式化するとどうなるか、児童に考えてもらう。

これらの音の仕組みをひとつの図で表す試みをする。そこで、児童は、息、筋肉、口の形、強勢が連動していることに気づく。

3. 結果および考察

上記の明示的示唆の結果、児童は自ら 2 言語の違いに自ら気づき、英語の音が出せたという自信から活動に積極的に取り組むようになった。

体験的に学ぶことで、「自分にもできる」「発話することがおもしろい」と感じて、不安が軽減され、音声に対する興味・関心が高まっていく様子が見られた。

この実践は発表者が関わってきた小学校に限られたものであり、質問紙等で実験をしたものではないので、今後はより多くの実践しながら、学術的にも研究を進めていく必要がある。

.

小学校における学年別（１年生～６年生）の英語音声の比較

真崎　克彦（兵庫教育大学附属小学校）

キーワード：　小学校外国語活動,　小学生の発音指導,　音声評価ソフトウェア,　音声の数値的評価,
小学生の苦手な英語音声

1. はじめに

2011 年度から小学校においては、外国語活動が導入され、5, 6 年生に週 1 時間の英語学習が実施されている。調査機関によって、小学校での英語の指導は、導入前から、多くの教員が指導に不安を抱えているということが明らかにされてきた。その原因の一つは、発音の指導に関する自信のなさや、不安に由来するものであった(Masaki, 2010)。今回の研究は、小学校の１年生から６年生の児童の英語音声を収集、分析し、小学生の英語音声の特徴を明らかにすることで、小学校における発音指導の内容、方法を研究するための基礎資料とするために行った。

2. 手順

2.1 参加者、音声の収集期間

本校の 1 年生から 6 年生の 1 クラスずつの児童。(各学年 31 名～33 名、計 195 名)　収集は、2011 年 10 月に開始し、 1 日 5 名ずつ行い、2012 年 2 月に終了した。

2.2 手順

収集した単語は、one, two, three, four, five, dog, cat, rabbit, bird, triangle, circle, square の 12 単語である。これらは、収集を開始した時に 1 年生に指導済みの単語である。12 の単語のそれぞれの音素(母音 10, 半母音 2, 子音 12)について、市販の音声評価ソフトウェアを使い、米国出身の ALT の音声と数値的に比較をし、児童の発音の特徴や傾向について考察した。

2.2.1 収集し、評価した児童の音声について

(1) 評価した音素

【母音】/ʌ/, /u:/, /i:/, /ɔr/, /aɪ /, /ɔ/, /æ/, / ə /, /ə：r/, /ɛər/　【半母音】/w/, /r/

【子音】/t/, /n/, /ɵ/, /f/, /v/, /d/, /k/ ,/b/, /ŋ/, /g/, /l/, /s/

(2) 12 単語の選定にあたって考慮したこと

① 収集時(2011 年度 10 月開始)に本校の 1 年生から 6 年生児童の既習の単語であること

② 日本人英語学習者にとって「取り立てた指導」の必要がある(竹林, 斎藤, 2008)とされている音素が含まれる単語であること

③ 児童の音声サンプルを収集する時間が多く取れないため、単語数を 12 に制限すること

2.2.3 児童の音声の収集方法と評価方法

児童の音声は、文字による読み上げができないため、録音直前に聞かせた英語母語話者(本校男性 ALT)の音声を復唱させて録音した。それらの音声を、市販ソフトウェアの音声判定アルゴリズムによって解析し、音素レベルでどれくらい英語を母語とするモデル話者に近い音で発音できたかを数値的に判定した。データの収集にあたっては、.swf (Flash software)によって作動するアプリケ―ションを自作し、一連の作業で音声が録音できる環境を準備した。

3. 結果と考察

今回の判定の結果を全体的にみると、低学年と中学年の有意差は多くみられず(12 単語中 2)、中学年と高学年の差の方が大きかった(12 単語中 4)。また、低学年と高学年の有意差は比較的多くみられた。このことから、学年が上がるにつれてモデル音声によくマッチしてくることが明らかになった(表 1)。

表 1.　一元配置分散分析(対応なし)による平均の比較

	one	two	three	four	five	dog	cat	rabbit	bird	triangle	circle	square
低⇔中	×	×	×	×	×	×	○	×	×	×	×	○
中⇔高	×	×	○	×	○	○	×	×	×	○	×	×
低⇔高	×	○	○	×	○	○	○	×	×	○	×	○

○　5%水準で有意差あり　　×　5%水準で有意差なし

各音素をみていくと、母音については、bird, circle に現れる/ɚ: r /音(鉤付きのシュワ—)は、日本人学習者にとって習得が難しく(竹林, 斎藤, 2008)、本校においてもどの学年も多くのサンプルがマッチしていなかった。また、four の/ɔ/や、one の/ʌ /等の母音も難しい音である(榎本, 2000)ことが確認できた。半母音では、語頭、語中、語末に限らず/r/ は難しい音であり (上田, 山根, 山根, 1992; Lane, 2010) 、得点は低かった。cat の/k/、/æ/ は、どの学年もモデル音声にマッチしており、児童は、英語を発音するとき、母語(日本語)に近い音があるものは英語音声に近い音が出せることが分かった。cat の語頭の /k/ やsquare の/s/との子音連結の/k/は、高い得点(87.4, 75.6)であったが、circle の語中の/k/ は20.2 であり、大きな差が生じた。これは、circle の/k/ 直前の/ə : r/の調音が難しくモデル音声と離れているため、引き続き発音される/k/の調音位置に影響したことが原因と予想される。(表 2, 表 3)

表 2.　児童の発音した音素の数値的評定(モデル音声とのマッチ率の高いもの (x/100))

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
音素	k	g	k	w	l	s	æ	l	f	æ
単語	cat	triangle	square	one	triangle	square	cat	circle	five	triangle
平均	87.4	81.8	75.6	75.6	75.2	73.5	72.7	71.6	70.2	68.3

（内訳　子音数 7/10, 母音数 2/10, 半母音数 1/10）

表 3.　児童の発音した音素の数値的評定(モデル音声とのマッチ率の低いもの (x/100))

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
音素	ə:r	ɔ (r)	ə:r	(ɔ) r	k	n	r	ʌ	r	u:
単語	circle	four	bird	four	circle	one	three	one	rabbit	two
平均	4.3	7.9	15.1	15.9	20.2	22.0	23.0	24.0	27.5	30.7

（内訳　子音数 2/10, 母音数 5/10, 半母音数 3/10）

4. 今後の取り組み

今回の分析の結果から、小学生にとって発音の難しい音が明らかになったので、それぞれの母音、子音の指導法についてさらに研究を進めていきたい。

参考文献

Lane, L. Brown, D. (2010) *Tips for Teaching Pronunciation*. New York: Pearson Longman

Masaki, K. (2009) 'Developing and Integrating ICT Devices and Flash Software with Elementary School English Teaching Materials' 修士論文 (神戸市外国語大学)

竹林　滋・斎藤　弘子 (2008).『英語音声学入門』東京：大修館書店

榎本　正嗣　(2000). 『日英語　話し言葉の音声学』東京：玉川大学出版部

上田　功・山根　繁・キャサリーン　山根 (1992).『基礎からの英語音声学』東京：大学書林

口唇動作映像が英語学習者の発音習得に期待される効果

長濱　澄（早稲田大学）
保崎　則雄（早稲田大学）
北村　史（早稲田大学）

キーワード：　英語教育，児童英語，英語発音，映像教材，口唇

1. はじめに

McGurk and MacDonald (1976) は，ba という調音をしている口元の映像を見せながら ga 音を聞かせると、被験者達は聴音的に両音の中間にある da 音を聞いたように錯覚するという現象(マガーク効果; McGurk Effect)を明らかにし，映像，視覚情報が，条件によっては聴覚情報の認知を変容させるほど強力な力を持っていることを示した。この研究から示されたことは「視覚情報が学習者に多大に影響する」ということであるが，これに加えて，「発声時の口元を映す映像は、音声と同時提示されるということでその効果が増幅する」ということである。「聴く」ことと「言葉を発する」ことが互いに密接な関係であることを考えれば、「口唇動作映像が、ある条件下では、英語学習者の発音習得に効果的である」という仮説が成り立つであろう。本研究では、口唇動作映像を音声呈示と分離して呈示することで，児童が何に気づき，習得し，その結果，その発音の様相にどのような違いが計測，観察されるかを明らかにする。

2. 手順

2.1　参加者

参加者は，埼玉県所沢市の小学生で，英語学習経験が少ない児童を対象とした。

2.2　手順

まず，12 名を 3 つのグループに分け、それぞれに条件を定めたメディアを利用して，英語の発音練習を行ってもらった。

表 1.
各グループとメディア条件

グループ	音声	映像
A	あり	なし
B	あり	あり
C	なし	あり

2.2.1　メディアについて

本実験で利用したメディアは，英語の曜日，Sunday-Saturday を取り扱ったものであり，各グループの条件に則って，例えば，グループ A では，英語音声のみを基に発音を参加者に促すものである。

2.2.2　インタビューについて

本実験の参加者全員に，実験後インタビューを実施した。そのデータについては，発表の際，公表する。

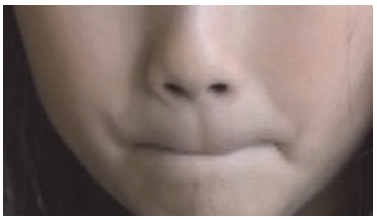


図 1



図 2

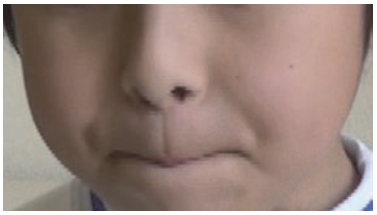


図 3

3. 結果

分析の結果，メディアの使用条件によっては，子どもの発音とその際の口形に違いが出てくることが確認された。図 1 から図 3 は，グループ B の参加者が，Monday の M 音を発した際の口唇画像である。ネイティブスピーカーが M 音を発する際の口をすぼめる動きが，3 者いずれにも見られた。なお，音声呈示のみのグループ A の参加者には，この動きは見られなかった。

また，実験後にインタビューを行ったところ，グループ A の参加者の感想が，「難しかった」，「簡単だった」といったものであったのに対して，グループ B の参加者からは，「口の動きをよく見ることができた」，「今までにない口の形をすることができた」といった口唇動作に関する感想であった。

グループ C の参加者はいずれも，音声を伴わない口唇動作映像から英単語を発音することは出来なかったものの，「フッ」といった単音での発声は確認できた。また，ネイティブスピーカーの口唇映像に合わせて口を動かすような様子が観察された。

※本研究の一部は，科学研究費（基盤研究 C　24520713；平成 24–26 年度，研究代表者：保崎則雄），早稲田大学特定課題研究（課題番号 2012A-076；平成 24 年度）の補助を受けて行われています。

参考文献

竹内理 (2000).『認知的アプローチによる外国語教育』

中村智栄•原田康也•石崎俊 (2010).「日本人英語学習者の音声文理解にプロソディ情報が果たす役割」『情報処理学会研究報告』

池田祐子•野中昭彦 (2007).「メディア英語が言語習得に与える影響」『福岡大学人文論業　第 40 巻　第 1 号』

斎藤剛史•森下和敏•小西亮介 (2008).「複数口唇領域を利用した他言語に有効な単語読唇」『信学技報 IEICE Technical Report PRMU2008-76』

McGurk, H. and MacDonald, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature, 264*, 746-748.

The Role of L1 and L2 Working Memory in Literal and Inferential Comprehension in L2 Listening

Satori, Miki (Graduate school, Kumamoto University)

Keywords：Listening, Working memory, Comprehension sub-skills

1. Introduction

The recent research in reading has investigated the contribution of working memory (henceforth, WM) and background knowledge to inferential processing during reading comprehension (Alptekin & Erçetin, 2010; Andreassen & Bråten, 2010; Rai, Loschky, Harris, Peck, & Cook, 2011). However, there has so far been little research that addressed the role of WM capacity in literal and inferential comprehension in L2 listening. Based on the hypothesis that the role of WM might differ across the proficiency levels of the L2 users, more specifically, that there is a meaningful association between WM capacity and inferential listening of the skilled listeners, and literal listening of the less-skilled listeners, the present study attempted to provide answers to the following research questions:

RQ1: Are individual differences in L1 and L2 WM tasks related to literal and inferential comprehension in L2 listening?
RQ2: How does the role of L1 and L2 WM in literal and inferential comprehension differ across L2 proficiency levels?

2. Methodology

2.1. Participants

Participants in this study were 149 Japanese 1st and 2nd year students from a technical college in Japan. The majority were 19-20 years of age and homogeneous in their social and educational background

2.2. Instruments

The present study focuses on both storage and processing components of working memory capacity. L1 WM capacity was measured through the Japanese version of Listening Span Test (Endo & Osaka, 2011). On the other hand, L2 WM capacity was measured through the ESL version of Listening Span Test developed by Ushiro and Sakuma (2000). Short term memory (henceforth, STM) capacity was measured through L1 and L2 random Digit Span Tests carefully pilot tested and recorded by Joyce (2008). The listening section of TOEIC IP test was used as an indicator of L2 listening comprehension. The participants' literal and inferential comprehension in L2 listening was measured with a multiple-choice listening test (Stafford, 2009).

2.3. Procedure

The study was conducted in July 2011. The TOEIC IP test was administered to all the participants outside of class time on the same day. Within a week after the TOEIC IP test was conducted, the participants took all the other tests during their TOEIC class time, which were divided into two lessons to reduce their burden.

3. Results and Discussion

With regard to RQ 1, the results of the present study suggested that individual differences in WM capacity influenced both literal and inferential comprehension in L2 listening. High-span listeners, with more working memory capacity, are thought to retain more information and revise prior information as they listen more effectively than the low-span listeners. As a result, the high-span listeners possibly showed significantly greater performance in both literal and inferential comprehension in L2 listening than the low-span listeners.

With regard to RQ 2, the results of the correlation and regression analysis showed that L2 WM capacity significantly formed a medium effect on L2 inferential comprehension and accounted for a significant 12.2% of the variance in the model in the case of the skilled listeners. Literal comprehension, however, did not correlate with any WM capacity measures. The results suggested that literal comprehension, a data-driven processing related to the surface level features, may not have been cognitively challenging to their WM capacity. It is quite likely that the skilled listeners rely less on decoding or syntactic parsing processing, because their lower-level processing skills are more automatized. Therefore, literal comprehension, a data–driven processing did not impose on WM capacity a heavy cognitive load. On the other hand, in the case of the less-skilled listeners, both L1 and L2 WM capacity formed a moderate correlation with both inferential and literal comprehension in L2 listening. The regression analysis showed that L1 WM capacity predicted a significant 15.0% of the unique variance in the model of L2 inferential comprehension, and L2 STM capacity and L2 WM capacity accounted for a significant 23.0% of the variance in the model of literal comprehension. The less-skilled listeners possibly focused on scratching surface level information and keeping it active in STM in literal comprehension, because they lack automatized linguistic decoding skills. Individual differences in both storage STM capacity and processing capacity of WM, therefore, may have influenced their L2 literal comprehension performance. The less-skilled listeners are thought to rely on cognitive resources for higher-level processing as well as lower-level processing. In the case of the less-skilled listeners, both text-based representation and deeper-level mental representation seem to have placed cognitive load on WM capacity.

References

Alptekin, C., & Erçetin, G. (2010). The role of L1 and L2 working memory in literal and inferential comprehension in L2 reading. *Journal of research in reading*, *33*, 206–219.

Andreassen, R, & Bråten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *Journal of research in reading, 33,* 263–283.

Endo, K., & Osaka, M. (2011). Individual differences of the strategy use in the Japanese listening span test. Paper presented at the 8th conference on working memory, Kyoto, JAPAN.

Joyce, P. (2008). *Linguistic knowledge and psycholinguistic skills as components of L2 listening comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, Roehampton University, London.

Rai, M. K., Loschky, L. C., Harris, R. J., Peck, N. R., & Cook, L. G. (2011). Effects of stress and working memory capacity on foreign language reader's inferential processing during comprehension. *Language Learning, 61,* 187–218.

Stafford, M.. D. (2009). *Vital skills for the TOEIC® test: listening*. Tokyo: Kirihara.

Ushiro, Y., & Sakuma, Y. (2000). Modifying reading and listening span tests for group testing. *JLTAT Journal,* 67–82.

The Challenges and Suitability of Task-Based Language Teaching in Asian Contexts

Hashinishi, Ayaka (Graduate Student, Kobe City University of Foreign Studies)

Keywords：task-based language teaching, socio-cultural contexts, teachers' perceptions, communicative abilities, learner motivation

1. Introduction

Due to the growing need for improving students' communicative abilities, task-based language teaching (TBLT) has gained popularity and has been adopted by several Asian governments as the national approach to English language teaching. However, researches indicate that there is a gap between government educational policies and the practice in actual classrooms. This paper will first give an overview of the studies which present the practice of TBLT in various Asian contexts, and second, a discussion of the challenges, constraints, and suitability of TBLT, and lastly, suggestions for further adoption and adaptation of TBLT in Asian educational settings.

2. Methods

This paper examines eight studies which report on implementation of TBLT in language classrooms in primary, secondary and tertiary settings, and in four Asian locales: Hong Kong, mainland China, South Korea and Japan. The studies investigate teachers' and students' attitudes to TBLT, the potential problems and challenges faced by teachers, and the effectiveness and suitability of TBLT. The eight studies are as follows:

1. 'The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong' by David Carless (2007)
2. 'Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: A case study of Korean secondary school classroom practice' by In-Jae Jeon and Jung-won Hahn (2006)
3. 'Implementing task-based language teaching in Korean classrooms' by Aja Dailey (2009)
4. 'The communicativeness of activities in a task-based innovation in Guangdong, China' by Chunrao Deng and David Carless (2009)
5. 'Reconsidering the effectiveness and suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL classroom' by Sato (2010)
6. 'Implementing task-based language teaching in a Japanese EFL context' by Paul Dickinson (2010)
7. 'A task-based approach to teaching English for science and technology' by Gregory Hadley (2000)
8. 'Teaching oral communication skills in academic settings: A case study in task-based approach to syllabus design' by Mohammed K. Ahmed (1996)

3. Results

The potential problems and challenges of TBLT suggested by the studies include: TBLT's conflict with traditional educational norms; large class sizes; teachers' lack of confidence, teaching expertise and knowledge of TBLT; an emphasis on direct grammar instruction and a preference for Presentation-Practice-Production (PPP) approach; students' reluctance to participate in communicative activities and their low English proficiency; and a

preference for a more exam-based syllabus.

The studies also indicate the benefits of TBLT such as the richness of communicative interactions generated in tasks, teachers' and students' positive attitude towards TBLT, and the positive effects of TBLT such as improving students' intrinsic motivation and helping them to communicate effectively in English.

4. Discussion

Some researchers show doubt about the suitability of task-based language teaching in Asian contexts. However, despite the challenges faced by the educators, emerging evidence of successful implementation of TBLT indicates opportunities for further adoption of this approach in Asian English classrooms. The arguments that task-based approaches are not suitable for Asian contexts appear to be an overgeneralization. Some approaches to task-based teaching may not be suitable to all learners but we cannot deny the benefits and effectiveness of TBLT.

At last, some useful suggestions are proposed, such as the need for adapting task-based teaching, the need for teacher training programs, and the need for teachers to consider alternative solutions for classroom management.

5. Conclusion

Constraints of TBLT can be seen in the resistance by teachers and students to TBLT innovations and in the situational and socio-cultural barriers. However, with growing evidence of the successful use of TBLT and the growing need for improving students' communicative abilities in Asian contexts, we cannot deny the benefits, effectiveness and necessity of adopting task-based approaches. At the same time, researchers suggest that there is the need for adapting task-based teaching and implementing teacher training programs which would help teachers implement TBLT more effectively and facilitate their practical use of TBLT techniques. To conclude, we see cause for optimism in the possibilities and opportunities for further adoption of task-based language teaching in Asian contexts.

References

Ahmed, M. (1996). Teaching oral communication skills in academic settings: A case study in task-based approach to syllabus design. Retrieved from http://www.iuj.ac.jp/faculty/mkahmed.workingpaper.html

Carless, D. (2007). The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System, 35*(4), 595-608.

Dailey, A. (2009). Implementing Task-based language teaching in Korean classrooms. University of Birmingham.

Deng, C. & Carless D. (2009). The communicativeness of activities in a task-based innovation in Guangdong, China. *Asian Journal of English Language Teaching, 19*, 113-134.

Dickson, P. (2010). Implementing task-based language teaching in a Japanese EFL context. Centre for English Language Studies, the University of Birmingham.

Hadley, G. (2000). A task-based approach to teaching English for science and technology. Retrieved from http://www.nuis.ac.jp/~hadley/publication/kosentbl/taskbased.htm

Jeon, I.J. & Hahn J.W. (2006). Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: A case study of Korean secondary school classroom practice. *Asian EFL Journal, 8*(1), Article 5.

Sato, R. (2010). Reconsidering the effectiveness and suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL classroom. *JALT Journal, 32*(2), 189-200.

A Comparison of the Decoding Skills of Grades 5 & 6 and Grades 8 & 9 Students: An Examination of Automaticity and Error Types

Kawasaki, Mariko (Kwansei Gakuin University)

Keywords：Decoding, elementary school children, junior high school students, automaticity, coefficient of variation

1. Introduction

Decoding is the analysis of letter strings to determine their pronunciations. As English orthography deviates from the ideal of regular one-to-one correspondence between letters and sounds, learning how to decode it takes a longer period (Seymour, Aro, & Erskine, 2003). Studies on English L1 have shown that decoding skills improve through phonics instruction (Johnston, McGeown & Watson, 2012). However, studies on Japanese EFL learners' decoding skills are still sparse. Considerable controversy has surrounded the teaching of reading in English to elementary school children in Japan. Therefore, to obtain empirical data that may offer implications for English literacy education for Japanese children, this study compares decoding automaticity and errors between elementary children and junior high students. Automaticity, according to Segalowitz (2003), is an efficient, accurate and stable performance. Here, automaticity of performance is compared by the coefficients of variation of latency and duration (Hereafter CV_L and CV_D, respectively). Although CV of latency is normally used as an index, that of duration may also be of interest in Japanese EFL context because decoding speed differ significantly among learners.

2. Procedure

2.1 Participants

Participants were 19 pupils (6 males and 13 females) from Grades 5 and 6, and 19 students (8 males and 11 females) from Grades 8 and 9. They were recruited from various schools and hence had different language profiles. However, to assure data collection, the Grades 5 and 6 participants were those who could read *romaji*.

2.2 Materials and Method

Data on participants' decoding skills were obtained by asking participants individually to name 48 pseudowords containing vowel spellings "ai," "au," "ou," or "u" before and after a decoding practice session. The monosyllabic pseudoword samples are listed in Table 1. They were controlled for the number of body friends (words that share the body with same phonology; 1 to 8) and enemies (words that share the body but has different phonology; 0 to 1). During the practice session, participants read 48 words containing the same four vowel spellings, listened to the pronunciations, and repeated them. The words containing the same spelling patterns were presented consecutively on a computer screen. The samples of the monosyllabic words are shown in Table 2. They are controlled for the number of body friends (4 to 8) and the frequency of body friends as indicated by log-transformed HAL frequency norms (2.5 to 11.3) (Lund & Burgess, 1996).

3. Results & Discussion

An analysis of variance and the post-hoc tests revealed that main effect of time was significant on CV_D ($F(1,36)$= 28.821, p=.000) but not on CV_L (F= 2.606, p=.115). Main effect of group was significant on CV_D (F=6.035, p=.019), but not significant on CV_L (F=1.482, p=.231). The interaction was significant on CV_L

(F=5.655, p=.023), but not on CV_D (F=.688, p=.412). Although the CV_L was initially the same for both groups (p=.982), after the practice session that of the older group decreased; (p=.014) (Fig. 1). The CV_D for the younger group was larger than that for the older group before and after the practice (p=.040, p=.034), and both groups showed significant improvements in the posttest (younger: p=.000, older: p=.003). Both groups improved their accuracy in the similar manner (F_time(1,36)=133.153, p=.000; F_group=9.936, p=.003; $F_interaction$=3.405, p=.073). After training, the error rate of the younger group (.84) became lower (.54) than that of the older group before training (.65). The younger participants' errors were either related to *romaji* or were unexplainable, while those of older participants' were largely attributable to *romaji*. The high error rate of various types indicate that the *romaji* system is not as widely utilized by elementary school pupils as junior high students' performance would lead us to believe. Rather, in reality, students seem to start applying *romaji* rules to the reading of English early in junior high school. The greater decrease in errors related to the application of *romaji* as compared to other unexplainable errors suggests that the ability to use one system of decoding facilitates the learning of another system. Overall, the results show that decoding training is more effective for students of Grades 8 and 9 to develop automatic decoding, although it may be ideal to introduce decoding rules before inappropriate decoding is automatized.

Table 1. *Samples of Pseudowords*

ai	au	ou	u
daid	daunch	boud	mulk
nait	hause	gouse	nusk
jaice	baub	jouch	julp
baim	naun	bount	muzz

Table 2. *Samples of Words*

ai	au	ou	u
maid	haunch	loud	bulk
faint	daunt	ounce	brunch
taint	gaunt	pounce	crunch
raid	pause	rouse	tusk

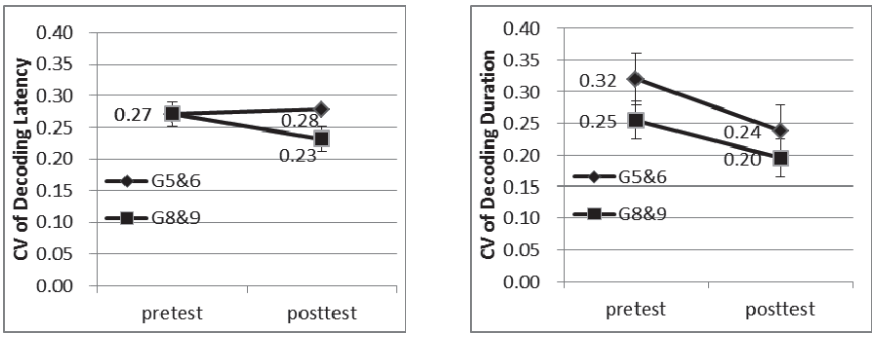


Figure 1. CV Change from pretest to posttest

References

Johnston, R. S., Mcgeown, S. & Watson, J. E. (2012). Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching on the reading and spelling ability of 10 years old boys and girls. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. doi:*10.1007/s11145-011-9323-x

Lund, K., & Burgess, C. (1996). Producing high-dimensional semantic spaces from lexical co-occurrence. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 28*, 203-208.

Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second language acquisition. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition.* (pp.382-408). Oxford: Blackwell Publishers.

Seymour, P., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European languages. *British Journal of Psychology 94*, 143-174.

スマートフォンを利用した英語聴解力養成のための CALL システムの開発

高橋　秀夫（千葉大学）

キーワード：　英語教育，聴解力養成，自立学習，CALL，スマートフォン，smartphone

1. 研究の目的

本研究の目的は，これまで千葉大学で開発されてきたパソコンを使用した英語聴解力養成用 CALL システムをスマートフォンで稼働するためのシステムに移行し，学習スペース，学習時間の制約のない学習環境を大学生学習者に提供することである。

2. アプリケーションの設計

アプリケーションの開発にあたっては，スマートフォンの処理速度，Web アクセス速度，バッテリーの持続時間，OS，アプリケーション開発言語，アプリケーション利用形態等に関する調査から開始し，パソコンとスマートフォンの画面サイズの差による画面デザインの大幅な改訂，ボタンの大きさの決定やデザインの作成など，ユーザインタフェイスに関する考察を綿密に行いながら設計を行った。

とくに読みやすい大きさの文字，静止画，ビデオを一度に表示できる実有効画面サイズは，パソコンとスマートフォンでは大きく異なる。そこで本研究では，動画を表示する画面と静止画を表示する画面をボタン操作で切り替える形とし，動画，もしくは静止画を見ながら音声を聞くことを選択できるようにした（図 1, 2, 3）。また，一般的なスマートフォンの操作と大きく隔たりがないよう，画面最上部にメニュー関連のボタンを，画面最下部には各種学習に関する操作ボタン類を配置した。ビデオの再生，停止はビデオ表示領域をタップする形式とし，ビデオ表示領域の下にはシークバーを配置して，再生位置を変える操作ができるようにした。ただし，2, 3 秒前に戻るなどの操作については，指先によるシークバーの操作は，パソコン版のマウス操作にその操作性で遠く及ばない。そこでビデオ左右の空いた領域に「3 秒巻き戻す」，「3 秒早送り」するボタンを配置し，操作性の向上に努めた。



図 1. パソコン版教材の画面例

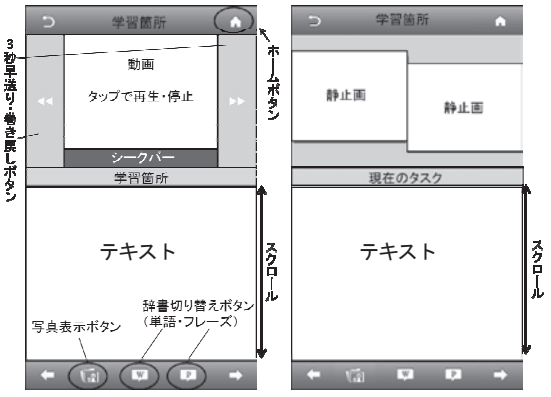


図 2,3. スマートフォン版教材の画面レイアウト

3. 開発されたアプリケーション

開発されたアプリケーションはネイティブアプリケーション形式で，教材をウェブサイトからダウンロードして使用する。プログラミング言語 Flash とデータベース XML を使用することを特徴とし，現時点で国内の 1 位と 2 位，計 95%のシェアを占める Android と iPhone に対応する。従来のパソコン版の機能の 88%が移植され，ほぼパソコン版と同じ動作をする。パソコン版コースウェアにわずかな修正を加えるだけでスマートフォン版に利用することができ，汎用性も高い。またダウンロードに要する時間も Wi-Fi で 13 秒，3G で 87 秒と実用性も高い。開発された教材の画面例を図 4〜7 に示した。

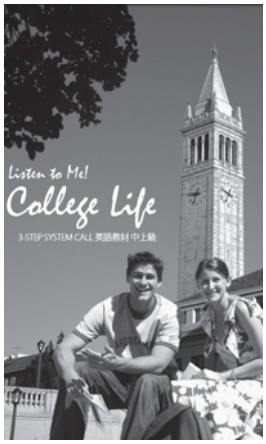


図 4. 起動画面



図 5. ビデオ表示画面



図 6. 静止画表示画面



図 7. 辞書画面

4. 学習者による評価

パソコン版 CALL システムを使用中の 23 名の学習者に，本システムを試用させた結果では，デザイン性，操作性，提示タイミング，画質・音質，学習の楽しさ，使用希望，アプリケーションとしての完成度について，すべて高い評価を得た（表 1）。また，自由筆記による感想からも，「シンプルかつ美しいデザインで楽しく学習ができる」，「電車などの移動中に活用したい」，「スムーズに動く」，「タップしやすい」という肯定的な意見が多く得られた。

表 1. アプリケーションに対する評定（中央値）

	はい				いいえ
画面構成は見やすい	●				
操作しやすい	●				
提示タイミングは適切	●				
音質・画質はきれい	●				
学習が楽しそう	●				
このアプリを使いたい	●				
アプリの完成度は高い	●				

5. 結論

開発されたアプリケーションは，約 4000 行のコーディングからなり，多様な学習作業に対応できる他に例のない大規模なものと考える．現在 16 種のコースウェアの利用が可能で，総計 400 時間を超える英語コミュニケーション向上のための学習がパソコンおよびスマートフォンを使って可能になった。

今回開発したシステムはサーバーとの学習履歴通信機能は割愛したプロトタイプである。学習者からはこの点に関して「パソコン版の学習履歴や学習時間と連携し，大学や家でパソコンを使って学習した続きを電車でできたら，もっと使いたくなる」という意見も多く見られた。この機能については早急の開発を行う予定であるが，逆に言えば，パソコン版と連携して使うに耐えるアプリケーションであったと評価されていると考える。

3 次元仮想空間における外国語学習タスク空間の構築

石塚　博規（北海道教育大学）

キーワード： 3D 仮想環境，知的エージェント，外国語学習タスク，セカンドライフ，教材自動生成

1. はじめに

"Second Life (SL)"や"Active World"は，3 次元仮想環境（3D MUVE）の SNS である。欧米の教育機関では，これらをコミュニケーション・プラットフォームとして，教師教育や外国語教育で利用する研究が進んでいる。3D MUVE での学習体験は，これまでの 2 次元のウェッブ・ページでの学習と質的に異なるといわれており，創造的体験，社会的体験，没入的体験を同時に経験することができると同時に，自律性の向上や学習動機を高揚させるともいわれている（Vickars, 2010）。発表者は，これらの体験の中でも特に 3D MUVE に特徴的な，没入的体験と自律性，学習動機の高揚という点に注目し，学習者が飽きることなく学習を続けられる利点があるとされる”Second Life”に，仮想的な知的エージェントを設置し，学習者の対話の相手をさせることで外国語学習を可能とする学習空間を構築することに取り組んできた。それは，①3D 学習空間のデザインの考察（タスク空間をどう 3D に展開するか），②そのデザインを実際に”Second Life”に実装する方法（コンピュータ言語による記述方法の工夫），③そこで利用可能な学習コンテンツ（タスクの種類）の自動生成の方法，④学習者に適応した学習コンテンツの提供方法，及び⑤システムの有用性と学習効果の測定である。

AITS（Automatized Interactive Task Space)と名付けたこのシステムは，第２言語習得理論 (Long, 1996; Ellis, 2003)に基づき設計されており，コミュニケーションに問題が生じたときの意味交渉を促進するための基本プログラムが組み込まれている。また評価システムとも繋がっており，学習者データと発話ログがデータベースに記録され，知的エージェントによる柔軟な誤り同定を可能とするため，そして学習者の誤りや意味交渉の有無を確認するために使われる。本発表では，①当システムのデザインの概要，③コンテンツの自動生成の方法，及び⑤当システムを使って行った評価実験の結果について，デモを交えながら説明を行う。

2. AITS のデザイン

2.1. AITS version 1 におけるタスク空間の概要　(Ishizuka, 2012)

外国語の教室内で行われるタスクは 3 つの部分から成っている．第 1 部はタスクの準備としての教師によるタスクの説明，第２部は目標言語によるコミュニケーションを行いながらタスクを遂行していく場面，第 3 部はタスクの評価である。これらの 3 つの部分は，SL 上での 3 つの仮想空間として実現することが可能である。それを，指示部門，タスク部門，評価部門と名付け，それらを統合したタスク空間を，AITS と名付けた．指示部門は，仮想教室に設置される知的エージェントによって行われる。このエージェントは教師役となり，予め録音された目標言語(英語)による音声と，学習者の発話（テキスト入力）に対する応答としてのテキストメッセージにより，学習者とインターラクションを行いながら説明を行う。また，ここではタスクを遂行するために必要な物品（例えばショッピングの場合には紙幣）を渡す動作なども含まれる。タスク部門では，学習者が店員役となるエージェントとコミュニケーションを行いながらタスクを遂行していく。このユニットには目標タスクを実現するための専用の環境が用意されており，ショッピングの場合は，店舗スペースと商品が設置される。また，このユニットでの活動には商品を購入する際の物と紙幣の交換という動作も含まれる。評価部門では，学習者はタスクの成果

を教師役のエージェントに報告し，評価を受ける。ショッピングの場合は，購入した物品を実際にエージェントに見せるという動作も含まれる。

2.2. AITS　version2 における教材自動生成の仕組み

セカンドライフのような 3 次元仮想環境の特徴の一つは，その創造性にあり，現実世界を模したどのようなオブジェクトも創造可能であるとともに，それらを作成者の意図するように動作させることが可能である。例えば，人が近付くと鳴く鳥や敷地に入ると吠える犬などである。しかし，これはあくまでも，現実世界に存在するものを忠実に摸しているにすぎない。

発表者は，仮想空間の創造性を教育システムとして有効利用するために，知的エージェント自体を自動的に創造する，メタエージェントを設置することで，知的エージェントを含む教材の自動生成を行うシステムを構築した。学習者は学習を始める前に，メタエージェントと対話を行う。その対話の内容を聴き取ることで得られた情報から，外国語学習タスクに必要な，あらかじめプログラミングされた知的エージェントを生成もしくは制御するという方法である（図 1）。

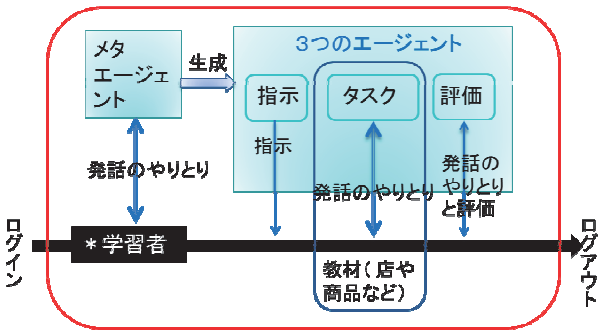


図 1.　メタエージェントが生成するタスク空間

3. 評価実験と結果

大学生20名を協力者として，本システムの有用性を測るための評価実験を行った．動機や学習態度，ITリテラシーを訊ねる事後アンケート，および学習者のタスク遂行の成否，完了時間，学習者の発話ログを評価に利用した。改良の時期を挟み，2度に分けて行われた実験（9名と11名）の結果は，どちらも，AITS上での学習については，タスクの成否にかかわらず，70%以上の被験者が，「難しい」が「面白い」という印象を持っており，今後もAITS上で学習してみたいと思っており，50%以上が「教室学習よりも面白い」が，40%が「効果がある」とまでは言えないという回答であった。また，AITSの利点に関する自由記述から，ITSの利点がその疑似現実性・・自律的学習性・反復可能性（インターラクション性）にあることも示唆された。

参考文献

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press. Oxford.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 413-468. New York: Academic Press.

Ishizuka, H. (2012). Designing language learning in 3D virtual world - Using Second Life as a platform. *E-learning and education (eleed), 7*. Retrieved from http://eleed.campussource.de/archive/8

Vickers, H. (2010). VirtualQuests: Dialogic Language Learning with 3D Virtual Worlds. *CORELL: Computer Resources for Language Learning, 3*, 75-81.

継続的自律英語学習を支援するセルフコーチング・ワークシート「Learning How to Learn」の開発について

坂田　浩（徳島大学）

キーワード：　継続的自律学習，セルフコーチング，ワークシート，Learning How to Learn

1. はじめに

日本人英語学習者が実践的な英語力を身につけるには、非常に長期間にわたる継続的な学習が必要である。ここでいう「長期間」とは、在学期間中だけでなく卒業後における英語学習も含むと考えられるが、このような長期間にわたる英語学習を実践するには、自ら設定した学習目標に向かって自律的に英語学習を展開していくための知識とスキルが必要となる。

そこで、今回は、日本人英語学習者に対する自律的英語学習支援を授業として展開することを目的として開発した「Learning How to Learn（LHL）」（坂田 & 福田, 2011）を中心に、（1）LHL の開発経緯と背景、（2）LHL の内容、（3）LHL の効果ついて述べることとする。

2. LHL の開発経緯と背景

2.1 動機と学習行為

「英語学習の必要性」を口にする一方で、授業中や授業外における学習には非常に消極的であるケースは非常に多い。この背景には、学習の継続性ならびに授業外での自律学習が非常に大きな課題となっていること、そして、阿川他（2011）が述べるように、継続的英語学習に対する努力不足 → 習熟度と自己効力感の低下 → 英語使用に対する不安の増進、学習行為の先延ばし、という一連の反応が関連しているものと考えられる。

2.2 新しいアプローチの必要性

従来のような「英語スキル」を中心とした授業や、授業外での個別アドバイジングで継続的英語学習を支援するには限界がある。そこで、「長期間にわたる英語学習を実践するために必要な知識とスキルを授業として提供し、実践させる」ことにより、より多くの学生に将来の英語学習に対する可能性を感じさせ、自らの力で英語学習行動を行うための具体的な指導と支援を展開することが必要であると考えた。

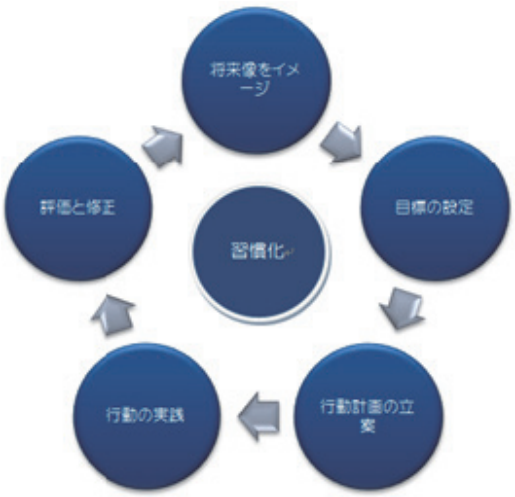


図 1. LHL と 5 つのステップ

3. LHL の概要

3.1 セルフコーチング

今回は、セルフ・コーチング（本間 & 松江, 2006）を基にワークシート（LHL）の作成を行った。全体としては、表 1 に示す 5 つのステップ（「将

来像をイメージ」、「目標の設定」、「行動計画の立案」、「行動の実践」、「評価と修正」）と「学習の習慣化」に関する説明とワークを提供している。

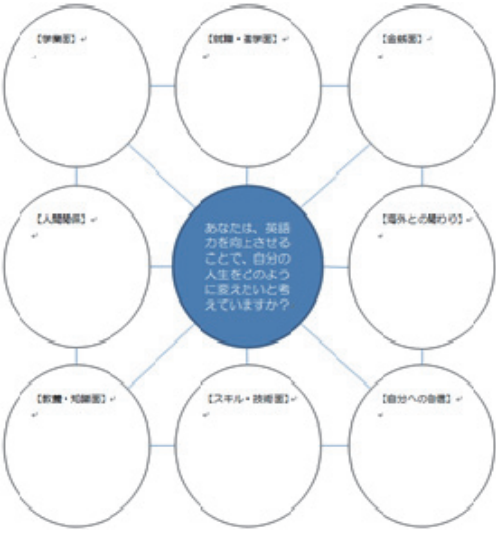


図 2. Future My Scope

3.2 各ステップの概説

- **「将来像をイメージ」Session 02**
  Future MyScope を基に学習者自らの将来像をイメージし、英語学習に対するやる気を形成する。
- **「目標の設定」Session 03**
  Can-do Statement（Benesse, n.d.）を用いて現状における自分の英語力を自己評価し、具体的な学習目標を設定する。
- **「行動計画の立案」Session 04, 05**
  具体的行動計画を立案する際に必要となる知識（効果的時間活用法、学習内容組立方法など）を提供する。
- **「行動の実践」Session 06-10**
  作成した行動計画に基づき実際に学習を行ってみる。一週間の振り返りおよび次週の学習計画は、教師や他の学習者からアドバイスを受けながら授業時間内に行う。
- **「評価と修正」Session 08**
  継続学習に対する「不安」や、計画を実行できなかったことに対する「苛立ち」などの情緒的側面に対する対応を紹介している。特に、学習不安への対応に関しては、「今、この瞬間の出来事に意識を向ける」マインドフルネス（Brown & Ryan, 2003）を中心に対応方法をまとめている。

4. 結果

2011 年度の期末アンケートならびにレポートでの記述を見ると、（1）英語学習への動機（「英語の勉強を続けてみたいと思う」など）、（2）英語学習への自信（「英語に対して興味が持てるようになってきたし、もう一度勉強できると思う」など）、（3）具体的学習方法の構築（「効果的に学習を築る方法が分かった」など）という 3 点で効果を見出すことができた。

参考文献

阿川敏恵　他. (2011). 大学生の英語学習における動機減退要因の予備調査. *THE LANGUAGE TEACHER (35)*, 1, 11-16.

坂田浩、福田スティーブ. (2011). 継続的自律英語学習ワークシート Learning How to Learn: Worksheet for Autonomous English Learning Version 5.0.（Unpublished worksheet）徳島大学.

Brown, K.W. & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822-848.

Benesse. (n.d.). GTEC for Students Can-do statements. Retrieved from http://gtec.for-students.jp/cando/index.htm.

本間正人, 松江理保. (2006). セルフコーチング入門. 東京: 日本経済出版社

Sakata, H. & Fukuda, T. S. (2012). Advising Language Learners in Large Classes to Promote Learner Autonomy, In C. Ludwig & J. Mynard (Eds.), *Autonomy in Language Learning: Advising in Action* (pp. 59-83). Canterbury: IATEFL. 2012.

Moodle を利用した教室外スピーキング活動

浦野　研（北海学園大学）

キーワード： LMS，Moodle，スピーキング

1. はじめに

日本の大学における英語教育では，授業時間数が少ないこともあり，効果的に英語コミュニケーション能力を向上させることは容易ではない。90 分間の授業が週 1 回開講される通常の形態では，学生が英語に触れる機会が少ないため，能力を高めるためにも授業時間外に英語の使用を促すことが重要となる。

教室外の英語活動でよく見られるのが，教科書等の教材を利用した文法，リーディング，リスニング課題である。一方，ライティングやスピーキングのような発信活動は，他と比べて教室外での実施が難しい。ライティング活動については，メールやブログ，SNS などを活用する形での実践が増えてきているが，教室外でのスピーキング活動を日常的に行うことはまだ一般的でないと思われる。

そこで考えられるのが，Moodle のような学習支援システム（LMS）を利用した教室外スピーキング活動の充実である。本報告では，Moodle を利用した発表者による 2011 年度および 2012 年度前期の実践例を紹介する。

2. Moodle による音声録音と提出

2.1 Moodle への音声録音プラグインの実装

Moodle には課題提出や小テストモジュールがあるものの，音声を録音し提出する機能は標準では備わっていない。学習者が使用する PC に Audacity のような録音・編集アプリケーションをインストールし，録音して一旦保存した音声ファイルを提出させることは可能だが，PC の設定や使い方の説明などの作業が煩雑である。そこで考えられるのが，Moodle 本体に音声録音機能を実装することである。いくつかのプラグインが利用可能であるが，本報告ではストリーミング・サーバの設置が必要なく，インストール作業が比較的平易なものとして NanoGong と Online Audio Recording を紹介し，そのうち NanoGong を利用した授業実践の様子を報告する。表 1 にまとめたように，NanoGong と Online Audio Recording には対応する Moodle のバージョンや実装される機能に差異がある。今回の実践では，後述のとおりフォーラムでの利用が必要なため，Moodle 1.9 に NanoGong をインストールして利用している。

表 1.
音声録音を可能にするプラグインの例とその特徴

	小テストでの利用	フォーラムでの利用	Moodle 2.X 対応
NanoGong	○	○	×*
Online Audio Recording	○	×	○

*Moodle 2.X に対応した NanoGong が 2012 年 5 月 25 日にリリースされた。

2.2 NanoGong の利用例

発表者は，担当する大学 2 年生向けのオーラル系科目において以前より Moodle を利用しており，2011 年度からは NanoGong を使った教室外スピーキング活動も実施している。今回はそのうち (a) 発音・イントネーション練習と (b) 自由な意見・情報交換の場としての voice forum の 2 つを紹介する。

2.2.1 発音・イントネーション練習のための NanoGong の利用

発音練習は，もちろん教室内でも実施可能であるが，限られた時間内では練習量，個別指導ともに限られてしまうため，NanoGong アクティビティを利用した宿題を併用する形で実施していている（図 1 参照)。具体的には，練習をするための課題文を用意し，その都度設定した発音（例えば /th/）やイントネーションの注意事項を授業時間内で説明した上で，各自が宿題として，母語話者によるモデルを聴きながら発音練習を行い，自分の声を録音する。何回か録音し，納得のゆく発音ができたら「送信」ボタンを押して提出する。提出された音声は，提出した学生と教員のみが聞くことができ，教員は Moodle 上で個別にフィードバックを与え，クラス全体に還元すべき点があった場合には，授業内で該当する学生の発音を再生した上で注意点等の説明を行っている。

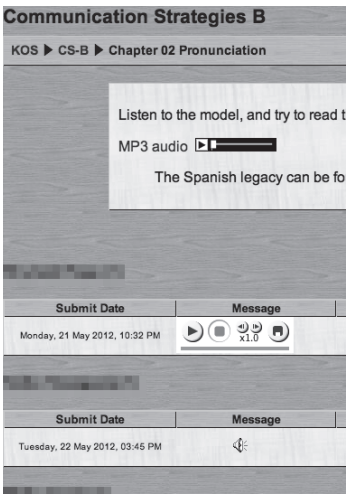


図 1. 発音練習としての利用例



図 2. Voice Forum としての利用例

2.2.2 自由なスピーキング練習のための NanoGong の利用

上述のとおり，いわゆる 4 技能の中で，スピーキングは他の 3 技能と比べて教室外での練習量確保が難しい。そこで発表者は，Moodle のフォーラム（掲示板）に NanoGong を利用した音声録音機能を追加し，Voice Forum として学生同士の交流の場としての利用を促している（図 2 参照)。1 回の投稿で 1 分程度のスピーチを録音することとし，学生は自分で新たなテーマを立ち上げることも，他の学生または教員が用意した話題に返信することも可能とした。件名以外は文字入力を認めないことで，音声による交流を目指している。投稿内容は，発音や文法等の正確さについては評価せず，発言回数（投稿数）に応じて成績の最大 20%のポイントを与えている。

3. 2011 年度の実践に基づく 2012 年度の改善点

2011 年度の実践終了後，履修学生への聞き取りおよび課題提出状況等を参考に，上記 2 つの活動の実施方法に変更を加えた。発音・イントネーション練習においては，授業時間内での全体フィードバックの時間を増やし，調音についての説明と一斉練習の時間を取ることで，教室外活動の効率化を目指している。Voice Forum については，2011 年度は学生の音声投稿状況がそれほど活発ではなく，自分でテーマを決めて投稿することが難しいとの意見があったため，2012 年度では意見交換に参加しやすいようあらかじめ教員によって複数のトピックを投稿し，それに回答する形で録音提出のハードルを下げるようつとめた。

セミダイレクト添削手法を用いた英作文オンライン指導

小栗　成子（中部大学）
柳　朋宏（中部大学）

キーワード：　学習者の自律，Moodle，ライティング，添削指導

1. ERRMarker の開発

発表者は、英作文添削指導システム ERRMarker を 2004 年より開発してきている。このシステムは、学習者が web 上に提出した英作文に対して、lexical errors から syntactic error、mechanical error、morphological errors に至るまでの誤りを文字色や背景色をつけることで指摘できるようにしたものである。あらかじめ教授者が設定した ERRMarker によって、学習者の提出物にハイライトを入れるこの手法は、修正が必要な場所と、どのような種類の誤りが発生しているかについてのみヒントを与えるもので、学習者はどう修正すべきかを自分で解決しようとしなくてはならないように意図されていることが特徴である。学習者に与えるヒントの量や示し方を教授者が設定により調整でき、学習プロセスを重視した添削指導を行うためのツールが ERRMarker である。

2. Moodle 版 ERRMarker 開発第 2 期(2011 年度)での改良点

ERRMarker2004 では、エラータグと web 上での表示色を、CSS で定義する方法がとられていたため、添削時にはエラータグを入力する作業時間がかかっていた。また、その運用には CGI プログラムや CSS の知識や技術補助が必要であった。2010 年の LET50 周年記念全国大会において報告した、Moodle 版開発第 1 期(2009 年度)では、教授者だけでも運用できるシステムの構築を試みた。この開発によりいくつかの改善が実現したが、運用しやすさという点では課題が残った。Moodle 版開発第 2 期(2011 年度)での改善には次のような点が含まれる。

- ✧ 添削入力時の画面遷移を最小限にし、作業の効率を上げる
- ✧ ロールオーバーやポップアップウィンドウなどで学習者に補足説明を与えやすくする
- ✧ 直感的に操作しやすいレイアウト、インターフェースとし ERRMarker 設定から課題投稿・添削・補足課題への移動がスムースに行えるようにする
- ✧ moodle のコースやユーザー管理機能を利用し、Moodle の追加モジュールとしてインストールできるようにする

3. ERRMarker を用いた添削指導の特色

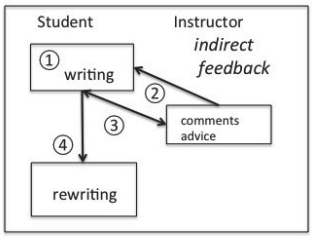


図1: インダイレクト手法を用いた添削指導

インダイレクト手法を用いた添削指導の場合、図 1 が示すように、学習者は教授者からのメッセージを手がかりに、修正すべき箇所と修正方法の両方を考え解決に向かわなくてはならない。図 1 の①ー④の繰り返しで行われる学習プロセスでは、学習者の意欲をくじくことなく、ライティング量を重んじることができるといわれている。学習者の自発的な気づきを促し、束縛を避けることは可能だと考えられるが、この添削手法には、学習者自身が誤りに気づく力と、修正方法を収集・実践する力に基づくところが大きいとも考えられる。また、①ー④をインタラクティブなプロセスにすることももちろん可能であるが、ともすれば学習者に任せきりになってしまいがちになる可能性も否めない。

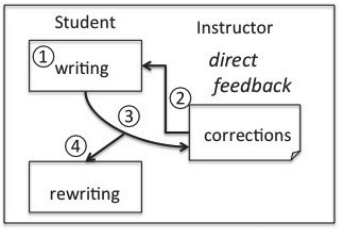


図2: ダイレクト手法を用いた添削指導

ダイレクト手法を用いた添削指導の場合、図２が示すように、学習者は教授者が②で提示する直し方を③ー④でそのまま写し書きすることになる。この場合、学習者が自身の初稿と教授者の直しの間にある学習要素を認識し、自身のライティングを省察することができれば、次のライティングのステップには同じ誤りを繰り返すことなく、改善されたライティング能力が培われていくはずである。しかし、単に教授者の直しを写して終了してしまう学習者の場合、どのようなライティングを投げても、正しい英語が「回答」されるプロセスに学習者が依存してしまったり、写し書きすることで学習目標が達成できたと誤解してしまったりする可能性もある。

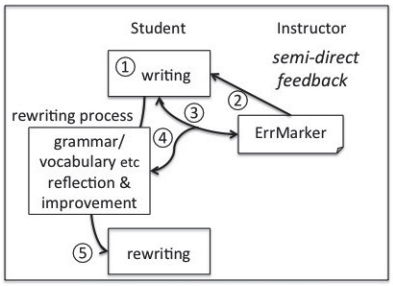


図3: セミダイレクト手法を用いた添削指導

インダイレクトな手法では学習ハードルが高すぎる場合や、ダイレクト添削手法では丸写しして終わってしまいがちな場合に、セミダイレクト手法は適していると考えられる。セミダイレクト手法は、インターネットを活用しても、紙媒体を活用しても、あらゆる道具を用いて行うことができる。ERRMarker を用いたセミダイレクト手法での添削指導の場合は、誤りの場所と種類を示すヒントを教授者が学習者に与えるが、これも紙とペンで行えることである。

ERRMarker システムには、ハイライト機能だけでなく、教授者がつけるハイライト部分をデータ収集し web に提示する機能があるほか、このデータを個人、クラス、学年などにわけて分析することができるよう、書き出しする機能も備えている。また、ハイライトの他にコメントを付ける機能と、そのコメントも収集しておく機能がある。

学習者にとって、ERRMarker を用いた指導の最大の利点は、添削を通して自分の誤り傾向を認識し、その弱点を克服して「本意が一層伝わりやすい英語」を運用するための英語運用力を身につけようという目標を明らかにできることにある。

教授者にとっては、添削データを把握して指導に活かすだけでなく、図 3 にある①ー⑤の学習プロセスをよりインタラクティブにし、個々の学習者にとって必要な学習プログラムを、添削指導を出発点として学習者とともに計画していけることにある。

4. 展望

ERRMarker は、固定化された既製品のようなシステムではない。発表者は、教授者が目標とする学習効果に応じてマーカーの設定・定義を自由に工夫でき、学習者のレベルや学習状況に適した添削指導ができるよう柔軟性のあるシステムの開発をめざしている。本発表では、ERRMarker2011 の設定から指導への導入方法、指導方法、学習方法を紹介する。

参考文献

Ferris, D. R. (2002). *Treatment of Error*. Ann Arbor: The University of Michigan Press

Ferris, D. R., & Bitchener, J. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge

木村博是ほか編集 (2010).『リーディングとライティングの理論と実践−英語を主体的に「読む」・「書く」』東京：大修館書店

デジタル拡張型英語テキストの開発
―授業内環境の調和構築を目指して―

奥田　裕司（福岡大学）
芦川　正宏（株式会社　金星堂）
萩尾　恒亮（正興 IT ソリューション　株式会社）

キーワード：　紙媒体テキスト，デジタル拡張，携帯電話端末，授業内環境，調和

1. はじめに

近年の ICT 技術の急速な発展に伴い、大学における英語学習環境においても、PC や携帯電話端末・タブレット端末を利用した e-learning による授業や授業外学習等、学ぶ場や学ぶ方法の選択肢は非常に増えている。教科書のデジタル化が進んでいる隣国の韓国は勿論、日本でも今後 10 年前後で紙媒体の教科書がデジタルコンテンツにアクセス可能なタブレット端末に置き換わるであろうとまで言われている。

しかしながら、有意義に行われている先進的な試みは別として、現在の大学で行われている英語授業は、語学出版社から出版される紙媒体の英語テキストを使用し普通教室で行われるという形態が大半を占めるのが未だ現実的な状況である。その理由として、大学における通信インフラの状況や CALL 教室割当確保の難しさという点がまず挙げられる。先進的なデジタル英語学習環境で授業を進めていきたいという教員の積極的な願いが必ずしも叶わないという側面である。もう一方で、紙媒体のテキストを使わず、フルデジタルの教材を全て PC 上で学習するという学習環境に違和感を覚え、教師が存在する必要性を余り感じさせないフルデジタル化された授業に身を置きたくないという消極的な理由も確実に多く存在している。フルデジタル化された学習環境下においては、教師と学習者が、授業という決められた時間に教室という一箇所に集まって学習を進める必然性をどうしても授業中に感じることができないという側面である。

そこで、教師、学習者、紙媒体の教科書、デジタル学習環境の 4 者共が、授業という同じ学習の場に集まる必要性を感じる調和のとれた授業内環境を構築・提案するために、デジタル拡張機能（CheckLink システム）を有する英語テキストの開発を進めるに至った。従来の紙媒体テキストの問題部分のみをシンプルにデジタル拡張し、CALL 教室 PC や携帯電話端末・タブレット端末を通してインターネット上で解答し、授業中即時に教師・学習者が解答結果のフィードバックを共有しながら授業進行が可能になるようシステム設計を行った。これまで紙媒体テキストで行なわれてきた授業進行スタイルを変えることなく、問題解答部分のみにシンプルなデジタル環境を付加することによって、紙媒体テキストでありながらデジタル学習環境のメリットも享受できるようにし、携帯電話端末さえあれば普通教室での授業進行にも対応するよう開発を行った。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、福岡県福岡市の大学 1 年生 2 クラス（経済学部 42 名 [男性 33 名、女性 9 名] ・商学部 42 名 [男性 21 名、女性 21 名] ）、合計 84 名である。参加者は、全学共通科目として外国語（英語）を履修しており、本研究では、前期 15 週間分の参加となる。

2.2 手順

まず、参加者に対して CheckLink を利用した学習に関するガイダンスを行い、初期登録をした後、紙媒体テキストを学習の中心に据えながら、PC や携帯電話端末で問題部分の解答を行うという学習を 15 週間行わせた。

2.3 CheckLink システムの開発

本研究の実施にあたり、図 1 のような学習者による問題解答及び図 2 のような教師による学習管理システムを独自に開発した（CheckLink システム）。

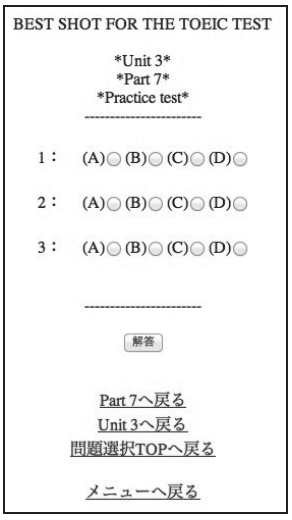


図 1. CheckLink 問題解答画面の例



図 2. CheckLink 学習管理画面の例

3. 結果

従来の紙媒体テキストをシンプルにデジタル拡張し、毎回の授業反応を見ながらシステム改良を重ねていった結果、「教師、学習者、紙媒体の教科書、デジタル学習環境」の 4 者で、授業内環境の調和を上手く図ることができるようなシステムを構築することができた。これまで紙媒体テキストでは把握できなかった授業中の学習者解答結果を教師が瞬時に把握し、教師の予想や感ではなく、実際の解答結果に基づいた解説を生き生きと行うことができるようになり、学習者の解答モチベーションも非常に高まった。今回は、システム自体の開発と 84 名という小規模な学習者に対する 3 ヶ月間の授業内検証が中心であったが、来年度 4 月から始まる複数の英語テキストへの CheckLink システム搭載により、実際に全国の多くのクラスでどのように授業内環境の調和が図れるのか、今後の長期的な追証を待ち、そこから様々な意見を汲み上げることにより、本システムの更なる改良を進めていきたい。

参考文献

Horton, W. (2000). *Designing Web-based Training: How to Teach Anyone Anything Anywhere Anytime.* New York: John Wiley & Sons, Inc.,

奥田裕司 (2010). デジタル教科書を導入した英語学習環境の考察 『福岡大学人文論叢』42/2, 399-431.

稲垣 忠・鈴木 克明 (2011).『授業設計マニュアル： 教師のためのインストラクショナルデザイン』京都：北大路書房.

発展的発音指導への授業デザイン：
Oral Interpretation という授業の位置づけ

大塚　朝美（大阪女学院大学）
上田　洋子（大阪女学院大学）
井上　球美子（大阪女学院大学）

キーワード：発展的発音指導，オーラル・インタープリテーション，授業デザイン，音声評価，
自律学習

1. はじめに

大阪女学院大学・短期大学（以下 OJC）では、1998 年より Phonetics（英語音声学）履修済の学生を対象に Oral Interpretation（以下 OI）を半期の選択科目として開講している。そもそも OI とは、文学作品などを、その時代背景を知り、聴衆を意識しながら感情をこめて朗読する（浅野、2005 ; 近江、1984、1996、2009 ; 平沢、2000）授業であるが、本校の OI は、上記を含めて英語音声の基礎に続く発展的発音指導を目標としている。このような位置づけである OI の授業デザインに不可欠な 3 つの要素について、実際の授業実践と合わせて考察する。

2. 実践報告の背景

2.1 Oral Interpretation 指導

一般に海外で古くから行なわれている OI では、文学作品などの時代背景を踏まえ、聴衆の前で感情を込めて朗読することが求められるとともに、総合的なスピーチの矯正的な面も併せ持つ（近江、1984）。一方、OJC の OI は文学作品のみならず、Phonetics で学んだ音声学習項目を用いて、様々な context で口頭表現にチャレンジする授業である。

2.2 発音指導研究

「発展的発音指導」とは、音声学の知識を生かして言葉を発する自律した話者の育成を目指す指導である。具体的には、学習者一人一人が「発話者の意図」を考えながらポーズ、強勢記号、イントネーションライン、音のつながりを表す記号を text に書き込んで言葉を分析し、発話することを目標とする。今回の実践報告は、発音指導研究（上田・大塚、2010 ; 大塚・上田、2011）の視点も加え、学生たちにとっては「再調整」の場としての OI の位置付けに、発展的な発音指導への役割を提案したものである。

3. OJC における OI 授業デザインの 3 要素

開講以来 15 年間、多くの担当教員が関わり、カリキュラムの変遷もあった中で、現在の OI の授業には、以下の 3 つの要素が含まれるに至っている。

第 1 に、Phonetics と OI の発音評価が同一のルーブリックにより行われること。OJC では、Phonetics における学生の発音を vowels, consonants, stress, rhythm & smoothness, intonation, performance の 6 項目について 5 段階で評価しているが、OI でも継続して同じルーブリックを、教員からの評価および学生の自己発音評価に用いている。音声評価に一貫性を持たせることにより、音声学習項目の定着を意識的に図ることが、長期にわたり可能となる。

第 2 に、何度も人前に立って口頭発表をし、原稿の音声分析を再考する機会が設けられていること。つまり、OI 本来の特徴である text の解釈（interpretation）や聞き手（audience）の存在を意識したパフォーマンスを求めることが必要である。言葉が発せられる背景や感情に注意を向け、どのような解釈でいかに言葉を効果的に聞き手に伝えるかを訓練することで、「生きた言葉を発する話し手」の育成が可能となる。

第 3 に、学生たちの学習動機の維持につながるような教材選択をすること。伝統的な OI で取り上げられる文学作品に限らず、日常生活に関わる色々な題材（News, Storytelling, Announcement, CM, 映画など）を扱うことで、より実際的で目的意識をもった発話練習が可能となる。また、学生自らが音声表現をしてみたいと思う題材を選択する課題もあり、自主的で積極的な授業参加が実現する。

4. 結果

以上の 3 要素が授業デザインに組み入れられることで、本来の OI の特色を生かしながら、より発展的な発音指導、また積極的に text と向き合う自律した発話者の育成につながる。授業アンケートにおいても、半期授業という期間ではあるが高い満足度を示す結果が出ており、学生達の積極的な授業参加と達成感を示している。Phonetics で学んだ理論通りに text を読み上げるだけでなく、様々な解釈をもって口頭表現をする楽しさや奥深さを感じる機会を提供することが学生たちの自律学習へとつながり、OI という授業を発展的な発音指導の場として位置づけると考える。

参考文献

浅野亨三 (2005). Oral Interpretation 指導の研究 (1) －自立的な Oral Interpreter へ『南山短期大学紀要』33, 243-257.

平沢清美 (2000). オーラルインタープリテーションの授業デザインに関する一考察『大阪女学院短期大学紀要』30, 275-284.

JACET オーラル・コミュニケーション研究会著 (2002). 『オーラルコミュニケーションの理論と実践』東京：三修社.

大塚朝美・上田洋子 (2011). 中学・高校での発音学習履歴と定着度 - 大学 1 年生へのチェックシートと質問紙が示唆するもの -『大阪女学院大学紀要』8, 1-27.

近江誠 (1984). 『オーラル・インタープリテーション入門』東京：大修館書店.

近江誠 (1996). 『英語コミュニケーションの理論と実際－スピーチ学からの提言』東京：研究社出版.

近江誠 (2009). オーラル・インタープリテーションとは何か？何のためにするのか？『南山短期大学紀要』37, 171-198.

土屋澄男 (2004). 『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』東京：研究社.

上田洋子・大塚朝美 (2010). 発音と音声のしくみに焦点をあてた中学校英語教科書分析 - インプットの基礎を考察する -『大阪女学院大学紀要』7, 15-32.

L1 および L2 発話の流暢性の関係
―初級 L2 学習者における検討

平井　愛（京都精華大学）
生馬　裕子（大阪教育大学）
籔内　智（京都精華大学）

キーワード：描写課題，発話分析，流暢性，発話スタイル，誘出タスク

1. はじめに

第二言語（L2）話者の発話の流暢性は，音声の物理的特徴や発話語彙の多様性など，様々な角度から分析されている。Fillmore（1979）は，ポーズを最小限に抑えて長く話す能力や，フィラーにあまり頼らず，意味的に高密度の文にまとめる能力などが流暢性評価に影響を及ぼすとしている。しかし，発話スタイルには個人差があるため，話者の L2 熟達度の影響のみならず，第一言語（L1）における個人の発話特徴に影響されることも考慮にいれる必要があると思われる。L1 での発話特徴と L2 での発話特徴を比較した研究は数少なく，シュロスブリー（2010）では高い習熟度学習者，3 名を対象とした調査を実施しているが，初中級者を対象とした研究はあまりない。そこで，本研究では，英語熟達度レベルの低い学習者を実験参加者とし，英語と日本語で発話を録音し，比較を行った。

2. 手順

2.1 参加者

関西の大学に通う大学 1〜4 年生がこの調査に参加した。プレースメントテストとして Oxford Quick Placement Test（Oxford University Press，2004，以下 OQPT）を実施し，参加者の習熟度を測定した。今回対象とした実験参加者はすべて CEFR において A2 から B1 レベルであることが確認されている（表 1）。

表 1. 参加者の内訳

CEFR レベル	男性	女性	計
A1, A2（基礎段階の言語使用者）	1	5	6
B1, B2 （自立した言語使用者）	1	8	9
計	2	13	15

2.2 調査材料

2 種類のタスクを準備し，発話をしてもらった。一つ目は Video Re-telling Task で，映画俳優バスター・キートンが主演する映画の一部分を使用し刺激を作成した。映画から抽出された 2 種類の動画を準備し，その上で，2 つの動画の長さを均一にするため，編集を加え各 4 分の長さに揃えた。
二つ目は Picture Narrative Task で上記の 2 種類の動画に対しそれぞれ 50 の静止画による場面を抽出したものを見て発話をしてもらった。これらのタスクによる，発話への影響は見られないことが，平井・籔内・生馬（2011）で確認されている。

2.3 調査手順

(1)動画を鑑賞した後，内容を報告してもらうタスク（Video Re-telling Task・動画 A/動画 B）(2)動画の静止画を 50 枚程度提示し，内容を報告してもらうタスク（Picture Narrative Task・静止画 A/静止画 B）の 2 種類のモノローグ型自由発話タスクを 2 種類について，日本語及び英語で発話してもらった。

最初に参加者は動画もしくは静止画の登場人物について簡単に説明を受けた。その後，動画もしくは静止画を 4 分間鑑賞し，続いて 4 分間，発話計画を行うよう指示された。発話計画中はメモ用紙と筆記用具が渡され，各自自由にメモを取った。発話計画の最中は動画・静止画とも再度鑑賞することができないことは事前に伝えられている。最後に，4 分間内容を報告してもらい，コンピュータを使用し録音した。

3. 結果と分析

それぞれの言語での発話は，発話速度・調音速度・ポーズ長の音声学的特徴と文法的正確さ・語彙の多様性（token、type）等の形態統語的特徴を変数とし分析を行った。書き起こしされた英語発話は単語数を，日本語発話はモーラ数をカウントし，発話速度を測定した。発話速度は様々な先行研究などを参照し，英語に関しては 1 分間の発話語数を発話速度とした（Lennon, 1990）。日本語の発話速度は 1 分間のモーラ数とした。その結果を表 2・3 に示す。話者 004 は、集団の中でも最も調音速度が早かったのに対し，013 の話者は，最も調音速度が遅いなど，日本語の調音速度が反映される事が明らかとなった。

表 2. 発話の語彙的側面

話者	英語発話（語数）			日本語発話（語数）		
	Token	Type	内容語 token	Token	Type	自立語 Token
003（A2）	47	27	26	112	54	52
004（B1）	140	64	70	274	106	137
013（B1）	84	38	47	374	112	173

表 3. 発話の音声的特徴

話者	英語発話（sec）			日本語発話（sec）		
	発話速度	ポーズ長	調音速度	発話速度	ポーズ長	調音速度
003（A2）	76.14	12.46	114.76	154.42	4.758	173.37
004（B1）	111.4	26.83	172.85	91.33	87.493	177.72
013（B1）	19.58	195.18	81.04	125.77	37.08	158.76

参考文献

Fillmore, C. (1979). On fluency. In C. Fillmore, D. Kempler, & W. S. Wang (Eds.), *Individual Differences in language ability and language behavior* (pp. 85-101). New York: Academic Press.

平井愛・籔内智・生馬裕子 (2011). 誘出タスクの違いがもたらす発話への影響. 『外国語教育メディア学会第 51 回大会要綱集』, 82-83.

Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, *40*, 387-417.

Oxford University Press. (2004). *Oxford Quick Placement Test Version 1*. Oxford: Oxford University Press.

シュロスブリー美樹 (2009). 上級 L2 学習者の Fluency の測定・評価方法ー母語における流暢さの影響—. *Arcle Review*, *4*, 137-147. Action Research Center for Language Education.

協働的 L2 ライティングにおける プロセスとプロダクトの分析

阿部　真（獨協大学）
山西　博之（関西大学）

キーワード：　ライティング，協働学習，大学生

1. はじめに

近年，学習指導要領や国際学習到達度調査 (PISA) の出題内容にも「協働学習 (collaborative learning) 」に関する記述が見られ，協働学習の導入によって英語学習意欲を高め自律的に学べる学習者が増えているという報告もある（江利川, 2010）。高等学校や大学における英語ライティング指導においても，教師が一方的に指導，あるいは添削を与えるのみでなく，外国語ライティングに関する諸問題に対し，自ら主体的に対処できる「自律した書き手」となることが望まれる。本研究は日本の大学に通う英語学習者が 2 人 1 組になって英作文を，どのようなことに意識して取り組んでいるか（プロセス），また，書き上げた作文（プロダクト）はどのような特徴をもっているのかを調査した。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は，埼玉県草加市と大阪府高槻市の大学に通う日本人学生計 178 名である。データ収集を行った 2 校の大学それぞれの春学期のライティング科目の受講生であり，前者は 1 年生，後者は 3 年生であった。TOEIC や TOEFL などの英語試験のスコアによると，英語の習熟度は様々であった。

2.2 データ収集

授業中，参加者は 2 人 1 組のペアを組み，1 人が筆記用具を持ち，1 編の作文を 2 人で完成させた。タスクは 4 コマの絵を記述するものが使われた。英作文を書き終えた後，どのようなことに意識して書いたか（プロセス）に関する質問紙が配られた。質問紙はこれまでのパイロット実践のデータ分析を基にして，「語彙」，「形式」，「内容」のライティングの 3 観点に，「パートナーと協力する」「パートナーを補助する」「パートナーから補助を受ける」「パートナーとの違いに気づく」の協働の様相 4 観点を組み合わせて作られた計 32 項目（5 件法; 全く当てはまらない〜非常にあてはまる）で構成された（例. 項目 1「知らない単語の代わりになるものをお互いに挙げて行くことができた」; 語彙・協力）。

2.3 分析

ペアによる作文執筆の際の問題解決のプロセスを調査するため，質問紙は回答の平均値を上記の観点ごとに算出した。プロダクトの特徴を捉えるため，ペアによって書かれた作文の総合的な質の高さを予測する統語的な指標として S-nodes/T-unit（複雑さ）と Words/T-unit（流暢さ）を算出した。プロセスの分析には参加者 178 名全員のデータを使用し，プロダクトの分析には，「10 文前後のまとまった量を書くこと」が指導上の目標の一つであった埼玉県草加市の大学の大学 1 年生 94 名のデータ（47 編の作文）を対象とした。

3. 結果

表 1 に示された通り，質問紙の項目に対する回答の値の平均を観点ごとに比較した結果，ペアで作文を執筆している際に特に意識が高かったのは，協働の様相 4 観点全てにおいて，「語彙」に関してであった。「語彙」の中でも，「補助（相手から）」に関する項目の平均値が最も高く，続いて「協力」が 2 番目に高かった。また，質問項目で最も高い平均値を得た項目は，項目 17.「知らない単語の代わりになるものをパートナーが提案してくれた」（語彙・補助 (相手から); 4.24）であった。

表 1.
質問紙回答の記述統計量

	協力	補助（自分から）	補助（相手から）	相違
語彙	4.08 (0.86)	3.74 (0.91)	4.16 (0.83)	3.75 (0.94)
形式	3.81 (0.89)	3.37 (0.94)	3.95 (0.90)	3.51 (1.05)
内容	3.99 (0.81)	3.69 (0.82)	4.00 (0.88)	3.46 (1.08)

注. 平均 (標準偏差)

プロダクトの分析から得られた各ペアによる作文の複雑さと流暢さは，表 2 に示すようになった。これらの値は，数値が大きくなるほど，ライティングの統語的な複雑さと流暢さの度合いが高まることを示す。参考までに他の同様の研究における結果と比較すると，日本の短大 1 年生の論述的パラグラフのプロダクトを同じ指標で測定した山西 (2011) の研究よりは数値が小さく，同じく日本の大学 1 年生の記述的パラグラフの同様の指標を測定した Abe (2011) の研究よりは数値が大きいことが示された。

表 2.
統語的な指標の記述統計量

複雑さ	流暢さ
1.36 (0.19)	10.04 (1.66)

注. 平均 (標準偏差)

4. 考察

分析の結果，今回の協働的ライティングでは，学生ペアは主に協力やパートナーからの補助という形で，語彙に対する高い意識をもって取り組んでいたことが分かった。なお，統語的な指標に関しては，他の学習者・タスク間の違いを見るためだけでなく，同一の学習者が類似したタスクに取り組んだ際の「発達」を見ることにも適しているため，今回の結果は，参加者の今後のライティングの「発達」を見るためのベースラインのデータと捉えるものとする。

参考文献

Abe, M. (2011, November). *Examining the effects of process writing instruction for Japanese EFL learners: A questionnaire survey.* Paper presented at Applied Linguistics Association of Australia and New Zealand 2nd Combined Conference, Canberra, Australia.

江利川春雄 (2010). 「英語教育に“なぜ”“どう”協同学習を導入するのか」『英語教育』, 7月号, 10–13.

山西博之 (2011). 「プロセス・アプローチによるパラグラフ・ライティング指導と短大1年生のライティングの発達」『JACET関西支部ライティング指導研究会紀要』第9号, 1–13.

キー入力記録システムを用いた英語学習者のライティングプロセス分析
―語数・推敲回数・正確さの時系列推移―

草薙　邦広（名古屋大学大学院）
高橋　改太（元名古屋大学大学院）
菊池　優希（名古屋大学大学院）

キーワード：　ライティングプロセス，キー入力記録システム，時系列分析，推敲，エッセイ評価

1. 研究背景

第二言語習得におけるライティングの研究では，学習者がライティングを行うとき，どのようなプロセスを経るのか，また，ライティングプロセスがどのようにエッセイの質に影響するのか，といった研究が行われてきた（Stevenson, et al., 2006）。一般に，優れた書き手は，ライティングにおける計画（planning），文章化（formulation），推敲（revision）といったプロセスの時間配分が明確であり，課題開始直後における計画，課題終了直前の推敲に対する時間配分の比率が大きいとされている（Roca de Larios, et al., 2008）。

このようなライティングプロセスに関する測定方法として，これまで，思考表出法，刺激再生法といった，実験参加者による内省的及び言語的報告が主に行われてきた。しかしながらこれらの方法は，課題中における認知負荷の高さ（課題の二重性）や，再現可能性の低さといった観点から手法自体の問題点が指摘されている（Jourdenais, 2001）。

一方，コンピュータを用いて，入力したキーを機械的に記録し，学習者による言語産出単位の傾向を量的に分析する研究も行われてきている（Sakaue & Sugiura, 2011; 阪上他, 2009）。このようなキー入力記録システムをライティングプロセス研究に応用した例もあり（高橋, 2012），電子的な言語処理技術を用いた量的手法を援用する事により，ライティングプロセス研究に新たな知見をもたらす可能性もある。

2. 実験

本研究は，高橋（2012）と同様に，キー入力記録システムを応用し，コンピュータ上で実験参加者が入力したキーと，その時点におけるエッセイライティングのプロダクトを同時に記録するプログラムを用いた（プログラミング言語 HSP により開発した）。課題遂行中のプロダクトの連続を時系列データとして扱うことにより，各時点におけるプロダクトの変化から量的にライティングプロセスを観察した。

実験には 12 名の中～高熟達度英語学習者（TOEIC: *Mean* = 807.92, *SD* = 110.89，全員が大学生・大学院生）が参加し，議論型のエッセイ（トピック：スポーツ，教育）を書く課題を行った。課題の制限時間は 30 分で，ライティングプロセスにおける時間配分に関する指示は行わなかった。課題中のキー入力記録の結果から，各データポイント（全 31 データポイント，60 秒毎に設定）におけるプロダクトの（1）語数，（2）推敲回数，（3）文法的正確さを求めた（図 1 はキー入力が記録されたものの様子）。

分析では，各指標における時系列推移のパターンと実験参加者の最終版プロダクトのエッセイ評価の関係を基に，主に計画，課題遂行中の計画（online planning），課題終了直前の推敲，の 3 つの観点から調査した（図 2 は分析例：語数を時系列でプロットしたもの）。

3. 結果

全体的な結果としては，最終プロダクトの評価が高い学習者ほど，(1)計画の時間が長く，(2)語数の漸進増加率のばらつきが小さく，(3)課題遂行中における計画の回数が少なく，(4)課題後半における推敲回数の増加に伴い正確さが上がる，という傾向が観察された。これらの特徴は，これまでのライティングプロセス研究の知見を一部裏付けるものである。

今後，このようなキー入力記録システムの手法を用いる事によって，これまではなされていなかった量的な側面から，学習者のライティングプロセスと学習経験の関係の調査（留学経験の影響など），ライティングプロセスの明示的指導効果の検証，生徒理解の為のライティングプロセスの可視化，などが可能になると考えられる。

Revision Mark	Time	Past time	Products
*	16:5:16:165	0.4824	I*
*	16:5:16:457	0.4873	I *
*	16:5:16:639	0.4903	I t*
*	16:5:16:970	0.4959	I th*
*	16:5:17:413	0.5032	I thi*
*	16:5:17:674	0.5076	I thin*
*	16:5:17:854	0.5106	I think*
*	16:5:18:175	0.5159	I think *
*	16:5:30:614	0.7233	I think t*
*	16:5:30:871	0.7275	I think th*
*	16:5:31:52	0.7306	I think the*
*	16:5:31:296	0.7346	I think ther*
*	16:5:31:444	0.7371	I think there*
*	16:5:31:709	0.7415	I think there *

図 1. キー入力記録の例

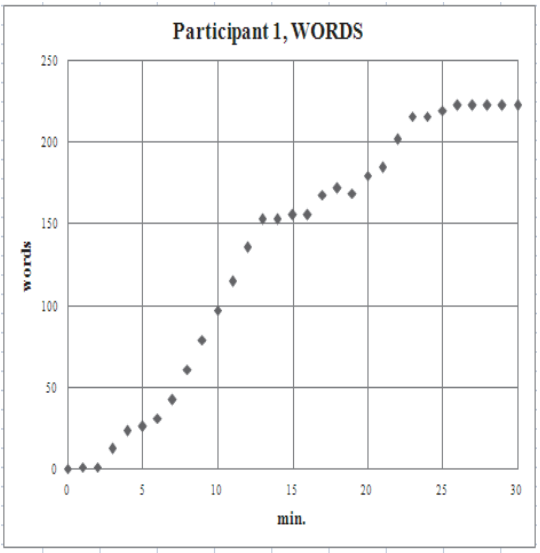


図 2. 語数の変化の例

参考文献

Jourdenais, R. (2001). Cognition, instruction and protocol analysis. In P. Robinson, (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 354-375). Cambridge: Cambridge University Press.

Roca de Larios, J., Manchón, R., Murphy, L., & Marin, J. (2008). The foreign language writer's strategic behaviour in the allocation of time to writing processes. *Journal of Second Language Writing*, *17*, 30-47.

Sakaue, T. & Sugiura, M. (2011). A new learner corpus for SLA research: Dynamic Corpus of English Learners. Learner Corpus Research 2011, Louvain-la-Neuve, Belgium.

Stevenson, M., Schoonen, R., & de Glopper, K. (2006). Revising in two languages: A multi-dimensional comparison of online writing revision in L1 and FL. *Journal of Second Language Writing, 15*, 201-233.

阪上辰也・森田光宏・村尾玲美・松野和子 (2009).「日本人英語学習者『動的』コーパスの構築」NLP 若手の会, 第 4 回シンポジウム.

高橋改太 (2012). 「日本語を母語とする英語学習者のライティング・プロセスにおける推敲とエッセイ評価の関係」 名古屋大学大学院国際開発研究科. 修士論文.

CALP を育む読解指導における発問とは？
－ブルームのタキソノミー、PISA 読解力調査、CALLA と CLIL の指導法の枠組みから－

平井　清子（北里大学）
河野　円（星薬科大学）
蒲原　順子（明海大学）

キーワード：CALP，読解指導，発問，ブルーム

1. はじめに

JACET バイリンガリズム研究会ではこれまでに小学校で使用されている教科書を分析することにより、CALP（Cognitive Academic Language Proficiency）の諸相を明らかにする試みを行ってきた。今発表は、これまでの研究を踏まえて思考プロセスに焦点を絞り、それが言語教育の中でどう具象化するのかを模索することを目的とする。まず、先行研究における認知が関与したいくつかの枠組を見直し、それぞれを比較検討するクリティカル・レビューを行う。具体的には、ブルームの目標分類学（タキソノミー：Taxonomy）、OECD の行った PISA (Programme for International Student Assessment)の 2009 年読解力調査の枠組み、内容重視の教授法（Content-based Instruction; CBI）および認知・学術的言語学習アプローチ (Cognitive Academic Language Learning Approach; CALLA) に見られる発問のヒント、そして CLIL 指導法の背景の概念をそれぞれ概観、分析する。それらの枠組みを比較検討した結果、どれも「知識を越えた理解が教育目標として必要」という立場からのフレームワークや指導法であることが共通点として浮かび上がった。すなわち、人間の認知的な発達には、新しい知識を自分自身の思考や経験と結びつけ（PISA）、学習ストラテジーを使用して（CALLA）、さらには、内容、文化、コミュニケーションを活用しながら（CLIL）、学習者の思考力に働きかけることによって言語習得を促進し、低次の発問(知識を問うもの)のみならず、高次の発問（推測、判断、統合を促すもの）が鍵となる点である。

次に、これらの枠組を参考にして 2012 年 4 月より導入された新学習指導要領に則った改訂版教科書の中学 1 年～3 年生英語の教科書について、どのような発問や活動が取り入れられているかを調査して既存の枠組から検証した結果を報告する。さらにどのような発問や学習が深い認知的活動を導くのかを中心に、CALP の発達につながる言語教育について考察を試みる。

2. 研究方法

New Horizon English Course(1～3) (東京書籍) について、各章を活動ごとに分け、ブルームを中心とした 6 段階の認知レベルに沿って分類する。1)テーマ、2)文体、3)認知レベルについて、それぞれ 3 人で分析し、1 つの章は必ず 1 つの分類に帰属させる。

3. 結果

	認知度１「知識」（低次）	認知度２「理解」	認知度３「応用」	認知度４「分析」	認知度５「統合」	認知度６「評価」 (高次)
１年	29/37*	6/37	1/37	1/37	0/37	0
２年	23/59	25/59	8/59	0/59	3/59	0
３年	20/51	17/51	7/51	3/51	4/51	0
	72/147	48/147	16/147	4/147	7/147	0

＊章数

認知度 4「分析」の例

１年生　U11 Let's read　「本文の後半(p.117)で、特に心に残った文を１つ抜き出して発表しましょう。また、あなたが選んだ文について友達と話し合いましょう。」(p.118)

認知度 5「統合」の例

２年生　U7 Multi+3　「[例]にならって、海外で活躍している日本人について調べて発表しましょう。」(p.89)

３年生　U6 Writing+3　「Step2 の対話に続く次郎のセリフを考えて書きましょう。」(p.73)

4. 考察

1）低次の思考を使う発問から次第に高次の思考を使う発問へ量的な推移が見られる。

2）細分化の思考過程としては以下の認知や思考を問う発問は見受けられなかった。
認知度１（低次）：定義」認知度２：「区別する」「正当化する」、認知度３：「関連させる」「管理する」、認知度４：「脱構築する」「図表化する」「差別化する」「同定する」、認知度５：「多様化刷る」「再構築する」「再構成する」「デザイン化する」「組織化する」「書き直す」など

3）複雑な思考を問う発問があるが、例やモデル（ひな形）が示されている場合が多く、必ずしも自由な発想を促す活動とはならない可能性がある。

4) 今後はこれらの教科書を用いた実際の授業を観察したり、生徒の作文やプロファイルを分析することが CALP 発達の諸相を明らかにする上で必要である。

参考文献

Anderson,L.W. and Krathwohl,D.R (et al).(eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, Assessing,* Longman.

Chamot, A.U. (2009). *The CALLA Handbook,* Pearson Longman.

Dalton-Puffer, C. (2007) Questions in the CLIL classroom. In *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, pp.93-126). John Benjamins Publishing Company.

経済協力開発機構(OECD)編著 (2010). PISA 2009 年調査　評価の枠組み. 明石書店

渡部良典、池田真、和泉伸一 (2011). CLIL: 上智大学外国語教育の新たなる挑戦. 上智大学出版

Test-Taking strategy の構造：日本人英語学習者はどのような Test-Taking strategy を使っているのか？

滝澤　伊都子（同志社女子大学大学院）
池上　久美子（同志社女子大学）
佐藤　友香（同志社女子大学大学院）
若本　夏美（同志社女子大学）

キーワード：TOEIC，Test-taking strategy，メタ認知ストラテジー，ストラテジートレーニング，質問紙

1. はじめに

学習者方略に関しては実践と理論の架け橋との期待から、学習習慣（学習活動）またはコミュニケーションのための方略、リスニングやリーディングなどの実際の言語使用中に利用する方略など、過去 40 年以上に渡り広範囲な研究がなされてきている (Choen, 2008)。しかし実際には多くの英語学習者が直面するにも関わらず、TOEIC などのテストに関する方略についての研究はそれほどなされていない (Choen, 2006; Purpura, 1997, 1999)。本研究の目的は日本人英語学習者を対象に、TOEIC テストに対して具体的にどのような方略がテスト前及びテスト中に使われるのかを明らかにすることである。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は TOEIC を受験する英語専攻大学生女子 135 名であった。

2.2 手順

まず TOEIC のリーディングセクションを対象に信頼性及び妥当性に配慮し、何度かの改定を経て 66 項目からなる質問紙（Strategy Inventory for Test Taking［SITT］）を開発した。2011 年 12 月 7 日、上記の参加者に質問紙調査を実施した。その後、因子分析（バリマックス回転）の結果を抽出し、それぞれについて記述統計を算出した。

3. 結果と考察

因子分析は metacognitive strategy (MCS), not frequently used strategy (NFUS), reading strategy (RS), compensational test-taking strategy (CTTS), general test-taking strategy (GTTS) そして guessing and selective attention strategy (G-SAS)の 6 因子を抽出した。

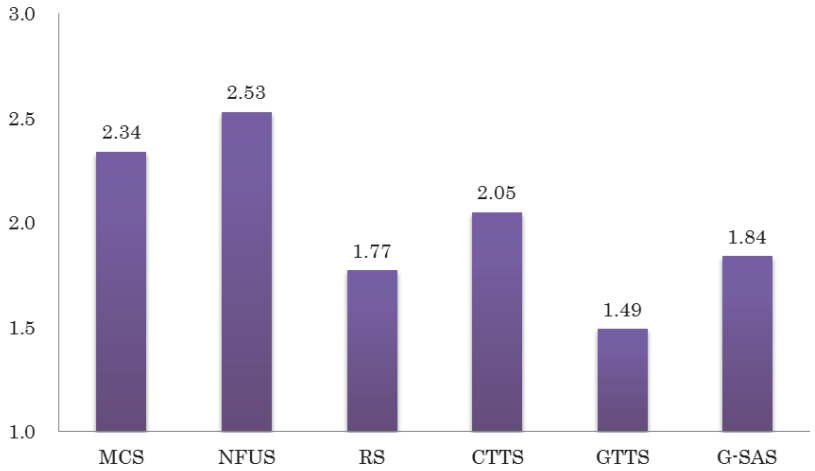
Table 1 から判断すると、よく使われるのは「答えを探すつもりで読む」「タイトルや絵などから答えを類推する」などの RS と「設問を読んでから本文を読む」という GTTS であった。使われていないのは「なじみのあるテーマから解く」「読み終わって要約する」などの MCS や「ビジネス英語の知識を活用する」という NFUS であった。学生たちはビジネス経験がほとんどなく、その知識の必要性を感じていない。そのためこのストラテジーを習得する動機づけが低いのではないかと考察される。

Table 1. TOEIC Part Ⅶ（長文読解問題）で使われたストラテジーのランキング

Types of strategies	Rank	No.	Strategy	Item	*M*	*SD*
The most frequently used strategies	1	33	RS	I try to read the passage as I looking for the answer to the question.	1.33	.611
	2	32	GTTS	I try to read the multiplechoice before I read the passage.	1.39	.648
	3	31	RS	I try to guess from titile, picture, or subtitle.	1.40	.611
The least frequently used strategies	1	28	MCS	I try to answer the question which I know better than others.	3.07	.917
	2	41	NFUS	I try to use business English.	2.99	.837
	3	36	MCS	I try to summarize when I finsh reading.	2.87	.916

Note) Score range: 1 = always use; 2 = often use; 3 = rather seldom use; 4 = never use; and 5 = previously used

Figure 1 が示す通り GTTS が最も多く使われ、次に RS, G-SAS の順であった。反対にあまり使われていなかったのは MCS と NFUS であった。学生たちはリーディングの授業で GTTS や RS の使用に慣れているが、時間配分をするなど MCS は普段からあまり使わず、試験という限られた時間内では特に使う余裕がなかったと考えられる。



Note. 1) MCS = Metacognitive Strategy; NFUS= Not frequently used strategy; RS = Reading strategy; CTTS = Compensational test taking strategy; GTTS = General test taking strategy; and G-SAS = Guessing and selective attention strategy
Note.2) Score range: 1 = always use; 2 = often use; 3 = seldom use; 4 = never use; and 5 = previously used

Figure 1. それぞれのストラテジー使用の平均

4. まとめと示唆

メタ認知ストラテジーは予想に反してあまり使われていなかった。Purpura (1997) によればメタ認知は good language learner の重要な要件となっている。test-taking strategy とメタ認知の関係を、特に英語の熟達度及びテストタイプ（順番通りに解答するのがよいものとそうでないもの）との関連において今後研究を進めるべきである。あまり使われなかったストラテジーはなぜ使われていなかったのか。TOEIC の受験者に一般的に見られる傾向なのか、またこの使われなかったストラテジーを教えることで得点は上がるのか、など今後ストラテジートレーニングとの関連性において研究を進める必要がある。また、TOEIC のテスト前にはどのような準備をするべきなのか、テスト直前とテスト中にストラテジー使用としてできることを考えてみるべきである。

参考文献

Cohen, A. D. (2006). The Coming of Age of Research on Test-taking Strategies. *Language Assessment Quarterly*, 3, 307-331.

Purpura, J. E. (1997). An Analysis of the Relationships between Test Takers' Cognitive And Metacognitive Strategy use and Second Language Test Performance. *Language Learning*, 47, 289-325.

Purpura, J. E. (1999). *Learner Strategy Use and Performance on Language Tests : A structural Equation Modeling Approach. Cambridge:* Cambridge University Press.

Developing Intercultural Communicative Competence Through Film Clips

Kaiser, Mark (UC Berkeley)
Shibahara, Chika (UC Berkeley)

Keywords: intercultural communicative competence, symbolic competence, listening comprehension, film

For a number of technological, social, and methodological reasons, feature film has been underutilized in the foreign language curriculum. Instructors have been for the most part reluctant to show film, except in film classes or as an end-of-semester treat, in part because the length of a film meant taking multiple days from the curriculum. Perhaps a more significant factor was the quandary of dealing with the rapid flow of information in a film. Only the most advanced students would be able to understand sufficient amounts of spoken dialog; for others, instructors had to rely on subtitles in the L1 (which poses issues for language development) or captions in the L2 (but which turn what should be a listening exercise into one of reading). However, the potential of film to develop student skills in three important areas, linguistic competence, cultural competence, and symbolic competence, requires a new approach to feature film as a resource for the foreign language curriculum. In particular, we find that using short scenes excerpted from the film allows students to engage in a close reading of that scene in order to explore how the linguistic, cultural, and filmic components of the scene contribute to the creation of meaning.

Communicative Competence. In order to derive meaning from any text, print or filmic, one must be able to understand the meanings of words and grammar, and the particular weight that the use of a word or grammatical construction in a particular context might have. Film presents a particularly difficult case, in that the information streaks by at a rapid pace and there is little opportunity to focus on any particular utterance. But, film offers opportunities as well. The visual context aids in comprehension, and unlike the video materials created for most foreign language textbooks, feature film is authentic. Although the spoken text of film is not natural conversation, for most films we suspend disbelief and assume that what we are watching and listening to is natural conversation. Finally, film, in its attempt to convince native speakers of its authenticity, will employ various regional dialects and sociolects, which enable us to expose students to a variety of speech patterns, rather than limit their exposure to some idealized version of the native speaker. By using film clips delivered via an LMS as homework assignments, students may watch a clip multiple times. Vocabulary lists and stretched audio provide students with the tools to understand the language. Even at the most elementary levels, it is possible to create a task appropriate for the students' level using the clues provided by the visual component, even when the text is complex.

Cultural Competence. Film presents instructors with opportunities to demonstrate cultural artifacts (What is a Russian wedding like? A French café? Visitation to a family gravesite in Japan?) and to explore how values and attitudes inherent in any culture are portrayed in a scene. By teaching cultural practices, attitudes, and values, we "help students consider alternative ways of seeing, feeling, and understanding things." (MLA Report 2007). Once students have the requisite cultural knowledge, they can apply that knowledge to read a scene and interpret cultural meanings (i.e., semiotic competence).

Symbolic Competence. Kramsch (2006, 2009) and Kramsch & Whiteside (2008) have outlined an approach to language teaching that moves beyond communicative competence to what Kramsch calls symbolic competence. Symbolic competence is "the ability to play with various linguistic codes and with various spatial and temporal resonances of these codes." In other words, symbolic competence is not only the ability to understand the linguistic formulation or to understand the cultural attitudes, the religious beliefs, the historical memories that

might be informing the utterances of the interlocutor (all of which involve interpretation, but are rather passive in their nature), but also involves the power to produce and manipulate, frame and reframe meanings, and change the balance of power. Kramsch notes the importance of literature (film) for developing our students' symbolic competence because texts are complex, ambiguous, and use form to create meaning. Competence in perceiving and manipulating texts is the essence of symbolic competence.

We will examine two film clips from Japanese films and demonstrate how they might be used to develop all three of these competencies. The first clip is from *Aruitemo, aruitemo,* 2009. In this scene an elderly man leaves a clinic and greets a woman cleaning her walk area. They exchange a few pleasantries and part. However, a close reading of the clip reveals a rich encoding of meaning in the linguistic forms, the cultural values, and the filmic devices that are difficult for non-native speakers to grasp. The language used in the social interactions, the discussion of climate and food customs, and attitudes towards getting old, present numerous opportunities for enriching the students' vocabulary, expanding their cultural awareness, and developing their linguistic competence. By using a relatively short clip, the instructor is able to focus student attention on the language and images of this scene and to engage the students in a discussion that will highlight a variety of ways that cinematic meaning is made, while at the same time drawing on the students' diverse linguistic and cultural backgrounds.

The second clip is from *Orionza kara no Shotaijo* and contains two scenes. The first scene begins with laughter and jokes as the three main characters have a commemorative photograph made. After the first photograph the husband hands his hat to the assistant and a second photo is taken. In the second scene the wife is reviewing the two photographs as the husband shaves bonito flakes. She hides one photograph away and lies to the husband, saying that the second didn't come out. Through the sound effects, the words spoken, and various cinematic devices used in the shooting of the two scenes, as well as their juxtaposition, we understand the husband's death is imminent and the assistant will take over the theater.

We might take two approaches in using these clips in the foreign language classroom. The first approach would be to ask questions of a leading nature, where the question directs students towards a particular answer. For example, in the first clip we might ask "Who is the elderly gentleman? What three things does the woman say to him that reveal his profession? From the second clip we might ask students to interpret what the non-verbal sounds contribute to the meaning of the clip.

A second approach would be to ask broader questions that would involve the students in a more open interpretation of the scene. For example, for the first clip, "Does this scene reveal something of the elderly man's character?" For the second, "How do the two scenes comprising this clip relate to one another?" Then, in order to develop the students' symbolic competence, after discussing these questions in class, they might be asked to write a short essay (e.g., assume you are the elderly woman and write a diary entry about today's meeting with the doctor; assume you are the young wife and write a letter to a friend, retelling the events of these scenes). Such exercises involve not only an interpretation of the scenes, but a reworking of the meanings encoded in film into a text-based medium and/or a reexamination of events from a different point of view, requiring the students to "manipulate and reframe" the original meanings.

References

Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *MLJ* (90.2:249-252).
Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject.* Oxford: Oxford U P.
Kramsch, C. & Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics* (29: 645-671).

Hispanidades/Hispanicities: Modeling Micro-collaboration across institutions in support of student learning and research.

Ross, Andrew (Arizona State University)
Charitos, Stéphane (Columbia University)

Keywords: collaboration, ethnography, wiki, digital storytelling, technology

1. Introduction

In 2011-12, Arizona State University (ASU) and Columbia University piloted a collaborative language for undergraduate heritage speakers project within two distinct Spanish courses at our respective institutions. The project focused on the exploration and articulation of identities within Hispanic American communities in two distinct regions in the US, and provided a collaborative framework for students to pursue ethnographic research and share their results with their counterparts at ASU and Columbia.

48 students enrolled at each institution performed technologically mediated ethnographic research that ranged from observing local communities and reflecting on the culture shared between and among them, to a meta-analysis of the value of these interactions.

Each class produced digital materials to be analyzed, edited, combined, and shared. Students defined common areas of exploration but worked separately on issues. They corresponded and shared regularly via the Web to compare and contrast, discuss and debate using the material gathered and authored.

As important as the outcomes have been for the faculty members and students involved in the project, the structure of the interaction and the employment of "micro-collaborative" strategies promises to serve as a model for inter-institutional collaborations in instances where academic calendars, instructional models and standards, and course content may not coincide between partner institutions. In the US, typical models of inter-institutional collaboration tend to privilege full-course sharing, a unified curriculum that must be negotiated, and either credit transfer or equivalency between institutions that may not share the same standards. Micro-collaborative practices allow for the development of inter-institutional relationships in a flexible, needs-based way that de-emphasizes administrative and logistical lockstep and permits partnerships between institutions to flourish without onerous technical and bureaucratic overhead.

2. Framework and Process

2.1 Background

In 2010, Charitos and Ross began discussions on implementing digital storytelling techniques within a curricular model that privileges inter-institutional collaboration, and cultural exploration and research by students. Given the logistical impediments to sharing a course or series of courses between Columbia University and Arizona State University, the authors developed a framework for collaboration that not only leveraged technology's innate potential to connect two geographically distinct locations, but also allowed teachers and learners in both locations to capitalize on one another's resources and skills by actively interacting and reflecting on shared experiences.

The approach we envisioned is based on instructional methods that we believe are particularly well suited to the goals and objectives of the collaboration: intentional learning, project-based learning and portfolio-based learning.

2.2.1 Learner and Faculty Characteristics

Students in the participating heritage learner or bilingual classes at partner institutions have at least a low-intermediate level of oral and written proficiency in Spanish; their language skills are sufficient to allow them to communicate effectively with a range of members in the community of study and their student colleagues.

Faculty in the participating classes at partner institutions must be willing to commit at least two semesters to the development and implementation of the project in their courses. Faculty members at participating institutions use a variety of technologically-mediated communications tools such as Skype, wikis, blogs and threaded discussions in support of the collaboration and their course. Faculty members involved technical support staff from local language resource centers, instructional technology or information services groups as appropriate.

2.2.2 Process and Performance

Each class at the respective institutions defined common areas of exploration, and worked separately on these issues, corresponding and sharing regularly via the Web to compare and contrast, discuss and debate using the material gathered and authored by the students.

Students performed technologically-mediated ethnographic research; a form of cultural analysis that ranges from the observation of local communities to reflection on the culture shared between and among them, to a meta-analysis of the value of technologically mediated interactions. Observed learning outcomes included the development of narrative and editing skills, improved listening comprehension, and enhanced knowledge of local manifestations of broader Hispanic culture.

Each class produced digital material to be analyzed, edited, combined, and shared. This material consists of a mutually agreed range of the following genres, within a shared digital space:

- A series of personal blogs and journals documenting each student¹s work and thoughts.
- A collaborative wiki where each class built up a profile of a Hispanic community in their respective city.

In successive iterations of the project, we anticipate including:

- A series of virtual tours, online presentations, etc. which will allow students to map out their respective communities using geo-locative Web applications.
- Use of augmented reality application to add student-generated digital information overlays to physical locations within the community of interest.
- A collection of personal stories in digital format that tell the story of selected and/or representative members of each community.

3. Outcomes and Next Steps

Students found the activities associated with their exploration of local *barrios* compelling; students at ASU created a number of *reflexiónes*, intended to provide outside readers and their colleagues at Columbia with information and their impressions of neighborhoods and cities as varied as Phoenix (a metropolitan area of 1.5 million inhabitants) Goodyear (a suburb of Phoenix with 62,000 inhabitants) and Nogales (a border community of 21,000), for a total of nine *barrios*. Columbia students explored six distinct neighborhoods in the Greater New York City area (East Harlem, Loisaida, Washington Heights and Inwood, Jackson Heights, East Williamsburgh and Bushwick, Sunset Park) so that they were able to explore a rich cross-section of the culturally diverse Hispanic population of New York City.

In future iterations of the project, we intend to further enhance the project by both adding new partners that will allow us to explore additional facets of the Hispanic experience in the US (Cuban-Americans in Florida, Mexican-Americans in the Midwest, Central Americans in New England, etc.) and better integrating the course to other curricular offerings at our respective institutions.

Learner Training Based on Critical Thinking Theory: Developing Autonomous Learners

Pennington, Wakako (Seinan Gakuin University)

Keywords：Critical thinking, Bloom's taxonomy, Moodle, learner autonomy, learning strategies

1. Introduction

This presentation describes how critical thinking theory was applied to a learner training instruction. CT theory is often used for advanced-level students in classes such as debate, discussion, or essay writing, however CT is also useful in EFL classrooms for promoting students' meta-cognitive awareness to monitor and evaluate their own learning processes. CT helps to develop autonomous thinking skills, which are essential nurturing autonomous learners. This presentation shows practical ways to incorporate CT into EFL teaching environment.

2. Critical thinking theory and SLA

2.1. Critical thinking and Bloom's taxonomy

One of the most important areas in CT, which focuses on educational outcomes, is Bloom's taxonomy (Bloom et al., 1956). Bloom's taxonomy is divided into three domains; cognitive, affective and psychomotor. The cognitive domain is a knowledge-based domain, which is a hierarchical model classified by six cognitive levels of complexity. The psychomotor domain is a skill-based domain, which includes physical movement, coordination, and use of the motor-skill areas (Dave, 1975). The affective domain (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1973) is an attitudinal-based domain, which includes how we deal with emotions, feeling, values, enthusiasm, and motivations.

2.2. CT and SLA

During this instruction, Bloom's taxonomy was used to explain the basic process of SLA. The cognitive domain covers areas such as the importance of input (e.g., Krashen, 1985) and interaction (e.g., Long, 1996) as a part of the remembering and understanding level, output (e.g., Swain, 1985) as a part of the applying or creating level, and the ideas of noticing (e.g., Schmidt ed., 1995) and consciousness-raising (e.g., Ellis, 1997) were introduced as a part of the analyzing or evaluating level. The psychomotor domain involves areas such as automaticity/fluency development (Johnson, 1996). The process from imitation to naturalization can be explained as the process of automatizing of L2 output, which is a process of proceduralization of knowledge (Anderson, 1992). The affective domain covers areas such as motivation (Gardner & Lambert, 1972), affective filters (Krashen, 1985), and L2-speaking identity (Pavlenko & Lantolf, 2000).

3. Instructional sequence and the contents of the portfolio

Japanese EFL university students who are between the upper beginner and lower intermediate levels received CT-based instruction on English learning strategies, which included basic concepts of SLA theory, learning logs, and a study plan. Bloom's taxonomy was introduced to the students to raise their awareness about the types and levels of learning that were necessary to acquire a foreign language. The instruction first guided the students to self-reflect on their own learning strategies that were developed during secondary school and then evaluated the effectiveness of

them. Also, they had both online discussions (through Moodle) and in-class discussions on topics such as the differences between the L1 and L2 acquisition process, their personal perceptions of the necessity of English, how to control their affective issues and how to make a study plan. In each class, 30 minutes out of 90 minutes were devoted to learner training and instruction using the portfolio for 15 weeks. They kept a record of their analysis of the process of English acquisition, reflectively evaluated their own learning processes, and made their own study plans.

4. Effectiveness of the instruction

The results of this study show that it had some effects on the following three parts. First, it improved EFL learners' knowledge about the foreign language learning process. Secondly, it enhanced the learners' awareness of the learning process, which equipped them with skills to make their own study plan while using the CT framework. The awareness of the learning process also promoted the learners' motivation and active participation to their own learning and encouraged the learners to discuss their issues in learning English among peers. Finally, the CT-based instruction helped them with affective issues. They realized that emotion is something that they could control instead of something beyond their control. These positive effects imply that the CT-based instruction improved the learners' sense of personal control over their learning (Locus of control) (Findley and Cooper, 1983).

References

Anderson, J. (1992). Automaticity and the ACT* theory. *American Journal of Psychology, 105*(2), 165-180. doi:10.2307/1423026

Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The Classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans Green.

Dave, R. H. (1975). *Developing and writing behavioral objectives*. (R. J. Armstrong, ed). Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Findley, M. J. and Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: a literature review. *Journal of personality and social psychology*, 44(2), 419-27. doi:10.1037//0022-3514.44.2.419

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Johnson, K. (1996). *Language teaching & skill learning*. Oxford: Blackwell.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1973). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Richie & T. Bhatia (Eds.). *Handbook of second language acquisition*, 413-468. New York: Academic Press. doi:10.1016/B978-012589042-7/50015-3

Pavlenko, A. and J. Lantolf. (2000) Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In J. P. Lantolf (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 155-177.

Schmidt, R. (Ed.). (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, HI: UHP.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.). *Input in second language acquisition*. 235-253. Cambridge, MA: Newbury House.

発表要項集

Abstracts

公募シンポジウム

Symposia

映像データベース教育利用の現状と未来
―開かれた検索サイトを目指して

コーディネータ
山口　高領（早稲田大学）
パネラー
神田　明延（首都大学東京）
田淵　龍二（ミント音声教育研究所）
湯舟　英一（東洋大学）

キーワード:　映像データベース, e-ラーニング, 授業例, 検索の容易さ, 双方向性

1. はじめに

このシンポジウムでは, 以下の点を順に検討し紹介していく。

(1)映像データベースについて, 語学教育上の特性
(2)現在の大学での教育利用
(3)今後更に教育利用されるために改良されるべき点

そして, このシンポジウムの一つの答えとして, 開かれた検索サイトのあるべき姿を提示する。

2. 映像データベースの教育利用の現状と課題

2.1 映像データベースとは

ここでの映像データベースとは, 音声を含んだ画像がキーワードによって検索されるものと定義する。データの格納先は, DVD や HDD（ハードディスク）などの固定されたメディアでもインターネット上でアクセスできるものでもよい。教育利用という点では, 協調学習システムとしても, これまで ICT 教育で主流であった自学自習システムとしても, 利用できる。語学教育上の特性としては, 言語・コミュニケーション上, 会話や動作や背景や場面の説明を教員が行う方式に比べ, 映像迫力とストーリー性により直感的で包括的な理解を促進する。一方, 授業導入時の課題としては, その労力の大きさや, 教育上の効果に疑問を投げつけることが可能である。

2.2 映像データベースを使った授業例(1)---YouTube, TED

映像データベースを大学の英語授業で使用した例を示す。映像データベースとして YouTube やスピーチ動画サイト TED（Technology Entertainment Design）を使った授業例を 3 点示す。

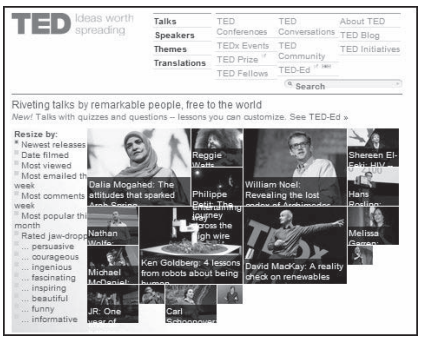


図 1. TED http://www.ted.com/

1. 英語の音声変化の実際を, 映画の一場面, 洋楽の PV やライブ映像での歌唱を見せながら提示する。好きな作品, 映画スター, 歌手が目の前で口を動かし発話している姿は記憶に残りやすく, 高い学習効果を期待することができる。
2. 英語の特定の文法項目が話されている映画の場面, 繰り返し多用されている英語歌の本人歌唱を見せることで, 文法が無機質だったものから生きた身近な存在として音楽のもつ情動とともに記憶される効果が期待できる。

3. スピーチ動画サイト TED を使って，英語プレゼンテーションのパフォーマンスと論旨構成の学習に役立てる。TED は毎年カリフォルニアで行われている講演会の様子を YouTube 上で見られ，さらに，英語，日本語を含む世界 20 か国語の字幕が用意されている。講演の多くはスライドを用いており，プレゼンテーションの評価にその出来栄えを組み入れている場合は，スライドでの視覚情報と口頭による言語情報の最適な組み合わせ方を学ばせことができ，効果的な英語プレゼンテーションの見本に満ちている。過去には，Bill Gates, Bill Clinton, Al Gore, Julian Assange を始め，ジャンルや有名無名を問わず話題性のある世界的な論客やインテリが登場し，その話の内容だけでも学生を引きつけるものがあり教材として恰好であると考える。なお，学生のプレゼンテーションも YouTube に上げておくことで，自分の発表結果を客観的に目視確認できるので有効である。

2.3 映像データベースを使った授業例(2) --- Ustream 協同学習という観点から

動画共有サイト Ustream を使った授業例を，協同学習という観点からも伝える。

動画共有サイト Ustream ではコメントを付けることが可能だが，この行為自体が一種の言語活動であり，同時に，学びの共同体内の活動と言える。ユーザーで共有することにより，コメントや評価などを発信できて，双方向の知の構築が可能となった。誰でもが動画をアップして，それを誰かが付加価値を付けて，意味を与えていく。これは，まさに，群衆の英知(Wisdom of Crowds)が結集するところである。その意味で Cloud は Crowd と表裏一体となるべきである。その活動をクラスに取り込んで，授業内容と関連させると，学生にどのようなインパクトを与えられるだろうか。教材提示，協同活動などを事例として提示する。

3. 映像データベースの教育利用の課題

映像教育利用の利点と弱点を述べる。見方によっては利点とも弱点とも捉えることのできるものも挙げる。

デザイン能力(design competence)とは，ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR: Common European Framework of Reference for languages)が提唱するコミュニケーション能力の3つの構成要因（言語能力，社会言語能力，実践能力）の中の，談話能力，言語の働きに関する能力と並ぶ構成能力であり，インタラクションの典型的なパタンや背景知識を理解し，スムーズに会話を継続し成立させる力である（JACET 教育問題研究会 2012）。

A)	○	×	語学教材としてではなく娯楽や報道として製作されたもの
B)	○	×	教科書の＜平板な＞朗読と異なり，場面に即した＜起伏に富む＞発声
C)	○	×	防音室で収録と異なり，雑音（背景音，効果音など）が入る
D)	○		会話，朗読，ナレーション，ニュース報道，歌唱などさまざまな音声表現がある
E)	○	×	模範的標準語だけでなく，各地各国各層各分野各世代各時代のグローバルな英語表現が織り込まれている
F)	○		言葉の辞書的意味が絞りこまれて伝わると同時に，場面の意味も学習可能
G)	○	×	言語理解が不十分でも，音映像が補完されて，理解できる場合がある
H)	○		場面の意味に適合した自然なテンポや抑揚で感情表現されている
I)	○		一息の会話の長さは2±1秒で，人の聴覚認知特性に重なっている
J)	○		言語に依らないコミュニケーション形式が，時には言語と伴って学べる
K)	○		メッセージ性の高い映像にリンクした会話の積み重ねで構成されており，デザイン能力(design competence)を学ぶのに適している
L)	○		英語字幕の利用により、一種のリーディング活動にもなる
M)		×	映像化しにくいものは学びづらい / 思想，理念，理論，論理
N)		×	多くの場合，文語体ではなく口語体が言語材料となる
O)		×	分節化に弱い ・・・ ひとつのことを詳細に分析しにくい
P)		×	時間の流れに縛られやすい ・・・ 時間をとめてじっくり考えにくい

以上を踏まえて，映像教育利用の課題として，欠点を克服するための手段を挙げる。

1. 検索性能 / 必要な情報を探し出せる
2. 付箋機能 / 必要なときにすぐ提供できる
3. 提示機能 / 字幕＝音声言語の文字化（書き起こしと訳文）
4. 反復性能 / 必要な情報を必要な回数反復提示できる（情報を定着させる）

4. 映像データベースの教育利用の展望

4.1 映像データベースを使った授業例(3)---YouTube と Seleaf

語学学習で利用する映像をどれだけ簡便に教員・学習者双方が選べる環境を作り出せるかという問いに対し，YouTube と Seleaf の利用を答えとして提案する。その特徴を，データベースであるがゆえに持つ

(a)特定の言語表現による検索の容易さと，
(b)類似データの提供可能性と，
(c)ウェブによる双方向性・即時性・共感性・ゲーム感覚である。

YouTube の利用法として次の2点を示す。

(1) 現時点の動画の URL (図 2)
例）http://www.youtube.com/watch?v=fOIM1_xOSro&feature=player_embedded#t=31s
(2) CC / 音声を文字に変換

Seleaf の利用法として次の 4 点を示す。

(1) 動画辞典としての利用。
(2) ヤフー知恵袋での Q&A(図 3)，フェイスブックとの連携(図 4)
例）http://detail.chiebukuro.yahoo.co.jp/qa/question_detail/q1079497870



図 2.YouTube


図 3.ヤフー知恵袋とセリーフ連携



図 4.フェイスブックとセリーフ連携

(3) 適切に選択された場面を使ったシャドーイング，ロールプレイなどの活動。図 5.


図 5. Seleaf Drill による授業風景，各自の練習（左）とアフレコ発表（右）

映画映像検索サイト Seleaf の Drill 機能を使って，映画のシーンから数十秒のスキットを適切に選び出し，ストーリーと語彙語法・文法構文・発音のコツなどを説明した後，まず各自で，あるいは一斉唱和で音読練習（Listen And Speak，Speak Together）をして慣れた後，ペアを組んで配役の練習（Casting）に進む。このとき，キャスティングモード（配役ごとに字幕の色を変える）やシャドーイングモード（特定の配役の字幕を隠す）などを使うと段階的に負荷を調整できる。最後はペアごとにアフレコによる成果発表を行う。映画を使った実会話に慣れない学生でも手順を踏むことによって気軽に実施できることが特徴であり，生徒の熟達度や課題に応じたシーンをあらかじめ選んでおくことが重要である。

(4) 聞き取りやすさで区分されたフレーズを使っての聞き取りドリル。
例）http://www.mintap.com/?drill

4.2 映像データベースの教育利用の展望の要点

ICT 環境の進展の中で，映像データベース教育利用の展望を列挙する。協調学習と自律学習を区別した上で，社会構成主義的「つながり」を大切にした方向性を求めたい。吉田ら(2008)によれば，自律学習の短所

として動機づけの弱さが挙げられるが，協調学習はその弱さを補完する機能が期待され，同時に，自律学習は個々の学習項目を協調学習の場合に比べ，学習を効率的に進めることが可能である。どちらも教育利用場面に応じて活用できる。

方向性の因子 / 学習の集団性，社会性，自律性，継続性，ゲーム性

1. 協調学習（一斉授業，グループ学習）

ドリル / 訓練，集団評価，グループ評価，主にスピーキング，ロールプレイ

共有性 / 個人＜グループ＜クラス全体・・・集団編成自由度の高さ

2. 自律学習

ドリル / 訓練，自己評価，相対評価と絶対評価，主にリスニング ＝ ダウンストリーム

共有性 / SNS 連携，社会＝友人知人指導者とつながる ＝ アップストリーム

次に ICT 環境の具体化としてのクラウド（Cloud Computing）について，特に，開かれた検索サイトに向けて，学習環境としての観点から要点を列挙する。

1. 低価格で高機能サービスを実現可能
2. ただし，背景には知識と資金の集約が必須
3. かつ，大衆性が不可欠
4. ネット端末さえ使えれば時間と場所の自由度が高い
5. 近い将来には携帯端末で可能となる
6. ただし，いつでもどこでも勝手に割り込まれるのは迷惑である
7. 個別性と社会性の切り替えが自由かつ素早くできる

次に，この春に実施したセリーフ・ドリル「聞きやすさ演習」からの評価を示す。（詳細は，別途研究発表「英語音声教育における聞きやすさの研究 - e-ラーニングでの学習履歴解析（田淵龍二，ポスター）」参照）

(1) 授業での実施，宿題による実施などクラスごとに柔軟に対応できた。

(2) 解答データが速やかに収集できた。

(3) クラスが異なっても処遇の実施環境を均質にできた。

(4) 指導者の準備や事後処理の負担が少なかった。

最後に，映像の教育利用と言う観点から，大倉ら(2003）の言葉を引用する。

「Authentic な英語（英語国で実際の場面で発話された英語）は全てその場の状況に合った感情が込められており，その場の状況に合った適切なスピードで発話される。これを理解するためには，authentic な英語で訓練しない限りいつまでたっても聞き取ることができるようにならない。小さな部分（単語レベル）から学習を積み上げ，それを最後に集大成するといった From part to whole の考え方ではなく，From whole to part の考え方に基づいている。」

ICT 環境の進展をフルに活用しはじめた YouTube と Seleaf は「From part to whole 対 From whole to part」の二項対立を止揚し始めているのかもしれない。

5. 結語

「開かれた検索サイトの構築」がこのシンポジウムで提案する解決策である。「開かれた」とは，「多くの人が，利用に限らず編集製作にも，安価ないし無料で関わることができる」であり，「検索サイト」とは，「教育上必要な動画像を自在に探せるウェブサイト」である。

参考文献

JACET 教育問題研究会 (2012).『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』東京：三修社.

大倉 孝昭，村尾 敏彦 (2003). 映画の音声と解答を同期させ相互評価により聴解力を高める CALL システムの開発と学習者評価『日本教育工学雑誌』27(3), 315-324, 2003-12-20

吉田 晴世，上村 隆一，野澤 和典，松田 憲，CIEC 外国語教育研究部会 (2008).『ICT を活用した外国語教育』東京：東京電機大学出版局.

多様な大学環境における英語 e ラーニング：ラーニングマネジメントの違いがもたらすもの

青木　信之（広島市立大学）
鈴木　繁夫（名古屋大学）
志水　俊広（九州大学）
渡辺　智恵（広島市立大学）
寺嶋　健史（松山大学）

キーワード：　e ラーニング，ラーニングマネジメント，学習の継続性・質・量・効果

1. はじめに

発表者らは、それぞれが所属する大学において、同一の英語 e ラーニングシステムを用い、その学習効果やラーニングマネジメントのあり方について共同研究を進めている。この英語 e ラーニングシステムは、８週間から１５週間、リーディング、リスニング、文法問題を大量に学習するドリル型の英語学習システムであるが、その導入形態や授業形態は各大学でさまざまに異なっている。

今回の公募シンポジウムでは、英語 e ラーニングの実施形態やラーニングマネジメントの違いにより、学習の「継続性」、「質」、「量」に関するデータ分布がどのように変化するのか、また学習効果とどのような関係があるのかについて、大学間での比較を行うとともに、同一大学での過去のデータとの比較を行った結果を報告する。

2. 調査方法

各大学において、学習の「継続性」、「質」、「量」を示す指標として、学習日数、学習間隔、学習時間、教材消化率、復習率、不適切学習の割合等についてのデータを収集し、大学間で比較することにより、ラーニングマネジメントの違いがこれらのデータにどのように反映されているか調査した。また、同一大学内においても、学部間でラーニングマネジメントに差があったり、現在と過去でラーニングマネジメントに変更があった場合、そのような差や変更がこれらのデータにどのような影響を及ぼしているか調査した。さらに、学習効果（標準テストの伸び）との関係についても分析を行った。

3. 調査参加大学における実践環境

各大学における調査対象クラスの実践環境の概要は、下の表に示す通りである。

	名古屋大学	九州大学	広島市立大学		松山大学
授業科目名	英語（サバイバル）	英語 IIIB	CALL 英語集中 I	e ﾗｰﾆﾝｸﾞ 英語	CALL1、CALL3
対象学部	医学部保健学科	全学部（芸術工学部を除く）	国際学部、芸術学部	情報科学部	人文学部
対象学年	１年生	２年生	１年生	１年生	１年生、３年生
対象人数	約 50 名	約 1,000 名	約 300 名	約 200 名	約 200 名

使用教材（教材量）	ﾘｰﾃﾞｨﾝｸﾞ（40） 文法（800）	ﾘｰﾃﾞｨﾝｸﾞ（40） ﾘｽﾆﾝｸﾞ（800） 文法（400）	ﾘｰﾃﾞｨﾝｸﾞ（80） ﾘｽﾆﾝｸﾞ（1600） 文法（800）	ﾘｰﾃﾞｨﾝｸﾞ（40） ﾘｽﾆﾝｸﾞ（800） 文法（800）	ﾘｰﾃﾞｨﾝｸﾞ（40） ﾘｽﾆﾝｸﾞ（800） 文法（400）
学習形態	週１回の一斉授業での自学習＋授業外での自学習	週１回の一斉授業での自学習＋授業外での自学習	自学習のみ（一斉対面授業なし）	週１回の一斉授業での自学習＋授業外での自学習	自学習のみ（一斉対面授業なし）
復習テスト	無	有	無	有	無
最低消化ノルマの設定	各教材につき 30%	各教材につき 80%	各教材につき 70%	各教材につき 100%	各教材につき 70%
学習期間内の消化期限	無	有（１ヶ月毎）	有（１週間毎）	有（１週間毎）	有（2 週間毎）

4. 調査の結果及び考察の概要

各大学の詳細な結果データについては、シンポジウムの中で報告することとするが、大学ごとに、学習期間を通じた教材消化率の変化の傾向をみた場合、教材消化率が各期で比較的一定し、コンスタントな学習が観察される大学もあれば、学習期間の半ばから後半にかけて教材消化率が急激に上がる、駆け込み消化の傾向がみられる大学もあった。また、教材消化の中の不適切消化の割合をみた場合、駆け込み消化の場合には不適切な学習の割合が高い傾向がみられた。

このような違いは、週１回の一斉授業の有無や、一定期間ごとの教材消化期限を設定しているかどうか、復習テストを実施しているかどうかなど、学習マネジメントのあり方が大きく関係していることも明らかになった。一方で、学習効果（標準テストの伸び）との関係については、教材消化率と単純に比例するのではなく、最終的な学習量が関係しているのではないかと思われた。

5. おわりに

同一の英語 e ラーニングシステムや同一の教材を利用しても、自学習を主とするか、それとも一斉対面授業も組み合わせるか、また教材消化の期限を設けることや復習テストを実施することなど、ラーニングマネジメントのあり方により、その結果が大きく異なってくる。本研究においても、各大学での実践方法はそれぞれに異なっているが、今回の分析及び報告を通じ、英語 e ラーニングをどのような形で導入し、どのような形のラーニングマネジメントを行うことが、「質」と「量」を伴った継続的な学習につながるのかについて議論を深めたい。

外国語活動に関する意識調査から見えてくること

井狩　幸男（大阪市立大学）
吉田　晴世（大阪教育大学）
高橋　幸子（ノートルダム清心女子大学）
福原　史子（ノートルダム清心女子大学）
泉　惠美子（京都教育大学）
河内山　真理（関西国際大学）
加賀田　哲也（大阪教育大学）

キーワード：　外国語活動，意識調査，目標，指導者の役割，指導形態

1. はじめに

平成 23 年度より小学校で外国語活動が必修化されたが、現状は、外国語活動に対する学校間の取り組みや教師間の意識の格差は大きい（高橋, 2010、福原・高橋, 2011）。そこで、本調査では大阪市で小学校教員を対象に実施したアンケート結果や大手民間教育機関である英検（2011）や Benesse (2011) の調査結果も踏まえながら、日本における外国語活動の現状や課題を包括的に探究していく。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は，平成 23 年 8 月に実施された外国語活動研修会に参加した大阪市小学校教員 144 名で、その内訳は男性 48 名（33.3%）、女性 96 名（66.7%）であった。

2.2 手順

上記教員を対象として、質問紙による調査を実施した。本調査は、外国語活動を担当している小学校教員研修の終了時に行われた。質問紙は、性別、経験年数、担当している学年（高・中・低）を記してもらい、続いて 2008 年から使用している教員養成者用質問紙（高橋 2009, 福原・高橋 2011）の中から抽出した項目について回答してもらった。これらの項目は、4 つのカテゴリー（外国語活動に関する意識 12 項目、児童が身につけるべき能力・資質・態度・指導者 14 項目、ティームティーチングをするうえでの学級担任の役割 5 項目、望ましい指導形態 4 項目）に分けられている。4 つのカテゴリーに属する質問項目に対しては、1（まったくそう思わない）から、4（強くそう思う）までのリッカート 4 段階回答方式を用いた。

2.3 分析方法

全ての質問紙の回答は、コード化した。分析方法は、次の 2 点に関して行われた。

(1)　外国語活動担当教諭の性別・経験年数・担当している学年に関する記述分析
(2)　4 つのカテゴリー（外国語活動に関する意識、児童が身につけるべき能力・資質・態度、ティームティーチングをするうえでの学級担任の役割、望ましい指導形態）に関する記述分析

3. 結果

本調査では、「指導力を向上させることが必要」、「コミュニケーションの楽しさを体験させることが大切」、「児童の興味関心を考慮しながら、授業参加を促進することが大切」と感じている教員が多く見られた。これらは、英検調査や Benesse 調査にも共通して見られるものである。さらに、今回実施したアンケート調査で顕著に見られた特徴として、外国語活動の担当者には女性が多いこと、10 年未満の経験年数の教員がほとんどであったこと、また、望ましい指導形態に関しては、学級担任＋ALT ＞ 学級担任＋専任教員 ＞ 専任教員 ＞学級担任、の順で、学級担任と ALT とのティームティーチングを強く望んでいること、が明らかになった。

本公開シンポジウムでは、上記の調査結果の分析結果に加え、英検や Benesse の最新の調査結果も踏まえながら、現在外国語活動が抱える課題を明らかにし、これらの課題に対し今後どのように対処すべきか、現時点で小中連携はどこまで可能か、指導者（担任、ALT、専科）はどのような役割を担うべきか、教科化は必要か、もしそうであればそのような条件整備が不可欠か、などについて活発な議論を交わしていきたい。

参考資料

Benesse 教育研究開発センター (2011). 『第 2 回小学校英語に関する基本調査報告書（教員調査）』東京：ベネッセコーポレーション.

日本英語検定協会 (2011). 『小学校の外国語活動に関する現状調査<小学校対象>調査報告』東京：日本生涯学習総合研究所.

高橋幸子 (2010). 小学校英語における教員養成カリキュラムの提案―教師としてのビリーフの育成―『ノートルダム清心女子大学紀要』外国語・外国語文学編 34、103-110.

福原史子・高橋幸子 (2011). 小学校外国語活動教育法のコースデザイン―教師としての確固たるビリーフの構築のために―『ノートルダム清心女子大学紀要』人間生活学・児童学・食品栄養学編 35、57-71.

発表要項集

Abstracts

ポスター発表

Poster Presentations

フレーズ読みを用いた英文読解の困難点：語彙か構造か

柳田　恵美子（常磐大学）

キーワード：フレーズ読み，英文読解，語彙，文構造，テキストの難易度

1. はじめに

フレーズ読みは、コミュニケーションを重視する英語教育の流れの中で、訳読法が長く主流を占めていた日本においても、多用されるようになっている読解指導方法である。この指導方法の研究は増えつつあるが、英語力のどのレベルの学習者がどのようなレベルの英文を読む際に効果があるかについての意見は一定していない。しかし、現実には、TOEIC,TOEFL 対策など、学習者にとってかなり難易度が高いレベルの英文を読む際にも、採用されることが多い。

2. 研究の目的

柳田(2011)では、上記の点をふまえ、難易度の異なる 2 つの TOEFL のリーディング問題練習用の英文を使用して、意味把握が困難なチャンクを調べた。その結果をクラスター分析し、埋め込み文や verbal が,難易度が高い方のテキストにおいて、チャンクの意味把握を困難にするのではないかという推測がたてられた。同時に、問題にされているクラスターの意味把握についてはさらに詳細に調べる必要が指摘された。この研究では、辞書を使用することが許可されていたにも関らず、語彙が関係してチャンクが正答できない例が多く見られていたのである。

3. 手順

3.1.　実験参加者

英語専攻の大学生 18 名と同じクラスで聴講する社会人 1 名の 19 名。

3.2.　手順

柳田(2011)の研究で得られたチャンクの訳に対して行われたクラスター分析の結果を精査する。

3.3.　分析

不正解となったチャンクを、文法知識が原因と思われるものと、語彙が原因であるものと分け､最も正解率の低かったチャンクのクラスターにおける学生の誤りの特徴を見出す。

4. 結果

最も正解率の低かったチャンクのクラスターに属する１１個のチャンクのうち、半分以上の学生が文構造を適切に把握できなかたため、正解できなかったチャンクが 9 個ある。さらに、辞書を用いることが許可されているにも関わらず、語彙に関連する誤りが極めて多かった。１１個のチャンクの内８個で､半数以上の学生が単語の意味を取り違えていた。また、語彙の誤りのパターンと、語彙と構文の両方の誤りのパターンはかなり似ていた。

今回の研究の語彙の誤りには次の３つの傾向が見られる。

(a) スキーマが活用できなかったため、辞書から正確な意味がとれなかったもの
（例：motion, weight, realm）

(b) top-down で判断したため、実際のテキストの意味とは異なってしまったもの
（例：raise, comprise）

(c) イディオムであることが判断できなかったもの
（例：set forth, which is to say）

5. 考察

チャンキングは、直線的に英文を切ってゆくため、テキストの難易度が高い場合などには、これが弱点となり、埋込み文など重層構造が、学習者にとって困難点となると予想された。しかし、語彙の指導により、学習者は、この困難点を克服することができる可能性があり、そのような指導が実行されれば、文構造のみが原因となる困難点は極めて限定的になると考えられる。

難易度の高いと思われるテキストの読解の指導に、フレーズリーディングを用いることは、スキーマの活性化と語彙指導を併用すれば、有効であると期待される。このことは、及川(1996)の、フレーズリーディングが語彙力の低い学習者に効果をもたらすという結論とも関連する。

参考文献

Hashimoto, K., and Hirai, A. (2007) Comprehension of post-modification structures by Japanese learners of English---An analysis by detailed reading time---. *Annual Review of English Language Education in Japan, 18*, 201-210.

金谷憲. (1995). 『英語リーディング論：読解力・読解指導を科学する』. 東京：桃源社

Koizumi, Rie et al (2011). Development and Validation of a Diagnostic Grammar Test for Japanese Learners of English. *Language Assessment Quarterly.* Vol. 8, 53-72

及川賢. (1996). 「学習者の語彙力とフレーズ・リーディングの効果に関する実証的研究」. 『関東甲信越英語教育学会紀要第 10 号』. 15-23

田中真紀子他 (2006)「TOEFL テスト ITP リーディング完全攻略」　東京：アルク

柳田恵美子 (2011) 「難易度の高い英文テキストにおけるフレーズ読みを使った指導」『常磐国際紀要第 15 号』

外国語としての英文リーディングにおける脳波α波積分値の変化

岡崎　弘信（秋田県立大学）
木戸　和彦（環太平洋大学）
福田　衣里（創価大学）
江原　智子（環太平洋大学）
水野　純次（倉敷市立精思高等学校）

キーワード：　英文リーディング，言語処理，α波，θ波，脳波積分値

1. はじめに

fMRI（functional Magnetic Resonance Imaging）や NIRS（Near InfraRed Spectoroscopy）のような非侵襲的な手法・装置が発達してきたおかげで，近年，脳に焦点を当てた第 2 言語習得に関する研究が活発に行われるようになってきた（石川，2009；大石，2006　他）。本研究でも，fMRI や NIRS のよりも空間的な解像度は劣るが時間的な解像度では優位な EEG（Electroencephalogram）に注目し，日本人英語学習者の英文リーディングに関する実験を行った。

2. 研究目的

脳内における言語処理過程の研究では，ある出来事に反応する脳波，事象関連脳電位（Event Related Potential : ERP）を用いた調査がしばしば行われている。しかし，ERP は微弱な脳波のため，そのままでは背景脳波に埋没してしまい計測が困難である。そのため，眼球運動やまばたき等のアーチファクトが混入したデータを除外した上で，数十回の加算平均処理を行う必要がある。しかし英語のリーディングは有意味刺激であり，繰り返し行う場合，記憶・慣れにより，毎回，等質な刺激を確保するのは困難である。また，読む動作はつまり眼球を動かす行為そのものであることから，本来コントロールすべき眼球運動によるアーチファクトが混入してしまう可能性が増大してしまう。ある程度かたまりのある英文（例えば 100 語以上）では，尚更である。

このような理由から，我々は，ERP ではなく，リーディング時における脳波[α波＋θ波]積分値の推移を観察することで，外国語としての英文リーディングにおける習熟度別の脳波特性を明らかにできるのではないかと考え，実験を行った。

3. 方法

実験参加者は，男 6 名，女 4 名の計 10 名，習熟度の異なる日本人英語学習者（TOEIC スコアが 300 点台～900 点台），全員，右利きの健常者である。

参加者の左右前額部の Fp1 と Fp2 と両耳朶に脳波用電極を装着する。7 分間の安静時間ののち我々が収集した過去のデータから，正答率が TOEIC 上位者と下位者で分かれている問題，全体的に正答率の高い問題，正答率の低い問題から英文を抜粋し各被験者に読んでもらい，その間の 10 秒ごとの脳波[α波＋θ波]積分値を測定・記録する手法を用いた。脳波積分値を利用した実験は，Kubo・Okanoya・Kawai（2012）や李・三谷・木村（1999）などで，またθ波と第 2 言語という文脈では Nakano・Yoshida・Natsume (2007)で用いられた手法である。

4. 結果と考察

図 1 は英語上級者（TOEIC960）の脳波[α 波＋ θ 波]積分値の推移例である。脳波[α 波＋ θ 波] 積分値は，ベースとなる値（安静状態の平均値：以降，基準値と呼ぶことにする）に個人差があるため平均値での比較が難しい。そこで，各個人の平均値からの偏差を比較することで，脳波の変動に差があるかどうかの検証を行った。

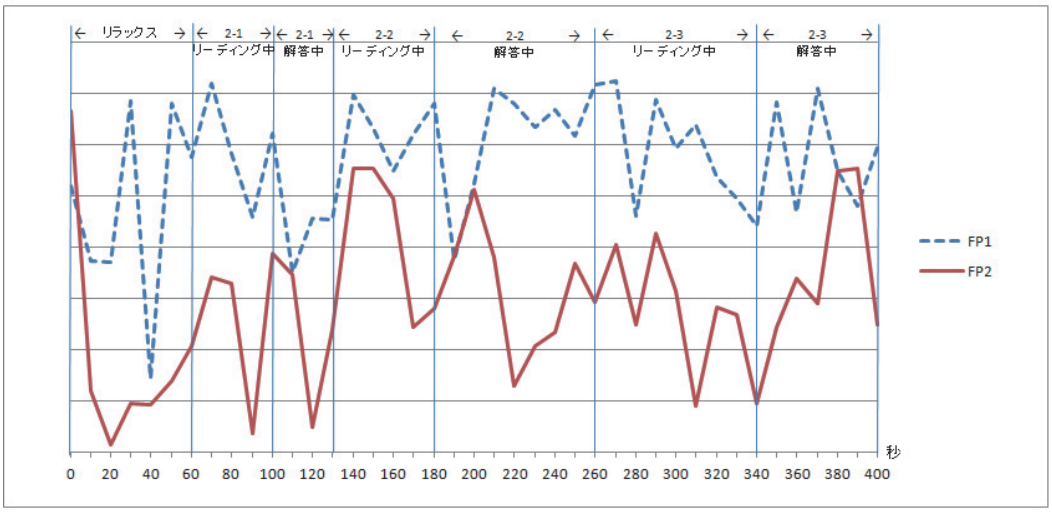


図 1. 上級者（TOEIC960）の脳波[α 波＋ θ 波]積分値の推移例

その結果，例えば上記上級者と TOEIC380 点の初級者を比較した場合，課題 2-2 リーディングにおいては, FP1, FP2 共に上級者は初級者より高値を示す傾向であったが, 課題 2-3 リーディングにおいては, その傾向は認められなかった。他の参加者の結果も含めポスターではさらに詳細なデータに基づいて考察を深めていく。

記
・本研究におけるデータ採取・処理等につきましては, 秋田県立大学総合科学教育研究センター准教授, 内山応信先生よりご指導を賜りました。
・本研究は文教協会の助成により実施されました。

参考文献

石川慎一郎 (2009). 第 2 言語習得研究と脳科学: MRI 実験の知見から 『システム制御情報学会誌』53(4), 143-148.

Kubo, K., Okanoya, K., & Kawai, N. (2012). Apology isn't good enough: An apology suppresses an approach motivation but not the physiological and psychological anger. *PLoS one,* 7(3), e33006.

李寧・三谷惠一・木村基剛 (1999). 機械的振動を用いた三谷式漸進的弛緩法による額の筋電位積分値および脳波 α 波積分の減衰 『心理学研究』70(2), 87-93.

Nakano, H., Yoshida, N., & Natsume, K. (2007). Analysis of EEG pattern measured at eight electrodes on L2 English rhythm acquisition. *Language Education and Technology, 44*, 155-167.

大石晴美(2006).『脳科学からの第二言語習得論　英語学習と教授法開発』京都：昭和堂.

文法力の重要性と基礎文法力養成のための教材開発の試みとその検証

木村　修平（立命館大学）
森永　弘司（同志社大学）

キーワード：　文法力，相関性，アンケート紙調査，クリエイティブ・コモンズ・ライセンス教材，
オープン・エデュケーション

1. はじめに

英文法は，その理解が英語 4 技能の根幹でありながら昨今の教育現場では敬遠される傾向にある。そこで，英文法教育の新たなあり方を模索する試みとして，英文法の基本を解説した教材をデータとして再利用性が高い形式で作成し，それを実際の授業で使用し，かつオンライン上で公開したところ，一定の評価と需要が確認できた。本稿では，教材作成の経緯とその結果について報告する。また，日本語で利用できるオンライン英文法教材の拡充という試みが示唆する，オープン・エデュケーションの流れの中での新しい文法教育の可能性についても言及する。

2. 文法力の重要性

文法力は 4 技能の根幹であり，全般的な英語力の伸長にはしっかりとした文法力の習得が必要不可欠である。森永(2010)は関西地区の 2 つの私立大，参加者 184 名を対象に文法力と受容語彙力，発表語彙力，総合力および読解力との相関を調べる調査を行った。その結果，標準文法力テストの得点と Vocabulary Levels Test での推定受容語彙数との相関係数が 0.76，Productive Levels Test での推定発表語彙数との相関係数が 0.87，英語の総合力を推定する C-test の得点との相関係数が 0.77，読解力テストの得点との相関係数が 0.85 という高い相関性が検出された。

文法が教育現場で敬遠されるひとつの理由として，瀧本他(1994)は，高校 1 年生の参加者 65 名を対象にした調査の中で，英語嫌いの一番の理由として 51%の生徒が「文法が難しい」ことを挙げていることを示している。しかしながら同じ調査で，授業の要望として最も多いのが「文法を詳しく教えてほしい」で，その割合は 52%に達すると述べている。このことは，生徒が文法学習を嫌いながらも，その重要性を認識していることを示している。

文法力の重要性，そして文法教育への高いニーズにも関わらず，多くの高等教育機関で文法はミニマムな指導しか行われなくなってきている。そのため大学でリメディアル・レベルの文法学習を行わなければならない学生の数も増加傾向にある。こうした状況への一助として作成されたのが次章で解説する『英文法の基礎』である。

3. クリエイティブ・コモンズ・ライセンス教材『英文法の基礎』について

『英文法の基礎』は，2012 年度春季に立命館大学びわこくさつキャンパスで行われた，特別推薦枠などで大学合格が決まった新入生向けの「はじめて TOEIC 講座 [1]」のために木村が作成したものであり，現在，二次利用の自由度を保障するクリエイティブ・コモンズ・ライセンス（非営利 2.1 日本）下の著作物として Web 上で公開されている [2]。同教材には，語と品詞の関係，辞書の引き方，品詞と文の要素の関係，動詞の分類，五文型の考え方，修飾の基本的な関係など，英文法学習を進める上でのごく初歩

的な項目に加え，練習問題，および付録として辞書や学習参考書の紹介が含まれている。

3.1 教材作成の背景

こうした教材を作成するに至った背景には，入学試験を経験していない新入生の多くが英文法学習に対して強い苦手意識を持っているのではないかという問題意識がある。事実，講座最終日のアンケート結果によると，受講の動機として全受講生 82 人の 40 %以上が「英語が苦手なので春休みの間に勉強しておこうと思った」と回答しており，入試を経験していない新入生が英語の基本的な理解に不安を覚えていたことが伺える（表 1）。

表 1.
受講理由に関する無記名アンケートの結果（複数回答可：有効回答者数 82 人）

英語が好きなので春休みも勉強したいと思った	英語が苦手なので春休みの間に勉強しておこうと思った	大学での講座なので興味を持った	友達の勧め	両親の勧め	その他
6 名（7%）	35 名（43%）	27 名（33%）	0 名（0%）	10 名（12%）	4 名（5%）

3.2 受講者の評価とオンライン上の反応

講座最終日に，同教材が英文法の基本的な理解にどの程度役だったのかを同講座受講生の一部にアンケート調査したところ，有効回答者数 31 名中 26 名が「とても役に立った」（84%），5 名が「すこし役に立った」（16%）と回答し，全体として高い評価を得た。また，同教材を，クリエイティブ・コモンズ・ライセンス著作物であることを明記し，かつ複数の電子データ形式で公開したところ，公開から 3 ヶ月（本稿執筆時）でダウンロード総数が 860 回を超えたほか，複数の学習塾や英語教員から教材の使用を問い合わせる連絡が寄せられた。

4. おわりに

受講生の評価やオンライン公開に対する反応から，基本的な英文法解説の教材を用いた授業の実践，およびその教材をオンライン上で公開することには一定の需要があると考えられる。今回の試みが示唆する一つの可能性として，オンラインで利用できる教材やリソースを拡充することで，近年アメリカを中心に広まりつつある，教材や授業動画をオンラインで公開するオープン・エデュケーションの流れの中に英文法教育を新たに位置づけられるのではないかという点に言及して，本稿の結びとする。

注

[1] 同講座は立命館大学びわこくさつキャンパスの英語プレイスメントテストである TOEIC Bridge の対策に主眼を置いた有料の講座である。

[2] 『英文法の基礎』のダウンロード・サイト：http://mep.papiko.com/index.php?Mt.%20English%20Grammar

参考文献

瀧本孝雄. 北澤浩二. 石井隆之. (1994). 外国語学習能力の構造とその心理的規定要因について(1) 『獨協大学外国語教育研究』13, 71-118.

森永弘司. 竹村理世. (2010). 文法指導の重要性―Vocabulary Levels Test, Productive Levels Test, C-test, 読解力テストおよび聴解力テストとの相関性の観点からの考察― 『第 36 回全国英語教育学会大阪研究大会発表予稿集』, 194-195.

汎用表計算ソフトを用いた
ランダム出題型テストの開発と運用

前田　啓朗（広島大学外国語教育研究センター）

キーワード：　テスト，語彙テスト，語順整序問題，ランダム出題，汎用表計算ソフト

1. 実践の背景

1.1 新規開設科目とその内容

実践の対象となった大学において，平成 23 年度から教育課程の改訂と指導内容の見直しが行われ，難易度がほぼ同等のテストを複数のフォームで授業期間のほぼ毎週に作成することとなった。このテスト生成の仕組みと開発および改善の経緯について報告する。

学生が修得しなければならない英語科目の単位数について，平成 23 年度からできるだけ 2 単位増加させることが全学的に要望された。それに応じた新規科目として，1 年次前期に「コミュニケーション基礎 I」と 1 年次後期に「コミュニケーション基礎 II」という，WBT（Web-Based Training）を用いて自学自習形式で行う科目が開設されることとなった。学部・学科等ごとに，必修としてその単位数増加を行うかどうかを検討した結果，学生数にして約 5 分の 2 の学生（1000 名弱）が，それらの科目を必修として履修することを指定された。

コミュニケーション基礎 I・II の主眼は，語彙・文法の知識を養成することである。ほぼすべての学習者に自学自習の経験を想定できる語彙学習や文法事項の学習について，ウェブ経由だけではなく紙媒体でも教材を提供し，特定の曜日・時間帯に教室で一斉指導を行うという形式ではなく，ガイダンスと学期末試験以外では集合させることなく，各自の自学自習を求めるという形式である。各種の語彙リスト等から検討を重ねて 6000 語の英単語を選定し，教材化した。語彙の知識については英語と日本語の 1 対 1 を原則として，文法の知識については選定した英単語とその訳語に沿う用例および訳文を作成した。これら 6000 語について難易度を調整し，できるだけ均等になるようにコミュニケーション基礎 I・II に 3000 語分ずつ振り分けた。

1.2 並行するテストフォームの必要性

学期末試験が必要であったが，上述のように他の授業と同様に時間割上に授業を配置して一斉指導を行う類のものではないため，同学期に履修する他の英語科目 2 科目のうち片方（前期は「コミュニケーション IB」で後期は「コミュニケーション IIB」）の曜日・時間帯を使用して第 16 回目に相当する回を用いることとした。

加えて，継続的な学習を促して定期的な定着の確認を行うために，短めの期間でテストを行う必要があった。そのため，学期末試験まで完全に自学自習に任せるのではなく，学期末試験と同様にコミュニケーション IB・IIB の曜日・時間帯に用い，毎回の授業でテストを行うこととなった。

ただし，当該の大学においては，1 学年につき約 2500 人所属する学生のクラスを編成するにあたり，学部等の所属に基づき 6 つのブロックに分け，そのブロックごとに 1 年次は週あたり 2 箇所の時間帯を指定し，対面授業（前期はコミュニケーション IA・IB，後期は同 IIA・IIB）を行っている。そのため，前述のテストを行うこととなる平成 23・24 年度のコミュニケーション IB・IIB には，表 1 のようなクラス数が存在することとなった。

表 1.
同じ試験範囲で異なったテストフォームを用意する必要があるクラス数と曜日・時間帯

	平成 23 年度					平成 24 年度				
	月曜	火曜	水曜	木曜	金曜	月曜	火曜	水曜	木曜	金曜
1・2 限			5		3		2	5		3
3・4 限			3					3		
5・6 限					5					3
7・8 限					3					3
9・10 限										

時間割編成や教室定員等の都合上，同曜日・同時間に実施するもの以外では，同じテスト・セットを用いることは不正行為等を招きかねない。また，同曜日・同時間のクラス間でも，休講等で進度に差が生じて違う日や時間に授業が行われることも考えられ，その場合にも同様の課題が生じる。

複数の曜日・時間にまたがる複数のクラスにおいて，共通の教材を題材にして，あらかじめ試験範囲を定めてあるテスト等を行うときに，当該の試験範囲に基づいてできるだけ類似した困難度となるテスト・セットを複数作成し，それは標準的な英語の教員にとっても特段の研修等が必要ではなく負担も少ない方法であることが課題となった。また，毎回の授業でテストを行う以上，採点や成績データの作成が簡便であることも必要であった。

2. 実践

テストを生成するためのツールとして，汎用表計算ソフトを使用することとした。各クラスを担当する教員が複数人に渡るため，トラブルを防ぐためにはできるだけなじみのある方法，かつ，負担の少ない方法を採用する必要があったため，当該大学の教職員全員が利用できるソフト（Microsoft Excel 2003）を用いた。また，汎用表計算ソフト間で共通でない機能は避け，基本的な関数のみを用いて開発を行うこととした。そして，マークシートを用いた多枝選択方式で解答を求めることとした。

難易度をフォーム間で調整するための方策として，できるだけ多くの項目を無作為に抽出することで，難易度の偏りを小さくすることを計画した。試験範囲が最小の場合であっても毎回の授業で実施する 200 語を範囲としたものであることから，そのうち 40 語を抽出することとし，単語の意味を問う問題（英語を見て日本語を選択・日本語を見て英語を選択を各 20 問，10 選択枝）とした。学期末試験については 3000 語が範囲となるため，単語の意味を問う問題は英語を聞いて日本語を選択・英語を見て日本語を選択・日本語を見て英語を選択を各 50 問の計 150 問，用例を用いては語順整序問題（n 番目に来るものを選択，10 選択枝）50 問を出題形式とすることにした。

その結果，単語の意味を問う問題では，各語について 1 語の正答に 15 語の錯乱枝候補から選出した 9 語を加えた 10 語を並べ替えたものを選択枝として提示することとした。語順整序問題では，400 の用例から 50 を選出し，事前に最大で 10 個となるように指定しておいた語（語群）を並べ替え，選択枝として提示することとなった。

この開発によって，指定された試験範囲に基づきテスト・アイテムが無作為に抽出され，選択枝も無作為に抽出されたうえで並べ替えられたテスト・セットが生成でき，乱数の再計算を行うたびに新たなテスト・セットが得られることとなった。

付記

本報告は科学研究費補助金　基盤研究(B)23320115　による研究の一部として行われた実践に基づく。

音声認識サービスを活用した
ドイツ語発音練習の可能性について

岩居　弘樹（大阪大学）

キーワード：　音声認識，iPad，発音学習，ドイツ語，協調学習

1. はじめに

筆者はドイツ語の授業に iPad2 を導入し、学習者自身によるシナリオ作成やビデオ撮影、発音の確認、スライドショー制作によるストーリーテリングなど様々なスタイルでの協調学習を試みている。中でも、発音練習と確認のためのツールとして 2011 年度前期から活用している iPhone/iPad 用音声認識アプリ Dragon Dictation は、自分の発音が正しいかどうかを学習者自身で確認でき、発音練習のモティベーションを高めるツールとしても大きな可能性を持っている。

2. 音声認識アプリの利用について

2.1 音声合成サービスと音声認識アプリ

音声認識アプリはビデオ撮影を準備する段階で活用している。この授業ではビデオ撮影用のシナリオを各グループで作成するので、発音練習するドイツ語は必ずしも全員同じではない。そのためドイツ語音声はオンライン音声合成サービス [1] や iPad にインストールしている音声合成アプリ Speak it を使って確認し、その音声をモデルに練習してから音声認識アプリを試すという流れで行った。

Dragon Dictation を始めとした音声認識サービスはすでに実用段階に入っており、ネイティブスピーカーの音声であればかなり正確にテキスト化される。しかし外国語学習者がこれを利用した場合にはなかなか正しく認識されない。L と R の区別のような日本人が苦手とされる発音以外でも認識されにくい特徴的なパターンも見られる。学習者が「正しいと思い込んでいる発音」をむやみに繰り返してもほとんど認識されない。しかし、認識結果を見て教師が発音矯正のポイントをアドバイスし、学習者がそれに従って修正するとすぐに正しく認識されるようになるというケースを多数確認している。

2.2 誤認識の例と発音の修正

表 1. 学習者自身が発音の修正に成功した例：

発話したドイツ語	認識結果	学生の気づき
Freut mich.	*halt mich*	*発音を「フロイト」と勘違いしてたけど全然違った。フォイトに近い*
Was machst du?	*Was machst*	*du が意外に認識されにくいので、強く読む*
Wir gehen essen.	*Wir gehen es*	*ゆっくり、はっきり！最後の n で気を抜かない*
Kommst du mit?	*1 回目 Armes nie.* *2 回目 Kaum ist der Weg* *3 回目 Kommst du nicht*	*1 回目の結果から k 音を出すことを意識し、2 回目の結果から o を意識した*

外国語学習者が音声認識アプリを使って正しい認識結果を得るには、発音をダイナミックに修正していく必要がある。しかし、自分では修正しているつもりでも客観的に聴くと全く変わっておらず、音声

認識の結果にも変化が現れない事が多い。表 1 は、学習者自身による修正が成功した例である。Kommst du mit? の例では段階を踏んで改善されていることがわかる。おそらく m 音を指導すればすべて正しく認識されると予想できる。

表 2. 教師の介入で成功した例：

発話したドイツ語	認識結果	指導内容
Tennis	*den*	*t 音を強く出すように指示*
Ja, gern.	*Ja, den / Jahr der*	*g 音が鼻濁音になっている点を指摘*
Guten Tag	*für den Tag / dritten Tag*	*上記と同じ g 音と t 音について指摘*
Selbstverständlich	*1 回で認識*	*「先生に言われた通り、verständlich / selbst / selbstverständlich の順に分けて練習した」*

学習者だけでうまく行かない場合は、教師が発音し Dragon Dictation で認識させてみる。発音の説明だけでなく実際に音を聴かせデモンストレーションすることで学習者の発音が改善されることが多い。

表 3. 教師が介入しても成功しにくい例：

発話したドイツ語	**認識結果**
Fußball	*es war / das war / das Bad / das Wort …*

表 3 の認識結果は多くの学習者に共通して見られた。認識結果から f 音、u 音、b 音、l 音 ができていないことがわかる。ひとつひとつの発音を意識して練習し、正しく認識されることができた学生もいるが成功例はまだ少ない。

2.3 認識率に影響する要因

筆者のこれまでの経験から、音声認識アプリの認識結果には、発音の明瞭さや発声の仕方も影響を受けていると考えている。教室で発音練習をする時には通常よりも大きなノイズが発生しているが、隣の大声や笑い声でない限り音声認識に与える影響は小さいと思われる。一方、音量やスピーカとマイクの距離などを一定にした状態で教科書の CD 教材音声を複数回認識させたが、毎回少しずつ認識結果が異なるという現象も見られた。指導の際には、音声認識が 100%完璧なものではないということを念頭においておく必要がある。

3. 結果

ここまでの調査と実験・観察の結果から、発音学習に対する学習者の意欲と集中度が従来と比べて変化し、練習量も大幅に増加している。何度チャレンジしても正しく認識されないときは決まって「アプリが悪い」と考えるようだが、教師が実際に発音したり、合成音声を認識されたりして正しい結果ができると、学生はどうすれば正しく認識させられるかを考えはじめる。正しいかどうかがわからないままモデル音声を聴いて声に出していた従来の発音学習からは一歩前進できるのではないだろうか。これまでに集めたデータでは複数の学生に共通の誤認識パターンが見られることから、これを分析し体系化することでさらに効果的な発音学習サポートが可能になるのではないかと考えている。

注

[1] SitePal (http://www.sitepal.com/) や Acapelabox (http://www.acapela-box.com/) を利用している

参考文献

岩居弘樹 (2011). iPad を活用したドイツ語アクティブラーニング『大阪大学大学教育実践センター紀要』8, 1-8.

Some Conflicts in Pair Work in the L2 Learning of Nursing Students: Good or Bad?

Matsumoto, Yasuyo (Kiryu University)

Keywords：Conflict, Pair Work, Perceptions, Invisible and visible inter-personal relations, Japanese culture

1. Introduction

Wilson, L. G. and Hanna, S. M. (1993) and Forsyth, R. D. (1999), Schmuck and Schmuck (2001) have been researched about conflicts in groups. They say that conflicts in the language classroom can be seen everywhere when pairs or groups are formed. They are an unavoidable part of life and sometimes seem to hinder learning; but, after thoughtful discussion, they appear to promote closeness and acceptance of different opinions. If students can handle conflicts successfully, the success is a powerful motivator in learning English with a pair. This research aims to find what kinds of conflict arise and how Japanese university nursing students working in pairs to learn the target language perceive and deal with conflict.

2. Procedure

2.1 Participants

Participants who volunteered to take part of this study were 14 Japanese university students on a university nursing course (7 males and 7 females), who were studying English as a compulsory subject in the spring semester (June 2011). They agreed to be interviewed and recorded in my office at times and dates which suited them in June. I used 15 closed interview questions and the interviews lasted for approximately 40 minutes each.

2.2 Treatment

In each class, the students were paired with different pairs so that they got to know each other better. If someone was absent, I filled in as a pair in order to learn English with pairs. After the 9th lecture, I asked volunteers to be interviewed by me in my office at times and dates which suited them. By then, most students got used to studying the target language with a pair in the CALL. By then, they know how to study with their pairs and to record their dialogues. The students and I also established good rapport during classes.

2.3 The some of closed questions

Interview is one of the commonest ways to get information or exchange ideas in speech, because it is suitable for a wide range of research purposes and is flexible. Figure 1 shows some interview questions.

1) Anxiety about studying English with the new partner.

No influence A little influence Some influence Much influence Very much influence

2) Difficulties in accepting personality or character differences

No influence A little influence Some influence Much influence Very much influence

3) Studying with a partner whose English ability is better

No influence A little influence Some influence Much influence Very much influence

4) Studying with a partner whose English ability is poorer

No influence A little influence Some influence Much influence Very much influence

5) Studying with a partner who is older or younger

No influence A little influence Some influence Much influence Very much influence

6) Studying with a partner who is different in gender

No influence A little influence Some influence Much influence Very much influence

Figure 1. Some interview questions

3. Results

Students have been accustomed to consider themselves listeners or recipients, who interact only with the written word in class. In addition, some of them are influenced by Japanese cultural values, for example, avoiding eye contact, gender differences and the vertical relationship between seniors and juniors or younger and older people. Sometimes their attitudes suggest that the conflict was rooted in individual personality or emotions, the likes and dislikes of group members, the nature of the tasks and their different opinions. Students do not like sharing textbooks, least of all for dictation tasks, but do not criticize their partners, even indirectly, for forgetting to bring the right books to class. They are afraid of an adverse comment from their partners or they are concerned not to hurt their partner's feelings.

However, some comments suggest that coping strategies are in place. Some male students tent to take the initiative in resolving the conflict with a partner who does not give his or her opinions. Whereas female students try asking what their partners think about a previous statement. Female and male students have their gender-located strategies to deal with this conflict.

As regards their perception of conflict, they seem not to recognize the concept, because they have been listeners and recipients for long in classrooms where one person monopolized the discourse.

References

Clark, C. C. (2008). *Classroom Skills for Nurse Education*. Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers.

Coleman, H. (Ed.) (1996). *Society and the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., and Murphey, T. (2003).*Group dynamics in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ehrman, M. E., & Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language.* Thousand Oaks: Sage.

Forsyth, R. D. (1999). *Group dynamics.* Brooks/Cole: Wadsworth Publishing Company.

Gilles, M. R. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, *76*, 271–287.

Hopkins, D. (2002). *A teacher's guide to classroom research.* Buckingham: Open University Press.

Hyde, M. (1993). Pair Work-a Blessing or a Curse?:An Analysis of Pair Work from Pedagogical, Cultural, Social and Psychological Perspectives. *System, Vol. 21, No. 3. Pp. 343-348.*

LoCastro, V. (1996). English language education in Japan. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 40–58). Cambridge: Cambridge University Press.

Matsumoto, Y. (2009). Investigating Classroom Dynamics in Japanese University EFL Classrooms. Ph D thesis, The University of Birmingham.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (2001). *Group processes in the classroom.* New York: McGraw-Hill.

Wilson, L. G., & Hanna, M. S. (1993). *Groups in context.* New York: McGraw-Hill.

A Progress Report on Classroom Activity regarding Participation in The Extremely Short Story Competition: Tokyo Keizai University Students' Responses to the ESSC

Miyake, Hiroko (Tokyo Keizai University)

Keywords：Story writing, Peer reading, Self-correction, Motivation, Competition

1. Introduction

The vast majority of English contests in Japan focus on the speaking of English, i.e. speech contests, debates, and story contests (reading aloud), etc. However, in such an environment, the Extremely Short Story Competition (ESSC) can provide an important new setting where English learners write English with freedom, while following certain rules. They can both demonstrate their writing skills and unleash their imagination. Moreover, researchers expect the ESSC to have positive educational effects.

The ESSC was originated by Professor Hassall of Zayed University in the United Arab Emirates. He developed it so that his students could both practice English writing with a specific goal, and be rewarded for their excellent performances (Takeshita, 2006, p. 104). The idea was soon exported to Japan. In this competition, adults and students with all levels of English ability are invited to write extremely short stories with the following rules; a) the students must write EXACTLY fifty words - not 49 or 51, b) the subject must be one of their own choice, c) the story can be fact or fiction, d) they may add a title, e) they may use a nickname, and f) individuals confirm that the writing is "all their own work" (Hassall, 2006, p. 90).

No matter what English ability the students have, it requires effort to make the story exactly 50 words. According to Takeshita (2006, p. 105) "A Japanese junior high school girl will figure out without much difficulty that she needs to write "do not" instead of "don't" if her story turns out to be 49 wordlong. She will look up in a dictionary and decide that she may write "deliberately" instead of "on purpose" if she needs to get rid of a word to make it 50. Such a small effort here and there will enable a writer at any level of proficiency to come up with an extremely short story."

From 2006, when the first ESSC started in Japan, writing Extremely Short Stories (ESS) was experimentally introduced in some "English e-learning" classes of Tokyo Keizai University, Japan. The following is a report on progress (from 2006 to 2011) describing how students of lower English ability reacted against participating in such English competition.

2. Procedure

The participants in this study were 460 university students (129 students/4 classes in 2006, 113/4 classes in 2007, 95/3 classes in 2008, 82/3 classes in 2009, 35/1 class in 2010, 6/1 class in 2011) of Tokyo Keizai University. In terms of English proficiency they were at beginner levels and most of them were still experiencing difficulty in making sentences with basic English constructions (e.g. SV, SVC, and SVO). All of the participants had achieved basic skills in operating PCs, but none knew the rules of writing ESS, or how to submit their finished work, so the teacher first had to acquire much knowledge on the ESSC, and then explain it to the students.

The competition from 2006 to 2008 required applicants to post their works in PowerPoint format, but the students were unfamiliar with the software. Thus, the teacher prepared handouts to explain both what ESSC was and how to use PowerPoint in detail. It took about 15 minutes to explain both.

3. Results: Students' Responses to the ESSC

During the 15-minute explanation, the students started to have misgivings about this project because most of them did not like and/or have confidence in writing English. Thus, the following six points were emphasized to motivate them: (1) this is a very new competition in Japan, (2) you will have a great chance to express yourself in English, (3) you can write exactly 50 words about any topic you choose, (4) "50 words" is much shorter than you think, (5) your work will be published on the website of the ESSC after submission, that is, people around the world may read your story (6) even if your English proficiency is low, that does not really matter and you will still have a chance to win a prize. Towards the end of the instruction, the students' motivation was successfully increased.

Most of the students started to use translation websites such as "Excite", "Google" and "Yahoo!". However, they were advised not to use such websites and to write English sentences by themselves, but the students were hesitant to stop using these sites due to their lack of grammatical knowledge. Therefore, instead of preventing them from using translation sites, they were told that translations produced on these sites were not of high quality. Then they started to correct the sentences by themselves or with the assistance of friends.

Students were instructed to print out the ESS and show it to at least five other students. The readers were asked to check whether the spellings of the words were correct, and write their comments on the story in Japanese. On receiving the comments, the writer corrected misspelled words and rewrote the story to make it more understandable for readers. The teacher did not point out grammatical errors, inappropriate choice of vocabulary, or count the number of words in each work before posting the work on the website. This was because there was a rule that teachers cannot help students with the English.

A few weeks later, all students looked at the ESSC website to confirm that their works had been posted. The students' reactions appeared to be very positive. Most of them were pleased to find their own works, and others enjoyed reading their friends' works and talking about the contents with each other. Students who had been absent from the class also became interested as a result of their peers' reactions, and voluntarily asked me how to write and submit an ESS.

Writing an ESS seemed to be a stimulating and motivational practice for the students. Though their English ability was not high, they all "completed" at least one story. Observing the students' attitudes toward ESS in the classes, the word-limited story writing was appropriate for lower level English learners. It was not too easy or too difficult to write 50 words. In particular, having a word limit of "exactly" 50 words seems to be a challenging and motivating number. Although the problem of the role of the teacher in this activity should be discussed, more and more teachers can implement ESS practice in class and share problems they encounter in order to improve ESSC for English learners.

References

ESSC (Extremely Short Story Competition) in Japan. http://www.jafae.org/essc/

ESSC ZU (Zayed University in UAE). http://www.50words.org/

Hassall, P. J. (2006). International Collaboration to Promote Literature and Linguistics via the Extremely Short Story Competition [ESSC]. *Asian Englishes*, *8*(2), pp. 90-95.

Takeshita, Y. (2006). Make It Extremely Short, Please! *Asian Englishes*, *9*(1), pp. 104-107.

事前・事後指導科目を通じて英語力と異文化理解を深める短期英語研修

三田　薫（実践女子短期大学）
Gildart, Samuel（実践女子短期大学）
萩野　敏（実践女子短期大学）

キーワード：海外短期研修，インターンシップ，英語，異文化理解，事前・事後指導

1. はじめに

実践女子短期大学英語コミュニケーション学科では、「国際化教育プログラム」の開発に取り組んでおり、その一環として、「学生の英語運用力を養い、国際社会の様々な状況に際して的確に対応できる技能を習得させること」を目標に掲げた海外短期研修（4 週間）を 2008 年度から実施している。これは本学科とオーストラリアビクトリア州メルボルン市のストッツカレッジ（Stott's Colleges）との相互協定に基づき開発された海外研修プログラムである。この研修をより有意義なものとし、異文化理解と英語スキルの定着を図るため、本学科ではこの研修を軸に事前・事後の指導科目を開発、発展させてきた。本報告は、この教育プログラムの全体像を紹介するとともに、研修に参加した学生へのアンケートやインタビューによる調査結果を分析することにより、プログラムの成果と課題を考察するものである。

2. 研修プログラム

2.1 プログラムの概要と参加者

海外研修は学科専門科目「英語研修・インターンシップ」として、後期授業終了直後の 2 月初めから実施している。メルボルンではまずストッツカレッジにおいて 3 週間の英語研修を受け、その後現地の小学校および保育園で 1 週間のインターンシップを行う。滞在は全期間ホームステイである。対象学生は実践女子短期大学英語コミュニケーション学科の 1 年生で、2009 年 2 月より毎年 20 人前後が参加し、過去 4 年間の参加者は計 78 名におよぶ。研修参加は選択制で、既定の海外研修プログラムを終了し、報告書を提出することで単位認定される。これまで参加者全員が無事プログラムを修了している。

2.2 事前・事後指導科目

「英語研修・インターンシップ」の海外研修を実りあるものにするために、4 週間の研修を挟んで事前・事後の指導科目を下記のように設けた。

① 「海外研修」（1 年前期）：海外滞在中のリスクマネジメントを学ぶ講義科目
② 「オーストラリア文化事情」（1 年後期）：オーストラリアの文化やメルボルンの生活情報、日本との違いを紹介する講義科目
③ 「研修プレップ英語」（1 年後期）：ネイティブ教員担当の現地での生活を想定した会話およびリスニングの演習科目

④ 「英語研修・インターンシップ」（後期授業終了後）:メルボルンでの 4 週間の英語研修とインターンシップを含む短期海外研修に対する単位認定科目
⑤ 「ステップアップ英語」（2 年前期）:帰国後の英語力維持伸長のためのネイティブ教員担当演習科目

上記①～⑤のうち、②と③については、履修を研修参加の条件とした。②と③では、英語表現やリスニングのトレーニングの他、現地の文化、歴史、生活習慣、日本との関わり、さらには摩擦の原因となっている国際問題にも敢えて触れている。それによって現地滞在中に経験する可能性のある心理的負担や戸惑いを軽減しつつ、英語を使いながら異文化をより深く体験できるよう心がけている。

3. 成果

2012 年に実施した学生アンケート結果では、総合評価、英語力の向上、現地英語レッスン、インターンシップ、ホームステイ、放課後や週末の過ごし方いずれの項目においても高評価が得られ、学生の満足度が非常に高いことが明らかになった。

事前指導科目については、メルボルンの地理や観光情報、生活情報をあらかじめ知る機会を得たことや、リスニングや会話表現の練習をしていたことで、現地にスムーズに溶け込むことができたという感想が多かった。また事前授業では研修地が世界有数の多文化都市であり、交通機関が発達し、治安が良いことを紹介していたため、到着直後から自らプランを立ててショッピングや観光を積極的に行う学生が多く見られた。週末に参加可能なオプショナルツアーの内容も事前授業の中で詳しく紹介しており、その結果、現地ではほとんどの学生がツアーに参加している。またホームステイ先や英語クラスの様子についてもあらかじめ伝えられていたため、目標を持って計画的に生活し、達成感を感じる学生も多かった。

その一方、メルボルンが多国籍、多文化の街であることはすでに知識として持っていたが、実際に現地で世界中から集まった学生や移民と接することにより、その意味を改めて実感したという感想も多く見られた。海外で 1 カ月間生活し、日本で聞いて想像していた以上の体験をして、自分の視野を広げ、自分に自信が持てるようになったという感想も多かった。短期大学であるため、学生は帰国後すぐに就職活動に入ることになるが、海外研修で得た自信は、採用試験での面接時に生かせるという感想も聞かれた。

4. 今後に向けた課題

これまで研修先で有用な英語表現のリストやメルボルンの地理・観光・生活情報は、必要に応じて各授業で個別に提供してきたが、それらをまとめて現地で学生が持ち歩けるようなテキストとして開発することを計画している。それを複数の授業で使用することで、より効果的な学習が期待できるだろう。また前年度参加生による研修報告書を次年度生に読ませたり、参加した 2 年生や卒業後に留学した先輩の話を聞く機会を増やしたりすることにより、学生はさらに有効な準備と将来設計上の刺激を受けることができるだろう。

Learning, teaching, and evaluation as achievements of discursive practice in the classroom

Taylor, Mark (Hyogo Prefecture University)

Keywords: classroom life, communication, discursive practice, intertextuality, learner language

1. Introduction

This study takes a transdisciplinary view of classroom discourse with the aim of developing a heuristics that will enable participants in that discourse, namely the teacher and students, to achieve mutually beneficial engagements with one another and with the classroom materials, foregrounding the quality of classroom life in this process. The study is motivated by the author's observations of and reflections on his own English classes at a technical university. Conducting lessons 'by the book' seemed to deprive some students the opportunity to express their thoughts or otherwise engage in constructive communication, an implicit aim of the curriculum.

2. Development of the study

2.1 Scope and theoretical background

The study is taken up as a form of practitioner research and proceeds in the spirit of an ethnographic narrative through examination of speech exchanges in the lesson as episodes of discursive practice. It began with modifications to the textbook to make it more amenable to discussion and other speech genres. This set in motion an iterative process of trial and error, reflection and action which increasingly incorporated student language as part of lesson content. The texts generated of this narrative are those picked up between students and between student and teacher and are interpreted in terms of Conversation Analysis (CA), genre analysis, discursive psychology, and communication studies. The discourse under investigation then is framed for interpretation at levels of speech exchange *and* historical-cultural scholarship. The latter in particular serving as a reminder that pedagogy is a situated, social activity.

2.2 A word on 'text'

It's useful for present purposes to distinguish two broad categories of text: given and emergent. Given texts are those that 'come with the territory', that is, the textbook, the curriculum, and testing instruments. Given texts support instructional practices of the teacher and have come to inform learning practices of the students. Texts are assimilated to specific genres, such as the I.R.E., and provide initial grounding and orientation by which the lesson is achieved as sequences of talk-in-interaction. Emergent texts, in this view, constitute what is realized in communication with and around given texts. Texts are broadly conceived as being both written and oral and so include teacher and student generated materials as well as speech exchanges.

3. Text samples. [S = student, T = teacher]

Case 1a: First-year, School of Mechanical Engineering, Reading & Discussion

S1 (written): "…blood type AB is genius skin."

T (oral): "Genius skin?!"

Case 1b: Same class the following week.

S2 (oral): "I'm genius skin too!"

Students were writing a post-reading response on an A5-size worksheet as supplement to textbook activity. The small size made it easy to spot key ideas and initiate discussion or otherwise consider rather than correct student language. In Case 1a, S1 followed up by (orally) relating his experience as a person with blood type AB in Japan. S2 sits within earshot of S1. The following week I was praising S2's composition to which he responded (Case 1b). In both exchanges, *new information* was created (Fogel, 1993) as to how talk would be regulated, how it would take shape or, to borrow from Bauman (2004), the speech exchanges were *contextualized*, that is, quite aside from linguistic well-formedness, participants found a way to fit talk to the moment.

Case 2: 2nd & 3rd year, School of Environment & Human Science, Communicative English

S1: "You know…the early bird catches the worm."

S2: "But I don't want a worm…" (^_^)v

The comment was spoken by S2 with a grin (hence the emoticon) to S1 sitting next to her in response to S1's comment that her New Year's resolution was to get up early. Note that along with the joke made by S2, S1 prefaces her use of a proverb with a comment starter, "You know…".

4. Implications for continued research

This ongoing study foregrounds student language, in particular, actions taken with language in the co-construction of talk. While conventional practices help structure talk in the classroom, as elsewhere, opportunities to move to less pedagogic and, arguably, more 'real world' sequences of speech exchange are an option and were found to promote a congenial classroom atmosphere.

References

Bauman, R. (2004). A World of Others' Words. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Edwards, D. (1997). Discourse and Cognition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

Fogel, A. (1993). Developing Through Relationships: Origins of Communication, Self, and Culture. Chicago: Chicago Press.

Ochs, E., Schegloff, E.A., & Thompson, S.A. (eds.) (1996). Interaction and Grammar. Cambridge: Cambridge University Press.

メタ認知力と英語学習

飯島　睦美（国立松江工業高等専門学校）

キーワード：　認知的負荷活動，読解能力，聴解能力，認知力

1. はじめに

「だれにでもわかりやすい授業，ユニバーサルデザインによる授業」が注目される現在，認知力の成長が期待される中等教育の教育現場において，学習者の認知力の成長を促すことを意識した授業活動がおこなわれているのであろうか。認知的負荷を与えてじっくりと静かに考えさせるような言語活動が敬遠されているようなことはないだろうか。小学校英語活動が本格的に開始されて，音声重視，場面や機能を重視した，行動主義理論に基づく習慣形成的な活動が多く取り入れられることが多い中で，それに続く中学校，高校，大学での英語授業はどのように連携していくべきものだろうか。

本研究では，学習者にあまり好まれないことが多い「暗記－認知的に負荷を与える課題」が学習者の英語力と学習動機に及ぼす影響について検討した。「テキストを読解しやすいチャンク毎に提示」し，その後「まとまった英文を暗記する活動」，「暗記された内容についての英問英答」する授業と語彙や構文暗記課題を 1 年間通して行い，上位者層と下位層で観察された英語力の変化について議論した。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は，16 歳から 17 歳の英語学習者 200 名であった。彼らは，およそ 40 校の異なる中学校から入学しているため，中学校までで受けた英語授業での指導方法は多様である。中学校における英語学習の課題についての質問への回答は，表 1.に示すとおり，まとまった暗唱活動は 1/4 程度の中学校において実施されていたようである。一方で，「覚える」という活動が全く課せられなかったという回答が 22%得られた。この調査が中学校卒業 2 年後に行われたために，正確な実態把握になっていない可能性もあるものの，実際に最初に暗唱課題を課した際，一部の学習者に課題に向かう困難さを観察している。このように、個人によって課題への取り組み姿勢に差があることは否めず，学習要因である動機づけの点において、何らかの影響を及ぼしている可能性はある。

表 1.
中学校における課題

単語暗記	暗唱	例文暗記	英作文	スピーチ
13%	25%	0%	5%	13%

この研究への参加者は，週 3 回（90 分×3 回）の英語授業のうち，2 回において「英文読解」の授業を受けた。前年度末において実施した Bennesse の GTEC の結果により，あらかじめ上位層 40 名（男子学生 37 名，女子学生 3 名）と下位層 40 名（男子学生 37 名，女子学生 4 名）を選び，1 年後に実施した同じ試験の彼らの結果を比較した。

2.2 授業内容

まず，授業中、教科書の英文を意味のまとまりごとのチャンクでスライドに提示し，内容把握を行っていく。学習者には，予習課題として，チャンク毎に斜線の入った英文を渡して、内容把握をすることが求められている。内容が把握された後，文構造，語法や文法についての説明を与える。学習者は，学習したテキストの中から 150 語から 200 語の意味のまとまりのある英文を暗唱するように課題が課される。次の授業では，暗唱テストに加えて，内容についての英問英答を行う。この活動の中で，学習者は，暗記作業とその内容についての情報検索活動に従事することが要求される。1 週間に課される暗記範囲は，英文テキスト 150 語から 200 語，英単語 40 語程度，英語構文 6 例分程度である。この活動を前期 15 週間，後期 15 週間の合計 30 週行うことになる。

2.3 試験内容

この研究において，学習者の英語力を測定する試験は，Benesse の GTEC を用いた。GTEC は，毎年 1 回実施している。試験の内容は，表 2. に示すとおりである。試験問題レベルは，同じ難易度で，出題内容，出題数，時間配分などすべて同じ条件となっている。

表 2.
Benese GTEC の内訳

	Reading	Listening	Writing
時間配分	45 分	25 分	20 分
点数配分	250 点満点	250 点満点	160 点満点

3. 結果

図 1 に上位層、下位層の 2 回の試験の得点平均値を示した。上位層では、作文をのぞく読解、聴解、WPM において成績の向上が見られたが、下位層では、聴解を除く項目で成績が落ちている。

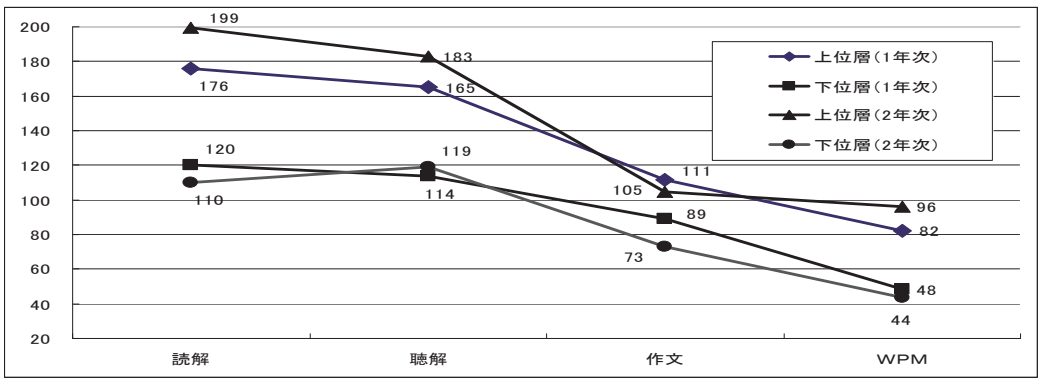


図 1. 上位層と下位層での英語力の伸び比較

課題の内容は認知的に負荷を与える暗記課題が多く，下位層の学習者には負担が大きく，学習動機を弱めるものとなった。一方上位層の学習者にとっては，負担はあるものの，確実に能力向上に結びついているといえる。このように、認知的負荷を与える指導は，学習者間の学習成果の差を大きくするものである，と判断できるが，今後更に検討を加えて，よりよい指導法を検討していきたい。

英語音声教育における聞きやすさの研究
e-ラーニングでの学習履歴解析

田淵 龍二（ミント音声教育研究所）

キーワード：　聞きやすさ，読みやすさ，発話速度(WPM)，発話継続時間(BG)，e-ラーニング

1. はじめに

筆者は、映画を使ったクラウド e-ラーニングサイト Seleaf Drill のリスニング問題を選定する作業において、問題の難易度をどのように判断するかと言う課題に直面した。そこで、他の教育関係者はどのような指標に基づいているかを調べた。しかし、読みやすさ（readability）関連の他は見つけることができなかった。そこで、経験則に基づいて問題文(フレーズ)あたりの単語数と音声継続時間（呼気段落長 Duration of Breath Group）を目安に初級中級上級などとクラス分けを行った。

その後、音声言語の認知的側面での listenability を調べている時に冨田かおる(山形大 1997)らがリスナビリティ公式を提示しているのを見つけた。その公式化は、発話単位あたりの単語数と調音速度(1 分あたりの単語数 WPM)を 2 変数とする線形 1 次式であった。

2. 参加者と実施要綱

演習は山口高嶺（早稲田大学）の協力を得て実施し、138 名の大学生が参加した。

参加者は授業中あるいは宿題として Seleaf Drill を実施した。詳細は表 1.のとおり。

表 1.
演習の詳細

形態	クラウドコンピューティング（ http://www.mintap.com/?drill ）
作品	映画・アラビアンナイト（初級）第 7 チャプター（約 10 分）
参加者	首都圏の大学生 138 名（学年 1〜4）
環境	授業（CALL 教室）、または宿題（自宅など）/ Seleaf Drill へのゲスト入室
問題	35 問、1 問は 1 秒半から 3 秒程度（平均 2.0 秒、6.5 語、3.2WPS）、所要時間 20〜30 分
提示形式	対象フレーズの数秒前から音映像を流した後、対象フレーズ（2 秒前後）を数回繰り返す
解答形式	語順整序問題（21 問）と頭文字だけをタイプする簡易書き取り問題（14 問）
採点	リアルタイムで採点し、制限時間内に正解した場合の残り時間を得点とする
集計	クラウドで自動集計

3. 結果

3.1 分析結果

正解率を問題文の属性ごとに集計したものが図 1、2、3 である。これらから次のことが見て取られた。

(1)　ワンフレーズあたりの単語数、継続時間、発話速度が増大するにつれて正解率が低下する。

(2)　しかしある一定の値（2 秒、6 単語、3WPS あたり）を過ぎると低減が止まる傾向が見られる。

(1) は前記冨田かおるらの指摘「調音速度を遅くすると聴解の度合が向上する。発話単位長を短くすると聴解の度合が向上する」と符合する。ただし冨田らは長文（400 語程度）の聞き取り（1 回のみ）の後

に内容一致問題を解いており、本研究での演習形式とは隔たりがある。

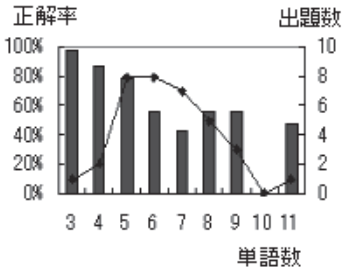


図 1. 単語数毎正解率

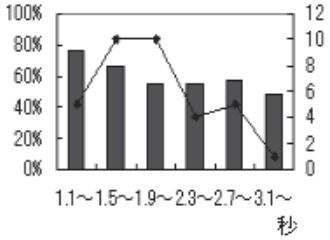


図 2. 音声継続時間毎正解率

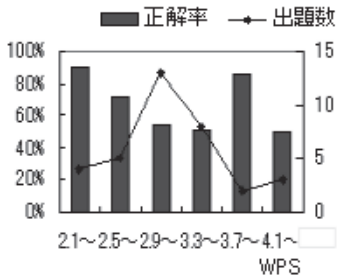


図 3. WPS 毎正解率

3.2 考察と展望

分析結果の (2)「一定の値（2 秒、6 単語、3WPS あたり）を過ぎると正解率の低減が止まる傾向」と言う現象が確かにあるとすれば、それは田淵・湯舟（2011）の約 4 万 7 千フレーズの音声継続時間（呼気段落長）解析結果の平均値（2.1 秒、5.7 単語、2.7WPS）と符合するところがあり、神田・湯舟・田淵らによるチャンクで速読研究 (2±1 秒のチャンクが意味処理の単位であり、音声リズムの単位でもある) と言う理論との関わりを伺うことができる。聞きやすさとチャンクの関係をさらに深く研究することは意味があると思われる。

4. クラウド効果

今回の研究を通してクラウド（Cloud Computing）の大きな効果が見られたので特記しておく。

(1) 授業での実施、宿題による実施などクラスごとに柔軟に対応できた。
(2) 解答データが速やかに収集できた。（一部リアルタイムで参加者にフィードバック）
(3) クラスが異なっても演習の実施環境を均質にできた。
(4) 指導者の準備や事後処理の負担が少なかった。

協力校が増えてもそれに伴う事務負担が少ないので大量で均質なデータを収集できることが判明した。

5. 聞きやすさの要因としての文法・構文とリズム

例えば出題文のひとつ「Now, I'll make it vanish. Watch!」の正解率は 81%であったが、不正解者の 70%が「Now, I'll make vanish・・・」と弱勢の「it」を抜かしていた。聞き取りやすさには数値で表現可能なもの（単語数や継続時間など）だけでなく構文や発音のリズムも重要な要素であることが確認された。

参考文献

神田明延、湯舟英一、田淵龍二 (2010). 『チャンクで速読トレーニング』東京：国際語学社 6-13

田淵龍二、湯舟英一 (2010). 『発話単位としての呼気段落生成に関わる音韻性作動記憶の役割―音声データベースに基づくチャンク長の解析』外国語教育メディア学会関東支部第 125 回研究大会発表要項 28-29

冨田かおる、中山和男、山口常夫、中西達也 (1997). 調音速度・発話単位長を２要因とした英語教材のリスナビリティ公式の研究『２要因（発話速度・発話単位）配置計画法による英語教材のリスナビリティ公式の研究』平成７年度～平成８年度科学研究費補助金（基礎研究(C)）研究成果報告書 3-23

賛助会員デモンストレーション

Supporting Member Demonstrations

D-01　8 月 8 日 (13:00-13:30) / 337 教室

国際教育交換協議会（CIEE）日本代表部

甲南大学英語集中コースにおける
Criterion（自動採点・分析ソフト）の効果的な活用方法

津田　信男（甲南大学）

本発表では、発表者が甲南大学英語集中コースで行っている「Criterion」を活用したライティング授業の内容および成果について、学生のアンケート結果を交えながら紹介する。Criterion は米国 ETS が開発した、インターネット上で入力したエッセイのスコアとフィードバックを 10 秒以内に返すライティング指導ツールである。

＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊

D-02　8 月 8 日 (13:35-14:05) / 337 教室

教育測定研究所

自主的に学習できる次世代の英語ライティング学習システム
CASEC－WT（Writing Tutor）

ヴィレニウス　ミッコ
小林　夏子

CASEC-WT は、日本人の中・高・大学生向けの英作文の自動採点・添削ソフトです。本ソフトでは、30～500 語程度の英作文をインターネット上で「書く→添削する→書きなおす」というプロセスを何度も繰り返すことで、英語ライティング力を養成することができます。教育現場においては、授業内で、また宿題で、更に学生たちの自習学習等様々な形でご使用頂き、先生方の作文の採点のご負担を減らすことができます。本発表では CASEC-WT のデモをお見せ致します。

D-03　8 月 8 日 (14:10-14:40) / 337 教室

株式会社マクミラン ランゲージハウス

Blended Learning made easy with Digital e-Books

Halliday, Darren

Over the years we have seen many digital solutions being introduced to the classroom but we must all agree that the number of students using the traditional textbook still out numbers the number of students using digital. The textbook has proven to work and it will continue to work but we also need to embrace technology and evolve together with our students. In this demonstration you will see how the traditional textbook has embraced technology and added the extra benefits of digital. Blended learning can be simple and can be introduced to the classroom with very little digital knowledge. Come and see how.

* * * * * * * * * *

D-04　8 月 8 日 (15:00-15:30) / 337 教室

電子システム株式会社

Mac-CALL と iPad での授業支援

電子システム株式会社

これまでの CALL-system は Windows-PC で動作してきましたが、今回 Mac 版 CALL を作ることにしました。

Mac を選んだ理由は、

1. Windows-PC のドメイン認証の煩わしさ
2. Windows-PC はウイルスソフトが必要、それにより動作が不安定になることがある
3. Mac は動作自体が軽い

です。Mac-CALL では、現状の Windows-CALL でできることは全て実現予定です。

また、iPad を使用する授業支援も発表します。iPad でのシステムは下記を想定しています。

1. 学校でサーバ管理者要員が不要なシステム
2. 学校で PC 支援要員の不要なシステム
3. サーバ管理は外部で行い、学校の先生がサーバを触る必要のないシステム
4. 授業を行うのに先生方が混乱しないシステム
5. PC トラブル、操作ミス、ウイルスなどで PC が止まらない、すなわち授業が止まらないシステム
6. 学習者も触るだけで簡単に使えるシステム

D-05　8 月 8 日 (15:35-16:05) / 337 教室

センゲージ ラーニング株式会社

Extending your reach with Moodle materials

Goetz, Thomas H.

As a CMS/LMS, Moodle has a proven track record for being flexible, time-saving and efficient for monitoring students' progress. I will discuss how Moodle has been successfully implemented at Hokusei Gakuin University and, by blending print and digital materials, how we have benefited students and instructors alike by extending our "teaching reach" through this learning environment. Creating content for Moodle that complements and expands core texts, however, can be an extensive workload for which teachers may not have time or patience. What if such content was already created and available for use in your classes? I will introduce the project I'm developing with Cengage Learning to provide complimentary Moodle content that can be simply offered to institutions and accessed across different platforms including tablets and smartphones.

＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊

D-06　8 月 9 日 (11:30-12:00) / 131 教室

株式会社ピアソン桐原

ピアソンの新しいオンライン文法教材『MyGrammarLab』の概要と大学での実践報告

上村　武司（ピアソン桐原）
平井　愛（京都精華大学）

MyGrammarLab は従来の教材と大きく異なり，テキスト本体に加えてウェブ上でのアクセスおよびスマートフォンなどモバイル端末からのアクセスによる学習を可能にした、文法指導に焦点をあてた教材です。テキストを補完するウェブ上での幅広い課題に加え，モバイル端末からのアクセスが可能となったことでより多くの学習者に自主学習や授業外での学習を促すことができるようになりました。本発表では MyGrammarLab を実際にご覧いただくとともに，学習者のレベルが多岐にわたる京都精華大学での導入例をご紹介します。

D-07　8 月 9 日 (9:30-10:00) / 337 教室

G-TELP 日本事務局

G-TELP スピーキングテスト・ライティングテストのリリースと日本における先行実施事例の報告

沼田　剛史

「話す」「書く」スキルが話題となっている今日、G-TELP 日本事務局では、G-TELP 開発元である ITSC（International Testing Services Center）が開発したパソコン上で受験できるスピーキングテスト（GST）・ライティングテスト（GWT）を日本においてリリース。昨年より実験的実施を経て本格的な実施展開を進めている。当発表では日本でリリースしている GST・GWT の特長などの概要を紹介すると共に、日本での先行実施事例や受験者の感想などについて報告する。

＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊

D-08　8 月 9 日 (10:05-10:35) / 337 教室

HOYA 株式会社

魔法の英語教育ソフト Globalvoice シリーズ

藤田　雅也

魔法の英語教育ソフト「Globalvoice」シリーズは、さらに進化をします。音声合成（TTS）では、業界で最高峰の「GlobalvoiceEnglish」ですが、本年夏より、新製品 GVE3 を発表します。この GVE3 では、従来品の品質改善だけでなく、新英語女声 JULIE を追加し、より教育現場で使いやすい製品となります。また、発音矯正ソフト「GlobalvoiceCALL」は、他社製品では対応できない自由な単語や例文を、テキストのみで登録し、練習、各音素レベルの自動採点、学習データの自動保存ができる優れものです。どちらの製品も一般教室、CALL 教室で広く利用されており、これらの活用事例と機能紹介をします。

D-09　8 月 9 日 (10:55-11:25) / 337 教室

東通産業株式会社

スマホで自己学習

築野　由紀夫

語学教育で使用する音声データ。多様化するニーズの中でこの教材を「いかに有効に利用するか。」をテーマに機材展示させていただきます。今では一般的になってきましたスマートフォン。教材をダウンロードして自宅のみではなく、通学途中でも学習可能な環境構築のお手伝いをさせていただくご提案となっております。

＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊

D-10　8 月 9 日 (11:30-12:00) / 337 教室

株式会社 VERSION2

Web マルチメディア LMS 「Glexa」を用いた授業例

大西　昭夫

動画や音声を利用した教材をシンプルな操作で作成でき、授業運用に必要な機能を取り揃えた Web マルチメディア LMS「Glexa」を、実例を元にした授業で活用できるデモを行います。動画を利用して全員を集中させる、発音練習を必ず予習させる、面接の練習を自動化する、出席を簡単に取るといったような活用事例を実際のシステムを用いてデモします。

D-11　8 月 9 日 (14:10-14:40) / 333 教室

株式会社アルク教育社

大学における外国語スタンダードの目標設定と e-ラーニングの有効活用について

東　健一（文教営業本部）

今年度、文部科学省新事業、「グローバル人材育成推進事業」では、「TOEFL iBT80 以上」といった外国語スタンダードの到達目標が設定されました。大規模校では、1 学年 2,000 名の自己学習の重要性が叫ばれ、改めて e-ラーニングが注目されています。アルクは、e-ラーニングの効果的学習方法を 400 の導入校の先生方とメールマガジンやワークショップを通じて共有しています。さらに、教育現場のニーズに基づき、アルク認定「英語学習アドバイザー」資格を保有する人材を大学をお送りし、自己学習の質向上に努めています。

＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊

D-12　8 月 9 日 (13:00-13:30) / 337 教室

パナソニック　システムソリューションズ　ジャパン株式会社

電子辞書連携機能付新 VSS のご紹介

草野　厚生
塚本　有一

ＶＳＳは音声とそのスクリプトを自動的に単語単位でシンクロする技術で、現段階では英語と日本語に対応しています。従来、手動で行っていた同種の教材作成作業時間を大幅に削減する事が可能となり、作成された教材はリスニング、シャドーイング、リーディング等の幅広い学習活動に活用することができます。今回のデモンストレーションでは電子辞書連携機能やスラッシュ自動挿入、ポーズ自動変換、穴埋めプリント作成といった新バージョンが備える特長とともに、VSS の実践活用例もご紹介させていただきます。

D-13　8 月 9 日 (13:35-14:05) / 337 教室

学校法人 文化学園アカデミックアーカイブセンター

英語教育＆教材に最適のオンラインデータベース

蛯子　典郎

AFP 通信社が、世界中の報道機関に配信している動画、画像、記事と全く同じものを、教育機関に向けて提供しているオンラインデータベースサービス AFPWAA を紹介します。著作権の二次利用全て許諾済みの 1000 万点の画像（英語キャプション付き）、8 万点の動画の内、英語の動画を中心にご案内。ダウンロードしての論文、著作物はもちろん、学生の利用によるレポートやプレゼンテーションへの使用も自由。動画については、スクリプト（動画で話されている英語）は全て原文で表示されるので、教材作成にも最適。その実例もご覧いただきます。

＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊　＊

D-14　8 月 9 日 (14:10-14:40) / 337 教室

株式会社内田洋行

英語学習のための効果的な環境づくり

須藤　綾子

英語の運用能力を向上するのに必要な学習環境には、どのようなものが必要でしょうか。CALL 教室や、配置が固定された教室環境だけで十分でしょうか。今回、株式会社内田洋行は「プレゼン力向上」「フレキシブルな教室づくり」「TOEIC 受験準備」「スムーズな情報提示」をキーワードに、英語学習のための効果的な環境づくりのための情報をお届けいたします。

発表者別索引

Presenter Index

あ

青木　信之……190
芦川　正宏……164
阿部　真……170
有本　純……130

い

飯島　睦美……214
井狩　幸男……192
生馬　裕子……68, 168
池上　久美子……176
池亀　葉子……142
池谷　尚美……44
池山　和子……78, 82
石川　保茂……140
石塚　博規……156
泉　惠美子……192
伊藤　万紀子……116
井上　球美子……166
井上　聡……96
伊庭　緑……100
今井　由美子……52
岩居　弘樹……204
岩田　聖子……58

う

ヴィレニウス　ミッコ……220
植木　美千子……86
上田　洋子……166
浦野　研……160

え

榎田　一路……120
江原　智子……198
蛯子　典郎……226

お

大城　敬人……134
大塚　朝美……166
大西　昭夫……104, 224
大湊　佳宏……70
岡崎　弘信……198
奥田　裕司……164
小栗　成子……162
小野　雄一……118
小張　敬之……102

か

加賀田　哲也……192
柿原　武史……44
片岡　晴美……116
加藤　集平……76
加藤　純子……48
加藤　大悟……221
門田　修平……50, 68
門脇　由江……106
上村　武司……222
神谷　健一……44
カレイラ松崎　順子……98
河合　剛……104
川崎　眞理子……152
河野　円……174
川村　明美……76
神田　明延……82, 186
蒲原　順子……174

き

菊池　優希……172
北村　史……146
木戸　和彦……198
木村　修平……200

く

権　瞳……122
草薙　邦広……80, 172
草野　厚生……225
久島　智津子……138
熊井　信弘……56
黒川　愛子……110

こ

河内山　真理……130, 192
香林　綾子……92
小林　夏子……220
小山　敏子……136
近藤　睦美……140

さ

齋藤　栄二……140
坂田　浩……158
佐々木　緑……114
佐藤　恭子……122
佐藤　友香……176
佐取　美紀……148

し

氏木　道人……50
志水　俊広……190
下島　義容……60
荘島　宏二郎……40
白木　智士……114
城野　博志……88

す

杉浦　正利……80
鈴木　薫……64
鈴木　繁夫……190
鈴木　政浩……82
須藤　綾子……226

せ

関口　幸代……54

そ

染矢　正一……108

た

高橋　改太……172
高橋　幸子……192
高橋　秀夫……154
滝澤　伊都子……176
竹内　理……86, 92
竹蓋　順子……62
田原　憲和……44
田淵　龍二……82, 186, 216
樽井　武……128

ち

茅野　潤一郎……70
中條　清美……94

つ

塚本　有一……225
津田　信男……220
築野　由紀夫……224
釣井　千恵……132

て

寺嶋　健史……190

な

中田　ひとみ……72

中西　のりこ……130
中西　正樹……46
中野　秀子……126
長濱　澄……146
夏目　季代久……126

に

西垣　知佳子……94
西川　惠……76
西田　理恵子……84

ぬ

沼田　剛史……223

は

ハーバート　久代……132
萩尾　恒亮……164
萩野　敏……210
橋西　彩楓……150
長谷川　由美……134
長谷　尚弥……50
原田　章……58
坂東　貴夫……80

ひ

東　健一……225
平井　愛……68, 168, 222
平井　清子……174

ふ

福田　純也……80
福田　衣里……198
福原　史子……192
藤田　雅也……223

へ

ペニントン　和雅子……182

ほ

保崎　則雄……146
堀　智子……124

ま

前田　啓朗……202
真崎　克彦……144
松橋　由佳……106
松藤　薫子……90
松本　恭代……206

み

水野　純次……198
溝畑　保之……112
三田　薫……210
南　紀子……60
峯島　道夫……70
峯　慎一……66
三根　浩……52
峯松　信明……76
三宅　ひろ子……208
宮崎　佳典……134

も

森下　美和……68, 74
森永　弘司……200
森　庸子……124

や

安川　佳子……114
柳田　恵美子……196
柳　朋宏……162

籔内　智……68, 168
山内　豊……76
山口　高領……82, 186
山科　美和子……132
山西　博之……170
山根　繁……116
山本　誠子……74, 130
山森　光陽……38

ゆ

湯舟　英一……66, 82, 186

よ

吉田　桂子……114
吉田　晴世……192

り

梁　志鋭……80

わ

若本　夏美……176
渡辺　智恵……190

A

Anthony, Laurence……94

C

Charitos, Stephane……180

H

Halliday, Darren……221

G

Gildart, Samuel……210
Goetz, Thomas H.……222

K

Kaiser, Mark……178

R

Ross, Andrew……180

S

Segalowitz, Norman……36
Shibahara, Chika……178

T

Taylor, Mark……212

外国語教育メディア学会（LET）第 52 回全国研究大会
実行委員一覧

大会会長	竹内 理 （関西大学）	
大会実行委員長	若本 夏美 （同志社女子大学）	
大会担当理事	伊庭 緑 （甲南大学）	
大会事務局長	山本 勝巳 （流通科学大学）	
プログラム（全体企画）	山本 勝巳 （流通科学大学）	生馬 裕子 （大阪教育大学）
	伊庭 緑 （甲南大学）	神崎 和男 （大阪電気通信大学）
	氏木 道人 （関西学院大学）	深田 將揮 （畿央大学）
プログラム（論文審査）	田中 博晃 （広島国際大学）	生馬 裕子 （大阪教育大学）
	Derek Eberl （京都ノートルダム女子大学）	
	氏木 道人 （関西学院大学）	山西 博之 （関西大学）
プログラム（編集・出版）	橋本 健一 （近畿大学）	佐藤 臨太郎 （奈良教育大学）
	福島 祥行 （大阪市立大学）	山本 誠子 （神戸学院大学）
会場・機器	中西 正樹 （摂南大学）	加賀田 哲也 （大阪教育大学）
	杉森 直樹 （立命館大学）	橋本 健一 （近畿大学）
	溝畑 保之 （大阪府立鳳高等学校）	山本 勝巳 （流通科学大学）
	吉田 佳代 （甲南大学）	吉田 信介 （関西大学）
広告・展示	中西 正樹 （摂南大学）	山西 博之 （関西大学）
	山本 勝巳 （流通科学大学）	
渉外・広報	深田 將揮 （畿央大学）	伊庭 緑 （甲南大学）
	Derek Eberl （京都ノートルダム女子大学）	
	河内山 真理 （関西国際大学）	田中 博晃 （広島国際大学）
	名部井 敏代 （関西大学）	松村 惇一 （大阪府立長吉高等学校）
接遇・懇親会	平井 愛 （京都精華大学）	池田 真生子 （関西大学）
	泉 惠美子 （京都教育大学）	伊庭 緑 （甲南大学）
	神崎 和男 （大阪電気通信大学）	氏木 道人 （関西学院大学）
	高橋 幸子 （ノートルダム清心女子大学）	
	松村 惇一 （大阪府立長吉高等学校）	山西 博之 （関西大学）
	山本 誠子 （神戸学院大学）	吉田 佳代 （甲南大学）
アルバイト	吉田 佳代 （甲南大学）	大塚 朝美 （大阪女学院大学）
	水本 篤 （関西大学）	山本 勝巳 （流通科学大学）
受付	菅井 康祐 （近畿大学）	生馬 裕子 （大阪教育大学）
	今井 裕之 （兵庫教育大学）	今井 由美子 （同志社女子大学）
	野村 和宏 （神戸市外国語大学）	吉田 晴世 （大阪教育大学）
会計	佐藤 臨太郎 （奈良教育大学）	菅井 康祐 （近畿大学）
記録	深田 將揮 （畿央大学）	佐々木 顕彦 （関西学院中等部）

賛助会員広告

Advertisements



スマホで自己学習

自宅や通学中に！

移動時間を有効活用できます



展示内容詳細

収録授業をコンテンツ化、Webへアップロードすることでスマートフォンなどのデバイスで場所を選ばず視聴できます
CALL教室で利用可能な教材や学習内容をスマートフォンにダウンロード
予復習に活用できます

－ LET 東通産業ブースにて、是非ご体験ください －

東通産業株式会社

大阪支店　TEL:06-6966-1570　FAX:06-6966-1571
〒540 - 0011 大阪市中央区農人橋2-1-30谷町八木ビル7階 704号室

首都圏営業部　TEL:03-5572-7911　FAX:03-5572-7915
〒106 - 0032　東京都港区六本木5-13-11

本社・千葉支店・神奈川支店・武蔵野支店・埼玉支店・茨城支店・厚木ｻﾃﾗｲﾄｵﾌｨｽ

CHieru

CALLでもCaLabo
PC教室でもCaLabo

CALLシステム CaLabo EX［キャラボ イーエックス］

『CaLabo EX』は全国800校以上に導入されている国内トップクラスの導入実績を誇るフルデジタルCALLシステムです。
常に先進の技術を採り入れ、先生・学習者にとってより使いやすく、便利なシステムへと進化し続けています。
既存のアナログ教材から最新のデジタル教材、音声・画像などあらゆる教材をネットワーク経由でデジタル配信し、
理想的な学習環境をご提供しています。



動画学習ツール
「ムービーテレコ」

「ムービーテレコ」はCaLabo EX最大の特長の1つである動画学習ツールです。映像教材をリアルタイムに配信しながら録画（デジタル変換）し、学習者は映像を繰り返し試聴でき、映像音声と連動して音声波形を表示します。

授業支援システム CaLabo LX［キャラボ エルエックス］

大学・高校を中心に国内トップクラスの導入実績を誇るCALLシステム『CaLabo EX』。『CaLabo LX』はそのCaLabo EXの優れた操作性と先進性を受け継いだ、PC教室向けの授業支援システムです。
授業運営に必要な機能でより効率的な授業を実現します。



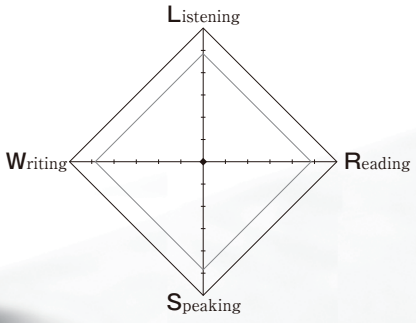
学習管理システム CaLabo LMS［キャラボ エルエムエス］

『CaLabo LMS』は学習ポートフォリオ／ティーチングポートフォリオ、シラバス管理などを提供する、学習管理システムです。CALLシステム『CaLabo EX』、授業支援システム『CaLabo LX』とのシステム連携により、シームレスな学習環境を実現できます。一斉学習から個別学習まで、学習サイクルをトータルでサポートします。



チエル 株式会社　〒140-0002　東京都品川区東品川2-2-24 天王洲セントラルタワー3F　TEL:03-6712-9721　FAX:03-6712-9461　www.chieru.co.jp

大事なのは、
L・R・S・Wのバランス。
はじめよう、
美しい英語のための
“TOEIC®習慣”。



TOEIC®は「聞く（Listening）」「読む（Reading）」
「話す（Speaking）」「書く（Writing）」の
4要素で英語力を測る試験。
定期的に受験して自分のレベルをチェックすれば、
得意な要素はさらに伸ばして、
苦手な要素はもっと努力するというように
トータルに英語力を高めていけます。
TOEIC®を習慣にして、
バランスの取れた美しい英語を身につけましょう。

基礎的なコミュニケーション英語能力を測るなら
TOEIC Bridge® テスト（Listening/Reading）

幅広くコミュニケーション英語能力を測るなら
TOEIC® テスト（Listening/Reading）

社会で使える実践的な英語力を測るなら
TOEIC® SW テスト*（Speaking/Writing）
*TOEIC スピーキングテスト / ライティングテスト

http://www.toeic.or.jp/

一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会　TEL 03-5521-5911

ETS, the ETS logo, PROPELL, TOEIC, TOEIC Bridge, TOEIC BRIDGE are registered trademarks of Educational Testing Service in the United States, Japan and other countries and used under license.

ETS® TOEIC®

2011 年度　LET 学会賞受賞！

World Heritage on DVD

DVD で学ぶ世界遺産

染矢正一／ Fred Ferrasci



14 ヶ所の世界遺産の歴史的背景を学び、英語運用力を養成！ DVD、CD2 枚付き。
フルカラー
全 14 章　各章 6 ページ構成
定価 2625 円（本体 2500 円）

Global Concepts

English for International Understanding

グローバル社会の潮流

Jim Knudsen ／田中保／三幣友行

First Primer〈Revised Edition〉

基礎からの英語入門〈改訂新版〉

佐藤哲三／椙松伸二／愛甲ゆかり／小手川巧光／福島孝夫／重久睦美／村上早穂／新彰

Life Topics

A Critical Thinking Approach to English Proficiency

総合英語ライフ トピックス

島岡丘／ Jonathan Berman

The Picture of Health

健康と食品ニュースで読む現代社会

小笠原真司／ Pino Curtrone ／大坪有実／木場なおみ

TOEIC® Test Training 500

〈Revised Edition〉

TOEIC®テスト500点突破トレーニング〈改訂新版〉

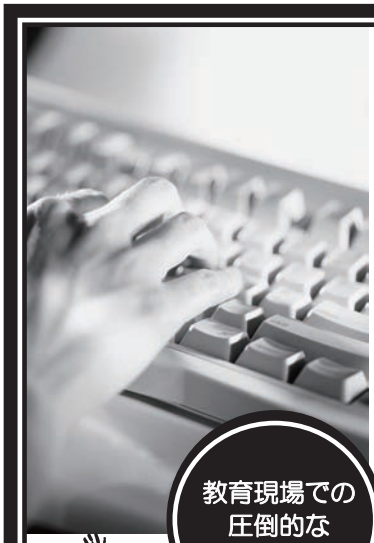
水島孝司／ Roger Pattimore

この他、当社 web（http://www.nanun-do.co.jp/）にて新刊及び好評既刊テキストの電子カタログ及び内容がご覧頂けます。

南雲堂
NAN'UN-DO

〒 162-0801 東京都新宿区山吹町 361　TEL: 03-3268-2311 ／ FAX: 03-3269-2486
E-mail　nanundo@post.email.ne.jp　／　URL　http://www.nanun-do.co.jp/





教育現場での
圧倒的な
導入実績

より早く
より簡単に
より確実に
タッチタイプをマスター

タイプ練習ソフトの決定版
TYPEQUICK

インターネットが利用できるところであれば、いつでもどこでも練習できるクラウドバージョン発売開始！！

キーボードをある程度打てることができても、早い段階で正しいタイピングのスキル（タッチタイプ）を身につけておくことをお薦めします。
①タッチタイプができると、考える速さで間違いの少ない入力が可能になります。
②タッチタイプができると、正しい姿勢で入力できるので疲れも軽減できます。

10本の指を使い、キーを見ずにタイプするタッチタイプのスキルは、情報教育のスタートに欠かせません。また、正しい方法で学習すれば、誰でも簡単・確実にマスターすることができます。タッチタイプは、情報教育の基本的スキルです。

TYPEQUICKの特徴

●確実に身に付く
TYPEQUICKは、人工知能の技術を使い、練習状況を細かく分析し、その練習者の特性やレベルにあわせ自動編集し、常に最適なコースを用意します。スピードだけに関心が向いてしまうゲームをあえて使わずに、ほめ言葉や励ましで、練習者のやる気を引き出し、正しいタイピングのスキルを確実に身につけてくれます。

●マルチメディアで分かり易く
アニメーションと音声で正しい姿勢や指の動かし方などを解説します。初心者の方にも安心です。

●練習結果の表示や印刷
各レッスンの正確率やスピードがわかりやすく表示・印刷され、練習状況を把握できます。教育機関での成績の管理などにも利用できます。

●管理者用ツールによる成績の集計・管理
管理者は、初期設定、学習者の管理、成績の集計などを行うことができます。
※クラウド版は、現在、学習進捗状況のみを提供しています。



商品タイプ
＜学校ライセンス＞
▸Professional クラウド版 利用人数契約
▸Professional ネットワーク版 同時使用台数契約、登録人数無制限
▸TYPEQUICK for Schools 同時使用台数契約、登録人数無制限
＜学校研修キット＞ 学生1名につき1セット所有
▸Professional 学校研修キット CD版
▸Professional 学校研修キット USB版

モニター利用（教職員向け）受付中

お問い合わせ先：
日本データパシフィック株式会社
TYPEQUICK事業部
〒186-0002
東京都国立市東1-4-15 国立KTビル
電話　042(573)6721
FAX　042(573)6728
Email　type@datapacific.co.jp
URL　http://www.datapacific.co.jp

DATA PACIFIC

U-Assist

大学生のための e-Learningコンテンツシリーズ

教育分野におけるインターネットの利用が進み、多くの大学にe-Learningシステムが導入されています。
日本データパシフィック㈱では、これらのe-Learningシステムで利用できるコンテンツとして、下記のような大学生向けのコンテンツを用意致しました。

コンテンツ一覧

1年間のライセンス費用はコンテンツによって異なります。

学生生活/モラル/倫理系コンテンツ

- INFOSS情報倫理
- 学生生活のモラルと規範
- 学生のためのタイムマネジメント入門コース

コンピュータリテラシー系コンテンツ

- コンピュータ入門コース(構造編)
- コンピュータ入門コース(Windows XP 活用編)
- コンピュータ入門コース(Windows Vista 活用編)
- コンピュータ入門コース(Windows 7 活用編)
- Webページ作成入門コース
- Office2003入門セット (Word/Excel/PowerPoint)
- Office2007入門セット (Word/Excel/PowerPoint)
- Office2010入門セット (Word/Excel/PowerPoint)
- 事例で学ぶWord2010、Excel2010、PowerPoint2010
- コンピュータリテラシ (MAC版)

コンピュータ基礎技術系コンテンツ

- ネットワーク入門コース
- C言語入門コース
- Java言語入門コース
- 大学生のためのセキュリティ入門コース
- データベース入門コース
- アルゴリズムとデータ構造入門コース
- Visual Basic入門コース

資格試験コンテンツ

- TAC ITパスポート試験過去問題集
- TAC 新基本情報技術者試験午前過去問題集
- ITパスポート試験学習教材
- 新基本情報技術者試験学習教材
- 日商簿記3級対策コース

スタディスキル系コンテンツ

- レポート作成入門コース
- プレゼンテーション入門コース
- ディベート入門コース
- インフォメーション・スキル入門コース

教職員向けコンテンツ

- 教職員のための情報倫理とセキュリティ
- 教職員のためのハラスメントの基礎知識

語学系コンテンツ

- 基礎からのTOEIC Part1～7
- 基礎からのTOEIC Part1～7レベル別パッケージ
  入門コース／中級コース／上級コース
- 段階的に学べるTOEFL対策コース
- eメールで学ぶ　英作文入門
- 工業英検４級対策コース
- ドイツ語文法入門コース
- 中国語入門コースⅠ
- 三日間集中フランス語発音講座

就職活動対策・社会人準備シリーズコンテンツ

- （新）就職活動入門コース
- （新）社会人マナー入門コース
- （新）就職面接入門コース
- （新）正しい日本語入門コース
- （新）自己分析と自己ＰＲ
- （新）働く意義と会社のしくみ

医学・医療系コンテンツ

- 医療従事者のための個人情報保護
- 医療事故防止の基礎知識
- 院内感染防止の基礎知識
- 患者接遇の基礎知識
- 学校教職員・学生のための一次救命処置とAEDの基礎知識

大学生のためのリメディアルコース

- リメディアルコース　統計学Ⅰ
- リメディアルコース　統計学Ⅱ
- リメディアルコース　大学生のための英文法
- リメディアルコース　看護系学生のための統計処理
- リメディアルコース　経済学のための微分
- リメディアルコース　数学
- リメディアルコース　化学
- リメディアルコース　物理
- リメディアルコース　生物
- SPI形式問題で学ぶ文系数学の基礎

大学カリキュラム補助コンテンツ

- 簿記入門コース

対象のe-Learningシステム

- ✓ Blackboard
- ✓ CoursePower
- ✓ Internet Navigware
- ✓ Moodle
- ✓ WEBClass
- ✓ WebCT
  （Blackboard Learning System）

お問合せ先 ： 日本データパシフィック株式会社
〒186-0002 東京都国立市東1-4-15国立KTビル　TEL:042-573-6721 FAX:042-573-6728
URL: http://www.datapacific.co.jp　E-mail: edu@datapacific.co.jp

AdiLL

Digital LL System

簡単・低価格・高性能フルデジタル LL

簡単操作・高性能
アンペールのフルデジタル LL



NEW PRODUCT



語学学習に欠かせない授業支援ツール

- 教材作成・教材準備が簡単
- 高音質・通話時の音声遅延なし
- 長寿命・低消費電力

ampère 株式会社 アンペール
文教システム部
〒160-0023
東京都新宿区西新宿 7-5-3 斉藤ビル
TEL.03-5330-6805 FAX.03-5330-7027
AdiLL 検索
http://www.ampere.co.jp

外国語教育研究ハンドブック——研究手法のより良い理解のために

■竹内 理／水本 篤[編著]　最新刊

外国語教育学や第二言語習得の論文において多く使われている手法を網羅的に紹介し、実際に論文を書く時に活用できるようわかりやすく丁寧に指南した一冊。研究を志す大学院生、中学・高等学校教員、大学教員、教育産業従事者に必携の一冊。

◉A5判 378頁　定価3,675円(税込) ISBN978-4-7754-0183-5

外国語教育学のための質問紙調査入門——作成・実施・データ処理

■ゾルタン・ドルニェイ[著]　八島智子／竹内 理[監訳]

第二言語研究において最もよく使われているデータ収集法<質問紙法>の具体的手順を、第一人者のドルニェイが徹底的に解説。第二言語学習動機の研究に深く関わる質問紙を利用してきた著者が調査法の性格、その実施について論じた貴重かつ有用な一冊。

◉四六判 196頁　定価2,415円(税込) ISBN978-4-7754-0120-0

CALL授業の展開——その可能性を拡げるために　2009年度LET学術賞受賞

■竹内 理[編著]

CALLを利用した外国語教育のあり方とその可能性を、理論的基盤から組織の意思決定の問題、実践方法論やコンテンツまで、総合的に網羅して解説。実践事例を整理し、授業で使える具体的な課題テーマを、外国語能力レベル別に分類して教えてくれる。

◉A5判 200頁　定価2,310円(税込) ISBN978-4-7754-0152-1

スペシャリストによる英語教育の理論と応用

■小寺茂明／吉田晴世[編著]

英語教育学、学校英文法、第二言語習得研究、メタ認知、動機づけ、シャドーイング、コーパス、ICT、テスト、授業実践、小学校英語……英語教育における最重要課題について、各分野の専門家が最新の研究成果を盛り込んで書き下ろした英語教育学のための一冊。

◉A5判 222頁　定価2,625円(税込) ISBN978-4-7754-0148-4

EFL Reading Strategies　2008年度LET新人奨励賞受賞

■池田真生子[著]

EFL環境にある学習者の読解能力向上の一つの方法としての読み方(読解方略)の指導効果の測定法、効果の定着度、教材のあり方、指導の方法などについて実証的に分析し、その結果と先行研究に基づいて効果的な方略指導のモデルを提案した貴重な一冊。全文英語版。

◉A5判 218頁　定価2,625円(税込) ISBN978-4-7754-0134-7

子どもの認知と言語はどう発達するか——早期英語教育のための発達心理言語学

■ジョン・オーツ／アンドルー・グレイソン[編]　井狩幸男[監訳]

乳幼児期の思考と言語発達の過程を研究成果の要約、用語の説明、演習問題、参考文献を提示しながら認知言語学、発達心理学のエキスパートが徹底的に解説。英語教師を目指すすべての人に、早期英語教育の専門知識を明快に伝える。

◉A5判 377頁　定価3,675円(税込) ISBN978-4-7754-0168-2

★ 大 好 評 D V D 英 語 教 材

Getting Personal Using Videoclips: Watch, Listen and Read

『大学生のためのビデオクリップ英語総合学習』

■Clara Birnbaum／高山一郎[編著]

立教大学企画、松柏社制作・発行のInformarion, Please!とMore Information, Please! からオリジナル映像12本を厳選して新たに完全編集し、各テーマを扱ったリーディングパッセージ、聞き取りづらい音に焦点を絞ったリスニング問題を設けた映像総合教材。

◉B5判　全12章98頁　定価2,205円(税込)　978-4-88198-618-9　略号618　●教授用音声CD・TM有り

The Devil Wears Prada『映画総合教材「プラダを着た悪魔」』

■Aline Brosh McKenna[著]　神谷久美子／Kim R. Kanel[編著]

職業、仕事とは？　仕事と私生活は両立できる？　舞台は華やかなファッション業界。悪魔のような女編集長と彼女に振り回される新人アシスタントのやりとりを軸にして普遍的なテーマを扱い、大ヒットした映画を総合英語教材化。

◉B5判　全10章151頁　定価2,310円(税込)　978-4-88198-636-3　略号636　映画DVD109分

●教授用音声CD・TM有り

Night at the Museum『映画総合教材「ナイト ミュージアム」』

■Robert Ben Garant／Thomas Lennon[著]　神谷久美子／Kim R. Kanel[編著]

自然史博物館の夜警の職に就いたラリーだったが、その博物館では大きな秘密と陰謀があった。彼は博物館を守りぬき、離れて暮らす愛息子ニックの信頼を勝ち取ることができるのか？　本邦観客動員数4週連続1位を記録した大ヒット映画を総合英語教材化。

◉B5判　全10章160頁　定価2,310円(税込)　978-4-88198-655-4　略号655　映画DVD109分

●教授用音声CD・TM有り



図書出版 松柏社　〒102-0072　東京都千代田区飯田橋1-6-1　☎03(3230)4813
www.shohakusha.com　※表示価格は税込

AFP WAA
AFP World Academic Archive

最新のニュース素材で外国語教育を支援します。

世界3大通信社のひとつ、AFP通信が世界各国に7ヶ国語で配信している
写真・映像・テキストニュースを授業や研究にご利用いただける
教育機関専用のデータベースサービスです。

VideoForum
収蔵件数　約 90,000 点。

ＡＦＰが配信する最新のビデオニュース映像を
英語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、ポルトガル語、
ポーランド語、アラビア語の7ヶ国語で配信。
全ての動画に全文スクリプトが併記されているので
語学教材に最適です。



- English
- French
- German
- Spanish
- Portuguese
- Polish
- Arabic

東京電機大学　未来科学部
吉成雄一郎教授による Web 英語学習システム
「リンガポルタ」でも演習素材として活用されています。

AFP-Direct

分単位でアップデートされる
グローバルニュースを 6 カ国語で配信



- Spanish
- Portuguese
- Arabic
- English
- French
- German

ImageForum

約 1000 万枚の
報道写真が収蔵された
デジタルフォトアーカイブ



すべての素材は著作物二次利用許諾済み。授業、研究発表、教材の作成に使えます。

AFP World Academic Archive

●ご購入・お申込み・お問合せは

学校法人文化学園 アカデミックアーカイブセンター
〒151-8521 東京都渋谷区代々木 3-22-1 フリーダイヤル (受付時間　平日 10 : 00-17 : 00)
Tel:0120-021-311 E-mail:info@afpwaa.com

http://www.afpwaa.com

AFPWAA 特別編集 DVD（英語版）

好評発売中

Japan one year after 3.11

「AFP 通信が世界に配信した東日本大震災」

AFPWAA のデータベースから、東日本大震災関連の写真、動画をセレクトした DVD です。
教育・研究機関に所属する教職員なら、どなたでもご購入いただけます。

全 6 巻セット 23,940 円（本体価格　22,800 円）
各巻　　4,830 円（本体価格　4,600 円）

各巻 2 枚組（DVD VIDEO 1 枚+教職員用 CD-R 1 枚）
教職員用 CD-R には、授業や研究等でプリントして活用できる資料ファイルが収蔵されています。
（写真キャプション、動画スクリプトのテキスト）



第 1 巻「AFP 通信が選んだ震災の記録」
第 2 巻「地域別　震災から現在まで」
第 3 巻「空撮　津波・地震」
第 4 巻「福島原発事故とその余波」
第 5 巻「統計資料」
第 6 巻「映像で見る震災」

日本人大学生のための英語力診断テスト

VELC Test®［ベルクテスト］

Visualizing English Language Competency Test

VELC Test は、「日本の大学生の実態にあったプレイスメント・学習効果測定・弱点診断のためのテスト」です。従来のテストには、題材として大学生のニーズからややずれていたり、平均的な大学生集団が受けると得点差がつかず、いわゆる「ダンゴ状態」になってしまったり、採点までの時間がかかるため迅速なプレイスメントに使えなかったり、などの問題があります。VELC Test は、これらの問題を解決し、日本の大学生に的をしぼった題材で、彼らの英語力の中に存在する、小さいが確実にある差を正確に見つけ出し、その結果を迅速にフィードバックできるテストです。テスト名である、VELC は、Visualizing English Language Competency（英語能力の可視化）の略で、受験者の英語力の全体的なレベル・スキル別のバランスなどをわかりやすく視覚的に洗い出す、という意味を込めています。



大学生のために開発した英語力診断テスト

テスティング・英語教育の専門家チームが
5,000 人を超える大学生被験者の協力のもと、
日本人大学生のために開発した、まったく新しいテストです。

シンプルで弁別力に優れた、信頼性の高い VELC Test は、
幅広い層の受験者に対応する問題を用意。

日本人大学生に必要な英語力を正確に診断します。



一人あたり 800 円 導入しやすい価格設定

2012 年度は、無料実施中です。



土日・祝日も対応 迅速な結果通知

解答用マークシートの返却到着翌日に
ｅポートフォリオで結果提示します。



状況別 Can Do レベルで示す「自分は英語で何ができるのか？」

日本の大学生にとって身近な状況で、
現在の英語力を「できる、できない」
ではなく、「どの程度できるのか」を
10 段階で評価。

「解答するのに必要な知識やスキル」の
分析・洗い出しを１問ごとに行い、
これまでにない、知識別・スキル別の
正答率診断も用意しました。

英語力の「弱点」を明確にします。

英語能力測定・評価研究会［VELC 研究会］
〒101-0051 東京都千代田区神田神保町 3-21 株式会社金星堂 内
tel: 03-3263-3828　fax: 03-3263-0716
www.velctest.org　e-mail: info@velctest.org

発行日：　2012 年 8 月 7 日
編集・発行：外国語教育メディア学会（LET）
代表者：　竹内　理
発行所：　外国語教育メディア学会（LET）
第 52 回全国研究大会事務局
〒651-2188 兵庫県神戸市西区学園西町 3-1
流通科学大学 山本勝巳研究室
印刷所：　株式会社　日本オフセット
〒530-0035　大阪市北区同心 1 丁目 2 番 10 号
TEL：06-6353-5065

掲載情報の更新および訂正につきましては、以下のサイトをご確認ください。
http://www.let-kansai.org/2012/