

外国語教育メディア学会(LET)
第 61 回(2022 年度)全国研究大会
The Japan Association for Language Education & Technology
The 61st Annual Conference



外国語教育の周辺技術と今後の可能性
Adjacent Technologies and Their Future Possibilities
for Foreign Language Education

- 主 催: 外国語教育メディア学会(LET)
The Japan Association for Language Education & Technology (LET)
- 後 援: 文部科学省
- 会 期: 2022 年 8 月 9 日(火)～ 11 日(木)
August 9-11, 2022
- 会 場: オンライン
Online

学会長挨拶



外国語教育メディア学会会長
森田 彰(早稲田大学)

世界的には終息の兆しが見えたかに思えますが、新型コロナウイルス感染症の災禍に遭われた全世界の人々に、改めてお見舞いを申し上げます。また、過酷な国際情勢の中、苦境に直面する多くの方々にも心よりの共感と連帯の意を表したく思います。さらに、刻々と変化する状況の中、教育・研究に邁進されている会員の皆さんにも敬意を表したいと思います。

さて、2022 年度の全国研究大会 LET 61 もオンラインでの開催となりました。しかしながら、今大会では、前回 LET 60 での貴重な経験を踏まえ、ホスト支部の関西支部、そして全国研究大会実行委員会の皆さんが、conference としての在り方をさらに進化させ、より LET らしい充実した研究大会となるよう、工夫を重ねてくださいました。誠に有難いことです。

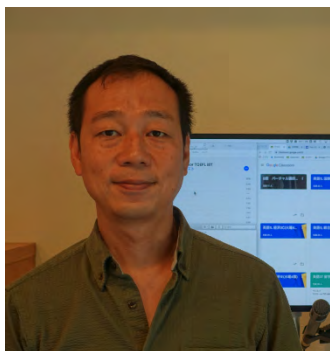
大会テーマである「外国語教育の周辺技術と今後の可能性」は、こうした時期にまさに適切なものである、と言えるでしょう。コロナ禍の中やポスト・コロナの教育・学習環境におけるそれだけでなく、これまで LET が研究を続けてきた外国語教育の周辺技術の現在についても、ここで知見を共有することは、極めて重要なことです。

関西支部の皆さん、そして LET 61 実行委員会、さらには各支部事務局、各種委員会の皆さんを始めとして、全国研究大会実施に関してご尽力くださったすべての皆さんに改めて感謝いたします。また、様々な面で学会活動を支えてくださっている賛助会員の皆さんにも御礼申し上げます。

毎回のお願いになりますが、研究大会の成功は、会員の皆さんの積極的な大会への参加があって初めて得られるものです。今年も、多くの皆さんと大会でお会いできますよう！

On behalf of all the LET members, I am pleased to inform you that we are going to hold the 61st Annual Conference, which is to be held online due to the continued difficult circumstances caused by COVID-19. Additionally, I would like to extend my deepest thanks to the Annual Conference Steering Committee members for their conscientious and relentless efforts, without which it would not have been possible for the conference to be held. I would also like to invite to the conference as many teachers, students, researchers, and staff as possible, as well as all who are interested in foreign language education and the current technological developments of educational devices and systems. In any case, let us enjoy the conference and share information and views regarding various aspects of language education and technology!

ご挨拶



LET 第 61 回全国研究大会大会実行委員長
菅井 康祐(近畿大学)
大会会長・関西支部長
名部井 敏代(関西大学)



皆さま、外国語教育メディア学会(LET)第 61 回全国研究大会にご登録・ご参加いただきありがとうございます。昨年度の LET60 につづき、今回もオンラインでの開催となりましたが、オンラインならではの機動力の高さを活かした良い研究大会にできるよう実行委員一同準備を進めております。

今回は「外国語教育の周辺技術と今後の可能性」という大会テーマを設定しました。現在急激に発達している AI・機械翻訳・自動採点・VR などの技術の最先端の研究成果を共有する機会を持つとともに、今後それらの技術がどのように外国語教育を支え変えていくのか、また、われわれ、外国語教育に携わる人間がどのような心構えを持つと良いのかということを具体的にイメージし創造力を高める機会になればと考えています。

研究発表・実践報告においては、従来の基礎研究・教室実践の報告はもちろん、オンラインでの授業実践、ツールの活用などの報告も多く予定されています。コロナ禍において、さまざまな形態のオンライン授業を教員・学生・生徒みなが経験し、その重要性が認識されるようになりました(個人的にもようやく同僚に LMS の価値に気づいてもらえました)。こういったなか、実際に教壇に立たれている先生がたのお話を伺える機会はとても貴重ですし、なによりも語学ラボラトリー学会(Language Laboratory Association of Japan)として発足した本学会の力の見せ所ではないかと感じています。

オンラインではありますが、当日、皆さまのお目にかかれるのを実行委員会一同心待ちにしております。最後になりますが、学会をいつも支えてくださっている賛助会員・一般会員・学生会員の皆様、そして、今回の準備にあたり昨年度のノウハウを丁寧にご教示いただいた植田正暢先生をはじめとする九州・沖縄支部の LET60 実行委員の先生方に心より御礼を述べさせていただき、我々からの挨拶と変えさせていただきます。

目次	Contents	Page
大会スケジュール	Overall Schedule	5
基調講演 1	Keynote Speech 1	9
基調講演 2	Keynote Speech 2	9
全体シンポジウム	Plenary Symposium	10
研究発表・実践報告	Oral Presentations	11
第1日 (8 月 9 日) ワークショップ	Day 1 (Aug. 9th) Workshops	15
第2日 (8 月10 日) スケジュール	Day 2 (Aug. 10th) Schedule	15
第3日 (8 月11 日) スケジュール	Day 3 (Aug. 11th) Schedule	15
ワークショップ(8 月 9 日)	Workshops (Aug. 9th)	16
出展賛助会員一覧	List of Exhibitors	19
大会事務局からのお知らせ	Information about LET 2022 Conference	20
大会実行委員会組織	Conference Organizing Committee	22

大会スケジュール

8月9日(火) Tuesday, August 9	
ワークショップ(Workshop)	
8月10日(水) Wednesday, August 10	
研究発表・実践報告	
基調講演 1(Keynote Speech 1):	
激変する世界と英語教育	
トム・ガリー / Tom Gally(東京大学大学院総合文化研究科)	
8月11日(木) Thursday, August 11	
基調講演 2(Keynote Speech 2):	
記号創発口ボティクスとマルチモーダル感覚情報に基づく言語獲得	
～実世界人工知能に学ぶ言葉の意味の構成的理解～	
谷口 忠大(立命館大学情報理工学部)	
研究発表・実践報告	
全体シンポジウム(Plenary Symposium)	
外国語教育の周辺技術と今後の可能性	
トピック 1:機械翻訳 山田 優(立教大学)	
トピック 2:自動採点 近藤 悠介(早稲田大学)	
石井 雄隆(千葉大学・理化学研究所)	
トピック 3:VR 矢野 浩二郎(大阪工業大学)	
ラップアップ 谷口 忠大(立命館大学)	
ブレイクアウトセッション(トピックごとに分かれ登壇者との自由なディスカッション)	

8月9日(火) August 9th (ワークショップ・Workshop)

	A 室	B 室	oVoice
09:00	バイズ統計超入門	Handwriting としての英語の文字指導のあり方	出展事業者による展示
11:00			
11:30			
12:00	教材テキストの「精読」で組み立てる英語授業	英文音読における、イントネーションの基本的選択肢	出展事業者による展示
12:00			
13:30			
14:00	探究時代の語学教育—電語研が見据える新たな 4 技能とは—	タスクのマイクロ評価から考える実践研究	
14:30			
14:30			
16:00			
16:30			

8月10日(水) August 10th

10:00 10:20	開会行事 Opening Ceremony (Zoom 1)			
	Zoom 1	Zoom 2	Zoom 3	Zoom 4
10:20 10:50	効果的で楽しい語彙学習方法を考える方略トレーニングの実践	メタバースを利用した外国語学習	学習者音声に対する音素・単語を単位とした明瞭度自動予測～シャドーイングを用いた評価者の聞き淀みの計測とモデル化～	全国学力・学習状況調査の出題英文における文法項目の出現頻度:中学校学習指導要領「文、文構造及び文法事項」を視座に
10:50 11:00	出展事業者による展示、移動・休憩			
11:00 11:30	辞書検索行動の質的分析 2:英語力との関係	Teaching in the Metaverse: A Preliminary Study on Educators' Perspectives	シャドーイングと音声認識アプリを用いた可視化が日本人大学生の発音の理解のしやすさに与える影響	オンライン授業による明示的文法指導の英語動詞習得における効果
11:30 11:40	出展事業者による展示、移動・休憩			
11:40 12:10	読解、語彙知識、統語的知識、聴解の関係	バーチャル空間における直接法の発展ー中国語教育を事例としてー	シャドーイング練習の位置づけの違いが英語学習者発話のモデル音声への近さに与える影響	機械翻訳を援用した和文生成の学習に関する調査ー英文生成能力の向上を志向してー
12:10 13:10	出展事業者による展示、移動・休憩			
13:10 13:40	Effects of Automated Feedback on Student Acquisition of Different Types of Vocabulary	Comparative Study of ZOOM and VR Lessons in Language Education	TOEIC® 公式eラーニング 基礎編 Listening & Reading の開発と学習効果	英語母音表記の多様性
13:40 13:50	出展事業者による展示、移動・休憩			

	Zoom 1		Zoom 2		Zoom 3		Zoom 4
13:50	Argumentative Signal Words as a Potential Predictor of Human Rating		同期型オンライン 国際協働型学習 (COIL) の実践— 二週連続の米国二 大学との交流—		サブスクリプショ ン・サービスを用 いた英語授業の 可能性—Disney+ のザ・シンプソン ズを教材にして—		自治体独自の外国 語教育カリキュラ ム政策:構造改革 特区を事例として
14:20	出展事業者による展示、移動・休憩						
14:30							
14:30	海外メディアの動 画から深める4技 能の統合的学習レ ベル別・教養英語 コースブックの紹 介		遠隔と対面ではど ちらの英語授業タ イプを大学生は好 むのか？質問紙 による学生の意識 調査をもとにした 調査研究		Laying the Foundation in a STEM Department: A Proposed Framework for English Presentations		英語ライティング 授業における協調 学習
15:00	出展事業者による展示、移動・休憩						
15:00							
15:10	基調講演 1 Keynote Speech 1 (Zoom 1)						
	激変する世界と英語教育						
16:00	トム・ガリー / Tom Gally(東京大学大学院総合文化研究科)						

8月11日(木) August 11th

10:00	基調講演 2 Keynote Speech 2 (Zoom 1)						
	記号創発ロボティクスとマルチモーダル感覚情報に基づく言語獲得						
	～実世界人工知能に学ぶ言葉の意味の構成的理解～						
10:50	谷口 忠大(立命館大学情報理工学部)						
10:50	出展事業者による展示、移動・休憩						
11:00							
	Zoom 1		Zoom 2		Zoom 3		Zoom 4
11:00	Chatbot Usability for Conversation Practice in EFL Classroom		専門性が高まる薬 学部のオンライン 留学プログラムに おける教員のオン ライン引率の実践		Japanese University Students' Change in English Learning Motivation Over Four Years		プランニングとトピ ック・タイプが日本 人英語学習者のオ ンライン実験にお けるスピーキング ・パフォーマンス に与える影響につ いて
11:30							

11:30 11:40	出展事業者による展示、移動・休憩			
	Zoom 1	Zoom 2	Zoom 3	Zoom 4
11:40 12:10	The Role of Explicit Knowledge and Cognitive Styles in L2 General Proficiency	通常授業における COIL の実践方法、および国際協働学習による日本人学習者の学びに関する考察と示唆	日本語版 L2 Grit 尺度の改訂および質問紙調査：英語力との関係から	小中接続をめざした「話すこと [発表]」における児童の姿 —教科書を発展させた協働学習による英語パフォーマンス課題の取組から—
12:10 13:10	出展事業者による展示、移動・休憩			
13:10 13:15	シンポジウム趣旨説明 (Zoom 1)			
13:15 16:30	全体シンポジウム Plenary Symposium (Zoom 1) 外国語教育の周辺技術と今後の可能性 トピック 1:機械翻訳 山田 優(立教大学) トピック 2:自動採点 近藤 悠介(早稲田大学) 石井 雄隆(千葉大学・理化学研究所) トピック 3:VR 矢野 浩二郎(大阪工業大学) ラップアップ 谷口 忠大(立命館大学) ブレイクアウトセッション(トピックごとに分かれ登壇者との自由なディスカッション)			
16:30 16:40	閉会行事 Closing Ceremony (Zoom 1)			

基調講演 1 Keynote Speech 1

8月10日 15:10–16:00

激変する世界と英語教育

トム・ガリー / Tom Gally(東京大学大学院総合文化研究科)

日本ではすべての子供に英語を教える理由として「グローバル化の急速な進展」がよく挙げられてきた。確かに、第2次世界大戦以降、人、モノ、情報などの国際的交流が活発になり、国境の意味が薄れた。そのため、国際語になりつつあった英語を「グローバル言語」として学ぶ意義があった。

しかし、2016年ごろ以降、英国の欧州連合離脱、米国におけるトランプ政権の誕生、中国におけるインターネット検閲の強化、コロナ下の国際移動制限、ウクライナ戦争の勃発とロシアへの厳しい制裁などで、グローバル化が「進展」しているとは言えなくなった。

同時に、言語の利用場面も変化している。従来、多くの人は日常的に、同じ場所、同じ地域、同じ国にいる人とコミュニケーションしてきたので、言語は特定の国や地域に根付くものとみなされてきた。しかし、主にオンラインで活動する人が増えたことにより、場所に依存しないコミュニケーションも増えている。SNS、オンラインゲーム、普及し始めたメタバースなどで使われる言語は、当分の間は従来の言語に基づくが、速いペースでそれぞれのオンラインコミュニティに特化した言語に発展すると予想される。

そして、機械翻訳や言語モデルの進歩で示されたように、コンピューターがある程度人間のように言語を扱えるようになった。これからはさらに人間らしくなるだろう。我々人間にとっては外国語の学習は依然として難しいので、外国語の運用はAIに任せればよいと考える人が増えている。

この言語環境の激変に、日本の英語教育がどのように対応すべきかについての簡単な解答はないが、対応の方法については真剣に考えなければならない。この講演で皆さんと一緒に考え始めたいと思う。

基調講演 2 Keynote Speech 2

8月11日 10:00–10:50

記号創発ロボティクスとマルチモーダル感覚情報に基づく言語獲得

～実世界人工知能に学ぶ言葉の意味の構成的理解～

谷口 忠大(立命館大学情報理工学部)

人工知能技術の発展はその「道具」としての使用のみが私たち人間の言語学習に変容を与えるのではない。私たちの言語が持つ意味とは何なのか、言語の学習がどのように進むのか、言語とはいかなるものであるのかということに関しても新たな視点を提供してくれる。講演者は実世界の感覚運動情報に基づき、発達的に学習し、概念や語彙を獲得する人工知能を構成することで、人間の知能の構成に迫る記号創発ロボティクスという分野を開拓し、牽引してきた[1,2]。知能を人工的に構成することによって、自然の知能(人間の知

能)を理解しようというアプローチは構成論的アプローチと呼ばれるが、記号創発ロボティクスは人間の認知を、もしくは心を理解するための研究としても位置づけられる[3,4]。旧来の言語学は統語論をその中心に置きすぎることによって、実世界適応のために進化してきた言語という側面を軽視してきたように思われる。ロボティクスと言語学の交差点は、実世界の中での「言葉の意味」を学術活動の中で新たに定位することを可能にする[5,6]。本講演では記号創発ロボティクスについて概説し、及び、その背景に存在する、言語の「意味」を理解するためのシステム論である記号創発システムに言及しつつ、一部、現在の人工知能技術の限界や展開に触れながら[7]、実世界人工知能の構成という視点から見てくる、言語観を共有することを目指す。

全体シンポジウム Plenary Symposium

8月11日 13:10–16:30

外国語教育の周辺技術と今後の可能性

トピック 1: 機械翻訳	山田 優(立教大学)
トピック 2: 自動採点	近藤 悠介(早稲田大学)
	石井 雄隆(千葉大学・理化学研究所)
トピック 3: VR	矢野 浩二郎(大阪工業大学)
ラップアップ	谷口 忠大(立命館大学)

2022年度LET大会のシンポジウムでは外国語教育から一歩外に出たところに何があるのか、どのような研究が行われているのかという大会テーマのもと、3つのトピックを用意しました。それぞれ40分ずつ発表していただき、発表中にもZoomのチャット欄に質問等を書き込んでいただきますが、ラップアップとしてAI研究者からそれぞれに対してコメントをいただいた後、ブレイクアウトセッションを利用して登壇者との議論や交流を深める時間を30分程度設けます。

研究発表・実践報告 Oral Presentations

8月10日 10:20–15:10

Zoom 1 司会:佐藤 健(東京農工大学)・川口 勇作(愛知学院大学)

- 10:20-10:50 効果的で楽しい語彙学習方法を考える方略トレーニングの実践
山本 大貴(信州大学)
- 11:00-11:30 辞書検索行動の質的分析 2:英語力との関係
小山 敏子(大阪大谷大学)
- 11:40-12:10 読解、語彙知識、統語的知識、聴解の関係
今村 一博(武庫川女子大学)
- 13:10-13:40 Effects of Automated Feedback on Student Acquisition of Different Types of Vocabulary
SPRING, Ryan (Tohoku University)
TAKEDA, Jessica (Tohoku University)
- 13:50-14:20 Argumentative Signal Words as a Potential Predictor of Human Rating
SPRING, Ryan (Tohoku University)
- 14:30-15:00 海外メディアの動画から深める4技能の統合的学習レベル別・教養英語コースブックの紹介
竹内 理(関西大学:シリーズ編者)

Zoom 2 司会:今野 勝幸(龍谷大学)・本沢 彩(関東学院大学)

- 10:20-10:50 メタバースを利用した外国語学習
李 相穆(九州大学)
- 11:00-11:30 Teaching in the Metaverse: A Preliminary Study on Educators' Perspectives
Wilson Nicholas J. (AtoZ)
Alizadeh Mehrasa (The International Professional University of Technology in Osaka)
- 11:40-12:10 バーチャル空間における直接法の発展—中国語教育を事例として—
華 金玲(慶應義塾大学)
- 13:10-13:40 Comparative Study of ZOOM and VR Lessons in Language Education
Obari, Hiroyuki (Aoyama Gakuin University)
- 13:50-14:20 同期型オンライン国際協働型学習(COIL)の実践—二週連続の米国二大学との交流—
安西 弥生(青山学院大学)
- 14:30-15:00 遠隔と対面ではどちらの英語授業タイプを大学生は好むのか?質問紙による学生の意識調査をもとにした調査研究
若本 夏美(同志社女子大学)
今井 由美子(同志社女子大学)
佐伯 林規江(同志社女子大学)

研究発表・実践報告 Oral Presentations

8月10日 10:20-15:10

Zoom 3 司会:高橋 美由紀(愛知教育大学 名誉教授)・松原 緑(名古屋大学)

- 10:20-10:50 学習者音声に対する音素・単語を単位とした明瞭度自動予測
～シャドーイングを用いた評価者の聞き淀みの計測とモデル化～
峯松 信明(東京大学)
中西 のりこ(神戸学院大学)
- 11:00-11:30 シャドーイングと音声認識アプリを用いた可視化が日本人大学生の発音の理解のしやすさに与える影響
新本 庄悟(京都産業大学)
- 11:40-12:10 シャドーイング練習の位置づけの違いが英語学習者発話のモデル音声への近さに与える影響
山内 豊(創価大学)
峯松 信明(東京大学)
西川 恵(東海大学)
- 13:10-13:40 TOEIC® 公式eラーニング 基礎編 Listening & Reading の開発と学習効果
湯舟 英一(東洋大学)
保住 美貴(一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会)
谷向 桂子(一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会)
- 13:50-14:20 サブスクリプション・サービスを用いた英語授業の可能性—Disney+のザ・シンプソンズを教材にして—
木村 修平(立命館大学)
- 14:30-15:00 Laying the Foundation in a STEM Department: A Proposed Framework for English Presentations
KAWANO, Madoka (Meiji University)
ELWOOD, James (Meiji University)
FUKUCHI, Kentaro (Meiji University)

Zoom 4 司会:淡路 佳昌(大東文化大学)・田上 優子(福岡女子大学)

- 10:20-10:50 全国学力・学習状況調査の出題英文における文法項目の出現頻度:中学校学習指導要領「文、文構造及び文法事項」を視座に
高橋 昌由(大阪成蹊大学)
- 11:00-11:30 オンライン授業による明示的文法指導の英語動詞習得における効果
奥田 阿子(長崎大学)
隈上 麻衣(長崎大学)

11:40-12:10	機械翻訳を援用した和文生成の学びに関する調査 ー英文生成能力の向上を志向してー	辻 香代(大阪公立大学) 岡本 吉世(大阪公立大学)
13:10-13:40	英語母音表記の多様性	河内山 真理(関西国際大学) 有本 純(関西国際大学)
13:50-14:20	自治体独自の外国語教育カリキュラム政策:構造改革特区を事例として	酒井 秀翔(東京大学 大学院生)
14:30-15:00	英語ライティング授業における協調学習	青木 千加子(北海学園大学)

研究発表・実践報告 Oral Presentations

8月11日 11:00–12:10

Zoom 1 司会: 鬼頭 和也(城西大学)

- 11:00-11:30 Chatbot Usability for Conversation Practice in EFL Classroom
Kovalyova, Angelina (Tsukuba University)
- 11:40-12:10 The Role of Explicit Knowledge and Cognitive Styles in L2 General Proficiency
SATORI, Miki (Nagoya University of Foreign Studies)

Zoom 2 司会: 下山 幸成(東洋学園大学)

- 11:00-11:30 専門性が高まる薬学部のオンライン留学プログラムにおける教員のオンライン引率の実践
近藤 雪絵(立命館大学)
- 11:40-12:10 通常授業における COIL の実践方法、および国際協働学習による日本人学習者の学びに関する考察と示唆
布施 邦子(大阪公立大学)
ウォレストッド 千鶴子(大阪公立大学)

Zoom 3 司会: 柴田 里実(常葉大学)

- 11:00-11:30 Japanese University Students' Change in English Learning Motivation Over Four Years
KOBAYASHI, Chiho (Tenri University)
- 11:40-12:10 日本語版 L2 Grit 尺度の改訂および質問紙調査: 英語力との関係から
山中 由香(近畿大学 非常勤講師)
古屋 あい子(東洋大学)

Zoom 4 司会: 古村 由美子(名古屋外国語大学)

- 11:00-11:30 プラニングとトピック・タイプが日本人英語学習者のオンライン実験におけるスピーキング・パフォーマンスに与える影響について
広瀬 八重子(名古屋大学 大学院生)
- 11:40-12:10 小中接続をめざした「話すこと [発表]」における児童の姿 —教科書を発展させた協働学習による英語パフォーマンス課題の取組から—
森本 敦子(高野山大学)
黒川 愛子(帝塚山大学)

第1日 8月9日(火)/Day 1: Tuesday, August 9th

09:30～11:30 ワークショップⅠ
12:00～14:00 ワークショップⅡ
14:30～16:30 ワークショップⅢ

第2日 8月10日(水)/Day 2: Wednesday, August 10th

10:00-10:20 開会行事 Opening Ceremony
 司会: 菅井 康祐(大会実行委員長, 近畿大学)
 挨拶: 森田 彰(外国語教育メディア学会会長, 早稲田大学)

10:20-15:00 研究発表・実践報告 Oral Presentations

15:10-16:00 基調講演 1 Keynote Speech 1
 演題: 激変する世界と英語教育
 講師: トム・ガリー / Tom Gally(東京大学)
 司会: 水本 篤(関西大学)

16:05-18:00 懇親会(交流スペース) Online Virtual Reception

第3日 8月11日(木)/Day 3: Thursday, August 11th

10:00-10:50 基調講演 2 Keynote Speech 2
 演題: 記号創発ロボティクスとマルチモーダル感覚情報に基づく言語獲得
 ～実世界人工知能に学ぶ言葉の意味の構成的理解～
 講師: 谷口 忠大(立命館大学)
 司会: 木村 修平(立命館大学)

11:00-12:10 研究発表・実践報告 Oral Presentations

13:10-16:30 全体シンポジウム Plenary Symposium
 テーマ: 外国語教育の周辺技術と今後の可能性
 トピック 1: 機械翻訳 山田 優(立教大学)
 トピック 2: 自動採点 近藤 悠介(早稲田大学)・
 石井 雄隆(千葉大学・理化学研究所)
 トピック 3: VR 矢野 浩二郎(大阪工業大学)
 ラップアップ 谷口 忠大(立命館大学)
 ブレイクアウトセッション(トピックごとに分かれ登壇者との自由なディスカッション)
 司会: 神谷 健一(大阪工業大学)

16:30-16:40 閉会行事 Closing Ceremony
 司会: 名部井 敏代(大会会長, 外国語教育メディア学会関西支部長, 関西大学)
 挨拶: 下山 幸成(外国語教育メディア学会関東支部長, 東洋学園大学)

A 室

ベイズ統計超入門

Bayesian Statistics: A Primer

竹内 理(関西大学)

湯浅 麻里子(関西大学大学院)

「論文などを読んでみると、最近、ベイズ統計という言葉をよく目にするようになった。でも、なんだか難そうだし、入門書を読んでもよく分からないし、困ったな。」このWSは、そんな方への超入門講座です。ベイズ統計の基本的な考え方はどんなものか、なぜこの手法が着目されるようになったのか、実際の分析手順はどのようなものか。このあたりをサラッと学んで、アレルギー反応を緩和することを目的とします。担当するのは、『外国語教育研究ハンドブック』(松柏社)の編者で、難しいことをいかに簡単に説明するかに情熱をかけている竹内と、修士論文で実際にベイズ統計を利用して辛酸をなめた湯浅です。よろしくお願いします。

B 室

Handwriting としての英語の文字指導のあり方

松井 孝志(英語講師)

小学校の英語教科化で従来型の「文字指導」は開始こそ早くなったが、その指導体系、教科書や教材での「文字そのもの」の扱いには依然として課題が多い。今回のワークショップでは、教室でのhandwritingに焦点を当て、児童生徒が「目にする文字・読む文字」と「実際に書く文字」の適切な扱いを考えたい。

A 室

教材テキストの「精読」で組み立てる英語授業

藤永 史尚(近畿大学)

「精読」を「テキストを最大限に理解するために注意深く丁寧に読むこと」(Aebbersold & Field, 1997)と捉え、教室で学習者に教材英文を繰り返し多角的に読ませる仕掛けとその考え方を紹介します。他技能との統合的な指導についても触れながら、リーディングを軸にした英語授業の作り方を検討します。

B 室

英文音読における、イントネーションの基本的選択肢

久保 岳夫(開成学園)

外国語として英語を音声化する際に気をつけたい基本的な考え方について、英国式イントネーション分析に基づいた具体例をご紹介します。イントネーションは理解が難しいと感じられることも多いようですが、単語・句レベルの引用形の発話から、気心の知れた知人同士のはやい発話まで、基本的な考え方は共通しています。知られていないことも多いので、できるだけわかりやすい形で多くの例を通してお示しできたらと思います。

A 室

探究時代の語学教育—電語研が見据える新たな 4 技能とは—

木村 修平(立命館大学)

近藤 雪絵(立命館大学)

2022 年度から高校で本格的に始まる探究型学習。電子語学教材開発研究部会(電語研)ではこれまでに開催してきた研究会から、探究型学習が標準となる時代の語学教育の可能性を見出してきました。今回のワークショップでは、電語研が見出す新たな 4 技能を「調べる」「まとめる」「コラボレーションする」「発信する」として整理し、それぞれに結びつく ICT サービスやアプリ、授業での活用法、授業案を提案します。

B 室

タスクのマイクロ評価から考える実践研究

藤田 卓郎(福井工業高等専門学校)

教師が主体となって行う実践研究について話したいと思います。前半は、実践研究を行う意義や考え方、進め方について学術研究や実践報告と比較しながら考えたいと思います。後半は、実践研究の方法の 1 つとして、タスクのマイクロ評価 (micro-evaluation) を紹介します。そして、マイクロ評価の考え方をもとに実践研究を進めていく方法について一緒に考えていきたいと思います。

出展賛助会員一覧

一般社団法人 Global8

ETS Japan

株式会社 アルクエデュケーション

株式会社 内田洋行

株式会社 EdulinX

株式会社 桐原書店

株式会社 三修社

株式会社 松柏社

株式会社 成美堂

チエル株式会社

(50 音順)

大会事務局からのお知らせ

大会への参加方法

発表者も含め大会に参加するには事前の登録が必要です。大会ホームページ(<https://www.j-let.org/let2022/>)より7月31日(日)までに参加登録を済ませてください。

<大会参加費>

LET 会員:2,000 円(学生:1,000 円)

非会員:3,000 円(学生:1,500 円)

ワークショップ参加費:無料

- ・ 支払い方法はクレジットカードもしくは銀行振り込みとなります。
- ・ 領収書は参加登録が完了した後、ホームページ上で発行しますので、ご自身で印刷してご利用ください。
- ・ 参加登録後の返金には応じることはできません。
- ・ ワークショップに参加するためには大会への参加登録が必要となります。
- ・ ワークショップの参加申込後の変更はできません。

参加依頼状

参加依頼状が必要な方は、大会 2 週間前までに大会事務局に文書でお申し込みください(送り先は大会ホームページに掲載しています)。その際、宛名を書き、切手を貼った返信用封筒を同封してください。なお、書式の指定がある場合は併せてお送りください。

Zoom 利用に当たっての注意事項

すべてのセッションを Zoom で行います。参加する前に以下の注意事項を必ず読んでください。

1. 受信映像の保存(画面キャプチャを含む)、及び録画・録音は禁止します。
2. 各 Zoom 会議に参加するための URL は大会事務局より参加者に直接連絡いたします。
3. 参加する際には Zoom アプリの更新をして最新版にしてください。
4. 表示名を「氏名(所属)」としてください。
5. マイクとビデオの設定をオフにして参加してください。(マイクは「ミュート」、カメラは「ビデオの停止」)
6. 質疑応答は、以下のように行います。

【音声による質問】

- ① 質問希望者は「手を挙げる」機能を使い、司会者からの氏名を待ちます。
(Zoom ミーティングの場合には、「リアクション」ボタンをクリックして「手を挙げる」をクリックします。)
- ② 司会者が音声で質問者を指名します。(講演・シンポジウムの場合、その後、ホストが指名された質問者の「トークを許可」します。)
- ③ 指名された質問者はマイクをオンにして発言してください。(研究発表・実践報告の場合には、質問者はビデオもオンにできます。ビデオオンの場合、背景にプライバシーや人権侵害につながるものが映り込まないように注意してください。)

【テキストによる質問】

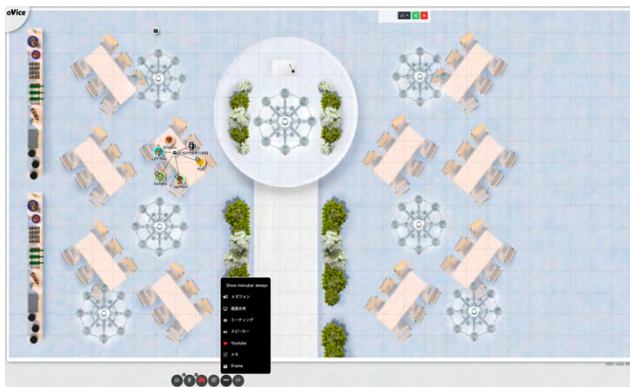
- ① 画面下の「Q&A」をクリックします。
- ② 質問を入力して送信します。
- ③ 発表者がテキストあるいは音声にて回答します。

なお、時間の関係上、寄せられた質問などに対して、発表者から回答をいただけない可能性がありますのでご了承ください。

会員交流スペース(oVice)について

アバターを利用して会員相互の交流を図るために設置された仮想空間です。8月9日から11日の大会期間中ご利用いただけます。また、LET 会員以外の方もご参加いただけます。詳細については大会事務局より送付される情報をご確認ください。

<会員交流スペース (oVice) の全体像>



外国語教育メディア学会(LET) 第61回全国研究大会実行委員会

大会会長	名部井 敏代(関西大学)
大会実行委員長	菅井 康祐(近畿大学)
事務局	神谷 健一(大阪工業大学:総務・企画)
	木村 修平(立命館大学:web・広報)
	水本 篤(関西大学:プログラム)
	大和 知史(神戸大学:本部連携)
実行委員	
会計	近藤 睦美(京都外国語大学)
	山内 優佳(広島大学)
プログラム・要項集	鬼田 崇作(同志社大学)
	今尾 康裕(大阪大学)
	田村 祐(関西大学)
	新本 庄悟(京都産業大学)
広報	近藤 雪絵(立命館大学)
業者	中西 正樹(摂南大学)
	大澤 真也(広島修道大学)
	金丸 敏幸(京都大学)
	森田 光宏(広島市立大学)
記録	今井 由美子(同志社女子大学)
	金澤 佑(関西学院大学)
	橋本 健一(大阪教育大学)
	濱田 真由(神戸大学)
	布施 邦子(大阪公立大学)
	眞崎 克彦(神戸親和女子大学)
	山岡 浩一(姫路獨協大学)
	山本 勝巳(流通科学大学)

発表要項集

Abstracts

ワークショップ

Workshops

ベイズ統計超入門

Bayesian Statistics: A Primer

竹内 理（関西大学）

湯浅麻里子（関西大学大学院生）

キーワード： ベイズ統計、頻度論統計、ベイズファクター、JASP

1. はじめに

「最近、論文などを読んでいると、ベイズ統計という言葉をよく目にするようになった。でも、なんだか難しそうだし、入門書を読んでもよく分からないし、困ったな。」 このWSは、そんな方への超入門講座です。なぜベイズ統計が注目されるようになったのか、このアプローチの基本的な考え方はどんなものなのか、実際の分析手順はどうすればよいのか。このあたりをサラッと学んで、アレルギー反応を緩和することを目的とします。

2. なぜベイズ統計なのか

最近、“Time to say good bye to p -value” のような趣旨の論文や書籍を目にすることが多くなってきました。2016年に、心理・教育統計でよく使われる p 値への訣別を、American Statistical Association が推奨して、post- p -value era への移行を謳って以来、この動きに拍車がかかっているようです。しかし、これは何も「統計を使って量的に研究する時代は終わって、何でも OK だ」とか「質的研究に移行すべし」と主張しているわけではありません。最近の一連の流れは、 p 値と、それに代表される頻度論の統計の使い方や解釈のしかたに問題がある、と指摘しているように思えます。つまり、 $p < .05$ という棄却値をもってすべてに白黒をつけ、結果に「意味があった」「意味がなかった」と主張するような慣行が、学問を歪めていることを憂慮しているというわけです。

それでは私たちは、この変革期の混沌とした状況を、どのように乗り切っていけばよいのでしょうか。識者たちは、不確実性を前提として p 値を絶対視せず、それ以外の多様な指標を使い、結果の解釈を謙虚に行うことが大切だと説きます。つまり、常に誤差が存在するということを認め、白黒をつける2分法を極力避けて、データと研究者の解釈が compatible（矛盾しない、整合性がある）と主張するように変えていかねばならないというわけです。そして、今後、データが積み上げられれば、あるいは見方を変えれば、他の解釈の可能性もあり得るという謙虚な姿勢を持つ必要がある、と主張しています。では、このような考え方を実践に移していくには、どうしたらよいのでしょうか。その1つの方向性が、これから説明していく「ベイズ統計」なのです。

3. このWSで学ぶこと

このWSでは、以下の内容を学んでいきます。

1. ベイズ統計の基本的な原理
 - a) 逆転の発想
 - b) ベイズファクター
2. フリーソフトウェア JASP の使い方

3. ベイズ流にやってみよう

- a) 2群の比較 (t 検定)
- b) 相関分析

4. おわりに

冒頭で申し上げたように、本 WS は「超」入門を謳っています。従って、網羅的にすべての分析技法を説明するものではありません。しかしこの WS を通して、ベイズ流の分析の入り口を示し、これから皆さんが自分で学んで行く道筋を照らすことが出来れば（そして、参加者の皆さんにもそう感じていただくことが出来れば）、我々としてはうれしい限りです。

参考文献

- Amrhein, V., Greenland, S., & McShane, B. (2019). Retire statistical significance. *Nature*, 567, 305–307.
- Goss-Sampson, M. A. (2020). *Bayesian inference in JASP: A guide for students*. JASP
- マグレイン、S.B. (2018). 『異端の統計学 ベイズ』 思想社文庫
- 竹内 理 (2019). 「巻頭言： p -value と決別する理由」『千里への道』（関西大学大学院外国語教育学研究科紀要）17 号, i-ii.
- 竹内 理・水本 篤 (2014). 『外国語教育研究ハンドブック—改訂版』 松柏社
- Wasserstein, R. L., & Lazar, N. A. (2016). The ASA statement on p -values: Context, process, and purpose. *The American Statistician*, 70(2), 129–133. <https://doi.org/10.1080/00031305.2016.1154108>

教材テキストの「精読」で組み立てる英語授業

藤永 史尚（近畿大学）

キーワード： 精読，リーディング，要約活動，技能統合的指導

1. はじめに

「精読」(intensive reading/close reading)は「テキストを最大限に理解するために注意深く丁寧に読むこと」(Aebersold & Field, 1997, p. 45)と捉えることができる。これ自体は従前の教室でも実践されてきたことであるが、本ワークショップでは、英語授業という文脈で行う「精読」において、教材テキストの何をどのように読むかについて改めて整理・確認し、リーディングを軸とした授業を組み立てるための視座を得る。個別の具体例はワークショップ当日に示すこととし、本稿では基本的なコンセプトに絞って述べる。

2. 「精読」のステップ

2.1 読む前の準備と本文の読解

準備として、読もうとするテキストの特徴や概略を掴む。ここで目を向けるのは、文章（とその章節）のタイトル、写真、図表、特別な表記（太字、イタリクスなど）、文中のキーワード、文章構成などである。読み方としては、部分的に読むこと（導入部と結論部のみ読む、各パラグラフの最初の部分のみを読む、など）やスキミング、スキミング的な読み方が活用される。

次に、本文を詳細に読んでいく。内容的側面に関して、文章中の明示的な情報から暗示的な情報（理解に推論を必要とする情報）の読み取りへと段階的に進めていく。さらに、それらの内容（情報）を表現する言語的側面（語彙や文法、文体的特徴など）にも注意を向ける。このなかで、必要な読解方略（例えば、繰り返し読む、メモを取る、重要な箇所に印をつける、など）の指導も行う。

2.3 読み終えた後の活動

活動としては様々なものが考えられるが、本ワークショップではテキスト本文の要約活動に焦点を当てる。次のような手順が一例として考えられる。

1. 本文を再読して要点を抽出し、必要に応じて図表（グラフィック・オーガナイザーなど）も用いながら整理する。
2. 1で整理した内容を口頭で（英語で）説明する（学習者同士でのやり取り）。
3. 2でのやり取りから得た情報もヒントにして、各自で要約を（英語で）書く。
4. 3で出来上がった文章を学習者同士で読み合ってコメントする。
5. 4でのコメントを必要に応じて取り入れ、修正を加えて要約を完成させる。

ここでは、リーディング以外の技能との統合的な指導も想定されている。最も顕著なのは「読んだものについて書く」というリーディングとライティングの結びつきである。上記の2から3にかけての段階ではスピーキングやリスニングの要素が含まれる。

3. おわりに

英語授業における「精読」は教材テキストの内容と言語的側面を詳細に分析的に読むことであるが、

その読み方は「一字一句ゆっくりじっくり」といった形態に限る必要はない。また、目標をテキストを「最大限に理解すること」の一点のみに焦点化するわけでもない。その過程では、読み取ろうとする内容に応じて柔軟に読み方を調整する方略の指導やリーディングと他技能を統合した言語活動も伴う。「精読」は教材テキスト（と関連する言語技能）を「総合的」に学習することへの1つのアプローチなのである。

参考文献

Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge University Press.

探究時代の語学教育—電語研が見据える新たな4技能とは—

New Four Skills of Language Education in an Inquiry-based Learning Era

木村 修平（立命館大学）

近藤 雪絵（立命館大学）

キーワード： 探究型学習, Project-based Learning (PBL), 4 技能, ICT 活用

1. はじめに

電語研こと、電子語学教材開発研究部会は、2012 年度に発足した LET 関西傘下の研究部会です。主にテクノロジーの観点から語学教育の具体的、実践的なトピックに焦点をあて、これまで 37 回の研究会を不定期で開催してきました。

2. このワークショップで扱うこと

2022 年度から高校で本格的に探究型学習が導入されます。電語研ではこれまでに開催してきた研究会から、ICT を活用した探究型学習が標準となる時代の語学教育の可能性を見出してきました。今回のワークショップでは、電語研が見出す新たな4技能を「調べる」「まとめる」「コラボレーションする」「発信する」として整理し(図 1)、それぞれに結びつく ICT サービスやアプリ、授業での活用法、授業案を提案します。

3. 講師について

木村と近藤は、電語研のコアメンバーであると同時に、立命館大学4学部で展開されているプロジェクト発信型英語プログラムで10年以上にわたり教鞭をとってきました。今回のワークショップではPBL型大学英語教育の先駆的取り組みである同プログラムの実践から得た様々な知見を皆様と共有できればと思います。ご参加をお待ちしております。

図1

探求学習における ICT 活用を核とした新たな4技能



参考文献

山中司・木村修平・山下美朋・近藤雪絵(2021)『プロジェクト発信型英語プログラム 自分軸を鍛える「教えない」教育』北大路書房.

Handwriting としての英語の文字指導のあり方

Handwriting---ways to learn and teach in English classrooms

松井 孝志（英語講師）

キーワード： 文字指導, 欧文書体, UD フォント, handwriting, motor skills

1. はじめに

小学校の英語教科化で従来型の「文字指導」は導入開始こそ早くなったが、その指導体系、教科書や教材での「文字そのもの」の扱いには依然として課題が多い。所謂「フォニックス」などの、文字を音声化する文字指導は旧来よりの知見で、効用や課題が共有されつつあるが、実際に筆記用具を用いて手で文字を書く **handwriting** に関しては日本国内の伝統的な指導技術でさえ、継承が途切れているのが現状である。このワークショップでは、教室での **handwriting** に焦点を当て、児童・生徒が「目にする文字・読む文字」と「実際に書く文字」の適切な扱いを参加者と考えたい。小学校段階の入門期だけではなく、語学学習の基礎基本として、また再入門での仕切り直しでのスキルの捉え方に一石を投じたい。

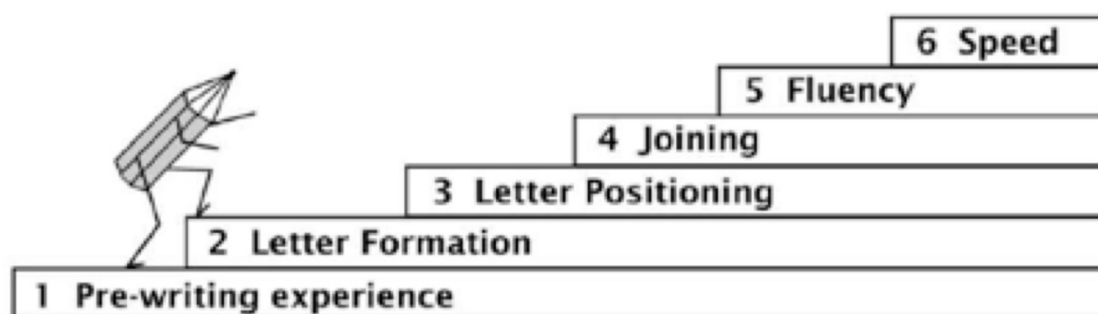


図 1. handwriting 指導の学習・指導の体系

参考文献

- Handwriting Today* Number 8. (2009). Journal of the National Handwriting Association
- Sassoon, R. (2003). *Handwriting: the way to teach it*. Sage Publications Inc
- (2006). *Handwriting Problems in the Secondary School*. Sage Publications Inc

英文音読における、イントネーションの基本的選択肢

久保 岳夫（開成学園 非常勤講師）

キーワード： 強勢，アクセント，前頭部，頭部，核，尾部

1. はじめに

英語のイントネーションに関する基本的な考え方は、一部基本的なもの（e.g., Yes-No 疑問文の文末は上げ調子，Wh 疑問文の文末は下げ調子）を除いて、理解されていないことも多いように感じています。本ワークショップでは、O'Connor & Arnold (1973), Wells (2006)等の英国式イントネーション分析方法に基づいた、英語のイントネーションの基本的な考え方に関して紹介します。第1強勢，第2強勢の扱いから始め、語レベル，句レベル，文レベルとより長い発話のイントネーションの基本的枠組みについて例を参照しながら見ていくこととします。また，この枠組みを元に，実際の英文をどのように音声化すべきか考えていけたらと思います。

2. 第1強勢と第2強勢

英和辞典や英英辞典に記載されている音声記号の第1強勢と第2強勢は，イントネーションを考える上で大切な概念です。音節数が多くなると，強勢はひとつだけでなく第2強勢を帯びるようになります。語の強勢を考える際，第2強勢が第1強勢よりも前に出てくる場合と，第2強勢が第1強勢よりも後に出てくる場合の2通りがあります。

(1a) *examination* /ɪg,zæmɪ'neɪʃn/ (第2強勢が第1強勢よりも前)

(2a) *méchanism* /'mekə,nɪzəm/ (第2強勢が第1強勢よりも後)



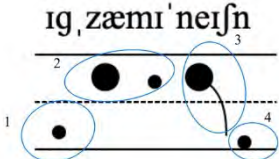
語を引用形で発音する場合のイントネーションを考える際，(1)のような「第2強勢が第1強勢よりも前に現れる語」が重要になってきます。(1a)，(2a)を引用形で発音した場合のイントネーションは，一般的に(1b)，(2b)のようになります。(2b)の第2強勢は第1強勢のある音節でピッチ（＝声の高さ）が下がり切ったままで，ピッチ変動がなく，イントネーションを考える際は(1b)の第2強勢ほど重要ではない第3強勢とする見方もあります（ここでは，●を中くらいの大きさで表現しています）。

3. イントネーションの構成要素

イントネーションの基本単位はイントネーション句（intonational phrase: IP）と呼ばれ，1つのIPは以下の構成要素からなるとされています。

（前頭部）（頭部）核（尾部）

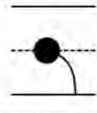
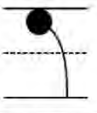
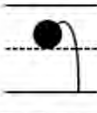
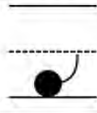
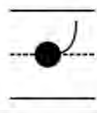
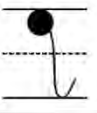
1つのIPには必ず核（または音調核）と呼ばれる顕著なピッチ変化が起きる音節が現れます。核以外にも括弧で示された要素が現れることがあります。(1b)で示した発音をこれに当てはめると，以下のようになります。

- (1c) 
- 1 前頭部：頭部の前でアクセントを受けない音節（群）
 - 2 頭部：最初にアクセントを受ける音節から核の直前の音節（群）
 - 3 核：顕著なアクセントがある音節（通常は最後の強勢）
 - 4 尾部：核の後ろの音節（群）

4. 代表的な音調パターン

2.で紹介したイントネーションの構成要素にはバリエーションが存在します。IP 内で最も重要な要素である音調核は、本ワークショップでは O'Connor & Arnold (1973) にしたがって、7つの音調パターンを紹介します。

図1 核に現れうる7つの音調パターン

1. 低下降調 low rise ^Yes	2. 高下降調 high fall ^Yes	3. 上昇下降調 rise-fall ^Yes	4. 低上昇調 low rise ^Yes
			
5. 高上昇調 high rise ^Yes	6. 下降上昇調 fall-rise ^Yes	7. 中平坦調 mid-level ^Yes	
			

5. チャンキング

英文を読み上げられる際、1文が1つのIPを形成することもあります。複数のIPに分かれることがしばしばあります。こうしたIPの分け方は、基本的には文法的な境界と一致します。

- (3) || There has been a 'fall | in the 'number of °exami'nations. ||
- 

上記の読み方だとIPは2つとなります。英文の切れ目には複縦線（||）を、単一英文内のIPの切れ目には単縦線（|）を引きます。上の英文では音調核に下線を引いてあります。

6. 実践編

ワークショップ当日は、東海道・山陽新幹線の英語アナウンスを、上記で説明したイントネーションの枠組みをベースに考えていただこうと思います。

参考文献

O'Connor, J. D. & Arnold, G. F. (1973). *Intonation of Colloquial English*, Second Edition, Longman.

（片山，長瀬他（共編訳）（1994）『イギリス英語のイントネーション』南雲堂。）

Wells, John C. (2006). *English Intonation: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.

（長瀬慶来（監訳）（2009）『英語のイントネーション』研究社。）

タスクのマイクロ評価から考える実践研究

藤田 卓郎 (福井工業高等専門学校)

キーワード： マイクロ評価, 実践研究, タスク, アクション・リサーチ, 探究的実践

1. はじめに

本研究では、実践研究 (practitioner research) の一つの方法であるマイクロ評価 (micro-evaluation) を取り上げ、具体的な進め方を紹介する。そして、実践研究を始める第一歩目として、マイクロ評価から実践研究を始めることを提案する。また、マイクロ評価から実践研究を開始する利点、マイクロ評価から実践研究をさらに進めていくためのアイデアについても検討する。

2. 実践研究とは何か

実践研究は、実践の理解や改善を目的とし、実践者である教師が、自身が指導する文脈において実践の質や教師生活の質を向上させるために行われる研究である (田中ほか, 2019)。実践研究を行うフレームワークは、アクション・リサーチ (action research)、探究的実践 (exploratory practice)、反省的実践 (reflective practice)、レッスン・スタディ (lesson study)、ナラティブ探究 (narrative inquiry) など多様なものが提案されている (泉, 2021)。実践研究と対になる研究として学術研究が挙げられるが、学術研究は、理論的な知見の探索や検証を目的とし、英語教育分野全体の向上や発展を目的とするものである。主に研究者が主体となり、知見の探索や検証に適した文脈で研究が行われる。田中ほか (2019) によると、実践研究と学術研究は共に探求の体系的なプロセス (a systematic process of inquiry) であり、問い、データ、データの分析・解釈の 3 つの要素から構成される点が共通している。一方、研究の目的、主体、文脈において両者は異なる特徴を持っている。

実践研究を行う利点については、様々な研究で報告されている。例えば、実践研究を行うことで、実践の中で起きていることについて冷静に把握し分析できるようになること、研究に対する認識が受動的なものから主体的なものに変容すること、教師生活について充実感を感じるなどが報告されている (Edwards & Burns, 2016; Wyatt, 2011; Yuan & Lee, 2015)。また、高木ほか (2017) は小学校、中学校、高等学校、大学等の教員に対し、実践研究に対する意識調査を行った。その結果、調査に参加した教師の 67.4% が実践研究を行うことに意欲的であったという結果が得られている。一方で、研究に対する時間がとれないこと、実践研究の手法が分からないことが主な困難点として指摘されている。これらの背景を鑑みると、実践研究に取り組みたいと考えている教師が一定数見られること、実践研究に対する利点も見られる一方で、時間的制約や研究方法の面で実践研究を開始することに抵抗を感じていることがうかがえる。そこで、本研究では、このような問題に対応する方法の一つとして、マイクロ評価を紹介する。

3. マイクロ評価

Ellis (2018) や Ellis et al. (2020) は、実践研究を通してタスクを研究する方法としてタスクのマイクロ評価を提案している。Ellis によると、タスクのマイクロ評価とは、実践者が指導する文脈においてタスクが機能するかどうかを調査するためにデータを収集し、分析することを指す。具体的には、授業で用いたタスクを実施している時に学習者が動機づけられていたかどうか、タスクが意図した通りに実施されていたかどうか、タスクの遂行を通して何らかの学習が起こったかどうかを体系的に調査するものである。タスクのマイクロ評価は通常表 1 のような手順で行われる (Ellis, 2018, p.237)。

表 1.

タスクの評価手順

Step 1	タスクの教材と、そのタスクを教えるための具体的な実施手順を記述する。
Step 2	研究課題を設定し、マイクロ評価の目的を検討する。
Step 3	マイクロ評価のためのデータ収集方法を検討し、必要なデータ測定具を探すか設計する。
Step 4	タスク実施前、実施中、終了後のどの段階でデータを収集するか計画する。
Step 5	量的・質的手法を用いて、データを分析する。
Step 6	評価の結果の報告書を作成する。

Ellis はタスクのマイクロ評価について論じているが、マイクロ評価はタスク以外の活動にも応用可能であると思われる。例えば、帯活動として行っている単語学習、リスニング活動、英作文指導等の活動においても、それらの活動がどのように機能したかを体系的に調べることが可能であると考えられる。

4. マイクロ評価から始める実践研究

マイクロ評価から実践研究を始める利点には、少なくとも以下の 2 点が考えられる。1 点目に、気軽に始めることができることである。マイクロ評価は、場合によっては 1 回の授業でデータを収集することが可能であるため、比較的短期間で気軽にデータの収集を行うことができる。2 点目に、応用・活用範囲が広いことが挙げられる。例えば、マイクロ評価を続けて収集したデータをもとに、単元の評価、シラバス全体の評価に応用させることができる。また、マイクロ評価を続ける中で実践に対するさまざまな問いが浮かび上がってきた場合、アクション・リサーチや探究的实践につなげることも可能である。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP21K00803 および JP20K02833 の助成を受けたものである。

参考文献

- Edwards, E., & Burns, A. (2016). Language teacher action research: achieving sustainability. *ELT Journal*, 70(1), 6–15. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv060>
- Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788920148>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching—Theory and practice*. Cambridge University Press.
- 泉恵美子 (2021). 英語教育における実践研究の概略—アクション・リサーチ, リフレクティブ・プラクティス, 探求的实践を中心に— *JACET Kansai Journal*, 23, 1-30.
- 高木亜希子・酒井英樹・永倉由里・田中武夫・河合創・清水公男・滝沢雄一・藤田卓郎・宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一 (2017). 英語教育における実践研究に関する意識調査 『教育実践学研究』 22, 43-66.
- 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹 (2019). 『英語教師のための「実践研究」ガイドブック』 大修館書店.
- Wyatt, M. (2011). Teachers researching their own practice. *ELT Journal*, 65(4), 417–425. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq074>
- Yuan, R., & Lee, I. (2015). Action research facilitated by university–school collaboration. *ELT Journal*, 69(1), 1–10. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu031>

発表要項集

Abstracts

基調講演

Keynote Speeches

激変する世界と英語教育

トム・ガリー / Tom Gally (東京大学大学院総合文化研究科)

日本ではすべての子供に英語を教える理由として「グローバル化の急速な進展」がよく挙げられてきた。確かに、第2次世界大戦以降、人、モノ、情報などの国際的交流が活発になり、国境の意味が薄れた。そのため、国際語になりつつあった英語を「グローバル言語」として学ぶ意義があった。

しかし、2016年ごろ以降、英国の欧州連合離脱、米国におけるトランプ政権の誕生、中国におけるインターネット検閲の強化、コロナ下の国際移動制限、ウクライナ戦争の勃発とロシアへの厳しい制裁などで、グローバル化が「進展」しているとは言えなくなった。

同時に、言語の利用場面も変化している。従来、多くの人は日常的に、同じ場所、同じ地域、同じ国にいる人とコミュニケーションしてきたので、言語は特定の国や地域に根付くものとみなされてきた。しかし、主にオンラインで活動する人が増えたことにより、場所に依存しないコミュニケーションも増えている。SNS、オンラインゲーム、普及し始めたメタバースなどで使われる言語は、当分の間は従来の言語に基づくが、速いペースでそれぞれのオンラインコミュニティに特化した言語に発展すると予想される。

そして、機械翻訳や言語モデルの進歩で示されたように、コンピューターがある程度人間のように言語を扱えるようになった。これからはさらに人間らしくなるだろう。我々人間にとっては外国語の学習は依然として難しいので、外国語の運用はAIに任せればよいと考える人が増えている。

この言語環境の激変に、日本の英語教育がどのように対応すべきかについての簡単な解答はないが、対応の方法については真剣に考えなければならない。この講演で皆さんと一緒に考え始めたいと思う。

プロフィール：

トム・ガリー (Tom Gally)

1957年、米国に生まれる。カリフォルニア大学サンタバーバラ校言語学専攻卒業後、シカゴ大学大学院で言語学と数学の両修士課程を修了。1983年の来日後、日本語の勉強を始める。1986年から2005年までは和英翻訳、英文コピーライティング、辞書編集などを本業にする。著書は『英語のあや』『英語のアポリア』など。訳書は『名随筆で学ぶ英語表現 寺田寅彦 in English』など。主な辞書は『研究社新和英大辞典』『研究社英語の数量表現辞典』など。論文は「Which Languages to Teach: The Classical-Modern Debate and the Future of English Education」「機械翻訳が日本の英語教育に与える影響」「Ethics and Language Education」など。2005年以降は東京大学の常勤教員。現在は、大学院総合文化研究科・教養学部教授。ウェブサイトは gally.net。

記号創発ロボティクスとマルチモーダル感覚情報に基づく言語獲得 ～実世界人工知能に学ぶ言葉の意味の構成的理解～

谷口 忠大（立命館大学情報理工学部）

人工知能技術の発展はその「道具」としての使用のみが私たち人間の言語学習に変容を与えるのではない。私たちの言語が持つ意味とは何なのか、言語の学習がどのように進むのか、言語とはいかなるものであるのかということに関しても新たな視点を提供してくれる。講演者は実世界の感覚運動情報に基づき、発達的に学習し、概念や語彙を獲得する人工知能を構成することで、人間の知能の構成に迫る記号創発ロボティクスという分野を開拓し、牽引してきた[1,2]。知能を人工的に構成することによって、自然の知能（人間の知能）を理解しようというアプローチは構成論的アプローチと呼ばれるが、記号創発ロボティクスは人間の認知を、もしくは心を理解するための研究としても位置づけられる[3,4]。旧来の言語学は統語論をその中心に置きすぎることによって、実世界適応のために進化してきた言語という側面を軽視してきたように思われる。ロボティクスと言語学の交差点は、実世界の中での「言葉の意味」を学術活動の中で新たに定位することを可能にする[5,6]。本講演では記号創発ロボティクスについて概説し、及び、その背景に存在する、言語の「意味」を理解するためのシステム論である記号創発システムに言及しつつ、一部、現在の人工知能技術の限界や展開に触れながら[7]、実世界人工知能の構成という視点から見えてくる、言語観を共有することを目指す。

[1] 谷口忠大, 記号創発ロボティクス ―知能のメカニズム入門, 講談社, 2014

[2] Tadahiro Taniguchi, Takayuki Nagai, Tomoaki Nakamura, Naoto Iwahashi, Tetsuya Ogata, and Hideki Asoh, Symbol Emergence in Robotics: A Survey, *Advanced Robotics*, 30(-), pp.(11-12)706-728, 2016. DOI:10.1080/01691864.2016.1164622

[3] 谷口忠大, 心を知るための人工知能: 認知科学としての記号創発ロボティクス (越境する認知科学), 共立出版, 2020

[4] Tadahiro Taniguchi, Emre Ugur, Matej Hoffmann, Lorenzo Jamone, Takayuki Nagai, Benjamin Rosman, Toshihiko Matsuka, Naoto Iwahashi, Erhan Oztop, Justus Piater, Florentin Wörgötter, Symbol Emergence in Cognitive Developmental Systems: A Survey, *IEEE Transactions on Cognitive and Developmental Systems*, 11(4), pp.494-516, 2018. DOI: 10.1109/TCDS.2018.2867772

[5] 谷口忠大, 「言葉の意味」と記号創発ロボティクス, 岩波書店, 2021 9, 848-850, 岩波『科学』2021 年 9 月号「これからの科学のために」

[6] T. Taniguchi, D. Mochihashi, T. Nagai, S. Uchida, N. Inoue, I. Kobayashi, T. Nakamura, Y. Hagiwara, N. Iwahashi & T. Inamura, Survey on frontiers of language and robotics, *Advanced Robotics*, 33(15-16), 700-730, 2019. DOI: 10.1080/01691864.2019.1632223

[7] 谷口忠大, 僕とアリスの夏物語 人工知能の、その先へ, 岩波書店, 2022

【プロフィール】

2006 年京都大学工学研究科博士課程修了、博士（工学）。日本学術振興会特別研究員、立命館大学助教、准教授を経て、2017 年 4 月より立命館大学情報理工学部教授。

人間の言語的・記号的コミュニケーションを支えるシステム概念として、記号創発システムを提唱。記

号創発ロボティクスの分野を開拓する。ロボットや人工知能の構成を通じた人間の認知やコミュニケーションの構成論的理解を進める。また、本をゲーム形式で紹介しあう「ビブリオバトル」の考案者であり、コミュニケーションの場のメカニズムデザインも推進。近著に『イラストで学ぶ人工知能概論』（講談社）、『コミュニケーション場のメカニズムデザイン』（共著・慶應義塾大学出版会）、『僕とアリスの夏物語人工知能の、その先へ』（岩波書店）。

発表要項集

Abstracts

全体シンポジウム

Plenary Symposium

トピック 1：機械翻訳

山田 優（立教大学）

キーワード： 機械翻訳, 翻訳学, TILT, 翻訳プロセス研究, Human Parity

Google 翻訳や DeepL などの翻訳サービスを使ったことがある人ならば、機械翻訳の実力をすでに感じていることだろう。Has machine translation achieved human parity? 機械翻訳は人間の翻訳者の実力に達したのか。こんな問いが、真剣に検証されるようになってきた (Toral, 2019 等)。

機械翻訳 (以下 MT) の進化の背景には、いわゆる AI があるが、MT と密接に関わる場所では、単語埋め込み (word embedding) という考え方と、それを援用して高速に翻訳を行える Transformer が大きく寄与していると思われる。これは原文と訳文とで対応する言葉 (記号) を置き換えて翻訳をするという従来型の方式とは異なり、一旦、言葉を言葉でない物 (ベクトル表現) に変換してから翻訳をしている。一見すると、翻訳とは単語の置き換えだけではない、という人間の訳出プロセスのようだが、その原理は似て非なる。すなわち、MT は人手翻訳のように見えるだけなのだ。

しかしながら、MT の品質精度の向上は、多くの方面に影響を及ぼしている。実務的には、プロ翻訳者の存在理由が問われたり、MT を取り入れたポストエディットという方法が用いられるようになったりしている。翻訳学においては、翻訳という行為を HCI (human computer interaction) と捉え直して、相互の影響を分析するようになってきた。

外国語教育への影響も大きい。高品質の MT の登場により、外国語を学ぶ意味や意義が問われている。MT を取り入れた学習方法も提案・実践されている。翻訳実践で用いられるプリ・ポストエディットを使った学習方法も提案されている。他方で、MT を大学教育に正式に採用するには、大学や学部のカリキュラム・ポリシーを考え直すことの必要性、また、教員に対する MT リテラシー教育の大切さも指摘される (Bowker, 2019)。

このような背景を受けて、本発表は、MT に関する翻訳研究と外国語教育との接点を再考することを目的とする。まず、MT と Human Parity の観点から、改めて現状の MT の実力に関する調査を紹介する。次に、翻訳学の側からの MT 関連研究のトレンドを概観し、MT と人手翻訳のプロセスの違いを説明する。最後に、外国語教育における MT 研究の一部をレビュー、MT と外国語教育の共存に関する問題提起をする。

Toral, A. (2019) Reassessing claims of human parity and super-human performance in machine translation at WMT 2019. Proceedings of the 22nd Annual Conference of the European Association for Machine Translation, 185--194. Retrieved March 19, 2022, from <https://aclanthology.org/2020.eamt-1.10.pdf>

Bowker, L., (2019). Machine Translation and Global Research: Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly Community. Emerald Group Pub Ltd.

トピック 2：自動採点

近藤 悠介（早稲田大学）

石井 雄隆（千葉大学・理化学研究所）

キーワード： パフォーマンス能力，フィードバック，説明可能な AI

自然言語処理技術の発展に伴い，これらの技術を応用した語学学習支援システムが昨今導入されている。その中で学習者のライティングやスピーキングなどのパフォーマンス能力をコンピュータが評価する自動採点システムには多くの注目が集まっている（石井・近藤，2020）。

本発表では，自動採点システムを導入した教育現場の教員，学習者の反応に関する報告をまとめ，それらについて議論する。また自動採点は，英語教育において新たな教育方法の導入でありながらも十分な議論が行われずに導入されていることを指摘し，自動採点の導入において今後必要な検証を提案する。

自動採点システムから得られる評価，フィードバックに対する教員，学習者の反応を検証した研究はいくつか存在し，当然のことながら，肯定，否定両方の反応がある。最近になって，自動採点システムを教育現場に導入したケースに関するレビュー論文（Fu, Zou, Xie, & Cheng, in press）や自動採点システムの開発に関するレビュー論文（Ramesh & Sanampudi, 2021）が発表され，自動採点に関する知見は蓄積されつつある。国内では，導入事例がいくつか報告されているが，自動採点システムを教育現場に導入することの是非に関して十分な議論がされているとは言い難い状況である。一方で，話し言葉の自動採点において，視覚提示されたテキストを読み上げるという最も制限されたものから，現在では，AI とやり取りをし，そのやり取りを採点できるものまで自動採点システムが扱えるタスクの幅は年々広がってきている。パフォーマンス評価の重要性が重要視されているが，現実世界の言語使用ではなく，制限された言語使用しか観察することができないテストという状況で，パフォーマンス評価を追求することにどの程度の意義があるか，自動採点システムの発展に伴い，再び考える時期が来ている。

また，自然言語処理の分野の発展により，予測精度の高い自動採点システムが開発されている。自動採点システムに深層学習が導入されて，その仕組みはかなりの程度複雑になってきている。テストの利害関係者はそれを理解することが可能であろうか。あるいは，理解する必要があるか。これらの疑問についても検討する。

最後に，説明可能な AI という観点から自動採点について論じる。AI の判断結果の理由の説明や，AI の品質を評価できる「信頼できる AI」について近年盛んに議論されている（内閣府，2018）。これは AI 技術の社会での活用に伴い，AI の精度だけではなく，公平性，説明責任，透明性の三つが求められるようになっていくことと深く関係している（大坪ほか，2021）。自動採点は，人工知能技術を用いてシステムを構築するため，説明可能な AI と自動採点の関係性について議論することは急務である。説明可能な AI と自動採点研究の関係性を検討することで，自動採点と社会をどのように接続するかという点についても検討する。

参考文献

- Fu, Q. K., Zou, D., Xie, H., & Cheng, G. (in press). A review of AWE feedback: types, learning outcomes, and implications. *Computer Assisted Language Learning*, 1-43.
- Ramesh, D., & Sanampudi, S. K. (2021). An automated essay scoring systems: a systematic literature review. *Artificial Intelligence Review*, 1-33.

石井雄隆・近藤悠介（2020）『英語教育における自動採点：現状と課題』ひつじ書房.
大坪直樹・中江俊博・深沢祐太・豊岡祥・坂元哲平・佐藤誠・五十嵐健太・市原大暉・堀内新吾（2021）
『XAI(説明可能な AI)—そのとき人工知能はどう考えたのか?』リックテレコム.
内閣府（2018）「人工知能技術戦略実行計画（案）」
<https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/jinkochino/7kai/siryos3.pdf>

トピック 3 : VR

矢野 浩二郎 (大阪工業大学)

キーワード： デジタル教育, オンライン教育, VR, メタバース, バーチャル空間

1. はじめに

近年の技術の発達により、教育分野を含むさまざまな分野で VR が活用つつある。さらに最近では「メタバース」、すなわち巨大なバーチャル空間に現実世界に近い社会システムを構築しようとする試みも始まっている。しかし、これら VR やメタバースを学校現場で効果的に利用するには、まだ課題が多い。発表者は、2013 年より VR の教育活用に検討を開始し、LET 関西などで成果報告している (矢野, 2017)。VR の活用には、学習者個人がバーチャル空間に没入し体験的な学習を行う「文具」としての使い方と、教員が VR 空間において教材などを作成・提示し、それを学習者が VR 外で利用する「教具」としての使い方がある。本発表では、これら二つの活用方法について、発表者自身の実践例を踏まえながら議論したい。



図 1. VR を用いた教育実践の例

参考文献

矢野浩二郎 (2017). 360 度カメラを使った授業記録とふりかえり. 外国語教育メディア学会関西支部 2017 年度 春季研究大会 発表要項集 p9.

発表要項集

Abstracts

研究発表・実践報告

Oral Presentations

効果的で楽しい語彙学習方法を考える方略トレーニングの実践

山本 大貴 (信州大学)

キーワード： 学習方略トレーニング、語彙学習、動機づけ、自己調整学習

1. 研究の背景

英単語の暗記は非常に重要だが、単調になりがちで、多くの学習者にとって楽しいとはいえないものである。また、語彙学習は授業時間外に行うよう求められることが多いため、自律的に語彙学習をすすめられるようになる必要がある。したがって、英語教師にとって、学習者が“Good Vocabulary Learner”になれるよう支援することは重要だといえる。

Tseng and Schmitt (2008) の Model of Motivated Vocabulary Learning は、Good Vocabulary Learner になるには、様々な語彙学習法を知っていることにくわえ、自律的に語彙学習法を発見・改善するための意欲・知識や自分の動機づけをコントロール（自己調整）する力が必要であることを示唆している。Yamamoto and Tsuda (2019) は、Tseng and Schmitt (2008) のモデルを主な理論的背景とする語彙学習方略トレーニングを実践した。本稿では、その改良版を実施した結果を報告する。

2. 実践の概要

2.1 参加者

参加者は、日本の大学に在籍する 45 名の英語学習者であった。ただし、そのうち 4 名が Day 1 (2.2 参照) を欠席したため、受講者は 41 名となった。一般的な日本人大学生よりも高い英語力を持ち、英語学習に対する動機づけも総じて高い学習者集団といえる。

2.2 実践内容

本実践 (Vocabulary Learning Project: VLP) の主な特徴は、1) 学習者が議論を通して自分に合う方略を考えたこと、2) 学習者が効果的な方略を考えられるよう、語彙学習の原則や動機づけ理論を教えたこと、3) Quizlet や Kahoot! といったアプリを活用したこと、4) 「高い語彙力を獲得して活躍する自分」のビジョンを明確化する活動を行ったことである。VLP は、週 1 回開講の英語の授業を 3 回用いて行われた (ただし、Day 2 と Day 3 は授業の一部のみ)。参加者は、Day 3 に行われる語彙テストに向けて、教員による講義等を基にクラスメートと考えた効率的で楽しい語彙学習を授業外の時間に行った。実施した活動の一覧は表 1 の通りである。なお、VLP の構成は、CALLA モデル (Chamot, 2008) を参考にしている。

2.3 データ収集方法

VLP の効果を検証するために、アンケートの回答、Kahoot! 大会・語彙テストの得点等を分析した。

3. 結果

アンケートの結果、参加者の多くが VLP を好意的に評価していることがわかった (表 2 参照)。多くの参加者が用いた学習方法には、「クラスメートとゲームやクイズをする」、「ゲームやテストの結果がよかったらご褒美をもらえるようにする」、「互いに褒め合う」、「努力を可視化する」などがあつた。

表 1

VLP で実施した活動一覧

Day 1	VLP の説明 → ビジョン明確化活動 → 自分の語彙学習法のシェア（グループワーク） → 知識を思い出す (retrieve) ことの重要性の説明と Quizlet の紹介・活用練習 → 内発的動機づけを高める心理的欲求（特に有能性の欲求と関係性の欲求）の説明 → 効率的で楽しい語彙学習の計画（グループワーク）
Day 2	グループ対抗 Kahoot! 大会
Day 3	語彙テスト → 語彙学習方法のリフレクション（グループワーク） → 使用した語彙学習法のシェア（新たなグループでのグループワーク）
Day 3 後	Reflection Essay（授業外の時間に執筆）

表 2

アンケートの結果

	<i>m</i>	<i>SD</i>	% of 4 or 5
今回の語彙テストに向けた勉強は、これまで受けてきた語彙テストに向けた勉強よりも楽しかった。	3.88	0.98	65.6%
今回の語彙テストに向けた勉強は、これまで受けてきた語彙テストに向けた勉強よりも頑張ることができた。	3.81	0.97	62.5%
今回の語彙テストに向けた勉強では、これまで受けてきた語彙テストに向けた勉強よりも、効率よく語彙を暗記することができた。	3.78	0.83	59.4%
VLP は面白かった。	3.88	0.94	71.9%
VLP に参加することで、新たな気付きを得ることができた。	3.75	0.80	65.6%

注. 5 件法 (5: 非常によく当てはまる、1: まったく当てはまらない) の多肢選択式質問の回答結果

Day 2 で実施した Kahoot! 大会の平均点 (25 点満点) は、21.8 点 ($SD=2.54$) という高い値となった。この結果は、語彙テストの 1 週間前には既に学習を始めていた参加者が多くことを示唆している。また、VLP を受講した参加者の語彙テストの平均点 (45 点満点) は 41.8 点 ($SD=5.28$) であった。これは、VLP の Day 1 を欠席した参加者 4 名の平均点の 31.0 点 ($SD=8.12$) を大きく上回るものである。

以上の結果から、VLP は効果的な実践であったと考えられる。しかし、もともと自分の語彙学習法に自信がある参加者は VLP を効果的だと感じない場合があることもわかった。また、参加者が、VLP で学んだ方略を VLP 後も自律的、継続的に使っていけるよう支援する方策は、今後検討していく必要がある。

参考文献

- Chamot, A. U. (2008). Strategy instruction and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp.266–281). Cambridge University Press.
- Tseng, W. T., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58, 357–400. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00444.x>
- Yamamoto, H., & Tsuda, H. (2019). Vocabulary learning strategy training to promote learners' internal proactiveness through collaborative learning. *LET Kansai Journal*, 17, 1–20. https://www.jstage.jst.go.jp/article/letkansai/17/0/17_1/_article/-char/en

辞書検索行動の質的分析 2 :

英語力との関係

小山 敏子 (大阪大谷大学)

キーワード： 電子辞書、スマホアプリ、辞書検索行動、英語習熟度、学習効果

1. 先行研究

これまでの研究 (Koyama & Yabukoshi, 2019; in press) から、大学生は TOEIC® の Part 5 のような語彙、文法問題に取り組む際、1) 大多数が電子辞書ではなくスマートフォン (以下、スマホ) を使って、Web 検索や Google 翻訳のアプリを利用して問題に取り組み、2) 使用検索ツール (スマホ、または電子辞書) の選択と英語基礎学力との相関は見られず、3) 電子辞書利用者の検索語数は有意に多かったが、検索語数の多さと正答率には有意差は見られない、といったことが明らかになった。

そこで、量的データをもとに分析した先行研究からは見えてこなかった検索行動をより詳細に調べるために、先行研究と同じ教材を使用し、2名の協力者を得て予備実験を行った (小山・薮越, 2021)。この質的検証の結果から、電子辞書使用者は『ジーニアス英和辞典』の記述情報をスクロールしながら詳細に閲覧、必要に応じて用例も確認し、また電子辞書の成句検索機能も活用していた。一方のスマホ使用者は Web 版の Google 翻訳を主に使っていたが、無料のコンテンツから得られる少ない情報量を補うために様々なサイトを利用し、かつ Google 検索のウインドウに単語ではなくフレーズで入力して情報を得る様子も見られた。

結果として、タスクとして課した語彙・文法問題 15 問全体と比較すると、検索語数も所要時間も少なかった電子辞書利用者の正答率が極めて高かった。しかしながら Koyama and Yabukoshi (2019, in press) からの知見をもとに、15 問のうち、最も正答率が高かった問題、最も正答率が低かった問題、正答率が平均レベルの問題に絞って詳細にビデオ分析を行ったところ、語句の意味がわかれば解答できる問題では、どちらの検索ツールを使用しても所要時間に差はなく正解できていた。

この予備実験 (小山・薮越, 2021) では、スマホ使用者が教材として使用した TOEIC® の受験経験がなかった。また、両名の間では、語彙サイズテスト¹⁾の結果や文法力を測る Cloze テストの得点にも若干の差があったため、そうした英語基礎学力が結果に影響を与えたことも考えられる。そこで今回は、TOEIC® の受験経験がある 2 名の学部生に協力を依頼することにした。

2. 実験

2.1 目的

本実験は、検索ツールの違いが検索行動にどのような影響を与えているのかを質的に調べるための予備調査である。特に今回は、語彙・文法問題に取り組む場合、英語基礎学力のうち、語彙力の違いが検索行動と正答率に影響するのかを探ることを目的としている。

2.2 実験協力者

TOEIC® の受験経験があり、英語教員を志望している学部 4 回生 2 名の協力が得られた。両名の英語基礎学力やの日常的に使用している検索ツールなどの情報は表 1 の通りである。

2.3 教材と手順

小山・薮越 (2021) に使用した語彙・文法問題と類似の問題をもう一種類用意した上で、それぞれに

電子辞書、スマホの両方を使って制限時間を設けず解答してもらった。その1週間後に再認テストを実施し、検索語の定着度を確認した。なお、実験は個別に行われた。

表1

実験協力者の英語基礎力とモバイルデバイスの利用状況

	Student C	Student D
Cloze test (45)	25	27
英語資格	TOEIC [®] 730	TOEIC [®] 490
語彙サイズ ^{注1}	6384	5269
スマホ利用開始時期	高校1年生	高校1年生
電子辞書利用開始時期	高校1年生	高校1年生
現在、英単語検索に使用しているツール	電子辞書	電子辞書

3. 結果と考察

表2に結果の概要を示す。語彙量が多いStudent Cがどちらの問題でも多くの語を検索し、正答率が高かった上に、一週間後の検索語の再認率も高かった。また、両名に共通することとして、電子辞書を使用した場合の検索語数が多くなる傾向が見られ、再認率も高かったことである。この結果は、小山・薮越（2021）とは異なり、日常使っている検索ツールの影響があったのかについても精査が必要である。発表ではビデオ分析の詳細も報告したい。

表2

15問全問の解答結果

	Student C		Student D	
検索ツール	電子辞書	スマホ	電子辞書	スマホ
辞書・アプリ	ジーニアス英和辞典	Weblio 英和辞書 Safari 英和辞典	ジーニアス英和辞典	Google 翻訳（Web版）
正答率（%）	93.3	86.7	73.3	53.3
検索語数（ <i>mean</i> ）	3.8	3.0	1.9	.9
検索時間（min.）	41	33	43	28
再認率（%）	64.9	35.6	32.1	21.4

注

¹ 望月語彙サイズテスト（筆記版）を使用（相澤・望月, 2010）

謝辞

令和4（2022）年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究C，課題番号22K00695）の助成を受けて行われた。

参考文献

- 小山敏子・薮越知子（2021）「辞書検索行動の質的分析：予備実験」『大阪大谷大学 教育研究』47, 1-14.
- Koyama, T., & Yabukoshi, T. (2019) University L2 learners' dictionary use in multiple-choice vocabulary quiz: A pilot study. *The Bulletin of Education, Osaka Ohtani University* 45, 17-27.
- Koyama, T., & Yabukoshi, T. (in press). The effect of dictionary/app usages in M/C vocabulary task, *Lexicon*

読解、語彙知識、統語的知識、聴解の関係

今村 一博（武庫川女子大学）

キーワード： 読解，語彙知識，統語的知識，聴解

1. はじめに

Shiotsu and Weir (2010)は日本人英語学習者を対象とした研究において、統語知識の方が語彙知識よりも読解を説明すると報告している。一方、Nassaji and Geva(1999)はファースト言語母語話者を対象とした研究において、語彙知識の方が統語知識よりも読解を説明すると報告している。

Quian(1999)では、3,000 語以上の語彙サイズを持つ ESL 参加者を対象にした調査の結果、語彙知識の深さの方が、語彙知識の広さよりも TOEFL の Reading のスコアと相関が高かった。Noro(2002)では、48 人の日本の大学生を対象とした調査の結果、語彙知識の広さの方が語彙知識の深さよりも読解のスコアと相関が高かった。ただし、3000 語以上の語彙サイズを持つ上位群では語彙知識の深さの方が、3000 語以下の語彙サイズの下位群では語彙知識の広さの方が、読解と相関が高かった。

これらの先行研究から、日本の初級英語学習者において、読解と語彙知識・統語知識の関係、読解と語彙知識の広さ・深さの関係がどのようになっているか、またそれらの関係が読解の発達と共にどのように変化するかを調査することにした。

CEFR で A1、A2 レベルと見られる高専 1 年生 119 名を対象にして、読みの正確さ（時間的プレッシャーがあまりないがやや難しい英文の読解テスト）、読みの速さ（時間的プレッシャーがあるがやや易しい英文の読解テスト）、語彙の広さ、語彙の深さのプレテストを実施し、約 8 か月半後に、ポストテストを実施した。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、CEFR で A1、A2 レベルと見られる高専 1 年生 119 名であった。

2.2 手順

参加者には読みの正確さ（時間的プレッシャーがあまりないが、参加者にとって難しい英文の読解テスト）、読みの速さ（時間的プレッシャーがあるが、参加者にとって易しい英文の読解テスト）、語彙の広さ、語彙の深さ、統語知識の各テストを実施し、約 8 か月半後に、ポストテストを実施した。得られたデータを IBM SPSS AMOS 26 を利用して共分散構造分析を行った。

3. 結果と分析

プレにおける読みの正確さに対して、語彙知識の広さ(.46)、統語知識(.37)の順で説明ができる割合が高かった。ポストにおける読みの正確さに対して、プレと同様の順で、語彙知識の広さ(.45)、統語知識(.27)の順で説明ができる割合が高かった。プレ、ポストにおいてほぼ同じ結果が得られたことから、初級英語学習者については、8 か月半程度の英語の学習を行った後も含めて、語彙知識の広さの方が、語彙知識の深さよりも、読みの正確さに貢献していると見られる。これは、Quian(1999)や Noro(2002)を支持する結果である。また、読みの正確さに対して、語彙知識の広さの方が、統語知識よりも貢献する割合が高い傾向にあると見られる結果となった。Nassaji and Geva(1999)の結果と共通する結果となり、同じ

日本人英語学習者を対象とする Shiotsu and Weir (2010)と異なる結果となった。

プレにおける読みの速さに対して、統語知識(.36)、語彙知識の広さ(.24)の順で説明ができる割合が高かった。ポストにおける読みの速さに対して、語彙知識の広さ(.38)、統語知識(.21)の順で説明ができる割合が高かった。読みの正確さと同様に、初級英語学習者については、8 か月半程度の英語の学習を行った後も含めて、語彙知識の広さの方が、語彙知識の深さよりも、読みの速さに貢献していると思われる。読みの速さに対する貢献として、語彙知識の広さ、統語知識の順序がプレとポストで入れ替わっているが、これについては両者が貢献しているのではないかと考えられる。しかし、僅かかもしれないが初級学習者が8 か月半の学習をする中で、語彙知識の貢献が増した可能性も、本研究だけからは否定できない。

参考文献

- Nassaji, H. & Geva, E. (1999). The contribution of phonological and orthographic processing skills to adult ESL reading: Evidence from native speakers of Farsi. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 241–267.
- Noro, T. (2002). The role of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension in EFL. *ARELE*, 13, 71–80.
- Quian, D. (1999). Assessing the role of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56, 282–307.
- Shiotsu, T & Weir, C. (2007). The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performance. *Language testing*, 24(1), 99–128

Effects of Automated Feedback on Student Acquisition of Different Types of Vocabulary

SPRING, Ryan (Tohoku University)

TAKEDA, Jessica (Tohoku University)

Keywords : Vocabulary, Feedback, Word Parts, Phrasal Verbs, Google Suite

1. Introduction

Improving vocabulary knowledge is an essential part of L2 learning and is thus a part of the EGAP-based EFL curriculum at Tohoku University. In some cases, vocabulary-building skills may help students remember or guess the meaning of novel vocabulary based on its parts. However, other vocabulary items are often taught or given context, without explanation of the inner machinations of the word. For example, *hydrogen* can be explained to learners via translation or context, but a learner might also be taught concepts, i.e., that *hydro* means water and that *gen* means *to make or create* (Bellomo, 1999). However, concepts are not applicable for all words if they contain rare or no word parts. The Tohoku University English curriculum (Spring et al., 2022) currently requires students to remember both single- and multi-word vocabulary some of which is conceptual and non-conceptual, as outline in Table 1.

Table 1

Types of vocabulary taught at Tohoku University

Code	Vocabulary Type	Inclusions	Example
SWCV	Single-Word Conceptual Vocabulary	Word Parts	sub / ject / able
SWNV	Single-Word Non-Conceptual Vocabulary	Synonyms	disorderly = chaotic
MWCV	Multi-Word Conceptual Vocabulary	Phrasal Verbs	put away
MWNV	Multi-Word Non-Conceptual Vocabulary	Idiomatic Expressions	with a grain of salt

Furthermore, feedback is generally thought to be an important part of the learning process, but in most L2 studies, the focus has been on how feedback affects writing skills (e.g., Muncie, 2000). Though there are some studies that suggest feedback is applicable to L2 vocabulary learning such as providing hints when inferring word meanings (e.g., Carpenter et al., 2011), the wider field is still somewhat understudied, and no previous studies have looked at the effects on different types of vocabulary (i.e., single- versus multi-word and conceptual versus non-conceptual). Also, recent advances in technology have made providing students with automated feedback easier for the general public. One such advent Google Forms, allows teachers to give homework assignments that can automatically grade assignments, highlight which questions students missed, and give specific feedback for incorrect answers. Given that Tohoku University uses Google Suite, we investigated the impact of specific extra feedback on students' learning of four different vocabulary types.

2. Procedure

2.1 Participants

303 students in English reading and vocabulary (A) classes, and 253 students in speaking and listening (B)

classes participated in this study. Students were generally between CEFR B1 and B2 levels and taught according to the Tohoku University curriculum, i.e., A-class students learned word parts and synonym vocabulary, and B-class students learned phrasal verbs and idiomatic expressions.

2.2 Treatment

We created Google Forms homework assignments with automated feedback upon incorrect answers for each type of vocabulary. Conceptual vocabulary feedback helped students to guess target items based on word parts or particle knowledge, whereas non-conceptual vocabulary feedback helped students to understand context or referred them to the meaning in their textbook. After receiving the automatic feedback, students were allowed to amend their answers based on the feedback and resubmit. Students later took quizzes on the assigned vocabulary items.

Table 2

Examples of feedback given for conceptual and non-conceptual vocabulary

Vocabulary Type	Example Item	Example Feedback
SWCV	preseason	Planting seeds and watering soil is the type of work that starts "before" the main "season" (i.e., the time when farmers do their work of cultivating and harvesting crops).
SWNV	great expectations	See page 72. Great in this context means "large" – not "fantastic." "Expectations" has a similar meaning to "assumptions," or a belief about a future event, sometimes held without proof.

2.3 Analysis

We observed the correlation between students' quiz scores for each vocabulary type and how often they revised answers based on the feedback, and informally gathered student opinions about the feedback after quizzes and homework assignments were complete.

3. Results

After excluding students who made no errors on homework assignments and missed quizzes, we found higher correlation between the number of corrections and subsequent quizzes ($r = 0.27$) than between homework scores and quizzes ($r = 0.17$) for single word conceptual vocabulary based on word parts. Students seemed to generally appreciate the feedback, although responses seemed to be more positive for conceptual vocabulary. Therefore, we think feedback can be useful in vocabulary learning, but might be more useful for conceptually taught vocabulary items and lessons such as word parts. However, more data from a wide variety of vocabulary is needed to confirm these results.

References

- Bellomo, T. S. (1999). Etymology and Vocabulary Development for the L2 College Student. *TESL-EJ*, 4(2). <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume4/ej14/ej14a2/>
- Carpenter, S.K., Sachs, R.E., Martin, B., Schmidt, K., & Looft, R. (2011). Learning new vocabulary in German: the effects of inferring word meanings, type of feedback, and time of test. *Psychonomic Bulletin & Review*, 19, 81-86.
- Muncie, J. (2000). Using written teacher feedback in EFL composition classes. *ELT Journal*, 51(1), 47-53.
- Spring, R., Vittorio, P., & Scura, V. (2022). *Pathways to academic English* (3rd Edition). Tohoku University Press.

Argumentative Signal Words as a Potential Predictor of Human Rating

SPRING, Ryan (Tohoku University)

Keywords : Automated Measures, Objective Measures, Writing Rating, EFL

1. Introduction

A number of studies have attempted to provide measures that can be automatically calculated and used to predict human rating. In the context of L2 writing, much attention has been paid to measures of fluency (i.e., how much can be written in a given amount of time) and complexity (i.e., syntactic and lexical) (e.g., Wolfe-Quintero et al., 1998; Kyle & Crossley, 2018; Lu, 2011). However, as pointed out by Crossley and McNamara (2014) and Spring and Johnson (2022), such automatically calculated measures do not always correlate with human rating, even though they may correlate with general L2 proficiency. Furthermore, despite the creation of a number of newer novel measures of complexity and fluency in recent years such as verb-argument constructions (e.g., Kyle & Crossley, 2018), many of these inevitably have high correlation to other similar variables and only improve the accuracy of predictive models by small amounts. Therefore, it would be helpful to develop measures that are far less correlated with others and might help improve models that specifically attempt to predict human rating rather than simply general L2 proficiency. This study takes the first step in considering new potential measures based on observing automatic counts of argumentative signal words (henceforth ASWs; i.e., words and phrases that signal evidence or details are being made to support an argument such as “for example,” and “the reason for”) and how well transformations of these counts correlate with human rater scores and other variables of complexity and fluency often included in predictive models.

2. Procedure

2.1 Participants and Treatment

The data set from Spring and Johnson (2022), i.e., 135 L1 Japanese EFL university students between CEFR A2 and B2 levels, was used for this study. The participants conducted a 15-minute timed writing task about smoking and their responses were judged by five human raters from one to three, a scale determined by the number of relevant CEFR levels. The ASWs in this study were taught to a group of Japanese EFL students as part of their paragraph writing instruction as per their curriculum (Spring, 2021) and originated from a number of sources, e.g., Strunk (1959).

2.2 Automated Tool

A script was created in Python 3.9 to process text files in a specified directory and check each for the ASWs, as listed in a separate text file. The script then counts the number of ASWs and performs transformations based on the number of ASWs per sentence and per clause, including the common correction $COUNT / \sqrt{2} * SYNTACTIC\ UNIT$, called C1ASW_S and C1ASW_C, and $COUNT - (COUNT / SYNTACTIC\ UNIT)$, called C2ASW_S and C2ASW_C. The current state of the tool can be found at <https://github.com/mwjohnson/autograder> in the “arc_counter” folder, although the naming is subject to change.

2.3 Analysis

This study focuses on the relationship between the various measures and human-rating as well as other popular measures of lexical and syntactic complexity. Spearman’s correlation analyses were used to compare ASW measures

and rater scores due to the ordinal nature of human rating, and Pearson's correlation analyses were used to compare ASW measures to other popular measures that are likely to be used in a predictive model.

3. Results

The correlation between various ASW-based measures and human rater scores are shown in Table 1.

Table 1

Correlation between measures and human rating

Measure:	#ASW	#ASW_S	#ASW_C	C1ASW_S	C1ASW_C	C2ASW_S	C2ASW_C
Correlation (<i>r</i>)	.230**	.138	.102	.165	.150	.280**	.282**

***p* < .01

Since the ASW-based measure with the greatest correlation to human scores was C2ASW_C, this measure was checked for correlation to other common measures of fluency and complexity (see Wolfe-Quintero et al., 1998; Lu, 2011; Spring & Johnson, 2022), as shown in Table 2.

Table 2

Correlation between C2ASW_C and other commonly automatically calculated measures

Measure:	CTTR	CVS1	NDW	SVV1	W	MLS	T_S	DC_C
Correlation:	.218*	.114	.097	.097	.294**	.115	.056	.005

p* < .05, *p* < .01

Although the results of this study are somewhat preliminary, they suggest that some of the measures based on the number of ASW in a participants' paragraph were both significantly correlated to human-rater scores, and not overly correlated with other commonly automatically calculated measures (i.e., exhibiting $r > 0.7$ as is commonly used as an exclusion threshold in predictive stepwise linear regression models; see Kyle & Crossley, 2018). Therefore, the measure based on the calculation $ASW - (ASW / C)$ will likely be useful in future models.

References

- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2014). Does writing development equal writing quality? A computational investigation of syntactic complexity in L2 learners. *Journal of Second Language Writing*, 26, 66–79.
- Kyle, K., & Crossley, S. A. (2018). Measuring syntactic complexity in L2 writing using fine-grained clausal and phrasal indices. *The Modern Language Journal*, 102(2), 333-349.
- Lu, X. (2011). A corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college-level ESL writers' language development. *TESOL Quarterly*, 45(1), 36–62.
- Spring, R. (Ed.) (2021) Pathways to academic English 2021. Tohoku University Press.
- Spring, R. & Johnson, M.W. (2022). The possibility of improving automated calculation of measures of lexical richness for EFL writing: A comparison of the LCA, NLTK, and SpaCy tools. *System*, 106, ??.
- Strunk, W., Jr.; White, E.B. (Ed.) (1959). *The elements of style*. Macmillan.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. University of Hawaii Press.

海外メディアの動画から深める 4 技能の統合的学習

レベル別 教養英語コースブックの紹介

竹内 理（関西大学：シリーズ編者）

キーワード： 海外メディア、動画視聴、レベル別、4技能、トピック深化型テキスト

1. はじめに

近年、多くの大学生にとってインターネット上の動画を視聴することは日常生活の一部となっている。英語の動画コンテンツに関しても、海外ニュースから YouTuber が配信する動画まで、幅広く視聴することが可能である。そのような中で、動画視聴を足がかりに世界の様々な事象に興味を持ち、その情報を英語で整理・発信するといったスキルの必要性が一層重要性を増している。

2023 年発行予定の本教材シリーズ 3 冊は、そのような動画視聴をきっかけに英語の 4 技能を統合的に高め、英語で情報を整理・発信することを狙いとした、次世代の大学生のためのテキストである。

2. 教材の紹介

2.1 レベル設定とタスクデザイン

本教材は Beginner, Intermediate, Advanced の 3 レベルに分かれ、段階的に英語力を高めることが可能である。レベル毎に言語運用能力が明確に規定されている一方で、各章のタスク構成は全レベルでほぼ統一されており、スムーズなレベル間の移行が期待できる。

レベル	Beginner（初級）	【TOEIC 300－400 / CEFR Pre A1-A1】
	Intermediate（中級）	【TOEIC 400－500 / CEFR A2】
	Advanced（上級）	【TOEIC 500－600 / CEFR A2-B1】

各章のタスクデザイン（全レベルで以下の 4 段階構成を踏襲）

Phase 1（動機づけ）：海外メディアの動画視聴で、話題の概要を掴む

Phase 2（理解・深化）：語彙の学習、リーディングパッセージの読解、情報の整理

Phase 3（内在化・統合）：動画を再視聴し、これまでの学習内容に関連づける

Phase 4（発信）：自身の意見を発信するスピーキング・ライティングの活動

※ Phases 1-4 を通して 1 つのトピックを多角的に学習する、トピック深化型テキスト

上記の通り、本教材では動画視聴（Phase 1）をあくまでトピックへの動機づけ（hook）として位置付けている。ネイティブ話者によるオーセンティックな動画を一語一句聞き取ることを学生に求めるのではなく、視覚情報と耳から入ってきたキーワードを結びつけることで概要のみを掴み、続く Phase 2 以降で詳細を学んでいくという構成である。Phase 2 以降の活動としては、初級レベルでは、動画の内容を噛み砕いて説明した平易なリーディングパッセージの読解や、ペアで短いやり取りを行なうアウトプット活動が展開される。中級・上級では、動画では触れられなかった文化的・社会的背景を論じたリーディングパッセージの読解や、情報を表に整理する活動、ロールプレイによる会話や簡単なパラグラフライティングといったアウトプット活動を取り入れ、さらに実践的な英語運用能力を養成する。

2.2 トピック例の紹介

前項の通り、徐々に深化させていく学習スタイルを取り入れていることから、トピックの選定にも力を入れた。中でも、近年重要性を増している「環境問題」「ソーシャルメディア」「都市問題」「人権問題」「ジェンダー問題」「AI との共存」「人生・メンタルヘルス」といった分野にまつわるトピックは、レベルを横断して、共通して取り上げている。

以下に、トピックの一例を紹介する。

ソーシャルメディア	都市問題
Secondhand fashion (初級) ・ SNS 世代が牽引する古着ファッションの台頭。その動向から、Variety, Sustainability といった若者が大切にしている価値観が見えてくる。 Clean eating (中級) ・ インスタグラムでの“健康マウンティング”とは。映える野菜スムージーやズッキーニパスタといった食事は、身体にどのような影響を与えうるのか。	Underground community in Las Vegas (中級) ・ ラスベガスの地下トンネルで暮らすホームレスの生活から、アメリカの格差を考える。 The man who created the logo “I Love New York” (上級) ・ 1970 年代、犯罪の多かったニューヨークを世界から愛される街へと変えた一人のグラフィックデザイナーの素顔に迫る。同時多発テロや新型コロナを経た激動の世の中で、アメリカの良心であり続けた彼の人生とは。
人権問題	人生・メンタルヘルス
Women dying in pregnancy (初級) ・ 特に発展途上国の女性にとって、「出産」は時に命の危険を伴う。子供を持つか否かの決定権さえ与えられない女性の立場を変えることはできるのか。 Hair discrimination (中級) ・ 人種のマイノリティが直面する「ヘア差別」の現状を知り、日常生活に潜む人種差別の様々な形態を考える。 Black cowboys (上級) ・ 西部劇映画における「カウボーイ＝白人」のイメージは正しいのか。カウボーイの社会的・文化的興隆の裏にあった黒人たちの知られざる貢献に焦点を当てる。	Feeling alive all through life (初級) ・ イギリスでブームの wild sea swimming。60 歳を過ぎ、イングランドのプリマスで泳ぐことを始めたある女性は、毎日が再び輝き始めたと言語。 Successful job interview (中級) ・ 海外メディアで「お悩み相談おばさん」として活躍する女性が、就職面接に不安を抱える若者にアドバイスをする。 The search for a perfect partner (上級) ・ 「お悩み相談おばさん」が再び登場。今度は人生のパートナーを探し求める相談者が、不安定さを持つガールフレンドとの今後の関係性への不安を吐露する。

本シリーズのすべてのレベルに共通するのは、4 段階で学習を深化させていくに耐えうる、オーセンティックで価値のある情報を提供している点と、学習者の理解を深め、発信したいと思わせるような工夫である。本教材で使用している動画コンテンツは investigative journalism（報道機関が独自の調査によって問題を掘り下げていく報道の一形態）の流れを汲む海外メディアによるもので、日本のメディアからは得ることが少ないユニークな視点を学ぶことができる。学習者にとって身近なトピックを揃えながらも、それらを世界が注目する問題（issue）と絡め、独自の視点を持つ動画と共に学ぶ機会を与えることは、必ずしや学習者に新鮮な驚きと気づきを与えることだろう。

Chatbot Usability for Conversation Practice in EFL Classroom

Kovalyova, Angelina (Tsukuba University)

Keywords : chatbot, mobile-assisted language learning, conversation practice, writing

1. Introduction

Chatbots are software applications designed to conduct a conversation with humans (Coniam, 2014). Considering their purpose and the degree of anxiety Japanese students, who are English language learners (ELL), experience during English conversations with real people (Doyon, 2000; Cutrone, 2009; Matsutani, 2021), chatbots may serve as a practical solution to provide Japanese ELL with stress-free English conversation practice to help them develop confidence. The use of chatbots in education is still at its early stages as the natural language processing ability of chatbots is rather low (Fryer et al., 2020) and there are few studies that have explored effective learning designs for chatbots (Hwang& Chang, 2021).

Thus, the purpose of this study is to assess the capabilities and limitations of modern chatbots for the purpose of English conversation practice in the EFL context, posing the following research questions:

RQ1: Which of the three chatbots (Replika, Cleverbot, and Koddy) offers the highest usability for English conversation practice (written interaction)?

RQ2: Which features of the chatbots demonstrate limitations for written communicative practice?

RQ3: What is the participants' impression regarding using chatbots for written conversation practice in an English classroom?

2. Procedure

2.1 Participants

The participants in this study were 69 undergraduate Japanese university students (36 males and 33 females) who were attending an English conversation class at a university in Japan. All participants were native Japanese speakers and their reported English proficiency was of predominantly pre-intermediate level (TOEIC scores - 225-545 (A2): $n=64$, 550-780 (B1): $n=5$). The participants were split into three groups, with 24 participants using Replika chatbot, 24 participants practicing with Cleverbot, and 21 participant conversing with Koddy.

2.2 Treatment

Before the written interaction with the chatbots, the participants were asked to watch a video and study related vocabulary from the platform English Central to provide scaffolding for written conversation practice. Then they had 15 minutes to practice written conversation with a chatbot. Such activity was repeated 6 times through an academic semester. The participants also completed a Chatbot Usability Questionnaire (CUQ) (Holmes et al., 2019) before and after the experiment and provided personal feedback after the experiment describing their overall satisfaction with the chatbot, their self-assessment in terms of English proficiency and confidence growth, and the helpfulness of a scaffolding activity before the conversations with chatbots.

3. Results

The result of a two-way repeated ANOVA test on the CUQ items showed significant difference between the

three chatbots in terms of their usability, $F(2,134) = 4.55$, $p = .012$ (Table 1). A Tukey post-hoc multiple comparisons analysis confirmed the finding revealing a significant difference between the usability evaluation of Replika and Koddy $F(2,134) = 4.55$, $p = .011$ (Table 1).

Table 1

Descriptive Statistics and Two-Way Repeated ANOVA with Tukey Post-Hoc Multiple Comparisons for the Three Chatbot Applications in Pre- and Post- experiment CUQ

Application	n	Pre-experiment	Post-experiment	F (2,134)	p-adjusted
		M (SD)	M (SD)		
Replika	24	52.79 (5.86)	57.58 (9.41)	4.55	.012*
Cleverbot	24	53.96 (8.24)	48.21 (9.98)		
Koddy	21	57.57 (8.47)	41.14 (8.46)		
Replika-Cleverbot					.08
Koddy-Cleverbot					.66
Replika-Koddy					.011*

Note. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Further analysis of 8 chatbot usability features suggests that the applications differ the most in how well they understand and handle human communication, as compared to features related to overall user experience. In fact, a pairwise t-test shows the highest disparity between Replika and Koddy in “understanding of human input” ($p = 1.4e-14$) and “appropriacy of chatbot’s responses” ($p = 6.7e-07$).

When it comes to the participants’ feedback, they report the highest increase in confidence and self-assessed English proficiency with Replika, when compared to the two other chatbots. Overall, this research clarifies the issues present in modern chatbots.

References

- Coniam, D. (2014). The linguistic accuracy of chatbots: usability from an ESL perspective. *Text & Talk*, 34(5), 545-567.
- Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL learners’ fear of speaking. *Language studies working papers*, 1(1), 55-63.
- Doyon, P. (2000). Shyness in the Japanese EFL class: Why it is a problem, what it is, what causes it, and what to do about it. *The Language Teacher*, 24(1), 11-16.
- Fryer, L., Coniam, D., Carpenter, R., & Lăpuşneanu, D. (2020). Bots for language learning now: Current and future directions. *Language Learning & Technology*, 24(2), 8-22
- Holmes, S., Moorhead, A., Bond, R., Zheng, H., Coates, V., Mctear, M. (2019). Usability testing of a healthcare chatbot: Can we use conventional methods to assess conversational user interfaces?. In Proceedings of the 31st European Conference on Cognitive Ergonomics (ECCE 2019), Maurice Mulvenna and Raymond Bond (Eds.). ACM, New York, NY, USA, 207-214.
- Masutani, Y. (2021). The Foreign Language Anxiety of Japanese EFL Learners Focusing on Anxiety When Speaking English. *LET Kansai Chapter Collected Papers*, 19, 1-14.

The Role of Explicit Knowledge and Cognitive Styles in L2 General Proficiency

SATORI, Miki (Nagoya University of Foreign Studies)

Keywords : Cognitive style, Explicit knowledge, Second language proficiency

1. Introduction

Many EFL teachers believe that explicit knowledge contributes to their L2 proficiency. However, their relationship is still debated in SLA because the role of explicit knowledge in L2 proficiency may differ according to the measurement of components of knowledge representation and L2 ability (Gutiérrez, 2016). The difference in the syntactic structures between Japanese and English and the Japanese EFL participants' learning experience may yield a different pattern of knowledge representation from that of ESL learners. With these issues in mind, this study aims to understand the nature of Japanese EFL learners' explicit knowledge representations by including field independence as a cognitive variable related to attentional resources. Furthermore, the present study assumes that grammatical and ungrammatical sentences in GJTs load on two different factors. Thus, the study explores the distinctive nature of explicit knowledge representations and how they are associated with cognitive styles, L2 listening, and reading.

2. Procedure

2.1 Participants

The 87 participants were Japanese first-year (22) and second-year (55) university students. The majority comprised 19–20-year-olds. Based on their TOEIC scores, their proficiency was estimated to range from CEFR A2 to B2 according to the level mapping of the Test of English for International Communication–Common European Framework of Reference for Languages (TOEIC–CEFR) provided by the Educational Testing Service (ETS).

2.2 Instruments

2.2.1 Group Embedded Figure Test (GEFT)

Cognitive styles were measured using a modified version of the GEFT developed by Itoi (1990). This test was a timed paper-and-pencil instrument that required participants to accurately find a simple geometric figure embedded in a more complicated pattern within seven minutes. Field independency was assessed by counting number of items perceived and traced correctly; scores could range from 0 to 50.

2.2.2 The Timed Grammaticality Judgment Test (TGJT)

The TGJT (R. Ellis, 2009) contains 68 common sentences tapping 17 morphosyntactic structures. Half of the sentences were grammatical and the other half were ungrammatical. The sentences were presented on an automated PowerPoint slide show, and participants had to indicate whether each sentence was grammatical or ungrammatical within a time limit.

2.2.3 The Untimed Grammaticality Judgment Test (UGJT)

The UGJT (R. Ellis, 2009) includes the same 68 sentences as the TGJT. The participants were required to read

the sentences on a sheet of Google documents and indicate whether each sentence was grammatical or ungrammatical with no time limit.

2.2.4 The Metalinguistic Knowledge Test (MKT)

The MKT (R. Ellis, 2009) comprises two parts. The first part presented 17 ungrammatical sentences, and the participants were required to select the rule that best explained each error from the four options. The second part comprised two sections. In Section 1, the participants had to read a short passage and then find examples of 19 specific grammatical features. Section 2 contained four sentences, and the participants were required to identify the parts corresponding to the grammatical features in each sentence.

2.2.5 L2 Proficiency Test

L2 proficiency was measured using the computer-based TOEIC IP test offered by the (ETS). The test is a computer adaptive test (CAT) comprising two units divided into a listening section (25 min) and a reading section (37 min). Each participant received scores for reading and listening comprehension on a scale of 5 to 495 points. The combined scores provided the total score on a scale from 10 to 990 points.

2.3 Data Collection and Analysis

The data collection period spanned two weeks. Participants first took TOEIC in one session during the first week, and GEFT in another session. In addition, the participants took TGJT, UGJT, and MKT tests in one session during the second week. After the initial preparation, statistical analyses were performed using SPSS for Windows.

3. Results

The PCA results indicated that field independency was loaded on the same component as ungrammatical sentences in the timed and untimed GJTs. The results confirm that these subsets share similar underlying resources, which require participants to direct their conscious and intentional attention to specific features in the tasks. The results also showed that grammatical and ungrammatical sentences in the GJTs were relatively independent. The regression results showed that ungrammatical sections on the timed GJT were the most significant predictors of all components of the TOEIC test. Furthermore, field independence was significantly predictive of the TOEIC total and listening scores independently of L2 linguistic knowledge. The *t*-test results showed that the time pressure applied in the timed GJT might affect participants' access to explicit knowledge more strongly when they process ungrammatical sentences than grammatical ones. These results suggest that the grammatical and ungrammatical sentences in the GJTs are distinct in the nature of explicit knowledge and operate differently with L2 language proficiency.

References

- Ellis, R. (2009). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 31–64). Multilingual Matters.
- Gutiérrez, X. (2013). The construct validity of grammaticality judgment tests as measures of implicit and explicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(3), 423–449.
<https://doi.org/10.1017/S0272263113000041>
- Itoi, H. (1990). *Group embedded figures test for children* (Vol. 41, pp. 227–244). Bulletin of Tokyo Gakugei University Sect. 1.

メタバースを利用した外国語学習

李 相穆 (九州大学)

キーワード： 外国語教育, メタバース

1. はじめに

メタバース(Metaverse)とはニール・スティーブの小説「スノウ・クラッシュ」(1992 年)で使用された言葉で、上位概念を表す「メタ(meta)」という接頭語と「世界(ユニバース:Universe)」を合わせた造語である。メタバースではその言葉が持っている意味通り、自分を代弁するアバター(Avatar)が現実の世界のように描かれた仮想世界の中で他のアバターとやり取りをしながら活動するという点で既存のオンライン空間とは一線を画す。アバターが活動する世界では現実の世界と同じく探検、冒険、コミュニケーションが可能で、設定した目標を達成した時は現実の世界と同じく達成感を得ることもできる。仮想空間で行われているのはそこに移した教室授業だけではなく、学生自らが主体的にコミュニケーションを取りながら学習やゲームといった目的を達成することが可能である。

パンデミックの影響でオンライン授業が一般化される中、授業のプラットフォームとして急浮上した ZOOM や Google Meet のようなリアルタイム会議システムも現実の世界をそのまま反映させて学習者と授業を進めるという意味でメタバースの一つである。しかし、学生と教員がお互いに顔を合わせることで実際の授業に参加しているような没入感を得ることはなかなか難しい。その理由の一つは、学生の顔がスクリーンに表示されるものの、教室で授業を受けているという空間的な位置を頭の中で描きにくいからだろう。特に外国語学習場面においてはオンライン会議システムではロールプレイやグループ活動などを行うことが容易ではない。教員の発言に同時に学生二人が答えた場合、誰の発言だったのかを特定することは簡単ではない。学生同士で顔を見ながら会話をしている場合でも、同じ空間に存在するという共有の感覚が欠如しているため不自然さを生じる。そこで本研究では、新しい学習空間として注目されつつあるメタバースを利用した授業にはどのようなメリット、デメリットがあるのかを考察し、未来の外国語教育を考えてみることにする。

2. オンライン会議システムを利用した授業のメリットと問題点

大学でもオンライン授業が始まってから二年半を迎えようとするが、教師、学習者ともにオンライン教育についての意識は大きく変化したように思われる。対面授業の補助手段としてしか位置付けられてこなかったオンライン授業は対面授業に代わる可能性があると感じている人も多くなった。同時に、オンライン授業のデメリットや限界をより強く認識した教師、学生もいるだろう。パンデミックのオンライン授業で一番多く使われていたのは ZOOM や Microsoft Teams、Google Meet のようなオンライン会議システムである。画面越しで顔を見ながらリアルタイムでインタラクションができるため遠隔授業からくる孤立感を解消することができた。特に外国語教育では教師が学習者の発音や発話を聞いて確認してフィードバックをしなければならない。会話クラスでは ZOOM のブレイクアウトルーム機能を使うと学習者同士で習った会話を練習することも可能である。

しかし、多くの人がこのようなオンライン会議システムを利用した授業にも限界を感じるようになった。オンライン授業では学生と教員とのやりとりを円滑に行いにくく、複数の学生が同時に教師に話しかけた場合はその学生を特定することが難しい。学生やグループを特定して何かを指示することも困難である。このように実際の会話同様のインタラクションができないためオンライン授業の否定的な評価

につながりやすく、学生も教員も消極的になりがちである。結局、教員は一方的に授業を進め、学生は音声ミュートにして授業に参加するといった不自然な形で授業が行われている。

3. メタバースの外国語学習での利用

Jang(2021)では韓国語学習者 23 名を対象とした韓国語の授業にメタバースを活用した韓国語授業を紹介した。会話能力の向上を目的とした授業で韓国語教材の会話部分だけをメタバース(Gather Town)を利用して行った。メタバースを利用した授業の課題評価の段階では、メタバースの中で教師や友達の前で発表させ、実際の授業との同じ効果があるのかを考察するため質問紙調査で学生の授業についての感想を聞いた。学生からのメタバースを使った韓国語授業についての感想のうち、いくつか肯定的な意見と否定的な意見を紹介する。肯定的な意見としては「Gather Town の自分の部屋を飾ることができてよかった」との意見と「設定されている場面に自分が没入している感じがしてよかった」との意見があった。否定的な意見としては「最初操作に慣れるのに時間がかかった」、「それぞれの設定場面に移動するのが大変だ」との意見があった。Jang(2021)ではメタバースを利用した韓国語教育はまだ初歩段階にあると思われるものの、これから時間と空間を超えた教育という側面から考え、海外居住学習者、会社員など決まった時間、決まった場所でひらかれる授業に参加できない学習者の需要を満たす代案になるだろうと予測している。

メタバースというバーチャル空間に入って現実とは異なる要素を持ちながらも現実を拡張したような活動ができるというのは様々な理由で教育への効果が期待される。まずメタバースが持っている娯楽性は新しいメディアというメリットだけでなく学生自らがワールドを開設、構築できいろんな活動を体験することができるという点で無限の可能性を潜めていると考えられる。そこから得られる楽しさは退屈になりがちな教室授業の補助教材としての役割を果たしてくれるだろう。そして外国語学習においては、対面で外国語を使うことからくる緊張や心配からある程度解放されることもできると考えられる。実際の外国語使用の場に出る練習としては極めて有効に活用できると考えられる。また外国語使用の場面や状況別会話のロールプレイでもただの役割分担の練習にとどまらずワールドやアバターを変えやることによってもっと没入感を得ることが可能であると思われる。

4. 終わりに

本発表ではコロナのパンデミックによるメタバースの普及とそれを外国語教育現場で活かすための研究を取り上げ、メタバースの外国語教育での有効性について述べた。メタバースという技術は予想より 5 年から 10 年も先に出てきたと言われるほどまだ不完全な部分が多い。メタバースや VR の使用時間による疲労感、現実との乖離による学習者への精神的影響についてのさらなる研究が必要である。

参考文献

- Jang, Jiyeong. 2021. A Study on a Korean Speaking Class Based on Metaverse - Using Gather.town. *Journal of Korean Language Education* 32-4: 279-301.
- Yuseon Jeong, Taehyeong Lim&Jeeheon Ryu. 2021. The Effects of Spatial Mobility on Metaverse Based Online Class on Learning Presence and Interest Development in Higher Education *The Journal of Educational Information and Media* 2021, Vol 27, No 3, pp.1167-1188.
- 井関文一(2011) 3 次元仮想空間と教育 次世代インターネットの効用, 新・実学ジャーナル. pp.1-2. (https://www.nodai.ac.jp/hojin/journal/images/j_1104/p1.pdf)
- 김상균, 신병호(2021). 메타버스 새로운 기회. 베가북스.

Teaching in the Metaverse: A Preliminary Study on Educators’ Perspectives

Wilson Nicholas J. (AtoZ)

Alizadeh Mehrasa (The International Professional University of Technology in Osaka)

Keywords: Online education, Virtual worlds, Metaverse, K-12 education, Tertiary education

1. Introduction

In recent years, many educators have begun exploring new online teaching practices, starting a golden age for video conferencing apps. This trend has been accelerated with the outbreak of the COVID-19 pandemic and the rapid shift to online education worldwide. A less explored option for remote teaching and learning is the use of digital environments collectively referred to as the Metaverse where users can move spatially and interact with others using avatars (Hwang & Chien, 2022). While its use for conferences and social events has been relatively well documented, there is a lack of current research on the potential and possible applications of the Metaverse in educational contexts.

2. Procedure

2.1 Participants

To this end, we organized an interactive event in March 2022 in which 25 teachers from different contexts joined a hands-on professional development virtual space on Gather Town (<https://gather.town/>) that allowed them to explore first-hand the reality of these “virtual worlds” in the same way students would in an online/hybrid setting. This interactive event included self-introduction activities, pair/group work in breakout areas, and self-study opportunities.

2.2 Survey and Interview

The teacher participants were asked to fill out a questionnaire with a nine 5-point Likert scale and two open-ended items related to their experience of the Metaverse (Table 1). Participation was anonymous and voluntary, yielding 21 responses. After the event, seven participants—one kindergarten, one elementary school (ES), two senior high schools (SHS), and three university teachers—were contacted for a more thorough one-on-one interview to further understand what the metaverse can offer, possible challenges, and teaching opportunities at different educational levels. Their interviews were recorded with consent and analyzed thematically.

Table 1

<i>Questionnaire Likert Items</i>	Mean (SD)
How intuitive is the system without specific instructions?	4.00 (0.71)
The Metaverse offers a seamless teaching experience compared to other video conference apps.	3.95 (0.80)
Learning in the Metaverse feels engaging for students compared to other video conference apps	4.19 (0.81)
How would you rate the experience from the perspective of a student? (Focus on engagement)	4.24 (0.62)
How would you rate the experience from the perspective of a student? (Focus on collaboration)	4.24 (0.70)
How would you rate the experience from the perspective of a student? (Focus on communication)	4.24 (0.77)

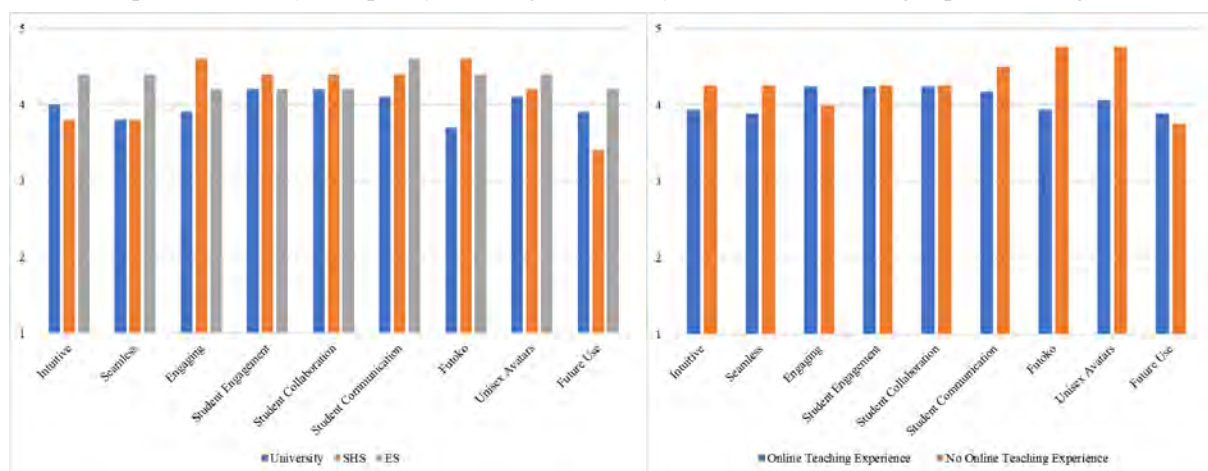
The Metaverse could help fight student absenteeism and build stronger bonds with classmates.	4.10 (0.83)
The fact that avatars are unisex and customizable will allow students to express themselves.	4.19 (0.75)
How probable is that you will try to do a lesson on the metaverse with your students?	3.86 (0.85)

3. Results

Our initial results reveal that the teachers in general had a positive response to the use of the Metaverse in their teaching practice and considered it beneficial to improving meaningful, real-life-like interactions among students. They also found the virtual space appealing to the current generation of digital natives, especially young learners, who are familiar with technology and use PCs or tablets for their school work. Some participants, however, expressed doubts over the benefits of using the Metaverse in their contexts due to various reasons such as concerns over students' low digital literacy skills, the learning curve of the Metaverse, and the content-heavy nature of their curricula. The survey data is summarized in Figure 1 based on teaching context and online teaching experience. As the Figure displays, the teachers, in general, had a positive view of the Metaverse, with elementary school teachers endorsing it the most. The interviews also corroborated the same finding where teachers of young learners believed that learning in the Metaverse was engaging for their students and that the learning curve was easy to overcome. In contrast, university teachers felt that low-tech literacy and lack of PC ownership are hurdles that may prevent them from engaging effectively in remote learning be it on Zoom, Gather Town, or any other virtual space. All teachers unanimously agreed on the ease of breaking out into groups for collaborative learning and having a sense of co-presence with peers in the same space much like being in a physical classroom. Some teachers expressed concerns over creating such learning spaces by themselves without tech support. In the future, we plan to investigate the use of the Metaverse in our classes with actual students for in- and out-of-class learning and social communication.

Figure 1

Teacher Responses to Survey Grouped by Teaching Context (Left) and Online Teaching Experience (Right)



References

Hwang, G.-J. & Chien, S.-Y. (2022). Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100082. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100082>

バーチャル空間における直接法の発展

—中国語教育を事例として—

華 金玲（慶應義塾大学）

キーワード： 直接法, バーチャル SFC, Gather Town, バーチャルキャンパス, メタバース教材

1. はじめに

慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスが創設されて以来、中国語初習者を対象とする授業において「直接法」を導入し、日本語を一切使わず中国語を教授する方法を採用してきた。教室では、教員が表情や身振り、道具などを通して中国語文法の意味を学生に理解してもらい、「聞く」、「話す」を中心とした実践型の授業を展開してきた。「直接法」とは、目標言語をそののみを使って指導し、習得することを目標としている。幼児の第一言語習得過程をモデルとしたものであり、指導時に学習者の母語を介在させることなく目標言語で直接的に、口頭練習に注力して「聞く」「話す」能力の養成を図っている（國弘 2015）。

2. バーチャル空間による直接法の発展

2.1 2次元「バーチャル SFC」の実践と反響

コロナ禍でオンライン授業に移行してから、教室内の対面的コミュニケーションが失われるようになった。教員と学生が目の前にいなくても授業が成り立つ新しい方法の模索が必要であった。そこで考案したのがバーチャルな空間を用いた教授法である。ビデオ通話スペース「Gather.Town」でバーチャルな SFC キャンパスを構築し、教員と学生が「バーチャル SFC」で移動しながらそこにあるものを使って中国語で説明し、学生に理解させながら、会話文を練習させるように実践している。このような実践は授業のクラス内だけでなく、創発的な学習支援としてオンライン自習室、学生たちが自由に交流する中国語サロン、クリスマスパーティのようなイベントにおいても活用した。SFC のインテンシブ授業では日本語による解説をしない教え方をするため、パソコンの画面を見るだけで意味がわかるように、様態補語の「得」、「着」、「在…」などの状態を表す表現や「走進去」、「走進來」などの方向補語などについて理解しやすい動画を制作し、授業で実践した。

図1 SFC 中国語研究室 2021 年クリスマスパーティ 図2 SFC メディアセンター



図3 SFC 食堂内



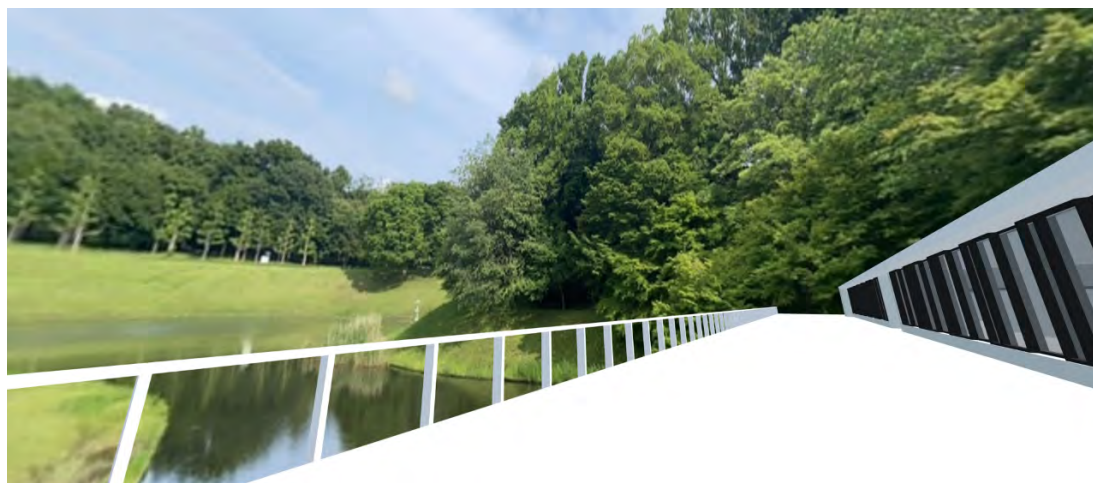
図4 動画教材



2.2 3次元「バーチャルSFC」の模索

「Gather.Town」ベースの「バーチャルSFC」キャンパスは2次元空間であるため、よりよいビジュアルな視覚効果と疑似体験、中国語教育効果を目指して、VRなどを用いた3次元空間での学習プラットフォームの構築を目指して進めている。2022年6月現在、SFCの食堂とコンビニ、カフェテリアのシーンを整備でき、建物内部の3Dモデルを構築している。料理のメニューや商品の充実化によってバーチャル空間での注文、ショッピングなどの中国語会話練習が可能になる。

図5 3D次元「バーチャルSFC」食堂前シーン



3. これまでの実践結果

これまでの授業実践に参加した学生全員から、継続してバーチャル空間での学習を続けたいとの回答結果を得られている。コロナ禍以降、中国現地への語学研修が中断しているため、このような授業での会話実践に加えて、中国現地のバーチャル空間を構築し、中国語学習者に現地社会での会話練習の疑似体験ができるように進める予定である。

参考文献

- 國弘保明(2015)「語学教育に於ける文法翻訳法と直接法」日本橋学館大学紀要 第14号 p37-54.
- 日本語教育学会(1990)『日本語教育ハンドブック』大修館書店
- 長沼 直兄(2001)「言語教育法の原則と直接法」日本語教育研究 Vol. No.41
- 杉山幸子(2013)「文法訳読は本当に『使えない』のか」『日本英語英文学』No.23

Comparative Study of ZOOM and VR Lessons in Language Education

Obari, Hiroyuki (Aoyama Gakuin University)

Keywords: VR, Flipped Lesson, Interaction with CCC, OPIc Speaking Test, 21st-century skills

1. Introduction

As the spread of the COVID-19 has forced foreign language teachers to teach remotely, virtual reality (VR) tools have the potential to be an excellent option to teach English because learners can learn through communication, similar to that in actual classes. Since communication plays a crucial role in language learning, VR would contribute to English learning in the corona era by providing learners with opportunities to communicate safely in virtual space. Thus, this research explores the effects of VR use on English teaching and learning in Japanese settings. The authors focus on speaking and intercultural communication skills and investigate the impact of VR use by comparing the difference between the pre-and the post-tests and the pre-and the post-questionnaires (Satake, Yamamoto, & Obari, 2021).

This study compares interactions with young people from other countries in a virtual classroom using a head mount to interactions using Zoom. A comparative study was conducted from April 2021 to January 2022 to measure the effectiveness of nonnative student English interactions in various learning environments. In addition, both groups completed the pre-and-post-OPIc speaking exams and questionnaires. For two semesters, the first VR voluntary group (n=60) engaged in a 45-minute virtual reality lesson twice a week in groups of five or so with six young people from overseas. The second interaction group (n=17) participated in two semesters of flipped English lessons on the ZOOM platform, including nine foreign nationals.

2. Procedure

2.1 Participants

Case Study 1 focused on the effectiveness of VR in developing intercultural awareness of Japanese EFL students. Sixty participants participated in VR lessons for 30 weeks from young English-speaking people. Most students enjoyed talking to six young English tutors with less anxiety. In addition, some of them improved TOEIC and OPIc speaking tests. Case Study 2 focused on how students felt about speaking English and explored the effects of presentations and frequent interactions with members of CCC (Campus Crusade for Christ) by analyzing their statements through questionnaires and pre-post Speaking Tests. To help prepare for the digitized society, the participants (n=17 Japanese university students) studied English and presentation skills from April 2021 to January 2022 on topics derived from epistemology and ontology.

2.2 Treatment

All the participants (n=77) took pre-and-post OPIc Speaking Tests. In addition, students in Cast Study 1 (n=60) also took pre-and-post TOEIC tests.

In Case Study 1, students wore a VR headset (Oculus Quest 2) for two semesters while practicing English conversation lessons and engaged in a 45-minute virtual reality lesson twice a week in groups of five with nine CCC members from overseas. They were provided with settings appropriate to the tasks and could freely move and

communicate with their avatar. The lessons consisted of general English conversation and favorite topics chosen by each CCC teacher.

The purpose of Case Study 2 was to ascertain the effects of interactions with CCC members on Japanese students' attitudes toward speaking English. The students delivered presentations using digital storytelling techniques on SDGs, global leadership, AI, cross-cultural quotient about different cultures, Edutec (21st-century skills), and science & theology. In addition, CCC members came to virtual lessons almost every two weeks to assist students with presentations and discussions, assessing students' presentations with PeerEval software. Throughout the 30-week online classes, an emphasis was placed on developing higher-order thinking skills and integrating ICT and human discourse. The instructional training was designed to assist students in resolving the numerous critical issues confronting humanity in the twenty-first century.

3. Results

Case Study 1 suggested that students' anxiety levels were reduced, and their confidence in speaking English increased with the help of virtual lessons. However, 20% of participants in the VR project dropped out, and there was little difference in the pre-and-post OPIc speaking tests. Furthermore, only enthusiastic students made significant progress in OPIs speaking tests from levels 6 to 8. In Case Study 1, the authors verify the effects of VR English lessons. The expected outcomes were improved speaking and intercultural communication skills and motivation to study abroad, as communication with their avatar in VR reduced the foreign language anxiety that most Japanese EFL learners have (Satake, Yamamoto, & Obari, 2021). However, students who took the lessons until the end made significant progress in OPIc from 6 to 8 and improved by 200 points in TOEIC. On the other hand, many people dropped out during the middle of the classes for various reasons, such as part-time jobs, less motivation to study with VR, etc. Overall, the participants of this group were not forced to join the lessons and did not need to earn the course credit.

Case Study 2 results indicated that the mean OPIc speaking test score increased from CEFR B1.1, 6.7 (SD:1.36) to B1.2, 7.4 (SD:1.97). Throughout the 30-week online program, training in higher-order thinking skills and integrating ICT and human dialogue with young overseas people were emphasized. This interaction aimed to improve cross-cultural communication skills with some feedback about their presentations. Finally, pre-and post-questionnaires are compared to examine their progress in oral proficiency and cross-cultural sensitiveness.

By observing the lessons of both Case Study 1 and 2 over two semesters, it was found that the activities impacted the students' perspectives on studying cross-cultural communication skills and different worldviews. In addition, many CCC members mentioned that the Japanese students had improved their English proficiency and interpersonal skills, which provided contextualization and socialization to their learning through the interactive and meaningful context of the training.

References

- Satake, Y., Yamamoto, S., & Obari, H. (2021). The effects of remote VR English lessons in the corona era. The 19th Asia TEFL International Conference. Online.
- Satake, Y., Yamamoto, S., & Obari, H. (2021). Effects of virtual reality use on Japanese English learners' foreign language anxiety. The 14th International Conference of Education, Research and Innovation. Online.

Acknowledgments

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 19K00798. A special thanks to Professor Steve G. Lambacher of the School of Social Informatics at Aoyama Gakuin University, who checked this paper and revised some of the text.

同期型オンライン国際協働型学習(COIL)の実践

—二週連続の米国二大学との交流—

Synchronous Collaborative Online International Learning (COIL): Two Consecutive Weeks of COIL with Two US Universities

安西 弥生 (青山学院大学)

キーワード：COIL, 遠隔教育, 世界共通語としての英語, オンライン国際交流

1. はじめに

遠隔教育の歴史は古い。Moore は 1972 年に遠隔教育を「教授行動が学習活動とは離れた場所で行われる教授方法で、教育が学習者の下で実行されるため、学習者と教師のコミュニケーションは、印刷、電子、機械、またはその他のデバイスが必要となる」と定義し、これがアメリカで初めての遠隔教育の定義である (Moore & Kearsley, 1996)。この当時の遠隔教育は一部の専門家より特殊な教授方法として行われていた。しかし 2019 年の突如発生した新型コロナウイルス感染症の世界的パンデミックにより、教員と学習者のソーシャルディスタンスを確保するために、対面授業から、急遽、オンライン遠隔教育へ教授方法がシフトし、遠隔教育が急速に普及した。今やオンライン遠隔教育を行うスキルは教員にとって必須であると言っても過言でない。そのような社会的な背景で、Collaborative Online International Learning (COIL) というオンライン国際協働型学習に関心が高まっている。

1.1 オンライン国際協働型学習(COIL)

COIL とは、『『オンラインを活用した国際的な双方向の教育手法』を意味し、インターネットや革新的なオンライン教授法を使用し、地理的に離れた異なる言語・文化的背景をもつ大学間の学生と教員の交流を実現する』遠隔教育の一種である(東京外国語大学, 2022)。この代表的な取り組みに文部科学省が世界展開力強化事業～COIL 型教育を活用した大学間交流形成支援のプロジェクトがある。本研究の安西と福田(2021)は、文科省に採択されたプロジェクトのひとつ、東京外国語大学、ICU、青山学院大学とカリフォルニア大学アーバイン校の教員との協働で 2020 年から COIL を実践している。参加した学習者は、言語と異文化体験と専門分野の知識を深めている。また遠隔教育システムの技術革新に伴い、個人レベルでも COIL が実践されている(安西, 2021; 安西弥生, 清水秀子, 北澤武, 赤堀侃司, 2021)。しかし同一の日本側のクラスが、米国の異なる大学と連続して COIL を実践した例は多くはない。そこで本研究では、COIL を異なった大学と連続して二週間行い、どのような影響があったかを検証する。

2. 方法

2022 年 4 月と 5 月に、青山学院大学で英語を教授言語としてメディアを学習する 12 名の学生と、米国テネシー州のバンダービルド大学で日本語を学習する大学生 6 名と COIL を実施した。内容は、お互いのキャンパス紹介や学生生活等身近なテーマで行った。更に、

翌週、同日本人学生は同じ内容を改善し、米国ニュージャージー州立大学のラトガース大学で日本語を学習する学生 12 名と、COIL を行った。それぞれの COIL で交流の時間は、約 60 分で、前半の 30 分を日本語を使い、後半の 30 分を英語を使い交流を行った。その連続した二回の COIL を通して、どのように学生のオンライン交流が改善されたか考察を行った。

3. 結果と考察

学生が一度目に交流したバンダービルド大学の学生は、留学生がほとんどを占め、英語は世界共通語として使われていた。一方、二回目のラトガース大学の学生はアメリカ人が 11 名で留学生は 1 名であったので、日本人学生は主にアメリカ人ネイティブと交流をしたことになる。全体的には、二週連続した COIL を体験することで、オンラインで国際交流をすることに慣れ、原稿を読む発表から、よりリラックスして、英語でコミュニケーションを楽しんでいる様子が伝わってきた。同じ世代の学生とオンラインで交流することは日本人大学生が好奇心をもって取り組めた新鮮な国際的な学習経験であった。

4. 結論

コロナ禍により普及したオンライン遠隔教育を同期型 COIL の授業形態にすることは、敷居がかなり低くなっている。従来通りの教室の壁に囲まれた英語授業も重要であるが、COIL のように壁を取り払った Authentic な学びも誰もが実践できる教授方法の選択肢となっている。

参考文献

- 安西弥生 (2021.8.22) リアルタイム型オンライン国際協働型学習における学生の顔出しの影響 外国語教育メディア学会(LET)第 6 回全国研究大会
- 安西弥生 福田彩 (2021). 遠隔教育のオンライン国際協働型学習(COIL)の実践：英語教育の観点から
- 安西弥生, 清水秀子, 北澤武, 赤堀侃司 (2021.9) オンライン国際協働型学習における探求の共同体—ソーシャルプレゼンスの観点から— AI 時代の教育学会第 3 回年次大会
- Moore, M. G. and Kearsley, G (1996). Distance Education – A Systems View, Wadsworth Publishing Company.
- 東京外国語大学(2022). 多文化主義的感性とコンフリクト耐性を育てる 太平洋を越えた COIL 型日米教育実践 <http://www.tufs.ac.jp/tp-coil/>

謝辞

本研究は科研費（21K00730）の助成を受けたものである。

遠隔と対面ではどちらの英語授業タイプを大学生は好むのか？

質問紙による学生の意識調査をもとにした調査研究

若本 夏美（同志社女子大学）

今井 由美子（同志社女子大学）

佐伯 林規江（同志社女子大学）

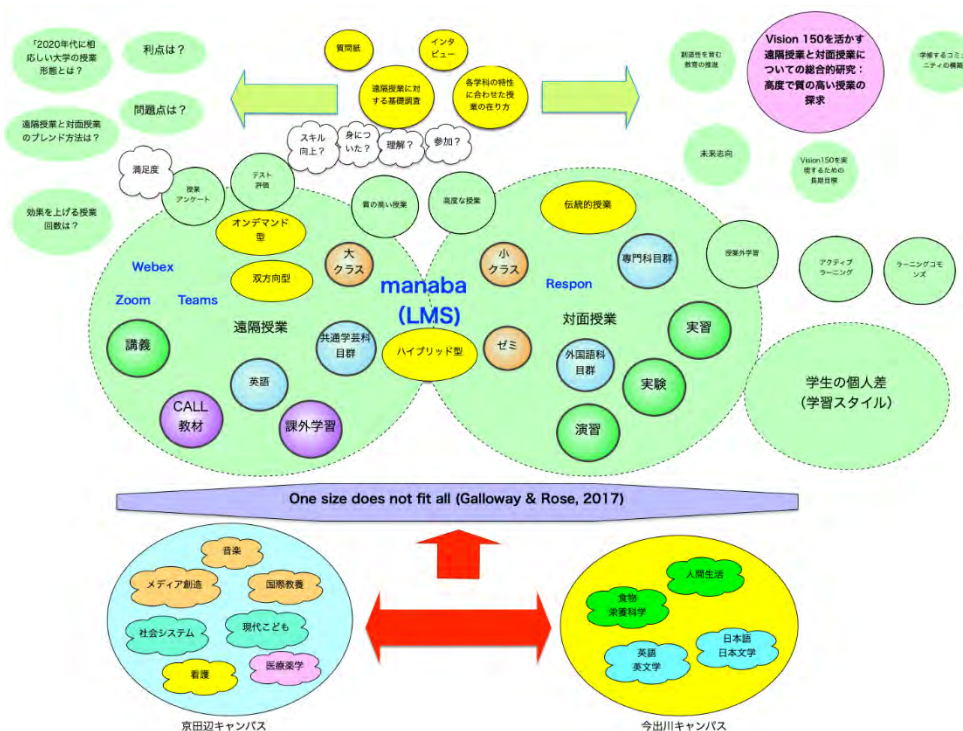
キーワード： 遠隔授業、対面授業、ハイブリッド型、ハイフレックス型、COVID-19

1. はじめに

2020 年以来、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の影響のため、教育界は授業形態を劇的に変えることを余儀なくされ、多くの大学が従来の対面から遠隔授業への変更、またはその混合型（ハイブリッド型またはハイフレックス型）を迫られた。そのような遠隔・対面授業の将来的な在り方について、2021 年度より同志社女子大学では 6 学部からの代表 1 名により「Connections and Visions 2023」研究グループを結成した。本研究はその研究グループによる総合的研究の中から、2021 年度秋学期授業について、英語専攻の学科生を対象とした調査のデータをもとにした発表である。グループ全体の研究枠組みは以下の通りである（図 1）。本学の基本理念であり「Vision150 の指針」にも明記されるリベラル・アーツ、キリスト教主義、国際主義に相応しい質の高い授業を展開するために必要な、遠隔授業の要素とは何かを明らかにすることを最終目標としている。

図 1

Connections and Visions 2023 の研究フレームワーク（成橋，若本，2022）



CALL 教材の活用などのコンピュータ活用は、外国語教育においてこれまでも英語教育の中心的役割を担ってきた。遠隔授業は単に対面授業の代替物ではなくそれ自体に価値があることに教職員・学生共に改めて気づく場面が多く、大学における今後の英語教育には不可欠であることを前提としている。

2. 研究方法

2.1 研究課題，参加者および手順

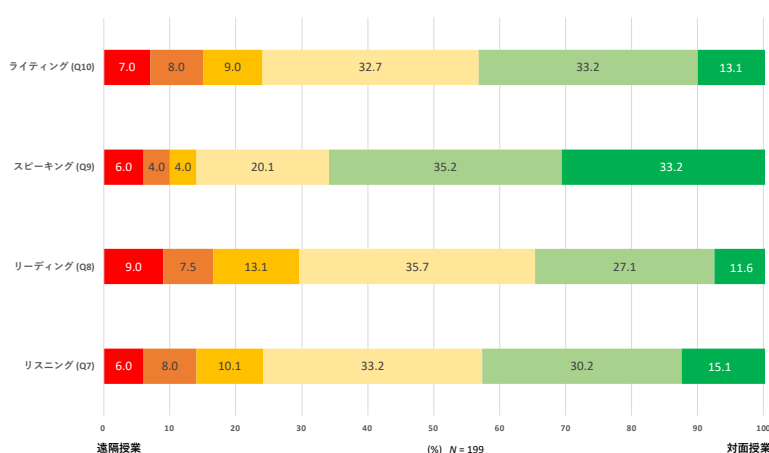
調査は「英語専攻の大学生は英語能力向上のために遠隔授業と対面授業にどのような考えを持っているのか」を研究課題とし、32 項目からなる独自開発の質問紙「遠隔授業と対面授業に関する質問紙調査」を用い、関西私立大学生英語専攻の大学生 199 名を対象に 2022 年 1 月 19 日～24 日に実施した。本研究は当大学の倫理審査承認調査を経て実施されている。

3. 結果

分析については特に、4 スキル（Listening, Reading, Speaking, Writing）の遠隔・対面授業に関する認識（遠隔・対面授業ではどちらの方が伸ばしたと考えているか）に焦点を当てた（図 2）。

図 2

4 スキル授業別遠隔・対面形式に関する認識（6 件法：Q7-10）



分散分析で比較した結果、 $F(2.71, 535.62) = 30.45, p < .001$ で、平均点に有意差があることがわかった。ボンフェローニの方法を用い多重比較を行ったところ、Speaking と他の 3 つのスキルには 1%水準で有意差が確認されたものの、他の 3 つのスキル間には有意差がないことがわかった。全体として対面授業を好む傾向があるが、他のスキルと比較し、特に Speaking においてはより対面授業を好む傾向が見いだされた。

4. 結論

対面・遠隔授業のどちらが良いのかという発想ではなく、スキルにより、また、活動の内容により、遠隔・対面の授業形態を教師が選択し適用していける環境を構築し整備することが今後必要となる。

参考文献

成橋和正, 若本夏美 (2022). 「同志社女子大学における遠隔授業と対面授業についての研究プロジェクトの概要：第一次調査」 第 27 回 FD フォーラム ポスターセッション (大学コンソーシアム京都)

専門性が高まる薬学部のオンライン留学プログラムにおける 教員のオンライン引率の実践

近藤 雪絵（立命館大学）

キーワード： 留学，オンライン留学，オンライン引率，バーチャル・エデュケーション，薬学教育

1. はじめに

立命館大学薬学部では、5年生向けの2週間の学部独自留学プログラム「トロント・クリニカル・トレーニング・プログラム（Toronto Clinical Training Program: TCTP）」¹を実施し、プログラム参加者は世界最先端の医療現場であるトロント小児病院で、薬剤師・医師による講義、セミナー、症例カンファレンスへの参加および病棟体験を行っている（角本ほか, 2021）。2020年からはCOVID-19の感染拡大に伴い学生の海外派遣を中止せざるを得ない状況が続いているが、学生が貴重な在学中の留学の機会を失わないよう、オンライン留学プログラムを開発し、2020年度、2021年度は1週間のバーチャル・エデュケーションを実施した（近藤ほか, 2021）。学生にとって留学とは単に授業を受講するだけでなく、現地に滞在し、その国の言葉を使いながら生活し、文化に触れることも大きな要素であるため、TCTPにおいてもトロント小児病院が提供する講義やセミナーだけでなく、立命館大学薬学部によるレビューセッション、異文化交流セッション、交流パーティ等を実施した（近藤ほか, 2021）。また、これらを個別のオンラインセッションではなく、連続した留学プログラムとするための工夫の1つとして、Slack²のワークスペースを構築し、参加者同士のコミュニケーションに活用した。英語教員はこのSlackのワークスペースとZoom³を通じてオンライン引率を行った。本研究では、参加者よりオンライン引率への意見を収集するためにプログラム終了後にアンケートを実施し、専門的な内容を含むオンライン留学においてオンライン引率が役立ったかを調査した。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は2021年度TCTPの受講者7名であり、全員が6年制薬学部の5年生であった。

2.2 プログラムのオンライン実施とオンライン引率

参加者は留学プログラム用のSlackワークスペースに参加した。このワークスペースは、留学の事前学習期間から運用を開始したが、留学期間中においては、授業外では参加者間の連絡や質問等の基本的なコミュニケーションに、授業内では教員が学生が理解するのが難しいであろうと判断した専門的な英語表現のサポートを即時に行うために活用した。またZoomを活用したレビューセッションを設け、参加者は前日のトロント小児病院による授業の復習を行い、英語教員と専門教員がそれぞれフィードバックを行った。表1に典型例としてプログラム二日目のスケジュールと教員による引率の方法を示す。

表1

TCTP 二日目のスケジュールと教員による引率方法

トロント小児病院 のセッション		立命館大学のセッション	Zoom による引率	Slack による引率
午前 (10:00-12:00)		症例ディスカッション 異文化交流	専門教員によるフィードバック 英語教員によるフィードバック 英語教員による授業同行	英語教員による即時サポート
午後				英語教員による連絡、質問受付
夜間 (21:00-23:00)	Health Care System in Canada and Pharmacist Role		英語教員による授業同行	英語教員による即時サポート

2.3 プログラムの事後アンケートの実施

参加者はプログラム実施後にオンラインでアンケートに回答した。オンライン引率に関する質問として、1. 「オンライン引率は役立ちましたか？（4段階評価：4「大いに役立った」、3「役立った」2「あまり役立たなかった」、1「全く役立たなかった」）」と2. 「オンライン引率の感想を記入してください。（自由記述）」の2問が問われた。

3. 結果

参加者7名全てがオンライン引率の役立ちについて「大いに役立った」と回答した。自由記述による回答から、具体的に役立った点として「英語表現・語彙のサポート（3名）」、「フィードバックと復習（3名）」、「トラブル・不安の解消（2名）」が挙げられた。英語表現・語彙のサポートは授業中に Slack で行った即時サポートと翌日の Zoom での復習およびフィードバックの双方が役立ったという意見が挙げられた。フィードバックは前日の授業の復習、授業で自分が得た知識が正しかったのかの確認、聞き取れなかった箇所の確認などが役立った点として挙げられた。TCTP のように専門性が高まる留学プログラムでは、過年度も教員の引率により学生の専門的学習をサポートしてきたが、今回実施したオンライン留学においても引率を行うことにより学生に安心感を与えることに加え、即時サポートやフィードバックを行うことで、専門的な内容に関する学びを深めた点で機能したといえる。

注

¹ トロント・クリニカル・トレーニング・プログラム（Toronto Clinical Training Program: TCTP）
<https://toronto.pep-rg.jp/>

² Slack は Slack Technologies が提供するチャットツールである。 <https://slack.com/>

³ Zoom は Zoom Video Communications が提供するオンライン会議ツールである。 <https://zoom.us/>

参考文献

- 角本 幹夫, 近藤 雪絵, & 服部 尚樹. (2021). 「立命館大学薬学部における海外留学—Toronto Clinical Training Program—の取り組み」『薬学教育』5, 367–373.
- 近藤 雪絵, 角本 幹夫, & 服部 尚樹. (2021). 「薬学部の専門科目におけるオンライン留学プログラムの開発—コロナ禍における代替案ではなく、最善策の実現にむけて—」『コンピュータ&エデュケーション』50, 90–95.

通常授業における COIL の実践方法，および国際協働学習による 日本人学習者の学びに関する考察と示唆

布施 邦子（大阪公立大学）
ウォレスタッド 千鶴子（大阪公立大学）

キーワード： COIL，国際協働学習，オンライン型授業，異文化理解，英語

1. はじめに

COIL(Collaborative Online International Learning)とは，異なる国の教育機関の教員同士が連携し，時間・距離・言語・文化の制約を越えて，学生同士が学び議論し，協力し合えるような授業を構築する（畝田谷）取り組みであり，オンラインツールを活用して海外の授業と国内の科目をマッチングさせ協働学習を行うという教育実践で，分野の専門性を限定しないペダゴジー／教授法である（池田）。大阪市立大学は文部科学省「2018 年度大学の世界展開力強化事業」採択校として，COIL 型教育の手法を取り入れた「日米をつなぐ共創的ソーシャル・イノベーター育成プログラム」の開発と実践に取り組んでいる。本報告では，2021 年度後期に米国マリアン大学と実施した COIL 型授業における双方の担当教員の取り組みや日本人学生の学びについての事例を紹介し，COIL 型授業の効果と課題を共有する。

2. 手順

2.1 参加者

2021 年後期に報告者が担当した「国際協働演習」の授業では「日米に共通する社会制度や文化的な問題について比較し，異文化と自文化に対する理解を深める」ことを主題として，米国ウィスコンシン州のマリアン大学で開講された Intercultural Communication 302-02 の授業と同期・非同期を含む協働学習を実施した。履修者数はマリアン大学が 19 名，本学は 1 年生から 3 年生の異なる学部から 5 名が履修した。マリアン大学は 8 月末開始の週 2 回型授業，大阪市立大学は 10 月開始の週 1 回型授業であった。

2.2 授業準備

本学の米国在住の教員（コーディネーター）が，マリアン大学側の授業内容や開講日時などを考慮したうえで，COIL による協働学習に関心のある教員への打診をしてマッチングを進め，協働授業を実施することが決まったのは 2020 年の後期であった。その後約 10 か月間に，双方の担当教員とコーディネーターの 3 名で合計 5 回の Zoom ミーティングを持った。最初の 2 回は双方の授業概要の確認や協働学習についてブレインストーミングを行った。2021 年 6 月以降は具体的な協働学習のテーマを絞り込み，日米それぞれの学生グループが共通するトピックについての発表を行い意見交換をする，という枠組みが決まった。具体的な COIL 授業の方法として，2 回の同期授業と 1 回の非同期型の交流を行うことを決めた。9 月には既に始まっている米国側の授業の様子を確認すると同時に，本学の暫定的な履修人数をもとにグループ分けの調整を行った。プラットフォームとして Google Drive に共有フォルダーを作成し，シラバス，授業用スライド，授業アンケートなど協働学習に関する資料や情報を共有できる状態にした。Google Drive には履修学生が使用できる Student Folder も準備し，それぞれの教員が学生を招待した。

2.3 COIL 型授業の実施

同期授業は、日本側は1時間目(9:00 から)の授業内で実施し、米国側は前日の夜(18:00 又 19:00 から)にそれぞれの自宅から参加した。第1回目の同期型授業では、Icebreaker アクティビティのほか、全員に一齐にプロジェクトの進め方を周知した。第2回の非同期型交流では各グループが中間報告の資料を Google Drive 上で共有し質問やコメントを交換し合い、最終報告のプレゼンテーション動画の作成につなげた。第3回の同期型授業では、事前に全員が全グループのプレゼンテーション動画を視聴したうえであらかじめ共有された質問に対する説明や更なる質疑応答の時間を設けた。

3. 結果

3回の協働型授業の後に日本人学生に実施したアンケート調査では、授業への満足度の平均は10段階評価で8.2であった。事後アンケートの記述式回答と学生の振り返りやレポートから、主に4つの気づきや変化が確認できた。**1つ目は学びに対する意識や姿勢の変化である。**米国大学生の学びの姿勢やコミュニケーションの仕方などから受けた刺激が、日本人学生の自己の学びに対する意識の変化に繋がった。具体的には、米国大学生が「先生に指名されずとも自分の考えや調べたことを発言していた姿」に圧倒され、ディスカッションで積極的に発言する様子を見て、自分も「積極的に自分の意見を英語で表現していこう」と考えるようになった。**2つ目は自分の英語力の気づきである。**「言いたいことが単語ですら出てこないことも多く、何とか口に出したとしても不安が残った」といった瞬発的な英語での応答力の欠如に対する気づきや、「英語で論理的に意見を組み立てることができるようになりたい」という英語力向上へのモチベーションが確認できた。また「完璧な英語ではなくても言いたいことが伝わることもある」「簡単な英語でも案外意味が通じる」など、非英語母語話者としての現在の英語運用能力でも意思疎通ができると実感したようである。**3つ目は 異文化理解に対する意識の変化である。**日本人学生のコメントからは「アメリカと日本の文化の違いや考え方、認識の違いを強く感じ」、「当たり前、こういうものだからで終わらせるのではなく、なぜだろうと疑問を持ったり」「文化や社会の制度に関して、諸外国の状況を考慮しながら学習していきたい」など、直接交流した協働学習において日米事情を比較し知見を深めて異文化理解を促進したことがわかる。**4つ目は 同期・非同期の学修方法に関する気づきである。**昼夜が逆になる米国との COIL 型教育においては、非同期型協働学習を効果的に取り入れることが肝要である。「対面は身振り手振りが使えるので伝わりやすかったが、発表動画は何度も見直せるという利点があるので…分かりやすかった」といった意見があった。実際に日本人学生から米国学生への質問は、相手大学のプレゼンテーションをしっかりと視聴し中身を理解できたからこそその質問も複数見られた。

4. 今後の展望

学生の事後アンケートでは、海外学生と同期型授業の適切な回数に関する質問に対し、全員が3回以上を希望していた。2022年度の授業では同期型授業の回数を増やすことを検討し、学修環境の雰囲気を向上させることでより一層活発な交流学修を目指したい。また、米国大学生からも Language barrier (言葉の壁)に関する気づきあったことを踏まえ、非英語母語話者との異文化コミュニケーションを意識した学びができるようなタスクや課題を取り入れることも検討している。COIL 型授業を実践することで、より多くの日本人学習者に国際協働学習という学際的な学修の機会を提供していきたい。

参考文献

- 池田佳子 (2021). 「コロナ期の COIL 型教育とポストコロナ期での展開」『大学時報』399, 90-95.
- 畝田谷佳子 (2022). 「オンライン国際交流教育によるグローバルコンピテンス育成の一考察：タイ王国プーラパー大学とのオンライン国際協働学習の試み」『鹿児島大学総合教育機構紀要』5, 100-114.
<http://hdl.handle.net/10232/00031850>.

学習者音声に対する音素・単語を単位とした明瞭度自動予測 ～シャドーイングを用いた評価者の聞き淀みの計測とモデル化～

峯松 信明（東京大学）

中西 のりこ（神戸学院大学）

キーワード： 明瞭度，シャドーイング，聞き淀み，DTW，自動予測，深層学習，評価実験

1. はじめに

学習者音声为正しく聞き取られているかどうか、即ち明瞭度（intelligibility）は、評価者の主観的判断によって評定することもあるが、評価者に書き起こさせ、その単語正解率で計測することが多い（Thomson 2017）。しかし、提示音声は短文とする必要がある、評価者が作文してしまうなど、問題も少なくない。筆者らは、聴取中の「聞き淀み」（発話における「言い淀み」に対する言葉で、聴取が円滑に行われない様子を意味する）を客観的に計測する目的で、manual dictation 作業を、oral dictation 作業（シャドーイング）に置き換え、評価者シャドーイングの滑舌を崩した学習者音声の区間を検出する手法を提案している（滑舌を崩す主要因が「聞き淀み」であると仮定。Minematsu et al., 2021）。本研究では 1）評価者に約 750 の学習者音声をシャドーさせ、2）聞き淀みが生じた音素、単語を特定し、3）「学習者音声の中の、どの単語や音素が不明瞭となるのか」を深層学習に基づいてモデル化し、予測器を構築した。

2. 音声コーパスの収集とアノテーション

2.1 学習者音声の収集

学部 1，2 年生 270 名を対象として英作文を課した。テーマは大学生活から社会問題まで多岐に渡る。その後、読みやすい話速で音読させ、収録した。評価者にシャドーしてもらう場合、30 秒ほどの音声とすることがあるため、音声認識技術を活用して自動切り出しを行った。句頭から（一つ以上の句が続き）句末までが約 30 秒となる箇所を検索したところ、3,860 音声区間が候補となった。学習者及びテキスト内容が極端に重ならないよう選択し、最終的に、753 個（区間）の学習者音声を選定した。

2.2 母語話者及び英語学習者（超上級者）によるシャドーイング音声の収集

学習者音声の了解度は聴取者の言語背景に依存する（Zhu et al, 2021）。また、約 750 の音声を協力的にシャドーしてくれる評価者が必要である。英語圏に 7 年の留学経験を持ち、英語教育を専門とする日本人留学生 1 名（A）と、JET プログラムで日本に滞在する予定の米国人大学生 1 名（B）に作業を依頼した。練習として、英検 2 級リスニング課題のモノログ音源と日本人英語音声を幾つかシャドーさせた。実際の音声収録は web 上で行い、同一のヘッドセット（audio-technica ATH-770XCOM）を配布し、静かな部屋での収録を依頼した。一音源に対して、シャドーイング（S）を 2 回、テキストを参照しながらのシャドーイング（スクリプトシャドーイング，SS）を 1 回収録した。聞き淀み以外の要因でシャドーの滑舌が崩れた場合は、別途、クリックして記録させ、その後の分析対象から除外した。

2.3 シャドー崩れ（聞き淀み）の自動検出と聞き淀みを生じさせた音素、単語の特定

シャドー中に聞き淀みが生じると、滑舌が崩れる。しかしスクリプトシャドーの場合、聞き淀みは生じず、滑舌は崩れない。両音声を比較し、学習者音声のどこで聞き淀みが生じたのか、即ち、明瞭度の低下を定量化し、当該音声のアノテーションとした。音声比較は Dynamic Time Warping（DTW）法を用い、聞き淀み（listening breakdown）が時系列データとして得られた（図 1 参照）。2 名の評価者の 1，2 回目のシャドー音声（S1, S2）より、各学習者音声に対して 4 種類の明瞭度の系列データを得た。音素・単語を単位として平均値を求め、閾値（本実験では 2.0）を超えた場合、「不明瞭な音素・単語」として定

図 1 : DTW(S,SS)に基づく聞き淀みのアノテーション

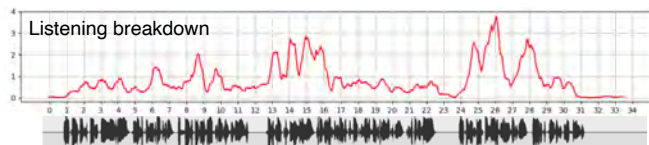


表 1 : (不) 明瞭な単語数 (上), 音素数 (下)

word	A1	A2	B1	B2
intelligible	3,566	1,773	3,573	2,684
unintelligible	3,590	1,792	3,583	2,723
total	7,156	3,565	7,156	5,407

phoneme	A1	A2	B1	B2
intelligible	11,655	10,599	13,705	10,457
unintelligible	11,757	10,599	13,762	10,490
total	23,412	21,198	27,467	20,847

義した。約 10% が不明瞭な音素・単語として定義されたが、予測器構築のためには、明瞭、不明瞭なサンプルをバランス良く用意する必要がある。ランダム抽出を行い、下記の実験で使った、(不) 明瞭な音素・単語数を表 1 に示す。An, Bn は各評価者の n 回目のシャドー音声であることを意味する。

3. 実験

3.1 深層学習に基づく音素・単語を単位とした明瞭度予測器の構築

得られたコーパスを 7:3 に分割し、前者を予測器の構築に、後者を予測器の評価のために用いた。予測器への入力、学習者の読み上げ音声と原稿、(母語話者音声の代用として) Amazon の米語合成音声である。詳細は省くが、これらから、学習者音声と参照音声の発音差異、韻律差異を計測し、また、個々の単語の音素数、母音数、子音数、最大子音連続数などを音声特徴として計測した。さらに、言語特徴としては、個々の単語の n-gram スコア、統語解析結果、文法誤りチェッカの出力、BERT embedding などを用いた。予測器としては、双方向の LSTM モデル (Bi-directional Long Short-Term Memory) を用いた。

3.2 音素・単語単位での明瞭・不明瞭判定結果

評価データの各音素・単語に対して、それが明瞭か否かを LSTM で判定させた。結果を表 2 に示す。精度は F1 スコアで評価している。比較対象として、An における明瞭・不明瞭ラベルを正解とした場合の Am の精度 (An-Am の類似度)、及び、同様の精度を B について求めた。さらに An と Bn の類似度も求めた。表より A, B の 1, 2 回目に対して 72%~80% の精度が得られており、これは An-Am や Bn-Bm の類似度、及び An-Bn の類似度より高い数値となっており、自動予測精度としては十分な精度と言える。

表 2 : 単語・音素単位の明瞭・不明瞭の予測結果

Classification performances			Intra-rater and inter-rater agreements		
F1	word	phoneme	F1	word	phoneme
A1	0.723	0.778	(A1, A2)	0.619	0.602
A2	0.772	0.778	(B1, B2)	0.725	0.691
B1	0.726	0.795	(A1, B1)	0.465	0.420
B2	0.736	0.800	(A2, B2)	0.457	0.402

4. まとめと今後の課題

評価者の聞き淀みをシャドーイングにより計測し、それを用いて学習者音声の明瞭度を自動予測する技術を構築した。学習者音声を「母語話者発音からの逸脱」に基づいて自動評価することが行われているが、「相手に通じるのか」を加え、2 種類の評価結果を教示する方法を検討したい。構築した手法は、学習者によるシャドーイング音声にも適用しており、彼らの聞き淀みを予測する技術も構築している。

参考文献

- Thompson, R. (2017). Measurement of accentedness, intelligibility, and comprehensibility, in *Assessment in second language pronunciation* (pp.11-29), Routledge.
- Minematsu, N. et al. (2021). Objective measurement of instantaneous intelligibility of L2 utterances based on shadowing, Proc. International Symposium on Applied Phonetics.
- Zhu, C. et al. (2021) Multi-granularity annotation of instantaneous intelligibility of learners' utterances based on shadowing techniques, Proc. IEEE Workshop on Automatic Speech Recognition and Understanding.

シャドーイングと音声認識アプリを用いた可視化が日本人大学生の の発音の理解のしやすさに与える影響

新本 庄悟（京都産業大学）

キーワード： シャドーイング，音声認識アプリ，発音指導，理解のしやすさ，自己モニタリング

1. はじめに

ある程度の年齢に達した後に英語を外国語として学ぶ場合、母語の訛りがなくネイティブスピーカーと同等レベルの発音を身に付けることは大変困難である (Flege, 2003)。そのため、教室内ではネイティブスピーカーのような発音習得を目指すよりも、訛りがあっても理解のしやすい英語を目指すことがより現実的だとされている (Isaacs & Trofimovich, 2012)。先行研究から、シャドーイングは日本人英語学習者のリスニング力(特にボトムアップ処理能力)を向上させることが判明している。近年では、その理論的背景からシャドーイングは発音指導にも寄与する可能性が示されている (Hamada, 2018)。しかし、シャドーイングは聞こえてきた音声を即時に口頭で再生するオンラインと呼ばれる性質を持つため、学習者自らが発音を客観的に確認することが困難である。先行研究では、発音に対するフィードバックを得る方法として、学習者自らが音声を録音し聞く方法が用いられてきた (中山・鈴木, 2013)。しかし、自分自身の発音に対する客観的かつ正確なフィードバックを得るには相当な英語力と発音に関する知識が必要となる。そのため本研究では、学習者の英語レベルに関わらず、客観的かつ正確に発音に対するフィードバックを行える音声認識アプリ(音読メーター)を導入した。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、関西圏の私立大学に通う日本人大学生 22 名であった。参加者は、筆者が担当する必修英語科目を週 1 回履修していた。本実践において、統制群は設置しなかった。

2.2 手順

シャドーイングを実施した後に、客観的に発音に対するフィードバックを行えるアプリ(音読メーター)を使用し、各自の発音チェックを個人的に行わせた。音読メーターは課題文に対するフィードバックを客観的に行えるアプリで、正しく発音されていない単語や音読に対するスコアが表示される (図 1)。この指導を合計 12 回実施した。

図 1

音読メーターの例



3. 結果

指導前後において参加者に Saito (2011) で用いられた英文を音読させた。その音声をカナダ人 1 名、中国人 2 名に発音の理解のしやすさの観点から 9 段階で評価してもらった。その結果、参加者の分節、超分節、全体の理解度が統計的に有意な差を持って向上した。また、本指導をどのように感じたかに関する自由記述のアンケートの結果をテキストマイニングを用いて分析した。その結果、参加者は自分の発音を可視化できることによって、以前よりも発音が上達したと感じ、リスニング力の向上を実感したことが分かった。

参考文献

- Flege, J. (2003). Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In A. Myer & N. Schiller (Eds.), *Phonetic and phonology in language comprehension and production, differences and similarities* (pp.319-355). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hamada, Y. (2018). Shadowing for pronunciation development: Haptic-shadowing and IPA shadowing. *The Journal of Asia TEFL*, 15, 167-183.
- Isaacs, T., & Trofimovich, P. (2012). Deconstructing comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 475-505.
- 中山誠一, 鈴木明夫 (2013). 「学習方略の違いがシャドーイングの復唱量に与える影響」『リメディア教育研究』7, 131-140.
- Saito, K. (2011). Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation developing: an instructed SLA approach to L2 phonology. *Language Awareness*, 20, 45-59.

シャドーイング練習の位置づけの違いが 英語学習者発話のモデル音声への近さに与える影響

山内 豊（創価大学）

峯松 信明（東京大学）

西川 恵（東海大学）

キーワード： シャドーイング， 英語教育， 学習者音声， モデル音声， 近さ

1. はじめに

シャドーイングは，もともと同時通訳養成コースで多く使用されてきた背景もあり，むずかしい言語活動であり，一般的な英語授業では最後の総括（consolidation）のところで扱われることが多い（染谷 1996）。本研究では，シャドーイングを認知的処理の観点から捉え直し，リピーティングや音読をはじめとする，他の口頭発話練習との関係を考え，英語授業を展開する中での新しい位置づけを考え，位置づけの効果を実証的に検討する。

2. 口頭発話練習と認知処理過程

認知処理の観点から，リピート練習や音読練習では，練習する入力音声の範囲が短期記憶で保持・処理できる約 2 秒より大きい場合には，学習者は長期記憶から発音表象や音韻知識を引き出して発声するため，日本人アクセントの多い自己流の発音になりやすい（Baddeley et al, 1975; Kadota, 2019）。

一方，入力音声を即時的に口頭再生するシャドーイングは，入力音声の特徴が耳に残り，短期記憶内で十分リハーサルできる状態で口頭再生するため，モデル音声の発音やリズムやイントネーションをより反映した口頭再生ができる（王, 2018; 山内 2021）。

このような認知処理の観点からは，シャドーイング練習は，リピーティング練習や音読練習の前に置く方が合理的と考えられる。しかし，従来の英語教育では，聞き取りと口頭再生をほぼ同時に遂行するシャドーイング（content shadowing）は，認知的負荷が高く難しいタスクと考えられ，一般的な英語授業では，教科書の内容理解のあと，モデル音声のリピーティング練習や個別・クラス全体での音読練習をした後，総括として最後にシャドーイングが実施されることが多かった。

しかも，今まで，シャドーイング練習の位置づけを変えることによって，学習者発話をどれだけモデル音声に近くできるかを実証的に確かめた先行研究は少ない。

3. 目的

本研究では，リピーティングや音読などの一連の英語音声練習においてシャドーイング練習の位置づけを変えることによって，学習者発話をどれだけモデル音声に近づける効果があるかについて実証的に明らかにする。

4. 手順

4.1 参加者

参加者は，東京都の日本人英語学習者（大学生）60 名であった。

4.2 手順

- (1) 30 名からなるほぼ同じ英語力の 2 つのグループに同じ英文パッセージを与えた。
- (2) グループ A ではシャドーイング練習後にリピーティングと音読練習を実施した。グループ B ではリピーティングと音読練習の後にシャドーイング練習を実施した。
- (3) 各々のグループに一連の練習直後に同じパッセージの音読を録音させた。
- (4) この学習者の音読音声モデル音声にどれだけの近いかにについて、音声情報工学技術の 1 つである動的時間伸縮法 (DTW: Dynamic Time Warping) を使って比較した(Yue et al 2017)。

この方法は、時系列データ同士の距離・類似度を測るために用いる技術であり、2 つの時系列の各点の距離(誤差の絶対値)を総当たりで求め、全て求めた上で 2 つの時系列が最短となるパスを見つけることになる。したがって、学習者音声モデル音声に近いほど、2 つの音声波形の距離は近くなるため、DTW スコアは小さくなる。このため、本研究では、「シャドーイングを練習の先に位置づけたグループ A の DTW スコアの方が、シャドーイング練習をあとに位置づけたグループ B の DTW スコアより小さくなり、シャドーイングを練習の先に位置づける方が、学習者音声はモデル音声に近い発話となる」という予測を立てることができる。

5. 結果

2 つのグループの DTW スコアの平均を分析した結果、シャドーイング練習を先にしたグループ A の方が小さいスコアとなり、モデル音声に近い結果となり、本研究の予測と一致する結果となった。このことから、シャドーイングの位置づけを認知処理面から再考し、練習の中での位置づけを変更することによって、学習者の発話をモデル発話により近づけられることが明らかになった。

本研究では、シャドーイング練習の直後に音読音声の録音を行ったので、シャドーイング練習の効果が学習者の中に残っている状態での音読といえる。問題は、シャドーイング練習の効果が時間を経過したあとでも、学習者の長期記憶内の心内辞書 (mental lexicon) の音韻表象に影響を与え、学習者の心内辞書の音韻表象を本質的に変容させることができるかどうかにある(Lahiri & Marslen-Wilson, 1991)。今後は、長期記憶内の音韻表象に影響を及ぼすような効果的な練習法の組み合わせや位置づけを考えることが今後の重要な課題の 1 つといえる。

参考文献

- Baddeley, A.D., Thomson, N., & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 575–589.
- 王 校偉 (2018). 「シャドーイングとリピーティングが中級日本語学習者のスピーキングに与える影響ー作動記憶容量の視点からー」『第 23 回留学生教育学会 (JAISE)・年次大会プログラム・要旨集』22.
- Kadota, S. (2019). *Shadowing as a Practice in Second Language Acquisition: Connecting Inputs and Outputs* (Routledge Research in Language Education). Routledge.
- Lahiri, A., & Marslen-Wilson, W. (1991). The mental representation of lexical form: A phonological approach to the recognition lexicon. *Cognition*, 38(3), 245–294.
- 染谷泰正 (1996). 「通訳訓練手法とその一般語学学習への応用について」『通訳理論研究』, 6 (2), 27-44.
- 山内 豊 (2020). 「コンテンツ・シャドーイングとリピーティングが 英文内容理解に与える影響」『外国語教育メディア学会第 60 回全国大会発表要項』
- Yue, J., Shiozawa, F., Toyama, S., Yamauchi, Y., Ito, K., Saito, D., Minematsu, N. (2017). Automatic scoring of shadowing speech based on DNN posteriors and their DTW, *Proceedings of the Annual Conference of the International Speech Communication Association, INTERSPEECH*, 1422-1426.

TOEIC® 公式 e ラーニング 基礎編 Listening & Reading

の開発と学習効果

湯舟 英一（東洋大学）

保住 美貴（一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会）

谷向 桂子（一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会）

キーワード： e ラーニング, TOEIC L&R, チャンク音読, 公式問題, 読解速度

1. はじめに

『TOEIC® 公式 e ラーニング 基礎編 Listening & Reading』（2021 年 10 月～）は、先行発売の『TOEIC® Listening & Reading 公式 e ラーニング』（2019 年 4 月～）の利用者から、「英語学習初中級者により特化した e ラーニング」の要望に応える形で開発に至った。これは、TOEIC® Listening & Reading Test（以下、TOEIC L&R）の受験準備だけでなく、初中級者が様々なトレーニングを通して英語力全般の基礎固めができる e ラーニング教材となっている。

2. e ラーニング教材の特徴と理論的背景

テスト開発機関の ETS が本番のテスト制作と同じプロセスで作成した良質な問題を搭載し、言語習得に必要な学習スキルを動画形式で紹介。学習者は、鍵付きのレッスン構成で、＜例題を解く→例題解説（動画講義）→問題演習＞の適切なラーニングパスを経て、TOEIC L&R のパートごとに、解答に役立つ基礎スキルを学ぶ。教材の中心的トレーニングとなるのが、リスニングセクションやリーディングセクションの設問内容について「チャンク」ごとに意味内容をイメージし、音声に続いて音読するタスク。反復練習を経ることにより、英語本来の音声に慣れ、速読技能を支える音韻符号化の高速化を習得できる仕様になっている。

また、スキマ時間用の学習コンテンツや、進捗に応じて獲得できる 5 種のアチーブメントメダル、My ページでのグループ内順位、学習進捗の可視化により、初中級者における学習への動機付けを促進。管理者は学習者の進捗をグラフや表で確認できるとともに、学習を促す自動送信メール機能も利用できる。

図 1

「7つの基礎スキル」

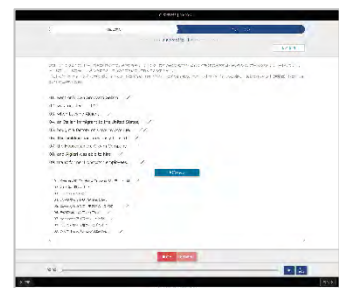


図 2

「ゼロから英語を聞く・読む」

図 3

レッスン画面の例

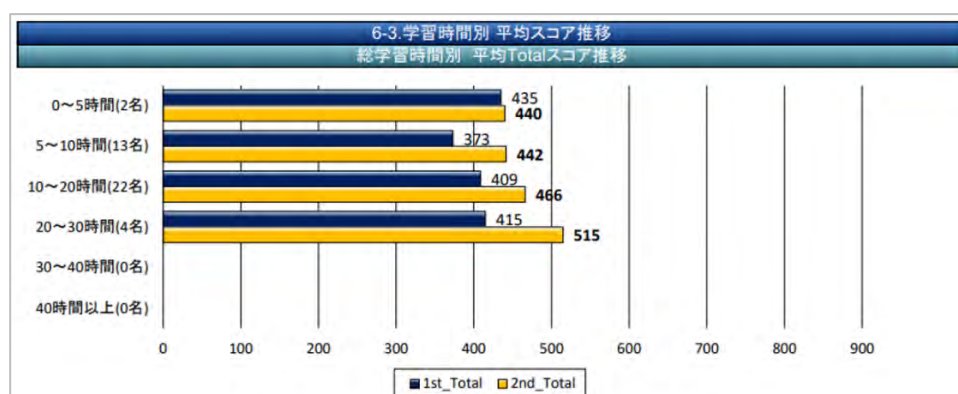


3. 学習効果測定

発表者らは、この教材を埼玉県私立大学における英語選択必須授業『Advanced TOEIC I』の2021年度秋学期授業のうち、10月末～1月末までの3ヶ月間、授業の中心的トレーニング教材として導入した。参加者は58名、学年は2～4年生、受講者のTOEIC L&R スコアは100点台～700点台（平均399.74点）であった。毎週の授業で、標準的学習パスに沿って3ヶ月でPart 1からPart 7までの全トレーニングが修了するスケジュールを進めた結果、事前事後のTOEIC® L&R IPテスト（オンライン）の平均スコアが、399.74点から466.12点に上昇（ $df=57, t=4.90, p<.001$, Cohen's $d=0.52$ ）。さらに、実用英語技能検定準2級の読解問題20問を利用した事前事後の読解速度計測における平均wpmが、72.95から93.55に上昇した（ $df=51, t=3.59, p<.001$, Cohen's $d=0.58$ ）。

図4

総学習時間別平均TOEIC L&R スコア推移

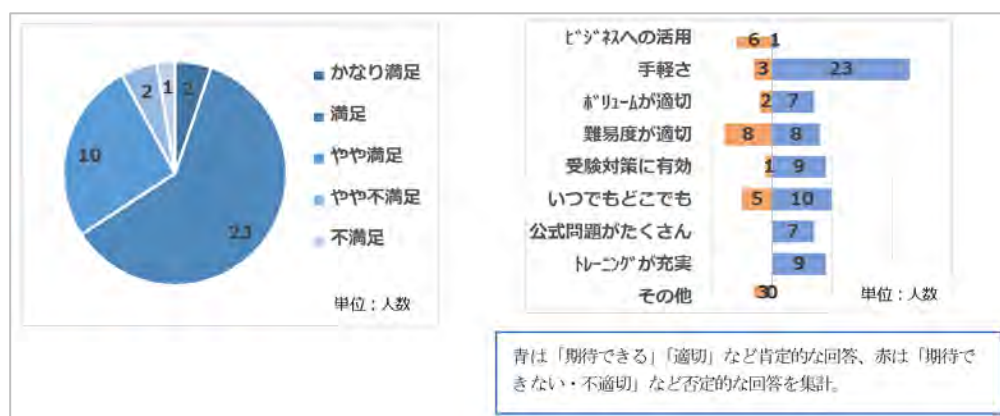


4. 学習者アンケート結果

eラーニング教材には学習を修了した際の、フィードバック・アンケートが付随しており、以下はその結果の一例である。

図5

eラーニングの満足度とその理由



ETS, the ETS logo, PROPELL, TOEIC and TOEIC BRIDGE are registered trademarks of ETS, Princeton, New Jersey, USA, and used in Japan under license.

Portions are copyrighted by ETS and used with permission.

サブスクリプション・サービスを用いた英語授業の可能性

—Disney+のザ・シンプソンズを教材にして—

木村 修平 (立命館大学)

キーワード: サブスクリプション, Disney+, ザ・シンプソンズ, the Simpsons, 動画教材

1. はじめに

映画などの既存コンテンツを外国語教育に用いる教授手法は、日本では 1970 年代にその端緒が見られ、ビデオやレーザーディスクといった再生機や視聴覚教室が普及した 1980 年代以降に本格化した(角山, 2004, 2005)。一方で、インターネットの普及とともに物理メディアの映像ソフト市場は販売、レンタルともに 2000 年代初頭から縮小の傾向にあり、2010 年代以降は有料動画配信(サブスクリプション)サービスが急速な成長を見せている(日本映像ソフト協会, 2022)。本研究では、日本で利用可能なサブスクリプション・サービスの 1 つである「Disney+」(disneyplus.disney.co.jp)に含まれるコンテンツ「ザ・シンプソンズ」を教材として活用した事例を報告し、その可能性と課題点を報告する。なお、管見の限りではあるが、ザ・シンプソンズを直接的な教材として大学の正課授業に採用した授業の報告事例は本発表が日本で最初であると考えられる。

2. ザ・シンプソンズについて

2.1 アメリカの国民的アニメーション

ザ・シンプソンズは 20 世紀 FOX 社によるアニメーション作品であり、アメリカでは 30 年(30 シーズン)以上にわたってテレビ放送やネット配信されている。アメリカの架空の町に住む父、母、息子、娘 2 人から構成される中流家庭のシンプソン家を中心に展開する 1 話完結型のギャグ作品である。作中で様々な現実の文化的作品や政治的事象に言及するほか、時にはそれらを過激に戯画化、パロディ化することで知られている。ザ・シンプソンズは、時には物議を醸すこともあるが、大統領演説で取り上げられるなど、今やアメリカを代表する国民的アニメーション作品であると言える。

2.2 日本での視聴機会の歩み

ザ・シンプソンズの日本での視聴機会は Disney+ の登場まで限定的なものだった。1992~2002 年に衛星放送の WOWOW でシーズン 12 までが放送され、2004 年以降は FOX 系の専門チャンネルで断続的に放送された。また、20 世紀フォックス・ホーム・エンターテインメント・ジャパン社が DVD ボックスセットを販売したがシーズン 14 までに留まっており、以降のシーズンはアメリカ版 DVD を入手する必要があった。そのアメリカ版もシーズン 20 以降の DVD は販売されていない。2020 年 6 月、日本で Disney+ がサービス開始されるにあたり、前年 3 月にディズニー社が買収した 21 世紀 FOX 社のコンテンツも配信されることが決まり、ついに日本でもザ・シンプソンズがシーズン 1 から最新シーズンまでオンデマンドで視聴できる環境が整った。本稿執筆時点での Disney+ の基本料金は月額 990 円(年額 9,900 円)で、契約は Apple App Store、Google Play Store、Amazon アプリストアなどから行う。

3. ザ・シンプソンズを教材とする大学正課授業

3.1 授業の概要

立命館大学では所属学部や回生に関係なく履修し単位修得できる「教養ゼミナール」という教養科目

を設けている。教養ゼミナールは小集団形式の授業で、通常 30 名程度の受講者数を上限としている。本研究で報告する授業は 2022 年度春学期に開講された教養ゼミナール科目の 1 つであり、発表者が講師を担当した。また、TA として大学院生が 1 名配属された。授業名は「ザ・シンプソンズで学ぶ英語動画コンテンツの楽しみ方」であり、6 学部 34 名の学生が履修登録を行った。シラバス記載の達成目標は、「英語圏の動画コンテンツに含まれるジョークを見つけ、その可笑しみを理解でき」ること、「文化的言及からコンテンツを構成する要素の重層性を理解し、自ら文化的言及を発見することができ」ることの 2 点である。各回の授業で 1 エピソードを取り上げ、内容や英語表現に関する小テストを LMS 上で事前に実施し、授業内で解説する形態を採った。

3.2 受講生による視聴実態

著作権で保護されたコンテンツを用いるため本授業ではシラバスおよび初回授業で当該シーズンの DVD 購入または Disney+ 加入の周知を徹底した。第 7 回授業時点で受講生を対象に中間アンケート調査を行ったところ、31 名から回答を得た。そのうち Disney+ による視聴は 30 名(96.8%)で、DVD による視聴は 1 名(3.2%)にとどまった。前者のうち 7 名(23.3%)は本授業以前から Disney+ を契約していた。DVD 視聴の 1 名は Disney+ に加入していない理由として契約に必要なクレジットカードを持っていないことを挙げた。対象エピソードの視聴回数は、1～2 回が 13 名(41.9%)、3～4 回が 14 名(45.2%)だった。視聴言語の設定は、「音声＝英語、字幕＝日本語」が 11 名(35.5%)、「音声＝日本語、字幕＝英語」が 9 名(29%)、「音声＝英語、字幕＝英語」が 6 名(19.4%)であった。

3.3 授業の難易度と学習意欲

同じアンケート調査で授業の難易度を尋ねたところ、英語の表現や英語のジョークの難易度については 22 名(71%)が「難しい」、7 名(22.6%)が「とても難しい」と回答した。映画や政治、文化に関わるパロディやジョークの難易度については 16 名(51.6%)が「とても難しい」、48.4%が「難しい」と回答した。本授業に対する学習意欲について 27 名(87.1%)が同時期に履修している他の授業と比べて「意欲的に取り組んでいる」と回答した。

4. 授業実践から見えた可能性と課題

学習教材コンテンツではないこと、ジョークやパロディがアメリカ文化に深く根ざしていることを考えると難しく感じられることは妥当である。それにも関わらず受講生の大半が高い学習意欲を維持できていることはコンテンツの質だけでなく繰り返し視聴できる学習環境にも求められよう。本授業は教養科目として行われたが、Disney+ のように多言語の字幕と音声を選択できるサブスクリプション・サービスの配信コンテンツに独自の小テストなどを組み合わせることで、映像コンテンツを活用した新たな語学教育の可能性が示唆された。開講前には立命館大学が授業目的公衆送信補償金制度に申請していることを事務局に確認し、コンテンツ視聴のための適正な手段の周知に努めた。教員 PC のブラウザで Disney+ を外部ディスプレイに表示させると著作権保護技術(HDCP)が働くため映像が表示されない問題が発生したため、解説では DVD や静止画を用いるなど柔軟な対応が必要になった。サブスクリプション・サービスに関するこうした法務的、技術的理解が教員に求められることが本授業から見えた課題である。

参考文献

- 角山照彦. (2004). 「日本における映画英語教育の流れ(1): 1980 年代以前の流れ」『映画英語教育研究：紀要』 9, 17-32.
- 角山照彦. (2005). 「日本における映画英語教育の流れ(2): 1980 年代の流れ」『映画英語教育研究：紀要』 10, 3-16.
- 日本映像ソフト協会. (2022). 『映像ソフト市場規模及びユーザー動向調査 2021』 2.

Laying the Foundation in a STEM Department: A Proposed Framework for English Presentations

KAWANO, Madoka (Meiji University)

ELWOOD, James (Meiji University)

FUKUCHI, Kentaro (Meiji University)

Keywords: Needs assessment, Genre analysis, Presentation skills, Semi-structured interview, STEM students

1. Introduction

In a STEM department at a private university in Tokyo, the authors have been exploring the establishment of a framework with which students can prepare before attending international conferences. In the department, students have opportunities to participate in such events and are therefore expected to acquire skills and strategies in advance. Students are encouraged to present their research, even at the undergraduate level of studies (Elwood & Kawano, 2018). In 2020 and 2021, a series of needs assessment were conducted online with three stakeholders: students enrolled in the third- and fourth- year courses, STEM faculty members, and English teaching professionals in the STEM faculty (Kawano & Fukuchi, 2022). Qualitative and quantitative analysis of data from questionnaires and semi-structured interviews showed that the informants perceived a wide range of needs in academic literacies in English; however, the research also indicated that more detailed examination of the nature of communication in STEM-specific disciplines would be prudent. In response to such needs, the authors attempted to clarify in semi-structured interviews the difficulties that students faced with in academic presentations in English, and to design a pilot program or a guideline for students to follow as a preparation.

2. Method

2.1 Participants

Two graduate students majoring in human-information-interaction at a private university in Tokyo participated in this study (Table 1). They had just presented their own studies online and offered the recorded data of their presentation for analysis. Both Student A and B had attended a conference held abroad before, and this was their second time to present in English.

Table 1

Details of Participants

Participant	Enrolment	Gender	L1	Estimated CEFR Level
Student A	master's program	female	Japanese	A2
Student B	master's program	male	Japanese	B2

2.2 Procedures

The participants were interviewed in Japanese on Zoom concerning their preparation and actual presentations at an online international conference. Specifically, they were asked to describe how they prepared, how they evaluated their own presentations, and what difficulties they had encountered during their respective presentations. Their

reflections were recorded, transcribed and analyzed by an open-coding analysis using NVivo. For example, an utterance of Student A, “I wanted to do better in Q and A this time” was labeled with codes “Q and A” and “motivation.” The data were also cross referenced with their actual presentations which were transcribed into English. In this case, this utterance was cross referenced with the recorded Q and A session.

3. Results

The qualitative analysis of the transcribed reflections revealed that the two participants followed the same processes of preparation: writing a paper in Japanese first, translating it by machine translation, ordering professional editing in English, and practicing presenting with academic advisors and laboratory peers several times. In preparation, prosody and intonation were checked so that the presentations would be effective. In spite of repeated practice, Student A felt that she was not able to cope with Q and A as she expected. Student B reflected that he managed to carry out his presentation better than his first experiences at an international conference.

The transcripts of presentations followed the typical patterns of academic presentations, covering the discourse markers and moves of the genre (Hyland, 2007) which made their presentations comprehensible and thus effective. On the other hand, the participants felt that they could have handled the Q and A sessions in a different way; one of them seemed to be puzzled by the rhetorical style of the questions being asked, and presenting online made gauging audience reaction difficult.

4. Discussions

The preparation steps taken by the two participants seemed to be different from those taken in the areas of applied linguistics where a full paper is usually written after a presentation at a conference. The graduate students had written a paper in Japanese, translated it, and practice reading it in English repeatedly. Machine translation was a common practice for the participants, used as a tool of translation and for checking pronunciation. In spite of these preparations, they had difficulty conducting Q and A and building rapport with the audience. These findings led to the proposed framework below (Table 2). A part of this framework was implemented and piloted in 2021 and further research has been continuing in 2022.

Table 2

Proposed Preliminary Framework for Preparing English Presentation

Phase	Major components	Minor hints
Editing slides and scripts	Effective slides, grammar, usage	Slide design
Self-recording	Delivery, gesture, eye-contact, fluency	Confidence
Preparing for Q and A	Predicting questions, strategies to respond to questions	Justifying research
Preparing for networking	Introducing backgrounds, handling small talk	Academic community

References

- Elwood, J., & Kawano, M. (2018). Developing poster session skills for Japanese science students: A course of active learning. *Annual Report of JACET-SIG on ESP 19*, 6-14.
- Kawano, M., & Fukuchi, K. (2022). Needs assessment for a university STEM English course: Perspectives from students, discipline faculty, and English faculty. *JAAL in JACET Proceedings 4*, 45-52.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>

Japanese University Students' Change in English Learning Motivation Over Four Years

KOBAYASHI, Chiho (Tenri University)

Keywords: L2 motivation, L2 Motivational Self System, Japanese learners of English, university education, long-term motivation

1. Introduction

Although motivation concerns choice, persistence, and effort, past L2 motivation research has paid less attention to persistence than the other components (Dörnyei & Ushioda, 2021). Since sustained learning behavior is required for the mastery of an L2, more research is needed on this topic. Research up till now has revealed that Japanese university students experience fluctuations in motivation for learning English, affected by many factors (Yashima & Arano, 2015), but how and why students persist over four years of study requires more investigation. This study examines how Japanese university students' motivation to learn English and their attitudes change over four years in reference to the framework of the L2 Motivational Self System (Dörnyei, 2005).

2. Method

2.1 Participants

The participants are 44 students who entered a private university in the western part of Japan in April 2022. They are all English majors. They took the ACE (Assessment of Communicative English) Placement Test on April 1 and were divided among three groups (A, B, C) according to their scores. The average test score was 179.37 out of 300. The average score for each class was 225.47 for A class, 175.53 for B class, and 134.93 for C class.

2.2 Material

A questionnaire was developed based on one used in a previous study (Taguchi et al., 2009; Yashima, 2009). It consists of two parts. The first part asks about students' attitudes and motivation toward English learning, and the second part asks about their backgrounds. Items in the first part of the questionnaire are measured using six-point Likert scales. The first part contains 70 items measuring 17 variables including criterion measure, ideal L2 self, ought-to L2 self, family influence, instrumentality-promotion, instrumentality-prevention, linguistic self-confidence, attitudes to learning English, travel orientation, interest in the English language, English anxiety, integrativeness, cultural interest, attitudes to the L2 community, attitudes to study abroad, approach-avoidance tendency, and interest in foreign affairs.

An interview guide was developed based on the questionnaire. It contains questions about the reasons that the students decided to major in English, their perceived English ability, their motivation to learn English and attitudes, their experiences of learning and using English after they entered the university, their future plans, their English learning experiences prior to entering university, and their college life in general.

2.2 Procedure

This study consists of six phases, which will be conducted in six different periods of time: upon admission to

the university, after the first semester, after the first year, after the second year, after the third year, and finally upon graduation. The overall design of this study is summarized in Table 1. All students will complete the questionnaire at all of the 6 phases. In addition, a follow-up interview will be administered to the students at five of the six phases—phases 2,3, 4, 5, and 6—for a deeper understanding of their responses. The interviews are 40-50 minutes long and semi-structured, allowing the researcher to interview students individually using the interview guide. The data collected through the questionnaire and interviews will then be compared with their TOEIC scores.

Table 1

Research Design

Phase	Time	Questionnaire/Interview	Test
1	Upon Admission	Questionnaire	ACE Placement Test
2	After the First Semester	Questionnaire, Interview	n/a
3	1 Year Later	Questionnaire, Interview	TOEIC
4	2 Years Later	Questionnaire, Interview	TOEIC
5	3 Years Later	Questionnaire, Interview	TOEIC
6	Upon Graduation	Questionnaire, Interview	n/a

3. Results

The hypothesis is that most students will have high levels of motivation to learn English upon entering university. However, while some students will be able to sustain high levels of motivation over time--supported by a variety of factors, such as the ideal L2 self, self-efficacy, and L2 learning attitude--others won't. For the former students, sustained motivation will contribute to the growth in their English proficiency. Specific factors which will affect their motivation, both positively and negatively, include such things as club activities, part-time jobs, opportunities to use English outside the classroom, successful L2 experiences, opportunities to study abroad, and career options.

In this presentation, the researcher will report on the preliminary results of the first two phases of the study--i.e., upon admission to the university and after the first semester. It is hypothesized that the different patterns of motivational changes will already emerge in the second phase according to individual experiences.

References

- Dörnyei, D. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, D., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 43-65). Bristol: Multilingual Matters.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 144-163). Bristol: Multilingual Matters.
- Yashima, T., & Arano, K. (2015). Understanding EFL learners' motivational dynamics: A three-level model from a dynamic systems and sociocultural perspective. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds), *Motivational dynamics in language learning* (pp, 285-314). Bristol: Multilingual Matters.

日本語版 L2 Grit 尺度の改訂および質問紙調査：

英語力との関係から

山中 由香（近畿大学 非常勤講師）

古屋 あい子（東洋大学）

キーワード： 日本語版 L2 Grit 尺度, L2 Grit, Grit, 英語力, 質問紙調査

1. はじめに

Grit（やり抜く力）とは「興味の一貫性」と「努力の粘り強さ」から構成され、長期的目標の達成に効果があると考えられており (Duckworth et al., 2007), 心理学分野では近年注目されている。また、日本の教育においても、新学習指導要領で「粘り強い取組を行おうとする側面」が主体的に学習に取り組む態度の評価の1つと考えられており、Grit の関心が高まると思われる。英語教育分野においては、Teimouri et al. (2020) により L2 学習者の Grit を測定する L2 Grit 尺度が作成され、山中・古屋(2021)は L2 Grit 尺度を翻訳して日本語版 L2 Grit 尺度の作成を行い、質問紙調査を実施した。しかし、当該先行研究では参加者が少人数であったため、人数を増やしたさらなる検証が求められた。そこで本研究では、参加者を増やし、日本語版 L2 Grit 尺度を再考して改訂を行い、改訂された日本語版 L2 Grit 尺度を用いて、L2 Grit と英語力との関係を調査した。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、関西圏・中部圏・関東圏の英語クラスを履修している日本人大学生 233 名（男性 75 名，女性 156 名，その他 2 名）であった。

2.2 手順

(1) 日本語版 L2 Grit 尺度（山中・古屋, 2021）を改定

(2) ①日本語版 L2 Grit 尺度, ②日本語版グリット尺度（竹橋他, 2019）, ③日本語版 Ten Item Personality Inventory（小塩他, 2012）の 3 つすべての尺度と英語力を尋ねた質問紙調査を 2021 年度秋学期に Google Forms にて実施した。

2.3 質問紙

質問紙は、次の 3 つの尺度と英語力（TOEIC[®] Listening & Reading Test）に関する質問から作成された。

①日本語版 L2 Grit 尺度（「興味の一貫性」4 項目，「努力の粘り強さ」5 項目の計 9 項目）

②日本語版グリット尺度（「興味の一貫性」6 項目，「努力の粘り強さ」6 項目の計 12 項目）

③日本語版 Ten Item Personality Inventory（「外向性」2 項目，「協調性」2 項目，「勤勉性」2 項目，「神経症傾向」2 項目，「開放性」2 項目の計 10 項目）

3. 結果

(1) 確証的因子分析の結果、山中・古屋 (2021)の先行研究では「興味の一貫性」と「努力の粘り強さ」のどちらにも属さない1項目が見つかったが、本研究では、表1に示す通り、尺度の改訂により Teimouri et al. (2020) の結果と一致し、日本語版 L2 Grit 尺度も9項目から構成される尺度となった。

(2) 性格特性を統制し重回帰分析を行った結果、L2 Grit は英語力を有意に予測したが、Grit は予測しなかった。また、Teimouri et al. (2020)と同様に、下位因子に分けて分析した結果、山中・古屋 (2021) の先行研究では傾向にとどまっていたが、本研究では「興味の一貫性」のみが英語力に対して有意な影響を示した。本研究結果は Teimouri et al.(2020)の結果と異なるため、日本の EFL 環境を特徴づける結果として考察することができる。

表1

日本語版 L2 Grit 尺度の確証的因子分析の結果 (9 項目) (因子負荷量)

因子と項目	
「興味の一貫性」因子 ($\alpha = .79$)	
私は以前ほど英語学習に興味がない	.86
私は過去には英語学習にとっても興味を持っていたが、最近では興味を失ってしまった	.86
私は英語学習への興味を失ってしまったと思う	.74
私の英語学習への興味は年々変わってしまう	.33
「努力の粘り強さ」因子 ($\alpha = .88$)	
私は英語を学習し始めたからには、何があってもやり遂げる	.85
私は英語学習への努力を惜しまない	.81
私は熱心に英語を学習する	.80
私は自分の英語の弱点を克服するために多くの時間と努力を費やす	.74
私は何があっても英語学習をやめることはない	.65
因子間相関	
	.48

参考文献

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- 小塩真司・阿部晋吾・カトローニ, ピノ (2012). 「日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み」『パーソナリティ研究』, 21, 40–52. <https://doi.org/10.2132/personality.21.40>
- 竹橋洋毅・樋口 収・尾崎由佳・渡辺 匠・豊沢純子 (2019). 「日本語版グリット尺度の作成および信頼性・妥当性の検討」『心理学研究』, 89(6), 580–590. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.89.17220>
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2020). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168820921895>
- 山中由香・古屋あい子 (2021). 「日本語版 L2 Grit 尺度の作成と日本における L2 Grit の予備調査：英語力および L2 学習動機づけとの関係から」外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部 2021 年度秋季研究大会 (2021 年 12 月 12 日・オンライン)

全国学力・学習状況調査の出題英文における文法項目の出現頻度：中学校学習指導要領「文、文構造及び文法事項」を視座に

高橋 昌由（大阪成蹊大学）

キーワード： 全国学力・学習状況調査、文法項目、出現頻度、中学校学習指導要領、「文、文構造及び文法事項」

1. はじめに

本発表の目的は、現行中学校学習指導要領（以下、学習指導要領）の「文、文構造及び文法事項」を基にした枠組みである「文法区分」とそれに属する「文法項目」等の活用について考究する一連の研究の一つの研究を報告することである。本研究では、「全国学力・学習状況調査」（平成30年度の予備調査、平成31年度の第1回調査が、中学3年生に対して、各年度の4月に実施された。）において、各文法項目が使用された回数（「出現頻度」）の特徴的な事例を指摘して、日々の授業実践での文法項目の指導において重視することが可能な視点等を考究する。

2. 研究課題

- （1）文法項目の出現頻度にはどのような特徴があるか。
- （2）文法項目の授業での指導において、出現頻度に関して、どのような視点での活用が可能であるか。

3. 文法項目一覧、調査コーパス、出現頻度

高橋・岡本（2022）を基に、文法項目一覧、調査コーパス、出現頻度を整理する。

3.1 文法項目一覧

学習指導要領の「文、文構造及び文法事項」には、(ア) 文、(イ) 文構造、(ウ) 文法事項が配置されている。これを基にした枠組みとして、高橋・岡本（2022）は、文法区分及びその下位項目としての文法項目（例えば、S+V+O+O・S+V+間接目的語+名詞: give 型動詞（give, tell など））等を掲載した文法項目一覧を提示した。文法区分の数は22、文法項目の数は456である。文法区分は次で成る：文の種類：構造、文の種類：機能、文型、代名詞、関係代名詞、接続詞、助動詞、前置詞、時制・相、副詞、形容詞、比較、to 不定詞、動名詞、分詞、受け身、仮定法、名詞、雑目、場面表現、補遺、対象外。

3.2 調査コーパス

高橋・岡本（2022）は、「全国学力・学習状況調査」の問題文、リスニングスクリプト、ライティングおよびスピーキングの解答例から調査コーパス（以下、コーパス）を作成した。このコーパスは、平成30年度の予備調査（以下、調査0）及び平成31年度の第1回調査（以下、調査1）が基になった。コーパスに掲載される総英文数は327、総語数は2253であった。

3.3 出現頻度

文法項目一覧に掲載された文法項目の出現頻度は、調査0では312、調査1では314であることが確認された。

4. 研究の結果

4.1 研究課題（1）

高橋・岡本（2022）から、文法項目の出現頻度における特徴的な事項として、文型、時（時制、相など）、受け身、比較表現、to 不定詞、動名詞、分詞、助動詞の出現頻度と必要に応じて特記事項を以下に示す。（文中の数字は出現頻度を示す。）

- ・ 文型について、SV が 59、SVC が 108、SVO が 155、SVOO が 2、SVOC が 0 であった。
－SVOO は、調査 0 と調査 1 の「聞くこと」にそれぞれ 1 問ずつの出題で、その文法項目は「S+V+O+O・S+V+間接目的語+名詞: give 型動詞（give, tell など）」のみである。
- ・ 時（時制、相など）について、現在形は 217、過去形は 68、現在進行形は 9、過去進行形は 4、現在完了形は 0、現在完了進行形は 0、未来表現は 21 であった。
－現在進行形の文法項目の出現頻度を次に示す：「現在進行形・今している最中の動作」7、「現在進行形・変化している途中」2。「現在進行形・変化している途中」は、調査実施の中学 3 年生の 4 月段階では、難と言えよう。
- ・ 受け身の表現は 0 であった。
－受け身の文法項目のすべてを提示する：「受け身・be+過去分詞+by 動作主」「受け身・be+過去分詞（by 動作主を示さない）」「受け身・助動詞+be+過去分詞 <+by 動作主>」「受け身・感情や心理状態の原因を表す」「受け身・be ではない動詞（by 動作主を示さない場合もある）」「受け身・前置詞に注意すべき（by 動作主を示さない場合もある）」「受け身・他」。
- ・ 比較表現について、原級（as-as …）2、比較級（-than…）18、最上級（the+最上級（+名詞））3 であった。
－原級に関する比較表現の文法項目は、「原級: as+原級+as～」 「原級: twice as+原級+as～」 「原級・否定: not as+原級+as～」 であるが、出現したのは「原級: as+原級+as～」 のみであった。
- ・ to 不定詞の用法では、名詞的用法は 17、形容詞的用法は 7、副詞的用法は 4 であった。
- ・ 動名詞について、目的語になる場合が 7、主語になる場合が 6、補語になる場合が 0、前置詞の目的語になる場合が 3 であった。
- ・ 分詞の表現について、前置修飾、後置修飾がともに 0、分詞形容詞が 5、他（付帯状況など）が 2 であった。
- ・ 助動詞は、can が 27、must が 0、may が 3、should が 1、have to が 3、will が 16、shall が 0、would like+名詞が 0、would like to 不定詞が 0、would like～to 不定詞が 0 であった。
－can の文法項目と出現頻度は、「助動詞・can, could・能力、可能」が 23、「助動詞・can・許可」と「助動詞・can・依頼」が 2 で、「助動詞・can, could・能力、可能」は小学校での扱いである。

4.2 研究課題（2）

研究課題（1）で指摘した出現頻度を研究することで、例えば、生徒の実態に応じた授業実践での文法項目の活用において、出現頻度が授業実践の際の文法項目の焦点化の判断基準として活用することができる。具体例として、受け身は、2 年生を対象とした現行のある検定教科書では、文法項目の 6 項目の 1 つを提示しているが、授業実践で受け身を指導する際に、例えばどの項目を指導するかの際の基準として、この研究成果を活用することができる。

引用文献

高橋昌由・岡本清美（2022）. 「中学校学習指導要領における文法項目の研究」『第 47 回全国英語教育学会北海道研究大会予稿集』（印刷中）

オンライン授業による明示的文法指導の 英語動詞習得における効果

奥田 阿子 (長崎大学)
隈上 麻衣 (長崎大学)

キーワード： 明示的文法指導の効果, 動詞習得, 対面授業, オンライン授業

1. はじめに

明示的文法指導の効果検証は、近年、第二言語習得研究の主要な課題の一つであるが、どのような指導方法・指導内容がより効果が高いかについては意見の一致をみておらず、更なる検証が望まれている。加えて、新型コロナウイルス感染症拡大に伴うオンライン授業導入により、指導方法が多岐に渡ったことで、オンライン授業においてどのような指導（内容・活動など）が、より教育効果が高いのか、その検証が急がれている。そこで、本研究では、オンライン授業における明示的文法指導の効果を検証することを目的とし、日本語を母語とする英語学習者（Japanese Learners of English, JLEs）の大学生を対象に動詞に関する指導をオンデマンド型のオンライン授業で実施した。

2. 研究背景

自動詞・他動詞の観点から、動詞は自動詞、他動詞、自他両用動詞に分けられる。自動詞は「非対格仮説」(Perlmutter 1978) に従い、更に「非対格動詞 (unaccusative verb)」「非能格動詞 (unergative verb)」に分けることができる。JLEs の典型的な誤用として、自動詞文の受動化や目的語付加、他動詞文の目的語脱落を許容・産出することが知られており (Hirakawa 1995, Zobl 1989)、動詞の種類によって誤用の発生に差があることが分かっている (Yusa 2003)。隈上・奥田 (2022) では、動詞の分類についての明示的指導を対面形式で実施し、その効果の検証を行なった。指導で使用した動詞を指導前後で実施したテストでは使用しなかったにも関わらず、成績の上昇が見られたことから、単純に動詞を暗記させる指導ではなく、動詞の分類・特徴に関する体系的な指導に効果があることが支持された。

3. 調査

隈上・奥田 (2022) で実施した対面授業と本研究におけるオンライン授業の明示的文法指導の効果について、動詞の分類ごと（他動詞、非能格動詞、非体格動詞）に比較、分析を行った。参加者は、英語を母語とする英語習熟度下位群の大学生 100 名（対面授業 49 名、オンライン授業 51 名）であった。なお、事前テストの結果より対面授業とオンライン授業の学生間に実力差はない ($t(98)=-0.35$, $p=0.73$)。

オンライン授業では、必要な資料（アンケート、事前・事後テスト、指導動画）は全て LMS で共有された。参加者は、LMS 上の指示に従い、簡単なアンケート、事前テストの順に回答し、15 分の指導動画を視聴した後、事後テストを受けた。両授業形態で事前・事後テストで使用された調査文は表 1 の 9 タイプ（各 3 文、合計 27 文）であった。

表 1 調査文 (9 タイプ) : 隈上・奥田 (2022)

I	非対格 & 自動詞文	<i>The engineer arrived on time.</i>
---	------------	--------------------------------------

II	非対格 & 他動詞文	<i>*Mary arrived John on time.</i>
III	非対格 & 受動文	<i>*The patient was arrived on time.</i>
IV	非能格 & 自動詞文	<i>The athlete talked at the elementary school.</i>
V	非能格 & 他動詞文	<i>*The professor talked the students at the elementary school.</i>
VI	非能格 & 受動文	<i>*The Youtuber was talked at the elementary school.</i>
VII	他動詞 & 自動詞文	<i>*The president accepted this year.</i>
VIII	他動詞 & 他動詞文	<i>The CEO accepted interns this year.</i>
IX	他動詞 & 受動文	<i>Mary was accepted this year.</i>

4. 結果

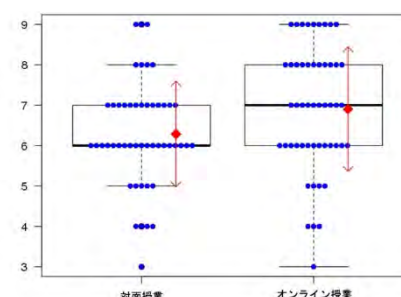
対応のある t 検定を行ったところ、隈上・奥田（2022）で行った対面授業と同様にオンライン授業においても事前事後のテストに有意な差がみられた ($t(50)=-3.71$, $p=0.00$)。この結果は、明示的文法指導が動詞の習得において効果があることを意味している。また、対面授業とオンライン授業の事後テストにおける平均値には統計的に有意な差はなかった ($t(98)=-0.76$, $p=0.45$)。よって、授業形態は明示的文法指導の効果に影響を及ぼさないことが確認された。

次に、動詞を他動詞、非対格動詞、非能格動詞のタイプ別に分類し、オンライン授業がどの動詞の習得に寄与するのかについて分析を行った。その結果、他動詞のみ対面授業とオンライン授業の間に有意な差があった ($t(98)=-2.15$, $p=0.03$)（表 2、図 1）。以上の結果より、気づきのレベルが進んでいる他動詞においては、繰り返し資料を確認できるオンライン授業の方がより理解度が高まる傾向にあると考えられる。

表 2 授業形態別 他動詞における平均値

	N	M	SD
対面授業	49	6.29	1.31
オンライン授業	51	6.9	1.54

図 1 授業形態別 他動詞における蜂群図



参考文献

- Hirakawa, Makiko (1995) L2 acquisition of English unaccusative constructions. In: Dawn MacLaughlin and Susan McEwen (eds.) *Proceedings of the 19th Boston University Conference on Language Development*, 291-302. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- 隈上麻衣・奥田阿子 (2022) 英語動詞習得における明示的文法指導の効果-指導内の不定時同士に対する判断の変化に注目して-. 長崎大学言語教育研究センター論集 10 号.
- Perlmutter, D. M. (1978). Impersonal Passives and the Unaccusative Hypothesis. *Berkeley Linguistics Society*, 4, 157.
- Yusa, Noriaki (2003) Unaccusative errors in L2 acquisition. The 11th Japanese/Korean Linguistics Conference 11, 246-259.
- Zobl, Helmut (1989) Canonical typological structures and ergativity in English L2 acquisition. In: Susan Gass and Jacquelyn Schachter (eds.) *Linguistic perspectives on second language acquisition*, 203-231. New York: Cambridge University Press.

機械翻訳を援用した和文生成の学びに関する調査

－英文生成能力の向上を志向して－

辻 香代（大阪公立大学）

岡本 吉世（大阪公立大学）

キーワード： 機械翻訳，英語発信力，英文，和文生成，母語

1. 背景と目的

国際共通語による情報発信能力・技能の育成が叫ばれて久しい。初・中級者が英語で情報を発信する際、母語から英語に直すという直訳を方略としている傾向がある（Fujii, 2012）。直訳の過程では、和文和訳が適切になされなければ、適切な英訳文は生成されない（山岡, 2009）。英訳プロセスが効果的に遂行されるためには、和文和訳の訓練が求められる（辻, 2019）。国内に向けて発信する日本語とは異なる、世界に発信する英文の生成を志向した母語の運用を、学習者が体験的に学べる手段はないだろうかという問いに端を発し、注目したのが機械翻訳（machine translation: MT）の援用である。そこで、本研究では「MT 援用の和文生成を通じて、英語学習者はどのような学びを得ることができるのか」を明らかにすることを目的とする。

2. 本調査

2.1 参加者

調査対象者は、高等教育機関に所属する英語中級者 24 名である。調査対象校の必修英語授業には、習熟度別クラス編成が導入されている。MT 活用の利益をより多く享受するのは L2（英語）能力の高い学習者である（Motlaq & Mahadi, 2020）という指摘を踏まえ、本研究では上位クラスを対象とした。

2.2 調査の活動概要

対象タスクは、学生らが書いた専門科目・共通教育の日本語レポートの抜粋（800 字程度）である。参加者は、まず、MT を利用する前に日本語レポートを自力で英訳した。次に、日本語レポートを MT にかけて、MT が翻訳した英文を第三者の視点から捉え直し、違和感を覚えた、或いは、情報が正確に反映されていない翻訳文について、該当する日本語レポートの箇所に戻り、何が足りなかったのか・どこが不明瞭だったのか等を検討した。最後に、該当する日本語の問題点を直し、再度、MT にかけて、MT 訳文の情報が自らのレポート内容と整合したことが確認されるまで、上記の手順を繰り返してもらった。

端的に言えば、MT を語学が得意な第三者と捉え、第三者の訳文（MT 訳文）に違和感を覚えた箇所・誤訳だと判断した部分等を客観的に分析し、第三者（MT）が情報をより正しく把握するために、どのような点に留意して原文（和文）を生成するべきなのかを考えるという言語活動である。

2.3 データ収集と分析

学生から収集したデータ資料は、次の 4 点である。活動前の日本語レポートと翻訳版、活動後の日本語レポートと翻訳版である。全てのデータは、WORD ファイルにて収集した。

自力で英訳が円滑に進まず、且つ、MT による出力文が情報を正しく反映していないと判断した文に焦点を絞り、その和文を再生成した。それらを再度 MT にかけて、MT 訳文がレポート情報と整合してい

ると自らが判断したものについて、オリジナルの和文がどのように書き直されたのかが分かるよう修正箇所をハイライトで示し、且つ、和文を再生成する際に留意したことを記述してもらった。

分析者らは、学生が留意した事項に関するキーワードを抽出し、英語で情報を発信するための和文生成に関する学習者の学びを分類化した。また、MT 訳文を分析することにより、学習者は和文をどのように書き直し、それによって、自力による英文に変化は見られたのか、MT (第三者) がどのような訳文を出力したのかについて、ネイティブ教員らの協力を得ながら質的に分析した。

3. 結果

学生が本活動を通じて促された気付きは、大きく 2 つに分類することができた。一つ目は、統語的な整合性の確保 (統語的な発展) に繋がる気付きであり、二つ目は、意味的 (内容的) な整合性の確保 (意味的な発展) に繋がる気付きである。前者は、主語を明確にすること、文の要素 (主語・目的語など) を省略しないこと、修飾関係に注意すること、接続詞の使い方、文構造を単純にすること等、文法事項に関する気付きであった。後者には、短文で書くこと、言い回しを簡素化すること、文脈に沿った日本語の語彙を選択すること、日本語をより限定すること、日本語特有の表現を分かりやすく表現すること、文間の内容的な繋がりを意識すること等が含まれた。質的な分析によれば、これらの要素が複合的に見直されており、MT (第三者) が情報をより正確に分かりやすく訳していたことが確認されただけでなく、自力による英訳の品質も高まっていたことが示された。

4. まとめ

学習者は、英語による情報発信力を高めるためのスキルを MT 援用により学ぶことができたと捉えられよう。具体的には、MT が翻訳した英文を第三者的視点から分析することで、原文 (和文) に欠けていた文要素及び不明瞭な箇所等に注意が向けられ、どのような原文を生成すれば MT の誤訳が防げるのか等を検討したことにより、情報がより正確に伝わる原文が完成され、結果、MT 訳文だけでなく自力による英文の品質も向上したことが明らかになった。英訳プロセスにおける和文和訳の重要性 (辻, 2019; 山岡, 2009) を踏まえれば、本実践で得られた学びが英語による情報発信スキルの向上に繋がることは期待できようが、その汎化には時期尚早であると考ええる。今回の調査は小規模で実施され、且つ、対象者の語学能力も極めて限定されており、パイロット的な取り組みに留った。今後は、より多様な学習者を対象とした大規模な調査を実施していきたい。

参考文献

- Akbari Motlaq, M. D., & Tengku Mahadi, T. S. (2020). ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING MACHINE TRANSLATION IN TRANSLATION PEDAGOGY FROM THE PERSPECTIVE OF INSTRUCTORS AND LEARNERS. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(4), 121-137 DOI: 10.18510/hssr.2020.8414
- Fujii, Y. (2012). The effects of L1 on L2 writing and translation: A case study. *Journal of Modern Languages*, 22, 32-44. <https://ejournal.um.edu.my/index.php/JML/article/view/3309/1364>
- 辻香代 (2019). 『母語使用を取り入れた外国語ライティング教育に関する研究』 1-213. (博士論文) 京都大学.
- 山岡大基 (2009). 「『直訳的』和文英訳指導—語順変換モデルによる和文分解を通じて—」『中等教育研究紀要』(広島大学附属福山中・高等学校) 49, 287 - 292. Retrieved from https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/3/32977/20141016192104678912/Fukuyama-ChutoKyoiku-KenkyuKiyo_49_287.pdf

英語母音表記の多様性

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，母音，発音表記，辞典，カナ表記

1. はじめに

言語音の発音を表記する1つの方法として国際音声学会が International Phonetic Alphabet(IPA)を1888年に定め、以降補助記号の追加等改訂を繰り返して、現在は2015年版が最新となっている。日本では、明治以降に Webster 式や Century 式といった発音表記が英和辞典等に取り入れられたが、大正末期に IPA の Jones 式と呼ばれる簡略表記使用が主流となった。

現在、日本の英語の検定教科書では、各単元の新出単語のリストに発音記号が記載されるのは中学2年生からである。ただし、中1用の教科書には、巻末の語彙リストに発音記号が提示されたり、発音や発記号の読み方を説明ページがあったりする。このように教科書、学習英和辞典等には必ず「発音」が示されている。

ところが、「発音記号」は、学習指導要領において指導の必須項目ではないため、学習者が学習教材で頻繁に目にするにもかかわらず、体系的指導を受ける機会は少なく、「発音記号」を適切に理解していない場合が多く、英語教員でも学習機会が不足していることが指摘されている（河内山他2013, 2015）。

また、日本で使用されている発音表記には、複数の方法があり、統一されていない。本研究では、日本の学習英和辞典をはじめとし、発音辞典、英英辞典、日本の英語教科書等の発音表記を調査し、特に母音表記の多様性とその問題点を探るものである。

2. 調査対象

検定教科書のほか、発音辞典、英和辞典、英英辞典等の発音表記を調べた。（表での略語）

英和辞典：初級クラウン（初C）、アクシスジーニアス（AG）、ジーニアス（G）、ジーニアス大（G大）、リーダーズ（研R）、新英和大（研大）、ランダムハウス（RH大）、オーレックス（Olex）

英英辞典：OALD（OX英英）、LDCE（L英英）

発音辞典：Cambridge（CEPD）、Longman（LPD）、Oxford（ODPCE）、Routledge（RDPCE）、Carley & Inger（2020）（C&M）

3. 結果と提言

日本国内では、①初級者向けにカタカナを用いた表記、②検定教科書で用いられる国際音声記号（IPA）を簡略化したもの、③IPAを用いたもの、の3つに大別される。しかしそれぞれの中にも差異が存在している。また、発音辞典については、④イギリス系、⑤アメリカ系の表記方法があり、IPAを基本にしながらも、異なる表記方法が用いられている。

短母音の表記を表1に示す。検定教科書（表1ではHN）と英和辞典で異なる記号が使われていることがある。たとえば、kitの母音を検定教科書では/i/を使うが、カナ併記の初級クラウン英和辞典以外は/ɪ/が用いられている。同様に、footの母音も、検定教科書・初級クラウンでは/u/、アクシス、ジーニアスでは/ʊ/、ジーニアス大英和や英英辞典、発音辞典では/ʊ/となっており3種類ある。

表 1

短母音の表記 (米英の区別がある場合 2 段表示: 上米音, 下英音)

単語例	IPA: AE	教科書 NH	初 C	AG	G 英	G 大	研 R	研大	RH 大	Olex	OX・L 英米	CEPD	LPD	ODPCE RDPCE	C & M
kit	i	i	i / i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
bed	ɛ	e	e / ɛ	e	e	e	ɛ	ɛ	e	e	e	e	e	ɛ	ɛ
bath	æ	æ	æ / ʌ	æ, ɑ:	æ, ɑ:	æ, ɑ:	æ	æ	æ	æ, ɑ:	æ, ɑ:	æ, ɑ:	æ, ɑ:	æ, ɑ:	æ
cup	ʌ	ʌ	ʌ / ʊ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ, ʊ	ʌ
about	ə	ə	ə / ʌ	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə
foot	ʊ	u	u / ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	u	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ
lot	ɑ	ɑ	ɑ / ɒ	ɑ, ɒ	ɑ, ɒ	ɑ	ɑ	ɑ(ː), ɒ	ɑ, ɒ	ɑ	ɑ, ɒ	ɑ, ɒ	ɑ, ɒ	ɑ, ɒ	ɑ

特に英米で発音が異なる lot の場合は, /ɑ/ɑ:/ɒ/ɔ/ の 4 種類, カナの「ア」「オ」を入れると 6 通りの表記がある。

英語学習初級者向けの発音の手がかりとしてのカナ表記は, 主に小学生や中学生を対象とする英和辞典で使用されている。しかし, /æ//ʌ//ə//ɑ/ は「ア」という 1 種類の表記になり, カナだけでは区別できない。英和辞典では, 発音記号と併記して示されていることが多いが, カナがあれば, 学習者は自分が難しく理解できる方を優先して見るだろう。表記の原則は, 辞典の巻頭や巻末に記載されていることは多いが, 電子辞書では編集方針や発音表記等の説明は格納されていない場合もある。辞書の使い方としてカナ表記で表現しきれない日本語との相違を指導する機会が求められる。

タイトルに同名を冠した辞典でも, 出版社が想定する使用者や編集方針の違いから異なる表記方法を採用していることもある。表 1 では「ジーニアス」が挙げられる。表にはない「ベーシック」を含めると少なくとも 4 種類の「ジーニアス」があるが, foot の母音は「ウ」/u//ʊ/ とあり, カナ併記の「ベーシック」ですら教科書の /u/ と異なる記号が用いられている。

発音の表記方法の多様性が, 英語学習者の混乱を招き, 結局, 発音記号はわかりにくいから学習しないということになりかねないのが現状である。学校現場では, 辞書指導の一環として英語学習者に段階に応じて発音記号の原則を体系的に指導する必要がある。発音記号とその指導については授業 1 回につき 5 分程度で年間計画を立てれば体系的な指導が可能である(有本, 2022)。短時間でも, 計画的に指導することが重要だと考えられる。

また, 英語学習の最初の段階, すなわち小学校でフォニックス等により音を学習し修得しておけば, マスターしている音に合致する発音記号を学ぶだけになるので, 発音記号の習得も容易になり, 学習者が自分で辞書等の発音記号を見て, 音声を再現できたり, 数種類の発音があること等が理解でき, 自律的な学習につながると期待できる。発音と発音記号の体系的な学習機会がないことが大きな問題である。

4. 謝辞

本研究は, JSPS 科研費 (課題番号: 22K00754) の助成を受けたものである。

参考文献

- 河内山真理・有本純・中西のりこ (2013). 「教職課程における英語発音指導の位置づけ」 *Language Education & Technology*, 50, 119–130.
- 河内山真理・有本純 (2015). 「現職教員の発音力強化に必要な要素の分析および教職課程履修者における発音記号の理解度」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』13, 35–41.
- 有本純 (2022). 「英語発音指導の課題と解決策」『関西国際大学紀要』23, 1–13.

自治体独自の外国語教育カリキュラム政策： 構造改革特区を事例として

酒井 秀翔（東京大学 大学院生）

キーワード： 外国語教育政策，自治体，小学校英語，カリキュラム，規制緩和

1. はじめに

本研究の目的は、2003 年から 2008 年にかけて、構造改革特別区域研究開発学校制度（以下「本制度」とする。）を用いて全国の自治体が策定した外国語教育カリキュラムの実態を明らかにすることである。

本制度は、自治体による国への申請および認定を経ることで、学習指導要領によらない教育課程編成を特例的に可能とする制度であった。時代背景としては、2000 年代前半の小泉純一郎政権による構造改革の一環として、教育分野でも進められた規制緩和という流れがあった。本制度はまた、2008 年から 2022 年現在まで実施されている、教育課程特例校制度の前身としても知られている。

ところで、本制度は、小学校英語と深い関連を持つものとして取り上げられることもある。本制度実施当時の小学校学習指導要領（平成 10 年告示）では、現在の外国語活動や外国語科といった外国語教育に関する教科等は設定されておらず、総合的な学習の時間の中で「国際理解」として外国語に関する活動を行うことや、特別活動におけるクラブ活動等として実施することが許容されているのみだった。そこで多くの自治体が、本制度を活用することで、小学校段階において英語に関する独自教科を設置する等の、学習指導要領による規制を超越した取組みに動いたのである（Butler, 2007; 寺沢, 2020）。

実際、カリキュラムや外国語教育に関する先行研究でも、本制度に関する言及がなされている。第一に、青木（2011）は、教育領域において構造改革特別区域認定を受けた地方公共団体の事例を概観した上で、その内容の大半が小学校英語活動や小中一貫・連携教育に偏っていたことを「規格化」と形容した。第二に、瀧口（2006）は、本制度を用いて先駆的に小学校英語を実施した 4 自治体を対象に事例研究を行い、ALT の配置や研修、教材等、条件整備面で課題が残っていたことを明らかにした。その他、個別の自治体や学校を対象とした事例研究は数多く確認できる。

だが、以上のような先行研究には、外国語教育政策研究として全国の動向を鳥瞰的に分析する視点が手薄に見える。まず、本制度下での外国語教育については、単なる学校段階や教科等のみならず、学年や時間数といったよりミクロな視点から、各自治体の多様な政策内容をより精緻に把握することが必要である。他方で、特定の自治体を対象とした事例研究では、分析対象が限られることによるセレクション・バイアスが否定できず、全国データに基づく分析が理想である。

日本における小学校外国語教育の萌芽期を考察する上でも、国の全国的な基準が必ずしも存在しない状況下における自治体独自の政策立案を探る上でも、本制度下における全国の自治体の外国語教育政策を分析することには、重要な意義がある。

2. 分析対象・研究方法

本制度では、全国の自治体が認定にあたって国へ提出した申請書が内閣府地方創生推進事務局のウェブサイトではほぼ全文公開されている¹。その申請書において、各自治体・学校における教育課程等が詳細に記載されており、申請書作成時点での実施計画を詳細に把握することができる。

そこで本研究では、本制度の活用事例のうち、公立学校における必修教科としての外国語教育に関す

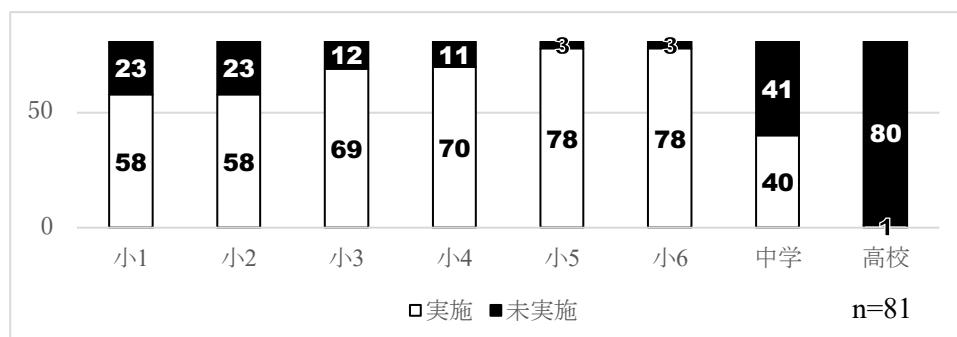
る申請を行った自治体の申請書、合計 81 件を分析対象とし、全て読んだ。そこから、教科の名称や時間数、学年等に基づいて各計画を分類し、全体の傾向等の把握を行うとともに、例外的な事例も析出した。

3. 結果

第一に、独自教科としての外国語の開始学年や授業時数には自治体間で著しいばらつきがあったことがわかった。具体的には、実施学年では、小1から外国語に関する教科を設定した自治体が多数を占めた一方で、それ以外の学年から開始とする自治体も一定数確認された（図1）。加えて、小学校のみならず、中学校や高校について、既存の外国語科の時間数を拡大したり、独自教科を設置したりする自治体も観測された。更に時間数については、小1から年間68時間といった多量な教育課程の事例も見られる一方で、小5・6のみ、かつ年間38時間といった抑制的な自治体もある等、様々な設定が認められた。

図1

構造改革特別区域研究開発学校制度における外国語に関する独自教科の実施学年・段階分布



出典：筆者作成。

第二に、他に類を見ない独特な計画を立案した自治体も一部に存在したことが明らかになった。具体的には、小学校段階で英語のみならず中国語教育も行った自治体や、情報教育や郷土学習等の他領域と外国語とを統合した教科を設定した自治体、県立高校の中国語専攻における中国語の時間数増加を企図した自治体など、個別具体的に取り上げれば、多種多様な計画が確認できた。

以上のように各自治体の外国語教育政策を詳らかに分析すると、本制度下における各自治体の教育活動で「規格化」（青木, 2011）が進んでいるとは必ずしもいえず、同じ外国語教育であっても、地域の実態等に応じた多彩な実践が行われてきたことが示唆される。

注

¹ 内閣府 Web サイト「認定された構造改革特別区域計画 - 地方創生推進事務局」<https://www.chisou.go.jp/tiiki/kouzou2/ninteisinsei.html>（最終閲覧 2022 年 6 月 15 日）。

参考文献

- 青木純一 (2011). 「構造改革特区、教育分野の『規格化』とその背景：自治体の自発性や地域の特性に着目して」『日本教育政策学会年報』18, 40–52. https://doi.org/10.19017/jasep.18.0_40
- 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. <https://doi.org/10.2167/cilp115.0>
- 瀧口優 (2006). 『「特区」に見る小学校英語』三友社出版
- 寺沢拓敬 (2020). 『小学校英語のジレンマ』岩波書店

英語ライティング授業における協調学習

青木 千加子（北海学園大学）

キーワード： 協調学習，英語ライティング，CMC，気づき，グループ認知

1. はじめに

協同学習の歴史は長く、日本においても近年、個別学習に加えて協同学習の重要性が指摘されてきた。英語学習においてもペアワークやグループワークなどの協同学習の理論に基づいた教育が実施され、その効果が報告されている。例えば、大場(2017)、新井(2020)は、長濱・安永・関田・甲原(2009)によって開発された「協同作業への認識」アンケート用紙で調査を行い、英語学習における協同学習の効果を検証した。共同作業の認識を測定するために開発された「協同作業への認識」アンケート用紙は、多くの教育現場でも使われており、ペアワークやグループワークにおける「協同効用」の効果が立証されている。しかし、対話的なインタラクションを行わない「協同」が成立する一方で、語学学習には対話的なインタラクション、すなわち「協調」が不可欠である。本研究では、学習者が英語ライティング授業で Computer-Mediated-Communication (CMC) を活用して行った「協調学習」における認識を調査した。さらに、今までの協同学習研究では、研究対象は、主に個人の学習に焦点が当てられていたが、本研究では、学習者がグループをどう捉えているのかのグループ認知についても言及する。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、非英語専攻の札幌市内の大学生初級と中級の 36 名であった。選択科目であるライティングクラスは英語力によるクラス分けは行われておらず、比較的高度な英語にチャレンジする学生のためにアドバンストクラスを 3 クラス用意している。アドバンストクラスの学生のモチベーションは高いが自己申告によるクラス申し込みのため、英語力には差が見られる。

2.2 手順

授業では、パラグラフライティングを目的としたテキストを使用している。本研究では、2 人または 3 人のグループでテーマに沿ったアイデアを出し合い、その後、既習単語や文法を使っの短い文章作成や、写真を使ったストーリー描写などを CMC で行った。学習者はグループになり日本語で意見を出し合いながら、それぞれのタスクを行った。まずは、代表学生が、クラス全員が見ることができるウィンドウにグループで考えたアイデアや文章を載せた。その後、提示された他のグループのアイデアを見ながら再度グループ内で意見交換をした。テーマに関するアイデアやヒントになる表現がクラス全員に十分共有された後、各自でパラグラフライティングを行った。隔週でこの活動を行いこの形態による学習を 2 か月ほど続けた。

2.2.1 アンケート用紙

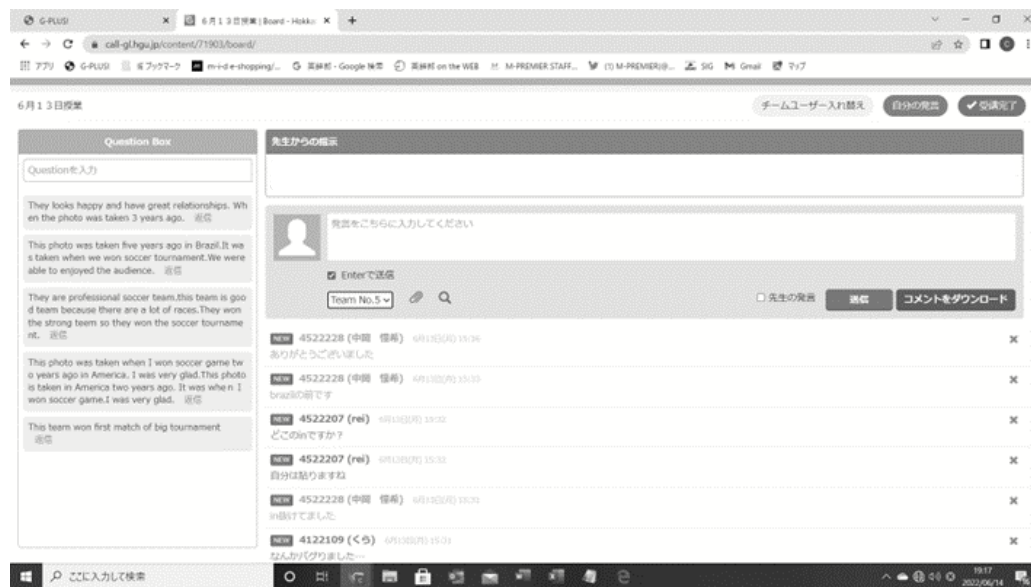
学習者が CMC を用いて協調学習を行う際の認識を探るために、自由記述質問用紙でのアンケートを実施した。その項目と長濱・安永・関田・甲原 (2009) によって開発された「協同作業への認識」アンケート用紙を組み合わせ、新たな質問用紙を作成し 5 件法を適用したアンケートを行った。

2.2.2 システム

勤務校の LMS のリンクに参加者を自動または手動でグルーピングできる CMC サイトを張り付けている。教員が各グループを回りながらコメントを書くことができ、左側ウィンドウでは各グループの成果をクラス全員が見られるようになっている。

図 1

実際に使われているシステム



3. 結果

学習者はグループでテーマに沿ったアイディアを出し合い、他のグループのアイディアと共有、さらに再度グループによる話し合いを進めるといったサイクルを通し、自己の気づきを促進し、新しい発見や英語への理解を深めていた。さらに、学習者は、グループで質の高い成果を生むような努力をしており、仲間と共に作業することによる有効性を表す「共同効用」において高い数値を示していた。詳しい説明については当日の発表で行う。

参考文献

- 大場浩正 (2019). 「英語リーディング授業における信頼に基づく共同学習が共同的活動への認識に与える効果」『上越教育大学研究紀要』 36(2), 467-476.
- 新井美奈 (2020). 「ピア・フィードバックを用いたライティング指導の実践 -異なる熟達度の生徒間の学習を支える共同学習を活用して-」『教育実践研究』 30, 145-150.
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (2009). 「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』 57, 24-37.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2014). Computer-Supported Collaborative Learning. In Sawyer, K. (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- Stahl, G. (2013). Theories of Cognition in collaborative learning. In Hmelo-Silver, C., Chinn, C., Chan, C., & O'Donnell, A (Eds.), *International Handbook of Collaborative Learning* (pp. 74-90). Routledge.

プランニングとトピック・タイプが 日本人英語学習者のオンライン実験における スピーキング・パフォーマンスに与える影響について

広瀬 八重子 (名古屋大学 大学院生)

キーワード：プランニング，トピック・タイプ，モノローグ・タスク，オンライン実験，
Bilingual Speech Production Model

1. 研究目的

本研究は、発話前のプランニング時間やトピックへのなじみ度合いの影響に関する実証研究 (Bui, 2014; Li et al., 2015) で十分に調べられていない、1 分間の発話前プランニングとトピック・タイプの英語発話への影響について分析し、スピーキング・パフォーマンス向上のための示唆を呈することを目的とした。日本人大学生・大学院生のオンライン実験での発話について、流ちょうさ (発話語数)、複雑さ (語彙及び発話単位)、正確さの点から Bilingual Speech Production Model (Kormos, 2006) に照らして考察した。¹

2. 研究方法

2.1 研究課題

異なる発話条件がスピーキング処理に及ぼす影響を調べるために、プランニングとトピック・タイプ【一般的な事柄に関する議論型 (Argumentative Type) と個人的な経験に関する説明型 (Expository Type)】を独立変数、言語的特徴を示す 4 指標【発話語数、語彙多様性 (MTLD)、AS-unit 平均節数、誤りを含まない AS-unit 割合】を従属変数として、被験者内デザインの実験を計画し、以下の研究課題を設定した。

- 1) スピーキング前の 1 分間のプランニングの有無は、発話の言語的特徴に影響を及ぼすか。
- 2) スピーキングのトピック・タイプの違いは、発話の言語的特徴に影響を及ぼすか。
- 3) プランニング条件とトピック・タイプの交互作用は見られるか。

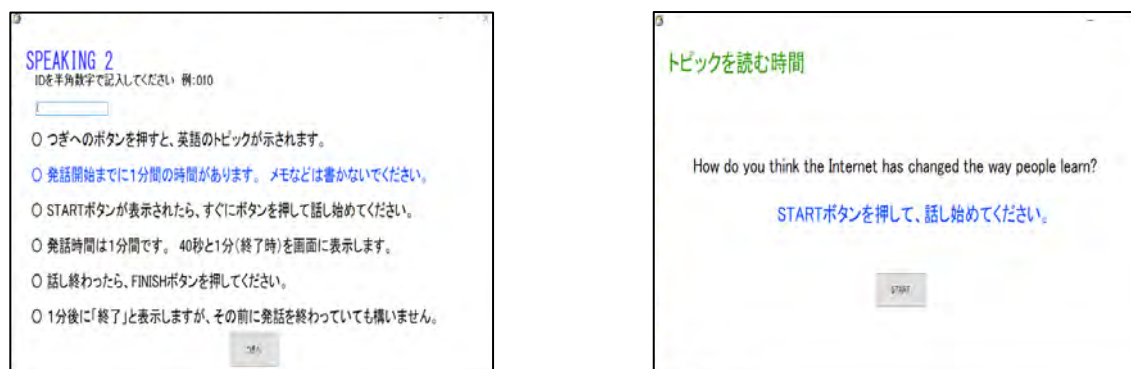
2.2 参加者

Web 会議システム (Zoom) を用いてオンライン実験を実施した。参加者は、日本人大学生・大学院生 31 名 (男性 11 名、女性 19 名、無回答 1 名)、平均年齢は 21.97 歳 (年齢幅：18–33 歳、無回答 2 名)、平均英語学習年数は 11.74 年 (年数幅：6–20 年) で、1 年以上の海外経験があるのは 4 名であった。スピーキング後に実施した英語熟達度テスト Test Your English (Cambridge Assessment English, 2021) の結果 (スコア幅：11–24) から、参加者の英語熟達度は CEFR A2–C2 レベルと判断できる。

2.3 実験手順

プログラム言語 HSP (Hot Soup Processor) を用いて作成したコンピュータ・プログラムで 4 種類のモノローグ・タスクを実施した。参加者は、トピック順のカウンターバランスをとり 4 グループに分かれ、コンピュータ画面に示されたトピック (議論型、説明型 各 2 トピック) について、タスク 1・3 はプランニングなし、タスク 2・4 は発話前に 1 分間プランニングあり (メモなどは書かない) 条件で、制限時間 1 分間の発話を行った。モノローグ・タスク後に、英語熟達度テストとアンケートを実施した。

図 1. モノログ・タスクの画面の例



3. 結果の概要

4 発話条件における 4 指標の平均は表 1・2 の通りである ($n=27$, 外れ値データを除く)。

表 1. プラニングあり条件の発話データの概要

トピック・タイプ	発話語数	語彙多様性	AS-unit 平均節数	誤りを含まない AS-unit 割合
議論型	55.41	43.40	1.55	0.35
説明型	59.74	36.82	1.88	0.46

表 2. プラニングなし条件の発話データの概要

トピック・タイプ	発話語数	語彙多様性	AS-unit 平均節数	誤りを含まない AS-unit 割合
議論型	47.89	40.40	1.96	0.40
説明型	44.85	35.09	1.91	0.30

多変量分散分析 (MANOVA), 事後検定 (ANOVA) による分析の結果 (有意水準: $p<.05$), プラニングあり【研究課題 1】の主効果は発話語数で有意 ($p<.001$), プラニングとトピック・タイプの交互作用【研究課題 3】は, プラニングあり・説明型で正確さが有意に向上した ($p=.04$)。

4. 結論

オンライン実験で, 発話前に 1 分間プラニングを行う場合や, 個人的な経験について説明する場合に, スピーキングの「概念化」から「形成化」の処理がより円滑となると考えられ, その結果, 流ちょうさ (発話語数) や正確さにおいて, スピーキング・パフォーマンスが向上する傾向が示された。

注

¹ 本研究は, 2021 (令和 3) 年度に提出した修士論文の内容に基づくものである。

参考文献

- Bui, H. Y. G. (2014). Task readiness: Theoretical framework and empirical evidence from topic familiarity, strategic planning, and proficiency levels. In P. Skehan (Ed.), *Processing perspectives on task performance* (pp. 63–94). John Benjamins.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Routledge.
- Li, L., Chen, J., & Sun, L. (2015). The effects of different lengths of pretask planning time on L2 learners' oral test performance. *Tesol Quarterly*, 49(1), 38–66. <https://doi.org/10.1002/tesq.159>

小中接続をめざした「話すこと〔発表〕」における児童の姿

—教科書を発展させた協働学習による

英語パフォーマンス課題の取組から—

森本 敦子（高野山大学）

黒川 愛子（帝塚山大学）

キーワード： 小中接続, 「話すこと〔発表〕」, 協働学習, パフォーマンス課題, 教科書

1. 本研究の背景と目的

2020 年度以降の小中学校学習指導要領の全面実施により、小中学校における小中接続を意識した授業改善は必須である。本研究では、例年実施されている英語発表会を 2021 年度に発表録画（以下、録画）として実施した協働学習の取組を報告する。本研究の目的は、文部科学省中学校外国語科第 1 学年用検定教科書（以下、中 1 教科書）における「話すこと〔発表〕」（以下、「発表」）の活動、特に Show and Tell 活動への接続を意識して取り組んだ小学校段階での協働学習（以下、本取組）が児童のパフォーマンスと情緒面にいかなる影響を及ぼすかを調べることにある。

2. 研究の概要

2.1 参加者

参加者は私立小学校第 4 学年に在籍し、全ての質問紙調査に回答を行った 55 名で、第 1 学年よりネイティブ講師（以下、NET）と日本人英語講師（以下、JET）による週 2 回の英語授業を受けている。

2.2. 本研究におけるパフォーマンス課題

2021 年度から用いられている 6 社の中 1 教科書には、「発表」を統合的な活動に発展させる多様な工夫が観察される。文部科学省（2017）は「発表」について、「小学校では『伝えようとする内容を整理した上で』話すのに対して、中学校では『即興で』話すことができるようになることが求められる」としている。本取組では、中 1 教科書内容を参考に、*Let's Try 2, We Can 1, We Can! 2*（以下、小学校教科書）内の言語材料を発展させ、参加者が伝えたい内容を、実演を含めて紹介する Show and Tell を設定した。

2.3. 英語パフォーマンス課題発表までの取組

本取組で用いた授業時数 10 時間の中で、参加者は、得意分野が共通している者同士が集まったグループ内で発表形態・内容を考え、NET、JET の支援を受けながら英語原稿作成を終え、実演する特技と台詞の練習を行った。続いて、小道具準備、全体練習、リハーサルと進み、録画撮影に至った。参加者は NET から英語原稿作成や発音練習の支援を、JET からは発表練習、全体練習の支援を、学級担任からは小道具作成や授業時間外での練習の支援を受けた。

2.4 分析の方法

参加者のパフォーマンス状況の観察は発表までの授業観察と当日の発表状況及び録画を用いた。参加者の情意面については質問紙を用い、参加者は録画視聴前に質問 13 項目に、録画視聴後に発表に関

わる質問 8 項目, 通常授業に関わる質問 27 項目に回答を行った。録画視聴前に「自分の発表はどうでしたか」という質問への回答理由を記述した以外は, 全て 4 件法の選択回答とした。

3. 結果と考察

3.1 参加者が行った英語パフォーマンスの状況と考察

表 1 に参加者が行った発表台詞原稿の一部を示す。

表 1

Hello! We are in a rocket club. We will show you our handmade rocket. This is our rocket! Yeah! (拍手) This is made of a plastic bottle. This has wings. It spins and flies! Oh! 3,2,1...Take off!!! One more thing...I can do judo. I will show you. (柔道の技) Bye!

表 1 から, 参加者は be made of, will, wings, has, spins, flies 等の小学校教科書内にはない言語材料を用いていることがわかる。参加者が紹介したい情報を伝え, 特技の実演の際に用いたいと考えた表現を台詞内に盛り込んだからである。「ロケットの羽は 2 枚だから wing じゃないよ」と参加者が発言し, 「台詞内に複数形を入れよう」といったやり取りがグループ内や参加者・指導者間で行われ, 伝えたい内容を台詞に込めているという参加者の満足感が観察された。得意なことを実演して伝えたいという思いが発話内容を高め, 実演を含めての発話練習を重ねることで, より表現力豊かな発表となったと考えられる。

3.2 質問紙の回答結果と考察

本取組開始前, 参加者は本取組を「とても面白い・面白い」「とてもやりたい・やりたい」と回答した割合がともに 71%で前向きな状況であったが, 約 5 割の参加者は「とても難しい・難しい」と回答し, 本取組を負荷が高いと捉えていた。準備段階では, 67%の参加者が「英語をたくさん書けた・書けた」と回答し, 約 9 割の参加者が原稿作成準備やセリフ練習が「よくできた・できた」と回答し, 充実した練習ができたと捉えていた。協働学習に関わっては, 64%の参加者が「普段から友達が外国語活動を頑張っていてやっていると, 自分もやろうという気持ちにととてもなる・なる」と回答していたが, 本取組を終え, 83%の参加者が「仲間とのセリフの練習をととても頑張った・頑張った」と回答し, 協働学習に充実感を得たことがわかる。当日発表については, 「とても楽しかった・楽しかった」と回答した割合が 81%で, 自身の発表を楽しんだことが観察される。録画視聴 (以下, 視聴) 後には, 「セリフの正確さ」に約 8 割の参加者が「とても満足・満足」と回答したが, 「発音」, 「表現」, 「工夫」, 「上手さ」については約 4 割の参加者は自身の課題点を見つけたことが観察され, 視聴を通して自身の発表をより深く振り返ることができたと推察される。

記述回答結果では, 自身の英語や特技実演の出来具合, 協働学習についての記述が中心であったが, 学級全体の発表の出来具合を評価した記述もあった。英語が苦手な参加者が協働学習により自身の力を発揮できたと捉えている記述や, 「お母さんや友達に聞いてもらったからうまくできた」との記述もあり, 発表の機会を目標に努力した姿が観察された。

参考文献

- 文部科学省 (2017c). 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』文部科学省.
文部科学省 (2018a). *Let's Try! 2*. 東京書籍.
文部科学省 (2018b). *We Can! 1*. 東京書籍.
文部科学省 (2018c). *We Can! 2*. 東京書籍.

賛 助 会 員 広 告

「英語を学ぶ」から「英語で学ぶ」へ

Reallyenglish Virtual Live Training

Virtual
Live
Training



Reallyenglish Virtual Live Training (VLT) は、オンライン会議ツールZoomを活用したプロのネイティブ講師による、双方向性のオンラインライブレッスンです。

英語コミュニケーション力の向上はもちろん、「英語で学ぶ」力を身に付けることができます。



A1～C1まであらゆるレベルと研修目的に対応した多彩なコースから選べる



経験豊富なネイティブ講師による個別フィードバック



ニーズに合わせて、独自のハイブリッドコース設計も可能



自習用eラーニングと魅力的なアクティビティが豊富なオンライン教材を提供



オンライン
ライブ
レッスン

事前
eラーニング
予習



専用ツール
(予約管理)

レッスンタイトル例

A1レベル

I'm... You're...
At the mall
Are you ready to order?
What did you do on Saturday?
他

A2レベル

Tell me about you
A good place to live
Making excuses
Food I love 他

EAP (B1～)

Intercultural Communication
Critical Thinking
English for Academic Writing
English for STEM
Discussion and Debate

【講座概要】

事前eラーニング+オンラインライブレッスン（15回、20回、30回から選択可能）
アセスメントテスト、事前eラーニングレッスンデータ（PDF、一部コースのみ）
ポッドキャスト、オンラインライブレッスン専用教材

【サポート】オンライン文法参考書、英語フォーラム

【学習単位】eラーニングレッスン：30-45分、VLTレッスン：50分

講座レベル	CEFR A1～C1相当、グループごとに個別調整可能
オンラインライブレッスン 受講回数	標準15回（EAP12回）～、ご予算に合わせて応相談
価 格	営業担当にお問合せ下さい



先行事例のご紹介

豊橋技術科学大学様



Reallyenglishラインアップ詳細は
こちらから！

<https://www.reallyenglish.co.jp/courses>

株式会社EdulinX

MAIL : academic@reallyenglish.jp（学校営業部）
TEL : 03-3348-2031（東京本社） / 06-6147-3997（関西支社）

2001年設立当初より質の高いコンテンツと教授法にこだわりeラーニング及びシステムを開発。すでに1270以上の組織に導入を頂いています。

LET 関西支部 2022 年度春季研究大会

当法人は、英語並びに日本語等の CBT 型コミュニケーション力測定テスト「OPIc」を主に教育現場に現状把握・教育効果測定を主たる目的として提供して参りました。

「OPIc」の概要並びにその適用事例につき LET 第 60 回全国研究大会において以下のような内容で 20 分の動画配信をさせて頂きました。

<https://www.youtube.com/watch?v=Dv6JIIsaVRIA>

コロナ禍におけるコミュニケーションテスト OPIc の利用展開について 1/3	コロナ禍におけるコミュニケーションテスト OPIc の利用展開について 2/3
【LET 第 60 回全国研究大会テーマ】外国語教育におけるユニバーサルデザインの現状とニーズ ■ 動画配信(出展)内容 ● 前半(OPIc 法人並びに OPIc 紹介) ■ 0:00 内容紹介:1分06秒 ■ 1:06 法人紹介:1分45秒 ■ 2:51 OPIc サービス紹介(一般):4分35秒 ■ 7:26 OPIc サービス展開に関するFAQ抜粋:4分18秒 ■ 11:44 後半へ	【LET 第 60 回全国研究大会テーマ】外国語教育におけるユニバーサルデザインの現状とニーズ ■ 動画配信(出展)内容 ● 後半(OPIc 適用事例紹介) ■ 11:44 UMAP-COIL Program Use of OPIc Test for an Intensive COIL Course 関西大学のケース:2分43秒 ■ 14:27 COIL+AI 学習モデルへの適用紹介 青山学院大学のケース:1分28秒 ■ 15:55 理工系(ICT活用)学習モデルとしてコロナ禍に「つなぐ」東京電機大学のケース:1分17秒 ■ 17:12 沖縄県観光従事者のオンライン英会話学習効果測定や小学校英語教員のオンラインによるスピーキング能力の開発 名桜大学のケース:2分35秒

(抄録) http://global8.or.jp/LET60_abstract.pdf

今回の LET 関西支部 2022 年度春季研究大会では、地元関西大学が文部科学省「平成 30 年度『大学の世界展開力強化事業』～COIL 型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援～」のタイプ B:交流推進・プラットフォーム構築プログラムを推進された結果、参加大学も多くなっており、OPIc 活用による「つながり」を増やしたいと思い参加します。

大会当日の PR 動画配信は時間の関係で、OPIc サービス紹介(一般)部分の配信となりますが、COIL 型教育の紹介や日本語教育・学習に関して OPIc 適用も含め、昨年 11 月日本語教育学会・2021 年度秋季大会で以下のような内容で 15 分の事前動画配信を行い、それを踏まえた議論を実施させて頂きました。 <https://youtu.be/RoKlIr5hrjE>

本日の配信内容(日本語教育学会・2021 年度秋季大会向け)
0:00 内容紹介:45秒 0:45 法人紹介:1分46秒 2:31 OPIc サービス展開に関するFAQ抜粋:4分19秒 (日本語教育学会・年度秋季大会で意見交換したい内容の概論) 6:50 オンラインの国際教育・外国語教育の1手法の紹介:5分26秒 12:16 関西大学のケース(使用・評価言語:英語、モデル):2分43秒

是非事例部分にアクセス頂きサービス適用方法につき LET 関係者と OPIc の実地評価・意見交換を致したく adm@global8.or.jp にて問合せお待ちしております。

Complete Communication Book 1

-Basic- 定価 2,530 円(本体 2,300 円+税 10%)

Complete Communication Book 2

-Intermediate- 定価 2,530 円(本体 2,300 円+税 10%)

Live Escalate Book 3: Summit

..... 定価 2,750 円(本体 2,500 円+税 10%)

Reading Palette Red -Basic-

..... 定価 2,090 円(本体 1,900 円+税 10%)

Reading Palette Green -Pre-Intermediate-

..... 定価 2,090 円(本体 1,900 円+税 10%)

Science Stream.....

定価 2,090 円(本体 1,900 円+税 10%)

Strategic Reading for Global Information

..... 定価 2,090 円(本体 1,900 円+税 10%)

Global Pathways.....

定価 2,090 円(本体 1,900 円+税 10%)

Good Grammar, Better Communication

..... 定価 2,090 円(本体 1,900 円+税 10%)

AFP World News Report 6

..... 定価 2,750 円(本体 2,500 円+税 10%)

Meet the World 2022 -English through Newspapers-

..... 定価 2,200 円(本体 2,000 円+税 10%)

A COMMUNICATIVE APPROACH TO THE TOEIC® L&R TEST Book 1: Elementary

..... 定価 2,420 円(本体 2,200 円+税 10%)

BEST PRACTICE FOR THE TOEIC® L&R TEST -Intermediate-

定価 2,750 円(本体 2,500 円+税 10%)

Understanding the World Today

..... 定価 2,090 円(本体 1,900 円+税 10%)

Globalization: The Future of Japan and the World .

..... 定価 1,760 円(本体 1,600 円+税 10%)

株式会社 成 美 堂 **SEIBIDO**

●書籍の情報はホームページでもご覧になれます。

URL: <https://www.seibido.co.jp> e-mail: seibido@seibido.co.jp

IDP Education
(IELTS テスト実施団体)

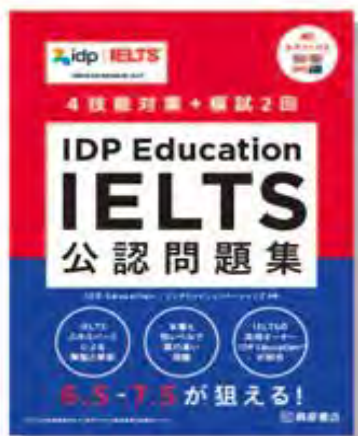


English Innovations
(英語資格試験スコアアップに定評のある専門校)

が協力して制作した **日本初の公認問題集！**

IDP Education IELTS 公認問題集

2022年2月初旬刊行



本書の特徴

- 1 IELTSを知り尽くしたエキスパートによるわかりやすい解説と解答
- 2 試験本番と同レベルで質の高い問題
- 3 練習→実践→模試（2回）で苦手を克服し、得意を伸ばす！
- 4 無料学習アプリ **リスニングプラクティス** でリスニング強化

音声DL付き



4技能対策
+
模試2回



無料音声ダウンロードアプリ
LISTENING PRACTICE
リスニングプラクティス

商品に関するお問い合わせ先

株式会社 桐原書店 オンライン学習事業部 営業企画部

URL : www.kirihara.co.jp TEL: 03-5302-7036 FAX: 03-5302-7032

IDP Education IELTS公認問題集が刊行されました。

IELTS共同オーナー及び試験実施主体であるIDP Education と英語資格試験スコアアップに定評のある専門校イングリッシュイノベーションズが協力して作成したIELTS公認問題集です。

全国の書店様で発売中です。

B5変型／頁数B5変型 / 400頁（本冊240頁 / 別冊160頁）ISBN 978-4-342-00219-9

刊行日 2022年2月10日

<https://kirihara.co.jp/product/detail/002199/>





AI 翻訳で英語コミュニケーション

Let's Work with AI!—Machine Translation as a Tool for Discussion

- 幸重 美津子／篇田 和美／西山幹枝／Tom Gally 著
- B5 判／並製 (96 頁) ISBN978-4-384-33508-8
定価 1,980 円 (税込)

機械翻訳を使用した新しい学習法を提示、英語の質と量を向上させて発信へつなげる。どのような日本語を入力すれば適切な翻訳結果が得られるのか、コツを掴むことができます。実践的なコミュニケーション力の向上を図ります。期末テスト付き。

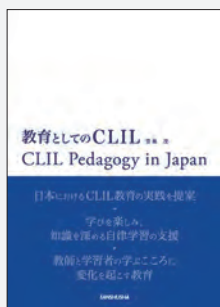


タスクで教室から世界へ [ブック1]

Getting Things Done [Book 1]

- ポール・ウィギン／田村 祐 編著
加藤 由崇／小林 真実／松村 昌紀／横山 友里 著
- A4 判／並製 (96 頁) ISBN978-4-384-33510-1
定価 1,870 円 (税込)

『コミュニケーション・タスクのアイデアとマテリアル』の理論とアイデアに基づいて構成された学生用教科書。語彙や表現、文法事項などを主体的に学ぶことができるよう、工夫を凝らしました。



教育としての CLIL

- 笹島 茂 著
- A5 判／並製 (304 頁) ISBN978-4-384-05929-8
定価 3,520 円 (税込) 電子書籍版あり

ヨーロッパで始まった CLIL の背景、歴史、実践、国ごとの導入の状況、今後の見通しなどを概観した上で、ヨーロッパとは異なる部分を整理し、日本における CLIL 教育の 6 つの基本理念を提案する。



コミュニケーション・タスクのアイデアとマテリアル

教室と世界をつなぐ英語授業のために

- 加藤 由崇／松村 昌紀／ポール・ウィギン 編著
横山 友里／田村 祐／小林 真実 著
- A5 判／並製 (264 頁) ISBN978-4-384-05940-3
定価 3,080 円 (税込)

タスクに基づく言語指導 (TBLT) における研究知見をふまえて開発された教材集。情報伝達・情報合成・ナレーション・問題解決・意思決定のタスク・タイプにわけて、豊富な実例を示しています。

小社ホームページより教科書の内容見本 (1 課分) および音声サンプルをご確認いただけます。
英語・ドイツ語・フランス語・スペイン語・中国語・日本語・その他多数言語出版しております。



三修社

〒150-0001 東京都渋谷区神宮前 2-2-22
TEL 03-3405-4511 FAX 03-3405-4522
<https://www.sanshusha.co.jp/text/>
email: text@sanshusha.co.jp

MALL システム 《キャラボ エムエックス》

CaLabo[®] MX

Chieru

授業運営に必要な機能と、先生にやさしい操作性で
PC 学習も、スマホ学習も一元管理。

英語4技能の 学習支援

4技能に対応した
学習支援機能が充実。

導入コスト 運用負荷の低減

導入コスト・運用負荷を
抑えます。

学習履歴を 一元管理

PCもスマホも！
学習した内容を一元管理。



英語 4 技能 学習 に 特 化 し た ク ラ ウ ド 型 の M A L L シ ス テ ム

MALL とは、“Mobile Assisted Language Learning” の略。ノート PC やスマホなど可搬性のあるモバイル端末を利用した語学学習を指します。

英語4技能の学習に対応した豊富なアクティビティ

豊富な教材も搭載！

学習履歴を一元管理



聞く
Listening

音声速度や音量の調整、A-Bリピート
などリスニングに便利な機能を搭載。



リスニング
シャドーイング
ディクテーション



話す
Speaking

シャドーイングや読み上げ音声録音など。
音声認識により、一部のアクティビティで
自動採点を実現。



シャドーイング
レコーディング



読む
Reading

リーディングの補助として、単語の早引
きや「My単語帳」への登録、習得済み単
語の色分けが可能。



リーディング
英文要約
語彙クイズ



書く
Writing

ディクテーションでは聞き取った英文を
書き取り、その内容の自動採点を実現。



ディクテーション



4 技能別、学習者別、
クラス全体の集約など細かい単位で
履歴を参照可能です。

Chieru

チエル 株式会社

本社:東京都品川区東品川2-2-24天玉洲セントラルタワー3F

✉ chieru-sales@chieru.co.jp

www.chieru.co.jp

営業時間: 平日10時~17時

チエル株式会社 検索

チエルホームページ



2022年06月版

※記載されている会社名および商品名は各社の商標もしくは登録商標です。※記載の仕様などは予告なく変更になる場合があります。予めご了承ください。

大学・高校でのライティング指導を効率化

効率化 3 つのポイント

1

わずか 5 秒*で自動評価

Criterion® では、独自に開発された「e-rater®」と呼ばれるプログラムがエッセイを数秒で評価し、6 段階のスコアと詳細なフィードバックを提供します。瞬時に評価が示されることで学習者の気づきや自発的な書き直しを促します。

- ✓ Score
- ✓ Trait Feedback
- ✓ Diagnostic Feedback

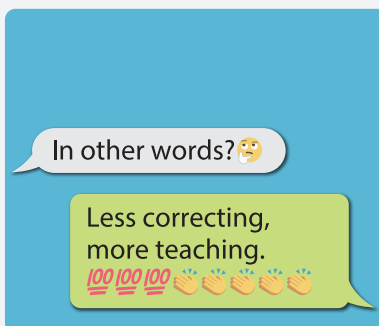
in **5** Seconds

* 接続環境等により 5 秒以上かかることがあります。

2

添削の苦労を軽減

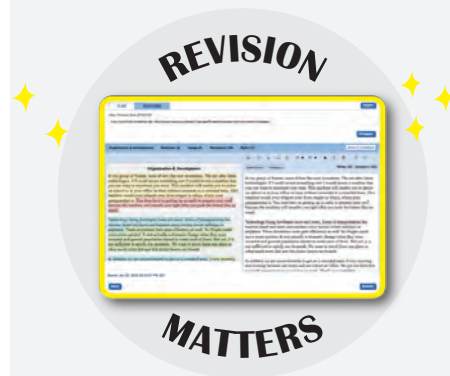
Criterion® がエッセイのフィードバックを提供することで、これまで文法等の添削にかけていた時間を削減できます。それにより、教員はより「内容」の指導に時間を使えるようになります。



3

「書き直し」で実力アップ

Criterion® は、学習者が「書き直し」をすることによってライティング力を向上させるようにデザインされています。「リバイズ機能」が Criterion 活用のポイントです。



フリートライアル/各種資料ダウンロード/導入事例 など
ETS Japan 公式 Criterion Webサイト
<https://www.etsjapan.jp/criterion>



動画: Criterion Instructorの使い方#1
<https://youtu.be/BpYWvHM9Wv8>



公式Twitterアカウント
[@criterionjp](https://twitter.com/criterionjp)

ETS, the ETS logo and CRITERION are registered trademarks of ETS, used in Japan under license. Copyright © 2021 by ETS Japan. All rights reserved.



JAPAN

A subsidiary of ETS, the creator of the TOEFL® test

ETS Japan 合同会社

〒102-0072 東京都千代田区九段南4-7-24 トウラント88ビル 4F

<https://www.etsjapan.jp>

4技能をバランスよく学習できるカリキュラムで、基礎力を養います。

オススメコース

≫ TOEIC® L&R テスト トレーニングコース

- 2016 年 5 月に改訂された新形式に対応した問題を収録しています。
- TOEIC® テスト形式以外の教材も豊富で、基礎力を上げながらスコアアップを目指せます。

≫ 理工系学生のための英語力強化コース

- 書籍のパートにあわせたカリキュラムです。
- 単語や用例文の発音練習もできます。

COCET3300
対応!

全ての課題をスマホ・タブレットで学習できます

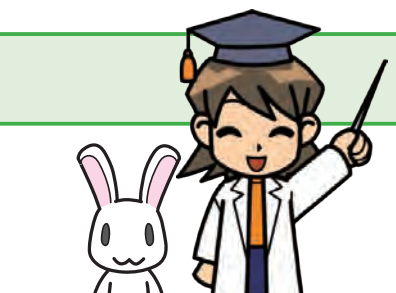
無料の専用アプリダウンロードはこちらから



Android



iOS

単語学習
(英日訳)用例文の
発音練習

ATR CALL BRIXは、ATRにおける約30年の研究成果から誕生したe-ラーニングシステムです。

ATR

Advanced
Telecommunications
Research
Institute
International

株式会社 国際電気通信基礎技術研究所 (ATR)

電気通信分野における基礎的・独創的研究の一大拠点として、産・学・官の幅広い支援を得て1986年に設立されました。3年後にけいはんな学研都市(京都府)に移って以来、けいはんなの中核研究機関としての役割を果たし、その最先端の研究内容と優れた研究成果により、世界的な評価を受けています。

TOEIC is a registered trademark of Educational Testing Service (ETS).
This product is not endorsed or approved by ETS.

学修空間

アクティブ・ラーニングに最適 FutureClassRoom®

双方向授業や主体的な学び(アクティブ・ラーニング)を支援する教室

近年、一方的に話を聞くレクチャー型の授業だけではなく、グループワークやプレゼンテーションなど学生が主体的に学ぶ「アクティブ・ラーニング」が増えてきています。この「アクティブ・ラーニング」では、それぞれのシーンごとに空間を自由に変えることができる教室が求められます。

フューチャークラスルーム®では、「アクティブ・ラーニング」環境のご提案だけでなく、実際の授業を実践・体験していただくことも可能です。是非、アクティブな学修空間をご体感ください。



「フューチャークラスルーム®」は、学校関係者や企業・研究機関と一緒に新しい授業スタイルの研究開発・実証実験を行える場所として、新川本社ビル(東京都中央区)と大阪支店(大阪府大阪市)に設置しております。
ぜひ、ご来館ください。
(ご見学は事前予約制です)



SDGs and Global Issues

山本五郎 / Jonathan D. Brown



Online Video

Global Perspectives in the English-speaking World: Past and Present

JA Kusaka / Jesse Elam / Dax Thomas

New

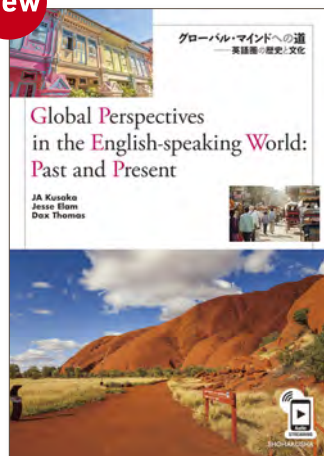


15 章 96 ページ
本体 2,200 円＋税
978-4-88198-773-5

2030 年までに持続可能でよりよい世界を目指す SDGs の国際目標の中から、日本では実感しにくい問題や学ぶ機会の少ない問題を取り上げ、リーディングと 2 分～3 分の動画によるリスニング、語彙強化に簡単な会話学習まであり、学生の関心を高める構成。

授業支援ツール ・ 語彙リスト
・ 単語テスト

New



15 章 133 ページ
本体 2,000 円＋税
978-4-88198-776-6

英語圏の文化を教えるためのコンテンツベースのアプローチの必要性から、よく知られた英語圏をカバーしつつ、ヨーロッパ、アフリカ、オセアニア、アジア、北アメリカの英語圏各国を収録。学生の世界観を広げ、英語のみならず、文化的認識と異文化理解能力を身につけることができる一冊。

授業支援ツール ・ TOEFL-style テスト

Creative Ideas for Products & Services

Pick up



神田範明 著
新原由希恵・竹内 理 編著
アレクサンダー・ファレル文

身近な商品・サービス開発の経緯を綿密な取材によって紹介。経営学者・神田範明氏と小社担当編集による、約一年にわたる綿密な取材をもとに、社史をはじめ商品に関する新鮮なエピソードを収録。未曾有の時代に必読の経営学者 × 応用言語学者のコラボテキスト。

協力企業 (章順)

森永製菓	叶匠壽庵	岩崎
日比谷花壇	小林製菓	カモ井加工紙
ホーユー	高峰楽器製作所	積水化学工業
ジャパンプルー	石屋製菓	
五藤光学研究所	ジャストシステム	以上 13 社

15 章 80 ページ 本体 2,000 円＋税
978-4-88198-772-8

授業支援ツール ・ 単語テスト

こちらのテキストもクラスに
合わせてお使いいただけます

Exploring Landscapes of Culture & Communication

JA Kusaka / Michael Ruddick / Simon Pryor

15 章 106 ページ
本体 1,900 円＋税
978-4-88198-739-1

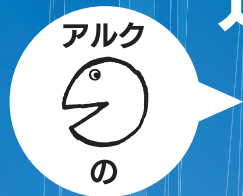
授業支援ツール ・ TOEFL-style テスト



2022 年度新刊英語教科書情報も 小社ホームページでご覧ください

会員登録をしていただきますと、ご採用の際に小テストデータ等、**授業支援ツール** のダウンロードが簡単になります。ぜひご利用ください。

【Online Video 教材】映像メディアで学ぶ SDGs
【英語圏文化】グローバル・マインドへの道：英語圏の歴史と文化
【アメリカ文化】米国の今：文化・社会・歴史
【イギリス文化】英国の今：文化・社会・歴史
【初級英語】初級英語：リスニング＆英文法
【TOEIC®LR 対策】TOEIC® L&R テストパート別トレーニング
【通訳入門】授業で学ぶ「通訳」入門：ボーダレスな世界を目指して



進化する語学教育現場を 6つのアプローチで サポートします!

学生が授業時間外に
勉強をしない

予算が無い

学生の英語力
の差が激しい

グローバル化社会、情報化社会に対応するための教育改革が急務となる中、
次々と浮かび上がってくるキーワード。
私たちアルクは、長年培った経験や実績を生かし
英語教育の現場で奮闘する先生方を応援します。

ネイティブの先生も
使える教材が欲しい

TOEIC®テスト/TOEFL®
テスト対策をしたい

CEFR 準拠の
教材が欲しい

トータルソリューションならアルク。

2.アルクのeラーニングシステム

ALC NetAcademy NEXT

延べ 100 万人以上が受講した ALC NetAcademy
シリーズの最新版

シリーズ導入教育機関数 延べ約 620 校
企業数 延べ約 480 社

特
徴

- 分かりやすいレベル設定
- モバイル対応でどこでも学習
- 学習の進捗が一目瞭然
- 6技能を習得、テストで定着度を確認
- アルクのコンテンツが学習素材

全 12 コース

- 総合英語トレーニング 初級コース
- 総合英語トレーニング 中級コース
- 総合英語トレーニング 上級コース
- TOEIC®L&R テスト突破コース
(500 点・600 点・730 点)
- TOEFL ITP® テスト攻略コース
- 基礎からの英文法トレーニングコース
- 医学・医療英語コース
- PowerWords Hybrid コース
- 英単語パワーアップコース
(TOEIC® テスト、TOEFL® テスト、
理工・医学・医療)

1.書籍・教材開発

- 書 籍: 累計490万部を突破した「キクタン」シリーズをはじめ、
TOEIC®テスト・TOEFL®テスト対策書籍から専門英語書籍
まで充実のラインナップ
- 通信講座:「ヒアリングマラソン」は延べ120万人以上が受講

3.研修・授業

教育機関の学生や教職員、企業・団体の学習者を対象に英語コミュニケーション
力向上プログラムを提供

- FD研修
- TOEIC®対策
- コミュニケーション
- ビジネス
- SD研修
- TOEFL®対策
- ディスカッション
- 留学前研修
- 自己学習法
- 異文化コミュニケーション
- (他多数)

4.電話によるスピーキングテスト

TSST=英語スピーキングテスト
年間約1万人が受検

5.英語学習アドバイザー

ESAC® (イーザック)
=English Study Advisors' Certificate
学習者の自律学習をバックアップ

6.デジタルコンテンツ

- アルクオンライン英会話
- アルクオンライン日本語スクール
- 英辞郎 on the WEB Pro
- 各種アプリケーション

株式会社アルクエデュケーション 文教営業部

e-mail: academy@alc.co.jp

https://www.alc-education.co.jp/academic/



地球人ネットワークを創る

アルク