

外国語教育メディア学会(LET)

第 64 回(2025 年度)年次研究大会

The Japan Association for Language Education & Technology

The 64th Annual Conference



言語教育とテクノロジーの新しい波を乗り越なす

Surfing the New Big Wave in Language Education and Technology

主催: 外国語教育メディア学会(LET)
The Japan Association for Language Education & Technology (LET)

会期: 20245 年 11 月 22 日 (土) ~ 23 日 (日)
November 22 (Sat) - 23 (Sun), 2025

会場: 関西大学千里山キャンパス 100 周年記念会館
Kansai University Centenary Memorial Hall

要 項 集

学会長挨拶

森田 彰（早稲田大学）



21 世紀も、もはや最初の四半世紀が終わろうとしています。ドラえもんがいる明るい未来だったはずの 21 世紀に、未だに海外では、様々な理由で命の危険に晒され、教育の機会を奪われている多くの人々が存在します。日本でも、これまた様々な理由で、充実した教育を享受できずにいる多くの人々がいることも忘れてはならないでしょう。そのような状況の一日も早い解決と終息に私たちが、教育・研究の面で何らかの貢献ができることを願ってやみません。

歴史を繰り返しているだけの様に見える世界ですが、この数年、第 4 次産業革命とも呼ばれる AI 革命が実感されるようになりました。テクノロジーが、日常の隅々にまで入り込み、今やテクノロジーを抜きにしては、あらゆる生活の形態が成り立たない、と言っても良いでしょう。ある意味、教育はその最たるもので、教育の方法、対象、理論と実践のすべてに亘って、再検討がなされています。LET が長年にわたり研究分野としてきたことが、教育全体のそれとして広がったわけです。

LET では、本年 6 月に、the University of Hawai'i at Mānoa で提携学会の IALLT と FLEAT VIII を共催しました。そこでも、AI は話題の中心でした。そして、今回、関西支部のホストにより、「言語教育とテクノロジーの新しい波を乗りこなす (Surfing the New Big Wave in Language Education and Technology)」を大会テーマに、第 64 回 (2025) 年次研究大会 LET 64 の開催を迎えることとなりました。本大会は、大阪万博の喧騒を避け、季節も落ち着いた 11 月に行われます。会場も、アクセスが良く緑豊かな関西大学千里山キャンパス 100 周年記念会館となります。通常の年次研究大会を短縮した 2 日間の大会ではありますが、研究発表はもちろん、凝縮され、かつ多彩な内容は、プログラムの通りです。

さてここで、会長としては最後となる、お決りのお願いをさせていただきます。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, it is my great honor and pleasure to announce that the 64th Annual Conference will be held at Kansai University in Osaka. I would also like to express my deepest gratitude to the members of the Annual Conference Steering Committee for their dedicated and tremendous efforts—without which this event would not have been possible.

I warmly invite teachers, students, researchers, technicians, staff, and all who are interested in foreign language education and the latest technological advancements in educational devices and systems to join us at this international conference. It will be a valuable opportunity to exchange insights and perspectives. I especially look forward to dynamic discussions on emerging designs for language education, particularly the application of AI and its relevant technologies, as well as the broader digital transformation in language education.

Additionally, let us celebrate the return of this gathering in Osaka after three years. I hope you will enjoy the conference and meet both old and new friends here!

ご挨拶

LET64 実行委員会 委員長 名部井 敏代
Toshiyo Nabei, Chair of the LET64 Organizing Committee

LET 会員の皆様

関西支部主催 2025 年度 年次研究大会実行委員会を代表して、LET64 開催のご挨拶を申し上げます。

時間の流れが尋常でない速さだと感じるのは私だけでしょうか。今世界の注目を集めている第2次トランプ政権が発足したのは今年の1月ですが、目まぐるしい、時に価値観を転覆させるような大統領令の発令で、世界は右往左往しています。わたしたちの地元でも、大阪・関西万博が4月13日に開幕し、会場のみならず周辺地域にも多くの人が訪れ、熱気を感じます。それに呼応するように、気候も春は駆け足で去り6月からすでに記録的な暑さとなり、9月まで全国的に平年よりかなり暑い夏が予想されています。



このような「ヒートアップ」は、私達の研究領域でも同様に感じられます。たった3年で生成AIは、言語教育に関わる議論や研究の最前線を席巻するトピックとなりました。メディアやテクノロジーの教育における役割や効果を重要な研究テーマの一つに据えてきた本学会の歴史においても、かつてない勢いでICTとメディアの変化を体験しています。

こうした社会的・学術的な潮流を背景に、LET64は「言語教育とテクノロジーの新しい波を乗り越なす (Surfing the New Big Wave in Language Education and Technology)」を大会テーマとして掲げました。教育DXに関わる企画、「音声指導・学習」や「エンゲージメント」をテーマにしたシンポジウムなど、21世紀最初の四半世紀という節目にふさわしい、現在進行形の変化に光をあてる多彩なプログラムを用意しました。

大会は、関西大学100周年記念館を会場に11月22日・23日に開催します。大阪・関西万博も閉幕し、夏を前にした今よりは、思索にふさわしい穏やかな季節を迎えていることでしょう。皆さまとともに、未来の言語教育を見つめ、深く、豊かで、実り多い語り合いができる大会となることを心より願っております。ぜひ積極的なご参加をお待ちしております。

Dear LET members,

On behalf of the Organizing Committee of the LET 2025 Annual Conference hosted by the Kansai Chapter, it is my pleasure to welcome you to LET64.

Am I alone in feeling that time is racing by unusually fast? The world is already grappling with rapid developments, especially since the launch of the second Trump administration this past January, whose relentless and sometimes paradigm-shifting executive orders have left many bewildered. Meanwhile, in our own backyard, Expo 2025 Osaka, Kansai opened on April 13, attracting large crowds to both the venue and surrounding areas, filling the region with excitement. Matching this intensity, the climate has hurriedly shifted from spring to record-breaking heat since June, with forecasts predicting significantly hotter-than-average summer temperatures nationwide through September.

We feel a similar “heat” building in our research fields. In just three years, generative AI has become a central topic, rapidly reshaping discussions and research in language education. Our association, historically emphasizing the role and effectiveness of media and technology in education, is now experiencing unprecedented changes driven by rapid advancements in ICT and media.

Against this backdrop of social and academic trends, LET64 has adopted the conference theme: “Surfing the New Big Wave in Language Education and Technology.” We have planned a diverse and timely program that highlights ongoing transformations, including projects related to educational digital transformation (DX), and symposia on topics such as “Speech Instruction and Learning” and “Engagement,” suitable for reflecting on the first quarter-century of the 21st century.

The conference will be held on November 22 and 23 at Kansai University’s Centennial Memorial Hall. By then, Expo 2025 Osaka, Kansai will have concluded, ushering in a calmer, reflective season compared to the current heat. We sincerely look forward to engaging in meaningful, profound, and fruitful discussions on the future of language education with all of you.

We warmly invite your active participation.

目次 / Table of Contents

*目次をクリックすると各セクションや各セクションの先頭にある発表などに移動します。「しおり」機能では各セクション内の発表や報告などに移動することができます。

- ・ 大会スケジュール / Overall Schedule
- ・ 招待講演概要 / Invited Lecture Abstracts
- ・ 賛助会員展示一覧 / List of Exhibitors
- ・ 賛助会員広告 / Advertisements
- ・ 招待セミナー・iPad Café / Invited Seminar・iPad Café
- ・ シンポジウム / Symposium
- ・ ランチョンセミナー / Luncheon Seminar
- ・ 研究発表・実践報告 第1日（11月22日） / Oral Presentations Day 1 (Nov. 22nd)
 - 研究発表・実践報告 1 / Oral Presentations 1
 - 研究発表・実践報告 2 / Oral Presentations 2
 - 研究発表・実践報告 3 / Oral Presentations 3
 - 研究発表・実践報告 4 / Oral Presentations 4
 - 研究発表・実践報告 5 / Oral Presentations 5
- ・ 研究発表・実践報告 第2日（11月23日） / Oral Presentations Day 2 (Nov. 23rd)
 - 研究発表・実践報告 6 / Oral Presentations 6
 - 研究発表・実践報告 7 / Oral Presentations 7
 - 研究発表・実践報告 8 / Oral Presentations 8
 - 研究発表・実践報告 9 / Oral Presentations 9
 - 研究発表・実践報告 10 / Oral Presentations 10
- ・ ポスター発表 / Poster Presentations
 - ポスター発表 第1日（11月22日） / Poster Presentations Day 1 (Nov. 22nd)
 - ポスター発表 第2日（11月23日） / Poster Presentations Day 2 (Nov. 23rd)
- ・ 会場案内図 / Map
- ・ 実行委員会組織一覧 / Organizing Committee

大会スケジュール

1日目 11月22日(土)

開始時間	～	終了時間	イベント
9:30	～	9:45	開会式
9:45	～	11:15	招待セミナー1 小泉理恵先生 iPad Café 大前智美先生・岩居弘樹先生
11:20	～	11:50	研究発表・実践報告1
11:50	～	13:00	休憩
		13:30	研究発表・実践報告2
13:00	～	14:00	ポスター発表コアタイム
		14:30	ランチョンセミナー
13:40	～	14:10	研究発表・実践報告3
14:20	～	14:50	研究発表・実践報告4
15:00	～	15:30	研究発表・実践報告5
15:30	～	15:45	休憩
15:45	～	17:45	シンポジウム1 内田洋子先生・杉本淳子先生 常本亜希先生・大和知史先生
17:45	～	18:00	学会賞授与式
18:00	～	20:00	情報交換会(懇親会)

2日目 11月23日(日)

開始時間	～	終了時間	イベント
9:30	～	11:30	シンポジウム2 西田理恵子先生・廣森友人先生 青山拓実先生・天野修一先生
11:40	～	12:10	研究発表・実践報告6
12:10	～	13:00	休憩
		13:30	研究発表・実践報告7
13:00	～	14:00	ポスター発表コアタイム
		14:30	招待セミナー2 溝畑保之先生 他
13:40	～	14:10	研究発表・実践報告8
14:20	～	14:50	研究発表・実践報告9
15:00	～	15:30	研究発表・実践報告10
15:30	～	15:45	休憩
15:45	～	27:45	招待講演 鈴木祐一先生
17:45	～	18:00	閉会式

招待講演概要
Invited Lecture Abstracts

ISLA 研究が変える外国語教育

理論と実践の新たな架け橋

鈴木 祐一（早稲田大学）

概要

第二言語習得（SLA）研究の中でも、特に指導が習得に与える影響を探る ISLA（Instructed SLA）研究は、外国語教育の改善という目標を掲げ、理論と実践の架け橋となることが期待されてきました。しかし、近年の研究の専門化・細分化は、かえって研究と教育現場の溝を深めているという指摘も少なくありません。

本講演では、まず鈴木(2024)に基づき、ISLA 研究がこれまで明らかにしてきた、認知・社会・情意面に関する外国語習得プロセスおよび外国語指導法に関する重要な知見を概観します。その上で、研究と実践の間に横たわるギャップの構造を歴史的に紐解き、なぜその溝が埋まらないのか、その要因を考察します。最後に、このギャップを乗り越え、研究知見を日本の英語教育という豊かな文脈の中で活用するための ISLA 研究における新たな取り組みの方向性を示し、会場の皆さまと共に議論を深めたいと思います。

参考文献

鈴木祐一 (2024). 『あたらしい第二言語習得論：英語指導の思い込みを変える』 研究社.

講師プロフィール

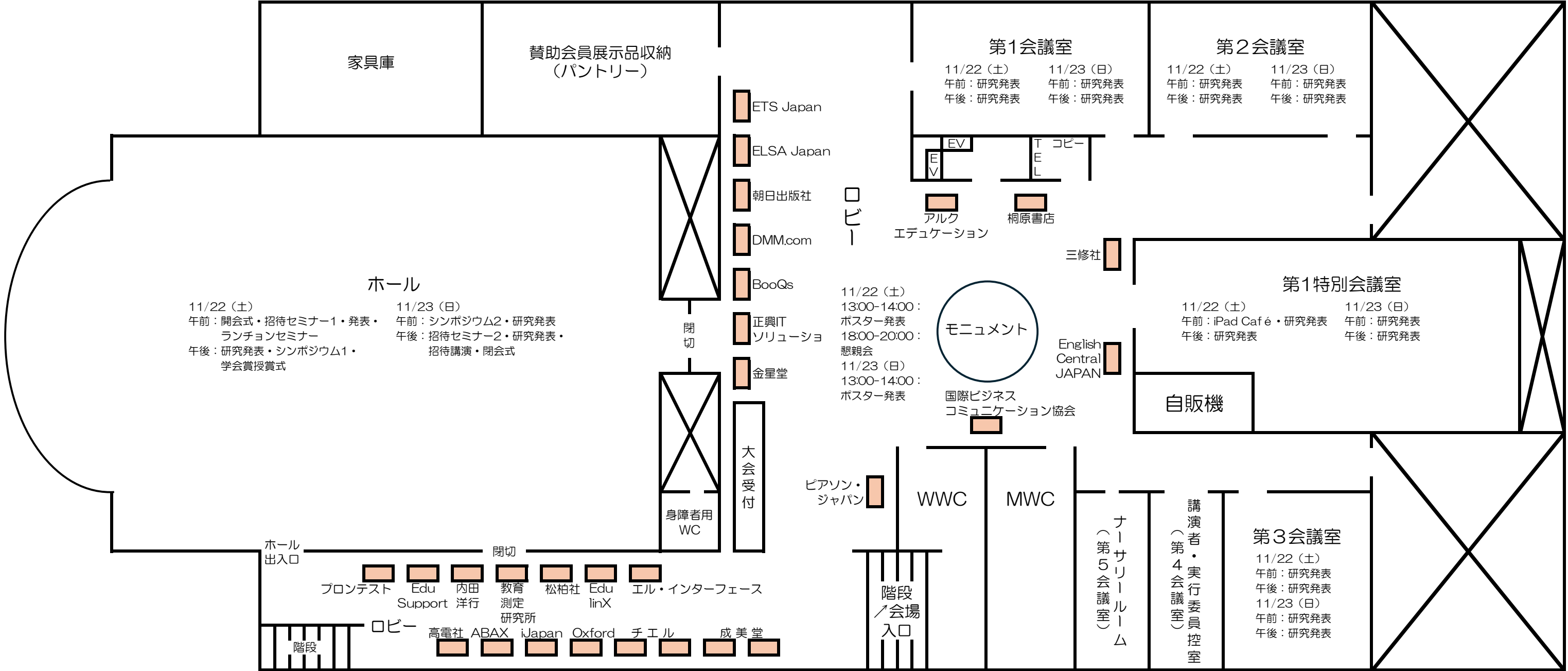
早稲田大学国際大学院・国際教養学部准教授。東京学芸大学教育学研究科（英語教育）修士課程修了後、メリーランド大学カレッジパーク校で Ph.D.（第二言語習得）取得。*Studies in Second Language Acquisition*, *TESOL Quarterly*, *Applied Psycholinguistics* など国際学術誌の編集委員を務め、2026 年からは *Language Learning* の Associate Editor に着任予定。主著に、『あたらしい第二言語習得論：英語指導の思い込みを変える』、『英語学習の科学』（ともに研究社）や *Practice and automatization in second language research: Perspectives from skill acquisition theory and cognitive psychology*（Routledge）がある。詳しい研究・実践は、個人 HP（<https://yuichisuzuki.net/>）を参照。

賛助会員一覧 Exhibitors

iGroup Japan 株式会社	iJapan.Co.Ltd.
株式会社 朝日出版社	Asahi Press Inc.
朝日無線株式会社	Asahimusen Co. Ltd.
株式会社 アルクエデュケーション	ALC EDUCATION INC.
株式会社 アンペール	Ampere Inc.
ETS Japan 合同会社	ETS Japan
株式会社 EnglishCentral JAPAN	EnglishCentral Japan, Inc.
株式会社 内田洋行	UCHIDA YOKO CO., LTD.
株式会社 EduSupport	EduSupport Inc.
株式会社 EdulinX	EdulinX Corporation
株式会社 エル・インターフェース	L-Interface Co, Ltd.
ELSA Japan 合同会社	ELSA Japan LLC
オックスフォード大学出版局	Oxford University Press
株式会社 教育測定研究所	The Japan Institute for Educational Measurement, Inc.
株式会社 桐原書店	Kirihara Shoten K.K.
株式会社 金星堂	Kinseido Publishing Co., Ltd.
一般社団法人 G l o b a l 8	Global Eight Institute
株式会社 高電社	Kodensha Co., Ltd.
一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会	The Institute for International Business Communication
株式会社 三修社	SANSHUSHA Publishing Co., Ltd.
株式会社 松柏社	Shohakusha Co., Ltd.
株式会社 新興出版社啓林館	Shinko Shuppansha KEIRINKAN Co., Ltd.
正興 IT ソリューション株式会社	SEIKO IT SOLUTION Co., LTD.
株式会社 成美堂	SEIBIDO Publishing Co., Ltd.
チエル株式会社	CHleru Co., Ltd.
合同会社 DMM.com	DMM.com LLC
株式会社 ドリームブロッサム	Dream Blossom Ltd.
ピアソン・ジャパン株式会社	Pearson Japan K.K.
株式会社 BooQs	BooQs Inc.
株式会社 プロンテスト	PRONTEST Co., Ltd.

(50 音順)

外国語教育メディア学会（LET）第64回（2025）年次研究大会
関西大学100周年記念会館 賛助会員展示区画一覧



贊助會員 廣告

ディクト DiQt

「前にも調べたはずなのに、同じ単語をまた調べてしまった」
そんな経験が、あなたにもありませんか？

一度覚えたはずの単語でも、きちんと復習をしなければ、
1週間ではほとんど忘れてしまうとされています。

DiQt（ディクト）なら、一度調べた単語を忘れないように、
心理学に基づいた効果的な復習を、自動で簡単に行えます。

DiQtは、一度調べた単語を「忘れない」辞書アプリです。



受付近くでブース出展してますのでぜひお立ち寄りください！

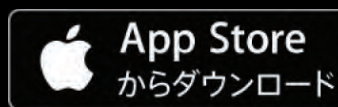
株式
会社 BooQs

〒358-0046 埼玉県入間市南峯399-6 担当：相川真司（アイカワシンジ）
TEL：090-3510-4353 Email：aikawa@booqs.net

絶対に忘れないAI辞書



調べた単語を忘れず復習できる！

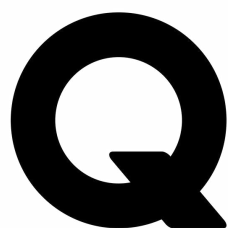


<https://www.diqt.net>

diqt



批判的思考力とハイレベルな英語力を養う大人気シリーズ



SKILLS FOR SUCCESS の第4版がいよいよ出版！

— Think critically. Succeed globally. —

Q: Skills for Successシリーズは質問中心の批判的思考アプローチを基に、学習者が質問、分析、自己調整をしながら英語力を高めていくことができるコースブックです。

全6レベル

・CEFR A1からC1まで難易度別にご用意。
「Reading & Writing」、「Listening & Speaking」
2つのコースにより構成されています。
単独でもご採用可能です。



Reading & Writing



Listening & Speaking

[LEARN MORE >](#)

Q Skills for Success: Listening and Speaking Student Book Level 2 (CEFR A2)

2

ENGINEERING
NOTE-TAKING: using visual elements
LISTENING: understanding cause and effect
VOCABULARY: word families: nouns and verbs
GRAMMAR: there's and it's
PRONUNCIATION: schwa /ə/ in unstressed syllables
SPEAKING: asking for and giving examples

GLOBAL SKILLS
CRITICAL THINKING: evaluating cause-and-effect statements
COMMUNICATION: communicating through digital media

UNIT OBJECTIVE → Gather information and ideas to give a presentation about a home of the future.

Unit Question

How can we build better homes?

A Discuss these questions with your classmates.

1. Look at the photo. What is unusual about this building? Would you like to live in a home like this? Why or why not?
2. What modern technology do homes have now? What other kinds of technology would be useful in a home?
3. What problems are caused when people build new homes?

B Listen to The Q Classroom online. Then check (✓) which category each person gives their main ideas about.

	The Environment	Technology
Sophy		
Yuna		
Felix		
Marcus		

IQ Online

Unit 2 Topic Vocabulary
Check your understanding of some useful words for discussing this topic.

Unit Question

冒頭のUnit Questionはそのユニットにおける批判的思考の枠組みとなります。

Global Skills

- Creativity and Critical thinking
- Digital literacies
- Communication and Collaboration
- Emotional self-regulation and Wellbeing
- Intercultural competence and Citizenship

Global Skills

第4版では
Global Skills
も共に伸ば
せます。

Unit Question Examples:

- Can money buy happiness?
- Can you believe what you read online?
- How can you learn faster and better?
- How should we behave in other countries?

www.oupjapan.co.jp

Email: elt.japan@oup.com

オックスフォード大学出版局株式会社

①ACTFL(全米外国語教育協会)が開発・監修した言語運用能力(コミュニケーション能力)テスト

②Youtube等から取り込み可能な語彙ベースの語学学習プラットフォーム「LingQ」

③検索から要約・スライド作成までワンクリックで完結する次世代AI検索プラットフォーム「Felo」



ABOUT US

iJapan株式会社は、海外及び国内の著名な学術出版社の代理店として、電子ジャーナル、データベース、文献管理ソフト、論文プロモーションサービス、画像の剽窃チェック等、学術に関わる様々なサービスをお客様のニーズに合わせて提供しています。

ACTFL言語運用能力テスト

ACTFL-LTIテストは、職場や日常生活において、4技能(LISTENING, SPEAKING, READINGとWRITING)を活用してどのくらいコミュニケーションが取れるかを測定する言語運用能力テストです。テスト結果はACTFLプロフィシエンシー・ガイドライン(2024年版)に基づいて公認評価者が厳格かつ迅速に評価を行い、10レベルで公平に評価いたします。ACTFL基準は、CEFR基準(ヨーロッパ言語共通参照枠)及びILRの評価基準との対比もできます。

- ACTFL-LTIテストを詳しくみる：[HTTPS://X.GD/ATZHU](https://x.gd/atzhu)
- ACTFL-LTIテストカタログ：[HTTPS://X.GD/QFULB](https://x.gd/qfulb)

YOUTUBE等から取り込み可能な語彙ベースの語学学習プラットフォーム「LINGQ」

LingQは、β版含め50ヶ国語以上をサポートしており、オリジナルのコンテンツと共に、YoutubeやPodcastやePubなどを取り込み語彙ベースの学習教材として変換可能な言語学習プラットフォームです。主にリーディングとリスニングに焦点を当て、自分のペースで自分の興味のある分野について大量の言語インプットを取り入れながら、言語学習を提供するサービスです。テキストとオーディオ、クイズ等と一緒に使って学習を進め、未知の単語を理解のステージ毎に管理できる「LingQ」という機能が特徴です。

- LingQを詳しくみる：<https://www.lingq.com/ja/learn/ko/web/library>

TOEIC® L&R 対応 総合英語コース 9

Practical English 9

PC・スマートフォン・タブレットに対応！



Practical English 9

特長

アダプティブフォーカス機能

レベル診断テストを基に、あなたに必要なレッスンを提供。レッスンの表示順は、あなたが強化すべき順に並んでいます。

TOEIC® L&R対策にも強い 420レッスン収録

今話題の在宅勤務や人工知能など、日常生活からビジネスまで、多彩・実用的な、**英語力強化**に対応したトピックが満載。

26年度に**100レッスン追加！520レッスンにパワーアップ予定!!**

AIを相手に発音トレーニングが可能

世界初のAI英語スピーキングコーチ「ELSA」の発音矯正機能と連携しているから、一人で発音トレーニングが可能です（オプション）。



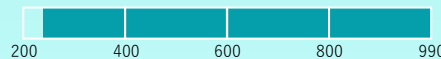
コース ゴール

- ① 総合的な英語力をバランスよく強化
- ② TOEIC® L&R スコアアップ
- ③ 弱点の強化

【初級～上級】 TOEIC® L&Rスコア 225～990 程度

LEVEL CHART

(TOEIC® L&R)



習得 スキル



筑波大学CEGLOC様では本コースをご利用いただいております、その成果について、今大会の研究発表にて取り上げていただく予定です。

小野 雄一先生のご発表

(11月22日(土)13:40～ 於第2会議室)

EdulinX サービスのご紹介

EdulinXから新サービス登場！ AI英会話 FLOW Speak

最新

AIボイステクノロジーでスピーキング力強化！

FLOW Speak とは

最新AIを活用した「**自信を持って英語を話す力**」を鍛えるAI英会話アプリです。

学校生活・留学準備・旅行・ビジネスなど、カジュアルな場面からビジネスシーンまで幅広く対応。

1200以上のレッスンをAIを相手に何度でも繰り返し練習でき、現地でよく使われる表現や多様な会話場面を想定した実践的な会話力を身につけられます。

特長

1,200以上のAI英会話レッスンが、何度でも繰り返し受講可能

学校、日常、旅行、ビジネス、
留学準備、IELTS対策など
多彩なジャンル

最新のAIが即時に的確な
フィードバックを提供

学習進捗を祝うバッジと証明書

学習進捗管理機能
(5名分の管理者アカウント)

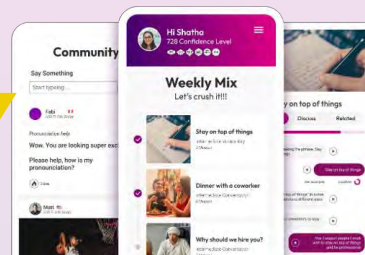
価格 (1名様単価)

6か月：定価 税込7,480円

1年間：定価 税込13,750円

※受講人数に応じて単価が変動いたします。
詳細はお問い合わせください。

デモ動画(英語)



www.flowspeak.io



FLOW



TOEIC® Program

英語コミュニケーション能力を公平公正に評価する世界共通の基準

TOEIC® Tests

TOEIC L&R



TOEIC S&W



日常生活やグローバルビジネスにおいて効果的にコミュニケーションを図るうえで欠かせない、英語で「聞く・読む・話す・書く」能力を測るテストです。

TOEIC Bridge® Tests

TOEIC Bridge
L&R



TOEIC Bridge
S&W



初・中級レベルの基礎的な英語力（聞く・読む・話す・書く）について、日常生活におけるコミュニケーション能力を比較的良好に出会う場面やトピックを用いて測るテストです。

団体受験ご担当者様向けサイトはこちら



TOEIC® Program IP テスト（オンライン）

団体受験を、もっと自由に。

IP テスト（オンライン）は、TOEIC Program のすべてのテストにおいて、企業・団体・学校などがテスト実施期間を任意に設定することができ、受験者はインターネット環境があれば、時間・場所を選ばずに1名より受験することが可能な制度です。マークシート方式、オンライン方式でそれぞれスコアの信頼性・価値・意味は同等です。「オンライン化に伴い、テストもオンラインで実施したい」「生徒や学生に受験機会をもっと増やしたい」と考えている学校にとっても、オンラインであればより気軽にテストを実施することが可能です。

3つの特長

Point 1

テスト実施期間の
任意設定が可能



Point 2

24 時間いつでも
受けられる



Point 3

短時間でテストが
でき、すぐに
結果が分かる

※テスト結果は終了後
に表示されます。



詳細はこちら



テストのセキュリティサポートも充実！成績評価・単位認定や昇進・昇格要件の基準スコアなど幅広く活用できます。

データ・ダウンロード資料

TOEIC Program ご案内資料やテストスケジュール、各種調査結果など、様々な資料を掲載。



学校・企業でのさまざまな活用事例

TOEIC Program やオンラインテストを実際に活用・導入している学校や企業の事例を多数ご紹介。



SEIBIDO 2026 NEW TITLES

Live Horizons Book 1 [Student's Book]

コースブック・総合教材

角山照彦 Live ABC 共著 ●定価 2,970 円(税込)



Live Horizons Book 1 [Workbook]

コースブック・副教材

角山照彦 Live ABC 共著 ●定価 550 円(税込)

Live Horizons Book 2 [Student's Book]

コースブック・総合教材

角山照彦 Live ABC 共著 ●定価 2,970 円(税込)



Live Horizons Book 2 [Workbook]

コースブック・副教材

角山照彦 Live ABC 共著 ●定価 550 円(税込)

Generate English!

-Using Supportive AI for Active Learners-

AI・ライティング・スピーキング

AI と取り組むライティング&スピーキング

金丸敏幸 吉塚 弘 共著 ●定価 2,750 円(税込)

College English Reboot: Basic Skills for Communication

大学生のための英語基礎カトレーニング 総合教材・リメディアル

角山照彦 Timothy F. Hawthorne 共著 ●定価 2,640 円(税込)



Daily English for College Students Book 2

総合教材・コミュニケーション

〈場面・機能別〉大学生のための英語 Book 2

中西のりこ 平井 愛 Mary Ellis Jane Setter 共著 ●定価 2,310 円(税込)

Science Spark

総合教材・科学

科学のひらめき

David Rear 著 ●定価 2,310 円(税込)

Changing Times, Changing Worlds 2

やさしく読める社会事情 2 総合教材・社会事情

Joan McConnell 山内 圭 共著 ●定価 2,090 円(税込)

CLIL: Discuss the Changing World 3

CLIL: 英語で考える現代社会 3

総合教材・CLIL・社会問題・ディベート・ディスカッション・社会問題

仲谷 都 油木田美由紀 山崎 勝 Bill Benfield 共著 ●定価 2,750 円(税込)

GETTING THE EDGE FOR THE TOEIC® L&R TEST

TOEIC® L&R TEST 総合対策

語彙で高める TOEIC® L&R TEST スコアアップ 600 点



松本恵美子 浜田英夫 Sam Little 穂 寛美 福井美奈子 共著

●定価 2,530 円(税別)

Write to Connect: English for Real-Life Communication

総合教材・ライティング

場面と機能から学ぶ英語ライティング

月足亜由美 梅原大輔 Chhayankdhar Singh Rathore 共著 ●定価 2,310 円(税別)

Exploring World Heritage Online

映像でめぐる世界遺産

オンライン映像教材・世界遺産

塚野壽一 Robert Van Benthuyssen 共著 ●定価 2,750 円(税込)

AFP World News Report 8

AFPニュースで見る世界 8 オンライン映像教材・ニュース



宍戸 真 Kevin Murphy 高橋真理子 共著 ●定価 2,970 円(税込)

Meet the World 2026 -English through Newspapers-

メディアで学ぶ日本と世界 2026

総合教材・時事英語

若有保彦 編著 ●定価 2,420 円(税込)

Grand Tour - Future Paths

新たな時代への飛翔

リーディング・社会問題

Anthony Sellick James Bury 堀内香織 共著 ●定価 2,310 円(税込)

Taking with Your Patients in English 2

アニメで学ぶ看護英語 2

オンライン映像教材・看護

平野美津子 Christine D. Kuramoto 落合亮太 共著 ●定価 2,860 円(税込)

お問い合わせは

株式会社 成 美 堂

〒101-0052 東京都千代田区神田小川町 3-22

TEL 03-3291-2261 / FAX 03-3293-5490

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

●見本テキストをお送り申し上げます。電話、メール、弊社のホームページ等からお申込みください。

多言語教材プラットフォーム 教授のチューター Online

「教授のチューター Online」は、株式会社高電社が提供する年間契約方式の多言語学習プラットフォームです。

先生方が作成されたリスニング、読解、空欄補充、作文等のコンテンツが各大学専用のWebサイトに公開され、学生はログインして解答後に自動採点まで行うことが可能です。

■ 中国語検定試験をコンテンツとしたVer.は、下記の大学に採用されています。

大 学	東 北	東北学院大学
	関 東	神田外国語大学・杏林大学・大東文化大学・拓殖大学 東洋大学・日本大学・駒澤大学・目白大学
	東 海	中京大学
	近 畿	関西大学・京都産業大学・京都女子大学・同志社大学・立命館大学 神戸女子大学
	九 州	北九州市立大学・久留米大学
	沖 縄	沖縄大学
語学学校	全 国	イーオン

	担当地域	担当者名	メールアドレス
株式会社 高電社	■ 東日本	高野	takano@kodensha.jp
	■ 西日本	中東	nakahigashi@kodensha.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、基礎力をつけ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!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40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

FutureClassRoom®

内田洋行が提案する未来の教室

内田洋行は、学校、行政、学生、研究者とともに70年にわたって教室のあるべき姿を追求してきました。

「FutureClassRoom®」は、内田洋行が、学生、研究者の視点でデザインした未来の学修空間です。最先端のICT環境とフレキシブルな教育環境が、学生たちの学習・研究意欲を刺激します。「FutureClassRoom®」では、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、未来の学修空間をご体感ください。

TOKYO



OSAKA



「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)

NEW
IN 2025

ポケットに入る図書館



読んだ単語数をカウント。
目指せ100万語！

自分の英語力にあう本を多数用意。

スーパー英語での学習成果を反映。
本選びの参考に。



「読書からテスト、復習まで。シームレスな多読学習」



本に登場した英単語は、スーパー英単語
ですぐに復習！

読後のテストで読解力を可視化。

スマートフォンでもご利用になれます

Pearson多読Bank

Pearson x スーパー英語.com
The English Language Resource Bank

In Focus INTRO / 1 / 2 / Academic 1

Charles Browne / Brent Culligan / Joseph Phillips 著



In Focus INTRO

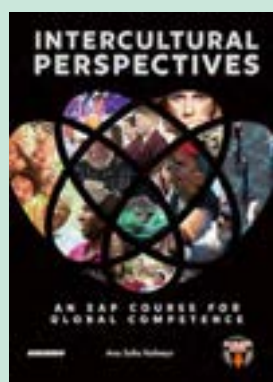
In Focus 1

In Focus 2

In Focus Academic 1

CEFR A1	CEFR A2-B1	CEFR B1-B2	CEFR B2-C1
A4判・120ページ	A4判・120ページ	A4判・114ページ	A4判・120ページ
定価 本体3,000円(税別)	定価 本体2,700円(税別)	定価 本体2,700円(税別)	定価 本体2,700円(税別)
ISBN978-4-7647-4222-2	ISBN978-4-7647-4193-5	ISBN978-4-7647-4194-2	ISBN978-4-7647-4195-9

- In Focus シリーズでは、まず NGSL の重要単語にリーディングパッセージの文脈の中で触れてから、word parts や collocation、idiom に関するアクティビティを通して語彙習得のスキルと未知語に対応する戦略を身につけます。
- 効率的に語彙を習得すると同時に、「AI」「気候変動」「ジェンダー」「エネルギー」「経済格差」「人口問題」といったトピックについて複数の視点によるパッセージを2ユニットずつ読むことで、スキミングやスキニングなどのリーディングスキルに加えてクリティカルシンキングのセンスを養成します。
- ペアワークやグループワークでは多様な視点から情報を収集し、分析を行った上で、最終的にディスカッションやプレゼンテーション、ディベートへとつなげていきます。
- 教授用資料にはフルサポートの teaching notes やアセスメントテスト（語彙・スピーキング・リスニング）が含まれます。
- オンラインコンテンツにはボキャブラリーワークシート、スピードリーディングなどの補助教材が充実。



Intercultural Perspectives An EAP Course for Global Competence

Ana Sofia Hofmeyr 著

異文化間能力とグローバル・コンピテンスを
アカデミック・スキルとともに学ぶ EAP テキスト

学生主体の研究、複数の異文化的視点によるディスカッションやプレゼンテーションを通して、アカデミックな言語スキルとともに、異文化に対する姿勢とグローバルな問題意識を養います。

¥2,800(税別) 112 pp. 全12章 ISBN978-4-7647-4248-2

2026 年度新刊

英語教科書企画、研究書企画は金星堂にお申し付けください



株式会社 金星堂
〒101-0051 東京都千代田区神田神保町 3-21
TEL 03-3263-3828 FAX 03-3263-0716
e-mail: text@kinsei-do.co.jp



CaLabo[®] MX

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。

語学4技能学習に特化した クラウド型のMALLシステム

語学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。



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。

語学4技能の学習に対応した豊富なアクティビティ

AIを活用した
機能も搭載！

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
部分ディクテーション



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
発音矯正*

*ライセンスの形態により、
ご利用できない場合があります。



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

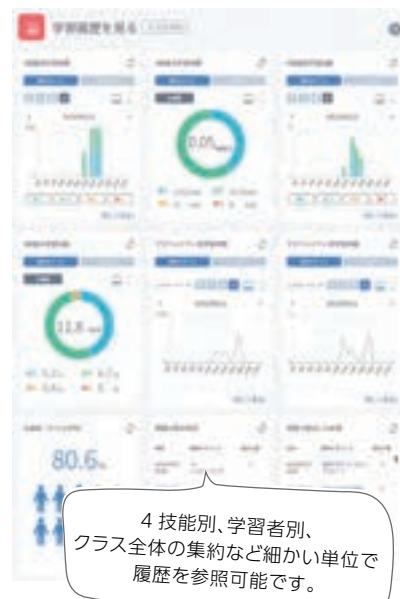


書く
Writing

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
部分ディクテーション
英文スクリプト要約



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。



通じる発音で、 使える英語へ。



プロンテストシリーズ

PRONTEST SERIES

口の中の状態まで分析する、
PRONTESTエンジン搭載!

(国研)産総研との共同特許取得

英語学習・リスニングの基礎である
発音 をしっかり身につけるアプリ



発音判定・指導
PRONTEST®エンジン

PRONTEST®エンジンは、調音音声学に基づいて、口の中の状態を自動的に判定し、言語における発音を調音器官(歯、唇、舌)レベルで評価・指導する技術です。

発音のコツを教えます!

✓ 発音チェック

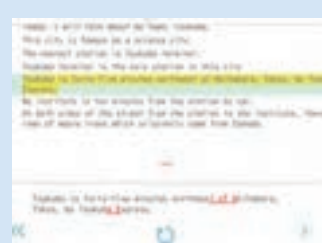
その音を発音したときの「舌、歯、上あご」の位置関係や唇の形など口の中の状態を指摘し、具体的にどのようにすれば正しい発音になるかを教えてください。



正しくなめらかな英語に仕上げます!

✓ リンキング練習

「リエゾン®」により、単語と単語のつながり方、音が変わったり消えたりするパターンを具体的に練習し、より英語らしい音読ができるようになります。



口の中の状態を「見える化」します!

✓ 母音チェック

口の中をモデル図にした「母音の台形」の中に、リアルタイムであなたの発音がポイントで表示され、舌の位置や唇の形、口を縦にどのくらい開くか、などを具体的に指導してくれます。



✓ スピーキング判定

学習者の英語がどのくらい「英語らしく音読」できているかをチェックします。たとえば、音節の数や音の質を分析してカタカナ英語に近いかどうかを判定したり、子音がどれくらい英語の子音らしく発音できているか、単語のつながり方がどのくらいなめらかに読めているか、など。



導入効果

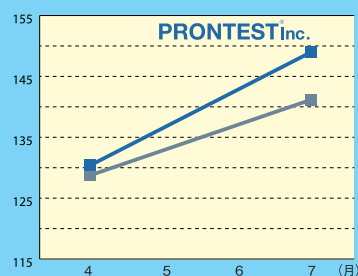
1

青山学院大学
経済学部での実験結果

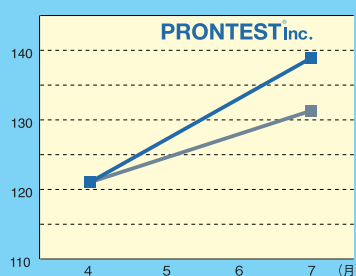
5時間でリスニングに差がつく!

プロンテスト「発音力」以外の条件を同じにした二つのクラスの比較実験しました。

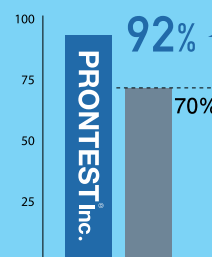
◆リスニングテスト



◆ディクテーション



◆上達、改善した割合



10レッスン=5時間で
20%の差が出ました!

プロンテストを使用したグループ

通常の授業+「発音力」を毎回30分ずつ10レッスン

プロンテストを使用しないグループ

通常の授業+プレゼンテーションの練習時間を追加



ELSA Googleが出資、世界で9,000万人以上が利用するアプリ



導入事例

東京都渋谷区 区内公立中学校全校で導入

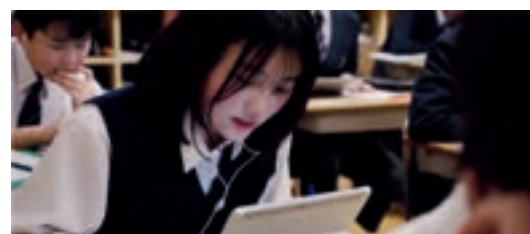
導入背景：東京都英語スピーキングテストの実施開始

導入成果：テストスコアの前年比改善率が都平均の2倍以上に

*令和6年度東京都スピーキングテスト 中3スコア 東京都平均 +4.8% ELSA実証校平均 +12.7%

“教室の生徒35人それぞれにAIが同時に指導できるのが効果的”(利用先生)

“授業と連動し音素単位のフィードバックができる唯一のサービス”(指導主事)



取組事例動画 公開中



導入事例

京都府京丹後市 市内公立中学校全校、一部小学校で導入

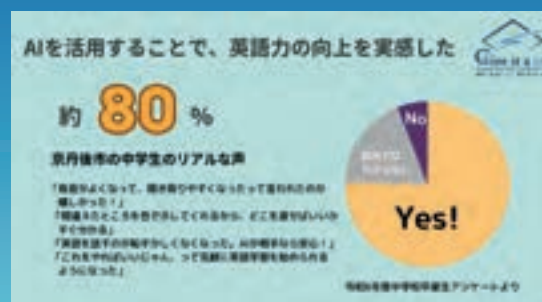
導入背景：京丹後 グローバルリーダー育成プロジェクトの推進

導入成果：利用生徒の約80%が英語力の向上を実感

“AIを活用した英語教育により児童生徒が世界とつながりはじめた”(指導主事)

“以前は自分の発音が良いのか悪いのかわからなかったけど

今は発音がどんどん良くなっているのが実感できる”(利用生徒)



QRコードよりアンケートご回答で ELSA Schoolを無料体験

[導入に関するお問合せ]

駿台教育センター株式会社 TEL: 03-5577-2116

Email: ictdesk@sundai-net.jp



招待セミナー・iPad Café
Invited Seminar・iPad Café

教室内評価におけるスピーキングテスト

—作成・実施・採点・フィードバックの観点から—

小泉 利恵 (筑波大学)

概要

教室内評価では、学習や指導改善に役立てる目的の形成的機能と、学習の進捗を確認する目的の総括的機能が重要となる。本セミナーではまず、教室内でのスピーキング評価を計画する際に意識したい、(a) 作成・実施・採点・フィードバックの流れと、(b) 妥当性、波及効果、信頼性、実現可能性のバランス関係に触れる。教室内スピーキングテストについては、一般に、実施と採点とフィードバックに時間と手間がかかると敬遠されがちが、教室内実施・教室内採点を意識し、テスト前後で工夫することで、妥当性、波及効果、信頼性、実現可能性の良いバランスが保て、継続的な運用が可能になることを示したい。それに向けて、本セミナーでは2つのプロジェクトを紹介する。

第1に、AI採点型のスピーキングテストを用いた中学校と高校でのプロジェクトである(3校で実施)。ここでは、授業目標や内容、学校の状況に応じたタスクを設定し、コンピュータ上で同じテストを2回実施した。生徒はAIから、即時的で詳細なフィードバックを受けた。教員が読み取り方を説明した後、生徒はワークシートを埋める形でフィードバックを読み取り、自分のスピーキングの強みと弱みを分析し、次のテストに向けて目標を立てて練習した。2回のテストにおける発話の変化と、AI採点型テストと外部4技能型テストの関連、テスト後に行った振り返りの記述を紹介し、AI採点型スピーキングテストが単独で機能する部分と、教員の支援が必要な部分について触れる。

第2に、グループ型ディスカッションテストを用いた高校でのプロジェクトである(3校で実施)。このテストでは、教員が採点者としてグループを回り、グループごとにやり取りを採点する形だった(松尾, 2019)。授業目標や内容に応じたトピックとルーブリックを設定し、生徒に事前に予告を行った。原則として、40名クラスを1グループ4名の10グループに分けた。トピックごとに3~4分間生徒はディスカッションを行い、それを聞いて教員はその場で採点した。次のトピックになると、教員は次のグループへ移動し、同様に採点し、また次のトピックで次のグループを採点した。授業担当の教員と、それ以外の協力可能だった英語教員が1クラスに集まり、複数の教員が異なるグループを採点した。生徒は採点する教員がいないときでも与えられたトピックで話し続けた。テスト後に、採点結果を含めたフィードバックを生徒に提示した。テスト得点の安定性、生徒と教員のテスト後の振り返り、スコアと外部4技能型テストとの関連などについて報告する。

2つのプロジェクトの結果を受け、教室内スピーキングテストを教室内実施・教室内採点で行った場合の利点と弱点を整理し、英語教育の中で話すこと(発表・やり取り)の力の向上に重要な、形成的機能と総括的機能を果たすために必要な方策についてまとめたい。また教室内スピーキング評価の実践と研究を一層進展させるためには、評価の実践を把握し、改善点を明らかにし、修正を行い、さらに実践を継続するというプロセスを、教員と研究者が協働して推進していくことが求められることを述べたい。

参考文献

松尾美幸 (2019), 「事例報告 テストが到達目標と指導に与える影響」ブリティッシュ・カウンシル・セミナー, <https://www.britishcouncil.jp/programmes/english-education/japan/report/assessment2018-seminar/case1>

概念型アプローチで英語授業づくり：

中高の教科書で考える授業

代表：溝畑 保之（桃山学院大学）

ナビゲーター：須藤 真羽（関西学院大学教育学部） 今井 麻紀（東京学芸大学附属世田谷小学校） 岩田 慶子（神戸市立星陵台中学校） 周藤 かおる（堺市立鳳中学校） 坂上 渉（京都府亀岡市立亀岡川東学園） 秋山 容洋（姫路市立家島中学校） 長尾 拓実（大阪府立芦間高等学校） 福島 伸典（大阪府立門真なみはや高等学校） 山本 英樹（奈良県立奈良高等学校）

キーワード： 知識の構造，プロセスの構造，概念型学習のサイクル，3種類の問い

1. 概要

今、世界が大きく揺れ動く中で、生徒たちに必要なのは、確かな知識理解と同時に「つながりを見つける力」や「自分の言葉で考える力」です。そのため、英語を「使えるようにする」だけでなく、「考えながら学ぶ」授業へ進化させましょう。このセミナーは、1) 英語の授業に「深い学び」や「思考力」を取り入れたい、2) 教科書を活かしながら、少し新しい工夫をしてみたい、3) 他の先生の実践例やアイデアを知りたいと思われる先生におすすめです。概念型アプローチでは、検定教科書の知識・技能を「概念」という枠組みで整理し、生徒の「転移力（transfer）」を育てる授業をめざしています。ワークショップを取り入れ、この指導法をご紹介します。すでに小・中・高の現場で実践している先生方がナビゲーターとなり、授業計画のポイントや、すぐに使えるヒントをお届けします。中高の教科書をベースにした内容なので、新しい教材づくりの負担は少なく、すぐに授業で試せるのも特長です。「英語を通して、考える力を育てたい」そんな先生方の一步を、私たちが全力でサポートします。ぜひご参加ください。

2. ワークショップの流れ（予定）

1. 2次元のPPP 英語学習 — 「導入・練習・発表」だけでは届かない学び
2. 3次元の概念型学習 — 「概念」「一般化」「転移」を軸にした授業とは？
3. 知識・プロセスの構造と学習サイクル — 生徒が自分で考え、深めていく流れをどうつくる？
4. 技能科目でのプロセスの構造 — 音読と帯活動で「思考の仕掛け」を加える方法
5. 「事実」「概念」「議論」の問い — 生徒の視点を広げる問いのつくり方
6. ワークショップ形式の授業案づくり
7. 振り返り

3. 事前の準備

概念型にしたい教科書教材（単元）をお持ちください。

参考文献

Marschall, C., & French, R. (2018). *Concept-Based Inquiry in Action - Strategies to promote transferable Understanding*, California: Corwin. (遠藤みゆき & ベアード真理子 (訳), 2024. 『思考する教室をつくる—概念型探究の実践』 北大路書房.)

iPad Café :

ICT を活用した授業 Tips についてのワークショップ

大前 智美・岩居 弘樹（大阪大学）

はじめに -iPad Café とは-

iPad Café は、授業で学生と一緒に ICT を活用している方、してみたい方、今すでに ICT を活用しているけどもっと面白いことがないかな、と考えている先生たちが集まって情報を共有する場です。

大阪大学では月に 1 度 iPad Café を開催しており、参加者の皆さんと授業で使えるツールや授業で使ってみたらうまくいったことなどを試して、授業方法や授業内容を改善することを目指しています。例えば、音声や文字起こしなど言語教育に欠かせない音の扱い、ロイロノート・スクールや padlet など授業資料の共有・ビデオや課題の提出など、Book Creator のようなデジタル絵本による作品作り、様々な生成 AI のお試し、授業でのうまくいったプロンプトや失敗したプロンプトについての情報を共有しています。これらの情報・Tips を参加者の先生方の授業で活かせるよう支援しています。

本ワークショップでも、参加者の皆さんと一緒に、普段の授業で使えるちょっとした Tips を共有し、同じことを試したり、アレンジする方法を考えながら進めたいと考えています。

本ワークショップの進め方

iPad Café は iPad を使用しなくてもいいわけではありません。参加者の方は PC やスマートフォン・タブレットなど普段授業で使用する機器をご持参ください。

当日の資料はこちらのサイトに掲載します。

<https://x.gd/2025LET64>



本ワークショップでは、参加者の皆さんの興味のあること、今授業を行っているときに困っていることを中心に扱います。参加予定の方は事前に以下のフォームから、今の授業実施形態や使用しているツール、試してみたいことなどをお知らせください。



<https://forms.gle/7dXF7eqphJk3zqd59>

参考資料：(過去の iPad Café の記録)

2024 年度：https://padlet.com/omae_tomomi/ipadcafe2024

2025 年度：<https://osaka-u.padlet.org/tomomi/2025ipadcafe>

シンポジウム **Symposium**

教員のための音声指導と評価

内田 洋子（青山学院大学）

杉本 淳子（聖心女子大学）

常本 亜希（東北大学）

大和 知史（関西大学）

キーワード： 音声指導／発音指導，ミニマムエッセンシャルズ，指導と評価

概要

英語教育において、聞き手にとって「明瞭 (intelligible)」かつ「わかりやすい (comprehensible)」発音の習得は、学習者の自己表現や自信に直結する重要な要素です。しかし一方で、その目標を達成するには、限られた時間と教材の中で、具体的にどのように効果的に発音を指導し、またその達成度をどう評価するのかといった点については、十分なコンセンサスを得ているとは言えそうにありません。本シンポジウムでは、初等・中等教育に携わる教員を主たる対象とし、発音の指導と評価を一体化して捉え、日々の教室での指導に活かせる知識や視点を提供することを目的とします。

発音指導を一連のプロセスと捉え、①発音指導において教員が最低限備えておくべき音声にかかわる知識やスキル、②どの音声項目に優先順位を置くべきか、③効果的な発音指導活動の設計、④評価において何をどのように捉えるべきか（例：達成目標や評価基準の設定）、について、それぞれの登壇者の専門領域に基づいて知見を共有します。相互の意見交換およびオーディエンスとの質疑応答を通じ、発音指導にかかわる理論と実践をつなぎ、教室での発音指導の今後を共に考えたいと思います。

エンゲージメントとテクノロジーの接点

西田 理恵子 (大阪大学)

廣森 友人 (明治大学)

青山 拓実 (明治大学)

天野 修一 (広島大学)

概要

本シンポジウムでは、近年注目を集めているエンゲージメントと教室内外の学習において使用されるテクノロジーに焦点をあてて発表を行います。Learning Management System (LMS), オンライン学習や授業、生成 AI やデジタルツール、テクノロジーの使用によって学習者がどのように課題やタスクに没頭することができるのかという視点から実践と研究の成果をもとに議論を行うことを目的にしています。

1. 学習者エンゲージメントとテクノロジー活用：シンポジウムへの導入として（廣森）

学習者エンゲージメント (learner engagement) は、学習活動への能動的な関与を指し、教育成果と密接に関係する重要な要素です。特に外国語教育では、言語の使用や練習への関わりが習得の成否を左右するため、エンゲージメントは第二言語 (L2) 学習研究の主要な関心領域となっています (Hiver et al., 2024; 廣森・和田, 2024)。近年、教育現場ではテクノロジーやオンライン学習ツールの導入が進み、教師は「テクノロジーをどう活用するか」「オンラインでエンゲージメントをどう高めるか」といった課題に直面しています。エンゲージメントは行動的・認知的・感情的・社会的な多次元概念であり (Philp & Duchesne, 2016)、対面とオンライン環境ではその現れ方が異なることも指摘されています (Hiromori, 2024)。

本シンポジウムでは、テクノロジーが L2 学習者のエンゲージメントにどう貢献しうるか、学習者と教師の認識の違い、授業上の課題とその克服などについて、3 つの研究事例をもとに理論と実践の両面から検討します。導入となる本発表では、エンゲージメント研究の動向を概観し、テクノロジーを効果的に活用するには、その理解に基づいた実践が重要であることを論じます。

2. 多次元エンゲージメントから見る言語学習テクノロジー活用（天野）

本発表では、第二言語学習におけるテクノロジー活用を捉えるために、多次元エンゲージメントの視点を導入する意義を論じる (Reinders & Benson, 2017)。近年、オンライン学習の広がりとともに、クリック数や視聴時間といった行動ログを用いた学習分析が盛んになり、学習成果の予測やドロップアウトの早期検出など一定の成果を挙げている。しかし、このような指標だけでは、学習者が実際にどのように考え、どのような感情を抱き、誰と関わりながら学んでいるのかといった内的なプロセスを十分に捉えることはできない。実際、こうした課題はコンピュータ支援教育の黎明期から繰り返し指摘されてきたにもかかわらず、なお解消されていない。本発表では、この問題に対し、多次元エンゲージメントを理論的枠組みとして位置づけることで、変数の追加による一時的な対応ではなく、再現性と蓄積性をもつ実践や研究へと発展させる必要性を強調する。とりわけ、第二言語学習は、学習科学の他分野と比べても、感情や社会的要因が成果に与える影響が相対的に大きいと繰り返し強調されてきた領域である (e.g., MacIntyre et al., 1998)。そのため、行動だけに注目するのではなく、認知・感情・社会といった多次元エンゲージメントを含めて理解することが欠かせない。本発表では、既存の行動中心の分析がどのような成果と限界を示してきたかを整理した上で、学習者の多様な関与を統合的に把握する視点の意義を検討する。

3. テクノロジーを用いた英語学習とエンゲージメント：学習者と教師の認識（青山）

エンゲージメントの視点を通して英語学習者のよりよい学習への取り組みについて考える上で、実際の学習環境においてどのように学習者が活動に対してエンゲージし、それを教師がどのようにして適切に受け止め、支援するかという視点が重要である。Aoyama et al. (2024) は、言語学習に対するエンゲージメント研究において多面的な学習者のエンゲージメントを捉えるためには、より実際の学習環境に即した視点を取り入れることを提案している。また、行動的エンゲージメントが高くても認知的なエンゲージメントが低い“fake engagement”の状態が存在することも指摘している。学習者が生成 AI やデジタルツールを使用することは、学習を推進する側面がある反面、このような“fake engagement”の状態を生み出す可能性もある。本発表では、学習者自身の自己評価と教師による観察の両面から、学習者が生成 AI やデジタルツールを用いた学習活動に対してどのようにエンゲージしているかについて検討し、教師はどのようにして学習者の活動への取り組みを捉え、指導や支援の手立てにつなげることができるのかという点について議論する。

4. 大学英語学習者におけるエンゲージメントと心理要因：CLE とテクノロジー（西田）

本発表では、大学英語学習者におけるエンゲージメントと心理要因が、CLIL 授業におけるテクノロジー使用によってどのような傾向があり、要因間の関係性があるのかを実証研究に基づいて明らかにすることを目的としています。CLIL 授業では「Globalization」に関する内容学習を行い、Learning Management System として Collaborative Learning Environment (CLE/Black Board)を使用しています。調査対象者は、大学英語学習者 142 名であり、動機づけ（動機づけの強さ・英語学習への態度）、テクノロジーへの態度（オンライン学習・学習管理システム）、エンゲージメント（行動・感情・認知・社会）に関するオンライン質問紙を使用して行いました。結果として、記述統計とクラスター分析を実施したところ、全体傾向としては行動的エンゲージメントと認知的エンゲージメントが最も高い数値を示し、学習者の特徴としては 4 つの群が異なる傾向を示しました。エンゲージメント・動機づけ・テクノロジーへの態度の要因間の関係を見るために共分散構造分析を行ったところ、テクノロジーへの態度からエンゲージメントへのパス係数が高い数値を示しました。本発表では、CLIL とテクノロジーの使用方法について概観し、統計分析の結果を示します。

参考文献

- Aoyama, T., Yamazaki, J. S., Nakamura, S., Vuogan, A., An, H., Kim., C., & Al-Hoorie, A. H. (2024). Conceptualization and operationalization in L2 task engagement research: Taking stock and moving forward. *Language Teaching*, 57(4), 597–601.
- 廣森友人・和田玲（編著）. (2024). エンゲージメントを促す英語授業—やる気と行動をつなぐ新しい動機づけ概念. 大修館書店.
- Hiromori, T. (2024). Group work dynamics and the role of leadership in face-to-face and online second language classes. *International Journal of Applied Linguistics*, 34, 316–332.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J., & Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 28, 201–230.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2021). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- Philip, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72.
- Reinders, H., & Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4), 561–578.

ランチョンセミナー
Luncheon Seminar

Reconsidering Feedback in Japanese EFL Classrooms: Cognitive, Affective, and Professional Dimensions

SATO, Rintaro (Nara University of Education)

KASAHARA, Kiwamu, (Hokkaido University of Education)

James M HALL (Iwate University)

KONNO, Katsuyuki (Ryukoku University)

Keywords : WTC, corrective feedback, dialogic talk,

1. Introduction

In Japanese EFL contexts, where exposure to English is largely limited to classroom instruction, feedback plays a vital role not only in promoting linguistic accuracy but also in shaping learners' communicative behavior, affective states, and professional development. Despite its centrality, feedback is often under-theorized, treated as a corrective tool rather than a multifaceted pedagogical practice. This symposium explores how feedback—when designed with learners' needs, goals, and contexts in mind—can serve as a powerful means of supporting language development and learner autonomy.

2. Presentations

2.1 First presentation

The first presentation is based on Sato (2025) that examined how different types of oral corrective feedback (OCF)—explicit correction, recasts, and elicitation—affect learners' Willingness to Communicate (WTC). Grounded in MacIntyre et al.'s (1998) pyramid model and presenter's (Sato, 2023) work on Japanese learners' affective filters, this study reveals how feedback can enhance or undermine learners' communicative confidence depending on delivery and timing.

2.2 Second presentation

The second presentation focuses on vocabulary learning, analyzing how feedback mechanisms such as immediate confirmation and contextual elaboration facilitate retention. Drawing on Nation's (2007) principles of vocabulary instructions, the presenter argues that effective feedback supports repeated, meaningful encounters with new words, fostering deeper processing and greater learner independence.

2.3 Third presentation

The third presentation addresses preservice teacher development, exploring the effect of mentor feedback on developing teachers. Current trends in teacher mentorship advocate a dialogic approach (Wyatt & Dikilitaş, 2022) in which the mentor and mentee collaborate in resolving pedagogical issues. Through the introduction of case studies, the presenter shows the strengths and weaknesses of such an approach and provides recommendations for mentoring pre-service and novice teachers

2.4 Fourth presentation

The final presentation focuses on how feedback contributes to learner motivation. Drawing on the classic framework of basic psychological needs, such as autonomy, competence, and relatedness (e.g., Reeve & Jan, 2006), the presenter demonstrates that personalized, positive feedback can enhance intrinsic motivation and help counteract demotivating effects of Japan's exam-oriented culture.

3. Discussion

By integrating cognitive, affective, and professional perspectives, this symposium calls for a more **in-depth** understanding of feedback in EFL settings. Rather than viewing it as a unidirectional act of correction, the presentations highlight feedback's potential to shape engagement, identity, and long-term learning. The symposium aims to promote reflective discussion on how feedback can be strategically employed to meet the diverse needs of Japanese EFL learners and teachers. As this is a Lunch-on seminar, we hope to exchange ideas with all participants in a relaxed atmosphere while enjoying lunch—and, if possible (or Oyakata allows), a glass of beer or wine.

References

- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>.
- Nation, I.S.P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.2167/illt039.0>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Sato, R. (2023). Examining fluctuations in the WTC of Japanese EFL speakers: Language proficiency, affective and conditional factors. *Language Teaching Research*, 27(4), 974–994. <https://doi.org/10.1177/1362168820977825>
- Sato, R. (2025). Japanese EFL Speakers' Fluctuation of Willingness to Communicate: Its Interplay and Association with Feedback. *Language Teaching Research Quarterly*. 48(69–83). <https://doi.org/10.32038/Ltrq.2025.48.05>
- Wyatt, M., & Dikilitaş, K. (2022). Current Developments in Mentoring in English Language Education. In M. Wyatt & K. Dikilitaş (Eds.), *International Perspectives on Mentoring in English Language Education* (pp. 1–20). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99261-3_1

研究発表・実践報告 第 1 日 (11 月 22 日)
Oral Presentations Day 1 (Nov. 22nd)

第二言語学習における自己調整学習研究の動向と今後の展望

上野 将太郎（関西大学大学院外国語教育学研究科博士課程後期課程 大学院生）

新原 由希恵（大阪大学マルチリンガル教育センター 特任助教）

竹内 理（関西大学外国語学部・大学院外国語教育学研究科 教授）

キーワード：系統的レビュー、自己調整学習、メタ認知、情意、学習行動

1. はじめに

第二言語（L2）学習における自己調整学習（Self-Regulated Learning：SRL）は、2000年代以降注目を集めており、当初は学習方略研究を中心に扱われていたが、現在ではL2研究全般へと関心が広がっている。SRLは目標志向型の学習過程であり、竹内（2010）によれば、「メタ認知」「情意」「学習行動」の3側面の相互作用が重要である。また、これらの3側面は、学習コンテキストや他者からの支援といった社会的要因の影響も受けるとされている。

Rose et al.（2018）は、2010年から2016年に発表されたL2分野におけるSRL研究を対象に、特にL2学習方略の文脈に注目して、その研究動向を系統的にレビューした。しかし、それ以降の期間に焦点を当て、SRL研究がL2分野でどのように実施されてきたかを包括的にレビューした調査はない。そこで、我々は、2017年から2023年前半に発表されたSRLに関するL2研究を対象に、その傾向と特徴を明らかにすることを目的として、系統的レビューを行った。本発表では、その結果を踏まえ、今後のL2分野におけるSRL研究の動向を提案することを目的とする。

2. 研究手法

2.1 文献の収集手法

Rose et al.（2018）が2010年から2016年に発表された文献を対象としたことを踏まえ、2017年から2023年前半までに発表された実証研究論文のみをレビューの対象とした。対象論文を収集するために、既存の先行研究（Ardasheva et al., 2017; In'nami & Koizumi, 2010; Rose et al., 2018 など）を参考にし、*Educational Resources Information Center* などのデータベースや、*Applied Linguistics*、*Studies in Second Language Acquisition* をはじめとする第二言語習得や外国語教育学の主要ジャーナルを用いて論文を収集した。その結果、レビュー候補となる文献が490本集められた。その後のスクリーニングを経て、最終的に93本の論文が分析対象となった。

2.2 分析手法

対象となった93本の論文の情報は、1）出版に関する情報（出版年、ジャーナル名）、2）調査対象者に関する情報（年齢、母語、第二言語、国籍、学校段階、習熟度など）、3）研究デザイン（対象技能、SRLのメタ認知・情意・学習行動の側面で使用された変数）、4）データ収集および分析手法、5）研究結果の5項目を基準としてコーディングを行った。

3. 結果と考察

分析の結果、多少のばらつきはあるものの、2017 年度以降に一定数の SRL に関する研究が L2 分野で実施されていることが明らかになった。しかし、これらの研究の多くはアジア圏、特に中国で行われており、他地域や中国以外のアジア諸国での研究の必要性が浮き彫りとなった。また、学校段階では大学生を対象とした研究が多く実施されている一方、小学校・中学校・高校段階の学習者を対象とした研究も複数確認された。加えて、習熟度レベルに関しては、中級レベルの習熟度のものや、異なる習熟度レベルの学習者を一括りにして扱った研究が多いことが示された。

さらに、対象言語技能では、ライティングに焦点を当てた研究が圧倒的に多く、限定的ではあるがその他の技能に着目した研究も複数存在した。SRL の 3 つの側面（メタ認知、情意、学習行動）において頻繁に使用された変数は、メタ認知側面では自己制御や自己調整学習方略、情意側面では自己効力感や内発的動機づけ（または内発的価値）、学習行動側面では言語学習方略の使用であった。

最後に研究結果については、多少のばらつきはあるものの、アジア圏の学習者を対象とした研究において比較的強い SRL 変数間の関係性が確認されていること、初等・中等教育段階の学習者の言語学習にも SRL が比較的強く関係している可能性が示された。また、ライティングや語彙学習を対象とした研究において、SRL（および関連変数）との関係性が比較的強く確認されていることが分かった。

これらの結果を踏まえ、本発表では、学習環境や文化的背景の影響を考慮しつつ、多様な学習コンテキストでの研究の重要性、ライティング以外の多様な技能に焦点を当てた研究の必要性、統一された SRL 変数の使用による研究成果の蓄積の有用性、質的分析を用いた SRL 過程の縦断的調査の意義、さらに社会文化的視点を取り入れた共同調整や社会調整、AI などの科学技術と SRL の関係性の調査の必要性について論じていく。

参考文献

- Ardasheva, Y., Wang, Z., Adesope, O. O., & Valentine, J. C. (2017). Exploring effectiveness and moderators of language learning strategy instruction on second language and self-regulated learning outcomes. *Review of Educational Research*, 87(3), 544–582. <https://doi.org/10.3102/0034654316689135>
- In'nami, Y., & Koizumi, R. (2010). Database selection guidelines for meta-analysis in applied linguistics. *TESOL Quarterly*, 44(1), 169–184. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.215253>
- Rose, H., Briggs, J. G., Boggs, J. A., Sergio, L., & Ivanova-Slavianskaia, N. (2018). A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation. *System*, 72, 151–163. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.12.002>
- 竹内 理 (2010). 「第 1 章 学習者の研究からわかること—個別から統合へ—」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編)『英語教育学体系 第 6 巻：成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』(pp. 3–20). 大修館書店.
- Ueno, S., Takeuchi, O., & Shinhara, Y. (2025). Exploring the studies of self-regulated learning in second/foreign language learning: A systematic review. *International Journal of TESOL Studies*, 7(1), 126–147. <https://doi.org/10.58304/ijts.20250108>

生成 AI と学習者オートノミーの関連性に関する探索的検討： 工学系大学生の学習実態から

リ オリガ（富山県立大学）

キーワード： 学習者の自律性、生成 AI、ChatGPT、技術的自律性

1. はじめに

日本の英語学習者は、文化的・教育的背景から自律的な学習行動が育ちにくいとされている（Dias, 2000）。特に工学系学生では、英語学習を受け身に捉える傾向が見られる。一方、ChatGPT に代表される生成 AI は、学習支援ツールとしての可能性が注目されており、自律的な学習行動を促す手段として期待されている（Slamet, 2024）。

本研究では、Murase (2015) が開発した MILLA の技術的自律性サブスケールを用い、工学系大学生 232 名を対象に自律性と ChatGPT 使用の関係を探索的に分析した。生成 AI が英語学習者の自律的な学びにどのような影響を及ぼすのかを明らかにするため、学習者オートノミーの測定結果と、ChatGPT の使用実態（回数や内容）との関連性について分析を行った。

2. 手順

2.1 参加者

本研究の対象は、富山県立大学の工学部と情報工学部に所属する 1 年次の大学生 232 名である。英語学習に対する自律性や生成 AI ツールの使用経験には個人差が見られるが、全体として英語学習に課題を感じている学生が多い。

2.2 手順

まず、参加者全員に対して、Murase (2015) によって開発された「MILLA（学習者自律性測定尺度）」の技術的自律性サブスケール（全 28 項目）に基づいた事前調査を実施した。当初は提案されていた 7 つの下位尺度すべてを分析対象としたが、分析の結果、4 つの下位尺度（Long-term, Planning, Reflection, Self-evaluation）においてのみ適合性が確認された。そのため、本研究ではこれら 4 下位尺度に限定して自律性を評価した。

その後、参加者を以下の 2 群に分け、発表タスクを中心とした授業活動を通して比較検討を行った。

生成 AI 使用群（139 名）：授業内で ChatGPT（無料版）の使用を許可し、発表原稿の作成過程において表現の確認や内容の構成整理、ブレインストーミング等に活用した。

対照群（93 名）：AI ツールの使用は行わず、従来通りの方法で発表準備を行った。

また、生成 AI 使用群については、ChatGPT の使用ログ（プロンプト数、原稿の前後の語数など）を収集し、使用傾向と自律性との関係についての分析も行った。さらに、全参加者の TOEIC L&R スコアを取得し、MILLA の各下位尺度との相関関係を分析した。

3. 結果

MILLA の技術的自律性下位尺度のうち、適合性が確認された 4 つ（Long-term goal setting, Planning, Reflection, Self-evaluation）と、TOEIC L&R スコアとの相関を分析した。Pearson の積率相関係数による分

析の結果、TOEIC スコアと 4 下位尺度との間に有意な相関は認められなかった。順位相関 (Spearman's rho) でも同様の傾向が確認された (表 1)。

表 1
相関表 (ピアソンの相関係数 & スピアマンの順位相関)

Variable		TOEIC	LT	PL	REF	SELFRev
1. TOEIC	Pearson's r	—				
	p-value	—				
	Spearman's rho	—				
	p-value	—				
2. LT	Pearson's r	0.074	—			
	p-value	0.295	—			
	Spearman's rho	0.104	—			
	p-value	0.140	—			
3. PL	Pearson's r	0.094	0.500 ***	—		
	p-value	0.182	< .001	—		
	Spearman's rho	0.046	0.479 ***	—		
	p-value	0.511	< .001	—		
4. REF	Pearson's r	0.024	0.384 ***	0.511 ***	—	
	p-value	0.734	< .001	< .001	—	
	Spearman's rho	0.020	0.378 ***	0.502 ***	—	
	p-value	0.780	< .001	< .001	—	
5. SELFRev	Pearson's r	-0.039	0.421 ***	0.573 ***	0.481 ***	—
	p-value	0.576	< .001	< .001	< .001	—
	Spearman's rho	0.002	0.419 ***	0.562 ***	0.481 ***	—
	p-value	0.973	< .001	< .001	< .001	—

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

一方、MILLA 内の 4 下位尺度同士の相関は高く、特に Planning と Self-evaluation ($r = .573, p < .001$)、Planning と Reflection ($r = .511, p < .001$)、Reflection と Self-evaluation ($r = .481, p < .001$) の間で有意な正の相関が確認された。これらの結果は、計画的な学習行動が自己評価や内省と密接に関連していることを示唆している。

さらに、生成 AI 使用群における ChatGPT の活用ログ (プロンプト数・原稿のワード数変化など) と、MILLA 下位尺度との関連性についても分析を実施し、詳細は当日の発表で報告する予定である。

参考文献

- Dias, J. (2000). Learner Autonomy in Japan: Transforming “Help Yourself” from Threat to Invitation. *Computer Assisted Language Learning*, 13(1), 49–64. [https://doi.org/10.1076/0958-8221\(200002\)13:1;1-K;FT049](https://doi.org/10.1076/0958-8221(200002)13:1;1-K;FT049)
- Murase, F. (2015). Measuring language learner autonomy: Problems and possibilities. In C. J. Everhard & L. Murphy (Eds.), *Assessment and autonomy in language learning* (pp. 35–63). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137414380_3
- Slamet, J. (2024). *Potential of ChatGPT as a digital language learning assistant: EFL teachers' and students' perceptions*. *Discover AI*, 4(46).

University Students' Perceptions of English Pronunciation Corrective Feedback Provided by AI:

A Comparison of Feedback from Two Different AIs

MOLNAR, John Andras (Kinjo Gakuin University)

Keywords : English pronunciation, AI feedback, Self-regulation, Perceptions, Action research

1. Introduction

Since its inception, artificial intelligence (AI) has changed the landscape of second language (L2) teaching (Li, 2025). AI offers several advantages to L2 teaching such as: (1) delivering automatic feedback, (2) tailoring activities for student needs, (3) offering feedback in the first language when requested, and (4) modifying linguistic difficulty for individual needs. However, there are also limitations, including: (A) inaccurate information, (B) concerns about originality, (C) students lacking proper skills to use AI effectively (Kohnke et al., 2023; Mompean, 2024; Pérez-Núñez, 2023). This presentation investigates the perceptions of Japanese EFL university students using AI for English pronunciation feedback. The objective was to utilize self-regulated learning (SRL) principles to structure two classes where students could receive personalized feedback from two different AIs. This design allowed for a comparison of feedback types, student preferences, and instructor assessment of the effectiveness of each system.

2. Method

2.1 Participants

The current study included ten, female, third-year Japanese EFL students (CEFR-A2). The participants were non-English majors, studying to obtain elementary or junior high school (English) teaching licenses. While not majors, they would be expected to teach English to children in the future so had interest in the subject and motivation to learn.

For this study, participants practiced clear English pronunciation in a speech-making class. The purpose was for students to confidently speak with natural intonation and pausing, rather than emulate a specific accent. They practiced using junior high school textbook speeches, which they may need to teach in their future careers.

2.2 Procedure

This study utilized action research to develop material for implementing AI in an EFL classroom. During the first weeks of the course, the researcher observed that students were reluctant to provide peer feedback beyond general comments such as speaking speed and emphasis on key words, suggesting peer feedback would likely be ineffective during speech practice. To address this, the researcher developed two activities using two different AI apps (ChatGPT-5 and *Pronounce*) to determine which AI provided better feedback and was preferred by students. The activity used worksheets based on SRL theory which scaffolded participants to set goals, record AI feedback, and reflect on what they learned in relation to their goals and expectations. After participants set learning, they recorded themselves reading the speeches and uploaded the recordings to the apps. All students used ChatGPT during session one (week four of the semester) and *Pronounce* during session two (week eight of the semester). The research goals were explained in class, and all participants consented to allow their worksheet data to be used for research.

2.3 AIs Used in the Research

Two different AIs were used in the study. ChatGPT-5 is a generative AI, which was trained using massive real-world data sets to create original output. It requires prompts and questions to receive the desired targeted feedback. Alternatively, *Pronounce* is an AI designed specifically to help people improve their spoken English by providing feedback on pronunciation and fluency. It is not a generative AI, and evaluates speech based on prior, in-app criteria.

3. Results

In terms of student preferences, eight of the ten participants preferred *Pronounce* to ChatGPT. While satisfaction with both apps was high with ChatGPT having a 4.9 average satisfaction rating (maximum 6.0) and *Pronounce* having a 4.8 average rating, it was likely due to the way feedback was presented in both apps that made *Pronounce* preferable. *Pronounce* provided numerical ratings automatically in the app based on correctness, filler words, pauses, and speaking pace which were easy for the participants to understand, and IPA feedback for individual words which was also clear. ChatGPT provided useful feedback, but it required more effort to extract and process. Participants remarked that some aspects of ChatGPT were preferable, such as asking for explanations in Japanese.

From the instructor's perspective, *Pronounce* was valuable as a short-term assessment tool, while ChatGPT offered more robust feedback. With proper training and guidance (e.g., prompt use with rubrics), students would likely receive more useful, detailed feedback (Table 1) via ChatGPT's interactive features, though this was difficult to achieve in a single use. Paywall concerns and vague rubrics on *Pronounce* also limited its long-term usability.

In summary, both apps provide valuable personalized pronunciation feedback that is difficult to deliver in large English classes. While specialized AI apps like *Pronounce* offer user-friendly feedback, generative AI holds greater long-term potential when instructors structure classes effectively and provide adequate student training.

Table 1

Types of AI Feedback for One Participant

ChatGPT		
Original text	Your reading	comment
The boy went to a house to sell candy.	the house	Pronounce "a" with a short /e/ sound
She was not well-off herself.	well of	Pronounce /wel of/ like two words
Pronounce		
Your pronunciation	Suggestion from AI	What can you improve?
snowing	snoʊɪŋ	/ɪ/
present	prezənt	/r/

References

- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Li, S. (2025). Generative AI and second language writing. *Digital Studies in Language and Literature*, 2(1), 122–152. <https://doi.org/10.1515/dsl-2025-0007>
- Mompean, J. A. (2024). ChatGPT for L2 pronunciation teaching and learning. *ELT Journal*, 78(4), 423–434. <https://doi.org/10.1093/elt/ccae050>
- Pérez-Núñez, A. (2023). Exploring the potential of generative AI (ChatGPT) for foreign language instruction: Applications and challenges. *Hispania*, 106(3), 355–362. <https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2023.a906568>

小学校外国語科における主体的な学びの可能性

問題解決・探究を支える情報活用能力の育成

高橋 美由紀（愛知教育大学 名誉教授）

キーワード： 小学校英語，主体的な学び，生成 AI の教育利用，問題解決・探究，デジタルツールと紙の融合学習者の自律

1. はじめに

生成 AI の急速な普及を受け，文部科学省は 2024 年 12 月に『初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン』を公表した。ガイドラインでは，学習指導要領の理念を踏まえ，AI 時代に求められる資質・能力の育成に向けた生成 AI の活用について，以下の三つの観点から示されている。

- ①AI の存在を前提として，生きて働く「知識及び技能」
- ②未知の状況にも対応できる「思考力，判断力，表現力等」
- ③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力，人間性等」

さらに，学校現場における基本的な方針及び実務的なポイントも示されており，「AI 時代を生きる子供たちが生成 AI をはじめとするテクノロジーをツールとして使いこなし，一人一人が才能を開花できるようになることは重要であり，生成 AI の学校における利活用は，そのための助けになり得るものである。」と述べられている（文部科学省 2024, p.3）。また，生成 AI の存在を踏まえた「情報活用能力（情報モラルを含む）」は，「言語能力」「問題発見・解決能力」と並び，学習の基盤となる資質・能力として位置付けられており，教科横断的な視点から教育課程を編成し，各教科の学習過程において育成することが期待されている（文部科学省 2024, p.8）。情報活用能力は，学習指導要領において，ICT や生成 AI 等の技術を適切に活用しながら，主体的に学びを深めるために不可欠な能力として位置づけられている。

本発表では，こうした政策的背景を踏まえ，小学校外国語科における言語活動を通じて，児童が情報を主体的に収集・整理・発信する過程を分析する。特に，児童の情報活用能力と外国語能力の相乗的な育成の可能性とその教育的意義について考察する。さらに，児童の主体的な学びを促進するための具体的な指導法を提案し，今後の指導の方向性を示すことを目的とする。

2. 手順

2.1 参加者

公立 K 小学校の 6 年生 2 クラス（1 組 19 名，2 組 18 名，計 37 名）を対象に実施した。

2.2 手順

教科書『Junior Sunshine』Lesson 2「Welcome to Japan」の言語活動を通じて，児童の情報活用能力の育成を探究した。情報活動では，児童が日本の文化や地域の特徴について調べ，それを英語で整理・表現し，発表する過程を通じて，主体的な学びを促進することを目指した。その後，参加者に対して，アンケート調査を 2025 年 6 月 17 日（火）行った。

2.3 調査内容

本調査は，文科省『生成 AI ガイドライン』（2024, pp8-9）に示された「生成 AI の存在を踏まえた情報活用能力の育成強化の考え方」に基づき，児童の学習過程における情報活用能力の育成状況を把握することを目的として実施した。

小学校外国語科における児童の学習活動を対象として、生成 AI の教育利用に関連する以下の 4 つの視点に基づき、児童の学習過程を整理した。①情報の収集・整理・分析、②情報の発信・表現、③情報の評価・選択、④情報の共有・協働、これらの視点に基づき、児童の情報活用能力の育成状況を把握するため、「授業で必要な情報を、自分で調べることができますか？」等、計 31 項目のアンケートを実施した。

3. 分析の視点と学習活動の構成

これらのアンケート結果をもとに、児童の情報活用能力と外国語能力の相乗的な育成の可能性を分析し、今後の指導における具体的な方針を検討した。

①情報の収集・整理・分析―「世の中の様々な事象を情報と結び付として捉える」➡情報を集め、構造化し、意味を読み取る力に関係する。このレッスンでは、「Welcome to Japan」の内容から、文化的背景を調べて英語で発信する準備。

②情報の発信・表現―「得られた情報を分かりやすく発信・伝達したり」、「自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力」➡学習者が調べた情報や自分の考えを、目的や相手に応じて適切な方法で伝える力を育てる。このレッスンでは、英語で自分の意見や「日本や地域を紹介する」活動等。

③情報の評価・選択―「情報を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決する」➡情報の信頼性や妥当性を判断し、必要な情報を選び取る力に該当する。このレッスンでは、児童が「目的や場面に応じて、英語を使って自分の考えや気持ちを伝える」過程で、どの情報を使って伝えるかを選ぶ力＝情報の評価・選択が重要。「日本を紹介しよう」では、インターネットや図書館資料を使って、日本の紹介したい地域の情報を調べる等。

④情報の共有・協働―「必要に応じて保存・共有したり」、「教科等横断的な視点からの教育課程の編成」「情報社会に主体的に参画する態度を身に付けていくことが期待される」➡教科を越えて、児童が他者と情報を共有し、協力して課題を解決する力や、情報社会に関わる姿勢を育てることが求められている。このレッスンでは、グループ活動で、「日本や世界、自分たちの住んでいる地域の課題」について、グループで調べ、生成 AI を活用して意見を出し合い提案をまとめ、発表する活動等。

4. 調査結果と考察

本調査では、アンケート結果をもとに、児童の情報活用能力と外国語能力の相乗的な育成の可能性を分析し、今後の指導における具体的な方針を検討した。その結果、児童は生成 AI や ICT 機器を活用した学習活動に対して、高い関心と意欲を示していることが明らかとなった。①情報の収集・整理・分析では、児童は授業で必要な情報を自ら調べ、整理し、英語で表現する活動に積極的に取り組んでいた。中でも、タブレット端末を活用した情報収集に対しては「活用した」と回答した児童が多く、ICT 機器を活用した情報収集力の定着が進んでいることが窺える。（その他の視点については紙面の都合上、ここでは割愛する）

これらの結果から、生成 AI や ICT を活用した言語活動は、児童の主体的な学びを促進し、情報活用能力と外国語能力の両面において相乗的な育成を可能にすることが示唆された。今後の指導においては、児童が自ら情報を扱い、思考し、表現するプロセスを支援する指導法の工夫が求められる。

参考文献

文部科学省（2024）『初等中等教育段階における 生成 AI の利活用に関するガイドライン（改訂版）』

<https://www.mext.go.jp/content/000332373.pdf>

高橋美由紀（編著）（2025）『次世代の小・中英語教育 デジタル×アナログで創る学びの未来』一粒書房。

個別最適・協働的な学びの授業デザイン

—中学2年生におけるプロジェクト型学習

「海外スターへの手紙」の実践—

山田 尚平（富山短期大学）

キーワード：個別最適・協働的な学び、プロジェクト型学習、書くこと、オーセンティックな学び、他者参照

1. はじめに

一斉画一的な教育のあり方を見直し、一人ひとりの子どもの興味・関心、必要感に根ざした個別的で個性的な学習を保障していくべきであるという考えが広がってきた(奈須 2021)。本研究では、個別最適・協働的な学びの視点を取り入れたプロジェクト型学習を行い、その活動を行った子どもたちがどう学んでいったのかをモデル化する。それらを可視化することで、学校教育における個別最適・協働的な学びはどうあればよいのかを考察する。

2. 方法

2.1 参加者

参加者は富山県の A 中学校 2 学年に在籍する生徒 40 名であった。本実践を分析・紹介する過程で各生徒の個人情報に係る記述がないよう十分配慮をした。

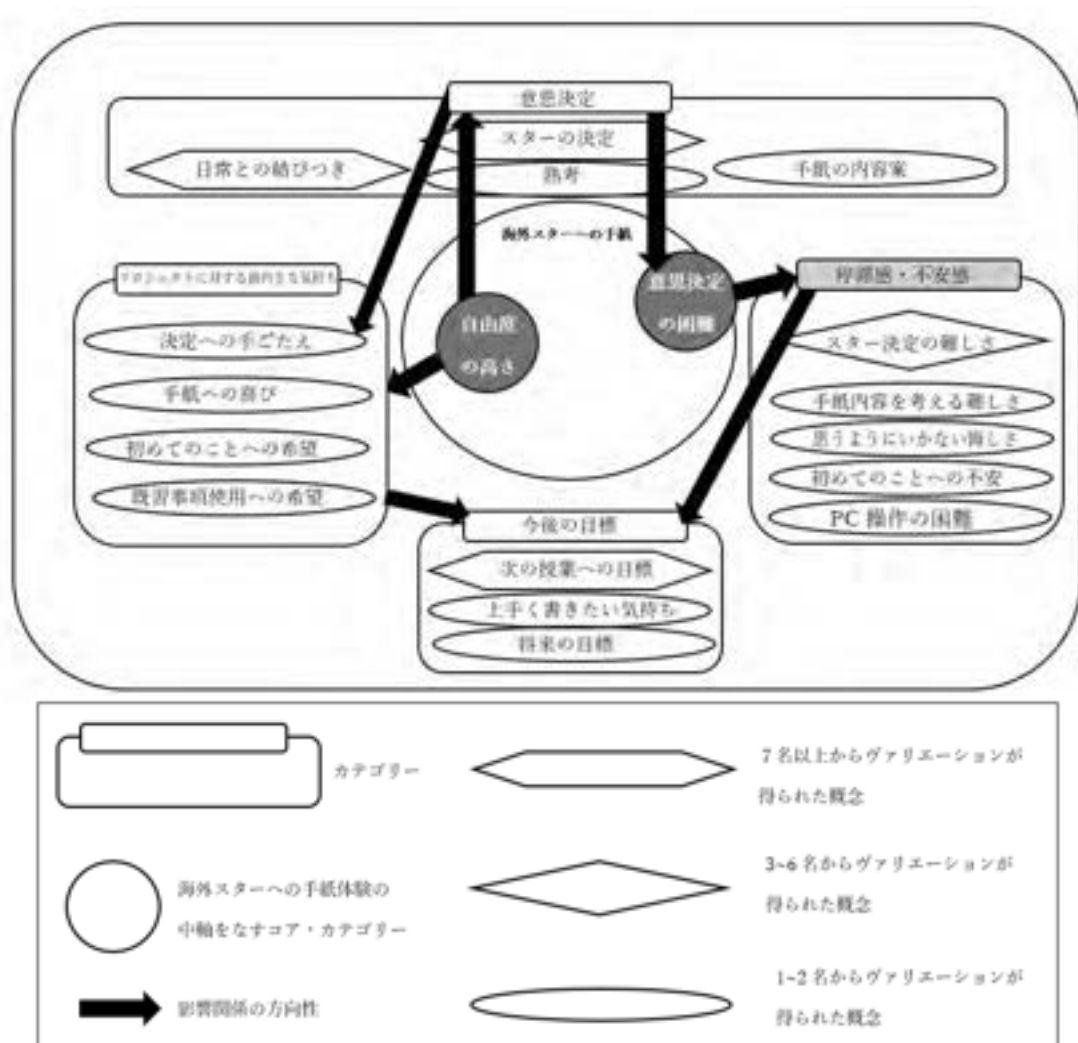
2.2 手順

本研究では仮説生成を目的としているため、その目的に照らし、生徒のリフレクションシートの記述データをもとにモデル構築するのに適した SCQRM[構造構成的質的研究法]（西條 2008）を分析の枠組みとした。まず、プロジェクト型学習のリフレクション記述データをテキスト化した。その後、テキストの分析テーマに関連する箇所に着目し、類似した部分を具体例（ヴァリエーション）として集め、概念名を付けた。概念名とその定義、具体例を分析ワークシートにまとめ、概念を生成した。（表 1）。また、それらの概念から、授業 4 回分それぞれのモデルを構築した。（図 1）

表1 分析ワークシート例

概念名	進捗への手ごたえ
定義	自身の手紙の進み具合を振り返り、それに対して肯定的な価値付けをしているもの
ヴァリエーション (具体例)	・手紙を書くことができた！ ・下書きで書く内容がきまってきたので、手紙に書いていきたいです。 ・手紙をほぼ完成することができた。 ・かなり進んで来たので、この調子でがんばりたいです。 ・書きたいことを書けたので、進みました。 ・手紙の大半をかきおえた。
理論的メモ	完成への手ごたえも含む

図1 モデル例



3. 結果

分析の結果、本活動における成果として、プロジェクト型学習における《自由度の高さ》から、生徒は《自分事意識》をもって活動に臨むことができたと考えられる。また別の成果として、各授業における《達成目標の提示》も効果的であり、ペース配分をすべて生徒に任せるのではなく、大まかな目標を提示することが有効であった。課題として、先に述べた《自由度の高さ》により、自己決定が苦手な生徒の中で《意思決定の困難》や《表現活動の困難》が生じることが分かり、授業デザインを行う中で《支援システムの構築》が求められる。

参考文献

- 飯島睦美 (2024). 英語学習個別化指導のためのアセスメント項目に関する一考察『群馬大学 大学教育・学生支援機構論集』, 1, 1-14.
- 奈須正裕 (2021). 『個別最適な学びと協働的な学び』 東洋館出版社.
- 西條剛央 (2008). 『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編』 新曜社.
- 吉田智佳 (2022). 英語のライティング授業におけるプロジェクト型学習の実践：主体的・協働的な学びを目指して『天理大学教職教育研究』, 5, 85-96.

工学部学生を対象とした音声・AI 技術を用いた オンデマンド集中トレーニングの効果と分析

峯松 信明（東京大学）

キーワード： 音声・AI 技術，オンデマンド集中トレーニング，口頭運用能力，自動評価

1. はじめに

来年度からの大学院授業英語化を控え，英語を「聞く，音読する，会話する」素地を鍛えるべく，音声・AI 技術を活用したオンデマンド型授業（STEAC, Special Training for English Academic Communication）を夏・春休みに毎日約 30 分ずつ実施している。月曜は説明動画視聴，火～日曜に音声課題を実施し，毎回音声提出させ，分析結果・スコアを返却している。2023 年度末の春休み授業では，STEAC 前後に，希望者に Versant Speaking Test（VST）を受験させ，VST スコアの変化を見た。STEAC は口頭運用能力の向上を意図して設計されている。口頭運用の各種側面を十分に網羅できているかを確認するため，VST が提供する 3 種類の素点に対する，STEAC スコアを用いた線形予測性についても実験的に検討した。

2. STEAC の構成

STEAC 前半は「聞く，音読する」を鍛え，後半は「会話する」を鍛えている。「聞く」は 1)シャドーイングによる作動記憶の強化，2)HVPT に基づく世界諸英語・雑音英語への耐性強化，3)音声変形を意識させたオーバーラッピング，を導入している。「音読する」は分節音・韻律を意識させたオーバーラッピングを導入すると共に，モデル音声（自然と）何度も模倣するよう，音声収録インタフェースを工夫している。収録音声は複数の観点からスコア化され，分析結果は可視化される。「会話する」はカスタム GPT を利用し，Week4～7 の期間中，W4：連想ゲーム，W5：動画視聴後の嘘発見，W6：研究動画視聴後の質疑応答，W7：TED talk 聴取後の質疑応答を実施している。会話はテキスト化され，GPT prompt を事後的に投入し，事前に用意された各種項目に対して，自動採点させている。

3. Versant Speaking Test (VST)の受験とスコア変化

2023 年度末の春休みの STEAC は，2/10～3/30 の 7 週間実施され，その直前直後の週に Versant Speaking Test（VST）を希望者に受験させた。VST はオンラインで参加でき，Listening（L），Manner of Speaking（MS），Speaking（S），Overall（O）のスコアが返却される。Manner of Speaking は音声面についてのスコアであり，Speaking は文法・語彙など内容面のスコアとなる。

直前直後の両方受験した学生（18 名）のうち，課題提出率が高い（7 割以上）受験者が 15 名，低い（3 割以下，単位未取得）受験者が 3 名であった。この 2 グループの VST 素点，総合点の（平均値の）様子を表 1 に示す。高提出群は元々の素点が高く，STEAC 後に更に上昇している。一方低提出群は低い素点が更に下降した。前者のスコア上昇を STEAC 受講の効果であると断定は出来ないが，一定の効果があつたと言える。今後は能力が低い学習者に STEAC を継続受講させる動機づけが必要であろう。

4. VST 素点と STEAC の各種スコアとの関連性分析

STEAC は，「聞く，音読する，会話する」を鍛えており，VST の 3 種類の素点に凡そ対応している。STEAC 課題が，口頭運用能力の各側面を十分に網羅できているかを確認するため，受験者の VST 素点

表1 2 グループの VST スコア平均値とその変化

group	L	MS	S	O
high (pre)	55.80	50.20	50.33	53.40
high (post)	59.67	53.20	53.27	56.67
Δ	+3.87	+3.00	+2.93	+3.27
low (pre)	48.00	48.00	44.33	46.33
low (post)	44.33	43.33	41.67	43.33
Δ	-3.67	-4.67	-2.67	-3.00

表2 W5 課題に対する GPT によるスコアリング

Accuracy Rate, AR	学習者が正しく嘘を見つけた割合
Hint Dependency, HD	ヒントをどれだけ必要としたか
Speaking Volume, SV	学習者が英語で話した総量
Text-based Fluency, TF	発話がどの程度スムーズであったか
Lexical Appropriacy, LA	使用した語彙が適切かどうか
Grammatical Accuracy, GA	文法的に正しい文章を作れたか
Logical Reasoning, LR	嘘を見抜く過程で論理的な推論ができていたか
Engagement Level, EL	自発的に発話しようとする姿勢
Questioning Skills, QS	嘘を見抜くために適切な質問をできたか
Correction Acceptance, CA	フィードバックやヒントを適切に受け入れられたか
Retry Ability, RA	間違えた後に再チャレンジする姿勢
Overall Score, OS	総合点

と、各種の STEAC スコアとの関係を、以下の通り分析した。

分析対象は、後半の VST を受験し、W5 及び W6 の GPT 課題を半数以上提出している学習者に限定した (W5 : 13 名, W6 : 12 名)。STEAC 側のスコアは W5, 6 の提出音声より、学習者毎に、聞き込みスコア平均、母語話者発音からの逸脱スコア平均、母語話者韻律制御との類似度スコア平均 (高さ, 強さ, 長さ制御における母語話者・学習者間の相関平均) を算出した。また GPT 英会話の書き起こしに対して適切な GPT prompt を用いた自動スコアリングを行っている (表 2 参照)。以下 VST 素点と、STEAC の聴取スコア、発音スコア、韻律スコア、会話スコアとの関係性を調査した。

分析は VST 素点を、STEAC 側の各種スコアの線形結合で予測することを想定し、相性の良いスコアを ElasticNet の枠組みで検討した。データ量が十分でないため、ここでは VST vs. STEAC に線形な関係が認められるか否か、の分析だけに止め、closed data に対する回帰予測の枠組みを採択した。

まず、STEAC の音声スコア (聴取, 発音, 韻律) と VST の素点を ElasticNet 予測した場合、L, MS, S の素点予測における貢献度は表 3 となった。聴取と発音スコアの影響は共通して大きい。L は高さスコア, MS は長さスコアも影響力も大きい。一方、発話の内容面を評価対象とする S は、韻律は全く寄与しない。決定係数 (R) も 0.72~0.84 と良好な値を示した。これらの結果に対して、各種の会話スコアを

表3 各種スコアの貢献度の比較

W5 (決定係数 R 以外は、正規化回帰係数の絶対値)						
	R	聴取	発音	高さ	強さ	長さ
L	0.81	0.38	0.24	0.21	0.10	0.073
MS	0.75	0.44	0.29	0.0	0.006	0.26
S	0.72	0.55	0.45	0.0	0.0	0.0
W6 (決定係数 R 以外は、正規化回帰係数の絶対値)						
	R	聴取	発音	高さ	強さ	長さ
L	0.80	0.39	0.24	0.21	0.093	0.064
MS	0.84	0.33	0.21	0.0	0.13	0.28
S	0.74	0.59	0.41	0.0	0.0	0.0

一つずつ追加して、R が有意に上昇する会話スコアを検討したところ、W5 の決定係数は、0.85, 0.87, 0.78 に、W6 では、0.82, 0.96, 0.89 まで増加した。選ばれた会話スコアは、W5 に関しては RA, TF, HD などが選定された。W6 に関しては QR (質問の適切さ) の効果が大きかった。これらの解釈については今後の検討が必要である。以上の結果より、STEAC 内スコアのみを用いることでも、英語口頭運用の各側面を定量的に評価できる可能性が示せた、と考えている。

5. まとめ

STEAC 後に実施した VST の素点と、STEAC の各種スコアとの関係を分析した。また、STEAC による VST スコアの向上についても確認した。より良い学習環境の構築を今後も継続したい。なお、本稿に含まれる各種分析は、本学学生の勝間田里菜、藤原朱里の協力を得た。ここに感謝する。

参考文献

峯松信明 (2024). 工学部における「生成 AI と音声技術を融合したオンデマンド型英語音声教育」の実装と実践, 『LET 関東支部研究大会予稿集』, 23-24.

藤原朱里, 峯松信明他 (2025). 世界諸英語話者間の相互シャドーイングに基づく母語訛りが聴取崩れに及ぼす影響に関する分析, 『日本音声学会全国大会予稿集』.

高校生の第二言語スピーキング能力の変化に関する縦断的研究

阿部 真理子（岡山大学）

キーワード： 日本語を母語とする高校生，スピーキング能力の変化，言語指標，学習月数，
Longitudinal Corpus of Spoken English: LOCSE

1. はじめに

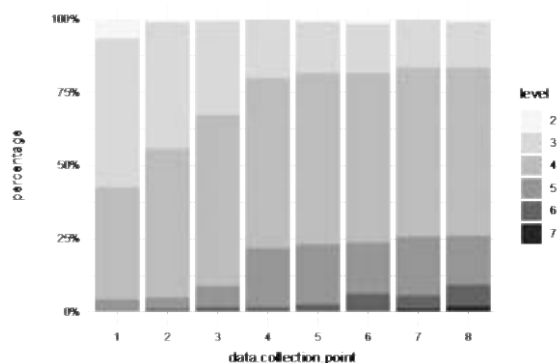
的確なスピーキングの評価と指導のためには，学習者の実態把握が不可欠である（金谷，2019）。そのためには，スピーキング能力の変化を長期的に観察し，発達の過程を明らかにする必要がある。本研究では，104名の高校生を対象に23か月間の追跡調査を行い，英語スピーキング能力の発達を記録した学習者コーパスを構築した。収集した音声データはすべて書き起こしを行い，縦断的スピーキング・コーパス（Longitudinal Corpus of Spoken English: LOCSE）（Abe & Kondo, 2019; 阿部・近藤, 2024）として整備した。LOCSEは，高校生の発話の変化とその要因を解明し，効果的な指導の基盤となるデータを提供することを目的とする。音声，書き起こし，テストスコア，学習者属性といった多面的なデータを分析することで，個々の学習者の発話発達プロセスを明らかにすることができる。さらにLOCSEは，特定レベルの高校生が一定期間の学習を経て到達し得る発話水準を示す基準データとして，また多様な学習環境における学習過程の予測にも活用可能である。これにより，適切な到達目標の設定や，より精緻な指導法・評価基準の確立に貢献することを目指す。

2. 手順

2.1 参加者

本研究の参加者である高校生は，コミュニケーション重視の授業と自宅学習を主な学習機会としており，比較的均質な学習環境に置かれていた。データ収集においては，104名全員が23か月間にわたり，計8回のスピーキングテスト（Telephone Standard Speaking Test: TSST）（アルク，2004）を受験した。TSSTは，訓練を受けた3名の評価官が9段階で採点し，評価にばらつきがある場合は再採点が行われる。その信頼性と妥当性は先行研究により確認されている（Koizumi, 2021）。分析の結果，レベル3の受験者は時間の経過とともに減少し，レベル5の受験者は4回目（高校2年夏）以降に急増しており，スコアの中央値は，初回の3から最終回では4へと上昇した（図1）。

図1
23ヶ月にわたるスピーキングテストのスコア推移



2.2 スピーキングテスト

TSST とは、ACTFL OPI に準拠したモノローグ型スピーキングテストである。受験者は、電話から流れる自動音声による質問に対して即時に回答する。各問題について準備時間は与えられず、1 問あたり 45 秒発話する。全体で 10 問が出題され、質問はあらかじめ設定された質問群からランダムに抽出される。タスクタイプには、描写、叙述、理由の説明、比較、意見表明、苦情、助言など多様なものが含まれる。トピックは日常生活や社会問題などの具体的なテーマが中心となっている。

2.3 手順

縦断的スピーキング・コーパスの発達を測定する言語指標としては、複雑性 (Complexity) と正確性 (Accuracy) を採用し、分析には Auto Error Analyzer (Mizumoto, 2025) を用いた。具体的には、TSST スコアを従属変数とし、固定効果として学習月 (Month)、文産出の正確性 (Error-Free T-unit per T-unit)、名詞句の複雑性 (Mean Nominal Dependents)、およびそれらの交互作用を固定効果に含めた。交互作用は、複雑性と正確性の効果が学習月によって変化するかを検証するために設定した。また、ランダム効果として参加者ごとの切片を含め、線形混合効果モデル (Linear Mixed-Effects Model) を用いて分析を行った。

3. 結果

本研究の主要な発見は以下の通りである。複雑性は TSST スコアへの寄与が全期間を通じて最小限であり、緩やかな上昇傾向を示すものの、12 ヶ月目 (高校 2 年夏) が転換点となる可能性が示唆された。一方、正確性は 8~12 ヶ月の期間に顕著な改善を示し、この時期が発達上の重要な段階であることが明らかとなった。これらの結果から得られる教育的示唆は三点である。第一に、8~12 ヶ月は正確性にとって重要な移行期であり、集中的支援が求められる。第二に、複雑性は短期的指標としての有効性は限定的であり、12 ヶ月以降に重点を置くべきである。第三に、正確性と複雑性は異なる時期に依存する発達パターンを示すことが確認された。以上を踏まえて、本研究は L2 スピーキング発達における正確性と複雑性の発達パターンの相違を明らかにし、学習者の発達段階に応じた教育的介入のタイミングを示す実践的指針を提供する。さらに、高校生の発話をコーパス化し数量的に分析することで、教室内では把握しにくいスピーキング能力の変化を客観的に示し、複雑性・正確性といった指標に基づく詳細な発達プロセスの検討を通じて、個別最適化された学習の実現に資する基盤的資料を提供する。

参考文献

- Abe, M., & Kondo, Y. (2019). Constructing a longitudinal learner corpus to track L2 spoken English. *Journal of Modern Languages*, 29, 23–44. <https://doi.org/10.22452/jml.vol29no1.2>
- 阿部真理子・近藤悠介 (2024). 高校生の縦断的スピーキングコーパスの構築とその活用 『メソドロギー 研究部会報告論集』 17, 53–67. <https://doi.org/10.69194/methodologysig.17.4>
- アルク (2004). *Telephone Standard Speaking Test (TSST)*. <https://tsst.alc.co.jp/biz/>
- 金谷憲 (監) (2019). 『英語スピーキング力はどう伸びるのかー高校 3 年間のテスト調査結果』 アルク.
- Koizumi, R. (2021). The Telephone Standard Speaking Test: An outside evaluator's investigation of a rebuttal to the generalization inference. In C. A. Chapelle & E. Voss (Eds.), *Validity argument in language testing: Case studies of validation research* (pp. 154–175). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108669849.010>
- Mizumoto, A. (2025). Automated analysis of common errors in L2 learner production: Prototype web application development. *Studies in Second Language Acquisition*, 47(3), 867–884. <https://doi.org/10.1017/S0272263125100934>

謝辞：本研究は JSPS 科研費 JP 24K00086 の助成を受けたものです。

小学校外国語科における ChatGPT を用いた 指導者・学習者用端末向け教材の作成

岡本 真砂夫 (姫路市立高浜小学校)

OKAMOTO, Masao (Himeji Municipal Takahama Elementary School)

キーワード： 小学校外国語科, 話すこと (やり取り), 話すこと (発表), 生成 AI, 教材作成

1. はじめに

文科省による生成 AI 利用のガイドライン (文部科学省, 2024) には, 生成 AI 利用の対象場面として, 教職員による校務利用, 児童・生徒による学習活動での利用, 教育委員会として留意すべき点, の3つが取り上げられている。本研究は, 教職員が教材作成に生成 AI を活用することで, 児童の学習活動を促進した実践の報告である。小学校外国語科には4技能5領域が扱われており, その中の「話すこと (やりとり)」「話すこと (発表)」での実践を取り上げる。

2. 授業実践

2.1 発表に用いる教材

話すこと (発表) では, 児童が興味・関心を持つ内容を整理し, 単元で学習した表現を用いて, 他の児童に英語で発表する活動が行われる。筆者は, 勤務校で英語専科として3, 5, 6年生を指導している。以前は Google Slide を用いて発表資料を作成させていた。しかし, 以下のような課題があった。

- ① 英文はチャンク+名詞の形になっているが, 入力が難しい。
- ② 切り替え効果が気になりすぎて, 内容がおろそかになる。

例えば, “I want to go to Italy.” という英文では, “I want to go to” がチャンクとなっており, 目的語の “Italy” を児童が選択することになる。なお, 小学校学習指導要領における「書く」領域では, 英作文は扱われていない。そこで, Google Slide を使わせる際, 筆者がテンプレートを配布し, 目的語を入れ替えるだけ, 或いは画像を挿入するだけで発表ができるよう工夫をしていた。しかし, チャンクの一部を消してしまったり, 余計な単語を増やしたりして, 名詞のみを入力させることの難しさがあった。また, 例えば “He is cool.” の一文では, “He” か “She” を選択すること, その際, 大文字から始めること, “cool” に冠詞はつかないが, “He is a baseball player.” なら冠詞がつくのように, 複雑な手順があった。

そこで, ChatGPT を用いて, 児童が発表に用いることができる html5 ファイルの教材を作成した。筆者が教材のイメージを ChatGPT に入力し, 修正内容をプロンプトに入力する作業を繰り返し, 完成させた。完成させた教材は筆者のサイトにアップロードし, Google Classroom を通じて児童にリンクを送付した。

この教材ではチャンクの部分は固定表示され, 目的語のみ入力させるようにした。また, 例えば “He” “She” のような選択肢は, プルダウンメニューから選択できるようにした。冠詞が必要な文はチャンク中に冠詞を予め記入しておくことで, 混乱が生じないようにした。また「英語を聞く」ボタンを加えたことにより, 児童が何度も音声を確認できるようにした。速さを「ゆっくり」「普通」「早く」から選べるようにした。ただし, 「ゆっくり」は0.5倍, 「普通」は0.75倍, 「早く」は1倍と設定し, 通常の音声エンジンの再生速度から遅めに設定している。切り替え効果等のアニメーションを使えなくしたことに
より, 児童はより発表内容に集中できるようになった。

2.2 対話に用いる教材

話すこと（対話）に取り組む際、対話した内容を記録できる教材を作成した。これまでは、名簿のような教材を紙に印刷し、対話した内容をメモさせていたが、児童が教室を自由に歩きながら対話する環境では書きにくい実態があった（岡本, 2021）。そこでタブレット型端末を活用するため、ChatGPT を利用して対話用の教材を作成した。手順は、発表用の教材同様である。

例えば、“I like summer. We have a summer festival. You can eat yakisoba.” と対話をした場合、季節 (summer), できること (eat) はプルダウンメニューから選ばせることとした。実際に授業をしてみたところ、プルダウンメニューによる選択肢は有効であった。学級には、キーボード入力が難しい児童が存在し、クロームブックは音声入力やペン入力も使えるが、自由に歩き回る環境下では操作が難しかった。そこで、対話用教材ではなるべくプルダウンによる選択肢を増やすようにした。例えば、“I want to be a teacher.” のような、将来就きたい職業について対話する場合、これまでの 3 年間で児童が発表した職業全てを選択肢に入れた。例えば、“EMT”（救急救命士）や“remote worker”等も予め入れられている。

2.3 帯活動に用いる教材の改善

音声指導の一環として、帯活動の時間に ICT 教材を用いたゲームに取り組んでいる（岡本, 2022）。代表の児童が問いの音声聞いて、答えの絵をタップするゲームであり、タップした回数が得点となる。得点を記録できるよう cgi を用いており、クラス対抗のような形で実施している。ゲームの後に強勢記号を加えたフラッシュカード教材で反復練習をさせることで、英語のプロソディを習得させることをねらいとしている。これまで、筆者が毎夜 cgi を更新していたが、作業を自動化させるため、自動的に ftp 送信するプログラムの作成を ChatGPT に依頼した。しかし、何度修正してもセキュリティの関係で動作しなかった。そこで、サーバー内のデータをコピーして上書きする PHP のプログラムを作成するよう依頼した。この PHP ファイルを実行させたところ、依頼通りデータファイルを自動的に上書きすることができた。現在はサーバーの CRON 機能を用いて、設定された時刻に PHP が動作する環境を整えた。

3. 結果

発表用教材では、児童が資料作成にかかる時間を短縮させることができた。また対話用教材では、紙の資料にあった煩雑さを解消したことで、児童が時間いっぱい対話活動に取り組む姿が見られた。ChatGPT を用いて作成した教材は html 5 ファイルなので動作が軽く、回線速度が十分ではない教室環境下でもトラブルなく活動に取り組むことができた。帯活動に用いるゲーム教材では、毎夜手動で行っていた cgi ファイル更新の作業がなくなり、筆者の負担を軽減することができた。これまで、ソフトウェアの開発には専門知識が必要だったが、ChatGPT を用いることにより、教材を作成するハードルが低くなった。今後、教員研修等を通じて、授業を実施する教師自身が生成 AI を活用し、自身の授業に適した教材を開発できる環境が整ったといえる。修正も容易なので、授業を振り返って教材を修正し、より使いやすい教材を改善しながら運用できる可能性がある。

参考文献

- 文部科学省 (2024). 「初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン (Ver.2.0)」
https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_shuukyo02-000030823_001.pdf
- 岡本真砂夫 (2021). 「小学校英語における対話活動の会話分析 ―教材、教室環境のアフォーダンス―」
『言語表現研究』 37, 29-41.
- 岡本真砂夫 (2022). 「英語表現の定着を図る ICT 教材 ―小学校における帯活動での活用―」 *Computer & Education*, 53, 12-17.

工学部生のグローバルマインドセットを育成するための オンライン国際交流の可能性

植田 正暢（北九州市立大学）

キーワード： グローバルマインドセット, COIL, オンライン国際交流, 異文化理解, コミュニケーションへの気づき

1. はじめに

筆者の所属する大学では、工学部系大学生のグローバルマインドセットが学年の進行に伴い低下傾向が見られ、この課題に対して試行的に実施したオンラインによる国際交流授業の実践報告と、質問紙調査による効果検証の結果を報告する。

筆者の所属大学では、2025年度からの新カリキュラム導入に向けて、基盤教育科目（一般教育科目に相当）の課題を把握するために、2023年度および2024年度入学生を対象としたアンケート調査を実施した。その中で、異文化への関心や理解の変化についても調査を行った。異文化理解・関心に関わる項目（ $n=411$ ）に対して探索的因子分析を行い、因子得点を用いて1年次（ $n=247$ ）と2年次（ $n=164$ ）の回答をマン=ホイットニーのU検定により比較した結果、異文化コミュニケーションへの心理社会的指向性（ $U=24,563$, $p<.001$, $r_b=-.213$ ）および国際的情報への関心（ $U=23,044$, $p=.018$, $r_b=-.138$ ）に関する因子において学年の進行に伴い有意に低下する傾向が確認された（分析にはJASP ver. 0.951を利用）。

この傾向の背景について教員間で議論した結果、学生の内向き志向、社会問題への関心の低さ、そして高校時代におけるリアルな異文化体験の不足が要因としてあげられた。これらの課題に対する取り組みの一環として、オンラインによる国際交流授業の導入を試みることになった。理想的には留学による異文化体験が望ましいが、コロナ禍以前から参加者人数が極めて少ない状況であったことを踏まえると、現実的な選択肢とは言いがたく、そこで Collaborative Online International Learning (COIL) (SUNY COIL Center, n.d.)の手法を参考に、課題の解決を図ることにした。

2. オンライン国際交流授業について

2.1 参加者

2025年度の新カリキュラム導入を控えた前年度後期に、インドネシアの大学とオンライン交流授業を試行的に実施した。対象科目は選択必修科目「英語 VII」で、受講者数は22名だった。そのうちアンケート調査およびふりかえりのテキスト分析について15名から許可を得た。15名の英語力は、自己申告によるTOEIC® L&Rテストの平均値が492（ $SD=85.87$ ）であり、12名は海外渡航経験がなかった。

2.2 授業内容

交流相手としてインドネシアの大学を選定した理由は、時差が少なくスケジュール調整が容易であること、また英語母語話者との交流よりもアジア圏の学生との交流の方が日本人学生にとって心理的負担が少ないとされる報告（鈴木他, 2024）を踏まえたものである。一方で、本学の学生には World Englishes に対する認識が十分ではなく、インドネシアの学生との交流の意義を見出しにくい可能性も懸念された。そこで初回授業では、英語の使用状況と学習の意義について講義を行った。その後、インドネシア出身の留学生を招いて文化・生活、言語、社会問題を3回に分けて紹介してもらい、交流に向けた予備知識

を提供した。

オンライン交流授業は3回にわたって実施した。1回目の交流では、5グループに分かれて自由に会話を楽しんでもらった。2回目は各グループで自国の生活や文化を紹介しあった。3回目はグループを4つに再編成し、それぞれの大学で学んでいる専門分野に関連するテーマで発表を行った。本学の学生は環境を、インドネシアの学生はビジネスプランニングのプロジェクトの成果を発表し、両者の発表はSDGsと関連づけることで統一感を持たせた。各回の交流授業後にはふりかえりの時間を設け、困ったことや発見したことなどを記述してもらった。

交流授業がすべて終了した後、学内の留学生7名を授業に招いて対面での交流を実施し、学生には留学生が日本の生活で困ったことを聞き出す課題に取り組みさせた。学期末には、オンライン交流授業を通じて自身のどのような変化があったか、多文化共生社会においてどのように生活をしたかという課題を課した。

3. 効果検証

本実践の効果を測定するため、交流の前後に「国際的資質を測定する4つの尺度」(藤原他, 2017)にもとづくアンケート調査を実施した。また、同意が得られた学生のふりかえり(n=15)をKH-Coder(Ver.3)でテキスト分析した。量的分析では、多くの項目で有意差は見られなかったものの改善傾向が見られ、「自分の言いたいことを英語などの外国語で表現できる」という項目において、自己評価の有意な向上が見られた(ウィルコクソン符号付き順位検定: $z = -2.030, p = .040, r_b = -.806$)。

さらに、各回の交流後に実施したふりかえりでは、発信、理解、積極性を、そして第2回と第3回では質疑応答での発言に関する自己評価と記述を分析した。その結果、英語による発信や理解については回を重ねるごとに向上する傾向が見られた一方で、特に質疑応答の場面では積極的な発言が難しく、対応に課題を感じる傾向が見られた。多くの学生が、完璧な英語でなくても伝えることができるという経験を通じて、伝えようとする姿勢の重要性を実感していた。また、多文化共生社会における生活のあり方についての記述では、他者理解の重要性や、異文化理解を促進させる教育の必要性に言及する学生も見られた。

4. おわりに

質問紙による効果検証では、明確な数値の向上は見られなかったものの、全体的に改善傾向が示され、ふりかえりの内容からは、英語で伝える経験の意義や異文化交流に対する前向きな姿勢が確認された。これらの点から、オンライン国際交流は一定の成果があったものと考えられる。

一方で、質疑応答など即興的な英語の運用が求められる場面で困難を感じる学生が多かった点は今後の課題となる。今回の交流ではCOILの「協同的学習」の側面が限定的であったため、今後は学生間の協同を促す授業設計が求められる。さらに、効果検証は日本人学生のみを実施されたが、今後はインドネシア側の学生にも調査を行い、双方にとって有益な活動であるかを検証する必要がある。

参考文献

- 藤原健志, 飯田順子, 大川一郎, 鈴木亨 (2017). 国際的資質 4 尺度統合の試み: 国際教育の効果測定に資する尺度開発を目指して. 『筑波大学発達臨床心理学研究』 28, 1-10. <http://hdl.handle.net/2241/00154935>
- SUNY COIL Center. (n.d.) What is COIL? Retrieved August 28, 2025 from <https://online.suny.edu/introtocoil/> (Accessed on 8/28/2025).
- 鈴木智久, 中川右也, 大瀧綾乃, 白畑知彦 (2024). 共時的コンピュータ媒介コミュニケーション (SCMC) の英語力への影響. 外国語教育メディア学会第 63 回年次研究大会ワークショップ. 名古屋学院大学.

生成 AI を活用した英語スピーチの自動評価の試み

山内 豊（創価大学）
峯松信明（東京大学）

キーワード： 英語スピーチ，生成 AI，自動評価，手動評価，評価基準

1. はじめに

生成 AI は、近年機能が急速に発達し、英語教育でも、情報検索、英文の翻訳、英文の作成と校正と評価、要約と問題作成、画像生成などに活用されている。(山内, 2025; Yamauchi, 2025) しかし、生成 AI の活用は文字情報が中心であり、英作文のフィードバックや評価でよく使われているが、英語スピーチでの使用例はまだ少ない。そこで、本研究では、日本人英語学習者の英語スピーチを対象に、生成 AI を使ってどのように評価できるのか、その評価得点は教員による手動評価得点とどれくらいの相関をもつかについて調査した。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、英語熟達度の異なる日本人英語学習者 20 名（CEFR A2～B2 レベル）であった。

2.2 手順

参加者は、以下の 3 種類の課題を PC 上で提示された後、話す内容を考える準備時間が与えられ、マイクを通して自分の英語発話を録音した。

- ① 応答課題（英語の質問に応答する），
- ② 説明課題（4 枚の連続したイラストに示された話の流れを英語で説明する），
- ③ 意見陳述課題（与えられたトピックに基づいて自分の意見を述べる）

続いて、各々の録音音声は、生成 AI とベテランの英語教員によって評価された。

生成 AI では、録音音声は、Whisper という音声認識ソフトを使ってテキストに変換された(McGuire & Larson-Hall, 2025)。それらのテキストを対象に、ChatGPT 4o に表 1 のような評価ルーブリックを作成し、事前情報としてプロンプトの中で与えて評価得点を出力させた。

表 1
生成 AI 用の評価基準

課題別	音声面	内容面		
	応答課題，説明課題，意見陳述課題	応答課題	説明課題 (4枚のイラスト説明)	意見陳述課題
評価項目	発音，アクセント，同化，連結，発話速度，イントネーション，ポーズの適切さ（自然な間合い）	語彙やイディオムの適切さ，文法の適切さ， <u>応答の適切さ</u>	語彙やイディオムの適切さ，文法の適切さ， <u>何枚のイラストを説明しているか</u> ，イラストとイラストの <u>つながり語の自然さ</u>	語彙やイディオムの適切さ，文法の適切さ， <u>自分の意見を述べているか</u> ， <u>具体例や理由</u> を述べているか

音声面では 3 種類の課題に共通の基準を設定した。一方、内容面では、イラストの説明課題ではスピーチの中で説明されたイラストの枚数やイラスト間の話の流れをつなぐ語句があるか、意見陳述課題で

は、自分の意見を述べているか、具体例や理由も述べているかというように、各々の課題に特有な評価基準を設定した。評価得点は、どの評価項目も、最高点3点から0点までの4段階で付与された。

続いて、ベテランの英語教員4名がスピーチを繰り返し聞いて、全体的印象に基づいて0点から4点までの4段階で評価得点を出した。

3. 結果

生成AIが出力した自動評価得点とベテラン教員4名の手動評価得点は、4段階の順序尺度変数であるため、スピアマンの順位相関係数を使って両者の相関を算出した。その結果、英語質問への応答課題での相関 ($\rho = .63$)、イラストの英語説明課題での相関 ($\rho = .52$)、自分の意見陳述課題での相関 ($\rho = .58$) という結果となった。以上から、生成AIに事前に評価基準を与えて自動評価することによって、いずれのスピーチ課題においても0.5以上の相関係数が得られ、自動評価得点は手動評価得点と相関をもつことが明らかになった。今後プロンプト内容を精緻化していくことにより、生成AIによる英語スピーチの自動評価が教育現場で使えるようになる可能性が示唆された。

4. 今後の課題

今回は、学習者のスピーチを評価するのに、Whisperという音声認識アプリを使用して文字化したテキストに対してChatGPT 4oを使って評価させた。このため、スピーチ評価には音声面と内容面の評価が必要だが、音声面の評価がどれだけ妥当性があるかを確かめる必要がある。ベテラン教員の手動評価では、実際のスピーチ音声を聞きながら評価したため、生成AIによる自動評価得点と教員による手動得点との整合性に問題が残る形になっている。

最新の生成AI (ChatGPT 5) では、テキストと音声と映像を統合的に処理し学習できるマルチモーダル化が進んでいると開発会社OpenAIは発表し、高度な音声モード (Advanced Speech Mode) の人間に近い自然な音声対話機能をアピールしている。しかし、最新の生成AIを使ってスピーチ評価する場合、本当に音声情報を直接解析・分析できるようになっているかは慎重に検討する必要があると思われる。

謝辞

本研究に使用した音声データの収集について、全国英語教育研究団体連合会 (全英連) の研究部の先生方と創価大学大学院工学系研究科の宮下正明さんに謝意を表したい。また、本研究の生成AIを使った評価分析について、東京大学大学院工学系研究科電気系工学専攻峯松研究室修士課程の相場真由子さんと藤原朱里さんに謝意を表したい。

参考文献

- Aiba, M., et.al. (2024). A ChatGPT-based oral Q&A practice system for first-time student participants in international conferences. *Proc. Interspeech*, 5202-5203.
- McGuire, M., & Larson-Hall, J.(2025). Assessing Whisper automatic speech recognition and WER scoring for elicited imitation: Steps toward automation, *Research Methods in Applied Linguistics* 4 (1), 100197
- 山内豊 (2025). 「生成AIを活用した英語教育レポートの自動評価の試み」『言語教育エキスポ 25 研究発表予稿集』 52-53.
- 山内 豊・峯松信明 (2024), 「音読やシャドーイングなどの音声課題作成における 生成AI の活用効果」『外国語教育メディア学会関東支部研究大会研究発表要項』 29-30.
- Yamauchi, Y., & Nishikawa, M. (2024) “Which Type of Speaking Test Predicts L2 Overall Proficiency Most?” *Proceedings of Asia TEFL 2023*, 453–462.
- Yamauchi, Y. (2025) Effects of generative AI on the automated evaluation of English essays in EFL settings, *Asia TEFL 2025*. The Education University of Hong Kong.

生成 AI による英会話特化型ロールプレイ教材の設計と 自己調整学習の枠組みに基づく展開可能性

山田 優 (立教大学)

キーワード： 生成 AI, 英会話ロールプレイ, 自己調整学習, 自律学習, 教材設計

1. 背景・目的

英語学習において会話練習の継続は長年の課題である。既存の学習アプリ（例：Duolingo, ELSA）は反復練習の機会を提供するものの、学習者が自ら学習課題を設定し、振り返りを行いながら会話練習を継続する仕組みとしては十分ではない側面がある。これは、戦略使用や省察を体系的に支援しない限り、学習者が自律的に学習を発展させにくいことを示した学習ストラテジー研究（Chamot, 2004）や、学習を「計画—実行—振り返り」の三相サイクルとしてとらえる自己調整学習理論（Zimmerman, 2000）の知見とも整合する。多くの学習者は、自分の弱点を意識的に改善する、気づきを次の学習に生かす、といった自律的な学習サイクルを形成できずにいるのが現状である。この限界を補える可能性のあるツールとして、本研究では生成 AI を活用した英会話ロールプレイ教材を設計し、その考え方と実装を報告する。

2. 対象学習者

本教材の主な対象は、英会話学習の継続に課題を抱える大学生および社会人学習者である。特に英語中級程度（CEFR B1 前後）の層を想定しており、基礎的文法知識や語彙を持ちながらも、会話の流暢さや自信に欠ける学習者に焦点を当てている。

3. 教材設計の思想とプロセス

教材は OpenAI の ChatGPT の GPTs 機能を用いて作成した。学習者は同社のアプリに付属する音声機能を使って英会話ロールプレイを練習することができる。100 場面を超える英会話シナリオを準備した。各場面では①フレーズ練習、②音読練習（モデル会話）、③会話練習（ロールプレイ）の三段階を設定し、場面の難易度に応じて会話速度や語彙、練習項目を調整している。

教材の構成は以下の通りであり、すべてプロンプトで設計した。

1. 目標設定：場面ごとに具体的目標（例：「入国審査で滞在目的を述べる」）を設定。
2. AI との会話ロールプレイ：場面ごとに役割・状況を事前に設定して、学習者がすぐに AI 会話練習を始められる。
3. フィードバックと評価：練習後に、AI が文法・語彙・発話の流暢さを簡潔にフィードバックする。
4. 自己省察：学習者が自分の達成度や欠点や課題を振り返り、次の学習目標を立てられるようにするための、学習者用のプロンプトも準備した。

この教材は、専用のテキストブックと GPTs で構成される。学習者はそのテキストの特定のページのロールプレイと専用 GPTs を、QR コードを読み込んで立ち上げることで即座に練習ができる。たとえば「入国審査」のページでは、学習者が旅行者、AI が審査官の役割を担い、パスポート提示や滞在目的・日数・滞在先を問答する GPTs と会話できる。会話終了後には、学習者の発話を引用したうえで「英語＋日本語」で良い点と改善点を提示し、最終的に「合格／次へのアドバイス」を伝える仕組みである。

さらに重要なのは、学習者側のための「学習を深めるプロンプト」をテキストブックに用意したことだ。学習者は日本語で AI に指示を出すことができる。たとえば「さっきの文をもっと丁寧に直して」「発音を直してください」といった依頼を日本語で言えば、AI が英語学習に役立つフィードバックを提供する。これにより、学習者はプロンプトエンジニアリングという負担を感じずに、用意された学習内容そのものに加えて「学習の仕方の学習」も進められる（山田，2025 を参照）。

4. 実践内容と試行的知見

現在の段階では、教材のモックアップと一部場面での試行が行われている。対象となった学習者からは以下のようなコメントが寄せられた。

- ・「人間相手より緊張せずに話せるので、繰り返し練習ができた」
- ・「AI の指摘で、自分が気づかなかったイントネーションの癖を知ることができた」
- ・「会話の流れが自然で、実際の場面を想像しやすかった」

AI への問いかけを工夫することで、学習者は「一度言えなかった表現をリトライできる」など、従来の教材にはなかった学習経験を得ている。まだ本格的な学習効果データ収集には至っていないが、これらの初期的な知見は、AI ロールプレイ教材が学習者の自律性を支援する可能性を示唆している。これは「AI を迷わず使えばわかる」という実践的な指針（阪上, 2025）とも整合する。

5. 考察・展望

AI を活用した英会話ロールプレイ教材は、従来の学習環境では難しかった、個別化された繰り返し練習、即時フィードバック、省察の仕組みを統合的に提供できる点に教育的意義がある。今後は、学習者の多様なニーズに応じたプロンプトの準備、長期的な学習効果の検証、そして教師がどのように AI をカリキュラムに組み込むかといった課題に取り組む必要がある。プロンプト設計の工夫が学習成果を左右するという指摘（南部, 2025）も踏まえると、AI 教材の価値は設計思想と学習者の主体的関与に大きく依存しているといえる。本教材で作成したプロンプトの一部を公開する予定であり、その知識共有が教師・教育者に新たな発想をもたらすことを期待している。

参考文献

- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1, 14-26.
- 阪上辰也 (2025). 『迷わず使えと、使えばわかるさ』授業と教務を変える, 生成 AI 活用ガイドライン」『英語教育』増刊号, 6-7.
- 南部久貴 (2025). 「英語教師のための生成 AI 活用 5 つの指針」『英語教育』増刊号, 8-9.
- 山田優 (2025). 『ChatGPT 英語学習術：新 AI 時代の超独学スキルブック』アルク.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

日本人大学生のオンライン英語学習における 先延ばし行動と心理的特性

小野 雄一 (筑波大学)

キーワード： オンライン学習行動, 自己調整学習, 先延ばし行動, 心理的プロファイリング, 学習支援

1. はじめに

AIを活用した遠隔オンライン学習やハイブリッド型授業の普及が進むなか、教室外での学習行動をどのように効果的に促進させるかは重要な課題である。自己調整学習 (Self-Regulated Learning: SRL) は、目標設定や時間管理、メタ認知的スキルを通じて学習成果を高めることが知られているが、SRLに関連する心理的特性が実際の学習行動、特に先延ばし行動 (procrastination) にどのように関係するかについては十分に解明されていない (Goda et al., 2015)。本研究では、SRLに関わる心理的特性が先延ばし行動を予測するか、さらに心理特性と実際の学習行動との関連を明らかにすることを目的とした。

2. 手順

2.1 参加者

本研究で使用したオンラインコースウェアは、Edulinx 社が提供する ReallyEnglish Practical English 9 である。受講開始時に診断テストを実施し、その結果に基づいて各学習者に適切な問題が自動的に提示される仕組みを有している。学習課題としては、週あたり 3 レッスンを終了することを基本とし、15 週の授業期間に加え、試験週および夏期休暇の第 1 週目までを学習期限とした。

2.2 手順

本研究で使用したオンラインコースウェアは、Edulinx 社が提供する Practical English 9 である (<https://service.edulinx.co.jp/service/courses/practical-english-8-for-education>)。受講開始時に診断テストを実施し、その結果に基づいて各学習者に適切な問題が自動的に提示される仕組みを有している。学習課題としては、週あたり 3 レッスンの受講を基本とし、15 週の授業期間に加えて試験週および夏期休暇の第 1 週目までを学習期限とした。

本コースは教室外学習として位置づけ、達成度を担保するため各担当教員に対して受講生が規定の学習を修了した場合には加点または成績評価の一部に反映するよう依頼した。授業外学習の定着を図る方法としては小テストや課題提示といった授業設計が考えられる。本研究ではこれらに加え、学習者の自己調整学習 (Self-Regulated Learning, SRL) 意識の活性化に資すると考えられる「内省活動」と「予見活動」の効果を検証するため、5 分間ほどの活動を毎回の授業の中に取り入れた。

授業開始時に学習者の心理特性を把握するため、Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich & De Groot, 1990) を用いて自己効力感 (Self-Efficacy: SE)、内的価値 (Intrinsic Value: IV)、認知方略 (Cognitive Strategy use: CS)、自己調整 (Self-Regulation: SR)、およびテスト不安 (Test Anxiety: TA) を測定した。また、先延ばし行動を多面的に評価するため、Procrastination Behavior (2×2) scale (Strunk, Cho, Steele, & Bridges, 2013) を用い、先延ばしアプローチ (PAp)、先延ばし回避 (PAv)、タイムリーな実行アプローチ (TEAp)、実行回避 (TEAv) の 4 側面を測定した。そして、個々の学習行動の可視化とクラスター分析で得られた心理特性プロファイルとの関係性を分析した。

3. 結果

得られた心理特性データについて、各変数標準化 (z 得点化) のうえでクラスタリング分析を行った。分析手法としては k-means 法を用い、クラスタ数の候補をシルエット係数により検討した結果、解釈可能性と安定性の観点から 3 クラスタを採用した (図 1)。

- ・ **クラスタ 1** : 自己効力感 (SE) および内的価値 (IV) が高く、テスト不安 (TA) が低い一方で、先延ばし行動 (PAP, PAV) が相対的に弱い。全般に学習への積極的関与が認められる群。
- ・ **クラスタ 2** : 多くの尺度において平均よりも低値を示し、特に自己効力感 (SE)、内的価値 (IV)、自己調整 (SR) が低い。即時的な取り組み (TEAp, TEAv) も弱く、総じて低関与・低動機型の群。
- ・ **クラスタ 3** : テスト不安 (TA) が高いものの、認知方略 (CS) および自己調整 (SR) が高く、努力傾向が強い群である。ただし先延ばし行動 (PAP, PAV) も高く、計画性の欠如や実行の遅れが併存。

次に、週次ログデータとインタビューデータを取得できた 68 名を対象に学習行動を分析した。その結果、上述のどのクラスターにおいても①習慣型、②先延ばし型、③追い上げ型、④早期集中型 (Early-Bird) の 4 つの行動タイプが存在することが明らかになった (図 2)。このことは、これらの行動パターンが心理プロファイルと必ずしも一致しておらず、学習者の特性に応じた個別支援の必要性を示唆している。たとえば、低動機群には目標設定や動機づけ支援、高不安群には情動調整やフィードバック、早期集中型にはメタ認知的振り返りの導入が有効なのであろう。

図 1

各クラスターのプロファイル

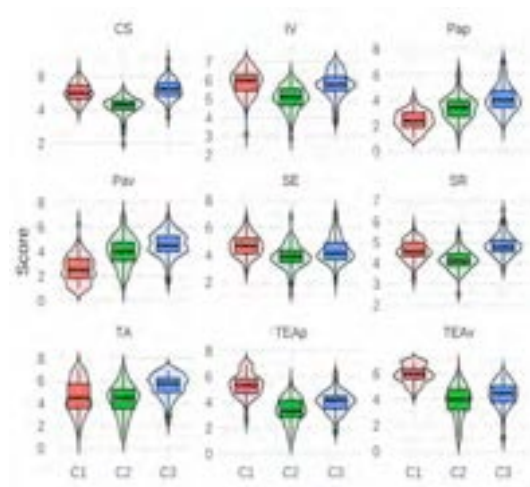
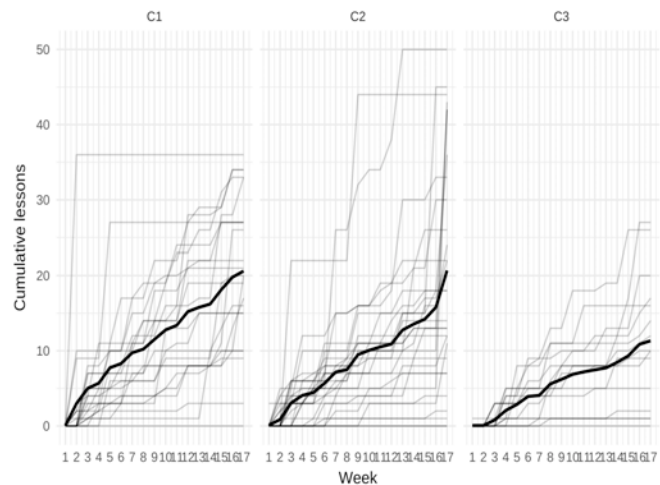


図 2

各クラスターごとの合格レッスン数の積み上げ



参考文献

- Goda, Y., Yamada, M., Kato, H., Matsuda, T., Saito, Y., & Miyagawa, H. (2015). Procrastination and other learning behavioral types in e-learning and their relationship with learning outcomes. *Learning and individual differences*, 37, 72–80. <https://doi.10.1016/j.lindif.2014.11.001>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33–40. [https://doi.10.1016/S083-0355\(99\)00015-4](https://doi.10.1016/S083-0355(99)00015-4)
- Strunk, K. K., Cho, Y., Steele, M. R., & Bridges, S. L. (2013). Development and validation of a 2 × 2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25, 35–44. <https://doi.10.1016/j.lindif.2013.02.007>

4つのストランドを通したアニメの視聴

金山 幸平（北海道教育大学）

キーワード： 多視聴、アニメ、視聴覚インプット、英語字幕、4つのストランド

1. はじめに

ここ数十年で、視聴覚教材を用いた第二言語習得研究が爆発的に増加している。しかしながら、その研究の圧倒的多数が視聴による偶発的語彙習得効果を検証したものであり、主目的であるはずのリスニング効果を検証した研究は意外にも少ない。さらに、その数少ない研究は、実験デザインの観点から様々な問題点を抱えている。1つ目は、1つの教材を視聴後に内容理解テスト（視聴内容の理解度を確認するテスト）を実施するだけの単発の実験（single session experiment）が多い点である。このような実験は実施するのが容易ではあるが、リスニング力の向上を目的とするなら長期的な実験期間が必要である。2つ目は、アウトカムとなるリスニング力は内容理解テスト（viewing comprehension）を用いて測定されていた点である。本研究では、TOEIC リスニングテストを実施して listening proficiency を検証することにした。3つ目は、英語字幕（captions）の阻害効果が検証されていない点である。字幕は聞き取れなかった音声を文字で確認できるため内容理解の助けとなるが、長期的な使用はリスニング力向上を妨げる可能性がある（Kanayama, 2024）。そこで本研究では、上記の問題点を解消するために、長期的な視聴活動を実施することで、字幕の使用がリスニング力の向上を妨げるのかを検証することにした。

2. 実験

参加者は教員養成系国立大学に通う大学1年生72名であった。彼らは必修講義である一般英語（外国語）を受講しており、実験は講義期間（90分×15コマ）で行われた。本実験は、12週間に渡る学習セッション（Weeks 2-7, Weeks 9-14）と3週間（Weeks 1, 8, 15）のテストセッションで構成されている。

毎週の講義では、アニメ（Regular Show）の1つのエピソードを2度視聴した。Caption and Caption Group（CCG, $n=34$ ）は、2回とも英語字幕付きで視聴し、一方で、Caption and No Caption Group（CNCG, $n=38$ ）は2度目の視聴は字幕なしで行った。1回目の視聴後に5分間で内容理解小テスト（10点満点）が実施され、2回目の視聴時には視聴しながら小テストの回答が許可されていた。

これら一連の活動で30～35分程を費やした。残りの時間は視聴内容に関連する4つのストランド活動（Newton & Nation, 2021）を実施した。意味重視のインプット活動（meaning-focused input）として、エピソードの視聴やスクリプトリーディングなど、意味重視のアウトプット活動（meaning-focused output）として、視聴内容のリテリングやサマリーライティングなど、言語形式重視の活動（language-focused learning）として、視聴内容のディクテーション、シャドーイング、音読などが行われた。流暢性重視の活動（fluency development）を行うために、上記の活動や視聴を繰り返した。第1, 8, 15週目にリスニング力を測定するために、31問から成るTOEIC リスニングテスト（31点満点）を実施した。

3. 結果

表1は両群の全12回の内容理解小テストの結果を示している。一般化線形混合モデル（GLMM）を用いて統計処理を行った。表1から、実験の前半（weeks 2-7）では第2, 3, 6, 7週目に有意差が観察された。一方で実験の後半（weeks 9-14）では第9週目にのみ有意差が観察された。第1週目のリスニングテストでは両群間に有意差は観察されなかった（CCG = 40.5%, CNCG = 42.0%, OR = 1.04, $p = .67$ ）。同様に

第8週目のリスニングテストでも有意差が観察されなかった (CCG = 49.1%, CNCG = 49.6%, OR = 1.01, $p = .92$)。しかしながら、第15週目のリスニングテストでは、CNCGがCCGよりも成績が有意に高くなった (CCG = 46.0%, CNCG = 52.8%, OR = 1.28, $p = .018$)。このことから、小テストに関しては、後半からCNCGが字幕なし視聴に慣れて、CCGと同じくらい視聴内容を理解できるようになったと言える。字幕を活用するとその場での内容理解度は高くなるが、長期間字幕に頼り続けるとリスニング力の伸びが停滞する。一方で、字幕付き視聴と字幕なし視聴を組み合わせ方が後半でリスニング力が向上することが明らかになった。

CNCGはCCGよりも望ましい困難 (*desirable difficulty*) が得られたと考えられる。軽すぎず重すぎない負荷で学習すると学習セッション時には成績が低くなるが、長期的に見ると成績が高くなる (Suzuki, 2023)。字幕付き視聴と字幕なし視聴の組み合わせは長期的にはリスニング力向上に貢献した。

また、冗長性の原則 (*redundancy principle*) から、CCGにとって字幕はリスニング学習を阻害する要因であった可能性が高い (Mayer & Fiorella, 2022)。一度に多くの情報 (映像、音声、字幕) が同時に提示されると優先度が高い情報を優先的に処理するだろう。参加者は、視聴後に内容理解小テスト (講義成績の20%が反映) が実施されることを理解していたため、高得点を取得するために字幕に集中するのは当然である。字幕が提示されれば字幕を読む時間が多くなり音声に集中することができなくなる。リスニング力を向上させることが目的であれば、より音声に集中できる字幕なし視聴の方が効果的である。本研究を通して、内容理解小テストを実施する場合、長期的な字幕付き視聴はリスニング力向上を阻害するという点を明らかにした。多読プログラムでは原則内容理解テストは実施しないため、今後は小テストを廃止するとリスニング力にどのような影響を与えるのかを検証したい。

表1

両群間の全12回におよぶ内容理解小テストの結果

Week	Group	Mean (SD)	OR	p	Week	Group	Mean (SD)	OR	p
2	CCG	6.94 (1.76)	1.65	.007	9	CCG	7.45 (1.41)	1.48	.047
	CNCG	5.89 (1.35)				CNCG	6.74 (1.46)		
3	CCG	6.79 (1.45)	1.48	.032	10	CCG	5.69 (1.34)	0.85	.39
	CNCG	5.97 (1.46)				CNCG	6.19 (1.33)		
4	CCG	8.42 (1.18)	1.26	.305	11	CCG	6.82 (1.83)	1.14	.52
	CNCG	8.17 (1.40)				CNCG	6.53 (1.58)		
5	CCG	7.34 (1.49)	0.97	.90	12	CCG	7.27 (1.90)	0.95	.81
	CNCG	7.43 (1.48)				CNCG	7.34 (1.84)		
6	CCG	7.85 (1.42)	1.96	<.001	13	CCG	6.58 (1.35)	1.17	.38
	CNCG	6.60 (1.69)				CNCG	6.22 (1.74)		
7	CCG	8.12 (1.61)	2.16	<.001	14	CCG	7.74 (1.35)	1.15	.52
	CNCG	6.73 (1.72)				CNCG	7.42 (1.70)		

参考文献

- Kanayama, K. (2024). Effects of extensive viewing of cartoons on L2 listening improvement: How much audiovisual input is needed? *Annual Review of English Language Education in Japan*, 35, 1–16.
- Mayer, R. E., & Fiorella, L. (2022). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Newton, J. M., & Nation, I. S. (2021). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Suzuki, Y. (2023). *Practice and automatization in second language research*. Routledge.

統語的複雑性と統語的類似性について

近藤 悠介（早稲田大学）
KONDO, Yusuke (Waseda University)

キーワード：コーパス，統語的複雑性，統語的類似性

1. はじめに

これまでの議論に基づく、言語の複雑性は、(1) 数に関する複雑性（文あたりの単語数，節あたりの単語数），(2) 種類数に関する複雑性（単語の種類数，品詞の種類数），(3) 構造に関する複雑性，(4) 頻度，洗練度などに関する複雑性（語彙の出現頻度など）の4つに分類される。(1) は，分子に単語数，分母には文数，節数，T-unit の数などが利用される，古くから使われている特徴量である。(2)，(4) はこれまで語彙の特徴量として利用されてきたもので，複雑性の特徴量とは考えられてこなかったものである。(3) の構造に関する複雑性（統語的複雑性）は，昨今、平均係受け距離（Mean Dependency Distance: MDD），平均階層距離（Mean Hierarchy Distance: MHD）など依存文法に基づいた統語構造に関する特徴量が利用される。(3) に関する研究は比較的新しく，評価が定まっていない。本発表では，統語的複雑性の特徴量である MDD および MHD の性質を明らかにするために，CEFR-based Sentence Profile (CEFR-SP) corpus (Arase, Uchida, & Kajiwar, 2022) の各文において，統語的複雑性に関する特徴量と統語的類似性の関係を検証した結果を報告する。

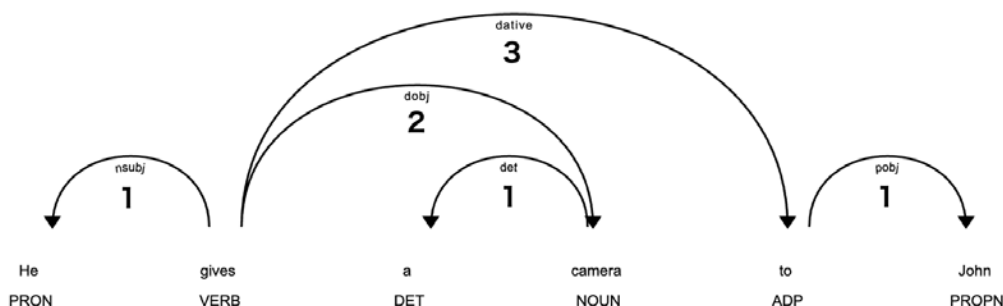
2. 統語的複雑性と統語的類似性

2.1 統語的複雑性に関する特徴量

本発表で扱う統語的複雑性に関する特徴量，MDD および MHD は，依存文法による文の解析結果に基づく特徴量である。

図 1

依存距離を伴う "He gives a camera to John" の依存木

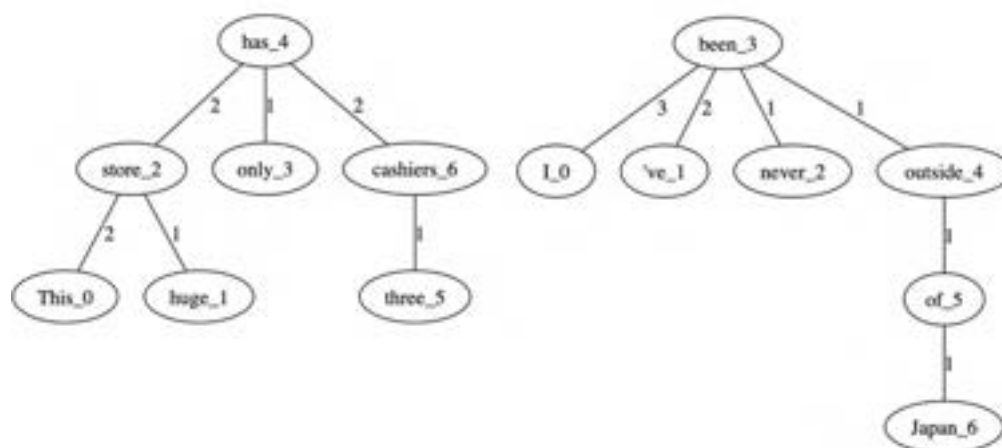


MDD は $\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n |DD_i|$ と定義される（ n は依存関係の数， DD (Dependency Distance) は依存（統率）している単語同士の出現順序における「近さ」である）。図 1 は "He gives a camera to John" の DD を示したものである。"He" と "give" の DD は 1，"gives" と "to" の DD は 3 である。これらすべての値の平均値が MDD である。MDD は文を処理する上での認知的負荷を示すと考えられている (Hudson, 1995)。MHD は

$\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n HD_i$ と定義される (n は root 以外の単語の数, HD (Hierarchical Distance) は root から個々の単語までの距離である)。図 1 で”John”から”gives”までは 2 本の矢印を辿るので HD は 2 である。MHD はこれらすべての値の平均値である。MHD は文の階層構造における複雑性に関する特徴量と考えることができる (Liu & Jing, 2015)。

MDD および MHD の問題点は, 構造が異なる 2 つの文に対して同じ値を与えることである。”This huge store has only three cashiers”と”I’ve never been outside of Japan”は構造的に異なる文であるが, これらの 2 つの文の MDD は 1.5, MHD は 1.5 である。

図 2
構造は異なるが MDD と MHD が同じ値の 2 つの文



2.3 統語的類似性を参照先とした MDD と MHD の検証

統語構造が異なる 2 つの文の統語的複雑性は異なるという前提で考えた場合, MDD, MHD は統語的複雑性を捉えているとは言い難い。しかしながら, 上で指摘したような統語的構造は異なるが MDD, MHD が同じ値をとる文が実際に使用される文の中でかなり少数であれば, MDD, MHD を統語的複雑性に関する特徴量として利用しても問題ない。本研究では, CEFRSP corpus の一部を用いて, 統語的構造は異なるが MDD, MHD が同じ値をとる文がどの程度存在するかを確認した。統語構造が同じであるかどうかは依存木の類似度を測る指標である Tree Edit Distance (TED) を用いた。これは編集距離を木構造に応用したものである。CEFRSP corpus の 1176 文から 2 文を選ぶ組み合わせは 690900 通りで, その中で MDD と MHD が同じ値の組みは 4024 組あり, そのうち TED が 0 の組は 196 組であった。言い換えれば, MDD と MHD が同じ値であっても統語構造が同じでない組は 3828 組あるということになり, MDD と MHD が同じであっても約 95%は統語的に異なる構造ということになる。

参考文献

- Arase, Y., Uchida, S., & Kajiwara, T. (2022). CEFR-based sentence difficulty annotation and assessment. *Proceedings of the 2022 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, 6206–6219.
- Hudson, R. (1995). *Measuring syntactic difficulty*. [Unpublished manuscript]. <https://dickhudson.com/wp-content/uploads/2013/07/Difficulty.pdf>
- Jing, Y. & Liu, H. Mean hierarchical distance augmenting mean dependency distance. *Proceedings of the Third International Conference on Dependency Linguistics*, 161–170.

大学授業における TOEIC®L&R 対策コースのテストスコアへの 影響：観測データによる因果分析

古屋 あい子（東洋大学）

隅田 和人（東洋大学）

キーワード：TOEIC®L&R 対策コース，テストスコア，観測データ，因果効果，平均処置効果

1. はじめに

大学において TOEIC®L&R テストスコアを伸ばす重要性が年々高まっている。TOEIC®L&R テストスコアは単位認定（一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会, 2021）および英語科目の習熟度クラス分けに使用される場合も多く、大学生にとって TOEIC®L&R テストスコアを伸ばすことは重要な目標の1つとして捉えられる。文部科学省（2024, p. 69）の報告では、国立・公立・私立を含む 781 大学中 440 大学（56%）にて、授業において TOEIC®L&R を含む資格試験に必要な能力の養成を目的とした科目の開設が行われており、半数以上の大学において、授業における TOEIC®L&R テストスコアへの伸長が期待されている。既存研究にも、大学授業における TOEIC®L&R 対策コースのテストスコアへの伸長は報告されている（Harada, 2016）が、サンプルサイズが少ないなどコースにおける効果の検証については十分でない。そこで、本研究では、推定に十分なサンプルサイズを確保した観測データを使用し、TOEIC®L&R 対策コースにおけるテストスコアへの効果を推定した。さらに、観測データを使用し、いくつかの因果効果を推定する方法により、平均処置効果の推定を行った。

2. 手順

2.1 データ

データは、東京都内にある私立大学の社会科学系の学部 に所属する 1 年生を対象とした 2014 年から 2018 年までの 3,480 名のデータである。当該学部では選択科目として TOEIC®L&R 対策コースがあり、春学期と秋学期の 1 学期ごとに開講されている。効果の測定には 2 時点（1 年次 4 月、1 年次 12 月～1 月）のデータを使用した。分析対象は大学授業において TOEIC®L&R 対策の基礎コース（TOEIC®L&R 425 点以下の学生を対象に履修を推奨）を履修および受講した学生と、観測期間中に大学授業においていかなる TOEIC®L&R 対策コースをも履修および受講しなかった学生の TOEIC®L&R テストスコアである。履修とは単位を修得したことを指す。受講とは TOEIC®L&R 受験が学期途中であった理由から授業を履修登録したことを指す。また、本研究では学生の属性・入学種別・主要科目の成績・就職先および進学先のデータも使用した。

2.2 手順

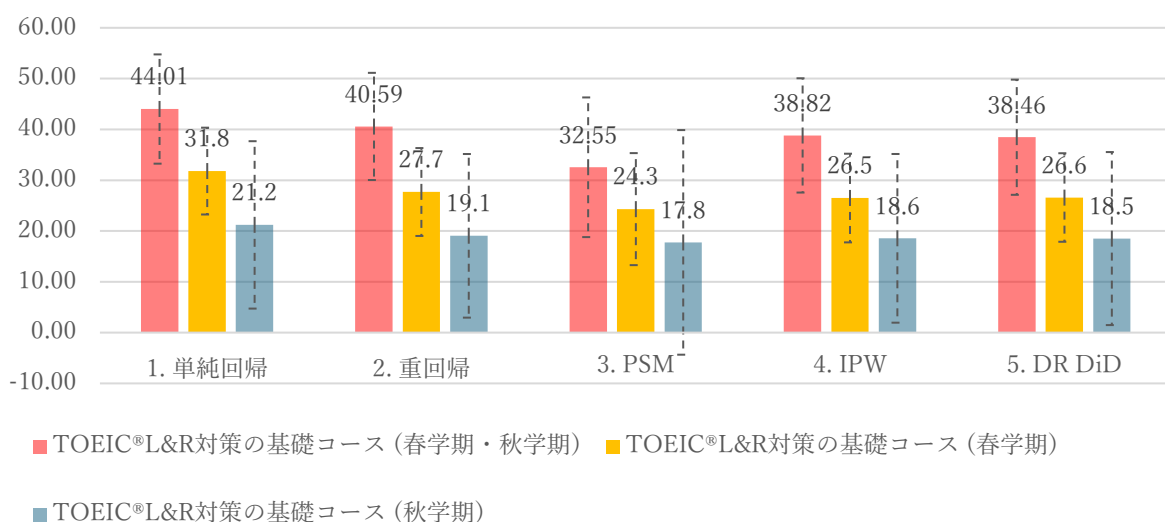
大学授業において TOEIC®L&R 対策の基礎コースを履修および受講した学生と、観測期間中に大学授業においていかなる TOEIC®L&R 対策コースをも履修および受講しなかった学生の 2 時点（1 年次 4 月、1 年次 12 月～1 月）のデータを使用し、線形回帰（単純回帰分析結果、重回帰分析）、傾向スコア・マッチング法（Propensity score matching: PSM, Inverted propensity score weighting: IPW）、2 重に頑健な差の差の分析法（Doubly robust difference in differences: DR DiD）により効果の推定を行った。

3. 結果

1 年次春学期・秋学期に TOEIC®L&R 対策の基礎コースを履修および受講した学生を介入群とし、履修および受講しなかった学生を対照群とした分析の結果 (図 1), 春学期のみコースを履修した学生は約 26 点テストスコアを伸ばし, 秋学期のみ受講した学生は約 19 点の伸長が見られた。春学期・秋学期両方に履修および受講した学生は約 38 点テストスコアを伸ばした。

これらの結果により, TOEIC®L&R 対策の基礎コースの履修および受講の有無によるテストスコアの差が浮き彫りとなり, TOEIC®L&R 425 点以下を対象に履修を推奨された基礎コースで学んだ初級学習者においては春学期のみの履修ではなく, 春学期・秋学期両方の履修および受講がテストスコアをより高く伸ばすためには重要であることが示唆された。今回の結果は, 入学前のテストスコアを利用できないため, 分析の前提となる並行トレンドの仮定の確認をできないなど, 不十分な点があるが, 観測データを用いた場合の複数の推定方法を用いて分析を行い, 実際の得点の伸びについても正確な報告をすることができたと考えられる。

図 1
平均処置効果の比較



注: 誤差範囲の上限と下限は, 標準誤差を 2 倍した範囲を示す。

参考文献

- Harada, S. (2016). Effects of the TOEIC Course on Students' TOEIC Scores. *The Bulletin of St. Margaret's*, 48, 1–17.
https://doi.org/10.20707/stmlib.48.0_1
- 一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会 (2021). 「TOEIC Program による単位認定に関する調査」『IIBC 公式サイト』https://www.iibc-global.org/toEIC/official_data/credit_research.html
- 文部科学省 (2024). 『大学における教育内容等の改革状況について (令和 4 年度)』
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00011.htm

リーディング中心の中学校英語授業における 構造・オートノミー支援行動

宮迫 靖静（福岡教育大学）

キーワード：リーディング，オートノミー支援，構造支援，授業観察，中学校

1. はじめに

英語授業における学習者のエンゲージメント（engagement）の重要性が認められていますが，オートノミー支援（autonomy support）が学習者の心理的欲求を満たし，エンゲージメントを高めるのに有効であるとする研究（Dincer, et al., 2019, Dincer, et al., 2019b, Thaliar & Hashim, 2008, Wang, et al., 2024, Zarrinabadi, et al., 2021 等）が，英語教育においても注目され始めています。

国内では，Someya and Fujishige (2023)が，オートノミー支援は心理的欲求を満たし，エンゲージメントを高め，英語能力を向上させることを報告しています。これに対して，Oga-Baldwin and Nakata (2015)は，単なるオートノミー支援よりも，支援的な構造（supportive structure）が小学生の心理的欲求の充足とエンゲージメントに有効であるとし，Miyasako (2025)も，日本人英語学習者には構造支援（structure support）の方がオートノミー支援よりも有効であるとしています。

構造支援は制御（control）行動と誤解され易いのですが，教育全般ではオートノミー支援的な構造支援が有効である（Cheon, et al., 2012; Jan, et al., 2010; Reeve & Sue, 2014 等）とされています。オートノミー支援と構造支援を同時に検討する必要がありますが，国内の英語授業における教師のオートノミー・構造支援行動を観察・分析した研究は殆どありません。但し，宮迫（発表予定）は，リスニングからスピーキング・ライティングに展開する中学校英語授業を観察・分析し，構造支援行動の方がオートノミー支援行動よりも多いが，スピーキング・ライティング活動においては，オートノミー支援行動が多く見られ，構造・オートノミー支援行動のバランスがある程度とれていると報告しています。

リーディングを中心とする中学校英語授業ではどうでしょうか。本研究は構造・オートノミー支援の観点（表 1；Cheon, et al., 2012; Jan, et al., 2010）に基づいて，リーディング授業における構造・オートノミー支援行動の観察・分析を試みました。

表 1
オートノミー・構造支援行動の観点

オートノミー支援行動	構造支援行動
A1 選択肢を提供する	S1 目標や期待を明確に伝える
A2 意見や感情を尊重する	S2 具体的に指示やフィードバックを与える
A3 自分のペースで学ばせる	S3 進むべき方向やステップを示す
A4 学習活動を意味づけ，重要性を伝える	S4 進捗をチェックし，必要なサポートをする

2. 方法

文科省（2020）による「中学校の英語授業はこう変わる③」というビデオを観察し，オートノミー・構造支援行動の観点（表 1）に基づいて，表 2 が示す授業内容ごとに，時間経過に沿って，コード化し

分析しました。尚、ビデオは50分の授業を約13分に編集されたものです。

3. 結果・考察

表2は観察授業の授業内容ごとのオートノミー・構造支援行動の観点ごとの頻度を示しています。結果は、(a) オートノミー支援行動よりも構造支援行動の方が多いが、ある程度バランスが取れている、(b) 読むの活動では、やり取りが少なくオートノミー支援行動が少ない、(c) 話す・書く活動の前の指導では、やり取りの中でオートノミー支援行動が多い、(d) 話す・書くの活動の多くはビデオでは省略されており、何れの支援も少ない、(e) 全体的に (S2) 具体的に指示やフィードバックを与える、(A2) 意見や感情を尊重する、(A4) 学習活動を意味づけ、重要性を伝える、が多かった、でした。

発表時には、オートノミー・構造支援行動の内容を示しながら考察し、教育的示唆を示します。

表2

観察授業の見どころにおけるオートノミー・構造支援行動の観点ごとの頻度

	指導内容	時間経過	S1	S2	S3	S4	A1	A2	A3	A4
①	授業内容の提示	0～	1	2	0	0	0	0	0	0
②	復習	0:33～	4	5	0	1	0	0	0	1
③	「読むこと」の活動	1:30～	3	12	0	0	1	3	1	1
④	「話すこと」(1)の前の指導	3:56～	2	4	0	1	0	3	0	4
⑤	「話すこと」の言語活動(1)	6:38～	0	1	1	0	0	0	0	0
⑥	「話すこと」(2)の前の指導	7:00～	0	2	1	1	1	7	0	1
⑦	「話すこと」の言語活動(2)	9:31～	0	1	1	0	0	0	0	0
⑧	「書くこと」の前の指導	10:05～	1	4	1	0	0	1	0	9
⑨	「書くこと」の言語活動	12:36～	0	0	0	0	0	1	1	0
⑩	結び	12:50～	0	0	0	1	0	0	0	0
	観点の計		10	29	4	4	2	15	2	16
	S・Aの計					47				35

主な引用文献

- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2012). The teacher motivational support intervention: Content, implementation, and effect on students' motivation. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 451–465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Miyasako, N. (2025). How do teacher structure and autonomy-support affect learners' perceived psychological needs, engagement and English proficiency? *Bulletin of University of Teacher Education Fukuoka*, 74 (1), 87–104. <https://doi.org/10.34603/0000002516>
- Oga-Baldwin, W. L. Q., & Nakata, Y. (2015). Structure, autonomy, and connectedness in young Japanese students' foreign language learning. *System*, 53, 165–175. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.06.006>

メタバースを活用した国際協働学習：実践と評価

安部 由美子（広島工業大学）
ELWOOD, James（Meiji University）

キーワード：メタバース，国際協働学習，英語スピーキング不安，没入感，動機づけ

1. はじめに

近年，COIL 型教育（オンライン海外大学連携型協働学習）をはじめ，多様な形態のオンライン授業が実施されている。これに伴い，学習者同士のインタラクションを活性化させる手段としてメタバースの教育活用が注目されている。メタバースは VR 技術を活用した仮想空間の一形態であり，学習者の関心・意欲・態度の可視化や国際的コミュニケーション体験を促進することが報告されている（矢野，2022）。

メタバース環境には，ヘッドマウントディスプレイ（HMD）を用いる形式（Kaplan-Rakowski & Gruber, 2019）と，PC などの 2D ディスプレイを通じて操作する形式がある。HMD は高い没入感と身体性を提供するが，高コストや設定の煩雑さが課題となる。一方，ウェブブラウザ型は，より手軽に臨場感のある学習空間を構築できる（澤崎，2023）。SLA（第二言語習得）の分野では，学習者の心理的要因が成果に及ぼす影響が多く報告されており，不安は学習意欲の低下やパフォーマンスの抑制につながる主要な要因とされる（Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986）。また渡邊・小渡・大前（2022）は，VR がもたらす強い臨場感や没入感によって学習者の注意や関心が高まり，学習意欲を向上させる効果があることを報告している。

本研究では，海外との連携による PBL 英語学習において，2D ディスプレイ対応のブラウザ型メタバースを活用した授業を導入した。これにより，学習者の没入感，理解度，英語スピーキング不安，動機づけの要因間の関係性に着目して調査を行った。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は，非英語専攻で，CEFR においておおよそ A2 レベルの広島市内の大学生 34 名と，B2 から C1 レベルに相当するフィリピン国立大学の大学生のボランティアグループであった。

2.2 手順

本学習活動は，課題解決型学習（PBL: Project-Based Learning）のプロセスに基づいて実施された。学習者は，問題提示からプレゼンテーションまでの流れに沿って各タスクに取り組んだ。まず学習者はブラウザ型メタバース内で，持続可能な開発目標（SDGs）に関連したテーマについて，一定期間議論を行った。その後，各グループが設定されたテーマに関するプレゼンテーションをメタバース内で実施した。オンラインアンケートは Google Classroom で実施し，活動後に学習者の心理的要因を測定した。没入感には Jennett らによる Immersive Experience Questionnaire を使用し，英語スピーキング不安には Horwitz ら（1986）の Foreign Language Classroom Anxiety Scale の改訂版を用いた。英語学習の動機づけは，Noels ら（2000）の Language Learning Orientations Scale を用いて測定した。

2.2.1 メタバースを使った教育実践

Frame VR を使用し，掲示物や小グループ用ルームを設置して，協働的なオンライン学習環境を構築した。各ルームはサウンドシールドで区切られ，他グループの会話に干渉されることなくディスカッシ

ョン活動が行えた（図1参照）。

図1

メタバースを活用したディスカッションとプレゼンテーション活動の様子



3. 結果

分析の結果、仮想環境を活用した学習では、活動への積極的関与や内容理解度が学習者の英語スピーキング不安を軽減する可能性が示唆された。積極的関与および理解度と英語スピーキング不安の間には有意な負の相関が認められたことから、没入的な体験が不安の緩和に影響していたと考えられた。一方で、積極的関与は動機づけに関わる要素でもあり、不安の軽減に影響を与えていたことが明らかとなった。さらに、動機づけは理解度、存在感、活動への関与と正の相関を示していたことから、学習者の高い動機づけは理解度や没入感、積極的な活動参加と密接に関連していることが確認された。記述式アンケートの結果からも、学習者はメタバース空間でのディスカッション活動に対して「緊張せずに話せる」といった意見が多く、アバターを通じて仮想空間で議論することで心理的負担が軽減されたという回答が見られた。また、メタバースを活用した言語学習に対する満足度も高い数値を示していた。

以上の結果は、臨場感やリアリティの向上が学習者の関与や満足度に貢献するという澤崎（2023）の報告を支持する。今後、より多様な学習者を対象とした大規模な調査を通じてさらに検証を進めたい。

謝辞

令和7年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究C，課題番号25K04253）の助成を受けて行われた。

参考文献

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132.
- Jennett, C., Cox, A. L., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijds, T., & Walton, A. (2008). Measuring and Defining the Experience of Immersion in Games. *International Journal of Human-Computer Studies* 66, 641–661.
- Kaplan-Rakowski, R., & Gruber, A. (2019). Low-immersion versus high-immersion virtual reality: Definitions, classification, and examples with a foreign language focus. In *Proceedings of the Innovation in Language Learning International Conference 2019*. Pixel.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57–85.
- 澤崎敏文 (2023). メタバースを活用した多様な学習環境の構築と実践. 『日本教育工学会研究報告集』 2, 83–87.
- 渡邊ゆきこ, 小渡悟, 大前智美 (2022). メタバース空間における臨場感・没入感をともなう語学学習—Mozilla Hubsを活用した大学の初級中国語授業における実践—. 『コンピュータ&エデュケーション』 53, 31–36.
- 矢野浩二郎 (2022). VR・メタバースの外国語教育における可能性—基礎, 現状, 今後への展望—. 『コンピュータ&エデュケーション』 53, 37–42.

口頭訂正フィードバック選好の大規模実証研究

—日本語を母語とする中学生 457 名を対象とした学年横断的分析—

山下 友大 (岡山大学)

阿部 真理子 (岡山大学)

キーワード： 口頭訂正フィードバック，中学生英語学習者，明示的修正，リキャスト，個別最適な学び

1. はじめに

口頭訂正フィードバック (Oral correction feedback: OCF) は，第 2 言語習得研究において学習者の言語発達を促進する有効な指導法として，数多くの研究で実証されてきた (Lyster & Saito, 2010; Li, 2010)。しかしながら，OCF に関して，日本語を母語とする中学生英語学習者の発達段階や習熟度によってどのように変化するのは，十分に明らかにされていない。本研究は，日本語を母語とする中学生 457 名を対象に，OCF 選好の学年差・習熟度差・心理要因の影響を明らかにすることを目的とした。

2. 手順

2.1 参加者

調査対象は，岡山県岡山市の中学生 457 名（1 年生 157 名，2 年生 157 名，3 年生 143 名）である。研究の目的を説明し，研究を行う上で必要な同意を得た上で参加を依頼した。習熟度は，英検（未取得～準 1 級）により把握した。文部科学省（2023）の 2022 年度「英語教育実施状況調査」によれば，CEFR A1 レベル（英検 3 級）相当以上の中学生は 49.2% である。これと比較すると，対象校の生徒の英語習熟度はそれより高いことが分かる（表 1 参照）。

表 1
研究校生徒の英検取得状況

	3 級以下	準 2 級	2 級	準 1 級	計
1 年生	85	18	5	0	108
2 年生	77	22	13	0	112
3 年生	43	53	21	2	119

2.2 手順

本研究では，まず動画刺激の開発を行った。Lyster & Ranta (1997) が提示した 6 種類の口頭訂正フィードバックを，大関 (2015) の枠組みに基づき，「明示性 (explicit vs. implicit)」と「プロンプトの有無」という二つの基準から再整理し，4 タイプ（明示的修正・リキャスト・誘導・繰り返し）に分類した。そのうえで，学習者が過去形の誤り（例：I go to the park yesterday.）を発話する場面を設定し，それに対して各タイプのフィードバックを提示する 30～40 秒程度の動画を作成し，教室にて投影した。次に，参加者は各動画を視聴した後，「今の場面ではどのフィードバックが最も好ましいと思うか」という設問に対して，4 つの選択肢の中から回答した。加えて，学年や英検取得級，さらには英語を話す際の自信などに関する意識を測定するための質問紙調査を実施した。得られたデータについては，カイ二乗検定を行い，

さらに残差分析を用いて有意差の具体的な傾向を検討した。

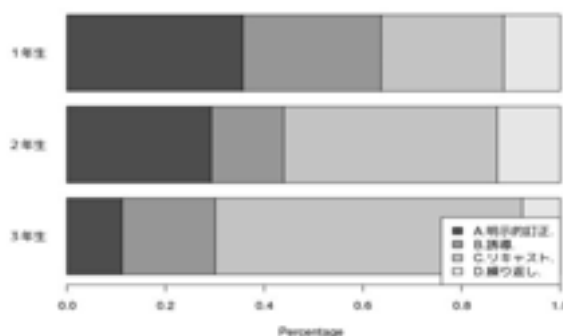
図 1
投影動画の例



3. 結果

分析の結果、学年と OCF 選好の間には中程度の有意な関連が見られた ($\chi^2(6)=51.92, p < .01$)。残差分析の結果をみると、学年ごとに特徴的な傾向が確認された。中学 1 年生は、明示的訂正を強く選好する傾向があり (残差+3.48)、明確な誤りの指摘を学習の助けとして受け止めていることが示唆された。中学 2 年生では、誘導的フィードバックに対する抵抗感が有意に高く (残差-2.27)、思考を促す形式を回避する傾向がうかがえた。一方で、中学 3 年生は、リキャストを顕著に選好し (残差+5.64)、暗示的なフィードバックに対する受容性が発達していることが明らかとなった。習熟度分析では、CEFRA2・B1 レベルの学習者においてリキャスト選好が有意に高く、上位習熟者ほど暗示的フィードバックを好む傾向が示された。一方で、英語を話す自信等の意識要因は、OCF 選好に有意な影響を示さなかった。これらの結果は、学年の進行に伴い、明示的な訂正から暗示的なリキャストへと選好が移行することを示している。教育的には、中学 1 年生には明示的な指導を中心に、中学 2 年生には心理的支援を重視した配慮を加え、中学 3 年生にはリキャストを段階的に適用することが有効である可能性が示唆された。このような知見は、AI/ICT 教材における自動訂正機能の設計指針としても活用可能であり、学習者の発達段階に応じたフィードバックの個別化の実現に寄与することが期待される。

図 2
学年ごとの OCF タイプ選好



参考文献

- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265–302.
- 大関浩 (2015). 『フィードバック研究への招待』 くろしお出版.
- 文部科学省 (2023). 「2022 年度英語教育実施状況調査」
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.

英語発信力育成に向けた入学前教育の試み

—薬学部新入生への AI 学習アプリ「レシピー」の活用事例—

後藤 秀貴（立命館大学）
近藤 雪絵（立命館大学）
山本 修久（株式会社ポリグロッツ）

キーワード： 入学前教育，英語発信力，AI 語学学習，学習アプリ「レシピー」，薬学部新入生

1. はじめに

立命館大学薬学部では「プロジェクト発信型英語プログラム」を導入し、国際社会でも活躍できる英語による情報収集・発信能力の育成を行っている（山中ほか, 2021）。早期に入学が決定した生徒に対しては、英語学習への意欲を高め、発信力の基礎を身につけることを目的に入学前教育を実施している。2024 年度には、個人のニーズに応じた学習コンテンツが提供されるという点を重視し、AI 英語学習サービス「レシピー」（株式会社ポリグロッツ）を導入した。¹ 本稿では、参加者のテストスコアの変化・学習状況・アンケート結果に基づき、2024 年度入学前教育の成果検証を行う。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は私立大学薬学部の 2025 年度入学予定の新入生のうち、50 名（学習状況）、36 名（事前・事後テストおよびアンケート）であった。

2.2 実施内容

本実践は 2024 年 12 月から 2025 年 3 月にかけて実施された。参加者は、入学前教育の受講前にスマートフォンアプリ「レシピー」の使用方法に関する説明を受けたのち、1～3.5 か月間学習に取り組んだ。² 英語学習への意欲向上、基礎的な発信力の育成を目的に、学習コンテンツのカスタマイズを行い、①教員の管理画面（スマートアサインメント）から作成・配信される課題、②レベルごとに AI が学習カリキュラムを作成するマイレシビ、③英文記事のリーディングという 3 種類のコンテンツを用意した。①の課題の文章素材には、生物学・医療に関連する英文記事を採用し、音読の問題パターンとスピーキング（内容の要約と意見論述）の問題パターンの 2 つ、計 68 課題分を配信した。②のマイレシビは、初回ログイン時に実施されるレベルチェックテストの結果に基づき、学習者に個別最適化された学習コンテンツが提供される機能である。③の英文記事のリーディングに関しては、薬学に関連するものを中心に学習画面に表示されるよう調整し、参加者が興味を持ちやすい記事を選択できるようにした。

2.3 データ収集・分析

入学前教育としての成果検証を行うため、3 種のデータ分析を行った。第一に、英語力の変化を測定するため、参加者がアプリ上で受験した事前・事後テスト（「発音（音読）」「要約」「意見論述」の観点から評価）のスコアの変化を分析した。第二に、学習時間や提出率などのログデータに基づき、学習状況を分析した。第三に、参加者の自己評価やアプリに対する意見を明らかにするため、受講後に行ったアンケート結果を検討した。

3. 結果

3.1 事前・事後テスト

事前・事後テストの結果、差分が正規分布に従わなかったため、Wilcoxon の符号付順位検定を行った。その結果、「発音（音読）」「要約」「意見論述」いずれの観点においても事後スコアが有意に高かった。

「発音（音読）」は $z=2.82, p=.005$, 「要約」は $z=3.93, p<.001$, 「意見論述」は $z=2.83, p=.005$ であり、効果量はいずれも中程度であった（「発音（音読）」 $r=.33$, 「要約」 $r=.46$, 「意見論述」 $r=.33$ ）。³

3.2 学習状況

学習期間内の学習時間は平均 14.5 時間、課題完了率は 87.0% であった。一方、マイレシピの完了率は平均 19.1% であった。課題については、参加者 50 名中 43 名（86.3%）が提出率 90% を超えていたのに対し、マイレシピで完了率 90% を超えたのは 5 名（10.0%）のみで、35 名（70.0%）の参加者は完了率 20% 未満であった。また、英文記事のリーディングに関しても、50 名中 48 名（96.0%）が読了数 0-3 の範囲にとどまった。

3.3 アンケート

アンケート調査により、参加者の多くがスピーキング、リスニング、発音といった技能の向上を実感したことが明らかになった。また、「発音を採点してくれて、どの発音が悪いのか分かるのでそこを改善することで、発音が上手くなったと思う」や「今後の学習に関連する専門用語も出てくるような課題が出ていて、今後の役に立つと感じた」といったコメントが寄せられた。スピーキング課題への AI によるフィードバックについては、97.2% の回答者が「役に立った」（「少し役に立った」あるいは「とても役に立った」）と回答した。一方で、課題量や全体的な難易度に関して負担の大きさを指摘する意見があった。

4. 考察

「レシピー」を導入した 2024 年度の入学前教育では、参加者の発音（音読）・要約・意見論述のスコアが向上した。入学前の短期間の取り組みであっても、発信に関わるスキル形成に効果的に機能していたといえる。これにより、入学後の読む・聞くに加え、話す・発表するといった実践的な英語力の基礎力の育成にスムーズに移行できるだろう。また、発信型課題や AI フィードバックを通じて、発音やスピーキングへの自信を育み、入学後のプログラムへの円滑な移行に寄与すると考えられる。今後は個々の習熟度に応じた課題量の調整や、課題以外の学習への取り組みを促進する工夫が求められる。

注

¹ 「レシピー」株式会社ポリグロッツ <https://www.polyglots.net/>

² 説明は 2024 年 12 月に行われたプレエントランスデーでのガイダンスで行われたが、参加していない受講者については、オンラインコースツール上の資料を参照した。取り組み期間に幅があるのは、参加者が各学習課題の取り組み時期を自由に決められるよう設定していたからである。

³ 効果量 r の基準は竹内・水本（編著）（2023, p. 403）に基づく。

参考文献

- 竹内理・水本篤（編著）（2023）.『外国語教育ハンドブック【増補版】—研究手法のより良い理解のために—』松柏社.
- 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.

English Education in Japan with Generative AI: Insights from Students' Perspective

LEE, Saeun (Prefectural University of Kumamoto)
ERONEN, Juuso (Prefectural University of Kumamoto)

Keywords: AI-integrated learning, English education, Japanese context, Student perception

1. Introduction

The rapid development of generative artificial intelligence (AI) has brought profound implications for education around the world. In the field of English language education, particularly in Japan, traditional exam-oriented and grammar-focused instruction has long emphasized accuracy over creativity or communicative competence. Generative AI technologies such as ChatGPT, Gemini, and Copilot provide an opportunity to shift this paradigm by offering personalized feedback, generating authentic learning materials, and enabling interactive, learner-centered experiences. A growing body of research highlights the potential of generative AI to improve language learning outcomes, motivation, and learner autonomy (Baidoo-anu & Owusu Ansah, 2023; Hayashi & Sato, 2024; Schmidt-Fajlik, 2023). These tools can support various pedagogical functions, from grammar correction and writing enhancement to reducing anxiety in speaking practice. However, their implementation in education also raises ethical and practical challenges. Concerns about misinformation, data privacy, and academic honesty persist (Mhlana, 2023; Dakakni & Safa, 2023), and students often struggle with how to craft effective prompts or evaluate AI-generated information. In Japan, where rigid educational structures have historically limited learner autonomy, students' perspectives are crucial for determining how AI can be meaningfully integrated into classroom practice. Understanding their experiences and attitudes toward generative AI provides insights into both the opportunities and the limitations of this technology. This study therefore investigates Japanese university students' perceptions of generative AI in English learning, focusing on their patterns of use, perceived benefits and challenges, and expectations for the future of AI-assisted education.

2. Method

An anonymous online questionnaire was distributed to 83 second-year university students in Japan. The survey, conducted in Japanese but designed to connect directly with English learning contexts, examined students' experiences, frequency of use, and attitudes toward generative AI tools such as ChatGPT, Gemini, and Copilot. Participants reported how frequently they used AI in three contexts: (1) academic courses outside the studied class, (2) independent or self-directed learning, and (3) non-academic or entertainment purposes. They also evaluated AI's perceived usefulness for English learning, identifying functions such as idea generation, writing support, and proofreading. Additional items asked students to describe difficulties they encountered (e.g., irrelevant responses, overly long text, or prompt-writing challenges) and to indicate areas where they wanted explicit instruction in AI use.

3. Results and Discussion

Students reported using AI most frequently for self-study, while its use in formal coursework remained limited. About one-third of respondents indicated they had never used AI in their classes, yet many engaged with it independently to clarify grammar, generate ideas, or receive writing feedback. This pattern suggests that students view AI as an accessible and flexible support tool,

particularly suited to self-directed learning. Many noted that AI provided a stress-free environment to practice English, allowing them to make mistakes without fear of judgment and to receive immediate feedback on their language output. Regarding perceived benefits, students most frequently mentioned idea generation, critical thinking, and information gathering as the most useful functions of AI. They also valued its ability to help them reformulate sentences, expand vocabulary, and overcome writing blocks. About 70% believed that ChatGPT could improve their English proficiency, which aligns with findings that AI can increase confidence and engagement in language learning (Hayashi & Sato, 2024). Several students described AI as a kind of “virtual tutor” that encouraged deeper revision and reflection on their writing, suggesting that generative AI can serve as both a linguistic and metacognitive aid.

Despite this enthusiasm, participants expressed clear concerns. Perceived issues included receiving irrelevant or inaccurate information, excessively long answers, and difficulty in creating effective prompts. Many emphasized the need for structured instruction in AI literacy, especially in writing efficient prompts, evaluating AI responses, and understanding ethical use. About 40% of respondents indicated that they wanted explicit teaching on how to use AI effectively in academic contexts. Ethical and psychological concerns were also mentioned: some students worried that overreliance on AI might reduce their motivation or creativity, while others questioned the reliability of AI-generated content. Such concerns mirror broader international debates on AI’s responsible and equitable use in education (Mhlana, 2023). After experiencing AI in class, many students reported more positive impressions of AI and a greater motivation to continue using it, though some remained skeptical about its long-term impact. These mixed attitudes show the importance of balancing innovation with critical awareness. Effective integration of generative AI into education requires not only access to technology but also the development of pedagogical frameworks that promote reflection, ethical reasoning, and human interaction. Teachers play a key role in helping students navigate AI use responsibly, encouraging them to question, verify, and adapt outputs rather than passively accepting them.

Overall, the findings indicate that students see generative AI as a promising complement to traditional language instruction. When properly guided, AI can enhance creativity, learner autonomy, and engagement while supporting more individualized learning paths. For AI to be integrated effectively, educators and learners must understand how to use it critically while maintaining the human qualities of teaching, cooperation, and reflective thinking that are vital to language education.

References

- Baidoo-anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
- Dakakni, D., & Safa, N. (2023). Artificial intelligence in the L2 classroom: Implications and challenges on ethics and equity in higher education: A 21st century Pandora’s box. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100179.
- Hayashi, K., & Sato, T. (2024). The effectiveness of ChatGPT in enhancing English language proficiency and reducing second language anxiety (L2). In *WorldCALL2023: Official conference proceedings* (pp. 201–208).
- Mhlana, D. (2023). Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. In *FinTech and artificial intelligence for sustainable development: The role of smart technologies in achieving development goals* (pp. 387–409). Springer.
- Schmidt-Fajlik, R. (2023). ChatGPT as a grammar checker for Japanese English language learners: A comparison with Grammarly and ProWritingAid. *AsiaCALL Online Journal*, 14(1), 105–119.

Metacognitive Awareness and L2 Reading Proficiency: A Conceptual Replication of the Awareness-Effort-Performance Model

MIKAMI, Hitoshi (Chubu University)

Keywords : Metacognitive awareness, Reading, Strategy, Grit, Second language

1. Introduction

Metacognitive awareness (MA) in second language (L2) reading refers to learners' ability to actively monitor and regulate their reading processes to enhance text comprehension and task performance (Mokhtari et al., 2018). Such ability is typically assessed through strategy use, including setting reading goals and evaluating understanding. While MA strategies are commonly promoted in L2 classrooms for their teachability, a critical but under-explored question is whether possessing strategy knowledge alone is sufficient to improve reading performance. On this point, Alamer and Alsagoafi (2023), sampling Saudi English learners, found that motivated effort was essential for MA strategies to lead to greater reading comprehension (i.e., the MA–performance link was fully mediated by effort). To assess the replicability of the MA–effort–performance model and its relevance to language learning in Japan, this study conducted a conceptual replication of Alamer and Alsagoafi (2023).

2. Method

A total of 148 English majors at a Japanese university participated by completing a standardized reading proficiency test (TOEIC®) and a 5-point Likert-scale questionnaire. The sample size was determined using *G*Power* 3 based on effect sizes reported in Alamer and Alsagoafi (2023). The questionnaire included the revised Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory ($k = 15$; Mokhtari et al., 2018) and perseverance-of-effort (PE) items from the L2 Grit Scale ($k = 5$; Teimouri et al., 2022). In this replication, reading proficiency (Proficiency) was measured using a standardized proficiency test rather than the intermediate-level exam employed in the initial study, with the aim of extending the model to learners across a wider range of proficiency levels. Also, to test whether effort mediates the MA–performance link under an alternative operationalization, it was indexed using PE.

For data analysis, this study employed partial least squares structural equation modeling. The model comprised three relationships: $MA \rightarrow Proficiency$, $PE \rightarrow Proficiency$, and $MA \rightarrow PE \rightarrow Proficiency$. The adequacy of the model was assessed using seven standard indices: collinearity, indicator reliability, internal consistency reliability, convergent validity, discriminant validity, and out-of-sample predictive validity (Hair & Alamer, 2022). BCa bootstrapping ($B = 5,000$, 2-tailed, random seed) was employed to estimate p -values and 95% CIs for the path coefficients. Out-of-sample predictive validity indices were calculated using 5-fold cross-validation with 10 repetitions.

3. Results

Table 1 summarizes descriptive statistics and correlations for the three target variables. For Proficiency, the majority of participants (74%) were at the A2 (pre-intermediate) level in the Common European Framework of Reference, with scores ranging from A1 (elementary; 10%) to B1 (intermediate; 16%) (Tannenbaum & Wylie, 2013). Turning to the correlation results, both MA and PE had significant correlations with Proficiency.

Table 1*Descriptive Statistics and Zero-Order Correlations*

Index	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
1. Metacognitive awareness	2.74	0.89	–	[.08, .38]	[.14, .43]
2. Perseverance of effort	2.94	0.88	.23 **	–	[.15, .44]
3. Reading proficiency	197.06	72.62	.29 **	.30 **	–

Note. $N = 148$. ** $p < .01$. Pearson's r values are displayed in the lower left, and the corresponding 95% confidence intervals are shown in the upper right.

While detailed data cannot be presented here owing to space limitations, the model showed consistently strong results across the quality indices (including VIF for collinearity, factor loadings for internal consistency, Cronbach's α for reliability, AVE for convergent validity, HTMT for discriminant validity, and RMSE for out-of-sample predictive validity).

In the model under examination, MA and PE together explained 23% of the variance in Proficiency (adjusted $R^2 = .23$ [95% CI: .12, .38], $p < .001$). MA strategy use significantly predicted Proficiency ($\beta = .41$ [95% CI: .25, .55], $p < .001$), while the PE-mediated pathway proved non-significant ($\beta = .03$ [95% CI: $-.01$, .09], $p = .142$). Although the replication attempt was unsuccessful, the findings underscore the pedagogical value of MA strategy instruction in language classrooms. For language teachers in Japan, explicitly incorporating MA strategies into lessons may enhance reading outcomes. The absence of replication also points to the need for continued research on the contextual generalizability of the MA–effort–performance model.

References

- Alamer, A., & Alsagoafi, A. (2023). Construct validation of the revised Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSIR) and its relation to learning effort and reading achievement. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(1), 125–149.
- Hair, J., & Alamer, A. (2022). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) in second language and education research: Guidelines using an applied example. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(3), 100027.
- Mokhtari, K., Dimitrov, D. M., & Reichard, C. A. (2018). Revising the "Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory" (MARSIR) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 219–246.
- Tannenbaum, R. J., & Wylie, E. C. (2013). Mapping TOEIC® and TOEIC Bridge™ test scores to the Common European Framework of Reference. *The Research Foundation for the TOEIC Tests: A Compendium of Studies*, 2, 6.1–6.10.
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893–918. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>

Lessons Learned From 20 Years of Carrying Out a Teaching Practicum in Thailand

HALL, James (Iwate University)
NAKATANI, Hiroko (Iwate University)

Keywords : Teaching practicum abroad, English education in Thailand, ePortfolios, Teacher Education

1. Introduction: An Overview of the Puean Program

The “Puean Program” is a two-week teaching internship in Thailand for Japanese university students. It was started in 2003, where student-teachers (STs) taught English at a secondary school (Grades 7 – 12) in Ayutthaya, Thailand. In 2010, the program moved to two secondary schools in Bangkok and eventually started to teach the Japanese subject in addition to English. In 2018, the program added a third school and started to teach math. The program has had a total of 176 participants. This paper focuses on the English and Japanese program. In this program, STs develop a two-period unit of study for the English or Japanese subjects using Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a methodology. Topics are about an aspect of Japanese culture or a global issue. Past topics include Miyazawa Kenji, rice culture, origami, and natural disasters. STs record their learning before, during, and after the program in their ePortfolios (Hall & Townsend, 2017, 2019). This paper describes how STs are prepared for the program, how the program is carried out in Thailand, and the changes that STs undergo.

For preparation, STs take two university courses: one for CLIL as well as another for learning about Thailand (culture, education and history) and preparing for the trip. In the CLIL course, the STs develop topics and activities to engage learners in Thailand. Before going to Thailand, STs put their lesson content and descriptions of their teaching philosophies, teaching style, and worldview on their ePortfolios.

In Thailand, following the class schedules created by the practicum schools, each ST teaches around 10 lesson hours (two lessons per homeroom). STs record what happened in their lessons in their ePortfolios. They also receive feedback from both the Thailand or Japan-based supervisors verbally or through their ePortfolios. Post-practicum, STs write how their teaching philosophy, teaching style, and worldview were affected. The ePortfolios enable program participants and supervisors both in Japan and Thailand to understand the STs’ lessons and how they changed through the program. Based on STs’ ePortfolio writing, the remainder of this paper discusses how the program has impacted STs’ professional development and the implications.

2. Procedure

Because changes were made to the ePortfolio format post-pandemic, this paper focuses on data collected between 2023 and 2025. In these three years 22 STs participated in the program, 16 of whom became teachers or took the teacher’s test in 2025 and are currently awaiting the results.

As discussed above, participants wrote pre-practicum and post-practicum ePortfolio posts about their teaching style, teaching philosophy, and worldview. Using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), these posts were coded to ascertain the impact this program had on STs’ development.

3. Results: Changes in Teaching Philosophy, Teaching Style, and Worldview

In Teaching Philosophy, STs described how their beliefs about teaching and learning in the classroom changed.

For Teaching Style, STs discussed how the way they conducted classes changed. Lastly, in Worldview, STs wrote about how the way they looked at the world changed. Table 1 shows the coded themes for each of the three areas and the number of participants who reported changes under each theme. Because STs wrote more than one change, the summed number of participants in each of the areas surpass the number of respondents, 22.

In Teaching Philosophy, the most changes were related with how STs came to think the best way to communicate with language learners is (Communication by teacher) and the role of student speaking in learning (Student output). This tendency can be seen in Teaching Style. The most frequent changes were in how STs gave explanations (Explaining) as well as how they used materials such as pictures, slides, and worksheets to encourage understanding and learning (Materials). Lastly, for Worldview, STs tended to write about their new perspective on Thailand (Thai life, society, culture) as well as what they learned about communicating in a foreign language through their experience speaking with Thai people in their daily lives (Communicating).

The results for Teaching Philosophy and Teaching Style reflect the kind of lessons the STs were carrying out. Their first lesson was an input-based lesson in which they had to present about an aspect of Japanese culture or a global issue. STs had to conceive of how to present about their topic in a way that the Thai school students, who were beginning to lower-intermediate learners of English, could understand. The second lesson was an output-based lesson in which students gave presentations or had discussions based on the topic. For this reason, STs wrote about the role of speaking in language learning (Student output). Worldview also reflects the daily lives of the student teachers; every day they were learning something new about Thailand (Thai life, society, culture) and were trying to communicate with students and teachers (Communicating).

Based on the results, it can be assumed that the strength of the program lies in helping STs develop skills and principles for carrying out a foreign language class in that target language. This arguably will be useful for the STs in their teaching careers at Japanese schools which encourage learning through language activities.

Table 1

Themes for Changes in the Three Areas and Number of STs for Each Theme

Teaching Philosophy		Teaching Style		Worldview	
Communication by teacher	9	Explaining	12	Thai life, society, culture	15
Student output	9	Materials	8	Communicating	8
Experience in learning	5	Unresolved	7	Cultural enlightenment	4
Influence of culture	4	Maxims	6	View of Japan	5
Include language instruction	1	Interacting with students	4		
		Carrying out activities	3		
		Confidence	3		

References

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Hall, J. M., & Townsend, S. D. C. (2017). Using critical incidents and E-Portfolios to understand the emergent practice of Japanese student-teachers of English. *Teaching and Teacher Education*, 62, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.017>
- Hall, J. M., & Townsend, S. D. C. (2019). Developing a Theory of Practice for CLIL with Pre-service Teachers. *The Journal of Japan CLIL Pedagogy Association*, 1, 176–195.

研究発表・実践報告 第2日（11月23日）
Oral Presentations Day 2 (Nov. 23rd)

学習者自身がAIを使って英語を学ぶ、 新時代ライティング&スピーキングテキストについて

金丸 敏幸（京都大学）

吉塚 弘（株式会社 成美堂）

キーワード：ライティング教材，AI フィードバック，AI スピーキング練習，学習者の自律性

1. はじめに

2022 年末に ChatGPT が登場して以来，AI は社会のあらゆる領域に急速に浸透し，外国語教育の分野においてもその活用が喫緊の課題となっている。AI を教育に導入するという議論は，すでに「AI を使用するかどうか」という段階から，「AI をいかに効果的に使用するか」という段階へと移行しつつある（e.g., Li et al., 2025）。とくに，英語の発信技能（ライティング・スピーキング）の育成において，AI が提供する個別最適化されたフィードバックや対話機能は，自律的な学習に大きな可能性をもたらす。

本発表では，英語初中級者を対象として開発した新しいライティング&スピーキングテキスト『GENERATE ENGLISH! Using Supportive AI for Active Learners』について報告する。本教材は，学習者がまず自力で思考し，ライティングを行った上で，表現を洗練させ，思考を深めるための「支援ツール」として AI を活用することを目的に設計されている。本発表では，教材開発の理論的背景，教材の具体的な構成と特徴，そして本教材が学習者と教員にもたらす利点について説明する。

2. 教材開発のコンセプトと理論的背景

これまでの実践研究では，AI による支援が学習者の心理面に好影響を与えることが報告されている。たとえば，AI との対話やフィードバックを通じて，学習者の外国語不安（Foreign Language Anxiety）が軽減され，コミュニケーション意欲（Willingness to Communicate）が向上する傾向が見られる（Xu et al., 2024; Zhang et al., 2024）。これにより，学習の動機づけや自己効力感，タスクへのエンゲージメントが高まり，結果として言語活動が促進されるという正の波及効果が期待されている。

本教材は，英語学習における AI の役割を，ヴィゴツキー（Vygotsky, 1978）の提唱した「発達の最近接領域（Zone of Proximal Development: ZPD）」における支援者として位置づけている。学習者が独力で達成できるレベルと，他者（ここでは AI）の支援によって達成可能なレベルの間に存在する ZPD において，AI が適切なヒントやフィードバック，対話の機会を提供することで，学習者は現在の能力をわずかに超える課題に挑戦し，自律的な学びを促進することができる。この考えに基づき，本教材では AI の利用を学習プロセスの特定の段階に配置している。

3. 教材の概要と特徴

本教材は，CEFR A2-B1 レベル（TOEIC L&R スコア 300～450 点程度）の大学初年次生をおもな対象とし，最終的に 200 語以上のエッセイが書けるようになることを目標に設計されている。全 13 ユニットで構成され，学習者の認知的負荷を考慮した段階的な学習カリキュラムが導入されている。

教材の前半（Unit 1-5）では，「自己紹介」「日常生活」「食べ物」といった自己や身近な話題（Personal Topics）を扱う。これにより，学習者は比較的容易にアイデアを出し，150 語程度のパラグラフライティングに慣れ親しむことができる。後半（Unit 6-13）では，「趣味とテクノロジー」「教育と学習方法」「AI

と未来」など、より一般的・社会的な話題（Social Topics）へと展開し、客観的な視点から論じる能力を養いながら、目標語数となる 200 語以上のエッセイライティングへ取り組むことができる。

各ユニットは、授業内での基礎学習と、授業外での AI を活用した発展学習が有機的に連携するように設計されている。とくに本教材で扱う AI に関する項目は次の 2 点である。

1 点目は、AI にライティングのフィードバックを求める「Let's Ask AI!」である。フィードバックのプロンプトは QR コードで提供され、学習者はスマートフォンなどで容易にアクセスできる。プロンプトはそのまま使用することも、自身の目的に合わせて改変できるので、この過程で AI リテラシーの育成も目指すことができる。学習者は AI からのフィードバックを基に、自身の英文を推敲、リライトする。

2 点目は、音声入力による「Speaking Challenge」である。リライトした最終稿を、AI 音声入力機能を用いて音読し、文字起こしさせることで発音の正確性を確認する（Transcribe）。さらに、その内容について AI と自由な会話（Conversation）を行い、ライティングで整理した内容をスピーキングで実践的に使用する練習へと繋げる。いずれも用意されたプロンプトにより、抵抗なく練習に取り組むことができる。

4. 本教材がもたらす学習効果

本教材の導入は、学習者と教員の双方にとって利点がある。学習者は、段階的なライティング課題と AI による個別フィードバックを通じて、論理的で正確な文章構成力と豊かな表現力を習得できる。さらに、ライティング内容を基にしたスピーキング練習により、思考と発話が連動した実践的な発信能力が身につく。また、AI からのフィードバックを批判的に検討し、取捨選択しながら自身の文章を改善していくプロセスは、メタ認知能力を刺激し、自律的な学習能力を育成する。失敗を恐れずに何度でも試行錯誤できる環境は、学習者の心理的安全性を確保し、主体的な学びを促進することに繋がる。

一方、教員にとっては、何よりも添削作業の劇的な軽減が挙げられる。時間のかかる個々の学習者の英文添削作業を AI に任せることで、教員はアイデアの深め方や論理性の指導など、より本質的な指導に時間を割くことが可能になる。さらに、学習者から提出された AI との対話ログや評価結果を集約、分析することで、クラス全体の傾向を定量的に把握し、データ駆動型の指導改善が可能となる。

5. おわりに

本稿では、AI を英語教育に効果的に導入することを目指して開発されたライティング&スピーキングテキストについて報告した。本教材は、学習者の自律性を尊重し、思考力を奪うことなく AI を強力な学習支援ツールとして活用する設計を特徴としている。ライティング活動を核としながら、それをスピーキングの実践へと繋げることで、学習者は総合的な英語発信能力と、これからの時代に不可欠な AI リテラシーを同時に育成することが期待できる。

参考文献

- Li, B., Tan, Y. L., Wang, C., & Lowell, V. (2025). Two years of innovation: A systematic review of empirical generative AI research in Language learning and teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100445. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100445>
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Xu, S., Chen, P., & Zhang, G. (2024). Exploring the impact of the use of CHATGPT on foreign language self-efficacy among Chinese students studying abroad: The mediating role of Foreign Language Enjoyment. *Heliyon*, 10(21). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39845>
- Zhang, D., Wu, J. G., & Fu, Z. (2024). From shy to fly: Facilitating EFL learners' willingness to communicate with an AI chatbot and an intelligent tutoring system. *System*, 127, 103501. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103501>

生成 AI によるフィードバック機能を実装した 日本語学習者作文評価システム「jWriter」

長谷部 陽一郎（同志社大学）

李 在鎬（早稲田大学）

キーワード： 日本語教育, 作文評価, 学習者支援, 生成 AI, 大規模言語モデル

1. はじめに

「jWriter」(<https://jreadability.net/jwriter>) は、学習者が入力した作文を、熟達度の自動評価と診断的評価の 2 つの側面から分析する日本語学習者向け作文評価システムである（李ほか 2019）。熟達度は学習者コーパスに基づく回帰モデルで自動判定し、診断的評価では語彙の多様性、長文作成力、漢語や中級語彙の使用率、論理性などを定量化する。これらに加え、大規模言語モデル（LLM）を用いた作文評価／フィードバック機能を新たに実装した。

2. 熟達度評価・診断的評価

李ほか（2019）は、日本語学習者コーパス「多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）」に含まれる 373 件の作文データを定量的に分析し、新たなテキストを評価するための計算モデルを提案した。本システムでは、このモデルを用いて、入力された作文テキストから学習者の熟達度を数値化し、それに基づいて初級・中級・上級といったレベル判定を行う。さらに診断的評価として、言語的特徴のうち、タイプ・トークン比に基づく「語の多様性」、テキストの語種に着目した「漢語力」、平均文長から推定する「長文作成力」、語彙レベルの分布に基づく「難解語使用率」といった指標について、学習データにおける同レベルの作文の平均値と比較し、入力された作文テキストが持つ個別的な傾向を示す機能を有している。加えて、学術的テキストや小中高の教科書テキストで構成されるコーパスデータをもとに作成した計算式を用いて、入力テキストの論理性に関する評価も行う（李ほか 2021）。

こうした仕組みによる熟達度評価と（論理性の評価を含む）診断的評価は、特定使用域のデータと限られたパラメータに基づいており、評価対象も単一テキストであることから、学習者の作文力のあらゆる側面を完全に捉えるものではない。しかし、多面的な評価軸、詳細な語彙情報の表示、ワードクラウドや概念ネットワーク図などの可視化要素を組み合わせることで、本システムは、学習者が自身のレベルを概略的に把握し、改善に向けてのヒントを得るためのツールとして広く活用されている（Lee and Hasebe 2020 ; 李 2021）。こうした機能と利便性をさらに高めるために、OpenAI が提供する LLM（GPT-5）の API を活用した AI 診断機能を新たに実装した。

3. AI 診断機能

本システムの AI 診断では 3 つの機能を提供する。第 1 に「内容のフィードバックと修正」機能では、学習者の作文に対する総評のほか、「自然さ」「わかりやすさ」「論理性」「主張の根拠」という観点から、文章によるコメントが示される（図 1）。学習者はこれに基づいて作文を修正し、リライト後の作文に対して再評価を求めることも可能である。第 2 に「文法と単語のフィードバック」機能では、作文を構成する各文に対する詳細な分析とアドバイスが示される（図 2）。第 3 に「作文の比較」機能では、作文全体を AI がリライトし、学習者はオリジナルとの比較を通して、より適切な表現や、自身の選択肢にはな

かった新たな表現を学ぶことができる。

本システムの AI 診断の特徴は、単に学習者の作文を LLM に評価させるのではなく、既存の仕組みによって得られた指標（熟達度評価および診断的評価）をプロンプトの一部として提供し、全体として整合性があり首尾一貫した評価を実現している点にある。LLM の出力は入力に依存することは確かだが、同じ入力でも常に同じ出力を生むわけではない。したがって、学習者が自由なテキストを入力できる作文評価システムの設計においては、とりわけ「何をどのように評価すべきか」を明確に示す必要がある。こうした工夫により、本システムは、ChatGPT などの汎用チャットシステムを使って AI にコメントやリライトをさせるのとは明確に異なる、より体系的でぶれの少ない作文評価を実現している。

図 1：内容のフィードバック（抜粋）

1. 総評 この作文は、住みやすい国についての自分の考えを詳しく述べており、具体的な例や自分の経験を交えて書いているため、内容がわかりやすくいくつかの重要なポイント（民主主義、平和、インフラなど）をバランスよく扱っている。全体的に、自分の意見をしっかりと表現している点が評価される。 2. 自然なことば 文法的におかしいところは少しありますが、全体的に自然な表現が多い。「私の意見では」などの表現は少し硬い感じがします。また、「住みやす」とより、「犯罪率も低い」との部分では、「はもとより」よりも自然な表現。これらの表現は、もっと簡単に自然な言い方に変える可能性があります。 3. 分かりやすいことば 意味がわかりにくい部分はあまりありませんが、「国民の自由と安全性」の部分では、少し抽象的でわかりにくいかもしれません。なぜバランスがとれていると、読者にとって理解しやすくなります。また、「公共生活」ではありません」の表現も、少しわかりにくいです。何を伝えたいのでしょうか。 4. 論理的なことば 段落ごとにテーマがしっかりと分かれていて、内容も整理されています。
--

図 2：文法と単語のフィードバック（抜粋）

例	文	フィードバック
1	住みやすい国というのは一歩足らなとてさるしょうか。	文法は正確で意味も通じます。ただ、「一歩」という表現は少し不自然な感じがします。もう少し具体的な表現を考えた方が良いでしょう。
2	私は自分が住みたいと思うような国は自分の価値観を優先しなければなりません。	文法的に正しいですが、自然な表現です。ただ、「価値観」という言葉は少し抽象的で、もう少し具体的な言葉を使った方が良いでしょう。
3	何よりもまず第一には民主的な人権が保証されるべきです。	文法的に正しいですが、自然な表現です。ただ、「民主」と「人権」という言葉は少し抽象的で、もう少し具体的な言葉を使った方が良いでしょう。
4	なぜかといふと私が住みたいと思う国は自分の価値観が通って、悪いところから民主主義のあり方がよくわかっていられるからです。	文法的に正しいですが、自然な表現です。ただ、「悪いところから」という表現は少し不自然な感じがします。もう少し具体的な表現を考えた方が良いでしょう。
5	国民の自由と安全性の基本的な民主主義の価値観が通ったら、住みやすい国だと考えられます。	文法的に正しいですが、自然な表現です。ただ、「国民の自由と安全性」という表現は少し抽象的で、もう少し具体的な表現を考えた方が良いでしょう。
6	また、選挙の自由がないということも考慮に入れるべきです。	文法的に正しいですが、自然な表現です。ただ、「選挙の自由」という表現は少し抽象的で、もう少し具体的な表現を考えた方が良いでしょう。
7	ジョージ・オーウェルが書いた「1984年」という小説の物語に登場人物が住んでいるような国に住むことは私にとって非常に怖いことです。	文法的に正しいですが、自然な表現です。ただ、「1984年」という表現は少し不自然な感じがします。もう少し具体的な表現を考えた方が良いでしょう。
8	さらに言えば、国境の代表として考えない国がある国に属したいです。	文法的に正しいですが、自然な表現です。ただ、「国境の代表」という表現は少し不自然な感じがします。もう少し具体的な表現を考えた方が良いでしょう。
9	その上、住みやすい国は犯罪率の低い国はもとより、犯罪率も低い国です。	文法的に正しいですが、自然な表現です。ただ、「犯罪率の低い国」という表現は少し不自然な感じがします。もう少し具体的な表現を考えた方が良いでしょう。
10	例えば、最近になって世界に目を向けるといふ国がいくつかあります。	文法的に正しいですが、自然な表現です。ただ、「最近になって」という表現は少し不自然な感じがします。もう少し具体的な表現を考えた方が良いでしょう。
11	しかし、国民の自由と安全性のバランスが難しいので、選挙や司法に注意が必要だということも考慮に入れるべきです。	文法的に正しいですが、自然な表現です。ただ、「国民の自由と安全性のバランス」という表現は少し抽象的で、もう少し具体的な表現を考えた方が良いでしょう。

4. 今後の展望

今日の LLM の発展は、学習者の作文の評価や指導を根本的に変える可能性がある。これまで、ソフトウェアシステムによるテキスト評価は、人間の評価者を部分的に代替することとどまり、あくまで補助的なツールとしての使用が中心であった。しかし、Hasebe & Lee (2025) が示すように、AI によるテキスト処理は、少なくとも特定の領域では人間の評価者を上回るパフォーマンスを示す。こうした観点からは、「人間の代わり」としてのツールではなく、人間とのコラボレーションのもとで「より良い」学習環境を創出するツールの開発という方向性が見えてくる。このような考え方にに基づき、今後さらに本システムの AI 診断機能を改良・拡張していく予定である。

参考文献

- Hasebe, Y. & Lee, J.-H. (2025). Divergent strategies in text simplification: A comparative analysis of AI and human approaches in language processing. *Intercultural Pragmatics*, 22(2), 203–230.
- 李在鎬 (2021). 書くことを支援する自動評価システム「jWriter」. 『日本語学』 40(4), 42–51.
- Lee, J.-H. & Hasebe, Y. (2020). Quantitative analysis of JFL learners' writing abilities and the development of a computational system to estimate writing proficiency. *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, 5, 105–120.
- 李在鎬・長谷部陽一郎・村田裕美子 (2019). 学習者作文の習熟度に関する自動判定と Web システムの開発について. 李在鎬 (編) 『ICT×日本語教育』 38–53. くろしお出版.
- 李在鎬・伊集院郁子・青木 優子・長谷部陽一郎・村田裕美子 (2021). 「論理的文章の自動評価に関する研究」『2021 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 223–226.

生成 AI の統合的活用プラットフォーム

「Poe」の有用性について

東 淳一 (Society for Advanced Global Education, LLC)

キーワード: Poe, 生成 AI, 生成 AI の教育利用, 生成 AI の研究利用, 専用ボット

1. はじめに

生成 AI の開発速度は非常に速く、主要 AI 開発企業が提供する各種モデルの動向を個別に追従することは困難になりつつある。この課題に対し、本報告では多様な生成 AI を集約したポータルサイトである Poe (<https://poe.com>) の活用を、有効なソリューションの 1 つとして提案する。

2. Poe とは何か、何ができるのか

2.1 Poe について

Poe は Quora 社が展開する生成 AI のポータルサイトで、一つのプラットフォーム上で多様な AI モデルを横断的に利用できる。具体的には、2025 年 9 月 1 日時点で OpenAI 社の GPT-5, o4-mini, GPT-4.1 など、Anthropic 社の Claude-Sonnet-4, Claude-Opus-4 など、Google 社の Gemini-2.5-Pro, Gemini-2.5-Flash などの主要な大規模言語モデルに加え、画像生成 AI の DALL-E 3, Imagen-4-Ultra-Exp, Gemini-2.5-Flash-Image, GPT-Image-1 や動画作成 AI の Veo-3, Kling-2.1-Pro, Ray2 など、さらに音声生成 AI の ElevenLabs-v2.5-Turbo, Lyria など多彩なモデルが提供されている。これらは利用回数等に制限があるものの、多くは無料で利用可能であり、有料サービスを利用すればより多彩な生成 AI の活用が可能になる。

2.2 Poe 利用のメリットとデメリット

Poe は多様な生成 AI を利用できるポータルサイトであるため、逐一個々の生成 AI のサブスクリプションを契約する必要がない。ある一つの問いかけ、たとえば "What is the meaning of Oyakata Hinomaru?" をたずねた場合、Llama-4-Scout-CS は最終的に、"Respected Coach Hinomaru" などと相撲のコンテキストでしか回答しなかったが、GPT-4.1 は、"Oyakata Hinomaru describes companies or organizations that operate under the protection and backing of the Japanese government, often implying a lack of competition or risk." とアイロニカルな意味についても回答した。このように、Poe を使いつつ次々と生成 AI を変更し、より適切と思われる回答を探索することができる。

Poe は Email で登録することで Web サイト、または独自アプリ経由で 1 日 3000 ポイントまで使用できる。実際には生成 AI ごとに必要となるポイントが決まっており、Claude-Sonnet-4 では基本 799 ポイント、入力 1k トークンにつき 92 ポイント、出力 1k トークンにつき 400 ポイントがかかる。これに対して Gemini-2.0-Flash では、ミニマム 10 ポイント、入力が 1k トークンにつき 3 ポイント、テキスト出力は 1k トークンにつき 12 ポイントである。特殊な要求をする場合は別にして、さほど難度の高いタスクでなければ利用可能ポイントを参照して安価な AI を選ぶとよい。なお、画像生成、あるいは動画生成タイプのもものは必要なポイント数が大きく、1 回 3000 ポイントですらまかなえない場合もある。

Poe では ElevenLabs や Lyria などを利用して音声合成も可能である。つまり、少量で単純なものであれば、別途 ElevenLabs や Google Cloud Platform のサイトに行かずとも Poe にとどまったまま音声合成ができる。ただし、これはデメリットになるが、Poe 経由で音声入力をしつつ、すべて音声で対話することは

不可能である。

Poe には動画作成用の生成 AI も含まれる。ただしこれはデメリットになるが、1 回の動画生成で多量のポイントが必要とされることが多く、3000 ポイントでまかなえないことも多い。この場合有償のサブスクリプションが必要となる。有償の場合、年額 3 万円で 1 月あたり上限が 100 万ポイントのものを購入できる。また、最近では 1 日 1 万ポイントまで使える有償バージョンもあり、この場合は年額 7500 円（月額 625 円）である。

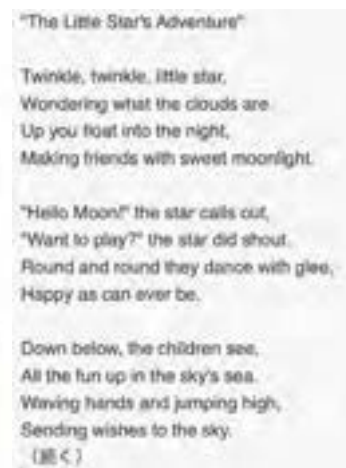
2.3 専用のボットの作成が可能

Poe を利用すれば、自分専用の生成 AI ボットを作成できる。同じ作業を何度も行う場合、例えば図 1 のように内蔵するプロンプトを設定しておけばよい。図 1 は英語の児童用の童話的な詩を作成するボットで図 2 は出力結果である。プロンプトとしては必要な文字数の概数と幼児の年齢を入力するのみである。必要に応じて登場させたい動物、乗り物、場所などを指定できる。専用ボットは非公開にすることができるので、独自のノウハウを公開せずに活用できる。なお、ベースとする生成 AI はいくらでも選択し直すことができるので、自分で最もパフォーマンスがいいと思うものを選択すればよい。

図 1 専用ボット作成の編集画面から



図 2 生成された幼児向けの詩



3. 結果 : Poe の専用ボットの有用性

Poe の真骨頂は、多彩な生成 AI のポータルであることに加えて自分専用ボットが作成できることであり、そのボット用の生成 AI を自分で選択できることも大きなメリットである。TOEIC ふうの 4 択の文法問題や Reading 問題などの生成専用ボットでは、問題作成の指示の後に Few-shot プロンプト的に問題例を示して「以下のようなスタイルで出力してください」といった指示をボットのプロンプトに内蔵するとよい。難易度については、「CEFR の B1 レベルで出題してください」のように指定できる。ユーザーが実際に入力するプロンプトは、問題項目数のみとしておけば使い勝手のよいボットができる。

専用ボットは研究や実務においても大いに活躍する。文章のスタイル、文献引用スタイルなどを指定しての論文作成用の英語翻訳あるいは校閲用のボットは簡単に作成できる。内蔵する生成 AI は選択できるので、自分にとって一番「有能」な AI を選択すればよい。また、専用ボット作成においては知識ベースを含めることができる。主要な先行論文を知識ベースとして、先行研究に関する議論の草稿を生成させることも可能である。英語での査読結果報告、各種申請書類作成、英語での学会プレゼン資料生成およびプレゼンのモデル音声作成など、専用ボットはさまざまなシーンで活用可能である。

今後はより広く Poe が使われることを期待したい。

A Tale of Two Curiosities:

Diversive and Specific Epistemic Curiosity in EFL Learners

KANAZAWA, Yu (The University of Osaka)

Keywords : Curiosity, Epistemic emotions, Engagement, Personality traits, Free Energy Principle

1. Introduction

While curiosity is increasingly recognized as a pivotal epistemic emotion in cognitive psychology and neuroscience, its role in second language acquisition (SLA) and applied linguistics remains underinvestigated. Although Perceptual Curiosity (PercCu)—triggered by sensory novelty, complexity, and ambiguities—could serve as a powerful gateway to engagement, especially in early stages of learning (Henry et al., 2025), what matters more for sustainable academic achievements in higher education that require cognitive elaboration and mental representation building is Epistemic Curiosity (EpiCu), characterized by a desire for conceptual knowledge and understanding, reflecting the asymmetrical influence of different emotional valences in shallow/perceptual processing and deep/conceptual processing (Kanazawa, 2020).

2. Two types of epistemic curiosity

Educational and personality psychology literature indicates that epistemic curiosity is not a unitary construct (Berlyne, 1960). Namely, epistemic curiosity can be divided into two types: diversive epistemic curiosity (DivEpiCu) and specific epistemic curiosity (SpeEpiCu). Diversive epistemic curiosity (DivEpiCu) refers to a broad, undirected desire for novel information and stimulation. It is typically aroused in low-arousal states such as boredom or monotony and functions to increase arousal by prompting individuals to seek out unfamiliar or stimulating content. This type of curiosity manifests as a general openness to new experiences and ideas without a predefined goal or target. In contrast, specific epistemic curiosity (SpeEpiCu) is a focused, goal-directed drive to resolve uncertainty or inconsistency in one's knowledge structure. It is usually elicited by a recognition of information gaps, contradictions, or cognitive dissonance, and leads to sustained engagement with a specific problem or question until resolution is achieved.

These two types of curiosity may reflect different types of personality traits. For example, individuals high in DivEpiCu may thrive in epistemic emotion-rich environments that offer diverse and novel learning opportunities, while those high in SpeEpiCu may be more responsive to structured problem-solving tasks that involve cognitive conflict or conceptual change.

3. Aim of the study

The research aimed to examine how these two forms of curiosity differentially relate to other relevant individual difference variables such as self-esteem, openness to experience, and engagement among Japanese-speaking undergraduate EFL learners. The central research question was: How are DivEpiCu and SpeEpiCu associated with personality traits and engagement in the context of EFL learning? It was hypothesized that DivEpiCu would be more strongly related to emotional and dispositional variables, while SpeEpiCu would be linked more closely to cognitive and behavioral aspects of engagement.

4. Procedure

Participants were first- or second-year undergraduate students with upper-intermediate level English proficiency ($n = 74$). A quantitative survey study was conducted with Japanese university students enrolled in EFL courses. The instruments included validated measures for DivEpiCu, SpeEpiCu (Nishikawa & Amemiya, 2015), self-esteem (Robins et al., 2001), openness (Gosling et al., 2003), and the three dimensions of engagement—emotional, cognitive, and behavioral (Eerdemutu et al., 2024). Data analysis was conducted using IBM SPSS Statistics version 29.

5. Results and discussion

Results showed that DivEpiCu was positively correlated with self-esteem ($r = .344, p = .003$), openness to experience ($r = .366, p = .001$), and emotional engagement ($r = .338, p = .003$). In contrast, SpeEpiCu showed nonsignificant correlations with these variables. On the other hand, both types of curiosity exhibited significant positive correlations with cognitive engagement (DivEpiCu: $r = .374, p = .001$; SpeEpiCu: $r = .333, p = .001$) and behavioral engagement (DivEpiCu: $r = .357, p = .005$; SpeEpiCu: $r = .461, p < .001$).

These findings suggest that DivEpiCu—characterized by affectively driven exploratory behavior—is more aligned with learners' motivational readiness and openness to experience. SpeEpiCu—associated with goal-directed knowledge seeking—appears more relevant to focused learning behaviors.

Drawing on theories from curiosity research, epistemic emotions, and the biophysical free energy principle (Parr et al., 2022; Kanazawa, 2024), the present findings can be interpreted as evidence that DivEpiCu plays a motivational and affective role in initiating engagement, whereas SpeEpiCu supports sustained, cognitively demanding learning efforts. This distinction has significant pedagogical implications: fostering diverse curiosity may enhance emotional involvement and motivational readiness, while scaffolding specific curiosity may support deeper learning processes.

References

- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill.
- Eerdemutu, L., Dewaele, J.-M., & Wang, J. (2024). Developing a short language classroom engagement scale (LCES) and linking it with needs satisfaction and achievement. *System*, 120, 103189.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B., Jr. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528.
- Henry, A., Granfeldt, J., van de Weijer, J., & Hahlin, C. R. (2025). Foreign language perceptual curiosity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Advance online publication.
- Kanazawa, Y. (2020). Micro-level emotion in shallow/perceptual processing: Testing the Deep Positivity Hypothesis on the valence-dependent difference for LX incidental lexical memory. *Language Education & Technology*, 57, 1–30.
- Kanazawa, Y. (2024). The free energy principle and its implications to language learning and education: 4E cognition, prediction, accuracy-complexity trade-off, intrinsic motivation via epistemic emotions, 4 skills. *Memoirs of the Graduate School of Humanities, The University of Osaka*, 1, 135–157.
- Nishikawa, K., & Amemiya, T. (2015). Development of an epistemic curiosity scale: Diverse curiosity and specific curiosity. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 63(4), 412–425.
- Parr, T., Pezzulo, G., & Friston, K. J. (2022). *Active inference: The free energy principle in mind, brain, and behavior*. The MIT Press.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151–161.

Exploring Individual Differences in AI-Assisted and Corpus-Based Data-Driven Learning: Insights into Learners' Perceptions and Language Learning Outcomes

SUN, Amelie (Kansai University)
MIZUMOTO, Atsushi (Kansai University)

Keywords: AI-assisted DDL, individual differences, learner perceptions

1. Introduction

Corpus-based data-driven learning (DDL) promotes learner engagement with authentic language data but is often limited by technical complexity and cognitive demands, particularly for low-proficiency learners. Generative AI, such as ChatGPT, offers a more accessible, adaptive alternative, yet its effectiveness compared to corpus-based methods remains underexplored. This study investigates how AI-assisted and traditional DDL approaches affect learning outcomes, learner perceptions, and the role of individual differences.

2. Research Questions

1. How effective is AI-assisted DDL (ChatGPT) compared to traditional corpus-based DDL (Linguee)?
2. How does learner proficiency (intermediate vs. low) moderate the effects of DDL on language learning outcomes?
3. How do learners' perceptions of the two DDL types differ within the Technology Acceptance Model (TAM)?
4. How do inductive vs. deductive learning preferences interact with DDL types in shaping learning outcomes?

3. Treatment

The participants were 69 Japanese university students enrolled in a compulsory English course in the fall semester of 2024. All were second-year law majors, aged 19–21. TOEIC scores were used to categorize learners into intermediate (CEFR B1, scores 550–785, $n = 29$) and low proficiency (CEFR A2, scores 225–550, $n = 40$). Two classes were assigned to corpus-based DDL using Linguee, while two classes employed AI-assisted DDL using ChatGPT.

Instruction spanned four 90-minute sessions over four weeks. Each session began with a 20-item TOEIC grammar quiz, followed by 40 minutes of tool-based exploration, and concluded with peer and teacher-guided discussions. Both groups followed a guided-induction method known as the “four I’s” (illustration, interaction, intervention, induction). In the Linguee group, learners searched for bilingual concordance lines to analyze patterns, while in the ChatGPT group, students used prompts to elicit example sentences, collocations, and explanations. Pre- and posttests assessed grammar learning, while questionnaires measured inductive/deductive preferences and TAM perceptions.

4. Analysis and Result of the Study

Learning Outcomes: Both groups improved significantly from pre- to posttest. ANCOVA results showed no significant difference between ChatGPT and Linguee, indicating equivalent effectiveness.

Proficiency Effect: Intermediate learners outperformed low-proficiency learners ($d = 0.63$), highlighting proficiency as a key moderator.

Learner Perceptions: TAM results revealed that the ChatGPT group scored higher in Perceived Ease of Use, Behavioral Intention, and Actual Usage, suggesting stronger acceptance of AI-assisted DDL.

Individual Differences: Cluster analysis indicated that inductive learners with higher task value and greater technology acceptance achieved better outcomes, while deductive preference showed no significant impact.

We conducted an ANCOVA to examine the effectiveness of the two types of DDL while controlling for pretest performance. The analysis revealed that both corpus-based and AI-assisted groups achieved significant gains, but no overall difference was found between the two approaches. Proficiency, however, emerged as a strong predictor of success: intermediate learners outperformed low-proficiency learners, with a medium effect size ($d = 0.63$). In addition, learner perceptions measured through the Technology Acceptance Model indicated that ChatGPT was rated higher for ease of use, behavioral intention, and actual usage. Cluster analysis further showed that inductive learners with higher task value and stronger technology acceptance achieved the greatest improvement, while deductive orientation was not a significant factor.

In summary, these results suggest that while both approaches are pedagogically effective, learner proficiency and cognitive orientation play a crucial role in shaping outcomes. Moreover, the findings highlight that AI-assisted tools can enhance motivation and accessibility, making them particularly beneficial for learners who struggle with traditional corpus-based methods.

References

- Boulton, A., & Cobb, T. (2017). *Corpus use in language learning: A meta-analysis*. *Language Learning*, 67(2), 348–393.
- Crosthwaite, P., & Baisa, V. (2023). *Generative AI and the end of corpus-assisted data-driven learning?* *Applied Corpus Linguistics*, 3(3), 100066.
- Huang, J., & Mizumoto, A. (2024). *Examining the relationship between the L2 motivational self system and technology acceptance model post ChatGPT introduction*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100302.
- Mizumoto, A. (2023). *Data-driven learning meets generative AI: Introducing the framework of metacognitive resource use*. *Applied Corpus Linguistics*, 3(3), 100074.

頭韻を踏むコロケーション学習における音読の効果と 最適な繰り返し回数の検証

山形 悟史 (岡山大学)

阿部 真理子 (岡山大学)

キーワード：コロケーション, 頭韻, 音韻プライミング, 音読, 産出効果

1. はじめに

コロケーションにおける頭韻 (例: ‘academic achievement’, ‘key component’, ‘private property’) は, その音韻的特徴がプライミング効果 (Hoey, 2005) を生み出すため, コロケーション学習を促進する効果を持つとされている (Boers et al., 2012)。本研究ではその効果をより高めるべく, 音韻情報の定着に効果的とされる音読の効果に着目した (Gibson, 2008)。近年, 音読によるコロケーションの学習促進効果 (産出効果) が示されていることから (Chang, 2023; Hashizaki, 2024), 頭韻を踏むコロケーションを音読 (産出) することでスペリングと音声情報の結びつきが強化され, さらなる学習促進効果が期待できると考えた。本研究における RQs と Hypotheses は以下の通りである。

RQ1: 頭韻を踏むコロケーションは, 音読によって学習が促進されるか。

RQ2: 音読が頭韻を踏むコロケーションの学習促進効果をもつ場合, 最適な音読の回数はいくつか。

Hypothesis 1: 頭韻を踏むコロケーションは, 踏まないコロケーションよりも音読による学習効果が高い。

Hypothesis 2: 音読回数が増えるほど, 頭韻を踏むコロケーションの学習効果は高まる。

2. 方法

2.1 参加者

国内の私立・国立大学に通う大学1, 2年生 230名に研究の趣旨を説明し, 同意書に署名を得た上で研究協力を依頼した。なお本研究の実施は, 岡山大学倫理審査委員会によって承認済である (課題番号: R602)。

2.2 手順

参加者は無作為に4群 (A-D群) に分けられ, コロケーションリスト (Lists A, B, C, D) および音読回数 (0, 1, 3, 5回) に基づいてカウンターバランスを取ったデザインの下で学習を行った。各群の学習対象は, 2つのコロケーションリストから成る合計50個のコロケーションで, 4週間にわたり学習された。テストは第4週の学習直後, および第6週に実施された。A-Dのコロケーションリストは, アカデミックコロケーションリスト (Ackerman & Chen, 2013) に含まれる形容詞-名詞コロケーションから抽出された。各リストは25項目で構成され, そのうち頭韻を踏むコロケーションと踏まないコロケーション (例: ‘private property’ vs. ‘private collection’) がほぼ半数ずつ含まれていた。学習では, コロケーションがパワーポイントスライドに日本語と英語のセットで提示された。英語母語話者による発声の後, 参加者は指定された回数で音読するように指示を受けた。直後テストと遅延テストでは, 学習したコロケーションの日本語訳と2つの空欄が提示され, 参加者は学習したコロケーションを産出レベルで想起できるかが問われた (例: 実証的根拠 → [] [] Ans. ‘empirical evidence’)

2.3 分析

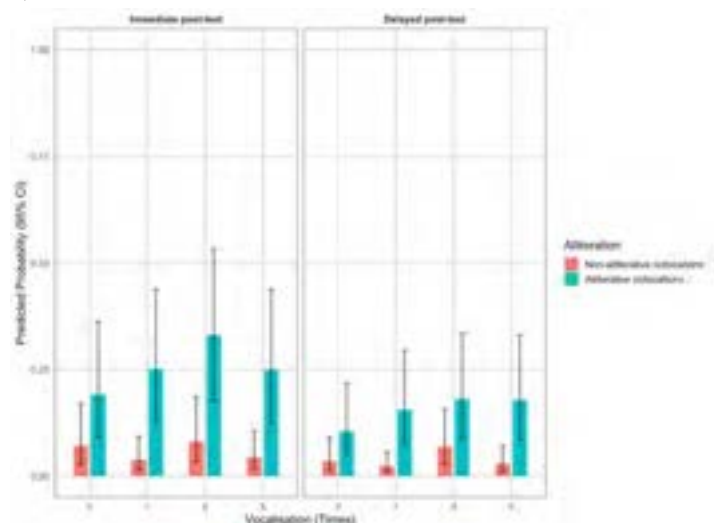
直後テストおよび遅延テストにおける解答（正解・不正解）を従属変数とし、混合効果ロジスティック回帰モデル（GLMM）で分析を行った。分析に用いたモデル式は以下の通りである。固定効果には、音読回数、頭韻の有無、テストタイミング、コロケーションリストを投入した。ランダム効果には、参加者およびコロケーションの切片を含めた。さらに、参加者ごとに音読と頭韻の効果が異なると仮定したランダム傾き、コロケーションごとにテストタイミングの効果が異なると仮定したランダム傾きを組み込んだ。また、音読の効果が頭韻の有無やテストタイミングによって異なるかを検討するために、音読回数 × 頭韻の有無 × テストタイミングの三次交互作用項を投入した。

3. 結果

分析の結果、頭韻を踏むコロケーションは踏まないものよりも学習しやすいことが示唆された。一方、音読単体での主効果は認められなかった。さらに、頭韻と音読の有無に関する交互作用も統計的に有意ではなかった。したがって、Hypothesis 1 は部分的に支持されるにとどまった。

Hypothesis 2 については、記述統計、三次交互作用項に基づく多重比較、ならびにモデルプロット（図 1）の結果を総合的に解釈した。その結果、頭韻を踏むコロケーションの学習効果は、必ずしも音読回数の増加に比例して高まるわけではなく、音読を 3 回行った場合に最も促進されることが示唆された。しかし、3 回音読した場合においても、頭韻を踏むコロケーションの保持率は直後テストから遅延テストにかけて大きく低下した。音読を活用して頭韻を踏むコロケーションの学習をさらに促進するには、学習者に対して頭韻の存在を明示的に気づかせる指示を行うこと、ならびに学習セッション内における提示順序やリスト配列を調整することにより、コロケーションに含まれる頭韻を一層際立たせる必要があると思われる。

図 1. GLMM で推定された頭韻を踏むコロケーションおよび踏まないコロケーションの音読回数に応じた正答再生確率



参考文献

- Ackermann, K., & Chen, Y. (2013). Developing the academic collocation list (ACL): A corpus driven and expert-judged approach. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(4), 235–247.
- Boers, F., Lindstromberg, S., & Eyckmans, J. (2012). Are alliterative word combinations comparatively easy to remember for adult learners? *RELC Journal*, 43(1), 127–135.
- Chang, A. C-S. (2023). *The effects of repeated oral reading practice on the retention of high-frequency multiword items for EFL learners: Multiple dimensions*. *TESL-EJ*, 26(4), 1–22.
- Gibson, S. (2008). Reading aloud: A useful learning tool? *ELT Journal*, 62(1), 29–36.
- Hashizaki, R. (2024). Does vocalization enhance L2 formulaic sequence learning? *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688231224040>
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Routledge.

謝辞：本研究は JSPS 科研費 JP25K04291 の助成を受けたものです。

学習者視点から理解する辞書アプリを用いた語彙検索行動

名部井 敏代（関西大学）

小山 敏子（関西大学 非常勤講師）

キーワード： 検索行動，刺激想起法インタビュー，辞書アプリ，スマートフォン，タブレット

1. はじめに

言語学習に用いられる最も古典的なメディアは「辞書」だと言える。辞書は紙媒体からポケット型電子辞書、そしてスマートフォン（以下、スマホ）やタブレットで利用できる辞書アプリへと、形態を変化させてきた。Koyama (2016, 2023; Koyama & Yabukoshi, 2019, 2022) は、異なる辞書インターフェースと日本人大学生の語彙検索行為のパターン、そして辞書利用を通じた語彙学習について長期にわたって調査し、示唆のある発見をしてきた。しかし、2020 年以來、これまで小山が指標にしてきた量的変数—例えば、語彙サイズテスト結果、語彙検索回数、読解テスト結果—の傾向で、学習者の辞書を介した英語学習の効果やインターフェースの影響を論じることが困難な差が発現するようになった。そこで、異なる辞書インターフェースを用いた語彙検索の背景にある学習者の意識や判断過程を質的データで理解する事例研究を行うことにした。

具体的な研究課題は次の 3 点である。読解問題に取り組むとき、（1）学習者はどのような理由で語彙を検索対象として選ぶのか、（2）検索によって得た情報をどのように受け止め課題文章を読み進めるのか、（3）使用デバイスによって検索方法や使用感に差が見られるか。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、関西の私立大学に在籍する 4 年生 13 名だった。Koyama (2023) や Koyama & Nabei (2024) と同じ条件を満たす協力者で、全員が中学・高等学校の英語教員免許取得予定であった。事前に行った Cloze Test と語彙サイズテストの結果をふまえ、実験時にすでに TOEIC 750 点以上を取得している上位者は 4 名（Ss 1, 4, 11, 13）であった。

2.2 手順

本研究調査は、「語彙検索付き読解問題回答実験」のフェーズと、「事後インタビュー」のフェーズに分けて行われた。第 1 フェーズでは、参加者は、個別に第 2 発表者の研究室で研究の趣旨説明を受け参加に同意したうえで、スマホとタブレットそれぞれに搭載された有料辞書アプリ『ウィズダム英和辞典 第 3 版』の試行練習をしてから、2 種類の英文読解問題をそれぞれ別のデバイスを用いて解答した。最後に、使用した辞書インターフェースについての質問紙に回答した。なお、アプリを用いての読解問題解答時の様子は 2 つのカメラで撮影され、それは事後に第 1 発表者と共有された。

1 週間後、参加者は第 1 発表者との面談に Zoom で参加した。面談では、最初に前回の読解問題に用いられていた語彙リストに実際に検索したと思う語彙に印をつけてもらう「検索語彙再認テスト」をしたのち、読解問題に取り組んでいたときの考えや気持ちを引き出すインタビューに答えた。インタビューは「刺激想起法」の手法を用い、適宜、当時のビデオや問題用紙を画面共有して、できるだけ詳しい記憶の呼び起こしを心がけた。

なお、第 1 フェーズに用いた教材は、Koyama (2023) と同じ英検 2 級の問題 2 種類を用いた。具体的

には、英国と米国の交通事情をテーマにした 350 語程度のテキストと 5 問の読解問題のセットである。参加者には、制限時間なしで辞書を必要に応じて好きなだけ使用してよいという条件が示された。参加者に渡す問題セット A と B およびスマホとタブレット搭載辞書は、カウンターバランスを取って設定した。

3. 結果と考察

実験協力者から得られたインタビューデータを、(1) 学習者の検索行動の背景にある理由、(2) 課題文章の読解過程と検索の関係、そして (3) 使用デバイスの使用感について質的に分析した結果、以下の特徴・傾向が明らかになった。まず、学習者の読解中の語彙検索行動の目的には、大きく分けて「語義が完全に不明の語の理解」と、「既知感のある語の語義再確認」のふたつがあることが明らかになった。語義確認の程度の深さや頻度には、学習者がもつ語彙サイズに応じた違いが認められた。

また、既知語の意味を思い出したり、予測した意味の妥当性を検証したりするなど、検索目的が達成された際は安心して読み進める傾向が強いなど、検索と読解には肯定的な関係があることも明らかになった。一方で、今回の実験で彼らが披露した語義検索を伴う読解は、極めて表面的なレベルのもの、つまり言葉として表現されていることがわかるレベルにとどまるもので、文章の内容を深く理解し味わう、内省的・思索的なものとは言い難い傾向が見られた。さらに、使用デバイスに関しては、操作性や視認性の観点からタブレットに好意的な反応が多く見られた。

本研究では、参加者から丁寧に聞き取りを行ったため、当初の量的研究の枠組みでは捉えきれなかった状態や視点が明らかになった。ひとつは、参加者が示した「語義の再確認」という意識から、本研究参加者の初見単語の学習経験が単語帳での語義学習にあることが明らかになった。さらに、使用デバイスに関しては、参加者から実際の操作時の経験を具体的に語ってもらったため、発表者たちの実験デザインに内在していた「使用デバイス」に関する盲点が浮かび上がってきた。本研究で得られた知見は、語彙学習指導の方法論や、メディア・デバイス使用に関する調査法を再考するうえで、有益な示唆を提供するものである。

謝辞

本研究は、文部科学省科学研究費補助金（基盤研究 C, 課題番号 22K00695, 2022-2024）と文部科学省科学研究費補助金（基盤研究 C, 課題番号 23K00784, 2023-2026）の援助を受けて行われた。

参考文献

- Koyama, T. (2016). How do mobile technologies affect learning environments? *LEXICON* 46, 27-44.
- Koyama, T. & Yabukoshi, T. (2019). University L2 learners' dictionary use in multiple-choice vocabulary quiz: A pilot study. *The Bulletin of Osaka Ohtani University*, 45, 17-27.
- Koyama, T. & Yabukoshi, T. (2022). The effect of dictionary/app usages in M/C vocabulary task. *Lexicon*, 52, 1-15.
- Koyama, T. (2023). Comparing smartphone and tablet dictionary apps: The impact of dictionary interface. *The Bulletin of Osaka Ohtani University*, 57, 83-94.
- Koyama, T., & Nabei, T. (2024). A qualitative analysis of how look-up behavior differs in two conditions. *Lexicon*, 54, 73-86

動機づけ方略使用の質に影響を与える要因について： 特定の EFL 環境における質的分析からのアプローチ

川光 大介（大阪公立大学工業高等専門学校）
竹内 理（関西大学外国語学部）

キーワード： 動機づけ方略，動機づけ方略使用の質，方略使用に影響を与える要因，半構造化インタビュー，質的内容分析

1. 本研究の目的

L2 学習者の動機づけを高めるために教員が行う働きかけは、L2 動機づけ方略（Motivational Strategies: 以下、MS）とよばれる（Dörnyei, 2001）。先行研究から、MS の使用には学習者や教員、さらには教育環境に関する要因が影響することが示されている（Lee & Pun, 2021）。また、MS の効果に対する認識と使用頻度との間には必ずしも直接的な因果関係はなく、授業内外のさまざまな要因（例：コストや授業との親和性）が媒介して使用の有無が決まる可能性も指摘されている（Kawamitsu & Takeuchi, 2025）。さらに、L2 授業を取り巻く要因はコンテキストごとに異なるため、MS 使用に影響を与える要因を明らかにするには、特定の L2 学習環境に焦点を当てた調査が必要である（Ye & Hu, 2024）。加えて、使用頻度が低くても学習者の動機づけに影響を及ぼす MS があることや（Sugita & Takeuchi, 2010）、MS の効果が実施時期によって変化すること（Sugita-McEown & Takeuchi, 2014）も報告されており、MS 使用において重要なのは頻度ではなく、「必要に応じて実施しているか」、すなわち使用の質であると考えられる。以上から、本研究では、日本のある工業高等専門学校（高専）において、英語教員の MS 使用の質に影響を与える要因を明らかにすることを目的とした調査を行った。

2. 参加者と研究方法

発表者のこれまでの研究（Kawamitsu & Takeuchi, 2025）に参加した高専の英語教員 6 名のうち 5 名と、本研究にあたり新たに協力が得られた同校 2 名の英語教員、計 7 名に対して調査を実施した。まず、第 1 発表者が各英語教員の担当する英語授業を録画した。授業終了後、第 1 発表者と英語教員で録画した授業の動画を視聴し、Sugita (2009) の MS のうち、英語教員が授業で使用していたものを確認した。その後、半構造化インタビューで、英語教員が取り入れたいと思っていたが取り入れることが叶わなかった MS や、思う通りに取り入れることができた MS について、取り入れを阻んだ要因や取り入れを可能にした要因を尋ねた。また、インタビュー前に参加教員に対し、Sugita (2009) の MS について「必要に応じて取り入れることができているか」を尋ねる質問紙調査を実施し、インタビューでの英語教員への質問の参考とした。なお、インタビューの内容はすべて録音し、文字起こしした。

3. 分析と結果

インタビューから得られたデータに対し、フリック (2011) を参考に質的内容分析を行った。具体的には、データから「MS の使用に影響を与える要因」についての発言を抽出し、コードを付与した。その後、類似性や意味的関連性に基づきコードを統合し、カテゴリーを生成した。コーディングおよびカテゴリー化の過程では、第 1 発表者と第 2 発表者で協議の上決定した。分析の結果を表 1 に示す。

表 1

本調査の対象とした高専において英語教員の MS 使用に影響を与える要因

カテゴリー	含まれるコード	
学習者に関する要因	学習者の受容（内容以外）	学習者の受容（内容）
	学習者のレディネス	学習者へのサポートの必要性
教員に関する要因	教員のコスト	教員のメリット
	教員の知識	教員の授業スタイル
教育環境に関する要因	授業内の実施	学校設備

カテゴリーとしては Lee and Pun (2021) と同じものが生成されたものの、各カテゴリーに含まれるコードには、Lee and Pun (2021) に含まれていない要因（学習者へのサポートの必要性、教員のメリット、教員の授業スタイル、学校設備）も確認された。また、効果は高いと認識しつつも、コストが大きいため使用しない MS がある一方で、コストが高くても効果を重視して使用している MS もあるなど、複数の要因が相互に作用しながら MS 使用が決まっていることも明らかとなった。

4. 考察

MS の使用に影響を与える要因について、先行研究 (Lee & Pun, 2021) と同様のカテゴリーが確認されたことは、MS 使用に関わる基本的要因がある程度普遍的であることを示唆している。一方で、Lee and Pun (2021) にない、つまり本調査で対象とした高専特有と考えられる要因は、学習環境の特徴が MS 導入の可否に大きな影響を及ぼすことを浮き彫りにしている。さらに、MS の使用が単一の要因ではなく複数の要因の相互作用によって決定されることは、MS の使用を、多くの要因が複雑に関わり合うという視点から捉えることの重要性を示しているものと考えられる。

参考文献

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Kawamitsu, D. & Takeuchi, O. (2025). How perceived “effectiveness,” “cost” and “alignment with the class” affect Japanese English language teachers’ use of motivational strategies: A context-specific approach. *Journal of the Council of College English Teachers*, 44, 51–59.
- Lee, T. S. O., & Pun, D. H. Y. (2021). The feasibility of motivational strategies in language classrooms: A tentative teacher-oriented definition. *Teaching and Teacher Education*, 106, 1–11.
- Sugita, M. (2009). “I don't like English.” *A comprehensive study of motivating EFL students in the Japanese secondary school context*. [Unpublished doctoral dissertation]. Kansai University.
- Sugita, M., & Takeuchi, O. (2010). What can teachers do to motivate their students? A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(1), 21–35.
- Sugita-McEown, M., & Takeuchi, O. (2014). Motivational strategies in EFL classrooms: How do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 20–38.
- ウヴェ・フリック (2022). 『新版 質的研究入門：<人間の科学>のための方法論』(小田博【監訳】). 春秋社.
- Ye, X., & Hu, G. (2024). Teachers’ stated beliefs and practices regarding L2 motivational strategies: A mixed-methods study of misalignment and contributing factors. *System*, 121, 1–22.

CLIL 的アプローチにおける 多様な背景をもつ学習者の将来像の第二言語表現 — 留学生クラスのキャリア授業を事例として —

尹 惠彦（大阪経済法科大学）

西村 英希（近畿大学）

キーワード： CLIL、キャリア教育、多言語教育、第二言語表現、自己言及的言語使用

1. はじめに

筆者が勤務する大学には、日本人学生よりも、国境を越えて来日した外国人留学生の方が多く在籍しており、多言語・多文化的な背景を持つ学生が共に学ぶ環境が定着しつつある。今後も、こうした多様な言語的・文化的背景をもつ学生が在籍する学習環境は、さらに拡大していくと想定される（米本・佐野, 2022）。このような環境においては、第二言語を教育言語とする授業において、専門的な内容をどのように伝え、学習者がそれをいかに意味づけるかが重要な課題となる。

本研究は、「キャリア教育を通じて、CLIL 的な言語統合が多言語話者にどのような言語的自覚と将来構想を促すか」という問いを立て、キャリア教育が学習者の言語的経験やアイデンティティの再定義に与える影響を明らかにすることを目的とする。

2. CLIL 的アプローチにおける授業実践

筆者が担当する「キャリア」の授業は、多様な文化的・言語的背景をもつ留学生を対象としており、学習者が「生き方・学び方・働き方（＝キャリア）」について多角的に考察し、自らの将来像を主体的に描く力を育成することを目的としている。

本授業は日本語で行われるが、学習者同士の対話における使用言語には制限を設けず、多様な言語の共存を尊重している。そのうえで、授業設計には CLIL（内容言語統合型学習）の枠組みを導入している。

具体的には、Content（内容）として、内的・外的キャリアに関する概念を扱い、学習者の過去の経験や価値観を出発点とした活動を重視している。Communication（言語活動）においては、教師とのやりとりは日本語で行い、レポートや発表など主要な成果物も日本語で提出させているが、学習者間の自由な言語使用を促進することで、認知的負荷を軽減しつつ多様な視点の共有を可能にしている。Cognition（認知）に関しては、生成 AI の活用や語彙リストの作成など、言語面での支援を取り入れることで、学習内容の理解と表現の深化を図っている。さらに、Culture（文化）に関しては、異文化理解を深めるためのインタビュー活動を通じて、学習者が互いの背景に基づく価値観の違いや共通点を意識的に捉える機会を提供している。

このように、CLIL 的アプローチを取り入れたキャリア授業は、学習者の将来像の言語化と、言語的自覚の促進において有効な教育的実践であるといえる。

3. 研究方法

3.1 研究協力者の背景

本研究の協力者は、大阪に所在する私立大学の国際学部在籍し、選択必修科目「キャリア」を履修している1年生（69名）および2年生（55名）の留学生である。クラスは中国、ベトナム、ミャンマー、バングラデシュ、ネパール、スリランカ、韓国など、多国籍・多言語の学習者で構成されており、日本語能力はN5からN2までと幅がある。

図1 語彙リスト 例



3.2 データ収集

本研究では、日本語で実施されたキャリア科目「国際キャリア開発」「国際キャリアデザイン」における留学生の記述（約120名分）を対象とする。対象となる記述物は、授業の第6回目に実施された中間レポートである。レポートは授業時間内（60分）に手書きで作成され、記述時には、授業内で作成した語彙リスト（図1参照）の持ち込みを可としたうえで、レポート様式（図2参照）に従って記述を行った。

図2 レポート 例

3.3 データ分析

分析方法としては、解釈学的アプローチとKJ法を組み合わせ、記述を意味単位ごとにグルーピングし、全体と部分を往還的に読み解いた。

4. 結果

その結果、①多言語経験の再評価（CLILのLanguageやCognitionに通じる）、②将来における言語使用の戦略的構想、③表現の葛藤を通じた自己の再定義、という共通する視点が抽出された。

5. 考察

このことから、CLILにおける「内容と言語の統合」は、専門性の習得だけでなく、学習者が自己を再定義する上でも重要な役割を果たすことが示唆された。本研究は、多言語環境におけるキャリア教育を対象に、「言語」「キャリア」「自己」という概念の新たな接続を実証的に探る試みであり、第二言語教育におけるCLIL応用の可能性を拡張するものである。

参考文献

- 市川新剛 (2015). 『CLIL 内容重視型教授法』名古屋学院大学論集 言語・文化篇 1, 51-57.
- 川喜田二郎 (1997). 『KJ法入門コーステキスト4.0』KJ法本部・川喜田研究所.
- 渡部良典, 池田真, 和泉伸一 (2011). CLIL(クリル) 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻 原理と方法. 東京: 上智大学出版局.
- 米本 和弘, 佐野 香織 (2023). 『国際共修において教員が描く境界とその境界へのかかわり方の問い直し 2 大学間の教育実践での教員の協働探究を通して』留学生交流・指導研究 25, 49-61.

オープンソース LLM を利用した ローカル型 AI 英作文添削支援ツールの開発

後藤 一章 (摂南大学)

キーワード：生成 AI，オープンソース LLM，指導者支援，ツール開発，英文添削

1. はじめに

近年，ChatGPT 等の AI ツールが，外国語学習に広く活用されている。特に，ライティングへの恩恵は大きく，従来は主に添削コストの問題で学習が手薄になりがちであったが，AI を使用することで時間，場所，分量を問わず即座の添削が可能となり，現在はむしろ学習者が独習しやすいスキルとなっている。

一方で，指導者による学習者の成長過程の確認や，習熟度に応じた評価や助言を与えることは，動機付け等の教育的観点から依然重要だと考えられる。そのため指導者による添削が適宜望まれるが，上述した通り，英文添削には多大なコストがかかる。無論，指導者側も AI ツールによって添削の効率化は図れるが，複数の学習者から提出された英文を個別に処理する反復的な作業は残される。また，AI 利用そのものの問題点でもあるが，固有名詞等の学習者のプライベートな内容が含まれている場合，それらをオンライン上のツールに記載することは決して望ましくない。

そこで本研究では，指導者支援を目的とした，一括英文添削ツールを開発した。特に，オープンソース LLM (Large Language Models) を利用したローカル型ツールを構築した。オープンソースモデルを使用することで，ChatGPT 等ではコストのかかる複数ファイルの一括処理が無料で実現でき，さらに，情報漏洩やプライバシーの問題が解消されることは，AI の教育利用において極めて重要な意義が存在する。

2. ローカル型 AI 英作文添削支援ツールの開発

2.1 Gemma3 を利用したローカル環境でのテキスト生成処理

オープンソースとして公開されている LLM はいくつか存在するが，本ツールでは特に Google が公開している Gemma3 を使用した。Gemma3 のモデルは 1B，4B，12B，27B の 4 種類に大別され，1B は約 10 億，27B は約 270 億のパラメータ数を示している。27B のファイル容量は 100GB を超えるため個人の計算機環境でそのまま利用することは現実的ではないが，パラメータが離散化された量子化モデルを使用すれば 27B モデルでも約 20GB まで圧縮される。この場合，GeForce RTX 3060 (VRAM12GB) 程度の計算機性能でも，現実的な処理時間でテキスト生成が可能である。表 1 は 4B，12B，27B の量子化モデルを使用し，英文添削を行った際のモデル読込時間とテキスト生成速度を示したものである。

表 1. 4B，12B，27B ごとのファイル容量，モデル読込時間，およびテキスト生成速度の比較

モデル	容量	モデル読込	文字/秒
4B (8bit 量子化)	約4GB	約20秒	15～19
12B (4bit 量子化)	約7GB	約40秒	7～9
27B (4bit 量子化)	約16GB	約70秒	3～5

2.2 ファイル一括処理

一般に，Gemma3 等のオープンソース LLM をローカル環境で実行する場合，Element Labs が公開している LM Studio が有力である。ただし，基本的なチャット機能ではなく，複数ファイルの一括添削等

の複雑な操作を行うには、一定のプログラミング技術が求められる。本研究における開発ツールは、こうした処理をシンプルな GUI（Graphical User Interface）操作で実現することを目的としている。

図 1 は本ツールの操作画面を示したものである。基本的な処理は、対象ファイルを選択し、プロンプトを設定して実行するのみである。入力テキストのフォーマットは TXT と WORD に対応している。



図 1 本ツールの GUI デザイン（暫定版）

各ファイルに対して添削された出力は、表 2 のように CSV ファイルとして集約される。この例では、12B モデルを使用し、便宜的に 1 英文ずつ書かれたファイルを使用した。なお、英文は名古屋大学の杉浦正利氏が公開している NICER1.3.2 の例文（JPN507.txt）を利用し、プロンプトはシンプルに「次の英文を添削してください。また、添削理由を分かりやすく説明してください。」とした。

表 2 本ツールによって一括添削された出力例

File	OriginalText	AIReview
a.txt	Today, not only Japan, many countries elaborate the high educational system.	添削後: Today, not only Japan but also many countries elaborate on a high-quality education system. 添削理由: * ***"elaborate the high educational system" の修正:** "elaborate" は「詳細に説明する、作り込む」という意味ですが、教育制度に対して使う場合、"elaborate on" の方が適切です。"elaborate on" は「～について詳しく説明する」という意味合いになります。 * ***"high educational system" の修正:** "high" はここでは少し不自然です。 （略）
b.txt	For nine years, we study many subjects which we don't know useful in the feature.	添削後の文: For nine years, we have studied many subjects that we don't know will be useful in the future. 添削理由: 1. **時制の一致 (Tense Consistency):** - 元の文 "study" は現在形ですが、時間の経過を表す "For nine years" と組み合わせる場合、現在完了形 "have studied" を使うのが適切です。過去のある時点から現在まで継続している状態を示すためです。 2. **関係代名詞の選択 (Relative Pronoun Choice):** （略）
c.txt	Such people will feel pain to studying subjects which maybe not useful or not able to understand.	Okay, let's refine that sentence. Here's a revised version, followed by a detailed explanation of the changes: **Revised Sentence:** "Such people may feel discouraged when studying subjects that seem unhelpful or difficult to understand." **Explanation of Changes & Why They Were Made:** Let's break down the original sentence ("Such people will feel pain to studying subjects which maybe not useful or not able to understand") and see how we can improve it. I'll go through each （略）

3. 今後の課題

今後の課題として、Gemma 以外にも gpt-oss など有力なオープンソースモデルの公開が続いており、これらに対応することでより有用性の高いツールとなることが期待される。

AI を活用した児童の自力読みのための Decodable Books 作成：教員支援の視点から

中田 葉月（甲南女子大学）
谷野 圭亮（大阪公立大学工業高等専門学校）

キーワード： Decodable Books, AI 支援, 音韻認識, 教師支援ツール, 自力読み

1. はじめに

小学校学習指導要領解説（平成 29 年告示）では、中学年に外国語活動を導入し「聞くこと」「話すこと」を中心に慣れ親しませた上で、高学年からは教科としての外国語科において「読むこと」「書くこと」を加え、五つの領域で系統的に扱うことが示されている（文部科学省, 2017）。

本研究は、導入期の「読むこと」に焦点を当て、児童の自力読みを支える Decodable Books を自動生成する AI 活用型教員支援システムのプロトタイプ「DecoTale Builder」の設計と初期評価を目的とする。

2. 実践の概要

小学校段階では、音声で慣れ親しんだ語の文字表記に触れたり、音と文字の対応に気づいたりする活動が重視される一方、体系的なフォニックス指導は中学校以降で扱うことが学習指導要領解説で示されている。筆者が関わった自治体では、教育課程特例の一環として「音声から文字への 5 ステップ指導教材」（柏木, 2015）を用いた実践が行われ、同一韻（例：-at, -an）への注目を通じて音素への気づきを促してきた。

しかし、こうした気づきが促進されても、教科書で扱う表現はまとまり（固定表現）として学習する場面が多く、初学者が音素と綴りの対応にもとづいて自力でデコードして読む経験へとつながりにくい。サイトワードの導入は有益であるものの、個々の語の視認にとどまると、未知語を音素ベースで推測しながら読む練習への接続が弱くなる場合がある。

そこで本研究では、既習の音素パターンと基本語彙に基づき、表現の「かたまり」の暗記に依存せずデコードで読める Decodable Books を迅速に作成できるよう、GPTs「DecoTale Builder」を設計した。DecoTale Builder は、ChatGPT を特定用途にカスタマイズして利用できる仕組み（GPTs）を応用した教員支援ツールであり、「英文生成→画像生成」という二段階プロセスを組み込んでいる。押韻・語彙制御に配慮した Decodable Books 本文とイラスト用プロンプトを自動生成し、さらに TTS（読み上げ）にも対応する。授業時に教師が複雑な操作を行う必要はなく、DecoTale Builder を通して容易に教材を試用できる。

3. 研究課題

本研究では、UTAUT（Venkatesh et al., 2003）の観点に基づき、実践上の有用性を操作性・作成効率・授業適合性および継続利用意図から検討する。具体的な問いは次の三点である。

- ・ RQ1 操作性：小学校教員にとってわかりやすく使いやすいか。
- ・ RQ2 作成効率：Decodable Books の初稿作成時間・編集回数を減らせるか。
- ・ RQ3 授業適合性：導入期の「読むこと」で使いやすいと受け止められ、継続利用意図があるか。

4. 方法

参加者：現職小学校教員 6 名。

手続き：学年・音韻パターン等を指定して 1 冊生成 → 軽微編集 → ミニ提示（マイクロティーチング）→ 質問紙回答。実施にあたり，研究目的とデータ取扱いを説明し，同意を得た上で行い，個人が特定されないよう匿名化を行った。

質問紙は 5 件法（1＝まったくそう思わない，2＝あまりそう思わない，3＝どちらともいえない，4＝ややそう思う，5＝非常にそう思う）で評定した。

- ・ RQ1 操作性：①初めてでも迷わず操作できた／②画面表示や指示がわかりやすい。
- ・ RQ2 作成効率：③初稿の作成は短時間で行えた／④必要な編集の手間は少なかった。
- ・ RQ3 授業適合性・利用意図：⑤導入期の「読むこと」活動に適している／⑥自クラスの実情に合わせて調整しやすい／⑦次の単元でも使用したい。

自由記述：最も活用しやすい場面／改善してほしい点（機能または運用）を各 1 点。

分析：5 件法は各領域の平均・中央値を記述し，自由記述はテーマ別に集約する。

5. 結果

初期評価では，操作の簡便性に肯定的評価が得られ，初稿作成の時間短縮と編集手間の軽減の傾向が確認された。教材の活用については，導入期の活動に使いやすいとの回答が多く，一方で学習者差への対応や他教科との連携（CLIL）に関する改善要望が示された。

6. 今後の課題

DecoTale Builder は，英語が専門ではない小学校の教員でも自力読みを支える教材の初稿に迅速に到達できる可能性を示した。今後は，学級プロフィールに基づく難易度調整，語彙・表現セット等による教科横断的活用の支援，TTS の運用設定や画像利用および著作権への配慮の整備を進め，授業実践での理解度と流暢性の変化を検証する。

参考文献

- 柏木 賀津子. (2015). 音声から文字へのゆるやかな 5 ステップス (pp. 1–65). 寝屋川市英語特別推進地域 2015 年公開研究会配布資料.
- 文部科学省. (2017). 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語活動・外国語編. 東京：文部科学省.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>

高校英語学習者における 1 学期間のエンゲージメント、 非エンゲージメント、内発的動機づけに関する実証研究

綱澤 えり子（大阪大学 大学院生）

キーワード： エンゲージメント、非エンゲージメント、内発的動機づけ、高校英語学習者、縦断調査

1. はじめに

外国語教育において、学習者の積極的な学習への関与を意味する「エンゲージメント (engagement)」は、学習成果を左右する重要な要因として近年注目されている。その逆の概念とされる「非エンゲージメント (disaffection)」は、単なる消極性にとどまらず、退屈感や無力感といった否定的感情を含む独自の側面を持ち、学業不振や退学につながるリスクが高まることが指摘されている (Skinner et al., 2009)。現在、学習意欲やエンゲージメントに関する知見は蓄積されつつあるものの、非エンゲージメントの影響や内発的動機づけとの関連を縦断的に検討した研究は限られている。こうした背景を踏まえ、本研究では以下の 3 つのリサーチクエスチョンを設定した。

高校英語学習者のエンゲージメント、非エンゲージメント、内発的動機づけについて、

RQ1) 1 学期間を通した全体的な傾向と学習者の特徴は何か。

RQ2) 各要因は、1 学期間でどのように変化するのか。

RQ3) 各要因間には、どのような関係性があるのか。

2. 研究方法

2.1 参加者と調査実施時期

本研究の対象は、大阪府立高校に在籍する 1 年生 113 名であった。調査は 2025 年 1 月 (3 学期開始時 ; Time1) および同年 2 月 (3 学期終了時 ; Time2) に実施し、いずれも英語授業中にオンライン質問紙を用いてデータを収集した。

2.2 質問紙調査項目

質問紙の項目は、行動的エンゲージメントおよび感情的エンゲージメント (Skinner et al., 2009)、認知的エンゲージメント (Reeve & Tseng, 2011)、行動的非エンゲージメントおよび感情的非エンゲージメント (Skinner et al., 2009)、認知的非エンゲージメント (Jang et al., 2016)、ならびに内発的動機づけ (廣森, 2006) で構成された。各項目は 6 件法リッカート尺度 (1=全く当てはまらない~6=非常によく当てはまる) により提示され、参加者は任意で回答した。

2.3 分析方法

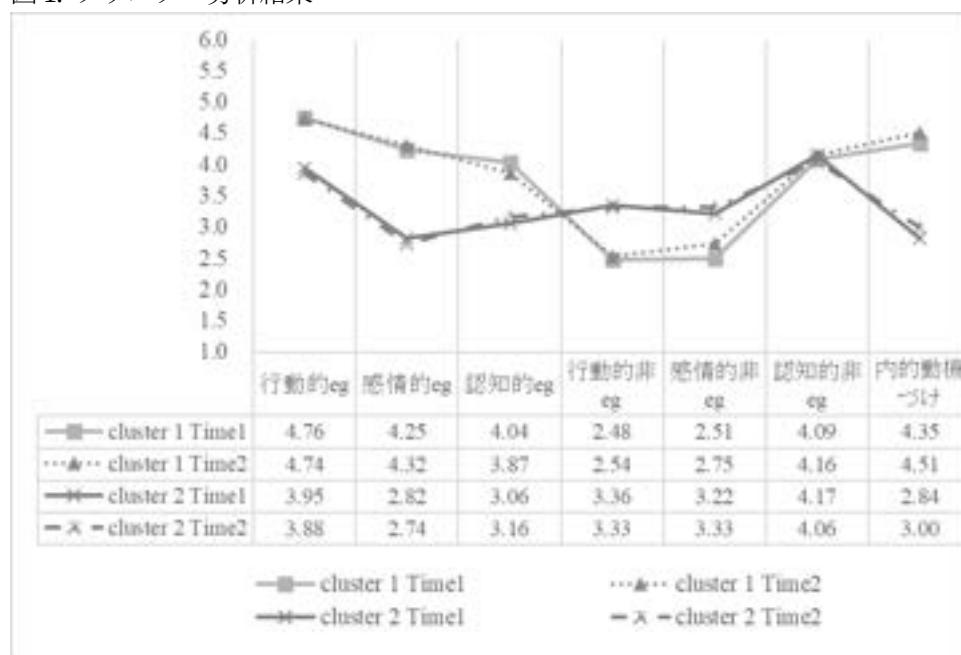
質問紙の分析には SPSS (Ver.26) を用いた。まず記述統計量を算出し、尺度の信頼性を確認した。続いて、RQ1 の学習者の特徴を明らかにするためにクラスター分析を行った。また、RQ2 について、測定時期を被験者内要因、クラスターを被験者間要因とする 2 要因混合計画分散分析を実施した。さらに、RQ3 の各変数間の関連性を検討するため相関分析を実施した。

3. 結果

RQ1 の全体傾向について、記述統計の結果より、行動的エンゲージメントは高い値が示された (Time1: $M = 4.37$, Time2: $M = 4.32$)。一方で、感情的エンゲージメント (Time1: $M = 3.56$, Time2: $M = 3.55$) および認

知的エンゲージメント (Time1: $M = 3.57$, Time2: $M = 3.52$) は中程度であった。非エンゲージメントでは、認知的非エンゲージメントの値が高く (Time1: $M = 4.13$, Time2: $M = 4.11$)、深い学習への関与が不足している傾向が示唆された。クラスター分析を実施した結果、学習者はエンゲージメント・動機づけ上位群 ($n = 58$) と下位群 ($n = 55$) の2群に分類された。上位群はエンゲージメントおよび内発的動機づけが高く、非エンゲージメントは低い傾向にあった。これに対し、下位群は逆の特徴を示した (図1)。RQ2については、時間的変化に有意差は見られなかったが、クラスター間において認知的非エンゲージメントを除く他の要因に有意差が認められた。短期間の間に全体的な変化は見られないものの、学習者間の特徴の違いがされた。さらにRQ3を明らかにするため相関分析を行った結果、エンゲージメントの各側面は内発的動機づけと強い正の相関を示した。特に感情的エンゲージメントと内発的動機づけとの間に強い正の相関関係が認められた (Time1: $r = .81, p < .01$; Time2: $r = .85, p < .01$)。一方、非エンゲージメントについては、認知的非エンゲージメントが他の要因との相関係数が低く (Time1: $r = -.14, ns$; Time2: $r = .06$)、独立的に変動する可能性が示された。本研究の結果は、高校生英語学習者のエンゲージメントと内発的動機づけの関連性を示す一方で、認知的非エンゲージメントが独立して変動する可能性を示唆したと言える。本発表では、結果の詳細を示す。

図1. クラスター分析結果



参考文献

- 廣森友人 (2006). 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』 多賀出版.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43(1), 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2009). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0014233>

Suggestions for the Dynamic Mentor–Mentee Learning Approach in English Lessons

IZUMITANI, Tadashi (Kindai University High School)

NAKANISHI, Yosuke (Kindai University High School)

Keywords : English Lessons, Co-Learners, Inquiry-Driven Learning, Mon-Gaku, Artificial Intelligence

1. Introduction

One of the crucial focuses in English lessons is to foster students' communication abilities in English. In addition to such knowledge and skills, students also need to acquire wisdom to survive and thrive in the VUCA era. To this end, Dynamic Mentor–Mentee Learning (DMML) is expected to support them in becoming competent enough to navigate such a world. This presentation suggests English lessons incorporating the DMML approach, reports the results, and examines possibilities for future research.

2. What is DMML?

DMML is a newly proposed learning model (Nakanishi & Izumitani, 2025). It represents an evolution of the flipped classroom model and incorporates three distinctive features that synthesize existing approaches to teaching and learning. First, the model embraces the dynamic nature of learning, structured around three pillars: Mon-Gaku (inquiry and learning), proactive use of generative AI, and mentor–mentee relationships. Second, at the heart of DMML lies the philosophy of Mon-Gaku, which is defined as a mindset and set of life skills for seeking and gaining knowledge, skills, and wisdom to survive and thrive. Third, the model aims to cultivate life competencies in learners, including critical thinking, emotional intelligence, and effective communication. DMML is structured around four interwoven phases (Table 1). As the phases suggest, learners ideally pursue what they themselves want to inquire into, including the choice of topics. However, since secondary school students are still in their developmental stage, teachers need to guide them so that they can acquire wisdom in addition to knowledge and skills to survive and thrive.

Table 1

The Four Phases of DMML

Phase	Description
1. Self-Directed Inquiry	Learners independently explore resources (e.g., books, AI) to build foundational knowledge.
2. Mentor-Seeking and Learning Process	Learners actively seek mentors and engage in guided learning to deepen their understanding.
3. Co-Learner Network	The learning environment transitions from individual mentorship to a collaborative, adaptive network.
4. Lifelong Adaptability	Learning extends beyond formal education, fostering continuous inquiry and evolving mentor–mentee roles (e.g., reskilling and upskilling in adult learning and corporate training).

3. Method

3.1 Participants

The participants were 26 third-year senior high school students at a private school in Osaka, Japan. They were enrolled in a course aimed at passing the entrance exams of Japanese national or public universities, and most had already passed the EIKEN Grade 2.

3.2 Lesson detail

The lessons, based on *Heartening English Communication III* (Kiriha Shoten), Lesson 5 *Protein Crisis* (pp. 73–82), aimed to enhance students' listening, reading, and writing skills. The unit consisted of four periods. In the first period, the teacher introduced the topic and asked students to make a question about protein. The students then listened to a conversation and answered comprehension questions, followed by reading a passage with related tasks. In the second period, they worked in pairs or groups to check their answers and created another question related to protein or the reading material. In the third period, students posed their questions to generative AI tools such as ChatGPT or Gemini, and then searched for additional information to verify the accuracy of the AI's responses. Afterward, they shared with classmates the questions they asked, the follow-up questions they posed, and how they checked the answers. In the final period, students wrote about what they had learned, used generative AI to check their writing, and asked questions about the corrections. Finally, they submitted a revised version of their writing and shared their reflections on learning through AI.

3.3 Data collection & analysis

A questionnaire was administered through Google Form to investigate students' development of inquiry and their impressions of generative AI before and after the lessons. The open-ended responses were categorized and qualitatively analyzed to identify common themes.

3.4 Results

The following student opinions in the questionnaire represent insights of the class:

- Through this class, I realized that lies can be mixed in without my noticing and the power balance can collapse before I realize it. I want to use generative AI with my own initiative.
- I was scared when I noticed that I was being controlled without realizing it.
- I understood that what generative AI says is not always correct, so it is necessary to check the evidence by myself.

4. Conclusion and Future Research

This presentation suggested the DMML approach in English education at Japanese secondary schools and showed students' developments of inquiry that led to new insights into the value of critical thinking in AI literacy. However, the practice reported here has not yet fully realized all phases of DMML. Secondary school students still require scaffolding and guidance from teachers. In addition, the effects of the DMML approach have not yet been thoroughly examined. Future research will further explore the potential contributions of DMML to education.

References

Nakanishi, Y., & Izumitani, T. (2025). Bridging IBDP and non-IBDP classrooms and beyond: Suggestions for dynamic mentor–mentee learning (DMML). *The Journal of Research into IB Education*, 9. 69–81.

クラスサイズと目的に合わせた英作文への生成 AI 活用

Using Generative AI for English Composition in Various Class Sizes and Purposes

真島 由朱（大阪府立桜塚高等学校）

キーワード：生成 AI，英作文，Google Workspace for Education, Google Gemini, ChatGPT

1. はじめに

公立高校普通科における英語授業で、生徒の英作文指導に生成 AI を活用した種々の実践（2024 年～2025 年実施）について報告する。限られた時間の中で英作文を丁寧に指導することの大変さは、多くの英語教員が抱える課題である。本実践では、生成 AI の使い方をクラスの規模と指導目的に応じて使い分けることで、指導効果の向上を図った。

2. 規模の大きいクラスでの実践例

まずは、高校 2 年生・英語コミュニケーションⅡ（1 クラス 40 人程度・3 クラス）で行った実践について述べる。人数の多いこの授業では、生徒数に対し個々の英作文を教員が全てチェックし、フィードバックする時間の確保が困難であるという実情があった。そこで、生徒がまず書いた英作文のチェックに Google Gemini を使用し、生徒はそのフィードバックを受け、自分の英作文を書き直す、という活動を行った。その際、生徒に Google Forms を使い Gemini の返答データを送信させ、共通する頻出のエラーを分析した。アクティビティの最後に、このデータを使って再度同じテーマの英作文に取り組む、という追加課題を行い、彼らがただ Gemini の答えに従うだけでなく、その間違いやすい箇所を意識する段階を踏むことで英文法への気づきを促した。

3. 少人数展開クラスでの実践例 1

次に、高校 1 年生・論理表現Ⅰ（1 クラス 40 人を 2 展開・2 クラス）での実践では、ひとりひとりに対して文法項目を意識したライティングをさせることにした。Gemini の Canvas 機能で文法項目・内容チェック Web アプリを作成し、生徒に使用させた。このアプリではプロンプト（指示文）に「答えをそのまま提示しないこと」という一文を入れ、生徒に考えさせるステップを踏ませた。生徒は最終的に Google Forms で完成した英作文を送信するが、その作文を私が再度チェックし、エラーなどをまとめて生徒にフィードバックした。あらかじめ Web アプリでよくあるエラーを対処したあとの作文なので、追加で注意する点のみを端的に示すことができた。



図 1. 文法項目・内容チェック Web アプリ 答えはそのまま提示しない（ヒントのみ）

4. 少人数展開クラスでの実践例 2

一方、受験生である高校 3 年生・総合英語（1 クラス 17 人・1 クラス）の実践では、大学入試の英作文対策に ChatGPT を活用した。入試英作文は、語彙や文法の正確さはもちろんのこと、設問の意図に正確に答えられているかなど、チェックしなくてはならないことが多い。そこで、ChatGPT を活用し文法ミスなどをチェックさせると同時に、人間である教員もその英作文をチェックして、その問題を解くためのアドバイスを併記する Google ドキュメントの形で生徒に英作文添削を行った。AI により文法エラーをチェックし、さらにそこに教員の専門的な知見や経験をあわせることで、よりひとりひとりに寄り添った指導が可能になった。



図 2. 生徒に返却した添削例

ChatGPT の回答と、教員のアドバイスを列記

5. 考察

仙台大学 AI 教育研究チームが実施した「学生と教員を対象とした生成 AI の教育利用状況と意識に関する全国調査」によれば、「生成 AI を使用した場合、どのような行為が不正行為に当たるか判断できる」という問いに対し、高校生の 49.8%が No と回答している。これは生成 AI の授業での利活用がまだそこまで一般的ではないことの反映であろう。どのような行為が不正行為に当たってしまうのかについて学ぶためには、実際に授業で使用し（そのまま生成 AI の答えをコピーするのではなく）自分の学習に活用していく...という機会をもっと提供する必要がある。

ライティングでの活用においては、Human in the loop...AI 仕様において、その流れの中に人間をどう組み込んでいくかという点こそが、「生成 AI の回答をただコピーする」ような安易でありよくない生徒の生成 AI を防ぐためには欠かせない。

もちろん教員に可聴な負担がかからないよう、その組み込み方こそクラスや活動の規模によって変えていくべきだ。クラスサイズに合わせて生成 AI の活用方法を柔軟に変えることで、より生徒に役に立つ授業、さらに生徒に生成 AI との適切な付き合い方を学ばせる授業が構築できると考える。ただ「教員の添削の手間を減らす」だけではない活動をこれからも考えていく必要がある。

6. 参考文献

学生と教員を対象とした生成 AI の教育利用状況と意識に関する全国調査 仙台大学体育学部スポーツ情報マスメディア学科 AI 教育研究チーム
https://www.sendaidaigaku.jp/dnt2/_sendaidaigaku/access/nic_img/1/files/20240716.pdf#page=36.00 (参照 2025-08-21)

Ditto: Implementation and Application of an AI-Enhanced Platform for Pronunciation Research and Assessment

Ditto : 発音研究・評価を支援するAI搭載プラットフォームの実装と応用

CARLO, Michele (Kansai University)

Keywords : pronunciation assessment; AI integration; speech visualization; educational technology; cross-linguistic analysis

1. Introduction

Pronunciation remains a persistent challenge in SLA because reliable judgments typically require trained raters, with attendant costs and variability. Advances in automatic pronunciation assessment (APA) reduce rater burden but often rely on proxy metrics (e.g., GOP) that may not directly reflect intelligibility (El Kheir et al., 2023). Emerging work argues that models anchored to intelligibility show stronger alignment with human ratings than accent-mimicry objectives (Cai et al., 2025). At the same time, cross-linguistic patterns (such as Japanese learners' difficulties with /l-/r/) underscore the need for consistent, multilingual instrumentation to compare error profiles and learning trajectories (Aoyama et al., 2004). To address these needs, we present Ditto, a modular, web-based platform that unifies data capture, AI-enhanced scoring, acoustic visualization, and human rating for classroom use and cross-linguistic research, while adhering to contemporary privacy guidelines (Selvam & González Vallejo, 2025).

2. Platform Architecture and Features

2.1 Platform Overview

Ditto's architecture uses a secure architecture for language-agnostic, GDPR-compliant deployment. Its audio module performs real-time, intelligibility-focused scoring (Cai et al., 2025) and stores data for validation and bias audits against human ratings (El Kheir et al., 2023). Visual feedback makes segmental and prosodic differences salient, a known benefit for assessment (Bliss et al., 2018). An integrated workflow also allows teachers to rate audio, linking AI and human data for analysis.

2.2 Privacy, Security, and Interoperability

Ditto implements consent flows, anonymization, encryption in transit and at rest, and role-based access control, aligning with GDPR/FERPA principles of transparency and user control (Selvam & González Vallejo, 2025). Exports in CSV/JSON allow direct use in SPSS, R, Python, or Praat pipelines, promoting reproducibility and external validation. The modular design supports additional target languages by swapping ASR/acoustic models and lexicons while preserving a common data schema for cross-study comparability.

2.3 Applications

In assessment contexts, blended AI-human scoring with blinded review can temper rater inconsistency and improve fairness in higher-stakes evaluations. For research, Ditto standardizes cross-linguistic data collection, so error distributions and learning curves can be compared under shared instrumentation, addressing long-standing comparability issues in multilingual pronunciation research (Aoyama et al., 2004; El Kheir et al., 2023).

3. Results

We benchmarked a local 8B multilingual model for sentiment classification through synthetic data analysis (Carlo & Takeuchi, 2025). Under these consumer conditions, single-pass sorting latency averaged 0.056 s ($SD = 0.077$), with $Mdn = 0.050$ s; the 90th, 95th, and 99th percentiles were 0.053 s, 0.055 s, and 0.644 s, respectively, and the slowest prediction was 0.708 s. Accuracy on synthetic data was highest in English ($M = 0.963$, 95% CI [0.963, 0.964], $SD = 0.008$), then Italian ($M = 0.922$, 95% CI [0.921, 0.922], $SD = 0.011$) and Japanese ($M = 0.906$, 95% CI [0.905, 0.907], $SD = 0.012$). Macro-F1 mirrored this rank order (English 0.963; Italian 0.922; Japanese 0.907), as did Cohen's κ (English 0.945; Italian 0.882; Japanese 0.860).

Confusions between positive and negative were minimal ($\leq 0.6\%$). Most errors reflected drift toward Neutral (e.g., English: 1.7% positive→neutral; Italian: 13.7% neutral→positive; Japanese: 13.6% negative→neutral). Distributions departed from normality by Shapiro–Wilk (all $p < .05$) but were approximately symmetric and mesokurtic by skewness/kurtosis (English $-0.174/2.690$; Italian $0.025/3.054$; Japanese $-0.040/2.834$). Welch's ANOVA indicated a large language effect on accuracy, $F(2, 1354.23) = 6609.88$, $p < .001$, $\omega^2 = .907$. Games–Howell contrasts showed English > Italian ($\Delta M = -0.042$, $p < .001$), English > Japanese ($\Delta M = -0.057$, $p < .001$), and Italian > Japanese ($\Delta M = -0.015$, $p < .001$). Nonparametric tests converged (Kruskal–Wallis $H(2) = 1596.04$, $p < .001$; Dunn's and pairwise Mann–Whitney U , all $p < .001$).

Reliability was high: intra-rater agreement averaged 96.5% (English), 93.4% (Italian), and 91.5% (Japanese). Within-language stability was tight (CV = 0.84%, 1.19%, 1.35% for English, Italian, and Japanese, respectively), with larger between-language variance ($\sigma^2 = 0.000873$). Ensemble analysis (majority vote to 95% confidence) suggested lower vote requirements for English (5 votes at the 5% accuracy quantile $\approx 84.0\%$) than Italian (21 at $\approx 67.5\%$) and Japanese (31 at $\approx 64.4\%$), with vote counts dropping rapidly at higher quantiles (e.g., $\geq 15\%$ – 20% , ≈ 5 – 9 votes).

References

- Aoyama, K., Flege, J. E., Guion, S. G., Akahane-Yamada, R., & Yamada, T. (2004). Perceived phonetic dissimilarity and L2 speech learning: The case of Japanese /r/ and English /l/ and /r/. *Journal of Phonetics*, 32(2), 233–250. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(03\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(03)00036-6)
- Bliss, H., Abel, J., & Gick, B. (2018). Computer-assisted visual articulation feedback in L2 pronunciation instruction: A review. *Journal of Second Language Pronunciation*, 4(1), 129–153. <https://doi.org/10.1075/jslp.00006.bli>
- Cai, D., Naismith, B., Kostromitina, M., Teng, Z., Yancey, K., & LaFlair, G. (2025). Developing an automatic pronunciation scorer: Aligning speech evaluation models and applied linguistics constructs. *Language Learning*, 75, 170–203. <https://doi.org/10.1111/lang.70000>
- Carlo, M., & Takeuchi, O. (2025). High-accuracy, privacy-compliant multilingual sentiment categorization on consumer-grade hardware: A monte carlo evaluation of locally deployed large language models. *Digital Applied Linguistics*, 3, 102585. <https://doi.org/10.29140/dal.v3.102585>
- El Kheir, Y., Ali, A., & Chowdhury, S. A. (2023). *Automatic pronunciation assessment: A review* (arXiv:2310.13974). arXiv. <https://arxiv.org/abs/2310.13974>
- Selvam, M., & González Vallejo, R. (2025). *Ethical and privacy considerations in AI-driven language learning*. *LatIA*, 3, 328. <https://doi.org/10.62486/latia2025328>

第二言語習得研究における明示的・暗示的知識の再検討：

この分類は何に役立つか、何に役立たないか

田村 祐（関西大学）

福田 純也（中央大学）

キーワード： 明示的知識，暗示的知識，二重過程モデル，意識・無意識，機能とメカニズム

1. はじめに

第二言語習得（SLA）研究では、学習者の知識を明示的・暗示的知識（implicit/explicit knowledge: 以下 IE モデル）に分類する枠組みが広く受容されてきた（e.g., Ellis et al., 2009）。一方で、無意識下で起こる言語学習に焦点をあてた研究では、アウェアネス（awareness）の有無を軸として、意識的知識と無意識的知識（conscious/unconscious knowledge: 以下 CU モデル）に分けることもある（e.g., Williams, 2005）。本発表では、認知心理学における二重過程モデル（Dual Process Model）批判（e.g., De Neys, 2023）を手がかりに、手がかりに IE モデルの問題点を指摘し、目的別に IE・CU モデルを使い分ける重要性を論じる。

2. 認知心理学における二重過程モデル

二重過程モデルは、直観的・自動的な Type 1 処理と、意図的・制御的な Type 2 処理を区別する。しかし、各処理を特徴づける性質（例：Type 1＝無意識・高速，Type 2＝意識的・低速）が常に揃うとは限らない「アライメント問題」や、両処理の排他性・切り替え機構の不明瞭さ（排他性・スイッチ問題）が指摘されている。

3. 認知心理学研究における二重過程モデル批判の論点と SLA 研究への示唆

SLA の IE モデルは知識の「使われ方」に基づく機能的分類だが（cf. Bialystok, 1978），アライメント問題に鑑みると、処理速度と知識の種類（速い＝暗示的，遅い＝明示的）を安易に結びつけることには問題がある。実際、無意識的だが遅い文法知識の存在も示唆されている（Tamura et al., 2016）。

IE モデルは元来、学習者間の個人差といった「パフォーマンス」のばらつきを説明するために提案されたもので、心的状態としての知識そのものを探求するものではない。そのため、IE モデル研究（の中でも近年の多変量解析研究）では「意識」の有無が直接測定されてこなかった。

さらに、IE モデルは特定の状況下での行動パターンを記述するラベル（傾性概念）に過ぎず、心的実在性の仮定が困難である（田村・福田，2023）。したがって、「暗示的知識が豊富だから流暢だ」といった説明はトートロジーに陥る危険があり、習得メカニズムの解明には適さない。対照的に CU モデルは、アウェアネスの有無を基準に知識を二分し、認識できない言語知識の様相を明らかにすることを目的とする。

4. IE モデルと CU モデルの役割分担

本発表では、Augusto（2024）の道具的・実体的（instrumental/substantial）フレームワークを援用し、SLA 研究が乗り越えるべき課題を以下の表 1 の通り整理する。

表 1. IE モデルと CU モデルの役割整理

観点	IE モデル (Implicit/Explicit)	CU モデル (Conscious/Unconscious)
分類基準	機能 (知識の使われ方)	状態 (アウェアネスの有無)
説明レベル	道具的：パフォーマンスの記述	実体的：メカニズムの説明
モデルの性質	形成的：観察指標の合成	反映的：心的実在の反映を仮定
教育実践での役割	①自動化・流暢さの指標 ②学習者理解のための比喻	学習プロセス解明の理論的基盤を提供
陥りやすい罠	トートロジー、測定の恣意性	教育への「直接的」応用の難しさ

IE モデルは知識の使われ方を記述する「道具的」なもので、パフォーマンス評価に有用だが、心的実在を仮定しないためメカニズムの説明には使えない。一方、CU モデルは知識の意識化に着目し、その心的状態をパフォーマンスの原因として探求する「実体的」アプローチであり、メカニズムの解明に資する。

5. 「道具」としての IE モデルの教育現場における活用法

本発表の理論的整理に基づき、教育現場における IE モデルの活用法を 2 点提言する。1 つ目は、構成概念を「パフォーマンスの言葉」に置き換えるものである。暗示的知識・明示的知識といった、厳密な測定が困難な概念を追うのではなく、「自動化」や「流暢さ」といった、より観察可能なパフォーマンス指標に焦点を当てる。具体的には、反応時間の短縮やその安定性などを通して、「スキルがどれだけ注意資源を割かずに、速く正確に使えるようになったか」を評価する。この方向性は、IE モデルよりもむしろ、スキル習得理論との相性が良いため、必ずしも暗示的知識や明示的知識のラベルを必要としないかもしれない。もう一つの方向性は、IE モデルを「教育的な比喻 (思考ツール)」として用いることである。厳密な測定を試みるのではなく、「ルールは言えるのに、会話では間違えるのはなぜだろう？」といった学習者の状態を解釈するための思考の補助線 (比喻) として IE モデルを用いる。このアプローチでは、IE モデルに基づく知識の存在を証明しようとしないうえ、トートロジーや測定の恣意性の問題から解放される。あくまで、指導のヒントとして活用するに留める。

参考文献

- Augusto, R. (2024). Two kinds of process or two kinds of processing? Disambiguating dual-process theories. *Review of Philosophy and Psychology*, 15(1), 277–298. <https://doi.org/10.1007/s13164-023-00673-1>
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69–83. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00305.x>
- De Neys, W. (2023). Advancing theorizing about fast-and-slow thinking. *Behavioral and Brain Sciences*, 46, e111. <https://doi.org/10.1017/S0140525X2200142X>
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Reinders, H., Erlam, R., & Philp, J. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691767>
- Tamura, Y., Harada, Y., Kato, D., Hara, K., & Kusanagi, K. (2016). Unconscious but slowly activated grammatical knowledge of Japanese EFL learners: A case of tough movement. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 27, 169–184. https://doi.org/10.20581/arele.27.0_169
- 田村祐・福田純也 (2023) 「第二言語研究の抱える根本的問題」 福田純也・矢野雅貴・田村祐 (編著) 『第二言語研究の思考法：認知システムの解明には何が必要か』 (pp.13–38) くろしお出版.
- Williams, J. N. (2005). Learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 269–304.

Intercultural Exchange in Language Education: A Review of Recent Studies and a Path Forward

ALIZADEH, Mehrasa (Otemon Gakuin University)

Keywords : intercultural exchange, telecollaboration, virtual exchange, state of the art, immersive technologies, AI

1. Introduction

Cross-cultural exchange has long been a focus of interest in language education. With the rise of emerging technologies, it is now easier than ever to organize virtual exchange (VE) programs that connect students from different countries and cultures. In Japan, where relatively few students study abroad and gain first-hand intercultural experience, VEs play a critical role in fostering global citizenship and developing both linguistic and intercultural competence. A growing body of literature on VE, telecollaboration, and collaborative online international learning (COIL) has explored various technologies used to support intercultural communication and collaborative learning (O'Dowd, 2021). However, few studies have examined the potential of immersive technologies, particularly when combined with AI, to enhance cross-cultural learning experiences. As a preliminary step toward launching a technology-enhanced VE program that facilitates remote exchanges between Japanese students and their peers overseas, this study reviews the literature on technology's role in supporting cross-cultural communication.

2. Procedure

A total of 48 studies on intercultural exchange in language education programs at institutions of higher education were identified on Scopus, published in Q1 journals between 2020 and 2025 (Table 1). These studies were reviewed by two researchers for bibliometric trends and thematic content, focusing on areas such as the learners' L1 and target language(s), linguistic and cultural features, research design and method, the technology used, and the reported results.

Table 1

Details of the Search Query

	Keywords
Main Concepts and Terminology	telecollaboration; virtual exchange; ve; online intercultural exchange; collaborative online international learning; coil; tandem; teletandem; tandem learning; intercultural telecollaboration
Language Focus	second language; foreign language; language learning
Year of Publication	2020 ≤ year of publication ≤ 2025
Type & Language of Publication	articles published in English

3. Results

The reviewed intercultural exchange studies were carried out across the world with diverse L1 and target language pairings, though the majority involved American and Spanish institutions as exchange partners. The studies

revealed a wide range of linguistic and cultural focuses, with speaking being the most frequently emphasized skill. Writing and listening appeared less frequently, while reading was not at all focused on. Some studies concentrated on cross-skill areas such as vocabulary, grammar, and feedback, as well as aspects like motivation, pragmatic competence, and communication anxiety. Intercultural learning emerged as a central theme, usually viewed in light of Byram's (1997) intercultural communicative competence model. Topics in exchanges ranged from surface-level themes, such as food, festivals, family, to deeper issues such as identity, gender equity, and human rights. Pre-service teachers were the most studied population, and many tasks involved the co-creation of digital artefacts.

In terms of technologies, most studies relied on common synchronous platforms like Zoom, Skype, and WhatsApp, and asynchronous or collaborative tools like Padlet and Google Drive. However, descriptions of technology use were often vague, with hardware details rarely reported. Only one study incorporated VR, and another used AI-based tools such as Grammarly, indicating limited adoption of emerging technologies. Some projects encouraged students to choose their own tools, which supported digital literacy development. Methodologically, mixed methods studies combining quantitative and qualitative designs dominated, followed by qualitative studies as the two most common patterns. Data sources included reflections, surveys, interviews, and transcriptions, supplemented by essays, portfolios, blogs, and social media content.

The findings reported in the reviewed studies consistently pointed to positive outcomes. Intercultural competence was the most widely reported gain, manifested in reduced stereotyping, stronger cultural awareness, and shifts in attitudes and empathy. Language development, especially in speaking, also featured prominently, alongside improvements in confidence, motivation, and willingness to communicate. Translanguaging was found to be particularly effective in bridging communication gaps. Few, if any, studies suggested negative outcomes, and most highlighted students' enjoyment of the exchanges. Recommendations for strengthening VE included pairing students with similar proficiency levels, integrating synchronous elements, promoting both partner languages, and designing collaborative tasks.

4. Future study

While previous studies have successfully enhanced linguistic and intercultural skills, most have relied on conventional tools, leaving VR and AI largely underexplored especially in the Japanese higher education context. To address these gaps and to extend VE program duration beyond the relatively short time frames observed in the literature, a future study is being designed in order to investigate how immersive technologies combined with AI can foster deeper engagement and enhance learning outcomes when connecting Japanese students with their peers in Australia and New Zealand. The prospective study will offer pedagogical insights for integrating virtual tours and immersive content powered by ThingLink (<https://www.thinglink.com/>) and AI into language learning to support both linguistic and intercultural development.

Acknowledgements

This research is funded by the Japan Society for the Promotion of Science Grants-in-Aid for Scientific Research (Project Number: 25K16379). The author also wishes to thank Dr. Neil Cowie for his support in conducting this study.

References

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209–224. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>

"新しい4技能"はどう創発するのか：

プロジェクト型英語教育受講生インタビュー調査から

木村 修平（立命館大学）

キーワード： 大学英語教育，探究型教育，プロジェクト型学習，ICT 活用，新しい4技能

1. はじめに

本研究は、大学における探究型英語教育が学習者にとってどのような成長の契機となり得るかを探ることを目的とする。特に、いわゆる探究型・プロジェクト型の英語授業を受講した学習者が、探究型スキルの観点からどのような点で成長を実感したのかをインタビューを通じて質的に明らかにし、同種の教育プログラムに共通する成立要件や今後の課題を探る。また、大規模アンケート調査から量的な補完を試みる。今回の研究で対象としたのは立命館大学のプロジェクト発信型英語プログラム(Project-based English Program。以下、PEP と略す)の受講経験者である。

2. PEP の見出す"新しい4技能"

PEP は2008年度より立命館大学で展開されている必修の正課英語教育である。その特徴は、①生命科学部・薬学部をはじめ複数学部で共通のシラバスを導入していること、②学習者の興味・関心を起点とする探究型教育であること、③学習者が自身の端末を教室に持ち込むBYOD(Bring Your Own Device)を前提にICT活用を積極的に促していること、の3点に整理される。PEPでは、語彙・文法・発音といった知識や技能、ならびに「読む・書く・聞く・話す」という4技能を含む英語能力を基盤スキルとして重視している。他方で、ICTを活用しながら課題解決や協働活動に英語を実際に活かす英語運用能力の育成にも重点を置いている。英語運用能力を具体化するものとして「リサーチ(Research)・オーサリング(Authoring)・コラボレーション(Collaboration)・アウトプット(Output)」(以下、RACO と略す)の4つを定義し、"新しい4技能"として提示している(木村, 2024)。

図 1

PEP が定義する"新しい4技能"(RACO)



RACO は、PEP における授業内外のタスクを整理する過程で見出され、それぞれと ICT との関連性はこれまでに明らかにされてきた(木村, 2021)。しかし、それらのスキルがどのように相互に作用し合い、成長を促し合うのか——すなわち RACO の創発的な関係性については未解明の部分が多い。本研究では、そのプロセスの一端を明らかにすることを目的とする。

3. インタビューについて

PEP を過去に受講した学習者(学生・大学院生)5 名を対象とした半構造化インタビューを行った。筆者を含む PEP 教員から授業を重ねるごとに成長を感じ取れたと評された学習者を選出した。

受講当時の学年は 1～3 年次で、授業で行ったプロジェクトの振り返りを中心に、成果物(スライドやペーパーなど)の変化と自身の成長とを結びつけて振り返ってもらった。その結果、受講者のほぼ全員が PEP 以前に本格的な探究学習を経験しておらず、PEP が初めての挑戦となったことが確認された。最初は自身でプロジェクトを立ち上げるということに戸惑いや不安を抱きつつも、課題設定・情報収集・協働・成果発信を繰り返す中で、次第に自己の変化を実感したと語る学生が多かった。RACO の観点では、探究的思考や表現力、協働的な態度、発信力の伸長が実感された。また、ノート PC や多様なアプリを実際に活用するという点から ICT リテラシーの実践的訓練の場として PEP をとらえる発言も目立った。

一方で、学習指導要領の改訂に伴い、高等学校段階においても「総合的な探究の時間」などが制度的に整備され、探究型学習を経験した上で大学に進学してくる学生が増えると予想される。それにより、今後の課題として大学の探究型英語教育もより高度で多様なニーズに応える設計が求められることが示唆された。本発表では、これらの知見をもとに PEP の実践から得られた教育的効果と課題を整理し、探究型英語教育の今後の展望について考察を行う。

4. インタビュー調査の量的補完

PEP では、2024・2025 年度の 2 年にわたり、3 回生の必修授業受講生を対象に大規模なアンケート調査を実施した(各回 300 名以上)。この調査では 3 年間の PEP 授業を通じた RACO の成長について 4 段階の自己評価を尋ね、各項目間の関連性をクロス分析した結果、複数の有意な相関関係が見られた。特に「協働的態度」と「発信力」の関連は強く、グループワークや共同発表の経験が学習者のアウトプット力を高める契機となっていることが推測された。

こうした量的調査の結果は、インタビューで語られた学習者自身の実感とも符合する部分が多く、RACO が単なる独立した技能の集合ではなく、創発的に作用することで成長を促すダイナミックなプロセスであることが示唆された。本研究では、アンケートによる統計的知見とインタビューによる質的知見を相互参照しながら、探究型英語教育での RACO の育成モデル構築への応用可能性を探る。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 22K00750 の助成を受けたものである。

参考文献

- 木村修平 (2024). 「AI 時代の英語教育を考える-機械翻訳などを正課授業に導入してみても-」『e-Learning 教育研究』18 巻, pp.1-12. DOI https://doi.org/10.20623/well.18.0_1
- 木村修平 (2021). 「第 5 章 英語×ICT 教育の可能性 CALL を超えた CILL という新たな地平」, 山中司ほか(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, p.165.

「改訂版文法項目一覧表」による 中学校リーディングテキストの文法分析

高橋 昌由（大阪成蹊大学）

岡本 清美（大阪大学）

キーワード： 文法分析，リーディングテキスト，中学校学習指導要領，全国学力・学習状況調査，改訂版文法項目一覧表

1. はじめに

英語学習においては、学習者が類例に接する **exposure** によって気づきが促進されると指摘されている (Schmidt, 1990)。この気づきの機会を確保するためには、適切な仕掛けが必要である。しかし、学習の基準となる文部科学省学習指導要領の「文，文構造及び文法事項」では例文が提示されているものの、その数は限定的である。そのため、指導要領にのみ依存するのでは十分な **exposure** を担保できず、他資料の活用が求められる。

本発表では、中学校英語学習において文法項目の類例を提示する「改訂版文法項目一覧表」（高橋・岡本，2025，後述）を含む LOGIC（List Of Grammar Items and Corpus）システムを活用し、授業支援のみならず生徒の自学にも資する教育モデルの構築を目指す研究の一部を報告する。この一覧表を用いることで、英文に含まれる文法項目を可視化できる。これまでに著者らは「文法項目一覧表」を作成し、「全国学力・学習状況調査」の問題等からテキストを集積し、任意の英文内の文法項目を特定する手法を開発してきた。本発表の目的は、改訂版文法項目一覧表を用いて中学校英語リーディングテキストの文法的特徴を明らかにすることである。

2. 対象と資料：改訂版文法項目一覧表、コーパス、リーディングテキスト

2.1 改訂版文法項目一覧表

改訂版文法項目一覧表（図1はその抜粋である）は、中学校学習指導要領の「文，文構造及び文法事項」に基づいて作成され、文法を体系的かつ網羅的に提示している。全体は22の文法区分と、それに従属する482の文法項目から構成される。

図1

改訂版文法項目一覧表（抜粋）

番号 文法項目	A016〈複文〉副詞節を導く従属接続詞：as	E004〈yes-no疑問文〉法助動詞を除く助動詞で始まる：do (does/didを除く)
[A] 文の種類：構文	A017〈複文〉副詞節を導く従属接続詞：than	E005〈yes-no疑問文〉法助動詞を除く助動詞で始まる：does/did (doを除く)
A001〈重文〉等位接続詞：and	A018〈複文〉副詞節を導く従属接続詞：能 (while など)	E006〈yes-no疑問文〉be動詞で始まる
A002〈重文〉等位接続詞：but	A019〈複文〉名詞節：that	E007〈yes-no疑問文〉能
A003〈重文〉等位接続詞：or	A020〈複文〉名詞節：thatの省略	E008〈選択一般疑問文〉be動詞
A004〈重文〉等位接続詞：so	A021〈複文〉名詞節：文頭出現 (that節のみ)	
A005〈重文〉等位接続詞：for		

2.2 コーパス

過去3回の「全国学力・学習状況調査」英語における問題文、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正答例のすべてを用いてコーパスを構築した。総英文数は523、総語数は3,755で

あり、すべての英文に文法項目情報を付与した。

2.3 リーディングテキスト

分析対象は、東京書籍発行の文部科学省検定済教科書『New Horizon English Course 1・2』に収録されている“Let's Read”全9課（以下、教科書）と、過去3回分の「全国学力・学習状況調査」英語テストに含まれる「読むこと」の問題文および正答（以下、テスト）である。総英文数は、教科書 322 文、テスト 250 文である。

3. 分析

3.1 分析方法

改訂版文法項目一覧表を用いて、各英文に含まれる文法項目の出現数を基にテキスト間の比較分析を行った。例えば *I want to sing with Mike.* に含まれる文法区分と文法項目は以下の通りである。(1)文の種類：構造／単文、(2)文の種類：機能／平叙文・肯定文、(3)文型／S+V+O・S+V+to 不定詞：*want*、(4)代名詞／代名詞・特定の人や物の代名詞・主格、(5)前置詞／前置詞・他、(6)時制・相／現在形・状態、(7)to 不定詞／to 不定詞名詞的用法・動詞の目的語。

3.2 分析結果

出現した文法項目については、出現数が少ないため推計統計ではなく百分率を用いて結果を示した。また、テキスト間の英文数の差による偏りを補正するため、出現数を案分処理した。分析の結果、主として次の点が明らかとなった。

第一に、「文」は、単文が 77.6%、重文が 9.3%、複文が 13.2%であり、単文の出現率が最も高かった。

第二に、重文における等位接続詞の使用は *and*、*but*、*so* に限られ、それぞれの出現率は *and* が 38.0%、*but* が 40.8%、*so* が 21.2%であった。

第三に、S+V+*that* 節構文では、「*that* が明示されている場合」と「省略されている場合」の同一の出現数（それぞれ 2、5.2）であった。

第四に、関係詞 *as* の出現数は、教科書で 2 件、テストでは 0 件であった。

第五に、現在進行形の用法に関しては、「今している最中の動作」の出現率が教科書 60.6%、テスト 39.3%、「変化している途中」の出現率が教科書 75.5%、テスト 24.5%であり、いずれも教科書の方が高い傾向を示した。

4. まとめ

本発表では、中学校英語リーディングテキストの文法的特徴に関する実証的知見の一端を示した。得られた結果は、教材研究や教材開発への活用が期待される。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 23K00785 の助成を受けたものです。

参考文献

- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
高橋昌由・岡本清美 (2025). 「改訂版文法項目一覧表」の開発—「文法項目一覧表」から「改訂版文法項目一覧表」へ『大阪成蹊大学紀要』11, 107–108.

リズムと連結の指導による発音効果の検証

有本 純（関西国際大学 名誉教授）

河内山真理（関西国際大学）

キーワード：発音指導、リズム、連結、チャンツ

1. はじめに

中高の発音指導が大きく変わっていないことは繰り返し指摘されてきた（手島, 2011）が、ややもすると母音や子音、ばかり注意が向きがちであるが、コミュニケーションにおいて通じる発音を習得させるには、プロソディにもっと注意を向けさせる必要がある。しかし実際の授業では、時間の制約という理由で、十分に行われているとは言い難い。新出単語導入時の語強勢、あるいは本文音読時のポーズの位置や簡単なイントネーションに触れる程度の指導が大半である。結果として、音声指導を十分に受けていない生徒・学生は、音読をさせると文強勢を置かず、連結もなく、表記された英単語通りに一語一語を分けて発音する傾向がある。中学校の学習指導要領では、連結、語・句・文の強勢、イントネーション、区切りを指導目標にあげているため、中学校用の一部の教師用指導書では、イントネーション、連結、区切り記号などが記されている。教師自身が、指導前の授業準備として、強勢の位置や音声変化なども確認し発音のモデルを示せるよう音読練習をして授業に臨む必要がある。それは、教科書附属のモデル音声や ALT によるモデル提示だけでは不十分で、日本人英語教師自身の発音が、生徒の「発音目標」の1つとなるからである。

本研究では、リズムが明確で練習が容易なチャンツを用いて、大学生を対象に文強勢の位置と連結に焦点を絞り、指導の前と後でどのように変化するかを調査・分析し、その効果を検証しようとするものである。

2. 調査

2.1 参加者と素材

関西地区私立大学の日本人大学生 13 名（英語専攻：5，非英語専攻：8）で、非英語専攻だが英語教職課程履修者（小学校課程で中学英語の免許取得も目指す者）が大半で、数名の一般学生も含まれている。素材には、C. Graham (1979) の *Jazz Chants for Children* に収録されている *Grandma's Going to the Grocery Store* を用いた。

2.2 手順

まず、学習者には文字情報のみでの教材を配布し、モデル音声は提供せず、学習者が独自の解釈で録音を行った。次に、授業の練習としてモデル音声を聞かせ、リズムや音声変化について学習者自身の気づきも含めて議論しながら全体で確認し、ソロ・ペアの発音練習を経て、練習後に録音した。授業では 30 分程度を練習と指導に当てた。その後、約 1 ヶ月の間をあけて、再び、モデルを聞き注意点を確認し、録音について音声への気づきや注意した点について、個人でふりかえりも行った。

3. 分析結果

リズム・連結はチャンツの一部を取り出して分析した。A loaf of bread, a bottle of milk, a big bag of cookies and a little can of peas. 下線部が連結を、強勢は四角の囲みで表示している。各行を 2 拍で読むリズムであ

るが、練習前は、ほぼ全員が一語一語を区切って発音していたが、練習後には2拍になっている箇所と、3拍になっている箇所に分かれた。リズムが維持できなかった原因は、連結部の bag of, cookies an(d) a, can of が繋がらなかったことにより拍数が増えたことである。音の組合せによって、of の弱形発音が容易な場合とそうでないことが判明した。また行を越えた連結には、さらなる指導が必要と言える。

練習前後での分析例を図1・2に、モデル音声の分析を図3に示した。

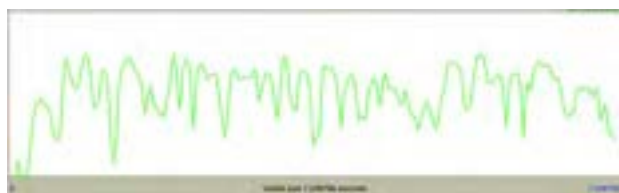


図1 練習前



図2 練習後

表1 強勢間の平均時間 (ミリ秒)

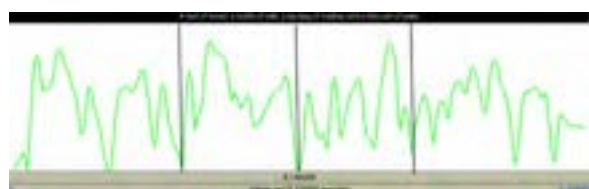


図3 モデル音声の分析

	loaf - bread	bottle - milk	big - cookies	little - peas
Model	600.5	591.3	572.8	600.5
練習前	652.6	626.4	829.6	1079.0
練習後	561.1	597.8	752.3	779.6

リズムの向上は、表1の通り強勢間で時間の短縮が見られ、時間のバラツキが減る傾向にある。しかし、後半のリズムは難しく時間が伸びている。学習者自身も、モデルのリズムと比べて自分がうまく言えていないことなどを強く意識するようになった。連結の達成では、loaf of, bottle of は修正されたが、bag of, can of は of を /ə /で調音することが難しく、of にも少し強勢が残った。前者は弱く /əv/と発音してもリズムは保たれるが、後者は余計な子音が残ることでリズムを崩す原因になっている。

4. 考察

結果として、数回の音声指導とモデル音声の提示による練習で、これらの要素はある程度まで改善することが判明した。本調査では、ごく短期間の練習ではあったが、学習者自身が注意すべき箇所が理解できれば、今回課題が残った連結部分についてもさらに練習時間を増やすなどにより向上することが見込まれる。即ち、プロソディなどをより意識させることにより、調音の改善が期待できることを意味している。これらの授業準備と実施は、単に発音練習に留まらず、教科書の音読練習においても応用でき、内容理解の促進や棒読みの弊害を防ぐことにつながるという効果を示している。

謝辞

本研究は JSPS 科研費（課題番号: 22K00754）の助成を受けている。

参考文献

- 有本純 (2022). 英語発音指導の課題と解決策 『関西国際大学研究紀要』 23, 1-14.
 手島良 (2011).日本の中学校・高等学校における英語の音声教育について-発音指導の現状と課題-『音声研究』 15-1, 31-43

ハイブリッド環境下でのグループワークにおける 共同注視と相互行為

福島 祥行（大阪公立大学）

キーワード： 相互行為分析，共同注視，ハイブリッド環境，グループワーク，協働学習

1. はじめに

所謂「コロナ禍」以降，同時オンラインによる学習環境の普及がすすみ，オンライン学習下の教育および学習にかんする研究の蓄積も，この間，量質ともに発展してきている。しかしながら，対面とオンラインの混在したハイブリッド（ハイフレックス）環境における教育および学習にかんする研究は，管見の限りさほどおおくない。発表者はこれまで，相互行為における記号価値（＝記号の意味）創発の観点から（福島 2022），グループワーク（以下 GW）の参加者間においてどのように学びが生ずるかにかんし，GW 時の相互行為分析の手法によりあきらかにしてきたが（福島 2015; 2016; 福島・中條・有田・大山 2017; 福島・中條・大山 2018; 2021; 2022; 2023; 福島・中條 2024），基本的に完全対面を前提としたものであった。ハイブリッドでは，対面の場に，タブレットなどに表示される画面を通じて参加し，時にはカメラの画角にはいらず，映っていないグループメンバーとコミュニケーションすることが求められる。そのような，互いの顔がはっきりと認知しがたい環境下でも，教科書やプリントなどの教具・教材によって惹起される共同注視が，GW 参加者間にヴァーチャルな「共在空間」coexistence space を生成させ，その結果，協働学習が円滑にすすむことが観察された（福島 2023）。

今回の発表では，あらたに記録されたハイブリッド環境下での GW を相互行為分析することにより，①ハイブリッド環境下と完全対面下での相互行為に見られる差異，②両環境下でのプリントのもたらす効果について分析し，③両環境下での学習者のラーニング・ポートフォリオの記述内容について考察することで，ハイブリッド環境下での GW を円滑にすすめるための留意点をあきらかにする。

2. GW の実際

2.1. 分析対象学習者

今回の分析の対象となった学習者は，フランス語初心者用の週 1 回コースクラスもしくは週 3 コースクラスで学ぶ大学生たちである。いずれも福島が担当するクラスであり，毎回 GW で授業を受講する。なお，どのグループにはいるかは，毎回ひくトランプによって指定されるため，メンバーが固定することはない。また，福島のクラスでは，理由の如何を問わず，受講生に事前に公開している Zoom の URL から，当該クラスに同期オンラインで参加することを可としている。このシステムで，1 学期 16 回の授業をおこなった（週 3 コースのクラスは，福島以外の教員が担当するフランス語の授業を 32 回受けている）。福島の授業では，毎回，授業の最後 5～10 分程度，その日のリフレクションをおこなうための時間を取り，その結果を言語化してポートフォリオに記載し，提出する時間をもうけている。

通常の対面 GW では，3～4 名のグループが複数できることを前提としているが，Zoom での参加者がいるばあい，PC をグループの机におくことで，参加するかたちをとっている。

図1 ハイブリッドGWの状況



図2 Zoomでの見え方



2.2. ハイブリッドGW時使用機材

Zoom 画面提示用にはノートパソコンをもちい、グループメンバー全員の顔が写るように 360 度 web カメラをつないだ。また、Zoom での音声クリアになるよう、メンバー各人に、イヤホンとデジタルピンマイクを装着した。さらに、GW の活動撮影用に、机上に 360 度カメラを設置した。

3. 分析結果

分析の結果、①ハイブリッド環境下と完全対面下での相互行為における差異はない。②両環境下のいずれにおいても、プリントは共同注視を生ぜしめる、③両環境下での学習者のラーニング・ポートフォリオの記述内容についても差異は見られなかった。このことから、ハイブリッド環境下においても、完全対面下と同様の留意——すなわち、アイスブレイクによるグループメンバー間の心理的障壁の除去、実体的リソースとしてのプリントなど——をおこなうことで、GW は円滑に進行できるといえよう。

※ 本研究は JSPS 科研費 JP25K04344 の助成を受けたものである。

参考文献

- 福島祥行 (2015) . 協働学習における「学習者」の構築——フランス語初修者の相互行為分析から——, 『人文研究』, 66, 153-171.
- 福島祥行 (2016) . グループ・ワークにおけるふりかえりの生成——フランス語初級クラスの相互行為分析から——, 『Revue japonaise de didactique du français』, 11(1-2), 29-45. (https://doi.org/10.24495/rjdf.11.1-2_29)
- 福島祥行 (2022) . ひとはことばの《意味》を知らぬままに話しだす——記号の相互行為的生成の機序について——, 『Lutèce』, 49, 59-81.
- 福島祥行 (2023) . 教科書やプリントによる共同注視と「共在空間」の生成——ハイブリッド環境下のグループワーク観察から——. 発表資料, LET 関西支部研究大会, 大阪.
- 福島祥行・中條健志・有田豊・大山大樹 (2017) . 「アクティブ」とはなにか?——理論と実践——, 『RENCONTRES』, 31, 21-25.
- 福島祥行・中條健志・大山大樹 (2018) . 《他者》をむかえいれる／つくりだす, 『RENCONTRES』, 32, 50-54.
- 福島祥行・中條健志・大山大樹 (2021) . 遠隔授業における「アクティヴ」「学び手としての教師」, 『RENCONTRES』, 35, 25-29.
- 福島祥行・中條健志・大山大樹 (2022) . グループワーク実践 truec 2021, 『RENCONTRES』, 36, 45-49.
- 福島祥行・中條健志・大山大樹 (2023) . 教科書「で」教えるために——教えあい／学びあい促進の実践——, 『RENCONTRES』, 37, 16-21.
- 福島祥行・中條健志 (2024) . 教えあい／学びあいをつうじた文法学習と「文法」の探究, 『RENCONTRES』, 38, 47-51.

ポスタープレゼンテーション実践

～反復とセリフリフレクションを通じた英語力と人間性の成長に向けて～

Poster Presentation Practice:

Enhancing English Skills and Personal Growth through Repetition and Reflective Self-Monitoring

キーワード： Poster Presentation, Practice through Repetition, Peer Evaluation, Self-Reflection, Learner Autonomy

1. はじめに

パフォーマンステストとしてのプレゼンテーションの方法は様々あるが、その多くは発表者が事前練習をしてから本番で一度きりの発表を行うスタイルである。このスタイルの問題点は、発表のチャンスが一度だけであるために、上手いかなかった点を改善し、プレゼンテーションをより洗練させる機会に乏しいことである。そのデメリットを改善するために、一人が同じ発表を10回繰り返し、自己反省の過程でプレゼンテーションにより習熟し、英語でのアウトプット能力の向上を目指す。

2. 参加者と手順

参加者は兵庫県立宝塚西高校国際教養コース2年生40名である。まず、生徒は授業で扱ったコミュニケーション英語Ⅱのレッスンの内容を要約し、2枚のポスターに整理（資料①）する。さらに、レッスンのテーマに関連するリサーチを行い、追加の2枚を作成する。合計4枚のポスターに対応する英語原稿を作成し、暗記したうえで、1回4分のプレゼンテーションを行う。そして、1時間の授業の間に、オーディエンスとなる生徒を入れ替えて、一人につき10回繰り返して発表する。発表後は、クラウドサービス「ロイロノート」を使ってオーディエンスの生徒が発表者にフィードバックを送信する（資料②）。教員はすべての発表を撮影して動画をロイロノートで生徒に送信し、生徒自身がその動画を見ながら自己評価シート（資料③）を記入・提出する。これにより、反復と振り返りを通じて学びの深化を図った。

資料①



資料②



資料③



3. 結果と考察

生徒アンケートでは、「スピーキング力は伸びたと感じたか」「ジェスチャーや視線の使い方は自然になってきたか」「他の人の発表（リサーチ）を聞くことで新たな学びを得られたか」「自分の動画を見ることで自分自身の課題に気づけたか」などの質問には、9割の生徒が「当てはまる」と回答した。反復による発表原稿への習熟、他者との関りを通じた協働的な学び、また、自分の発表動画を見ることによるセルフリフレクションが機能したと考えられる。自由記述でも1度目の発表よりも、後半の発表に対して「慣れ」を感じた生徒が多く、反復の重要性を実感していたようである。

ポスター発表
Poster Presentations

日韓高校間 VE における教師の教育的役割 —言語・文化・情意面の支援を中心に—

呉 恵卿（国際基督教大学）

キーワード： VE (Virtual Exchange), 教師の役割, 日韓交流, 協同学習, 外国語教育

1. はじめに

近年の外国語教育は、単なる言語知識の習得にとどまらず、多文化共生能力やグローバル市民性の涵養を目指している。その中で Virtual Exchange（以下 VE）は、物理的移動を伴わずにオンライン環境で学習者同士が持続的に交流・協働できる方法として注目されてきた（De Wit, 2016; Lewis & O'Dowd, 2016; 呉, 2024 など）。特にコロナ禍以降、VE は従来の海外研修や交換留学を補完する教育実践として拡大している。

VE は言語力向上に加え、異文化理解、協働的問題解決、デジタルリテラシーの育成に資する点で教育的意義が大きい。しかし、VE を導入するだけで学びが深まるわけではなく、教師による精緻な授業設計や教育的メンタリングが効果的な学習を支える上で不可欠である（Helm, 2015; Ware, 2013）。本研究は、日韓高等学校における事例を対象に、VE における教師の役割と、効果的な実施に必要とされる要件について考察することを目的とする。

2. 研究の概要

2.1 分析対象

日韓の高校間 VE における教師の役割を明らかにするため、韓国側の日本語教員 4 名、日本側の教師 2 名、計 6 名を対象に、1～2 時間の半構造化インタビューを実施した。また、教師から提供を受けた VE の映像資料も分析対象とした。VE は年間 3～6 回程度行われ、多くの場合、正規授業外の放課後やクラブ活動の一環として実施された。

2.2 分析方法

インタビューでは VE の導入・運営過程、日程調整、技術支援、発表準備などに焦点をあて、教師が VE において自らの役割をどのように認識しているかを調査した。映像分析では、実際の VE において教師がどのように言語的・心理的支援、技術的対応、学習者発話の促進を行っているかを検討した。

3. 分析結果

3.1 教師の役割認識と教育実践

インタビューでは、多くの教師が自身の役割を「日程調整」「Zoom 案内」などに限定し「学生に任せる」と回答した。しかし映像分析では、小グループ活動支援、技術トラブルへの即時対応、発話促進、通訳・要約など積極的な介入が確認され、自己認識と実際の行動の乖離が見られた。

3.2 VE における教師の教育的役割

Belz & Müller-Hartmann(2003) を参照すると、日韓の VE で教師は以下の複合的役割を担っている。

1. 言語的支援者：学習者の発話を促し、誤解を調整する
2. 文化的仲介者：文化差を橋渡しし、理解を深める
3. 技術的支援者：オンライン環境の問題を解決する
4. 心理的・情意面の支援者：安心感を与え、学習意欲を高める

4. 考察

本研究から、教師は自らの役割を限定的に捉えがちだが、実際には多層的な教育的機能を担っていることが示された。特に初級学習者対象の VE では、教師の介入がなければ発話や異文化理解は深まりにくい。したがって教師の支援は「付随的」ではなく 戦略的教育実践として再定義されるべきである。

5. 結論

VE の持続的な教育効果には、教師の役割を運営補助から **教育的戦略** へと位置づけ直すことが必要である。加えて、日韓双方で研修制度・予算・技術支援が不十分である現状を改善し、教師の熱意依存から **制度的基盤** への転換を図ることが不可欠である。

参考文献

- Belz, J. A., & Müller-Hartmann, A. (2003). Teachers as intercultural learners. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68–99.
- De Wit, H. (2016). Internationalisation and the role of online intercultural exchange. *Journal of Studies in International Education*, 20(2), 123–139.
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197–217.
- Lewis, T., & O’Dowd, R. (2016). *Online intercultural exchange*. Routledge.
- 呉恵卿 (2024). 異文化間オンライン言語文化交流学習(VE)とは何か?—用語と理論的背景, 課題を中心に—. *教育研究*, 66, 109–120.
- Ware, P. (2013). Intercultural learning in online environments. *Language Learning & Technology*, 17(2), 1–15.

Timed Reading における バランスの取れたリーディング力の促進

西川 純恵（日本医科大学）

キーワード： timed reading, reading fluency, LMS, reflection, vocabulary level

1. はじめに

Timed Reading (TR) は、文章の理解度を保ちながらできるだけ速く読むことで読みの流暢性 (reading fluency) を促す活動の 1 つで、継続的に訓練を重ねることで読解速度 (words per minute: wpm) が上昇することが示されている (Chung & Nation, 2006)。また TR を通じて語彙的に統制された比較的短い文章を多く読むことで、種々のトピックへの知識拡大やリーディングへの集中度や自信の増大といった認識が学習者にもたらされることも報告されている (Chang 2010)。TR を通じた読みの流暢性向上のために重要な点として Nation (2005) は、学習者にとって未知語を含まない平易な文章を用いて、付随する理解確認問題で正答率 70~80%以上を保つことのできるペースで読む練習をすることであると述べている。しかしながら TR に関する先行研究では、これより低い正答率のものが散見され、適正な教材設定の難しさがあると言える。そこで本発表では、大学生を対象に 2024/25 年度それぞれ 1 学期 7 週間にわたって TR 活動を行った授業実践を基に、TR 活動を有効に進める上での読みの速度と理解度のバランスがとれる教材設定の在り方を検討する。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、非英語専攻の大学 2 年生 (2024 年 41 名, 2025 年 44 名) であった。彼らは英語中級レベル相当の学生で、fluency building のため 1 年時には授業外オンライン多読活動の経験を有していた。2 年時にはそれに代えて授業内で TR 活動を 1 学期 7 週にわたり行った。

2.2 使用教材

TR 用教材としては *Reading for Speed and Fluency* シリーズ (Nation et al., 2018) から Book 3, および Book 4 を使用した。Book 3 は語彙サイズ 1000 語レベル 300 語のテキスト, Book 4 は語彙サイズ 1400 語レベル 350 語のテキストから成り、参加者の英語レベル (TOEFL ITP や語彙レベルテスト) および発表者の TR 教材使用経験をもとにこれら 2 種を組み合わせ用いた。理解確認問題は Book 3 と Book 4 共に 5 問あり、メイン・アイディア問題 1 種, True/False 問題 4 種で構成される。

2.3 実施手順

第 1 週授業時に TR 活動の流れとして、読後時に時間を記録すること、続けて理解確認問題にテキストを読み返さず答えること、毎回 2 セット行うこと等を説明した。理解確認問題には LMS を用い、受験回数を 1 回、制限時間 2 分と設定して実施した。別途、毎週の経過を継続的に記録できるよう設計したスプレッドシートを Google Classroom を通じて配布し、読解速度 (wpm) と正答数の推移がグラフ化されるように設定した。このスプレッドシートには、毎回および学期終了後に自分の読みについて気付いた振り返りコメント等を記入することとした。

使用テキストの選択においては、Chang (2010) を踏まえ、参加学生にとって興味深いものとなるよう幅広いトピックを含めるよう意図した。また、最初の3週は語彙レベルが易しいBook 3のテキストから始め、第4週から第6週にかけてはBooks 3-4 から1種ずつ用い（各回Book 3 テキスト→Book 4 テキストの順に実施）、最終週はBook 4 のみから2種用いた（表1）。理解度を保ちつつどこまで読みの速度を伸ばせるかを活動のゴールとし、毎回の授業の冒頭で約12分ほどを用いて一連のTR活動を行い、その後は精読主体の授業を行った。

表1
使用テキストの内訳

実施時期	テキスト・レベル	トピック例
Weeks 1 - 3	Book 3 から 2 種	Happy Birthday Song, Shakespeare
Weeks 4 - 6	Book 3. 4 から各 1 種	Weightlifting, Medical Trials
Week 7	Book 4 から 2 種	Global Warming

3. 結果と考察

読解速度については2025年度の方が2024年度よりやや高い数値であったが（2025年度: $M = 149.1$, $SD = 34.4$; 2024年度: $M = 138.7$, $SD = 31.3$ ），理解確認問題の正答率は両年度とも全体として8割を超える結果であった（2025年度: $M = 4.33$, $SD = 0.81$; 2024年度: $M = 4.36$, $SD = 0.81$ ）。第4週から6週にかけてBook 4のテキストを導入した際は、読速速度が低下することはなくむしろ向上したことは、これが同日に行う2種目のTRであったことに起因すると考えられる。したがって使用した教材は、timed readingに求められる理解度（Nation, 2005）を満たすものであり、参加者のレベルに対して妥当であったと考えられる。またこれは、TR活動の目的として掲げた「理解度を保ちながら読みの速度向上を図る」ことに対して、参加者がそれぞれの持つ英語力の中でスピードと理解のバランスをとろうとした結果と言えよう。

興味深いのは、両年度において実施期間中の推移に類似した傾向が見られた点である。読解速度は第5週がピークでその後第6週に下降し、第7週にやや再上昇を示した。個々のテキストに対する読解速度についても、上位3種（“Global Warming” 第7週，“Medical Trial” および“Catching a Cold” 共に第5週）および下位3種（“Disputed Territories” 第7週，“Penicillin” 第6週，“Happy Birthday Song” 第1週）が共通していた。また個々のテキストに対する理解度も両年度で近似しており（ $r = 0.96$ ），“Global Warming”（第7週）および“Weightlifting”（第4週）において共通して理解度が低く留まった（68～76%）。特に“Global Warming”では、最も高い読解速度を記録しながらも理解度は最も低い結果となった。これらの傾向からTR活動を有意義な形で運用していくには、適切な語彙レベルのテキスト選定に加えて、テキストの特徴や設問の種類が一定のレベルの詳しさの読みを求めるものであるかも精査し、TRに求められるリーディング力を養うものとして適正なものを継続的に使用することの重要性が示唆された。

参考文献

- Chang, A. C-S. (2010). The effect of a timed reading activity on EFL learners: Speed, comprehension, and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 22(2), 43–62.
- Chung, M., & Nation, I. S. P. (2006). The effect of a speed reading course. *English Teaching*, 61, 181–204.
- Nation, I. S. P. (2005). Reading faster. *PASAA*, 36, 21–37.
- Nation P, Benivides M, Broadbridge J, Siegel J, Edwards J. (2018). *Reading for speed and fluency* (2nd ed), Books 3–4. Compass Publishing.

大学生の英語習熟度が学習エンゲージメントに及ぼす影響

The Impact of University Students' English Proficiency on Learning Engagement

長岡 穂（西武文理大学）
土屋進一（西武文理大学）

キーワード： 学習エンゲージメント，習熟度，縦断研究，自己調整，モチベーション

1. はじめに

学習エンゲージメントは、学習過程を理解するうえで重要な概念であり、学習者の能動的関与を可視化する枠組みとして注目されている（Hiver et al., 2024）。先行研究では習熟度がエンゲージメントに影響することが示されているが（Pintrich & De Groot, 1990; Fukuda et al., 2023），縦断的な検討は十分ではない。本研究は、大学生の英語習熟度と学習エンゲージメントの関係を時間的変化を含めて明らかにすることを目的とする。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は 2024 年度に西武文理大学サービス経営学部に入学者 169 名であった。

表 1

参加者の内訳

	日本人大学生	国際留学生	計
中級	42	15	57
準中級	39	16	55
初級	51	6	57

2.2 手順

本研究は縦断的研究（longitudinal study）の枠組みを採用し、1 年次前期の初回授業前のオリエンテーションでリーディング・ライティング問題を含んだオリジナルプレースメントテストを実施し、習熟度別クラス編成の参考とした。1 年次後期の初回授業（第 1 週）・2 年次前期の初回授業（第 1 週）でリスニングテストから総合的に英語 3 技能の測定を実施した。これにより、エンゲージメントの時間的推移を捉えるとともに、習熟度差による変容パターンを分析可能とした。

2.2.1 質問紙調査と分析手法

学習エンゲージメントの質問紙調査には行動的・認知的・感情的・社会的の 4 側面 5 系統を測定した。調査は自己報告式質問紙により実施し、Likert 尺度（1=まったく当てはまらない～6=非常に当ては

まる)を用いた。調査実施期は1年次後期第1週と14週、2年次前期第1週と14週で計4回実施した。

表2. 質問項目

エンゲージメント4側面と系統	具体内容	
1系 行動的エンゲージメント	1-1 集中継続	1-2 積極参加
	1-2 困難努力	1-4 課題完遂
2系 情意的エンゲージメント	2-1 授業の楽しさ	2-2 新しい学びへの楽しさ
	2-3 理解志向	2-4 気分
3系 認知的エンゲージメント	3-1 自己確認	3-2 解法工夫
	3-3 知識結びつけ	3-4 誤因理解
4系 社会的エンゲージメント	4-1 他者の参考	4-2 他者への理解
	4-3 協働取組み	4-4 助け合い
5系 将来展望	5-1 外国人との対話	5-2 海外での英語使用
	5-3 職業での英語使用	

3. 分析結果と考察

プレースメントテストとリスニングテストの結果から、学生は常に習熟度に応じた序列を示した。行動的側面は全体的に高い水準を保ったが、習熟度が低い群では学期の進行に伴って徐々に低下した。情意的側面は中下位群で強く下がり、認知的側面は比較的安定していた。社会的側面は高習熟群が高水準を維持した一方、将来展望は全群で下がりやすく、最も不安定であった。相関分析では、初期には情意・社会的要素(2-2, 2-3, 4-2)が強く関連し、2回目のリスニングでは行動(1-4)、認知(3-4)、社会(4-2)が特に高い値を示した。これらの結果から、低習熟群には授業を楽しめる工夫や協働支援、中位群には誤りを活用する自己調整学習の指導、高習熟群にはキャリアや将来像と結びつけた動機づけが有効であると考えられる。すなわち、習熟度ごとに異なる支援方略を講じることが学習効果の最大化に不可欠であり、今後の教育実践にきわめて重要な示唆を与える。さらに、本研究は縦断的に変化を捉えた点に意義があり、今後の追試と比較研究が期待される。

参考文献

- 王玲静(2013)『第2言語習得における心理的不安の研究』、ひつじ書房
- 廣森友人(2024)「エンゲージメントとは何か?」廣森友人・和田玲(編著)『エンゲージメントを促す英語授業:やる気と行動をつなぐ新しい動機づけ概念(pp.2-13)』大修館書店.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., & Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 28(1), 201–230. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Zhou, H. (2024). Impact of learning a second foreign language on teenagers. *Creative Education*, 2024, 15, 2297-2305 <https://www.scirp.org/journal/ce>

生成 AI によるフィードバックを取り入れた CALL 英語授業の実践

与那覇 信恵 (千葉大学)

齋藤 新之介 (千葉大学)

キーワード： ディスカッション、AI フィードバック、CALL

1. はじめに

生成 AI 技術が身近なものになるにつれ、外国語教育における生成 AI の活用に関する議論も「使うべきか否か」という是非をめぐる段階から、「どのように使うか」「どのように調整するか」を議論する段階に進みつつある。AI 活用時の教育設計上の課題を論じる報告も増えている (Crompton et al., 2024 など)。

外国語教育における AI 活用分野のひとつとして、学習者の発話への個別フィードバックがある。従来の授業では教師が個々の学習者に十分に対応することが難しく、学習者が自らの改善点を把握しにくいという問題があったからである。生成 AI の活用により、学習者一人ひとりに対する支援が可能になることに加え、オーラルコミュニケーション力の変化を可視化できる可能性もある。

2. 目的

本研究の目的は、CALL 教材による学習とディスカッション活動を組み合わせた大学英語授業に生成 AI によるフィードバックを導入し、その有効性と課題を明らかにすることである。特に、AI フィードバックを導入する際に必要となる「調整」の具体例を示し、学習者のニーズに即したアプリ開発に向けた方向性を検討する。

3. 方法

学部生を対象とした選択英語科目において、「三ラウンド・システム」(竹蓋, 1997) に基づいた聴解力・語彙力養成のための CALL 教材とディスカッションを組み合わせた指導を行った。学習者の英語力は、約 90% が CEFR B1 レベル、約 10% が B2 レベルであった。各回の授業では、CALL 教材による学習後に、教材内容と関連するテーマについて 3~4 名のグループでディスカッションを行った。

AI 導入の手順は下図に示した。学生は各自ノート PC を使用してディスカッションを録音し、話者分離機能を持つ自動文字起こしツールで発話をテキスト化した。その後、特定の目的に沿ったフィードバックを返すように調整した下の二種のカスタム GPT¹ に発話テキストを送り、フィードバックを受けた。

- ① GramVoc : 発話中の文法誤りに対して Corrective Feedback を生成するカスタム GPT
- ② DiscFlow : ディスカッションの流れを活性化させる質問や応答例を提示するカスタム GPT



図：学習の流れ

実践は二段階で実施した。第一段階の予備調査では PC 内蔵マイクを使用した。複数グループの同時活動により雑音が多かったためか、録音の精度が十分でなかった。その結果、文字起こしの失敗や、誤った文字起こしに基づくフィードバックが多く生じた。そこで本調査では、ワイヤレスピンマイクを使用して録音環境を改善し、さらに GPT の出力設定を調整し有益性の低いフィードバックを減らした。

4. 結果と考察

本調査後のアンケートの内容分析から、以下が明らかになった。

GramVoc (役に立った点に関する指摘：22 件、役に立たなかった点に関する指摘：7 件)

- 強み：文法誤りの修正が明確で、特に三単現や不可算名詞といった自身では気づきにくい点の指摘が有効であると評価された。自然な言い換え表現の提案も好評だった。
- 弱み：フィードバック量への不足感、ASR (自動音声認識) の誤りに基づく的外れな指摘、会話的表現に対する過度な規範性が課題として指摘された。

DiscFlow (役に立った点に関する指摘：20 件、役に立たなかった点に関する指摘：13 件)

- 強み：会話が途切れたときの質問例や議論を広げる表現が「次に何を話すかのヒントになる」と評価された。学習者の発話中で「良かった点」を伝える点もモチベーション向上につながったと評された。
- 弱み：ASR 誤認に起因する的外れな指摘や、文脈に合わない提案があると指摘された。

さらに、学習者のニーズは一律ではなく、英語習熟度レベルによって異なる傾向がみられた。例えば、初級者は文法誤りの修正を重視し、中上級者は自然な表現や議論の流れを支援する提案を重視する傾向があった。

以上のことから、ディスカッションに対する AI フィードバックの有効性は「導入すること」そのものよりも「どのように調整するか」に左右されることが示唆された。また、学習者によって求めるフィードバックの種類が異なることから、一律的なフィードバックを提供するのではなく、授業の目的、学習者レベルやニーズに合わせた柔軟なフィードバックを選択できることが望ましいことがわかった。

5. 結論と今後の展望

本研究で得られた結果から、以下の条件を満たすアプリ開発の必要性が明らかになった。

1. 複数種類のフィードバックを用意し、学習者自身が主体的に選択できる機能を持つ。
2. 教員が、授業の目的に合わせてフィードバックの内容を随時調整できる。
3. ASR 誤認への対応として、学習者自身が文字起こしを修正する機会を提供する。修正作業は、学習者にとって発音も含めた自身の発話に関する気づきの学習機会ともなり得る。

今後は、上記機能を組み込んだ AI フィードバックを提供するアプリ開発を進めることで、教室内ディスカッションの効果を高め、学習者主体の言語習得を支援する試みを進めたい。

注

¹ OpenAI 社が提供する ChatGPT で利用できるカスタム機能 (MyGPT)

参考文献

Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2503–2529.

<https://doi.org/10.1111/bjet.13460>

竹蓋幸生 (1997). 『英語教育の科学』 株式会社アルク.

「ガクチカ×行動面接 (STAR)」 — 生成 AI とロールプレイを通したスピーチ実践

佐藤 真奈美 (京都先端科学大学)

キーワード: スピーキング、モチベーション、ロールプレイ、自己効力感、論理的思考

1. はじめに

本研究は、非英語専攻の大学2年生を対象にした英語授業において、「ガクチカ（学生時代に力を入れたこと）」と行動面接のフレームワーク（STAR: Situation, Task, Action, Result）を組み合わせたスピーキング活動の実践報告である。ガクチカは、就職活動において頻繁に問われるテーマとして挙げられており（上野・趙, 2022）、学生にとって、身近かつ意欲を喚起しやすい題材である。また、Osborne (2016) の報告によれば、将来的な雇用においては、即興的なコミュニケーション能力や論理的思考力がますます重要になるとされており、本授業の取り組みはその育成にも資する。今回の授業実践では、スピーチ原稿を STAR 面接メソッド (Eddy, n.d.) に基づき作成し、生成 AI (ChatGPT) を併用することで、複数段階で改善し、さらに模擬行動面接をロールプレイ形式で行った。これにより、学生は単なる暗記に依存せず、自身の経験を整理し、即興的でありながら、論理的に自己表現を効果的にこなす訓練を積むことを目指した。

2. 手順

2-1. 参加者

参加者は、非英語専攻の大学2年生。必修科目としての英語教科「リスニング&スピーキング」にて授業実践をおこなった。

2-2. 手法

原稿作成については、以下の3段階の構成とした。

1. ドラフト1: 学生が自らの経験をもとに、辞書のみを使用して英語スピーチ原稿を作成。
2. ドラフト2: ChatGPT を用いて表現・構成を添削し、初稿との違いを比較。
3. ドラフト3: ChatGPT に日本語で入力し生成された模範スピーチと自己原稿を比較し、内容や表現を再評価。

その後、クラス内で音読練習と発表を行い、ペアワークで模擬行動面接を実施した。学生は応募者役と面接官役を交互に担当し、STAR に沿った質疑応答を通じて、スピーチ力のみならず応答力や即興性も鍛えることを狙った。最終的には、教員が面接官、学生1名ずつを応募者とする面接形式にて、ガクチカスピーチの発表を行った。

表 1 : STAR フレームワーク (Eddy, n.d.)

項目	内容
S: Situation (状況)	組織はどのようなチームであったか。
T: Task (課題)	直面した課題は何であったか。
A: Action (行動)	課題解決のために取った行動を説明する。
R: Result (結果)	得られた結果は何か。

3. 結果

学生の振り返りからは、以下のような特徴が見られた。

- 肯定的な点：「STAR に沿って整理すると話しやすかった」「模擬面接で実践的な英語が使えた」「AI の表現と比較して改善点が明確になった」など。
- 課題としての指摘：AI に依存すると自分の表現力が育たない懸念、模擬面接の状況が実際の面接と異なる難しさ、即興力の不足など。

授業を通じて、学生はアイコンタクトや声の抑揚、身振り手振りなど「スピーチデリバリー」の重要性に気づき、自己表現への自信を深める姿が見られた。一方で、AI 活用と学生自身の創造性とのバランスや、よりリアルな面接場面を想定した練習の必要性といった課題も浮き彫りとなった。

参考文献

- 上野 恵美・趙 彩尹 (2022). コロナ禍前後における「エントリーシート」の質的变化 ―質問項目の分析を中心に―. *Journal of Inclusive Education*, 11, 83-93. https://doi.org/10.20744/inleedu.11.0_83
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2016). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280.
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Eddy. (n.d.). *STAR interview method: Definition & 63 sample questions*. Eddy HR Encyclopedia.
<https://eddy.com/hr-encyclopedia/star-method/>

アニメでつなぐ「ことば」と「文化」： 文化語彙習得のためのマルチモーダル・アプローチの効果検証

松井 夏津紀（京都先端科学大学）

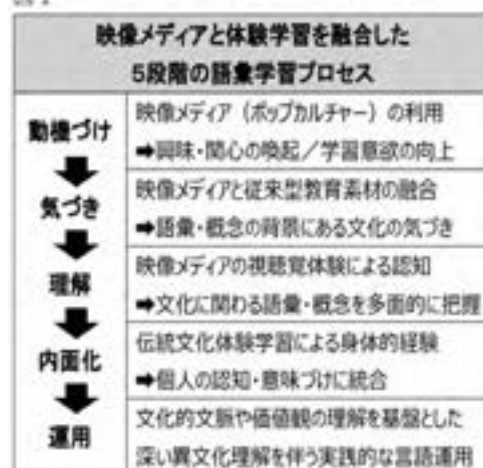
キーワード： JFL， 初中級， アニメ， 文化語彙と概念， マルチモーダル

1. はじめに

本稿では、アニメを用いたマルチモーダル・アプローチによる語彙習得の実践とその効果に関する調査を報告する。2025 年 3 月にタイの日本語学習者を対象に実施された「文化的概念を伴う語彙学習」と「伝統文化体験学習」を組み合わせたワークショップのうち、第 1 部である語彙習得に焦点を当てる。

文化的概念を伴う語彙（以下「文化語彙」）は、辞書的な意味の暗記のみでは十分に理解できず、その背景にある文化的含意への「気づき」が習得に不可欠である（Brooks, 1968; Kramsch, 1995）。本実践では、語彙が表す概念を多面的に捉えさせることを目標とし、「気づき」を促す素材として、日本語学習者にとって親しみやすい教材であるアニメを利用し、言語的要素に加え視覚的・情動的情報を通して文化的背景を提示した（図 1 参照）。本稿では、アニメによる複合的な情報提示が、JFL (Japanese as a Foreign Language) 学習者の文化概念の理解深化と語彙の記憶定着に有効であるかを検証する。

図 1



（松井・森岡, 2025）

2. アニメ視聴を通じた文化語彙習得の実践

2.1 対象学習者の状況

実践には、タイ首都圏の公立総合大学に在籍する日本語専攻 75 名が参加した。参加者の学習歴は 5 年未満が約 9 割で、会話力のレベル自己評価では A1 が 31 名、A2 が 34 名で全体の約 87% となり、初級学習者が大半を占めた¹。なお、事前・事後の意識調査（N=74・N=68）はすべてタイ語で実施された。

参加者の授業外での日本語との接触は、動画視聴と SNS 活用が中心で、音声・映像・テキストを通じたインプットは豊富である一方、対面での会話の機会は少ない（表 1 参照）。映像メディアに関する興味は「アニメ」が約 8 割で、「テレビドラマや映画」（約 24%）を大幅に上回った。アニメは学習者の興味を喚起し、学習動機を高める教材として有効であることが指摘されているが（加藤, 2003）、本調査でも学習者の関心領域と強く一致しており、教育的資源としての有用性が示唆された。

表 1

インフォーマルラーニングにおける日本語接触活動（複数回答・延べ件数） N=74

カテゴリー	活動	活動内容	件数
視覚的インプット	読解（読む）	漫画・ネット記事・小説	58
聴覚的インプット	視聴（聞く）	アニメ・映画・動画・歌	265
対話型アウトプット	発話（話す）	友人や家族との会話	21
非対話型アウトプット	発話（歌う）	歌	39
SNS インプット	SNS 活動（読む）	投稿・DM・コメント	38
SNS アウトプット	SNS 活動（書く）	投稿・DM・コメント	42

2.2 実践内容

文化語彙の習得と文化背景の理解のために、『君の名は。』(2016)、『鬼滅の刃』(2019–2024)、『呪術廻戦』(2020–)、『ダンダダン』(2024–)を教材として活用した。これらのアニメは知名度が高いだけでなく、伝統文化を反映した描写が多く、文化理解の促進に有益である。作品を複合的に活用することで、学習者の関心を喚起し、文化語彙の字義的理解から含意理解への発展が見込める。実践では、「①伝統文化要素を含む場面提示→②関連語彙の導入→③視覚表現と文脈による気づき促進→④文化概念の考察→⑤自己の価値観との関連付け」という段階を経て、文化背景理解を伴う語彙運用を目指した。

3. 結果

調査の結果、量的・質的の両面から有効性が明らかになった。量的分析では、回答者 68 名全員が「アニメを活用した文化語彙学習の学習法」に興味を示し、「とても興味がある」が過半数を占めた。本学習法で得られた効果についても、98.5%が肯定的に評価し、6 割以上が「とても効果的」と回答した。加えて、95.5%が学習法を「興味深い」と回答し、学習法の新規性に対する情動的评价の高さが確認された。理解度に関しては、94.1%が語彙理解の深化を実感し、記憶定着についても約 9 割が肯定的に評価した。

質的分析では、「映像・音声・文脈の統合による理解促進」や「キャラクターの声や場面と結びついた記憶定着」といったマルチモーダルなインプットの効果が多く言及された。次いで、「語彙の繰り返し提示による自然な定着」、「アニメを教材とすることによる動機づけの向上」といった利点についても複数の回答が寄せられた。また、「文化背景への気づき」「珍しい語彙の習得」など、学習内容の新規性が学習意欲を支える要因となっていた。さらに、記憶定着に関して、回答者の 3 割以上が「視覚・聴覚・文脈とキャラクターの結合が印象を強めた」と指摘した。以上の結果から、本学習法が動機づけに有効であるだけでなく、語彙理解の深化と記憶定着の双方に効果的であることが示された。

4. 結論

本研究は、アニメの複合的な活用が、文化的概念を伴う語彙の習得において、JFL 学習者の文化背景理解を支える有益な手法である可能性を示唆した。調査結果からは、マルチモーダルな提示による理解促進や動機づけ効果が確認された。今後、授業外の自律学習への波及についても検証していきたい。

注

¹ 参加者は JLPT の未受験者が過半数であった。自己評価の基準は吉田・大橋 (2014) を参照している。

参考文献

- 芥見下々 (原作), 朴性厚・御所園翔太 (監督) (2020–). 『呪術廻戦』 [テレビアニメシリーズ] MAPPA.
Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign language annals*, 1(3), 204-217.
吾峠呼世晴 (原作), 外崎春雄 (監督) (2019–2021). 『鬼滅の刃』 [テレビアニメシリーズ] ufotable.
加藤清方 (2003). 教育資源としてのテレビ・アニメーション番組と日本語教育『日本語学』22(12), 56-64.
Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, culture and curriculum*, 8(2), 83-92.
松井夏津紀・森岡千廣 (2025). ポップカルチャーと伝統文化の交差点—アニメを活用した文化理解と言語習得—, 日本比較文化学会第 47 回全国大会国際学術大会, 香川大学.
新海誠 (監督) (2016). 『君の名は。』 [アニメーション映画] コミックス・ウェブ・フィルム.
龍幸伸 (原作), 山代風我 (監督) (2024–). 『ダンダダン』 [テレビアニメシリーズ] サイエンス SARU.
吉島茂／大橋理枝他訳・編 (2014). 『外国語教育II 追補版 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社.

AI・機械翻訳時代の英文法：適切な活用へ向けた教育的考察

松田 佑治（名古屋学院大学）

キーワード： AI・機械翻訳，英文法，DeepL，ChatGPT，言語間ギャップ

1. 序

AI・機械翻訳の著しい進展により，DeepL や ChatGPT に代表される AI・機械翻訳を，大学の英語必須科目や英語学習に取り入れる研究も盛んである。また，その適切な活用や利点・問題点などを指摘している研究も増加している(豊島, 2024 など)。しかし，学習英文法のどのような項目を，より AI・機械翻訳と関連・連携させたらよいかといった指摘や分析を示した研究は，発表者の知る限りでは存在しない。本発表では，名古屋学院大学の必修英語科目における『リサーチ型アカデミックプレゼンテーション英語 (Research-Based Academic English Presentation)』で AI・機械翻訳の使用を許可された学生たちが発信した英語を分析し，英語で発信する際に学生により注意を向けさせるべき英文法の項目を考察する。その上で，AI・機械翻訳では対応できないような言語間のギャップを認識させるために，ChatGPT にどのようなプロンプトを指定すればよいのか，を提案する。

2. 方法

2.1. 参加者

名古屋学院大学の 2024 年度『基礎英語 1・2』（経済学部・リハビリテーション学部）の履修者 55 名である。除外対象者は，欠席多数により単位を取得できなかった 2 名とする。参加者は，DeepL の無料版(以降，DeepL と略記)と GPT-4o (以降，GPT と略記)を使用することが許可されていた。ただし，実際には，そのほとんどが DeepL を選択していた。

2.2. 分析対象

上記の参加者 55 名が，自身の興味・関心に基づいて研究・分析して，英語で 5 分間発表した際に用いた Microsoft PowerPoint，口頭で使用された英語（ビデオによる撮影で記録），要旨(発表したリサーチを 150–200 語にまとめて，学期末レポートとして提出されたもの) の 3 つの言語資料である。

3. 結果

「A: 名詞を複数形にすべきところを単数形にしている(158 事例)」，「B: 固有名詞の訳出ミス，無理に訳す(27 事例)」，「C: 主語が明らかに誤っている(19 事例)」，「D: 日本語には存在するが，英語には対応する表現が存在しないような日本語特有の慣用表現・構文を入力している(12 例)」が観察された。また，学生の英文に複数の解釈が認められるような曖昧文も観察された。A の具体例は，attraction, solution, suggestion である。これらは，solution なら複数の solutions を発表時に提示しているため，すべて複数形で表記すべきである。B は，漫画のタイトルや団体名，大学名など，正式な英語名が存在するにもかかわらず，無理に英訳している事例である。C は，おそらく一人称以外の主語を明示せずに入力したために，別の主語 (I, we など) が入力されたままに発表していた事例である。D の具体例は，「(僕が) 派手な髪型をしていたので，子どもに泣かれたことがある」を英訳しようとして出力された英語である。

4. 考察

A に関しては，英文法の指導において，日本語では名詞の単数形と複数形の選択が任意であるが，英

語では義務的である点を、これまで以上に触れておく必要がある。単数・複数や可算名詞・不可算名詞の項目を未習得の学習者は、出力された英語の名詞が可算名詞か不可算名詞かを、そもそも区別できていないと思われる。学習英文法参考書の項目で、機械翻訳が苦手な箇所として、より具体的に扱う必要も考えられる。

B に関しては、先行研究では、「機械翻訳は固有名詞の訳出を得意としない」(豊島, 2024) や、近藤ら (2025) などでも指摘されており、本調査でも、同様の傾向が観察された。しかし、そもそもなぜ固有名詞の訳出ミスが起こるのであるのか。それは、高等学校までの学習指導要領において、「英語名と英訳の違い」が明示されていないため、学習者がそれらを知らないまま大学に進学していると思われる。そもそも、英語名があるなら、自分で英訳を考える必要はなく、むしろ英語名を優先させないといけない。そういった知識が不十分なまま、AI・機械翻訳を使わせることは適切ではない。

C も、「必ず主語を書く」(井上, 2024) を徹底させるなどして、地道に指導していくしかない。

D に関して述べると、日本語では、「僕は子どもに泣かれた」は問題なく言える。しかし、英語では *I was cried by the child. (Miyakoshi 2022) は言えない。これは、言語学者の間ではよく知られた事実でもあり、事象を受けて被害を受けたような気持ちになることを表す英語にはない受け身文である。現時点では、DeepL であれば、ChatGPT であれば、The child cried at me./ When the child saw me, he/she started crying. といった及第点の英訳は出力されるが、このような被害を受けたニュアンスを含ませて英訳する手段がない。このような言語間のギャップは、英語よりも日本語の方が、受け身文がより発達していることから説明される(Miyakoshi 2022)。

逆のことも言える。本調査では、以下のような無生物主語構文において、日本語では「その分析は～判明している」のように少々違和感がある英文は、これまでに一例も観察されていない。

(1) **The analysis finds** significant differences in opinion by gender, age, and other demographic characteristics.

(Health and energy preferences: Rethinking the social acceptance of energy systems in the United States)

無生物主語構文は、日本語よりも英語の方が発達しているため、(1) のような英文はなかなか出力されない。ある研究者は「その分析は～判明している」と入力すれば問題ないだろう、と反論するかもしれない。しかし、その文を日本語で入力する動機が存在するためには、「英語では (1) のような無生物主語構文が可能である」という知識が、すでに学習者の中でそもそも習得されている必要がある。

学習者が D のような言語間のギャップを認識するための手段として、GPT に対して、「あなたが訳出した英文の精密度・自信度もあわせて示しなさい」という旨のプロンプトを加えておけば、訳出に自信がない箇所を GPT 自身に指摘させることも可能である。一方、現時点で DeepL は、訳出に自信がない箇所を DeepL 自身に指摘させるような機能が、現時点(2025 年 9 月 15 日)では存在しない。

今後も、学習者に対しては、「AI・機械翻訳は、計算機とは違いミスをする」「AI・機械翻訳の活用は、喩えるなら鬼に金棒である」(鬼を英語上級者と喩えるならば、鬼でもない学習者が使っても、それに振り回されるだけである) を根気よく伝えていく必要があろう。

参考文献

- 井上多恵子. (2024). 「AI 誤訳を激減させる日本語文章テクニック」『週刊東洋経済』 70-71.
- 近藤雪絵・木村修平・山中司・八木暢昭・小池享子 (2025). 「AI 翻訳・生成は自分の言葉になり得るか? —思い入れと専門性に着目したケーススタディー」『2025PC カンファレンス論文集』 84-87.
- Miyakoshi, K. (2022). Discourse patient paradoxes. *English Linguistics*, 38(2), 203-241.
- 豊島知徳. (2024). 「翻訳学の知見を機械翻訳に生かす—機械翻訳における指導法の模索」 山中司 (編)『AI・機械翻訳と英語学習 教育実践から見えてきた未来』 195-218. 東京: 朝日出版社.

金継ぎで繋ぐ日本文化理解：

タイでの実践報告と SNS を利用した発信型アウトプットの提案

森岡 千廣（関西大学大学院）

キーワード： 日本文化理解，異文化理解，発信型アウトプット，わびさび，金継ぎ

1. はじめに

近年の外国語教育では、言語能力の習得だけでなく、異文化理解やグローバルな視野の育成といった多様な学習目標が重視されている。中でも「異文化的理解」は重要な柱の一つであり、アメリカの全米外国語教師協会（2015）が提唱する言語学習の 5C にも「Cultures（文化）」が含まれている。こうした背景をふまえ、本実践では、日本語教育において語彙習得に加えて日本文化への理解を深めることを目指した。

実践の軸の一つが、日本の伝統文化を代表する概念である「わびさび」の理解である。「わびさび」は、「無常観」「簡素さ」「不完全さの美」など、日本人特有の価値観を内包する概念であり（吉村・山田, 2017）、抽象度が高く外国語学習者には理解が難しいとされている。本実践では、この「わびさび」を視覚や身体を通じて体験的に学ぶことで、「わびさび」の概念にまつわる語彙の定着と文化理解の両立を図った。

実践はタイの大学で日本語を専攻する学生を対象に実施され、2 名の講師により「アニメによる視覚的導入」と「金継ぎワークショップによる体験的学習」の二段階で構成された。本発表では発表者が担当した体験活動（金継ぎ）に焦点を当て、その教育的効果を学習者の意識調査結果をもとに考察する。

さらに本発表では、「楽しさ」と「深い理解」という二軸を踏まえた本実践の発展的提案として、学習者が自ら金継ぎした作品を日本語で説明し、Instagram などに投稿するアウトプット活動の導入を提案する。このような活動を通じて、言語運用能力の向上のみならず、「楽しみながら」日本文化に対する理解と関心をより深める学習機会となることが期待される。

2. 実践の概要

本実践は、タイの大学における日本語専攻の 2 年生 75 名を対象に実施された。事前アンケートによると参加者の多くは 4 年以上日本語を学習しており、自己評価による会話力は A2（簡単な日常会話ができる）が最多で、A1 から B1 まで幅広いレベルが含まれていた。また、JLPT では N3～N4 の保持者が多く、一定数は未受験であった。

実践は 2 段階で構成された。第 1 段階では、アニメを用いて「わびさび」や関連語彙の視覚的導入を行い、第 2 段階では金継ぎワークショップを通じて体験的な学びを提供した。発表者は体験活動を担当し、学習者が「壊れたものに価値を見出す」という金継ぎの思想を通じて、日本的な価値観に触れることを重視した。本発表は、発表者が主導した第 2 段階の実践および成果に焦点を当てたものである。第 2 段階の構成は以下の通りである。

- (a) 日本独特の美意識・感性である「わびさび」について講演を行う。
- (b) 「わびさび」の具体例として「金継ぎ」を実際に体験してもらう。
- (c) 講演内容と金継ぎ体験により「わびさび」への体験的理解が深まったところで、「わびさび」に関連した語彙学習に関するワークを行う¹。

3. 調査結果と考察

第2段階に関する事後アンケートにおける「全体的な感想」という設問に対する自由記述を分析した結果、最も多く出現した語は「สนุก (楽しい)」で19件、次いで「ได้รู้ (知る)」「เรียนรู้อ (学ぶ)」など「学び」に関する語が12件確認された。特に「楽しい」は、「自分でやってみる」「初めての経験」と共起し、活動を通じて主体的な学びが促進されたことが示唆された。また、「壊れても価値がある」「美しさ」「哲学的学び」といった内省的な反応も多く見られ、本実践が単なる文化体験にとどまらず、日本文化への深い理解と関心を高める有効な学習機会であったことが明らかとなった。

4. 発信型アウトプットの提案

異文化理解を深める次のステップとして、学習者が自身の学びを外部に向けて発信する活動を提案する。具体的には、ワークショップで作成した金継ぎ作品を活用し、SNS上で「わびさび」について日本語と母語で発信するタスクを設計する。タイではSNSの普及率が高く、とりわけ若年層のInstagram利用率は87%にのぼることから、発信活動による学習の深化が期待できる。

このような発信型プロジェクトでは、単なる文化体験の記録にとどまらず、作品に込めた思いや感想を、外国語である日本語を用いて表現することが求められる。これは実践的な日本語ライティング活動として機能し、語彙運用力や構成力の向上が見込まれる。さらに、SNSという公開性の高いメディアを活用することで、学習者は読み手を意識した言語使用を自然に行うようになり、より適切で洗練された表現を目指す動機づけにもつながる。また、作品の写真撮影やハッシュタグの工夫といったメディアリテラシー的要素も含まれるため、言語教育に加えて現代的な情報発信力の育成という観点からも意義が見込まれる。このような活動は、文化の内省的理解と外国語での対外的発信を橋渡しする学習モデルとして、今後の授業実践における応用が期待される。

5. おわりに

本実践は、金継ぎワークショップという体験的アプローチを通じて、外国語学習者にとって抽象的で理解が難しい「わびさび」の概念を、視覚や身体を通じて感覚的に捉えさせることを目的としたものである。アンケート結果や自由記述には「楽しい」「学びになった」「初めての経験だった」といった反応が多く、体験的学習が文化理解の深化に寄与することが示唆された。

さらに、今後の展望として、作品制作後のSNS発信を取り入れることで、学びを日本語で可視化し、発信するプロセス自体を言語活動と捉える実践の可能性がある。外国語での表現力や他者を意識した言語使用が促されるだけでなく、情報発信力や創造性の育成にもつながると考えられる。文化体験とメディア活用を融合させた本実践は、現代の外国語教育における新たなアプローチの一つとして、今後さらに発展が期待される。

注

¹ 語彙関連ワークは第一部担当者によるものである（松井・森岡, 2025 参照）。

参考文献

- National Standards Collaborative Board. (2015). World-Readiness Standards for Learning Languages (4th ed.). Alexandria, VA: National Standards Collaborative Board.
- 吉村耕治・山田有子 (2017) 「侘び・寂びの色彩美とその背景—和の伝統的色彩美の特性を求めて」. 『日本色彩学会誌』 vol.41 (3). pp.40-43. 日本色彩学会.
- 松井夏津紀・森岡千廣 (2025, 5月17日) [学会発表] 「ポップカルチャーと伝統文化の交差点 —アニメを活用した文化理解と言語習得—」. 日本比較文化学会第47回全国大会 2025年度国際学術大会,

日本語にない英語の音素習得トレーニング教材の開発： 恐竜の名前を使った児童向けコンピューター教材の試作

大橋 景子（名古屋大学 大学院生）
杉浦 正利（名古屋大学）

キーワード： 音素習得，教材開発，CALL，HSP，臨界期，児童

1. はじめに

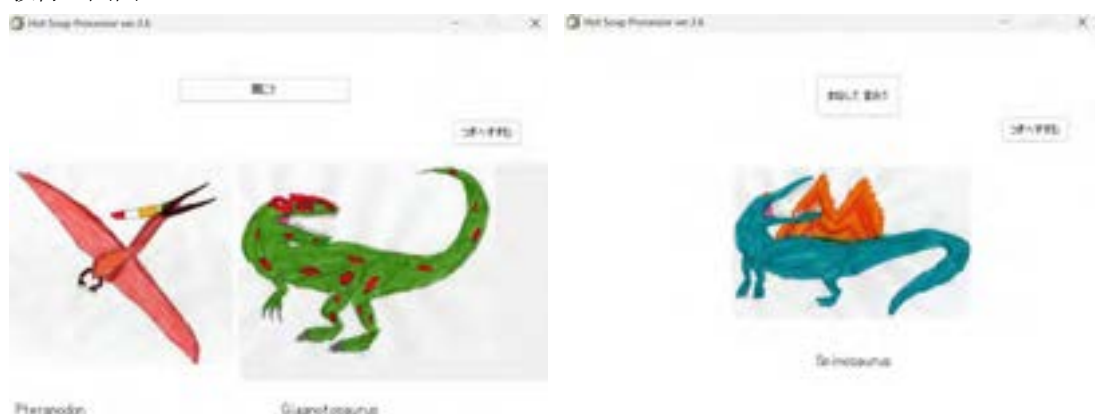
いわゆる臨界期仮説によれば、言語の自然習得の最適時期は幼児期から思春期頃までで、特に音韻知識（発音）の習得はこの期間を過ぎると困難になるといわれている。日本語母語の児童でも臨界期前であれば英語の発音の自然習得は可能であると考えられる。しかし、小学校における外国語活動の中だけでは発音の習得は容易ではない。大嶋（2020）は、小学校英語教育において音声中心の指導が求められる一方で、教員が英語の発音指導に悩む現状を報告している。和田（2015）では、教員が児童の発音の誤りに気付いても誤りの指摘が児童の英語嫌いを引き起こす懸念と、デジタル教材により児童自身が英語を聞き自律的に発音する機会となる可能性が指摘されている。本研究では、臨界期前の児童が英語に特徴的な音素を自律的に学ぶ教材を試作し、その効果を3名の児童によって検証した。

2. 音素習得トレーニング教材

2.1 教材の特徴

試作した教材はプログラム言語 HSP（Hot Soup Processor）を使い開発した。学習項目として日本語にない英語の音素を含む恐竜の名前を学習する形で教材化した。恐竜名を選んだのは、多くの児童が興味を持つテーマの一つであるからである。植松（2006）は、子どもにとって身近な「面白く」「ためになる」事柄を英語を使って体験することが早期英語教育において重要であると述べている。子どもたちが、日本語（カタカナ）で馴染んでいる恐竜の名前を英語で聞き、英語の音が日本語の音とは違うことに気づき、それをまねることで英語の音素の習得が促進されることを期待した。恐竜名については、『恐竜の種類 人気ランキング TOP50』の中から、日本語にはない英語の音素（/f/, /dʒ/, /l/, /r/ の4個の子音と /æ/, /ɔ:/, /aɪ/ の3個の母音）を含むものを選定した。恐竜名の発音は、音声読み上げソフト「音読さん」を使い合成音声（アメリカ英語）を作成した。画像は、自作の絵を用いた（図1）。

図1
教材の画面



2.2 学習活動

教材の表紙に 10 種すべての恐竜画像を配置し、各恐竜をクリックするとその英語音声流れ、図鑑を楽しむように英語の音声を聞けるようにした。学習活動部分は、聞いて選ぶ知覚課題と発声をする産出課題の二部構成とした。全体の所要時間は 5 分程度である。第 1 部は 2 種類の恐竜の絵（英語名付き）が表示された状態で、流れてきた英語の恐竜名を聞き、それに一致すると思う恐竜の絵をクリックして選ぶ課題である。正解の場合○とともに効果音が鳴るが、不正解の場合は×の表示のみで効果音は付けていない。回答の正誤はログに記録される。「つぎにすすむ」ボタンを押すまで、学習者は正誤問わず何度でも挑戦できる。第 2 部は画面上に恐竜が一匹ずつ提示され「まねして言おう」のボタンを押すと恐竜名の英語音声流れ、学習者はそれを聞いて復唱する。「つぎにすすむ」ボタンを押すまで何度でも挑戦できる。学習者の音声はプログラムにより自動的に WAV 形式の音声ファイルとして PC に保存される。第 2 部終了後の最終画面では、「よくがんばりました!!」のメッセージと恐竜の絵を表示して、恐竜図鑑を閉じるイメージをデザインした。

3. 効果の検証

効果検証のケーススタディとして 9 歳、6 歳、4 歳の児童に実際に使用してもらった。検証は事前テスト、学習活動、事後テストの順で行った。事前テストと事後テストは同じものを使用した。プログラムの試作教材と同じであるが、含まれる学習項目の恐竜名は、教材に含まれる 10 個（実験群）と、教材には含まれない 10 個（統制群）の計 20 個を使用した。第 1 部では、表示される 2 種類の恐竜画像を実験群と統制群の組み合わせとした。画面上に「○だと思うほうを 1 回だけおしてね」のメッセージを表示し回答は 1 回に限定した。回答はログに記録され、第 1 部終了後に画面上に正答率を表示した（例：80 点でした）。第 2 部での恐竜名復唱課題では、実験群と統制群に含まれる 20 個すべての恐竜について復唱するようにした。実験後、録音した音声を第一著者が聞き、対象の音素（子音 /f/, /dʒ/, /l/, /r/, 母音 /æ/, /ɔ:/, /aɪ/）の発音の正確性を判定した。第 1 部と第 2 部合計 20 点満点で得点の推移を観察した。（表 1）

表 1

事前テスト・事後テストの得点の推移

児童	実験群		統制群	
	事前	事後	事前	事後
9 歳	18	20	18	20
6 歳	14	17	18	18
4 歳	15	18	9	16

検証の結果、音素による違いが確認された。/l/, /r/ は全員ができたが、/f/, /dʒ/ は 9 歳児のみができた。6 歳児と 4 歳児では、英語の音素を聞いても、母語である日本語の音素で発音することが観察された。臨界期仮説により若年であるほど音素を自然習得すると想定したが、9 歳児が一番良い成績となった。植松 (2006) は、小学校中期 (9 歳前後) がスピーキングやリスニ

ングを重視した外国語教育の導入に適した時期と位置づけており、これは母語がほぼ確立する段階に当たる。今回の観察結果から、臨界期前の児童が英語の音素をコンピューター教材で自律的に学ぶ可能性が示唆されたとともに、年齢が低いほど英語の発音を真似ることより母語に近い発音をするという興味深い現象が確認された。

参考文献

- 大嶋秀樹 (2020). 小学校現職英語担当教員の発音向上支援の試み：英語発音の実態調査から 『小学校英語教育学会誌』 20, 320-335. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jesjournal/20/01/20_320/_article/-char/ja/
- 植松茂男 (2006). 『英語学習と臨界期：第 2 言語習得研究と帰国生教育から』 松柏社.
- 和田あずさ (2015). 義務教育段階における英語音声指導の現状と課題：「カタカナ英語」に着目して 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 55, 417-424.
- 『恐竜の種類 人気ランキング TOP50』, https://kyouryu.info/popularity_ranking2018.php

《 会場案内図 》

関西大学千里山キャンパス



《大阪(梅田)からお越しの場合》

- ① 阪急電鉄「梅田」駅から、千里線「北千里」行で「関大前」駅下車(乗車時間約 20 分)、南口改札を出て徒歩約 5 分。
- ② 京都「河原町」行(通勤特急を除く)で「淡路」駅下車、「北千里」行に乗り換えて「関大前」駅下車、南口改札を出て徒歩約 5 分。

《京都(河原町)からお越しの場合》

- ① 阪急電鉄「梅田」行で「淡路」駅下車、「北千里」行に乗り換えて「関大前」駅下車、南口改札を出て徒歩約 5 分。

《新幹線「新大阪」駅からお越しの場合》

【地下鉄および阪急電鉄を利用】

JR「新大阪」駅から地下鉄御堂筋線「なかもず」行で「西中島南方」駅下車、阪急電鉄に乗り換え「南方(みなみかた)」駅から「淡路」駅を経て「関大前」駅下車、南口改札を出て徒歩約 5 分。(所要時間約 30 分)。

《大阪(伊丹)空港からお越しの場合》

大阪モノレール「大阪空港」駅から「門真市(かどまし)」行で「山田」駅下車、阪急電鉄に乗り換え「関大前」駅下車、南口改札を出て徒歩約 5 分。(所要時間約 30 分)。

外国語教育メディア学会（LET）第 64 回（2025）年次研究大会 実行委員会

大会実行委員長

名部井敏代（関西大学）

大会事務局

水本篤（関西大学）

会計

上野舞斗（四天王寺大学）、菅井康祐（近畿大学）、
谷野圭亮（大阪公立大学工業高等専門学校）、山内優佳（広島大学）

講演・プログラム

山形悟史(岡山大学)、大前智美(大阪大学)、大和知史(関西大学)、
戸田行彦(京都外国語大学)

プログラム集・要項集

森田光宏（広島市立大学）、山岡浩一（姫路獨協大学）、今村梨沙（関西大学）

賛助会員

中西正樹（摂南大学）、金丸敏幸（京都大学）

会場

田村 祐（関西大学）

会場（ハイブリッド配信）

浦野 研（北海学園大学）、大澤真也（広島修道大学）

懇親会

谷野圭亮（大阪公立大学工業高等専門学校）、中田葉月（甲南女子大学）、
橋本健一（大阪教育大学）

ホームページ

山本勝巳（流通科学大学）

広報

金澤 佑（大阪大学）、アリザデ メラサ（追手門学院大学）