外国語教育メディア学会（LET）
第54回（2014年度）全国研究大会

The 54th National Convention of the Japan Association for
Language Education & Technology

大会テーマ：グローバル人材育成に資するこれからの外国語教育のあり方
Foreign Language Education for Fostering Global Citizenship

主　催：外国語教育メディア学会（LET）

後　援：文部科学省・福岡県教育委員会・福岡市教育委員会

期　日：2014年８月４日（月）～６日（水）

会　場：福岡大学　２号館（商学部棟）・図書館棟１階多目的ホール

ご挨拶 / Forewords

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 LET 全国大会の季節がやって参りました。日本はもちろんのこと、世界中で様々な出来事が、しかも矢継ぎ早に起こるなかで、この季節になるとあたかも何事もなかったかのように、すばらしい全国大会が毎年開催できるということは、本当に嬉しい限りであり、また本学会の安定と成熟を感じずにはおられません。

私は会長就任以来５年の間、あらゆる場面と媒体で「学会は楽会（界）となるべし」と繰り返してきました。「会長、考える手間を省いているな」、「あの人、いつも同じことばかり言っているよ」というような声もあがってくることかと思います。しかし、このような声があることも承知の上で、敢えて今回も同じことを述べさせて頂きたいと思います。

楽しくないものはやがて消え去ります。時代の流れだけに翻弄されるのも面白くありません。立場や年齢を超えて、自らの興味・関心にもとづき「さあ、これから楽しい時間が始まりますよ」と言って頂けるように、そして大会終了後は「楽しい時間だった」、「来年もぜひ来たい」と言ってもらえるように、今回も、全国大会を通して「学会を楽会」にしていきましょう。

最後になりましたが、（大変な努力を水面下に隠し）あたかも何事もなかったかのように、このすばらしい第54回全国大会をご準備いただいた島谷 浩先生（大会会長）、大津敦史先生（大会実行委員長）、田上優子先生（大会事務局長）をはじめとした九州・沖縄支部会員のみなさん、大会に協賛いただきご出展いただいた賛助会員の方々、そしてすばらしい会場を提供いただきました衛藤卓也学長先生をはじめとしました福岡大学の関係者各位に、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。

思う存分、この福岡の楽会を楽しみましょう！

ご挨拶 / Forewords

第54回 LET 全国研究大会会長
LET 九州・沖縄支部長
島　谷　　　浩（熊本大学）

今年の第54回 LET 全国研究大会は、８月４日（月）から６日（水）まで福岡大学で開催されます。九州での LET の大会は、2008年に、福岡国際会議場で開催された WorldCALL2008以来となります。木下正義先生（第10代 LET 会長）を中心として、LET 全支部が一丸となって開催したあの熱い国際大会は、さまざまな伝説を生みだしましたが、LLA から LET になり、より成熟した学会に成長した歴史的な大会であったと確信しております。WorldCALL2008が福岡で開催されたため、支部の全国大会担当順に変更があり、九州・沖縄支部単独の全国研究大会の開催は、2004年度の第44回全国研究大会までさかのぼり、本大会は、なんと10年ぶりの九州での LET 全国研究大会ということになります。

過去４年、竹内理 LET 会長のリーダーシップのもと、LET は着実に発展していると思いますが、本大会で試行的な導入を認めていただいたものが、事前参加登録と発表要項、懇親会のネットでの事前申し込み制であります。事前に参加登録をしていただくことによって、大会当日の受付業務を軽減化し、受付の混雑なども緩和することができます。名札と領収書もプリントアウトされたものを用意する予定で、多くの皆様に事前参加登録をしていただけば、よりスムーズに大会受付を通過していただけることになります。発表要項と懇親会の事前申込は、金銭面でのリスク回避が最大の狙いであります。九州・沖縄支部のような小さな支部は、日ごろから出費の縮小に努めているのですが、全国大会の開催により大きな負債を抱えますと、支部の存続が危ぶまれるような事態を招きかねません。大変ご面倒かと思いますが、どうか小規模支部の事情をご理解の上、ご協力いただきますようお願いいたします。

大会は、大津敦史大会実行委員長（福岡大学）と田上優子大会事務局長（福岡女子大学）を中心として、「グローバル人材育成に資するこれからの外国語教育のあり方」というテーマで、着々と準備が進められております。基調講演は、講師に佐藤学先生（学習院大学教授・財団法人ラボ国際交流センター理事）と漆原朗子（うるしばらさえこ）先生（北九州市立大学教授・副学長）をお迎えすることができました。大会シンポジウムでは、パネリストに、宮原哲（みやはらあきら）先生（西南学院大学教授）、北浩一郎氏（(株) LbE Japan 代表取締役社長）、コーディネータ兼パネリストを小野博先生（福岡大学客員教授・グローバル人材育成教育学会会長）にお願いいたしました。その他に、ワークショップ８件、公募シンポジウム４件、研究発表・実践報告55件（LET より54件、IALLT より１件）、ポスターセッション３件、賛助会員プレゼン13件と、非常に質の高い内容のプログラムがそろっております。また、36社の賛助会員様にご出展いただいております。本当にどうもありがとうございます。

では、ひとりでも多くの方にご参加いただき、３日間の大会を満喫していただくことを願っております。

目　次	Contents	Page

8月４日：第１日目	
10：00－12：00	各種委員会（文系センター13階・14階　学部共通室、文系センター11階　学部共通室Ｂ）
13：00－17：00	理事会（文系センター15階　第７会議室）

ワークショップ　８講座		７号館３階	７号館４階	Ａ棟８階	
		Ａ会場 732 CALL	Ｂ会場 742 CALL	Ｃ会場 A806 PC	Ｄ会場 A814 CALL
13：00－14：30	ワークショップⅠ	因子分析の基礎について	Moodle を使ってみよう―概観と体験	学習者をつなぐ道具としての iPad（入門編）	電子黒板を利活用した４技能統合の授業展開
15：00－16：30	ワークショップⅡ	R による外国語教育データの分析と可視化の基本	Seleaf という映画シーン検索サイトを使ったワークショップ	BYOD による英語授業の実践	Implementing MReader for Your Students

8月５日：第２日目							
	会場１ ２号館２階： 222	会場２ ２号館２階： PC 教室Ｂ	会場３ 図書館１階： 多目的１	会場４ 図書館１階： 多目的２	会場５ ２号館３階： 231	会場６ ２号館３階： 232	会場７ ２号館２階： 22A
9：00－	受　付：２号館１階　エントランス						
9：30－ 9：50	開会行事（２号館２階：221）						
10：00－11：30	基調講演1（２号館２階：221） 言語リテラシー教育の再検討―言葉としての英語の学びへ―／佐藤　学 先生						
11：40－12：10	研究発表１						賛助会員 プレゼン １～４
12：15－12：45	研究発表２						
12：45－14：30	昼　　食 ポスター発表（２号館地下：会議室１）　コアタイム　13：00-14：00						
14：30－15：00	公募 シンポジウム１	研究発表３					賛助会員 プレゼン 5～10
15：05－15：35		研究発表４					
15：40－16：10		研究発表５					
16：10－16：25	（休憩 15分）						
16：25－16：55	公募 シンポジウム２	研究発表６					賛助会員 プレゼン 11～13
17：00－17：30		研究発表７					
17：40－18：00	総会・LET 学会賞授与式（２号館２階：221）						
18：15－20：00	懇親会（文系センター16階：スカイウランジ）						

8月６日：第３日目							
	会場１ ２号館２階： 222	会場２ ２号館２階： PC 教室Ｂ	会場３ 図書館１階： 多目的１	会場４ 図書館１階： 多目的２	会場５ ２号館３階： 231	会場６ ２号館３階： 232	会場７ ２号館２階： 22A
9：00－	受　付：２号館１階　エントランス						
9：30－10：00	公募 シンポジウム３	研究発表８					
10：05－10：35		研究発表９					
10：40－11：10	公募 シンポジウム４	研究発表10			研究発表10		
11：15－11：45		研究発表11			研究発表11		
11：45－13：00	昼　　食						
13：00－14：30	基調講演２（２号館２階：221） 「言語力」育成を通しての複眼的思考・批判的思考の涵養／漆原　朗子 先生						
14：30－14：45	（休憩 15分）						
14：45－16：15	全体シンポ（２号館２階：221）						
16：15－16：25	閉会行事（２号館２階：221）						

第1日：8月4日（月）/Day 1: Monday, August 4th

ワークショップ　Workshops

会　　場　Ａ会場：　７号館３階　732CALL
　　　　　Ｂ会場：　７号館４階　742CALL
　　　　　Ｃ会場：　Ａ棟８階　　A806PC
　　　　　Ｄ会場：　Ａ棟８階　　A814CALL

時　　間　ワークショップⅠ：13：00－14：30
　　　　　ワークショップⅡ：15：00－16：30

申込方法：全国大会ウェブサイトより申込みを受け付けています。内容をご確認の上、ご希望の方はお早めにお申し込みの上、指定の銀行口座に期日までにお振り込みください。

大会ウェブサイト：http://www2.j-let-ko.org/htdocs/

各種委員会・支部長連絡会

10：00－12：00	支部長連絡会	文系センター14階　学部共通室
	紀要編集委員会	文系センター13階　学部共通室
	学会賞選考委員会	文系センター11階　学部共通室Ｂ

理事会

13：00－17：00　文系センター15階　第７会議室

第1日：8月4日（月）/Day 1: Monday, August 4th

13：00−14：30（732 CALL）

WS 01

因子分析の基礎について
Introduction to Factor Analysis

印南　洋（芝浦工業大学）
You IN'NAMI（Shibaura Institute of Technology）

因子分析は、アンケートへの回答やテスト得点などの変数間の複雑な関係を集約・整理し、分かりやすく提示する際に役立つデータ分析手法です。教育学・心理学・社会学などで広く使われ、近年では英語教育分野でも使われています。本ワークショップでは主に英語教育における適用例を通じ、探索的因子分析を行う際の手順や注意点を学びます。因子分析は、多くの大学で実施されている授業アンケートの分析を行う際などに適用でき、FD 活動への一助となります。

15：00−16：30（732 CALL）

WS 02

R による外国語教育データの分析と可視化の基本
Introduction to Data Analysis and Visualisation with R

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

本ワークショップでは、統計処理環境「R」を用いて、外国語教育データをどのように分析して可視化するべきか、その基本的な手法を学びます。R の導入方法に始まり、教育データの取り扱い方法、基本的な統計解析（平均・標準偏差などの算出）および適切な可視化（ヒストグラム・箱ひげ図などの作成）の方法までを実習を交えて解説します。時間が許せば、数値データだけでなく、授業アンケートのような言語データの分析方法についても説明します。

13：00−14：30（742 CALL）

WS 03

Moodle を使ってみよう—概観と体験
An Introduction to Moodle for Beginners

濱岡　美郎（広島国際大学）
Yoshiro HAMAOKA（Hiroshima International University）

初心者を対象に、Moodle を概観した後、「教師として Moodle を使う」体験をします。概観では、「Moodle とはなにか」として、出来ること、利点欠点、使う理由、いつ・何に使うか、どのレベルで使うか等についてお話します。「教師として利用する」体験では、コースの設定、コース内の単元ページの設定、問題などの活動の設置、小テスト問題の作成、成績の管理・評価などに触れます。

第1日：8月4日（月）/Day 1: Monday, August 4th

15：00−16：30（742 CALL）

WS 04

Seleaf という映画シーン検索サイトを使ったワークショップ
Workshop on Seleaf: Audio-Visual Word Corpus of Spoken English through Movies

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

ウェブのオープンサイト『映画映像コーパス検索サイト・セリーフ Seleaf；http://www.mintap.com/』を利用します。事前にアクセスしても体験できます。単語熟語の検索、正規表現、ファンクション教材、音声変化、英米発音の違い、シャドーイング、なりきり英会話ペアレッスン、リスニングドリル、時間があれば「・・・を当てよう」などのゲームも披露します。会話 dialogue 中心だった昨年の続編、今回は動作や状況 stage direction に焦点を当てます。

13：00−14：30（A806 PC）

WS 05

学習者をつなぐ道具としての iPad（入門編）
iPad to Facilitate Students' Interaction

植田　正暢（北九州市立大学）
Masanobu UEDA（University of Kitakyushu）

教室で iPad を使うといえば、一人に一台割りふられた機器でアプリを用いて学習するというイメージが強いように思われる。しかし、iPad がもつ特長で、いわゆる PC と異なる点に、個人の経験を簡単に共有できるというところがある。このワークショップではこの特長に着目して、学習者間のコミュニケーションや協調学習を促す道具として教室の中で iPad を活用する方法について体験的に考えていく。

15：00−16：30（A806 PC）

WS 06

BYOD による英語授業の実践
BYOD Implementation in EFL Classrooms

山内　真理（千葉商科大学）
Mari YAMAUCHI（Chiba University of Commerce）

スマートデバイスの普及が進み、授業での BYOD（Bring Your Own Device）導入が行いやすくなっている。本ワークショップでは、まず 1 人 1 台の iPad を貸与した事例と共用 iPad の活用事例（いずれも私物端末と併用）を概説し、授業内外でどのような学習活動が可能になるか、その一部をご自身の端末で体験していただく。学習管理には LMS の利用が便利だが、今回は LMS なしでも可能な学習活動を中心に、方法・ねらい・留意点を解説する予定である。

13：00－14：30（A814 CALL）

WS 07 **電子黒板を利活用した４技能統合の授業展開**
～ Communication English Ⅱ～
On a Teaching Procedure for Integrating Four Skills with the Use of Electric Whiteboard

石橋　俊（佐賀県立小城高等学校）
Suguru ISHIBASHI（Ogi Senior High School, Saga）

教育現場において、ICT の利活用が求められている昨今、どのように使用するべきか迷われている先生方や、従来通りの紙媒体での授業に信頼を置かれている先生など様々です。今回は、単語の確認から、内容読解・音読・自己表現活動までの一連の流れを電子黒板を使用して行うことで、授業における ICT の利活用方法を提案できればと考えています。生徒にいかに楽しく、真剣に授業を受けさせるかを一緒に考えることができれば幸いです。

15：00－16：30（A814 CALL）

WS 08 **Implementing MReader for Your Students**

Thomas N. ROBB（京都産業大学）
Thomas N. ROBB（Kyoto Sangyo University）

MReader was created to allow the Extensive Reading approach to be implemented in any class with access to graded or youth readers. It frees the busy teacher from the necessity of keeping track of what students have read via time-consuming reports and other feedback mechanisms. Adoption of MReader presents an additional means of motivation for students, who can confirm their understanding of the books they have read and slowly amass a collection of book covers on their personal page. MReader has over 3700 quizzes and is being used by over 40,000 students worldwide.
The participants in this workshop will learn how to set up an MReader site and to select the parameters most suitable for their own school curriculum. Participants will learn how to “massage” student enrollment data into the correct format using some special Excel functions such as VLOOKUP, MID, FIND and PROPER. The method for constructing quizzes for new books will also be covered.

第2日：8月5日（火）/Day 2: Tuesday, August 5th

9:00－	**受付**	**Registration**
	２号館１階　エントランス	1st Floor, Building 2
9:30－9:50	**開会行事**	**Opening Ceremony**
	２号館２階　221教室	Room 221, 2nd Floor, Building 2

司　　会：田上　優子（大会事務局長、福岡女子大学）
挨　　拶：馬本　誠也（福岡大学副学長）
竹内　　理（LET 会長、関西大学）
島谷　　浩（大会会長、LET 九州・沖縄支部長、熊本大学）

10:00－11:30	**基調講演１**	**Keynote Speech 1**
	２号館２階　221教室	Room 221, 2nd Floor, Building 2

演　　題：言語リテラシー教育の再検討―言葉としての英語の学びへ―
講　　師：佐藤　　学（学習院大学教授、東京大学名誉教授）
司　　会：島谷　　浩（大会会長、LET 九州・沖縄支部長、熊本大学）

11:40－17:30	**研究発表・実践報告**	**Oral Presentations**
	公募シンポジウム	**Symposium**
11:40－	**賛助会員プレゼン**	**Supporting Member Presentations**
	２号館２階　22A	Room 22A, 2nd Floor, Building 2
13:00－14:00	**ポスター発表**	**Poster Presentations**
	２号館地下　会議室１	Room 1, Basement Floor, Building 2
17:40－18:00	**総会・学会賞授与式**	**General Meeting and LET Awards**
	２号館２階　221教室	Room 221, 2nd Floor, Building 2

司　　会：田口　　純（LET 九州・沖縄支部副支部長、筑紫女学園大学）
LET 本部：竹内　　理（LET 会長、関西大学）
住　政二郎（LET 本部事務局長、流通科学大学）

18:15－20:00	**懇親会**	**Conference Reception**
	文系センター16階　スカイラウンジ	Sky Lounge, 16th Floor, Bunkei Center

司　　会：柿元　悦子（九州産業大学）
挨　　拶：竹内　　理（LET 会長、関西大学）
大津　敦史（大会実行委員長、福岡大学）
乾　　杯：木下　正義（LET 名誉会長、大会顧問、元福岡国際大学）
スピーチ：LET 学会賞受賞者

第3日：8月6日（水）/Day 3: Wednesday, August 6th

9:00－	**受付** ２号館１階 エントランス	**Registration** 1st Floor, Building 2
9:30－11:45	**研究発表・実践報告** **公募シンポジウム**	**Oral Presentations** **Symposium**
13:00－14:30	**基調講演２** ２号館２階 221教室	**Keynote Speech 2** Room 221, 2nd Floor, Building 2

演　　題：「言語力」育成を通しての複眼的思考・批判的思考の涵養
講　　師：漆原　朗子（北九州市立大学副学長・基盤教育センター教授）
司　　会：石井　和仁（福岡大学）

14:45－16:15	**全体シンポジウム** ２号館２階 221教室	**Plenary Symposium** Room 221, 2nd Floor, Building 2

テ ー マ：グローバル人材育成に資するこれからの外国語教育のあり方
パネリスト：宮原　哲（西南学院大学教授）
北　浩一郎（㈱ LbE Japan 代表取締役社長）
コーディネーター兼パネリスト：
小野　博（福岡大学客員教授）
司　　会：大津　敦史（大会実行委員長、福岡大学）

16:15－16:25	**閉会行事** ２号館２階 221教室	**Closing Ceremony** Room 221, 2nd Floor, Building 2

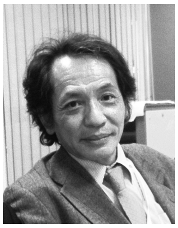
司　　会：竹野　茂（LET 九州・沖縄支部副支部長、宮崎公立大学）
挨　　拶：若本　夏美（LET 関西支部長、同志社女子大学）

基調講演１　　Keynote Speech 1

第２日：８月５日（火）/Day 2: Tuesday, August 5th

10：00－11：30

２号館２階 221教室　Room 221, 2nd Floor, Building 2



『言語リテラシー教育の再検討
―言葉としての英語の学びへ―』　

Reexamining the Concept of English Literacy: Towards Actual Foreign Language Education

佐藤　学（学習院大学教授、東京大学名誉教授）

講師略歴：学習院大学文学部教授、東京大学名誉教授。教育学博士（東京大学）。全米教育アカデミー（NAE）会員。日本学術会議会員（第一部（人文社会科学）部長。日本教育学会前会長。アメリカ教育学会（AERA）名誉会員。アジア出版大賞（APA）ノンフィクション部門大賞次賞（2012年）。「学びの共同体」の学校改革の提唱者。多数の著書が英語、中国語、韓国語、台湾語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、インドネシア語に翻訳され出版されている。主な著書：『カリキュラムの批評』（世織書房）、『教師というアポリア』（世織書房）、『学びの快楽』（世織書房）、『教育改革をデザインする』（岩波書店）、『学校の挑戦』（小学館）、『教師花伝書』（小学館）、『学校改革の哲学』（東京大学出版会）、『学校を改革する』（岩波書店）など多数。

基調講演２　　Keynote Speech 2

第３日：８月６日（水）/Day 3: Wednesday, August 6th

13：00－14：30

２号館２階 221教室　Room 221, 2nd Floor, Building 2

『「言語力」育成を通しての複眼的思考・批判的
思考の涵養』　

Cultivating Multidimensional and Critical Thinking through Raising Language Awareness and Linguistic Competence

漆原　朗子（北九州市立大学副学長・基盤教育センター教授）

講師略歴：1984年上智大学外国語学部英語学科卒業、1986年同大学院外国語学研究科言語学専攻博士前期課程修了（文学修士）、1989年同後期課程単位取得退学。1988年米国ブランダイズ大学大学院心理学科入学、1994年博士号取得（Ph. D. in Linguistics and Cognitive Science）。専門は理論言語学（生成文法・形態統語論）。1994年北九州大学（現北九州市立大学）文学部講師、1995年助教授・2005年教授を経て、2006年４月１日設立の同大学基盤教育センター教授（副センター長）、2008～2012年度センター長。2013年度より現職（キャリアセンター長・グローバル人材育成推進室長兼務）。日本英語学会編集委員、公益財団法人大学基準協会大学評価委員・正会員資格判定委員などを務める。著書に『現代形態論の潮流』（共著、くろしお出版、2005年）、『形態論』（編著、朝倉書店、近刊）など。

全体シンポジウム　　Plenary Symposium

第3日：8月6日（水）/Day 3: Wednesday, August 6th

14：45−16：15
２号館２階 221教室　Room 221, 2nd Floor, Building 2

『グローバル人材育成に資するこれからの外国語教育のあり方』

……… 36

パネリスト：
宮原　哲（西南学院大学文学部教授、言語教育センター長）

グローバル能力育成のためのコミュニケーション教育
Communication Education towards Cultivating Global Competence

パネリスト：
北　浩一郎（㈱ LbE Japan　代表取締役社長）

21世紀型教育に於ける英語教育
Teaching English in the 21st Century Education

コーディネーター・パネリスト：
小野　博（福岡大学客員教授　グローバル人材育成教育学会会長）

グローバル人材の育成と複合的な教育
A Comprehensive Approach to the Development of Global Competency

口　頭　発　表　司　会　者　一　覧

＜第２日目＞	会場１	会場２	会場３（E）	会場４	会場５	会場６
11:40－12:10 研究発表１	今井裕之 （関西大学）	飛田ルミ （足利工業大学）	佐藤　健 （東京農工大学）	鈴木　薫 （名古屋学芸大学短期大学部）	池田真生子 （関西大学）	林日出男 （熊本学園大学）
12:15－12:45 研究発表２						
14:30－15:00 研究発表３	S-1 公募 シンポジウム	下山幸成 （東洋学園大学）	米岡ジュリ （熊本学園大学）	高橋美由紀 （愛知教育大学）	今井由美子 （同志社女子大学）	小山敏子 （大阪大谷大学）
15:05－15:35 研究発表４						
15:40－16:10 研究発表５						
16:25－16:55 研究発表６	S- 2 公募 シンポジウム	淡路佳昌 （帝京科学大学）	野村和宏 （神戸市外国語大学）	山口高領 （早稲田大学）	中西正樹 （摂南大学）	伊藤　隆 （名古屋学院大学）
17:00－17:30 研究発表７						

＜第３日目＞	会場１	会場２	会場３（E）	会場４	会場５	会場６
9:30－10:00 研究発表８	S-3 公募 シンポジウム	神田明延 （首都大学東京）	Eberl Derek （順天堂大学）	中野秀子 （九州女子大学）	小野雄一 （筑波大学）	生馬裕子 （大阪教育大学）
10:05－10:35 研究発表９						
10:40－11:10 研究発表10	S-4 公募 シンポジウム	湯舟英一 （東洋大学）	今野勝幸 （静岡理工科大学）		尾関修治 （名古屋大学）	山本勝己 （流通科学大学）
11:15－11:45 研究発表11						

第2日：8月5日（火）/Day 2: Tuesday, August 5th

①11：40－12：10　②12：15－12：45　③14：30－15：00　④15：05－15：35
⑤15：40－16：10　⑥16：25－16：55　⑦17：00－17：30

会場1　２号館２階 222教室　Room 222, 2nd Floor, Building 2

会場2　２号館２階 PC 教室 B　PC Room B, 2nd Floor, Building 2

第2日：8月5日（火）/Day 2: Tuesday, August 5th

会場3　図書館１階 多目的１　Room 1, 1st Floor, Library

会場４ 図書館１階 多目的２ **Room 2, 1st Floor, Library**

第2日：8月5日（火）/Day 2: Tuesday, August 5th

会場5　２号館３階 231教室　Room 231, 3rd Floor, Building 2

第2日：8月5日（火）/Day 2: Tuesday, August 5th

会場6　２号館３階 232教室　Room 232, 3rd Floor, Building 2

第3日：8月6日（水）/Day 3: Wednesday, August 6th

⑧ 9：30－10：00　⑨10：05－10：35　⑩10：40－11：10　⑪11：15－11：45

会場2　２号館２階 PC 教室 B　PC Room B, 2nd Floor, Building 2

会場3　図書館１階　多目的１　　Room 1, 1st Floor, Library

会場4　図書館１階　多目的２　　Room 2, 1st Floor, Library

会場5　２号館３階 231教室　　Room 231, 3rd Floor, Building 2

第3日：8月6日（水）/Day 3: Wednesday, August 6th

会場6　２号館３階 232教室　Room 232, 3rd Floor, Building 2

公募シンポジウム 1　Symposium 1

第2日：8月5日（火）/Day 2: Tuesday, August 5th

14：30－15：35
２号館２階 222教室　Room 222, 2nd Floor, Building 2

青木　信之（広島市立大学）　Nobuyuki AOKI（Hiroshima City University）
鈴木　繁夫（名古屋大学）　Shigeo SUZUKI（Nagoya University）
竹井　光子（広島修道大学）　Mitsuko TAKEI（Hiroshima Shudo University）
渡辺　智恵（広島市立大学）　Tomoe WATANABE（Hiroshima City University）
志水　俊広（九州大学）　Toshihiro SHIMIZU（Kyushu University）
寺嶋　健史（松山大学）　Takeshi TERASHIMA（Matsuyama University）
池上　真人（松山大学）　Masato IKEGAMI（Matsuyama University）

公募シンポジウム 2　Symposium 2

第2日：8月5日（火）/Day 2: Tuesday, August 5th

16：25－17：30
２号館２階 222教室　Room 222, 2nd Floor, Building 2

石井　雄隆（早稲田大学 大学院生）
Yutaka ISHII（Graduate student, Waseda University）
石井　卓巳（筑波大学 大学院生）
Takumi ISHII（Graduate student, University of Tsukuba）
草薙　邦広（名古屋大学 大学院生）
Kunihiro KUSANAGI（Graduate student, Nagoya University）
阿部　大輔（名古屋大学 大学院生）
Daisuke ABE（Graduate student, Nagoya University）
福田　純也（名古屋大学 大学院生）
Junya FUKUTA（Graduate student, Nagoya University）
川口　勇作（名古屋大学 大学院生）
Yusaku KAWAGUCHI（Graduate student, Nagoya University）

公募シンポジウム３　Symposium 3

第3日：8月6日（水）/Day 3: Wednesday, August 6th

9：30−10：35
２号館２階 222教室　Room 222, 2nd Floor, Building 2

S-3 「ラウンド制指導法」とその効果 ……………………………………… 158
"Multi-step Instruction" and Its Effectiveness

鈴木　寿一（京都外国語大学）
Juichi SUZUKI（Kyoto University of Foreign Studies）
藤田　　賢（三重県立神戸高等学校）
Ken FUJITA（Mie Prefectural Kambe Senior High School）
中川めぐみ（京都府立桃山高等学校）
Megumi NAKAGAWA（Kyoto Prefectural Momoyama Senior High School）

公募シンポジウム４　Symposium 4

第3日：8月6日（水）/Day 3: Wednesday, August 6th

10：40−11：45
２号館２階 222教室　Room 222, 2nd Floor, Building 2

S-4 大学はグローバル人材をどう育てるか
―国際コミュニケーションマネジメント（ICM）のすすめ ………… 160
How Japanese Universities should Cultivate Global Human Resources: A Proposal for International Communication Management（ICM）

竹下　裕子（東洋英和女学院大学）　Yuko TAKESHITA（Toyo Eiwa University）
荒川　洋平（東京外国語大学）
Yohei ARAKAWA（Tokyo University of Foreign Studies）
齋藤　智恵（国際医療福祉大学）
Chie SAITO（International University of Health and Welfare）
加藤三保子（豊橋技術科学大学）
Mihoko KATO（Toyohashi University of Technology）
三宅ひろ子（昭和女子大学）　Hiroko MIYAKE（Showa Women's University）

ポスター発表　　Poster Presentations

第2日：8月5日（火）/Day 2: Tuesday, August 5th

13：00－14：00
２号館地下１階 会議室１　Room 1, Basement Floor, Building 2

P-1　Reading and Writing Activities in Two Languages Using Moodle … 164

Eri FUKUDA（Chugoku Junior College）
Mitsuko SUZUKI（Soka High School）
Haruhiko NITTA（ON THE TOP LTD.）
Hironobu OKAZAKI（Akita Prefectural University）

P-2　意図的語彙学習を促進するための e- ラーニングデバイスの研究と開発 … 166
Research and Development of an e-learning Device to Facilitate Intentional Vocabulary Learning

岡崎　弘信（秋田県立大学）　Hironobu OKAZAKI（Akita Prefectural University）
鈴木　光子（創価高等学校）　Mitsuko SUZUKI（Soka High School）
木戸　和彦（環太平洋大学）　Kazuhiko KIDO（International Pacific University）
江原　智子（環太平洋大学）　Satoko EBARA（International Pacific University）

P-3　短期海外研修プログラムで活用するための「会話・表現集」の開発 … 168
On the Development of a Handbook on English Expressions for a Short-Term Study Abroad Program

萩野　敏（実践女子短期大学）　Satoshi HAGINO（Jissen Women's Junior College）
三田　薫（実践女子大学短期大学部）　Kaoru MITA（Jissen Women's Junior College）
Samuel GILDART（フェリス女学院大学）　Samuel GILDART（Ferris University）

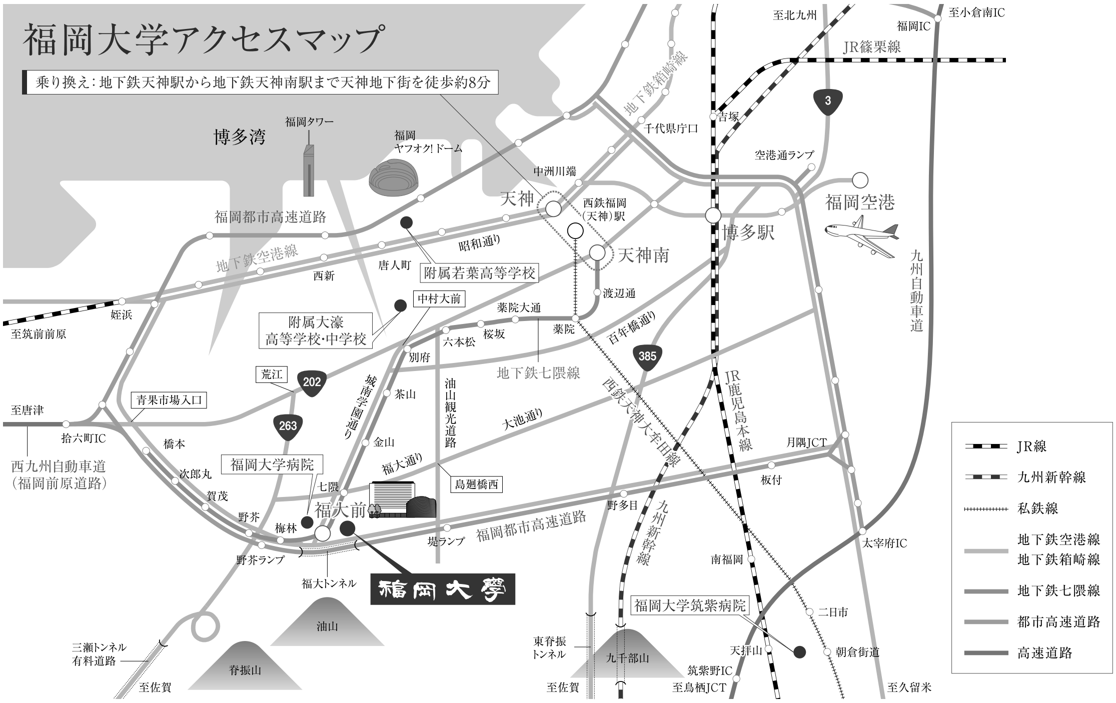
賛助会員プレゼン　　Supporting Member Presentations

第2日：8月5日（火）/Day 2: Tuesday, August 5th

11：40－17：15 ……… 172
２号館２階 22A　Room 22A, 2nd Floor, Building 2

1．11：40 ～11：55　㈱内田洋行
2．11：55 ～12：10　㈱成美堂
3．12：15 ～12：30　G-TELP 日本事務局
4．12：30 ～12：45　NPO 法人英語運用能力評価協会
5．14：30 ～14：45　（一財）国際ビジネスコミュニケーション協会
6．14：45 ～15：00　HOYA サービス㈱
7．15：05 ～15：20　㈱マクミラン ランゲージハウス
8．15：20 ～15：35　ピアソン・ジャパン㈱
9．15：40 ～15：55　日本データパシフィック㈱
10．15：55 ～16：10　NEC マネジメントパートナー㈱
11．16：25 ～16：40　チエル㈱
12．16：40 ～16：55　東通産業㈱
13．17：00 ～17：15　オックスフォード大学出版局㈱

会場アクセスマップ



地域	乗車地	経路・所要時間	降車地（福岡大学 七隈キャンパス）
博多駅周辺	博多駅（地下鉄）	地下鉄空港線 約6分 → 天神駅 → 乗り換え 徒歩約8分 → 天神南駅 → 地下鉄七隈線 約16分	福大前駅
	博多バスターミナル1F③④	西鉄バス 行先番号 12 ※乗り場は③ 約45分	福大前
		西鉄バス 行先番号 114 ※乗り場は④ 約45分	福大薬学部前
	博多駅前A	西鉄バス 行先番号 16 約40分	福大前
		西鉄バス エコルライナー（急行） 約35分	福大正門前
天神周辺	天神南駅（地下鉄）	地下鉄七隈線 約16分	福大前駅
	天神協和ビル前⑩	西鉄バス 行先番号 12 約30分	福大前
		西鉄バス 行先番号 140 約35分	福大薬学部前
		西鉄バス エコルライナー（急行） 約25分	福大正門前
	天神警固神社・三越前	西鉄バス 行先番号 114 約30分	福大薬学部前
薬院	薬院駅（地下鉄）	地下鉄七隈線 約13分	福大前駅
	薬院駅前	西鉄バス 行先番号 16 約30分	福大前
		西鉄バス エコルライナー（急行） 約25分	福大正門前
大橋駅周辺	大橋駅	西鉄バス 行先番号 700 約50分	福大正門前
西新周辺	西新駅（地下鉄）	地下鉄空港線 約7分 → 天神駅 → 乗り換え 徒歩約8分 → 天神南駅 → 地下鉄七隈線 約16分	福大前駅
	脇山口	西鉄バス 行先番号 95 約25分	福大薬学部前
福岡空港	福岡空港駅（地下鉄）	地下鉄空港線 約11分 → 天神駅 → 乗り換え 徒歩約8分 → 天神南駅 → 地下鉄七隈線 約16分	福大前駅

※時間帯によって交通混雑が予想されますので、所要時間は目安としてください。
※バスの行先番号が同じでも行先が異なることがありますので、バス正面の行先（経由地）をご確認ください。

●地下鉄に関する情報・・・福岡市交通局 http://subway.city.fukuoka.lg.jp/index.html
●バスに関する情報・・・西鉄バス http://www.nishitetsu.co.jp/bus/

【高速道路】

唐津方面からの場合

西九州自動車道（福岡前原道路）から都市高速道路環状線に入ります。野芥RP（ランプ）で降りた後、福大トンネル出入口の手前を右折し、梅林中学校入口を左折します。500mほど直進した後、福岡大学病院東口交差点を左折します。

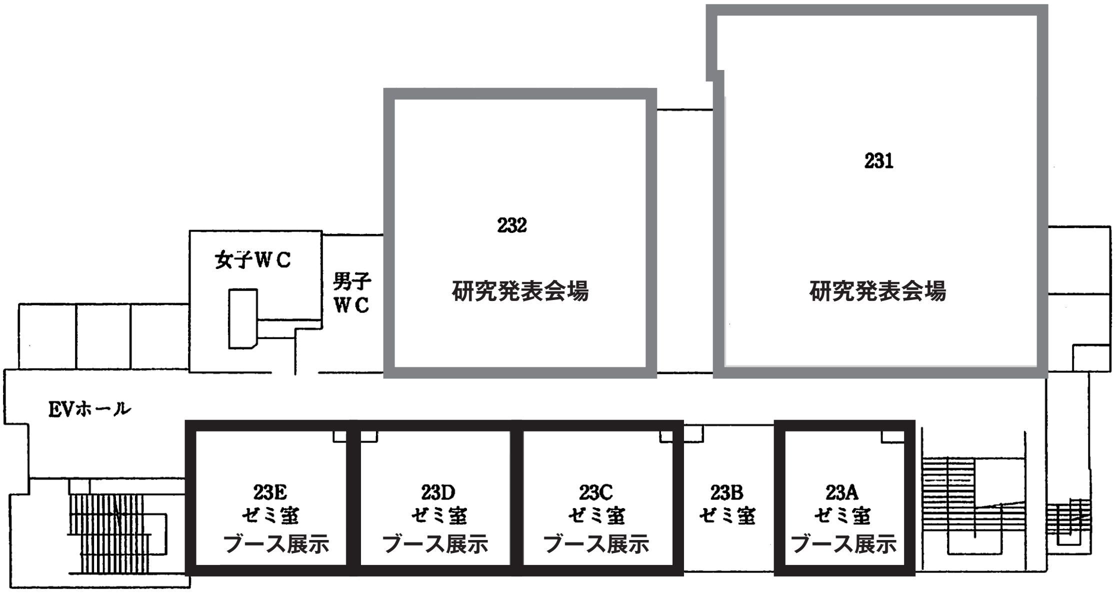
北九州および福岡県外（大分・熊本方面など）からの場合

九州自動車道の太宰府IC（インターチェンジ）から都市高速道路に乗り、月隈JCT（ジャンクション）を左折します。堤RP（ランプ）で降り、国道202号線（福岡外環状道路）を2kmほど直進して福大トンネル出入口手前から右折し、福岡大学病院東口を右に入ります。

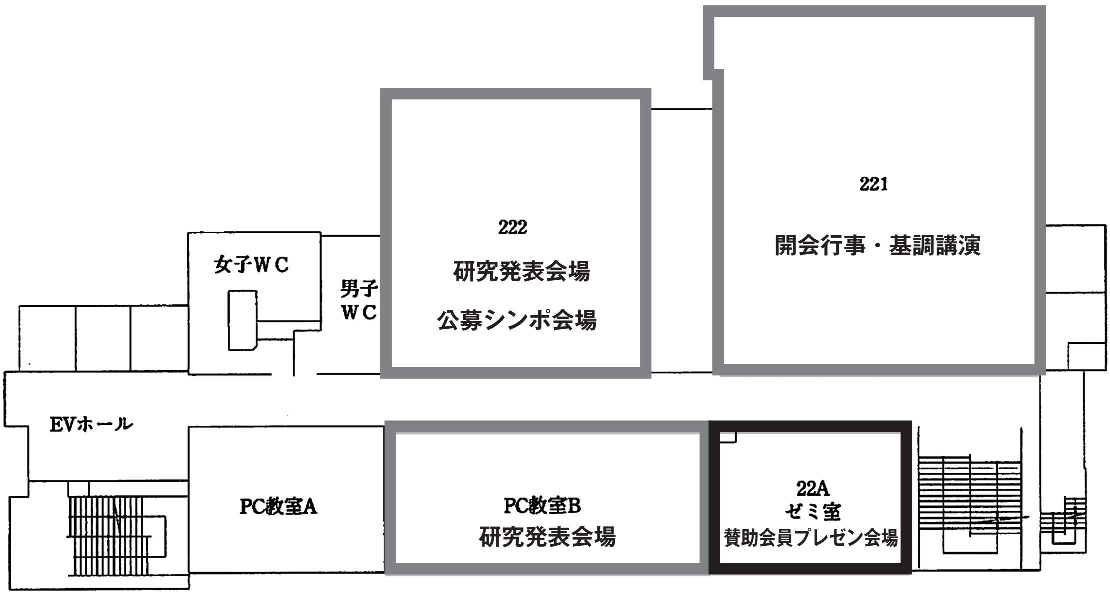
福岡大学
キャンパスマップ
受付・研究発表会場
展示協賛会場
研究発表会場
WS会場 I
WS会場 II
懇親会会場
1 大学本館
7 A棟
12 中央図書館
14 文系センター棟
41 5号館（工学部）
38 18号館（理学部）
8 8号館
9 10号館
23 60周年記念館（ヘリオスプラザ）
16 第一記念会堂
60 17号館（薬学部）
79 福岡大学病院新館
71 福岡大学病院本館
研究棟本館
二記念会堂
正門
東門
通用門
東門警備員室
正門案内所
東七隈バス停
外来者用駐車場
福大前バス停
福大正門前バス停
福大病院バス停
福大薬学部前バス停
地下鉄福大前駅
東七隈バス停
至 野間
至 七隈四ツ角
A校地
B校地
C校地
駐輪場
駐車場
応援指導部練習場
ひょうたん池
Garden（バラ園）
弓道場
福大入口
福大トンネル出入口
西片江
至 都市高速 堤ランプ
至 南片江・堤
テニスコート
ラグビー場
仮設サッカー場
陸上競技場
仮設一般グラウンド
仮設一般駐車場
烏帽子池
五ヶ村池
薬用植物園
薬草園
福大病院東口

会場 MAP

２号館

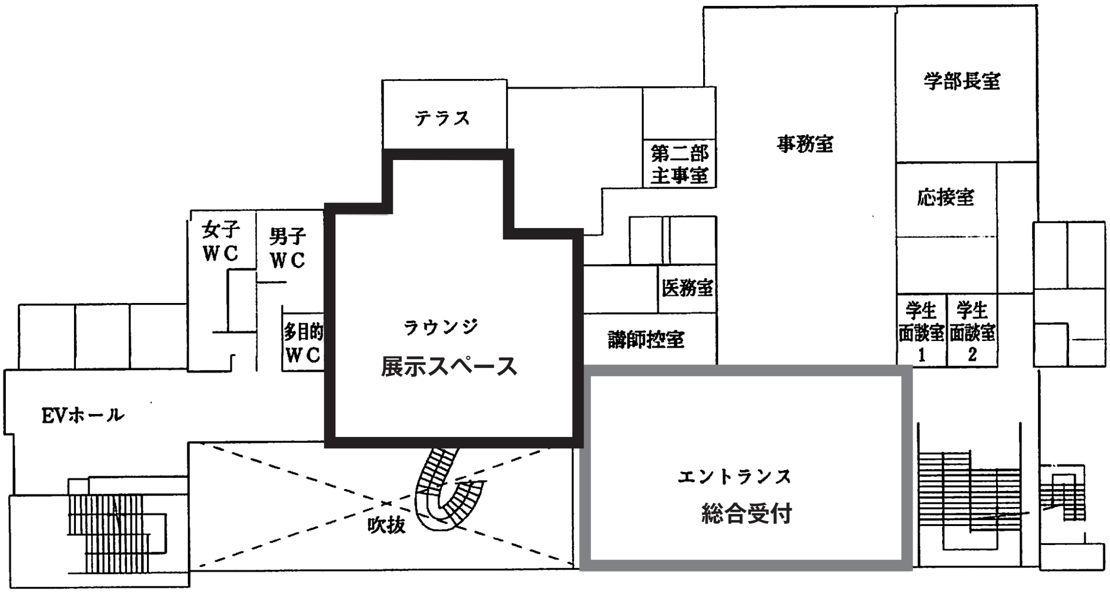


３　階

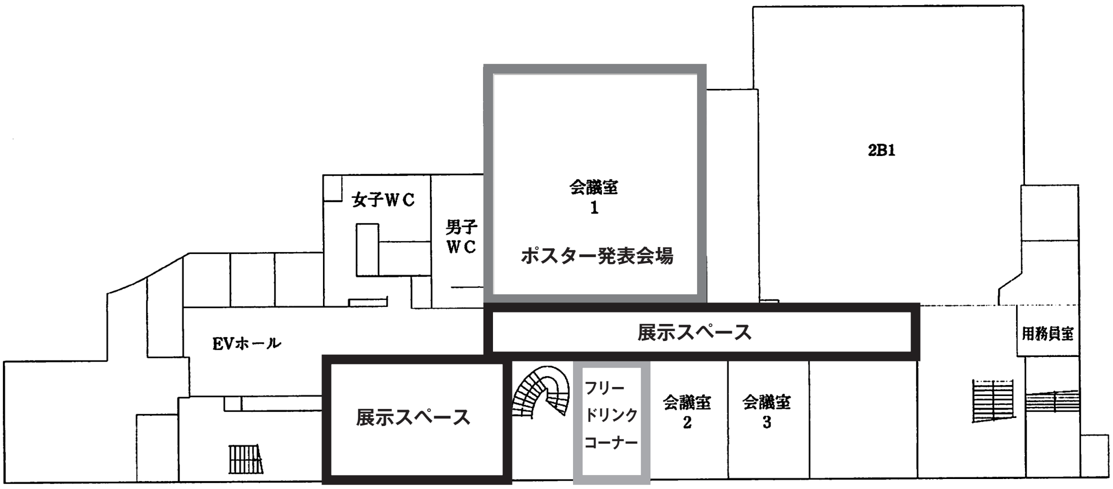


２　階

２号館


テラス
第二部
主事室
事務室
学部長室
応接室
女子
WC
男子
WC
多目的
WC
ラウンジ
展示スペース
医務室
講師控室
学生
面談室
1
学生
面談室
2
EVホール
エントランス
総合受付
吹抜

１　階


2B1
会議室
1
ポスター発表会場
女子WC
男子
WC
展示スペース
用務員室
EVホール
展示スペース
フリー
ドリンク
コーナー
会議室
2
会議室
3

地下１階

出展賛助会員一覧（50音順）

（一財）国際ビジネスコミュニケーション協会
NEC マネジメントパートナー㈱
NPO 法人英語運用能力評価協会
オックスフォード大学出版局㈱
開隆堂出版㈱
カシオ計算機㈱
㈱アルク教育社
㈱アンペール
㈱内田洋行
㈱エル・インターフェース
㈱桐原書店
㈱教育測定研究所
㈱金星堂
㈱ JVC ケンウッド
㈱松柏社
㈱成美堂
㈱南雲堂
㈱ニュートンプレス e ラーニング事業部
㈱ VERSION2
㈱マクミランランゲージハウス
国際教育交換協議会（CIEE）日本代表部
コンパスパブリッシングジャパン㈱
G-TELP 日本事務局
正興 IT ソリューション㈱
センゲージ　ラーニング㈱
チエル㈱
電子システム㈱
東通産業㈱
日本データパシフィック㈱
パナソニックシステムネットワークス㈱
ピアソン・ジャパン㈱
BBC ワールド ジャパン㈱
北辰映電㈱
HOYA サービス㈱
マグロウヒル・エデュケーション
リアル・イングリッシュ・ブロードバンド㈱

発表要項集
Abstracts

基調講演
Keynote Speeches

言語リテラシー教育の再検討
—言葉としての英語の学びへ—

佐藤　学（学習院大学教授，東京大学名誉教授）

１．英語教育の内容としての言語リテラシー

オックスフォード英語辞典（OED）によれば、literacy という言葉が初めて登場するのは１８５０年代のアメリカ、マサチューセッツ州の教育委員会の機関誌においてである。literacy という言葉は教育用語として登場したのである。そこで literacy という言葉は、公教育制度においてすべての子どもに習得させるべき教養と定義されている。この意味はアメリカにおいてその後今日まで「機能的リテラシー（functional literacy）」という用語で継承されている。「機能的リテラシー」は、すなわち、「リテラシー」は学校で教育すべき「共通教養」を意味している。この点を踏まえて、英語教育が追求すべき「言語リテラシー」の内容について検討したい。

２．言語リテラシーとしての教育イデオロギー

リテラシー教育は、この四半世紀、教育改革の議論と政策をめぐる論争の焦点の一つであった。アメリカにおいては１９７０年代末の「基礎に帰れ（back to basics）」の運動において、リテラシー教育は「３R’s（読み書き算）」の基礎技能（basic skills）の教育として展開し、１９８０年代半ば以降は、新保守主義のイデオローグたちによる「文化的教養（cultural literacy）」の教育運動を巻き起こした。日本においても、リテラシー教育は、「新学力観」による教育現場の混乱や、「学力低下」論争を背景とする「基礎学力」（読み書き算）を重視し徹底させる政策と実践を生み出している。リテラシー教育を焦点とする一連の復古主義と保守主義のアプローチは、それ自体が、リテラシー教育が価値中立的ではありえず、政治的イデオロギーと政治力学による論争と抗争の只中にあることを示している。

批判哲学にもとづいて「ラディカル教育学」あるいは「越境の教育学」を推進するヘンリー・ジルーは、「リテラシー、イデオロギーと学校の政治学」（Literacy, Ideology and Politics of Schooling, 2001）において、リテラシー教育を「道具的イデオロギー」「相互作用イデオロギー」「再生産デオロギー」の三つに分類し、それぞれの政治的機能を分析している。ジルーによる三つの分類を敷衍して、リテラシー教育に対する三つのアプローチの特徴を概括し批判的に検討し、「生きた言葉」としての英語の学びにあり方を探索したい。

MEMO

言語力育成を通しての複眼的思考・批判的思考の涵養

漆原　朗子（北九州市立大学）

キーワード：　言語力、複眼的思考、批判的思考、論理的思考、学士力

１．はじめに

「グローバル人材」に必要なものは、英語をはじめとする「語学力」や、留学・語学研修・海外インターンシップといった「国際体験」のみではない。それらはある意味では単なる「道具」「契機」であり、それらを基盤とした幅広い知見、およびそれらを実質化し、国際社会で活用するための複眼的思考・批判的思考が求められる。これこそが従来型の知識集約的教養を補完するものである。また、思考・コミュニケーションの双方から日本語・英語も含めた言語力を高めることは広い視野・課題解決能力・豊かな感受性といった学士力にもつながる。

昨今の英語教育を確認しながら、グローバルな「人材」ではなく、自ら主体的に判断できる「世界市民/地球市民」の育成という観点から言語力を軸とした教育の可能性について論じる。

2. 初等・中等教育における英語教育の変更点

周知の通り、最近の英語教育においては多くの変更がなされている。まず、小学校においては、2011（平成 23）年度より第 5・第 6 学年で年間 35 単位時間の「外国語活動」が必修化された。文部科学省は「音声を中心に外国語に慣れ親しませる活動を通じて、言語や文化について体験的に理解を深めるとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成し、コミュニケーション能力の素地を養うことを目標として様々な活動を行う。」としている。

そして、2013（平成 25）年 12 月には「外国語活動」の開始時期を第 3 学年とし、第 5・第 6 学年では「教科化」することを決定した。特に第 3 学年からの「外国語活動」は東京五輪も見据え、2018（平成 30)年度より先行実施される。

高等学校での英語の指導は 2013（平成 25）年度より原則として英語で行うとされたが、小学校英語に関する変更に合わせ、中学校英語も 2020（平成 32）年度より同様に行うこととなる。

2. 1　問題点

文部科学省の方針には指導体制（「外国語」「英語」教育を前提としていない小学校教員養成課程を経た教論など)、社会経済階層などによる小学校第 3 学年時点での児童間の英語習熟度の格差といった「外的」問題はいうまでもなく、言語および言語習得に関する基本的立場、および日本における英語の位置づけの 2 点で問題がある。

まず、言語は第一義的には音声であるから、音声による導入というのは当然のことである。しかし、言語習得の臨界期の観点から、音素の認識はもっと早い時期に確立されると言われて

いる。言語および文法は種としてのヒトに生得的、したがって普遍的に備わっているものの、9歳で導入する場合は、音声はもとより、統語的側面に関しても児童の多くの第一言語である日本語と対象言語である英語との異同を押さえながら指導する必要がある。

第二に、第1点とも深く関連しているが、日本における英語は第二言語ではなく外国語である。小学校において年間35単位時間（週1回）音声を中心とした指導を行ったところで、文部科学省が意図するような目標が達成されるかははなはだ疑問である。第二言語/外国語学習に関する最近の研究でも、小学校から中学校も継続してイマージョン教育を行った場合は、英語到達度に関して中学校からの通常教育やイマージョン教育を受けた生徒と有意差があるものの、そうでなければ相関が見られるのは学習時間であるという報告がなされている。

3. 言語力育成を通しての複眼的思考・批判的思考

2007（平成19）年度の「言語力育成協力者会議報告書」（案）によれば、言語力とは「知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力」と定義される。そこでは、現在の「英語偏重」ではなく、「国語力」を軸として、外国語を含む他教科との横断的連携を通した上述の能力の醸成が提言されている。

そこで、二段階での「言語力」育成を提案する。第一段階は英語学習レベルである。日本語の「暗黙知」として日本語第一言語話者に内在している知識（例えば「は」「が」の定/不定性）と英語の冠詞を結びつけるといった方法により、他言語との異同への気づきを促す。外国語としての英語の教育には、やみくもに英語第一言語話者のみが指導するより、第一言語でも共有している普遍文法の項目を活用する方が効率的である。

第二段階はそのような気づきを契機としたより高次の思考法レベルである。言語の構造等を暗黙的・直観的に理解した上で、思考レベルでも他者の視点を持つことに対する意識覚醒を行うことで、複雑化する社会の多様な価値観を認識するという複眼的思考が可能となる。そのことは、ひいては自己を含めた特定の視点を絶対化せず、客観的に捉えるという批判的思考と表裏一体をなす。それらが学士力を備えた世界市民に必要とされる思考法である。

参考文献

苅谷剛彦 (1996). 『知的複眼思考法』講談社.

楠見孝他編 (2011). 『批判的思考力を育む―学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣.

文部科学省言語力育成協力者会議サイト http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/. 2014年5月23日参照。

文部科学省小学校外国語活動サイト　http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gaikokugo/。2014年5月23日参照.

漆原朗子編（2008).『ことばの「学び」の未来へ～これからの英語教育を考える』基盤教育センターブックレット第1号。

遊佐典昭（2010).「第二言語獲得研究」遊佐典昭編『言語と哲学・心理学』朝倉書店、193-218.

発表要項集
Abstracts

全体シンポジウム
Plenary Symposium

グローバル人材育成に資する
これからの外国語教育のあり方

宮原　哲（西南学院大学）
北　浩一郎　㈱LbE Japan）
小野　博（福岡大学）

キーワード：　グローバル人材、英語教育、コミュニケーション能力、異文化対応力

１．はじめに

最近の日本を取り巻く経済環境におけるグローバル化の進展は、日本企業の経済活動に従来の工場の海外移転から市場そのものを海外に求め、東南アジアからイスラム圏へと事業展開を余儀なくされている。そのため、大学にはグローバル人材の輩出が強く求められている。また、円安、美しい自然や日本食の魅力、おもてなしの心が受け、東南アジアを始めとする海外からの観光客が急増し、国内でさえ、英語力が就活を左右しかねない時代に入った。

このような英語教育を取り巻く状況の急激な変化の中で、文科省はグローバル 30、グローバル人材育成事業に続き、スーパーグローバルハイスクールの募集を始めるなど、英語力の育成に本格的に動き出した。同時に大学にはグローバル人材の育成にふさわしい英語教育が強く求められている。今まで、①大学は分厚い中間層の学生をグローバル人材に育てきれていない。②現在の大学の一般教養の英語の授業だけではグローバル人材に求められる実用的な英語力が身につかないのではないか、との考えからだと推測される。その背景は、①中・高のコミュニケーション中心の英語教育によって、多くの大学生の入学時の英語力は顕著に低下し、英検３級レベル程度になっていること、②週１，２回の英語教育では目に見えるような英語力の向上は望めないこと、③今後、グローバル人材でないと、もはや就職そのものが難しくなり、グローバル人材が輩出できない大学は、その存在価値がますます低くなること、などが影響しているのではないかと考えている。

３人のシンポジストはグローバル人材に相応しい英語力の育成についての具体的な改革案を示し、会場での議論を深めたい。

２．グローバル能力育成のためのコミュニケーション教育

グローバル化する世界に対応できる人材を育成することが急務となっている昨今、「グローバル人材＝英語ができる人」という構図が強く認識されるようになってきた。国際語とみなされている英語を使う能力が世界各地で人間関係を構築したり、営業、広報活動などで力を発揮できたりといったことに貢献できることは間違いない。しかし、同時に、あるいはそれ以前にコミュニケーションの基礎能力を育成することが重要である。ただ、「コミュニケーション能力」も範囲が広く、曖昧である。そこで、コミュニケーション能力をメッセージ力、認識力、役割力、ゴール設定力に分類し、それぞれが示す具体的な能力を明らかにし、それらすべての底流

をなす「問題発見・解決力」について議論を展開する。相手が日本人か、あるいは同年代、同性か、などによっても必ず「文化差」は存在し、外国人ではなくても「グローバル力」は必要で、同時に鍛錬することができる、という前提の理解の共有に努めたい。

３．21 世紀型教育に於ける英語教育

グローバル人材とは、複雑、多様、不確実な時代にあって、多様な背景を持つ人々と協働し、新たな価値の創造を可能にする人だと考える。よって、グローバル人材に求められる普遍的な素養に英語力が入ることはない。また、コミュニケーション力は単体の素養ではなく、様々な素養で構成されるものであるから、同様に英語コミュニケーション力を必要な素養とすることにも違和感がある。しかし、英語がグローバル・スタンダード言語であることから、多様な人々との協働において高い英語力が求められることはまぎれもない事実である。英語教育がどの様に寄与できるのか、また急速なテクノロジーの発展をどの様に 21 世紀型の教育に活用できるのか、根本的な見直しが必要だと考える。

４．グローバル人材の育成には多角的・総合的・発展的学習が重要

コミュニケーション能力が低く内向き志向が強いと言われる分厚い中間層の学生をグローバル人材に育成するには、英語力に加え、コミュニケーション能力、異文化対応力の育成が重要である。筆者らは、海外英語研修に行く学生を対象に、最近の学生の行動様式を考慮し、毎日放課後、１日 3 時間、７週間の英語教育を行う際、両者の育成講座を組み入れた短期集中英語学習を渡航前準備学習として実施した。その結果、海外の短期研修の担当教員が求めている「意欲的な英語学習者」の育成に成功した。英語教育の観点からは、単に英語の成績が良くなりたいと考える学生より、「〇〇のために英語をもっと勉強したい」と訴える学生の方がモチベーションの高揚や学習意欲の継続が容易であるばかりか、英語力でも大きな学習成果が出やすいことがわかった。これらの学生に海外における１日６時間の集中英語研修を実施したところ、素晴らしく自律した英語学習者に育てることができた。

福岡大学では日本人学生と留学生を交えた１年間の国内企業でのインターンシップを１年生から実施している。経済学部でベンチャー企業論を担当する阿比留教授の提唱で学生は留学生とのグループ学習形式のインターンシップをメモリード、久原本家、大口酒造など九州の地場企業で実施し、1 年間で成果を出すことを目標に PBL 学習を重ね素晴らしい結果を出している。このような留学生との国内インターンシップは、コミュニケーション能力や異文化対応力が高く、意欲的な大量の学生の育成に成功していることが分かった。

この学生達に上記の渡航前準備学習と海外英語研修を経験させ、帰国後、今度は１人で留学等の次の海外渡航の準備学習として TOEFL 講座や追加の TOEIC 学習を行うことをお勧めしたい。十分な準備学習の後、１年間以上の留学や１ケ月以上の PBL タイプの海外インターンシップを経験することによってグローバル人材は容易に育成できるものと考えている。この方法は、小規模単位でも始められることからどこの大学でも実施可能である。

発表要項集

Abstracts

研究発表・実践報告

Oral Presentations (Aug. 5th)

順天堂大学医学部における英語教育改革の取り組みと成果

東　淳一（順天堂大学医学部）

キーワード：医学部、英語教育、カリキュラム、課外活動、TOEFL、USMLE、アカデミック英語、医療面接

１．はじめに：医学部での英語教育の特色

医学部では単に英語文献を読むための教育だけではなく、基礎研究医として国際的に活躍するために必要なアカデミック英語と海外での臨床活動に必要な医学英語の教育の両面にわたってカリキュラムを策定し、それぞれに対応した教育手法が必要になる。また医学部は原則として単位制ではなく学年制のカリキュラムとなっており、通常の四年制大学の感覚ではカリキュラム策定を行うことは不可能である。本報告では順天堂大学医学部での英語教育改革の取組みの例をあげ、医学部での英語教育の特殊性とカリキュラム改革の方向性について報告したい。

２．アカデミック英語の養成と TOEFL

順天堂大学医学部では、アカデミック英語を 1 年次に集中的に教授している。通年の必修科目 3 科目(Academic English for TOEFL I、II および TOEFL 演習)に加え半期の選択科目(Academic English for TOEFL、TOEFL 特別演習をそれぞれ複数科目配置) を提供している。学年での目標は TOEFL の学年平均点アップである。4 月入学時と原則 12 月に ITP を受験させており、2013 年度の 1 年生の場合 4 月の 508.4 点から 522.7 点へと約 14.3 点平均点がアップした。1 年生は全員 iBT の受験も義務付けられており、ITP で 475 点以上もしくは iBT で 53 点以上をクリアすることが 2 年生への進級要件となっている。TOEFL 重視の英語教育には一般的に賛否両論があるが、小手先の指導法で TOEFL の点数アップを目論むのは困難であり、教員の基本的な英語教育能力が試される。

３．2 年生および 3 年生必修科目での医学英語への対応

医学英語については、2 年生で通年 1 科目、3 年生で半期 1 科目を必修科目で提供している。今年度から大幅に内容を変更し、医学系科目の授業に対応した内容を教授している。例えば 3 年生は 4 月に中枢神経系を学ぶので、基本語彙を押さえつつ脳梗塞についての基本知識と症例を英語で 2 週間かけて教授し、3 週間目には英語を母語とする MD の教員と Team Teaching を実施する。この Team Teaching では History Taking、Examination、そしてできれば Clinical

Reasoning までをカバーする。もちろんこれは医師対患者の会話であるので専門用語を使わず、日常の語彙でいかに対応するかを学ぶ。医師あるいはコ・メディカルとの会話では当然専門用語も必要であるため、日常語彙に対応する専門用語も学ぶ。Examination については視診、触診、打診、聴診でいかに簡単な英語で患者を誘導するかを学ぶ。専門科目の日程を考慮し、基本的に 3 週間サイクルで学習単元が変わる。

４．卒後教育も見通した英語教育

米国では2023年以降、国際認証を受けた医学部を卒業しなければ臨床研修が許可されないし、医師として米国で働くには米国医師国家試験（USMLE： United States Medical Licensing Examination）に合格する必要がある。この種の要件に対応することも医学部英語教育スタッフの課題である。順天堂大学医学部で一定の成績を満たした学生は、6 年次春に短期間海外での臨床研修が可能であり、この研修を１つの目標点として、海外で活躍を希望する学生対象に 2013 年秋より順天堂国際医学教育塾を課外活動として開講した（図１参照）。ここでは医学教育担当教員が USMLE 対策を行うだけではなく、英語教員も高度な英語での医療面接のためのワークショップ、理研の若手外国人研究者を招いた英語での講演会、基礎研究医を目指す学生対象のアカデミック英語講座、テンプル大学専門スタッフによる有償の TOEFL 講座などをオーガナイズしている。この塾は卒後教育も含めて企画されており、大学院生と研修医も参加できる。

図１．順天堂国際医学教育塾での授業風景

５．結語：医学部での英語教育の方向性

医学部での英語教育は一般の四年制大学と大きく異なり、医師養成という職業教育の一環としての教育が期待されている。この期待は医学系教員からのものだけではなく、学生諸君からの期待も大きい。順天堂大学医学部では１年に１度宿泊を伴った FD 研修があり、これには一部学生も参加して教育に関する忌憚のない意見が交わされる。学生は特に２年生以上ともなれば、医学教育にマッチする英語教育には強い関心を示し、意欲的に取り組もうとする。医学系教員、学生諸君のニーズを汲み取りつつ、彼らとともに常時カリキュラムを点検し改良することでシナジー効果を産み出し得る英語科目のカリキュラム構築がのぞまれている。

無線 CALL システムの構築といくつかの問題点について

小野　雄一（筑波大学）

キーワード： タブレット端末、無線通信システム、CALL システム、ダウンロード、ログイン、Windows 8

１．はじめに

2000 年に入って多くの教育組織が語学教育用 CALL システムを導入している。CALL システムは、社会構成主義を背景に、お互いに学びあうためのインタラクションのツールとして、あるいは、それまで主流であったドリル型LL システムの後継として、明確な役割が期待されていた。教育スタイルもいわゆる一方的な講義型から ICT を活用した協働学習型、アクティブ・ラーニング型に変遷している。

ところが近年は、多くの教育組織において、現状の CALL 教室をどのように更新するのが妥当かという問題を抱えている。まず、現状の CALL をめぐる現実問題として、予算の問題、とりわけ、現状のシステムを更新する上での費用の問題が大きい。さらに、すべてのクラスのすべての授業を CALL 教室で行っている教育組織は少ない。

一方、すべての授業を現在主流となっているデスクトップ型 CALL 教室で実施することが本当に望ましいのかについては議論がある。最近は、授業時間内におけるブレンディド・ラーニングという枠組みにおいて、普通教室における教授法のメリットと e-Learning 活動のメリットを融合させた教授法が注目されている。レイアウトを固定してしまうデスクトップ型 CALL 教室では、この普通教室のメリットを生かす部分の実現は難しくなっている。

以上の理念的、現実的問題を踏まえて、本研究では、簡単な無線設備と使い勝手がよい Windows 8 タブレット端末を利用した、普通教室における「無線 CALL 教室環境」を提案し、構築、実践、そしてシステム評価を行う。一般的に無線環境では、大容量の写真や動画などの大容量の送受信は難しいとされる。また、同時に多くの端末と通信するときのトラフィックの問題もある。そもそも、タブレットPC の使用感や適切なタスクの種類の検討も必要である。様々なハード面、ソフト面の課題が思いつくが、特に本研究では、(1)ログイン、アップロード、ダウンロードの快適性、(2)タブレット PC の使用感とタスクの関係、(3)授業実践上の問題点、に焦点を当てる。

２．無線 CALL システムの構築

普通教室で 40 台を超えるタブレット端末を制御するために、まず、異なる帯域を持つアクセスポイント(AP)を教室の前方部と後方部 2 か所に設定した。また、サーバ、UPS、PoE スイッチを以下の図１のように配置した。学習者用端末としては、以下の図 2 に示す、比較的安価で、キーボードと接続して利用することが可能な Windows 8 タブレット端末を選定した。

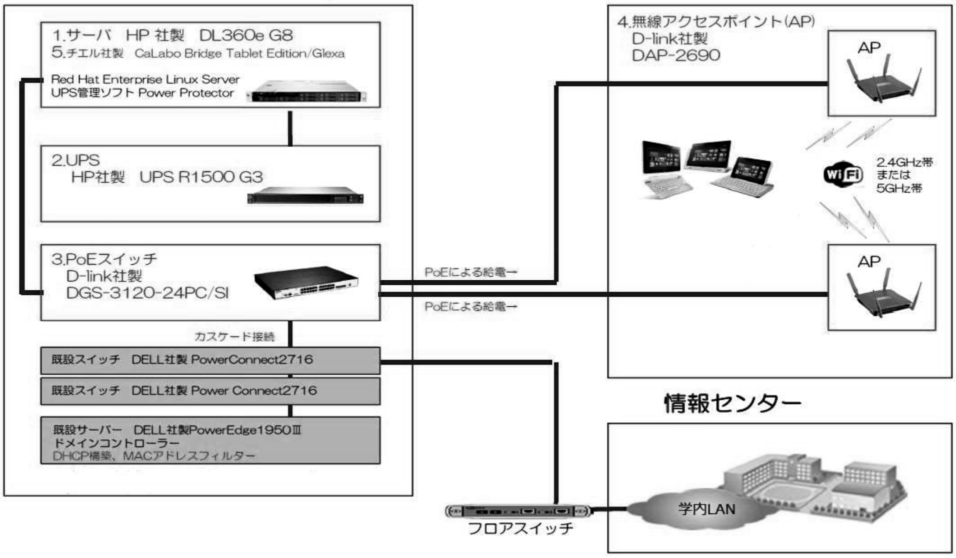


図１．タブレット CALL システム概要

３．実験

本研究では、タブレット端末と LMS サーバとの通信状況を中心に実験を行っている。国立大学の 43 名のクラスで実施した。その結果を端的に示すと以下の通りである。

- ・同時に接続となると、ログインレベルでも接続が困難である。すべての端末がログインするのに 15 分以上かかることがある。ある容量を超えると通信ができない状態になる。
- ・大容量のデータのダウンロードはやはり時間がかかる。時間を調整することで対応可能。
- ・課題やアップロードについてはほぼうまくいっている。
- ・Windows 8 Update の手入力設定や、ローカルアプリへの関連付けなど、Windows 8 ならではの端末のカスタマイズが必要。

４．結語

反転授業や協働学習推進の背景の中、タブレット端末利用への期待は高い。ただし、無線システムを利用するという物理的条件から、有線 CALL の安定性に依存していた活動がそのままタブレット環境で実現できないことも少なくない。今後は、安定したタブレット CALL 教室への構築に関する指針設計、授業の中で使用可能な機能や具体的なタスクについて、さらなる実証実験を行っていきたい。

参考文献

Ono、 Y.、 Ishihara、 M. & Yamashiro、 M. (2014). Construction of wireless tablet-PC classroom for Computer-Assisted Language Learning in Japan. *Proceedings of Human-Computer Interaction*、 *Part II*、 *HCII 2014*、 *CCIS*、 *435*、 128-132.

Examining the Ideal L2 Self Scale for College English Learners Using Item Response Theory Analysis

TAKAHASHI, Chika（Matsuyama University）

Key Words： L2 motivation, ideal L2 self, graded response model, scale development

1. Introduction

A recent development in the field of second/foreign language (L2) motivation includes the L2 motivational self system (Dörnyei, 2009). It postulates that an important type of L2 motivation related to L2 learning effort is the ideal L2 self. It is one's idealized self-image regarding an L2, and this sense of ideal L2 self is proposed to lead to L2 learning effort. When measuring ideal L2 self, researchers have typically utilized Likert-scale questionnaires, in which respondents are expected to rate the extent to which they agree or disagree. As L2 motivation is highly context-dependent (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 214), there should be careful consideration of how relevant a questionnaire statement is to a given population. This study aims at investigating questionnaire items designed to measure the ideal L2 self for a sample of L2 college students who might not be particularly motivated to learn English, and examining what kinds of ideal L2 self are attainable for them. The graded response model (GRM) (Samejima, 1969), a major model within the item response theory (IRT) framework, was applied in this study.

2. Method

The data collection consisted of a questionnaire that included 20 5-point Likert-scale items and an open-ended question in which the participants were asked to freely describe their ideal L2 selves. The participants were 208 Japanese college non-English majors in rural Japan. An exploratory factor analysis (EFA) was first performed, followed by the GRM analysis. In addition, answers to the open-ended question were categorized according to whether respondents described the kinds of ideal L2 self in one's own country or abroad, how specific they were, and what purposes for using English they had.

3. Results

First, an EFA with principal axis factoring was performed. Two factors had eigenvalues higher than 1.00, and they accounted for 63.69% of the total variance. Factor 1 received heavy loadings from items describing specific situations that require a relatively high competence of English. This factor can be named *specific ideal L2 self*. Factor 2 received heavy loadings from items that address rather general ideal L2 selves, which emphasize the necessity and the importance of being a proficient English speaker in the future. This factor can be named *general ideal L2 self*.

Next, the items in the two factors were analyzed separately within the GRM because of the unidimensionality assumption of IRT. For both specific and general ideal L2 selves, some items were more difficult to endorse than others, and were more informative than others. For example, the two items focusing on situations abroad were very difficult to endorse for the sample, and offered little information. In contrast, some items focusing on general ideal L2 selves were very easy to endorse. Furthermore, even when an item was not too difficult to endorse it offered little information because the item did not well distinguish respondents with varying ideal L2 self levels (e.g., “I can imagine myself working at a company where the official language is English in the future”).

Finally, the answers to the open-ended question revealed that 47.35% of the respondents wrote that they did not have any ideal L2 self. Among the different ideal L2 selves described by the respondents, the one that was listed most frequently (14.90%) was “using English when traveling overseas,” followed by “using English for business purposes” (10.10%). Some of the ideal L2 selves included in the Likert-scale items did not appear, such as “writing English e-mails fluently.” Furthermore, respondents’ answers included references to rather general ideal L2 selves, such as “using English for daily conversation.” This might mean that some respondents had difficulty envisioning specific contexts in which to use English and envisioning themselves as English users even in the future. Such descriptions might have lacked the “image” component, which is considered crucial in the L2 motivational self system.

4. Discussion

This study revealed which questionnaire items might be more psychometrically sound than others, and what kinds of ideal L2 self were reported by the sample. Researchers need to think carefully about the contexts in which learners use English and the competence required in such contexts. Also, the endorsibility of the items needs to vary enough so that the items capture the sample’s varying ideal L2 self levels. Future researchers should also explore the possibility of the scale of ideal L2 self having a two-dimensional structure. The differences between the two types of ideal L2 self, general and specific, might be important, for they are likely to exert different motivational power.

References

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, England: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow, England: Longman.

Samejima, F. (1969). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika Monograph,* No. 17.

ＣＬＩＬ（内容言語統合型学習）が生徒中心の学習スタイルにむけた教師の授業に与える影響 -フィンランド海外教育実習プロジェクトをとおして-

柏木賀津子（大阪教育大学）
伊藤由紀子（大阪市立高津中学校　大阪教育大学大学院生）

キーワード：　CLIL　　生徒中心の指導（Student-Centered Teaching）　海外教育実習

１．　はじめに

CLIL（内容言語統合学習）がヨーロッパ、アジア、そして日本に拡がりつつある一つの意義は、このフレームワークが、「異なる言葉や文化を深く理解し，共に革新的に物事を考え協働する地球市民」として、「言語と思考」を関連づけ、国際社会の構成員として学び合うクラスルームを可能にする Catalyst の役割を果たすことであろう（Dalton-Puffer, 2011）。このような、グローバルコンピテンシー育成の視点、生徒中心の指導（Student-Centered Teaching）を日本の教育に取り入れるためには、まず、次世代の子どもを育てる教員養成系大学の、英語専攻ではない学生（院生含む）も、CLIL 授業について理論を学び実践することが大切であろう。一方、新しい英語教育方法の一つである Focus on Form（意味のある文脈において相手と関わり言葉のしくみに出会わせること）、Frequency（token：ひとまとまりの表現と、type：その入れ替えを使う頻繁さ）の言語使用に着目した CLIL では、学生の英語力進捗への効果も期待される。

２．　研究の目的と方法

研究の目的は、小学校教員志望の学生が、スウェーデン・フィンランド教育実習をとおして CLIL 授業の枠組み（Coyle, 2005）を学び、どのように Student-Centered Teaching に向けた授業スタイルを実践できるのかについて、学生への事前・事後アンケート調査等から、授業スタイル、授業を練るプロセス、英語力等の変容を観察し、教員養成における CLIL 授業の有効性を論じることである。

授業の対象者は北欧の小学校 6 年生で、子どもの英語力は高く、科学等の授業を概ね理解し質疑応答ができる。学生は「理科：やじろべえ」「理科：Paper Plane と揚力」「言語表現：狂言『棒縛り』」「美術：染物パターン」など、小学校の教科内容を英語で行う。学生 10 名へのアンケート（6 件法）と記述から、１）CLIL 授業の興味深さは何か、２）子どもが CLIL の相互の伝え合い（Communication）と思考場面（Cognitive）で、考えを深め意見を伝え合う場面を創出

できたかどうかの手ごたえ、について分析する。記述はKJ法を用いて概念図に表す。海外実習は２週間、事前には５か月（週１回）の指導を含み、その間の英語力変容についてはVersant（英語電話口頭試験）によって事前・事後比較を行い、前年度までの台湾、北欧（Non-CLIL）、通常の英語授業における結果と比較する。

３．　結果と結論

アンケート結果からは、CLIL授業の楽しさは、事前（M＝5.00）＜事後（M＝5.78）で有意差が見られた（z=1.15,p＜.05*）。難しさと楽しさの両方とも上昇し相当なやりがいを感じていた。子どもが参加し思考するcommunicationとcognitiveの場面の創造については、事前（M=4.89）＜事後（M＝5.78）で顕著な有意差が見られた（z =2.7, p＜.01**）。記述の分析からは、子どもがナラティブに考えを述べようとする場面に予想以上に出くわし、子どもの思考の深まりを見取ることができた手ごたえ等が概念として抽出された。また、communicationとcognitiveを引き出すために、学生がStudent-Centered Teachingを意識し、思考を深めるために子どもどうしの話し合いにどう介入すると良いか深く予想したプロセスが記された。

英語力の変容では、Versantの「総合点」、おおび「構文」「流暢性」について、Non-CLIL型海外実習と比較して顕著な差が見られた。社会的コンテクストにおける「使える構文」の反芻と内在化（N. Ellis, 2002）が、口頭での英語構文使用に効果を与えたのではないかと考えられる。

本研究では､学生の他教科の授業力を活かしたCLIL授業実践が、授業スタイルを変える機会をもたらし、「思考と言語」を結びつける授業の手応えとやりがいに繋がるプロセスが明らかになった。また、子どもに伝える英語表現を意図的に練り直し、理科等の語彙表現を言語使用と直結した状況で学んだことが、教師としてのティーチャートークに必要な「構文力」を伸ばす結果に繋がった。発表では、CLIL指導案と授業ビデオに拠り「思考場面」、「内容への興味に惹かれた学び」の様子を加えて紹介する。

図１．CLIL理科「Paper Planeと揚力」の実験と思考（フィンランド）

参考文献

Coyle, D. (2005). *CLIL: Planning tools for teachers.* Nottingham: University of Nottingham.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content and Language Integrated Learning: From practice to principles?. *Annual review of applied linguistics*, 31, 182-204.

Ellis,N.C.(2002). Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition,* 24, 143-188.

インフォーマル・ラーニングにおける学習行動の質的研究 ー ドイツ語学習成功者の語りと学習環境設計への示唆 ー

太田　達也（南山大学）
藁谷　郁美（慶應義塾大学）
マルコ・ラインデル（獨協大学）

キーワード：　学習行動、学習成功者、インフォーマル・ラーニング、質的研究

１．はじめに

大学における初習外国語の学習成功者は、教室以外でのいわゆる「インフォーマル・ラーニング」においてどのような学習を行っているのか。本発表は、この問いをめぐる質的研究の成果を紹介するものである。

２．研究対象

研究対象は、大学においてドイツ語の学習を開始した、大学生のドイツ語学習者である。今回の研究では、特に海外留学中における「教室外」での学習行動に焦点をあてるため、現在ドイツ語圏に留学している大学生を対象とした。

３．研究目的

外国語学習成功者のストラテジーに関する研究には竹内（2003）などがあるが、大学におけるいわゆる「初習外国語」の場合、既習の外国語である英語の知識をベースにしたストラテジーを用いるなど、英語学習者とは異なる方略を用いている可能性がある。加えて、近年の大学生の日常生活において広く普及している Facebook, Twitter, Blog などのソーシャルメディアやビデオチャットなどが外国語学習においてどのように用いられているのか、また、インターネットやその他のデジタル素材が現在の学習者にどのように利用されているのか、といった大学生初習外国語学習者のアクチュアルな学習ストラテジーについて調査することを目的としている。

４．研究手法

本研究は、限られた数の調査協力者を対象にした質的研究であり、インターネットを利用した半構造化インタビューを実施した。調査協力者にかかり得るバイアスを回避するため、調査協力者と「教員—学生」の関係にない研究者がインタビュアーとなって、インタビューを行った。また、インタビュー実施前には、学習者のプロフィール情報を得るための事前アンケートを、電子メール経由で行った。

分析にあたっては、インタビューの様子を録音し文字起こししたデータをもとに、各ケースを有意義に比較・差異化できるカテゴリーを複数適用し、そこから学習者の学習行動の「類型化」を試みた。「類型化」の作業は、Kelle & Kluge (2010) および Kuckartz (2014) に詳述された手法にのっとり、以下の手順での分析を行った。

１）有効な比較次元の確定
２）各ケースのグループ化および実証的規則性の分析
３）内容的関連性の分析
４）形成された類型の特徴記述

こうして各ケースの「類型化」を行ったうえで、学習成功者に典型的な特徴とは何かを探索的に明らかにしていくことを、本研究では試みている。

５．結果と考察

大学における初習外国語の場合、授業での学習時間が非常に限られていることから、教室外での「インフォーマル・ラーニング」を支援する環境をいかに構築・提供できるかが、学習を促進する大きなポイントとなる (Waragai et al. 2013)。本研究は、日常生活におけるデジタルメディアを通じての学習行動も視野に入れた、新しい外国語の「インフォーマル・ラーニング」の環境設計を考えるうえで有効な示唆を与える。

参考文献

Kelle, U.& Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., durchgesehene Auflage*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

竹内理（2003）.『より良い外国語学習法を求めて　外国語学習成功者の研究』松柏社.

Waragai, I., Ohta, T., Raindl, M., Kurabayashi, S. (2013). An Experience-Oriented Language Learning Environment Supporting Informal Learning Abroad. *Educational Technology Research, 36*, 179-189.

統制的発表語彙サイズテストの分析

今井　由美子（同志社女子大学）
三根　浩（同志社女子大学）

キーワード：EFL、発表語彙、語彙レベルテスト、語彙サイズ、信頼性

1．はじめに

今井・三根（2010, 2011, 2012）は、語彙テストにおいて発表的側面を有する語彙レベルディクテーションテスト（VLDT, Fountain & Nation, 2000）を取り上げ、日本人 EFL 学習者への適応可能性と信頼性の検証を行った。発表的語彙テストは、受容的テストに比べて解答者に高い語学力と文法力を要求すると考えられてきた。結果的に、EFL 学習者において、1）音声的処理はできるが意味的・文法的処理ができない、2）英語の発音に対するスペリングへの結びつきが弱い、3）VLDT により測定される EFL 学習者の語彙サイズは、語彙レベルテスト（VLT, Nation, 1990）による受容的語彙サイズの約半分であったことが示された。また、フレーズ刻みで提示される音声手がかりに基づいてスペリングを再構成する VLDT では、難易度が高い語彙、難しいスペリングの語彙、シラブル数の多い語彙に困難性が見られたことが単語レベルでの誤聴分析を通して明らかにされた。

本研究は、受容語彙を測る VLT をベースに開発された統制的発表語彙サイズテスト（VLT-CPA, Laufer & Nation 1999）に注目した。VLT-CPA は C-test に似たテスト形式であるが、1 つの語彙は 1 つのセンテンスの中でテストされる。課題は、文脈から正しい語彙を推測し、数文字の頭字手がかりを基にスペリングを完成させることである。統制的発表語彙力が求められることで、VLDT に比べて自由発表力と文脈理解力がより高いテストと考えられる。

2．目的

本研究の目的は、1）VLT-CPA の発表語彙テストとしての実用性を検証すること、2）同時に VLDT を実施し VLT-CPA の妥当性を検証すること、および 3) VLT-CPA と VLDT の発表的側面の関連性と差違とについて検討を試みることである。

3．方法

調査協力者は大学で英語英文学を専攻し、2 年次のリスニング授業の秋学期末に VLT Version 2、VLDT Version D、VLT-CPA、および CELT Listening Part の 4 つのテストを全て受験した学生である（n = 113)。

4．結果と考察

リスニングに関する語学力を測る CELT を含め、すべてのテストはプラスに有意な相関係数を示した。CELT の平均得点に基づいて調査協力者を高得点(High)群(n =57)と低得点(Low)群

(n=56) に分けた。その結果、全てのテストの下位尺度において高得点群の方が統計的有意に高い語彙得点を示した。3 種の語彙テスト得点を語彙サイズに変換した結果、受容的語彙力を測る VLT に対して VLDT の語彙サイズが 51%、VLT-CPA が 45% に相当する結果となった (Figure 1)。語彙の発表的能力を測るテストとして、ディクテーション(VLDT)よりも記述式の統制的発表語彙サイズテスト(VLT-CPA)の方がより難しいことが明らかにされた。とくに、CELT 低得点者では VLT-CPA は VLT サイズの 42% にしか達せず、高得点者の 47%に比べ有意（t = 5.62）に低い結果を示した。また、VLT-CPA の 2000 語、3000 語、University Word Level、5000 語の各レベルにおいて、Figure 2 に示されたように CELT 高得点群は有意に高い得点を示した（p < .01)。2000 語では 18 点満点中、高得点群が 60%に対し低得点群では 46%であり全体として半分以上の正答が得られた。3000 語以上の語彙レベルでは 20%前後の正答率であり、とくに 5000 語における低得点群は約 10%にしか達しなかった。受容的語彙テストである VLT の 5000 語レベルでは 50%を超える正答率であることと比較すると、発表語彙力（正しいスペリングのスキル）を育成することが重要であると考えられる。

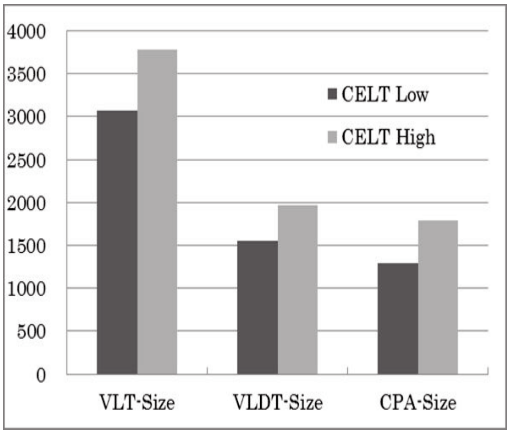


Figure 1. CELT H 群と L 群での語彙サイズの差.

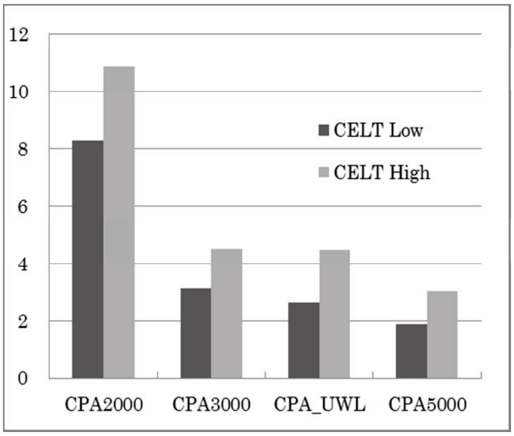


Figure 2. CELT H 群と L 群での VLT-CPA 得点の差.

４．参考文献

Fountain, R. L., and Nation, I. S. P. (2000). A vocabulary-based graded dictation test. *RELC Journal: Guidelines*, 1, 76-80.

Laufer, B. and Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16, 33-51.

Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*, Massachusetts: Newbury House.

今井由美子・三根　浩 (2010).『語彙レベルディクテーションテストの日本人学習者への適用』JACET 関西紀要, 12, 56-67.

今井由美子・三根　浩 (2011).『ディクテーション形式による語彙レベルテストの妥当性の検討』*Language Education & Technology*, 48, 83-94.

今井由美子・三根　浩 (2012). "Vocabulary Levels Dictation Test の信頼性の再分析". 外国語教育メディア学会第 52 回全国研究大会論文集, 52-53.

大規模英語再履修クラスへの blended learning の導入
-再履修者の自律性を高める試み-

林　幸代（福岡大学）
新田　よしみ（福岡大学）
大津　敦史（福岡大学）
丸尾　加奈子（福岡大学）

キーワード：　英語再履修クラス、blended learning、自律性、積極性、依存性

１．概要

福岡大学言語教育研究センターでは、平成 25 年度より、英語再履修クラスに e-learning 事前学習と対面授業による blended learning を導入し、英語再履修者の自律性（learner autonomy）を高める授業を試行した。このような blended learning による学習形態が、再履修者によって単なる卒業に必要な単位習得という目的だけではなく、自主的・自律的に英語学習に取り組む姿勢を養わせ得るものであるかを検証する。Deci & Ryan(2000)の自己決定理論では、学習活動も含め自分の行動に対して自律的であれば、その結果として高い学業成績やより良い精神的健康がもたらされることが示されている。さらに、行動に対する「自律性」「有能さ」「関係性」への欲求が自己決定の因子として挙げられている。本発表ではこれら 3 因子のうち特に「自律性」に着目し、e-learning を含む blended learning が学習者の自律性向上にどのように関わるかについて考察する。

２．方法

２．１．被験者

福岡大学 2 年次生以上の英語再履修クラス履修者のうち、半期毎に実施した 2 回のアンケート調査の両方に回答した再履修者、前期 390 名、後期 190 名を分析の対象とする。

２．２．blended learning の導入

学習者はe-learning課題と対面授業を通して学習する。教材はリアル・イングリッシュ・ブロードバンド社と本学とが提携して独自に編纂したワークブックとe-learning教材（科目別にそれぞれ8種類）を使用する。毎週2レッスンずつe-learning課題を授業開始までに修了させる。各レッスンの最後にはレッスンテストが用意されており、その合格基準は正解率70％以上に設定されている。学生はクリアできるまで繰り返しそのテストを受験しなければならない。さらにその後の対面授業において、ワークブックを用いて課題の復習を中心にグループやペアで協働学習させ、解説や質疑応答を通してe-learningで学習した内容をさらに定着させる。

２．３．アンケート

この授業形態が学習者の自律性向上にどの程度貢献しているか調査するため、本学の LMS（Learning Management System）を利用してオンライン上でアンケートを実施した。アンケートは折田（2013）の中で使用されたものに若干の修正を施したものを使用した。自律性、依存性、積極性を測るそれぞれ 18 項目、10 項目、4 項目の合計 32 項目から成る。

３．分析と結果

blended learning 導入による学習者の自律性向上を考察するため、収集したアンケートデータの分析を試みた。自律性、積極性、依存性において、これら３つの間には正の相関がみられることが判明した。また、授業初回と最終回における自律性、積極性、依存性それぞれについて t 検定を実施したところ、前期・後期共に自律性に関して有意差が認められた。

４．まとめ

blended learning を導入した授業の実践により、学習者の自律性向上に効果がみられることが分析により示唆された。本発表では、アンケートデータや統計的分析結果等を具体的に提示し、blended learning の導入が学習者の自律性をどのように向上させ得るかについて考察と議論を進める予定である。

参考文献

折田充 (2013). 「英語リスニング学習における自律性育成のための指導の効果」『外国語教育メディア学会九州・沖縄支部紀要』　第 13 号, pp. 9-24. 外国語教育メディア学会九州・沖縄支部.

長沼君主 (2004). 「自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究」上淵　寿（編）『動機づけ研究の最前線』 第 2 章, 北大路書房, 30-60.

McGrath, I (2007). Learner training for Hong Kong teachers in training. Paper presented at the International Symposium on Globalization and English Education in the 21st Century: International Collaboration in English Education, Learner Autonomy, and the Development of ELT Professionals, Kumamoto University, Kumamoto.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68–78.

CALL 学習の有効性について：CALL 授業を利用した通常クラスと再履修クラスの比較より

岩田聖子（追手門学院大学）
原田　章（追手門学院大学）

キーワード： CALL 英語学習，コンピュータリテラシー，質問紙調査，探索的因子分析，構造方程式モデリング

1. はじめに

CALL 教室は多数の教員のニーズに合うよう「何でもできる外国語教室」(竹蓋・水光，2005)と言われコンピュータ環境の整備が進んでいる一方，劉(2002)や真野・大須賀(2005)のように, CALL 学習者のコンピュータ不安に関する研究や, Murry & Blyth (2011)の CALL 受講者のコンピュータリテラシー能力の課題の報告もある。

そこで，本研究では，岩田・原田(2013)と同様に CALL 教室の授業効果を検討することを目的として質問紙調査を行い, PC スキルと授業に対する評価および CALL 教室に対する評価の関係性について，探索的因子分析や構造方程式モデリングを用いて検討した。さらに，1 年生と再履修生および英語能力の差によって因果構造が異なるのかどうかについても検討した。

2. 研究方法

調査対象者は，大阪府茨木市の大学生 99 名（有効回答者数）で，質問紙調査の内容は，岩田・原田(2013)と同じ項目で，授業内容に対する理解度，授業に対する評価，CALL に対する評価，PC スキルに関する習熟度自己評価であった。調査の時期は秋学期の最終授業で行い, 質問紙回答後, 記述式パフォーマンステストも行った。

分析を行うために，質問紙調査の内容ごとに探索的因子分析を実施し 5 つの合成変数(授業理解度，授業評価得点，CALL 評価得点，Unknown 得点，Familiar 得点)を作成した。各合成得点は 1 点から 6 点の間に分布し，得点が高いほど変数が示す内容の傾向が強いことを表すように合成された。また，記述式パフォーマンステストの解答を複数の英語教育従事者によって主観的に評価し，その結果から英語能力に関して主観的評価群として低群と普通群の 2 つに分けた。

3. 結果

まず，各合成変数の群別平均が異なっているかどうかについて，二元配置分散分

析を行った。従属変数は各合成変数で，要因は学年(1 年生群・再履修群)と主観的評価群(低群・普通群)の 2 つであった。その結果，授業評価得点について，学年の主効果が有意水準 5%で有意となった。1 年生群と再履修群の平均はそれぞれ “4.062”, “4.393” であった。

次に，岩田・原田(2013)で適合した因果モデルが，本研究でも適合するかどうか検討した。図 1 は，岩田・原田(2013) のモデルを元に作成した。すると 1 年生群と主観的評価群の低群にはモデルが適合した。

表 1 モデルが適合した群の有意な標準化パス係数および相関

因果のパス			1 年生群	低群
授業理解度	<---	PC スキル	.564	.447
CALL 評価得点	<---	PC スキル	.659	.543
授業評価得点	<---	PC スキル	.400	
Unknown 得点	<---	PC スキル	.706	.600
Familiar 得点	<---	PC スキル	.918	.974
CALL 評価得点	<---	授業理解度		
授業評価得点	<---	授業理解度	.383	.541
相関係数				

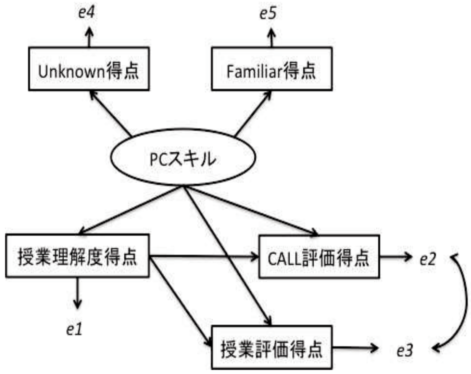


図 1 本研究で用いた因果モデル

4. 考察

まず，二元配置分散分析の結果から，授業評価得点の平均について，1 年生群と再履修群の間に差があり，再履修群の授業評価が 1 年生群より高かった。e-learning を前面に出した授業形態により，再履修群に含まれる学生はこれまでの経験と比較して相対的に授業を評価したことが影響していると思われる。

次に，因果モデルの分析結果から，岩田・原田(2013)のモデルは 1 年生群と主観的評価の低群に当てはまり，再履修群と主観的評価の普通群には当てはまらなかった。当てはめようとした因果モデルは，授業理解度や授業評価，CALL 評価に PC スキルが前提となっており，再履修群と主観的評価の普通群には他の変数や他の因果構造を検討することも必要であろう。

参考文献

岩田聖子・原田章．(2013)．第 53 回 LET 全国発表大会.

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).

劉百齢. (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.

A Case Study of Japanese College Students' Attitudes toward Foreign Residents in Japan and Learning English –What is a Global Mindset? -

ADACHI, Rie（Aichi University of Technology）

Key Words： Globalization, Study aboard, Intercultural competence

1. Introduction

It is said that the number of students who study abroad at a university has decreased gradually in Japan. On the other hand, English has become more important, because both the number of people who use English in many Asian countries and the number of Japanese companies which go to Asian countries are increasing. The Japanese government also plans to increase the number of foreign students to 300,000 students by 2020, in order to keep stable economic growth. Therefore, Japanese students will need to acquire intercultural competence and to have a global mindset both inside and outside of Japan. However, most Japanese high schools and universities tend to emphasize only English communication skills. Would English communication skills be really enough to cope with a globalized society? This study focused on the attitudes of Japanese college students toward foreign residents in Japan and examined Japanese students' attitudes.

2. The study

2.1 The participants, the items of the questionnaire, and the aim of the study

The study was conducted on Japanese college students at the end of 2011. The participants were engineering students in a local private college. The students were majoring in robot engineering, mechanical engineering and information technology, and almost all of them were male. The items on the questionnaire covered attitudes toward foreign residents in Japan, learning foreign languages, the future possibilities of using foreign languages, and some other variables. These items were constructed based on the presenter's previous research into Japanese attitudes toward foreigners and different cultures. Each item was rated on a six-point Likert scale, using a range from strongly disagree (0) to strongly agree (+5). The main aim of this study was 1) to examine the differences in the students' attitudes toward foreign residents based on their attitudes toward learning English and toward Asian languages, and 2) to find the relationship between the attitudes toward foreign residents and some other intercultural attitudes.

3. Result

3.1 The differences in the students' attitudes toward foreign residents

After conducting a maximum likelihood factor analysis, five factors were extracted. One of the factors, "Understanding of different people," which represents students' attitudes toward foreign residents, subsumed making friends with some Asian residents in Japan. Next, comparable analyses were performed to examine the differences of "Understanding of different people" based on their learning attitudes. The result showed that "Understanding of different people" is different depending on their learning attitudes toward both English and Asian languages. When they have a positive attitude toward learning English, they tend to have positive attitudes toward foreign people in Japan. Also, when they have a positive attitude toward learning in Korea or China or learning Hangul or Mandarin, they have positive attitudes toward them again. Therefore, it seems that having a positive attitude toward other languages would develop their understanding of and interest in people of other cultures.

3.2 The students' attitudes toward foreign residents and their other intercultural attitudes.

The result of regression analysis showed that "Understanding of different people" was affected by "learning Asian languages", "positive attitude toward other cultures", and the "international future". This implies that the students who have positive attitudes to learn Asian languages and toward other cultures will also try to build a good relationship with people from different cultures. Therefore, the subscale of "Understanding of different people" is considered one of required intercultural skills in a globalized world.

4. Conclusion

The study concludes that it will be necessary for university students not only to learn English, but also to learn other languages and they need to cultivate a multicultural perspective and to develop intercultural skills in order to have a positive attitude toward foreign residents in Japan. This attitude would be necessary to have a global mindset which makes them expand their relationship with other people. More and more Japanese students will have intercultural contact even within Japan in their future. They will need to build a good relationship with various foreign people from Asian countries both inside and outside of Japan.

Acknowledgements

This study was supported by Grant-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI) (C), (No.26370717).

教職課程履修者における発音記号の理解度

河内山　真理（関西国際大学）
有本　純（関西国際大学）

キーワード：　発音、発音記号、教職課程、大学生、英語学習

１．はじめに

英語の辞書や教科書では、発音記号が記載されており、中学生や高校生が目にする機会も多い。学習指導要領では、発音記号について、「音声指導の補助として、発音表記を用いて指導することができる」となっており、発音記号が音声習得を容易にし、自学自習の有効な補助手段になることが述べられている。発音記号は、必ず指導するものではないとしても、生徒からの質問や自己研鑽のために英語教員として知っておくべき項目だと考えられる。

本研究は、将来英語教員になるために教職課程を履修中の学生が、発音記号の指導の扱いや時期をどのように考えているのか、また実際にどの程度学習し理解しているのかの実態を調べ、今後の教職課程における発音記号の学習の在り方を検討するものである。

２．調査

対象は、中学英語、高校英語を含む教職課程を履修している2大学の学生49名、主として2・3年生である。これらの学生に、発音記号に対する学習歴、理解度等についてアンケート調査を行った。また、実際にどの程度発音記号を理解できているかを確認するために、発音記号で示された英単語を綴りで回答するという項目を入れた。調査は2013年度末に実施した。

３．結果と考察

３．１　学生の意識

学生の学習歴としては、中学・高校の授業で発音記号を一通り学んだ者が10%、部分的に学んだ者が39%、大学で、一通り学んだ者は25%、部分的に学んだ者が39%であった。その結果として、発音記号をほぼ読めると回答した者が25%、推量で読んでいると回答した者が61%であった。発音がわからないときの対処法として、電子辞書の音声を確認する者が半数を超え、発音記号を確認する者は20%であった。このように、学生の自己認識としても、発音記号がよくわかっているとは言い難い現状が見て取れる。

発音記号の扱いについては、ほとんどの学生が、小学校から高校までのいずれかの段階で発音記号を指導するべきだと考えており、その時期については、69%が中学校での指導が適切だと考

えていることがわかった。

３．２　発音記号の理解

発音記号から綴りを書くという項目については、綴りで用いるアルファベットと異なる記号が含まれる場合、中学程度の単語でも、正答率が下がった。中学生初期で学ぶballでも正答率は42.9%と半数以下であった。これは、母音の記号が読めなかったためと考えられる。さらに、yesでは32.7%であった。これは、語頭の/j/がアルファベットの中で使われるのとは異なった読み方をするため、3文字で短く、最も初期に学んでおり、よく使う単語であるにもかかわらず見当がつかなかったのではないかと推測される。最も正答率が低かったのはonionで、10.2%であった。語頭の母音記号に加えてyesと同じ/j/を含んでいるため難易度が高いと考えられる。

また、発音記号について、大体読める、読むことも書くこともできると回答した群(全体の28%)と、推量で読んでいる、ほとんど読めないと回答した群(全体の72%)で、それぞれ結果を見ると、読める群でも、onionの正答率は14.3%、yesは35.7%であった。読めない群では、それぞれ8.3%と30.6%であった。しかしながら、発音記号を大体読めると回答した群でも、85.7%が正解したlargeとonion、yesを除くと、60%前後の正答率であり、正しく読めているとは言えず、本人の意識とは差がある結果となった。これらの結果から、学生本人の意識と、実際に発音記号を使用できる能力は差がある可能性が示唆される。

４．おわりに

発音記号を理解できることと、正しく発音できることは必ずしも等しくはないが、発音記号を理解しておかなければ、将来英語教員として、適切な音声指導を行うことは難しいだろう。調査協力者は主として2・3年生であるから、今後、卒業までに学習する機会もあるかもしれないが、現状では不十分にしか学習できていないことがわかった。

教職課程において、発音記号を体系的に学ぶ科目としては英語音声学が一般的であろう。しかしながら、現状では、英語音声学は教職の必修科目ではない。河内山他(2013)でも、英語科の教職課程を持つ学部のうち40%程度は、発音に関して学習する機会が必修科目として提供されていないことが指摘されている。

本研究では、教職課程の学生が、発音記号について自己認識以上に習得できていない可能性が示されたが、あくまで紙面上の調査であり、実際に調音できるかどうかは別である。今後、教職課程の学生の調音についても調査を進める予定である。

参考文献

有本純・河内山真理(2013).「現職教員の発音力強化に必要な要素の分析および教員研修用の発音指導プログラム」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』12, 23-38.

河内山真理・有本純・中西のりこ(2013).「教職課程における英語発音指導の位置付け」*Language Education & Technology,* 50, 119-130.

外国語学習における先延ばし行動の予備的調査: 自己調整学習の枠組みを用いて

植木 美千子（お茶の水女子大学　外国語教育センター）
竹内 理（関西大学　外国語教育学研究科・外国語学部）

キーワード：　意図的先延ばし L2 学習行動、結果的先延ばし L2 学習行動、自己調整学習

１．はじめに

先延ばし行動とは、「何らかのやらなければならないことを行わず、課題の完了を先に延ばしてしまうという行動」のことを指す。心理学や教育学の分野における研究から、先延ばし行動と自己効力感、自己調整方略使用、そして学業成績の間には負の相関があることが明らかになっており、この行動は学習不適応的な特性の１つであると指摘されている（Steel, 2007）。しかし、Schraw, et al.（2007）などの近年の研究では、先延ばし行動を、学習者が「結果的」に先延ばしに陥ってしまうという不適応的な特性としてのみ捉えるのではなく、集中や努力のコントロールのために「意図的」に利用する、むしろ適応的な特性でもあると捉える見解が示されている。たとえば、Chu & Choi（2005）は、「意図的」な先延ばし学習行動をする学習者と、しない学習者の特徴や学業成績を比較したが、両群に有意な差が認められず、むしろ「意図的な先延ばし学習行動は短い時間に自己調整できる力が効果的につく」として、これを推奨しているほどである。しかしながら、外国語学習のように、継続的な反復活動や積み上げ活動、さらには長期プロセスが必要不可欠とされる分野においては、先延ばし行動が大きな障害となる危険性の方が高いのではないかと予想される。そこで、今後、先延ばし行動が外国語学習にどのような影響を与えるのか、また「意図的」な先延ばし学習行動は外国語学習にも有効であるのか、などを実証的に調査していく必要があると考えられる。

上記の考察をうけ、本研究では、「結果的」、「意図的」それぞれの先延ばし行動をする L2 学習者の特徴を解明し、先延ばし行動パタン別に、外国語（英語）能力、そして自己調整学習要因との関係性を検討・比較するため、予備調査を行うこととした。

２．研究の目的

１）外国語（英語）学習において、「結果的」先延ばし L2 学習行動者（以下、CP）、「意図的」先延ばし L2 学習行動者（以下、AP）にはどのような違いがあるのかを明らかにすること２）先延ばし学習行動パタン別に、自己調整学習要因（自己効力感、動機づけ、認知方略、メタ認知）と外国語（英語）能力の関係性を明らかにすることにある。

３．研究方法

調査参加者は、日本人大学生英語学習者 143 名【CP 群（*n*=74）、AP 群（*n*=43）、先延ばし行

動なし（以下、NP）群（*n*=26）】。CP 群と AP 群には、行動の原因を自由記述させた。収集された記述データは、先延ばしパタン別にカテゴリ分類された。さらに、３群に TOEIC スコアを自己申告してもらい、加えて自己効力感、動機づけ、認知方略、メタ認知方略に関する合計 25 の項目から構成されている質問紙にも回答させた。量的データに関しては分散分析を用いて統計処理を行った。

４．研究結果

１）先延ばし L2 学習行動の特性

CP 群からは、行動の原因に関して合計 102 コメントが収集され、９カテゴリに分類された。一方、AP 群からは合計 58 コメントが収集され、10 カテゴリに分類された（図１）。

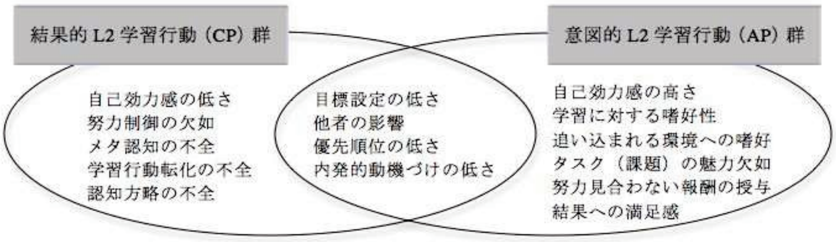


図１．群別先延ばし L2 学習行動の原因

２）学習行動パタン別に見た自己調整学習要因と英語能力の関係

分散分析の結果、全ての質問項目においてパタンごとの平均に１％水準で有意な差が見られた（表２）。

表２．分散分析の結果

		平方和	*df*	平均平方	F値	有意確率	効果量（η^2）
英語能力＊先延ばしパタン	ｸﾞﾙｰﾌﾟ間	868430.603	2	434215.301	14.431	0.00	0.17（大）
	ｸﾞﾙｰﾌﾟ内	4212492.824	140	30089.234			
	合計	5080923.427	142				
自己効力感＊先延ばしパタン	ｸﾞﾙｰﾌﾟ間	2572.184	2	1286.092	51.772	0.00	0.43（大）
	ｸﾞﾙｰﾌﾟ内	3477.788	140	24.841			
	合計	6049.972	142				
動機づけ＊先延ばしパタン	ｸﾞﾙｰﾌﾟ間	1490.712	2	745.356	45.857	0.00	0.40（大）
	ｸﾞﾙｰﾌﾟ内	2275.568	140	16.254			
	合計	3766.28	142				
認知方略＊先延ばしパタン	ｸﾞﾙｰﾌﾟ間	1785.776	2	892.888	63.862	0.00	0.48（大）
	ｸﾞﾙｰﾌﾟ内	1957.427	140	13.982			
	合計	3743.203	142				
メタ認知方略＊先延ばしパタン	ｸﾞﾙｰﾌﾟ間	2780.861	2	1390.431	68.985	0.00	0.50（大）
	ｸﾞﾙｰﾌﾟ内	2821.796	140	20.156			
	合計	5602.657	142				

多重比較により各群の平均差を検討したところ、英語力と自己効力感に関しては、CP 群が、AP 群および NP 群に比べて有意に低かった。また動機づけ、認知方略、メタ認知方略に関しては、NP 群が、CP 群および AP 群に比べて有意に高かった。

５．おわりに

本発表では、質的結果と量的結果を統合し、自己調整学習の枠組みの中で、先延ばし学習行動が外国語（英語）学習にもたらす影響について議論する。

日本人英語学習者の単語境界知覚に関する検討

山本　勝巳（流通科学大学）・山本　誠子　（神戸学院大学）・山根　繁（関西大学）

キーワード：　日本人英語学習者・音声言語・単語境界・TTS・語彙レベル

１．はじめに

Levelt (1993)は母語話者の言語処理過程について心的辞書 (レキシコン)に着目したモデルを提示しており，音声言語の処理に際しても同様のプロセスを経由する必要があると考えられる。ここで問題になるのは音声言語の場合，読みと異なり基本的に連続する音韻列から適切に単語を切り出す必要があるという点である。そこで，日本人英語学習者の単語切り出しの手がかりについて検討するために，Cole, Mo, and Baek (2010)を参考に，以下の聞き取り実験を実施した。

２．実験

今回の実験では VOA で提供されている英文ニュースを素材として，TTS によって 100wpm 程度に速度調整をした刺激文を用意した。仮想的な母語話者として iOS 上で利用可能なディクテーションプログラムである Dragon Dictation を用いて，単語が正しく書き起こしできた 54 文を聞き取り実験に利用した。

18 名の実験協力者に大文字・小文字の区別や文末句読点を削除して打ち出したプリントが配布された。彼らへの課題は，ルームスピーカから流される英語音声を聞いて，単語境界と思われる箇所にスラッシュを入れていくというものであった。この際，音声は一律に 5 秒間隔で 2 回提示された。彼らはまた事前に TOEIC Part II 形式の練習問題 30 題を受験した。

２．１　刺激文について

実験に用いた 54 個の英文は全部で 377 語から構成される。重複分を抜いてカウントした単語数は 243 語である。単語境界でない音節区切りは 262 ヶ所，単語境界となる音節区切りは 377 ヶ所である。JACET8000 による親密度レベルは the: 1 から aspirin: 7777 までの範囲に分布していた。

２．２　結果

単語境界でない区切りをその通り判断したもの，および単語境界をその通り判断した（正答率）のはどちらも 81.0%であった。

単語境界でない箇所に境界を聞き取った誤答のうち，特に正答率の低いものは以下の通りであった（括弧内は正答率)。

1. as|pirin （16.6%） 2. in|fection （16.6%） 3. in|comes （27.7%）
4. study|ing （44.4%） 5. in|sulted （44.4%） 6. member|ship （44.4%）
7. a|bout （44.4%） 8. every|thing （50%） 9. cry|stals （50%）
10. al|so （50%） 11. in|fected （50%） 12. ad|vice （50%）

逆に単語境界に対して境界を聞き取らなかった誤答のうち，特に正答率の低いものを後続の文脈とともにまとめると以下の通りであった（括弧内は正答率）。

1. common （5.6%） + in
2. optimism （5.6%） + bias
3. avoid（11.1%） + aspirin
4. creates （11.1%） + a protective
5. a （11.1%） + protective effect
6. the （11.1%） + ethical
7. to （11.1%） + reflect
8. examine （11.1%） + it
9. thrusts （11.1%） + instead of
10. social （16.7%） + reforms
11. of （16.7%） + the enzyme
12. surfaces （16.7%） + to reflect
13. to （16.7%） + reduce
14. instead （16.7%） + of abdominal
15. abdominal （16.7%） + thrusts

３．考察

単語境界の正答率から見て，日本人学習者にもある程度の単語境界の認知が可能だと考える。単語境界でない箇所に境界を聞き取った誤答については

(1) 誤答部分が別の単語として成立するもの（2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11）
(2) 親密度の低い単語（1）
(3) 後続部分にアクセントの置かれるもの（7, 12）

といった要因が考えられる。

単語境界に対して境界を聞き取らなかった誤答については

(1) 親密度の低い単語（2, 3, 6, 11, 14, 15）
(2) 弱（+弱）というアクセントパタンが連続するもの
（1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, ）
(3) 音声変化によって区切りが分かりにくくなっているもの（1, 3, 4, 8, 9, 14）

といった要因が考えられる。

謝辞

本発表は科学研究費（課題番号 24520444）の助成を受けて実施中の研究の一部である。

参考文献

Cole, J., Mo, Y., & Baek, S. (2010). The role of syntactic structure in guiding prosody perception with ordinary listeners and everyday speech. *Language and Cognitive Processes*, *25*(7-9), 1141-1177.

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

PowerPoint のムービー作成を通じた語彙学習

榎田　一路（広島大学）

キーワード： デジタル・ストーリーテリング，PowerPoint，CALL，語彙学習

１．実践の背景と目的

語彙リストを利用して大量の単語と意味を対で覚える学習方法は、効率的に語彙増強を図れる反面、言葉の使い手として実際の使用場面を意識した単語学習が困難になりがちである。このような弱点を補強するためには，学習した単語をコミュニカティブな場面で創造的に使用できる機会を提供することが有効と考えられる。リストのすべての語について学習者一人でこれを行うのは難しいが、ICT を利用して集団内で学習成果を共有することは可能だろう。

そこで発表者は，勤務校で開発された 6,000 語の語彙リストの一部を利用して，デジタル・ストーリーテリングの手法を応用し，CALL 教室で Windows Live ムービーメーカーを利用したムービー形式のスキット（以下「デジタルスキット」）作成の活動を取り入れた。2013 年度 LET 全国大会でも報告した通り，この結果判明した課題は，作成における技術的なハードルと，作成後の学習活動である。まずムービーメーカーの操作に習熟していない学習者は，英語学習よりもパソコンの操作の方に注意が集中してしまうことがある。発表技能の養成に ICT を利用する際には，学習者にいかに技術的な困難を感じさせないかが課題となる。次に本実践の主要な目的の一つである，他の学習者が共有したデジタルスキットによる学習については，これを肯定的に捉えた回答が 49.1%と半数を下回った。この原因としては，スキットを LMS 上で共有した後の活動を特に設けなかったことや，音声の大きさや明瞭さが一定でないため，画像と音声だけで内容を理解して目的の語彙を学ぶ作業に支障をきたすことなどが考えられる。

今回報告する実践では，上記のデジタルスキット作成活動において見られた問題点の改善を目指した。まず，使用するソフトを Microsoft PowerPoint に変更した。PowerPoint は多くの大学生にとって使用経験があり，ナレーション録音機能と動画形式での保存機能を利用することでムービーメーカーと比べて作業の簡略化が期待される。また，ムービー内への文字の挿入が容易なため，スクリプトなど内容理解の助けとなる情報の付加が可能となる。本実践ではこれと同時に，スキット作成後に相互評価を含む学習活動を取り入れた。これらの改善を含むデジタルスキット作成活動および相互評価を通じた学び合いのシステムを構築し，対象学生からのフィードバックを通じてその有効性を探ることが，本実践の目的である。

２．実践の手順

発表者が勤務する国立大学の教育系および生物系の学部に所属する，１年生の英語クラス２クラス 84 名が本実践の対象である。いずれも同一の教科書，単語集，シラバス，定期試験，評

価方法に基づく学内プロジェクト対象クラスに該当する。

今回使用した語彙リストは標準 4,000 語および発展 2,000 語の２レベルから成り，対象クラスでは WBT による毎週 200 語の語彙学習が通年で課せられている。このうち難易度の高い発展レベルから，当該学期の学習範囲である 1,000 語を人数で等分し，各学生に 10 語程度を割り振った。学生はここから３語を選び，オンラインの英英辞書で検索した用例に基づき，それぞれ A-B 形式の対話文を作った。担当教員による英文チェックを経て，TTS（Google 翻訳）上で発音を確認するとともに，対話文の内容理解を補助する画像を用意した。使用する画像はオリジナル作品またはオンラインで再利用が認められているものに限定した。PowerPoint 上でのナレーション録音はペアで行い，スライドへの画像の貼付け，文字の挿入，動画形式での保存に至るまで，パソコンを要する一連の作業が，一回分の授業時間内で完結するようにした。提出されたスキットは LMS で共有され，学生は他の学生の作ったスキットを視聴し，「単語の勉強になった」「英語が聴いてわかりやすかった」「画像の選び方がうまい」の基準に該当する作品の単語を３つずつ挙げた。回答の集計結果は Wordle を用いて視覚化し，優秀作品を学生に示した。以上に要した時間は計５週間で，通常授業と並行する形で実施した。

３．実践の結果

本実践終了後，対象学生に計９項目から成る５件法のアンケート調査を行うとともに，自由記述により本実践の良い点および改善点についての記述を求めた（n=84）。調査項目のうち肯定的回答の割合が高かったのは「他の人の作ったデジタルスキットを見るのは楽しい」(79.8%)「デジタルスキットを作ることは，単語への理解を深める」(73.8%)「デジタルスキットの画像や写真により，単語が印象に残りやすくなる」(71.4%) で，逆に低かったのは「他の人にデジタルスキットを見てもらうことは，自分の英語学習に役立つ」(35.7%)「Google のモデル音声は，スキットの音読練習に役立つ」(54.8%)「デジタルスキットを作ることは，単語をコミュニケーションの場面で使う練習になる」(56.0%) であった。なお，前回の報告で肯定的回答が半数を下回った「他の人の作ったデジタルスキットを見ることは，単語学習の助けとなる」は，今回は 62.0%だった。自由記述で指摘された主な改善点は「時間・労力がかかる」「(CALL 教室で一斉に録音したため) 周囲の雑音が入る」「単語の選択肢が少ない」「スキットで取り上げられた単語の難易度が低い」「日本語訳を入れてほしい」などである。

４．まとめ

PowerPoint を利用したデジタルスキット作成の技術的困難を指摘する意見はほとんどなく，スキットを利用した学び合いに関しても概して肯定的な結果を得られた。今回相互評価の高かった優秀作品を次年度学生の語彙学習に活用するなどして，学び合いをより充実させるとともに，アンケート結果に基づき手法を改善し，今後の実践に反映させたい。

Assessing the Validities of CELP-Sem and CELP-Lex for English Lexical Fluency by Way of Shadowing Performance for Japanese Learners of English

SHIKI, Osato (Kwansei Gakuin University)
KADOTA, Shuhei (Kwansei Gakuin University)
HASE, Naoya (Kwansei Gakuin University)

Key Words: CELP-tests, Lexical-processing, Shadowing, Fluency, Automaticity

1. Introduction:

In order to measure both lexical knowledge and lexical access speed among Japanese EFL learners, two types of CELP tests (Computer-based English Lexical Processing Tests) have been developed: CELP-Sem and CELP-Lex (Kadota, et al, 2010; Hase, et al, 2013). They both put emphasis not only on the accuracy but also on the speed and stability of lexical processing. The difference between the two is that CELP-Sem employs semantic relatedness judgment of two words while CELP-Lex uses the lexical decision task in which a single word visually presented is real or not. Both CELP-Sem and CELP-Lex have two versions: Test A and Test B. In shadowing task, learners track the heard speech and repeat it as exactly as possible while listening attentively to incoming messages. Kadota (2007) argues that one of the potential effects of the L2 shadowing training is to enhance the speed and efficiency of the subvocal rehearsals in the phonological working memory. Since the CELP-tests are expected to measure the degree of automaticity of lexical processing that shadowing is expected to improve, it is likely that the results of the two types of CELP tests show relationships with shadowing performance.

2. Purpose

The research to be reported here was an attempt to investigate the correlations between the results of the two types of CELP tests (e.g., correct response rates, reaction times (RTs), CV (coefficient of variation)) and shadowing performance (reproduction rates) in order to explore the validities of those two tests. A total of 81 undergraduate students in Japan were given both types of CELP tests and shadowing tasks of 150-word speech.

3. Results

The following is the correlation data obtained from this study.

Table1. Correlations between CELP-SEM A and SH

	CRR	RT1	RT2	RT1CV	RT2CV
SH	.438**	−.429**	−.421**	−.125	−.144

N = 44, *p < .05 **p < .001

Table 2. Correlations between CELP-LEX A and SH

	CRR	RT1	RT2	RT1CV	RT2CV
SH	.244	−.175	−.145	−.181	−.139

N = 44, *p < .05 **p < .001

Table 3. Correlations between CELP-SEM B and SH

	CRR	RT1	RT2	RT1CV	RT2CV
SH	−.054	−.396*	−.413*	−.337*	−.353*

N = 37, *p < .05 **p < .001

Table 4. Correlations between CELP-LEX B and SH

	CRR	RT1	RT2	RT1CV	RT2CV
SH	−.489**	−.267	−.255	.026	−.282

N = 37, *p < .05 **p < .001

Note. CRR: Correct Response Rate
RT1: reaction times calculated only on correct responses
RT2: reaction time calculated on all responses
CV (coefficient of variation)
SH (reproduction rate: shadowing performance)

Major results obtained were as follows:

1) Overall, CELP-Sem tests produced significant correlations with shadowing performance data in reaction time while CELP-Lex tests did not produce any significant correlations with shadowing performance in reaction time.

2) Regarding correct response rates, CELP-Sem yielded a higher correlation with shadowing performance in Test A but not in Test B.

4. Conclusion

To conclude, the present study suggests that CELP-Sem scores reflect L2 shadowing performance for Japanese learners of English. Since reaction time data of both versions of CELP-Sem tests had higher correlation with shadowing performance scores than CELP-Lex tests, it can be pointed out that CELP-Sem may indicate the efficiency of lexical processing that may also be involved in carrying out shadowing task. The possible reasons for the correlation between CELP-Sem (semantic relatedness judgment task) and shadowing performance will be discussed in the presentation.

References

Hase, et al. (2013). Goiseihandan ni motozuku eigo goishyori tesuto no kaihatu (Developing the test to measure lexical processing by using the method of lexical decision task), *Kokusaigaku Kenkyu,* 2, 1-8.

Kadota et al. (2010). *Dainigengo ni okeru goishyori to bunshyori no intafeisu: nihonjin gakushusha eno jishoukenkyu (Interface between lexical processing and sentence processing in a second language: experimental study on Japanese learners)*. Report of Grants-in-Aid for Scientific Research (c), NO.19520532

Kadota, S. (2007). *Shadouing to ondoku no kagaku (Science of shadowing)* Tokyo: Chikuma Shobo.

Parts of Speech and Argument Structures: Characteristics of the Two Pieces of Knowledge of Japanese EFL Learners with Several Vocabulary Sizes

SAKATA, Naoki (Kurume University)

Key Words： syntactic knowledge, parts of speech, argument structures, vocabulary sizes, textbook corpus

1. Introduction

Communicating meanings in a second language requires syntactic knowledge. Without it, it is difficult to exchange accurate intents. However, it has not been much known about what leads to its acquisition.

In foreign language teaching environments, it is common to inform learners of parts of speech of words to show them which role each word plays in making sentences. It is also common to teach students each verb's canonical argument structure. However, whether such explicit instructions lead to the acquisition of syntactic knowledge has not been explored thoroughly to my knowledge.

Zyzik and Azavedo (2009) showed that English-speaking learners of Spanish have difficulty assigning parts of speech to Spanish words. Kim, Choi, and Yang (2013), investigating argument structure knowledge of Korean EFL learners, suggested that some structures are more difficult to learn than others and high proficiency learners have more of that knowledge.

Based on their discussions, this study investigated part of speech knowledge and argument structure knowledge of Japanese EFL learners as a starting point.

2. Methods

2.1 Participants

A hundred and twenty-six university students (whose proficiencies are between beginners and intermediate) participated in this study.

2.2 Materials & Procedure

I created a sheet which asks parts of speech and argument structures of words selected from self-made corpus compiled from high school textbooks which participants were likely to use by asking high schools they graduated from. The experiment was conducted in regular English classes, distributing the sheet to each participant. Participants were told to finish the experiment in 15 minutes.

3. Results

A Linear Mixed Effects model analysis showed that parts of speech of nouns and verbs were easier to know than those of adjectives ($\beta = -.25$, $t = -6.4$, $p < .01$) and adverbs ($\beta = -.17$, $t = -4.4$, $p < .01$). Although there is little difference among participants with different vocabulary sizes overall, participants with small vocabulary showed their slow attainment of syntactic awareness of adverbs ($\beta = -.23$, $t = -4.1$, $p < .01$). Concerning argument structures, participants with large vocabulary knew better than those with medium ($\beta = -0.3$, $t = -2.3999$, $p < 0.05$) and small vocabulary ($\beta = -0.29$, $t = -2.5$, $p < 0.05$). It is also shown that SVC ($\beta = -0.23$, $t = -1.9$, $p = 0.06$) and SVOC ($\beta = -0.2333$, $t = -1.8666$, $p = 0.06$) structures tend to be more difficult to learn than SV, SVO, and SVOO structures.

4. Discussion

From those results above, it can be said that Japanese learners of English have certain amount of part of speech knowledge of nouns and verbs as far as they have appeared sufficiently frequently in the input. However, they do not have much awareness for modifiers. It was also found that learners with larger vocabulary seem to have more argument structure knowledge although it is yet to know the cause-effect relationship between these two pieces of knowledge.

Acknowledgments

This study has been supported by JSPS KAKENHI Grant Number 25770214. I also would like to express my deepest gratitude for high school teachers in Wakayama, Osaka, and Hyogo who kindly helped find the names of textbooks participants used in their high school days.

References

Kim, H., Choi, H., & Yang, H. K. (2013). Developmental Patterns of Korean EFL Learners' English Argument Structure Constructions. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 97, 397-404.

Zyzik, E., & Azevedo, C. (2009). Word class distinctions in second language acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 31(01), 1-29.

フォーラムサイト上の交流活動が学生の異文化に関する認識に与えた影響について

古村　由美子（長崎大学）

キーワード：　　フォーラムサイト、異文化間コミュニケーション力、プレゼンテーション、ホフステード、中国と台湾

１．はじめに

近年、若者の内向き志向の影響が問題とされている。こうした状況を背景として本研究では、学生に海外の事象に関心を抱かせ、国際社会で活躍できるよう異文化間コミュニケーション力を高めることを目的として、フォーラムサイトを開設した。日本人学生は中国、台湾、日本に関する調査を行った後英語でプレゼンテーションを行い、サイト上に掲載した。そのプレゼンテーションについて中国在住の中国人学生と台湾在住の台湾人学生とコメントのやりとりを通じて交流を行った。

本授業の開始時と終了時にはホフステードの５つの文化次元(Hofstede,1980, 1991)の観点を応用して作成された質問紙 (Dorfman & Howell,1988)を使用し、学生の自文化と他文化に関する認識の変化について調べた。本研究では 2013 年度後期にフォーラムサイトを使用して、日本人学生が外国人学生と英語で交流した授業方法、その効果と問題点の一部について報告する。

２．異文化間コミュニケーション力の要素とホフステードの５つの文化次元

異文化間コミュニケーションの素養を備えた人の特徴に関して、Gardner (1962)は精神的安定性、外向性など５つの要素を、Ruben(1976)では「評価、非評価的態度、相手のニーズを心がける」などをその特徴とした。しかしながら、その能力を誰が評価するのか、が問題であるとして Spitzberg and Cupach (1984)は、それを「自覚的コミュニケーション能力」と呼び、「動機付け、知識、技能」の３つの次元から成り立っているとした。Byram(1997)は Intercultural Competence は 1.態度、2.知識、3.解釈と関連づける技能、4.発見と相互作用の技能、5.クリティカルな文化意識の５項目から成り立っているとし、各項目をさらに詳細に説明している。

このように多様な項目から成り立つと考えられている異文化間コミュニケーション力の発達を測定する方法について、現在のところ研究者間で大きな同意は得られていないが、本研究ではホフステードの５つの文化次元の観点「権力格差」、「集団主義と個人主義」、「女性らしさと男性らしさ」、「不確実性の回避」、「儒教的価値観」に関する項目を用いて、学生が日本、中国と台湾の人々の文化的特長について行った２度の評価を比較することによって、彼らの認識の変化について調べ、異文化間コミュニケーション力を測定する糸口とする試みを行った。

３．フォーラムサイトを使用した授業への参加者と活動内容

本研究対象者である日本人大学生１年生は21名、中国の大学在籍者が46名、台湾人大学生１年生が77名参加した。日本の他の２大学在籍者も多数参加したが、今回は上記の21名の日本人学生についての調査を報告する。

日本人学生21名は２名か３名からなる８つのグループを作り、各グループがそれぞれ合計３回のプレゼンテーションを行った。各プレゼンテーションは、動画、Power point file、又はWord fileでサイトに掲載した。フォーラムサイト上の日本人学生のプレゼンテーションには、中国の学生、台湾の学生や他の日本の大学の学生からコメントが寄せられ互いに交流を行った。それと同時に、中国と台湾の学生達がサイト上に掲載した彼らのプレゼンテーションへもコメントを送り相互に意見交換を行った。

４．結果

質問誌で調査した結果、それぞれの国について各項目に関する認識に変化があった。その率を図１に示す。具体的にどのような変化があったかの詳細については、発表当日に報告する。

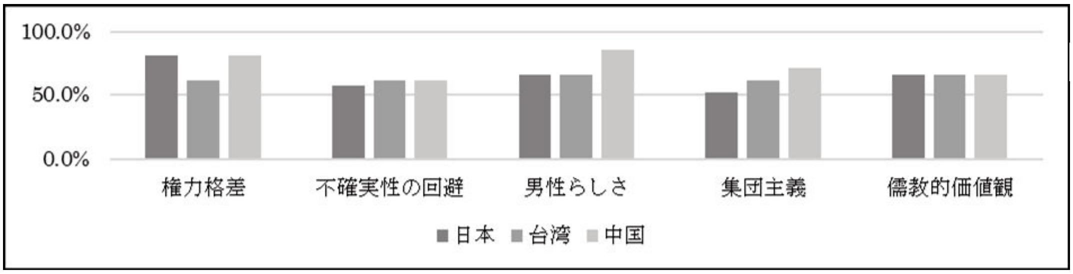


図１．各国についての認識の変化があった率

参考文献

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

Dorfman, P. W., & Howell, J. P. (1988). Dimensions of National Culture and Effective Leadership Patterns: Hofstede Revisited, In R. N. Farmer & E. G. McGoun (eds.), *Advances in International Comparative Management,* 127-149. Greenwich, CT: JAI Press.

Gardner, G. (1962). Cross-cultural communication. *Journal of Social Psychology*, 58, 241-256.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Newbury Park, CA: Sage.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw- Hill.

Ruben, B.D. (1976). Assessing communication competence for intercultural adaptation. *Group and Organizational Studies*, 1, 334-354.

Spitzberg, B. & Cupach, W. (1984). *Interpersonal Communication Competence.* Beverly Hills, CA: Sage.

スウェーデンの教科書の語彙

入江　公啓（志學館大学）

キーワード：　スウェーデン、教科書、語彙

１．はじめに

スウェーデンは、英語力の高い国の一つである。中学 3 年生を対象とした試験では、隣国のフィンランドより高い成績を残している（Bonnet, 2004)。英語が第二言語として受け入れられており、スウェーデン語の役割の低下が危惧されているほどである（Cabau, 2009)。そのスウェーデンの教科書ではどのような単語が使用されているかを調査することが本研究の目的である。

２．調査方法

スウェーデンで使用されている中学校の教科書 5 シリーズ 15 冊を調査の対象とした。それぞれの教科書で使用されている単語、シリーズ内で使用されている単語について調査した。なお、固有名詞、数詞、略語等は人手で除外した。

３．結果及び考察

３．１　語彙数

それぞれの教科書の異語数、延べ語数は、日本の中学校の教科書とは比較にならないほど多い（表 1)。高校の教科書と比較するために、前指導要領で使われていた英語Ⅰ、英語Ⅱ、リーディングの教科書と比較してみる。中條・長谷川・西垣（2008）によると、シリーズ（3 冊分）の平均が異語数 1,775、延べ語数 16,950、最大でも異語数 3,161、延べ語数 32,776 である。OCⅠ・Ⅱとライティングを考慮に入れても、日本の高校を大きく上回る語彙数がスウェーデンの教科書では使用されているといえる。

３．２　語彙レベル

TYPES を見ると、GSL1, GSL2, AWL の割合が 6 割を切っており、難易語が多い（表 2)。異語数が多いためである。しかし、TOKENS を見ると、GSL1, GSL2, AWL の割合が 9 割を超えており、全体として難しく感じないように配慮されているようである（cf. 石川, 2008, p173)。

シリーズ	学年	学年異語数	学年延べ語数	シリーズ異語数	シリーズ延べ語数
Good Stuff	1年	2,015	21,732	4,535	79,109
	2年	2,463	24,201		
	3年	3,270	33,176		
Happy	1年	2,045	23,174	4,264	80,755
	2年	2,314	26,064		
	3年	3,007	31,517		
Time	1年	2,137	19,784	4,057	65,955
	2年	2,358	21,572		
	3年	2,610	24,599		
What's Up?	1年	2,060	22,812	4,396	79,376
	2年	2,430	26,141		
	3年	3,064	30,423		
Wings	1年	2,097	19,374	4,943	79,076
	2年	2,972	29,113		
	3年	3,278	30,589		
平均	1年	2,071	21,375	4,439	76,854
	2年	2,507	25,418		
	3年	3,046	30,061		

表１．各シリーズの異語数、延べ語数

シリーズ	TOKENS				TYPES			
	GSL1	GSL2	AWL	その他	GSL1	GSL2	AWL	その他
Good Stuff	84.7	6.6	1.2	7.5	33.6	21.0	5.9	39.5
Happy	94.9	2.3	0.4	2.5	39.3	21.6	5.5	33.5
Time	85.2	7.1	1.0	6.7	36.4	23.0	4.6	36.0
What's Up?	85.3	6.8	1.0	6.9	34.1	21.9	5.6	38.4
Wings	83.5	7.2	1.8	7.5	32.9	19.9	7.4	39.8
平均	86.7	6.0	1.1	6.2	35.3	21.5	5.8	37.5

表２．各シリーズの語彙レベル

４．今後の課題

本研究では、スウェーデンの中学校の教科書について調査した。今後は小学校と高校の教科書を調査して、どのように語彙が増えていくのかについて明らかにしたい。

参考文献

Bonnet, G. (ed.). (2004). The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries. Retrieved from http://www.eva.dk/projekter/2002/evaluering-af-faget-engelsk-i-grundskolen/projektprodukter/assessmentofenglish.pdf (2012.9.29).

Cabau, B. (2009). Language-in-education issues: Sweden as a case study. *Educational Studies, 35 (4)*, 379-389. Retrieved from http://eprints.hkbu.edu.hk/256/1/10_1676.pdf (2012.10.11).

中條清美・長谷川修治・西垣知佳子（2008）．「1980 年代と 2000 年代の高等学校英語教科書語彙」．『日本大学生産工学部研究報告 B』, 41, 57-89.

石川慎一郎（2008）.『英語コーパスと言語教育―データとしてのテクスト』大修館書店.

日本人英語学習者に対する デジタルストーリーテリングの有効性

小林　千穂（天理大学）

キーワード：　デジタルストーリーテリング、CALL、ストーリーテリング

１．研究の背景と目的

人間は太古の昔から、それぞれの時代に利用できる道具を使って、ストーリーを語ってきた(Frazel, 2010)。これまでに様々な道具が使われてきたが、デジタルテクノロジーという、パワフルな道具を用いた、デジタルストーリーテリング（DST）では、これまでより効果的にストーリーを語ることが可能である。

DST は、米国では様々な学習分野で用いられている(Ohler, 2008)。近年、DST は第二言語の教育においても用いられており、DST が第二言語の学習に及ぼす影響についての研究もなされている（e.g., Nelson, 2006)。しかし、研究の数は限られており、日本人英語学習者を対象にした研究は少ない。そこで、本研究では、日本人大学生に対する英語の授業に DST を取り入れた場合に、どのような効果が得られるのかを検証した。

２．研究課題

本研究では、日本人大学生にムービーメーカーを使用して、自分のお気に入りの場所についてのデジタルストーリーを作成させ、その効果を検証した。具体的な研究課題は以下の 3 点である。

①　日本人学生は DST についてどのような感想を抱くのか。

②　DST は日本人学生の英語学習にどのような影響を及ぼすのか。

③　この課題の改善点は何か。

３．研究の方法

３．１　参加者

ある私立大学で英米語を専攻する 19 名の 1 年生が参加した。参加者は全員、筆者によって教えられていたプレゼンテーションの授業を受講していた。

３．２　課題

課題の内容は、自分のお気に入りの場所についての 1〜2 分間のデジタルストーリーを作成するというものだった。その場所の特徴、そこでするアクティビティーなどについて、画像を交えて紹介することが要求された。

３．３　質問紙

2 種類の質問紙（選択式質問紙と記述式質問紙）が作成された。選択式質問紙は、この課題

の利点と改善点についての 12 項目、およびこの課題の英語学習への効果についての 12 項目の合計 24 項目からになり、それぞれの項目について、5 段階尺度を使用して評価するようになっていた。これに対して、記述式質問紙は、この課題を通じて学生がどんな経験をしたかについて、6 つの質問（どのような問題があったのか、その問題をどのように解決したか、工夫した点はどこかなど）に答えることによって、自由に記述するようになっていた。

３．１　手続き

デジタルストーリーの作成および発表は、3 回の 90 分の授業を使って行われた。1 回目と 2 回目の授業では、学生は原稿を書き、使用する写真、イラストレーション、BGM を選んだ。続いて、CALL 教室に設置されている「ムービーテレコ」というツールを使用して、原稿を読み上げ、録音した。最後に、これらの画像、音楽、ナレーションを、ムービーメーカーを使用して、1 つのデジタルストーリーへとまとめ上げた。3 回目の授業では、作品について口頭で説明した後、作品をクラスメートに見せた。発表後、2 種類の質問紙が配布され、学生は回答を記入した。

４．結果と考察

学生は、この課題を高く評価した。この課題が楽しいだけでなく、知的な学習意欲を掻き立てると感じていた。また、他の学生から刺激を受け、お互いから学びあった。学生がこの課題を高く評価した理由として、自分の好きな場所について紹介するという課題が取り組みやすかったこと、BGM、画像のチョイスが自由にできたこと、範例があったことなどがあげられる。

学生は、この課題がプレゼンテーション・スキル、スピーキング力、ライティング力などのアウトプット力を中心に、英語力を総合的に向上させるのに役立つと考えていた。また、この課題を通して英語によるコミュニケーションの楽しさを経験したことにより、英語学習への関心を高めた。さらに、今後ますます重要になっていくであろう、異なるメディアを統合させて、メッセージを伝達する能力、マルチメディア・リテラシー（Hull & Nelson, 2005）も養成した。加えて、聞き手にできるだけ効果的に伝えようと試行錯誤する過程で、創造力や自主性を養成した。

改善点としては、ムービーメーカーやムービーテレコの使い方が難しい、完成させるまでに、時間や労力がかかる、作品の評価が難しいなどがあげられる。こうした点を改めれば、今後 DST を英語学習に、より有効に活用することができるだろう。

参考文献

Frazel, M. (2010). *Digital storytelling: Guide for educators.* Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Hull, G. A., & Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication, 22*(2), 224-261.

Nelson, M. E. (2006). Mode, meaning, and synaesthesia in multimedia L2 writing. *Language Learning & Technology, 10*(2), 56-76.

Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Improving Listening and Speaking Abilities with the "Speak English" Software Program

MATSUMOTO, Yasuyo (Kiryu University)

Key Words: listening, speaking, Cando levels, *t*-test, immediate feedback

1. Introduction

My university nursing students cannot properly pronounce English words or read sentences in English, because they seem merely to have listened in silence in their English classes at junior and senior high school. In addition, they do not recognize words quickly. Therefore, in the fall semester, I used the software program, "Speak English" by Light House, which lets students choose the reading and listening speed that suited their ability.

1.1.1 Purpose of the study

I wanted to see how "Speak English," which has automatic-speech recognition and instant feedback presentation, helped university students of nursing with a low level of English language skill to improve their ability to speak (a productive skill) and listen (a passive skill).

1.1.2 Participants

90 university nursing students in CALL were split into 2 classes which each met once a week from October 3, 2013 to January 9, 2014,

2. Results

2.1. Results of the questionnaires about this software program

I want to concentrate on the answers to the fourth of my questionnaires, given on Nov. 13-14, 2013. During the fall semester, 88 nursing students responded to the following seven items. Overall, most of the 88 students appear to have enjoyed learning English with this software.

1) Do you find this software useful for helping you to recognize sounds and words?
   83 nursing students out of 88 responded that it was useful.
2) How effective is this software in improving pronunciation?
   80 students replied that it had effectively improved their pronunciation.
3) How effective is this software in increasing the number of your vocabulary items?
   76 students said that it was effective.
4) How much did you use the function of repetition in the program?
   24 students said that they used it all the time, and 54 students said that they sometimes used it.
5) How much did the listening and repetition function motivate learning?
   69 students said that they had been motivated to learn and 18 students said that they had been somewhat motivated.
6) How much did this software motivate learning?
   80 students said that their learning had been motivated a lot and 7 students that it had been somewhat motivated.
7) How much did you enjoy speaking English with this software?
   68 students said that they had enjoyed it, while 19 students said that they had somewhat enjoyed it.

2.1.1 Results of the VELC test

I administered a Visualizing English Language Competency Test (VELC) because it told students what they had achieved in 10 areas. I used a *t*-test (Paired Sample *t*-test): t (77) = .597 and the p-value is .552. There was no difference between the mean in July, 2013 and in January 2014 in the confidence level (α = 5%).

Table 1

Results for Paired Differences

		Paired Differences							
					95% Confidence				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	*t*	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	July - January	3.577	52.881	5.988	-8.346	15.500	.597	77	.552

2.1.2 Results for the Cando levels

The results of the VELC tests show 10 Cando levels. Now, regarding Cando levels, "When the students listen to English news broadcasts from CNN and the BBC, they can understand over X % of what is said", "When the students watch movies in English without subtitles, they can understand over X% of what the actors say", and "When the students listen to conversations between native speakers of English, they can understand X% of what they say." are the most difficult levels for Japanese university nursing students to attain.

3. Conclusions

For 30 minutes in each class, the Japanese university nursing students practiced listening and speaking English during the fall semester from October, 2013 to January, 2014. Though they liked learning English with the software, "Speak English", they may not have had enough time in each class for practicing listening and speaking to improve these skills after being merely listeners in class for 6 years. In order to improve their listening skills, English teachers should give their students texts with many varieties of English spoken in authentic situations at natural speed and they should teach English in English, so that the students can use English in class and be exposed to as many varieties of English as possible.

References

Cutler, A. and Otake, T. (2002. Rhythmic categories in spoken-word recognition. *Journal of memory and language*, 46, 296-322.

Eve, R. (2004). *An empirical investigation into the contrasting language rhythms of English and Japanese.* NII-Electronic Library Service. Retrieved on September 12, 2013.

Hamada, Yo. (2009). The effect of shadowing with different text levels on listening proficiency. Retrieved from http://www.kairyudo.co.jp on February 28, 2013.

Hamada, Yo. (2012). *An effective way to improve listening skills through shadowing. The language teacher, 36 (1),* 3-10.

Hamada, Yo, (2014). The effectiveness of pre- and post-shadowing in improving listening comprehension skills. The Language Teacher, 38, January/February, 3-10.

Kawai, G. and Hirose, K. (2000). Teaching the pronunciation of Japanese double-mora phonemes using speech recognition technology. *Speech Communication, 30, pp.* 131-143.

Lambert, S. (1992). Shadowing. *Méta, vol. 37, 2.* 263-273.

Matsumoto. Y. (2012). Some conflicts in pair work in the L2 learning of nursing students: good or bad? *Bulletin of Kiryu University, December,* 1-10.

Mochizuki, H. (2010). Effective shadowing training in English classes of a college of technology (Kosen) in Japan and resolution of the intracerebral language processing mechanism while shadowing: with a wired headphone system and NIRS. Retrieved from *http://ww.yuge.ac.jp* on March 1, 2013.

Neri, A., Cucchiarini, C. and Strik, W. (2003). Automatic speech recognition for second language learning: How and why it actually works. Retrieved from http://lands.let.kun.n./ on Jan. 30, 2013.

Neumeyer, L., Franco, H., Digalakis, V. and Weintraub, M. (2000). Automatic scoring of pronunciation quality. *Speech Communication 30,* 83-93.

Shiota, K. (2012). The effectiveness of shadowing on students' psychology in language learning. *Accents Asia, 5(1),* 71-83.

Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension.* Cambridge: Cambridge University Press.

Witt, S.M. and Young, S. J. (2000). Phone-level pronunciation scoring and assessment for interactive language learning. *Speech Communication 30,* 95-108.

Do Listening and Oral Reading Enhance Japanese EFL Learner's Formation of Incidental Lexical Recognition Memory of Visually-Presented English Words?

KANAZAWA, Yu (Graduate student, Kwansei Gakuin University)

Key Words : oral reading, listening, repetition, phonological encoding, levels of processing

1. Introduction

One of the crucial factors determining whether visually presented L2 words remain in memory is the "quality" of encoding (Hulstijn, 2013). It is reported that different mode of encoding results in different fixity in memory (Craik & Lockhart, 1972). According to their Levels of Processing model, the encoding is "deeper" and more effective in memory trace formation in the following order: structural, phonological, and semantic encoding. Despite the elaborate investigation of semantic level, differences in the shallower levels of processing have not been investigated sufficiently. This research focused on the diversity of phonological encoding of visually presented words and tested whether different phonological encoding tasks result in different strength of memory. This research also tested whether repetition of the same lexical item is effective in phonological encoding setting.

2. Purpose of the Study and Research Questions

The present study investigated the effect of oral reading (OR), simultaneous listening (SL) and repetition on incidental L2 word-level memory trace formation of Japanese EFL learners (Figure 1). The following Research Questions (RQs) were established:

- RQ1: Does the difference in phonological processing affect incidental memory performance? Different 4 (2 x 2) conditions were established:
  - (a) Oral reading of words presented visually and auditorily (OR^+ SL^+ condition)
  - (b) Silent reading of simultaneously presented words (OR^- SL^+ condition)
  - (c) Oral reading of visually presented words (OR^+ SL^- condition)
  - (d) Silent reading of visually presented words (OR^- SL^- condition)
- RQ2: Does the frequency of encoding affect incidental memory performance?
- RQ3: Do the results found on RQ1 vary depending on the frequency of repetition?

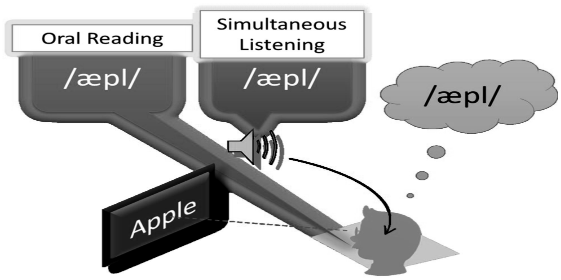


Figure 1. Oral Reading, Simultaneous Listening and Phonological Encoding

3. Method

3.1 Participants

32 Japanese EFL learners with high proficiency in English participated in this experiment (14 males and 18 females; mean age = 33.34; SD=11.56; mean score of TOEIC test = 759.33; SD = 184.35). They mostly consisted of graduate students who major in Linguistics.

3.2 Experimental Materials

The experimental words were selected from the familiarity list of Yokokawa (2006). The 96 target words were subdivided into eight groups to which different conditions were allocated. Strict control was ensured so that there is no significant difference in the groups regarding form (letter count), sound (syllable count), and meaning (BNC frequency and familiarity). Experimental software SuperLab® on lap-top PC was used to present stimuli.

3.3 Procedure

Participants were tested individually. The experiment consisted of two sessions: study session and test session. The rhyme decision task was utilized in the study session to ensure phonological processing. The visual recognition test (96 target words and 96 distractors) was implemented in the study session without previous notice (incidental learning paradigm).

4. Results and Discussion

The following results were detected through the statistical analysis of the produced data:

- RQ1: OR^+ items were significantly better remembered than OR^- items (F (1, 31) = 70.82, $p < .01$, $\eta^2 = .70$). On the other hand, SL^+ items were less remembered than SL^- items (F (1, 31) = 70.82, $p < .01$, $\eta^2 = .70$), indicating SL worked negatively in memory.
- RQ2: The items presented twice were significantly better remembered than those once (t (31) = 11.26, $p < .01$, $r = .90$), indicating the efficacy of repetition of presentation.
- RQ3: The items encoded once and those twice had consistency in the tendency found.

5. Conclusion

It was concluded (a) that oral reading enhances the formation of incidental lexical recognition memory, (b) that presentation frequency increases the possibility of the item being remembered without intentional effort. The negative result observed on simultaneous listening could have been caused by different factors such as Transfer Appropriate Processing (Morris *et al*., 1977) and needs further research for the satisfactory rationale.

6. References

Craik, F. I. M. & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Behavior, 11*, 671-681.

Hulstijn, J. H. (2013). Incidental learning in second language acquisition. In C. A.Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Morris, C. D., Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 16*, 519-533.

Yokokawa, H. (2006). *Nihonjin eigo gakushuusya no eitango shinmitsudo: Mojihen[English familiarity of Japanese English learners: Written word version]*. Tokyo: Kuroshioshuppan.

大学生のStudy Abroadで身につく力とその発生の分析

土性　香那実（早稲田大学　大学院生）
保崎　則雄　（早稲田大学人間科学学術院）

キーワード： Study abroad、ボランティア、言語習得、異文化理解、統合的文化受容

１．はじめに

本研究で焦点を当てるStudy abroadのボランティア留学とは，福祉施設や発展途上国でのボランティア活動やNPO活動を目的として海外に留学することを指す．小林(2011)は，国際教育交換協議会（Council on International Educational Exchange, CIEE）日本代表部が提供している海外ボランティア活動には年間1,500名もの日本人大学生などが参加していると報告している．しかし，その活動期間は，夏季休暇期間や春季休暇期間などの大学生の休暇期間内で１ヶ月以内と短期間であり，半年から１年程度のボランティア活動による中長期滞在者は少ない．また，海外研修を通しての参加者の言語習得面の変化，留学生の情意面に焦点を当てた研究や，言語取得の変化とその情意面における変化を関連付けた研究は，更に数が少なく，さらにライティング力の伸びを研究したものは大変少ない(木村, 2011).筆者が調査したところ，海外のボランティア活動に1,500名もの大学生などが参加しているにも関わらず，ボランティア活動による海外滞在で，「参加者の語学力面の変化，留学生の情意面に焦点を当てた研究や，語学力の変化とその情意面における変化を関連付けた研究」は，さらに非常に少ないことが明らかになった.

２．研究背景と目的

Sasaki(2011)は，若干でも海外で学んだ経験のある学生はライティング力が向上するのみならず，Motivationの面でも良い効果が継続し，また海外滞在期間が長いほど帰国後も有意にライティング力が向上した，と示唆する.海外で母国語以外の言語で生活することにより，生活言語としての役割を得，学びたいという思いが強くなり，語彙力やライティング力が向上すると推測される．また，自らの民族性についての認識が変化するであろうということも期待される．留学生は日本を離れ，自らの民族性をほとんど意識せずにすんでいた環境から意識せざるを得ない環境への移行，いわばマジョリティからマイノリティへの移行を経て，自分の民族性についての考えを深める可能性がある(植松，2004)．日本国外から，日本人や日本を異なった視点から見る機会を得ることで，自らの民族性についての認識が変化すると考えられる．さらに，田中(1992a, 1992b, 1998)は，滞在国での適切な問題解決・対処手段としての対人スキル獲得が，異文化適応において重要な役割を果たすことを明らかにした．しかしながら，これらの力が身に付く過程に注目し、構造的、時系列での変化を調査した研究はあまりない.

本研究の目的は，教育機関で言語習得をするという目的でなく他国に一定期間滞在した大学生の目標言語の言語能力はどのように変化するのかを明らかにすることである.加えて，海外生活において，日々の葛藤や気付き，学び、問題解決、合意形成などの活動からどのようなことに気づき、学んだのかということを本人が週毎に書いた英文レポートをもとに分析する.

３．研究対象と分析方法

被調査者は，2013 年 8 月 27 日よりイギリスに渡航していた首都圏の大学に在籍する大学 3 年生 1 名．留学目的は，イギリスの NPO（医療福祉団体）での作業に従事することである．被調査者が渡航 1 ヶ月後の 9 月 25 日から 3 月 10 日まで毎週ボランティアの活動や海外生活等で体験したこと，気付き，葛藤，学んだことなどを e メールで，指導教員に送ってきた英文レポートを利用した(計 35 枚).

本研究では，2 種類の分析を行った．まず、総合的英語学力(overall language proficiency)を図る，妥当な指標として統合的複雑度を示す T-unit 分析（Hunt, 1965, 1970)）を用いて，各レポートの総語彙数と 1T-unit(英文 1 文)内の平均語彙数を調べ，定量的な分析を行った．本研究では，滞在期間と比例してどのように英語力が変化していくかを分析する指標のひとつとして T-unit 分析を用いた．

同時に，JACET8000 (URL：http://www.tcp-ip.or.jp/~shim/j8web/j8web.cgi)を用いてレポートで使用された副詞や形容詞のレベルを判定し，滞在期間が長くなるのに比例し使用語彙の難易度に変化が見られるかを調査した．

また，各レポートを 6 つのトピックに分類し，被調査者が留学中に主にどのような気付きを得て，葛藤を乗り越えたかを分析した．フォローアップとして、帰国後に、指導教員、研究者、本人の三者で、面接調査をし、レポートを書いたときのこと、書き方、心境、葛藤などについて、本人に語ってもらい、同時に本研究者が疑問に思っていたことなどについて、本人の口から説明をしてもらった。

研究発表・実践報告（8月5日）

４．考察

滞在期間が長くなるのに比例して総語彙数と 1T-unit(英文 1 文)内の平均語彙数は緩やかな増加傾向にあった($t(20)=1.70, p<0.11$)．また，使用語彙のレベルも回数を重ねるにつれ向上していたことが明らかになった． 被調査者は，イギリスでの福祉 NPO 団体での活動や日々の生活での失敗や英語力不足などから来る無力さを感じたことが明らかになったほか，外からの視点で母国の日本を客観的に分析する力や，日本の文化とイギリスで新たに触れた文化を比較して新たな学びを得た経験（筆者は「統合的文化受容」と呼ぶ）などを得たことも明らかになった．また本人が経験した事を言語化し伝えるという作業の意識性の変化が帰国後のインタビューで明らかになったことも興味深い。滞在が一定期間をけいかしたころから、心境の変化が言語表現の変化に連動しておきていたことも興味深い。言語習得を目的としない Study abroad の意義について明らかになってことも今後の留学全体を考える上で重要なことであろう。具体的なエピソード、語りなどの詳細なデータ、分析については発表時に詳しく報告する．

参考文献

木村　啓子(2011) 「ライティング力の変化とその情意的要因を探る試みー海外短期語　学研修参加者の場合」，尚美学園大学

小林　明(2011) 「日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策」，ウェブマガジン『留学交流』2011 年 5 月号 Vol.2, p.10, 独立行政法人　日本学生支援機構

Sasaki, M. (2011) Effects of varying length of study-abroad experiences on Japanese EFL students' L2 writing ability and motivation: A longitudinal study. TESOL *Quarterly, 45*(1), 81-105

植松　晃子(2004)「日本人留学生の異文化適応の様相：滞在国の対人スキル， 民族意識， セルフコントロールに着目して」,発達心理学研究, 2004, 第 15 巻, 第 3 号, 313-323

アジア圏の ESL/EFL 学習者に対する語彙の洗練性指標の応用可能性の検証

石井　卓巳（筑波大学大学院生）

キーワード：　語彙の豊かさ，語彙の洗練性，産出語彙，信頼性，妥当性

１．はじめに

第二言語習得研究において，語彙習得・語彙学習に関する研究分野は，近年目まぐるしく発展を遂げている (e.g., Nation, 2013)。但し，受容語彙に関する研究と比べ，産出語彙に関する研究の数は依然として少ない (e.g., Nation & Webb, 2011; Schmitt, 2010)。しかし，語彙習得・語彙学習の研究分野において産出語彙は重要な研究テーマであり，Nation (2007)や Read (2000)は，語彙知識の全体像を把握するために産出語彙に関する研究が必要不可欠であると主張している。また，Skehan (2009)は，学習者のパフォーマンスの評価において，従来の複雑さ，正確さ，流暢さに加え，産出語彙を併せて測定すべきであると提案している。学習者の産出語彙の測定・評価は多角的な観点から行われる必要があるが，1 つの観点として語彙の豊かさが挙げられる。

２．語彙の豊かさ

語彙の豊かさは，産出語彙の多様性・洗練性を量的に示す指標であり，第二言語習得研究では，ライティング・スピーキングを問わず，学習者の熟達度，アウトプットの質，受容語彙サイズ，産出語彙の語彙的発達の指標となることが報告されている。語彙の豊かさにおける多様性・洗練性の観点の内，テキスト内の異なり語の割合に基づく語彙の多様性指標では，最も基本的な type-token ratio がテキスト長の影響を受け易い問題が指摘されてきた。この問題を解決するために様々な指標が提案され，その結果，近年提案された幾つかの指標はテキスト長の影響を受け難いと報告されている。但し，そのような語彙の多様性指標でも産出語の難易度や質を考慮していないことから，語彙の洗練性指標が提案された。

３．語彙の洗練性

語彙の洗練性指標は，洗練性の基準として頻度情報に基づく語彙リストを用いるため，外的基準に基づく語彙の豊かさ指標とも呼ばれる。語彙の頻度情報を用いる理由は，語の頻度情報が語の難易度の主要な基準であり (Laufer & Nation, 1995; Meara & Bell, 2001)，更に語彙習得・

語彙学習において最も影響力のある要因の 1 つだからである (Nation & Beglar, 2007)。そして，学習者のアウトプット内で完結する語彙の多様性指標と比較すると，異なる学習背景・学習環境の学習者にも広く応用可能な長所があるとされる (Daller, van Hout, & Treffers-Daller, 2003; Laufer & Nation, 1995; Meara & Bell, 2001)。しかし，語彙の洗練性指標の信頼性・妥当性を検証した研究はまだ少なく，応用可能性を調査した研究も非常に限られている。信頼性・妥当性を欠いた指標を用いれば研究の結果や解釈が誤った方向に進むおそれがあり，更に応用可能性は語彙の洗練性指標の長所とされているため，これらの検証は極めて重要な課題である。

４．本研究

そこで本発表では，アジア圏英語学習者コーパス International Corpus Network of Asian Learners of English (Ishikawa, 2013)の ESL/EFL 学習者によるエッセイを用いて，語彙の洗練性指標の(a)信頼性・妥当性と(b) 異なる学習背景・学習環境の ESL/EFL 学習者に対する応用可能性を検証する。そして結果と併せて，先行研究でも見解が分かれている，洗練性の基準となる語彙リストをどのように検討・決定すべきかについても議論する。

参考文献

Daller, H., van Hout, R., & Treffers-Daller, J. (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, *24*, 197–222. doi:10.1093/applin/24.2.197

Ishikawa, S. (2013). The ICNALE and sophisticated contrastive interlanguage analysis of Asian learners of English. *Learner corpus studies in Asia and the world*, *1*, 91–118.

Laufer, B., & Nation, I. S. P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, *16*, 307–322. doi:10.1093/applin/16.3.307

Meara, P., & Bell, H. (2001). P_Lex: A simple and effective way of describing the lexical characteristics of short L2 texts. *Prospect*, *16*(3), 5–19. Retrieved from http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/

Nation, I. S. P. (2007). Fundamental issues in modelling and assessing vocabulary knowledge. In H. Daller, J. Milton, & J. Treffers-Daller (Eds.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (pp. 35–43). Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Nation, I. S. P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, *31*(7), 9–13. Retrieved from http://jalt-publications.org/tlt/

Nation, I. S. P., & Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, *30*, 510–532. doi:10.1093/applin/amp0474

新しいコンピュータ支援語学学習態度尺度作成の試み：英語を学習する大学生を対象として

川口　勇作（名古屋大学大学院生）
草薙　邦広（名古屋大学大学院生・日本学術振興会特別研究員）

キーワード：　コンピュータ支援語学学習（CALL），学習態度，尺度作成，Computer-Mediated Communication（CMC），マルチメディア

１．研究背景

本研究の目的は，学習者のコンピュータ支援語学学習に対する態度（以下 CALL 態度）を測定する新しい心理尺度を開発し，その信頼性と構造的妥当性を検証することである。CALL に関する学習者要因として，学習者の信念，動機づけ，適性，場依存性といった様々な要因についての調査が散見されるが（e.g., Chapelle & Jamieson, 1986; 劉, 2002; Stevens, 1991），日本の当該分野において広く使用されている CALL 態度に関する心理尺度や質問紙は少ない。また，それらは近年普及が進んでいる Social Network Service（SNS）などのネットワーク上のコミュニケーションを利用した現状のコンピュータ支援語学学習の様態を的確に反映してはいない。

３．本研究

本研究における質問紙調査は予備調査と本調査の計 2 回に渡って行われた。予備調査は 2 大学・短期大学の学生（n = 167）を，本調査は 8 大学・短期大学の学生（n = 600）を対象とした。調査項目は先行研究を参考にしながら独自に項目プール（K = 50）を作成し，予備調査の結果から 34 項目を本調査用に選定した。分析手法は，因子の推定法として最尤法を，因子軸の回転にはプロマックス回転を用いた探索的因子分析および検証的因子分析を採用した。統計解析には統計環境 R における psych パッケージおよび lavaan パッケージを使用した。

４．結果

因子数は平行分析により 5 因子と定め，各因子を抽出した。34 項目を用いた当初のモデルは適合度からみて望ましくなかったため，ステップワイズ探索的因子分析（SEFA 2002）によって項目を精査し，最終的なモデルを 20 項目とした（各因子の負荷量については表 1，記述統計，信頼性，因子間相関については表 2 を参照のこと）。各種適合度指標からみて，このモデルの適合度は十分であると考えられる，$\chi^2(100) = 183.591$, $p < .001$, $GFI = .972$, $AGFI = .941$, $CFI = .988$, $IFI = .988$, $RMSEA = .038$。また，各因子の信頼性も第 5 因子（マルチメディア）を除いて，$\alpha = .89$

前後と，概ね望ましい水準を確認できた。それぞれの項目の特徴から第 1 因子を「コンピュータ操作に対する態度」，第 2 因子を「コンピュータ利用の社会的意義に対する態度」，「第 3 因子を CALL の効果に対する態度」，第 4 因子を「CMC に対する態度」，そして第 5 因子を「マルチメディアに対する態度」と命名した。

また，このモデルについて検証的因子分析を行ったところ，その適合度は総合的にみて望ましい水準とはいえないものの，概ね容認可能であると判断した，$\chi^2(160) = 503.842$，$p < .001$，*CFI* = .951，*TLI* = .941，*RMSEA* = .060 [.054, .066]，*SRM*R = .057。

このことから本研究が作成した尺度は十分な妥当性と信頼性を持つと考えられる。発表では，本尺度を用いた今後の CALL 研究の展望を中心に議論する。

表 1.

5 因子の因子負荷量，因子寄与率，累積因子寄与率（*n* = 600）

	因子 1 コンピュータ操作	因子 2 社会的意義	因子 3 CALL の効果	因子 4 CMC	因子 5 マルチメディア
因子負荷量	3.291	3.227	2.658	2.232	1.766
因子寄与率	.165	.161	.133	.112	.088
累積寄与率	.165	.326	.459	.570	.659

表 2.

各因子における尺度得点の記述統計と信頼性，因子間相関（*n* = 600）

因子	記述統計			信頼性		因子間相関			
	k	*M*	*SD*	α	平均相関	2	3	4	5
1. コンピュータ操作	5	4.83	1.95	.90	.64	.10	.20	.19	-.02
2. 社会的意義	5	3.65	1.77	.89	.61		.38	.18	.30
3. CALL 効果	4	3.95	1.49	.88	.65			.14	.25
4. CMC	3	4.86	1.74	.88	.71				.35
5. マルチメディア	3	5.52	1.37	.74	.49				

参考文献

Chapelle, C., & Jamieson, J. (1986). Computer-assisted language learning as a predictor of success in acquiring English as a second language. *TESOL Quarterly, 20*, 27–46.

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, 145–160.

Stevens, V. (1991). A study of student attitudes toward CALL in a self-access student resource centre. *System, 19*, 289–299.

Effects of Oral Repetition on the Acquisition of Word Stresses by Japanese Learners of English: An Experimental Study Utilizing *Speak Everywhere*

AOKI, Yukari (Chubu University)

Key Words: oral repetition, Speak Everywhere, word stress, online practice, online assessment

1. Introduction

English word stress is contrastive: e.g. *póduce* is a noun meaning fruit and vegetable, and *prodúce* is a verb meaning 'to manufacture.' Research has shown that intelligible English word stress is vital to successful communication. Gallego's study (1990) reports that 64.6% of communication breakdowns between non-native teaching assistants and native undergraduate students occurred due to pronunciation errors, of which 35.8% were stress related. Despite the importance of English stress, Japanese learners make frequent stress errors, especially when loanwords from English are accented differently in Japanese from the original English (e.g. English *páttern* vs. Japanese *patáan*). Because memorizing correct stress placements by rote is burdensome, it would certainly be ideal for learners to learn them without explicit instruction or conscious memorization. This study reports on a preliminary study that examined the effects of a computer-based online word repetition exercise on the learning of English word stress. Previous research demonstrated a significant beneficial effect of this type of exercise on the acquisition of Japanese word accentuation (Yoshida 2010). The research question of this study is: Does online vocabulary repetition practice have a positive effect on leaners' acquisition of English word stress placements?

2. Methods

Participants

The participants were 73 Japanese students enrolled in a course titled "Advanced Freshman English" during the 2014 spring semester at a Japanese university. The course mainly focuses on enhancing reading skills and vocabulary building, as well as basic grammar. Based on the results of the placement test, the students were divided into three levels: beginning, intermediate, and advanced. Two groups which participated in this experiment were chosen from the advanced level. Their ages ranged from 18 to 19. One section of the course was designated as a control group and the other as an experimental group. The control group consisted of 33 students, and their majors were business administration and information science (19) and management (14). There were 6 female students and 27 male students in this group. The experimental group consisted of 41 students, and their majors were clinical engineering (9), architecture (16), physical therapy (7) and occupational therapy (9). There were 21 female students and 19 male students in this group.

Material and Procedure

For oral practice and all testing, a web-based system called *Speak Everywhere* was used. This system allows foreign language instructors to give oral practice and tests to their students. Students' oral productions are saved on the server and are reviewed as well as graded at a later time. Thirty vocabulary items used in this experiment were selected from past entrance exam word stress items from the National Center Test for University administered by the National Center for University Entrance Examinations. A word reading task was created on *Speak Everywher*e and administered three times as a pretest, a posttest, and a delayed posttest. A word repetition exercise was also created in which students were to repeat after a native speaker model in the video. The procedure was as follows. First, both groups took the pretest. The format of the pretest was simply to read a set of vocabulary words that appear on the computer screen one word at a time. One week later, the experimental group worked on the repetition exercise followed by the posttest, while the control group took only the posttest. Then the delayed posttest was given to both groups after another week. The dependent variable of the study is the number of words correctly stressed. The hypothesis to be tested was whether or not the experimental group significantly outperformed the control group in terms of gains in the test score. Statistical analysis software R 3.2 was used for these statistical analyses.

3. Results and discussion

To test the hypothesis, the paired sample *t*-test (two-tailed) was used to detect the difference between the pretest and the posttest score of the experimental group and those of the control group. While there was no significant difference between the mean score of the pretest and posttest in the control group (pre=12.44, post=12.72) a significant difference was detected in the experimental group (pre=14.19, post=21.77, t= -12.6203, p<0.01). The result provides an affirmative answer to the research question: online oral repetition practice is effective in promoting correct English word stress placements. It is also worth noting that during the repetition exercise, the students were able to correct their own stress errors by almost 100% without explicit instruction and visual input enhancement.

4. References

Gallego.,J. C. (1990). The intelligibility of three nonnative English speaking teaching assistants: An analysis of student-reported communication breakdowns. *Issues in Applied Linguistics,* 1(2), 219-237.

Yoshida, K. (2010). Effects of oral practice on pronunciation: Focusing on word accentuation (Master's Thesis). Purdue University, West Lafayette, Indiana.

Leveraging Technology in the GenEd EFL Classroom

VARDEN, J. Kevin（Meiji Gakuin University）

Key Words：Synchronous Computer-Mediated Instruction, Skype, General Education EFL

1. Introduction

In Academic Year 2013 Meiji Gakuin University's English Education Reform Working Group, under the direction of Professor Keiko Tanaka in the Faculty of International Studies, began small-group Skype lessons in the classroom proper. This talk discusses the setup of the classes, 2013 results, and preliminary 2014 results.

2. Curriculum Reform Pressures

Pressure for reform of Meiji Gakuin's current General Education (GenEd) EFL curriculum has mounted. MEXT (2011) and the related Global 30 project provide a clear call for curriculum reform, a call that Meiji Gakuin, despite having the longest English history of any Japanese university, has just begun to answer. The withdrawal of two departments from the program provides sufficient internal pressure; reform sought by members of the Education Reform Committee since 2011 adds to it. In addition, there is a call to find and implement a "MeiGaku method" of foreign language teaching to keep the university competitive.

3. 2013 General Education EFL Pilot Program

As a first step in investigating an alternative GenEd EFL paradigm, 18 International Business freshman were selected to participate in a 2013 pilot course. Lessons were held twice a week across two compulsory English Communication classes. Four concurrent 45-minute small-group Skype lessons were run by Waku Work English instructors using Hitachi 24" PCs and external mic/speaker units; the other half of each class was reading or writing with a Meigaku professor. See Grimes-MacLellan & Varden (2014) for further details.

Survey responses regarding the Skype portion of students' classes were very positive. However, this positivity did not carry over to their Reading and Writing lessons, or their test scores. For the 16 students who took both the entry and exit TOEFL ITP, average improvement was outside the Standard Error of Measurement only for the Reading section. Those few who did significantly better in Reading are thought to have done so for non-academic reasons. Since the number of students participating was limited, the program was expanded in academic year 2014.

4. 2014 General Education EFL Pilot Program

In 2014 50 students from seven of ten academic departments remaining in the GenEd EFL program participated. The majority chose not to opt out after orientation, resulting in class sizes of 43 to 50 (average size 46.2). The basic setup was the same as in 2013, with both Skype and Literacy lessons meeting twice a week. However, the Waku Work English instructors are running the four concurrent workstations in a separate classroom, two lessons per class period. In addition, the texts are Cambridge's new *Unlock Listening and Speaking* for the Skype lessons and *Unlock Reading and Writing 3* for the Literacy lessons. Both Skype instructors and Literacy instructors covered Units 1-3 during spring semester. Also, a Moodle was used to facilitate communication between instructor and student populations.

Spring semester results confirm the positive experience of small-group lessons for students, while at the same time affirming the administrative difficulties and challenges of the 45-minute format. Though some students have complained about the amount of homework and the difficulty of the text (B1 level of CEFR), they have by far and large responded positively to the much more challenging academic English curriculum. The Moodle used was helpful as an organizational and communicative took, but the intensive time and effort required made its use questionable for the already understaffed program.

5. Conclusion

One thing is clear thus far: The program is implementable. Given a handful of positive, motivated faculty, the budget to accommodate equipment purchases and Skype instructors, and the support of university administrative and technology personnel, small-group academic English lessons achieving many of MEXT's globalization goals can be conducted. Further, the contribution of the Moodle could be significant if a dedicated Research Assistant were in charge of its development. What is less clear is whether this curriculum addresses the needs and goals of students and their departments, and whether the results of the students' scores at the end of the first year will reflect true improvement.

References

Grimes-MacLellan, D.M. & J. Kevin Varden (2014). Exploring Synchronous Computer-Mediated Instruction in a Japanese University EFL Classroom. *Karuchuru* 8.1, 65-79.

MEXT. (2011). Five Proposals and Specific Measures for Developing Proficiency in English for International Communication (Provisional translation). Retrieved Dec. 9, 2013 from http://www.mext.go.jp/component/english/__icsFiles/afieldfile/2012/07/09/1319707_1.pdf.

日本人駐在員による英語使用の実態調査:グローバル人材育成教育に向けた現地インタビューの結果より

冬野　美晴（九州大学）

キーワード：　グローバル人材、ニーズ分析、ビジネス英語、海外駐在、テキストマイニング

1．はじめに

2011年にグローバル人材育成教育推進の提言（日本経済団体連合会）およびグローバル人材育成推進会議中間まとめの概要（文部科学省）が発表され、産官学の連携によりグローバル人材育成の取り組みが推進されてきた。グローバル人材とは、社会人基礎力に加え外国語によるコミュニケーション能力や異文化に対する興味・適応力等を備えた人材とされる。社会情勢を反映し、大学においてもグローバル化に対応した英語教育を行う重要性が高まってきている(cf. 橋本, 2013; 冬野, 2013)。本研究では、大学英語教育のシラバス・教材作成に役立てるため、東南アジア地域で働く日本人ビジネスパーソンを対象に英語スキルのニーズ調査を実施した。

冬野(2013)において、東南アジア地域で駐在経験を持つ日本人ビジネスパーソンへのアンケート調査を実施し分析したところ、『現地での仕事を踏まえ今後もっと伸ばしたい英語スキル』として図1が挙げられた。15項目中8項目が英語を『話す』ことに関連したスキルであり、現地の英語ニーズとしてスピーキングスキルの向上が急務であることが明らかになった。

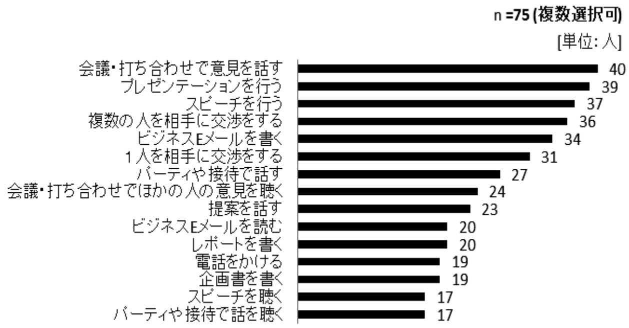


図1．海外駐在員『もっと伸ばしたい英語スキル』上位15項目

2．インタビュー調査の概要と結果

更に詳細な情報を得るため、2013年8月～2014年4月の期間に、タイ・ベトナム・フィリピン・ミャンマー・カンボジアにおいて当時駐在中のビジネスパーソン12名に半構造化インタビューを行った。英語使用に関して、主な使用場面・日本で行った準備・伸ばしたいスキル・現地で困ったこと・日本の教育にもっと取り入れるべきと感じること等を質問した。インタビューはICレコーダーに記録し文字に起こした。総録音時間は約530分、書き起こしたテキストデータは48158文字であった。このうち『日本の教育にもっと取り入れるべきと感じること』への回答データを抽出し、WordMiner Ver.1.140を用いて上位語の抽出とクラスター化および対応

分析を行った。なお、当該質問への回答は『日本で行って役立った準備・研修等』を振り返った後の回答であるため、回答者達の経験上そのような教育を受けて実際に現場で役立ったものという側面も反映されている。

順位	語	頻度	順位	語	頻度
1	英語	54	11	日本語	13
2	日本	21	12	英会話	12
3	人	20	13	大事	12
4	日本人	20	14	勉強	12
5	私	29	15	海外	11
6	教育	16	16	ときに	10
7	会話	15	17	学生	10
8	場面	15	18	一番	9
9	機会	14	19	単語	9
10	授業	13	20	必要	9

表 1. 回答データ中の上位語（頻度順・上位 20）

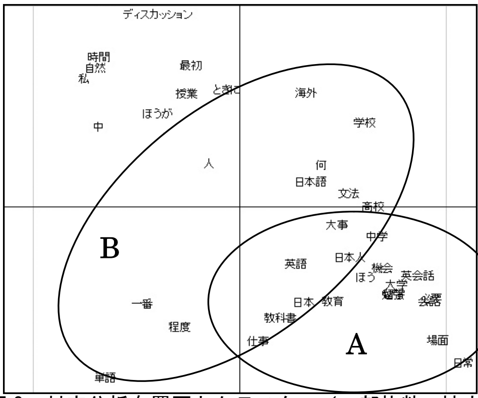


図 2. 対応分析布置図とクラスター（一部抜粋・拡大済）

表 1・図 2 の結果より、インタビュー回答でも英会話スキルの重要性が指摘されていることがわかる（結果の解釈には基データも参照した）。図 2 のクラスターA には「英会話」「仕事」「場面」「日常」などがあり、『場面を想定した会話練習』の重要性が指摘されている。クラスターB には「英語」「機会」「教育」「日本人」「勉強」「海外」などがあり、学校（大学）教育で英語を使う機会の創出・増加や海外留学の促進など、英語の使用頻度を増やすべきとの指摘が伺える。

【 実際の回答より一部抜粋 】

・（口に出して）話す練習、日常生活、日常英会話の練習です。各土地（国）の場面に応じた買物など。

・仕様書（設定）を読んで、A さん B さんの役に分かれる。『A さんはこういう商品をもっている（値段・原価・希望価格など）。B さんは、その商品を買って、いくらで売りたいと思っている。これをベースに英語で商談をしなさい』のようなロールプレイングなど。実際の仕事のような場面が設定された内容。

・話すの自体を目的とするのではなく、その間の過程として英語を使わないといけないという英語をツールとした場面設定ありきのほうが、下手なりにも英語を、なんとか単語をつないでしゃべろうとする。

３．おわりに

インタビュー調査結果から、リアリティがある実践的な場面設定を用いた、タスクベースの会話練習の重要性・有用性が指摘された。本研究のこれまでの調査で『現地で主に英語が用いられている場面』が明らかになってきているため、それらを参考に教材作成を進めていきたい。

参考文献

冬野美晴（2013）.「グローバルビジネスにおける英語スキルのニーズ分析―グローバル人材育成のための英語教育に向けて―」『KASELE 第 42 回大会(於：佐賀大学)』

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 号, 97-103.

電子辞書？スマホ辞書？:　その可能性を探る

小山　敏子（大阪大谷大学）

キーワード：　スマホ辞書、電子辞書、検索行動、再認率、辞書インターフェース

１．研究の背景

昨今では、大学における授業中に学生がスマートフォン（以下、スマホ）を時計代わりに机上に置いていることが珍しくなくなってきている。一方で、英語専攻でない学生は、英語の授業を受けるときでも電子辞書さえ持参しないことも多い。こうした最近の風潮を受けて、本研究では、一段と所有率が高まっているスマホに、適切な辞書が搭載されている場合の英語の「学習ツール」としての可能性について、検討を行った。

２．研究

２．１　目的

スマホ辞書と電子辞書を使用して英語問題に解答した場合に生じる学習効果と学習者の心理的側面を調査した。特に、より多くの研究協力者を得ることで、昨年度の Pilot 実験の結果（小山, 2013）を補完し、データの信頼性を高めることが今回の主たる目的であった。

２．２　参加者

今年度の参加者は人文系の学部に所属する 4 回生 9 名であった。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。また、事前に実施したクローズテストの結果から多少のばらつきがあるものの、参加者らの英語力は中級レベルと考えられる。

２．３　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 問と 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実験者が用意したスマホ辞書を使用した。

２．４　手順

実験はすべて個別に行われた。協力を申し出た参加者には、ジーニアス英和辞典（第 4 版）のアプリがインストールされたスマホを貸し出し、スマホのアプリに慣れる時間を十分に確保

した。実験では、参加者は各自の電子辞書と貸与したスマホ辞書を使って、同レベルの英語の問題を解答した。特に今回の実験では、英文テキストの内容が結果に干渉しないよう、昨年度と組み合わせを逆にした。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答えた。

その一週間後、予告なしに実験で使用した 2 種類の英語問題を構成している単語の再認テストを行い、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、これまでの辞書使用歴、スマホ使用歴を含め、辞書のインターフェースについての意見などを尋ねた。

４．結果と考察

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違いはなかった。小山（2013）の結果を合わせて、実験参加者 18 名分のデータを統計検定で確認した結果、辞書検索を含めた語義、読解問題への解答時間や問題の正答率、一週間後の検索語彙の定着度には差は見られなかった。

アンケート結果としては、今回の参加者からも、液晶画面の大きさやキーボードの有無を含め、スマホ辞書よりもこれまでの学習環境で慣れ親しんできた電子辞書を好む意見が多く聞かれた。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への利点についての言及も多かった一方で、特に英語専攻の参加者からは、「学習ツール」として電子辞書を支持する意見があった。

検索語彙の定着率やアンケート結果、参加者からのインタビュー内容の詳細については大会当日に報告する。

※本研究実施に際して助言を頂いた（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

小山敏子（2013）スマホ版辞書の可能性：電子辞書との比較において.「外国語教育メディア学会（LET）第 54 回全国研究大会　発表要項」

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.

全学共通科目で利用するICTシステムの構築とその利用

中野　秀子（九州女子大学）

キーワード： ICT、 協働教育、プレイスメント・テスト

１．はじめに

ICTの発達は教育環境における自律学習や授業の支援のみならず教員－学生、学生間、教員間のコミュニケーションツールとして大きく変化してきた。著者が所属している大学の共通教育機構では1年から4年までのキャリア教育の一環を担い、各学部の教員と共働でキャリアデザイン教育を展開している。2013年、これらの学部を超えた教員の協働教育を効果的に実行するために2004年に著者が監修し、IT企業、イーフォレスト(株)が開発したWeb-Exerciseを再構築し、全学共通科目や英語科のプレイスメント・テストによるクラス編成などの大学運営に有用な機能を備え、利用範囲を拡大したLMS、KWUC Web-Exercise を開発した。本発表では KWUC Web-Exercise を活用した勤務校での英語教育の取組を紹介し、その効果の検証を試みる。

２．KWUC Web-Exerciseの機能

KWUC Web-Exerciseには学習機能と管理・教材作成機能を備えたWeb総合型eラーニングシステムで、2つの機能はそれぞれ異なるURLで運営されており、学生管理、クラス管理、出席管理、成績管理、教材作成、レポート管理、フォーラム書き込み・管理機能が構築され、教材作成ツールにより記述式・選択・並べ替え・図説・音声付などの問題作成が容易にできる。

図１．KWUC Web-Exerciseの管理画面

図２．KWUC Web-Exercise の問題作成画面

３．プレイスメント・テストの実施とペーパ・テストとの相関関係

勤務校では各教員のマルチメディアや ICT を利用した英語教育に加えて、平成 25 年度から 1 年から 4 年までに展開する英語教育のフローチャートに基づいて ICT を使った協働教育を導入した。例えば、従来のマークシート方式のプレイスメント・テストからオンライン・テストに変更し、KWUC Web-Exercise の教材作成ツールを使って協働で問題を作成し、40 分のテストを 1, 2 年に実施した。試験終了後、結果を CSV で取り出してクラス編成を行ったが、所要時間は試験を含めて 1 時間であった。2 年生のプレイスメント・テストの結果を 1 年次のペーパ・テストで行ったプレイスメント・テストの結果との間の Fisher の Z 値の相関を求めたところ両テスト間に有意な相関が見られ（r = .78, p < .0001)、オンライン・テストの妥当性が示唆された。

４．今後の課題

今後、個人の 1 年からのオンライン英語テストのデータを蓄積し、それらを分析して個人の学習の伸びや、不得意な文法事項などを抽出して個人指導を行い、効果的な指導を行っていきたいと考えている。そのためには、担当教員間でデータを共有し、クラスを超えた長期的な視野で学生の英語力を伸ばすことを目指す必要がある。またこれらの個人データを厳重に保管する必要もある。発表時には統一テストによる一部共通評価を行う取り組みについても報告する。

参考文献

吉田晴世、野澤和典（編著） (2014). 『最新 ICT を活用した私の外国語授業』丸善出版.

Screencast Feedback for Writing Assignments in a Beginning Japanese Language Class

LANGTON, Nina (University of British Columbia Okanagan)

Key Words: oral feedback, screencasting; Mediasite; writing assignments

1. Introduction

Comprehensible, timely and personalized feedback from instructor to student is extremely important in foreign language teaching. Conventional written feedback on student assignments is particularly problematic in terms of comprehensibility as the instructor’s comments can sometimes be misunderstood or misinterpreted by the reader (Bailey, 2009), and can lead to student frustration. Oral feedback, on the other hand, may be more precise, and may be produced in a more timely manner than written feedback (Edwards, Dujardin & Williams, 2012). Screencasting, where a video is produced that captures the instructor’s voice (and image if desired) and onscreen annotations on the writing assignment, shows great potential for use in giving multi-media feedback to students on their writing assignments (Seror, 2012). Through the use of screencasting technology, instructors can verbally walk the student through the writing assignment, giving students the benefit of both visual and audio feedback. This paper will briefly introduce the proprietary screencasting software called Mediasite that the author piloted for use in a beginning-level Japanese language course at a Canadian university in 2013-14.

2. Using Mediasite screencasting software

Mediasite is produced by Sonicfoundry, and a license has been purchased for use by the instructor’s university. Videos produced by the instructor are stored on a password-protected personal site, but can be shared by means of a link to a URL that students can view on any internet browser without logging in. The instructor downloads the Mediasite desktop recorder to her computer. Student writing assignments, in Word document or pdf format, are downloaded from the course management system and opened on the desktop. The instructor creates a video by naming and providing descriptions, launching the desktop recorder, choosing the desired audio/video combination, selecting the part of the desktop to be recorded, and then recording the video. The instructor can use the electronic editing, highlighting and “insert comment” features of the word processing or pdf program to annotate the assignment, and at the same time capture an audio narration of the editing process. The video is then uploaded to the instructor’s My Mediasite page. From here, a URL can be generated that enables the instructor to share the video with the student, either by e-mail or through the course management system. Mediasite is typically purchased by an institution and personal accounts are created by an administrator, but similar free software, such as Jing, can be used to the same effect, although the length of recording may be limited in some cases.

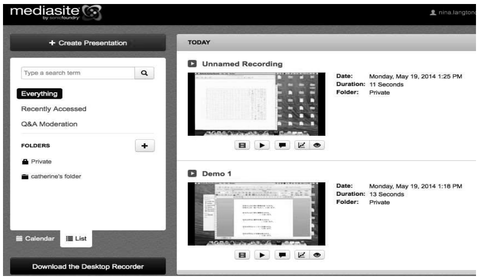


Figure 1. The instructor's Mediasite page

2.1. Advantages

From the instructor's perspective, the system is very convenient as it can be used on a home or work computer at any time. Video content is uploaded to a video-streaming server as the content is being created and no local rendering is required. The video that is produced comes close to replicating a one-on-one tutorial session, without the interactivity. However, unlike a one-time face-to-face feedback session, students can revisit the screencast oral feedback multiple times via the website link. The oral component also potentially provides an additional opportunity for the student to hear the language being studied. The student can also experience how their assignment is "read" by someone for the first time, which may help the student to identify areas of weakness where ideas are not expressed clearly or grammatically correctly. While written feedback can run the risk of sounding more like curt directives for corrections, oral feedback enables the instructor to use vocal tone and emphasis to provide a more nuanced explanation of how students can improve their work.

2.2. Disadvantages

The Mediasite interface may not be completely intuitive for instructors who are not technologically savvy, and if mistakes are made in the Share stage of the procedure, students may end up unable to access their video. While some studies claim that using screencast feedback results in much more feedback produced in much less time, until the instructor masters the technological aspects and develops an efficient system for creating, annotating, and distributing the feedback, the time required to evaluate an assignment may exceed that required for conventional feedback methods.

References

Bailey, R (2009). Undergraduate students' perceptions of the role and utility of written assessment feedback. *Journal of Learning Development in Higher Education,* 1, 1-14. Retrieved from http://www.aldinhe.ac.uk.

Edwards, K., Dujardin, A., & Williams, N. (2012). Screencast feedback for essays on a distance learning MA in professional communication: an action research project. *Journal of Academic Writing, 2*(1)*,* 95-126. Retrieved from http://e-learning.coventry.ac.uk/ojs/index.php/joaw.

Seror, J. (2012). Show me! Enhanced feedback through screencasting technology. *TESL Canada Journal, 30*(1), 104-116. Retrieved from http://www.tesl.ca/publications/tesl-canada-journal/.

EFL 環境下における Motivational Enhancement Strategy の構造

山田　朋香　（同志社女子大学大学院生）・嶋田　あや　（同志社女子大学大学院生）
長野　理瑳　（同志社女子大学大学院生）・滝澤　伊都子　（同志社女子大学大学院生）
若本　夏美　（同志社女子大学）

キーワード：Motivational Strategies、EFL 環境、探索的因子分析、学習の長期化、質問紙

１. はじめに

言語習得において、学習者と学習動機には密接な関わりがある。学習動機は学習者の言語習得に必要な行動を起こさせ、習得への熱意を与え各々の目標へと導く。学習動機には内発的・外発的な要因があり、前者は目標言語への熟達度や態度、後者は学習環境や親などの身近な人よって引き起こされる（Williams and Burden, 1997）。しかし EFL 環境では英語学習の Motivation の維持は容易ではない。特に英語学習が小学校から開始されたことにより、英語を学ぶ期間が一層長くなり学習意欲を見失う学習者が増えていくことが予想される。学習者方略は、そのような状況において有益な手段の一つだと言える。学習者方略とは、学習者がより容易に自発的かつ効果的な学習を行うための手段であり、これまで多くの研究がなされてきた（Oxford, 1990）。一方、学習動機に関する数多くの研究の中で、学習意欲が下がった場合にどのように Motivation を上げるのかという方略（Motivational Strategies, Dörnyei, 2001）に関する研究の集積はまだ多くなされていない。本研究の目的は、日本人英語学習者を対象に EFL 環境における Motivational Enhancement Strategy (MES)の構造を明らかにすることである。

2. 手順

まず 5 名の研究者により、EFL 環境で MES 構造を明らかにするための質問紙 (Motivational Enhancement Strategy Inventory [MESI]) 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, 30 項目からなる質問紙を作成した。データ収集に関しては 2013 年 12 月 19 日に英語専攻大学生女子 102 名に質問紙を実施した。分析に関しては、記述統計、探索的因子分析 (主因子法、プロマックス回転) を用い、因子間相関も算出した。

3. 結果と考察

探索的因子分析の結果、英語を楽しむ方略 (Factor 1)、道具的動機付け方略 (Factor 2)、メタ認知方略 (Factor 3)、刺激を求める方略 (Factor 4)、アウトプット方略 (Factor 5)、情意方略 (Factor 6) の 6 因子が抽出された。また図１が示す通り、因子間相関の結果、

Factor 1 と Factor 4・Factor 5、Factor 2 と Factor 3・Factor 4、また Factor 5 と Factor 6 にそれぞれ有意な相関が見られた。つまり学習者は刺激を求めながら楽しんで英語をアウトプットし、TOEIC 受験などの計画を立てて動機を高めている、と言える。また情意面では英語でのコミュニケーションが喜びにつながり、学習意欲を高められたと考えられる。

記述統計の結果、よく使用される方略は「気分転換する」「好きな洋楽を聞いたり、好きな洋画やドラマを観る」「英語の映画を観る」であった。あまり使用されない方略は、「英語を話す恋人を作る」「英語で日記を書く」「英会話教室に通う」であった。

以上、日本人学習者は、自分の環境を変えることや経済的に負担がかかること、又は努力を要するような方略はあまり使用しないと考察される。逆に、洋楽や洋画など身近で手に入れやすい媒体を用いた方略を使って、気分転換していると考えられる。

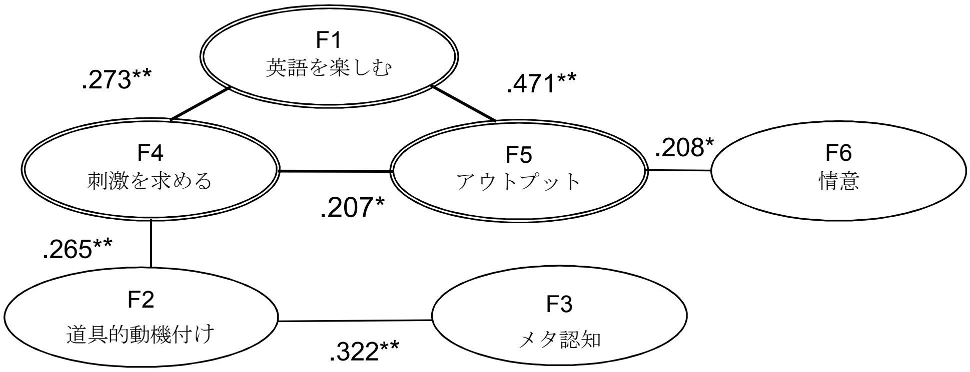


図 1. MESI における因子間相関

4. まとめと示唆

本研究が示す通り、日本のような EFL 環境においても学習意欲を維持する方略は数多く存在する。日本人英語学習者は身近な環境から得られる Authentic English resources を活用しながら、学習意欲を高めようとしている姿が浮かび上がった。また、ネイティブスピーカーと接することで学習者は英語に対して積極的な姿勢を保つことができる。一方教師は、英語を学ぶ意義や重要性を気付かせるなど、異なった観点から学習者を励ますことが大切である。今後、教師は学習者にどのようにしてオーセンティックな英語素材を与えるべきかという研究を進める必要がある。

参考文献

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the foreign language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

研究発表・実践報告（8月5日）

アニメ動画教材 Culture Swap と Moodle を利用した実践と結果の検証

(Using the Animated Video Series “Culture Swap” on Moodle：Effects and Issues)

竹井　光子（広島修道大学・法学部）　大澤　真也（広島修道大学・人文学部）

キーワード：　動画教材、Can-do、Moodle、ログ分析、授業外学習

１．はじめに

大学英語科目における Moodle をはじめとした LMS の利用は広がりつつあるものの、コース作成や教材選択における困難点（技術面、著作権など）を指摘するユーザ教員からの声は少なくない。そこで発表者らは、LMS 上で利用することを前提に、アニメ動画教材 Culture Swap の開発を行った。本報告では、同教材を初年次英語クラスで Moodle と連携して利用した結果および課題を、(1) Can-do 自信度調査、(2)教材アンケート、(3)ログ分析、の 3 つの観点から検証する。

２．Culture Swap の特徴

登録制により YouTube で無償公開中である Culture Swap は、日米の大学生を主人公とする約 3 分×15 エピソードからなるストーリー性のある動画教材で、留学体験を通した異文化理解がテーマになっている。2011 年度に初年次生を対象に実施した英検 Can-do リストを用いた調査において自信度が低かった項目を場面設定に取り入れるとともに、真正性のある自然な発音（母語話者、非母語話者）やユーモアを意識した内容となっている。この動画を中心にして、補助教材や資料（発表者らが現在作成中のものを含む）を利用しつつ、学生のニーズや興味・関心に応じて教員が柔軟に Moodle などの LMS 上にコースを構築すること想定している。

３．Culture Swap 利用効果の検証

2013 年度後期に初年次英語 3 クラスにおいて Culture Swap を教材として導入し、Moodle の各種機能（フォーラム、投票、小テスト、Wiki など）を利用して動画視聴前後の授業内外での活動を行った。その実践結果を、以下の 3 つの観点から検証したい。

3．1 Can-do 自信度調査

Can-do 自信度調査（4 技能別：各 10 項目、6 件法）を、入学時の 4 月、前期末の 7 月、および Culture Swap 利用後である後期末の 1 月の計 3 回実施した。履修者 134 名のうち、3 回とも回答した 100 名について平均値の変化をみたところ、4 月が 3.32、7 月に 3.58 と上昇するが、1 月には 3.49 と下降する結果となった。項目別にみると、7 月から 1 月の間で自信度が上昇したのは 4 項目で、うち 3 項目が Culture Swap に取り入れられているものであったが、Culture Swap の効果とは言い切れない。

3．2 教材アンケート

教材開発で意図したことを学生がどのように感じているかを調査するために、6 つの質問項目に対して 4 件法で回答を求めた（回答数：119 名）。結果は、Culture Swap の学習で「楽しむことができた」が 3.09、「新しい英語表現や単語を学ぶことができた」が 3.05、「日米の文化や習慣の違いに気づくことができた」が 3.17 と、概ね良好な受け止め方をしていることが分かった。「英語の力がついた（つく）と思う」が 2.71、「留学やホームステイに興味を持った」は 2.67 でやや低めであるが半数以上が肯定的な回答をしている。「授業外で視聴したか」は 2.85 で 68% が「よく」「ときどき」したと回答した。

3．3 Moodle ログ分析

教材アンケートによれば 7 割近くの学生が授業外で視聴したと回答している。そこで、履修者 134 名の Moodle 上におけるアクセスログを実際に分析してみた。Culture Swap の授業外視聴ログ数（15 エピソードの計）は、平均で 8 回（最多 42、最少 0）であった。この視聴ログ数を Culture Swap に関する小テストなどの成績との関係で見ると、(1) ログ数が多く成績が良い、(2) ログ数が少なく成績が悪い、といういわば当然の二群に加え、(3) ログ数が少なく成績が良いという群も存在することが分かった。一方で、(4) ログ数が多く成績が悪い群は存在しなかった。

4．考察とまとめ

3 つの観点から、教材としての Culture Swap 利用 の効果の検証を試みた。残念ながら、開発意図の 1 つである「Can-do 自信度の向上」という点においては目立った効果は見られなかった。しかし、教材アンケートの結果によると、「楽しみながら新しい表現や文化・習慣の違いについて学ぶ」という意図は受け入れられているようである。また Moodle のログ分析の結果、学習行動と成績について一定の関係が認められる結果となった。

＊本研究は JSPS 科研費 24531222 および広島修道大学・調査研究費（重点領域研究）の助成を受けて行った。

TOEIC®スピーキング・ライティング・テストを活用したスピーチ授業の展開に関する考察

竹野　茂（宮崎公立大学）

キーワード： パブリック・スピーキング、TOEIC スピーキング・ライティング・テスト、授業内容、グループ学習、英語教育

１．はじめに

筆者の勤務校では、2008 年度から２年生対象の Public Speaking のための授業「英語科スピーチ指導法」で TOEIC® SW テストの受験を必須にしているが、その経緯と目的及び授業との関連の持たせ方について、2013 年度の LET 九州・沖縄支部研究大会において、学生のスコアデータを参照しながら「スピーチ授業の内容と TOEIC-SW TEST の結果について」という発表を行った。

２．TOEIC® SW テストとスピーチ授業のあり方

TOEIC®SW テスト(後、SW と略)を必須で受験させるものの、できるだけ SW テスト対策にならない授業を展開しながら、そこで獲得できるスキルを SW で測定したいと考えた。そもそも SW の評価項目が、授業中の実際のスピーチ作りや発表の客観的評価指針として使えそうであったため、客観材料として SW を受験させることにした。スピーチ発表に対しての質疑応答の敏速化の訓練や extemporaneous speech における言葉の定義、説明を主とするようなテーマの与え方の工夫で SW の説明問題との関連を持たせるなど某かの工夫をしながらの授業展開をめざした。

２．SW 受験した学生へのアンケート結果とスコアデータとの関連性

SW テストは前期１回、後期１回受験させるが、そのときに取ったアンケートをもとに、学生の持っている SW への印象とスコアデータとの関連性について考察した。スピーキングとライティングでの難易度の印象と実際のスコアへの影響を述べる。

３．学生の６年間の受験データの分析とスピーチ授業の到達度

６年間の学生の SW 受験データを年度毎の得点の進捗比較を中心とした分析を行い､SW でのスキル到達度の測定とスピーチ授業の中での到達目標の合致した授業展開の確立をめざしたが、その目標は達成できたのかを学生の授業に対するコメント等を分析しながら明らかにする。

４．問題点と今後の課題

最終的に、授業改善のための問題点は何かを発表の中で明らかにする。明らかになった問題事項から問題解決の糸口を数多く列挙し、効果的な解決策を探っていく。

参考文献

Educational Testing Service (2012).『TOEIC®スピーキングテスト／ライティングテスト公式ガイド』. 一般財団法人　国際ビジネスコミュニケーション協会.

石川慎一郎 (2010).「日本人英語学習者の目標言語能力特性：４技能の直接測定が示すこと」*TOEIC Newsletter*, 108, 3-5.

石川有香 (2010).「Vocabulary Size Test から予測できるもの　−TOEIC®テストとの相関−」*TOEIC Newsletter*, 108, 6-7.

小泉利恵 (2010).「TOEIC®テストにおける４技能の高さのギャップ：学習者のグループ化と予測要因」*TOEIC Newsletter*, 108, 8-9.

竹野茂（2009）.「研究ノート:高等学校における英作文指導の実態とその改善点」.『宮崎公立大学人文学部紀要』、第 16 巻第 1 号，309−322.

竹野茂（2013）.「スピーチ授業の内容と TOEIC-SW TEST の結果について」.『LET 九州・沖縄支部研究大会研究発表要綱』, 10.

田中宏昌 (2010).「ビジネスコミュニケーションにおける日本人の英語力の課題と TOEIC®SW テストの活用」*TOEIC Newsletter*, 109, 8-10.

財団法人　国際ビジネスコミュニケーション協会 (2010).「TOEIC スピーキングテスト／ライティングテストの概要　概要／採点方法／テスト結果について」*TOEIC Newsletter*, 109, 11-13.

財団法人　国際ビジネスコミュニケーション協会 (2010).「Proficiency Level Descriptors（能力レベル別評価）一覧表」*TOEIC Newsletter*, 109, 14-15.

財団法人　国際ビジネスコミュニケーション協会 (2010).「TOEIC テストと TOEIC SW テストのスコア比較表」*TOEIC Newsletter*, 109, 16.

財団法人　国際ビジネスコミュニケーション協会 (2010).「データに見る TOEIC SW テスト」*TOEIC Newsletter*, 109, 17.

Trew, G. (2006). *Tactics for TOEIC® Speaking and Writing Tests*. Oxford University Press.

CEAS/Sakai を活用した Language Portfolio システムと英語教育実践

深田　將揮（畿央大学）

キーワード： LMS, e ポートフォリオ, Can-Do List, 授業改善, タブレット型 PC

１. はじめに

畿央大学では 2010 年度より全学的に Learning Management System（ LMS ）である Web-Based Coordinated Education Activation System / Sakai Collaboration and Learning Environment（ CEAS/Sakai ）を導入した。開講する全科目を登録し、授業や授業外において学習を支援する目的で幅広く利用されている。この CEAS/Sakai の特徴は、豊富な学習支援機能と管理の容易さである。特に、アンケート機能やレポート提出機能、テスト作成、回収の機能などは、学生の学習の成果や声に、即座にまた的確に反応しやすく、従来型の授業では、享受し難いような相互作用が多様化し、学生の学習をより有意義なものにさせている。そこで、本学では、この CEAS/Sakai が持つ利点に着目し、CEAS/Sakai を活用した Language Portfolio システムの構築と英語授業改善を全学的に行った。本稿では、構築したシステムの特徴と授業改善について、また今後の展望について述べる。

２. 授業改善と Language Portfolio の活用

以前まで本学では、学科ごとの英語到達目標は、授業ごとに設定し、ある一定の学習効果は見られたものの、相対的な英語力を向上するという点において不十分なところもあった。そこで、一回生必修授業である「英語コミュニケーション」において統一シラバスを設け、半期ごとの具体的到達度を授業内容と密接に結び付けた Kio Can-Do List で学生自身に自己評価させた。これは、学習の到達度を 4 つの技能別（ Reading, Listening, Writing, Speaking ）項目から測るもので、本学が独自に開発した自己評価のための尺度である。授業を受けた学生は、授業内で学んだことや、授業外での課題等の学習の記録、またその課題克服のための学習計画を CEAS/Sakai 上の e ポートフォリオにあたる Kio Language Portfolio（ KLP ）に記録を残す。さらに本学では、2014 年度入学生全員にタブレット型 PC （ Microsoft 社製 Surface Pro 2 ）を無償貸与しているため、授業内でのデータ入力も円滑、確実に行われている。特に授業内での課題（できなかった項目）に対しては、KLP に学習課題として記録を残し、その課題を克服するための具体的な学習方法を策定、授業外での学習に繋げる。そして、授業外での学習内容は、次の授業や復習テスト等で活かされる。これにより、授業での学習の意義付け、また、何を、どのように学習をすべきかという自身の学習に対する「気づき」を与える機会としている。

３．授業と学習サイクル、支援体制

KLP を活用した授業と学習の流れには、高次的かつ螺旋的な学習サイクルが形成できるよう「PDCA サイクル」を取り入れている。学生は、初回の授業時に自分のプレイスメントテストの結果や課題を元に学期半期での具体的目標値を設定する。授業では、対面型授業だからこそできる活動や指導に重点を置き、授業外では、個々の学習の補足的教授の場を提供できるように総合英語 e ラーニング教材（Really English Broadband 社製 Practical English 6 ）の受講を通して学習補完を行っている。授業の最後には、毎回、自己評価、学習履歴や課題、学習計画をデータとして蓄積していく。そして、学生の学習履歴及び自己評価を教授者、サポートスタッフが共有、活用する事で授業の改編や英語学習支援にも役立て、学生個々の学びをチームで支援する体制をひいている。その後、学生は、各種英語資格試験等を活用して、目標値設定の検証を行い、より具体的な学習の改善を図り、次の目標設定や学期授業へと繋げていく。この一連のサイクルを繰り返すことで主体的な学習者を生み出し、また英語学習の効率性が増し、より手厚い支援をすることで教授者、学習者双方にとって、効果的な言語学習環境が構築可能ではないかと考えている。

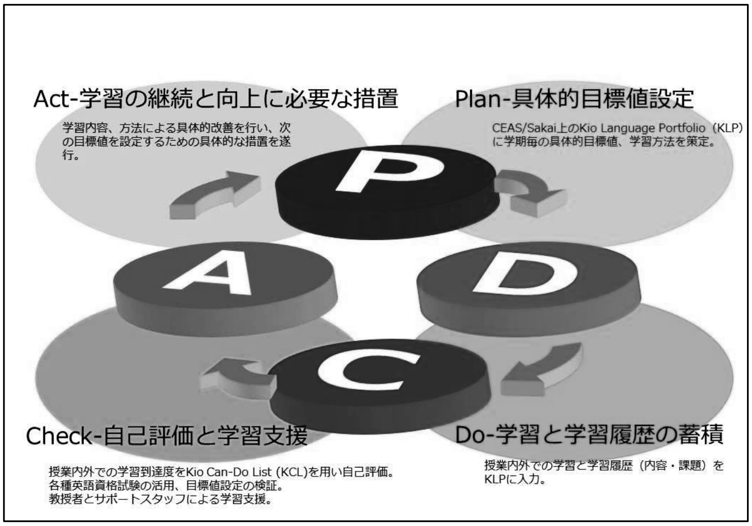


図１．e ポートフォリオを活用した英語教育実践

４．今後の展望

蓄積された学生のデータを元にデータ分析を行い、授業改善及びシステム改編を行う。また、学生の英語学習に対する支援体制を強化し、学生の学習をより高次的かつ螺旋的にする計画である。さらには、CEAS/Sakai 上での運営上の課題を解決するため、WEB 上で簡易かつ効率的に入力・閲覧可能な新たなシステム開発にも現在着手している。

参考文献

小川賀代 小村道昭編著 (2012). 『大学力を高める e ポートフォリオ』東京電機大学出版局.
深田將揮(2013). CEAS/Sakai を活用した学習サイクル形成のための英語学習. 畿央大学紀要, 10(1), 17-25.

Listen More, Read Less: Partial and Synchronized Captions to Train L2 Listening Using TED Talks

MIRZAEI, Maryam Sadat（Graduate Student, Kyoto University）

Key Words： CALL, listening skill, partial and synchronized caption, word frequency, speech rate

1. Introduction

Captioning is widely used by second language learners as an assistive tool for listening to authentic input. The use of captions, however, may lead to word-by-word decoding and over-reliance on reading skill rather than enhancing the learner's listening skill (Vandergrift, 2004; Leveridge and Yang, 2013). With the purpose of encouraging the learners to listen to the audio instead of merely reading the text, the study introduces a novel technique of captioning, partial and synchronized, as an alternative listening tool for L2 learners. Using TED Talks as appropriate authentic medium, our captioning method strives to provide adequate support, decrease dependence on captions and prepare learners for real-world situations.

2. Partial and Synchronized Captioning (PSC)

In this method, "synchronized" captioning is to present caption text word-by-word aligned in precise timing with the speech signal of the respective words, which effectively shows the correspondence between the words and the audio channel. The term "partial" captioning pertains to selecting a subset of words from the original transcript and presenting them in caption while hiding the rest. Both components, synchronization and partialization, are complementary and counteract demerits of one another (Table 1).

Advantage - Caption Type	**Full**	**Keyword**	**Proposed Partial**	**Synchronized**	**PSC**
Aid word boundary detection	✓			✓	✓
Speech-to-text mapping				✓	✓
Avoid over-reliance on reading		✓	✓		✓
Avoid being distractive	✓			✓	✓
Automatic	✓		✓	✓	✓
Adjustable to learners' Level			✓		✓
Adjustable to the content		✓	✓		✓

Table 1. Comparison of Captioning Methods

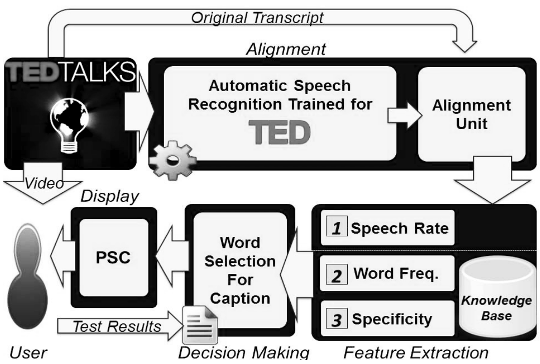


Figure 1. Dataflow and Main Components of the System

An automatic speech recognition system was trained using TED talks to precisely align the text to the speech to aid text-to-speech mapping, present word-boundaries and avoid odd appearance of the words. The outcome of this process is then used to generate partial captions by automatically selecting words/phrases that are likely to hinder learner's listening comprehension. The criteria for this selection are bound to "speech rate", "word frequency", and "word specificity". Thus, only the words beyond the learner's tolerable speech rate or his/her vocabulary size are presented in caption. Learner's appropriate rate of speech and vocabulary size forms the basis of PSC (Figure 1).

3. Experimental Evaluation

The experimental procedure was administered in two CALL classes at Kyoto University, with 28 and 30 Japanese students enrolled in each class. TED talks delivered by native American speakers were selected as a material for this study. The students were grouped into three proficiency levels based on their TOEIC or CASEC scores. To generate appropriate PSC caption for each group, the learners' vocabulary size (Nation and Beglar, 2007) and their tolerable rate of speech were evaluated. Although the percentage of shown words varied among groups, this number never exceeded 30% of the original transcript. The students watched the videos under three conditions: no caption (NC), full caption (FC) and PSC followed by a comprehension test. The experiment had two parts: First, the students watched the first part of a video (70%) under one of the above conditions and took a listening test. Next, the subjects watched the rest of the same video (30%) "without caption" (presuming a real-world situation) and took another test.

The result of one-way ANOVA test on the first part (70%) revealed a significant difference between NC (M =35.7, SD =14.7) condition and PSC (M =52.9, SD =19.4) or FC condition (M =54.2, SD = 17.3) at the $p < .05$. However, no significant difference was found between the score on PSC and FC condition in this part [F (1, 57) = 25, p =.62]. The findings suggest that PSC leads to the same level of comprehension as FC while providing less than 30% of the transcript. In the second part of the experiment (30% without caption), the best performance is associated with the condition in which the learners first watched the video with PSC [F (2,118) = 20.5, $p < .05$] as compared to FC and NC. The results indicate the effectiveness of PSC on preparing the learner for real-world situation as compared to NC and FC. Although this is a short-term enhancement partly because of adaptation to the video, this finding is still valuable. This method can be effectively incorporated into CALL systems to train L2 listening.

References

Leveridge, A. N. and Yang, J. C. (2013). Testing Learner Reliance on Caption Supports in Second Language Listening Comprehension Multimedia Environments. *ReCALL*, 25(2), 199–214.

Nation, I.S.P. and Beglar, D. (2007). A Vocabulary Size Test. *The Language Teacher*, 31(7), 9–13.

Vandergrift, L. (2004). 1. Listening to Learn or Learning to Listen?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.

語彙学習における動機づけと自己調整能力の役割

田中　美津子（立命館大学）

キーワード：　英語語彙学習，動機づけ，自己決定理論，自己調整能力

１．はじめに

自己決定理論（Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002）において動機づけは，自己決定の程度に応じ無動機，外発的動機づけ（外的調整，取り入れ的調整，同一視的調整），内発的動機づけに細分化されている。内発的動機づけが及ぼすプラスの影響に関しては，自己決定理論に限らず多く論じられてきたが，暗記・反復学習を多く必要とする語彙学習においては，語彙学習が楽しいと感じる内発的動機づけよりも，むしろ語彙学習の重要性や価値を内在化した同一視的調整のほうが強い影響を及ぼすのではないかと考えられる。そこで本研究では，自己決定理論（Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002）の枠組みを用いて英語語彙学習における動機づけと語彙力の関係を明らかにし，また，Tseng, Dörnyei, and Schmitt (2006) の Self-regulated capacity in vocabulary learning (SRCVoc) を用いて上述の動機づけを導き得る自己調整能力の役割を明らかにする。

２．手順

２．１　参加者

参加者は，高等専門学校で必修科目として英語を学習する一年生 198 名である。

２．２　材料

２．２．１　語彙テスト

参加者の語彙力の測定には，望月テスト（相澤・望月, 2010）の PC 版をもとに作成した筆記版英語語彙テストを用いた。

２．２．２　質問紙

参加者の英語語彙学習に対する動機づけの測定には，自己決定理論を外国語学習に援用した質問紙（Tanaka, 2013, 2014）をもとに，内発的動機づけ・同一視的調整・取り入れ的調整・外的調整・無動機の５因子からなる質問紙を作成し実施した。英語語彙学習における自己調整能力の測定には，Commitment control, metacognitive control, satiation control, emotion control, environment control の５因子からなる Tseng, Dörnyei, and Schmitt (2006) の Self-regulated capacity in vocabulary learning (SRCVoc) の日本語版（Mizumoto & Takeuchi, 2012）を用いた。ラッシュ分析の結果，語彙テスト，および動機づけ・自己調整能力の各因子の信頼性は十分であることが確認された。

２．３　分析方法

語彙テストおよび質問紙で得られたデータは，ラッシュモデルにより間隔尺度に変換した後，重回帰分析により分析した。

３．結果

まず，動機づけと語彙力との関係については，内発的動機づけ・同一視的調整の２因子が語彙力を説明する有意な変数であることが明らかになり，暗記・反復学習を多く必要とする語彙学習においても，語彙学習が楽しいと感じる内発的動機づけが重要であることが示された。次に，自己調整能力と語彙力との関係については，語彙力を説明する有意な変数は自己調整能力に関する５因子にはなく，自己調整能力と語彙力との間には直接的な関係がない(水本，2011; Tseng & Schmitt, 2008)という先行研究の結果を支持するものとなった。最後に，動機づけと自己調整能力の関係に関しては，無動機を説明する有意な変数はないが，内発的動機づけと satiation control との相関, 自己決定の度合いの高い外発的動機づけと environment control との相関などが明らかになった。

参考文献

相澤一美・望月正道編（2010）.『英語語彙指導の実践アイディア集』大修館書店.

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

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11,* 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research.* Rochester, NY: University of Rochester Press.

水本篤（2011).「自己調整語彙学習における自己効力感の影響」『関西大学外国語学部紀要』 5, 35-56.

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.

Tanaka, M. (2013). Examining kanji learning motivation using self-determination theory. *System, 41,* 804-816. doi: 10.1016/j.system.2013.08.004.

Tanaka, M. (2014). The effects of affective variables and kanji growth on L1 Chinese JSL learners' kanji learning. [Doctoral dissertation]. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. [UMI No 3611180]

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.

Tseng, W.-T., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning, 58*, 357-400.

3D 仮想環境での Telecollaboration における自己開示

松井　久恵（プリンストン大学）
花光　里香（早稲田大学）

キーワード： Telecollaboration、3D 仮想環境、自己開示、アフォーダンス、社会的相互作用

1. はじめに

近年の目覚しいテクノロジーの発展により、国境を越えた経済、文化の交流が多くなる中、外国語教育でも異文化理解の重要さが指摘されている。文化を理解することは文化の表層に見える文化的産物を知るだけではなく、その下にある視点を理解することが大切である。昔は母語話者との接触も限られていた為その視点を理解するのは難しかったが、今はテクノロジーの発展によりそれがますます容易になってきた。

Telecollaboration と呼ばれる母語話者との協働を通して学習者は母語話者の持つ文化的な視点を理解する機会を得ることが出来るのだが、協働は遠隔地にいる者同士が技術的に繋がったからといって、自動的に起こるものではない。Salmon (2000) が示唆するように、オンラインでの協働学習では参加者がお互いに相手を知る段階は以降の協働学習の成功には欠かせない。

その参加者同士の心理的繋がりを表すものの一つに自己開示がある。Altman と Taylor (1973) は社会的浸透理論の中で対人関係の初期においては、お互いに表層的な差しさわりのない自分についての自己開示を行い、親密度が高まってくると段階的に少しずつ自分の内面的、深層的な自己開示をお互いに行っていく事を明らかにしたが、Telecollaboration での目標である文化的な視点の交換に至るには、表層的な段階から踏み込んだ自己開示がお互いに必要だと言えるのではないだろうか。そして、その過程でテクノロジーは貢献できるのであろうか。

テクノロジーがその自己開示を促進するのかを考察するには、テクノロジーが持つアフォーダンスを実際学習者が有用と認めるかどうかが非常に重要だと言える。本研究では、学習者が Telecollaboration の初期段階でどのように自己開示をしていくのか、そして果たして仮想環境の持つアフォーダンスの一つである仮想的な場の共有を有用と認めるかを考察する為に、参加者同士の会話を自己開示に焦点を当て 5 週間に亘って調査した。

2. 調査方法

本研究では、米国の大学の日本語中級学習者 1 名と日本の大学の学生 1 名で組んだ女性ペア 2 組（計 4 名）を作り、参加者が場の共有あり・なし両方の環境での交流を経験できるようにした。全ての参加者が今回研究で使用したオンラインの 3D 仮想環境、セカンドライフの利用経験がなかった為、交流の前に 1 時間程度のオリエンテーションを実施した。交流では、セカンドライフ内で、場の共有あり・なし両方の環境を設定し、参加者は日本語でボイスチャット

を介して20分間、自由会話を持った。参加者はそれぞれの環境での交流相手と計5回ずつ交流し、その中で、どのように自己開示を発展させていくかを調査した。

調査方法として、Antaki ら (2005)の先行研究に従い、会話分析により自己開示の様子を分析した。会話分析では会話の内容に焦点を当てる為、全発話をAS-unitに分け、その中で、自己開示のものを選び出し、それを更にAltman と Taylor (1973)の親密度の基準に則り、三段階に分類した。また、主観的反応もあわせて考察する為、心理的繋がりの推移に影響を与える要素は何かを聞くアンケートも毎回交流後に実施し、その結果も合わせて考察した。

３．結果と考察

分析の結果、親密度が一番高い第三段階の自己開示は一例も認められなかった。母語話者の一人、恵子以外の参加者は初回の交流では第一段階の自己開示が多く見られたが、第二段階の自己開示は比較的少ない傾向があったが、最終回の交流では第二段階の自己開示が比較的多く見られるようになった。しかし、環境の違いによる大きな差は認められなかった。参加者のコメントも合わせて考察すると、どちらの環境でも回を重ねる毎に親密度は増し、意見や感情を表しやすくなっている様子が見られた。一方、先述の恵子にはこのような傾向は見られなかった。恵子は初回から最終回に亘り、自己開示が少ないままで、増加が見られなかった。会話を分析すると、恵子は会話のサポート役に徹し、質問を投げかける事が多かったが、アンケートの結果から、意思疎通の難しさを経験し、自己の発言で混乱を招きたくないという意識があった為、このような結果になったと推測される。

４．結論

今回の研究から、仮想環境であっても、交流の回数を重ねる事で、参加者同士の親密度が増し、意見を交換しやすくなった事が認められた。また、自己開示においては、場の共有というアフォーダンスをそれほど有用とは認めておらず、交流回数の方が自己開示の促進に影響を与えた事が推測される。更に、母語話者はサポート役に徹してしまう可能性があり、対等な協働の為には、そのような母語話者が自由に自己開示が出来るような学習活動の検討が必要だと言えよう。今回の研究結果は、少数の参加者人数に加え、参加者が全員女性であることから、一般化できないが、Telecollaboration の初期段階のプロセスを紐解く為には今回の研究を基に、男性参加者同士の研究、また3人以上のグループ内の参加者の研究などの更なる研究が望まれる。

参考文献

Altman, I., & Taylor, D., (1973). *Social Penetration: The Development of Interpersonal Relationships.* New York: Holt, Rinehart and Winston

Antaki, C., Barnes, R., & Leudar, I. (2005). Self-disclosure as a situated interactional practice. *British Journal of Social Psychology, 44*, 181-199

Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online.* New York: Routledge.

日本人英語学習者の wh 疑問文運用能力：効果的なコミュニケーション活動のためのパイロット調査

森下　美和（神戸学院大学）

キーワード： wh 疑問文，統語処理，言語習得順序モデル，コミュニケーション活動，日本人英語学習者

１．はじめに

効果的な言語コミュニケーションは，質問と応答の連続によって行われる。そのため，リアルタイムのコミュニケーションにおいては，即座に的確な疑問文を産出する能力が必要不可欠である。日本語の質問形式は，叙述形式に「か」を付加することによって容易に構成することができるのに対して，英語の質問形式である疑問文では，対応する平叙文と比較して，主語と助動詞の倒置，（一般動詞が時制を担う主動詞となる文では）助動詞 do の導入とこれにともなう活用形の変化，文末の上昇調のイントネーションなどが加わり，形態統語論的・音韻論的に多くの処理が必要である。wh 疑問文の場合は，さらに疑問詞の文頭への転置，下降調のイントネーションなどの処理が加わり，疑問詞を主語とする場合は主語と助動詞の倒置が起こらないなど，日本人英語学習者にとっては，構文的な処理の負荷が極めて高いことが予想される。

Morishita (2014) は，初級レベルの日本人英語学習者 20 名を対象に，ペアで交互に質問を続けながら，お互いの絵の相違点を見つける spot-the-difference task を実施した。学習者の発話を書き起こして分析したところ，コミュニケーション活動において疑問文の産出がほとんどできていないため，タスクをスムーズに遂行できない傾向が観察された。

本研究では，効果的なコミュニケーション活動のためのパイロット調査として，CEFR A2 レベル（Oxford Quick Placement Test に基づく）の大学生の wh 疑問文の運用能力について調べた。

２．手順

2013 年度の前期に，初級レベルの日本人英語学習者（大学 1〜4 年生）124 名を対象に，提示および産出のモードが異なる同一の問題を 1 週間のインターバルで 3 回実施した（表 1）。

	形式	提示モード	制限時間	産出モード	制限時間
テスト1	A4用紙	文字	なし	文字	なし
テスト2	パワーポイント	文字および音声	なし	音声	なし
テスト3	パワーポイント	音声	読み上げ時間	音声	10秒間

表１．各テストの形式，モードおよび制限時間

各テストでは，簡単な平叙文を文字または音声で提示し，文中の一部を問う wh 疑問文を文字または口頭で産出するよう指示した。テスト 1 では，問題文（平叙文）の下線が引いてある部分を問う疑問文を A4 用紙に記入してもらった (e.g., John *went home* at six.)。テスト 2 と 3 では，英語母語話者に各問題文を音声録音してもらい，パワーポイント上に貼り付けた。テスト 2 では，テスト 1 と同じような文字提示に加え，再生ボタンで何度でも音声が聞けるように設定し，単語の発音などを確認してから口頭で答えるように指示した。テスト 3 では，音声提示文のあとに，答えとなる部分の音声を再度提示した (e.g., John went home at six. ‘went home’)。

３．結果と考察

3 種類のテストのうち，テスト 1 と 3 の結果を以下に示す（表 2)。

#	問題文（平叙文）	正答（疑問文）	平均正答率 テスト1	テスト3
1	John *went home* at six.	What did John do at six?	44.4%	4.0%
2	John went home *at six*.	When (What time) did John go home?	58.1%	11.3%
3	*John* went home at six.	Who went home at six?	41.1%	21.8%
4	Mary *saw Susan* yesterday.	What did Mary do yesterday?	41.9%	8.9%
5	Mary saw Susan *yesterday*.	When did Mary see Susan?	60.5%	12.1%
6	Mary saw *Susan* yesterday.	Who did Mary see yesterday?	50.8%	8.1%
7	*Mary* saw Susan yesterday.	Who saw Susan yesterday?	37.9%	29.8%
8	Mary *bought a book* yesterday.	What did Mary do yesterday?	51.6%	16.1%
9	Mary bought a book *yesterday*.	When did Mary buy a book?	56.5%	25.0%
10	Mary bought *a book* yesterday.	What did Mary buy yesterday?	54.0%	31.5%
11	*Mary* bought a book yesterday.	Who bought a book yesterday?	45.2%	37.9%
12	John thought Mary liked *Susan*.	Who did John think (that) Mary likes?	16.1%	0.0%
13	John thought *Mary* liked Susan.	Who did John think likes Susan?	8.1%	0.0%
14	John thought that Mary liked *Susan*.	Who did John think (that) Mary likes?	10.5%	0.0%
15	John thought that *Mary* liked Susan.	Who did John think likes Susan?	0.0%	0.0%

表２．テスト 1 とテスト 3 の問題，正答および平均正答率

時間的制約のないテスト 1 においても，正答率はおおむね半分程度かそれ以下であり，テスト 3 では，さらに大幅に低下している。1 回の試行において同じような問題文を比較すると，正答率が上昇する傾向が見られることから，中学・高校での運用訓練が欠如していることが示唆される。これらのことから，今回対象とした初級レベルの日本人英語学習者は，疑問文の統語構造についての知識が乏しく運用に至らず，音声産出においてはリアルタイム処理により大きな困難を伴う傾向が顕著に示された。今後は Pienemann and Johnston (1987) などの言語習得順序モデルの知見なども参考にしながら，疑問文を構築するのに必要な統語処理能力の習得状況と効果的な指導法について，多様な観点から調査と実験を行いたい。

参考文献

Morishita, M. (2014). Question forms produced by Japanese EFL learners in dialogue contexts: A pilot study for a syntactic priming experiment. *The Journal of Language and Literature, 33*, 201–218.

発表要項集
Abstracts

研究発表・実践報告
Oral Presentations（Aug. 6th）

1次的読解速度予測に基づく日本人英語学習者向け リーダビリティ公式とその教育的示唆

田淵　龍二（ミント音声教育研究所）
湯舟　英一（東洋大学）

キーワード： リーダビリティ，音韻符号化，Flesch-Kincaid Grade Level，1 次的読解速度，WPM（words per minute）

1.　はじめに： 読解速度の２つの側面（1 次的読解速度と 2 次的読解速度）

我々は，WPM として計測する読解速度を，既知の語彙，文構造，背景知識，文脈理解に支えられた，音韻符号化の速度に強く依存する無意識的な「1 次的読解速度」と，未知語，難文構造，背景知識不足等による返り読みや長時間停留など自由度の高いメタ認知的読解方略を含む意識的な「2 次的読解速度」に分けて測定する方法を模索している。なぜならば，パラグラフを読んで測定した WPM が，主に 1 次的読解速度によるものか 2 次的読解速度によるものかが特定できれば，個人の読解力の長所や短所に合わせた読解指導が可能になるからである。

1 次的読解速度は主に字面を追って音韻符号化するボトムアップの過程（内声駆動型読解）を反映し,2 次的読解速度は主に意味理解のための読解方略を行使する過程(意味理解駆動型読解)のスキルを反映していると考える。その概略を読解の仕組み reading model として図 1 に示す。内声駆動型読解は【解字⇒内声⇒意味】と滑らかに進む自動的で無意識なプロセスで，特に内声は Baddeley らのワーキングメモリ理論に従えば，音韻ループの約 2 秒と言う時間制約を受ける。この内声駆動型読解がスムーズに進行しないときには中央実行系からの介入が行われる。例えば単語が読めない，文意がつかめないなどのときに読解方略が適用され，内声の反復，返り読み，文脈再構成，文意再構築など意識の上での試行錯誤が行われる。この過程に要する時間が 2 次的読解速度に反映される。

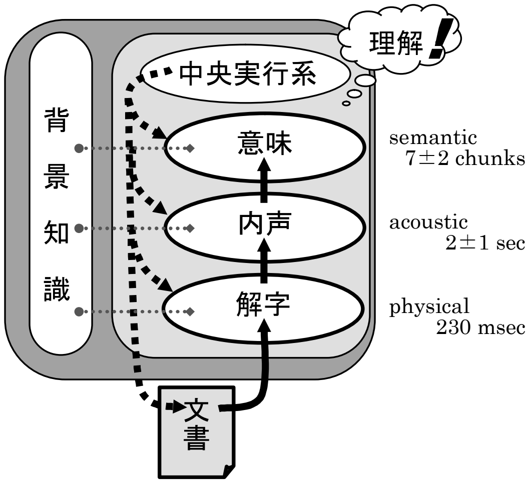


図 1. 読解の仕組み reading model

note: 上に向かう実線矢印が 1 次読解速度、下に向かう点線矢印が 2 次読解速度に反映される。右側の記載は各認知レベルの特性（データ種と制約）を示す。

2.　1 次的読解速度をターゲットとしたリーダビリティ新公式

音韻符号化に掛かる時間という予測音声（平均 2 秒程度のチャンク内声）の時間的要素を決定因子の 1 つとし，チャンク内声

をつなげて文意を得る個数的要素をもうひとつの決定因子とする日本人英語学習者向けリーダビリティ指標 Mint Grade Level for Japanese（**MGJP**）と，英語母語話者向け指標 Mint Grade Level for English（**MGEN**）を開発した（式1，式2）。

MGJP: GL$=0.07496\,(3Sy+2Cn)\,/\,Ph+7.926\,log(Ph\,/\,Cl)+4.618$　　･･･ 式1
MGEN: GL$=0.07662\,(3Sy+2Cn)\,/\,Ph+19.554\,log(Ph\,/\,Cl)-3.141$　　･･･ 式2

where *Sy*: number of syllables; *Cn*: number of consonants; *Ph*: number of phrases; phrase: a sequence of words divided by non-letters; *Cl* : number of clauses; clause: a sequence of words divided by ". ! ? ;" and is almost equal to a sentence; *log*: common logarithms;

これらを Flesch-Kincaid Grade Level（FKGL）等の主要な8つのリーダビリティ公式と比較検証した。その結果，FKGL と MGEN との相関係数は 0.99 であった（表1）。また読解試験の読解速度（WPM）と課題文のリーダビリティ値は平均値ベースで絶対値が 0.9 を越える負の相関を示した（図2）。課題文の適応学年が1上がると読解速度（WPM）は約 12 下がる傾向がうかがえた。

表1. MGEN とフレッシュ・キンケイドなど主要なリーダビリティ公式との相関係数

	FKGL	CLI	FORC	FryG	GFog	SMOG	LWF	ARI
MGEN	0.99	0.95	0.88	0.96	0.98	0.97	0.98	0.99

note: 検証資料はバージニア州 US の学年教材など G1-9 の 16 冊（44,023 単語）。

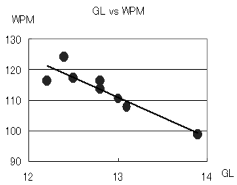


図2.　WPM（読みの速さ）と GL（MGJP）は負の相関
note: 点一つが課題文。課題文は英検準2級で約 300 単語。受験者は 81 人の大学生。

音韻符号化に掛かる予測時間を変数としたリーダビリティ指標と，センテンス中の単語数や音節数などのテキスト情報に基づく指標が高い相関を示し，さらに読みの速さとリーダビリティ指標が高い負の相関を示したことから，音韻符号化に掛かる時間と読みやすさには関係があり，さらに読みやすさは1次的読解速度にも影響を与えると考えられる。

3.　リーディング指導への教育的示唆 ー チャンク内声の高速化を促す音読

リーディング指導においては，様々な読解方略を意識した読みの指導が盛んだが，発表者らは，方略使用以前の1次的読解速度に注目し，チャンク内声の高速化を促すための音読練習や，長い文を自分の内声に導かれて適切に分節化（チャンキング）できるスキルを身につけることも同時に重要であると考える。チャンキング・スキルの向上はさらに，リスニングによる理解過程やスピーキングにおける発話内容の組み立てにもよい影響を与えると思われる。

参考文献・資料

Card, S., Moran, T. P., & Newell, A. (1983). The psychology of human-computer interaction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

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

田淵龍二・湯舟英一 (2013). 「新しい読解速度計測ソフト制作に向けて ―読みの速さと正確さの相互関係―」『外国語教育メディア学会（LET）関東支部 第 130 回（2013 年度）研究大会発表要項』10-11

田淵龍二 (2014). 「リーダビリティの原理と速読効果 ―日本人向けリーダビリティ公式開発―」,『外国語教育メディア学会(LET) 関東支部 第 132 回（2014 年度）研究大会発表要項』.

湯舟・田淵 (2013). 「映画音声コーパスを利用した Breath Group 長の分析」. *Language Education & Technology*, 50, 23–41.

資料： Mingle8+2 Official Website： http://mintap.kir.jp/public/mingle/mingle.html

Creating an Appropriate Assessment of Student Satisfaction for Foreign Language Education

CARTER, Peter (Kyushu Sangyo University)

MIURA, Kaori (Kyushu Sangyo University)

KAKIMOTO, Etsuko (Kyushu Sangyo University)

Key words: student satisfaction, foreign language education, qualitative enquiry, assessment standards, educational evaluation.

1. Introduction

To help students compete on a global level it is imperative that the standards of education on offer are as high as can be. This is only possible when educators understand the extent to which they are connecting with their learners in areas that the students themselves care about. However, student satisfaction is noted as one of the hardest educational constructs to measure; furthermore, making sense of foreign language learner satisfaction is even more challenging, and yet is it these students who arguably have the greatest potential to succeed on the global stage.

The present research summarizes the results of a qualitative study into foreign language students' satisfaction with their education, conducted as they approached graduation and were preparing to enter the workforce. Participants were 12 graduating seniors from a course in English Communication, taught at a private university in Japan.

The long-term aim of the present study was to produce an appropriate measure effective for assessing foreign language students' satisfaction with the education they received. An appropriate assessment of educational outcomes is defined as having four specific criteria: accuracy; feasibility; utility; and, propriety (Gareis & Grant, 2008). Using these criteria as benchmarks, we aimed to create an emic assessment of the English Communication Course and its outcomes from a student perspective, adapting attributes from the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation's *Student Assessment Standards* (2003) as a starting point.

The shorter-term purposes of the study were to ascertain the extent to which students in the English Communication Course were satisfied with their education, and to begin unpacking student satisfaction as a construct relevant to foreign language education. To achieve these aims, we conducted focus group discussions, formed a purposeful conceptual sample representative of the course makeup, and then created and distributed a 10-item online survey. Results from the survey were collected and coded into categories, and finally collapsed into themes.

From a review of the literature on student satisfaction we anticipated three themes: teaching quality, student participation, and perceptions of course value. Emergent themes not predicted by previous studies were expected to contribute to our understanding of foreign language students' degree of satisfaction with the education they received. The four themes that emerged were the chances the course offered to students, the quality of relationships students form during their education, how rich the course is as a whole, and a sense of continuity across subjects and grade levels.

The findings thus suggest that the students are satisfied with the Course, and that this can be explained to a certain extent by the expected and emergent themes. Furthermore, the survey appears to have potential as an appropriate measure of student satisfaction as it pertains to students' satisfaction as learners in a globally-focused foreign language course.

2. References

Gareis, C.R., & Grant, L.W. (2013). *Teacher-made assessments: How to connect curriculum, instruction, and student learning.* New York: Routledge.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2003). *The student evaluation standards.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

英語教員からみた学習者の躓きと困り感

飯島　睦美（国立明石工業高等専門学校）

キーワード：　英語学習、躓き、困り感

１．研究目的

今日の教育現場では、様々な特性を抱える学習者が増加し、学習者支援対策が議論されることが多い。そこで「小学校、中学校、高校の英語教育現場において英語教師が感じる教えにくさ、観察される学習者が抱える困り感」を調査して、学習者が躓きやすい言語活動ごとに教授方法や指導スタイルを具体的に検討し教材集としてまとめ、教育現場へ発信することに取り組んでいる。

まずは、島根県と鳥取県の小学校、中学校および高等学校の英語教員に対してアンケートを実施した。本発表では、中学校および高等学校で教える英語教員より得た回答結果を分析して、報告するものである。

なお、本研究は、平成 25 年度文部科学省科学研究費助成事業基盤研究（B）の採択を受けて、推進しているものである。

２．調査内容

２．１　回答者

島根県、鳥取県の中学校、高校の英語教員にアンケートに回答してもらう形で実施した。両県を合わせて、６０校の中学校より１３５名の中学校教員、３３校の高校より１２６名の高校教員から回答を得た。

２．２　アンケート内容

英語教師が日頃の授業において観察できる学習者の困り感と、さらにそれらの生徒が英語科目以外での学校生活全般において観察できる困り感について、見かけることが「よくある」「時々ある」「稀にある」「ない」の４件法で回答を求めた。さらに、気づくことについて自由記述を求めた。設問内容については、英語学習については「聞く・聴解」「音」「読解」「文法・文字」「書字・作文・暗記」の５分野について１６項目の設問を作成した。この設問内容については、『LDI-R -LD 判断のための調査票』を参考とし、筆者らが外国語習得の観点より改訂を加えたものである。

聞く・聴解	1.	英語（単語、句、節、短文など）を聞いたとおりに復唱することができない
	2.	英文を聞いて内容を理解することが困難である
	3.	聞いた英語を文字化することが困難である（音声を文字化する困難）
音	4.	音の聞き間違いが多い
	5.	読みと文字が一致せず、書かれた英語を音読することが困難である（文字を音声化する困難）
	6.	発話する際に音の言い間違いが多い
読解	7.	読解をする際に黙読できず、自分で声にださないと理解できない
	8.	読解の際、前に読んだ部分を保持するのが困難で、英文を何度も読み返さないと理解できない
	9.	意味のまとまり（チャンク）がわからない
文法・文字	10.	英語の語順が理解できていない（主語—動詞などの順序に日本語の語順が影響するなど）
	11.	文法が理解できないことが多い（受動態や進行形など文法規則が理解できない）
	12.	英語（アルファベット）の綴り字が困難であり、不要な箇所で大文字と小文字が混ざる
書字・作文・暗記	13.	英文を書く際に罫線や表の中に書き込むことができず、文字の大きさや間隔が一定でない
	14.	英作文をする際に内容に一貫性がなく、接続詞なども適切に使われていない
	15.	書くよりも音声で綴りを言うほうが容易である
	16.	英文や英単語をおぼえることが困難である

表１．英語学習における学習者に観察される困り感アンケート項目

３．結果考察抜粋

各項目について観察される頻度が多かったのは、中高ともに、表１の項目番号２，３，９，１０，１１，１４，１６であった。また、頻度傾向も１項目を除いて全てにおいて、中高ともにほぼ同じ傾向があることがわかった。観察される頻度が真逆の傾向を示したのは、項目番号１５「書くよりも音声で綴りを言うほうが容易である」のみで、中学校では「よくある」３８%、「時々ある」３１%、「稀にある」１７%、「ない」１４%であったが、高校ではそれぞれ１９%、２４%、２７%、３０%と報告された。これは、中学生での文字と音の融合、同時に小学校英語活動における文字と音声の取り扱い方、その指導方法に示唆できる可能性があると考えられる。また、中高ともに項目番号７「読解する際に黙読できず、自分で声に出さないと理解できない」では、「稀にある」「ない」の回答が中学校で８０%、高校で６７%と、学習者の困り感としてはあまり観察されていないことがうかがえる。内声で音韻符号化作業がなされているかもしれないが、音声化をしなくても情報処理ができている学習者が多いと理解できる。一方この項目で「よくある」と回答した中学校教員は６%、高校教員では約２倍の１３%となっており、内容の難易度があがるにつれてこの傾向が大きくなっていることがわかる。このような詳細な分析が困り感を持つ学習者の支援方法に示唆を与えることができると期待できる。

参考文献

上野一彦 他『LDI-R -LD 判断のための調査票-Learning Disabilities Inventory-Revised』

シャドーイングが音読に与える影響：発音の正確性と流暢さに着目した自動評価スコアに基づく実証的考察

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

キーワード：　シャドーイング，音読，自動評価, GOP，発話速度

１．背景

音読は，読み手が，文字情報から心的辞書内(mental lexicon)の音韻情報を使って音声化すると同時に，意味や文脈と合致するように，リズムやイントネーションを適切に配置していくprosodic planning を必要とする（山内・峯松・川村・西川・藤田・加藤 2013)。このような音読の難しさを克服するために，音読の前に，同じ英文をシャドーイングして発音や韻律面に慣れさせて，滑らかな音読が自然にできるような音読の自動化(Segalowitz & Segalowitz 1993; Segalowitz，Segalowitz & Wood1998；Harrington 2007)を促進させる方法があり，教育現場でも利用されることが多い。ただし，シャドーイングが音読にどのくらい効果があるのか，どのくらいの英語熟達度の学習者に効果があるかに関する実証的な調査はまだ少ない。

２．目的

本研究では，発音の正確性と流暢さの観点から，シャドーイングは音読にどのくらいの影響を与えるのか，その影響は学習者の英語熟達度によってどのように異なるのかを調査した。

３．方法

３．１．材料

(1) 初見の英文パッセージ
(2)英文パッセージの内容確認問題（記憶の負担を軽減するための選択形式の設問）
(3)シャドーイング練習・録音ソフト
(4)英語熟達度を測定するための TOEIC

３．２．協力者

英語熟達度の異なる日本人英語学習者（大学生）

３．３．手順

(1)TOEIC 得点に基づき英語熟達度の日本人英語学習者に，初見の英文パッセージを音読してもらった。

(2)英文の内容理解を確認する選択式の問題に解答してもらった。これは，意味内容を考えずに文字情報を音声化するだけの「空読み」を防止するために行った。

(3)内容理解問題に関する答え合わせと英文パッセージに関する説明を行った。

(4)同じ英文パッセージを，専用ソフト(図１)を使用してシャドーイング練習を行った。

(5)同じ英文を音読してもらった。これらの音声は自動的にコンピュータに保存された。

(6)最初と最後の音読を，発音の正確性(accuracy)と流暢さ（fluency）から比較した。具体的には，発音の正確性には GOP（goodness of pronunciation）を用いた(Witt and Young 2000)。流暢さ（fluency）には発話速度(rate of utterance)を，音声情報処理技術を使ってスコア化して比較した。

(7)熟達度に基づく上位，中位，下位の 3 群について，最初と最後の音読のスコアを比較・分析した。

図１．シャドーイング練習・録音ソフト

４．結果と考察

シャドーイング練習の効果が音読にプラスに影響するのは，英語熟達度の上位と中位の学習者であり，下位の学習者には大きく影響することがないことがわかった。これは，下位の学習者の場合，シャドーイングで音声入力情報を構音レベルで表面的に繰り返しているだけであり，自分の心的辞書内の音響モデルや prosodic planning にまで内在化されないため，音読に必要な正確な発音やリズム・イントネーションを体得できなかったと考えられる。

このため，英語熟達度の高くない学習者に対する音読やシャドーイングの教材選択，ヒントの与え方，段階的な練習指導などの重要性も確認された。

参考文献

Harrington, M. (2007). *The coefficient of variation as an index of L2 lexical processing skill.* School of English, Media Studies and Art History, The University of Queensland.

Segalowitz, N.& Segalowitz, S. (1993). Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: Evidence from second language word recognition. *Applied Psycholinguistics, 14,* 369-385.

Segalowitz, N., Segalowitz. S. & Wood, A. (1998). Assessing the development of automaticity in second language word recognition. *Applied Psycholinguistics*, *13*, 369-385.

山内　豊・峯松信明・川村明美・西川惠・藤田雅也・加藤集平. (2013) 「繰り返しが英文音読活動に与える影響の考察：正確性と流暢さに着目して」『外国語教育メディア学会関東支部研究大会発表要項』22－23.

Witt, S. & Young, S. (2000). Phone-level pronunciation scoring and assessment for interactive language learning. *Speech Communication 30,* 95-108.

日本人大学生のライティングにおける Peer Feedback の効用と限界

滝澤　伊都子　（同志社女子大学大学院生）

キーワード：Peer feedback, Cooperative learning, Critical writing, Triple-entry notebook, Coding

１. はじめに

近年従来の教師主導型授業ではなく、学習者同士の互助的活動を促す Cooperative learning が英語教育の分野でも重要視されてきている (Dörnyei, 1997)。Cooperative learning では同じ目的を達成するために学習者は協力し合い、その過程で学習動機や自己効力感を高め、Critical thinking やコミュニケーション能力を伸ばすことができる (Dörnyei, 1997; Oxford, 1997)。しかし日本のライティング授業において共同学習の効果に関する知見はあまり定まっていない。本研究の目的は日本人英語学習者を対象にライティングにおいてどのような Peer feedback が行われているか、また Peer feedback が学習者にどのような影響を与えているか、を明らかにすることである。

２. 研究方法

まず予備研究（2012 年 11 月 12 月に実施）で収集したエントリー (Academic paper) に書かれた学生同士のコメント 100 個を分析し、Hyland and Hyland (2001) に基づいて 11 項目からなる分類表（Error correction, Coherence, Style, Academic elaboration, World elaboration, Personal elaboration, Agreement, Praise, Question, Critique [Suggestion], Unclassified）を作成した。また Peer feedback が学習者に与える影響を調査するために質問紙（9 項目）調査を実施した。本研究参加者は英語専攻女子大学生 14 名（延べ 73 名）である。データは 2013 年 5 月 21 日から 7 月 2 日まで 6 回のエントリーを対象にコメントを収集し、分類表に従って分析した。またエントリーNo. 2 とエントリーNo. 6 の Peer feedback session 直後に質問紙 (17 項目) 調査を実施した。

３. 結果と考察

表 1 が示す通り、6 回のエントリーに付けられたコメント総数は 639 個で、一人平均 8.75 個のコメントを付けていた。多かったコメントは Academic elaboration, Coherence, Praise であった。Coherence が多いのは学習者はわかりやすくて一貫性のある文章の良さを認識しており、友人の文章を読むことで自分もそう書きたいという気付きにつながっているためである。2 回目以降は授業で得た知識を自分の体験とリンクして書くよう教師の指示があったため、Academic elaboration が増加した。Praise は書き手の Motivation を上げる役割を果たし、自分が言われて嬉しいことをコメントしていると言える。少なかったものは Question, World elaboration, Agreement, Critique であった。Question や Critique が少ないのは学習者が discussion や debate に慣れていない表れであり、論理的な批判や negotiation の重要性を教えるべきである。World elaboration が少ないのは社会的経験が少ないためと推察できる。次に図 1 が示すように、Peer feedback は自分も頑張ろうと良い意味でのライバル心を生む。学習者は Peer feedback は役に立っていると思う一方、内容に関しては質問や共感ができるが文法の訂正は自信がなく、教師に直してほしいと思っている。友達にエントリーを読まれることにプレッシャーを感じなくなったのは、クラス

表 1. Entry （6 回分）における Peer feedback の分類

Rank	Type	Token	Peer Feedback Per Person
1	Academic elaboration	147	10.5
2	Coherence	139	9.9
3	Praise	106	7.6
4	Personal elaboration	84	6.0
5	Error correction	57	4.1
6	Style	46	3.3
7	Critique (Suggestion)	23	1.6
8	Agreement	22	1.6
9	World elaboration	12	0.9
10	Unclassified	2	0.1
11	Question	1	0.1
	Total	639	8.75

の雰囲気が友好的、協力的になっていったためと思われる。Peer feedback において Peer 同士の人間関係も重要な要因である。以上、同年代の友人からの共感は学習者のやる気を高め、Peer feedback は SNS に類似した一種のコミュニケーションの役割を果たしていると考えられる。学習者が望む Feedback は友達と教師から 85.2% 教師のみ 14.8% 友達のみ 0%と、学習者は Triple entry（自分・Peer・教師からの Feedback）を肯定する結果となった。

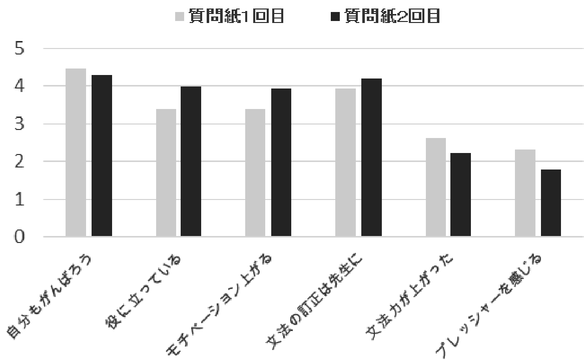


図 1. Peer feedback に対する学習者の意識

4. まとめと示唆

Peer feedback は学習者の情意面には貢献しているが、本音でコメントを付けているのか、またコメントをどの程度次回の writing に取り入れ Writing 能力の向上につなげているのか、などは確認できておらず、今後さらに調査する必要がある。一方、教師にとって Peer feedback は面倒と思う活動ではあるが、Student-centered classroom を理解して実践する価値があると言える。

参考文献

Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81, 482-493.

Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing,* 10, 185-212.

Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, 443-456.

研究発表・実践報告（8月6日）

読解速度自動計測ソフトの開発と教育利用の可能性

山口　高領（早稲田大学）
神田　明延（首都大学東京）
田淵　龍二（ミント音声教育研究所）
湯舟　英一（東洋大学）

キーワード：　リーディング、WPM、測定、アプリケーションソフト、操作性

１．はじめに

チャンク単位の読解訓練が速く正確に読む力につながるとの仮説に基づいた毎授業での教室処遇において、読解速度 WPM を指標に用いて学習効果を測定してきた。その過程で、測定の正確性確保と準備・実施・集計・統計処理の利便性向上を目指したアプリケーションソフト Mewm（ミューム）を開発し、1 年間の試験的運用を経て最新版を完成させた。このソフトによる処遇では、読みの正確さと速さを測定し、即座に学習者にフィードバックすることで学習継続の動機付けを与える効果とともに、指導の効果を教員が把握しやすいなど教育工学的な利点が多いことを実践研究として報告する。この研究におけるチャンクとは、音声（内声も含む）にした場合 2 秒前後になる意味と音のまとまりを持つ文字列のことである（湯舟他,2013）。

２．このソフトの使用法と特徴

課題文と設問選択肢などのデータからあらかじめ Mewm 形式のファイルを作成しておき、授業で学習者に配布して読解と問題解答を Mewm で行わせる。読解が終了すると個人の結果（課題文毎の所要時間・WPM・問題の正答率）が表示され、暗号化済の個別ファイルが作成される。このファイルを教員が回収し、表計算ソフトを利用して集計・分析する。こうした正確性や利便性を備えた Mewm システムは、教育現場とプログラマの連携による試験運用を経て、操作性と信頼性が向上するとともに、現在では客観式問題だけでなく、記述式問題やアンケートも実施できるようになった。

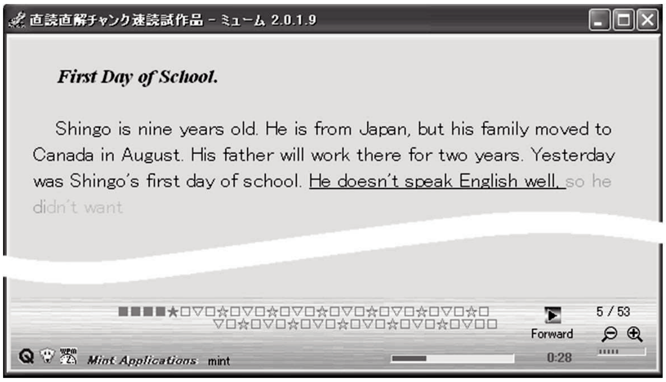


図１．Mewm による受験中の読解画面一例

note：学習者が操作するたびにチャンクが順に表示されていく。チャンクは下線で強調され、次のチャンクが薄く表示される（Fade In）。チャンクは内声にして 2±1 秒程度の量に制御されている。

読解画面ではチャンク単位でテキストが順に表示され、次のチャンクがフェードインする(図1)。これは、次がまったく見えないことは現実の読みと異なるだけでなく、英語上級者に対する提示法実験結果より好ましくないことがわかっているからである（湯舟他,2007)。

３．このソフトを活用した読解指導の新たな可能性

３．１　全体状況の即時フィードバック

湯舟他（2007, 2009）で行われた黙読による速読処遇では、チャンク提示するソフトによる速読後、LMS(Moodle) 上での読解内容理解問題を解かせた。今回 Mewm を使うことでそれらを一つのツールの中で途切れなく行えた。学習者は読速度と読得点の即時フィードバックを受けられ、動機づけや内省に役立つと思われる。この処遇活動は授業の最初の時間に行われ、後に続く授業内容についてウォームアップの位置づけにもなっている。

３．２　週１回のフィードバック（山口担当）

そもそも読みという個人的な作業の教育的支援として、質と量の双方から作業を容易にしてくれる読解速度自動計測ソフトの利点は大きい。筆頭発表者は、個別の PC が用意されている半期の大学での英語授業の最初と最後の英語読解力の測定のためだけでなく、毎回の授業でも復習としても Mewm を使用した。毎回の授業にて、テキストについての理解や、チャンク単位の音読訓練に多くの時間を割く中、授業の始まりには前回のテキストを個別に Mewm で解かせることや、授業の終わりの時点でその回に読み終えた部分のテキストを個別に Mewm で解かせることを行った。この十数回にわたるフィードバックを受けたソフト利用者からの声を収集するため、授業終了時にアンケートを実施した。英語力の異なる群毎に、アンケート結果を示す。

参考文献・資料

湯舟英一・神田延明・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・神田延明・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). 「映画音声コーパスを利用した Breath Group 長の分析」. *Language Education & Technology, 50*, 23–41.

資料： Mewm Official Website： http://mintap.kir.jp/public/mewm/

本報告は，科学研究費　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」(代表者：神田明延）の助成を受けた。

研究発表・実践報告（8月6日）

E-Teaching and Educational Technology

TAKEGAMI, Fumi (Ritsumeikan Keisho Junior & Senior High School)

LASKOWSKI, Terry (Kumamoto University)

Key Words: Pedagogy, Professional/personal theories of teaching, informed eclecticism

1. Introduction

E -Teaching (Engaging Teaching) leads to learners being highly motivated, focused and interactive in their classroom activities. In e-teaching, teachers integrate professional theories of teaching with their personal theories of teaching so that they are better informed of ways to engage their students. We agree with Krista Moroder, an educational technology teacher developer, who writes “Think pedagogy first, technology second”. In this study, the formula of pedagogy first, technology second is linked by the concept of e-teaching and educational technology. *Pedagogy i*s often defined as the art and science of teaching existing within a continuum of theory to practice. *Theory* represents professional assumptions and knowledge *of* teaching and learning principles documented in the research literature and taught in teacher education programs. *Practice* is based on the teachers’ personal theories *for* teaching that evolve from their knowledge of teaching and experiences in the classroom. The two theories, professional and personal, are cyclical-- Theory informs practice and practice informs theory. *Educational technology* then, represents the tools that are put in the hands of teachers to carry out their implementation within a professional pedagogical framework, i.e., “think pedagogy first, technology second”.

Although presenting a pedagogical view of integrating professional and personal theories in one’s teaching seems to be rather a commonplace idea, it is misleading because it may be an idealized view. In most cases, teachers teach solely from their personal theories of teaching, and professional theories of teaching often do not enter into their daily instruction:

Professional(-) $\nleftrightarrow$ Personal theories (+) $\leftrightarrow$ Edu. Tech. $\leftrightarrow$ Classroom

1.1 Post Method Era

Professional theories of teaching, at least when it comes to prescribed teaching approaches and methods, have shown to be limited when teachers set out to make sense of them in the classroom. This is largely due to the failures of research that attempted to prescribe the best teaching methods or standardized teaching approaches. Teachers found that what researchers said ‘ought to’ happen in the classroom in theory ‘did not’ happen in practice. Arguably, this gap between theory and practice has put us in a post method era (Kumaravadivelu, 2006). There are no standardized methods that are adequate to account for the diversity of learning styles and strategies our learners prefer, and the particular realities each teacher faces that are unique to his/her own situations in classrooms. In this post method era without 'best' methods, teachers have resorted to either following the textbook or taking an *eclectic* approach, grabbing at what looks like interesting activities and instructional techniques (including the use of educational technologies) and integrating them into their instruction without knowing *why* they are doing *what* they are doing in pedagogic terms. However, the claim is made that this approach runs the risk of shallow instruction because teachers are not linking what they do to features of existing pedagogic professional teaching and learning principles (Stern, 1992). That is, without being informed by professional theories of teaching and learning (why), teachers organize their instruction (what) solely on their intuitive judgments or personal theories of teaching. Instead, what is required is *informed eclecticism*. For informed or enlightened teachers, this means linking why they are doing what they are doing in the classroom to formal teaching and learning principles.

2. The Study

The study aimed to learn whether an informed teacher, one who integrates personal theories of teaching with professional knowledge of teaching, is better positioned to use the tools of educational technology to meet his/her classroom needs. Data from the co-researcher, a secondary school practitioner, will demonstrate how pedagogic principles and learning theories based on a view that learning is social (Vygotsky, 1978) helped inform her to be an e-teacher. Supported by a social constructivist learning theory, results depict the process the co-researcher goes through as she designed and implemented a lesson to increase student interaction in her third year junior high school classroom. In taking an e-teaching approach, the design of the lesson was informed by professional and personal theories of teaching that enabled her to form a collaborative learning activity that was realized in a jigsaw activity, a cooperative learning technique. The teacher then decided to integrate educational technology as a tool to help carry out her lesson aim. Although the study does not claim to show innovative or sophisticated uses of educational technologies for learning, it does present a simple use of technology in the classroom that is highly organized and supported by contemporary pedagogic approaches by 'thinking pedagogy first, technology second'. The study aims to show implications for teacher development.

3. References

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Malwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Te@chthought: Think Pedagogy First, Technology Second http://www.teachthought.com/technology/think-pedagogy-first-technology-second/ Retrieved on May 16th, 2014

Vygotsky, L. S.(1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. *Cole, M., et al., LS Vygotsky. Harvard University Press, Cambridge*

習熟度の低い大学生を対象とした英語学習意識調査
―英語リメディアル授業の質向上を目的として―

牧野　眞貴（近畿大学）
平野　順也（熊本大学）

キーワード：　リメディアル教育，学習意欲，授業，アンケート調査

1．はじめに

近年，多数の大学が英語リメディアル教育に取り組んでいるものの，リメディアル教育そのものに対し十分な知見をもった教員が担当しているとはいえず，また十分な成果が上がっていない。発表者らは，英語リメディアル教育において現在どのような授業が行われているかを把握するため，英語リメディアル教育に携わる大学教員を対象に，自由記述式のアンケートを実施した（牧野・平野，2014）。その結果を見ると，まず，担当教員の研究分野や経験が異なっており，学習目標や授業内容は担当者に委ねられているという状況であった。教員の理想や目標，そして活動内容も統一感がみられず，教員は中学校や高校での既習文法項目や語彙の復習を中心に行い，ライティングやスピーキングといった発信型の指導項目は避けられる傾向が見られた。また，教員の多くが学生の授業態度を改善しつつ英語力を向上させることが困難であると感じており，効果的な英語リメディアル教育の手法を求める声が多くあがっていた。このような状況では，リメディアル教育の十分な効果が確認されないだけではなく，学生に対しても何らかの影響を与えていると考えられる。今後さらに英語リメディアル教育の現状を調査し，効果的な教育を提示するためにも，教員だけではなく，教育を受ける学生の立場から見た英語授業の現状，英語学習に対する意識，そして学習意欲を高める要因を調べる必要がある。

2．研究の目的

効果的な英語リメディアル教育は決して教員の理想や信念によってのみ構築されるものではない。充実した授業内容は，教員が向き合う学生の意識を理解して初めて計画，そして実行できるだろう。また，教師の授業改善のためにも，学生がどのような教育を望み，何が学生の学習意欲を高めるかについて把握することも必要ではないだろうか。

本研究では，英語リメディアル教育質向上を目指し，英語習熟度の低い大学生を対象に，英語授業に対する意識調査行う。その結果を基に，学生の学習意欲向上に向けた取り組みと，教員の指導力向上につながる授業改善策を提案することを目的とする。

3．手続き

本研究は，英語リメディアル教育を必要とする大学生の英語学習に対する意識を測るため，アンケート調査を実施した。対象者は大学 1～3 年生 229 名であり，質問紙は，阿川ら(2011)，

津村(2010)を参考に発表者らが作成し，40 問の質問に対してリッカートスケール 5 件法（5：強くそう思う＞1：全くそう思わない）で回答させた。質問の内訳であるが，現在の学習状況や今後学んでみたい学習項目について尋ねる質問が 16 問，学習意欲や学習姿勢について尋ねる質問が 8 問，学習意欲を高める要因について尋ねる質問が 16 問である。回答は，各質問項目の平均点が 2.99 以下を否定傾向があるとし，3.01 以上を肯定傾向があるとして分析する。さらに，各項目の相関関係についても分析を行い，習熟度の低い学生の英語学習に対する意識と学習意欲を高める要因にどのような関係があるかについても検証を行う。

４．結果

まず，現在の授業では，文法，単語，スピーキング，リーディング，ライティング，リスニングは，バランスよく教えられていると学生が考えていることがわかった。しかし，学生は文法や単語よりも，スピーキング，リスニングといったコミュニカティブな内容の指導を求める傾向が見られた。

英語学習に対する意識や学習姿勢については，英語が嫌いな学生の方が多く，英語学習への興味は低く，さらに，自己の英語力に自信を持っていない傾向が見られた。その原因には，回答の否定傾向の強いものから判断して，文法学習や，受け身の授業スタイル，試験準備のための英語学習，などが考えられた。学習意欲を高める要因については，「信頼できる教師」が最も高い値であり，次いで「勉強する方法がわかる」であった。その他の項目で肯定傾向が強いのは「自分がしたいと思っていることを授業でする機会がある」，「メリハリのある授業」，「学習する目標がわかる」，「授業で学んでいることが将来役に立つと思う」であった。否定傾向の強い項目の相関関係を調べると，「英語への興味」，「英語に対する好感度」，「英語学習への自信」，「学習習慣」，「英語の試験対策」，が「学習意欲」と中程度に相関があることがわかった。従って，学生の学習意欲を高めるには，これらの項目をプラスに変化させるような取り組みが必要と考えられる。そのためには教師が学生との信頼関係を築き，授業に工夫を凝らして学生の英語授業に対するイメージを変化させること，学習目標を明確にし，中学校や高校で学ぶ機会が少なかったであろうコミュニケーション活動を取り入れた授業を行うことなどを提案する。

参考文献

阿川敏恵，阿部恵美佳，石塚美佳，植田麻実，奥田祥子，カレイラ順子，佐野富士子，清水順（2011).「大学生の英語学習における動機減退要因の予備調査」*The Language Teacher*, 35, p. 11-15.

津村修志（2010).「英語嫌いに対する学習意欲喪失要因の影響」『大阪商業大学論集』6(2), p. 35-48.

牧野眞貴，平野順也（2014). 「英語リメディアル教育の現状を探る—教員の意識調査から見えてくること—」『リメディアル教育研究』9(2) 印刷中.

研究発表・実践報告（8月6日）

速度の異なった英語音声聴解時の脳活動について
―日本人学習者と母語話者の脳賦活度の比較―

梶浦　眞由美（名古屋大学大学院生）

キーワード：　英語聴解、音声速度、脳活動

１．はじめに

聴解のメカニズムを解明するために，第一言語の分野では，速度の異なる compressed speech (圧縮音声)を使用して，さまざまな研究がなされてきた。ある一定の圧縮率までの compressed speech への適応に関して，母語話者は外国語なまりの発話等にすぐ順応できるのと同様に高速の音声にも柔軟に適応する能力を持っている。脳科学の分野では，30%の圧縮までは左の側頭葉の賦活が増加するが，15%の理解不能なレベルではベースラインまで左半球の賦活が下がり右半球の賦活が増加するとの報告がある(Poldrack, 2001)。Friederici, et al. (2002)は聴解時の 2 重回路モデルを提唱し，統語と意味情報は，主に左半球の側頭葉～前頭葉の回路，文レベルのプロソディは，主に右半球の側頭葉～前頭葉の回路で処理されるとしている。また理解できない音声を聴くときは両極の側頭葉が反応し，理解できる音声を聴くときは左半球の側頭葉が反応するという研究結果も報告されている(Macgettigan, 2012)。

第二言語の分野では，左脳の活動が活発である第一言語処理に比べ，両極で活動する傾向にあり(Dehaene, S. et al. 1997)，また語彙習得が進み習熟度が上がるにつれ，脳活動が右半球から左半球へ処理が移行すると示唆されている(Sugiura, et al. 2011)。

本研究は，速度の異なった音声を聴いたときの母語話者と日本人英語学習者の脳活動を比較し，理解度の点から脳活動を分析することを試みた。

２．実験

日本人英語学習者 13 名と母語話者 5 名による速さの異なった英語音声（標準速，2 倍速，4 倍速）聴解時の脳活動を NIRS（近赤外光脳機能イメージング法）にて計測し比較した。各参加者の上側頭回における各タスク 1 分間の酸化ヘモグロビン量を半球別に平均を算出し，各参加者が標準速条件における両半球の平均を基準にタスク別、半球別にＺ得点を用いて標準化した。

$$Z\text{得点} = \frac{\text{各ﾀｽｸの半球別酸化ﾍﾓｸﾞﾛﾋﾞﾝ量 M}-\text{標準速の両半球の酸化ﾍﾓｸﾞﾛﾋﾞﾝ量 M}}{\text{標準速の両半球の } SD}$$

速度（標準速，2 倍速，4 倍速）と脳内賦活半球（右半球，左半球）という 2 要因の分散分析により，脳内賦活度を分析した。

３．結果

行動データとして，母語話者は標準速と 2 倍速の聴解問題においてすべて正解したが，日本人学習者は速度が速くなるにつれて，正答率が下がった。脳機能イメージングデータにおいて

は，母語話者は常に左半球の活動が右半球に比べて活発であったのに対し，日本人学習者は、常に右半球の活動が活発で，特に速度が増加し，理解度が減少するにつれ，左半球の活動が減少した。また母語話者は 2 倍速までは速度上昇に伴い左半球の賦活が上昇したが，理解が難しい 4 倍速では右半球の賦活が上昇した。相対的に学習者と比べて脳活動の変化が小さかった。この結果から，学習者，母語話者ともに，それぞれの速度により理解度の差があるものの，言語処理が困難になると，右半球へ処理が移行する可能性が示唆された。

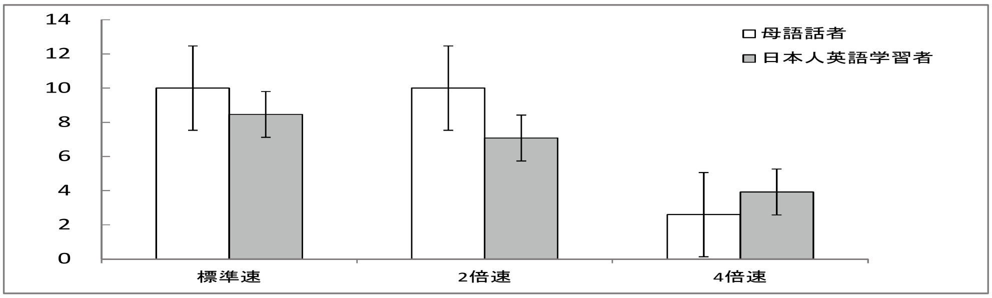


図１．母語話者と学習者の速度別正答数

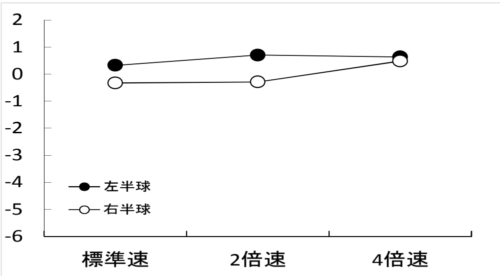


図 2. 母語話者の速度別脳賦活度

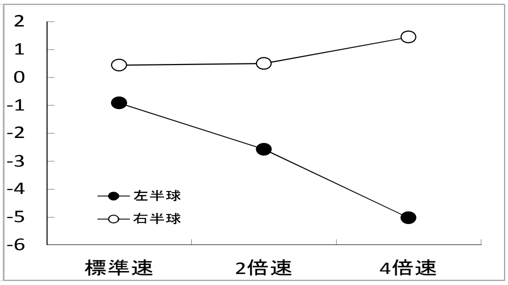


図 3. 日本人学習者の速度別脳賦活度

４．参考文献

Dehaene, S., Dupoux, E., Mehler, J., Cohen L., Paulesu E., Perani D., Van de Moortele P.F., Lehericy S., & Le Bihan, D. (1997). Anatomical variability in the cortical representation of first and second language. *Neuroreport*, *8*, 3809-3815.

Friederici, A.D. (2002). Towards a neural basis of auditory sentence processing. *TRENDS in Cognitive Science*, *6*, 78-84.

McGettigan, C., Evans, S., Rosen, S., Agnew, Z. K., Shah, P., & Scott, S. K. (2012). An application of univariate and multivariate approaches in fMRI to quantifying the hemispheric lateralization of acoustic and linguistic processes. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *24*, 636-652.

Poldrack, R.A. Wagner, A. D. Prull, M. W. Desmond, J. E. Glover, G. H. Gabrieli, J. D. (1999).Functional specialization for semantic and phonological processing in the left inferior prefrontal cortex. *NeuroImage*, *10*, pp. 15-35

Sugiura, L., Ojima, S., Matsuba-Kurita, H., Dan, I., Tsuzuki, D., Katura, T., & Hagiwara, H. (2011). Sound to language: different cortical processing for first and second languages in elementary school children as revealed by a large-scale study using fNIRS. *Cerebral Cortex*, *21*, 2374-2393.

図表を説明するための技術英作文のオンライン学習

河合　剛（北海道大学）
大西　昭夫（VERSION2）

キーワード：　技術英語、英作文、オンライン学習、自己評価、図表の説明

１．要旨

図表の題名や説明などを英語で書く技能をオンライン自律学習で習得するための教材と技術を実装した。技術英語の規則が厳格に定められているうえ、図表それ自体の説明力が高いため、何をどう説明すべきかを理解しやすい。学習者同士が作例を見せ合えるので、互いの長所を学び合えると期待できる。

２．作文指導の制約

本学は新入生全員が（約２６００人）が英語をオンラインで自律学習し、教員やＴＡの個別指導が行き届かないので、学習者は文章を書いても改良方法がわかりづらかった。文書の自己評価ができ、クラスメートの作例から学べる手段が望まれた。

３．提案する指導手法

学習者はグラフの説明の書き方を述べたビデオ講義を視聴したのち、類似したグラフを見ながらグラフの軸の見出し、軸の単位、題名、説明などを英語で書く。図表の種類は（１）グラフとして度数分布表、棒グラフ、円グラフ、レーダーチャート、散布図、回帰直線、（２）写真として実験器具、実験前後の標本比較、生物の種の比較、（３）表として観測値の内訳を示した分類表などを用いる。いずれも図表そのものは教材が学習者に示す（学習者は図表を書かない）。学習者はＸ軸の見出し、図の題名、グラフの太線の変数名といった要素を書く。学習者同士の作例がオンラインで見られるので、ビデオ講義が紹介する作例と合わせて、自分自身の作例を自分で評価し、改良案を書く（図１）。

４．提案手法の効果測定

学習者全員の作例を採点するかわりに、学習者に作例を読ませ評価させた。同じ図表に４種の異なる説明をつけ、学期末、新入生全員に最適な説明を選ばせた。正答数を比べたところ、提案手法を用いた学生の方が正答率が高かった。だが提案手法を用いなかった学生の正答率も決して低くなく、提出した作例数と効果測定の得点の間に相関がなかった。作例の善し悪しを

弁別する能力が高校までに身についていたのであれば大学でより高度な内容から指導を始められそうだ。だが漫然と学習しコピペしただけの者が多かったため学習量と効果を区別できなかったのであれば取り組み方を変えなければならない。

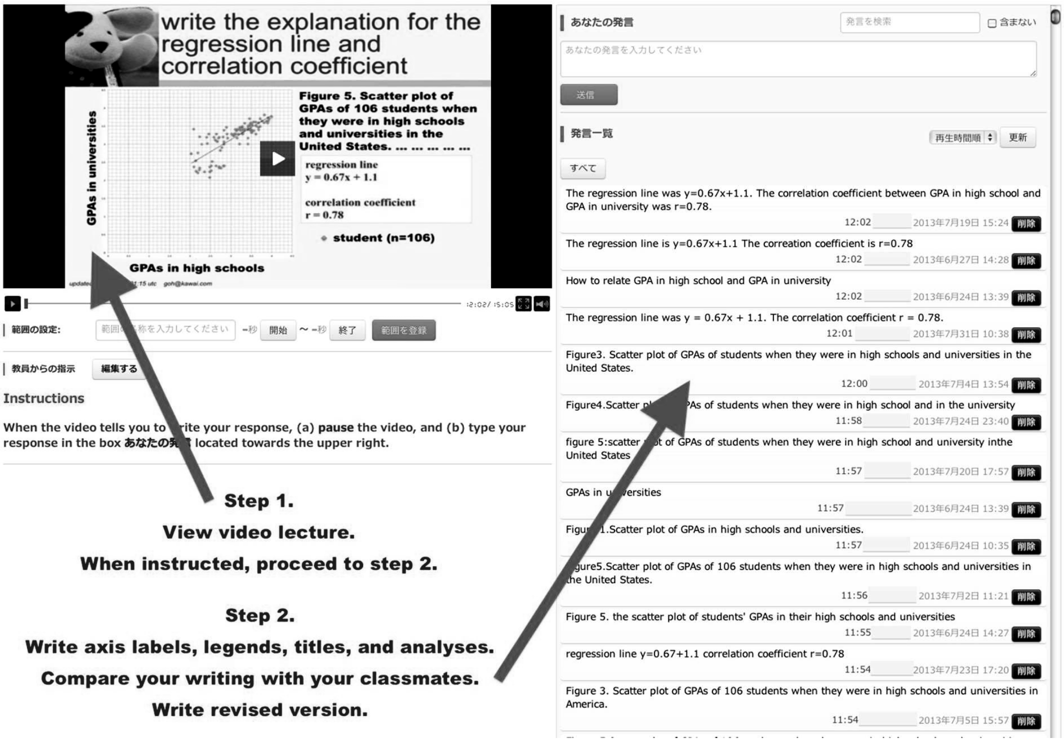


図１．オンライン学習システムの画面の写し。散布図と回帰直線の性質は学習者に既知。
軸ラベル・題名・説明を英語で書く。他の学習者の作例を読み、自分の作例を改良・再提出する。

５．考察

本学の学年全体の７５％が理系学生である。学年全体の３０％の学生が学習目標に価値を感じ、学習に取り組んだ。指導助言の量と質が足りない。ＴＡを増やしても焼け石に水の恐れがあるので複式学級型ｅラーニング（先輩が後輩を一対一支援）を用いるべきかもしれない。

参考文献

Ohnishi, A., & Kawai, G. (2014) Case study of an online English language course that emphasizes self-assessment of speaking and writing. *Proceedings of EdMedia-2014*, Tampere, Finland

Ohnishi, A., & Kawai, G. (2014) Online learning of introductory technical writing by using captions of figures and tables for English as a foreign language. *Proceedings of AAAL-2014*, Portland, USA

Ohnishi, A., & Kawai, G. (2013) Visualizing pitch contours. *Proceedings of WorldCALL-2013*, Glasgow, UK

映画場面検索サイト Seleaf の リスニングドリル機能が聴解力向上に及ぼす効果

湯舟　英一（東洋大学）
田淵　龍二（ミント音声教育研究所）

キーワード： 映画場面検索サイト，Breath Group，リスニング，シャドーイング，字幕

映画場面検索サイト・セリーフのリスニングドリルを使用して，2013 年度後期授業半年間の授業内トレーニングを行った。本実践報告では，Seleaf のドリル機能の紹介，それを利用したリスニング活動の内容，授業参加者の事前・事後テストを通しての学習効果測定の結果，事前・事後に行ったリスニングの方略使用や英語に対する意識に関する同一アンケートの推移やクラスタ分析の結果，リスニングドリルのログ履歴と上記データとの関連を述べる。

1. 映画の映像シーンを台詞から検索できるクラウド型教材 Seleaf

Seleaf は名作映画の映像シーンを台詞から検索できるクラウド型教材である。台詞は呼気単位（Breath Group: BG）毎に音映像を再生できる仕組みで，繰り返し音読やシャドーイング訓練に適している。このクラウドアプリには，ドリル機能が付いており，ID と PW による個人認証で学習履歴を残すことができる。

2. Seleaf のリスニングドリルによるトレーニング

この教材を使い，埼玉県内の大学 2 年生（TOEIC 400 点程度）24 名に対し，英作文の授業で全 10 回のリスニングトレーニングを行った。無欠席者は 18 名で，彼らの 1 回あたりの平均学習時間は 13 分，解いた問題の平均数は 26 問であった。学生はドリルに取り組む過程で，文整序聞き取り問題（図 1）や各語の先頭の文字のみ入力していく書き取り問題を通して，BG 単位の反復英語音声を文字化する作業を行った。

図 1. Seleaf ドリルによる文整序リスニング問題実施中の様子とモニター画面（右）

note: 画面の左に 10 秒ほど前段の音映像が流れた後，2-3 秒の出題台詞シーンの音映像が続く。それと同時に画面の右に選択用単語カードが無秩序に並ぶので，聞き取った順にクリックしていく。その間出題音映像シーンは回答し終わるまで最大 5-6 回反復（最大約 20 秒）し，時間切れとなる。

3. トレーニングの結果

参加者の1回あたりの平均正答率は75%であった。英検準2級のリスニング問題20問を利用した事前・事後テスト20点満点において，平均点が14.5点から16.3点に上昇した（t(17)=2.11，p<0.01，d=0.96）（図2)。さらに事前・事後に同一の5件法アンケートを行ったところ，会話をBGごとに聞き取るドリルには,「意味の切れ目（チャンク）を意識しながら聞く」意識を向上させる効果（+0.6ポイント，ウィルコクソン符号付順位和検定，Z=1.92，p<0.05，r=0.45）を始め，リスニング学習に対する好意やリスニング時に和訳せずに直接意味理解する方略などに効果が見られた。

また,無欠席受験者18名全体で平均点が1.8上昇したが，そのうち半分の9人には点数に変動がなかった（図3）ため，実質9人が平均3.6点押し上げたことになる。前後テストの得点差でクラスタ分析すると伸びの有無で二グループに分かれた（図4）。

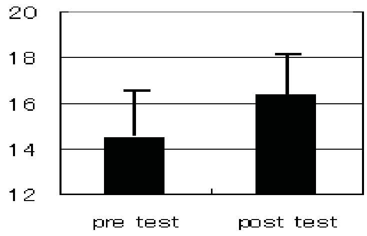


図2. リスニング得点の平均点の変化

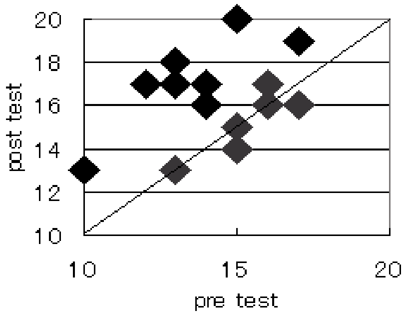


図3. 事前・事後でのリスニング得点の分布

note：前後テストで同じ得点の者が4組いるため，ポイントの数は14個しかない。

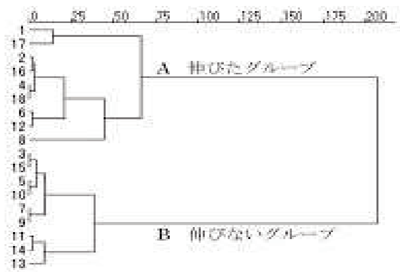


図4. テストの伸びのクラスタ分析

note：正規化しないデータをウォード法でクラスタ分析し平方距離で樹形図とした。

4. まとめ

映画を使ったリスニング訓練の一つの方法論として，十数秒の文脈映像でストーリーに馴染ませた上で，続く2秒程度の音声と映像を繰り返し聞き取る手法を用い，音声と文字を結びつける訓練を実施することで，発表者らがこれまでにLET学会誌等で主張してきた「BGをチャンクとした音声訓練を文字と関連付けて行うことがリスニング力を強化する」という教育的示唆に対する1つの実証的データを得ることができた。連続音声から単語などを切り出す分節化作業は日本人英語学習者にとって苦手とされてきたが，映像で意味を提示しながらチャンク単位（2-3秒のまとまり）で音と文字を一致させる訓練の有効性を示唆する結果となった。

参考文献・資料

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

田淵龍二･湯舟英一 (2013).「新しい読解速度計測ソフト制作に向けて ―読みの速さと正確さの相互関係―」『外国語教育メディア学会（LET）関東支部 第130回（2013年度）研究大会発表要項』, pp.10-11.

湯舟英一・田淵龍二 (2013). 「映画音声コーパスを利用した Breath Group 長の分析」. *Language Education & Technology, 50*, 23–41.

資料 Official Website of Seleaf： http://www.mintap.com/

An Alternative View of "Task-based Language Teaching versus Cognitive PPP Approach" at Secondary School Education in Japan from a Complex Adaptive Systems Perspective

MIYASAKO, Nobuyoshi（Fukuoka University of Education）

Key Words：Complex adaptive systems, grammar, PPP, TBLT

1. Introduction

The present *Courses of Study* for foreign languages seem welcomed by advocates of task-based language teaching (TBLT). The guidelines, strongly recommending increasing student English use in integrated skills activities, may be interpreted as introducing TBLT into secondary education. However, this is not the case. Theoretical examinations of TBLT (Miyasako, 2012a & b) show: (a) TBLT, which is primarily based on the implicit learning of English, is ineffective in improving student English proficiency in the context of secondary schools in Japan; and (b) the cognitive Presentation-Practice-Production (C-PPP) approach, which also recommends increasing student English use, matches the guidelines better. How can this issue be accounted for from a complex adaptive systems (CAS) perspective (Ellis & Larsen-Freeman, 2006; Larsen-Freeman & Cameron, 2008)? This presentation revisits the issue of TBLT versus the C-PPP approach with a focus on grammar, surveying teachers' perceptions on grammar teaching at secondary schools.

2. Revisiting TBLT versus PPP

The CAS perspective regards language teaching and learning as an open, non-linear, dynamic and adaptive process, where the language, learners and context interplay with one another. Admittedly, these agents are composed of a variety of subagents, competing and interacting with each other, but this revisit of TBLT versus the C-PPP approach looks into points relevant to the three agents: language learning nature, formal learning context, and teachers' recognition of grammar learning and teaching.

First, language here means grammar, which lies at the core of language learning. It is on how grammar is learned that TBLT and the C-PPP approach disagree: mainly implicit and explicit learning respectively, although they agree on the necessity of increasing learner English use. The CAS perspective considers grammar development emergent, in line with general cognitive development. The basic mechanism of it is form-meaning association through analogy, where recency and frequency matter as shown in Ziph's law. This law applies not only to implicit learning in TBLT but to ACT-R (Anderson, et al., 2004), which supports the C-PPP approach, because analogy-based production is a requisite function there. Consequently, the emergent view of CAP's does not contradict the C-PPP approach in this point.

Second, the formal nature of English language education (ELT) has been preserved in Japan, although the roles that the language plays are changing. The CAS perspective does not ignore this context where grammar instruction, usually in an explicit fashion, constitutes an indispensable part of it. This perspective does not allow TBLT to dominantly impose meaning-focused activities, but seeks to strike an optimal balance between form- and meaning-focused activities in each English teaching context, which is supported by recent SLA research (Nassaji & Fotos, 2011), congruent with the C-PPP approach.

Third, since teachers and learners are important agents of ELT, their recognition and beliefs on teaching and learning cannot be ignored in the CAS perspective. Although both TBLT and the C-PPP approach have to adapt themselves to the teachers and learners, the teacher recognition and beliefs have been fairly unknown. Therefore, we are conducting a survey of secondary school teachers' recognition and beliefs, with a questionnaire including 15 five-point Likert scale questions and two open questions, on their grammar teaching and its integration with other skills. This questionnaire is based on Borg and Burns (2008), which investigated English language teachers' beliefs and practice of grammar teaching from 18 countries.

3. Results and Discussion

At the presentation, results of the survey will be shown, and the issue of TBLT versus C-PPP approach will be further discussed with implications to secondary school ELT.

References

Anderson, J. R., Bothell, D., Byrne, M. D., Douglass, S., Lebiere, C., & Qin, Y. (2004). An integrated theory of the mind. *Psychological Review 111,* 1036–1060.

Borg, S., & Burns, A. (2008). Integrating Grammar in Adult TESOL classrooms. *Applied Linguistics, 29*, 456-82.

Ellis, N., & Larsen-Freeman, D. (2006). *Language as a complex adaptive system*. Chichester: Blackwell.

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Miyasako, N. (2012a). How wide is the gulf between PPP and TBLT? *JSS, 13*, 1-13.

Miyasako, N. (2012b). "Eigo no jugyo wo jissaino komyunikeshon no bamen tosuru" ni kansur ichikou-satsu: Komyunikeshon Eigo I/Eigo Hyogen I no baai [How can classes be transformed into real communication scenes?]. *Journal of Curriculum Development and Practice, 35*, 41-50.

Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms*. NY: Routledge.

翻訳ソフトによる英文法教育

山岡　幸高（九州大学　大学院生）

キーワード：　機械翻訳、構文解析、英文法

1．はじめに

英文が読めないとき、辞書で単語の意味を調べれば、それぞれの品詞に対するいくつかの意味が出てくる。しかし今読んでいる文の単語の品詞が何かまでは教えてくれない。ましてその文にどういった文法事項が含まれ、文構造がどうなっているかは教えてくれない。

そこで機械翻訳のソフトを使おうと考えた。現在の機械翻訳は、欧米語やアラビア語のような文構造が似ている言語間では精度が高いと言われている。しかし欧米語を日本語に訳す場合に，文法的に正しい訳を作ることは不得意なようだ。また文の構造を正確に見極め学校文法に即した分析をするといったことができないので、既存の翻訳ソフトを英語教育に使うことはほぼ不可能である。

2．構文解析と文法解説の自動化

私は今、構文解析に特化した翻訳ソフトを作っている。パソコンやスマートフォンで手軽に利用でき、英文法の理解を助け英文を読む際の頭の働かせ方を身につけさせる英語学習ソフトだ。

具体的には、単語とその品詞は『ユメタン 0』（アルク）等にあるものを登録し、文法事項の解説は『総合英語 Forest』（桐原書店）等を参考にしたものを表示させる。さらに『英文解釈の技術 100』（桐原書店）のように文構造を表示させ、場合によっては『ビジュアル英文解釈』（駿台文庫）にあるコメントを付けるようにした。

例 1

原文　If I had known his phone number, I would have called him.

文法　{If S had V-e …}, S would have V-e ….「もし S が…したなら、S は…しただろうに」

品詞　if{接} I{N} had{v-d} know-e{V-e} his{所} phone number{N} , I{N} would{v-d} have{v} call-e{V-e} him{N} .

文型　{接 S V O} , S V O .

和訳　/もし{接}/ /私{N}は/ /彼の{所}電話番号{N}を/ /知っている-たなら{V-仮過完}/ /, / / 私{N}は/ /彼{N}/ /{に}電話をかける{V}-ただろうに{v-仮過完}/ /. /

例 2　必要に応じて英文を読む際の頭の働かせ方（この場合は関係詞が省略された文の処理方法）をアドバイスする。

原文　The hotel I stayed at last summer was wonderful.
文法　副詞的目的格
文法　be 形　→　V C
文法　N S V　→　関係代名詞の省略を考える。あとに目的語を持たない他動詞か前置詞があれば、それが正しいことになる。
品詞　the{冠} hotel{N} {関代} I{N} stay-d{V-d} at{前} last summer{副} be-d{V-d} wonderful{形}.
文型　S（S V 前）V C .
和訳　/私{N}は 昨夏{副} とどまる{V}-た その{冠}ホテル{N}は/ /素晴らしい{形}/ /である{V}-た/ /./

例 3　形から一つに絞れない場合は、複数表示する。

原文　The Prime Minister is to visit Beijing next month.
品詞　the{冠} Prime Minister{N} be to visit{V} Beijing{N} next month{副} .
文型　S be-to V O .
和訳　/その{冠}総理大臣{N}は/ /来月{副}/ /北京{N}を/ /訪れる{V}ことになっている/ /./
和訳　/その{冠}総理大臣{N}は/ /来月{副}/ /北京{N}を/ /訪れる{V}-なければならない/ /./
和訳　/その{冠}総理大臣{N}は/ /来月{副}/ /北京{N}を/ /訪れる{V}ことができる/ /./
文型　S Vi [to V O .
和訳　/その{冠}総理大臣{N}は/ /来月{副}/ /北京{N}を/ /訪れる{V}こと である{V}/ /./

なお、以上のものは
http://yamaoka.rosx.net/yamaoka.html
で公開している。

現在辞書登録している単語・文法事項で構成される文に関しては文法的に間違えることはほとんどない。
このまま単語など辞書を拡充していけば、書き言葉に関しての文法的正確さでは既存の翻訳ソフトよりはるかに優れたものになり英語教育に役立つと確信している。

参考文献

渡辺太郎, 今村賢治, 賀沢秀人, ニュービッグ,グラム（2014）.『機械翻訳』コロナ社.

英語教材作成におけるピア評価の分析

鈴木　薫（名古屋学芸大学短期大学部）

キーワード：　ピア評価、教材開発、英語教育、教育メディア、ゲーム

１．はじめに

筆者は英語教育法の指導として、参加学生がそれぞれ独自の教材を開発することを課題とした授業を実践し、作成した教材を使用してデモンストレーションを行い、ピア評価を導入している。英語教育法の知識を養うとともに、培った知識を自らの英語力向上のために役立てることを目指している。本研究では、学生から回収した質問紙形式の評価シートを分析する。

２．研究の目的

本研究では、これらのピア評価データの分析を通して、教材作成の体験によって導き出される英語学習に対する意識の変化について明らかにする。さらに、参加者たちは、画用紙を使用したゲーム教材とパワーポイントを利用した教材の 2 種類を作成しているため、2 回のピア評価を行っている。従ってベースとするメディアの違いによる影響の有無の検証も行う。また、教員による評価や英語力との関連も探る。

３．研究方法

ピア評価の質問紙には、学習対象者のレベル・教材の量・学習意欲を引き出す効果・改善すべき点や追加コメントに関する項目が含まれているが、画用紙を使用したゲーム教材の質問紙には準備状況に関する項目を、パワーポイントを利用した教材の質問紙では画面構成に関する項目も含まれている。各項目は段階評価と自由記述から構成されているので、これらの量的データと質的データに関して、統計的分析とテキストマイニングによるキーワード分析を行う。種類の異なるデータを解析することにより、それぞれの評価項目を 2 重に検証することで確実な裏付けを試みる。さらに、教員による評価点や英語能力判定テストの結果との関連についても検証し、多面的に分析する。

４．結果と考察

ピア評価全体の平均は 4.17 点で、互いに良い評価を付ける傾向がみられた。図 1 に示しているように、与えた評点と受けた評点に相関はみられない（N=55, r=.1983）。標準偏差は、与えた評点が 0.36、受けた評点が 0.31 であった。詳細な分析を進めるため、与えた評点＜受けた評点・与えた評点≒受けた評点・与えた評点＞受けた評点の 3 つのグループに分類し、グループごとの傾向を探った。さらに、質問項目ごとの分析・教師による評価との比較・英語力との関連なども分析している。

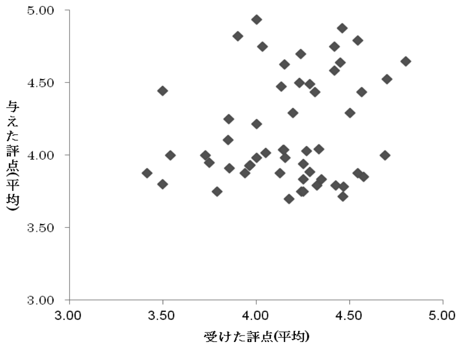


図１．与えた評点（平均）と受けた評点（平均）の比較

自由記述のデータから、作成した教材を相互に評価することによって、参加者たちが学習に対する気づきを得たことが観察されている。教材開発を考える際に、学習内容や学習方法について工夫することにより、教える立場や評価する立場に立たなければ得ることができない経験を通して、自己の学習法において改善するべきポイントを見出すことができた事例もみられた。

さらに、ピア評価を導入した授業に対する評価では、「従来経験したことのなかったユニークな授業の進め方によって、興味をもって熱心に取り組むことができた。」というコメントも記載されていた。よって、教材開発の指導にピア評価を用いることにより、参加者の学習意欲向上が促されていると判断できる。また、ピア評価は、学習者自身の学習に対する態度や考え方を明らかにするだけでなく、担当する教師へのフィードバックとなり、授業改善に関する示唆を与えるものでもあった。

参考文献

Dörnyei, Z. & Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*, Cambridge University Press.

江利川春雄（2012）．『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店.

研究発表・実践報告（8月6日）

日本の外国語教育研究における効果量・検定力・標本サイズ：*Language Education & Technology* 掲載論文を対象にした事例分析

草薙　邦広（名古屋大学大学院生／日本学術振興会特別研究員）
水本　篤（関西大学）
竹内　理（関西大学）

キーワード：　研究方法，効果量，検定力，標本サイズ，統計的仮説検定

１．はじめに

国内外を問わず，今日の外国語教育研究および関連研究領域における調査，そして実践報告の大多数が統計的仮説検定を用いている（Mizumoto, Urano, & Maeda, 2014）。統計的仮説検定は標本サイズにその検定結果が強く依存する傾向があり，結果の解釈にあたっては，標本サイズに依存しない効果量，および検定自体の質ともいえる検定力などとの総合的な判断が必要であるとされている。しかしながら，我が国の外国語教育研究では，そもそも効果量および検定力，そして標本サイズの決定手順について，十分な理解と望ましい配慮をもって研究論文で報告がなされているとは言い難い。このような実情を踏まえ，本研究は，これまで LET の機関誌で報告されてきた統計的検定の効果量と検定力，および標本サイズを分析し，我が国の外国語教育研究のおける統計的仮説検定の使用実態の一端を調査することを目的とした。

２．分析方法

分析は，外国語教育メディア学会の機関誌である *Language Education & Technology* における 2001–2012 年間の掲載論文（38 号～49 号，計 134 編）を対象にした。効果量・検定力・標本サイズの集計は，t 検定，χ^2 乗検定，分散分析を対象とし，刊行時期（2000–2006, 2007–2012）および各研究テーマを区別して行った。

３．結果の概要と結論

効果量や標本サイズの大きさは各種テーマによって偏りが見られたものの，検定力に関しては，全般的には望ましいといわれる基準のひとつである Cohen の基準（0.80）に満たない検定

も見られた。以下には，分析の一例として，t 検定に関する分析の結果を提示する（図 1)。図 1 から，対応のない二群のデザインの場合に十分な検定力を持たない研究が特に多いことが見てとれる。また，対応のあるデザインの場合には逆に検定力が高すぎる研究も見られる。これらは概して研究における検定力や標本サイズの決定方法に対して望ましい配慮がなされていないことを示すと考えられる。

このような分析の結果を踏まえ, 本研究では, 研究論文における効果量の報告は勿論のこと, 母平均値および平均差といった各種統計量の信頼区間の報告，そして検定力分析や正確度分析といった標本サイズ決定手順の明示化の重要性を主張する。

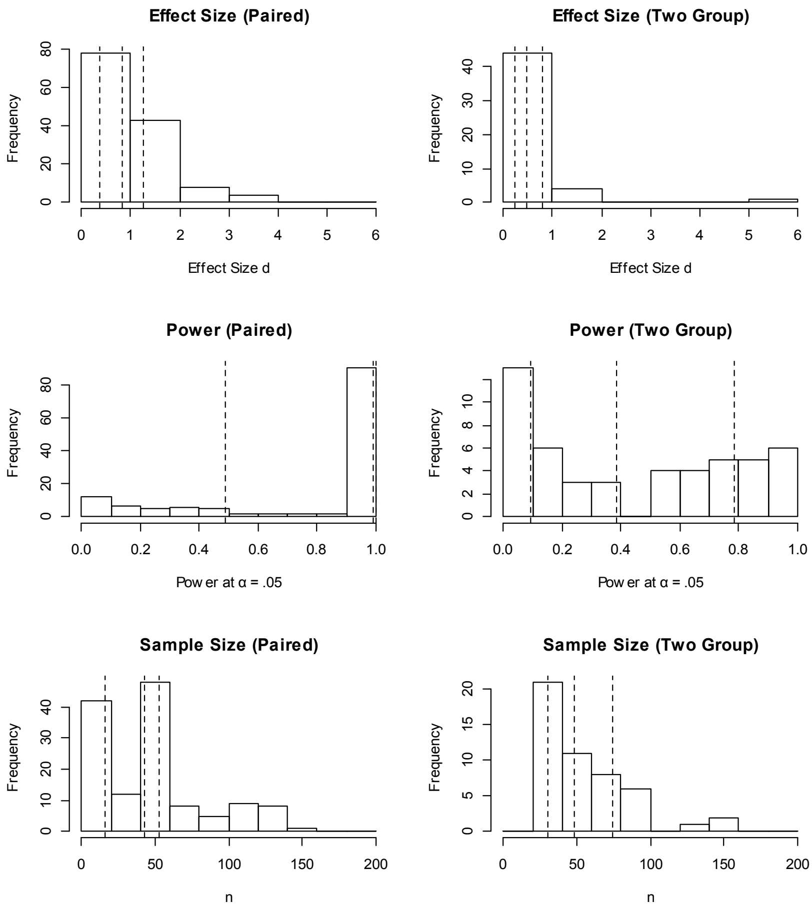


図 1. 対象論文において報告されている t 検定（N = 183）の効果量（Cohen's d），検定力（1-β），標本サイズ（n）を，対応のあるなしに分け，それぞれの度数分布を用いて示している。縦の補助線（破線）は中央値および四分位範囲（IQR）を表している。

参考文献

Mizumoto, A., Urano, K., & Maeda, H. (2014). A systematic review of published articles in *ARELE* 1-24: Focusing on their themes, methods, and outcomes. *ARELE*, *25,* 33–48.

Differences to Be Noted between Male Students and Female Students: A case study of web-based training session

IBA, Midori（Konan University）

Key Words： student autonomy, gender differences, incentive, motivation, web-based training

1. Introduction

In the literature of language learning, there is general agreement on how difficult it is to enhance student autonomy, namely, to enhance student engagement in and out of the classroom (Toyoda & Harrison, 2002). In this study I compared two groups of students who enrolled in English listening courses in 2012 and 2013, I advised them to use web software which was created as a self-study tool to prepare for the TOEIC. One of the research questions is whether there are any differences to be noted between male students and female students in relation to the training session.

2. Methods

2.1. Participants

A total of 107 university students (Year 2012, 54 students: Year 2013, 53 students) from an Intermediate Listening Course (2 classes) were invited to take part in a computer self-study TOEIC preparation course outside the classroom. Ninety four students out of 107 (Year 2012, 42 students: Year 2013, 52 students) took the pretest. However, the number of students who both completed the training course and took the posttest is relatively few. The students who enrolled in the course had taken a placement test called GTEC. They were placed in one of the top level classes. Participants' ages ranged from 19 to 21 years; the mean age was 20 and there were no outliers. Forty-seven percent of participating students were female, which is more than the actual percentage in the population (35%). They belonged to different faculties of the university. None had spent more than one month in an English speaking country. They reported normal hearing and vision.

2.2. Procedures

Participants in the study accessed the website named ATR CALL BRIX. It is an e-learning system and its extensive contents cover a wide range of educational levels. The TOEIC preparation course was adopted in the study. The progress of each participant can be checked via the Learning Management System (LMS). Participants were explained that the software was designed to improve learners' four skills of English and participation of the program was not mandatory. In the year of 2012, were still in the period of a trial operation, the performance of the software was not stable. Considering the situation, I refrained from giving them an incentive that they would acquire three extra percentage points when graded if they took pretest, participated and completed the training and took the posttest. Regarding 2013 participants, since the operational problems of the software were already resolved, they were given the incentive for their grade. The period of the training session was approximately three months. Before they started training, they took a pretest on the web. They were encouraged to practice as much as possible in the training period. At the end of the period, they took a posttest on the web which was different from the pretest. Two analyses were done for this study. In Analysis 1, the Multi-way analysis of valiance (ANOVA) was used to measure the difference between the pretest and the posttest. In Analysis 2, a regression analysis called the ordinary least square (OLS) with heteroscedasticity-robust standard error was adopted to see the relation between study hours and scores.

3. Results

1) Regarding the average pretest score of 2013, the estimated coefficient score is 41.712 out of 100.
2) Regarding the increase in test score of 2013, the average score increased by 27.8 points after giving incentive and statistically significant. The posttest average score is about 69.5 (41.7+27.8). 3) Regarding the average pretest score of 2012 against 2013, it is lower than that of 2013 by 3.81 points but not statistically significant.4) Regarding the average posttest score of 2012 against 2013, it is lower than that of 2013 by 5.96 points but not statistically significant. 5) Regarding the female's post-test score of 2013 against male, it is higher than male's 2013 by 0.17 points and statistically significant. 6) Regarding the female's post-test score of 2012 against male, it is higher than male's 2012 by 0.18 points and statistically significant at 6.5% level. 7) Regarding the posttest average score of 2013 (worked more than 20 hours), the Students who worked more than 20 hours are expected to get higher scores than other students, but this hypothesis is not true for the case of 2013. 8) Regarding the posttest average score of 2012 (worked more than 20 hours) against 2013, the students who worked more than 20 hours got higher scores than other students by 0.22 points (0.092+0.128) for the case of 2012 and this result is statistically significant. 9) Regarding the female's post-test average score (worked more than 20 hours) against male, they hours got slightly lower score (-0.002) and this is statistically significant (for 2012 and13).

4. Discussion

As for the posttest, both male and female participants achieved higher scores than in the pretest. The effect of the training would account for this. The total scores of female students were somewhat higher than male students. This tendency can be seen in both years and statistically proved to be true. Regarding the relation between study hours and scores, the longer male students worked, the better results they achieved. It is too early to draw conclusions from this tendency, because relatively few males took part in the sessions. Further research is needed for this question.

Reference

Toyoda, E., & Harrison, R. (2002). Categorization of text chat communication between learners and native speakers of Japanese. *Language Learning and Technology,* 6(1), 82-99.

工学系英語学術論文における受動態の使用の分析

奥山　慶洋（茨城工業高等専門学校）

キーワード： アカデミックライティング、工学系、受動態、by 句

１．はじめに

本研究は、受動態の機能や特徴を概観し、工学系の英語学術論文における受動態の使用状況の調査・分析を行うことを目的とする。Millar, Budgell & Fuller (2013)は、医学分野で影響力のある５つの論文誌のうち２誌の投稿規定に能動態の使用を推奨する項目が明示されており、それらの投稿論文は他の３誌と比較して、能動態の使用が統計的に有意に高かったが、その一方で、全体的に他の学術分野と比較して医学分野では受動態が顕著に多く用いられている状況は続いているという。これらの状況が工学系にも見られる現象かということも視野に入れつつ調査・分析し、工学系の学生が英語で論文を書く際の指針を提供する一助としたい。

２．受動態の機能と特徴

２．１　学術論文における態の機能と特徴

学術論文や実験レポートでは、動作主を明示しないことで事実をより客観的に表現できるという理由から受動態が良く使われるという指摘がある(Huddleston & Pullum, 2002)。Ahmad (2012)は、医学系と自然科学系の論文 10 編を元に作成したコーパスでの受動態の出現率を調査し、Method セクションで論文全体の約半数の受動態が出現していると報告している。これは、研究結果をより客観的にし、著者の空想や思いつきでないことを述べるのに効果的である。しかし、Wingard (1981)は、彼自身の医学系書籍コーパスを分析した結果、使用されている動詞のおよそ 60%は能動態であると報告しており、必ずしも論文全体における受動態の使用頻度がより高いわけではないことを示唆している。

２．２　受動態と by 句

Quirk, Greenbaum, Leech, & Svartvik (1985) によると、一般的に、受動態の by 句は選択的なものでおよそ５分の４が by 句のない英文であり、その省略は動作主を特に明示する必要がない場合か不明な場合であると指摘している。同様に、Berk (1999)では、書き言葉のテキストと放送メディアの言語の 80～85%は動作主が明示されていない受動態であると報告しており、Biber, Johanson, Leech, Conrad, & Finegan (1999)は、by 句付き受動態が多いのはニュースや学術的な文書であると指摘している。

２．３　リサーチクエスチョン

RQ1　工学系の英語学術論文において by 句付き受動態の出現頻度が高い動詞は何か。
RQ2　工学系の英語学術論文において by 句付き受動態の動作主にどのような要素が現れるか。

３．方法

英語を母語とする著者によって書かれた機械工学系の学術論文を、Google Scholar Matrix の機械工学分野でランキング上位のもの、著者の所属機関が英米所在のもの、著者の氏名からほぼ英語母語話者であると判断できるものという３つの条件に基づいて抽出した16編の論文を元に分析用のコーパスを作成した。延べ語数および異なり語数は Antconc ver.3.2.4w で算出し、延べ語数 110,154 語、異なり語数 7,018 語となった。

４．結果と考察

受動態で用いられる動詞の上位には、give(96 例)、define(96 例)、use(87 例)、show(71 例) などがあげられる。これらの中で、by 句を伴う場合が多い動詞は give の 59 例と define の 34 例の２語であり、use は 0 例、show は 1 例と by 句付き受動態はほとんど見られない。give の場合、by 句の動作主の多くは数式だったが、define は必ずしも特定のものとは限らなかった。コーパス分析に加え、これらの差異が生じる原因についても考察する。

謝辞：本研究は学術研究助成基金助成金基盤研究Ｃ(25370679)を受けた研究の一部である。

研究発表・実践報告（8月6日）

参考文献

Ahmad, J. (2012). Stylistic Features of Scientific English: A Study of Scientific Research Articles. *English Language & Literature Studies*, 2(1), 47-55.

Berk, L. M. (1999). *English Syntax: From Word to Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Biber, D., Johanson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.

Huddleston, R. and Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge Grammar of English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Millar, N., Budgell, B. & Fuller, K. (2013). 'Use the active voice whenever possible': The Impact of Style Guidelines in Medical Journals. *Applied Linguistics*, 34(4), 393-414.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.

Wingard, P. (1981). Some verb forms and functions in six medical texts. In L. Selinker, E. Tarone and V. Hanzeli (Eds.) *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honour of Louis Trimble*. Rowley, Mass: Newbury House.

CMC(computer-mediated-communication)における気づきの分析

青木千加子（北海学園大学）

キーワード： CMC，気づき，思考過程

１．はじめに

言語教育における CMC 研究は 90 年代前半に始まり，まずは，対面コミュニケーションと比べた場合の学習者の動機付けや学習意欲，または言語的特徴に関するものであった。Kelm (1992) が InterChange と呼ばれる LAN 用オンラインチャットプログラムを使い第二言語習得に関する始めての論文を発表した。書き込み式チャットでは，会話セッションでの自発的な発話が大幅に増え，参加者の発話回数が均等化し，対話内容の幅も広がるなど対面コミュニケーションでは得られない効果があることがわかった。

90 年代半ばからは Long (1983) らによって提唱されたインターアクション仮説に基づき，意味交渉に焦点を当てた研究が CMC に応用された。Chun (1994) や Kern (1995)は，顔が見えない状態での CMC 会話は，対面コミュニケーションに比べて，より多くの意味交渉が行われ，インターアクションの中で行われる明確化要求や理解確認がインプットの理解を促進し，第二言語の習得に貢献すると主張している。

また CMC では，学習者にとってテキスト媒体で書き込みに時間的な余裕があるため自分の書き込んだ文章をモニターすることができる。したがって，より複雑な文の発話を促進し，例えば，修飾節の多用や幅広い語彙使用ができる (Kern, 1995)。また，文章をモニターすることで，自己の発話に気づくことが可能となり，自己反省の機会を与える（Chun, 1994)。

「気づき」は学習者が与えられたインプットの中に特定の言語項目が存在していることに気がつき，意味のある言語データとして理解することである。そして，それらの言語項目にどのような特徴があり，どのような意味を表しているのか気づくことは，第二言語習得にとって非常に大切な認知プロセスである（Schmidt, 1990)。

従来の CMC 研究ではサーバー上に残されたログ分析を主流としてきたが、本研究では，学習者が十分に思考する時間のある CMC の利点を活用し，自己修正を行いながら文法や語彙に注意を多く払っていること着目し，CMC における学習者の言語に対する気づきの思考プロセスを書き込み中のデータを基に分析する。

2. 研究

2.1 対象

実験参加者は英語を専門としない１．２年生を対象にした選択科目として開講されているオーラル・コミュニケーションクラスの学生のうち２６人が授業外での実験に参加した。参加者

はペアとなり文字チャットによる自由会話を２０分ほど行った。文字チャットは，改造許可のあるフリーのソフトをダウンロードし，より教育現場にあうように改造を行った通常の授業でも利用しているシステムを使用した（詳細については、青木（2008）を参照）。

2.2 実験方法

２人分の書き込みボックスが一度に撮影できるようにセンターモニターにそれぞれ２人分の画面を映し出し，その前にビデオカメラを設置し映像の記録を行った。CMC では書き込みがそのままシステムに残るため、システム上にあるオンライン・データを基にオフライン・データ（メッセージ作成中のログ・データ）を全て書きおこし，学習者の言語に対する気づきを中心に分析を行った。

3. 結果

書き込み中のデータからは，学習者が十分な思考時間のある CMC の利点を活用し文法や語彙に注意を払い，印刷されたログ･データからは見ることのできない多くの書き直しをしていることがわかった。また，学習者は自分が書いたメッセージの間違いに気づいて自己修正を行っただけではなく，知識の想起などの思考プロセスをたどっていることがわかった。より詳しい説明は当日の発表で行う。

参考文献

Chun, M, D. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System,22* , 17-31.

Kelm, O. R. (1992). The use of synchronous computer networks in second language instruction: A preliminary study. *Foreign Language Annuals, 25 (5),* 441-454.

Kern, G, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal,79,* 457-476.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11,* 129-158.

Smith, B., & Gorsuch, J, G. (2004). Synchronous computer meditated communication captured by usability lab technologies: New interpretations. *System,32,* 553-575.

発表要項集

Abstracts

公募シンポジウム

Symposiums

多様な大学環境における英語ｅラーニング
ー管理される学習から自律的な学習へー

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）
渡辺 智恵（広島市立大学）
志水 俊広（九州大学）
寺嶋 健史（松山大学）
池上 真人（松山大学）

キーワード： ｅラーニング、理想的学習者、学習の量・質・継続性、学習効果

１．研究の背景

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７年以上にわたり共同研究を進めている。この英語ｅラーニングシステムは、８週間から１５週間、リーディング、リスニング、文法問題を大量に学習するドリル型の英語学習システムであるが、その導入形態や授業形態は各大学でさまざまに異なっている。

発表者らはこれまでの共同研究により、学習の量、質、継続性をきちんと確保できるかどうかがｅラーニング学習の成否を分ける大きな要因となっていること、また、比較的短い間隔で学習進度の管理を行うことや、一定期間ごとの復習テストを行うことなど、より厳密な学習管理を行うことが、量的にも質的にも適切な学習を確保させる上で有効であることを明らかにした。

講義形式の伝統的な授業とは異なり、ｅラーニングには監視の目がないことが多く、学習者の自律性がより一層強く求められる学習形態である。「いつでもどこでも」学習できる一方で、「先延ばしにして結局やらない」ことにつながる場合も多い。しかし、監視されない学習環境にあっても、ラーニングマネジメントに促されて学習「させられる」のではなく、学習進行などを自己管理し、設定された学習量（ノルマ）以上を適切に学習する学習者、すなわち、理想的に学習していると思われる学習者も一定程度存在する。このような理想的な学習者に共通してみられる学習行動や意識の特徴を明らかにし、その特徴にもとづいて、理想的とは言えない学習者に理想的な学習行動を促し、理想的学習者へと変容させること、すなわち、管理されずとも自らの学習を自律的にコントロールして英語力向上を図る学習者の養成することは、ｅラーニングの学習効果を高める上で極めて重要である。

2．調査の概要

上で述べた問題意識を踏まえ、発表者らはまず、理想的な学習者に共通してみられる学習行動や意識の特徴を明らかにすることから始めた。具体的には、学習の量、質、継続性および学習効果の観点から、英語ｅラーニングにおける理想的な学習者とはどのような学習者であるのかを作業的に定義し、その定義にもとづいて、各大学で理想的と思われる学習者を識別、抽出した。その上で、学習量、学習の頻度・間隔等により、彼らを大まかなタイプ別に分け、各タイプにみられる理想的な学習行動や学習に対する意識にはどのような特徴があるのか、また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とどのような関係があるのか等を調査した。本公募シンポジウムでは、その調査結果の一部について報告する。

3．調査参加大学における実践環境

最後に、本研究に参加した各大学における調査対象クラスの実践環境の概要を示しておく。

	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（基礎）	英語 IIIB	e-learning 英語 I	CALL1
使用教材 （教材量）	ﾘｰﾃﾞｨﾝｸﾞ（60） ﾘｽﾆﾝｸﾞ（1400） 文法（800）	ﾘｰﾃﾞｨﾝｸﾞ（40） ﾘｽﾆﾝｸﾞ（800） 文法（800）	ﾘｰﾃﾞｨﾝｸﾞ（40） ﾘｽﾆﾝｸﾞ（800）	ﾘｰﾃﾞｨﾝｸﾞ（40） ﾘｽﾆﾝｸﾞ（800） 文法（400）	ﾘｽﾆﾝｸﾞ（800）	ﾘｰﾃﾞｨﾝｸﾞ（40） ﾘｽﾆﾝｸﾞ（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	授業外での自学習（週１回の一斉授業では別教材を学習）	週１回の一斉授業での自学習＋授業外での自学習	授業外での自学習（週１回の一斉授業で小テストを実施、別教材を学習）	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100%	各教材につき80%	500 問以上	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）	有 （１ヶ月ごと）	有 （１ヶ月ごと）	有 （１週間ごと）	有 （２週間ごと）

公募シンポジウム

謝辞：本研究は科学研究費補助金基盤研究(B)（課題番号：25284106、研究課題名：多様な大学環境における英語ｅラーニング -管理される学習から自律的な学習へ –、研究期間：平成 25 年度～27 年度、研究代表者：青木信之）を受けて行われたものである。

ライティング・プロダクトから ライティング・プロセスへ —Writing MaetriX Corpus Project—

石井　雄隆（早稲田大学大学院生）
石井　卓巳（筑波大学大学院生）
草薙　邦広（名古屋大学大学院生）
阿部　大輔（名古屋大学大学院生）
福田　純也（名古屋大学大学院生）
川口　勇作（名古屋大学大学院生）

キーワード： Writing MaetriX (WMX)，ライティング・プロダクト，ライティング・プロセス，学習者コーパス，コーパス開発

１．はじめに

本シンポジウムでは，ライティングのキー入力記録システム Writing MaetriX (WMX; 草薙・阿部・福田・川口, 2013)に基づく，ライティング・プロセス可視化コーパスの構築に関する 3 種類の提案を行う。

２．WMX の概説とその可能性

外国語教育におけるライティング研究では，ライティング・プロセスの評価や指導に重心を置いてきたものの，主として内省的研究法（e.g., 刺激再生法・思考発話法）が用いられてきた。一方，キー入力の時系列記録データを用いた量的研究法により，産出過程を測定しようとする試みも存在する。本シンポジウムでは，特に研究方法に焦点を当て，著者等が開発した無償ソフトウェア WMX（図 1，図 2）を用いたライティング・プロセスに関する研究の展望を提示する。

図 1．WMX のタイトル画面

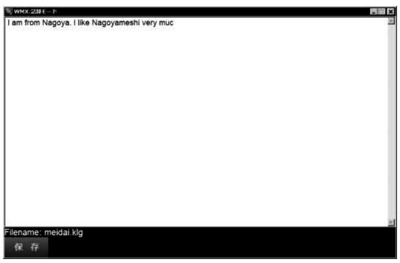


図 2．ライティング・プロセス記録時のイメージ

３．WMX に基づくコーパス構築の計画

既存の学習者コーパスは, 主に学習者のライティング・プロダクトを対象としたものであり, ライティング・プロセスに十分な焦点を当ててきたとはいえない。しかし，WMX で記録した学習者の産出過程のデータを大量に蓄積することで，母語別・習熟度別の学習者のライティング・プロセスを横断的・縦断的に分析することが可能になる。そこで，既存の学習者コーパスの構築手順に則りながら，Writing MaetriX Corpus Project の概略を説明する。

４．予備研究の事例紹介

国立大学の 2 つの習熟度別クラス（計 75 名）を対象に，WMX を用いて 3 種類のエッセイを収集，小規模コーパスの構築・分析を行った。学習者のライティング・プロダクトとライティング・プロセスの双方に影響を及ぼす要因を可能な限り統制するため, 本予備研究では ICNALE (Ishikawa, 2013)のライティング条件に準拠した。習熟度別クラス・語彙サイズとの関係，エッセイのトピックやジャンルによる類似・差異等の分析を通じて，本プロジェクトの狙いである学習者のライティング・プロセスの可視化の一端を示す。また，そこから見えてくる WMX 改良・コーパス構築に対する示唆についても検討したい。

５．おわりに

WMX の概説とその可能性、およびそれに基づくコーパス構築の計画，予備研究の事例紹介を通して，これからのライティング・プロセス研究の方向性について提案できればと考えている。

参考文献

Ishikawa, S. (2013). The ICNALE and sophisticated contrastive interlanguage analysis of Asian learners of English. In Ishikawa, S. (Ed.), *Learner Corpus Studies in Asia and the World* Vol.1 (Kobe University), 91-118.

草薙邦広・阿部大輔・福田純也・川口勇作 (2013) 「キー入力記録システムを援用したライティングプロセスの可視化：自律学習を促すフィードバック環境構築に向けて」第 81 回外国語教育メディア学会中部支部春季研究大会．東海学園大学.

「ラウンド制指導法」とその効果

鈴木　寿一（京都外国語大学）
藤田　賢（三重県立神戸高等学校）
中川　めぐみ（京都府立桃山高等学校）

キーワード：　ラウンド制指導法、大学入試、コミュニケーション、英語で行う授業

１．「ラウンド制指導法」―現状と効果

「ラウンド制指導法」の原型は、英語が苦手で予習を期待できない高校生を対象として 1980 年から筆者（鈴木）が用い始めた指導である。その後、筆者による進学校での実践や、様々な研修会での筆者による講演、文部科学省や教育委員会の研究指定校のアドバイザーの仕事などを通して、2004 年頃から高校現場に徐々に普及し始め、最近では、高校だけでなく、大学や中学でも実践され始めている。本指導法は、ことばの知覚・認識・生成のメカニズム研究、言語習得研究、教育現場での実践研究の成果に基づく指導法で、適切な日本語使用と４技能の統合を通して、英語によるコミュニケーションと入試にも対応できる英語力を高める指導法である。

「ラウンド制指導法」では、「リスニングとリーディングによる教材内容の概要・要点・細部の理解→多種多様な音読による言語材料のインテイク→教材内容の再生中心の活動→内容についての自分の考えのアウトプット活動」という流れの中に複数のラウンドが組み込まれている。各ラウンドでは複数の技能が使われ、全体として４技能が統合された指導法となっている。

高校生を対象とした実践から、「ラウンド制指導法」は、従来の指導法と比べて、①リスニング力、②理解を伴ったリーディング・スピード、③教材で用いられている言語材料の定着、④学習した教材内容の英語で要約する力、⑤センター試験自己採点結果、⑥記述模試の成績、⑦GTEC のスコア、⑧英検合格者数などにおいて優れていることがこれまで実証されてきた。本シンポジウムでは、高校でのラウンド制指導法のに基づく最近の実践と効果を報告する。

２．高校１年生に対するラウンド制指導法の効果

今回の指導対象は、筆者（中川）の勤務校の普通科Ⅰ類文系 A コース（産近佛龍大挑戦レベル）の１年生習熟度別講座（発展 2 講座・標準 4 講座）のうちの標準の 1 講座 22 名で、筆者が担当したのは平成 25 年 8 月末から平成 26 年 3 月までの 7 ヶ月間であった。対象となった大半の生徒の中学校での英語の評定は 5 段階評定の「2」で、学習習慣や学習ストラテジーはほとんど身に付けていなかった。Communication 英語Ⅰ（4 単位）でラウンド制指導法による授業を実

施した。授業は、①キーワード数語のみを与え、課全体を読んで各段落のタイトルを選択、②各パートごとの学習、③課全体を振り返る自己表現活動（課の内容についての自分の意見の英語による発表）という流れで行われた。②の各パート学習については、段落ごとに、1)ペアワークを中心とした語彙練習、2)内容に関する要点質問を与えながら2〜3回読ませる、3)文法項目の入った文を説明後、その文をRead & look up等を用いた音読練習、4)本文全体を多様な形での4回以上の音読活動、5)英問英答やTFステイトメントを正しい情報に書き直すなどの再生活動、6)家庭学習として重要文の音読筆写、7)本文の穴埋め再生タスクを行った。

別の教員が担当した4月から7月まででは、中間考査では4講座中1位講座に5点以上差をつけられて2位、学期末考査では1位講座と10点近く差を付けられて3位と下降して行った。2学期以降、担当者が変わり、筆者が担当するようになってからの講座平均点が、2学期中間考査で1位講座に2点差の2位、2学期期末考査では他講座に5点以上の差を開けて1位、そして、学年末考査では他講座に14点〜20点の差を開けて1位という結果になった。

３．ミクロとマクロな視点から見たラウンド制指導法

本発表では、1学年320名中国公立大学に80名程度進学する高校において、三重県教育委員会の「新学習指導要領に基づく授業実践研究事業」にミクロ（単元単位）な視点とマクロ（3年間）の視点からラウンド制指導法を中心にした筆者（藤田）の実践とその成果を総括する。

ミクロな視点から見たラウンド制指導法は、単元単位での授業の組み立てと密接にかかわる。発表では、旧課程の英語Ⅰ、英語Ⅱの検定教科書を用いた実際の授業の実例を報告する。各単元は、背景知識の活性化、内容理解（概要、要点、細部）、音読によるインテイク、単元内容に基づくライティングなどの具体的実践を紹介する。ミクロな視点での実践の成果としては、ラウンド制指導法と文法訳読法の効果の比較を行った結果の報告（藤田，2013）を引用しながら、ラウンド制指導法が中位、下位の生徒の英語力の伸びに効果があったことを示す。

マクロの視点から見たラウンド制指導法は、大学入試を出口とした3年間の英語学習の組み立てと関係が深い。1、2年生では、できるだけ多くのラウンドをこなしながら、何度も同じ英文を繰り返して処理させた。3年生1学期には、後半ラウンドの比重を減らしながら内容理解に重点をかけた。2学期になると、入試長文問題演習が中心にならざるを得ない現状があったが、ラウンド制指導法による内容理解の方法を応用して多くの英文を読むことに心がけた。2、3年をラウンド制で指導してきたクラスは、センター校外模試の結果、5月には学年トップのクラスより全国偏差値で1.9低かったが、11月時点では1.8上回った。

参考文献

藤田　賢（2013）.「高校英語授業における『ラウンド制指導法』と『文法訳読法』による効果の比較」『中部地区英語教育学会紀要』42号　269-274.

鈴木寿一（2007）.「コミュニケーションのための基礎力と入試に対応できる英語力を育成するための効果的な指導法―ラウンド制指導法―」「平成18年度Super English Language High School研究開発実施報告書」:71-84. 京都外大西高等学校.

公募シンポジウム

大学はグローバル人材をどう育てるか：
国際コミュニケーションマネジメント(ICM)のすすめ

竹下　裕子（東洋英和女学院大学）
荒川　洋平（東京外国語大学）
齋藤　智恵（国際医療福祉大学）
加藤　三保子（豊橋技術科学大学）
三宅　ひろ子（昭和女子大学）

キーワード：　国際コミュニケーションマネジメント、国際言語・文化・コミュニケーション、外国語としての日本語、やさしい日本語、もうひとつの言語としての手話

1．はじめに

グローバル社会において大学に求められるのは、主体的に物事を考え、多様な背景をもつ人々と、文化的・歴史的背景に由来する価値観を越えて互いを理解し、円滑なコミュニケーションを行なえる人材の育成、さらに、差異を活用することにより、相乗効果を生み出して新しい価値を創造することのできる人材の育成である。グローバル人材に言語運用能力が必要であることに疑問の余地はないが、それだけではグローバル人材の育成が完成するわけではない。ここでは、国際コミュニケーションマネジメント（ICM）の考え方に基づいて、グローバル人材に必要な資質について論じ、新たな視点から大学におけるグローバル人材育成のあり方を考察する。

2．国際コミュニケーションマネジメント

企業や行政を含むあらゆる組織は、国際コミュニケーションに有効な言語能力を有し、相手の文化的特色を知り、円滑な交流を実践するべきである。ICM が系統的かつ戦略的に行なわれ、組織の方針として打ち出されれば、国際活動に大きな発展をもたらすことができる。これを専門的に担当する人材を ICM プロフェッショナルと呼び、その任務は、国際言語ニーズの分析、適切な対応策の提案と評価など多岐にわたり、組織の新たな機会を創出する重要なものである。

ICM が注目する国際言語は、英語に限らないが、その国際的な役割は多大であるため、これを日本人のための第一の国際言語と考える。今日的な英語の性格と役割を正しく認識し、活用することにより、国際的な活動を適切かつ有効に発展させていくことが期待される。

この他に、母語である日本語を外国語として考えることも、以下の意義を有する。まず、日本語や日本文化を独特のものと捉えず、世界の言語の一つと位置づけることによって、他言語・他文化との距離や関わりを見出せる。さらに、目標言語との差異を知ることによって、その学習に対する有効なストラテジーが働くであろう。そして最も重要なのは、日本語を外国語として学ぶ学習者とのコミュニケーションにより、自他への尊敬や相互共栄の必要性を知ることが

可能になる点である（荒川、2010）。

また、多様化する現代社会における「やさしい日本語」の必要性を学ぶことにも意義がある。メッセージの発信者が、外国人および日本人である顧客・消費者・利用者に正しい情報をわかりやすく伝えることは当然のことである。しかしながら、行政機関、医療現場、法廷などの分野で使用される用語は、日本人にとっても不可解かつ難解なものが多い。従って、ICMの一つとして、やさしい日本語について考えることの重要性も忘れてはならない。

さらに、ことばと文化の多様性を考えるときに見過ごされがちなのが、聴覚障害者（特にろう者）が使う手話と、ろう者社会の存在である。最近では、2006年に国連総会で「障害者権利条約」が採択され、手話は音声言語と同等の言語と定義された。日本は2014年1月にこの条約に批准している。今後、ろう者を雇用する企業や行政機関では手話通訳ができる社員の採用、手話通訳派遣の利用、あるいは、聞こえない顧客のために手話で販売や相談に応じる体制作り等、手話によるコミュニケーションを保障する環境を整える努力をしなければならない。

2013年度より、複数の大学において上記の内容を含むICMの授業を開講しているが、学生の多くは、日常生活やこれまでの外国語学習のなかであまり感じてこなかった言葉の運用やコミュニケーションの難しさを感じているようである。しかし、この難しさを感じることによって、ICMは企業や行政といったあらゆる組織のなかで、特定の者だけでなく皆が身につけるべき概念であると強く感じ始めているようである。

３．おわりに

高校生時代、おもに大学入試合格を目標として英語学習を行なってきた若者に対し、大学入学後の新しい学習動機目標を与えることは非常に重要である。その際、新しい目標は、個人の一生の言語活動、およびコミュニケーション活動につながるものであれば、大学における学びが、より豊かで有意義な実りをもたらすことになる。ICMの重要性を提示することにより、外国語を学習する大学生に、より明確な動機づけと到達目標を与えることができると思われる。

参考文献

荒川洋平（2010）.『とりあえず日本語で もしも…あなたが外国人と「日本語で話す」としたら』クロスカルチャーライブラリー.

本名信行、加藤三保子（1994）.「日本の手話事情：問題と解決」ジョン・C・マーハ、本名信行（編）『新しい日本観・世界観に向かって』国際書院.

本名信行、竹下裕子、三宅ひろ子、間瀬幸夫編（2012）.『企業・大学はグローバル人材をどう育てるか：国際コミュニケーションマネジメントのすすめ』アスク出版.

木村晴美、市田康弘（1996）.「ろう文化宣言」『現代思想』青土社. Vol.24-5.

Saito, C. (2009). A Study of Diversity in Japan's Linguistic Environment: Focusing on the Langscape in the Kanto Region, *Asian Englishes*, 12(2), 46-73.

Yoneoka, J & Saito, C. (2012). Use and Misuse of Automatic Translation Sites on Signage in Asia, Oral Presentation at the 2012 International Conference "Cultural and Linguistic Diversity in ASEAN", Bangkok, Thailand.

発表要項集
Abstracts

ポスター発表
Poster Presentations

Reading and Writing Activities in Two Languages Using Moodle

FUKUDA, Eri (Chugoku Junior College)
SUZUKI, Mitsuko (Soka High School)
NITTA, Haruhiko (ON THE TOP LTD.)
OKAZAKI, Hironobu (Akita Prefectural University)

Key Words: Reading, writing, Moodle, social networking websites, metacognitive knowledge

1. Introduction

Reading news articles and writing summaries in English are often challenging for Japanese learners of English. Language used in ungraded news articles and their contents are more advanced. Also, summary writing requires a learner to extract minimal information to describe the gist, which is difficult for many students due to the limited instruction on this skill (Ono, 2011). To support students to tackle these demanding tasks, online reading and writing activities were assigned through an e-learning platform, Moodle. The activities and use of Moodle will be introduced along with the partial result of a questionnaire survey.

2. L1 and L2 Reading and Writing Activities and Moodle

As a learning platform, Moodle was used in the study. At the beginning of the semester, an orientation was held to instruct the students about the functions of Moodle and process of assignment submissions.
As assignments, students search online for two articles on the same topic; one in Japanese and one in English. These articles were not a translation of one or the other, so the students were required to retrieve information from different websites. In order to develop overall literacy skills, L1 reading was incorporated. Also, another purpose of including L1 reading on the same topic as that of L2 reading was that the information from the L1 article could be used to help comprehend the L2 counterpart. Links of the articles were posted to the classes' Moodle page to share. The workshop feature was utilized for the particular assignments because this function allows students to share their work with classmates. Through this feature, students can post relevant pictures together with articles to highlight the contents and make their posts more visually attractive to classmates. Furthermore, based on the information gained from the news articles, students were asked to write a summary of the two articles to describing similarities and differences between them. This summary was also shared among the students using the workshop feature. They were allowed to use either language to write a summary as Mason and Krashen

(1997) reported that those who wrote summaries in the first language showed superior results than in L2; at the same time, if a student was motivated to write in English, it should be encouraged as well.

Figure 1 . An Example of Posting of Articles

3. Students' Perception of Reading and Writing Activities

The overall reaction from the students toward the reading and writing assignments was positive. Sixteen students responded to the questionnaire consisted of five-point Likert-scale type questions. Three questions were asked related to the assignments. For the first question, all the respondents agreed or strongly agreed that the bilingual reading increased their English reading skills; whereas, 86.67% thought the same for Japanese reading skills. As for the second question, 75% of the respondents agreed or strongly agreed that their English writing skills were improved by the assignments while approximately half of the respondents felt their Japanese writing skills developed through the bilingual reading. Finally, the result of the question 3 showed L1 reading was effective in supporting L2 reading comprehension.

4. Conclusion

Moodle provided a platform for the students to present visual aids and summaries to classmates. Although the tasks were strenuous, students found them useful to improve L2 reading and writing skills.

5. References

Ono, M. (2011). Japanese and Taiwanese university students' summaries: A comparison of perceptions of summary writing, *Journal of Academic Writing*, *1*(1), 191-205.

Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language, *System*, *25*(1), 91-102.

This study is partially supported by a research grant from Bunkyo-kyokai .

ポスター発表

意図的語彙学習を促進するための e-ラーニングデバイスの研究と開発

岡崎　弘信（秋田県立大学）
鈴木　光子（創価高等学校）
木戸　和彦（環太平洋大学）
江原　智子（環太平洋大学）

キーワード：　語彙、意図的学習、偶発的学習、多読、e-ラーニング

１．はじめに

「英語は苦手だけれど、知っている単語を並べたら何とか理解してくれた」というような言葉をしばしば耳にすることから、語彙に関する知識がコミュニケーションを助けてくれることは間違いないだろう。にもかかわらず、我が国では語彙学習のモチベーションが大学入試の時期にピークになることが多く、大学入学後の語彙力低下が指摘されている（Okamoto, 2007)。

我々は、「多読で英語力は伸びる。楽しんでたくさん読みなさい」の一言だけで闇雲に英文を読ませるのではなく、様々な英文に対してリーダビリティおよび語彙面から英文レベルを提示し、個々のレベルに応じた速読・多読練習が可能なリーディング専用のブラウザ PREMA(your Personal Reading Manager)の開発に取り組んできた（Okazaki et al., 2013)。しかし、PREMA では記事中に出現する単語を学んでいく偶発的語彙学習のスタイルを取らざるを得ず、短期間で語彙力増強を図る意図的語彙学習ほど効率的ではない。そこで、PREMA のポテンシャル向上のために、語彙リストを用いたボキャブラリー・マネージャーの開発プロジェクトを立ち上げることにした。

２．ボキャブラリー・マネージャー

図１．VM 語彙管理画面の例

開発にあたってはまずは実験的に、見出し語 2000 語からなる単語帳をベースに、単語単体、センテンス完成（レベル１＆２）を準備、その中から学習者が選択して練習問題に取り組めるようにし、学習履歴を時系列で確認できるものとした。教員（管理者）機能には、学習者管理、活動記録管理、語彙管理などを組み込み、セルフアクセスのみならず授業にも容易に導入できるシス

テムにした。

図２は VM ユーザー・プレファランス画面の一例である。図は PC 画面からのキャプチャーであるが、モバイル対応のためインターフェイスは直感的にタップ（クリック）で設定変更できるようにデザインされ、一度の学習で出題される問題数や、難易度レベル、データ抽出の基準など出題方法をユーザー自身で設定できるよう工夫されている。

図２. VM ユーザー・プレファランス画面の例

VM はユーザーフレンドリーなモバイル対応の学習システムをコンセプトに構築しているため、本格的な LMS(Learning Management System)のような大きな自由度は保持していない。しかしながら、様々なモジュールの追加により、ESP などにも対応する成長可能なシステムでもある。今後は PREMA の持つ多読学習機能等を組み込みながら、総合的な学習システムを構築していく予定である。

参考文献

Okamoto, M. (2007). Lexical attrition in Japanese University Students: A Case Study. *JACET Journal*, 44, 71-84.

Okazaki,H., Nitta, H., Hashimoto, S., Fukuda, E., and Kido,K. (2013). Development of web-based e-learning programs for extensive reading. *Journal of Japan e-Learning Association*, 13, 40-48.

記

・本研究は一部、科学研究費(課題番号：25282061)の助成を受けて行われている。

ポスター発表

短期海外研修プログラムで活用するための「会話・表現集」の開発

萩野　敏（実践女子大学短期大学部）
三田　薫（実践女子大学短期大学部）
Gildart, Samuel（フェリス女学院大学）

キーワード： 短期海外研修、事前指導科目、会話・表現集、教材開発、フィードバック

１．はじめに

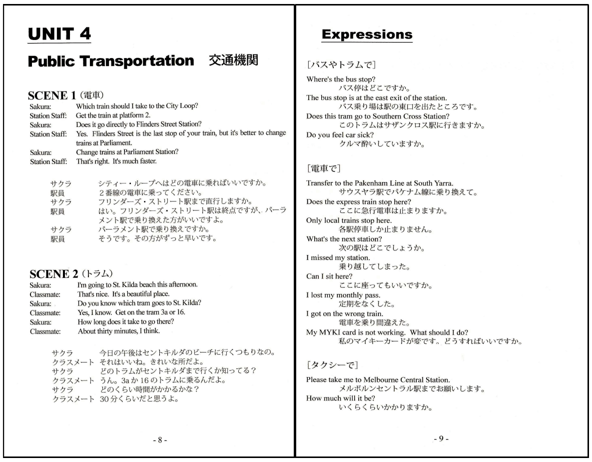
実践女子大学短期大学部（2014 年４月に実践女子短期大学から名称変更）英語コミュニケーション学科では，オーストラリア・ビクトリア州メルボルン市の協定校における約 4 週間の短期海外研修を学科のカリキュラムに位置付けた上で実施している。研修参加学生に対する支援手段の一つとするため、学生が事前指導科目の教材として学んだ上で実際に研修時に活用できるような、この研修プログラムに特化した「会話・表現集」教材の開発に取り組んできたが、2013 年度には印刷製本を行ったA5 判の小冊子としてこの「会話・表現集」を完成させ、プログラムでの活用を開始している。この「会話・表現集」の概要と、実際にこの冊子を使用した学生からの評価について報告する。

２．「会話・表現集」の概要

この自主教材の開発にあたっては、事前指導科目の担当者を含め、引率を複数回経験し研修先の状況をよく把握した 3 名の教員がプロジェクトチームを組み、構想を練る段階から共同で作業を進めた。学生が研修中に経験することになる様々な場面を選定した上で、各場面で取り上げるべき英語表現の検討を行った。最終的には本体部分に 11 の"UNIT"を置くこととし、各 UNIT は原則として見開きの２ページ､左ページには"SCENE 1･SCENE 2"のふたつの会話例を、右ページには"Expressions"として関連表現を示すという構成とした。また、例えば、"UNIT 1 At the Airport"ではオーストラリアへの入国審査や税関での係官とのやり取りを取り上げ、"UNIT 4 Public Transportation"ではメルボルン市内の鉄道路線名や駅名を組み込んだ会話を用意するなど、すべての UNIT で研修先での具体的な場面を設定するように努めた。会話例では、メルボルンに日本から研修に訪れた学生として「サクラ」を設定し、様々な場面でのサクラの発言が学生のモデルとなるように会話を組み立てた。

また、日本語表現から対応する英語表現を示す一覧表形式の「とっさに使える日常表現 50」を UNIT から独立させた形で巻末に置くことにした。これは日常会話で使用されることが多い短い応答表現を中心にした表現を 50 項目に絞ってまとめたもので、「何かを尋ねられて答えよ

うとしたときや、何かに対する自分の気持ちを言い表したいときなどに、まずひとことでも言葉にしたいのに、それがうまく出せなかった」といった学生の声に応えるものでもある。



UNIT 4

Public Transportation 交通機関

SCENE 1 (電車)

Sakura: Which train should I take to the City Loop?
Station Staff: Get the train at platform 2.
Sakura: Does it go directly to Flinders Street Station?
Station Staff: Yes. Flinders Street is the last stop of your train, but it's better to change trains at Parliament.
Sakura: Change trains at Parliament Station?
Station Staff: That's right. It's much faster.

サクラ シティー・ループへはどの電車に乗ればいいですか。
駅員 ２番線の電車に乗ってください。
サクラ フリンダーズ・ストリート駅まで直行しますか。
駅員 はい。フリンダーズ・ストリート駅は終点ですが、パーラメント駅で乗り換えた方がいいですよ。
サクラ パーラメント駅で乗り換えですか。
駅員 そうです。その方がずっと早いです。

SCENE 2 (トラム)

Sakura: I'm going to St. Kilda beach this afternoon.
Classmate: That's nice. It's a beautiful place.
Sakura: Do you know which tram goes to St. Kilda?
Classmate: Yes, I know. Get on the tram 3a or 16.
Sakura: How long does it take to go there?
Classmate: About thirty minutes, I think.

サクラ 今日の午後はセントキルダのビーチに行くつもりなの。
クラスメート それはいいね。きれいな所だよ。
サクラ どのトラムがセントキルダまで行くか知ってる？
クラスメート うん。3a か 16 のトラムに乗るんだよ。
サクラ どのくらい時間がかかるかな？
クラスメート 30 分くらいだと思うよ。

- 8 -

Expressions

[バスやトラムで]

Where's the bus stop?
バス停はどこですか。
The bus stop is at the east exit of the station.
バス乗り場は駅の東口を出たところです。
Does this tram go to Southern Cross Station?
このトラムはサザンクロス駅に行きますか。
Do you feel car sick?
クルマ酔いしていますか。

[電車で]

Transfer to the Pakenham Line at South Yarra.
サウスヤラ駅でパケナム線に乗り換えて。
Does the express train stop here?
ここに急行電車は止まりますか。
Only local trains stop here.
各駅停車しか止まりません。
What's the next station?
次の駅はどこでしょうか。
I missed my station.
乗り越してしまった。
Can I sit here?
ここに座ってもいいですか。
I lost my monthly pass.
定期をなくした。
I got on the wrong train.
電車を乗り間違えた。
My MYKI card is not working. What should I do?
私のマイキーカードが変です。どうすればいいですか。

[タクシーで]

Please take me to Melbourne Central Station.
メルボルンセントラル駅までお願いします。
How much will it be?
いくらくらいかかりますか。

- 9 -

図１．「会話・表現集」ページ構成例（UNIT 4）

３．学生による評価と今後の課題

研修の様々な面に関する満足度を「大変満足」から「大変不満足」までの５段階で問うアンケート調査を帰国後に参加者全員に対して実施しているが、この「会話・表現集」については、半数以上が「満足」と答えており、一定の高評価を得ている。もっとも、研修全体に対する総合的な満足度では「大変満足」が半数以上を占め「満足」をあわせると９割近い、という結果が出ており、これと比較すると、満足度は高くはないと言わざるをえない。

また、アンケート調査とは別にグループ面接による聞き取り調査も実施して学生の声を拾っている。結果は未整理ではあるが、そこでは「現地ではいつもバッグに入れて持ち歩いていた」「電車で駅を乗り過ごしてしまい駅員に事情を説明しなければならなかったとき役に立った」といった声から、「ほとんど活用する機会はなかった」という声まで、多様な評価を得ている。一部の学生からは、取り上げる内容や例文に関する具体的な要望も出されている。また、事前指導科目での「会話・表現集」の取り扱いに関しては、授業の中でより時間をかけ重く扱うことが現地での活用につながるとの指摘が少なくなかった。一方、デジタル教材化に関しては意外にもあまり肯定的な声は聞かれなかった。

今後、これら学生からの評価に対する検討を進め、研修プログラムの中で「会話・表現集」が一層活用されるよう、改訂に向けた作業を行う予定である。

参考文献

萩野敏・三田薫・Gildart, Samuel（2014）．「『メルボルン短期研修ハンドブック―会話・現集―』について」『*Jissen English Communication*』*44*, 165-171.

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.

ポスター発表

賛助会員プレゼン
Supporting Member Presentations

賛助会員プレゼン　Supporting Member Presentations

1．11：40～11：55　㈱内田洋行
新しい語学学習空間づくり～アクティブラーニング空間とICTの活用～

2．11：55～12：10　㈱成美堂
Linguabook—An Introduction to New Learning System

3．12：15～12：30　G-TELP日本事務局
英語テストG-TELPが大学で活用されている理由とG-TELPの今後の展開について

4．12：30～12：45　NPO法人英語運用能力評価協会
インターネット（WEB）を利用したELPAのテストシステム

5．14：30～14：45　（一財）国際ビジネスコミュニケーション協会
伝える英語力を測るTOEIC（R）スピーキングテスト／ライティングテスト

6．14：45～15：00　HOYAサービス㈱
魔法の音声ソフトウェアGlobalvoiceシリーズ
『自由入力』の文章を読上げ／発音矯正！

7．15：05～15：20　㈱マクミランランゲージハウス
Extensive Reading with E-Books

8．15：20～15：35　ピアソン・ジャパン㈱
スピーキング、ライティングを含む4技能＋文法・語彙の英語上達度
自動採点テスト、『Progress』のご紹介

9．15：40～15：55　日本データパシフィック㈱
スマートフォンから気軽に使えるe-learningシステム『WebClass』のご紹介

10．15：55～16：10　NECマネジメントパートナー㈱
ACTFL準拠！　英語コミュニケーションテストOPIc（Oral Proficiency Interview-computer）のご紹介

11．16：25～16：40　チエル㈱
アクティブラーニングを支援するチエルソリューションとは？

12．16：40～16：55　東通産業㈱
「新たな教育手法のご提案」アクティブラーニングを実現するインターネットにつながる紙「デジタルペーパー」のご紹介

13．17：00～17：15　オックスフォード大学出版局㈱
世界基準のコンテンツと先端技術で活気ある授業づくりを～アプリ教材「Oxford Learner's Bookshelf」のご紹介（体験版コード配付）

MEMO

第54回 LET 全国研究大会　実行委員会組織

大会会長　　　　島谷　　浩（熊本大学）
大会実行委員長　大津　敦史（福岡大学）
大会事務局長　　田上　優子（福岡女子大学）
大会顧問　　　　木下　正義（LET 名誉会長）

プログラム・要項（企画・編集・出版）
　◎島谷　浩（熊本大学）・大津　敦史（福岡大学）・中野　秀子（九州女子大学）・
　　田上　優子（福岡女子大学）・長　加奈子（北九州市立大学）・古村　由美子（長崎大学）・
　　荒木　瑞夫（宮崎大学）・松崎　徹（筑紫女学園大学）・大薗　修一（九州産業大学）

プログラム（審査）
　◎石井　和仁（福岡大学）・山内　ひさ子（長崎県立大学）・中野　秀子（九州女子大学）・
　　米岡　ジュリ（熊本学園大学）・林　日出男（熊本学園大学）・樋口　晶彦（鹿児島大学）

ワークショップ
　◎竹野　茂（宮崎公立大学）・奥田　裕司（福岡大学）・田口　純（筑紫女学園大学）・
　　松崎　徹（筑紫女学園大学）・大薗　修一（九州産業大学）・新田　よしみ（福岡大学）・
　　丸尾　加奈子（福岡大学）

会場・機器
　◎奥田　裕司（福岡大学）・石井　和仁（福岡大学）・林　幸代（福岡大学）・
　　柏木　哲也（北九州市立大学）・植田　正暢（北九州市立大学）・新田　よしみ（福岡大学）・
　　丸尾　加奈子（福岡大学）

広告・展示
　◎田口　純（筑紫女学園大学）・石井　和仁（福岡大学）・松崎　徹（筑紫女学園大学）・
　　大薗　修一（九州産業大学）

大会サイト運営
　◎竹野　茂（宮崎公立大学）・長　加奈子（北九州市立大学）・米岡　ジュリ（熊本学園大学）・
　　荒木　瑞夫（宮崎大学）

渉外・広報
　◎田上　優子（福岡女子大学）・川尻　徳（久留米工業大学非常勤）・
　　與古光　宏（九州産業大学）・仲山　雄二（荒尾高等学校）

接遇・懇親会
　◎柿元　悦子（九州産業大学）・大津　敦史（福岡大学）・石井　和仁（福岡大学）・
　　林　幸代（福岡大学）

受付
　◎長　加奈子（北九州市立大学）・古村　由美子（長崎大学）・林　幸代（福岡大学）・
　　冬野　美晴（九州大学）

アルバイト
　◎大津　敦史（福岡大学）・石井　和仁（福岡大学）・奥田　裕司（福岡大学）

備考：◎は責任者

賛助会員広告
Advertisements

簡単・低価格・高性能フルデジタル LL

AdiLL

Digital LL System

簡単操作・高性能
アンペールのフルデジタル LL

NEW PRODUCT

語学学習に欠かせない授業支援ツール

- 教材作成・教材準備が簡単
- 高音質・通話時の音声遅延なし
- 長寿命・低消費電力

ampère

株式会社 アンペール
文教システム部

〒160-0023
東京都新宿区西新宿 7-5-3 斉藤ビル
TEL.03-5330-6805 FAX.03-5330-7027

AdiLL 検索

http://www.ampere.co.jp

TOEIC® プログラムで英語4技能の
コミュニケーション能力を測定

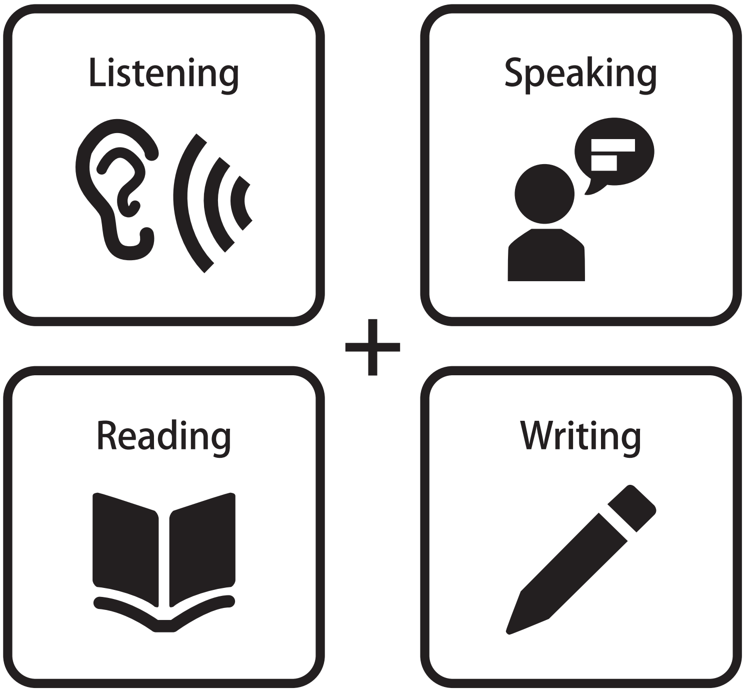
TOEIC®プログラムでは、TOEIC®テストとTOEIC®スピーキングテスト/ライティングテスト
（TOEIC®SWテスト）により、「聞く」「読む」「話す」「書く」英語4技能を測定できます。

「聞く」「読む」英語力を測るなら

TOEIC®テスト

「話す」「書く」英語力を測るなら

TOEIC® SWテスト



TOEIC® SWテストは、パソコンを使って音声を吹き込んだり、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サイトへ 〉〉 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・テスト詳細は公式サイトへ
http://www.toeic.or.jp


CHIeru
学生の学びを支える。
各教室でアクティブラーニングを実現。
アクティブ
ラーニング教室
エイブリッシュ
ABLish®
アクティブラーニング
による深い学びをガイド
ABLishは様々な教材を使って学生の深い学びにつながるアクティブラーニングをガイドする、新しい「アクティブラーニング型学修支援システム」です。基礎的な知識理解から、ディスカッション、課題レポートなどの学生参加型の学修活動を通して、授業の質を高めます。
CALL/PC 教室
CaLabo EX
CALL/PC 教室での
グループワークを支援
最新版 7.1 登場
常に先進の技術を採り入れ、先生・学習者にとってより使いやすく、より分かりやすいシステムへと進化し続ける『CaLabo EX』。既存のアナログ教材から最新のデジタル教材までネットワーク経由でデジタル配信することで、理想的な学習環境をご提供いたします。
講義教室
CaLabo Bridge
教員と学生間の
双方向コミュニ
ケーションを実現
『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1箇所でまとめて管理できます。
CaLabo Bridge
詳しくはチエルWEBサイトにてごらんください。
www.chieru.co.jp
CHIeru
チエル 株式会社
〒140-0002 東京都品川区東品川2-2-24 天王洲セントラルタワー3F
TEL:03-6712-9721 E-MAIL:sales@chieru.co.jp
お気軽にお問い合わせください。営業時間:平日午前10時～正午、午後1時～午後5時

紙のような感覚で読み書き。
新たな学習スタイルを
ソニーのデジタルペーパーで。
電子ペーパービジネスの展望
■グラフ1
マーケットA
マーケットB
マーケットC
マーケットD
その他
2013
2014
2015
2016
0
100
200
300
400
500
600
700
800
前年度比
800％予想!!
■グラフ2
2013年度
2014年度
2015年度
2016年度
マーケット A
マーケット B
マーケット C
マーケット D
その他
●考察
電子ペーパーの利用シーンについてはBtoB及びBtoCが考えられ、BtoCでの普及については電子ブックと言う形態で普及拡大している。これは複数のメーカーからの製品リリースと共にコンテンツ著作権の処理、配給スキームの確立などビジネス環境が整いつつあることが主たる要因である。しかしながら上記電子ブック以外の利用シーン拡大はサイズやカラー化などの課題により進んでいないのが現状であった。
ここにきてA4サイズフレキシブル電子ペーパーの開発により、従来利用されている紙を進化させるICT端末が出現することは間違いない。A4サイズデジタルペーパーデバイスはBtoBマーケットにおいて最も利用の多いA4サイズドキュメントがそのままの形で電子化できるため教育やビジネスにおけるワークスタイルイノベーションを起こす可能性を秘めている。
大量の紙に記載されている知的財産を1枚のデジタルペーパーへ集約、フィールドワークや長時間にわたる講義演習での利用、また電子化されるが故実現されるコミュニケーションスピード向上、不要な紙の削減等、環境負荷の低減にもつながる可能性がある。上記のような効果考察から想定した今後のマーケット普及スピードをグラフ1、2に示す。
SONY
デジタルペーパー
DPT-S1