



千里ライフサイエンスセンター

LET 2015
L2 Classroom: Where Research Meets Practice

外国語教育メディア学会（LET）
第55回（2015年度）全国研究大会

外国語教育の最前線：リサーチと実践の出あうところ

2015年8月4日（火）～6日（木）

千里ライフサイエンスセンター（大阪府豊中市）

外国語教育メディア学会 (LET)

The Japan Association for Language Education and Technology

第 55 回 (2015 年度) 全国研究大会

The 55th Annual Conference

外国語教育の最前線：リサーチと実践の出あうところ

L2 Classroom: Where Research Meets Practice



主 催	外国語教育メディア学会 (LET)
後 援	文部科学省・大阪府教育委員会
期 日	2015 年 8 月 4 日 (火) ~ 6 日 (木)
会 場	千里ライフサイエンスセンター 〒560-0082 大阪府豊中市新千里東町 1-4-2
大会事務局	関西大学 山西博之研究室内 〒564-8680 大阪府吹田市山手町 3 丁目 3-35 E-mail: let2015office@gmail.com

<http://www.let-kansai.org/2015/>

ご挨拶

Forewords

外国語教育メディア学会会長
竹内 理（関西大学）

今年もまた LET 全国研究大会の季節がやって来ました。様々な地域の会員の皆さんが一堂に集い、研究や教育の話をするすばらしい機会です。暑さにも負けず、ゲリラ豪雨にも負けず、そして、日々の忙しさにも負けず、ぜひこの機会を最大限に利用して、研究・教育に向けた新たな活力を得て頂ければと思います。

会長就任以来6年、私は、LET 関係のいかなる挨拶でも寄稿文でも、「学会は楽会（界）となるべし」と繰り返し述べてきました。「楽しい」の意味は人それぞれ違うでしょう。しかし、義務感で参加するのではなく、仕事として参加するのでもなく、何か「楽しい」ことを見つけるために参加することができれば、学会の存在意義はより増していくと思います。

楽しくないものは、やがて消え去ります。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の始まりだ」と言って頂けるように、そして大会終了後は「来年もぜひ来たい」と言ってもらえるように、今大会のご挨拶でも、私の願いを込めて、同じことを繰り返して述べさせていただきます。

本大会は、新しい試みが幾つも取り入れられています。その分、これまでの準備も大変だったと思います。全力をあげてご準備いただいた若本夏美先生（大会実行委員長）、山西博之先生（大会事務局長）をはじめとした大会実行委員のみなさん、関西支部会員の方々、そしてご出展いただきました賛助会員のみなさんに、衷心より感謝の意を表したいと思います。ありがとうございました。

さあ、

思う存分、楽会を楽しみましょう！

全国大会実行委員長・LET 関西支部長
若本 夏美（同志社女子大学）

ある授業でクリッカーを使っています。学生の反応が即座にシェアされて授業が活性化することに気づきます。あらためて授業に活用可能なリソースが増えていることを実感します。しかし選択肢が増えたからこそ、英語授業の本質や目的を再考することが一層重要になったと感じています。何のためにそのような選択をしているかと。教師に限らず「仕事の本質は誰かの役に立つこと」（松浦弥太郎、2015）であると思います。新たな選択肢を活用することによって学習者にどう役に立つのか、考えてみることは大切なことではないでしょうか。一方、授業の質を高めるためには使用可能なリソースは何でも活用してみよう！という柔軟性と心を閉ざさない姿勢も重要であると思います。質の高い授業をするためには自分自身が変わることも求められるのです。

全国大会も関西支部としては今回初めて大学外施設である千里ライフサイエンスセンターで開催します。約2年の年月をかけ、支部運営委員会とりわけ山西博之事務局長をヘッドとする実行委員会で熱く建設的な議論が展開されてきました。「外国語教育の最前線：リサーチと実践の出あうところ」をテーマに、基調講演に Xuesong (Andy) Gao 先生、Alison Mackey 先生、Neomy Storch 先生をお迎えし、シンポジウム、研究発表、ワークショップ、展示・デモンストレーションの充実したプログラムとなっています。私たち自身にどのような選択肢があるのか。多忙な日常から離れ、ゆったりと考えをめぐらせることができる3日間にしていただけると幸いです。

目次

Contents

全体スケジュール	Overall Schedule	2
プログラム	Program	4
(1) 8月4日(火)	(1) Tuesday, August 4th	4
(2) 8月5日(水)	(2) Wednesday, August 5th	6
(3) 8月6日(木)	(3) Thursday, August 6th	19
会場平面図	Campus Map	32
出展賛助会員一覧	Supporting Member Exhibits	33
発表要項集	Abstracts	35
(1) 基調講演	(1) Keynote Speeches	35
(2) セミナー・ワークショップ	(2) Seminars・Workshop	43
(3) 研究発表・実践報告	(3) Oral Presentations	51
(4) 公募シンポジウム	(4) Symposia	183
(5) ポスター発表	(5) Poster Presentations	203
実行委員一覧	Committee Members	231
賛助会員広告	Advertisements	233

全体スケジュール

Overall Schedule

8月4日（火） Tuesday, August 4

10:00-	各種委員会・支部長連絡会議 Committee Meetings & Chapter Presidents' Meeting
12:30-	理事会 National Directors' Meeting
	セミナー Seminars (p. 5)
12:00-14:20	水本 篤 (802 室 Room 802)
14:40-17:00	今尾 康裕 (801 室 Room 801)
14:40-16:00	ワークショップ Workshop (p. 5)
	中條 清美・西垣 知佳子 (802 室 Room 802)

8月5日（水） Wednesday, August 5

9:00	受付 Registration
	サイエンスホール Science Hall
9:00-17:40	賛助会員展示 Supporting Member Exhibits
	サイエンスホール Science Hall・603・604
9:40-10:00	開会行事 Opening Ceremony
	ライフホール Life Hall
10:00-11:30	基調講演 1 Keynote Speech 1 / Dr. Xuesong (Andy) Gao
	ライフホール Life Hall
11:30-12:10	総会・学会賞表彰 Annual General Meeting・LET Awards
	ライフホール Life Hall

12:30-16:00	研究発表・実践報告・公募シンポジウム Oral Presentations・Symposium 賛助会員デモンストレーション Supporting Member Demonstrations
①12:30-13:00 ②13:05-13:35 ③13:40-14:10 ④14:20-14:50 ⑤14:55-15:25 ⑥15:30-16:00	研究発表・実践報告：501・502・503・601・602 (p. 10) 公募シンポジウム：ライフホール (p. 14) 賛助会員デモンストレーション：サイエンスホール ステージ (p. 8) (公募シンポジウムは 12:30-14:10 と 14:20-16:00 の 2 件)
13:10-14:40 掲示：9:00-16:00	ポスター発表コアタイム Poster Presentation Core Time (p. 16) サイエンスホール Science Hall
16:10-17:40	基調講演 2 Keynote Speech 2 / Dr. Alison Mackey ライフホール Life Hall
18:00-20:00	懇親会 Conference Reception 千里阪急ホテル Senri Hankyu Hotel

8月6日(木) Thursday, August 6

9:00	受付 Registration サイエンスホール Science Hall
9:00-15:00	賛助会員展示 Supporting Member Exhibits サイエンスホール Science Hall・603・604
9:30-14:40	研究発表・実践報告・公募シンポジウム Oral Presentations・Symposium 賛助会員デモンストレーション Supporting Member Demonstrations
⑦ 9:30-10:00 ⑧10:05-10:35 ⑨10:40-11:10 ⑩11:15-11:45 ⑪11:50-12:20 ～昼食休憩～ ⑫13:00-13:30 ⑬13:35-14:05 ⑭14:10-14:40	研究発表・実践報告：501・502・503・601・602 (p. 21) 公募シンポジウム：ライフホール (p. 27) 賛助会員デモンストレーション：サイエンスホール ステージ (p. 20) (公募シンポジウムは 9:30-11:10・11:15-12:55・13:00-14:40 の 3 件)
13:10-14:40 掲示：9:00-16:00	ポスター発表コアタイム Poster Presentation Core Time (p. 29) サイエンスホール Science Hall
15:00-16:30	基調講演 3 Keynote Speech 3 / Dr. Neomy Storch ライフホール Life Hall
16:35-16:50	閉会行事 Closing Ceremony ライフホール Life Hall

8 月 4 日 (火)

Tuesday, August 4

10:00-

各種委員会・支部長連絡会議

Committee Meetings and Chapter Presidents' Meeting

12:30-

理事会

National Directors' Meeting

12:00-17:00

セミナー

Seminars

14:40-16:00

ワークショップ

Workshop

セミナーとワークショップには、会員・非会員問わず無料でご参加いただけます。事前参加申し込みも必要ありません。

The seminars and workshop are free of charge and open to both LET members and non-members. Advance application is not required.

セミナー 1 / Seminar 1 (802 室 / Room 802)

講演：12:00-13:30 休憩：13:30-13:50 質疑応答：13:50-14:20

Web アプリケーションで学ぶ統計解析の基礎と応用44

水本 篤 (関西大学)

Atsushi Mizumoto (Kansai University)

セミナー 2 / Seminar 2 (801 室 / Room 801)

講演：14:40-16:10 休憩：16:10-16:30 質疑応答：16:30-17:00

リスニング教材準備は Mac と CasualTranscriber で！46

今尾 康裕 (大阪大学)

Yasuhiro Imao (Osaka University)

ワークショップ / Workshop (802 室 / Room 802)

14:40-16:00

パラレルコーパスの教育利用：4 種のコーパスフリーウェアの活用48

中條 清美 (日本大学)

Kiyomi Chujo (Nihon University)

西垣 知佳子 (千葉大学)

Chikako Nishigaki (Chiba University)

8 月 5 日 (水)

Wednesday, August 5

9:00-

受付 (サイエンスホール)

Registration (Science Hall)

9:40-10:00

開会行事 (ライフホール)

Opening Ceremony (Life Hall)

司会 山西 博之 (大会事務局長 関西大学)

挨拶 竹内 理 (LET 会長 関西大学)

若本 夏美 (大会実行委員長 LET 関西支部長 同志社女子大学)

Coordinator Hiroyuki Yamanishi (Conference Secretariat, Kansai University)

Greetings Osamu Takeuchi (President of LET, Kansai University)

Natsumi Wakamoto (Conference Chair, President of LET Kansai Chapter,
Doshisha Women's College of Liberal Arts)

10:00-11:30

基調講演 1 (ライフホール)

Keynote Speech 1 (Life Hall)

**Promoting Intercultural Understanding in Classrooms:
Making a Case for Japanese Language Learners in China.....36**

Dr. Xuesong (Andy) Gao
The University of Hong Kong

11:30-12:10

総会・学会賞表彰（ライフホール）

Annual General Meeting and LET Awards (Life Hall)

司会	住 政二郎（LET 事務局長 関西学院大学）
挨拶	竹内 理（LET 会長 関西大学）
Coordinator	Seijiro Sumi (Secretariat of LET, Kwansei Gakuin University)
Greetings	Osamu Takeuchi (President of LET, Kansai University)

9:00-17:40

賛助会員展示（サイエンスホール）

Supporting Member Exhibits (Science Hall)

出展賛助会員一覧については p. 33 をご覧ください。

A list of the exhibiting supporting members can be found on p. 33.

第2日：8月5日 Day 2: August 5th

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

①12:30-13:00 ②13:05-13:35 ③13:40-14:10 ④14:20-14:50 ⑤14:55-15:25 ⑥15:30-16:00

サイエンスホール ステージ (Science Hall)

① 英会話 e-Learning 教材「MyET」のご紹介 - アジアで 140 万人が利用する理由

Introduce to 'MyET' -Best software of learning to speak English-

G-TELP 日本事務局

G-TELP JAPAN

② 留学前後教育に対応！自己学習とオンライン英会話のバランス重視型レッスン「EZ to Talk」のご紹介

Introduction of "EZ to Talk", well-balanced lesson of self study and online speaking session, suitable for preparation / followup of overseas study

リアリーイングリッシュ株式会社

Reallyenglish Japan Co., Ltd.

③ グロリアオンライン(総合 DB)を使った英語学習

English learning using the Gloria online (General database)

ユーメディア

YUMEDIA Inc.

④ 摂南大学における『Progress』の導入の経緯

Implementing *Progress* at Setsunan University

ピアソン・ジャパン株式会社

Pearson Japan K.K.

鳥居 祐介 (摂南大学)

Yusuke Torii (Setsunan University)

松田 早恵 (摂南大学)

Sae Matsuda (Setsunan University)

⑤ 4 技能型英語試験(IELTS・TEAP・英検)対策にも役立つオンラインアカデミックライティング講座のご案内

Introduction to "Online Study-Abroad and Preparation for Academic Writing Course"

公益財団法人 日本英語検定協会

Eiken Foundation of Japan

①12:30-13:00 ②13:05-13:35 ③13:40-14:10 ④14:20-14:50 ⑤14:55-15:25 ⑥15:30-16:00

⑥ 使える語学力を磨く、ウチダの新語学ソリューションのご紹介

～youtube の動画利用、e-Learning 学習教材、オンライン型マンツーマンレッスンなど～

Introduction of UCHIDA's new solutions for developing English proficiency

Keywords: Youtube on CALL, e-Learning system, online English lesson

内田洋行

UCHIDA YOKO CO., LTD.

8
月
5
日
(水)

第2日：8月5日 Day 2: August 5th

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

①12:30-13:00 ②13:05-13:35 ③13:40-14:10 ④14:20-14:50 ⑤14:55-15:25 ⑥15:30-16:00

501 (実践報告 | Classroom / Application Report)

- ① 発音の誤りへの気づきと修正を取り入れた授業実践とその効果..... 52
A practical study on the effectiveness of a self-monitoring method to correct pronunciation
小林 翔 (東京都立白鷗高等学校) Sho Kobayashi (Tokyo metropolitan Hakuo senior high school)
- ② シャドーイングによる英語スピーキング、リスニング力養成の実践報告 54
A case study on how to enhance students' English speaking and listening ability through shadowing
深津 勇仁 (リンデンホールスクール) Yujin Fukatsu (Linden Hall School)
- ③ オンライン・ライティング活動における仮想ファシリテーターの役割..... 56
The Role of a Virtual Facilitator in the Online Writing Activities
久島 智津子 (津田塾大学) Chizuko Kushima (Tsuda College)
- ④ 英語初級レベルの大学生に対する反転学習と協働学習を取り入れたライティング指導 58
English writing instruction with flipped learning and collaborative learning for beginner-level college students
下山 幸成 (東洋学園大学) Yukinari Shimoyama (Toyo Gakuen University)
- ⑤ ウェブ型リーディング・プログラムの開発 -その可能性と課題- 60
Developing a Web-based Reading Program: Possibilities and Problems
田口 悦男 (大東文化大学) Etsuo Taguchi (Daito Bunka University)
神田 明延 (首都大学東京) Akinobu Kanda (Tokyo Metropolitan University)
大須賀 直子 (明治大学) Naoko Osuka (Meiji University)
竹村 雅史 (北星学園大学短期大学部) Masashi Takemura (Hokusei Gakuen University Junior College)
メイス みよ子 (聖学院大学) Miyoko Maass (Seigakuin University)
- ⑥ “オール・イングリッシュ”授業に対する大学生の声：学習者ビリーの質的研究 62
Voices from the university students about “All English” class: Qualitative study of learners' beliefs
上野 育子 (関西学院大学) Ikuko Ueno (Kwansei Gakuin University)

502 (実践報告 | Classroom / Application Report)

- ① 分析的・身体的音声指導の効果 - 中学生を対象とした3日間の英語合宿を通じて 64
The Effects of Analytical and Physical Instruction on English Pronunciation - Through 3-days training camp for junior high school students
阪上 潤 (立命館大学) Jun Sakaue (Ritsumeikan University)
竹田 里香 (特定非営利活動法人 Creative Debate for GRASS ROOTS)
Rika Takeda (Creative Debate for GRASS ROOTS)
山根 繁 (関西大学) Shigeru Yamane (Kansai University)
- ② アニメとドラマを利用した若者ことばの学習 -目標言語と母語の素材を使用したタイ人大学生向け日本語授業の一例- 66
Learning Contemporary Youth Dialogue Through Anime and Drama -A Practice in Japanese Class for Thai University Students Utilizing Material from Both Target and Mother Languages-
松井 夏津紀 (チュラーロンコーン大学) Natsuki Matsui (Chulalongkorn University)
- ③ ウェブ会議を伴った発信型指導が英語習熟度・スピーキング力に及ぼす効果 68
Effects of output-oriented instruction with videoconferencing on English proficiency and speaking ability
飯野 厚 (法政大学) Atsushi Iino (Hosei University)
藪田 由己子 (清泉女学院短期大学) Yukiko Yabuta (Seisen Jogakuin College)
藤井 彰子 (聖心女子大学) Akiko Fujii (University of the Sacred Heart)
中村 洋一 (清泉女学院短期大学) Yoichi Nakamura (Seisen Jogakuin College)
- ④ 教育用例文コーパス SCoRE を利用したリメディアル文法授業の実践 70
Teaching Remedial Grammar Using Sentence Corpus of Remedial English
中條 清美 (日本大学) Kiyomi Chujo (Nihon University)
西垣 知佳子 (千葉大学) Chikako Nishigaki (Chiba University)
- ⑤ Web Speech API を利用した非同期型音声ブログの構築について 72
Construction of Asynchronous Voice-based Blog System Using Web Speech API
小野 雄一 (筑波大学) Yuichi Ono (University of Tsukuba)
石井 卓巳 (筑波大学) Takumi Ishii (University of Tsukuba)
大西 昭夫 (株式会社 VERSION2) Akio Onishi (VERSION2 Inc.)

①12:30-13:00 ②13:05-13:35 ③13:40-14:10 ④14:20-14:50 ⑤14:55-15:25 ⑥15:30-16:00

⑥ リスニング力強化のためにシャドーイングをタブレットやスマホで自主学習できるシステムの構築..... 74

Strengthening English listening skills: The development of a self-study shadowing system for tablets and smart phones

伊藤 佳世子 (京都大学)

Kayoko Ito (Kyoto University)

仲野 基紀 (株式会社 CHleru)

Motonori Nakano (CHleru Co., Ltd.)

503 (研究発表 | Research Paper)

① 多読とディクトグロスが英語熟達度に及ぼす効果 76

Investigating the effects of pleasure reading and dictogloss on English proficiency

田中 美津子 (立命館大学)

Mitsuko Tanaka (Ritsumeikan University)

② 日本人高校生における結束性理解の質的分析 78

A qualitative analysis of the process of resolving cohesive ties by Japanese high school EFL learners

藤田 賢 (三重県立神戸高等学校)

Ken Fujita (Mie Prefectural Kambe High School)

③ 自然音声と圧縮音声における L2 減約の知覚..... 80

Second language learners' perception of phonetic reduction in natural speech and mechanical speech

中田 ひとみ (獨協大学)

Hitomi Nakata (Dokkyo University)

④ 語彙学習方略と語彙の主観的学習困難度: コンジョイント分析と潜在クラスモデルによるセグメンテーション 82

Vocabulary learning strategy and subjective learning difficulty of words: A conjoint analysis and learner segmentation

草薙 邦広 (名古屋大学)

Kunihiro Kusanagi (Nagoya University)

川口 勇作 (名古屋大学)

Yusaku Kawaguchi (Nagoya University)

⑤ アカデミックライティングの文法的特徴の分析..... 84

Analysis of Grammatical Features of Academic Writing

奥山 慶洋 (茨城工業高等専門学校)

Yasuhiro Okuyama (Ibaraki National College of Technology)

⑥ 大規模公開オンライン講座: 字幕の学習利用 86

Use of subtitles in a Massive Open Online Course

安西 弥生 (九州大学)

Yayoi Anzai (Kyushu University)

601 (研究発表 | Research Paper)

- ① 教員研修における発音指導に対する教員の意識..... 88
Teachers' Attitudes to Teaching Pronunciation in Training Workshops
河内山 真理 (関西国際大学) Mari Kouchiyama (Kansai University of International Studies)
有本 純 (関西国際大学) Jun Arimoto (Kansai University of International Studies)
- ② 機能シラバスに基づいた英語教育プログラムにおける発話自動採点システム導入可能性の検討 90
Feasibility demonstration of a test by automated scoring system in Functional-syllabus-based English language program
近藤 悠介 (早稲田大学) Yusuke Kondo (Waseda University)
石井 雄隆 (早稲田大学) Yutaka Ishii (Waseda University)
- ③ 学習者のライティング方略は現実のライティングプロセスに反映されるか..... 92
The relationships between L2 writing strategies and real-time writing processes
川口 勇作 (名古屋大学) Yusaku Kawaguchi (Nagoya University)
- ④ スマホ辞書とタブレット辞書の検索行動比較：予備調査..... 94
Student use of Dictionary apps for Smartphones vs. tablets: A pilot study
小山 敏子 (大阪大谷大学) Toshiko Koyama (Osaka Ohtani University)
- ⑤ 児童が使用するコミュニケーション方略の分析..... 96
An analysis of children's use of communication strategies
川井 理瑛 (ECC ジュニア大枝塚原教室) Risa Kawai (ECC Junior Oetsukahara Classroom)
- ⑥ 協働学習の効果に関する一考察..... 98
An investigation of the effects of collaborative learning
津田 ひろみ (明治大学) Hiromi Tsuda (Meiji University)

602 (研究発表 | Research Paper)

- ① アカデミック・ディベートを通して向上する語彙力に関する一考察..... 100
A Note on the Vocabulary Development through Academic Debate
橋尾 晋平 (同志社大学) Shimpei Hashio (Doshisha University)

①	12:30-13:00	②	13:05-13:35	③	13:40-14:10	④	14:20-14:50	⑤	14:55-15:25	⑥	15:30-16:00
②	理工系学生の英語学習動機づけ変化過程..... 102										
	Changing process of engineering students' motivation to learn English										
	前川 洋子 (大阪キリスト教短期大学) Yoko Maekawa (Osaka Christian College)										
③	モデル音声の速度の違いがシャドーイングに与える影響について -構音速度からの考察- 104										
	How Differences in Model Voice Speeds Affect Shadowing Performances: Considerations from Articulation Rates										
	杉田 依嘉子 (関西学院大学) Ikako Sugita (Kwansei Gakuin University)										
④	子どもの発達段階を考慮した小学生用英語教材の記憶効果..... 106										
	The Memory Effects of English Teaching Materials for Elementary School Students Developed Considering Developmental Stages of Children										
	長谷川 修治 (植草学園大学) Shuji Hasegawa (Uekusa Gakuen University)										
⑤	携帯情報端末用工学英語語彙学習アプリの開発..... 108										
	Development of an EST vocabulary learning application for portable devices										
	小林 誠 (豊橋技術科学大学) Makoto Kobayashi (Toyohashi University of Technology)										
	笹尾 洋介 (豊橋技術科学大学) Yosuke Sasao (Toyohashi University of Technology)										
	河合 和久 (豊橋技術科学大学) Kazuhisa Kawai (Toyohashi University of Technology)										
⑥	教材開発のための e ラーニングに関する意識調査..... 110										
	Questionnaire survey on e-learning for development of materials										
	中島 敬之 (京都大学) Takayuki Nakajima (Kyoto University)										
	壇辻 正剛 (京都大学) Masatake Dantsuji (Kyoto University)										

ライフホール (Life Hall : 公募シンポジウム | Symposium)

公募シンポジウム 1 / Symposium 1 : 12:30-14:10

グローバル人材育成を目指した大学英語学習者の実態調査 : 研究と教育の視点から 184
An Investigation of Linguistic Abilities and Affect to enhance the Development of Global Leaders among Japanese University EFL Learners: From Research and Educational Perspectives
西田 理恵子 (大阪大学) Rieko Nishida (Osaka University)
竹蓋 順子 (大阪大学) Junko Takefuta (Osaka University)
今尾 康裕 (大阪大学) Yasuhiro Imao (Osaka University)
岡田 悠佑 (大阪大学) Yusuke Okada (Osaka University)

公募シンポジウム 2 / Symposium 2 : 14:20-16:00

多様な大学環境における英語 e ラーニング - 学習データ、アンケート、インタビューからみる「理想的」学習者 - 188

“Ideal” learners in e-learning English classes in various university settings

青木 信之 (広島市立大学)	Nobuyuki Aoki (Hiroshima City University)
鈴木 繁夫 (名古屋大学)	Shigeo Suzuki (Nagoya University)
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)

第2日：8月5日 Day 2: August 5th

ポスター発表 Poster Presentations

ポスター掲示：9:00-16:00 コアタイム(質疑応答)：13:10-14:40

サイエンスホール (Science Hall)

iPad の録音・撮影機能と Moodle を連携させたアウトプット活動の記録と評価..... 204

Capture, Upload, and Share Media Online Using iPads

熊井 信弘 (学習院大学)

Nobuhiro Kumai (Gakushuin University)

意図的語彙学習と偶発的語彙学習双方を促進する e-ラーニングプログラムの開発..... 206

Development of an e-learning program to facilitate both intentional and incidental vocabulary learning

岡崎 弘信 (秋田県立大学)

Hironobu Okazaki (Akita Prefectural University)

木戸 和彦 (環太平洋大学)

Kazuhiko Kido (International Pacific University)

橋本 信一 (電気通信大学)

Shinichi Hashimoto (University of Electro-Communications)

鈴木 光子 (筑波大学)

Mitsuko Suzuki (University of Tsukuba)

福田 衣里 (中国学園大学)

Eri Fukuda (Chugoku Gakuen University)

江原 智子 (環太平洋大学)

Satoko Ebara (International Pacific University)

Implementing ICT in Japanese EFL Classroom: Collaborative Writing Activities..... 208

英語教育における ICT の導入：協同的なライティング活動

鈴木 光子 (筑波大学)

Mitsuko Suzuki (University of Tsukuba)

福田 衣里 (中国学園大学)

Eri Fukuda (Chugoku Gakuen University)

岡崎 弘信 (秋田県立大学)

Hironobu Okazaki (Akita Prefectural University)

実践報告 モバイル E-ラーニングの成果と課題：脳科学に基づくシステムソフトと学生の行動スタイルを踏まえた試み 210

A Report on the Practice of a Mobile E-learning: Focusing on the Effects of a Software Based on Brain

Science and the Challenges of a Courseware Based on Students' Behaviors

鈴木 千鶴子 (長崎純心大学)

Chizuko Suzuki (Nagasaki Junshin Catholic University)

山岸 信義 (ニュートン e-ラーニング事業部)

Nobuyoshi Yamagishi (Newton e-learning Department)

吉原 将太 (長崎純心大学)

Shota Yoshihara (Nagasaki Junshin Catholic University)

短期語学研修が医療系学生の英語学習情意要因に及ぼす影響について.....	212
The Effects of Studying Abroad on Affective Variables in Learning English among Medical Science Students	
野口 朋香 (愛知学院大学)	Tomoka Noguchi (Aichi Gakuin University)
語学教育設備の更新と改良の実践：理工系 ESP 教育の支援を目指して	214
Designing language learning environment for ESP	
加藤 鉄生 (中部大学)	Tetsuo Kato (Chubu University)
ウェアラブルカメラを用いたプレゼンテーション授業実践報告	216
Practical report on the presentation classes using wearable cameras	
森下 美和 (神戸学院大学)	Miwa Morishita (Kobe Gakuin University)

16:10-17:40

基調講演 2 (ライフホール)

Keynote Speech 2 (Life Hall)

**Second Language Interaction: How Research Can Inform
Instructional Practice**.....38

Dr. Alison Mackey
Georgetown University

18:00-20:00

懇親会 (千里阪急ホテル)

Conference Reception (Senri Hankyu Hotel)

8 月 6 日 (木)

Thursday, August 6

9:00-

受付 (サイエンスホール)

Registration (Science Hall)

9:00-15:00

賛助会員展示 (サイエンスホール)

Supporting Member Exhibits (Science Hall)

出展賛助会員一覧については p. 33 をご覧ください。

A list of the exhibiting supporting members can be found on p. 33.

8
月
6
日
(
木
)

第3日：8月6日 Day 3: August 6th

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

⑦9:30-10:00 ⑧10:05-10:35 ⑨10:40-11:10 ⑩11:15-11:45 ⑪11:50-12:20

サイエンスホール ステージ (Science Hall)

⑦ 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のご紹介

Supporting Active Learning: CHleru's innovative solutions

チエル株式会社

CHleru Co.,Ltd.

⑧ スマホとタブレットで始めるアクティブラーニング

Beginning Active Learning with a Smartphone and Tablet

日本データパシフィック株式会社

DATA PACIFIC (JAPAN) LTD.

⑨ スマートフォン・アプリを活用した授業外の語学学習支援

Mobile Apps as Supplementary Language Learning Resources

株式会社桐原書店

Kirihara Shoten K.K.

⑩ 英検受験者の学習を支える「スタディギア for EIKEN」とその活用状況

StudyGear for EIKEN - A web learning service for EIKEN examinees and its effectiveness

株式会社教育測定研究所

The Japan Institute for Educational Measurement, Inc.

⑪ 英文ライティング指導ツール

Criterion Online Writing Evaluation

国際教育交換協議会 (CIEE) 日本代表部 CIEE Japan

午前：⑦9:30-10:00 ⑧10:05-10:35 ⑨10:40-11:10 ⑩11:15-11:45 ⑪11:50-12:20

午後：⑫13:00-13:30 ⑬13:35-14:05 ⑭14:10-14:40

第3日：8月6日 Day 3: August 6th

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

午前：⑦9:30-10:00 ⑧10:05-10:35 ⑨10:40-11:10 ⑩11:15-11:45 ⑪11:50-12:20

午後：⑫13:00-13:30 ⑬13:35-14:05 ⑭14:10-14:40

501 (実践報告 | Classroom / Application Report)

- ⑦ 指導ツールとしてのライティング・ルーブリックの効用：学習者の気づきを促進させる
試み..... 112
The Effectiveness of a Writing Rubric as an Instructional Tool: Raising Awareness of English-learners
金志 佳代子 (兵庫県立大学) Kayoko Kinshi (University of Hyogo)
大年 順子 (岡山大学) Junko Otoshi (Okayama University)
久留 友紀子 (愛知医科大学) Yukiko Kuru (Aichi Medical University)
山西 博之 (関西大学) Hiroyuki Yamanishi (Kansai University)
- ⑧ SRT 形式の字幕編集を活かしたダイナミックな動画教材の作成 114
Creating Dynamic Movie Materials By Editing SRT-format Caption
東 淳一 (神戸学院大学) Junichi Azuma (Kobe Gakuin University)
- ⑨ 発音記号を使用した英語発音指導の取り組み 116
Phonetic alphabet application for English pronunciation teaching
中西 のりこ (神戸学院大学) Noriko Nakanishi (Kobe Gakuin University)
- ⑩ 幼児教員養成における英語絵本指導 118
Pre-service Training for Kindergarten Teachers using Picture Books
高橋 美由紀 (愛知教育大学) Miyuki Takahashi (Aichi University of Education)
- ⑪ e ラーニングと LMS、ピアライティングによる英語ライティング授業 120
Blending E-learning, LMS, and Peer Writing for Academic English Writing Class for College EFL Students
尾関 修治 (名古屋大学) Shuji Ozeki (Nagoya University)

8月6日(木)

午前：⑦9:30-10:00 ⑧10:05-10:35 ⑨10:40-11:10 ⑩11:15-11:45 ⑪11:50-12:20

午後：⑫13:00-13:30 ⑬13:35-14:05 ⑭14:10-14:40

⑫ 英語教育における反転授業の効果..... 122

The Effect of a Flipped Lesson on Teaching EFL

小張 敬之 (青山学院大学)

Hiroyuki Obari (Aoyama Gakuin University)

大久保 雅司 (NEC マネジメントパートナー株式会社)

Masashi Okubo (NEC Management Partner, Ltd)

502 (研究発表・実践報告 | Research Papers・Classroom / Application Report)

⑧ チャンク処理とゲーミフィケーションによる音読・速読アプリの開発..... 124

App. for oral and faster reading with chunking and gamification

湯舟 英一 (東洋大学)

Eiichi Yubune (Toyo University)

峯 慎一 (明治大学)

Shinichi Mine (Meiji University)

⑨ 音素とプロソディーで判定する英語発音矯正ソフトの開発..... 126

English Pronunciation Correction Software based on phoneme and prosody level criteria

湯舟 英一 (東洋大学)

Eiichi Yubune (Toyo University)

藤田 雅也 (HOYA サービス株式会社)

Masaya Fujita (HOYA Service Corporation)

⑩ カナ記号を利用した英語発音表記システムによる発音矯正と音声認識ソフトを利用した評価..... 128

English phonetic transcription system by Japanese KANA: Its correction effects and feedback by speech recognition software

湯舟 英一 (東洋大学)

Eiichi Yubune (Toyo University)

井上 高志 (ビッグアップル・カンパニー)

Takashi Inoue (Big Apple Company)

藤田 雅也 (HOYA サービス株式会社)

Masaya Fujita (HOYA Service Corporation)

⑪ ワーキングメモリで処理される音声言語単位の普遍性に関する一考察 - 英語と日本語の音響解析比較から..... 130

A study of universality for language processing units in working memory: comparing the acoustic properties of English and Japanese speech

田淵 龍二 (ミント音声教育研究所)

Ryuji Tabuchi (Mint Phonetics Education Institute)

湯舟 英一 (東洋大学)

Eiichi Yubune (Toyo University)

午前：⑦9:30-10:00 ⑧10:05-10:35 ⑨10:40-11:10 ⑩11:15-11:45 ⑪11:50-12:20

午後：⑫13:00-13:30 ⑬13:35-14:05 ⑭14:10-14:40

- ⑫ Monitoring students' listening skill development through dictation homework assignments with TED talks 132

TED トークを使用したディクテーション課題から見える学生のリスニングスキルの伸び

丸尾 加奈子 (福岡大学)

Kanako Maruo (Fukuoka University)

- ⑬ The Pedagogical Significance of Education Supporter System in the Project-based English Program at Ritsumeikan University ---Through Five-Year Practice and Observation--- 134

プロジェクト発信型英語プログラムにおける教育サポーターシステムの教育的効果:5年間の実践と観察を通して

近藤 雪絵 (立命館大学)

Yukie Kondo (Ritsumeikan University)

木村 修平 (立命館大学)

Shuhei Kimura (Ritsumeikan University)

大賀 まゆみ (立命館大学)

Mayumi Oga (Ritsumeikan University)

笠巻 知子 (立命館大学)

Tomoko Kasamaki (Ritsumeikan University)

8月6日(木)

503 (研究発表 | Research Paper)

- ⑦ 日本人大学生英語学習者の動機づけ質問紙改良の試み 136

Modifying a Questionnaire for Japanese EFL Learner Motivation at Tertiary Level

阿川 敏恵 (順天堂大学)

Toshie Agawa (Juntendo University)

竹内 理 (関西大学)

Osamu Takeuchi (Kansai University)

- ⑧ 海外との英文手紙交換が中学生とその後の卒業生に与える影響について 138

The Influence that Exchanging English Letters with Students in the U.S. gives to Japanese Junior High School Students and Graduates

伊藤 由紀子 (大阪教育大学)

Yukiko Ito (Osaka Kyoiku University)

- ⑨ Quiet: 内向型英語学習者のストラテジー 140

Introversion and Associated Language Learning Strategies

滝澤 伊都子 (同志社女子大学)

Itsuko Takizawa (Doshisha Women's College of Liberal Arts)

池上 久美子 (同志社女子大学)

Kumiko Ikegami (Doshisha Women's College of Liberal Arts)

川井 理瑛 (ECC ジュニア大枝塚原教室)

Risa Kawai (ECC Junior Oetsukahara Classroom)

若本 夏美 (同志社女子大学)

Natsumi Wakamoto (Doshisha Women's College of Liberal Arts)

午前：⑦9:30-10:00 ⑧10:05-10:35 ⑨10:40-11:10 ⑩11:15-11:45 ⑪11:50-12:20

午後：⑫13:00-13:30 ⑬13:35-14:05 ⑭14:10-14:40

- ⑩ 中学校英語学習において動機づけを高める実証研究 142
How to Motivate Junior High School Students in English Classes
若生 深雪 (仙台市立中野中学校) Miyuki Wako (Nakano Junior High School)
- ⑪ ESP コーパス分析による項目作成とコンピュータ適応型テスト 144
Item Bank Based on ESP Corpora Analysis And A Computerized Adaptive Test
小山 由紀江 (名古屋工業大学) Yukie Koyama (Nagoya Institute of Technology)
木村 哲夫 (新潟青陵大学) Tetsuo Kimura (Niigata Seiryō University)
- ⑫ 外国語初心者の語彙学習時の脳活動 146
Cortical processing for a foreign language in novices: A study using fNIRS
中野 秀子 (九州女子大学) Hideko Nakano (Kyushu Women's University)
- ⑬ 多読授業が情意面に及ぼす影響 -情意不安・動機づけに焦点を当てて- 148
Effects of extensive reading on reading attitudes and motivation in a foreign language learning
池上 久美子 (同志社女子大学) Kumiko Ikegami (Doshisha Women's College of Liberal Arts)
滝澤 伊都子 (同志社女子大学) Itsuko Takizawa (Doshisha Women's College of Liberal Arts)
- ⑭ 初級英語学習者の聴解に与えるポーズの効果 150
An effect of pauses on low level English learners' listening comprehension
小屋 多恵子 (法政大学) Taeko Koya (Hosei University)

601 (研究発表 | Research Paper)

- ⑦ 協働学習により自己調整学習はどのように創発されるか：よりよいメタ認知方略の指導をめざして 152
Emergent Self-regulated Learning Through Collaborative Learning of Metacognitive Strategy: Interplay of Individual Characteristics And Contextual Factors
池田 真生子 (関西大学) Maiko Ikeda (Kansai University)

午前：⑦9:30-10:00 ⑧10:05-10:35 ⑨10:40-11:10 ⑩11:15-11:45 ⑪11:50-12:20

午後：⑫13:00-13:30 ⑬13:35-14:05 ⑭14:10-14:40

- ⑧ 筆記、実技、意識調査から検証する音声学習項目の定着：語強勢とイントネーションについて..... 154

An Analysis of the Achievements of Pronunciation Instruction Based on a Written Test, Recorded Pronunciation and a Questionnaire: a Focus on Word Stress and Intonation Patterns

大塚 朝美 (大阪女学院大学) Tomomi Otsuka (Osaka Jogakuin University)
上田 洋子 (大阪女学院大学) Hiroko Ueda (Osaka Jogakuin University)

- ⑨ 日本人英語学習者の英文産出過程の分析..... 156
Analysis of Japanese EFL learners' writing process

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

- ⑩ 語彙認識の自動化を測定するオンライン英語語彙テストの開発と検証..... 158
Development and Validation of a Network-based Vocabulary Test to Measure Automaticity of L2 Word Recognition

山内 豊 (東京国際大学) Yutaka Yamauchi (Tokyo International University)
峯松 信明 (東京大学) Nobuaki Minematsu (The University of Tokyo)
川村 明美 (東京国際大学) Akemi Kawamura (Tokyo International University)
西川 恵 (東海大学) Megumi Nishikawa (Tokai University)
加藤 集平 (HOYA サービス株式会社) Shuhei Kato (HOYA Service Corporation)
藤田 雅也 (HOYA サービス株式会社) Masaya Fujita (HOYA Service Corporation)

- ⑪ TTS(Text-To-Speech)合成音声と肉声では学習効果は異なるか -習熟度別に見た日本人英語学習者のプライミング効果の検証-..... 160

Are the Learning Effects of TTS (Text-To-Speech) Synthetic Speech and Real Voice Different?: Examining Priming Effects on Japanese EFL Learners of Different Proficiency Levels

松田 紀子 (大阪工業大学) Noriko Matsuda (Osaka Institute of Technology)

- ⑫ オンライン・ディスカッションにおける発話の生成過程の分析..... 162
Analyzing the discourse being emerged in the online discussion forum

菅原 安彦 (国士館大学) Yasuhiko Sugawara (Kokushikan University)
鈴木 広子 (東海大学) Hiroko Suzuki (Tokai University)
保崎 則雄 (早稲田大学) Norio Hozaki (Waseda University)

午前：⑦9:30-10:00 ⑧10:05-10:35 ⑨10:40-11:10 ⑩11:15-11:45 ⑪11:50-12:20

午後：⑫13:00-13:30 ⑬13:35-14:05 ⑭14:10-14:40

- ⑬ 可視化の学習支援 LMS ツールを利用した国際協調学習の実践研究：学習コミュニティによる評価 164

A Study of International Collaborative Learning with Visualization

安部 由美子（広島工業大学）

Yumiko Abe (Hiroshima Institute of Technology)

益子 行弘（浦和大学）

Yukihiro Mashiko (Urawa University)

- ⑭ 大学生英語学習者の Extensive Reading の効果 – 英語能力、読解速度、品詞別習得率..... 166

Effectiveness of Extensive Reading in the Japanese University Context: English Proficiency, Reading Rate, Acquisition of Parts of Speech

間所 智子（株式会社エデュケーションネットワーク）

Tomoko Madokoro (Education Network)

602（研究発表 | Research Paper）

- ⑦ 戦後日本における英語教育政策過程の歴史的転換点 168

Historical milestones of policy making process of English language education in Japan

青田 庄真（東京大学）

Shoma Aota (The University of Tokyo)

- ⑧ Examining the performance of multiple-choice 1-blank partial dictation items 170

多肢選択式一空欄部分ディクテーション項目の性能の分析

静 哲人（大東文化大学）

Tetsuhito Shizuka (Daito Bunka University)

- ⑨ Lack of Ideal L2 Selves, Unique Ideal L2 Selves: University Non-English Majors' L2 Motivation Focusing on Ideal L2 Self..... 172

L2 理想自己の欠如とユニークな L2 理想自己：L2 理想自己に焦点を当てた大学非英語専攻者の動機づけ

高橋 千佳（愛媛大学）

Chika Takahashi (Ehime University)

- ⑩ Automatic Speech Recognition Errors Enrich Partial and Synchronized Caption to Develop Listening Skill 174

リスニングスキル訓練のための部分的かつ同期された字幕の自動音声認識誤りを用いた改善

ミルザイ マリヤム サダト（京都大学） Maryam Sadat Mirzaei (Kyoto University)

午前：⑦9:30-10:00 ⑧10:05-10:35 ⑨10:40-11:10 ⑩11:15-11:45 ⑪11:50-12:20

午後：⑫13:00-13:30 ⑬13:35-14:05 ⑭14:10-14:40

- ⑪ The effect of exposure methods for word meaning retention: a comparative study
between L1 translation and L2 synonym 176

語彙の意味保持における提示法の効果 -訳語と類義語の比較-

梶浦 真由美 (名古屋大学)	Mayumi Kajiura (Nagoya University)
木下 徹 (名古屋大学)	Toru Kinoshita (Nagoya University)
高 飛 (名古屋大学)	Fei Gao (Nagoya University)

- ⑫ Emotional Valence and L2 Lexical Recall Memory: An Experimental Study with
Japanese Learners of English 178

感情価とL2語彙再生記憶：日本人英語学習者を対象とした実験研究

金澤 佑 (関西学院大学)	Yu Kanazawa (Kwansei Gakuin University)
---------------	---

- ⑬ How different is L2 learning motivation between would-be English teachers and
would-be non-English teachers at the tertiary level? 180

英語教員志望学生と非英語教員志望学生の第二言語学習動機にはどのような違いがあるか

宮迫 靖静 (福岡教育大学)	Nobuyoshi Miyasako (Fukuoka University of Education)
----------------	--

ライフホール (Life Hall : 公募シンポジウム | Symposium)

公募シンポジウム 3 / Symposium 3 : 9:30-11:10

Writing MaetriX を用いた言語資源の構築と英語学習者のライティング・プロセスの解明 190

Constructing Language Resources Based on Writing MaetriX and Investigating Learners' Writing Processes

石井 雄隆 (早稲田大学)	Yutaka Ishii (Waseda University)
石井 卓巳 (筑波大学)	Takumi Ishii (University of Tsukuba)
川口 勇作 (名古屋大学)	Yusaku Kawaguchi (Nagoya University)
阿部 大輔 (名古屋大学)	Daisuke Abe (Nagoya University)
西村 嘉人 (名古屋大学)	Yoshito Nishimura (Nagoya University)
草薙 邦広 (名古屋大学)	Kunihiro Kusanagi (Nagoya University)

公募シンポジウム 4/Symposium 4 : 11:15-12:55

“媒介する道具”を効果的に応用した英語教育の試みとしての英語はどのような言語力なのか 194

How could we effectively use “mediating artifact” to activate EFL class and learners to develop the learners’ English proficiency?

保崎 則雄 (早稲田大学)

Norio Hozaki (Waseda University)

藤枝 美穂 (京都医療科学大学)

Miho Fujieda (Kyoto College of Medical Science)

鈴木 広子 (東海大学)

Hiroko Suzuki (Tokai University)

飯野 一彦 (群馬工業高等専門学校)

Kazuhiko Iino (National Institute of Technology Gunma College)

公募シンポジウム 5/Symposium 5 : 13:00-14:40

外国語活動における気づき -発達段階を意識した習得を目指して- 198

How are children noticing features of L1 and L2 when doing foreign language activities?

井狩 幸男 (大阪市立大学)

Yukio Ikari (Osaka City University)

斉藤 倫子 (関西学院大学)

Tomoko Saito (Kwansei Gakuin University)

福原 史子 (ノートルダム清心女子大学)

Fumiko Fukuhara (Notre Dame Seishin University)

多田 玲子 (大阪教育大学)

Reiko Tada (Osaka Kyoiku University)

第3日：8月6日 Day 3: August 6th

ポスター発表 Poster Presentations

ポスター掲示：9:00-16:00 コアタイム(質疑応答)：13:10-14:40

サイエンスホール (Science Hall)

ブレンディッドラーニングにおける対面授業のデザインと教師の役割：学習意欲向上の視座から 218

Face-to-face class designs and the roles of teachers in blended-learning: Are the students really motivated?

小栗 成子 (中部大学)

Seiko Oguri (Chubu University)

関山 健治 (中部大学)

Kenji Sekiyama (Chubu University)

加藤 鉄生 (中部大学)

Tetsuo Kato (Chubu University)

外国語学習での視覚情報の効果 220

Effect of Visual Information on Language Learning

李 相穆 (九州大学)

Sangmok Lee (Kyushu University)

ライティングにおける教師フィードバックの効果－冠詞に焦点をあてて－ 222

Verifying the effect of teacher written feedback - focusing on articles -

占部 昌蔵 (長岡工業高等専門学校)

Shozo Urabe (Nagaoka National College of Technology)

英語教育におけるビデオの効果的活用 224

Using video recording of students' performance in teaching English

岡田 靖子 (清泉女子大学)

Yasuko Okada (Seisen University)

日本人英語学習者の語用論的意識向上を支援するアニメーション教材 226

Formulaic-Sequence-Based Animated Videos to Help Japanese EFL Learners Raise Pragmatic Awareness in English

田中 洋也 (北海学園大学)

Hiroya Tanaka (Hokkai-Gakuen University)

大木 七帆 (北海学園大学)

Nanaho Oki (Hokkai-Gakuen University)

株式会社 VERSION2

VERSION2 Inc.

8月6日(木)

The use of oral proficiency tests in the Japanese EFL context: Perceptions and problems 228

日本におけるスピーキングテスト利用：学習者の視点及び課題

藤井 彰子（聖心女子大学）

Akiko Fujii (University of the Sacred Heart)

渡邊(金) 泉（国際基督教大学）

Izumi Watanabe-Kim (International Christian University)

飯野 厚（法政大学）

Atsushi Iino (Hosei University)

15:00-16:30

基調講演 3 (ライフホール)

Keynote Speech 3 (Life Hall)

Collaborative Writing in Face-to-face and Computer Mediated Modes: Students' Interactions and Pedagogical Implications40

Dr. Neomy Storch
The University of Melbourne

16:35-16:50

閉会行事 (ライフホール)

Closing Ceremony (Life Hall)

司会	若本 夏美 (大会実行委員長 LET 関西支部長 同志社女子大学)
挨拶	湯舟 英一 (LET 関東支部長 東洋大学)
Coordinator	Natsumi Wakamoto (Conference Chair, President of LET Kansai Chapter, Doshisha Women's College of Liberal Arts)
Greetings	Eiichi Yubune (President of LET Kanto Chapter, Toyo University)

会場平面図 Map

5 階

ライフホール

基調講演・開会式・閉会式・総会

公募シンポジウム

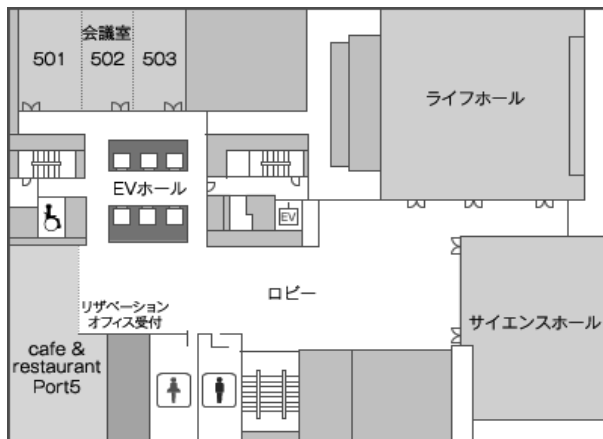
サイエンスホール

受付・業者展示

ポスタープレゼンテーション

501・502・503

口頭発表



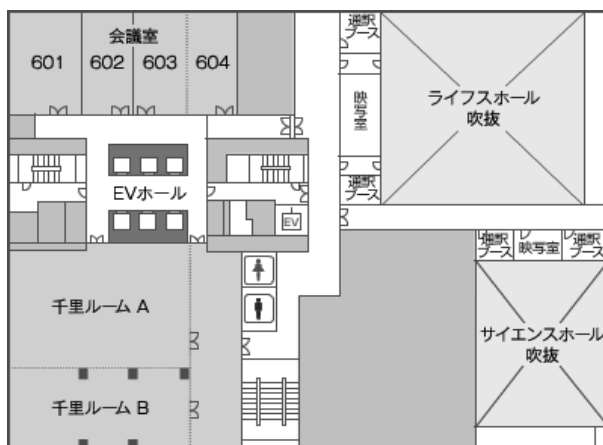
6 階

601・602

口頭発表

603・604

業者展示



8 階

801

セミナー

802

ワークショップ



出展賛助会員一覧（50音順・7月10日現在）

展示会場：サイエンスホール・603・604

BBC ワールドジャパン	BBC World Japan Ltd.
G-TELP 日本事務局	G-TELP JAPAN
JVC ケンウッド	JVC KENWOOD Corporation
NEC マネジメントパートナー	NEC Management Partner, Ltd.
アルク・アルク教育社	ALC PRESS INC.・ALC EDUCATION INC.
アンペール	Ampere, Inc.
エル・インターフェース	L-Interface
カシオ計算機	CASIO COMPUTER CO., LTD.
シードラーニング	Compass Publishing Japan
チエル	CHleru Co.,Ltd.
センゲージラーニング	CENGAGE LEARNING
ニュートン	Newton Inc.
パナソニックシステムネットワークス	Panasonic System Networks Co.,Ltd.
ピアソン・ジャパン	Pearson Japan K.K.
マクミランランゲージハウス	Macmillan LanguageHouse Ltd.
マグローヒル・エデュケーション	McGraw-Hill Education
ユーメディア	YUMEDIA Inc.
リアリーイングリッシュ	Reallyenglish Japan Co., Ltd.
朝日無線	Asahimusen Co., Ltd
一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会	The Institute for International Business Communication
英語運用能力評価協会	Association for English Language Proficiency Assessment
教育測定研究所	The Japan Institute for Educational Measurement, Inc.
桐原書店	Kirihara Shoten K.K.
金星堂	KINSEIDO Publishing Co.,Ltd.
公益財団法人日本英語検定協会	Eiken Foundation of Japan
国際教育交換協議会（CIEE）日本代表部	CIEE Japan
松柏社	Shohakusha Publishing Co.,. Ltd.
新宿スタジオ	Shinjuku-studio Corp.
成美堂	SEIBIDO PUBLISHING CO LTD.
正興 I T ソリューション	SEIKO IT-SOLUTION, INC.
全関西ケーブルテレビジョン	All Kansai Cable Television Co.,Ltd
電子システム	denshi-system CO.,LTD.
内田洋行	UCHIDA YOKO CO., LTD.
南雲堂	NAN'UN-DO Co.,Ltd
日本データパシフィック	DATA PACIFIC (JAPAN) LTD.
北辰映電	Hokushin-Eiden

発表要項集

Abstracts

基調講演

Keynote Speeches

Promoting Intercultural Understanding in Classrooms: Making a Case for Japanese Language Learners in China

Xuesong Gao (The University of Hong Kong)

Keywords: Language learning, cross-cultural understanding, Japanese posture, China

1. Introduction

Frequent cross-border movements of people are supposed to lead to better mutual understanding among people across national and cultural boundaries, but diminished 'physical boundaries' often 'exacerbate ethnic and national rivalries, rendering the deeply fractious and unsettling landscape... [and] galvanizing many into "us-against-them" posturing' (Kim, 2006, pp. 283-284). In East Asian contexts, rising popular nationalistic sentiments have become a serious concern, requiring concerted efforts to identify possible solutions. This author contends that language learning helps promote better intercultural understanding and social cohesiveness (e.g. Gardener 1985). The author also believes that the learning of a foreign language facilitates individual citizens to engage in cross-cultural dialogues for mutual understanding and may reduce the negative influences of popular nationalism to preserve peaceful conditions (e.g. Yun & Kibber 2012). This seems to be particularly relevant to major East Asian countries such as China and Japan which are apparently locked in island disputes and historical memories of the Sino-Japanese War (1937-1945) (Reilly 2014).

In light of the shifting relationships between the two countries, this author together with his collaborator in Shanghai conducted an inquiry into Japanese language learners' 'Japanese posture,' i.e. perceptions of and attitudes towards Japan among those who started learning Japanese at different times during the last three decades, in China. The study aims to evaluate whether the participants' Japanese postures changed over the years, whether their learning of Japanese might have mediated their postures towards Japan and what need to be done to promote better cross-cultural understandings.

2. The Study

The study is a cross-sectional, mixed methods inquiry involving a survey of over 665 participants and interviews of 36 surveyed participants who started learning Japanese at different times in the last three decades.

The questionnaire has two sections. Questions in the first section are about participants' personal background, including the time of when the participant started learning Japanese, duration of learning Japanese, frequency of visiting Japan, etc. It also asks whether they have changed their perceptions of Japan. It also has open-ended questions asking them to explain why they visited Japan, describe what their impressions about Japan were like and elaborate why they had changed their impressions. The second section has 18 seven-point likert-scale questions that can be divided into four dimensions as identified in Yashima (2002). Dimension 1 assesses the participants' intercultural exchange and understanding as reasons to learn Japanese and Dimension 2 has items on their readiness to interact with Japanese people. Dimension 3 is about the participants' interest in Japan-related products, vocations and Dimension 4 asks the participants about how active and interested they are in learning about what happens in Japan. The Cronbach alpha reliability results were .92 in general and .89, .84, .71, .78 for the four dimensions, respectively.

The researchers conducted descriptive statistical analysis and ANOVA tests of the questionnaire data. The qualitative data were coded to provide qualitative comments in support of the postures towards the country. Their comments on why they had (not) changed their perceptions were also analyzed to identify how better cross-cultural understandings can be fostered and positive postures sustained (e.g. Patton 1990).

3. Results

The statistical analysis revealed that an overwhelming majority of the participants displayed positive postures towards Japan. The shifting Sino-Japanese relations and massive anti-Japanese protests in recent years had no statistically significant impact on the perceptions and attitudes of participants who had started learning the language at different times. In other words, the participants' perceptions and attitudes to Japan were found to be quite stable across the learners who had started learning Japanese at different times. In fact, the study also identified that more participants had improved impressions about Japan. The results of the qualitative analysis confirm that the participants had highly favourable perceptions about Japan as they stressed its beautiful environment, social order and people.

It was noted that the participants' positive postures towards Japan were results of their efforts to develop better understandings of Japan through their in-depth and extended engagement with the Japanese language, culture and people. One participant (who started learning Japanese in 2006, right after the anti-Japanese protests) reflected on his brief journey to Japan:

During a hasty trip I experienced the real Japan. On the return flight I could not help but reflect upon what I had seen and heard. From the Japanese people I encountered, no enmity was sensed at all. On the contrary, I felt their kindness, friendliness, politeness and gentleness. [...]The Japanese society is healthy and harmonious with its senior citizens and adults and children are taken good care of. People lead a free, equal, happy and peaceful life there. [...], we should learn from them.

Journeys to Japan were found to have resulted in the participants' enhanced interest in learning more about the country as one interviewee described Japan as 'a country one would borrow money to visit again'.

However, a small number of participants also expressed their negative attitudes towards Japan. 23 (out of 665) participants claimed that their impressions of Japan worsened as a result of recent tensions. Moreover, it must be noted that many Japanese learners are not able to afford such journeys, have few opportunities to socialize with Japanese people and have limited cultural exposure. Therefore, it has become important for Japanese language teachers to bring these crucial elements to Japanese language classrooms and invite Japanese learners to be on virtual journeys to have in-depth engagement with the language, culture and people. During such journeys, it is critical for Japanese language educators to assist them in critical examinations of various social and cultural issues that they were exposed to towards better cross-cultural understanding in classrooms. This will be an important mission for Japanese language educators since the results confirm that the learning of language may be one of the most effective means to promote mutual understandings and lay a solid foundation for peace between the two countries.

References

- Gardner, D. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Kim, Y.Y. (2006). From ethnic to interethnic: The case for identity adaptation and transformation. *Journal of Language and Social Psychology*, 25, 283-300.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Reilly, J. (2014). A wave to worry about? Public opinion, foreign policy and China's anti-Japan protests. *Journal of Contemporary China*, 23 (86), 197-215.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- Yun, S., & Kibber, K. (2012). The strategic values and communicative actions of Chinese students for sociological Korean public diplomacy. *International Journal of Strategic Communication*, 6, 77-92.

Second Language Interaction: How research can inform instructional practice

MACKEY, Alison (Georgetown University and Lancaster University)

Keywords: Task-based language teaching, Interaction, Task design, Feedback, Task complexity

1. Introduction

In the last few decades a wide range of empirical studies into task-based interaction and L2 learning outcomes have been carried out in both laboratory and classroom settings. This body of work has permitted a number of syntheses and meta-analyses (for example, Keck et al. 2006 and Mackey & Goo, 2007). Taken collectively, there is clear evidence to show that task-based interaction is developmentally helpful. Cognitively-oriented studies have investigated relationships amongst factors such as working memory, creativity, noticing and attention, aptitude, and interaction-driven language learning. Socially-driven research has considered contextual issues such as L2 learners and their conversational peers, together with settings in interaction-driven learning. Other research has looked at how interaction is obtained, including for example, through communicative tasks and how factors such as task complexity and planning impact interaction-driven second language (L2) learning.

Interacting in a second language is helpful for many reasons. These are grounded in theoretical approaches to second language (L2) acquisition research. For example, in interaction, learners often make errors and can receive corrective feedback and produce modified output. However, as discussed in Mackey, Park and Tagarelli (in press), it is not always clear, from a teacher's perspective, how to best provide corrective feedback on errors. This sort of issue has often been raised in the feedback literature with questions focused on whether, when, how, and by whom learner errors should be corrected during interaction.

What is known as the interaction approach to second language acquisition is also one of the theoretical underpinnings of the task-based language teaching movement (TBLT). In this instructional approach teachers utilize tasks, as opposed to linguistic items, as the unit of instruction in language classrooms. TBLT is interesting for both teachers and researchers because of this grounding in second language acquisition theory, as well as for its various empirical successes which are summarized in Long (2015). There are properties in a task that can predispose, and sometimes constrain, learners to listen for or produce certain types of language that can benefit their language development. During task-based language learning, students interact and negotiate for meaning, while carrying out activities designed to provide authentic communicative contexts for the linguistic forms that learners need to notice, use and learn.

2. What is the interaction approach?

As noted in the chapter by Mackey, Ziegler & Bryfonski (in press), as well as in a number of explanatory papers, for example, Mackey, Abbuhl, & Gass (2012) and Mackey (2012), the interaction approach posits that various processes involved in communicating are developmentally helpful. These include the production and perception of input, which can be defined as the language that a learner is exposed to through various mediums. During interaction, learners often experience misunderstandings or communication breakdowns. These can provide them with additional input from their interlocutors gained through negotiation, such as confirmation checks (expressions that clarify whether an utterance has been correctly heard or understood) and clarification requests (remarks aimed at developing a better understanding of a previous utterance), thereby encouraging speakers to modify incomprehensible utterances using lexical substitutions or different grammatical structures, or by providing repetitions. In addition, negotiation can sometimes prime learners to be more attentive to patterns in subsequent input. This might in turn encourage learners to be more aware of specific features of the target language as well as providing learners with useful opportunities to confirm or reject ideas they have about how the L2 works. In summary then, the interaction approach suggests that it is the varied ways in which learners relate to input and their interlocutors through negotiating for meaning, as in the descriptions of various interactional features above, that are likely to support their L2 developmental processes (Mackey, 2012).

Another key factor in why interaction is helpful is hypothesized to be output. Learners need opportunities to produce language. Modified output, or learners' reformulations of previous utterances in response to feedback or self-monitoring (Swain, 1995), is believed to facilitate L2 development in a range

of quite different ways, including providing them with opportunities to develop fluency and automaticity, test hypotheses about the L2, and receive corrective feedback, again, as above, drawing their attention to differences between what they can understand and produce in the target language (TL) and facilitating noticing, a process demonstrated to be supportive of L2 learning.

3. What are the most effective ways to promote developmentally helpful interaction?

There are a number of different variables that must be taken into account when designing tasks to promote helpful interaction in instructional settings. For example, how complex a task is can be manipulated by conditions that can increase or decrease the cognitive demands placed on the learner, and thus impact the complexity, accuracy and fluency of language produced. For example, Robinson (2001) introduced a framework for sequencing tasks, in which a gradual increase of the cognitive demands of the task brings learners closer to the authentic version they would have to perform in the real world. Studies have shown that task complexity can be manipulated in a variety of ways. For example, by increasing/decreasing the elements, or things learners have to do in a task, by changing the number of participants (pairs vs. small groups), by providing/not providing planning time, by changing the amount of planning time, or the amount of guidance given during planning, by changing the number and/or types of tasks, by increasing/decreasing the amount of required background knowledge, or by changing the role of the instructor during a task among other possibilities.

The effects of changing task complexity on learners processing has been explored in a variety of different empirical studies with children and with adults (Révész, Sachs, & Mackey, 2011; Mackey, Kanganas, & Oliver, 2007) and the sequencing of tasks according to increasing complexity has become a cornerstone of TBLT curricula (Norris, 2009). Therefore, when designing tasks, instructors can take advantage of the complexities that tasks can offer learners and the impact on the sorts of interaction that results, by carefully planning sequences and taking into account task-related variables to maximize the interactive and learning potential of the tasks.

4. Pedagogy and Task-based Interaction

The transformation of TBLT research into practical language education has been a top priority for both teachers and researchers (Norris, 2009). Designing materials, sequencing tasks, and understanding task effects on language input, interaction and output, with impacts on complexity, accuracy, and fluency are all essential elements for creating an effective language classroom.

As noted, while different task types and interactional features have been examined for their contribution to acquisition processes, Long (2015), argues that the most important feature of any task is its relevance to students' communicative needs. Long argues that the best task materials are those that are locally produced, since program designers and teachers know their students and students' needs the best. Available resources, whether human, financial, practical or technological, all need to be taken into account when designing materials. From this perspective, TBLT materials need to be as authentic and relevant to learners' needs as possible to motivate learners to use the language they need in order to carry out tasks they know they will need to succeed linguistically in real world language interactions. Through careful observation of the effects of task type on interaction, instructors are the best-suited designers of task materials for their learners. Often, materials need to be developed and altered in real time based on the specific interactional needs of the given learners. The individual differences and authentic linguistic abilities and needs, as well as correction preferences of instructors and students are all important components in task-based interaction and L2 learning outcomes.

5. Conclusions

By providing learners with diverse communicative activities that vary in their cognitive and social demands, teachers will be creating an environment that encourages learners to interact, and therefore practice and test their hypotheses about the target-language, as well as giving them opportunities to notice differences between their production and more target-like utterances, thereby supporting L2 development.

Collaborative writing in face-to-face and computer mediated modes: students' interactions and pedagogical implications

STORCH, Neomy (The University of Melbourne)

Keywords : Collaborative writing, computer mediated collaborative writing, patterns of interactions, LREs

1. Introduction

Collaborative writing, the joint production of a text by two or more writers, has been shown to provide second language (L2) learners with opportunities to learn the L2. Research has shown that when learners deliberate about how to produce a joint text, they not only practice using the L2 but also focus on language choice and accuracy (e.g. Brooks & Swain, 2009; Fernández-Dobao, 2012; Storch & Aldosari, 2013). However, research on collaborative writing has also shown that simply assigning students to write together does not mean that they will collaborate, that the pattern of interaction they form may differ, and that it is the collaborative pattern that is more conducive to language learning (see Storch, 2001, 2013). More recently, with the advent of online collaborative writing platforms such as wikis and Google Docs, researchers have become interested in investigating the kind of language learning opportunities that computer-mediated forms of collaborative writing offer L2 learners. In this paper I report on the findings of two studies conducted by my graduate students: Liana Tan (see Tan, Wigglesworth & Storch, 2010) and Amir Rouhshad (see Rouhshad & Storch, forthcoming). Both studies compared the nature of interaction and focus on language of the same learners completing face-to-face and computer mediated collaborative writing activities.

2. Procedure

2.1 Participants

Both studies were conducted in Australia. The participants in Tan's study were 12 beginner learners of Chinese enrolled in a university Chinese language subject. The participants in Rouhshad's study were 24 intermediate ESL learners enrolled in a preparatory (pre-university) ESL program.

2.2 Treatment

All participants formed self-selected pairs. Tan's study was longitudinal (semester long) and classroom based, and the pairs completed two similar versions of seven writing tasks. One version of each task was completed in class in the face-to-face mode, the other version using MSN Messenger at home. Rouhshad's study was experimental, completed in a computer lab. The pairs completed one version of a short report in the face-to-face mode, the other version using Google Docs. Google Docs provides co-writers with two windows: a large window in which to compose the joint text and an adjacent small window to exchange opinions. Participants in both studies received training and practice in the use of the software used. Both studies used a counter-balanced design.

3. Analysis and results

3.1 Analysis

The data in both studies included audio-recorded pair talk of the face-to-face interactions. Additionally, Tan's

study included the MSN Messenger files; Rouhshad’s study included the exchanges in the small window of Google Docs. All data was analysed for patterns of interaction (based on Storch, 2001) and for instances where learners deliberated about language. These instances were coded as Language Related Episodes (LREs) (Swain & Lapkin, 1995).

3.2 Results

Both studies found a tendency to cooperate rather than collaborate in computer-mediated collaborative writing. Furthermore, there were far fewer deliberations about language use in this mode compared to the face-to-face mode. Table 1 presents the finding of both studies in terms of the total number of LREs. The table shows that there were more than twice the number of LREs in the face-to-face mode than in the computer mediated mode. These findings suggest that collaborative writing activities conducted in the face-to-face mode are preferable for language learning. However, given that computer mediated forms of writing are likely to become more widespread, I suggest that we need to investigate ways of encouraging learners to collaborate and engage in peer feedback in computer mediated forms of collaborative writing.

Table 1. *LREs in face-to-face and computer mediated collaborative writing*

Total No. of LREs	Tan’s study	Rouhshad’s study
Face-to-face	1090	177
Computer mediated	493	71

References

- Brooks, L. & Swain, M. (2009). Languageing and collaborative writing: Ceration and response to expertise. In A. Mackey & P. Polio (Eds.), *Multiple perspectives on interaction in SLA* (pp. 58-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fernández-Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 2, 40-58.
- Rouhshad, A. & Storch, N. (forthcoming). A focus on mode: Patterns of interaction in face-to-face and computer mediated modes. In M. Sato & S. Ballinger (Eds.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda*. Amsterdam: John Benjamins.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Storch, N. (2001). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52, 119-158.
- Storch, N. & Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17, 31-48.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-291.
- Tan, L., Wigglesworth, G., & Storch, N. (2010). Pair interactions and mode of communication: Comparing face-to-face and computer mediated communication. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33, 1-24.

発表要項集

Abstracts

セミナー・ワークショップ

Seminars & Workshop

Web アプリケーションで学ぶ統計解析の基礎と応用

水本 篤 (関西大学)

キーワード： 統計解析, 効果量, R, Web アプリケーション, langtest.jp

1. 背景

外国語教育研究分野における統計的分析を扱った金字塔である、『英語教師のための教育データ分析入門』(前田・山森, 2004) が発行されて以来, この分野においても統計的分析手法の理解が進んできました。さらに, 平井 (2012) や竹内・水本 (2014) では, 帰無仮説検定の p 値のみを研究結果の解釈・蓄積に用いてきた従来の問題点を克服すべく推奨されている (Cumming, 2012; 大久保・岡田, 2012), 「効果量」や「信頼区間」, 「メタ分析」のような考え方が初学者にもわかりやすいように紹介されています (特に効果量についての詳細は, 浦野, 2013 を参照)。このような流れを考えると, 外国語教育研究で用いられている統計的手法は, 心理学などの関連諸分野と比べても, 内容的に遜色のないレベルになってきているといえるでしょう。¹

『外国語教育研究ハンドブック』(竹内・水本, 2014) では, 書籍中での説明に加えて, コンパニオン・ウェブサイト (<http://mizumot.com/handbook>) にて, (a) Microsoft Excel, (b) 「とある 4 文字の高額商用統計分析ソフトウェア」, そして (c) フリーのデータ解析環境 R での分析方法を, 書籍で使用しているデータを用いて詳しく説明しています。特に R は, 外国語教育メディア学会 (LET) の過去の全国研究大会においても小林 (2011) や阪上 (2012, 2014) のようにワークショップが提供されており, R への関心の高まりがうかがえます。事実, これは世界的な流れであり, 研究者が使用する統計ソフトウェアとして, 近年では R が他のソフトウェアよりもユーザー数が増えているという報告もあります (Muenchen, 2014)。

R はクリックして操作する GUI (グラフィカル・ユーザー・インターフェース) ではなく, 自分でコードを書いて動かす必要があるため, 初学者には敷居が高いように思えます (ただし, コードが残るため, 「分析の再現性」という観点からはこれが大きな利点となります)。² そのため, 初学者でも R を使ってどのようなことができるのかを体験できるように, Web アプリケーション “langtest.jp” を作成しました (Mizumoto & Plonsky, in press)。この Web アプリケーションでは, Excel のようなスプレッドシートのデータをサイト上でコピー&ペーストするだけで, 『外国語教育研究ハンドブック』で紹介されているすべての統計的分析を実行することが可能です。

2. セミナーで取り上げる内容

今回のセミナーでは, 主に Web アプリケーション “langtest.jp” を用いて, 基礎的, そして最新の文献に見られる応用的な統計解析手法や考え方 (e.g., 草薙, 2015; Larson-Hall, 2015; Norris, Plonsky, Ross, & Schoonen, 2015; Plonsky & Oswald, 2014; Porte, 2012) の紹介を行います。

3. 対象とするセミナー参加者

学部生・大学院生からベテラン研究者まで, どなたでも内容に興味のある方, ご都合のよろしい方はご参加ください。³ 会場施設の関係上 PC が使用できないため, 説明はハンズオンの演習なしでも理解できるものを準備しますが, 紹介するサイトで実際にその場で自分のデータを分析してみたいという方は, (MacBook などの) ノートパソコンをご持参ください。

注

1. 特に、『外国語教育研究ハンドブック』（竹内・水本, 2014）では、統計的（量的）手法のみに限定せず、質的手法にも多くのページを割いて紹介しており、研究目的に応じた手法の選択を推奨しています。
2. R Commander や MacR (<https://sites.google.com/site/casualmacr/>) を使えば GUI で R を操作することが可能です。
3. 夏の大阪は暑さが非常に厳しいことが予想されるため、(メタル) T シャツ, かりゆし, 袷, ジャージなど、涼しい格好でセミナー会場にお越しください。

参考文献

- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. New York, NY: Routledge.
- 平井 明代 (編) (2012). 『教育・心理系研究のためのデータ分析入門：理論と実践から学ぶ SPSS 活用法』東京図書
- 小林 雄一郎 (2011). 「Rによる教育データ分析入門」外国語教育メディア学会 第51回全国研究大会 (於名古屋学院大学) ワークショップ資料 Retrieved from <http://www.slideshare.net/langstat/let2011>
- 草薙 邦広 (2015). 「教育実践のなかで集団に対する処遇の結果を適切に解釈するための定量的方法—効果量の利用とその限界点—」『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部 メソドロジー研究部会 報告論集』6, 46-84. Retrieved from http://www.mizumot.com/method/06-04_Kusanagi.pdf
- Larson-Hall, J. (2015). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS and R* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- 前田 啓朗・山森 光陽 (編) (2004). 『英語教師のための教育データ分析入門：授業が変わるテスト・評価・研究』大修館書店
- Mizumoto, A., & Plonsky, L. (in press). R as a lingua franca: Advantages of using R for quantitative research in applied linguistics. *Applied Linguistics*. Retrieved from http://mizumot.com/files/AL_R.pdf
- Muenchen, R. A. (2014, August 20). R passes SPSS in scholarly use, Stata growing rapidly [Web log message]. Retrieved from <http://r4stats.com/2014/08/20/r-passes-spss-in-scholarly-use-stata-growing-rapidly/>
- Norris, J. M., Plonsky, L., Ross, S. J., & Schoonen, R. (2015). Guidelines for reporting quantitative methods and results in primary research. *Language Learning*, 65, 470-476. doi:10.1111/lang.12104
- 大久保 街亜・岡田 謙介 (2012). 『伝えるための心理統計：効果量・信頼区間・検定力』勁草書房
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64, 878-912. doi:10.1111/lang.12079
- Porte, G. (Ed.). (2012). *Replication research in applied linguistics*. Cambridge University Press.
- 阪上 辰也 (2012). 「Rによる教育・言語データ処理のススメ」外国語教育メディア学会 (LET) 第52回全国大会 (於 甲南大学) ワークショップ資料 Retrieved from <http://www.slideshare.net/sakaue/let2012-r>
- 阪上 辰也 (2014). 「Rによる外国語教育データの分析と可視化の基本」外国語教育メディア学会 (LET) 第54回全国大会 (於 福岡大学) ワークショップ資料 Retrieved from <http://www.slideshare.net/sakaue/let2014>
- 竹内 理・水本 篤 (編) (2014). 『外国語教育研究ハンドブック：研究手法のより良い理解のために』(改訂版) 松柏社
- 浦野 研 (2013). 「有意性と効果量についてしっかり考えてみよう」外国語教育メディア学会 第53回全国研究大会 (於 文京学院大学) ワークショップ資料 Retrieved from <http://www.urano-ken.com/blog/2013/08/05/let2013-workshop/>

リスニング教材準備は Mac と CasualTranscriber で！

今尾 康裕 (大阪大学)

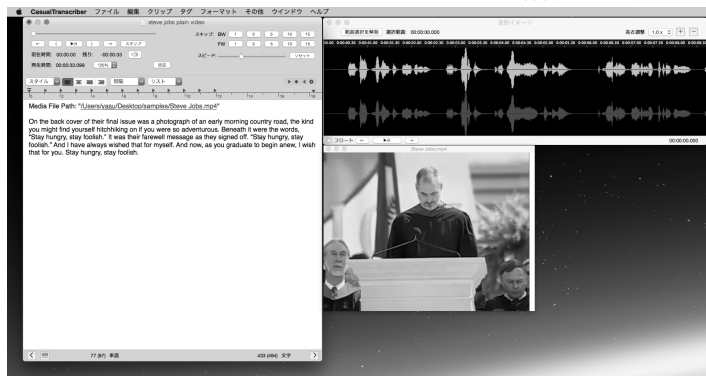
キーワード： Mac, リスニング教材作成, 音声・映像メディア

Mac 用音声書き起こし補助アプリケーション CasualTranscriber は、いわゆる文字起こし (transcription) 作業を補助する目的で開発しました。アプリケーションを切り替えることなく、キーボードショートカットでメディアファイルを操作しながら効率的に文字起こし作業を進めることができます。本セミナーでは、この CasualTranscriber を使って、映像・音声素材を書き起こすところから、主にリスニング用の教材にするまでを説明しながら、一緒に作業を進めていきます。

文字起こし作業

素材となるメディアファイルを操作しながら、文字起こし作業を進めていきます。まずは、メディアファイルを読み込んだ上で、メディアファイルを操作するショートカットの設定とエディタの設定から始めます。そして、タイムスタンプの挿入とその利用方法、簡易波形イメージの設定方法を説明し、実際に文字起こし作業を行います。

図 1. CasualTranscriber での文字起こし作業



メディアファイルの扱い

メディアファイルはショートカットを使った再生操作だけでなく、音声のみの保存や、タイムスタンプと組み合わせることで、必要な部分の抜き出しやファイルを分割して保存、また、複数のファイルの結合などができます。あくまでも簡易的な機能なので複雑なことはできませんが、簡単に説明し操作を行っていきます。

字幕付きメディアファイルの作成

CasualTranscriber には、音声・映像ファイルに字幕を付けて保存する機能が付いているので、その手順を説明し、実際にメディアファイルに字幕を付けていきます。これには、書き起こしたテキストやあらかじめテキストが用意されている場合に、どのようにテキストを整形してタイムスタンプを挿入していくのかを説明しながら実行していきます。

パラレルコーパスの教育利用：

4種のコーパスフリーウェアの活用

中條 清美 (日本大学)

西垣 知佳子 (千葉大学)

キーワード：パラレルコーパス、検索ツール、フリーウェア、データ駆動型学習、教材作成

1. はじめに

本ワークショップでは、提案者らの研究チームが開発し、無料で公開している4種類のコーパスフリーウェアを紹介し、これらを利用した英語授業の方法を実際に体験する。扱うフリーウェアは、2種の二言語コーパス検索サイト「WebParaNews」「LWP for ParaNews」と、ダウンロード可能な二言語検索ツール「AntPConc」、そして、著作権フリーの自然な教育用英文とその日本語対訳文を検索・ダウンロードできる「GPPS with SCoRE」である。これらのコーパスツールによって、コーパスを取り入れた語彙・文法学習と指導が可能になる。また、教師は教材研究や教材作成に役立てることができる。

2. 4種のコーパス検索ツール

コーパスを利用した学習はデータ駆動型学習 (Data-Driven Learning: DDL) と呼ばれる。DDL では、学習者はコーパス検索から得られる用例を見て、語彙や文法の規則性を発見して帰納的に言語を学ぶ。提案者らは、2004年から日本人学習者に適したDDLの方法を試行し、その結果、DDLの指導効果が高いことを確認した。そこで、一般英語授業でのDDL実践の普及を目指し、学習・指導環境を整えるために、4種類の「ユーザー・フレンドリーな検索ツール」の開発を行った。

図1はWeb検索サイトの「WebParaNews」である。使い方が非常に容易で、操作性を重視した教師・学習者向けのツールである。日英新聞パラレルコーパスを検索することができ、スマートフォンで利用する学習者も多い。図2に示す「AntPConc」はパソコンに不慣れな者にも操作が容易な多言語コーパス検索ツールであり、教師は自作コーパスを利用できる。ウェブ環境が整っていない教育現場でDDLを実践するために、ダウンロード可能なデスクトップツールとして開発された。両者は <http://www.laurenceanthony.net/software.html> よりアクセス可能である。



図1. 「WebParaNews」の画面例

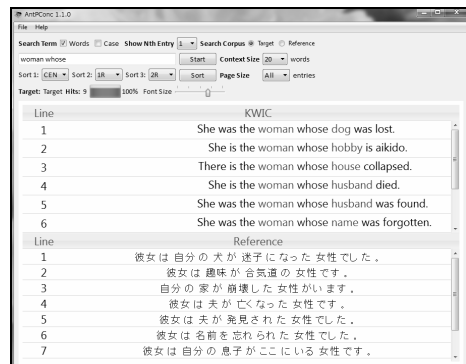


図2. 「AntPConc」の画面例

図3の「LWP for ParaNews」は、図1, 2とは異なるタイプの検索ツールである。上述の日英新聞パラ

レルコーパスに現れる単語をコロケーションやコリゲーションの基準で分類し、出現頻度が高いパターンを頻度とともに表示する。http://lpn.lagoinst.info/よりアクセスできる。

最後に、図 4 の「GPPS with SCoRE」は、母語話者が作成した簡潔で自然な英語例文と対訳文を、「関係詞」「不定詞」などの文法項目を基準として、初級・中級・上級のレベル別に閲覧、コピー、ダウンロードできる。http://score.lagoinst.info/よりアクセス可能で、日本人英語教師の教材作成支援サイトとしての利用が期待できる。

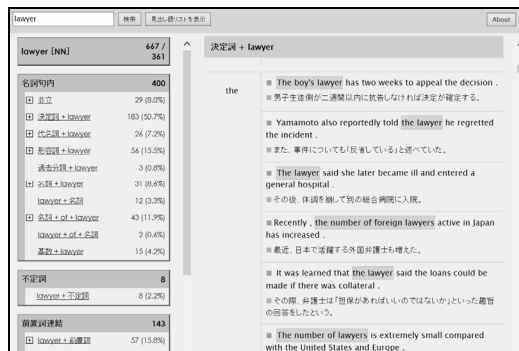


図 3. 「LWP for ParaNews」の画面



図 4. 「GPPS with SCoRE」の画面例

3. おわりに

本ワークショップでは、4 種類のパラレルコーパス検索ツールの概要と大学英語初級学習者および中・高生を対象とした英語の語彙・文法学習の実践を紹介し、参加者は DDL の帰納的学習方法を体験する。ワークショップを通して、コーパスの英語授業における実践的利用という課題に参加者と共に取り組む。なお、会場には PC 設備がないため、PC を用いない形態でのワークショップになるので、PC とネット環境（ポケット Wi-Fi 等）を持参いただける場合は hands on でより理解しやすい。4 種のツールの詳細な使い方を示す下記参考文献はオンラインでダウンロードでき、また、それぞれのツール名をネット検索すれば各ツールに容易にアクセス可能である。

謝辞：本研究は平成 25-28 年度科学研究費補助金基盤研究（B）(25284108)「多言語パラレルコーパスに基づく DDL オープンプラットフォームの構築と教育への応用」を受けて行われました。

参考文献

中條清美, アントニ・ローレンス, 内山将夫, 西垣知佳子 (2014). フリーウェア WebParaNews オンライン・コンコーダナーの英語授業における活用『日本大学生産工学部研究報告 B (文系)』47, 49-63.

中條清美, アントニ・ローレンス, 西垣知佳子, 横田賢司 (2014). 多言語検索ツール AntPConc のリメディアル文法指導における活用『日本大学生産工学部研究報告 B (文系)』47, 79-92.

中條清美, 若松弘子, 石井卓巳, 宇佐美裕子, 横田賢司, キャサリン・オヒガン, 西垣知佳子 (2015). 教育用例文コーパス SCoRE の作成『日本大学生産工学部研究報告 B (文系)』48, 21-43.

中條清美, 西垣知佳子, 赤瀬川史朗, 内山将夫 (2015). レキシカル・プロファイリング型オンラインコーパス検索ツール LWP for ParaNews の英語授業における利用『日本大学生産工学部研究報告 B (文系)』48, 45-57.

Chujo, K., Oghigian, K., & Akasegawa, S. (2015). A Corpus and grammatical browsing system for remedial EFL learners. In A. Leńko-Szymańska & A. Boulton (Eds.), *Multiple affordances of language corpora for data-driven learning* (pp. 109-128). Amsterdam: John Benjamins.

発表要項集

Abstracts

研究発表・実践報告

Oral Presentations

発音の誤りへの気づきと修正を取り入れた授業実践とその効果

小林 翔 (東京都立白鷗高等学校)

キーワード：発音，モニタリング，スピーキング，リスニング，気づき

1. はじめに

高校に入学する前に既に中学校で3年間英語を学習してきたにもかかわらず、高校生の英語の発音能力はあまり高くない。きちんとした発音指導を受けてきた生徒も非常に少なかった。また生徒は自分自身の英語の発音を振り返って聞いた経験もほとんどなかった。そこで、本研究では、生徒自身の発音の誤りに対する気づきと修正がどのように推移していくのか、モニタリングを繰り返し検証することで正確な発音が定着できるのか、どの程度発音に対する意識は変化するのかを分析し、検証した。本研究におけるモニタリングの定義とは、生徒が自分の声を録音したものを聴き、評価し、誤りに気づけばそれを正しく発音し、修正する事である。この発表は小林(2014)にもとづいていて、それをさらに発展させたものである。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、公立高等学校1年生41名であった。全ての参加者は日本語母語話者であり、英語を第2言語として学んでいる。

2.2 手順

まず、2013年4月(事前)、7月(中間)、2014年2月(事後)の3回にわたり、発音テストを実施した。発音に気をつけて、感情を込めて、次の原稿を、できるかぎり英語らしい発音でゆっくり正確に1文ずつRead&Look Upするように指示をした。各回の発音テストは英文8文で構成されており、27個のターゲット音を採点対象とし、1問1点として採点を行うようにした。ターゲット音の内訳はそれぞれ、R6点/L5点/TH5点/F6点/V3点/N2点の合計27点満点である。1回のテストにつき、27個のターゲット音×参加者数41人=1107点満点を分析の対象とした。

次にそれぞれのテストに含まれているターゲット音が正しく発音されていたかどうかを英語の母語話者1名と私の2名で判断し、acceptable(グループA, B)かunacceptable(グループC, D)かに分類した。1回目の<発音テスト>は4月に自己紹介をテーマとした英文を用いて実施した。2回目、3回目は授業で使用した教科書の単元の要約を内容とする題材を用いて、同じ英文の発音テストを実施した。1回目のテストと2,3回目のテストは英文が全く同じではないが、各英文の長さを同程度に設定し、英文の数、採点対象のターゲット音の数を統一した。1回目のテストの英文は、大東文化大学の静哲氏が私立中学校3年生対象に使用していたもの(静, 2009)をそのまま用いた。

さらに、どの程度発音力を保持出来ているかを確認するために、1年3ヶ月後の2015年5月に追跡調査を行った。参加者はランダムに6名選出した。発音テストは2,3回目のテストと同じものを用いた。

2.2.1 モニタリングシート

発音テスト後に参加者は<モニタリングシート>に取り組んだ。発音テストと同じ英文8文で構成されており、参加者は発音テストの時に録画された英語を3回聞いて、自分自身の発音を評価した。評価

方法は、発音が正しくできていないと思う箇所すべてに下線を引かせた。次に下線を引いた英文を正しく言い直せる場合は、その訂正文のみ Read&Look Up するように指示をし、録画し直した。

発音テストの結果とモニタリングシートを照らし合わせ、ターゲット音を正しく判断できたかどうかを確かめ、success (グループ A, C) か failure (グループ B, D) に分類、unacceptable and success (グループ C) からさらに修正できたか、できなかったかの correction, not correction (グループ E, F) に分類した。この A グループから F グループがどのように推移していくのかを調査した。

表 1.

参加者のグループ

A グループ	正しく発音できる	正しいと判断できる
B グループ	正しく発音できる	正しいと判断できない
C グループ	正しく発音出来ない	誤りに気がつく
D グループ	正しく発音出来ない	誤りに気がつかない
E グループ	正しく発音出来ない	誤りに気がつく + 修正できる
F グループ	正しく発音出来ない	誤りに気がつく + 修正できない

2.2.2 アンケート

発音指導とモニタリングの継続的な実践が高校生の発音能力にもたらした具体的な効果を調べるため、発音に対する意識と R/L/TH/F/V/リズム/についての知識と能力を問う<アンケート調査>を、4月(事前)と7月(中間)と2月(事後)に実施した。質問は28項目で、「全くその通り」、「その通り」、「どちらかといえばその通り」、「どちらかといえば当てはまらない」、「当てはまらない」、「全く当てはまらない」の6段階表示で当てはまるものを1つ選ばせた。アンケートは、モニタリングに関する第28項目を除き、静哲氏が私立中学校3年生対象の発音授業で実施していたもの (Shizuka, 2008) を用いた。

3. 結果

分析の結果、モニタリングの有効性が示唆された。その結果は、事前より中間、中間より事後と時期が遅くなるにつれて得点が高くなり、顕著に有意差は表れた。

アンケート調査において発音に対する意識・知識・能力の値がすべての分野で上昇したことから、発音に関する意識の高さが、発音の正確さに影響を与えたと考えられる。これは、生徒が自分の発音を良くしたいという意識と関心の高さが発音の正確さと相関が高かったという (Shizuka, 1993) の結果と一致している。調音方法を学び、繰り返し自分の発音を聞くことで、正確に発音する力をつけることができることが分かった。1年3ヶ月後の追跡調査の結果からも、発音力を保持出来ており、モニタリング力は更に伸びているということが、今回の研究から分かった。

参考文献

- 小林翔. (2014). 『生徒の自己発音モニタリングが正確な発音の定着に与える効果』 .STEP BULLETIN, vol. 26.
- Shizuka, T. 1993. "Task variation and accuracy predictor in interlanguage phonology production. " 『関東甲信越英語教育学会紀要』 7, pp.63-79.
- Shizuka, T. (2008). "The effects of a 24-session EFL Pronunciation Course as Reflected in Learners' Self-Reports." *JACET Journal*, 47, 67-80.
- 静哲人. (2009). 「発音トレーニングの効果に対する性別と初期動機づけの影響」 . Unpublished manuscript.

シャドーイングによる英語スピーキング、 リスニング力養成の実践報告

深津 勇仁 (リンデンホールスクール中高学部)

キーワード： シャドーイング、リスニング、スピーキング、CNN Student News、TOEFLIBT

1. はじめに

メディアを使用した英語のリスニング、スピーキングの練習は多くの教育現場で活用されている。その中でもシャドーイングに関しては、聴解、発話の面で様々な研究の蓄積がみられ、その有効性が確認されている。本報告は、youtube 上で無料で視聴できる CNN Student News を使用したリンデンホールスクール中高学部におけるシャドーイングの実践結果をまとめたものである。

2. 研究の背景

本学リンデンホールスクール中高学部は小学校から続く 12 年一貫の英語イマージョンプログラム校であり、特に英語母語話者による専門科目が教科の大半を占めるため生徒全体の英語力は比較的高いといえる。また、本校では高校二年時より国際バカロレア機構認定の IB プログラムが導入されておりこのプログラムの受講生は、「日本語」の授業以外すべての科目を英語で受講しているのが特徴である。

参加者一名は IB プログラムを受講している高校二年生の女子で、オーストラリアの大学への進学を目標としている。オーストラリアの大学進学には TOEFL、IELTS といった英語能力試験の結果を出願時に提出する必要がある。そのため、同試験で課されるリスニング、スピーキング力を特に伸ばすために CNN Student News を活用し、シャドーイングの訓練を行った。

3. 研究の目的

本研究の目的は、IELTS や TOEFL といった英語能力試験におけるリスニング、スピーキング力の向上にシャドーイングという手法がどれほどの効果を発揮するか検証したものである。また、動画サイト youtube 上で視聴できる CNN Student News をいかに教材として有効に活用できるか検証することも本研究の重要な目的の一つである。

4. 手順

4.1 参加者

参加者はリンデンホールスクール小学部、中学部からの内部進学者で英語イマージョン教育を 11 年受けた高校二年生の女子で、基礎的な語彙力、文法力は備わっている。参考までに参加者の TOEICIP のスコアは 2014 年 7 月受験時が 645 点、TOEFLITP スコア 2014 年 3 月受験時が 483 点であった。参加者の英語力は決して突出したものでは無いが、同年代の学生と比較すれば比較的高いといえるだろう。

4.2 手順

1 回約 60 分のシャドーイングを週二回、二週間に渡り計四度行った。教材は CNN Student News を活用した。比較的平易かつ、短い文章を題材としたかったので「エボラウイルス」に関する全文 47 秒、137 語のニュースを使用した。また自身で発音やアクセントを確認できるよう、すべての回で音声録音し

た。

- ①1 回目は、ニュースの SCRIPT を黙読させ、翻訳文をもとに意味を確認させた。その後、重要単語のリストをチェックさせ内容を解説した。まずは文章の内容を完全に理解してからシャドーイングに取り組めるように心がけた。最初から全文を通してのシャドーイングは難しいので、SCRIPT を見ながら、文章を一文ずつ区切りシャドーイングを行った。
- ②2 回目は、SCRIPT を見ながら一文ずつ区切りながらシャドーイングを行った。次に、前回と比較して改善がみられたことから、SCRIPT を伏せ、一文区切りでも練習を行った。
- ③3 回目は、一文区切りではなく、全文を通じて SCRIPT を見ながらシャドーイングを行った。また、SCRIPT を伏せた状態で全文を通して練習した。
- ④4 回目は最後ということもあり、SCRIPT を見ずに全文を通じてシャドーイングを行った。

4.3 結果

- ①1 度目は SCRIPT を見ながら、一文ずつ区切りながらのシャドーイングでも「音声速度が速すぎてついてゆけない」との証言通り、実際音声についてゆくのが難しい状況であった。文頭から読み飛ばすこともあるなど、初めてのシャドーイングに慣れない様子であった。
- ②2 度目は、かなり改善がみられた。一文ずつではあるが、なんとかスピードについてゆける様子であった。しかし特に文頭、文末を飛ばしてしまうことも多く、発音やアクセントにまで意識が向かない様子であった。
- ③3 度目は、全体を通じて SCRIPT も伏せたままで行うことができた。間違いも平均して 1~2 か所程度で、文頭を飛ばすということもなくなった。また、発音やアクセントに強弱をつける余裕も生まれ、かなりの改善がみられた。
- ④4 度目は、SCRIPT を伏せて全文を完璧にシャドーイングすることに成功した。また、文章も大部分暗唱できている様子であった。発音、アクセントに関しても相当の改善がみられ、とてもスムーズになっていた。
- ⑤5 度目に関しては、一か月の間をおいたが、SCRIPT を見ずに完璧にシャドーイングすることができた。発音やアクセントにも問題なく、一度暗唱した例文は一定期間をおいてもすぐに引き出せることがわかった。

5. おわりに

今回の実験では、週二回、60 分程度のシャドーイングの実験であったがアクティビティの中でも発音やアクセントが毎回改善するなど、流暢さの面においても一定の成果があったと考えられる。また、一か月の期間を経たうえで、再度テストした際にも問題なく暗唱できていたことから、繰り返しシャドーイングを行ったケースでは潜在記憶に暗唱分がストックされ、即座に引き出すことが可能であることが分かった。最終的にこの訓練後に受験した TOEFLIBT で 54 点を取得し、Speaking と Listening で 15 点ずつ取得するという結果が出た。

参考文献

- 門田修平(2007). 『シャドーイングと音読の科学』東京：コスモピア
門田修平(2012). 『シャドーイング・音読と英語習得の科学』東京：コスモピア

オンライン・ライティング活動における 仮想ファシリテーターの役割

久島 智津子 (津田塾大学 非常勤講師)

キーワード: ライティング, オンライン学習コミュニティ, 協調学習, 仮想ファシリテーター, 気づき

1. はじめに

本発表は、オンライン・フォーラムを利用した英語ライティング活動における仮想ファシリテーターの役割を報告するものである。英文ライティングの教育現場にオンライン・フォーラムを取り入れると、ライティングの共有化以外にも、学習意欲の向上、モニタリングによる自己修正の機能が発揮されるなどの効果が認められる。久島(2010)が英語ライティング活動にオンライン・フォーラムを活用し、ライティングの質に注目して学習者間の影響を調査分析したところ、学習コミュニティ内で特定の学習者が足場かけを行っていることが観察された。しかし、参加者の構成によっては、足場かけの機能が弱いケースも考えられる。そこで、足場かけを担う仮想ファシリテーターとして Bot がモデルライティングを自動提示するオンライン・フォーラムシステムを開発し、大学の英語ライティングの授業で活用した。本発表では、ライティングシステムでの Bot の役割や学習デザインの可能性について述べる。

2. オンライン・ライティングシステムの概要

図1は、本研究で開発したオンライン・ライティングシステムのトップの画面である。右の領域が参加者個人用であり、課題とヒント表示、入力スペースの機能がある。左の領域は全参加者共通で全参加者のライティングの一部が表示される。本オンライン・ライティングシステムには、(1)Bot が仮想ファシリテーターとして、課題のモデルライティングを自動表示する、(2)ヒントとして the British National Corpus, the Corpus of Contemporary American English, オンライン辞書に基づく例文を提示する、(3)アイコンを利用したピアレンボンスを行える、という特色がある。

3. 研究課題

本研究では、オンライン・ライティングシステムの仮想ファシリテーターとしての Bot の役割を明らかにすべく、次の研究課題を設定した。

- (1)学習者はどの程度仮想ファシリテーターが提示するモデルライティングを参照しているのか。
- (2)仮想ファシリテーターの存在が学習コミュニティにどのような影響を与えているのか。

4. 研究方法 (授業実践)

4.1 参加者

国立大学教養課程の3クラス(A),(B),(C)のライティングコースで、本システムを利用した。各クラスともグループ分けをし、グループのコミュニティで投稿をし合う形をとった。参加者の内訳は、(A)は文系学部1年生(参加者数29名,3コミュニティ)、(B)は理系学部1年生(参加者数24名,2コミュニティ)、(C)は複数の学部2年生以上(参加者数16名,2コミュニティ)である。(C)のみでほぼ毎回の授業で本システムを利用し、他の2クラスは15回のうち2回ライティングシステムを利用した。

4.2 手順と教材

参加者は、eメールの問い合わせの表現を学ぶ単元で、テキストの練習問題を解いた後に、テキストのライティング課題に取り組み、ライティングをシステムに投稿した。そのとき参加者には、Bot もモデルライティングを自動的に投稿する仕組みを説明したが、Bot による投稿がモデルライティングであることは伏せられた。課題の投稿後に参加者へのアンケート調査、学生及び Bot のライティングについて、それぞれワード数、文の数、4-grams などの比較分析を行い、研究課題について考察した。

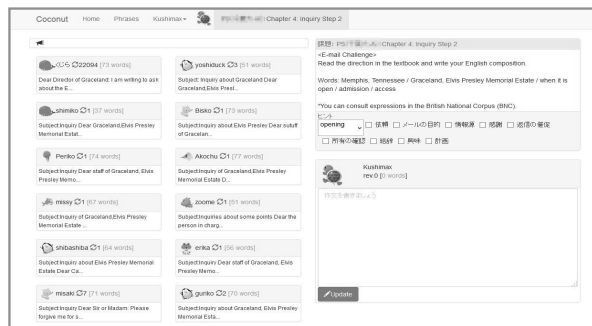


図 1. ライティングシステムのトップ画面

5. 結果・考察

アンケート調査から、本システムが提供している要素 (①他者及び②Bot のライティング, ③~⑤ヒント (3 種類)) と⑥テキスト, ⑦辞書の 7 つの項目のうち、参加者が Bot を参考にした程度については、(A)は 2 位 (20.8%), (B)は 3 位 (14.9%), (C)は 4 位 (12.1%)という結果が得られた。Bot の参考の仕事としては、3 クラスとも「ある程度参考にし、自分の英作文に生かした」という回答が一番多く、Bot がモデルライティングを表示していることを伏せていても、参加者は直感的に Bot のライティングをモデルとして参考にしたと推量できる。実際に参加者の英文を分析すると、(A)では「ピアの英文を参考にしたが Bot の英文を参考にしていない」と回答していた参加者の英文に Bot の影響と思われる表現が観察された。(B), (C)でも「Bot を参考にしなかった」と回答した参加者も含め大半の参加者が問いの項目について Bot の示した書き方 (箇条書き) にしていた。この書き方については、テキストや事前指導でも扱わなかったが、参加者はピアの英文を媒介にして Bot の英文を参考にしたと推察される。

6. まとめ

本研究で開発したオンライン・ライティングシステムの Bot は、仮想ファシリテーターとしての役割を担っていることが観察された。特に英作文におけるモデルライティングの提示は、Consciousness raising の働きがあり (Hyland, 2003; Swales & Feak, 2000), 本研究でも学習者は指導者が身近にいなくても Bot の存在が学習者に気づきと自己修正を導き、自律的な学習を促すことが示唆された。本システムは、協調学習と共に自律的な学習も促進し、学習者の英作文力の向上に寄与することが期待できる。

謝辞

本研究は科学研究費補助金 (平成 25 年~27 年) 基盤研究(C) (課題番号: 25370653) の支援を受けて行われました。ここに感謝を申し上げます。

参考文献

- Hyland, K. (2003). *Second language writing* (pp. 87-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kushima, C. (2010). Peer influence on writing on online discussion forum: Is peer writing effective as a scaffolding? *JAFLE BULLETIN*, 13, 39-51.
- Swales, J., & Feak, C. (2000). *English in today's research world: a writing guide*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

英語初級レベルの大学生に対する 反転学習と協働学習を取り入れたライティング指導

下山 幸成 (東洋学園大学)

キーワード： 反転学習, 協働学習, ライティング指導, スマートフォン用オンライン教材, 自律学習

1. はじめに

本発表では、スマートフォンで閲覧できる動画やPDFファイルなどの教材をウェブ上に準備して行う反転学習、および授業内の協働学習を活用した、大学における初級英語ライティング指導の実践例を紹介する。「反転学習」とは、従来多く行われてきた授業と宿題の役割を「反転」させた学習形態であり、近年注目を集めている。授業内に講義形式で説明していたことをオンライン教材として宿題にし、宿題として与えていた復習内容や今まで時間がなくて扱えなかったことを教室で行う。講義形式の部分をオンライン教材として用意するメリットは、学習者が何度でも納得できるまで教材を視聴できることにある。そのため理解が遅い学習者、過去の講義内容を忘れて確かめたい学習者にとって有益である。しかし、デメリットとして事前に授業外で取り組まなければならない、学習意欲が低い学習者でもきちんと取り組むような仕掛けが必要である。その仕掛けとして「協働学習」を取り入れた。協働学習のメリットは、反転学習を行わないと相手に迷惑をかけるというプレッシャーだけでなく、作業を通してできないと思っていたことを成し遂げる学びと喜びを得ることで学習の動機づけを高め、成功体験を味わうことができることにある。

2. 手順

2.1 対象者と科目

本実践の対象者は、東京都文京区の大学生25名であった。入学時のプレースメントテストでは英語のレベルが初級と判定された者たちである。科目は1年生が英語必修科目として履修する4コマのうちの1つで、ライティングを中心に扱うことを目指したものであった。

2.2 手順

初回の授業時にアンケート調査を行い、指導上必要な内容を回答してもらった。自分の英語力を詳述すること、一見授業には関係のない項目をとおして集中する経験を問うこと、英語や外国語に関する興味を問うこと、などから構成されている。その後、各学生のスマートフォンから授業で使うウェブへのアクセス方法、授業の構成を説明した。反転授業の形態はおそらく今まで経験してきていないため、授業中にすることと授業外であることを明示するとともにその理由も説明した。

2.3 実践内容

ライティングのために必要な文法事項の説明は原則としてオンライン動画で説明する。英語を全く知らない人でもわかるような内容をパワーポイントで作成し、それをmp4動画に変換してウェブ上に置く。トレーニング用の例文はPDFファイルにして同じくウェブ上に置く。学習者は動画とPDFで授業の前に学習する。授業では、まず、事前に学習してあるPDFファイルを使って発音トレーニングや発話トレーニングを行う。ライティングのためには体にしみこんだ英文のストックが必要で、そのために、書か

せることよりも先に発音や発話のトレーニングで瞬時に語彙や英文が出てくるようにすることを意図している。

学習内容を活用できる状況を設定した会話文作成は、その次の週に協働学習で行う。書かせる作業をその時間中に行わないのは、同じポイントを分散して学習し、記憶の定着を図ることを意図している。

3. 結果

授業内容に関するアンケートは、実践を始めて2週間後と、実践終了時に同じ内容でおこなった。項目は、1. ウェブ上の教材に関して問うもの、2. 反転学習としての予習・復習・トレーニングを行ったかどうかを問うもの、3. 授業時間内のトレーニングに関して問うもの、4. 協働学習に関して問うもの、5. ライティングの力がついたかどうかを問うもの、6. 自分の学習を分析できるようになったかを問うもの、7. 自由記述、から成る。

2週間後のアンケート結果では、1のウェブ上の教材の文法説明に関して、わかりやすいというコメントがほとんどであったものの、わからなかったという者も含まれていた。そこで、そういう指摘を受けたものは、さらにわかりやすく修正した。2の反転学習では、きちんと行っていなかった学生がいたため、その意義を再度授業中に説明した。3の授業内トレーニングに関しては、ためになる、楽しい、というコメントが多かったが、4の協働学習に関しては、相手によるという回答が目立った。5のライティングの力がついたかどうかについては、わからないとの回答が大部分を占め、6の学習の自己分析は、少しできるようになった、との回答がほとんどであった。

一方、実践後のアンケート結果においては、ほとんどすべての項目で2週間後の回答結果を上回る好意的な結果を得ることができた。特に大きな変化は、7の自由記述で、ライティングの時間なのに発音練習が多くなったためになった、発音トレーニングがライティングのために必要だという授業は新鮮だった、という回答が多かったことである。

発表では、アンケート項目の詳細とその結果を具体的に示すとともに、学習者の変化に関して担当教員の立場で説明する。

参考文献

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Cockrum, T. (2014). Flipping your English class to reach all learners: Strategies and lesson plans. New York: Routledge.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and models: An overview of their current status. Lawrence Erlbaum Associates, U.S.A.
- 坂本 旬 (2008) 「「協働学習」とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン：法政大学キャリアデザイン学会 紀要 Vol.5』法政大学キャリアデザイン学会。
http://repo.lib.hosei.ac.jp/bitstream/10114/6703/1/cd-gak05_sakamoto.pdf
- 下山 幸成. (2014) 「CALL 教室におけるスローラーナーへの大学英语リスニング指導」『東洋学園大学紀要』第22号 pp.163-177.
- 下山 幸成. (2015) 「アクティブ・ラーニングで高めるコンピュータ・リテラシーと英語プレゼンテーション力」『Dialogue (田辺英語教育学研究会紀要)』Vol.13, pp.19-28.
- Chamot, A. U. (1999). Learning strategy instruction in the English classroom. *Language Teacher Online*. Retrieved September 12, 2003, from <http://langue.hyper.chubu.ac.jp>

ウェブ型リーディング・プログラムの開発—その可能性と課題—

田口 悦男 (大東文化大学)
神田 明延 (首都大学東京)
大須賀 直子 (明治大学)
竹村 雅史 (北星学園大学短期大学部)
メイス みよ子 (聖学院大学)

キーワード：リーディング、ウェブ型リーディング・プログラム、読みの流暢さ、繰り返し読み、多読

1. ウェブ型リーディング・プログラムの開発の背景

英語の母語話者においては4、5歳にいたるまでに母語能力の発達に必要な10,000時間の学習時間は確保される (Segalowitz, 2003) 一方、第二言語の学習者にはそのように大量のインプットを得る機会は少ない (Grabe and Stoller, 2011)。読書経験を積む多読 (Extensive Reading: ER) を補完する方法として繰り返し読み (Repeated Reading: RR) がある。RRが読みの速度、正確さ、理解度を養成する上で有効であることは、英語母語話者の研究 (e.g., Kuhn & Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000) や第二言語学習者の研究 (e.g., Chang, 2010; Chang & Millet, 2013; Gorsuch & Taguchi, 2008; Taguchi & Gorsuch, 2004) により示されている。ERと異なり、RRでは音声を使用し、テキストを繰り返し読む。最新の研究では、繰り返しや音声使用の役割が、眼球運動やプロソディの研究により解明されてきている (e.g., Rayner et al., 2012; Gross et al., 2013)。

一方、RRの導入にはその準備に時間と労力がかかる。テキストとその音声を用意し、読みの所要時間やコメントの記録シートを作成し、時間測定のためのタイマーの準備も必要となる。ウェブ型教材として、これらが一体化したRRプログラムを開発することにより、その準備を大幅に軽減でき、さらに、教材・テストの共有により、大きなサンプル数による効果検証が可能となる。


2. ウェブ型リーディング・プログラムの開発の特徴

開発したプログラムの大きな特徴は、RRの要因統制ができることである。1) 繰り返しの有無、2) 音声モデルの有無、3) 繰り返しの回数設定、4) 複数のテストの組合せ等が自由に統制できる。これにより、学習者の到達度と繰り返しの回数との関係、音声モデルの効果、音声モデルなしの繰り返しのみの効果など、読みに関わる各要因の効果検証が可能となる。

3. ウェブ型リーディング・プログラムの実際

Web型Repeated Readingプログラムの学習の流れは図1に示す通りである。先回のセッションで読んだ内容を思い出すための黙読の後、新たなRRセッションでの基本的な流れは、1) wpm測定のための黙読 + 自分の理解度を振り返るための理解度テスト、2) 音声モデルを聴きながらのテキスト黙読、3) wpm測定のための黙読 (複数回)、その後、4) 語彙・文法・背景知識の確認、5) その日のRRセッションに関するコメント記入で1回分のRRセッションの終了となる。

Web型Repeated Readingプログラム



現在のセッション：AN ART LESSON (Session 1)

1. 先回のセッションの黙読
2. 黙読（1回目：計測有り）
3. 理解度テスト（1回目）
4. 音声モデルを聴きながらの黙読（1回目：計測無し）
5. 黙読（2回目：計測有り）
6. 黙読（3回目：計測無し）
7. 理解度テスト（2回目）
8. 語彙、文法、背景知識の確認
9. テスト結果サマリ
10. コメント記入
11. 次のセッションへ

[同意書ダウンロード](#)

Copyright © 2013 Daito Bunka University, All rights reserved.

図 1. Web 型 Repeated Reading プログラムの例

4. 結果

2012 年度から 2014 年度にかけてデータ収集を行い、結果分析まで進める予定であったが、テストの開発等で開発作業が遅れ、データ収集・分析は今年度（2015 年度）実施中であり、その結果を今後、学会等で発表する予定である。長期的には、研究者や教員の先生方に使用いただけるよう、独自のコンテンツ開発を行い、一般公開する予定である。

参考文献

- Chang, A. (2010). The effect of a timed reading activity on EFL learners: Speed, comprehension, and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 22, 284–303.
- Chang, A., & Millet, S. (2013). Improving reading rates and comprehension through timed repeated reading. *Reading in a Foreign Language*, 25, 126-148.
- Gorsuch, G. & Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36, 253–278.
- Grabe, W., & Stoller, F.L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson Education.
- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the subgroups: National reading panel*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second language. In C. Doughty and M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. (pp. 382-408). Oxford: Blackwell Publishers.
- Taguchi, E. & Gorsuch, G. (2002). Transfer effects of repeated EFL reading on reading new passages: A preliminary investigation. *Reading in a Foreign Language*, 14, 43–65.

“オール・イングリッシュ”授業に対する大学生の声： 学習者ビリーフの質的研究

上野 育子（関西学院大学 非常勤講師）

キーワード： “オール・イングリッシュ” 授業， ビリーフ， 大学生， Target Language， 質的研究

1. はじめに

和製英語“オール・イングリッシュ”という授業形態は日本人英語講師（NNEST）の授業実践の現場においてさまざまな解釈があり、授業内での英語使用について学習者の中でもその Belief に違いが見られる。現在の日本の英語教育の立場としては、文科省高等学校新学習指導要領（平成 21 年度）によると、“英語の授業は英語で行う事を基本とする。”という状況から、平成 24 年度の英語力の指導改善事業スタートの際に、“授業は生徒の理解の程度に応じた英語を用いて行うことを基本とする。”という表現への変遷がある。実際には授業内で Target Language（目標言語）を使用する事は高等学校においても曖昧で、その授業実践は各教師の判断に委ねられている（Ford, 2009）。このような状況で学習者達はさまざまなスタイルの授業を受けてきており、大学の授業内で TL が使用されることを自然に受け止められる学生とそうでない学生が混在しており、学習者達が授業内の TL 使用についてどのような Belief を持っているのかをまず教師が把握しておくべきではないかという疑問点が本研究の出発点である。日本での Belief の研究そのものはまだ歴史が浅いが、言語教師認知の領域内言語学習の動機づけや学習ストラテジーや学習スタイルなどと共に関心を持たれてきた（笹島, 2009）。Belief の定義そのものも研究者によってさまざまで、信念や信条、ビリーフなどの他の言葉で表現されることもしばしばあるが本稿では認知心理学研究者 Pajares(1992)の“人間が話し、意図し、行動する事の集的理解からのみ推測される判断”という定義を採択し、ビリーフという表現で本研究報告を進めていく。本研究では日本の EFL 環境での“オール・イングリッシュ”の授業実態を学習者のビリーフの視点から質的調査を行った。

2. 手順

2.1 参加者

本調査は3つの質的調査から構成されているが、その参加者は全て関西地域の外語大学の大学生であり、全体の質問紙調査としては234名、その中からビリーフ変化調査・インタビュー調査のために抽出した参加者が各々58名、11名である。彼らの英語能力はおおよそ中級程度であり、TOEICの得点400～600点の範囲に半数近くの者が集中している。学部は英語関連学科の学生のみでなく他言語を専攻している学生も含まれているが、全て言語系を専門としている学生達である。留学や英語教師を目指す学生も多く含まれている。ビリーフ変化調査ならびにインタビュー調査の参加者は調査者が直接担当している大学生であり、英検準一級取得を目指したクラスに在籍している。ただし実際に試験を受験する者はクラスの1～2割程度である。

2.2 手順

まず背景調査として234名の大学生を対象に性別やTOEICの得点を記入してもらった質問紙に、自分にとって“オール・イングリッシュ”授業とはどのようなイメージかを簡潔な言葉で表現してもらい、その回答を肯定・否定・ニュートラルと分類し各々コーディング・ラベリングを行った。次にこの参加者

達のビリーフの特徴として彼らのビリーフが実体験によって変化しうるのかどうかを見るために、調査者が実際の授業を6回連続(週二回、3週連続)で一切日本語を用いない100%英語の授業(教師の発話)を行い、その様子をビデオで観察しながら事前・事後の質問紙および毎回の授業後の簡単なリフレクションペーパーの記入を参加者(N=58)に依頼した。その後、事前・事後でオール・イングリッシュ”の授業に対するビリーフが変化した学生のうち11名にインタビュー調査を実施し、さらに詳細を探索した。

3. 結果ならびに考察

背景調査結果では概ね学習者は授業内英語使用について肯定的なイメージを持っており、むしろ多なる期待を抱えている様子がうかがえた。ビリーフ変化調査の結果からは、期待と同時に不安を抱えている学生も、実際に“オール・イングリッシュ”の授業を体験し、理解できたことで自信が付き否定的なビリーフから肯定的なビリーフに変化した学生が多くいた。さらに詳細なインタビュー調査からは、“集中力”と説明“というキーワードが参加者達の言葉から浮かびあがってきた。授業内での TL 使用は学習者達にとって非常に集中力を要するものであり、その事が母語使用の際と比べて授業に臨む姿勢が変化することを意味していた。母語使用の授業の時よりも個人の理解度が学習者間で顕著に把握出来る事が競争心や焦りのような感情を生み出し、そのことが理解度への欲求につながったと回答した学生が数名いた。ただし、この参加者達の英語力レベルは比較的高く、英語学習者として中級レベルと言っていいレベルの学生達のビリーフと捉える必要があり、このような情意面での刺激が授業内 TL 使用を常に肯定的に支持するとは一概に言えない。その点は今後多岐に渡るレベルの学生のビリーフを調査する必要がある。一方、“説明”というキーワードに関しては、文法説明について母語での説明を希望している学生の回答が多く見られ、文法説明は母語のほうがわかりやすいというビリーフが根底にある様子がうかがえた。しかしながらインタビューで詳細を探索してみると、学習者達の中には母語説明による言語理解と授業の内容理解を混同している可能性が示唆され、この点についても今後検証していくべき課題であると思われる。

授業実践において目標言語をどのようにいかほど使用するかというテーマは第二言語習得の研究領域において頻りに議論されるテーマであるが、その際にビリーフという視点はあまり考慮されてきていない。本研究は日本という EFL 環境におけるオール・イングリッシュの授業に対する大学生のビリーフに焦点を当て、その構築や変化を質的に探索したものである。教師が授業内で目標言語(英語)を使用することは学習者のビリーフや情緒にも影響を与えることを考えると、ただ単に教師の授業での英語(TL)使用法や使用量、英語運用能力を議論するのみでなく学習者・教師双方のビリーフという側面からも授業内英語使用をテーマに取り上げた研究の取り組みが必要であると思われる。

参考文献

- Ford, K. (2009). Principles and Practices of L1/L2 use in the Japanese University in EFL classroom. *JALT Journal*, 31(1), 63-80.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- 笹島茂・サイモン・ボーク(2009). 『言語教師認知の研究』開拓社, 東京.

分析的・身体的音声指導の効果

—中学生を対象とした3日間の英語合宿を通じて—

阪上 潤 (立命館大学 非常勤講師)

竹田 里香 (NPO法人Creative Debate for GRASS ROOTS)

山根 繁 (関西大学)

キーワード： 音声指導，音素，プロソディ，分析的指導，身体

1. はじめに

英語発音指導において、明示的指導をおこなうべきかについては意見が分かれる。また、プロソディ指導の重要性と効果が指摘される一方 (Derwing, Munro, & Wiebe, 1998), 学習者は IPA を用いて個別音を学ぶことが効果的だと感じているという報告もある (Rajadurai, 2001)。本報告では、中学生に対して、①母音の指導では口の開け方と舌の位置、②子音では唇や口腔内の調音点によって音が変わること、③単語単位から文単位までのモーラ拍とシラブル拍の差を、聴覚的・視覚的補助も入れながら気付かせ、さらに音節の強さ・長さに合わせて、歩幅を変えて歩きながら発音させるといった身体的な活動も行い、自ら何度も発話する指導をした結果、学習者の発音がどう変化したか、また、学習者がどのような感想を持ったのかを明らかにする。

2. 実験

今回の実践では、中学生 1~3 年生 13 名を対象とした 3 日間の合宿を行い、その中で、気付きを促す活動から練習までの 10 時間余りを発音指導に充てた。生徒が学校で使用している教科書からの 1 文を、何も指導する前に録音したものを「学習前発音」、3 日間の合宿が終わる直前にもう一度同じ文章を録音したものを「学習後発音」として両者を比較分析した。

3. 分析

Turk, Nakai, & Sugahara (2006)を参考に、音声分析ソフトPraatを用いて、個別音の変化、プロソディ面の変化の両面から分析を行った。

4. 結果

プロソディに関して大幅な改善が見られ、特に強音節におけるアクセントの強さに大きな変化が確認されたが、子音や母音の文節素については、発音の修正が出来たものと出来な

かったものの両方があった。アンケートでは、「英語の発音がとても細かい」「日本語の発音と英語の発音が違いすぎた」などの気づきや、「発音が前よりもよくなった」「この合宿で英語が上手くなるための手がかりがつかめた」など自身の成長を実感するコメントが多く見られた。

参考文献

- Derwing, T.M., Munro, M.J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning, 48*, 393-410.
- Turk, A., Nakai, S., & Sugahara, M. (2006). Acoustic segment durations in prosodic research: a practical guide. In Sudhoff, S., Lenertova, D., Meyer, R., Pappert, S., Augurzky, P, Mleinek, I., Richter, N., Schließer, J. (Eds.). *Methods in Empirical Prosody Research* (pp. 1-28). Berlin, Germany: De Gruyter.
- Rajadurai, J. (2001). An Investigation of the Effectiveness of Teaching Pronunciation to Malaysian TESOL Students. *Forum, 39*(3), 10-15.

アニメとドラマを利用した若者ことばの学習

—目標言語と母語の素材を使用した タイ人大学生向け日本語授業の一例—

松井 夏津紀 (チューラーロンコーン大学)

キーワード： 若者ことば, 日本語学習者, タイ人大学生, アニメ, ドラマ

1. はじめに

ドラマの会話は作り物ではあるが、自然な発話に似せて作られているので、学習者が目標言語をインプットするための有効な学習素材になる(熊谷, 2003)。タイには日本のコンテンツを日常的に視聴している日本語学習者が多く、アニメやドラマを教材として利用することにも肯定的である。本稿では、JFLの環境で日本語を学習するタイ人大学生を対象とした授業で、目標言語である日本語のアニメとドラマ、及び学習者の母語であるタイ語のドラマを利用した「若者ことば」の指導の試みを報告する。

2. 授業の流れ

まず、本稿で報告する授業の流れを提示しておく。当該授業はチューラーロンコーン大学文学部東洋言語学科日本語講座主専攻3年生から受講可能である「Japanese from Audio-Visual Media」(2014年度後期課程, 選択科目)にて実施した。受講者のレベルは中上級から上級で、受講者数は31名であった。なお、若者ことばに関連する項目を扱った授業回数は4回(1回180分授業)である。

表 1.

授業回数	授業内容
1回目	アニメ『進撃の巨人』第1話と第2話を視聴しマンガ版と比較(マンガを読むことは課題)
2回目	役割語の導入/アニメ『進撃の巨人』第10話を観て、役割語について学習
3回目	ドラマ『ごめんね青春!』第2話を観て、若者ことばを観察し、話し合い
4回目	<i>Hormones Wai Wawun</i> の日本語字幕版の発表(課題については3回目に説明済み)

3. 若者ことばの指導

3.1 学習者が若者ことばを学ぶ必要性

本稿での「若者ことば」とは、米川(1996)が定義する中学生から三十歳前後の若い男女が仲間内で使うことばで娯楽・会話促進・連帯などを目的とする規範的な日本語とは異なる特有のことばを指す。学習者が同年代の日本人母語話者との会話場面で、場面に相応しい伝達態度や音声で発話ができるようになるためには、教室で指導があることが望ましい(小矢野, 2007)。また、若者ことばを誤用しないよう、特定のことばを使用する際の話し手が聞き手に与える印象などについても認識する必要がある。

3.2 役割語という概念の導入

松井(to appear)は、タイの学生の多数が日常的にテレビアニメやドラマを視聴していることを報告している。学習者たちはアニメやドラマなどで学んだ表現を積極的に使おうとすることがあるが、語用論的な誤用もよく観察される。アニメやドラマには「役割語」(金水, 2003)が多く使用されるが、現実

世界の言語運用とは異なっている（金水，2007）ので，役割語の機能は学習者も把握するべきだろう。

3.3 アニメを用いた役割語の観察

『進撃の巨人』を教材として選択した理由は作品が新しいことと，その人気より国内外のメディアでも取り上げられることが多く，学習者による認知度も高かったことである。このアニメ（マンガ）では，主要キャラクターが若い男女の兵士であり，以下の特徴が観察される。

表 2.

登場人物	年齢・性別	人物特徴	自称詞	発話特徴
エレン	15 歳・男	我が強いが勇敢	俺	若者ことば使用，男性的
ミカサ	15 歳・女	冷静で芯が強い	わたし	やや女性的
アルミン	15 歳・男	利口で気が優しい	僕	やや男性的

授業では，アニメに出現する男性語，女性語，若者ことば，老人語などの役割語の使用例を観察し，話し手であるキャラクターのイメージと使用言語を照合させ，役割語が果たす機能を確認した。

3.4 ドラマを利用した若者ことばの観察

ドラマには，台詞に若者ことばが取り入れられ，現代風の感じが出されるものが多い（小矢野，2006）。学園ドラマ『ごめんね青春！』でも，短縮語（例：「ディスる」），ネット用語（例：「リア充」），ぼかし表現（例：「ばれたっばい」），確認表現の「～じゃね／くね？」などの現代の若者ことばが観察された。

3.5 タイ語ドラマに日本語字幕を付ける作業

若者ことばの学習のまとめとして，タイの学園ドラマ *Hormones Wai Wawun* に日本語字幕を付ける作業を課題として与え，最終授業で発表を行った。結果，全体的にドラマの登場人物の台詞が登場人物の持つイメージ以上に粗野なことば遣いに翻訳される傾向があることが判明した。

4. 授業の改善点

若者ことばの意味だけでなく，使用話者の印象について学習者に十分理解させることが必要である。

注

¹ 本稿で扱った映像コンテンツは，『ごめんね青春！』（2014）TBS，『進撃の巨人』（2013）「進撃の巨人」製作委員会，*Hormones Wai Wawun*（2013）GMM One，の 3 作品である。

参考文献

- 金水敏 (2003). 『ヴァーチャル日本語役割語の謎』東京：岩波書店。
 金水敏 (2007). 近代日本語マンガの言語『役割語研究の地平』（pp. 97-107）. 東京：くろしお出版。
 熊谷智子 (2003). シナリオのある会話 — ドラマの日本語の特徴 — 『日本語学』 22, 6-14.
 小矢野哲夫 (2006). テレビと若者ことば『月刊言語』 3 月号, 36-45.
 小矢野哲夫 (2007). 若者ことばと日本語教育『日本語教育』 134, 38-47.
 松井夏津紀 (to appear). 日本のアニメやドラマなどのコンテンツに対する学習者の関心度 — タイの大学生を対象とした調査からの考察 — 『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』 12.
 米川明彦 (1996). 『現代若者ことば考』東京：丸善ライブラリー。

ウェブ会議を伴った発信型指導が英語習熟度・ スピーキング力に及ぼす効果

飯野 厚 (法政大学)

藪田 由己子 (清泉女学院短期大学)

藤井 彰子 (聖心女子大学)

中村 洋一 (清泉女学院短期大学)

キーワード： 共時的コンピュータ媒介コミュニケーション (SCMC), スピーキング指導, タスク

1. はじめに

EFL 環境において英語を学ぶ日本人学習者にとって、英語話者と対人コミュニケーションを行う体験は日常生活で得ることは難しく、意図的に機会を探す努力が求められる。一方、近年の ICT 技術の発達により、実際に英語を使ってコミュニケーションを体験できる機会が得やすくなってきている。具体的には、Skype などの通信ソフトを利用したウェブ会議による共時的コンピュータ媒介コミュニケーション (Synchronous Computer-Mediated Communication) などが、英語学習の一手法として模索され始めている。本研究は、ウェブ会議を伴った発信型の指導を長期的に実践が、学習者の英語習熟度、スピーキング力、ウェブ会議使用感にどのような影響をもたらしたかを探ったものである。

2. 研究課題

- (1) ウェブ会議を伴った発信型指導がスピーキング力に及ぼす効果を検証する。
- (2) ウェブ会議を伴った発信型指導が英語習熟度に及ぼす効果を検証する。
- (3) 学習者のウェブ会議を通じたコミュニケーションに対する認識は、長期的な指導を経てどのように変化したかを検証する。

3. 手順

3.1 参加者

東京都内私立大学所属で非英語専攻の学生 16 名。男子 10 名 (2 年 7 名、3 年生 3 名)、女子 6 名 (2 年生 5 名、3 年生 1 名)。非英語専攻ではあるが、異文化間コミュニケーションの実践と英語の運用能力の向上を目的とする「演習」(ゼミ)履修者であった。ゼミは 2~3 年にまたがる縦割りクラスで毎週火曜日に、90 分授業 2 コマを連続で履修する形態である。そのうちの 1 コマを準備時間として英語学習にあて、水曜日から金曜日の間の空き時間を調整し、学生 2 名 1 組ずつがフィリピン在住英語話者と毎週 50 分間ウェブ会議を行った。参加者全員から本研究にかかわる実践、測定、情報管理について同意を得た。

3.2 ウェブ会議を目標とした発信型の指導手順

毎週 90 分授業 1 コマを、ウェブ会議に備える対話中心の授業として実施した。その指導手順は、各回の話題 (賛否を問うもの) に関して、(1)日本人学習者同士による英語での discussion、(2) discussion で言えなかった語・表現をクラスで共有、(3)話題に関する presentation (割り当て学生が英語で実施)、(4)日本人学習者同士による再 discussion、という指導手順をとった。学習者は事前に話題源となるテキストを持ち、英語音声コース運営システム (CMS) 上で提供され、内容を読

んで、聞いたり音読したりするよう指示された（反転授業形式）。

このような準備的授業の後、割り当てられた空き時間において、(5)フィリピン在住英語教師と同じ話題についてウェブ会議による discussion (50 分間)、(6)議論した内容をもとに 100 語程度の英文レポート提出、というタスク・シーケンスを設定した。このようなウェブ会議を含む 6 段階のステップを前期に 9 週、後期 10 週繰り返し、通年で実施した。

4. 結果

研究課題 1 について、英検 2 級 2 次試験（協会より使用許諾取得）の絵描写課題を用いたスピーキングテストを 4 月と 1 月に実施し、産出された発話データを比較分析した。分析の観点として、流ちょうさ（描写箇所数、WPM、ホリスティック評価）、複雑さ（節数、1 文中の語数）、正確さ（動詞過去形の正用法比率）、ホリスティック評価（5 段階スケール）を用いた。すべての測定に過不足なく参加した学生は 13 名であった。ホリスティック評価に関しては 2 名の評価者間信頼性係数は .87 であった。

結果における流ちょうさの指標に関しては、描写ポイント、発話語数、ホリスティック評価による指標に 1%水準の有意差（伸長）が見られた（効果量中）。また、発話時間の長さ、WPM（1 分間あたりの発話数）においても 5%水準の有意差（伸長）が見られた（効果量中）。複雑さの指標である節の数は平均 4.73 から 7.20 へと増加したが有意水準には至らなかった（効果量小）。一方、1 文あたりの語数は平均 9.83 から 11.12 へと増加し 1%水準で有意であった（効果量中）。正確さの指標として、正しい形（過去形）で使えた動詞数には 5%水準の有意差が見られたが（効果量中）、発話された動詞数に対して正確に使用できた動詞の比率は 45%程度と、ほとんど変化がみられなかった。

研究課題 2 について、習熟度の指標として TOEIC 模擬問題（Listening 50 点、Reading 50 点、100 点満点）のスコアを比較したところ、リスニングと総合得点において 1%水準で有意差が見られた（効果量中）。リーディングも有意な伸びを示し、5%水準で差がみられた（効果量中）。

研究課題 3 のウェブ会議の使用感に関して、5 件法と一部自由記述を合わせた質問紙を 7 月と 1 月に実施し分析した。Iino (2014)、および 金 (1999) による CMC 使用に関する尺度を参考にして質問項目を構築した。構成概念は実践に即した形で、スカイプ対話前の準備（7 問）、話すときの意識（9 問）、聴くときの意識（8 問）、ペアパートナーへの意識（8 問）、難易感（13 問）、効果感（7 問）で構成した。

結果は、「難易感」において大きな変化が見られた。13 問すべての項目の平均値は 7 月 3.50 (SD=.64)、1 月 3.80 (SD=.51) で両者の差は 5%水準で有意であった。具体的に、1%水準で有意差が見られた項目は、「対話では思ったより話せた (Q33)」であった。「回数を重ねるごとに緊張感が減った」、「回数を重ねるごとに言いたいことが言えるようになった」、「思ったより話せた」などの項目においても有意差とはなかったが肯定的回答が増加した。「効果感」においては全体としては、時期による差はなく効果量も小さかったが、ウェブ会議使用がスピーキング力の向上に効果があると感じる回答が増加した（有意差 1%、効果量小）。

引用文献

- Iino, A (2014). EFL learners' perceived use of conversation maintenance strategies during synchronous computer mediated communication with native English speakers. In Jager, S., Bradley, L., Meima, E. J., & Thouseny, S. (Eds.), CALL Design: Principles and Practice:-Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference (pp.165-171). Research publishing. net.
- 金 官圭 (1999) . 「CMC (computer-mediated communication) における印象形成に関する探索的研究」. 『社会心理学研究』, 14(3), 123 - 132

教育用例文コーパス SCoRE を利用した リメディアル文法授業の実践

中條 清美 (日本大学)

西垣 知佳子 (千葉大学)

キーワード：教育用例文コーパス，データ駆動型学習，リメディアル，授業実践，文法指導

1. はじめに

近年，日本の大学では，新入生の英語学力の低下が問題となることが多い。そのため「学び直し」のリメディアル教育が解決すべき課題となっている。本発表では，2014年に公開した「教育用例文コーパス SCoRE (Sentence Corpus of Remedial English)」(Chujo et al., 2015; 中條他, 2015; 若松他, 2015)」と「多言語検索ツール AntPConc」(Anthony, 2015)を組み合わせ，リメディアル・レベルの大学生が，中学・高校で学んだ既習の基礎英文法を Data-Driven Learning (DDL：データ駆動型学習)の手法を用いて，学び直す授業実践を行った成果を報告する。

DDLは気づきを引き出し，帰納的な学習を導くことから，外国語の新しい指導手法として世界的に注目され，教育効果が報告されている (e.g., Mizumoto et al., 2015; 西垣他, 2015)。しかしながら，実際の英語授業にDDLを取り入れるには，コーパステキストの難しさやコーパス検索ツールの煩雑な操作性の問題があり，教育現場でのDDLの普及は進んでいない。そうした現状のもと，発表者らは，DDLの普及を目指し，「適切なレベルの教育用コーパスの開発」と「ユーザー・フレンドリーな検索ツールの開発」という2つの開発課題を解決したうえで，DDLの指導実践を実施した。

2. DDL 授業の実践方法

2.1 使用したコーパス

参加者が使用したコーパスは，著作権フリーの「教育用例文コーパス SCoRE」の例文をダウンロードしたものである。SCoRE コーパスは，簡潔で自然な英語例文とその日本語対訳文を人手で作成し，集積した対訳付きの二言語コーパスである。SCoRE コーパスは，<http://score.lagoinst.info/>より，文法項目を基準として，初級・中級・上級のレベル別に例文を閲覧できる。また，英文とその対訳例文を自由にコピー，ダウンロードして利用することができる。

The screenshot shows the GPPS with SCoRE interface. On the left, there is a sidebar with a search filter menu. The main area is divided into three columns: a search filter sidebar, a list of search results, and a list of example sentences.

文法パターン

フィルタ

- 受動態
 - Be + 過去分詞 354
- 現在完了
 - Have + 過去分詞 380
 - already/yet/just/ever/for/since 103
- 関係詞節
 - who/which/that 150
 - whose 119

すべて 初級 中級 上級

whom

person whom	29
man whom	30
woman whom	30
anyone, etc. whom	30

4キーワード 合計: 119

man whom

- He is a **man whom** I trust.
彼は私が信頼する人です。
- He is a **man whom** I love.
彼は私が愛する人です。
- He is the **man whom** I saw.
彼は私が会った人です。
- The **man whom** I saw was tall.
私が会った男性は背が高いです。
- The **men whom** I saw ran away.
私が会った男たちは逃げました。
- The **man whom** I heard sounded Japanese.

GPPS with SCoRE Copyright © 2014-2015 College of Industrial Technology, Nihon University. All rights reserved.

図1. 教育用例文コーパス SCoRE の *man whom* の画面

2.2 手順

参加者は、TOEIC 300 点レベルの大学生 90 名であった。半期 10 回、CALL 教室において、中学・高校段階の基礎英文法項目の習得を目指し、各自で SCoRE コーパスの検索作業を通じて発見学習を行った。検索作業は図 2 に例を示した多言語検索ツールである AntPConc を使用した。AntPConc はユーザー・フレンドリーな多言語検索ツールを目指して、発表者らが早稲田大学 Laurence Anthony 氏と共同開発したもので、<http://www.laurenceanthony.net/software/antpconc/>より無料で公開されている。

事前・事後テストとして、空所補充問題からなる基礎文法力テスト（中條他, 2012）が、DDL 指導開始前と終了後に実施された。また、指導終了後に自由筆記により参加者の感想が収集された。

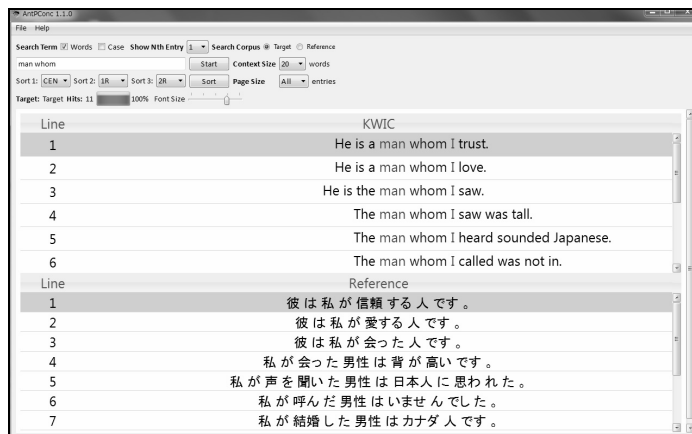


図 2. SCoRE コーパスを AntPConc で検索した *man whom* の画面

3. 結果

事前・事後テストの分析の結果、得点上昇量が確認され、教育用例文コーパス SCoRE を利用した DDL の有効性が実証された。さらに、質問紙による学習者の評価も肯定的なものであった。本報告は、DDL 英語学習がリメディアル教育のひとつの指導方法として有効であることを実証するものである。

謝辞：本研究は平成 25-28 年度科学研究費補助金基盤研究（B）（25284108）を受けて行われました。

引用文献

- Anthony, L. (2015). AntPConc (Version 1.1.0) [Computer software]. Tokyo, Japan: Waseda University.
- 中條清美, 横田賢司, 長谷川修治, 西垣知佳子 (2012). リメディアル学習者の英語習熟度と英語文法熟達度調査『日本大学生産工学部研究報告 B (文系)』45, 43-54.
- Chujo, K., Oghigian, K., & Akasegawa, S. (2015). A Corpus and grammatical browsing system for remedial EFL learners. In A. Leńko-Szymańska & A. Boulton (Eds.), *Multiple affordances of language corpora for data-driven learning* (pp. 109-128). Amsterdam: John Benjamins.
- 中條清美, 若松弘子, 石井卓巳, 宇佐美裕子, 横田賢司, キャサリン・オヒガン, 西垣知佳子 (2015). 教育用例文コーパス SCoRE の作成『日本大学生産工学部研究報告 B (文系)』48, 1-23.
- Mizumoto, A., & Chujo, K. (2015). A meta-analysis of data-driven learning approach in the Japanese EFL classroom. *English Corpus Studies*, 22, 1-18.
- 西垣知佳子, 小山義徳, 神谷昇, 横田梓, 西坂高志 (2015). データ駆動型学習と Focus on Form: 中学生のための帰納的な語彙・文法学習の実践『関東甲信越英語教育学会誌』29, 113-126.
- 若松弘子, 石井卓巳, 中條清美 (2015). 学習支援用日英例文パラレルコーパス SCoRE の構築における課題：日本語対訳例文の訳出に焦点を当てて『英語コーパス研究』22, 34-44.

Web Speech API を利用した非同期型音声ブログの構築について

小野 雄一 (筑波大学)

石井 卓巳 (筑波大学 大学院生)

大西 昭夫 (Version 2)

キーワード：非同期型 CMC，音声ブログ，音声認識，Web Speech API，外国語不安

1. はじめに

コンピュータとネットワークを介したコミュニケーション (Computer-Mediated Communication; CMC) を利用したコミュニケーション活動が盛んに行われるようになり，外国語学習者のスピーキング能力向上に寄与しているという研究結果が多数報告されている (e.g., Alastuey, 2011; Hirofani, 2003)。そのような中，最近の情報技術の発展により，文字を利用したチャットをはじめ，ビデオ会議や Skype 等のビデオモード機能を活用し，お互いの顔を見ながらネットワーク通信を介してほぼリアルタイム，且つ対面に近い形でコミュニケーションが実現できるようになってきている。このような同期型 CMC は授業にも取り入れられ，その効果を検証する論文も多く出てきている (e.g., Satar & Ozdener, 2008)。

しかしながら，同期型 CMC は対面によるコミュニケーションに近いスタイルであるため，高い認知負荷を求められ，外国語不安が誘発されやすい。そのため，言語運用能力に自信がなく，特にスピーキングに対して不安を抱える学習者は，同期型 CMC タスクに対して不安や恐怖心が先立ってしまい，学習効果の促進が止まってしまうことがある。更に同期型 CMC タスクでは，相手からのフィードバックがない限り自分の発音が正しく伝わっているか判断できない点も，不安を高める一要因と考えられる。

本研究では，対面型コミュニケーションや同期型 CMC タスクに入る前の活動のために，音声認識を利用した，アップロード前の音声に対するフィードバック機能を取り入れた非同期型音声ブログ (voice-based blog) システムを提案する。本システムの特長として，音声認識エンジンの一部に Web Speech API を利用することにより，他のウェブ・アプリケーションと比べてサーバやネットワークへの負荷を抑えられる効果が期待できる。

2. システム概略

本システムの概略は，図 1 の通りである。学習者は，図 2 のインターフェイスにおける上段のボックスに投稿する文章を入力，音声システム上に録音することで，認識された音声が入力されたボックスに表示される。本システムは，発音に不安を持つ学習者が十分な練習を行った上で音声を投稿できるようになっており，学習者は納得がいくまで何度も練習可能であり，納得がいった時点で音声を投稿する。

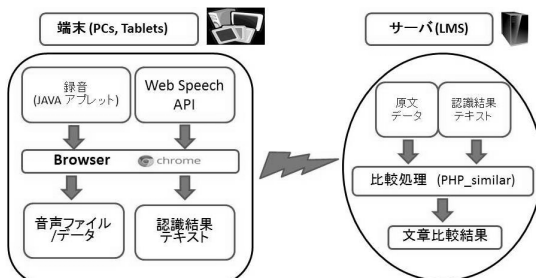


図 1. システム概略

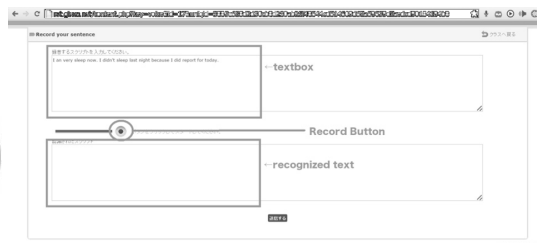


図 2. インターフェイス

本システムでは、ブラウザレベルで音声ファイルデータと認識結果を処理する。原文データと認識結果のテキストをサーバに転送、比較処理を行い、評価を実施するという仕組みである。

3. 試験運用に関する実験

3.1 参加者

実験は工業高等専門学校 の 1 年生 34 名参加の下、英語 IB という English Expression に関する授業の中で行った。試験運用は 2 週間実施した。参加者の特徴としては、一般に人前で話すことが苦手であり、十分な理解が確認できないと先に進まない傾向がある (Ono & Ishihara, 2013)。

3.2 手順

2 週間の活動が終了した後、以下 3 種類のアンケート調査を実施した。まず、「外国語不安」に関する調査を、それまで授業内の活動として行ってきた対面 (face-to-face) によるコミュニケーション活動と比較する形で行った。質問項目は Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) を、本研究の目的に合わせて日本語に翻訳したものの中から 14 問設定した。加えて、「動機づけ」と「本システムの印象」に関して、10 問の質問項目を設定した。以上の計 24 項目について、参加者は「1. 全くそう思わない」～「6. とてもそう思う」の中から 1 つ回答する形式とした。

3.3 結果

まず、「外国語不安」については、全ての項目において対面によるコミュニケーション活動と比較して不安が減少している点が明らかになった。更に、ウィルコクソンの符号順位検定の結果、14 項目の内 8 項目に関して有意差と大きな効果量が見られた。また、「動機づけ」と「本システムの印象」についても良好な結果であり、「このシステムは正確な発音を身につけるのに役立つと思う」、「このシステムは流暢に話すのに役立つと思う」、「このシステムは英語学習に役立つと思う」、「このシステムはとても面白いと思う」、「このシステムをもっと使いたいと思う」、「このシステムのスコアに納得できる」等の項目に対して特に高い値が得られた。

本システムの音声認識においては、認識失敗や誤認識も起こっており、信頼性について今後の課題も散見される。しかしながら、それ等の問題にもかかわらず、学習者は本システムによる評価やシステム全体に関して概ね肯定的に受け入れていることが確認された。

謝辞

本研究は、本研究は JSPS 科研費基盤研究 (C) (26370656) の助成を受けたものである。

参考文献

- Alastuey, M. C. B. (2010). Synchronous-voice computer-mediated communication: Effects on pronunciation. *CALICO Journal*, 28, 1–20.
- Hirofani, M. (2003). Synchronous versus asynchronous CMC and transfer to Japanese oral performance. *CALICO Journal*, 26, 413–438.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132.
- Ono, Y., & Ishihara, M. (2012). Integrating mobile-based individual activities into the Japanese EFL classroom. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 6, 116–137.
- Satar, H. M., & Ozdener, N. (2008). The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Text versus voice chat. *The Modern Language Journal*, 92, 595–613.

リスニング力強化のためにシャドーイングを タブレットやスマホで自主学習できるシステムの構築

伊藤 佳世子 (京都大学)
仲野 基紀 (株式会社 CHleru)

キーワード: シャドーイング, スマホ, マルチプラットフォーム対応, 自主学習

1. はじめに

自主学習としてスマホやタブレットを使用した外国語教育は、数多く散見される。しかしシャドーイングをスマホやタブレットを使用して、いつでも、どこでもユビキタスに学習し、その成果を録音し、指導者に提出できるシステムはこれまでになかった。新たに開発した本システムを通じて、本研究ではその有効性を検証した。

2. 手順

2.1. 参加者

参加者は、大学生約 850 名で、10 学部にあつ。英語の科目を 1 年間必修で履修している。本研究は半年間参加した。

表 1.

参加者の内訳

工	農	理	医	薬	法	総合	教育	文	経済	計
371	157	91	32	31	59	12	43	30	24	850

2.2 システム利用手順

本システム導入に際してその成果をみるために、参加者全員にプレ・ポストテストを実施した。

学習者は学生専用 ID を使用して、TOEIC、TOEFL、ニュースなどの音声教材をダウンロードし、それを利用して大学のパソコンを使用することなく、各自のスマートフォンやタブレットを利用する。時間と場所を問わずにリスニング訓練する。一方、実際のタブレットや携帯電話の学習画面では、学習者自身で英文のピッチやイントネーション等を、波形図をみて、シャドーイングの達成度を確認し、最終的に自らの音声を録音した後で、その欠点を見つける。またこのシステムの特徴として、学習者が録音データを指導者に提出することで、指導者はその総学習時間を把握し、また録音された音声データをもとに進捗度を評価する。

2.3 シャドーイングシステムの開発

本研究の実施にあたり、図 1 のような shadowing system を独自に開発した。使用可能なデバイスはスマートフォン、タブレット(Apple iPhone, iPad, iPod, Android Galaxy, XPERIA, HTC, Nexus など)、パソコン。

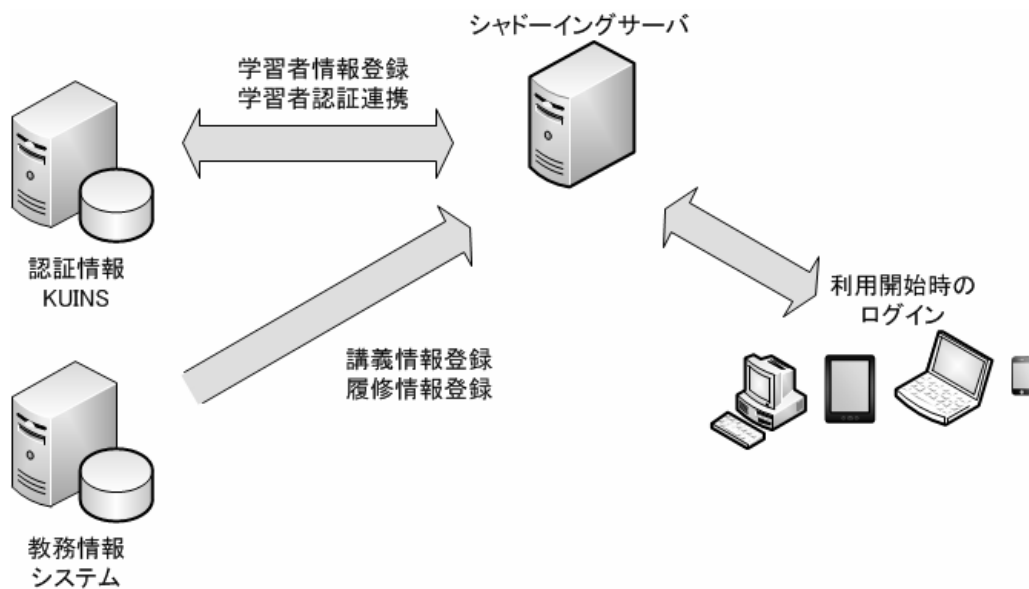


図 1. shadowing system の例

3. 結果

本研究における分析と考察を通して、シャドーイングの自主学習システムの利用の有効性が示唆された。また事前事後の影響を統制した時、学習時間群の主効果が多い群は、シャドーイングの学習時間の少ない群よりも、有為に高い得点を得ていることが明らかになった。

多読とディクトグロスが英語熟達度に及ぼす効果

田中 美津子 (立命館大学)

キーワード：多読 (Extensive Reading; ER), 持続的黙読 (Sustained Silent Reading; SSR)
グレイディッドリーダー, ディクトグロス, 英語熟達度

1. はじめに

近年、グレイディッド・リーダーを用いた多読学習をカリキュラムに組み込む学校が増えている。Day and Bamford (1998)は多読を成功させるための10の特徴の一つに「できるだけたくさん読む」ことを挙げているが、多読学習に多くの時間を割くことはカリキュラム的に難しい場合もあり、グレイディッド・リーダーを用いた短時間の持続的黙読 (Sustained Silent Reading; SSR) を試みる学校もある。

多読学習の学習効果に関しては、読解力や語彙力を高める効果があると報告する研究もあるが (e.g., Kweon & Kim, 2008; Lin, 2010), 統制群を用いた研究では他の学習法と同程度に読解力を高める効果はあるものの多読学習に優位性はないと報告する研究もあり (e.g., Matsui & Noro, 2010; Nakanishi & Ueda, 2011), 英語熟達度の伸びに及ぼす効果 (特に読解力に及ぼす効果) については十分に解明されているとは言えない。また、短時間のグレイディッド・リーダーを用いたSSRが英語熟達度の伸びに及ぼす効果を検証した研究や、ディクトグロス (Wajnryb, 1990) が熟達度の伸びに及ぼす効果を検証した研究も多くはない。そこで、本研究では短時間の多読学習 (SSR) とディクトグロスが英語熟達度の伸びに及ぼす効果を明らかにすることを目的とする。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は私立女子大学一年生 327 名である。当該大学では週に3クラス (90分×3) の必修英語科目があり、全ての英語科目はタスク中心の外国語教授法 (Task Based Language Teaching; TBLT) に基づいて行われていた。2009年度までは授業の一部にディクトグロス学習が取り入れられていたが、2010年度にディクトグロスに代わりグレイディッド・リーダーを用いた多読学習がカリキュラムに組み込まれた。本研究の多読群 ($n=163$) は多読学習を行った2010年度の一年生で、ディクトグロス群 ($n=164$) はディクトグロスを行った2009年度の一年生である。

2.2 英語熟達度測定テスト

参加者の英語熟達度の測定には英語運用能力評価協会による ACE プレイスメントテストを用いた。ACE プレイスメントテストは3つのパート (リスニング, 語彙・文法, リーディング) からなり、項目応答理論に基づきスコアが算出される (英語運用能力評価協会, n.d.)。4月にプレテスト (問題種別 0277), 1月にポストテスト (問題種別 0328) を実施し英語熟達度の伸びの指標とした。

2.3 手順

一年にわたり多読群 ($n=163$) は毎週20分間グレイディッド・リーダーを用いた多読学習を行い、ディクトグロス群 ($n=164$) は隔週で20分間ディクトグロスを行った。多読・ディクトグロス以外の時間は両群とも同じカリキュラム (TBLT) に基づく英語学習を行った。

2.4 事前分析

2群(多読群・ディクトグロス群)の入学当初の英語力に差がないことを確認するために、従属変数に4技能(読解力・聴解力・語彙力・文法力)のテストの得点をすえ一元配置多変量分散分析を用いて得点の比較を行った。Wilksのラムダによる結果、4技能のいずれにおいてもグループ間で有意な差がないことが確認された($F(4, 317) = .60, p = n.s.$)。

3. 結果

従属変数に4技能(読解力・聴解力・語彙力・文法力)のテストの得点をすえ、グループ(対応なし:2水準)×テスト実施時期(対応あり:2水準)の二元配置多変量分散分析を用いて得点の比較を行った。Wilksのラムダによる結果は、「グループ×テスト実施時期」の交互作用はなく($F(4, 317) = .31, p = n.s.$)、グループの主効果も有意ではなかったが($F(4, 317) = 1.77, p = n.s.$)、テスト実施時期の主効果($F(4, 317) = 41.97, p < .001, \eta_p^2 = .346$)は有意であった。そこで単変量分散分析によって技能別にテスト実施時期の単純主効果を調べたところ、読解力($F(1, 320) = 130.96, p < .001, \eta_p^2 = .290$)と語彙力($F(1, 320) = 24.55, p < .001, \eta_p^2 = .071$)に有意な伸びが見られた。

結論として、両群とも年間を通じて読解力・語彙力を伸ばしており、多読学習とディクトグロスには一定の学習効果があることが明らかになった。一方、両群の英語熟達度の伸びには差がないことから、隔週のディクトグロスは他の学習法に比べ英語力を伸ばす効果が高いとは言えず、週20分程度のグレイディッド・リーダーを用いた多読学習も一年程度の実施では他の学習法に比べ読解力や語彙力を伸ばす学習効果が高いとは言えないことが示された。

参考文献

- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 英語運用能力評価協会 (n.d.). Retrieved from <http://english-assessment.org>
- Kweon, S. O., & Kim, H. R. (2008). Beyond raw frequency: Incidental vocabulary acquisition in extensive reading. *Reading in a Foreign Language, 20*, 191-215.
- Lin, L. F. (2010). Senior high school students' reading comprehension of graded readers. *Journal of Language Teaching and Research, 1*, 20-28.
- Matsui, T., & Noro, T. (2010). The effects of 10-minute sustained silent reading on the junior high school EFL learners' reading fluency and motivation. *Annual Review of English Language Education in Japan, 21*, 71-80.
- Nakanishi, T., & Ueda, A. (2011). Extensive reading and the effect of shadowing. *Reading in a Foreign Language, 23*, 1-16.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

日本人高校生における結束性理解の質的分析

藤田 賢 (三重県立神戸高等学校)

キーワード： 結束性理解, 発話データ, 質的分析, 情報利用範囲, ストラテジー

1. 背景と目的

文章理解のプロセスは、語彙を音声化し語彙を認知すること、語彙や統語・文法知識を用いて文レベルでの意味を理解すること、文間のつながり（結束性）を把握し文章の一貫性を理解した上で表された状況をこころに描くことである。また、結束性理解の能力は、概念の解釈や構成を適切に行う創造的（理論的・分析的・多角的）思考（青木, 2014）として学習指導要領で言及されている「コミュニケーション能力」の一部を構成するものだと考えることができる。

藤田・甲田・山下 (2014) では、テキストと読み手の相互作用という観点によって、L2 での結束性を理解する能力をコンポーネントスキルから考察した。結果として、L2 結束性理解の能力は、L2 言語知識（語彙・文法力）の大きな影響を受けるとともに、L1 読解力の影響も同時に受けることが示唆された。藤田 (2014)では、参加者を上位群と下位群に分け、結束性理解テストに解答した直後のプロセスの発話プロトコルをカテゴリー分類し、量的に分析した結果を中心に報告した。その結果、上位群では、より広範囲の情報を利用し、まとまった内容理解に成功する率が高かったのに対し、下位群では、狭い範囲の部分的な内容理解ができる率が高いことに限定されていた。

本研究では、藤田 (2014) の発話データをフォローアップし、さらに詳細に記述しながら、上位群、下位群で、テスト遂行時間（解答および発話の総時間、解答プロセスの発話の速度）を比較し、得られたデータを質的に分析することによって、結束性理解のプロセスを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2.1 参加者

高校3年生12名。結束性理解テストと筆記再生テストの合計13点満点の9点を基準点として、上位群(6名)と下位群(6名)に分割した。

2.2 結束性理解テスト

藤田・甲田・山下 (2014) で作成した結束性理解テストのうち196語から成る物語文をテキスト文にしたもの。指示代名詞、語彙代用によって結ばれているものの指摘、接続詞の空所補充などの問題に多肢選択方式で答えさせる形式による。

2.3 手順

参加者は結束性理解テストの問題を1問解くごとに、そのプロセスを報告すること(retrospective verbalization)が求められた。発話はICレコーダーで録音し書き起こした。

2.4 分析方法

- a) テスト遂行時間の比較
- b) 情報利用範囲（後方広域・後方隣接・文内・前方隣接・前方広域・テキスト外の6領域）
- c) ストラテジー使用（単語意味把握、句文の意味を推測、句文の意味を分析し把握、消去法など、モニ

ターコメントの 5 ストラテジー)。以上の観点から質的に分析し記述する。

3. 結果と考察

紙面の制約により取り上げた 3 問 6 名の分析のうちの 1 問のみの分析例を以下に記載する。項目(3)は、If we knocked lightly on the outside, muttering sounds would follow, as if the bats were angry. の下線部の muttering sounds (語彙代用) が指示する内容を問う問題。

例 1 : 上位群 S、録音の総時間は 48 分 50 秒

(3)の muttering sounds (ミュータリング・サウンズと発音) の含まれる文を If から訳すと「私たちが外で軽くノックすると」、muttering sounds が would follow で「ついてくる」となる。その後、as if the bats were angry とあるので「そのこうもりが怒っているかのように」となる。as if は例示の分なので muttering sounds の例示。なので「こうもりたちの不明瞭な小さな声」を解答しました。

例 2 : 下位群 Y、録音の総時間は 37 分 40 秒

正直言って全くわかりません。ほとんど直感に近いです。「私たちが外の戸をたたくと」…。一応、答えは「私たちが戸をノックした小さな音」だと思います。ストレートに訳せば「戸をノックした音」という意味で答えましたが、自信はないです。

録音の総時間は、上位群 S の場合は 48 分 50 秒という長い時間がかかったが、無言の時間は短く、かなり詳細に解答へのプロセスを語っていたため、発話データが、回顧的であるというより同時進行的な思考発話に近いものとなっていた。muttering の発音は間違っていたが、後方隣接の節の意味把握、文内、前方隣接の節の意味把握を正確に行い正解に至った。下位群 Y では総録音時間が 37 分 40 秒とやはり長く、無言の時間が多かった。「わかりません」「自信はないです」という自己理解のモニタリングを二度発言している。後方隣接の節の意味把握は二度行ってどうにか理解することができたが、文内や前方隣接は全く参照することなく誤答になった。

上位群 3 名の発話記述から共通に把握できる特徴として、句文 (節を含む) 単位での意味把握が正確に高速にできていること、後方隣接情報のみならず、必要によっては後方広域の文脈の要約を行うことや、前方隣接情報との統合を試みることによって解答を吟味していることが挙げられる。これに対し、下位群 3 名は、L2 言語知識 (単語・文法力) を使って句文の意味把握するのに苦労しており、場合によってはどうにか成功する場合もあるが、不完全で不正確な意味把握にとどまっていることが多かったことが特徴として挙げられる。また、情報の利用範囲は、後方隣接に限られており、前方隣接への参照はなく、文内の意味把握すら困難な場合も見られた。さらに、「全くわかりません」「自信はないです」という自己モニタリングを発話することによって読みの難しさを語ったものもあった。

参考文献

- 青木昭六 (2014). 「Teach, Learn, Use の結びつき— Can use を支える最も重要な能力は何か—」 広島大学英語教育学会『英語教育学研究』第 5 号, 1-20.
- 藤田賢・甲田慶子・山下淳子 (2014). 「高校生の英文読解における意味的結束性理解、語彙・文法力、日本語読解力の関係に関する研究」名古屋大学大学院国際開発研究科『国際開発研究フォーラム』44, 54-67.
- 藤田賢 (2014). 「高校生の英文読解における結束性理解のプロセスに関する研究」『全国英語教育学会徳島研究大会発表予稿集』424-425.

自然音声と圧縮音声における L2 減約の知覚

中田 ひとみ (獨協大学)

キーワード: L2 リスニング, 減約, 自然音声, 圧縮音声, 発話速度

1. はじめに

英語の発音及びリスニング指導においては昨今「生きた英語を聴く」ことが奨励され、教育現場でもこれに応じて様々なメディアを通じたいわゆる生教材 (BBC ニュース等) を素材としたものが導入されている。しかし、手加減のない英語には様々な減約 (脱落、連結、同化現象など) を含むのが現実で (Gilbert, 2014)、学習者の聴解力をはばむ原因となっている。日本の英語教育は文字認識から入るという事情もあり、学習者はどうしても単語間のスペース (聴解におけるポーズ) やスペル通りの発音を期待してしまうという傾向がある。本研究では、果たして中上級レベルにおいても、単語を個別に認識し「減約のない (不自然ではあるが) クリアな音声」を聴きやすいと受け取るのかどうかを検証した。

2. 手順

2.1 参加者

埼玉県の Listening & Pronunciation クラスを選択履修する外国語学部 2 年生の大学生 25 人 (英語専攻: 23 人) が実験に参加した。英語のレベルは中上級 (TOEIC scores: 550~875; 平均 ≒ 706)、英語圏への居住経験は合計 3 人 (15~18 歳の 3 年 3 ヶ月; 15~16 歳の 11 ヶ月; 17~18 歳の 10 ヶ月) であった。

2.2 手順

実験素材として、NetAcademy2 「スーパースタANDARD: リスニングコース」のスピーチ素材を 2 種類 (Unit 39: アフリカのペンギン; Unit 5: キング牧師の追悼式、いずれもジャンルはニュース) ¹、それぞれ機械的に話速を圧縮したものと、ほぼ同じ速度でネイティブスピーカーが話した自然言語を用いた。目標の減約箇所を空欄とし、参加者はディクテーションで単語を記入する。圧縮音声と自然音声の話速の違いはそれぞれ 10%前後でシラブルの強拍頻度を考慮に入れた (Patel, 2008; Dauer, 1983)。

2.3 抽出した音声素材

音声的減約の中で 3 つの要素 (同化《Assimilation: A》×13; 連結《Linking: L》×4; 脱落など 2 つ以上の減約を含むフレーズ《Mix: M》×4) をターゲットとし (表 1)、両ユニット合わせて 11 の文章から 21 箇所を抽出した。尚、減約の分類方法については Roach (1991) を参考とした。

表 1

目標とした減約箇所

同化(A)	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
減約箇所	called Peter	back home	get there	had to	find their	filled waters	heard his	of former	move- ment to	rights for	used non- violent	protes to	this year
脱落(L)	L1	L2	L3	L4	ミックス(M)		M1	M2	M3	M4			
減約箇所	Peter is	thousands of	cleaned up	ceremonies in	減約箇所	from an oil	one of a	for an end	would have been				

3. 結果

以下(表2)、自然音声(Natural Speech: N)と圧縮音声(Mechanical Speech: M)との差異を示す。(N) - (M) は自然音声で得られた正答数から圧縮音声で得られた正答数を引いた数値とし、(N) > (M) は自然音声で得られた正答数の方が高い数値を示したものを「*」で表す。

表2.

自然音声と圧縮音声で得られた正答数の差異

同化(A)	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
(N)-(M)	-3	-4	-1	-11	-3	1	-5	0	3	-4	2	-5	2
(N)>(M)						*			*		*		*
脱落(L)	L1	L2	L3	L4	ミックス(M)		M1	M2	M3	M4			
(N)-(M)	-12	-10	2	-2	(N)-(M)		-6	-4	4.5	0			
(N)>(M)			*		(N)>(M)				*				

全 21 箇所×25 人の参加者のパフォーマンスを分析した結果、どの種類においても「減約のない機械的に速度を上げた音声」の方に正解率が高く($F [0, 46] = -2.47, p = .0016 < .05$)、(N) > (M) であったのは 21 箇所中、6 箇所のみであった。これは、ネイティブスピーカーが持つ「減約部分を補償する」という音韻知識を非ネイティブスピーカーは持ち合わせていないとする Shockey & Bond (2007) の知見を支持するものであり、リスニング教育への新たなアプローチを促す結果となった。

4. 考察

以上の結果から、中上級の学習者であっても聴解を個々の分節音に頼るという傾向があること、そして、より体系的に減約のパターンを指導する必要性が導かれることとなった。ただし個々のデータを見ていくと、学習者が、音韻知識ではなく文法や語彙など他の言語知識を使って正解したと思われる箇所もあり、今後リスニングのスキル向上にはこういった「英語の総合力」を高める必要性があることも合わせて示唆された。

注

¹ 同大学では、NetAcademy2 の導入はあるが「スーパースタANDARDコース」へのアクセスはない。

参考文献

- Roach, P. (1991). *English Phonetics and Phonology – A practical course*. 2nd Edition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dauer, R. (1983). Stress timing and syllable timing reanalyzed. *Journal of Phonetics*, 11, 51–62.
- Gilbert, J. B. (2014). *Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in North American English – Teacher’s Resource and Assessment Book*. 4th Edition. New York, USA: Cambridge University Press.
- NetAcademy 2 Super Standard Course (website provided by ALC Education). Retrieved January 13, 2015, from <http://www.alc-education.co.jp/academic/net/course-e/super.html?aid=course>
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. New York, USA: Oxford University Press.
- Shockey, L., Bond, Z. S. (2007). Slips of the ear demonstrate phonology in action. *Proc. 16th ICPPhS*. Saarbrücken. 1385–1388.

語彙学習方略と語彙の主観的学習困難度：

コンジョイント分析と潜在クラスモデルによるセグメンテーション

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)

川口 勇作 (名古屋大学 大学院生)

キーワード： 語彙学習方略, 主観的学習困難度, コンジョイント分析, 潜在クラスモデル, 大学生

1. 背景

本研究の目的は、学習者が使用する語彙学習方略 (VLS) と、学習者自身が未知語に対して抱く主観的学習困難度の関連性を明らかにすることである。主観的学習困難度は、さまざまな語彙特性 (e.g., 頻度, 語長, 心像性) の影響を受けるため、語彙項目によって、その困難度には大きなばらつきがあると考えられる。

困難度が高い語彙項目は、リスト学習などに典型的な意図的語彙学習の場面において、学習の対象から外されたり、学習の中で後回しになる可能性が高いと見込まれる。また、Atkinson の達成動機づけ理論 (Atkinson, 1964) においては、主観的学習困難度 (ないし主観的成功確率) は、成功の誘引とともに課題に対する達成動機を規定する重要な要素である。一方で、特定の VLS がもたらしうる学習の効率性は、学習対象とする語彙項目間において、けっして同一ではないと考えられる。このことから、ある学習者が選好する VLS と、ある語彙項目の主観的学習困難度、そして学習する語彙項目の選択という三者の間には、複雑な連関関係があると見込まれる。

2. 調査

2.1 データ収集

そこで、このことを検証するために、本研究は、日本で英語を学ぶ大学生および大学院生 ($N = 198$) の協力を得て、以下のデータを収集した。しかし、データの欠損などによって、最終的に分析にもちいられたデータは 189 人のものであった。

- (a) VLS に関する質問紙：堀野・市川 (1997) による語彙学習方略項目 ($k = 17$) をもちいた。これらの項目は三因子構造をもつ：反復方略, イメージ方略, 体制化方略。回答は 7 件法で得られ、分析上、間隔尺度として扱われた。
- (b) 語彙項目主観的学習困難度の評定値：4 つの特性 (音節数, 形態音韻の複雑性, 意味的複雑性, 多義性) に基づいて、2 水準系 4 要因を 2 反復する直交表実験計画 (e.g., 草薙, 2014) によって、16 個の擬似語を選定した。調査協力者はリスト形式で英語 (対象となる擬似語) およびその訳語 (作例) を与えられ、主観的学習困難度の評定をつけた。

2.2 データ分析

まず、VLS については、因子抽出法を最尤法、回転法をプロマックス回転、因子数を先行研究に倣い 3 と固定して、探索的因子分析をおこなった。先行研究の因子構造とは異なる因子に強い因子負荷量をもつ 1 項目を分析から除外したところ、本研究の回答データは、先行研究における三因子構造を再現し、それらの因子は許容可能な信頼性係数を示した。また、検証的因子分析の結果、望ましいとはいえない

ものの、許容可能な適合度を示した (RMSEA = .06, CFI = .92, TLI = .91, SRMR = .06)。このように、因子構造の再現性が確保されたことから、本研究で得られた因子構造をもとに、個々人の尺度得点を算出した。

さらに、主観的学習困難度の評定値データに対してコンジョイント分析をもちいた。コンジョイント分析の結果、4 要因の効果は、それぞれすべて統計的に有意であった。その後、協力者それぞれ、各要因の部分効用値 (partial utility) をもとめた。

次に、VLS の各因子における尺度得点を変数とした混合分布モデリング (mixture distribution modeling) をもちいて、学習者のセグメンテーションをおこなった。その後、主観的学習困難度における部分効用値を変数とした混合分布モデリングを、前者とは独立した状態でおこなった。二軸のセグメンテーションをそれぞれ吟味したのち、クロス集計し、それらの関連性を検討した。

3. 結果

まずは、VLS についてセグメンテーションをしたところ (図 1)、以下の 3 つのクラスが推定された : (a) 反復方略 (REP) を好むクラス、(b) 全体的に方略をよく使用するクラス、(c) 全体的に方略をあまり使用しないクラス、(d) 体制化方略 (ORG) とイメージ化方略 (IMG) を好むクラス。次に、主観的学習困難度における部分効用値についてセグメンテーションをしたところ、以下の 2 つのクラスが推定された : (a) 全体的に各要因の部分効用値が小さいクラス、(b) 音節数 (NS)、形態音韻的複雑性 (MC) の効用が大きく、意味的複雑性 (SC) および多義性 (NT) の効用が小さいクラス。これら二軸についてのセグメンテーション結果をクロス集計し、フィッシャーの正確確率検定をおこなったところ、その結果は有意であった ($p = .02$)。これは、学習者が使用する VLS と語彙の主観的学習困難度の関係性を示す証拠のひとつだと考えられる。

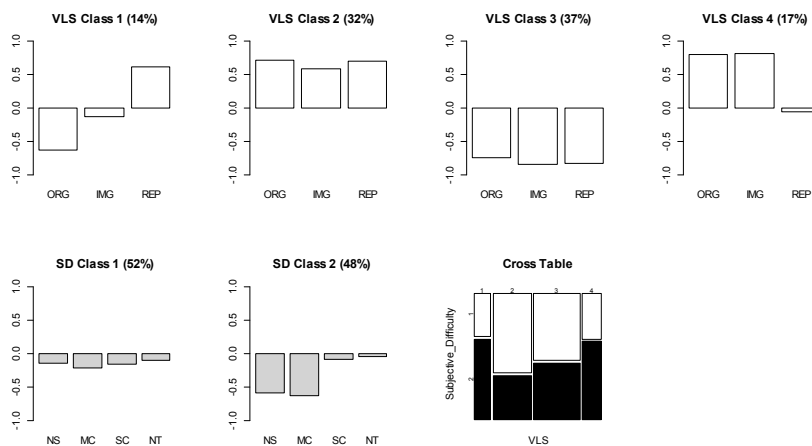


図 1. 各クラスの特性とクロス集計の結果

参考文献

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
 堀野緑・市川伸一 (1997). 「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」『教育心理学研究』 45, 140-147.
 草薙邦広 (2014). 「外国語教育研究と直交表を用いた実験計画—実験計画の効率化を求めて—」『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会報告論集』 4, 24-33.

アカデミックライティングの文法的特徴の分析

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, コーパス, 受動態, 機械工学, ESP, EAP

1. はじめに

本研究は、アカデミックライティングにおける文法的な特徴について、おもに受動態に着目して分析を行うことを目的とする。取り扱う分野は、主に機械工学系分野の学術論文を対象とし、量的分析を行うとともに質的分析も行う。アカデミックライティング指導は、一般的には文系の英語教員が文系・理系を問わず指導しているのが実態であり、重要な問題点の1つとして、指導する英語教師はほとんど専門分野の知識を持ち合わせていない中で指導しなければならないことがあげられる。例えば、理系と一括りに言っても、医学、看護学、薬学、理学など幅広い。医学・看護系の論文作成の指南書は書店でも良く見かけるが、工学系のはあまり多くはなく、明らかに研究内容が異なる分野の指南書をそのまま参考にできるのかは疑問である。また、工学と言っても、機械・電気・情報・制御・化学など細分化されており、それぞれの分野での英語表現がどの程度共通性を持っているか、あるいは違いがあるのかはあまり明らかにされていない。そこで、この問題を解決すべく、コーパス分析の手法を用いて特定の学術分野における文法的特徴を明らかにすることを考えた。

2. 英語学術論文における受動態

2.1 アカデミックライティングにおける受動態

樋口(1996)によると、動作主のない受動態は科学技術論文において客観性を持たせるのに適切な表現方法の一つではあるが、過度な使用は文の理解を難しくするため、文脈が許す限り能動態のほうが望ましいと報告している。しかし、並木(2008)では、英語母語話者も論文で受動態をよく使用していること、また受動態と能動態の使い分けを統一的に分かりやすく論じている参考書があまりないということ指摘している。

2.2 by 句付き受動態

Quirk, Greenbaum, Leech, & Svartvik (1985) によると、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いる。この指摘は外山(1975)の by 句を伴う受動態は全体の13.2%という報告ともほぼ合致している。また、外山(1975)は allow や give など7つの動詞はすべての出現例で動作主がなく、follow や replace など6つの動詞は逆にすべての出現例で動作主を伴っていることも報告している。

2.3 工学系英語学術論文における by 句付き受動態

奥山(2014)では、機械工学系で多く引用されている英語学術論文 google scholar metrics を基に抽出し分析用コーパスを作成して受動態および by 句の特徴を分析した。その結果、受動態として出現しやすい動詞には give、define、use、show などがあげられるが、後者2語はほとんど by 句を伴わないが、前者2語は give で約60%、define で約35%が by 句を伴っており、特に give は by 句の動作主として数式を伴

うことが多いと報告している。この点は外山(1975)の報告とは異なった特徴を示しており、より詳細に分析する必要がある。また、抽出の条件で英米の所属機関としており英語と米語の差異による影響があるのではという課題もあり、データのより厳密な抽出が必要である。

3. 手順

本研究のために、機械工学系の4誌21本の論文をもとに分析用コーパスを作成した。論文は Google Scholar Metrics の機械工学分野でランキング上位のものから抽出したが、2.3における指摘を考慮して著者の所属機関が米国所在のものとし、その中で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。延べ語数および異なり語数は Antconc ver.3.2.1w で算出し、延べ語数 125,819 語、異なり語数 7,899 語となった。

4. 結果

表
各論文誌の量的特徴の比較

	CS	IJES	JMPS	W
Tokens	23,596	40,274	41,719	20,230
Types	2,653	4,272	3,734	2,868
type/token ratio	0.112	0.106	0.090	0.142
Readability	8.6	9.2	9.1	10.3

Note. CS=Composite Structures; IJES=International Journal of Engineering Science; JMPS=Journal of the Mechanics and Physics of Solids; W=Wear.

表はコーパスに利用した各論文誌の量的な特徴を示したものである。なお、readability については、英文語彙難易度解析プログラム(http://someya-net.com/wlc/index_J.html)を用いて算出したものである。表から、Wear は他の3誌と比較して、様々な語彙が使用されており、英文の難易度もやや高めであることが分かる。今後、ジャンル (Introduction, Method など) ごとの by 句付き受動態の出現頻度や共起しやすい動詞の特徴について検証し具体例を取り上げながら文法的な特徴を分析して報告する。

参考文献

- Berk, L. M. (1999). *English Syntax: From Word to Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- 樋口 晶彦 (1996). 科学技術英語における受動態の考察 : 妥当な見解とは何か? 『工学教育』 44(6), 16-20.
- 並木 周 (2008). 「英語論文攻略への道—国際学会で勝てる英文を書くには—」 『電子情報通信学会通信ソサイエティマガジン』 4(4), 44-52.
- 奥山慶洋 (2014). 「工学系英語学術論文における受動態の使用の分析」 『外国語教育メディア学会 (LET) 第54回 (2014年度) 全国研究大会発表要項 148-149.」
- 外山敏雄 (1975). 「現代英語における受動態: 一つの統計的分析」 『文化と言語: 札幌大学外国語学部紀要』 9(1), 95-107.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.

大規模公開オンライン講座：字幕の学習利用

安西 弥生 (九州大学)

キーワード：MOOCs, 字幕, 英語学習, 学習支援, オープン・エデュケーション

1. はじめに

MOOCは、大規模公開オンライン講座(Massive Open Online Courses)の略語である。MOOCを利用すると、学習者は無料で一流大学の講義を受けることができ、必要な要件を満たすと修了証も取得できる。ICTを活用した画期的な遠隔教育の形態であり、教育に大きなインパクトを与える可能性がある(Kim, 2015; Haber, 2014; Nanfito, 2013; 重田, 2014)。その一方で、ドロップアウトの高さ、評価方法、ビジネスモデルの模索等の問題も抱えており、解決方法が模索されている。このように教育の機会を拡大するMOOCは、主に英語を使用し、世界の学習者を対象にした「グローバルMOOC」と、主にローカルな言語を使い、地域社会の特性を反映させた「ローカルMOOC」に大別される。

九州大学教材開発センターでは、2014年4月にMOOC開発をスタートし、ローカルMOOCのプラットフォームであるJMOOCからの開講を目指した。開講科目は、溝口孝司教授とClaire Smith先生による「グローバル社会考古学」で、開講期間は2014年9月25日から10月23日の3週間であった。このMOOCの特徴は、講義の言語が英語であること、教職員が教材開発センターの所有するスタジオで、MOOC制作を行ったこと、日本語と英語のダブル字幕を装備したことがあげられ、JMOOCのローカル性を考慮しつつも、世界基準の教育コンテンツ開発が行われた。本稿では、この「グローバル社会考古学」の字幕に関するデータを分析し、MOOCでの字幕利用について考察を行った。

2. 手順

2.1 参加者

MOOC「グローバル社会考古学」の受講登録者は世界53カ国から799名で、うち461名は日本人であった。本研究の字幕利用についてのアンケートの回答者は、事前アンケートが211名、事後アンケートが222名であった。

2.2 手順

まず、本講座の受講登録者に事前アンケートを実施した。その後、受講者は3週間の講義を受講した。各週に確認のテストを行い、受講後に最終試験を行った。事後アンケートは、MOOC修了後に実施した。

3. 結果

3.1 MOOC学習者の字幕利用

事前、事後アンケートの分析の結果、日本語と英語のダブル字幕は、学習者が非常に役立つと認識していることがわかった。事後アンケートでは、「本講座の字幕は受講の助けになりましたか。」という質問に対し、94.2%が「はい」と回答し、「いいえ」が4.91%であった。従って、字幕がほとんどの学習者にとって、学習支援となることが示された。自由記述からは、字幕が学習内容を理解する手助けとなること、英語学習の機会になることが記述されていた。英語が外国語の日本人学習者だけでなく、外国人学習者も、トランスクリプトが復習に役立つと述べている。従って、英語が母語の学習者にとっても、字幕が学習支援の役割を果たしていた。

3.2 MOOC 学習者の字幕利用

次に、本講座の学習者の字幕利用をまとめたのが、表 1 である。

表 1
受講者の字幕利用

字幕	アンケートの種類	
	事前	事後
字幕使用なし	6 (2.8%)	12 (5.4%)
日本語字幕	59 (28.0%)	86 (38.7%)
英語字幕	96 (45.5%)	81 (36.5%)
両方	50 (23.7%)	43 (19.4%)
合計	211 (100%)	222 (100%)

表 1 が示すように、受講前に学習者が使用すると考えていた字幕の言語は、第一位が英語で 45.5%、第二位が日本語で 28.0%、第三位が両方の字幕で 23.7%であった。しかし、事後アンケートでは、英語と日本語字幕の利用者数が逆転し、一位が日本語で、38.7%、二位が英語で 36.5%、三位が両方の字幕 19.4%であった。事前・事後の字幕利用のアンケートの回答では、統計的に有意な違いがあった($X^2=8.55$, $p<.05$)。

これは、この講座の受講生の約半数が日本人で、講義が英語で行われたため、受講前は英語字幕を利用しようと考えたが、受講時は日本語字幕が使用されたケースが多かったためと考えられる。

3. 結論

MOOC は、世界に学習の機会を開いているが、主要な教授言語は、英語であり、日本人学習者には、言語の壁が大きな制約になっている。日本人学習者が、MOOC のグローバルなオンライン学習環境に参加し、様々な国の学習者と交わり、国際的に優れた教育を受けるためには、母語による学習の支援が必要である。また英語の講義に英語の字幕をつけることも学習支援となることが明らかになった。MOOC がグローバルであるために、字幕は、学習者の「足場かけ」となり、大切な学習支援となる。

謝辞

MOOC 制作を行った九州大学教材開発センターの前藤村直美センター長始め教職員、溝口孝司先生、Claire Smith 先生、JMOOC, (株)ネットラーニングにお礼申し上げます。

参考文献

- Harber, J. (2014). MOOCs. Massachusetts: the MIT Press.
- Kim, P. (2015). Massive Open Online Courses: the MOOC revolution. New York: Routledge
- Nanfito, M. (2013). MOOCs: Opportunities, Impacts, and Challenges: Massive Open Online Courses in Colleges and Universities. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- 重田 勝介(2014). オープンエデュケーション 東京：東京電機大学出版局

教員研修における発音指導に対する教員の意識

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：発音指導, 教員, 研修, 教職課程, 国際英語

1. はじめに

本研究では、英語の発音指導の実情と教員の意識に焦点を当て、その問題を明らかにすることを目的としている。発音指導について、河内山他(2013)において、教職課程で発音指導を学んでいないことが、発音指導に自信がない教員を生み出し、発音指導が十分にできない教員の生徒が発音を十分に学ばないで大学に入り、また発音を学ばないまま教員になるという悪循環を指摘した。今回、発音指導についての研修会の参加者にアンケートを行い、発音指導やその学習について現状を調査した。

2. 調査

2014年に実施した京都と大阪での発音指導の研修会において、参加者を対象にアンケートを行い、発音学習や発音指導の実態についての調査を行った。回答者は、現職の小学校・中学校・高等学校・大学教員、大学生、大学院生または英語指導者56名である。その内訳は、小学校3名、中学校3名、高等学校23名、大学9名、学部学生・院生17名、その他1名であるが、院生の中には教員経験者もあり、教員経験のないものは15名、他の41名は1-40年の教歴を持っている。なお、この研修会は、現職教員が発音指導法を修得する目的で組まれたものであり、音声の知識から実践的指導までを含んだプログラムで構成されている。

3. 結果と考察

参加者のうち、何らかの発音指導に関する学習歴を持つ者は、全体の57%を占めていたが、その1/3が大学の教職課程における授業での学習であり、現職に対する教員研修会などでの学習歴は少なかった。このことから、大学を卒業してしまえば、発音指導について学ぶ機会は少ないことが容易に推察される。また、今回のように、発音指導の研修に参加する意欲のある教員でも、その4割以上が発音指導を学んだ経験がなかった。

実際の授業でどのくらいの頻度で発音指導を行っているかについては、教員経験のある者のみの回答で、時々行っているのが49%、次いで頻繁に行っているのが17%、毎回行っているのが12%であった。研修会に参加するほど発音指導に積極的な意識のある教員でも、その10%は指導していないという事実が判明した。理由としては、時間的制約等も考えられるが、指導を担う教員が指導方法を学んでいなければ、授業での実践は容易ではないだろう。

授業で使用している言語は、主に日本語が29%、主に英語が1.8%、どちらかという日本語32%、どちらかという英語12.5%となっており、日本語使用が多い。しかしながら、「どちらかという」という偏りはあるものの日本語・英語の両言語を使用している者が半数近くを占めており、教員が授業で実際に英語を使って生徒にモデルを示している様子が伺える。自分自身の発音は、ネイティブ・スピーカー(NS)レベルと見なす参加者が1割、他はEILか日本語の影響が強い英語であると考えていた。参加者の77%は、目標とする発音を、ネイティブ・スピーカー(NS)並みではなく、国際英語(EIL)でよいと考え

ており、自らの発音レベルと目標が近くなっており、柔軟な姿勢が伺える。河内山他(2011)では、中学校英語教員の61%が発音指導時にNS, 34%がEIL型の発音を用いたいと回答していた。

このほか、困っていること・うまくいっていないことについての自由記述からは、自分の発音やイントネーションに自信がないという教員自身の知識や技能に関する問題点や、指導の体系や時間配分などカリキュラムに関する事、生徒の動機付けや注意の仕方、指導の方法、声を出してくれない場合の対処法など指導現場での問題点が浮かび上がった。

今回の調査では、自ら発音の研修会に参加する意欲のある者が対象であったが、こうした参加者でさえも、発音指導に必要なと思われる知識や方法がわからない、自信がないという回答が目立った。また調査からは、発音指導を適切に実施するために必要な知識やスキルを、教職課程あるいは現職教員研修等で指導法を学ぶ必要があるが、いったん教職に就けばその機会は少なく、また継続的な学習の必要性を感じていることも伺うことができた。

調査対象が偏っているため一般化はできないが、発音指導について必要な知識や技術を学ぶ機会や場が十分に提供されていないという事実は否定できない。教職課程および現職教員への研修プログラムでこの状況が改善されなければ、発音指導が不十分なままの現状が続いていくことが予測される。このような現状から、本科研では教職課程における発音指導プログラムを開発し、併せて現職教員向けの発音指導研修プログラムも作成した。

謝辞 本研究は、科学研究費助成金（基盤C一般：課題番号23520729 2011-2014年度）の助成を受けて行った。

参考文献

- 河内山真理・山本誠子・中西のりこ・有本純・山本勝巳 (2011). 小中学校教員の発音指導に対する意識—アンケート調査による考察— 『LET 関西支部研究集録』 13, 57-78
- 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, 119-139

機能シラバスに基づいた英語教育プログラムにおける 発話自動採点システム導入可能性の検討

近藤 悠介 (早稲田大学)

石井 雄隆 (早稲田大学)

キーワード： 機能シラバス, 談話完成タスク, 発話自動採点

1. はじめに

機能シラバスに基づいた英語教育プログラムの目標は、学習者がさまざまな場面で目標言語を使えるようになることである。このようなシラバスにおける到達度の評価は、談話完成タスクなどを使用し、与えられた状況において、適切な表現を用いることができるかどうかを評価することが、妥当な方法のひとつである。しかし、大規模な英語教育プログラムにおいて、この評価方法は、時間的制約、人的コストから実現可能性が低い。さらに、このような英語教育プログラムが、発話能力の養成に焦点を当てた場合、談話完成タスクを用いる評価は相当な困難が伴う。一方で、発話能力の養成に焦点を当てた英語教育プログラムにおいて、使用されるテストに発話能力を直接的に評価・測定する項目が含まれなければ、そのプログラムにおいてテストが良好な波及効果を持つとは言い難い。このような問題を解消するために、発話自動採点システムの導入が考えられる。本研究の目的は、上述した英語教育プログラムにおける発話自動採点システム導入の可能性を検討することである。

2. 背景

本研究は実際に運営されている、機能シラバスに基づいた英語教育プログラムで使用されている教科書に基づき、授業で扱った語彙や表現などが、どの程度定着しているかを評価するテストの開発を試みた。このコースの目標は、学習者に日常的な会話から議論ができる英語の発話能力を受講者が身につけることである。このコースでは、各課において対象となる場面と表現が設定されており、受講者は語彙や表現を学んだあと、ロール・プレイやペア・ワークで対象となる表現を使用する。以下にひとつの課で対象とする表現の例を示す。この課は Introduction と題された課で、出会い、別れの挨拶表現を学ぶ課である。

Greeting people you do not know

Hi. Nice to meet you.

Nice to meet you, too.

We haven't met before. I'm Taro.

Ending conversations

It was nice talking to you.

Nice talking to you, too.

Well, I have to get going now.

See you later.

(中野, 2013. p. 7)

このようなコースにおいて受講者の到達度は、受講者の授業内での活動を担当教員個人が個別に評価する。あるいは、コース終了後に面接を行い、面接内での受講者の発話を評価するなどが考えられる。しかしながら、これらの評価を数千人が受講するようなコースで行う場合、大きく分けて2つの問題が存

在する。最初の問題は、時間的、人的コストの問題である。個別に受講者と面接を行う場合、その実施にかかる人的、時間的コストは膨大である。また、信頼性および妥当性を確保するために行う評定者の訓練にも多くの人的、時間的コストを要する。2 番目の問題は、評価のぶれ、信頼性の高い評価者の確保の難しさである。訓練を受けた評定者であっても評価にぶれが生じる。また、信頼性の高い評定者を継続的に確保することは困難である。これらの問題の解決方法のひとつとして自動採点システムの導入が考えられる。

3. 開発

談話完成タスクを用いて収集した日本人英語学習者の発話データを、当該のシラバスの目標に基づいて、表現の適切さ、発音および韻律という 2 つの観点から語学教員が評価した。音声認識技術を利用して得られた発話の特徴量を抽出し、評価と特徴量の関係に基づき、発話の特徴量を使用して評価を予測するシステムを構築した。

本稿では一例として以下のタスクの発音および韻律の評価に関する結果を報告する。以下のタスクは上述の Introduction の課で別れの挨拶表現が要求されるタスクである。

You (A) want to end your conversation. What would you say?

A: ().

B: See you.

発話の特徴量を説明変数、評価を目的変数とし、ロジスティック回帰分析を行った。赤池情報量規準に基づき、説明変数の取捨選択を行い、最終的に、音響モデルスコア（音声認識に用いた音声のモデルと対象の発話の発音の近さに関する指標）、発話内の声の大きさの分散および標準偏差、話す速さに関する指標(words per minute)の 4 つの説明変数を用いたモデルが最も良いモデルであった。得られた回帰式を用いた評価の予測と実際の評価の κ 係数は.63 であり、この値は十分な一致と一般的に考えられることから、本発表で提案する発話自動採点の方法の有用性が示された。

参考文献

中野美知子 (監修). (2013). 『Reach out』 東京: 早稲田大学アカデミックソリューション.

Zechner, K., Higgins, D., Xi, X., & Williamson, D. M. (2009). Automatic scoring of non-native spontaneous speech in tests of spoken English. *Speech Communication*, 51, 883-895.

学習者のライティング方略は 現実のライティングプロセスに反映されるか

川口 勇作 (名古屋大学 大学院生)

キーワード: ライティング方略, ライティングプロセス, 質問紙, WritingMaetriX, 多変量相関分析

1. 研究背景

第二言語 (L2) のライティングプロセスに関する研究において、望ましいとされているのが、書き始める前に計画を行い、中盤に文章化を行い、終盤に推敲を行うという、3つの下位プロセスからなるライティングプロセスである。これまでの L2 ライティングプロセス研究において、優れた書き手ほど書き始める前に計画を行う傾向があることが指摘されている (e.g., Sasaki, 2002)。これは「包括的計画」と呼ばれ、ライティング方略の一つとされている。

Yamanishi (2009) は、包括的計画、局所的計画、推敲、回避という4つの下位尺度を持つ質問紙を用いて、学習者のライティング方略の量的な操作化を行い、熟達度間の使用方略の差異を比較した。この結果、比較的に高い熟達度の学習者は比較的低熟達度の学習者と比較して、包括的な計画をより多く用いる傾向があることが明らかとなっている。

ただしこの研究では、学習者のライティング方略を質問紙の回答のみで操作化しているため、実際に学習者がとったライティング方略を質問紙の回答がどの程度反映しているかは明確になっていない。そこで本研究では、増加語数の時系列推移をポアソン分布モデルおよび線形回帰モデルに当てはめ、そこで得られた値をライティングプロセスの傾向の指標として採用することで、ライティングプロセスの操作化を行う (e.g., 川口・室田・後藤, 2014)。例えば、ポアソン分布に当てはめた際に得られる λ の値が大きいほど、学習者が包括的な計画に時間を多く割いていることを、小さいほど包括的な計画に時間に割く時間が少ないことを示す。こうして得られた指標と、質問紙調査の結果との連関に、学習者のライティングプロセスとライティング方略との関係を検証することを、本研究の目的とする。

2. 本研究

2.1 参加者

参加者は、日本の大学に在籍して英語を学習している大学生・大学院生 17 名である。参加者の平均 TOEIC スコアは 790 点 ($SD=154.22$) であり、比較的高熟達度の学習者と考えられる。

2.2 手順

参加者は 30 分のエッセイライティングをライティングプロセス記録ソフトウェア WritingMaetriX (草薨他, 2015) で行った。トピックは、科学技術と家族に関する内容であった。エッセイライティングの後、参加者はライティング方略に関する質問紙 (Yamanishi, 2009) の項目 ($k=33$) に回答した。

2.3 分析

収集したプロセスデータから算出された、語数、ポアソン分布への当てはまりの良さを示すカイ二乗値、ライティングの傾向を示す λ 値、線形回帰モデルに当てはめた際に得られる傾き・切片、線形回帰モデルへの当てはまりを示す R^2 値、推敲回数として、語数が増加しなかったデータポイント (分) の数、

方略に関する質問紙の下位尺度ごとの平均因子得点を変数とする、多変量相関分析（スピアマンの順位相関分析）を実施した。

3. 結果・考察

多変量相関分析の結果を図 2 に示す。この結果から、量的に指標化した学習者のライティングプロセスの傾向と、質問紙調査によって得られた学習者のライティング方略との間には以下のような連関があることが明らかとなった。これらの結果から、学習者のライティング方略はライティングプロセスに反映されていることが示唆された。

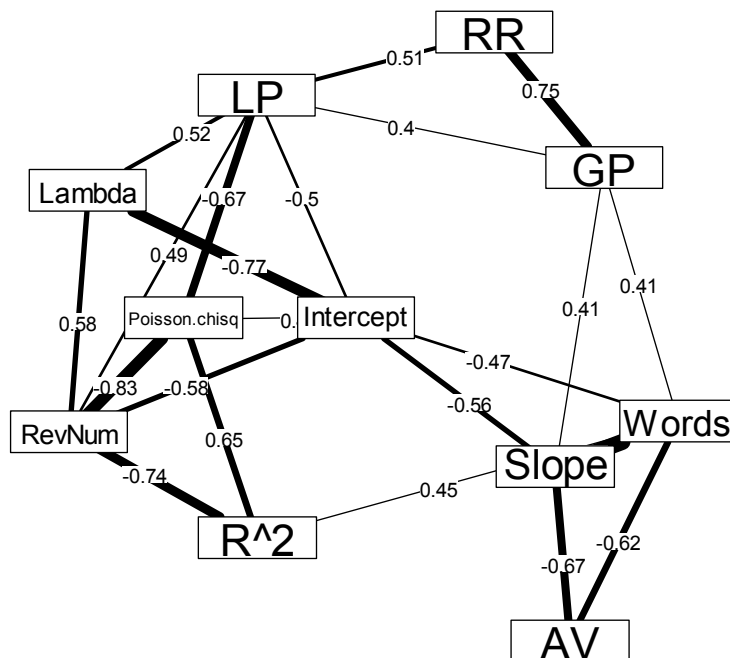


図 1. 変数間の関係を示すグラフィカルモデリング。パス上の値は相関係数を示す。RevNum は推敲回数、GP は包括的計画、LP は局所的計画、RR は推敲、AV は回避をそれぞれ示す。

参考文献

川口勇作・室田大介・後藤亜希 (2014). 「エッセイライティングにおける増加語数の時系列推移傾向はエッセイ評価を予測するか—線形回帰モデルおよびポアソン分布へのフィッティングを用いて—」『第 40 回全国英語教育学会徳島研究大会発表予稿集』 306–307.

草薙邦広・阿部大輔・福田純也・川口勇作 (2015). 「学習者のライティングプロセスを記録・可視化・分析する多機能型ソフトウェアの開発: WritingMaetriX」『外国語教育メディア学会中部支部研究紀要』 26, 23–34.

Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. In S. Ransdell & M-L. Barbier (Eds.), *New directions for research in L2 writing* (pp. 49–80). Amsterdam: Kluwer Academic.

Yamanishi, H. (2009). Japanese EFL learners' use of writing strategies: A questionnaire survey. *The Bulletin of the Writing Research Group, JACET Kansai Chapter*, 8, 53–64.

スマホ辞書とタブレット辞書の検索行動比較： 予備調査

小山 敏子（大阪大谷大学）

キーワード： スマホ辞書，タブレット辞書，検索行動，再認率，辞書インターフェース

1. はじめに

本研究は、今やほとんどの大学生が所有しているスマートフォン（以下、スマホ）に適切な辞書が搭載されていた場合の、英語学習ツールとしての可能性を検討することを目的としている。特に今回は、これまでの研究結果から得られた、1) 電子辞書ユーザーは、英語学習時にはキーボードを好む傾向があること、また、2) 近年、小学校から大学に至るまで幅広い年齢層で、学習ツールとしてタブレットが利用される傾向があること、を踏まえ、特に辞書のインターフェースがほぼ同じである場合はどのような違いが見られるかを調べるため、スマホ辞書とタブレット辞書との検索行動や学習効果を比較することにした。

2. 研究

2.1 参加者

本研究は、人文系学部にも所属する学部生5名（全員が昨年度の電子辞書とスマホ辞書の比較実験に参加した学生）を対象に個別に行われた。事前に実施したクローズテストの結果などから、参加者らの英語習熟度は初中級程度と考えられた。

2.2 使用教材と辞書

本研究に使用した英語教材は、英検2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250語程度の読解問題5問）であった。参加者らは、各自が所有するスマホ辞書（ジーニアス英和辞典 第4版がインストール済み）と、同じ辞書アプリをインストール済みのタブレット（iPad Air）を使用した。

2.3 手順

実験では、辞書アプリを搭載したスマホとタブレットを用いて行われ、1) 検索時間、2) 検索語数、3) 英語問題への正答率、4) 一週間後の検索語の再認率、5) 学習者からのフィードバック、などを比較検討した。

まず、参加者全員がタブレットを所有していなかったため、練習用の英語問題を用意し、タブレット辞書の使い方に十分に慣れた時点で、同レベルの英語の問題を、スマホ辞書とタブレット辞書でそれぞれ解答してもらった。一週間後、予告なしで実験に使用した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った。その後インタビューを行い、辞書のインターフェースについての意見なども詳しく尋ねた。

3. 結果

表1にそれぞれの平均値を記した。結果として、スマホ辞書を使用した場合、読解問題の正答率が若干低かったが、これはテキストの内容が関係したことが一因と考えられる。また、スマホ辞書、タブ

ット辞書のどちらの辞書を使用しても、英語問題解答のための時間や検索語数はほぼ同じであるにもかかわらず、再認語数（再認率）に差が見られたことも興味深い。

また、先行知見から、電子辞書に慣れ親しんだ学習者はキーボードを好むことが判明しているが、本研究で使用した辞書は、液晶画面の大きさのみが異なり、辞書コンテンツはもとより、辞書インターフェースはまったく同じであった。こうしたことから、インタビュー前には、画面が大きく見やすいタブレット辞書が圧倒的に支持されると考えられたが、常に身近であることや片手で操作できることから、スマホ辞書を支持する声も多かった。大会当日は、学生からのインタビュー内容の詳細を報告したい。

特に今回はデータ数が極めて限られた Pilot 実験であるため、今後はデータ数を増やし信頼性を高めていく予定である。

表 1.
平均値の比較

	スマホ辞書	タブレット辞書
解答（検索）時間（分）	48.80	46.40
語彙問題正答数	8.20	8.20
読解問題正答数	2.60	4.60
検索語数	33.80	30.80
再認語数	17.00	11.40
再認率（%）	42.37	28.55

謝辞

本研究の一部は、平成 27 年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究 C、課題番号 15K02739 研究代表者：小山敏子）の助成を受けて行われた。本研究実施に際して、連携研究者の望月正道氏（麗澤大学）からは貴重な助言を頂いた。また、(株) 大修館書店 編集二部の木村一彦氏にも御礼を申しあげたい。

参考文献

- 小山敏子 (2014) 電子辞書？スマホ辞書？：その可能性を探る「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」92-93.
- 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 53 回全国研究大会 発表要項」168-169.
- 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.

児童が使用するコミュニケーション方略の分析

川井 理瑛 (ECC ジュニア大枝塚原教室)

キーワード： コミュニケーション方略, 児童, 縦断的研究, Observation scheme, BICS

1. はじめに

コミュニケーション方略 (以下 CS) は Canale and Swain (1980) によってコミュニケーション能力の理論的フレームワークが提唱された時点より、英語能力の重要な要因として多くの研究がなされてきた。しかし、中学生以下の学習者についての CS 研究の集積はまだ多くはなされていない。本発表では、児童の CS 使用に関する観察調査の結果を報告する。本研究の目的は、(1)児童が使用する CS 使用の特徴、(2)児童が使用する CS と英語能力の関係性を明らかにすることにある。

2. 参加者と手順

本研究の参加者は英会話教室に通う小学生7名 (6歳から12歳) である。調査方法は、教室観察、質問紙調査、英語能力評価の三種類を使用した。教室観察においては、児童が使用する CS を明らかにするために、Spada and Fröhlich (1995) によって開発された授業観察フレームワーク (COLT) や Dörnyei (1995)、Nakatani (2010) の CS 分類表をもとに、20項目からなる Observation scheme を開発した。2014年4月から半年間、観察調査を実施した。また参加者の保護者に対して早期英語教育に関する質問紙調査 (14項目) と児童の英語能力に関する質問紙調査 (26項目) を行った。さらに、半年間の経年変化により英語能力がどのように変化するかを確認するために、話す・聞く・読む・書く・発音・英語に対する態度の6つの観点から評価する Evaluation sheet (18項目) を開発し、英語能力評価を3回実施した。

表1. Observation scheme

CS Category	Communication Strategies
Non-Linguistic Signals	1 Facial expression, 2 Gesture, 3 Sound imitation, 4 Face down, 5 Pause, 6 Eye-contact
L1-based Abandonment	7 Asking, 8 Stalling or Time-gaining, 9 Answer and response
Interlanguage	10 Code-switching, 11 Foreignizing
Appeal for Help	12 Questions, 13 Asking for repetition, 14 Raising intonation
Maintenance Strategy	15 Active response, 16 Shadowing
Others	17 Stalling or Time-gaining, 18 Approximation, 19 Word coinage, 20 Others

3. 結果

分析の結果、児童は様々な種類のコミュニケーション方略を使用していた。児童が最もよく使用するコミュニケーション方略は非言語的なストラテジー、日本語中心とした回避ストラテジー、会話を維持するストラテジーであった。児童があまり使用しないコミュニケーション方略は、中間言語ストラテジー、英語で助けを求めるストラテジーであった (図1)。また意図的トレーニングを受けていないが、講師や友達が使用する CS を真似ることにより CS を習得している姿が確認された。児童のコミュニケーション方略の使用は、助けを求める役割、インプットを発生させる役割、より詳しい情報を聞き出す役割、興味があることを示す役割があると考えられる。

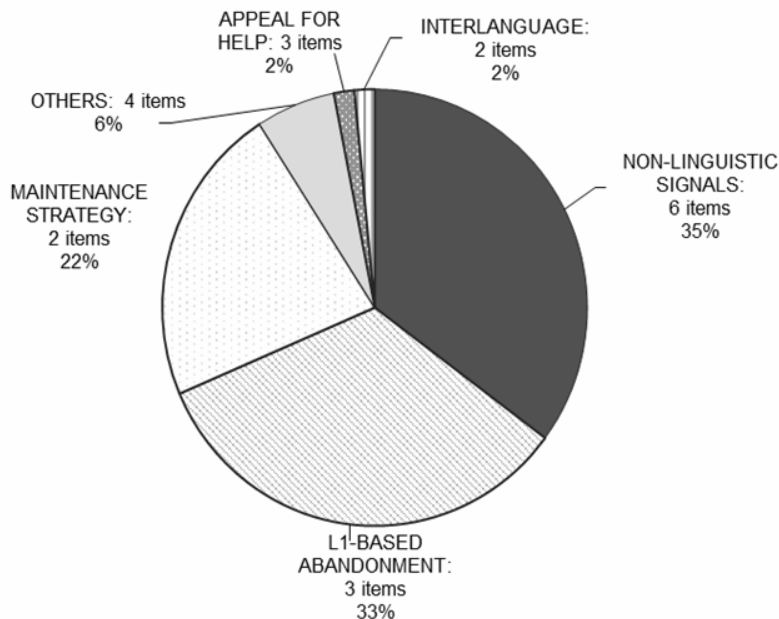


図 1. 児童が使用するコミュニケーション方略

CS 使用と英語能力に関しては、やや強い負の相関関係があることが判明した。これは児童が使用する CS は言語能力の補償的な側面が強く、成功した英語学習者が用いる会話維持のための CS とは異なっていることを示している。

4. まとめと示唆

本研究から、英語を学習する児童も CS を多用に活用していること、それらの多くが非言語的な方略や回避方略であることが明らかになった。研究の示唆として、CS を使用することでより長く会話を維持することが可能となり、その会話を通して英語学習を促進させる指導が有効である。今後さらに拡充されるであろう小学生対象の英語教育の中で、CS は BICS (基礎的コミュニケーション能力) の核になると考えられる。

参考文献

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL quarterly*, 29(1), 55-85.
- Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94(1), 116-136.
- Spada, N & Fröhlich, M. (1995). *Communicative orientation of language teaching observation scheme: Coding conventions and applications*. Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

協働学習の効果に関する一考察

津田 ひろみ (明治大学)

キーワード： コミュニケーション，協働学習，質的データ，動機づけ

1. 研究の背景

コミュニケーション能力を涵養する学習形態のひとつとして協働学習が挙げられる。「互恵的支え合い」を基本とする協働学習は、英語に自信のない学生にも「参加の機会を保証し、その参加をとおして意味ある経験を豊かにする機会を保証」するといわれている(佐藤、2006)。そこでは誰もが平等に発言できる、いわば、学習の場での「カーニバル性(カーニバルでは、社会的および身分的な距離が意識されずに人々が交わる)(Bakhtin, 1981)」が提供される。さらに、学習者のメタ認知の涵養には individual learning や competitive learning より cooperative learning の方がより効果的(Johnson & Johnson, 1989)であるので、協働学習はメタ認知と深く関わる自律的な学習態度の育成にも効果があると考えられる。

2. 研究の目的

本研究は、協働学習が、大学英語教育においてどのような学習効果をもたらし、自律的学習態度の育成にどう貢献するか検証することを目的とする。

3. 参加者

参加者は大学の必修授業であるリスニングクラスの1年生2クラス、計53名(男子23名女子30名)である。英語力は lower-intermediate (TOEFL ITP 350-460) であるがクラス内に多少ばらつきが見られる。週2回の授業はすべて英語で行われ、学生も英語で話すことが義務付けられている。

4. 研究の手続き

4.1 データ収集

各学期の始めに各自の学習目標を設定させた。毎授業後には「学習の振り返り」コメントを書かせ、さらに、教室外の学習についてラーニング・ログを記録させた。学期末には質問紙調査によって協働学習および動機づけに関する意識調査を行い、学年末には数名の学生に個別に回顧インタビューを実施した。これらの質的データについて社会文化的視座に立って分析を行った。

4.2 手順

参加者は4名ずつのグループに分かれ(1クラス6グループ程度)前期・後期共に8種類の協働的活動を行った。たとえば、Pre-listening-task (Zimmerman, 1998) の段階では、アシモや火星探査機の写真を見てユニットのテーマである「ロボット」についてディスカッションをしたり、「シルク・ロードの歴史」など理解が難しいと思われるトピックに関しては「ジグソー」活動を行ったりして、リスニングに必要なスキーマを活性化させた。また、In-task では、「team と group」といったキーワードに注目して note-taking の仕方を互いに比較したり、リスニングの内容理解問題の答え方についてグループやペアで意見交換したりしながら様々な考え方やアプローチの仕方を学んだ。Post-task では、「E.T.」や「遺伝子組み換え」などのトピックに関するメンバーの経験や考えを聞き合い、その内容を代表者が発表し、クラス全員でさらに考えてみた。年間を通じ、このようにできるだけ学習者中心の学習を実施した。

5. 結果

質問紙調査の結果から、協働学習は「クラスメートとの関係」「リスニングの重要性の認識」の2項目に最も大きな効果が見られ、次いで「リスニングに対する興味」「要点の理解」「考える力」の3項目にも明らかな効果が確認された。また、多くの参加者が、協働学習は「人間関係」「考える力」と「要点の理解」についてプラスの影響を与えたと答えたが、53名中7名の参加者は、「リスニングに対する自信」に対してはマイナスに影響したと解答した。しかし、ほとんどの参加者は、協働学習のメリットの方がデメリットより大きいと考えており、授業の30-40%の時間を協働学習に当てたいと答えていた。

参加者のコメントからは、「自分と異なる意見が聞け、より理解が深まる」「助け合えて、考える力も高まる」「ディスカッションをすることで自分の理解が深まり、授業に対する意欲が高まる」という効果が確認された。また、「メモをできるだけとって情報をシェアするときに詳しく話せた」「メモをとって質問に答えたり、困っている友人を助けた」など、協働学習に積極的に貢献する姿勢がみられた。

ひとりの参加者はインタビューで、「英語をしゃべれる他の人に対して憧れや競争意識をもち、もっと勉強しようと思った」「教室の外でも仲間と刺激があった」と話し、協働学習が教室外でも自律的な学習態度を引き出していたことが確認された。

6. 考察と今後の課題

上記のように協働学習では、near-peer role model (Ushioda, 2013) の存在によって、多様なアプローチを学んだだけでなく、「あんなふうになりたい」という明確な目標、換言すれば、理想として描く Ideal L2-self (ibid.)を設定することができたために動機づけが高まったと考えられる。目標を設定し、それに向けて計画を立てて実行し、振り返ることによって再び計画を練り直すというメタ認知に基づく“Self-system” (Dörnyei, 2009) が機能したといえよう。このように、協働学習は仲間とのより良い関係がもたらすグループダイナミクスが働いて自律的な学習態度を涵養する学習形態であり、コミュニケーション能力を重視する今後の英語教育において重要な役割を果たすことが期待される。

一方、協働学習のひとつの限界として、学習への直接的効果において即効性が低く、単語テストや単元テスト、定期試験の点数に大きな変化は見られなかったことが挙げられる。加えて、協働学習が効果を上げるには学習者にある程度の英語基礎力が必要であると考えられる。しかし、協働学習がめざすものは、「当面」の英語学力の向上ではなく、「自律的な学習」へ向けての動機づけを高めることであると考えるならば、協働学習は学習者のメタ認知を高めるなど充分にその効果を発揮しているといえよう。

今後は、教室ディスコースの分析によって、協働学習と動機づけの関連をさらに詳らかにしたい。

参考文献

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 9-42). New York: Multilingual Matters.
- Kemp, J. (2010). The listening log: motivating autonomous learning. *ELT Journal*, 64 (4), 385-395.
- Ushioda, E. (2013). *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges* (pp. 192-215). London: Palgrave Macmillan.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-99). New York: Guilford Press.

アカデミック・ディベートを通して向上する 語彙力に関する一考察

橋尾 晋平 (同志社大学 大学院生)

キーワード：アカデミック・ディベート，ライティング，語彙力，コーパス，コミュニケーション

1. はじめに

橋尾 (2015) では、アカデミック・ディベート (Academic Debate; AD) の経験が、日本人英語学習者のライティング能力の向上に寄与するという点について、AD 経験者と非経験者に対して実施した英作文のテストの得点分析から主張したが、この研究は、英作文テストのスコア比較という量的な分析のみに終始し、AD を通じた英文の質への貢献に関しては、十分な検討がなされていなかった。本研究では、AD を通じて向上するライティング能力の中で、「語彙力」に関して、橋尾 (2015) で収集した AD 経験者・非経験者のコーパスや日本人英語学習者コーパス ICNALE を分析することで、検討する。

なお、本研究で指すライティングにおける「語彙力」とは、Jacobs et al. (1981) が主張するように、難易度の高い語彙を運用できる能力およびエッセイのジャンルに対して適切で効果的な語彙を運用できる能力とする。

2. 「難易度の高い語彙の運用」に関する分析

この調査で使用する言語データとして、橋尾 (2015) の英作文テストにおいて、AD 経験者の英文を集めたもの (Test-D)・非経験者の英文を集めたもの (Test-G) に加え、ICNALE の日本人英語学習者 49 名の英文を使用する。使用する ICNALE の英文は、アルバイトの是非を論じたもの (以下 B12PTJ) と喫煙の是非を論じたもの (B12SMK) である。以上、4 種類の中小規模のコーパスについて、JACET8000 の v8an を用いて、各英文の全体の延べ語数に対する各語彙レベルの延べ語数の割合 (カバー率) を計算し、それらの累積カバー率について、4 つのコーパスの間で比較する。

一元配置分散分析の結果、AD 経験者と非経験者のコーパスの語彙レベルに有意差が見られず (T 値=0.027, p 値=0.10)、経験者のコーパスが非経験者のコーパスより語彙レベルが特別に高いというわけではなく、AD によるライティングの語彙力とは、難易度の高い語彙の運用と関連がないと考える。

3. 「エッセイのジャンルに対して適切で効果的な語彙やイディオムの使用」に関する分析

次に、AD 経験者のライティングにおける語彙的特徴を明らかにするために、5 年間分の実際の AD 活動で用いられた英文を収集し、KHCorder を用いて、品詞毎に頻出語彙のリストを作成する (この際、冠詞・be 動詞・前置詞・代名詞・固有名詞・疑問詞は除外する)。

more や than など比較の表現、rate や increase など確率・数量に関する表現、because, but, however などの論理マーカー、助動詞を中心としたモダリティ表現などの語彙的特徴が観察されることから、AD によるライティングの語彙力とは、他者を説得する上で、それぞれの場面で、適切かつ効果的な語彙が運用できる能力を指すと指摘する。

4. 4 つのコーパスにおける頻出表現の比較

前章で得られた AD 活動で見られる AD 経験者の言語的特徴について、それらが AD 活動以外のライ

ティングでも見られるか、また、AD 経験者固有のものであると指摘するために、KHCorder を用いて、各表現の検索条件を作成し、先述した Test-D、Test-G、B12PTJ、B12SMK の 4 種類のコーパスにおいて、比較・数量・確率、ディスコースマーカー、モダリティ表現の出現頻度を集計する。

4.1. 比較・数量・確率表現

AD 経験者は、確率・数量表現に関して、使用率自体は高かったものの、比率の検定を行ったところ、非経験者の使用率と統計的な有意差が認められず (z 値 = 0.81, p 値 = 0.42)、確率・数量表現は、テーマによっては、非経験者も意識して使用する傾向があると言える。一方で、経験者は、他の学習者よりも比較表現を多用する。比較表現において、D-Test と 2 番目に多く使用する B12SMK の出現割合について、有意差が確認された (z 値 = 2.13, p 値 = 0.03)。比較表現は、日頃から自らの主張に対する意見との客観的な比較を想定しつつ、それを踏まえた上で、自らの主張が妥当であるということを強調するための表現として、AD 経験者は自ずと習得していると思われる。

4.2. ディスコースマーカー

ディスコースマーカーの中で、因果関係を示すマーカーに関しては、AD 経験者は、およそ 2 文に 1 回という非常に高い頻度で使用されている。D-Test と 2 番目に使用率が高い B12PTJ の間に統計的な差が認められる (z 値 = 2.37, p 値 = 0.018)。「理由づけ」は、自分の主張の妥当性を高める手段なので、アカデミック・ディベートでは、なぜそのような主張が成立するのかの根幹となる要素であり、それが因果マーカーの高い使用率に繋がっている。また、D-Test の英文を観察したところ、AD 経験者の因果マーカーの使用は、聞き手の注意を引きつけながら、「理由づけ」によって妥当性の高まっている自らの主張を提示しているとも考えられる。

4.3. モダリティ表現

モダリティ表現の中で、情報の確かさを示すモダリティ表現に関しては、AD 経験者は、3 文に 1 回以上使用され、2 番目に使用率が高い B12PTJ との間でも有意差が確認された (z 値 = 2.43, p 値 = 0.015)。また、D-Test の英文によると、AD 経験者にとって、これらのモダリティ表現は、情報の確かさの程度にかかわらず、自分の主張について、自信を持って提示するという一つの強調表現であると考えられる。AD における英語プレゼンテーションでは、自分の主張とそれに関連した重要な情報を述べる際に、聞き手に印象づける工夫として、こういった表現を多用する傾向にあり、比較表現や因果関係のディスコースマーカーと同様に、学習者の中で定着していると主張する。

参考文献

- 石黒昭博. (2009). 『総合英語 Forest 6th edition』. 東京: ピアソン桐原.
- Jacobs, H. L., S. A. Zinkgraf, D. R. Wormuth, V. F. Hartfiel, and J. B. Hughey. (1981). *Testing ESL Composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- 成田あゆみ・日比野克哉. (2007). 『ディスコースマーカー英文読解』. 東京: Z 会出版.
- 橋尾晋平. (2015). 「ライティング能力におけるアカデミック・ディベートの学習効果に関する一考察」『比較文化研究』. 116, pp. 207-217.
- Halliday, M.A.K. and Christian M.I.M. Matthiessen. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. London: Hodder Arnold.
- 水本篤. (2006). 「TOEFL 語彙の語彙レベル, 真正性, 特徴の検証」『言語文化学会論集』 27, pp. 3-15.

理工系学生の英語学習動機づけ変化過程

前川 洋子 (大阪キリスト教短期大学)

キーワード: Ideal L2 self, Self-determination theory, English learning motivation, 動機づけ変化

1. はじめに

経済界、産業界のグローバル化が進む現代で、工学者も国際的な活躍を余儀なくされ、理工系学生にとって国際言語としての英語運用能力習得が必須となっている。大学英語教育においても、職業上の英語使用状況に沿ったより実践的な教育が必要とされ、学習者の自律（自立）を促す様々な工夫がなされてきた（寺内, 山内, 野口 & 笹島, 2010）。筆者は、理工系学生をより自立した英語学習へと導くために動機づけが重要であるという観点から、理工系学生を対象とした英語教育について、ESP 研究及び Lave and Wenger (1991)による状況的学習論（実践の共同体）の概念も用いて検討し、工学者としての将来的な英語使用状況を想定した想像上の国際専門家集団(Imagined international discourse community)を教室内に創り出す一例として、1年間で計4回、工業製品を紹介する英語プレゼンテーション活動を中心とした授業を行った。本発表では、英語プレゼンテーション活動の体験を通して、理工系学生の英語使用工学者としての自己像の構築や、英語学習に対する姿勢や動機づけにどのような変化が見られたのか、その過程を質的に検証する。

2. 調査

2.1 研究課題

質的分析をするにあたって、研究課題は、1) プレゼンテーション活動において、発表及び準備について、理工系学生はどのような発言をするのか、発言の時系列変化を見る。2) 英語プレゼンテーション活動を経験することで、理工系学生は自己の成長をどのように評価し、何を学んだと感じているのか、とした。

2.2 調査方法

調査には、筆者が担当する技術英語 I クラスで1年間4回（5月、7月、11月、12月）の各発表後に学生が提出した学習記録シートの記述内容を用いた。本調査では、2010年度の技術英語 I 受講者(45名)の中から、学習記録シート4回全て提出した学生（27名）の記述のみを分析対象とした。

2.3 学習記録シート

学習記録シートは、学生が自身の発表及び活動自体をどのように感じているのかを測定し、準備や練習が大切であることを認識させ、課外学習を促すことを目的として作成され、1) 発表目標(記述)、2) 発表準備報告 (yes/no 及び記述)、3) 発表本番で心がけたこと (yes/no)、4) 発表後の感想 (記述)、5) 発表の反省 (記述)、6) ビデオを見た感想 (5・12月のみ 記述)、7) 次回目標 (5-11月 記述)、成長自己評価 (12月 記述)、8) 発表準備自己評価 (5段階 4項目) で構成されている。2) の発表準備報告は、発表回毎に内容が変わっており、発表テーマや授業内容に沿った構成になっている。

2.4 分析手順

分析は、学習記録シート4回分の記述内容を学生一人分ずつまとめた後、M-GTA(木下, 2003)を参照し、

研究課題に沿って概念ワークシート（コード）を作成した。コードは、カテゴリー化も行った。また、学生の記述内容の変化や発展をより明確にするために、必要に応じて、分析から与えられたコードやカテゴリーの出現数を数え、量的に結果を見る手法も選んだ。分析結果を考察する際には、Dörnyei (2005) による第二言語学習動機づけセルフシステム理論と Deci and Ryan (2000) による自己決定理論を理論的枠組みとして用いた。

3. 結果と考察

研究課題 1) について、記述内容全体における「発表や準備に対する発言」に焦点を置いた概念ワークシートは 17 種類作られ、4 つのカテゴリー（発表テクニック、メッセージの分かりやすさ、内容、準備）にまとめられた。各コードの発言数の変化を見たところ、発表テクニックから次第に内容や聴衆へと意識が変化した様子が伺えた。つまり、プレゼンテーション活動を通して、学生は発表テクニックを意識しながらも、伝えるべき情報そのものや情報伝達という目的を重視するようになり、他者とのコミュニケーション手段として英語を捉えるようになったと言えるだろう。

研究課題 2) について、12 月の成長自己評価に関する記述を分析したところ、学生は第一回発表時 (5 月) の自分の発表を振り返り、1 年間での授業において英語表現力や発表内容に関する知識に関する学び、調査力や発表者としての成長の実感、グループにおける関係性向上を記述していた。更に、将来の発表機会を想定し、今後の課題を見つけて、より向上した発表準備への備えをしている様子が見られた。つまり、英語プレゼンテーション活動を通して、学生は自身の学びや発表者としての成長から有能性を実感し、グループでの活動から関係性を実感することで、残る課題を認識しながらも、発表者としての *ideal self* を構築し、今後への学びへと結びつけようとしていたと言えるのではないだろうか。

これらの結果をまとめると、1 年間の授業の中で、英語プレゼンテーションを経験する中で、理工系学生は、他者とのコミュニケーション手段として英語を捉えるようになり、1 年間の成長を振り返る中で、有能性や関係性も実感しながら、更なる課題を見つけ、発表者としての理想の自己像を構築して、更なる学びへとつながっていく様子が見えた。つまり、英語プレゼンテーション活動は、工学者としての将来的な英語使用状況を想定した想像上の国際専門家集団として、他者と関わるために何を学ぶべきかを意識させ、工学英語使用者としての理想の自己像を確立させ、各自が想像上の国際専門家集団に所属するために必要な知識を自ら獲得していく手助けとしても働いたと言えるだろう。

参考文献

- 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(4), 227-268.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Longman Pearson Education Ltd.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 木下康仁(2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』 東京：弘文堂.
- 寺内一, 山内ひさ子, 野ロジュディー & 笹島茂 (編) (2010). 『21 世紀の ESP: 新しい ESP 理論の構築と実践』 東京：大修館書店

モデル音声の速度の違いがシャドーイングに与える影響について — 構音速度からの考察 —

杉田 依嘉子 (関西学院大学 大学院生)

キーワード: シャドーイング, 音声速度, 構音速度, リズム処理機構, 潜時(latency)

1. はじめに

モデル音声(聴覚刺激)の速度がシャドーイングに及ぼす影響について、構音速度の観点から考察した実証研究。河野(2001, 2003)によると、速い音声は全体的に、遅い音声は分析的に処理されるという。また門田(2007)では、シャドーイングの主な効用として、「音声知覚の自動化」と「新規学習項目の内在化」が報告されている。構音速度に関しては言語に関するメモリスパンの主要な決定要因の一つとされている(Hitch et al. 1998; Roodenrys et al., 1993)。シャドーイングと聴覚刺激の速度の関係についての実証研究はまだ殆ど例がない。本研究では、両者の関係を「音声知覚の自動化」をシャドーイングの再生率、「新規学習項目の内在化」をシャドーイングしたテキストのリコール率を基に測定し検証した。

2. 手順

2.1 参加者

3名名の日本語を母語とする大学生・大学院生(男性1名、女性2名)。専攻や研究領域は様々だが英語の熟達度は中級から上級。簡単な教材ならば初出のものであってもシャドーイングすることが可能なレベル。全員 Oxford Placement Test IIを受験。平均点(Listening 79.97, Grammar & Reading 64.24, Total 144.21)をCEFRⁱに換算するとB1程度。

2.2 手順

2.2.1 シャドーイングとリコール課題

まず、短い英文を用いてシャドーイングとリコール課題の練習を行った。この時、参加者の音声を録音することとシャドーイングの後、シャドーイングしたテキストのリコール課題があることを参加者は知る。聴覚刺激には門田・玉井(2004)を用いた。同程度のリーダビリティの2つのテキストを使用し、カウンターバランスを考慮の上、2パターンで実施、(Pattern 1 (Text A 110 wpm + Text B 150 wpm) Pattern 2 (Text B 110 wpm + Text A 150 wpm)。まず、遅い音声(110 wpmⁱⁱ)で6回シャドーイングを行った後、文頭の2語を提示し続きを筆記再生するリコール課題(cued recall)を行い、次に速い音声(150 wpm)を用いて同様に行った。速度の変換は音声ソフト audacity を用いて、ピッチ等は変えず、テンポのみ調整した。110 wpmの方が150 wpmに比べ速度が遅くなると同時にポーズも長くなっている(1音節の音の長さの平均: ポーズの長さの平均(millisecond) Text A 110 wpm 294 : 541 Text A 150 wpm 215 : 396 Text B 110 wpm 324 : 489 Text B 150 wpm 238 : 358)。そのため、聴覚刺激に対して復唱の潜時が長くなると考えられる。

再生率(聴覚刺激を復唱できた節数の割合)とリコール率(シャドーイングしたテキストを筆記再生できた語数の割合)を測定。シャドーイングの回数(6回)はShiki et al.(2010)に基づき決定した。

ⁱ The Common European Framework of References for Languages

ⁱⁱ words per minute

2.2.2 構音速度の測定

横川 (2009)を参考に、高親密度 (親密度 6.65 以上) の英単語、4 5 語を選び、1 5 語ずつの単語の羅列(word list)をできるだけ速く声に出して読む速度を測った。3 回ずつ読み、2 回目と 3 回目の速度の平均から、ワーキングメモリ内の音韻ループでの記憶の保持期限とされる 2 秒間に何節、構音できたかを計測した。計測方法は、Hori (2008), 玉井 (2004)を参考にした。

表 1.

ワードリストの例

music	hello	today	example	question
number	yes	restaurant	teacher	good
television	remember	window	finish	large

3. 結果と考察

遅い音声(110 wpm)と速い音声(150 wpm)では再生率、リコール率ともに 110 wpm の方が高い結果となった。それぞれ速度の違いで異なった結果として、150 wpm ではワードリストの音読で計測した構音速度と再生率に有意な正の相関があった。再生率とリコール率には正の相関はあったが有意ではなかった。逆に 110wpm では、リコール率と再生率には有意な正の相関があった。構音速度と再生率には正の相関があったが有意ではなかった。これらの結果から、聴覚刺激の速度の違いがシャドーイングに及ぼす影響の可能性を認めた。学習への応用としては、音声知覚の自動化を促進しリスニング力を高めることを目的としたシャドーイング(prosody shadowing)(門田, 2007, p.227)には学習者にとって少し速く感じる音声、聴覚情報の内在化を目的とするシャドーイング(content shadowing)(門田, 2007, p.229)には少し遅く感じる音声を用いることが効果的なのではないかと考えている。

参考文献

- Hitch, G, M.S.Halliday, & J.E.Littler. (1998). *Item Identification Time and Rehearsal Rate as Predictors of Memory Span in Children*. Manchester: University Manchester, U.K.
- Hori, T. (2008). *Exploring shadowing as a method of English pronunciation training*. Nishinomiya, Hyogo: Doctorial Dissertation Submitted to Kwansai Gakuin University.
- 門田修平・玉井健. (2004). 決定版シャドーイング. 東京: コスモピア.
- 門田修平. (2007). シャドーイングと音読の科学. 東京: コスモピア.
- 河野守夫. (2001). 音声言語の認識と生成のメカニズム. 東京: 金星社.
- 河野守夫・井狩幸男・石川圭一・門田修平・村田純一・山根繁. (2007). ことばと認知のしくみ. 東京: 三省堂.
- Roodenrys, S., & Hulme, C. (1993). *The Development of Short-Term Memory Span: Separate Effects of Speech Rate and Long-Term Memory*. *Journal of Experimental Child Psychology* 56, 431-442 (1993).
- Shiki, O., Mori, Y., Kadota, S., & Yoshida, S. (2010). *Exploring Differences Between Shadowing and Repeating Practices: An Analysis of Reproduction Rate and Types of Reproduced Words*. *ARELE : annual review of English language education in Japan* 21, 81-90, 2010-03.
- 玉井健. (2005). リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究. 東京: 風間書房.
- 横川博一. (2009). 日本人英語学習者の英単語親密度 教育・研究のための第二言語データベース 音声編. 東京: くろしお出版.

子どもの発達段階を考慮した小学生用英語教材の記憶効果

長谷川 修治 (植草学園大学)

キーワード： 外国語活動, 英語教材, 発達段階, 記憶, レミニセンス

1. はじめに

2011年4月より、小学校5・6年生を対象に年間35単位時間ずつ、英語を取り扱うことを原則とした「外国語活動」が実施されることになった。しかし、使用義務のない共通教材 (*Hi, friends! 1, 2*) はあるものの教科書は存在しない。また、これまで実践されてきた「歌・踊り・ゲーム」を中心とした楽しさ優先の指導法は、子どもの発達段階から見た場合、自意識が芽生え、分析的・論理的・抽象的思考が可能な小学校5・6年生 (樋口・金森・國方, 2005) には適切とは言えない。さらに、機械的な繰り返しを多用するだけの指導法では、学習事項がどれだけ記憶に残るかも疑問である (山田, 2005)。そこで本研究は、子どもの発達段階を考慮して開発した小学生用英語教材が、どのような記憶効果を発揮するかを検証することを目的とした。

2. 研究の方法

2.1 参加者と指導形態

参加者は、公立小学校6年生24名であった。指導形態は、開発したデジタル教材を使用した教員による教室での一斉指導で、パソコンから大型モニタに画像を映し出し、音声を聞かせながら行った。

2.2 手順

指導は、1月に合計2回、1週間に1回ずつ実施した。そのうち、記憶テストとして第1回目の学習で登場した5つの英語フレーズを、学習の10分後、1週間後、2週間後、3週間後で、それぞれ児童に2回ずつ聞かせ、どのようなことを言っているかを日本語で書くことで、記憶の残存状態を確認した。10分後の記憶テストでは、5つの英語フレーズが学習で登場した順番にならないようにし、1週間後ではさらに順番を変えた。2週間後以降は、順番の影響はないと考えて1週間後と同じ順番で実施した。採点は、1つの英語フレーズにつき正答の場合は2点とし、合計10点満点とした。採点者は、小学校の外国語活動の実情を知っている者1名と知らない者1名であり、それぞれの点数の平均値を各参加者の点数とした。

2.2.1 開発したデジタル教材

開発したデジタル教材は、インターネットを通じてダウンロードでき、IDとパスワードを入力して、教員による教室での一斉指導のみならず児童による個別学習も可能である。教材は18のLessonから構成されている。扱うトピックは、Lesson1~7までは「基礎編1」として *Hi, friends! 1* (文部科学省, 2012) に対応し、Lesson8~13までは「基礎編2」として *Hi, friends! 2* (ibid.) に対応している。また、Lesson14~18までは「応用編」として独自のトピックが設けてある。

教材の各Lessonは、1)「絵を見ながら英語で30語程度のパッセージを聞いて質問に対する答えの選択」、2)「英語と日本語の対応関係の確認」、3)「口頭練習」という3段階で行われ、15分程度で終わる。1)のパッセージは、小学校6年生の太郎と花子が日常生活で遭遇する身近なエピソードに基づいており、登場人物同士の会話とナレーションを含んだ物語性のあるものである。質問に対する答えは、パッセー

ジ内の情報を基に思考力を要して得られる。2) の確認では、パッセージの英文が表示される。英文は、チャンクごとにアンダーラインが引いてあり、アンダーライン部分をクリックすると、「英語→日本語」の順で音声流れる。3) の練習では、関連した絵を見ながらパッセージおよび質問と答えの英語を、チャンクごとに英語の音声提示された後に 10 秒間の「沈黙の時間」を挟んで復唱する。「沈黙の時間」では声に出さずに頭の中で何度も言う。10 秒後に「ハイ！」と合図が出たら、口頭で発音する。

調査を実施した小学校では、*Hi, friends! 1, 2* を使用していたため、本研究では *Hi, friends! 1, 2* とは関係のないトピックを扱った Lesson で指導した。

3. 結果

学習の 10 分後、1 週間後、2 週間後、3 週間後にそれぞれ実施した記憶テストの結果を表 1 に示した。

表 1.

記憶テスト (10 点満点) の時間経過による点数の比較

記憶テスト	<i>N</i>	平均値	標準偏差	最小値	最大値	平均ランク
10 分後	24	4.31	3.37	0	10	1.52
1 週間後	24	6.06	3.55	0	10	2.63
2 週間後	24	6.29	3.36	0.5	10	2.83
3 週間後	24	6.69	2.85	1	10	3.02

まず、これらの結果を全体として見た場合、どこかに差があるかどうかを確認することにした。各度数分布の観察から正規性が期待できなかったため、対応のある 4 群の比較ができるノンパラメトリック検定の Friedman 検定を実施した。その結果、1%水準で有意な差があった ($N = 24, \chi^2 = 22.329, df = 3, p = .000$)。次に、どの群とどの群の間に差があるかを確認するため、Bonferroni の補正をともなった Wilcoxon の符号付順位検定で多重比較を行った。その結果、10 分後と 1 週間後で 5%水準 ($Z = -2.963, p = .018, r = .62$)、10 分後と 2 週間後および 10 分後と 3 週間後でそれぞれ 1%水準 ($Z = -3.522, p = .003, r = .75$ および $Z = -4.025, p = .000, r = .82$) で有意な差があった。効果量 (r) はいずれも「大」である。

4. 結論

上記の結果から、子どもの発達段階を考慮して開発した小学生用英語教材では、学習の 10 分後に対して、1 週間後、2 週間後、3 週間後と日数を経るにしたがって、記憶の残存状態が良くなっていることがわかる。特に、10 分後と 1 週間後の間に大きな上昇が見られる。本来、記憶は学習の直後が最も良く、時間の経過とともに減衰していくものである。しかしながら、本研究で示された結果のように、日時の経過とともに記憶の想起が良くなっていく現象は、「レミニセンス」(Colman, 2009, p. 650) と呼ばれるものである。このような現象が生じることは、本教材の記憶効果の高さを示すとともに、教材の内容が小学校 5・6 年生にとって興味深く、理解しやすいように作成されていることを示唆するものと考えられる。

参考文献

- Colman, A. M. (2009). *Oxford dictionary of psychology* (9th ed). Oxford: Oxford University Press.
- 樋口忠彦・金森強・國方太司 (編) (2005). 『これからの小学校英語—理論と実践—』 東京: 研究社.
- 文部科学省 (2012). *Hi, friends! 1*. 東京: 東京書籍株式会社.
- 文部科学省 (2012). *Hi, friends! 2*. 東京: 東京書籍株式会社.
- 山田雄一郎 (2005). 『日本の英語教育』 東京: 岩波書店.

携帯情報端末用工学英語語彙学習アプリの開発

小林 誠 (豊橋技術科学大学 大学院生)

笹尾 洋介 (豊橋技術科学大学)

河合 和久 (豊橋技術科学大学)

キーワード： 語彙学習, 学習支援システム, 携帯情報端末, 工学英語, EST

1. はじめに

グローバル人材育成の観点から、英語のできる技術者の育成は急務である。外国語としての英語運用能力を高めるためには、英語語彙知識の育成がきわめて重要な役割を果たす。しかしながら、先行研究は日本人大学生の語彙知識は必要とされるレベルに比して乏しいことを示している。よって、技術者に必要とされる EST (English for Science and Technology) 語彙を選定し、当該語彙学習をサポートするシステムの構築は技術者の英語力育成において重要である。

2. 手順

2.1 工学系学術語彙の選定

本研究では、工学英語語彙 (EST 語彙) リスト (笹尾 他, 2015) をもとにプログラムを開発した。当該語彙リストは、田地野 他 (2007) の調査手法に基づき、各専門分野の工学教員から学生が読むべき英語学術雑誌を推薦してもらった。当該雑誌の最新号から順に無作為に論文を抽出し、工学論文コーパスを作成した。頻度と範囲の情報に基づいて、九つのレベルに分類し、機能語も含めて約 5,000 語 (レマ換算) を抽出した。これらの語の知識があれば、工学系分野の英語学術論文で使用される語の 90% 以上をカバーできることが明らかとなった。なお、抽出された語には、固有名詞、略語 (例: fig)、頭文字語 (例: DNA) および化学記号 (例: NaCl) は含まれていない。この語彙リストに発音と日本語訳を追加し、語彙学習アプリケーション開発のための素材とした。

2.2 語彙学習アプリケーションの開発

語彙学習アプリケーションの開発にあたり、アプリケーションの動作環境の選定を行った。その結果、可搬性と学生になじみがあることから iPod Touch を選択した。

語彙学習においては、繰り返しが重要である。特に、学習の初期段階では繰り返しの間隔を狭くし、徐々に間隔を広げていく学習 (spaced learning) の効果が指摘されている (例: Nation, 2013)。本プログラムでは、spaced learning が可能となる環境を取り入れた。

笹岡他 (2014) によると、高専生の英語学習者が携帯情報端末上で動作する語彙学習アプリケーションを利用して行う語彙学習時間は平均して 15 分程度であった。そのため、一つのユニットを 15 分程度で完了できるように、学習機能で学習する単語数は 10 単語を一つの単位とした。

また、学習者の知っている語を学習モードから省くために、語の知識の有無を確認するスクリーニングテストを最初に行う。それにより、すでに知っている語を学習する手間を省けるため、効率的な学習を行える。また、リスニングテストを実施できるようにし、従来の紙媒体の学習では実現が困難であった語彙知識の側面の学習を支援している。

さらに、より効果的な繰り返し学習を可能にするために、重要語リストを実装した。このリストには、(1) 学習者が後で参照できるよう自らチェックした語、および (2) 学習者のテストの解答パターンに応じてプログラムが自動的に選択した語の 2 種類から成る。

3. 開発結果

語彙学習アプリケーションは iOS 7.0 以上の iPod Touch や iPhone 上で動作するネイティブアプリケーションとして開発した。図 1 は学習画面の一例である。一つの画面中に、目標語とその発音が提示される。画面下部にある「意味」のアイコンをタップすると、図 2 に示されているような日本語訳が提示される。画面最下部の「覚えていない」を選択して次の目標語へ移ると、一定の間隔を経て再度その目標語が出現する。

図 3 は重要語リストのスクリーンショットである。学習者ごとに異なる重要語リストが作成できる機能を実装することにより、効果的な語彙学習が期待される。

より詳細な学習環境については、口頭発表で報告する。

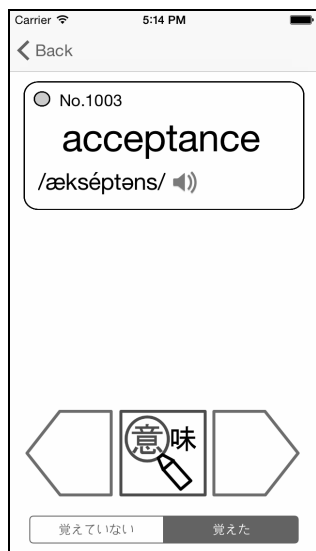


図 1 学習画面



図 2 学習画面(意味表示時)

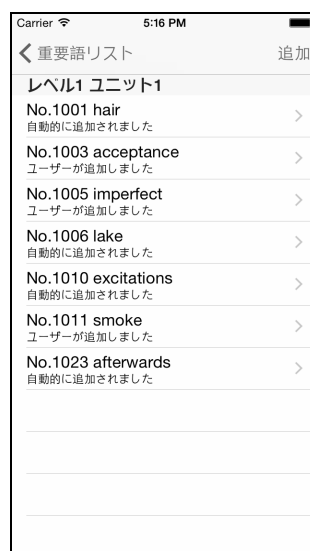


図 3 重要語リスト

引用文献

Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: CUP.

笹尾洋介・加藤三保子・レヴィン デイヴィッド・ライアン ユージン. (2015). 「工学英語語彙リストの開発」. 『雲雀野』, 第 37 巻, 71-78 頁. 豊橋技術科学大学総合教育院紀要.

笹岡勇佑・須藤洗基・清水義彦・今井一雅・河合和久. (2014). 「携帯情報端末を活用した高専生むけ英単語学習支援システム」. 『電子情報通信学会技術研究報告. 教育工学』, 第 113 巻, 第 482 号, 213-218 頁.

田地野彰・寺内一・笹尾洋介・マスワナ紗矢子. (2007). 「総合研究大学における英語学術語彙リスト開発の意義—EAP カリキュラムデザインの観点から—」. 『京都大学高等教育研究』, 第 13 号, 121-131 頁. 京都大学高等教育研究開発推進センター.

教材開発のためのeラーニングに関する意識調査

中島 敬之 (京都大学 大学院生)

壇辻 正剛 (京都大学)

キーワード： eラーニング, アンケート調査, 学生調査, 教員調査, 教材開発

1. はじめに

eラーニングの広がりに伴い特定のeラーニング教材の学習効果を測る研究や、それらの教材や使用方法に関するアンケート調査は多くなされている。これらの調査や研究は特定の教材の改善には大きく寄与していると言える。しかし、新規の教材開発を念頭に置いた際のeラーニング一般に対する詳細な調査がされているとは言い難い。そこで本研究ではeラーニングの長所と短所を踏まえた上で外国語学習教材の開発に関する意見を求めるアンケート調査を行った。

2. eラーニングの長所と短所

河村 (2009) ではeラーニングの長所と短所を以下の項目に分類している。1) 個別学習に適していること 2) 場所と時間に制約を受けない学習ができること 3) 豊富な教材を選べること 4) 双方向性があること 5) 学習者に合わせたサポートがあること 6) 教材管理がしやすいこと、の以上6点などが長所と言える。また、1) 情報機器が必要となること 2) 対面式学習ではない限界があること、の2点などが短所である。メディアセンター教育開発センター (2008) で指摘されている低い修了率は2点目の短所に含まれるが、これらは自主的な学習が求められる高等教育における大きな問題と言える。これらの問題点を踏まえ、現状における詳細な意見を明らかにするためのアンケート調査を行った。

3. 調査手順

3.1 アンケート協力者

アンケートへの協力者は、164名の学生と12名の教員であった。学生は全学共通科目 (一般教養科目) の授業に出席している学生で、授業内においてなんらかの形でeラーニングを利用している。教員は外国語科目を担当している教員である。

3.2 アンケート内容

	セクション1	セクション2	セクション3	セクション4
設問内容の概要	通常授業の評価	使用経験に基づくeラーニングシステムへ不満等	新機能を利用したeラーニングへの利用対象等	自律学習に関する評価, 機能

図1 アンケートでの質問内容の概要一覧

アンケートでは、テストの成績や課題など成績評価に関わるものをどの程度重視するのかというセクション、CALL教材や、Sakaiをベースに作成された京都大学のオリジナルLMS、通称“PandA”など現状のeラーニングに関する不満や問題点に関するセクション、現状では実装されていない音声解析やカメラでのモニタリング機能などを利用する形での学習者・学習項目・学習方法に関するセクション、

自律学習を念頭に置いた際に関する成績評価方法や必要な機能に関してのセクションの 4 セクションに大別したアンケート調査を行った。本発表では 4 つのセクションの中から特に教材作成時に考慮すべきと考えられる e ラーニングに関わる 3 つのセクションを取り上げて考察を行う。

4. 結果と考察

分析にはヒストグラムによる比較と、自由記述を中心に考察を行った。e ラーニングの長所と言われる「教育の質の確保と学習者の人数の確保が同時に行える」「自分のペースで学習できる」「音声教材が豊富に提供できる」といった項目には教員・学生ともに高い評価が集まった。しかし、自由記述において「もう少し音声教材が多いとうれしい」などと指摘されているように、やや物足りないと感じる学生も見られる。また音声教材の量が多いだけでなく、発音の個人差を考慮し様々な人の音声を教材に埋め込むことができるという点も e ラーニングを始めとするマルチメディア教材の特長とも言える。実際に学生からは音声に関わる評価として「人によってちょっと発音が違うのを授業で実感した」というコメントが寄せられた。しかし、初修外国語を担当する教員からは「初級レベルの学習者の発音練習は基本的な標準的音声を発音できる話者の音声を教材に収録するべきである」という声も寄せられ、学習者のレベルを考慮する必要もあると言える。

自律学習を念頭においた第 4 セクションにおける設問では、学生にとって必要な機能と教員にとって必要な機能、また単位を与える際に学習者のどのような学習状況が分かると良いかを尋ねた。特に必要な機能に関して学生と教員で正反対と言えるコメントが寄せられた。担当教員への質問の重要性に関しての設問では学生は「教員への質問ができれば学習意欲が向上する」「連絡はすぐにできたほうが質問がすぐにできていいと思う」という意見があったが、それに対し教員からは「教員の負担を増やすべきではないという観点から質問機能の必要性を否定する」という意見があった。他にも発話分析機能や課題の自動推薦機能に関しても教員が想定しているよりも学生の方がより求めていることが伺える結果となった。学生は自律学習において、自分のペースで学習しながらも各自が必要だと感じるタイミングでの教員からの補助を求めている、と言える。e ラーニングへの補助として e メンタや TA の設置も一つの手段として考えられるが、アンケートでのコメントや松田ほか (2010) で指摘されているように個々の教授者側の負担増大も考えられる。齋藤ほか (2012) では「e メンタ 1 人あたりの総合的な負担軽減が可能なシステム」が開発されているが、e メンタ以外の手段として学生とともに教材作成を行うことや、学生の希望に合わせた教材作成を提案する。また、筆者らが現在実際に取り組んでいる課題の解決方法を例示する。

参考文献

- 河村一樹 (2009). 『e-Learning 入門』大学教育出版.
- 壇辻正剛 (2011). 共通教育における ICT 支援の外国語教育と発音指導 『電子情報通信学会技術研究報告』 SP, 音声, 110 (452), 1-6.
- 齋藤裕・松田岳士・合田美子・山田政寛・加藤浩・宮川裕之 (2012). 自己調整学習サイクルの計画段階に注目した e メンタ負担軽減システムの開発と評価 『日本教育工学会論文誌』 36, 1, 9-20.
- 松田岳士・齋藤裕・合田美子・山田政寛・加藤浩・宮川裕之 (2010). 学習支援者の負担軽減システムの試作に向けて 『日本教育工学会研究報告書』 J-SET10-1, 169-172.
- メディア教育開発センター (2008). 『e ラーニング等の ICT を活用した教育に関する調査報告書 (2007 年度)』 メディア教育開発センター, 千葉.
- 吉田晴世・野澤和典 (2014). 『最新 ICT を活用した私の外国語授業』丸善プラネット.

指導ツールとしてのライティング・ルーブリックの効用： 学習者の気づきを促進させる試み

金志 佳代子（兵庫県立大学）

大年 順子（岡山大学）

久留 友紀子（愛知医科大学）

山西 博之（関西大学）

キーワード：ライティング・ルーブリック，相互評価，自己評価，指導ツール，気づき

1. はじめに

本実践報告は、日本の教育環境における運用を目指して独自に開発されたライティング・ルーブリック（評価ガイドライン）を、英語学習者への指導ツールとして使用した効用について分析・検証するものである。本報告で使用する「ルーブリック 2009」は、5つの評価項目（内容・展開，構成，文法，語彙，綴り・句読点）とそれぞれを記述する下位項目からなり、教育的なフィードバックを行いやすい分析的評価をその特長としている（Kinshi, et al., 2011）。ライティング・ルーブリックは、教師が学習者の作文を評価する際に使用される評価ツールとしての役割を果たす一方で（Hamp-Lyons, 2003; Hyland, 2003）、学習者がルーブリックを用いて自身および他者の作文を評価することを可能にする指導ツールであると考えられる。本実践報告では、ルーブリックのそのような使い方の有効性を検証するものである。本実践の目的は、以下の2点である。

- 1) 教室での指導において、学習者が相互評価と自己評価を行うことによるライティングに関する「気づき」を促す。
- 2) 学習者同士と学習者自身の評価の関係を検証する。

2. 方法

2.1 参加者

参加者は、関西地方の私立大学で通年科目「英語（ライティング）」を履修する3回生1クラス37名である。テキスト *Ready to Write 2* (Longman)を用いて、パラグラフ・ライティングを中心に指導を行い、2週に1度のペースで学生によるライティングを実施している。本指導実践はパラグラフの基本構成（トピックセンテンス，サポーティングセンテンス，コンクルーディングセンテンスなど）の指導を終えた段階で行った。

2.2 指導手順

2.2.1 「ルーブリック 2009」の導入・説明

まず、教室において参加者に「ルーブリック 2009」を提示したうえで、評価項目および下位項目についての説明を行った。また、授業内で行うライティングは、この「ルーブリック 2009」を用いて評価されることを伝えた。

2.2.2 パラグラフ・ライティングの実施

次に、教員がETS®のCriterion®の全トピック一覧から選んだ、下記のプロンプトが提示された：

If you could change one important thing about your hometown, what would you change? Use reasons and specific examples to support your answer.

ライティングは手書きで行われ、授業中に約 30 分間で実施された。辞書の使用は認められた。

2.2.3 参加者による相互評価、自己評価および質問紙調査

完成した作文は、「ルーブリック 2009」を用いて参加者同士が互いに相互評価を行った。評価方法は「ルーブリック 2009」の下位項目ごとに 4 段階 (0, 1, 2, 3) で評価させた。相互評価のあと、同じ要領で学習者本人による自己評価がなされた。最後に、ルーブリック 2009 を指導ツールとして使った効用を、改善点に関する気づきという観点から質問紙調査を行った。

3. 結果と考察

3.1 質問紙調査の結果

表 1 の通りとなり、内容・展開と語彙は特にポジティブに捉えられていたこと、構成と文法はポジティブとネガティブに分かれたこと、綴り・句読点は主にネガティブに捉えられていたことが分かった。

表 1 改善点に関する気づきの回答割合 (N=37)

	内容・展開	構成	文法	語彙	綴り・句読点
ポジティブ回答	71.4%	59.4%	48.6%	72.2%	27.1%
ネガティブ回答	28.6%	40.6%	51.4%	27.8%	72.9%

注 ポジティブ回答は「改善点によく気づいた」「少し気づいた」、ネガティブ回答は「あまり気づかなかった」「全く気づかなかった」

3.2 相互評価と自己評価の関係

以下の表 2 の通りとなり、全項目で相互評価の値が高く評価のばらつき (標準偏差) が小さいこと、両者の平均値の差は有意であることが分かった。また、相関分析から、内容・展開、綴り・句読点における相互・自己評価の正の相関は比較的高く、それ以外の項目はほぼ相関関係に無いことが分かった。

表 2 相互評価と自己評価の関係 (N=34)

	相互評価	自己評価	相互-自己	t	p	相関係数 (r)
内容・展開	2.64 (0.45)	2.01 (0.64)	0.63	6.01	< .001	.42
構成	2.47 (0.47)	1.87 (0.68)	0.60	4.10	< .001	-.07
文法	2.42 (0.42)	1.62 (0.56)	0.80	6.34	< .001	-.11
語彙	2.37 (0.45)	1.53 (0.70)	0.84	6.15	< .001	.09
綴り・句読点	2.70 (0.44)	2.30 (0.73)	0.40	4.18	< .001	.66

注 相互評価と自己評価の数値は、平均値 (標準偏差)

参考文献

- Kinshi, K., Kuru, Y., Masaki, M., Yamanishi, H., & Otoshi, J. (2011). Revising a writing rubric for its improved use in the classroom. *LET Kansai Chapter Collected Papers*, 13, 113–124.
- Hamp-Lyons, L. (2003). Writing teachers as assessors of writing. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 162–189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

SRT形式の字幕編集を活かした ダイナミックな動画教材の作成

東 淳一 (神戸学院大学)

キーワード： 動画, 字幕, SRT, VLC メディアプレイヤー, Casual Transcriber, TED

1. はじめに

本報告では、TED など字幕とともに提供される動画に教授者の意図どおりの形式で字幕を表示し、その動画教材を VLC メディアプレイヤーのような多機能マルチメディアプレイヤーで表示して効果的に授業で活用する方法について解説する。動画字幕の英語学習シーンでの活用と英語字幕導入の効果等については多数の基礎研究と実践研究が行われており、たとえば植松 (2004) は DVD 映画教材を利用した英語授業において、英語字幕が学習者の英語の成績向上に役立つことを報告している。最近では TED のように動画をお好みの言語の字幕付でダウンロードできるようになってきており、英語の授業での字幕付き動画利用形態はさらに拡がりを見せつつあるといえる。

2. 授業での動画利用の問題点と対応策

授業で字幕付き動画を活用する場合、動画視聴中または視聴後に内容確認の練習問題に解答させるなどの活動が行われる。その場合、あらかじめプリント類を用意しておき、プリントの途中に空欄を設けておいて受講者に語句を聞き取りさせる、あるいは特定部分だけプリントにテキストを表示しておきその部分を一緒に発話させる等の作業が考えられるが、このような場合、受講者はどうしてもプリントに集中してしまい、折角用意された動画がフルに活用できない問題が生じる。

ところが、上記の問題は字幕そのものに空欄を設けておき、動画を見せたまま語句を聞き取りさせる、逆に特定部分だけ字幕を表示し発話練習させる等の工夫を行えば解決する。字幕を工夫することで受講者は動画に集中でき、同時に教授者と受講者のインタラクションを保つことができる。

3. 字幕編集の方法

3.1 TED の字幕ファイルを取得する

TED の動画は教育利用、非営利利用であればダウンロードして授業で使用可能であるが、オリジナル言語のみならず、翻訳されたさまざまな言語の字幕が用意されている。つまり、字幕は動画そのものと一体化されているのではなく、動画とは別の形のファイルとして存在する。そのファイルは SRT 形式と呼ばれるが、パソコンで VLC メディアプレイヤーのような多機能マルチメディアプレイヤーで動画を開き、メニューから字幕表示用の SRT 形式ファイルを指定してやれば、簡単に、かつテキスト部分の劣化なく指定された字幕を動画上に表示できる。ただし、残念ながら個々の TED Talk の SRT 字幕ファイルについては、当該の動画ページにハイパーリンクが張られているわけではなく、普通は簡単に探し出すことができなくなっている。

このため、利用したい TED Talk の SRT 字幕ファイルを探すには、Ted Talk Subtitle Download というサービスを利用する (URL = <http://tedtalksubtitledownload.appspot.com>)。特定の TED Talk の URL をコピーしてこのサイトのボックスに貼り付け Download をクリックすると、提供される言語がリンクとなって表示されるので、必要な言語のリンクをクリックする。するとパソコンに SRT 字幕ファイルがダウンロー

ドされる。ファイルは 521-en.srt.html のように末尾に「.html」が付加されているので、これを削除しておく。VLC メディアプレイヤーで動画を再生する際にメニューの「字幕」から「字幕を追加」と進み、その後 SRT 字幕ファイルを選択すれば表示したい字幕が表示される。VLC メディアプレイヤーについては、そのメニューから字幕の表示方法をさまざまな形に変えることができるので便利である。

3.2 授業に見合った字幕表示

それでは授業ではどのような字幕表示が教室活動に役立つだろうか。実際に筆者が授業で対応してみたパターンとしては、以下のようなものがある。

- ・聞き取らせたい語句を () で示しておき、その空欄部分を聞き取らせる。
- ・暗唱練習の際に、1) 全字幕表示 → 2) 一部語句を抜いて表示 → 3) 重要語句のみ一部表示 → 4) 字幕表示なし、の順で練習させ完全な暗唱をさせる。
- ・SRT ファイルを編集することで、聞き取り、暗唱の練習の際に一度に表示する字幕を多くし、やや長い時間動画を表示しつつ練習が細切れにならないようにする (図 1 参照)。

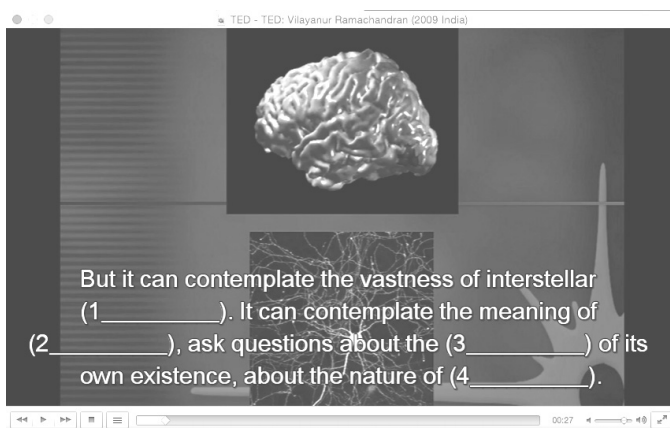


図 1. 一部語を抜いてやや長い時間字幕を表示した例

4. 字幕を固定する場合

授業で iPad などタブレットを使う場合には、適切なマルチメディアプレイヤーがないので、さまざまな表示形式の字幕をそれぞれ 1 つずつ動画とともにエンコードする必要がある。この場合には Casual Transcriber を使用するとよい。これは大阪大学の今尾泰裕氏により開発されたもので、無償で利用できる。URL は <https://sites.google.com/site/casualconcej/yutiriti-puroguramu/casualtranscriber> である。ただし、字幕については文字は動画とともに焼き込まれるので画像としては少し粗くなることもある。

5. おわりに

TED を例にとり、SRT 形式の字幕ファイルを編集して動画とともに表示し、聞き取りや発音練習、暗唱などの各種授業での活動に対応した字幕をフレキシブルに表示する方法について解説した。今後さらに実際の授業での活用実態の可能性や教育効果の測定などについて研究を深めたい。

参考文献

- 植松茂男 (2004). DVD 映画教材利用時の英語字幕が英語学習に与える影響について『メディア教育研究』1-1, 107-114.

発音記号を使用した英語発音指導の取組み

中西 のりこ (神戸学院大学)

キーワード： 英語発音指導, 発音記号, 非英語専攻大学生, アンケート調査, テキストマイニング

1. はじめに

「英語が使える日本人」の育成のための行動計画(文部科学省, 2003)の策定から10年以上が経過したが、特に音声コミュニケーションについては、文部科学省が期待したような人材が育成されてはいない。このこと背景には、英語音声のしくみを理論的に指導された経験が乏しいため、何に取り組みればよいのか学習者が自覚していないという問題があると考えられる。

英語音声を理論的に指導する方法の1つに、発音記号による音声表記が挙げられるが、教育現場で発音記号が音声指導のツールとして効果的に使用されているとは言い難い。例えば、中学生用英語検定教科書では新出単語の読み方が発音記号で示されている(上田・大塚, 2010)にも関わらず、学習指導要領(文部科学省, 2008; 2009)では「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」という消極的な表現を用いており、発音記号が英語発音学習に必要な基礎的な要素として位置づけられていない。

そこで本実践では、音声面での英語コミュニケーション能力の育成のためには、その基礎となる理論的知識を踏まえた指導が必要であると考え、90分間の大学授業の一部を英語音声の理論的説明と発音練習に費やし、学習者の英語音声に対する意識を向上させることを試みた。

2. 手順

2.1 授業実践

参加者は、履修必修の英語科目を1年間履修した大学1,2年次生(2大学, 非英語専攻学部, 6クラス, N=136)であった。本実践報告では表1のうち④から⑥における活動に注目する。

表1.
90分の授業の流れ

	分	活動	概要
①	00-10	Voc. check	Web 上で Vocabulary check 問題に回答, 答え合わせをする。
②	10-20	Introduction	You Tube などで関連するトピックについての知識を得る。
③	20-40	Reading	WPM 測定, Web 上で Comprehension question, Language focus 問題に回答, 答え合わせをする。
④	40-60	Pronunciation	その日に扱った英文素材から抜き出された1文のうち, 注目すべき発音のポイントについての解説を聞き, 発音練習をする。
⑤	60-70	Recording	④で練習した1文をPC標準搭載のソフトを用いて録音し, 学内システム経由で提出する。
⑥	70-90	Peer Feedback	⑤で提出されたクラス全員分の音声を学内システム経由でダウンロードし, 学習者間フィードバック活動を行う。

授業は「リスニング・スピーキング」を重視する共通シラバスに基づいて実施されたが、学習者の知的好奇心に沿ったレベルの素材を扱うため、時事ニュースを取り上げた多読・速読教材（染谷・南津，2014）を教科書として用いた。表 1 ④での発音のポイントとして、前期授業では主にリズム・イントネーション・音声変化について音声学用語を用いて説明し、後期授業ではさらに個別音レベルの指導を行うため発音記号を用いた説明を試みた。後期 15 回の授業で基本的な英語の音素を網羅できるよう、表 1 ⑤で学習者が録音する文から抜き出した 4 語について、カタカナ音とは異なる英語音素や強勢の位置に焦点を当てた指導を行った後、発音記号の書き取りテストも実施した。

2.2 分析の方法

本授業実践に対する学習者の意識や英語発音の変化について振り返るため、以下の記録を参考にした。

- ・コメントシート：学習者から毎回提出された学習の記録（表 1①～③）と 1 行ほどのコメント。
- ・録音音声：表 1⑤で提出された 音声ファイル（12 種類，N=2,814 ファイル）。
- ・相互評価シート：表 1⑥で提出された評価シート（N=15,366 コメント）。
- ・自由提出アンケート：後期授業終了時に提出されたアンケート回答（4 項目，N=113）。

3. 結果

第 1 に、コメント内容・録音音声・相互評価コメントを概観した結果、それぞれの授業で扱った英語発音の注目ポイントについて反省点や今後の目標を学習者が具体的に言語化できることと、英語らしい発音で英文を音読できることの間には何らかの関係があることが示唆された。

第 2 に、自由提出アンケート項目のうち「この授業で発音記号を習い始めたときの気持ち」と「半年間の学習を振り返って今感じていること」という質問に対する自由記述回答をテキストマイニング tf-idf 重みづけにより比較した結果、習い始めには「難しい」「覚える意味があるのか」というネガティブな反応を学習者が示したとしても、覚えてしまえば「読める・できる」「楽しい」といった前向きな姿勢に変化することが明らかとなった。

第 3 に、「発音記号を覚える際に気づいたこと・困ったことやコツ」という質問に対する回答からは、「音を聞きながら記号を書いてみる・口を動かしながら書いてみる」というように、聴覚情報と視覚情報を一致させて覚えると効率がよいという意見が散見された。

音声学用語や発音記号を用いて発音練習のポイントについて理論的説明を加えると、一時的に学習者の負担は増す。しかし長期的には、英語音声のどのような点に注意すべきかを理論的に言語化することが、学習者の英語発音上達や達成感につながることを示唆された。

参考文献

- 文部科学省 (2003). 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」. Retrieved January 12, 2015, from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf
- 文部科学省 (2008). 『中学校学習指導要領』 京都：東山書房。
- 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領』 京都：東山書房。
- 中西のりこ・阪上潤・山本祐太(2015). 「発音記号学習に対する大学生の意識の変化：KJ 法による分析」. LET 関西支部 2015 年度春季研究大会発表要項集. 8.
- 染谷泰正・南津佳広 (2014). 『VOA で学ぶ多読・速読の基礎 - Reading Powerhouse』 東京：金星堂。
- 上田洋子・大塚朝美 (2010). 「発音と音声のしくみに焦点をあてた中学校英語教科書分析: インプットの基礎を考察する」『大阪女学院大学紀要』, 7, 15-32.

幼児教員養成における英語絵本指導

高橋 美由紀 (愛知教育大学)

キーワード：子どもの英語教育，指導者養成，絵本，読み聞かせ

1. はじめに

文部科学省の「グローバル化に対応した英語教育改革」に伴い、小学校英語教育においては、高学年は教科化、中学年は外国語活動が導入される。これに伴って、子どもの英語教育がますます低年齢化してきており、小学校入学前から英語を学んでいる幼児も多い。また、日常の保育や課外授業で英語教育を導入している私立幼稚園は多い(柳・高橋, 2015)。したがって、幼児教育教員養成課程においても、「子どもの英語教育」の指導法が求められている。一方、小学校高学年の英語教育では「読むことや書くことも含めた初歩的な英語の運用能力を養う」ことが目標とされ、「CAN-DO リストーふり返り」の内容には「先生が絵本 This is ME! を読むのを聞いてその内容がわかる」「先生が読む絵本 This is ME!の英文を指で追うことができる」が提示されており、絵本の効果的な指導も求められている。本発表では、幼児教育学科の教員養成の一環として「幼児教育における効果的な英語教育の指導のあり方、とりわけ英語の絵本を活用した活動」について、筆者の行った事例研究から考察する。

2. 教材としての英語の絵本

絵本は英語圏の子ども達の母語教育の目的で使用されており、彼らの認知発達に適した絵本を選ぶことでより効果的である。これらの絵本を日本の幼児に使用した場合でも、英語母語話者の言語教育年齢と同年齢で外国語(英語)教育ができることがメリットである。また、教師が母語教育として幼児に行っている「絵本の読み聞かせ」の指導法を、同じ言語教育という視点から英語教育でも応用できる。

3. 幼児教育学科における幼児の英語教育者養成

3.1. Shared reading と絵本の読み聞かせ

Curtain & Dahlberg (2015) は、教師が子ども達に読み聞かせをすることは、「oral language input」と「a bridge to literacy in the new language」であるとし、「Big book」を使用した読み聞かせは子ども達をその中に引き込むことができ効果的である」と述べている(Curtain & Dahlberg, 2015, p.176)。

3.2. 絵本の読み聞かせの指導実践

3.2.1. 対象者

本研究の対象者は、幼児教育学科の学生93名(Aクラス48名、Bクラス43名)であった。彼らは2014年後期(9月22日から2月2日まで)の15回、幼児教育者の指導者養成科目として英語の授業を受けた。筆者は、「Beautiful butterfly」「A Teddy Bear」「Tiny Boppers」「The Very Hungry Caterpillar」の絵本4冊を使用して、それぞれの絵本に対して、以下の指導を行った。①音声教材を活用して、ストーリーの順番に絵本の絵を並び替える、②絵本の絵に聞こえた英文(セリフ)をつける、③音声を聴きながら、絵本の中にある歌と文の読み方を練習する、④Story readingを行うためにシャドーイングによる絵本の読みの練習をする、⑤絵本の内容から物語の場面をグループで考えて、ペーパーサート教材等を作成してする、⑥幼児の前で、実際に英語でお話ができるように、Storytellingの要領で発表する。

3.2.2. 絵本の Story reading と定着度テスト

「Beautiful butterfly」「A Teddy Bear」「Tiny Boppers」「The Very Hungry Caterpillar」の各絵本の Story reading は途中で退学した学生 12 名（A クラス 8 名、B クラス 4 名）を除いて全員合格するまで行った。しかしながら、16 回目の授業で行った「Story の定着度テスト」では、「100 点」から「5 点」までと学生の英語能力、幼児英語に対する興味関心の度合いによってかなり差が生じた。

表：Story の定着度テストと学生の興味関心度

テスト点数（点）	授業に臨む態度	学生の授業における興味関心度
100	欠席 0 A9 回	<ul style="list-style-type: none"> ・上手に読めるように頑張りたい ・大きな声で読めて良かったです。ただもう少し笑顔で読めれば良かったと思いました。 ・ペープサートを作ったの発表は楽しかったし勉強になりました。保育者は正しい発音で読むことが大切だと思いました。
86	欠席 0 A6 回	<ul style="list-style-type: none"> ・セリフの場면을強調して言うてみたり読むときの工夫がいたと思った。 ・本に載っている身体の部分しか言えなかったから違う部分も言えたら良いと思った。 ・本を見ずに読めるように何度も読もうと思う。
50	欠席 1 A6 回	<ul style="list-style-type: none"> ・読み聞かせて英語で感情を込めるのは大変だった。 ・もっと楽しめるように読み方を工夫したい。 ・CD を聞いて同じ様に発音するだけなのに、それがなかなか出来なかった。
30	欠席 1 A6 回	<ul style="list-style-type: none"> ・発表はとても緊張してうまくいきませんでした。もっと大きな声で言えれば良かったです。 ・もう少し大きな声でできたら良かったと思いました。 ・読みたい英語がいくつか出てきたので頑張って練習したいです。
15	欠席 3 A5 回	<ul style="list-style-type: none"> ・スラスラとお話が読めるようになった。 ・まだ発表がきちんとできずにやり直しをすることになってしまった。他の半の発表を見て良いところを真似したい。 ・絵本を覚えるのは大変

4. 幼児教育学科における英語教員養成

絵本の発表後に学生に行った「絵本の本文の定着テスト」や授業の感想等から、幼児英語教育としての「英語絵本指導」の効果的なあり方として、①教材に興味を持てること一学生自身が英語の絵本に興味を持ち「子ども達に英語の絵本を読んであげたい」と思えること、②彼らが自信を持って英語で発話ができること、③幼児教育の特徴を活かして絵本に挿入されている歌やペープサート等を活用すること、等が挙げられる。また、絵本の読み聞かせは、文字を「読む活動」から物語を「話す活動」へとつながった。そのため英語スピーキング能力の向上にも効果があると思われる。

参考文献

- Curtain & Dahlberg (2015). *Language and Learners Making The Match*, USA: Peason Education.
- 柳善和・高橋美由紀 (2015) . 幼児教育学科の学生の英語能力と英語学習に対する意識について 『中部地区英語教育学会紀要』 44, 183-190.

eラーニングとLMS、ピアライティングによる 英語ライティング授業

尾関 修治 (名古屋大学)

キーワード：ライティング, eラーニング, LMS, CALL, 大学英語教育

1. はじめに

アカデミックライティングの授業ではテーマに沿った自由な発想によるライティングとその指導に時間を割く必要がある一方で、語彙や文法・パラグラフ構成の基礎力を個人に適したレベルと内容で補う学習も必要となり、半期15回の授業をいかに効率よく進めるかが課題となる。本実践報告では、大学一般教育の英語授業でeラーニングとLMS (Learning Management System)、CALL を利用したライティング活動により、アカデミックライティングを学ぶ半期の授業を効果的に行った事例を報告する。

2. 授業の概要と対象

本実践の対象となる「英語中級」は1年次後期の必修英語科目であり、前期「英語基礎」で培ったパラグラフリーディング・ライティングの技能をエッセイリーディング・ライティングへと発展させる位置付けとなっている。

本学では入学直後の4月と翌年1月の2回、TOEFL ITP と Criterion 試験が1年次生全員に課されている¹。1月つまり後期末の両試験の成績を授業の評価の30%として組み込むこととされている。また、学年共通の授業時間外のeラーニング課題として上級リーディングが指定され、週2.5~3時間程度の課外学習が要求され、その達成率が授業の評価の20%として組み込まれる²。

受講者は大学1年生約40人×2クラス(文系・理系各1クラス)。今回はこのうち欠損値(テスト未受験、課題未提出等)を除いた74名を分析の対象とした。TOEFL等のスコアは表1の通り。³

表1. 参加者のTOEFL ITP等のスコア

	平均	標準偏差	最小値	最大値	中央値
4月 TOEFL ITP	478.8	31.0	397	550	483
4月 TOEFL Reading	49.7	3.8	42	58	50
4月 Criterion	2.7	0.8	1	4	3
1月 TOEFL Reading	48.9	4.0	39	58	49
1月 Criterion	3.1	0.6	2	4	3
4月と1月のTOEFL Readingの差	-0.7	4.4	-18	12	-1
4月と1月のCriterionの差	0.4	0.6	-1	2	0

3. テキストと教材、ピアライティング

テキストとして『Pathways 2A: Reading, Writing, and Critical Thinking』を指定した。中級レベルで、各ユニットでテーマが設定され、導入的リーディング、語彙の導入、リーディング2題とそれぞれの内容理解、ビデオリスニングののちにライティングタスクが課されている。

ライティングについては発想のための導入的ライティングをLMSのフォーラム(掲示板)に投稿させて共有したのちに、テキストのフォーマットを参考に作成したピアライティング用の用紙を配布した。おもて面で第1ドラフトを書き自己チェック項目を確認し、ランダムに決定されたパートナーが裏面に

チェック項目と感想を記入して返却、受け取ってから第 2 ドラフトと最終チェック項目を記入するという作業フォームである。最終版は LMS のフォーラムに投稿させた。

ライティングとその相互評価、改訂に十分な時間を確保するために、導入や語彙、リーディング、リスニングについては独自に e ラーニング化し効率的で自学自習が可能なものとした。各ユニット末にはテキストの内容のレビューを中心とした 20 分程度の小テストを web フォームで実施した。

4. LMS と CALL

e ラーニングやフォーラム利用のライティング活動を実現するために、尾関(2013)でも解説した XOOPS Cube 2.1 を基盤として構築した LMS を使用し、主に以下の機能を授業で利用した：

ニュース：毎回の授業内容等の掲示／解答用紙：各種フォーム送信・受領確認・集計／動画表示：音声教材の送付／フォーラム：ライティング課題の提出・共有／投票：語彙導入と導入的ライティングの投稿・共有／e ラーニング：ドリル問題の表示、採点、成績の自動集計と提示

LMS と併用して教室設備の CALL システム（チエル社 CaLabo EX）を利用した。CALL の機能のうち特に以下を活用した：

- モニター機能：個別の e ラーニング学習時のモニタリングと個別指導
- ペア学習機能：ライティング課題の評価をペアで行うためのランダムなペア作成
- ペアチャット機能：ペア学習を円滑かつ静粛に行うための文字による情報共有

5. 活動の記録と分析

4月と1月の TOEFL ITP、Criterion の各スコアに加えて、e ラーニングの反復学習の得点、ライティングの総単語数、ユニットごとの小テスト、課外 e ラーニングの達成率を記録して集計し、分析対象とした。相互の相関等を検討した結果、4月入学実施の TOEFL スコアが低い学生にリーディング・ライティング双方のスコアの伸びが見られる一方、ライティングの総単語数とスコアの伸びにも相関性が見られた。発表では各活動の相互関係について検討する。

注

¹ Criterion は TOEFL iBT で採用されているエッセイライティングのコンピュータ診断システムである。それぞれのテストは 4 月と 1 月の間でスコア（0 から 6 の 7 段階）に相関があり、信頼性が高いことを確認している。

² 「英語中級」と同学期の必修科目「英語コミュニケーション」でも上級リスニングの e ラーニングが課外学習として課され、こちらも週 2～3 時間程度の学習時間を必要としている。

³ 今回の分析では TOEFL ITP については Section 3 つまりリーディングのスコアのみを使用している。4 月の TOEFL ITP スコアについては全 3 セクションのスコアを入手しているが、1 月のスコアについては成績評価の対象となるリーディングのスコアのみが通知されているため。

参考文献

Blass, L., & Vargo, M. (2013). *Pathways Split Text 2A: Reading, Writing, and Critical Thinking*. Singapore: Cengage Learning Asia Pte Ltd.

尾関修治. (2013). e ラーニングと LMS, CALL を活用した英語プレゼンテーション授業. 外国語教育メディア学会第 53 回全国研究大会発表要項.

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

英語教育における反転授業の効果

小張 敬之 (青山学院大学)

大久保 雅司 (NEC マネジメントパートナー株式会社)

キーワード：反転授業, デジタル教科書, Mobile Learning, OPIc Speaking test

1. はじめに

デジタル教材を主たる教科書として反転授業を行い、その効果を TOEIC ならびに OPIc (英語コミュニケーションテスト) を実施して測定した。

2. 反転授業実験

2.1 参加者

参加者は、青山学院大学経済学部小張ゼミの3年生25名であった。授業は前期・後期で28回の授業を行った。

2.2 授業方法

Lecture Ready II デジタル教科書 (Oxford Press) を iPad にダウンロードして、毎週全員が事前に教材の動画を見て内容を PPTS10 枚にまとめる。次にこれらを Doodlecaster のソフトを利用して音声付動画に仕立てる。授業では5グループに分かれて互いに評価・討論を行った後、Group 発表、個人の発表を行った。発表評価用紙 (10項目) を用いて、学生の評価の平均得点と教師の得点を比較しながらプレゼンテーションの指導を行った。上記に加えて、クラス外では下記を補助教材として活用した。

- 1) COOORI オンライン教材 (デジタル教科書と連携させて、携帯端末で Lesson ごとの単語学習を約 200 語程度学習)
- 2) Newton e-Learning 教材 (携帯端末を利用して、TOEIC 模擬テスト 8 つ + TOEIC 関連の学習を 20 時間以上学習)
- 3) TED Talks オンライン教材 (携帯端末・PC を利用して何度も繰り返し英文を聞き、300 語の英文要約を通年で 20 本提出した。さらにこれを PPTS3 枚に英文要約させ、スライドを見ながら英語で発表した。)

2.3 授業評価

2014年4月に Pre-test, 2014年12月に Post-test として TOEIC (過去の実際の試験) を CALL 教室で受験させた。OPIc Speaking Test を 2014年5月と 2015年1月に CALL 教室で Computer を利用して受験させた。また、反転授業に関するアンケートを実施した。

3. 結果

3.1 TOEIC

TOEIC 4月 Pre 受験時の平均点 (25名) 577点 (標準偏差 132)
12月 Post 受験時の平均得点 (25名) 758点 (標準偏差 105)
 t 検定: $p < 0.05$ で有意差あり

3.2 OPIc (9 段階評価)

学内 CALL 教室の PC からインターネットに接続して一斉受験を行った。設問は、試験に先立って実施する Background Survey (簡単なプロフィールと趣味・興味を選択) と Self-Assessment (サンプルを聞きながら自分でレベルを選択) によりランダムに選択されるため、個々に内容も出題数も異なる。

レベル判定はネイティブのレイターにより実施され、言語操作能力に応じて Advanced ~ Intermediate ~ Novice (さらに細分化した 9 段階) までの結果が戻される。レベル別人数の集計値と Pre/Post の変化は以下の通りであった。

<結果集計>	Pre	Post
Advanced Low	1 人	—
Intermediate High	3 人	7 人
Intermediate Mid(3)	1 人	1 人
Intermediate Mid(2)	7 人	4 人
Intermediate Mid(1)	1 人	1 人
Intermediate Low	9 人	10 人
Novice High	3 人	2 人

<Pre/Post のレベル変化>

レベル UP/DN	-1	0	+1	+2
AL	→ 1 人			
IH	→	3 人		
IM3	→	1 人		
IM2	→	4 人		3 人
IM1	→	1 人		
IL	→	1 人	7 人	1 人
NH	→		1 人	2 人

対象人数と上記のレベル変化 (UP/DN ポイント) の総和を用いて、レベルアップ率 (差分/人数) を算出した (例: 対象者全員が 1 ポイント UP するとレベルアップ率 100%となる)。

対象人数	UP/DN	差分	レベルアップ率
25 人	+9/-3	+6	+24.0%

ここで導かれたレベルアップ率を「授業を通じて得られたクラス全体の能力向上値」と解釈すると、本授業がスピーキング能力向上に関するにも有効であったことを示すものとする。

4. 結論

ゼミ生全員が iPad の動画作成ソフトを利用してデジタルストーリーを作成した。授業外にかなりの量の英語の input をして英文要約の練習もした。事前に十分準備をして、反転授業形式で学んだことが、TOEIC で平均 181 点の向上をもたらしたと考える。Lecture Ready II の 10 レッスン、digital storytelling の作成や英語による口頭発表をすることにより、スピーキングにおいてもスキル向上がみられた。

参考文献

小張敬之 (2015). 反転授業の英語教育における効果の検証-TOEIC で 181 点上昇-
青山学院大学 社会連携機構 HIRC 2014 年度の成果 pp.28-32.

チャンク処理とゲーミフィケーションによる 音読・速読アプリの開発

湯舟 英一 (東洋大学)

峯 慎一 (明治大学)

キーワード: ウェブアプリ, ゲーミフィケーション, 音読, インพุット洪水, TOEIC リスニング

1. はじめに

本発表は、フォーカスを当てる言語形式を「英語音声現象」とし、TOEIC® テストのリスニング問題形式のスクリプトに大量の音声変化を埋め込んだ上で、それらを「2秒以内のチャンク単位で音読・速読練習」したり、スピードを競うゲーム性を取り入れた「TOEIC 単語和訳カルタ取り」等ができる無料 (会員登録のみ必要) ウェブ版アプリを開発した経緯と工夫について報告する。

2. Sound Features

Music and Art 音楽・芸術

連結 (2) : 鼻音 [m, n, ŋ] + 母音

Sound Features

英語の鼻音 [m, n, ŋ] が語尾にあり、次の語が母音で始めると音が連結します。なお、日本語にも「観音」や「因縁」のように「ん」の連結した発音がありますが、一方で「金運」kin-un、「田園」den-enなど「ん」が連結しない発音も多いので、これを英語発音に取り入れられないことが重要です。

[m] some of us / come on in / come another time

[n] an art show / in an hour / an angel of music

[ŋ] hang in there / sing us a song / singing in a band

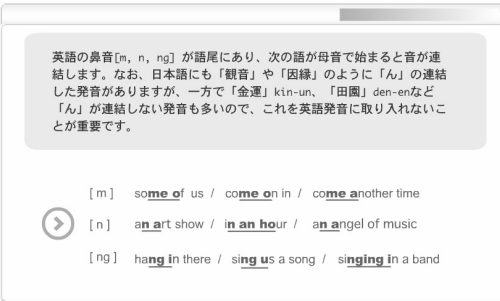


図1 Sound Features 画面

ウェブアプリの基になった教科書は Yubune, Noyes & Kiggell (2015) である。本書が取り上げた音声変化現象は、短縮形、音連結、無開放破裂音、同化、弱形語である。それらが、場面やトピック別に編集された15の各ユニットに、さらに細かい音声状況によって特集的に扱われている。例えば、左の図1のUnit 5はMusic & Artのトピックであると同時に、「鼻音 m, n, ŋ + 母音」の音連結を扱っている。各ユニットの始めに音声に関する説明と簡単な例文を紹介し、クリックで音声がかかる。

3. Dictation & Repetition

PC and the Internet PC・ウェブ

破裂音 (1) : 語尾や文末で

Dictation & Repetition

Listen and fill in the blanks then repeat the sentences without looking.

- 1 Did you check it out on ***** ?
- 2 How can I change my ***** ?
- 3 What's the problem with your Internet *****?
- 4 I can't set up the connection ***** .
- 5 Can you help me *** ? I can't use my ***** .

(6-10)

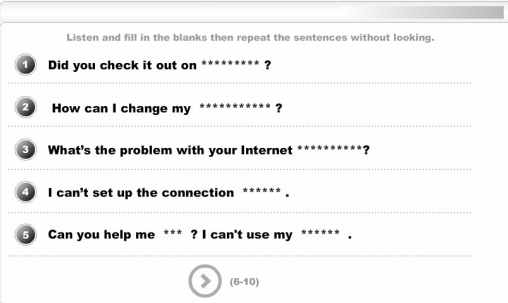


図2 Dictation & Repetition 画面

インพุット洪水は、読解テキストやリスニング用スクリプトの中に教材作成者がターゲットとなる文法や音声を仕込んでおけば誰もがすぐに授業で使えるため、簡易かつ効果の均一性の高い実践方法である。問題は10問あり、いずれもこの後に控える TOEIC 演習問題のスクリプトから当該音声変化を含むセンテンスをそのまま出題しているため、空所を完成後、繰り返し音読練習やペア練習を行うことで、学生は TOEIC 演習問題に望む際に、一度聞いたことのある音声を別の声で聞くことができる。

4. Vocabulary 「TOEIC 単語和訳カルタ取り」



図 3 Vocabulary 画面

そのユニットのトピックに関する語彙 10 個の音声が続いて聞こえてくる間に正しい和訳のボタンをクリックするもので、10 語の正しいボタンを 15 秒以内に一つも間違えずに選択できると 100 点（プラチナメダル）がもらえる。各単語は一発で正しい選択肢を選べれば、10 点、一度間違えて 2 度目で正解すると 5 点獲得となるが、10 語を終わった時点で 15 秒を過ぎると得点には 90%、20 秒で 80%、25 秒で 70%、30 秒で 0% が乗じられ、得点に応じた色のメダルが授与される。単語ボタンの配置と英単語の順番は毎回異なる。

5. TOEIC Test: Part 1 Photographs



図 4 Part 1 Photographs 画面

アプリのプログラミング言語は現在もウェブ上の多くのマルチメディアコンテンツ開発に使われている Adobe Flash CS 6.0 を使用した。左図は Part 1 写真問題であるが、写真下の A～D の選択肢ボタンをクリックするとその音声が聞ける。iPhone や iPad の場合、無料ブラウザ Puffin をインストールすれば、モバイルで利用可能である。聞き取れない選択肢や何度も練習したいチャンクを連打するには好都合である。教師が授業で使う際も便利である。

6. Part 4 Short TALK (Chunk Reading, Shadowing, Repeating, and Speed Reading)

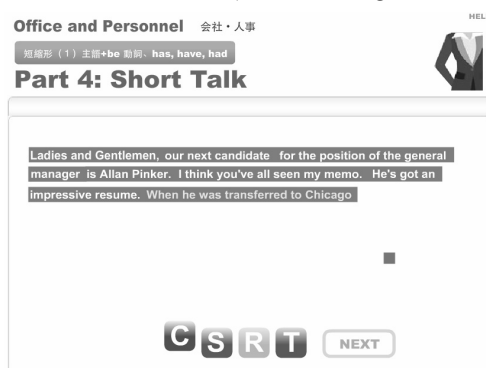


図 5 Part 4 Short TALK (Chunk Reading 画面)

Part 4 のスクリプトを利用して、速音読やチャンク音声が続いて音読できる 4 種類のモードを搭載している。150 WPM で読めればゴールドメダルが授与されるゲーム性も備えている。なお、教科書には、TOEIC 演習のスクリプトにターゲット音声部分のみが空所になっている Dictation Sheet が付いており、学生は受講後に個人学習でアプリにアクセスし、宿題を完成することで、より一層の定着が期待できる。また、音声だけでなく語彙テストも付いている。

参考文献

Yubune, E., Noyes, M., & Kiggell, T. (2015). *E-Ticket!: Listening Upgrade for the TOEIC® Test*. Planet Media Lab.

音素とプロソディーで判定する英語発音矯正ソフトの開発

湯舟 英一 (東洋大学)

藤田 雅也 (HOYA サービス)

キーワード：発音，イントネーション，プレゼン練習，TTS，音声認識

1. はじめに

日本人学習者の「話す」英語発音の正確さを評価し改善するには、教員による個別指導が欠かせないが、手間の掛かるものである。発音の評価は、TOEIC リスニングやリーディング問題のように、学習者自身で客観的な基準に基づき評価することができない。これらを効果的に学習できることを目的として、HOYA サービスは GlobalvoiceCALL2 (GVC2)を開発した。発表者らは、この発音評価システムを大学の英語学習者に実際に利用してもらい、英語発音の学習効果とアンケートを通して、当該ソフトの検証を行うとともに、よりよい発音評価システムの開発につなげたいと考える。

2. 発音指導と英語発音矯正ソフトとは

2.1 一般的な大学1~2年生の学習者の場合の発音記号や単語の連結の理解度

語学を専門分野としない埼玉県内の大学1~2年生の英語必修科目の履修者の場合は、大学入学時には、発音記号の理解度が極めて低く、とりわけ IPA から発音全般を体系的に理解できている学習者は稀である。また、英語表記とモデル音声だけでは、体系的に音素単位で正確な発音をできる状態ではない。あわせて、単語の連結 (Linking) といったセンテンスの読みの体系的な修得はできていない状態である。

2.2 一般的な音声認識や音声評価ソフトウェアの場合

近年音声を文字化させる「音声認識」が市場で認知度を上げている。一例として、スマホ等に話しかけるとその音声を文字化させる機能で、駅の乗り換え案内や、Google 検索等で利用できる。基本的には、音声認識の開発会社はその構造をブラックボックス化して公開していない。しかしながら、とある会社の実際の構造は基本的に「音素の組合せ」を単語やフレーズ等の1かたまりとして、判定表示させる「音素のブロック化」表示のみである。これらは、「音素の最適化判定」はしているが、英語発音評定で重要な「ストレス」、「イントネーション」、「リズム」といったプロソディーの判定は一切おこなっていない。

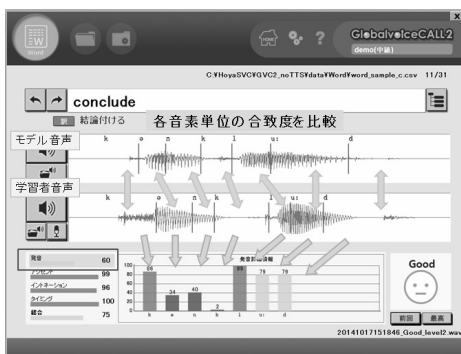
2.3 GlobalvoiceCALL2 の場合

HOYA サービスの GVC2 は、一般的な音声認識ソフトと違い、「モデル音声」と「学習者音声」の比較判定で評価する仕組みである。これには、「音素」判定だけでなく、「ストレス」(HOYA サービスでは日本語を始め多言語を扱っているためアクセントと呼んでいる)、「イントネーション」、「タイミング (Duration)」の4要素を単語や音節単位で判定し、その結果表示により、改善すべき問題点を学習者が直観的に理解させやすくする仕組みになっている。また、単語練習では、各音素をモデルと学習者の音声を比較させるだけでなく、最適な発音方法を教師音声と口蓋図のイメージ動画付で明示できることも特長である。

3. GVC2 ソフトの特徴

3.1 音素：履修者の多くが IPA とその発音を連携して理解できていないので、その内容を体系的に学習できる。

- 3.2 **単語**: 練習用に自由登録した単語からアルファベットと GVC2 で自動置換された IPA の 2 種類が表示される。これにより、モデル音声と学習者音声を単語としてだけでなく、音素単位で発音方法とその音素とを経験しながら学習できる。

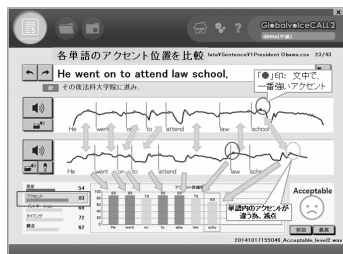


単語：音素評価（モデルと学習者を比較）



単語：グラフをクリックし口蓋図動画確認

- 3.3 **センテンス/チャンク**: 単語と単語の連結で、その一部が Linking されている場合は、変化したモデル音と学習者音の違いを判定することができる。
- 3.4 **判定機能**: 「音素」判定だけでなく、「アクセント」、「イントネーション」、「タイミング」の機能でいかにリズムカルに発声できているかを判定できる。



センテンス練習：左から、アクセント、イントネーション、タイミング機能の結果表示

- 3.5 **モデル音声**: 登録された音声を内蔵する音声合成 (Text-to-Speech) ソフトでモデル音として自動で読上げることができる。また、任意にテキストに連携させたネイティブ等の音声準備できれば、その外部音源を wav 形式で連携できる。
- 3.6 **自由な単語、センテンス等の登録/練習ができる**: つまり、学習者のレベルやニーズにあわせた発音練習ができる。プレゼン等の課題の文章も自由登録/発音練習ができる。

4. 実証実験結果

実証実験は、学習者、指導者ヒアリング調査から、GVC2 の様々な機能の有効性が確認できた。実験結果の詳細は、発表時に報告するが、GVC2 により、発音がより身近に感じられ、モデル音声をマネることでよりネイティブらしい発音に近づくことができる。これを一時的でなくマスターできるまで、繰り返し練習でその効果を修得できるように GVC2 と学習者との連携が次の目標となる。

5. 参考文献 GlobalvoiceCALL2 ホームページ: <http://voicetext.jp/products/globalvoice/index.html>

8月6日(木)

カナ記号を利用した英語発音表記システムによる発音矯正と 音声認識ソフトを利用した評価

湯舟 英一 (東洋大学)

井上 高志 (ビッグアップル・カンパニー)

藤田 雅也 (HOYA サービス)

キーワード：発音表記，日本語カナ，英語発音，音声認識，フィードバック

1. はじめに

湯舟・井上 (2014) は、音素文字としてのカナ記号を利用した新しい英語発音表記システムを提案した。その背景として、フォニックス指導やネイティブ音声の Listen & Repeat による英語音声の習得は、調音フィードバック機構の適応柔軟性が衰える思春期以降では、効果の期待できる学生の割合は徐々に減少するという傾向がある。よって成人以降の学習者には、聞いた音声を繰り返す際に、正しい発音のための視覚的補助があると便利であると考えた。

しかし、従来の IPA による発音記号による体系的な指導は中高ではさして行われておらず、大学生の多くが IPA が読めない状況である。このような状況で、日本人に馴染みのあるカタカナを用いた発音表記の取り組みも行われているが (e.g. 池谷, 2008; 島岡・島岡, 2013; 田尻, 2012; 矢野, 2000)、個々の単語やフレーズに対してカタカナで近似した表記が与えられるに留まり、IPA に代わる「表記システム」ではなく、またその表記法においても発音実行可能性と音像再現性において問題点が多い。

2. 目的

湯舟・井上 (2014) では、英語と日本語の文字と音構造の違いに着目させ、日本語の音を子音と母音に分けた音素文字としてのカナ記号を利用した英語発音表記システム「Nipponenglish」(特許申請番号：特願 2013-10097) を提案した。本発表では、この表記の発音実行可能性と音像再現性をさらに改善したシステム「Academic 版」を提案すると同時に、典型的な英語音声変化を含む「チャンクの発音」を実現できるように視認性を改善した「POP 版」を紹介する。

3. 方法

2014年版の発音表記の開発は、様々な音素や音節構造を持つ英単語の音響解析、伝統的および最新の英語音声学の知見、World Englishes における The Lingua Franca Core (Jenkins, 2000) 等で提唱される世界に通じるための英語発音の優先事項、など多角的なデータと理論を下敷きに構築した後、カナ表記の視認性、発音実行可能性や音像再現性に関する妥当性検証を繰り返し行った。我々はさらに、ネイティブスピーカーの英単語約2,000個の音声データの「抑揚」を音程解析ソフトを使って測定した結果、英単語内のピッチの上下は例外なく一貫した法則に従って発音されていることを発見し、その結果を上記のカナ表記システムと統合した。

一方、2015年に開発されたチャンク発音用の「POP 版」は、「Academic 版」において音素表記したために子音部と母音部に別れて表記されていた部分を、できるだけ日本語カナと同数の文字数になるように配慮した。





図 1. Nipponlish の Academic 版と POP 版

4. 音声認識ソフトを利用した評価

発表者らは、上記の Academic 版を利用して、日本人の発音の苦手な母音と子音を含む単語 15 個 (sit, sheet, thick, bad, rock, bird, park, singing, rod, lack, correct, collect, milk, queen, year) と、POP 版を利用して短縮形、音連結、無開放破裂音、融合同化、機能語の弱形等の音声変化を含むチャンク 15 個 (a cup of coffee, I should've known that, We can work it out, Tell us all about it, She'll come in a minute, take your time, web page, 他) を、Nipponlish カナ表記の無い場合とある場合で、日本人英語学習者の大学生の発音に違いがあるか調べた。評価には、HOYA サービスの GlobalVoiceCALL2 を用いた。さらに、実験後に 5 件法のアンケートを行い、カナ表記の有用性について聞いた結果、以下のような傾向が見られた。結果の詳細は発表時に紹介したい。



図 2. GlobalVoiceCALL2 による実験画面

1. GlobalVoiceCall 2 による音声データ評価において、Nipponlish のカナ記号が英語の発音学習の補助機能として有効であることが示唆された。特に Pronunciation Score と Intonation Score に大きな改善がみられた。紙面の関係上、詳細結果は発表時に提示する。
2. 事前に十分なカナ記号の説明をしないで実験を行ったが、カナ記号は被験者にとってストレスを与える表記でないといえる（「Q. カナ記号は読みやすかったですか？」の質問に対し「そう思う」＋「多少そう思う」の合計が 76.92%であった）。
3. その他、アンケートにおいて、「Q. カナ記号で正しい英語の発音を覚えられると思うか？」の質問に対し、76% が肯定的な回答を示し、「Nipponlish カナ記号についての感想」についての自由記述では、肯定的意見と好意的意見を合わせて 92.3%、否定的意見は 7.7% であった。

参考文献

池谷裕二 (2008) 『怖いくらい通じるカタカナ英語の法則—ネイティブも驚いた画期的発音術』. 講談社.
 島岡良衣・島岡丘 (2013) 『日本語で覚えるネイティブの英語発音』. ダイヤモンド社.
 Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: OUP.
 田尻悟郎 (2012) 『NHK テレビで基礎英語』. NHK 出版.
 ハイディ矢野 (2000) 『ハイディの法則 77』. 講談社.
 湯舟英一・井上高志 (2014) 「音素文字としてのカナ記号を利用した英語発音表記システムの開発」『第 133 回外国語メディア学会 (LET) 関東支部研究大会発表要項』、pp.22-23.

ワーキングメモリで処理される音声言語単位の 普遍性に関する一考察 — 英語と日本語の音響解析比較から

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: ワーキングメモリ, 音韻ループ, 一息の連続音声 (breath group), 日本語, 音読

1. 背景と目的

ヒトの脳の認知特性に見合った教材や教授法を選ぶという観点から, 特にコンピュータを使った言語情報提示法の標準化と高度化が求められている。筆者らはこれまでの自他の理論研究の結果を基盤に, 「ワーキングメモリの聴覚性短期記憶の処理単位は, 一息の連続音声 (breath group; BG) である」との仮説を立て, 教材と提示法開発を行ってきた。本研究は, 最適な提示法を開発するために, 英語と日本語に共通する認知特性を明らかにする基礎研究である。

2. 先行研究

ヒトの言語活動に関わる脳機能の一つとして作動記憶 (working memory) が知られている。特に聴覚性短期記憶には時間制約 (2±1 秒) があるとされる (Baddeley, 1975; Card et al., 1983)。聞き取った音声は, 音韻ループで反復しない限り 2 秒前後で減衰 (短期記憶から消滅) するという説である。また音韻ループは聴解時だけでなく読解時にも使われているとされる (門田, 2007)。音声現象としては, 英語の場合, 一息の連続音声 (BG) の継続時間は平均約 2 秒であることが分かっている (湯舟・田淵, 2013)。これらを踏まえて視聴覚教材を利用する際は作動記憶の時間的制約に配慮することが肝要であることが提唱されている (山口他, 2014)。

3. 方法

留学生向け日本語音声教材「毎日の聞き取り」(宮城他, 1992) (朗読時間 67 分, 58 節) について BG ごとの継続時間とカナ数を計測した。継続時間の計測には「m-Boxed 搭載プレーヤーミント」(ミントアプリケーションズ), カナ数の計測には「茶釜」を使った。平均話速 (毎秒カナ数) は節ごとに計算し, 平均話速による予測値と実測値を比較した。

4. 結果

BG 数は 1,688 個で, 平均 BG 長は 1.66 秒, 13.6 カナであった。図 1 に 1 秒刻みの分布を示す。対数正規分布解析では歪度 -0.553, 尖度 -0.185 であった。図 2 にカナ数と話速の分布と話速近似曲線を示す。ひと息のカナ数が増えるほど話速が速くなる傾向が見られた。平均話速による予測値と実測値の比較を図 3 に示す。実測値では 1~2 秒区間が 1 割弱増大していた。節

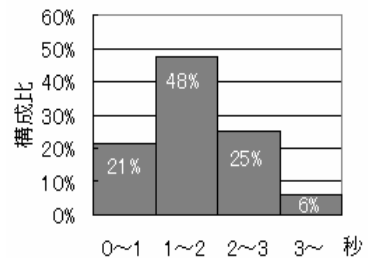


図 1. BG 時間分布

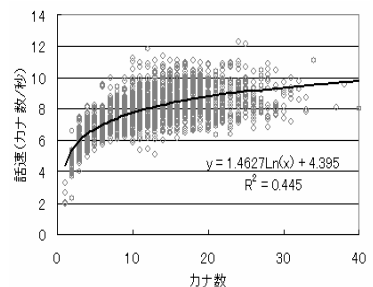


図 2. BG 長 (カナ数) と話速

ごとに見た予測値と実測値の BG 長区間ごと移動状況を図 4 に示す。全 58 節の内 1~2 秒区間が増えたものは 42 節 (全体の 72%) であった。

5. 考察

英語音声解析 (湯舟他, 2013) で得られている BG の特性 (平均約 2 秒, 対数正規分布, 話速近似曲線が対数関数, 話速調整効果; 以下 BG 特性) が日本語音声でも観察された。日常的に聞き取る音声の塊として, BG が平均約 2 秒であり, BG に内包される発話量 (単語数やカナ数) にかかわらず 2 ± 1 秒の時間幅に収めるような話速調整効果が, 英語だけでなく言語的距離の離れた日本語でも観察された。これは, BG 特性が英語固有ではなく, ヒトの脳の認知特性に由来する可能性を強く示唆している。

聴解時や読解時に活動する作動記憶の音韻ループで処理される音声実態は明らかにされていない。最新の脳科学観測装置をもってしても直接観察できるには至っていない。そうした状況で, 音声言語的には距離が遠いと言われる英語と日本語の BG 特性が同等であることを示した今回の研究結果は, 言語に依らず「ワーキングメモリの聴覚性短期記憶の処理単位は BG である」との仮説を支持する新たな証拠となり得る。以上より, BG 長が 2 ± 1 秒の時間幅に収まろうとするのは脳の音声言語認知能力という普遍的機能に由来する振る舞いである可能性が高いと言える。

6. 教育的示唆

本研究結果より, 2 秒以内のチャンク長の文字と音声の同期提示を基礎にした繰り返し音読訓練を通して, チャンク内で発生する様々な音声変化に順応したリスニング力の習得と, 単語より大きな処理単位の音韻符号化能力を獲得することで, 学習者の読解速度向上にも効果が期待できると考えられる。音読活動やシャドーイングなどのオーディオリンガル・メソッドが再評価されてきている現状にあって, 認知資源に乏しい外国語学習者の訓練では, 2 秒以内は当然のこと, 1.5 秒や 1 秒程度のチャンクに文法, 語彙, 発音, 音声変化などの学習項目を内包して反復することが有効であると考えられる。

参考文献・資料

Baddeley, A. D., Thomson, N. & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14 (6), 575-589.

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

門田修平 (2007). 『シャドーイングと音読の科学』. コスモピア.

宮城幸枝, 他 (1992, 2004, 2005). 『中級日本語聴解練習: 毎日の聞き取り 50 日 上・下』. 凡人社.

山口高領, 神田明延, 湯舟英一, 田淵龍二, 池山和子, 鈴木政浩 (2014). チャンク単位の一斉音読訓練が黙読速度と読解スコアに与える影響 『Language Education & Technology』, 51, 243-266.

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.

茶釜. <http://chasen-legacy.osdn.jp/> 奈良先端科学技術大学院大学情報科学研究科自然言語処理学講座 プレーヤーミント. http://www.5b.biglobe.ne.jp/~mint_hs/publish/playmxpro/ ミントアプリケーションズ.

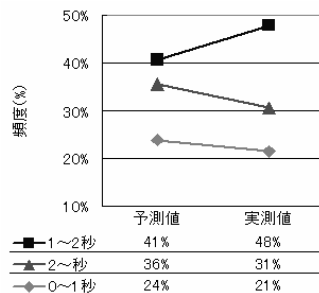


図 3. 話速調整による区間別 BG 長構成比率の変動 (BG: N=1,688)

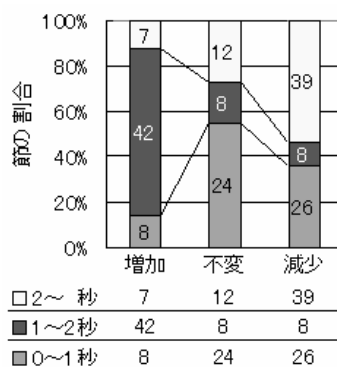


図 4. 節ごとに見た話速調整による BG 長区間増減 (節: N=58)

Monitoring students' listening skill development through dictation homework assignments with TED talks

MARUO, Kanako (Fukuoka University)

Keywords: dictation, authentic materials, intensive listening skill, self-reflection, pronunciation

1. Introduction

Dictation, an 'old-fashioned' learning tool, has been re-evaluated as an effective tool in second language learning (Alkire, 2002; Takeuchi, 1997). It provides a learner the chance to distinguish sounds and transfer oral sounds to written symbols (Finocchiaro, 1969).

In spite of its value, dictation is not widely used for learning English in Japan. Listening instructions tend to focus on top-down approaches rather than bottom-up approaches, and there are not enough exercises for the learners to develop their intensive listening skills in the lessons (Yonezaki, 2014). As Field (1998) mentions, top-heavy listening instruction fails to pay attention to the learners' listening process and find their weaknesses.

Throughout a course called Global English (GE), which prepares university students for a two-week overseas language program, dictation homework assignments were designed to improve the students' listening skills. In order for the students to become familiar with natural English speech, TED talks were chosen as the dictation medium.

2. The project

2.1 Participants

Participants of this study were 36 students majoring in English literature, pharmaceutical science, and commercial science in a GE course. GE courses are offered to the second year students in Fukuoka University who wish to go to a short language program in foreign countries such as Canada, America, England, New Zealand, Singapore, and Korea. The course includes 15 weeks of lessons in first and second semesters, and a two-week overseas language program.

2.2 Procedure

The homework assignment was to watch a part of a TED talk that the instructor had chosen, and transcribe as much of it as possible on a sheet of paper. TED talks are free English presentation videos available on the Internet covering a variety of topics. Subtitles and transcripts are available in many languages including Japanese. The students were told to watch the talk four times and use a different colored pen each time so that both the student and the instructor could monitor their progress. Transcriptions in Japanese were allowed in order to assist with the dictation. At the end of the dictation assignment, the students compared their answers with the English subtitles, and wrote self-reflections on the paper. The dictation sheets were collected in the following lesson and handed back to the students the next week with some comments on their self-reflections.

In order to encourage the students to work on the assignment, a dictation quiz from the homework assignment was given in the following week. In the quiz, the students were asked to transcribe a few sentences. After the quiz, the instructor provided pronunciation practice on the parts where many students had difficulty distinguishing the sounds. Throughout the course, the students worked on the dictation assignments and took the quizzes for ten weeks.

3. Results and discussion

On the self-reflections, many students reported that these dictation homework assignments helped them improve their listening skills. At the beginning, most of them expressed their frustration for not being able to transcribe the basic words they had known. As Morris (1983) points out, misunderstanding occurs in lexical and structural items that were already known. The exercise helped the students find errors in their listening and promoted them to practice processing fast and accurate information at speed.

After 4 or 5 homework assignments, the students started to report that they can hear sounds clearer and transcribe longer sentences at a time. They also started to mention the use of listening strategies such as looking at the speakers' mouth, guessing words from the meaning, paying attention to the grammatical structures such as articles, prepositions, conjunctions, tense, and plurals.

The quizzes in class seemed to have encouraged the students to not only work on the assignments, but to review after transcribing the sentences. Some students reported that they listened to the talk a few times more after they finished their dictation homework. Other approaches mentioned in their self-reflections were reading aloud and writing down the sentences one more time for the quizzes. The pronunciation practices in class were also noted to be a helpful exercise for the students. Many of them realized the parts they couldn't transcribe was because they were unsure of the correct pronunciation.

Some instructors may hesitate to use authentic materials such as TED talks for listening lessons. They may appear as a material for only advanced learners, however, by providing only a part of the talk, pre-teaching unfamiliar vocabulary and expressions, and using subtitles and transcriptions make the TED talks easier for learners to listen to. The characteristics of natural speech such as hesitations, false starts, repetition, filled and empty pauses made it difficult for the students to transcribe the talks at first, but they gradually became familiar with them.

These dictation homework assignments with TED talks, followed by dictation quizzes and pronunciation training in class, helped the students make greater connections between English sounds and forms, be familiar with natural speed and pronunciation, and use various listening strategies.

References

- Alkire, S. (2002). Dictation as a language learning device. *The Internet TESL Journal*, 8(3), 1.
- Field, J. (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT journal*, 52(2), 110-118.
- Finocchiaro, M. (1969). *Teaching English as a Second Language*. Revised and Enlarged.
- Morris, S. (1983). Dictation—a technique in need of reappraisal. *ELT Journal*, 37(2), 121-126.
- Takeuchi, O. (1997). Dictation: Is it really effective for language teaching. *Kansai University, Audio-Visual Education*, 20, 55-63.
- Yonezaki, H. (2014). Is dictation effective at improving listening comprehension of Japanese high school learners of English? An empirical study focusing on those who excel at reading and grammatical competence. *The Chubu English Language Education Society*, 43, 43-50.

The Pedagogical Significance of the Education Supporter System in the Project-based English Program at Ritsumeikan University

KONDO, Yukie (Ritsumeikan University)

KIMURA, Syuhei (Ritsumeikan University)

OGA, Mayumi (Ritsumeikan University)

KASAMAKI, Tomoko (Ritsumeikan University)

Keywords: Peer support, Faculty development, Educational supporter, Project-based English Program

1. Introduction

Ritsumeikan University characterizes the implementation of Educational Supporters (ESs) as an assisting factor in creating a better environment for the students and teachers, and also an educational activity for ESs to learn through giving support to their junior students (Oki, 2015). The goal of this study is to assess the pedagogical significance of our ES system based on a survey to determine the qualities required for an ES in the Project-based English Program at our university.

2. Procedure

A survey was conducted in the classes for freshmen and sophomores in the Project-based English Program during the spring term of 2015. The participants of this study consisted of 234 students, 26 ESs, and 12 teachers using the ES system. All of the participants were asked to rate how much the ES system provided benefits for students/ESs/teachers on a five-point scale (1 = no benefit, 5 = great benefit) (Question 1). In addition, the ESs and the teachers were asked to rate how much these nine qualities: 1. Autonomy, 2. Responsibility, 3. Communication skills, 4. Aspiration, 5. Issue-raising skills, 6. Problem-solving skills, 7. Specialized knowledge, 8. English skills, and 9. Teaching skills, were required for an ES on a five-point scale (1 = not required, 5 = highly required) (Question 2).

3. Results

3.1 Question 1: Benefits of the ES system for students, ESs, and teachers

The results of the answers to Question 1 showed the participants' positive evaluation on the benefits of the ES system to students, ESs, and teachers (Figure 1).

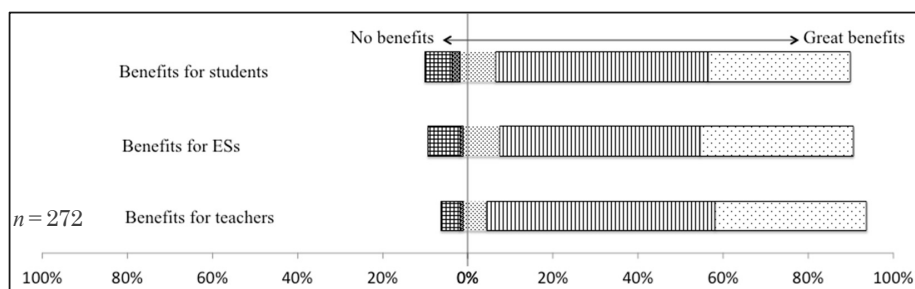


Figure 1. Results of Question 1: How Much the ES System Provides Benefits for Students, ESs, & Teachers

One-way ANOVA and Bonferroni's multiple comparison test found the differences in mean values between "for students" and

“for teachers” in the answers to the question. ($F(2, 542) = 3.51, p < .05$).

Table 1.

One-way ANOVA Results of Question 1: How Much the ES System Provides Benefits for Students, ESs & Teachers

Students	Benefits for		<i>F</i> -ratio	Multiple comparison (Benefits for)
	ESs	Teachers		
4.22 (.73)	4.16 (.79)	4.11 (.83)	3.51 $p < .05$	Students > Teachers

Notes: Data are means (standard deviation) and *F*-ratio

3.2 Question 2: Qualities required for ESs

Nine qualities for an ES, which had been predetermined by the authors, were divided into two clusters by Ward’s method. The first cluster was named “Comprehensive ability”, as it was applicable to other subjects, and the second cluster was named “Specialized ability”, as it was subject-specific ability. The mean values of the answers between participant groups, the ES group and the teacher group, were assessed by Mann-Whitney’s U test, the results of which indicated that “Responsibility” was deemed more important among the teacher group ($U = 88, p < .05, r = .39$) (Table 2). All of the ESs and the teachers who answered Question 2 found “Communication skills” highly required or required.

Table 2.

Means of each quality required for an ES

	Comprehensive ability					
	Autonomy	Responsibility	Communication	Aspiration	Issue-raising	Problem-solving
ESs	4.54 (.65)	4.27 (.72)	4.77 (.43)	4.27 (.78)	4.42 (.64)	4.38 (.70)
Teachers	4.83 (.39)	4.83 (.39)	4.83 (.39)	4.33 (.78)	4.67 (.49)	4.25 (.62)
	Specialized ability					
	Knowledge	English	Teaching			
ESs	3.81 (.69)	3.96 (.72)	4.00 (.75)			
Teachers	4.00 (.43)	3.92 (.52)	3.67 (.65)			

Notes: Data are means (standard deviation)

4. Discussion

The study found that the ES system was highly appreciated by the participant groups, regarded to be beneficial not just for the students being supported but also for ESs themselves. More specifically, it was indicated that communication skills were found required by both teachers and ESs and that responsibility was valued more by teachers. These findings suggest that these qualities should be taken into consideration in the process of employing and training ESs. Further research should be conducted to identify which qualities ESs have lead to what kind of benefits for the participant groups of the ES system in our English curriculum.

References

- Oki, H. (2015). “Gakusei staff” no ikusei no kadai: Arata na gakusei sanku no kategori o mezasite. [Developing student staff at universities: A new category for student engagement]. *Nagoya Journal of Higher Education*, 15, 5-22.

日本人大学生英語学習者の動機づけ質問紙改良の試み

阿川 敏恵 (順天堂大学)

竹内 理 (関西大学)

キーワード：自己決定理論, 心理的欲求, 日本人大学生 EFL 学習者, 質問紙改訂

1. はじめに

英語学習者の動機づけ研究に大きな影響を与えている理論のひとつに自己決定理論 (self-determination theory: SDT) (Deci & Ryan, 2002) があり、質問紙を用いた調査が多く実施されている(e.g., Noels, Clément, & Pelletiner, 1999; Noels, Pelletiner, Clément, & Vallerand, 2000)。SDT の質問紙は2つの尺度で構成されるのが一般的であり、ひとが生来持っている心理的欲求(自律性、有能性、関係性)の充足度を測る尺度と、タイプごと(e.g., 内発的動機づけ、外的調整、無動機)の動機づけの強さを測る尺度から成る。この形態の質問紙は、日本の EFL 学習者の動機づけ測定にも応用されているが、SDT 理論に反し、心的欲求が充足されても動機づけが高まらないケースが幾つか発表されている(Agawa & Takeuchi, in press; Mackawa & Yashima, 2012; Otschi & Heffernan, 2011)。この原因として、普及している尺度に context-dependent な項目が含まれていて、調査対象サンプルが異なると得られる結果が異なる危険性があることが指摘されている (Agawa, 2014)。Context-dependent な質問紙には2つの問題がある。1点目は上述のように質問紙開発時に想定した以外のサンプルから回答を収集した場合、データの妥当性が低くなること。2点目は、質問紙項目に沿って(e.g., 心的欲求を「充足」させるような)授業を行うことが好ましい結果を生む(e.g., 学習者の動機づけを高める)と言いきれないことである。そこで、SDT に基づく大学生英語学習者の動機づけ測定尺度の改良を行うこととした。本発表では質問紙修正過程と、その結果得られた改訂版質問紙を報告する。

2. 手順

まず先行研究と大学生 EFL 学習者への面接調査の結果を検討し、日本の EFL 環境において SDT の各構成要素がどう定義されるべきか確認した(Step 1)。次に、既存の質問紙(Dei, 2011; 廣森, 2006; Otschi & Heffernan, 2011; 田中・廣森, 2007)、面接調査結果、及び関連する先行研究に基づいて項目をプールし(Step 2)、Step 1 で得た定義に照らして採用する項目を絞り込んだ(Step 3)。こうして作成した修正版質問紙は、大学生3名及び英語教育専門家1名からのコメントに基づいて調整を加えた(Step 4)のち、大学生英語学習者203名を対象に、同意を得て回答してもらった(Step 5)。

3. 結果

Step 5 で収集したデータに対して探索的因子分析を行ったところ、心理的欲求の充足度を測る尺度で3因子(自律性、有能性、関係性)、動機づけ尺度で4因子(内発的動機づけ、同一視・取り入れ調整、外的調整、無動機)が抽出された。全ての因子で十分な信頼係数 (Cronbach's $\alpha = .75-.88$) が得られた。また、Step 5 で協力してもらった英語教員や調査参加者から幾つかコメントがあり、これらにも基づき、質問紙を再度修正した。こうして得られた改訂版質問紙を Table 1 に示す。

Table 1. 改訂版質問紙項目

測定尺度	因子	質問紙項目	
心的欲求充足	自律性	英語の授業では、先生は私たちの授業に関する意見を尊重してくれていると思う。	
		英語の授業で教師は、活動や課題の価値や意義を説明してくれる。	
		英語の教師は、学生の気持ちを理解していると思う。	
有能性	有能性	英語の教師は、私たちの英語の学習について励ましてくれる。	
		英語の授業で教師は、私たちの視点を考慮してくれていると思う。	
		英語の授業では、満足のいく成績がとれると思う。	
関係性	関係性	英語の授業では、自分の努力が実ったという充実感が得られることがあると思う。	
		英語の授業では、「できた」という達成感が得られることがあると思う。	
		英語の授業での自分の頑張りに満足している。	
動機づけ	内発的動機づけ	英語の授業では、和気あいあいとした雰囲気があると思う。	
		英語の授業では、同じ教室の仲間と仲良くやっているとと思う。	
		英語の教師は、質問しやすい雰囲気を持っていると思う。	
	無動機	無動機	英語の授業のグループ活動・ペアワークでは、協力し合う雰囲気があると思う。
			英語に接すること自体が好きなので勉強する。
			英語を勉強することで、初めて気づくことがあると嬉しい。
			英語を学ぶことに刺激を感じるので勉強する。
			解らなかった英語が解るようになると嬉しいので勉強する。
			もし英語を学ぶ必要がなければ、英語を学ばないだろう。
			私が英語を学ぶのは、英語が話されているのを聞くのが心地よいからだ。
私が英語を学ぶのは、英語を話していると気持ちがよいからだ。			
外的調整	外的調整	いろいろな場面で英語は役立つと思うから勉強している。	
		英語を使える人になりたいから勉強している。	
		英語を使えないと、将来困りそうだから勉強している。	
無動機	無動機	私が英語を学ぶ理由は、英語が自分の成長にとって役立つと考えるからだ。	
		自分の将来のためには、英語は大切である。	
		自分の進路のためには大切な科目だから勉強する。	
無動機	無動機	英語を勉強するのは、テストがあるので、しかたなく。	
		単位を取るために英語を勉強している。	
		勉強しろと言われるので英語をやっている。	
無動機	無動機	英語の学習は時間の無駄であるという感覚がある。	
		英語を学んでも何にもならないと思う。	
		なぜ英語を学ぶ必要があるのか、理解できない。	
		とにかく英語の勉強はもうしたくない。	
		自分にとっての英語を学ぶ意義がわからない。	

参考文献

Agawa, T., & Takeuchi, O. (in press). Validating self-determination theory in the Japanese EFL context: relationship between innate needs and motivation. *The Asian EFL Journal*.

Agawa, T. (2014). Self-determination theory in a Japanese EFL context: Reconsideration of autonomy support. *Paper presented at 11th Asian EFL Journal International TESOL Conference, Pampanga, Philippines*.

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

Dei, Y. (2012). Pedagogical intervention to enhance EFL students' motivation: An attempt based on Self-determination theory. *Journal of Kansai University Graduate School of Foreign Language Education and Research, 10*, 1-19.

Maekawa, Y., & Yahima, T. (2012). Examining the motivational effect of presentation-based instruction on Japanese engineering students: From the viewpoint of the ideal self and self-determination theory. *Language Education & Technology, 49*, 65-92.

Noels, K., Clément, R., & Pelletier, L. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal, 83*, 23-34.

Noels, K., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning, 50*, 57-85.

Otoshi, J. & Heffernan, N. (2011). An analysis of a hypothesized model of EFL students' motivation based on self-determination theory. *The Asian EFL Journal Quarterly, 13*, 66-86.

田中博晃・廣森友人 (2007). 英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証 *JALT Journal, 29*, 59-80.

廣森友人 (2006). 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』 東京：多賀出版.

8月6日(木)

海外との英文手紙交換が中学生と その後の卒業生に与える影響について

伊藤 由紀子 (大阪教育大学 非常勤講師)

キーワード：英文手紙交換，異文化理解，英語学習，教師のインタビュー，卒業生のインタビュー

1. はじめに

2020年の東京オリンピックを控え、今後の英語教育の改善が叫ばれる中で、学力としての英語力の向上だけでなく、「英語を使って何ができるようになるか」という観点からの指導が求められている(文部科学省, 2014)。海外との英文手紙交換は新しい取り組みではないが、現代のような情報社会においても、長期間の文通をするといった生の英語に触れる活動は生徒にとって貴重な体験の一つである。

本研究では、大阪の公立中学校において、学んだ英語を実際に使う活動として英文手紙交換を行い、両国の生徒の異文化理解の変容と、その変容が日本の生徒の英語学習への積極性に与える影響を、質問紙調査により検証した研究(伊藤, 2015)に続く、教師と卒業生へのインタビューの部分に焦点を当てる。教師のインタビューでは、英文手紙交換の取り組みを、どのような子どもを育てたいというねらいで行っているのか、また生徒の異文化理解の変容をどのようにとらえているのかについて分析し、さらに、中学時代に英文手紙交換を経験した20代の卒業生に、追跡調査としてインタビューを行い、手紙交換が卒業後の進路や英語学習への意欲に与える影響について質的に分析する。英文手紙交換は筆者が約9年間継続している活動であるが、本研究はその中の2年間を取り上げる。

2. 手順

2.1 参加者

インタビューの参加者は、大阪の公立中学校の英語科教諭2名、アメリカ合衆国の小学校教諭1名と中学校3年間の英語の授業を通して約12回の英文手紙交換を行った経験を持つ、20代の女子卒業生6名(21歳4名, 24歳2名)である。

2.2 教師のインタビューの手順

本研究において、日本では2名の教師、アメリカでは1名の教師が取り組んでいる。日本側は本実践の対象校である公立中学校の英語科教諭と筆者であり、アメリカ側は筆者と活動を続けている公立小学校の教師である。筆者がそれぞれに質問をし、筆者には研究協力者がインタビューするという形で、ICレコーダーに録音したもとのからスクリプトを作成する。先行研究をもとに4つの質問を作成し(表1)、回答は、木下(2003)による「修正版グラウンデッド・セオリー」に基づいて表にまとめる。

表1. 教師のインタビューの質問事項

問	カテゴリー	質問事項
1	国際理解教育	本活動を通して生徒に伝えたいことは何ですか
2	他国文化の理解	手紙にどのようなことが書いてあると喜んでいますか
3	異文化理解	互いの国の文化に対して興味を持つようになってきましたか
4	外国語の理解	互いの言語に対して興味を持つようになってきましたか

2.3 卒業生のインタビューの手順

本インタビューでは、筆者が卒業生に約 30 分間の質問をし、IC レコーダーからスクリプトを作成する。質問は、取り組みがその後の人生にどう関わっているかという観点で作成し(表 2)、回答は、木下(2003)の「修正版グラウンデッド・セオリー」に基づいてまとめる。問 1 に関しては 4 件法でたずねる。

表 2. 卒業生インタビューの質問事項

問	カテゴリー	質問事項
1	異文化理解	異なる文化に触れることは興味深い体験だと思いますか 1.とてもそう思う 2.まあそう思う 3.あまりそう思わない 4.全くそう思わない
2	統合的学習動機	中学時代と比べて、英語や異文化を学ぶ意義はどのように変化しましたか
3	感想	英文手紙交換についての感想

3. 分析と考察

まず、3 人の教師は、生徒が、生活環境の全く違う外国人と一対一で向き合い、コミュニケーションすることで、お互いを理解しあって欲しいと考えており、日本の教師はそのコミュニケーションのために、英語を使って自国の文化を海外に発信し、海外の文化を上手に取り入れることをねらいとしていることがわかった。また、英文手紙の交換の中で、イラストの交換等、言葉を越えたコミュニケーションが生まれたことは驚きに値する。

次に、英文手紙の交換が、卒業後の英語学習や留学といった進路に繋がっていることがわかった。中には英語が得意で海外留学した者もいれば、苦手だった者もいるが、今まさに英語学習の意義とその必要性を感じている。語彙に関して、手紙交換で培った実用的な表現を、今になって有効に活用できていると感じており、英語教育も異文化理解も、身に付けるためには長い時間を必要とするということがわかった。中学時代にすぐに結果が出なくても、撒いた種は着実に根を張り、社会へ出てから花を咲かせることも多いということが言えるだろう。

4. まとめと今後の課題

教師のインタビューから、同じ目的を持って活動を行ったことで、生徒の異文化理解の変容に影響を与えたことがわかり、卒業生のインタビューから、卒業後の英語学習への意識の向上に繋がったことが認められた。これからの日本を担っていく若者たちに、グローバル社会を生き抜く力の一つとして、異文化を理解する心と英語でコミュニケーションする力をつけることは必須であるといえる。

しかし、本取り組みの一般的な応用については、ある程度の実践と研究の限界を含む。長期に渡り英文手紙を交換する活動を行うためには、信頼できるパートナーが必要である。今後はインターネットを使った交流や、生徒が交流校を訪れるなど新たな活動も取り入れながら、取り組みを継続していきたい。

参考文献

- 伊藤由紀子 (2015). The Effectiveness of a Letter Exchange Program Between the U.S. and Japan: Fostering Students' Global Mind and Integrative Motivation in Junior High School. 『中部地区英語教育学会紀要』 44, 149-156
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』 東京: 弘文堂
- 文部科学省 (2014). 『今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm

Quiet: 内向型英語学習者のストラテジー

滝澤 伊都子 (同志社女子大学大学院聴講生)・池上 久美子 (同志社女子大学非常勤講師)
川井 理瑛 (ECC ジュニア大枝塚原教室)・若本 夏美 (同志社女子大学)

キーワード: 学習者方略, 内向的学習者, SILL, MBTI, 因子分析

1. はじめに

本研究では、これまでその探求が待たれていた内向型学習者に焦点を当て (Cain, 2013)、日本人英語学習者の学習者方略と学習スタイル (外向性と内向性) に関する質問紙調査の結果を報告する。英語能力との一貫した関係性は認められないものの、外向型・内向型と学習者方略との関連性の研究において外向型学習者は質問や協力などの社会的ストラテジーを好んで使用し、内向型学習者は個人学習を好み、社会的接触を避ける傾向にあることが明らかにされている (Ehrman and Oxford, 1990; Wakamoto, 2009)。一方、多くの教師は外向型学習者の方が語学学習において成功すると確信しているが (Lightbown and Spada, 1993)、内向的な学習者の方が発音の正確性に優れているという結果も報告されている (Busch, 1982)。本研究の目的は (RQ1) 日本人大学生の英語学習者方略の特徴を概観しながら、(RQ2) 学習者スタイルと学習者方略の関連性、特にこれまで注目されてこなかった内向型学習者の学習者方略使用の特徴を明らかにすることにある。

2. 参加者と手順

研究参加者は日本人大学生 182 名 (全員英語専攻、女性、18 歳 - 22 歳)。学習者方略の調査に関しては SILL (Strategy Inventory for Language Learning) を日本の学習環境を考慮して改変された 61 項目構成の Revised SILL (Oxford, 1990; Wakamoto, 2009) を使用し、2013 年 11 月に実施した。学習者スタイルに関しては Myers-Briggs Indicator 日本版 (MBTI, Form M) を 2014 年 1 月に実施し、分析に当たっては外向性・内向性特性のみを取り出し、園田 (2010) に従い連続量化を行った (Range: 75 [外向性] -125 [内向性])。両質問紙とも調査に当たり、調査目的を説明し参加者の同意を確認した (MBTI については個々人の結果についてのフィードバックをおこなった)。その結果 54.4% の参加者が外向的、45.6% の参加者が内向的に分類された。Revised SILL に関しては記述統計の後、因子分析を用い (最尤法、プロマックス回転、因子負荷量 > .35 以上を抽出) 因子得点と MBTI の外向性・内向性指標との相関関係を検討した (調査当日のどちらかの欠席者を除外した参加者実数は 126 名であった)。

3. 結果

RQ1 に関しては、全体の 45.9% の方略がよく使う (High Use) またはどちらかと言えばよく使う (Mid-high Use)、一方 54.1% があまり使わない (Mid-low Use) または使わない (Low Use) という結果であった (表 1)。

表 1. 記述統計の結果

分類	平均値の範囲	項目数	全体の%
High Use	3.25 < M < 4	5	8.2%
Mid-high Use	2.50 < M < 3.25	23	37.7%
Mid-low Use	1.75 < M < 2.50	28	45.9%
Low Use	1 < M < 1.75	5	8.2%
全体	2.46	61	100.0%

RQ2 に関しては因子分析の結果、7 因子を抽出し、積極的にコミュニケーションを図る方略 (Factor 1)、メタ認知・単語学習方略 (Factor 2)、EFL における認知方略 (Factor 3)、授業で使う方略 (Factor 4)、実際に英語を使って覚える方略 (Factor 5)、社会的方略 (Factor 6)、回避的方略 (Factor 7) と命名した。外向型学習者は Factor 1、5 との間に、内向型学習者は Factor 7 との間に有意な相関関係が確認された (表 2)。

表 2. 学習者方略 (因子得点) と外向性・内向性の Pearson Product-Moment Correlation の結果

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
p	-.205*	.002	.042	-.115	-.168*	.125	.285**

Note: ** $p < .01$. * $p < .05$.

外向型学習者と相関関係が見られた Factor 1 には、英語がわからない時はゆっくり話すように頼む、思う単語が出てこない時には 'uh' 'well' などつなぎ言葉を使って考える時間を稼ぐ、相手が言った内容に確信を持っていない場合には "You mean," などと言って内容を確認する、など積極的にコミュニケーションを図る項目が、Factor 5 には、新しい語彙を実際に会話の場面で使っておぼえるなどコミュニケーションを活用する方略が多かった。一方で内向型学習者と相関関係が見られた Factor 7 には、英語で適切な思い浮かばない時は、こちらが何を言いたいのか相手が察してくれるのを待つ、英語を話すときは苦手なトピックを避ける、自分がよく知っているトピックに仕向ける、など回避的な方略を示す項目が多かった。

4. まとめと示唆

本研究が示す通り、日本人英語学習者は様々な方略を使っている。内向型学習者は回避的方略の使用が多く見られたので、外向型学習者が使うコミュニケーション方略を教えるトレーニングをすると学習の視野が広がるかもしれない。教師は学習者の学習スタイルを把握し、あまり使わない学習者方略 (社会的ストラテジー) を教えると同時に、失敗を恐れない教室環境を作ることも重要である。スピーキング重視の授業を展開しようとしても、学習者自身がそれを望まなければ、大きな学習成果を期待することはできない。研究の示唆として、より高度な英語コミュニケーション能力の育成が求められる中で、学習スタイルと学習方略の関連性など学習者の特徴を統合した指導が有効であると考えられる。

参考文献

- Busch, D. (1982). Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning*, 32, 109-132.
- Cain, S. (2013). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking* (『内向型人間の時代 社会を変える静かな人の力』、古草秀子訳). 東京: 講談社
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult's language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73, 1-13.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury house/Harper & Row.
- 園田由紀. (2010). 『日本版 MBTI マニュアル: MBTI の適切な実施とフィードバックのために』. 東京: JPP.
- Wakamoto, N. (2009). *Extroversion/Introversion in foreign language learning: Interactions with learner strategy use*. Bern: Peter Lang.

中学校英語学習において動機づけを高める実証研究

若生 深雪 (仙台市立中野中学校)

キーワード： 内発的動機づけ, 自己決定論 (SDT), 映画教材, 中学校英語学習, 自律性

1. はじめに

英語教育現場では、文部科学省が目指す実践的なコミュニケーション能力の育成を目指して、数々の試みを挑戦しているが十分な成果が上がっていない。筆者は、この現状を打開する手だてとして、学習者の心理的側面に焦点を当て、意欲を高める取組が必要であると考えた。本研究では、数ある動機づけ理論の中から、「自己決定論」(Self-Determination Theory, Deci & Ryan, 1985, 2002, 以降 SDT と略記)を、研究の枠組みとし学習意欲を高める方法を探りたい。筆者が、SDT の枠組みを英語教育に取り入れる可能性を見出したのは、以下3点からである。1) 中学校では「生きる力」を育むことが指導目標の要とされ、SDT の自律性を基盤とする理論と共通性がある。2) 内発的動機づけを高めると仮定された SDT の3つの心理的欲求、自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求は、教育現場で活気のある英語の授業をデザインする際に留意すべき学習者の心理的要素と重なる。3) SDT に基づく実験的な英語の授業を実施し検討することで、動機づけを高める要因を確認することが可能である。これまで、SDT を枠組みとした英語の授業での実証研究の結果は、教育現場へ有用な示唆をしてきたが、その多くは大学生を対象としたものである。したがって、英語レベルが初級で、心理的に発達段階にある思春期の中学生に対しても適応可能かどうか、検討する必要がある。

2. 研究の目的

本研究は、中学生に対して、SDT の枠組みで内発的動機づけを高める実験的な英語の授業を実施し、どのような指導が効果を高めたのかを、量的データと質的データの両面から検討する。そして何が動機づけとなって意欲が生まれ、その意欲をどのように維持しているのかを探る糸口を発見し、中学校英語学習での意欲向上につながる教育的示唆することを目的とする。

3. 手続き

仙台市の公立中学校3年生の3クラス107名を対象に、SDT の枠組みで、テレビを視聴覚教材として外国語映画を紹介する実験的な授業を4回実施した。内発的動機づけを高めるため、指導内容によっては、学習者に選択することができる自由度を与え、どの習熟度の学習者にも達成感が感じられるような内容とし、ペア活動を取り入れ、学習者同士の関わりを楽しみながら学習できる内容に設計した。全授業の授業過程は統一し、順番は 1) 映画のあらすじリーディング 2) 映画の予告編の視聴 3) 映画の一場面のリスニング 4) ライティングとスピーキング活動とした。心理的変容を捉えるため、質問紙を事前と事後に実施した。質問紙は、SDT を枠組みとした安藤 (2001)、廣森 (2006)、廣森・田中 (2006)、田中・廣森 (2007)、田中 (2009a) を参考に作成した。その構成は、映画紹介の授業、自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求の全4因子で、「テレビを使う活動はおもしろいと思う」「英語の授業では生徒の要望を大切にしてくれる」「英語の授業では、自分がんばってやればできると感じている」「英語の授業では、ペアやグループ活動に協力的に取り組んでいると思う」などの計12項目であり、リッカートスケール5件法で回答させるものである。有効な質問紙の99名分については、学習者全体と習熟度別に統計解析をした。因果関係が不明な点について明らかにするために、学習者のうちの8名に対し、

個別または複数人で、15分から80分程のフォローアップの面接を実施した。録音した面接の内容はスクリプト化した後、3つの心理的欲求ごとにカテゴリー化し、それぞれに解釈を加え考察を行った。

4. 結果

量的データの分析の結果、学習者全体の傾向として、映画紹介の授業への動機づけが高いことがわかった。その他の3つの因子については、微小な変容で意欲を維持する程度の効果が認められた。習熟度別の視点では、2要因分散分析と多重比較での統計解析を行い、習熟度が高い順番に意欲の上昇率が高かった。さらに、上位層には、「自律性」を後押しする、中間層には「できた感」を高め、下位層には「関わり度」を持たせる指導が必要なことがわかった。習熟度の視点からの結果は、廣森(2006)、田中・廣森(2007)、田中(2009b)の大学生を対象とした一連のSDTの枠組みでの研究の結果を支持するものであった。さらに、質的データより、中学生を対象とした動機づけの特徴として、以下の3点を留意して指導に生かす必要があることが確認された。1) 学習者は動機づけが高まったとき、欠如していると認知する心理的な側面を補いながら学習行動を表出させ、目標達成へ自らを導く力が備わっていること。2) 視聴覚教材の動機づけ効果は、ほぼ全員の学習者に対して有効であるが、学習者個別のメディアとの関わり方や嗜好に起因して、学習者の視聴覚教材に対する受容の様相が複雑化していること。3) 内発的要因と同様に、受験や家庭環境を含む学習環境などの外発的な要因が大きく動機づけに関わっていること。

参考文献

- 安藤史高 (2001). 「自己決定意識が自律性支援の認知・動機づけに及ぼす影響」 『名古屋大学大学院教育学部紀要 (教育心理学科)』 48, 73-81.
- Deci, E.L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: understanding self-motivation*. New York: Penguin (デシ E.L. フラスト R. 桜井茂男監訳 (1999) 『人を伸ばすカー内発と自律のすすめ』 新曜社.)
- 廣森友人 (2006). 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』 多賀出版
- 廣森友人・田中博晃 (2006). 「英語学習における動機づけを高める授業実践：自己決定理論の視点から」 *LET Language Education and Technology* 43, 111-126.
- 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.
- 田中博晃・廣森友人 (2007). 「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」 *JALT Journal*, 29, 59-80.
- 田中博晃 (2009a). 「3つのレベルの内発的動機づけを高める方略の効果検証」 *JALT Journal*, 31, 227-250.
- 田中博晃 (2009b). 「クラス内の動機づけが低い学習者の動機づけを高める実践研究」 『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』 6, 69-81.
- 田中博晃 (2010). 「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」 *JACET Bulletin*, 50, 63-80.

ESP コーパス分析による項目作成とコンピュータ適応型テスト

小山 由紀江 (名古屋工業大学)

木村 哲夫 (新潟青陵大学)

キーワード：ESP, コーパス, コンピュータ適応型テスト, 内容的妥当性, 項目バンク

1. はじめに

コンピュータ適応型テスト (CAT) は項目応答理論 (IRT) とコンピュータテクノロジーの発達とともに注目されるテスト手法となり 1990 年代にはアメリカを中心として大規模テストに用いられるようになった。個々人の回答行動に合わせて出題を行うという能力測定の効率性が CAT の主要な利点であるが、この出題項目も順番も受験者によって異なるという点が、一つのテストとしての内容的妥当性の検証の障壁ともなっている。

内容的妥当性と CAT の精度についての議論では、Steinberg et al. (1990) は項目バンクの構築の仕方と出題のバランスが肝心であること、Luecht et al. (1998) はシミュレーションによる実験の結果、コンテンツの分野によっては項目の難易度と出題分野のバランスが CAT の結果に影響を与えることを明らかにしている。また、Crofts et al. (2012) は専門家が全項目の評価を行う形で内容的妥当性の検証を行った結果、内容的妥当性は実施された個々のどのテストセットに関してもほぼ同等であることを明らかにした。これらの研究から、CAT の内容的妥当性と精度を高めるには、難易度や分野のバランスの良い、専門性を反映させた項目バンクを作成することが不可欠であることがわかる。

そこで本研究では、一般科学技術英語の能力測定を目的として科学技術コーパスの分析結果をもとに語彙・語句の項目を作成し、内容的妥当性を確保した CAT を開発した。さらに CAT を実施し精度を分析すると同時にその問題点を明らかにすることが本研究の目的である。

2. ターゲットとなる語彙・語句の選定と事前テスト

テスト項目のターゲット語彙・語句の選定は、一般科学雑誌 Scientific American (SA) のコーパス約 80 万語と学術論文のコーパス合計約 200 万語 (機械工学、電気工学、応用物理学、生物工学の 4 分野) を対象とし、小山 (2013) の手法に従って分析を行った。SA の分析結果から、英語を見て日本語の選択肢を選ぶタイプ (EJ) とその逆のタイプ (JE) 各 50 問を作成し、工学系学術論文コーパスからは最低 3 分野に共通して出現する 4gram と 5gram のリストを抽出、これらの単語連鎖を含む文章を独自に作成してターゲットを穴抜き選択肢から選ぶタイプ (SC) を 80 問、合計 180 問を作成した。

これらの項目を用いて 2 大学の工学系学部の学生 145 名の協力を得て事前テストを実施した。この回答をラッシュモデルで分析したところ Outfit Mean Square の値が 1.3 を超えたものはなく、標準化された t 値も 1.96 を超えるものはなかったため項目除去は行わず全 180 問を項目バンクに使用することにした。

3. 結果と考察

事前テストの結果は図 1 にあるように 180 項目中 79 項目 (44%) が困難度 0.5~2.0 に集中しているが、これは SC タイプの 80 項目中 58 項目がここに集中しているためである。これに比べ EJ と JE タイプは困難度の分布が広い。

本研究の CAT 実施には Moodle UCAT (Kimura et al., 2012) を使用し、工学系学部生 63 人に実施した。この結果、事前テストと CAT 全体との相関は以下の図 2 に示すとおり 0.54 となりある程度の相関が見られた。また目標正答率の違いによる CAT の精度への影響を検証するために、CAT1 (50%) と CAT2 (80%) を設定したが、精度には大きな差異はなかった。

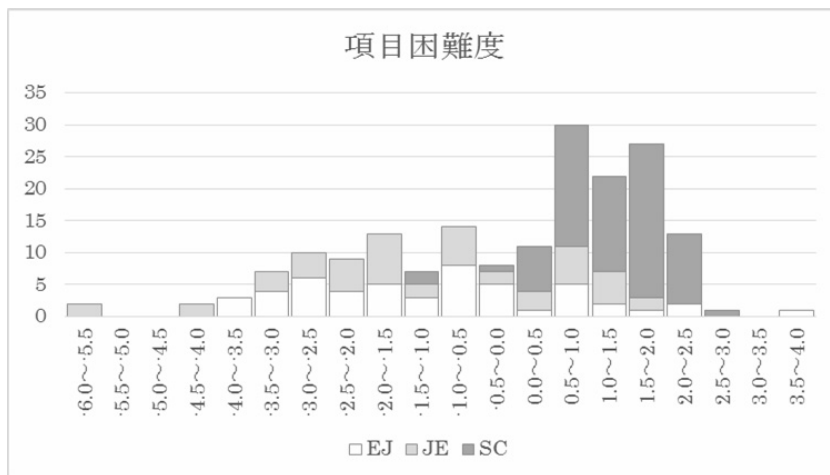


図 1. 項目困難度の分布

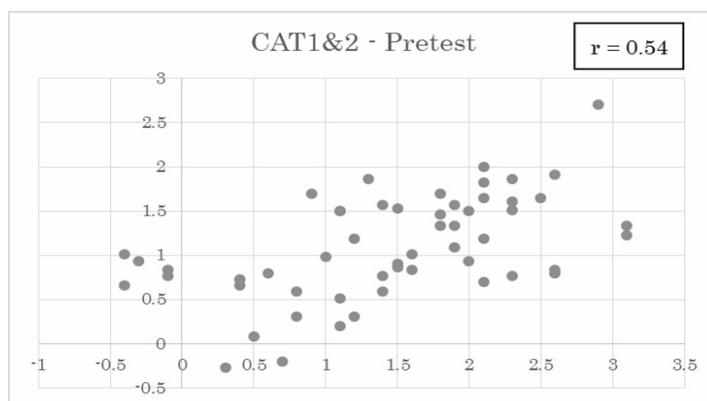


図 2. CAT1&CAT2 と事前テストの結果との相関

以上のことから本 CAT は、項目作成に該当分野のコーパスを用いることにより内容的妥当性は確保されているものの、より正確な能力測定のためには 3 つの項目のタイプと難易度のバランスをさらに改善する必要があることが明らかとなった。

参考文献

Crotts, K., Sireci, S. G, and Zenisky A. (2012). Evaluating the Content Validity of Multistage-Adaptive Tests, *Journal of Applied Testing Technology*, Volume 13, Issue #1

Kimura, T. Ohnishi, A., & Nagaoka, K. (2012). Moodle UCAT: a computer-adaptive test module for Moodle based on the Rasch model, The 5th International Conference on Probabilistic Models for Measurement

小山由紀江 (2013). 科学技術コーパスの分析に基づくアイテム・バンクの構築と潜在ランク理論によるコンピュータ・アダプティブ・テストの試行, 『統計数理研究所共同研究リポート』 295, 29-49.

Luecht, R. M., de Champlain, A., & Nungester, R. J. (1998). Maintaining content validity in computerized adaptive testing. *Advances in Health Sciences Education*, 3, 29-41.

Steinberg, L., Thessen, D. and Wainer, H. (1990). Validity. In H. Wainer (Ed.), *Computerized adaptive testing: A primer* (pp. 185-229). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

8月6日(木)

外国語初心者の語彙学習時の脳活動

中野 秀子 (九州女子大学)

キーワード： 外国語語彙学習, スペイン語, なぞり, 初心者, 脳血流, fNIRS

1. はじめに

平成 23 年度から完全実施されている小学校外国語活動の学習指導要領では文字はあくまでも補助として扱われ、第 1 言語と異なる音素の発音・リズムなどを週一回という短時間で自然に獲得することはむずかしい。荻原他 (2011)は、小学校 5, 6 年生の英単語リスニング遂行時の脳血流を調べ、左脳のみならず右脳も活性化しており、英語の音を言語としてではなく音として捉えていると報告している。本研究ではすでに英語を学んだ英語以外の外国語初心者の語彙学習時に特徴的な脳活動が見られるのかを調べるために大学生が初めて学ぶスペイン語の 3 種類の異なる課題の語彙学習中の脳血流変化を、近赤外光脳機能イメージング装置 (near-infrared spectroscopy, NIRS) を使って調べ、その語彙学習の違いによる学習効果についても検討する。

2. 実験

2.1 目的

日本人学習者が初めて学ぶ外国語の語彙学習中の活動を調べるために本研究ではスペイン語の語彙学習中において以下の 2 つの研究目的について LABNIRS (島津製作所) を使って調べた。

- (1) 「音+絵+文字無」(文字無), 「音+絵+文字有」(文字有), 「音+絵+文字なぞり」(なぞり)の 3 つの課題後の語彙記憶テスト結果による学習効果の違いを調べる
- (2) 3 つの課題遂行中の脳血流変化を調べる。

2.2 参加者

参加者は、22~25 歳の右利き 10 人の男子でスペイン語を学んだ経験はない。

2.3 資料

「音+絵」(文字無), 「音+絵+文字有」(文字有), 「音+絵+文字なぞり」(なぞり) 各 6 枚

2.4 手順

1. 開眼・閉眼 (各 10 秒)
2. スペイン語未修語学習 (「文字無」, 「文字有」, 「なぞり」, 各 6 語 (60 秒) +rest (10 秒))
3. 計算 (30 秒)
4. 語彙記憶テスト-音声・絵マッチングテスト (3 x 3 = 9 語) (90 秒)
5. スペルテスト-音声・スペルマッチングテスト (3 x 3 = 9 語) (90 秒)
6. 開眼・閉眼 (各 10 秒)

3. 結果

3.1 語彙記憶テスト

3 つの学習教材の違い (文字無, 文字有, なぞり) による学習後の語彙テストのスコアを表 1 に示す。

表 1. 語彙記憶テストの Score (3 点満点)

テスト	文字無 (SD)	文字有 (SD)	なぞり (SD)
音・絵マッチング (各 n=10)	1.70 (.949)	1.90 (.738)*	2.20 (.632)*
音・スペルマッチング (各 n=10)	1.90 (1.197)	1.80 (.789)*	2.50 (.707)*
全体 (各 n=20)	1.80 (1.056)	1.85 (.749)*	2.35 (.671)*

*p < .05

これらの結果から、2 種類のテスト全体では「なぞり」(2.35) で学んだ語彙の得点が、「文字無」、「文字有」学習語彙の得点 (1.80, 1.85) よりそれぞれ有意に高く ($p < .05$)、音絵マッチングテストでは「なぞり」(2.20) が「文字無」(1.70)、「文字有」(1.90) よりそれぞれ有意に高く ($p < .05$)、音・スペルマッチングテストでも「なぞり」(2.50) が「文字無」(1.90) と「文字有」(1.80) よりそれぞれ有意に高かった ($p < .05$)。

3.2 脳内血流変化

血流量も「文字無」では血流量の有意な増加はあまり見られず、「文字有」では左ブローカ、角回付近の脳血流がやや増加し、「なぞり」では左側頭部ブローカ野、聴覚野、縁上回付近は大きく増加した。右側頭部では「文字無」「文字有」では有意な血流量の増加は見られず、「なぞり」ではブローカ野、聴覚野、ウエルニッケ付近の血流量が急に増加した。

4. 考察

これらの結果から、文字のなぞりの正答率が高かったのは「なぞり」遂行時の血流量が増大し、ブローカ野の活動が活性化してからではないかと考えられる。参加者たちはスペイン語の初級者であってもすでに英語を 10 年以上も学んでいるのでアルファベットの文字提示がスペイン語の音素認識を促進させ、さらになぞることによって言語としての認識を高めたのではないかと考えられる。また、「文字無」「文字有」の課題遂行時に右脳の血流が有意に増大しなかったことから、言語野は左脳に局在していると考えられる。さらに「なぞり」になって右脳の血流量も有意に増加したことから、参加者はスペイン語の初級者であるため、荻原らが報告した英語の初級者と同様、右脳を使って音やリズムの分析を行っているのかもしれない。また、スペルを画像として捕らえている可能性もある。今後さらに追証が必要である。

参考文献

Sugiura, L., Shiro 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. *Cereb Cortex*, 21(10), 2374-2393, doi: 10.1093/cercor/bhr023.

多読授業が情意面に及ぼす影響

-情意不安・動機づけに焦点を当てて-

池上 久美子 (同志社女子大学 非常勤講師)

滝澤 伊都子 (同志社女子大学 聴講生)

キーワード：多読, 内発的動機づけ, 情意不安, 自己決定感, 質問紙

1. はじめに

近年、英語多読指導が学習者のやる気、英語能力を向上させる効果的な指導方法の一つとして注目を集めており、各校種で多読授業の導入が進んでいる(高瀬, 2008)。多読とは「学習者が辞書を使用せずに理解できる易しい英語の本を大量に読むこと」(Day & Bamford, 2002)と定義され、さまざまなレベルの英語学習者に対して実施することができる。現在まで多読による読解力養成 (Robb & Susser, 1989)、英文読解速度の向上 (Matsui & Noro, 2010)、英語に対する前向きな態度の形成 (Fujita & Noro, 2009) などの研究成果が報告されている。このように、多読授業が英語運用能力の向上や動機づけにもたらす効果については知られるようになってきているが、英語学習者の不安要因にどのような影響があるかを検証した科学的研究はあまり多くない。本研究の Research question は、日本人英語学習者が多読活動を行なうことで、情意面(ポジティブ、ネガティブの両方の情意面)にどのような影響を与えているか、と設定した。

2. 研究の方法：参加者・手順・質問紙

実験群として国際教養専攻の大学生 52 名を対象に、四ヶ月間授業時間外多読を含むリーディングの授業を行なった。授業回数は全 15 回であったが、そのうちの 2 回はオリエンテーション、事後テストを実施したため、実質的な授業回数は 13 回であった。授業内容は、海外のニュースや英語の小説を使用し、読解力の養成、語彙、英文要約(summary writing)の習得を目的とした授業を行なった。また、興味・関心に合った楽しめる本を選ぶように指示し、授業時間外で最低 500 ページ、4 冊以上を読み、多読記録レポートを 4 枚以上提出することを義務付けた。教材は、Graded Readers (英語学習者を対象にした学習図書)および Very Short Introduction Series (歴史、政治、ビジネス、文化など様々な分野の入門書)、また大学の図書館から自分の英語レベルに合った好きな本を選んで読むように指導した。一方統制群として非英語専攻の大学生 35 名を対象に、英語四技能の育成と現代社会の様々な問題について論理的に考え、自らの意見を述べる力を養うことを目的とした授業を行なった。実験群、統制群の参加者に授業実践の最初と最後に質問紙調査を実施し、多読の授業が情意面に及ぼす影響について分析した。質問紙は Section A (情意面に関する質問項目)：Part A: intrinsic motivation、Part B: instrumental motivation、Part C: class-related extrinsic motivation、Part D: integrative motivation、Part E: anxiety and negative attitudes toward English、Part F: self-confidence/self-efficacy と Section B (学習者の四技能に対する好み) の 40 項目から構成される。

3. 結果

日本人英語学習者が多読活動を行なうことで、情意面にどのような影響を及ぼしているかを検証するために、独立変数をグループと時間、従属変数を質問紙への回答とする二要因の分散分析を行なった。モークリー球面性の検定の結果、球面性の仮定が成り立たなかったため、グリーンハウス・ゲイザーの

結果を採用した。その結果、有意な相互作用があったものは Q2(F(1, 68)=9.061 $p<.01$), Q26(F(1, 68)=4.415 $p<.05$), Q31(F(1, 68)=5.115 $p<.05$), 32(F(1, 68)=5.327 $p<.05$), 36(F(1, 68)=5.419 $p<.05$)である。一方で有意な相互作用は無かったが、Q.5(F(1, 68)=3.389 $p<.07$), Q.27(F(1, 68)=3.694 $p<.059$)に有意な傾向があった。水準数が[2]であったため、ボンフェローニの方法による多重比較は行なわなかった。上記の質問番号と質問項目は (Q.2: 英語の本を読んで視野を広めたい。Q.5: 日本語翻訳で読んだ後、英語の原作を読んだことがある。Q.26: 英語の本を読んでいる時、知らない単語が出てくると不安になる。Q.27: 英語の本を読みながらきちんと日本語訳をしないと、不安になる。Q.31: 英語の本を一冊読み終えたら、充実感を得られる。Q.32: 英語の本を読んで、英語ならではの言い回しを知って面白いと思う。Q.36: 英語の本を読むのが好きだ。) である。

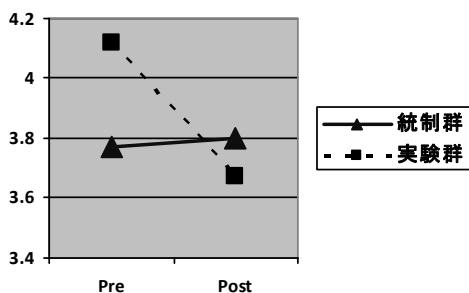


図1. 授業最初と最後における、質問紙調査の比較
(Q.26: 英語の本を読んでいる時、知らない単語が出てくると不安になる。)

分析の結果、実験群、統制群の両群において、内発的動機づけを高めるという結果が明らかになった。また実験群では、「リーディング教材に対する不安の軽減」(図1)、そして、「英語の原書を自発的に読む」など発展的な学習態度を示す傾向が見られた。つまり、多読によりリーディングに対する不安要因が軽減され、内発的動機づけを高めるということが確認できた。本研究の結果から、多読をカリキュラムに組み込むことは多読指導が学生へのリーディングに対する抵抗を軽減し、リーディングに対する苦手意識を克服し、前向きな態度を培うことにつながっていることを示唆している。

4. まとめと今後の課題

本研究により、日本人英語学習者が多読活動を行なうことが、ネガティブな情意面(リーディングに対する抵抗を軽減)にもよい影響を与えることが明らかになった。一方で、内発的動機づけにおいては、実験群においては天井効果がみられたため、統制群の方が内発的動機づけがより高まったという結果になった。本調査では、国際教養専攻の英語上級学習者(実験群)と、英語初級学習者(統制群)が対象となっていたことが大きな要因であると考えられる。今後の研究課題として、多読指導の汎用性を検証するためにも、より一般的な母集団で再度検証する必要がある。

5. 引用文献

- Day, R. R. & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- Fujita, K., & Noro, T. (2009). The effects of 10 minute extensive reading on the reading speed, comprehension and motivation of Japanese high school EFL learners. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 20, 21-30.
- Matsui, T., & Noro, T. (2010). The effect of 10-minute sustained silent reading on junior high school EFL learners' reading fluency and motivation. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 21, 71-80.
- Robb, T. N. & Susser, B. (1989). Extensive reading vs skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5, 239-251.
- Takase, A. (2008). The two most critical tips for a successful extensive reading program. *Kinki University English Journal*, 1, 119-136.

初級英語学習者の聴解に与えるポーズの効果

小屋 多恵子 (法政大学)

キーワード： 初級英語学習者，ポーズ，聴解，音声教材，チャンク区切り

1. はじめに

英語リスニングにおいて聴解に及ぼす要因の1つにポーズがある。Blau (1990), 河野 (1993, 1997), 長田 (2001)は、ポーズが学習者の理解を助けるとしながらも、学習者のレベルによっては負の影響を与えることもあるため、学習者のレベルにあう適切なポーズを入れたリスニング音声の提示を推奨している。そこで、本研究では、初級英語学習者に限定し、ポーズの聴解への影響を調査するために、テストとアンケート調査を実施した。

2. リサーチ・クエスチョン

1. チャンクごとのポーズ挿入は初級英語学習者の聴解にプラスの影響を及ぼすか
2. ポーズ挿入によって速さが遅く感じられるのか

3. 手順

3.1 参加者

参加者は、大学1年生の英語必修科目を受講している2クラスの学生、22名と32名である。参加者の特徴としては、ほとんど海外在住および渡航の経験がなく、英語は日常生活でも授業以外では使うことがなく、比較的英語の苦手意識が高い日本人英語学習者である。この2クラスの学生のリスニング能力が同程度であることを確かめるために、大学で実施したTOEICテストのリスニングスコアを用いて有意水準5%で両側検定の*t*検定を行ったところ、 $t(52)=0.36, p=.72$ であり、2クラスのリスニングスコアの平均点の差に有意差はみられなかった。

3.2 問題・アンケート作成と採点方法

リサーチ・クエスチョン1のために、2種類の同内容でポーズの異なる音声とタスクを用意した。1つ目は、2013年第3回英検2級のリスニングからモノログ問題全15間を使用した。これは、各間1分程度の英文を聴き、それに対する質問の答えを4つの選択肢から選ぶものである。この英文の音声の中のポーズとチャンク区切りに加工を施し、200msec以上のポーズをすべて200msecにしたものと、意味のまとまりごとに600msecのポーズを挿入したものを作成した。1クラスでは、200msecポーズ音声を聴き、他クラスでは600msecポーズ音声を聴き、英検の試験同様15間の問題に4択から1つの答えを選択するよう指示した。採点は、1間につき1点、15点満点で採点した。2つ目は、2013年第1回英検2級のリスニングから3つのモノログ問題を選び、同じ加工を施した音声を聴き、内容をできるだけ多く日本語で記述させるタスクであり、1つ目のタスクの後に実施した。英文は2回放送し、放送終了時に30秒の記述時間を設けた。採点方法は、各音声をチャンクに分け、そのチャンクの内容が書けている場合を1点とした。さらに、1文単位でも採点をし、適切に内容がわかっていれば1点とした。チャンク数と文の数は各間によって異なるため、3つの問題ごとに満点が異なる。

リサーチ・クエスチョン2のために、自由に記述できる紙を用意した。2つの音声タスク終了後、この用紙に今回のタスクの音声面(難しさや音声の速さなど)に関して自由にコメントするように指示し、

スコアには表れない参加者の主観的な意見を考察した。

表 1 タスク 1 : 200msec ポーズ挿入後のデータ

2013年 第3回 2級		発話速度	ポーズの平均	ポーズの割合
		wpm	msec	%
#1	No. 16	160.3	200.0	7.0
#2	No. 17	187.8	200.0	5.1
#3	No. 18	149.1	200.0	7.2
#4	No. 19	171.0	200.0	5.3
#5	No. 20	159.0	200.0	5.8
#6	No. 21	160.5	200.0	4.8
#7	No. 22	169.2	200.0	5.3
#8	No. 23	167.6	200.0	4.6
#9	No. 24	152.7	200.0	4.8
#10	No. 25	156.9	200.0	6.3
#11	No. 26	148.5	200.0	6.2
#12	No. 27	150.8	200.0	4.2
#13	No. 28	153.1	200.0	3.9
#14	No. 29	164.4	200.0	6.9
#15	No. 30	169.5	200.0	5.7
average		161.4	200.0	5.5

表 2 タスク 1 : 600msec ポーズ挿入後のデータ

2013年 第3回 2級		発話速度	ポーズの平均	ポーズの割合
		wpm	msec	%
#1	No. 16	112.5	600.0	52.5
#2	No. 17	140.9	600.0	40.1
#3	No. 18	119.8	600.0	33.4
#4	No. 19	124.8	600.0	44.2
#5	No. 20	117.2	600.0	43.5
#6	No. 21	125.8	600.0	33.6
#7	No. 22	114.3	600.0	55.8
#8	No. 23	126.2	600.0	39.0
#9	No. 24	117.8	600.0	35.8
#10	No. 25	110.4	600.0	51.1
#11	No. 26	115.0	600.0	37.1
#12	No. 27	111.5	600.0	40.8
#13	No. 28	117.8	600.0	35.1
#14	No. 29	124.3	600.0	41.3
#15	No. 30	123.8	600.0	44.8
average		120.1	600.0	41.9

表 3 タスク 2 : 200msec ポーズ挿入後のデータ

2013年 第1回 2級		発話速度	ポーズの平均	ポーズの割合
		wpm	msec	%
#1	No. 16	158.7	200.0	5.4
#2	No. 17	157.4	200.0	3.9
#3	No. 18	144.3	200.0	6.5
average		153.5	200.0	5.3

表 4 タスク 2 : 600msec ポーズ挿入後のデータ

2013年 第1回 2級		発話速度	ポーズの平均	ポーズの割合
		wpm	msec	%
#1	No. 16	119.1	600.0	40.5
#2	No. 17	118.5	600.0	38.0
#3	No. 18	112.7	600.0	36.3
average		116.8	600.0	38.3

4. 結果

結果は、リサーチ・クエスチョン 1 については統計によるポーズの効果は確認されなかった。リサーチ・クエスチョン 2 については、200msec の音声を聞いた学習者は、「速くてついていけない」「まったく分からなかった」という回答が多く、600msec の音声を聞いた学習者は、そのような回答は寄せられなかったが、ポーズはむしろ妨げであり、聞きづらく感じたという声があった。その他、書く作業やノイズ、単語の理解等ポーズ以外の要因の影響も学習者の聴解には影響を及ぼすことも確認された

参考文献

- Blau, E. K. (1990). The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 24(4), 746-753.
- 河野守夫 (1993). 「コミュニケーションとヒアリングのメカニズム」小池生夫 (編)『英語のヒアリングとその指導』大修館書店, pp. 8-55.
- 河野守夫 (1997). 「リスニングのメカニズムについての言語心理学研究」ことばの科学研究会 (編)『ことばとコミュニケーション』第 1 号, 英潮社, pp. 5-31.
- 長田宣子 (2001). 「ポーズ操作による発話速度の変化と聴解」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊 8-2, pp. 127-137.

協働学習により自己調整学習はどのように創発されるか： よりよいメタ認知方略の指導をめざして

池田 真生子（関西大学）

キーワード：メタ認知方略，協働学習，自己調整学習，学習者要因，ダイナミックシステムズアプローチ

1. はじめに

本研究発表では、メタ認知方略の指導を目的とした協働学習を授業内で実施することにより、(1) 授業外での自己調整学習がどのように行われるようになるのか（または実施されないのか）、また (2) その過程に（動機や不安、自己効力感などの）学習者要因や、学習者を取り巻く学習環境（特にクラスメート）がどのように影響するのかを、Complex Dynamic Systems Theory（以下 CDST）の枠組みの中で明らかにし、その結果を報告する。

学習方略指導の研究は、現在までに数多く報告されているが（Goh, 2008; Graham & Macaro, 2008; Ikeda, 2007 など）、自己調整学習において重要なメタ認知方略の指導については、まだ効果的な方法が十分に確立されていない（Plonsky, 2011）。そこで本研究では、授業「内」の協働学習を、授業「外」での自己調整学習の足場として導入することで、より有機的なメタ認知方略指導モデルの確立ができるかを探った。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、外国語を専攻とする日本人大学生 38 名であった。彼らは、選択科目として英語の授業を履修しており、更なる英語力向上のために授業外での自己調整学習が必要な状況にあった。

2.2 手順

2.2.1 授業「内」での協働学習

彼らは、週 1 回 90 分の授業において、毎回約 30 分間の協働学習をおこない、授業外での自己調整学習についての考えや悩み（特にメタ認知方略の使用について）を議論した。実際の手順としては、

- (1) 毎回、学習方略を 1 つ取り上げ、教師がその内容をプリントで準備し、情報として参加者に提供（15～20 分）
- (2) プリントで取り上げられた方略に関連するトピックを、複数名のグループ（約 4 名）で議論（10～15 分）

というものであった。各回で取り上げた学習方略およびトピックについては、表 1 に示す通りである。議論の後には、協働学習のログとして振り返りシートを記入した。振り返りシートには、(a) 議論の内容、(b) その日の学習者要因の程度（動機、不安、興味）、(c) 議論が授業外学習へ与えた影響、について記入した。

表 1. 学習方略に関するトピック

回	学習方略 ¹	トピック
1	現状振り返り	現在、どのような英語学習をしているか
2	メタ認知方略（目標・計画）	自身の目標・計画は何か。実現可能なものか
3	認知方略（Reading, Listening）	具体的にどのような方法が、自分に適しているか
4	認知方略（Writing, Speaking）	具体的にどのような方法が、自分に適しているか
5	認知方略（語彙）	具体的にどのような方法が、自分に適しているか
6	メタ認知方略（学習直後の振り返り・評価）	具体的に何を振り返ればよいか？
7	メタ認知方略（定期的な振り返り・評価）	具体的に何を振り返ればよいか？
8	メタ認知方略（使用機会の確保）	英語の使用機会を、どのように確保しているか
9	感情方略（動機の維持）	自身にとっての学習動機を維持する方法は？
10	社会方略（学習環境の維持、他者の存在）	自身の英語学習の助けとなる「他者」とは？
11	総復習	

2.2.2 データの収集および分析

データの収集は、(a) 学習者要因についての質問紙（事前）、(b) 協働学習のログ、(c) 授業外での自己調整学習記録シート（学習する度に記録し、提出）、および (d) インタビュー（適宜）にておこなった。

データは現在収集中であるが、CDST の枠組みの中で、授業「外」の自己調整学習が、授業「内」の協働学習を通してどのように生じるのか、またその過程において学習者自身が有する要因と学習者を取り巻く環境がどのように作用するのかに焦点を絞り、分析を進める。

3. 結果

発表時には、最新のデータとその分析結果を詳細に報告する。また同時に、教育的示唆として、メタ認知方略のよりよい指導方法を提案する予定である。

注

1. メタ認知方略以外の方略も取り上げているが、メタ認知方略を使いこなすためには、それ以外の方略についても知識を持ち、使えるようになる必要があることに起因している。

参考文献

- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications. *RELC*, 39, 188-213.
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58, 747-783.
- Ikeda, M. (2007). *EFL reading strategies: Empirical studies and instructional model*. Tokyo: Shohakusha.
- Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis. *Language Learning*, 61, 993-1038.

筆記, 実技, 意識調査から検証する音声学習項目の定着: 語強勢とイントネーションについて

大塚 朝美 (大阪女学院短期大学)

上田 洋子 (大阪女学院大学)

キーワード: 発音診断テスト, 意識調査, 強勢, イントネーション, 発音指導

1. はじめに

本発表は, 大学での英語音声学の通年授業による学習項目の定着を, 筆記, 実技, 意識調査の3点から検証し考察した結果の報告である。音声学習項目のうち, 今回は語強勢とイントネーションについての変化を検証する。

発音指導の前後について効果を検証している先行研究は, 大学生対象の通年の音声学指導前後の実技評価による検証(吉田, 2006), 中学生対象の5日間の発音指導を実技と意識調査で検証(木澤, 2013), 中学生対象の2つの発音指導法と実技・意識調査(西野・猫田, 2014)などがみられるが, 大学での通年授業の前後変化を筆記, 実技, 意識調査の3点から調査したものはみられない。多方向からの調査を組み合わせて現状を把握することで, より効果的な発音指導の可能性を検証する。

2. 調査方法

2.1 参加者と実施時期

調査参加者は英語音声学を受講する大学1年生2クラスの35名。4月の初回授業および1月の最終授業の計2回, 筆記テスト, 実技として英文ダイアログの録音, そして意識調査を行った。実技と筆記テストの内容が関連しているため, 実技, 意識調査, 筆記テストの順に実施した。

2.2 手順

2.2.1 実技テスト

実技テストでは, 筆記テストで問われる単語やイントネーション・パターンを含むダイアログを録音させ, 音声ファイルを回収した。ダイアログの長さは約120語であり, 筆記の語強勢問題で問われる6単語と5種類のイントネーション・パターンを含む6文が入っている。CALL教室で2分間のスク립トを黙読後, 同時に録音をスタートし, 正常に録音された音声ファイルが出来たことを確認後にファイルを回収し, その後担当者2名が採点した。採点は, 筆記テストと関連する6単語の語強勢と5種類のイントネーションを含む6文のみに絞って正誤の判断を行った。

2.2.2 意識調査

意識調査は, 4月と1月のそれぞれの時点での参加者の達成度を, 発音記号の読み, 発音の正確さ, 語強勢, イントネーション, リズム, 音のつながり, 区切り, 表現読み(感情をこめた英文の読み)について5件法で回答を求めた。

2.2.3 筆記テスト

この筆記テストは, 発音学習履歴調査で用いた筆記テスト(大塚・上田 2012)を, 旧版と現行の教科

書分析結果(上田・大塚 2011, 上田・大塚 2014)を踏まえて改訂したものである。設問は4つの音声指導項目(発音記号, 語強勢, イントネーション, 文における意味グループの区切り)で構成し, 平易な語彙や英文を使用し, 設問数にも配慮した。4つの設問項目中, 強勢については6個の多音節語について正しく強勢記号のついたものを選択肢から選ぶ設問, またイントネーションについてはYes-No疑問文, 2種類の疑問詞疑問文, 肯定文, 選択疑問文, 列挙文の6文計9カ所の変調部分に(↑↓)を置き, 回答を丸で囲むように求めたものである。回答に制限時間を設けることはせず実施した。採点はそれぞれの項目ごとに合計点(強勢6点満点, イントネーション6点満点)を算出した。

3. 結果

通年の学習の前後で比較した結果, 強勢とイントネーションについては, 筆記, 実技ともに平均点は上昇し, どちらもある程度定着していることが分った。(筆記(各6点満点):強勢4.78→5.22点, イントネーション3.95→5.24点, 実技(各6点満点):強勢5.27→5.59点, イントネーション3.51→4.65点)ただし, 項目別に見た場合, ポイントの伸び幅は, 筆記イントネーション(+1.29), 実技イントネーション(+1.14), 筆記強勢(+0.44), 実技強勢(+0.32)と差異がみられた。つまり, イントネーションは筆記にも実技にも学習効果が出やすく, 逆に多音節語の正しい語強勢は即興的な音読となると, 理論でわかっているものの通りの発音に至らないケースがあることがわかった。

また通年の学習後の1月の意識調査・筆記・実技の点数の相関を見てみると, 強勢は意識と筆記に, イントネーションは意識と実技にやや相関がみられた(強勢: $r=.372$)(イントネーション: $r=.313$)。

4. 考察

多音節語の語強勢とイントネーションに注目し, 筆記, 実技, 意識調査の3点から検証した結果, イントネーションについては筆記にも実技にも学習効果が出やすいことが示された。しかし, 語強勢については即興的な音読となると, 理論でわかっているものの通りの発音に至らないケースがあることも示された。意識調査とそれぞれのテストについては, やや弱い相関がみられるものもあったが, 「できる」と意識して, 実際のテストでも実力を発揮することは容易ではないことも分かった。今回のような筆記や実技のテストの内容をより精査することで, 学習前後の発音について診断テストとして活用できる可能性も感じている。学習者各々に結果を還元できるようなシステムへの提案の一步となることを願う。

参考文献

- 木澤利英子 (2013). 明示的発音指導が中学生の英語学習に与える影響—音声スキルおよび英単語学習方略に着目して—『関東甲信越英語教育学会』27, 99-112.
- 西野友一朗・猫田英伸 (2014). スピーチコンテストに向けた発音指導の開発・実践—1カ月の教育実践から—『中国地区英語教育学会研究紀要』44, 51-60.
- 大塚朝美・上田洋子 (2012). 中学・高校での発音学習履歴と定着度—大学1年生へのチェックシートと質問紙が示唆するもの—『大阪女学院大学紀要』8, 1-27.
- 上田洋子・大塚朝美 (2011). 発音と音声のしくみに焦点をあてた中学校英語教科書分析—インプットの基礎を考察する—『大阪女学院大学紀要』7, 15-32.
- 上田洋子・大塚朝美 (2014). 中学校英語検定教科書における音声指導項目の分析—新旧学習指導要領での扱いの変化について—『大阪女学院大学紀要』10, 1-15.
- 吉田弘子他 (2006). FACETS 分析による英語音声評価における評定者バイアス検証『大学英語教育学会』43, 73-85.

日本人英語学習者の英文産出過程の分析

阪上 辰也 (広島大学)

キーワード：ライティング，コーパス，産出過程

1. はじめに

本研究の目的は、日本人英語学習者が英作文をする際、どのような過程を経て英文を産出しているのかを明らかにすることである。これまでは、英作文を行う過程を観察するために、ビデオ撮影や think-aloud 法などを利用して行動の詳細を分析されてきたものの (Harvey and Yuill, 1997 など)、データ収集の効率性の悪さや膨大な作業時間が障害となり、計量的な分析を行うことは容易ではなかった。

近年の学習者コーパスの構築・分析により、英語学習者が作文時にどのような表現を多用しているのか、また、母語話者が使う表現との比較から、どのような差が見られるのかが明らかにされつつある (Aijmer, 2002 など)。しかしながら、学習者コーパスで観察可能なものは作文の「結果」であり、「過程」ではないため、最終的に書かれた表現に至るまでにどのような試行錯誤があったのかを分析することは難しい。そこで本研究では、コンピュータ上で入力された文字列を記録するシステムを利用して学習者による英文産出過程を記録し、産出される表現とその過程の分析を行うことにした。

2. 手順

2.1 調査参加者

本研究では、日本人大学生の英語学習者の中でも、習熟度が中級レベルにある学習者 94 名分のデータを収集した。対象者となった学習者の TOEIC IP テストにおける平均スコアは 479.5 点 (標準偏差は 69.9) であり、最低点は 305 点、最高点は 655 点であった。

2.2 データの収集方法と分析手順

分析データとして利用したのは、およそ 4 ヶ月に渡って開講されたアカデミック・ライティングの基本を学ぶ授業において、学期の初期と期末に「学校教育」というトピックで書かれた作文データである。学習者が参照物を使わず、時間制限がある中で、その時点で有している知識のみで書かれており、表 1 で示すような条件で収集された。

データの収集にあたっては、杉浦正利氏 (名古屋大学) が作成したキーボード入力の記録システムを一部改変して利用した。このプログラムは、Hot Soup Processor (HSP) という言語によって作成されており、文字がタイプされた際の文字やその時の時間をミリ秒単位で記録する。入力画面は、図 1・図 2 に示すように、極力簡素なものとし、英文を入力することに集中できるインターフェイスとなっている。

表 1.
英作文の提出時期と収集時の条件

授業	活動内容	時間制限	参照物	トピック
Week 1/2	1 回目の作文収集	50 分間	なし	学校教育
Week 2/3-14	各種演習	なし	あり	アルバイト他
Week 15	2 回目の作文収集	50 分間	なし	学校教育

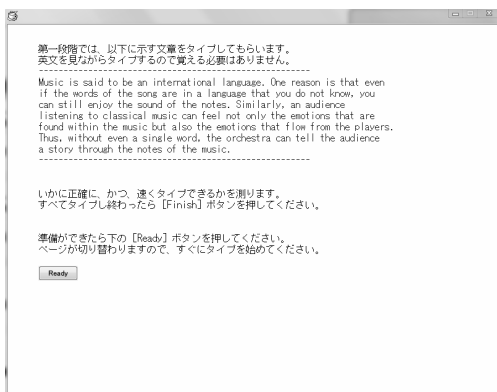


図 1. タイピング速度の測定画面の一部



図 2. 作文の入力画面

収集した英作文データのうち、最終的に産出された高頻度表現として、*N*-gram 表現 (2-gram, 3-gram, 4-gram) を抽出するとともに、その表現を産出するに至った過程を分析した。具体的には、各学習者のタイピング速度をもとに、タイピングを行っていない「停留」とみなすことのできる閾値を求め、高頻度表現を産出する過程において、停留が起こることなく産出されているかどうかを分析した。

3. 結果と考察

分析の結果、まず、今回の調査協力者から得られた作文データにおいて、*in the* や *there is* といった 2-gram 表現、*a lot of* や *I think that* のような 3-gram 表現、そして、*it is important to* や *I think it is* といった 4-gram 表現が高頻度で産出されていることが分かった。この結果は、今回の調査協力者とは異なる英語学習者に対して行った阪上 (2013) の調査結果と類似しており、今回で得られた表現が、中級レベルの習熟度の学習者によっておおそ共通して産出されることがわかった。

次に、抽出された高頻度表現が、どのような過程を経て産出されているか、また、停留が生じることなく産出されているかを分析したところ、2-gram 表現のような比較的語数の少ない表現の場合には、停留が生じることなく産出できる事例が観察されるが、4-gram のように語数が増えると、停留を生じさせることなく産出できる事例は多く見られなかった。また、高頻度表現以外の表現を産出する場合においても、全体的には、表現の修正や削除といった試行錯誤を繰り返しながら産出していることが多く、1 つの単語内で停留が生じている事例や、1 語もしくは 2 語を停留することなく産出する事例が多数を占めた。この結果から、中級レベルの日本人英語学習者の場合、高頻度で現れる 3-gram 表現や 4-gram 表現は、思考や推敲によるものと思われる停留が繰り返されつつ、1 語あるいは 2 語程度の産出が連なった結果であり、より大きな単位での言語産出・処理が十分に行えない可能性が示唆される。

参考文献

- Aijmer, K. (2002). Modality in advanced Swedish learners' written interlanguage. In Granger, S., J. Hung, and S. Petch-Tyson. (Eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 55–76). Amsterdam: John Benjamins.
- Harvey, K and Yuill, D. (1997). A study of the use of monolingual pedagogical dictionary by learners of English engaged in writing. *Applied Linguistics*, 18(3), 253-278.
- 阪上辰也 (2013). 縦断的学習者コーパスを用いた英語表現の経時変化の分析 『広島外国語教育研究』17, 93-103.

語彙認識の自動化を測定する

オンライン英語語彙テストの開発と検証

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 恵 (東海大学)
加藤 集平 (HOYA サービス)
藤田 雅也 (HOYA サービス)

キーワード： 語彙認識, 自動化, オンライン, 語彙テスト

1. はじめに

速読や多読には、単語認識が自動化し bottom-up 処理が円滑に進むことが重要である。今まで、語彙サイズや語彙の深さを測るために、さまざまな語彙テストが開発されている(Nation & Webb 2011)。しかし、語彙認識の自動化を測定できる L2 語彙テストは未だ開発されていない。本研究では、語彙サイズと認識速度に加えて、認識の自動化の度合いを測定でき、結果を即時的にフィードバックできる新しいオンライン語彙テストを開発しこの妥当性と信頼性を検証する。

2. 言語処理の自動化

言語処理の自動化の度合いを示す指標として変動係数(CV: coefficient of variation) が提唱されている (Segalowitz & Segalowitz 1993; Segalowitz, Segalowitz & Wood 1998; Harrington 2007; Lim & Godforid 2014)。提示された単語が実在する単語かどうかを決める語彙判別課題(lexical decision task)および提示された英文が文法的に正しいかどうかを決める文法性判別課題 (grammaticality judgment test) のような認知課題で、英語力が高く言語処理の自動化が進んでいる学習者ほど、変動係数が小さくなることが報告されている。

3. オンライン語彙テストの開発

BNC(British National Corpus)の約1億語の語彙リストから、出現頻度に基づいて、500語、1000語、1500語、2000語、3000語、5000語、1万語という7レベルを設定しレベルごとにテスト対象語彙を抽出した。

学習者が語彙テスト・サイトにログインすると、画面上に英単語とそれに対応する意味についての選択肢が提示される。学習者は、提示された単語に適する意味をできるだけ速く正確に選択するように求められる。単語提示から選択肢を決めるまでの時間(反応時間)、選択肢が正答か誤答か、その単語が7レベルのどれに属するか等が、語彙テスト用サーバに自動的に記録される。

全問の回答入力後、語彙レベルごとに、正答率、解答時間、語彙認識の自動化の度合いが学習者に一覧の形でフィードバックされる。本テストを、定観測的に一定期間ごとに実施・比較することで、学習者は自分の語彙認識の各レベルの正確性・速度・自動化の進歩が把握することができる。

開発したオンライン語彙テストは、テストの目的に応じて、対象語彙とその数を自由に変える柔軟性をもっている。選択テスト対象語彙を BNC から選択すると語彙の熟達度を測る proficiency test になる。一方、テスト対象語彙を、教科書の第1課から第5課で使われた語彙にすると学習範囲内の語彙習得の到達度を測る achievement test にもなる。

4. 検証実験

4.1 材料 (語彙テスト)

本研究で開発されたオンライン語彙テスト。今回は、各レベルから 6 単語ごとが出題されたので、7 レベル×6 単語=42 単語がテスト対象語となった。この 42 個の単語はランダムに提示された。

4.2 参加者

TOEIC に基づく英語熟達度の異なる日本人英語学習者 (大学生) を対象に実施された。

4.3 手順

(1) 参加者は、本テストの内容、意味、受け方についての説明を聞いた。(2) 本テストの解答形式に慣れるため、サンプル問題に解答した。サンプル問題では、解答の正誤、解答に要した時間などが提示された。(3) 42 題に連続して解答した。各問題の解答入力直後にフィードバックはなく、次の問題が提示された。(4) 全問解答入力の終了後、語彙のレベル別に正誤、解答に要した時間、解答時間のばらつき、変動係数 (CV) が一覧の形で提示・フィードバックされた。(5) 参加者は自分のテスト結果を見て、自分の語彙認識について感じたこと、自分の今後の課題は何かなどについて記述して提出した。(6) テスト実施者 (教員) は参加者のサーバに蓄積された履歴や記述レポートを閲覧し、参加者の語彙レベルの把握、および、今後の語彙指導の計画立案に役立てた。

5. 結果

今回の実験の結果、(1) 頻度に基づく語彙レベルの難易度が上がるほど、正答率が下がり反応時間が長くなり変動係数 (CV) が増加して自動化の度合いが減少すること (2) 英語熟達度の高い学習者ほど、正答率が上がり反応時間が短くなり CV が減少して自動化の度合いが増加することがわかった。受験者を変えて同じテストを実施してもほぼ同じ結果となった。これらの結果は Segalowitz や Harrington の先行研究の結果と一致するので、本テストは L2 語彙のサイズと認識速度だけでなく、自動化の測定でも妥当性と信頼性があることが確認された。

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*.
- Hulstijn, J.H., Van Gelderen, A., & Schoonen, R. (2009). Automatization in second language acquisition: What does the coefficient of variation tell us? *Applied Psycholinguistics, 30*, 555-582.
- 門田修平・氏木 道人・長谷尚弥 (2014). 『英単語運用力判定ソフトを使った語彙指導』 大修館書店.
- Lim, H. & Godforid, A. (2014). Automatization in second language sentence processing: A partial, conceptual replication of Hulstijn, Van Gelderen, and Schoonen's 2009 study." *Applied Psycholinguistics, 36*, 1-36.
- Nation, I.S.P. & Webb, S. (2011). *Researching and Analyzing Vocabulary*. Boston, MA: Heinle.
- 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.
- Someya, Y. (2010). *Introduction to Interpreter Training*, Kansai University
- 山内豊, 峯松信明, 加藤集平, 川村明美, 西川恵. (2012). 「シャドーイングに必要な下位能力の研究: 単語認識力とシャドーイングの関係」『外国語教育メディア学会第 52 回全国研究大会発表要項』 76-77.
- Yamauchi, Y. (2013). The relationship between auditory vocabulary size, recognition rate and EFL listening comprehension skills, *Proceedings of the fourth WorldCALL Conference*, 286.

TTS(Text-To-Speech)合成音声と肉声では学習効果は異なるか —習熟度別に見た日本人英語学習者のプライミング効果の検証—

松田 紀子 (大阪工業大学)

キーワード: TTS(Text-To-Speech)合成音声, 肉声, プライミング実験, 日本人英語学習者, 習熟度

1. はじめに

近年, 音声合成技術の向上により, 外国語教育への音声合成ソフトの活用が増えつつある。その活用について様々な利点が指摘される(東, 2010; 柏木 他, 2008) 一方で, 肉声を利用した場合と比較して, その学習効果がどのように異なるのかを検証した研究は少ない。本研究では, 特に音声単語認知と知覚学習という面から, 日本人英語学習者を対象に習熟度の差によるその学習効果の違いを検証することを目的としたプライミング実験を行った。

本研究と同様の第二言語(以下, L2) 音声提示によるプライミング実験では, 学習期に処理された刺激語群がテスト期で新出の刺激語群より速く, 正確に処理(復唱等)されることが知られている。先行研究ではこのプライミング効果(学習効果)が現れる理由を, 学習者が知覚レベルで音声の音響的な特性を記憶し, 利用しているからであるとし, 言語の習得を支えるメカニズムの1つとしている(Trofimovich & Gatbonton, 2006 他)。合成音声は肉声と比較して構成要素が統制されていることを考慮し, 本研究では, 習熟度が高い学習者にとって合成音声は音響レベルの処理が効率化されやすいために学習効果は低く, 肉声を使用する方が学習効果は高いという仮説をたてた。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は, 日本人英語学習者(大学生と大学院生)80名であった。合成音声を用いた実験及び肉声を用いた実験の参加者は各々40名である。なお, 2つの実験参加者の習熟度はOxford Placement Test (Listening)等を用いて統制している。

2.2 材料

諸条件(親密度, 頻度, 音節数, デュレーション, 語頭子音等)を統制した刺激語群を音声合成ソフトまたは英語母語話者の肉声で作成した。音声合成ソフトにはGlobalvoice English Professional version 2.0.1(HOYA)を使用し, 男性の声(PAUL)と女性の声(KATE)を使用した。肉声には英語母語話者(アメリカ出身で日本の大学で教鞭をとっている男性と女性各1名)にモデル音声作成の協力を依頼し, デジタル録音した音声を使用した。その際, 発話速度と音の大きさは音声分析ソフトPraatを使用して統制している。

2.3 手順

パソコンを使用し, 個別に実験を行った。一人の参加者の例を挙げると, 音韻処理ベースの課題(学習期)→復唱課題(テスト期)→休憩→意味処理ベースの課題(学習期)→復唱課題(テスト期)である。課題の順番は参加者間でカウンターバランスをとっている。

2.4 分析方法

テスト期におけるモデル音声提示から復唱までの反応時間を分析対象とし、音声の違い（合成音声と肉声）と学習期の処理の違い（音韻処理ベースと意味処理ベース）による影響を習熟度別（習熟度テストの成績によって 3 群に分類し、下位群と上位群を比較）に分析した。なお、プライミング効果の有無は先行研究にのっとり、学習期に既出の語彙とテスト期で新出の語彙の反応時間に有意差があるかどうかで判断する。

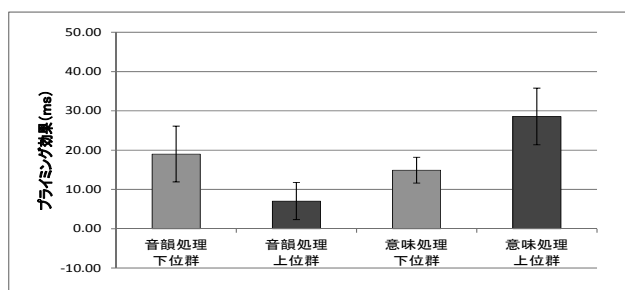


図 1. 合成音声を使用した場合のプライミング効果

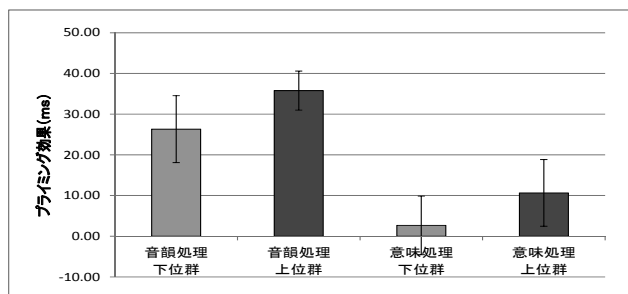


図 2. 肉声を使用した場合のプライミング効果

3. 結果

合成音声の場合（図 1）は、習熟度テスト下位群で知覚学習の面で効果が高いが、習熟度テスト上位群では効果が低く、音響レベルより上位の処理（意味処理等）の学習効果が現れることがわかった。肉声の場合（図 2）は習熟度を問わずプライミング効果が高い反面、音響レベルの処理負荷が非常に高いため、意味処理等の認知負荷の高いタスクは効果を減じる可能性が高いことがわかった。今後の追証が必要であるが、日常的に L2 の肉声に触れることが少ない環境では、合成音声の学習効果が習熟度によって異なる可能性を考慮しながら学習に取り入れていく必要があることを示唆できる。

参考文献

- 東淳一 (2010). 「TTS 合成音声で広がる外国語教育マルチメディア教材開発の新たな地平」『流通科学大学教育高度化推進センター紀要』, 6, 1-11.
- 柏木治美, 康敏, 大月一弘 (2008). 「外国語学習における音声合成利用の現状と課題」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』, 5, 10-19.
- Trofimovich, P., & Gatbonton, E. (2006). Repetition and focus on form in processing L2 Spanish words: Implications for pronunciation instruction. *Modern Language Journal*, 90, 519-535.

オンライン・ディスカッションにおける 発話の生成過程の分析

菅原 安彦 (国士舘大学)

鈴木 広子 (東海大学)

保崎 則雄 (早稲田大学)

キーワード：ディスカッション・フォーラム、発話生成過程、言語コミュニティ、模倣
参加者の自立、TED

1. はじめに

英語による発信力を養成することが喫緊の課題である一方で、ディスカッションを行うと、学生は、参加することに躊躇する、発信したいメッセージが浮かばない、メッセージを英語で表現できない、といった問題が見られ、活発な議論展開を経験させることは非常に難しい。そこで、学習者の主体的な言語コミュニティへの参加を促す環境を提供することを目的として、ディスカッション・フォーラムを構築した。本研究はディスカッションにおける言語表現に着目し、プロトコル分析を通して発話の生成過程を観察した。具体的には、オンライン・ディスカッション・フォーラムを使って学生のログを取り、プロトコル分析から学生が対象のトピックに関するコミュニティへの参加度合いを考察した。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、8つの高等教育機関（7大学、1高専）の学生であった。各学生の大半は教養課程の英語の履修者であり、その専門は文化系から工学、医療まで多岐にわたる。参加教育機関名は下記の通り：
群馬高専、東海大学、早稲田大学、福島大学、兵庫県立大学、京都医療科学大学、国士舘大学、
慈恵医大

2.2 手順

フォーラムは、学生の参加に対するストレスを下げるために、対面式ではなくディスカッションをする場とネット上に設けた。参加者は Moodle で作成されたテーマとなる動画の視聴、ディスカッションができる空間を使用する。この空間はスピーチ視聴によって、学生にテーマ、内容、英語表現（日英語スクリプト）を提供するようにも設計されている。学生は授業中にフォーラムの利用法の説明、指導のあと、動画を視聴し、ディスカッションの口火となる質問を受け、それに対する返答から書き込みを始める。自由に発言するが、必ず、誰かの発言に対しコメントを加えることと返信することを義務づけられている。また、教員はファシリテータとして参加し、英語表現およびディスカッションの方向性を調整した。

2.2.1 Moodle サイトの開発

本研究の実施にあたり、Moodle サイトを独自に開発した。TED discussion のリンクを始め、glossary、日英スクリプトの参照、forum への参加がクリック一つでできるようになっている。また Quizlet とのリンクも施し、参加者はビデオや glossary 等で必要と感じた語を学習することができるようにした。(図 1)

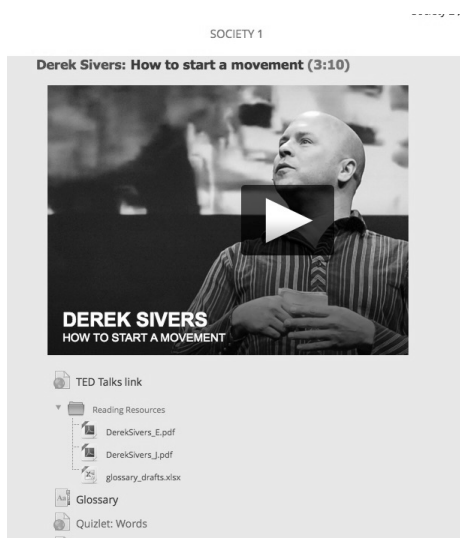


図 1.

3. 結果

英語で書くということやディスカッションに慣れていない参加者も多い一方、その反対に位置する学生もいる。前者の発言を見てみると、コミュニケーションの方略の一つである相手の発言の承認、つまり”That’s a good idea”, “It’s great.”等の表現が多く見受けられた。また比較的英語力を有する参加者は”Are you saying....?”のどのように相手の発言の真意を問う表現も見られ、コミュニケーションの姿勢ができつつあることが見て取れた。

ディスカッションの内容を見ると、使用語彙が条件によって異なった。ビデオ視聴のみの場合と視聴した後にネットなどで関連資料を探し、それを発表し、参加者が互いの情報を共有してからディスカッションを行った場合には、前者がビデオに含まれている語彙の使用は認められなかったのに対し、後者では多く見られ、プロトコル全体の語彙が豊富になっていた。またディスカッションの中身に関しては前者が、自分の感想を述べている傾向が強いのに対し、後者は自分の考え、提案をビデオ内容やその他の情報を盛り込みながら自分の意見や考えを述べる発言が多く見受けられた。

以上本要項執筆時点での結果であるが、大会発表までにはさらなるデータ収集が可能で、上述の結果とは異なるものを報告できる可能性もある。

参考文献

- ワーチ, ジェームス [佐藤 公治・他訳] (2002) 行為としての心 北大路書房
- ワーチ, ジェームス [田島 信元・他訳] (2004) 心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ 福村出版
- 石黒 広昭 (2004) 社会文化的アプローチの実際—学習活動の理解と変革のエスノグラフィー 北大路書房
- Lois Holzman (2015). *Vygotsky at Work and Play*. Routledge

可視化の学習支援 LMS ツールを利用した国際協調学習の実 践研究：学習コミュニティによる評価

安部 由美子 (広島工業大学)

益子 行弘 (浦和大学)

1. はじめに

コンピューター媒介によるコミュニケーション (CMC)は、社会的構成主義の学習理論を理念とするが、インタラクティブな言語学習を促進することを過去の研究の中で報告されており(Chapelle, 2003)、同期型コミュニケーションを利用した、非母国者同士の異文化間のインタラクションでも、英語力を高める効果があることが示唆されている (Park & Nakano, 2001)。また、山田ら (2009) の日本人学生を対象にした同期型 CMC の研究によると、ビデオ・カンファランスでは、積極的なコミュニケーションを促進し、パフォーマンスにおいても有効であるとされ、テキスト・チャットには文法的な意識を高める効果があると指摘されている。ビデオ・カンファランスでは、言い直しなどの自己修正が促進される効果がある(Levy & Stockwell, 2006)と報告されている。これらの研究を踏まえ、メディアの違いによって、異文化間の英語学習活動やコミュニケーションにどのような違いが見られるか検討する必要がある。

2. 研究目的

本研究では、他者の学習者の学習履歴を可視化するツールとして、LMS(Moodle)を利用し、同期型 CSCL(Computer Supported Collaborative Learning)、テキストとビデオという2つのツールの違いに着目し、これらが「協調学習中の活動意識」、「学習効果」、「英語コミュニケーションに関する意識」に与える影響を検討することを目的とした。

3. 実践方法

低—中級英語学習者 (TOEIC 得点が 380 から 550)の日本人大学生 37 名、39 名のフィリピンの大学生からなるボランティアグループ計 76 人による CMC を利用した議論を調査フィールドとし、ビデオ・カンファランスとテキスト・チャットによる英語でのやり取りを、4 週間行った。

4. 可視化支援としての LMS (Moodle) 利用

学習行動の可視化、アクセス権の制限、及び他者との学習の比較のために LMS (Learning Management System) を使用した。LMS は、目的に応じた LMS プラットフォームの使い分けが必要であるが、Moodle は、オープンソースのため、カスタマイズ自由で、機能が充実しており、第二言語習得の観点からインプット・アウトプットも増やすことができるため、Moodle を利用した。蓄積されたデータは、LMS の機能の一つである投票形式の評価フォームにて、相手生徒にコメントを追加させた後で同一チャットグループ内の学生に公開し、それぞれピア評価させた。また、評価結果についても同様に公開することで、学習行動の可視化と相互評価を行った。

5. 結果と考察

分析の結果、同期型 CSCL を用いることは、テキスト、ビデオにかかわらず、対話相手への親近感を増大させることが示唆された。テキスト・チャット群のほうが、表現習得の評価が高く、文法や語彙について正確性を意識していたことが示された。テキスト・チャット群のほうが、目標語彙を定着させるという効果があったと思われる。コミュニケーションの積極性については、2つのメディア間で有意な差が確認されなかった。この点では、山田(2009)の先行研究を支持しなかったが、ビデオ・カンファランス群では、テーマから話題が離れたこと(off-topic)、非言語によるコミュニケーションに依存したことにより、積極性が促進されなかった可能性が考えられる。

ピア評価については、学習履歴を可視化できたことにより、学習者によりの確で詳細なフィードバックも得られた。また、学習履歴を可視化により、学習者をより自律的にさせ、学習動機を高める自律的な学習を支援する環境を与えることができたものと思われる。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 25370674 の助成を受けたものである。協力していただいたフィリピン大学の先生に感謝をする。

主な参考文献

- 山田政寛・松本佳穂子・赤堀侃司 (2009) 「第二言語コミュニケーション学習支援のための同期型 CMC の評価：ビデオカンファレンスとテキストチャット群の比較において」『日本教育情報学会学会誌』 25(1), 15-24.
- Levy, M. & Stockwell, G. (2006). *CALL Dimensions: Options and issues in Computer Assisted Language Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Park, K-J., & Nakano, M. (2001). Negotiation in cyber: The role of chatting in the development of grammatical competence. In Waschauer, M., & Kern, R. (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 50-86). New York: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. (2003). *English language learning and technology* (Vol.7). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

大学生英語学習者の Extensive Reading の効果

—英語能力、読解速度、品詞別習得率

間所 智子 (エデュケーションネットワーク)

キーワード：多読活動, C-test, 品詞, 英語能力, 読解速度

1. はじめに

Extensive Reading (ER)の効果は先行研究で示されており、例えばLao & Krashen (2000)はERによって名詞と動詞の習得が起こることを示した。しかし、名詞・動詞以外の品詞の習得について調べた研究は存在しない。また多くの研究が一つの教育機関を対象としており(Hafiz & Tudor, 1989; Iwahori, 2008)、ERの実施方法の違いが学習効果に違いをもたらすのかについてはほとんどわかっていない。

本研究は、日本の二大学(A大学、B大学)で実施されたERを用いた授業において、ERの英語能力および読解速度に対する学習効果の有無、そして品詞ごとの学習効果を調べた。

2. 研究方法

参加者はExtensive Readingを授業内で行っている2つの大学の学生32名。内、A大学は、工学部2年生17名(男女比13:4、年齢19-21)。「上級英語」というタイトルの授業を受講しており、授業内では主にプレゼンテーションを学び、授業外でExtensive Readingを宿題として行っていた。また、実験を行った学期中は、この授業以外に英語のクラスは受講していなかった。一方、B大学は、外国語学部の1年生15名(男女比8:8、年齢18-19)。「Extensive Reading」というタイトルの授業を受講しており、授業内ではExtensive Readingの教材を用いての精読や単語テストなどを行っていた。授業外ではExtensive Readingを宿題として行っていた。B大学の学生はExtensive Readingの授業以外にも多くの英語の授業を受講していた。両大学は1学期間ERを行い、1週間に1冊Graded Readersを読み、ブックレポートを教員に提出した。

ERの事前、事後に英語能力を測定するためのC-testおよび読解スピードテストを行った。さらに第二言語学習歴や読書習慣についてのアンケートを実施した。C-testについては対応のあるt検定でERによる効果を調査し、さらに9つに分けた品詞ごとの伸びについても分析を行った。

3. 結果

分析の結果、両大学において英語能力と読解速度において伸びがみられた。しかし、事前テストではC-testのスコアはほとんど変わらなかったにもかかわらず、ERの効果の大きさは二つの大学の間で差が生じた。

表 1.

Descriptive Statistics of the C-test, and Pre- and Post-reading Rates in wpm
(University A, n=17, and University B, n=15)

		University A			University B		
		M	SD	P	M	SD	p
C-test	Pre-rate	48.82	12.86	.000***	49.87	13.77	.003**
	Post-rate	69.94	6.58		59.33	8.54	
Reading Rates	Pre-test	130.35	26.71	.000***	145.00	22.84	.107
	Post-test	151.35	22.54		154.27	28.82	

*** $p < .001$.

** $p < .01$.

4. 考察

二大学における効果の差は、ER 実施方法に 4 つの違いがあったためと示唆された。①導入の仕方：A 大学ではレベルや出版社による本の違い（authentic かそうでないか）等、多読の Material についてパワーポイントを使用しながら説明していた。一方、B 大学では、プリントを配布し、主に大学独自の ER の提出課題やポイント制など実務的なことについて口頭で説明をしていた。②ブックレポートの課し方：両大学とも、原則として一週間に 1 冊 Graded Readers を読み、ブックレポートを翌週に提出することになっていたが、A 大学は、レポートを翌週までに提出できなかった場合は、翌々週までに提出となっていた。一方 B 大学は、翌週までにレポートを出せなかった場合は、授業最終日まで提出となっていた。結果、B 大学ではほとんどのレポートを最終日に出していた学生もいた。③フィードバック内容：両大学とも、ブックレポートに教員が 1 言コメントを加え返却をしていたが、加えて A 大学では多読による総語数をクラス全員分グラフにし、毎週学生に渡していた。④Graded Readers のレベル：A 大学では、学生が自由にレベルを選んでいたので、レベル 1~6 までと様々だった。一方、B 大学では、カリキュラム上レベル 1 か 2 から本を選択することになっていた。以上、4 つの点が、ER の効果に影響を及ぼしたと考えられる。

また、C-test の結果から内容語、機能語に関わらず、高頻度に出現する品詞から習得されていくことが示された。さらに本研究は、日本の大学生がリーディング経験に乏しいことを明らかにした上で、実際の教室における ER 実施について教育的提言を行う。

参考文献

- Hafiz, F. M. & Tudor, I. (1989). Graded readers as an input medium in L2 learning. *System*, 18(1), 31-42.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 70-91.
- Lao, C. Y. & Krashen, S. D. (2000). The impact of popular literature study on literacy development in EFL: More evidence for the power of reading. *System*, 28, 261-270.

戦後日本における英語教育政策過程の歴史的転換点

青田 庄真 (東京大学 大学院生)

キーワード： 英語教育政策, 政策過程, 国会会議録, 歴史的研究

1. はじめに

本研究の目的は、戦後日本における英語教育の政策過程の転換点について考察し、現在における日本の英語教育政策過程の構造をより詳細に把握することである。

近年、日本の英語教育政策においては度重なる改革が行なわれており、それに対する研究も数多く蓄積されている (e.g., Butler and Iino, 2005 ; 江利川, 2009)。しかしながら、それらの多くの先行研究では、特定の政策やその内容を分析することに主眼が置かれており、その過程にはほとんど着目されてこなかった。発表者は、青田 (2015) や山田・青田 (2015) において、橋本 (2014) などの他分野における研究蓄積を参照し、英語教育政策の研究に政策過程研究の視点を援用した。青田 (2015) や山田・青田 (2015) も明らかにしている通り、国会において英語教育は一時的に発言を集中的に集めたり、発言数が急激に減少したりと、大きな転換を繰り返している。本研究では、これらの転換点もしくはその前後にどのような出来事があり、その前後の転換点とどのような関係にあるのかを考察する。これは、寺沢 (2014) の指摘する、英語教育の歴史的研究において多くの先行研究が行なっている「大事件中心」的な分析からの離脱を図るものである。

2. 研究方法

2.1 対象

本研究の主な対象は国会会議録であるが、「国会会議録検索システム」 (<http://kokkai.ndl.go.jp>) から自由に検索・閲覧・ダウンロードすることができる。分析に用いたのは、国会会議録の発言内容において「英語教育」を含む会議や段落の件数及びその推移である。件数取得には「国会会議録検索システム」の諸機能を用い、1947年から2014年末までの国会での全発言のうち、「英語教育」が含まれるものを全てダウンロードした。ここで述べる会議とは、衆議院・参議院における、本会議、委員会、両院協議会、合同審査会、閉会中審査を含む全ての会議であり、その件数とはそれらを日付が変わるごとに累計したものである。また、段落とは、国会会議録においてあらかじめ付されたものであり、概ね話題の切れ目で区切られたものである。段落の件数に関しては、分析対象となる発言を全てダウンロードしたうえで件数を計数した。

2.2 手順

そして、以上の件数の推移がどのような時代背景とともに推移しているのかを考察した。分析の俎上に載せるのは、経済的・国際的外交的・教育史的な出来事と、日本における出入国者数の推移等の各種統計的資料である。これらの分析の視点は、江利川 (2009) や寺沢 (2014) 等の先行研究をもとにして選定し、これらの視点に関わる文献を渉猟して出来る限り網羅的に分析を行なった。また、経済・外交・教育に関する経時的な統計的データを分析の材料として採用するが、こうした統計的データの使用は、英語教育に関する研究においても寺沢 (2014) などによって着目されてはいるもののまだまだ手薄なのが現状である。

3. 結果

以上の手順に従って分析した結果、戦後日本の英語教育政策過程の転換点をより詳細に記述することができた。紙幅の制約上その全てをここで述べることはできないが、以下に一例を挙げる。

1947 年から 1975 年までにおいては、他の教科や教育そのものに関する発言が増加したいわゆる「教育の逆コース」があったが、英語教育が国会で発言の対象となることは例外的なものであった（図 1）。また、この期間には、いわゆる「英語ブーム」と呼ばれる現象が 2 度到来しているが、これらの出来事も国会での英語教育に対する発言にはあまりつながらなかった。さらに、江利川（2009）などが英語教育政策との関連を指摘する経済団体による提言の先駆的な例である「大学英語教育の再検討に関する要望」もこの時期には発言の増加につながらなかった。後に以上の状況が一変することとなるが、その転換点となったのは 1975 年から 1976 年にかけてであった。この年にはいわゆる「平泉渡部論争」や旭川学テ事件の最高裁判決が出されており、これらが国会において英語教育に対する発言が増加するきっかけとなったと考えられる。

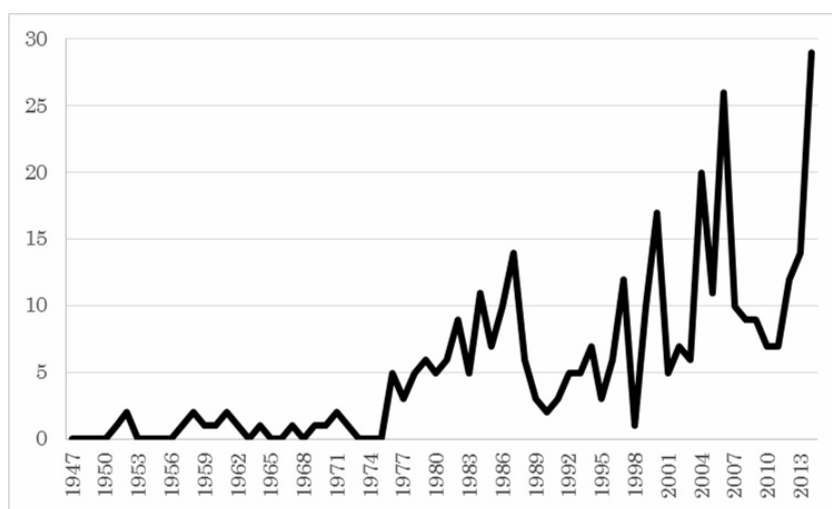


図 1. 英語教育関連会議数の変遷。Y 軸は英語教育関連会議の件数を表す。

参考文献

- 青田庄真 (2015). 戦後日本の英語教育政策における論点とその変容：アイディア・アプローチによる国会会議録の政策過程分析を中心として 『日本英語教育史研究』 30, 45-70.
- Butler, Y. G. & Iino, M. (2005). Current Japanese Reforms in English Language Education: The 2003 "Action Plan". *Language Policy*, 4 (1), 25-45. New York: Springer.
- 江利川春雄 (2009). 『英語教育のポリティクス：競争から協同へ』 東京：三友社出版.
- 橋本鉦市 (2014). 『高等教育の政策過程：アクター・イシュー・プロセス』 町田：玉川大学出版部.
- 寺沢拓敬 (2014). 『「なんで英語やるの？」の戦後史：《国民教育》としての英語、その伝統の成立過程』 東京：研究社.
- 山田雄司・青田庄真 (2015). 日本の国会における英語教育政策過程：時代区分・アクター・特徴語 *KATE Journal*, 29, 71-84.

Examining the Performance of Multiple-choice 1-blank Partial Dictation Items

SHIZUKA, Tetsuhito (Daito Bunka University)

Keywords: Partial dictation, Multiple-choice, Reliability, Validity, Rasch person separation

1. Introduction

It is generally agreed that dictation is a useful pedagogical technique that taps overall EFL proficiency. In testing a large number of students, however, partial dictation may be preferred because of its greater ease of scoring. Taking one step further, one can conceive of, as it were, multiple-choice partial dictation that makes machine scoring possible.

Multiple-choice 1-blank partial dictation (MC1PD) refers to a technique of asking the test-taker to choose, from multiple options, the word that fills the designated blank in a sentence. For example, the sentence stimulus “Cooking is a wonderful hobby because you can eat what you create” is aurally delivered; the test-taker listens, looking at its blank-mutilated partial script “Cooking is a wonderful hobby () () () (*) ...”; the test-taker’s task is to decide which of the four options provided – “can’t”, “watch”, “neat”, “eat” – fills the asterisked blank.

Although MC1PD items are already being used in at least one standardized EFL placement test (Shizuka & Mochizuki, 2014), their psychometric nature is yet to be fully examined. This study addresses the question: “How does MC1PD compare with standard open-ended partial dictation in terms of item performance?”

2. Procedure

2.1 Participants

Participants of this study were 76 university students in Tokyo, Japan. They comprised three groups at two institutions: 42 English majors at university A, 10 English majors at university B, and 24 non-English majors also at university B. The participants joined this study as learning activities in courses taught by this presenter.

2.2 Tests and scoring

The participants took two tests with a three-week interval in between. The first test consisted of 20 MC1PD items. As stimulus sentences and four options, Listening Section Part 2 sample items of the VELC Test® (VELC Research Group, 2013) were used. The second test delivered the same 20 stimuli but the students were required to write, for each sentence, four words to fill in the four blanks.

The first test was scored dichotomously to produce MC1PD score. The second test produced one dichotomous score and one polytomous score. The open-ended 1-blank partial dictation (OE1PD) score reflected whether or not the target asterisked blanks were correctly filled. The open-ended 4-blank partial dictation (OE4PD) score was about how many of the 4-per-sentence blanks were correctly filled.

For a subsample of 35 students, TOEIC® scores were also available as one external criterion.

3. Results

3.1 Relationship between OE1PD and MC1PD correctness

When a person tries an OE1PD item and its MC1PD counterpart, the result can be one of the following four combinations: both correct, only OE1PD correct, only MC1PD correct, and both incorrect. Table 1 presents the proportion of each combination summarized across all 76 persons and 20 items. The tendency was that when one gets an OE1PD item correct, one gets its MC1PD counterpart also correct, but not vice versa, as expected.

Table 1.
Proportions of Four OE1PD-by-MC1PD Correctness Combinations

	MC1PD Correct	MC1PD Incorrect	Total
OE1PD Correct	13.1%	4.7%	17.8%
OE1PD Incorrect	40.4%	41.8%	82.2%
Total	53.5%	46.5%	

3.2 Item difficulty and item separation

MC1PD and OE1PD item difficulties were positively correlated, $r = .50$. MC1PD items were much easier than OE1PD items: the mean MC1PD item difficulty was -0.20 logits and the mean OE1PD item difficulty was 2.50 logits, $z = 4.763$, $p < .0001$, $r = 1.065$ (large effect size). MC1PD items varied more reliably in difficulty than OE1PD items: Rasch item separation for the former was 2.96 and that for the latter was 2.41 .

3.3 Person ability and person separation

MC1PD and OE1PD person abilities were positively correlated, $r = .67$. MC1PD items separated candidates somewhat more reliably than OE1PD items: Rasch person separation was 1.22 for MC1PD items and 1.16 for OE1PD items.

3.4 Correlation with OE4PD and with TOEIC

MC1PD person ability measures correlated with OE4PD measures less strongly ($r = .63$) than OE1PD did ($r = .81$), but MC1PD measures correlated with TOEIC total as strongly ($r = .68$) as OE1PD measures did ($r = .66$).

4. Discussion and conclusion

Overall, MC1PD items behaved as expected relative to their open-ended counterparts. Difficulty-wise they were much more manageable, but separated persons somewhat better. In addition, the fact that 20-item-based MC1PD measure accounted for 46.2% of 200-item-derived TOEIC total variance is noteworthy. Taken together, these results are interpreted as indicating that MC1PD can play a useful role in large-scale EFL testing.

References

- Shizuka, T., & Mochizuki, M. (2014). The development and validation of a standardized placement test for Japanese university students. *JACET Journal* 58, 121-141.
- VELC Research Group. (2013). The VELC Test® [Measurement instrument]. Commercially available from <http://www.velctest.org>

Lack of Ideal L2 Selves, Unique Ideal L2 Selves: University Non-English Majors' L2 Motivation Focusing on Ideal L2 Self

TAKAHASHI, Chika (Ehime University)

Keywords: L2 motivation, L2 motivational self system, Ideal L2 self

1. Introduction

In the field of second language (L2) motivation studies there has been much discussion on the role of English as the primary international language in the globalized world and how the new conceptualization of L2 motivation, namely the L2 motivational self system (Dörnyei, 2009), might well explain L2 learners' motivation. In particular, researchers have demonstrated that ideal L2 self, which is one's idealized self-image regarding an L2, might exert a strong motivational power. The studies in Japan focusing on ideal L2 self can be broadly categorized into four types: (a) examination of the structural relationships between and among the constructs of the L2 motivational self system as well as criterion measures; (b) investigation of the relationships between the constituents in the L2 motivational self system and variables in other theories, such as the constructs within the self-determination theory (Deci & Ryan, 1985); (c) intervention studies with the aim of enhancing students' ideal L2 selves; and (d) detailed qualitative examination of the ideal L2 self. What seems to not have been discussed enough, however, is the possible lack of ideal L2 self among some learners and the socio-contextual factors that might play an important role in whether or not students form ideal L2 selves. As Hayashi (2013) describes, some Japanese learners of English have "no identifiable need to use English in interpersonal communications" (p. 90) and thus might not have any ideal L2 self. Given these circumstances, the aim of the study was to examine ideal L2 selves as reported by university non-English majors in rural Japan who might not be very motivated to study English.

2. Method

A questionnaire was administered to 114 university non-English majors. The questionnaire included both positively and negatively worded Likert-scale items as well as an open-ended question that asked participants to freely describe their ideal L2 selves. In the presentation, some of the preliminary findings of an exploratory factor analysis (EFA), descriptive statistics, and the analysis of the open-ended question are discussed.

3. Results

The results of the EFA showed that items focusing on the general importance of English for the future (general ideal L2 self) and others focusing on specific situations in which English is used (specific ideal L2 self) seemed to vary in distinct ways. Furthermore, items that focused on general ideal L2 self were very easy to endorse, suggesting that these participants, non-English majors who might not see the relevance of English studies, seem to consider that English will be important for their future in general terms. In contrast, when items focused on specific ideal L2 self, they were much more difficult to endorse. Another interesting finding is that when the scores on negatively worded items focusing on specific ideal L2 self were reverse coded, many of the items had higher means than positively worded items with similar meanings on specific ideal L2 self. Thus, in order to capture the participants' varying ideal L2 selves, it might be worthwhile to include both positively and negatively worded items in future studies.

In terms of the answers to the open-ended question, 52.50% of the participants answered that they did not have any ideal L2 self. The type of ideal L2 self that was reported with the most frequency was oneself using English for business purposes. Furthermore, some participants, although not many, reported unique ideal L2 selves, some of which are very specific. These include, for example, becoming an anchor and interviewing foreigners in English and becoming a businessperson and having negotiations in English.

4. Discussion

The analysis of the open-ended question indicated that indeed many participants reported that they did not have any ideal L2 self. This might be natural in a sense because Japan is a typical English as a foreign language context where visualizing an active self communicating in English does not come easily. This is also captured by low means of items describing specific situations in which to use English. In contrast, the Likert-scale items that had high means were those focusing on general ideal L2 selves; these might not be the ideal L2 selves that ignite the necessary effort and persistence in order to achieve any realistic competence in communicating in English.

While most types of ideal L2 self reported by the participants were general, some were rather specific ideal L2 selves with a career-related focus. This might suggest that ideal L2 selves become clearer and more elaborate when one has a clear ideal self in general terms. That is, when an L2 learner has an image of oneself pursuing a certain career and if that career can have the English-related component, their ideal L2 self also becomes clearer. Thus, participants' ideal L2 selves might develop and become more elaborate as they become more mature and have more vivid images of themselves pursuing a certain career. In this sense, in future research it might be worthwhile to examine in more detail the relationships between ideal selves and ideal L2 selves. Participants live in similar circumstances but develop different types of ideal L2 selves. This points to the possibility that elaborate ideal L2 selves can be developed in an environment where opportunity for communication in English is limited. Learners and teachers alike can learn from these few learners with elaborate ideal L2 selves.

References

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 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.
- Hayashi, H. (2013). Dual goal orientation in the Japanese context: A case study of two EFL learners. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 75–92). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Automatic Speech Recognition Errors Enrich Partial and Synchronized Caption to Develop Listening Skill

MIRZAEI, Maryam Sadat (Graduate Student, Kyoto University)

Keywords: Listening skill, Partial and Synchronized Caption, Automatic speech recognition, Error analysis

1. Enhancing Partial and Synchronized Captioning

We have developed Partial and Synchronized Caption (PSC)¹, a smart type of captioning that aims to foster L2 listening comprehension by providing minimal textual assistance. PSC promotes listening to the audio instead of reading the caption and strives to act as a source of scaffold for training L2 listening skill. In PSC, synchronization is done in word-level, using an automatic speech recognition (ASR) system, so that the words appear on the screen one-by-one from left to right and in synchrony with the speakers' utterance. Synchronization facilitates text-to-speech mapping, but encourages word-by-word decoding strategy. To avoid this problem, partialization is devised to restrict the number of words. Partialization makes a principled selection of words to generate a caption, which includes less than 30% of the original transcript. This selection is based on factors that impair L2 listening comprehension. Three factors were considered: speech rate, word frequency and specificity. Based on these, the system adjusts the captions according to the learners' vocabulary sizes and their tolerable rates of speech. Evaluated against the conventional full-captioning method, PSC led to comparable amount of comprehension. PSC, however, could better train L2 learners to cope with difficulties of authentic material without receiving any assistance (caption). In order to enhance the PSC system, it is necessary to incorporate other features that cause listening difficulty. To this end, we exploit the potential of ASR errors as an insightful resource for investigating different features.

2. ASR and L2 Speech Recognition

ASR technology has been incorporated into CALL systems mainly for training pronunciation and improving speaking skill. However, this technology is hardly used for training listening skill due to the errors in the generated transcripts, which make them inappropriate or confusing for L2 listeners. For captioning to be used in teaching/learning purposes, there is little tolerance for errors (below 5%). In PSC, we avoided this problem by referring to the original transcript and eliminating all the errors.

Although the ASR errors are often considered as a major drawback of such systems, in this study we aim to view these errors from a different perspective and use them as a medium to enrich PSC. While transcribing, ASR systems come across several problems that lead to erroneous output. Some of these errors can be explained by the characteristics of the input. For instance, noise, distortion, high speech rate and lexical difficulties are several of the perceivable causes of ASR errors (Goldwater et al., 2008). In this view, ASR systems deal with similar challenges as L2 learners often face when listening to authentic materials. Thus ASR errors can be viewed as good indicators of the problematic segments in speech for L2 listening. If this assumption is true, these errors may be beneficial and can be accredited some instructional value. To investigate this hypothesis, in this study we undertook a root-cause analysis of the ASR errors and further performed a comparative analysis between the conceivable causes of the ASR errors and the factors that lead to L2 speech recognition difficulties.

¹ <http://www.ar.media.kyoto-u.ac.jp/psc/>

Previous studies have considered human speech recognition where native speakers are compared against ASR performance in transcription tasks (Meyer et al., 2011). However, we could not find a comprehensive comparison between ASR and L2 speech recognition. A comparison of the two highlights the joint errors, reveals the differences and clarifies whether ASR errors can be epitomized as the sources of L2 listening difficulties.

3. Results

To analyze the ASR errors, 12 TED talks were transcribed by an ASR system (*Julius 4.3.1*). The generated transcript is then aligned with the original transcript (expert-annotated transcript) in order to find the mismatched instances (ASR errors). The errors are then classified into three main categories: insertion, deletion and substitution. Insertion errors are made when the ASR system transcribes a word that does not actually exist in the speech. In contrary, deletion errors refer to those words that existed in the original transcript, but were not generated by the ASR. Finally, the substitution errors are the mismatches between the ASR output and the original transcript. Our analysis revealed that 6.62% of the ASR errors are insertions, 5.18% are deletions, and 88.20% are substitution instances.

In the second stage, the errors are further analyzed to identify the underlying features. These features are adopted from the factors that make L2 listening difficult, such as speech rate, word frequency, word length, etc. (Griffiths, 1990; Bloomfield, *et al.*, 2010). Our preliminary results at this stage revealed a close relationship between the underlying factors that lead to ASR errors and those that impede L2 listening (Table 1). Moreover, similar trends have been found for the influence of these factors on speech recognition both for L2 learners and ASR systems. As the table suggests factors such as high speed of delivery, incidence of low-frequency words and use of short words are responsible for ASR errors. Our results showed that Word Error Rate (WER) increases as the speech rate inclines. In line with this, studies on L2 listening problems indicate that high speech rate attenuate L2 listening (Griffiths, 1990). Moreover, incidence of low-frequency words led to higher WER. This factor also largely impacts L2 listening (Webb, 2010). Finally, the analysis shows that WER is inversely correlated with word-length. Yet, for L2 listeners, studies reported mixed results. Longer words may be easy to recognize, but hard to learn.

The results of this study suggest that the ASR errors can identify the difficult segments of speech. The findings also shed light on improving the selection criteria of the PSC system in order to better assist L2 listeners.

Table 1. *Analysis of ASR errors. For speech rate the standards in (Tauroza & Allison, 1990) was used.*

Factors	Analysis		
Speech Rate	Slow: 23.14%	Moderately Fast: 24.27%	Too Fast: 29.14%
Word Frequency	High (<3K freq. band): 23.66%	Mid (3K~9K freq. band): 22.76%	Low (>9K freq. band): 26.00%
Word Length	Short (< 6 letters): 24.07%	Medium (6~11 letters): 23.70%	Long (> 11 letters): 20.57%

References

- Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2010) *What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension*. Maryland University.
- Goldwater, S., Jurafsky, D., & Manning, C. D. (2008). Which Words Are Hard to Recognize? Prosodic, Lexical, and Disfluency Factors that Increase ASR Error Rates. In *ACL* (pp. 380-388).
- Griffiths, R. (1990). Speech Rate and NNS Comprehension: A Preliminary Study in Time-Benefit Analysis. *Language Learning*, 40 (3), 311-336.
- Meyer, B. T., Brand, T., & Kollmeier, B. (2011). Effect of Speech-intrinsic Variations on Human and Automatic Recognition of Spoken Phonemes. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 129 (1), 388-403.
- Tauroza, S., & Allison, D. (1990). Speech Rates in British English. *Applied Linguistics*, 11(1), 90-105.
- Webb, S. (2010). Using Glossaries to Increase the Lexical Coverage of Television Programs. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 201-221.

The effect of exposure methods for word meaning retention: a comparative study between L1 translation and L2 synonym

KAJIURA, Mayumi (Graduate Student, Nagoya University)

KINOSHITA, Toru (Nagoya University)

GAO, Fei (Graduate Student, Nagoya University)

Keywords: translation, synonym, word, retention

1. Introduction

A substantial amount of research has dealt with the importance of vocabulary and vocabulary learning for ESL/EFL learners from various perspectives. For example, Qian (2002) focused on the significance of learners' size and depth of vocabulary for reading. Similarly, Schmidt & Schmidt (2014) proposed the necessary sizes of vocabulary for various pedagogical purposes. Farghal and Obiedat (1995) shed light on L2 learners' collocational knowledge while Webb (2005) discussed the influence of learners' vocabulary on their reading and writing. Yamamoto (2014) examined memorizing word-lists as one of the most typical learning methods and showed its efficiency not only for receptive but also for productive knowledge. Fewer studies, however, have been conducted on the effectiveness of learning words which are encountered incidentally in EFL classroom settings. In such a situation, instructors would typically provide the meaning of the new words aurally using either learners' L1 or L2. Thus, attempting to simulate a classroom learning situation, this research compared Japanese college-level EFL learners' word-meaning retention rates taught by two exposure methods: L1 equivalent words or their L2 synonyms.

2. Procedure

2.1 Participants, materials, and procedures

The participants were 178 students enrolled in a university in the Chubu district in Japan. Eighteen low-frequency English adjectives beyond the JACET 8000 level were selected as target words. Each word was shown for 15 seconds on a screen while its meaning was provided aurally through either L1 translation or L2 synonyms. The order of methods was counterbalanced. A recall test was given two times: once immediately following the exposure, and again two weeks after the exposure.

2.2 Statistical analyses

A two-way ANOVA and following simple main-effect analyses were conducted. Exposure methods (translation vs. synonym) and test administration time (immediate vs. delayed) were used as two main factors, and the word retention score for each level of the two main factors was used as the dependent variable of the ANOVA.

3. Results

As shown in Table 1, the mean retention scores of the immediate test were 4.46 for words learned through translation, and 2.33 for words by synonym, respectively. Those of the delayed retention test administrated two weeks later were 2.85 for translation exposure and 1.18 for synonyms. The ANOVA results showed that the two main effects were statistically significant at .01 and so was the interaction at .05. The results of the simple main effects turned out to be all significant at .001. Based on the results of the simple main effects, a comparison of the

four retention scores in Table 1 revealed that the scores of the immediate post-test were significantly higher than those of the delayed tests for both exposure methods, and that the average word-meaning retention scores by L1 translation method were also significantly higher than those by L2 synonyms at immediate post-test and at delayed test. These results suggest that translation is the most effective method for both short-term and long-term retention of word meaning for the present participants and its presumed population.

Table 1. Mean word retention scores at immediately-after test and delayed-test

exposure method	immediate-test score	delayed-test score
Translation	4.46	2.85
Synonym	2.33	1.18

Note. n=178

Table 2 Results of the two-way ANOVA on time and exposure method as two main factors

Source	SS	df	MS	F-ratio	p-value
time	337.908	1	337.908	167.344	0.000 ***
	357.405	177	2.019		
exposure method	646.576	1	646.576	168.489	0.000 ***
	679.236	177	3.838		
interaction	9.559	1	9.559	5.275	0.023 *
	320.753	177	1.812		

Note. * means $p < 0.05$, ** means $p < 0.01$, *** means $p < 0.001$

Table 3 Results of the simple main effects of each level of the two main factors.

Source	SS	df	MS	F-ratio	p-value
time at translation	230.568	1	230.568	96.694	0.000 ***
	422.057	177	2.385		
time at synonym	116.899	1	116.899	80.793	0.000 ***
	256.101	177	1.447		
method at immediate test	406.686	1	406.686	138.048	0.000 ***
	521.439	177	2.946		
method at delayed test	249.449	1	249.449	92.263	0.0000***
	478.551	177	2.704		

References

- Farghal, M., & Obiedat, H. (1995). Collocations: A neglected variable in EFL. *IRAL. International review of applied linguistics in language teaching*, 33(4), 315-331.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language learning*, 52(3), 513-536.
- Schmitt, N. & Schmitt D. (2014) A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47(4), 484-503.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(01), 33-52.
- Yamamoto, Y. (2014). Multidimensional vocabulary acquisition through deliberate vocabulary list learning. *System*, 42, 232-243.

Emotional Valence and L2 Lexical Recall Memory: An Experimental Study with Japanese Learners of English

KANAZAWA, Yu (Graduate Student, Kwansei Gakuin University)

Keywords: emotional valence, emotional words, L2 lexical memory, incidental learning, recall test

1. Introduction

Affective/emotional aspects have been proposed to be crucial factors in SLA. Although such phenomena as motivation and learner anxiety have been investigated elaborately, there have been less research on the topic approached from the domain of second language vocabulary processing and acquisition (memory). In other words, while the macro-level effect of emotion on L2 learning has been well investigated, the micro-level effect of emotion on L2 learning has been disregarded so far. Although there surely have been studies related to this interest, they mostly focused on investigating the special characteristics of ‘emotional words’ in bilingual lexicon, leaving few implications on how emotionality of L2 words has potential cognitive benefit on memory. This study approached this issue experimentally from the perspective of emotional valence (positive-unpolarized-negative), which is the most influential constituent of emotionality in emotional psychological literatures (e.g. Bradley & Lang, 1999).

2. Purpose of the Study and Research Question

The purpose of this study is to investigate whether the difference in emotional valence of L2 words have different impacts on incidental lexical memory formation. The following research question was established: Do three different conditions of lexical emotional valence (i.e. valence+ [positive], valence= [unpolarized], and valence- [negative]) result in different recall performance of English words?

3. Method

3.1 Participants

32 Japanese learners of English participated in the experiment (13 males and 19 females; mean age = 30.16, SD = 13.17; mean AOA = 11.31, SD = 2.28; TOEIC score: M = 789.40, SD = 147.47). Most of them were undergraduate or graduate students of Kwansei Gakuin University.

3.2 Experimental Materials

The experimental words were selected from Affective Norms for English Words by Japanese Learners of English (JLE-ANEW; Kanazawa, 2015). The words selected met both of the following requirements: (a) imageability score is larger than 5.00 in MRC Psycholinguistic Database, (b) the SD of valence score in JLE-ANEW is 0.5 or less. As a result, 141 words were extracted, which were divided into three groups of 47 words: (i) valence+ (mean valence score = 3.44), (ii) valence= (mean valence score = 3.14), and (iii) valence- (mean valence score = 2.54). Psychological software SuperLab® on lap-top PC was used to present stimuli.

3.3 Procedure

Participants took the experiment individually or in a couple. The experiment consisted of two sessions: study

session and test session. The emotional valence judgment task was utilized in the study session to ensure semantic processing. A paper-based recall test was implemented in the test session without previous notice (incidental learning paradigm). The answer sheet consisted of two sections: ‘confident’ section, in which only those words you clearly remembered are to be written, and ‘maybe’ section, in which you can also write dubious words. To rate the test, two different criteria were adopted; sensitive rating (in which both ‘confident’ and ‘maybe’ words are scored) and strict rating (in which only ‘confident’ words are scored).

4. Results and Discussion

Since the results of Shapiro-Wilk test showed that some of the groups were not normally distributed ($p < .05$), Kruskal-Wallis one-way analysis of variance test was implemented for statistical analysis. It was revealed that there are significant difference between the valence conditions for both sensitive rating, $H(2) = 8.34, p = .015$, and strict rating, $H(2) = 7.15, p = .028$. Further multiple comparison using Mann-Whitey U test detected significant difference between valence+ condition and valence- condition for both sensitive rating, $U = 724.00, p = .004, r = -.51$, and strict rating, $U = 762.00, p = .009, r = -.46$. Sensitive rating and strict rating resulted differently between valence+ condition and valence= condition, in which only strict rating detected marginal significance ($U = 878.00, p = .086, r = -.30$). These result ($[\text{valence+}] > [\text{valence=}] = [\text{valence-}]$) correspond with a previous study with Turkish learners of English with high proficiency (Aycicegi-Dinn & Caldwell-Harris, 2009), which suggests that the effect of emotionality of L2 words on memory could not be L1-specific phenomenon.

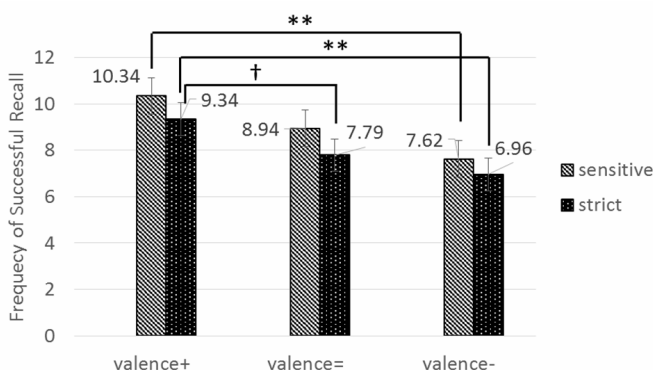


Figure 1. Emotional Valence of L2 Words and Recall Performance

5. Conclusion

It was verified that emotionality (i.e. emotional valence) affects L2 lexical recall memory, also proposing that micro-level (e.g. lexical-level) effect of emotion on L2 learning be a potential field of SLA research to investigate.

References

- Aycicegi-Dinn, A., and Caldwell-Harris, C. (2009). Emotion-memory effects in bilingual speakers: A levels-of-processing approach. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (3), 291-303.
- Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1999). *Affective norms for English words (ANEW): Instruction manual and affective ratings*. Technical Report C-1, The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida.
- Kanazawa, Y. (2015, August). *Emotional valence and L2 lexical processing: The making of L2 experimental word list for Japanese learners of English*. Paper to be presented at the sixth joint Foreign Language Education and Technology Conference (FLEAT-VI), Harvard University, Boston.

How Different is L2 Learning Motivation between Would-be English Teachers and Would-be non-English Teachers at the Tertiary Level?

MIYASAKO, Nobuyoshi (Fukuoka University of Education)

Keywords: L2 learning motivation, L2 motivational self system, international posture, willingness to communicate

1. Introduction

Admittedly, many Japanese university students are not so eager to learn or use English even in this global age when English is practically used as the lingua franca. Included are supposedly would-be English teachers in education departments. Why don't they try to develop their English proficiency more aggressively? Is their L2 (English) learning behavior relevant to their L2 learning motivation? If so, what is their L2 learning motivation? Is their L2 learning motivation different from that of would-be non-English teachers? In order to answer these questions, this study compared L2 learning motivation between would-be English teachers and would-be non-English teachers at a university.

2. Method

2.1 Participants

Participants of this study were 88 students at a teacher training university in Kyushu in the 2014 fall semester. 43 of them were would-be English teachers, who took a mandatory course for obtaining the certificate for English teachers at the secondary level. The other 45 were would-be non-English teachers, who, not majoring in English, took an English course as a part of the liberal arts requirement.

2.2 Instruments

The students' perceptions of their L2 learning motivation were investigated with two questionnaires. One examined their motivational factors relevant to L2 motivational self system (Dörnyei, 2005) with 39 6-point Likert items devised by Taguchi, et al. (2009). Motivational factors examined included L2 motivational effort as criterion measures, ideal L2 self, ought-to L2 self, family influence, promotion-focused instrumentality, prevention-focused instrumentality, attitudes to learning English, cultural interest, attitudes to L2 community, and integrativeness.

The other inquired into their international posture factors and willingness-to-communicate factors with 34 6-point Likert items developed by Yashima (2009). International posture factors examined were intergroup approach-avoidance tendency, interest in international vocation / activities, interest in international news, and having things to communicate to the world. Willingness-to-communicate factors consisted of willingness to communicate, and frequency of communication.

2.3 Analyses

With these data, correlation analyses were first conducted within the would-be English teachers and would-be non-English teachers to look into characteristics of their L2 learning motivation. Second, regression analyses were

performed with the motivational factors, international posture factors and willingness-to-communicate factors to identify explanatory factors for their L2 learning effort within the groups. Third, analyses of variance or Mann-Whitney U tests were run with the motivational factors, international posture factors and willingness-to-communicate factors to compare L2 learning motivation between the would-be English and non-English teachers.

3. Results

The analyses produced the following results. First, L2 learning effort of the would-be English teachers was moderately correlated with their ideal L2 self, attitudes to learning English, and frequency of communication. Factors that significantly accounted for their L2 learning effort turned out to be attitudes to learning English, frequency of communication, and willingness to communicate.

Second, L2 learning effort of the would-be non-English teachers was highly correlated with their ideal L2 self, promotion-focused instrumentality, and attitudes to learning English. Also, their L2 learning effort was moderately correlated with attitudes to L2 community, integrativeness, and interest in international vocation / activities. Out of them, what significantly contributed to their L2 learning effort were ideal L2 self, promotion-focused instrumentality, attitudes to learning English, and frequency of communication.

Third, there were significant differences in seven motivational factors between the would-be English and non-English teachers: L2 motivational effort, ideal L2 self, promotion-focused instrumentality, attitudes to learning English, cultural interest, attitudes to L2 community, and integrativeness. There were also significant differences in all of the four international posture and two willingness-to-communicate factors between the teachers. All of the significant differences showed supremacy of the would-be English teachers. Moreover, effect sizes for the motivational factors were large or nearly large.

4. Discussion

At the presentation, based on the results, we will discuss what relationships the students' L2 learning motivation and behavior have, and what we can do to raise their L2 learning motivation and improve their L2 learning behavior.

References

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 144-163). Bristol: Multilingual Matters.

発表要項集

Abstracts

公募シンポジウム

Symposia

グローバル人材育成を目指した大学英語学習者の実態調査： 研究と教育の視点から

西田 理恵子 (大阪大学)

竹蓋 順子 (大阪大学)

今尾 康裕 (大阪大学)

岡田 悠佑 (大阪大学)

キーワード： TOEFL ITP®, グローバル人材, 学習者動機, アイデンティティ

1. はじめに

近年のグローバリゼーションに伴って第一言語のみならず、我々にとって外国語である英語を習得し、国際的な場面において英語で討議・交渉し、コミュニケーションを図る能力を持つ人材が求められている。今後、グローバリゼーションに伴った人材育成・人材開発を念頭に置き、生涯に渡って自律した学習者を育成していくためにも、大学において、教育を介して、グローバリゼーションに適応することのできる人材を育成していく必要がある。

本研究発表では、大学英語学習者の言語データ (TOEFL ITP®) を基盤として大学英語学習者の言語的側面に関する実態を明らかにする。大阪大学では、平成 24 年度から開始した全学部の 1 年次生 (年間約 3000 人) を対象として TOEFL ITP® の大規模データ収集を行っているため、量的・質的研究方法を用いてデータ分析と解釈を行い、研究・教育の両側面からグローバル人材を目指した大学英語教育について考察していく。

2. 先行研究

TOEIC や TOEFL などの外部テストを使用する際には、各教育機関の掲げる目標や学習者の実態を把握した上で、各英語テストの信頼性、妥当性、実用性とあわせて検討し、選定される。まず、TOEIC を全学的あるいは学部単位で実施し、スコアデータを分析した研究は数多く見られる (与那覇・竹蓋 2013, 飯田 2013 など)。なかでも、小塚 (2013) の研究グループは全学的に実施しているテスト結果を複数の研究者が多角的に分析しており興味深い考察をしている。また、TOEIC よりも受験者群のターゲットが絞られる G-TELP を活用した報告も散見される (小笠原 2013, 中島 2010)。一方、TOEFL ITP® の場合、全学的に使用してその結果を報告している例はあるものの、スコアデータの詳細な分析等はほとんど見られない。

これまでの研究報告では、TOEIC や G-TELP を使用して、数十名から数百名規模の大学生を対象とした量的研究が主流であり、学術英語を扱った TOEFL のデータを使用した研究や報告で、しかも 3,000 名という大規模なデータを、量的および質的研究方法の双方を用いて多角的に分析している研究は、現在のところほとんどないと言える。

3. 研究の目的

本発表では大学英語学習者を対象として、① TOEFL ITP® をテストングの視点から (今尾) 提言を行い、② TOEFL ITP® と学習者動機 (内発的動機付け・外発的動機付け) と情意面に関する調査に関する大学英語学習者の実態 (西田) を探り、③ TOEFL ITP® と面接データを用いた大学英語学習者のスタン

スとアイデンティティと教育的介入(岡田)について述べ、④大学生の海外留学を成功させるために英語教師がすべきこと(竹蓋)について言及する。

大学英語学習者の TOEFL ITP®を基盤とした量的研究(テストング・質問紙調査-動機と情意-)と質的研究(面接データ)を用いて、大学英語学習者の言語的・心理的側面について実証データを用いて分析・解釈し、今後、海外留学を目指す学習者に対して、どのような教育方法(意図的な教育的介入)が行うことができるのかを示す。研究と実践の両側面から議論を行い、今後の研究・実践の方向性や展望について述べることを目的とする。

4. 研究1: TOEFL ITP®の結果からわかること、わからないこと(今尾)

平成 24・25 年度に 1 年次生を対象に実施された TOEFL ITP®の結果を大学入試センター試験にリスニングが導入前後の平成 16-18 年度に実施された過去の結果と比較するとともに、異なる実施条件で行われた 24・25 年度の結果を詳細に比較し、さらに 24 年度は共通教育の英語科目の成績との関連について、25 年度は性別による差について分析を行った。その結果、24 年度の結果は合計点においては平均点に差が大きく見られなかったが、Listening セクションの平均点は上昇し、Structure セクションの平均点が下降したことで、見かけ上は合計点の平均に変化がなかったことがわかった。24 年度と 25 年度を比べたところ、合計点の変化があっただけでなくセクションごとの平均点が一律に変化していなかった。また、成績との相関は低く、確証的因子分析の結果から共通教育の英語科目の成績に影響する能力がそれぞれの科目の成績に占める割合も低かったが、その能力と TOEFL ITP®で計られている能力には中程度の相関があった。性別による差を見ると、いずれのセクションにおいても、女子学生の平均点が男子学生の平均点よりも高いことがわかった。本発表では、これらの分析結果の詳細を提示するとともに、大学における TOEFL ITP®などの外部試験の利用やその結果の解釈をするにあたっての限界について議論する。

5. 研究2: 大学英語学習者における言語と情意(西田)

平成 24 年・平成 25 年の 2 度に渡って、TOEFL ITP®調査実施時に、学生約 5500 名を対象に動機付けと情意要因に関する質問紙調査を実施した。質問紙項目には、自己決定理論に依拠した内発的動機付け・外発的動機付け・無動機、その他の情意的側面に関しては、国際的志向性、可能自己(理想自己・義務自己・努力)、Can-Do (Speaking/Listening, Reading/Writing)、国際的志向性について、全体傾向・性差・年度別比較を行っている。結果として、全体傾向としては、外発的動機付の中でも同一視調整(活動に対する意識的価値付け)が高い学習者群であり、自律性が低く、その他の情意要因に関しては、L2 理想自己や Can-Do Reading/Writing は高いが、Can-Do Speaking/Listening については低い学習者集団であることが明らかになった。多変量分散分析(性差 x 年度別比較)を行った結果、女子生徒の方が男子生徒と比較して、動機付け(内発的・外発的)と情意要因が高い傾向にあることが示された。年度別比較を行った結果、平成 25 年度入学の 1 年次生の方が、動機付けや情意面で高い傾向を示し、言語的に見ても高い数値を示した。学習者個人の特徴を知るためにクラスター分析を行った結果、上位群に属する学習者は言語・情意共に高い傾向にあり、低位群に属する学習者は言語・情意ともに低い傾向にあることが明らかになった。本発表では、質問紙調査に関する分析結果の詳細を提示し、学習者動機を高めるための教育的介入に関する提言を行う。

6. 研究3: 大学英語学習者のスタンスとアイデンティティと教育的介入(岡田)

平成 24 年度の 1 年次に TOEFL ITP®を受験した文系・理工系学部の 2 年生計 17 名による英語学習に関するフォーカスグループ 4 件を対象に行なった応用会話分析研究を報告する。会話分析とは相互行為

において参加者が用いる意味の解釈及び創出方法、それを可能とする文化を記述する解釈学的アプローチである。フォーカスグループという相互行為内部からの分析から、学生達は TOEFL ITP®には距離を置いた後ろ向きな、しかし英語と英語学習自体には前向きなスタンス及び自分達のアイデンティティを「描出された思考」などの相互行為手続きによって構築することが分かった。さらにこのようなスタンス及びアイデンティティ構築手続きの中で自分達を取り巻く他者の言説を資源として描出に用いていることも明らかとなった。本発表では、このようにして外部資格試験、英語、英語学習へのスタンスそしてアイデンティティを構築する学生達に対して、教育機関が求める方向へ学生を養成、つまり一定方向へアイデンティティを関連付け（言語）社会化させるためにはどのような教育的介入が資源として必要なかを議論する。

7. 研究4: 大学生の海外留学を成功させるために英語教師がすべきこと（竹蓋）

「世界トップ10」を目指してグローバル化の強化を推進している本学において、大学英語教育に携わるものとして何ができるのか、また何をすべきなのか、筆者らが行ってきた教育実践研究や、本学一年次生の TOEFL ITP®のスコア、そしてこれまでに筆者が本学の学生を対象に行ったアンケート調査の結果などを参照しながら考察した。その結果、大学生が海外留学を成功させるために肝要とされる要素のうち、英語教師は学生の英語力養成とモチベーション向上に貢献できる可能性が高く、前者については、現在の平均的な本学一年次生の英語力を、留学が可能となるレベルにまでに養成するためには、長期休暇期間も含めて少なくとも一年半にわたる集中的な英語学習が必要であることが推定された。本発表では、大学生が海外留学を成功させるために英語教師がすべきことについて議論する。

8. 考察

本発表では、大学英語学習者の TOEFL ITP®を量的・質的研究方法を用いた基礎研究を概観し、考察を行った。1)ある特定の大学における学生の英語能力を TOEFL ITP®や TOEIC で測定し年度ごとに比較する際には様々な要因が複雑に絡み合っており、合計点だけを見て変化があるかどうかを判断することは難しい。また、成績との相関が低いことが何を意味するのかについても、カリキュラムや成績に関する方針が確立されている必要がある。そのため、外部試験の導入やその結果の利用には、慎重な検討が求められる。2) 言語と動機付け・情意的側面に関しては、様々な学習者が混在することや言語・情意の上位群は高い傾向を示すものの、低位群は言語・情意共に低い傾向を示すことから、大学英語教育において低位群を如何に言語・情意の両側面共に高めることのできる教育的介入や教授法について検討していくことが今後の課題となろう。3) 学生達は他者の言説を資源とし英語及び英語学習の必要性に対して前向きなスタンスを築いていることが分かった。学生達が外部資格試験により前向きとなるために必要な教育的介入を会話分析的に言えば、どのような成員カテゴリーを学生と同定するのか、そしてどのような英語力及び英語を用いることがその成員カテゴリーに紐付けられた述部であるのかを明示的に示し理解させる全学的かつ日常的取組みである。4) 大学生が海外留学を成功させるために肝要とされる要素のうち、英語教師は学生の英語力養成とモチベーション向上に貢献できる可能性が高く、前者については、現在の平均的な本学一年次生の英語力を、留学が可能となるレベルにまでに養成するためには、長期休暇期間も含めて少なくとも一年半にわたる集中的な英語学習が必要であることが推定された。

9. さいごに

今後の展開として、1) TOEFL ITP®と質問紙調査（動機と情意）を4月・2月に測定予定とし、1年次生の1年間の変化の傾向を探ることが予定されている。また、2)他大学との比較や、全国的な調査、3) 様々な教育的介入による言語・情意の変化に関する研究、4)縦断的調査を用いた学習者の変化に関する研究

を計画している。さらに今後の発展的展開として、大学英語教育においてより効果的な教育的介入(カリキュラム構想やよりよい教授法の確立)を模索し、構築していくことで、言語能力と情意側面を高め、大学英語教育を通して、より多くのグローバル人材を育成していく必要がある。

参考文献

- 飯田毅 (2013) 「留学と大学生の英語力—海外 ESL とのよりよい関係を求めて—」『JACET Kansai journal』 15, 106-124.
- 小笠原真司 (2013) 「長崎大学学生の英語力伸張に関する研究 —1 年間の G-TELP のデータから—」『長崎大学言語教育研究センター紀要』 1, 47-66.
- 木村茂雄・森祐司編 (2014) . 平成 24 年度 TOEFL ITP®実施に関する報告書：結果と分析・考察大阪大学全学教育推進機構 大阪大学大学院言語文化研究科
- 小塚良孝 (2013) 『英語力向上に向けた愛知教育大の挑戦—質保証と学習自立向上を目指して—』愛知教育大学.
- 中島彰子 (2010) 「初年次教育における G-TELP を用いた到達度測定の有効性」『大手前大学 CELL 教育論集』 2, 43-46.
- 与那覇信恵・竹蓋順子 (2013) 「『英語教育総合システム』に基づいた英語学習の効果の検証—LTM-CALL を継続使用した学習者群の長期的観察に基づく考察—」『言語文化論叢』 7, 43-59.

多様な大学環境における英語 e ラーニング

- 学習データ、アンケート、インタビューからみる

「理想的」学習者 -

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, 自律的学習行動

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8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や 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捗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。

しかしながら、e ラーニングは「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。講義形式の伝統的な授業とは異なり、e ラーニングは直接的な監視の目がなく、学習者の自律性がより一層強く要求される学習形態である。管理されずとも自主的に学習を行う学習者、つまり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は、一般的な学習のみならず、英語 e ラーニングにおいても最大の課題であり、最終的な目標の一つであろう。

2. 調査の概要

上で述べた問題意識を踏まえ、発表者らは学習の量、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」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、その定義のもとで理想的学習者を識別、抽出することを試みた。

理想的学習者の識別において最初に注目したのは「学習のコンスタントさ」である。これまでの研究結果から、コンスタントに学習することが学習効果に影響することが明らかになっており、コンスタントな学習に導くためにはどのようなマネージメントが効果的であるかについての研究を進めてきたのであるが、学習者の中にはマネージメントに関係なく、コンスタントな学習を行っている学習者が存在していた。発表者らは、このような学習者、つまり、コンスタントな学習を「やらされている」のではな

く「自発的にやっている」学習者の中に理想的学習者がいるのではないかと考え、まずコンスタントな学習者を学習データより抽出することを試みた。学習データの中で、1日の学習量と学習間隔に焦点を当てて分析したところ、1日の学習量が少なく、かつ学習間隔が短い学習者が、データ上はコンスタントな学習をしていることが明らかになった。しかし、これだけではその学習行動が「意識的」であるかどうかは分からない。そのため、実際の学習の結果である学習データだけではなく、意識的に学習を行っているのかを明らかにするためにアンケート調査を行った。それによって、彼らにみられる自律的学習行動や学習に対する意識や工夫にはどのような特徴があるのかを明らかにしたいと考えたのである。さらに、アンケート調査の結果をもとに、その中から対象者を絞り込んでインタビュー調査を行った。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。

授業科目名	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
	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)	リーディング (60) リスニング (1400) 文法 (800)	リーディング (40) リスニング (800) 文法 (800)	リーディング (40) リスニング (800)	リーディング (40) リスニング (800) 文法 (400)	リスニング (800)	リーディング (40) リスニング (800) 文法 (400)
学習形態	自学習のみ (一斉対面授業なし)	週 1 回の一斉授業での自学習 + 授業外での自学習	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)

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。

WritingMaetriX を用いた言語資源の構築と 英語学習者のライティング・プロセスの解明

石井 雄隆 (早稲田大学)
石井 卓巳 (筑波大学 大学院生)
川口 勇作 (名古屋大学 大学院生)
阿部 大輔 (名古屋大学 大学院生)
西村 嘉人 (名古屋大学 大学院生)
草薙 邦広 (名古屋大学 大学院生)

キーワード： 学習者コーパス, ライティング・プロセス, CALL, WritingMaetriX, R

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 WritingMaetriX (WMX; 草薙・阿部・福田・川口, 2015) を用いたライティング・プロセス可視化コーパス構築プロジェクト (Writing MaetriX Corpus Project; 石井・石井・草薙・阿部・福田・川口, 2014) の進展とそれに基づく英語学習者のライティング・プロセスの研究手法について報告する。本プロジェクトの特色は、これまで刺激再生法や思考発話法などの内省的調査法が主流であったライティング・プロセス研究にキー入力記録システムを用いた点である。本プロジェクトは、大きく分けて、言語資源構築グループ、ソフトウェア開発・改良グループ、データ解析グループの3グループから構成されており、ライティングのキー入力記録データを含んだ学習者コーパスの構築及びそれらを用いた英語学習者のライティング・プロセスの解明を目指している。

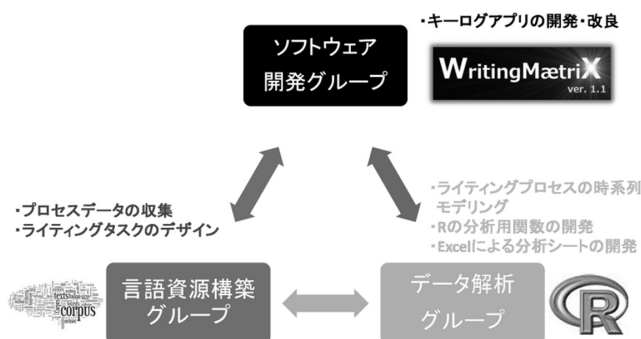


図1. プロジェクトの構成

2. WMX とは

WMX とは、Windows 用に Hot Soup Processor 3.3 で開発された、ライティングの記録・再生・分析を行う三つのモードを持つプログラムである (草薙・阿部・福田・川口, 2015)。

記録モードでは入力のためのテキストボックスが表示され、そこに文字が入力される時に入力された文字と入力された時間が記録される。終了時に、記録された情報はキーログファイルとして出力される。

このキーログファイルはタブ区切りのテキストデータであるため、表計算ソフトや R 等の環境との親和性が高い。

再生モードでは記録モードで出力されたキーログファイルを使い、書き始めから終了時までの文字入力を動画のように再生することができる。また、早送り、一時停止、巻き戻しの操作を行うこともできる。

分析モードでは記録モードで出力されたキーログファイルを元に、以下の産出を行うことができる：(a) 総悟数、(b) 初入力時間、(c) 一分あたりのキー入力数、(d) 一分あたりの語数、(e) 削除キーの打鍵数に基づいた一分あたりの推敲回数、(f) 前半／中盤／後半の推敲回数。また、語数の時系列推移と累積修正回数をそれぞれ棒グラフとして図示することができ、表示されたグラフを画像ファイルとして保存することができる。

このように、WMX は本来、自律学習、ライティング指導、そしてライティング研究用のツールであるが、その汎用的機能から学習者コーパスの構築にも広く応用できると考えられる。

3. プロジェクトの概略

本シンポジウムでは、はじめに、言語資源構築グループから、昨年のシンポジウムで提案したコーパスプロジェクトの概略を説明する。石井・石井・草薙・阿部・福田・川口 (2014) において、ライティング・プロセス可視化コーパスの構築への 3 種類の提案を行った。

一点目は、WMX の概説とその可能性について検討した。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。そういった状況を鑑み、キー入力の時系列記録データを用いた量的研究法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した。

二点目として、コーパス構築計画について提案した。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。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 の概略を説明した。

最後に、予備研究の事例紹介を行った。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、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し、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検討した。

昨年度の提案を踏まえて、現在のデータ収集状況及び概要 (ライティング指導を受けた経験・海外滞在歴など)、また今後のデータ公開の予定などについて報告する。

4. 学習者のライティング・プロセスのついで分析事例 1：語数の時系列推移傾向のモデル化

その後、データ解析グループから、収集したデータを用いた学習者のライティング・プロセスに関する分析事例、特に、語数の時系列推移傾向に着目した時系列データ分析の手法を紹介する。まず、WMX で収集したキーログ情報から、図 2 のプロット (a) のような累積語数の時系列推移データを抽出する。このような累積語数の時系列推移データは、(a) 離散確率分布のひとつであるポアソン分布 (Poisson distribution)、ないし (b) 線形回帰モデルでモデル化することができる (e.g., 川口・室田・後藤, 2014; 草

薙・阿部・福田・川口, 2015)。図2のプロット (b) は、プロット (a) のデータと、累積ポアソン分布によってフィットされた期待値を、プロット (c) は、観測データに加え、累積ポアソン分布ではなく線形回帰モデルによる期待値を記したものである。

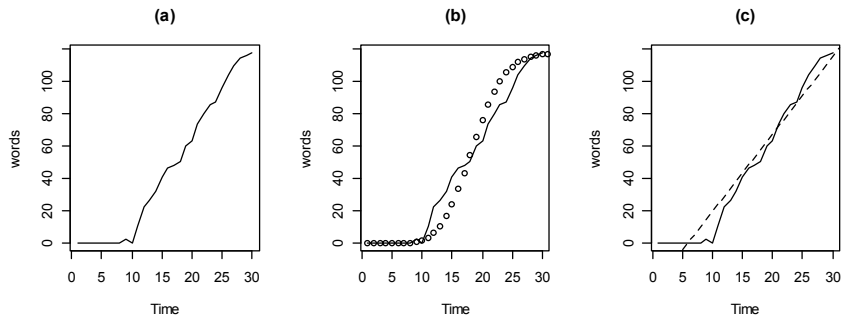


図2. 語数の時系列推移とそのモデル化を示す例

ポアソン分布は母数として λ のみを持ち、線形回帰モデルは、切片および傾きのふたつの値をもつ。そのため、適切にモデル化される場合、累積語数の時系列推移といった莫大な情報を、1~2個の指標に集約することができる。たとえば、図3は、およそ120個の学習者のエッセイにおける累積語数の時系列推移を示しているが、上記のようなモデル化を施すことによって、ポアソン分布の場合では、このような個々人の累積語数の時系列推移傾向をたったひとつの変数としてあらわすことができる。

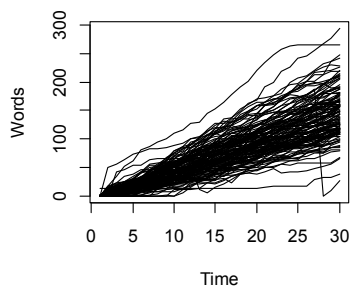


図3. コーパスに収録されるエッセイにおける語数の時系列推移

このように変数化された累積語数の時系列傾向に関わるデータは、多変量解析などさまざまなデータ分析に応用することができる (e.g., 川口, to appear, 川口・室田・後藤, 2014)。

5. 学習者のライティング・プロセスについての分析事例2：時系列データ分析

さらに、時系列データ分析 (time series data analysis) の手法を援用することによって、個々人のライティング・プロセスをより詳細に捉えることも可能になる。たとえば、自己相関係数 (autocorrelation)、自己回帰モデル (auto-regression model) といった方法によって、書き手の局所的計画 (local planning) の傾向などを検討することができる。さらにある書き手の語数の伸びに周期性が見られる場合、観測データをトレンド + 周期成分 + 残差として捉えることで、より精細な分析が可能になる (図4)。

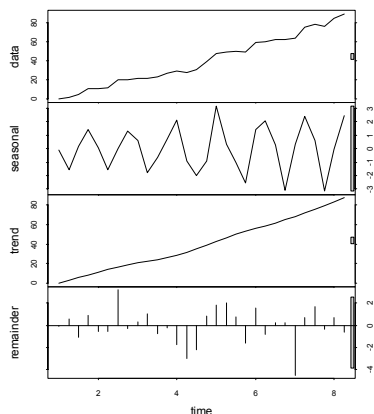


図 4. 語数の時系列データ分析の例

注. 上からそれぞれ時系列における観測データ、
周期成分、トレンド、残差を示している。

発表では、これまでに収集したデータから、語数の時系列推移傾向をあらわす指標、及び時系列データ分析から得られる周期成分についての情報とデモグラフィック情報との関連などについても紹介する。

6. ライティング・プロセス研究のために開発された R の関数やウェブアプリケーションの紹介

最後に、ライティング・プロセス研究のために開発された R の関数を用いた語数の時系列推移の計算や分析、及びライティング・プロセス研究のためのウェブ版分析ツールを紹介し、それらを用いることで学習者のライティング・プロセスのどのような側面が明らかになるのかを述べたい。

参考文献

- Ishikawa, S. (2013). The ICNALE and sophisticated contrastive interlanguage analysis of Asian learners of English. In S. Ishikawa (Ed.), *Learner corpus studies in Asia and the World* (Vol. 1, pp. 91–118). Hyōgo, Japan: Kobe University, School of Languages & Communication.
- 石井雄隆・石井卓巳・草薙邦広・阿部大輔・福田純也・川口勇作 (2014). 「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」『外国語教育メディア学会第 54 回全国研究大会要項集』, 156–157.
- 川口勇作 (to appear). 「学習者のライティング方略は現実のライティングプロセスに反映されるか」外国語教育メディア学会 第 55 回全国研究大会. 千里ライフサイエンスセンター.
- 川口勇作・室田大介・後藤亜希 (2014). 「エッセイライティングにおける増加語数の時系列推移傾向はエッセイ評価を予測するか—線形回帰モデルおよびポアソン分布へのフィッティングを用いて—」『第 40 回全国英語教育学会徳島研究大会発表予稿集』, 306–307.
- 草薙邦広・阿部大輔・福田純也・川口勇作 (2015). 「学習者のライティングプロセスを記録・可視化・分析する多機能型ソフトウェアの開発: WritingMaetriX」『LET 中部支部研究紀要』, 26, 23–34.

“媒介する道具”を効果的に応用した英語教育の試み としての英語はどのような言語力なのか

司会：鈴木 広子（東海大学）
話題提供者：飯野 一彦（群馬工業高等専門学校）
藤枝 美穂（京都医療科学大学）
保崎 則雄（早稲田大学）

キーワード：状況からの学習、主体性、本物の状況、媒介する道具、活動理論

英語の授業を参観すると、活動は active ではあるが、学習者が activated されているような授業は少ない。英語習得に関わる活動が学習者にとって、言語の習得には不可欠であるという真正性が低いからなのであろう。その結果として、言語の学びが生活の学びと直結していないという所謂「わかったつもり学習」になっているということがしばしば見受けられる。ではその学びの場の瑕疵とはどのような様相を呈していて、どのように修正、補完すれば真正性が高まり、効果的な言語習得につながるのだろうか。

本シンポジウムでは、まず司会を担当する鈴木広子（東海大学）が「高校生の意味世界の表現方法」での実践を簡単に紹介し、話題提供者へとつないでいく。

1 週間の合宿形式で行われた本プロジェクトの目的は、参加者が英語をコミュニケーション・ツールとした意味のある活動を経験することである。最終日のパフォーマンスに向けて、登場人物、そしてパフォーマンス・チームにおける自分の役割を明らかにしながら、チームにおける「自分」の立ち位置を認識し、言語知識だけでは得られないコミュニケーションの意味を知る。具体的に生徒は、1) 生徒の過去の経験を使って、新しい状況を理解する、2) 本物の社会実践を行い、文脈と活動の意味を把握した whole language learning を経験する、そして 3) 英語というコミュニケーション・ツールの役割を理解するのである。その結果、高校生は主体的に学ぶこと、セリフを練習する自分から登場人物としてことばを発生している自分への変化を経験する。そして、「セリフを覚える」活動を通して、コミュニケーション力がついたと認識するのである。

次に、「医療系大学における学びの構築」（藤枝）を、「理工系学生にとっての Authenticity とは何か。」（飯野）、最後に「短期海外協働研修に『参加』することで得るものとその生成過程について」（保崎）実践報告を紹介する。各報告後にはフロアからのコメント、質問などを受け、会場の参加者が話し合い、意見交換を行う予定である。

本シンポジウムでは、英語という言語そのものを直接教える英語教育を今一度見直す。英語という言語教育に、「媒介する道具」はどのように生起することなのか、結果として英語という言語がどのように定着するのかということを実践からのデータと共に提示する。そして、少しく視点を変えた英語教育が人の育成にどのように関わって来るのかということ、フロアからの意見をできるだけ生かしつつ、議論し、将来像につなげたいと考える。

1) 医療系大学における学びの構築

京都医療科学大学での実践例（話題提供者：藤枝美穂）

対象学生：放射線技術学科 1 年生

科目名：医学英語（1 年後期開講，必修科目，1 クラス 35 名程度，週 1 回 15 回授業）

授業内容： マルチメディア教室と Moodle を利用した 4 技能統合・内容重視型の授業。学生の英語力や日本語で学んでいる医療関連知識を考慮し，英語圏の一般向け患者教育用サイトおよび中等教育用のサイトからオーセンティックなテキストを選定して教材化。最終的には「気になる病気」に関する一般患者向け説明文を視覚情報を交えて再構成し，ライティングにつなげるミニプロジェクトを実施。

学生の背景： ・小規模単科大学で，ほぼ全員が将来診療放射線技師となり，病院勤務となる。大学病院等に勤務し，将来研究にも携わるであろうと思われるのは 15%程度である。

- ・推薦入試の受験科目に英語科目がないため，英語力がかなり低い学生が混じっており，英語嫌いも多い。
- ・必修英語は 1 年次 2 科目（「英語」「医学英語」），2 年次 1 科目（「英語オーラルコミュニケーション」）のみ。その他には 3 年後期まで専門科目の教員が担当する選択英語が開講されている。

医療系大学の場合，学生は入学時点から明確に卒業後の職業を意識しており，大学での学びは医療人としての人間教育と，卒業と共に受験する国家試験合格に向けての専門教育が二本の柱となる。カリキュラムには病院実習などの実地演習が取り入れられ，「実践の共同体」への参加によって学生は成長する。学生は入学と同時に「将来の医療人」としての第一歩を踏み出すのであり，数年間の教育課程は，医療人の卵としての自己を確立していく成長の過程と見ることができる。大学教育を広い文脈の中に位置づけ，学生の学びを彼らの生きている社会とのつながりにおいて捉えようとするとき，多くの大学で必修とされている「英語科目」はどのような役割を果たすのか。大学，特に低学年時の，一般英語から専門英語への接続時期は，大学卒業後も続く職業人としての生涯学習を見据えた方向付けをする意味で慎重に授業設計する必要がある。

本実践では，15 週を 1) 身体に関する基本語彙の学習，2) 日本語で学習している「解剖学」を意識した内容重視型のリーディング活動，3) 疾患に関する患者向け情報を利用した発展的学習の三段階に分け，インターネット上のオーセンティックな言語資料を活用しながら適宜足場作りのためのワークシートを工夫し，授業を組み立てている。学習者の産出データや振り返りの記録を提示しながら，大学初年次の ESP のありかたについて考えてみたい。

2) 理工系学生にとっての Authenticity とは何か。

群馬高専での実践例(話題提供者:飯野一彦)

対象学生:専攻科2年生(大学4年生相当)

科目名:科学英語(2年前・後期開講,選択科目,受講者25名程度,週1回15回授業)

授業内容:AFPの科学技術に対するニュースビデオ(それぞれの長さは2~3分)を視聴した後、理解した内容について、自ら発表する。発表は、ビデオの中のある項目について口頭で発表したり、内容の要約を簡単な英文を書いたりすることで行う。

学生の背景:・多くが理工系の大学院に進学する。

- ・専攻科1年次の終わりに、自分の専門分野の研究を中間発表の形で、口頭と論文(英文アブストラクトを含む)で発表している。
- ・卒業時には自分の特定の研究を仕上げ、口頭と論文(英文アブストラクトを含む)で発表する。
- ・所属研究班によっては、国際学会等で英語での発表をする学生もいる。

本実践で使用するニュースビデオそのものは学習者向けに編集されたものではなく、実際のニュース映像と音声なので、ESPの観点から、教材そのものが authentic なものであると言える。ただし、authentic であるがゆえに受講学生にはかなり難度が高いのが現実である。そのため、実際にはビデオの視聴だけでは完全な理解ができないため、スクリプトを読み、使用されている単語(一般的な単語と専門用語)などを確認しながら理解を進める。

本実践の目的は、将来的に技術者として遭遇するであろう工学系のトピックについて、学生自ら主体的に関わっていく態度を養うことである。authentic なビデオそのものは視聴し理解することはかなり難しいが、逆に難しいからこそ、学習者がやる気を起こし、進取の気概で教材に取り組む効果があることも日頃の実践で感じられる。本授業の受講生は、日頃の研究生生活から、自分の未来像をある程度想像でき、その中に自分を投影できる学生が多いと思われる。そうした意味において、理工系学生にとっての authenticity は、短期的また長期的に自分の将来を見据えて、今取り組むべき課題を認識し、実践できる学習形態であろうと思われる。このシンポジウムでは、これまでの授業の取り組みを紹介し、工学を専攻する学習者にとって、その主体的な意志が反映される学習環境や教材とはどのようなものか、またどのような指導法があり得るのかを問いたい。

3) 短期海外協働研修に「参加」することで得るものとその生成過程について

早稲田大学人間科学部での実践例（話題提供者：保崎則雄）（2001 年度から 15 年間実施）

対象学生：3 年生が毎年 10 名程度参加 ときに 4 年生、大学院生も加わる

科目名：専門ゼミ履修生（翌 4 年次には全員「卒業研究」に取り組む）

授業内容：米国協定校での 9 月の 10 日間で以下のことを行う。

協定校は、Case Western Reserve University (Cleveland, OH)

- 1) 日本文化の英語プレゼン
- 2) 日本語クラスにて TA
- 3) Show & Tell（展示と実践）
- 4) 小中学校の見学
- 5) 現地大学の授業を聴講
- 6) 学生のための交流会
- 7) 歴史的な施設、土地のツアー参加（個別活動）
- 8) 米国開拓時の生活の体験
- 9) ”Thanksgiving dinner” の体験
- 10) Dartmouth College での日本語、文化の授業参加（希望者）
- 11) Major League Baseball 観戦（希望者）

学生の背景：・ 4 年次には、そのまま「卒業研究」に取り組む。

・ 卒業後ほとんどが一般企業に就職し、1、2 名が大学院に進学する。

「転地療法」でもある、海外研修は、楽しく、厳しい学びの実践であり、協働で行う目的を持った活動である。まず、毎年 9 月の実施の事前の準備として 7、8 月の 2 ヶ月をかける。協定校にてプレゼンのために、日本的なトピックの選定、取材、体験、映像編集作業などを 3 つの班（3 名前後/班）にて取り組み、担当教員の立ち会いのもとに 8 月末に登校して集中的に英語プレゼンの練習を行う。修正後もう一度プレゼンの練習を行う。この研修では、原則的に現地集合、現地解散が基本である。

搭乗したときから、英語環境での活動が始まる。現地のホテルには男女別で一部屋 3～5 名の宿泊となる。「協働」活動は、まず自分たちのコミュニティで進行していく。準備期間、10 日間の現地滞在期間を通じて、必ず自我の衝突が起き、主張、関係修復、合意形成、妥協、葛藤などひとりの実践、そして素の自分と向き合わなくてはやっていけない状況を毎日経験する。本研修では、英語環境を基盤とした活動の目的が明確であり、伝える相手あつての活動であるという「真正」な状況への参加が進行していく中で、日常の学びが生きることにつながっていくことに徐々に気づいていく。

現地校では、活動に関わることの多くが「突然」のものであり、その場での適切な対応が要求されることの連続である。引率教員は特に助けない。事前事後の英語力測定、事前のアンケート、事後のアンケート、事後の面談で興味深いデータが毎年蓄積するので、発表当日一部を紹介する。発表時には、データをフロアともに検証し、このような海外研修にて、いかに主体的な学びが生成される学習環境、指導法があり得るのかを問いたい。

外国語活動における気づき

—発達段階を意識した習得を目指して—

井狩 幸男 (大阪市立大学)

斉藤 倫子 (関西学院大学 (非))

福原 史子 (ノートルダム清心女子大学)

多田 玲子 (大阪教育大学 (非))

キーワード: 気づき, 暗示的知識, 小学校, 外国語活動, 異文化理解

1. はじめに

小学校の外国語活動において、母語の日本語を介して意味と形式を獲得している学習者が第二言語に触れる中で新たに何かを発見する時、気づきが生まれる。この気づきに焦点を当て、その役割と効果について考える。

ことばを自然な形で身に付けさせようと始まった小学校の外国語活動では、様々な場面で「気づき」という表現が使われている。本シンポジウムでは、気づきがどのような認知過程であるのか概観した後、1) 音声と意味の関係に対する気づきや、文字と音韻の関係に関する気づき 2) コミュニケーション活動の中で生まれる、自分や他者の感情や思いに関する新しい発見や、伝達の難しさ等の多様な気づき 3) ことばの背景にある文化に関わる気づきについて、具体例を示しながら検討する。

2. 脳科学から見た気づき

2.1 気づきの種類

気づきを支える原理として、1) 全体像が見える 2) 分類する 3) 筋が通る 4) 空間関係を把握する 5) 仕組みを理解する 6) 規則が見つかる の6つが考えられる (山鳥, 2002)。

2.2 意識的過程で生じる気づき

気づきについて、一般的には、次の図に示すように、対象に対して注意が向き、意識に上り、その後、上掲の原理に基づいて気づきが起こると考えられている。

注意 → 意識 → 気づき

2.3 無意識的過程で生じる気づき

気づきには、あまり知られていない、もう1つの気づきがある。具体例として、ヘレン・ケラーが、サリバン先生とのやり取りから、物には皆名前があることに気づく事例が挙げられる。これは、全体の秩序を保とうとする脳が、気づきのスイッチを入れることによって実現されると考えられる。

脳に備わる原理 → エントロピー、自己組織化 → 気づき

このことから、普段の学習で起こる気づきと、長期間に亘る学習で生じる気づきが、子どもたちの言語学習における様々な理解を助けていると推察される。また、気づきは、明示的知識だけでなく、暗示的知識も関係し、特に、無意識的な過程で生じる気づきと密接に関わっている。

3. 音と文字に対する気づき

3.1 注意から気づきへ

通常、子どもは生まれてからわずか数年の間に、多量のインプットを与えられることで言語を身に付けていく。母親が子どもに語りかけることによって、目の前の事象と音に注意を向け、音と意味の関係を理解していく。この「注意」と「気づき」を通して言語獲得が進んで行く。第二言語の学習の過程でも同様に、学習者が、入ってくる言語情報（音声）に気づくということは、つまりそこに注意（attention）を向けることであり、発見（detection）することによって第二言語習得の最初のプロセスとして最も重要な気づき（noticing）が生まれる（Schmidt, 2001）。さらに、英語圏の子どもたちは、就学前に Phonemic awareness の指導を行うことで意識的に音に注目させ、ゲームやことば遊びを通して単語の音韻構造を感覚的に身に付けていく。Phonemic awareness は大きく分けて、1) Rhyming 2) Alliteration 3) Syllables and Onsets/Rimes 4) Blending 5) Location 6) Segmentation 7) Manipulation の7段階あり（Adams, 1990）、読みの前段階として、音韻構造のルールに気づかせ、その後の読みにつなげる。意識的な音への注意がことばへの気づきを生み出すのである。

3.2 音と文字の結びつき

Phonemic awareness で素地を作った後に、英語圏の子どもたちが音声から文字へ移行する際に導入されるのがフォニックスである。言語習得は、1) 意味 2) 音声 3) 文字 の順で行われ（松香, 2003）、この2)から3)への移行の際に、フォニックスが導入され音と文字を結びつけることにより、より強固な語彙学習が促進され記憶へと定着する。

第二言語習得では、いきなりフォニックスの様々なルールの説明をするのは、英語の音韻構造を理解していない子どもたちには大きな負担となるが、インプットを与える際に、文字を提示し注意を促すことで気づきが生まれれば、無意味な音のつながりを理解可能なインプットに変えることが可能になる。早期英語の場において文字指導に関しては賛否両論あるが、習得を促すインプットの条件の一つに音声と文字の同時インプットが挙げられており（村野井, 2006）、初期の段階で文字に接することは望ましいと考えられる（岡・金森, 2007）。

3.3 気づきを促すフォニックスの活動

本シンポジウムでは、音に注意を向け、気づきを促す活動の中から、1) 十分な音声に触れる活動 2) アルファベットに親しむ活動 3) 文字の基本的な音を知る活動 について紹介する。いずれも大切なのは、子どもたちに十分なインプットを与えること、それが注意を促すものであること、子どもたち自身が気づいていくということである。

4. コミュニケーション活動における気づき

4.1 コミュニケーション活動とは

外国語活動においては、コミュニケーションへの積極的な態度を身に付けることが重要である。ここで言う態度とは、外国語を注意深く聞いて相手の思いを理解しようとしたり、他者に対して自分の思いを伝えることの難しさや大切さを実感したりしながら、積極的に自分の思いを伝えようとする態度のことである。松畑（2002）は、「コミュニケーション」とは、話し手と聞き手との相互作用による「響き合いによる高まり」と述べている。感情・意思・情報を分かち合い、より正確な理解を目指した限りない相互交流がコミュニケーション活動である。そこで、コミュニケーション活動における気づきについて検討していく。

4.2 コミュニケーション活動における気づき

気づきは、何かに注意を向けることによって引き起こされる。小学校段階のコミュニケーション活動で、子どもたちが注意を向ける対象は、1) 自分の感情や思い 2) 自分の感情や思いを表す英語表現 3) 自分の感情や思いの伝え方(工夫) 4) 自分の感情や思いが伝わる嬉しさや楽しさ 5) 自分の感情や思いを伝える難しさ 6) 他者の英語表現 7) 表現から分かる他者の感情や思い 8) 他者の感情や思いの伝え方(工夫) 9) 他者の感情や思いが分かる楽しさや嬉しさ 10) 他者の感情や思いを受け止める難しさ 11) 相互交流できる喜びに整理できる。まずは自分自身の感情や思いに気づくことが重要で、最終的には、相互交流による新しい多様な発見を通じた自他の高め合いを目指したい。

4.3 気づきを促すコミュニケーション活動の展開

外国語活動の授業は大きく分けて、1) 導入 2) 展開 3) まとめ の流れで計画される。導入・展開では、必然性のある場を設定し、モデルスキットや会話などからターゲットセンテンスやねらいに気づき、その上で自らの思いや感情と向き合い、英語で相手に伝えていくことになる。本物の情報だからこそ伝えたい、理解したいと思ひ、結果として新しい発見があり相互交流が生まれる。さらにまとめとして、個人での振り返りとクラス全体での共有が重要となる。教師がそれぞれの振り返りについて前述の1) から 11) のどの観点かを明確に示すことにより、気づきが学びへと深まる。つまり、気づきを促すためには、コミュニケーション活動の質と量の両面からの機会の創出と、教師の的確な助言と、日常的な受容と共感による温かい学級づくりが求められる。一方で、小学生の文法能力は限られていて、非言語コミュニケーション方略を用いても、真に伝えたいことを表現できないこともある。「外国語を通じた」コミュニケーションが重要ではあるが、より真実に近い複雑な表現、例えば理由や根拠などは、日本語を用いて伝えることにより、自他への「気づき」が深まり、「英語も日本語も」豊かになると考える。

5. ことばの背景にある文化に関わる気づき

5.1 ことばと文化の関係

小学校外国語活動の目標の中で文化に関わるものとしては、学習指導要領において「外国語を通じて言語や文化に関する体験的理解を深め」コミュニケーションの素地を養うと述べられている。すでに教科として英語教育を行っている中国、台湾においても、自国文化と他国文化の理解がその指導目標に挙げられており、小学校外国語教育において、ことばの背景にある文化を扱うことは、不可欠である。ただ、小学生という発達段階において、彼らの理解できる限られた英語の語彙、表現で、どのように気づきをあたえるか、知識のみによって理解を深めさせるのではなく、「体験的に」理解をどのように深めさせるかは、多いに議論されるべきところであり、本シンポジウムでは、その一つの提案をしたい。

5.2 文化に関わる気づき

文化を小学生にどのように扱うかに関して、Curtain(2004)が紹介しているアメリカの National Standard in Foreign Language Education Project(1999)の作成した *Standard for Foreign Language Learning in the 21st Century* における The Culture Triangle の考え方は、日本の児童にとっての実践を考える上でも多いに参考になる。上掲書では文化を、1) Products 2) Practices 3) Perspectives の3つの要素に分け、人々の社会行動様式の Practices とその価値観や思考様式などの精神文化との関係、また食べ物、道具、音楽などの物質文化である Products と Perspectives の関係から、文化全体を学ぶと示している。児童にとって、まず視覚的にもその違いや共通性がわかりやすい文化の側面である Products を示し、それがどのように人々の生活の中で使われているのかを Practice を通して「体験的に」理解する。ここまでは、外国語で行っても児童にとって理解可能なものであるはずであるが、ここで終わるのではなく、その Products と Practices

は、どのような価値や重要性があるのか、その国の伝統や社会背景と影響を受けているのかを考えることが必要である。外国語ですでに理解した Products と Practices から、自分たちの文化との相違点や共通点に気づくこと、そして、その相違点の必然性こそが相手の文化を認めるということ、Perspectives として指導者が児童に気づかせるよう話し合いたいものである。

5.3 いかに関わる気づきを与えるか

ALT など異文化・異言語を持つ人々と、英語を使って交流する中で、児童が「体験的に」理解を深め、自然に日本と外国の文化を比較し、相違点や共通点に気づかせるにはどのようにしたらよいか。その具体的活動一例は、本シンポジウムにおいて紹介するが、留意すべきことは、英語であっても児童が理解しやすい具体的な Products や、言語や非言語コミュニケーションで Practices を題材としてまず取り上げることである。そこから、なぜ日本と異なるのか、その文化背景や国民性との関係や文化を越えた共通性を、日本語でよいので児童が考える Perspectives につなぐことが大切で、ここでも新たな気づき生まれ、異文化理解を深めることになる。

6. おわりに

外国語活動の様々な面において、注意を向けることによって引き起こされる気づきは、最終的に学習者の知識や能力を整理、統合し、学習の定着に役立つ。また、ことばや知識を積極的に使うことによって、さらに気づきが促されることもわかってきている。これらの観点から、本シンポジウムにおいて、外国語活動における言語や文化に対する気づきの重要性を指摘し、子どもたちが学習過程で気づくための具体的な指導例を示すことにした。発達段階に応じた気づきや、第二言語を使用する中で精緻化される気づきへの理解が深まることにより、外国語活動への応用が適切に行われることが期待される。

参考文献

- 岡秀夫・金森強（編）（2007）. 『小学校英語教育の進め方―「ことばの教育」として』東京：成美堂。
- 松香洋子（2003）. 『小学生は英語が大好き2』東京：松香フォニックス研究所。
- 松畑熙一（2002）. 『英語教育人間学の展開』東京：開隆堂。
- 村野井（2006）. 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』東京：大修館。
- 山鳥 重（2002）. 『「わかる」とはどういうことか - 認識の脳科学』東京：筑摩書房。
- 文部科学省（2008）. 『小学校学習指導要領解説外国語活動編』東京：東洋館出版社。
- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Curtain, Helena, and Carol Ann Dahlberg. (2004). *Languages and Children- Making the Match: New Languages for Young Learners, Grades K-8, Third Edition*. Boston: Pearson Education Inc.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.

発表要項集

Abstracts

ポスター発表

Poster Presentations

iPad の録音・撮影機能と Moodle を連携させた アウトプット活動の記録と評価

熊井 信弘 (学習院大学)

キーワード： iPad, Moodle, シャドーイング, アウトプット活動, 評価

1. はじめに

外国語の授業におけるスピーチやプレゼンテーションなどのアウトプット活動は、一定の評価活動が伴うものの、その場限りの場合が多く、活動をビデオなどで記録したものを後で視聴し検討するというようないわゆる「振り返り」の活動がほとんど行われていないのが現状である。そこで、アウトプット活動をスマートフォンやタブレットなどのいわゆる携帯機器で録音・撮影し、その音声・動画をネットワーク上で共有することによって、相互視聴や評価が可能となるモジュールをこれまで開発してきた。音声投稿用およびシャドーイング練習用の VoiceShadow と、動画投稿用の VideoBoard であるが、これらにさらに新しい機能を付け加えた最新版を紹介する。また、その場で撮影した数枚の写真をアップロードし、それぞれの写真に説明のための音声を加えることで、いわゆるスライドショーを作成するモジュール MediaBoard も紹介する。

本発表ではこれまで開発されてきたシステムを実際の外国語の授業で使用した経験をもとに、従来の方法と比べてアウトプット活動をより効果的に行うための方法を提示する。

2. VoiceShadow

Moodle 上でシャドーイングの音声を録音し、その録音された音声をお互いに聞き合ったり評価したりするためのモジュールが VoiceShadow である。新しい機能として、PC 上での Chrome ブラウザーのみに対応するが、録音中の音声を Google Speech to Text API を用いて文字化し、後で学習者自身が録音したシャドーイング音声がどの程度英語として認識されるか明示できるようにした。評価については、5段階評定に加え、Rubrics (評価基準) を用いることにより、学習者の活動に関してより詳細なフィードバックを返すことが可能である。また、PC 上だけではなく、iOS 機器上でも専用のアプリ (VoiceShadow App for Moodle) を用いれば、シャドーイングの練習や録音、評価が可能である。

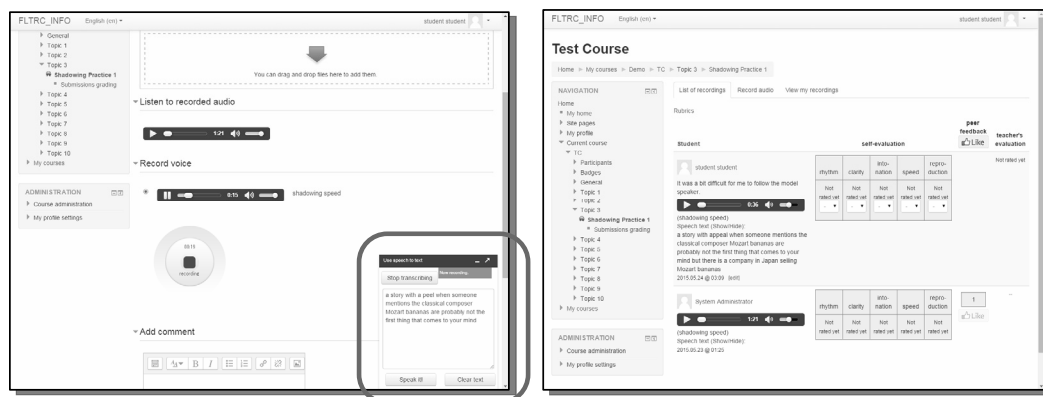


図 1. VoiceShadow モジュールによる PC 上での録音・再生および評価

3. VideoBoard

スピーチやプレゼンテーションなどの様子を、教員や学習者同士が iPad などの携帯機器で録画し、それを Moodle に直接アップロードすることによって、録画した動画ファイルを PC 上や携帯機器上で公開・閲覧できる。授業で行ったスピーキング活動をすぐに手もとの携帯機器や PC で見ることによって、その場で自己評価や相互評価が可能となり、より客観的な視点から活動を評価することができる。教員側からは Rubrics を用いることによって、具体的なアドバイスなどの詳しいフィードバックが可能である。新しい機能として、iMovie や YouTube サイトなどで様々な編集機能を用いて「作品」として作成された動画ファイルもアップロードでき、Moodle 上で共有可能になった。また、iOS だけでなく Android からの投稿にも対応した。

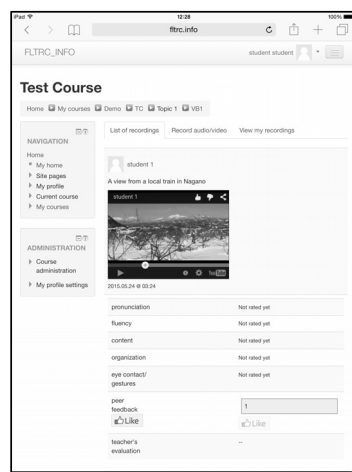


図 2. iPad 上での VideoBoard モジュール

4. MediaBoard

あらかじめ撮影しておいた写真や、その場で撮影した写真を何枚かアップロードし、それぞれの写真について描写したり説明したりする音声を加えることで、音声付きのスライドショーを Moodle 上で作成するモジュールである。作成したスライドショーに選択肢付きの簡単な Quiz を追加したり、Like ボタンによってお互いの作品を気軽に評価したり、コメントし合える機能も付け加えられている。設定によって、スライドショーのほかにも、動画や音声も同じ画面レイアウトで公開・共有可能である。

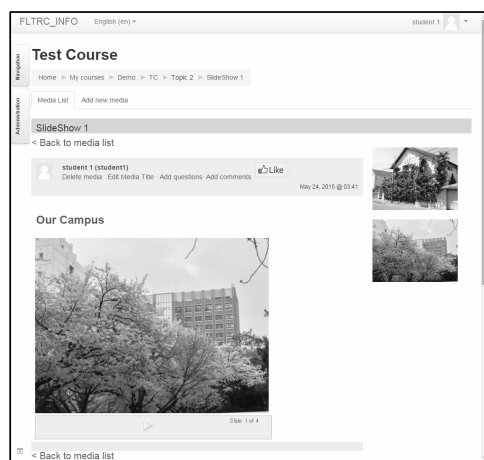


図 3. iPad 上での MediaBoard モジュールによるスライドショー

5. 結果と今後の課題

シャドーイング用のモジュールである VoiceShadow を CALL 教室での授業で 1 年間使用した結果、リスニング力と英語力において有意な伸びが認められた。今後は様々な OS やブラウザで運用可能なシステムを構築していくことが課題である。

参考文献

- Daniels, P. (2012). Technically Speaking: Moodle, mobile apps and mobile content, *The JALTCALL Journal*, 8(1), 33-43.
- 熊井信弘 & Daniels, P. (2013). モバイル・デバイスを利用したシャドーイング練習のための Moodle モジュールの開発とその活用, 学習院大学外国語教育研究センター紀要『言語・文化・社会』11, 115-130.
- 熊井信弘 (2014). Capture, Upload, and Share — タブレットで記録した活動をネット上で共有・評価するための Moodle 用モジュールの活用— 『最新 ICT を活用した私の外国語授業』丸善プラネット, 53-62.
- 熊井信弘 & Daniels, P. (2015). 効果的なアウトプット活動を行うためのモバイルデバイス活用法研究 — iPad と Moodle の連携—, 学習院大学外国語教育研究センター紀要『言語・文化・社会』13, 91-99.

意図的語彙学習と偶発的語彙学習双方を促進する e-ラーニングプログラムの開発

岡崎 弘信 (秋田県立大学)
木戸 和彦 (環太平洋大学)
橋本 信一 (電気通信大学)
鈴木 光子 (筑波大学 (院))
福田 衣里 (中国学園大学)
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

我々は2014年のLET全国大会において意図的語彙学習を促進するためのe-ラーニングプログラム(Vocabulary Manager=VM)について発表した(岡崎, 鈴木, 他, 2014)。その中で、単語帳をベースに、単語単体、センテンス完成の練習問題を準備し、学習者が選択して練習問題に取り組めるような機能について述べたが、その後、この機能の一部はウェブアプリ付きの単語帳『頻出順英単語2000+』(岡崎, 武田, 他, 2014)として具現化することができた。

VMはユーザーフレンドリーで成長可能な総合的学習システムをコンセプトに、モバイルにも対応し、様々なモジュールの追加により、語彙学習のみならず、リーディング、リスニング、シャドーイングなどにも対応している。管理者機能には、学習者管理、教材管理などを組み込むことにより、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である。ここでは、昨年の発表以降に追加したVMの新しい機能について述べる。

2. VM 新機能

2.1 既知単語消し込み機能

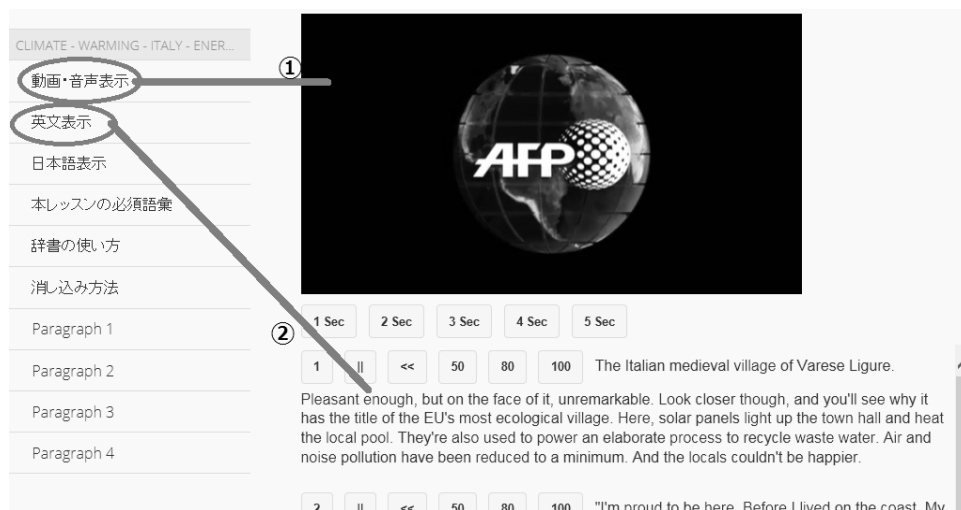


図1. AFPニュースを教材とした学習画面の例

図 1 は AFP ニュースを教材とした学習画面の一例である。①で示したのが映像提示部、②で示したのがトランスクリプト提示部であり、それぞれ表示・非表示の選択が可能である。映像提示部の下に表示されているボタンはリスニングや音読の練習に用いる巻戻しボタン (例: **1Sec** = 1 秒巻戻し)、再生スピード調節ボタン (例: **80** = 再生スピード 80%) である。



図 2. 「本レッスンの必須語彙」の例

学習画面左の「本レッスンの必須語彙」をクリックすると、そのレッスンに必要な語彙が表示される (図 2)。ここで表示される語彙はそのレッスンに必要でかつ学習者の未知語である。既知語か未知語かは、それまでの学習経過において消込みを行ったかどうかによって決定される。図 2 の例は、教材中でレベル 3 に分類され、まだ学習者が消し込んでいない語彙のリストである。もし知って

いる語が提示された場合はその語にチェックをかけて消し込んでいけば以降は提示されることはない。すべての語彙を知っていれば、「本レッスンの必須語彙」を押しても何も表示されない。一般的に単語帳は未知語を積み上げていくことが多いが、本機能では既知語を消し込むことで、一度積み上げたものを再度消していくなどの手間がいらす、より効率的に学習ができるように工夫されているのである。

2.2 語彙サイズテスト

中教審答申、「学士課程教育の構築に向けて」が発表されて以降、多くの高等教育機関で「学習成果 (ラ

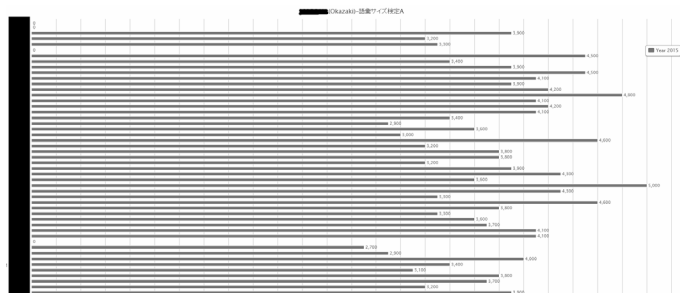


図 3. 「Vocabulary Size Test」の結果提示例

ーニング・アウトカム)」をいかに示すかが大きな課題となっている。我々も VM の学習効果を確認するために日本国内でもしばしば利用されている Paul Nation の Vocabulary Size Test (Nation & Beglar, 2007) の monolingual バージョンを実験的に組み込み、VM 学習前後の pre- and post-test として利用で

きるようにした (図 3)。本機能は、今後、学習者の資格試験 (TOEIC や英検) のスコアやリーディングスピード、リスニング力との比較表示を可能にしていく予定である。

参考文献

Nation, I.S.P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13.
 岡崎弘信, 武田亜希子, 福田衣里, 川端泰湖, 熊田岐子, 水野純次, 橋本信一 (2014). 『頻出順英単語 2000+』東京: 国際語学社
 岡崎弘信, 鈴木光子, 江原智子, 木戸和彦 (2014). 「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」, 『外国語教育メディア学会第 54 回全国研究大会発表要項』, 166-167.

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。

Implementing ICT in Japanese EFL Classroom: Collaborative Writing Activities

SUZUKI, Mitsuko (Graduate Student, University of Tsukuba)

FUKUDA, Eri (Chugokugakuen University)

OKAZAKI, Hironobu (Akita Prefectural University)

Keywords: electronic whiteboard, collaborative learning, writing, EFL activities

1. Introduction

Implementation of Information and Communication Technologies (ICT) in education has become a high priority in Japan now. According to the survey conducted by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) in 2011, the average number of electronic whiteboards per Japanese primary and secondary school has reached two. These digital boards, which can integrate technology for a range of learning purposes, allow teachers to accommodate learners' various learning styles and encourage collaborative learning in classroom (Swan, Schenker & Kratcoski, 2008). On the other hand, however, the use of electronic whiteboards has the potential to provide teacher-centered rather than student-centered lessons (Northcote, Mildenhall, Marshall & Swan, 2010). In fact, Japanese teachers appear to have been less successful in using the interactive whiteboard as a collaborative, student-centered tool (Benesse Education Research and Development Institute, 2011).

The two lessons provided below focus on academic English writing. These collaborative electronic whiteboard activities have been successful in supporting beginner level students' writing skills at Japanese English as Foreign Language (EFL) high school and university courses.

2. Writing Activity at Senior High School

English writing tends to be deductive, requiring the writers to present their main points first followed by explanations. This style of writing is in marked contrast to Japanese inductive paragraph organization. Understanding this structural difference is a critical first step to write a logical essay and therefore, a one-to-one teaching situation would be ideal in order to check each student's comprehension. However, Japanese typical large class size hinders such an optimal learning. The first series of activities are designed to deal with these difficulties.

2.1 Procedure

For preparation, instructor needs to divide a paragraph into individual sentences and mix them up. At this point, it is important to choose a paragraph that has a clear topic, supporting, and concluding sentences. Following a brief introduction on the basic structure of an English paragraph, identical sets of these sentences are shown on the electronic whiteboard. Students are asked to get into groups and directly reorder one of the sets into a paragraph on the whiteboard. Electronic whiteboard allows the students to move the sentences smoothly. Once they finish this task, students are given an opportunity to compare their answer with the others', and rearrange their sentences if necessary. Because this activity is done on a single screen, it adds a game-like element to the lesson and promotes further discussions and mutual support among the students. This process also enables instructors to observe students' understanding visually and provide necessary feedback on the point that students have difficulty with.

3. Writing Activity at University

Typical peer-reviewing requires students to be paired. However, when only two students are involved in the process, Japanese learners of English are often hesitant in expressing their honest opinions about the partner's work partly because her comment could be taken more personally in one-on-one communication. In comparison, when peer-review is done in groups, students' comments on a group member's writing could be taken as more of subjective points of view, which encourages them to express themselves more freely. Active discussions on a student's work would be more helpful for the student than limited exchange of thoughts in pairs. An electronic whiteboard enables the instructor to conduct peer-reviews in groups, as it is equipped with a large screen which allows several students to work on one essay concurrently.

3.1 Procedure

In order to implement the activity using the electronic whiteboard, two kinds of worksheets are needed. The instructor should prepare a handout for the rest of the class while one group is peer-reviewing using the electronic whiteboard. For peer-reviews, students need to pay attention to content, organization, and mechanics; thus, activities to review those components would be effective. While the rest is working on this activity, one group is provided with a checklist which guides the students to focus on the aforementioned areas as they peer-review one of their group member's essay. Utilizing the touch panel feature of the device, students are encouraged to write question marks when they do not understand certain points in the essay and exclamation marks if they like the ideas, just as they do in pairs in the traditional method, but more actively. The amount of feedback one student gains increases, at the same time, use of body could relax the students, which could result in more interactions and discussions.

4. Conclusion

Even though electronic whiteboards have the potential in boosting learners' interactivity, instructors still have a vital role in facilitating learning. With careful planning on materials and grouping, ICT learning could be more motivating and engaging. The above two activities are beneficial for students who are at beginner level in writing, but could be as well adapted to higher-proficiency EFL students.

References

- Benesse Education Research and Development Institute (2011). *ICT wo katsuyoushita kyoudougakushuu niyoru shikouryoku hyougenryoku no ikusei*. [Developing the ability to think and express through collaborative ICT learning]. Retrieved February 20, 2015, from http://berd.benesse.jp/feature/focus/7-school_ict/activity03/page_2.html
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology). (2011). *Heisei 23 nendo gakko ni okeru kyouiku nojyouhouka no jittaitou ni kansuru chousakokka* [The result of survey on education informatization at schools 2010]. Retrieved February 19, 2015, from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/_icsFiles/afieldfile/2013/09/17/1323235_01.pdf
- Northcote, M., Mildenhall, P., Marshall, L., & Swan, P. (2010). Interactive whiteboards: Interactive or just whiteboards? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(Special Issue, 4), 494-510.
- Swan, K., Schenker, J. & Kratcoski, A. (2008). The Effects of the Use of Interactive Whiteboards on Student Achievement. In J. Luca & E. Weippl (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Media and Technology 2008* (pp. 3290-3297). Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education.

実践報告 モバイルE-ラーニングの成果と課題:

脳科学に基づくシステムソフトと 学生の行動スタイルを踏まえた試み

鈴木 千鶴子 (長崎純心大学)

山岸 信義 (ニュートンeラーニング事業部顧問)

吉原 将太 (長崎純心大学)

キーワード: モバイルラーニング, 脳科学, Testing Learning Training, ブレンディッドラーニング
教室授業の役割

1. はじめに

近年、E-ラーニングは、高等教育においても広く普及がみられる。しかしながら、その効果については、どのような条件においても保証されるものではないことは経験的に明らかである。事実、齋藤貴浩と金性希は、高等教育におけるE-ラーニングの効果を扱った12年間の研究を収集し、24の論文についてメタ分析した結果、総合的には中程度の効果があることを示した(齋藤・金, 2009)。一方、その効果には、学生の学習スタイルや学習環境が少なからず影響を与えることが示唆されている(安浪, 2011)。併せて、本研究者は、学生たちの行動様式、殊にパソコンの前で一定時間定期的に学習すること自体に困難を覚える状況が、一般化する傾向にあることを観察してきた。そこで、近年の学生のモバイル機器使用の増大を踏まえ、当該大学においてモバイルラーニングを組み込んだ授業を2014年度に試行した。使用ソフトは、散漫になりやすい学生の行動を制御し系統立てて個別に必要な項目を集中的に訓練できる主目的に合致する、脳科学に基づきコンピューターの特性を活かして開発された、Newton TOEIC® TEST 対策 A1A2A3B1B2 コースを選定した。本研究は、その試行結果を報告し、今後の課題を提示する。

2. 方法

2.1 参加者

参加者は、長崎県長崎市の大学で前期に開講されている専門必修科目を履修する3・4年生女性38名であった。彼らの受講前までの英語能力は、CASEC 英語コミュニケーション能力判定テストならびにTOEIC 受験実績結果から、TOEIC スコアに換算して、略300点~600点の幅に分布していた。

2.2 手順

学習期間は、科目履修期間の15週に加えて夏期休暇中にもシステム利用を可能とし、平成26年4月11日~8月15日の約18週間であった。**形態**は、授業で学習方法ならびに注意すべき項目を例示するオフラインでの直接指導を加えたブレンディッドラーニング。**学習時間**は、毎週の授業時間中に行う1回30分間と、授業外課題としての自習時間週2時間、週当たり計2.5時間で、課した合計学習時間は45時間以上であった。実際には、3人の外れ値を除き54時間~38時間の幅に分布していた。**シラバス**は、ニュートン社制作責任者田中氏のアドバイスを受け、本研究者の一人で科目担当の教員が作成した。**効果の測定**は、システム内のWebテストを用い、事前テストを4月11日、事後テストを8月15日に実施し、得点差を算出して行った。

3. 結果

効果の測定の結果は、事前テストの平均スコアが 200 点満点中 122 点 (最高 156 点, 最低 90 点), 事後テストの平均スコアが 149 点 (最高 186 点, 最低 106 点) で、点差の平均は+27 点(最高+62 点, 最低 0 点)となった。t 検定を行い、 $p<0.05$ で有意差有の結果を得た。また、各参加者について、点差を事前テストスコアに対する割合で算出した結果、平均で+23% (最高+57.4%, 最低 0%)であった。学習時間と点差との相関については、相関係数 0.302 で且つ t 検定によっても、相関関係はなかった。

4. 考察

上記の通り有意差ありの英語力向上が認められた理由について、殊に高等教育における E-ラーニングの効果を保証する条件とは何かを探索する目的で、以下の 3 点を検討した。

(1) TLT (Testing, Learning, Training) をプログラムの基本に据えた脳科学に基づくソフトで、学習者の「完全習熟態勢」が支援されたことは重視すべきであろう。併せて、パソコンによる「習熟管理機能」と、学習者の回答反応を超速で進める「ワンタッチ入力システム」も、英語を記憶学習としてではなく、言語を使う能力の訓練として扱う機能であり、重要な働きをしていたと推測される。

(2) ただ単に反復練習を多量に高速で提供するのではなく、トレーニング段階では、一度間違えた問題の再提示において選択肢をシャッフル提示するなど、コンピューター機能を活かした練習方法を駆使することが、学習者の言語能力を本質的に強化するのに効果的であると考えられる。換言すると、言語能力を本質的に強化する方法でない限り、コンピューターを用いる必要は無いに等しい。

(3) 授業中と授業外の学習時間の下限設定をシラバスに組み込み、スマートフォンの利用をはじめモバイルラーニングが可能であったことから、定期的に一定量の学習を確保することができた。従って、E-ラーニングを組み込む授業においては、授業外の学習時間の管理を疎かにすべきではなく、外国語習得の成否の鍵を握ると言える。また、E-ラーニングは、高等教育における単位制が拠り所としている「学びに要する時間」の確保が問題視される中で、授業外での学習を保証する有効な手段となり得る。

以上を要約すると、アクセシビリティがよく、且つひとたび学習し始めた学生を掴んで離さず、引っ張って、後押しをし、伴走し続ける E-ラーニングが、効果を上げると言えよう。

なお、学習時間と伸長度との間に相関が見られなかった理由について検討したところ、(1) 学習時間の下限を設定したことにより、学習時間において参加者間で違いが少なかったこと、(2) 未習熟の項目の反復練習に時間を費やす仕組みが機能しているため、特に事前テストで低スコアだった参加者は、事後テストでスコアを上げるのに十分に多様な問題の練習に与かる機会は少なかった、ためと考えられた。

5. 今後の課題

今回のような結果と、参加学生たちの実際の TOEIC 受験結果とを照合する必要があるだろう。

また、今回の実践研究から、上記の考察で検討したような条件を満たす E-ラーニングについては、外国語習得にかなりの効果が期待できると判断された一方で、それとの対照により、科目担当の教員自身の内省的観察から、特にブレンディッドラーニングの授業では、学生の題材に対する知識習得意欲や思考を促す教師側のインストラクションの内容、または方法に工夫の余地があることが、明白となった。

参考文献

齋藤貴浩, 金性希 (2009). 高等教育における e-Learning の効果に関するメタ分析『日本教育工学会論文誌』32 (4), 339-350.

安浪誠祐 (2011). 科研課題「学習スタイルと援助行動モデルに基づいた授業外外国語学習支援環境の構築と評価」<https://kaken.nil.ac.jp/d/p/23300304.ja.html> (2015 年 5 月 31 日受信)

短期語学研修が医療系学生の英語学習情意要因に 及ぼす影響について

野口 朋香 (愛知学院大学)

キーワード： 短期語学研修, 情意要因, 医療系学生

1. はじめに

2007年以降, 日本の在留外国人の数が200万人を超えている。それに伴い, 医療機関を利用する非日本語母語話者も増え, 医療従事者にも, まずは汎用性の高い英語によるコミュニケーション能力が求められている。一方, 医療系大学で学ぶ学生の中には, 英語に苦手意識を持つ者も少なくないため, 大学在学期間中に英語に対する意識改革を行う必要に迫られている。

しかし, 医療系学生には, 国家試験受験認定の要件を満たすための講義や実験, 実習等が多く課せられていて, 語学のために使える時間は限られているのが現状である。これらの点を踏まえ, 医療系学生の英語コミュニケーション能力育成の一つの可能性として考えられるのが, 夏休みや春休みを利用した短期語学研修である。

本調査では, 語学および医療研修のために2週間ハワイに滞在した医療系学生を対象に, 研修参加前後における英語に対する情意の変化について検証し, 医療系学生が短期の語学研修に参加する意義について考察する。

2. 参加者および手順

短期語学研修に参加した中部圏の医療系大学の68名(看護学科:37名 放射線学科:12名 臨床検査学科:19名)を対象に, 外国語でコミュニケーションを行う際の情意要因に関する研究に広く用いられている MacIntyre and Charos (1996) によって開発された12項目から成る Perceived Communication Competence (PCC: 学習者自身の英語コミュニケーション能力に対する自覚)尺度を用い, 研修参加前後の参加者の英語でコミュニケーションを行う際の情意面の変化について調査を行った。PCC 尺度では, 4つの場面(小グループでの発言, 会合での発言, 2人での会話, 人前のスピーチ)が想定され, それぞれの場面で3種類の聞き手(見知らぬ人, 知人, 友人)が想定されている。参加者は各項目について, まったく英語でコミュニケーションをする能力がない=0%から, 十分に英語でコミュニケーションをする能力がある=100%として回答した。

この研修の参加者は, 滞在期間中に医療英会話を含む30時間の英語の授業を受けるだけでなく, 地元の看護師や放射線技師を目指している学生と共に大学の実習に参加し, 研修の最後にはグループで20分の英語によるプレゼンテーションを行った。

3. 結果

研修前後の回答についてノンパラメトリック検定を行い, 次のような結果が得られた(表1)。

表 1. 学習者自身の英語コミュニケーション能力に対する自覚の変化

	Perceived Communication Competence in English		
	Pre	Post	Z
見知らぬ人	82.96 (0-350)	139.83 (6-360)	-4.53**
知人	78.08 (0-330)	170.09 (20-360)	-5.07**
友人	75.00 (13-185)	180.00 (95-250)	-4.64**
小グループでの発言	86.82 (0-270)	130.52 (16-270)	-4.58**
会合での発言	70.99 (0-300)	117.82 (15-270)	-4.94**
2人での会話	90.96 (0-240)	134.18 (22-270)	-4.95**
人前でのスピーチ	67.48 (0-300)	116.83 (15-270)	-4.81**
median (interquartile range)			** p <.005

分析の結果、研修後にはすべての場面、および聞き手において、学習者自身の英語コミュニケーション能力に対する評価が顕著に高くなっており、これによって、たとえ 2 週間という短期間の語学研修であっても、英語学習情意要因の一つである参加者の英語コミュニケーション能力の自己評価が、場所や相手にかかわらず高くなることが判明した。

講義や実験、実習等が多く課せられているために外国語学習の時間を確保しにくい医療系の学生にとって、短期語学研修に参加することは、将来の職場で役立つ可能性のある英語コミュニケーション能力を養うための有効な内的動機づけにつながると言える。これらの結果を踏まえ、語学研修によって得られた英語学習情意面での肯定的な変化を、実際の英語力育成に結びつけるための具体的な教育方法の検証が今後の課題となる。

参考文献

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52 (3), 537-564.

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), 3-26.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.

Matsuoka, R. (2004). Willingness to communicate in English among Japanese college students. *Proceedings of the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 165-176.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.

8月5日(水)

語学教育設備の更新と改良の実践： 理工系 ESP 教育の支援を目指して

加藤 鉄生 (中部大学)

キーワード： 語学教室, Self-Access Center, CALL, eラーニング, ESP

1. はじめに

大学生の外国語運用能力を全学共通の教養教育としての外国語という位置づけにとどまらず、学部学科で必要とする専門での英語、ESP の指導および習得が、喫緊の重要課題として位置づけられるようになった。

本発表では 2013 年度に勤務校で設備更新した語学教室 5 教室と語学用自習室 (SAC) を対象として、大学の語学教育設備に対する多様なニーズに応えるために、導入・利用支援・改良という 3 つの視点から発表者が実践してきた事例について紹介する。

タイプの異なる 4 種類の語学教室と、1 つの語学専用自習室をどのように方向付けて展開し、どのようにそれぞれを結びつけて効果的な語学教育・語学自習環境の活用を促したのかについて報告し、語学教育環境と語学学習環境のあり方の成功例の一つとして提案する。

2. 手順

2.1 本校の語学教育設備の利用者と本発表の対象者

発表者は、愛知県春日井市の学部学生 10,000 人程の大学の語学教育設備の設計、運用、管理を職務としている。表 1 のように、タイプの異なる語学教室 6 教室と SAC と、eラーニング環境などの語学学習に関する各種設備、環境が対象となっている。本設備の利用者は全学の教養教育としての語学授業の履修者と語学教員、または学部専門または学科専門の語学授業の履修者と教員、そして公開講座をはじめとする受講者や講師、自習室利用者が主である。本発表では、全学を対象とした利用者の中でも特に、2014 年度に勤務校に新設された工学部の新学科の学生 (表 2) を対象としている。彼らの英語能力により、上級クラスと中級クラス、初級クラスに分割している。対象者は全員必修の英語科目として履修している。学科の要望として、表 1 の語学教育環境を効果的に活用し、学科の英語教育を推進し、ESP 教育支援環境としての本設備の高い有用性を目指している。

表 1.
対象とする語学教育設備環境 (2013 年度更新時)

	LL 教室	多目的 演習室	CALL 教室	PC+LL 教室	SAC	eラーニング
教室数	1	2	1	1	1	3 ¹
座席数	41	42	47	41	30	無制限 ²
主な機能	LL	机と椅子	CALL	PC と LL	利用環境	教材

表 2.

対象とする工学部の新学科の内訳 (2014 年度入学時)

	上級	中級	初級	計
2014 年度入学生	24	28	28	80

2.2 手順

まず、新学科の教員と科目を担当する語学教員から綿密な事前ヒアリングを行った。その後、語学教員と利用環境についての検討を進めた。担当語学教員は専任教員であり、日常的に打ち合わせが行える環境にある。学科の教員とは対面の打ち合わせとオンラインの打ち合わせの両方を必要に応じて使い分け、十分に議論を重ねた。語学授業が始まってからも、学科教員と語学教員、スタッフが一体となって学生の成長支援を続けた。全ての協力者と学生自身のコメントを元に、「方向づけ」、「結びつけ」により、現在の課題解決に向けた最小の設備改良を継続的にを行い、将来のゴールに近づける支援を行った。

2.2.1 ESP 教育支援を目指した語学教育設備の更新と改良

本実践にあたり、以下のような語学教育設備の更新を行った。更新には、前述のような関係者と当事者の協力・意見を積極的に引き出すために「ステークホルダーマネジメント」の手法を参照した。

3. 結果

実践の結果、ESP 教育支援を効果的に行うには、1)学部学科のグランドデザインの設定、2)語学教員との間でのコンセンサスの明確な共有、3)現状の課題の把握とゴールへのアプローチの適切で継続的な選択と試行、4)理想的で大きな改善・更新よりも個別のニーズにタイムリーに適応した現場レベルでの配慮の行き届いたカスタマイズの 4 点が不可欠であった。これは全語学教員を対象として設備ニーズのヒアリングをした上で行う大規模な設備更新よりも、よりきめ細かく学生の生の声、現場レベルの支援のニーズを設備に適切にフィードバックすることにつながった。次の課題は、設備のグランドデザインで対応しなければ達成不可能な問題である。本設備を活用した教育実践効果の結果については、小栗・高丸・加藤 (2014) で公表した。また、今後の継続的な取り組みの結果、2017 年度末に初年度入学者の初期最終目標である学科目標に達するかどうかは最終年度までの継続的取り組みと追証が待たれる。

注

¹ 契約している教材コース数を示す。

² 包括ライセンスによる全学生の同時利用数を示す。ただしサーバーの処理能力により同時利用には現実的な上限がある。あくまでもライセンス上の上限数であり、パフォーマンス自体を保証しない。

参考文献

- 小栗成子・高丸尚教・加藤鉄生 (2014). 理系学科における英語教育モデルの再構築:学習意欲の向上と自律的学習力育成への挑戦. 公益社団法人 私立大学情報教育協会 平成 26 年度 教育改革 ICT 戦略大会, <http://www.juce.jp/archives/taikai_2014/a-17.pdf> (アクセス日: 2015 年 6 月 7 日)
- 大学英語教育学会 (監)・寺内一・山内ひさ子・野口ジュディー・笹島茂 (2010). 『21 世紀の ESP -新しい理論の構築と実践』大修館書店.
- 福井希一・野口ジュディー・渡辺紀子 (2009). 『ESP 的バイリンガルを目指して 大学英語教育の再定義』大阪大学出版会.

ウェアラブルカメラを用いたプレゼンテーション授業実践報告

森下 美和 (神戸学院大学)

キーワード：ポスター・プレゼンテーション, コミュニケーション活動, ウェアラブルカメラ

1. はじめに

効果的な言語コミュニケーションを行うためには、4 技能を統合的に活用する能力を身に付けておくことが不可欠であるが、大学では技能別の英語授業も多い。報告者はこれまで、さまざまな授業の一部あるいは主要な要素として、4 技能をバランスよく運用する訓練につながるプレゼンテーションを取り入れてきた (森下, 2011, 森下, 2014 ほか)。プレゼンテーションをオーディエンスの視点からビデオ撮影する試みは、これまでも多く報告されているが、本実践報告では、2014 年度の授業内のポスター・プレゼンテーションにおいて、新しい試みとしてプレゼンターがウェアラブルカメラ (Panasonic HX-A500) を用いて、発表者の視点からビデオ撮影した事例について紹介する。

2. 手順

2.1 参加者

経営学部でプレゼンテーションの授業を履修する、大学 2 年生 30 名を対象とした。Oxford Quick Placement Test (Oxford University Press) および Versant English Test (Pearson Knowledge Technologies) で、彼らの英語習熟度を測定したところ、以下のような結果となった¹。

表 1.

習熟度テストの結果

習熟度テスト	受験者数	平均スコア (満点)	CEFR 換算レベル
OQPT	30	22.7 (60)	A2
VET	25	30.1 (80)	A1

各テストに添付されている CEFR 換算表によると、テスト間で異なるレベルに相当していた。ここでは、OQPT と VET で CEFR のレベル換算の調整が行われていないことも要因として考慮すべきであるが、OQPT が測定する読解における語彙・文法の知識と VET が測定するリアルタイムでのリスニング・スピーキング能力との間に大きな差があり、ひいては日本人英語学習者の理解力と産出力の乖離を示しているとも考えられる (原田・森下, 2013)。

2.2 ポスターの作成

ポスター・プレゼンテーションのテーマは、*My future plans* とし、学生は PowerPoint で 4~6 枚程度のスライドを作成した。A4 サイズのフルカラーでプリントアウトしたスライドを貼り合わせて、A2 サイズ程度のポスターを完成させた。

2.3 発表の練習

プレゼンテーションに先立ち、全体の流れ (e.g., Today, I'd like to talk about Japan.), 質問・コメント (e.g., May I ask you a question?), 表やグラフの説明 (e.g., Please look at this pie chart.) などについて、各 10 文か

ら成る「プレゼンテーションに役立つ表現集」を作成した。PowerPoint で教材を作成し、同じ英文を使って音声／文字提示および音声／文字産出による練習を繰り返した。個人での練習の後、学生は 4 名程度のグループに分かれて口頭練習することにより、お互いの完成度をチェックし合った。

2.4 発表の手順

ポスター・プレゼンテーションは、以下のような手順で行った。

- 1) 30 名のクラスを 4 グループに分け、各グループ（7 名程度）が同時に教室内にポスターを貼る。
- 2) プレゼンターは、教員の指示に従ってウェアラブルカメラを装着する。
- 3) 残りの学生は、各自興味を持ったポスターの前に移動し、1 つのポスターにつき、3~4 名がオーディエンスになる。
- 4) 各ポスターのオーディエンスのうち、ウェアラブルカメラとは別のビデオカメラでプレゼンテーションを撮影する人を決め、教員の合図で、すべてのビデオ撮影を開始する。
- 5) 発表は 5 分、Q&A セッションは 1 分とし、5 分以内に発表が終わったプレゼンターは、適宜 Q&A セッションを始める。教員の合図で、すべてのビデオ撮影を終了する。
- 6) プレゼンテーションは、各グループにつき 2 回行う。1 回目が終わったら、プレゼンターはそのまま、オーディエンスだけ別のポスターの前に移動する。
- 7) 2 回目も上記の 3~5 と同じ要領で行い、Q&A セッションが終わったら次のグループと交代する。

3. まとめ

授業内で一斉に行うポスター・プレゼンテーションでは、オーディエンスが少数であるため、各学生が緊張せずに発表し、質疑応答に参加し、発表の機会を多く確保できるなどの利点がある。一方、教員がすべてのプレゼンテーションを最初から最後まで見ることができないという印象を学生に与えるため、公平に評価されているか不安に思い、教師の目が届いていないと思って原稿を読み上げたり、日本語を使ったりすることが多くなるなどの欠点もある。

本授業実践では、プレゼンターがウェアラブルカメラを装着することにより、上記の問題点を解決することを目指した。プレゼンテーション終了後のアンケートによると、ウェアラブルカメラを使用して良かった点としては、「聴衆を意識できた」、「自分の目線に気を付けるようになった」、「暗記するように努力した」、「斬新で面白かった」などが挙げられた。気になった点としては、「操作方法が分かりにくかった」、「少し邪魔だった」、「目線に意識が行き過ぎてしまった」などに加え、「自分がどう映っているのか、声の大きさはどうだったのか」などを確認できないことが挙げられた。今後は、このような授業実践の中で、より適切なインストラクションやフィードバックを与えられるように工夫したうえで、ウェアラブルカメラの効果的な活用について、引き続き調査を行いたい。

注

¹ VET については、欠席者および声が小さすぎるなどの理由により *not scored* という結果が出た学生（計 5 名）をデータから省いた。当該学生のデータを省く 25 名分の OQPT の平均スコアは 22.5 であった。

主要参考文献

原田康也・森下美和 (2013). 「日本人英語学習者の言語処理と言語運用能力：Versant English Test のスコアを中心に」電子情報通信学会『信学技報』2013-14-40, 1-6.

森下美和 (2011). 「4 技能の統合を目指した大学におけるライティングの授業：ピア・レビューとポスター・プレゼンテーションを用いて」関西英語教育学会『英語教育研究』(SELT) 第 34 号, 91-100.

ブレンディッドラーニングにおける対面授業のデザインと教師

の役割: 学習意欲向上の視座から

小栗 成子 (中部大学)

関山 健治 (中部大学)

加藤 鉄生 (中部大学)

キーワード: ブレンディッドラーニング, カリキュラムデザイン, 英語教授法, 学習意欲

1. はじめに

2014年度、勤務校にロボット理工学科(以下、ER学科)が新設された。入学者が将来専門分野に携わっていくには、世界の様々な英語使用者と協働できるよう最低限の英語コミュニケーション能力が必要であるとし、ER学科は勤務校語学センターと共に独自のカリキュラムを開始した。入学時点の英語力には、概ね英検準2級から5級という格差がある。また2014年度入学時、英語授業初回において行った調査では、80人中99%が英語に対する不安感、苦手意識、嫌悪感を表していた。本研究はそのような入学者をER学科が目標とする「基礎的な英語を運用できる工学者」へといかに導こうとしているか初年度の実践を報告するものである。

2. カリキュラムデザインと教師の役割

ER学科の英語教育1～2年次(週1回授業)の目標は、次の通りである。

- 1) 英語習得に対するマイナスイメージを肯定的に転じさせ学習意欲を形成し始める
- 2) 英語の音声を聞いたり人前で英語を発音・発話したりすることに慣れさせ、コミュニケーションに不可欠な素地を培い始める
- 3) 主体的にスキルを身につけ運用しようとする学習者姿勢を培い始める
- 4) 異文化に対する関心を高め、異文化理解力・受容能力を養い始める

本カリキュラムでは入学時にCASEC(英語コミュニケーション能力判定テスト)を用いてプレースメントを行っている。擬似初心者が大半を占める英語教育の再スタートには、週1回90分の授業では不十分であるが授業時間を最大限に活用するため、表1、表2が示すようにCALL教室と演習室を活用し複数教員を1クラスに配置したブレンディッドラーニングを実践している。週1回90分の授業の他には、上位2クラス(A、B)に週1回90分のe-Learning教材補習時間を自主参加として設け英語授業担当者が補習を指導、下位層であるCクラスには授業内で全てのタスクを実践させ教師が学習を細やかに支援することができるよう2コマ連続の授業時間を確保した。

表 1. 2014 年度 1 年次英語授業編成(A,B)

時間割		教員	
火曜日 A,B クラス		関山	小栗
		教室	
		CALL	演習室
9:30- 10:15	45 分	A	B
10:15- 11:00	45 分	B	A

表 2. 2014 年度 1 年次英語授業編成(C)

時間割		教員
木曜日 C クラス		小栗・関山合同
		教室
		CALL
15:20 -16:50	90 分	C
17:05 -18:35	90 分	C

いずれのクラスにも対面授業での一斉説明を補助としてペアでのインタラクティブ性、個別学習でのインナーアクティブ性を高めるタスクを数多くブレンドしている。

3. 対面授業における教師の役割

英語力の定着は、単に学習量の増加や授業環境の選択、教材選定で達成できるものではない。特に英語学習に抵抗感が強い学習者には、対面授業でのタスクを慎重にプランし、学習状況や学習意欲の変化に照らし合わせて、内発的動機付けに結びつくようなタスクを構成していく必要がある。その際教師に最も求められる役割は、細心の注意を払って学習者の変化、成長を観察し、個々のタスクを1つの学習ダイナミズムへと結びつけていくことである。本カリキュラムにおいては英語教員による英語授業内、英語自主学習内での学習者観察のみではなく、学科専門教員による他の授業での学習者の様子とも重ね合わせるべく情報交換を頻繁に続けている。

4. 結果

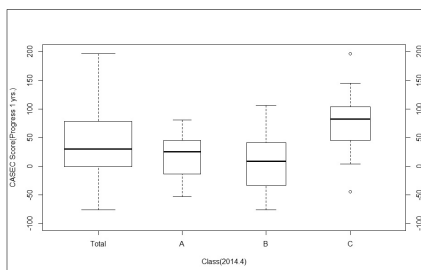


図 1. 2014 年入学者 CASEC スコアの変動

1～2年次の大きな目標は学習者としてスタートラインに全員が立つこと、英語アレルギーを少しでも克服することであった。入学時と1年後のCASECスコアは全体としてスコア改善が見られ、特にCクラスに最も著しいスコア改善が見られた。これは学習者が2年間での達成目標に少しでも近づき英語を学ぶ意欲を向上し始めたことを表していると考えられる。

外国語学習での視覚情報の効果

李 相穆 (九州大学)

キーワード: 視覚情報, 語彙学習, イメージ・スキーマ

1. はじめに

近年、外国語教育分野では語彙の中心的な意味を表すための一つの方法としてのイメージ・スキーマを利用した多義語の習得や格の構文の習得を支援しようとする研究がみられる。しかし、対象としている項目が特定の語彙に限られているため、それ以外の語彙についてはどのような方法と手順で学習者に提示すべきかといった具体例が示されていない。そこで、本発表では外国語の語彙学習における視覚情報の効果を考察することで、語彙学習におけるイメージ・スキーマ活用の有効性を検討したい。

2. 語義のプロトタイプとイメージ・スキーマ

イメージ・スキーマとは、私たちの行動、知覚、概念の中にくり返し現れるパターンや形、規則性のことである (Johnson, 1987)。このイメージ・スキーマは、私たちの実際の身体運動や知覚、モノを操作するという具体的な経験を通して、意味のある構造として立ち現れるのである。これを介して、私たちは日々の経験を構造化したり、抽象的な物事を理解したりしている。Lakoff (1987) はイメージ・スキーマを日常経験と概念構造をつなぐ概念的構造 (preconceptual structures) のひとつとして特徴づけている。ゆえにイメージ・スキーマとの関連で言語表現の意味を分析していくことは非常に重要である (鍋島, 2003)。

筆者は学習者の語義学習の際にイメージ・スキーマ形成を助ける方法としてイメージや視覚情報の使用に注目している。語義のプロトタイプを学習者に提示する方法としては簡略化されたイメージがもっとも効果的に思われるが、プロトタイプの理解だけでなく学習者の語彙の記憶までを考慮する場合、現段階では多少具体化したものが相応しいと考えられる。単純すぎるイメージは理解が容易に行われるが、それを想起する段階では困難になる場合があるからである。つまり理解と記憶はトレードオフの関係にあるためどれほどの具象化が適切かは更なる研究が必要である。

3. イメージ・スキーマ形成を助ける視覚情報

筆者も参加した日本語学習者用基本動詞用法ハンドブックプロジェクト (Prashant et al., 2012) では、動詞の意味の理解および定着を促進するために視聴覚コンテンツを採用している。動詞の意味や用例を羅列する今までの辞書とは異なり、語彙の習得を達成させることを念頭におき、学習者の認知プロセス、記憶プロセスを考慮した視聴覚コンテンツを開発している。

ある動詞の意味を表示する際、具体的な語義を提示する前に複数の語義の中核的な意味を簡略化させたイメージを使用して表している (図 1)。その後、それぞれの語義についてイラスト (連画)



図1. 語彙学習でのイメージ利用の例
(国立国語研究所・基本動詞ハンドブック)

を利用して動作の準備段階、実行段階、完了後の一連の動作が示される。また、イメージやイラストなどで表現しにくい状況は動画を使って説明される。イラストと動画は音声情報も含んでいる。この3種類の視聴覚コンテンツは見出し語画面の展開順序に連動している。実際のウェブページでは見出し語一覧画面から動詞を選択し、次画面(見出し語画面)の最初に当該動詞の中核的な意味を表す多義ネットワークを表示する。また、各語義の理解を助けるためにイラストあるいは動画を適宜用いる。動詞の語義によっては視覚化が困難なものもあるが、できるだけ視覚情報で表現できるよう工夫をしている。

見出し語「あがる」の場合、「ものが上の方向に向かって移動する」というのが中心的な意味で、「家にあがる」、「水中や水上から陸地にあがる」のようなものは派生的な意味の例といえる。したがって動詞の意味を提示する際もすべての語義を網羅的に列挙するのではなく、まずその中心的・中核的な意味についてイメージを用いて提示するのが良いと考えられる。

動詞の語義の説明にはイラストを使用しているが、図の描画や名前の認識のような映像の記憶に関する研究(Dwyer, 1978)では、線画は視覚情報の符号化を容易にすることが明らかになっている。具象度の違いは映像の併用効果に影響するため、文の理解のためには単純線画が効果的なのである。基本動詞ハンドブックでも可能な限り簡略化した線画を用い、それを音声に同期させながら順番に見せて動きを表現している。

イメージとイラストだけでは、ダイクシス(例えば「あがっていく / くる」のような話者に位置に依存する表現)を表すのは難しい。そのような場合に動画が効果的である。動画により、話者の位置と選択されている表現の関係が確認でき、学習者の記憶にも深く刻まれると思われる。

4. 終わりに

本発表では外国語の語彙学習でのイメージ・スキーマの有効性を述べ、それを実際の教育現場で活用する方法について述べた。語彙の表面的な意味だけではなく語が持つ中心的概念を学習することは目標言語の語彙体系をより確実に習得することにつながると考えている。

参考文献

- Dwyer, Francis M. (1978) *Strategies for improving visual learning*. State College, PA.: Learning Services.
- Johnson, Mark (1987) *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. University of Chicago Press.
- Lakoff, George and Mark Johnson (1980) *Metaphors We Live by*. University of Chicago Press.
- Littlemore, Jeannette (2009) *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Prashant Pardeshi, Shingo Imai, Kazuyuki Kiryu, Sangmok Lee, Shiro Akasegawa and Yasunari Imamura (2012) "Compilation of Japanese Basic Verb Usage Handbook for JFL Learners: A Project Report." *Acta Linguistica Asiatica*, 2, 37-63.
- 宮本節子 (2001) 『マルチメディア語学学習教材の開発と評価-理論と実証と-』. 溪水社
- 鍋島弘治朗 (2003) 「認知言語学におけるイメージ・スキーマの先行研究」『日本認知言語学会論文集』第3巻. 334-338.
- 中島義明 (2004) 『映像の心理学』. サイエンス社.
- 谷口一美 (2011) 「応用認知言語学と語彙学習-文法理論を英語教育に活用する(2)」『大阪教育大学紀要』. 63-74.

ライティングにおける教師フィードバックの効果

—冠詞に焦点をあてて—

占部 昌蔵 (長岡工業高等専門学校)

キーワード: ライティング, フィードバック, 文法指導, 冠詞, 添削

1. はじめに

インターネットの普及とともに、e-mail の存在価値が高まってきている。それと同時に、英語ライティングへの注目も高くなってきている。そして、新教育課程の高校段階においては、English Expression という科目が生まれた。この科目の検定教科書数冊に目を通せば、旧課程のライティングの教科書と似ていることがわかる。さて、その指導法については変化が起こっているのだろうか。

2. 背景と目的

本研究の目的は、学習者が書いた英作文に対して行う教師からの文法修正フィードバック(冠詞)は、学習者へのフィードバック理解度によってその効果に違いがあるのかを検証することである。Truscott (1996) が、「学習者のライティング活動への文法修正フィードバックは、効果がないだけでなく、むしろ有害である」と主張して以来、学習者のライティングに対する文法修正フィードバックの効果については、専門紙においても議論が続いている(Feris, 2004)。多くの先行研究においては、学習者がフィードバックで指摘されたエラーが、次の作文でエラーを起こしていないかを見ている。しかし、学習者のフィードバックへの理解度は、その学習者の文法力によって違うので、それぞれの研究に参加した学習者の文法レベルが違えば、その効果にも違いが出てきて当然であると思われるが、そこまで調べている研究はほとんどない。そこで、本研究ではフィードバックを受けた直後の理解度を、質問紙を使用して測り、その差異によって、後日に書く作文中での誤りに差が出るのかを検証する。

3. 手順

3.1 参加者

参加者は、関東甲信越地方にある高等専門学校に所属する2年生3クラスで、プレテスト・質問紙・ポストテストのすべてに参加した者の作文のみが分析の対象となった。今回の参加者のTOEIC Bridge テストの平均スコアは、108.0であった。

3.2 手順

まず、参加者はプレテストとして英作文を書いた。フィードバックのタイプは、冠詞のエラーのみに下線を引き、その下に正答を示すもので、直接フィードバックである。また、内容などへのコメントは行わなかった。プレテストから1週間後に、英作文を返却すると同時に質問紙も配布し、その理解度を質問紙に記入してもらった。その質問紙の回答から、フィードバックが理解できたグループ(GY)とそうでないグループ(GN)に分けた。そして、プレテストから5週間後にポストテスト(新規の作文)を実施した。

4. 結果

今回の実験結果を、質問紙でフィードバックが理解できたグループ (GY) とそうでないグループ (GN) に分けて、それぞれのエラー数を下記のようにまとめた (表 1)。

表 1 解答グループ別エラー数

	プリテスト	ポストテスト	減少率 (%)
GY	32	14	43.7
GN	16	11	68.7

プリテスト時 (GY:N=23, GN:N=8)

ポストテスト時 (GY:N=12, GN:N=8)

グループ (GY) のエラー数は、ポストテスト時において顕著に減少している。また、その人数自体も、ポストテスト時にはおよそ半減している (23→12)。グループ (GN) のエラー数は、ポストテスト時において減少している。しかし、その人数自体は、プリテスト時からポストテスト時にかけては全く変化がない (8→8)。

5. まとめ

今回の実験では、正答を示す直接フィードバックにおいてさえも、与えられたフィードバックを学習者が理解できるかどうかの差によって、その効果にも差が出てくることが確認できた。ただ、参加者が少ないため限定的である。

参考文献

- Ferris, D. R. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?) *Journal of Second Language Writing*, 13, 49–62.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369.

英語教育におけるビデオの効果的活用

岡田 靖子 (清泉女子大学 非常勤講師)

キーワード：ビデオ, 英語教育, 省察, 観察学習, ビデオ自己モデリング

1. はじめに

現在、外国語教育において学習者に視覚的・聴覚的な情報を提供することを目的としたデジタルビデオ映像（以下、「ビデオ」という。）の活用が進んでいる。Shrosbree (2008) によると、外国語授業におけるビデオ活用の目的は、(1) 教室において外国語学習者のスキットやオーラルプレゼンテーションなどのパフォーマンスを撮影し、そのビデオを教師や学習者が評価する、(2) 教材として教師が撮影したビデオを学習者が視聴する、(3) 教室外のプロジェクトなどを学習者が撮影し、その映像を教室で教師や他の学習者に見せることである。本稿ではこの3つのうち、1つ目のビデオによる撮影・評価を目的とした活用方法に主眼を置き、その活用例と効果について検証することにする。

2. 意義

外国語学習において、ビデオ活用が自己省察力・自律的学習能力の向上に有効であることを明確にできれば、学習者の言語能力だけでなくパフォーマンス全般に関連した能力の向上という成果が得られると考えられる。Castañeda and Rodríguez-González (2011) は、スペイン語学習者によるビデオ活用を検討した結果、学習者のスピーキング能力の長所と短所に気づききっかけを作ったことを明らかにしている。これは、学習者が自らのパフォーマンスを省察し、自己評価することによって他人に対する観察力や自身に対する気づきを促進すると考えられる。Tochon (2008) は、ビデオで撮影すること自体が行動に対する気づきを高め、その行動をしている者に対して彼らの実践を理解させるだけでなく、彼らの次の行動を改善させると指摘している (p. 426)。したがって、外国語学習者にとってビデオによる撮影からその視聴・分析までのすべてが、自己や他者に対する批判的な思考能力を向上させるのに不可欠な過程であると考えられる。

3. 先行研究

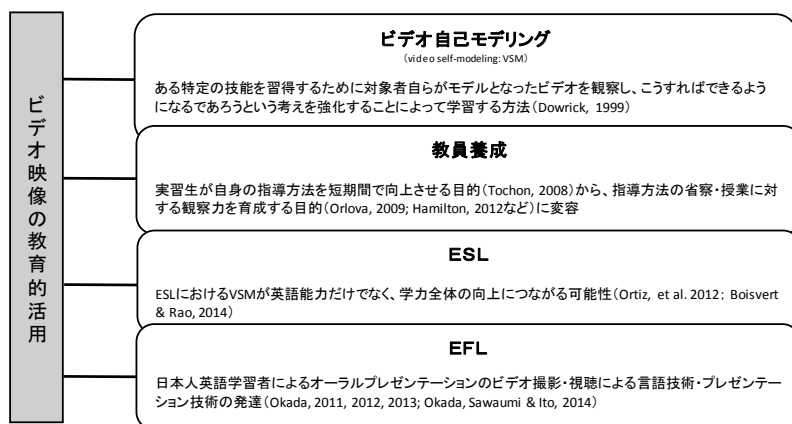


図1 ビデオ映像の教育的活用の例

4. ビデオカメラを用いた研究を進めるにあたって

教員実習や外国語授業で撮影されたビデオの視聴による効果が検証されているにもかかわらず、その映像が実際にどのような過程を経て撮影されているかについてあまり議論が進んでいないように見受けられる。ビデオカメラを使って撮影する過程で注意すべき点を以下にまとめた。

- ビデオカメラとパソコンとの互換性
- 片手持ちカメラと三脚付きビデオカメラ
- 複数のビデオカメラによる同時撮影
- 継続的なビデオ撮影・視聴

5. 終わりに

教育実習や外国語授業において学習者をビデオ撮影し、その映像を観察・分析することから様々な可能性が明らかになる。ビデオで過去を振り返ることは、過去の事実をそのまま受け入れるだけでなく、他者や自分自身に対して新たな気づきをもたらしてくれる。人は他人を観察して真似ることによって自らの行動を肯定的に変えることが可能になり、ビデオで自身を観察することによって自らの行動に影響を及ぼすことは広く知られている。日本人の英語によるコミュニケーション能力の育成が求められている昨今、学習者の英語能力の向上を目指すために、このようにビデオを教育的に活用することは有意義だと考えられる。今後、高等教育だけでなく、初等中等教育段階における英語教育の中で、ビデオの教育的活用に関する実証的研究がますます進むことを期待したい。

参考文献

- Boisvert, P., & Rao, K. (2014). Video self-modeling for English language learners. *TESOL Journal*, 1-23. doi:10.1002/tesj.135
- Castañeda, M., & Rodríguez-González, E. (2011). L2 Speaking self-ability perceptions through multiple video speech drafts. *Hispania*, 94 (3), 483-501. Retrieve from <http://www.jstor.org/stable/23032122>
- Dowrick, P. W. (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 23-39. doi:10.1016/S0962-1849(99)80009-2
- Hamilton, E. R. (2012). Video as a Metaphorical Eye: Images of Positionality, Pedagogy, and Practice. *College Teaching*, 60(1), 10-16. doi: 10.1080/87567555.2011.604803
- Okada, Y. (2011). Reflecting on students' videotaped presentations. *Journal of Teaching English*, 20, 41-54.
- Okada, Y. (2012). Video feedback comparison with EFL students. *Studies in Language Education*, 4, 17-33.
- Okada, Y. (2013). EFL learners' positive perceptions with regard to reviewing their classroom performance. *Proceedings of the 18th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Conference*. 2 pages.
- Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. (2014). Different effects of sample performance observation between high and low level English learners. *The 6th Centre for Language Studies International Conference Proceedings*, 394-413. Retrieved from http://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/okada_yasuko.pdf
- Orlova, N. (2009). Video recording as a stimulus for reflection in pre-service EFL teacher training. *English Teacher Forum*, 2, 30-35. Retrieved from ERIC database. (EJ923452)
- Ortiz, J., Burlingame, C., Onuegbulem, C., Yoshikawa, K., & Rojas, E. (2012). The use of video self-modeling with English language learners: Implications for success. *Psychology in the Schools*, 49(1), 23-29. doi: 10.1002/pits.20615
- Shrosbree, M. (2008). Digital Video in the Language Classroom. *The JALT CALL Journal*, 4(1), 75-84.
- Tochon, F. (2008). A Brief History of Video Feedback and its Role in Foreign Language Education. *CALICO Journal*, 25(3), 420-435. Retrieved from https://calico.org/html/article_709.pdf

日本人英語学習者の語用論的意識向上を支援する アニメーション教材

田中 洋也 (北海学園大学)
大木 七帆 (北海学園大学 大学院生)
株式会社 VERSION2

キーワード: 語用論的能力, 語用論的意識, 定型表現, メディア

1. はじめに

本研究では, 特定の発話行為に特徴的な語用論的定型表現 (pragmatic routine) の役割に注目し, 日本人英語学習者の語用論的意識向上を支援, 語用論的能力の発達に貢献するためのアニメーション教材を制作した。本稿では, 教材制作の研究背景, 目的, 制作の過程と結果について報告する。

2. 研究背景

2.1 語用論的能力

発話のコミュニケーション上の機能やその言語使用社会での特徴に関わる知識である語用論的知識は, 語彙・文法や文章構成に関わる構成的知識と並び, 言語知識を構成する重要な要素である (Bachman & Palmer, 2010)。一方, 第二言語学習者が文法的知識を発達させる過程で, 語用論的知識の発達を置き去りにしてしまう傾向があることはこれまでも指摘されている。そのため, 目標言語との接触量が限られる外国語学習環境においては, 語用論的能力の育成に一定の教育的配慮が求められる。

2.2 語用論的定型表現

定型表現(formulaic sequence)とは, 「連続的であれ非連続的であれ, あらかじめ組み立てられている, または組み立てられているように思われる, 語や他の意味を持つ要素によるつながりであり, 文法によって生成, 分析されるものというよりも, ひとつのまとまりとして記憶に貯蔵され, 言語使用の際に想起されるもの」(Wray, 2002)と定義される。定型表現は, 話し言葉の30~50%以上を占めるとされており(Foster, 2001), その知識は適切な言語使用に不可欠であると言われている (Schmitt & Carter, 2004)。定型表現の中でも, 「(a)少なくとも2つ以上の形態素から成り, (b)音韻的にまとまりがある, つまり流暢にためらいなく音声化され, (c)繰り返し, いつも同じ形式で用いられ, (d)状況依存的で, (e) (話者) 共同体で広く使用されているものは, 語用論的定型表現(pragmatic routine)とされる(Bardovi-Harlig, 2012, p. 208)。定型表現, 語用論的定型表現は言語使用の適切さに影響を与える一方で, 非母語話者にとって, その使いこなしは容易ではなく, 長く目標言語環境に滞在期間したからといって習得できる訳ではないとの指摘もある(Bardovi-Harlig & Bastos, 2011)。そのため, 学習者の語用論的能力の発達のためには, 語用論的定型表現の教育が一定の役割を果たすものと期待される。本研究は, 語用論的定型表現を用いて語用論的意識(pragmatic awareness), ひいては語用論的能力の発達を支援することを目的とする。

3. アニメーション教材の制作

本研究では, 状況依存的な語用論的定型表現をより効果的に提示する方法としてアニメーション動画の役割に注目し, 教材を制作することとした。教材は, ポライトネス研究のフェイスを脅かす行為であ

る 3 つのストラテジー（あからさまに言う，ポジティブ・ポライトネス，ネガティブ・ポライトネス）の観点から語用論的定型表現を提示することで学習者の語用論的意識の向上を図ることを狙いとした。教材は 1 話あたり 3 ～ 5 分で、計 5 話から成る。物語は、主人公である日本人大学生(Eizo Hokkaido)，がカナダ短期滞在中に経験する様々な語用論的誤りに対して、主人公を助けるマスコットのエトピリカ 3 羽(Negpo, Pospo, Boldy)が語用論的定型表現を含むストラテジーを提示し、主人公が失敗した場面を再演する構成となっている。主として取り扱っている発話行為は、フェイスを脅かす行為として学習の重要度も高い提案・招待・申し出に対する「断り (refusal)」である。脚本の執筆に当たり、先行研究 (Beebe, Takahashi, & Uliss-Weltz, 1990) の断りのストラテジー分類をもとに直接的断り(direct), 間接的断り(indirect), 断りの補助手段(adjunct to refusals)のそれぞれに特徴的な定型表現を取り上げることとした。例として表 1 に、断りのストラテジー分類に基づいた本教材での語用論的定型表現を示す。図 1 に本教材「Rewind & Replay」の画面例を示す。「断り」のほか、本教材では、マスコットが主人公に発話行為ストラテジーを提示する際の「提案(suggestion)」に関わる表現も学習項目としている。

今後は、本教材を用いた教育的介入に関する実証研究を行うとともに、本教材・補助教材を一般公開する予定である。



図 1. Rewind & Replay 画面例

表 1.

語用論的定型表現例 (断り)

ストラテジー分類	定型表現
直接的断り	I can't. / I won't.
間接的断り	I wish I could ... I don't think I can ...
補助手段	Sorry, but ... Thanks for the invite, but ... I'd love to, but ... Ah ... / Well ...

参考文献

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2012). Formulas, routines, and conventional expressions in pragmatics research. *Annual review of applied linguistics*, 32, 206-227.
- Bardovi-Harlig, K., & Bastos, M. T. (2011). Proficiency, length of stay, and intensity of interaction and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural pragmatics*, 8(3), 347-384.
- Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. Scarcella, E. Anderson, & S. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 55-73). New York: Newbury house.
- Foster, P. (2001). Rules and routines: a consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching and testing* (pp. 75-93). Harlow: Longman.
- Schmitt, N., & Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 1-22). Amsterdam: John Benjamins.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

The use of oral proficiency tests in the Japanese EFL context: Perceptions and Problems

FUJII, Akiko (University of the Sacred Heart)

WATANABE-KIM, Izumi (International Christian University)

IINO, Atsushi (Hosei University)

Keywords: language testing, formative assessment, speaking, learners' perceptions

1. Introduction

It is becoming increasingly common for language proficiency tests internationally and within Japan to incorporate a speaking component (Sato, 2013). Learners' performance on speaking tests can have a huge impact on their future careers as well as on their self-esteem and motivation. For instance, high-stakes tests such as the TOEFL iBT and IELTS are often used to screen applicants to overseas graduate study programs or merit-based financial aid scholarships (e.g. Fullbright), and TEAP has been introduced as a means to screen college applicants to select private universities in Tokyo. Furthermore, it is also of current relevance to consider the role of tests for formative or learner-oriented purposes. Tests have the potential to play a key role in shaping learners' further learning (Purpura & Turner, 2014). However, although established assessment measures are recognized as valid and reliable measures of oral proficiency, they are not without their weaknesses (Sato, 2013; Watanabe, 2000; Winke, 2013). In particular, much more work is needed in order to understand how such tests assess the oral proficiency of Japanese EFL learners.

2. Research Goals

The goal of the current study was to investigate the problems Japanese EFL learners have on oral proficiency tests from the perspective of (1) language produced during the two types of oral proficiency tests (IELTS-based and TOEFL-based), (2) the relationship between learners' test performance and self-assessment of their oral proficiency, and (3) learners' perceptions about the different types of speaking assessments.

3. Method

3.1 Participants

Participants were 36 university students at a private women's university in Tokyo. They were all English majors and their English language proficiency ranged from low-intermediate to high-intermediate.

3.2 Materials & Procedure

Materials used for the current study included three types of speaking assessments and a questionnaire. The three types of speaking assessments included: (1) an oral proficiency interview test based on the IELTS model, (2) a recorded oral proficiency testing based on prompts following the TOEFL model, including integrated speaking questions, and (3) a self-assessment checklist to assess spoken interaction and production competence adapted from the Swiss version of the European Language Portfolio. Learners also completed questionnaires that elicited perceptions about the different assessment measures.

The IELTS type interview tests were conducted individually with a native speaker or near-native speaker trained interviewer. The recorded speaking test following the TOEFL model was conducted in small groups. Each learner recorded responses into a voice recorder. The self-assessment and questionnaire were completed after the IELTS and TOEFL type speaking tests. Learners completed all three types of assessments and questionnaires within a time span of one month.

4. Data Analysis & Results

The data for the current study consisted of language produced during two types of oral proficiency tests (IELTS-based and TOEFL-based), learners' scores on the tests, learners' self-assessments, and questionnaire responses. The oral proficiency tests were rated by two raters using official scoring guide rubrics. Overall, test results indicated general correlation between the two tests and self-assessment with some exceptions. In addition, learners' production was limited in terms of content, particularly in the case of the TOEFL type test, which did not discriminate among the lower proficiency learners. Data analysis for the current study focused mainly on identifying the problems learners had with the speaking tests. Findings are described below.

With respect to the TOEFL-type test, almost all of the learners reported on the written questionnaire that comprehension of the oral input for the integrated question was the most difficult aspect of the speaking test. Several learners specified that they had trouble identifying the main points of the input texts. Some of the more advanced learners reported that even if they could understand the question, they still could not come up with a response. Many learners also mentioned that the time limit made the test difficult. With respect to test preparation, almost all of the learners responded that they needed training in listening comprehension. The second most common response referred to the need to study vocabulary. In contrast, learners' perceptions about the IELTS-type test were mostly related directly to language production, specifically, the difficulty in expressing their ideas in English. Many learners mentioned the difficulty with translating their ideas from Japanese to English. Learners also commented on anxiety and lack of confidence in the content of their answers. With respect to test preparation, the two most common responses were the need to increase their vocabulary and review grammar, and the need to practice speaking. Learners generally did not offer more specific study or preparation strategies.

5. Discussion and Directions for Further Research

The results of the study indicate that for both types of oral proficiency assessments, vocabulary knowledge is a major challenge for Japanese learners. This is an important point for learners and teachers to note. In addition, listening skills are a major barrier for learners on a TOEFL type test with integrated speaking tasks. If success on the TOEFL is of importance, this is also a point that needs to be addressed by learners and teachers. Finally, in the current study, the IELTS-type test interview test provided learners with the opportunity to directly reflect upon their ability to express their ideas in English. For the proficiency level of the learners in this study, an IELTS type interview test may be more beneficial as a means of formative assessment. Further research is needed to investigate how such assessment measures then impact learners' further learning.

Selected References

- Sato, T. (2013). The construct of English oral proficiency tests: Which aspects of communication are measured. *JACET Journal*, 56, 39-56.
- Winke, P. (2011). Evaluating the validity of a high-stakes ESL test: Why teachers' perceptions matter. *TESOL Quarterly*, 45, 628-660.

外国語教育メディア学会（LET）第55回全国研究大会

大会会長	竹内 理（関西大学）
大会実行委員長	若本 夏美（同志社女子大学）
大会事務局長	山西 博之（関西大学）
実行委員	池田 真生子（関西大学：講演・企画）
	佐藤 臨太郎（奈良教育大学：プログラム・ワークショップ）
	菅井 康祐（近畿大学：会計・渉外）
	竹蓋 順子（大阪大学：会場・懇親会）
	田中 博晃（近畿大学：プログラム・ワークショップ）
	中西 正樹（摂南大学：業者展示・賛助会員プレゼンテーション）
	名部井 敏代（関西大学：講演・企画）
	橋本 健一（大阪教育大学：広報・出版）

発行日： 2015年8月4日
編集・発行： 外国語教育メディア学会（LET）
代表者： 竹内 理
発行所： 外国語教育メディア学会（LET）
第55回全国研究大会事務局
〒564-8680 大阪府吹田市山手町3丁目3-35
関西大学 山西博之研究室
印刷所： 株式会社 日本オフセット
〒530-0035 大阪市北区同心1丁目2番10号
TEL： 06-6353-5065

掲載情報の更新および訂正につきましては、以下のサイトをご確認ください。

<http://www.let-kansai.org/2015/>

贊助會員廣告

Advertisements

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®Speaking&Writing (TOEIC®S&W)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®S&W



+

TOEIC®S&Wは、パソコンを使って音声を読み込んだり、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®Speaking&Writing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>

新しくなった PC@LL

タブレットPCを活用した授業で使いやすく！！

新しいコンソール

誰でもすぐに使いこなせます。



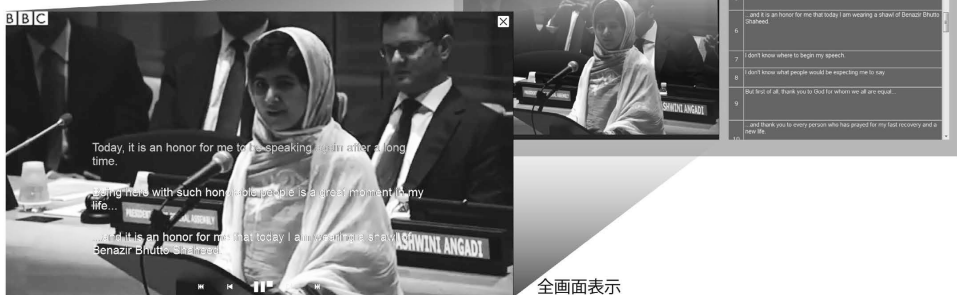
機能ボタンを判りやすい内容で分類してまとめました。実行したい内容から辿って行くだけで、目的の機能を実行できます。

教室内 A V 機器の選択状態を一目で把握可能。流したい機器と出力先を線で結んで設定できます。直感的な操作で、難しかった設定を簡単に。

新しいソフトレコーダー

YouTube コンテンツも有効活用。

- ◎タブレットPCを使った授業も想定し、タッチ操作しやすくボタンを配置。
- ◎新機能「YouTube コンテンツ連携」機能
YouTube コンテンツの URL を指定するだけで、簡単に動画教材として利用出来ます。
YouTube に登録してある字幕も自動的に表示します。



全画面表示

内田洋行 公共本部



いい「学校・教育・授業」づくりを支援いたします。
<http://school.uchida.co.jp/>

東京 〒135-0016 東京都江東区東陽2-3-25

大阪 〒540-8520 大阪市中央区泉町2-2-2

札幌 〒060-0031 札幌市中央区北1条東4丁目1-1

福岡 〒810-0041 福岡市中央区大名2-9-27

名古屋 〒460-0003 名古屋市中区錦2-2-2 名古屋丸ビル13F

☎ 03(5634)6402

☎ 06(6920)2641

☎ 011(214)8630

☎ 092(735)6240

☎ 052(222)7234

コンピュータを使った ELPA のテストシステム

ELPA
http://www.english-assessment.org



ELCA

ELPA Computer-Based Assessment

ELCA はコンピュータを使って実施していただくテストです。
大学入学時のクラス分けテスト（プレースメントテスト）や定期テスト、
検定・資格試験前の実力把握などにご利用いただけます。

テスト資料 コンピュータで受験のため、無し

採点 解答データを受け取り次第即採点

場所 WEB 環境があればどこでも実施可能

受験データ WEB 上に表示
Excel データをダウンロード可能

受験形式 個別に受験

CBT 型テストシステム

ELCA はコンピュータを利用して行う
CBT (Computer-Based Test) 型テストです。



ELCA 受験料

※ELCA のお申し込みは学校・団体からのみです。

アカウント発行数	受験料金	超過時の 1 アカウント単価
100 アカウント	90,000 円	900 円
300 アカウント	240,000 円	800 円
500 アカウント	350,000 円	700 円
1,000 アカウント	600,000 円	600 円

◆ELCA についてのお申込み・お問い合わせ

NPO 法人 英語運用能力評価協会（エルパ） 〒102-0074 東京都千代田区九段南 4-3-4 大江ビル 1 階
TEL:03-3230-0571 FAX: 03-3230-0572
受付時間（祝日、年末・年始を除く） 平日（月～金） 9:00～17:00
e-mail: elpa@english-assessment.org HP: http://npo-elpa.org

スーパー英語

Academic Express 2

30万人の大学生が

学んだ 英語 eラーニング

「英語で学ぶ」がキーワード。

英語学習を自主自律学習に発展させる！

第8回 日本e-Learning大賞
受賞作品



筑波大学、慶應義塾大学、立教大学、芝浦工業大学、京都工芸繊維大学 様などスーパーグローバル採択校をはじめ 50 校以上の国公私立大学・高校で導入いただきました！

TOEFL/TOEIC 対策に最適！ トライアル ID 配布中。
ぜひ一度お試しください！！



Listening Contents

Dialogue

ビジネスや学校、あらゆるシーンでの日常会話
その他多数

Monologue

ビジネストーク、ニュース、天気・報道、アナウンス、案内、大学でのガイダンスなど



Reading Contents

人文科学
人文、教育、歴史、地理、芸術など

自然科学

生物、化学、数学、医学など

社会科学

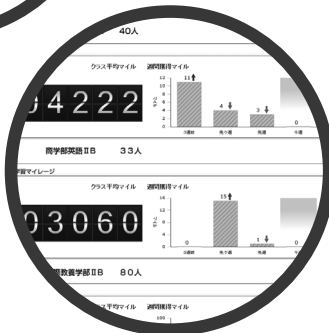
政治、経済、社会、ビジネス、法律など

700 時間以上学べる豊富な教材群をご用意



PCがあればいつでも学習可能。スマホ対応の教材もご用意しました

課題管理機能でクラスの進捗に合わせた学習時間を設計可能



ポートフォリオ機能で学びのプロセスが見える化



詳しくは Web サイトをご覧ください ▶▶▶ <http://www.supereigo.com/>

interface

株式会社エール・インターフェース

〒151-0051 東京都渋谷区千駄ヶ谷5-18-20代々木フォレストビル

Tel: 03-5312-6101 Mail: academic@supereigo.com

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[®]



配信される英語教材や、文書・Web ページ・動画サイトなどを用いた様々な教材をもとに、ディスカッション、グループワーク、協働学習、課題解決型の学修を支援する各種ツールが揃っています。

講義教室

授業支援プラットフォーム
CaLabo Bridge



講義管理機能 (LMS) に加え CALL システム『CaLabo EX』や授業支援システム『CaLabo LX』と連携し、講義室での授業の双方向性を高めます。

タブレット対応 授業支援システム

CaLabo TX

双方向授業を活発化し学生同士の積極的なディスカッションや協働学習を実現します。



CALL/PC 教室

フルデジタルCALLシステム
CaLabo EX



全国で 1,300 校以上、海外でも 20 か国以上に導入実績を誇る『CaLabo EX』は PC と LAN のみで映像と音声の伝送を実現するフルデジタル仕様です。

授業支援システム
CaLabo LX

新しいクリックャーソフトウェア『FLOW』や無線 LAN 最適化ソリューション『Tbridge』など学校現場の ICT 活用に活躍するソリューション製品を展示しております。

シンプルで
使いやすい
クリックャー

FLOW



無線 LAN を
最適化

Tbridge



Chieru
チエル 株式会社

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
TEL:03-6712-9721 E-MAIL:chieru-sales@chieru.co.jp
〒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

www.chieru.co.jp

IELTS™ IELTSという名の国際免許証

IELTS(International English Language Testing System、アイエルト)は、英語圏への留学や、移住を志す人の英語能力を評価するために作られたテストです。信頼性、公平性の高さからイギリス、オーストラリア、アメリカ、カナダを始め世界135カ国で約9,000の機関が、IELTSを受け入れ基準として認めています。2014年の全世界合計の受験者数は250万人に達し、英語能力試験のグローバルリーダーの役割を果たしています。

日本では、東京、横浜、名古屋、京都、大阪、神戸、広島、岡山、福岡、札幌、仙台、金沢、埼玉、松本、高知、函館、都留、沖縄で受験することができます。

IELTS.
The international
license.



IELTSとは…

16歳以上を対象にしたテストで、英語で授業を行う大学や大学院に入学できるレベルに達しているかどうかを評価するアカデミック・モジュールと、英語圏で学業以外の研修を考えている方向けのジェネラル・トレーニング・モジュールの2種類があります。いずれも、リスニング、リーディング、ライティング、スピーキングの4つのテストで構成されています。

Listening

Reading

Writing

Speaking

お問合せ・受験申し込みは、公益財団法人 日本英語検定協会 IELTSt事務局まで

www.eiken.or.jp/ielts

英検

公益財団法人
日本英語検定協会



公益財団法人 日本英語検定協会は、ブリティッシュ・カウンシルと日本でのIELTSを共同運営しています

英検で海外に進学しよう!

「英検」は国内だけで有効な資格ではなく、海外の教育機関に留学・進学する場合にも利用ができることを知っていましたか? すべて英文で記載された「英検スコアレポート」を提出することで、出願先にご自分の英語力を証明することができます。



EIKEN
For Study Abroad
Australia



西オーストラリア州

南オーストラリア州

クイーンズ
ランド州

ニューサウス
ウェールズ州

ビクトリア州

40校

100校

91校

82校

260校

州	学年	英検レベル
NSW	Year 9,10	準2級
	Year 11	2級
QLD	Year 10	準2級
	Year 11	2級
SA	Year 12	2級A
	Year 10	2級
VIC	Year 11	2級A
	Year 12	準1級
WA	Year 7~10	準2級
	Year 11,12	2級

※NSW: ニューサウスウェールズ州
QLD: クイーンズランド州 / SA: 南オーストラリア州
VIC: ビクトリア州 / WA: 西オーストラリア州

※2級A: 一次試験を約75%程度以上の正答率で合格した場合に「2級A」となります。2級Aの得点は毎回変わりますので、英検留学情報センターにお問合わせください。

英検

お問合せは、
公益財団法人日本英語検定協会
英検留学情報センターまで

Email: international@eiken.or.jp TEL: 03-3266-6839 (平日9時半~17時半、祝日を除く)

www.eiken.or.jp/eiken/abroad/



Progress



学生の熟達度が明確に!
4技能+文法力+語彙力が計測できる
オンライン英語運用能力テスト。

スピーキングには Versant™ の
テクノロジーを採用



1. スピーキング・ライティングも計測

4技能と文法や語彙力など、総合的な英語運用能力スキルを測定。
技能毎にスコアが測定されるため、日々の学習課題が明確に把握できる。

2. 3回のテストが1セットに

1セットに3回分のテストが含まれているので、
例えばsemester毎の熟達度が測定可能。

3. スピーディに結果を算出

約60分の試験終了後、自動採点システムにより通常15分以内で
結果を算出。ウェブ上での結果確認が可能。

4. アダプティブ方式を採用

受験者の解答により出題内容が変化。
より正確な英語力が測定できる個別対応型。

[どのテストを受けるか、6つの英語カレベルから選択可能]

GSE	10	20	30	40	50	60	70	80	90
Progress 65-80									
Progress 55-70									
Progress 45-60									
Progress 35-50									
Progress 25-40									
Progress 15-30									
CEFR	<A1	A1	A2 ⁺	B1 ⁺	B2 ⁺	C1	C2		

*Progress 65-80は2015年秋にリリース予定

[幅広い出題形態]

1. 選択問題
2. 穴埋め問題
3. 並べ替え問題
4. 読解問題
5. 音読問題
6. ディクテーション
7. リピーティング
8. 描写問題
9. 音声認識問題
10. 要約問題
11. 作文・小論文

www.pearsonelt.com/progress

Join the conversation
#testingprogress

ピアソン・ジャパン株式会社
www.pearson.co.jp

〒106-6021
東京都港区六本木 1-6-1 泉ガーデンタワー 21 階
Tel: 03-5549-8630 Email: elt.jp@pearson.com

Progress のスコアは、
グローバル・スケール・オブ・イングリッシュに
準拠しています。

詳しくはこちらをご確認ください。
www.pearson.co.jp/company/gse

グローバル・スケール・オブ・イングリッシュ (GSE) とは？
グローバルに比較可能な英語能力の客観的指標で、10 から 90
のスコアで英語能力を評価するもの。

統合型オンライン百科事典(英語)のご案内





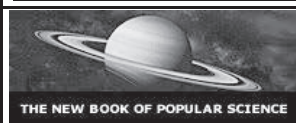
グロリアオンラインー多方面で活用できる英語オンラインデータベース！

グロリアオンラインを使って...

- ▶調べたい語句を検索すると様々なデータベースからヒットした記事が一覧で表示されます。
- ▶英文の難易度も表示されますので英文読解力に合わせて最適のデータベースを選択できます。
- ▶"英語を学ぶ"ではなく"英語で学ぶ"学習方法のツールとして最適です。

以下のデータベースがご利用可能となります

年間ご利用金額
130,000円～
*学生数・DB数により変動します

 <p>ENCYCLOPEDIA AMERICANA</p>	<p>①エンサイクロペディア・アメリカーナ 45,100アーティクル。基礎知識が詰まっている世界のスタンダードとなる総合百科事典です。一般分野をはじめ、スポーツ、哲学、宗教などの分野が掲載されています。</p>	<p>Lexile Level: 1100- American civil rights leader and 1964 Nobel Peace Prize Winner, Dr. King, a Baptist minister, achieved national fame as a leader...</p>
 <p>THE NEW BOOK OF KNOWLEDGE</p>	<p>②ザ・ニュー・ブック・オブ・ノーレッジ 9,200アーティクル。一般的な基礎知識を掲載した百科事典。やさしめの英文と理解を助ける画像で構成されています。</p>	<p>Lexile Level: 650-1100 Pluto has traditionally been called a planet. But many astronauts have expressed doubts. In 2006, the International Astronomical...</p>
 <p>GROLIER MULTIMEDIA ENCYCLOPEDIA</p>	<p>③グロリア・マルチメディア・エンサイクロペディア 41,300アーティクル。地学、歴史、政治、言語、文学、テクノロジー、サイエンス、芸術など一般基礎知識が掲載されています。ビデオクリップやビジュアル補助も豊富です。</p>	<p>Lexile Level: 100-1300 Harry Potter is the fictional hero of a series of books by British author J.K. Rowling that have enjoyed unprecedented success and...</p>
 <p>LANDS AND PEOPLES</p>	<p>④ランズ・アンド・ピープル 725アーティクル。世界の国々について、国の面積、人口、言語や都市名などの一般基礎知識から、歴史や文化の発展、また、経済状況なども紹介されています。</p>	<p>Lexile Level: 850-1100 The long, tapering continent of South America, roughly triangular in shape, is fourth in size among the continents of the world...</p>
 <p>THE NEW BOOK OF POPULAR SCIENCE</p>	<p>⑤ザ・ニュー・ブック・オブ・ポピュラー・サイエンス 3,100アーティクル・サイエンスやテクノロジーをはじめ、医療や薬学の分野に関する歴史や最新の情報も掲載されています。専門用語の解説画像なども満載です。</p>	<p>Lexile Level: 900-1200 Scientists have long believed that hundreds of millions of years ago, fish acquired weight-bearing limbs, and thus the ability to leave their aquatic home...</p>

その他データベース:⑥America the Beautiful, ⑦Amazing animal world, ⑧La Nueva Enciclopedia Cumbre

主な特徴

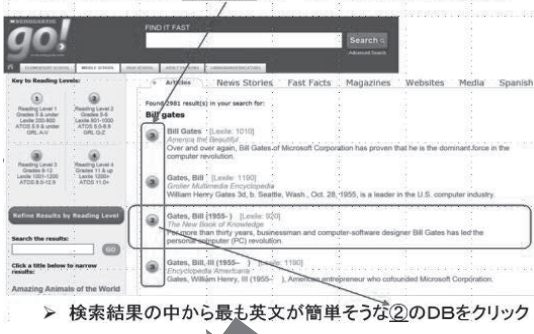
- ▶12,000以上のアーティクル掲載。 ▶リーディングレベル表示(レクサイルレベル) ▶カラー写真やビデオ映像豊富
- ▶年間を通して定期的に情報アップデート。 ▶エディターお墨付きの340,000以上のインターネットサイトにリンク。
- ▶リモートアクセスで、学校や図書館、ご家庭からもアクセス可能。
- ▶説明ウェブサイト <http://teacher.scholastic.com/products/grolier/index.htm>

画面サンプル

例) "BILL GATES"で検索



▶ ヒットしたDBごとに①②③④のレベルで英文の難易度を表示



▶ 検索結果の中から最も英文が簡単そうな②のDBをクリック



Gates, Bill (1955-)

For more than thirty years, businessman and computer-software designer Bill Gates has led the personal computer (PC) revolution. In the process, he became one of the world's wealthiest people. At various times, Gates was both chairman and chief executive officer of Microsoft, one of the world's largest computer-software companies.

William Henry Gates III was born on October 28, 1955, in Seattle, Washington. His father was a lawyer and his mother a schoolteacher. He attended public elementary school and the private Lakeside School. In school, he was very interested in math and science. He learned about large, powerful computers designed for high-level computing and found he was interested in software, the coded commands that tell a computer what tasks to perform. By age 13, Gates began programming computers.

【無料お試しキャンペーン実施中】
最大2か月間無料で使えるIDとパスワードをご案内いたします。
弊社までメールかお電話でお問い合わせください