

外国語教育メディア学会 (LET)
第53回 (2013年度) 全国研究大会 発表要項

Proceedings of
the 53rd National Conference of the Japan Association for
Language Education & Technology



大会テーマ 外国語学習への動機づけを高める仕掛け

Exploring Strategies for Enhancing L2 Learners' Motivation

後援：文部科学省

August 7 (Wed.)–August 9 (Fri.)

Bunkyo Gakuin University, Hongo Campus, Tokyo

外国語教育メディア学会（LET）
第53回（2013年度）全国研究大会
発表要項

Proceedings of
the 53rd National Conference of the Japan Association for
Language Education & Technology



大会テーマ 外国語学習への動機づけを高める仕掛け
Exploring Strategies for Enhancing L2 Learners' Motivation

主催： 外国語教育メディア学会（LET）
後援： 文部科学省
日時： 2013年8月7日(水)～8月9日(金)
会場： 文京学院大学 本郷キャンパス
〒113-8668 東京都文京区向丘 1-19-1

目次

| | |
|----------------------|-----|
| ごあいさつ | 4 |
| LET53 研究大会概要・プログラム | 6 |
| キャンパス・マップ | 19 |
| 企画プログラム | 21 |
| 基調講演 1 | |
| 基調講演 2 | |
| 全体シンポジウム | |
| 研究発表・実践報告 (8月8日午前の部) | 33 |
| コースウェア・ショーケース | 59 |
| 研究発表・実践報告 (8月8日午後の部) | 79 |
| 研究発表・実践報告 (8月9日) | 109 |
| ポスターセッション | 173 |
| 公募シンポジウム | 191 |
| 賛助会員プレゼンテーション | 200 |
| 出展賛助会員一覧 | 202 |
| 賛助会員広告 | 203 |
| LET53 実行委員会組織 | 207 |



外国語教育メディア学会会長
竹内 理 (関西大学)

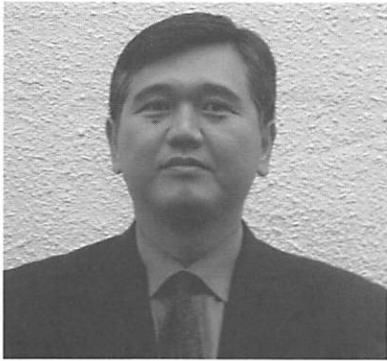
今年も暑い夏が、そして全国大会の季節が巡ってきました。2年前の第51回大会は未曾有の被害をもたらした東日本大震災、昨年の第52回大会は電力供給の逼迫と計画停電の危険性というように、LETの全国大会は2年続けて大きな出来事に直面してきました。しかし、その都度、時の大会運営委員の皆さんは叡智を結集され、困難な状況を切り拓き、すばらしい全国大会を開催してこられたのです。どんな社会情勢の試練が来ようとも大会をきっちりと運営できるということは、本当に頼もしい限りであり、53年目を迎える本学会の成熟度を示しているものと言えるでしょう。

このすばらしい伝統を持った全国大会の挨拶文で、会長就任以来4年にわたり、「学会は楽会なり」のスローガンを私は掲げてきました。参加する人も、発表する人も、講演する人も、展示をする人も、若手も中堅もベテランも、皆が「さあ、楽しい時間が始まりますよ」と言えるように、そして大会終了後は「楽しい時間だった」、「また来てみたい」、「今度こそは発表しよう」と言ってもらえるように、そんな存在にLETの全国大会を近づけて行きたいという一念からのことです。

1つのことを言い続けるのは、なかなか忍耐と勇気のいることです。「あの人、また同じこと言っているよ」という声も聞こえて来るかもしれません。しかし、コトバは言霊です。繰り返し唱え、そしてその内容を実現するよう強く念じて行動すれば、願いは往々にして叶うものです。今年もこの思いが、皆さんのご協力を得て全国大会に結実され、「これぞ楽会」と言える全国大会が開催されたならば（間違いなくそうなるでしょう）、これにまさる喜びはありません。

最後になりましたが、さまざまな社会情勢の中で、全力をあげて大会を準備いただいた森田彰先生（関東支部長）、神田明延先生（大会実行委員長）、狩野紀子先生（大会事務局長）をはじめとした関東支部の運営委員、大会実行委員、会員の皆さん、大会に協賛いただきご出展いただいた賛助会員の皆さん、そしてこのすばらしい会場を提供いただきました川邊信雄学長先生、ならびにフェアバンクス香織先生をはじめとしました文京学院大学の関係者の皆さんに、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。

さあ、みなさん、楽会を楽しみましょう！



第53回全国研究大会実行委員長
神田 明延（首都大学東京）

関東支部での全国大会の開催となりますのは、50周年記念大会以来のこととなります。その際は、港ヨコハマを背景に盛大に開けたと思います。さて、今回は趣きを変えて、東京都心の大学キャンパスで開く、コンパクトで基本に立ち返った大会となります。

さて、基本に立ち返りながらも、毎回の大会では各支部とも少しずつ新たな取り組みや企画をされているように、新機軸を関東でも打ち出すことになっています。一つは、コースウェア・ショーケースという発表枠の新設です。これは教育・学習に役立つ新たな技術（ソフトウェア、アプリ、プログラムなど）の開発を積極的に機器も使ってデモをしながら、プレゼンをするものです。参加者はポスターセッションと同じく、発表者と懇談的に話しをして、実際に使うこともでき、理解を深め、情報を交換することができます。この企画はここ数年益々増えてくる **emerging technology** を分かりやすく、見やすくする要請に応えるもので、教育関連の技術を扱う LET では本来あるべきものではないでしょうか。今後もこの企画が発展していくことを願います。

もう一つは賛助プレゼンの形態です。これまで、一般会員の発表と並行して、各部屋で行われたプレゼンを、昼食会場にて会員の皆さんが聞く機会を持ちやすいように設定しました。全企業が短時間で、その売りの製品や取り組みをマイクで訴えますので、後で展示に行かれる際の参考としてください。これは上記と同じく、**emerging technology** のある意味エンジンである賛助企業の方々を身近にするものと期待しています。なおこの企画は関東支部大会で恒例となっているランチ・パーティーで、好評を得ているものです。どうかこの関東スタイルの賛助プレゼンにご注目ください。

そして今回のゲーミフィケーションの流れを受けて大会テーマで取り上げた動機づけも、これらの新企画と同じく、いかに楽しさを学習や教育に織り交ぜていかが問われているかと思われま。その意味で今大会は、竹内会長が常々おっしゃっている「学会」ではなく「楽会」としての一面を支えるものになるのではないかと思います。それでは皆様、総数 81 の研究発表実践報告等と基調講演などで、3日間楽しく、学び合いましょう。

LET53 研究大会概要

8月7日(水)

各種会議, ワークショップ9講座

| | | | | | |
|---------------------|---|---------------------|---|--|--|
| 10:00 12:00 | 各種委員会・支 部長連絡会議 (B館 404, 405, 502, 506, 507) (10:00 -) | 10:00 - | ワークショップ 受付 (B館1階) | | |
| | | | A会場 B館 302 教室 | B会場 306, 403 教室 | C会場 B館 308 教室 |
| | | 10:30 12:00 | WS-1A 学習プロセスをデ ザインする: LAMSと英語教育 の新しい可能性 吉成 雄一郎 (東海大学) | WS-1B 30秒スキット作成講 座: 映画映像コー パス活用で広がる 授業の幅! 田淵 龍二 (ミント音声教育研 究所) 【B-306 教室】 | WS-1C 普通教室での授業 を補完するための CALL 教室での授業 阿野 幸一 (文教大学) |
| 12:00 - 13:00 | 昼食休憩 | | | | |
| 13:00 16:10 | 理事会 (B館5階 512) (13:00 -) | 13:00 14:30 | WS-2A 授業に使えるお手 軽ウェブツール 山内 真理 (千葉商科大学) | WS-2B モバイル・ラーニン グの基礎と実践: 外 国語教育のための LINE 活用法 佐藤 健 (東京農工大学) 【B-403 教室】 | WS-2C 外国語テストの作 成・データ整理や分 析に生かす Excel 活 用法 前田 啓朗 (広島大学) |
| | | 14:40 16:10 | WS-3A Moodle ワークシ ョップ(基礎) 原島 秀人 (前橋工科大学) | WS-3B 英語で体験! 協同 学習の力——協同 学習超入門ワークシ ョップ 伏野 久美子 (立教大学) 【B-403 教室】 | WS-3C 有意性と効果量に ついてしっかり考え てみよう 浦野 研 (北海学園大学) |

8月8日(木)

基調講演2件, 研究発表 25 件, 実践報告 1 件, 公募シンポジウム 2 件, コースウェア・ショーケース 9 件
 賛助会員プレゼンテーション 6 社, 企業展示 26 社, 他

| 時刻 | A 会場 503 教室 | B 会場 504 教室 | C 会場 508 教室 | D 会場 403 教室 | E 会場 410 教室 | F 会場 411 教室 |
|---------------|---|----------------|--------------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| 9:00 - | 受付開始 (島田依史子記念館 B1F 仁愛ホール・ロビー) | | | | | |
| 9:30 - 10:00 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 |
| 10:05 - 10:35 | 研究発表 | 研究発表 | 実践報告 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 |
| 10:35 - 10:50 | 休憩 (15 分) | | | | | |
| 10:50 - 11:50 | 基調講演1 Motivation, Imagination and L2 Identity / Jill Hadfield (島田依史子記念館 B1F 仁愛ホール) | | | | | |
| 11:50 - 12:10 | 開会行事 (島田依史子記念館 B1F 仁愛ホール) | | | | | |
| 12:10 - 12:30 | 総会 / LET 学会賞授与式 (島田依史子記念館 B1F 仁愛ホール) | | | | | |
| 12:30 - 14:20 | 昼食・展示 | 12:40 - 13:10 | 賛助会員プレゼンテーション (6 社) (ランチ会場食堂ステージ) | | | |
| | | 13:10 - 14:10 | コースウェア・ショーケース・コアタイム (406 教室, 408 教室) | | | |
| (展示会場: B館各所) | | | | | | |
| 14:20 - 14:50 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 |
| 14:55 - 15:25 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 | シンポジウム1 | シンポジウム2 |
| 15:30 - 16:00 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 | | |
| 16:00 - 16:15 | 休憩 (15 分) | | | | | |
| 16:15 - 17:15 | 基調講演2 「ゲーミフィケーションを活用した大学教育の可能性」 岸本好弘 (島田依史子記念館 B1F 仁愛ホール) | | | | | |
| 17:30 - 19:00 | 懇親会 (食堂ホール) | | | | | |

8月9日(金)

研究発表 19 件, 実践報告 12 件, ポスターセッション 8 件, 公募シンポジウム 1 件, 全体シンポジウム
 賛助会員プレゼンテーション 5 社, 企業展示 26 社, 他

| 時刻 | A 会場 503 教室 | B 会場 504 教室 | C 会場 508 教室 | D 会場 403 教室 | E 会場 410 教室 | F 会場 411 教室 |
|---------------|---|----------------|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| 9:00 - | 受付開始 (島田依史子記念館 B1F ロビー) | | | | | |
| 9:30 - 10:00 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 | 実践報告 | 実践報告 |
| 10:05 - 10:35 | 研究発表 | 研究発表 | 実践報告 | 研究発表 | 研究発表 | 研究発表 |
| 10:40 - 11:10 | 研究発表 | 実践報告 | 研究発表 | 実践報告 | 研究発表 | 研究発表 |
| 11:10 - 11:25 | 休憩 (15 分) | | | | | |
| 11:25 - 11:55 | 研究発表 | 実践報告 | 研究発表 | 実践報告 | 研究発表 | シンポジウム3 |
| 12:00 - 12:30 | 研究発表 | 実践報告 | 実践報告 | 実践報告 | 研究発表 | |
| 12:35 - 13:05 | 実践報告 | 研究発表 | 実践報告 | | | |
| 12:30 - 14:20 | 昼食・展示 | 13:10 - 13:40 | 賛助会員プレゼンテーション (5 社) (ランチ会場食堂ステージ) | | | |
| | | 13:10 - 14:10 | ポスターセッション・コアタイム (食堂 2F スペース) | | | |
| (展示会場: B館各所) | | | | | | |
| 14:20 - 15:50 | 全体シンポジウム「外国語学習への動機づけを高める仕掛け」 (B館 812 教室) パネリスト: 磯田貴道, 酒井邦秀, 田中博晃 司会: 湯舟英一 | | | | | |
| 15:55 - 16:00 | 閉会行事 (B館 812 教室) | | | | | |

司会者一覧

8月8日(木)

| 時間 | A会場 503教室 | B会場 504教室 | C会場 508教室 | D会場 403教室 | E会場 410教室 | F会場 411教室 |
|---------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------------------|
| 9:30 - 10:00 | 萱 忠義 (学習院女子大学) | 今井 裕之 (関西大学) | 田口 純 (筑紫女学園大学) | 山本 勝巳 (流通科学大学) | 飛田 ルミ (足利工業大学) | 淡路 佳昌 (東京学芸大学附属 世田谷中学校) |
| 10:05 - 10:35 | | | | | | |
| 14:20 - 14:50 | 中野 秀子 (九州女子大学) | 杉野 直樹 (立命館大学) | 高橋 美由紀 (愛知教育大学) | 伊庭 緑 (甲南大学) | 見上 晃 (拓殖大学) | 入江 潤 (明星学園小学校) |
| 14:55 - 15:25 | | | | | シンポジウム1 | シンポジウム2 |
| 15:30 - 16:00 | | | | | | |

8月9日(金)

| 時間 | A会場 503教室 | B会場 504教室 | C会場 508教室 | D会場 403教室 | E会場 410教室 | F会場 411教室 |
|---------------|--------------------|-------------------|-----------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| 9:30 - 10:00 | 藤永 史尚 (早稲田実業学校) | 佐藤 健 (東京農工大学) | 石井 和仁 (福岡大学) | 中西 正樹 (摂南大学) | 野村 和宏 (神戸市外国語 大学) | 鈴木 薫 (名古屋学芸大 学短期大学部) |
| 10:05 - 10:35 | | | | | | |
| 10:40 - 11:10 | | | | | | |
| 15分休憩 | | | | | | |
| 11:25 - 11:55 | 伊藤 隆 (名古屋学院大学) | 小山 敏子 (大阪大谷大学) | 薮越 知子 (日本大学) | 荒木 瑞夫 (宮崎県立看護 大学) | 高橋 幸子 (ノートルダム清 心女子大学) | シンポジウム3 |
| 12:00 - 12:30 | | | | | | |
| 12:35 - 13:05 | | | | | | |

8月8日(木) 9:30-12:10

| 研究発表・実践報告 1 9:30-10:00 | | | | Page |
|------------------------|---------|--|---|------|
| 9:30 10:00 | A会場 503 | 多読課題としての Book Report と Moodle Reader の比較調査および考察 | 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) | 34 |
| | B会場 504 | 英語母語話者との e-mail communication における日本人英語学習者の言語形式への気づき | 佐々木 顕彦 (関西学院中学部) 山田 雄一郎 (関西学院中学部) | 36 |
| | C会場 508 | リメディアル教育対象クラスにおける携帯電話動画撮影機能を利用したスピーチトレーニング実践報告 | 牧野 真貴 (近畿大学) | 38 |
| | D会場 403 | 小学校2年生にチャンツや歌を用いてシラブル感覚を養う指導 | 真崎 克彦 (兵庫教育大学附属小学校) | 40 |
| | E会場 410 | メタ認知ストラテジーは、大学生の英語リスニング力を伸ばすことができるだろうか? | 高橋 幸子 (ノートルダム清心女子大学) | 42 |
| | F会場 411 | 大学での協働的 L2 ライティングにおけるプロセスとプロダクトの発達 | 阿部 真 (獨協大学) 山西 博之 (関西大学) | 44 |

| 研究発表・実践報告 2 10:05-10:35 | | | | Page |
|-------------------------|---------|---|--------------------------------------|------|
| 10:05 10:35 | A会場 503 | Study-abroad experience, international posture and L2 interaction in L2 oral proficiency: an empirical study of Japanese EFL learners | 三上 仁志 (名古屋大学) | 46 |
| | B会場 504 | 中学1年生における多読の効果—GTEC リーディングスコアと語彙数変化の観点から— | 山田 雄一郎 (関西学院中学部) 佐々木 顕彦 (関西学院中学部) | 48 |
| | C会場 508 | インスタントテキストマイニングシステムの構築とプレゼンテーションの授業における利用 | 小野 雄一 (筑波大学) | 50 |
| | D会場 403 | ジャズ歌詞に見られる前舌・後舌高母音のイメージ分析 | 中西 のりこ (神戸学院大学) | 52 |
| | E会場 410 | メタ認知方略と理解モニタリング精度の関係性に関して | 石井 研司 (立命館大学) | 54 |
| | F会場 411 | CALL クラスでの新たな試み: WordPress を活用した英作文指導 | 野澤 和典 (立命館大学) | 56 |

| 基調講演 1 10:50-11:50 | | | | Page |
|---------------------|---------------------------|---|---|------|
| 10:50 11:50 | 島田依史子 記念館 B1F 仁愛ホール | Motivation, Imagination and L2 Identity | Jill Hadfield (Unitec, New Zealand) 司会 森田 彰 (大会会長・関東支部長) | 22 |

| 開会行事 11:55-12:10 | | | |
|---------------------|---------------------------|--------------------------------------|--|
| 11:55 12:10 | 島田依史子 記念館 B1F 仁愛ホール | 総合司会 会場校挨拶 LET 会長挨拶 実行委員長挨拶 | 狩野 紀子 (拓殖大学) 川邊 信雄 (文京学院大学長) 竹内 理 (関西大学) 神田 明延 (首都大学東京) |

8月8日(木) 12:10-13:10

| | | |
|-----------------------------|---------------------------|---|
| 総会 / LET 学会賞授与式 12:10-12:30 | | |
| 12:10 12:30 | 島田依史子 記念館 B1F 仁愛ホール | 司会 小山 敏子 (大阪大谷大学) LET 会長 竹内 理 (関西大学) |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| 賛助会員プレゼンテーション (1-6 登場順) 12:40-13:10 | | | | |
| 12:40 13:10 | ランチ会場 食堂ステージ | <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;"> <ol style="list-style-type: none"> 1. (株)松柏社 2. マグロウヒル・エデュケーション 3. G-TELP 日本事務局 </td> <td style="width: 50%; border: none;"> <ol style="list-style-type: none"> 4. 国際教育交換協議会(CIEE)日本代表部 5. 国際ビジネスコミュニケーション協会 6. 株式会社 すららネット </td> </tr> </table> | <ol style="list-style-type: none"> 1. (株)松柏社 2. マグロウヒル・エデュケーション 3. G-TELP 日本事務局 | <ol style="list-style-type: none"> 4. 国際教育交換協議会(CIEE)日本代表部 5. 国際ビジネスコミュニケーション協会 6. 株式会社 すららネット |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. (株)松柏社 2. マグロウヒル・エデュケーション 3. G-TELP 日本事務局 | <ol style="list-style-type: none"> 4. 国際教育交換協議会(CIEE)日本代表部 5. 国際ビジネスコミュニケーション協会 6. 株式会社 すららネット | | | |



8月8日(木) 13:10-14:50

| コースウェア・ショーケース・コアタイム 13:10-14:10 (展示は 10:30-15:00) | | | Page | |
|---|----------------|---|-------------------------------------|----|
| 13:10 | 406教室 (1-4) | 1. スマートフォンを利用した学習支援アプリ | 青木 由香里 (中部大学) 羽根 拓也 (アクティブラーニング) | 60 |
| | | 2. 双方向遠隔教育システムによる英語学習支援のための教材開発 | 湯舟 英一 (東洋大学) 峯 慎一 (明治大学) | 62 |
| | | 3. 英語生活語彙の習得のためのモバイル学習教材 eCarta の開発 | 西垣 知佳子 (千葉大学) 中條 消美 (日本大学) | 64 |
| | | 4. Can-do 調査結果を基に開発したアニメ教材 "Culture Swap" の共有に向けて | 大澤 真也 (広島修道大学) 竹井 光子 (広島修道大学) | 66 |
| 14:10 | 408教室 (5-9) | 5. 入れ子型英文構造図 ~JavaScript による動的生成~ | 大橋 稔二 (カロス出版(株)) | 68 |
| | | 6. FileMaker Go 12 を用いた編集・配布が容易な iOS 用 文字・単語・例文学習用無料アプリ | 神谷 健一 (大阪工業大学) | 70 |
| | | 7. 日本の大学における Criterion の活用例 | 山口 学 (国際教育交換協議会(CIEE)日本代表部) | 72 |
| | | 8. TOEIC 学習のための Newton e-learning TLT ソフトのデモンストレーション | 山岸 信義 (授業学研究所) 小張 敬之 (青山学院大学) | 74 |
| | | 9. AFP World News Report による対話型英語指導の実践 | 穴戸 真 (東京電機大学) 高橋 真理子 (京都大学大学院) | 76 |

| 研究発表・実践報告 3 14:20-14:50 | | | Page | |
|-------------------------|---------|---|--|----|
| 14:20 14:50 | A会場 503 | A study of Japanese EFL Learners' Pragmatic Development using CMC tasks | 安部 由美子 (広島工業大学) Adrian Paterson (秋田大学) | 80 |
| | B会場 504 | ナイーブベイズ分類のプレイズメント・テストへの応用 | 住 政二郎 (流通科学大学) 山本 勝巳 (流通科学大学) 濱田 真由美 (流通科学大学) | 82 |
| | C会場 508 | 多重知能と学習者ストラテジーの相互関係:学習スタイルは インプットを増やす方略にどのような影響を与えているのか? | 滝澤伊都子 (同志社女子大大学院) 斎藤 ともみ (同志社女子大大学院) 村橋 弘美 (同志社女子大大学院) 若本 夏美 (同志社女子大学) | 84 |
| | D会場 403 | コンピュータで自動韻律評価はどこまで可能か: 強勢・弱勢リズムに着目して | 加藤 集平 (東京大学) 森松 信明 (東京大学) 山内 豊 (東京国際大学) 西川 恵 (東海大学) 川村 明美 (東京国際大学) 藤田雅也 (HOYA サービス株式会社) | 86 |
| | E会場 410 | OC の授業におけるメタ認知指導が日本人大学生に与える影響—自律性の育成を目指して— | 香林 綾子 (関西大学大学院) | 88 |
| | F会場 411 | 専門学校教員を対象とした英語教育に関する聴き取り調査 | 鈴木 薫 (名古屋学芸大学短期大学部) | 90 |

8月8日(木) 14:55-15:25

| 研究発表・実践報告 4 / 公募シンポジウム 1, 2 14:55-15:25 | | | | Page |
|---|---------|--|---|------|
| 14:55 | A会場 503 | Motivation and Persistence of Learning Among L2 Learners in Self-Instruction: An Interview Study | 高橋 千佳 (電気通信大学) | 92 |
| | B会場 504 | 潜在ランク理論に基づくコンピュータ適応型 ESP 語彙テストの開発: Moodle モジュールを使って | 小山由紀江 (名古屋工業大学) 藤枝 美穂 (京都医療科学大学) | 94 |
| | C会場 508 | 日本と韓国の小学生の英語学習に対する動機づけ | カレイラ松崎 順子 (東京経済大学) | 96 |
| | D会場 403 | 音声科学の研究成果に基づく eラーニングシステム「ATR CALL」を用いた学習の効果— TOEIC®テストによる検証— | 山田 玲子 (ATR 知能ロボティクス研究所) 石川 保茂 (京都外国語大学) 伊庭 緑 (甲南大学) 水口 志乃扶 (神戸大学) 立石 浩一 (神戸女学院大学) 山本 誠子 (神戸学院大学) 山田 恒夫 (放送大学) 北村 美里 (ATR 知能ロボティクス研究所) | 98 |
| 15:25 | E会場 410 | 公募シンポジウム1 (16:00 まで) 「日本人英語学習者に対する絵描写発話の繰り返し効果」 | 杉浦 香織 (立命館大学) 平井 愛 (関東学院大学) 門田 修平 (関西学院大学) 森下 美和 (神戸学院大学) 生馬 裕子 (大阪教育大学) 泉 恵美子 (京都教育大学) 斉藤 倫子 (関西学院大学大学院) 里井 久輝 (龍谷大学) 藤原 由美 (京都教育大学) 堀 智子 (東京工業高等専門学校) 飯内 智 (京都精華大学) | 192 |
| | F会場 411 | 公募シンポジウム2 (16:00 まで) 「多様な大学環境における英語 eラーニング— ラーニングマネージメントと学習との関係について、これまでの研究でわかったこと—」 | 青木 信之 (広島市立大学) 鈴木 繁夫 (名古屋大学) 竹井 光子 (広島修道大学) 志水 俊広 (九州大学) 渡辺 智恵 (広島市立大学) 池上 真人 (松山大学) 寺嶋 健史 (松山大学) | 194 |

8月8日(木) 15:30-17:15

| 研究発表・実践報告 5 / 公募シンポジウム 1, 2 15:30-16:00 | | | | Page |
|---|---------|--|--|------|
| 15:30 | A会場 503 | How can we bring benefits to language learners from ICT teacher training? | 萱 忠義 (学習院女子大学) | 100 |
| | B会場 504 | 中小企業に見られる英語教育の現状と示唆 | 橋本 健広 (関東学院大学) | 102 |
| | C会場 508 | L2 動機を支えるものはどう変化しているのか? L2 動機モデルの構造変化に関する質的研究 | 植木 美千子 (関西大学大学院) 竹内 理 (関西大学) | 104 |
| | D会場 403 | 個人を単位とした世界英語の発音分類地図の構築とその教育利用に関する検討 | 森松 信明 (東京大学) 牧野 武彦 (中央大学) 原田 哲男 (早稲田大学) 山内 豊 (東京国際大学) 関口 幸代 (明治学院大学) | 106 |
| 16:00 | E会場 410 | 公募シンポジウム1 (14:55 より続き) 「日本人英語学習者に対する絵描写発話の繰り返し効果」 | | 192 |
| | F会場 411 | 公募シンポジウム2 (14:55 より続き) 「多様な大学環境における英語 e ラーニングーラーニングマネジメントと学習との関係について、これまでの研究でわかったことー」 | | 194 |

| 基調講演 2 16:15-17:15 | | | | Page |
|---------------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------------------|------|
| 16:15 17:15 | 島田依史子 記念館 B1F 仁愛ホール | ゲーミフィケーションを活用した大学教育の可能性 | 岸本 好弘 (東京工科大学) 司会 神田 明延 (首都大学東京) | 26 |

| 懇親会 17:30-19:00 | | | |
|---------------------|-------|----|---------------|
| 17:30 19:00 | 食堂ホール | 司会 | 飛田ルミ (足利工業大学) |

8月9日(金) 9:30-10:35

| 研究発表・実践報告 6 9:30-10:00 | | | | Page |
|------------------------|---------|--|--|------|
| 9:30 10:00 | A会場 503 | 自学自習型 e ラーニングプログラムにおける学習意欲の分析—学習者間の違いと学習者内の変化— | 池上 真人 (松山大学) 宵木 信之 (広島市立大学) 渡辺 智恵 (広島市立大学) | 110 |
| | B会場 504 | 学習者は形容詞の語順における意味的制約についての知識を持っているか:学習者コーパスを用いた産出傾向の分析 | 草薙 邦広 (名古屋大学) | 112 |
| | C会場 508 | 英語非対格動詞の受身化の誤用について | 佐藤 恭子 (追手門学院大学) | 114 |
| | D会場 403 | E-Learning 教材における英文読解時の視線動向に関する研究 | 穴戸 真 (東京電機大学) | 116 |
| | E会場 410 | 英語リーディング授業用Androidタブレット端末アプリケーションの開発 | 赤野 一郎 (京都外国語大学) クレイグ スミス (京都外国語大学) 石川 保茂 (京都外国語大学) | 118 |
| | F会場 411 | 音声認識サービスを活用したドイツ語発音練習実践 | 岩居 弘樹 (大阪大学) | 120 |

| 研究発表・実践報告 7 10:05-10:35 | | | | Page |
|-------------------------|---------|---|--|------|
| 10:05 10:35 | A会場 503 | REX を活用したパーソナライゼーション方略—学習者のモチベーション維持を志向して | 大城 敬人 (静岡大学大学院) 宮崎 佳典 (静岡大学) 長谷川 由美 (近畿大学) | 122 |
| | B会場 504 | スマートフォンによる英単語自習用教材の開発 | 与那覇 信恵 (文京学院大学) 山田 貴史 (キヤノンソフトウェア) 牛江 ゆき子 (文京学院大学) 棚橋サンドラ (文京学院大学) 阿佐 宏一郎 (文京学院短期大学) 高橋 秀夫 (千葉大学) | 124 |
| | C会場 508 | 多言語検索ツール AntPConc を利用したリメディアル文法授業の実践 | 中條 清美 (日本大学) 西垣 知佳子 (千葉大学) | 126 |
| | D会場 403 | ビデオクリップを用いたプロソディー習得へのアプローチ | 中田 ひとみ (獨協大学) | 128 |
| | E会場 410 | 変動係数(CV)に着目した速読力と語彙力と総合的熟達度の関係に関する実証的研究 | 山内 豊 (東京国際大学) 川村 明美 (東京国際大学) 西川 恵 (東海大学) 峯松 信明 (東京大学) 加藤 集平 (東京大学) | 130 |
| | F会場 411 | 大学の韓国語教育と Web による支援システムについて | 朴 南圭 (中央学院大学) | 132 |

8月9日(金) 10:40-11:55

| 研究発表・実践報告 8 10:40-11:10 | | | | Page |
|-------------------------|---------|---|---|------|
| 10:40 11:10 | A会場 503 | Gamification and High School EFL | Marcel Van Amelsvoort (神奈川県立国際言語文化アカデミア) | 134 |
| | B会場 504 | 語彙学習におけるデジタルスキット制作活動 | 榎田 一路 (広島大学) | 136 |
| | C会場 508 | 「三ラウンド・システム」に基づく入門レベル英語リスニング e-Learning 教材の開発 | 阿佐 宏一郎 (文京学院短期大学) 岡崎 伸一 (昭和女子大学) 与那覇 信恵 (文京学院大学) 牛江 ゆき子 (文京学院大学) | 138 |
| | D会場 403 | iPad で記録した音声・動画を Moodle 上で共有・評価するためのモジュールの開発とその活用 | 熊井 信弘 (学習院大学) | 140 |
| | E会場 410 | ネイティブ音声主導型チャンク音読が促進する音韻符号化と速読—聴覚認知特性から見た映画音声と大学教科書 CD の比較 | 田淵 龍二 (ミント音声教育研究所) 湯舟 英一 (東洋大学) | 142 |
| | F会場 411 | CALL 学習者の英語伸長度に影響を及ぼす要因 | 岩田 聖子 (追手門学院大学) 原田 章 (追手門学院大学) | 144 |

| 研究発表・実践報告 9 / 公募シンポジウム 3 11:25-11:55 | | | | Page |
|--------------------------------------|---------|--|---|------|
| 11:25 11:55 | A会場 503 | 動画共有サービスとソーシャルメディアを組み合わせた学習者中心の参加型遠隔授業の試み | 山下 巖 (順天堂大学) 東 淳一 (順天堂大学) | 146 |
| | B会場 504 | 基本的な英語コロケーション学習のためのウェブ教材作成 | 下山 幸成 (東洋学園大学) 小屋 多恵子 (法政大学) | 148 |
| | C会場 508 | リスニング力向上のための自己調整学習 | 菟越 知子 (日本大学) | 150 |
| | D会場 403 | TOEIC のためのモバイル技術を利用した語学学習の効果 | 小張 敬之 (青山学院大学) | 152 |
| | E会場 410 | 日本人英語学習者に対する音声支援付き繰り返し読みの読解速度と語彙保持に与える影響—音声支援付き黙読と音声支援付き音読の比較— | 小西 貴子 (関西学院大学) | 154 |
| | F会場 411 | 公募シンポジウム3 (12:30 まで) 「小学校外国語活動における動機づけと情意要因に関する実証研究の蓄積と今後の展望」 | 西田 理恵子 (大阪大学) 安達 理恵 (愛知工科大学) カレイラ松崎 順子 (東京経済大学) | 196 |

8月9日(金) 12:00-13:05

| 研究発表・実践報告 10 / 公募シンポジウム 3 12:00-12:30 | | | | Page |
|---------------------------------------|--|---|--|------|
| 12:00 12:30 | A会場 503 | コミュニケーション能力を伸ばす文法指導が 動機づけを高める効果の検証—学習スタイルの 違い | 城野 博志 (三重県立四日市南高等学校) | 156 |
| | B会場 504 | コンパラブルコーパス分析: 談話レベルの特 徴と学習者傾向 | 竹井 光子 (広島修道大学) | 158 |
| | C会場 508 | インターネット上のビデオを使った英語リスニ ング学習: 国際共通語としての英語学習の 試み | 古関 公子 (田園調布雙葉高等学校) | 160 |
| | D会場 403 | アナログとデジタルの融合: 教科書とオンラ イン教材を併用した授業の可能性 | 安浪 誠祐 (熊本大学) | 162 |
| | E会場 410 | チャンク単位の音声と文字の同時提示後の 一斉音読がWPM・読解スコアに与える影響 | 山口 高領 (早稲田大学) 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) 池山 和子 (恵泉女学園大学) 鈴木 政浩 (西武文理大学) | 164 |
| F会場 411 | 公募シンポジウム3 (11:25 より続き) 「小学校外国語活動における動機づけと情 意要因に関する実証研究の蓄積と今後の展 望」 | | 196 | |

| 研究発表・実践報告 11 12:35-13:05 | | | | Page |
|--------------------------|---------|---|--------------------------------------|------|
| 12:35 13:05 | A会場 503 | eラーニングとLMS, CALL を活用した英語ブ レゼンテーション授業 | 尾関 修治 (名古屋大学) | 166 |
| | B会場 504 | スマホ版辞書の可能性: 電子辞書との比較 において | 小山 敏子 (大阪大谷大学) | 168 |
| | C会場 508 | 印刷教材とDVD の電子化事例 | 河合 剛 (北海道大学) 大西昭夫 (株式会社 VERSION2) | 170 |

8月9日(金) 13:10-16:00

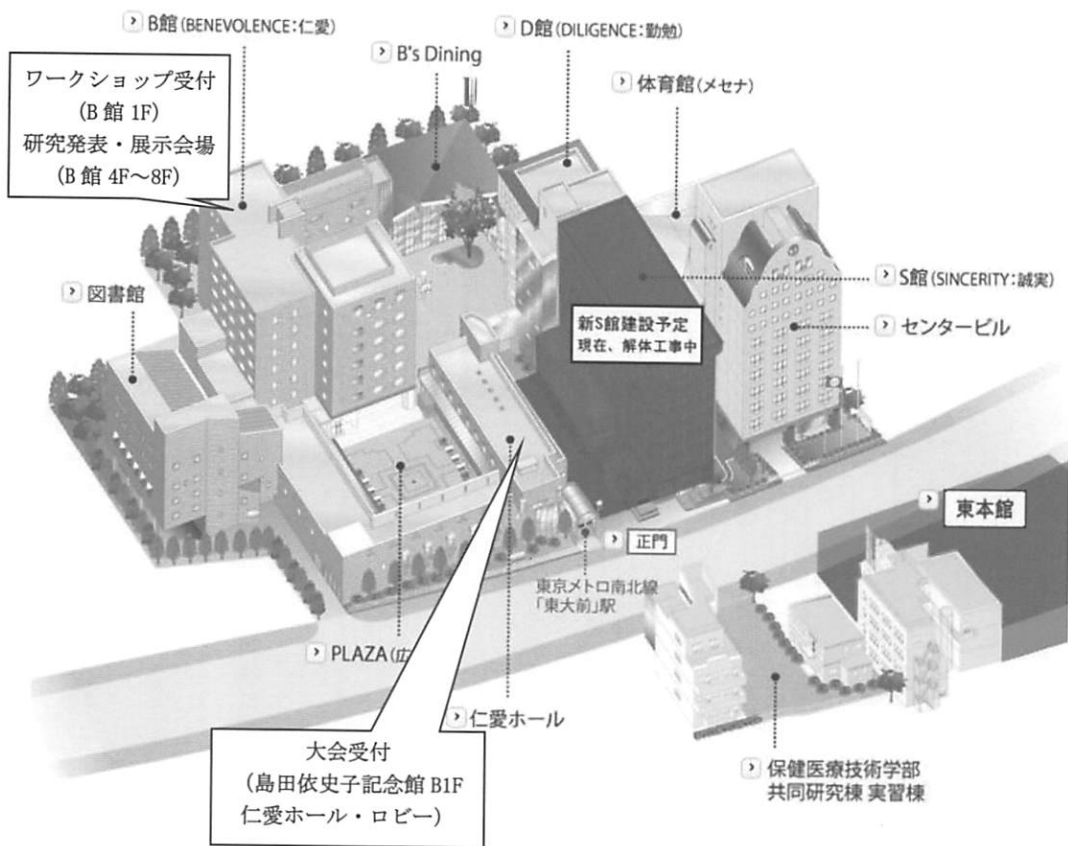
| 賛助会員プレゼンテーション (7-11 登場順) 13:10-13:40 | | | |
|--------------------------------------|-----------------|---|----------------------------|
| 13:10 13:40 | ランチ会場 食堂ステージ | 7. HOYA サービス株式会社 8. 株式会社 アルク教育社 9. 電子システム株式会社 | 10. チエル株式会社 11. (株)内田洋行 |

| ポスターセッション・コアタイム 13:10-14:10 (掲示は 10:30-15:00) | | | Page | |
|---|---------------|--|--|-----|
| 13:10 14:10 | 食堂 2F スペース | 1. 多様な記録メディアの音声素材を教材化する 音読学習端末の研究と開発 | 木戸 和彦 (環太平洋大学) 江原 智子 (環太平洋大学) 福田 衣里 (創価大学) 岩崎 彰典 (岡山理科大学) 岡崎 弘信 (秋田県立大学) | 174 |
| | | 2. The /l/ and /r/ Sounds in English Words: How They are Similar, Regarding Their Vocalization, Intrusion, and Linking | 佐藤 明彦 (拓殖大学) | 176 |
| | | 3. ライティングにおける文法指導の効果 | 狩野 紀子 (拓殖大学) | 178 |
| | | 4. 英語学習者の学習スタイルと記憶ストラテジー 使用頻度の相関について | 寺鍛冶 尚紀 (立命館大学) | 180 |
| | | 5. 協働的な活動を軸にした大学生の海外研修に おいて養われる資質について | 北村 史 (早稲田大学) 保崎 則雄 (早稲田大学) 長濱 澄 (早稲田大学) | 182 |
| | | 6. 短期海外研修における事後指導の役割—英語 力向上および自律的自己形成に向けて | 三田 薫 (実践女子短期大学) 萩野 敏 (実践女子短期大学) Gildart Samuel(実践女子短期大学) | 184 |
| | | 7. 英語の自己調整学習におけるメタ意識の変遷 | 江原 智子 (環太平洋大学) | 186 |
| | | 8. ICT を活用したオーストラリアでの教育実習 | 高橋 美由紀 (愛知教育大学) 柳 善和 (名古屋学院大学) | 188 |

| 全体シンポジウム | | | Page | |
|---------------------|-------|--------------------|---|----|
| 14:20 15:50 | 812教室 | 外国語学習への動機づけを高める仕掛け | 司会: 湯舟 英一 (東洋大学) パネリスト: 磯田 貴道 (立命館大学) 酒井 邦秀 (NPO 法人 多言語多読) 田中 博晃 (広島国際大学) | 28 |

| 閉会行事 | | |
|---------------------|-------|---------------------------------------|
| 15:50 16:00 | 812教室 | 司会 狩野 紀子 (拓殖大学) 挨拶 島谷 浩 (九州・沖縄支部長) |

キャンパス・マップ



企画プログラム (8月8日・9日)

8月8日(木)

10:50-11:50 島田依史子記念館 B1F 仁愛ホール

基調講演 1

Motivation, Imagination and L2 Identity

Jill Hadfield (Unitec, New Zealand)

司会：森田 彰 (大会会長・関東支部長)

16:15-17:15 島田依史子記念館 B1F 仁愛ホール

基調講演 2

ゲーミフィケーションを活用した大学教育の可能性

岸本 好弘 (東京工科大学)

司会：神田 明延 (首都大学東京)

8月9日(金)

14:20-15:50 B館 8階 812 教室

全体シンポジウム

外国語学習への動機づけを高める仕掛け

司会：湯舟 英一 (東洋大学)

パネリスト：

磯田 貴道 (立命館大学)

酒井 邦秀 (NPO 法人 多言語多読)

田中 博晃 (広島国際大学)

Motivation, Imagination and L2 Identity

Jill Hadfield (Unitec, New Zealand)

1. Introduction

Recent motivation research has shifted the focus to the relationship between motivation and the learner's identity. I will look briefly at the history of research into motivation and recent developments to explore why this should be so. I will then look at theories, both in mainstream psychology and in our own discipline, and outline some of the new approaches, in particular, Dörnyei's (2009) L2 Motivational Self System. These approaches have up till now lacked any practical applications, and I will conclude by looking at how research can be realized in classroom practice. I will look at some general considerations for adapting theory to practice, together with some illustrations of how this might be done in the form of practical classroom activities.

2. Motivation theories

Language learning motivation has been seen in terms of two oppositions:: intrinsic vs. extrinsic motivation, i.e. inner desires vs. external rewards, and instrumental vs. integrative motivation: the desire to learn a language for a specific purpose vs the desire to learn the second language 'in order to come closer to the other language community.' (Gardner 2001. p.5). Of the four motivations, only integrativeness is specific to LL so this motivation has been of a good deal of interest to researchers. However the rise of global English has problematized integrativeness– if English is a global language – with what culture do you integrate? Coetzee van Roy (2006 p.447) has said that the notion of integrativeness is 'untenable' for L2 learners in World English contexts. Researchers have therefore begun to explore other theories. Yashima, for example, proposed the notion of 'international posture', which 'tries to capture a tendency to relate oneself to the international community rather than any specific L2 group' (2009 p.145). Recently there has been a good deal of interest in mainstream psychology's theories of Future Possible Selves. Developed by Markus and Nurius (1986) and Higgins (1998), these theories posit that the Self is not unitary but multiple and complex, existing not only in the present but also in the future. Between them, these theorists define different future selves: the Ideal Self, the Ought-to Self, and the Feared Self. Self-discrepancy theory (Higgins 1987,1996) finds that people are motivated by the desire to reduce the distance between their actual self and their desired future or Ideal Self.

3. Dörnyei's Motivational L2 Self System

Dörnyei's Motivational Self System (2009) consists of three 'pillars': the Ideal L2 Self, or the L2 speaking self you would like to become, the Ought to Self, or the self you feel you should become due to social expectation, and Enjoyment of the Learning Experience, those factors external to the Self, such as lively teaching, interesting topics, good group dynamics, which contribute to motivation through making learning pleasurable. Within the Ideal Self pillar, Dörnyei has defined 6 components, all aimed at creating an elaborate though viable 'vision' of the Ideal L2 self. Creating The Vision is aimed at initially visualizing the future language speaking self, Enhancing the Vision

involves adding detail to enrich the vision, Substantiating the Vision entails ensuring the vision is achievable, Operationalising the Vision involves strategies and plans for realizing the vision, Keeping The Vision Alive entails activities to maintain the vision over the length of a course and Counterbalancing the Vision involves considering the consequences of not achieving the vision.

4. Research into Practice: principles and processes

Translating theory into practice is by no means a straightforward task. In doing so the author needs to establish principled guidelines to work with. These include both Theory Principles: practice needs to be faithful to the theory, i.e. to not distort, omit or alter theoretical findings, and Practice Principles: practice derived from theory should be feasible, balanced, logical, satisfying, hierarchical, purposeful, useful and engaging. On the level of coverage (scope) feasibility and balance are the main criteria: is the realization of theory as practice going to be feasible or is there too much to cover reasonably within the syllabus? Will it be balanced: will the different components of the theory be roughly proportional when realized in practice? On the level of syllabus (sequence), the criteria are: is the teaching sequence logical? Does it lead to satisfying outcomes? What is the hierarchy: do these activities need to come in a block at the beginning of the course or do they need to form an ongoing syllabus throughout the course? Finally, on the level of activity design, criteria are: are the activities purposeful – does each fulfill its aim in the best way? Will they be perceived by both students and teachers as engaging and useful? All these Practice Principles need to be balanced and work in tandem with the Theory Principles.

5. Some design decisions

Since the three pillars of the theory were designed as a theoretical construct not as a teaching sequence, the above principles led to a design that was somewhat different in construction from the original statement of the theory, though retaining all its original components. Coverage principles of feasibility and balance, for example, led to the decision, that although the ‘Ought to Self’ formed one of the principal pillars of the theory, it did not lend itself to enough potential classroom activities to form a chapter in its own right. The decision was made therefore to include activities on the Ought to Self as a sub-section of the chapter on visualising the Ideal Self. Sequence principles of logic and satisfaction led to a decision to reorder the sub-sections within the Ideal Self chapter so that the vision was substantiated – i.e. subjected to a reality check – before it was ‘enhanced’ or elaborated. Hierarchy decisions led to a decision to include an initial module, suitable for the first week of a course, on the creation of a vision of an ideal L2 self, followed by two ongoing course –long modules on Operationalising the Vision and Keeping The Vision Alive. The following diagram summarises the final design:

Finally, once the design is in place, attention can be given to designing activities for each sub-section that are purposeful, useful and engaging. Some examples will be given in the presentation.

Overall Context: Enjoyment of the Learning Experience (teacher rapport, interesting activities, good group dynamics, student success and self-esteem, etc.)

Imaging Identity: My Future L2 Self

- Creating the vision
- Substantiating the vision
- Counterbalancing the vision
- Unifying the vision
- Enhancing the vision



Operationalising the Vision

- Identifying goals
- Breaking down goals
- Identifying steps
- Goal achieving strategies
- Task achieving strategies
- Self monitoring
- Validating achievement

Keeping the Vision Alive

- Role play
- Simulations
- Cultural events
- Entering the L2 community
- Identity projects.

References

- Coetzee-Van Rooy, S. (2006). Integrativeness: Untenable for World Englishes learners? *World Englishes*, 25 (3), 437-450.
- Dörnyei, Z., and Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, Multilingual Matters.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition in Z. Dörnyei and R Schmidt (Eds.). *Motivation and Second Language Acquisition*. Hawaii, University of Hawaii Press.
- Hadfield, J and Dörnyei, Z. (2013). *Motivating Learning*. Harlow, Pearson.
- Higgins, E. (1987) Self discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Markus, H., and Nurius P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954 -969.
- Markus, H. (2006). Foreword. In C. Dunkel and J. Kerpelman (Eds.). *Possible Selves: Theory, Research and Applications* : Nova Science.

Yashima, T. (2009). International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.). *Motivation, Language identity and the L2 self*. Bristol, Multilingual Matters.

Jill Hadfield has worked as a teacher trainer in Britain, France, China, Tibet, Madagascar and New Zealand and conducted short courses, seminars and workshops for teachers in many other countries. She is currently Associate Professor in the Department of Language Studies at Unitec, New Zealand. She has written thirty books, including the Communication Games series (Pearson), the Oxford Basics series, *Classroom Dynamics and An Introduction to Teaching English* (OUP). Her latest book, *Motivating Learning*, co-authored with Zoltán Dörnyei, was published this year.



ゲーミフィケーションを活用した 大学教育の可能性

岸本 好弘 (東京工科大学)

1. はじめに

「ゲーミフィケーション」は2010年代に入って広まった言葉で、ゲームの楽しさや面白さ、進んでプレイを続けたい気持ちを惹き起こす素である「ゲーミフィケーション要素」をエンターテインメント以外の分野に活かそうという取り組みである。例えば、サービス、リハビリ、教育といった社会活動において、関わる人の集中力が高まり、作業効率が上がり、達成感を感じ、更に挑戦したくなる。ゲームに夢中になるのと同じワクワク感とチャレンジ心を持って続けるうちに、気がつくとなつ上のステージに到達している…、それが理想である。

今の大学生は1990年以降生まれ、ポケモンと共に育った謂わば「ゲーム・ネイティブ」。国際的な比較で日本人の学力低下が懸念される中、ビデオゲームの先進国として蓄積してきたノウハウを活かす、そんな取り組みの一端をご紹介します。

2. 研究の目的

「ゲームを教育に生かす」というテーマで、ゲーミフィケーションの授業への導入により受講者の学習意欲および学力の向上に大きな効果が期待できるのではないかと仮説の下、新しいスタイルの授業をデザイン・実施し、その仮説を検証することを目指している。

3. 研究方法、結果、考察

3-1. 大学教育におけるゲーミフィケーションの実践

大学2年生を対象とした講義『ゲーム制作技法の基礎』(90分×15回、120名受講)において、「ゲーミフィケーション要素」を組み込んだ新しいスタイルの授業を実施した。

例えば、ゲームの様なポイント加点式の評価ルールの公開と途中成績の発表・表彰、毎回の授業後のレポート(感想・質問・要望)に対する3日以内のブログでの即時フィードバック、グループワークの多用や自発的な発言・ユニークな意見の称賛による自己表現の促進、自主的な取り組みを評価する「授業ロゴデザイン制作」や「アドバンス課題」、ネット動画とワークを組み合わせた「オンデマンド授業」、代表学生数名と私とのやり取りを観客的立場で聴講する「舞台型授業」などである。

その結果、9割以上の受講生より「集中力・学習意欲の高まり」があったとの評価を得るとともに、授業に組み込んだゲーミフィケーション要素についてもほぼ企図したとおりの理解を得ることができた。

3-2. 小学校教育におけるゲーミフィケーションの実践

新学習指導要領(2012年4月実施)では「生きる力」の育成のため授業形態の創意工夫が求められている。大学研究室の学生らと共に、ビデオゲームを題材として「楽しみながら学ばせる」という新しい授業形態の試み(小学6年生52名対象)を行った。

まず「なぜゲームは面白いのか?」と問いかけ、自発的にかかわることの楽しさに気づかせる。次に、パソコンを使ってアクションゲーム作りに挑戦。意図的にゲーミフィケーション要素を用いた授業進行で、児童が活発に意見を交わし、また互いの作ったゲームを肯定的に捉えられるような雰囲気作りに努めた。

その結果、児童全員から「ゲーム作り体験は楽しかった」との感想を得ることができ、更に「もの作りの苦勞」「ふだんの勉強の大切さ」への気づきが約4割の児童に認められた。

4. 今後の研究

今後の研究としては、現授業のクオリティアップに加え、対象年齢層を変えたタブレット端末を用いた「幼稚園児向けゲーム授業」、Kinectを用いた「シルバー世代向けゲーム授業」なども計画している。



岸本 好弘(きしもと よしひろ)プロフィール

1959年兵庫県生れ。ナムコ、コーエーでビデオゲーム開発29年、関わった作品は60タイトル以上、「ファミスタの父」と呼ばれる。2012年から東京工科大学メディア学部特任准教授として「ゲーミフィケーションの教育利用」、「ゲームデザイン」を研究する。

外国語学習への動機づけを高める仕掛け

司会 湯舟 英一 (東洋大学)

パネリスト 磯田 貴道 (立命館大学)
酒井 邦秀 (NPO 法人 多言語多読)
田中 博晃 (広島国際大学)

0. シンポジウムの目的 (湯舟 英一)

動機づけ研究の著名な研究者と実践者である3人の専門家から、それぞれ異なる切り口で、学習者の動機づけを高める「仕掛け」をご紹介します。さらに、メディア利用、理論的背景、課題についてお話し頂き、それぞれの実践者の考える「動機づけの本質」を探る一方で、その多面性について議論します。

1. 教科書中心の授業で動機づけを高めるしかけ (磯田 貴道)

動機づけを高めるにはどうしたらよいかと考えると、真っ先に思い浮かぶのは、学習者の興味・関心に合った内容を授業に盛り込むことであろう。しかし、指定教科書を使わなければならない場合など、教材選択の自由度が低い状況は多い。このような場合、教科書の内容が学習者の興味・関心にそぐわない状況を知りつつも、教科書を変えずに授業を継続しなければならないジレンマに直面する。また、仮に教科書選択の権限が教員個人にあったとしても、ある一つの教科書が、学習者全員の興味・関心を喚起するとは限らない。このようなことから、内容で学習者の動機づけを高めるという方策は万能ではない。そこで動機づけを高める方策として、教科書の内容に頼るのではなく、教科書にある文章を活用して様々な活動を作り、その活動に取り組む必然性を作り出す工夫を紹介したい。

【どの水準での動機づけか】 動機づけを高めるというのは、学習者に積極的に学習するようになってほしいという教員の願いであるが、「学習する」の意味は大きく分けると2つの水準がある。ひとつは、「自ら学ぶ意欲を持ってほしい」、「学習を継続してほしい」といった、習慣の水準である。もうひとつのレベルは、「この授業にどうやったら積極的に取り組んでくれるだろう」といった、具体的な授業や学習活動の水準である。二つの水準に分けて考えるのは、それぞれにおいてしかけが異なるからである。本発表では(時間の都合で)後者の具体的な授業や活動の水準でのしかけに焦点をあてる。

【取り組む必然性を生み出す工夫】 そもそも動機づけに関心が集まるのは、学習者に外国語学習の重要性を訴えるなどして、学習することに対する動機づけを高めようとしたがうまくいかなかったという経験を多くの教員がしてきたからであろう。学習者が積極的になれないのは、外国語を学ぶ強い動機を有していない、または学習がうまく行く自信がないといった理由が考えられるが、そのような特

徴を持つ学習者に対しては、学習の意義を説く代わりに、学習活動に楽しさや面白さといった要素を加えることで、授業に取り組んでもらえればということを考えるだろう。楽しさ、面白さを生み出す工夫はいろいろあるが、本発表では、教科書にある文章を基にして活動を作るという前提で、ペアやグループでの活動を作る方法を紹介したい。具体的には、協同学習の原理を活動の設計に応用することで活動に楽しさ・面白さを加え、取り組む必然性を作り出す工夫を紹介する。

【楽しいだけで終わらないために】 活動に楽しさ・面白さを加える工夫は、ややもすると活動に取り組む必然性を高めているだけで、学習内容を身につける必然性を高めることにはつながらず、楽しいだけで効果的な学習にはならないという本末転倒な事態になりかねない。しかし先述のように、学習の意義を説く直球勝負では効果がない。したがって、楽しく活動することと学習を進めることを両立する工夫も必要となる。本発表ではそのための工夫として、活動の目的と手段に着目して授業を計画する方法を紹介したい。

2. 英語多読と動機付け(酒井 邦秀)

「動機付け」という話題のシンポジウムに参加しませんかとお誘いがあった、実は最初面食らいました。というのは、多読授業が始まって以来およそ10年が経過し、多読授業を実施している「先生」数百人と多読を考えてきましたが、これまで「動機付け」が話題になったことは一度もないのです。お誘いは、多読支援が「動機付けを必要とする授業」とどう違うのかを考えるよい機会になりました。

では、世の中で「動機付け」が大きな話題になっているときに、多読支援ではなぜ話題にならないのか？ お誘いがあったからずっと考えて、やっと思いついたことはきわめて逆説的です。つまり多読は生徒一人一人の内部の「動機」をそっくりそのまま大切にするので、外部から動機付けをする必要がそもそもないからではないか？ つまり、動機のないところに動機を発生させるのではなく、いわばだれにもあるはずの好奇心が生き生きと活動できる環境を作ることが多読支援の公理であり、大前提なのです。

キーワードは「一人一人」でしょう。多読支援者は一人一人をよく見て、会話して、信頼を得て、生徒の内部に入っていく、それぞれの生徒が自分から読みたくなる、聞きたくなる、楽しみたくなる本や朗読CDやmangaやDVDやゲームを生徒に提案します。

それに対して「一人一人」の180度逆にあるのが「一斉授業」でしょう。クラス全体に対して同じ教科書、同じ作業、同じ進度を要求する授業では、結局どの生徒も内なる動機を見つける機会を得られない可能性があります。多読支援から見ると、一斉授業を前提とした「動機付け」は名辞矛盾の疑いを禁じ得ません。「動機付け」が必要ということは、そもそも「授業」が成立していないのではあるまいか？

では、生徒が多読に関心を示さない時、多読支援ではどうするか？ まずその

原因を探ります。多読多聴素材が本人のレベルや好奇心に合わない場合は比較的対処が簡単です。クラブ活動やアルバイトやレポート書きで疲れていたり、時間がない場合は原因が過ぎ去るのを待つだけです。もっと深刻なのは、宿題や成績や親のプレッシャーで好奇心どころか、*self-esteem* が非常に低くなっている場合です。また、識字障害がある場合も発見されます。いちばん深刻なのは家庭環境で疲れていたり時間がない場合です。

一つ一つ原因を見つけてはそれを回避する手を考える——どこまで手助けできるかは非常に心許ないものです。卒業までに(多読を通して)英語に関心を見せてくれないこともあるでしょう。けれども少なくとも原因を生徒の知力や意欲のせいにはせず、その奥にあるものを探ることは生徒との信頼関係を維持するためにきわめて大事です。信頼関係があれば、卒業後、いくつかの原因が消えた時に英語をやり直そうと考えてくれるかもしれません。多読で英語とうまくつきあえるようになった人は2歳半から75歳までいます。したがって多読授業の学期末には、いつでも、その気になったとき、好奇心が英語に向いたとき(動機が生じたとき?)に始めればよいと伝えておくことは忘れないようにします。

3. 動機づけを高めるための3つの視点(田中 博晃)

自己決定理論に基づく動機づけを高めるための3つの視点を提示しながら、著者が今まで行ってきた動機づけを高める実践を紹介する。また日本人大学生1年生を対象とした、動機づけを高める実践の効果検証の結果も合わせて提示する。

自己決定理論

学習者の動機づけの中でも内発的動機づけを高める理論として有用なのが、「自己決定理論」(*Self-determination theory*, Deci & Ryan, 1985, 2002, 以降SDTと略記)である。SDTは動機づけを高める要因を明確に提示し、且つそれらは英語授業に取り込みやすい(田中, 2010)。これは他の動機づけ理論には見られない特徴である。またSDTの他の利点として、実証的な手法によって理論の妥当性を検証できる点(Dörnyei, 1998)、日本人英語学習者の動機づけ研究に適用した研究例が多い点(田中, 2010)も挙げられる。

3つの視点

SDTは内発的動機づけを高める要因として3つの心理欲求を提示している。3欲求とは具体的には、「自律性の欲求」(*the need for autonomy*)、「有能性の欲求」(*the need for competence*)、「関係性の欲求」(*the need for relatedness*)である。

まず自律性の欲求とは、自身の行動がより自己決定的であり、自己責任性を持ちたいという欲求である。教員による「報酬」(*rewards*)の付与や過剰な「統制」(*control*)を伴う学習は、学習者の自律性の欲求の低下を導く一方、教員による「選択肢」(*choices*)の付与や「支援的フィードバック」(*supportive feedback*)を伴う学習は自律性を満たすのに効果的である。

有能性の欲求とは、行動をやり遂げる自信や自己の能力を顕示する機会を持ち

たいという欲求で、他者による「肯定的フィードバック」(positive feedback)の付与や学習者が適切な難易度の課題を達成することで有能性の欲求が満たされる。

関係性の欲求とは、周りの人や社会と密接な関係を持ち、他者と友好的な連帯感を持ちたいという欲求で、クラス内に協力的な学びの雰囲気を作り出すことで関係性の欲求が満たされる。

内発的動機づけを高めるには、3つの欲求の充足する必要がある。つまり学習者の3欲求を満たす仕掛けを授業活動に組み込むことで、SDTに基づいた動機づけを高める実践が可能になる。

外国語学習における動機づけの階層モデル

教室での学習者の動機づけの変化を捉えるには、従来の「特性的な動機づけ」(trait motivation)の捉え方だけでは不十分である。本発表では、従来の一次的な動機づけの捉え方ではなく、動機づけを階層的に捉える新しいモデルである「外国語学習における動機づけの階層モデル」(図1参照)を紹介する。このモデルを活用することで、動機づけを高める方略の効果をより詳細に検討ができる。特にこのモデルを用いることで、英語授業に対する動機づけや、授業活動に対する動機づけなど、日々の英語授業に直結した動機づけに対する介入の効果を検討できる。

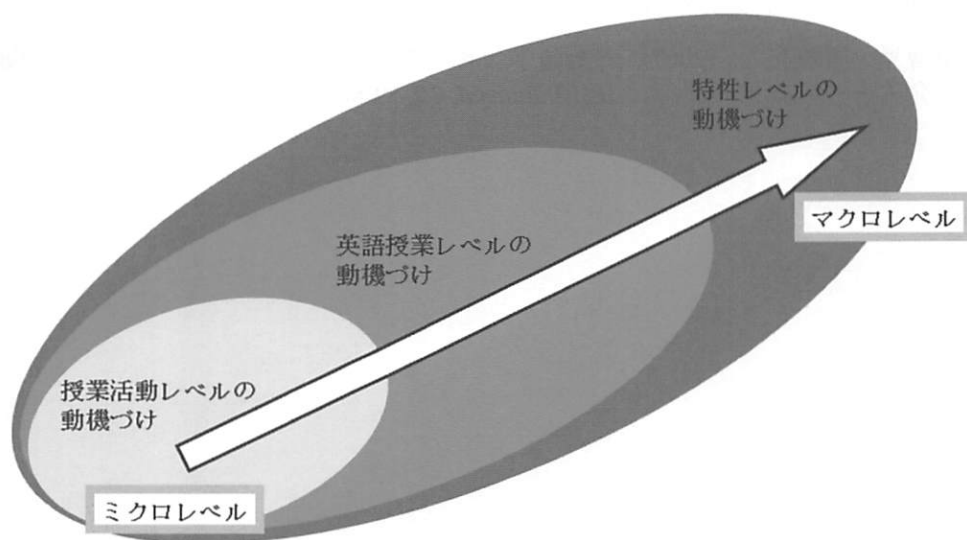


図1. 外国語学習における動機づけの階層モデル

参考文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- 田中博晃. (2009a). 「動機づけが低い学習者の動機づけを高める実践研究」. *JACET 中国・四国支部研究紀要*, 6, 69-82.
- 田中博晃. (2009b). 「3つのレベルの内発的動機づけを高める: 動機づけを高める方略の効果検証」. *JALT Journal*, 31, 87-110.
- 田中博晃. (2010). 「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」. *JACET Journal*, 50, 63-80.
- 田中博晃. (2013). 「仮説継承型研究による動機づけを高める研究: 量的・質的データを用いて」. 中国地区英語教育学会
- 田中博晃. (2013). 「動機づけを高める方略の修正と効果検証: 特性レベルの動機づけを高める教育的介入」. *JACET Journal*, 56, 87-106.
- 田中博晃. (印刷中). 「特性レベルの内発的動機づけを高める授業と有能性の欲求: 動機づけを高める方略による教育的介入」. *JALT Journal*.
- 田中博晃・廣森友人. (2007). 「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」. *JALT Journal*, 29, 59-80.

研究発表・実践報告（8月8日午前の部）

8月8日(木)

9:30-10:00 研究発表・実践報告 1

10:05-10:35 研究発表・実践報告 2

A 会場 B館 5階 503 教室

司会：萱 忠義（学習院女子大学）

B 会場 B館 5階 504 教室

司会：今井 裕之（関西大学）

C 会場 B館 5階 508 教室

司会：田口 純（筑紫女学園大学）

D 会場 B館 4階 403 教室

司会：山本 勝巳（流通科学大学）

E 会場 B館 4階 410 教室

司会：飛田 ルミ（足利工業大学）

F 会場 B館 4階 411 教室

司会：淡路 佳昌（東京学芸大学附属
世田谷中学校）

多読課題としての Book Report と Moodle Reader の 比較調査および考察

ハーパート久代 (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)

1. 背景

多読は本来、読みそのものを成果と考え、Krashen (2004)は読後に Book Report (BR)や読解問題を課すべきでないとし、また、Day and Bamford (1998)によると、成功している多読プログラムの多くは読後課題をほとんど課していない。ところが、大学で多読を実践する場合には何らかの評価基準が必要である。赤松(2006)は日本人大学生対象の研究で、読後課題を与えても悪影響を及ぼさなかったと報告している。著者らは先行研究で得た、10万語以上読むことによって、読解力に差が出るという結果に基づき (Yamashina, et al., 2011)、成績評価に目標語数を設けた多読指導を行っており、その際、BRを課して語数を算出している。

また、著者らが多読成功者を対象に、BRについての体験を分析したところ、「多読促進効果」や本の内容理解を再確認する役割を果たしていることが明らかになった (釣井他, 2012)。但し、指導担当者が学生の L1 (日本語) を解さない場合には、目標言語 (英語) のみで BR を課することになるので、英作文力が乏しい学生にとってはかなりの負担になり、本来の目的である読書よりも BR 作成に労力を費やすことにもなりかねない。そして、BR による語数管理はかなり手間のかかる作業である。

近年、読後に小テストを課して、学生の読みを測る実践も増えており、そのような場合でも学習者の読みの態度には負の影響はないとする報告もある (Stoeckel, et al., 2012)。但し、多読課題と読みの関係についての研究は限られており、BR と Moodle Reader (MR, ネット上の多読用読解問題プログラム)を比較した実証研究は見当たらない。

2. 研究方法

以上のような背景から、本研究では BR と MR という異なる読後課題による学習者の読書量、読み方、読解力への影響を大学の多読授業で比較調査した。当該学部での英語授業は週4回あり、そのうちの1回を「読みの流暢さ、書き言葉に対する音韻認識の向上」などを目標とする多読授業に割り当てている。同レベル (中級) のクラス3クラスを対象にし、春学期から多読を始め、秋学期も同じ方法で BR を読後課題とする BR グループ (1クラス27名) と、秋学期のみ MR で読解問題に答える MR グループ (2クラス55名) に分け、秋学期の読了語数、学期末読解テスト得点等を比較した。読解テストは EPER* Placement Test を使用し、2012年度春学期第1週目、春学期最終週 (第14週目)、及び秋学期最終週 (14週目) の計3回実施した。また秋学期終了前に MR グループに質問紙調査を実施

し、各読後課題における体験を探った。質問紙には内容理解や「読み」そのものへの影響に関する質問項目とともに運用・運営面の項目を含めた。

3. 結果と考察

EPER Placement Test を使用した読解テストの得点及び得点の伸びについては春学期第1週目、春学期最終週、及び秋学期最終週のどの時点でも、*t* 検定の結果に BR グループ・MR グループ間での有意差は見られなかった。また、春学期及び秋学期終了時の読了語数の比較でも各グループの間に有意差は見られなかった。両グループとも平均で、春学期は14万語程度(目標語数10~15万語)、秋学期は15万語程度(目標語数12~18万語)読んでおり、対象学生が読後課題の違いにかかわらず課された目標を着実に達成していったことがわかる。このように EPER 得点、その伸び、読了語数とも春学期に差がなかった両グループが、秋学期終了時にも差がないまま終了したことがわかった。本研究対象者のような学生では BR で読みの確認を行っても、MR を使用して読みの確認を行っても、1学期間では多読そのものに特に影響を与えるものではなかったようだ。

さらに、質問紙調査の質問項目のうち、「そう思う・ややそう思う」という肯定的な回答と「そうは思わない・あまりそうは思わない」という否定的な回答との差が大きかったものは「MR になって自分の語数管理がしやすくなった」(肯定81%・否定13%)、「パソコンで MR の質問に答えるのは面倒だ」(肯定70%・否定15%)などの運用・運営面の項目だった。一方で内容理解や「読み」そのものへの影響に関する質問項目では意見が分かれたものが多かった。例えば「本の内容を理解確認するのに MR が適している」に対しては肯定47%・否定32%の回答であり、「どちらともいえない」の回答も多かった。その他の「やる気」「読書量」「読み方」などへの影響についての項目に関しても、BR と MR で特に大きな差はなかった。

参考文献

- 赤松信彦 (2006). 「大学英語教育における多読法の効果」全国英語教育学会第32回全国大会発表資料
- Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Stoeckel, T., Reagan, N., & Hann, F. (2012). Extensive Reading Quizzes and Reading Attitudes. *TESOL Quarterly*, 46, 187-198.
- 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 Learners' Reading Proficiency. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 16, 73-86.

*Edinburgh Project on Extensive Reading: 詳細は <http://www.ed.ac.uk/schools-departments/english-language-teaching/courses/teacher-development/eper>

英語母語話者との e-mail communication における 日本人英語学習者の言語形式への気づき

佐々木 顕彦 (関西学院中学部)

山田 雄一郎 (関西学院中学部)

1. はじめに

Focus on Form (FonF) は、意味理解を中心とする会話活動の中で、学習者の言語形式に対する気づきを生起させ、それを習得させる教授法である (Long, 1991)。最近では、EFL 環境にしながら英語母語話者 (NS) とのコミュニケーションを可能にする *Computer-Mediated Communication* を使った *FonF* 活動が多く実践されているが、学習者、特に英語に不慣れな EFL beginners にとって、意味理解と同時に文法項目に注意を向けることは難しいという指摘もある (VanPatten, 1990)。

第1筆者は、予備研究として、日本人中学生を対象に NS-NNS e-mail communication を通した *FonF* 活動を行い、学習者の言語形式への気づきを検証した。その結果、生徒の気づきの多くは未知の語彙に向けられており、文法への注意はほとんど見られなかった (Sasaki, 2013)。第1筆者は、引き続き事後研究を実施し、学習者に「(NS の e-mail に出てきた) 語彙・文法の事後テスト」を予告して同様の *FonF* 活動を行ったところ、文法への気づきが有意に増加した。この結果から、EFL beginners の e-mail *FonF* 活動では文法への気づきを促す教師の介入が有効であることがわかったが、同時に「テストを課す」介入が学習者の不安を起す可能性もあり、他の介入方法を考案してその効果を検証する必要があると示唆された (Sasaki, in press)。

2. 調査

本研究では同様の e-mail *FonF* 活動を施し、新たな介入方法として「生徒が NS の e-mail で気づいた言語形式を *Linguistic Journal (LJ)* に記録させ、それらを返信 mail に利用する意識づけ」を行った。そして、この介入により文法への気づきが促進されるかどうか、また生徒が産出する英文がどのように変化するかを調べた。

2.1 参加者

私立男子中学校3年生 ($N=7$) と米国人男性 NS ($N=1$) が本研究に参加した。生徒の英語習熟度は intermediate-beginner で、中学2年終了時の GTEC for Students の平均点は 358.9 点であった。NS は日本での教育経験のあるカリフォルニア州在住の高校英語教師で、7名の生徒一人一人と e-mail exchange を行った。

2.2 手順

本研究は8週間の e-mail project の中で行われ、NS は各生徒の興味関心に応じたトピックについて会話を進めた。生徒は合計7回の e-mail 送受信を行い、1回の e-mail で使用した平均単語数は生徒が 179.9 語、NS が 165.8 語であった。

2.3 データ収集と分析

生徒の気づきは、LJと事後面談で得られた verbal protocol から収集し、それらの返信 mail への利用度を e-mail log を用いて調べた。生徒の英文については、語彙的な変化を語彙密度 (Type-Token Ratio) の観点で、また文法的変化を構文の複雑性 (T-unit 毎の語彙数) と正確性 (Error-free T-unit 数) の観点で検証し、さらに語彙・文法の習熟度を NS の主観的評価を通して分析した。また、本研究で用いた介入の長期的効果を調べるため、project の約 7 週間後に行われた GTEC for Students の writing sample を、上と同じく、語彙と文法の観点から検証した。

3. 結果

分析の結果、生徒が気づいた言語形式全体に占める文法項目の割合 (12.7%) は前回の調査 (5.5%) よりも有意に増えていた。生徒の返信 mail を検証したところ、彼らが気づいた語彙や文法項目は project の後半になるほど多く用いられており、それに伴い構文の複雑性は高まったが、語彙密度と構文の正確性の値は下がった。語彙・文法の習熟度は、project 最初と最後の mail の値が最も高かった。また、生徒の GTEC for Students の writing sample を前回の研究参加者 (N=6) のそれと比較した結果、構文の複雑性と文法の習熟度は本研究参加生徒の値が有意に高く、語彙密度、構文の正確性、語彙の習熟度については有意差が見られなかった。

4. 議論

生徒が気づいた文法は既習項目だけでなく、未習項目も多く含まれていた。これは、気づいた文法項目のほとんどが既習項目であった先行研究の結果 (Sasaki, 2013, in press) と異なっている。さらに、生徒は、project 後半になるにつれて LJ に記録した関係詞や従位接続詞を返信 mail に多用する傾向が見られた。このことが T-unit の語数を増やし、結果的に構文の複雑性や文法の習熟度の上昇につながったと考えられる。また、生徒はこれらの文法項目を project 後の GTEC for Students の writing でも多く使っており、ここでも構文の複雑性と文法習熟度が高い値となって表れた。これらの考察から、本研究で用いられた LJ を用いた介入は、生徒の文法への気づきを促し、その習得の面でも短期的・長期的効果があると言えるかもしれない。

本発表では、本研究で得られたその他の知見についても議論する予定である。

参考文献

- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Sasaki, A. (2013). Focus on form in NS-NNS e-mail communication: Do young Japanese learners notice language forms? *LET Kansai Chapter Collected Papers*, 14, 23-39.
- Sasaki, A. (in press). *Noticing and awareness in learning English as a foreign language: Studies on Japanese junior high school students' e-mail communication activities*. Tokyo: Kinseido.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301. doi:10.1017/S0272263100009177

リメディアル教育対象クラスにおける携帯電話動画撮影機能を利用したスピーチトレーニング実践報告

牧野真貴（近畿大学）

1. はじめに

英語リメディアル教育を、「英語のやり直し」ではなく、「様々なアプローチで学生の学習意欲を高め、英語の知識を深める」と考え（牧野，2013a），本研究では英語が苦手な学生をスピーチに取り組みさせる。学生たちが能動的にスピーチの練習に取り組むよう，自己調整学習に注目してトレーニングを行う。

2. 自己調整学習

自己調整とは、「学習者が，メタ認知，動機づけ，行動において，自分自身の学習過程に能動的に関与していること」であり（Zimmerman, 1986, 1989），このように進められる学習が自己調整学習である。そのプロセスは，「予見」「遂行コントロール」「自己省察」の3段階で構成される循環的なものであり（伊藤，2009），自己調整学習理論のリメディアル教育への応用可能性は大きいと考えられている（合田，2011）。自己効力感と自己調整学習には密接な関係があり，自己効力感が自己調整学習方略の使用に対して促進的な役割を果たしている（伊藤，2009）。英語が苦手な学生が自己調整学習を行いながらスピーチに取り組み，その学習過程で自己をモニタリングし，自己省察において何がどのようにできていないか，また，それをどのように改善すべきかを検討し，次に生かすことで，スピーチ力が向上することに期待できるのではないかと。

3. スピーチトレーニング方法の検討

効果的なスピーチトレーニングを行うにあたり，携帯電話の動画撮影機能に注目した。牧野（2013a,b）では，携帯電話動画撮影機能を利用した発音トレーニングを実施した。これらの研究における携帯電話動画撮影機能の利点は，1)携帯電話は学生全員が持参しており，気軽に撮影できる，2)録画した映像を何度も再生して見ることができ，改善点を見つけやすい，3)トレーニング前後の映像を比較することで，上達を自分の目で確認できる，4)仲間と一緒に映像を見ながら，意見交換ができる，5)学生にとって新鮮に感じるトレーニング方法で，学習意欲が向上する，と考えられる。本研究においては，トレーニング時の映像を保存することで，自己調整学習の「遂行コントロール」の段階で自己モニタリングが可能となり，自己記録として残すことができる。また，映像を確認し，上達を実感することで，スピーチに対する自己効力感が高まることも考えられる。

4. 研究の目的と方法

本研究の目的は，英語が苦手な学生を対象として，携帯電話動画撮影機能を利用したスピーチトレーニングを行い，学生のスピーチ力を向上させることである。研究対象者は，英語リメディアル教育を必要とする大学1年生48名であり，自己調整学習「自己省察」のプロセスを異ならせ，振り返りシートを記入するA群25名，グループで振り返りを報告しあうB群23名とした。本研究では，トレーニ

ングの振り返りの差により、スピーチ力に差が出るかについても検証する。

取り組みの手順であるが、まずトレーニング前に第1回目のスピーチを行う。その翌週より、トレーニングを週に1度6週に渡って行い、それが終了した翌週に第2回目のスピーチを実施する。学生のスピーチは2回とも発表者がビデオカメラで撮影した。トレーニングでは、牧野(2013c)を参考に、1)英語のリズム、2)流暢さ、3)声の大きさ、4)視線、5)態度、といったスピーチのデリバリーに焦点を当て、学生に練習を行わせた。トレーニングの流れは、まずその日に学習するスピーチの技法について発表者がモデルを見せ、その後、学生は練習をする。練習の途中で、どの程度スピーチの技法がマスターできているかを確認するため、パフォーマンスを自己の携帯電話で友達に撮影してもらう。その映像を確認し、問題点が改善されるようさらに練習を行い、練習終了時に再度パフォーマンスを撮影する。自己省察は、A群では評価規準に従って2度のパフォーマンスを5点満点で自己評価し、問題点とその改善策を発表者が作成した振り返りシートに記入し、次回の練習に備える。B群は、A群とほぼ同じ手順であるが、自己評価は点数で表さず、評価規準と照らし合わせ、どの程度できているかをグループで互いに報告しあう。問題点と改善点についても振り返りシートに記入せず、自己評価と同じく、グループで報告しあい次回の練習に備える。

5. 結果

牧野(2013d)を参考に、第1回目スピーチ実施前と、第2回目スピーチ実施後に、英語スピーチに対する自己効力感を測定した。結果、両群ともに自己効力感には有意な伸びが見られた。さらに、牧野(2013c)の評価規準を参考に、学生の第1回目、第2回目のスピーチを2名の大学英語教員と1名の高校英語教員で評価した。その結果、A群、B群ともに、スピーチ力は有意に向上していた。しかし、その伸びについてはA群がB群を大きく上回った。

参考文献

- Zimmerman, B.J.(1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses. *Contemporary Educational Psychology*, 11:307-313.
- Zimmerman, B.J.(1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *J. Educ. Psychol.* 81:329-339.
- 合田美子(2011).「リメディアル教育と自己調整学習」『英語教育』2月号, 16-19.
- 伊藤崇達(2009).『自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割』北大路書房.
- 牧野眞貴(2013a).「携帯電話の動画撮影機能を使った英語発音トレーニングの効果検証—英語が苦手な大学生の英語発音に対する意識と自己効力感を高めるために—」『LET 関西支部研究集録』第14号, 63-71.
- 牧野眞貴(2013b).「学生が効果的に感じる英語発音トレーニングの実践報告」『関西大学外国語教育フォーラム』第12号, 121-134.
- 牧野眞貴(2013c).「スピーチにおける映像振り返りの有効性検証—自己省察と自己評価の変容に注目して—」『関西英語教育学会英語教育研究』第36号, 61-70.
- 牧野眞貴(2013d).「英語が苦手な大学生の自己効力感を高める授業づくり」『リメディアル教育研究』第8巻第1号, 印刷中.

小学校2年生にチャンツや歌を用いて シラブル感覚を養う指導

真崎 克彦（兵庫教育大学附属小学校）

1. はじめに

小学校学習指導要領の外国語活動の内容には、「外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむと共に、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと」とあり、小学校では、音声への気づきに焦点を当てた指導をすることが求められている。音節は、日本語と英語ではその特徴が大きく異なる。英語における子音結合や二重母音、三重母音、音節主音の子音は、英語の音節を構成する大切な要素であり、日本語にはない複雑な音韻構造を作り出している。このような英語と日本語の音声の違いに気付くことは、英語を用いてのコミュニケーション能力を音声面から支える基礎となるものと考えられる。

日本人は、音節を基本単位とするリズム感覚がなく（窪園, 1999）、モーラによる感覚で一単語の長さをとらえる。日本語の音韻構造を残したまま、正しい音節リズムで発音されない場合、英語母語話者が違和感を感じたり、意味を取り違えたりする可能性がある。例えば、カタカナ読みのストロベリー（strawberry）などは、英語では3音節だが、日本語では6モーラであるので日本語のリズムでの発音を聞いたときに、意味が捉えにくかったり、冗長に聞こえたりして、不自然さを感じると思われる。また、シラブル感覚は、「意味を正しく伝える機能を備えているアクセント知覚」の土台となるものである。‘orange’は、第一音節にアクセントがあるが、日本語では、オレンジと「レ」に高さアクセントが配置されるので（秋永, 2000）、母語話者にとっては意味が伝わりにくい。また、‘career’と‘carrier’では、アクセントの位置が異なるため、意味の取り違えを起こす原因となる可能性がある。（実践ビジネス英語 2013年4月19日放送）。

これらのことから、「音節指導」を音声への気づきを体験させる小学校段階に扱うことは、将来における英語を用いたコミュニケーション能力の基礎を養う上で重要であると考えられる。

2. 研究の目的

本研究の目的は、小学校2年生児童の発達段階に応じた望ましいシラブル感覚を養う指導のあり方を検証することである。その手立てとして、グラハム（Graham, C. 2006）のジャズチャンツと歌、‘Zebra, elephant, cow’を元に作成した自作教材を用いて指導し、ポストテストに現れた感覚の転移性の結果と事後に行ったアンケート結果を分析することで、感覚面と意識面の効果の検討を行った。

3. 研究方法

今回の実験を実施するに当たって、事前に、グラハムのオリジナル教材で手拍子を打ちながら発音するという方法で、英語の音節数の数え方の指導を行った。

その後、児童の既習単語、「英語ノート」、「JACET8000」を参考にしながら、シラブル数が1~3の単語20語を選びプリテストを行った。チャンツと歌を用いて数え方を指導したのは、小学校2年生の児童に母音、子音、音節主音の子音等の音節を構成する概念を理解させることは困難であると考え、児童が音節を感覚的に理解することをねらいとしたためである。その後、自作教材でシラブル感覚を指導した後、同じ単語のポストテストを行い効果の検証を行った。自作教材で使用した単語は、シラブル数と子音と母音の配列はテストとほぼ同じだが、同一の単語は含まれないように構成した(例1)。また、自作教材は、児童が興味を持って取り組めるよう、ストーリー性を重視して作成に当たった(例2)。

例1 lemon ⇒ melon 両方の単語とも (cvcvc) の構成である。(c=子音, v=母音)

例2 'Monday, holiday, game.' 「月曜日が、休日なので一日中ゲームしたよ。」

4. 結果と考察

プリテストとポストテスト間の平均値に差が見られるかについて、*t* 検定を実施した結果、1%水準で有意差がみられ($n=87$ $t=11.41$ $p<.01$)、ポストテストの平均値が高かった。また、アンケートの結果の、「楽しさ」、「シラブル感覚の獲得」について、 χ^2 乗検定を行ったところ、それぞれの2つの回答カテゴリー(「チャンツの方がそう思う」、「歌の方がそう思う」)の出現率に有意差がみられた。このことから、児童の意識としては、「歌」には「楽しさ」を感じ、「チャンツ」には「シラブル感覚の身に付きやすさ」を感じているということが分かった。

| | 平均 | 標準偏差 | df | <i>t</i> 値 | p 値 | 効果量(d) |
|------|-------|------|----|------------|-------|--------|
| pre | 11.56 | 4.38 | 86 | 11.41 | 0.000 | 1.16 |
| post | 16.02 | 3.18 | | | | |

表1 シラブル感覚の指導のプリテストとポストテストの結果

今回の実験から、小学校低学年にチャンツや歌を用いてシラブル感覚を養うことは、楽しみながら英語の音声への気付きを促すのに非常に効果的であることが明らかになった。

参考文献

- Graham, C. (2006). *Creating chants and songs*, Oxford: Oxford University Press.
 相沢一美・石川慎一郎・村田年 (2005). 『JACET8000 英単語』 桐原書店.
 金田一晴彦・秋永一枝 (1981). 『明解日本語アクセント辞典』 三省堂.
 窪園晴夫 (1999). 『日本語の音声』 (p.147) 岩波書店.
 中條清美・西垣知佳子・宮崎海理 (2009). 「小学校5・6年生「英語ノート」の語彙一覧」『日本大学生産工学部研究報告 B』 2009年6月 第42号 99-115.
 文部科学省 (2009). 『英語ノート 1, 2』.

メタ認知ストラテジーは、大学生の英語リスニング力を伸ばすことができるだろうか？

高橋幸子（ノートルダム清心女子大学）

1. はじめに

メタ認知ストラテジーの働きとは、適切なストラテジーを選択し、自分自身の理解度をモニターし、足りない点を補い、認知力の最大限の利用を図っていくものであると言われている。Bandura (1993) は、学習者が自分自身の自己調整学習能力を信じるのが成功の秘訣だと述べる。学習者のモチベーションと学習における効力へのビリーフが高まれば高まるほど、アカデミックな達成ができるというわけである。また、アカデミックな面での効力を意識すれば、直接的に知的達成に働き掛け、アカデミックな面での高揚感を持つことにもなる(Schunk & Zimmerman, 2007)。

著者は、2010年度と2011年度に、英語リーディングにおけるメタ認知ストラテジーの働きを観察する研究を行った（「英語リーディングにおける英語の受動的な能力におけるメタ認知ストラテジーの働きとその育成プラン」）。その研究とは、リーディングにおけるメタ認知ストラテジーを伸ばす試みをしたグループは、そうでないグループよりも習熟度に関して上回るかどうかを探るものだった。ところが、両群とも、リーディング力は同じような伸びを示し、メタ認知ストラテジーの働きは明確に浮かび上がってこなかった。そこで、本研究では、メタ認知ストラテジーの働きを明確にする別の工夫を、同じ受動的な能力である英語リスニングにおいて試みた。学習者に小さな目標設定をさせ、その成果をチェックするために、小テストを授業中に複数回行った。小テストをすることにより、メタ認知ストラテジーの一つである自己モニタリング力がより明確に調査対象者に意識されるという仮説を立てた。

具体的な研究目的は、次のとおりである。

- (1) 小テストをすることによって、調査対象者の英語リスニングに対するメタ認知モニタリング力を上げることができるだろうか？
- (2) その結果、調査対象者は英語リスニングの能力を伸ばすことができるだろうか？

2. 研究方法

調査対象者は、英語を専攻とする学習者ではないが、4年制大学に通う日本人大学生1年生53名である。大学入学の形態は、一般入試、推薦入試、センター試験入試と、さまざまである。

英語の受動的な能力におけるメタ認知ストラテジーの育成プランは、学期の初めに開始し、学期の終わりに終了する12週間の育成プランである。プリテスト・ポストテストの実施と共に、ビリーフの変化を観るアンケート調査も行った。具体的なメタ認知育成プランとは、「授業」＋「授業外活動」＋「小テスト」から成る。

リスニング力を伸ばす目的で、1学期分の授業プログラムを計画し、「+1」のインプットとして、インターネットを利用した学習も授業外活動として、プログラムの中に組み込んだ。「英語リーディングにおける英語の受動的な能力におけるメタ認知ストラテジーの働きとその育成プラン」の示唆から、メタ認知能力を上げるためのアンケート記入を毎回行うことを廃止し、その代わりに、自分の現在のリスニング力を意識するのに役立つと考えられる小テストを、複数回、授業中に行うことにした。

3. 結果

「英語リスニングが好きか」というクラス全体に問いかけた質問に対しては、ほとんどの学生が明確な返事をしなかったが、アンケート結果を観ると、メタ認知ストラテジー育成プランをした後の方が、若干ながらプラスの方向に変化してきている。

5つのリスニングに対するビリーフの下位項目に関して尋ねている質問票では、「どのくらい理解しましたか?」と「聴いた内容は好きですか?」に関して、調査対象者のメタ認知育成ストラテジー育成プラン実施の後に有意の差で、プラスの方向に変化していた。

対応のある2群の t 検定を利用して、メタ認知ストラテジー育成プラン実施後の英語リスニング力の伸びを測ったところ、英語リスニングのポストテストの結果は、プリテストの結果よりも有意の差で優れていた ($t(51) = -3.66, p < .001$)。

4. 考察

第1の研究目的である「小テストをすることによって、調査対象者のメタ認知モニタリング力を上げることはできるだろうか?」に関しては、5項目のうち2項目が実施後の方に、有意の差を示していたことから、小テストによって、調査対象者の自己モニタリング力が伸びたことが確認された。

第2の研究目的である「調査対象者は英語リスニングの能力を上げることができるだろうか?」に対する回答は、ポストテストがプリテストの成績を上回ったことにより、肯定できる。これは、単なる *maturation* のためであるとも考えられるが、大学入学後、実質的には、英語学習量が減っている非英語専攻学習者にとってのリスニング力育成プランとして試みとしては、成功であったと言えるだろう。

参考文献

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28, 117-148.
- Shunk, D. H., & Zimmerman, B. J. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Takahashi, S. (2011). Attribution theory, self-efficacy theory, and their role in meta-cognitive strategy training in L2 reading. 『ノートルダム清心女子大学紀要』 外国語・外国文学編 35 (1), 108-116.
- Takahashi, S. (2012). The effects of metacognitive monitoring training on L2 reading. 『ノートルダム清心女子大学紀要』 外国語・外国文学編 36 (1), 111-119.

大学での協働的L2ライティングにおける プロセスとプロダクトの発達

阿部真(獨協大学)
山西博之(関西大学)

1. はじめに

近年、外国語教育において、他者と協働する意義が議論される機会が増えている。書き手が主体的に他者と協働できる wiki などの ICT が発達する中、自立した書き手を育成することを目的とするライティングの授業において、ペアワークなどを利用した協働的ライティングを導入することの意義は大きい。

2. 先行研究

協働的ライティングの効果に関する研究は海外の SLA 研究に多い。Storch (2005) や Shehadeh (2011) といった研究は、協働的ライティングによる作文は個人によるものよりも文法的に正確であったり、内容、構成、語彙において個人によるライティングよりも優れていたことを報告している。しかし、書かれた作文(プロダクト)の質を、どのように協働しているか(プロセス)という観点を含めて、一定期間の指導前後の発達を調査する(本研究の目的)研究は国内外問わず少ない。

3. 方法

本研究への参加者は日本の私立大学である A 大学の学際的な学部に通う 3 年生 61 名と B 大学の英語を専門とする学部に通う 1 年生 84 名であった。両大学とも通年科目で 4, 5 回の協働的ライティング指導を行った。本研究では、まず、両大学の受講生の【学習習慣等】を把握するために、学習習慣やペアで英作文を書くことに対する肯定的態度を測る 5 項目(表 1)の 5 件法による質問紙調査を行った。また、【プロセス】を測るために、作文執筆時の協働の 4 様相(協力、自分の貢献、他者からの補助、相違の発見)において「何ができたか」を調査する計 32 項目(同じく 5 件法を使用)の質問紙で調査を行った。【プロダクト】に関しては、ペアで 1 編の作文を書き上げるタスクを課し、得られた作文は流暢さ(総語数、Words/T)、複雑さ(S-nodes/T, Guiraud index)、読みやすさ(Readability index)の観点から分析された。

4. 結果

まず、【学習習慣等】(表 1)に関しては、大学別には B 大学が総じて数値が高かった。指導前後の差については、学習習慣・得意意識に関しては、両大学とも顕著な数値の高まりが確認されたのに対し、ペア・ライティング経験はそれほど変化がなかった。ペアワークそのものとペア・ライティングへの肯定的態度に関しては、数値が高まったのは主に A 大学であった。【プロセス】(表 2)に関して、大学別には B 大学が総じて数値が高かった。指導前後の差については、合計の値を含めて全ての要素においてある程度の数値の高まりが確認された。【プロダ

クト】(表3)に関しても、B大学の数値が、5観点全てにおいて、A大学を上回っていた。しかし、指導前後別に見ると、A大学においては5観点全てに数値の上昇が見られるのに対し、B大学において数値の上昇が見られたのは Words/T と Readability のみであった。

表1. 学習習慣、得意意識、ペアワークへの経験・態度に関する回答値

| | ライティング の学習習慣 | ライティング の得意意識 | ペア・ライテ ィング経験 | ペアワークへ の肯定的態度 | ペア・ライティ ィングへの肯定的態度 |
|--------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------------|
| A大学 4月 | 1.16 (0.41) | 1.51 (0.72) | 1.82 (1.02) | 3.08 (1.11) | 3.46 (0.81) |
| 12月 | 1.59 (0.82) | 2.00 (0.91) | 2.77 (1.30) | 4.03 (0.86) | 4.02 (0.83) |
| B大学 4月 | 2.49 (1.23) | 2.26 (0.85) | 1.82 (1.28) | 3.71 (1.02) | 3.96 (0.97) |
| 12月 | 3.44 (1.24) | 2.98 (0.97) | 2.81 (1.11) | 4.10 (0.96) | 4.01 (1.02) |

注. 平均値(標準偏差)

表2. プロセスに関する回答値

| | 協力 | 自分の貢献 | 他者からの補助 | 相違の発見 | 合計 |
|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| A大学 4月 | 3.82 (0.67) | 3.56 (0.73) | 3.87 (0.80) | 3.56 (0.77) | 3.70 (0.17) |
| 12月 | 3.93 (0.63) | 3.57 (0.65) | 3.98 (0.71) | 3.54 (0.96) | 3.76 (0.23) |
| B大学 4月 | 4.16 (0.72) | 3.72 (0.83) | 4.22 (0.78) | 3.66 (1.01) | 3.94 (0.29) |
| 12月 | 4.16 (0.80) | 3.92 (0.86) | 4.30 (0.73) | 3.91 (0.84) | 4.07 (0.19) |

表3. プロダクトに関する回答値

| | 総語数 | Words/T | S-nodes/T | Guiraud | Readability |
|--------|---------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| A大学 4月 | 60.81 (12.60) | 8.19 (1.44) | 1.18 (0.15) | 5.52 (0.68) | 5.11 (1.96) |
| 12月 | 80.76 (16.46) | 8.49 (1.31) | 1.23 (0.15) | 5.95 (0.50) | 5.63 (1.37) |
| B大学 4月 | 96.65 (22.57) | 9.92 (1.82) | 1.34 (0.20) | 7.03 (0.69) | 6.24 (1.76) |
| 12月 | 93.63 (22.04) | 10.15 (1.70) | 1.32 (0.19) | 6.41 (0.61) | 6.47 (1.42) |

5. 考察

協働的ライティングのプロセス、すなわち、各様相における「できたこと」の程度は、両方の大学ともに全体的に上昇の傾向が見られた。また、プロダクトに関しては、ライティングの学習習慣が少なく得意意識が比較的低いA大学のほうが、プロダクトの質をより高めたことが分かった。また、B大学は指導前後で、変わらず協働的ライティング及びペアワークに対して肯定的であったのに対し、A大学の態度は通年授業を通してより肯定的なものになったことが示された。

参考文献

- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20, 286-305.

Study-abroad experience, international posture and L2 interaction in L2 oral proficiency: an empirical study of Japanese EFL learners

Hitoshi Mikami (Nagoya University)

1. BACKGROUND

This study investigated the relationship among motivational orientation toward second language (L2) learning, L2 interaction and gains in L2 oral proficiency during a 1-semester (6 months) study-abroad (SA) program. Hernández (2010) reported a positive relationship among the above parameters sampling 20 American Spanish learners and pinned down integrative motivation as a significant predictor of the amount of L2 interaction. However, it also has been pointed out that, within L2 as foreign language (FL) learning contexts, integrative motivation plays a limited role in L2 learning and practice (cf., Yashima, 2000). Thereby, this investigation was conducted to apply the findings of Hernández (2010) to L2 as FL learners. To this end, this study employed international posture as a motivational index (Yashima, Zenuk-Nishide & Shimizu, 2004) and tackled the following 3 research questions sampling Japanese English as FL college students.

1. Do SA participants improve their L2 oral proficiency during a semester-long SA program?
2. Does SA participants' initial motivational orientation have a positive relationship with the amount of L2 interaction during a 1-semester SA program?
3. Does SA participants' amount of L2 interaction have a positive relationship with their gains in L2 oral proficiency?

2. METHODOLOGY

This study conducted surveys sampling 24 Japanese college students studying English as FL. All of them experienced a 1-semester SA program in an English speaking country. The participants' motivational orientation (international posture: $\alpha = .86$; $M = 81.67$, $SD = 8.04$; cf., Yashima et al., 2004) was recorded by a questionnaire survey prior to participating in the SA program. The participants' L2 oral proficiencies were measured by TOEFL iBT (before the SA program: $M = 16.00$, $SD = 1.80$; and after the home-coming: $M = 19.42$, $SD = 1.91$), and their gains in L2 oral proficiency were calculated by subtracting the pre-SA scores from the post-SA scores. The participants' L2 interaction during the SA program was documented by the language contact profile (LCP: $M = 58.50$ hours per week, $SD = 15.90$; cf., Hernández, 2010) and two times interview investigations.

Descriptive statistics, a paired sample *t*-test, regression analyses and interview analysis were used in this study. For all statistical analyses, Bonferroni's adjustment was used ($\alpha = .017$) to protect against type I errors with multiple tests.

3. RESULTS

Firstly, all the participants of this study improved their L2 oral proficiency during

Table 1. *Correlation matrix (observed variables)*

| Variables | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------|---|---|-------|-------|
| 1. International posture | | - | .60 * | .22 |
| 2. Language contact profile | | | - | .62 * |
| 3. Gains in L2 oral proficiency | | | | - |

Note. $n = 24$, $*p \leq .01$, run with two-tailed tests.

the 1-semester SA program from 1 point to 7 points ($M = 3.42$, $SD = 1.58$). In addition, the result of the paired sample t -test showed significance ($t = -10.38$, $df = 23$, $p < .001$, $r = .64$). Secondly, both of regression analyses yield significance: the participants' initial international posture and their L2 interaction during the SA program ($R^2 = .36$, $F(1, 23) = 12.15$, $p = .002$; $\beta = .60$, $t = 3.49$); the participants' L2 interaction during the SA program and gains in L2 oral proficiency ($R^2 = .39$, $F(1, 23) = 13.92$, $p = .001$; $\beta = .62$, $t = 3.73$).

4. DISCUSSION

The above results indicate that the participants' initial international posture positively affects the amount of L2 interaction during the SA program; their endeavor for further L2 interaction contributes to greater gains in L2 oral proficiency.

In addition, interview analysis revealed that motivationally less prepared participants ($n = 6$) started to avoid L2 interaction from the first stage of their SA program due to their weak motivational support for further L2 oral practice (cf., DeKeyser, 2010). As a consequence, these participants increased their L2 oral proficiency score by a mere 1 to 2 points during the SA program. Meanwhile, 16 out of 24 better-prepared participants mentioned that they consciously increased the number of L2 interaction to overcome their weakness in L2 oral performance. As a result, their weekly L2 interaction at the late stage of the SA program was about 20 hours longer than the above 6 participants and they improved L2 oral proficiency 3 points and more during the 1-semester SA program.

5. CONCLUSION

This study demonstrated that a SA participant's initial motivational orientation indeed affects the amount of L2 interaction and gains in L2 oral proficiency, even in the case of L2 as FL learners in a semester-long SA program.

REFERENCES

- DeKeyser, R. (2010). Monitoring processes in Spanish as a second language during a study abroad program. *Foreign Language Annals*, 43, 80-92.
- Hernández, T. A. (2010). Integrative motivation as a predictor of success in the intermediate foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 94, 600-617.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The Influence of Attitudes and Effect on Willingness to Communicate and Second Language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.

中学1年生における多読の効果 GTECリーディングスコアと語彙数変化の観点から

山田 雄一郎(関西学院中学部)
佐々木 顕彦(関西学院中学部)

1. はじめに

多読指導は生徒の英文読解力、語彙力を向上させる指導法として近年注目を浴びている。既に多くの国内外の先行研究において、多読指導による読解力の向上が報告されている(e.g., Tanaka & Stapleton, 2007)。また語彙力についても相澤・望月(2010)では、「語彙の偶発学習は英文を大量に読んだり聞いたりするときに起きる」とされており、読解力同様多くの先行研究でそれを支持する結果が出ている(e.g., Matsuoka & Evans, 2012)。

しかし、上記の研究は英語学習中期あるいは後期の学習者を対象に行われたものであり、英語学習初学者の実証研究は数少ない。松井・野呂(2009)は中学3年生における多読の効果を検証した結果、多読は読解速度や読解効率を高める一方、読解力の向上には貢献していない可能性を示唆したが、それでも多読指導の英語学習初期における効果については不明な部分が多く残っている。

本研究では、英語学習初学者に対する多読指導の効果を、GTEC for Studentsのリーディングスコア及び語彙数の変化の側面から考察する。

2. 研究方法

2.1 調査対象

私立中学校1年生238名(男子143名, 女子95名)

2.2 手順

上記の対象者に、多読指導を始めるにあたり多読の方法について説明を行った後、週1回、45分授業の中で1学期は開始25分、2学期以降は開始15分を多読の時間に充て、指導を行った。教材には、Oxford Reading Tree Stage 1~5及びLongman Literacy Land Level 1~12を使用した。

2.3 調査

本研究では2つの調査を行った。

- ① 前年度の(多読を行っていない)中学1年生181名と、本研究に参加した中学1年生のGTEC Readingの総スコア、及び3つのセクション(語彙語法問題、情報検索・概要把握問題、要点理解問題)における正答率とwpmをt検定により比較した。ボンフェローニの補正を行い、 $p < .01$ とした。
- ② 本研究参加者(有効数229名)を、年間の多読指導で読んだ総語数により上位群・中位群・下位群に分け、それぞれのグループにおける語彙数の伸びを一元配置分散分析により比較した。語彙数の測定には相澤・望月(2010)のVocabulary Size Testを使用し、多読指導開始直後の5月と、終了時の2月の2回に渡りテストを行った。

3. 結果

①の調査では、情報検索・概要把握問題において前年度生と本研究参加者の間に有意差が見られたが($r=.24$)、その他の項目については、有意差は見られなかった(表1)。

②の調査では、3つのグループ間に語彙数の伸びについて有意差は見られなかったが(表2)、興味深い結果として、総語数下位群の方が上位群、中位群よりも語彙数の伸びが大きいことが分かった。

表1 前年度生とのGTECスコアに関するt検定結果

| | | 分散性のための Levene の検定 | | 2つの母平均の差の検定 | | | | | | |
|---------------|------------|-----------------------|------|-------------|---------|--------------|----------|---------|-------------|----------|
| | | F 値 | 有意確率 | t 値 | 自由度 | 有意確率 (両側) | 平均値の差 | 差の標準誤差 | 差の 95% 信頼区間 | |
| | | | | | | | | | 下限 | 上限 |
| 総スコア | 等分散を仮定する。 | 5.662 | .018 | -2.594 | 331 | .010 | -6.925 | 2.669 | -12.176 | -1.674 |
| | 等分散を仮定しない。 | | | -2.562 | 300.876 | .011 | -6.925 | 2.703 | -12.245 | -1.605 |
| 語彙語法 | 等分散を仮定する。 | 8.498 | .004 | -1.211 | 331 | .227 | -2.75303 | 2.27292 | -7.22422 | 1.71816 |
| | 等分散を仮定しない。 | | | -1.196 | 300.388 | .233 | -2.75303 | 2.30235 | -7.28381 | 1.77775 |
| 概要把握・ 情報検索 | 等分散を仮定する。 | 8.782 | .003 | -4.209 | 331 | .000 | -7.21614 | 1.71431 | -10.58845 | -3.84382 |
| | 等分散を仮定しない。 | | | -4.137 | 289.594 | .000 | -7.21614 | 1.74449 | -10.64961 | -3.78266 |
| 要点理解 | 等分散を仮定する。 | .729 | .394 | 2.280 | 331 | .023 | 5.29230 | 2.32144 | .72567 | 9.85893 |
| | 等分散を仮定しない。 | | | 2.289 | 327.828 | .023 | 5.29230 | 2.31226 | .74356 | 9.84103 |
| RFI | 等分散を仮定する。 | 4.062 | .045 | -1.140 | 331 | .255 | -.637 | .559 | -1.737 | .463 |
| | 等分散を仮定しない。 | | | -1.114 | 276.794 | .266 | -.637 | .572 | -1.763 | .489 |

表2 語彙数の伸びに関する分散分析結果

| | 平方和 | 自由度 | 平均平方 | F 値 | 有意確率 |
|-------|--------------|-----|------------|-------|------|
| グループ間 | 556105.543 | 2 | 278052.771 | 2.534 | .082 |
| グループ内 | 24801546.640 | 226 | 109741.357 | | |
| 合計 | 25357652.183 | 228 | | | |

4. 考察

GTEC の情報検索・概要把握問題において有意差が見られたことで、多読は英語初学者に対しても、英文の理解可能な部分からおおまかな内容を推測する力を養っているのではないかと考えられる。また、いずれの調査でも学習者の語彙数に有意な効果は見られなかった。つまり、多読はあくまで英文を「ざっと読み」できるようになることが目的であり、わからない部分を飛ばすという多読のスタイルにおいては、英語初学者にとって語彙を増やすことは困難なのではないかと推測される。本発表では、本研究で得られたその他の知見や、研究におけるリミテーションについて議論する予定である。

参考文献

- Matsuoka, R., & Evans, D. (2012). Analysis of an extensive reading approach with Japanese nursing college students. *First Extensive Reading World Congress Proceedings, 1*, 131-134.
- Tanaka, H., & Stapleton, P. (2007). Increasing reading input in Japanese high school EFL classrooms: An empirical study exploring the efficacy of extensive reading. *The Reading Matrix, 7*(1), 115-126.
- 相澤一美・望月正道 (2010). 『英語語彙指導の実践アイデア集』大修館書店。
- 松井孝彦・野呂忠司 (2009). 中学校における10分間読みの効果—読解力・読解速度・読解効率と動機づけの観点から— 『第35回全国英語教育学会鳥取研究大会』, 448-449.

インスタントテキストマイニングシステムの構築と プレゼンテーションの授業における利用

小野 雄一（筑波大学・外国語センター）

1. はじめに

本発表では、聴衆の講義やプレゼンテーションの感想などの自由記述データから評価項目に基づいて聴衆の自由記述の傾向を理解させ、より深い「振り返り」を促すことを目指したリアルタイムの質的フィードバックシステム(Instant Qualitative Feedback System)の構築及び実践について報告する。自然言語処理における基本的なテキストマイニング(Text-mining)の手法を利用していることから、インスタントフィードバックシステム(Instant Feedback System)と呼ぶことにする。本発表では、システム導入の動機、システム概要、そして、大学生の英語プレゼンテーションの授業の中での実践の結果を報告する。

2. インスタントデジタルフィードバック

リアルタイムにおけるフィードバックの重要性は様々な文脈で指摘されている。特に、大人数の講義において教授者による一方通行の講義となるのを避けるために、講義の理解度を確認するために質問を投げかけて解答の様子をプロジェクターに表示したり、聴衆の質問を表示したりという授業改善が行われるようになった(鈴木他、2008)。外国語の授業においても応用されている。例えば、リスニング活動を行った後、難易度や感想などをその場で尋ねて結果を表示させたりといった実践例が報告されている。ネット環境のない大講義室においてもこのような活動を可能にするための仕組みのひとつに、Clickerと呼ばれるものがある。主流となっているものは、学生一人一人がもつレスポンスカードと呼ばれる発信機と、教師PCに接続するレスポンスレシーバーで構成するものである。図1に挙げるのは日本の多くの大学や会社などで採用されている実績のあるKeepad社のレスポンスアナライザー(TurningPoint)である。



図1 Turning Point

3. 研究の動機

従来のインスタントフィードバックは上で挙げたような仕組みを利用した定量記述統計型のものであった。プレゼンテーションの授業の例で言えば、「○○○が良かった」という質問に対して「とてもそう思う」から「全くそう思わない」までの5段階で評価を行い、その結果をパーセント表示する、といったものであった。例えば、発音、英語、文法、見た目、レイアウト、などRubricsに基づいた分析的な評価活動を行うとなると、どうしてもより詳細な質問を必要な数だけ設定することになる。しかも、仮に細かく20項目質問を設定したとしても、例えば、

レイアウトのどの点良かったのか、といったより深い疑問に対しては質的なフィードバックが与えられない。ここが、伝統的な量的フィードバックの限界であった。本システムでは、特にどこが良かったのかなどのキーワードを聴衆の自由記述から即座に抽出しより質的な振り返りを支援することを目的に構築している。

4. システム構築

本システムは、インスタントテキストマイニングシステムを活動モジュールの一部としてLMS(Moodle)に実装させている。これによって、PCのみならず、携帯電話やスマートフォン、モバイル機器などからの送信も可能にしている。本研究では、CALL 教室で実施している。自由記述によって得られた生のテキストデータは、自然言語処理のプロセスを経て係り受け分析を行う。今回はフリーソフトのCaboChaを利用している。予備実験を行った結果得られた辞書に基づいて、評価用辞書を設定し、項目の一つ一つに「ポジティブ/ネガティブ」に関する素性と、「発音」、「レイアウト」などのカテゴリー素性を付与した、評価用辞書を作成している。また本システムは抽出したキーワードが、どの文脈で使用されているのか、元データに参照できるようにしている。この一連のシステム構成の概念を図2に示す。

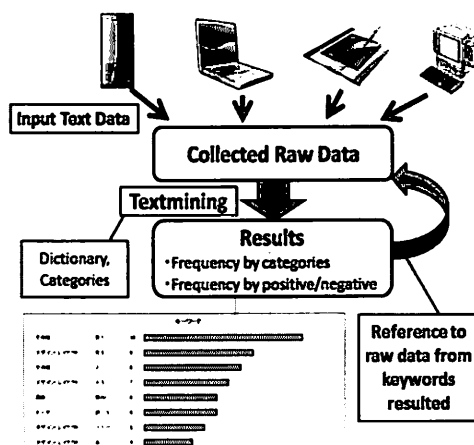


図2 システム概念

5. 実践および結果

本システムを利用した授業は国立大学の1年生を対象にした英語プレゼンテーションの中で行った。インスタントテキストマイニングを利用したフィードバック活動を授業で実施したあと、このシステムに関する簡単なアンケート調査を行った。まず、このフィードバックを使用した印象を1(Bad)から5(Very Good)までの5段階で回答した。その結果、67%の学生がGoodまたはVery Goodと回答した。また、その理由を自由記述で尋ねた。それまでは20問に及ぶ分析的評価を課していたので、そのすべての評価に苦心していた学生が今回のシステムは良かったと答えた。また、評価を受ける側として、自分が考えていなかったコメントや逆に思っていたコメントが寄せられて良かったとか、具体的にどこが良かったのかが分かってよかった、などといった製作者の意図に合致した意見を寄せていた。

参考文献

鈴木久男、武貞正樹、引原俊哉、山田邦夫、細川敏幸、小野寺彰(2008)「授業応答システム“クリッカー”による能動的学習授業-北大物理教育での1年間の実践報告」, 高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習— Vol.16, pp.1-17

ジャズ歌詞に見られる前舌・後舌高母音の イメージ分析

中西のりこ (神戸学院大学)

1. 先行研究

英語の高母音 /i:/, /ɪ/, /ɒ/, /u:/ は、有標性 (窪菌, 1998) や、緊張 / 弛緩の対立の困難さ (Avery & Ehrlich, 1992) などの理由から、日本語母語話者にとって習得困難な母音であるが、EIL コミュニケーションの場面では区別して発音することが必要な分節音である (Jenkins, 2000)。緊張 / 弛緩の対立の意識づけのためにはミニマルペアの語を使った指導法 (Nilsen, & Nilsen, 2010) が従来から行われているが、実生活でほとんど使用されない語や品詞の異なる語をペアとして挙げざるを得ないケースが多く、実用性の点に問題がある。また、口形図で舌の高さを示す指導法では、学習者が自分自身の舌のどの部分が高くなっているかを実感しづらいため、理解されにくい。

そこで中西・中川 (2012) では、舌の高低だけでなく、母音を発音する際の唇の形に伴う表情に注目した。前舌母音は顎が上がるため唇が横に広がることから「笑顔の音」、円唇を伴う後舌母音は口を尖らせ拗ねているような表情になることから「甘えん坊の音」のように、発音を感情表現に結びつけた。また、中西 (2013) では、練習用教材として使用したジャズスタンダード 110 曲を対象に、分節音の出現比率と曲のイメージの関係を分析した。その結果、明るい曲では前舌母音、不安を伴ったような曲では後舌母音の比率が高い傾向が見られた。言語音が特定のイメージを持つことは、オノマトペ、音象徴、共感覚表現、音相に関する研究や、認知言語学的、脳科学的な視点からの先行研究でも明らかにされている。

2. 研究の目的と方法

本研究では、前舌・後舌高母音を持つイメージについてさらに詳しく検証し、発音指導の際に提示する語を工夫するため、前述の 110 曲の歌詞を対象にテキストマイニングを行った。初めに、110 曲中に出現する全ての語 ($n = 14,316$) についてステミングを行い、/i:/, /ɪ/, /ɒ/, /u:/ に語強勢が置かれる内容語 (異なり語 $n = 289$) を抽出した。次に、出現頻度が高い 5 語を分節音ごとに取り出し、これら 20 語と共起する内容語を前後 5 語ずつ書き出し、共起頻度が高い語を調べることによって、/i:/, /ɪ/, /ɒ/, /u:/ に強勢が置かれる各語にともなうイメージを分析した。分析には R Core Team (2012) による R-tm package を使用した。

3. 結果

表 1 に、前舌・後舌高母音に語強勢が置かれる語と、各語が 110 曲中に出現した回数を示す。まず、/ɒ/ を含む語の出現数が極端に少ないことから、ミニマルペアを利用した指導法において語の選択に無理が生じることが分かる。前舌・後舌高母音に強勢が置かれる内容語の異なり語は、/i:/, /ɪ/, /u:/ では順に ($n = 97, 124, 54$) であったのに対し、/ɒ/ に強勢が置かれる語はわずか 14 語であった。

次に、/i:/ に強勢が置かれる語と /u:/ に強勢が置かれる語を比較すると、例えば、前者では *feel, see, seem* という知覚動詞が高頻度語となっていることから「(触れたり見たりすることが可能な) 確かさ」を連想させるのに対して、後者で唯一の動詞 *use* は、ステミングを行う前の歌詞ではほとんどの場合 *used* であり、もう戻ることができない過去のイメージを持っている。

表 1

前舌・後舌高母音にアクセントが置かれる語 (110 曲中の出現数)

| 頻度順位 | /i:/ | /ɪ/ | /ʊ/ | /u:/ |
|------|------------|-------------|-----------|-----------|
| 1 | feel (55) | sing (45) | look (16) | moon (46) |
| 2 | dream (52) | thing (36) | good (11) | blue (36) |
| 3 | see (47) | kiss (27) | sugar (7) | true (27) |
| 4 | sweet (42) | little (24) | took (7) | two (19) |
| 5 | seem (23) | still (21) | woman (6) | use (17) |

同様に、上記 20 語と共に起する高頻度語の分析においても、前舌母音群では後舌母音群よりも現在・未来志向を示す比較的明るいイメージを持つ傾向が示された。

4. 考察

前舌音を含む語が全て明るく、後舌音を含む語が全て甘えているような印象を与えるというわけではないが、これらの傾向が強い語や練習用教材を選定し、調音にともなう表情のイメージを学習者に示すことができれば、ミニマルペアや口形図による指導とは視点を変えた発音指導法への足掛かりとなると考えられる。分節音に伴うイメージを指導者が全て説明し押し付けるのではなく、学習者自身がイメージを膨らませることができるような認知的アプローチが期待される。

参考文献

- Avery, P., & Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- 窪菌晴夫 (1998). 『音声学・音韻論』くろしお出版.
- Lane, L. (2010). *Tips for teaching pronunciation: A practical approach*. New York: Pearson.
- 中西のりこ (2013). 「英語分節音とジャズ楽曲のイメージの関係：分類法とイメージ表現の妥当性の検証」LET 関西支部メソドロロジー研究会 2012 年度報告論集, 107-128.
- 中西のりこ・中川右也 (2012). 『ジャズで学ぶ英語の発音』コスモピア.
- Nilsen, D. F. & Nilsen, A. P. (2010). *Pronunciation contrasts in English*. 2nd. Ed. Illinois: Long Grove.
- R Core Team (2012). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, <http://www.R-project.org/>.

メタ認知方略と理解モニタリング精度の 関係性に関して

石井研司 (立命館大学)

1. はじめに

近年、リメディアル教育を必要とする学生が急激に増えており、彼らが自律的・自己調整的になれるように様々なアプローチで授業・教育実践や教育的介入が行われている。また、メタ認知方略やメタ認知的知識が“successful learners”や自己調整学習 (self-regulated learning) と密接な関係にあることもわかっており (Schunk, 2008; Schwartz & Metcalfe, 1994), これらの獲得を促す授業デザインやタスクなどの開発が必要であると推察できる。

2. メタ認知力の指標としての自信度判定

Howie and Roebbers(2007), Roebbers(2002)らは認知テストにおける自信度判定をメタ認知の指標として活用し小学生を分析している。また, Nietfeld et al.(2005)は1学期間に複数の多肢選択式テストを大学生に実施し, その際に巨視的・微視的レベルでモニタリング精度を測定することでメタ認知を検討し, テストの得点は微視的モニタリングの精度と関連していることを明らかにしている。

しかし, 多くの研究は低レベル層の学習者を対象に分析は行っておらず, 従来の理論的枠組みや様々な概念を彼らにあてはめることが妥当なのか, 研究結果と整合性がとれているのかは十分に検討されてきたとは言えない。

3. 研究目的

本研究の目的は, リメディアル教育を必要とする大学生が 1)メタ認知方略の使用頻度, 2)彼らの (自信度判定に基づく) モニタリング精度の実態調査, 3) モニタリング精度とメタ認知方略の使用頻度の関係を検討することにある。

4. 研究方法

調査1:2011年4月の第2・3週目に四年制の私立大学に通う新生128名を対象に行った。メタ認知方略の使用頻度のアンケートはIshii(2007)を参考に表現を分かりやすく修正し直して作成した。項目分析後にSPSS19.0を使って探索的因子分析(最尤法, プロマックス回転)を行い, 因子抽出を実施した。

調査2:調査1に参加した協力者の一部を選出し, 学生は英文法の授業を4回受講し, その後25問で構成される復習テストを受けた。解答する際は各問題に対して自信度判定を☆(自信がある), △(わからない), ×(自信がない)で学生は回答した。テストの正問と自信度が「High Accuracy (対応)」「No Clue (全くわからない)」「Low Accuracy (非対応)」の3つのカテゴリーになるように分類し, さらに各カテゴリーの頻度数を求めた。

調査3:調査1と2で得られたデータから相関分析を行った。

5. 結果

欠損値を除く有効な124名分のデータを項目分析し上述の手続きで因子分析を行った結果4つの因子が抽出された($\alpha=.858$)。それぞれの項目内容からプランニング、モニタリング、事前準備、修正方略と命名した。使用頻度の最も高い方略は事前確認方略で、最も使用頻度の低いものがプランニングであった。さらに復習テストの解答25個と自信度を協力者ごとにコーディングし頻度数を求めた結果、自分の選んだ解答の適切性さえ判断できない「全くわからない」が総合的に最も選ばれていた($M=13.72$)。最後にメタ認知方略4因子内と各方略と自信度の精度を相関分析した結果、4因子内においてプランニングとモニタリング方略($r=.193, p<.05$)以外は $r=.311\sim.388$ ($p<.001$)であった。また、No ClueとHigh A.間で $r=-.834$, No ClueとLow A.間で $r=-.594$ ($p<.001$)であった。方略と精度間では、モニタリング方略のみHighA.及びNo Clueと相関があった。

6. 考察

計画方略とモニタリング方略間ではほとんど相関がないのは、リメディアル教育を必要とするレベルに属する学生であるため、勉強をする前に計画を立て始める習慣がないため、普段からモニターをしないからだと推測される。一方標準偏差から計画方略にはバラつきが多いため、使用する学生はよく使用し、しない学生は活用しないことも考えられる。それ故、モニタリング方略とHighA.では正の相関($r=.455$)があるものの、No Clue間とは負の相関($r=-.344$)であったと思われる。特にHigh A.とNo Clue間では強い負の相関があることから、自己モニターしない学生は殆ど理解度や状況自体を一步さがって、客観的に見ていないのかもしれない。

参考文献

- Howie, P., & Roebers, C. M. (2007). Developmental progression in the confidence-accuracy relationship in event recall: insights provided by a calibration perspective. *Applied Cognitive Psychology, 21* (7), 871-893. doi: 10.1002/acp.1302
- Ishii, K. (2007). *A study of variables affecting metacognitive strategy use in vocabulary learning from the longitudinal empirical data*. Unpublished master's thesis, Kwansei Gakuin University, Japan.
- Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *Journal of Experimental Education: Learning and Instruction, 74*(1), 7-28.
- Roebers, C. M. (2002). Confidence judgments in children's and adults' event recall and suggestibility. *Developmental Psychology, 38* (6), 1052-1067. doi: 10.1037//0012-1649.38.6.1052
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review, 20*(4), 463-467.
- Schwartz, B. L. & Metcalfe, J. (1994). Methodological problems and pitfalls in the study of human metacognition. In J. Metcalfe, & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp.93-113). Cambridge, MA: The MIT.

CALL クラスでの新たな試み：WordPress を活用した 英作文指導

野澤和典（立命館大学）

1. はじめに

2004年度の学部新設以来、情報理工学部の外国語必修科目として提供されている英語教育プログラムは、現在 General Academic English に重点を置いたカリキュラムである。英語力及び異文化適応力を高めるため、専門科目との連携を考慮しつつ、海外短期研修プログラムも含め、様々な試みがなされている。その中で、1回生対象のCALLクラスの一部（UIとIMの8クラス）で、CMSの1つ Moodle等を英語学習・コミュニケーション・ツールとして提供し、「英語のみによる指導法で、実践に役立つ英語とその背景文化を学び、ツールとしての英語でコミュニケーションをする」という趣旨の下、大学生として不可欠な Study Skills の重要性の再認識、小グループによる協調的学習、発信型の英語コミュニケーションを助長する PPT プロジェクトとプレゼンテーション及び学生同士のオンライン評価、個々の学生の自由選択トピックに基づく Digital Storytelling Projects とプレゼンテーション及び学生同士のオンライン評価、TOEIC-IP に対する受験準備用 e-Learningなどを適宜組み合わせながら CALL クラスを提供している。本稿では、2012年度後期に、WordPress を活用し、12の異なるトピックに基づく英作文指導の結果・課題・今後の展開について報告する。

2. 先行研究

Blogs を教育目的で利用した Krause (2005) は、1)指示が不明確な場合、提供された作文へのコメントを積極的に行わないこと、2)Blogs 自体が書き手自身に積極的なインタラクションをするツールとならないこと、3)未完成で修正を求めるような作文ではなく、ある程度完成された作文を出版する方が有効である3点を指摘しているが、多くの機能を提供するツールとして WordPress, Drupal, Plone を挙げている。Jones & Nuhfer-Halten (2006), Boas (2008), Hurlburt (2008), Blackmore-Squires (2010), Nepomuceno (2011)は、第二言語習得の作文指導において Blogs の有効性を概説しているが、特に学習者間のレビューやコラボレーションが重要であると指摘している。

3. 研究の目的

本研究の目的は、UIとIMとレベルの異なる2クラスでWordPressを活用した12の指定トピックに対する英作文データを基に、その利用実態、データ内容を検証し、問題点とその解決法を見出し、今後の改善に資することにある。

4. 研究方法

該当2クラス分の英作文データを Excel ファイルとしてエクスポートし、データの基本的な集計・分析を行った。

5. 結果

表1にクラス・トピック別の学習者数および平均語数と図1に平均語数とレスポンスの変化グラフを示す。

| | RC (IM) | | QA (UJ) | |
|----------|-----------|------------------|-----------|------------------|
| | No. of Ss | AVG No. of Words | No. of Ss | AVG No. of Words |
| Topic 1 | 34 | 134.38 | 21 | 148.71 |
| Topic 2 | 31 | 97.84 | 22 | 152.96 |
| Topic 3 | 33 | 88.09 | 20 | 157.9 |
| Topic 4 | 32 | 104.19 | 21 | 145.24 |
| Topic 5 | 20 | 101.8 | 23 | 151.78 |
| Topic 6 | 29 | 97.93 | 21 | 165.33 |
| Topic 7 | 31 | 89.07 | 21 | 157.91 |
| Topic 8 | 34 | 100.38 | 20 | 158 |
| Topic 9 | 32 | 87.21 | 17 | 123.83 |
| Topic 10 | 32 | 93.19 | 20 | 164 |
| Topic 11 | 31 | 83.48 | 21 | 147.72 |
| Topic 12 | 20 | 79.32 | 21 | 157.62 |
| AVG | 29.91667 | 96.40666667 | 20.66667 | 152.5833333 |

表1 クラス・トピック別平均語数

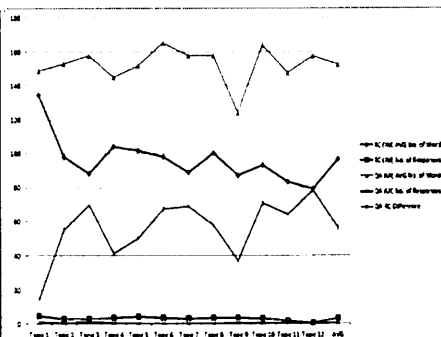


図1 平均語数とレスポンス数の変化

6. 考察

各トピックを完了する作文時間は約30分で、ワープロで作文後、WordPress側にコピーするスタイルを原則に行わせた。トピック1は「夏休み」で2クラス間の平均語数に大きな差はないが、以後の多様なトピックでは、考える力や英語力そのものの差が平均約56語の差が生じた。RCクラスでは、平均2.96回のレスポンスであったが、QAクラスはレスポンスを強要しなかった関係で、平均0.28回であった。事後アンケートの結果は正確でないが、先行研究からも明白なように、教員も含め、学生間のインタラクションを求め、意見交換を促進させる工夫が必要であり、語彙力・作文力を高める効果があり、指導法の変更が必要である。

参考文献

- Blackmore-Squires, S. (2010). An investigation into the use of a blog as a tool to improve writing in the second language classroom. A MA dissertation to University of Manchester, 59 pp. Retrieved from <http://www.asian-efl-journal.com/Thesis/Thesis-Squires.pdf>.
- Boas, I. V. (2011). Process writing and the Internet: Blogs and Ning networks in the classroom. *English teaching forum*, 2, 26-33. Retrieved from http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/49_2_4_boas.pdf
- Hurlburt, S. (June 2008). Defining tools for anew learning space: Writing and reading class blogs. *MERLOT journal of online learning and teaching*, 4(2). Retrieved from <http://jolt.merlot.org/vol4no2/hurlburt0608.pdf>.
- Jones, Z. & Nuhfer-Halten, B. (2006). Uses of blogs in L2 instruction. Retrieved May 1, 2013 from http://eshare.stust.edu.tw/EshareFile/2009_12/2009_12_ff5193e7.pdf.
- Krause, S. D. (2005). Blogs as a tool for teaching. *The Chronicle*: 6/24/2005. Retrieved from <http://www.umsl.edu/~sauterv/blogs/blogs%20in%20teaching.pdf>.
- Nepomuceno, M. M. (2011). Writing online: Using blogs as an alternative writing activity in tertiary ESL classes. *TESOL journal*, 5, 92-105. Retrieved from http://www.tesol-journal.com/PDF/A7_V5_TESOL.pdf.

コースウェア・ショーケース (8月8日)

8月8日(木)

13:10-14:10 発表者コアタイム
B館4階406教室/408教室

10:30-15:00 展示
B館4階406教室/408教室



スマートフォンを使用した学習支援アプリ

青木 由香里 (中部大学)

羽根 拓也 (アクティブラーニング)

1. はじめに

「勉強は辛いもの」、そのイメージを払しょくするために neu.Tutor は開発された。机の前に座って「さあ勉強するぞ」と思っても、長期間、自分を律するのは容易ではない。勉強には「自己マネジメント力」が不可欠である。そんな時、もしスマートフォン上で、「自分にとっての最適な学習」を導いてくれるチューターがいたらどうだろう？電車やバスの待ち時間に、「この単語を覚えてる？」と呼びかけてくれたり、喫茶店でコーヒーを飲んでいる時に、ゲームのような感覚で遊びながら単語を覚えさせてくれたり・・・。

「neu.Tutor」は、能動学習の第一人者であるアクティブラーニング社代表の羽根拓也氏とマイクロソフト米国本社で、チーフアーキテクトとして Windows 開発の陣頭指揮をとっていた(現UIEジャパン取締役会長)、中島聡により開発された。本アプリでは、記憶を発生しやすくするために、様々な支援を行う。羽根氏がハーバード大学で語学指導を行っていた時に実践していた「記憶支援のアルゴリズム」を使い、これを中島氏がスマートフォン上で再現できる形にした。簡単に言うと、遊びながら学べる仕組み、さらには理解を深めるためにウェブ上で画像や動画など、関連情報を深堀できる仕組みなどが備わっている。本アプリは、こうした成果が認められ、2012年、e-learning 大賞で「スマート学習部門賞」を受賞した。このアプリは、すでに、ハーバード大学やプリンストン大学など、米国の著名大学の学生に使用され、高い評価を受けている。

上記のような機能から、英語の学習、とりわけ単語やフレーズなどをインプットする際に高い効果を発揮すると考え、筆者は、TOEICの頻出語彙デッキ(=単語集)を作成した。TOEICの社会的重要度が増す中、何から始めていいのかわからないという学生が多い。本アプリは、スマホさえあれば、通学や暇つぶしなどの隙間時間に、どこでも学習が可能。まさに現代に合った学習方法であると言える。作者が作ったTOEICデッキに限らず、学習者が自信でオリジナルのデッキを作成できることも魅力である。

2. 特徴

能動的に学ぶことを目的とし制作されたアプリケーションで、新しい単語が増えて覚えることが難しくなると neu.Tutor が学習者の学習状態を分析して、最適なアルゴリズムに基づいて新しいカード、復習するためのカードを提示する。基本的にどんなコンテンツでもデッキを作成可能だが、今回は現在、学生の就職、企業人で一番需要ある TOEIC の頻出単語の記憶を容易にするために、カテゴリー別に分けて制作した。

次に、既存の学習ツールの弱点は飽きてしまうことにある。それは教材が固定化しており発展性がないからと考えられる。neu.Tutor は教材の自由な作成やインターネットを活用した検索機能を使い発展学習を可能にする。

また、教材作成時に音声や画像を加えることも可能であり、且つ覚えたい用語と関連のある情報をウェブ上の辞書、画像や動画データから検索を可能にし、発展学習の機会を提供する。

さらにソーシャルネットワーク (Facebook) を使用することでソーシャル学習が可能になる。暗記スピードを友達と競い合ったり、お互いの進捗状況を確認しあったり、各々が作成したデッキを仲間で共有してお互いがそれぞれのデッキを使用することも可能である。こうした学習形態はSNSの発展と共に生まれてきた新しい学習方法で、個人では持続が難しい学習を共にした友達や仲間と共に勉強していくことが可能である。

3. 内容の紹介

- ① **Speed** : 素早く流れてくるカードを時間制限内に正解を導くゲーム。遊んでいるうちにいつのまにか記憶しているという状態にしてくれる。脳は記憶を定着する際に、何度も繰り返し短期記憶に入ってくるものを長期記憶として記憶させる。スピードはそんな繰り返しの学習を楽しく実現させてくれるモードである。
- ② **Lesson** : なかなか覚えられない単語はこの Lesson で学習。3枚のカード×3セットを自分のペースでしっかり覚えていく。自分の学習成果を把握しながら、カードの記憶を分類していくことでアプリ独自のアルゴリズムが次の最適なカードを提示してくれる。また単語等の単純な記号の羅列は音声や画像、動画など、多角的に様々なことを紐づけることで記憶の定着率を上げてくれる。レッスンはそうした機能を豊富に取りそろえたモードである。
- ③ **Spelling** 文字通り、覚えたい言葉のスペルを記憶するために実施する。一回目は指示に従って綴るだけ、二回目は自分の記憶で記入。忘れたら neu. Tutor がスペルのアシストをしてくれる。上級者は iPhone の Siri を使って英単語を発音、きれいに発音されれば正解にたどり着けるという使い方も可能である。

詳細についてはこちら→ www.neututor.com

双方向遠隔教育システムによる英語学習支援 のための教材開発

湯舟英一（東洋大学）

峯 慎一（明治大学）

1. はじめに

現在 Web 用マルチメディア・コンテンツ作成のスタンダードとなっている Adobe 社の Flash であるが、語学教材への応用例は少ない。我々はこれまでに、自作の大学生向けリーディング教材（湯舟・土屋・Benfield, 2010）と TOEIC 用リスニング教材（湯舟・Benfield, 2012）を基に、英文テキストの特定のチャンクにマウスのポインタを当てるだけで、そのチャンクのテキストが消えると同時に音声が出るプログラム等を実装した Web 教材を開発した（湯舟, 2012a; 湯舟・峯, 2010; 2012a）。この機能は近年英語教育で注目されている「音読」と「シャドーイング」のための自律学習をコンピュータ支援により可能にするものである。これらの機能を実装した Web 教材を使用した結果、これまでに、学習者の読解速度、読解効率、リスニング・スコアの上昇が報告されている（湯舟, 2012b; 湯舟・峯, 2011; 2012b; 2012c; 2012d; 2013; 湯舟・峯・國分, 2013）。

Flash を用いることで、特定の単語や連語の意味を画像イメージとして教材画面に展開することができる。これは認知言語学的にも理想的な言語習得法であり、言葉とその意味がイメージとして連結する学習として、とりわけ児童英語の分野において学習効果が期待できる。Flash で作成された教材は、現在 Android 系のスマートフォンやタブレット端末で利用でき、従来の携帯電話による限られたコンテンツによる学習とは異なり、圧倒的なリアリティーでインタラクティブな英語学習形態を可能にする。

2. 研究の概要

最新の ICT 技術を用いた、経済的な「オンライン遠隔英語授業システム」の開発と、その教育効果を検証する。具体的には、上記の Flash を利用し、学習者の習熟レベル（A～Z を設定）に合ったアニメーションと音声入りの Web 用インタラクティブ英語教材を作成する。教材は Skype による双方向遠隔授業で運用した後、その教育効果について検証する。今回の発表では、平成 24 年度中に完成した Flash 版英語教材 23 編を紹介したい。

3. Web 教材の開発

100 編ほどの様々な分野（人文・社会・科学・環境等）に関する英語エッセイの短編集（1 ユニットが 100～200 語程度）を作成し、英語とスペイン語に翻訳している。これに Flash でアニメーションと音声を入れ、ボタン一つで英語、スペイン語、日本語に切り替

Letter and envelope



I write a letter to my friend, Lucy.
She lives in Rio de Janeiro.



or

えができるようになってきている。上の図は、これまでに作成した試作品の画面例である。下の3つのボタンが言語切り替えボタンである。さらに、現在読まれている単語が赤くハイライトされている。教材は、AからZまでのレベル(一つのレベルは4ユニット構成)を設定し、学習者のレベルに合わせて、教材をネット上で試用し、その教育効果を検証する。

4. 今後の課題

教材作成には、原稿執筆、英語翻訳、録音、イラスト作成、アニメーション化、Webへの格納など、数人による複数の並行した作業工程を経るため、一定の時間が掛かる。資金の調達と人材確保が今後の課題となる。さらに、双方向遠隔授業運営のための Skype の使い方に馴染みのない学習者および講師たちを対象に、その使用法マニュアルを作成し、学習者と講師たちに実際の運用前にハンズオンの訓練を行う必要がある。同時に、このシステム利用希望者と講師候補を募集する必要がある。その上で、Web教材の学習効果と、Skype ベースの双方向遠隔授業の方法論の自己点検および第三者評価を通して、最適化を目指す必要がある。

謝辞

教材開発の一部は、東洋大学平成24年度教育システム開発共同研究の助成を受けて行われた。

参考文献

- 湯舟英一(2012a)。「TOEIC 演習で音声変化を習得できる Web 教材の開発」、第6回(2012年度) JACET 関東支部大会、42-43。
- 湯舟英一(2012b)。「チャンク音読とシャドーイングのための Web 教材の開発」、人間科学総合研究所紀要、第14号、83-94。
- 湯舟英一・Bill Benfield(2012)。「Bottom Up Listening for the TOEIC Test 音声変化で学ぶ TOEIC テストリスニング」、成美堂。
- 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、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50回全国研究大会発表要項、26-27。
- 湯舟英一・峯慎一(2012a)。「TOEIC 問題を利用した音読練習のための e-learning 教材開発」、第128回外国語教育メディア学会 LET 関東支部研究大会、14-15。
- 湯舟英一・峯慎一(2012b)。「TOEIC 演習で音声変化を習得できる Web 教材の学習効果」、外国語教育メディア学会 LET、第52回全国研究大会、66-67。
- 湯舟英一・峯慎一(2012c)。「Web 教材による英語運用能力基盤スキルの習得」、平成24年度 ICT 利用による教育改善研究発表会、44-45、公益社団法人私立大学情報教育協会。
- 湯舟英一・峯慎一(2012d)。「Web 教材による英語運用能力の基盤スキルの習得」、ICT 情報教育方法研究、15巻1号、37-42、公益社団法人私立大学情報教育協会。
- 湯舟英一・峯慎一(2013)。「ICT 活用とチャンク理解で英文速読力と聴解スキルを習得」、JUICE Journal 大学教育と情報、2012年度 No.4(2013年3月号)、18-20、公益社団法人私立大学情報教育協会。
- 湯舟英一・峯慎一・國分有穂(2013)。「TOEIC 演習を利用したボトムアップ処理に基づく聴解力強化のための e-learning 教材の開発」、東洋大学人間科学総合研究所紀要、第15号、147-159、東洋大学人間科学総合研究所。
- 湯舟英一・土屋武久・Bill Benfield(2010)。「Power Reading 1 チャンクで読むやさしい速読演習」、成美堂。

英語生活語彙の習得のための モバイル学習教材 *eCarta* の開発

西垣知佳子 (千葉大学)

中條 清美 (日本大学)

1. はじめに

語彙力は英語力の基盤であることから、効率的な学習と習得が必要である。発表者らが行った中・高英語教科書出現語彙調査および文献調査の結果では、日本人英語学習者の弱点の一つとして生活語彙の不足があることが判明した。そこで生活語彙を指導するためのモバイル機器を使ったデジタル学習教材 *eCarta* を、情報通信研究機構 (NICT) と共同で開発し公開した。教材はタブレット PC やスマートフォンを使って学習できるもので、本ショーケースでは教材開発の理念およびプロセスを提示したうえで、開発教材の展示とデモンストレーションを行う。

2. 教材開発のプロセス

本教材で学ぶ学習語彙は、絵辞書 30 冊から収集したデータに基づいてコーパス言語学的手法を用いて選定された「子どものための生活語彙 500 語」である。学習語彙としての妥当性も確認されている (Chujo, Oghigian, Utiyama & Nishigaki, 2011; 西垣・中條・樫, 2007)。本教材では選定された生活語彙を、我が国で親しまれているカルタ形式で学ぶ。はじめに紙ベースのカルタ教材を作成し、小・中・高で指導実践を行ってカルタ教材およびカルタ活動の指導効果を確認した後、デジタル版カルタを開発した。

3. 開発したデジタル教材

eCarta (図 1) は、紙ベースのカルタ教材 (西垣・中條・Oghigian, 2009) をデジタル化したものである。教室での指導を考慮に入れ、「提示」「理解」「定着」「表現」の流れに沿って授業展開できるように、教材には学習モード (PRACTICE) とプレイモード (PLAY) を作成した。

学習モード (図 2) では、学習者は生活語彙の写真 (意味) を見て、画面をタップして発音を確認し、意味と発音を結びつけることができる。音声と綴りは提示したり消したりをそれぞれ選択して、組み合わせを変えて学習できる。学習語は単独で、またその学習語を含むフレーズの中で学べるようになっている。



図 1 *eCarta* のスタート画面

プレイモード(図3)では、単語やフレーズを聞いて絵札を取るカルタができる。さらに学習語1語(絵札1枚)に対して、その生活語彙を推測するためのヒント文が易しいものから難しいものまで、合計20個用意されている。学習者がレベルを設定すると、レベルに合うヒント文が与えられるので、それらを聞いたり、読んだりしてカルタ取りができる。

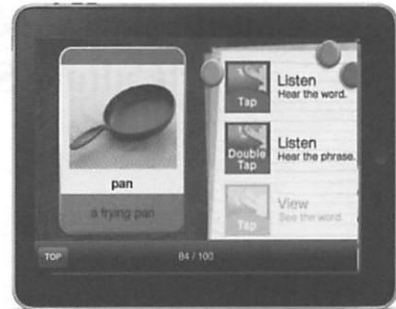


図2 Practiceの画面例

4. eCartaの教材の特徴

本教材の特徴は以下のとおりである。

- ① 遊びをとおして楽しく英語を学べる。
- ② 多様な英語レベルと活動方法があるので、飽きることなく繰り返し学習できる。
- ③ 操作が容易で日本語を介さずに学習できる。
- ④ 学習モードとプレイモードがあるので、「提示」から「表現」へと発展させて活用できる。
- ⑤ 小学生から成人まで、学習者のレベルに応じて難易度を選択して学べる。
- ⑥ 「単語→フレーズ→文」と言葉の単位を拡大しながら学習できる。
- ⑦ 文字、音声、写真(意味)の組み合わせで「聞く」活動に重点を置きながら、「話す、読む、書く」活動に発展的に使える。
- ⑧ 個別、ペア、集団指導と学習形態を変化させて使える。



図3 Playの画面例

5. まとめと今後の展望

世界のICT先進国では、デジタル教科書・教材の開発と普及が進んでいる。我が国でも、2020年度を目途に、「児童生徒1人1台の情報端末による教育の本格展開の検討・推進」が推し進められている。今後は、内容が十分に検証され、かつ教室で使用可能なデジタル教材が必要となる。本教材は、そうした時代の要請に対応する教材のひとつとなるであろうと考える。

参考文献

- Chujo, K., K. Oghigian, M. Utiyama, & C. Nishigaki (2011). Creating a Corpus-Based Daily Life Vocabulary for TEYL. *Asian EFL Journal*, 49, January, 30-59.
- 西垣知佳子, 中條清美, 樫村雅子 (2007). 「小学校英語における日常生活基礎語彙の指導 - 語彙選定と英語カルタの開発・活用」『千葉大学教育学部研究紀要』55, 255-270.
- 西垣知佳子, 中條清美, Oghigian, K. (2009). 『デイリー英単語 あら・かるた』東京: 開隆堂出版.

Can-do 調査結果を基に開発したアニメ教材 “Culture Swap”の共有に向けて

大澤 真也 (広島修道大学)

竹井 光子 (広島修道大学)

1. はじめに

広島修道大学では 2007 年度の英語カリキュラムへの e ラーニング導入以降、その有効な活用について検討を重ねてきた。それにともない 2010 年度より英語科目での利用を念頭に置いて Moodle を試験的に導入し、2012 年度より全学共通 e ラーニングシステムとして採用することとなった。その過程において、Moodle を利用している学生や教員を対象としたいくつかの調査を行ってきた。その結果、e ラーニング利用環境を整えるだけでなく、コンテンツを開発していくことの重要性を認識するようになった。そこで開発を行ったのが、アニメ動画教材 *Culture Swap: Adventures in the U.S.A. and Japan* (以後 *Culture Swap*) である。ここでは教材開発の背景および概要について説明し、実際の教材については発表当日コースウェア・ショーケースで紹介することとしたい。

2. 開発の背景

広島修道大学では 2010 年度に 1 年次生約 1,267 名 (英語英文学科を除く) を対象に英検 Can-do リスト (3 級, 準 2 級, 2 級) 67 項目を利用して英語力を自己評価させた。実施の目的はそれまで行っていた TOEIC Bridge スコアの伸びだけではなく、学生自身の自信度の伸びを調査することで、より包括的な評価をしたいというものであった。調査は 4, 7, 12 月 (TOEIC Bridge は 4, 7, 1 月) の 3 時点で行われ、学習者は自信度を 5 段階で評価した。その結果、自己評価とスコアの間にはある程度の相関があることが明らかになった。しかしながら、TOEIC Bridge スコアの伸びは見られるものの、自己評価における自信度にはあまり変化が見られないことも明らかになった (大澤他, 2012)。2011 年度には、2010 年度の結果を元に Can-do 項目の表現を一部わかりやすくし、40 項目に精選して調査を行い、同様の結果を得た (大澤・中西, 2012)。

2011 年には学生への調査と並行して、教員を対象としたインタビューも行った。当時、英語教員で Moodle を利用している数は多くなかったため、Moodle を積極的に使っている者、Moodle を使い始めたばかりだが積極的に使っている者、Moodle を使い始めたが止めてしまった者、3 名に協力を依頼し、半構造化インタビュー法を採用して調査を行った。その結果、e ラーニングを活用した教育を行っている教員でさえ授業準備に困難を感じており、オンラインで用いることのできる共有教材の必要性などが明らかになった (土岸他, 2012)。

3. *Culture Swap* の概要

これら一連の調査を経て、2012 年度にアニメ動画教材の開発を開始した。その際、2011 年度に学生を対象に行った Can-do 調査のデータを活用した。具体的に

は、実施した項目の中から学生の自信度が低いもの（4技能それぞれにおいて平均を下回るもの）21項目を選び、その項目の指導につなげることができる場面や設定を行った。

Culture Swap は日本とアメリカの大学生を登場人物として、互いの国を訪問し合う設定で進行するストーリーで、1回約3分程度×15回で構成され、Moodleなどのeラーニングシステムで利用することを前提としている。各回のストーリーには自信度の低い項目が1~2つ含まれており、その項目を意識した上で発展的に指導を行うことを意図している（表1参照）。

表1. ストーリーの例

| 回 | タイトル | Can-do 項目 |
|---|--------------|---|
| 1 | The spark | Can understand simple expository texts (e.g. learning materials introducing the lifestyles in foreign countries and foreign cultures) (Pre2. Reading) |
| 2 | Soft landing | Can understand notices and instructions at public facilities (e.g. rules for using a venue) (Pre-2, Reading) |
| 3 | The Big... | Can understand simple announcements (Pre2, Listening) Can understand notices and instructions at public facilities (e.g. rules for using a venue) (Pre-2, Reading) |

なお今回作成した教材は無償で公開し、使用した教員、学生からのフィードバックを得た上でさらに教材の改善を進める予定である。また2013年度中には動画に関連する周辺教材を作成する予定であり、これらの教材についても近い将来公開する。

謝辞：本研究は科学研究費補助金（課題番号：24531222、「循環的な改善により行う初年次教育において活用できるeラーニング教材の開発」）を受けて行われたものである。

参考文献

- 大澤真也・中西大輔 (2012). 「学生に自信を付けさせる英語教育プログラムの予備的検討 (3) : 英語カリキュラム改善のために」 日本リメディアル教育学会第8回全国大会ポスター発表.
- 大澤真也・中西大輔・土岸真由美・岡田あずさ・竹井光子・有田真理子 (2012). 「学生に自信を付けさせる英語教育プログラムの予備的検討-Can-do アンケートの分析から-」 *リメディアル教育研究*, 7(1), 109-116.
- 土岸真由美・大澤真也・岡田あずさ (2012). 「英語授業における Moodle 利用に関する教員の意識調査」 *広島修大論集*, 53(1), 111-126.

入れ子型英文構造図 ～JavaScriptによる動的生成～

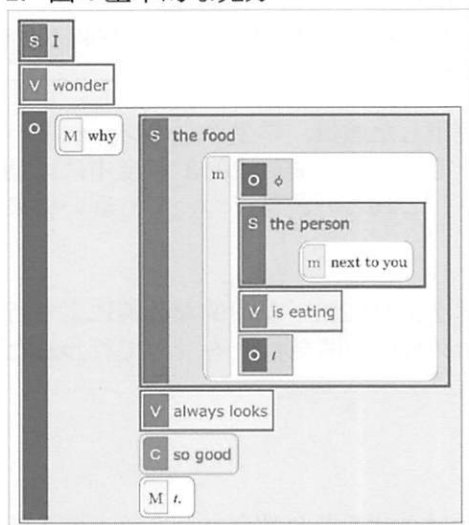
大橋穰二（カロス出版株）

1. 問題と対応法

文の構造を図式化する方法としては樹形図やセンテンス図などが広く用いられてきたが、それらには、①ノード間の線が単調で、複雑な関係が識別しづらい、②（図の種類によっては）原文の語順が維持されない、といった短所がある。

当方ではそれらの点を踏まえ、①入れ子になった矩形により文の多重構造を示す、②配置を工夫することで原文の語順を維持する、③ウェブブラウザさえあれば利用できる、④色の使い分けによりわかりやすい、⑤高度な学習に応えられるだけの厳密性を維持している、などの特長を持った新しい図式化法を開発した。

2. 図の基本的な見方



【基本的なしくみ】

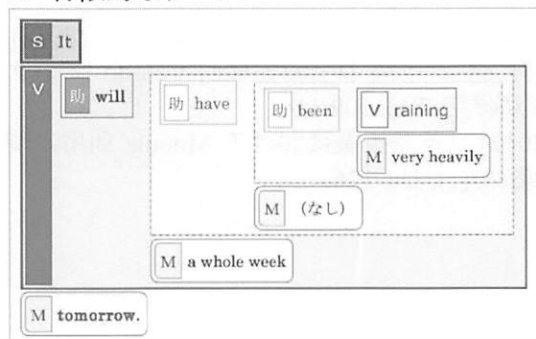
- ①同じ階層では要素をタテに並べる。
- ②入れ子（階層）構造は右への移動で示す。
- ③原文の語順が維持されている（左上→右下）。
- ④色分けにより役割の識別がしやすい。
（特に①②は、プログラミングにおける構造化チャートからヒントを得ている。）

これらのしくみ・特長のおかげで、正確さとわかりやすさとの両立に成功している。

また、慣れれば書かずに処理できるので、文法・構文の学習だけでなく、読む・書く・聞く・話すのすべてにおいて活用可能である。

例文出典：岩村・スマイリー『英会話データベース 必須1200』（ジャパンタイムズ）p.120

3. 特徴的なケース

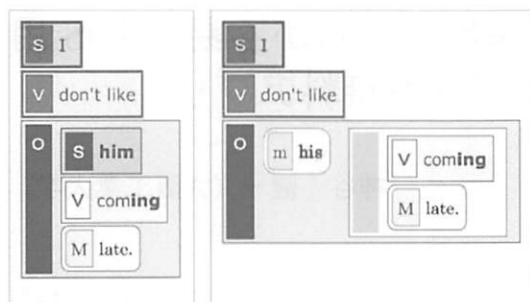


【未来完了進行形での副詞要素】

副詞要素の一つひとつがどの語句にかかるかを、その表示位置によって明確に示すことができる。

このような関係は樹形図などによって示すことも不可能ではないが、左図のように配置すれば直観的に理解しやすい。

このようなケースにおいても原文の語順は維持されている点に注意。



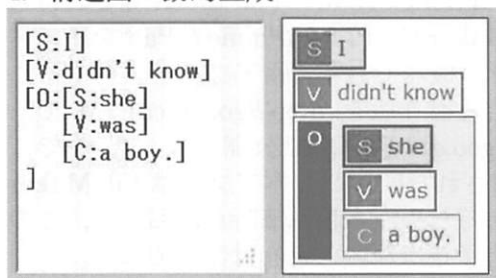
【動名詞の主語】

動名詞の主語を表示する場合，“him coming late”の型（左，ACC-ing）が文であるのに対し，“his coming late”の型（右，POSS-ing）のはNPであるとされる。

英文構造図では、このような違いも明確に区別して表示することができる。

もちろんこれらの例でも原文の語順は維持されている。

4. 構造図の動的生成



弊「英文構造図の館」で公開中の「英文構造図作成ツール」では、独特な記法の元データ（左）を入力すると、対応する英文構造図（右、その実体はHTML/CSS）がJavaScriptによって自動生成されるようになっている。

この変換はリアルタイムに行われるため、画面上で手軽に試行錯誤することができる。

作業しやすいよう、タグの一覧表や編集用の各種ボタンが画面上に用意されている。

5. データの書き出し

```
<link rel="stylesheet" href="http://kouzouzu.web.fc2.com/common/
blocks1.css" type="text/css">
<div style="font-size:12px; line-height:140%; text-align:left;
padding:5px;">
<table class="tableStyle4S"><tbody><tr><td id="shuruiId"
class="tdStyle4S">S</td><td class="tdStyle"
</td></tr></tbody></table>
</div>
</html>
```

このツールには出力用のテキストエリアがあり、

- ①HTML ソース
- ②埋込用タグ
- ③リンク用 URL

を書き出すことができる。

このうち③（短縮も可）や4の元データはメールや掲示板などで簡単に受け渡しできるので、レポートの提出・返却（教師・生徒間）や英文構造に関する情報交換（主に学習者間）などに利用することもできる。

6. その他の活用方法

作成ツールでは、英文構造図以外にテーブルや包含関係図、論証構造図も作成できる。ツールの使い方を学べるよう、解説付きサンプル例文も用意されている。

また、この作成ツール以外に、数十ページに及ぶ教材を一度に制作するためのツールと、例文などを演習するためのツールがすでに稼働しており（いずれも未公開）、例文を蓄積・活用するためのツールなども営為開発中である。これらのツールにはHTML5のFile APIなど、新しい機能を積極的に導入している。

なお、現在までのツールはウェブブラウザ向けに開発したものであるが、今後はスマートフォン用アプリなどへの展開も計画している。

FileMaker Go 12 を用いた編集・配布が容易な iOS 用 文字・単語・例文学習用無料アプリ

神谷 健一 (大阪工業大学)

1. ご来聴の方へのご案内

本発表はコースウェア・ショーケース形式で行われ、ご来聴の方が自由に編集した教材コンテンツをその場で学習用アプリとして実行できるデモ環境を試用していただけるが、iOS 5.1以降を搭載した iPhone / iPad / iPod touch 等をお持ちの場合は予め App Store より無料の FileMaker Go 12 for iPhone / iPad をインストールしてからご来聴いただくと、ご自身の機器でも学習用アプリを実行することができる。また、英単語と例文が学習できる試作版を <http://goo.gl/cqF7M> で、ハングルが学習できる試作版を <http://goo.gl/bF6zQ> で公開しているので、FileMaker Go 12 のインストール後に試用されたい。なお、本アプリは FileMaker Go 12 が動作する環境でのみ利用可能であるため、本稿執筆時点において、この環境に含まれない Android 機器等への対応予定はないことを付記しておく。

2. 開発の背景とアプリ変換ツールの概要

近年、スマートフォンやタブレット型情報端末などモバイルデバイスの所有率が拡大傾向にあり、教育機関等での幅広い採用も今後予想されるところである。また、外国語学習のためのアプリも無料ないし廉価で入手できるようになりつつある。しかし教員自身が学習者の授業外学習支援を目的として、授業内容に連動する教材コンテンツをアプリ化し、学習者に通信費を除く金銭的な負担をかけず一斉配布するといった用途を実現するためには、一般的な教員側の ICT 利用スキルの面を勘案しても未だ困難を伴う場合が多いという印象がある。

本研究では Excel ワークシートへの入力という簡便な手法により、文字・単語・例文などをカード形式で学習できる iOS 用アプリを作成するための変換ツールを開発した。教員側ではアプリに収録したい文字・単語・例文などを所定の Excel ファイルに入力し、変換ツールに読み込み、Dropbox 等のオンラインストレージのパブリック領域に保存するだけでよい。このダウンロード用 URL を学習者に伝達する際は <http://goo.gl> 等の URL 短縮サービスを利用すると板書等にも便利である。

なお、学習者が利用する iOS 機器には無料の FileMaker Go 12 のインストールが、教員側での変換ツールを用いる作業には有料 (アカデミック版 / 30 日間の無料体験版あり) の FileMaker Pro 12 (Windows / Mac で動作) がそれぞれ必要である。また、現状のアプリ変換ツールは簡易的なものであり、音声・動画の追加や、学習者の利用状況を教員側で管理することはできない。



図1 Excel画面

3. コンテンツ編集・アプリ変換の手順と操作方法

図1は教材コンテンツを入力する Excel ファイルの例であり、英単語と例文を学習できる試用版の場合であれば A 列～F 列の 6 列に所定の内容(通し番号, 英単語, 品詞, 日本語訳, 英語例文, 日本語例文)を入力するだけでよい。(Excel ファイルのサンプルは <http://goo.gl/v9uVB> より取得できる) また, 図2はアプリ変換ツールを教員用のパソコンにインストールした FileMaker Pro 12 で開いた時の画面例である。ここでの操作は非常に簡略化されており, ボタン操作により Excel ファイルの読み込みや学習用アプリの出力ができる。(変換ツールのサンプルは <http://goo.gl/cqF7M> から取得できる。このファイルの実体は本稿冒頭で示した試作版と同一のものであり, パソコンで開くと教員用のアプリ変換ツールが, iOS 機器で開くと学習者用画面が, それぞれ起動するように設計されている。)



図2 アプリ変換ツール起動画面

図3および図4は学習者用画面の表示例である。図3の起動画面では学習者がカード表示したい項目と提示順を選択する。図4が学習用のカード表示画面で, 4つの枠をタップするとそれぞれの表示・非表示を切り替えることができる。前後の単語カードには画面下部の矢印ボタンで移動できる。画面上部には2種類のチェックボックスがあり, 学習者は任意の用途でこれらを利用できる。ここでチェックした語数の集計は図3の画面下部で確認することができ, チェック未習順(チェックのないものが優先)やチェック既習順(チェックのあるものが優先)でソート表示する際のキーとなる。

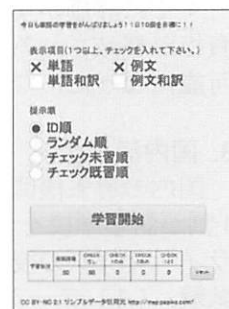


図3 学習者起動画面

4. 今後の展望

このような変換ツールを利用すると教員自身が学習者に必要な内容を盛り込んだアプリを自由に作成することができるが, 様々なレベルに応じた既成の単語・例文等の学習アプリを予め用意しておき, 学習者が自由にダウンロードして利用するといった用途でも活用することができる。今後はサンプルファイルと同様にパブリックドメインの素材を利用した単語集・例文集などを多数開発し, フリー公開していく計画がある。また, 学習画面のレイアウトや教材コンテンツを差し替えることで外国語学習以外の用途でも利用できる可能性が広がるため, 今後は汎用性を高めるという方向でも開発・改良を継続実施していく計画である。

なお, 本発表に関する最新情報や詳しい操作マニュアル, 改良版や関連する新規開発等の情報は <http://goo.gl/4R9E1> で随時紹介する。操作方法や開発に関するお問い合わせは kamiya@ip.oit.ac.jp までご連絡いただきたい。

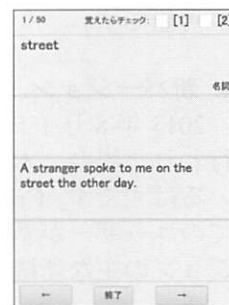


図4 学習画面

日本の大学における Criterion の活用例

山口学（国際教育交換協議会（CIEE）日本代表部）

1. はじめに

当協議会が米国 ETS の開発したライティング指導ツール、Criterion（クライテリアン）の取り扱いを開始してから10年が経過しました。国内では現在、大学を中心に70以上の教育機関が Criterion を導入し、様々な方法でライティング指導に活用しています。本発表では、大学における活用例を中心に紹介しつつ、今年8月に予定（本稿執筆時点）されているメジャーアップグレードで追加される新機能についてもご案内します。

2. Criterion とは

Criterion は米国 ETS が開発した、エッセイライティング指導を強力にサポートする教育機関向けのインターネットサービスです。教員が指定した課題に対して学習者がエッセイを提出すると、わずか数秒でスコア（1～6点）とフィードバック（文法、語法、構造、文体、構成）が返ってきます。教員はこれらの結果を確認するだけでなく、各エッセイにコメントを加えたり、クラスの結果をまとめてエクスポートしたりすることができます。

すぐに評価が戻ることで学習者の書き直しへの意欲が喚起され、教員の添削の負担が軽減されることで、よりエッセイの内容や質に特化した、効率的な指導が可能になった、などの効果が報告されています。

3. 国内活用状況

国内の導入機関の割合は、約8割が大学・大学院、約1割が高等学校、残りの1割が語学学校を含むその他の機関となります。その活用方法は大きく分けて（1）ライティングの授業と課題、（2）TOEFL テスト対策クラス、（3）ライティング試験、（4）データの利用（アーカイブ、コーパスなど）となり、当然これらすべてを行うことも可能です。

Criterion の豊富な機能や設定項目を組み合わせることで、ユーザー独自の活用が可能です。

4. 新バージョン

2013年8月1日に予定（本稿執筆時点）されているアップグレードが予定通り行われた場合、本発表時には既に新バージョン（Version 13.1）がリリースされているはずですが、Criterion は WEB アプリケーションのため、リリースと同時にすべてのユーザーが新バージョンを使用することができます。予定されている新バージョンの主な新機能は次の通りです。

- ・ インターフェース大幅改訂
- ・ 提出エッセイをすべて保存 (旧バージョンでは課題につき2回のみ)
- ・ iPad に対応
- ・ Class 内で任意のピアグループ (2人～) を作成機能
- ・ ピアグループにおけるディスカッション機能
- ・ 課題に補助素材のリンクを添付可能に
- ・ コメント追加部分を自由に選択可能に (旧バージョンでは全体か単語ごと)
- ・ Instructor による Student 画面のモニター機能
- ・ Thesaurus を利用可能に
- ・ エクスポート機能の強化

5. CIEE ブースにお越しください

Criterion についてさらに詳しくお知りになりたい方は是非 CIEE ブースまでお越しください。無料デモや学校説明会のお申込も受け付けております。また、新バージョンを実際に見ていただくことも可能です。

6. 関連リンク

国際教育交換協議会 (CIEE) 日本代表部 <http://www.cieej.or.jp/>
Criterion 案内ページ <http://www.cieej.or.jp/toefl/criterion/>

TOEIC 学習のための Newton e-learning TLT ソフトの デモンストレーション

山岸信義 (授業学研究所)
小張敬之 (青山学院大学)

1 はじめに

・ニュートンeラーニングTLTソフトは、学習の現場でeラーニングの利便性が十分発揮できるように開発されたWBT(Web-based training)教材である。学習者がいつでも、どこでも、個別に繰り返し学習できるうえに、教員も同様に学習の進捗や結果を一元管理できるという利点がある。

・そのため、CALL教室やPC教室以外の通常授業でも課題学習として利用でき、タブレットPCやスマートフォンを活用すれば、まさしく時と場所を選ばず学習ができるので、従来の学習形態を大きく変える可能性を持っている。

・この利便性は、TLTソフト教材がインターネット型eラーニングであることと、問題演習主体のドリル型教材であることに起因している。

2 ニュートン eラーニングのシステム

・問題演習による効果的な習熟を可能にしているのは、次の3者が一体となっているシステムである。

- (1) 学習コンテンツ・データベース
- (2) 学習レコード・データベース
- (3) 学習プログラム

・まず、プログラムが各受講者のレコードに基づいて必要なコンテンツを抽出し、課題を提示。受講者は習熟するまで、自動的に「テスト」「学習」「練習」を繰り返してレコードを蓄積し、学習サイクルをスパイラル式に反復する。

3 “TLT” とは

・システム全体を“TLT ソフト”といい、コンピュータ教材では唯一日米で特許を取得している (国内特許 No.3820421、米国特許 No. 5888071)。

・特許の中心は次の3点である。

- (1) 段階学習機能：Testing テスト>Learning 学習>Training 練習という3つの学習段階を制御する (頭文字が TLT)
- (2) 自動演習機能：自動的に弱点抽出・反復学習を行う

(3)自動判定機能：答えの冒頭1音で、答えを自動的に正誤判定する（「ワンタッチ入力」という）

・この日米特許に基づいて、システムは各教材の問題配列・出題順・ステップ進行を制御している。

4 TOEIC TEST 対策教材の内容

・ニュートンeラーニングのTOEIC TEST 対策教材は、基礎から発展まで習熟段階に応じた学習が可能である。また、問題数は合計24,000題以上を収録している。

・全体が大きくA、Bの2コースからなり、それぞれ“TOEIC Bridge”と“TOEIC TEST”のスコアアップを目指している。A、Bコースとも『演習教材』と『テスト教材』の2種類から構成されている。

(1)『演習教材』は、「問題編」「基礎編」「ディクテーション」「単熟語演習」の4種類があり、Part別に演習を行なう。

(2)『テスト教材』は定期テスト型の「WebテストA/B」（全8回）と、小テスト型の「パート別WebテストA/B」（全10回）を用意している。

5 教材の管理機能

・教材の管理機能を使うと、受講者全体と個人の進捗状況が一覧でき、学習状況の把握や各種の設定変更、データのダウンロードができる。また、インタラクティブ機能を活用することも可能である。

6 モバイルラーニング

・2012年よりニュートンeラーニングはWindows XP/Vista/7/8 (Internet Explorer 7以降)だけでなく、Macintosh (Mac OS X 10.4 ~ 10.8; Safari 4/5/6) や iPad (Mobile Safari), スマートフォンにも対応し、学習の場が大きく広がっている。

※対応するスマートフォンは以下の通りである。

- ・iOS4、iOS5、iOS6 搭載のiPhone、iPod Touch
- ・Android 2.3、Android 4.0 搭載のスマートフォン

AFP World News Reportによる対話型英語指導の実践

宍戸 真 (東京電機大学)
高橋真理子 (京都大学大学院)

1. はじめに

AFP World News Report を利用し、Case Method による対話型の英語指導を紹介する。学生の講義に対する姿勢を受け身「見ている人」から積極的な参加「行う人」へと変える取り組みとして、米国の Law School や Business School において利用されている Case Method の手法を、英語教育において巧みに応用することを試みる。米国の Law School では、実際の判例研究を重視した教授法として Casebook Method が取り入れられている。また、Business School においても、ビジネス上の問題に直面し、解決するための意志決定をする役割を体験する教授法として、Case Method が利用されている。AFP World News Report は、AFP のニュースの事例に基づき、学習者が批判的な思考を養い、自らの意見を述べ、さらには基礎的な英語聴解力と読解力も合わせて養成するための、中級レベルの学生を対象とした教材の第2弾である。

2. ニュース映像を利用したリスニング演習

AFP World News Report では、学生に各課の話題への関心を抱かせるため、導入としてニュース映像を利用する。この演習では、リスニング指導はトップダウンから徐々にボトムアップへと展開するのが効果的であるという考え(Rost, 1990)から、英語を聴いて理解する力を養成する。Macro-skills から Micro-skills へと発展する、トップダウン理論に基づいた構成の演習を行う。ニュース映像を見て、全体的な要旨の理解から、細かな音の認識へと徐々に展開するよう工夫してある。

3. 英文読解から事例の内容を理解し、意見をまとめる

中心となる英文は300語前後の読みやすいもので、共著者である米国人の Bruce Allen が執筆した。英文読解を通じて各課の事例を展開させ、さまざまな意見を紹介する。この演習は、リーディング指導はボトムアップからトップダウンへと進展するのが効果的との考えに基づいている。ボトムアップ理論 (Grabe & Stollers, 2001)では、文字単位、単語単位、単語認識や語彙アクセスから始め、句単位レベルや語順情報などに基づく統語処理へ進み、単語の意味と構造的な情報を基本的な文レベルの意味単位に結びつける展開で指導を行う。英文読解力の養成を行う方策として、英文を単語や文法などの正確な理解から、全体そして要旨の理解へと展開を通して、学生自身が意見をまとめられるように発展させている。

4. 自らの意見を発表する

Case Method を利用し、学生が積極的に参加する対話型講義への展開として、Critical Thinking, すなわち批判的思考に基づいた学生の意見を発表させる。個々の学生による発表、グループごとの発表など、指導者の裁量でさまざまな展開が可能であろう。また、指導者は多様な意見にそれぞれ意味があるという姿勢を示し、それらを発展させ、議論へと導くことが望まれる。

5. AFP World Academic Archive

Agence France-Presse (AFP)は、1835年に創設されたフランスの通信社で、世界3大通信社(AFP, AP, Reuter)のひとつである。世界150ヶ国に支社を持ち、配信される映像、写真、記事などのニュース素材は、報道機関のみならず、各国の政府機関、企業、研究機関、シンクタンクなど世界の動向を注視する場所で活用されている。

文化学園アカデミックアーカイブセンターは、AFP通信の報道用データベースを日本国内の教育機関に提供するオンライン・ニュースアーカイブ、AFP World Academic Archiveのサービスを展開している。世界で最も長い歴史を持つ通信社が発信する情報と、1,000万枚以上の写真や10万点を超える映像は、日本の教育界が直面している国際化や教育力の向上といった課題に取り組むうえで、非常に有効なツールであると考えられる。正確・公平・公正の厳密な倫理規定のもとでAFPが取材・配信している情報に、タイムラグなしでアクセスできるAFP World Academic Archiveは、学生や教育者・研究者が歴史の生まれる瞬間を直接目撃し、独自の視野と、新しい発想や考え方を得る大きな手がかりとなる。

AFP World News Reportは、AFP World Academic Archiveからニュース映像を選択し、利用している。AFP World Academic Archiveは、AFP通信のアカデミック版データベースサービスとして構成されている。報道機関はAFPから送られてくる最新のニュース記事に社説、論説を加え、自社媒体に記事を掲載する。しかし、教育機関においては、本データベースはむしろ語学学習に有効なツールと言うことができる。本発表では、実際にAFP World Academic Archiveにアクセスし、なぜこのデータベースが語学学習に適しているのかを、AFP World News Reportの制作過程と照らし合わせながら解説し、参加者に体験していただく。



「AFPWAA データベース」

Web 英語学習システム「LINGUAPORTA」

参考文献

- 宍戸真・Bruce Allen・高橋真理子 (2012). 『AFP World News Report』 成美堂.
 Grabe, W. & Stollers, F. L. (2001) *Teaching and Researching Reading*. Longman.
 Rost, M. (1990) *Listening in Language Learning*. Longman.

研究発表・実践報告（8月8日午後の部）

8月8日(木)

14:20-14:50 研究発表・実践報告 3
14:55-15:25 研究発表・実践報告 4
15:30-16:00 研究発表・実践報告 5

A 会場 B館 5階 503 教室

司会： 中野 秀子（九州女子大学）

B 会場 B館 5階 504 教室

司会： 杉野 直樹（立命館大学）

C 会場 B館 5階 508 教室

司会： 高橋 美由紀（愛知教育大学）

D 会場 B館 4階 403 教室

司会： 伊庭 緑（甲南大学）

E 会場 B館 4階 410 教室

司会： 見上 晃（拓殖大学）

F 会場 B館 4階 411 教室

司会： 入江 潤（明星学園小学校）

A study of Japanese EFL Learners' Pragmatic Development using CMC tasks

Yumiko Abe

Hiroshima Institute of Technology

Adrian Paterson

Akita University

Keywords: SCMC, pragmatics, constructivism

1. Introduction

The acquisition of speech acts and pragmatic features of language is an essential component of L2 language development. Synchronous computer-mediated communication (SCMC) offers some interesting possibilities for language learners' interlanguage pragmatic development in language learning. Sykes (2005) reported SCMC to be a suitable medium in a study where most of the subjects participated in some form of electronic discussion, and all showed some improvement in their pragmatic competence.

ESL learners' expressions of one key pragmatic function, disagreement, are the focus of this study. These expressions have been found to be linguistically simple (Bell, 1998) as well as formulaic, short, and minimalist (Beebe & Takahashi, 1989; Nakajima, 1997). They are mostly characterized by the absence of the surface features found in native-like language use, which results in a general lack of mitigation. Considering these findings, it is clear that EFL learners often lack appropriate disagreement strategies, which makes their utterances appear impolite or rude. This study examines the use of SCMC, text chat for the acquisition of this key pragmatic feature.

2. Method

The purpose of this study (based on Abe, 2010) is to investigate how the mode of discussion (either text chat or FTF) informs the choice of disagreement strategies. Do language learners (in this study, Japanese university EFL students) use different disagreement strategies depending on the mode of discussion? Which mode of discussion is more likely to result in native-like strategies of disagreement and display a higher degree of complexity? The primary question this study seeks to answer is; can text chat be used as a tool for pragmatic instruction in the Japanese EFL context.

The sample comprised 77 Japanese university students (61 male and 16 female) performing group tasks in one of two modes of discussion (38 in FTF; 39 in online chat). All were first-year non-English majors (Architecture, 32; Information Science, 45) taking a required one-year English course. Their TOEIC scores ranged from 380 to 430.

Students were grouped into teams based on the results of an essay writing placement exam, which was developed and administered by Educational Testing Service (ETS), given prior to the start of the five-week instructional period. There were 12 groups consisting of 4 to 6 members each.

The participants undertook two projects, which were designed on the primary researcher's homepage to create one cooperative learning structure, allowing students to work at their own pace. The first author's web page used BlackBoard online course software for online team presentation assignments. All participants completed the same tasks, with only the mode of discussion differing—online text chat (SCMC) or face-to-face in a traditional

classroom (FTF) discussion. Data collection involved recording students' speech acts (or speech action) in each mode.

3. Results

Figure 1 below contrasts the distribution of the disagreement strategies employed by FTF and chat group participants. The distribution of desirable and undesirable features is identical for both FTF groups and chat groups.

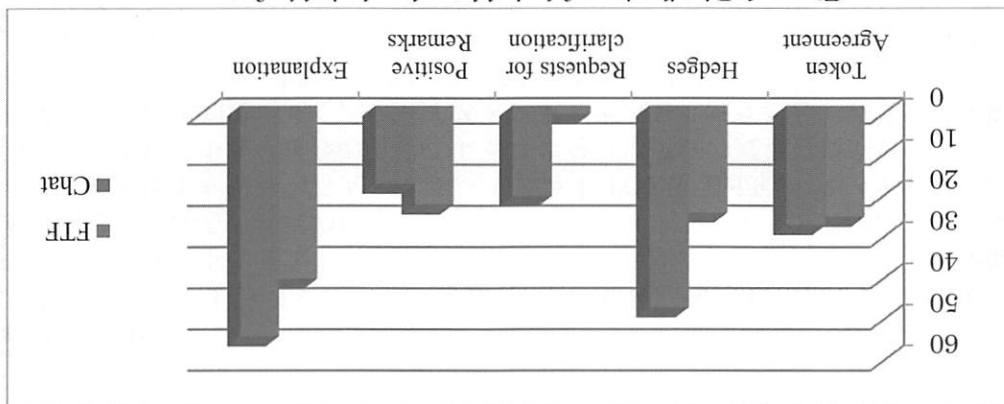


Figure 1. Distribution of desirable and undesirable features.

4. Conclusion

While no significant relationship was found between pragmatic skills and individual proficiency achievement, participants in chat groups did use slightly more of the native-like mitigation strategies in the absence of visual cues. Furthermore, students in chat groups employed indirect agreement/disagreement strategies slightly more frequently than those in FTF groups. The participants in chat groups displayed desirable features slightly more frequently than participants in FTF groups. This may be because learners cannot see each other, and more linguistic mitigation strategies were employed in the absence of visual cues. We will present how text chat is effective for pragmatic development in the Japanese EFL context.

References

Abe, Y. (2010). *Effects of Synchronous Discussion on EFL Learning among Japanese College Students: A Comparison of Computer-mediated and Face-to-face Discussion*. Doctoral thesis, International Christian University, Tokyo, Japan.

Beebe, L. M., & Takahashi, T. (1989). Sociolinguistic variation in face-threatening speech acts: Chastisement and disagreement. In M. R. Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage: Empirical studies in second language variation* (pp. 199-218). New York: Plenum Press.

Bell, N. (1998). Politeness in the speech of Korean ESL learners. *Working Papers in Educational Linguistics*, 14(1), 25-47.

Nakajima, Y. (1997). Politeness strategies in the workplace: Which experiences help Japanese businessmen acquire American English native-like strategies? *Working Papers in Educational Linguistics*, 13(1), 49-69.

Sykes, J. M. (2005). Synchronous CMC and pragmatic development: Effects of oral and written chat. *CALICO Journal*, 22, 399-432.

ナীবベイズ分類の プレイスメント・テストへの応用

住 政二郎 (流通科学大学)
山本 勝巳 (流通科学大学)
濱田 真由美 (流通科学大学)

1. はじめに

本研究の目的は、ナীবベイズ分類 (Naive Bayes classification, 以下 NBC) をプレイスメント・テストの結果に応用し、レベル別クラス判定を行う手法を提案することである。各種の標準テストをプレイスメント・テストで使い、レベル別に英語の授業を提供する大学は多い。¹ 本学も TOEIC Bridge® テストを使い、入学者を上級・中級・総合の3つのレベルに分けて英語の授業を提供してきた。標準テストは認知度が高く、プレイスメント・テストで使うことで波及効果を期待できる。また、その結果から母集団との比較検討をすることもできる。しかし、入試制度の多様化に伴い、さまざまな英語力を持つ学生が入学するようになり、プレイスメント・テストにおける受験者側の負担を本学では無視できなくなった。また、テストの実施からレベル別クラス判定まで数日の猶予しか許されず、運営側の負担も大きかった。以上の理由に加え、入学者を3つのレベルに分けるためだけに標準テストを利用することの妥当性が本学では疑問視されてきた。これらの問題を解決するために、本学では2013年度より本学の入試過去問題を再利用してプレイスメント・テストを実施することにした。また、ナীবベイズ分類をテスト結果に応用し、レベル別クラス判定を行うことにした。

2. ナীবベイズ分類

ナীবベイズ分類とは確率モデルに基づきデータを分類する手法である。身近なところでは迷惑メールの分類に利用されている。この手法をプレイスメント・テストの結果に応用することで簡便にクラス判定を行うことができる。また、訓練と学習を繰り返すことによって教育機関独自の分類ルールを構築することができる。プレイスメント・テストの結果を上級・中級・総合の3つに分類する確率モデルは、ベイズの定理を展開することで得られる。

$$P(H_1|D) > P(H_2|D) > P(H_3|D) \quad \dots (1)$$

$$P(H_1|D) < P(H_2|D) > P(H_3|D) \quad \dots (2)$$

$$P(H_1|D) < P(H_2|D) < P(H_3|D) \quad \dots (3)$$

式(1)は上級、式(2)は中級、および式(3)は総合クラスの確率モデルを表す。 H_1 は上級、 H_2 は中級、および H_3 は総合クラスの事前確率を表す。ここでの事前確率とは、あるテストを各レベルの学生が受験した場合に正解する確率を表す。事前確率の設定は、各レベルのクラス比、テスト実施側の期待値、およびテストの難易度などを考慮して主観的に設定できる。主観を確率モデルに活かせる点がベ

イズ定理の特徴である。 D は各テスト項目の正答率を表す($D: D_1, D_2, \dots, D_n$)。

3. 方法

プレイスメント・テストは2004年から2012年までの本学の入試過去問題を電子化し、文法セクションの問題項目(約1,000問)を正答率順に並べて100問を抜粋して作成した。文法セクションの問題項目は、語彙・文法レベルを統制して作成されており、その性格上、本学の求める文法力の指標といえる。文法セクションを利用した理由は、プレイスメント・テストの目的が入学者を3つのレベルに大まかに分類することであり、ハイスティクス・テストのような精度が不要であることと、文法的知識は英語力の基礎的な貢献的技能(contributory skills)と考えられるからである。²

プレイスメント・テストの実施に先んじて、本学の全学部生1,489名を対象に同じテストを使った予備テストを行った($\alpha = .799$)。この結果から上級・中級・総合レベルに属する学生の正答率をテスト項目ごとに算出した。この確率値をナイーブベイズ分類で利用する確率モデルの各テスト項目($D: D_1, D_2, \dots, D_n$)の尤度として設定した。各テスト項目はラッシュモデルを用いて分析し、ミスフィットのテスト項目には検討を加えた。また、クラス編成に合わせて事前確率($H: H_1, H_2, \dots, H_n$)を設定し確率モデルを構築した。構築された確率モデルを予備テストの結果に適用し、既存学生の所属レベルとの一致度を検証した結果は68.33%であり、構築された確率モデルに基づくナイーブベイズ分類の実用性が確認された。

4. 結果と考察

作成されたテストを使い、英語専修の入学生653名の学生を対象にプレイスメント・テストを実施した($M = 37.31$, $SD = 11.45$, $\alpha = .855$)。テストの結果、運営側および学生側の負担を軽減することができた。今年度は紙ベースで試験を実施したが、来年度からはMoodleベースに実施形態が切り替わるため、さらなる負担軽減が期待される。また、プレイスメント・テスト作成段階で電子化された入試過去問題のすべてはMoodleに配置され、全学部の英語必修科目での利用が決まった。その結果、プレイスメント・テストから必修英語科目の履修を終える2年次まで、一貫した授業フレームを構築することができた。

謝辞

本研究はJSPS科研費25870967の助成を受けたものです。

注

1 国際ビジネスコミュニケーション協会(2012)。「TOEIC®テスト DATA & ANALYSIS 2011」Retrieved from <http://www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2011.pdf> 参照

2 貢献的技能のみを指標にプレイスメント・テストを実施することへの批判はある。語彙・文法といった個別の知識を統合的に運用できるテスト項目を本来は用意すべきである(静哲人(2002, pp. 262-263)。「英語テスト作成の達人マニュアル」大修館書店)。しかし、今回は、社会的影響力の大きいハイスティクス・テストではないことと、基礎的な語彙・文法事項の定着に不安を抱える学生が在籍するようになった現状を踏まえ、貢献的技能を指標とすることについて、マイナス面もありながらも全体的な妥当性はあると判断した。

多重知能と学習者ストラテジーの相互関係：学習スタイルは インプットを増やす方略ごどのような影響を与えているのか？

滝澤伊都子（同志社女子大学大学院）・斎藤ともみ（同志社女子大学大学院）
村橋弘美（同志社女子大学大学院）・若本夏美（同志社女子大学）

1. はじめに

ESL 環境においては当たり前のように考えられるインプットであるが、アウトプットもインプットも少ない EFL 環境では、意図的に学習者方略を選んで使用することが英語学習者の重要な課題となる。学習者方略についての研究集積 (Cohen, 2011; Oxford, 1990) は進められているが、この点に関する研究は希少である。本研究の目的は、日本の大学生は EFL 環境でどのようなインプットを得るための方略 (Input Enhancement Strategy 以下 IES) を活用しているか、学習者スタイルは IES の選択にどのような影響を与えているか、を明らかにすることにある。

2. 研究方法

まず 4 名の研究者により、EFL 環境で IES 構造を明らかにするための質問紙 (Style and Input Enhancement Strategies Inventory[SIESI]) の開発を目指した。信頼性及び構成概念妥当性に配慮し何度かの改訂を経て、IES について 40 項目、スタイル (Multiple Intelligence) についての 14 項目 (Brown, 2002) を加え、計 54 項目の質問紙を作成した。データ収集に関しては 2013 年 1 月 17 日、英語専攻女子大学生 112 名に質問紙調査を実施した。その後、因子分析 (最尤法、プロマックス回転) の結果を抽出し、記述統計、Pearson product-moment correlation coefficient (方略とスタイル) を算出した。

3. 結果と考察

Table 1 が示すように、因子分析により 6 因子を抽出し、頻度に関して使用の多いものは授業で強制される方略 (Factor 5)、やや多いものはモチベーションを維持する方略 (Factor 1)、メタ認知方略 (Factor 5)、電子辞書や洋楽、映画ドラマな

Table 1. 因子分析 (探索的因子分析：最尤法、プロマックス回転、
因子負荷量>.35)

| Factor | ストラテジー | 項目数 | Cronbach's alpha |
|--------------|--------------------|-----|------------------|
| Factor 1 | モチベーションを維持しながら単語学習 | 8 | 0.871 |
| Factor 2 | 外国人の先生・友人と一緒に学ぶ | 9 | 0.867 |
| Factor 3 | EFL環境に特徴的なストラテジー | 7 | 0.811 |
| Factor 4 | 授業で強制的されるインプット | 4 | 0.851 |
| Factor 5 | メタ認知ストラテジー | 5 | 0.893 |
| Factor 6 | TOEICのためのストラテジー | 2 | 0.877 |
| Unclassified | | 5 | |
| | | 40 | 0.942 |

ど興味と結びつく EFL 特有の方略 (Factor 3) であった。使用が少ないものは TOEIC 学習のための方略 (Factor 6)、アウトプットを含む共同学習的な方略 (Factor 2) であった。インターネット利用の方略は因子として抽出されなかった。学生たちは馴染みのあるストラテジーに固執して新しいハイテクストラテジーは

敬遠する傾向にある。インターネット学習は使い方がわからない、信頼できない、など高いモチベーションがないと使えないようだ。一方教師の指示への依存が高くストラテジーの選択について「自律的」になっていない、と考察される。

Table 2. Multiple Intelligence 14 項目(Brown, 2002) の記述統計
(Cronbach's $\alpha = .788$)

| Item | Style | MI | M | SD |
|------|--------------------|-------|------|------|
| 10 | 映画やビデオで英語学習するのが好き | S | 3.56 | 1.16 |
| 5 | 歌を歌うのが好き | M | 3.52 | 1.28 |
| 13 | 一対一の会話練習が好き | Inter | 3.38 | 1.1 |
| 12 | リズムに合わせて体を動かすのが好き | M | 3.36 | 1.41 |
| 11 | 歩きながら考えるのが好き | K | 3.34 | 1.09 |
| 14 | 普段の自分を振り返って考えるのが好き | Intra | 2.96 | 1.16 |
| 8 | 単語ゲーム・クロスワードが好き | L | 2.93 | 1.19 |
| 9 | 問題解決型の練習が好き | LM | 2.88 | 1.12 |
| 7 | 日記を書いて自分を振り返るのが好き | Intra | 2.67 | 1.38 |
| 6 | グループ・ペア活動が好き | Inter | 2.57 | 1.26 |
| 2 | 日本語や英語の文法を学ぶのが好き | LM | 2.31 | 1.21 |
| 1 | 英単語を覚えるのが好き | L | 2.22 | 1.07 |
| 4 | 劇やロールプレイが好き | K | 2.2 | 1.36 |
| 3 | グラフや図を作るのが好き | S | 2.15 | 1.36 |

Note) L=Linguistic intelligence, LM=Logical-mathematical intelligence, S=Spatial intelligence, K=Bodily-Kinesthetic intelligence, M=Musical intelligence, Inter=Interpersonal intelligence, Intra=Intrapersonal intelligence

一方、Table 2 が示すようにスタイルと方略の関連に関しては、Factor 1, 4 は自省スタイル、Factor 2 は対人交流、身体活用スタイル、Factor 3 は音楽的スタイル、Factor 5 は言語的、論理数学的、自省的スタイルとそれぞれ有意な相関関係が見られた。例えば Factor 2 の使用頻度を増加させるためのトレーニングには、対人交流が好きな学習者とそうでない学習者でその成否が異なってくるなど、IES 方略トレーニングを行う際にはこの方略とスタイルの関係についての知見が重要となると考えられる。

4. 結論

教師の指示への依存度が高く、学生はストラテジーの選択について「自律的」になっていない。教師は学習者が自分のスタイルに合ったストラテジーを選べるよう、ハイテクストラテジーを含む様々なストラテジーを示して、学習方法の幅を広げる工夫をすることが重要である。

参考文献

- Brown, H. D. (2002). *Principle of language learning and teaching (5th edition)*. White Plains, NY: Longman.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.

コンピュータで自動韻律評価はどこまで可能か 強勢・弱勢リズムに着目して

加藤 集平 (東京大学¹) 峯松 信明 (東京大学)
山内 豊 (東京国際大学) 西川 恵 (東海大学)
川村 明美 (東京国際大学) 藤田 雅也 (HOYA サービス)

1. はじめに

コミュニケーション・ツールとして英語が重視される現代社会では、相手に通じやすい英語を話すことが重要である。しかし、日本人学習者の話す英語は、発音だけでなく、リズムやイントネーションなどの韻律面でも、ネイティブ・スピーカーに通じにくいことが多い (Minematsu, Okabe, Ogaki, and Hirose, 2011)。従来の日本の音声面の英語教育では、個々の発音や単語に対しての指導が中心で、音と音とのつながり、リズム、イントネーションなどの指導、評価が不足しがちであった。コンピュータを使った音声の自動評価も、発音に関する評価が中心であり、韻律面に焦点を当てたシステムは大変少ないのが現状である。本研究では、英語学習者の音読、シャドーイングなどの音声における韻律面を、コンピュータにより自動評価するシステムを構築するための基礎的・準備的な研究を実施した。

2. 先行研究

コンピュータを用いた強勢・弱勢推定の研究は数多く行われているが、ほとんどは単語発声を対象としており、音読等の分析で必要となる、文音声を対象としたものは少ない。文音声を対象とした研究としては、Xie, Andreae, Zhang, and Warren (2004) が Support Vector Machine (SVM) という比較的新しく精度の高い識別手法を用いて、音響特徴量のみから強勢・弱勢を推定している。

3. 研究の目的

本研究では、先行研究を踏まえて、音響特徴量以外の特徴量も用いることで、より推定精度を向上させることを検討した。そして、(1) 最新の音声情報技術をどのように活用することによって、強勢・弱勢の自動評価が可能になるか、(2) 自動韻律評価は、ベテラン英語教員による手動評価と比べてどのくらい違いが出るのか、(3) どのような要素を特徴量として自動評価システムに加えると、自動韻律評価の精度はどのように変化して向上するのか、などについて実証的に明らかにすることを目的とした。これらを通して、コンピュータによる自動韻律評価における可能性と限界、および、今後の課題を議論していく。

4. 研究方法

調査方法としては、「日本人学生による読み上げ英語音声データベース」(ERJ データベース) (峯松・富山・吉本・清水・中川・壇辻・牧野, 2003) より、強勢・弱勢のリズムの出来具合を判別しやすいと思われる英文 20 文を選定し、202 人の日本語を母語とする英語学習者 (大学生相当) がその英文を音読した音声 (684

¹ 現在、HOYA サービス勤務

発声)を分析対象とした。音読時に参照した原稿には、読み上げるべき強弱のレベルが、音節ごとに3段階の記号で示されていた(核強勢:@, 強勢:+, 弱勢:-)。

英語教員(第4著者)がこれらの発声を聴取し、音節ごとに実際に発声されている強弱のレベルを、核強勢、強勢、弱勢の3段階で判定した。なお、判定の一貫性を検証するために、判定対象の全音声から準ランダムに選んだ64音声について、数週間後に再判定を行わせた。その結果、1回目の判定との一致率は、86.0%であった。この値が、実験結果のベースラインとなる。

この判定結果を正解データとしてコンピュータに学習を行わせ、コンピュータがどのくらいの精度で強弱レベルを推定できるかを実験した。

学習・推定に用いたのは、SVMである。コンピュータが用いた情報(特徴量)は、a)音響特徴量(基本周波数、パワー、継続長、音質に関する物理量)、b)コンテキスト(フレーズ中の位置、品詞など)、c)発声時の原稿に記載されていた強弱記号である。a)~c)の特徴量セットについて、それぞれを単独で使用した場合と、組み合わせで使用した場合の合計7通りについて実験を行った。なお、音響特徴量は先行研究であるXie et al. (2004)を参考に、分析対象音声の特性に合わせたものを定義した。

5. 結果

実験結果(表1)から、3段階の判定で最高8割程度の正解率が得られた。さらに、音響特徴量のみを用いた場合に比べて、読み上げテキスト文の中の特徴量も取り入れることにより、精度を上げられることが明らかになった。最も良い場合でも手動判定の精度には及ばなかったものの、近い値が得られた。

表1 実験結果

| 特徴量 | a | b | c | a+b | a+c | b+c | a+b+c |
|---------|------|------|------|------|------|------|-------|
| 正解率 (%) | 65.9 | 75.3 | 75.9 | 73.4 | 79.6 | 76.5 | 76.9 |

6. 考察

日本語を母語とする学生が強弱記号付きの原稿を読み上げた場合に、その音声に対して実際の強勢のレベルを8割程度という高精度で推定できた。また、音響特徴量のみを用いた場合(特徴量セットa)の正解率は比較的lowく、音響特徴量を用いない特徴量セットb, cの方がむしろ正解率が高かった。強勢記号なしの原稿を用いた発声を評価することを考えると、改善が必要である。今後は、精度向上とともに、シャドーイングへの応用を考えている。

参考文献

- Minematsu, N, Okabe, K., Ogaki, K. & Hirose, K (2011), "Measurement of objective intelligibility of Japanese accented English using ERJ (English Read by Japanese) database," *Proc. INTERSPEECH*, 1481-1484.
- Xie, H., Andrae, P., Zhang, M., & Warren, P. (2004). Detecting Stress in Spoken English using Decision Trees and Support Vector Machines. *ACM ICPS*, 32, 145-150.
- 峯松信明・富山義弘・吉本啓・清水克正・中川聖一・壇辻正剛・牧野正三 (2003). 「英語CALL構築を目的とした日本人及び米国人による読み上げ英語音声データベースの構築」日本教育工学会論文誌, 27, 259-272.

OCの授業におけるメタ認知指導が 日本人大学生に与える影響

—自律性の育成を目指して—

香林綾子（関西大学大学院）

1. はじめに

昨今、自律性の育成にはメタ認知、方略、動機づけに関わる自己調整学習が様々な分野で注目されている。英語教育においても国際化が進む中、学生の自律性やオーラル・コミュニケーション（OC）能力の育成の必要性が高まりつつある。メタ認知は方略使用や動機づけと強い影響関係があることが示されているが（e.g., Nakatani, 2010; Vandergrift, 2005）、OCの分野でメタ認知や自己調整が実際の行動にどのように影響するかを見ている研究は筆者の知る限り皆無に等しい。そこで、本研究において、メタ認知指導を実施しその指導の影響を見ることにした。

2. 参加者と手順

調査の対象となったのは、関西の私立大学に通う大学2年生、非英語専攻（教育福祉学部）の2クラス計49名（男子：16、女子：33）であった。英語学習に対する初期動機が低い学生が多かった。授業では、学生の英語学習者としての自己、方略や学習過程に関する意識や知識が深まり、OC能力が向上するよう指導した。毎回目標設定と振り返りを取り入れ、なぜ目標設定や振り返りや方略が大切なのか、いつ、どのように方略を使うのかなどを約1学期間、明示的に指導した。

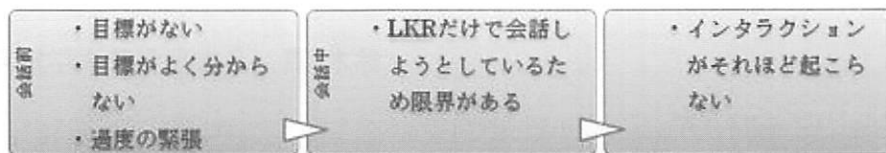
3. 研究方法

メタ認知指導が実際の行動にどのように影響したのかを詳しく見るために、学生同士が英語で会話をしているPreとPostのOCのテスト中のビデオを学生本人に見せ、Stimulated Recall Interview（刺激提示による再生インタビュー法）を行った。インタビューは言語知識源（Linguistic Knowledge Resources: LKR）が平均的で、PreのOCのテストが他の学生にも見られるような典型的なペアの内一人ずつ、計3名を対象に個別に教室で行われ、一人約20分から30分間続いた。LKRを管理したのは、LKRが方略使用や成績・成功に影響すると言われているからである（Macaro, 2010）。その後、インタビューを一字一句文字起こしし、インタビュー・スクリプトを何度も読み直し、実際の会話と照合し、PreとPostの変化を見ることにした。さらに、指導に対する学習者の意見を全体的に把握するために、Postテスト終了後、成績には一切関係しないことを明記した自由記述調査用紙を配布し、アンケート調査を実施した。調査にかかった時間は約5分であった。指導に対する学生の意見はKJ法で分析した。

4. 結果と考察

下の図1は、インタビューから見られる Pre-test と Post-test の学生の特徴を表している。

Pre-test:



Post-test:

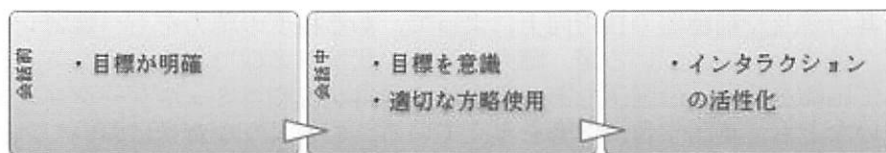


図1. ペアでのOCのPre-testとPost-testの特徴

以下、図1のストーリーラインを説明しつつ、考察を進める。Preでは、目標がない、緊張しているという状態から会話が始まり、会話に困った時はLKRだけでその場を乗り切ろうとするため、言葉が出てこない時は沈黙になり、それほどインタラクションが起こらないという傾向が見られた。一方、Postでは、明確なインタラクション方略に関する目標（例、5W1Hを使う。相槌を打つ）がある状態から会話が始まり、会話中もインタラクション方略に関する自分の目標を意識し、困った時はインタラクション方略を使用し、それに伴い、インタラクションが活発になっているということが明らかになった。つまり、指導後では活性化されたメタ認知（目標設定やモニタリングなどを含む）が方略使用を促し、それがインタラクションの活性化を導いているということが分かった。さらに、学生の意見からは、目標設定や振り返りを通しメタ認知が活性化され、それがやる気につながり、方略を実践することが、方略の意義を知ることにつながるという知見が得られた。インタビュー及び学生の意見は、自己調整学習において、メタ認知が極めて大切で、メタ認知は行動を伴う結果と強い影響関係があるという先行研究（Vandergrift, 2005）をうまく表わしていると言える。

参考文献

- Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94, 116-136.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26, 70-89.
- Macaro, E. (2010). The Relationship between strategic behaviour and language learning success. In E. Macaro. (Ed.), *The continuum companion to second language acquisition* (pp.268-299). New York, NY: Continuum International Publishing Group.

聾学校教員を対象とした英語教育に関する 聴き取り調査

鈴木 薫 (名古屋学芸大学短期大学部)

1. はじめに

聴覚に障害のある生徒が多く在籍する特別支援学校である聾学校では、人工内耳の普及や補聴器の技術向上によって、ある程度の聴力をもつ難聴レベルの生徒が多くなってきているが、聴力や障害の状況が多様であるため、英語教育において困難を伴う。母国語である日本語の獲得状況やコミュニケーションモードの違いなども、英語学習に影響を与えている。このような背景において、従来形式ではない創意工夫をした教授法を利用する授業が求められる。授業を改善するためには、まず現場の教員たちの意識について調査を行い、実態を把握することが重要となる。

2. 研究の目的

本研究は、聾学校における教育の複雑な実態を調査することによって、現状を把握するとともに、問題点を解明することにより、聴覚障害者を対象とした英語教育の改善について検討する。

3. 研究方法

聾学校の英語担当教諭を中心に聴き取り調査を実施する。

質問項目は以下の7項目である。

- 1) 日本語のピッチ・英語のイントネーションや強弱についての生徒の認識
- 2) 授業で中心にしている英語学習のスキル
- 3) ASL (American Sign Language) の導入についての意見
- 4) 英語音声教育についての意見
- 5) 手話か口話かの問題についての意見
- 6) 聾や難聴の程度の学習への影響
- 7) 授業などで工夫している点など

聴き取りデータをコメントごとに分類し、集計結果を提示すると同時に、統計的検証やテキストマイニングによるキーワード分析も行う。

4. 結果

質問項目1)～6)について、最も多くみられたコメントを以下に列挙する。

- 1) 音の高低や強弱は難しい
- 2) リーディング・ライティング・文法を中心に行っている
- 3) ASLを導入するゆとりはない

- 4) 英語音声を教えるのは難しいので無理にはやらない
- 5) コミュニケーション手段は自由である
- 6) 聴力が必ずしも影響するわけではない

質問項目7)については、ICTを利用した文字情報の提示や利用、カードの使用、ゲームの活用など様々な事例が述べられた。

コメントの出現度数を正確二項検定や χ^2 乗検定で検証した結果、質問項目1)と3)に関して、有意な差が検出された。

KH Coderを利用したテキストマイニングによる解析から、出現頻度の高い抽出語や共起ネットワークにより、質問項目1)～6)のそれぞれのコメントを支持する結果も得られている。

5. 考察

聾学校教員たちは、音の高低や強弱を生徒が認識することが難しいと思っているが、ASLを導入しているゆとりはないと感じていることから、英語の音声特徴の獲得を促す教育システムが必要である。授業の工夫に関する質問7)の回答は、ほとんどが文字や手話を使用するといったコメントであった。視覚情報によるインプットはある程度は役立つが、英語の場合は綴りと音声を切り離して扱うことができないため、文字や手話よりも音声に直接関わる情報を利用することが望ましい。

鈴木(2012a)によれば、聾学校の英語授業では、リーディングやライティングと同じくらいスピーキングの指導が行われていることから、教育メディアを利用して発話を促すシステムを構築することが解決の糸口となる可能性がある。記憶を保持するためにプロソディ情報を提示して、効率的に獲得することも必要となる。よって、視覚情報以外にも、骨伝導や体感音響振動等を利用して他の感覚伝導路を介することで、英語のリズム習得を促す仕組みが有効な方法になると仮定できる。

参考文献

- 鈴木薫(2006)。「聴覚障害者教育関係者からの聴き取り調査」平成16年度～平成17年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書16520370「聴覚障害学生の音声分析と体感音響システムを活用したASLの習得に関する研究」, 17-20.
- 鈴木薫(2012a)。「聾学校における英語教育の現状と問題点—授業見学による分析—」学術論文集 英語音声学, 17, 203-214.
- 鈴木薫(2012b)。「聾学校生徒を対象としたアンケート調査—日本の聾学校間の比較—」名古屋学芸大学短期大学部研究紀要, 10, 51-64.
- 鈴木薫(2012c)。「日本の聾学校における生徒を対象とした英語学習に関するアンケート調査—クロス集計分析とキーワード分析—」名古屋学芸大学短期大学部研究紀要, 10, 65-73.

*本研究は、科学研究費補助金(平成16-17年度基盤研究C16520370・平成18-20年度基盤研究C18520474・平成22-24年度基盤研究C22520606)を利用した研究である

Motivation and Persistence of Learning Among L2 Learners in Self-Instruction: An Interview Study

Chika Takahashi (The University of Electro-Communications)

1. Introduction

One under-researched area in second language (L2) learning is L2 self-instruction, which offers a way of learning an L2 without being at an institution. In Japan L2 self-instruction using broadcast materials has been prevalent for many years, with the country's public broadcasting company offering self-instructional radio (SIR) English-education materials since 1934 (Yamaguchi, 2001). Two of the problems in L2 self-instruction are the high drop-out rates and the issue of motivation (e.g., Ohkushi, 1991). In exploring L2 motivation among self-instructed learners, the following theories offer us a useful method of analysis. First is the self-determination theory (SDT, Deci & Ryan, 2002). In SDT, it is postulated that when the three fundamental human needs (for autonomy, competence, and relatedness) are met, human beings are intrinsically motivated. Another important type of motivation in SDT is identified regulation, which occurs because one understands the personal importance of learning. The second theory is the L2 motivational self system (Dörnyei, 2009). According to this theory, when an L2 learner has an elaborate and vivid ideal L2 self (i.e., that of a proficient L2 speaker), this ideal L2 self works strongly as a motivator to learn the target language.

When L2 motivation among self-instructed learners is analyzed focusing on these theories, we can tap into its relationship to the issue of dropping out of their studies, and gain insights as to how to help these learners persist. Thus, the overall purpose of the current study is to examine the relationship between L2 motivation among self-instructed L2 learners and persistence in their learning in L2 self-instruction.

2. Method

Data collection consisted of (a) a first set of interviews of 13 participants with experience learning with SIR materials, and (b) a second set of interviews after half a year of five of the 13 interviewees from the first sessions who had continued to learn with SIR materials. Interviewees were from a high school in Tokyo and responded in the preliminary questionnaire that they were willing to be individually interviewed.

Each interview was semi-structured and the questions concerned the following three issues: (a) participants' basic experiences studying with SIR materials; (b) the similarities and differences between English studies at school and in self-instruction; and (c) the relevance of L2 motivation in explaining persistence. The interviews were audio-recorded in Japanese, transcribed, and subsequently analyzed.

3. Results

Interviewees' persistence varied from one month to more than four years. Those who persisted in L2 self-instruction emphasized identified regulation and in particular, intrinsic motivation. For example, some interviewees who did not persist long indicated that they did not like English for intrinsic reasons but instead emphasized the instrumental aspects

of English. Furthermore, those who persisted long had a clear image of their future selves using English, in situations such as working for the United Nations. One non-persistent interviewee described a career using English as “cool” and “interesting,” but at the time of the interview her ideal L2 self seemed to lack elaboration and vividness.

At the second interview session only two interviewees had persisted. Both emphasized intrinsic motivation, saying, “[listening to SIR materials] is just so interesting, like, I’d listen to the material even if it was a show in Japanese.” Another intervening factor in persistence was their studies for university entrance examinations. For some, studies with SIR materials had a positive influence on their preparations for entrance examinations because by listening to SIR materials they could “keep the interest in English, which is also good for entrance examinations.” However, for other interviewees studies using SIR materials had little to do with entrance examinations and one stated that he had to prioritize his studies, and thus he had to “postpone” his studies using SIR materials.

Although opportunities for L2 communication were not frequent among the interviewees, some found innovative contexts for L2 communication, such as intentionally communicating in English with their family members.

4. Discussion

The interviews revealed some interesting patterns in terms of the relationships between persistence and L2 motivation. Those who persisted not only considered English to be of personal importance, but also enjoyed learning English. Perhaps this is because, as self-instruction is a type of learning in which learners are detached from teachers and peers, learners need to be able to enjoy learning in order to persist.

Another factor related to persistence was the university entrance examinations. For some interviewees, preparing for university entrance examinations had a negative influence on their studies with SIR materials, making some drop out of their studies using SIR materials. This was not the case, however, for other interviewees, and these different relationships in part resulted in persistence/non-persistence in their learning.

The results suggest that to help learners persist, SIR materials could have sections (a) stimulating the intrinsic aspect of L2 learning and (b) showing various role models of L2 users and demonstrating the importance of L2 learning. Furthermore, learners may be able to persist by finding their own ways of engaging in L2 communication outside their studies with SIR materials, supplementing the deficiency of self-instruction.

References

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ohkushi, Y. (1991). Kouza bangumi wa dono you ni riyou sareteiru ka (sono 2): Riyou no jittai [How are educational broadcasts used?: (2) Actual uses reported]. *Housou Kenkyuu to Chousa (NHK Monthly Report on Broadcast Research)*, December, 48-57.
- Yamaguchi, M. (2001). *Eigo koza no tanjo: Media to kyoyo ga deau kindai nippon* [Birth of English education programs: Encounter of media and culture in modern Japan]. Tokyo: Kodansha.

潜在ランク理論に基づくコンピュータ適応型 ESP 語彙テストの開発：Moodle モジュールを使って

小山 由紀江 (名古屋工業大学)

藤枝 美穂 (京都医療科学大学)

1. はじめに

本発表では、大学工学部向けのコンピュータ適応型語彙テスト(Computerized Adaptive Test: CAT)の項目作成方法と出題項目の選定方法、及びパイロットテストの実施結果について報告する。以下、本CATをEGST-CATと呼ぶことにするが、その特長は、1) 目標語彙選定のために独自に作成した科学技術英語コーパスを分析し、それに基づいてテスト項目を作成していること、2) CATの出題順と能力推定のアルゴリズムとして、順序尺度を前提とした潜在ランク理論(Latent Rank Theory, LRT)(Shojima, 2007)を採用し、項目も受験者もランクを基に評価していること、3) Moodleを使ってCATを実施していることの3点である。

2. 目的

本研究の目的は上述された3つの特徴を持つEGST-CATが工学部の学生の英語(語彙・語句)能力を測定するテストとして妥当性を有するかどうかを検証することである。

3. 方法

3.1 項目バンクの作成

本研究ではEGST-CATの妥当性を高めるため、工学系学術論文のコーパスを分析して項目を作成した。大学工学部の英語ニーズ分析では科学技術論文を読むための語彙力の養成が重要課題となっており、石川・小山(2007)は工学の多分野に出現する語彙を抽出して「EGST語彙リスト1304」を作成した。本研究ではこれに加え、単語連鎖を抽出したリストも作成し、語彙と単語連鎖の両リストの上位語をテストの目標語彙・語句とした。語彙問題の形式は日英・英日の訳、英語による定義、空所補充、語句問題は空所補充であり、いずれも多肢選択問題である。最終的に本研究の項目バンクは語彙問題150問、語句の問題80問で構成された。

3.2 潜在ランク理論

LRTは、テストの解像度には限界(Shojima, 2007)があるという視点から、学習者の能力を得点ではなくある潜在ランクに属する確率によって示すことに特徴がある(荘島, 2010)。またランク数は必要に応じて変更でき、プレースメント・テストの分析に適切であるため(木村, 2009)、本研究もLRTによる分析によって工学部の学生をランク分けしプレースメントに使用することを目的としている。

3.3 Moodleの使用

Moodleは世界で広く使われているオープンソースのLMSであるが、本CATはMoodle2.3.3にLRT-CATモジュール(秋山他, 2011)を入れて2つのクラスで異なる終了条件のもとに実施された。CATを実施する場合重要なのは、1)最初のテスト項目の設定、2)次に出すテスト項目の選択方法、3)終了条件の決定の3

点であるが、これらすべてを Moodle 上で設定できるようになっている。

これまで CAT は大規模なテスト開発によってのみ可能であったが、この手法により、テスト項目を LRT で予備分析しさえすれば、小規模な CAT をそれぞれの教育機関に応じた形で比較的容易に実施することが可能になったわけである。

4. EGST-CAT の結果

CAT 実施には項目バンクの作成と項目の難易度を定めるための予備テストが不可欠である。本 CAT は、3 回に分けて予備テストを行い 6 つのランクに分類された前述の計 230 問の項目を用い、2 つのクラス(A と B)で異なる終了条件の下に実施された。クラス A は LRT の指標の一つ Rank Membership Profile が 0.01 未満、最大受験アイテム数が 100 問、クラス B はそれぞれ 0.03 未満と 50 問である。終了条件が異なるため結果も 2 通り出たが、特にクラス B では最高ランク 6 に属すと判定された学生が 19/43 名いた。また受験項目数を見ると、クラス A では最大の 100 問を受けた学生は 22/37 名に上ったが、ランク 6 に判定された学生の場合は項目受験数の平均が 50 問に満たず、上位の学生は少ない項目で終了する傾向が見られた。これはクラス B でも同様であった。クラス A と B の平均解答数はそれぞれ 81.3 と 38.7 と大きく異なり、終了条件の違いが影響している。さらに EGST-CAT の精度を見るため、同時期に行われた科学技術英語の統一試験と TOEIC のそれぞれリーディングセクションの得点との相関係数を調べたところ、クラス A の EGST-CAT の能力推定結果は統一試験、TOEIC 共に 0.63、クラス B はそれぞれ 0.66、0.48 という結果を得た。終了条件等の違いはあったが、内容的には類似度の高い科学技術英語との相関が 0.63-0.66 あることから、EGST-CAT は一定程度の内容的妥当性を有していると言えるだろう。

5. 考察

今回の EGST-CAT の実施によって、各教育現場の実情に即した CAT が Moodle 上で可能となる 1 つの手法を示すことができた。しかしシミュレーションの実施、項目の精選等によってより妥当性の高い CAT を実現したいと考えている。

参考文献

- 秋山實・木村哲夫・荘島宏二郎 (2011). 「LRT モデルに基づく CAT の開発とシミュレーションによる特性解析」『日本テスト学会第 9 回大会発表論文抄録集』146-147.
- 石川有香・小山由紀江 (2007). 「学術論文読解を目的とした指導語彙の選定」『中部地区英語教育学会紀要 2006』309-316.
- 木村哲夫 (2009). 「ニューラルテスト理論による英語プレイズメントテストの作成と評価」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』23, 23-34.
- Shojima, K. (2007). Neural test theory. *The International Meeting of the Psychometric Society 2007 Tokyo*, 160.
- 荘島宏二郎 (2010). 「ニューラルテスト理論—学力を段階評価するための潜在ランク理論—」植野真臣・荘島宏二郎(編), 『学習評価の新潮流』(pp. 83-111). 東京: 朝倉書店.

日本と韓国の小学生の英語学習に対する動機づけ

カレイラ松崎順子(東京経済大学)

1. はじめに

小学校の英語教育の研究は近年盛んに行われるようになったが、アジアにおける英語学習に関する動機づけの比較調査はあまり行われていない。本発表では、Deci & Ryan が提案する自己決定理論を取り入れ、今まで主に西洋で研究されてきた自己決定理論がアジアの英語学習においても普遍的な理論として適合できるかどうかを検討すると同時に、韓国と日本の民族的な違いがどのように児童の英語学習に対する動機づけおよび態度などに表れているかを明らかにしていく。

以下の5つのリサーチクエスチョンを設定した。

1. 自己決定理論に基づいた英語学習に対する心理的三欲求は韓国と日本の児童において同様の因子が得られるであろうか。
2. 韓国と日本の児童では英語学習に対する心理的三欲求の下位尺度において有意な差が見られるであろうか。
3. 自己決定理論に基づいた英語学習に対する動機づけは韓国と日本の児童において同様の因子が得られるであろうか。
4. 韓国と日本の児童では自己決定理論に基づいた英語学習に対する動機づけの下位尺度において有意な差が見られるであろうか。
5. 韓国と日本の児童では英語学習に対する心理的三欲求の下位尺度と自己決定理論に基づいた英語学習に対する動機づけの下位尺度の関係においてどのような違いが見られるであろうか。

2. 研究方法

Deci & Ryan の自己決定理論をもとにした英語学習に関する質問紙調査を韓国と日本の小学校において2011年6月に行った。本研究に参加したのは東京都近郊の小学校1校(合計171名)とソウル近郊の小学校1校(合計175名)の小学5・6年生である。

3. 結果と考察

1. 自己決定理論に基づいた英語学習に対する心理的三欲求は韓国と日本の児童において同様の因子が得られるであろうか。

自己決定理論に基づいた心理的三欲求(自律性、有能性、関係性)に関する項目を韓国と日本において別々に探索的因子分析を行った結果、両国とも同じように「関係性」と「有能・自律性」の2つの因子が抽出された。これらのことから韓国と日本の児童は英語ができると有能性を感じることに自律的に英語を学習することは密接に関係があると感じているといえるであろう。

2. 韓国と日本の児童では英語学習に対する心理的三欲求の下位尺度において有意な差が見られるであろうか。

韓国と日本の児童の英語学習に対する心理的三欲求の下位尺度において t 検定を行った結果、どの下位尺度においても韓国の児童が有意に高い得点を示していた。これらのことから、韓国の児童のほうが、英語ができるという自信を持ちながら、自律的に英語を学習し、さらに、児童同士および教師ともよい関係を築き上げながら学習しているといえる。

3. 自己決定理論に基づいた英語学習に対する動機づけは韓国と日本の児童において同様の因子が得られるであろうか。

自己決定理論に基づいた動機づけ(外的調整・取り入れ調整・同一調整・内発的動機づけ)に関する項目を日本と韓国において別々に探索的因子分析を行った結果、両国とも同じように「外的調整」、「取り入れ・同一調整」、および「内発的動機づけ」の3つの因子が抽出された。ただし、項目9のみが日本と韓国で異なった因子に負荷していた。これらのことから、西洋で発達してきた自己決定理論は通常は「外的調整」、「取り入れ調整」、「同一調整」、「内発的動機づけ」の4つに区分されているが、本発表の結果から、韓国と日本の児童は英語の学習において「取り入れ調整」・「同一調整」を同一のものとみなしている可能性が示唆された。

4. 韓国と日本の児童では自己決定理論に基づいた英語学習に対する動機づけの下位尺度において有意な差が見られるであろうか。

韓国と日本の小学生の動機づけの下位尺度において有意な差がみられるかを検討するため、 t 検定により比較した結果、「内発的動機づけ」と「取り入れ・同一調整」において韓国の児童が有意に高い得点を示し、「外的調整」においては日本の児童が有意に高い得点を示していた。

5. 韓国と日本の児童では英語学習に対する心理的三欲求の下位尺度と自己決定理論に基づいた英語学習に対する動機づけの下位尺度の関係においてどのような違いが見られるであろうか。

本発表では心理的三欲求が動機づけに影響を与えるという仮説モデルを立てパス解析を行った結果、 $\chi^2(1) = .54, p = .46; CFI = 1.00; GFI = 1.00; AGFI = .99; RMSEA = .00$ であり、適合度はおおむね高かった。ついで、韓国と日本のそれぞれのデータについてパス解析を行った結果、仮説モデルの適合度は、韓国は $\chi^2(1) = .04, p = .85; CFI = 1.00; GFI = 1.00; AGFI = 1.00; RMSEA = .00$ であり、日本は $\chi^2(1) = .19, p = .66; CFI = 1.00; GFI = 1.00; AGFI = .99; RMSEA = .00$ であり、いずれも悪くないと判断した。さらに、心理的三欲求と動機づけの関連について、韓国と日本の児童においてどのような違いがあるかを明らかにするため、10のモデルを設定し、多母集団同時分析を行った。その結果、モデル6が最も適合度が高いモデルであった。モデル6は「関係性」からの動機づけの下位尺度へのパス係数がどれも日本の児童のほうが高かった。これらのことから、韓国の児童よりも日本の児童のほうが、英語学習に対する動機づけが教師や他の児童との関係により強く影響を受けていると推測できる。

音声科学の研究成果に基づく eラーニングシステム 「ATR CALL」を用いた学習の効果 —TOEIC®テストによる検証—

山田玲子(ATR 知能ロボティクス研究所)、石川保茂(京都外国語大学)
伊庭緑(甲南大学)、水口志乃扶(神戸大学)、立石浩一(神戸女学院大学)
山本誠子(神戸学院大学)、山田恒夫(放送大学)
北村美里(ATR 知能ロボティクス研究所)

1. はじめに

日本語母語話者を対象とした一連の英語音声学習実験により、音声の聞き取りや発音に着目した訓練を行うことにより成人でも新しい音韻カテゴリーを形成できること、知覚と生成の間には関連があり訓練効果が互いに転移すること等が示され、部分的にはあるが音声情報処理の階層間の関係等も明らかになってきた(山田、2012)。これらの知見を取り入れて発展させた eラーニングシステム「ATR CALL BRIX」の TOEIC®テスト対策コースをある企業が約半年間用いた学習効果を分析するとともに、過去に行った企業、大学での学習結果(石川他、2011)と比較し、eラーニングシステムを用いた TOEIC®テストのスコアアップについて考察する。

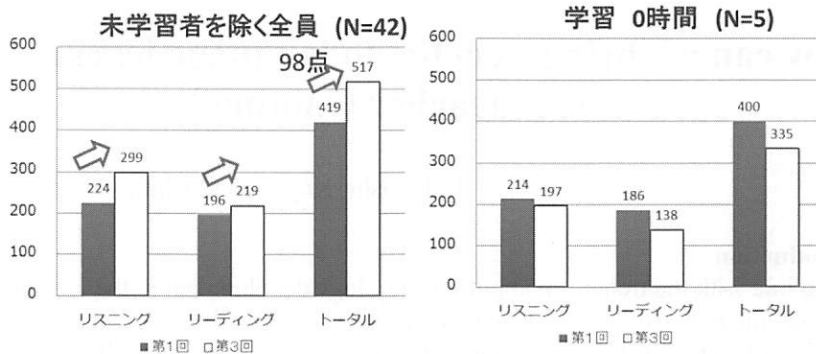
2. 方法

企業 A では TOEIC®テスト対策の補助ツールとして 2012 年度に 6 カ月間「ATR CALL BRIX」を導入した。希望者を対象とし、就業時間外で行う自習形式であった。使用したのは TOEIC®テスト対策用コースであり、TOEIC®テスト新公式問題集(ETS、2006、2007)の問題が掲載されている。また、このコースでは TOEIC®テスト形式の課題だけではなく、語彙、発音、リスニング等様々な課題が使われている。参加者には、学習開始時、中間時期、学習終了時にコース内に配置された TOEIC®テスト形式のミニテストの受講を依頼した。それぞれ、第 1 回テスト、第 2 回テスト、第 3 回テストとし、本稿では、プレテスト、ポストテストにあたる第 1 回、第 3 回テストの結果について分析対象とした。

3. 結果

受講者中第 1 回テストと第 3 回テストの双方を完了した学習者 47 名の結果を分析対象とした。各テストの正答率から素点のみを用いた TOEIC®テストの簡易スコア(以後、スコアと記述)を求めた。47 名のうち学習を全く行わなかった 5 名を除いた 42 名のスコアを比較したところ、Listening セクション、Reading セクション、Total、すべてにおいて有意に上昇した(図 1)。対象者の ATR CALL BRIX による学習時間は平均 21.7 時間であった。比較のため、学習を行わなかった 5 名のデータも併せて示した。

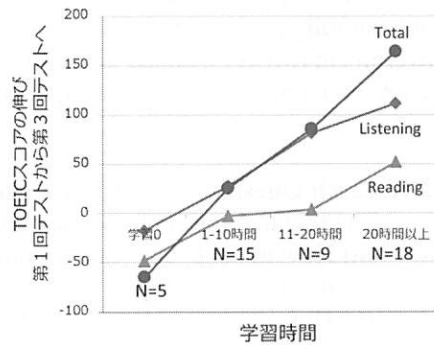
また、図 2 に、学習時間とスコアアップの関係をみるため、学習時間で 4 つのグループに分けてプロットした。



【図1】第1回テストと第3回テストの比較。矢印(⇒)は有意差のあった箇所を示す。

4. 考察

学習を実施しなかった5名はスコアが上昇しなかった、学習を実施した42名は有意にスコアが上昇した、学習時間によってスコアアップ幅が大きくなるという結果からeラーニングによる学習効果が示唆されたといえる。学習を実施した42名については、平均学習時間21.7時間、平均スコアアップ98点という結果となり、過去に同様のコースを実施した大学(KF大学:約19時間で88.5点、N=24)や企業(R社:約20時間で92.1点、N=56)の結果とも矛盾せず、eラーニングコース(ATR CALL BRIX)を用いたTOEIC®テスト対策学習において、学習量と学習効果の間に一定の関係があることが明らかになったといえる。



【図2】学習時間によって分けたグループ毎のスコアアップ。

6. 謝辞

本研究の一部は科学研究費(研究課題番号 23242032, 代表者山田玲子)の助成を受けたものである。

参考文献

- Educational Testing Service(2006), 「TOEIC テスト新公式問題集」国際ビジネスコミュニケーション協会
- Educational Testing Service(2007), 「TOEIC テスト新公式問題集 (Vol. 2)」国際ビジネスコミュニケーション協会
- 石川 保茂, 山田 玲子, 近藤 睦美, 葛城 崇, 畠田 浩史, 和田 周久(2011), “ATR CALL BRIX を用いた TOEIC®テスト学習: 大学と企業を事例にして” 大学 ICT 推進協議会 2011 年度年次大会論文集, p.296-300.
- 山田玲子 (2012). 「日本語母語話者による英語音声習得—基礎研究とeラーニングシステムの開発—」通信情報通信学会技術研究報告書 SP2011-170、p.83-88

How can we bring benefits to language learners from ICT teacher training?

Tadayoshi Kaya (Gakushuin Women's College)

1. Introduction

In line with the trend of computer technology development in the language classroom, the necessity of ICT teacher education has been discussed in recent years (e.g., Hanson-Smith, Healey, Hubbard, Iannou-Georgiou, Kessler & Ware, 2011; Hong, 2010; Hubbard and Levy, 2006), with researchers having focused on the methodology of ICT teacher training. However, the transition from teacher training to classroom teaching has not been fully explored yet. Therefore, the present project, funded by the Japanese government (MEXT), aimed to investigate the effects of ICT teacher training on the classroom empirically, and to explore how teacher training should be conducted to benefit learners.

2. Research Questions and Methodology

The research questions of the present study are as follows:

- (a) How do language teachers utilize their knowledge obtained from ICT training in class?
- (b) How do the teachers trained in technology influence the performance of the language learners?

Five teachers and 441 Japanese college students (experimental group (n = 265); control group (n = 176)) initially participated in this empirical project. First, the student participants took an English test and a questionnaire regarding their use of digital technology for language learning. Then, language teachers participated in ICT training sessions and learned how to apply digital devices and techniques to their classrooms. These training sessions were tailored to fit the teachers' individual needs and schedules, and were conducted twice over a period of two months, spending five to six hours for each teacher in total. Seven different digital techniques were introduced in the training sessions: online language learning websites, corpus-driven approach, video-conferencing tools, MP3 players, online video-sharing websites, text-to-speech techniques, and electronic dictionaries. After these training sessions, the trained teachers were, then, asked to apply the technologies for themselves and examine the possibility to use them in their classrooms. Simultaneously along with the training sessions, the students received 6-10 language lessons from the trained teachers for over two months. The teachers were advised to contact the trainer when necessary and to meet him regularly to report any difficulties. Finally, the same English test and questionnaire were administered to the students in order to examine the effectiveness of teacher training on language learners, and the teachers were interviewed at the end of the experiment.

3. Data Analyses

The present study employed a comparison group pre-test/post-test quasi-experimental design, and the data from 304 students, who had participated in all the tests and questionnaires, were analyzed statistically. Also, the data from teacher questionnaires, training sessions, and interviews were examined quantitatively and

qualitatively. In order to answer the aforementioned research questions, two experimental groups and one comparison group were formed. The first experimental group was the students (n=126) who directly received lessons from the ICT trainer (n=1), while the second experimental group was the students (n=142) who were taught by the ICT trained teachers (n=4). The control group (n=31) received English lessons from untrained teachers.

4. Results

Regarding the first research question, the data from the questionnaires and teacher interviews revealed that all the teachers integrated their acquired ICT knowledge to their classrooms to some extent. However, it was also found that the amount of time and information that was introduced to their students varied from teacher to teacher. As for the second research question, a series of statistical analyses (ANOVAs with Bonferroni multiple comparisons and Friedman tests) were conducted on the student data. Contrary to expectations, the second experimental group taught by the trained teachers did not show any significant differences in the students' language performance, digital device use, nor belief in the use of digital technology. In the case of the first experimental group who were instructed directly by the trainer, there were significant improvements in their language performance and digital device use.

5. Discussions

These results showed that all the trained teachers could NOT influence the language learners, even though they introduced new ICT techniques to the students. Given the fact that the trainer instead was able to positively influence the students' performance and behavior, it could be concluded that the teacher training sessions were not enough to benefit the students. In the present study, the number of training sessions and the time spent on training was limited due to the time constraints and work load of the language teachers. However, in order to benefit learners, more extensive and longer training sessions are necessary, even though such sessions might not be feasible in real settings. Thus, the present study sheds light on the possibility that short ICT training sessions might NOT easily deliver good results to language learners.

References

- Hanson-Smith, E., Healey, D., Hubbard, P., Iannou-Georgiou, S., Kessler, G., & Ware, P. (2011). *TESOL technology standards*. Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Hong, K. H. (2010). CALL teacher education as an impetus for L2 teachers in integrating technology. *ReCALL*, 22 (1), 53-69. doi: 10.1017/S095834400999019X
- Hubbard, P., & Levy, M. (Eds.) (2006). *Teacher education in CALL*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

中小企業に見られる英語教育の現状と示唆

橋本健広（関東学院大学）

1. はじめに

昨今、経済や企業のグローバル化とともに、企業人の英語教育の必要性が唱えられている。しかしながら、中小企業は大企業と異なる言語学習・英語教育環境にあると考えられ、大企業と異なる英語教育の方法を模索する必要がある。

2. 先行研究

中小企業は事業所数で産業全体の99.1%、従業員数で77.8%を占めるものの(青山, 2011), 概して企業活動は内需中心かつ地域密着であり, グローバルに企業活動を行う大企業と利害は異なる(吉田, 2010)。中小企業は, 大企業に対して周縁的な英語教育上のコミュニティと考えられるが, 周縁的なコミュニティはコンテキストに即した独自の実現可能な方法を模索する必要がある(Canagarajah, 2006)。寺内・小池・高田(2008)は, 企業人はコミュニケーション能力の質を高め, 高い英語力を備えた上で交渉力を養うことが肝要と示唆し, また辻(2008)は言語監査とESPの必要性を説いているが, いずれも大企業を前提としていと考えられる。橋本(2013)は中小製造業における外国語の使用状況を調査し, 英語を必要とする企業がある一方必要としない企業もあり, また国際語としての英語と日本語が共通語として使われることを示した。この研究を踏まえ, 中小企業でどのような英語教育がなされ, どの程度の英語が必要か調査する必要がある。

3. 研究の目的

本研究は, 大企業と異なる言語環境に置かれた中小企業における英語教育の取り組みの現状を質問紙とインタビューを通して調査し, 示唆を加えるものである。本研究のリサーチクエスションは, 1. 中小企業で英語教育は行われているか 2. 行われている場合, どのような教育上の取り組みがなされているかの2点である。中小企業の性質上, 英語教育はあまり行わないが, 教育を行う場合は少ない予算で組織的にフォーマルな学習環境で教育するという仮説を立てた。

4. 研究方法

本調査は広域京浜地域の中小企業研究プロジェクトに付随する形で行われた。質問紙は外国語教育および海外人材教育の必要性に関して調査した。質問紙を送付した4008社中, 回答のあった900件を調査対象としている。またインタビュー調査は英語教育の実施の有無や実施方法に関して行った。質問紙に優良な回答をした企業の内21社に行ったインタビューを本研究の対象としている。インタビューの回答者は企業の社長や人事担当者等であり, 各企業に赴いて行った。本研究は3年間続くプロジェクトの一環であり, 橋本(2013)と同じインタビューを利用するが, 研究の観点および使用するデータの多くは異なる。なお経営分野のプロジェクトに付随する研究の性質上, 調査方法には一定の制約がある。

5. 結果

1. 18社中5社が英語教育を行っていた。このうち組織的に英語教育を行なっている企業は4社であり、社員を海外現地法人に駐在させる場合と、英会話講師を雇い月二回社内で授業を受けさせる場合と、自主的に英会話学校に行かせる場合と、教材を配置し学習を奨励する場合であった。また、英語教育を行っていない企業の中には、英語の必要性を強く認識している企業が8社あったが、英語のできる人材がいなかったため教育をしていない場合が多かった。

2. 中小企業における英語教育の取組方法として、英語の出来る人材を入れる、研修の一環として教室内で英会話を学ばせる、自習させる、海外現地法人に駐在させる、日本語のできない外国人と仕事をさせる等があった。全体として、どちらかと言えばインフォーマルな環境で教育する場合が多かった。

仮説通り英語教育はあまり行われていなかったが、行っている企業でも組織的な運用は整っていなかった。必要とされる熟達度は日常会話程度が多かった。

6. 考察

全体として、中小企業の個別の事情は千差万別であり、英語教育の必要性や方法も千差万別となるのが第一に挙げられる。千差万別であるがゆえにESPの導入は難しいと思われるため、業務に絡めた問題解決型の英語教育が有効と思われる。また職種、業種により必要とされる熟達度は異なる。加えて時間と場所、予算、人材、教育方法に関する情報の要素のうちいくつかはそろって初めて英語教育が可能となるため、カリキュラムに沿ったフォーマルな教育は難しい。英語のできる人材の雇用は中小企業では難しいが、日常会話程度であれば十分可能であると思われる。職種・業種別に熟達度の大きな指針および組織的な英語教育の実施の仕方の指針を作成し、各企業の実態に即した上で、自治体や公社や商工会議所等の公的な支援機関の助力を得ながら、コミュニケーションを中心に国際共通語としての英語を業務を通して学ぶことが望ましいと思われる。

参考文献

- Canagarajah, S. A. (2005). Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In A. S. Canagarajah (ed.) *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice* (pp. 3-24). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 青山和正 (2011). 『中小企業論』同友館.
- 関東学院大学経済経営研究所 (2013). 『広域京浜地域の中小企業研究(製造業編)』関東学院大学経済経営研究所.
- 辻勢都 (2008). 「企業における効果的な英語教育の具体化-言語監査的アプローチの活用-」『自由が丘産能短期大学紀要』, 41, 55-66.
- 寺内一・小池生夫・高田智子 (2008). 「企業が求める英語力調査」. <http://www.toEIC.or.jp/info/img/003/summary.pdf> より取得.
- 橋本健広 (2013). 「中小製造業における英語および外国語の使用状況」関東学院大学『経済経営研究所年報』, 35, 97-103.
- 吉田敬一 (2010). 「地域振興と地域内経済循環」吉田敬一・井内尚樹編『地域振興と中小企業：持続可能な循環型地域づくり』(pp. 239-267) ミネルヴァ書房.

L2 動機を支えるものはどう変化しているのか？ L2 動機モデルの構造変化に関する質的研究

植木 美千子 (関西大学大学院・日本学術振興会特別研究員)
竹内 理 (関西大学大学院外国語教育学研究科・外国語学部)

1. はじめに

近年、L2 動機づけ研究では、ネットの急速な利用増加や World Englishes の概念の拡がりに伴い、その焦点が「統合的動機づけ」から「理想 L2 自己」(ideal L2 self) へと変わり、これにつれて Dörnyei (2005) らの提唱する L2 motivational self system (L2MSS) の枠組みを利用した研究が増えつつある。しかしながら、これらの研究は構造方程式モデリング (SEM) のような統計的手法を利用した量的なものが中心であり、質的手法を用いて L2MSS の妥当性を検証した研究はあまり存在していない。また、L2 動機づけの研究は、ダイナミックな経時変化を捉えることにその関心が向かいつつあるが、L2MSS の構成要素や要素間の質的変容を、数名の被験者に的を絞り、記述・分析した研究も、筆者の知る限りにおいてほとんど存在していない。

筆者らは日本人大学生名を対象として、1年間の留学への出発前後で L2MSS 拡張モデルの要素間の関係がどのように変化するかを量的に検証する研究を続けてきた (植木, 2012, Ueki & Takeuchi, 2012, in press)。これによると、1) 留学前は理想 L2 自己が L2 動機の主な原動力だったのに対し、留学後は自己効力感も原動力としてあわせて作用すること、2) 留学前の時点では、義務 L2 自己 (ought-to L2 self) は L2 不安に強い正の影響を与えていたが、留学後では L2 不安ではなく、L2 動機づけの方に正の影響を与える傾向があること、3) 留学前は L2 不安が L2 動機づけに負の影響を与えていたが、留学後にはほとんど影響がなくなっていること、そして 4) 留学後には L2 動機が有意に向上し、また多くの要因に安定して支えられている状態にあることなどが明らかになった。

しかしながら、これらの結果は統計解析による一般的傾向を提示したものであり、個々の学習者がどのように感じ、時間の経緯とともに、その感じ方がどのように変わったかまでは、つぶさに見ることができていなかった。

2. 研究の目的

本研究では、筆者らの先行研究で示された L2MSS モデルの要素間の関係性の経時変化を、インタビューによる質的データで検証・補強し、量的研究では見えてこない側面をも明らかにすることを目的としている。

3. 研究方法

本研究の対象者は、筆者らの先行研究に参加した学生のうち 3 名で、その選定は質問紙、日記データなどをもとに行った。この 3 名のそれぞれに対して合計 4 回 (約 18 時間) のインタビューを実施したが、このインタビューでは、留学前・後の 2 点での理想自己、義務自己に焦点を当てながら、MSS の他の構成要素との

関係性の変化についても言及しつつ質問を行った。データは質的統合法を用いて分析され、留学前・後で図式化され、これをもとに解釈が行われた。

4. 研究結果

結果として、1) 留学前の時点では、理想 L2 自己と義務 L2 自己の不整合が L2 不安を引き起こす大きな要因となっていること、2) 留学前は「他者の評価という鏡」を通し自己効力を感じていたが、留学後は実体験をともなった自己効力を感じるようになってきていること、3) 実体験をともなった自己効力感は、L2 不安の減少に効果があるだけでなく、義務 L2 自己を positive な方向に導く傾向があること(例: 「~こうならなければならない」→「なんとかできる、なれるような気がする」)、4) 留学後は「こうなりたい自己」(ideal L2 self)と「こうあるべき自己」(ought-to L2 self)が一致しやすいこと、5) 留学経験によって理想 L2 自己がより実現可能性の高いものへと変化すること、6) この過程において他者の関与が大きな役割を果たすこと、そして7) 留学後は理想 L2 自己像の多様性・具体性が増すこと、などがインタビューの発言分析より浮き彫りとなった。また、8) 筆者らの提唱する robustness of motivation (動機の頑強性)の概念、つまり、複数の柱によって支えられた動機は減衰が起こりにくく安定しているとの考え方が妥当であるとするデータも、本研究より得ることができた。

5. おわりに

発表では、具体的なデータをもとに、上記の研究結果を詳細に説明するほか、Dörnyei & Ushioda (2011) からも指摘するように、理想L2自己や義務L2自己を持っているだけでは学習者の動機を高め、維持するには不十分であり、様々な要因や条件の働きが重要であることも主張していく。

参考文献

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed). Harlow: Pearson Education.
- 植木美千子 (2012). 海外留学は学習者の何を変えるのか -英語圏長期留学が学習者の情意面に与える影響を探る- *STEP BULLETIN*, 24, 198-209.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2012). Validating the L2 motivational self system in a Japanese EFL context: The interplay of L2 motivation, L2 anxiety, self-efficacy, and the perceived amount of information. *Language Education & Technology*, 49, 1-22.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Forming a clearer image of the ideal L2 self: The L2 motivational self system and learner autonomy in a Japanese EFL context. *The Journal of Asian TEFL*, 10, 25-45.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (in press). Exploring the concept of the ideal L2 self in an Asian EFL context: The case of Japanese university students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8.

個人を単位とした世界英語の発音分類地図の構築と その教育利用に関する検討

峯松信明(東京大学)・牧野武彦(中央大学)・原田哲男(早稲田大学)
山内豊(東京国際大学)・関口幸代(明治学院大学)

1. はじめに

英語は母語が異なる者同士が言語コミュニケーションを図る際の共通語である。この場合、話者の母語や言語背景が発音に影響し、その話者特有の訛りを呈することになる。World Englishes(世界英語, Kachru, 2006)はこのような状況を表現した用語である。米語、英語も米国訛り、英国訛りであり、誰の発音であっても訛った発音と見なされ、正しい訛り、誤った訛り、というのは存在しない。発音教育においては、通常、特定の訛った発音をモデルとして採択し、それに近づくよう教育・指導されるが、世界英語の立場に立てば、(十分に了解性が高ければ)その必要は必ずしも無い。

「みんな違って、それでいい」と考えた場合、学習者には「学習者の発音の世界英語の中でどう位置づけられるのか」「他の多様な発音とどう違うのか」を呈示すべきであると考え。訛りを分類する場合、国や地方を単位として分類することが多いが、究極的に考えれば、訛りの最小単位は個人である。本研究は、個人を単位とした世界英語の発音分類地図構築の技術的可能性(Shen, 2013)について述べ、また、構築された地図の教育利用の可能性について検討を行なったのでその様子を報告する。

2. 研究方法

N個の要素から成る集合を分類する場合、二要素間の距離を全て計測し、 $N \times N$ の距離行列を求めればよい。この距離行列に樹形図などの手法を適用すれば、分類の様子を視覚化できる。世界英語発音地図の場合、二話者間の発音距離を求める必要がある。

Speech Accent Archive(以下SAAと略す。Weinberger, 2013)は、世界中の英語利用者に、ある特定のパラグラフを読ませ、その音声データとIPA書き起こし、更には話者の言語背景情報を収集、提供しているコーパスである。現在、1700名以上の音声データが世界中から集められている。本研究ではまず、1)このSAAのIPA書き起こしを用いて、任意の二話者間の発音距離を定義する。このIPA距離を訓練データとして用い、最終的には、2)IPA書き起こしを使わずに、任意の二話者間の発音距離を推定する技術を構築する。そしてこの技術の教育的価値について検討する。

IPA距離計算は、二つのIPA書き起こし、即ち二つのIPAシンボル配列間の距離計算をDynamic Time Warping(DTW)法を用いて行なった。これは図1に示すように、二つの配列間で最適なシンボル対応を求める操作である。異なるシンボルが対応した場合当然「歪み」が生じるため、累積歪みを最小とするシンボル対応を求める。この場合、シンボル間距離を事前に定義する必要がある。本研究では、SAAに出現する約150種類のIPAシンボルを音声学(第二著者)に発声させ、二シンボル間の距離を音響距離(ケプストラム分布のバタチャリヤ距離)として求め、これを用いた。

IPA書き起こしを使わずに、二話者間のIPA距離を推定する手法としては、二話者の発音差異に関連する各種の音響特徴を音響分析により求め、これらを説明変数としてIPA距離を回帰により推定する手法を検討した。二話者の音声のスペクトル特徴を



図1:二つのIPAシンボル配列の対応例

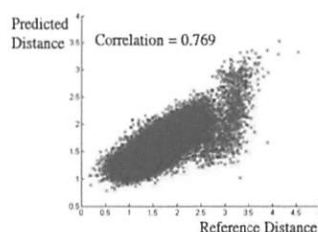


図2:IPA距離と推定距離の相関

そのまま説明変数として使うのは得策ではない。スペクトル差異は性別や年齢の差異まで表現するからである。ここでは、話者や年齢の違いを捨象した上で発音の様子を記述する発音構造分析(峯松, 2011)を行ない、分析の結果得られる発音構造パラメータを採択した。即ち、発音構造パラメータの二話者間差異を求め、これを説明変数としてIPA距離を回帰により推定した。回帰モデルとしてはスーパーベクトル回帰を用いた。これは線形回帰に比べ、説明変数増加に伴う過学習を防ぐ効果に優れている。

3. 実験結果

SAAは言い直しもそのまま収録しており、また、極端にノイズレベルが高い音声も散見される。これらを聴取により取り除き、381名(72,390話者対)を対象として実験を行なった。全話者対をA/Bに二分し、AのIPA距離を訓練データとして用いて回帰モデルを構築し、Bの発音距離を推定し、評価した。更にBを用いて回帰モデルを構築し、Aで評価する実験も行なった。IPA距離と推定距離との相関は平均0.77であり(図2参照)、良好な結果が得られた。ちなみに、SAA音声サンプルを連続音素認識により音素配列化し、IPA距離と音素配列間距離との相関を求めたところ、0.04であった。SAAデータの音素認識率は46.1%であり、実用的には全く機能しなかった。

4. 考察

SAAの大規模化、回帰モデルの高精度化により、世界人口の1/4と言われる英語利用者を対象とした、個人を単位とした発音分類は技術的には可能であると考えられる。このような発音地図が利用可能となれば、1)自分の発音が他者との程度近い・遠いのかを確認する、2)自らの発音が学習によってどう変化したのかを確認する、3)発音的に近い外国人を見つけて会話練習に励む、4)インターネット上に存在する英語コンテンツを発音地図と繋げれば、世界英語ブラウザが構築できる。これを使えば、例えば国際ビジネスの現場で遭遇する様々に訛った英語を事前に聴取し、準備することも可能であろう。また発音分類技術は英語教育のみならず、純粋に世界英語研究にも貢献できると考えられる。各々の応用はそれに特化した技術開発を要求するが、各応用に依存した技術構築も含め、発音地図構築技術の高精度化を行なう予定である。

参考文献

- Kachru, B. et al. (2006). *The Handbook of World Englishes*. Wiley-Blackwell.
 Shen, H.-P. et al. (2013). "Speaker-based pronunciation clustering of World Englishes based on pronunciation structure analysis." *IEICE Technical Report*, SP2012-116, 7-12.
 Weinberger, S. (2013). *Speech Accent Archive*. George Mason University. Retrieved from <http://accent.gmu.edu>
 峯松信明他 (2011). 「音声の構造的表象に基づく学習者分類の検証と発音矯正度推定の高精度化」情報処理学会論文誌, 52, 12, 3671-3681.

研究発表・実践報告（8月9日）

8月9日(金)

9:30-10:00 研究発表・実践報告 6
10:05-10:35 研究発表・実践報告 7
10:40-11:10 研究発表・実践報告 8
11:25-11:55 研究発表・実践報告 9
12:00-12:30 研究発表・実践報告 10
12:35-13:05 研究発表・実践報告 11

A 会場 B館 5階 503 教室

司会：藤永 史尚（早稲田実業学校）
伊藤 隆（名古屋学院大学）

B 会場 B館 5階 504 教室

司会：佐藤 健（東京農工大学）
小山 敏子（大阪大谷大学）

C 会場 B館 5階 508 教室

司会：石井 和仁（福岡大学）
藪越 知子（日本大学）

D 会場 B館 4階 403 教室

司会：中西 正樹（摂南大学）
荒木 瑞夫（宮崎県立看護大学）

E 会場 B館 4階 410 教室

司会：野村 和宏（神戸市外国語大学）
高橋 幸子（ノートルダム清心
女子大学）

F 会場 B館 4階 411 教室

司会：鈴木 薫（名古屋学芸大学
短期大学部）

自学自習型 e ラーニングプログラムにおける 学習意欲の分析

—学習者間の違いと学習者内の変化—

池上 真人 (松山大学)

青木 信之 (広島市立大学)

渡辺 智恵 (広島市立大学)

1. はじめに

発表者らの勤務校では、自学自習型の e ラーニングプログラムを必修科目の1つとして導入している。この e ラーニングプログラムでは、受講者は通常の授業の様に毎週決められた時間に教室に集まって授業を受けるのではなく、決められた学習期間内(8週間から11週間程度)に、各々の空き時間を使って自らコンピューターに向かい、自分のペースでリーディング、リスニング、文法それぞれの教材を学習する。単位認定は、教材消化数、学習時間、TOEICの受験などを要件としており、成績評価は、主に教材消化率と事前・事後に受験するTOEICの伸びに基づいて行われている。各受講者の学習状況は学習履歴としてサーバーに保管されており、学習履歴には、その学習期間中の総学習時間、ログイン回数、リーディング、リスニング、文法の各教材における正解率、課題消化数および消化率、適切課題消化率(一定の基準を基に「適切」に消化されたと判断された課題の消化率)、各問題の学習時間などが含まれている。

自学自主型の e ラーニングによる学習は、いつでも学習が可能という利点を持つ反面、それゆえに自分で学習を管理しなければならず、受講者自身が学習意欲を持ち続けてコンスタントに学習を行うことができるかどうか学習の成否を分けるポイントとなる。実際、発表者らがこれまでに実施した異なる授業形態の大学を対象にした調査からは、授業型にして教員側が学習管理をしている大学ほど学習意欲などの情意面が教材の消化率に影響する余地は少なく、コンスタントな学習がみられている一方で、自学自習型にして受講者の自己管理の余地を大きくしている大学では、授業型に比べて、受講者は自身の学習の進捗状況に不全感を感じている傾向が示されており、学習意欲などの違いが教材消化率に影響を与えている傾向が示されている。

つまり、自学自習型の場合は、どのように自己管理を成功させて、学習意欲を持たせ続けるかが重要であり、受講者の学習意欲の変化を分析して、学習期間中に学習意欲に影響する要因を明らかにし、どのようなタイミングで教師がサポートを行えば効果的なのか、管理者側がどのような工夫をすれば学習意欲の低下を防げるのかを検討することが重要な課題と言えるのである。

2. 研究の目的

本研究の目的は、e ラーニングプログラムの受講者の学習意欲の変化とそれに

影響を与える要因を調査することである。具体的には以下の4点を明らかにすることを試みている。

- (1) 異なった属性を持つ学習者間では学習意欲の変化にどのような違いが見られるのか
- (2) 個々の学習者の学習意欲の変化と学習の進捗状況がどのように影響を及ぼしているのか
- (3) 学習意欲の変化により大きな影響を与えているのは、学習者の属性的要因なのか、それとも学習中の自己管理に関わる要因なのか
- (4) 学習意欲の変化は学習効果にどのように影響を与えているのか

3. 調査方法

調査対象としたのは、広島市立大学の国際学部、情報科学部、および芸術学部の1年次生424名と松山大学の人文学部英語英米文学科の1年次生107名である。

両大学ともに受講者は、ネットワークを通じてリーディング、リスニング、文法問題を大量に学習するという英語学習プログラム(「ぎゅっとe」プログラム)によって学習を行った。学習期間はそれぞれ11週間と8週間である。

受講者それぞれの学習ページには学習期間の終了時に教材消化率が100%になるように学習プランが表示されており、またどちらの大学においても単位修得のための最終教材消化ノルマが課されている。そのため、各週の教材消化率を学習の進捗状況を表すデータとして用いている。

分析対象としたのは、前述の教材消化率などの学習履歴の他、受講者の属性(学年、学部、学習目標、学習環境、学習経験など)、学習意欲、学習効果である。学習意欲の変化についてのデータは、受講者がプログラムにログインし、各スキルの学習を開始する度に、その時点でどの程度「やる気」があるかを尋ねる質問を5段階で表示し、回答してもらうことによって収集した。また学習効果については、受講者が受講前と受講後に受験しているTOEICの得点を用いている。

4. 調査結果

調査結果については、大学ごとに以下の点を中心に報告する。

- 学習期間を通じた学習意欲の変化
- 学年、学部、目標、経験と学習意欲の変化
- 学習意欲の変化と教材の消化率
- 学習意欲の変化とTOEICの伸び率

学習者は形容詞の語順における 意味的制約についての知識を持っているか 学習者コーパスを用いた産出傾向の分析

草薙 邦広 (名古屋大学)

1. はじめに

これまでの第二言語における文法習得研究は、形態素の習得順序研究に代表的なように、屈折などを伴う形態統語的なレベル、または句構造的（統語的）なレベルにその重心が置かれてきたといえよう。一方で、言語運用の意味的、および談話的側面に焦点を当て、第二言語学習者の文法知識の様体や発達の記述を試みた研究が豊富であるとは言い難い。

そこで、本研究は名詞前位形容詞の順序 (Prenominal Adjective Orders) における意味的制約に焦点を当て、第二言語学習者は意味的制約についての知識を持つかについて、二種の学習者コーパスを用いた探索的な調査を実施した。

2. 名詞前位形容詞の順序

現代英語において、形容詞が複数並列的に名詞を前位修飾する場合には、各形容詞の意味的性質（ないしカテゴリー）による順序の制約が形容詞間に存在する。一般的に、客観的、絶対的で、文脈に依存しない修飾名詞の特徴を表す形容詞は、主観的、相対的、文脈依存的な特徴を表す形容詞に対して先行する傾向が強い (e.g., Martin, 1969)。各語の意味的特徴により類型化をすると、通常、以下の (1) のような順序の制約があるといわれている (Kemmermer, Tranel, & Zdanczyk, 2009)。また、(2) のような制約の逸脱は、母語話者にとって表現を不自然と感じさせる強い要因となる (Danks & Glucksberg, 1971; Danks & Schwenk, 1974)。

(1)

Semantic Category:

[VALUE] [SIZE] [DIMENSION] [PHYS. PROP] [COLOR]

Examples:

Good *Big* *Tall* *Hot* *Red*

(2) a. *A nice* [VALUE] *small* [SIZE] *cup*

b. ?? *A small* [SIZE] *nice* [VALUE] *cup*

文処理研究において、母語話者がこのような制約の逸脱に対して強い感性を示すことは既知であるものの (e.g., Kenninson, 2010)、第二言語学習者を対象とした調査は皆無である。第二言語学習者の文法パフォーマンスは概して非均質的であるため、オフライン/オンラインの対立、及び受容/産出の対立など、多様なデータの種類による総合的な検討こそが望ましいが、本研究はそのような調査の一環として、学習者のライティングにおける産出傾向を対象としたものである。

3. 調査方法

本研究は学習者、及び母語話者のデータが統制されている学習者コーパス NICE (ver. 2.0.1) および ICNALE (ver. 2.0) を用いて、英語母語話者と日本語を母語とする英語学習者が産出した形容詞+形容詞+名詞から成る名詞句 (Adj+Adj+N) の傾向を比較した。

更に、形容詞の持つ性質によるカテゴリー (e.g., 色, サイズ) の組み合わせをパターン化し、どのようなパターンに逸脱が多く見られるかも加えて調査した。

4. 結果

主な結果として、第一に、第二言語学習者は、全体的に Adj+Adj+N の生産性自体が非常に少なく、同じフレーズを繰り返し使用する傾向があり、意味的制約に関わる運用を回避する可能性が示された (表 1)。また、学習者における Adj + Adj + N の産出には、少なからず制約を逸脱した表現も見られることが分かった。誤用パターンの分析では、特に人間を表す名詞を修飾する、「所属」のカテゴリー (e.g., *Japanese*) が後行すべき状況で先行される誤り (e.g., ?? *Japanese young children* / ?? *Japanese good mind*) が顕著であった。

このことから、学習者は形容詞の順序における意味的制約の習得に問題を抱えている可能性が考えられよう。発表では、定型表現の知識、母語の影響といった観点からの議論も加える。

表 1

日本語を母語とする学習者 (L2)・英語母語話者 (L1) における産出傾向の比較

| | | Total Words | n | Adj + Adj + N | | | |
|--------|----|----------------|-----|---------------|------|-------|--------|
| | | | | Token | Type | TTR | GI |
| NICE | L2 | 117229 | 342 | 355 | 186 | 0.524 | 9.872 |
| | L1 | 114559 | 200 | 289 | 271 | 0.938 | 15.941 |
| ICNALE | L2 | 90333 | 400 | 132 | 67 | 0.508 | 5.832 |
| | L1 | 45121 | 200 | 181 | 176 | 0.972 | 13.082 |

参考文献

- Danks, J. H., & Glucksberg, S. (1971). Psychological scaling of adjective orders. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 10, 63-67.
- Danks, J. H., & Schwenk, M. A. (1974). Comprehension of pronominal adjective orders. *Memory & Cognition*, 2, 34-38.
- Kemmerer, D., Tranel, D., & Zdanczyk, C. (2009). Knowledge of the semantic constraints on adjective order can be selectively impaired. *Journal of neurolinguistics*, 22, 91-108.
- Kenninson, S. M. (2010). Processing pronominal adjectives during sentence comprehension. *Perceptual and Motor Skills*, 111, 141-157.
- Martin, J. E. (1969). Semantic determinants of preferred adjective order. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 8, 697-704.

英語非対格動詞の受身化の誤用について

佐藤 恭子 (追手門学院大学)

1. はじめに

英語学習者に見られる非対格動詞の誤用として、自動詞の受身化や、文脈的に不適切な受身文の使用が多く報告され、これまでに統語的観点 (e.g. Hirakawa, 2000; Oshita, 2001) と認知的観点 (e.g. Ju, 2000; Kondo, 2005) からの説明がなされてきた。本発表では認知的観点から、文脈における外的要因 (状況を引き起こす使役主) の有無と受身化の誤用との関係を検証する。

2. 先行研究

認知的観点からの研究として、Ju (2000) では中国語を母語とする学習者を対象に、与えられた文脈において、非対格動詞の自動詞文と受動文のどちらがより適切かを選ばせる二者択一形式のテストを行った。

- (1) Heavy trucks put more and more pressure on the bridge.
(Externally caused)
It (broke / was broken) gradually. (Ju 2000:96)
- (2) The wooden bridge was very old. (Internally caused)
It (broke / was broken) gradually. (Ju 2000:96)

例えば(1)では、「橋がこわれた」原因は外的なものによる(externally caused)として heavy trucks が使役主として想定される状況を与えている。一方、(2)では「その木の橋はとても古くなっていた」という文脈から、「その木の橋が(自然に)徐々に壊れた」(internally caused)と理解される状況を与えられている。Ju (2000) は、どちらの文脈においても、受動文よりも自動詞文が容認されるとしている。実験の結果、学習者は使役主の存在を示す文脈に影響を受け、(1)の文脈では受動文が自動詞文よりも選ばれやすいという傾向が示された。

これに対して Kondo (2005) は、Ju (2000) の追実験を一部テスト文を修正して検証を行ったが、同様の結果は得られず、使役主の存在の有無を示す文脈の認知的要因が作用しなかったとし、その原因として実験デザイン上の問題を指摘した。このように、受身化の原因についてはまだ統一の見解が得られていないのが現状である。

3. 実験目的・方法

本発表では、Ju (2000) の追実験を行い、その結果が日本人学習者にも同様に得られるかどうかを検証する。実験手法と用いる語彙は、Ju (2000) と同様である。研究仮説は次の2点である。(1) 内的な原因を示す文脈よりも、外的な原因を示す文脈において、非対格動詞の受身文が容認されやすい。(2) この傾向は、2つの非対格動詞のグループ (自他交替・自動詞のみ)、語彙、学習者のレベル間で違いが見ら

れる。

対象は日本人英語学習者 61 名（上位 32 名，下位 29 名）で，54 のテスト文を用いて行った（①非対格動詞（自他交替: bounce, break, change, close, decrease, drop, dry, freeze, grow, melt, roll, sink, turn）の 26 文(13 文 x 2 つの文脈)，②非対格動詞（自動詞のみの用法: appear, die, disappear, emerge, vanish）10 文（5 文 x 2 つの文脈），③他動詞 18 文）。テスト文のうち、①と②の非対格動詞の文については、受動文が誤りであるとされた。

4. 結果

実験の結果，外的原因が示されている文脈で，受身文が自動詞文より容認されやすいことが分かった。しかし下位レベルの学習者にはこの傾向は強く現れなかった。従って仮説(1)は上位レベルの学生においてのみ検証された。また仮説(2)について、自他交替を許す動詞のグループと自動詞用法のみの動詞のグループを比べると、受身の誤答は自他交替を許すグループに多く現れることが分かった。また下位の学習者は、自動詞用法のみのグループにおいて、内的原因を示す文脈で受身文が容認されやすい結果となった。語彙の問題は、break, close, dry の受身文が上位レベルの学習者に容認されやすかったが、同様の結果は下位レベルの学生に見られなかった。

表 1：受動文の誤答数（動詞のタイプ別文脈別）

| 動詞 | 文脈 | 文の数 | 平均誤答 | | 誤答% | | 標準偏差 | |
|-----|----|-----|------|------|-------|-------|------|------|
| | | | 上位 | 下位 | 上位 | 下位 | 上位 | 下位 |
| 自・他 | 外的 | 13 | 4.57 | 3.38 | 36.58 | 26.26 | 2.87 | 2.46 |
| 自・他 | 内的 | 13 | 1.72 | 3.10 | 13.22 | 24.14 | 1.70 | 1.91 |
| 自動詞 | 外的 | 5 | 2.44 | 0.31 | 48.75 | 6.21 | 1.39 | 0.46 |
| 自動詞 | 内的 | 5 | 0.66 | 1.24 | 13.13 | 24.83 | 0.69 | 0.77 |

5. 考察

今回の実験では認知的要因は上位レベルの学生にのみ検証できたが，その要因の影響は，非対格動詞の 2 つのグループ間や、学習者の英語力において違いがあることが分かった。また語彙によって受身文の容認度に差が見られることから、用いられた文脈についての検証も必要であることが示された。

参考文献

- Hirakawa, M. (2000). *Unaccusativity in Second Language Japanese and English*. Ph.D. dissertation. McGill University.
- Ju, M. K. (2000). Overpassivization Errors by Second Language Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 85-111.
- Kondo, T. (2005). Overpassivization in Second Language Acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43, 129-161.
- Oshita, H. (2001). The unaccusative trap in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 279-304.

E-Learning 教材における 英文読解時の視線動向に関する研究

宍戸 真 (東京電機大学)

1. はじめに

2005年にE-Learning教材Effective Readingを開発し、同教材による英文読解活動に関する研究を行ってきた。当初、英文を読む速度Word Per Minute (WPM)の変化や学習前後のTOEICスコアの比較など、効果の分析を行ってきた。ある程度有益であることは解明できたが、より直接的な効果の測定方法はないか模索していたところ、Eye Mark Recorder (EMR-9)の存在を知り、科研費を利用し機器を購入する機会に恵まれた。本研究では、同教材を利用した英文読解活動における視線計測により、英語習熟度の違いによる眼球運動の特徴について分析を行った。

2. 先行研究

第二言語習得論における眼球運動の研究は、Altarriba et al. (1996)の報告だけである。日本人学習者を対象とした読解活動における研究もあまり行われてない。またこれらの研究は、紙面による情報を読み手がどのように読解活動を行うか分析したもので、眼球運動として一つの文の特定箇所まで視線が止まる停留、速い速度で移動するサッカード、再度読み返す逆行、英文全体を読むのに要した時間から移動速度を計測するだけに留まっている。一方E-Learning教材では、紙面による情報提示とは異なり、Flash Playerなどの仕組みを利用し、さまざまな教材提示方法が可能である。E-Learning教材を通じた日本人学習者の読解活動における視線計測および、その分析はこれまでにまったく行われていない。

3. 研究の目的

Effective Readingには、速読に必要な能力を養成する訓練としてReading Racer, Word Flash, Block Buster, Pyramid Pageなどがある。これらの練習で表示される文字情報に対し、日本人学習者がどのような眼球運動を示すか、またそれらの練習が速読力養成に及ぼす効果はどのようなものかといった分析はまったく行われていない。本研究では、Effective Readingを利用し、読解活動における視線計測により、習熟度の違いによる眼球運動の特徴について分析することを目的とした。

4. 研究方法

Effective Reading内のLesson Testを利用し、TOEIC 800点以上の上位グループ、500点前後の中位グループ、300点以下の下位グループの3つのレベルの日本人英語学習者各10名を対象に、ナック社製EMR-9を利用した視線計測、眼球運動の測定を行った。英語習熟度の違いによる英文読解時の視線動向の特徴を、視線の停留、移動、速度などから比較した。それぞれのグループの学習者における読解活動と眼球運動との関係についてどのような違いが見られるか、付属の解析ソフトEMR-dFactoryで分析を行った。

5. 結果

英語習熟度の違う3つのグループによる英文速読時の眼球運動の特徴を比較し、

停留、移動、速度などを分析した結果、習熟度により停留に関して次(図1~4)のような特徴の違いが見られることを発見した。1)上位グループほど停留の分散が小さく、下位グループは停留の分散は大きい。2)上位グループは視線動向に一定性があり、下位グループは視線動向に規則性、一定性がなく、ばらつきが多い。

これらのことから、習熟度の高い上位のものは、英文を読む時にある程度の意味のかたまり、sense group ごとに読み進み、習熟度の低い下位のものは、一つ一つの単語に理解に必死で、つながりを考えながら読み進むことができないのが明らかとなった。さらにこれらの結果をふまえ、それぞれのグループに、英文を読む際に sense group ごとに読み進むことや、英文の展開を予測する predicting などの簡単な読解ストラテジーを利用しているか、アンケートを実施したところ、上位グループでは、多くがストラテジーを心がけて英文を読んでいるのに対し、下位グループではそのような知識すら持っていないことが判明した。

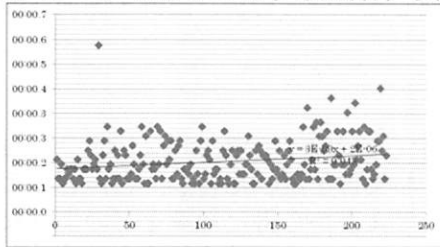


図1 上位グループ停留分散例

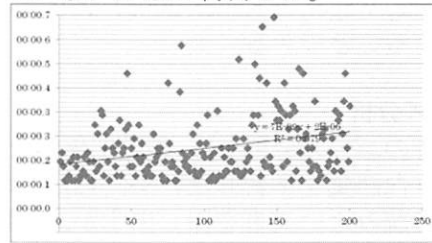


図2 中位グループ停留分散例

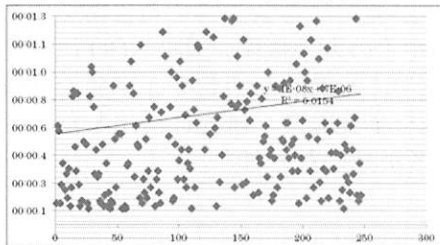


図3 下位グループ停留分散例

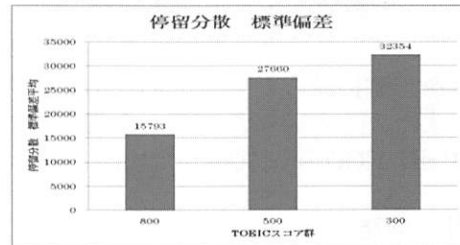


図4 停留分散 標準偏差比較

6. 考察

上位グループでは、停留、移動に一定の規則性が見られ、読解ストラテジーを利用して、英文を sense group ごとに読み進んでいることが解明できた。一方、中位・下位グループには規則性は見られず、ストラテジーなども利用せず、読みやすいところは速く、わからない単語や読みにくいところは停滞するという、行き当たりばったりで英文を読み進んでいる傾向が見られた。また、英文読解問題に取り組む際の読み手の読解プロセスにおけるメタ認知的モニタリングの行動としてあげられる awareness, prediction, checking, evaluation, goal setting, planning, revision などのストラテジーの行使において、眼球運動、視線動向の特徴との関連について、習熟度の違うグループを対象に、今後さらなる研究を継続したい。

平成24年度科学研究費基金助成金 基盤研究(C)課題番号:24520649

参考文献

Altarriba, J, Knoll, J. F., Scholl, A., & Rayner, K. (1996) The influence of lexical and conceptual constraints on reading mixed-language sentences: Evidence from eye-fixations and reading times. *Memory and Cognition*, 24, 477-492.

英語リーディング授業用アンドロイドタブレット端末 アプリケーションの開発

赤野 一郎 (京都外国語大学)
クレイグ スミス (京都外国語大学)
石川 保茂 (京都外国語大学)

1. 研究の目的

本研究の目的は、国際関係学を専攻する日本人大学生が履修する英語リーディング授業のために開発されたタブレット端末アプリケーションについて、ADDIEモデル (Gagne, Wager, & Keller, 2005) に従って実施したニーズ分析、設計・開発、評価を報告することである。

2. ニーズ分析

学習者のニーズ分析では、国際関係学を専攻する日本人大学生26名に対して、(1) どのような語彙を学習したいか、(2) どのような文書を読みたいか、(3) どのような方法で読みたい文書を探し出すか、(4) 読んだ文書から得た知識をどのような形で活用するか、(5) 卒業後就きたい職業は何か、という記述回答式質問を実施した。その結果、国際連合やその関連機関、国際 NGO が発行する公文書や報告書を円滑に読みたい、インターネットで検索した国際連合やその関連機関、国際 NGO に関連する記事を正確に読みたい、そのために国際関係学に特徴的な語彙や頭字語を学習したい、また、そういった記事から得られた知識を卒業論文・研究に活用したい、卒業後は国際 NGO 等に就職したい、というニーズが見いだされた。

3. 設計・開発

本アプリケーションの設計・開発では、(1) 国際連合やその関連機関、国際 NGO が発行する公文書や報告書を言語データとしたコーパスを構築し、(2) そのコーパス分析により、国際連合やその関連機関、国際 NGO が発行する公文書や報告書に特徴的な「動詞+名詞」のコロケーションを選定し、(3) その選定した名詞+動詞のコロケーションを、学習者がインターネットにより任意に検索した文書内でハイライトさせると同時に、ハイライトされた語彙の意味やその語彙を含んだ文例を表示させることを可能にした。また、ハイライトされた語彙の発音の確認ができるよう、各語彙の音声ファイルの付加を行った。なお、(2) の「動詞+名詞」のコロケーションは、出現頻度 10 未満の語彙、頭字語、BNC 2,000 word family list (Nation, 2006)、Academic Word List (Coxhead, 2000) を除外することを経て確定させた語彙リストに基づいて選定を行った。また、この除外の過程で副生された頭字語、及び BNC 2,000 word family list、Academic Word List についても、本アプリケーションに実装し、上記の名詞+動詞のコロケーションと同様、学習者がインターネットにより任意に検索した文書内でハイライトさせると同時に、ハイライトされた語彙の意味を表示させることとした。図 1 に、インターネットにより任意に検索された書内でハイライトされた語彙が表示されている画面を示す。



図1. ハイライトされた語彙が表示されている画面

なお、本アプリケーション利用によるリーディング授業は2012年9月末～2013年1月末に実施され、参加者は国際関係学を専攻する日本人大学生26名であった。

4. 評価

本アプリケーションの評価に関しては、その有用性について評価した。まず、参加者が同じリーディング用パッセージを読むことに要した時間（単位：分）を、本アプリケーションを利用しない場合と利用した場合とで比較した結果、本アプリケーションの有用性が実証された（表1参照）。

表1. リーディングに要した時間

| | <i>n</i> | 平均値(標準偏差) |
|--------------|----------|---------------|
| 第1回(タブレットなし) | 20 | 33.30(9.70) |
| 第2回(タブレットあり) | 20 | 13.50(5.52) |
| 差異 | | -19.80(11.49) |

$p < .01; r = .87$

また、参加者に実施した事後授業アンケート調査（参加者20名、アンケート実施日：最終授業日、6件法による質問16項目、 $\alpha = .91$ ）結果から、参加者は開発したアプリケーション利用及びそのアプリケーションが実装されたタブレット端末の授業内外での利用による学習に肯定的であることが判明した。

5. 今後の展望

今後は、本アプリケーションに相互運用的な要素を持たせ、EPUB3.0形式のリーディング教材のアップロードを可能にした上で、タブレット端末利用によるモバイルソーシャルリーディングを実践する予定である。

参考文献

- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.

音声認識サービスを活用した ドイツ語発音練習実践

岩居 弘樹 (大阪大学)

1. はじめに

発表者は、2008年からiPhone/iPod touchなどの情報端末を活用した実験授業をはじめ、2011年からはiPadを本格的に導入した授業を実施している。2011年後期から2012年前期の実践結果については2012年のLET全国大会で「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」と題してポスター発表を行った。今回の発表では、2012年度後期から2013年度前期の取り組みを中心に報告する。

2. これまでの実践経過

本実践で活用している音声認識サービス Dragon Dictation は、ネイティブスピーカーの発音であれば高い認識率で音声テキスト化されるが、外国語学習者の場合にはネイティブスピーカーの場合とは違った原因で正しく認識されないことが多い。2011年後期から2012年前期での実践では、LとRの区別のような日本人が苦手とされる発音以外に、gut や zehn など比較的簡単だと考えていた語が正しく認識できないケースも観察された。一方、誤認識されたテキストをみて発音矯正のポイントを指摘し、学習者がアドバイスに従って修正すると正しく認識されるようになるという事例も多数確認された。ドイツ語学習の成果を短いスキットにまとめて学生相互にビデオ撮影をするという取り組みも行なっているが、2012年前期までの試みでは、合成音声アプリによる発音確認と Dragon Dictation による発音練習、自分たちでのビデオ撮影という流れが好循環を産み出し、授業への積極的な参加と学習成果、達成感をもたらすことができた。

3. 2012年度後期の実践と学生の声

2012年度後期も継続して発音練習とビデオ撮影を中心とした実践を行ったところ、学習者自身が発音のポイントに気づき、発音矯正を試みて成功した例なども見られるようになった。さらに、日本人のドイツ語初学者でも正しく認識されやすい単語や練習パターンがあることがわかり、発音練習のモチベーションを上げるためのひとつの方策を得ることができた。一方で、後期はビデオ撮影を3回行ったが、多くのタスクを盛り込みすぎたため、時間内に消化しきれないというケースも発生した。これについては学生からも指摘があり、後期の授業内容と組立については再検討が必要である。

学生からは授業に対して次のような感想が寄せられている。

- ・HP (Moodle) にある例文はインプットとアウトプットをほぼ同時に行うので頭をものすごく回転させる必要があつて、少ししんどい時もあったけど、授業としてはすごく良かったです。また、ドラゴンは自分の出来具合が目に見える

のでモチベーションも上がってやって楽しめました。授業雰囲気も明るい感じでカタクならずに取り組むことが出来ました。

- ・ドラゴン先生(Dragon Dictation)で一人一人発音を確認できたのは、とても為になったと思います。大人数が発音をチェックするのは難しいので良い方法だと思いました。授業を通して友達の輪を広げることができたのもこの授業では大きな利点でした。
- ・(良くなかった点について) 敢えて言うなら、授業でも少しの文法を扱っても良かったような気がします。
- ・小中高と書いて言語を覚えてきたので、話すだけだと本当にドイツ語が使えるか不安になるところがありました。

4. 2013年度前期の状況

2012年度までは、4月の授業では自己紹介のフレーズを徹底的に練習し、5月からDragon Dictationによる発音チェックをはじめて5月末の7～8回めにビデオ撮影をするという流れになっていたが、2013年度前期は、4月からDragon Dictationや合成音声アプリを導入し、4回めの授業でビデオ撮影を行った。

ビデオ撮影翌週にYouTube上で字幕をつけながら自分たちのドイツ語を振り返るという作業をしたが、そこでは「上手な人の動画を見て自分の発音と違うな、と思う単語を調べて(間違いが)発覚しました。」「自分ではもう少しいい感じに発音してたつもりだったけど、実際聞いてみたらすごいカタカナな発音でした。」といった様々な気づきをえている。

5. 考察

タブレット端末と音声認識アプリの導入により発音の自主学習ができるようになった。またそれに伴い発音の個別指導を実施する時間を確保することができるようになってきている。また、外国語学習に利用できるスマートフォンアプリやインターネットサービスも増え、学習の機会や方法も多様化している。2013年度の担当クラスで調査したところ、9割近くの学生がスマートフォンを所有していた。音声認識アプリなどを自分でインストールして授業外でも活用して練習している学生もめだつようになってきている。

ここ数年の実践では、学び方を教えるだけで学生自身が進んで学習を進める姿を目の当たりにしてきた。発表者は、「わかった」だけではなく「できた」という実感を得ることが外国語学習への意欲を高めると考えている。本発表では、本稿執筆以降の学生の変化・成長についても具体例をあげながら紹介する。

参考文献

- 岩居弘樹(2012)「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.
- 岩居弘樹(2013)「音声認識アプリを活用したドイツ語発音練習の試み」大阪大学高等教育研究01, 51-58.

REX を活用したパーソナライゼーション方略 ー学習者のモチベーション維持を志向して

大城 敬人 (静岡大学大学院)
宮崎 佳典 (静岡大学)
長谷川 由美 (近畿大学)

1. はじめに

発表者らはリーディング学習を目的とした Web アプリケーション REX の開発を行っている。REX はリーダビリティ (テキストの可読性を示す尺度, 値) の概念を利用して, 学習者の学習履歴からリーダビリティ式を生成する機能を有しており, 自身の読解力に適合すると判断されたテキストを学習者に提供する。Web 上の学習では, 学習者のモチベーション維持は大きな課題である。そこで, 発表者らは“英語力向上”よりも, むしろ“学習促進”を第一義的に考え, REX の機能改良を続けている。リーダビリティ式のパラメータを固定としていた影山他 (2010) に対し, 大城・宮崎 (2013) は各学習者の学習履歴から式に使用すべきパラメータを自動予測する機能を REX に追加した。しかし, それによる効果は検証されていない。発表者らは REX に新たにテキスト選択機能を実装した。本機能は, 学習者が希望するテキストの条件を指定することで, REX がそれを満たすテキストを自動抽出し, 学習者に提供する。希望するテキストの提供を実現することで, 学習者の学習継続に有効となることを発表者らは期待している。本発表では, 大城・宮崎 (2013) が追加したモジュールおよびテキスト選択機能を用いた実験を行い, これらがモチベーション維持に貢献する可能性について考察する。

2. Web アプリケーション REX

REX (Reading EXercise) は日英リーディング学習を目的に開発された。REX はテキストを読後, 学習者に Rating (読了テキストを 0 (易) から 5 (難) の 6 段階で自己評価すること, その値を Rating 値と定義) を課す。影山他 (2010) は REX にリーダビリティ式生成機能を追加した。REX のリーダビリティ式はパラメータと Rating 値間で得られた重回帰方程式とする。宮崎他 (2012) は文法/品詞項目パラメータを計測する機能を追加した。大城・宮崎 (2013) は学習者の学習履歴からリーダビリティ式に利用すべきパラメータを自動予測するようリーダビリティ式生成機能を改良した。これに対し, 本稿では REX のリーディング画面にテキスト選択機能を追加している。学習者はこれを必要に応じて随時使用でき, 使用時には学習者の入力条件と合致するテキストの中からランダム, あるいはリーダビリティ式より学習者のレベルに合ったテキストを提供する。現在, 学習者が入力可能な条件は「ジャンル」「日付」「キーワード」である。

3. 実験および結果, 考察

REX を用いて, 某県立大学の英語科目履修者 (2 年次 57 名, 3 年次 2 名) に 50 個のテキストを講義中に Rating してもらった。TOEIC の平均点が均等になるよう

4 グループ (A-D) に分類した (グルーピングの旨は告知していない)。グループ A の学習者にはリーダビリティ式を生成せず、ランダムにテキスト提供を行う。グループ B-D の各人にはテキストを一定数読了後 (今回は 20, 30, 40 個の 3 回)、大城・宮崎 (2013) が改良した手法で式を自動生成する。式生成以前はランダムにテキストを提供し、以後、式を用いてグループ B には自身の読解力に適合すると推測されるテキストを高頻度で提供する。同様にグループ C (D) には平易な (難解な) テキストを提供する。最後に全員にアンケートを実施し、各ジャンルの嗜好性と学習継続の満足度 (ともに 4 (高) から 1 (低) の 4 段階) を調査した。

まず、大城・宮崎 (2013) と影山他 (2010) によるリーダビリティ式の精度比較を行う。グループ A 各人の最初の 20 個の学習履歴からリーダビリティ式を各々生成し、以降のテキスト群に対し、式によって算出される Readability 値と実際の Rating 値との重相関係数を比較したところ、前者が高い値を持つという統計的な有意差が示された。一方で、式による Readability 値と実際の Rating 値のずれ (各テキストに対する総和) をやはり両者に対して計算したところ、後者の方が値が低く、良好な結果が示された (統計的な有意差は得られなかった)。なお、この結果は、式生成のタイミングを最初の 30 個、40 個に置き換えても同じであった。

次にグループ B-D の式生成後における、Rating 値の分布について調査した。その結果、B については、式生成後の 2-3 (レベルが適当という Rating 値) の割合が式生成前より向上した。次に、C の 0-2 の Rating 値の割合は D のそれより高く、反対に 3-5 の Rating 値の割合は D のそれより低くなった。これは C, D にはそれぞれ平易、難解なテキストが高確率で提供されたことを示唆している。

最後に、全員を対象に嗜好性が高い (回答結果が 4-3)、低い (同 2-1) ジャンルの読了テキスト数を集計したところ、前者が有意に多いことが示され、さらにテキスト選択機能の使用履歴より、自身の嗜好性が高いジャンルほど高確率で選択される傾向が確認された。また学習継続の満足度を集計したところ、グループ C が抜きん出て高い満足度 (3-4 の回答が 8 割) を得た。ゆえに、比較的難易度の低いテキストをリーダビリティ式より高確率で提供することの有用性が学習継続の観点からは推察され、これは黛・宮津 (2012) を支持するものである。

4. おわりに

大城・宮崎 (2013) と影山他 (2010) による式生成の精度比較は今回の実験では統計的に示せず、さらなる精査を行い、別の機会での発表を検討したい。実験結果の詳細は (グラフ表示や統計値なども含めて) 発表時に行う予定である。

参考文献

- 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」 ICJLE2010, 1035-0-1035-9.
- 宮崎佳典・大城敬人・長谷川由美 (2012). 「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」 LET 第 52 回全国研究大会, OP-46.
- 大城敬人・宮崎佳典 (2013). 「リーディング学習促進を目的とした Web アプリケーション REX の構築」 教育システム情報学会研究報告, 27, 7, 185-192.
- 黛道子・宮津多美子 (2012). 「多読の効果を高めるには一読書傾向の考察から」 日本多読学会紀要 (Web 版), 6, 1, 2-14.

スマートフォンによる英単語自習用教材の開発

与那覇 信恵 (文京学院大学)
山田 貴士 (キヤノンソフトウェア)
牛江 ゆき子 (文京学院大学)
棚橋 サンドラ (文京学院大学)
阿佐 宏一郎 (文京学院短期大学)
高橋 秀夫 (千葉大学)

1. はじめに

成人の社会活動の中で英語によるコミュニケーションに成功するためには、5000～10000語程度の語彙が必要であると言われているなか、我が国の平均的な大学生の語彙力は2000語前後と推定されており (Barrow 他 1999)、大学の英語教育で埋めなければならないギャップは大きい。

我々はこれまでそのギャップを埋めることを目指し、語彙力養成用 CALL 教材を開発し使用してきた。これらの教材はパソコンを利用し、単語の多面的学習を複数の段階を踏んで行うことで、学習者が興味を持って学習でき、学習語彙を長期に渡って定着させられることが確認されている指導法 (竹蓋 2000) に基づくものである。しかし、週1回程度の英語授業では1学期で100～140語程度しか指導できない、学習者の英語習熟度レベルに合わせる事が難しい、パソコンが使えない環境では学習できない、といった問題も残っていた。そこで、英語コミュニケーションを実践する上で必要不可欠な5000語をスマートフォンで学習できる教材を開発することで、学習者それぞれが必要な語を、効果的な方法で、学習場所の制限なしに、長期間に渡って学習可能にする必要があると考えた。

2. 研究の目的

本研究の目的は、日本人英語学習者が英語を使ったコミュニケーションを行うのに必要不可欠な英単語、単語の日本語訳、用例、用例訳、対応する音声、静止画からなる英単語データベースを開発し、さらにそのデータベースを使って、効果的に語彙を学習できるスマートフォン用語彙学習教材を開発することである。

3. 教材コンテンツの開発

本研究では、日本人英語学習者にとって有用な語を抽出したと考えられる「現代英語のキーワード」(竹蓋・中條, 1994) と呼ばれる5000語からなるリストを元にデータベースを開発することにした。用例は、人が言語の理解や産出を行う際の単位とされているチャンクとし、学習者が覚えやすい5語前後になるように留意しながら、できるだけ学習語と頻繁に共起する語を含む用例となるよう、複数の Collocations Dictionary と Web 検索結果を参照しながら作成した。音声は、英語母語話者のナレーターが読み上げたものを録音することで作成した。画像は用例の内容を表すものを、著作権フリーの画像から1枚ずつ選定し購入することによって収集した。

4. 教材アプリケーションの開発

教材は、学習前に大まかなレベル診断を行い、学習を開始する箇所を提案する「語彙レベル判定システム」と、段階を踏んで行くことを可能にする「語彙学習システム」、さらに学習結果を自ら確認できる「合否判定システム」からなる。語彙学習システムは、頻度の高い順に提示される語から学習者が学習したい語を選定し、竹蓋 (2000) に基づいた8段階の学習ステップを通して、文字形式、音声形式、語法等を学習できるものとした。開発にはAdobe Flashを使用することで、パソコン、Android搭載スマートフォン、iPhoneそれぞれで使用可能な形式に書き出せるようにした。

開発した教材を使った予備実験として、13名が単語を紙で学習した場合とアプリを使用して学習した場合の学習後の定着率を比較したところ、学習時間は同じであったにもかかわらず、紙の場合は55.4%、アプリでは71.3%と約16ポイントの差(有意差あり $p < .01$)が確認された。また、アプリでの学習を体験した学習者からは「映像など視覚情報としても記憶に残る」「聞く動作、見る動作、覚える動作など効率的になっていた」といった肯定的な感想が多く聞かれた。

5. まとめ

スマートフォンを使って英単語を学習できる教材は数多く存在するが、本研究により開発した教材は、有用度の高い5000語を学習できることと、高い効果が確認されている指導法により、語を多面的に学習できるという点においてユニークであり、高い効果が期待できるものであると考える。今後、開発した教材を使った指導を効果的にカリキュラムに組み込む方法を探っていきたい。

主な参考文献

- Barrow J., Nakanishi Y., & Ishino H. (1999). Assessing Japanese college students' vocabulary knowledge with a self-checking familiarity survey. *SYSTEM*, 27, 223-247.
- 竹蓋順子 (2000). 「大学教育における複合システムの実践的研究」『言語行動の研究』第7巻増刊号, 1-54.
- 竹蓋幸生・中條清美 (1994). 「語彙リスト:『現代英語のキーワード』—その開発と有効度の検証—」『千葉大学教育学部研究紀要』第42巻, 第1部, 253-267.

本研究の教材コンテンツの開発は、文京学院大学総合研究所共同研究費の助成(平成23~24年度, 研究課題: 効果的な語彙指導のための用例・音声・画像連動型英単語データベースの開発)を受けて行われたものである。

「現代英語のキーワード」については千葉大学名誉教授の竹蓋幸生より使用の許可をいただいた。記して感謝の意を表したい



図1: 教材の学習画面例

多言語検索ツール AntPConc を利用したリメディアル 文法授業の実践

中條 清美 (日本大学)
西垣 知佳子 (千葉大学)

1. はじめに

発表者らはダウンロード可能な多言語検索ツール AntPConc を 2012 年に公開した (Anthony, 2012)。本研究は、新規に開発された AntPConc を使って Data-driven Learning (DDL: データ駆動型学習) をリメディアル・レベル学習者対象に実施した英語授業実践の報告である。DDL は帰納的学習を導く指導手法として注目されているが、実際の外国語指導に取り入れるには、コーパステキストの難しさ、コーパス検索ツールの操作性の問題など解決すべき問題があり、これまで教育現場からの実践報告は多くない。それに対して発表者らは、英語文と日本語文の両方が表示される日英パラレルコーパスを使って、英文理解の負荷を下げ、学習者の不安を軽減する方法で英語 DDL 授業を過去 8 年間、さまざまな英語レベルの学習者に対して指導実践し効果を検証してきた。その成果を踏まえ、DDL の教育現場における普及を目指して、無料でダウンロードが可能で、パソコンに不慣れな学習者にも操作が容易な多言語コーパス検索ツール AntPConc を開発し、公開した (現在 β 版を公開)。

一方、近年、日本の多くの大学では、新入生の英語学力が低下傾向にあり、中学・高校段階の学習内容の「学び直し」のためのリメディアル教育が重大な課題となっている。しかし単なる中学・高校の「やり直し」や「繰り返し」では英語力の向上は期待できない。それに対して小野 (2005) は大学リメディアル教育の成果を上げる鍵として中学・高校で経験したことのない「新鮮な学習方法」「自分で発見する学習」の重要性を指摘している。

このような状況において、本発表では、大学一般英語授業において、教師がエクセルで自作した二言語コーパスと AntPConc を利用して、学び直しが必要な中学・高校段階の基礎英文法項目に対して、DDL による発見学習を行った実践例とその効果を報告する。本実践報告は、コーパスを利用した英語学習がリメディアル教育のひとつの指導方法として有効であることを実証するものである。

2. 研究の方法

2.1 使用したコーパスと検索ツール

米国の grade 1 から 6 の Language の教科書から作成した 66,104 語、10,352 文の英文に日本語対訳を付けたパラレルコーパス (Corpus of Beginner Level English: CoBLE) とダウンロード可能な検索ツール AntPConc (図 1) を使用した。デスクトップツール AntPConc は、パソコンに不慣れな学習者にも操作が容易な多言語コーパス検索ツールである。無料で公開され、下記の URL よりアクセス可能である: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/>。

2.2 手順

参加者は、TOEIC 300点レベルの大学1年生であった。中学基礎文法項目10項目の理解の向上を目指して、AntPConcを用いたコーパス検索作業（ペア学習）を通じた発見学習に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。

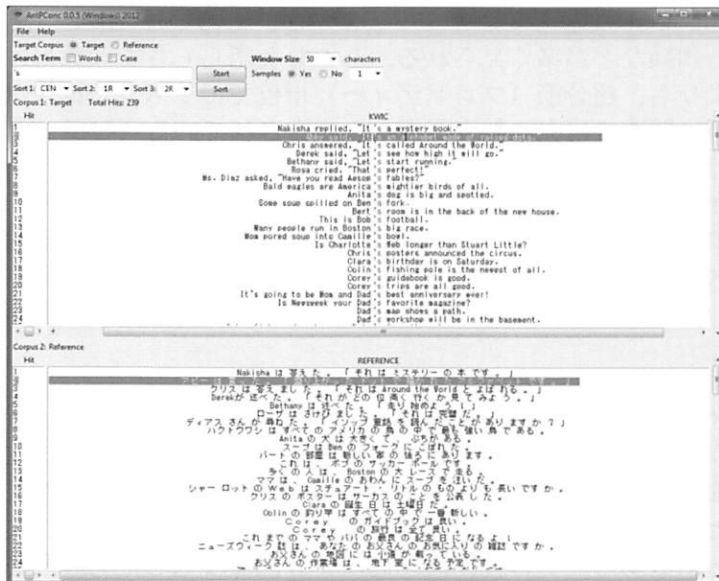


図1 AntPConcの画面例

3. 結果

事前・事後テストの結果、AntPConcを使用したDDLの有効性が実証された。さらに、質問紙調査の結果、DDLに対する学習者の評価は高いものであった。今後、DDLがリメディアル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25-28年度科学研究費補助金基盤研究（B）(25284108)「多言語パラレルコーパスに基づくDDLオープンプラットフォームの構築と教育への応用」を受けて行われました。

参考文献

- Anthony, L. (2012). AntPConc (Version 0.05) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>
- Chujo, K., Anthony, L., Oghigian, K., & Uchibori, A. (2012). Paper-based, computer-based, and combined data-driven learning using a web-based concordancer. *Language Education in Asia*, 3(2), 132-145.

ビデオクリップを用いたプロソディー習得へのアプローチ

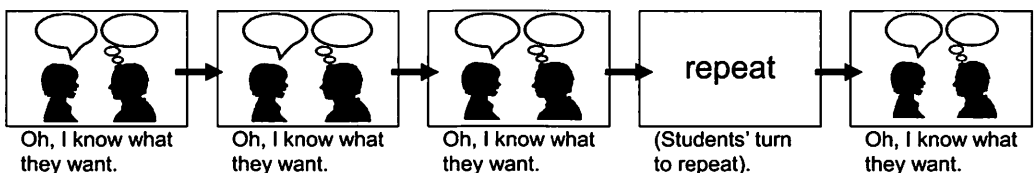
中田 ひとみ (獨協大学)

1. はじめに

英語の発音指導においては、一般に子音・母音などの分節音に焦点が当てられる傾向にあり、中でも日本人学習者が不得手とする子音群 [f, v, th] などの個別音を類似の音 [h, b, s] などとミニマルペアで学ぶ、あるいは [l] と [r] の違いを識別・産出する訓練などが多く見られる。しかし英語らしさを印象付けるのは、個別音の相違よりも、超分節（プロソディー）単位でのリズムや抑揚などの音楽性であることが、関連の研究や教育現場から報告されている（村田 2012、Tanner & Landon 2009）。一方で、イントネーション等は個人差も大きく、その習得・教授方法が個別音に比べて困難であるとの議論もある（Roach 1991、Dalton & Seidlhofer 1994）。効果的な教授法を模索する過程で、本研究では英語が持つ音楽性（強勢がもたらすリズム・話速・イントネーション等）に注目し、文字を介さない模倣練習を通して、学習者に「より全体的な特徴への気づき」を促す一手法を紹介する。

2. 研究方法

使用したメソッドは RachelsEnglish.com で提供されているタスクの作り方を参考にした。ウェブ上で公開されている画像を基に、Grass Valley 社「EDIUS 6.0」を使って映画『For Love or Money』の一部を発音練習用に編集・加工するという作業も行った。まず難易度の低い単語を使用した会話場面を選び、文章あるいは氣息語群ごとに区切る。その後、同一箇所を3回繰り返したものを並べ、直後にポーズを置いてリピートさせる時間をおく。最後はもう一度同じ場면을視聴して確認する。学習者はこの間、文字情報は与えられていない。聴覚のみを頼りに言語の音情報及びネイティブスピーカーの「話しぶり」をトップダウンで耳コピーし、発音の模倣練習をする。同時に俳優のジェスチャーや顔の表情も視覚情報として受け取る。以下にこの手順を画像のイメージで示す。



2013年度春学期・選択科目「メディア英語」の授業で試験的にこのタスクを導入した。同映画からは2か所のシーンを用意し、まず短い方（全過程3分程度）を全体で視聴及びリピートし、タスクを理解する。その後7分程度の別のシーンで同様の練習を行い、チェックシートに「模倣が出来た(o)出来なかった(x)」の選択及び練習後の感想を記入する。さらにスクリプトシートで会話内容（文字情報）を確認しながら同じタスクを実行し、新たな感想を追記する。

3. 結果

反響は大きく、練習中には高い集中力が観察された。以下スクリプトを見る前に模倣できたか否かの(自己判断)チェック、及び代表的なコメントを提示する。

| | | 模倣 | | 代表的なコメント |
|------------|----------|-----|--------|---|
| | | できた | できなかった | |
| 個別音 | 子音・母音 | 3 | 27 | ① 音と音のつながりが多い ② テンポが速い ③ 教材英語との違いを痛感 ④ 簡単な単語が聴き取れない ⑤ 長い文章は覚えられない ⑥ 口が回らない |
| プロソ ディー | イントネーション | 18 | 12 | |
| | リズム | 21 | 9 | |
| | テンポ | 16 | 14 | |
| | 音のつながり | 10 | 19 | |

この表の「模倣できた／できなかった」二者択一式チェック項目を見ると、イントネーション・リズム・テンポなどのプロソディー分野はほぼ「できた」との結果になった。それに反して記述式のコメント欄には、①音のつながりや脱落などの多さに驚いた、②テンポについていけない、③知っている単語が聴き取れないのでショックを受けたなど、困惑を思わせる意見が多々寄せられた。しかしこのうち①は音の減約、②は強勢がもたらす伸縮性、等の従来の教授法で演繹的に教えられることの多い超分節単位での英語の音特徴に気づいた証でもある。中には「not at all」が「no ra ro」に聞こえた」という具体的な指摘もあった。

4. 考察

映画やドラマなどの英語は、役者の「演技」的要素を学習者が模倣することで、その言語の特徴に気づきやすい傾向があると考えられる。そしてこの「気づき」を発話活動につなげていける可能性もある。実際この学習者グループには、少数でスキットを制作し動画でポータルにアップロードする、というタスクが待っている。今回の模倣練習で気づいたことが生かされることを期待したい。

謝辞

ビデオの制作・編集作業にあたっては、神奈川大学言語研究センター・教材開発室・松島貴弘氏に協力をいただいた。この場を借りて感謝を申し上げたい。

参考文献

- Dalton, C. & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*. eds. C N Candlin & H G Widdowson. Oxford University Press.
- 村田優子 (2012). 「日本語話者のドイツ語発音習得について－重点的に習得されるべき特徴の特定への試み」日本音声学会 2012 年度全国大会発表予稿集
- Rachel's English. Retrieved December 14, 2012, from <http://www.rachelsenglish.com/videos/imitation-exercise-what-did-you-do-today>
- Roach, P. (1991). *English Phonetics and Phonology: a Practical Course*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanner, M. W. & Landon, M. M. (2009). The effects of computer-assisted pronunciation readings on ESL learners' use of pausing, stress, intonation, and overall comprehensibility. *Language Learning & Technology*. Vol.13, No.3, pp 51-65. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol13num3/tannerlandon.pdf>

変動係数(CV)に着目した速読力と語彙力と総合的熟達度の関係に関する実証的研究

山内 豊 (東京国際大学)

川村 明美 (東京国際大学)

西川 恵 (東海大学)

峯松 信明 (東京大学)

加藤 集平 (東京大学¹)

1. 背景

ネット上の膨大な英語情報や英字新聞などを迅速に読み解くためには、従来の文法訳読ではなく、量とスピードに対応できる速読力が必要になる。効果的に速読するには、提示された文字情報から単語をすばやく認識・理解できる技能も重要である。

変動係数(CV: Coefficient of Variance)は、語彙認識速度では、認識速度のばらつきを示す標準偏差(SD: Standard Deviation)を平均認識速度(RT: reaction time)で割って計算され、語彙処理の安定性(stability)を示す指標とされている。総合的熟達度が高い学習者ほど、安定性を示す変動係数も小さくなることが報告され、量とスピードに対応した言語処理能力を反映する指標としてみなされている(Segalowitz, et al. 1998; Harrington 2007)。ただし、日本人英語学習者の語彙認識や速読の場合にも、変動係数が外国語処理能力の指標になり得るかを実証的に明らかにした研究はまだ少ない。

2. 研究の目的

速読では、書かれている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ていく必要がある。このため、単語認識力とその処理速度は速読がうまくできるための重要な要因と考えられる。本研究では、変動係数に着目して、量とスピードに対応できる語彙力(語彙知識と語彙認識速度)と速読力と総合的英語熟達度の関係を調査する。

3. 研究方法

世界的規模で実施されている熟達度試験のTOEIC得点に基づいて、総合的熟達度の異なる日本人英語学習者(大学生)を対象に行った。

語彙知識と語彙認識速度は、門田・野呂・長谷・島本(2010)によって開発されたCELP(Computer-based English Lexical Processing)を使って測定した。

ELP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

¹ 現在、HOYA サービス勤務

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。）

速読力は、未読の約300語からなる英語パッセージを、ストップウォッチを使いながら、読解に要した時間を記録し、山内(1985)および酒井(2002)に基づき、以下の公式を使って、1分間に読める語数(WPM: words per minute)を計算した。さらに、読んだパッセージの概要・要点に関する選択肢型の内容理解質問の正答率をWPMに掛け算して、1分間に理解を伴って読める語数(WPMC: words per minute with comprehension)を算出した。

$$(A) \text{ WPM} = \frac{\text{英文の総語数}}{\text{読解所要時間 (秒)}} \times 60 \text{ (秒)}$$

$$(B) \text{ WPMC} = \text{WPM} \times \frac{\text{内容理解問題の正答数}}{\text{内容理解問題の全問題数}}$$

4. 結果と考察

統計的分析の結果、語彙知識と語彙認識速度と速読力の間には有意な相関関係が見られた。特に、速読力については、WPMよりもWPMCを用いることでより高い相関が得られたことから、内容理解テストの結果を含めた速読指標の妥当性が確認された。

語彙認識速度は、総合的熟達度が上がるほど短くなり、変動係数も減少したため、日本人英語学習者の語彙処理においても、先行研究と合致する結果が確認され、変動係数の処理能力としての指標の妥当性が確認された。

5. 今後の課題

今回は、文字面での速読と単語力の関係を分析した。今後は、音声面で量とスピードを必要とするシャドーイングについて、音声で提示された語彙認識速度とシャドーイング・パフォーマンスと総合的熟達度の関係について、変動係数に着目した調査・研究を進めていく予定である。

参考文献

- Harrington, M. (2007). The Coefficient of Variance as an index of L2 lexical processing skill, *University of Queensland Working Papers in Linguistics*.
(<http://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:23702>)
- 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.
- Segalowitz, N., Segalowitz, S. J. & Wood, A. G., (1998). Assessing the development of automaticity in second language word recognition *Applied Psycholinguistics*, 13, 3, 369-385
- 酒井得郎 (2002). 「WPMを活用した読解指導とその分析」*STEP BULLETIN. Vol.14*, 175-183.
- 山内 豊 (1985). 「中学校における速読指導の試み-WPMの伸長, 学習スタイル, 読解 Strategies の関係についての実証的考察」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』1号, 11-25.

大学の韓国語教育と Web による 支援システムについて

朴 南圭 (中央学院大学)

1. はじめに

この10年で第二外国語科目に韓国語を設置する大学が大幅に増えた。研究上の必要性によるものだけではなく、ことばを通じて隣国を理解しようとする動きであり、国際関係はもちろん、多言語社会になりつつある日本の地域社会の構成員として、言語を理解する人が増えることは重要なことだろう。

しかし、多くの教育の現場では、文字を中心とした講義形式で授業が行われており、コミュニケーション能力を向上させるための教育とは言い難いこともまた事実である。それは、外国語であるにもかかわらず、習得までの十分な授業時間と必要な練習場所が確保できないことが主な理由である。二年間履修しても、簡単な日常会話すらうまくできない場合も多い。また、第二外国語で LL 教室等を利用できる環境がある場合も少ない。

では、どのようにすれば以上のような問題を解決し、効率の良い実用的な教育ができるか。ひとつの方法として教室以外に個人で練習ができる場を提供することがある。

以上のような問題点に対処するためにウェブアプリケーションである Speak Everywhere を採用し、個人的な発音・発話練習を授業外の課題として課すという実験的試みを一年間にわたって実施した。これによって授業内では確保しにくい個人的な発話練習の機会を大幅に増やすことが可能になり、筆記に頼りがちな授業からより実用的な韓国語を身につけるために効率的な方法としてここに提案する。

2. 先行研究

Speak Everywhere の韓国語への応用については、先行研究はまだないが、英語環境での成果として池田・深田両氏による英語環境での日本語教育の成果がある。

3. 研究の目的

文字に頼りがちな韓国語学習に教室外での演習の機会を提供することによって、よりコミュニケーション能力の向上を目指すものである。定員20人程度の通常の授業では、個人の発話時間は多くても5分程度である。個人の発音の矯正と会話の練習にはとても時間が足りないのが現状であり、そのような練習時間、発話時間の不足を各個人に任せるのではなく、Web を通じて授業の延長としての練習を加えることで足りない部分を補うことができると考えられる。

4. 研究方法

教室での授業では、文字の学習とともに音の変化について規則性を練習する。加えて毎週一定時間(10分程度)でこなすことができる課題を Speak Everywhere

を通して出し、その週のうちに自宅、大学の自習環境のある教室で行わせる。Speak Everywhere への参加は特定クラスに限定し、行わないクラスと学年で比較検討する。実施グループには、筆記テストとオーラルテストを Web 上で実施する。

5. 結果

実施初期には消極的に録音に参加した学生が回数をこなすことによって、能動的に参加するようになり、成果が目に見える形で提示されたことでモチベーションが向上した。授業内においては、受講者の発音の訂正と、アクセント抑揚を明示的に示すことによってフィードバックした。文字を想起して発話する時間が減り、繰り返し練習した項目については即答できる場合が増えた。興味、関心が増し、今後も同様の学習を継続したいという要望が多く聞かれた。

6. 考察

限られた時間内で使える言語を効率的に身につけるためには、個人の学習が欠かせない。今回の実験は、受講者が決められた時間内にどのように取り組んでいくか、発音の矯正や積極性に改善がみられるかが問題であった。

20 回程度の回数にも拘わらず、発音については著しい改善が見られた。さらに回数を経るにつれ録音への積極性だけでなく、教室での発話練習も積極的に参加するようになった。それは、ことばの習得へのモチベーションが向上した結果であると考えられる。

課題は Web 教材の作成に少なからぬ時間と労力がかかる点である。事前に学習者のレベルを想定して年間のプログラムを組んでおく必要がある。今回示されたように、現在の韓国語教育においては非常に効果的な学習方法のひとつであると言える。

従って、Speak Everywhere 用の教材を作成し、それをうまく運用すれば、今までより短時間で効果的な学習が可能になると考えられる。

参考文献

- 池田順子・深田淳(2012)「Speak Everywhere を統合したスピーキング重視のコース設計と実践」『日本語教育』152号
- 朴南圭・田島ますみ(2013)「外国語教育における Speak Everywhere の有効性について—韓国語の文字と発音のずれを中心に」『中央学院大学 人間・自然論叢』35号
- 中川千恵子他(2009)『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための日本語発音練習帳』ひつじ書房
- 한국어학당편(1995)『한국어발음』연세대학교 출판부
- 연세대학교한국어학당편(2001)『처음 배우는 한국어 읽기』연세대학교 출판부
- Speak Everywhere <http://speak-everywhere.com/>

Gamification and High School EFL

Marcel Van Amelsvoort
(Kanagawa Prefectural Institute of
Language and Culture Studies)

1. Introduction

From 2011 to 2013, I observed more than two dozen high school English classes in Japan. One strong feature of almost every class was a general lack of engagement of learners in all activities in the class. Without having the full attention and engagement of students, developing language proficiency is difficult, if not impossible. Gamification (or the more appropriate term, gameful design) is the application of game design and game elements to non-game settings such as websites, marketing plans, and education. It offers some possibilities of increasing student engagement with course content and getting learners to make use of more effective behaviors and strategies for language learning.

2. Background

Gamification (or gameful design) has been used as an approach in marketing and web page design both effectively and ineffectively (Anderson, 2011; Werbach, 2012) but it has been used very little as a comprehensive approach in education; some exceptions being the Quest to Learn public charter school in New York, the Connolly project in Europe, and independent application at high school and (mostly) colleges (Sheldon, 2011). Gameful design can, among other things, help to improve engagement in classes, increase the amount of practice learners do, facilitate collaborative learning and scaffolding, and provide richer and more frequent feedback (Whitton, 2012). As such it appears to be an attractive option for use in public education. The problem, however, is that as a pedagogical approach, it is still undeveloped and much of what is called gamification can be rightfully criticized for not being systemic enough, being too reward-oriented, failing to account sufficiently for the learners' goals, or making too much use of a limited set of feedback patterns (Deterding, 2013).

3. This Presentation

This presentation will explain the basics of gameful design and look at some of the psychology and user design theory associated with it. In particular, motivation and habit formation, and formative feedback will be discussed. Several examples from games, health initiatives, and education will be used to illustrate basic principles. Participants will then be asked to apply the principles in group tasks and discussions first by assessing some EFL gameful design activity examples and then trying to apply in the principles in the creation of some activities for common EFL objectives.

References

- Anderson, S. (2011). *Seductive interaction design: Creating playful, fun, and effective user experiences*. Berkeley, C.A.: New Riders.
- Deterding, S. (2013). Skill atoms as design lenses for user-centered gameful design. Proceedings of CHI 2013 Conference, Paris, France. Retrieved from

<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2013/03/Deterding.pdf>

Sheldon, L. (2011). *The multiplayer classroom: Designing coursework as a game*. Boston, USA: Course Technology (Cengage).

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. New York: Penguin.

Whitton, N, & Moseley, A. (2012). *Using games to enhance learning and teaching: a beginner's guide*. New York: Routledge

Werbach, K. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

語彙学習におけるデジタルスキット制作活動

榎田 一路 (広島大学)

1. 実践の背景

語彙学習においてパソコンの活用は効率的であり、単語とその意味のリストを学習するための自学自習用システムは、発表者によるものも含め、これまで数多く開発されてきた。一方でこのようなシステムは、学習者にとってはしばしば機械的で単調な学習を伴う。それに単語の形と意味を暗記するに留まり、実際に使用する機会を与えられないため、学習した単語への理解が果たしてどれだけ深まっているのか疑問が残る。

このような自学自習用システムの欠点を補完すべく、発表者はオンラインによる個別の語彙学習と、CALL 教室のパソコンを使用した協同学習による発表活動（デジタルスキットの制作）を組み合わせた授業活動を行い、その有効性を探った。本発表では、その授業実践を報告する。

2. 実践の概要

対象としたのは発表者の担当する国立大学1年生対象の英語クラスで、2011～2012年度の2年間にわたり、計3クラス（n=106）で実施した。対象クラスの所属学部は、法、医歯薬、教育の各学部である。いずれもCALL教室を使用し、教科書、進度、テスト、評価方法が標準化されている。授業の大部分はTOEICに準拠した教科書に基づいており、授業における取組とTOEIC IPテストのスコアを掛け合わせた評価方法を導入している。

本大学では通年の英語授業で習得すべき6,000語の語彙リストが開発されており、本対象授業科目では、これを1年間で習得すべく、毎週200語の語彙学習を課している。学生は授業時間外に、オリジナルのWBTおよび冊子体の単語集を利用した自学自習が求められている。

本実践で導入したデジタルスキット（以下「DS」）は、デジタルストーリーテリングの手法を援用したムービー制作活動で、ライティングや音読といった発表技能の養成に加え、上記語彙リストと連動させたムービーのライブラリ化による、クラスや学年を超えた学び合いの可能性を開くものである。

3. 実践の手順

実践の手順は次の通りである。①まず、上記語彙リストの指定された範囲の中から、学生は好きな単語を選び、オンライン辞書の例文を参考にしながらオリジナルの会話を作成した。②次にTTSを援用して発音をチェックし、ペア活動のロールプレイにより会話の音読練習を行い、Windowsパソコンに標準搭載されているサウンドレコーダーで会話を録音した。③録音した音声を、Windows Liveムービーメーカー上で画像、文字、効果音と組み合わせてDSを完成した。④完成したDSは、LMSにてクラス内で共有するとともに、お互いのスキットの鑑賞を通じた学習を推奨した（図1）。

1年目のクラスでは半期の授業で1つ、2年目のクラスでは2つのスキットを作成した。1つのDSを制作するのに費やした授業時間は1.5週程度で、教科書に基づく通常の授業に支障が出ないように留意した。



図1. LMSに埋め込んだDSの例

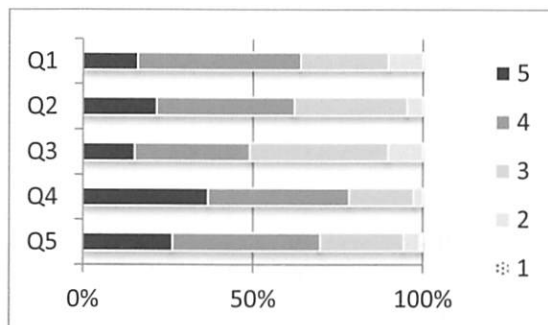


図2. アンケート集計結果

4. 結果

本実践の実践終了後、3クラスすべてにアンケートを実施し、以下の質問について5段階での評価を求めた。(1) DSの制作は、単語への理解を深める、(2) DSの制作は、英語の勉強になる、(3) 様々なDSを見ることは、単語学習に役立つ、(4) パソコンのモデル音声は、スキットの音読練習に役立つ、(5) 総合的に見て、DS制作は有意義である。この結果は図2に示した通りで、それぞれ4以上の評価の割合は、(1) 64.2%、(2) 62.3%、(3) 49.1%、(4) 78.3%、(5) 69.8%となった。

自由記述では、難しい語を楽しく学べた、単語への理解が深まった、ペアワークでコミュニケーションを通じて単語が学べた、文法、ライティング、発音が学べたという肯定的な意見が得られた。一方で、スクリプトがなく他の学生の英語が聞き取りにくい、DSで扱われている単語が少なく、一部重複が目立つ、制作に時間がかかる等の否定的意見もあった。

5. まとめ

今回の実践を通じ、約7割近い学生が、DSの作成に意義を感じていた反面、学び合いによる効果については、肯定的評価が半数を下回った。今後の課題としては、DS制作方法の改善、スキットの蓄積によるライブラリ化、クラス内で共有したDSを利用した学び合いの方法の工夫などが挙げられる。

「三ラウンド・システム」に基づく入門レベル 英語リスニング e-Learning 教材の開発

阿佐 宏一郎 (文京学院短期大学)
岡崎 伸一 (昭和女子大学)
与那覇 信恵 (文京学院大学)
牛江 ゆき子 (文京学院大学)

1. はじめに

大学入学時に TOEIC300 点以下の者が珍しくなくなった昨今であるが、TOEIC300 点は、中学校卒業時に到達すべき英検 3 級と同程度だと推定されている。このような英語入門レベル (TOEIC300 点台前半からそれ以下) の学生にとって、大学生向け教材の多くは難易度が高く、既存の教材への橋渡しとなる教材が必要である。

2. 研究の目的

高い効果が繰り返し確認されている「三ラウンド・システム」(竹蓋・水光, 2005) に基づき、既存の教材への橋渡しとなる、英語入門レベルの学習者に特化した、e-Learning によるリスニング教材を開発することを目的とする。

3. 研究方法

「三ラウンド・システム」の構想に基づき、「国立七大学外国語 CU プロジェクト」により開発されたリスニング教材作成支援システム Step Up e-Listening をプラットフォームとし、中学 3 年用の教材 (浜島書店編集部, 2007) を素材としたコースウェアを出版社の許諾を得て開発した (図 1)。教材の妥当性の検証のために、英語を専攻する学部・短大、英語専攻ではない経済学部、中学校において、本コースウェアの試用を行った。



図 1: 教材画面例

- ・試用 1: 外国語学部英語コミュニケーション専攻 4 年生 29 名による試用
- ・試用 2: 経済学部 1 年生 30 名による試用
- ・試用 3: 短期大学英语科 1 年生 74 名による試用
- ・試用 4: 小中一貫校 9 年生 (中学 3 年生) 142 名による試用

教材の評価方法は、(1) 学習内容の定着を確認するための小テスト、(2) 応用力の変化を観察するための Pre-test / Post-test (試用 1, 2 では TOEIC Bridge (Educational Testing Service 2009), 試用 3, 4 では英検準 2 級 (旺文社, 2009: 2008 年度第 2 回)

のリスニングセクションを使用し、Pre-test と Post-test は同じ問題とした)、(3) 教材使用後のアンケートによる主観評価を行い、多面的な検証を試みた。

4. 結果と考察

本研究で開発した教材を使った、複数の指導者による、異なる学習者群・条件・テストを使った試用において、上記評価方法 (1) について、試用1~4を通して十分な学習内容の定着が見られた。(2) はすべての試用で有意な上昇が見られた(表1)。(3) では大部分の学習者が教材に対して肯定的な印象を持ったことがわかった。

表1: Pre-test と Post の正答数 (正答率) と上昇量および *t* 検定結果

| | Pre-test | Post-test (問) | 上昇 | <i>t</i> 検定結果 |
|-----|----------------|----------------|-----------------|---|
| 試用1 | 35.7 問 (71.4%) | 37.7 問 (65.4%) | +2.00 問 (+4.0%) | 有意差あり (N=29, <i>t</i> (28)=-1.53, <i>p</i> <0.05) |
| 試用2 | 29.4 問 (58.8%) | 32.0 問 (64.9%) | +2.66 問 (+5.3%) | 有意差あり (N=29, <i>t</i> (28)=-2.86, <i>p</i> <0.01) |
| 試用3 | 15.9 問 (53.0%) | 18.4 問 (61.3%) | +2.44 問 (+8.1%) | 有意差あり (N=61, <i>t</i> (60)=-4.66, <i>p</i> <0.01) |
| 試用4 | 12.1 問 (40.3%) | 13.9 問 (46.3%) | +1.82 問 (+6.1%) | 有意差あり (N=136, <i>t</i> (135)=-6.38, <i>p</i> <0.01) |

※丸めによる誤差あり

試用1~4の学習者の英語習熟度別の応用力の変化を観察した結果(図2)、Pre-testの正答率が70%未満(TOEIC Bridge 50 問中35問未満、英検準2級 30問中20問未満)で正答率上昇が見られ、英語入門レベルに適していると推定できた。

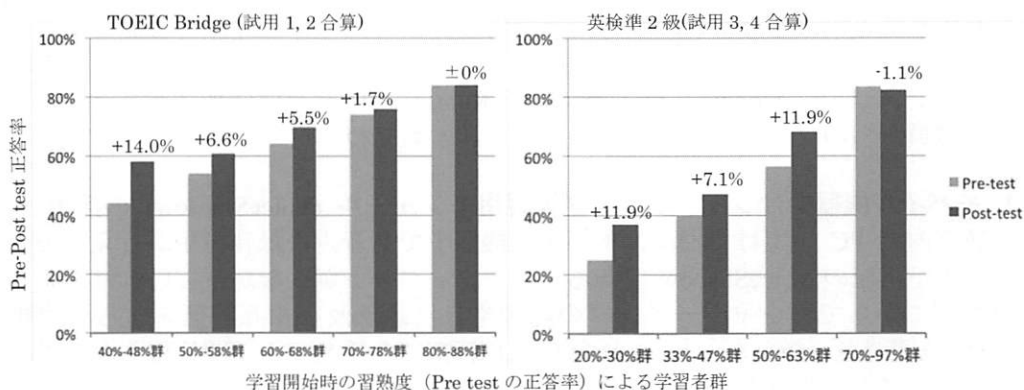


図2: 習熟度別 Pre-test / Post-test の比較

参考文献

- Educational Testing Service (2009). 『TOEIC Bridge®公式ワークブック』国際ビジネスコミュニケーション協会.
- 旺文社 (編). (2009). 『英検準2級短期完成3回過去問集』旺文社.
- 竹蓋幸生・水光雅則 (2005). 『これからの大学英語教育』岩波書店.
- 浜島書店編集部 (2007). 『聞きトレ64(中3)』浜島書店.

・本研究の教材コンテンツの開発は、文京学院大学総合研究所共同研究費の助成(平成21~22年度、研究課題:英語入門レベル聴解力養成用 e-Learning 教材の開発)を受けて行われたものである。

・教材のプラットフォームとして使用した Step Up e-Listening は、科学研究費補助金 基盤研究(A)(1)「国立大学外国語サイバー・ユニバーシティ用コンテンツ開発研究」(課題番号 16200047 研究代表者 伊藤直哉)の英語リスニング班(研究分担者 竹蓋幸生、竹蓋順子)の研究で制作されたものである。

iPadで記録した音声・動画を Moodle 上で共有・評価するためのモジュールの開発とその活用

熊井 信弘 (学習院大学)

1. はじめに

熊井(2012)では PC 上だけではなく、iPhone や iPad などのモバイル機器上においても、録音・録画および再生が可能となる Moodle 用モジュール群を開発した。今回それらのモジュールを HTML5 に対応させるとともに、Rubrics (評価基準)の機能を取り入れた Moodle 2.4.x 対応版を開発した。

これによってシャドーイングなどの音読練習の録音・再生がモバイル機器上でも可能となった (VoiceShadow)。また、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機器で録画し、それを Moodle の授業活動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ウェブ上で共有することができるようになった (VideoBoard)。

これらのモジュールを利用することによって、授業で録音及び録画したアウトプット活動の様子を即座にセキュアかつプライベートな Moodle コース上でのみ共有することができるだけでなく、その場で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活動を評価することができるようになった。さらに、これらのモジュールに Moodle に備わっている Rubrics の機能を付け加えることによって、教員からのフィードバック情報をより具体的でわかりやすいものにした。

2. モバイル機器向けシャドーイング練習用モジュール (VoiceShadow) の活用

教室内の PC 上だけでなく、モバイル機器上でも音声の録音再生が行えるモジュールが下記の VoiceShadow である。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。これを 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。(熊井・大野 2010)

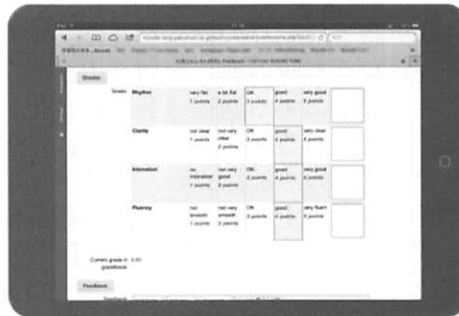


3. モバイル機器用スピーキング活動記録・評価モジュール (VideoBoard) の活用
 スピーチやプレゼンテーションなどの様子を、教員や学習者同士が iPad などのモバイル機器で録音・録画し、それを Moodle サーバーの授業ページに直接アップロードするが、録画された動画ファイルは PC 上やモバイル機器上で閲覧が可能になり、自己評価や相互評価によってより客観的な視点から活動を評価することができるようになった。



4. Rubrics の導入

従来のモジュールでは、1点から5点までの得点による評価と教員からのコメントのみであったが、今回は新たに Rubrics の機能がこれらのモジュールに組み込まれ、下記のようにより詳しく、より基準のはっきりした評価を学習者が受け取れるようになった。



5. さいごに

現在のところモバイル機器については 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開発が進められている。

参考文献

- 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.
- 熊井信弘 (2012). 「モバイルデバイスでスピーキング活動を記録及び自己・相互評価を可能とする LMS モジュールの開発とその活用」 外国語教育メディア学会 第 52 回全国研究大会発表要項.
- 熊井信弘 & Daniels, Paul. (2013). 「モバイル・デバイスを利用したシャドーイング練習のためのネットワークシステムの構築とその活用」『言語・文化・社会』 第 11 号.

ネイティブ音声主導型チャンク音読が促進する 音韻符号化と速読 —聴覚認知特性から見た 映画音声と大学教科書CDの比較

田淵 龍二 (ミント音声教育研究所)
湯舟 英一 (東洋大学)

1. はじめに

発表者らはこれまで、「チャンクを単位とした文字と音声の同期提示」による外国語学習を提唱してきた。この手法による第一期科研費研究(2007-2008)において、大学生を対象にどのようなチャンクテキスト提示が効果的かを調査した後(湯舟・神田・田淵, 2007)、第二期科研費研究(2009-2011)で黙読訓練を行い、「テキストのチャンク提示が読解効率を高める」ことを実証した(湯舟・神田・田淵, 2009)。そして第三期科研費研究(2012-2014)ではテキストと音声の同時チャンク提示による音読訓練を行い、初年度(2012)の教室処遇で「音読訓練が読解効率を向上させる」可能性を示した。

2. 書き言葉から如何にしてチャンクを切り出すか?

英文は空白で区切られた単語と句読点の羅列である。それを読むときに、どうやってチャンク(数単語からなる意味の塊)を切り出すのか。我々が文字を読んで理解するときには、文字を音声にする過程(音韻符号化)を経る。少なくとも母語であれば、ことばが文字化されるときに失われた韻律(prosody)を復元しながら理解している。発表者らはこの点に注目し、ネイティブの韻律を体得することが読書時のチャンク形成を自動化するとともに、直読直解につながり、英文を速く読めるようになると思う。すなわち、黙読時の音声を「ローマ字風日本語」から「英語の韻律」にすることが、チャンクの自動形成を促進する鍵だと考える。

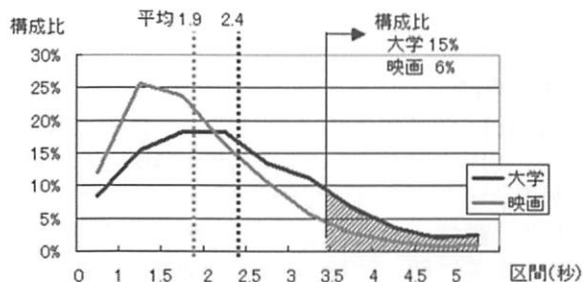
3. ネイティブ音声主導型チャンク音読

こうした理論背景から、このような学習法を「ネイティブ音声主導型チャンク音読 Audio-Enhanced Chunked Reading (AECR)」と呼ぶことにした。従来の音読と異なるのは、「平均2秒程度のチャンク音声を誘引としつつ、同時にフレーズテキストを参照しながら繰り返し発声する」点である。この手法により英語らしい音韻符号化(文字の音声化)が促進され、速読に結びつくことを期待している。実際、認知科学が明らかにするヒトの聴覚認知単位には、約2秒の時間制限があると報告されており(Baddeley, 2000, 他)、さらに、発表者らのこれまでの分析によれば、映画に見られる Breath Group (BG)の長さは平均2秒程度に収斂している(湯舟・田淵, 2013 印刷中)ことが根拠となっている。BGは、ポーズによってその両端を仕切られた音声の連続体であり、リズムやイントネーションといったプロソディーが具現化され、また文法的にも統合された語群からなる音調群が、単独または数個連なって実現される音声単位である。発表者らは、文字や単語レベルではなく、この

平均2秒の音声・意味処理単位で英文を処理する訓練を行うことにより、学習者の認知・処理単位が大きくなり、処理速度が増すと考える。

4. 授業で利用できるネイティブ音声の質

以上の観点から大学レベルの読解用教科書付属CDの音声を解析したところ、興味深いことが明らかとなった。BG長は平均2.4秒で、3.5秒を超えるBGは全体の15%であった。これを映画音声（日常会話に近いと考えられる）のデータ（平均1.9秒、3.5秒以上6%）と比べると平均値で26%長い（コーヘン効果量 $d=0.46$ ）ことがわかった。実際問題として、第三期科研費研究での音読処遇にあつては、音声を平均2秒前後に制御する必要から、長めの音声を2分割するなどの処理をしているが、連続音声を無理やり途中で分割するため、音調が不自然になるなどの弊害が避けられない。よって、授業や学習では初めから平均2秒程度に制御された音声教材が好ましい。



note: 映画(会話)では1~2秒に収斂する傾向がより強く見られる。大学(朗読)では継続時間が長い方に向かって山がなだらかになっている。短期記憶の限界に近い3秒半以上の構成比では2倍以上の開きがある。

図1 大学教科書と映画のBG長分布特性

5. 結論、教育的示唆

リーディング教科書であっても音読やシャドーイングで利用する機会が増える傾向にあることから、教科書付属CDの音声を聴覚認知特性に適合させるよう、録音音声を改善することを提言したい。

本発表は、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」(代表: 神田明延)の一環である。

参考文献

- Baddeley, A.D. (2000). The Episodic Buffer: A New Component of Working Memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 421.
- 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.
- 湯舟英一・田淵龍二 (2013 印刷中). 「映画音声コーパスを利用した Breath Group 長の分析」. *Language Education & Technology*, 50.

CALL 学習者の英語伸長度に影響を及ぼす要因

岩田 聖子 (追手門学院大学)

原田 章 (追手門学院大学)

1. はじめに

CALL システムの万能神話「一体そこで、それで何をすべきか」から「どのように利用すべきか」という流れの中で、その効果を最大限に発揮するための環境及び学習者の特性、学習支援、ソフトウェアの開発、人材教育、教授法、CALL 受講者の動機づけやコンピュータリテラシー能力（技量、知識）などのコンピュータ不安等に関して検討すべき課題が出てきた。CALL 学習者のコンピュータ不安に関する諸問題として、CALL 授業評価とコンピュータスキルの相関の有無（劉、2002）（真野、大須賀、2005）や CALL 利用者である学生および教員のコンピュータスキルの現状（岩田、中条、2011）、Murry & Blyth (2011)のコンピュータ能力あいまいさなどが挙げられる。

そこで、本発表では、CALL 学習者の授業理解度、CALL 授業評価、英語授業評価、コンピュータリテラシーに関して、CALL 受講者を対象にアンケート調査を実施、探索的因子分析を行い、目的変数（従属変数）を合成し、また PC スキルと授業理解度、CALL 授業評価、英語授業評価に関する構造方程式モデリング分析を行った。

2. 研究方法

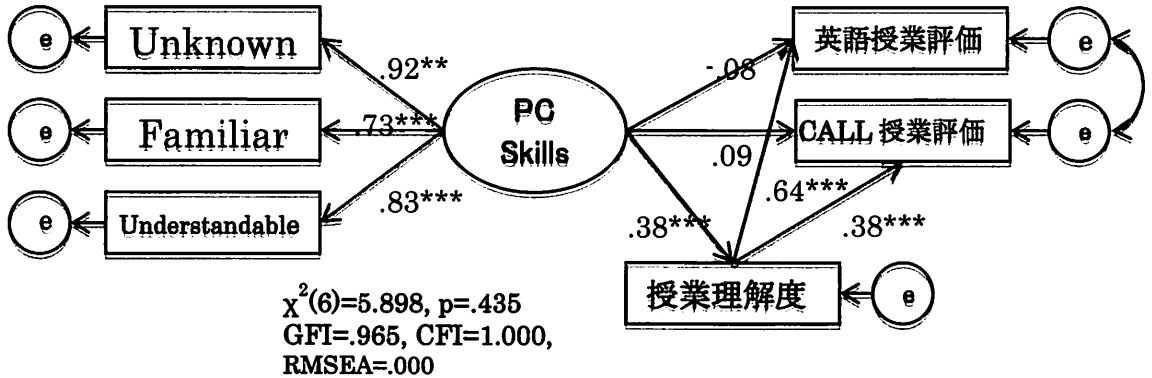
参加者は、大阪府茨木市の大学生 164 名で、通常英語クラス受講の 1 年生 73 名と、再履修クラス受講の 2 年生以上が 91 名である。その中から、今回は 1 年生の有効者数 53 名の春学期履修者を分析した。

参加者の英語能力を表す指標として、学期授業終了時に記述式パフォーマンステストを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。またコンピュータ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い、各内容について 10~20 項目程度の下位項目があり、それぞれ 6 件法のリッカート尺度で用いた。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い、その際、項目の選択には SEFA(Kano, Y., & Harada, A., 2000)の方法を用いた。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。また、アンケート結果からコンピュータスキルと授業理解度、CALL 授業評価、英語授業評価に関する構造方程式モデリングにより分析をおこなった。

3. 結果

質問紙調査分析の結果、英語授業理解度自己評価、CALL 授業評価、コンピュータ操作自己評価に関して Understandable（授業学習済）、Familiar（既存の経験）、Unknown（学習経験無）の 3 因子が特定された。英語授業理解度自己評価、CALL 授業評価ともお互いの相関に有意性があり、CALL 評価とコンピュータ操作

Understandable に、英語授業評価とコンピュータ操作 Familiar, Unknown に有意性が示唆された。学習者の英語伸長度との関係においてはすべての要因についてその影響は見られなかった。また、「英語学習者に影響を及ぼす原因」の関係図を作成してみると以下の図のようになった。」



4. 考察

今回の調査から、CALL 評価とコンピュータ操作 Understandable に有意性が示唆されたが、CALL 授業と並行してコンピュータリテラシーを受講しており、即時性と同期進行性を感じたのかもしれない。英語授業評価とコンピュータ操作 Familiar, Unknown、既得および未知のコンピュータスキルが英語授業と有意に関わっている点では、コンピュータ環境に慣れた学習者が英語授業を高く評価している点を考慮して入門コンピュータ等の他の関連授業担当者との間で新たな仕組みを構築していくことが必要となろう。

コンピュータスキルと他の因子間の構造方程式モデリングにおいては、CALL 授業評価や英語授業評価に直接的に PC スキルの要因が反映されていないものの、授業理解度に PC スキルが影響を与えており、また CALL 授業評価や英語授業評価に授業理解度が影響を与えている結果、PC スキルが間接的に CALL 授業評価や英語授業評価に反映されていると言えるのではないだろうか。今後、CALL と PC スキルの関係性に留意しながら CALL 学習者の特性を生かしていく必要がある。

参考文献

- Kano, Y., & Harada, A., (2000). Stepwise variable selection in factor analysis. *Psychometrika*, 65, 7-22
- 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.
- 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).
- 劉百齡. (2002) 「CALL 利用学習に対する態度・動機づけ要因の分析」『言葉と文化』3: 201-214
- Murry, A., & Blyth, A., (2011) A study of Japanese University Students Computer Literacy Levels. *Jalt call journal* Vol. 7, No.3 307-316

動画共有サービスとソーシャルメディアを 組み合わせた学習者中心の参加型遠隔授業の試み

山下 巖(順天堂大学)

東 淳一(順天堂大学)

1. はじめに：本研究調査の意義と目的

本研究は、動画共有サービスとソーシャルメディアを組み合わせることで授業に双方向性を持たせ、単に聞くだけの授業ではなく学生中心の参加型授業の実現可能性を探り、問題解決の一助となることを主目的とする。具体的には、研究発表者等が所属する順天堂大学医学部(東京都文京区本郷)と同保健看護学部(静岡県三島市)の英語担当教員が協力し、医学部の学生が行う英語によるプレゼンテーションを、*Ustream* を用いて保健看護学部へ配信し、保健看護学部の学生(約40名)がスクリーンを観ながら *Twitter* を利用してピアレビューを行った。

2. 本研究の調査方法

まず医学部クラスの約20名の学生を、それぞれ3~4名から成るAからFの6つの小グループに分け、それぞれ独自のテーマ設定に基づく約5分間の英語によるプレゼンテーションを行い、その模様がウェブカメラから *Ustream* へ取り込まれウェブ上に配信され、プロジェクトを通して保健看護学部の学生に提示された。これを受けて40名の保健看護学部学生は、*Twitter* を使って、6件のプレゼンテーションを、1. 判りやすさ(Intelligibility), 2. 論理性(Logical Stream), 3. プレゼン方法(Delivery)の視点からそれぞれ5点満点で評価を行った。その際、学生には、評価点の後に#34ma というハッシュタグを付与しアップするよう指示した。具体的には、「4,4,5, #34ma」といった形になる。これらのウェブ上にアップされた各学生による評価は、「twport」ウェブサービス(<http://twport.com>)を利用して、教員によって即座に回収され、CSVファイル形式で同教員のコンピュータに保存される。更に5点満点の評価の後ろに、任意で簡単なコメントをつけてもらい、これらも評価同様にハッシュタグをつけ回収された。なお、学生は全員ハンドルネームを使用して *Twitter* に会員登録し、個人明が特定されることを回避した。またハッシュタグを付けたコメントは、30分以内に twport サービスによって回収され、ウェブ空間上に長く放置されることがないよう配慮した。

医学部学生が行ったプレゼンテーションのテーマは以下の通りであった：

- Group A: Death Penalty Group B: Electrocardiography
- Group C: Profit of Participating in Club Activities
- Group D: Hippopotamus vs. Lion: Which is Stronger?
- Group E: English Education at Juntendo University School of Medicine
- Group F: Our Campus Life in Shisui

また、ウェブ上に放たれた保健看護学部学生による *Twitter* 評価は、以下のように容易にエクセルファイルに変換された(表1)。これを見るとほとんどの学生が、点数評価とコメントを2回に分けてツイートしていたことが判る。

表1) Twitterを使用した評価例

| User | Evaluation & Comment |
|------|-------------------------------|
| A | 3,3,3 |
| A | 図が見づらかったです。 |
| B | 4, 4, 3 |
| B | スーツ着ている人は、すごいハキハキ話していて良かったです！ |
| C | 3, 4, 5 |
| C | 光の加減で図が見にくかったです |

3. 結果と考察：教員評価と学生評価の質的差異

さて、今回の授業でA～F各グループの学生による評価と教員による評価を一覧にまとめた(表2)。この表に記された評価点数を見る限りは、教員による評価と、学生による表との間には、大きな相関があるようには見えない。むしろ、教員による評価を基準として考えた場合、学生評価には何ら妥当性がないようにも思われる。

学生評価と教員評価の比較

| | 学生評価 | 教員評価 |
|---|------|------|
| A | 6.89 | 9 |
| B | 7.1 | 7 |
| C | 5.98 | 8 |
| D | 6.14 | 7.5 |
| E | 5.49 | 9 |
| F | 4.76 | 7 |

しかし、学生による評価と同時に行ってもらったコメントを精査してみると、学生により高く評価されたAとBグループのプレゼンには、「発表態度が堂々としていて、大きな声で明瞭に話していた」、「プレゼンに用いた絵が見やすく、判り易かった」、「少し絵が光って見づらかった」などというコメントが多くみられた。低評価となったDとFのグループへのコメントには、「声が小さくて聞き取れない」、「早口すぎて聞き取れない」、「プレゼンの途中で笑ってしまうので、何を言っているのか理解できなかった」という声が圧倒的に多かった。このようなコメントから、やはり、絵や図表はあくまで補足的な役割を果たしているに過ぎないことが判った。

基本的な英語コロケーション学習のための ウェブ教材作成

下山 幸成 (東洋学園大学)

小屋 多恵子 (法政大学)

1. はじめに

コミュニケーション能力向上のためにコロケーションが重要視されるようになって久しいが、学習すべきコロケーションやその指導方法に関する研究は少なく、コロケーション教育に反映されていない。例えば、中学校・高等学校で使用されている検定教科書では、掲載されているコロケーションが異なるため、学習者は使用した教科書により異なったコロケーションを習得している。また、効果的なコロケーションの指導方法は、学習指導要領に明確に記述されていないため、それを使用する教員の裁量に委ねられており、指導方法にコンセンサスが取れていない。このような現状から、学習者は、学習段階ごとに必要なコロケーションを習得できていない状態であると考えられる。そこで、今回は(1)基本語と共起する基本コロケーション選定の方法とそのリストの提案、(2)基本コロケーションを効果的に学習する一案としてウェブ上で利用できる教材の紹介とその学習方法の提案、の2点を発表する。

2. 先行研究

流暢で適切な言語使用を習得するためにはコロケーション知識が重要であることをこれまで多くの研究者 (Korosadowicz-Struzynska, 1980; Lewis, 1993; Pawley and Syder, 1983) が主張していることに基づき、数あるコロケーションから学習者に本当に必要なコロケーションを選択すること (日向, 2009; 堀, 2009)、学習初期段階から明示的にコロケーション指導をすること (Bahns, 1993; Twaddell, 1973; Webb, 2011)、コンピュータ上のウェブ教材の有効活用 (Chan and Liou, 2005; Chang, Chang, Chen, and Liou, 2008) など実証研究から具体的な指導方法が報告されている。

3. 研究の目的

本発表の目的は、日本人初級英語学習者が学ぶべき基本コロケーションを選定し、それをコンピュータやスマートフォンを利用して効果的に学習する方法を提案することである。

4. 研究方法

まず最初に基本コロケーションの選定するにあたって、学習初期段階の学生に対するコロケーション学習を提案するため、中学生のための検定教科書に出てくる名詞と共起する動詞と形容詞を対象とした。共起語の選定には、BNC, COCA による統計指標、JACET8000 による語彙レベル、学習者コーパス JEFLL による日本人英語学習者にとってのコロケーション使用の実態、意味の予測度を使用した。

選定されたものは、例えば nose であれば blow one's nose や follow one's nose, ride であれば catch a ride や take a ride, bread であれば fresh bread や spread bread with butter などである。

ウェブ教材に関しては、HTML5, CSS3, jQuery を使って作成した。これらを使う最大のメリットは、1つ作成するだけで Windows OS, Mac OS, iOS, Android OS で同じように動作することである。今回のウェブ教材のようにコンピュータだけでなくタブレットやスマートフォンでも同じように動作するウェブ教材は、隙間時間に学習するために便宜をはかろうとすれば必須項目である。作成時には、覚える段階→練習する段階→発信する段階へと学習できるように内容を考えた。

5. 結果と考察

教材を使っている学習者からの反応はアンケートや口頭で得ている。内容面で最も挙げられるのは、単語自体は簡単なので知っていたが使い方も一緒に組み合わせで覚えられるのがよいとのことである。技術面での良い反応は、どの端末からでも音声が入り、スクリプトの表示・非表示が自由に切り替えられ、ゲーム感覚で練習や確認ができる点である。発表当日は、学生からの要望で修正した点、実際のウェブ画面、アンケート結果を含めて紹介したい。

参考文献

- Bahns, J. (1993). Lexical collocations: A contrastive view. *ELT Journal*, 47(1), 56-63.
- Chan, T. P. & Liou, H. C. (2005). Effects of web-based concordancing instruction on EFL Students' learning of verb-noun collocations. *Computer Assisted Language Learning*, 18, 231-251.
- Chang, Y.C., Chang, J. S., Chen H. J., & Liou, H. C. (2008). An automatic collocation writing assistant for Taiwanese EFL learners: A case of corpus-based NLP technology. *Computer Assisted Language Learning*, 21 (3), 283-299.
- 日向清人 (2009). 『ビジネス英単語』DHC
- 堀正広 (2009). 『英語コロケーション研究入門』研究社
- Korosadowicz-Struzynska, M. (1980). Word collocations in FL vocabulary instruction. *Studia Anglica Posnaniensia*, 12, 109-120.
- Lewis, M. (ed.). (1993). *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Pawley, A. and Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In Jack Richards, & Richard Schmidt (eds.), *Language and communication* (pp. 191-226). New York: Longman.
- Twaddell, F. (1973) Vocabulary expansion in the TESL classroom. *TESOL Quarterly*, 10, 19-32.
- Webb, S. (2011, February). Incidental and explicit learning of collocation. Lecture given at the meeting of JACET vocabulary acquisition research group, Tokyo, Japan.

参考 URL

- British National Corpus (BNC) <http://corpus.byu.edu/bnc/>
- Corpus of Contemporary American English (COCA) <http://corpus.byu.edu/coca/>
- 英文語彙難易度解析プログラム (染谷泰正氏) http://someya-net.com/wlc/index_J.html
- Japanese EFL Learner (JEFL) Corpus (投野由紀夫氏他) <http://scn.jkn21.com/~jefl103/>

リスニング力向上のための自己調整学習

藪越 知子(日本大学)

1. はじめに

近年、第二言語・外国語(L2)教育の分野では、学習過程や学習者要因を包括的に理解することに関心が寄せられており、自己調整学習という概念が応用されつつある(竹内, 2010)。自己調整学習は1980年代半ばに発展した概念で、これまでの教育研究を包括する大きな枠組みを提供している。自己調整学習者は、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与しており(Zimmerman, 1986)、学習目標を設定し、進捗状況をモニターし、目標達成に向けて、認知、動機づけ、行動を調整するといわれている(Pintrich, 2000)。自己調整学習研究は多様な理論的アプローチによって進められており(伊藤, 2009)、中でも、Zimmerman や Schunk によって提唱された社会的認知モデルが自己調整学習の典型的モデルといわれている(塚野, 2012)。この社会的認知モデルでは、「個人」、「行動」、「環境」の3要因が相互に作用しており、自己調整学習過程に含まれる「予見」、「遂行」、「自己内省」の3段階は循環的に相互に影響し合っていると考えられている(Zimmerman, 1998)。

L2学習方略研究の分野では、1970年代半ばから学習成功者が使用している方略や方略指導に関する研究が盛んに行われてきた(Grenfell & Macaro, 2007)。しかし、従来の研究は理論的枠組みが曖昧であることや研究者間で方略の定義が一致していないこと、および方略調査紙の尺度の妥当性に問題があることなどが指摘されるようになった。そこで近年、パラダイム・シフトが起こり、方略に代わる新しい概念として、上述した自己調整学習という概念が方略研究の分野へ導入されるようになった(Dörnyei, 2005)。しかし、既存の研究は語彙習得に関するものが多く(e.g., Mizumoto & Takeuchi, 2012; Tseng, Dörnyei, & Schmitt, 2006)、今後はリスニングやリーディングなど他の言語スキルの研究も必要であろう。研究手法に関しては、自己調整学習の循環的段階を、自己調整に影響するといわれている自己効力感や学習環境なども踏まえた上で調査するには、質的手法を用いる必要があると考えられる。本研究では、リスニング力の向上に焦点を当てて、大学生による授業外での自己調整学習の過程を質的手法で明らかにしようと試みた。

2. 手順

本研究への参加者は、TOEICスコアの向上を目標とした日本人大学生4名(男子)である。事前アンケートを実施し、最新のTOEICスコア、リスニングに関する学習目標、英語科目の履修数、リスニングに関する自己効力感を尋ねた。

参加者がリスニング力を向上させるために授業外でどのように学習しているのかを8週間に渡って調査した。データ収集法として、学習者の研究で奨励されているデータの複線化を意識し(竹内, 2010)、日記データとインタビューデータを収集した。日記データの収集では、参加者に学習記録シートを配布し、リスニング力向上のための授業外学習を、自己調整学習の理論にもとづいて、(1) 予見段階(活

動に取り組む前), (2) 遂行段階 (活動に取り組んでいる最中), (3) 自己内省段階 (活動に取り組んだ後) の3段階に分けて毎日記述させた。その後, 日記記録を提示しながらインタビューを実施し, 授業外でのリスニングについて詳述させた。データの分析では, KJ法 (川喜田, 1967) を参考にして, 記述をコーディングし, 類似する概念をグループにまとめた。

3. 結果

分析の結果, リスニング力向上のための自己調整学習過程が明らかになった。加えて, これらの過程に影響を与える要因も見つかり, 学習の全体像が浮き彫りになった。発表では, 分析結果の詳細を報告するとともに, 結果から得られた自己調整学習についての知見を紹介する。

参考文献

- Dörnyei, Z. (2005). Language learning strategies and student self-regulation. In Z. Dörnyei (Ed.), *The psychology of the language learner* (pp. 162-196). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grenfell, M., & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. In A. D. Cohen, & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 9-28). Oxford: Oxford University Press.
- 伊藤崇達 (2009). 『自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割』北大路書房。
- 川喜田二郎(1967). 『発想法：創造性開発のために』中公新書。
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2012). Adaptation and validation of self-regulating capacity in vocabulary learning scale. *Applied Linguistics*, 33, 83-91. doi: 10.1093/applin/amr044
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, California: Academic Press.
- 竹内理 (2010). 「学習者の研究からわかること—個別から統合へ」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編) 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』(pp. 3-20). 大修館書店。
- Tseng, W.-T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 78-102.
- 塚野州一 (2012). 「自己調整学習理論の概観」自己調整学習研究会 (編) 『自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ』 (pp. 3-29). 北大路書房。
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313. doi: 10.1016/0361-476X(86)90027-5
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Press.

TOEICのためのモバイル技術を利用した 語学学習の効果

小張 敬之 (青山学院大学)

キーワード : TOEIC e-Learning Kit, モバイル学習, シームレスな学習環境

1. はじめに

現在ユビキタス環境の下, 隙間時間を見つけてシームレスなオンライン学習が可能であり, Blended learning の時代に, 学生のほぼ 100%がスマートフォンを所有し, 学習に利用している[1]。2012 年度 1 年生の Writing and Communication の後期の授業で約 60 名の学生を対象に携帯デバイス (携帯電話・Touch Pad 等) や PC を利用して, 3 ヶ月間, オンライン上で TOEIC 学習の授業実験を行った。Newton 社の TOEIC e-Learning Kit 教材の約 75%がスマートフォン対応になっており (2013 年度は 100%対応), 学生には隙間時間に携帯デバイスを利用して学習するように奨励した。この論考では, それらの結果に関して考察し, モバイル学習の可能性を検証してみたい。

2. 手順

2.1 学習者

学習者は, 2012 年度通年, 経済学部 1 年生を対象とする Writing and Communication クラスで, 60 人である。特に後期の 10 月から 1 月の 3 ヶ月間, 60 名の学生を対象としてオンライン上の TOEIC 学習に関する授業実験を行った。

2.2 学習教材・指導と授業形態

授業では, 世界遺産のテキストを使用して, 主に Group で調べ学習をさせてからクラスで発表をさせた[2]。その後, Blog writing をさせた。また, e-Learning 教材として, 教室で約 15 分間, 携帯電話・PC を利用して, TOEIC e-Learning Kit 教材を使用して, B1 コースを中心に学習をさせた。全部の教材を終了するには, 約 50 時間前後で学習が完結するようになっている。3 ヶ月間で, 教材を終了するよう, 学習者全体に毎週進捗状況を示して, メンタリングを行い, 教室外でも学習を奨励した。60 名の学習の平均時間が 42 時間で, 79%の学生が全部教材を終了したと回答している。事前・事後に TOEIC proficiency test を実施して, その教育効果の伸びを測定した。最後の授業でモバイル・PC 学習におけるアンケート調査を行った[2]。

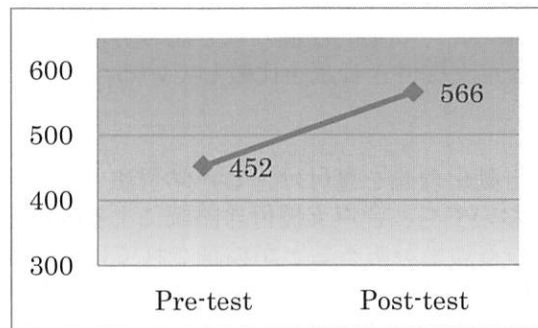
3. 結果

3.1 アンケート調査結果

1月の授業の最後に、Newton TOEIC e-Learning Kit に関する学習調査を行った決果が以下のとおりである。

- 1) この e-Learning の教材は英語力をつけるのに役立ったか **80%** そう思う
- 2) この教材は学習しやすかったか **49%** そう思う
- 3) この教材は英語学習に効果的だったと思いますか。 **44%** そう思う
- 4) スマートフォンはパソコンよりも学習しやすかったか。 **22%** そう思う
- 5) スマートフォンの学習操作はしやすかったか。 **23%** そう思う
- 6) スマートフォンの画面の表示はみやすかったか。 **31%** そう思う
- 7) スマートフォンでも英語を覚えられますか。 **32%** そう思う
- 8) スマートフォン学習は効果的だったと思いますか。 **31%** そう思う
- 9) どのくらいスマートフォンを使用して学習しましたか。 **約 30%**の学習者が学習時間の **1/3**の教材をモバイル端末で学習したと回答。

3.2 TOEIC の伸びの結果



モバイルデバイス・PC を利用したブレンド型の英語教育は、TOEIC の平均得点が **452 点**(SD112)から **566 点**(SD122)まで伸び、その差は 114 点にも及んだことが判明した。この結果に対し *t* 検定を実施したところ、** $p < .01$ ($n=59$)で有意差が認められた。600 点以上を取得した学生が **7 名**から **19 名**に増えたことから、3 ヶ月の短い期間であっても、60 名の学生の平均学習時間が 42 時間で、input の時間と量を増やし、ブレンド型の学習をした事が、TOEIC の伸びにつながった。

参考文献

- [1] Obari, H., Ito, K., Lambacher, S., Kogure, Y., Kaya, T. & Furukawa, H. (2012). The Impact of E-learning and M-Learning on Tertiary Education. In T. Bastiaens & G. Marks (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2012* (pp. 303-312). Chesapeake, VA: AACE.
- [2] 小張敬之(2013), 「モバイル・PC を利用した TOEIC 学習の効果」 シンポジウムモバイル'13, 167-168.

日本人英語学習者に対する 音声支援付き繰り返し読みの 読解速度と語彙保持に与える影響 —音声支援付き黙読と音声支援付き音読の比較—

小西 貴子 (関西学院大学)

1. はじめに

英語を流暢に読むことができるようになるためには、単語認知、音韻符号化、語彙アクセスといった、読みにおける下位処理が自動化されていることが必要である。しかし日本の英語教育の現状では、多くの場合、授業は英文訳読方式に依存し、語彙や文法、または英文の内容を説明するだけで終わってしまい、読みにおける下位処理を自動化させるための学習にまで発展しない。英語を流暢に読むための自動化を促すような学習法の効果や、その具体的な方法についての研究が望まれる。本研究では、読みにおける下位処理の自動化に効果的であり、読みの流暢さや読解力を高めると知られる繰り返し読みが、読解速度と語彙の保持に与える影響を調べた。具体的に、効果的な繰り返し読み方法について検討するため、音声支援付き黙読と音声支援付き音読を比較している。

2. 先行研究

Samuels (1979) は自動化理論を裏付けとした学習法として繰り返し読みを提唱した。EFL 学習者においても、音声支援付き黙読による繰り返し読みが読みの流暢性や、読解力を高める効果があることが検証されている。繰り返し読みが読みにおける下位処理の自動化を促したことが流暢性を高め、読解力を向上させたと考えられている。(Taguchi et al., 2004; Gorsuch & Taguchi, 2008)。一方、パラレル・リーディングやシャドーイングも、読みにおける下位処理の自動化や、語彙や文法知識の内在化に効果的である (門田・鈴木, 2012)。

3. 研究の目的

本研究の目的は、繰り返し読みが読解速度と語彙の保持に与える影響について、音声支援付き黙読と、音声支援付き音読を比較することである。特に、中級程度の英語学習者 (TOEIC スコア 400~600) がやや難易度の高いテキスト (英検準1級過去問題より抜粋) を使った場合に焦点をあてている。

4. 研究方法

参加者は大学生 45 名。参加者は提示されたテキストの内容、語彙などを語彙解説付きプリントにより学習した後、1 回目の読解速度 (WPM) を測定。次にテキストを見ながらモデルスピーチを聞き、3 回の繰り返し読み (22 名は音声支援付き黙読、23 名は音声支援付き音読) の後、2 回目の WPM を測定。翌日、3 回目の WPM を測定し、語彙テストを行った。読み方の違う 2 グループの WPM、語彙テ

ストのスコアを分散分析と t 検定により比較した。

5. 結果

読解速度 (WPM) に関する記述統計は、次の表の通りである。

| | 音声支援付き黙読(n=22) | | | 音声支援付き音読(n=23) | | |
|------|----------------|--------|--------|----------------|--------|--------|
| | 1回目 | 2回目 | 3回目 | 1回目 | 2回目 | 3回目 |
| 平均 | 126.59 | 156.12 | 153.57 | 124.26 | 177.05 | 160.41 |
| 標準偏差 | 29.57 | 26.12 | 33.18 | 45.41 | 54.04 | 46.81 |

二元配置分散分析の結果、測定回数による主効果は有意であったが ($F(2,86)=41.343, p=.000, \eta^2=.490$)、読み方の違いによる主効果 ($F(1,43)=.613, p=.438, \eta^2=.014$) と交互作用 ($F(2,86)=3.060, p=.052, \eta^2=.066$) に有意な差はなかった。しかし、1回目と2回目のWPMの差、2回目と3回目のWPMの差、1回目と3回目のWPMの差を2グループ間で t 検定により比較したところ、1回目と2回目のWPMの差に関してのみ有意な差があった ($t=-2.507, df=43, p=.016$)。

語彙テストのスコアに関する記述統計は次の表の通りである。 t 検定の結果、どちらの読み方においても有意な差はなかった ($t=1.108, df=43, p=.274$)。

| | 音声支援付き黙読 | 音声支援付き音読 |
|------|----------|----------|
| 平均 | 13.59 | 12.39 |
| 標準偏差 | 3.142 | 4.042 |

6. 考察

3回の繰り返し読みの直後では、読解速度に関して、音声支援付き音読の方が、音声支援付き黙読よりも効果が大きい可能性があるということが分かった。音声支援付き音読の構音の効果が音韻符号化の自動化を促進したと考えられる。しかし、次の日には音声支援付き音読のWPMが落ち、音声支援付き黙読との差がほとんどなくなってしまふことも観察された。また、どちらの読み方でも、繰り返し読みの後、WPMはモデルスピーチの150WPMを超えることが明らかになり、音声支援は読解速度上昇の足かせにはならないということが分かった。語彙保持に関しては2種類の読み方による効果の違いは認められなかった。

参考文献

- Gorsuch, G. & Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36, 253-278.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-08.
- Taguchi, E., Takayasu-Maas, M., & Gorsuch, G. (2004). Developing reading fluency in EFL: how assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language*, 16, 70-96.
- 鈴木寿一・門田修平(2012). 『英語音読指導ハンドブック』大修館書店。

コミュニケーション能力を伸ばす文法指導が 動機づけを高める効果の検証 学習スタイルの違い

城野 博志 (三重県立四日市南高等学校)

1. はじめに

今日ほど効果的な文法指導の在り方が問われている時代はないであろう。これまでの文法指導の成果をまとめた Ellis(2006)は、知識としての文法ではなく実際に使える文法能力を育成する重要性を指摘している。

では、そうしたコミュニケーション能力の伸長に寄与することを意図した文法指導は、学習者の動機づけを高めるうえでどのように効果的であろうか。

2. 先行研究

倉八(1998)は旧来の文法指導法とコミュニカティブ・アプローチによる指導を受けた学習者を比較して、2群間で学習意欲に統計的有意差を見いだせなかったと報告している。また、学習者の特性と教授法に分析が加えられ、コミュニカティブ・アプローチは外国語に肯定的な態度をもつ学習者の意欲を高めたものの、学習者全般に効果的とは言い難い結果が得られた。

3. 研究の目的

本研究においては、学習者が傾向として持っている「特性」としての動機づけに学習者の「学習環境への嗜好」(協同と競争)を考える。本研究の目的は、コミュニケーション能力を伸ばすことを意図した文法指導が、一種の学習スタイルである学習環境への嗜好の違いによって「状態」としての動機づけに違いが生じるかどうかを検証することである。

4. 研究方法

4.1 対象者と指導の概要

著者が勤務する高校1年生41名(男子12名、女子29名)を協力対象者として11月に調査を行う。調査が開始されるまでは、文法の明示的な説明のあとにドリルが続くという従来型の伝統的な文法指導を行っていた。

調査開始後は、ペアまたはグループで行うコミュニケーション活動を組み込んだ授業を3日間(50分間授業3回)行った。授業に組み込まれたコミュニケーション活動は、二者択一式の応答文を選んだり、例を参考に対話文を組み立てるといった活動内容である。

4.2 データ収集

コミュニケーション活動を組み込んだ授業を実施する前後で2種類の6件法の質問紙を用いデータを収集した。1つは学習環境への嗜好を測定するための項目を12項目用意した。もう一つは授業の動機づけを計測する項目を25項目用いた。

4.3 分析方法

まず、学習環境に対する嗜好に関する質問紙により得られたデータで因子分析(重み付けなし最小二乗法、プロマックス回転)を行い2因子を抽出($\alpha=.85, .82$)。各因子の下位尺度得点平均をクラスター分析(平方ユークリッド距離、ワード法)に投入し、2つのクラスターに分類した(共同・競合)。一元配置の分散分析の結果、2つのクラスター間に有意な差が確認された($F1: F(1,37) = 28.93, p<.001$; $F2: F(1,37) = 23.25, p<.001$)。

次に、授業の動機づけに関する質問紙より得られたデータを因子分析(重み付けなし最小二乗法、プロマックス回転)にかけ4因子(内発・価値、有能感・動機の持続、不安、自律)を抽出($\alpha=.82, .86, .78, .56$)。コミュニケーション活動を組み込んだ授業と学習環境に対する嗜好によって動機づけに差が生じるのかどうかを検討するために、指導法×学習環境に対する嗜好を独立変数として、従属変数を4因子の下位尺度得点平均とする二要因分散分析を行った。

5. 結果と考察

表1は分析の結果から得られた主効果と交互作用のF値を表す。自己効力感と自己決定感に関して、指導法の主効果が1%水準で検定されたが、学習環境の主効果はいずれの因子に関しても検出されなかった。従来型の伝統的な文法指導法をグループやペアで行うコミュニケーション活動を組み込んだ文法指導へと指導法を変えることによって、授業を継続しようとする動機の強さが高まり、英語学習に対する自己効力感が高まっている。また、授業で自分の意見が尊重されているという自己決定感も高まっている。さらに、指導法の効果は学習環境への嗜好の違いに関係なく見られることが確認された。

表1 指導法×学習環境に対する嗜好による二要因分散分析の結果 (F値)

| | 指導法の主効果 | 学習環境の主効果 | 交互作用 |
|----------|---------|----------|------|
| F1 内発・価値 | 0.00 | 0.18 | 0.05 |
| F2 不安 | 2.72 | 1.73 | 1.48 |
| F3 自己効力感 | 12.96** | 0.04 | 0.36 |
| F4 自己決定感 | 27.58** | 1.77 | 0.07 |

(** p<.01)

参考文献

- Ellis, R. 2006b. 'Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective'. *TESOL Quarterly*, 40, 83-108.
- 廣森友人 (2006). 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版.
- 磯田貴道 (2008). 『授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ』溪水社.
- 倉八順子 (1998). 『コミュニケーション中心の教授法と学習意欲』風間書房
- 高島英幸 (2004). 『文法指導の内容と言語活動の整理の必要性』『英語教育』2004,4月号. 49-51. 大修館書店
- 田中博晃 (2010). 『英語の授業で内発的動機づけを高める研究』*JACET Journal*, 50, 63-80.

コンパラルコーパス分析 談話レベルの特徴と学習者傾向

竹井 光子 (広島修道大学)

1. はじめに

言語使用の特徴や傾向性を明らかにするコーパス研究は、外国語教育への応用が盛んであるが、語彙や語法、文法に焦点を当てたものが主流である。本分析では、談話レベルの言語現象に注目し、話題の焦点である談話要素 (CENTER) の移り変わりによって談話の一貫性をモデル化するセンタリング理論 (Grosz et al., 1995) を利用することにより、談話レベルの現象の側面 (談話要素の連続による一貫性 entity coherence) の説明を試みる。

2. コーパスの概要と目的

日米大学における EFL/JFL 教育環境が共同連携して英語学習者データ (EL), 日本語母語話者データ (JNS), 日本語学習者データ (JL), 英語母語話者データ (ENS) の 4 つのサブコーパスから成るコンパラルコーパスを構築した (竹井・藤原 2009)。本分析のデータは、日本の大学生 62 名, アメリカの大学生 38 名が同一の指示のもとに母語 (L1) および外国語 (L2) によって産出した物語作文 (ピングーアニメ映像のあらすじ) である。データの概要は表 1 の通りである。

| | EL | ENS | JL | JNS |
|-----------|------|------|------|------|
| text | 62 | 38 | 38 | 62 |
| paragraph | 81 | 87 | 83 | 93 |
| sentence | 861 | 604 | 670 | 779 |
| clause | 1217 | 1208 | 1209 | 1531 |

表 1 : データの概要

同条件のもとに収集した 4 つのサブコーパスを有する点を利用して、(1) 学習者傾向 (EL-ENS および JL-JNS), (2) 言語別特徴 (ENS-JNS), (3) L1 と L2 (ENS-JL および JNS-EL) の 3 つの視点からの相互比較において有意差の見られるケースに注目する。そして、(1) を中心に (2) (3) の結果との関連性を検討する。

3. コーパス分析の方法

本センタリング分析では、節 (clause) を分析単位とする。節に含まれる談話要素のうち、話題の焦点である CENTER を認定し、隣接する節間で焦点 (CENTER) がどのように遷移しているかを 4 つのタイプ (継続・保持・変移・途切れ) に分類する。CENTER の言語形式 (代名詞, 名詞など)・文法関係 (主語, 目的語など) についても集計し、サブコーパス間での比較を試みる。

4. 分析結果

まず、焦点の遷移タイプをみると、隣接する節間で共通する談話要素を含まない「焦点の途切れ(NULL)」の割合に特徴が見られた。言語別 (ENS, JNS) では、英語で有意に高く、その英語を L1 とする日本語学習者(JL) は母語話者(JNS) に比べて NULL の割合が高かった。

次に、焦点の言語形式について焦点を名詞で表現している割合を図 1 に示している。

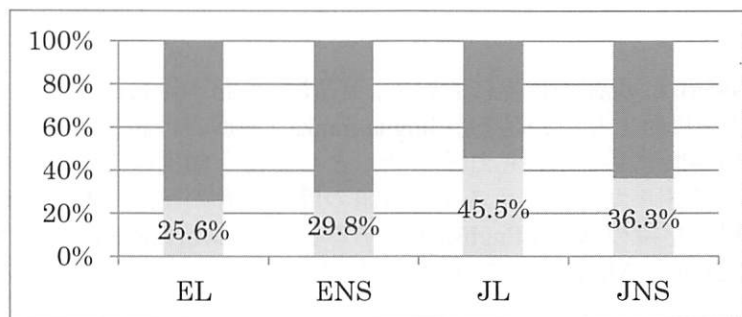


図 1：焦点の言語形式が名詞である割合

それぞれの母語話者と比して、EL は代名詞を多用する傾向が見られる一方、JL は（ゼロ）代名詞の使用を控えていることが分かる。

さらに、焦点の文法関係を見ると、4 サブコーパスともに主語が大半を占めているが、英語において所有格の割合が有意に高いことが分かった。関連して、英語を L1 とする JL では JNS に比べて所有格の焦点が多く、日本人学生は L1 よりも L2 である英語において所有格を焦点とする割合が高くなっている。

5. 考察とまとめ

分析集計結果を 4 つのサブコーパス間で相互に比較し、言語別の特徴や母語話者と異なる学習者傾向をいくつか得ることができた。その中には、L1 の特徴が L2 に影響していると思われるケース、逆に L2 である言語特徴に近い傾向を示すケースが含まれており、指導上のヒントにつなげることを期待したい。

本分析はサブコーパス総体としての集計比較であるが、個人別の L1, L2 データを精査比較することでさらなる示唆を得ることを今後の課題としたい。

謝辞：本研究は科学研究費補助金（課題番号: 23520481, 「日米大学の連携によるコンラブルコーパスの構築と教育的活用」）を受けて行われたものである。

参考文献

- Grosz, B. J., Joshi, A. K. & Weinstein, S. (1995). Centering: A framework for modeling the local coherence of discourse. *Computational Linguistics* 12(3):175-204.
- 竹井光子・藤原美保 (2009). 「日米 EFL-JFL 教育環境の連携によるコンラブル学習者コーパスの構築：談話レベルのメタ言語意識の促進の視点から」. 外国語教育メディア学会(LET) 第 49 回全国研究大会予稿集.

インターネット上のビデオを使った 英語リスニング学習 国際共通語としての英語学習の試み

古関 公子(田園調布雙葉高等学校)

1. はじめに

Kachru (1985a)は、現在の世界において、英語は、英語の母語話者が使うよりも、むしろ、英語を母語としない話者が *lingua franca* (共通の母語を持たない人々の間で意思伝達の手段として用いられる言語) として使う頻度の方がはるかに高く、英語はもはやアメリカやイギリスなど英語の母語話者の言語である English ではなく多様な規範を持つ World Englishes であると主張した(Kachru, 1990; Yano, 2001; Canagarajah, 2006)。McArthur (2003)は、中国が近い将来英語教育に力を注げば、インドの英語話者と合わせると相当な数の人達が英語話者となり、英語はアジアにおいても *lingua franca* となるであろうと指摘している。文部科学省も、教育指導要領の中で国際共通語としての英語の重要性を強調している。このように *lingua franca* としての英語を学習する重要性に対する認識が広まる中で、Matsuda (2003)は、日本の英語教育はアメリカ及びイギリスの英語と文化のみに偏っていると指摘し、日本は World Englishes の視点を英語教育に取り入れ、より包括的で複眼的な英語教育をするべきだと提案している。

しかし、*lingua franca* としての英語を学ぶのに適した教材は少ない。著名人のスピーチなどの音源付出版物は売られているが、その長さや内容の難しさなどの理由で、学校の授業に取り入れることが出来るものは限られている。その点、Flowerdew & Miller (2005)がリスニング教材として適していると指摘する CNN International や BBC などアメリカやイギリスのテレビ局がウェブサイト上に無料公開しているビデオは、話者の多様性から見ても *lingua franca* としての英語の学習に最適である。また、これらのビデオは、英語の母語話者だけでなく世界中の視聴者を対象としているため、英語の難度もあまり高くないものが多い。さらに、これらのビデオは、内容の多様性に加え、番組の中で放映したインタビューやドキュメンタリーの面白い部分を2～3分に編集したもので、生の英語を聞くことに慣れていない生徒達でも集中して聞くことが出来る長さである。

2. 先行研究

Computer-Assisted Language Learning (CALL)教材開発に関しては、大学全体で教材開発に取り組んでいる場合が多いようであるが、ネット上のウェブサイトを利用すると教師が1人で簡単に CALL 教材を作ることが出来る (Flowerdew & Miller, 2005)。

3. 研究の目的

本研究の目的は、英語の母語話者及び英語を母語としない話者両方の生の英語

を聞く実践的なリスニング能力の育成と、content-based language learning (外国語学習を通して内容を学ぶ学習方法)を授業に取り入れることである。

4. 研究方法

研究対象者は、高校2年生の女子生徒77人で、授業は英語会話の授業である。

まず、発表者が Google Blogger を使ってインターネット上に教材を作成した <http://koseki2013girlseducation.blogspot.jp/>。使用したビデオは、ほとんどが CNN International と BBC のウェブサイト上に無料公開されているビデオで、教材上にそのリンクを貼った。また、語彙リストや語彙の小テスト、放送原稿等は Google document で作成し、同じく該当部分にリンクを貼った。

本活動は、2種類の授業を交互に2回ずつ、1回50分、4回の授業時間を使って行った。1時間目と3時間目の授業は、コンピューター室で行い、インターネット上の教材を操作しながら、2人1組で協力してリスニングの課題に取り組んだ。一方、2時間目と4時間目の授業は教室で行い、再度ビデオを見、放送原稿の穴埋め作業を行いながら内容の詳細を理解する活動と、さらに背景知識を学習するプリント学習を行った。内容は、少女の教育を受ける権利が阻害されている現状、児童就労、さらに、こうした問題の根にある貧困問題を解決する試みの一例として、マイクロファイナンス、ソーシャルビジネスの4つのテーマである。各テーマのリスニング課題に取り組む前には英語で簡単な導入を行い、後半2つのテーマについては日本語でも補足説明を行った。最後に、本活動を通して学んだことについて、各自1分間のスピーチをさせた。また、本活動の前と後には予備テストと事後テストを行い、最後に本活動に関するアンケート調査を行った。

5. 結果及び考察

アンケート結果を見ると、8割以上の生徒が、教材でない生の英語が聞けて楽しかったと答え、内容に関しては、いずれの内容も9割の生徒達が面白かったと答えている。

結論として、インターネット上のビデオを使うことにより、無料で簡単に世界の今を授業に取り込むことが出来、生徒達は、教室にしながら、英語の母語話者だけでなく英語の母語話者でない人々も lingua franca としての英語を使って生き生きと自分の考えを発信しているのを目の当たりにすることが出来る。外国語教育におけるインターネット上のビデオの利用価値は非常に高い。

参考文献

- Canagarajah, A. S. (2006). TESOL at forty: What are the issues? *TESOL Quarterly*, 40(1), 9-34.
- Flowerdew, J., & Miller, L. *Second language listening: Theory and practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1985a). Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning of Language and Literature*. (pp. 11-30). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, 9(1), 3-20.
- Matsuda, A. (2003). Incorporating world Englishes in teaching English as an international language. *TESOL Quarterly: The Forum*, 719-729.
- McArthur, T. (2003). English as an Asian language. *ABD 2002*, 33(2), 3-4.
- Yano, Y. (2001). World Englishes in 2000 and beyond. *World Englishes*, 20(2), 119-131.

アナログとデジタルの融合 教科書とオンライン教材を併用した授業の可能性

安浪 誠祐 (熊本大学)

1. はじめに

本発表では、アナログとデジタルを融合した教材を用いた授業の可能性について検討する。ここでは、アナログとは教科書、デジタルとはオンライン上にある教材のことである。

授業で使用する教材は、メディアの発達と共に、教科書に取って代わって、CALL教材やインターネットを活用したオンライン教材などが利用できるようになっている。しかし、ネットワーク環境、教室、教師の技量などの制約のために、教材の主流は依然として教科書であると考えられる。教科書に付属する音声も、カセットから CD へ、そして動画も利用できる DVD へと変化している。また、LMS(Learning Management System)の機能が利用できるものもある。我々はオンライン上で利用されている EnglishCentral®を用いることにした。

この EnglishCentral®に収録されたコンテンツから著作権をクリアした素材を厳選して、教科書として編集した。また、EnglishCentral®のコンテンツの表示形式も教科書に合わせて、教科書と併用できるようにした。

2. EnglishCentral®とは

EnglishCentral®はオンライン上の動画を使って生きた本物の英語のリスニングおよびスピーキングの力を向上させる共に単語力アップを目指すサービスである。教材コンテンツは、学生は会員登録することによって個人でも利用できるが、授業単位でも利用できる。教員はコンテンツの選定ができ、学生一人ひとりの詳細な学習状況のレポートをクラス単位で管理することが可能で、学生が録音した発話を聞いて発音の上達具合を確認することができる。また、学生も自分の学習状況や発音の上達具合を確認できる。EnglishCentral®だけでも教材として使用できるものであるが、CALL 教室などが整っていない場合には、利用しにくいと考えられる。

3. 教科書開発

そこで、我々は、EnglishCentral®のチャンネルにある Voice of America News から適当な素材を厳選して、EnglishCentral®と同じコンセプトである、リスニングとスピーキングの力を向上させることを目標とするだけでなく、リーディングおよびライティングの力を向上させることも目標とした総合教材を編集した。また、EnglishCentral®の字幕については、教科書の形式に合わせるようなカスタマイズを行った。つまり、学生が使用する EnglishCentral®上の各ユニットの「見る」「学ぶ」「話す」のタクスも、教科書と同じ形式で利用できるようにした。更に、教科書を用いた授業のために、EnglishCentral®を DVD に収録したものを教師用として付属させた。

4. 教科書とデジタル教材を併用した授業の可能性

近年、学生の学修時間をどのように確保するかが問題として取り上げられるようになってきている。教科書を用いた授業の場合、授業外の予習や復習などの状況を把握するのが難しい。このため、授業担当する教員には、授業時間中に予習や復習を確認することに時間を割く必要がある。今回開発した教科書では、EnglishCentral®というオンライン教材が利用できるようになる。これは、教科書で学習したことの復習だけでなく、授業前の予習にも活用できる。教科書を使用した授業で補完的に活用することによって、教科書だけを使用した場合には把握するのが難しい、学生一人ひとりの発話の練習や単語演習そして授業時間外の学習状況が、学生自身にも視覚的に把握できるため、主体的に学習に取り組めるようになるものと考えられる。また、授業を担当する教員も簡単な操作で、学生の学習が可視化できるようになり、学生の実態に応じた指導を行うことが可能となり、これまでより高い学習効果が得られると考えられる。

5. 最後に

ここで取り上げた教科書とオンライン教材の併用の方法は定型的なものではなく、あくまでも教材を採用される教員の裁量に委ねられるものである。教科書を主教材、オンライン教材を副教材として、あるいはオンライン教材を主教材、教科書を副教材として利用することができる。また、通常の教室だけでなく、CALL教室などにおける授業でも利用が可能であり、各教員それぞれの授業目標に合わせた使い方が可能である。ここで紹介した教材が、学生の学習に対する動機づけとなり、主体的な学習が促進され、授業が活性化されるなら、開発者としては嬉しい限りである。

参考文献および関連サイト

文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会(2012).『予測困難な時代における生涯学び続け、主体的に考える力をはぐくむ大学へ(審議まとめ(案))』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1319065.htm

EnglishCentral <http://englishcentral.com/>

チャンク単位の音声と文字の同時提示後の一斉音読が WPM・読解スコアに与える影響

山口 高領 (早稲田大学)

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)

池山 和子 (恵泉女学院大学)

鈴木 政浩 (西武文理大学)

1. はじめに

ここ数年間、本研究グループは、チャンク単位での文字・母語話者の音声提示直後に音読を行わせる方法により、学習者の読解力を向上させる実践研究に取り組んでいる。従来の音読とは異なり、平均2秒程度のチャンク音声を先導としつつ、同時にフレーズテキストを参照しながら繰り返し発声する手法により、英語らしい音韻符号化が促進され、速読に結びつくことを期待している。山口(2012)では、1年間の大学での英語授業において、音声なしの黙読速読群と、上記の音読訓練を一斉に行った群とを比較した結果、音読群には、読解スコアの上昇は見られなかったものの、WPMの上昇が見出された。なお、チャンクの提示にはミント音声教育研究所の開発したMultimedia Player Mintを用いている。

2. 研究方法

本発表は、2012年度1年間のデータ欠損のない3大学の115人の学生4群を対象に、(1)英語力の3側面であるWPM・読解スコア・読解効率(読解正解率にWPMを乗じた値)にどう影響を与えたか、(2)前期終了時点で、学習者の英語学習に対する意識がどう変化したかを調べた。その4群とは、読解問題解答を主たる目的としない一斉チャンク音読による3群(英語力の比較的高い長時間音読A群27人・英語力の比較的低い長時間音読B群32人・英語力が比較的低く10分程度の処遇に限ったC群22人)と、自分のWPMを確認した後に内容理解問題を課した、テキスト提示のみのチャンク速読群(D群34人)である。

英語力の測定には、過去に出題された英検準2級の問題の中から、5つの4択問題が付いている4つの文章を出題し、20点満点とした。WPMについては、設問の解答時間は除いて、4つの文章に対してPC上で自動計測し、その4つの平均値を採用した。

3. 結果

3.1. 読解測定の結果

3つの時期(1:前期開始時・2:前期終了時・3:後期終了時)のデータに対して、対応あり1元配置分散分析と多重比較を行った結果、以下のとおりであった。

WPM: A群: 1<2=3, 1<3, B群: 1=2=3, 1<3, C群: 1<2=3, 1=3, D群: 1=2=3

英語力の高い音読群に前期終了時でWPM上昇効果が見られ、その後安定した。

低い音読群は最終的に上昇した。文字のみの速読群には変化が見られなかった。

読解スコア：A群:1<2=3,1<3, B群:1=2=3, C群:1=2<3, 1<3, D群:1=2<3, 1<3

高英語力音読群に前期終了時で向上が見られた。最終的には、低英語力音読群以外に、年間を通じて向上が見られた。

読解効率：A群: 1<2=3, 1<3, B群: 1=2<3 1<3, C群: 1=2<3, 1<3, D群: 1<2<3

高英語力音読群が前期終了時に向上し、その後安定した。他の音読群も、最終的には上昇した。文字のみの速読群では、読解効率の向上が毎回見られた。

| 群 | A群 | | | B群 | | | C群 | | | D群 | | |
|-------|-------|---|---|-------|---|---|-------|---|---|-----|---|---|
| 英語力比較 | 高 | | | 低 | | | 低 | | | 高 | | |
| 処遇 | 音読(多) | | | 音読(多) | | | 音読(少) | | | 黙読 | | |
| 時期 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| WPM | → | | | → | | | ↗ → | | | → → | | |
| 読解スコア | → | | | → → | | | ↗ | | | ↗ | | |
| 読解効率 | → | | | ↗ | | | ↗ | | | ↗ | | |

3.2. アンケートの結果

前期の開始と終了時点で行った5件法のアンケートデータに対してt検定(対応あり)を行った。低英語力音読のB群には、肯定的な学習観の大きな変化(WPM上昇実感効果・チャンク意識効果・直読直解効果・音声化自覚効果・音読を得意と思わせる効果・読解への不安低減効果)が見られた。音読していた時間の多いA・B群には「頭の中で英語を発音している」という回答が増え、一方、音読の少ないC群以外には、「チャンクを意識して読んでいる」、「英語リーディングの速度が高い」という意識が高まったことが判明した。

4. まとめと考察

英語力の比較的高い音読群(内容理解問題を解くという作業を基本的に課していない)に、WPM向上効果だけでなく、読解スコアの向上が前期終了時に見出された。英語力の比較的低い群には、読解スコアの向上は見られなかったものの、WPMが年間単位では上昇した。理解度を下げることなくWPMが上昇したことは、同じ理解度を得るための時間が短縮されたと言える。また、前期終了時の段階で英語学習に対する様々な意識が肯定的に大きく変化した。こうした意識の変化も含めて考えれば、英語力の高低にかかわらず、一斉チャンク音読には読解効率を向上させ、速読につながる意識変化をもたらす可能性があると言える。

謝辞 本発表は、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」(代表：神田明延)の助成を受けて行われた。

参考文献

山口高領(2012)。「英語チャンクの文字と音声との同時提示直後の一斉音読によるWPM上昇効果と学習者の認識の変化」. *Dialogue*, 11, 15-26. Retrieved from http://talk-waseda.net/dialogue/no11_2012/2012dialogue11_j2.pdf

eラーニングとLMS, CALLを活用した 英語プレゼンテーション授業

尾関 修治 (名古屋大学)

1. はじめに

大学一般教育の英語授業でeラーニングとCALL, LMS (Learning Management System)の活用により、英語によるアカデミックプレゼンテーションを学ぶ半期の授業を効率的に行った事例を報告する。

言語運用の応用力・総合力を養成するものとしてプレゼンテーションを英語授業に取り入れることは効果的である。しかし、前提となる知識やスキルが多岐にわたること、題材の準備、時間的制約、活動内容の記録と評価の難しさなど、授業運営上の課題も多い。

本実践では自作eラーニングとCALL機能により反復練習することで短時間でスキル習得をはかっている。また、テーマに関する題材の収集や、アウトラインの作成と発表等にLMSを活用している。

2. 授業の概要

本学では2009年度から全学教育英語科目に新カリキュラムが導入された。新カリキュラムの目標・特長は概略以下の通りである：

- 入学時(4月)のTOEFL ITPとCriterionによるクラス分けと、1年次末(1月)の同テストによる評価。
- アカデミックイングリッシュの養成という共通目的と、統合されたシラバス。
- 各英語科目に課外のeラーニング教材を指定し、2~2.5時間/週の課外学習を要求する。

本実践の対象となる「英語上級」は必修英語科目であり、アカデミックプレゼンテーションを行なう技能の習得を統一目標としている。受講者は20名が原則であり、シラバスにより内容を選択して受講している。

3. テキストと教材

発表者の担当クラスではテキストとして『Present Yourself 2: Viewpoints』を指定した。産出活動を中心として各技能にまたがる広い範囲のスキルを比較的短時間に練習できる扱いやすいテキストである一方、語彙・文法・発音の言語的な基礎知識については既習であることを前提としている部分が多い。

テキスト以外に「英語上級」では課外の統一eラーニング教材(CD-ROM)として、名古屋大学教養教育院制作の『eFACE』を全受講者に課している。これはアカデミックプレゼンテーションの習得を目的とした自習教材であり、リーディング・リスニングを中心とした内容となっている。内容を授業時には取り上げないが、内容に関する理解度テストを授業時に実施している。

授業を支援する設備として、2008年度に導入された『PC@LL』(内田洋行)を設置したCALL教室を利用している。本実践では教材送出手はLMSで行なっており、

CALL システムのモニタリング機能とペアワーク機能を中心に活用している。

これらのテキストと CALL 設備を利用し、おおむね、トピックの導入、e ラーニングによるドリル学習、フォーラムライティング、ペアワークを中心としたプレゼンテーション実習と相互評価という流れを基本に授業を構成している。

4. LMS と e ラーニング教材

本実践では授業を支援する LMS として XOOPS Cube 2.1 を専用 web サイトにインストールし利用している。XOOPS Cube は本来汎用の CMS であるが、SNS 的なユーザー利用環境と多様なモジュールを活用し、簡易的な LMS を構築している。

「英語上級」に関しては概略以下の機能を利用している：

- ニュース：毎回の授業内容等の掲示
- 解答用紙：小テスト用の汎用のフォーム送信・受領確認・集計
- 動画表示：音声教材の送出、プレゼンテーション実演記録の共有
- フォーラム：ライティング課題の提出・共有
- 投票：プレゼンテーション内容作成のためのアンケート等
- e ラーニング：ドリル問題の表示、採点、成績集計

プレゼンテーションの習得という産出活動を中心とした授業であるため、必要な言語知識の習得を効率的・確実なものとするため、テキストの内容を中心に独自に e ラーニング教材を作成し、LMS に組み込んで使用した。教材作成には『Hot Potatoes』、組み込みモジュールとして『XoopsHP』を使用している。

5. 実演の記録と自己評価・相互評価

実際の実演は各受講者が演壇に立ち実演する経験を積むことが望ましいが、時間的制約から期末の 1 回に限っている。実演の様子はビデオ録画し、LMS の動画表示モジュールで受講者が視聴できる。それ以外は CALL 機能によりペアでプレゼンテーションを行ない、評価シートによる相互・自己評価、概要をフォーラムに投稿報告するなどの活動により効率的に実施している。

6. 成果

本実践により、一定の実演技能の習得、言語的熟達、心理的障壁の低減などの成果を上げている。発表時にその内容について検討する。

参考文献

Gershon, Steven. (2008). *Present Yourself 2: Viewpoints*. New York: Cambridge University Press.

Half-Baked Software Inc. *Hot Potatoes Home Page*. <http://hotpot.uvic.ca>

名古屋大学教養教育院. (2010). *eFACE*. (CD-ROM)

名古屋大学教養教育院. (2013). 「名古屋大学全学教育科目授業要覧」. <http://www.kyoiku-in.nagoya-u.ac.jp/syllabus2013/syllabus-top.html>

尾関修治. *Ozeki's class*. <http://class.ozekis.net/>

XOOPS Cube Project. <http://xoopscube.sourceforge.net>

XoopsHP プロジェクト日本語トップページ. <http://sourceforge.jp/projects/xoopshp/>

スマホ版辞書の可能性 電子辞書との比較において

小山 敏子 (大阪大谷大学)

1. はじめに

我が国において高等学校や大学レベルでは、電子辞書の利用者数が印刷辞書のそれを凌駕して久しい。英語の授業が行われている教室で、電子辞書がずらりと並ぶのは、ごく当たり前の光景と考えられている。その一方で、日常生活での身近なデジタルデバイスとして彼らが最も頻繁に利用しているのは、携帯電話や iPod, iPad などである。特に最近、iPhone に代表されるスマートフォンの利用者数増加は目覚ましい。それでは、大学生にとって何より身近なスマホに適切な辞書が搭載されていれば、電子辞書より気軽に引くのだろうか。その場合の学習効果（検索語彙の定着度や検索の正確性）は電子辞書と同等であろうか。

2. 研究の目的

本研究は、電子辞書と印刷辞書の一連の比較研究 (Koyama & Takeuchi, 2003; 2004; 2007) から得られた知見をもとに“Digital Natives” (Prensky, 2001) と呼ばれている大学生を対象に、モバイルテクノロジーを代表するスマホのアプリの可能性を「辞書」の視点から調べようとしたものである。

3. 実験

3.1 参加者

参加者は学部3回生と4回生9名であった。そのうち、人文系学部に所属するもの7名、理系学部が2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中級レベルと考えられる。全員が専門教育課程で学んでいるため、日常的に英語学習の機会は少ないことがわかった。

3.2 使用教材と辞書

本研究に使用した英語教材は、英検準一級の筆記問題（単文に適切な語を選択する語彙問題10問、300語程度の読解問題3問）であった。また、参加者らは各自が所有する電子辞書とスマホ版辞書を使用した。

3.3 手順

実験はすべて個別に行われた。実験に先立ち、参加者らには各自のスマホにジーニアス英和辞典（第4版）をインストールするよう依頼した。スマホ版辞書のインターフェースに十分に慣れる期間を取った後、参加者らに同レベルの英語の問題を、各自の電子辞書とスマホ版辞書で解答してもらった。その後、参加者はそれぞれの辞書を使った際の印象を尋ねる20項目のアンケートに回答した。

その一週間後、予告なしに英語の問題の再認テストを行い、参加者らの検索語彙の定着度を調べた。最後に、アンケートの個々の回答を確認しながら、インタ

ビューを行い、辞書のインターフェースについての意見なども詳しく尋ねた。

4. 結果と考察

表1にそれぞれの平均値を記した。結果として、スマホ版辞書を使った時のほうが、辞書検索を含めた解答時間は若干長くかかっているが、英語問題の正答率には大きな差は見られなかった。データ数を考慮し、ノンパラメトリックのWilcoxon符号付き順位検定で調べたところ、すべての項目に有意差は確認されなかった。

アンケートは、辞書のインターフェースに関する質問を中心に20項目で構成されていた。結果として、参加者からは、これまでの学習環境で慣れ親しんできた電子辞書を支持する意見が多く聞かれたが、常日頃携帯しているスマホに信頼できる辞書が搭載されていることの利点についての意見もあった。その一方で、英語初習期の学習者には、これら電子版の辞書ではなく印刷辞書を薦める意見も多かった。検索語彙の定着率やアンケート、インタビュー結果の詳細については大会当日に報告する。

なお、本研究はまだ予備実験段階であり、今後、より多くの参加者を獲得してデータの信頼性を高める予定である。

表1. 平均値の比較

| | スマホ版辞書 | 電子辞書 |
|----------|--------|-------|
| 解答(検索)時間 | 31.11 | 26.56 |
| 語彙問題正答数 | 7.33 | 8.00 |
| 読解問題正答数 | 2.11 | 1.89 |

※本研究は、平成25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(株)大修館書店 編集二部の木村一彦氏と、麗澤大学の望月正道氏に御礼を申しあげる。

参考文献

- Koyama, T. & Takeuchi, O. (2003). Printed Dictionaries vs. Electronic Dictionaries: A Pilot Study on How Japanese EFL Learners Differ in Using Dictionaries. *Language Education & Technology* 40, 61-79.
- Koyama, T. & Takeuchi, O. (2004). Comparing electronic and printed dictionaries: How the difference affected EFL learning. *JACET Bulletin*, 38, 33-46.
- Koyama, T. & Takeuchi, O. (2007). Does look-up frequency lead to better comprehension of EFL learners?: Two empirical studies on electronic dictionaries. *Calico Journal*. 25, 110-125.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, MCB University Press.

印刷教材とDVDの電子化事例

河合 剛 (北海道大学)
大西 昭夫 (株式会社 VERSION2)

1. はじめに

使い慣れた定評のある市販教科書を電子化できればより多くの教員がCALLを活用するだろう。本事例では印刷媒体の教科書と付録DVDを原著者からの許可ならびに出版社からの素材提供を得てCALL向けに電子化した。

本報告では印刷媒体の教科書と付録DVDの概要を述べ(2節)、電子化の意図を記し(3節)、電子版を授業で用いた事例を報告する(4節)。

2. 印刷教材の概要

原著 (Fuller & Cleary, 2009) は TOEIC 得点 400 から 600 の英語学習者を対象とした旅行英会話の教科書で、飛行機の搭乗手続き、鉄道切符の購入、救急外来での受診といった旅行タスクごとに分かれた全 12 課からなる。各課の量は 4 ページで、教員の判断により 1 から 4 時間ほどをかけて学習する。教科書と DVD が文字・録音・絵・動画などを提示しながら質問を発し、学習者が書いたり話したりして応答する。文字を教科書に書き込む空欄がある。音声記録する機能はない。

3. 電子化の意図

原著が経験豊かな教員による教室指導を想定していたのに対し、電子化版 (Fuller et al, 2013) は自律学習と混合学習の両方を支援したかったので、原著が暗黙知として述べなかった教員による判断や指示を電子版では顕在化させた。原著は「なぜ学ぶ」「どう学ぶ」「どれを学ぶ」を教員が口答で指示していたのを、電子版では学習目標と学習方法を明文化するとともに学習課題を多段化・多様化・メニュー化して、学習時間や能力に応じて自律学習できるように配慮した。

発話を言えるようになってから授業での会話に参加すれば自律学習と対面学習それぞれの長所を活かせると期待し、電子化版を用いた予習復習において言語産出を要求できる機能を実装した。しゃべるつもりで台詞を書く(タイプする)、音読する(台詞を読み上げる)、暗唱する(台詞を見せずに話させる)、擬似対話する (Kawai & Ohnishi, 2011 の対話シミュレータと対話する) といった機能を有する。動機付けを高める意図から教員が採点・添削できるように配慮した。

4. 電子版を用いた授業実践

オンライン自律学習にて予習した会話を教室で同級生や TA 相手に用いるという授業を実施した。大学 1 年生 130 人が 3 学級に分かれ、授業 90 分、週 1 回、全 14 回、2012 年 10 月から 2013 年 1 月にかけて学習した。電子版は CALL 教室や自宅などで毎週 1 課ずつ進め、会話の台詞を書かせ、音声を録音させた。対面授業は立ち歩ける教室でコンピュータを用いずに行い、同級生や TA との会話に専念した。各学級に TA を約 8 人配備し、教員対学生比を約 1 対 6 とした。電子化版も授業も、会話はもちろん作業指示・解説も英語のみを用いた。

最終回の授業日、期末試験の直前に匿名アンケートを実施し、質問紙に記された質問に5段階で回答させた。強いと考えられる回答を表に示す。

表. 学期末匿名アンケートで強い回答と考えられる回答値平均が 3.95 以上もしくは 2.05 未満である質問の回答値平均・回答値標準偏差・質問文。回答者数 125。

| 回答値の種類と定義 | | |
|-----------|-------|--|
| | | 1. 大反対, 全く納得できない 2. やや反対, あまり納得できない 3. 中立 4. やや賛成, かなり納得できる 5. 大賛成, 全くその通りだ 空欄. 回答できない, わからない |
| 平均 | 標準偏差 | 質問紙に記された質問 |
| 4.568 | 0.661 | 面白い授業だった。 |
| 4.363 | 0.873 | 一般に外国語の授業というものは、いつまでも日本語ばかり使っていても上達しないので、どしどし外国語に触れるべきだ。 |
| 4.349 | 0.798 | TA (teaching assistant) がいると授業が向上する。 |
| 4.232 | 0.767 | TA (teaching assistant) との会話のチャンスが多かった。 |
| 4.165 | 0.796 | コンピュータによる予習が授業中の会話活動に役立った。 |
| 4.131 | 0.763 | 教材が授業内容に適していた。 |
| 4.110 | 0.823 | 練習したいろいろな会話は、将来、役立つだろう。 |
| 4.061 | 0.837 | 機会があったら、この授業を再び受けたい。 |
| 4.041 | 0.960 | この授業に成績をつけるとすれば、総合して「秀」だ。 |
| 4.041 | 0.957 | 初対面の人と握手や挨拶を練習したのは有意義だった。 |
| 4.027 | 0.844 | 以前できなかったことがらが、何か1つ以上できるようになった。 |
| 3.972 | 0.909 | 英語のみの授業を受けるうちに抵抗がなくなった。 |
| 3.972 | 0.953 | コンピュータを活用した授業だった。 |

中略

| | | |
|-------|-------|------------------------------------|
| 1.815 | 1.013 | 課題のやり方が最後まで理解できなかった。 |
| 1.732 | 0.854 | プリントやスライドではなく、一学期を通じて一冊の教科書を使うべきだ。 |
| 1.657 | 0.822 | この程度の内容なら受けなくてもよい授業だった。 |
| 1.650 | 0.772 | 授業の目的がわからなかった。 |
| 1.363 | 0.671 | 意味のない授業だった。 |
| 1.260 | 0.549 | TA (teaching assistant) たちはムダである。 |
| 1.222 | 0.463 | 教員の英語力が低い。 |
| 1.205 | 0.595 | 教員の熱意が全く感じられなかった。 |
| 1.143 | 0.482 | 教員の声が小さい。 |

5. 結論と計画

電子化した初年度の成果が、学習意図の理解、予習復習における発話練習、対面学習における会話練習などに現れた。次年度では自律学習が単調にならないよう活動を多様化し、文字言語産出の相互評価機能を実装・評価したい。

参考文献

- Fuller, D., & Cleary, K. (2009). *Adventures abroad*. Tokyo, Japan: Macmillan Language House.
- Fuller, D., Cleary, K., & Kawai, G. (2013). *Adventures abroad: Glexa version*. Tokyo, Japan: Chieru.
- Kawai, G., & Ohnishi, A. (2011, August). *Preparing and reviewing conversations by using the Glexa system*. Paper presented at LET 2011, Nagoya, Japan.

ポスターセッション (8月9日)

8月9日(金)

13:10-14:10 発表者コアタイム
食堂 2F スペース

10:30-15:00 展示
食堂 2F スペース



多様な記録メディアの音声素材を教材化する 音読学習端末の研究と開発

木戸 和彦 (環太平洋大学)
江原 智子 (環太平洋大学)
福田 衣里 (創価大学)
岩崎 彰典 (岡山理科大学)
岡崎 弘信 (秋田県立大学)

1. はじめに

外国語のリスニング力、スピーキング力を向上するためには、ネイティブスピーカーの発音を聞く(リスニング)、聞きながら後追いで発音する(シャドーイング)、ネイティブスピーカーの発音に合わせてテキストを声に出して読む(オーバーラッピング)などの音読学習法を実行することが有効であるとの報告は玉井(2002)、門田(2011)などとても多い。

従来は、ネイティブスピーカーによる外国語音声を録音しておき、テープレコーダ、CDプレーヤにより再生させて上記の学習を行うようにしていたが、学習素材である外国語音声記録媒体に単に記録されているだけなので、ある箇所を繰り返し学習したい場合、頭出し、ポーズ、再生、停止という操作を繰り返さなければならず操作が面倒であった。デジタル時代に入りこのような面倒な作業は、ずいぶん解消されてきた。例えば我々が flash を利用して開発したシャドーイング・マネージャーは、英文センテンスを予め複数の要素に分け、各要素の音声データと区切りのポーズデータを記録媒体に記録しておき、要素間を一時停止しながら各要素を再生可能とした学習システムである(岡崎 2008; 岡崎&新田 2006)。

しかしこのシステムでは学習素材である英文センテンスがリスニングし易いように教材化されているが、教材が限定されており、絶対的な学習量が乏しいという問題がある。また、要素の区切りが固定されており、ユーザーが英文センテンスの途中の希望する範囲を指定できないという問題もある。当該研究では以上のような問題を解決するために、ニュースや映画等の任意の素材に対し、部分再生を実行する範囲の設定を学習者自身が容易に行えるような音読学習端末の研究と開発を行った¹。

2. 音読学習端末の特徴

2.1. ブレイクポイント

本端末の大きな特徴はブレイクポイント機能を利用して、ユーザーが英文センテンスの途中の希望する範囲を指定し部分再生を可能とした点である。たとえば、VOA の Learning English Program (Special English) は非母語話者向けの英語で、発話速度も 1 分間に 100 語程度であるが、実際にシャドーイングをしてみようとする大学生でも意外に困難であることがわかる。そこで本端末では、音声を再生しながら、区切りを入れたい場所に差し掛かったらブレイクポイントボタンを押す

ていくことで、その瞬間のタイムが取り込まれ、何度でも繰り返し聞けるよう設定されている(図1)。登録できる区切りポイント数に制限はなく、記事全体にブレイクポイントを入れることも可能である。



図1. 音読学習端末のインターフェース

2.2. ブレイクポイントの共有

2.1.で作成したブレイクポイントはxmlファイルで保存することもできる。つまり、教員自身が作成したブレイクポイントをメールなどで学生に配布し、学生端末に読み込ませたうえで指定した個所を学習させることも可能なのである。もちろん教員に限らず誰でもブレイクポイントの作成ができるので、いわゆる協働学習的な働きも期待できるわけである。

3. 限界と展望

このプロジェクトをスタートした時と比べてインターネットやメディアの世界が想定以上に多様化したため、当初企画していた音声を自動で取り込み、その場でブレイクポイントを確定するという手法がとれなくなってきた。今後はよりシンプルで使いやすいインターフェースの実現を目指していく予定である。

謝辞

本研究は外国語教育メディア学会関東支部公募プロジェクト(2011~12年度)の助成により実施されました。

注

¹ 本学習端末の開発には(株)オンザトップから技術供与を受けている。

参考文献

- 岡崎弘信(2008). ダイアログ対応版シャドーイング・マネジャーの開発『外国語教育研究』2, 43-55
- 岡崎弘信・新田晴彦(2006). 『英語シャドーイングの達人』東京:国際語学社
- 門田修平(2011). インプットをアウトプットにつなぐシャドーイング:理論と実践の連携『JACET 中部支部紀要』9, 41-55
- 玉井健(2002).リスニング力向上におけるシャドーイングの効果について『通訳研究』2, 178-191

The /l/ and /r/ Sounds in English Words: How They are Similar, Regarding Their Vocalization, Intrusion, and Linking

Akihiko Sato (Takushoku University)

1. Introduction

Although the /l/ and /r/ sounds are distinguished as different phonemes, they have similar features in their phonological patterns. In this research, some features of /l/ and /r/, focusing on the vocalization, intrusion, and linking of English words, are outlined and compared in order to observe the similarities between these sounds.

2. Definitions of /l/ and /r/

/l/ and /r/ are both classified as 'liquids'. What these liquids have in common is that they are produced with an unobstructed air flow; therefore, they can be typically sonorant and voiced (Davenport and Hannahs, 2005: 31). /l/ is the 'voiced alveolar lateral approximant', and /r/ is the 'voiced alveolar trill'. With respect to the allophones of /r/, [r]: the 'voiced post-alveolar approximant' is the common English /r/. Furthermore, [r]: the 'voiced alveolar tap' in the Japanese language system is recognized as a substitution for /l/ and /r/. As an aside, the tap /r/ might be more similar (than /r/) to /l/ because in their articulation,

| | | |
|-----|-----|-------------|
| /l/ | /r/ | |
| + | + | vocalic |
| + | + | consonantal |
| - | - | high |
| - | - | back |
| - | - | low |
| + | - | anterior |
| + | + | coronal |
| + | + | voice |
| + | + | continuant |
| - | - | nasal |
| - | - | strident |

Distinctive Features of /l/ and /r/ by Chomsky and Halle, 1968

both /l/ and /r/ require contact between the tongue and the alveolar ridge. In comparing the distinctive features (Chomsky and Halle, 1968: 177) of /l/ and /r/, the only difference is that whereas the 'anterior' of /l/ is '+', the anterior of /r/ is '-'. In other words, for /l/, the position of the tongue is nearer to the front of the mouth, but with /r/, the tongue does not need to be in the front position.

3. The Phenomena

It should be stressed that /l/ and /r/ have very similar characteristics in the vocalization, intrusion, and linking with each other. Firstly, the vocalization of /l/ and /r/ occurs in a syllable rhyme. To give clear cases: 'fall' /fɔ:l/ will become /fɔ:u/ and 'four' /fɔ:r:/ /fɔ:/. These phenomena also occur after a vowel, followed by a consonant; e.g. 'cold' /kəʊld/ will be /kəʊ:ld/, and 'arm' /ɑ:rm/ will be /ɑ:rm/.

The /l/ vocalization 'table' /teɪbl/ /l/ → [n] / b — #
The /r/ vocalization 'near' /nɪər/ /r/ → [e] / i — #

Even though the intrusive /l/ occurs in limited circumstances, the rules of the phenomena

are similar to those for the intrusive /r/. Both require vowels in the final sound in a previous word and also in the first sound in a following word. The most noticeable examples are found in Gick (2002: 167). Whereas the intrusive /l/ occurs in ‘draw[l]ing’ and ‘bra[l]is’ as in the pronunciation of southern Pennsylvania, at the same positions, the intrusive /r/ occurs in ‘draw[r]ing’ and ‘bra[r]is’.

The intrusive /l/ ‘sawit’ [sɔ:lɪt] ∅ → [l] / ɔ: __ /l/
 The intrusive /r/ ‘law and order’ [lɔ:rənɔ:də] ∅ → [r] / ɔ: __ /ə/

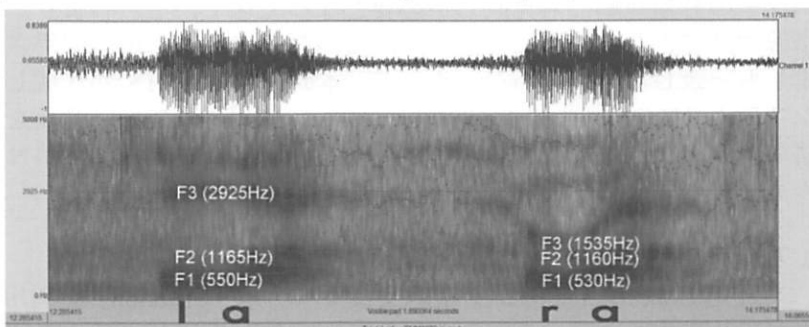
The linking /l/ and /r/ are also similar phenomena to the intrusive /l/ and /r/ since the rules that govern them are almost the same. The difference between the intrusive /l/ and /r/, and the linking /l/ and /r/ is that, regarding the linking /l/ and /r/, the sounds (and the spelling ‘l’, ‘r’) are essentially included in the word.

The linking /l/ ‘fall into’ [fɔ:lɪntə] (/l/) → [l] / ɔ: __ /l/
 The linking /r/ ‘here I am’ [hɪərəɪæm] (/r/) or ∅ → [r] / ə __ /ə/

4. Speech Waves and Formants

The figure shows the speech waves of /l/ and /r/ in an utterance /la/ and /ra/ by an American male speaker. From observation with a speech analyzer, it was found that the shapes of the speech waves of /l/ and /r/ were similar.

As for the formants, even though the frequencies of formant 3 (F3) were different



(/l/: 2925 Hz, /r/: 1535 Hz), F1 and F2 were notably close (/l/: E1: 550, F2: 1165 Hz), (/r/: F1: 530, F2: 1160 Hz). In the figure, the similarity of /l/ and /r/ are phonetically demonstrated.

5. Conclusion

The purpose of this research has been to indicate the remarkable degree of similarity between the /l/ and /r/ sounds. To sum up, it is probably safe to conclude that the features of /l/ and /r/ in vocalization, intrusion, and linking are particularly similar since these sounds have similar characteristics. Pronunciations change with the passing of time; therefore, to deal fully with current tendencies, more research is necessary.

Bibliography

- Chomsky, N. and Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row.
 Davenport, M. and Hannahs, S. J. (2005). *Introducing Phonetics & Phonology*. London: Hodder Arnold.
 Fant, G. (2004). *Speech Acoustics and Phonetics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
 Gick, B. (2002). ‘The American Intrusive L’ in *American Speech*, No. 77. North Carolina: Duke University Press.

ライティングにおける文法指導の効果

狩野 紀子 (拓殖大学)

1. はじめに

ライティングとは、目的や読み手を考慮しながら内容を考え、語彙を選択し、情報を構成し、手順や文法・統語法を考慮に入れ、書くという操作を行う、複雑な過程である (Raimes, 1983)。同じアウトプットでも、時間的制約が少ないという点で、スピーキングとは異なり、ライティングの過程では、意識的に獲得された明示的知識を利用することが可能となる。日本の高等学校では、特に文法という科目は設けず、ライティングの授業の中で指導されることが多い。ところが、ライティング授業における文法指導の効果を疑う研究もあり (Truscott, 1996)、その批判の中心は、文法規則の指導・学習に使用される労力や時間に対するものである (Ferris & Hedgcock, 2004)。したがって、指導する文法規則を精選し、学生が誤りやすい項目を中心に指導すれば、この問題はある程度解決されるのではないだろうか。近年は、教育の国際化にともない、TOIEC や IELTS など海外の資格試験を受験する大学生が増加してきている。それに伴い日本人学生が犯しがちなエラーの分類範疇にも見直しが必要となってきた。つまり、高等学校までに指導されてきた文法項目と国際的な資格試験の評価基準に使用される範疇は、必ずしも一致しないのである。そこで、本研究では、ETS が作成したライティングシステム「Criterion」の feedback analysis に使用されている範疇を利用し、その範疇で日本人大学生が犯しやすいエラーを抽出し、抽出された項目の指導が、学生のライティングに影響するか否かを調べることにする。

2. 研究の目的

本研究では、ライティング指導支援システム「Criterion」を利用し、日本人大学生が犯しやすいエラーを明らかにし、明示的な指導がエラーの回避に役立つのかを検証する。

3. 研究方法

2010 年前期には、英語を専攻する大学生 21 人(男子 10 人、女子 11 人)に、「Criterion」を使用してエッセイを 7 回書いてもらった。調査に参加した学生の、7 回分のライティングの総合スコアの平均は、6 点満点中 3.34 であり、30 分で書いた 1 回分のライティングの平均単語数は 174.3 語であった。彼らのライティングで、エラーの多かった文法項目は、(1) subject-verb agreement (エラー数 110)、(2) article (エラー数 428)、(3) fragment & run-on sentence (エラー数 128) であった。

2010 年後期には、上記 3 項目の指導を、英語を専攻とする学生 16 人(男子 6 人、女子 10 人)を対象に行った。(1) subject-verb agreement に関しては、明示的な指示は行わず、学生には「Criterion」の feedback のみを参照させ、2 回目のライティングを提出させた。(2) article と (3) fragment & run-on sentence に関しては、

明示的な教示を授業中に行い、かつ「Criterion」の feedback も参照させたうえで、2回目の提出をさせた。なお、(2) article は、学生にとって、知識としては理解しているが正しく運用できていない規則であるのに対し、(3) fragment & run-on sentence に関して、学生は正確な知識を持っていないことが事前テストで明らかになっている。

4. 結果

調査に参加した学生の、9回分のライティングの総合スコアの平均は、6点満点中 4.31(2回目の提出の平均は 5.04)であり、30分で書いた1回分のライティングの平均単語数は 257.0語(2回目の提出の平均単語数は 294.5語)であった。

各文法項目におけるエラー数を見ると、明示的な指導を行わなかった(1) subject-verb agreement に関して、同課題の2回目の提出では feedback analysis を参照するために、個々のエラーは訂正できているが、課題のトピックが変わるとまた同様のエラーを繰り返すことがわかった。一方、(2) article と(3) fragment & run-on sentence に関しては、明示的な指導の直後には、エラーの数は減るが、その効果は安定せず、増減を繰り返し、(2) article に関しては2カ月程度、(3) fragment & run-on sentence は1カ月程度で元に戻ってしまうことがわかった。一時的なものではあるが、全く教示をしなかった(1) subject-verb agreement より指導の効果は認められた。

5. 考察

本研究では、日本人大学生がライティングで犯しやすい文法の誤りのうち、特に頻度の高い(1) subject-verb agreement、(2) article、(3) fragment & run-on sentence を取り上げ、明示的な指導の効果を調べた。全く明示的指導を行わなかった(1) subject-verb agreement のエラー数から、システム上にある feedback analysis を参照させるだけでは、エラーは減らないことが明らかになった。しかし、(2) article や(3) fragment & run-on sentence の結果から、明示的な指導の効果は、一過性のものであり、短期間で消失することもわかった。また、(3) fragment & run-on sentence のように、学習者が操作しなければならない規則が複雑な場合、その効果はさらに小さく、期間も短い。さらにコース後半には、feedback analysis でエラーを指摘されても訂正できない学生が多くなることから、規則が定着していないことも予想される。それでも、全く明示的な指導を行わなかった(1) subject-verb agreement と比較すると、(2) article や(3) fragment & run-on sentence における指導の効果は認められるので、システムを使用する際にも、教員の教示を体系的に取り入れて行く必要が示唆される。

参考文献

- Ferris, D. R., & Hedgcock, S. J. (2004). *Teaching ESL Composition: Purpose, process, and practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1996). The Case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369. doi: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x

英語学習者の学習スタイルと記憶ストラテジー使用頻度の相関について

寺鍛冶 尚紀 (立命館大学)

1. リサーチの背景

外国語学習において人々の学習スタイルは、「視覚型」(文字・絵などの視覚情報を好む)、「聴覚型」(リスニングなどを好む)、「身体型」(ディスカッション・音読を好む)の3つに大きく分類される(中森, 2009)。

しかし、語彙学習などの記憶に関する領域においては、殆どの英語学習者はフラッシュカード・単語帳を使用しているのが実情である。つまり、学習者の学習スタイルに適せず、「画一的な」視覚型の学習が施されてはいない。

この仮説に基づき、本リサーチは日本で英語教育を受けてきた大学生を対象に、英語学習者の学習スタイルと記憶に関する学習ストラテジーの使用頻度の相関を検証するためのパイロットアンケートを実施した。

2. リサーチの手順

本リサーチでは、京都市内の某私立大学の文系学部生 55 名(年齢は 19~23 才、英語の平均レベルは中級程度)を対象に、2つのパートからなるアンケートを実施した。前半のパートでは、単語の記憶ストラテジー使用に関する質問を 15 項目設け、各質問で書かれたストラテジーの使用頻度を 4 件法で調査した。各項目は Oxford (1990) と Bo (2011) の論文より借用した。後半のパートでは、学習スタイルに関する質問 30 項目(身体型の学習スタイルを利用した記憶ストラテジーは数が少ないため、本リサーチでは視覚型・聴覚型の 2 つに絞った)を中森 (2009) より借用した。そして、各質問で書かれた学習スタイルに対する嗜好度を 3 件法で調査した。アンケート結果の詳細を次より述べる。

3. 結果

表 1 は、全被験者のストラテジー使用頻度における上位 10 位までの順位である。視覚型/聴覚型に関わらず、視覚型の質問項目の方が全般的に高いことがわかる。

表 1. 記憶ストラテジーに関する使用頻度の順位(全被験者)

| | 平均 | 分類 |
|--------------------------------|------|-----|
| 1 英語のスペルだけでなく、日本語の意味も書き留める | 3.02 | 視覚型 |
| 2 音と単語のイメージを結びつける | 2.87 | 聴覚型 |
| 3 必ずメモかノートに英語を書き留める | 2.85 | 視覚型 |
| 4 定期的な復習する | 2.72 | 両方 |
| 5 同類語と関連づけてみる | 2.65 | 両方 |
| 6 頭の中で、単語のスペルを描いてみる | 2.64 | 視覚型 |
| 7 かなり以前に習った単語をおさらいとして見直す時がある | 2.54 | 両方 |
| 8 英文でライティングする機会があれば、使ってみる | 2.48 | 視覚型 |
| 9 表面に英語、裏面に日本語訳を書いたフラッシュカードを使う | 2.47 | 両方 |
| 10 頭で(単語の)イメージを描くか、実際に絵を描かしてみる | 2.33 | 視覚型 |

また、ストラテジーに関する項目と学習スタイルに関する項目の相関性については、表 2 の通り、正の相関は視覚型学習スタイルと視覚型ストラテジーの間のみ

であった ($r=.373, p<.05$)。

表2. 視覚型/聴覚型の記憶ストラテジーと各学習スタイルの相関

| | 視覚型ストラテジー | 聴覚型ストラテジー | 視覚型学習スタイル | 聴覚型学習スタイル |
|---------------|--------------------------|-------------------|---------------|---------------|
| 視覚型 ストラテジー | Pearsonの相関係数 有意確率(両側) | 1 .525 .000 | .373 .005 | -.096 .488 |
| 聴覚型 ストラテジー | Pearsonの相関係数 有意確率(両側) | .525 .000 | 1 .988 | -.101 .468 |
| 視覚型 学習スタイル | Pearsonの相関係数 有意確率(両側) | .373 .005 | -.002 .988 | 1 .110 |
| 聴覚型 学習スタイル | Pearsonの相関係数 有意確率(両側) | -.096 .488 | -.101 .468 | 1 .110 |

そして、視覚型/聴覚型ストラテジーそれぞれに対して、視覚型学習スタイルと聴覚型学習スタイルの2群間におけるt検定も行った。結果は以下の通りである。

表3. 独立サンプルの検定 (視覚型記憶ストラテジー)

| | 等分散性のためのLeveneの検定 | | 2つの母平均の差の検定 | | | | | | |
|---|-------------------|------|-------------|--------|----------|--------|--------|-----------------|--------|
| | F値 | 有意確率 | t値 | 自由度 | 有意確率(両側) | 平均値の差 | 差の標準誤差 | 差の95%信頼区間 下限 | 上限 |
| 視覚型ストラテジー に対する、視覚型/聴 覚型学習者間での使 用頻度の差 | 1.318 | .257 | 1.449 | 49 | .154 | .19538 | .13485 | -.07562 | .46639 |
| 等分散を仮定 しない。 | | | 1.578 | 24.521 | .127 | .19538 | .12384 | -.05993 | .45070 |

表4. 独立サンプルの検定 (聴覚型記憶ストラテジー)

| | 等分散性のためのLeveneの検定 | | 2つの母平均の差の検定 | | | | | | |
|---|-------------------|------|-------------|--------|----------|---------|--------|-----------------|--------|
| | F値 | 有意確率 | t値 | 自由度 | 有意確率(両側) | 平均値の差 | 差の標準誤差 | 差の95%信頼区間 下限 | 上限 |
| 聴覚型ストラテジー に対する、視覚型/聴 覚型学習者間での使 用頻度の差 | .114 | .737 | -.071 | 49 | .943 | -.01103 | .15485 | -.32221 | .30015 |
| 等分散を仮定 しない。 | | | -.076 | 23.551 | .940 | -.01103 | .14503 | -.31066 | .28859 |

表3が視覚型ストラテジーに対する結果であり、有意差は見られなかった ($t=1.449, df=49, n.s.$)。表4が聴覚型ストラテジーに関する結果であり、同様に有意差は見られなかった ($t=-0.71, df=49, n.s.$)。

4. 考察

順位集計・相関分析・t検定の3手法から結果を分析し明らかになったことは、1) 学習スタイルの嗜好性(視覚型/聴覚型)に関わらず、被験者の大半が視覚中心の記憶ストラテジーに偏っていた。2) 視覚型学習スタイルに適合した記憶ストラテジーは豊富に存在しているが、聴覚型学習スタイルに適した記憶ストラテジーは整備が不十分である。の2点である。今後も調査対象・質問項目を追加しながら、調査を継続したい。

参考文献

- Bo, Z., & Changyu, L. (2011). A journal of Language Teaching and Research. *RELC Journal*, 42(2), 141-154.
- 中森蒼之 (2009). 『学びのための英語学習理論—つまずきの克服と指導への提案』 ひつじ出版.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.

協働的な活動を軸にした大学生の海外研修に おいて養われる資質について

北村 史 (早稲田大学)
保崎 則雄 (早稲田大学)
長濱 澄 (早稲田大学)

1. 研究の背景

言語コミュニケーション能力の向上を図る上で、読み、書き、聴きとり、の能力と並んで重要だと思われることは、他者との交渉力や適切な付き合い方や言語活動をしようとする意識といった能力と資質の高さである。これらの力の向上については海外研修など、よりオーセンティックな状況において目的をもった活動をするに効果を期待する実践が多く、目的を共有して協働的に活動していく状況が言語活動を生み出し、活動をするにつれて言語コミュニケーションの場に慣れ、積極的にコミュニケーションを図る姿勢が養われていくようである。海外研修での学習効果を扱うとき、動機付けや不安意識などの情意的側面の変化に着目した研究に成果があがっている。Clémentら (1977) は、短期的にでも異文化に触れることよって目標言語話者への態度や学習意欲に良い影響を与えるということを報告している。また、MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Nobels (1998) が「第二言語で自発的にコミュニケーションを図る意思 (Willingness to communicate in L2)」(WTC) という概念を提案してから、言語習得における情意的側面には益々注目が集まっている。伝える相手が明確化されることによる英語を書く動機の高まりを指摘した研究 (Sasaki, 2004) や、英語使用不安要因と WTC に注目して、国際ボランティア参加者の意識変容を分析した研究 (Yashima, 2009) では、具体的な状況における言語活動が言語使用意識の変容に影響していることを示している。このように、海外研修の成果として言語運用能力の変化を調べた研究は蓄積されつつあるが、具体的な場面や状況において異なる資質を持った学習者が協働した結果、個別にどのような学びや気づきを得て成長しているのかについては、あまり踏み込んだ研究がされていないのが現状である。

本研究では同じ大学研究室に在籍する大学3年生が参加し、3ヶ月程度の準備期間を経て10日間の日程で実施されたプログラムについて分析する。プログラムの主な活動には、1)日本に関わるテーマを設定して現地学生にプレゼンテーションをすること、2)日本文化の Show & Tell の準備と開催、3)現地大学の日本語の授業への参加、4)学習者自身が個別に設定した課題の遂行、などが含まれている。

2. 研究の目的

以上を踏まえ、本研究の目的を以下の2点とする。

1. 協働的活動を軸とした複合的な海外研修プログラムにおいて、どのような場面に学習者の学びや気づきが生じ、いかに言語コミュニケーション能力を支える資質が育まれるのかを抽出し記述する。

2. 抽出された場面を基に、研修プログラムの仕組みを再構築する。

3. 研究の方法

調査協力者は、アメリカ合衆国オハイオ州クリーブランドの私立大学とマサチューセッツ州ボストンの小学校などを主な活動場所として実施された短期の研修プログラムに参加した大学3年生8名である。プログラム実施後に個別インタビュー調査（半構造化による）をして、活動のふりかえりを語ってもらった。収集した音声データは全て文字データに書き起こし、意味のかたまりで区切ったのちに、語りから読みとれる気づきや意識変容を抽出した。

4. 結果と考察

分析の結果、参加者それぞれが、多様に複数の場面や状況において気づきや学びを得て、英語使用意識の変容につながっていることがわかった。現地大学でのプレゼンテーション実施場面では、英語上級者は聴衆の反応に対応して伝え方を調整する意識が強まっていることがわかった。またその意識は複数回の実施の過程で段階的に変化していることがわかった。加えて、現地日本語授業に参加することで、メッセージを伝える相手にとってどのように受け取られるかという意識が強まっていた。さらには、個人的に設定した課題が明確であった参加者は、目的遂行のために言語使用が必要となり、それを達成した段階で、自己効力感を増していることもわかった。一方で、協働作業の中で言語運用能力の比較的低い者が高い者に頼ってしまうと、参加の度合いが周辺的にとどまり、結果として意識変容に結びつきにくいのではないかということが推察された。

以上を踏まえると、1) グループの編成の工夫（言語運用能力レベルや海外経験レベルをグループ内で同じ水準にさせること）、2) 個別の課題の明確化、3) 協働場面と個別場面の量配分の工夫、といったプログラムデザインの必要性が浮き彫りとなった。

この他の結果と具体的なエピソードなど、語りの詳細な分析については発表時に詳しく報告する。

参考文献

- Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1977). Inter-ethnic contact: Attitudinal consequences. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 9, 205-215.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- Sasaki, M. (2007). Effects of study-abroad experiences on EFL writers: A multiple-data analysis. *Modern Language Journal*, 91, 602-620.
- Yashima, T. (2009). Using English in a study abroad program: Participants in international volunteer projects. *JACET Journal*, 49, 57-69.

短期海外研修における事後指導の役割 英語力向上および自律的自己形成に向けて

三田 薫 (実践女子短期大学)
萩野 敏 (実践女子短期大学)
Gildart, Samuel (実践女子短期大学)

1. はじめに

実践女子短期大学英语コミュニケーション学科では、「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」を目的として、2008年度より「国際化教育プログラム」を実施している。その一環として、2009年2月から6回にわたってオーストラリアビクトリア州メルボルン市ストツカレッジ (Stott's Colleges) との相互協定に基づき、約4週間の短期海外研修を行ってきた。この研修を実りあるものにするために、本学では1ヶ月間の研修を挟んで事前・事後指導科目を設けている。事前指導科目は、海外滞在中のリスクマネジメント講義科目、オーストラリア文化を紹介する講義科目、ネイティブ講師担当の会話演習科目、事後指導科目は、帰国後の英語力維持のためのネイティブ講師担当の演習科目である (三田・萩野・Gildart, 2013)。今回は特に帰国後の事後指導科目および授業外での事後サポートの役割について調査した結果を発表したい。

2. 短期海外研修の教育的効果と事後指導の役割

短期研修の教育的効果については、英語力の側面と精神的側面で、特にその効果が認められる。それを定着・発展させるため、有効な事後支援の在り方を検討していく必要がある。短期研修と英語力の関係については、たとえ1か月未満の短期研修でも特にリスニングに向上が見られるという報告がある (木村, 2011)。本学学生の帰国後アンケートにおいても、ほぼ全員がリスニングにおいて「やや向上した」、「とても向上した」と回答している。

学生の精神的支援については、工藤 (2009, 2011) が、自律的な自己形成のための事後指導の重要性を指摘している。短期研修の経験を新たな枠組みで見直す (「新解釈」) ためには、自らの経験について他者と「対話」を重ねることにより「内省」していくことが重要であり、その機会を提供することが、大学主催の短期海外研修プログラムの最大の利点になりえると述べている。

3. 英語力向上のための事後指導

短期研修での経験を振り返って、どのような英語の授業を期待するかについて聞き取り調査をした結果、現地のESLクラスを再現するような授業、つまりアクティビティ、ディスカッション、英語発表など、学生自身が英語を話したり聞いたりする機会の多い授業を望んでいることがわかった。また、通じる発音や文を組み立てるための英文法、単語の習得も望んでいた。こうした英語学習に対す

る見方の変化は、ESL 環境である研修先で、英語のみでコミュニケーションやディスカッションを行った体験によってもたらされたもので、帰国後の高いモチベーションに応える授業が期待されている。また研修中に身につけた英語力の自己診断をするため、帰国後すぐに英語検定試験を受験する機会を提供してほしいという要望も出された。

4. 自律的自己形成のための事後指導

短期研修からの帰国後 2 か月前後で、教員が事後インタビューを行っている。「印象に残ったこと」「つらかったこと」「研修参加によって自分で変わったと思うこと」について、漠然と抱いていた思いを教師から改めて問われることによって、自らの体験を異なる視点や枠組みから捉え直す様子が見られた。学生は帰国後すぐに「研修参加報告書」を提出することになっているが、そこには述べられていない内容についても、教師の問いかけを通じて「内省」する姿勢が見られた。研修中の困難な体験についても、後から振り返って解釈し直す場面もあり、インタビューが自律的な自己形成につながる機会となっていることを確認した。また事後インタビューは研修主催者側にとっても大きなメリットがあり、プログラム内容の点検や、事前・事後指導の改善に役立てる機会となっている。

5. 今後に向けた課題

英語力については、現地の ESL に近い学習環境を事後指導科目でどう確保するか、同時に研修に参加していない学生のモチベーションをどう高めていくかについて、検討していく必要がある。また自律的自己形成の支援については、研修中の体験について帰国後に「対話」することの有効性が確認できたので、インタビューの他、参加者同士の交流や次年度参加者向けの報告会などを通じて、対話の機会を一層充実させることが考えられる。

参考文献

- 木村啓子 (2011). 「短期海外研修プログラムの効果と役割」『ウェブマガジン「留学交流」』2011年12月号 (日本学生支援機構).
<http://www.jasso.go.jp/about/documents/keikokimura.pdf> (2013年1月31日閲覧)
- 工藤和宏 (2009). 「日本の大学生に対する短期海外語学研修の教育的効果---グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく一考察」『スピーチ・コミュニケーション教育』22, 117-139.
- 工藤和宏 (2011). 「短期海外研修プログラムの教育的効果とは--再考と提言--」『ウェブマガジン「留学交流」』2011年12月号 (日本学生支援機構).
<http://www.jasso.go.jp/about/documents/kazuhirokudo.pdf> (2013年1月31日閲覧)
- 三田薫・萩野敏・Gildart, Samuel (2013). 「短期海外研修の事前・事後指導の意義と課題---実践女子短期大学英語コミュニケーション学科の取り組み」『*Jissen English Communication*』43, 1-49.

英語の自己調整学習におけるメタ意識の変遷

江原 智子 (環太平洋大学)

キーワード： 自己調整学習, メタ認知, クラスタ分析

1. はじめに

近年、学習者を取り巻く環境と背景は多様性を増し、個々の学習者の言語学習のスタイルや効果に多大な影響を与えている。そのような情報過多の社会においては学びにおいて自律的に選び取り、遂行する習慣を身に着け、継続させていくことは必要不可欠と思われる。自律的とは自らの行動を決定・観察・制御できることであり、メタ認知とはその思考や行動を客観的に把握し認識することである。このような力は、特に大学生以上の学習者においては、社会に出てからも学習を継続し自らの文脈に沿って適応的に学習を進める能力を養うという意味で喫緊の課題といえる。これを実現するのに有効と言われるのが「自己調整学習」である。Zimmerman (1989) は自らの提唱する社会的認知モデルの中で「自己調整学習」を「自らの学習過程において行動・動機づけ・メタ認知について能動的に関与している状態」と定義している。90年代より日本の学校文脈においても様々な試みがなされてきているが、必ずしも自己調整学習に成功する例ばかりではない。

自己調整学習は学習可能であり、短期間であっても、メタ意識を活性化させ、また選択的な学習行動・内省が可能という点で大学生は研究対象にふさわしいと言われている(Hofer, Yu, and Pintrich, 1998)。そこで本研究においては、日本人大学生の英語学習における自己調整学習のメタ意識の変遷傾向を、質問紙などを使い1年間の選択制補完学習の授業に沿って調査した。

2. 研究方法

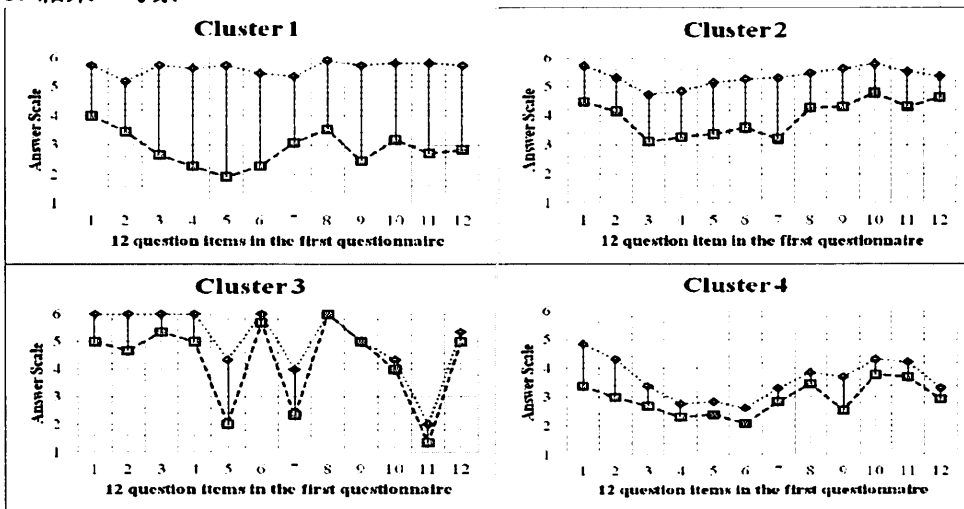
2.1 参加者

西日本地方における私立大学1年生で2011年の選択制の英語補完学習講座(内容は高校までの基本英文法を中心とした週1回の一斉授業形式。)の受講者(前期104名, 男性:67, 女性:37)(後期44名, 男性:23, 女性:21)。講座は1年間受講可能だが前期・後期は独立しており、継続も半期受講も選択が可能。後期のみ参加者は2名。他は全て前期からの継続者である。また例年全校学生を対象として英語基礎学力チェックテスト(英検3~準2級レベルの文法・長文問題50題を60分で解く)が実施されており、2011年度と2012年度は問題内容も同一であったため、入学時と受講後の学力の目安として成績分布傾向を見た。その結果、まず入学直前の学年全体と補完学習クラスの受講生の成績の分布図が近似していることが判明した。よって参加者は英語力においてある程度の一般性を持つ集団と判断した。これは後期の継続受講者集団にも共通していた。

2.2 手順

まず専攻文献・予備調査を行い、年間の授業計画とともにポートフォリオ内容の精査と質問紙の作成を行った。個人要因（考え方）行動（学習ストラテジー）環境（誰と学ぶか誰に援助要請するか）に関する6リカート12項目の質問項目に対して「自分は価値を感じるか」と「実践できているか」の両面から自己申告的に答えてもらい、その第一回目の結果をクラスター分析にかけた（有効回答46）。使用ソフトはCollege Analysisである。その結果、学習者自身の自己調整学習のメタ意識の差異から最も特徴的と思われる4クラスターに分類した。前期2回と後期1回、同様の質問紙調査を行い、各クラスターより学習者を選出し、個別にその変遷を追った。講座終了後、何名かに個別インタビューも行った。

5. 結果・考察



各クラスターには英語学習の成功者も困難者も存在していた。質問紙における意識の傾向は大きく変化することはなかったが、行動の認知にはゆるやかな変化が見られた。学習者の動機付け・継続には認知の傾向特徴が確かにあるが、後の学習環境・経験により、学習行動の改善はまだ可能であることが示唆されている。自らの学びを意識しなおし、制御する決意と実践の機会が必要と思われる。

参考文献

- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R., (1998) Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk., & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp.57-85). NY: Guilford Press
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1-11.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B.J. (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and applications*. :Roughtledge.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

ICT を活用したオーストラリアでの教育実習

高橋 美由紀 (愛知教育大学)

柳 善和 (名古屋学院大学)

1. 本発表の概要

本発表は大学の教員養成課程の一環として実施されている教育実習に加えて、海外での教育実習の取り組みを扱うものである。教育実習の重要性は改めて述べるまでもないが、海外の学校で教育実習を行うことは学生たちにとって様々な利点があるものと考えられる。発表者の勤務校ではこのようなことを念頭に置いて実現に取り組んできたが、その過程及び学生の反応について説明するとともに、今後の課題についても合わせて提示する。

特にその中で、日本にいる指導教員と海外で実習中の学生の間で SNS などの ICT を利用して教員及び実習の間での情報の共有、問題の提起、また教員側からの指導助言などを迅速に伝えられるように工夫した。この点についても合わせて言及する。

ICT の活用については、当初注目されていた個別学習への利用に加えて、ネットワークの利用によって協働学習への適用が考えられている。教室内での協働学習についても ICT を媒介とする実践が報告されているが、実際に遠距離にいる指導者と学習者、あるいは学習者同士を ICT によって結び、各学習者の体験や意見を集約し、そこから新しい知見を生み出すことは今後とも注目すべきであろう。本発表の海外で教育実習を行う学生たちの学びや日々の体験をリアルタイムで共有することは有意義なことだと期待できる。

2. 海外における教育実習

本発表で扱うのは国立大学法人 A 大学が実施した海外での教育実習である。対象としたのは英語専攻及び国際文化専攻の 26 名の学生である。今回の実施場所はオーストラリア、期間は 3 週間であった。

この教育実習を実施するにあたって、次のような点について事前に詳細な検討を行った。

- (1)実習先の学校の調査及び学生の生活場所の調査（先方との打合せを含む）
- (2)学生が実際に行う授業の内容についての打合せ（日本文化を伝えるための授業を前提にして、学生の事前学習、教材作成、指導案の作成）
- (3)学生による実習記録の作成（その方法など）
- (4)(3)も含め学生の体験、授業アイデアなど、問題点などの情報の共有の方法
- (5)さらに教師と学生間、学生同士の相談や指導助言などの方法
- (6)授業における ICT の活用についての事前指導

これらのうち、(2)及び(6)では、特に実習先の学校で ICT の活用が日常的に行われていることから、実習中の授業における ICT の活用を促す必要があった。また、(3)(4)(5)については、特に海外での実習で、日本の指導教員と直接顔を合わせる事が出来ないということで、何か問題があった時に早期に解決を図る必要を考慮

して積極的に ICT の利用を考えたものである。

3. 参加者による評価

(1) アンケートの内容

海外での教育実習を実施するにあたって、参加した学生たちにアンケートを実施した。内容は選択式 (5 件法) で回答を求めたものと記述式のものの 2 種類がある。まず、選択式の部分は次のようなものである。それぞれの項目ごとに理由を記入する欄を設けた。

- ①海外での教育実習に参加してよかったと思う。
- ②参加したことで、自身の英語コミュニケーション能力が向上したと思う。
- ③参加したことで、英語を人前で話すことに自信がついたと思う。
- ④参加したことで、英語で生徒や児童に指導することに自信がついたと思う。
- ⑤参加したことで、自身の英語実践力が向上したと思う。
- ⑥参加したことで、今後、日本の英語の授業に役立てることが出来ると思う。
- ⑦参加したことで、日本の言語・文化についても詳しく勉強したいと思う。

これらの①～⑦に加えて、次のような記述式の欄を設けた。

I. オーストラリアでの教育実習について、良かった点について具体的に書いて下さい。

II. オーストラリアでの教育実習について、反省等がありましたら、具体的に書いて下さい。

III. オーストラリアでの教育実習について、課題を具体的に書いて下さい。

(2) アンケート結果

参加した学生たちからの反応はおおむね好意的で、3 週間に及ぶオーストラリアでの体験に満足しているようであった。英語に関わって大学生活を送っている学生たちであるが、実際に海外に行くのは初めてであったり、海外に行った経験はあっても学校現場の中で現地の子供たちに実際に教えたりすることは、これから教員になっていく学生たちに大きな影響を与えるものと考えられる。

4. 今後の課題

実際の企画・実行を通して次のような課題が考えられる。

(1) 費用負担：今回の海外での教育実習は特別プロジェクトとして企画されたもので、学生の参加費についても相応の補助が可能であった。しかし、これが継続的に可能であるかは不透明である。学生たちの一方的な負担に寄らざるを得ないとすると実現するのは難しいかもしれない。

(2) 実習校との打合せ：現地の教育実習校との打合せは十分にやったつもりではあるが、学生たちに何を現地校が求めているか（日本文化を教えるのか、日本語を教えるのか等）について十分な合意が得られていない場合も見られた。さらに教育実習校とのコミュニケーションが必要とされる。

公募シンポジウム（8月8日・9日）

8月8日(木)

14:55-16:00 E会場 B館4階410教室

公募シンポジウム1

日本人英語学習者に対する絵描写発話の繰り返し効果

14:55-16:00 F会場 B館4階411教室

公募シンポジウム2

多様な大学環境における英語eラーニング
ーラーニングマネジメントと学習との関係について、これまでの研究で
わかったことー

8月9日(金)

11:25-12:30 F会場 B館4階411教室

公募シンポジウム3

小学校外国語活動における動機づけと情意要因に関する実証研究の蓄積と
今後の展望

日本人英語学習者に対する絵描写発話 の繰り返し効果

杉浦香織 (立命館大学) 平井 愛 (関東学院大学) 門田修平 (関西学院大学)
森下美和 (神戸学院大学) 生馬裕子 (大阪教育大学)
泉恵美子 (京都教育大学) 斉藤倫子 (関西学院大学大学院)
里井久輝 (龍谷大学) 藤原由美 (京都教育大学)
堀 智子 (東京工業高等専門学校) 藪内 智 (京都精華大学)

1. 研究背景と目的

先行して呈示した刺激(prime)を処理することが、後続刺激(target)の処理に影響(主に促進)することを、プライミング(priming)と呼ぶ。これには、プライム語と意味的類似関係にあるターゲット語の処理が促進される語彙プライミングや、先に見聞きした構文と同じ構文を再度使って文をつくる傾向を示す統語プライミングなどに代表される間接プライミングと、プライムと同じ単語、語句などを繰り返し(反復)処理されることで学習効果を生む直接プライミングの2種類がある。

以上のうち、直接プライミングの学習効果は、再度その刺激が呈示された時の処理の認知負荷(cognitive load)が軽減されることによる潜在学習(implicit learning)によって生じるとされる。このような認知負荷が変化することは、Housen, Kuiken, and Vedder (2012)による、第二言語における complexity, accuracy, fluency の獲得に対し、いかなる影響を持つのであろうか。これには、次の2つの考え方が想定できる。

(1) 認知負荷の軽減は、complexity や accuracy よりも、automaticity を含む fluency に対する促進効果が大きい。

(2) fluency のみならず、complexity, accuracy の向上にもほぼ同様に促進される。

本シンポジウムは、L2 スピーキングタスクの反復が、いかなる効果を発話の complexity および fluency に対し与えるかについて実証的に検討し、上記(1)(2)のいずれの枠組みを支持するか検討しようとするものである。

2. 研究方法

2.1 参加者

日本在住の日本人大学生および大学院生、計40名(男性21名、女性19名)が参加した。英語熟達度レベルは Oxford Quick Placement Test (OQPT)で測定し、25~53点(平均38.8点[60点満点])であった。OQPTスコアをCEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)のレベル分けでみると、A2:1名、B1:24名、B2:9名、C1:6名(平均B1)であった。

2.2 手順

Heaton(1966, 1975)の6コマ漫画「25 Story (1966)」 「Waiting for a bus (1975)」の2種類を素材とした。参加者には、どちらか一方の漫画について日本語で1回、

他方の漫画について英語で連続3回発話してもらった。それぞれの発話時間は3分程度、またプランニング時間として日本語発話および英語初回の発話前に3分間を設けた。音声は個別収録され、音声ファイルとして保存された。

2.3 分析方法

音声ファイルはPraat(Boersma & Weenink, 2012)を使用し、1発話に対して1名が書き起こし、その後、別の1名がチェックを行った。語彙的分析に関してはNation(2005)が開発したソフトウェア Range を、詳細な音声的分析にはPraatを用いた。

3. 研究1

Rangeによる分析の結果、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、英語の発話総語数(token)・異なり語数(type)ともに有意に増加し、英語習熟度の高い学習者ほどその傾向が顕著であることが明らかになった。総語数の増加は fluency, 異なり語数の増加は語彙的多様性(complexity)がそれぞれ向上したことによるものと考えられ、後者には主に内容語の増加が寄与していた。これらのことから、タスクを繰り返すことで、語彙アクセスの認知負荷が下がり、発話が促進される可能性が示唆された。

4. 研究2

タスク反復の fluency への効果を検討するために、1回目と3回目の発話データを用いて、1) 発話速度、2) 調音速度、3) 発話全体に対するポーズなしの発話の割合、4) 平均発話長、5) サイレントポーズの回数、6) 平均ポーズ長、7) フィルドポーズの回数、8) dysfluency の観点(Kormos, 2006)で比較した。その結果、発話速度と平均発話長の項目が、1回目より3回目の発話において有意に向上した。この結果から、発話の繰返しにより、サイレントポーズ頻度の減少ではなく、連続発話量の増大という形で fluency が促進されることが明らかになった。また、サイレントポーズについて時間区分ごとの分布を調査した結果、英語習熟度の高い学習者では、1回目より3回目の発話において長いポーズ(1000 msec.以上)が減少し、短いポーズ(250-499 msec.)が増加する傾向が見られた。さらに、タスク反復が、ポーズ(サイレント、フィルド)の出現位置(統語的境界、非統語的境界)に及ぼす影響について、実験結果を報告する。

主要参考文献

- Heaton, J. B. (1966). *Composition through pictures*. Essex: Longman. "25 Story".
- Heaton, J. B. (1975). *Beginning composition through pictures*. Essex: Longman "Waiting for a bus".
- Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (Eds.). (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA (Language Learning & Language Teaching, 32)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Oxford University Press. (2004). *Oxford Quick Placement Test*. Oxford: Oxford University Press.

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と学習との関係について、 これまでの研究でわかったこと—

青木 信之 (広島市立大学)
鈴木 繁夫 (名古屋大学)
竹井 光子 (広島修道大学)
志水 俊広 (九州大学)
渡辺 智恵 (広島市立大学)
池上 真人 (松山大学)
寺嶋 健史 (松山大学)

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行なっている。使用している英語 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。

発表者らは、これまで本学会の公募シンポジウムにおいて、標準化テストを利用して学習効果を明らかにするとともに、教材消化率や消化パターン、さらに不適切な学習の発生率がどのように異なるかなど、マネジメントの違いと学習の「継続性」「量」「質」との関係について発表してきた。また、アンケート分析から、学習意欲がマネジメントによってどのように変化するという点についても分析結果を示してきた。

2. 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は、下の表に示す通りである。

| | 広島市立大学 | | 名古屋大学 | 九州大学 | 広島修道大学 | 松山大学 |
|-------|-------------|-------------|------------|----------------|-----------------|-------------|
| 授業科目名 | CALL 英語集中 I | eラーニング 英語 I | 英語 (サブイバル) | 英語 IIIB | e-learning 英語 I | CALL1、CALL3 |
| 対象学部 | 国際学部、芸術学部 | 情報科学部 | 医学部保健学科 | 全学部 (芸術工学部を除く) | 商学部、経済科学部 | 人文学部 |
| 対象学年 | 1年生 | 1年生 | 1年生 | 2年生 | 1年生 | 1年生、3年生 |

| | | | | | | |
|---------------|---|--|----------------------------|--|----------------------------|--|
| 使用教材 (教材量) | リーディング (60) リスニング (1400) 文法 (800) | リーディング (40) リスニング (800) 文法 (800) | リーディング (40) 文法 (800) | リーディング (40) リスニング (800) 文法 (400) | リスニング (800) 文法 (400) | リーディング (40) リスニング (800) 文法 (400) |
| 学習形態 | 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 | 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 | 週1回の一斉授業では小テストと解説+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 | 有 | 無 |
| 最低消化ノルマの設定 | 各教材につき70% | 各教材につき100% | 各教材につき30% | 各教材につき80% | リスニング: 500問以上 文法: なし | 各教材につき70% |
| 学習期間内の消化期限 | 有(1週間ごと) | 有(1週間ごと) | 無 | 有(1ヶ月ごと) | 有(1週間ごと) | 有(2週間ごと) |

3. これまでの研究の概要

まず、学習の事前・事後で実施した標準化テストにおいて、スコアが伸びている学習者とそうでない学習者はどこに違いがあるのかについて、教材消化率、学習時間、不適切学習発生率から分析を行った。

次に、学習者を対象に受講前、受講中、受講後に実施したアンケート調査の結果にもとづき、eラーニングを利用した英語学習に対する学習者の情意面(学習意欲や興味など)が受講中にどのように変化するか、その変化は教材消化率や不適切学習の発生率などの学習パフォーマンスとどのような関係があるのか、また、それらは各大学におけるeラーニングの導入形態や授業形態によって異なるのかどうかについて検討した。

最後に、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が、学習日数、学習時間、教材消化率、不適切学習発生率のデータにどのように反映されるかを調査するとともに、学習効果との関係についても分析し、大学内及び大学間での比較を行った。

4. おわりに

本発表では、これまでの各側面からの研究結果を統合し、現時点でどのようなことが明らかになっているのかということを経括するとともに、今後の新しい研究方向について討議したい。

小学校外国語活動における動機づけと情意要因に関する 実証研究の蓄積と今後の展望

西田理恵子 (大阪大学)

安達理恵 (愛知工科大学)

カレイラ松崎順子 (東京経済大学)

1. はじめに

2008年1月、学習指導要領の改訂に伴い小学校外国語活動の位置づけがより明確となり、2011年4月には高学年に対して年間35時間の必須化が義務付けられた。全国の各公立小学校においては、ベネッセ教育開発センターの『第二回小学校英語に関する基本調査(教員調査)報告書』(2010)によると、概ねスムーズに活動が展開されているといえる。文部科学省の示す新学習指導要領に基づく小学校外国語活動の目標は「①言語や文化について体験的に理解を深め、②積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、③外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーションへの素地を養う」である。このため、小学校外国語活動の目的は、必ずしも英語力の発達を促すものではなく、言語に慣れ親しませることや、学習に対する情意的側面と考えられるコミュニケーションへの積極性に焦点が置かれている。異文化への関心とコミュニケーションへの積極性は学習者動機づけと関わりがあるために、これまでに様々な基礎研究や実践を介して行われた教育介入型研究が実施されてきた。

2. 先行研究

1960年代以降に第二言語習得理論の分野において個人差要因の研究が多く実施され、とりわけ言語学習における動機づけは個人の学習に大きな影響を及ぼすと考えられ、半世紀に渡って研究者・教育者の関心を集めてきた。動機づけ研究のパラダイムでは1960年代以降にはカナダの心理学者(R.Gardner)らによって動機づけの構造を取り上げた研究が盛んに行われ、異文化への接触・態度：動機づけ・不安・自信に関する研究が行われた。その後、1990年代以降には教育心理学を基盤とした研究が行われるようになり、自己決定理論(Deci & Ryan, 1985, 2002)を中心とした教育心理学的理論を基盤とした研究が行われるようになった。これは実際の教育現場に根差した多様な動機づけを明らかにしようと試みたものである。2000年以降には時間と経過を伴う動機づけの変化を捉えようとする研究や可能自己(理想自己・義務自己)に関する研究が行われてきた(Ushioda, E. & Dörnyei, 2009)。

コミュニケーションへの積極性の概念は、カナダの研究者らの個人差要因に関する研究の系譜であり、異文化接触・態度、動機づけ、不安、自信などの研究の延長とされている。本概念は比較的新しい概念ではあるが(MacIntyre, Clement, Dörnyei, & Noels, 1998)、文部科学省の示す外国語活動の目的がコミュニケーションへの積極性であるために近年注目を集めている。これらの理論的基盤を背景として、本発表では小学校外国語活動において行われてきた実証研究を概観する。

3. 研究の目的

本発表では、これまでに明らかになってきた日本人小学生を対象とした小学校外国語活動における動機づけ・異文化への関心・コミュニケーションへの積極性に関連した実証研究の総括を次の3つの視点から行う。①動機づけと情意的要因に関する基礎研究：(1)性差・年齢差の比較検討、(2)活動時間増加に伴う変化、②自己決定理論の観点から検討した小学生の動機づけ：中学年と高学年の比較、③児童を動機づける教育介入型研究：プロジェクト型授業実践と動機づけについて述べる。本発表では、動機づけを基盤とする基礎研究・教育介入型研究を概観することで、教育方法(意図的な教育的介入)によって、児童の動機づけや関心が変化する可能性があることを示し、どのような社会的要因が外国語活動における動機づけや関心に影響があるかを示唆しつつ、今後の実践・研究の方向性や展望について述べることを目的とする。

4. 研究1：動機づけと情意的要因に関する基礎研究：性差・年齢差(西田)

公立小学児童を対象に主に動機づけ、異文化への関心、コミュニケーションへの積極性、不安、自信(Can-Do)に関する調査を行ってきた。性差においては、低学年・中学年・高学年ともに男子生徒よりも女子生徒の方が動機づけや情意的要因は高い傾向にあることが明らかになっている(Adachi, 2011b, Carreira, 2006a, Nishida, 2008, 2009a, 2011, 2012a)。また年齢差を比較すると、年齢が上がるにつれて興味・関心、動機づけが低下する傾向にあるということと(Carreira, 2006b; Carreira, 2011), 1年を通した縦断的研究では(5年生), 2学期以降に児童の意欲が低下する傾向にあることが明らかになった(Nishida, 2012)。動機づけを高めるための効果的な教育的介入については、次の児童を動機づける授業実践：教育介入型研究で詳細を述べる。

5. 研究2：動機づけと情意的要因に関する基礎研究：活動時間増加に伴う動機づけと情意的要因の変化と動機づけモデル(安達)

安達(2012a)では、1小学校において3年間に亘り英語活動が増えた時期に、1年毎に動機づけや異文化の相手とのコミュニケーション態度の変化を調査した。その結果、英語学習に対する児童の興味や関心や学習の目的意識はやや低下傾向にあった。同様に対立関係改善態度や非言語のコミュニケーション態度も減少していた。また、動機づけに影響を与える要因を分析したところ、3年間、共通して影響が大きかったのは、学習意識と学習者の身近な人々(友達、教師、親)の励ましであり、身近な人々の影響は次第に強くなっていた。このことは、活動時間が増えたと、児童は、教師や友達などの教室環境に影響を受けやすくなることを示す。また別の小学校3校で調査した、Adachi(2012b)の動機づけモデルにおいても、動機づけに影響を与えていたのは学習意識であり、これは、主に英語に対する自信、英語学習に対する努力信念に強い影響を与える概念であり、さらにこの学習態度には、身近な人々が強く影響していた。これらから、児童の英語に対する動機づけを高めるためには、積極的な学習態度を目指し、教師や友達が共に積極的に活動に関わり合える、より良い教室の雰囲気作りが求められる。

6. 研究3: 自己決定理論の観点から検討した小学生の動機づけ: 中学年と高学年の比較(カレイラ)

Carreira(2012)では、自己決定理論をもとに、心理的三欲求と動機づけの関係を調べ、さらに、Carrerira(under review)では都内の公立小学校1校を対象に、自己決定理論をもとにモデルを作成し、中学年(小学3年生・4年生)と高学年(小学5年生・6年生)において動機づけに影響を与える要因がどのように異なるのかを明らかにするために多母集団同時分析を行った。その結果、「認知された有能性」から「内発的動機づけ」に対するパスは高学年の係数がより高く、「教師の励まし」から「内発的動機づけ」に対するパスは中学年の係数がより高いことがわかった。これらのことから中学年の発達段階にある児童は教師の自律的支援が児童の英語に対する動機づけにより大きな影響を与え、一方、高学年の発達段階にある児童においては英語学習に対する動機づけを高めるには自分は英語ができるという有能感がより重要な役割を示すということが明らかになった。

7. 研究4: 児童を動機づける授業実践: 教育介入型研究(西田)

意図的な教育的介入(プロジェクト型授業実践)を用いることで、動機づけを高める傾向があることも明らかになりつつある。プロジェクト型授業実践(ミュージカル)(Nishida, 2012b, Nishida & Yashima, in press; 八島・廣森・前川・西田, 2009)を5年生で実施した結果、介入事後に内発的動機づけの3つの心理的要因となる自律性・有能性に変化が見られ、コミュニケーションへの積極性にも変化が見られた。ミュージカル介入事後において、3つの心理的欲求とコミュニケーションへの積極性をモデル化したところ、共分散構造分析では、自律性・有能性が内発的動機づけに繋がると示した。Nishida(2013)では、年間授業計画の中で、絵本や劇を取り入れることで、児童の動機づけや情意要因に肯定的な変化を認めている。

8. 今後の展望

今後の展望として、研究1~4を概観すると、外国語活動の体験が増えるに伴い、児童は動機づけや関心が低下する傾向にあると考えられる。特に、女子に比べて男子、また中学年に比べ高学年では、より動機づけや興味を持続させるのが難しくなる。また、異文化の人に対するコミュニケーション態度にも今のところ向上は見られない(Adachi, 2011a, 安達, 2012a)。今後は、動機づけや関心、コミュニケーション態度についてのさらなる研究、また男子や高学年でも動機づけや関心を維持できる教育方法についての研究が求められるだろう。更に、次の課題が考えられる。1) 今までの研究が1校や一地域に限ったものが多く、一般化が難しいことから、より一般化するには全国的な調査が必要である。2) 教科化に向けて評価というものをどう扱い、評価を取り入れた際に情意面に与える影響はどのようなものか、調査を行っていく必要がある。3) 小中の連携における動機づけの低下をいかに防ぐかについても検討していく必要がある。

9. 結語

本発表では動機づけを基盤とする基礎研究・教育介入型研究の蓄積について概観し、今後の展望について述べた。基礎研究では、外国語活動に対する動機づ

けや関心など肯定的な態度の維持が難しいことが示唆されたが、教育方法(意図的な教育的介入)によって児童の動機や関心が増える可能性があることも明らかになりつつある。また、社会的要因(ダイナミクス:担任や生徒同士の関わり)が外国語活動における動機や関心に影響がある可能性も示した。日本における小学校外国語活動では、①英語力の発達は目標ではなく、②日常接しない言語に対する動機づけの必要があり、③他者との関係性の影響は社会文化的にも強い面があることから、動機づけや情意的要因に焦点を当てた研究と実践が一層望まれる。今後の発展的展開としてより効果的な教育的介入(カリキュラム構想やよりよい教授法の確立)を模索し、よりよい関係性(教師・生徒)を構築していくことが重要であるといえよう。

参考文献

- Adachi, R. (2011a). The effect of increased English activities on sociocultural attitudes and intercultural communicative attitudes of young Japanese learners. *JACET Journal*, 52, 1-18.
- Adachi, R. (2011b). The difference of sex and age on motivation and sociocultural attitudes among Japanese young EFL students. The 9th Asia TEFL International conference, Seoul, Korea. July 28th.
- 安達理恵(2012a). 外国語活動時間増加に伴う小学生の動機づけとコミュニケーション態度——小学校での長期的調査事例研究——. 中部地区英語教育学会紀要第41号, pp.125-130.
- Adachi, R. (2012b). A motivational model in Japanese elementary students' foreign language activities. *Language Education and Technology*, 49, 47-64.
- ベネッセ教育開発センター (2010)『第二回小学校英語に関する基本調査(教員調査)報告書』 Retrieved from http://benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/2010/index.html
- Carreira, M.J. (2006a). Developmental trends and gender differences in affective variables influencing English as a foreign language learning among Japanese elementary school pupils, *JASTEC Journal*, 25, 57-74.
- Carreira, M.J. (2006b). Motivation for learning English as a foreign language in Japanese elementary schools, *JALT Journal*, 28, 135-157.
- Carreira, M.J. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students, *System*, 39, 90-102.
- Carreira, M.J. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan, *System*, 40, 191-202.
- Carreira, M.J. (under review).
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- Nishida, R. (2008). An Investigation of Japanese Public Elementary School Students' Perception and Anxiety in English learning: A Pilot Study comparing 1st to 6th graders, *LET (45)*, pp.113-131
- Nishida, R. and Yashima, T. (2009a). An investigation of Factors Concerning Willingness to Communicate and Interests in Foreign Countries among Young Learners, *LET(46)*, pp.151-170.
- Nishida, R. (2009b). Exploring content based approaches to young learners, *JES (9)*, pp.39-46.
- 西田理恵子(2010). 小学校外国語活動における内容重視のアプローチ:「地球博」の試み, *JES (10)*, 1-6.
- Nishida, R. (2011). Elementary School Pupils' Motivation and Affective Variables in Foreign Language Activities as Related to Annual Hours of English Instruction, *LET Kansai Chapter*, 1-15.
- Nishida, R. (2012a). A Longitudinal Study of Motivation, Interest, CANDO and Willingness to Communicate in Foreign Language Activities among Japanese Fifth-Grade Students. *Language Education and Technology*, 49, 23-45.
- Nishida, R. (2012b). Project-based teaching practice in the Japanese elementary school EFL learners. *Studies in English Language Teaching*, 35, 153-162.
- Nishida, R. (2013-accepted). A longitudinal analysis of fifth and sixth graders of psychological factors and listening abilities among Japanese elementary school EFL learners. Paper Presentation. The British Association for Applied Linguistics (BAAL), Harriot-Watt University, Edinburgh, the UK.
- Nishida, R. and Yashima, T. (in press). The enhancement of intrinsic motivation and willingness to communicate through a musical project in young Japanese EFL learners.
- 八島智子・廣森友人・前川洋子・西田理恵子(2009). プロジェクト型授業による英語学習動機の変化:実践と研究の融合をめざして. 第49回全国研究大会 外国語教育学メディア学会 (LET) 流通科学大学
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters

賛助会員プレゼンテーション

8月8日(木)

12:40-13:10 ランチ会場食堂ステージ
司会：飛田 ルミ（足利工業大学）

(株) 松柏社

「英語教科書準拠スマートフォンアプリのご紹介」

マグロウヒル・エデュケーション

「カード式リーディング教材 SRA Reading Laboratory のオンライン版が誕生
—SRA Reading Laboratory 2.0 の特長，機能をご紹介」

G-TELP 日本事務局

「プレースメントテスト等で利用されている G-TELP の大学における活用事例
—なぜ G-TELP なのか？」

国際教育交換協議会 (CIEE) 日本代表部

「ライティング指導ツール Criterion の活用例」

国際ビジネスコミュニケーション協会

「次世代テスト TOEIC®スピーキングテスト／ライティングテスト」

株式会社 すららネット

「すらら everyday TOEIC」

本格的 TOEIC 対策 eラーニング。PC で，タブレットで…，文法・語彙・Reading/
Listening がこれ 1 つで同時に学べる！

8月9日(金)

13:10-13:40 ランチ会場食堂ステージ
司会：飛田 ルミ（足利工業大学）

HOYA サービス株式会社

魔法の音声ソフト『Globalvoice』, 自由なテキストを「流暢に英語読上げ」, 「発音矯正」

株式会社 アルク教育社

「新コース TOEFL®テスト対策コースのご紹介」

電子システム株式会社

Mac-CALL と iPad での授業支援

チエル株式会社

『CaLabo EX』と連携サーバ『CaLabo Bridge』で, CALL は新しいステージへ

(株) 内田洋行

英語を英語のまま読むためのソフト『英文速読 MagicShower』

出展賛助会員一覧

展示場所： B館食堂1階スペース
B館4階廊下, 404教室
B館5階廊下, 506教室, 507教室

株式会社 アルク教育社
(株) 内田洋行
NPO 法人 英語運用能力評価協会
(株) 教育測定研究所
株式会社 金星堂
グローバル・コミュニケーション&テストイング (GC&T)
国際教育交換協議会 (CIEE) 日本代表部
(一財) 国際ビジネスコミュニケーション協会
コンパスパブリッシングジャパン (株)
G-TELP 日本事務局
(株) 松柏社
株式会社 JVCケンウッド
株式会社 すららネット
株式会社 成美堂
セングージラーニング (株) ELT 教材部
チエル株式会社
電子システム株式会社
(株) 南雲堂
日本データパシフィック (株)
東通産業 (株)
パナソニック システムネットワークス (株)
BBC ワールドジャパン株式会社
学校法人文化学園 アカデミックアーカイブセンター
HOYA サービス株式会社
株式会社 マクミラン ランゲージハウス
マグロウヒル・エデュケーション
株式会社 ライトハウス
リアル・イングリッシュ・ブロードバンド株式会社

(50音順)

あなたに、次に必要なのは アウトプットの英語力の証明です。

TOEIC®テストで「聞く」「読む」英語力を直接測定したら、次のステップでは、
ビジネスでも活用できる実践的な「話す」「書く」英語力を磨いて、スコアで証明しましょう!

TOEIC® SWテスト*は、「話す」「書く」という
発信型の英語コミュニケーション能力を直接測定できるテストです。

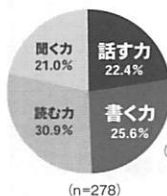
*TOEIC®スピーキングテスト/ライティングテスト



「聞く」「読む」英語力を直接測るなら
TOEIC®テスト

「話す」「書く」英語力を直接測るなら
TOEIC® SWテスト

英語の4技能をバランスよく磨いて、実践力をつけよう!



〈英語使用部署での各技能の使用割合〉

話す・書く力が
約5割を占めています!

(出典)「上場企業における英語活用実態調査 2011年」

〈英語が必要となるビジネスシーン〉

(出典)「企業が求める英語力調査」

| | 1位 | 2位 | 3位 | 4位 | 5位 |
|-------|------------|---------------|-----------|-------------|-------------|
| 話す・聞く | 電話 71.3% | 会議 63.4% | 交渉 49.9% | プレゼン 43.7% | パーティー 27.3% |
| 読む | Eメール 90.8% | ビジネスレター 61.0% | 報告書 52.6% | ファックス 45.4% | 仕様書 44.5% |
| 書く | Eメール 90.7% | ビジネスレター 47.0% | 報告書 41.2% | ファックス 37.6% | 企画書 21.3% |

(n=7,354)

ビジネスの現場では、英語の4技能すべてが求められます!

TOEIC®スピーキングテスト/ライティングテストはパソコンで音声録音したり、文章を入力して解答するテストです。TOEIC®テスト(リスニング、リーディング)とは別に実施されます。

活用事例や詳細情報は、TOEIC®スピーキングテスト/ライティングテスト公式ホームページへ » <http://www.toeic.or.jp/sw/>

一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会
〒100-0014 東京都千代田区永田町2-14-2 山王グランドビル

TEL:03-5521-5901
FAX:03-5521-5915

最新情報・テスト詳細は公式ホームページへ
<http://www.toeic.or.jp>

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.

CHieru

CALLでも

PC教室でも

自宅や研究室・準備室でも

〈キャラボ〉

CaLabo

CALLシステム/授業支援システム連携オプション **CaLabo Bridge** [キャラボブリッジ]

「CaLabo EX」を用いたCALL教室での授業や、「CaLabo LX」を用いたPC教室での授業において、事前・事後学習をシームレスにつなぐ学習環境を提供するCaLaboシリーズのオプションです。講義資料の配布、レポート提出・採点、アンケート集計などをオンラインで一元管理できます。「CaLabo Bridge Tablet Edition」はタブレット機能を備え、タブレットで出席管理、ファイル配布、アナライザ、小テストなどが行えます。



- 1 連携で、CALL/PC教室での出席データを自動的にアップロード
- 2 連携で、その日の授業で使うリソースに一斉アクセス(特許番号 4652710取得)
- 3 連携で、CALL/PC教室で学習した成果を一斉回収、アップロード
- 4 連携で、課題の提出・評価・フィードバックをシームレスに

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。常に先進の技術を取り入れ、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み続けています。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。



授業支援システム

CaLabo LX [キャラボ エルエックス]

「CaLabo LX」は、「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。複数教室を統合してできる「分離統合」が可能で、大規模教室での導入実績も豊富です。



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 収録件数 約 100,000 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
「リングポルタ」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
報道写真が収録された
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>

AFP 学術データベースシリーズ IV 「AFP 通信が世界に配信したトップニュース 2012」

監修：山田健太 専修大学文学部 人文・ジャーナリズム学科 教授

AFP ニュースに接し、日本のメディアが報じる以外の違った価値観を感じてもらえることを期待したい。
それはまさに、ニュースを読む力をつけるという意味で「情報リテラシー」にも通じるし、目の前の物事に対し
「考える力」をつける第一歩だと思ふからだ。(小冊子 AFP が見た 2012 年の「世界」より 山田健太教授解説より抜粋)

全 2 巻 セット (内 1 巻は [Japanese Topical]) 38,850 円 (税込)

写真記事 699 点 / 動画記事 366 点

DVD-ROM 2 枚 + 資料用 CD-R 2 枚

解説 28 ページ + 20 ページ小冊子付き

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
資料ファイルが収録されています。

(写真キャプション、動画スクリプトのテキスト)

好評発売中



AFP 学術データベースシリーズ I 「2012 年、医療の現場で何が起こったか？」

AFP 学術データベースシリーズ II 「世界が伝えた日本の昭和」

AFP 学術データベースシリーズ III 「尖閣諸島、終わらない日中対立」

AFPWAA 特別編集 DVD

「Japan one year after 3.11 AFP 通信が世界に配信した東日本大震災」

Now students can learn anytime, anywhere

SRA READING LABORATORY™ 2.0



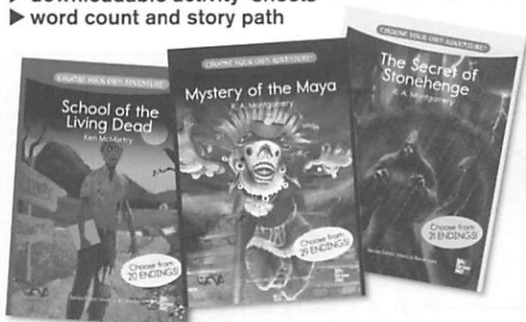
SRA Reading Laboratory™ 2.0 is an interactive, personalized reading practice program based on the classic SRA Reading Laboratory print program created by Don H. Parker, Ph.D. Now featuring innovative 21st century digital and social skills. For more details, please visit www.sreadinglabs.com



Choose Your Own Adventure

All thirty graded readers are now available!
The following are now available on www.mhe-cyoa.com

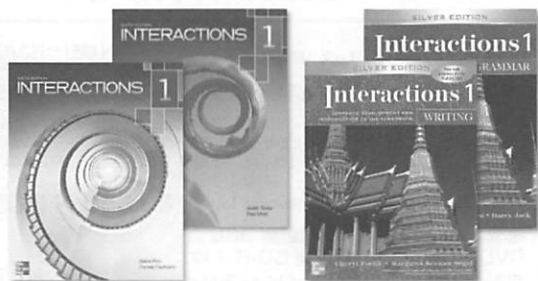
- ▶ streaming audio
- ▶ downloadable activity sheets
- ▶ word count and story path



Interactions/Mosaic

Online course will be available this Fall!
It will contain:

- ▶ the complete content
- ▶ online assessment
- ▶ customizable lesson plans



Mc
Graw
Hill
Education

McGraw-Hill Education
tel: 03-5408-1888 fax: 03-5408-1880

✉ eltinfo@mheducation.com
🌐 www.mheducation.co.jp

LET53 実行委員会組織

| | |
|-------------|---|
| 大会会長 | 森田彰 |
| 大会実行委員長 | 神田明延 |
| 大会実行副委員長 | 奥聡一郎 |
| 大会事務局長 | 狩野紀子 |
| 大会事務局長補佐 | 萱忠義・千葉敦・下山幸成 |
| 会計 | 萱忠義・佐藤明彦 |
| プログラム(全体企画) | 神田明延・湯舟英一・山口高領・跡部智・萱忠義 |
| ワークショップ | 淡路佳昌・下山幸成・磯田貴道・藤永史尚 |
| 論文審査 | 見上晃・森田彰・小原平・湯舟英一・下山幸成・淡路佳昌・飛田ルミ・磯田貴道・土屋武久・久保田章・保崎則雄 |
| 編集・出版 | 嶋田和成・若有保彦・朝熊悠・佐藤健・マルセル・ヴァンアメルズフォート |
| 会場・機器 | 今野勝幸・磯田貴道・宮坂直樹・山口高領・生谷大地・フェアバンクス香織 |
| 渉外(企業) | 佐藤明彦・嶋田和成 |
| 渉外(国内外学会) | 見上晃・木村美由紀 |
| 広報 | 見上晃・二宮正男・藤本淳史 |
| 接遇・懇親会 | 飛田ルミ・藪越知子・森田彰・狩野紀子 |
| アルバイト | フェアバンクス香織・朝熊悠 |
| 受付 | 下山幸成・香取久子・藤本淳史・フェアバンクス香織・朝熊悠・飯尾牧子・二宮正男 |
| 記録 | 池山和子・塩谷幸子 |
| Web システム | 吉成雄一郎 |
| ポスター | 藤本敦史 |
| クローク | 小原平 |



外国語教育メディア学会 (LET)

第 53 回 (2013 年度) 全国研究大会発表要項

2013 年 8 月 7 日発行

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 53 回全国研究大会実行委員会事務局
〒193-0985 東京都八王子市館町 815-1
拓殖大学外国語学部 狩野紀子研究室

印刷所 倉敷印刷株式会社
〒130-0013 東京都墨田区錦糸 4-16-17
TEL: 03-6658-0031

