

外国語教育メディア学会 (LET)

The Japan Association for Language Education and Technology

第58回 (2018年度) 全国研究大会

The 58th Annual Conference

外国語教育における4技能評価の再考

Reconsidering Four-skill Assessment of Foreign Language Proficiency



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 2018年8月7日(火)～9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 神戸学院大学 中西のりこ研究室内
〒650-8586 兵庫県神戸市中央区港島1-1-3
E-mail : let2018zenkoku@gmail.com

<http://www.j-let.org/let2018/home/>

ご挨拶

Fore words



外国語教育メディア学会会長 柳 善和 (名古屋学院大学)

第58回全国研究大会 (LET2018) の開催にあたり、ひとことご挨拶を申し上げます。

今年の大会テーマは「外国語教育における4技能評価の再考」と設定していただきました。大学入試で(あるいは、高校入試や中学校入試でも)英語のテストの実施形態、そしてその活用方法などについて社会全体が騒然としている中、私たちの学会で研究者や現場の教員が議論を重ねることは大いに意義のあることです。また同時に、スピーキングやライティングのテストで人工知能による自動採点の実現しつつあり、これについてもあちこちの展示会で次々に製品が発表されています。こちらも私たちの学会でぜひ取り扱っていききたい分野です。また、私たちが暮らす世界も境界線が曖昧になり、次に何が起こるか予測不能な様相になっています。1つの学会だけで議論するべき問題ではないかもしれませんが、そういう大きな問題にも関わる姿勢は大切であろうと考えています。

毎回の大会でもそうですが、今回の大会では3日間にわたって、ことさらそうそうたる顔ぶれの先生方に講演、シンポジウム、パネルディスカッションとご登壇をいただくことになりました。さらに多彩な自由研究発表のプログラムが加わり、出かけるのが楽しい大会です。また、毎年ご協力をいただいている賛助会員の皆様、展示を楽しみにしています。会場で熱く議論を交わして盛り上げたいと思います。

最後になりますが、今回の大会を開催するに当たりまして、1年間にわたり準備を進めてきていただいた、実行委員長の杉森直樹先生、大会委員長をお勤めの菅井康祐先生(関西支部支部長)、さらに大会事務局長をお勤めの中西のりこ先生をはじめとする関西支部の多くの先生方にお世話になっております。先生方に深く感謝いたします。どうもありがとうございました。

暑い夏に皆様とともに今年もまた全国研究大会を楽しみたいと思います。



左：杉森直樹 右：菅井康祐

LET第58回全国研究大会大会実行委員長

杉森直樹(立命館大学)

大会委員長・関西支部長

菅井康祐(近畿大学)

外国語教育メディア学会(LET)第58回全国研究大会の実行委員会を代表いたしまして皆様にご挨拶申し上げます。

今年度は関西支部担当で全国大会を開催させていただきますが、会場は大阪府の北部に位置し、大阪市の中心部や新大阪駅、伊丹空港からの交通の便もよい千里中央にある千里ライフサイエンスセンターとなります。この施設は、3年前に関西支部が全国大会を担当した際の会場としてすでにご存知の方も多いかと思いますが、一つのビルの中に会場がコンパクトにまとまっており、移動距離も短いという点で利便性が高く、周辺には各種店舗も充実しているなどの利点を考慮し、再度この会場で大会を開催することといたしました。前回と同様に多くの皆様にご参加頂けることを願っております。

今年度の大会では、「外国語教育における4技能評価の再考」というテーマで、講演、シンポジウム、パネルディスカッションを企画いたしました。また、研究発表やシンポジウム、展示等には多くの会員の皆様から申込を頂きまして有難うございました。皆様もご存じのように、現在、日本の外国語教育には大規模な変革が起きつつあり、その当事者である語学教員もそれへの対応を余儀なくされています。特に、英語の4技能試験の導入という大学入試改革の影響は様々な方面に及んでおり、世間の関心も高まっていることもあって様々な場で議論的的となっています。そのような状況の中で、外国語教育に携わる本学会としても、4技能の指導や評価という問題に関して、現状や課題を正しく把握するとともに、その意義や問題点を多角的に議論することを通じて、今後の英語教育変革の流れが正しい方向に向かうよう、学会としてのメッセージを発信していくことが重要であると考えられます。今回の大会ではこのテーマを中心として多くの成果が得られるような大会になればと思います。

最後になりましたが、今回の大会の開催には多くの方々からご支援、ご協力を頂きましたことに心より御礼申し上げます。至らぬ点もあるかとは思いますが、関西支部としてはできる限りの準備を行ってまいりましたので、ご理解を頂ければ幸いです。暑い時期での開催となりますが、今年度の大会が皆様にとって充実した大会になることを願っております。どうぞ宜しくお願いいたします。

目次

Contents

| | | |
|------------------------|--------------------------------------|-----|
| 全体スケジュール | Schedule Overview | 2 |
| プログラム | Program | 4 |
| (1) 8月7日(火) | (1) Tuesday, August 7 | 4 |
| (2) 8月8日(水) | (2) Wednesday, August 8 | 6 |
| (3) 8月9日(木) | (3) Thursday, August 9 | 18 |
| 会場平面図 | Map | 28 |
| 出展賛助会員一覧 | Supporting Member Exhibits | 29 |
| 発表要項集 | Abstracts | 31 |
| (1) 講演 | (1) Keynote Speeches | 31 |
| (2) シンポジウム・パネルディスカッション | (2) Symposium・Panel Discussion | 39 |
| (3) 研究発表・実践報告 | (3) Oral Presentations | 49 |
| (4) 公募シンポジウム | (4) Symposia | 175 |
| (5) ポスター発表 | (5) Poster Presentations | 189 |
| (6) 賛助会員デモンストレーション | (6) Supporting Member Demonstrations | 207 |
| 実行委員一覧 | Committee Members | 219 |
| 賛助会員広告 | Advertisements | 221 |

全体スケジュール

Schedule Overview

8月7日(火) Tuesday, August 7

| | |
|-------------|--|
| 10:00- | 各種委員会・支部長連絡会議 Committee Meetings & Chapter Presidents' Meeting |
| 13:00- | 理事会 National Directors' Meeting |
| 13:30-14:50 | 講演1 Keynote Speech 1/石川 慎一郎 (p. 4, 32) |
| | ライフホール Life Hall |
| 15:00-17:00 | シンポジウム Symposium (p. 5, 40) パネリスト：山田 泰造・田中 十督・竹内 理 司会：溝畑 保之 |
| | ライフホール Life Hall |

8月8日(水) Wednesday, August 8

| | |
|--------------|---|
| 9:00 | 受付 Registration |
| | サイエンスホール Science Hall |
| 9:00-16:40 | 賛助会員展示 Supporting Member Exhibits |
| | サイエンスホール Science Hall |
| 9:30-9:50 | 開会行事 Opening Ceremony |
| | ライフホール Life Hall |
| 9:50-11:10 | 講演2 Keynote Speech 2/荘島 宏二郎 (p. 7, 34) |
| | ライフホール Life Hall |
| 11:20-12:00 | 総会・学会賞表彰 Annual General Meeting・LET Awards |
| | ライフホール Life Hall |
| 13:00-16:25 | 研究発表・実践報告・公募シンポジウム Oral Presentations・Symposia 賛助会員デモンストレーション Supporting Member Demonstrations |
| ①13:00-13:30 | |
| ②13:35-14:05 | 研究発表・実践報告：501・502・503・601・602・603 (p. 9) |
| ③14:10-14:40 | 公募シンポジウム：ライフホール (p. 15) |
| ④14:45-15:15 | 賛助会員デモンストレーション：604 (p. 8) |
| ⑤15:20-15:50 | (公募シンポジウムは13:00-14:40と14:45-16:25の2件) |
| ⑥15:55-16:25 | |

| | |
|-------------|---|
| 13:30-14:40 | 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 |
| 16:40-17:50 | 講演 3 Keynote Speech 3/Judy Noguchi (p. 17, 36) |
| | ライフホール Life Hall |
| 18:00-20:00 | 懇親会 Conference Reception |
| | 千里ルーム Senri Room |

8月9日(木) Thursday, August 9

| | |
|--------------|--|
| 9:00 | 受付 Registration |
| | サイエンスホール Science Hall |
| 9:00-15:50 | 賛助会員展示 Supporting Member Exhibits |
| | サイエンスホール Science Hall |
| 9:30-12:55 | 研究発表・実践報告・公募シンポジウム Oral Presentations・Symposia |
| | 賛助会員デモンストレーション Supporting Member Demonstrations |
| ⑦10:00-10:30 | 研究発表・実践報告：501・502・503・601・602・603 (p. 20) 公募シンポジウム：ライフホール (p. 25) ⑨11:10-11:40 賛助会員デモンストレーション：604 (p. 19) ⑩11:45-12:15 (公募シンポジウムは9:30-11:10と11:15-12:55の2件) ⑪12:20-12:50 |
| ⑧10:35-11:05 | |
| ⑨11:10-11:40 | |
| ⑩11:45-12:15 | |
| ⑪12:20-12:50 | |
| 11:40-12:50 | ポスター発表コアタイム Poster Presentation Core Time (p. 26) |
| | サイエンスホール Science Hall |
| 13:50-15:50 | パネルディスカッション Panel Discussion (p.27, 44) |
| | コーディネーター：柳瀬 陽介 パネリスト：亘理 陽一・松井 孝志・寺沢 拓敬 |
| 15:50-16:10 | ライフホール Life Hall |
| | 閉会行事 Closing Ceremony |
| 15:50-16:10 | ライフホール Life Hall |

8 月 7 日 (火)

Tuesday August 7

10:00-

各種委員会・支部長連絡会議

Committee Meetings and Chapter Presidents' Meeting

13:00-

理事会

National Directors' Meeting

13:30-14:50

講演1(ライフホール)

Keynote Speech 1 (Life Hall)

日本人英語学習者のL2発信技能：

学習者コーパスに基づくアジア圏国際比較の視点から32

石川 慎一郎(神戸大学)

司会：杉森 直樹(立命館大学)

L2習得に関して4技能の均衡的発達が重要であることは言を俟たないが、日本人の英語力については、発信技能(話す・書く)の著しい欠如が繰り返し指摘されている。しかし、ここで注目すべきは、「日本人は英語が書けない／話せない」といったわかりやすい言説が飛び交う一方で、日本人の英語産出の何が問題なのか、それはどの程度のもなのか、また、そうした問題は日本人に固有のものなのか、習熟度の上昇の中で解消されないのか、といった基本的な事実が必ずしも明らかになっていないことである。本講演では、アジア圏国際英語学習者コーパスICNALEの解析から見えてきた新たな事実を紹介し、問題の特定と今後の対応の方向性について考えたい。

15:00-17:00

シンポジウム (ライフホール)

Symposium (Life Hall)

大学入試改革：中等・高等教育の立場から40

パネリスト 山田 泰造 (文部科学省高等教育局大学振興課大学入試室)

田中 十督 (西南学院中学校・高等学校)

竹内 理 (関西大学)

司会 溝畑 保之 (大阪府立鳳高等学校)

企画趣旨

2020年度から、現行の「大学センター試験」に代わり「大学入試共通テスト」が導入される。また、英語についてはさらに民間の試験の導入が検討されるなど、大学入試を取り巻く環境がとても大きく変わろうとしている。しかし、入試というのはただ受験者を選抜するだけではなく、初等・中等・高等教育へたいへん大きな影響を及ぼす。本シンポジウムでは、まず、山田氏に実際の制度設計にかかわられている立場から、現在進められようとしている変更の趣旨・意義などをご説明いただき、つぎに、中等教育の立場から田中氏、高等教育の立場から竹内氏に、大学入試にどのようなことが求められているかをお話しいただく。このシンポジウムが、われわれ外国語教育に携わるものが立場を超えて、外国語学習者のための大学入試の役割について考える機会になればと考えている。

(大会実行委員会)

8 月 8 日 (水)

Wednesday August 8

9:00-

受付 (サイエンスホール)

Registration (Science Hall)

9:00-16:40

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. 29をご覧ください。

A list of the exhibiting supporting members can be found on p. 29.

9:30-9:50

開会行事 (ライフホール)

Opening Ceremony (Life Hall)

司会 中西 のりこ (大会事務局長 神戸学院大学)

挨拶 柳 善和 (LET会長 名古屋学院大学)

杉森 直樹 (大会実行委員長 立命館大学)

Coordinator NAKANISHI Noriko (Conference Secretariat, Kobe Gakuin University)

Greetings YANAGI Yoshikazu (President of LET, Nagoya Gakuin University)

SUGIMORI Naoki (Conference Organizing Committee Chair,
Ritsumeikan University)

9:50-11:10

講演2 (ライフホール)

Keynote Speech 2 (Life Hall)

センター試験「英語」を偲ぶー統計的剖検ー34

荘島 宏二郎 (独立行政法人大学入試センター)

司会：山西 博之 (中央大学)

1990年に第1回「大学入試センター試験」が実施されて以来、約30年が経った。センター試験は、再来年2020年1月に第31回目が実施されて幕を閉じ、2021年1月には第1回目の「大学入学共通テスト」が実施されることが決まっている。本講演は、終わりゆくセンター試験「英語(筆記)」と「リスニング」に焦点を当て、統計分析を通じて、両テストが「誰のための」「どのような」テストであったかについて示す。

11:20-12:00

総会・学会賞表彰 (ライフホール)

Annual General Meeting and LET Awards (Life Hall)

司会 尾関 修治 (LET事務局長 名古屋大学)

挨拶 柳 善和 (LET会長 名古屋学院大学)

Coordinator OZEKI Shuji (Secretariat of LET, Nagoya University)

Greetings YANAGI Yoshikazu (President of LET, Nagoya Gakuin University)

第2日：8月8日 Day 2：August 8th

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

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40 ④14:45-15:15 ⑤15:20-15:50 ⑥15:55-16:25

604室 (Room 604)

- ①会話に特化したトレーニングアプリケーションと最新の活用事例の紹介 208
 Introducing MyET, application specialized for training conversation skill, and how it's used in universities, companies and cram schools.
 沼田 剛史(株式会社グローバルキャスト) NUMATA Tsuyoshi (Global cast.Inc G-TELP Japan)
- ②自立学習を支えるeラーニング教材～ALC NetAcademy NEXT～ 209
 ALC NetAcademy Next: E-learning System to Support Learners' Self-study
 高原 昌央(株式会社アルク) TAKAHARA Mao (ALC PRESS INC.)
- ③ライティング指導を効率的に-Criterion®のご案内- 210
 Introducing Criterion® Online Writing Evaluation
 山口 学(国際教育交換協議会(CIEE)日本代表部) YAMAGUCHI Manabu (CIEE Japan)
- ④4技能統合を図った教科書 A Good Readシリーズの開発 211
 Development of A Good Read textbook series designed to integrate four English skills
 佐々木 顕彦(武庫川女子大学) SASAKI Akihiko (Mukogawa Women's University)
 山岡 浩一(関西大学) YAMAOKA Koichi (Kansai University)
 竹内 理(関西大学) TAKEUCHI Osamu (Kansai University)
- ⑤コウビルド英英辞典の30年：「話す」「書く」を支援する学習辞典の変遷と最新版の特長 ... 212
 COBUILD 30th ANNIVERSARY: What the Updated 4.5 Billion-word Database Can Offer
 斉藤 智(株式会社桐原書店) SAITO Satoshi (KIRIHARA SHOTEN K.K.)
- ⑥普通教室での授業支援システム活用を可能にするOrchestration Systemの実証研究 213
 Experimental study of orchestration system enabling utilization of class support system at ordinary classroom
 中川 右也(鈴鹿享栄高校) NAKAGAWA Yuya (Suzuka Kyoei Educational Institution, Suzuka High School)

第2日：8月8日 Day 2 : August 8th

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

研究発表／Research Paper・実践報告／Application Report 501室 (Room 501)

- ①英語カラオケ用カタカナ・システムの開発と教育ツールとしての可能性 研 50
A new katakana system for better English Karaoke performance and its application to English education
湯舟 英一(東洋大学) YUBUNE Eiichi (Toyo University)
井上 高志((有)ビッグアップルカンパニー) INOUE Takashi (Big Apple Company Inc)
濱屋 宗人(株式会社 第一興商) HAMAYA Munehito (DAIICHI KOSHO CO.,LTD.)
- ②授業外協調学習支援ウェブ型アプリケーションを利用した英語反転授業 実 52
Flipped Learning Approach to a University EFL Course: Utilizing a Web-Based Application for Enhancing
Outside-of-Class Collaborative Learning
石川 保茂(京都外国語大学) ISHIKAWA Yasushige (Kyoto University of Foreign Studies)
坪田 康(京都工芸繊維大学) TSUBOTA Yasushi (Kyoto Institute of Technology)
近藤 睦美(京都外国語大学) KONDO Mutsumi (Kyoto University of Foreign Studies)
宇多 清二(株式会社内田洋行) UDA Seiji (UCHIDA YOKO CO., LTD.)
西山 康一(株式会社インフィニテック) NISHIYAMA Koichi (infinitec co.,ltd.)
- ③複合的学習メディアを活用した大学英語授業の試み 実 54
The implementation of multiple learning mediums in university English courses
深田 将揮(畿央大学) FUKADA Masaki (Kio University)
- ④モバイル機器用イタリア語学習アプリの開発の実践 実 56
Practices of Mobile Device Application Development for Italian Language Learning
井上 昭彦(京都外国語大学) INOUE Akihiko (Kyoto University of Foreign Studies)
堂浦 律子(京都外国語大学) DOURA Ritsuko (Kyoto University of Foreign Studies)
神谷 健一(大阪工業大学) KAMIYA Kenichi (Osaka Institute of Technology)
- ⑤ビデオ撮影と音声認識によるリフレクション 実 58
Self-reflection through video shooting and speech recognition
岩居 弘樹(大阪大学) IWAI Hiroki (Osaka University)

502室 (Room 502)

- ①意見文を評価するモジュール型ルーブリック活用の教育的意義の検討～操作的に定義した「評価観点」と具体的に記述した「評価基準」の可能性～ 実 …………… 60
 Development of Writing Assessment Rubric for Argumentative Essay: The Influence of New-formulated Criteria and Well-defined Descriptors on Students Learning
 辻 香代(京都大学) TSUJI Kayo (Kyoto University)
- ②日本人英語学習者による機械翻訳を使用したライティングプロセス 研 …………… 62
 Japanese EFL Learners' Writing Processes with Machine Translation
 西山 幹枝(東京医療保健大学) NISHIYAMA Miki (Tokyo Healthcare University)
 松田 紀子(藍野大学) MATSUDA Noriko (Aino University)
 青田 庄真(筑波大学) AOTA Shoma (University of Tsukuba)
- ③自律学習を育むライティング使用語彙を分析するシステムの開発 実 …………… 64
 Development of the Online System for Analyzing Learners' Vocabulary Used in English Compositions for the Purpose of Developing Autonomous Learning Skills
 久島 智津子(津田塾大学) KUSHIMA Chizuko (Tsuda University)
- ④ライティング自動評価システムを活用したライティング指導—縦断的学習者コーパスの構築にむけて— 研 …………… 66
 Writing Instruction Using an Online Writing Evaluation Service: Constructing a Longitudinal Learner Corpus
 杉浦 正利(名古屋大学) SUGIURA Masatoshi (Nagoya University)
 西村 嘉人(名古屋大学) NISHIMURA Yoshito (Nagoya University)
 阿部 大輔(中部大学) ABE Daisuke (Chubu University)
- ⑤L2ライティング評価における複雑性指標の構成概念妥当性の検証 研 …………… 68
 Verification of Construct Validity of Complexity Indices in L2 Writing Evaluation
 加藤 剛史(筑波大学) KATO Takeshi (University of Tsukuba)

- ⑥EFL環境におけるオンライン協働ライティング：データ可視化ツールとインタビューの混合法からみる学習者の協働ライティングに対する受容の変化 実 70

Online Collaborative writing in the EFL environment: Learners' perception and its change using data visualization tools and interviews as mixed methods research

橋本 健広(関東学院大学)

HASHIMOTO Takehiro (Kanto Gakuin University)

佐藤 健(東京農工大学)

SATO Takeshi (Tokyo University of Agriculture and Technology)

503室 (Room 503)

- ①教室ベース音声知覚トレーニングが日本語母語英語学習者の英語子音の発音へ及ぼす効果 研 72

The Effects of Classroom-Based Perceptual Training on the Pronunciation of English Consonants for Japanese EFL Learners

上田 瑠璃(大阪教育大学)

UEDA Ruri (Osaka Kyoiku University)

②発表キャンセル

- ③L2英語学習者の定型・非定型表現の知識に英文の音読学習が与える影響—習熟度の異なる学習者の比較— 研 74

The Effect of An Oral Sentence Reading Training on Formulaic and Non-Formulaic Sequence Knowledge in L2 Mental Lexicon: A Comparison of Japanese EFL Learners with Different Proficiency Levels of English

西村 浩子(関西学院大学)

NISHIMURA Hiroko (Kwansei Gakuin University)

- ④発音指導と発音記号：辞書使用の諸問題 研 76

Pronunciation Teaching and Phonetic Symbols in English Dictionaries

河内山 真理(関西国際大学)

KOUCHIYAMA Mari (Kansai University of International Studies)

有本 純(関西国際大学)

ARIMOTO Jun (Kansai University of International Studies)

- ⑤HVPT による音素の識別率推移と調音への影響 研 78

Influence of HVPT on perception and production of English phonemes

飯野 厚(法政大学)

IINO Atsushi (Hosei University)

⑥海外連携による外国語学習における反転学習の実践と課題 実 80

Practice and Issues of Flipping Learning with Overseas University in English Learning

| | |
|--------------------|--|
| 安部 由美子(広島工業大学) | ABE Yumiko (Hiroshima Institute of Technology) |
| HOOD Michael(日本大学) | HOOD Michael (Nihon University) |
| ELWOOD James(明治大学) | ELWOOD James (Meiji University) |
| 益子 行弘(浦和大学) | MASHIKO Yukihiro (Urawa University) |

601室 (Room 601)

①Automated Measures of L2 Writing Proficiency 研 82

L2執筆能力の自動化された尺度

| | |
|--------------------|---------------------------------|
| APPEL Randy(早稲田大学) | APPEL Randy (Waseda University) |
|--------------------|---------------------------------|

②Can cooperative learning contribute to active learning in ELT at secondary education? 研 ... 84

中・高等学校の英語指導におけるアクティブラーニングに協同学習はどう係れるか

| | |
|---------------|--|
| 宮迫 靖静(福岡教育大学) | MIYASAKO Nobuyoshi (University of Teacher Education Fukuoka) |
|---------------|--|

③Student perspectives on classroom-based assessment 研 86

教室活動と評価方法：学生の視点

| | |
|--------------------|----------------------------------|
| GROGAN Myles(関西大学) | GROGAN Myles (Kansai University) |
|--------------------|----------------------------------|

④Deep Positivity Hypothesis: An interdisciplinary model on the varieties of emotion and cognition and its experimental verification in the context of L2 lexical memory 研 88

ディープ・ポジティビティ仮説：情動と認知の多様性についての学際的モデルと第二言語語彙記憶の文脈におけるその実験的検証

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

⑤Using WordPress as a Lesson Study Application 研 90

授業研究のアプリとしてワードプレスの活用

| | |
|-------------------------|-------------------------------|
| TOWNSEND Simon(インターサット) | TOWNSEND Simon (Intersat) |
| HALL James(岩手大学) | HALL James (Iwate University) |

602室 (Room 602)

- ①即興スピーチ改善への一考察 研 92
 A study of delivering a better impromptu speech
 柏木 哲也(北九州市立大学) KASHIWAGI Tetsuya (The University of Kitakyushu)
- ②初級学習者のための英語ディベート教育の現状と課題:「シンプル・ディベート」の実践を通して 実 ... 94
 The Current Situation and Issues on the English Debate Instruction for Beginner-Level Learners:
 Through the Partial Practice of “Simplified Debate”
 橋尾 晋平(同志社大学) HASHIO Shimpei (Doshisha University)
- ③創造的な映像制作授業におけるEMIの実践と評価 実 96
 Evaluation of EMI in creative media production class
 保崎 則雄(早稲田大学) HOZAKI Norio (Waseda University)
- ④4技能統合型時代に逆向き設計で組み立てる学習意欲を高める活動とフィードバック 実 98
 Activities and feedback for drawing learning motivation in 4-skill-integrated class with backward
 design
 下山 幸成(東洋学園大学) SHIMOYAMA Yukinari (Toyo Gakuen University)
- ⑤英語初級レベルの日本人大学生へのVisual-Auditory Shadowingを用いた指導効果～リスニ
 ング力と自己効力感の観点から～ 実 100
 The Effect of Visual-Auditory Shadowing for Low-Proficiency Learners of English ~From Aspects of
 Listening Proficiency and Self-Efficacy~
 新本 庄悟(関西大学) NIIMOTO Shogo (Kansai University)
- ⑥音声変形技術を用いたHVTとそれに基づくリスニングの頑健化 研 102
 Technology-based high variability training and its use to improve robustness of listening
 峯松 信明(東京大学) MINEMATSU Nobuaki (The University of Tokyo)
 山内 豊(創価大学) YAMAUCHI Yutaka (Soka University)

603室 (Room 603)

- ①外国語教育の成果指標にみる教育振興基本計画の「参酌」：都道府県・市区町村に対する全国質問紙調査の結果をもとに 研 104
 What Does "Referring" in the "Basic Plan for the Promotion of Education" Mean in Terms of Achievement Indicators for Foreign Language Education?: Based on a Nationwide Questionnaire Survey of Prefectural and Municipal Governments in Japan
 青田 庄真(筑波大学) AOTA Shoma (University of Tsukuba)
- ②資格試験対策講座の学習者の主観的困難点：eポートフォリオと振り返りシートを活用した情報採取と対処 研 106
 Subjective Difficulties in Language Acquisition of Japanese Learners of English: E-portfolio Reflection Sheet Comments about Listening and Reading Tests
 吉村 愛子(名古屋大学) YOSHIMURA Aiko (Nagoya University)
- ③高専におけるCLIL授業の教材開発：中国・四国からの発信 実 108
 Material Development in CLIL Class for Technical Colleges in Chugoku and Shikoku Districts
 高橋 昌由(大阪成蹊大学) TAKAHASHI Masayuki (Osaka Seikei University)
- ④小学生のための英語学習支援サイトの開発—DDLの普及を目指して— 研 110
 Development of an English Learning Support Website for Elementary School Students—Toward the Promotion of DDL—
 西垣 知佳子(千葉大学) NISHIGAKI Chikako (Chiba University)
 石井 雄隆(早稲田大学) ISHII Yutaka (Waseda University)
 物井 尚子(千葉大学) MONOI Naoko (Chiba University)
 赤瀬川 史朗(Lago言語研究所) AKASEGAWA Shiro (Lago Institute of Language)
 中條 清美(日本大学) CHUJO Kiyomi (Nihon University)
- ⑤小学校5・6年生用デジタル英語教材が大学生の英語力に及ぼす効果 研 112
 Effects of Computer-Based English Teaching Materials for Elementary School Fifth and Sixth Graders on University Students' English Proficiency
 長谷川 修治(植草学園大学) HASEGAWA Shuji (Uekusa Gakuen University)

①13:00-13:30 ②13:35-14:05 ③14:10-14:40 ④14:45-15:15 ⑤15:20-15:50 ⑥15:55-16:25

研…研究発表 実…実践報告

⑥グローバルな医師を育てるeラーニング 研 114

E-learning for global doctors

川越 栄子(神戸女学院大学)

KAWAGOE Eiko (Kobe College)

公募シンポジウム／Symposia

ライフホール (Life Hall)

公募シンポジウム1／Symposium 1 13:00-14:40

eポートフォリオを活用した英語の効果的な学習モデルの構築とその評価 176

Building and assessing an ePortfolio-based EFL learning model

榎田 一路(広島大学)

ENOKIDA Kazumichi (Hiroshima University)

鬼田 崇作(広島大学)

KIDA Shusaku (Hiroshima University)

阪上 辰也(広島大学)

SAKAUE Tatsuya (Hiroshima University)

森田 光宏(広島大学)

MORITA Mitsuhiro (Hiroshima University)

公募シンポジウム2／Symposium 2 14:45-16:25

適切な英語指導と不適切な英語指導 — 日本人学習者の英語力の向上と次の若い世代のための英語教育を成功させるために — 178

Dos and Don'ts for Developing Japanese EFL Learners' English Ability and Making English Education for the Next Younger Generation Successful

鈴木 寿一(桃山学院教育大学)

SUZUKI Juichi (St. Andrew's University of Education)

安木 真一(京都外国語大学・短期大学)

YASUGI Shinichi (Kyoto University of Foreign Studies / Kyoto Junior College of Foreign Languages)

戸田 行彦(滋賀県立守山中学校・高等学校)

TODA Yukihiko (Shiga Prefectural Moriyama Junior & Senior High School)

8月8日(水)

第2日：8月8日 Day 2：August 8th

ポスター発表 Poster Presentations

ポスター掲示 9:00-17:00／コアタイム(質疑応答) 13:30-14:40

サイエンスホール (Science Hall)

Adult EFL Learners' Ability to Form Sentence with Be Verb — A Survey at Elementary to Pre-Intermediate Levels 190

EFL初中級学習者のBE動詞を含む文の産出能力調査

川崎 真理子(関西学院大学)

KAWASAKI Mariko (Kwansei Gakuin University)

航空英語におけるスピーキング能力向上を目指した指導 192

Seeking effective methods to help develop Aviation English speaking proficiency

縄田 義直(航空大学校)

NAWATA Yoshinao (Civil Aviation College)

英語苦手意識減少と英語授業改善に向けての取り組み--高専学生の英語学習に対するピリーフ理解からの考察-- 194

An attempt to analyze and understand Kosen students' belief in English learning aiming for improving students' ability

水野 知津子(明石高等専門学校)

MIZUNO Chizuko (National Institute of Technology, Akashi College)

テキストチャットにおけるナレーションタスクがライティングに及ぼす影響 196

How narration tasks in text chat affect writing

高瀬 奈美(名古屋大学)

TAKASE Nami (Nagoya University)

16:40-17:50

講演3 (ライフホール)

Keynote Speech 3 (Life Hall)

Sustainability of EFL teaching: EFL教育の持続可能性36

NOGUCHI Judy (神戸学院大学名誉教授)

司会：野村 和宏 (神戸市外国語大学)

Advancements in AI (artificial intelligence) herald a new age for machine translation with even translation apps for smartphones. In the face of such developments, how can ELF teaching remain relevant in tertiary education for the digital-native Generation Z students that we are teaching today? Focusing on the fine points of grammar or insisting on translation in order to understand a text is not realistic as the world welcomes various forms of ELF (English as a lingua franca). Does this mean that we need to shift to CLIL (Content and Language Integrated Learning) or EMI (English Medium Instruction)? If so, we need to recognize what we might be sacrificing by embracing the concepts of education represented by these approaches. One recent development to note is the announcement of new CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) descriptors, which have shifted from the traditional four skills to emphasizing communication by targeting the four areas of reception, production, interaction and mediation. Placing the emphasis on communicative language competence is the key to what EFL teaching can offer in tertiary education without stamping out diversity of learning styles. Concepts of discourse communities that share information and construct knowledge through genres, or communication events, will be presented as ways to offer relevant and sustainable EFL teaching for Generation Z students who must face the unknown challenges of the 21st century.

18:00-20:00

懇親会 (千里ルーム)

Conference Reception (Senri Room)

8 月 9 日 (木)

Thursday August 9

9:00-

受付 (サイエンスホール)

Registration (Science Hall)

9:00-15:50

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. 29をご覧ください。

A list of the exhibiting supporting members can be found on p. 29.

第3日：8月9日 Day 3：August 9th

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

⑦10:00-10:30 ⑧10:35-11:05 ⑨11:10-11:40 ⑩11:45-12:15 ⑪12:20-12:50

604室 (Room 604)

- ⑦アクティブラーニングで「英語4技能」を徹底強化..... 214
 Active Learning Support Systems for Improving Four Essential English Language Skills
 下津 陽介(チエル株式会社) SHIMOTSU Yosuke (CHleru Co.,Ltd.)
- ⑧ユーザビリティを柱とした電子辞書の機能強化を目指して—「辞書」から「デジタル学習ツール」へ..... 215
 Aiming at Further Development of Electronic Dictionary by Mainly Considering Learners' Usability
 カシオ計算機株式会社 / 株式会社 三修社 CASIO COMPUTER CO., LTD. / SANSHUSHA Publishing Co., Ltd
 竹内 理(関西大学) TAKEUCHI Osamu (Kansai University)
- ⑨TOEIC® Speaking & Writing Tests..... 216
 TOEIC® Speaking & Writing Tests
 田崎 至教(一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会)
 TASAKI Yukinori (The Institute for International Business Communication)
- ⑩英語四技能の育成と測定に関する内田洋行の取り組み..... 217
 Introduction of Learning Products and Assessment Scoring System for English 4 skills
 須藤 綾子(株式会社内田洋行) SUTO Ayako (UCHIDA YOKO CO.,LTD.)
- ⑪大学留学プログラム・海外研修への英語ICT教材活用のご紹介..... 218
 Introduction of Reallyenglish new e-learning for overseas study preparation
 大竹 俊哉(リアリーイングリッシュ学校営業部) OTAKE Toshiya (Reallyenglish)

第3日：8月9日 Day 3：August 9th

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

⑦10:00-10:30 ⑧10:35-11:05 ⑨11:10-11:40 ⑩11:45-12:15 ⑪12:20-12:50

研究発表／Research Paper・実践報告／Application Report 501室 (Room 501)

- ⑦小学校外国語(英語)教育における授業づくり—デジタル教材を活用して 研 116
Teaching English in Elementary School - Utilizing Digital Teaching Materials
高橋 美由紀(愛知教育大学) TAKAHASHI Miyuki (Aichi University of Education)
- ⑧マルチメディアが外国語学習者のイメージ・スキーマ形成に及ぼす影響 研 118
The Effect of Multimedia Use on Language Learner's Image Schema Formation
李 相穆(九州大学) LEE Sangmok (Kyushu University)
- ⑨大学生英語学習者は「なにを使い」「どのように」言語情報を入手しているのか 研 120
What and how do Japanese college students obtain necessary information about unknown words?
小山 敏子(大阪大谷大学) KOYAMA Toshiko (Osaka Ohtani University)
藪越 知子(日本大学) YABUKOSHI Tomoko (Nihon University)
- ⑩最新TTS合成音声の外国語教育現場での活用 実 122
Application of Latest TTS Technology to Language Teaching Activities
東 淳一(神戸学院大学) AZUMA Junichi (Kobe Gakuin University)
- ⑪VRと人型ロボットを用いた医学英語教材作成の取り組み 実 124
Creating Medical English Materials Using VR and Communication Robot
坂本 洋子(獨協医科大学) SAKAMOTO Yoko (Dokkyo Medical University)
坂田 信裕(獨協医科大学) SAKATA Nobuhiro (Dokkyo Medical University)

502室 (Room 502)

- ⑦教育用例文コーパスSCoRE第4次開発版の公開—開発と授業での活用— 研 126
 The New Release of the Fourth Phase of Development of the Sentence Corpus of Remedial English (SCoRE) -Its Development and EFL Classroom Applications-
 中條 清美(日本大学) CHUJO Kiyomi (Nihon University)
 西垣 知佳子(千葉大学) NISHIGAKI Chikako (Chiba University)
 赤瀬川 史朗(Lago言語研究所) AKASEGAWA Shiro (Lago Institute of Language)
- ⑧ライティング授業におけるブレンディッド・ラーニングの実践と心理的効果 実 128
 Effects of Blended Learning on Student Attitudes toward English Writing Skills
 小屋 多恵子(法政大学) KOYA Taeko (Hosei University)
- ⑨アカデミックライティングにおける能動態の使用について—工学系英語学術論文を分析対象として 研 130
 The Use of Active Voice in Academic Writing — Focusing on the Articles in the Field of Engineering
 奥山 慶洋(白鷗大学) OKUYAMA Yasuhiro (Hakuoh University)
- ⑩エッセイライティングの自動評定と統語的複雑さの関係—ネットワーク分析による検討— 研 ... 132
 The relation of syntactic complexity to automated essay scoring: Employing network analysis
 西村 嘉人(名古屋大学) NISHIMURA Yoshito (Nagoya University)
- ⑪日本人英語学習者が産出する英語関係節の量的・質的分析 研 134
 Quantitative and Qualitative Analysis of Production of English Relative Clauses by Japanese EFL Learners
 阪上 辰也(広島大学) SAKAUE Tatsuya (Hiroshima University)

503室 (Room 503)

- ⑦学習経験による英文和訳の違いから見てきたものとは —外国人留学生と日本人の比較を通じて— 研 136
 English-Japanese translations and learning experiences -from comparing translations between foreign and Japanese students-
 黒川 智史(東京大学) KUROKAWA Satoshi (The University of Tokyo)

- ⑧丁寧な依頼文ではない*please*文:—ドラマにおける使用例の分析— 研 138
Please-sentences, not polite requests: Analysis of the examples from TV series
 松井 夏津紀(京都外国語大学) MATSUI Natsuki (Kyoto University of Foreign Studies)
- ⑨語彙学習モニタリングのための、頻度順Yes/No チェックリスト・テスト活用 実 140
 Monitoring Learners' Progress in Vocabulary Learning through Frequency-based Yes/No Checklist Tests
 西川 純恵(日本医科大学) NISHIKAWA Sumie (Nippon Medical School)
- ⑩語彙学習意欲を促進する語彙力診断テストの開発に向けた基礎研究:三種のテスト形式の比較を通して 研 142
 Fundamental study for the development of vocabulary diagnostic tests which motivate the learners to expand their vocabulary: A comparison of three test formats
 竹蓋 順子(千葉大学) TAKEFUTA Junko (Chiba University)
 阿佐 宏一郎(文京学院大学) ASA Koichiro (Bunkyo Gakuin University)
 与那覇 信恵(文京学院大学) YONAHA Nobue (Bunkyo Gakuin University)
- ⑪CBTによる日本語学習者の口頭能力測定 実 144
 Assessment of Japanese Speaking Proficiency by Computer Based Test
 世良 時子(成蹊大学) SERA Tokiko (Seikei University)

601室 (Room 601)

- ⑦Influences of an eTandem Online International Video Chat on Japanese University Students Taking an English Teacher Training Course 研 146
 海外との言語交換によるオンライン・ビデオチャットが英語科教職課程履修中の日本人大学生に及ぼす影響
 小西 正恵(津田塾大学) KONISHI Masae (Tsuda University)
- ⑧発表キャンセル
- ⑨The Role of Visual Information in the Teaching of English Pronunciation: A Focus on Chinese EFL Learners 研 150
 英語音声指導における視覚情報の役割—中国人EFL学習者を焦点に当てて—
 陳 斯童(京都大学) CHINN Shidou (Kyoto University)

⑩オンライン英語論文執筆サポートツールはどのような学習者が効果的と考えるのか 研 152

Who benefits from an online support tool for writing research articles

水本 篤(関西大学)

MIZUMOTO Atsushi (Kansai University)

602室 (Room 602)

⑦コーパス検索と著作権 研 154

Corpus Search Engine and Copyright

田淵 龍二(ミント音声教育研究所)

TABUCHI Ryuji (Mint Phonetics Education Institute)

⑧スマートフォンでスピーキング活動を記録及び評価するMoodleプラグインの開発とその活用 実 ... 156

Updates on Audio/Video Recording Moodle Mobile Plug-ins for Speaking Development

熊井 信弘(学習院大学)

KUMAI Nobuhiro (Gakushuin University)

⑨L2リスニングトレーニングの学習効果を予測するワーキングメモリとは 研 158

Working Memory Capacity as the Best Predictor of Future Learning Potential for L2 Listening

梶浦 真由美(名古屋大学)

KAJIURA Mayumi (Nagoya University)

于 劭贇(名古屋大学)

YU Shaoyun (Nagoya University)

木下 徹(名古屋大学)

KINOSHITA Toru (Nagoya University)

⑩継続的なシャドーイング訓練が総合的熟達力の伸張に及ぼす影響 研 160

Effects of continuous shadowing training on overall proficiency improvement of Japanese EFL learners

山内 豊(創価大学)

YAMAUCHI Yutaka (Soka University)

伊藤 佳世子(高野山大学)

ITO Kayoko (Koyasan University)

峯松 信明(東京大学)

MINEMATSU Nobuaki (The University of Tokyo)

坪田 康(京都工芸繊維大学)

TSUBOTA Yasushi (Kyoto Institute of Technology)

西川 恵(東海大学)

NISHIKAWA Megumi (Tokai University)

⑪母語話者シャドーイングによる「聴き取りやすさ」の客観的計測 研 162

Objective measurement of comprehensibility through native listeners' shadowing

峯松 信明(東京大学)

MINEMATSU Nobuaki (The University of Tokyo)

山内 豊(創価大学)

YAMAUCHI Yutaka (Soka University)

603室 (Room 603)

- ⑦VEOを活用した対話的な英語授業のリフレクション 研 164
 Dialogic reflective practice on English lessons enhanced by VEO
 吉田 達弘(兵庫教育大学) YOSHIDA Tatsuhiko (Hyogo University of Education)
 西郷 正輝(兵庫教育大学) SAIGO Masateru (Hyogo University of Education)
- ⑧教授言語(日本語・英語)が英語教員の英語の印象に与える影響 研 166
 Effects of language of instruction on perception of EFL instructor's English
 安西 弥生(青山学院大学) ANZAI Yayoi (Aoyama Gakuin University)
- ⑨学習者の自伝から見る学習方略への気づきと実践 研 168
 Awareness of Learning Strategies through Learner's Biography
 森 明智(名古屋外国語大学) MORI Akitomo (Nagoya University of Foreign Studies)
- ⑩英語教員志望者の認識の変化: 現職教員とのプロジェクトを通して 研 170
 How Does Pre-service EFL Teachers' Perception of Teaching English Change Through a Project with In-service Teachers?
 池田 真生子(関西大学) IKEDA Maiko (Kansai University)
 竹内 理(関西大学) TAKEUCHI Osamu (Kansai University)
 今井 裕之(関西大学) IMAI Hiroyuki (Kansai University)
- ⑪批判的思考能力を測定する英語テストの開発: 日本語批判的思考テストと英語熟達度テストとの関連 研.... 172
 The Development of a Critical Thinking English Test: Its Relationships With a Critical Thinking Japanese Test and an English Proficiency Test
 平井 明代(筑波大学) HIRAI Akiyo (University of Tsukuba)
 前田 啓貴(筑波大学) MAEDA Hiroki (University of Tsukuba)
 岡 秀亮(筑波大学) OKA Hideaki (University of Tsukuba)
 加藤 剛史(筑波大学) KATO Takeshi (University of Tsukuba)

公募シンポジウム／Symposia

ライフホール (Life Hall)

公募シンポジウム3／Symposium 3 9:30-11:10

共通教育期間を通じた英語力の維持・向上に向けて 一長期休暇中の英語学習の実態とeラーニング活用の可能性ー 182

Aiming at improving students' English ability throughout the liberal arts education period

| | |
|---------------|---|
| 青木 信之(広島市立大学) | AOKI Nobuyuki (Hiroshima City University) |
| 鈴木 繁夫(名古屋大学) | SUZUKI Shigeo (Nagoya University) |
| 渡辺 智恵(広島市立大学) | WATANABE Tomoe (Hiroshima City University) |
| 池上 真人(松山大学) | IKEGAMI Masato (Matsuyama University) |
| 松原 緑(名古屋大学) | MATSUBARA Midori (Nagoya University) |
| 榎田 一路(広島大学) | ENOKIDA Kazumichi (Hiroshima University) |
| 寺嶋 健史(松山大学) | TERASHIMA Takeshi (Matsuyama University) |
| 汪 曙東(島根大学) | WANG Shudong (Shimane University) |
| 高橋 英也(岩手県立大学) | TAKAHASHI Hideya (Iwate Prefectural University) |
| 阪上 辰也(広島大学) | SAKAUE Tatsuya (Hiroshima University) |
| 江村 健介(岩手県立大学) | EMURA Kensuke (Iwate Prefectural University) |

公募シンポジウム4／Symposium 4 11:15-12:55

日本人英語学習者のパフォーマンス能力の縦断的調査 184

Longitudinal Studies of Speaking and Writing Performance of English Learners in Japan

| | |
|--------------|--------------------------------------|
| 阿部 真理子(中央大学) | ABE Mariko (Chuo University) |
| 亘理 陽一(静岡大学) | WATARI Yoichi (Shizuoka University) |
| 近藤 悠介(早稲田大学) | KONDO Yusuke (Waseda University) |
| 福田 純也(静岡大学) | FUKUTA Junya (Shizuoka University) |
| 天野 修一(広島大学) | AMANO Shuichi (Hiroshima University) |
| 石井 雄隆(早稲田大学) | ISHII Yutaka (Waseda University) |
| 田村 祐(関西大学) | TAMURA Yu (Kansai University) |

第3日：8月9日 Day 3：August 9th

ポスター発表 Poster Presentations

ポスター掲示 9:00-15:00／コアタイム(質疑応答) 11:40-12:50

サイエンスホール (Science Hall)

学習者のライティングに対する母語話者の評価の特徴-日本人大学生の評価の考察を中心に-

On Characteristics of Native Speakers' Comments on Learners' Compositions -Taking Japanese College Students' Comments as the Analysis Objects-

余文龍(京都大学)

YU Wenlong (Kyoto University)

生徒のより主体的な参加を目指して：EFLクラスにおけるKahootの使用

Tap Your Way to Increased Student Engagement: Kahoot in the EFL Classroom

ALIZADEH Mehrasa (大阪大学)

ALIZADEH Mehrasa (Osaka University)

英語授業におけるビデオ映像を活用したアクティブラーニング

A review of active learning methods using video recordings for EFL classes

岡田 靖子(埼玉女子短期大学)

OKADA Yasuko (Saitama Women's Junior College)

澤海 崇文(流通経済大学)

SAWAUMI Takafumi (Ryutsu Keizai University)

いとう たけひこ(和光大学)

ITO Takehiko (Wako University)

遠隔教育のためのテレプレゼンスツール比較：授業における学習者行動のマルチモーダル分析より

Comparison of Different Types of Telepresence Tools: Multimodal Analysis of Students' Nodding in Long-distance Education

冬野 美晴(九州大学)

FUYUNO Miharuru (Kyushu University)

BLANCO CORTES Laura Maria (九州大学) BLANCO CORTES Laura Maria (Kyushu University)

13:50-15:50

パネルディスカッション(ライフホール)

Panel Discussion (Life Hall)

大学入試改革は、高校英語教育での四技能統合を推進するのか? ...44

コーディネーター 柳瀬 陽介(広島大学)

パネリスト 亘理 陽一(静岡大学)

松井 孝志(山口県鴻城高等学校)

寺沢 拓敬(関西学院大学)

このシンポジウムでは、現在提唱されている大学入試改革の妥当性を検討する。亘理は、授業研究の立場から、高校英語教育の「四技能統合」の現状について考察する。松井は、教室の現実を踏まえた上で大学入試改革が教室の現実をとらえきれていないことを指摘する。寺沢は、こういった改革が生じる政治経済的背景をマクロ的な観点から分析する。柳瀬は、標準テストが前提としている次元尺度性と意味のあり方について論じる。現場観察に基づいた立論と、メタ的な理論的考察により、分析的で率直な議論を行う。

15:50-16:10

閉会行事(ライフホール)

Closing Ceremony (Life Hall)

司会 菅井 康祐(大会委員長 LET関西支部長 近畿大学)

挨拶 見上 晃(次年度大会実行委員長 LET関東支部長 拓殖大学)

Coordinator SUGAI Kosuke (Conference Chair, President of LET Kansai Chapter, Kindai University)

Greetings MIKAMI Akira (2019 Conference Chair, President of LET Kanto Chapter, Takushoku University)

8月9日(木)

会場平面図 Map

5階

ライフホール

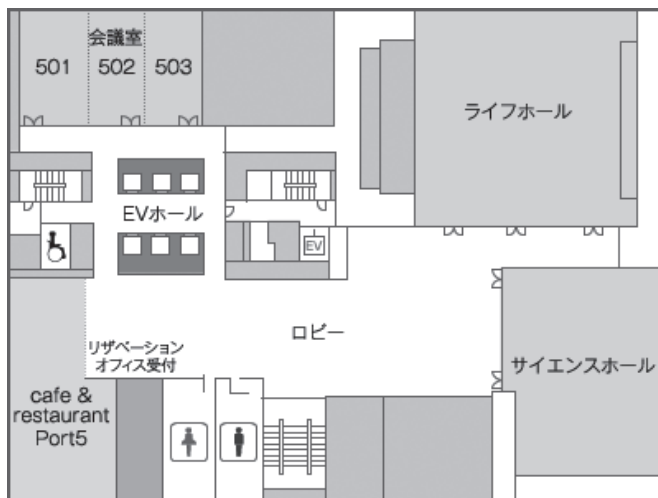
講演・(公募)シンポジウム
パネルディスカッション
開会行事・閉会行事・総会

サイエンスホール

受付・賛助会員展示
ポスタープレゼンテーション

501・502・503

口頭発表



6階

601・602・603

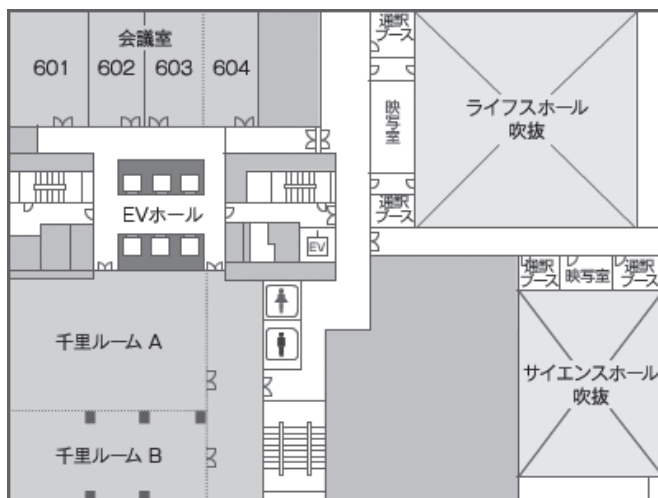
口頭発表

604

賛助会員デモンストレーション

千里ルーム

懇親会



出展賛助会員一覧(50音順・7月25日現在)

| | |
|--|--|
| Actiontec Electronics, Inc. Japan Office | Actiontec Electronics, Inc. Japan Office |
| 朝日無線 | Asahimusen |
| アルク | ALC PRESS INC. |
| イースト | EAST |
| 内田洋行 | UCHIDA YOKO |
| 英語運用能力評価協会 | ELPA |
| エル・インターフェース | L-Interface |
| カシオ計算機 | CASIO COMPUTER |
| 学研プラス | GAKKEN PLUS |
| 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 |
| Global8 | Global Eight Institute |
| グローバルキャスト G-TELP日本事務局 | GlobalCast Inc G-TELP Japan |
| 啓林館 | Keirinkan |
| 国際教育交換協議会(CIEE)日本代表部 | CIEE Japan |
| 国際ビジネスコミュニケーション協会 | The Institute for International Business Communication |
| コスモピア | CosmoPier Publishing Company Inc. |
| 三修社 | SANSHUSHA Publishing |
| JVCケンウッド・公共産業システム | JVCKENWOOD Public & Industrial Systems Corporation |
| 松柏社 | Shohakusha Publishing |
| 正興ITソリューション | SEIKO IT SOLUTION |
| 成美堂 | SEIBIDO Publishing |
| チエル | CHleru |
| 東和エンジニアリング | TOWA ENGINEERING CORPORATION |
| パナソニック システムソリューションズ ジャパン | Panasonic System Solutions Japan |
| BBCワールド ジャパン | BBC World Japan Limited |
| 北辰映電 | HOKUSHIN: EIDEN |
| リアリーイングリッシュ | Reallyenglish |

發表要項集

Abstracts

講演

Keynote Speeches

日本人英語学習者の L2 発信技能： 学習者コーパスに基づくアジア圏国際比較の視点から

石川 慎一郎（神戸大学）

キーワード： 発信技能，学習者コーパス，CIA，国際比較

1. はじめに

いわゆる言語の4技能の中で、発信技能としての「書くこと」と「話すこと」の能力開発の必要性は広く認識されている（石川，2017）。しかし、日本人英語学習者のL2発信技能の指導にあたっては、現状がどのようなもので、いつまでにどこまで引き上げるのか、といった具体的な指針がなかなか定まらず、現場には少なからぬ混乱も認められる。

効果的なL2発信技能指導を設計する場合、まずもって重要なことは、日本人学習者の実態がどのようなもので、海外の同世代の学習者と比較してどのような違い（強み・弱み）があるかを客観的に示すことである。この点に関して、学習者コーパスは大きな貢献をなすうる。本講演では、発表者が関わるICNALEプロジェクトの概要とそこから得られた主な知見について示す。

2. ICNALE

（概要） International Corpus Network of Asian Learners of English（ICNALE）は、アジア圏英語学習者に特化した国際コーパスである。アジア圏の10か国・地域（EFL圏：日本、中国、韓国、台湾、タイ、インドネシア／ESL圏：シンガポール、フィリピン、香港、パキスタン）の大学生（大学院生含）による英語作文と英語発話（独話・対話）を体系的に収集している（石川，2012）。本稿執筆時点で、1万サンプル、200万語以上のデータが収集・公開されており、世界最大級の学習者コーパスの1つであるとともに、アジア圏学習者の国際コーパスとしては、事実上、唯一の公開資料となっている。ICNALEは、発表者がかつて実施していたCEEAAUS（Corpus of English Essays by Asian Learners of English）プロジェクトを継承する形で発展している。

（構成） ICNALEには、作文を集めたICNALE Written Essays、独話を集めたICNALE Spoken Monologue、対話を集めたICNALE Spoken Dialogue、また、作文に対する専門家の評価と校閲データを集めたICNALE Edited Essaysの4つのモジュールが存在する。これらは、書き言葉と話し言葉、単方向発信と双方向発信というL2使用の多様な側面を漏れなくカバーできるようデザインされている。

（特徴） ICNALEは多くのユニークな特徴を持つ。ここでは3点に絞って述べる。1点目は、他の主要な学習者コーパスに比べ、条件統制が厳しく行われていることである。L2産出に決定的に影響するトピックについては、わずか2種に固定されているので、トピック影響を統制した上で様々な学習者の産出を相互比較することができる。2点目は、学習者の習熟度を産出物そのもので推定するのではなく、外部の客観的指標によって評価していることである。TOEFLやTOEIC等の受験経験者はそれらのスコアで、未受験者は共通の語彙力テストによって習熟度を推定し、CEFRの習熟度バンドに基づき、A2、B1_1、B1_2、B2+の4レベルに区分している。3点目は広範な背景調査を実施していることである。これにより、性別・年齢・専攻・海外経験・英語学習歴・学習動機タイプ等を組み込んだ多元的対照研究が可能になる。

（公開） ICNALEのデータは、ダウンロード版とオンライン版の2系統で無償公開されている。オン

ライン版 (ICNALE *Online*) では、高性能な検索システムが提供されており、ユーザーは、KWIC 検索 (検索対象語を前後の文脈とともに抽出して表示する)、語彙頻度検索 (語彙頻度を調べ、語彙表を作成する)、共起語検索 (検索対象語と強く結びつく共起語を統計的に検出する)、特徴語検索 (2つのデータを比較し、一方にのみ過剰に多く、または少なく出現する語を統計的に検出する) の4つの機能を使用することができる。また、独自に開発したビジュアルアウトプットにより、たとえば、任意の語や表現について、各国・地域の学習者の平均使用頻度等を棒グラフ等で確認することもできる。

(研究) ICNALE の前身となる CEEAUS の作文データが初めて公開されたのは2008年であった。以後、ICNALE は10年以上にわたって体系的に拡充・拡大を図ってきた。この間、ICNALE は世界各国で研究に広く使用されるようになった。応用言語学・コーパス言語学・英語教育学の研究が中心であるが、自然言語処理や工学系の著者識別アルゴリズム開発の基礎データとしても使用されている。最近では、海外の主要なグラマチェッカーや大規模な習熟度テスト、また、各種の学習者向け辞書の開発にも ICNALE のデータが使用されている。

3. ICNALE に見る日本人学習者の L2 発信技能

以下は、ICNALE の作文データに対する評価者の観点別評点データ平均値 (詳細は Ishikawa, 2018 参照) と、発話 (独話) における1分間発話語数 (WPM) を国・地域別に比較した結果である。習熟度レベルは B1_2 (TOEIC L/R で 670-780 相当) で統制した。なお、ICNALE の作文は、長さが揃えられているため、ここでは、長さではなく評点を作文の比較基準としている。

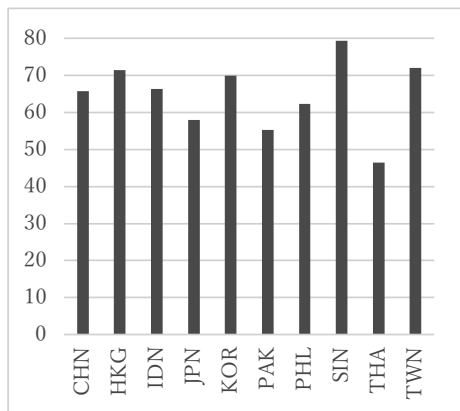


図1 作文評点 (／100 ポイント)

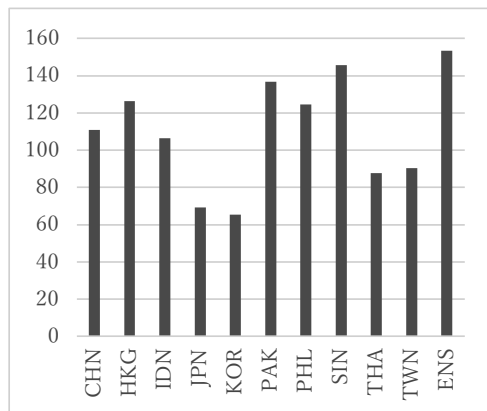


図2 独話における発話流暢性 (WPM)

上記は日本人学習者 (JPN) の書き言葉・話し言葉両面における L2 産出の実態を明瞭に示している。こうした情報を丁寧に分析していくことが、L2 発信能力指導の出発点となるべきであろう。目標も方向性も示さず、ただ闇雲に頑張らせるだけの指導では効果は期待しにくい。現在の地点と目指すべき地点を明確にし、両者の距離を客観的に測り、与えられた時間的猶予の中で、その距離を埋めるための最も効率的で確実性の高いアプローチを提供することが今後のカリキュラム開発者には求められる。

参考文献

石川慎一郎 (2012) 『ベーシックコーパス言語学』東京：ひつじ書房。

石川慎一郎 (2017) 『ベーシック応用言語学』東京：ひつじ書房。

Ishikawa, S. (2018). The ICNALE Edited Essays: A dataset for analysis of L2 English learner essays based on a new integrative viewpoint. *English Corpus Studies*, 25, 117-130.

セ試英語を偲ぶ：

統計的剖検

荘島宏二郎（大学入試センター）

キーワード： 大学入試センター試験、英語（筆記）、リスニング

1. はじめに

1990（平成2）年1月に第1回大学入試センター試験（以降、セ試）が実施されて以来、セ試は、毎年1月に実施されてきた。今年（2018年）実施されたセ試は、通算して29回目にあたる。しかし、セ試は、あと2019年と2020年の2回を残すのみとなっており、31回でその歴史に幕を閉じることが決定している。2021年1月からは、「大学入学共通テスト」という名称の下、大きく衣替えされて実施される。

大学入学共通テストの設計に関する詳細については、明らかになりつつあるが、変更の鍵は、英語における外部資格・検定試験の利用、国語と数学Iの記述式問題の導入である。従来の「英語（筆記）」および「リスニング」は、2021～2025年の4か年については、移行期間措置として、実施される予定である。2026年以降のことについては、現時点（2018年6月）では未定である。

ただし、4か年の間の「英語（筆記）」についても、従来テストよりは、テキストを読み事実や意見等を整理する力、テキストの内容を要約する力を重視したテスト構成となり、発音・アクセント・語句整序の問題は出題されなくなる（大学入試センター、2018）。また、「リスニング」についても、複数の情報を聞いて判断し、議論を聞いて要点を把握する力を重点的に問う問題構成となる（大学入試センター、2018）。

本講演では、終わりゆくセ試の中で、とりわけ「英語（筆記）」と「リスニング」に焦点を当て、どのようなテストであったかについて、主に統計学的な側面から整理して報告したい。以降、「英語（筆記）」を「英語」と略記することにする。

なお、本講演内容は、問題作題部会にセ試実施後にフィードバックしている内容を含んでいるため、情報公開上の観点から、本稿で詳細について言及することは割愛させていただき、講演内容のガイドラインにのみ記述することにする。

2. 「英語」と「リスニング」の関係

ほとんどの受検者は、「英語」と「リスニング」の両方を受検する。そのことから、「英語」と「リスニング」の同時分布を考察することにより、「英語」と「リスニング」がどのような関係を維持しているのか考察することができる。

3. 「英語」と「リスニング」は誰が受験したのか

「英語」と「リスニング」の受検者は誰だったのだろうか。どのような属性を背景に持つ受検者が、「英語」と「リスニング」を受験しに来て、彼らがどのような結果を残したのかについて報告する。そこには、画一的でない受検者の多様性を見ることができる。

4. 「英語」と「リスニング」の他科目との相関構造

「英語」と「リスニング」はどのような主要他科目と相関が高いのだろうか、あるいは低いのだろうか。相関構造と因子構造の観点から報告する。因子構造については、2005年のときには、文系因子と理系因子の中間的な存在であった「英語」だった (Shojima et al., 2007) が、今回の結果とは必ずしも一致しなかった。

5. どのような受検者が「英語」と「リスニング」のハイパフォーマーなのか

「英語」および「リスニング」について、好成績を残す受検者は、どのような属性をもつ人が多いのだろうか。「英語」＋「リスニング」の重み付き和得点の上位者の属性分析を行うことによって、明らかになったことについて報告する。

6. 「英語」と「リスニング」の大問分析と項目分析

古典的テスト理論 (池田, 1994) 項目反応理論 (豊田, 2012) と潜在ランク理論 (荘島, 2010) を用いて、両テストの分析結果を示す。毎年、セ試の実施後に、作題部会にフィードバックする主内容 (を情報公開上差し支えない範囲に簡略化したもの) である。どのような形で作題者にフィードバックされるのか、作題者の気分になっていただきながら、各大問、各項目の統計的性質の見べきポイントについて解説させていただく。

参考文献

大学入試センター (2018) 平成 30 年 2 月に実施する大学入学共通テスト導入に向けた試行調査 (プレテスト) (外国語科「英語」) の趣旨について

([http://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00011425.pdf&n=02_資料_2_プレテスト趣旨説明\(英語\)_02.pdf](http://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00011425.pdf&n=02_資料_2_プレテスト趣旨説明(英語)_02.pdf))

池田央 (1994) 現代テスト理論 朝倉書店

豊田秀樹 (2012) 項目反応理論[入門編](第2版) 朝倉書店

荘島宏二郎 (2007) ニューラルテスト理論—学力を段階評価するための潜在ランク理論— 植野真臣・荘島宏二郎 (編) 学習評価の新潮流 朝倉書店, pp.83-111.

Shojima, K., Otsu, T., Mayekawa, S., Taguri, M., & Yanai, H. (2007) Factor structure of the National Center Test 2005 by the full-information pseudo-ML method. *Behaviormetrika.*, **34**, 131-156.

Sustainability of EFL Teaching

NOGUCHI, Judy (Kobe Gakuin University)

Keywords: Fourth Industrial Revolution, Society 5.0, artificial intelligence, Generation Z, ELF, ESP

1. Introduction

Are English as a Foreign Language (EFL) teachers becoming an endangered species? With the advance of artificial intelligence (AI) and machine translation, we now have handy palm-sized translator devices (Nolan, 2018) and translator apps for our smartphones. This raises the following question: “Do we need EFL teachers?” Let us examine the issues and find whether we can discover ways to ensure job sustainability.

2. Issues to consider

2.1 Advances in technology

Advancements in AI (artificial intelligence) herald a new age with experts predicting that human performance will be exceeded by AI in the very near future: 2024 for language translation, 2026 for the writing of high school essays and 2049 for authoring a bestselling book (Grace et al., 2017). Human evolution has been a continual journey of discovery and development with the pace quickening from the first industrial revolution that harnessed water and steam power to mechanize production. Since then, humans have rapidly progressed through the second industrial revolution using electric power and the third using electronics and information technology to automate production. According to the World Economic Forum, we are now in the Fourth Industrial Revolution, which is “fundamentally different.” This is because “it is characterized by a range of new technologies that are fusing the physical, digital and biological worlds, impacting all disciplines, economies and industries, and even challenging ideas about what it means to be human” (Schwab, 2016). The Japanese Cabinet Office goes a step further with the proposal of Society 5.0, “a human-centered society that balances economic advancement with the resolution of social problems by a system that high integrates cyberspace and physical space” (Cabinet Office, 2014). What does this mean for EFL teaching?

2.2 Generation Z

The rapid advance of technology has also brought forth a new digital-native generation of students (Generation Z) who are tech-savvy and rely on web sources for information, unfortunately, often without considering their reliability. This generation of students who are in college today, were born in 1995 or later. Chun et al. (2017) has characterized these students as having a short attention span and displaying a strong reliance on visual forms. They also expect instant results and constant feedback. How do we work with such students?

2.3 English as a lingua franca

Another issue is the increasing acceptance of English as a lingua franca (ELF) which is realized with a wide range of accents and levels of “grammaticality.” Only about 25% of those using English are native speakers (Myers, 2015). This means that most of the usage of English will be in situations where both the communicator and the audience are not native English speakers. Under such circumstances, what kind of English should we teach?

3. A way forward

In the face of such developments, how can EFL teaching remain relevant? Focusing on the fine points of grammar or insisting on translation in order to understand a text is not realistic as the world welcomes various forms of ELF and as AI offers easy access to machine translation. Does this mean that we need to shift to CLIL (Content and Language Integrated Learning) or EMI (English Medium Instruction)? If so, we need to recognize what we might be sacrificing by embracing the concepts of education represented by these approaches. For example, Dutch education officials announced in June 2018 that they plan to curb the number of courses taught in English in their universities (Channel News Asia, 2018). They expressed concern about the “linguicide” of the Dutch language with about 65 percent of bachelor’s degrees being taught in Dutch but only about 15 percent of master’s degrees.

To remain a viable profession, EFL teaching must consider what it can offer under such complex circumstances. Of interest here is the development of CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) descriptors for mediation, “a social and cultural process of creating conditions for communication and cooperation” (Council of Europe, 2018:106). Placing the emphasis on communicative language competence and the ability to take an informed approach to adaptable language acquisition as the need arises could be the key to what EFL teaching can offer in tertiary education.

One promising approach comes work in English for Specific Purposes (ESP). Much research and materials development over the past half a century arose from the need for the English being taught in the classroom to be relevant to the real world needs of professional communication. This has led to the development of concepts of discourse communities that share information and construct knowledge through genres, or communication events.

This talk will suggest how and why ESP can offer the means for sustainable EFL teaching for Generation Z students who must face the yet unknown challenges of the 21st century as we head into Society 5.0.

References

- Cabinet Office, Government of Japan. (2014). Society 5.0. Retrieved from http://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5_0/index.html#container
- Channel News Asia. (2018). Dutch move to halt spread of English in universities. Retrieved from <https://www.channelnewsasia.com/news/world/dutch-move-to-halt-spread-of-english-in-universities-10371320>
- Chun, C., Dudoit, K., Fujihara, S., Gerschenson, M., Kennedy, A., Koanui, B., Ogata, V., Stearns, J. (2017). Teaching generation Z at the University of Hawai‘i. *The IAFOR International Conference on Education—Hawaii 2017 Official Conference Proceedings*.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Grace, K., Salvatier, J., Dafoe, A., Zhang, B., & Evans, O. (2017). When will AI exceed human performance? Evidence from AI experts. *Journal of Artificial Intelligence Research (AI and Society Track)*. arXiv:1705.08807 [cs.AI Retrieved from] <https://arxiv.org/pdf/1705.08807v3.pdf>
- Myers, J. (2015). Which languages are most widely spoken? World Economic Forum. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2015/10/which-languages-are-most-widely-spoken/>
- Nolan, A. (2018). The 5 best digital translators to buy in 2018. Retrieved from <https://www.tripsavvy.com/best-digital-translators-4154191>
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*, by Klaus Schwab. Retrieved from <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>

発表要項集

Abstracts

シンポジウム

パネルディスカッション

Symposium & Panel Discussion

「大学入試改革：中等・高等教育の立場から」

山田泰造（文部科学省高等教育局大学振興課大学入試室）

田中十督（西南学院中高）

竹内理（関西大学）

企画趣旨

2020年度から、現行の「大学センター試験」に代わり「大学入試共通テスト」が導入される。また、英語についてはさらに民間の試験の導入が検討されるなど、大学入試を取り巻く環境がとても大きく変わろうとしている。しかし、入試というのはただ受験者を選抜するだけではなく、初等・中等・高等教育へたいへん大きな影響を及ぼす。本シンポジウムでは、まず、山田氏に実際の制度設計にかかわられている立場から、現在進められようとしている変更の趣旨・意義などをご説明いただき、つぎに、中等教育の立場から田中氏、高等教育の立場から竹内氏に、大学入試にどのようなことが求められているかをお話いただく。このシンポジウムが、われわれ外国語教育に携わるものが立場を超えて、外国語学習者のための大学入試の役割について考える機会になればと考えている。

(大会実行委員会)

大学入学共通テストの枠組みにおける英語4技能評価

山田 泰造 (文部科学省大学振興課大学入試室)

キーワード： 大学入学共通テスト，民間の資格・検定試験，英語4技能評価

1. はじめに

グローバル化が急速に進展する中、英語4技能の総合的な育成が求められているが、高等学校の現場では、必ずしも十分な取組が行われておらず、また、大学入学者選抜でも、「読むこと」中心の試験が実施されている。

2020年度から実施される大学入学共通テストの枠組みにおいて、民間の試験団体が実施する英語の4技能試験の結果を大学入試センターが提供するシステムを開発し、大学入学者選抜における活用を促進する。

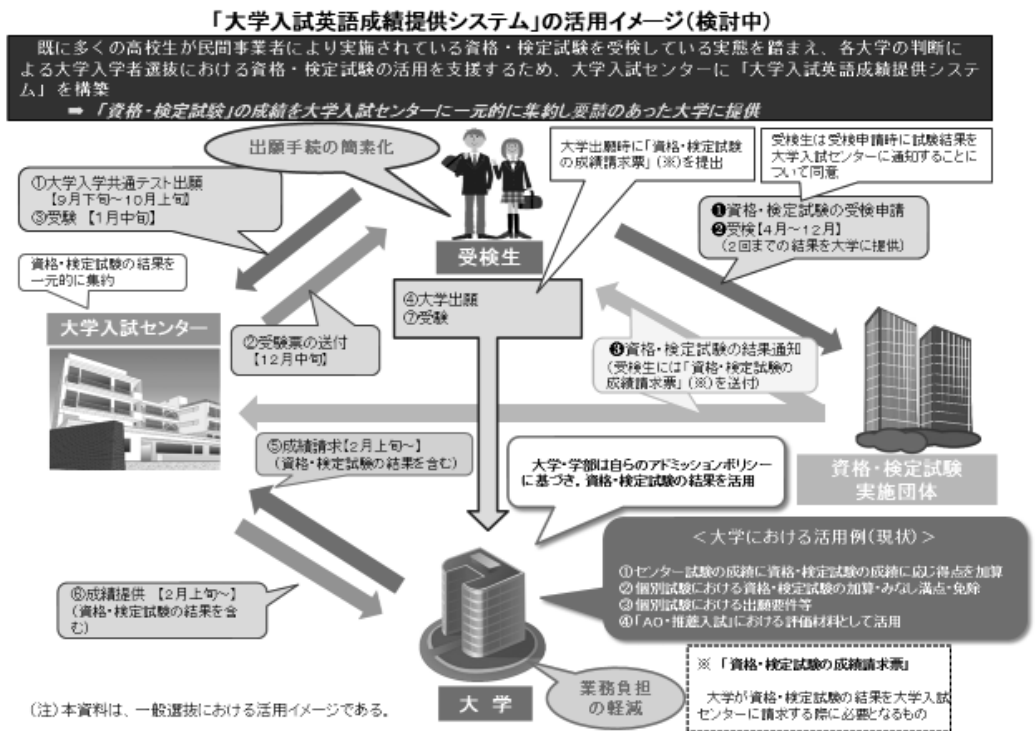


図1. 大学入試英語成績提供システムの概要

4 技能型入試導入の先にあるもの： 統合言語学習を据えた授業デザイン

田中 十督（西南学院中学校・高等学校）

4 技能型指導導入と、入試改革によって、現場は大学側と文科省側との綱引きが行われ、その狭間で、初等教育、中等教育は、二転三転する施策や情報に右往左往しているのが現状です。

旧来型の訳読指導、文法語彙などを授業の中心に据えた一斉授業型の指導を堅持すべきなのか、4 技能型の授業に転換して、アクティブラーニング型授業を展開すべきなのか、現場は揺らぎの中にあります。

入試、という枠組みの先にある、高等教育下での第二言語習得を考える時、中高の目標は基礎学力の涵養である、と従来は考えられてきました。今、それは転換期を迎え、これまでの「英語を学ぶ」というスタイルから、「英語で、学ぶ」スタイルに少しずつ移行する必要がある、という認識が社会に生まれてきました。

教科書教材のトピックの選ばれ方、また提示のされ方を見ても、「英語の先にあるものを教えていく」という視点をトピック選定の観点から感じ取ることができます。私たちの指導法は、「英語」そのものを教える、というスタイルから、「英語で」教えるスタイルへの変容が求められているのです。

授業の中では、生徒が学ぶべき form（文法・語彙・表現）、frame（構文）を従来通りの量を、タスクを用いて活動で触れさせ、書かせ、聞かせ、読ませ、使用頻度を上げながら定着を図ります。

教科書のコンテンツは、単にその内容を把握するのではなく、内容を把握したのち、そこに書かれてあることの意義、私たちの生活との結びつき、問題を解決する思考（Problem Based Learning）を通じて、生徒の思考のレベルを高めていくように設計がなされているように見做すことができるものが増えてきました。

生徒は従来の指導法で教わるような基礎的な言語知識を活動を通じて習得しながら、教材で提示された Problem に向き合い、協同学習を通じて、解決を見つけ、それぞれのアイディアを英語でプレゼンし合い、さらにルーブリックで評価を行う、という一連の活動を行うことにより、英語を通じて思考次元を高めていきます。

本シンポジウムでは、4 技能型授業とは、個々の技能習得のためのドリルではなく、自然な形で英語に触れ、言語知識を獲得し、それらを実際に用いてアウトプットの質を高め、「英語で学ぶ」授業を生徒の様子を簡単にご覧いただいた上で、生徒たちが身につけている思考力や英語力を測ることができる入試問題のデザインや、アイディア交換などを大学現場の先生方とシェアできれば、と思っております。

日本はこのままの入試制度を堅持すべきなのか、あるいは今このタイミングこそで、抜本的に見直さなければならないのか、中高での実践で育った生徒たちの姿を見据えながら、ご提言させていただきます。

大学入試改革

高等教育の立場から

竹内 理 (関西大学)

キーワード： 大学入試改革, 3ポリシー, 4技能試験, 学習指導要領改訂

1. はじめに

大学入試改革の動きは急速に進んでいる。その過程で、民間の4技能英語試験を大学入試に導入する、という点が大変な注目を集め、これに対して様々な分野からの賛否両論、多様な意見が示されている。しかしながら、今回の大学入試改革では、民間4技能試験の導入以外にも考えなければいけない問題が多岐に渡って存在している。たとえば、入学試験の区分が変更され、その結果、AO入試、推薦入試、一般入試に代わり、総合型選抜、学校推薦型選抜、一般選抜という区分が導入されることとなった。これは単なる名称変更にとどまらない大きな影響を及ぼす改革かもしれない。また、当然のことではあるが、大学入試は学習指導要領の改訂と大いに関連しており、この改訂の根幹部分を理解せずに、入試を語ることはできない。その中で、知識と技能の乖離をどう考えるのか、思考力・判断力・表現力とは何なのか、主体的に学びに向かう力をどう評価するのかなど、様々な問題が浮き彫りになっている。

2. 3ポリシーの大切さ

筆者は、この多岐に渡る問題に対応する際に、各大学・学部が定める3ポリシーが大きな役割を示すものと考えている。3ポリシーとは、学位授与方針(ディプロマポリシー)、教育課程編成・実施方針(カリキュラムポリシー)、そして入学者受け入れ方針(アドミッションポリシー)から構成されている。このうち、学位授与方針は、卒業時にイメージされている人間像であり、大学・学部が、どのような能力・資質を身に付けた学生を世に送り出したいかの宣言といえるものである。教育課程編成・実施方針は、学位授与に値するよう学生を育てていくための過程(カリキュラム)の明示化といえる部分で、カリキュラムツリーやカリキュラムマップを通して可視化されるものになる。そして、最後の入学者受け入れ方針は、入学者像の明示化のことで、上述したカリキュラムを経て学位を取得するためには、入学の時点でどのような能力・資質が事前に備わっていなければならないか、を世に問う部分となる。

こうして見ると、入試改革を考える際には、各大学・学部が上述の3ポリシーを明確にして、自らの目指す方向性を示し、それに合う入試を行っていけばよいということになる。この考え方は、どの区分の、どの科目の入試においても当てはまるものであり、入試改革に係る議論の指針となるはずである。

3. 優先順位という考え方も

大学入試を議論する際には、優先順位の考え方も大切になる。つまり、すべてを総取りで実現していきけるような条件が整えば、それに越したことはない。しかし現実には、余すことなくすべての領域を、しかも完全に含んだような理想の入試が導入される可能性は低い。無尽蔵に資金を投入できるのであれば様々な可能性も考えられるが、資金には限りがある。また、教員を長時間拘束して作業に当たらせ、働き方改革に反するような条件で入試を実施できるのであれば、選択肢は広がるであろう。しかしこれこそ埒外であることは言うまでもない。となると、何を優先させるかを3ポリシーに基づき考え抜いて、優先度が高いものから実施するという方向性も、現実的には視野に入れていかねばならないであろう。

大学入試改革は、高校英語教育での四技能統合を推進するのか？

亙理 陽一（静岡大学）
松井 孝志（山口県鴻城高等学校）
寺沢 拓敬（関西学院大学）
柳瀬 陽介（広島大学）

キーワード：授業研究、技能統合、政策研究、コミュニケーション

大学入試改革で2020年度から受験生は、英語試験においては「大学入学共通テスト」と英語民間試験（認定された8種類のどれか）の片方もしくは双方を受けることが求められる。2024年度からは前者が廃止され、「共通の」英語試験は英語民間試験のみとなる。このパネルディスカッションは、この改革が高校現場での四技能統合を推進するかについて検討する。亙理は、授業研究の立場から、高校英語教育の「四技能統合」の現状について考察する。松井は、教室の現実を踏まえた上で大学入試改革が教室の現実をとらえきれていないことを指摘する。寺沢は、政策研究者の視点から、この改革には政策エビデンスがきわめて乏しいことを詳述する。柳瀬は、客観テストは意味の可能性と対話者の独自性を顧慮しない定型的言語しか評価できないこと、および「もっともお得な民間試験」を求めらる中で公教育への信頼が損なわれる懸念について述べる。

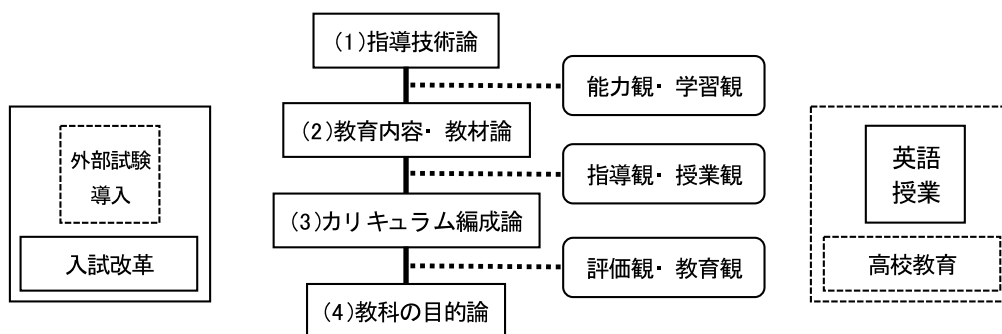
高校英語授業と大学入試改革の距離と溝

亙理 陽一（静岡大学）

報告者は、文科省委託事業などを通じて複数の高校外国語科の授業改善の取り組みに関わっている。約10校年間60時間程度の限られた範囲の観察で、日本の高校英語授業全体を語ることはできない。しかし、それでも様々な高校の様々な教員の授業を観て協議を重ね、各種調査・テストのデータとつぎあわせて考えると、実態として、大半の高校英語授業の主要な課題は、昨今の四技能入試・外部試験導入をめぐる議論（特に推進派の主張）とは別のところにあるのではないかとわざわざを得ない。

本報告では、下図に示すような英語授業に関わる要素の各レベル、すなわち指導技術論、教育内容・教材論、カリキュラム編成論、教科の目的論における現状の課題を授業研究の立場から素描し、そこに影響を与える「観」のありようによって、仮に外部試験が種々の制度的問題をクリアして実行可能な体制で導入されたとしても、関係者が望む結果をもたらさない可能性を指摘する。

具体的には、(1)無目的な音読・暗唱や自己目的化した単語暗記などの機械的作業を課している実態が依然として散見され、(2)何を教え、何を学ぶことが期待されるかという教育内容の批判的検討から教材・教具・試験等が整理されているとは言えず、(3)各授業・各単元との対応を欠いたまま「パフォーマンス評価」の実施(増)を模索している場合が少なくなく、(4)外国語科で身につける(べき)思考力・表現力・判断力とは何なのかについて展望を持たないまま次期指導要領の施行が近づく現状がある。



外国語科教育の内容・方法を巡る議論はこれまで、授業における言語体系の系統的指導と言語活動の指導の位置付け・バランスを様々に論じ実践を蓄積してきたが（巨理、2014）、それをどう踏まえ、実際の現状の要求からの道のりをどう捉えて四技能入試導入が提案されているのか定かではない。対処療法的な(1)や(2)が跋扈する実態は大学における「TOEIC 対策」で既にいくつも示されており、四技能入試・外部試験導入が表面的な訓練主義・詰め込み主義を助長しないという保証はどこにもない。むしろ、(3)や(4)のレベルに関わる観を問い直すことなく、1958年告示の学習指導要領以降の過去の轍を一高校生と高校教員にとってはより被害の大きい形で一なぞるだけの可能性も十分にあり、それによってもたらされるのは、「習うより慣れる」を添加物でカモフラージュしたような授業と、生徒の中での四技能分離だろう。

参考文献

巨理 陽一 (2014). 「第IV部 教科・領域の教育方法学研究 第1章 言語と教育 第2節 外国語科・英語教育」 日本教育方法学会(編)『教育方法学研究ハンドブック』(pp. 240-245) 東京：学文社..

統合はいいことか？ 2015年の「高3英語力調査」を振り返る

松井 孝志（山口県鴻城高等学校）

先に示された新学習指導要領では「4技能5領域」が謳われ、数々の「餅」が描かれている。高大接続段階に目を移せば、「餅は餅屋」とばかりに、大学入試での「英語の試験」を民間の英語外部試験に丸投げしようとするさえしている。そのような試験で教室での技能統合は進むだろうか？

「技能統合を進めること」の是非、適否、可否を考えるためには、「技能統合」とは何か、をまず問わねばならないだろうし、「四技能対応」「技能統合型」の試験の是非、適否、可否を考えるには、「テスト」のあり方そのものを考えておく必要があるだろう。日常生活や学習で統合された技能が求められる局面は現に存在し、その技能が求められる者が存在することは確かであるが、教室における英語力の評価が「四技能・統合型」の外部試験や検定試験に依存したり、その試験によって授業の内容が規定されたりするのは本末転倒であろう。

教室での学習・指導を考えたとき、「統合された技能の測定で、英語力がないと判断された学習者」に足りないものは「授業での技能統合的活動」だけなのだろうか？「聞くことと書くこと」が統合された課題でテストされ、その能力がないと判断された学習者は、次にどのような学習をすれば、その統合的

8月9日(木)

な課題に答えることができるのだろうか?そもそも、「統合される前の単一の技能」の指導と評価は適切に行われているのだろうか?完成された見取り図を元に、鳥の目で学習者の英語力を総合的に測定するだけでなく、発達段階の途上にある虫の目で、学習者に備わっている個々の技能や言語知識を掘り上げ、できることを積み重ねる中で視座を広げ高くすることに教室の真実があり、その視座から、学習者が次に何をすればよいか、を見いだすことにこそ意義があると考えます。

2015年(その後、改訂版が2016年に、その2016年版と同様のものが2019年)に実施され現在の施策の根拠としても使われた「高3英語力調査」での「書くこと」の調査内容を掘り起こし、振り返り、「四技能試験狂騒曲」とも言える現状の批判につなげたい。

参考資料

Language testing does more harm than good: Report of 2015 IATEFL/ELTJ debate

https://academic.oup.com/eltj/pages/iatefl_debate_2015

松井孝志(2015)。「英語力の可視化かくかくしかじか」第8回山口県英語教育フォーラム発表資料

<http://tmrowing.hatenablog.com/entry/20151117>

若林俊輔(1972)。「『言語活動』の基本形態」『英語教育』(2月号, pp.5-9)大修館書店。

若林俊輔(1989)。「4技能の指導をどう関連させるか」『英語教育』(12月号, pp.8-10)大修館書店。

政策研究の観点から見た「外部試験」論議

寺沢 拓敬(関西学院大学)

報告者の専門分野である政策研究の視点から外部試験導入をめぐる議論を検討する。本報告では(従来言われてきた手続き的問題・技術的問題にくわえ)政策論の面にも重大な問題があることを論じる。具体的には、外部試験導入が日本の英語教育を改革するという「波及効果=因果論」モデルである。

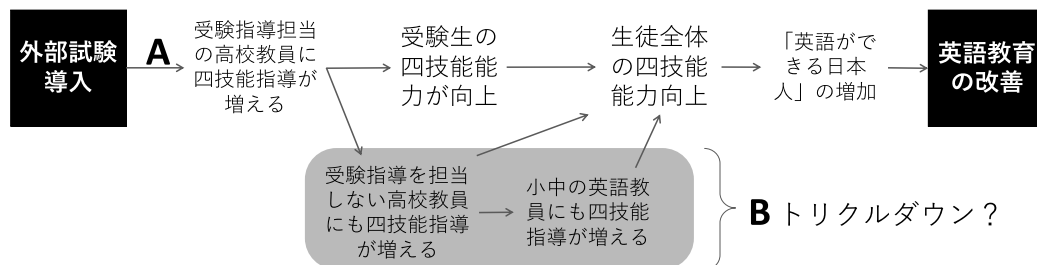
「四技能入試・外部試験導入」推進派の究極的な目的が、日本の英語教育の改善であることは疑いがない——少なくとも建て前のレベルでは。つまり、推進側には「外部試験導入 → 英語教育の改善」という因果モデルがある。たとえば、安河内(2018)の外部試験推進論では、「波及効果」「ウォッシュバック」という語が何度も登場する。つまり、試験制度を変更することで、テストの波及効果を生じさせ、その結果、日本の英語教育がより良いものになるという主張である。

安河内(2018)は波及効果の内実をほとんど示していないが、この因果関係を詳細に解きほぐすならば下図ようになるはずである。この図が示しているのは、外部試験導入と英語教育改善の間には非常に多くの因果連鎖があること、そして、各因果関係の妥当性は必ずしも自明ではないことである。

たとえば、X社の民間試験の採用が、高校教員(特に受験指導にあたる教員)の四技能指導の増加につながるかについては、何らエビデンスがない(図中Aの因果)。この「机上の論理」にもっともらしさを感じる人もいるかもしれないが、現実には、政策に意図せざる結果はつきものである。政策をとりまく種々の要因によって、期待された効果が発揮されないケースや、深刻な副作用が生じてしまうケースは枚挙にいとまがない——これは社会科学において常識の部類である(根来・足代, 2009)。

また、波及効果の論理は、受験指導を担当しない教員にも四技能指導が「伝播」することを暗に想定している(図中B)。その結果、日本の英語教育全体の改善もたらされるという主張であり、いわば「四技能指導のトリクルダウン」である。しかしながら、介在する因果連鎖があまりにも多く、「風が吹けば

桶屋が儲かる」といった机上の空論という印象が強い。



たしかに、外部試験導入推進論は、「波及効果」のような TESTING の用語を使っており、一見、学術的な議論に思われるかもしれない。しかし、政策研究として見た場合、きわめて粗い議論であり、学術的な根拠はないに等しい。そもそも、推進論のコアにある「試験制度の変更 → 教育の改善」という因果推論は、狭義の TESTING 研究の守備範囲ではなく、むしろ政策研究（経済学・社会学）の枠組みに基づいてはじめて検討できる問題だろう。

参考文献

- 根来龍之・足代訓史.(2009). 意図せざる結果の原因と類型 『早稲田国際経営研究』, 40, 113-123.
 安河内哲也.(2018). 『全解説 英語革命2020』東京：文藝春秋.

コミュニケーション能力の定型化と商品化への懸念

柳瀬 陽介 (広島大学)

客観式テストはスコアの信頼性を確保するため、発話理解では一義的に確定できる意味（文字通りの意味と慣習上定型化された話者の意味）ばかりが評価され、複数の解釈を許す意味の可能性が軽視される。発話産出でも定型的な表現がもたら評価の対象となり、発話者独自の信念などは顧慮されない。しかし現実世界のコミュニケーションの成功を左右するのは、むしろ、発話の意味の可能性をどうとらえるか、および、各話者がいかに自分自身を忠実に反映した発話を行うかである。客観式テストが測定できる定型的な言語知識・技能は、コミュニケーション能力の一部でしかない。だが、もし定型的な言語知識・技能がコミュニケーション能力のすべてだと考えられ、前者を測定するテスト得点を上げることがコミュニケーション能力向上の証拠であると認識されるなら、英語教育のあり方は歪み始める。

さらに各種のテスト得点が CEFR レベル対照表で一元的な尺度に変換されることによって、テスト得点が大学進学機会を得るための一般的価値形態をもった「商品」のようになれば、高校英語教育が複数の民間4技能試験の中からいかに「もっともお得な民間試験」の得点を得るかの競争となりかねない。本来、それぞれの試験が測定する力も各大学・学部が求める英語力も質において異なるものであるが、商品化によってこの質の違いは抹殺され、一次元的な量によってのみ英語教育が価値判断されるようになる。加えて複数の民間試験の複数回の受験を認める今回の改革は、経済的・地域的格差を教育をあからさまに教育に持ち込むことになり、これまで日本が築き上げてきた公教育の公正性を損ねる。

今回の改革が英語教育の内容と公教育全体への信頼に与える影響を私たちは吟味しなければならない。

発表要項集

Abstracts

研究発表・実践報告

Oral Presentations

英語カラオケ用カタカナ・システムの開発と 教育ツールとしての可能性

湯舟 英一 (東洋大学)

井上 高志 (有限会社 ビッグアップルカンパニー)

濱屋 宗人 (株式会社 第一興商)

キーワード：カラオケ、カタカナ、英語音声変化、音再現性、視認性

1. はじめに

我々は2012年から、産学連携でカタカナを利用した英語発音表記の研究を続けてきた(湯舟・井上, 2014; 湯舟・井上・藤田, 2015)。これまでの研究開発と音声評価実験で明らかになったことは、「カタカナは単語の発音よりも、チャンクや文を英語のリズムで発音し、その中で自然な音声変化を実現させたり習得させるのにより効果がある」ということである。我々はこの成果を英語のカラオケ・テロップの表記に応用する試みを2016年初頭から行ってきた。カラオケは歌に合わせてテロップ(字幕)の色が変わっていく(ワイプする)ことで、歌の英語リズムを視覚的に認識できる利点がある。これは、パラレルリーディングによる音読練習を、カラオケというマルチメディアツールで支援していると見ることもできる。

従来よりカラオケの英語に振られているルビは、各単語の上に文字通りのカタカナ英語である。例えば、Let it goには「レット イット ゴー」と振られている。上手に歌うためにリズムが重要なカラオケでは、従来の振り方では音楽の尺に収まらず、また元歌の音声実現とも全く異なるものとなる。我々の開発したシステムでは、「レリゴー」のような実際の音声実現に近づけ、かつ音楽の時間的尺に収まって歌唱できるようにカタカナのルビを工夫した(湯舟・井上・濱屋, 2017)。その際、3つのトレードオフと考えられる要素、「視認性」「音再現性」「親和性」の折り合いを着けることが最大の難関であった。

2. 「視認性」「音再現性」「親和性」

カラオケでは、曲に合わせてテロップがワイプ(色変わり)する。速い歌いまわしの曲やラップでは、表示時間内に歌のリズムに合わせて読める文字数でなければならない。さらに、強く長く歌われる音節は一目でそのように視認される必要がある。これらの点に関して、我々は、歌手の発音をできるだけ再現しつつ、カナ文字数を最小限に抑える工夫を行った。さらに、プロソディー面において、強く歌われる音節の文字を一回り大きくし、長く強調される音節は長音記号「ー」を利用し視認性を高めた(図1)。

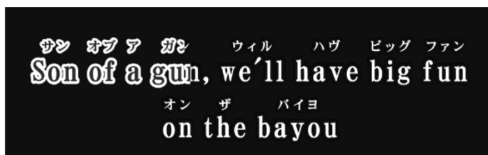


図1. 従来のカタカナ・ルビ

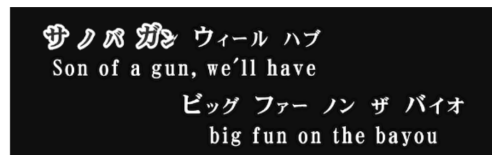


図2. Nipponenglish カナ・システム

カタカナは [r/l], [b/v] など単語内の精密な発音表記には向いていないが、音声変化後のチャンク発音を表記するのに向いている。従来のカタカナ・ルビでは音節が増えてしまうが、音声変化をカナで表現することで英語本来の音節数とリズムを体感できる。Nipponenglishは、米発音を基本としながらも、World EnglishesにおけるLingua Franca Coreを意識し、英米母語話者に特徴的な子音の区別よりも、歌唱に重要

なりズムやストレス等のプロソディーを優先した「引き算の音声学」を実現している。

また、過去のカタカナ英語表記の試みの多くで、日本語にない音素の表記に、平仮名、英字、記号などが利用されてきたが、Nipponglisch システムは「カタカナしか使用していない」。さらに、このシステムでは、現代日本人が普段から英語らしく発音可能なカタカナ文字列を優先している。我々は見慣れないカナの並びは一瞬停滞しながら「読む」が、見覚えのあるカナの並びは「見る」だけで認識できる。

3. 教育ツールとしての可能性

Nipponglisch システムは、2017年10月5日より、㈱第一興商のLIVE DAM STADIUM シリーズで配信されている洋楽カラオケのうち、歌唱頻度の高い上位曲を中心に現在300曲以上に採用されており、今後も順次増える予定である。我々は、それらの曲すべてに★1～★5まで英語発音の難易度レベルを設定した。これにより、自分の発音レベルを客観的に評価でき、自分のレベルに合った練習曲を選ぶ手掛かりにもなる。また、東洋大学では、大学の英語授業の一環でカラオケを利用するために、上記DAMの最新機が設置されている。さらに、2017年12月には、東洋大学川越キャンパスにて、英語歌のカラオケ大会が開催され、13名が決勝大会に進出し、上位3位の学生が表彰されるなど、大学教育における先進的なカラオケ利用の試みを行っている。

4. 音読実験とカラオケ歌唱実験

2018年4月に、埼玉の私立大学生100名と東京の一般企業社員50名を対象に、以下の実験を行った：

- ① Nipponglisch のカナのある英文とない英文を音読してもらい、株式会社 English Central の音声認識による音読評価と6名のTESOLの資格を持つ英語ネイティブスピーカーのレイターと1名の日本人の英語音声学の専門家による評価を比較する実験、およびこのカタカナ表記に関するアンケート
- ② 英語課題曲をNipponglisch のカナで5回歌唱練習したグループと従来のカナで5回歌唱練習したグループに分け、練習事後の歌唱データに対し上記と同様のレイターによる評価、およびカラオケのカタカナ表記に関するアンケート

今回の発表では、①の音声認識による音読評価とカタカナ表記に関するアンケートについて発表した。English Central の自動音声認識は、PC やスマートフォンで録音された発話に対し、C, C+, B, B+, A, A+ の6段階でフィードバックを行うシステムで、流暢性、中断認識、正確さの3つのパラメータで評価している。上記の評価をC=1点、A+=6点に換算した評価の結果、事前の平均は2.82、事後の平均は3.30であり($df=149, t=-7.49, p<0.001$)、Nipponglisch のカナを音読の助けにすることで、大幅に評価が上がった。なお、C～A+ の6段階に分類の他、100点法による評価では、8割程度の参加者の得点が上昇している。

また、音読実験後のNipponglisch カナに対する6件法のアンケート（1が「全く当てはまらない」、6が「非常に当てはまる」）では、上位クラス（TOEIC 500 レベル）、中位クラス（TOEIC 300 レベル）の両方において、Nipponglisch のカナは「読み見やすいですか?」、「ネイティブライクな発音ができますか?」、「繰り返すことで発音が向上すると思いますか?」において4.00以上の評価であった。

参考文献

- 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」『外国語教育メディア学会LET関東支部第133回研究大会発表要綱』, 22-23.
- 湯舟英一・井上高志・藤田雅也 (2015). 「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」『外国語教育メディア学会LET第55回全国研究大会発表要綱』, 128-129.
- 湯舟英一・井上高志・濱屋宗人 (2017). 「英語カラオケを上手に歌えるカタカナシステムの開発」『外国語教育メディア学会LET関東支部第139回研究大会発表要綱』, 42-43.

授業外協調学習支援ウェブ型アプリケーションを利用した 英語反転授業

石川 保茂 (京都外国語大学)
坪田 康 (京都工芸繊維大学)
近藤 睦美 (京都外国語大学)
宇多 清二 (株式会社内田洋行)
西山 康一 (株式会社インフィニテック)

キーワード： 反転授業, 協調学習, 授業外学習支援, ウェブ型アプリケーション, 大学英語教育

1. はじめに

本研究の目的は、京都府京都市の大学の外国語学部 に在籍する英語を専攻していない1年次生(参加者26名)が履修する第2外国語科目としての英語授業における反転授業デザイン、開発した授業外協調学習を支援するウェブ型アプリケーションについて、ADDIEモデル(Gagne, Wager, & Keller, 2005)に従って報告することである。

2. 手順

2.1 参加者と対象科目

参加者は、京都府京都市の大学の外国語学部 に在籍する英語を専攻していない1年次生26名であった。これらの参加者は全員、選択必修科目である第2外国語科目としての英語を1年間履修した。なお、この科目の講義目標は、「総合英語教材や視聴覚教材を通して、語彙力を高めることができ、パラグラフごとに内容が理解することができる。また、聴き取り能力と口頭発表能力を向上することもできる。」である。

2.2 手順

参加者には開発したウェブ型アプリケーションによる授業内外での協調学習について説明した上で、参加者を4~5名のグループ(計6グループ)に分割し、そのグループ単位でタスクを実施するように指導し、このグループ単位での協調学習を1年間実施した。

2.2.1 反転授業の設計

本研究実施にあたり、まず、反転授業を設計した。設計した授業デザインは、4セッションで1ユニットとし、1ユニットの概要は次のようになる。授業外では、ウェブ上に準備するインタラクティブな環境で、学生は小グループをつくり、学生同士や学生と教員が協調しながら学習課題としての英語のパスセージを理解し、そのパスセージのトピックに関する調査を実施、英語でのプレゼンテーションの準備を進める。教員は、必要に応じてアドバイスや激励のメッセージを送ることにより、学生の協調学習を支援する。授業では、授業外学習と同じ小グループで、学生が授業外活動を振り返ったうえで、教員が協調学習環境においてファシリテートしながら、学生は授業外で読み進めたパスセージの理解の定着を図り、さらなる調査を実施し、プレゼンテーションの準備をさらに進める。授業終了時に、学生は授業内の活動を振り返る。最終セッションでは、小グループ単位で他の学生を聴衆としてプレゼンテーシ

ョンを行い、学生による相互・自己評価を実施する。

2.2.2 ウェブ型アプリケーションの開発

設計した反転授業の実施にあたり、ウェブ型アプリケーションを開発することとした。そこで、学生のニーズ分析調査を実施し、その分析結果から、スマートフォンやタブレット対応にしてほしい、通知機能付きのディスカッションボードのような機能や未知語を共有できる機能がほしい、授業外での学習結果を授業で利用できるようにしてほしい、というニーズが見いだされたため、これらのニーズに対応したアプリケーションを開発した。図1に、開発したアプリケーション利用による授業外協調学習を表す画面を示す。

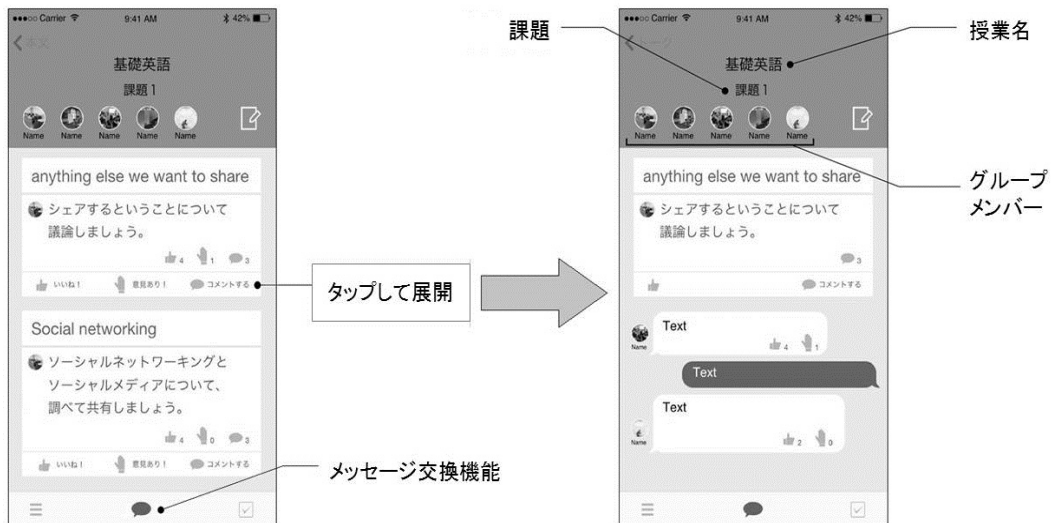


図1. 開発したアプリケーション上での授業外協調学習画面

3. 評価

開発したアプリケーションでの参加者の発言の回数や語彙数、ユニットごとの事後授業アンケート調査及び半構造化インタビュー調査の分析結果から、参加者の発言回数や語彙数と授業外学習及び授業外学習と授業での学習に正の相関があること、また授業外での協調学習が促進されたことが明らかになり、設計した反転授業の有効性と開発したアプリケーションの有用性が実証された。

参考文献

Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). Principles of instructional design (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

複合的学習メディアを活用した大学英語授業の試み

深田 将揮 (畿央大学)

キーワード : e ポートフォリオ, e-Learning, オンライン英会話, 学習コミュニティ, 教養英語授業

1. はじめに

本実践は、奈良県内の私立大学1年生を対象にした教養英語授業の拡大版として行った。実践対象校では、2014年度から全1回生対象の必修科目授業「英語コミュニケーション」において3つの改善(授業、到達目標、意識)項目を挙げ、具体的な英語教育改革に着手した。授業では、従来のシラバス、教材等を見直し、毎回の授業の到達度をCan-Do Listを元に自己評価させている。このCan-Do Listは、学習の到達度を4つの技能(Reading, Listening, Writing, Speaking)別項目から測るもので、実践対象校が独自に開発した自己評価のための尺度である。例えば1回生前期は、英語で自分を表現して人間関係を築くことができるというような明示的な到達目標を掲げ、授業内の学習とリストの目標がリンクするようにし、学生が自身の到達度を自己評価しやすいようにしている。また、毎回の授業終了時に、学生が自分の学習を振り返り、課外での学習や将来的な学習に紐付けがしやすいよう学習支援システムであるCEAS(授業支援型e-Learningシステム; Web-Based Coordinated Education Activation System)上のLanguage Portfolioに記録を作成させている。これは、オンライン上に学習記録を残す、いわばeポートフォリオである。ここには、授業内での課題(できなかった項目)を具体的に記し、その課題を克服するための具体的な学習方法を学生は策定する。学習を授業外へと繋げることを目的にし、専用サイトからいつでも容易に学習の進捗が確認できるシステムである。さらに、授業内の学習事項をさらに深化させるため、また学習の補完的役割としてe-Learning教材(Practical English 7)の受講をさせている。この取組は、2014年度から開始し、今年度で4年目にあたるがこの学習システムを運用する中で新たな課題が見えてきた。それは、教室内で学んだ英語表現や、語彙等が教室外で活用されることが限定され、結果、英語学習のモチベーションをさらに高め、英語学習を発展的に進める契機になりにくいことである。そこで、学んだ知識を実践的に使う機会を与え、学ぶ意欲を高め、高次的な学びへの接続、さらには、英語力をさらに伸長する方法を模索するためオンライン英会話のEZ to Talkの導入を行った。これにより、普段の対面式授業のみならず、複数の学習メディア(e-Learning, オンライン英会話, eポートフォリオ)を課外で活用した学習環境を提供することが可能となった。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、奈良県内の私立大学1年生20名であった。参加者は、1年生必修科目である「英語コミュニケーション」の受講生で、授業の延長学習としてオンラインでの英会話学習ができるという形で募集を行い、参加を希望した学生である。

2.2 手順

まず、参加者には説明会を行い、学習の方法や流れなどを説明した。次に参加者の現状の英語スピーキング能力を測定するため学習を開始する前にオンラインスピーキングテストの「VERSANTスピーキングテスト」(点数は、20点から80点の幅で採点され、結果は、総合点、文章構文、語彙、流暢さ、発音の各項目で評価)を受験させた。学習は、大学での授業の空き時間や自宅などで行わせる自主学習と

いう形態を採り、次の流れで行った。①基礎となる重要表現などを Practical English 7 の e-Learning 教材で学習、②オンライン英会話の教材をダウンロードして、オンラインで話すための予習をする、③講師とオンライン英会話を開始、④学習した内容、振り返り等をポートフォリオに記入、⑤期間内に8回のオンライン英会話の学習を行い、事後テストとして VERSANT スピーキングテストを再度受験させ、さらに、学習状況について聞くためアンケート調査を行った。学習期間は、おおよそ2か月間で途中、学習の状況を確認するため中間報告会を実施し、学習上の課題、成果等を共有、また、学生サポーターによる学習を支援する取り組みも行った。

3. 結果

VERSANT スピーキングテストを事前、事後で分析した結果、総合点で統計的に有意な差が見られ ($t=3.07, df=19, p=.006$)、効果量においても中程度の効果 ($d=.50$) があつた。また、文章構文においても統計的に有意な差が見られ ($t=3.93, df=19, p=.001$)、効果量においても中程度の効果 ($d=.50$) があつた。

表1. VERSANT スピーキングテストの結果 (N=20)

| | Pre-test | | Post-test | | t 値 | 効果量 d |
|------|----------|------|-----------|------|--------|-------|
| | Mean | SD | Mean | SD | | |
| 総合点 | 31.05 | 4.12 | 33.30 | 5.14 | 3.07** | 0.50 |
| 文章構文 | 34.35 | 7.10 | 38.00 | 7.80 | 3.93** | 0.50 |
| 語彙 | 32.00 | 7.32 | 34.90 | 8.18 | 1.56 | 0.38 |
| 流暢さ | 27.30 | 5.13 | 29.20 | 5.60 | 2.15* | 0.36 |
| 発音 | 30.65 | 2.03 | 31.00 | 3.18 | 0.64 | 0.13 |

** $p<.01$ * $p<.05$

また、参加者に学習後行ったアンケート調査の記述結果(今回の学びを振り返った感想文)を KH coder を使用して分析したところ、「モチベーション」、「英会話力」、「英語力」といったそれぞれのワードと「向上」というワードとの関連性が強いこともわかった。このことから今回の実践は、学んだ知識を実践的に使う機会を与え、英語を学ぶ意欲を高め、さらに学習したいという考えを得る機会になったと言える。

4. 今後に向けて

今回の実践では、教養英語授業の拡大版として行った。対象を1年生の全学生ということになると、システム面や経済的な面、さらには、学生の学力差など考慮しなければならない点がある。今後は、このような複合的な学習メディアをどのように与えて教養英語授業を確立していくか、また、質の高いものにしていくかを考えていきたい。

参考文献

- Buzzetto-More, N. (2010). Assessing the efficacy and effectiveness of an e-portfolio used for summative assessment. *International Journal of E-Learning and Learning Objects*. 6(1), 45-62.
- 深田将揮・竹下幸男・Randy Muth (2016). 「畿央大学における CEAS を活用した Language Portfolio システムと英語授業改善」『畿央大学紀要』13, 27-35.

モバイル機器用イタリア語学習アプリの開発の実践

井上 昭彦 (京都外国語大学)

堂浦 律子 (京都外国語大学)

神谷 健一 (大阪工業大学)

キーワード: イタリア語, ICT, e-Teaching, e-Learning, 学習アプリ

1. はじめに

本発表では、報告者3名の属する多言語プロジェクトにおいて、イタリア語初修者を対象に開発された2つのモバイル機器用学習アプリについての実践事例を報告する。

『動詞変化形提示アプリ』は英語等よりも複雑なイタリア語の動詞変化形を反復練習させるために開発したものである。『単語・例文学習アプリ』はスマートフォンでも学習できる四枠提示のアプリである。いずれも各要素の表示・非表示を、学習者側の必要性に応じて簡単に繰り返し提示することができる。

当該プロジェクトではすでに、ICTによる授業活性化を目的としたデータベース利用型の教員支援 e-Teaching 教材多数を、独自に開発・公開し、普及に努めているが、近年の研究では、学習者の視点に立った自律学習の支援を目的とするモバイル機器用学習アプリの試作開発を行っている。その特徴は、授業担当者が授業に合わせて作成した学習項目が提示できることである。動詞の変化形や単語、例文、対訳等の学習内容が、学習者のレベルや興味に合わせて細かくカスタマイズされた状態で提供される。それゆえ授業との連動も容易である。一方、すでに実用化されているイタリア語学習アプリの大半では、提示データが固定されているため、授業内容に適合したデータに入れ替えることはできない。

我々の開発したアプリでは、柔軟なカスタマイズ機能により、授業外での自律学習を促し、授業の活性化を可能にする。加えて、幅広い層世代の学習者や、独習者の生涯学習にも対応できると考えている。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、京都府京都市の大学生23名であった。参加者は、選択必修でイタリア語の初修科目を6ヶ月間履修している。

2.2 手順

まず、参加者にはモバイル機器用学習アプリでの学習に関するガイダンスをおこない、その後、個別学習を4ヶ月間おこなわせた。

2.2.1 モバイル機器用学習アプリの開発

本研究の実施にあたり、図1~図3のような作問アプリおよびモバイル機器用学習アプリを独自に開発した。

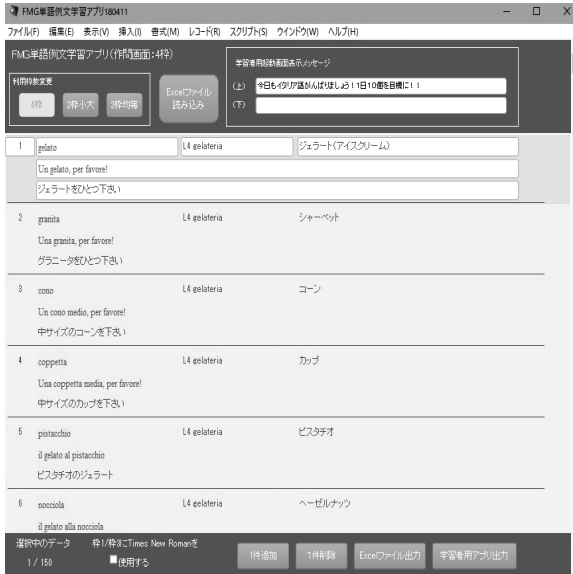


図1. 単語・例文学習アプリ (PC ランタイム版 作問アプリ)

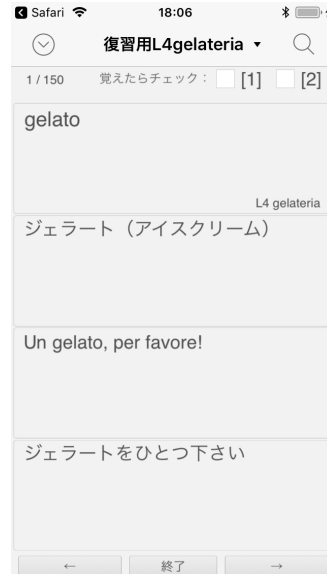


図2. 単語・例文学習アプリ (iOS 版 学習アプリ)



図3 動詞変化形提示アプリ (iOS 版)

3. 結果

分析の結果、モバイル機器用学習アプリを利用した自律学習の有効性が示唆されたが、これらのアプリは2018年2月に試作を終えたばかりであり、今後も継続的に研究していく必要がある。(本研究プロジェクトは2017～2019年度 科研費基盤研究(C)-(課題研究番号 17K02952)の助成により実施されている。)

8月8日(水)

ビデオ撮影と音声認識によるリフレクション

岩居 弘樹 (大阪大学)

キーワード：話す, ビデオ撮影, 音声認識, ビデオ交流, タブレット端末

1. はじめに

ICT を使った外国語教育の研究や実践事例は数多く報告されているが、これらのほとんどは従来の教授法を支援する、あるいは効率化することを目的としたものであり、ICT を導入することで初めて実現できるような教授法開発や実践事例はあまりみられない。本研究では、スマートフォンやタブレット端末などで誰でも簡単に利用できる「ビデオ撮影」を用いた「話す」トレーニングとそれによる学習意欲の向上に焦点をあてて検証した。

2. 実践内容

2.1 授業概要

筆者はドイツ語初級クラスにおいて、ミニドラマを作成するビデオ撮影プロジェクトを20年以上にわたり実施している。2013年ごろからはタブレット端末を導入し、音声認識アプリによる発音トレーニングや多言語例文データベースを活用したミニドラマシナリオ作成を取り入れながら、学習成果発表の場としてグループでのビデオ撮影を行なっている。対象は大阪大学の工学部、基礎工学部1年生のドイツ語初級クラスで、iPadをひとり1台使用できるアクティブラーニング型教室を利用している。

2.2 ビデオ撮影プロジェクト

2017年度前期は3回のビデオ撮影プロジェクトを実施し、撮影したビデオをYouTubeにアップロードして共有し、Google Formを活用して自己評価・相互評価を行った。一方後期は、ドイツ・ルール大学の日本語クラス¹とのビデオ交流をベースとした授業展開を試みた。

YouTubeにアップロードされた動画は、再生リストにして整理し、LMSを通して学習者と共有するという方法を取っている。アップロードされた動画および再生リストは「限定公開」とし、Googleなどの検索エンジンでは検索できないようにしている。2017年後期からは、ドイツとの交流を視野に入れ、Flipgrid²の利用を始めた。

Flipgridは教育用に特化された動画共有サービスで、学習者のユーザー登録は不要、アプリを利用すれば撮影からアップロードまで一括して行うことができるという特徴がある。また、有料版では独自のルーブリックを作成してオンラインで評価を行うこともできる。



図1. Flipgrid ドイツとの交流ページ

2.3 ドイツの大学の日本語クラスとのビデオ交流

ドイツ・ルール大学の日本語クラス2クラスとのビデオ交流は、お互いの母語と学習言語による自己紹介とそれに対する返信をビデオで送るという交流を行ったのち、双方の授業内容に沿って、趣味や文

化・食生活などについてのプレゼンテーションビデオ、ミニドラマ制作などの発表の場として活用した。初の試みで双方にどのように進めるか戸惑いがあり、十分な「交流」は実現できなかったが、数十人のネイティブスピーカの発音を繰り返し聞くことができる点、時差を気にせずに交流ができる点など、Skype などによる同期型オンライン学習にはないメリットを発見することができた。

3. 学習意欲について

2017 年度後期末にビデオ撮影の自己評価相互評価とあわせてアンケート調査を実施し、履修者 90 人のうち 82 人から回答を得た。集計結果からは、ビデオ撮影を用いた「話す」技能のトレーニングが「ドイツ語学習を頑張ろうと思うきっかけとなった」と考える学生が 72% (59 人) にのぼることがわかった。また自由記述の回答を集計すると、ビデオ撮影が役立ったポイントは、ドイツ語を覚えられること (35 人, 42.7%)、会話・発音のトレーニング (34 人, 41.5%)、文法理解・語彙習得 (21 人, 25.6%) となっていた。さらにビデオ撮影の楽しさについては、グループでの活動・友達との協力をあげた学生が 31 人 (37.8%) で最も多く、考える・行動する・声に出すという点が 18 人 (22%)、達成感をあげた学生が 16 人 (19.5%) であった。

学習者が授業支援システム上で提出する「学習日誌（「今日のひとこと）」には、「他の授業を考えると集中しなければならない授業でした。でもその分ほかの授業に比べて明らかに記憶に残る授業でした。初めて習う言語で動画撮影を行うというハードルが高く感じられる内容でしたが、笑いながらできてとても楽しかったです」「無茶しすぎた気がします。しかし、その分、もうひとつの授業が進むに連れて、『あっ、あれってこういうことだったんだ』という感動が増えたような気がします。」「自分のビデオを見て、意外な所を間違っていたり、自分では言えてるつもりだったところが間違っていたり、口があんまり開いてなかったりと色々発見がありました。今度は、鏡の前で練習します。」といった書き込みもあった。

ICT の導入で初めて可能になった「ビデオ撮影と共有」というアクティビティが、学習の動機付けに役立ち、記憶の定着、文法や語彙習得、さらには自分自身の学習の振り返りにも役立っていることが明らかになった。

注

¹ <http://www.zfa.rub.de/sprachen/japanisch/index.html>

² <https://flipgrid.com>

謝辞：本研究は JSPS 科研費 15K027160 の助成をうけたものです。またビデオ交流に関し多大なるご尽力をいただきましたドイツルール大学日本語クラスご担当の Nanao Takahashi 先生、Kumiko Hanada 先生、Rie te Kamp 先生に感謝の意を評します。

参考文献

岩居弘樹 (2017). ICT が可能にした新しい外国語学習（「声」中心の学び方）『情報処理学会論文誌：教育とコンピューター3』 8-17.

今尾・岡田他編 (2017). 『英語教育徹底リフレッシュ グローバル化と 21 世紀型の教育』東京：開拓社.

岩居弘樹 (2011). 授業支援システムの活用と学生とのコミュニケーション「日誌」機能の活用についての実践報告『大阪大学大学教育実践センター紀要7』 1-7.

意見文を評価するモジュール型ルーブリック活用の教育的意義の検討 ～操作的に定義した「評価観点」と具体的に記述した 「評価基準」の可能性～

辻 香代 (京都大学 大学院生)

キーワード： ルーブリック, 議論型エッセイ, モジュール, 評価指標, 学習ツール

1. はじめに

1.1 本研究の背景

ルーブリックの教育実践における有効性が指摘されるようになり、評価指標としてだけでなく、教育効果を高める学習ツールとしての活用が認められるようになってきた(薄井, 2013)。例えば、西谷(2017)は、学生の文章力養成のため、評価指標として知られるルーブリックを学習ツールとして活用し、文章作成過程の留意点(論理性や説得性)に対する学生の意識を高めたことを報告している。教示的な役割を担う学習ツールとして、パフォーマンス系の学習成果に関する確認ツールとして、或いは、学習者の理解や到達の度合いに関する評価の指標として、様々な活用の可能性が期待されている。しかしながら、日本における外国語(L2)教育ではルーブリックの必要性が認知されながらも、評価に関する明確な基準が提示されていないという問題が少なからず存在する(e.g., 江口, 2012; 脇田, 2016)。それがゆえ、学習者のパフォーマンスに対する評価が教員の経験や裁量に委ねられているケースが見受けられる。そして、それがゆえ、学習者への教示としての活用が難しい。ルーブリックを学習ツールとして、また、評価指標として最大限に活用することはできないかと考えたことが本研究の出発点である。

1.2 本研究の目的

本研究の目的は、(1) 学習内容の教示的役割を担う「学習ツール」として、議論型エッセイを評価するルーブリックを開発し、(2) L2 ライティング授業における当該ルーブリックの実用化に向け、その信頼性と妥当性を検討することである。

2. モジュールを意識した分析的ルーブリックの開発

教示的ルーブリックの考案を目指し、代表的な幾つかのライティング評価表において、包括的要素(構成や内容等)に関わる「評価観点(項目)」と「評価基準」を考察し、その特徴と課題についての調査を行った。TOEFL Writing Rubric (Educational Testing Service, 2004) のような「全体的ルーブリック」は、各レベルにおける文章の全体的な特徴を記述するに留まり、学習内容の理解を促す学習ツールとしての活用は難しい。また、ESL Composition Profile (Jacobs, Simonson, & Andrews, 1981) のような「分析的ルーブリック」は、評価観点とレベルごとの評価基準を明示的に示しているが、L2 ライティング経験の浅い学習者にとって、Organization や Content 等の評価観点の概念を明確に把握することは難しい。また、文章を全体的に捉えたうえで、それらの観点を検討することも難しいだろう。議論型エッセイの文章を全体的に捉えるのではなく、まずは、文章の構成要素(主張、理由、根拠、結論)に対する意識を高める必要があると考え、モジュール¹に基づいたライティング技法(藤代, 2009, 2011)に着目し、学習者が留意すべき箇所を具体的に示すルーブリックを考案した。具体的には、モジュール間を評価する「全

体の論理性 (Logic)」とモジュール内を評価する「内容の明示性 (Clarity)」を評価観点として設定し、国内外の様々な先行研究を通じ、各観点の概念を操作的に定義し、その基準を具体的に記述した。本ルーブリックがL2ライティングの評価表であることから、これらの2項目に「英語」の項目を追記した。

3. 信頼性と妥当性の検討方法

当該ルーブリックの信頼性は、評価者間一貫性に関する信頼性係数の測定により検討する。具体的には、3名の評価者が、複数名のL2プロダクトを本ルーブリックにより評価し、それらの相関係数を調査する。また、妥当性について、同評価者らがルーブリックの内容的妥当性を検討したうえで、基準関連妥当性を検討する。具体的には、外的基準のTOEFL Writing Rubric (Educational Testing Service, 2004) に基づき、評価者らが対象L2プロダクトを評価し、本ルーブリックによる評価数値との相関を検討する。

4. 結果と考察

分析の結果、当該ルーブリックによる測定結果に再現性があり、評価対象を適切に測れていることが明らかとなった。これは、当該ルーブリックの評価観点と評価基準が、外的基準の評価内容と本質的には同じであることを支持していると捉えられよう。この結果は、「評価観点」を操作的に定義し、「評価基準」を具体的に記述した本ルーブリックが、「学習ツール」として活用できる可能性を示していると解釈できよう。今後のL2授業において、当該ルーブリックを「教示」として活用し、その教育的意義を検討する必要があるだろう。そのような実践を積み重ね共有し、ルーブリックが評価指標としてだけでなく、「学習ツール」として活用される文化を定着させることは必要であろうと考える。

注

¹ 「モジュール」は交換可能な要素であり、その語源はラテン語の「最小の寸法」に遡る。本発表の文脈において、「まとまりのある文章の最小単位 (主張, 理由, 根拠, 結論)」と解釈できよう。このモジュールを意識したライティング技法は、「伝わる文章を書くこと」に有効である (藤代, 2009)。

参考文献

- Educational Testing Service (2004). iBT/Next Generation TOEFL Test: Independent Writing Rubrics (Scoring Standards). Retrieved May 10, 2018, from https://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/Writing_Rubrics.pdf
- 江口真理子 (2012). 「内容分析の手法を用いたライティング・ルーブリック具体化の試み」『総合政策論叢』 24, 73-84.
- 藤代裕之 (2009). 『モジュールライティング』の開発と文章教育における実践事例『北海道大学科学技術コミュニケーター養成ユニット』 6, 92-101.
- 藤代裕之 (2011). 『発信力の鍛え方ソーシャルメディア活用術』PHP 研究所
- Jacobs, H., Simonson, D & Andrews, J. (1981). *ESL compositions: A practical approach*. USA: Rowley Inc.
- 西谷尚徳 (2017). 「文章力養成のためのルーブリック活用の教育的意義の検討—授業実践から見る教育手法—」『京都大学高等教育研究』 23, 25-35.
- 薄井道正 (2013). 「初年次アカデミック・リテラシー科目『日本語の技法』(第四章)」関西地区 FD 連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター (編)『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房.
- 脇田里子 (2016). 「ライティング・ルーブリックの実践」『コミュニカール』 5, 21-50.

日本人英語学習者による機械翻訳を使用した ライティングプロセス

西山 幹枝 (東京医療保健大学)

松田 紀子 (藍野大学)

青田 庄真 (筑波大学)

キーワード：機械翻訳，ライティングプロセス，日本人英語学習者，刺激再生法

1. はじめに

人工知能 (AI) を利用した機械翻訳技術の革新的な進歩により，その利用が外国語学習を支援する可能性を高めている。機械翻訳が外国語学習に効果的なツールとして認識されるようになれば，今後，学習者の英文ライティングプロセスに大きな影響を及ぼすだろう。しかしながら，日本人英語学習者が英文ライティングに機械翻訳をどのように使用するのかについては，未だ十分に調査されているとは言い難い。そこで本研究では，日本人大学生を対象に，英文ライティングにおける機械翻訳の使用方略に焦点をあて，定性的な調査を行った。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は，英語初級・中級レベル (CEFR の A1～B2) の日本人大学生 9 名であった。彼らの英語習熟度により，CEFR A グループと CEFR B グループに分けて，機械翻訳 (グーグル翻訳) の使用方略と英語習熟度およびライティング課題との関連性を調査した (表 1)。

表 1.
参加者の内訳

| 参加者 | 性別 | 英語習熟度 CEFR | 課題の種類 |
|-----|----|---------------|-------|
| 1 | 女性 | B1 | メール文 |
| 2 | 男性 | B2 | 意見文 |
| 3 | 男性 | A2 | メール文 |
| 4 | 男性 | A2 | 意見文 |
| 5 | 男性 | A2 | メール文 |
| 6 | 男性 | A2 | 意見文 |
| 7 | 女性 | A1 | メール文 |
| 8 | 女性 | B1 | 意見文 |
| 9 | 女性 | B1 | 意見文 |

2.2 手順

手順は、以下の通りである。参加者の中でグーグル翻訳を使用したことがない場合は、本実験前にオンライン上でグーグル翻訳を使用して、英作文を書く練習をしてもらった。ライティング課題はメール文と意見文の2種類とし、メール文2つを各々約20分、もしくは意見文2つを各々約20分で書いてもらった。各々の参加者は、指定された2つの課題のうち1つはグーグル翻訳を使用して英作文課題を実施した。参加者のライティングプロセスは、画面録画ソフト（Bandicam）を用いて録画した（図1）。課題終了後に録画映像を参加者に提示し、機械翻訳を使用した場面を中心として、「刺激再生法」（Gass & Mackey, 2017）を用いたインタビューを行なった。

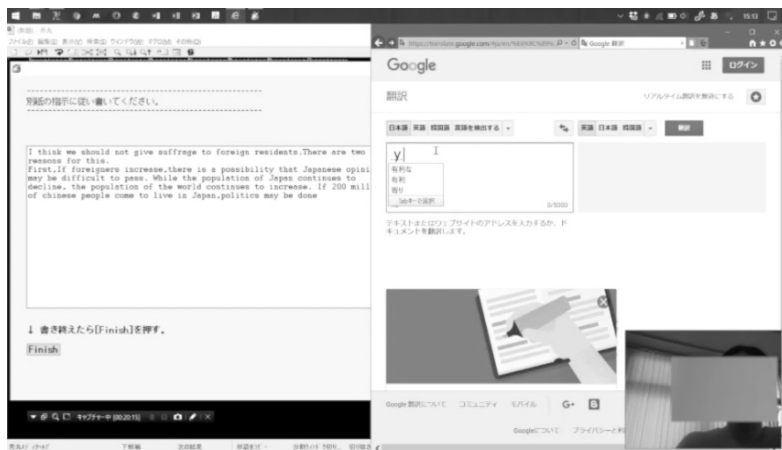


図1. ライティング課題実施時のPC画面

3. 結果

分析結果から、機械翻訳の使用方略を基に、参加者の英文ライティングにおける機械翻訳使用パターンを、以下の4つに分類した。①単語、語句、スペルチェックのみ、文単位で入力しない、②単語、語句、スペルチェックをし、かつ文単位でも入力する、③機械翻訳を主体として日本語のみで書く（ポストエディットなし）、④機械翻訳を駆使して洗練された英文に仕上げる。参加者へのインタビューを基に、学習者の機械翻訳の使用方略に影響を与える要因を考察した結果、教育現場における以下の4つの課題が明らかになった。(1)効果的な機械翻訳使用を探求・指導する必要性、(2)第二言語ライティング指導において、機械翻訳を用いてコピー&ペーストする学生への対応を考える必要性、(3)語学教師、語学プログラム運営者、学習者の第二言語ライティング教育における機械翻訳の使用に対する意識調査をする必要性、(4)どのような教育をすれば機械翻訳の使用が第二言語習得に効果的かを考察する必要性。

参考文献

Gass, S. M., & Mackey, A. (2017). *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

西山幹枝, 松田紀子, 青田庄真 (2017, 9月). 「日本人大学生がGTを使用して書いた英作文について」コロキウム「機械翻訳と第二言語ライティング - 有益なツールか深刻な脅威か - 」東京大学教養学部附属グローバルコミュニケーション研究センター, 東京.

Sugiura, M. (2014). e-KLogS [Computersoftware]. Retrieved from <http://sugiura-ken.org/wiki/wiki.cgi/exp?page=KLogS>

自律学習を育むライティング使用語彙を分析するシステムの開発

久島 智津子 (津田塾大学 非常勤講師)

キーワード： 使用語彙, 自律学習, オンラインポートフォリオ, 協調学習

1. はじめに

久島・岸・田近・来住・園田 (2016)が開発したライティングシステム Coconuts は、自律及び協調学習の促進を目的としたもので、学習者個人が英作文を入力する領域と参加者の共有領域が設置されている(図1)。共有領域では、学習者は参加者全員の英作文を閲覧でき、ピア(学習仲間)やモデル文を提示する仮想メンバー(Bot)が足場かけの存在となり協調学習が促進される。中でもピアの足場かけの働きが強く、ピア・レスポンス等を通じて、学習者はピアから刺激を受け、新しい表現等を獲得するといったプラスの効果が観察された。自律学習の強化として、学習者が学習を振り返りながら自律的に学習に取り組めるように、本システムに学習者の英作文での使用語彙レベルを可視化した使用語彙分析ページ(語彙スコア)の機能を追加実装した。本発表では、Coconuts を活用した英語ライティング活動の授業実践について、特に学習者の使用語彙の分析に焦点を当てて報告する。

2. 方法

2.1 参加者

対象学習者は、大学の選択英語科目である「文章表現」(15回)を受講した大学2~4年生の計15名(男性11名, 女性4名)である。学習者のTOEIC(IP)の得点の内訳は、549点以下が57.1%, 550~649点が35.7%, 650~729点が7.1%であった。

2.2 手順

授業実践には、先行して開発されたライティングシステム Coconuts を活用し、さらに新たに実装した使用語彙分析ページ(語彙スコア)を利用した。学習者は、ほぼ毎回の授業でテーマ・目的別にメール文の有用な表現をテキストで学び、テーマに沿う自由英作文または条件英作文を本システム Coconuts にニックネームで投稿した。翌週に投稿された英作文のピア・レスポンスをシステム上でを行い、直後に全員がピア・レスポンスの内容を口頭で発表し、クラスでの共有化を図った。語彙スコアの活用は各学習者に委ねられた。授業後に本システム内の語彙スコアの効果検証として、語彙スコアの指標を基に、学習者と英語話者の5テーマの自由英作文を分析した。英語話者は、アメリカ出身の女性1名、イギリス出身の男性1名、ニュージーランド出身の男性1名の計3名である。メール文は、レジスターの影響で使用する語彙や表現が変容するという特性から、英語話者には同じテーマでフォーマルとインフォーマルの2種類の英作文を書いてもらった。授業コースの終了時には、学習者にアンケート調査を行い、語彙スコアの閲覧頻度を調査した他、各自の英作文の語彙スコアとモデル及び英語話者の英作文の語彙スコアを提示し、気づきや感想を記述してもらった。

2.2.1 使用語彙分析ページ(語彙スコア)の実装

語彙スコアでは、学習者のライティングが新JACET8000(大学英語教育学会基本語リスト)を基に4レベルで色分けされ、各レベルの語の使用状況が平易に把握できるように可視化してある。同時に、語彙スコアでの指標に基づいて学習者のライティングが自動分析される。語彙スコアの評価指標は、語数(Token), 異なり語数(Type), 異なり語数/語数(Type/Token), 内容語数/語数, 文数, 平均語数/文,

平均 JACET ランク (新 JACET8000 での順位に基づく学習者の使用語彙の平均順位), 平均内容語数 JACET ランクである (図2)。

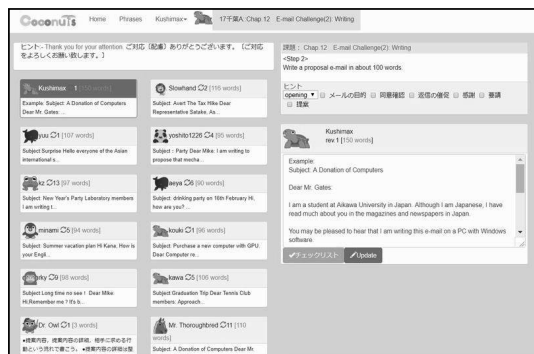


図 1. Coconuts のアクティビティのページ

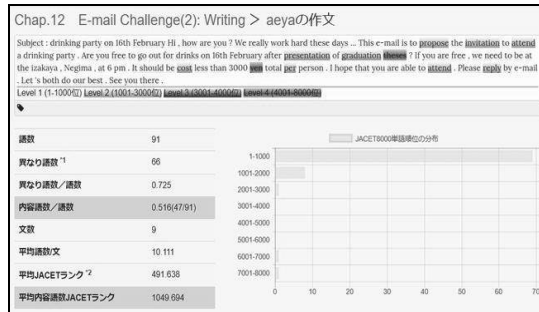


図 2. 語彙スコアのページ

3. 結果

3.1 使用語彙の分析・考察

語彙指標については, 学習者の使用語彙の平均ランクは英語話者より低かったが, 使用語彙の多様性の点では, 全メール文の異なり語数/語数 (Type/Token)と内容語数/語数を比較したところ, 学習者の平均はそれぞれ 0.67, 0.51, 英語話者は 0.69, 0.52 であり, 2 グループ間では大きな差はなかった。メール文は話し言葉と書き言葉の中間に位置するという言語特徴があり, 親しい間柄に宛てる場合は, 話し言葉に近く, 学術的な語が多用されず, 2 グループ間の上記の指標に大きな差がなかったと考えられる。

3.2 アンケート結果・考察

語彙スコアの閲覧頻度に関しては, ほぼ毎回閲覧していた学習者は約 2 割であり, 他の学習者は, 2, 3 回程度にとどまった。記述回答 (15 名中 9 名が回答) については, 「自分の語彙不足の認識」, 「語彙増強への意欲」, 「英文の使用語彙の特性」, 「作文の難しさ」, 「利用法の理解不足」の内容に分類でき, 特に「自分の語彙不足の認識」(9 名中 6 名), 「語彙増強への意欲」(9 名中 3 名) に関する内容を記述した学習者が多かった。一部の学生は, 語彙スコアから学習意欲が喚起されたと言える。

4. おわりに

語彙スコアは, 学習者の学習意欲を喚起し, 自律学習を育む可能性が示唆された。現状では, 語彙スコアの利用法が学習者に十分に把握されていないと, ユーザビリティの向上を図る必要がある。学習者の目安となる基準値をシステムに組み入れるなど, 学習者の学習意欲をより喚起できるようにシステムを改良していきたい。また, 調査がまだ小規模であるので, 今後は多様なジャンルのライティング活動にも語彙スコアを利用し, 学習者の自律的な語彙・ライティング学習を支援できるように努めていきたい。

謝辞

本研究は科学研究費補助金 (平成 28 年~30 年) 基盤研究(C) (課題番号: 16K02893) 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

久島智津子・岸康人・田近裕子・来住伸子・園田勝英. (2016). 自律及び協調学習を支援する英語ライティングシステムの構築『日本 e-Learning 学会会誌』16, 16-28.

8月8日(水)

ライティング自動評価システムを活用したライティング指導

—縦断的学習者コーパスの構築に向けて—

杉浦 正利 (名古屋大学)

西村 嘉人 (名古屋大学 大学院生・日本学術振興会 特別研究員-DC2)

阿部 大輔 (中部大学)

キーワード: Criterion, 評価基準, 英文エッセイ, 成長曲線, 産出能力

1. はじめに

英語教育においてライティングやスピーキングという産出能力は、一層重要度を増している。ライティングでは、英文エッセイライティングが基本的な学習活動の一つであり、そうしたデータを蓄積した学習者コーパスが研究に利用されだして、20年程になる (Granger, 1998 ; Granger et al., 2009)。しかし、国際学習者コーパス (ICLE) 等のように、エッセイを書いた学習者の熟達度やエッセイの評価に関する情報や、比較に必要な情報が十分に提供されていなかったこともあり、ライティング能力の研究に十分に生かされてきたとは言い難い。さらに、熟達度やエッセイの評価情報が提供されていたとしても、横断的に熟達度を比較せざるを得ず、ライティング能力の発達を直接観察することは困難であった。

2. 研究背景

杉浦・阿部・西村 (2017a) では、ライティング能力の発達を直接観察できるように、縦断的学習者コーパスの構築に着手し、Educational Testing Service が提供するライティング自動評価システム Criterion を活用したライティングの授業 2 クラスにおいて 8 週間に渡り週一回毎回異なるプロンプト (A クラスと B クラスとで提示順序は逆) で縦断的に収集した 63 人分のデータについてスコアと総語数の推移を報告した。毎回の授業では、英文エッセイライティングの解説をした後、Criterion で 30 分間のライティングを行い、Criterion から返されるフィードバックを各受講生が見て自分自身の「振り返り」をオンラインで担当教員に提出し、担当教員はそれに対し、コメント・アドバイスを書くということを行った。杉浦・阿部・西村 (2017b) では、同縦断的学習者コーパスにおいて、8 回分のエッセイのスコアの推移に毎回のプロンプトの違いが影響を与えるかどうかについて検討し、エッセイのスコアの推移にプロンプトの影響がある可能性について報告した。

3. 本研究

しかしながら、杉浦他 (2017a, 2017b) では、自動評価システムの評価基準を「College First Year」に設定していたが、ETS Corpus に含まれるレベルの違う 3 種類のエッセイを同評価基準で評価したところ、スコアが低めに出ることが確認された。このため、杉浦他 (2017b) で、スコアの上昇よりもプロンプトの影響が強いかなのような観察結果になったのは、「College First Year」の評価基準によりスコアが低めに抑えられていたためであると考えられる。そこで、本研究では、新たな 3 クラスで評価基準を「Grade 12」に設定し同様にデータを取るとともに、これまでのデータも「Grade 12」で評価し直して分析をした。

4 結果

1 週目から 8 週目までの総語数とエッセイ評定の平均値の推移は、表 1 と図 1 のとおりである。

表1

クラスごとのエッセイ評定平均値の推移 (上から順に時間順。P1 からP8 はプロンプト番号。)

| 2016 | | | | 2017 | | | | | |
|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|
| A クラス | | B クラス | | A クラス | | B クラス | | A2 クラス | |
| Prompt | Rate | Prompt | Rate | Prompt | Rate | Prompt | Rate | Prompt | Rate |
| P1 | 2.35 | P8 | 2.38 | P1 | 2.14 | P8 | 3.13 | P1 | 2.46 |
| P5 | 2.35 | P4 | 2.20 | P5 | 2.24 | P4 | 3.05 | P5 | 2.36 |
| P2 | 2.45 | P3 | 2.70 | P2 | 2.63 | P3 | 3.23 | P2 | 2.51 |
| P7 | 2.71 | P6 | 2.90 | P7 | 2.70 | P6 | 3.53 | P7 | 2.72 |
| P6 | 2.94 | P7 | 2.93 | P6 | 2.94 | P7 | 3.43 | P6 | 2.86 |
| P3 | 2.86 | P2 | 3.07 | P3 | 3.06 | P2 | 3.47 | P3 | 3.00 |
| P4 | 2.97 | P5 | 3.10 | P4 | 3.03 | P5 | 3.61 | P4 | 3.03 |
| P8 | 2.74 | P1 | 2.97 | P8 | 3.00 | P1 | 3.41 | P8 | 2.92 |

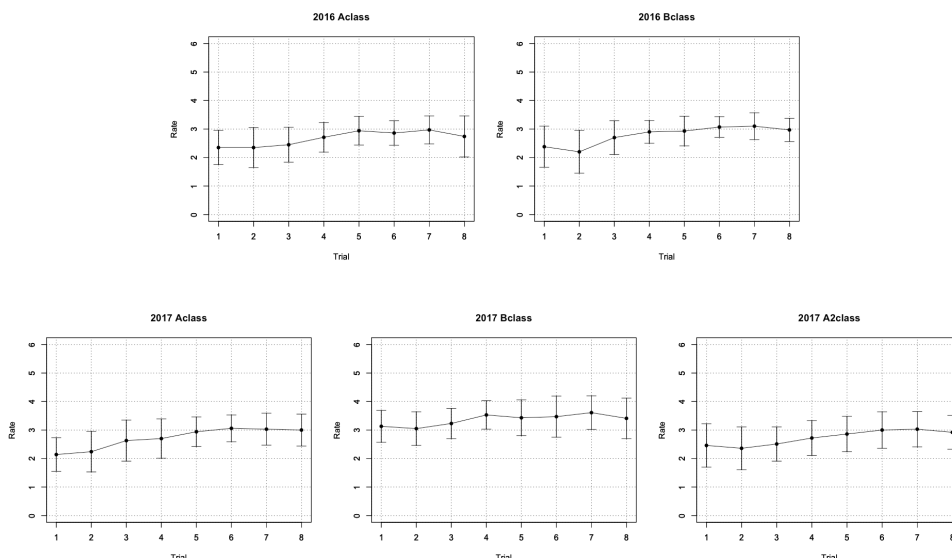


図1. クラスごとのエッセイ評定平均値の推移

5. 考察

表1及び図1が示す通り、全てのクラスで、概ね3週目から5週目にかけて緩やかにスコアが上昇していく傾向がみられた。しかし、5週目以降は、あまり上昇は見られない。これは非線形的ないわゆる成長曲線に似た発達と思われる。学習者は主に英文エッセイの典型的な構成方法を学び、30分でエッセイを書く練習を8回行った。構成法を学ぶこととトレーニング効果による総語数の増加がスコアの上昇に表れたと考えられるが、30分という制約の中でこれ以上スコアを上げるためには、多様な表現を流暢に産出できる能力を養う必要があるのではないかと推測される。表現の質的分析は今後の課題である。

参考文献

- Granger, S. (1998). *Learner English on computer*. London: Addison Wesley Longman
- Granger, S., Dagneaux, E., Meunier, F., & Paquot, M. (2009). *The international corpus of learner English. Version.2 Handbook and CD-ROM*. Louvain-la-neuve: Presses Universitaires de Louvain.

L2 ライティング評価における 複雑性指標の構成概念妥当性の検証

加藤 剛史 (筑波大学大学院生)

キーワード: L2 ライティング, 複雑性, 構成概念, 因子分析, 重回帰分析

1. 背景および問題の所在

第二言語習得研究において, L2 でのパフォーマンス能力や, その発達を特定の言語的特徴に注目し, 数量化することで測定しようとする試みが盛んに行われている。この研究分野で最も頻繁に参照されている分析枠組みとして, 複雑性・正確性・流暢性 (CAF) が挙げられる。

研究者間で CAF そのものの有用性が認められてきた一方で, 指標選択の恣意性や解釈の非一貫性など, 各構成概念の定義の曖昧さに端を発する複数の問題点も指摘されてきた (Housen & Kuiken, 2009)。とりわけ, 複雑性に関しては, 関連すると考えられている概念領域が広く多次的であり, 多くの下位概念や指標の導入が進められてきたことで, 指標が想定する下位概念同士の多様な交絡が疑われ, 操作化の妥当性が大きな問題として提起されている (Bulté & Housen, 2012, 2014)。

こうした課題の原因は, 複雑性という構成概念の定義ではなく, 熟達度や全体的評価との関係を重視して開発された指標を複雑性指標として導入してきたことや, 複雑性の下位概念同士の弁別性が十分に確認されないまま研究が進められてきたことにあると考えられる。

2. 本研究

以上の背景を踏まえ, 本研究では, 特に L2 ライティング評価における従来の複雑性指標の妥当性を検証することを目的とし, 以下2つのリサーチクエスションを立てた。

- RQ.1 従来提唱されてきた, 複雑性の下位概念の構造と, 複雑性を測定していると考えられている指標の背後にある因子構造とは合致するか。
- RQ.2 複雑性の下位概念を反映する言語指標値は, 学習者のライティングスコアをどの程度予測するか。

3. 方法

3.1 データ

日本人大学生(学部・専攻は多岐に渡る)によって書かれた358個の英文エッセイを分析対象とした。データは, 2017年9月, 11月の2回と, 2018年2月の1回で合わせて3回に分けて収集された。指示文に対して自らの立場を示して書く論証型の作文課題で, 40分の制限時間, 目標語数は200語が指定された。また, トピックについては2種類が含まれている。これらのエッセイは非営利団体であるETSが提供する英作文フィードバック支援ツール, Criterion®を利用して執筆された。提出された各エッセイには, ETSが開発した自動採点エンジンであるe-rater® (Attali & Burstein, 2006)により1点から6点までの6段階で評点が付された ($M=1.87, SD=0.87$)。

3.2 手順

RQ1 に対して、従来提唱されてきた複雑性指標および下位概念に関して、先行研究を精査し選定を行った。その後、エッセイデータより、平均文長、洗練語使用率、形態的多様性といった、統語的複雑性、語彙的複雑性および形態的複雑性に関する指標値を算出した。このデータに対し、最尤法、プロマックス回転を適用し、探索的因子分析を実行した。

RQ2 に対して、因子分析によって抽出された因子に属する言語指標を、先行研究において提唱されてきた複雑性の下位概念を反映する指標として解釈し、これらを独立変数として、また e-rater によって付与されたライティングスコアを従属変数として重回帰分析を実行した。

4. 結果

RQ1 に関して、本研究で得られたデータが因子分析に適しているかを標本妥当性検定および球面性検定を用いて確認後、最尤法、プロマックス回転を適用し、因子分析を行った。先行研究において、統語的複雑性には文レベルの複雑さや節レベルの複雑さ、語彙的複雑性は洗練度や多様性といった、さらなる下位概念が想定されていたものの、抽出された因子は「統語的複雑性」および「語彙的多様性」の2因子のみであり、概念構造が一致しなかった。「統語的複雑性」因子に含まれる指標に注目すると、前述の異なる下位概念に関わるとされている指標が混在しており、これらの弁別性が疑われる結果となった。一方で、「語彙的多様性」因子に属する言語指標は全てが語彙的多様性の測定を意図して操作化された指標であった。

RQ2 に関して、まず、抽出された各因子を反映する指標のうち、多重共線性の影響を避けるため、Tabachnick and Fidell (2014) の基準を参照して、相関係数の高い指標の組み合わせのうち、負荷量の低いものを分析から除外した。残った指標を独立変数として重回帰分析を行った結果、モデルに組み込まれた指標のごく一部のみが予測に有意であり、e-rater によるスコアの予測精度は非常に低かった。

以上の結果から、L2 ライティングにおけるパフォーマンスを議論する上での複雑性指標の利用については、妥当性に乏しく、慎重に吟味することが重要であることが示された。また、複雑性の構成概念定義に基づく下位概念および指標の再編の必要性和、これを基盤とした新しい指標の操作化・開発の必要性が示唆された。

参考文献

- Attali, Y., & Burstein, J. (2006). Automated essay scoring with e-rater® V.2. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4(3), 1–30. Retrieved from <http://www.jlta.org>
- Bulté, B., & Housen, A. (2012). Complexity, accuracy, and fluency: Definitions, measurement and research. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy, and fluency in SLA* (pp. 21–46). Amsterdam: John Benjamins.
- Bulté, B., & Housen, A. (2014). Conceptualizing and measuring short-term changes in L2 writing complexity. *Journal of Second Language Writing*, 26, 42–65.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30, 461–473. doi:10.1093/applin/amp048
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Harlow, Essex: Pearson Education.

EFL 環境におけるオンライン協働ライティング： データ可視化ツールとインタビューの混合法からみる学習者 の協働ライティングに対する受容の変化

橋本 健広 (関東学院大学)

佐藤 健 (東京農工大学)

キーワード： 協働学習, ライティング, データ可視化, 混合法, テキストマイニング

1. はじめに

本稿の目的は、EFL 環境におけるオンライン協働ライティングに関して、学習者の協働ライティングに対する肯定的または否定的な認識が、協働学習の各段階でどのように変化するかを、データ可視化ツールと質問紙調査による量的調査および半構造化インタビューによる質的調査を用いて調査することにある。協働ライティングにおける研究は数多く、そのうちテキストマイニングツールの有用性は Yim & Warschauer(2017)が示唆するところである。しかしながら協働学習の各段階を通じた学習者の認識の変化については研究が少ないため、本研究がこれを行う。

2. 方法

2.1 参加者

参加者は、私立大学経済学部の大学生 38 名および国立大学工学部の大学生 60 名であった。英語熟達度は、横浜市の参加者は初級、東京都の参加者は中級に区分される。

2.2 手順

協働ライティングツールとして Google ドキュメントを用いた。協働ライティングのパターンは、数名からなるグループによる分担型ライティングであり、参加者は個々に並行して作業しテキストを構築した(Noël & Robert, 2004)。グループで一つのテーマを設定させ、複数パラグラフのエッセイを作成させた。初級の参加者は日本語で書いたエッセイを英語にした。中級の学生は英語でエッセイを作成した。

研究方法は、量的研究と質的研究を組み合わせた混合法である。協働ライティングの有用性、協働学習に対する態度、協働学習への抵抗感に関して、学習期間の前後で質問紙調査を行った。また編集された学生のテキストの編集量としての語数を数える AuthorViz とータ可視化ツール DocuViz を使用した。

3. 結果

分析の結果、協働ライティングの有用性、協働学習に対する態度は、Google ドキュメントを使用して協働学習する前後で大きな変化はみられなかった。しかしながら、協働学習への抵抗感に関しては、抵抗感が増す結果となった。

例えば、協働ライティングの有用性に関する「Google ドキュメント使って他の学生と一緒にグループワークしたことで、文法が向上した。」の質問については、肯定的回答が一回目 75.00%であったのに対し、二回目 86.67%であり、わずかに上昇しているものの、大きな変化とはいえない。また、協働学習に対する態度に関する「Google ドキュメント上のグループワークは、英語ライティングの学習に有効だと思う。」の質問については、肯定的回答が一回目 89.29%に対し、二回目 86.67%となり、わずかに減少し

たが、大きな変化とはいえない。一方で、協働学習への抵抗感に関する「他の人に自分の書いた英文を編集されたり消されたりすることに抵抗がある。」の回答は、一回目 17.86%から二回目 46.67%へと上昇した。また、AuthorViz および DocuViz で確認したところ、自分の書いた文章は頻繁に校正するが、他人の書いた文章を校正する機会は少ないことがわかった。

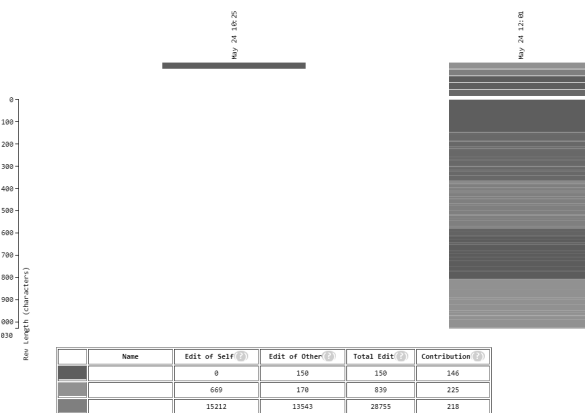


図 1. DocuViz によるデータ可視化の例

4. 議論

学習者の協働ライティングに対する肯定的な認識（協働ライティングの有用性、協働学習に対する態度）に大きな変化がみられなかった点については、協働学習に対するそもそもの評価が高かったことが理由として考えられる。参加者は、グループワークによる協調性の大切さ、互いに間違いを指摘しあえる点などを認識していた。一方、否定的な認識（協働学習への抵抗感）が増した理由については、編集過程が可視化される点やより緊密なグループ間の連携が必要とされる点が考えられるが、更に詳細な調査が必要と考えられ、今後の課題である。

参考文献

- Arnold, N., Ducate, L., & Kost, C. (2012). Collaboration or cooperation? Analyzing group dynamics and revision processes in wikis. *CALICO Journal*, 29(3), 431–448.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51–71. Retrieved May 31, 2017, from <http://llt.msu.edu/issues/october2010/elolaoskoz.pdf>
- Mak, B., & Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36(3), 437–455.
- Noël, S., & Robert, J. (2004). Empirical study on collaborative writing: What do co-authors do, use, and like? *Computer Supported Cooperative Work*, 13, 63–89.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol: Multilingual Matters.
- Yim, S., & Warschauer, M. (2017). Web-based collaborative writing in L2 contexts: Methodological insights from text mining. *Language Learning & Technology*, 21(1), 146–165. Retrieved October 6, 2017, from <http://llt.msu.edu/issues/february2017/yimwarschauer.pdf>

教室ベース音声知覚トレーニングが日本語母語英語学習者の 英語子音の発音へ及ぼす効果

上田 瑠璃 (大阪教育大学 研究生)

キーワード： 発音, 音声知覚トレーニング, 教室ベース, 英語子音, 一般化

1. はじめに

言語学習において、目標言語の音を正しく聞き分け、発音する技術を身に付けることは重要なことである。対象言語の音を聞き分ける技術を身に付けるにはその言語の音声表象を構築する必要があり、そのためには大量の音声インプットを浴びることが必要不可欠である (Thomson, 2011)。また、Flege (1995) の Speech Learning Model では、音声知覚と産出では同じ音声表象を共有するとされ、音声インプットを浴び音声表象を構築することで、発音面にも好影響を与えられている。しかし、日本のような EFL の環境では、学習者が音声インプットを浴びる機会は授業内に限られることが多い。そのため、授業内でインプットを与え、それによって正しく音を聞き分け、発音する技術を身に付けさせるための時間を確保するべきである。考えられる実施可能な方法としては、ミニマルペア等を用いた択一式タスクの音声知覚トレーニングが挙げられる。音声知覚トレーニングは音声知覚のみならず発音にも効果があることが多くの研究で報告されている (e.g., Bradlow, Akahane-Yamada, Pisoni, & Tohkura, 1999)。しかし、ほとんどの研究は研究室ベースでのトレーニングであり、実際の教室でのトレーニングの実施報告やその効果についての報告は数少ない。さらにその数少ない研究は大学での実施であり、授業内トレーニングの時間もあつたが、授業外トレーニングを宿題として大量に課しているものであつた (Hamada & Tsushima, 2001)。音声知覚トレーニングを教育現場に導入することを考えるにあたっては、教室ベースでのトレーニングであっても報告されているような効果が見られるのかどうかを検証しておく必要がある。本研究では、教室ベースの音声知覚トレーニングが及ぼす日本語母語英語学習者の英語子音の発音への効果を検証した。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は日本の大学に通う日本語を母語とする学生 49 名であつた。全ての参加者が同じ講師 (英語母語話者) が担当する週 1 回の必修の英語の授業を受けており、本研究はその授業内で行われた。参加者は 2 グループに分かれており、実験群 (24 名) を対象に音声知覚トレーニングを実施した。また、別グループ (25 名) を統制群とした。

2.2 手順

実験群がトレーニングを開始する前に、両群に対して同日に事前テストを実施した。その翌週から実験群を対象に 10 分間の音声知覚トレーニングを 6 週間実施した。その翌週に両群に対して同日に事後テストを実施した。統制群は、実験群がトレーニングを実施している期間、代わりに 10 分間の英語での会話練習を行った。事後テストの翌週から実験群と統制群の授業内容を入れ替え、統制群が実験群と同じ手順で音声知覚トレーニングを開始し、実験群は統制群が行っていた 10 分間の英語の会話練習に取り組んだ。

2.2.1 音声知覚トレーニング

トレーニングの素材は/b/-v/、/l/-r/、/s/-θ/の3つのミニマルペアで、即時フィードバックを伴う単語識別タスクの形式で行われた。トレーニング時に用いられた単語の種類は各音素4つずつで、4人の話者によって録音され、アイテム数は全部で96個であった。1回のトレーニングでは、全アイテムから各音素につきランダムに半分ずつ抽出した48個を用いて、全てのアイテムが全トレーニングセッションで3回ずつ扱われるようにした。トレーニングでは、参加者は教室前のスクリーンに投影されたビデオを見ながら識別タスクを行い、その解答を解答用紙に記入した。フィードバックは識別タスクの答えをトリアルごとにスクリーンに表示する形式であった。

2.2.2 事前事後テスト

事前事後テストでは、単語識別タスクに加えて単語音読タスクが行われた。単語識別タスクはトレーニング時と同じ形式で行われたが、即時フィードバックは与えなかった。参加者は、事前テストでは96個、事後テストはトレーニング時に用いらなかった単語、また新しい話者によって発音されたアイテムを加え、全部で120個のアイテムの識別を行った。単語音読タスクでは、事後テストで用いられた単語30個をランダムに並べたリストを音読してもらった。その発話はAudacityを用いて録音され、その後3人の英語L1話者にミニマルペアの択一タスクの形式でどちらの音に聞こえるかを識別してもらい、その正答率の伸びを分析した。

3. 結果

結果の分析は、6回のトレーニング全てに参加した実験群13名のデータを基に行った。識別タスクの正答率と、音読タスクの録音音声を用いた英語L1話者による識別タスクの正答率を分析した結果、/b/-v/と/s/-θ/では知覚及び産出の両方でトレーニング効果が見られたが、その効果は/s/-θ/においてはトレーニング時と同じ単語であった場合、/b/-v/においては、それに加えて同じ話者であった場合に限られた。/l/-r/では両方のパフォーマンスにおいて変化が見られなかった。トレーニング効果の一般化が見られた研究(e.g., Bradlow et al., 1999)と本研究を比較すると、今回はインプットの量が少ないことから、参加者はまだ音声習得の過程にあると考えられ、確かな音声習得には今回のトレーニング以上のインプットを要することが示唆された。しかし教室ベースでの音声知覚トレーニングでも、一定程度の発音能力の向上が期待できることが示されたと言える。

参考文献

- Bradlow, A. R., Akahane-Yamada, R., Pisoni, D. B., & Tohkura, Y. (1999). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: Long-term retention of learning in perception and production. *Perception and Psychophysics*, 61, 977-985.
- Flege, J.E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp.233-277). Timonium, MD: York Press.
- Hamada, M., & Tsushima, T. (2001). Relation between improvements of perception and production ability during a university English speech training course. In J. White (Ed.), *Proceedings of the Fourth Conference on Foreign Language Education and Technology* (pp. 579-582). Kobe: Japan Association for Language Education and Technology.
- Thomson, R. I. (2011). Computer assisted pronunciation Training: Targeting second language vowels: Perception improves pronunciation. *CALICO Journal*, 28(3), 744-65.

L2 英語学習者の定型・非定型表現の知識に英文の音読学習が 与える影響：習熟度の異なる学習者の比較

西村 浩子（関西学院大学 大学院生）

キーワード： 定型表現 (FSs), 非定型表現 (NFSs), 文の音読学習, 習熟度分析, 意味適合性判断課題

1. はじめに

英語定型表現(FSs)の知識は、流暢性・正確性に関係する要素の一つとされる (Pawley & Syder, 1983)。これまで、FSs の有用性-言語処理負担の軽減、流暢性・正確性・文脈内における適切な表現の促進をもたらす可能性-に関する研究はなされてきたが、その習得に関する研究は、あまりなされておらず、第二言語 (L2) に関するものは、更に少ない (Schmitt, 2004, p. iix)。しかしその中でも定型表現の知識は、英語習熟度や年齢などに関係なく獲得できるという報告がされている (e.g., Schmitt, Dörnyei, Adolphs, & Durow, 2004)。そこで、西村 (2017) は、大学生以上の日本人英語学習者 40 名 (英語習熟度多様) を対象にノートパソコンを使用した個別実験 (所要時間 50 分) を行い、文の音読学習が FSs の知識に与える影響を、非定型表現 (NFSs) の場合と比較検討した。その結果、音読学習後、両刺激表現とも解答反応時間 (RTs; 正答の場合のみ対象) は有意に短縮したものの、正答率はいずれも有意に向上しなかった。また、交互作用は見られず、音読学習の影響は、FSs と NFSs において同様であった。したがって、本研究は、この結果を踏まえ、西村 (2017) と同手順を用い、参加者を増やし 2 群分析による検討を行った。

2. 研究方法

2.1 参加者

大学生以上の日本人英語学習者 59 名のうち、pretest の正答率の T スコアを参考に上位群 (30 名、英語習熟度目安 CEFR B1)・下位群 (25 名、英語習熟度目安 CEFR A2) に分類した。習熟度及び専攻は多様であった。

2.2 実験デザイン

Pre-post デザイン、トリートメントとして英文の音読を行った。

2.3 実験材料

①事前・事後テストの刺激連鎖表現として、Sketch Engine BNC における出現が高頻度の FSs、低頻度の NFSs (動詞を含んだ連鎖) のペアを 30 組、またこれらの連鎖部分が空欄となった英文を各刺激表現に対し意味的に適切なもの・不適切なもの 15 ずつ作成した。連鎖語の出現頻度は、FSs が NFSs より有意に高いものとし、その他の条件は、両刺激表現間で有意差がないように統制した。

②学習セッション (音読課題) の刺激として、事前・事後テストの刺激表現を埋め込んだ英文 60 (FSs:30, NFSs:30)、フィラー文 40 文 (計 100 文) を作成した。統制条件は①と同様とし、フィラー文も FSs 及び NFSs を含む文と有意差がないように統制した。

2.4 手続き

①事前・事後テストとしてノートパソコンを使用した個別実験を行った。画面提示された空欄付き英

文を理解し、続く画面に提示される連鎖語が前画面提示の文の空欄に意味的に適切か否かをできるだけ迅速に判断しキーを押す意味適合性判断課題を行った。両テストの刺激は同じものを使用し、提示順序をテスト・参加者毎にランダムにし、RTs (ms) と解答を収集した。

②学習セッションは、画面に提示された英文(一画面一文)を内容理解しながら、できるだけ迅速且つ正確に音読するタスクを行った。内容理解を問う verification 課題(各刺激・フィルターにつき 10 課題, Yes/No 問題)をランダムに入れた。音読音声は IC レコーダで録音し、解答を収集した。実験所要時間は、約 50 分(休憩含む)であった。

3. 結果と考察

事前テストにおける正答率の T スコア 49~51 に該当する 4 名の参加者を分析から除外し、本研究における上位群 (30 名)・下位群 (25 名) に分類した。事前・事後テストにおける上位・下位群の正答率 (%) 及び正答の際の RTs (ms) の平均値を表 1 に示す(カッコ内は、標準偏差)。

表 1.

| | 正答率 (%) | | | | 解答反応時間 (ms) | | | |
|-------|--------------|--------------|---------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 上位群 | | 下位群 | | 上位群 | | 下位群 | |
| | 定型表現 | 非定型表現 | 定型表現 | 非定型表現 | 定型表現 | 非定型表現 | 定型表現 | 非定型表現 |
| 事前テスト | 76.46 (7.14) | 73.17 (5.81) | 57.37 (10.65) | 55.73 (8.29) | 3200 (1200) | 3600 (1500) | 2900 (1400) | 3100 (1500) |
| 事後テスト | 77.55 (8.52) | 72.29 (8.21) | 58.80 (10.62) | 57.14 (9.57) | 1900 (700) | 2400 (900) | 2100(1500) | 2300 (1300) |

分散分析の結果、上位群は FSs を NFSs より有意に正確且つ迅速に処理していることが示唆された($p = .003$, $\eta_p^2 = .26$; $p < .001$, $\eta_p^2 = .48$)が、交互作用及び正答率の有意な向上はなかった。下位群は、FSs と NFSs の正答率の差、音読後の正答率の向上及び交互作用は確認されなかったものの、FSs の処理速度は NFSs よりも迅速である傾向が示された ($p = .006$, $\eta_p^2 = .28$)。上位・下位群と pre-posttest 間の分散分析では、FSs の RTs に交互作用があり ($p = .043$, $\eta_p^2 = .07$)、上位群の方が音読の効果が大きく表れる可能性が示された。

4. まとめ

本研究では、初級英語学習者(本研究における下位群)においても FSs の方が NFSs よりもアクセスし易いこと、FS 知識への音読の影響は、正答率よりもまず RTs に表れる可能性があり、習熟度により効果の表れ方が異なる傾向があることが示唆された。

引用文献

- Pawley, A., & Syder, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards and R.W. Schmitt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 191–226). London: Longman.
- Schmitt, N. (Ed.), (2004). *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Schmitt, N., Dörnyei, Z., Adolphs, S., & Durow, V. (2004). Knowledge and acquisition of formulaic sequences: A longitudinal study. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp.55–86). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- 西村浩子 (2017). 定型・非定型表現の L2 心内における処理の比較：音読トレーニングを通して『外国語教育メディア学会第 57 回全国研究大会発表予稿集』 172–173.

発音指導と発音記号：辞書使用の諸問題

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：発音記号、発音指導、英和辞典、中学英語、カナ表記

1. はじめに

現行および2021年度から実施される中学校外国語の学習指導要領では、いずれにおいても発音記号は必須の指導事項ではなく、補助として使用できるものとされている。教科書では2年生から発音記号が新出単語と共に記載され、英和辞典でも必ず掲載されているので、知っておく方がよい項目である。

一方、辞書については、「辞書の使い方に慣れ、活用できるようにすること」という記述は新学習指導要領でも変わっていない。

現行の中学校用の検定教科書においても、辞書や発音記号に関する項目は存在しているが、どの程度活用されているかは未知数である。

また、電子辞書が普及している昨今では、電子辞書は、複数の辞典を格納しており、比較が容易になっている。また、電子辞書はモデル音声再生機能が標準装備され、発音記号が読めなくても、発音を聞くことができる。ただし、これは英和辞典の場合で、英英辞典はモデル音声がないことが普通である。やはり、発音するには、記号を知っておく方がよいと考えられる。

しかしながら、教科書、教科書準拠の参考書、教授用資料についても、音声表記が統一されておらず（河内山 2017）、初級者用英和辞典も同様であった。中級者用の英和辞典と英英辞典については、単母音の表記に絞って岩井(2006)が、やはり表記が統一されていないことを指摘している。本研究では、辞書の発音表記に注目して、指導者の立場から考察する。

2. 辞書における発音表記

2.1 対象

日本で出版されている英和辞典の発音表記は、国際音声学会による国際音声記号（IPA）をもとに、簡略化された記号を用いているものと、日本語の文字であるカタカナを中心に、場合によっては平仮名やいくつかの特殊な符号を追加して考案されたカナ表記を用いていることが多い。英英辞典は、イギリス系の辞書はIPAがもとになっており、アメリカ系はアルファベットを中心に特殊な補助記号を用いてIPAとは異なる方法で表記している。

本研究では、日本で中学生・高校生を対象として市販されている英和辞典の発音表記を調査した。対象として、多くの電子辞書、特に中学生・高校生を主たる対象とする電子辞書に多く採用されている、英和辞典と英英辞典を加えている。辞典のレベルは、収録されている見出し語数で分類されていたこともあるが、出版社が対象に想定している学習者を、函に巻いてある帯を参考に、小学校・中学生用の入門者用、高校生の初級者用、高校生で大学受験に対応する中級者用、さらに高度な上級者用に分類した。さらに学習者用の英英辞典を3冊加えた。本研究では、入門者用8冊、初級1冊・中級6冊・上級3冊について調査を行った。初級者用の8冊を除いて、いわゆる中辞典サイズ、多少の差はあるが、A6前後で厚みが5cm程度の辞典である。

2.2 表記の差異

入門レベルの英和辞典については、独自のカタカナ表記と発音記号が併記されている(河内山 2017)が、初級レベルの1冊と、中級の1冊はカナ表記を併記していた。カナ表記そのものも、出版社が同じでも辞典によって異なる表記法を用いており(河内山他, 2017)、それぞれの表記と発音のルールを理解した上で読み取らないと誤って解釈する可能性が高い。

発音記号については、IPA に準じているが、多少の差異がある。まず、提示する際に、[]か//のいずれを用いているかが異なっている。入門用はすべて[]、カナ併記の初級レベルは//、中級でカナ併記を採用していた1冊も//であったが、別の1冊が[]を用いていた。英英辞典を含めて、他は//を用いていた。入門レベルは[]で、レベルがあがると//を用いているようだ。[]と//については、音声学では[]は精密表記に、//は音素表記に基づく簡略表記に用いるが、日本国内では、中学校の検定教科書がすべて[]で発音記号を囲んでいるので、入門用の辞典はそれに準じていると考えられる。

強勢については、英和辞典と英英辞典では異なる表記法を用いている。英和辞典では、第一強勢に´(右から左下がりの斜線)、第2強勢には逆向きの`を用い、この符号を強勢のある母音の上に表記している。それに対して英英辞典では、第1強勢に|第2強勢に|を用い、強勢のある音節の前に表記している。英和辞典に慣れた学習者が、英英辞典の発音を見てもっとも戸惑うのはこの強勢の表記法の差であろう。

また、強勢を示す用語についても、英和辞典の中に「アクセント」「ストレス」「強勢」という3種類の表現が混在しており、統一している辞典もあれば、3種類共使っている辞典もある。

発音記号で、もっとも差が大きいのは、母音を示す記号である。例えば、*sea*, *happy*, *hit* という3つの単語にそれぞれ含まれる下線部の/i/は、精密には異なる音[i:] [i] [ɪ]である。これを3種類分けて記載している辞典と、[ɪ]は用いないで[i:]に:の有無で長短のみで区別した2種類で表記しているものがあり、入門・初級レベルは2種類用い、中級レベルでは2種類と3種類の表記法が混在している。もっとも区別しやすいのは *hooked schwa* [ə]を採用しているかどうかである。この記号を採用しているのは中級と上級の一部だけで、他は[ə(:)r]などの表記が用いられている。上級でも用いていないものあり、英英辞典ではさらに異なる記号[ɜ:]を用いている場合もある。他の母音、二重母音やアメリカ英語の語末の r を含む母音なども何種類かの異なる表記が用いられている。他方、子音はあまり差がなかった。

3. おわりに

電子辞書で気軽に複数辞書検索ができる現在では、辞典によって用語や記号に微妙な差が存在することが、学習者の混乱を招く可能性がある。また、電子辞書を用いていなくても、入門用から中級あるいは上級の辞典に買い換える機会があれば、表記が異なることに気づいて、極端な場合は、わからないので発音記号は確認しないようになるかもしれない。中学校時代に教科書に発音記号が登場する1年生か2年生で簡易表記の基本を教え、バリエーションがあることを示唆しておくべきである。聴覚で感じることも大切だが、それだけで適切な音が再現できるわけではなく、視覚からも音が違うことを知っておくともっと注意して聞いたり発音したりできると考えられる。現在行われている辞書指導に、発音表記についても学ばせる時間を加える必要があり、自律的な学習者を育てることにつながる。

*本研究は科学研究費助成金(基盤C一般: 課題番号 16K62869)の助成を受けています。

参考文献

- 岩井茂昭 (2006). 英語学習辞書における単母音の発音表記の異同『生駒経済論叢』4-1, 31-59.
河内山真理, 有本純 (2017). 中学校用教科書ガイドにおける発音表記の扱い『関西国際大学教育総合研究叢書』10, 131-139.

HVPT による音素の識別率推移と調音への影響

飯野 厚 (法政大学)

キーワード： 発音教育、CAPT (コンピュータ利用発音訓練)、HVPT (高変動音素訓練)、認識、調音

1. はじめに

HVPT (High Variability Phonetic/Pronunciation Training) は、「様々な音声環境で複数の話者によって生成された L2 音素を聴く経験を蓄積する学習者のための入力ベースの訓練」とされている (Levis, 2016)。HVPT によって、母語の音素との類似性のために学習者に混乱を招く傾向の強い L2 音素を、識別する訓練の有効性が示されている (Derwing & Munro, 2015)。認識を重視したアプローチは、調音における明瞭さ (intelligibility) にも改善をもたらすとされる (e.g. Bradlow, Akahane-Yamada, Pisoni, Tohkura, 1999)。しかし、これまで研究は、異なるアクセントを持つ少ない話者にもとづく可変性を提供したものであり限定的な結果にもとづいている。

昨今は、コンピュータ・プログラムを活用した発音訓練 (CAPT) が注目されており、中でも HVPT は、音素刺激の提示を体系的かつランダム化することができるためその可能性が評価されている (Levis, 2016)。本研究では、クラウド型 HVPT (Thomson, 2012, 2017) を使用して日本人が識別しづらいとされる音素 /l/, /r/, /w/ の識別率の変化を調べた。研究課題は (1) HVPT を一定期間体験することによりどの程度、音素知覚に影響を及ぼすか。また、訓練の音素環境の影響はどのようなものか。 (2) 調音の正確さにどのような影響を与えるか。また、訓練の音素環境の影響はどのようなものか。

2. 方法

2.1 参加者と手順

東京都内の大学 1 年生で必修英語の履修生 30 名 (非英語専攻学部所属、日本語母語話者) から研究協力の承諾を得た。2017 年秋学期中の 10 週間の期首、期中、期末に認識テスト、期首と期末に調音テストを実施し、その間に 5 週間ずつ音素環境を変更し、週 3 回の HVPT を実施した (1 回目は授業、2～3 回目は自習)。A 組と B 組は処遇のカウンターバランスのため逆の導入順序とした (表参照)。

| 組 | N | TOEIC Lis Ave. | Time 1 Tests → | 5 weeks HVPT → | Time 2 Tests→ | 5 weeks HVPT→ | Time 3 Tests |
|---|----|-------------------|------------------------------|-------------------|------------------------------|------------------|------------------------------|
| A | 13 | 363 | Recognition Test CV (CVC) | CV Training | Recognition Test CV & CVC | CVC Training | Recognition Test CV & CVC |
| B | 17 | 277 | Production Test | CVC Training | | CV Training | Production Test |

参加者は、音声刺激を聞いた直後にコンピュータ画面で一致する発音記号を選択するように求められた。正解するたびに正解を示す音がし、間違えると再度音声を聞いて正しい音素 (赤で表示) をクリックするよう求められた。トレーニングセットは、CV と CVC の条件それぞれ 200 項目から成っていた。テストはフィードバック無しで 100 項目だった。各クラスでは、同じトレーニングパッケージを週 3 回受け識別率の結果が PDF で出力されるので、ファイルをコース管理システム Sakai 上にアップロードして提出した。各学習者の作業履歴は研究者のみがインターネットからも閲覧、ダウンロード可能だった。

2.2. HVPT サイト English Accent Coach (EAC)

Thomson (2017) はクラウド型 HVPT “English Accent Coach” (以降 EAC) を誰でも登録して使えるウェブサイトとして提供している。製作者によると、EAC は 30 人の話し手で構成され、レベルによって音素環境も可変性をもっている。学習者に各音素の成功率をフィードバックするようなゲーム化が施されている。音素と話者の組み合わせはランダム化して呈示される。



図 1. 音素選択画面の例



図 2. 結果画面の例

3. 結果

2 タイプの認識テストの平均成功率は、AB 両群において、5 週間の HVPT と測定テストの音素環境が一致したときに、大きな進歩を示すことが分かった (効果量大)。A 組 (前半 CV→後半 CVC) は、前半 5 週間 CV 環境での訓練を受け期中 CV テストまでに 10%以上の大きな伸びを示したが、後半 5 週の CVC 環境での訓練後はほぼ横ばいの結果だった。B 組 (CVC→CV) は、CVC 環境での前半 5 週のトレーニング後に受けた CV テストの結果は 5%弱の伸びだったが、後半 CV 環境でトレーニングを実施した結果、10%以上の伸びが見られた (効果量大)。/r/、/l/、/w/の個別の正答率推移は発表にて詳述する。

産出に関して、A 組は CV または CVC 状態のいずれにおいても有意な伸びを示さなかったが、B 組は、両方の条件において有意な伸びを示した (効果量大)。条件間の差異として CVC 環境は CV 環境よりも伸びが大きかった。この結果から、HVPT による認識訓練は CVC の産出にも正の影響を及ぼすが、冗長性の低い CV 条件では認識の向上にとどまることがわかった。B 組が TOEIC リスニングスコアのレベルがやや低めの参加者で構成されていることから、HVPT は音声処理能力が発達途上の学習者にとりわけ有益な指導法であることが示唆された。

参考文献

- Bradlow, A. R., Akahane-Yamada, R., Pisoni, D. B., & Tohkura, Y. (1999). Training Japanese listeners to identify English /r/and /l/: Long-term retention of learning in perception and production. *Perception & Psychophysics*, 61 (5), 977–985.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39 (3), 379-397.
- Levis, J. M. (2016). Research into practice: How research appears in pronunciation teaching materials. *Language Teaching*, 49 (3), 423–437.
- Thomson, R. I. (2017). English Accent Coach Version 2.3. <https://www.englishaccentcoach.com/> [computer program]

海外連携による外国語学習における反転学習の実践と課題

安部 由美子 (広島工業大学)

Mike Hood (日本大学)

James Elwood (明治大学)

益子 行弘 (浦和大学)

キーワード： 反転学習, Mahara, 異文化間コミュニケーション, 協調学習, スピーキング

1. はじめに

反転学習とは、授業と宿題の役割を反転させる授業形態のことを指し、事前、事後の学習活動を充実させることによって、時間管理方略や自己効力が高められ、学習成果が上がること (Lai & Hwang, 2016)、授業外での学習時間が増加し (小川, 2015)、学生の習熟度が改善すること (Ghadiri et al., 2013) が報告されている。外国語教育の観点からも、反転学習を導入することは、授業内外での連続性を促進し、自律性の育成、学習内容理解につながることを期待できる。しかし、英語学習において、学習者の主体性に依存する反転学習が、どの程度、有効に働くのかは、まだ明らかになっていない。また、文化的要因は自己活動と関連がある (Chen and Stevenson, 1995) という結果が得られていることから、異文化間の学習者間の自己学習と学習成果との関係、反転学習の e ラーニング利用が自己学習に活かされているか、調査を行うことが必要である。

本研究では、日本人大学生とフィリピン人大学生を調査協力者とし、反転学習を取り入れた事前学習を行い、事後のビデオ通話を使った教室内活動にどのような影響を及ぼすのかを検証した。

2. 方法

2.1 参加者

参加者は、60名の広島県在住の日本人大学生、低一中級英語学習者と 30名のフィリピンの大学生からなる、計 90人を調査協力者とした。

2.2 手順

まず、参加者には、事前学習として、ビデオ講義による、スピーキングの指導を行った。講義ビデオの中で、毎週のテーマについて紹介、課題の提示、発音矯正、非言語・言語による表現方法などを指導した。その後の教室内活動として、他国の学生とペアを組み、毎回与えられるテーマについて、コンピュータ上で 30 分間、日本人 2 対外国人 1 のペアごとにビデオ・チャットを通じて、ディスカッションを行った。受講者意識調査などを用いて、1. 反転学習の効果の認識 (5 段階評価)、2. 実験前後の学習成果 (テストの得点) について、一定期間調査した。

2.2.1 Mahara e-portfolio の構築

本研究の実施にあたり、反転学習に必要な事前学習の e ラーニングコンテンツ (講義ビデオ) の構築・配信、学習成果・目標・管理・振り返りを促すための e ポートフォリオ機能を配置した学習管理システム (LMS) を構築した。図 1 のような Moodle サイトを構築し、e ポートフォリオである Mahara を連携するための設定を行ない、ソーシャルネットワーキング機能により、ユーザ同士が相互に交流を図ることを可能にした。Moodle は授業ポータルサイトとして、各回の学習目標や学習内容の明示、参考サイト

へのリンク、使用スライドの表示、確認テスト、音声ファイルの課題提出等に利用した。Mahara は、作成されたコンテンツを学習者間で共有し、フィードバックを行なうために利用し、学習者に自己管理をさせた。Moodle から Mahara にシングル サインオン (SSO) できるように連携設定を行った。

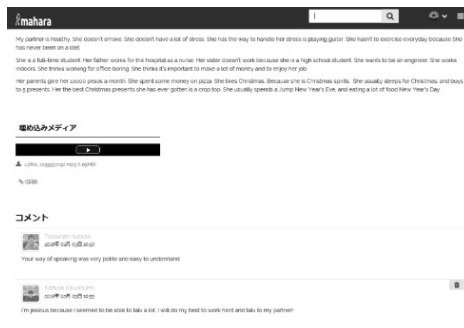


図 1. Mahara e-portfolio の例

3. 結果

分析の結果、反転学習の効果の認識において、学習者の評価が、3.0 より高く、4.0 に近い得点になった。したがって、反転学習に満足しているという結果になった。授業以外の学習時間が増加し、教室内活動の学習内容について理解が高まったことで、反転学習が、事後の教室内活動に役立ったといえる。また、事後の学習成績が高まり ($t = 6.49, p < .001$)、相手国の学生からも、教室内活動への連続性を促進し、学習内容理解につながる様子が伺えるような良好なコメントが多かったことから、両国において、反転学習に満足しているという結果になった。したがって、海外連携での同期的な協調学習を行う場合、反転学習の e-learning のような事前学習が有効であることが考えられる。

参考文献

- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1995). Motivation and mathematics achievement: A comparative study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian high school students. *Child Development, 66*(4), 1215-1234.
- Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2016). Self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education, 100*(C), 126-140.
- Ghadiri, K., Qayoumi, M.H., Junn, E., Hsu, P., & Sujitparapitaya, S. (2013). The transformative potential of blended learning using MIT edX's 6.002x online MOOC content combined with student team-based learning in class. Retrieved on December 2, 2014 from <https://www.edx.org/sites/default/files/upload/ed-tech-paper.pdf>
- 小川 勤 (2015), 反転授業の有効性と課題に関する研究：大学における反転授業の可能性と課題『山口大学 大学教育』12, 1-9

謝辞

本研究は科研費 基盤研究 C (課題番号 17K02960) の助成を受けたものである。

Automated Measures of L2 Writing Proficiency

APPEL, Randy (Waseda University)

Keywords : Automated analysis, L2 writing, writing proficiency

1. Introduction

Computer aided corpus linguistics has enabled new approaches to discourse analysis that were previously either too time consuming or unreliable to be considered methodologically valid (McEnery & Wilson, 2001). Using these relatively new tools, researchers can now apply standardized, and therefore replicable, assessments of a wide range linguistic metrics to provide insights into the discourse produced by first (L1) and second (L2) language users (e.g., Kyle & Crossley, 2015; Lu, 2012). The present study aimed to extend previous research of this kind by analyzing automatically extracted lexical indices in reference to a specially designed corpus of assessed L2 English academic writing. To better understand the potential underlying discursal features relevant to differences in human raters' assessments of academic English writing proficiency, the Tool for the Automatic Analysis of Lexical Sophistication (TAALES; Kyle, Crossley, and Berger, 2017) was used to extract a wide range of single and multi-word candidate measures of lexical sophistication and examine their potential relationship with assessed L2 English writing proficiency.

2. Procedure

2.1 Corpus

The main corpus analyzed in this study is composed of timed, written responses to a single argumentative essay prompt included as part of a four section (reading response, lecture response, oral language response, written response) language assessment test. This test aims to evaluate L2 English learners' ability to use English as necessary in order to fully participate in English-medium post-secondary institutions. The final portion of this test, the written response, provides the raw data analyzed in this study. In order to reduce raters' focus on surface level features and emphasize more substantive aspects of composition organization, essays from this component of the test were graded using a collaborative read-aloud protocol by teams of 3 professional assessors using a nine-band system (10-90); 10 is the lowest possible score an essay can receive, with 90 being the highest possible score.

2.2 Lexical Measures

In total, 484 indices of lexical sophistication were selected as candidate measures and thereby included in the present study. Each of these measures was extracted using the TAALES 2.2 software suite. Largely rooted in evidence from previous research on L1 and L2 English writing, these measures spanned 11 broad categories: word frequency, word range, academic language, n-gram frequency, n-gram range, psycholinguistic word information, age of exposure, word recognition, contextual distinctiveness, word neighborhood, and semantic relationships. For additional details on each category and the individual indices contained within them, see Kyle et al. (2017).

2.3 Analysis

As a first step in examining the value of the 484 automatically extracted lexical indices in accounting for differences in assessed L2 English writing proficiency, initial correlations were run between the full range of lexical

measures provided by TAALES 2.2 and the score awarded to each essay. Applying a relatively conservative minimum correlation cut-off of .30 resulted in a substantial list of single and multi-word lexical measures associated with assessed L2 English writing proficiency. Following previous research (e.g., Crossley, Salsbury, & McNamara, 2011), to account for multicollinearity between significantly correlated predictor variables, in any case where two predictor variables held a minimum correlation of .70 with each other, only one variable was retained. This helped eliminate the possibility of including multiple overlapping measures in the final step of the analysis. Following the identification of significantly correlated predictor variables and the elimination of multicollinearity, the final step was to build a multiple regression model to better understand the value of the significantly correlated variables in accounting for differences in assessed L2 English writing proficiency.

3. Results

The most parsimonious regression model yielded four predictor variables, with *total word count*, *orthographic neighborhood frequency*, *lexical decision time*, and *word naming response time* accounting for 36% of total variance in L2 English academic writing proficiency scores. The value of total word count reiterates the importance of writing fluency (i.e., speed of production) in writing assessments, particularly in timed writing tasks such the one used in this study (e.g., Kamimura & Oi, 2001). In addition, lexical decision time and word naming response time suggest the importance of moving beyond a reliance on the most easily recognized, and often earliest learned vocabulary, in order to incorporate higher level lexis that may be less quickly recognized by native speakers – thereby demonstrating greater vocabulary depth and breadth (e.g., Crossley, Cobb, & McNamara, 2013).

References

- Crossley, S. A., Cobb, T., & McNamara, D. (2013). Comparing count-based and band-based indices of word frequency: Implications for active vocabulary research and pedagogical applications. *System*, *41*, 965-981.
- Crossley, S. A., Salsbury, T., McNamara, D., & Jarvis, S. (2011). What is lexical proficiency? Some answers from computational models of speech data. *TESOL Quarterly*, *45*, 182-193.
- Kamimura, T., & Oi, K. (2001). The effects of differences in point of view on the story production of Japanese EFL students. *Foreign Language Annals*, *34*, 118-128.
- Kyle, K., & Crossley, S. A. (2015). Automatically assessing lexical sophistication: indices, tools, findings, and application. *TESOL Quarterly*, *49*, 757-786.
- Kyle, K., Crossley, S. A., & Berger, C. (2017). The tool for the analysis of lexical sophistication (TAALES): Version 2.0. *Behavior Research Methods*.
- Lu, X. (2012). The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Language Review*, *96*, 190-208.
- McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McNamara, D. S., Graesser, A. C., McCarthy, P., & Cai, Z. (2014). *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Matrix*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Can Cooperative Learning Contribute to Active Learning in ELT at Secondary Education?

MIYASAKO, Nobuyoshi (University of Teacher Education Fukuoka)

Keywords : active learning, cooperative learning, secondary education

1. Introduction

Active learning (AL), which has been a buzzword at primary and secondary education, is now expected to develop three key competences of DeSeCo's (OECD, 2005), i.e., to use tools interactively, to interact in heterogeneous groups, and to act autonomously, by developing 21st century skills such as critical thinking, problem solving, communication and collaboration (Partnership for 21st Century Learning, 2007). Admittedly, the following teacher comments are often heard about AL in English language teaching (ELT) at the secondary level in Japan: "AL means group work and interaction.", "It's debate, discussion and presentation." and "AL in ELT is communicative language teaching." However, what distinguishes between ordinary and expert teachers' views of AL in ELT may lie in their awareness of cooperative learning (CL) there, because AL should be based on CL principles (Johnson, et al., 2006; Sugie, 2016). This presentation explores AL in ELT at the secondary level with focus on CL principles. Based on Johnson and Johnson's (2009) framework of CL, AL practice of distinguished teachers is looked into concerning how much their AL practice is affected by CL.

2. Literature Review

According to Johnson and Johnson (2009), there are five basic elements of CL, which are positive interdependence, individual accountability, face-to-face promotive interaction, interpersonal and small group skills, and group processing. The first two elements are particularly important for a successful CL practice. When each member of a group plays his or her unique role, helping each other, without allowing anybody to be free riders, CL group work is more effective than competitive and individual learning. Supremacy of CL in terms of effect sizes over competitive and individual learning is shown not only in a variety of cognitive achievements but also in the development of positive relationships and psychological health (Johnson & Johnson, 2009; Slavin, 1995). The beneficiaries of CL are not restricted to lower-level learners who can be helped by higher-level learners, who can often benefit the most in teaching others in need. Moreover, CL and ELT can be regarded as a natural marriage (Kagan, 1995, p. 5) because ideas and techniques for pair and group work have been shared in these fields (Ghaith, 2003; Liang, et al., 1998; McGroarty, 1993; Shaaban, 2006).

3. Method

3.1 Materials

AL practice was looked into using Nishikawa and his followers' (2016, 2017) and Yamamoto's (2015, 2016) accounts of English classes. They are pioneers of AL in ELT at junior and senior high schools in Japan. Since the teachers are advocated by English teachers struggling to introduce AL into English classes, their descriptions of AL in ELT were examined, as representatives of successful AL in ELT, concerning how much their AL practice was affected by CL.

3.2 Analyses

Nishikawa and his followers' (2016, 2017) and Yamamoto's (2015, 2016) descriptions of AL in ELT were examined to show parts reflecting Johnson and Johnson's (2009) CL elements. These parts were coded as follows: positive interdependence, individual accountability, face-to-face promotive interaction, interpersonal and small group skills, group processing, and others relevant to teachers were respectively marked PI, IA, FI, SS, GP and T. Subsequently, the frequency of these coded elements was counted and statistically compared between the specimens.

4. Results and Discussion

Table 1 shows the frequency of coded CL elements. There was no significant difference in the distribution of the elements between the teaching accounts [$\chi^2(1) = 2.00, ns$]. It seems that their instruction was similarly greater in the frequency of positive interdependence, face-to-face promotive interaction, and interpersonal and small group skills. Noticeably, moreover, formal CL, i.e., fixed small groups composed of about four students, was not seen even in others relevant to teachers. Instead, temporal groups were often used in the process of completing tasks, which were structured to 30-40-student classes. At the presentation, these results are discussed by taking into account of their teaching contexts with implications to AL in ELT at the secondary level.

Table 1.

Frequency of Coded CL elements in AL in ELT

| | PI | IA | FI | SS | GP | T | total |
|-----------------------|----|----|----|----|----|----|-------|
| Yamamoto | 4 | 1 | 2 | 10 | 1 | 12 | 30 |
| Nishikawa's followers | 8 | 2 | 6 | 7 | 4 | 13 | 40 |

Selected References

- Johnson, D. W., Johnson, R., & Smith, K. (2006). *Active learning: Cooperation in the university classroom* (third ed.). Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2009). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school* (sixth ed.). Edina: Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1995). We Can Talk: Cooperative learning in the elementary ESL classroom. *ERIC Digest*.
- Liang, X., Mohan, B. A., & Early, M. (1998). Issues of cooperative learning in ESL classes: A literature review. *TESL Canada Journal*, 15(2), 13-23.
- McGroarty, M. (1993). Cooperative learning and second language acquisition. *Cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity*, 19-46.
- Nishikawa, J. (ed.) (2016). *Sugu jissen dekiru akutibu ranningu chugaku eigo*. Tokyo: Gakuyo-shobo.
- Nishikawa, J. (ed.) (2017). *Sugu jissen dekiru akutibu ranningu koko eigo*. Tokyo: Gakuyo-shobo.
- OECD (2005) *The definition and selection of key competencies: Executive summary*.
- Partnership for 21st Century Learning (2007). *Framework for 21st Century Learning*. Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning* (second ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sugie, S. (2016). *Kyodo gakushu nyumon [An invitation to cooperative learning]*. Tokyo: Nakanishiya-shuppan.
- Yamamoto, T. (2015). *Hajimeteno akutibu ranningu! Eigo jugyo*. Tokyo: Gakuyo-shobo.
- Yamamoto, T. (2016). *Naze oshienai jugyou ga gakuryoku wo nobasu noka*. Tokyo: Nikkei-BP-sha.

Student perspectives on classroom-based assessment

Grogan, Myles (Kansai University)

Keywords : classroom-based assessment, Q methodology, compulsory EFL classes, sorting activity, factor analysis

1. Introduction

In some Japanese university contexts, all students—regardless of level or major—may find themselves required to pass an English class to get credit and, ultimately, to graduate. Classroom-based assessment, as distinct from formal assessment, has gained increasing recognition in recent years, along with a need to reformulate concepts such as reliability and validity for this context (Fulcher & Davidson, 2007). This study examines the subjective assessment experience of students who have taken compulsory EFL classes a single university department. It focuses on how students perceive and interact with the grade from a compulsory speaking and listening class in the first year of university study. The procedure investigates how sets of attitudes to such a class (rather than components of an attitude) may affect the meaning of the grade and the inferences that can be drawn from it. This is done using Q methodology, a forced-sorting system from which different perspectives can be extracted using factor analysis. The process used broadly follows that described in Watts & Stenner (2012).

2. Procedure

2.1 Participants

Four classes were selected from a single department in a large private university. Levels and numbers from each class are visible in Table 1. The students were in the first semester of their second year of university study. The treatment was given the week after the midterm test, so that students were focused on grades and grading.

Table 1.
Details of Participants

| | Male | Female | Total | Factors by class |
|----------------|------|--------|-------|------------------|
| Elementary | 12 | 9 | 19 | 3 |
| Intermediate A | 17 | 16 | 34 | 3 |
| Intermediate B | 19 | 10 | 29 | 5 |
| Advanced | 11 | 11 | 22 | 4 |

NB: Intermediate A included one participant who declined to indicate male or female

2.2 Preparation of Q Sort

In the year prior to the sort, a range of statements on grades and grading were collected from students of various faculties at the institution using open-ended questionnaires. These statements related to what participants felt to be the purpose of the grade, the usefulness or consequences of the grade, affective factors, and related ideas. Statements were reviewed by the researcher, and by two teachers at the institution, to create a broad base of possible perspectives for the ranking task.

2.3 Delivery of the sort

Three teachers delivered the sort to their classes simultaneously, with one teacher doing an additional sort with another class. Participants were given a consent form, a questionnaire for demographic details and qualitative information, and a set of cards to place in a bell curve for the sorting process. Qualitative information included questions specifically aimed at attitudes and experience of the grading process, such as what kind of students should receive higher or lower grades, or their attitude to alternative grading systems (e.g. pass/fail, or no grade).

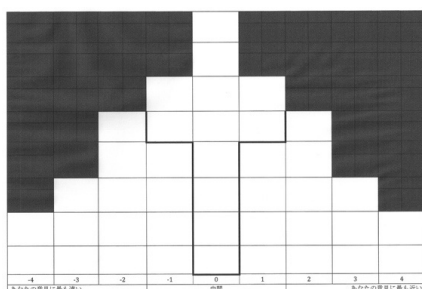


Figure 1. Forced Distribution Pattern for the Q Sort

2.4 Analysis of the sort

Initial analysis of the sort was conducted on a by-class basis. Factors were extracted and then rotated to explain over 40% of variance. Qualitative data were analyzed once a group of participants were identified as belonging to a factor, in order to identify common themes. Following this, sort items associated with the factor were identified using the “crib sheet” process identified in Watts & Stenner (2012, pp. 150–159). The unique features of each class will be presented for consideration, with a meta-analysis of all sorts, and a sort of all members as a single group.

3. Results

Preliminary analysis of each class yielded three or more factors (see Table 1). Although each class manifested a different set of attitudes and reactions, some themes were common to the analyses. The largest group in each class generally recognized the benefits of grades, but also noted weaknesses in the general system. Each class also yielded more instrumental perspectives to grading, where a pass was considered sufficient. Finally, each class yielded a low number of students who were disaffected with the grading process, with the form of disaffection changing by level. These results suggest that more could be done to create meaningfulness for students in the structure of language programs. In particular, relationships with students need to be forged by both teacher and institution in collaboration. Those students who feel they are developing as a result of classes and grading show this can be done successfully, but the key to success may lie in the detail each group of students brings with it.

References

- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Abingdon, England; New York: Routledge.
- Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research: Theory, method & interpretation*. Los Angeles: Sage Publications Ltd.

Deep Positivity Hypothesis: An Interdisciplinary Model on the Varieties of Emotion and Cognition and its Experimental Verification in the Context of L2 Lexical Memory

KANAZAWA, Yu (Kwansei Gakuin University)

Keywords : Deep Positivity Hypothesis (DPH), Emotional valence, Levels of cognition/processing, Theoretical contribution, Interdisciplinary perspectives

1. Introduction

Although the close interconnectedness of emotion and cognition has been reported in various academic domains including SLA (e.g., Kramsch, 2009) and many studies have been done on emotion and motivation (e.g., Dewaele, 2013; Dörnyei, 1998), there are fewer theories and studies on how different kinds of emotion affect different kinds of cognition. The present study is an investigation of the varieties within emotion and cognition and a subsequent original theoretical proposition, focusing on the micro-level emotion (Kanazawa, 2016). As for the varieties of emotion, the prevalent approach in (neuro)psychology (e.g., Janak & Tye, 2015) is to classify emotional phenomena according to different emotional valence (i.e., positive-neutral-negative). As for the varieties of cognition, the most parsimonious approach in philosophy and psychology (Schopenhauer, 1819; Craik & Lockhart, 1972) is to classify cognition into concept (i.e., higher/deeper/semantic cognition) and perception (i.e., lower/shallower/ perceptual cognition). It is expected that different valence has different impacts on different depth of cognition.

2. Deep Positivity Hypothesis (DPH)

Based on the state-of-the-art SLA cognitive framework (viz., MOGUL, Sharwood Smith, 2017) and the review of wide interdisciplinary findings such as in neuropsychiatry (viz., hemispheric lateralization and the valence hypothesis; Silberman & Weingartner, 1986), paleopsychology (phylogenetical asymmetry in the evolution of brain; Bailey, 1987), positive psychology (viz., Broaden-and-Build theory of positive emotion, Fredrickson, 2004), social psychology (viz., affect-as-information hypothesis, Clore, Gasper, & Garvin, 2001), and gerontology (viz., negativity effect decreasing with age, Berger, 2017), *the Deep Positivity Hypothesis (DPH)* is abductively postulated (cf. Peirce, 1898/1992), which hypothesizes that (a) *positive emotion facilitates higher/deeper/semantic cognition* whereas (b) *negative emotion facilitates lower/shallower/perceptual cognition*. The DPH is depicted in Figure 1.

3. Experimental Verification

Kanazawa (2016) conducted an experiment targeted to L2 users of English, in which the different impacts of different emotional valence on cognitive performance (viz., lexical retention) at the level of deep/semantic processing were investigated. Since positive emotion resulted in significantly better memory performance compared to negative emotion, the former (a) part of the DPH was verified. On the other hand, the latter (b) part of the DPH was not tested, which was the target of this experiment. Japanese L2 users of English participated in the experiment. A shallow/perceptual learning task was implemented for the study task, in which participants were elicited to process words perceptually (viz., phonetically), not semantically. In the test session, recall memory test was

implemented. It was revealed that negative emotion resulted in significantly better memory performance compared to positive emotion, supporting the latter (b) part of the DPH. To apply it pedagogically, it is implied that making the most of *positive emotion*, not just emotion in general, is a vital perspective for teachers and learners for deeper learning.

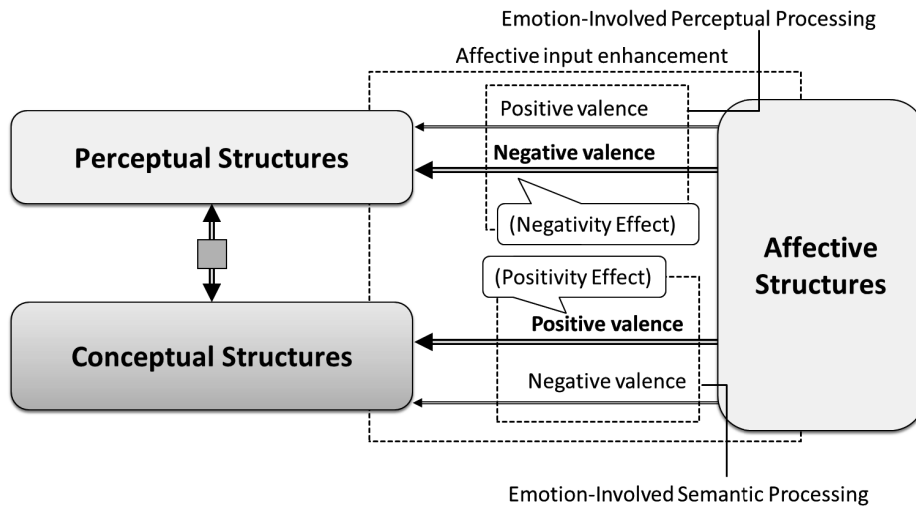


Figure 1. Deep Positivity Hypothesis (DPH) is depicted, in which the possible valence-dependent difference regarding the depth of processing is abductively incorporated in reference to the MOGUL framework.

References

- Bailey, K. (1987). *Human paleopsychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berger, N. (2017). *The effects of emotion on executive functions in ageing* (Doctoral dissertation). Birkbeck, University of London, London, England.
- Clore, G. L., Gasper, K., & Gavrin, E. (2001). Affect as information. In J. P. Forgas (Ed.), *Handbook of affect and social cognition* (pp. 121-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Behavior*, 11 (6), 671-684.
- Dewaele, J. –M. (2013). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3), 117-135.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359 (1449), 1367–1378.
- Janak, P. H., & Tye, K. M. (2015). From circuits to behavior in the amygdala. *Nature*, 517, 284-292.
- Kanazawa, Y. (2016). Micro-level emotion as a factor of L2 vocabulary memory: The effect of lexical emotional valence on incidental recall performance. *Language Education & Technology*, 53, 23-52.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Peirce, C. S. (1898/1992). *Reasoning and the logic of things*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schopenhauer, A. (1819). *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Leipzig, Germany: F. A. Brockhaus
- Sharwood Smith, M. (2017). *Introducing language and cognition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Silberman, E. K., & Weingartner, H. (1986). Hemispheric lateralization of functions related to emotion. *Brain and Cognition*, 5 (3), 322-353.

Using WordPress as a Lesson Study Application

TOWNSEND, Simon DC (Iwate University)

HALL, James M (Iwate University)

Keywords : Teacher education, lesson study, WordPress, reflective practice, classroom observation

1. Introduction

According to Mann and Walsh (2017), reflective practice for teacher development has the following shortcomings. First, reflective practice is not data based, rather, it relies on teachers' subjective impressions of a lesson. Second, reflective practice is not done in a collaborative manner and teachers fail to develop the kind of insights on their teaching that they could obtain from interacting with others. Using WordPress, the presenters developed a Lesson Study Application (hereafter, App) to help student-teachers develop into reflective practitioners. That is, teachers who can develop by collaboratively examining teaching and learning in their classroom through a variety of theoretical and practical perspectives. It was hoped that the App would enhance student-teachers' reflective practice by providing them with evidence-based feedback. Furthermore, it was hoped that the App would improve the Lesson Study process by facilitating the nominating of topics for discussion.

We will describe how the WordPress platform was modified to create an App to enhance student-teacher reflective practice. WordPress is an opensource content management system. The authors successfully utilized WordPress to enable users to record pictorial, video, or text observations of classes and to categorize them based on pre-determined issues to investigate. We will focus on two ways in which users recorded observations, using comments on the wpDiscuz plugin (2018) or via posts, and discuss the advantages and disadvantages of each.

2. Method

2.1 Participants

The authors' university conducts a teaching internship in Thailand. The participants were 5 students (two fourth year students and three third year) as well as four Thai school teachers and the authors themselves.

2.2 Procedures

The app was piloted in October, 2017 in a Japanese elementary school and junior high school as well as January, 2018 at two secondary schools in Bangkok, Thailand. Table 1 shows that in the first piloting period, observations were made by writing comments, while in the second, they were used by writing posts.

Table 1.
Details of Pilot Sessions

| Month of Piloting | October, 2017 | January, 2018 |
|----------------------|---------------|-----------------|
| Classes observed | 3 | 20 |
| Number of APP users | 8 | 10 |
| Means of observation | wpDiscuz | WordPress Posts |

The following procedures were followed when utilizing the app: 1) Teachers plan the class and nominate issues to focus on; 2) The class is taught with participants using the app to record observations related to the issues; 3) Issues are discussed in the lesson study; 4) Teachers plan the next class.

3. Results

The advantage of using the comment feature for recording observations was the ease at which users could make observations. For example, for one class on November 1, 2017, there were 42 comments. Furthermore, 19 of the 42 comments were written by three of the participating teachers from Thailand who were new to using the App. Another advantage was that users could see in real time what others were writing during the class and often could respond to one another. Users were able to both write into the App and observe the class at the same time. Lastly, when facilitating the lesson study after the class, having looked at the comments being written throughout the class enabled one of the authors to choose topics which the participants were eager to discuss.

The major disadvantage of using comments was that there was no way to organize them by category, which caused one of the authors to overlook important comments when facilitating the lesson study.

For using posts as a means to make observations, the major advantage was the ease at which categories and tags could be affixed to them. Also, observations using posts were more detailed than comments. However, a major disadvantage was that posts were done backend. That is, users could not see the actual page they were posting on nor could they see what others were writing. Therefore, the authors could not easily grasp what topics the participants were interested in before the lesson study. Another disadvantage was writing a post required many more procedures than writing comments. Therefore, the number of posts per lesson (average was under 10) was much fewer than comments on a lesson. Furthermore, the Thai counterparts could only write one or two posts each per class. The last problem was that the post content was often redundant because users could not observe what others were writing.

4. Conclusion

Given the shortcomings of the second piloting, we have returned to using comments with the wpDiscuz plugin. The lesson to be learned is that ease of use should take priority over enhanced features. The Lesson Study App should be designed to enable observers to generate valid data without taking their attention away from the class. Another lesson learned is that classroom observations themselves are roughly written as they are done in haste. Often, the meaning of fieldnotes is only known to their writer (Emerson, Fretz, & Shaw, 2011). For this reason, in the lesson study process, we implemented a final stage in which the teachers write their reflection on others' observations after discussing the class. This writing appears in the class observation page and will make the meaning of others' observations clearer. In the end, technology and learning are in a reflexive relationship. While the technology must be adapted to meet the conditions of the learning process, the learning process itself must evolve so that the technology can support it.

References

- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes Second Edition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching: Research-based Principles and Practices*. London: Routledge.
- wpDiscuz. (2018). wpDiscuz - Home. Retrieved from <https://wpdiscuz.com/>

即興スピーチ改善への一考察

柏木 哲也 (北九州市立大学)

キーワード：即興スピーチ、ライティング、アウトプット活動、改善タスク

1. はじめに

4 技能入試及び外部試験の大学入試活用で、英語学習者のアウトプット能力が注目されている。文部科学省は平成 27 年 3 月に、大学入試での 4 技能を測定する英語の外部試験の導入を、同 10 月には、小学校と中学校の次期学習指導要領で 4 技能に代わる 5 領域の提案をしている。スピーキングを「やり取り」(会話)と「発表」(スピーチなど)に分割するという内容である。前者に関しては、巷にあふれるほどの英会話スクールや書籍があり、コミュニケーション方略研究も盛んに行われ、先行研究も多い。しかし後者については、プレゼンテーション、あるいはスピーチ形式での「発表」に関する先行研究や方略研究はまだ少ないのが現状である。理由として、原稿やメモ、ワークシートを事前に準備した場合、スピーチパフォーマンス、ライティング活動、スピーキング活動の境界が曖昧であり、要因を分析することが困難なためと思われる。本研究では、試験形式の即興 1 分間スピーチに対して、CEFR が B1 レベルの大学生がどのように対応するかを探索的に調査した。まず①話題によって流暢さに差はあるのか②同じアウトプット技能であるライティングとの相関はあるのか、を量的に分析し③60 秒中どの時点で困難さを感じるのかは open-ended 形式でアンケートを取った。また話題別に語彙の生産量、難易度、複雑さ、文法的複雑さの違いも計測した。結果として、リハーサル効果と繰り返し効果が認められること、話題により生産量及び流暢さに差があること、ライティングとの相関は曖昧な部分があることが判った。最後に被験者の方略の問題点、敷居レベル (threshold level) の有無、メモの許容度合いを議論し、困難さを克服するためのタスクの効果について提案する。

2. 手順

2.1 参加者

CEFR で B1 レベル (TOEFL iBT 45~60 点) の大学生 32 名に 10 週間にわたり即興スピーチ 2 種類とライティング課題 2 種類において同一の準備時間を用意したタスクを実施した。

2.2 手順

スピーチでは、叙述ジャンルでの「自己紹介」と「Show and Tell」、論説ジャンルでの「レストラン全面禁煙」と「高等学校の制服」への賛否をスピーチしてもらった。準備時間を各 1 分取った。ライティングでは別の論説内容を最初に 20 分、辞書なしの free writing で書いてもらいそのあと、マインドマップ作製後、時間を取って提出させた。また、10 週間途中改善タスクを取り入れ、再度、別の叙述ジャンルと論説ジャンルでスピーキングとライティング作品の測定を行った。

3. 結果

スピーチにおいて1回目より2回目の方が産出量は多く、異なり語彙も増加した。ライティングにおいては、個人差が大きく余り大きな傾向は見いだせなかった。更に、スピーキングとライティングの産出量の相関も調査したが、有意差は発見できなかった。

アンケートの結果からも「英語が出てこない」スピーキングに対する参加者たちの共通の苦勞と困難さの自覚がくみ取れ、根本的な問題がクローズアップされた。特にプロセスが何度も重複され、繰り返しによる推敲の可能なライティングに比較し、いくつかの沈黙回避方法はあるにせよ、全ての発想、発話が時間順に限定され、言い直しがそれほど容易ではないスピーチをどのように改善するのかという点で、発想の重要性を考え以下の試案を試してみた。続いて、改善タスクの試案として、柏木（2018）を参考に、以下の改善タスクを10週間にわたり練習した。

A) 形式練習（語彙、文法に焦点）：主語設定（we, you, I の使い分けと即興文作成）、他動詞使用（be 動詞使用を回避し have, give, make）、時制の統一（同一時制を連続させる）、名詞句から動詞句への変換（「誰」が「何」をどうする）、話題文—支持文—具体例の構成（マインドマップ作成の階層化）、因果関係構成の接続詞（when, if, as, since, because などの使用）、不定詞による目的追加（原稿作成後の付加による）、否定文の後の肯定文による言い換え、譲歩・逆接表現の削除、単数の複数への書き換え、未来視点からの描写

B) 論理構成練習（ロジックと文のタイプに焦点）：時系列順説明（料理の作り方など）、空間順説明（目的地への道順の説明など）、分類（類似性と差異の定義）、因果関係（、AI の普及）、問題解決（少子化の改善）、比較対照（エスカレーターとエレベーター）、説得（案内）（観光名所のアピール）

これらの練習をタスクに織り込んで行うことにより、スピーチ及びライティング結果がどのように変化するかの語彙、文法項目などの詳細については当日発表する。

参考文献

- 柏木哲也（2017）. 4 技能統合型英語教育：スピーキングとライティングに焦点をあてて *Studies in English Teaching and Learning in East Asia*. 6, 89-97.
- 柏木哲也（2018）. 『日本人のためのライティング講座』. 東京：南雲堂.
- 小池生夫 他. (2003). 『応用言語学事典』. 東京：研究社.

初級学習者のための英語ディベート教育の現状と課題： 「シンプル・ディベート」の実践を通して

橋尾 晋平 (同志社大学 大学院生)

キーワード：初級英語学習者，コミュニケーション能力，英語ディベート，シンプル・ディベート，
大学英語教育

1. はじめに

中等教育からの接続と学力養成の観点から，大学生初級学習者に対しても，コミュニケーション能力や批判的思考力を育む実効的な英語教育が求められるようになってきている（藤岡他，2017）。ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference: CEFR）を考慮すると，初級学習者のコミュニケーション活動は，単純な文・語句で身近な話題について述べるのが望ましい。

Hashio（2018）は，従来の英語ディベートを初級英語学習者向けに簡略化した「シンプル・ディベート（simplified debate）」を提案した。本発表では，筆者勤務校でシンプル・ディベートの方法論の一部を実践した結果を報告し，その成果と課題を検討する。

2. 「シンプル・ディベート」の方法論（Hashio, 2018）

シンプル・ディベートでは，初級学習者自身の身近な事柄を扱い，例えば，「都会での生活」・「インターネットの利用」に関する是非を論じてもらう。また，学習者1回あたりのスピーチ時間，および，やり取りの回数については，以下の図1のフォーマットに従うものとし，初級学習者が自分の意見を述べることと他者の意見に反論することを無理なく導入できるようにする。

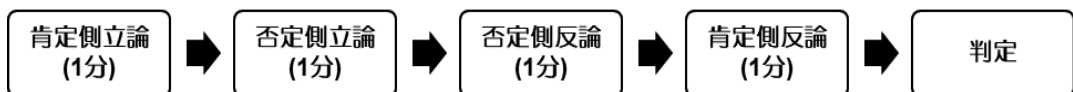


図1. シンプル・ディベートのフォーマット

1分間のスピーチを作成する際，Hashio（2018）は，図2のような Fill-in-the-blank の要領でスピーチを作るためのワークシート「テンプレート」を提案した。

| |
|---|
| I think that using the Internet is [good / bad] for the following two reasons: First, _____ . For example, _____ . Second, _____ . For instance, _____ . In conclusion, the Internet has many [advantages / disadvantages] . |
|---|

図2. テンプレートの例

学習者は，テンプレート内の空所に自分の意見を1文程度で書くため，この作業の難易度は初級学習者に適していると思われる。テンプレートによるスピーチ作成を通して，理由を示す First, ... Second, ...

や具体例を示す for example など談話標識の習得が期待できる。また、どの論題でディベートを行う場合も、テンプレートを用いて意見を述べるができるという汎用性も指導し、学習者の英語で表現することへの心理的負担の軽減を図る。

テンプレートを活用して立論と反論を作成する際の教師の役割は、クラス全体でブレイン・ストーミングを日本語で行い、ブレイン・ストーミングの内容に関連する語彙・表現を確認することであり、今回の実践においても、授業の中でブレイン・ストーミングと関連語句の確認を行っている。

3. 実践の手順

3.1 参加者

参加者は、筆者勤務校の英語の初年次クラスの学生 16 名であった。学生の英語運用能力は CEFR の初級レベルと想定され、当科目を受講する以前に英語で 1 分以上のスピーチを行った経験がない。

3.2 授業の流れ

当科目では、「都会での生活」・「インターネットの利用」という 2 つのテーマを 3 週間ずつ扱い、まず、各テーマについて、1~2 週目で立論を作成し、次に、3 週目で他の学生の立論に対する反論を作成してもらった。立論については、肯定側の立場からの立論と否定側の立場からの立論を両方作成してもらい、反論に関しては、肯定側、あるいは、否定側どちらかの立場から作成してもらった。

4. 結果

6 週に亘り、シンプル・ディベートの授業を実施した結果、受講生全員が、2 つのテーマに関する意見文と他の受講生の意見文に対する反論文を 70words 以上で作成することができ、シンプル・ディベートの方法論によって、初級レベルの大学生は、複数の文を用いて、英語で自分の考えを述べ、かつ、他者の意見に反論することが可能であると導けた。

一方、スピーチ作成の際、多くの大学生が「インターネットはたくさんの情報が得られる」と日本語で発想したと思われる文を“*The Internet can get a lot of information.”と表すなど、正確な文の産出に課題が残った。正確な文を産出する能力は、コミュニケーションにおいて非常に重要である (Canale & Swain, 1980) ので、スピーチの内容・構成と並行して、テンプレートの空所に正確な文を当てはめるための文法指導をどのように行うかに関しては、今後の課題としたい。

参考文献

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- 藤岡克則・橋尾晋平・金崎茂樹・望月肇・ニール・ヘファナン・山内信幸. (2017). 高大接続を視座に入れた初年次「英語コミュニケーション」教育の考察：「シンプル・ディベート」導入の試みを通して『比較文化研究』126, 17-28.
- Hashio, S. (2018). The English Debate Instruction to Improve Production Ability among Elementary-Level Japanese EFL Learners: Proposal for “Simplified Debate.” 『文化情報学』13(1), (印刷中).
- 吉島茂・大橋理枝 (訳・編). (2004). 『外国語教育 II : 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』東京：朝日出版社.

創造的な映像制作授業における EMI の実践と評価

保崎 則雄 (早稲田大学)

キーワード： EMI、映像制作、協働作業、リフレクション、修正作業

1. はじめに

本教育実践研究では、大学の1 Semester 科目(15週)で、EMI (English Mediated Instruction) の視座から、専門科目の「Media Production Studies」を英語(実際には授業言語の約70%程度が英語)で実施した結果について報告する。本授業では、グループでの協働作業により、映像制作を行った。毎回授業最後に記入する「Reflection sheet」では授業開始時には授業言語に関するコメントが散見されたが、授業中盤あたりより内容理解に関するコメントが主流となった。また、授業最終週の総括的な「授業アンケート」では、英語で授業が行われる集中するという評価がかなりはっきりと現れた。

2. 研究の背景

英語で授業を行うという教育方法は、immersion 教育のようなものから、現在は、文科省提案のもと、高校から中学校、小学校での英語科目での実施に拡張している。そのような中、日本の大学が行う専門科目においての実施は、CLIL のような英語の授業での実施から、さらに、授業内容と使用言語間における‘Counterbalanced approach’ (Lyster, 2007) のようなものが提唱されている。これらは英語という言語の習得を大きな学習目標に据えているという共通点がある。

本研究で焦点を当てるのは、内容が独立して専門科目と位置付けられている科目を英語というL2で行ったら、授業評価、内容理解に関してどのような影響がでるのかということである。その理論的なベースとしての考え方としては、拡張された活動理論(山住、エンゲストローム、2008)を据えている。英語学習を対象とすれば、本実践科目の「映像制作」というものが媒介する道具 (mediating artifact) と捉えられるが、本教育実践では、専門科目を教えることを対象として、mediating artifact としての英語という言語をその構造として想定している。さらに、そこにはコミュニティ、ルール、分業 (=協働作業) といったものが関わって活動理論が拡張されていると捉えられる。このことは、本来のEMIの定義にも合致するものと考えられる。実際の授業内での活動は、学びの主体である受講学生が、映像理解、映像制作という対象に向かい、実際に協働作業を通して映像を制作し、クラスで発表し、評価を受け、その評価をもとにして、グループ内でディスカッションをし、1週間かけて「創り直し」て、翌週再度発表をするという構造を持っている。

本研究の目的は、このような学びのコミュニティに参加しつつ、自分(たち)を振り返りつつ、さらに十全的な参加主体となっていく過程を、どのように評価し、自分の学びを進めるのかという過程を尺度評価、記述データを基に明らかにすることである。

3. 手順

3.1 参加者

参加者は、2015年度から2017年度の、大学1年生～4年生を対象とした学部開講科目「Media Production Studies」の受講学生59名である。内訳は、2015年度(21名)、2016年度(24名)、2017年度(14名)である。学部カリキュラムにおける当該科目の位置付けは、専門科目(発展)である。授業は毎年秋学期開講15週のSemester 2単位科目である。授業実施は、担当教員1名に、実質的な指導にも適宜参加

する bilingual の大学院 TA が 3 名が参加した。教員と TA は、作品のグループ発表後の peer evaluation でのディスカッションに参加、発言した。TA は学期を通して、学生の技術的な修得のことや、理論的なことへの理解についての補助も行っている。

3.2 期間 2015 年秋学期から 2017 年秋学期まで 3 年間の授業実践を基に調査した。

3.3 手順

授業は、15 週を 3 つの Unit に分けた。Unit 1: 映像理論に関する資料の理解→毎回の小テスト、Unit 2: 撮影技法、映像表現などについての講義を受けつつ、グループ協働作業で撮影、編集、クラスでの発表、創り直しを 2 回実施、Unit 3: 新しいグループで、Final project に取り組み、作品発表、ディスカッション、創り直し、という流れである。分析対象としたのは、学期最終週に行った「授業アンケート」(問)と毎回の Reflection sheet である。「授業アンケート」は多変量解析を行い、「Reflection sheet」での記述については、授業アンケートを補足するため定性的な分析を行った。

3. 結果と考察

最終週に実施した「授業アンケート」の重回帰分析の結果、「今後もこのような授業を受講したい」を目的変数として、「英語の方が集中して聞いた」(546)、「ときどき日本語で行う方が安心できる」(248)、「英語資料は日本語のものより丁寧に読んだ」(184)を説明変数とした ($R^2=.392$)。この結果は、英語での専門授業に予想以上に集中できることを明示しており、また中程度の偏回帰係数ではあるが、ときどき日本語で行う方が安心できるというパイリンガルでの授業に期待する結果が現れた。ただ、英語資料の課題については、やはりやや抵抗があるようであったことがわかった。

毎回の授業の最後で実施した「Reflection form」(2017 年度分)では、授業開始時には授業言語のこのコメントがあったが、学期が進み、授業内容に興味を占めるようになっていく 6 週目あたりからは授業言語に関するコメントが 0 になり、同時に授業内容(映像理論、映像表現、撮影技法など)に関する疑問、コメント、質問などがほぼ全部を占めるようになった。この結果は、「授業アンケート」での「英語の方が集中して聞いた」ということと関連しているであろう。たとえ英語力に不足、不安を抱えていても、内容理解の重要性(映像制作という専門科目)が、協働作業を通して認識されていけば、視点が移り、そこに重きが置かれていることを表していると言える。

実際に英語で行う専門科目を実施する場合に、たとえ英語力に不安を感じていても、授業開始部分で約束事として、授業言語の 70%以上が英語である、パイリンガルで授業を行うということを説明し、合意が得られれば、受講生は納得して少しでも授業内容を理解しようという努力へと重点が置かれていくことが考えられる。

今後の課題としては、授業英語の使用率をさらに上げていくような授業展開も考えられるし、あるいは授業内容をさらに実習形式として言語負荷が低くなるような授業を提供することも考えられるであろう。また、反対に講義形式での授業部分を増やして、どの程度まで母語である日本語と理解度が異なるのかということも調査できるであろう。

参考文献

Lyster, R. (2007) Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach, Amsterdam:

John Benjamins.

山住勝広、ユーリア・エンゲストローム (2008) ノットワーキング 結び合う人間活動の創造へ. 新曜社

4 技能統合型時代に逆向き設計で組み立てる 学習意欲を高める活動とフィードバック

下山 幸成 (東洋学園大学)

キーワード： 4技能統合, 逆向き設計, 学習意欲, フィードバック, パフォーマンス課題

1. はじめに

本実践報告では、「逆向き設計」論で組み立てた、スピーキング力を高めることを主目的とした4技能統合型授業とリーディング力を高めることを主目的とした4技能統合型授業を紹介する。各目標を達成するための証拠として必要なパフォーマンス課題をどのように4技能にちりばめたか、そのパフォーマンス課題に取り組むために必要な知識やスキルを高めるためにどのような活動やフィードバックを取り入れたかに言及しながら、結果として学習者の学習意欲を高めた活動が何であり、どのような効果があったかを報告する。

2. 逆向き設計とパフォーマンス評価

「逆向き設計 (backward design)」とは、Grant Wiggins と Jay McTighe が授業 (コース) とその構成要素をデザインするために推奨しているフレームワークで、インストラクショナル・デザインの1つとされる。彼らの考えでは、従来行われていたカリキュラム設計は、内容を教えるためにどのような活動をし、その活動をどのように評価し、コースの学習目標へとつなげるかという考え方であったとする。一方、推奨するカリキュラム設計である逆向き設計とは、第一に求められている結果 (目標)、第二に承認できる証拠 (評価方法)、第三に学習経験と指導 (授業の進め方) という順で3つのステージを組み立てるもので、従来とは逆の順序になっている。「~できる」という目標からカリキュラムが設計されるために、学習者は授業を通して「~できる」という実感を持つことができ、そのことが学習意欲の向上や主体的な態度の育成に結びつくとしている。そして、その評価方法としては、パフォーマンス課題を組み合わせることが主張されている。

「パフォーマンス課題」とは、リアルな文脈の中で知識やスキルを応用・総合しつつ使いこなすことを求めるような課題 (西岡, 2008: 14) である。西岡 (2008: 122) はそのシナリオを考える上で配慮すべき点を以下の4点に整理している。

- 1) 真正性 (authenticity) : 実際に知識やスキルを使いこなす場面を思い浮かべながら考える。
- 2) 妥当性 (validity) : 学習者に身につけて欲しい力を引き出しやすい文脈を選ぶことが重要である。
- 3) 関連性 (relevance) : 想定している文脈が学習者にとって身に迫り、やる気の起こるものであるかどうかを検討する。
- 4) レディネス (readiness) : 課題が難しすぎたり簡単すぎたりしないように難易度を調整する。

以下、この2つの考え方をもとにして設計した、2つの授業例を紹介する。

3. スピーキング力を高めることを主目的とした4技能統合型授業

3.1 参加者

参加者は、東京都内私立大学で日本文学を専攻とする1年生28名であり、クラス分けテストで2/3が英検3級レベル、1/3が英検準2級レベルと判定された学生である。

3.2 授業内容

担当した授業は必修科目で、目標は、身の回りの日常的な出来事について発表したり会話したりできるようにすることであった。

承認できる証拠(評価方法): 反転授業として授業外で行うeラーニング(動画視聴、単語学習、音読練習による発音判定)、授業内に行う音読録音提出課題、授業内にペアで行う会話文作成課題、作成した会話文を臨場感が伝わるように音読して提出する課題、皆の前での発表、教師と1対1のインタビュー。

eラーニングで残る履歴、音読提出した音声ファイル、発表やインタビュー時に撮影した動画は全て学習者が閲覧視聴できる。コース開始時と終了時での変化を自己評価・他者評価(教員・他学生)する。

学習経験と指導(授業の進め方): 発音指導と練習(発音できない、発音に自信がないために英語を発することをためらう学習者が多いので、その対策)、聞き覚えのある英語歌詞の音楽を聞いて歌詞を聞き取るディクテーション(リスニング力、文法力、ライティング力の確認及び弱点発見とフィードバック)、各自が興味ある話題を選んで学習・練習した動画素材を紹介する会話文作成と録音(会話文作成過程における他者との協働学習、自然なやり取りを考えるコミュニケーション力養成、内容を深くするため思考、臨場感のある録音)。

4. リーディング力を高めることを主目的とした4技能統合型授業

4.1 参加者

参加者は、東京都内私立大学で英語コミュニケーションを専攻とする2年生16名であり、1年次末のアチーブメントテストで半数が英検3級レベル、1/4が英検準2級レベル、1/4が英検2級レベルと判定された学生である。

4.2 授業内容

担当した授業は選択科目で、目標は、一般的な内容で頻度の高い語が多い文章において、文章の構成、論理的展開を捉え、文法知識を踏まえて理解できることであった。

承認できる証拠(評価方法): 授業内で既に扱った読解教材を意味が伝わるように音読して録音提出する課題(文法構造、文章構成、論理的展開の理解を確認)、内容の要約を書くライティング課題、聞き覚えのある英語歌詞の音楽を聞いて歌詞を聞き取るディクテーション(リスニング力、文法力、ライティング力の確認及び弱点発見とフィードバック)、読解済みの内容を話題にした会話文作成課題。

学習経験と指導(授業の進め方): グループごとに内容を発表して、分からない箇所はお互いに教え合う。適宜、教員が文構造を単純化した基本例文を日常的に使える内容にして英作文をする。

5. 結果

2つの授業ともに課題が多いため、最初は大変だと感じた学生が多かった。しかし、すべての活動や課題が目標を達成するために必要だと学習者が実感できるよう、その過程で4技能を連動させながら実生活で役立つ英語として吸収していけるよう配慮し、学んだことを「使いこなしてる状態」こそが「理解している状態」だと言い続けた結果、欠席者や課題を怠ける者はほぼいない授業だった。目標が異なるにも関わらず、最も学習者の学習意欲を高めた活動は、洋楽を使った活動と英会話に直結する活動だった。また、学習者自身が自分の状況を把握してさらに高めようと意識を向けるためには、他者と協力し合う協働学習と、各活動への自己評価・他者評価を伴ったフィードバックが有効だとわかった。

主要参考文献

- Wiggins, G. J., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. (2nd ed.). Prentice Hall.
西岡加名恵(編著)(2008).『逆向き設計で確かな学力を保障する』東京: 明治図書。

英語初級レベルの日本人大学生への Visual-Auditory Shadowing を用いた指導効果 ～リスニング力と自己効力感の観点から～

新本 庄悟 (関西大学大学院)

キーワード：リスニング指導, リメディアル教育, Shadowing, Visual Auditory Shadowing, リスニング自己効力感

1. はじめに

Shadowing を用いたリスニング指導は日本の英語教育に頻繁に取り入れられてきている。しかし、Shadowing は認知負荷の高い活動であり、特に初級者への導入は学習者の心理面にも注意する必要がある。本研究の目的は、Shadowing よりも認知負荷の軽い指導法と考えられる Visual-Auditory Shadowing を導入した際の英語初級レベルである日本人大学生のリスニング力と自己効力感の伸びを検証することである。Visual-Auditory Shadowing とは、スクリーンに音声と同様の速さで呈示される文字情報を音読し、その後元来のシャドーイングを行う指導法である(中山, 2011)。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、関西圏の私立大学に所属する大学生 40 名であった。Visual-Auditory Shadowing クラスと Shadowing クラスに分割して指導を実施した (表 1)。

表 1.
参加者の内訳

| | 男性 | 女性 | 計 |
|-------------|----|----|----|
| VAS 群 | 10 | 14 | 24 |
| Shadowing 群 | 4 | 12 | 16 |

2.2 手順

Visual-Auditory Shadowing 群と Shadowing 群にそれぞれの指導を施し、TOEIC 公式問題集のリスニング問題 40 問(Part1, 2)を、それぞれの指導の事前事後で比較した。各指導は計 8 回の授業のうち、毎回 10～15 分程度行われた。また、リスニング自己効力感質問紙 (Hamada, 2011) の X 項目を用いて、参加者の自己効力感を事前事後で比較した。

3. 結果

リスニングスコア、リスニング自己効力感の尺度全体ではともに差は見られなかった。しかし、自己効力感アンケート項目ごとに Visual-Auditory Shadowing 群の参加者内で比較したところ、「リスニングの授業で教えられたことを理解することができると思う」、「リスニングの学習内容をたくさん知っている」という項目で大きな差が確認された。一方、Shadowing 群では上記 2 項目を含む全ての項目で差は確認されなかった。よって、Visual-Auditory Shadowing の方が Shadowing よりも初級者レベルの学習者のリスニング自己効力感を高める可能性を秘めていることが示された。今後は指導時間や参加者を増やすなどの改善や Visual-Auditory Shadowing の有用性の検証が必要だと考えられる。

参考文献

- Hamada, Y. (2011b). Psychological aspects of shadowing training. *Journal of the Japan Association for Development Education*, 6, 60-71.
- Hamada, Y. (2015b). Uncovering shadowing as an EFL teaching technique for listening learners' perceptions, self-confidence, and motivation. *Annual Research Report on General Education. Akita University*, 17, 9-22.
- Nakayama, T. (2017). *Efficacy of visual-auditory shadowing method in SLA based on language processing models in cognitive psychology*. Tokyo: Kaitakusha
- 中山誠一 (2011). 「ビジュアル・シャドーイングの効果」『リメディアル教育研究』6(2), 51-59.

音声変形技術を用いた HVT とそれに基づくリスニングの頑健化

峯松 信明 (東京大学)

山内 豊 (創価大学)

キーワード： 音声変形技術, High Variability Phonetic Training, リスニング, 頑健化, 無線化音声

1. はじめに

語学教材に付属する音声 CD は、通常無雑音で歪みのない音声であることが多いが、実環境では、様々な雑音や歪みが混入した音声ばかりである。本研究では、1)音声変形技術を用いて様々な雑音・歪みを模擬するツールを構築し[1], 2)本ツールを用いて作成した音声素材を使い、日本人英語学習者の聴取における特異的脆弱性を明らかにし[1], 更に、3)特異的脆弱性を示す歪みを使った聴取ドリルの高い効果を実験的に確認した[2]。

2. High Variability Phonetic Training (HVPT) と音声変形技術を使った音声素材作成の自動化

単独話者・単一発話スタイルの無雑音音声聞き続けるよりも、複数の話者・話し方・訛り方、更には複数の背景雑音・歪みなども付与された多様な音声資料に接することが聴取能力向上に効果的であることが報告されている (High Variability Phonetic Training) [3,4]。しかしこれらの多様な音声を、音声 (変形) 技術を用いて半自動の手順を経て作成し検討した研究例は、筆者らの知る限り存在しない。

筆者らは4つの要因、1)話者の体格、2)背景雑音、3)録音室の残響、4)チャンネル特性を考え、入力音声に対して、これらを可変化する音声変形ツールを構築した。体格変形は、所望の声道長伸縮を模擬して音声を変形する。雑音変形は、所望の信号対雑音比で音声に雑音を重畳する。残響変形は、所望の収録環境 (大聖堂など) のインパルス応答を音声に畳み込む。チャンネル変形は、(携帯) 電話音声や、無線交信音声を模擬する。各種要因による歪み具合の強度を定量的に調整したり、複数の要因を組み合わせることは容易に実現できる。以降では、先行研究にて検討例のない、体格変形・無線交信音声を用いた。

男声に対して声道長を 1.3 倍して巨人音声とし、女声を 0.7 倍して小人音声とした。基本周波数 (ピッチ) も適宜変換している (以降、アニメ声と呼ぶ)。無線交信音声も、実際の航空無線音声を聞きながら、各種パラメータを設定した。オリジナル音声に対する 4 要因の変形とその組み合わせ例は、goo.gl/VLFFvh で聴取できる。以下、元音声、アニメ声、無線声、アニメ無線声の4種類を用意した。

3. 変形音声を使ったリスニング試験と HVPT による聴取能力の向上

元音声としては、英検 2 級のリスニング試験の音源を使用した。男女二人の短い会話 (Part A) とモノローグ音声 (Part B)、二種類の音声である。各種類の音声が提示された後に、問題及び解答 (四択) が文字提示される。即ち音声理解の試験であり、モノローグ音声 (Part B) の方が難易度は高い。1セッションを Part A の問題 16 個、Part B の問題 16 個で構成し、約 30 分の試験とした。

3.1 リスニング試験 1 回目 (2017/7)

日本人英語学習者 (大学生) 125 名と、母語話者 2 名が参加した。学習者の試験は教室で行ない、教室付属のスピーカを用いた。母語話者の場合、個室を使い、音声提示は PC 内蔵スピーカである。提示音声は 4 セッション分用意し、母語話者は全セッションに、各学習者は 2 セッションのみ参加した。TOEIC スコアが既知である学習者及び母語話者の正答率を、各グループの人数とともに表 1 に示す。学習者の正答率は、A/B いずれも、元音声、アニメ声、無線声、アニメ無線声の順で低くなる。アニメ無線声で

表1：TOEIC スコア別正答率

| Part | TOEIC | N | 元音声 | アニメ | 無線 | ア+無 |
|------|---------|----|------|------|------|------|
| A | 400-600 | 28 | 58.3 | 50.0 | 30.6 | 32.8 |
| | 600-800 | 52 | 78.2 | 62.0 | 35.1 | 23.4 |
| | 800-990 | 15 | 81.5 | 79.6 | 45.4 | 25.0 |
| | native | 2 | 100 | 100 | 100 | 93.8 |
| B | 400-600 | 28 | 42.2 | 41.1 | 23.9 | 25.0 |
| | 600-800 | 52 | 63.0 | 48.9 | 31.7 | 25.8 |
| | 800-990 | 15 | 74.1 | 67.6 | 41.7 | 24.1 |
| | native | 2 | 100 | 100 | 100 | 87.5 |

表2：TOEIC スコア別誤答削減率

| Part | TOEIC | N | 元音声 | アニメ | 無線 | ア+無 |
|------|---------|----|-------------|-------------|-------------|-------|
| A | 400-600 | 15 | 9.9 | 35.6 | 2.3 | -11.5 |
| | 600-800 | 32 | -17.2 | 22.7 | 3.7 | 9.4 |
| | 800-990 | 8 | 80.1 | 80.1 | 55.5 | 23.9 |
| B | 400-600 | 15 | 33.4 | 8.8 | 13.9 | 0 |
| | 600-800 | 32 | -11.3 | 6.2 | 5.1 | 6.8 |
| | 800-990 | 8 | 42.9 | 58.4 | 40.0 | 4.5 |

(削減率が4割以上の場合太字としている)

は、正答率は約25%となり、チャンスレベルとなる。アニメ化と無線化を比較すると、無線化による正答率の下落が目立つ。しかし母語話者は無線声まで完答し、アニメ無線声も約9割の正答率であった。

無線音声はタクシー無線、警察無線などでも日常耳にする音声である。母語話者に聞き取り難い音声であれば、そもそも利用されることはない。母語話者にとって問題ではないが、学習者に特異的に困難な変形音声があれば、それは、聴取の頑健性を鍛えるためには非常に適した音声素材であると言える。以上の考察より、以下、無線音声に着眼して簡単なドリルの作成とその効果を検証した。

3.2 無線音声のみを用いたリスニングドリルの作成と実施 (2017/12)

ドリル形式で無線音声聴取する教材を開発した。3.1節とは異なるPartA, PartBの問題を5問ずつ、18日間実施する形式をとった(合計180問)。無線レベルは0(=電話帯域音声)、1,2,3(=試験時の無線音声)とし、試験時よりも無線化度合いを弱めた音声も用意した。学習者は各自のレベルに応じて音声を使って聴取練習できるようにした。18日間の無線声ドリルの後、3.1節と同一試験を行なった。

3.3 リスニング試験2回目 (2017/12)

初回のリスニングテストに参加した学生の約半数(55名)が半年後の2回目の試験に臨んだ。試験の内容は1回目と同一であるが、1回目の半分(前半)の試験のみ、実施した。参加した学生毎に誤答の削減率を計算し、その平均値を表2に示す。ドリル形式での練習は無線声のみを使っているが、上級者(TOEIC800点以上)の聴取能力は、元音声、アニメ音声、無線音声において大きく向上した(誤答率が4割以上削減されている)。今後の調査が必要であるが、聴取モードの変化(傾聴する音響的特徴、acoustic cueの変化)が起きていると推測される。一方、上級者以外の学習者には難しすぎる教材であった。

4. まとめと今後の課題

本研究では、1)音声変形技術を用いてHVPTを強化するツールを構築し、2)それを用いて、日本人英語学習者が有する聴取における特異的脆弱性を明らかにし、3)脆弱性を示す音響歪みを用いた聴取ドリルの効果を実験的に明らかにした。今後は、他の音響変形について分析すると共に、非上級者に対しても効果的な聴取ドリルの開発を行なう予定である。また、英語利用者(特に社会人)の中には、特異的な音響環境で利用する機会が少なくない。より実践的な雑音・歪みの模擬についても検討したい。

参考文献

- [1] 張他 (2017), 音声変形技術を用いた外国語聴取能力の頑健化に向けた実験的検討, 秋季音講論 3-P-19
- [2] 張他 (2018), 音響変形を施した音声の聴取に基づく外国語理解能力の頑健化に関する実験的検討, 春季音講論 3-P-29
- [3] Wong, J.W.S. (2014), "The effects of high and low variability phonetic training on the perception and production of English vowels /e-/ae/ by Cantonese ESL learners with high and low l2 proficiency levels," *Proc. INTERSPEECH*, 524-528
- [4] Hwang, H. et al. (2015), "The effect of high variability phonetic training on the production of English vowels and consonants," *Proc. ICPHS*, P1.50

外国語教育の成果指標にみる教育振興基本計画の「参酌」： 都道府県・市区町村に対する全国質問紙調査の結果をもとに

青田 庄真 (筑波大学)

キーワード： 外国語教育, 成果指標, 教育振興基本計画, 政策過程, 自治体

1. はじめに

本研究の目的は、日本の外国語教育に関する政策理解を精緻化すべく、政府および自治体が策定している「教育振興基本計画」に着目し、外国語の成果指標における「参酌」の運用実態およびその規定要因を実証的に明らかにすることである。

1990年代以降の地方分権改革を受け、教育研究分野においても、地方の教育政策・行政に着目した研究が蓄積されている。また、2006年に史上初めて「教育基本法」が改訂され、第十七条において新たに「教育振興基本計画」の策定が明記された。これは、「教育の振興に関する施策についての基本的な方針及び講ずべき施策」等についての計画を定める義務を政府に課すと同時に、その計画を「参酌」し、地域の実情に応じた「計画を定めるよう努め」ることを地方公共団体に課すものである。「教育振興基本計画」の策定状況やその内容に関しては、三菱UFJリサーチ&コンサルティング(2013)をはじめとして、複数の研究が行われている。

一方で、外国語教育研究においては、学習指導要領という中央法令を頂点とした集権的な見方が支配的であり、地方教育行政を含めた総体的な政策理解という点では未だ議論の余地が残されていると言える。従来から、外国語教育に関する政策研究では、学習指導要領がその大部分を規定するという教科教育の性質上、学習指導要領や、それに近接する教科書や文部科学省の発表事項が検討の主な対象とされてきた(e.g., 惟任, 2017)。また、『日本人に相応しい英語教育：文科行政に振り回されず生徒に責任を持とう』(成田, 2013)の副題が端的に示すように、外国語教育政策は学習指導要領等を頂点として中央集権的に捉えられることが多かったと言える。Butler(2009)が小学校英語に関して市区町村等を想定したボトムアップ型の政策過程を看破しているものの、未開拓の部分が多いのが現状である。

本研究の検討材料は、政府および自治体の「教育振興基本計画」である。さらに、その中で本研究が論点とするのは、2006年に史上初めて改訂された同法第十七条第二項に明記されている「参酌」の意味内容である。中田(2007)は、「参酌」の意味内容は「今後の計画行政の運用の中で確定されていくことになる」(p.105)と指摘しているが、未だ行政や研究者の間でも共通認識が形成されているとは言い難い。その実態を具体的な事象に基づいて実証的に明らかにすることは、外国語教育のみならず、教育学や行政学等にも示唆を与えるものであると思われる。

2. 手順

2.1 教育振興基本計画に関する質問紙調査

全国の自治体に対して質問紙調査を行ない、各自自治体の「計画」において政府の「計画」がどのように参酌されているのかを検討した。調査は2017年8～10月に郵送法にて行ない、対象は、全都道府県および全政令指定都市、人口をもとに層化抽出した全国の1000件の市区町村の計1067件であった。人口規模別の回答数は表1の通りであった。

表 1.

人口規模別回答数

| 人口規模 | 有効回答数 |
|----------------|-------------|
| 5,000 人未満 | 84 (54.9%) |
| 5,000 人～1 万人未満 | 69 (47.9%) |
| 1 万人～3 万人未満 | 135 (54.4%) |
| 3 万人～5 万人未満 | 85 (60.7%) |
| 5 万人～10 万人未満 | 93 (57.4%) |
| 10 万人～30 万人未満 | 54 (46.6%) |
| 30 万人以上 | 17 (45.9%) |
| 市区町村計 | 537 (53.7%) |
| 都道府県 | 27 (57.4%) |
| 政令指定都市 | 8 (40%) |
| 都道府県・政令指定都市計 | 35 (52.2%) |

注 人口規模別の回答数および市区町村計には、政令指定都市を含まない。

2.2 自治体の特徴を表わす公的調査データの取得

上記の質問紙に加え、自治体の特徴を計量的に表わす変数を別途取得した。選定にあたっては、「動的相互依存モデル」(伊藤, 2002)を援用し、「国勢調査」や「経済センサス-基礎調査」などを採用した。

3. 結果

政府は2013年に第2期教育振興基本計画を策定し、その中に実用英語技能検定やTOEICの目標値等を明記した。それを受け、「教育振興基本計画」において政府と同様に成果指標を明記していた自治体は、市区町村が22.5%、都道府県が74.3%であった。さらに、目標数値の高低に関しては政府の数値よりも高い自治体や低い自治体が見られ、自治体間で温度差が見られることが明らかとなった。規定要因としては、利益団体として想定される学習塾が多い地域ほど数値目標を定めているなど、地域独自の実態に即した対応が行われていることが示唆された。以上より、現時点では「参酌」の運用実態としては、それほど厳格なものとして捉えられているわけではないと考えられる。本研究は、英語教育政策に対する自治体間の差異について、日本全国への一般化が可能な形で検討し、集権的に捉えられることの多い日本の外国語教育政策研究に一石を投じている点で意義のあるものであると言える。

参考文献

- Butler, Y. G. (2007). Foreign language education at elementary schools in Japan: Searching for solutions amidst growing diversification. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 129–147.
- 惟任泰裕 (2017). 「学習指導要領改訂にみる戦後日本の英語教育史」『教育科学論集』(神戸大学大学院人間発達環境学研究所・神戸大学発達科学部教育科学論コース) 20, 1–12.
- 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング (2013). 「教育振興基本計画・プランについてのアンケート調査結果」 Retrieved from http://www.murc.jp/thinktank/rc/politics/politics_detail/seiken_130523.pdf
- 中田康彦 (2007). 「第17条 (教育振興基本計画)」浪本勝年・三上昭彦 (共編) 『「改正」教育基本法を考える: 逐条解説 (pp. 102–106)』 (改訂版). 北樹出版.

資格試験対策講座の学習者の主観的困難点：eポートフォリオと 振り返りシートを活用した情報採取と対処

吉村 愛子 (名古屋大学 大学院生)

キーワード： ポートフォリオ, 振り返りシート, 学習者の主観的困難点, Moodle, LMS

1. 研究背景

eポートフォリオ(電子ポートフォリオ)は、学習指導、学習評価など教育に関わる様々な目的のために、広く活用されている(森本・永田・小川・山川, 2017)。本研究で対象とするポートフォリオとは、「学習記録」の事である。言語教育にこれを活用した代表例として、ヨーロッパ言語ポートフォリオ(European Language Portfolio: ELP)があげられる。これは言語の生涯教育や欧州内の人々の相互理解の促進を目的として、欧州評議会(Council of Europe)が構築したヨーロッパ言語共通参照枠組み(the Common European Framework of Reference for Languages: CEFR)を、言語教育に用いるためのものであり(国際交流基金, 2005)、学習者の自律学習を支援することも主要な目的の一つとしている(Lenz, 2004)。形成的評価を可能にするポートフォリオの活用により、学習者は客観的に学習過程を省察でき、教師はテストの結果からは分からない学習者の内面を理解でき、ポートフォリオは、以後の教授法や対処法を考えるための資料になり得る(白畑・富田・村野井・若林, 2009)。

言語教育分野においては、教育的見地から学習者の主観的な困難点を教師が把握することの重要性が示唆されてきたが(Lee & Tajino, 2008)、多くの教師が言語テストの成績を過度に重視し、言語習得を様々な角度から検討していない可能性が指摘されている(Baturay & Daloglu 2010)。発表者は、吉村(2017)において、馬場(2012)を土台にして作成した振り返りシートとeポートフォリオを活用し、TOEIC対策講座の学習者7名の主観的困難点を明らかにした。その際の課題であった、より広い文脈での調査の必要性を検討し、本研究については、90名の大学1年生を対象として、TOEIC, TOEFL, IELTS対策講座に学ぶ学習者の主観的困難点を採取した。本研究の目的は、eポートフォリオと振り返りシートを教師—学習者間の情報共有媒体として活用し、TOEIC, TOEFL, IELTS対策講座の学習者の主観的困難点を明らかにすることである。

2. 研究課題

具体的な研究課題は以下の2つである。

- (1) TOEIC, TOEFL(ITP), IELTS対策講座の学習者はどのような主観的困難点を記述するか。
- (2) TOEIC, TOEFL(ITP), IELTS対策講座の学習者の主観的困難点は受講期間中、どのように変化するか。

3. 研究方法

3.1 参加者

参加者は、発表者が勤務する東海地方の私立大学に在籍する大学1年生90名であった。Class 1は44名、Class 2は46名であり、本研究の対象講座である必修科目のTOEIC, TOEFL, IELTS対策クラス(週1回90分授業)に、2017年9月より2018年1月まで参加した。

3.2 手順・データの範囲・分析方法

本研究の手順は次の通りである。初回授業時に、TOEIC形式の事前テストと学習歴などの学習者情報

を採取するための事前アンケート調査を行い、その後、TOEIC, TOEFL, IELTS 対策授業を各5週間(TOEIC 及び TOEFL で計 10 週間)と 2 週間 (IELTS) 実施した。14 回目に事後テスト・(テストについての) 事後アンケートを行い、最終週は期末テストを実施した。振り返りシートは毎授業後に提出させ、困難点については e ポートフォリオとして使用した Moodle に対処資料をアップした。参加者には Moodle の本講座サイトについて説明を行い、常にアクセスを促した。

本研究のデータの範囲は、振り返りシート、学習者情報採取のための事前アンケート、(テストについての) 事後アンケートおよび毎週記録した教師の内省ノートである。振り返りシートに記述された学習者の主観的困難点とアンケートは、Miles, Huberman & Saldana (2014) に基づき分析した。

3. 結果

研究課題 1 の答えとして採取した困難点は、「語彙についての主観的困難点」、「文法についての主観的困難点」、「方略への関心と未把握感」、「方略の限界」、「促進的不安に基づく主観的困難点」、「解答時の意識についての主観的困難点」、「聴解・読解についての漠然とした困難感」、「客観的困難点参照型主観的困難点」、「客観的困難点予測型主観的困難点」、「演習量についての主観的困難点」、「速度・進度についての主観的困難点」、「テストの形式についての主観的困難点」の 12 点であり、それらは、(a) 学習方略 (b) 意識や感覚 (c) 誤答反映型 (d) テスト形式 (e) 教師の授業の進め方 (f) 語彙・文法知識に分類された。

さらに、研究課題 2 の答えとして、以下の 4 点が確認できた主要な点である。

- (1) 前半期に未把握感として記述された事柄が、後半期には把握感へと変化した。
- (2) 後半期にかけて、主観的困難点はより誤答との距離が近くなり一致する事が多くなった。
- (3) 後半期には、前半期に比べ、より具体的に困難点が記述された。
- (4) 後半期には、自己分析の精度の向上が認められる記述が観察された。

ポートフォリオへのアクセスが積極的になされないケースもあった。今後は、アクセスをより一層促進し、テストの結果からは分からない学習者情報の把握と対処についてその有効性を追究したい。

参考文献

- Lee, N., & Tajino, A. (2008). Understanding students' perceptions of difficulty with academic writing for teacher development: A case study of the University of Tokyo writing program. *Kyoto University Researchers in Higher Education, No. 14*, 1-11. Retrieved from <http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/kiyou/data/kiyou14/01_nancy.pdf>.
- Lenz, P. (2004) The European Language Portfolio. In Morrow, K. (ed.) *Insights from the Common European Framework*, Oxford: Oxford University Press, pp. 22-31.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 国際交流基金 (2005). 「ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages」.<<http://www.jpfi.go.jp/j/publish/japanese/euro/pdf/ceforgfl.pdf>> (アクセス日 2018 年 5 月 15 日)
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009). 『改訂版英語教育用語辞典』東京：大修館書店。
- 馬場千秋 (2012). 「振り返りシートから見る授業内の学生の変化 ―学生の気づきとモチベーションの観点から」. 『帝京科学大学紀要 8』, 139-144.
- 森本康彦・永田智子・小川賀代・山川修 (2017). 『教育分野における e ポートフォリオ』. 東京：日本教育工学会。
- 吉村愛子 (2017). 「日本人英語学習者の聴解・読解に関する主観的困難点: 振り返りシートの記録を中心に」. 外国語メディア教育学会(LET) 第 57 回全国研究大会 (於：名古屋学院大学) .

高専における CLIL 授業の教材開発：中国・四国からの発信

高橋 昌由（大阪成蹊大学）

キーワード： CLIL, 中国・四国地区, グローバル高専事業, 教材開発, 主体的・対話的で深い学び

1. はじめに

「平成 28 年度『グローバル高専事業』英語授業の目標について」を受けての中国・四国地区の高専での具体的な英語授業関係事業の一つが、専門科目を含む英語の授業での CLIL（内容言語統合学習）を活用した授業実践とその普及であった。本稿では、中国・四国地区のグローバル高専事業（以下、グローバル高専事業）下での CLIL 担当としての筆者の 2 年間の活動をもとに、CLIL 授業実践の普及への端緒、方途等、及び筆者の CLIL 授業の教材開発を報告する。

2. グローバル高専事業での CLIL 実施の確定

高専での英語の授業は、例えば工業に関する EMI（教授言語としての英語）に短絡することもあるが、英語学習を通じて豊かな人生につながるような取り組みもある。「主体的・対話的で深い学び」などの今後の学習指導要領の方向性を考慮に、内容にも重きをおく CLIL であれば、学生はさまざまな事象に着眼して、深い思考を求めるといった点において、CLIL は優れていると考えた。これにより、グローバル高専事業での CLIL に関する取り組みの実施が確定したと言える。

3. 高専での CLIL の定義とその実践のあり方の明示

グローバル高専事業での CLIL 実施に関して、グローバル高専事業での CLIL の定義とそのあり方の確定が喫緊の課題となった。まず、笹島茂教授（東洋英和女学院大学）にご助言いただき、グローバル高専事業における CLIL の定義とそのあり方を決定した。これを受け、CLIL の授業実施をはじめとする CLIL に関する様々な事業が本格的に始動した。

4. CLIL 授業に資する「フォーマット」作成

グローバル高専事業での CLIL 授業実践のために、CLIL 授業で活用する教師による教材作成を容易にするフォーマット（以下、フォーマット）をすべての高専へ提供することが不可欠であると考えた。そのフォーマット確定にあたって、高専での CLIL 授業をどのようにとらえ、それをどのように具現化するかの考究の緒に就いた。

フォーマットの作成にあたっては、工業が専門科目である教員による試作版を改良して「フォーマット案」を完成した。そのフォーマット案を参照して、この事業に携わる教員各自が、CLIL 授業のワークシートを作成して、それを使った授業実施をすることとした。その後、それにもとづいて、10 名の英語および専門科目の教員が、フォーマット案について検討して、フォーマットを確定した。

5. フォーマットに基づいた筆者の CLIL 教材作成とその授業実施

筆者は、上述のフォーマット案をもとに、筆者の学生たちのスキーマ、興味・関心、これに充当できる授業回数等をもとにワークシートを作成した。その素材は主としてウェブサイトから入手した。

そのワークシートを使用した授業では、パワーポイントを活用した。ペアワークやグループワークも多用したが、個人内で学習が完結する段階を重視した。授業外学習にもつなげた。

6. 「フォーマット」と筆者の授業用ワークシートの相違

フォーマットと筆者の授業用ワークシートの相違についての説明として、筆者のワークシートの特徴を指摘する。まず、その構成は易から難にスモールステップで進むことに徹した。また、スキーマアクティベーションにより、その後のタスクも効果的に機能させて、思考を常に重視する授業展開にした。日本語使用は、テキストの右隣に付けた語注のみで、授業での all in English を妨げないものであった。また、教育的腕力を念頭にかなり難とも思えるタスクも与えていたが、興味・関心を重視したテキストの内容やタスクで、またペアワークやグループワークの力を得て、テンポよく授業を実施した。

7. ワークシートをもとにした授業を通してのワークシートの評価

笹島 (2011) に「CLIL 指導法の 30 のコア」がチェックリストとして掲載されている。その 30 のコアに示しているものに☑と示すことでワークシートをもとにした筆者の授業を評価する。☑があることで、その質についての十分な説明をしているとは必ずしも言えないということを敢えて付言する。

| | | |
|---------------------------|---------------------------------|---|
| 多様な視点・多焦点(multiple focus) | | |
| 1. | 科目内容クラスで外国語学習にアプローチ | ☑ |
| 2. | 外国語クラスで科目内容にアプローチ | ☑ |
| 3. | いくつかの科目を統合 | ☑ |
| 4. | 科目間のテーマやプロジェクトを通して学習をコーディネート | |
| 5. | 学習プロセスの省察(ふりかえり)を促進 | ☑ |
| 安全で豊かな学習環境 | | |
| 6. | 所定の型どおりの活動や話題 | ☑ |
| 7. | 授業を通じてことばと内容を提示 | ☑ |
| 8. | ことばと内容の両方を試してみることで生徒の自信を築く | ☑ |
| 9. | 教室を学習センターとして使用 | |
| 10. | オーセンティックな学習教材と環境にアクセス | ☑ |
| 11. | 生徒の学習意識を高める | ☑ |
| 本物らしさ(authenticity) | | |
| 12. | 生徒が必要とすることばを質問する | ☑ |
| 13. | 生徒の興味関心を最大限に引き出す | ☑ |
| 14. | 生徒の学習と生活を常に関連させる | ☑ |
| 15. | CLIL のことば(目標言語)を使う人と交流する機会をつくる | |
| 16. | メディアなどで使われている最新の材料を使う | ☑ |
| 積極的な学習(active learning) | | |
| 17. | 教師より生徒がコミュニケーションする | ☑ |
| 18. | 生徒が内容、ことば、学習スキルの成果を示す | ☑ |
| 19. | 生徒が学習成果の到達度を評価する | ☑ |
| 20. | 仲間との共同を好んで行なう | ☑ |
| 21. | 生徒同士でことばと内容の意味を考える | ☑ |
| 22. | 教師は進行役に徹する | ☑ |
| 足場づくり(scaffolding) | | |
| 23. | 生徒の持っている知識、技能、興味、経験を足場とする | ☑ |
| 24. | 生徒の立場に立って情報を再構成する | ☑ |
| 25. | 異なる学習スタイルに対応する | ☑ |
| 26. | 創造的で批判的な思考を培う | ☑ |
| 27. | 生徒に楽をしようとしなくて一歩前が出るように促す | ☑ |
| 協力(co-operation) | | |
| 28. | CLIL の教師とそれぞれの科目の教師との協力で授業を計画する | ☑ |
| 29. | 保護者にも CLIL の学習や生徒支援などにかかわってもらう | |
| 30. | 地域、教育行政、管理職とかわる | |

参考文献

笹島茂 (2011). 『CLIL (クリル) 新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える! ?—』東京: 三修社.

小学生のための英語学習支援サイトの開発

—DDL の普及を目指して—

西垣 知佳子 (千葉大学)
石井 雄隆 (早稲田大学)
物井 尚子 (千葉大学)
赤瀬川 史朗 (Lago 言語研究所)
中條 清美 (日本大学)

キーワード：DDL 学習支援サイト，データ駆動型学習，小学校英語，語彙・文法学習，気づき

1. はじめに

平成32年4月から完全実施される次期学習指導要領では、小学校で外国語学習が早期化・教科化され、その結果、児童は従来に比べて3倍の時間の英語授業を受けることとなる。これに伴い小学校英語では、今までどおりコミュニケーション能力の涵養に重点を置きつつ、英文の構造に注意を向ける指導が求められるようになる(文部科学省, 2017a)。一方、教育現場では、大学で英語科教育法などの授業を受けていない小学校教員が英語授業を担当している(文部科学省, 2018)。発表者らはこうした小学校英語の現状を踏まえ、学習者が英文用例を観察し、主体的、探究的、帰納的に英語の語彙・文法のルールを発見して学ぶ、「データ駆動型学習」(Data-Driven Learning: 以下、DDL)を、小学校の英語授業に導入した。その結果DDLは、児童の英語のルールの理解と定着、英語のルールを発見する力の向上に効果をあげることを実証的に確認してきた(物井他, 2017; 西垣他, 2017)。また、DDL実践をとおして、教材作成に英語の専門知識が必要で、時間がかかる等の問題があることも判明した。本発表は、これらの問題を解決し、DDLの普及に資する、開発中の「小学生のためのDDL支援サイト」についての報告である。

2. DDL 支援サイトの開発にあたっての配慮事項

DDLは近年注目される学習法で、その効果はメタ分析の結果からも検証されている(Boulton & Cobb, 2017; Mizumoto & Chujo, 2015)。こうした成果を踏まえ、筆者らは2011年より小・中・高の英語授業で、ペーパー型とデジタル型という異なる方法でDDLを導入してきた。その際、DDLの効果の根幹は「発見学習」にあると考え、入門期学習者が英語のルールを発見しやすいように、1) 学習者のレベルにあったコンコーダンスラインを、2) 発見しやすい形式で示すことに特段の配慮をしてきた。そうした配慮のもと、小学生のためのDDL支援サイトの開発では、英文の長さ、英文が扱う内容やトピック、語彙・文法のレベルなどをコントロールした検索用の英文用例を作成して集積し、学習者のための検索用コーパスを構築した。また、入門期学習者の場合、言語の気づきを引き出すには母語を利用するとよいという指摘があり(大津, 2009)、日本語訳が英文用例の難易度を下げて発見を容易にすることから、独自の日英二言語併記のパラレルコーパスを構築した。

3. 小学生のためのDDL 支援サイトの開発状況

本サイトは登録などの必要がなく、無料で、また、著作権フリーで英文用例データを学習や指導に利用できるものである。以下ではDDL支援サイトとその開発状況について報告する。

(1) 小学校外国語で扱う言語材料とCAN-DO

小学生のためのDDL支援サイトで扱う文法項目は、次期学習指導要領解説(文部科学省, 2017a)と文

部科学省が発表した新学習指導要領対応英語テキスト（文部科学省，2017b）を調査し選定した。これらの指導書を見ると，各 Lesson には，学習ターゲットである文構造が置かれているものの，教科書や授業では文法項目を掲げて指導することはない。そこで小学生のための DDL 支援サイトでは，ターゲットとなる文法項目を CAN-DO を使って「～することができる」という形で示している（西垣，2018）。

(2) 小学生のレベルに合致した英文用例の作成

小学生のレベルに合致した英文用例の作成にあたっては，まず，作例の際に参照するための英語入門期コーパスを構築した。具体的には，Graded Readers，母語話者児童・生徒向け読み物，母語話者用英語教科書，日本・中国・韓国・台湾の英語検定教科書などから英文を集積し，約 2,500 万語のソースコーパスを構築した。次に，このソースコーパスから選択した用例について，著作権に配慮して，英語教師と英語母語話者が協力して一部を改めたり，新たに作例したりした。その後，各英文に日本語の対訳をつけた。

(3) サイトの画面例

図1と図2にDDL支援サイトの画面例を示した。図1ではCAN-DOから，英語を使って言いたい項目を選ぶ。CAN-DOにはそれの典型的な文を日本語で示し，具体的な表現を連想できるようにした。図2は，CAN-DOの「～を持っている，知っていると言える」を選び，次に動詞「持っています」，主語「わたし」，文の種類「しています」（肯定文），調べる文の数「5文」を選択して検索した結果である。



図1 CAN-DO を選択する画面



図2 学習項目を選択した画面

4. まとめと展望

入門レベルの英文を集めた用例コーパスは利用できるものが希少であることから，本研究のDDL支援サイトが一般公開されれば，指導者は教材作りの時間を短縮でき，学習者は探究的に英語を学習できる。DDL導入の時期としては，音声をとおして様々な英語の表現に十分に慣れ親しんだうえで，英語に対する論理的，明示的理解を求めるようになる頃に，中学校英語への連携を考慮して活用するのがよいと考えている。今後は，開発したDDL支援サイトを使って授業実践を行っていく予定である。

謝辞 本研究はJPSS 科研費 16H03441（基盤研究（B）西垣，安部，中條，物井，小山）の支援を受けて行われた。

主な引用文献

西垣知佳子，大木純一，小山義徳，神谷昇，石井雄隆，他（2017）「小・中英語教育の接続におけるデータ駆動型の英文法指導の実践と ICT 活用の可能性」『千葉大学教育学部研究紀要』66(1), 211-220.

小学校5・6年生用デジタル英語教材が 大学生の英語力に及ぼす効果

長谷川 修治 (植草学園大学)

キーワード： 小学校5・6年生, デジタル英語教材, 大学生の英語力, リスニング力, 小学校教員養成

1. はじめに

2020年度より小学校では、現在5・6年生で実施されている「外国語活動」が3・4年生に引き下げられ、5・6年生は英語が正式な教科となる。一方、小学校教員で中学校・高等学校の英語の免許状所有者は全体の5.1%にすぎず(文部科学省, 2017), 英語教育にも精通した教員の養成が望まれるところである。そのような中, 近年の大学入試における選抜方式の多様化により, 英語力に不安を抱える大学生も多い。そこで, 本研究の目的は, 小学校教員養成課程における必修科目の授業で, ICT 教材への理解を深める一環として, 5・6年生用デジタル英語教材を使用した学習を経験することで, 学生自身の英語力向上も図れるかを調査することであった。

2. 研究方法

2.1 開発したデジタル英語教材

本教材は, 5・6年生の発達段階を考慮して知的好奇心を喚起し, 学習事項が記憶に残ることを重視して開発したものである。パソコンを使用して, 教員による教室での一斉指導のみならず学習者による個別学習も可能である。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き, 質問の答えを選択」, 2)「英語と日本語の対応関係を確認」, 3)「口頭練習」という3段階で構成され, 15分程度で終わる。全18 Lessons のトピックは, *Hi, friends 1* に対応した「基礎編1」が7 Lessons, *Hi, friends 2* に対応した「基礎編2」が6 Lessons, 独自に設けた「応用編」が5 Lessons ある。本研究では, 受講生が目にした可能性があるかもしれない *Hi, friends 1, 2* とは関係のない「応用編」の5 Lessons を使用した。

2.2 参加者と授業形態

「初等英語教育通論」の受講生35名(1年生27名+2年生以上8名)に対し, 1週間ごとに連続した5回の授業の冒頭15分間において, 独自に開発したデジタル英語教材を使用した小学生向けの一斉学習を体験してもらった。

2.3 調査の方法

英語力は, 早期英語教育での効果が期待され(Cameron, 2001) 4技能間での転移が最も大きい(竹蓋, 1996)とされるリスニング力を事前・事後で測定した。レベルは, 高等学校修了程度の最低ラインである英検準2級のリスニングテストを使用した。事後テストの際には, 情意面での反応を探るため, 5件法のアンケート(7項目)を実施した。リスニングテストは, 受講生全体, 1年生, 2年生以上に分けて, それぞれの事前・事後をt検定で比較した。アンケートは, 同じく受講生全体, 1年生, 2年生以上に分けて, それぞれの結果を表示した後, 1年生と2年生以上の結果を Mann-Whitney の U 検定で比較した。

3. 結果

事前・事後に実施したリスニングテストの結果を表1に示した。また、事後に実施した5件法のアンケート結果は図1に示した。その結果から、リスニング力は、受講生全体および2年生以上では、事前・事後に有意な差はなかった。しかし、1年生はリスニング力が向上し5%水準で有意な差になった。事後のアンケート結果からは、「英語が好きか」に対して1年生も2年生以上も平均値が否定的であった。一方、「この教材は楽しいか」および「このような教材でもっと勉強したいか」という項目では、1年生の平均値が肯定的でそれぞれ否定的な2年生以上より高く、いずれも5%水準で有意な差となった。

表1.

事前・事後テスト (リスニングテスト) の結果

| 受講生全体 | <i>N</i> | 平均値 | <i>SD</i> | 最小値 | 最大値 | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>r</i> (効果量) |
|-------|----------|-------|-----------|-----|-----|----------|-----------|----------|----------------|
| 事前テスト | 35 | 14.20 | 4.708 | 6 | 22 | -1.713 | 34 | .096 | .28 (小) |
| 事後テスト | 35 | 15.46 | 4.828 | 7 | 25 | | | | |
| 1年生 | <i>n</i> | 平均値 | <i>SD</i> | 最小値 | 最大値 | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>r</i> (効果量) |
| 事前テスト | 27 | 14.15 | 5.223 | 6 | 22 | -2.060 | 26 | .050 | .38 (中) |
| 事後テスト | 27 | 15.93 | 4.843 | 7 | 25 | | | | |
| 2年生以上 | <i>n</i> | 平均値 | <i>SD</i> | 最小値 | 最大値 | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>r</i> (効果量) |
| 事前テスト | 8 | 14.38 | 2.504 | 11 | 18 | .403 | 7 | .699 | .15 (小) |
| 事後テスト | 8 | 13.88 | 4.734 | 7 | 22 | | | | |

| No. | 質問 | 受講生全体 | | | 1年生と2年生以上の比較 | | | |
|-----|-------------------------------|---------------|---------------|--------------|--------------|----------|----------------|--------------|
| | | <i>N</i> = 35 | <i>n</i> = 27 | <i>n</i> = 8 | <i>Z</i> | <i>p</i> | <i>r</i> (効果量) | |
| 1 | 英語は好きですか？ | 平均値 | 2.86 | 2.89 | 2.75 | .183 | .855 | .03 (ほとんどなし) |
| | | <i>SD</i> | 1.192 | 1.311 | 0.707 | | | |
| 2 | 小学校の時、英語の活動・授業は好きでしたか？ | 平均値 | 3.37 | 3.37 | 3.38 | .041 | .967 | .01 (ほとんどなし) |
| | | <i>SD</i> | 1.060 | 1.182 | 0.518 | | | |
| 3 | 今回学習した教材は、楽しいですか？ | 平均値 | 2.97 | 3.11 | 2.50 | 2.159 | .031 | .37 (中) |
| | | <i>SD</i> | 0.857 | 0.892 | 0.535 | | | |
| 4 | 今回学習した教材は、勉強になりますか？ | 平均値 | 3.51 | 3.63 | 3.13 | 1.260 | .208 | .21 (小) |
| | | <i>SD</i> | 0.919 | 0.884 | 0.991 | | | |
| 5 | 今回学習した教材は、わかりやすいですか？ | 平均値 | 3.50 | 3.65 | 3.00 | 1.492 | .136 | .26 (小) |
| | | <i>SD</i> | 0.896 | 0.797 | 1.069 | | | |
| 6 | このような教材で、もっと勉強したいですか？ | 平均値 | 3.14 | 3.33 | 2.50 | 2.203 | .028 | .37 (中) |
| | | <i>SD</i> | 0.944 | 0.877 | 0.926 | | | |
| 7 | 将来、英語を開いたり話したりできるようにになりたいですか？ | 平均値 | 4.03 | 4.19 | 3.50 | 1.846 | .080 | .31 (中) |
| | | <i>SD</i> | 0.923 | 0.879 | 0.926 | | | |

図1. 事後に実施した5件法のアンケート結果

4. 結論

このことから、小学校5・6年生向けに開発したデジタル英語教材は、内容によっては、英語力に不安を抱える大学1年生の英語力向上にも活用できるのではないかと示唆された。

参考文献

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
 文部科学省 (2017). 「平成 28 年度英語教育実施状況調査 (小学校) の結果」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1384236_04.pdf
 竹蓋幸生 (1996). 『英語教育の科学』東京: アルク.

グローバルな医師を育てる e ラーニング

川越 栄子 (神戸女学院大学)

キーワード: ESP, e ラーニング, 医学科, 医療英会話, 国際学会発表

1. はじめに

英語で発信できる医学者、英語で診療ができる医師を育成することは急務であり大学での英語教育への要望も強い。そこで、英語教育を改善する一つの方法として2種類のeラーニング教材を開発した。当研究は科学研究費助成(学術研究助成基金助成金(基盤研究C)「グローバルな医学者・医師育成のための医学英語イーラーニング教材開発」(研究代表者 川越栄子)を受けている。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、① 豊中市の大学医学科学生1年46名、② 神戸市の大学医学科学生2年38名であった。参加者は、必修科目(前期)履修時に本研究に参加した。

2.2 手順

A. 国際学会映像 e ラーニング教材

The 44th Annual Meeting of the International Society for Pediatric Neurosurgery (2016.10.23-27, 神戸, 40ヶ国から600名参加)の発表映像をeラーニング教材として学生に使用させた。

9件の講演 1) Surgical strategy for disease of cranio vertebral junction namely Chiari malformation

2) Surgical strategy for craniosynostosis 3) Surgical strategy for spinal lipoma depends on embryology

4) Molecular biology of craniosynostosis 5) Applications of nanomedicine and molecular biology in

pediatric brainstem tumors 6) Surgical strategy for posterior fossa tumor 7) Endoscopic removal of

craniopharyngioma 8) Surgical strategy for Moyamoya disease 9) Neuro-sonology of fetal brain

malformation のいずれか(複数の講演でもよい)を選んで、発表に使える表現(例 I' ll talk about

~)を20コ以上探してリストアップする事を課題とした。また任意で講演のいずれかを選んで

dictationをする事も課題とした。

B. 医療英会話 e ラーニング教材

各診療科(循環器科、呼吸器科、消化器科、外科、脳外科、眼科、皮膚科、耳鼻咽喉科、整形外科、産婦人科、泌尿器科、精神科、小児科)の診察場面で必要な英語表現をまとめた。表現をまとめる際には、科研の研究分担者の医学者からのアドバイスを得ている。このような表現をeラーニング教材にして診療英会話の音声を聴きながら会話表現を習得させた。

3. 結果

全学生が課題を完了させていた。当教材を使用してのアンケート結果は下記のとおりである。

A. 国際学会映像 e ラーニング教材

上記①の学生は「大変ためになった」24%、「ためになった」46%、上記②の学生は「大変ためになった」8%、「ためになった」45%と答えた。

将来国際学会で発表しようとする気持ちは、①の学生は「大変高まった」26%、「高まった」28%、②の学生は「大変高まった」5%、「高まった」26%であった。

教材学習後、自分が変わったことは両大学とも「自分で勉強しようと思った」「留学したくなった」「海外旅行がしたくなった」の順に多かった。

B. 医療英会話 e ラーニング教材

上記①の学生は「大変ためになった」37%、「ためになった」46%、上記②の学生は「大変ためになった」11%、「ためになった」58%であった。

将来外国人に英語で診療しようとする気持ちは、上記①の学生は「大変高まった」、30%「高まった」41%、上記②の学生は「大変高まった」11%、「高まった」37%であった。

教材学習後自分が変わったことはA.の結果と同じであった。

今回開発した2種類の教材は、eラーニング教材で各自が繰り返し視聴する事ができた事もあり、多くの学生にとって有意義であり、「将来国際学会で発表する」「将来英語で診療する」モチベーションが上がっていた。

医学生が低学年の時に、実際の国際学会の映像を見る事で将来の自分の姿をイメージする事ができ、国際学会で使える表現をリストアップさせる事で、学会発表の最初の手がかりを得たようで、将来への道筋をつける事ができた。

また、医療英会話をeラーニング教材で繰り返し練習する事で、将来現場で使う表現に慣れ、臆することなく外国人診療に取り組める基盤ができた。

この取り組みは、将来グローバルに活躍できる医師・医学者を育てることに貢献できることは間違いないと確信し、今後も精度を上げて続けていきたい。

参考文献

Glendinning, E.H. & Howard R. (2007). *Professional English in Use Medicine*, Cambridge: Cambridge University Press.

Henderson, M.C., et al., (2012). *The Patient History: An Evidence-Based Approach to Differential Diagnosis*, (Second Edition), New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.

Langham, C.S. (2010). *English for Oral Presentations : Speaking Exercises*, Tokyo: Ishiyaku Publishers. Inc.

小学校外国語（英語）教育における授業づくりー デジタル教材を活用して

高橋 美由紀（愛知教育大学）

キーワード： 小学校英語教育、授業づくり、新学習指導要領、ICT 活用、デジタル教材

1. 新学習指導要領

2020 年から実施される新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」が求められている（文部科学省：2017：3-9）。

第3 教育課程の実施と学習評価

1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

各教科等の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1)各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。
- (5)各教科等の特質に応じた体験活動を重視し、家庭や地域社会と連携しつつ体系的・継続的に実施できるよう工夫すること。
- (6)児童の興味・関心を生かした自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。

外国語教育における「主体的・対話的で深い学びの実現」（文部科学省：2017：142）。

ア単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、具体的な課題等を設定し、児童が外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせながら、コミュニケーションの目的や場面、状況などを意識して活動を行い、英語の音声や語彙、表現などの知識を、五つの領域における実際のコミュニケーションにおいて活用する学習の充実を図ること。

なお、外国語活動における「主体的・対話的で深い学びの実現」では、三つの領域における実際のコミュニケーションにおいて活用する学習の充実を図ること。（文部科学省：2017：157）。

2. ICT は「主体的・対話的学び」にどう寄与するか？

「電子黒板」をはじめとし、これまで外国語活動で活用されてきた ICT の多くは教師が提示用を使用するものであった。

一方、中川(2017)は、授業で ICT を活用することは以下の3 場面で効果的であることを述べている。①自分の考えを整理する場面、②友だち、あるいは教室の中で共有する場面、③説明するときに映像を示したりしてエビデンスを見せる場面。また、筆者が関わっている小学校においても中川（2017）の考え方と同様な場面で、ICT 教材を活用した効果的な授業が展開されている。

3. Strategies for Technology in ELL/Foreign Language Instruction (Roblyer and Doering 2010 : 304)

1. Images download from the Internet help illustrate language concepts
2. Interactive storybooks support language acquisition
3. Interactive software and handheld devices provide language skills practice
4. Presentation aids help scaffold students' language use
5. Websites offer exercises for students to practice subskills
6. Virtual collaborations provides authentic practice
7. Virtual field trips provide simulated experiences
8. Word processing
9. Language labs support language acquisition
10. Web-based, authentic content

4. 小学校外国語活動及び外国語科において「主体的・対話的で深い学び」の授業づくり

Strategies for Technology in ELL/Foreign Language Instruction を踏まえて、小学校外国語活動及び外国語科における ICT 教材は「主体的・対話的で深い学び」にどのように寄与できるのか？

『We Can!』（高学年用）『Let's Try!』（中学年用）のデジタル教材を活用した「主体的・対話的で深い学び」を実現するための小学校外国語教育及び外国語活動の授業づくりとして、以下の場面が考えられる。なお、具体的な内容については発表で示す。

①自分の考えを整理する場面

Let's Watch and Think: 映像を見ながら英語でまとまりのある話を聞き、英語の意味を推測したり話の概要を捉えたりする。

Let's Listen: 英語の音声を聞いて、必要な情報を聞き取ったり概要を捉えたりする。

②友だち、あるいは教室の中で共有する場面

「Who am I? クイズ」や〇×クイズ、インタビュー・ゲーム等

聞き取った内容に関する質問に答える。

興味関心のある動画を見て、タスクをする。

③説明するときに映像を示したりしてエビデンスを見せる場面

Show and Tell: パワーポイントを使用して自己紹介等を行なう

Let's Read and Write: ワークシートに、語順を意識しながら、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を書き写したり、読んだりする。

参考文献

文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領』

中川一史 (2017) 「主体的・対話的で深い学びの視点と ICT」タブレット端末セミナー2017 in 札幌、2017年1月12日 基調講演

Roblyer and Doering (2010) Integrating Educational Technology into Teaching (5th Edition)

マルチメディアが外国語学習者のイメージ・スキーマ形成に及ぼす影響

李 相穆 (九州大学)

キーワード： マルチメディア、イメージ・スキーマ、イメージ、外国語学習、視覚情報

1. はじめに

マルチメディアは、文字、音声、映像（静止画、動画）からの多様なメッセージを複数の経路で学習者に提示できることでその学習効果が期待された。外国語教育分野でもマルチメディアは人間の実際の言語活動を提示できるもっとも有効な手段と考えられ、早くから活発に導入されてきた。最近のインターネットやスマートフォンなどの情報通信機器の発達はその利用を益々加速していくだろうと思われる。しかし、現状のマルチメディア教材開発は技術に対する安易な期待感から理論的根拠や徹底した検証なしに開発が進み、新しい技術が教材開発の需要を作り出している構図となっている。その結果、学校現場や外国語教育分野での活発な開発研究は進んでいるものの、それが成功している例は極めて稀であり、その理由は外国語学習者の学習過程にはまだ不明な部分が多いためであると考えられる。そこで本発表では、外国語の語彙学習においてイメージ・スキーマはマルチメディアによってどのように形成されるのか、そしてその結果を実際の教育現場で活用する方法について考察する。

2. マルチメディアと外国語の語彙学習

イメージの学習効果に関する先行研究によると、静止画より線画の方がそこに含まれるキュー（情報を伝える手がかり）により符号化しやすいため記憶に関する効果があり、映像そのものの再認識の課題に関しては線画よりもむしろ写真の方が効果的だとの結果を示している。しかし、そのような実験の対象は名詞の単語と映像とのマッチングや言語と結びつかない映像そのものに留まっている。では、時間の経過による動きを伴う動詞に関してはどうか。人間が画像から動きを認識し、符号化しやすいのは静止画、イ

メージシーケンス、動画の中でどれなのか。そして、それが認識ではなく脳の記憶の領域になると人間の頭の中にはどれが記憶されていて発話の際に利用されるのか。このような問いに答えるために必要なのは、動詞の認識とその符号化、および記憶の過程でもっとも効果があるマルチメディアの要素を特定していくことである(図1, 図2)。

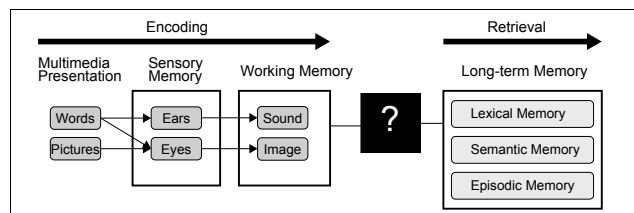


図1. マルチメディア学習と記憶システム

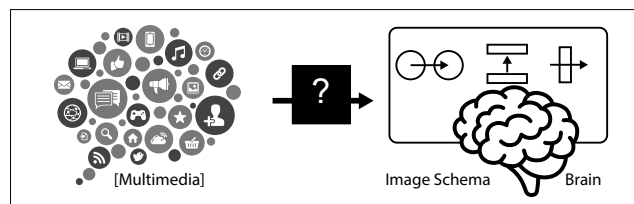


図2. マルチメディア情報のイメージ・スキーマ化

3. イメージ・スキーマ検索システム

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 and Johnson (1980) はイメージ・スキーマを日常経験と概念構造をつなぐ前概念的構造 (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)。本研究ではマルチメディアは外国語のイメージ・スキーマの形成を助けるという立場をとり、イメージ・スキーマを学習者が語彙の情報とともに検索できるように、動詞の学習過程で効果のあるイメージの種類を特定し、その利用法を外国語教材や辞書に取り入れるために映像データベースを構造化し実用化を図る (図3)。

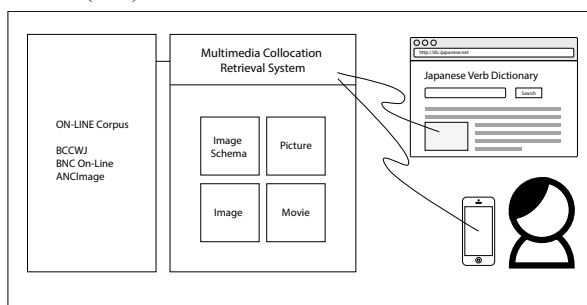


図3. 視覚情報データベースの構築

4. 終わりに

本発表では外国語の語彙学習でのマルチメディアによるイメージ・スキーマの形成について述べ、それを実際の教育現場で活用する方法について考察した。マルチメディアを用いた外国語学習過程を心理学および認知言語学的立場から分析・解明し、それをモデル化することで、マルチメディアが学習者のイメージ・スキーマ形成に及ぼす影響とメカニズムを解明できることを期待する。

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.

大学生英語学習者は「なにを使い」 「どのように」言語情報を入手しているのか

小山 敏子 (大阪大谷大学)

藪越 知子 (日本大学)

キーワード： 辞書検索行動・英語学習効果・スマホアプリ・Web辞書・電子辞書

1. 研究の背景

内閣府が毎年行っている「青少年のインターネット利用環境実態調査」では、青少年に所有している機器（スマートフォンなど 15 機器）を質問し、「はい」と回答した人にその機器でインターネットを使っているかどうかを尋ねている。2019年3月公表データによると、小学生で86.3%、中学生では92.4%、そして高校生に至ってはほぼ全員とも言える98.6%が「持っている」と回答している。つまり、ネットに接続されている電子機器の日常的な利用は、小学生でも、今や当たり前のこととなっている。

こうした現状を踏まえると、英語学習環境における辞書使用の環境が著しく変化していることは否めない。実際「学生が英語の授業に、電子辞書さえ持ってこなくなった」という大学教員からの嘆きの声が聞かれて久しい。小山・山西 (2016; 2017) では、大学入学直後と約1年後で、英語学習時にどのような辞書を使っているかを調べている。それによると、入学直後は電子辞書を使っている、と回答していた学生も、やがては辞書専用機ではなく、スマートフォン（以下、スマホ）を代用するようになる実態が明らかになっている。では、大学での英語授業内で教員から利用機器の制約がない状態で語彙問題を課されたとき、学習者は「なにを使い」「どのように」必要な言語情報を入手しようとするのであろうか。また、そうして得られた情報は、彼らの英語学習成果に寄与しているのだろうか。

2. 実験

2.1 目的

本研究は、大学生英語学習者の言語情報入手状況の実態を把握するための予備実験である。多くの大学生が受験するTOEIC[®]の語法・語彙問題 (Part 5) に焦点を当て、1) 大学生英語学習者は、Part 5の問題で未知語に遭遇した際、なにを使って必要な情報を入手しているのか、そして、2) その辞書使用行動 (検索ツール、検索語数) と Part 5の正答率、また参加者らの英語習熟度との関係について調べてみた。

2.2 参加者と手順

実験は、関西圏の2つの大学において共通教育外国語「英語」クラスを受講している98名の大学1回生を対象に行われた。事前に実施しているクローズテストの結果から、英語習熟度レベルは初級から中級レベルと考えられた。タスクとして、TOEIC[®]公式問題集から抽出したPart 5の問題15問を配付した。当然のことながら、問題文には参加者にとって未知語が多く含まれていた。

2.3 手順

まず、問題配布前に、解答時間は制限しないこと (但し、開始時間と終了時間は、用紙に記録してもらうよう依頼)、また、電子辞書やスマホを含むモバイルデバイスの使用自由であることを伝えた。解答開始時に時間を記録するよう指示を与え、問題の解答後、終了時刻とともに使用した辞書やアプリなども記入してもらった。

2.4 結果

表1に参加者が使用した辞書やアプリをまとめた。実際に複数のデバイスを利用している参加者も複数いた。結果として、言語情報の検索ツールとしてはスマホを使用した者が最も多く、次いで電子辞書であった。電子辞書の場合、『ジーニアス英和辞典』と記入した参加者が多かった。

表1. 使用デバイスの内訳

| 使用デバイス | 種類 ¹ | 人数 |
|--------------|------------------|----|
| Online /Apps | Weblio | 34 |
| | Google 翻訳 | 31 |
| | Google | 5 |
| | LINE | 4 |
| | Yahoo | 3 |
| | アルク英辞郎 | 3 |
| | その他 ² | 7 |
| 電子辞書 | | 19 |
| 無回答 | | 6 |

また、検索語数については、電子辞書を主に使用して解答したグループがスマホ使用グループよりも有意に多かったが(表2)、Part 5の15問の正答率との差は見られなかった。解答に要した時間についても電子辞書を使用したグループが長い傾向にあった。さらに、クローズテストの得点をもとに参加者を英語習熟度別にグループ分けし、辞書使用行動との関係を分析してみたところ、正答率と使用検索ツールの間に直接の関係は見られなかった。発表当日は、分析結果の詳細を報告したい。

表2. 検索語数

| | M | SD | n |
|-----------|--------|-------|----|
| Weblio | 22.00 | 14.37 | 27 |
| Google 翻訳 | 16.13 | 22.49 | 16 |
| 電子辞書 | 32.83* | 22.52 | 18 |

* $p < .05$

注

¹ 参加者には「この問題を解くのに、使った辞書はなんですか? スマホを使った場合は、詳しく記述してください。(例: 電子辞書のジーニアス、スマホアプリのじしょ君、Google 翻訳など)と指示した。

² ネット検索やWeb 翻訳、語彙ナビや翻訳アプリなど。

参考文献

小山敏子・山西博之(2017). 「大学生の英語辞書利用に対する意識変化」第43回全国英語教育学会島根研究大会発表予稿集 322-323.

小山敏子・山西博之(2016). 「大学生の英語学習における『スマホ辞書』利用の現状」第42回全国英語教育学会埼玉研究大会発表予稿集 276-277.

平成29年度 青少年のインターネット利用環境実態調査 調査結果(概要)(内閣府)

http://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h29/net-jittai/pdf/kekka_gaiyo.pdf

最新 TTS 合成音声の外国語教育現場での活用

東 淳一 (神戸学院大学)

キーワード： TTS, 合成音声, Moodle, 発話練習, 動画編集

1. はじめに

すでに Azuma (2010) で報告したように, TTS 合成音の品質は Native Speaker の肉声の品質と同等レベルに達している。TTS 合成音を使う最も簡単な方法は, TTS 合成音を生成しておきヒアリング用素材として利用すること, そして合成音をモデルとして学習者に発話練習をさせること等である。現状では Moodle などの LMS でスピーキング練習のページで TTS 合成音をモデル音として使う, リスニング練習を行う際の刺激音などとして使うことが現実的であろう。より高度な TTS 合成音声の利用法としては, 動画作成時のダイアログやナレーションに TTS 合成音声使用する方法がある。本報告では Moodle での TTS 合成音利用ならびに動画作成において TTS 合成音を利用する方法について報告する。なお, TTS 合成音声については Nuance 社の最新の英語合成音声を使用している。

2. TTS 合成音声利用の実際

2.1 Moodle でのスピーキングモデルとしての利用

Moodle では Poodll など音声録音用のプラグインを組み込んでおくことで, 学習者の発話を録音・アップロードすることが可能である。この場合,

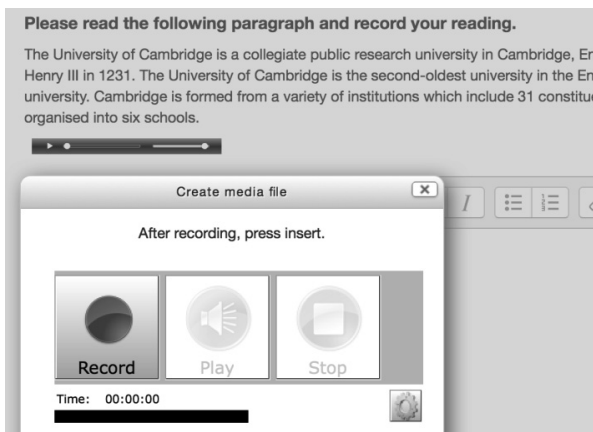


図1. 発話提出メニューでのモデル音声の提示

より作成しておくことになるが, 4つの文を提示したい場合, 4種類の異なるボイスを使うこともできる。また, それぞれ米語, 英語など異なる地域の方言の英語用ボイスを使って選択肢にあたる音声を合成し, 4つの音声を1つの音声ファイルにしておくこともできる。音声刺激を実際に TTS 合成音声で作成する場合, 単にテキストを入力して合成するだけではスピード, ポーズ, あるいはピッチなど韻律の面であまり適切ではない音声になる可能性がある。この場合には, 専用のエディタを使ってテキストにさらに韻律制御用のタグを埋め込むことでボイスの自然さ, 適切さをチューニングする。

図1に示したように, モデルとなる TTS 合成音をテキスト直下にプレーヤとして埋め込んでおき, 学習者に必要に応じてモデル音声を聴かせ, 十分練習ができた段階で音声を録音しオンラインで提出させるという方法が考えられる。

2.2 Moodle でのリスニング練習での利用

たとえば図2に示したように TOEIC のリスニングセクション Part 1 のように写真を提示し, その内容に適合する発話を選ばせる形式の練習問題も Moodle で作成可能である。この場合先に音声の刺激を TTS 合成音に



図 2. Moodle を利用したリスニング練習の例

2.3 動画作成での TTS 合成音声利用

より高度な TTS 合成音声の利用法としては、動画作成時のナレーションなどに使用する方法がある。外国語の授業活動のなかで学習者に演技させて動画を作成する場合、ナレーション担当者などで人材が不足することがある。また、ナレーションを Native Speaker に依頼して音声を収録しておいたものの、後になってセリフの内容を一部変更したい場合などもある。このような場合、ナレーター自身の姿を映さないのであれば、TTS 合成音声で簡単に問題を解決できる。今回の発表では学生の留学体験記の動画中に TTS 合成音を利用したケースを紹介する。

3. 結果

少なくとも、Azuma (2008) や東 (2010) で述べたように、TTS 合成音声を利用することで音声教材作成は格段に容易になり、さらに時間的コスト、人的コスト、金銭的成本等すべてにおいてコスト削減が実現できる。合成音声の品質も大きく改善している。唯一の問題点は、韻律制御のためのタグ付けも含めて、テキスト入力から合成音声を創り出すためのツール、いわば合成音声作成エディタがまだ使いやすい状況にはないということである。この合成音声作成エディタが使いやすいものになり、さらに韻律制御のためのタグ付けがより簡単になることで、TTS 合成音声の外国語教育での利用はより大きな広がりを見せるであろう。

参考文献

- Azuma, J. (2008). Applying TTS technology to foreign language teaching, In F. Zhang & B. Barber (Eds.), *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning* (pp. 497-506). Hershey: IGI Global.
- 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.
- Azuma, J. (2010). A quantitative evaluation of the quality of Text-To-Speech (TTS) engines: toward the application of TTS technology to TEFL. *Language Education and Technology (LET 50) Conference Proceedings*, 232-233.

VR と人型ロボットを用いた医学英語教材作成の取り組み

坂本 洋子 (獨協医科大学)

坂田 信裕 (獨協医科大学)

キーワード： 医学英語, VR (バーチャルリアリティ), 人型ロボット

1. はじめに

本発表では、VR と人型ロボットを用いた、医学部生向けの英語教材作成の取り組みについて実践報告を行う。医学生への英語学習へのモチベーションの向上や言語不安 (Horwitz & Young, 1991, MacIntyre, 1995) 軽減を図り、主体的な英語学習に繋げるために、新たなメディアを用いる可能性を考えた。そこで、時間や空間を超えた疑似体験が可能であるという VR の特徴と、人型ロボットの人と物との中間のような存在であるという人型ロボットの特徴を活かして、医学英語教材を作成し、試用を行った。

2. 英語教材

2.1 VR と人型ロボット

VR の映像や画像は 360 度カメラで撮影し、専用のアプリケーションを用いることで、視聴することが可能である。視聴にはヘッドマウントディスプレイを用いる。学習者が興味に沿って、頭部を動かし、確認することができるという利点がある。

人型ロボットは、ソフトバンクロボティクス社の Pepper を選んだ。理由としては、英語の発音が可能であることと、ロボットの身長が 120 センチであり、学習者が座っている場合でも、立っている場合でも視線を合わせやすいことである。また身振りを設定できることも自然な会話に近づけるために重要であると考えられる。人型ロボットは人と物との中間的な存在であることから、人同士のコミュニケーションより抵抗感が少ないことから、自閉症児や小学校での教育の可能性が検討されている (小嶋 et al. 2008)。

英語教材の作成手順としては、VR 動画を 360 度カメラで撮影し、編集作業を行い、関連表現を人型ロボットとクイズ形式で学ぶアプリケーションを作成した。



図1. ヘッドマウントディスプレイ装着例

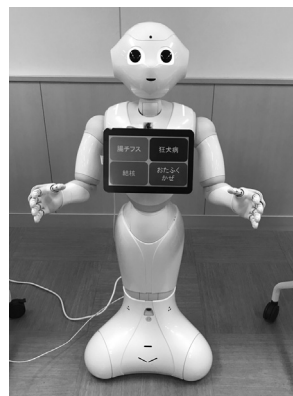


図2. 人型ロボット

2.2 海外研修用教材

これまで海外研修のための事前準備教材としては、海外研修で使う英単語リスト、医療ドラマ、本学に開設されている English Community Lounge 等を利用してしたが、より実践に即した内容の教材を作成できないかと考え、海外研修引率教員の協力を得て、海外研修で実施された講義や病院見学の様子を 360 度カメラで撮影した。海外研修で実際に会う教員の発音で英単語を学ぶことが可能であり、英語は勿論のこと、海外研修の雰囲気を疑似体験することで、出発前の不安を軽減する可能性が示唆される。

2.3 手術室用教材

本学病院泌尿器科の協力を得て、ダヴィンチ（手術支援ロボット）を用いた手術室での動画の撮影を行った。理由としては、医学部低学年のカリキュラムでは、一般教養の科目が多く、手術室に入る機会が少ないことから、必修科目である医学英語の授業で、より臨床に即した教材を導入するためである。手術室の英単語を覚える時に、一つ一つの器具だけでなく、実際のレイアウトを見ながら覚えることが可能である。VR 動画で撮影することで、執刀医や助手の動作を総合的に確認しながら、英語を学習することが可能である。現段階では撮影の時の 360 度カメラの配置等検討すべき課題も明らかになった。

2.4 学生主体で作成した教材

少人数の選択授業では、学生が主体となって VR 教材と人型ロボット用アプリを作成した。3 学期の 11 月から 2 月の期間に開講の授業であったことから、インフルエンザについて知識を深め、予防や将来の診察に役立てたいという学生の希望から、診察室におけるインフルエンザへの罹患の可能性がある患者と医師の英会話というテーマにした。医学生が企画から撮影までを主体的に行うことで、インフルエンザと風邪の違いや、診察や検査の流れについて、日本語や英語で調べ、英語のスクリプトを作成した。また 360 度カメラを患者役と医師役の学生の間配置して作成した映像を用いて、それぞれの役割を学びやすいように工夫していた。

3. 結果

VR と人型ロボットを用いた医学英語教材を作成し、試用した結果、新たな形での教材充実化の可能性が考えられた。VR や人型ロボットという新たな技術を活用することで、より臨場感を含めた形でのコミュニケーションを想定した英語学習が可能となると考えられる。加えて、学生が医学英語教材を自ら作成することにより、既存の医学英語教材を受動的に学習することと比較して、主体的な企画・実行や調べ学習に繋がり、アクティブラーニングの手法としても活用できると考える。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP16K02888 と、獨協医科大学研究助成金の助成を受けたものである。本学関係者の皆様のご理解とご協力に感謝申し上げます。

参考文献

- Horwitz, E. K. & Young, D. J. (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 小嶋秀樹、仲川こころ、安田有里子 (2008). ロボットに媒介されたコミュニケーションによる自閉症療育『情報処理』49-1, 36-42.
- MacIntyre, P. D. (1995). "How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Granschow," *The Modern Language Journal*, 79, 90-99.

教育用例文コーパス SCoRE 第4次開発版の公開

－開発と授業での活用－

中條 清美（日本大学）

西垣 知佳子（千葉大学）

赤瀬川 史朗（Lago 言語研究所）

キーワード：教育用例文コーパス、パラレルコーパス、データ駆動型学習、英語初級レベル、学習支援サイト

1. はじめに

コーパスを利用した言語学習はデータ駆動型学習（Data-Driven Learning: DDL）と呼ばれる。教育用例文コーパス SCoRE（Sentence Corpus of Remedial English：http://www.score-corpus.org/）は、DDL 実践を実現するための学習支援サイトである。サイト上で、簡潔で自然な英文とその日本語対訳文を自由（無料・登録不要）に閲覧・検索・コピー・ダウンロードでき、Web テストも利用できる。SCoRE が開発された背景として、外国語教育におけるコーパスの利用が世界的な広がりを見せる一方で、利用可能なコーパスは英文の難易度が高いため、日本のような初級レベル（CEFR の A1 か A2 レベル）の英語学習者が多数を占める現状では、コーパス利用は進んでいないということがある。

本研究の目的は、コーパスの教育利用の普及に向けて、1) 日本人の初級レベル英語学習者を主な対象とした教育用例文コーパスの開発、2) 教師・学習者がコーパスを英語学習に利用できるツールを備えた学習支援サイトの開発、3) SCoRE の教育利用例と指導効果を報告することである。

2. SCoRE サイトの開発・公開

SCoRE の開発プロジェクトは、2011 年に初級レベル学習者向けに文法項目ごとの対訳付き英語例文を提供することを目的にスタートし、段階的に教育用例文と文法項目を増強し、コーパス利用支援ツールを高度化させてきた。その結果、2017 年には教室および自宅等での DDL に活用できる実用レベルに達した。SCoRE は、英語ネイティブスピーカーが教育的基準に配慮しつつ、3,000 万語のソース・コーパスを参考にしながら、慎重に作成した英語例文と、日本人英語教師が丁寧に付けた日本語対訳文からなるコーパスを収録している。英語例文は「関係詞」「仮定法」などの 22 の文法項目等ごとに、初級・中級・上級のレベル別に利用できる。2018 年 3 月に第 4 次開発を完了し、現在、最新の教育用例文コーパスと支援ツールが公開されている。第 4 次開発版の学習支援サイトの特徴は以下にまとめられる。

- (1) 英語母語話者が作成した 10,459 文の英文と日本語訳
- (2) 文法項目別、初・中・上級レベル別の用例検索とダウンロード
- (3) 検索語とその前後をハイライトさせた例文の提示
- (4) 文法項目やレベル別の適語補充問題提示および自動採点
- (5) 携帯端末用 m-SCoRE (図 1) (http://mobile.score-corpus.org/)

の新規搭載

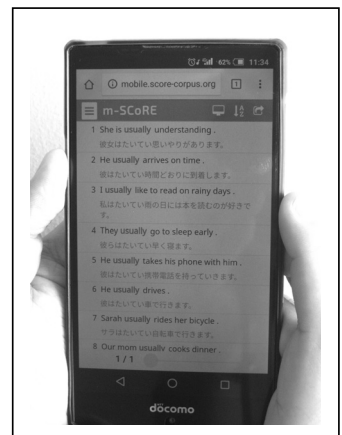


図 1. m-SCoRE の画面例

3. SCoRE の搭載機能例

SCoRE には、パターンブラウザ、ダウンロード、コンコーダンス、適語補充問題、という 4 つの学習支援ツールが搭載されている。以下では、DDL 実践で使用した「コンコーダンス」と「適語補充問題」について述べる。コンコーダンスは、SCoRE の例文を検索し、図 2 に示したような英語と日本語の検索結果を表示するツールである。前置詞の学習の一例として、out of の複数の例文を観察して、out of の前後に共通して現れている品詞（例えば、動詞に続いている、後に場所を表す名詞句が続く）や out of が使われている場面や状況（後続する名詞句の「外へ」出る）の規則性を効果的に把握することができる。

| | | |
|----|---|-----------------------|
| 1 | She slowly walked out of class . | 彼女はゆっくりとクラスを後にしました。 |
| 2 | I ran out of my room . | 私は走って部屋を出ました。 |
| 3 | A large dog came out of the bushes . | 大きな犬が茂みから出てきました。 |
| 4 | A couple students walked out of the bookstore . | 書店から2人の学生が出てきました。 |
| 5 | The bird flew out of the cage . | 鳥がかごから飛んでいきました。 |
| 6 | He crawled out of his bed . | 彼はベッドから這い出てきました。 |
| 7 | A strange man walked out of the woods . | 見知らぬ男が森から出てきました。 |
| 8 | Our professor ran out of his office . | 私たちの教授が教授室から飛び出てきました。 |
| 9 | Betty walked out of the movie theater . | ベティは映画館を出ました。 |
| 10 | He suddenly ran out of his bedroom . | 彼は突然寝室を飛び出しました。 |

図 2. 前置詞 out of の検索結果例

コンコーダンスによる DDL のまとめや学習者の理解を確認するために、SCoRE の例文を利用して適語補充問題（小テスト）の出題、解答、採点を行った（図 3 参照）。小テストの範囲として文法項目・キーワード・レベルの指定ができ、キーワード部分が空所になった 8 問が一度に出題される。採点ボタンを押すと正解は大きな赤丸で表示され、不正解には解答欄の上方に正しい答えが示される。

4. 教育利用例と指導効果

SCoRE を利用した DDL 実践の参加者は大学一般英語（必修）の初級クラスの 260 名であった。参加者は SCoRE にアクセスして、半期間、高校までに習得すべき基礎文法項目の学習を行った。指導効果の検証は、SCoRE サイトの「DDL 教材バンク」に収録されているテストと質問紙を利用した。DDL 指導開始前に事前テストを、指導終了後に事後テストと質問紙調査を実施した。結果、指導の前後の得点上昇は有意であり、SCoRE を使用した DDL の有効性が実証された。さらに、質問紙調査の結果、DDL に対する学習者の評価は高く、今後、SCoRE が初級レベル英語学習者のコーパス利用の推進に貢献できることが期待される。



図 3. 適語補充問題の画面例

5. 今後の方向性

スマートフォンで SCoRE を使いたいという多くの参加者の要望に応じて、第 4 次開発では m-SCoRE（図 1）を新規に開発した。パソコン環境の有無に依存することのない DDL 実践が可能になれば、DDL が日常的な学習活動として定着することも期待できると考える。今後は一般英語授業において、スマートフォンで使える m-SCoRE を活用した DDL 実践を進めていきたい。

謝辞：本研究は JSPS 科研費 JP17H02366 の助成を受けたものです。

ライティング授業における ブレンディッド・ラーニングの実践と心理的効果

小屋 多恵子 (法政大学)

キーワード: ライティング、ブレンディッド・ラーニング、和文英訳、心理的効果、初級英語学習者

1. はじめに

本発表では、高校の英語教育においてライティング指導を楽しく受講した経験が少ない大学生に対し、ブレンディッド・ラーニングを取り入れた1年間の授業実践と受講者のライティング学習に対する意識の変化を報告する。高等学校学習指導要領では、4技能を統合的に育成する指導の充実を図るとしながらも、コミュニケーション能力重視によるスピーキング指導やリスニング指導、受験対策としてのリーディング指導に比べると、ライティングは指導の機会が少ない(ベネッセ教育総合研究所 2015)。一方、大学では、パラグラフ・ライティングから学会発表に資する論文執筆といった高度なライティング力が求められる。このような背景から、大学の英語教育では、まず基本的なライティング力をつけるための指導を行い、大学生のライティング学習に対する関心や意欲を高める必要がある。

2. 先行研究

ライティング力は、言語面、文章構成面、周辺面、内容面、プロセス面からなるさまざまな能力によって構成されている(Grabe and Kaplan, 1996)が、それを支える思考力・判断力・関心・意欲の育成が重要である(大井他 2008)。また、ライティング力は単独の能力ではないため、他技能と連携を取りながら学習することによって効果が高まり(Harmer 2007, 木村 2011, 小栗 2010, Uenishi 2017)、特に初級英語学習者のライティング力向上には、和文英訳が効果的であるという結果が報告されている(Kobayashi and Rinner 1992, Uenishi 2006, Uzawa 1996)。

3. 授業と参加者

実施した授業は、理工学部・生命科学部の1年生を対象とした必修通年科目「コンプリヘンシヴ・イングリッシュ I, II」である。この科目は、豊かな語彙力・正確な文法力の定着を図ると同時に、それに支えられた4技能の総合的な向上を目的としており、学生の英語力を基にどのスキルに重点を置かずか見極めたうえで効果的な教授方法を取り入れて実践することになっている。

参加者は「コンプリヘンシヴ・イングリッシュ I, II」を受講している理工・生命学部の学生74名である。参加者の英語力は、TOEIC レベル D, 英検 3 級程度、CEFR A1 レベルであるため、初級英語学習者といえる。また、英語に対して「苦手」「きらい」「ライティングを学ぶ楽しさが他の技能と比べてわからない」といった意識を持つ学生である。

4. 授業内容と実践

「コンプリヘンシヴ・イングリッシュ I, II」の授業では、ブレンディッド・ラーニングを取り入れたライティング活動を行った。ブレンディッド・ラーニングとは、教室における集合学習の中にオンライン教育の要素を取り入れた教育形態であり、学習者のモチベーションの維持や理解の向上に役立つとされている。そこで、授業内外で授業支援システムのBBSと教材配布機能を使用することによって、ライ

ティングの機会と feedback を受ける機会を多く提供することにした。授業内で BBS を活用すると、自分の書いた英文の feedback だけでなく、自分とは違った他の学生の表現を見て学ぶことができる。黒板を使用してライティングを添削する場合におこる、黒板の面の制限、手書き文字の見にくさも改善することができる。授業外でも同じく BBS を使用して授業で学んだ表現を使った復習ができ、多くの表現を受講生全員と共有することができる。授業外活動は任意としたが、教員からの feedback をもらいたい、自分が書いた英文を見てもらいたい学生の自主的なライティング活動を促進させることにつながった。

先行研究の他技能との連携による相乗効果から、ライティング活動に加え、良いサンプルを筆写するディクテーション、文法力の定着を図る活動、使える語彙・コロケーションを増やす活動も実施した。すべての活動を通して、気づきの場を多く設け、自発的な取り組みを促すこと、タスクの目的と効果を十分説明することを心掛けた。

5. 結果

1年間の授業を通し、ライティング力・ライティング学習に対してどのような心理的効果があったかを調べるために、4月7月1月の3時点でアンケート調査を行った。調査は74名を対象に行い、欠損値10名を除いた64名分の回答を分析した。アンケートは「ライティング学習が好き」「ライティング力に自信がある」「ライティング力は必要である」「ライティングができるようになりたい」「ライティングを勉強したい」の5項目に対して、5段階(5=とてもそう思う、1=全くそうではない)のリッカート尺度で答えるものにした。

その結果、「ライティング学習が好き」「ライティング力に自信がある」「ライティングが必要である」「ライティングを勉強したい」という観点で7月では4月と比べて評価が上がったが、半年後の1月では7月と比べて評価に変化がない結果となった。自由記述からは、「他技能との関係や相乗効果を実感した」「自分の苦手な文法項目がわかった」「個々の単語を知っていても文にできない」「BBSで他の人が書いた英語を見るのが勉強になった」など、心理的にプラスの効果が認められるコメントが多かった。

参考文献

- 「中高の英語指導に関する実態調査 2015」(ベネッセ教育総合研究所調べ), <http://blog.benesse.ne.jp/bh/ja/news/m/2015/12/03/docs/20151203release.pdf>. 2017年4月1日アクセス
- Grabe, W & Kaplan, R. B. (1996). *Theory & practice of writing*. New York: Addison Wesley Longman.
- 木村啓子. (2011). 「大学生の海外短期研修の効果への一考察：リスニングとライティングに焦点を当てて」『尚美学園大学総合政策研究紀要 21』, 尚美学園大学, pp. 17-30.
- Kizuka, H. & Northridge, R. (2016). *Common Errors in English Writing*, 6th edition, MacMillan Language House.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Essex: Pearson Education Limited.
- Kobayashi, H. & Rinnert, C. (1992). Effect of first language on second language writing: Translation vs. direct composition. *Language Learning*, 42, pp. 183-215.
- 小栗裕子. (2010). 「リスニング授業に探るライティング力育成方法の検証」『JACET 全国大会要綱 49』, 大学英語教育学会, pp. 80-81.
- 大井恭子編著. (2008). 『パラグラフ・ライティング指導入門』. 東京：大修館書店.
- Uenishi, K. (2006). A study of factors contributing to English writing ability: With a focus on two types of writing task. *ARELE*, 17, pp. 71-80.
- Uzawa, K. (1996). Second language learner's process of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5(3), pp. 271-294.

アカデミックライティングにおける能動態の使用について

—工学系英語学術論文を分析対象として

奥山 慶洋 (白鷗大学)

キーワード: アカデミックライティング, スモールコーパス, 態, 一人称代名詞, 工学系学術論文,

1. はじめに

本研究の目的は、工学系英語学術論文を基礎データとする小規模コーパスを用いて、一人称代名詞 “I” と “we” を主語とした能動態に焦点を当てて論文の文体的な特徴を分析することである。Okuyama (2015) では工学系英語学術論文における受動態使用の特徴について分析し、受動態で頻出する動詞とその動作主 (by 句) について考察した。受動態で頻出する動詞には use, show, give, define などがあり、use と show は動作主を明示する (by 句付き) 受動態はほとんど見られず、give や define は動作主を明示する (by 句付き) 受動態表現が多く出現していたということが分かった。さらに give は数式を動作主に据えることが多いということも分かった。当時の問題意識としては、多くの論文誌のガイドラインが能動態の使用を推奨するようになってきたにもかかわらず、分野によってはいまだに受動態が多く使用されているという実態があり、その理由を探ることを研究目的だった。本研究は、その結論も踏まえ、特に一人称代名詞を主語とする能動態に焦点を当てて分析を試みるものである。

2. 先行研究とリサーチクエスション

2.1 先行研究

一般的に英語学術論文では、客観性を重視するために動作主を明示しない受動態の使用が好まれるが、APA をはじめとする論文投稿規定では、できるだけ能動態を使用することを推奨している。Hofmann (2014) によると、実験方法の記述の部分では議論が分かれるところであるが、we を主語にすることで能動態の使用を促進することができる」と指摘した。Wallwork (2012) も、読者の混乱を避けるためにも we を主語にして動作主を明示することが望ましいとしている。しかし、川口・伊藤・太田 (2015) では、日本人英語教育研究者の英語学術論文では英語母語話者のそれと比較して一人称代名詞の使用頻度が低いと報告している。鈴木 (1999) は、一人称単数の I, my, me, mine, myself は論文では全く使われていなかった一方、一人称複数の we, our, us は論文の著者を示す代名詞としてよく使われており、中でも we の使用頻度は高いということを報告している。これは、we が「包含の we (inclusive we)」もしくは「主筆の we (editorial we)」という機能を持っていることが理由として考えられる。安井 (1996) によると、前者は I の複数形ではなく、話し手本人 (I) とその聞き手 (some other person(s)) の両者を含むものであり、後者は編集者が編集部員を代表して言う時に、または著者が読者を含めて言う時に用いるもので、発言者の個人的色彩が濃く出ることを避け、親しみ、謙遜の気持ちを表す言い方である」と説明している。

2.2 リサーチクエスション

- 1 機械工学系の学術論文で主語が一人称 (I または we) の文はどのぐらい出現するのか?
- 2 機械工学系の学術論文で主語が一人称 (I または we) の文で良く用いられる動詞は何か?
- 3 2 で頻出する動詞はどのような文脈 (時制) で用いられるのか?

3. 分析方法

Okuyama (2015) で使用した分析用コーパス (約9万語) を基礎データとし、さらに同様の抽出条件で選んだ論文を追加した計約12万語 (4誌21論文) の機械工学系コーパスを用いて分析を試みた。分析には Antconc 3.4.4 を使い、テキストデータから一人称代名詞の主格 (I, we) 及び同様の意味を持つ表現 (the author(s), Our team /group) を取り上げ、それらと共に起する能動態で使用されている動詞を抽出した。

4. 結果

分析の結果、以下の3つのことが明らかになった。第1に、単一の著者の論文であっても、小規模コーパスでは I または同等の意味を表すと考えられる (the) author が主語である文は0件だった。Hyland (2001) は理工系研究では実験に大がかりな実験設備が必要で、一人の力では研究を行うことが困難な場合が多く I は使われないと報告しており、それと一致する結果となった。このことから、工学系の英語学術論文では一人称単数 (相当語を含む) を主語とする英文を書くのを避ける傾向があると考えられる。第2に、we が主語である文は多数見られたが、同等の意味を表すと考えられる our group (team) のような表現は見られなかった。第3に、we を主語とする能動態の文と共に起する頻出の動詞には、use、assume、find、consider、define などがあり、Okuyama (2015) で指摘した give や show も比較的高頻度で出現していた。

(assume の出現例)

- We assume plasticity to be strictly dissipative in the sense that View the MathML source if and only if $D > 0$.
- In contrast, we assumed small initial SSD densities as an approximation of the initial conditions used in the discrete dislocation simulations.

assume を例にとると、28例中過去形で用いられていたのは1例しかなく、他は現在形が24例、助動詞を伴う場合は、will が2例、can が1例だった。また、その他の動詞についても、現在形での出現例が多数であり、過去形での出現例はあまり多くなかった。

参考文献

- Hofmann, A. H. (2014). *Scientific writing and communication: papers, proposals, and presentations*. Oxford Univ. Press.
- Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20 (3), 207-226.
- 川口恵子・伊藤田恵・太田理津子 (2015). 非母語話者の英語教育研究者の論文における第1人称代名詞の使用と認識について *KATE Journal*, 29, 241-246.
- Okuyama, Y. (2015). Analysis of the Use of Passive Voice in Academic Articles in Engineering. *Language education & technology*, 52, 345-358.
- 鈴木英次. (1999). 『第2版科学英語のセンスを磨くーオリジナルペーパーに見られる表現』. 化学同人.
- Wallwork, A. (2012). *English for Research: Usage, Style, and Grammar*. Springer Science & Business Media.
- 安井稔. (1996). 『コンサイス英文法辞典』. 三省堂.

エッセイライティングの自動評定と統語的複雑さの関係 —ネットワーク分析による検討—

西村 嘉人 (名古屋大学大学院生・日本学術振興会特別研究員-DC2)

キーワード: エッセイライティング, 自動評定, 統語的複雑さ, ネットワーク分析, 学習者コーパス

1. はじめに

近年の大学英語教育では、学術目的の英語教育の重要性が顕著になりつつあり、アカデミック・ライティング能力の涵養も進められている。しかしながら、学習者が産出した英文を評価することは、評価者の訓練が必要になり、人的及び時間的なコストが莫大にかかる。この問題を克服するため、学習者が産出した英文の自動評価システム (Educational Testing Service の Criterion など) が開発されてきている。このような自動評価システムは、その評価方法の大枠、例えば Criterion では、文法、語法、メカニクス、構成と展開などのように評価観点の大枠が公開されているが、実際に、どのような言語的特徴量がエッセイ評定に寄与するかまでは公開されていない。従来の研究では、エッセイ評定に寄与する言語的特徴量を特定するために、主に重回帰分析が用いられてきたが (Yang, Lu, & Weigle, 2015)、多重共線性の問題を避けるために、全ての言語的特徴量を分析に含めず、特定の指標を説明変数に選択していた。

本研究では、必要な要因は捨象せずに、複雑なものは複雑なまま捉える複雑系を理論的背景とするネットワーク分析を用いて、エッセイ評定ごとの言語的特徴量のネットワークを描写し、その構造の違いを次数中心性、近接中心性、媒介中心性の3観点から評価した。ネットワーク分析におけるネットワークは、丸で図示される Node と直線で図示される Edge によって構成される。次数中心性とは、Node に接続している Edge の数である (鈴木, 2017)。Node に接続される Edge の数が多い Node は、単純に、ネットワーク上において中心性が高いと言える。近接中心性という観点では、ある任意の Node がその他の Node との距離が近ければ近いほど、近接中心性が高くなる。媒介中心性は、次数中心性や近接中心性とは異なる計算方法で算出される。ネットワークを構成する上で、ある任意の Node に接続される Edge の数が多ければ多いほど媒介中心性は高くなる。媒介中心性が高い Node は、ネットワークを構成する上で重要な役割を担っていると考えられ、例えば、その Node を取り外すとネットワークの構造は大きく変わる。したがって、媒介中心性が高い Node は、ネットワーク上では Node と Node 間を接続する「ハブ」機能をもった Node とみなされる。

2. 手順

2.1 データ

本研究では、全てのエッセイに 6 段階で評価が付与されている、the Nagoya Interlanguage Corpus of English Reborn 1.0 (NICER) (Sugiura, 2018) をデータとして使用した。NICER には、日本語を母語とする英語学習者に任意のトピックについて辞書を用いず 1 時間で執筆された説明型のエッセイが収録されている。トピックは、Sports、Education、Money の3つの中から一つ執筆者が自由に選択する形式である。

分析に用いた指標は、全て、L2 Syntactic Complexity Analyzer (Lu, 2010) で算出可能な 14 の指標を分析対象とし、指標間の相関係数に基づいてネットワークを描写した。指標は、その特徴によって、平均値の指標、絶対値の指標、比率の指標の3種類に分類した。ネットワークは、Fruchterman-Reingold アルゴリズム (1991) に基づき、重み付けありの無向循環グラフを描写した。

表 1.

エッセイ評定の分布

| Criterion 評価値 | エッセイ数 |
|---------------|-------|
| 1 | 2 |
| 2 | 9 |
| 3 | 115 |
| 4 | 124 |
| 5 | 35 |
| 6 | 0 |

Criterion の評価値が 1、2、及び 6 のエッセイは、数が極端に少ないため、分析の対象からは除外し、エッセイ評定値が 3、4、5 を分析の対象として、それぞれの評定値のネットワーク構造の違いを検討した。

3. 結果と考察

それぞれのネットワーク構造は以下の通りとなった。

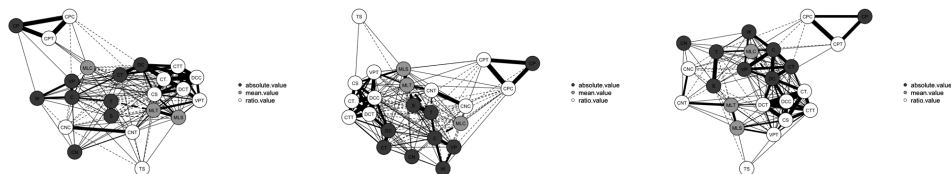


Figure 1. Criterion 評定値 3、4、5 のネットワーク

分析の結果、言語特徴量の記述統計とエッセイの評定は、評定が高いエッセイは名詞句の使用傾向が顕著であり、評定の低いエッセイは、等位節の使用が顕著であった。これは、Norris and Ortega (2009)の統語能力の発達理論（初級学習者は等位説を多用、中級学習者は従属節を多用、上級学習者は名詞句を多用）に一致するものであったが、ネットワーク構造という観点から見ると、評定が高いエッセイほど、等位節のネットワーク上における中心性が高いことが明らかになった。

参考文献

Fruchterman, T. M. J., & Reingold, E. M. (1991). Graph drawing by force-directed placement. *Software: Practice & Experience*, 21, 1129–1164. doi:10.1002/spe.4380211102

Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30, 555–578. doi:10.1093/applin/amp044

Sugiura, M. (2018). *the Nagoya Interlanguage Corpus of English Reborn 1.0*. Retrieved May 27, from http://sgr.gsid.nagoya-u.ac.jp/wordpress/?page_id=1014

鈴木努 (2017). 『R で学ぶデータサイエンス 8 ネットワーク分析 第 2 版』東京：共立出版。

Yang, W., Lu, X., & Weigle, S. C. (2015). Different topics, different discourse: Relationships among writing topic, measures of syntactic complexity, and judgments of writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 28, 53–67. doi:10.1016/j.jslw.2015.02.002

日本人英語学習者が産出する英語関係節の量的・質的分析

阪上 辰也 (広島大学)

キーワード： 英語関係節, 第二言語習得, ライティング, 学習者コーパス, 産出傾向

1. 研究の目的と背景

本研究の目的は、日本人英語学習者がある一定期間を経てから、同一のテーマによる英作文を行った際に、英文中に含まれる英語関係節の産出状況にどのような傾向があり、どのような変化が生じたのかを量的・質的に明らかにすることである。

先行研究においても指摘されているように、日本人英語学習者が英語関係節を理解し、産出することは困難な英語の文法項目のひとつとして考えられている(高梨・岩見, 1987 など)。その主な理由として、2点が考えられる。まず、英語では *who*・*which* のように明示的な関係代名詞 (relative pronouns) が存在するものの、日本語には存在しないことから、その学習時の負担が大きく、十分な理解に至らず、産出にまで結びつかない可能性がある。次に、日本語の名詞修飾節は前置修飾 (prenominal) の形をとるのに対し、英語では後置修飾 (postnominal) の形をとるという違いが、理解や産出時の負荷を高めていると考えられる。ただし、これらを裏付けるための実際の産出傾向を調査した事例は多くはなく、また、同じ学習者からデータを複数回にわたり収集し、その変化を見た事例は少ない。

そこで、本研究では、大学生である日本人英語学習者による英作文データから構成される小規模な学習者コーパスを構築し、その中に含まれる英語関係節を含んだ文を抽出して、その産出傾向を調査する。

2. 調査方法と実施手順

2.1 調査参加者

調査参加者は、中国地方にある国立大学の理系学部1年生24名であった。この24名が受験した2回のTOEIC® L&R IP テストの平均スコアは、表1に示すように、およそ460点であった。

表 1.

| TOEIC® L&R IP テストの平均スコアと標準偏差 | | |
|------------------------------|---------------|---------------|
| | 2017年7月 (受講前) | 2018年1月 (受講後) |
| 平均スコア | 457.9 | 465.8 |
| 標準偏差 | 83.9 | 73.6 |

2.2 調査の実施手順

アカデミック・ライティングの基本を学ぶ授業(2017年度後期開講)の序盤と終盤において、同一テーマによる英作文課題を与え、そのデータを収集した。具体的には、辞書等の参照物の閲覧を禁じ、50分の時間制限を与え、「学校教育」というテーマでの作文課題を実施した。作文データの収集にあたっては、CALL教室に備え付けのPCを利用し、作文過程の記録に対応している草薙他(2015)が無償で公開している「WritingMaetriX」によるデータ収集を行った。なお、授業の終盤において、データ提供および調査への同意書の提出を求め、同意した者のみのデータを利用している。

3. 結果と考察

作文データから、*who*・*which*・*whose*・*whom*・*that*の5種類の関係詞を抽出し、その頻度を集計した。なお、*which*や*that*の省略については、意図的な省略が生じているかどうか判断できないため、本調査の集計対象としていない。集計結果を表2に示す。また、図1は、産出頻度がゼロであった*whose*・*whom*を除いた残り3種の関係詞の産出割合を示したものである。

表2.
授業の序盤(Week 2)と終盤(Week 15)で確認された関係詞の出現頻度

| | <i>who</i> | <i>which</i> | <i>whose</i> | <i>whom</i> | <i>that</i> | 計 |
|---------|------------|--------------|--------------|-------------|-------------|----|
| Week 2 | 16 | 5 | 0 | 0 | 12 | 33 |
| Week 15 | 27 | 5 | 0 | 0 | 5 | 32 |

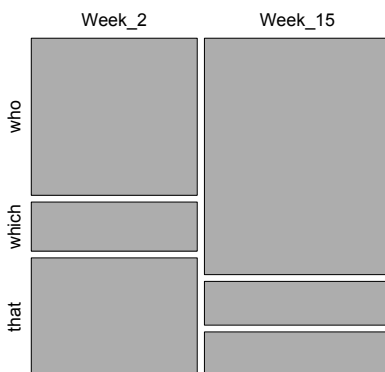


図1. 産出された*who*・*which*・*that*の産出割合を示すモザイクプロット

表2および図1から分かる顕著な傾向としては、一定期間(約3ヶ月)を経て、*who*の産出が増加傾向にあったことである。一方で、*that*の産出は減少傾向となり、*which*の産出頻度には変化が見られず、*whose*や*whom*については産出が一切なされていなかった。総じて、主格の関係詞である*who*の産出は容易であるが、所有格や目的格の関係詞については、産出困難なものであると言える。関係節化させやすい・させにくい要因は複数考えられるが、*who*については、目的格の*whom*とは異なり、*who*を先行詞に置き換えての解釈が可能で、文処理にかかわる認知負荷が他の関係詞に比べて低いことがひとつの要因として考えられる。また、産出事例を質的に観察すると、有生名詞が先行詞となり、主節の主語として産出される事例が多く観察された。序盤のデータでは、先行詞の有生性を有生と無生で分類した際の比率がほぼ同率であったのに対し、約3ヶ月が経過した時点では、有生名詞を先行詞とする事例が多くなっていたことから、先行詞の有生性が関係節の産出傾向に徐々に影響を及ぼす可能性が示唆される。

参考文献

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

高梨庸雄・岩見一郎 (1987). 「関係代名詞の学習について」『弘前大学教育学部教科教育研究紀要』 5, 21-39.

8月9日(木)

学習経験による英文和訳の違いから見えてきたものとは

-外国人留学生と日本人の比較を通じて-

黒川 智史 (東京大学大学院)

キーワード: 英文和訳, クラスタ分析, コレスポネンス分析, 訳読

1. はじめに

2020年度から外部試験が大学入試の配点になる予定だが、実務的な理由などから、従来の伝統的な訳読式の授業も行われると予想される。しかしながら、訳読の経験がその後の学習者の和訳にどのような特徴についてはほとんど論じられていない。その理由の一つとして、訳読式の英語の授業を経験していないグループを集めて検証することが困難なことが挙げられる。

そこで発表者は、訳読式の授業を経験していない外国人留学生と、受けてきた日本人大卒者の英文和訳を比較することで、訳読式の授業を受けてきた日本人の和訳の特徴を分析した。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は21人であった。内訳は、10人の外国人留学生（以下、経験ナシ群）、10人の日本人（以下、経験アリ群）、さらに日中バイリンガル1人であった（表1）。参加者には、副詞句、副詞節そしてthat節を含んだ英語検定試験準2級の問題を4問提示し、解答してもらった（公益財団法人日本英語検定協会, 2017）。全ての留学生と日中バイリンガルの参加者は、現在日本の大学院に属しており、高い英語力と共に、日本語能力試験一級、もしくはそれと同等の日本語力を備えていた。

表1.

参加者の内訳

| 参加者 | 訳読式授業の経験 | 人数 |
|----------|----------|----|
| 外国人留学生 | ナシ | 10 |
| 日本人 | アリ | 10 |
| 日中バイリンガル | ナシ | 1 |

2.2 手順

2.2.1 KH コーダーを用いて、コレスポネンス分析とクラスタ分析を行う

収集したデータは(1)参加者の母語を外部変数として分類した和訳をコレスポネンス分析し、その特徴を考察した。さらに(2)参加者の和訳をクラスタ分析し、デンドログラムを作成した。なお、今回のすべての統計的処理には、KH コーダーを用いた（樋口, 2014）。

3. 結果

(1)の分析の結果、経験ナシ群は固有名詞を英語表記のまま訳すのに対し、経験アリ群は、英語の固有名詞も含め全て和訳する傾向が見られた。また、経験ナシ群が外来語をカタカナに表記する一方、経験

アリ群は、カタカナ表記が定着している言葉以外、なるべく日本語に置き換える傾向も見られた(図1)。

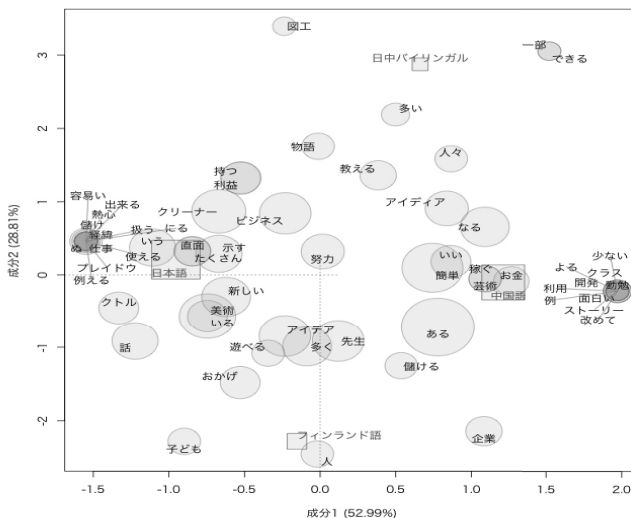


図1. 英文和訳課題のコレスポネンス分析の結果
(出典：公益財団法人日本英語検定協会, 2017)

(2)の分析の結果、6つのクラスターが確認された(図2)。経験ナシ群だけのクラスターが2つ、経験アリ群だけのクラスターが1つ、そして6人中5人が経験アリ群のクラスターが1つ、両群が混在しているクラスターが2つであった。

この分類から、訳読授業の学習経験は、その後の訳に特徴があると考察される。その特徴とは、例えば英文の構造を和訳にも残すようにすること等が挙げられる。

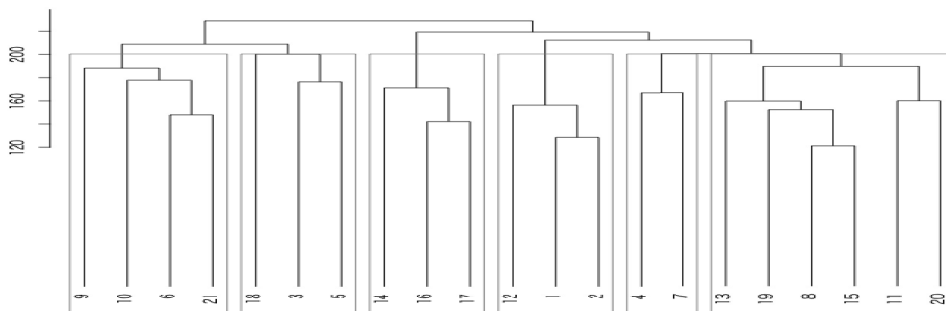


図2. クラスター分析の結果
(数字の1-10は経験ナシ群、11-20は経験アリ群、21は日中バイリンガルを指す)

参考文献

公益財団法人日本英語検定協会(2017).2017年度第2回英語検定一次試験(準2級).各級の試験内容と過去問. from http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/grade_p2/solutions.html
樋口耕一.(2014).『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』.ナカニシヤ出版

8月9日(木)

丁寧な依頼文ではない *please* 文： ドラマにおける使用例の分析

松井 夏津紀 (京都外国語大学 非常勤講師)

キーワード： *please*, 丁寧な依頼, 命令の緩和, 指示, 発話条件

1. はじめに

Please は英語学習の初級レベルで必ず導入される語の一つだが、低年齢層の学習者を中心に適切な用法で使用されないことが多い (Fukushima, 1990)。学校教育では *please* の使用で丁寧度が増すと教えられ、使用場における十分な例示がなされないことが指導上の問題点であると Fukushima (1990) は指摘している。実際、*please* は命令におけるそっけなさを緩和する役割を果たすが、*please* 自体が命令文を丁寧な依頼に変える機能は持ち合わせていない (Quirk et al., 1972)。本研究では、アメリカのテレビドラマから収集した *please* のデータを語用論的観点から分類を行い、各カテゴリーにおける *please* がどのような使用条件で発話されているのか、発話条件の詳細をドラマの場面を参照することにより分析する。本研究の目的は、*please* の使用がどのような発話条件で行われ、どのような *please* の使用がプロトタイプになるのかをドラマからのデータ分析を基に提示することである。

2. 先行研究で述べられている *Please* の特徴

Please の出現に関する統語的特徴としては、出現位置の移動が可能である点が挙げられる (Quirk et al, 1972)。平叙文、疑問文、命令文、Moodless 節 (Stubbs, 1983) と共起可能で、単独で使用されることもある (Stubbs, 1983; Sato, 2008)。意味的特徴としては、命令の語気を和らげるが、それ自体が丁寧な依頼になるわけではなく、指示の口調を和らげるにとどまる (鶴田他, 1988)。また、語用論的には、*please* が出現できるのは、対話者に何らかの依頼をするという解釈ができる文のみであり、話者に依頼の権利がある場合と、対話者にそれを受ける義務が生じる状況である場合に *pleas* が共起可能となる (Wichmann, 2004)。

3. テレビドラマに出現する *please*

3.1 データ

本研究での *please* のデータは、2000 年以降に制作、放送されたアメリカのテレビドラマより収集された。使用したドラマは、*Big Little Lies* (2017), *Desperate Housewives* (2004), *Gossip Girl* (2007), *How I Met Your Mother* (2005-2006, 2007), *Person of Interest* (2011), *Silicon Valley* (2014, 2015), *The Mentalist* (2008), *The Walking Dead* (2010, 2011) で、ジャンルは Action, Comedy, Crime, Drama, Horror, Mystery, Romance, Thriller に分類されるものを選択した¹。各ドラマの 1st シーズンの冒頭からそれぞれ 50 例の *please* を収集し、合計 400 例の *please* を対象に使用法の分析を行った。

3.2 統語的分類

統語的には、出現位置として①Initial, ②Medial, ③Final, ④Isolate (*please* が単独で現れるもの) の 4 つのカテゴリーを設けた。このうち、*please* の出現が最も多かったのは Initial の位置で、次いで Isolate タイプが多く観察された。次に、文タイプは①Imperative, ②Declarative, ③Interrogative, ④Elliptical

(=Moodless Clause (Stubbs, 1983)), ⑤Isolate の5つのカテゴリーに分類したが、出現数が最も多かったタイプは Imperative となり、次いで Isolate となった。

3.3 語用論的分類

語用論的な分類では、発話タイプとして①Mitigated Command (命令の語気を和らげるもの) (Cf. Wichmann, 2004), ②Indirect Request (話者が何らかの行為の要請をするもの) (Cf. Wichmann, 2004), ③Affirmation (話者が何らかの行為を促す役割をするもの), ④Negation (話者が何らかの行為を中止するよう求めるもの) の4カテゴリーを設けた。最も多くの *please* が分類されたのは Mitigated Command で、次いで Indirect Request となった。更に、Indirect Request の文タイプを調べてみると、Declarative, Interrogative, Elliptical, Isolate の4つのタイプに分類ができ、文タイプは Interrogative が最も多かったことがわかった。また、Indirect Request で Isolate タイプにより出現した場合は、非言語指示 (ジェスチャー等) を伴うものであったことが判明した。

3.4 発話条件

発話条件に関しては、話者と対話者の立場が同位者同士であるケースに焦点を当て、分析を行った。話者と対話者の関係性 (Close/Distant), 発話時の発話状況 (Conventional (定型発話) /Unconventional (自由発話)) と *please* の用法に差異が生じるのかを調査した。また、発話時における話者の心的態度 (Positive/Negative) と *please* の用法との関連性に関する分析も行った。

4. まとめ

ドラマから収集した400例の *please* 文データを検証したところ、最も多く観察された発話タイプは、Mitigated Command タイプのものであった。発話タイプは conventional と unconventional の両方に出現し、conventional タイプの発話文内容は「業務指示」と解釈できるもので、話者の発話時の態度は、感情的ではないものだった。また、unconventional タイプに *please* が出現し、話者の発話状況が感情的なものであった場合は、「強い行為の要請」がなされるものであった。一方、話者の発話状況が通常であった場合は、「行為や物の提供・享受の要請」を表す文であった。

注

¹ 各ドラマのジャンルは IMDb (Internet Movie Database) (https://www.imdb.com/?ref_=nv_home) の分類によるものである。

参考文献

- Fukushima, S. (1990). Offers and request: Performance by Japanese learners of English. *World Englishes*, 9, 317-325.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & J. Svartvik. (1972). *Grammar of Contemporary English*. Essex: Longman.
- Sato, S. (2008). Use of “please” in American and New Zealand English. *Journal of Pragmatics*, 40, 1249-1278.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago: University of Chicago Press.
- 鶴田庸子, ポール・ロシター & ティム・クルトン. (1980). 『英語のソーシャルスキル』東京: 大修館書店.
- Wichmann, A. (2004). The intonation of *please*-requests: A corpus-based study. *Journal of Pragmatics*, 36, 1521-1549.

語彙学習モニタリングのための 頻度順 Yes/No チェックリスト・テスト活用

西川 純恵 (日本医科大学)

キーワード: 語彙学習, Yes/No チェックリスト・テスト, 単語集, アカデミック語彙, LMS

1. はじめに

大学英語教育において、学習者の継続的な語彙力維持・増強、特に将来の専門分野への橋渡しとしてアカデミック語彙の増強は重要であると考えられる。アカデミック語彙は、使用頻度の面からは低頻度語(使用頻度の高い3,000語)から中頻度語(4-9,000語レベル、高頻度3000語の後の6,000語)にまたがっており、高頻度語の学習方法とは異なるアプローチが必要であるという見解が示されている(Schmit & Schmitt & Schmitt, 2014)。語彙力増強に多く用いられる方法の1つが、単語集を選定して授業外の自律学習とし、定期的に一定の範囲を指定してそこから絞り込んだ単語について筆記テストを行うというものである。しかしながら大学英語教育の現場では、学習者の背景が多岐に渡るためその語彙サイズには幅があり、いわゆる筆記テストでは、どの程度が従前から持つ既知の知識に依存したものなのか、どの程度が新規の学習の成果を示すものなのか判別がつかないことが多い。本実践では、語彙サイズ測定手法の1つである Yes/No チェックリスト・テスト (以下 Yes/No テストと略) から着想を得て、語彙学習モニタリングのための Yes/No テストを独自に作成し、筆記試験前、当日、試験後の3回に渡って実施した。そのスコアをもとに、単語集による学習の進展の推移について報告する。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、非英語専攻の大学1年生120名であった。実施時期は2016年4月から6月で、通年の必修科目として英語を履修するうちの1学期12週間にわたって行われた。

2.2 手順

参加者には、学期当初に語彙サイズテスト(Nation & Beglar, 2007)を受験して各自の語彙力を認識してもらい、その上でアカデミック語彙について説明を行った。単語集『京大学術語彙データベース 基本英単語1110』(研究社)の最初のセクションである「文系・理系共通語彙」477語の半分240語を学期末筆記試験(50題)範囲として指定した。毎週の授業では、継続的な学習を促すように30語を範囲として5~10語分の小テスト、あるいは単語学習活動を行った。また1学期開始時、筆記試験当日、翌2学期当初に、学習の進展をチェックするための Yes/No テストを LMS を用いて行った。なお Yes/No テストについては、各自の学習成果のモニタリングが目的であり、成績には一切反映させない旨を説明した。

2.3 Yes/No チェックリスト・テスト (Yes/No テスト)

指定範囲とした240語分を1回分のテスト範囲とするにあたり、30語抽出した頻度順 Yes/No テストを独自に作成して使用した。全単語について Range (Heatley, Nation, & Coxhead, 2002)により BNC での頻度を調べ、3,000-5,000語レベルから5語ずつ(合わせて15語)、6,000語・7,000語レベルから5語、8,000語・9,000語レベルから5語、10,000-14,000語レベルから5語、の30語を含めた。これら30語に対し、

「その意味を知っているか」と問い、Yes, Not sure, No の3段階で回答してもらった。Yes と答えたうち低頻度5語については、その意味を日本語で記入してもらい、回答の整合性を高めるようにした。

2.3 分析

Yes/No テスト3回、および筆記テスト1回をすべて受験した100名を分析対象とした。Yes/No テストでYes と回答した分を1点として数値化(合計30点)し、学習成果の変化を調べた。参加者の受容語彙サイズテストの平均(5,580語)に鑑み、5,000語レベルまでの15語と6,000語レベル以上15語の2段階に分けて検討を行った。

3. 結果と考察

Yes/No テストの結果として、学習開始前には既知語の割合が全体として36%であったが、筆記試験当日には68%に上昇した。また単語集を用いた学習においては、より頻度の低い単語の学習も促されたと考えられる(表1)。

表1.

Yes/No テストの結果

| | 3/4,5,000 語レベル | 6,000 語レベル以上 | 合計 |
|--------|----------------|--------------|--------------|
| | M (SD) | M (SD) | M (SD) |
| 事前 | 7.62 (2.94) | 3.06 (1.90) | 10.68 (4.30) |
| 筆記試験当日 | 11.50 (2.94) | 8.80 (3.62) | 20.30 (5.77) |
| 事後 | 9.60 (2.90) | 5.52 (2.60) | 15.12 (5.04) |

語彙学習において、テストのための学習は、記憶の定着のために有効な意図的学習方法であることが示されている(Laufer, 2006)。Yes/No テストのスコアで60% (30語のうち18語) 以上既知であると答えた参加者が、学習開始前には6%であったのに対し筆記試験当日には68%に達したことは、テストのための学習が契機となって単語集による語彙学習を促す効果がきわめて高いことを示すと言える。その後の学習成果の定着度については、Yes/No テストのスコアの上昇が4.44であることから約36語程度が未知語から既知語へと保持されたと推定される (Yes/No テストは1語につき8語分を代表)。テストが語彙学習を促す強力な促進剤であるならば、アカデミック語彙のように使用頻度が低い語彙の学習には、テストを学習成果の確認と位置づけるのではなく、テスト後に学習成果をより定着・保持させるための活動を充実させることの重要性が示唆される。

参考文献

- Heatley, A., Nation, I.S.P. & Coxhead, A. (2002). Range [Computer software]. Retrieved from http://www.vuw.ac.nz/lals/staff/Paul_Nation
- 京都大学英語学術語彙研究グループ・研究社 (2009). 『京大・学術語彙データベース 基本英単語 1110』 東京: 研究社.
- Laufer, B. (2006). Comparing Focus on Form and Focus on FormS in second language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63, 149-166.
- Nation, P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47, 4, 484 - 503.

語彙学習意欲を促進する語彙力診断テストの開発に向けた 基礎研究：三種のテスト形式の比較を通して

竹蓋 順子 (千葉大学)
阿佐 宏一郎 (文京学院大学)
与那覇 信恵 (文京学院大学)

キーワード： 語彙力診断テスト, Yes/No テスト, テスト形式の比較と分析, 学習意欲の促進

1. はじめに

中学, 高校では, 入試に向けて語彙学習に尽力している英語学習者は多い。しかし, 大学受験が終わると目標を見失い, 大学入学後に英語の語彙力が落ちたと感じている学生は珍しくなく, 本研究の質問紙調査でも 32.2%が「かなり落ちた」, 16.9%が「落ちた」と回答している。英語に日常的に触れる機会の少ない日本人英語学習者は, 語彙学習の重要性を認識していても, 試験が終わると継続して学習することは難しく, いったん習得した語彙も忘却され易い状況にあると言える。筆者らは, このような大学生を対象として, 大学生活の時間的制限の厳しい中でも簡便に利用できる, 妥当性, 信頼性の高い語彙力診断テストを開発し, それを定期的に受験することで自己の英語語彙力や全般的な英語力の推定レベルを確認し, 学習の動機づけに繋がられる環境を構築することを目指して研究を開始した。

語彙知識には聞いたり読んだりするときに使う受容の側面と, 話したり書いたりするときに使う発信の側面があり, さらに広さだけでなく, 深さや速さによる側面もある(Daller *et al.*, 2007)。そうした英語語彙力を診断するテストとして, Yes/No テスト (Anderson & Freebody, 1981), the Vocabulary Levels Test (Nation, 1990), 語彙サイズテスト (望月他, 2003), the Vocabulary Knowledge Scale (Paribakht & Wesche, 1997), CELT テスト (門田他, 2014) などが開発され, 改良を重ねられてきているが, 使用するテスト形式は, 語彙の諸側面のうちの何を, 何のために測定するのか, という目的により違ってくる。これらのテストの中で, 我々が重要視している実用面での評価が高いものとして Yes/No テストが挙げられる。これは, pseudoword (疑似語) と呼ばれる音韻面や綴りの面からみて実在しそうで実在しない非語を含めて, 提示された語を知っているかどうかを問う形式のテストであり, 長所として問題作成, 受験, 採点のいずれも短時間で済むため実用的である(Read, 2000) と評価されている。その一方, 疑似語の作成や採点方法に関する問題点(Meara & Alcoy, 2010)やテストされた語の意味に関する学習者の知識が明示されない(Nation, 2001)といった問題も指摘され, 国内の L2 環境ではほとんど活用されていない。そこで本研究では, Yes/No テストの問題点も踏まえた上で, 和訳選択形式, 統制的発表語彙をテストする形式とあわせて 3 種のテストを作成し, それらの妥当性, 信頼性, 実用性を観察し, 本研究の目的に即した診断システムの在り方を考察する。

2. 手順

2.1 参加者

本研究の参加者は, 関東にある 3 つの大学の学部生 59 名 (1~4 年生まで各 21, 35, 2, 1 名) であり, 参加者の TOEIC スコアは平均 475.0 点 (標準偏差 119.6 点, 最高 865 点, 最低 200 点) であった。

2.2 三種のテストの作成

テスト項目は、新 JACET8000 (大学英語教育学会基本語改訂特別委員会, 2016) の 2,000~5,999 位の 4,000 語を 1,000 語ずつの 4 レベル (Level 2~5) に分け、各レベルからランダムに抽出した。テスト形式は、Yes/No 形式 (Form A)、提示された英単語の日本語訳を 4 つの選択肢から選ぶ和訳選択形式 (Form B)、そして日本語訳に合うように英文の空欄を埋める再生形式 (Form C) の 3 種のテストを、Form A と B は Web ベースで、Form C は紙ベースで作成した。テスト項目数は、Form A, B, C の順に 80 語、200 語、72 語で、全ての形式で重複してテストされた 72 語 (各 Level 18 語ずつ) を分析対象とした。

2.3 手順

2017 年 10 月から 11 月にかけて、授業時間中に Form C を実施し、その後、各参加者が任意の時間に Form A, B に解答した。Form C の実施前には本研究の趣旨とテスト形式の説明を行い、サンプル問題に解答させた。先に受験するテストが後のテストに及ぼす影響を最小限に抑えるため、すべての Form の受験が終了するまでは正解を教えることは控えた。Form A, B は、各問につきそれぞれ 5 秒、8 秒の解答時間の制限を設け、制限時間内に解答しなかった場合は強制的に次の設問が提示されるようにした。すべての Form の受験終了後に、参加者を対象として質問紙調査を行った。

3. 結果と考察

参加者の解答を分析した結果、1) Form A, B, C と TOEIC スコアの相関係数は、 $r=.391$, $r=.457$, $r=.726$ であった。2) TOEIC スコアとの相関が高かった Form C の得点を基準に 59 名の参加者を 3 群に分け、Form A, B, C の得点から TOEIC スコアを予測するためにステップワイズ法による重回帰分析を行った結果、語彙サイズ上位群においては Form A, C の得点が予測に有意で、これら 2 つで従属変数の 60% を説明していた。3) 各 Form の Level 別の平均弁別指数を測定した。0.2 未満は不適切な項目とされるため、0.3 を上回ったレベルを調べたところ Form A では Level 3, 4, 5、Form B では Level 4, 5、Form C では Level 2, 3 が該当した。4) 質問紙の「また受験したい Form はどれか」という項目への回答で Form A を選択した者が 76.3% と最も多く、また「単語の知識がどれだけ抜けているかがわかり、また勉強を始めるやう気が沸いた」などの感想が散見された。

これらの結果から、実用性と妥当性、信頼性を考慮した場合、語彙サイズ上位群には Form A と Form C を組み合わせて出題することが望ましいことが推定された。また、中位群と下位群には、同形式の組み合わせではあっても、出題する項目の Level や各 Form での出題の割合を調整する必要があることが示唆された。

主な参考文献

- Anderson, C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.) *Comprehension and teaching – Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- 大学英語教育学会基本語改訂特別委員会 (2016). 『大学英語教育学会基本語リスト新 JACET8000』東京：桐原書店。
- Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (2007). Editors' introduction: Conventions, terminology and an overview of the book. In H. Daller, J. Milton, & J. Treffers-Daller (Eds), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (pp. 1-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P. & Alcoy, J. (2010). Words as species: An alternative approach to estimating productive vocabulary size, *Reading in a Foreign Language*, 22, 222-236.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

CBTによる日本語学習者の口頭能力測定

世良 時子 (成蹊大学)

キーワード：スピーキング, OPIc, CBT, 日本語教育, 自己評価

1. はじめに

学習者の口頭能力を測る CBT(Computer Based Test)は、英語などでは広く実用化されているが、日本語教育においては、まだまだ例が少ない。2018 年 4 月現在、日本で受験できる試験に限っては、2016 年 10 月に正式に始まった ACTFL-OPIc (The American Council on the Teaching of Foreign Languages-Oral Proficiency Interview-Computer, 以下 OPIc)日本語版のみである。また、口頭能力を評価する試験も公的に施行されているものは、電話を用いた会話テスト等がごくわずかにある程度である。したがって、日本語を第二言語として学んでいる日本語学習者の口頭能力評価においては、教育機関内で非公式に行われたデータを用いたものはあっても、公的な試験のデータを用いた研究はないというのが現状である。

そこで、本実践では、大学に在籍する日本語学習者を対象に、先述の OPIc 日本語版を用いた口頭能力測定を行った。また、その受験後に行った質問紙調査を用い、日本語学習者の CBT のスピーキングテスト受験に関し、学習者の動機付け、自己評価等について、分析を行う。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、都内の大学に、短期留学生・聴講生¹として在籍する日本語学習者で、本研究には、研究協力者募集に応じる形で参加した。現在、延べ約 40 名分の試験実施があるが、そのうち、初回受験時に同じ形式の質問紙調査を行った 25 名を対象範囲とした。参加者の母語、レベル²は表 1. に示す。

表 1. 参加者の内訳

| | 初級 | 中級 | 上級 | |
|----|------|------------|---------|------|
| 人数 | 3 | 7 | 15 | 25 名 |
| 母語 | 英, 中 | 英, 中, 仏, 露 | 英, 韓, 中 | 5 言語 |

2.2 手順

まず、研究協力者募集の段階で、OPIc 及び ACTFL についての情報を提示した。受験準備は不要だと伝え、当日、オリエンテーションを行い、試験を実施した。試験終了者から随時、質問紙による受験後アンケートを行った。受験後アンケートには、リッカート尺度と自由記述を用いた。

3. 結果

3.1 判定

受験者の判定を図 1 に示す。OPI で判定されるレベルは、ACTFL(2012)によるレベルのうち、NL(Novice Low)から Superior の 10 段階であるが、OPIc 日本語版で判定されるレベルは、NL から AL(Advanced Low)までである。ただし、IM(Intermediate Mid)に関しては、OPI にはない 3 段階の分類があり、合計で 9 段階に判定される。参加者のレベルがまちまちであるので、当然ではあるが、判定結果にはばらつきがある。しかしながら、初級は IL まで、中級は IM1 から IM3 まで、上級は IM1 から AL までと、上下のレ

ベル範囲を超えて判定された参加者はいなかった。

3.2 動機付け

受験後アンケートで、最も高い数値を示したのが、試験が日本語学習への動機付けになったかという項目である。5段階で、4.32と非常に高い値となっている。おそらくどのような試験であっても、学習の動機付けとしてはたらくであろうが、公的なスピーキングの試験を受ける機会が非常に少ない学習者にとって、このような試験を受けたということが大きな刺激となっているのではないかと考えられる。

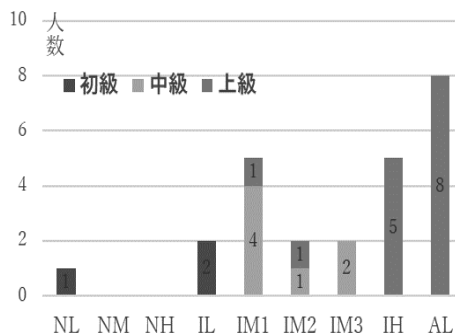


図1. 判定結果 (レベル別)

3.3 自己評価

受験前の自己評価と受験後の結果予想(自己評価)とを比較する項目が、2.84と最も中間的な値を取った。回答も1から5にばらついている。これに関連して、自分の能力を発揮できたと思うかという値と、判定と所属レベルとの差を示したポイントの間に、弱い正の相関が見られた。ここから、CBT、スピーキング試験という慣れない環境への不安が判定に影響しているとも考えられる。また、これらの環境に適応しやすいタイプとそうでないタイプがあるということも考えられる。

Young(1986)では、インタビューーの不安がOPIの判定に与える影響、Thompson et al. (2016)では、OPIとOPIcとの比較において、受験者の試験方式の好みについての指摘がある。本実践でのデータも、OPIcという試験環境を楽しみ、能力が発揮できたと感じられた場合、より良い結果となっていることを示すと言えるかもしれない。しかしながら、今回用いた指標はまだ検討が必要であり、今後の課題としたい。

4. まとめ

日本語学習者のOPIc受験時のデータについて、分析を行った。データが小さいものの、日本においては、まだまだ受験者数が少ない試験であるため、本実践の意義はあると考えている。引き続き実践を行い、分析指標等、検討を加えていきたいと考えている。

注

¹ 現在所属する機関においての在籍期間は1年であるが、それ以前の日本滞在歴は学習者により異なる。

² レベルは、受験当時に在籍したクラスの情報に基づいて示した。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP17K02865 の助成を受けたものです。

参考文献

The American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012) ACTFL Proficiency Guidelines, Retrieved May 1, 2018, from https://www.actfl.org/files/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf

Young, D. J. (1986) The Relationship Between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings, *ACTFL Foreign Language Annals*, 19, 439-445.

Thompson, G. L., Cox, T. L. & Knapp, N. (2016) Comparing the OPI and the OPIc: The Effect of Test Method on Oral Proficiency Scores and Student Preference, *ACTFL Foreign Language Annals*, 49, 75-92.

Influences of an eTandem Online International Video Chat on Japanese University Students Taking an English Teacher Training Course

KONISHI, Masae (Tsuda University)

Keywords : Online international video chat, eTandem, Teacher training, Attitudes for international exchanges, Anxiety toward managing an international exchange in class

1. Introduction

As information communication technologies (ICT) have drastically developed, researches and practices using video chats for international exchanges have increasingly been reported in the field of language education since 2000s (Austin, Hampel & Kukulka-Hulme, 2017; Kato, Spring & Mori, 2016; Lindner & Garcia, 2014; Tian & Wang, 2010). In the meantime, language exchange is also paid much attention to these days. Language learning opportunities by exchanging languages between two foreign language learners who are learning each other's native language is called "tandem language learning" (Appel & Mullen, 2000; Brammerts, 1996; Cziko, 2004). eTandem is one kind of tandem language learning which uses the Internet. Though the two learners are physically located far away from each other, eTandem can provide extensive exposure to the target language within authentic communicative settings, offering many opportunities to use the target language productively through computer mediated communication (CMC) tools such as emails, text chatting, video chats and various social networking services (SNS) (Cziko, 2004). This research adopts an eTandem using online video chats to create a collaborative learning situation through authentic communication experiences.

The researcher has included international exchange projects through online video chats in her syllabus for an undergraduate university course since 2013. The course focuses on teaching with educational media and is part of a teacher training program at the university. The researcher has already reported the effects of the projects on the participants as EFL learners (Konishi, 2017). However, in this research the influences on the participants as students taking an English teacher training course are focused on to analyze how they viewed the project.

2. Procedure

2.1 Participants

Thirty-six students at a university in Tokyo who were preparing to become high school English teachers participated in an international exchange project through online international video chats together with 25 university students who were taking a Japanese language course in Melbourne, Australia.

2.2 International Exchange through Online Video Chats

The Japanese participants joined the exchange in pairs or individually and talked with one of the partners in Australia in English and/or Japanese. Each group enjoyed talking on self-selected topics, as they looked at each other through a video chat software window. A video chat software "SkypeTM" was used for this exchange. The exchange was held once in a semester for about 70minutes.

The data on Japanese participants were collected through a questionnaire after the video chat experience, observation of the group conversations and the reflection session by the researcher on site in Tokyo, and email comments sent by the participants after the reflection session held in class the following week to look back on the exchange experience.

3. Results and Discussion

The questionnaire data shows that all the Japanese participants except one would like to include similar online exchanges in their future high school teaching. That they expressed positive opinions toward such exchanges both in the questionnaire and the reflection session comments shows that they understood the importance of output opportunities and experiencing the excitement of successful communication in English. However, in a group discussion during the reflection session, some of them confessed their anxiety about technical difficulties and/or a negotiation process to find international partners. After that, more students came to mention such anxiety in their reflection comments. This indicates that many students felt anxiety toward managing such an international exchange project through online video chats as a teacher, even though it was induced from the data analyses that the project was successful on the point that the participants as students did enjoy the experience, understood its benefits and were willing to introduce such an activity in their future teaching. The results of this research point up the importance of training opportunities as well as technical support so that English teachers can be more willing and confident in incorporating international exchange activities through online video chats in their teaching as a good opportunity for high school students to have authentic communication in English.

References

- Appel, C., & Mullen, T. (2000). Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment. *Computers and Education, 34*, 291–308. doi: 10.1016/S0360-1315(99)00051-2
- Austin, N., Hampel, R., & Kukulska-Hulme, A. (2017). Video conferencing and multimodal expression of voice: Children's conversations using Skype for second language development in a telecollaborative setting. *System, 64*, 87-103. doi:10.1016/j.system.2016.12.003
- Brammerts, H. (1996). Tandem language learning via the Internet and the international e-mail tandem network. In D. Little & H. Brammerts (Eds.), *A guide to language learning in tandem via the Internet: CLCS occasional paper No. 46* (pp. 9–21). Dublin, Ireland: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Cziko, G. A. (2004). Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for 21st century. *CALICO Journal, 22*(1), 25–39.
- Kato, F., Spring, R., & Mori, C. (2016). Mutually beneficial foreign language learning: Creating meaningful interactions through video-synchronous computer-mediated communication. *Foreign Language Annals, 49*(2), 355-366. doi:10.1111/flan.12195
- Konishi, M. (2017). Effects of international online video talk in a language exchange situation on Japanese EFL college students taking a teacher training program. *Language Education & Technology, 54*, 113-133.
- Lindner, R. & Garcia, M. C. M. (2014). The Autobiography of intercultural encounters through visual media: exploring images of others in telecollaboration. *Language, Culture and Curriculum, 27*(3), 226-243. doi: 10.1080/07908318.2014.977910
- Tian, J., & Wang, Y. (2010). Taking language learning outside the classroom: Learners' perspectives of eTandem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching, 4*(3), 181. doi:10.1080/17501229.2010.513443

大学生の英語発音向上における ICT の自己発音イメージの効果

西尾 由里 (名城大学)

キーワード： 英語発音, ICT, 自己映像, 自動音声認識

1. はじめに

英語学習において、コミュニケーションを円滑に行うためには、正確な発音が欠かせない。しかしながら、教育現場では、教員の中で、発音を教えることが困難であるとの認識があることも影響し、発音訓練が十分に行われていない。しかし、近年の ICT の発達により Dragon Dictation や Google Web Speech API などの自動音声認識ソフト (Automated speech recognition, ARS) を使った発音訓練を行い、発音練習に使用することもできるようになってきた。それらの信頼性に関して、学習者の発音を ARS で評価するにはまだ不十分であるという報告もあるが (Ashwell & Elam, 2017)、その有効性については、まだ十分に検証が行われているとは言えない。また、発音訓練には、英語母語話者の映像や顔を見ながら、まねて発音を訓練するという方法を取られるが、果たしてその効果も十分に検証されていない。本発表では、ARS の有効性、英語母語話者の映像の効果、さらに、学習者本人の発音中の映像の効果、発音の正確さという点で検証する。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、愛知県の大学生 20 名であった。彼らは、大学 1 年生から 3 年生で、英語レベルは中級から上級であり、自主的に実験に協力してくれた。

2.2 手順

まず、参加者は、10 名ずつ 2 つのグループに分け、実験群と統制群とした。両群の学生ともコンピュータでの発音訓練前に、プレテストとして、英文テキストを読んでもらい、その音声を収録した。コンピュータでの発音訓練の方法を説明し、それらを自分のペースで学習してもらった。その後、ポストテストとして、プレテストと同じ英文を読んでもらい、発音を録音した。その後、コンピュータの操作性や、学習の満足度などのアンケートを取った。

2.3 ICT 発音訓練サイトの開発

実験群 A のサイトには、英文テキストと英語母語話者の映像が配置され、発音は ARS で表示される。統制群 A には、英文テキストと ARS のみで、英語母語話者の映像がない。

実験群 B のサイトには、画面の右側に英語母語話者の発音している映像を配置し、その上に英文テキストを掲載する。右側に発音者の顔が同時に掲載され、英語母語話者の発音の様子を見ながら同様に発音しているか、映像で確認できる。発音は ARS により、同時にテキスト化され、モデルが発音したテキスト内容に対して、ARS の判断によりテキスト化される。

統制群 B のサイトには、構成は実験群のサイトと同じ画面であるが、学習者本人の映像は映らない。従って、学習者は、発音用テキストと、同じように発音する英語母語話者のビデオを見ながら、同じように発音できているか練習する。

2.4 分析の方法

2.4.1 ARS の信頼性

実験群、統制群とも、テキストを発音した音声はサーバーに格納されるので、それを ARS のログ情報と照らし合わせ、実際の音声と比較検討を行う。

2.4.2 英語母語話者の映像の有無の効果

実験群 A サイト、統制群 A サイトの学習により、英語母語話者の有無により、発音訓練の効果について、ARS と実際の発音を分析し評価する。

2.4.3 自己映像の有無の効果

実験群 B サイト、統制群 B サイトの学習により、学習者本人の顔の映像の有無が発音訓練の効果について ARS と実際の発音を分析し評価する。

2.4.4 アンケート結果

学生の実験群、統制群ともに、PC の操作性などと学習の満足度などを調べる。

結果

実験の結果、ARS の信頼性に向上が見られた。実験群、統制群により、英語母語話者の有無に関して、映像があるほうが効果が高い。また、自分自身の映像があることで、発音向上につながった。アンケート結果によると、操作性もよく、発音訓練サイトの練習で満足度が高いことがわかった。

参考文献

Ashwell, T., & Elam, J. R. (2017). How accurately can the Google Web Speech API recognize and transcribe Japanese L2 English learners' oral production? *JALT CALL Journal*, 13(1), 59-76.

The Role of Visual Information in the Teaching of English Pronunciation: A Focus on Chinese EFL Learners

SITONG, Chan (Kyoto University)

keywords: Pronunciation teaching, Animated text materials, Plain text materials, Naturalness

1. Introduction

As the result of the survey carried out by Li and Welsh (2011) shows, it is an unfortunate fact that the ICT classrooms in Chinese high schools are not functioning as they have been intended. There is a need for English teachers to explore more possibilities to make better use of them, particularly audiovisual components.

The present study aimed to investigate the effectiveness of two audiovisual pronunciation materials on the perceived naturalness of pronunciation in the EFL classroom. The materials investigated in this study were computer pronunciation learning software that incorporated either 1) animated text or 2) plain text. The study sought to determine how each type of material would influence the perceived naturalness of pronunciation.

2. Procedure

2.1 Participants

In this study, a total of 50 Chinese senior high school students was randomly divided into two groups: a control group (practiced through plain text material) and an experimental group (practiced through animated text material). Their English proficiency was approximately equivalent to level B1 on the CEFR scale. The participants in both groups joined this study for around a month.

2.2 Treatment

The participants were required to take a pre-test on pronunciation before the experiment. In the pre-test, they were asked to read four sentences and each sentence was recorded. After practicing pronunciation through different materials over a four-week period, the participants were required to take a post-test, the content of which was identical to the pre-test. Both the pre- and post-tests were rated by a group of three native speakers of English and one native speaker of Chinese, to determine their naturalness.

2.2.1 Materials

The two audio-visual pronunciation materials shown in Figure 1 and Figure 2 were redesigned and developed based upon Sonobe, Ueda, and Yamane (2009).



Figure1. An example of plain text material

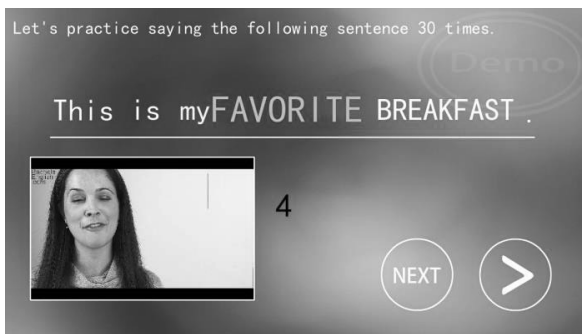


Figure2. An example of animated text material

3. Results

The results of the pre- and post-tests were analyzed through a two-way repeated-measure ANOVA to determine the effectiveness of the two pronunciation materials.

The results obtained from this study suggest that: 1) the pronunciation of participants in both groups was evaluated much more well after four weeks of practice, and 2) participants in the experimental group were rated significantly higher after four weeks of practice with animated text materials.

References

- Li, L., & Walsh, S. (2011). Technology uptake in Chinese EFL classes. *Language teaching research*, 15(1), 99–125.
- Sonobe, H., Ueda, M., & Yamane, S. (2009). The effects of pronunciation practice with animated text materials focusing on English prosody. *Language education & technology*, (46), 41–60.

オンライン英語論文執筆サポートツールは どのような学習者が効果的と考えるのか

水本 篤 (関西大学)

キーワード： 英語論文執筆, ライティング, ジャンルに基づいた指導, ツール開発と利用, データ駆動型学習 (data-driven learning: DDL)

1. はじめに

ICT 技術の発展に伴い、オンラインでの辞書やコーパスなどの言語的参照リソースの利用がより容易になっており、学習者自らが言語のパターンやルールを発見していく **data-driven learning (DDL)** の研究・実践も近年増加している。また、英語論文執筆指導においてはジャンルに基づく指導に加えて、テクノロジー利用によってジャンルに基づく指導を助長するツールも開発されている。水本 (2017) は、コーパス研究とジャンル分析における知見を融合したアプローチに基づいて、英語論文執筆支援ツール AWSuM (Academic Word Suggestion Machine) を開発した (ツール開発の理論的背景と有用性の検証については、水本・浜谷・今尾, 2016; Mizumoto, Hamatani, & Imao, 2017 を参照)。

以下の図は、英語論文執筆支援ツール AWSuM (<http://langtest.jp/awsum/>) にアクセスし、検索を行う様子を示している。AWSuM では、専門分野を指定して、その分野の論文セクションにおける、書くべき内容に応じた頻度の高いフレーズ (語連鎖) を提案させることができる。また、語やフレーズの前数語の確認や、検索している語やフレーズが、実際に論文中でどのように使用されているかを確認できる機能が実装されており、オンラインで無償提供されている。

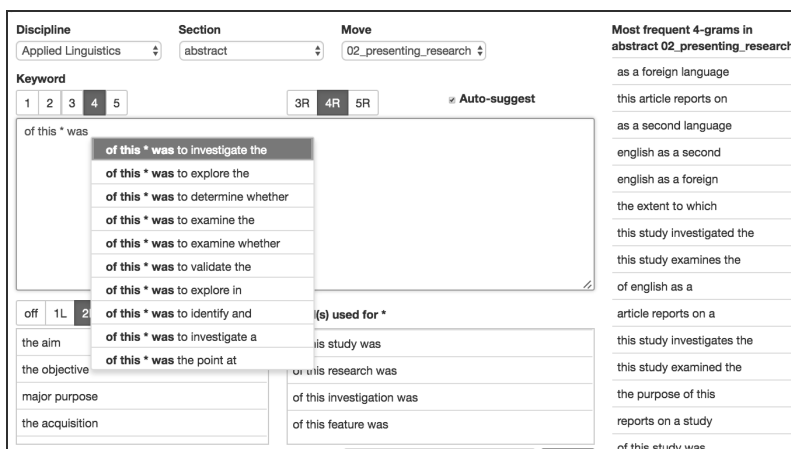


図 1. 英語論文執筆支援ツール AWSuM の検索画面

本研究では、EFL 学習者 (大学学部生) が、初めて英語論文のアブストラクト (抄録) を書くタスクにおいて、ジャンルに基づく指導に加えて、無料のオンライン英語論文執筆サポートツールを用いた際に、どのような効果が得られ、また、どのような学習者がこのツールの利用を効果的と感じているのかという点を調査した。

2. 方法

2.1 参加者

参加者は関西圏にある、私立大学2校の学部3年生（英語専攻と理工学専攻）の学生85名であった。参加者の英語習熟度は、Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) のA2（基礎段階の言語使用者）からB2（自立した言語使用者）の範囲であった。

2.2 手順

大野 (2017) で示されている「ジャンルに基づく学術論文の指導」の手順に従い、2週間にわたってジャンルに基づくアブストラクト執筆指導とAWSuMの使用法説明を授業で行った。その後、AWSuM利用に関するオンライン・アンケートに回答させた。

2.3 分析

分析には、R version 3.4.2 (R Core Team, 2017) を用いた。オンライン・アンケートの集計の他に、「どのような学習者がこのツールの利用を効果的と感じているのか」という点については「このツールを今後も使っていきたいと思う」というアンケート項目の回答を目的変数とし、その他の項目を説明変数とした決定木分析を行った。

3. 結果と考察

分析の結果、AWSuM 使用後は語彙・文法の使用パターンとジャンル意識の向上が確認された。また、「どのような学習者がこのツールの利用を効果的と感じているのか」という点については、(a) 特徴的なフレーズが何度も使われやすいことを理解し、(b) 内容と語彙・フレーズ・文法の関連を確認するためにツールを使用し、(c) ツールを使うことによって自信を持って書ける、と思っている学習者がツールの利用を効果的と感じているということが明らかになった。

これらの結果から、AWSuM のようなツールを有益であると学習者が感じ、使っていきたいという印象を持つためには、ジャンルに基づく英語学術論文ライティング指導において、ツール利用の前提となるジャンルに基づく指導の部分を明示的かつ効果的に行うことが必要であることがわかった。

参考文献

- 大野真澄 (2017). 「ジャンルに基づく学術論文の指導」水本篤（編著）『ICT を活用した英語アカデミック・ライティング指導—支援ツールの開発と実践—』(pp. 62–77). 金星堂 Retrieved from <http://kuir.jm.kansai-u.ac.jp/dspace/bitstream/10112/11019/6/KU-0020-20170331-06.pdf>
- 水本篤（編著）(2017). 『ICT を活用した英語アカデミック・ライティング指導—支援ツールの開発と実践—』金星堂 Retrieved from <http://kuir.jm.kansai-u.ac.jp/dspace/handle/10112/11019>
- 水本篤・浜谷佐和子・今尾康裕 (2016). 「ムーブと語連鎖を融合させたアプローチによる応用言語学論文の分析—英語学術論文執筆支援ツール開発に向けて—」 *English Corpus Studies*, 23, 21–32. Retrieved from <http://mizumot.com/files/ecs2016.pdf>
- Mizumoto, A., Hamatani, S., Imao, Y. (2017). Applying the bundle-move connection approach to the development of an online writing support tool for research articles. *Language Learning*, 67, 885–921. doi:10.1111/lang.12250 Retrieved from <http://mizumot.com/files/LL-AWSuM.pdf>
- R Core Team. (2017). R: A language and environment for statistical computing (Version 3.4.2) [Computer software]. Vienna, Austria. Retrieved from <http://www.r-project.org/>

コーパス検索と著作権

田淵 龍二 (ミント音声教育研究所)

キーワード： コーパス, 検索エンジン, 著作権, 言語資源, 公開

1. はじめに

コーパスを使った研究や学習の機会が増大しているが、利用者にとっては所望の情報に円滑にアクセスするための検索システムが必須で、たとえば Google や Yahoo などの検索サイトが有名である。そうした検索エンジンの開発が盛んで、科研費研究の対象分野でもある。他方、コーパスは著作物であることから著作権の問題が生起するが、IT 時代に法律が対応しきれておらず混乱や萎縮が心配され、「教育機関の著作権法に関する理解が不十分」(文化庁長官官房著作権課, 2017) との意見もある。

ところで、現在、国において柔軟な権利制限規定を盛り込む著作権法改正が検討されている。その資料では、所在検索サービス(広く公衆がアクセス可能な情報の所在を検索可能にするとともに、その一部を検索結果と併せて表示するサービス)にあっては「インターネットにアップロードされている著作物に限れば、現在も提供可能」(文化庁長官官房著作権課, 2018) と明記されている。

2. 目的

コーパス構築とコーパス検索エンジン開発における著作権の処理実態をあきらかにする。

3. 方法

コーパス構築とコーパス検索エンジン開発の研究を行ってきた専門家が集まる言語処理学会の学会誌「自然言語処理」及び年次大会発表論文集に掲載されている論文で著作権の処理実態を調査した。対象は、1994 年の第 1 巻から第 24 巻(2017 年)までの学会誌 565 本と、2004 年から 2017 年までの発表論文集 3,863 本、あわせて 4,428 本である。文中に「コーパス」と「著作権」を含む論文を、NaCSE で検索した。NaCSE(2018)は言語処理学会の論文を検索する専用のオープンサイトである。

4. 結果

コーパスと著作権を同時に含む論文は 66 本あり、本文に共起した論文は 40 本であった。本文共起とは、同一文脈にコーパスと著作権が出現したことを意味する。これらを調査したところ、構築したコーパスにおける著作権の扱いは 7 つに分類され(表 1)、扱いを決めた要因は 7 つに整理された(表 2)。

表 1.

コーパス構築における著作権の扱い

1. 著作権処理を実施して公開
2. 保護期間終了の著作物のみ公開
3. 公開を断念
4. 解析結果(例:n-gram)のみ公開
5. 元著作物へのリンクを公開
6. (疑似) テキストを生成して公開
7. クリエイティブ・コモンズで公開

表 2.

著作権の扱いを左右した主な要因

- A. 著作物が自前か否か
- B. 著作権保護期間内か否か
- C. 著作権者が少数か膨大か
- D. 著作物がウェブ公開か否か
- E. 公開が目的か否か
- F. 必要なのは著作物本体か解析結果か
- G. 製作者の予算と人員の大小

例えば国立国語研究所は書籍だけで24,000件の著作権処理を職員4名とアルバイトのチームを編成して5年の歳月をかけて行なった(前川, 2010)。同じ国立国語研究所の浅原・岡(2017)は、「国語研日本語ウェブコーパス」の公開にあたり元データへのリンクを貼ることで解決している。書籍にあってはウェブのようにリンクは貼れないので、藤田ら(2017)の絵本検索システム「ぴたりえ」では、絵本の表紙を表示するだけにとどめている。さらに山田ら(2017)は二言語並行コーパス構築にあたり日本記者クラブと覚書を締結している。中條ら(2016)はウェブコーパスで収集した英文を元に英文を自作しクリエイティブ・コモンズとして公開している。また、渋谷ら(2014)のようにコーパス公開を断念したり、解析結果のみを公開する例や擬似文を自動生成する例(伊藤, 2014)も見られた。

5. 考察

コーパスと検索エンジンを公開するか否かは開発目的により異なり、公開可能か否かは個々の著作物により異なることから、一律に論じることはできない。しかし、著作権問題に萎縮して放棄あるいは禁止したり、さらには法律論に深入りするよりも、表2で見た事情に応じて、表1の対処方法を目安にすることが現実的であり、著作権法「この法律は、(中略)著作権者等の権利の保護を図り、もつて文化の発展に寄与することを目的とする」(第一条)に沿うものではないかと思量される。

2万件を越える著作権処理を行った前川(2010)はフェアユース導入を推奨している。フェアユースは、米国で実施されており、公正な利用であれば許諾を得ることなく利用できるとしたものである。

フェアユース同様に、許諾なく著作物を利用できる条件を著作権者自らが示したものにクリエイティブ・コモンズ・ライセンス(CCL)がある。CCLは著作物の流通促進を目的としている。例えばWikipedia, YouTube, TED, 初音ミク, 学術誌NatureなどがCCLを採用している。

内閣はIT時代に対応した「柔軟な権利制限規定」を含む著作権法改正案を国会に提出、可決された(5月18日)。教育メディア学術団体にあっても、世情に合わせた著作権への理解と対応が求められている。

参考文献・参考資料

- 浅原正幸・岡照晃(2017)。「nwj2vec:『国語研日本語ウェブコーパス』に基づく単語の分散表現データ」言語処理学会第23回年次大会発表論文集, 94-97.
- 文化庁長官官房著作権課(2017)。「遠隔授業に関する著作権制度について」. Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/suishin/meeting/wg/toushi/20170224/170224toushi06.pdf>
- 文化庁長官官房著作権課(2018)。「著作権法の一部を改正する法律案 概要説明資料(AIの利活用促進関係)」. Retrieved from https://www.kantei.go.jp/jp/singi/titeki2/tyousakai/kensho_hyoka_kikaku/2018/sangyou/dai5/siryou2-4.pdf
- 中條清美・内山将夫・赤瀬川史朗・西垣知佳子(2016)。「データ駆動型英語学習における教育用例文コーパスSCoREの活用」言語処理学会第22回年次大会発表論文集, 1081-1084.
- 藤田早苗・服部正嗣・小林哲生・奥村優子・青山一生学(2017)。「絵本検索システム「ぴたりえ」～子どもにぴったりの絵本を見つけます～」自然言語処理, 24, 49-93.
- 伊藤薫(2014)。「比喩表現コーパスの構築と問題点 -言語学の立場から-」言語処理学会第20回年次大会発表論文集, 149-152.
- 前川喜久雄(2010)。「コーパス構築と著作権保護」人工知能学会誌, 25, 628-632.
- NaCSE(2018). <http://www.mintap.com/nacse/nacse.html>
- 渋谷英潔・中野正寛・宮崎林太郎・石下円香・金子浩一・永井隆広・森辰則(2014)。「情報信憑性判断支援のためのWeb文書向け要約生成タスクにおけるアノテーション」自然言語処理, 21, 158-212.
- 山田優・松下佳世・石塚浩之・歳岡冨香・Carl Michael(2017)。「記者会見通訳の二言語並行コーパスの構築」言語処理学会第23回年次大会発表論文集, 1168-1171.

スマートフォンでスピーキング活動を記録及び評価する

Moodle プラグインの開発とその活用

熊井 信弘 (学習院大学)

キーワード： シャドーイング, 動画共有, Moodle, Speech to Text, スピーキング評価

1. はじめに

熊井(2016b)では、Moodle 用プラグインとして独自に開発された音声投稿および共有のための **VoiceShadow** と動画投稿および共有のための **VideoBoard** について、その開発と活用について述べた。これらの活用により、Moodle 内で音声や動画の共有が可能になるとともに、相互評価や Rubric による詳細な評価が可能になった。

本発表では、Moodle の最新版(3.5)に対応したそれぞれのプラグインの最新版を紹介するとともに、スピーキングの評価を目指した新しいプラグインである **Speech Assessment** も併せて紹介する。

2. VoiceShadow 3

これは音声投稿およびシャドーイング練習用のプラグインで、次のような特徴がある。

2.1 PC 上で音声を録音しそれを Moodle に送ることで、Moodle 上で音声の共有や評価が行える。そこでは自己評価、相互評価、および教員からの Rubric を利用した詳細なフィードバックを含む評価が可能である。

2.2 新機能として Google API を利用することによって、投稿された音声を文字化することが可能になった。これは PC 上で Google Chrome ブラウザーを使用した場合のみに限られるが、シャドーイングモードでは、学習者のシャドーイング音声は文字化されそれが記録として残るため、後でモデルテキストとシャドーイングでの文字列を比較することによって、学習者のパフォーマンスがある程度判断可能となった。また、この文字化機能はシャドーイングだけではなく音読を録音する際にも利用できるため、文字化された文字列を見ることで音読のパフォーマンスがある程度判断できる。

2.3 録音および投稿は PC からはもちろんのこと、スマートフォンやタブレットなどのいわゆる携帯機器からも可能である。iOS 機器の場合には、録音時に別途インストールした **VoiceShadow App** が必要 (iTunes Store からダウンロードで無料) となるが、そのアプリで録音しそれを Moodle に送ることで、音声の保存が可能になる。Android 機器の場合には、通常利用する Mobile Chrome ブラウザーが HTML5 に対応しているため、ブラウザーから直接録音および投稿が可能である。ただし、携帯機器での録音については、2.2 で述べた文字化機能は現在のところ対応していない。

2.4 シャドーイング練習の際、そのモデルとして音声だけでなく動画もモデルとして活用でき、いわゆるビデオシャドーイングも可能である。

3. VideoBoard 3

これは主に動画投稿用のプラグインで、次のような特徴がある。

3.1 スマートフォンなどで録画した動画を Moodle に送ることで、Moodle 上で動画の共有や評価が行える。そこでは自己評価、相互評価、および教員からの Rubric を利用した詳細なフィードバックを含む評価が可能である。ペアワークやプレゼンテーション、スピーチなどを iPad などの携帯機器で撮影し、そ

れを Moodle 上で共有することで、外国語によるパフォーマンスを客観的に検討することができる。投稿の際には動画ファイルがたいへん大きくなるため、投稿前には動画の大きさや容量を減らす無料アプリを利用して、できるだけ小さなファイル容量にすることが必要となる。

3.2 録画した動画ファイルを YouTube 上などで編集したものを PC 等から投稿することも可能である。

3.3 主に動画の投稿用として用いられるが、音声の投稿も同様に可能となった。

4. Speech Assessment 3

4.1 Moodle 上で録音した音声を Google API で文字化したものを正解の文字列と比較し、その発話についていくつかの観点からコンピュータが自動的に評価を行うプラグインで現在開発中である。文字化された文字列が判断の基準となるため、ストレスやイントネーションなどのいわゆるプロソディーの要素については判断されないため限定的な利用となるが、パフォーマンスについてある程度の評価は可能であろう。

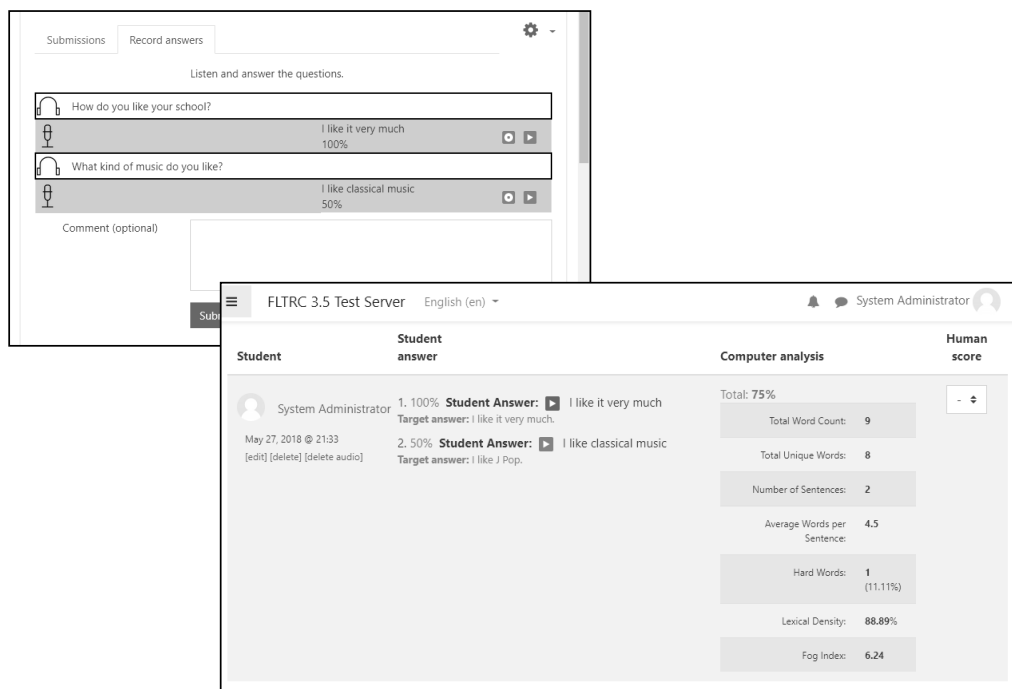


図 1. Speech Assessment の例

参考文献

- 熊井信弘 (2014) 「Capture, Upload, and Share —タブレット端末で記録したスピーキング活動をネット上で共有・評価するための Moodle 用モジュールの開発とその活用—」, 『最新 ICT を活用した私の外国語授業』, 53-62, 東京: 丸善.
- 熊井信弘 (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」 共著『言語・社会・文化』13号, pp.91-99.
- 熊井信弘 (2016a) 「モバイル機器と Moodle を活用した外国語アウトプット活動とその評価」『LET 九州・沖縄支部紀要』16号, 31-45.
- 熊井信弘 (2016b) 「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」『第 55 回外国語教育メディア学会全国研究大会発表要項集』, 204-205.

Working Memory Capacity as the Best Predictor of Future Learning Potential for L2 Listening

KAJURA Mayumi (Graduate Student, Nagoya University)

YU Shaoyun (Graduate Student, Nagoya University)

KINOSHITA Toru (Nagoya University)

Keywords : working memory, L2 listening training, learning potential, aptitude, L2 proficiency

1. Introduction

The relationship between working memory (WM) capacity and L2 proficiency has been investigated. For example, Linck et al. (2014) implemented meta-analysis to investigate the relationships between WM and second language comprehension and production. The results of meta-analysis of data from 79 samples containing 3,707 participants providing 748 effect sizes showed that WM and L2 proficiency are positively associated with the effect size (ρ) of .255. However, effect sizes are varied, from -.15 to .61 (Linck et al., 2014). This is because L2 proficiency is affected by one's L2 experience (especially, amount of L2 input). Assuming WM capacity is an aspect of language aptitude, it's not expected to be acquired. Hence, it could predict future language learning potential, not current proficiency. The purpose of this research is to clarify the relationship among the individual learning potential in L2 listening, L2 proficiency and working memory (WM) capacity. Although WM is assumed to have both storage and processing functions involved in trade-off relationships due to resource limitation (Just & Carpenter, 1992), we hypothesized WM battery, measuring only storage, could better predict future language learning potential because processing function might be affected by L2 proficiency, which is influenced by one's L2 experience.

2. Procedure

Four types of WM tests (L1 digit, L2 digit, L1 backward digit and L2 listening span) were conducted among forty-two students to see which test could best predict improvement after 12.5 hours (five days) of intensive L2 listening training, or L2 proficiency. In addition, WM tests were conducted twice, before and after L2 training, to examine whether WM scores would be affected by the change in proficiency.

3. Results

The intensive listening training, which used the same method as Kajiura (2016) was successful. TOEIC tests were used for pre-test and post-test before and after this intensive listening training. The average scores of the target group improved by 101.22 out of 495 points, whereas that of the control group ($N=40$) improved by 29.25 points. The two-way ANOVA results showed a main effect for group, $F(1,79) = 245.229, p = .000, \eta^2 = .756$; one for test period, $F(1,79) = 27.351, p = .000, \eta^2 = .25$; and an interaction, $F(1,79) = 71.460, p = .000, \eta^2 = .475$. Post-hoc simple main effect analyses revealed a difference between groups at the posttest ($F(1,79) = 76.549, p = .000, \eta^2 = .492$) (Figure 1).

The correlations between four types of WM scores and the individual learning effect (how much scores gained during intensive L2 listening training) were compared. Figure 2 showed L1 digit span scores that do not include L2 processing function can best predict one's L2 learning potential (Spearman's rho (ρ) = .47, $p = .003$) whereas L2

listening span scores that include the L2 processing function explained one's L2 listening proficiency ($\rho = .57, p < .001$). Furthermore, although L1 digit scores didn't change after L2 listening training ($t(38) = -1.154, p = .255$, effect size $d = .13$), L2 listening span scores improved as L2 listening proficiency became higher ($t(37) = -2.852, p < .001, d = .38$) meaning that L2 listening span scores were affected by L2 listening input through the training.

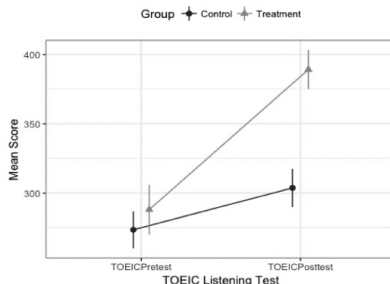


Figure 1. Improvement in the TOEIC listening scores over five days of training.

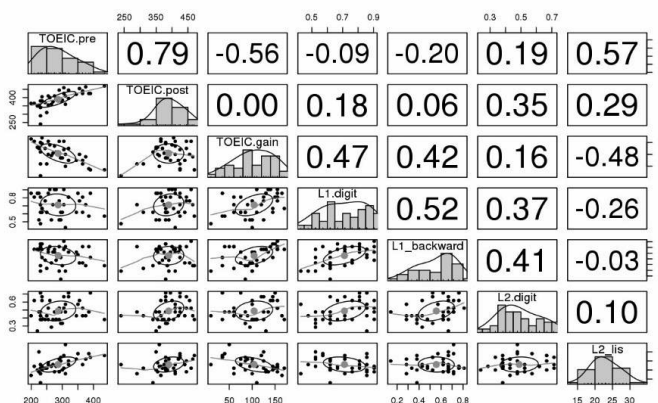


Figure 2. Pair panels for correlations (Spearman's rhos) among each score, histograms, and plots.

Note. TOEIC pre: TOEIC listening scores before training (L2 listening proficiency); TOEIC post: TOEIC listening scores after training; TOEIC Gain: TOEIC listening improvement from pretest to posttest; L2 lis: English listening span scores.

Consequently, L1 digit scores seem to be related to language aptitude that can predict one's learning potentials while L2 listening span scores could be affected by processing functions rather than one's storage capacity. These findings show various WM scores might explain different abilities depending on the degree of relevant processing.

References

- Kajjura, M. (2016). Enhancing the Processing Speed of L2 Speech: The Effect of Practice Using Faster Rate (Compressed) Speech and Transcript Reading on Listening Proficiency. *JACET Journal*, 60, 117-135.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122-149.
- Linck, J. A., Osthus, P., Koeth, J. T., & Bunting, M. F. (2014). Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 21(4), 861-883.

継続的なシャドーイング訓練が 総合的熟達力の伸張に及ぼす影響

山内 豊 (創価大学)
伊藤 佳世子 (高野山大学)
峯松 信明 (東京大学)
坪田 康 (京都工芸繊維大学)
西川 恵 (東海大学)

キーワード： シャドーイング, 総合的熟達力, 自動評価, GOP, ディープ・ラーニング

1. 研究の背景

聞いた音声の内容を理解しながら即時的に口頭再生するコンテンツ・シャドーイングは、リスニング技能を高め、発音や韻律をネイティブ・ライクにして、スピーキング技能も高められる訓練として注目されている。これに加え、発話が速いモデル音声をシャドーイングするためには、聞いて理解しながら口頭再生するという言語処理を速めていく必要がある。このため、シャドーイング訓練は、言語処理の高速化にもつながると期待される。実際に、私たちの研究グループが開発・実践してきた自動評価システムによるシャドーイングの自動評価得点と TOEIC に基づく総合的熟達度得点との間に有意で高い相関が観測されている (山内・峯松・川村・西川・加藤 2016)。

2. 本研究の目的

シャドーイング・パフォーマンスと総合的熟達度の相関は、熟達度の高い学習者ほどシャドーイング・パフォーマンスがよくなることを示している。しかし、この相関は、シャドーイング訓練をすることによって総合的熟達度が伸びるという因果関係を保証しているわけではない。そこで、本研究では、シャドーイング訓練を継続的に行うことにより総合的熟達度が伸張するのかを実証的に明らかにする。

3. 手順

3.1 材料

- (1) 語彙レベル、文法・構文レベル、文の長さ、リズムやイントネーションの重要性などが異なる英文 14 文が、30 年以上の教授経験をもつベテラン英語教員 2 名によって選定された。これらの英文が米語ネイティブ・スピーカーによって録音された音声、シャドーイング録音のモデル音声として用意された。
- (2) 100 語から 200 語の英語ニュースや解説文などが、3 ヶ月間の継続的なシャドーイング練習教材として、スマートフォンからアクセスできるように用意された。
- (3) 参加者の総合的熟達度を測定するために、TOEIC (Test of English for International Communication) が用意された。

3.2 参加者

英語熟達度の異なる日本人英語学習者 42 名が本調査に協力者として参加した。

3.3. 手順と分析方法

- (1) 42名の調査参加者に、総合的熟達度を測定するプレ・テストとしてTOEICを受験してもらった。
- (2) 彼らに、継続的なシャドーイング練習を実施する前のベースラインとしてのシャドーイング・パフォーマンスを測定するために、14文からなる英文についてプレ・シャドーイング録音してもらった。
- (3) 調査参加者は、スマートフォンを使って自宅や大学の空き時間などにサーバにアクセスし、練習モデル音声聞いてシャドーイング練習し、自分で納得できるところまで練習したシャドーイング音声をサーバに送信した。このようなシャドーイング練習を約3ヶ月にわたって継続的に実施した。
- (4) 3ヶ月後、調査参加者は、プレ・シャドーイング録音で使ったのと同じ14文のモデル音声に対して、ポスト・シャドーイング録音を実施した。
- (5) 彼らに、ポスト・テストとしてTOEICを受験してもらい、継続的なシャドーイング練習後の総合的熟達度を測定した。

4. 結果と考察

4.1 シャドーイング・パフォーマンスの評価

シャドーイング音声評価には、本研究グループで開発された、最新の自動評価システムを使用した。このシステムでは、コンピュータがモデル音声と学習者のシャドーイング音声を、ディープ・ラーニング(DNN: Deep Neural Network)技術を使って、分析対象区間の音声的な特徴を音素クラス事後確率ベクトルに変換する。続いて、長さの異なる2つのベクトルを時系列の対応をとりながら比較できるDTW(Dynamic Time Warping)技術を使って、モデル音声と学習者音声との差異を示す距離を計算してDNN-GOP得点を算出する(Yue, Shiozawa, Toyama, Yamauchi, Ito, Saito & Minematsu 2017)。

4.2 継続的なシャドーイング練習の効果

3ヶ月の継続的なシャドーイング練習の前後に実施したシャドーイング・パフォーマンスとTOEIC得点の差異を統計的に分析したところ、プレとポスト録音におけるシャドーイング自動評価得点は有意に上昇していることがわかった($t(41)=3.933, p=.000$)。さらに、プレとポストのTOEIC得点も有意に上昇していることも確認できた($t(41)=4.169, p=.000$)。以上から、継続的なシャドーイング練習によって、シャドーイング・パフォーマンスそのものが向上するだけでなく、総合的熟達度を伸ばすことにつながるということが明らかになった。

シャドーイングは、音声情報を聞いて理解しながら即時的に口頭再生するという認知的な負荷の高い作業を要求し、情報処理と一時的な記憶保持を担う作動記憶を効率的に活用することを求める複雑な言語活動である。このため、難易度の高いシャドーイングを行う場合には、学習者は自分もつ語彙、韻律、統語、意味、語用などの言語知識や言語能力を全力で統合して使用することが必要になる。結果として、シャドーイング練習を継続的に行うことは、言語処理能力を高めることになり、結果的に、総合的熟達度の伸張につながると考えられる。

参考文献

- J. Yue, F. Shiozawa, S. Toyama, Y. Yamauchi, K. Ito, D. Saito & N. Minematsu. (2017) "Automatic scoring of shadowing speech based on DNN Posteriors and their DTW," *Proceedings of INTERSPEECH 2017*, DOI: 10.21437/Interspeech.2017-728.
- 山内豊・峯松信明・川村明美・西川恵・加藤集平 (2016). 「意味伝達を重視した英語シャドーイングの新しい自動評価システムの開発と評価」『第56回外国語教育メディア学会全国研究大会発表要項』140-141.

母語話者シャドーイングによる「聴き取りやすさ」の客観的計測

峯松 信明 (東京大学)

山内 豊 (創価大学)

キーワード: 母語話者シャドーイング, 聴き取り易さ, 客観的計測, GOP スコア, 日本語音声

1. はじめに

外国語学習において、対象言語を日常的に使う機会がなければ、訛りが強く残り、聞き取り難い発音となることが起きる(発音の化石化)。しかし、聞いてくれる母語話者がいたとしても、表面的な (political correct な) 教示に留まれば、学習者にとって、発音を直す動機付けとはならないだろう。本研究では、母語話者が聴取時に感じている「聴き取り易さ/難さ」を、そのまま学習者に伝える方策として、母語話者によるシャドーイングを導入する。実験の結果、学習者音声の音響分析結果よりも、母語話者シャドーイング音声の分析結果の方が、母語話者が感じる「聴き取り易さ/難さ」と高い相関を示した。

2. 学習者音声に対する聞き取りやすさ・理解しやすさ ～intelligibility と comprehensibility～

母語話者のような発音の獲得は困難であったとしても、少なくとも「伝わる」発音を目指したい、という声は広く聞かれる。応用言語学では「伝わる」発音に対して、intelligibility と comprehensibility という用語を使って記述することがある[1]。intelligibility (了解性)とは、聴取した音声を正しく書き取れるか/聞き取れるか、に着眼した指標である。例えば、書き取った文を単語単位で検査し、それに基づいて、書き取られ率を計算し、了解性とすることが多い。comprehensibility (可解性)は、書き取り/聴き取りにおける認知負荷も考慮し、どのくらい苦勞せずに理解することができたのか、に着眼する。可解性をスコア化する場合、例えばパッセージの音声を聞かせて、N段階の主観評価をさせることが多い。音声コミュニケーションの主目的が、自身の発言を他者に理解してもらうことであることを考えると、「可解性の十分高い発音」が、外国語音声学習の目的として位置づけられるだろう。

3. 日本人と話したことがない米国人による日本人英語の聴き取り実験

[2]において、日本人と会話経験のない米国人 173 人を対象にした、日本人英語の了解性が検討されている。読上げた音声(文章は母語話者によって作成された文章)を電話越しに一回呈示し、その後後に復唱させ、その復唱音声を実験者が書きとる形で了解性を計測した(一発話あたり 21 名の復唱)。実験の結果、日本人英語(読上げ時に発音誤りに気付いた場合は、再度収録させているので、本人にとっては正しい発音の英語)の単語単位の了解性は約 50%となった。この実験は了解性の定量的かつ客観的な計測と位置づけられるが、次節において、可解性の計測を定量的かつ客観的に行なうことを検討する。

4. 学習者音声に対する“母語話者”シャドーイング音声の崩れの計測と分析

4.1 母語話者シャドーイングの導入

了解性にしろ可解性にしろ、学習者音声に対する聴取者の許容度によって、そのスコアは変化する。学習者音声聴取時における、聞き手の許容度、更には聞き手の心象はどのように計測できるのだろうか? 例えば脳機能イメージングによって、発話理解時に行なわれる処理量の大小を計測できるかもしれない。しかし本研究では、より簡素な方法で聞き手(母語話者)が感じている可解性の計測を試みる。

[2]では聴取した音声を復唱させ、了解性の客観的定量化を試みた。文音声の呈示終了を待って復唱さ

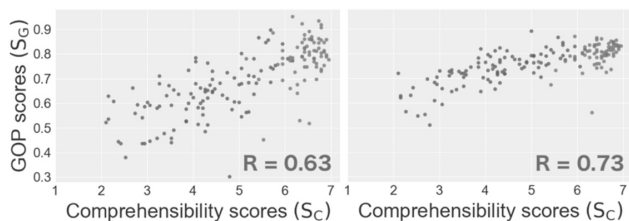


図1. 可解性スコアと2種類のGOPスコア

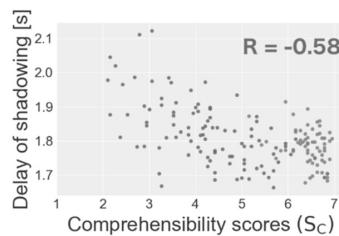


図2. 可解性スコアとシャドー遅れ

せており、内容を理解する時間的猶予を与えているが、この時間的猶予を与えずに復唱を開始させれば、それはシャドーイングとなる。つまり、学習者音声で“母語話者に”シャドーさせることで時間的猶予を制限し、この状態で、どの程度円滑にシャドーイングができていのかを客観的に計測すれば、それが可解性と相関の高い計測量になると考えられる。以下、この方法論を実験的に検証する。

4.2 実験とその結果、及び、今後の課題

日本在住のベトナム人留学生の日本語音声を対象とした。読上げ対象文は、中級用音読教科書の文章である。話速を揃えるため、付属CDのモデル音声と同じ話速で読上げさせる（話速に従ってテキストの色が変わる）、カラオケ式読上げweb収録プログラムを作成した。6人のベトナム人（男性3名、女性3名）から日本語音声を収録し（96発声）、同様に、6人の日本人成人男女3名ずつから同様の方法で、読上げ音声を収録した（68発声）。なお、発声者の間で、読上げたテキストは全て異なっている。

ベトナム人日本語音声（VJ）と母語話者日本語音声（NJ）を、成人の日本語母語話者27名にシャドーさせた。各発声のシャドーイング後に、聴取音声に対する聞き取りやすさを7段階で主観評価させた。

筆者らは従来より学習者シャドーイング音声の自動評価を、深層学習に基づく音響モデルによって計算される音素事後確率、即ちGOP（Goodness Of Pronunciation）スコアを用いて検討してきた[3]。本研究ではこれを、1)ベトナム人及び日本人の日本語音声（シャドーイング対象となる音声）に適用すると同時に、2)日本人母語話者によるシャドーイング音声にも適用し、主観的な可解性スコアとの相関関係を分析する。更には、呈示音声とシャドー音声との音素単位での平均時間遅れについても検討する。

主観的な可解性スコアとGOPスコアの相関を図1に示す。左が呈示音声（シャドー対象音声）との相関であり、右が母語話者シャドー音声との相関である。赤点がVJ、青点がNJに相当する。VJのみから相関を計算すると左図は0.63、右図は0.73であった。即ち、学習者音声よりも、それをシャドーした母語話者音声に対する分析結果の方が、聴取者が感じる可解性と高い相関を示した。可解性は当然聞き手（の許容度）に依存するが、前者は聞き手とは全く独立した分析となっている。なお、遅れに関しても、相関は-0.58と良好な数値を示した。今後は回帰モデルを適用し、予測の精度を高める予定である。

なお、提案する枠組みは聞き手（学習対象言語の母語話者）を必要とするが、これは、Lang-8[4]が行なっているように、言語Aの学習者に対して、言語Aを母語とし他言語の学が学習者を割当て、学習者間で相互にシャドーする枠組みを導入することで解決できると考えている。

参考文献

- [1] Derwing, T. M. and Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*, published by John Benjamins Publishing
- [2] Minematsu, N. et al., (2011) “Measurement of objective intelligibility of Japanese accented English using ERJ database,” *Proc. INTERSPEECH*, 1481–1484.
- [3] Yue, J. et al., (2017) “Automatic scoring of shadowing speech based on DNN posteriors and their DTW,” *Proc. INTERSPEECH*, 1422–1426.
- [4] Lang-8, <http://lang-8.com>

VEO を活用した対話的な英語授業のリフレクション†

吉田 達弘 (兵庫教育大学)
西郷 正輝 (兵庫教育大学 大学院生)

キーワード： リフレクション, 授業研究, 教師の成長, 対話, VEO

1. はじめに

授業研究(Lesson Study)は、学校を基礎とする教師の自律的な力量形成の機会として、日本の教師文化の一部を形成している(秋田・ルイス, 2008)。一方で、近年、授業研究を含めた校内の研究体制が十分に整っていないこと、学校での日常的な授業研究の頻度が減少していることが報告されている(国立教育政策研究所, 2011)。授業研究が不調である最大の要因として、教師の多忙化、教員集団の年齢構成の変化などが考えられるが、同時に、授業研究やリフレクションを行うための枠組みや具体的方法が、共有されていないことも一因であると、私たちは考える。そこで、本研究では、教師が自身の授業を振り返る場に、研究者が参加し、教師と研究者がビデオと授業分析ツールを用いて対話的なリフレクションを実施することで、授業改善や教師の成長につながるのかを検討する。

2. 先行研究

Mann and Walsh (2013, 2017)は、教師が授業のリフレクションを行う際に、ビデオやトランスクリプトを用いた「データに基づくリフレクション(data-led reflection)」を実施することを推奨している(例「教師による発話の自己評価(Self-Evaluation of Teacher Talk: SETT)」(Walsh, 2013)など)。本研究では、データに基づくリフレクションを促すツールとして、Video Enhance Observation (VEO) (<http://www.veo-group.com>)を活用する。VEO は、VEO Europa project で開発された iPad 用アプリケーションであるが、撮影者が授業を録画しながら、教師や学習者の発話や行動にリアルタイムでタグを付与すること(タギング tagging)が可能となる(図 1)。付与するタグは、授業の目的や教師自身が振り返りたい内容に沿って、任意に設計することが可能である。タギングされた教師や学習者の発話や行動は、時系列あるいはカテゴリー別に表示することができ、タップすることでその場面を呼び出すことができる。これにより、教師自身が振り返りたい場面やタグの付いた場面を絞ることが可能となる。

以下、本研究では、3人の研究協力者である高校の英語教師が、外部から参与した研究者と VEO を用いて授業のリフレクションを実施し、それによって、授業者と研究者、双方の授業に対する理解が深まる過程を分析し、その後の授業改善にどのようにつながるのかを検討する。



図 1. VEO の画面 (<http://www.veo-group.com/>)

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、兵庫県内の A 高校の英語教師 3 名 (A,B,C) であった。本研究が、各教員の授業改善に資する研究であること、また、プライバシーの保護を施した上で、研究データを使用する旨を説明し、全

員から承諾を得た。それぞれのプロフィール（性別・年齢・教職経験年数）は、教師 A（男性・31 才・7 年）、教師 B（男性・34 才・8 年）、教師 C（女性・24 才・2 年）となっている。

2.2 手順

発表者の一人である西郷（以後、「研究者」）が、各授業者の授業を週 1 回参観し、VEO をインストールした iPad でビデオ撮影およびタギングし、直後に授業リフレクションを実施した。授業参観と振り返りのセッションは、平成 30 年 4 月～7 月の間に、各教員について 10 回実施した。VEO で使用するタグは、先行研究（SETT など）や VEO にあらかじめインストールされているタグセットをもとに、観察する授業の状況を勘案しながら、発表者がディスカッションして作成した。振り返りは、授業終了後、研究者と授業者が対面する形で、VEO を使いながら 30 分間程度行った（図 2）。振り返りの様子は、ビデオカメラで撮影し、音声データとともに分析した。



図 2. VEO を使用したリフレクション（右は発表者）

3. 結果

3 人の教師と研究者とのやり取りの分析からは、授業者の持っているビリーフや授業での出来事に対する認識が、対話を通して明確になり、潜在的な気づきが引き出されていることが明らかになった。また、初期の振り返りのセッションでは、研究者が VEO を操作し、プロンプトを与えることで対話が開始されていたが、VEO の操作方法や機能を理解してからは、教師自らが気になる場面を呼び出したり、複数の場面を行き来したりするなど、主体的に振り返りに参加する様子が見て取れ、教師の気づきを促す媒介物としての VEO の役割が明らかになった。さらに、教師の発言や VEO の操作に対して、即応的に応じながら、対話的に教師の気づきを促すことが振り返りの成否を左右していた（responsive mediation, Johnson & Golombek, 2017）。つまり、振り返りのセッションでのやりとりは、授業者だけでなく、研究者側の授業への気づきや理解を促すことにもつながっており、本研究におけるリフレクションが、単に授業者から研究データを引き出す場ではなく、授業者と研究者が相互に授業に対する理解を構築する社会的実践の場（social practice, Talmy, 2010）である事も示唆された。

参考文献

- 秋田喜代美, ルイス・キャサリン(2008)『授業の研究 教師の学習』明石書店。
 国立教育政策研究所.(2011). 『教員の質の向上に関する調査研究報告書』
 Johnson, K.E. & Golombek, P.R. (2017). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teacher professional development*. Routledge.
 Mann, S. and Walsh, S. (2013). RP or 'RIP': A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4, pp. 291–315.
 Mann, S. and Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge.
 Talmy, S. (2010) The Interview as Collaborative Achievement: Interaction, Identity, and Ideology in a Speech Event, *Applied Linguistics*, 32, pp. 25–42.

†本研究は JSPS 科研費 JP16K02962（「教室談話に関する専門的力形成めざした英語教師研修プログラムの開発」（研究代表：吉田達弘））の助成を受けたものです。

教授言語（日本語・英語）が英語教員の英語の印象に与える影響

安西 弥生（青山学院大学 / 教育テスト研究センター）

キーワード： 教授言語としての英語(EMI), リンガフランカ, EFL, スマホ

1. はじめに

グローバル化した社会に対応できる人材を育成するために、大学では英語で授業を行うこと、つまり English as a Medium of Instruction (EMI) を導入する傾向が益々顕著になってきている。また EMI により留学生の受け入れを促し、日本人の留学を促進することも期待させている。EMI は国内に止まらず、世界的な動向で、スウェーデン、デンマーク、トルコでは 1950 年代から大学院教育で行われ、2000 年代では学部レベルでも行われているグローバルな現象である(Kojima & Yashima, 2017)。Dearden (2014) は EMI を母語が英語でない国や地域において、英語で学術的な教科を教えることと定義している。日本では、文部科学省の「スーパーグローバル大学創世支援」により、EMI が大学の評価の対象となっているので、大学のカリキュラムに取り入れる大学も増えている。現在日本の大学では、英語関係科目だけでなく、プログラミングや情報学など様々な分野で行われている。このような授業では、教員と学生とのコミュニケーション手段として英語が共通語として使用されている。今日、EMI は授業実践が急速に広がっているが、実証研究は十分とは言えない(Kojima & Yashima, 2017)。そこで本研究では、英語関連科目において、教授言語（英語あるいは日本語）が、その教員の英語の印象にどのような影響を与えるのか明らかにすることを目的に実証実験を行った。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、自由意志で実験に参加した大学生 60 名で、実験室実験の環境で行った。参加者は教授言語が日本語の 30 名と教授言語が英語の実験群 30 名に分けられた。実験は 2017 年秋に東京都内の大学の教室を利用して行われた。表 1 は実験参加者の性別である。最初に両群ともに英語力テストを実施し、両群の参加者の性別と英語力が同じ、もしくはほぼ等しいことを確認した。

表 1. 参加者の内訳

| 教授言語 | 男性 | 女性 | 計 |
|------|----|----|----|
| 日本語群 | 15 | 15 | 30 |
| 英語群 | 15 | 15 | 30 |

2.2 手順

統制群は、予め収録・編集した教授言語を日本語にした英会話のビデオをスマホで視聴し、理解度テストとアンケートに回答し、その後、同じく教授言語を日本語にした専門科目の授業を視聴し、理解度テストとアンケートを回答した。一方、統制群では、教授言語を英語にして、同じ手順で実験を行った。実験参加者が視聴したビデオは大学英語教員が同じ日に同じ服装、髪型で収録した約 5 分のビデオであった。

3. 結果

アンケート項目を因子分析にかけた結果、「教授言語としての英語」には「社会的知的地位」、「英語の国際性」「魅力度」「ダイナミズム」の4因子があることが分かった。更に、教授言語の影響を検証するために、独立変数を教授言語（日本語、英語）と教授内容（英会話、専門科目）とし、従属変数を開発した尺度の得点とした二要因分散分析を行った。その結果、1）学生は、英会話では、教授言語が英語よりも日本語のほうが、教員の英語が魅力的だと感じられること、2）専門科目では、教授言語が日本語よりも英語のほうが魅力的だと感じるということが明らかになった。

参考文献

- Dearden, Julie. (2014). English as a Medium of Instruction: A growing global Phenomenon. Retrieved January, 2016, from <http://www.education.ox.ac.uk/crdemi-oxford/emi-research/>
- Kojima, N. & Yashima, T. (2017). Motivation in English medium instruction classrooms from the perspective of self-determination theory and the ideal self, *JACET Journal*, 61, 23 – 39.
- Mulac, T. (1976). Assessment and application of the revised speech dialect attitudinal scale, *Communication Monographs*, 43(3), 238-245.

学習者の自伝から見る学習方略への気づきと実践

森 明智 (名古屋外国語大学)

キーワード： 学習方略, 英語リーディング学習, 学習者の自伝, テキストマイニング

1. はじめに

リーディングにおいて優れた読み手が適切な学習方略を使用している事は既に検証されており(Brown & Baker, 1980), 現在では第2言語によるリーディングを含め、多様な条件下における学習方略の様相や教授可能性が議論されている。しかし, 学習方略が学習者自身によって意識され, 使用される具体的要因については, まだ検証の余地がある。本研究では, 英語リーディング学習を対象に質問用紙調査による量的データに基づき, 優れた読み手が使用していると報告された学習方略を限定し, それらが使用されるに至った過去の学習環境についてインタビューを行い, テキストマイニングの手法を使用して内容を検証した。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は, 愛知県の私立大学大学2年生 68名から, さらにリーディングテストによって選出した9名であった。

2.2 手順

まず, 68名の参加者に対して48項目から成る外国語によるリーディング学習を対象とした質問用紙調査を行い, 因子分析による因子構造を検証し, 各因子得点とリーディングテストのスコアとの相関の有無を検証する。次に, リーディングテストのスコアに基づいて, 英語リーディングにおける上位者と下位者の間で, 質問用紙調査の結果に対して2群間のt検定(対応無し/5%)を行い, 有意差がある項目を検証する。これらの有意差があると報告された学習方略に対して, それらを意識し使用するに至った状況についてリーディングテスト上位者の9名に対してインタビューを行い, それぞれの項目に対して内容をまとめ, テキストマイニングによる分析を行う。

3. 結果

因子分析の結果, 5因子構造である事が確認された。それぞれの因子得点とリーディングテストの結果においては, ある程度の相関がある事が確認された。この結果を受けてリーディングテストの上位者と下位者の間でt検定を行ったところ, 48項目中の8項目で有意差が見られた。(紙面の関係上, これら8項目の具体的内容の一部を以下に示す)

(例)

1. 文章が難しくなってくる時, 読んでいる内容を理解するため, 声に出して読む。
2. 新しい情報に出会った時には, 自分の理解を確認する。
3. 文章の中で答えが欲しいと思う質問を, 自らに問いかける。
4. 文章についての自分の推測が正しいか間違っているか, 確認しようとする。
5. 辞書を使う時は品詞や用例に注意している。など

これらの項目に対して上位者中9名に対して、それら8つの学習方略が意識され、使用されるに至った状況についてインタビューを行い、KH Coderを用いたテキストマイニングの手法を用いて分析を行った。以下に例として、“1. 文章が難しくなってくる時、読んでいる内容を理解するため、声に出して読む”の学習方略についてのインタビューの分析結果より、頻出語の分析結果のみを示す。

表1.

1の学習方略についてのインタビューにおいて頻度の多かった単語と頻度

| | | | |
|----|----|-------|----|
| 読む | 21 | 高校 | 10 |
| 英文 | 13 | 音読 | 9 |
| 出す | 13 | 言う | 9 |
| 声 | 12 | 分からない | 8 |

この他にも分析は行われているが、上記の表より「分からない」が「分かる」よりも頻度の多い単語であり、「中学」ではなく「高校」が頻度の多い単語であると分かる。これらの分析結果より、英語リーディングの上位者について、①特定の学習方略に執着してきた傾向は見られず、様々な学習方略を幅広く活用している事、②それらは中学期よりも高校期において多くの学習方略が意識されている事、③英語学習において、分からないと感じる状況と連動して学習方略が意識されている事、が明らかになった。

また、これらの内容は、学習者が課題に対して分からなさや困難を感じとり、その中で媒介物を通して理解に至り、学習における概念が生成するというヴィゴツキーによる概念生成の視点により説明される可能性が示された。

参考文献

- Chamot, A. U. (1987). *The Learning Strategies of ESL Students*. In Wenden, A. & Rubin, J. *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall International (UK).
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language*. Cambridge University Press.
- Israel, S. & Block, C. C. & Bauserman, K. L. & Kinnucan-Welsch, K. (eds.) (2015). *Metacognition in Literacy Learning*. Routledge.
- Mokhtari, K. and Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, vol.94, No.2, 249-259.
- Mokhtari, K. and Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, vol.25, No.3, 2-10.
- Mokhtari, K. and Sheorey, R. (Ed.) (2008) *Reading strategies of First- and Second language learners: See How They Read*. Christopher-Gordon Publishers.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (eds) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. (2005). Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1983). *The Teaching of Learning Strategies*. Innovation Abstracts. Vol. 5. No. 32
- Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1986). *Development of a Structured Interview Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies*. American Educational Research Journal. Vol. 23, No.4, (pp. 614-628).
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. THEORY INTO PRACTICE. Vol.41, Number 2.

英語教員志望者の認識の変化： 現職教員とのプロジェクトを通して

池田 真生子（関西大学）

今井 裕之（関西大学）

竹内 理（関西大学）

キーワード： 英語教員養成，校内研修，振り返りシート，質的分析，活動理論

1. はじめに

本研究発表は，教員養成の段階から現職教員との交流を持つことで，英語教員志望の学生への英語指導や教育全般に対する認識がどのように変化するかを，経年的（2年間）に調査し，その結果を報告したものである。

学習指導要領の改訂（2020年度より順次実施）により，小中高の各教育機関の連携がより強く求められている。しかし実際には，相互の教育内容や現状などについては，情報交換の域に留まり十分に把握し合えず，効果的な連携が広まっていないと言われている（文部科学省、2016）。そこで，教員養成の段階から現職教員との交流をプロジェクトベースで持つことにより，教員志望の学生たちの英語指導や教育全般に対する認識がどのように変わるのかを探り，効果的な校種間の連携のあり方について探っていくこととした。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は，英語教員を目指す大学院生および学部生 15 名であった。彼らは，小学校での外国語活動に関する（現職教員が企画する）校内研修を支援するため，約4ヶ月間に渡り定期的に小学校を訪れるプロジェクトに参加した（2名は，本プロジェクトに2年間参加）。その中で彼らは，大学院や学部で学んだ理論や知識・技能をもとに，外国語活動で導入できる活動案やクラスルームイングリッシュを，校内研修において現場教員に対して紹介・共有し，これと同時に，教育現場の実情についても直接触れる機会を得た。

表 1.

参加者のプロフィール

| 名前* | 経歴 | 英語力 | 「外活」の経験 | 研究/卒論 テーマ |
|---------|---------|-------|------------|--------------|
| Yataro | 院生：直接進学 | 比較的 高 | なし | 英語教育における動機づけ |
| Takako | 院生：職歴あり | 中程度 | なし | 小学校英語（教室英語） |
| Tsakasa | 院生：直接進学 | 比較的 高 | なし | 英語語彙論 |
| Namihei | 院生：直接進学 | 比較的 高 | あり（ボランティア） | 英語語彙学習方略 |
| Katase | 院生：直接進学 | 比較的 高 | なし | 英語教育における WTC |

表 1.

参加者のプロフィール (つづき)

| 名前* | 経歴 | 英語力 | 「外活」の経験 | 研究/卒論 テーマ |
|---------|------------|-------|-------------|-------------------|
| Moiro | 院生：直接進学 | 比較的 高 | なし | 異文化コミュニケーション |
| Tami | 院生：職歴あり | 中程度 | あり (JTE) | 小学校英語 (英語劇) |
| Shieya | 院生：職歴あり | 比較的 高 | あり (塾) | 英語教育におけるスピーキング |
| Yayako | 院生：直接進学 | 比較的 高 | なし | 小学校英語 (教員研修) |
| Shikine | 院生：職歴あり | 比較的 高 | あり (ボランティア) | 小学校英語 (CLIL) |
| Yammi | 学部生 (外 4年) | 比較的 高 | なし | 小学校英語 (他教科連携) |
| Naki | 学部生 (外 4年) | 比較的 高 | なし | 小学校英語 (他教科連携) |
| Asaho | 学部生 (外 4年) | 比較的 高 | なし | 小学校英語 (絵本の利用) |
| Kitaro | 学部生 (外 4年) | 比較的 高 | なし | 英語教育におけるインプット |
| Tasuke | 学部生 (外 3年) | 比較的 高 | なし | 英語教育における口頭フィードバック |

* すべて仮名

2.2 データ収集・分析

参加者らは、毎回の研修後に振り返りシートを記入し、(a) 研修時に目標としていたこと、(b) 研修前に気になっていたこと、(c) 研修後の目標の達成度、そして(d) 小学校英語についての印象などを報告した。データは質的に分析し、(1) オープン・コーディング、(2) コーディングのカテゴリー化、(3) カテゴリーのモデル化を経て、参加者たちの認識の変化を図式化するように分析した。その中で、小学校でのプロジェクトを重ねるごとに、参加者たちの認識が、上述 (a)~(d) のどの領域で、どのように変化するか (しないのか) を調べた。

3. 結果

分析の結果、学びの過程が活動理論 (Engeström, 1999; Swain, Kinnear, & Steinman, 2011) を援用したモデル化で説明できることがわかった。つまり、学びの機会 (支援の回数) を重ねるごとに、(a) 研修現場 (Community) の状況をより明確に理解し、より具体的な指導に関する認識が変化していった。そして、認識の変化に合わせて、研修のあり方 (Rule) や自身の役割 (Division of Labor) などを微調整していた。しかしながら、教育制度や授業のあり方などに関する認識に関しては、あまり変化しないということも、併せて明らかとなった。以上をもとに、発表では、効果的な校種間の連携のあり方についても考察する。

謝辞

本研究は、科学研究費補助費 (基盤研究 (C) 課題番号 16K02989) の助成を受けたものである。

参考文献

- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.L., Punamäki (Eds), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- 文部科学省 (2016). 「平成 28 年度 「英語教育実施状況調査」の結果について」 Retrieved May 23, 2019, from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1384230.htm
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Bristol: Multilingual Matters.

批判的思考能力を測定する英語テストの開発：日本語批判的思考テストと英語熟達度テストとの関連

平井 明代（筑波大学）
前田 啓貴（筑波大学大学院）
岡 秀亮（筑波大学大学院）
加藤 剛史（筑波大学大学院）

キーワード：テスト開発，批判的思考力，論理的思考，分析的能力，推論

1. はじめに

批判的思考力の育成が叫ばれており，高校生を対象とした批判的思考力を育成するための英語の教材開発や授業展開を試みる研究がある（e.g., 竹田, 2016）。大学においても英語を使用しながら批判的思考力を使用可能にするための育成は重要視されており，楠見・田中・平山（2012）は，大学の初年次教育における批判的思考力の重要性を指摘し，読解，討論，発表，ライティングを支えるスキルとして批判的思考力を挙げている。

批判的思考力を育成する教材開発，授業展開が行われつつある一方で，英語を用いて批判的思考力を測定するテスト開発に関しては焦点が十分に当てられていない。そこで本研究は，日本人英語学習者の英語力及び批判的思考を測定する英語版批判的思考テスト（English Critical Thinking Test: ECTT）の開発を目的とする。

2. リサーチ・クエスチョン

英語版批判的思考テスト（English Critical Thinking Test: ECTT）を，3つの下位概念（一貫性，分析，推論）に絞って作成した。続いて，このECTTが意図した3つの構成概念および英語力を測定できているかを検証するために，日本語版批判的思考力テスト（Japanese Critical Thinking Test: JCTT）および英語熟達度テスト（English Proficiency Test: EPT）を作成した。そして，以下のリサーチ・クエスチョン（RQs）を立て，妥当性の検証を行った。

RQ1. ECTTの得点は，JCTTおよびEPTの得点との間にどの程度の相関が見られるか。

RQ2. 因子分析により，ECTTの構成概念は3つの下位概念に分かれるか。

RQ3. ECTTおよびJCTTの各下位概念同士は，どのように関連しているか。

3. 手順

3.1 参加者

参加者は，日本の大学に通うに大学1年生計81名（男性53名，女性28名）である。文系クラスと理系クラス，各1クラスの計2クラス。参加者は，大学入学時に受験したTOEFL ITPで（ $M = 488.38$, $SD = 7.93$, $Min - Max = 473 \sim 507$ ）を記録している。これはヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR; Council of Europe, 2001）のA2またはB1レベルで，本研究における英語のターゲットレベルである。

3.2 マテリアル

以下の3つのテストを作成した。

1. **English Proficiency Test (EPT)**: 英語熟達度を測定。語彙、文法、読解の3つのセクションから構成され、合計28問。
2. **English Critical Thinking Test (ECTT)**: 推論、一貫性、分析の3つの構成概念を測定する項目。各セクションの項目数はそれぞれ9項目、8項目、8項目。
3. **Japanese Critical Thinking Test (JCTT)**: 日本語による批判的思考テスト。EPTと同じく推論、一貫性、分析の3セクションから構成された。各セクションの項目数は推論が5項目、一貫性と推論はそれぞれ3項目。

4. 結果

分析の結果、RQ1についてECTTとEPTの間($r = .35$)およびECTTとJCTTの間($r = .21$)にそれぞれ正の相関がみられたものの弱い関連であった。これに関して、EPT下位群ではECTTとEPTの間に中程度の相関($r = .51$)がみられたことから、ECTTで提示された問題に解答するには、批判的思考力があつたとしても、ある程度の英語力が身につけていなければ、高得点を得ることができないことが示唆された。さらに、ECTT上位群のJCTTとの間の相関が、下位群の場合よりも比較的高かつた($r = .33$)ことから、ECTTに正しく解答するには、言語能力だけではなく批判的思考力も必要であつたと解釈できる。

RQ2について、本研究で得られたデータが因子分析に適しているかを標本妥当性検定および球面性検定を用いて確認後、最尤法、プロマックス回転を用いて探索的因子分析を実行した。その結果、「短文レベルの意味処理」、「推論」、「長文レベルの意味処理」の3つの因子が抽出されたが、開発段階で意図した3つの構成概念を確認することはできなかった。

RQ3についても、ECTTとJCTTの下位概念同士は、いずれの組み合わせも低い相関で有意ではなかった。原因としては、英語熟達度下位群においても、JCTTの得点は高かつたことを考慮すると、英語面に問題があり、ECTTの下位概念の得点としては反映されなかつたと考えられる。もう一つの原因として、英語による批判的思考力テストに馴染みがなかつたため、全体的に受験者に戸惑いが見られ、厳密な批判的思考力を測定できなかつた可能性も考えられる。よって、単なる英語のテストではないことを説明し、練習問題を解かせるなどの準備が必要であることがわかつた。

以上のことから、追検証が望ましいことがわかり、継続して参加者を募り、発表時にはより多くのサンプルサイズでの分析結果も公表する予定である。

参考文献

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge university press.
- 楠見孝・田中優子・平山るみ (2012). 「批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価」 *Cognitive Studies*, 19(1), 69-82.
- 竹田育子 (2016). 「高等学校における批判的思考力を育む英語授業開発」『島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集』7, 51-60.

発表要項集

Abstracts

公募シンポジウム

Symposia

eポートフォリオを活用した 英語の効果的な学習モデルの構築とその評価

榎田 一路 (広島大学)
鬼田 崇作 (広島大学)
阪上 辰也 (広島大学)
森田 光宏 (広島大学)

キーワード： Can-Do リスト, eポートフォリオ, Mahara, プラグイン開発, Podcast

1. はじめに

大学英語教育では、外部試験などを利用した教育効果の測定や、それぞれの教育現場や学習者の実情に最適化された教材開発が盛んに実施されている。こうした効果測定や教材開発は、大規模な学習者集団に対し、効果的な英語教育の取り組みを行うことを目的としている。一方で、それらの外部試験や教材による教育効果を高めるためには、個々の学習者に現在の英語力でできることを具体的に提示した上で、学習者自身による到達目標の設定と、その目標に応じて学習を支援する仕組みづくりが求められる。

そこで、本シンポジウムに登壇する4名が勤務する中国地方の国立大学において、学習者個々の英語力と目標に応じた学習の促進を目的として、eポートフォリオを中心とした学習モデルの構築を行い、ポッドキャストをその一部として活用することとした。本シンポジウムでは、その一連の実践内容とその成果について報告する。まず、(a) 対象校における TOEIC_(R)の全学一斉実施に基づく英語教育の実施体制について説明した後、(b) 英語学習用ポッドキャストの開発と配信について報告する。次に、(c) TOEIC_(R)スコアに基づく Can-Do リストの開発について、その過程および完成したリストを紹介し、(d) eポートフォリオシステム Mahara で利用可能な Can-Do による目標設定のためのプラグイン開発について説明する。さらに、(e) 自学自習用ポッドキャストの聴取データの可視化を目的とした、Mahara における多聴プラグインの開発についても説明する。最後に、(f) これらの一連の取り組みにより構築された英語の学習モデルを実際に運用した結果およびその課題をまとめ、フロアとの活発な議論を行いたい。

2. 対象校における英語教育の実施体制および教材開発

2.1 TOEIC_(R)全学一斉実施に基づく英語教育の実施体制 (森田)

広島大学では、2003年度より TOEIC_(R)テストの全学一斉実施が開始され、同大学の学生を対象として、入学直後を含む計2回、TOEIC_(R) Listening and Reading Test による英語力の測定が行われている。教養教育の英語科目においても、同テストによる英語力の測定を前提とした様々な企画・立案が行われてきた。本シンポジウムの取り組みを説明するにあたり、その背景として、まず対象校で実施されてきた取り組みについて、主に2011年度以降の英語8単位化にかかるカリキュラム改革以降の体制を中心に説明する。これは広島大学の1年生の半数にあたる約1,000名を対象とし、全11学部中9学部にまたがる大規模な教育体制である。7名の関係教員が、同一の教科書、試験、成績評価の基準を用い、WBT (Web-Based Training) による個別学習と教室での一斉指導を連携させた結果、対象学生の語彙テストおよび TOEIC_(R) Listening and Reading Test におけるスコアの上昇が見られた。

2.2 英語学習用ポッドキャストの開発と配信 (榎田)

対象校においては、上述の取り組みを行う一方で、授業時間外の英語学習の絶対量を増やすことを目的として、2008年からポッドキャスト形式によるオリジナルの英語学習教材の開発と配信を継続している。会話、ドラマ、トーク、時事英語など、学生の幅広い興味と英語レベルに対応した番組を提供している。2018年7月現在までに配信された850本を超える番組は、すべてオンラインで公開されており、一部のエピソードは動画共有サイトでも公開されている。対象校の大学1年生767名を対象に2016年に実施した調査によれば、ポッドキャストの利用環境は十分に整備されており、手軽に利用できるリスニング教材への高いニーズが見られた一方で、同大学のポッドキャストの認知度・活用度ともに、高いとはいえないことが判明し、膨大な教材資産を活用するための仕掛け作りが課題となっている。

3.e ポートフォリオを中心とした学習モデル構築

3.1 TOEIC_(R)スコアに基づく「広島大学英語 Can-Do List」の開発（鬼田）

2016年度に、広島大学1年生約1,000名を対象にアンケート調査を行い、「広島大学英語 Can-Do リスト」を開発した。一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会（IIBC）により開発された Can-Do リストをもとに、参加者は各項目について5件法で評価するよう求められた。この結果と TOEIC_(R) テストのスコアに基づき、Listening, Reading, Speaking, Writing および Interaction, Function の各技能に関し、7段階のレベル分けが行われ、それぞれのレベルにおける「Can-Do 項目」と「Can-Do with Difficulty 項目」が配置された。今後、本 Can-Do リストの精緻化を行うことが期待される。

3.2 e ポートフォリオシステム Mahara を利用した「目標設定プラグイン」の開発（阪上）

次に、「広島大学英語 Can-Do リスト」を利用した目標設定を、e ポートフォリオシステム Mahara で実現するためのプラグインが開発された。学生が、本プラグインを用いて TOEIC_(R) Listening and Reading Test の最新スコアを入力すると、将来英語を用いてできるようになりたいことをリストから選択することが求められる。この結果、各自の目標スコアと、そのスコアに到達するための学習方法や教材など、助言（サジェスト）が表示される。この「目標設定プラグイン」による作業を定期的に行い、これを英語学習に活用していくことにより、学生が自分で到達目標を設定し、その目標に向けた自律的な学習方法を身につけていくことが期待される。

3.3 Mahara およびポッドキャスト教材を利用した「多聴プラグイン」の開発（阪上）

「目標設定プラグイン」では、サジェスト教材の一部として、上述の英語学習用ポッドキャストが学習者のレベルにあわせて表示される。このポッドキャストを用いた多聴学習を支援するため、「多聴プラグイン」が開発された。同プラグインは、Mahara 上でのポッドキャスト聴取を可能とするもので、学習者は自分の学習履歴を把握しつつ、各番組のレビューやランキングを他の学生と共有できるようになる。本プラグインにより、到達目標に向けたポッドキャストの効果的な利用が促進されるものと考えられる。

4. 運用の結果と課題（榎田他）

2017年度に対象校の1年生を対象として「目標設定プラグイン」を試行的に実施し、本プラグインおよび GUI に関するアンケート調査を行った。この結果、概ね肯定的な反応が見られたが、GUI や Can-Do リストに関する改善点も確認された。この e ポートフォリオを中心とする学習モデルの施行は現在も継続中であるが、本シンポジウムでは、今後の方向性についてもあわせて報告する。

付記

本研究は JSPS 科研費 基盤研究(B) 16H03450 による研究成果の一部である。

適切な英語指導と不適切な英語指導：

日本人学習者の英語力の向上と

次の若い世代のための英語教育を成功させるために

鈴木 寿一（桃山学院教育大学）

安木 真一（京都外国語大学・短期大学）

戸田 行彦（滋賀県立守山中学校・高等学校）

キーワード：適切な指導，不適切な指導，副教材の精選，対策指導，英語力の向上

1. 学習者の英語力が上がらない原因と本シンポジウムの目的

「平成 29 年度英語教育実施状況調査」(2018)によれば、英検準 2 級以上を取得した高校生、またはそのレベルの英語力を有すると思われる高校生は全体の 39.3%で、目標の 50%に及ばない。英語教員は生徒の英語力を伸ばそうと、他教科の教員より多くの時間を指導と準備に割いているにもかかわらず、成果が上がらない。学習者の努力不足（課外学習時間の少なさ）も原因であるが、学習者にやる気をなくさせるような「不適切な指導」がたくさん行われていることも大きな原因である。本シンポジウムでは、学習者の英語力の向上と次の若い世代のための英語教育を成功させるために、現在行われている「不適切な指導」を明らかにするとともに、効果を上げている「適切な指導」の実際とその効果を報告する。

2. 改善が不可欠な「不適切な指導」

現在行われている「不適切な指導」の内、特に改善が必要と思われるものを 3 つに絞って述べる。

(1) 教科書本文の指導 — 語彙指導からアウトプット活動まで

教員が自力で自分の授業を改善するためのツールとして筆者（鈴木）が開発中の「英語授業自己診断テスト」の内、教科書の本文の指導に関わる診断項目の一部に対する回答結果¹を用いて、英語力向上に効果的でない「不適切な指導」が行われている割合の概要を報告すると次のようになる²。

「不適切な指導」を行っている教員の割合は全項目平均で、中学校教員 342 名中 49.6%、高校教員 462 名中 51.6%であった。回答者の半数が不適切な指導を行っていることになる。また、50%以上の教員が「不適切な指導」を行っている項目数は、中学校 49 項目中 25 項目、高校 53 項目中 31 項目で、その内、70%以上の教員が「不適切な指導」を行っている項目数は中学校 8 項目、高校 9 項目であった。これらの数値は、筆者が年間平均 40 名以上の英語教員の授業参観を通して持っている印象に一致する。

(2) 副教材の数

高校英語教員に、検定教科書以外に、生徒に持たせている 3 年分の副教材（授業や補習で用いられる教材、週末課題用教材、テスト範囲に入れて自習させる教材など）の冊数を報告してもらったところ（有効回答数 308 名）、平均冊数は 16.8 冊であった。中には 30 冊を超える副教材を持たせている学校もあった。筆者が高校教員時代に勤務していた地域トップの進学校での副教材数は 3 年間で 5～6 冊で、英語科の方針として確立していた。学習したことが定着し、英語力が向上するには 6 冊が限度であろう。学習しきれない数の副教材を持たされて学習が進まず、自己肯定感を持つことができず、学習意欲が低下し、英語力を伸ばすことができない生徒は非常に多い。副教材の数の多さに耐えられる生徒も確かにいるが、彼らは自主的に学ぶことができ、本来もっと幅広い英語学習ができる生徒である。多数の副教材

を持たせて彼らを縛り付けてしまうことは、自立した学習者になることを妨げてしまう可能性が高いことを教員も管理職も知るべきである。副教材の数を大幅に減らして必要最小限にした学校は、それまで多数の副教材を持たせていた頃の生徒たちの英語力よりも高い英語力の育成に成功していることから、副教材の精選が、「適切な指導」とともに、生徒の英語力向上に不可欠であると言える。

(3) 対策指導

対策指導が盛んなのは高校と大学である。高校では、少しでも偏差値が高い大学に生徒を合格させるための対策指導が行われていることは、週末課題や補習や、進度優先授業や、(2)で問題にした副教材の数に表れている。大学も、就職対策指導や資格試験対策指導に迫られている。英語に関しては、特にTOEICの平均スコアを上げるためにTOEIC対策授業を必修にしたり、さらに選択科目として開講したり、長期休暇中にTOEIC対策講座を実施している。卒業要件としてTOEICのスコアを定めている大学もある。これらの影響で多くの学生がTOEIC対策学習に英語学習のほとんどの時間を割いているが、問題形式に慣れてスコアは上がるが、その後は対策学習にかけている時間の割にはスコアが上がらない学生が多い。

筆者が高校教員であった1990年代後半まで、センター試験対策は生徒個人が行うことで、進学校の授業では対策授業は行われていなかった。同じ入試対策でも、教科書や長文問題集を用いた国公立二次試験を視野に入れて、まとまった内容の英文についての記述式の解答が必要な内容理解問題や英文和訳、英文の音読、日英通訳演習、英問英答、自分の意見を英語でまとめる活動、和文英訳などが授業で行われていたが、多肢選択式テストにも威力を発揮していた。筆者が学校から依頼されて訪問授業指導をしているが、目先の対策指導になっている授業が多い。3年生でセンター試験対策の授業を週1コマ行っている学校が多いが、問題を解かせて、答え合わせと解説が中心で、英語力を伸ばす練習や活動がなく、英語力は向上しない。英文を読ませて多肢選択問題に答えた時の平均点は、同じ英文を読ませて選択肢なしで、同じ問題に日本語で解答させた時の平均点よりはるかに低いことから(鈴木、未発表)、多肢選択方式で内容理解をチェックする教材を用いた対策授業は英語力向上の観点から問題があると言える。

数年後には、大学受験生は民間の英語試験でライティングやスピーキングのテストを受けることになる。高校教員の間では、センター試験対策と同様に、民間の英語試験でこれまでに出题されたテーマについてライティングやスピーキングをする機会を与えるという対策が考えられている。「英語コミュニケーション」と「論理・表現」の2科目で、「やり取り」を含めて4技能をバランス良く指導すれば英語力は向上し、対策授業なしでもこれらのテストで高得点を取ることができるであろう。そのことは今までの実践から得られたデータが示している。対策指導ではなく、真の英語力が向上する指導が必要である。

3. 「不適切な指導」をなくすために必要なこと

「不適切な指導」には、2の(1)で挙げたような「時代に関係なく、学習指導の原理原則に反した指導として不適切な指導」と、(2)と(3)で挙げたような「時代の流れや風潮に影響されて行われる不適切な指導」がある。後者は数値目標達成至上主義の影響を受けたものである。校種を問わず、学校もその影響を受け、管理職も教員も数値目標に縛られ、その達成のために(2)や(3)のような「不適切な指導」が行われている。このような「不適切な指導」がなくなり、学習者の意欲と英語力を向上させる「適切な指導」が行われるには、教員が外国語を効果的に指導するための専門知識や技能を身につける必要がある。そのためには、大学での英語科教育法の単位数を全教科横並びのわずか8単位から、少なくとも他教科の倍の16単位以上を必修とするべきである。また、現職教員が自己研修する時間的保障も不可欠である。

4. 約30年間の高校教員としての安木の実践の中で

4.1 私立A高校での実践

同じくクラスを3年間担当し、訳読からの脱却を模索した。1年次では、訳読によって内容を把握さ

せる課と、Q&Aにより内容を把握させる課を交互に行った。また、NHK ラジオ講座テキストを音読練習後、一部を変えてスキット練習を行った。2年次には、1学期にフレーズ・リーディングとQAによって内容を把握させるようになった。また、大学入試問題集の例文を徹底的に音読した後、その表現を使って自由スキットを演じさせた。更に多読プログラムを開始した。3年次にはQ&Aによる内容把握に加えて、英字新聞などを用いて様々な活動を行った。また、ライティングによるディベートを行った。その結果、クラス単位で見ると、そのクラスのセンター試験の得点は過去最高を記録した(安木, 2000)。

4.2 公立 B 高校での授業実践から

高校2年生を対象に多様な方法で大量にフレーズを意識した音読指導を行った結果、形式的に1~2度音読指導を行った場合に比べて、記述模試の得点が統計的に有意に高くなった(安木, 2001)。また、入学から卒業まで3年間継続して担当した学年では、フレーズ・リーディングとQ&Aによって教科書本文の内容の理解をさせた後、フレーズ音読を徹底的に行って、教科書の各課の最後にまとめとして訳読を行った。1年次にオーストラリアでのプレゼンテーションを目指した指導を、2年次にエッセイ・ライティング、多読、スキット・コンテストを、3年次でエッセイ・ライティングとディベートを行った。別の入学年度の生徒たちを3年間担当して同様の指導を行ったが、どちらの入学年度の生徒たちも、過半数が英検2級以上に合格するなどの良い結果を出した。

5. 指導助言を務めた高校の実践

5.1 公立 C 高校 (個人の実践が全体を変えて行く実践例)

教師歴が15年を超えるD先生は中学教師から高校教師になり、著書や講演などで全国的に活躍している。世界平和・全員参加・全員成長・人間力・英語力・表現力・思考・創造・表現などを指導理念としており、人間教育としての英語教育を目指している。実践を学校全体に共有するために、前時までの復習リテリング+(ジェスチャー付き) Short Presentation で授業開始し、定期テスト後の Short Presentation のパフォーマンス・テストの実施など、可能な限り自らの実践を他の教師と共有している。

5.2 公立 B 高校

指導内容、方法、評価方法について不定期で会議を実施し、教科の統合や指導事項の厳選を行っている。教材の精選を行い、3年間で34種類の教材を22種類に減らし、単語集による小テストを廃止し、教科書・副教材で単語テストを実施しても、模試の平均点は低下しなかった。

6. 検定教科書を徹底活用した指導の手順と効果

副教材を必要最小限に精選し、授業でも用いて、教科書で4技能をバランスよく指導して、入試に対応できる英語力も英語でのコミュニケーション力も向上させることができた実践とその効果を紹介する。

6.1 指導手順 (授業～家庭学習～次の授業)

1) 導入発問 (本文に関連するQを英語で与え、ペアで日本語による話し合い)、2) 新出文法導入 (例文の板書と簡潔な説明)、3) 語彙指導 (英日対訳式の語彙リストによる発音練習→ペアで Quick Response)、4) 内容理解をチェックする英問提示→本文のポーズ付きリスニング、5) リスニングしながら本文を黙読、6) 答合わせ (日本語可)、7) 本文対訳シートを利用し、重要語法や文法の簡潔な説明と音読練習、8) CDや教師の朗読で対訳シートを用いて音読練習、9) ペアで通訳練習、10) ペアでQ&A (教科書閉本で事実発問を英問英答、推論発問を英問和答)、11) 指名された数名による推論発問の答えの発表、12) 家庭学習 (授業中に英語で言えなかった文を復習ノートに3度音読筆写)、13) 家庭学習での取り組みの

成果を試すために、次の授業の冒頭でディクテーション・テスト、という手順で指導を行った。

6.2 高校での実践とその効果

高校生 320 名を対象に 3 名の教員が 3 年間、生徒に単語集を持たせしないで、予習もさせずに復習中心で、教科書を中心に上記の手順で 4 技能をバランスよく指導した。3 年間で合計 9 回のその生徒たちの校外模試の平均偏差値を、単語集を持たせられて、予習中心の入試対策指導を受けた 4 つの学年の生徒たちの校外模試の平均偏差値と比較したところ、筆者らの担当学年は、1 年生では全 5 学年で最も低かったが、3 年生では最も高くなった。センター試験のリスニング問題で 40 点以上を得点した生徒数も最も多かった。また、卒業前のアンケート調査でも、ほとんどの生徒がこの指導を支持した。

6.3 中学校での実践とその効果

中学生 80 名を中学 2 年から 2 年間、上述のような、教科書を中心に 4 技能をバランス良く指導した生徒たちと、教科書以外にもいろいろな副教材を与えて指導された入学年度の異なる生徒たちを比較するために、彼らが受験した模擬試験と GTEC for Students のスコアと、彼らを対象に実施した英語学習アンケートの回答結果を用いて指導効果を調べた。その結果は、2 学年 3 学期の校外模試での彼らの成績は、教科書以外にもいろいろな副教材を学習した入学年度が異なる生徒たちの同じ時期の校外模試の成績よりも、効果量中で優れていた。また、GTEC for students (当時はスピーキング以外の 3 技能しか測れなかった) でも、3 技能ともに効果量中で優れていた。さらに、実践開始と終了時に実施した、英語が好きかどうか、4 技能が得意かどうかを調べるアンケート調査でも、ライティングでは効果量小で、ライティングを除く全項目では効果量中で上回っていた。中学 3 年時においても同様の結果が得られている。

6.4 中学・高校での実践で育成された英語力

教科書を中心に 4 技能をバランス良く指導された高校 3 年生や中学 3 年生は、即興で英語ディベートが行えるほどの英語力を育成することができた。また、校外模試や入試においても例年並み、あるいはそれ以上の結果を残すことができた。バランス良く育ててきた英語力のすべてを、校外模擬や入試では測定されていないことを考えると、筆者(戸田)が担当した生徒たちは、教科書以外にいろいろな副教材を用いて学習した他の入学年度の生徒たちよりも、はるかに高い英語力を有していると言えよう。

7. 目指すべき指導

試験対策のための指導とコミュニケーション能力を向上させる指導は、実は同じであることは、私たち 3 名の報告者だけでなく、日本全国の優れた実践を展開している英語教員の実践とその成果からも明らかである。目先の入試や資格試験に振り回されずに、英語が得意な学習者も、苦手な学習者も、学習意欲を維持し、学習にかけた努力に見合った英語力を身につけることができ、指導者がいなくなっても学び続けることができる自立した学習者になれるような「適切な指導」を我々は目指すべきである。

注

- ¹ 今回の報告で用いた回答データは、免許更新講習を受講あるいは各種研修会に参加された中学及び高校の英語の先生方のご協力によるものです。先生方のご協力に心より感謝申し上げます。
- ² 具体的診断項目と各項目で「不適切な指導」を行っている教員の割合等の詳細は配布資料に掲載する。

参考文献

多数あるため、配布資料に掲載する。

共通教育期間を通じた英語力の維持・向上に向けて -長期休暇中の英語学習の実態とeラーニング活用の可能性-

青木 信之 (広島市立大学)
鈴木 繁夫 (名古屋大学 名誉教授)
渡辺 智恵 (広島市立大学)
池上 真人 (松山大学)
松原 緑 (名古屋大学)
榎田 一路 (広島大学)
寺嶋 健史 (松山大学)
汪 曙東 (島根大学)
高橋 英也 (岩手県立大学)
阪上 辰也 (広島大学)
江村 健介 (岩手県立大学)

キーワード： 英語学習, 共通教育, 長期休暇による学習休止, eラーニング

1. はじめに

発表者らはこれまで、学習環境、専攻、英語力などが様々に異なる大学において、同一の英語eラーニングシステムとLMSを実際の授業で使い、1)英語力がどの程度向上するか、2)また、どのように学習管理すればその向上を確実に担保できるか、3)管理にかかわらず自立的に学習できる学習者の特徴等について研究を重ねてきた。

このように、授業期間中の英語eラーニングをいかに効果的に実施するかについては、様々な形で研究を進めてきたが、授業期間を超え、長期休暇期間も含めて、例えば共通教育の終わる2年次終了時にしっかりとした英語力を身につけさせることができているかという点については、検討すべき課題がまだ多くある。英語に限らず外国語の力は、学習し続けるあるいは使い続けないと衰えることは、誰もが実感として知っている。しかし、ほとんどの大学において、長期休暇期間は正規カリキュラムがカバーする範囲外にあり、大学がそこに多大なリソースを割くことは難しい。また、学生の英語力維持や向上に向け、大学が長期休暇中の英語教育に主体的に取り組んでいる例を寡聞にして知らない。長期休暇期間中の英語力の維持・向上については、多くの場合、学生個人に委ねられているのが現状である。

2. 調査および結果

発表者らは、長期休暇中の学習休止が学生の英語力にどのような影響を及ぼすか、ひいては共通教育期間の2年間にわたる英語力の維持・向上にどのような影響を及ぼすか調査するとともに、正規授業がカバーしていない長期休暇期間における英語力維持・向上に向けた英語eラーニングの活用の可能性や活用のあり方を探ることを研究目的としている。まずはその前段階として、大学入学直後と比べた現在の英語力、夏季休暇中の英語学習の実態、夏季休暇前後の英語力等について、7大学の主に1年生と2年生約1,700名を対象にアンケート調査を実施した。

その結果、大学入学時と比べた今現在の英語力については、回答者の61%が英語力は「下がっている」「少し下がっている」または「変わらない」と自己評価しており、「少し上がっている」「上がっている」

と回答した者は34%にすぎなかった(図1)。また、夏季休暇中の英語学習については、「全く学習していない」「あまり学習していない」と回答した者が75%以上を占め、ほとんどの学生が学習を行っていないことが明らかになった(図2)。夏季休暇前後の英語力については、約75%が「下がっている」「少し下がっている」または「変わらない」と自己評価し、「少し上がっている」「上がっている」と回答したものはわずか15%であった(図3)。

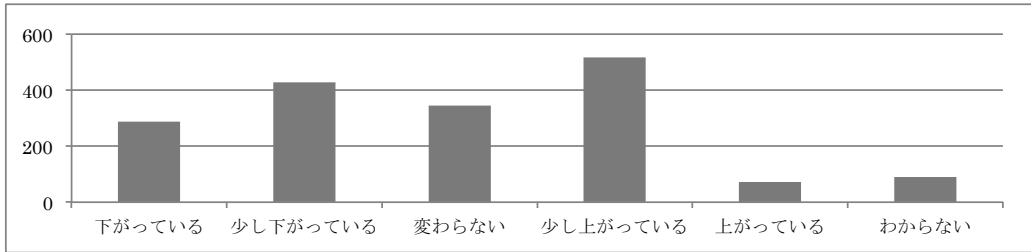


図1. 大学入学時と比較した現在の英語力についての自己評価

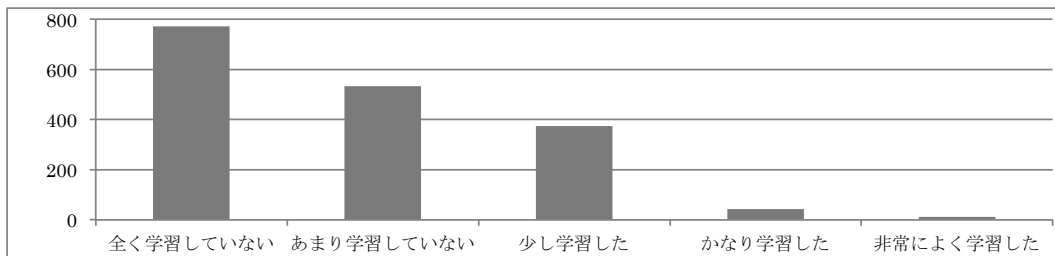


図2. 夏季休暇中の英語学習

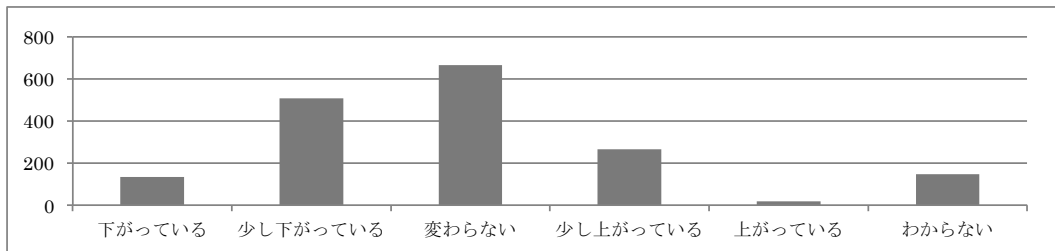


図3. 夏季休暇前後の英語力についての自己評価

3. おわりに

本シンポジウムでは、上述の7大学で実施したアンケート調査の結果をさらに詳細に示しながら、学生による長期休暇中の英語学習の実態、長期休暇期間における英語力低下の実態、正規英語カリキュラムがカバーしていない長期休暇期間においてeラーニングによる英語学習を活用する可能性、その際の実施方法や考えられる課題について議論する。今回のシンポジウムを通じ、これまでほとんど議論されてこなかった長期休暇期間も含めた、共通(基礎)教育期間全体を通じた英語力の維持・向上と、そのための英語eラーニングのあり方について議論を深めたい。

謝辞：本研究は科学研究費補助金基盤研究(B)(課題番号：17H02363, 研究課題名：共通教育期間を通じた英語力向上のための多様な大学環境でのeラーニングマネジメント, 研究期間：平成29年度～32年度, 研究代表者：青木信之)を受けて行われたものである。

日本人英語学習者のパフォーマンス能力の縦断的調査

阿部 真理子 (中央大学)
亙理 陽一 (静岡大学)
近藤 悠介 (早稲田大学)
福田 純也 (静岡大学)
天野 修一 (広島大学)
石井 雄隆 (早稲田大学)
田村 祐 (関西大学)

キーワード： 縦断的データ, 学習者コーパス, パフォーマンス能力, 学習者要因, データベース

1. はじめに

本シンポジウムでは、「Longitudinal Corpus of L2 Spoken English (LOCSE)プロジェクト」及び「中学校・高等学校における英語教育の抜本的改善のための指導方法等に関する実証研究」の2つのプロジェクトにおいて収集している縦断的データを基に、日本人英語学習者のパフォーマンス能力の発達について検討する。

2016年に発足したLOCSEプロジェクトは、高校生の英語スピーキング力を3年間にわたり縦断的に追跡し、スピーキング力の発達過程を明らかにすることを目指している。この過去20年間の学習者コーパス研究は上級学習者 (Paquot & Plonsky, 2017) の書き言葉を対象としており、横断的なデータに基づくものが多く行われてきた (Meunier, 2015)。しかしながら、上級学習者が産出した作文データにのみ重点を置くことは問題である。また横断的なデータのみに基づいた研究は、学習者コーパスと第二言語獲得研究に大きな制限を加えることになる (Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Housen, 2002)。そこでLOCSEプロジェクトでは、縦断的に高校生の発話データを収集し、今後の研究基盤となり得る縦断的学習者コーパスの構築を行うことも目的とした。そして、そのコーパスを利用することでスピーキング力の発達をさまざまな側面から把握し、高等学校における教育実践と到達目標の設定に役立てたいと考えている。本シンポジウムの発表では、コーパスの概要と1年目の言語使用の発達について報告する。

次に、静岡大学が文部科学省より委託を受けている事業「中学校・高等学校における英語教育の抜本的改善のための指導方法等に関する実証研究」では、技能統合型授業における授業者・学習者の意識調査や英語運用能力調査、および授業内外での言語産出データを収集し、それらをデータベースとして公開することを目的の一つとしている。本発表では、5年計画のうち2年が終了した現時点でのデータを用い、生徒の英語運用能力が、受講した授業の特徴や学習に対する意識とどのように関わりながら発達していくかを考察する。

2. LOCSE プロジェクト

LOCSEプロジェクトの参加者は、公立高等学校の高校生122名である。参加者は高校1年次から3年次までの3年間にわたり合計8回、本研究プロジェクトに参加してくれる。参加者は3名の英語の教員から、異なる二つのタイプの授業を必修科目として受講している。学校外で塾などにおける英語の授業を受けている参加者は少なく、長期にわたる海外生活の経験がある参加者もほとんどいない。つまり、本研究に参加している英語学習者の学習環境は非常に似通っていると言える。データの収集は、第1回目が2016年7月、第2回目が2016年12月、第3回目が2017年3月に行われた。

参加者の発話データを収集するにあたり、Telephone Standard Speaking Test (TSST) を利用した。このテストは電話から流れてくる自動音声の質問に答えることで、英語の発話力を測定する。TSST は 1997 年より対面型インタビューテスト Standard Speaking Test (SST) が積み上げてきたノウハウを生かし、2004 年から運用が開始された。出題数は 10 問あり、回答時間は各 45 秒、合計 15 分程度で終了する。専門のトレーニングを受けた評価官により、発話がレベル 1 (初級) からレベル 9 (上級) に判定される。参加者は、都合の良い時間に電話を利用してテストを受けることができる。

一年間の追跡調査の結果、ほとんどの参加者はレベル 3、あるいはレベル 4 であると判定されている。そして、一年間にレベル 3 の参加者は減少し (第一回目: 62 名, 第二回目: 52 名, 第三回目: 39 名), レベル 4 の参加者は増加した (第一回目: 47 名, 第二回目: 61 名, 第三回目: 71 名)。この結果を見る限り、参加者の英語の発話力は一年間に着実に向上していると言える。また表 1 に 1 年目のコーパスサイズを示してあるが、参加者の平均発話語数 (レベル 2 : 153.80, レベル 6 : 724.00) と平均発話長も増加している (レベル 2 : 11.23, レベル 6 : 26.49)。この結果より、発話の発達を特徴づける項目とし、平均発話語数と平均発話長が有効であると予想できる。

表 1.

コーパスサイズ (2016 年 7 月~2017 年 3 月の総計)

| | <i>N</i> of Learner | Sentence | Type | Token |
|-------|---------------------|----------|--------|---------|
| レベル 2 | 10 | 137 | 672 | 1,538 |
| レベル 3 | 153 | 3,973 | 18,650 | 53,017 |
| レベル 4 | 179 | 5,656 | 27,384 | 84,002 |
| レベル 5 | 19 | 701 | 3991 | 13,113 |
| レベル 6 | 3 | 82 | 672 | 2172 |
| Total | 364 | 10,549 | 51,369 | 153,842 |

さらには統語パターンを示すバイグラム (例: subject + be-verb, verb + personal pronoun, verb + that-clause, preposition + personal pronoun, determiner + noun) も発話の発達を特徴づける項目であると考えられる (cf. Crossley et al., 2011)。このように縦断コーパスに基づく知見により、特定の発達段階での学習者をより明確に特徴づけることができるようになれば、将来の語学教育にも応用することができるであろう。

3. 中学校・高等学校における英語教育の抜本的改善のための指導方法等に関する実証研究

本事業は、文部科学省から静岡大学・信州大学・兵庫教育大学が委託を受けており、そのうち静岡大学を中心とするプロジェクト (<http://fretss.shizuoka.ac.jp>) では、公立高等学校について学年単位で 1 年生から 3 年生までの変化を縦断的に調査する「学年追跡型」、学校単位で全学年を横断的に調べる「学校改善型」、教員個人を抽出してデータ収集・指導方法改善を行う「個別支援型」3 パターンを設定し、中学校は静岡大学教育学部附属の 3 中学校に拠点校としての協力を依頼し、調査・支援を行っている。これらの拠点校における生徒の意識および英語運用能力の縦断的・横断的調査を通じて、教員の授業改善や必要な学習環境整備、ICT 教材活用促進、教材・指導法開発を行い、コーパスを含むデータベース構築・公開、またそれを用いたパフォーマンス評価能力向上のための教員向け研修などでの活用をねらいとしている。

2016 年にデータ収集を開始した本プロジェクトのコーパスは、GTEC (Global Test of English

Communication)の作文を中心とした産出データに加え、学習者の情意面や学習意欲に関するアンケートへの回答も同時に収集されることが特徴である。表2にこれまでのデータ収集時点と人数を示す。本コーパスは静岡県内の2つの高校の生徒から収集されたものである。

表2.

これまでのデータ収集時点と人数

| | 2016年12月 | 2017年7月 | 2017年12月 |
|----|----------|---------|----------|
| A校 | 204 | 406 | 0 |
| B校 | 641 | 642 | 639 |
| 計 | 845 | 1048 | 639 |

このうち両校合わせて527人が2016年12月と2017年7月にデータを提供しており、さらに、B校の639人が2017年7月と2017年12月にデータを提供している。また、B校では320人が上記3時点でデータを提供している。

本プロジェクトはこのような縦断的データを分析し、中高生の英語学習意識および英語運用能力の変容の要因を実証的に明らかにすることを目的としている。また、プロジェクトで収集したデータをデータベースとして公開することも目指している。データベースは、学習者コーパス設計基準 (Tono, 2003) と教育目的を想定したコーパス研究の知見 (Braun, 2005) を踏まえながらデザインを検討しており、教員 (授業の特徴) と学生データ (情意面や学習態度, CEFR 到達度など) の情報も含んだうえで筆記産出データと紐づけし、教育に有用と思われる多面的な情報提供を可能とするものである。本報告では、こうした縦断的なデータを含んだデータベースの教育・学習・評価への示唆についても言及する。

4. おわりに

上記2つの異なる縦断的データの分析事例を通して、第二言語習得研究との接点や縦断的データ分析の方法論などについてフロアと活発な議論を行いたいと考えている。

参考文献

- Braun, S. (2005). From pedagogically relevant corpora to authentic language learning contents. *ReCALL*, 17(1), 47-64.
- Crossley, S. A., Salsbury, T., & McNamara, D. S. (2011). Predicting the proficiency level of language learners using lexical indices. *Language Testing*, 29(2), 243-263. doi:10.1177/0265532211419331
- Housen, A. (2002). A corpus-based study of the L2-acquisition of the English verb system. In S. Granger, J. Hung, & S. Petch-Tyson (Eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 77-116). Amsterdam: Benjamins.
- 石井雄隆・福田純也・天野修一・今尾康裕・亙理陽一 (2017) 「学習者コーパス研究の知見に基づいた中高生作文データベースの構築」『全国英語教育学会第43回島根研究大会発表予稿集』180-181.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Meunier, F. (2015). Developmental patterns in learner corpora. In S. Granger, G. Gilquin & F. Meunier (Eds.). *The Cambridge handbook of learner corpus research*. Cambridge: CUP, 378-400.
- Paquot, M., & Plonsky, L. (2017). Quantitative research methods and study quality in learner corpus research. *International Journal of Learner Corpus Research*, 3(1), 61-94. doi: 10.1075/ijlcr.3.1.03paq

Tono, Y. (2003). Learner corpora: Design, development and applications. In D. Archer, P. Rayson, A. Wilson, & T. McEnery (Eds.), Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 conference (pp. 800–809). Retrieved from <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2003/>

発表要項集

Abstracts

ポスター発表

Poster Presentations

Adult EFL Learners' Ability to Form Sentence with Be Verb

– A Survey at Elementary to Pre-Intermediate Levels

KAWASAKI, Mariko (Kwansei Gakuin University)

Keywords : Sentence structure, Be-verb, Elementary level learners

1. Introduction

Due to the significant difference between Japanese and English, Japanese EFL learners face difficulty constructing English sentences. Other than the word order which is the major difference, the different role and usage of verb to be and its Japanese counterpart “wa” also seems to be confusing. The followings are the examples of erroneous sentences frequently observed among false beginners:

1. I like sports is soccer.
2. My grandmother is found cancer.
3. I studying homework.

Sentences 1 and 2 are the negative transfer of Japanese sentence structure, while sentence 3 is a typical type of errors observed during child second language acquisition according to Natural Order hypothesis (Dulay & Burt, 1974). In addition, the omission of be verb in progressive lies amongst the grammatical items acquired rather earlier in language acquisition. It can be assumed to be the result of misunderstanding that progressive form is “-ing,” rather than “be + ~ing.” One of the longitudinal research in Japan on acquisition of simple sentence structure by Kanatani et al. (2015) tracked EFL students from G7 to G8. The base of this research was that when learners develop noun phrase awareness, they will be more accurate in constructing sentences. Throughout the survey period, the average accuracy of inserting be verb into sentences was around 50%.

This research aimed at grasping how well Japanese ESL learners, especially false beginners, produce sentences and how this skill develops in one academic year. The sentence structures were limited to those with verb to be and noun phrases.

2. Procedure

2.1 Participants

The participants were 118 college students (50 freshmen and 68 sophomores). Some of them enrolled in two different English class each once a week. Others had three different English classes, one of them being a twice-a-week class. The classes mainly focused on 1) reading skills, 2) production skills (oral for freshmen and written for sophomores) and 3) communication and cross-culture (twice/week). Neither comprehension of sentences with be verbs nor the production of such was not focusses or treated intensively in the classes.

Table 1.

Details of Participants

| | | | | | | | |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Class size | 102 | 103 | 114 | 202 | 203 | 211 | 212 |
| N (N = 108) | 18 | 19 | 13 | 17 | 18 | 19 | 118 |

2.2 Treatment

The participants were instructed to choose the position to insert “is” as quickly as possible not skipping items nor regressing to the previous items. It should be noted that no explicit instructions or practices on these types of sentences with be-verbs had been a focus of any of the classes that the participants had enrolled. Thirty-five strings of English words which form a statement or question when “is” is inserted (ex. “This old blue cap too big for me.” and “Who Which pink shirt in the box?”) were chosen from a previous longitudinal study on junior high school students (Kanatani et al., 2006).

2.2.1 Analysis

Analyses of variance were conducted with accuracy as a dependent variable and time of measurement as an independent variable with three levels (at the beginning, end of the spring semester, and the end of the year).

3. Results

Both freshman and sophomore groups made significant accuracy progresses from .70 to .81 ($p < .000$) and from .72 to .82 ($p < .000$), respectively, with no significant difference between the groups ($p = .035$). The initial accuracy was as high as the average accuracy (approximately .75) on junior high school students reported from the previous study. Concerning the features of items, the longer the items are, the less accurate it becomes to judge the appropriate structure. Items with high accuracy rates included familiar questions such as “How [is] the weather in summer? Common errors included the insertion of “is” after “Which” and “This.” These errors suggest the fixations of “Which is” and “This is.” patterns. The same tendency was revealed in the previous study. As to the effect of individual differences, those who started from lower accuracy made larger improvements, while those who started from higher accuracy did not.

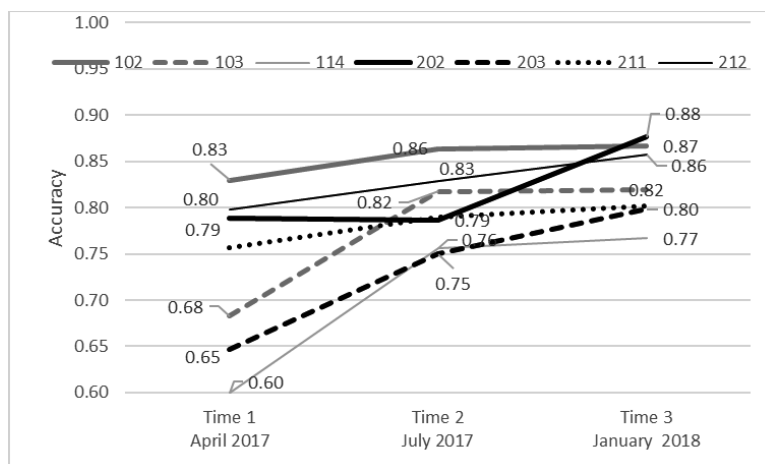


Figure 1. Accuracy of “is” Insertion by class

References

- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Kanatani et al. (2015). *Chugaku Eigo Itsu Sotsugyou?* (When do learners graduate from Junior High School English). Tokyo: Sanseido

航空英語におけるスピーキング能力向上を目指した指導

縄田 義直 (航空大学校)

キーワード： 航空英語, スピーキング, ESP, EGP, ICT

1. はじめに

本発表は、国際民間航空機関 (以下, ICAO) の語学要件で規定する航空従事者が習得すべき 2 技能 (リスニング・スピーキング) のうちスピーキング能力の向上, とりわけ, その能力を判定する国家試験である航空英語能力証明実地試験 (以下, 実地試験) での Level 4 以上の能力習得を目指した教育の実践報告である。実地試験は, 「Warm Up」・「Single Picture Card」・「模擬 ATC」・「フライトの描写」・「Sequence Picture Card」・「Wind Down」の各課題を個人面接方式で行い, ICAO 第一附属書の全体評価基準, 及び, 個別評価基準 (発音・流暢さ・文構造・語彙・理解力・対応力の 6 領域) をもとにスピーキング能力を判定するものである (国土交通省航空局技術部乗員課, 2007)。スピーキングレベルは Level 1 (Pre-Elementary Level) から Level 6 (Expert Level) まであり, Level 4 (Operational Level) が国際線運航可能となる最低レベルである。実地試験は, いうまでもなく航空に特化した ESP 的な試験であるが, ICAO の個別評価基準を読み解くと, その評価基準は極めて「一般的な」英語能力のそれに近い。しかしながら, 試験内容の「模擬 ATC」は単純化された phraseology を中心に構成されているため言語的特徴があまり顕著ではなく, 「Single Picture Card」・「Sequence Picture Card」・「フライトの描写」の 3 つのタスクが評価対象の大部分を占めている。本発表は, 上記のうち「Single Picture Card」と「Sequence Picture Card」¹に関する教育を主に論じるものである。

2. 教育の実践

2.1 ICT の利用

当校のスピーキングに関する英語教育では, presentation・pair work・discussion 等が行われている。しかしながら, 新たに試験に特化した教育を行うこととなると, 現状では時間的・人的制約の観点から十分な指導が行えない可能性があることから, ICT を利用した自律的・効果的な方法を模索した。



図 1. Single Picture Card の例



図 2. Sequence Picture Card の例

Evaluation Sheet Civil Aviation College, JAPAN

Date: _____
 Examiner: _____
 Evaluator: _____
 The Type of Examination: _____

Pronunciation Score

Pronunciation: Stress, Rhythm, Intonation
 6A: Never interferes with the ease of understanding.
 5A: Rarely interferes with the ease of understanding.
 4A: Only sometimes interferes with the ease of understanding.
 3A: Frequently interferes with the ease of understanding.

Dialect Accent

6B: Native or second language user dialect accent never interferes with the ease of understanding.
 5B: Demonstrates a marked accent but rarely interferes with the ease of understanding.
 4B: Demonstrates a marked accent but only sometimes interferes with the ease of understanding.
 3B: Dialect or Accent is not intelligible to the non-accustomed community.

Structure Score

Grammatical structure and sentence patterns
 6A: Both basic and complex structures and sentence patterns are consistently well controlled.
 5A: Basic structures and sentence patterns are consistently well controlled.
 4A: Basic structures and sentence patterns are usually well controlled.
 3A: Basic structures and sentence patterns are not well controlled.

Create new meaning

6B: Able to create new meaning.
 5B: Unable to create new meaning when necessary.

Errors

6C: Almost no errors but may exhibit fossilized local errors.
 5C: Errors occur in complex structures which sometimes interfere with meaning.
 4C: Errors occur in basic grammatical structure but rarely interfere with meaning.
 3C: Errors frequently interfere with meaning.

Vocabulary Score

Vocabulary range and accuracy
 6A: Sufficient to communicate effectively on a wide variety of familiar and unfamiliar topics.
 5A: Sufficient to communicate effectively on common, concrete, and work related topics.
 4A: Usually sufficient to communicate effectively on common, concrete, and work related topics, but may sometimes need clarification.
 3A: Limited and word choice is inappropriate to communicate effectively on common, concrete, and work related topics.

Paragraph

5B: Successfully paragraphs when lacking vocabulary in unusual or unexpected.
 4B: Often successfully paragraphs when lacking vocabulary in unusual or unexpected.
 3B: Unable to successfully paragraphs when lacking vocabulary in unusual or unexpected circumstances.

Fluency Score

Inappropriate phrasing and pausing
 6A: Able to speak at length with a natural, effortless flow with stylistic effect.
 5A: Able to speak at length with relative ease on familiar topics.
 4A: Do not prevent effective communication.
 3A: Often prevents effective communication.

Fills

5B: do not prevent effective communication.
 4B: are not distracting.
 3B: are sometimes distracting.

Discourse markers or connectives

6C: Use appropriate discourse markers and connectors spontaneously.
 5C: Can make use of appropriate discourse markers and connectors.
 4C: Can make limited use of discourse markers or connectors.
 3C: Cannot use discourse markers or connectors when necessary.

Comprehension Score

6A: Consistently accurate in nearly all contexts.
 5A: Accurate on common, concrete, and work related topics, but not always perfect in unexpected or unfamiliar situations.
 4A: Mostly accurate on common, concrete, and work related topics, but may be slow or require clarification strategies in dealing with an unexpected turn of events.
 3A: Often fails to understand a linguistic or situational complication or unexpected turn of events, even after seeking clarification.

Interaction Score

6A: Interacts with ease in nearly all situations.
 5A: are immediate, appropriate, and informative.
 4A: are usually immediate, appropriate, and informative, but responses may be delayed during unusual or unexpected situations.
 3A: are sometimes immediate, appropriate, and informative.

Exchanges

5B: Initiates and maintains exchanges even when dealing with an unexpected turn of events.
 4B: Can initiate and maintain exchanges with reasonable ease on familiar topics and in predictable situations.

Others

6C: Is sensitive to verbal and non-verbal cues and responds to them appropriately.
 5C: Manages the speaker-listener relationship effectively.
 4C: Deals adequately with apparent misunderstandings by checking, confirming, or clarifying.
 3C: Cannot deal with apparent misunderstandings.

Comments:

図 3. Evaluation Sheet

2.2 対象学生等

本実践報告の対象は、航空大学校第 63 回生（2017 年度入学）以降の学生である。実施時期は、入学して約 10 ヶ月後の宮崎フライト課程であり、「航空英語 3」（全 15 コマ）の講義の中で行う。なお、制度上、学生はこの教育の約 6 ヶ月後（航空大学校卒業後）でなければ実地試験を受験できない。

2.3. 課題の録音及び指導

学生は、講義にて、「Single Picture Card」（図 1）と「Sequence Picture Card」（図 2）のイラストを見て、準備時間を含めてそれぞれ約 2 分、約 5 分程度でナレーションを行いその音声を録音・提出する。あらかじめ暗記できないよう題材は始めるまでわからない。また、「Respond to Question」として、それぞれのイラストに対応した英語の設問²に対しても（準備時間なしの約 2 分）、回答音声を録音・提出する。

教師は、音声の振り返り作業を通して、EGP・ESP 的観点から直近上位のレベルに到達するためには何が必要かという観点から、個別評価基準をもとに作成した Evaluation Sheet（図 3）にフィードバック・パーソナルアドバイスを記入し、それを紙またはオンライン上で学生へ後日返却する。学生はその評価を念頭に、次回講義時に再度同じ問題の録音・提出を行い、加えて次の新しい問題を行う。この一連の流れの学習を約 10 回行う。また、必要に応じて、録音音声を学生同士で共有する協調学習も行っている。

言語に関する技能に関してはもちろんのこと、航空に特化した題材であることからその前提となる専門的知識の指導も行う³。実際の試験は対面形式であり、インタビュアーによるレベルチェックや突き上げ・言語調整等が行われることを考慮して、本方法では判定が難しい理解力や対応力よりも、発音・流暢さ・文構造・語彙のフィードバックに重点をおく。学生は Evaluation Sheet を見ることで、どの程度目標を達成できたか、自身の到達度や困難な部分を把握することができ、効率的な学習が可能となろう。なお、講義外学習として、自宅からの録音音声提出（と教師によるフィードバック）も可能である。

3. 結論・今後の課題

課題として以下の 3 点を挙げる。第 1 に、教材イラストの更なる整備、及び、特定の言語構造や談話標識の使い方等に関する教材作成の必要性が挙げられる。第 2 に、スピーキング能力が実際にどれ程向上したかという客観的なデータ収集の必要性が挙げられる。現時点では諸制約により事前と事後の両方で実地試験を受験することができない。仮に事前事後に受験することが可能となれば、学生の動機付け・モチベーションのアップにもつながる。第 3 に、本方法では言語的特徴が顕著に表れない理解力・対応力の 2 領域に関して、限られた教育時間の中で今後どのような教育をするべきかを検討する必要がある。

注

¹ 「Single Picture Card」は 1 コマのイラストを用いそこに描かれている状況を説明させるタスクであり、「Sequence Picture Card」は 4 コマまたは 6 コマのイラストに描かれた航空機の運航中の出来事について、過去の出来事としてストーリーを組み立てさせるタスクである。なお、必要に応じて質疑応答がある。

² 英語の質問は音声のみであり文字では表示されない。例えば、図 1・図 2 に関する質問であれば、「What action would you take in this situation?」という感じである。

³ 航空英語に関するこのような ESP 的な試験では、一般的言語能力を基礎として、航空分野で特有な語彙・知識、操縦士としての適性（技能・能力等）が相互に複雑に絡み合った言語能力が必要とされよう。

参考文献

国土交通省航空局技術部乗員課（2007）。「航空英語能力証明実地試験実施基準」。
<http://www.mlit.go.jp/notice/noticedata/pdf/201601/00006277.pdf>.（閲覧日：2018 年 5 月 14 日）。

英語苦手意識減少と英語授業改善に向けての取り組み

--高専学生の英語学習に対するビリーフ理解からの考察--

水野 知津子 (明石工業高等専門学校)

キーワード： ビリーフ、指導法、協同学習、動機付け、リフレクション

1. はじめに

高専での英語指導は今年で6年目に入る。異なるキャンパスでの指導を別の高専と考えると、3つの異なる高専で指導したことになる。学生の英語力改善には学生の英語学習に対するビリーフやその影響が大きいように感じている。学生の英語学習のビリーフには以前に受けた英語学習や他の教員による英語授業学習からの影響が考えられるが、高専学生には独特のビリーフがあるように感じた。高専によっても学生の反応が多少異なった。今年度は1年生を担当したこともあり、前年度の反応と大きな違いがある。学生の英語学習に対するビリーフを理解することは英語嫌いや協働学習への好みの理解同様、英語指導に有益である(糸井, 2002)と考える。調査方法としては学生のアンケート結果を中心に、指導環境などを比較、振り返りながら学生が好む英語学習や指導法からビリーフを調査し、考察してみた。

2. 手順

2.1 背景と経緯

前任校で3年間外部試験責任者となり、前年度より学生のスコアを伸ばすように求められ、目標を達成してきた。学会の研修会などで勧められている英語教育理論にかなった指導法をできるだけ取り入れ、教師主体の知識伝達授業ではなく、学生に英語をどんどん使用するよう指導してきた。学生のスコアは伸び、ペア活動での日本語を英語に直す活動でもかなりの学生からスムーズに英語が流れるようになっていた(水野, 2017)。しかし、教師主体の解説を好む態度の学生が予想以上にいた。昨年度着任した明石高専ではグループワークを取り入れ、学生に主体的な学習を行った。5年生では英検2級筆記試験問題を使用したpreとpost試験の結果は45点満点で平均5点伸び、統計的にも有意差が出た。しかし、リフレクションシートを使用して振り返りを行い、学生の英語力向上を実感させたつもりであったが、学生の満足度は高くなかった。2年生では有意差が出ず、教師主体の詳しい解説を望む声が多く、前年度に課されていた全文翻訳の予習の有効性を伝える学生がいた。ペア活動やプレゼンを嫌がる学生が予想以上に多く、通訳読みを含む様々な音読を取り入れたが、音読の時間が長すぎる、という批判や日本語訳を詳しく望む声があった。しかし、本年度2018年度に1年生を担当し、ペア活動や音読、英語を使う活動をしたところ、学生は熱心に参加し、前年度の2年、5年生とは異なる肯定的反応を見せた。この調査では前年度の2年生と5年生の最初の授業で実施したアンケート結果と、今年度1年生に実施したアンケート結果から英語学習に対する好み、考えについて比較し、ビリーフ理解に取り組んだ。

2.2 手順と参加者

参加者は、昨年度の学生258名(5年85名、2年171名)、本年度1年生171名である。前年度のアンケートでは英語学習に対する態度や学習スタイルの好みに関する27項目について質問をした。2018年度では1年生を指導し、英語への態度、過去の英語学習でよかったと思う指導法、悪かった指導法、英語授業のイメージ(鈴木, 2013)、毎日の英語学習、外部試験結果、目標英語力など8項目について質問

した。まず英語に対する態度(表1)を比較し、次に指導法に対する態度として前年度のアンケート質問の中では、「翻訳の練習はためになるか」、2018年度1年生には「過去の英語学習でよかったと思う授業」という質問の回答から文法訳読授業への態度と「好きな指導法」を調べ、比較した。

表1.
英語(学習)への否定的態度と文法訳読式(翻訳練習)への肯定的態度比較

| | 2017年度5年生 | 2017年度2年生 | 2018年度1年生 |
|------|-----------|-----------|-----------|
| 英語嫌い | 47% | 58% | 37% |
| 翻訳好き | 87% | 80% | |

3. 結果

前年度5年生、2年生の英語への否定的態度はそれぞれ47%、58%であるのに対し、1年生は37%となっている。「英語(学習)が好きですか」という質問に対して回答は「好き」「どちらかというが好き」「どちらかというが好きでない」「好きでない」の4項択一にしており、この数字は「好きでない」「どちらかというが好きでない」を加えた合計である。5年・2年への訳読練習への態度の回答も4項択一で、「翻訳練習はためになるか」に対して「あてはまる」「まあまああてはまる」の合計である。1年生については「良かったと思う指導法」を尋ね、複数回答とした。上位4位「リスニング・コミュニケーション活動」53%、「文法訳読」は25%、「速読読解」は13%、書くwritingは10%であった(図1)。

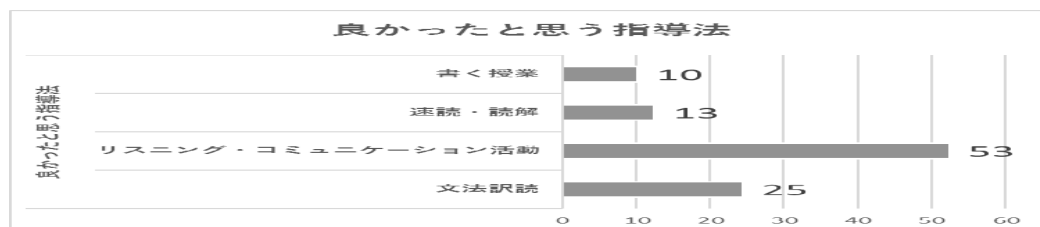


図1. 2018年度1年生: 過去の英語学習で良かったと思う指導法

4. 分析と考察

分析の結果、高専学生のビリーフ傾向とその理由がある程度見えてきた。5年、2年、1年はすべて異なる学生であるが、高専独特の環境の中で、学生が変化し、ビリーフも変化してきたと考えられる。筆者が授業で感じた学生の態度や反応が数字で説明され、納得できる。高専生の翻訳に対する非常に高い評価は大学編入試験や工業英検に多く出題される翻訳問題が理由と考えられる。多くの難しい理系科目や専門科目の実験に追われている高専生にとって、英語学習の時間は進路に有利な訳読中心の勉強に注がれていると思われる。しかし1年生からコミュニケーション活動を多く取り入れ、2年生でも継続して英語使用の実技を多く入れ英語力向上をめざしながら学生のビリーフ変化を見守りたい。

参考文献

糸井江美 (2002). 英語学習に関する学生のビリーフ. 「文学部紀要」文教大学文学部第16-2号.
 水野知津子 (2017). 英語苦手高専学生の英語力をいかに向上させるか—コミュニケーション・英語苦手学生の英語力向上への取り組みとその結果—: 外国語メディア学会 (LET) 第57回全国研究大会発表
 鈴木栄 (2013). 英語学習に関する学生のビリーフ—アクション・リサーチ—. 湘南工科大学紀要第48巻.1

テキストチャットにおけるナレーションタスクがライティングに及ぼす影響

高瀬 奈美 (名古屋大学 大学院生)

キーワード： CMC、テキストチャット、ナレーションタスク、ライティング、スピーキング

1. はじめに

オンライン上でタスク活動を行うことは、言語の実用的な練習の機会になるとして、多くの実践がなされている。タスクをオンラインで行うことが盛んになりつつあるも、対面でのタスク活動とオンライン上での学習効果を比較する研究は少ない。また、タスク研究にはスピーキングを検証したものが多く、第二言語のライティングへの影響を検証した研究も限定的である。

タスク活動と学習者の産出言語への影響を研究したものには対面活動のものが多い(Gass et al., 1999; Matsumura et al.,2008)。Gass et al.(1999)によると、タスク活動を繰り返し練習しても、同じタイプの新しいタスクでは効果はうすいとされている。一方で、Matsumura et al.(2008)は、タスクタイプによっては、繰り返しの練習によって新しいタスクにおいても効果がみられるとする研究結果を示している。Matsumura et al. (2008) では、ナレーションタスクを繰り返し行った学習者は、事後の違うタスクタイプであるスピーチにおいて流暢性、正確性への向上につながったとしている。

近年の研究によると、テキストチャットを利用したタスク活動では情報処理のための負荷が軽減され、言語的な側面に注意を向けやすくなると報告されている(Adams et al.,2015)。チャット内での言語は、瞬時にやり取りをすることからスピーキングに似た特徴を持つ反面(Kern,1995)、文字によるやり取りのため書き言葉でもある(Pellettieri,2000)とされている。本研究は、対面とチャットでのナレーションタスク活動を比較することで、事後のライティングがどのように影響を受けるかを検証するものである。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、公立大学の1、2年生48名であった。TOEIC250-500点程度、英語科目を履修している2クラスの大学生が参加した。

2.2 手順

調査は英語コミュニケーションの授業内において行い、研究の背景と目的を説明した後、同意した学生のみデータ収集を行った。全員に対して事前にライティングの活動を行い、計測した時間内にライティングをしてもらった。その後、二つのクラスでナレーションタスクを行った。一つのクラスでは対面によるスピーキングにてタスク活動を行い、もう一つのクラスでは文字のみによるタスク活動を行った。ナレーションタスクには、空欄のある漫画を用いて、学生が二人一組になり、お互いに見えない部分の漫画を補って説明した。その後、全ての学生に事後のライティング活動を行った。

3. 結果

タスク活動の事前事後テストでは対面とチャットではライティングにおける総語数に変化があったものの、モード（対面とチャット）による差はみられなかった(図 1)。T-unit の平均語数(MLT)は事前事後テストで変化がなく、モードによる差もみられなかった (図 2)。正確性にも言及しながらチャットでのタスク活動におけるライティングへの影響を議論する。

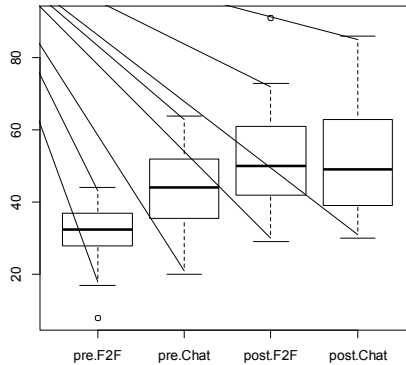


図 1. 総語数

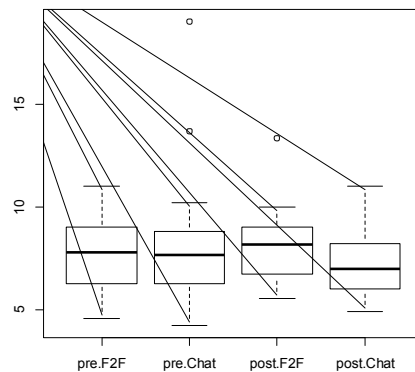


図 2. T-unit の平均語数 (MLT)

参考文献

- Adams, R., Nik Mohd Alwi, N. A., & Newton, J. (2015). Task complexity effects on the complexity and accuracy of writing via text chat. *Journal of Second Language Writing*, 29, 64–81. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.06.002>
- Gass, S., Mackey, A., Alvarez - Torres, M. J., & Fernández - García, M. (1996). The Effects of Task Repetition on Linguistic Output. *Language Learning*, 49(4), 549–581. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00102>
- Kern, R. G. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79(4), 457–476.
- Matsumura, M., Kawamura, K., & Affricano, A. (2008). Narrative Task-Type Repetition and Changes in Second Language Use in a Classroom Environment: A Case Study. *Journal of The Faculty of Education and Human Sciences Yokohama National University*, 10, 125-145.
- Pellettieri, J. (2000). 4 Negotiation in cyberspace. *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, 59.

学習者のライティングに対する母語話者の評価の特徴

日本人大学生の評価の考察を中心に

余 文龍（京都大学 大学院生）

キーワード： 評価者、評価基準、日本人評価、評価の傾向、評価の特徴

1. はじめに

日本語学習者には、母語話者による評価が必要であると考えられている。母語話者教師の不足の解消、異文化交流の促進、また同じ年齢層との話しやすさなどの観点から、日本人学生と日本語学習者とが学び合うことができる手法の導入が期待されている。しかし、日本人学生は評価の専門家ではなく、各自の評価の仕方や評価の信念を持っていると思われる。宇佐美(2014)は、非専門家の人々が行う評価とは、極めて主観的な印象に基づく恣意的なものであり、評価の結果もかなり大きくばらつくと指摘している。そして、評価の結果としてどのようにばらつきうるものなのか、また、評価に用いられる観点がどのように多様であるか、その全体像をとらえ、「評価プロセスの多様性」に目を向ける必要があると言及している。実際、日本語ライティング教育において、日本人大学生のフィードバックを活用するために、彼らはどのように中国語話者学習者のライティングを評価しているか、その際に着目している要素は何か、評価の傾向と多様性はあるか、評価のプロセスは何か、などの課題はまだ明らかにされていない。

よって、本稿では、中国語を母語とする日本語学習者のライティングに対する日本語母語話者の評価を分析し、評価における一連の課題を考察する。

2. 手順

2.1 学習者に対する調査

研究協力者として参加する学習者は、中国語を母語とする上級日本語学習者30名(全員が日本語能力試験N1に合格した日本語専攻の大学生、大学院生。滞在地不問)である。学習者から承諾を得たうえで、課題文と調査の流れに関する資料を配布した。30名の学習者は、ランダムに5名ずつのグループにし、A～Fの6グループに分けた。2016年5月～2016年7月にわたって、オンラインツール（中国のブログ）を利用して、以下のように実施した。

(1)各学習者に、2つの小論文の初稿を作成してもらい、筆者が用意したブログへ投稿してもらい（投稿可能な期間は2週間）。

(2)各学習者に、そのグループメンバーの4名のライティングを読んでもらい、気になったところを箇条書きでブログのコメントボードへコメントしてもらい（コメント可能な期間は1週間）。各ライティングに、少なくとも1つのコメントをするように指示した。

(3)各学習者に、ほかの学習者からのコメントを読んでもらい、自分のライティングの修正につながる役に立つコメントを参考に初稿を推敲してもらい、完成した修正稿を再度投稿してもらい（投稿可能な期間は2週間）。

以上の調査を実施した結果、各プロンプトにおいて、初稿30編と修正稿30編を収集した。

2.2 評価者に対する調査

愛知県内のA大学に在籍する日本人大学生、大学院生14名に、課題文ごとに10名ずつ割り当て、学習者の

文章を評価してもらった。全員、日本語で小論文を書く知識を学習した経験があった。2.1で収集した初稿と修正稿を、評価シートを用いて評価してもらった。評価シートは、田中・長坂・成田・菅井(2009)が提案した「Good Writingのための評価基準」を参考にし、分析的評価として、①「目的・内容」、②「構成・結束性」、③「読み手」、④「日本語・正確さ」⑤「日本語・適切さ」の5つの項目に分けて作成した。また、総合的評価の観点から、「全体感覚・総体印象」という項目を設定した。さらに、予備調査の結果から「評価基準」以外の要素が評価に影響を及ぼす可能性が明らかになったため、「エクストラポイント(加点)」項目を設定した。これについては、各自の評価視点を考察するため、具体的な採点基準を設けず、各評価者に任せた。評価者に、まず初稿と評価シートを渡し、その初稿の総合的評価、分析的評価項目について、6段階評価の評点とその評点の理由を書いてもらった。初稿の評価を回収した3週間後、修正稿と評価シートを渡し、再度評価してもらった。その後、評価に関する感想と評価の信念を調べる質問紙調査の記入を依頼した。さらに、平均評価の結果をもとに、その平均評価の結果との差が大きい評価者の評価を取り上げ、フォローアップインタビューを実施し、評価の理由を尋ねた。

3. 結果と考察

3.1 消極的評価の要素

評価者の評価シート、質問紙調査の結果を取り上げ分析した結果、「箇条書きの書き方」「書体の変更」「難しい表現(抽象的な書き方や比喩)が多く使用されている文章」「難しい言葉と文法が使用されている文章」「長文の多用」という5つの観点に対して、日本人大学生は消極的評価をしているという傾向が見られた。

3.2 評価者間の差異と影響を評価

インタビューの考察より、「内容」を重視している評価者が7名、「日本語能力」(日本語・正確さ、日本語・適切さ)は4名、「読み手」は3名であった。評価者の中に、「内容」を重視したいが、学習者の「日本語能力」が十分でなく、「内容」を伝えきれず理解できないため、「内容」を重視できないような評価項目間の連動も窺えた。また、評価者の専攻から見れば、非日本語専攻の評価者はほぼ「内容」を重要視するが、日本語専攻の評価者は言語形式(日本語の正確さ・適切さ)を重要視することも観察できた。

3.3 評価者側の要因と影響

インタビューの結果から、まず、修正稿の評価において、10種類の評価の傾向が見られ、それらが評価に影響することがわかった。今回の修正稿の評価において、初稿の影響(例えば、修正稿の評価は初稿の時の評価と比べて負担が軽いこと、添削の労力の軽減など)を受け、修正稿の評価は多少基準を緩和したという傾向が多く見られた。いずれも、評価者の修正稿の評価は、初稿の時の評価の影響を受けている、と言える。

4. おわりに

専門家でない日本人大学生の評価では、「評点」は必ず歪みがあると思われる。そのため、「評点」に着目するのではなく、その評価の内容を深く探求する必要がある。今後、日本人大学生の評価を導入したライティングの協働学習のあり方についてさらに検討を行う。

参考文献

- 宇佐美洋(2014)『「非母語話者の日本語」は、どのように評価されているか—評価プロセスの多様性をとらえることの意義(日本語教育学の新潮流7)』ココ出版, pp. 10-27.
- 田中真理・長阪朱美・成田高宏・菅井英明(2009)「第二言語としての日本語ライティング評価ワークショップ—評価基準の検討—」『世界の日本語教育・日本語教育論集』19, 157-176.

Tap Your Way to Increased Student Engagement: Kahoot in the EFL Classroom

ALIZADEH, Mehrasa (Graduate Student, Osaka University)

Keywords : Engagement, Student Response System (SRS), Review tool, Vocabulary, Kahoot game

1. Introduction

There is no need to stress the significance of vocabulary in language learning. In ELF contexts such as Japan where learners barely use target words beyond the boundaries of the classroom, it is of utmost importance to enhance vocabulary retention through repetition. As Webb and Nation (2017) state, the more learners encounter a word, the more likely they are to learn it. They also highlight the importance of the depth of quality in these encounters, mentioning that higher depths of quality lead to better learning incomes.

Simple repetition with traditional methods such as doing paper-and-pencil vocabulary exercises could be effective, yet not sufficiently engaging and motivating. In order to enhance vocabulary learning while fostering students' engagement, the researcher has made an attempt at administering short gamified quizzes using a platform called Kahoot.

2. Procedure

2.1 Participants

The participants of this study were 28 students from Otemae University located in Nishinomiya, Hyogo, Japan. The majority of the students were in their second year, majoring in International Relations, English Communication, or both. A BYOD (Bring Your Own Device) approach was adopted as all the students owned smartphones with Internet access. They either downloaded the Kahoot app or accessed it on their browsers at <https://kahoot.it/>. The students needed no accounts to play the games.

2.2 Kahoot Games

Kahoot (<https://kahoot.com/>) is a game-based platform that allows anyone with a registered account to create a variety of gamified activities such as quizzes and jumbles in a visually and aurally attractive user interface, featuring game elements such as accumulation of points, sense of competition, and existence of leaderboards. The literature on the use of student response systems (also known as learner response systems or clickers) like Kahoot or Socrative points out to the appeal of these activities to teachers and students alike in academic settings, fostering motivation and interest, increasing involvement and participation, allowing for self-assessment and comparison to peers, fostering interactions, and contributing to learning. Readers are referred to Cardoso (2013) for a plethora of previous studies cited on the benefits of student response systems.

Throughout the semester, the instructor played Kahoot games with the students as a means of reviewing the vocabulary items they had learned. The classroom was equipped with a notebook computer connected to the Internet for the teacher, a projector, and a screen, but WIFI was not available. On the last day of class, the instructor asked the students to write their comments on the use of Kahoot. Twenty-four students, present during the final class, completed this task, and their responses were classified into several recurrent themes.

3. Results

The students' comments show that in general, they had a high opinion of Kahoot, regarding it as a useful tool for fostering vocabulary retention. They were also interested in the game-like features of the activity considering it an enjoyable activity. With regards to the problems and difficulties they encountered using Kahoot, several students mentioned their reluctance to consume cellular data on their smartphones for in-class activities. Some also said that the games drained too much battery. Figures 1 and 2 below show the frequency of the comments voiced by the students on the advantages and disadvantages of Kahoot.

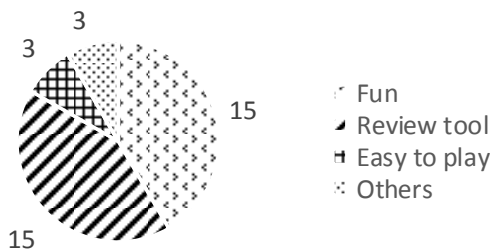


Figure 1. Frequency of Students' Comments on the Advantages of Kahoot

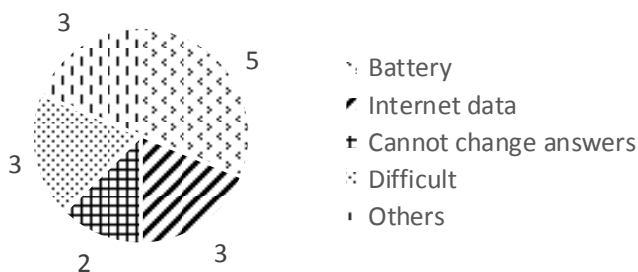


Figure 2. Frequency of Students' Comments on the Disadvantages of Kahoot

Former studies conducted in Japan have also indicated the benefits of using student response systems with Japanese EFL learners. Mork (2014), for instance, discusses the pedagogical and administrative benefits of using SRSs, such as increased student motivation and enjoyment, and self- and peer-assessment for students. She goes on further by mentioning how SRSs could also benefit teachers by helping them evaluate class understanding and conduct formative assessment among others.

Finding similar results to those reported within the literature, the author intends to continue using Kahoot as a review tool and also as a measure of formative assessment.

References

- Cardoso, W. (2013). Learner response systems in second language teaching. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 3250-3256). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Mork, C.-M. (2014). Benefits of using online student response systems in Japanese EFL classroom. *The JALT CALL Journal*, 10(2), p.127-137. Retrieved May 24, 2018, from http://journal.jaltcall.org/articles/10_2_Mork.pdf
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University Press.

英語授業におけるビデオ映像を活用したアクティブラーニング

岡田 靖子 (埼玉女子短期大学)

澤海 崇文 (流通経済大学)

いとう たけひこ (和光大学)

キーワード： アクティブラーニング、ビデオ映像、観察学習、日本人英語学習者、英語授業

1. 目的

大学の英語授業においてビデオによる学習者モデルを活用したスピーチ指導が、学習者の内的活動における学習の深い理解を伴う学び、つまり「深い学び」をもたらすことを明らかにすることである。さらに、学習者モデルを取り入れた学習形態が学習者を主体とした、外的で能動的な学習であるアクティブラーニングとして展開する可能性について示すことを目的とする。

2. 研究方法

まず、近年の日本におけるアクティブラーニング研究の動向を総括したうえで、日本の教育現場でアクティブラーニングが注目されることになった背景と、大学授業におけるアクティブラーニングの位置づけを解説する。つづいて、大学授業におけるビデオ映像の教育的活用について考察し、アクティブラーニングの視点からみた、ビデオによる学習者モデルを用いたスピーチ指導の有用性および教師の役割を検討する。

3. 結果

3.1 日本におけるアクティブラーニング研究の動向

過去10年(2007-2016)におけるアクティブラーニング(あるいはアクティブ・ラーニング)を論文名に含む論文数の推移をCiNii Articlesで検索した。結果は図1の通りである。

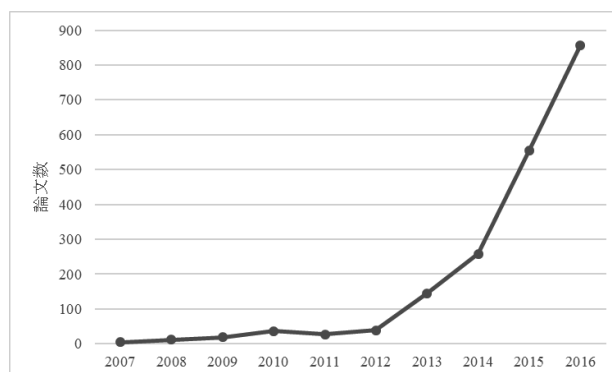


図1. CiNii Articles でみるアクティブラーニングに関する論文数の推移 (2007-2016)

3.2 アクティブラーニングの背景

1990年代にアメリカの大学で教育方法の見直しを求める研究者が出現し、学習者に教えることを目的とする教授パラダイム(instruction paradigm)から学習者が学ぶことを目的とする学習パラダイム(learning

paradigm) への移行の必要性が提唱されるようになった (Barr & Tagg, 1995)。もう一つは、大学教員の役割を研究活動から教育活動へ戻そうとしたことである (溝上, 2014)。

3.3 ビデオ映像の教育的活用

教育メディアのなかでも、教材として製作されて教室で使用されるビデオのほかに、学習者が外国語を使用している様子、例えばスピーチやプレゼンテーションが撮影されたビデオの有効活用が可能である。近年、教育現場における学習者のビデオによるフィードバック活用への期待が高まっている (牧野, 2014 など)。

教育現場における学習者のビデオ活用効果の研究を進展させ、Okada, Sawaumi, & Ito (2014) は観察学習の枠組み (Bandura, 1971, 1986) を用いてビデオによる学習者モデル活用の効果を検証した。学習者はビデオ媒体によるスピーチのモデルを観察することで学んだ知識を自分の能力を高めるために活用し、スピーチ参加への意欲を引き出せることが確認された。

4. 今後の課題

英語授業におけるスピーチ指導では、原稿を作成し (書く)、話す練習をし (話す)、クラスでスピーチをする (発表する) という、溝上 (2014) が定義するアクティブラーニングを伴う活動に学習者が関与することが可能となる。スピーチ発表後であっても、評価や省察などの活動は、学習者の高次的な思考を活性化させ、深い学びへとつなげることができる。

深い学びとしてのアクティブラーニング (松下, 2015) では、大学における英語教育の場合、英語やジェスチャーを媒介としたコミュニケーション能力の向上だけでなく、他者への気づきや自己肯定感に基づく自己主張などをとおして、学習者の人間性の涵養にもつながっていくことと思われる。そのため、ビデオ映像の活用のさらなる実践と研究の今後の発展に期待する。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 C15K02730 の助成を受けたものである。また、清泉女子大学言語研究所の客員所員として活動した研究成果である。

参考文献

- Bandura, A. (1971). Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton. 1-61.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). *From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education*. Change, 27(6), 12-25.
- Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. (2014). Different effects of sample performance observation between high and low proficiency English learners. *The 6th Centre for Language Studies International Conference Proceedings*, 394-413.
- 牧野真貴 (2014). 「リメディアル教育対象クラスにおける携帯電話動画撮影機能を利用したスピーチトレーニング実践報告」 *Language Education & Technology* (51) 297-318.
- 松下佳代 (2015). 『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために』 勁草書房.
- 溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂.

遠隔教育のためのテレプレゼンスツール比較： 授業における学習者行動のマルチモーダル分析より

冬野 美晴 (九州大学)

CORTES BLANCO, Laura Maria (九州大学 大学院生)

キーワード： テレプレゼンス, 遠隔教育, ロボット, マルチモーダルコーパス, 学習者行動分析

1. はじめに

日本は島国という性質上離島が多く、小規模校が多数存在している。また少子高齢化の影響によって学校の統廃合が進んでいる地域もあり、へき地等指定学校は全ての公立学校のうち約1割を占める。たとえば日本で最も離島校が多いとされる鹿児島県においては、県内の全学校数が小学校513・中学校230の中、複式学級を有する学校がそれぞれ230校・31校となっており、小規模校の多さが窺える。

近年、インターネットの高速化など通信技術の発達により、リアルタイム遠隔通話システム等を用いた遠隔教育システムの利用が進んでいる。小規模校やへき地校等においても遠隔教育システムを利用した教育が実施されており、他校との交流や遠隔地域の教員の活用などさまざまなメリットが指摘されている(竹生・足助, 2017; 塚本, 2017)。しかし従来の遠隔指導システムは、固定カメラを用いた遠隔ビデオ通話システムを応用したものが多く、机間指導など対面教育においては可能な指導が難しかった。また、固定カメラを中心とした遠隔通話は、対面でのコミュニケーションと比較すると対人距離などの非言語要素の活用が少なくなり、対面指導の場合と比べコミュニケーションのとりやすさが異なる場合がある。本研究では、遠隔授業において固定スクリーンとタブレット連動型のテレプレゼンスロボットを用いたリアルタイム遠隔教育システムを使用することで、遠隔地教員と学生のインタラクションが変化するか検証する。

2. 手順

2.1 テレプレゼンスロボットについて

遠隔通話のためのツールとしてタブレット連動型自立走行ロボットを用いたテレプレゼンスロボットの開発運用が進んでいる。遠隔地からの操作により前後左右等へ移動可能な躯体を持ち、タブレット部分でリアルタイム遠隔ビデオ通信を行うテレプレゼンスロボットは、数年前から一般市場に現れ、主にリモートワーク等のビジネス場面で少しずつ活用法が探られてきた。また、ロボットを用いた遠隔指導については韓国で先行事例がある。韓国では国策として英語教育が手厚く実施されており、日本で言うALTの配置も手厚い。しかし、コストや人員配置が課題となる場合もあるため、遠隔通話による英会話講師を自走型ロボットに繋ぎ、ALTとして活用するシステムが制作され有用性が確認されている(Yun, Kim, and Choi, 2013)。しかし、これまでに日本の学校英語教育現場で導入された事例は希少である。本研究で試行・検証することで、今後の教育応用への試金石となることが期待される。

2.2 参加者

日本人高校生4名(男性1名、女性3名)を学生参加者、日本人英語学習者を2年以上指導した経験がある英語話者1名を教員参加者とし実験授業を実施した。学生参加者は全員が同じ教室で着席し遠隔指導を受けた。教員参加者は別の場所から遠隔ビデオ通話のみを使って指導した。

2.3 実験授業

実験授業は次の各条件のもと、平均約 8 分間・同程度の難易度の英語レッスンによって実施された：条件 1. 大型スクリーン、条件 2. テレプレゼンスロボット（遠隔側話者の操作による前後移動・左右回転・上下調節が可能。画面には 9.7 インチの iPad を使用。図 1 参照）、条件 3. 大型スクリーン+テレプレゼンスロボット。教員と学生参加者のインタラクションを分析するため、学生参加者の行動を動画記録し、本研究では各授業中の「うなずき」の継続時間長と頻度を分析した。参加者の全うなずきを動画注釈ソフトウェア ELAN を用いて集計し、平均値から各条件の 1 分あたりの時間長と頻度を算出した。



図 1. 本研究で使用したテレプレゼンスロボット：Double Robotics 社「Double2」

3. 結果

分析の結果、テレプレゼンスロボットを用いた条件 2 において学習者のうなずきの継続時間長が最も長く、また条件 1 と 2 においてうなずきの頻度が高かった。

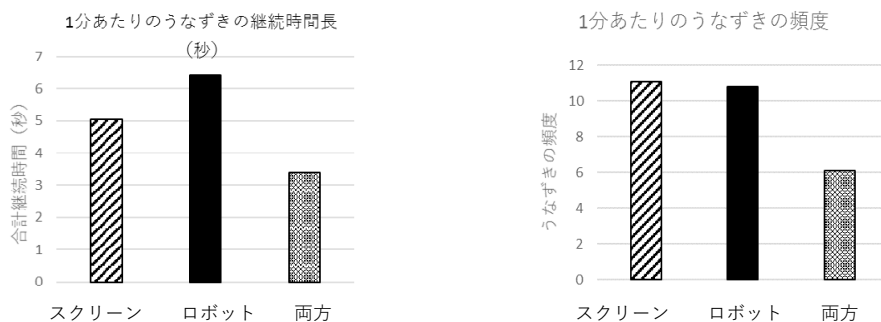


図 2. 学生参加者のうなずきの時間長と頻度

謝辞

本研究は電気通信普及財団研究調査助成（「大型スクリーンとタブレット連動型ロボットを用いたリアルタイム遠隔教育システムの開発と検証」代表者：冬野美晴）を受けて実施されたものです。

参考文献

- 竹生秀之・足助武彦 (2017). 「伊那における遠隔授業」『日本デジタル教科書学会第 6 回年次大会発表予稿集』 63-64.
- 塚本讓二 (2017). 「これからの学校教育が目指すもの—地域との連携をとおして—」『明治大学教育会紀要』 第 9 巻, 43-48.
- Yun, S. S., Kim, M., & Choi, M. T. (2013). Easy interface and control of tele-education robots. *International Journal of Social Robotics*, 5(3), 335-343.

発表要項集

Abstracts

賛助会員デモンストレーション

Supporting Member Demonstrations

会話に特化したトレーニングアプリケーションと 最新の活用事例の紹介

【株式会社グローバルキャスト G-TELP 日本事務局】

沼田 剛史 (株式会社グローバルキャスト)

英語を話すトレーニングについては、学校等の授業内だけでは英語を口に出して練習する量が絶対的に不足している。この課題を解決する1つのツールとしてLLabs社が開発した会話に特化したトレーニングアプリケーション「MyET」がある。「MyET」でのトレーニングの流れは、まずネイティブのお手本音声を聞き、そして実際に声を出して発話、それを独自で開発した自動スピーチ分析ソフト(ASS)を使って「総得点」「発音」「ピッチ」「リズム」「強勢」という点からスコアで評価。お手本の発音と自分の発音の聞き比べもでき、さらに間違っている発音が指摘され、アニメーションを使ってどのように発音すればよいかアドバイスを提供する。パソコンをはじめiPhone、iPadなどマルチモバイルに対応し、インターネットの環境があればいつでも、どこでも受講することができる。「MyET」は日常生活をはじめビジネスなど多様なコースが用意されており、さらにはオリジナルのスクリプトがあればそれを当アプリケーションに搭載し、オリジナル「MyET」コースを制作することも可能となっている。また、管理者側で受講管理をすることも可能となっている。「MyET」は、台湾では約9割の大学、中国では約300以上の学校で導入されており、アジア圏では180万人が利用している。日本においても、大学をはじめ大手学習塾や企業などでの導入が進んでいる。大学では、英会話クラスなどのスピーキング自学習ツールとして、大手学習塾については、2020年度の入試改革を見据え、英語のスピーキングトレーニングツールとして活用されている。さらに、英会話トレーニングのみならず、日本語トレーニングの「MyJT」も用意されており、こちらは外国人留学生や労働者への日本語トレーニングツールとして活用されている。本発表では、当アプリケーションのデモンストレーションと新たにリリースしたコンテンツのご紹介、日本における最新の活用事例について紹介する。

自立学習を支える eラーニング教材

～ALC NetAcademy NEXT～

【株式会社アルク】

高原 昌央 (株式会社アルク)

アルクは語学教育の総合カンパニーです。

声の月刊誌『ENGLISH JOURNAL』の創刊からスタートし、使える英語をモノにするための通信講座『1000時間ヒアリングマラソンを』開講。その後、すべての英語学習者に向けた様々な教材や学習支援サービスの開発を進め、現在では、eラーニングシステム「ALC NetAcademy」シリーズやスピーキングテスト「TSST」、「英辞郎 on the WEB」をはじめとするデジタルコンテンツ、オンライン英会話、英語学習アドバイザーによる自立学習支援などの多様なアプローチで学習者と指導者の目的・レベルに沿った課題解決を提案しつつ、先生方を応援しております。

本日はご紹介をさせていただきますのは、新eラーニングシステムの「ALC NetAcademy NEXT」でございます。Web ベースの学習教材「ALC NetAcademy」シリーズを、約20年間で全国延べ570以上の教育機関、また数多くの企業様でご採用いただいて参りました。実績と経験を重ね、2016年2月にはこの人気シリーズの最新版「ALC NetAcademy NEXT」をリリース致しました。

- ・CEFR-J、TOEIC®L&R テスト、TOEFL®テスト等と相関するわかりやすいレベル設定
- ・スモールステップで達成感を得られる学習プロセス
- ・学習者の動機付けにつながる機能
- ・45年を超える出版活動で蓄積した魅力的かつ豊富な学習コンテンツ
- ・いつでもどこでも学習できるモバイル対応

以上5つの特徴から、多くの高等教育機関様で好評いただき、皆様にご活用いただけるようになりました。

“NEXT”という名前には、「次の」「次世代の」という意味が込められています。社会の要請に応じて変化する語学教育に常に新しい提案をして参ります。本日はそのソフトの学習内容及び事例を中心に話しさせていただきます。

ライティング指導を効率的に -Criterion®のご案内-

【国際教育交換協議会（CIEE）日本代表部】

山口 学（国際教育交換協議会(CIEE)日本代表部）

Criterion®は TOEFL iBT®テストなどの試験を作成する米国 ETS により開発された、ライティング指導支援の LMS です。教員が設定した課題に学習者がエッセイを提出すると、わずか数秒でスコアとフィードバックを提示します。教員向けの機能も充実しており、大学・高校を中心に多くの教育機関で利用されています。

最大の特長は、自然言語処理の研究に基づき、TOEFL iBT テストでも採用されている自動採点プログラム「E-rater®」により、数秒でスコア（6点または4点満点）とフィードバックを提供する自動採点機能です。訓練を受けた採点者とのスコアの一致率は97という研究(Attali & Burstein, 2006)もあり、非常に高い精度でエッセイを採点します。フィードバックのカテゴリは Organization & Development, Grammar, Usage, Mechanics, Style の5種類に大別され、それぞれのカテゴリがさらに細かい項目で分析されます。

ライティング学習において非常に重要な「書き直し」も、Criterion であれば効率的に行うことができます。書き直し画面では左側に Criterion によるフィードバック、右側に編集画面が表示されるため、エラー箇所を確認しながら修正・編集をすることができます。

400以上の Prompt（トピック）が付属し、授業等において自由に使用することができます。また、教員独自のトピックを追加することも可能です。学習者への課題となる Assignment には、書き直しを含む提出回数や制限時間などの項目があり、用途や学習者のレベルに応じて設定できます。

Criterion は国際教育交換協議会が販売をしています。

URL : <https://www.cieej.or.jp/toefl/criterion/>

4 技能統合を図った教科書 A Good Read シリーズの開発

【株式会社松柏社】

佐々木 顕彦 (武庫川女子大学)

山岡 浩一 (関西大学)

竹内 理 (関西大学)

本教科書は、Cengage Learning 刊の A Good Read: Developing Strategies for Effective Reading, Book 1-3 を、日本の大学での英語学習環境や授業回数に合わせて編集したテキストである。オリジナルと同様、読解ストラテジーの修得を主眼に置いているが、日本版では、リーディング活動をスピーキングやライティング、プレゼンテーションといったアウトプットに活かすためのタスクを各章に加えた 4 技能統合型テキストに仕上げた。Book 1 から 3 まで、TOEIC® Test (L&R) の 350-450、450-550、550-650 レベルの学習者を対象にして、グレード別に編集されており、それぞれの習熟度に応じたレベルの読み物、読解ストラテジー、語彙、発信型タスクが提供されている。

Book 1-3 とも、12 の Unit と 4 つの Review による計 16 の章があり、日本の大学の半期授業で使いやすい構成となっている。各 unit 最初の見開き 2 ページは予習で使うことを想定して作られており、学生はその unit で習得すべき読解ストラテジーを学ぶ。授業では、予習で学んだストラテジーを使いながら分量のあるパッセージを読み進め、本文の内容理解だけでなく、そこで使われている語彙をチャンクの単位で確認する。その後、リーディング内容や学んだチャンクを使ったスピーキング、ライティング、さらにはプレゼンテーションをする活動に取り組み、英語の 4 技能統合を図るとともに、英語で発信する能力を養成する。また、これらの post reading 活動にペアワークやグループワークを多く用いることにより、学生の主体的・対話的で深い学びを促している。

本書は採用した読み物の題材にもこだわった。「友情」、「家族」、「学習」といった日本人大学生の誰もが経験したことのある題材、また、「恋愛」、「都市伝説」、「冒険」といった興味を湧き立たせるもの、そして、「ビジネス」、「健康」、「長寿」といった今後の人生の参考になるものなどが満載である。

Book 1-3 とも、各 unit にオンライン教材として「予習内容確認小テスト」、「授業内容確認小テスト」、「Extra Output Activities」、「Extra Reading 素材」を備えており、先生方の授業をサポートしている。発表では、本教科書の意義とこれらの特徴、そして使い方について、実際の画像を用いて説明したい。

コウビルド英英辞典の 30 年：

「話す」「書く」を支援する学習辞典の変遷と最新版の特長

【株式会社桐原書店】

齊藤 智（株式会社桐原書店）

1987年の初版以来、初の本格的なコーパスベースの学習辞書として世界中の英語学習者をサポートしてきた COBUILD 英英辞典。その 30 周年を記念する第 9 版が今年刊行されました。辞書編纂者の「勘と経験」ではなく、現実世界で実際に使われている英語の実例に基づいて用例を作成し、語義をフルセンテンスで提示するユニークなスタイルは保ちつつ、効果的な単語の理解や用例の提示ばかりでなく、学習者の「話す」「書く」といった発信スキルの養成により多くの紙幅を割いた最新版の特長を、具体的例を見ながら解説します。

1) COBUILD 英英辞典と特長

- ネットをはじめあらゆるメディアで使用されている書き言葉、話し言葉を集積した毎月更新される 450 億語からなる最新コーパスを元に編纂
- オーセンティックな用例とフルセンテンスの語義定義
- コーパスに基づいた頻度順による語義提示

2) 第 9 版の特長

- コロケーション、語源、接辞語、接頭語など、語彙習得に有用な情報を充実
- 特定の単語がよく使用される文脈を明示する Vocabulary in Context コラム
- 学習者コーパスにから典型的な誤用例を提示し「正確な」英文作成を支援
- 「文法的に正しい」文の作成にとどまらず、より自然で読みやすい英文の発信を促す項目 Writing Style Guide を新設
- ビジネス英文法、アカデミック英文法などジャンル特有の文法を解説

また初学者、初級学習者向けの中初級用英英辞典のラインナップもご紹介します。

普通教室での授業支援システム活用を可能にする

Orchestration System の実証研究

【Actiontec Electronics】

中川 右也（鈴鹿享栄高校）

2016年、全教室にワイヤレスディスプレイアダプターを整備し、電子黒板の稼働率が高い三重県の鈴鹿中等教育学校・鈴鹿高等学校では2017年にクラスルームコマンダー実装に向けた実証研究を開始しました。米国シリコンバレーに本社を置くブロードバンドネットワーク機器メーカーでWindows8.1および10へのミラキャスト機能の実装に協力した唯一のパートナー企業 Actiontec が開発したクラスルームコマンダーは、生徒端末画面を教員端末に49台までサムネイル表示、教材データを生徒端末に送信、Wordなどのプログラムをリモートで起動するなどの多彩な機能に加え、音声・画像の両方を送信できる無線技術ミラキャスト（ネットワークに繋がらないで利用できるためセキュリティが確保される）を使用することによりWi-Fiがない教室でもワイヤレスディスプレイが可能になり、簡単にアクティブラーニング、協働学習の環境を整備することができます。

デモでは実際にクラスルームコマンダーを使用しながら、以下の実践例を具体的に紹介します。

1. サムネイル表示によるモニタリング：瞬時に生徒端末画面が一覧表示され。必要な生徒への迅速な支援が可能となる。無作為表示で生徒側の不安軽減
2. サムネイル表示から任意の画面を大画面に表示：比較学習を可能にし、生徒同士の学びを繋げる活動へ。生徒のプレゼンテーションがスピーディに行え、時間を有効活用
3. サムネイル表示により広がるアクティビティ：グループで1台活用することで協働学習。一人一台でインフォメーションギャップを使ったクイズの実施
4. ワイヤレスディスプレイにより教員が教壇から解放：タブレットPCを手にしたままでの机間巡視が容易に。ポータビリティというタブレットPCの本来の魅力を存分に活用
5. ワイヤレスディスプレイにより学習をより効果的に：中学生頃から現れる音読活動への非積極性を机間巡視で活性化。従来のフラッシュカード提示指導から生徒主体の学習へ

アクティブラーニングで「英語 4 技能」を徹底強化

【チエル株式会社】

下津 陽介 (チエル株式会社)

英語 4 技能 (読む・聞く・話す・書く) の総合的な強化を可能にする当社の 2 製品についてご紹介します。

『CaLabo Language』は、大学で増えつつある BYOD 環境や学生が持っているスマホを利用して、通学途中のスキマ時間でも英語学習が可能なツールです。

シャドーイング、発音矯正、プレゼントレーニングといった豊富な機能により、学習者の“話す”力を鍛えることが可能です。

また、TTS (Text to Speech) 機能を活用してテキスト教材を音声化することで、先生の音声教材作成を支援します。また、TTS 機能は学生も利用できるため、学生が作成したプレゼン原文も音声化することができます。

『ABLish』は、「読む」、「聞く」、「書く」を強化する、英語ニュース教材配信サービスです。基礎的な英語を使いこなすスキル習得に適し、中学校・高等学校で求められる到達目標が達成できる良質な教材となっています。

本サービスは、「読む・聞く」に最適な時事ニュースを週に 3 回配信します。また、各時事ニュースは二つの難易度【アドバンスバージョン (CEFR : B1、A2 相当)、ベーシックバージョン (CEFR : A1 相当)】で配信されます。(本サービス利用者は、過去 5 年間のトピック 700 本以上を収録したニュース・ライブラリも活用可能です。)

時事ニュースを活用することで、知る、読む、聞くというプロセスを習慣化できます。

ならびに、先生は課題内容と提出期限を設定するだけで、「記事内容を要約する」「一言でまとめる」「自分の考えを書く」といった「書く」課題を出すことが可能となります。

なお、『CaLabo Language』と『ABLish』は、連携可能です。連携により、『ABLish』の教材を『CaLabo Language』上でシャドーイング学習することができます。

ユーザビリティを柱とした電子辞書の機能強化を目指して — 「辞書」から「デジタル学習ツール」へ

【カシオ計算機株式会社 / 株式会社三修社】

カシオ計算機株式会社 / 株式会社 三修社
竹内 理 (関西大学)

カシオ計算機は1996年に本格的な電子辞書市場への参入を果たし、2001年に初の高校生専用モデルを発売するなど、小学生から大学生までの複数モデル、第二外国語に特化したモデル等、学習者のニーズに沿った辞書コンテンツのカスタマイズを進めてきた。2000年代後半からは電子辞書だけでも学習に活用できることを目指して、外国語学習をメインに各分野で好評な教材(書籍中心)を電子化し、学習コンテンツを多数搭載した。だが10年間「学習コンテンツの強化」を進めた結果、多数の優良学習コンテンツを搭載したが「コンテンツが多すぎて使いこなせない」との状況が生まれた。2010年代半ばから当問題を解決すべく、「使いやすさと学習コンテンツを包括した機能の開発」が求められた。そこでEnglish Training Gym(通称トレジム)というプラットフォームを設定し、搭載された学習コンテンツを難易度(現時点ではコンテンツ間の相対的なもの)順に「トレジムレベル1~6」という縦軸、また横軸は技能別にマッピングし、搭載コンテンツをすべてマトリクス化。これを元に、学習者が「難易度別」「目的別」に学べるよう「トレジムプラン」をきめ細かく設定した(2018年1月発売モデルで最大20プラン、作成数40プラン)。この「トレジムプラン搭載モデル」への学習者の不満は、「自分がどのプランで学習してよいかわからない」であった。学習者に「自分のレベルに適切な学習プランを提示する」との目的で今回テストの開発を試みた。IRTほどの大がかりな理論は用いられない制限の中、妥当性と信頼性を検証し、項目難易度分析・項目弁別度分析・錯乱肢効率分析を行い基準値を設定。最後は、診断テストの結果を基に自己決定でプランを絞り込ませることで、結果的に学習者を6つの「トレジムプラン」に導くテストを開発した。今後の課題は、学習意欲の継続に向けた機能強化である。

TOEIC® Speaking & Writing Tests

【一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会】

田崎 至教（一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会）

TOEIC Speaking & Writing Tests（以下 TOEIC S&W）は国際的な職場環境において、効果的にコミュニケーションをはかるために必要な「話す・書く」能力を測定する世界共通のテストです。パソコンで受験した解答データを ETS（Educational Testing Service / 世界最大の非営利テスト開発機関）認定の複数の採点官が採点し、ネイティブや英語に堪能なノンネイティブスピーカーに通じるかどうかをスコアで示します。TOEIC S&W の特長、結果通知とスコア基準、採点の信頼性について紹介します。また、近年では企業での英語研修効果測定や配属参考（海外赴任要件の基準等）だけではなく、学校においても採用が拡大されており、4 技能大学入試にも活用されているなど、具体的な事例も発表させていただきます。

英語四技能の育成と測定に関する内田洋行の取り組み

【株式会社内田洋行】

須藤 綾子（株式会社内田洋行）

英語四技能の育成と測定に関連する、内田洋行の3つの取り組みを発表いたします。

1) 大学入試に利用できる民間試験対策教材

大学入試改革にともない、2020年より段階的に導入される民間試験の受験準備のための学習教材として、英語Eラーニング教材のATR CALL BRIXをご紹介します。ATR CALL BRIXでは、試験形式の学習だけでなく、基礎スキルを養う学習を重視した各種試験対策コースをご用意しております。

2) CALL 教室での学習の強化

内田洋行のCALLシステムのPC@LL（ピーシーアットエルエル）の最新バージョンV13では、

- ・論理的でわかりやすい文章を書くための練習ができる機能
- ・特許出願中の技術を用いたディクテーションの新機能を新たに搭載いたしました。CALL 教室における四技能の育成をサポートするこれらの学習についてデモプレゼンテーションを交えてご紹介いたします。

3) 四技能試験の採点

内田洋行の教育総合研究所では、2007年以降、文科省や都道府県・自治体等の様々な学力テストの採点業務を受託してまいりました。2018年には、文科省より受託したスピーキングテストを含む英語の四技能調査を実施するにあたり、短期間に多くの音声を採点するための、効率的かつ正確に採点をするシステムを開発いたしました。こうした当社の採点業務への取り組みをご紹介させていただくとともに、特許出願中であるこの採点システムについてご紹介いたします。

大学留学プログラム・海外研修への

英語 ICT 教材活用のご紹介

【リアリーイングリッシュ】

大竹 俊哉 (リアリーイングリッシュ学校営業部)

1. はじめに

弊社では、近年多くの大学が注力している国際交流・留学支援事業の分野を念頭に置いた、EAP コースの開発を進めています。2017年4月には総合英語コース アカデミック「Academic English」を、今年4月にはIELTSの対策コース「IELTS Coach」をリリースしました。

本発表では主に新コース「IELTS Coach」のご紹介と活用方法をご提案します。また、実際のコース内容のデモンストレーションも行います。

2. コース紹介

「IELTS Coach」は、海外の大学への留学を目指す際に必要となることの多いIELTSのスコアアップに力点を置いたコースです。最少開講人数はなく、1名からの受講も可能です。

【概要】

- IELTSの運営団体の一つであるBritish Councilと弊社が共同開発したコースのため、試験対策に最適です。
- リーディング15レッスン、リスニング15レッスンの全30レッスンで構成されています。
- CEFR B1 レベル (IELTS 4.0~5.0 / TOEIC L&R 550~780 / 英検 2~準1 級相当)

【特長】

- アニメーションによるIELTS対策スキルの解説を通じて、スコアアップに直結する戦略を習得することができます。
- 実際の出題範囲に絞った学習ができ、かつ事前に試験形式を把握できるので、初めてIELTSを受験する方にも最適です。
- アカデミック英語力をより強化したい方向けに「Academic English」とのセット受講もご用意しています。

3. お問い合わせ

本コースやその他コース全般の詳細は、会期中は弊社ブースまでお越しください。それ以降は下記までご連絡ください。

リアリーイングリッシュ株式会社 学校営業部 担当：林・大竹・栗林

Web サイト： <http://www.reallyenglish.co.jp>

E メール： contact-japan@reallyenglish.com

外国語教育メディア学会（LET） 第58回全国研究大会

- 大会実行委員長 杉森 直樹 （立命館大学）
大会委員長 菅井 康祐 （近畿大学：プログラム・企画）
大会事務局長 中西 のりこ （神戸学院大学）
実行委員 伊庭 緑 （甲南大学：懇親会接遇）
今井 裕之 （関西大学：アルバイト）
今井 由美子 （同志社女子大学：プログラム）
植木 美千子 （関西大学：広報HP）
河内山 真理 （関西国際大学：会計・託児ルーム）
中西 正樹 （摂南大学：業者展示・賛助会員デモンストレーション）
名部井 敏代 （関西大学：プログラム・企画・懇親会接遇）
橋本 健一 （大阪教育大学：プログラム・出版）
山西 博之 （中央大学：会場・託児ルーム）
山本 勝巳 （流通科学大学：託児ルーム）
山本 誠子 （神戸学院大学：大会事務局補佐）

鬼田 崇作 （広島大学：プログラム・出版）
小山 敏子 （大阪大谷大学：受付）
深田 将揮 （畿央大学：記録）
福島 祥行 （大阪市立大学：受付）
松田 紀子 （藍野大学：受付）

発行日：2018年8月7日
編集・発行：外国語教育メディア学会（LET）
発行所：外国語教育メディア学会（LET）第58回全国研究大会事務局
〒650-8586 神戸市中央区港島1-1-3
神戸学院大学 中西 のりこ 研究室内
印刷所：株式会社 日本オフセット
〒530-0035 大阪市北区同心1-2-10

掲載情報の更新及び訂正については、以下のサイトをご覧ください

<http://www.j-let.org/let2018/home>

贊助會員廣告

Advertisements

A Good Read 1/2/3 Japan Edition

シリーズ監修 竹内 理

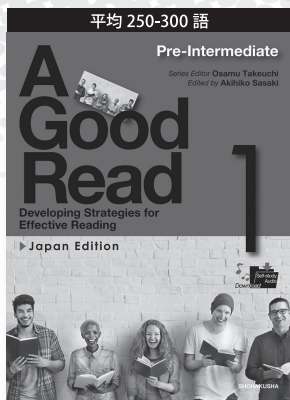
ハッとさせられる面白さが魅力の英文、広範囲にわたるリーディング・ストラテジー、語彙力アップにつながる要素が三位一体となって効果的なリーディングを可能にする人気シリーズ！

バラエティに富んだ形式の Warm Up

Input から Output につなげる章構成

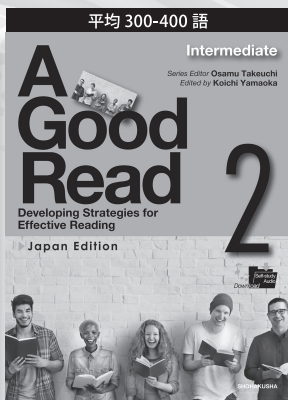
カラフルな挿絵と写真

4 技能型テキスト



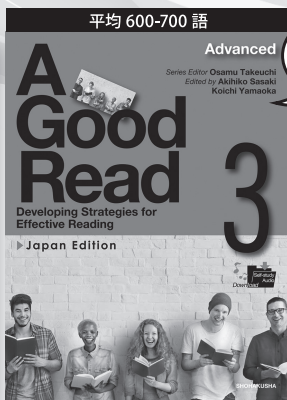
A Good Read 1 Japan Edition
Pre-Intermediate

佐々木顕彦 編著
ISBN978-4-88198-719-3



A Good Read 2 Japan Edition
Intermediate

山岡浩一 編著
ISBN978-4-88198-720-9



A Good Read 3 Japan Edition
Advanced

佐々木顕彦／山岡浩一 編著
ISBN978-4-88198-721-6

2018年
新刊

日本のクラスサイズ、学習環境、授業回数に合わせて Cengage Learning 刊の原書を徹底編集

フルカラー教材
A4 変形判 / 全15章
1 (初級編) 99頁
2 (中級編) 99頁
3 (上級編) 110頁
本体 2,100円 + 税
教授資料 (解答 / 試訳)
教室用 CD
オンライン配布テスト

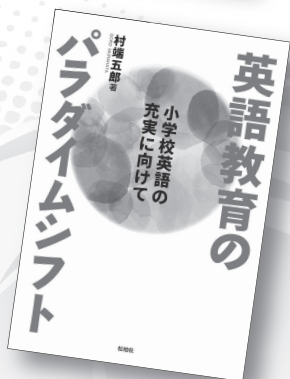


外国語教育研究ハンドブック 研究手法のより良い理解のために【改訂版】

竹内 理 / 水本 篤 編著

外国語教育学や第二言語習得の論文において多く使われている手法を網羅的に紹介し、実際に論文を書く時に活用できるようわかりやすく丁寧に指南したベストセラーの改訂版。調査の面接法入門の章と、構造構成的質的研究法 (SCQRM) 入門の章が新たに加わったばかりでなく、質的な研究手法の以外にも、カッパ係数や SEM の Fit 指標の表も盛り込まれ、量的手法でも改訂。

A5 判 / 380 頁 ◆ 本体 3,500 円 + 税 ◆ ISBN978-4-7754-0201-6



英語教育のパラダイムシフト 小学校英語の充実に向けて

村端五郎 著

「教室で求められる英語コミュニケーション能力」をいかにして児童・生徒に身につけさせるか、そして彼らを英語ユーザに育て上げることを目指す。小学校の教員や中学校の英語教員を目指す学生、すでに小学校・中学校の教壇に立ち、英語活動や英語科の実践に携わっている教員の方にもおすすめの一冊。

A5 判 / 258 頁 ◆ 本体 2,300 円 + 税 ◆ ISBN978-4-7754-0253-5

EAST EDUCATION

5級から準1級まで

スピーキング指導の日常化に

英英辞典もラインナップ

英検®予想問題ドリル

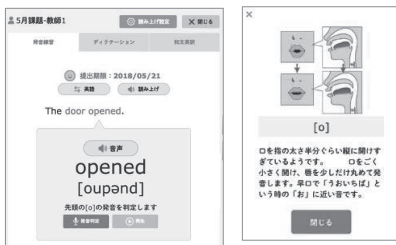
- 多くの学校からご要望をいただいていた教師用機能を追加します。学習状況や達成度を生徒毎に確認できるようになります(9月予定)。
- Google/Microsoftアカウントの利用(シングルサインオン)が可能となりました。
- Web版だから端末の種類を選びません。Windows/Chromebook/iPad/生徒のスマホでも。
- 5級~2級 / 3級~準1級セットに加えて、隣り合う二つの級のセットでもご提供を開始しました。



【2018年度採用】日本体育大学柏高等学校様、流通経済大学附属柏高等学校様、自修館中等教育学校様ほか。

英語学習帳 Qulmee

- 英語学習帳Qulmeeは、任意の英文でリスニング、発音トレーニング、ディクテーション等の学習を可能にするクラウドベースの英語学習サービスです。
- Qulmeeで学習する英文は、教師が音読の宿題として登録することも、生徒自身が自主的に登録することも可能。
- 登録した英文は音声合成で再生。話者は「女性・男性」「大人・子ども」から自由に選択。再生速度の変更も可能です。
- 教師は生徒から提出された音読を3段階で評価。コメントを返したり、再提出を促すこともできます。



【2018年度採用】麻布高等学校様

辞書アプリ DONGRI®

- 英和・和英・国語・古語・漢和辞典にスーパー大辞林を加えた「三省堂6辞書セット」は、iPad版/Web版ともに多くの学校にご採用いただきました。
- この6辞書に「コウビルド英英辞典(米語版Learner's)」を加えた7辞書セットを新たに発売します。価格は税込6,950円。8月発売予定です。



- iPhoneでも使えるユニバーサルアプリ化も(本年度中を予定)。

【2018年度採用】「総合カタログ2018」に多数の採用校を掲載しております。

アプリ貸出し申込書 (本頁をコピーしてご利用ください)

学校名 _____

お名前(役職) _____

メールアドレス _____

電話番号 _____

学校で使用する端末 iPad Windows Chromebook Android その他 [_____]

貸出し希望のアプリ 辞書アプリDONGRI 辞書名 _____

英検予想問題ドリル

英語学習帳 Qulmee

【個人情報の取り扱いについて】お預かりした個人情報(氏名、住所、電話番号等)は、資料等の発送、当社商品・サービスのご案内、商品・サービス提供に必要な連絡に利用させていただきます。原則としてご本人の承諾なしに、上記目的以外に個人情報を利用または第三者に提供することはございません。個人情報の取り扱いに関するお問い合わせおよび個人情報の開示、訂正、追加、削除、利用の停止、利用目的の開示等は、下記までお問い合わせください。〒151-0053 東京都渋谷区代々木2-22-8 イースト株式会社 個人情報に関するお問い合わせ窓口宛 E-mail: privacy@est.co.jp イースト株式会社 個人情報保護方針: http://www.est.co.jp/privacy

アプリ貸出しのお申込みは、FAXもしくはメールで

FAX : 03-3374-2998 / Mail : info@est.co.jp

イースト株式会社 教育コンテンツ事業部 TEL : 03-3374-0544 担当: 松井・鳥羽

国内外の主要な国際会議場で選ばれ続けている 実践に強い同時通訳システム

フルデジタル赤外線方式同時通訳システム

インテグラス



BOSCH

- ▶ フルデジタル赤外線方式により、ノイズに強くクリアな音質を実現
- ▶ 最大32チャンネルで、大規模な国際会議にも対応
- ▶ 室外へ漏れることのない赤外線方式による高いセキュリティ



大学における通訳者養成にも活用されています！

立教大学 様

国内屈指の通訳者養成プログラムを
BOSCH同時通訳システムがサポート

立教大学 異文化コミュニケーション学部様では、実践的な通訳トレーニングを行うために同時通訳ラボを開設。国際会議で最も使われている同時通訳システムでトレーニングを行いたい、とのご要望によりBOSCH同時通訳システム『インテグラス』を採用いただきました。



www.towaeng.co.jp/case-study/

映像 医療通訳 遠隔サービス <Medi-Way>

必要な時に！必要な場所で！通訳を利用できる



株式会社 東和エンジニアリング

□ 本社 〒110-8721 東京都台東区秋葉原1-8 TEL:(03)3255-1661 FAX:(03)3253-4658
 □ 支社/支店/営業所: 関西支社・関東支店・中部支店・北海道営業所・仙台営業所・横浜営業所
 ※株式会社東和エンジニアリングはボッシュ社が製造する会議システムの国内販売総代理店です。

東和エンジニアリング

<https://www.towaeng.co.jp/>

伝わる英語は TOEIC® S&W

世界中の企業や海外からのお客さまに
意思を伝え、交渉し、ビジネスを成功に導く。
グローバルな舞台で結果を出していくには、
英語で話す・書く力が求められています。

TOEIC® S&Wで
世界へ羽ばたいていく力を磨きませんか。

TOEIC® Speaking & Writing Tests

英語で伝える力を測るテスト



詳細はこちらから

TOEIC

検索

IIBC

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

公式サイトが新しくなりました。
<http://www.iibc-global.org>



CASIO

EX-word

知る、聞く、学ぶに、喜びを。

日本語、英語系の大辞典や、 様々な専門書を数多く収録



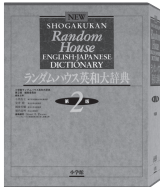
文学
3,000
作品

クラシック
2,000
フレーズ

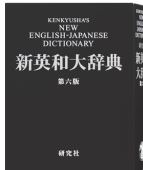
XD-Z20000 **200**
コンテンツ

英語

英語上級者からの厚い支持を集める 英語コンテンツ収録



小学館 ランダムハウス英和大辞典 第2版
圧倒的な見出しと充実の解説・用例、世界英語を幅広く収録し、翻訳家からも「やはりランダムハウスの訳語はいい」との声を数多くいただく英和辞典。
(収録数:約345,000語/約2,300図)



新英和大辞典 第六版
語義、用例、発音、語源、語法など、語に関する様々な情報が充実。
(収録数:約260,000項目/見出し語・複合語・成句を含む/約580図)



新和英大辞典 第五版
豊富・多彩な日本語用例を収録。日本語の微妙なニュアンスを強力英語に移植した。
(収録数:約480,000項目
[見出し語・複合語・用例を含む])



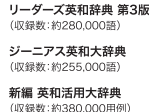
リーダーズ英和辞典
(収録数:約280,000語)



ジーニアス英和辞典
(収録数:約255,000語)



新編 英和活用大辞典
(収録数:約380,000用例)



リーダーズ英和辞典 第3版
(収録数:約280,000語)



ジーニアス英和辞典
(収録数:約255,000語)



新編 英和活用大辞典
(収録数:約380,000用例)

オックスフォード社の定評英語コンテンツが集結

オックスフォード連語辞典



見出し語とよく一緒に使われる全ての語とともに一般的な表現も提示したコケーション辞典。
(収録数:約9,000語
[連語約250,000語])

オックスフォードイディオム辞典



多数のイディオムを収録。さらに、慣用表現やことわざを提示しています。
(収録数:英語約1,000語/
[約500図])

オックスフォード句動詞辞典



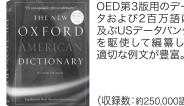
6,000を超えるよく使われる句動詞を、学生が理解し正しく使用するために必要な情報です。
(収録数:約6,000語)

オックスフォード新英辞典(改訂2版)



'Oxford English Corpus'から抽出した実際の例文を用い、世界中の英語を広範囲に渡って載っています。
(収録数:約350,000項目
[図表約1,000項目])

オックスフォード米語辞典(第2版)



OED第3版用のデータおよび2百万語に及ぶUSデータバンクを駆使して編集し、適切な例文が豊富。
(収録数:約250,000語)

オックスフォード類語辞典(第2版)



圧倒的収録語数で、すべての語彙でサンフルフレーズがついており、ニュアンスや使い方がわかりやすく、英語のフロや専門学習者に適しています。
(収録数:約600,000語)

国語

研究・講義で活躍する国語辞典



精選版 日本国語大辞典
新語・百科語を豊富に収めたほか、文献からの用例文には刊行年が明記しており、日本語の歴史がわかります。歴史的な文脈に根拠されている語を中心に、図版約三千点を収録。
(収録数:約30万項目 用例約30万条 図版約3,000点)



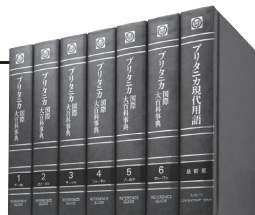
日本語大シソーラス 類語検索大辞典
類語辞典を圧倒する約32万語句を1,044のカテゴリーにまとめた日本最大のシソーラス。セリタリな表現が必ず見つかる言葉探し大辞典。
(収録数:1,044カテゴリー/約320,000項目)

百科

約155,000項目の 百科項目を収録

ブリタニカ国際大百科事典 小項目電子辞書版

ブリタニカが240年あまりにわたって培ってきた知識と情報を、引きやすさに重点を置いて編集した「ブリタニカ国際大百科事典 小項目版」の電子辞書版です。専門分野から身近な話題まで、155,000項目・4,000万字を収録しました。
(収録数:約155,000項目、写真・イラストなど:約19,500点)



言葉の表現がさらに広がる



広辞苑 第七版
(収録数:約250,000項目/
図表約7,300点)



明鏡国語辞典 第二版
(収録数:約70,000語/
図版24点)



新明解国語辞典 第七版
(収録数:約77,500語)



新漢語林 第二版
(収録数:漢字14,629字、
熟語数約50,000語/
常用漢字表(第2,136号、
解字図表約6,500点))



旺文社全訳古語辞典(第四版)
(収録数:約22,500語/約400図)



旺文社古語辞典 第十版
(収録数:約43,500語/約900図)



角川類語新辞典
(収録数:約50,000語)



使い方の分かる類語辞典
(収録数:約5,000の精選
グループ/図表約25,000項目)

XD-Z20000の収録コンテンツについて詳しくはWEBページをご覧ください。 <http://casio.jp/exword/products/XD-Z20000/>

電子辞書については
右記までお問い合わせください

カシオ計算機株式会社 教育企画推進部 学販推進室 E-mail schoollabo_edu@casio.co.jp

TEL **03-5334-4435**

受付時間:月曜日～金曜日 AM9:00～PM5:30(土日祝日 弊社指定休業日は除く)

Chieru

語学学習システム+デジタル教材で 「英語4技能強化」を支援します。

“話す”力・“書く”力をトレーニングする、

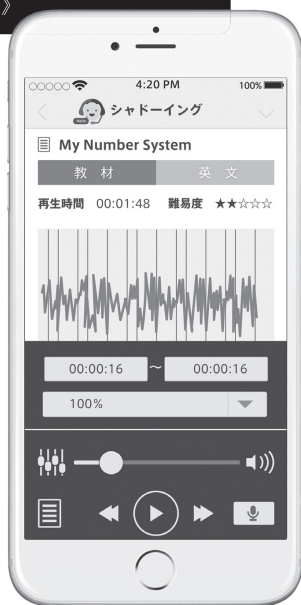
英語4技能学習システム

学生の“話す”を強化

CaLabo[®] Language

《キャラボ ランゲージ》

- 「シャドーイング」で、英語のリズムとイントネーションを練習
- 「発音矯正」を見て聞いて発音上達のコツを発見
- TTS 機能を活用した「プレゼントレーニング」で英語読み上げの学習が可能

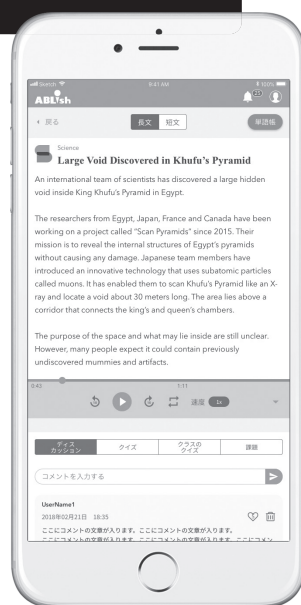


語学学習を通して世界を知る

ABLish[®]

《エイブリッシュ》

- 世界のニュースを約1分間の短いトピックで提供
- 同じニュースを2つのレベル、学習法に沿った形で提供
- スマートフォンに対応、聞き流しやレポート提出等も可能



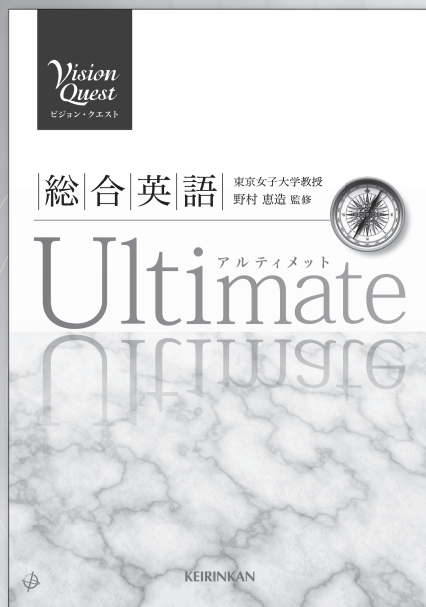
Chieru
チエル 株式会社

お電話は、土・日・祝日を除く午前10:00~午後5:00まで受け付けております
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

啓林館

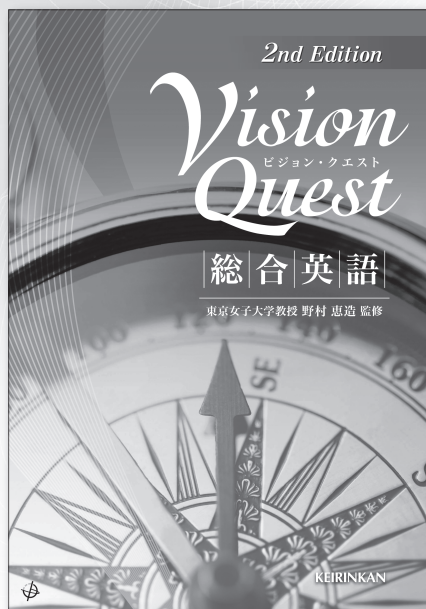
新しい時代の、 新しい参考書



基礎～難関大学受験まで対応
本物の英語にこだわり、
すべてを究めた参考書

Vision Quest 総合英語 Ultimate

A5判 752ページ カラー刷 定価1,718円(本体1,591円)



基礎～大学受験まで対応
よりわかりやすく、ていねいな解説を
目指して本文の記述を再検討

Vision Quest 総合英語 2nd Edition

A5判 568ページ カラー刷 定価1,620円(本体1,500円)

啓林館

●<http://www.shinko-keirin.co.jp/>

| | | | |
|-------|-----------|---------------------------|------------------|
| 本社 | 〒543-0052 | 大阪市天王寺区大道4-3-25 | TEL:06-6779-1531 |
| 東京支社 | 〒113-0023 | 東京都文京区向丘2-3-10 | TEL:03-3814-2151 |
| 北海道支社 | 〒060-0062 | 札幌市中央区南二条西9-1-2サンケン札幌ビル1F | TEL:011-271-2022 |
| 東海支社 | 〒461-0004 | 名古屋市東区葵1-4-34 双栄ビル2F | TEL:052-935-2585 |
| 広島支社 | 〒732-0052 | 広島市東区光町1-7-11 広島CDビル5F | TEL:082-261-7246 |
| 九州支社 | 〒810-0022 | 福岡市中央区薬院1-5-6 ハイビルズビル5F | TEL:092-725-6677 |

WindowsはもちろんMacOS/iOSもミラーリングできる

新発売

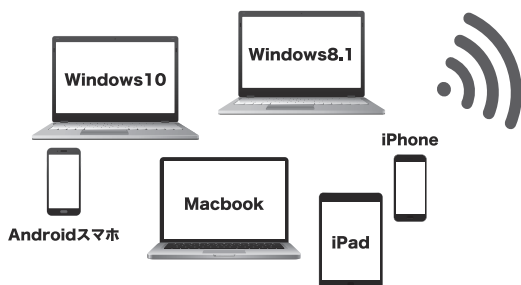
ミラキャスト対応ワイヤレスディスプレイアダプター

ScreenBeam™ 960A

WindowsOS
MacOS
iOS
AndroidOS



HDMI



教師をケーブルから解放するスクリーンビーム

外国語授業をはじめ、様々な場面で新しい授業スタイルを無線により実現しています。すでに全国の小中学校 5000 教室以上に幅広く採用が進んでいます。

WiFiが無くても最大50台のWindows10タブレットPCを無線で共有できるアプリケーションソフトウェア

新発売

Classroom Commander クラスルームコマンダー



協働学習の際は、共有アプリを一斉にリモート起動させたり、生徒それぞれのデバイスにあるアプリを使って個別学習も簡単に行うことができます。

Actiontec®

Actiontec Electronics, Inc. 日本オフィス
Eメール: japan-sales@actiontec.com
URL: <http://www.screenbeam.com>

Actiontec Electronics, Inc. 日本オフィスは、下記の団体に参加しています。
・一般社団法人日本教育情報化振興会 (JAPET&CEC) 正会員
・ICT CONNECT 21 会員
・Windows クラスルーム協議会 会員

購入に関するお問い合わせ:

Actiontec 製品 国内総輸入元
(株)マトリックスコミュニケーションズ
TEL: 043-301-3801 FAX: 043-301-3802
Eメール: sales@matrixcom.com
URL: <http://www.matrixcom.jp>



Any Device



Any Place



Any Time



Any School



Any Teacher



Any Language

SmartClass+ Language Laboratory

SmartClass+ digital language laboratory platforms help teachers deliver classroom and self-study activities that improve their students' speaking and listening skills.

SmartClass+ is a digital language lab software solution that uses a school's data network to support real-time communication and interaction amongst teachers and students. Networks can be wired or wireless (WiFi). Support for self-study activities can also be extended over the Internet.

タブレット・BYOD対応
無線LAN語学学習システム

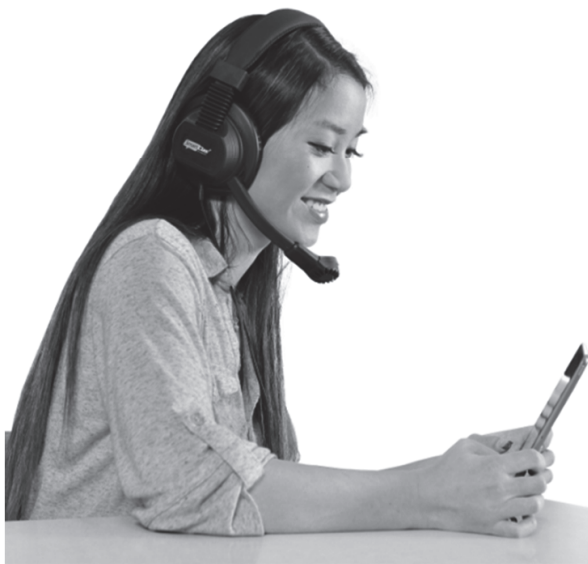
BYOD with multi-
platform support

- iPads
- iPhones & iPods
- Androids
- Macs
- Windows PCs
- Chrome books

CEFR準拠教材 Let's Talk! English

Let's Talk!

ANY DEVICE. ANY TIME. ANY PLACE.



MAKE THEM SPEAK ENGLISH!

朝日無線株式会社

〒810-0022 福岡市中央区薬院1-4-5

TEL: 092-731-0801

<http://www.asahimusen.co.jp>