

外国語教育メディア学会 (LET)

第 65 回 (2026) 年次研究大会

The Japan Association for Language Education & Technology

The 65th Annual Conference



AI 活用外国語教育の未来予想図

A Vision for the Future of AI-Enhanced Foreign Language Education

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

後援 **Supported by :** 文部科学省
Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology
北海道教育委員会
Hokkaido Board of Education

会期 **Date :** 2026 年 8 月 18 日 (火) ～ 20 日 (木)
August 18 (Tue) – 20 (Thu), 2026

会場 **Venue :** 北海学園大学豊平キャンパス
Toyohira Campus, Hokkai-Gakuen University

要項集

ご挨拶

LET65 実行委員会委員長 小野雄一

ONO, Yuichi, Chair of the LET65 Organizing Committee

LET65（2026）年次研究大会実行委員会を代表して、本大会開催のご挨拶を申し上げます。

世界の変化の速度がますます加速していると感じる今日この頃ですが、教育とテクノロジーを取り巻く環境も、例外なく大きな転換点にあります。生成 AI の急速な進展は、外国語教育における教材観、指導観、そして学習者との関係性そのものを問い直す契機となりつつあります。AI を活用した実践報告や試みは着実に蓄積されてきましたが、その一方で、それらをどのような教育的基盤に位置づけ、どのような原理に基づいてインストラクションへと統合していくのかについては、なお多角的な検討と評価が求められています。



こうした問題意識のもと、LET65 では、北の大地・北海道に根づく開拓者精神を象徴的な背景として、「AI 時代の外国語教育におけるインストラクションの新たな展望」を探ることを大会の主題に掲げました。未知の環境に向き合い、試行錯誤を重ねながら新たな価値を創出してきた北海道の歴史にならい、本大会では、日本語教育も含めた外国語教育における生成 AI の主要な特徴や限界を明確にしつつ、スピーキングをはじめとする外国語教育のインストラクションにどのように効果的に組み込むことができるのか、その基本的な考え方を参加者の皆様と共有していきます。

大会では、開拓の地・北海道の精神を受け継ぎ、先導的かつ理論的に裏付けられた実践研究に取り組んできた、世界的に著名な研究者を招き、AI 活用の最前線から得られた視点を提示していただく予定です。あわせて、今後の教育実践に直接的に資する知見を共有し、研究と実践の往還を通して、AI 時代の言語教育が切り拓くべき新たな地平を、参加者の皆様とともに展望したいと考えています。

本大会が、急速に変化する時代の中で立ち止まり、考え、議論し、次の一步を見定めるための、実り多い場となることを心より願っております。多くの皆様のご参加をお待ち申し上げます。

Dear LET members,

On behalf of the Organizing Committee of the LET65 (2026) Annual Conference, we are pleased to extend our warmest greetings to all participants.

In recent years, we have experienced an unprecedented acceleration in the pace of global change, and the educational landscape shaped by technological innovation is no exception. The rapid advancement of generative AI has begun to fundamentally challenge our conventional views of teaching materials, instructional practices, and even the nature of the relationship between teachers and learners in foreign language education. While reports and classroom-based practices using AI have steadily increased, there is still a need for further careful discussion and evaluation of how these practices can be meaningfully situated within pedagogical frameworks and integrated into instruction.

With this background in mind, LET65 has chosen the theme “A Vision for the Future of AI-Enhanced Foreign Language Education,” taking inspiration from the pioneering spirit of Hokkaido, the northern frontier of Japan. Inspired by Hokkaido’s history of learning through exploration and adaptation, this conference aims to clarify the key characteristics and limitations of generative AI in foreign language education—including Japanese language education—while exploring how AI can be effectively incorporated into instruction, particularly in areas such as “speaking.” Through this process, we seek to share fundamental perspectives on AI-integrated instruction with all participants.

The conference will include invited talks by leading scholars from around the world who have pursued innovative approaches to educational research and practice, reflecting the pioneering spirit associated with Hokkaido. Based on their experience with AI-enhanced instruction, these speakers will offer insights into where the field is now and where it may be heading. In addition, the conference seeks to promote dialogue between research and practice by sharing knowledge that can be directly applied in educational contexts, and by collectively exploring new directions for language education in the AI era.

We sincerely hope that this conference will provide a meaningful opportunity to pause, reflect, engage in thoughtful discussion, and chart the next steps forward amid rapid societal change. We look forward to welcoming many of you to LET65.

目次 / Table of Contents

*目次をクリックすると各セッションや各セッションの先頭に移動します。「しおり」機能では各セッション内の発表や報告などに移動することができます。(この機能はご利用のPDFリーダーに依存します)

大会スケジュール / Overall Schedule

賛助会員展示一覧 / List of Exhibitors

賛助会員広告 / Advertisements

基調講演 / Keynote Speeches

シンポジウム / Symposium

公募シンポジウム / Public Symposiums

ワークショップ / Workshops

研究発表・実践報告 / Oral Presentations

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 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

ポスター発表 / Poster Presentations

実行委員会組織一覧 / Organizing Committee

大会スケジュール / Overall Schedule

1日目 8月18日(火)

開始時刻～終了時刻	イベント
13:30 ～ 14:50	ワークショップ 1
15:05 ～ 16:25	ワークショップ 2
16:40 ～ 18:00	ワークショップ 3

2日目 8月19日(水)

開始時刻～終了時刻	イベント
9:00 ～ 9:30	研究発表・実践報告 1
9:40 ～ 10:10	研究発表・実践報告 2、公募シンポジウム 1
10:20 ～ 10:50	研究発表・実践報告 3
11:00 ～ 11:30	研究発表・実践報告 4
12:30 ～ 13:30	開会行事・総会・学会賞受賞式
13:30 ～ 14:30	基調講演 1: 相川孝子先生
14:50 ～ 15:20	研究発表・実践報告 5、ポスター発表
15:25 ～ 15:55	賛助会員発表、公募シンポジウム 2
16:00 ～ 16:30	研究発表・実践報告 6
18:00 ～	懇親会（会場：北海道ビール園）

※公募シンポジウム 1 は 9:40～11:20、公募シンポジウム 2 は 15:30～17:00 です。

※ポスター発表は 14:50 ～ 15:50 です。

3日目 8月20日(木)

開始時刻 ～ 終了時刻	イベント
9:10 ～ 9:40	研究発表・実践報告 7、公募シンポジウム 3
9:50 ～ 10:20	研究発表・実践報告 8
11:00 ～ 12:00	基調講演 2 村上明先生
13:00 ～ 14:30	シンポジウム
14:40 ～	閉会行事

※公募シンポジウム 3 は 9:10～10:50 です。

賛助会員展示一覧/ List of Exhibitors

朝日出版社	Asahi Press Inc.
株式会社アルク	ALC PRESS INC.
株式会社内田洋行	UCHIDA YOKO Co., Ltd.
株式会社エル・インターフェース	L-Interface Co., Ltd.
オックスフォード大学出版局株式会社	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 金星堂	Kinseido Publishing 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.
新興出版社 啓林館	KEIRINKAN
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.
株式会社大修館書店	TAISHUKAN Publishing Co., Ltd.
チエル株式会社	CHieru Co., Ltd.
株式会社トライアログ・エデュケーション	Tryalogue Education
ピアソン・ジャパン株式会社	Pearson Japan K.K.
株式会社プロンテスト	Prontest.Inc
株式会社 BooQs	BooQs Inc.
株式会社 EdulinX	EdulinX Corporation
株式会社 EduSupport	EduSupport Inc.
株式会社 EnglishCentral JAPAN	EnglishCentral JAPAN K.K.
ETS Japan 合同会社	ETS Japan

(50 音順)

賛助会員広告 **Advertisements**

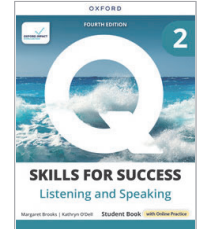
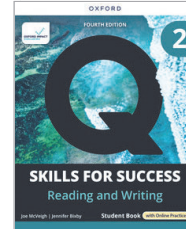
(受付順)

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

Q: SKILLS FOR SUCCESS – 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。

最新の第4版が好評発売中！



Reading & Writing Listening & Speaking

- Levels: Intro - Level 5 (6 levels)
- CEFR: A1 - C1
- Skills: Reading and Writing, Listening and Speaking

Student Book with iQ online: ¥4,070 (税込み)
分冊版: ¥3,014 (税込み) ※2026、8月時点

ウェブサイトでは、サンプルページなども
ご用意しております。ぜひご覧ください。



www.oupjapan.co.jp/q_skills_for_success_4th_edition

デジタルライブラリーOxford Reading Clubに对话型AI「LAURA」が付属した
Oxford Reading Club with LAURAが新登場！



ブースでデモ・
体験実施中！

Oxford Reading Club

- 1,000冊以上のリーダーが読み放題
- オーディオブック機能、録音音声診断など
便利な機能付き！
- 学習管理システムあり



对话型AI
LAURA

本の内容に沿ったスピーキング
アクティビティでAIと英会話！

デジタル多読・多聴 + 読後にAIと英会話練習！

詳細はこちら



www.oupjapan.co.jp/orc_feature

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

英語科教育の基礎と実践

ーリフレクティブな教師を目指してー

JACET 教育問題研究会 編

高木亜希子 編集統括

浅岡千利世 / 栗原文子 / 中山夏恵 編著

浅利庸子 / 大崎さつき / 清田洋一 /

松村香奈 / 森本俊 / 米田佐紀子 著

A5 判 / 並製 / 320 ページ / 定価 3,080 円 (本体 2,800 円+税)

ISBN 978-4-384-06175-8

英語教員養成のための新スタンダード



英語教職課程の大学生を主な対象とする英語科教授法テキスト、『英語科教育の基礎と実践』の最新版。変化著しい近年の最新情報と研究知見に基づき、全項目を新規書き下ろしで刷新しました。

CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）の教育観をベースに、日本の教員養成現場で真に役立つ観点を厳選。全18章構成で、理論から授業実践までを体系的に学べます。

01 最新研究で全面刷新

近年の SLA 研究の知見ならびに
現行の学習指導要領に基づき全
18 章を新規書き下ろし

02 理論から実践まで

理論編・技能指導編・授業計画
実践編の3部構成で体系的に学
べる

03 J-POSTL 対応付録

学部履修から教職まで継続的に自己評価・省察を支援する J-POSTL と連動して使える付録つき



より豊かな 外国語教育 を考える

ヨーロッパ
9か国の
事例から



より豊かな外国語教育を考える —ヨーロッパ9か国の事例から—

杉谷眞佐子 / 米崎 里 編著

植松茂男 / 大場智美 / 長田恵理 / 高坂京子 / 二五義弘 /

ペレス・リオボ アンドレス / 松浦京子 / 山川智子 / 米崎啓和 著

A5 判 / 並製 / 242 ページ / 定価 3,300 円 (本体 3,000 円+税)

ISBN 978-4-384-06168-0

地域語も含めた言語教育の可能性を広げるために、欧州各国の歴史・文化的背景から多言語教育を紐解く一冊。9か国の事例を総合的に分析。画一的な日本の教育へ問題を提起し、これからの豊かな展開へのヒントを綴ります。

SANSHUSA

株式会社 三修社

〒150-0001 東京都渋谷区神宮前 2-2-22

TEL 03-3405-4511 <https://www.sanshusha.co.jp>

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。



今話題!!

最強の英文法・語法 問題集

Vision Quest Insight

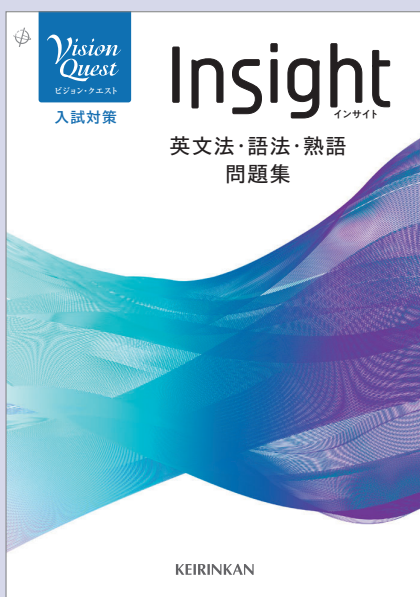
英文法・語法・熟語問題集

A5版 584頁 3色カラー刷り 定価1,650円(税込)

生徒用(付録) 赤シート

教師用データ

教師用 DVD-ROM
(一括採用の場合、1部ご用意)
KEIRINKAN Portal
(教師用データをダウンロードできるWEBサイト)



Point
1

問題形式は重要フレーズが定着する3つの形式

- 選択肢を覚えてしまう4択問題は無し
- 「空所補充」「部分英訳」「並び替え」を採用
- 予備校講師と進学校教員が入試傾向を徹底分析し、最新の入試で扱われている項目を精選。

Point
2

あらゆる入試に対応できる圧倒的な問題数 1636 題を掲載※

- 入試や英検で頻出のトピック(環境問題や時事問題等)
- すべての英文を書きおろし
- 自由英作や英検の二次試験で、生徒が発信活動に使える英文を多数収録しているので、スピーキングやライティングに即活用可能! 難関私立や最難関国公立入試にまで対応。

※文法 606 問、語法 456 問、熟語 574 問

Point
3

豊富な指導用データ

4 択形式の小テストデータや GoogleForm, Microsoft Forms※ に対応した問題配信ツール、様々なタイプの確認テストなど、指導時に使えるデータを準備。



※ 2026 年春より対応予定。

2章

受動態



※ 音読用動画
別冊など

問題文

- 32 英語は国際語として広く使われている。
□□□ English () widely () as an international language.
[基本] [英訳] 「英語」は「使われる」側なので能は?
- 33-1 多くの仕事が人工知能に取って代わられるだろう。
□□□ Many jobs _____ by AI.
[基本] [英訳] 「～だろう」という未来を表す助動詞と受動態を組み合わせると?
- 33-2 個人情報盗まれるかもしれない。
□□□ Personal information _____.
[基本] [英訳] 「～かもしれない」を表す助動詞と受動態を組み合わせると?

解説
(赤シート付き)

『Vision Quest 総合英語』
と Focus 番号でリンク



- F 069 English is widely used as an international language.
▶ 受動態は be + 過去分詞 (done) + by の形で、「S は～によって…される」という受け身の意味を表す。動作主を明示する必要がない場合や、動作主がはっきりしない場合は、by を省略する。⇒ Grasp 3, V18 - p.4
○ be widely used 「広く使われている」
○ an international language 「国際語」
- 33-1 Many jobs will [would] be replaced by AI.
F 072 ▶ 助動詞を含む受動態は助動詞 + be + 過去分詞 (done) の形にする。⇒ File 8
□ will [would] be done 「～されるだろう」 — would は will より確実性が低い。
○ replace 「～に取って代わる」
- 33-2 Personal information may [might] be stolen.
F 071 □ may [might] be done 「～されるかもしれない」
▶ might は may の過去形だが過去の意味はない。「～かもしれない」の意味を表し、may よりも確信度が低い。程度の確信度で使うことも多い。
○ steal 「～を盗む」 — 活用は steal - stole - stolen

詳しい紙面の
サンプルは
こちら >>



—— 知が啓く。——
啓林館

<https://www.shinko-keirin.co.jp/>

本社 〒543-0052 大阪市天王寺区大道4丁目3番25号
東京支社 〒113-0023 東京都文京区向丘2丁目3番10号
北海道支社 〒060-0062 札幌市中央区南二条西9丁目1番2号サンケン札幌ビル1階
東海支社 〒460-0002 名古屋市中区丸の内1丁目15番20号ie丸の内ビルディング1階
広島支社 〒732-0052 広島市東区光町1丁目10番19号日本生命広島光町ビル6階
九州支社 〒810-0022 福岡市中央区薬院1丁目5番6号ハイビルズビル5階

TEL (06) 6779-1531 FAX (06) 6779-5011
TEL (03) 3814-2151 FAX (03) 3814-2159
TEL (011) 271-2022 FAX (011) 271-2023
TEL (052) 231-0125 FAX (052) 231-0055
TEL (082) 261-7246 FAX (082) 261-5400
TEL (092) 725-6677 FAX (092) 725-6680

英語を“学ぶ”から、 英語を“使う”へ。

実践的な英語運用力を育てる学習プラットフォーム



学習意欲を高める3万本の動画コンテンツ

ニュース・スピーチ・文化・スポーツなど
多様なジャンルの動画で、興味を引き出します。



AIによる個別最適化学習

AIアシスタントMiMiが、学習状況を分析し、
一人ひとりのレベルや目標に合わせた学習をサポートします。



評価—学習—評価で学習者の成長を可視化

学習成果を定期的に測定し、
成長の過程を見える化することで継続的な学習を促します。



学校のカリキュラム沿ったカスタムコース作成

教科書や授業目標に合わせて、
学校独自の学習コースを柔軟に構築できます。



導入実績

全国の中学校・高校・大学で活用され、
多くの教育現場の英語学習を支援しています。



導入校の声 (一部抜粋)



発話の機会が増え、
自信を持って話す生徒が
明らかに増えました。
— 高校 英語科 教諭



学部や授業の目的に合わせてコース
を設計できるため、学生の学習目標
に沿った運用が実現できています。
— 大学 語学センター 教授



学校導入のご相談はこちら

デモのご依頼や資料請求など、お気軽にお問い合わせください。



先生の手間を減らし、
生徒はしっかり会話練習

2026年
4月リリース！

つうじるにほんご

「通じない」が「通じる」に変わる！
「聞き取れない」が「聞き取れる」に変わる！

JLPTを取ってもスピーキングで苦労していませんか？
スピーキング学習に特化した独自の「プロンテストメソッド」と、
オリジナルの教科書まるごと1冊分のボリュームの
会話練習で、みるみる『つうじるにほんご』が身につきます！

プロンテストシリーズ
PRONTEST SERIES



1 user 500円/月～

※プランに応じて変化します
詳細はお問い合わせください

“アプリを超えた教材カリキュラム”

16ヶ国語対応



すべての日本語
学習者をサポート！

カリキュラム



63レッスン147パート
の大ボリュームで
教科書として使える！

7ステップで練習



リスニングから
発音・音読判定まで、
必要な練習を網羅！

履歴管理



クラス単位でも
しっかりチェック

ご褒美トロフィー

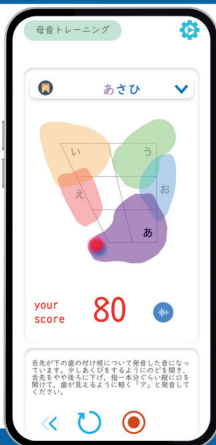


練習の進捗で
ご褒美をゲット！

※学習カリキュラム内は 日本語及びひらがなです

プロンテストの発音判定・矯正技術

世界でもトップレベル、あなたの発音の視覚化！
「舌や唇の動かし方」まで 具体的にアドバイスします！



産総研技術移転ベンチャー
認定証



特許証

独自の特許技術
「プロンテストエンジン」搭載
(国研)産業技術総合研究所
と共同開発
※特許・商標取得済

「どうして発音から
練習するの？」



日本語は外国人にとって「発音」そのものも「音」のルールも違うため、
ちょっとした長さの違いやイントネーションの違いで意味が伝わりません。
プロンテストの「つうじるにほんご」は、発音記号・母音・子音レベルで
発音を矯正し、日本語の「発音」のしかたや「音の組み合わせのルール」を
教えてくれます。自分で発音できるようになると、聞き取れなかった音が
言葉として聞こえるようになり、また同時に自分の発音も直せるようになるのです。



050-3529-6244



<https://prontest.co.jp/info/>



〒305-0045 茨城県つくば市梅園2-25-18

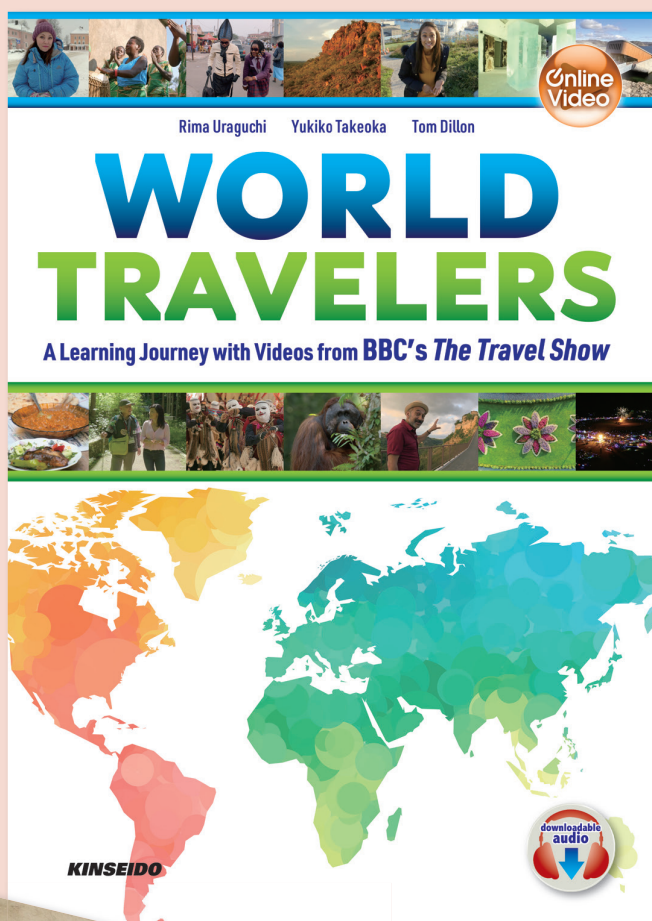


株式会社プロンテスト
PRONTEST®

金星堂の映像教材

WORLD TRAVELERS

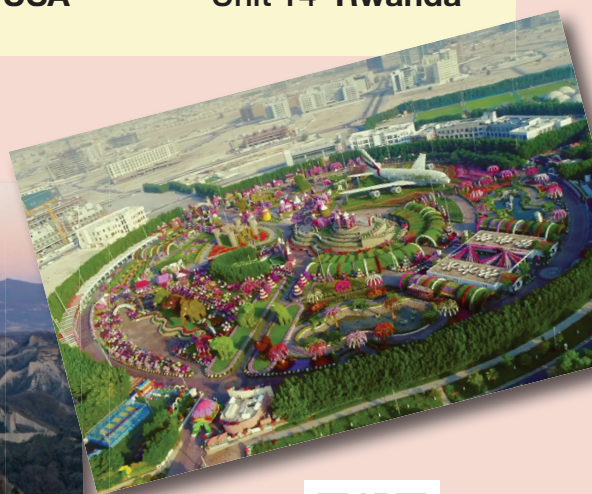
—A Learning Journey with Videos from BBC's *The Travel Show*



世界はこんなに違って
こんなに面白い！

BBC の人気旅行番組で
広大な世界の旅へ！

- | | |
|-----------------|-------------------|
| Unit 1 Malaysia | Unit 8 UAE |
| Unit 2 Congo | Unit 9 Sweden |
| Unit 3 Egypt | Unit 10 Norway |
| Unit 4 Italy | Unit 11 Japan |
| Unit 5 Estonia | Unit 12 Peru |
| Unit 6 Denmark | Unit 13 Australia |
| Unit 7 USA | Unit 14 Rwanda |



サンプル映像・見本請求はこちらから→



金星堂

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町 3-21
TEL (03) 3263-3828 (代表) FAX (03) 3263-0716
text@kinsei-do.co.jp <https://www.kinsei-do.co.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。

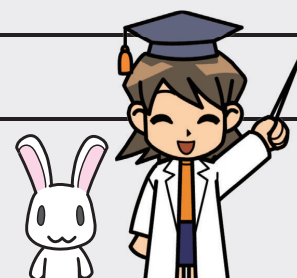
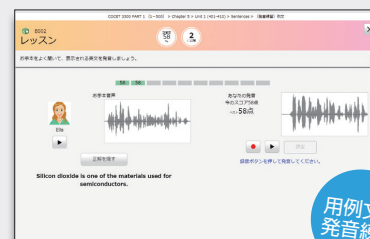
オススメコース

》TOEIC® L&R テスト トレーニングコース

- TOEIC® 形式に対応した学習ができます。
- 不得意な課題の傾向も、解き方のコツも一目瞭然！
- 発音練習もできる語彙学習で、単語力がアップします。

》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.

CALL システム

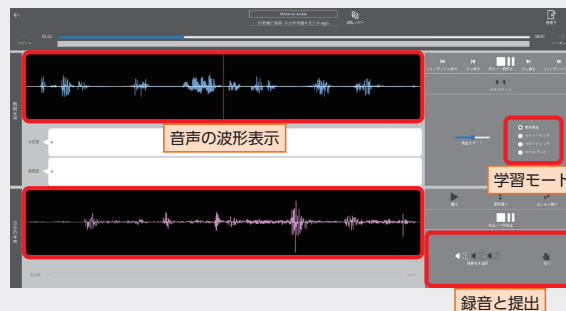
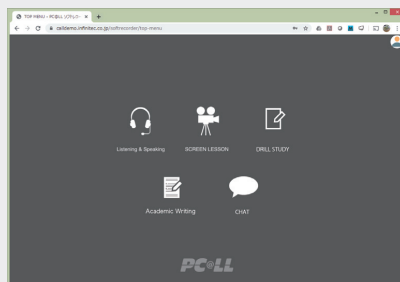
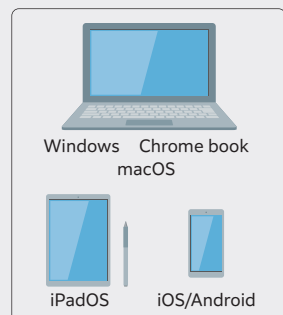
マルチメディア 語学教育支援システム
PC@LL
ピーシーアットエルエル

Web 版ソフトレコーダー

ブラウザーで場所、端末を選ばず語学の学習ができます。

PC画面はもちろん、スマートフォンの画面表示にも対応しております。

様々なデバイスからCALLシステムのソフトレコーダー機能を利用することが可能です。



一般教養を英語で学ぶ

中学から大学院留学レベルまでの学習教材を 1000 時間以上搭載

新 TOEIC に対応した『ビジネス英語』も収録

大学向け英語 e ラーニング



アカデミックエクスプレス

Powered By  スーパー英語.com

The English Language Materials Bank



採用実績 100大学以上

TOEFL®
TOEIC®
IELTS 対策

自律学習を喚起・継続する

“しかけ”

＜ラウンド・メソッド＞

スーパー英語



詳しくはこちら ▶▶▶ <https://www.supereigo.com>



日本を英語で語るためのディスカッション教材

Hot Topics Japan

改訂第2版

Second Edition

現代の日本を英語で考え、話し、未来につなげる

2026年9月発売予定



表紙デザインイメージ（開発中）

中級～中上級向け
ディスカッション教材
READING ・ LISTENING
DISCUSSION ・ WRITING

CEFR

B1-B2



全リーディング・
リスニングを刷新

現代の学習者にとって
関心の高いテーマを厳選



各レベルに
新ユニット5本追加

より多様なトピックで
学習の幅が広がります



日本社会・文化・
現代課題を扱う
ディスカッション教材

批判的思考と表現力を育て、
グローバルな視点を養います

新ユニット（改訂第2版で追加された10のテーマ）

BOOK 1

- 1 レビューと評判
- 2 カップの中のウェルネス
- 3 テクノロジーと信頼
- 4 旅行と観光
- 5 文化とパーソナリティ

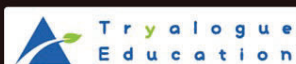
BOOK 2

- 1 自分の日々をシェアする
- 2 ジェンダーと社会
- 3 自然とのつながりを取り戻す
- 4 未来に必要なスキル
- 5 スクリーンタイム

現代のトピックで考え、話し、伝える力を育てる。

見本・採用検討用資料をご希望の方はお問い合わせください。

For Inquiry



Tryalogue Education

E-mail: contact@tryalogue.co.jp URL: www.tryalogue.co.jp



BooQsの研究支援・受託開発

語学・教育・生成AIの研究アイデアを、動くシステムへ。

研究計画や予算に合わせて、PoCから本番運用まで。

語学・教育・生成AIの研究テーマに合わせて、実験設計、データ収集、評価設計、Web / Mobile開発、運用改善、SPREADなどの各種公募の申請まで一貫して支援いたします。

株式会社BooQs

Research & Development Partner

研究支援

AI活用

受託開発

ご相談いただけること

- ✓ 研究計画に合わせたPoC・受託開発
- ✓ 発話・作文・学習ログのAI分析
- ✓ 作問・採点・フィードバック支援AIの構築
- ✓ 教材・論文・学内資料に基づくRAG構築
- ✓ 研究室・教育機関のAI業務改善支援

研究予算・納期に合わせてスコープを調整
小さく検証し、必要に応じて拡張できます。

研究支援の実績例

- 北海道教育大学
COLT Part Bに基づく英語授業の発話分析システムの構築
- 国館工業高等専門学校
CEFR推定、流暢さ・正確さ・語彙多様性などを
AI分析する発話評価システムを構築
- 学習院大学
英語リテリソフを「書く・話す」で練習し、
AIフィードバックで改善する学習支援システムの構築
- 東京外国語大学
CEFR-Jに準拠した作問支援AIを構築

生成AI × 言語データの研究支援・PoC実績
実装・評価・運用改善まで一気通貫で支援。

進め方・安心材料

- 1 無料相談
課題・研究目的・予算感を共有
- 2 要件整理
実験設計や必要データを整理
- 3 PoC / 開発
短期スクリプトで動く形に
- 4 検証・運用
分析結果を踏まえて改善

要件定義～運用まで対応

NDA対応可

段階的な予算調整に対応

QRから無料相談へ



お問い合わせ

© BooQs Inc.

まずはお気軽にご相談ください。

研究支援・生成AI活用・Web / Mobile開発の壁打ちから承ります。

株式会社BooQs <https://www.booqs.net/>

alkawa@booqs.net

090-3510-4353

基調講演 Keynote Speeches

基調講演 1

AI とヒューマニティの共演

相川 孝子

(Massachusetts Institute of Technology)



概要

AI の教育的利点の一つに「学習の個別化(Personalized Learning)」がある。学習者は自らのペースで AI と共に学習を進めることが可能になると言われているが、現在の言語教育のモデルの中で、この「学習の個別化」が可能であろうか。また、こうした AI の利点を活かす言語教育モデルを作るために、語学教師は、何をしていかなければいけないのか。本講演では、「AI とヒューマニティの共演」というタイトルのもと、AI と人間の特性を踏まえながら両者の協働性を探る新たな語学学習の形を考えてみたい。

略歴

米国、マサチューセッツ工科大学、Global Languages 学科、Sr. Lecturer。専門は日本語言語学、日本語教育学。テクノロジーの言語教育における役割とインパクトを主な研究課題とし、Virtual Reality、Mixed Reality の研究、また、最近では、AI 時代における言語教育のあり方についての研究を主に行う。津田塾大学英語学部卒、オハイオ州立大学日本語言語学 Ph.D.取得。マサチューセッツ工科大学就任前は、マイクロソフト基礎研究所にて機械翻訳の仕事に携わる。麗澤大学客員教授。

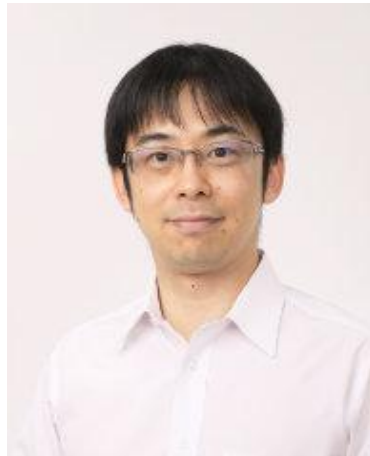
基調講演 2

AI 時代の学習者英語研究

—テキストを変える AI、テキストを測る AI—

村上 明

(University of Birmingham)



概要

本講演では、AI 時代における英語学習者コーパス研究の課題と可能性について考察する。生成 AI は学習者の英文を修正することで、従来の学習者コーパス研究が前提としてきた「学習者のテキスト」の解釈を揺るがしている。一方で、大規模言語モデルは、文脈における語の予測可能性を利用して、語彙使用の自然性を新たに測定する道具にもなりうる。本講演では、「AI によって改変されるデータ」と「AI を用いて測るデータ」という二つの観点から、今後の学習者言語研究の方向性を論じる。

略歴

バーミンガム大学言語学・コミュニケーション学科准教授。コーパス研究センター長も務める。ケンブリッジ大学で PhD を取得後、バーミンガム大学、チュービンゲン大学、ケンブリッジ大学で博士研究員を務め、現職。専門は第二言語習得、コーパス言語学、計量的分析手法。現在、Language Learning 誌の Associate Editor を務める。さらに、Studies in Second Language Acquisition、International Journal of Learner Corpus Research、Applied Corpus Linguistics の各誌で編集委員を務めている。

シンポジウム
Symposium

AI 活用外国語教育の未来予想図

登壇者

常本 亜希（東北大学）・峯松 信明（東京大学）・鈴木 駿吾（名古屋大学）

全体概要

生成 AI の急速な発展は、外国語教育に大きな変革をもたらしている。教材作成や学習支援、評価などへの活用が急速に広がる一方で、「AI で何ができるか」という技術的可能性のみならず、「外国語教育の中で、AI をどのような教育理念・教育原理のもとに位置づけるべきか」「指導・評価にどのように統合していくべきか」といった、より本質的な問いへの検討が求められている。生成 AI を教育に活用する実践は着実に蓄積されつつあるが、その教育的価値や効果をどのように評価し、持続可能な教育実践として発展させていくかについては、なお多角的な議論が必要である。

本シンポジウムでは、生成 AI を活用した外国語教育のこれまでの成果と課題を整理するとともに、AI 時代における外国語教育のインストラクションをどのように再構築していくべきかについて、多面的な視点から議論する。まず、鈴木駿吾先生には、生成 AI 時代の外国語教育を俯瞰し、AI を教育の中に位置づけるための基本的な理念や考え方、今後の外国語教育が目指すべき方向性についてご講演いただく。続いて、峯松信明先生には、AI 工学の進展を基盤とした英語教育実践をご紹介いただき、授業設計や学習支援において AI を効果的に活用するための具体的な方法と、その教育的意義についてご講演いただく。さらに、常本亜希先生には、実際のクラスルームにおける実践事例をもとに、授業運営上の工夫や学習者支援、導入時の課題、そして今後の教育実践に向けた展望についてご講演いただく。

3名の講演を通して、生成 AI を単なる教育ツールとして捉えるのではなく、外国語教育におけるインストラクションを再構築する契機として位置づけ、その可能性と限界を理論と実践の双方から検討する。そして、AI と教師、AI と学習者の新たな関係性を踏まえながら、AI 時代の外国語教育におけるインストラクションの新たな展望について参加者とともに考え、今後の教育研究と教育実践の方向性を展望する機会としたい。本シンポジウムが、研究者のみならず、外国語教育の実践に携わる教員にとっても、AI 時代の教育を構想するための理論的視座と実践的示唆を得る場となることを期待している。

常本 亜希

(東北大学)

専門分野

第二言語音声習得・指導・評価

プロフィール

東北大学大学院国際文化研究科准教授。同研究科附属言語脳認知総合科学研究センター兼任。北海道教育大学大学院教育学研究科および University College London, UCL Institute of Education にて修士号を取得後、カナダ・モントリオールにある Concordia University へ進学し Ph.D. (Education) を取得。関西大学外国語学部助教を経て 2025 年より現職。中高一貫校で教鞭をとる中で、効果的な言語指導方法やパフォーマンスの評価方法をより専門的に学びたいと考えるようになり、現在は外国語の音声指導や評価、そして教員養成に関心がある。



峯松 信明

(東京大学)

専門分野

音声科学・工学 (2023 年度から英語授業も担当)

プロフィール

東京大学大学院工学系研究科教授。1995 年東京大学にて博士 (工学) を取得。専門は音声科学・工学。外国語音声教育に関する技術支援に造詣が深い。これまで国内外の日本語教育機関、国内の英語教育機関にて音声教育の技術支援を遂行し、2023 年度から東大工学部学生を対象とした「聴取力、発音力、会話力」を鍛えるオンデマンド授業を開講し、2026 年度から始まった大学院 EMI 化に関しても教育・技術支援を行っている。ISCA (International Speech Communication Association) board member, 電子情報通信学会フェロー, 音響学会理事、音声学会評議委員などを務める。2023 年度 LET 論文賞受賞。



鈴木 駿吾

(名古屋大学)

専門分野

第二言語スピーキング、言語アセスメント

プロフィール

名古屋大学大学院人文学研究科准教授。ランカスター大学言語学研究科・早稲田大学教育学研究科それぞれにて修士課程を修了後、ランカスター大学同研究科にて Ph.D. (Linguistics) を取得。その後、早稲田大学にて、NEDO「人と共に進化する次世代人工知能に関する技術開発事業」における、会話型自動スピーキングテストの開発プロジェクトに関わる。プロジェクトの事業化に伴い、2022 年 5 月からプロジェクト終了まで研究代表者を務めた。専門は、第二言語発話産出のメカニズムやスピーキング能力評価。Annual Review of Applied Linguistics 2025 年号の Guest Associate Editor を務め、現在は同誌 Editorial board のメンバーとして貢献。



公募シンポジウム
Public Symposiums

小中高の連続性を生む概念でつながる英語概念型指導

溝畑 保之（桃山学院大学 非常勤講師）

今井 麻紀（東京学芸大学附属世田谷小学校 非常勤講師）

中田 未来（守口市立八雲中学校）

福島 伸典（大阪府立門真なみはや高等学校）

キーワード：ウェルビーイング，概念的理解，発見，探究，転移

1. はじめに

シンポジストは「英語概念型プロジェクト」に属し、マーシャルとフレンチ (2024) の概念型指導 (CBI) を小中高で実践している。CBI を教科「外国語 (英語)」にいかに対応させるか、その可能性を模索する。体験を通じた「発見」、思考を働かせる「探究」を授業に組み込み、指導と評価の一体化による教員の役割の明確化を通じて、教員、児童・生徒双方のウェルビーイング向上をめざす。先行事例が乏しい中で、実践と省察を繰り返えし、小学校、中学校、高等学校の実践事例を持ち寄り、横断的に分析を進めた。すると、それぞれの校種が、異なる言語材料や活動を扱いながらも、「自信 (confidence)」という中核概念が共通していることが判明した。この「自信」という共通の中核概念を考察の柱として据える。3 校種の実践が、CBI の枠組み（「知識の構造」や「プロセスの構造」）を通じて、いかにして生徒の「自信」の変容を導き、主体的・対話的で深い学びへとつながったのかを議論する。

2. 小学校

小学校英語は内容が断片化しやすく、楽しい活動の背後にある学びの意味が言語化されにくい。だからこそ、概念という切り口が、学びの意味を可視化し、小中連携の断絶を解く鍵となるようにしたい。低学年では、マザーグース等の歌を通して算数で学んだ「正午」が noon と結びつき、そこから afternoon が「午後」へとつながるといった教科横断の学びが生まれた。こうした時間・時刻の概念は、生活と結びつき、4 年生の「時刻・時間割」、6 年生の「スケジュール」へと転移する。中学年では、「気持ち」や「色」の単元を関連づけ、絵本 *The Color Monster* を用いて、感情を色で表現する活動を行った。ここでは、英語表現にとどまらず、児童の自己認識を深めた。高学年では、「日本紹介」で社会科と連携し、日本文化を紹介した。また、ホームステイ受け入れを通して、児童は「自国文化」「言語」「多様性」「自己の強み」の概念を実体験で結びつけ、高学年にふさわしい概念型学習を深めたこともあった。このように、小学校での「実体験」を通じた概念の「発見」が、次段階の「探究」と連携する。

3. 中学校

中学校では、小学校での「発見」を「探求」へと高め、高校での社会的なテーマへの思考へと繋げる。ここでは、大学附属中学校第 2 学年 145 名を対象とした、概念ベースの通年英語科実践を報告する。年間を通して、自信 (confidence)、比較 (comparison)、翻訳 (translation) の 3 つの重要概念に基づき、スピーチ、記事執筆、観光マップ作成に取り組んだ。3 学期の「翻訳」を重要概念とした単元では、AI 活用や翻訳の本質を問う活動を通じて、他者意識に根ざした発信力の育成を目指した。4 件法 (pre 初級、初級、中級、上級) の年間思考力調査と自由記述アンケート (4 月 N=138, 3 月 N=122) を分析した。年間思考力調査の結果は、4 月から 3 月にかけて全項目で「中級」「上級」を選択する生徒の割合が増加した。特に、目的・場面・状況に応じて構成を考える力や、情報を調べ検討する力に関する自己評価に肯

定的な変化が見られた。後者については、総合的な学習の時間との連動の可能性も考えられる。本発表では、こうした量的傾向と生徒記述の変化をもとに、概念学習が生徒の見方・考え方の深化にどのようなつながったのかを報告する。

4. 高等学校

現在、多くの高等学校では教科書の全課を均等に扱うことが慣行化し、語彙や文法を確認するリーディングとなりがちである。このような授業では、文章全体の意味構築や社会的テーマの理解につながりにくい。その結果、学習内容が細切れになり、本質的な理解を探究する時間が不足している。学校がめざす生徒像に合うカリキュラムマネジメントの視点を生かし、単元を精選し、社会とのつながりを意識したリーディングとしたい。次期学習指導要領も、網羅的学習ではなく、中核的概念を軸に据えて、深い理解と転移可能な思考を育成する方向への転換を求めているようである。

本発表では、CBI に基づいた高校1年生が対象のリーディング中心の実践報告と今後の英語教育の在り方について提案を行う。アフリカの社会・文化に入り込み、「多様性」を尊重する中で、自らのアートを切り開いた女性写真家についてのリーディングである。多様性 (Diversity), 自信 (Confidence), つながり (Connection), 興味 (Interest), 自己理解 (Self-understanding) という中核的概念を5つ抽出し、「読む」だけにとどまらない、生徒自身が「考えたい」や「表現したい」と思えるタスクを設定した。具体的には、永続的理解に関わる問を投げかけ、マーシャルとフレンチ(2024)の概念クイズ、概念マップ作成や比喩の活動を取り入れた。自身の経験と結びつけ、他者と生きていくうえでよりよい社会を作ることについて考える機会とした。この概念型の実践は、生徒も非常に積極的に取り組んでいたと思えるものであった。実際の成果物を参照しながら、生徒の学びの変容について報告する。

5. 概念「自信」の発達段階における変容

3つの校種で共通だった概念「自信」の変容を比較する(表1)。小学校では自己を見つめ、英語で発信する体験を通じて自己を発見し、「自信」の概念に気づく。中学では、学習前では「自信」とは、「生得的で固定されたもの」という捉え方が多かった。他者との協働的活動を経てスピーチを行った後では、「努力することで獲得できる発達の、建設的なものである」と考える生徒が増えた。高校では、自身の経験を社会的な文脈と結びつけ、異文化理解にかかわるリーディングに取り組む。「自信」と「多様性」「自己理解」などの複数の概念を関連付け、掘り下げ、一般化を試みた。これにより、個人的な「自信」が、社会との関わりに転移し、どう機能するかという、より広い視点での理解とすることができる。

表1

共通している概念「自信」の変容

	学びの機会		概念の質	主眼	つながり
小学校	英語で発信する体験		実体験を通じ、概念に気づく	発見	自己
中学校	協働的活動	スピーキング	生得的, 固定的→発達の, 建設的	探究	他者
高等学校	協働的活動	リーディング	永続的理解 哲学 多様性の中の自信	転移	社会

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.)

AI 活用外国語教育の未来 : GrammarXiv を使って, 理論言語学と教育をつなぐ

川原功司 (名古屋外国語大学)・成田広樹 (東海大学)
水谷謙太 (愛知県立大学)
亘理陽一 (北海道大学)

キーワード : AI, GrammarXiv, 理論言語学, (語彙的・文法的) アスペクト, トランザクション

1. はじめに

生成 AI は高度なテキスト生成・添削能力を持つ一方で, 出力される言語データの信頼性や, なぜその表現が (不) 適格なのかという理論的根拠をブラックボックス化してしまう懸念がある。また, 出力された説明がどこまで信頼できるものなのか, そのままの形で教育現場で実装できるのかという問題も残る。本シンポジウムでは, GrammarXiv を導入し, 「AI 活用外国語教育の未来」を考える上で不可欠となる「信頼できる言語データとその教育的活用」に焦点を当てる。

2. 発表

2.1 言語学研究における諸現象の記述 (川原・成田)

GrammarXiv は, 言語の観察事実および理論・仮説による説明の試みを集積していくオープンアクセス・共同編集データベースである (Kubota & Narita to appear)。GrammarXiv には, Vote & Comment を利用して恒常的な出版前後査読のメカニズムを明らかにし, 理論言語学で議論の対象となる言語現象に対して, 直接 Likert scale 等で判断を収集することができるという機能がある。また, Graph Network を用いて, データ・仮説・出版物等を紐づけ, 多層な関係づけを可視化する機能があり, ユーザーの専門性やデータ・仮説の信頼性の品質保証をマーキングする機能もある。本発表では, こういった基本的な機能のデモを行い, 英語で使用頻度の多い現象や, 教師が説明をする際に困難だと思われる事例を取り上げ, 理論言語学の研究成果の中でも, 言語教育という応用分野で使用できそうな例を川原 (2023) を参照しながら紹介していく。

図 1 GrammarXiv の Graph Network

Note エントリのスレッドディスカッションで増える @メンション



2.2 GrammarXiv を用いた形式意味論研究の成果の英語教育への活用（水谷）

本発表では、GrammarXiv に蓄積されている形式意味論研究の成果を英語教育において活用する方法について考える。GrammarXiv には、ある形式を持つ文が文法的であるか、非文法的であるかという情報に加えて、ある形式を持つ文がどのような解釈を持ちうるかという、形式意味論研究の成果を反映した情報も含まれている。本発表では、ケーススタディとして語彙的アスペクトと文法的アスペクト、ムードの相互作用を取り上げる。そして、この現象に関する形式意味論研究の成果を GrammarXiv を通して参照することで、ある語彙的アスペクトを持つ動詞が、ある文法的アスペクトやムードの形式で用いられた場合に、どのような解釈が可能であり、どのような解釈が不可能であるかを学習者に具体的に提示できることを示す。さらに、Grammar as Choice (Close 1992) および Grammar of Choice (Larsen-Freeman 2001) の観点から文法指導を行う際に、この点が重要な役割を果たすことを論じる。

2.3 トランザクショナルな言語教育の展望（亘理）

Dewey and Bentley (1949)は、知識や意味が、個人とその環境との能動的な相互作用の中から生成されると考え、学習は、情報を受動的に受け取る過程としてではなく、学習者が他者や周囲の環境、そして自らの経験と関わりながら、自身の理解を絶えず構築し、洗練させていく継続的なトランザクショナルな (transactional) 過程として捉えた。GrammarXiv の動的な機能に関与することによって、学習者は、言語に関する私たちの知識が固定されたものではなく、本来的に流動的で絶えず変化し続けるものであることを認識するようになるだろう。GrammarXiv が言語教育にもたらす重要な示唆の1つは、それがユーザーの経験に対して知識のトランザクショナルな性質を提供するという点にある。

本発表では、上記の見地から、GrammarXiv が具体的に言語教育研究に対してもたらし得る示唆として、現状の教室現場におけるデジタル学習基盤の活用状況の実態や、次期学習指導要領における生成AI等の活用の展望を踏まえつつ、(a) 指導・学習のレファレンス、(b) データ駆動型学習 (DDL) のリソース、(c) 言語学的調査活動のプラットフォームについて検討したい。すなわち GrammarXiv は、まず第一に、教授・学習バッジを言語的参照資源として活用するために用いることができ、言語教師や学習者に対して、例文の質に関する有益な示唆を与えることが見込まれる。さらに特定の学習項目に対してどの例文が最も効果的であるかを明らかにすることによって、DDL アプローチ全体の効果をさらに高めることが期待できる。最後に、学習者が自ら言語調査を行う際にも有用である。学習者自身が理論的仮説を立て、自律的に言語調査を行うアプローチは、DDL アプローチの発展に位置づき、ひょっとすると『言語学する』ことを通して言語を習得する」可能性も生み出すかもしれない。学習者が言語学者の探究を迫体験することによって、当該の言語現象をめぐる現在の学術的論争へと導かれる可能性もあるだろう。

参考文献

- Close, R. A. (1992). *Teacher's Grammar: The Central Problems of English*. Language Teaching Publications.
- Dewey, J. & Bentley, A. (1949) *Knowing and the Known*. The Beacon Press.
- Grenfell, M., & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. In A. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 9–28). Oxford University Press.
- 川原功司 (2023). 『英文法の教え方—英語教育と理論言語学の橋渡し』 開拓社.
- Kubota, Y. & Narita, H. (to appear) *GrammarXiv: Goals, Problems, and Prospects*, Mouton/DeGruyter
- Larsen-Freeman, D. (2001). The Grammar of Choice. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 115–130). Routledge

国語×英語：「連携」授業のつくり方

柁木 貴之（北海学園大学）

大井 和彦（信州大学）

對馬 光揮（市立札幌藻岩高等学校）

石井 明子（東京都立新宿高等学校）

那須 充英（奈良女子大学附属中等教育学校）

三浦 永理（University College London）

キーワード：国語教育と英語教育の連携，教材，目的，方法，カリキュラム

1. はじめに

2017・18年に告示された学習指導要領では「英語教育と国語教育の連携」が推奨されている。例えば、高等学校学習指導要領「外国語」には「言語能力の向上を図る観点から、言語活動などにおいて国語科と連携を図り、指導の効果を高めるとともに、日本語と英語の語彙や表現、論理の展開などの違いや共通点に気付かせ、その背景にある歴史や文化、習慣などに対する理解が深められるよう工夫をすること」と記されている。主な先行研究としては、秋田喜代美・斎藤兆史・藤江康彦編『メタ言語能力を育てる文法授業』（ひつじ書房、2019）と柁木貴之『国語教育と英語教育をつなぐ』（東京大学出版会、2023）の2点があるが、研究には課題が山積している。課題の1つは実践例の不足である。現在、「連携」の実践を行う際、参照できる実践例が少なく、教員が一から考案する必要があり、大きな負担となっている。

このような問題意識の下、本シンポジウムは、これまでの「連携」の実践を紹介・分析するとともに、すでに実践を行った教員が報告を行うことで、今後どのように「連携」の授業を実現するかについて議論を深めることを目的とする。柁木（2025）によると、これまでに少なくとも20の実践が行われている。目的はいずれも「言語能力の向上」である点で共通しているが、方法としては、構想段階で最初に何に注目したかにより、4つの方法に分類できる。それは、(1) 題材に注目した実践、(2) 活動に注目した実践、(3) 文法項目に注目した実践、(4) カリキュラムに注目した実践、である¹。本シンポジウムでは(1)から(4)の方法について概観した後、各教員が(1) (4)について報告を行う。以下がその概要である。

2. 実践の概要

2.1 題材に注目した実践1

- ・対象：高校1年生
- ・教材：『羅生門』
- ・指導目標：国語と英語の往還によって言語理解・解釈・思考・表現を統合的に深化させる。
- ・活動：下人が発した「きっと、そうか。」という一文を英訳する。

2.2 題材に注目した実践2

- ・対象：中等教育学校4年生
- ・教材：孟浩然「春暁」
- ・指導目標：英語訳との比較を通じて、主体的に「春暁」の解釈を深めていくこと。翻訳に用いる語の違いや文法の違いへの気づきから、言葉による見方・考え方を涵養すること。
- ・活動：Greg Whincup 訳、張廷琛・魏博思訳の2つの英訳の比較と「春暁」の翻訳。

2.3 題材に注目した実践3

- ・対象：中等教育学校5年生
- ・教材：『雪国』と"SNOW COUNTRY"
- ・指導目標：メタ言語能力の育成，日本語と英語に関する興味や関心の向上
- ・活動：英語ネイティブスピーカーとチームティーチングを行い，「雪国」の冒頭部分を実際に翻訳することで，視点の違いや日本語と英語の相違点，各言語の特徴に気付かせる。

2.4 カリキュラムに注目した実践

- ・対象：高校2年生（学校設定科目『言葉と表現』）
- ・教材：多和田葉子『エクソフォニー—母語の外へ出る旅』他
- ・指導目標：
 - ①日本に関わるさまざまな「エクソフォニー」の作家について知る【知識・技能】
 - ②母語以外で表現することについて自分なりの考え・判断をまとめる【思考・判断・表現】
 - ③さまざまな資料を読み，議論に参加し，他者の意見を尊重する【主体的に学習に取り組む態度】
- ・活動：本実践は1学期を通したプロジェクト型学習の単元であり，学期を通して，「生成AI・翻訳サービスが発達する中で，外国語で表現することにどのような意味があるのか？」という問いのもと，活動を行った。2コマでショートショート執筆を最初の活動とし，認知言語学の知識を学びながら，単語を日英で比較し，日本語・英語での翻訳を行い，なぜそのように訳したかの理由もまとめた。その後，翻訳家による講演の後，母語の外に出るという意味の「エクソフォニー」を起点とし，日本に関わるバイリンガル作家・エクソフォニーな作家について図書資料を活用しながら情報収集した。そして，自らが紹介したい作家を選び，グループでの日英バイリンガル Podcast の制作を行った。

3. 結果

実践の結果，各教員が挙げた「連携」の意義は2つにまとめられる。1つは「連携」の授業が，他者が一語一語に込めた思いを理解し，自ら一語一語の繊細な働きを意識して表現できる話者を育てる上で有効である点である。もう1つは言語運用面だけでなく，言語の背景にある文化や社会について考えることを促す点である。一方，各教員が挙げた課題としては，長期的な実践を通して「連携」の効果をいかに示していくか，という点がある。今後の研究の進展が期待される。

注

- ¹ 題材に注目した実践については，教科書に収録された題材を用いることも可能である。この点については，「連携」に使用可能な題材が中学校英語・国語教科書，高等学校英語・国語教科書，計231冊にどの程度あるか調査した柁木（2026）が参考になる。

参考文献

- 秋田喜代美・斎藤兆史・藤江康彦編（2019）.『メタ言語能力を育てる文法授業—英語科と国語科の連携』ひつじ書房.
- 柁木貴之（2023）.『国語教育と英語教育をつなぐ—「連携」の歴史，方法，実践』東京大学出版会.
- 柁木貴之（2025）.国語教育と英語教育の連携—実践の成果と課題 藤森裕治（編著）『国語科における中核的な概念とは何か—その研究的考察』東洋館出版社.
- 柁木貴之（2026）.2017・2018年版学習指導要領下の国語教科書・英語教科書に関する研究—国語教育と英語教育の連携に使用可能な題材に着目して『月刊国語教育研究』（648），46-53.

ワークショップ **Workshops**

[A-1] 学習者データを「見る」：外国語教師のためのデータの入力、分析、解釈方法

登壇者: 浦野 研 (北海学園大学)

【概要】私たち外国語教師は、研究だけでなく教育実践の場においても、学習者の知識・能力を数量化したデータを扱っています。本ワークショップでは、様々なグラフを用いてデータを可視化する意義やデータの分布に関する基本的な指標について学び、研究・教育の両面で学習者データをより深く理解することを目指します。

[B-1] Sketch Engine で始めるコーパス分析：外国語教育研究への応用

登壇者: 村上 明 (バーミンガム大学)

【概要】本ワークショップでは、コーパス探索ツールである Sketch Engine を用いて、コーパス分析の基礎を学ぶとともに、コーパスデータを研究に活用する際の解釈上の留意点についても扱う。Sketch Engine はオンライン型のコーパス探索ツールであり、大規模かつ多様なコーパスを単一のインターフェイスで利用できるほか、コーパス分析を支援する多様な機能を備えている。

[C-1] 教室で行うスピーキング（やり取り）の評価

登壇者: 小泉 利恵 (筑波大学)、会田 裕子 (筑波大学大学院)

【概要】話すこと（やり取り）の指導後、どのように評価すべきか悩む教員は多い。本ワークショップでは、小学校から大学まで、さまざまな教育現場を視野に入れながら、妥当性・信頼性が高く、かつ教室で実際に運用可能な「英語でやり取りする力」の評価方法を紹介する。テストの作成・実施・採点・フィードバックにおける留意点を整理するとともに、実際のテストタスクやルーブリック、チェックリストを用いた評価活動を体験する時間も設ける。

[A-2] 外国語教育における Research Synthesis の活用

登壇者: 青山 拓実 (明治大学)

【概要】本ワークショップでは、近年の応用言語学における研究動向を踏まえ、Research Synthesis について、研究と実践双方の視点からその活用方法について考察する。ワークショップ前半では、その基本的な考え方と様々なタイプ分けについて紹介する。また、実際に研究において行う際のプロセスやガイドラインについて概観し、実施に際しての基礎的な知識を提供する。後半では、Research Synthesis によって得られた知見をどのように実践に結びつけるかという点について、外国語教育研究における取り組みの事例を紹介し、参加者それぞれの環境での応用方法について議論を深める。

[B-2] AI tools in Foreign Language Education: Design, Usage, and Creation

登壇者: SPRING, Ryan (Tohoku University)

【Abstract】 With the rise of AI, there are ever-increasing demands for English e-learning, but there are also more and more options. How does one choose a tool to use, design a course or activity including one, or create one's own? This workshop will introduce some of the positive and negative points of choosing 3rd party and creating your own tools, what you should consider when implementing either, and some tips for creating your own simple webtools. I will leave time at the end of the workshop for any specific questions regarding webtool creation. This session will discuss how to effectively integrate AI tools into language classes.

[C-2] 日本語学習者のインプットを扱った調査方法：praat を使用して

登壇者: 丸島 歩 (北海学園大学)、大久保 雅子 (早稲田大学)

【概要】 音声分析ソフト Praat は、音声分析だけでなく、日本語の発音授業でも活用されるようになってきました。また、Praat は学習者の聞き取り調査にも有効です。本ワークショップでは、授業での Praat 活用事例をご紹介します、ExperimentMFC を使用して日本語学習者の聞き取りを調査する方法を体験していただきます。日本語教育に限らず、他の言語を対象とした教育・研究にも幅広く応用できます。初めての方にも、わかりやすく操作方法をご説明いたします。

[A-3] 外国語の練習を再考する：『量』と『質』をどう生み出すか

登壇者: 真家 峻 (東北大学)

【概要】 外国語学習には練習が不可欠ですが、実際の教室では、学生が十分に話さなかったり、課題の単語練習を行ってこなかったりすることも少なくありません。ここでは、練習の「量」と「質」を定義・再考したうえで、近年注目されている Learner Psychology（学習者心理）（エンゲージメントや Willingness to Communicate など）の観点や、私自身の研究も紹介しながら、学習者が「練習したくなる」環境づくりや、どうすれば自発的に練習に取り組んでももらえるのかについて、参加者のみなさんと考えます。

[B-3] Vocabulary Instruction in Class: Following Basic Principles

登壇者: KASAHARA, Kiwamu (Hokkaido University of Education)

【Abstract】 Compared with grammar instruction, vocabulary instruction in the classroom has not yet been well organized, largely due to the overwhelming number of lexical items to address and the lack of shared expertise. This workshop aims to introduce fun, easy, and sustainable vocabulary learning activities based on basic principles from L2 vocabulary acquisition studies such as the high-frequency words principle, the spaced repetition principle, and the retrieval practice principle. The presentation mainly focuses on the framework of the four strands consisting of meaning-focused input, meaning-focused output, language-focused learning, and fluency development (Nation, 2024).

研究発表・実践報告 **Oral Presentations**

研究発表・実践報告 1

Oral Presentations 1

AI による英文添削とディクトグロスを組み合わせた高校英語ライティング指導の実践：

学習者による自己分析活動を通じた探究型言語学習

土屋 進一（西武文理大学）

TSUCHIYA, Shinichi (Seibu Bunri University)

キーワード：ディクトグロス，生成 AI 英文添削，協働的言語活動，学習者の言語意識，探究的ライティング

発表概要

生成 AI の急速な普及により，外国語教育における学習支援の形態は大きな転換期を迎えている。しかし，AI を単に添削ツールとして活用するだけでは，学習者が自発的に言語表現を吟味・検討し改善していくプロセスが十分に育まれないという懸念も示されている。Larsen-Freeman (2003) は，文法を静的なルールの集積としてではなく，「文法構造を正確に・意味的に・適切に使用する能力」としての動的な営み，すなわち *grammaring* として捉え直すことを提唱しており，学習者が言語表現を主体的に吟味し運用していく力の育成こそが外国語教育の核心にあると論じている。本発表では，この観点をふまえ，高校英語の授業においてディクトグロスと生成 AI による英文添削を組み合わせたライティング活動を実践した事例を取り上げ，AI を学習者の言語探究を促す支援ツールとして積極的に位置づける授業モデルの可能性を探ることを目的とする。

本実践はまず，ディクトグロス活動を通じて生徒たちが協働で英文を再構築し，言語形式や意味内容への気づきを深めるところから始まる。ディクトグロスは Wajnryb (1990) が提唱した活動であり，学習者が音声テキストを聴きながらメモを取り，その後ペアやグループで元の文章を協働的に再構築するという手順を踏む。山本 (2011) はこの活動がフォーカス・オン・フォーム指導を可能にし，協同学習と協同対話の両面において学習者のメタ言語能力の発達に寄与することを実証的に示しており，本実践においてもディクトグロスを言語形式への気づきと協働的思考を促す導入段階として位置づけた。続いて同一テーマについて各自が英作文を作成し，生成 AI による英文添削を受ける段階へと移行する。その後，最初に自分で書いた英文と AI による添削後の英文を丁寧に見比べながら，AI を使わずに自力で改善点や表現の差異を言語化・分析する活動へと進む。この自己分析の過程は，Swain (2006) の提唱する *languageing*——言語を用いて思考し，意味形成をおこなう認知的・社会的プロセス——の実践として位置づけられる。鈴木 (2011) は，日本人英語学習者が英作文へのフィードバックに対して *languageing* をおこなうことで，書き直しの正確さが向上することを実証しており，本実践の自己分析活動の有効性を理論的に裏付けている。また，高木 (2023) は筆記 *languageing* 研究の動向を包括的にレビューし，書記訂正フィードバックと組み合わせた筆記 *languageing* が日本の英語授業において有望な実践的示唆をもたらすことを論じており，AI 添削後の自己分析を授業に組み込む本実践の設計と方向を同じくするものである。分析結果はグループ内で報告・共有され，仲間との対話を通じて言語表現への理解がさらに深まる設計となっている。この協働的な対話の場は，Suzuki and Storch (2020) が示すように，*languageing* が個人の気づきを超えて対人的・社会的な学習機会をもたらすという知見と軌を一にするものである。加えて，添削済みの英文を活用した音読練習を重ねた上で，最終的には *oral interpretation* として動画を録画し

教師に提出する課題に取り組む流れとなっている。また、石川・鈴木（2021）は筆記 languaging を 10 週間にわたる教室実践に取り入れた研究において、授業に languaging を継続的に組み込むことの意義と課題を論じており、本実践の設計における重要な先行知見を提供している。

こうした一連の活動を通じて、「ディクトグロスによる協働的言語活動—英作文—AI による英文添削—自己分析 (languaging) —グループ共有—音読表現」という学習循環を構築した。本発表では授業設計の概要と生徒の言語使用における変容を具体的に示した上で、AI 添削の導入が学習者の grammaring 能力の発達や主体的な学習過程にどのような影響を与えうるかを考察する。さらに、書く活動と音読表現を有機的に統合した言語活動の教育的意義についても検討を加え、AI 時代の外国語教育における協働的・探究的な学習モデルの一例として提示する。

参考文献

- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle & Heinle.
- Suzuki, W., & Storch, N. (Eds.). (2020). *Languaging in language learning and teaching: A collection of empirical studies*. John Benjamins.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford University Press.
- 石川正子・鈴木渉 (2021). 「筆記ランゲージングを取り入れた教室実践の試み」『城西大学語学教育センター研究年報』14, 1–16.
- 高木哲也 (2023). 「筆記ランゲージング研究の動向と展望—日本の英語授業における活用の可能性と課題—」『関東甲信越英語教育学会誌』37, 183–196.
- 鈴木渉 (2011). 「ランゲージングが第二言語学習に与える効果」『英検英語教育研究助成報告書』20, 60–75.
- 山本成代 (2011). 「ディクトグロスを取り入れた英語授業の有効性」『メディア・英語・コミュニケーション』1(1), 119–135.

内省は学習を促進するのか：

オンライン英語学習における自己調整学習と先延ばし行動の関係

小野 雄一 (筑波大学)

ONO, Yuichi (University of Tsukuba)

キーワード：自己調整学習，学習エンゲージメント，学習離脱 (Disengagement)，オンライン英語学習

1. はじめに

近年，高等教育におけるオンライン学習環境の活用が急速に進展している。特に外国語学習においては，学習者が自らのペースで学習できるという利点がある一方，長期間にわたって学習への参加を維持することは容易ではない。多くの学習者は学期の進行とともに学習活動への参加頻度を低下させ，最終的には学習から離脱してしまうことが知られている。オンライン学習における学習継続を支える重要な要因として，自己調整学習 (Self-Regulated Learning: SRL) が挙げられる。SRL とは，学習者が自身の認知・動機づけ・行動を調整しながら学習目標の達成を目指す能力を指す (Zimmerman, 2000)。

オンライン学習における学習行動研究では，学習者を固定的な属性ではなく，時間的な行動パターンとして捉える研究が増えている。たとえば，Goda et al. (2015) は，学習習慣型，先延ばし型，追い込み型など複数の学習行動タイプを報告している。また，Yaguchi and Ono (2022) は，日本人英語学習者においても学習参加パターンや先延ばし意識に基づく異なる学習者タイプの存在を示した。しかしながら，これまでの研究には以下の課題が残されている。①SRL が学習成果との関連で議論されることが多く，学習離脱過程における役割が十分に検討されていない。②SRL と学習困難度 (perceived difficulty) の相互作用が，学習参加にどのような影響を及ぼすかが明らかでない。③多くの研究が成績や修了・中退といった結果指標に依存しており，離脱に至るまでの時間的変化を十分に捉えていない。本研究では大学生英語学習者のオンライン学習記録を用いて，自己調整学習 (SRL)，学習困難度，および学習参加行動の関係を縦断的に分析する。

RQ: 自己調整学習 (SRL) は学習者の課題達成率とどのような関係にあり，その関係は学習困難度とどのように関わっていくのか。

2. 手続き

対象は，日本の大学で実施されたオンライン英語学習科目を受講した大学生 417 名である。授業は約 15 週間にわたって実施され，学習者は e-learning システム (Edulinx 社，Practical English 8) を利用して毎週の学習課題に取り組んだ。本研究では欠損値を除外した結果，2,970 件の学習者週単位 (learner-week) のデータを分析対象とした。

学習者は毎週オンライン課題を実施するとともに，学習の振り返りと翌週の学習計画について自由記述を行った。行動的エンゲージメントは，各週の課題達成率 (completion rate) によって測定した。また，学習困難度については，「非常に易しい」から「非常に難しい」までの 5 件法による自己評価を収集した。自己調整学習 (SRL) は，学習者の振り返り・計画記述をもとに，1. 目標設定 (goal setting)，2. 自己評価 (self-evaluation)，3. 方略使用 (strategy use)，4. 成功・失敗要因の分析 (success/failure attribution) の 4 項目をコード化し，各項目の出現を 0/1 で評定した。これらの合計値を週間 SRL 得点として用いた。

3. 分析

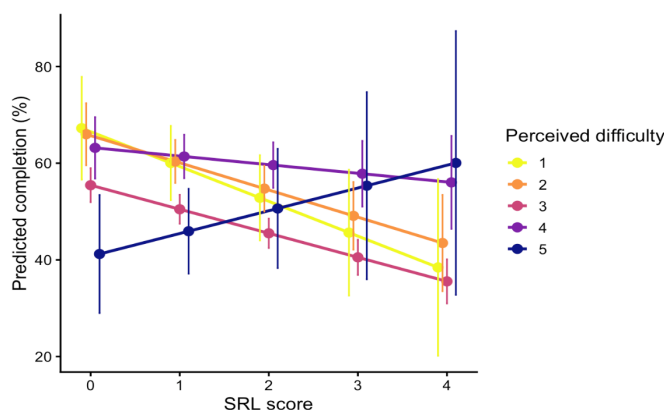
まず、課題達成率を従属変数とし、SRL 得点、学習困難度、およびその交互作用を固定効果とする線形混合効果モデル（Linear Mixed-Effects Model: LMM）を構築した。学習者ごとの繰り返し測定を考慮するため、学習者をランダム効果として投入した。分析には、全データを用いたモデルに加え、達成率0%の週を除外したサブセット分析も実施し、観察された効果が学習活動そのものによるものか、あるいは学習離脱過程を反映するものかを検討した。

4. 結果と考察

図1は、自己調整学習得点と主観的学習困難度が週間課題達成率に与える影響を示している。

図1

自己調整学習・学習困難度と週間課題達成率



線形混合効果モデルの結果、SRL 得点は課題達成率に対して有意な負の効果を示した。また、SRL と学習困難度の間に有意な交互作用が認められた。具体的には、学習困難度が低い条件において、高い SRL 得点はより低い達成率と関連していた。一方で、学習困難度が高くなるにつれて、この負の関連は弱まる傾向がみられた。さらに、達成率0%の週（完全不参加週）を除外した追加分析を行ったところ、SRL と学習困難度の交互作用は消失した。一方、SRL の負の主効果は引き

続き確認された。これは、全データで観察された交互作用が、実際の学習活動そのものというよりも、学習への不参加や離脱過程を反映している可能性を示唆している。これらの結果は、SRL を単純に学習成功を促進する要因として捉える従来の見方とは異なる可能性を示している。学習者は学習状況が不安定になった際に、目標設定や自己評価などの省察活動を活発に行うため、SRL 関連記述が増加することが考えられる。すなわち、本研究で測定された SRL 関連省察は、学習を円滑に進めている状態を反映するというよりも、むしろ学習停滞や離脱の兆候を捉える指標として機能している可能性がある。

本研究の結果は、SRL を固定的な学習者特性としてではなく、学習者の状態変化に応じて出現する動的な指標として捉える必要性を示している。今後は学習離脱時期の予測や学習者タイプとの関連を検討することで、より効果的なオンライン学習支援の実現が期待される。したがって、オンライン学習環境においては、学習者の SRL 関連記述を学習支援の指標として活用することで、将来的な学習離脱を早期に検出できる可能性が示唆された。

参考文献

- Goda, Y., Yamada, M., Kato, H., Matsukawa, H., Hata, K., & Yasunami, S. (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.org/10.1016/j.lindif.2014.11.001>
- Yaguchi, R., & Ono, Y. (2022). Procrastination awareness and learning behavioral types in an online learning environment. *IIAI Letters on Informatics and Interdisciplinary Research*, 2, Article LIIR049. <https://doi.org/10.52731/liir.v002.049>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

個人差要因が発音トレーニングにおける 発音の伸びに与える影響： 動機づけ・性格と学習者の取り組みの関係

近藤 暁子（兵庫教育大学）

山本 大貴（信州大学）

キーワード：L2 pronunciation instruction, Motivation, Personality, Learner engagement, Many-Facet Rasch Measurement (MFRM)

1. はじめに

第二言語の発音指導は口頭コミュニケーション能力の向上に重要であるが、同一の指導を受けても学習成果には大きな個人差が生じることが知られている (e.g., Suzukida, 2021)。近年の発音研究では、単に指導が有効かを問うだけでなく、どのような学習者が、どのような過程を通して伸びるのかを明らかにすることが求められている (e.g., Nagle, 2026)。動機づけや性格といった個人差要因は発音習得に関与する可能性がある一方で、それらが授業内での取り組みにどう影響し、発音の伸びに結びつくのかは十分に検討されていない。そこで本研究では、性格要因および動機づけ要因を遠位要因、プログラムへの取り組み・受け止めを近位要因として捉え、発音の向上との関係を検討した。研究課題は、RQ1「どの個人差要因がプログラムへの取り組み・受け止めを予測するか」、RQ2「どの取り組み・受け止め指標が発音の伸びを予測するか」である。これにより、発音指導における個人差の役割を、発音の伸びへの直接効果だけでなく、学習過程を方向づける要因として捉え直すことを目指した。

2. 方法

2.1 参加者と指導プログラム

対象は 2024 年度および 2025 年度に日本の大学の英語授業に参加した学生 101 名であった。参加者には、英語教員志望者を多く含む大学の学生と、英語への関心や英語力が相対的に低い学生が含まれていた。指導プログラムでは、PPP を意識し、授業外に発音の説明および練習動画による学習と音読アプリ Qulmee を用いた練習を行い、授業内ではペアによるコミュニケーションタスクを実施するという内容のトレーニングを実施した。

2.2 測定

発音評価には、2 種類の課題の指導前・指導後音声を 2 名の英語母語話者評価者が 7 件法で評定したデータを用いた。評価者差および課題差を考慮するため、Many-Facet Rasch Model (MFRM) によりロジット得点を推定し、事後ロジット得点から事前ロジット得点を引いた値を発音の伸びの指標とした。動機づけアンケートから英語の必要性、理想自己像、努力、英語への態度を算出し、性格アンケートから Big Five に対応する性格得点を算出した。事後アンケートでは、動画視聴への継続的な取り組み、授業で学んだ発音を他の場面でも使おうとする行動、練習の楽しさ、プログラムへの受け止めなどを測定した。RQ1 では、事後アンケート項目を個別に従属変数として扱い、個人差要因との関連を分析した。RQ2 では、事後アンケートから作成したコンポジット指標を用い、発音の伸びとの関連を検討した。

3. 結果とまとめ

発音評価について、2名の評価者間に厳しさの差がみられ、課題間にも難易度差が認められた。したがって、単純平均ではなく MFRM により調整したロジット得点を用いることは妥当であると判断した。発音の伸びが算出できた参加者については、事前得点が高いほど伸びが小さくなる傾向がみられたため、RQ2 の分析では事前得点を統制した。

RQ1 の分析では、性格要因よりも動機づけ要因の方が安定してプログラムへの取り組み・受け止めを予測した。特に、英語の必要性は、授業で学んだ発音を他の場面でも使おうとする行動を予測した。また、理想自己像は、練習動画で楽しく練習できたこと、Qulmee での練習の楽しさ、自由発話時の発音改善の知覚などと有意に関連した。これらの結果は、発音学習を将来の必要性や理想的な自己像と結びつけて捉えている学習者ほど、プログラムを自分に必要な学習機会として前向きに受け止めやすいことを示している。一方、性格要因の効果は全体として限定的であった。探索的には、情緒安定性や協調性が一部の取り組み指標と関連する傾向がみられたが、動機づけ要因ほど一貫した結果ではなかった。このことから、今回の発音トレーニングでは、性格特性そのものよりも、英語学習に対する意味づけや理想自己像の方が、学習者の取り組みを方向づける要因として重要である可能性が示された。

RQ2 の分析では、動画視聴への継続的な取り組みと、プログラムへの前向きな受け止めが、発音の伸びと正の関連を示した。つまり、プログラムを肯定的に受け止め、発音説明動画や練習動画を継続して利用した学習者ほど、MFRM で推定された発音の伸びが大きい傾向がみられた。一方で、役立ち感や改善実感のような自己評価的項目は、発音の伸びと必ずしも明確には一致しなかった。したがって、実際の発音向上に近いのは、「役に立ったと思う」こと自体よりも、動画を視聴し練習を継続する具体的な学習行動であると考えられる。

以上より、個人差要因は発音の伸びに直接一様に作用するというより、まず学習者のプログラムへの関わり方を方向づけ、そのうち具体的な学習行動が発音向上に結びつく可能性が示された。教育的には、発音指導において学習者の性格差を過度に前提とするよりも、学習内容を将来の必要性や理想自己と結びつけ、動画視聴や反復練習を継続しやすい環境を設計することの重要性が示唆される。また、性格要因の影響は限定的であり、動機づけ要因についても、発音の伸びに直接作用するというより、学習者の取り組みを方向づける形で関与している可能性が示された。本研究の意義は、個人差要因を発音成果に直接結びつけるのではなく、プログラムへの関与という中間的な学習過程として捉えた点にある。この視点は、発音学習を将来の必要性や理想自己と結びつけ、継続的な動画視聴や反復練習を促す授業設計のあり方を検討するうえで有用である。ただし、本研究で扱った取り組み・受け止めは主として事後アンケートに基づく自己報告であり、厳密な因果関係を示すものではない。今後は、授業中の実際の練習量、動画視聴ログ、音声知覚能力などを加えた縦断的分析により、個人差要因と発音習得過程の関係をより精密に検討する必要がある。

本研究は、JSPS 科学研究費 (22K00683) の助成を受けて実施した。

参考文献

- Nagle, C. (2026). From effective to optimal: A research agenda for advancing pronunciation instruction. *Language Teaching*, 1–21. <https://doi.org/10.1017/S0261444825101079>
- Suzukida, Y. (2021). The contribution of individual differences to L2 pronunciation learning: Insights from research and pedagogical implications. *RELC Journal*, 52(1), 48–61. <https://doi.org/10.1177/0033688220987655>

英語読解テスト問題の低正答率項目にみる日本の高校英語学習者の読解困難：大学入学共通テスト英語リーディング問題を資料とした予備的検討

藤永 史尚（近畿大学）

キーワード：リーディング，読解困難，設問分析，処理要求

1. はじめに

日本人高校生の英語読解の困難は、語彙や文法の不足の観点から論じられることも多いが、読解課題の遂行にあたって学習者にどのような処理が求められているかという観点から捉えることも重要である。本研究は、大学入学共通テスト英語リーディング問題の低正答率項目を手がかりに、日本の高校英語学習者の読解困難を、解答時の処理要求の観点から記述的に検討することを目的とする。あわせて、共通テストという題材を通して、読解困難について教育的含意をもつ形で議論する可能性を探る。

2. 手順

2.1 分析対象

分析対象は、2023 年度および 2024 年度実施の大学入学共通テスト（本試験）英語リーディング問題（独立行政法人大学入試センター, 2023, 2024）と、公開されている設問別得点率及び正答率表（独立行政法人大学入試センター, n.d.-a, n.d.-b）である。2025 年以降は出題仕様の一部変更があるため、本研究の対象から除外した。分析単位は解答番号ではなく、各設問項目とした。

2.2 項目抽出

まず、項目別正答率データに基づいて低正答率項目候補を抽出した。その際、単純な正答率順位だけでなく、設問番号との位置関係も補助的に考慮し、最終的に 30 項目を分析対象とした。位置情報の考慮は、試験後半に位置する項目に時間的制約等の影響が加わる可能性を踏まえた補助的処理であり、本研究では厳密な測定論的補正というより、候補項目の抽出を支える探索的手続きとして位置付けた。

2.3 コーディング

抽出した項目は、先行研究および試行的検討を参考に、主として以下の観点からコーディングした。

1. 必要視野の広さ：解答根拠が一文やその近接箇所に限定されるのか、複数箇所にまたがるのか、あるいは全体内容や構造の把握を必要とするのか。
2. 解答導出の直接性：本文に明示される情報を直接検索・参照すればよいのか、複数情報の統合・再構成が必要か、あるいは明示されない情報を含めて推論的補完が必要か。
3. 設問形式負荷：本文と選択肢の対応づけ、選択肢の検証や排除、言い換えへの対応など、読解そのものとは別に、テスト項目として解答する際に生じると考えられる負荷。

加えて、各項目について、上記三観点に関する判断理由を記録し、その他の特徴については必要に応じて付記した。

3. 結果

30 項目の分析の結果、低正答率項目候補は、(a) 単純な正答率順位と位置関連要因を補助的に考慮した指標の双方で抽出された項目、(b) 正答率順位のみによって抽出された項目、(c) 位置関連要因を補助的に考慮した際に追加的に抽出された項目、の三つに分けられた。まず、(a) の方法によって抽出された 10 項目は、平均正答率も最も低く（約 28%）、比較的有力な困難項目候補とみなしうる。大部分は第 5 問・第 6 問の項目であったが、第 2 問や第 3 問のものも含まれていた。この共通抽出群は、単純な後半配置だけでは説明しにくい困難項目群として注目される。

これら 10 項目を上述の読解処理要求の観点から検討したところ、必要視野の広さそのものには明確な偏りや規則性はみられなかった一方で、解答導出の直接性では、複数情報をまとめ直して解答に至る統合・再構成型と判断される項目が多くを占めた。さらに、項目形式負荷の観点からは、ノート完成、並べ替え、複数選択、誤り指摘、本文に書かれていない内容の選択といった形式に関連して、本文と選択肢の対応づけや検証・排除に関わる負荷が比較的高い傾向がみられた。たとえば、2023 年度第 3 問 B の 18-21 では、本文全体の出来事の流れを再構成しながら選択肢に示される出来事を順序づける問題であるが、完答問題となっており、4 つを正しく選ばないと正答とならない形式に由来する負荷が大きくなっていると考えられる。また、2024 年度第 5 問 35-36 や第 6 問 45 は、本文内容をノートやスライドの形式に対応づけて統合・検証する必要がある、この形式に伴う負荷と本文の読解処理そのものに伴う負荷との結びつきを考慮すべき例である。

これに対し、(b) の方法によって抽出された項目（10 項目）の平均正答率は約 31%で、第 6 問に位置するものが多く、広い範囲の情報参照を要する項目を比較的多く含んでいた。一方、(c) の方法によって抽出された 10 項目では、平均正答率は約 55%であったが、位置関連要因で補正しない単純正答率だけでは埋もれやすい項目群であると考えられた。これらには局所的かつ直接検索型の項目が多くみられたが、見かけ上は必ずしも複雑とは言えない設問であっても、完答条件、言い換え対応、選択肢の作り方など、項目形式に関わる要因によって難しさが生じている可能性が示唆された。

以上から、共通テスト英語リーディング問題の低正答率項目にみられる日本の高校英語学習者の読解困難では、本文理解に関わる処理要求として情報の統合・再構成が大きな課題として示された。ただし、その困難はテキスト理解そのものだけでなく、設問形式に応じた選択肢の照合・検証などの処理負荷と結びつくことで特徴づけられる可能性がある。したがって、共通テストを資料として読解困難を捉える際には、設問に由来する要因を分析上の重要な観点として含めて検討する必要がある。

参考文献

- 独立行政法人大学入試センター. (2023). 令和 5 年度大学入学共通テスト本試験 外国語〔英語（リーディング）〕問題冊子 [PDF]. https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?d=432&f=abm00003610.pdf&n=2023_ot_00_readinghyoshi.pdf
- 独立行政法人大学入試センター. (2024). 令和 6 年度大学入学共通テスト本試験 外国語〔英語（リーディング）〕問題冊子 [PDF]. https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?d=666&f=abm00004674.pdf&n=2024_or_00_readinghyoshi.pdf
- 独立行政法人大学入試センター. (n.d.-a). 令和 5 年度試験情報データ（本試験）：設問別得点率及び正答率表（令和 5 年度大学入学共通テスト本試験__全教科・科目）. https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/hyouka/r5_hyouka/r5_data.html
- 独立行政法人大学入試センター. (n.d.-b). 令和 6 年度試験情報データ（本試験）：設問別得点率及び正答率表（令和 6 年度大学入学共通テスト本試験__全教科・科目）. https://www.dnc.ac.jp/kyotsu/hyouka/r6_hyouka/r6_data.html

自動詞の受動化の誤りに対する明示的指導の効果—日本人大学生 英語学習者を対象とした事前・事後・遅延テストの結果から—¹

岡田 美穂子（愛知学院大学 非常勤講師）

キーワード：自動詞の受動化の誤り，非対格動詞，非能格動詞，明示的指導，日本人大学生

1. はじめに

英語学習者は **The earthquake was happened* のように，自動詞を受動態にしてしまう過度受動化の誤りを犯すことがある。英語の自動詞は，対象や経験主を主語にとる非対格動詞と，動作主を主語にとる非能格動詞に分類される（例 Burzio, 1986, Perlmutter, 1978）。また，自動詞としてのみ用いられるものと，自他両用のものがあり，特に自他両用の非対格動詞は他動詞用法の影響を受けやすいため誤りが多いとされている（例 Oshita, 2000）。

本研究では，大学英語教育における明示的指導が「気づき—理解—内在化—自動化」へと学習を進めるとする先行研究（例 Kondo & Shirahata, 2015）の枠組みに基づき，preA–A2 レベルの日本人大学1年生を対象に指導を行い，態判断課題を用いて事前・事後・遅延テストで指導効果を検証した。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は，愛知県の私立大学2学部それぞれ2クラスで，preA–A2 レベルの日本人大学1年生である。参加者は，2025 年度に担当の英語科目を1年間履修しており，本研究には前期の15週間参加して，同意の得られた80名のデータを分析した。

2.2 実験手順

研究課題として，動詞の種類，熟達度，主語の有生性の3点における指導効果の有無を設定し，自他両用の非対格動詞（動詞A）、自動詞用法のみの非対格動詞（動詞B）、非能格動詞（動詞C）、受動態の動詞（動詞T）のそれぞれ5動詞の主語の有生性2種類で40問である。ただし，非能格動詞は行為者（主に有生）を主語に持つため，自然な英文となるよう有生主語2種類となっている。熟達度には Oxford Quick Placement Test（QPT; Oxford University Press, 2001）Part 1 の40問を用い，指導は(1)態の理解，(2)自動詞・他動詞の区別，(3)無生主語による能動文の使用の3点に焦点を当てて3回実施した。

具体的な実施日程は，第1週に QPT および態産出課題²，第4週に態判断課題（事前テスト），第5週～第7週に明示的指導3回，第8週に態判断課題（事後テスト），第15週に態判断課題（遅延テスト）である。3回の態判断課題は全て同じ問題を用いている。

2.3 分析方法

まず，動詞の種類と主語の有生性別の正答率を求めた。そして，固定効果に動詞の種類，熟達度，主語の有生性，テスト実施時期の4要素を設定した統計ソフト R による一般化線形混合モデル（GLMM）で最適モデルを探して分析した。用いたモデルは以下のとおりである（AIC = 24463）。

$$\text{Model} = \text{glmer}(\text{rating} \sim (1 + \text{verb} \mid \text{subject}) + (1 \mid \text{item}) \\ + \text{verb} * \text{proficiency} * \text{animacy} * \text{test}, \text{dat} = \text{data}, \text{family} = \text{"binomial"}).$$

3. 結果

正答率（表 1）では、自他両用非対格動詞ではテストを重ねるごとに上昇した一方、自動詞用法のみの非対格動詞では逆に低下し、非能格動詞では大きな変化は見られなかった。また、受動態の他動詞は事後テストで上昇したが遅延テストで低下した。一方、GLMM での分析の結果、動詞の種類とテストとの交互作用で、事前テストと遅延テストの比較において、自他両用非対格動詞と自動詞用法のみの非対格動詞および他動詞との間に有意傾向が見られた。

表 1
正答率 (N=80)

主語	テスト	動詞 A	動詞 B	動詞 C	小計	動詞 T	合計
有生	事前	49.0%	53.0%	56.9%	53.0%	52.8%	53.8%
	事後	50.8%	51.3%	56.4%	52.8%	51.3%	53.3%
	遅延	56.0%	48.0%	55.7%	53.2%	48.9%	53.0%
無生	事前	46.5%	51.8%		49.1%	49.2%	49.1%
	事後	46.2%	49.3%		47.7%	53.5%	49.9%
	遅延	44.6%	50.1%		47.3%	46.6%	47.1%
全体	事前	47.8%	52.4%	56.9%	52.3%	50.6%	51.9%
	事後	48.5%	50.3%	56.4%	51.7%	52.6%	52.0%
	遅延	50.3%	49.1%	55.7%	51.7%	47.5%	50.6%

これらの結果から、preA–A2 レベルの大学生を対象とする過度受動化の誤りに対する明示的指導においては、学習者の気づきや理解を重視した、よりきめ細かな指導が重要であることが示唆された。

注

¹ 事前・事後テストまでの結果と考察は、2026 年 3 月にアメリカ応用言語学会（AAAL; 米国シカゴ開催）にてポスター発表済みである。本研究では、AAAL 発表申込時は未実施だった遅延テストの結果を追加し、GLMM の固定効果‘test’に 3 回のテストを入れた分析結果と考察を報告する。

² 態産出課題は動詞を適切な形を変えて正しい態の選択を測る課題である。態判断課題と同じ英文を用いているために、Ebbinghaus (1987)の忘却曲線に従い 3 週間後に態判断課題を実施している。

参考文献

- Burzio, L. (1986). *Italian syntax: A government-binding approach*. Kluwer Academic Publishers.
- Ebbinghaus, H. (1987). *Translation of memory: A contribution to experimental psychology*. Dover Publications.
- Kondo, T., & Shirahata, T. (2015). The effects of explicit instruction on intransitive verb structure in L2 English classrooms. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 26, 93–108.
- Oshita, H. (2000). What is happened may not be what appears to be happening: A corpus study of ‘passive’ unaccusatives in L2 English. *Second Language Research*, 16, 293–324.
- Oxford University Press (2001). *Quick placement test*. Oxford University Press.
- Perlmutter, D. (1978). Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 38, 157–189.

***Journal Writing Assistant* を用いたメタ認知的学習支援： Community-Based Language Learning の実現を目指して**

田中 洋也（北海学園大学）
TANAKA, Hiroya (Hokkai-Gakuen University)

キーワード：AI 支援言語学習 (AI-ALL), メタ認知的学習, 学習ポートフォリオ, Community-Based Language Learning (CBLL)

1. はじめに

Community-Based Language Learning (CBLL) は、学習者が地域社会との関わりを通して言語を学ぶ枠組みとして提唱されており (Clifford & Reisinger, 2018), 教室内外の学習を接続する点に特徴がある。言語学習に関連するサービスラーニング研究においても、多様な実践が報告されているが、その具体的な方法は文脈化された実践として考える必要がある (Wurr & Perren, 2015)。また、日本の教育文脈においては、CBLL を継続的な学習として成立させるための具体的な支援方法は十分に整理されていない。本研究は、この課題に対し、AI を活用した学習日誌ライティング支援を通じて、学習者のメタ認知的学習を促進し、CBLL の実践モデルを提示することを目的とする。本報告では、まず開発した AI 支援言語学習システムである *Journal Writing Assistant* の設計目的、基本機能を概観する。また、大学生対象の演習授業において、行った実践の初期の結果について報告を行う。

2. Journal Writing Assistant の開発

教室外で行われる、学習者個人の言語学習を記録、蓄積することは困難である。学習行動を学習者自身が日誌に記録することは、学習の省察を促し、自律性を高めることが報告されており (Porto, 2007), 学習者の学習行動を記録、可視化する上でも学習者の学習行動を促進する上でも有効な手段となりうる。一方、学習者が日誌を書くことには、それに要する時間、困難があることも報告されている (Arthurson, 2021)。そこで、本実践では、学習者の日誌ライティングを AI が支援するシステム、*Journal Writing Assistant* を開発した。本システムは、初稿作成、OpenAI API を通じて AI モデルが提示する改訂および解説提示、学習者による再編集、振り返りという 4 段階のプロセスから構成される。改訂文とフィードバックに加え、改訂過程の差分表示や語句レベルの支援機能を備えることで、学習者が自身の言語使用を客観的に捉え、修正過程を可視化できる設計とした。これにより、学習者は自身の理解や表現を振り返りながら学習を調整することが可能となり、メタ認知的な気づきが促進されることが期待される。

さらに、本実践では、これらの学習記録を学習者自身が Google サイト上にポートフォリオとして蓄積することを重視した。これにより、教室外の経験に関する継続的省察と学習履歴の可視化が可能となる。

3. Journal Writing Assistant の実践

3.1 参加者

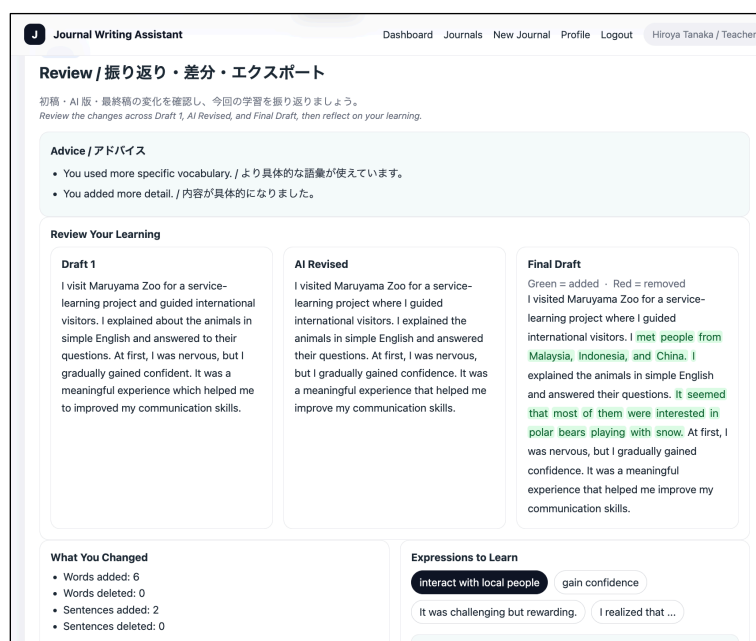
参加者は、北海道札幌市に位置する私立大学 A で英米文化を専攻、CBLL を含む演習授業を履修する大学 3 年生 16 名（男性 8 名、女性 8 名）である。

3.2 手順

2026 年 4 月より、授業において、*Journal Writing Assistant* を導入し、一般的な英語学習および CBLL 活動を対象とした日誌作成を促した。また、作成した日誌記事を各自が Google サイトで管理するポートフォリオに蓄積するように指示した。参加者は、ポートフォリオに、CBLL 活動、一般的な言語学習とともに学習目標を記録した。

図 1

Journal Writing Assistant 画面例（第 4 段階 振り返りの一部）



3. 結果

本稿執筆時では、*Journal Writing Assistant* 導入初期 3 週間の参加者 16 名のジャーナルの記載 ($N = 46$) を分析した。振り返り前の 3 段階による記述統計の結果、初稿語数は平均 51.2 語 ($SD = 21.2$)、AI 改訂後語数は平均 60.3 語 ($SD = 22.3$)、最終稿語数は平均 66.0 語 ($SD = 26.1$) であった。また、追加語数は平均 30.2 語 ($SD = 15.6$)、削除語数は平均 15.3 語 ($SD = 10.2$) であった。さらに、追加文数は平均 4.57 文 ($SD = 1.95$)、削除文数は平均 3.65 文 ($SD = 1.68$) であった。学習者は AI による改訂後にも一定量の加筆と削除を行い、語数、内容ともに段階的に修正が行われていることが確認された。発表時には、ジャーナル記載内容、振り返り内容の分析とともに、実践の結果を報告する。

参考文献

- Arthurson, D. (2021). Students' opinions about reflection journals. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 2, 37–51.
- Clifford, J., & Reisinger, D. S. (2018). *Community-Based Language Learning: a framework for educators*. Georgetown University Press. <https://muse.jhu.edu/book/62431/>
- Porto, M. (2007). Learning Diaries in the English as a Foreign Language Classroom: a tool for accessing learners' perceptions of lessons and developing learner autonomy and reflection. *Foreign Language Annals*, 40(4), 672–696. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02887.x>
- Wurr, A. J., & Perren, J. M. (2015). Introduction. In J. M. Perren & A. J. Wurr (Eds.), *Learning the language of global citizenship: Strengthening service-learning in TESOL* (pp. 1–24). Common Ground Publishing.

Effects of AI-Mediated Writing Instruction on EFL Learners’ Writing Development: Focusing on Fluency, Accuracy, and Metacognitive Awareness in a Small-Scale Classroom Context

TAKAHASHI, Asuka (Hokuyo University)

Keywords: AI-mediated writing; L2 writing development; metacognitive awareness

1. Introduction

Generative artificial intelligence (AI) has attracted increasing attention in language education, particularly in writing and speaking instruction (Zhu & Wang, 2025). AI can provide immediate and personalized feedback, making it a promising tool for supporting second language (L2) writing development. Furthermore, recent research has suggested that hybrid AI feedback, which combines directive and metacognitive feedback, encourages greater revision behavior and promotes self-regulated learning more effectively than either approach alone (Alsaiani et al., 2025). From the perspective of second language acquisition, noticing (Schmidt, 1990) and metacognition (Flavell, 1979) play important roles in writing and self-regulated learning. From this perspective, AI can be viewed not merely as an automatic correction tool but as a learning scaffold that supports learners in comparing, reflecting on, and revising their own writing.

However, despite the growing use of AI in language education, few classroom-based studies have examined how AI-mediated comparison and revision activities support beginner-level EFL learners’ writing fluency, grammatical accuracy, noticing, and metacognitive awareness within a single instructional framework. Therefore, this study implemented AI-mediated writing instruction integrating AI feedback, comparison and reflection worksheets, and revision activities in a beginner-level university EFL writing course. The study addresses the following research questions:

RQ1. How does AI-mediated writing instruction affect learners’ writing fluency and grammatical accuracy?

RQ2. How do AI feedback and comparison-revision activities influence learners’ noticing and metacognitive awareness?

2. Procedure

2.1 Participants

The participants were three students enrolled in a beginner-level EFL writing course (CEFR A1) at a private university in Japan, including one international student. Their initial writing proficiency varied considerably, ranging from an incomplete two-word response to a 94-word composition. Two participants had previous experience using generative AI tools, whereas one had no prior AI experience.

2.2 AI-Mediated Writing Instruction

The course adopted a cyclical instructional sequence based on a writing textbook that integrates language input, guided practice, and written production (Blanton, 2007). Each unit consisted of textbook study, initial writing, AI-generated feedback, comparison and reflection, revision, presentation practice, and an individual writing test. Rather

than simply accepting AI-generated corrections, learners compared their own writing with AI-generated revisions and recorded their reflections using researcher-developed worksheets. Writing tests, worksheets, and questionnaires were analyzed to examine changes in writing fluency, grammatical accuracy, noticing, and metacognitive awareness.

3. Results

Writing fluency improved across all participants. The mean number of words increased from 43.3 in the pre-test to 116.7 in the final writing task, while the mean number of sentences increased from 6.7 to 16.3. One learner progressed from producing only an incomplete two-word response in the pre-test to writing 79 words across 13 sentences in the final assessment. In contrast, improvements in grammatical accuracy were limited. Although learners successfully revised grammatical errors during classroom activities, similar errors frequently reappeared in independent writing tasks on previously unannounced topics. Typical errors involved articles, prepositions, verb forms, tense consistency, and sentence structure. Worksheet analysis demonstrated that AI-mediated comparison and revision promoted learners' noticing and metacognitive awareness. Learners reported noticing articles, prepositions, verb forms, tense consistency, vocabulary choice, and audience awareness, and reflected that comparing their own writing with AI helped them understand the need for revisions. Questionnaire responses also revealed positive perceptions of AI-supported activities and researcher-developed worksheets. Participants viewed AI as a learning partner that supported comparison, reflection, and revision. These findings suggest that AI-mediated comparison and revision supported writing fluency and promoted learners' noticing and metacognitive awareness. However, improvements in grammatical accuracy were limited, indicating that longer-term instruction may be necessary for beginner-level EFL learners. The findings also suggest that AI can function not merely as an error-correction tool but as a learning scaffold that supports learners' comparison, reflection, and revision processes.

References

- Alsaiani, O., Baghaei, N., Lodge, J. M., Noroozi, O., Gašević, D., Boden, M., & Khosravi, H. (2025). *Directive, Metacognitive or a Blend of Both? A Comparison of AI-Generated Feedback Types on Student Engagement, Confidence, and Outcomes*.
- Blanton, L. L. (2007). *Write on I: Writing Practice in the Real World*. Thomson Learning.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Schmidt, R. (1990). *The role of consciousness in second language learning*. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Zhu, M., & Wang, C. (2025). A systematic review of research on AI in language education: Current status and future implications. *Language Learning & Technology*, 29(1), 1–29.

Exploring the role of interest in gesture-supported L2 intonation learning across human and avatar conditions

HORI, Tomoko (Juntendo University)

SUGIURA, Kaori (Ritsumeikan University)

TOYAMA, Michiko (Bunkyo University)

AKATSUKA, Mari (Nagoya University of Foreign Studies)

Keywords: L2 intonation learning, pitch gesture, learner interest, human vs. avatar instruction, multimodal learning

1. Introduction

Research on multimodal learning has highlighted the role of visual information in facilitating second language (L2) speech learning. In particular, pitch gestures, which visually represent intonation contours through hand movements, have been shown to support the perception of L2 intonation (Hori et al., 2025). Recent findings suggest that Human and Avatar models can provide comparable perceptual benefits (Toyama et al., 2026). However, similar learning outcomes may not reflect identical learning processes. Human and avatar models could differ in their capacity to capture attention and sustain engagement, suggesting that learner interest operates differently across these conditions. Because learner interest influences attention, engagement, and persistence (Walkington, 2013), the present study examined the relationship between perceptual learning outcomes and learner interest in human and avatar-based pitch gesture training.

2. Procedure

Participants were 113 Japanese university students (25 men, 86 women, and 2 nonbinary individuals; CEFR B1; aged 18–21). They were assigned by class to either a Human condition ($N = 47$), in which they viewed videos of a human model producing pitch gestures synchronized with speech, or an Avatar condition ($N = 66$), in which they viewed an animated avatar performing the same gestures with identical audio. Examples of the human and avatar models are shown in Figures 1 and 2. Training was conducted over four weeks and targeted three American English intonation patterns: rising, falling, and fall-rising. Perception performance was assessed using a forced-choice identification task administered before and after training. Although perceptual outcomes across conditions were reported previously (Toyama et al., 2026), the present study utilized the existing dataset to examine the relationship between learning outcomes and learner interest, a dimension that was not the primary focus of the earlier report. Following the training, participants completed questionnaires measuring Situational Interest (Chen et al., 1999) and Task Interest (Ida, 2001) on a five-point Likert scale. The Situational Interest scale assessed novelty, challenge, attention demand, instant enjoyment, and exploration intention, whereas the Task Interest scale measured enjoyment, interest, excitement, satisfaction, and stimulation.

3. Results

To examine whether the relationship between learning outcomes and interest differed across conditions, two multiple regression analyses were conducted. Posttest perception scores were entered as the dependent variable, while pretest scores, condition (Human vs. Avatar), interest scores, and their interaction terms were included as predictors.

For both analyses, the overall models were significant (Task Interest: $F(4, 108) = 42.94, R^2 = .614, p < .001$; Situational Interest: $F(4, 108) = 43.62, R^2 = .618, p < .001$). In both models, pretest performance was the strongest predictor of posttest scores ($\beta = .768, p < .001$), indicating that prior ability substantially influenced learning outcomes.

Task Interest was not a significant predictor of posttest performance, nor did its relationship with learning outcomes differ across conditions. In contrast, Situational Interest showed non-significant positive trends both as a predictor of learning outcomes ($\beta = .308, t = 1.69, p = .093$) and in its interaction with condition ($\beta = -.318, t = -1.75, p = .083$). While these effects did not reach statistical significance, they suggest that Situational Interest may be more closely related to learning outcomes than Task Interest, particularly in the Human condition. Notably, perceptual gains were comparable across the Human and Avatar conditions (Toyama et al., 2026), yet the present findings suggest that learners' situational interest may be differentially related to learning outcomes across conditions. This pattern raises the possibility that similar learning outcomes may be achieved through partially different motivational processes in human- and avatar-mediated instruction.

Figure 1

Stills From Recorded Video Clips of a Speaker Mimicking the Falling Intonation Pattern with a Hand Gesture



Note. Reproduced from Effects of observing pitch gestures on the perception of English intonation, by Hori et al., 2025 *Journal of Second Language Pronunciation*, 11.1, p. 33.

Licensed under CC BY-NC 4.0.

Figure 2

An Example of Animated Avatar



References

- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (1999). What Constitutes Situational Interest? Validating a Construct in Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(3), 157–180. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0303_3
- Hori, T., Akatsuka, M., & Toyama, M. (2025). Effects of observing pitch gestures on the perception of English intonation by Japanese learners of English. *Journal of Second Language Pronunciation*, 11(1), 26–45. <https://doi.org/10.1075/jslp.24015.hor>
- Ida, K. (2001). An Attempt to Construct the Academic Task Values Evaluation Scale. *Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University (Psychology and Human Development Sciences)*, 48, 83–95.
- Toyama, M., Hori, T., Akatsuka, M., & Sugiura, K. (2026). Avatar-mediated pitch gestures in L2 intonation perception. *Proceedings of Hanyang International Symposium on Phonetics and Cognitive Sciences of Language* (pp.59–60). Hanyang Institute for Phonetics and Cognitive Sciences of Language.
- Walkington, C. A. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 932–945. <https://doi.org/10.1037/a0031882>

研究発表・実践報告 2

Oral Presentations 2

生成 AI を用いた自律的スピーキング学習サイクルの構築と実践

松井 久恵 (プリンストン大学)

MATSUI, Hisae (Princeton University)

キーワード：生成 AI, スキル習得理論, 自律的学習, 自律的エラー分析, アウトプット促進

1. はじめに

スキル習得理論 (DeKeyser & Suzuki, 2025) が示すようにスピーキング能力の向上にはアウトプット練習が必要であり, インプットのみでは自動化が進みにくい (De Jong, 2005)。しかし学習者全員に毎週アウトプット練習を課し, 教師が個別にフィードバックを与えることは時間的にも労力的にも困難である。本発表では, その解決法としての AI を取り入れた自律的スピーキング学習サイクルの実践を報告する。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は米国私立大学の日本語 3 年目 (6 学期目) コースに在籍する学生 9 名 (週 3 コマ・各 80 分) であり, レベルは ACTFL 中級上～上級中, CEFR B1～B2 相当であった。

2.2 学習サイクルとツールの設計：Speak-Up Gym

本実践の中核は, ①Speak-Up Gym¹ (本実践用に開発した日本語スピーキング練習 Web アプリ) での意見録音と AI からのフィードバック, ②教師によるフィードバックの確認, ③確認済みフィードバックの NotebookLM への蓄積, ④誤用傾向の自律分析, の 4 段階サイクルである。教師の関与を AI の指摘の確認という最小限の役割に絞ることで, 週次サイクルの継続を現実的に可能にした。学習者はアプリが提示する授業内容に関連した質問について 1 分間準備した後, 3 分以内で意見をモノログ形式で話し, それを録音し, 翌週までに気づきや質問を Google フォームで提出した。成績は誤用による減点はせず, 提出をもって満点とした。モノログ形式は, ACTFL の Advanced レベルが求める段落単位の発話産出能力の育成を意図したものである。

3. 結果

3.1 実施状況とスコアの全体傾向

9 名が合計 172 セッションを記録した (平均 19.1 回/学習者)。第 1～12 週のログが揃う 5 名全員が AI 評価スコアを向上させ ($\Delta+1\sim+3$), 誤りの種類も基本的な語彙混用から高度な文法構造への挑戦へと変化した。一方, 週内繰り返し練習 (61 ペア) では即時改善の傾向は見られず (平均 $\Delta+0.43$), 自動化は累積的練習によって生じるというスキル習得理論の予測と整合する。

3.2 AI フィードバックの精度：教師コメント分析

全 613 件の AI フィードバックへの教師コメントを分析したところ, 修正・補足が必要だったのは 12 件 (2.0%) にとどまった。内訳は, 過剰修正 5 件 (42%), 自然さの精度問題 4 件 (33%), 文字起こしの問題 2 件 (17%), 語彙レベルの問題 1 件 (8%) であった。最多の「過剰修正」では, たとえば「考え直さなくて」を誤りとし「考え直さないで」のみを正解とするなど, 文脈上どちらも許容される表現を一方のみ正解と判定する例が見られた。これは, AI が個別の文法規則の適用にとどまり, 話者の意図や談話

文脈を十分に読み取れていないことを示唆する。

3.3 AI フィードバックの網羅性

幅広くサンプリングした 11 セッションについて教師評価と AI 評価を比較したところ、AI の検出率は教師基準の約 14%にとどまった（AI 平均 3.7 件 vs 教師平均 27 件/セッション）。特に語彙の誤用（全体の 65%）の検出率は約 10%以下と低く、「不自然さ」（5%）は AI の評価軸に存在しなかった。ただし AI の指摘数は最大でも 4 件であり、見逃しというより指摘数を絞った可能性も考えられる。

3.4 週次レポートとアンケート結果

週次レポート（80 件）には情意面・認知的負荷・自律的目標設定など多面的な変化が記録されていた。学期末アンケート（N=9, 5 段階評価）では「段落単位で話すことが楽になった（M=4.44）」「自動的に話せるようになった（M=4.22）」が高く、「教師確認済みフィードバックへの信頼（M=4.11）」「AI からのフィードバックが不完全でも気づきに役立った（M=4.00）」も 4.0 を超えた。一方、NotebookLM の自律的活用は（M=2.67）と最低水準であり、データ蓄積だけでは自律的改善に結びつかなかった。

4. 考察

「段落単位で話すことが楽になった（M=4.44）」という高評価と AI 評価のスコア向上は、累積的練習が DeKeyser & Suzuki（2025）の示す自動化を促した可能性を示す。また、教師の役割を確認・修正に絞った背景には時間的制約があるが、AI フィードバックの精度 98%というデータはその妥当性を裏づける。更に Schmidt（1990）の Noticing Hypothesis が示すように、習得に重要なのは網羅的な指摘ではなく気づきであり、「不完全でも気づきに役立った（M=4.00）」という評価はこれを支持する。

5. まとめ

本実践からの知見は次の 3 点である。第一に、週次モノローグ練習は段落単位の発話能力向上に貢献した。第二に、AI フィードバックは精度 98%・検出率 14%の補助ツールとして機能し、教師の確認コストは 2%に収まった。第三に、NotebookLM の自律的活用には構造的な足場かけが必要である。理想を言えば、教師が一人ひとりの発話に直接フィードバックを与えることが望ましいが、それを毎週継続に行うのは現実的に難しい。AI が不完全であっても、教師が要所で確認・補足する形で活用すれば、学習者が日常的にスピーキング練習を続けられる環境を実現できるのではないだろうか。

注

¹ Speak-Up Gym は Google Apps Script をバックエンドとする Web アプリで、Google Gemini API による音声分析と誤用へのフィードバック、内容・流れへの評価を含むレポートの作成、更に Google Drive へのレポートの自動保存機能を備える。

参考文献

- ACTFL. (2024). *ACTFL Proficiency Guidelines 2024*. American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- De Jong, N. (2005). Can second language grammar be learned through listening? *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 205–234.
- DeKeyser, R. M., & Suzuki, Y. (2025). Skill acquisition theory. In B. VanPatten, G. D. Keating, & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (4th ed., pp. 157–182). Routledge.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.

英語学習におけるモニタリングと振り返りの役割： 自己調整学習と第二言語習得の統合的視点

宮迫 靖静（福岡教育大学）

キーワード：モニタリング，振り返り，自己調整学習，第二言語習得

1. はじめに

我が国の教育において、振り返り（reflection）は学習過程の重要な要素として認識されているが、自己調整学習（self-regulated learning；SRL）の要素であるモニタリング（monitoring）は、教育実践の中で十分に注目されてこなかった。本研究は、英語学習においてモニタリングと振り返りがどのような役割を果たすのかを理論的に検討することを目的とする。

2. 手順

まず、教育学および英語教育研究において振り返りが重視されてきた背景について文献を整理する。次に、自己調整学習研究においてモニタリングの重要性を指摘する研究を概観する。さらに、第二言語習得（SLA）の観点から、モニタリングと関連するプロセスである気づき（noticing）、意味交渉（negotiation for meaning）、ランゲージング（languageing）等との関係を考察する。

3. 結果

3.1 振り返りとモニタリング

振り返りが自己調整学習を支える中心的な実践として重視されてきた背景としては、評価制度・指導観・教育文化が相互に作用している。まず、学習評価は「指導と評価の一体化」として、学習過程を含む多面的な証拠に基づいて学習改善・指導改善へつなげることを重視してきた（国立教育政策研究所，2020）。そこでは、学習者が学習目標・過程・成果を関連づけて言語化する振り返りが、評価の主要な証拠として位置づけられるが、記述として残り、共有・蓄積が可能なため、制度的に扱いやすく、説明責任を果たしやすいためである。一方、内的で瞬間的なモニタリングは評価制度に馴染みにくい。

「学習活動と評価の一体化」（二宮，2007）においては、評価は学習者自身による意味づけの過程であり、「振り返り」は学習者主体の評価行為と見なされるが、評価の中心は事後の振り返りにおける再構成であり、活動中のモニタリングは暗黙的な前提として捉えられがちである。

また、振り返りが自己評価能力や主体性を育成に大きく関わるとする研究（森本・池住，2024）では、振り返りが自己評価として機能するためには、目標・行動・成果を関係づけて表現する力や、対話的学級文化の重要性を指摘する。大学における英語指導においても、振り返り日誌（journal）を用いた実践が、学習過程への意識化や自己理解を促すことが示されている（Yabukoshi, 2020；Morita, 2020）。さらに、教師教育においても、授業後の省察が専門性や教師アイデンティティ形成の中核として機能していることが報告されている（Anggrainy et al., 2024）。

しかし、振り返りが学習改善に結びつくためには、活動中に自己の理解や進捗をモニタリングし、基準とのズレを検出・調整する必要がある。学習内容の関連づけや、自身の理解に対する振り返りは、学習中のモニタリングで浮上した不確実性や修正経験を素材として成立するためである。モニタリングの重要性は、Flavell（1979）によって認知的モニタリングとして提唱され、Butler and Winne（1995）の内的

フィードバック概念, Winne and Hadwin (1998) の COPES モデル, Zimmerman (2000) の SRL 循環モデルへと発展し, Panadero (2017) はモニタリングがほぼ全ての SRL モデルにおける中核概念であると指摘している。英語学習においては, 特に, 理解や産出の不確実性が頻発するため, 授業内にモニタリングを組み込み, ズレの検出 (noticing) と調整行動 (control) を促すことが有効である可能性がある。

3.2 SLA におけるモニタリング

SLA 研究においても, モニタリングは英語学習過程において余り注目されていないため, Flavell のメタ認知や Zimmerman 等の自己調整学習におけるモニタリング→ズレの検出→調整という学習過程に, 気づき・意味交渉・ランゲージング等の SLA 概念の統合を試みた。

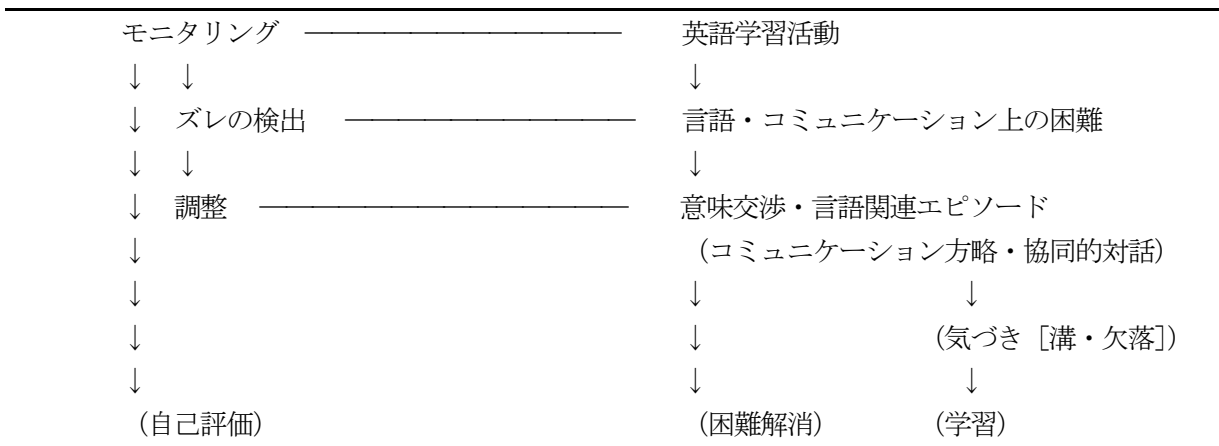
気づきについては, モニタリング→気づき→学習 (learning) という過程になる。英語の学習・使用場面において, モニタリングするから気づきが起き得るため, 気づきは, 偶然ではなく, 制御機能としてのモニタリングによって生じるものと言えよう。

意味交渉についても, 英語使用場面において, 何らかの困難に出くわす場面では, モニタリングが稼働している。モニタリング→ズレの検出→調整という自己調整学習の過程において, 問題点をみつけ (ズレの検出), 明確化要求 (clarification requests), 確認チェック (confirmation checks), 理解チェック (comprehension checks) 等のコミュニケーション方略により修復 (調整) しようとするものであり, この過程において気づきも起こり得る。加えて, 自己説明 (self-explanation) や内言 (inner speech) によるランゲージングにおいても, モニタリング→ズレの検出→調整の過程は同様である。尚, 意味交渉・言語関連エピソード (language related episode) に関する過程は図 1 のとおりである。

発表時には, 結果に基づき考察し, 教育的示唆を示す。

図 1

英語学習中の自己調整及び SLA の過程



主な引用文献

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry.

American Psychologist, 34 (10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

国立教育政策研究所 (2020) 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 (中学校外国語)』 東洋館出版社

Zimmerman, B. J. (2000). Phases and subprocesses of self-regulation. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (p. 239). Cambridge University Press.

転移適切性処理説の観点からみた L2 連語表現学習における発声の効果

橋崎 諒太郎（松山大学）

キーワード：発声効果，連語語表現，発声，音読，転移適切処理

1. はじめに

連語表現 (multiword expressions: MWEs) は、流暢で自然な言語使用を支える重要な要素である (Conklin & Schmitt, 2012)。MWE 学習においては、項目を声に出して産出することが黙読よりも記憶を促進する発声効果 (production effect) が知られている (Hashizaki, 2024; MacLeod et al., 2010)。しかし、L2MWE の学習に関する先行研究は、主として文字提示による再認テストに依存しており、発声の効果が、産出的知識や音声を用いたテストに及ぶか十分に検討されていない。本研究は、転移適切処理 (Transfer-Appropriate Processing: TAP) の観点から、学習時に強化される処理とテスト時に必要な処理が一致するほど成績が高まると仮定した (Morris et al., 1977)。具体的には、発声の効果が、テスト形式 (形式再生、形式再認、意味再認) およびテストのモダリティ (文字、音声) によってどのように異なるかを検証した。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は日本語を母語とする中級英語学習者 168 名であり、文字群 80 名と音声群 88 名に割り当てられた。参加者は事前に同意を行い、実験後には謝金を受け取った。

2.2 学習素材・学習条件・テスト

学習素材には Hashizaki and Sugiura (2026) から 80 個の動詞一名詞型イディオムを用いた。64 項目は 4 つの学習条件に 16 項目ずつ割り当て、残り 16 項目は未学習の統制条件とした。学習条件は、(a) Listening (日本語訳のみを提示し、英語音声を 2 回聞く)、(b) Repeating (日本語訳を見ながら英語音声を 1 回聞き、1 回繰り返す)、(c) Reading while Listening: RWL (MWE と日本語訳を見ながら英語音声を 2 回聞く)、(d) Reading while Repeating: RWR (MWE と日本語訳を見ながら英語音声を 1 回聞き、1 回繰り返す) であった。項目特性の影響を避けるため、各学習条件へのイディオムの割り当ては、参加者ごとにランダム化した。また、4 つの学習条件に割り当てられた項目は 1 つのリスト内で混在させ、提示順も参加者ごとにランダム化した。学習直後に、形式再生テスト、形式再認テスト、意味再認テストを実施した。文字群ではすべてのテストを文字で、音声群ではすべてのテストを音声で実施した。

2.3 分析

各試行の正誤を従属変数とし、学習条件、テスト種類、その交互作用、および語彙サイズを共変量として固定効果に含めた一般化線形混合モデルで、文字群と音声群を別々に分析した。ランダム効果は、参加者・項目のランダム切片を基本とし、デザイン上妥当で AIC を改善するランダムスローブを採用した。最終モデルは、両群とも $\text{Accuracy} \sim \text{Condition} * \text{Test type} + \text{Vocabulary size} + (1 + \text{Condition} + \text{Test type} | \text{Participant}) + (1 + \text{Vocabulary size} | \text{Item})$ であった。

3. 結果と考察

全テストの内的一貫性は十分であった ($\alpha = .824-.878$)。また、文字群・音声群のいずれにおいても、4つの学習条件は統制条件より有意に高い正答率を示した ($ps < .001$)。文字モダリティでは、学習条件とテスト種類の交互作用が有意であり、統制条件を除く比較では、RWR が Listening を上回ったのは形式再認テストのみであった。したがって、文字テストでは、発声と文字提示を組み合わせた学習が、主として受容的な形式再認に利点をもたらすことが示唆された。音声モダリティでも交互作用が有意であった。形式再認テストでは Repeating と RWR が Listening を上回り、形式再生テストでは RWR が Listening を上回った。さらに、意味再認テストでは Repeating が RWL を上回った (表 1)。

表 1

本研究における有意な多重比較結果の要約

テスト	比較	Estimate	OR	95% CI	SE	z	p
筆記モダリティ							
形式再認	Listen / RWR	-0.434	0.648	[0.491, 0.856]	0.066	-4.255	$p < .001$
音声モダリティ							
形式再生	Listen/ RWR	-0.417	0.659	[0.436, 0.997]	0.100	-2.747	$p = .047$
形式再認	Listen / Repeat	-0.267	0.766	[0.591, 0.992]	0.073	-2.813	$p = .039$
形式再認	Listen / RWR	-0.270	0.763	[0.590, 0.987]	0.072	-2.865	$p = .038$
意味再認	Repeat / RWL	0.251	1.285	[1.001, 1.649]	0.118	2.737	$p = .049$

これらの結果は、発声の効果が一律に生じるのではなく、学習時の発声によって強化された音韻的・調音的处理が、音声提示や産出的検索を求めるテストでより利用されることを示している。総合すると、L2 の MWE 学習における発声効果は、テストの種類やモダリティに依存する、テスト感受的な効果として捉える必要がある。教育的には、特に音声使用を目標とする場合、文字情報を支援として用いながら重要表現を声に出す活動が、受容的および産出的な形式知識の促進に有効である可能性がある。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP24K22480（研究活動スタート支援）の助成を受けたものである。

参考文献

- Conklin, K., & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 45–61. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000074>
- Hashizaki, R. (2024). Does vocalization enhance L2 formulaic sequence learning? *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688231224040>
- Hashizaki, R., & Sugiura, M. (2026). Vocalization, text presentation, and learner-related factors in learning L2 multiword expressions in sentences. *International Journal of Applied Linguistics*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1111/ijal.70143>
- Icht, M., & Mama, Y. (2022). The effect of vocal production on vocabulary learning in a second language. *Language Teaching Research*, 26(1), 79–98. <https://doi.org/10.1177/1362168819883894>
- MacLeod, C. M., Gopie, N., Hourihan, K. L., Neary, K. R., & Ozubko, J. D. (2010). The production effect: delineation of a phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(3), 671–685. <https://doi.org/10.1037/a0018785>
- Morris, D. C., Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16(5), 519–533. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(77\)80016-9](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(77)80016-9)

VST-NJ8 に基づく高校生向け オンライン版語彙サイズテストの開発

古泉 隆 (名古屋大学)
 杉浦 正利 (名古屋大学)
 村尾 玲美 (名古屋大学)
 阿部 大輔 (松山大学)
 江口 朗子 (立命館大学)
 阿部 真理子 (岡山大学)
 鈴木 駿吾 (名古屋大学)

キーワード : VST-NJ8, 語彙サイズテスト, オンライン化, Google Apps Script, 項目反応理論 (IRT)

1. はじめに

本発表では, 新 JACET8000 に準拠して開発された語彙サイズテスト VST-NJ8 (Hamada et al., 2021) をもとに開発した, オンライン版高校生向け語彙サイズテストの概要を報告する。本テストは, 約 5 分で受験可能で, IRT (項目反応理論) に基づく語彙サイズ推定機能と Google スプレッドシートへの結果自動送信機能を備え, サーバー不要で導入できる点に特徴がある。

2. 開発背景

発表者らはこれまでに, VST-NJ8 をもとに, PC で実施可能な高校生向け語彙サイズテストを作成し, 運用してきた (杉浦他, 2024)。この高校生版では, 高校生を対象とした語彙サイズ測定を目的に, 新 JACET8000 のレベル 3~5 から 60 語を選定し, 全体で約 5 分で実施できるようにした。これまで延べ 600 名を超える高校生を対象にこの高校生版を実施し, IRT に基づく推定語彙サイズを受験者にフィードバックしてきた。しかし, この高校生版は Windows PC でのみ動作し, 回答データを一括回収できる PC 教室での実施を前提としていた。また, 回収した回答データは実施後に R で処理して語彙サイズを推定し, その結果を印刷して受験者に返却する必要があった。このように, 一般の英語教員が導入するには一定の制約があることが課題であった。

3. オンライン版語彙サイズテストの開発

そこで, これまで開発してきた高校生版テストをオンライン化し, 語彙サイズ推定も自動処理できる仕組みとすることで, より多くの英語教員にとって導入・利用しやすいテストの開発を目指した。オンライン化には Google Apps Script (GAS) を用いた。GAS は, Google が提供するクラウドベースのスクリプト環境であり, Google スプレッドシート等と連携した Web アプリケーションを, 独自サーバーを用意せずに構築・運用できる。図 1 の利用手順に示すように, 本オンライン版では, 公開予定の Google スプレッドシートを教員自身の Google ドライブにコピーして利用する。コピーしたスプレッドシートに含まれる GAS プロジェクトを Web アプリとしてデプロイ (公開設定) すると, 受験用の URL が発行される。受験者はその URL にアクセスすることで, PC やスマホのブラウザ上でテストを受験できる。回答結果は, 受験者 ID, 正答数, 推定語彙サイズ, 平均回答時間, 各項目の選択反応および正誤などが教員の Google スプレッドシートに自動保存される。IRT による語彙サイズ推定については, 受験直後に受験

者の画面に結果を提示できるよう、事前に推定した項目パラメータと VST-NJ8 尺度への等化係数を Web アプリに組み込み、受験者ごとの推定語彙サイズを即時に算出する仕組みとした。項目パラメータは、2024 年度に高校生版テストを受験した高校 1～3 年生 292 名の正誤反応データをもとに推定した。

図 1

オンライン版語彙サイズテストの利用手順



4. 動作テストと結果

Windows 版 Microsoft Edge, macOS Safari, iPhone Safari において動作確認を行い、いずれの実施環境でも本アプリが正常に起動・動作し、受験後に、回答情報が教員の Google スプレッドシートに保存されることを確認した。さらに、教室での実施を想定し、50 名が同時に受験する状況を疑似的に再現した環境で負荷実験を行ったが、問題なくテストの起動および Google スプレッドシートへのデータ保存が行われることを確認した。

5. リリース

本ウェブアプリを導入・利用するための Google スプレッドシートは、2026 年 8 月 18 日に公開予定であり、以下に示す URL または二次元コードからアクセス可能となる。

<https://github.com/tkz-linglab/gdgt>



謝辞

本研究は JSPS 科研費 24K00084 の助成を受けています。

参考文献

- Hamada, A., Iso, T., Kojima, M., Aizawa, K., Hoshino, Y., Sato, K., Sato, R., Chujo, J., & Yamauchi, Y. (2021). Development of a vocabulary size test for Japanese EFL learners using the New JACET List of 8,000 Basic Words. *JACET Journal*, 65, 23–45. https://doi.org/10.32234/jacetjournal.65.0_23
- 杉浦正利・村尾玲美・阿部大輔・古泉隆・江口朗子・阿部真理子 (2024 年 12 月 14 日). 『VST-NJ8 を基にした高校レベル語彙サイズテストの開発：実施時間 5 分の CBT アプローチ』[学会発表] 外国語教育メディア学会中部支部第 103 回 (2024 年度秋季) 支部研究大会.

乳幼児向け英語アニメの定型表現リストの作成

金山 幸平（北海道教育大学）

KANAYAMA, Kohei (Hokkaido University of Education)

キーワード：視聴覚インプット，多視聴，アニメ，定型表現，コーパス

1. はじめに

近年では視聴教材が充実してきたおかげで，日本人英語学習者が日常的に大量の視聴覚インプットに触れることが可能になってきた。しかし，学習者は，理解可能なレベルの視聴教材を使用する必要がある。そこで，本研究では英語圏の乳幼児向け英語アニメに着目した。また，視聴教材を十分に理解するためには語彙カバー率を高める必要がある。しかし，多くの語彙を学んで，語彙カバー率を高めても，それが内容理解に直結するとは限らない。個々の語彙知識に加えて，定型表現の知識も重要である。英語には，高頻度語彙同士から構成されていても，意味が予想しにくい表現が多く存在する（e.g., for good, as of, put up with）。一般的な英語学習や学術分野での使用を想定した定型表現リストが数多く作成されてきたが，乳幼児向け英語アニメの視聴を目的とした定型表現リストは筆者の知る限りない。そこで本研究では，Toddler-Directed Cartoon Formulaic Sequence List（TDCFSL）を作成することにした。

2. コーパスと手順

Netflix で2009年から2024年までに配信されていた乳幼児向け英語アニメ作品のスク립トを収集し，English Cartoon Corpus for Toddlers（全44作品，1,377話，2,434,903語）を作成するに至った。次いで，N-gram 機能を用いて2語から6語までの語連鎖を抽出した。さらに，100万語（PMW: per million word）あたり10回～20回以上使用されており，かつ，分散値（Juilland's D）が0.6以上の語連鎖を抽出した結果，7,047項目が候補となった。これらの項目を筆者が1つずつ確認して，採用すべき項目と不採用にするべき項目を選定した。一次スクリーニングのために不採用にする形式的基準を設けた。表1は主な不採用項目を示している。

表1

一次スクリーニングにおける TDCFSL の不採用項目例

不採用項目	例	例外
機能語を中心としたまとまり	of the / in a / play the	
様々な名詞（句）が後続する	an old / the new	a few / a few more などの数量詞
前置詞 + 代名詞	with me / about you	
動詞 + 代名詞	find her / put it	trust me（言語機能）
to + 動詞の原形	to find / to become	「お持ち帰り」の意味の to go
限定詞 + 名詞	a dog / this game / another way	that way（文法的役割）
主語 + （副詞） + 動詞	i like / you don't like / i just hope	i guess, i was hoping（言語機能）

二次スクリーニングとして，重複表現による実質頻度を基に不採用項目を選定した。例えば，no such thing as の頻度は15.2 PMWであったが，同時にその拡張表現である there's no such thing as も10.7 PMWであった。つまり，no such thing as の実質的な頻度は4.5 PMWのみであり採用基準値を下回っていた。

三次スクリーニングでは、残った項目の実際の使用を確認して最終的な採用の有無を判断した。例えば、after you (PMW=30.0) は「お先にどうぞ」という意味を前提に採用していたが、KWIC で用法を確認すると、該当する意味は 8.2 PMW のみであり、残りは after you + V (「あなたが～した後に」) という意味であることが判明したため除外した。

3. 結果

三次スクリーニングを経て、残った合計 1,506 項目を TDCFSL として収録した。最終的に収録された項目は、語彙的 (e.g., hide and seek, deep breath), 文法的 (e.g., have to, what if), 言語機能的 (e.g., my goodness, nice to meet you) のいずれかの特徴を 1 つ以上有する表現であった。語彙的特徴を有する項目には、慣用表現 (e.g., what are you up to), コロケーション (e.g., deep breath, afraid to), 群前置詞 (e.g., in the middle of, in front of), 二項表現 (e.g., mom and dad, hide and seek), 句動詞 (e.g., get rid of, set up), 自由連結 (e.g., in the library, open the door) などが見られた。言語機能的特徴を有する項目には、謝罪 (e.g., I'm sorry), 感謝 (e.g., thank you), 依頼 (e.g., do you think you could), 誘い (e.g., how about, why don't you), 切り出し (e.g., you know what) などが見られた。文法的特徴を有する項目には、理由 (e.g., how come, so that, because of), 譲歩・仮定・条件 (e.g., even if, no matter how, what if, if only), 願望・意図 (e.g., want to, going to, like to, need to), 法性 (e.g., is to, it might be, you should be), 量・程度 (e.g., a bunch of, no more), 比較 (e.g., better than, as fast as) などが見られた。さらに、乳幼児向けアニメ作品を象徴するような、遊びに関する表現 (e.g., hide and seek, tag you're it, ready or not here i come, get set) や友達・集団に関する表現 (e.g., as a team, friends forever, play together) も特徴的であった。

TDCFSL の質を検証するために、TDCFSL が、Netflix で 2025 年に配信された乳幼児向け英語アニメの SCRIPT (全 6 作品, 51 話, 91,478 語) に占める割合 (語彙カバー率) を検証した。比較対象として、一般的な英語学習の促進を目的とした PHRASE List (Martinez & Schmitt, 2012) を用いた (PHRASE List は 505 項目から成り立っているが、there is/are などを 1 項目として扱っていた。これらを 2 項目とみなし、その他の項目も同様の処理を行って 524 項目として扱った)。TDCFSL の 1,506 項目の総頻度数は 18,786 語であり、語彙カバー率は約 20.5% ($18,786 \div 91,478$) となった。一方で、PHRASE List の総頻度数は 4,727 語であり、語彙カバー率は約 5.17% ($4,727 \div 91,478$) となった。ただし、両リストは収録項目数が異なるため (1,506 項目 vs. 524 項目) 単純な語彙カバー率の比較 (20.5% vs. 5.17%) だけでは十分ではない。そこで、Nguyen and Coxhead (2022) にもとづき、1 項目あたりの語彙カバー率の平均値を算出した結果、TDCFSL は約 0.0136% ($20.5 \div 1,506$), PHRASE List は約 0.00986% ($5.17 \div 524$) となった。したがって、TDCFSL は PHRASE List よりも約 1.38 倍高い語彙カバー率を示し ($0.0136 \div 0.00986$), 乳幼児向け英語アニメを対象としたリストとして有効であることが明らかになった。

教師は TDCFSL の項目を活用して、授業中に学習者にインプットを与えることができる。例えば、全身反応教授法 (e.g., stand up, follow me) やクラスルーム・イングリッシュ (e.g., are you ready, it's time to, let's start with) を用いて定型表現の定着を目指せる。また、学習者に対して賞賛 (e.g., good job, good thinking, I'm so proud of you, well done), 励まし (e.g., you can do it, I can help you), 確認 (e.g., got it, are you sure) などの発話も英語初学者にとって質の高いインプットに成り得ることが示唆された。

参考文献

- Martinez, R., & Schmitt, N. (2012). A phrasal expressions list. *Applied Linguistics*, 33(3), 299–320.
<https://doi.org/10.1093/applin/ams010>
- Nguyen, T. M. H., & Coxhead, A. (2022). Evaluating multiword unit word lists for academic purposes. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 174(1), 83–111. <https://doi.org/10.1075/itl.21041.ngu>

大規模言語モデルによる言語文化コンテンツの自動更新と 外国語教育への応用

李 佳（大阪産業大学）

王 怡人（早稲田大学）

砂岡 和子（早稲田大学）

LI, Jia（Osaka Sangyo University）

WANG, Yiren（Waseda University）

SUNAKA, Kazuo（Waseda University）

キーワード：LLM，外国語教科書，言語文化コンテンツ，教材内容の自動更新，文化的整合性

1. 研究目的

言語理解と文化理解は密接に結びついており，外国語教科書には，言語知識だけでなく，対象地域の社会制度，生活様式，価値観が明示的・暗示的に反映される。これまで，時代変化に応じた教科書内容の更新は，熟達した教師や編集者の経験に大きく依存してきた（Rathert et al., 2022）。本研究は，大規模言語モデル（LLM）を用い，既存中国語教科書に含まれる文化的内容を，現代中国および台湾社会の実情に即して自動更新し，その妥当性を検証した（Dhingra et al., 2022）。その結果，外国語教材における言語文化知識の更新に対する LLM の有効性と制約を明らかにした。

2. 調査手順

2.1 分析対象資料

分析対象は，2011 年初版の中国語教科書本文全 15 課，約 6,000 字である。まず簡体字原文をもとに繁体字版を作成し，そのうえで，それぞれ ChatGPT Plus にプロンプトで指示を与え，現代中国社会および台湾社会の状況に即した更新版を自動生成させた。

2.2 分析方法

分析は三段階で行った。第一に，原文と更新版を比較し，追加，削除，書き換えの差分を抽出するとともに，文レベルの意味類似度，文字・単語レベルの Dice 類似度を算出し，更新の量的特徴を確認した。第二に，差分を，国策・制度の変化，社会的価値観の変化，技術・生活様式の変化，新語・固有名詞の変化，修辞上の改編に分類し，原文と更新版の差異を質的に分析した。第三に，中国本土出身および台湾出身のネイティブ教員に，更新版が LLM による生成であることを伏せたうえで，全 15 課の校閲と評価を依頼した。得られたコメントを，語彙・文法面の妥当性，各地域社会への文化的整合性，および語学教育への効果の観点から分析した。

表 1

原文と LLM 更新版の差分および類似度

指標	値	指標	値
追加率	13.8%	削除率	11.6%

書き換え率	74.6%	文レベル語義類似度平均	73.1%
文字類似度 Dice (書き換え) 平均	48.2%	文字類似度 Dice (全体) 平均	35.9%
単語類似度 Dice (書き換え) 平均	41.3%	単語類似度 Dice (全体) 平均	30.8%
文章全体の語義類似度[参考値]	80.1%		

3. 結果

Python を用いて簡体字原文と更新版の類似度を算出した結果、追加率は 13.8%、削除率は 11.6%、書き換え率は 74.6%であった。また、文レベル語義類似度平均は 73.1%、文字類似度 Dice 全体平均は 35.9%、単語類似度 Dice 全体平均は 30.8%、文章全体の語義類似度は 80.1%であった（表 1）。これらの結果から、ChatGPT は原文の基本的な筋書きを保持しつつ、文・段落単位で大幅な改編を行ったことが分かる（Murshid et al., 2025）。

差分分類では、修辞上の改編が最も多く、次いで国策・制度、社会的価値観、技術・生活様式に関わる改編が続いた。一方、新語・固有名詞の改編は比較的少なかった。このことは、LLM による更新が、単なる語彙の置換ではなく、社会制度や生活様式の変化を反映した文脈的改編として行われていることを示している。

ネイティブ教員によるブラインド評価では、両評価者とも更新版が LLM 生成であることを識別しなかった。語彙・文法面への修正要求は極めて少なく、明確な文法誤りの指摘も見られなかった。一方、繁体字台湾版では、結婚・家族観に関する表現に違和感が指摘された。この結果は、LLM が広域的に共有される社会制度や生活様式の更新には一定の有効性を示す一方で、地域社会に深く埋め込まれた感性や価値観については、元の教科書デザインの偏りを継承する傾向を示す。

4. 考察

本研究は、LLM が外国語教科書の言語文化情報を更新するうえで、有力な補助手段となりうることを示した。特に、政策変化、生活様式、社会現象など、明示的に言語化されやすい文化知識については、高い頑健性を示した（大橋他, 2026）。また、ネイティブ教員による評価から、更新版は言語面・文化面の双方において、授業実践への応用可能性を有することが示唆された。ただし、LLM は入力文の概念枠組みに沿って改編を行うため、地域社会の歴史的経験や価値観に関わる内容では、人間教師による感性的・文化的判断が不可欠である。

参考文献

- Dhingra, B., Cole, J. R., Eisenschlos, J. M., Gillick, D., Eisenstein, J., & Cohen, W. W. (2022). Time-aware language models as temporal knowledge bases. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 10, 257–273. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00459
- Rathert, S., & Cabaroğlu, N. (2022). Theorizing textbook adaptation in English language teaching. *CEPS Journal*, 12(2), 169–188. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1287>
- Murshid V. H., & Peter, S. (2025). Contextualizing a global English textbook with ChatGPT to enhance ESL teaching and learning in an Indian classroom, *Asia CALL Online Journal*, 16, 1. 282–294.
- 大橋巧, 彌富仁(2026). Conceptual Cultural Index: 相対的一般性に基づく文化特有性の尺度, 『言語処理学会第 32 回年次大会発表論文集』, 3975–3980.
- 砂岡和子(2026). LLM による外国語教科書の寿命更新, 『電子情報通信学会教育工学研究会 (ET) 講演論文集』, 7–13.

Use Without Understanding?

AI Literacy and ChatGPT Use Among Japanese EFL Learners

OTAKE, Shoko (Kobe Gakuin University)

Keywords: AI literacy, ChatGPT, Generative AI, EFL learners, Learner perceptions

1. Introduction

The rapid emergence of generative artificial intelligence (AI) tools such as ChatGPT has generated considerable interest within education. While these tools offer opportunities to support learning, they also raise concerns related to accuracy, bias, ethics, and academic integrity (Kasneci et al., 2023). Chiu (2025) suggests that as AI becomes increasingly integrated into educational settings, students need not only an understanding of how AI functions and its limitations (AI literacy) but also the ability to use AI effectively in specific situations (AI competency). To investigate students' interactions with generative AI, Köhler and Hartig (2024) developed and validated a questionnaire measuring knowledge of ChatGPT, actual usage, perceived value, and attitudes toward the technology. They found that these dimensions were generally related; however, greater knowledge of ChatGPT was associated with less favorable attitudes. Moreover, students who used ChatGPT more frequently tended to perceive it as more valuable, while knowledge and usage varied across educational stages.

2. Procedure

2.1 Participants

A survey was administered to 54 third-year Japanese university students studying English as a foreign language (EFL). The participants were enrolled in a project-based English course.

2.2 Survey

The survey was adapted from Köhler and Hartig (2024) and contained four components: (a) a knowledge scale with six true/false items assessing understanding of ChatGPT's capabilities and limitations, (b) a usage scale consisting of 10 items measuring actual use of ChatGPT across different situations, (c) a value scale assessing the perceived usefulness of ChatGPT for those situations, and (d) an attitude scale measuring overall evaluations of ChatGPT. Examples of items from each component are provided in Table 1.

Table 1

Examples of Survey Items

	Example	Answer Type
Knowledge	ChatGPT may provide content that is not based on facts.	True or false
Usage /value	I have used ChatGPT to get content ideas for a paper.	4- point usage scale
Attitude	ChatGPT is reliable.	4- point Likert scale

Note. The usage section yielded two separate scores: actual usage and perceived value of use, following the scoring procedures described by Köhler and Hartig (2024).

3. Results

Responses were scored following the procedures described by Köhler and Hartig (2024). Knowledge items were coded as correct (1) or incorrect (0), with "I don't know" responses treated as incorrect. Usage, perceived value, and attitude scores were calculated according to the original scoring procedures. Descriptive statistics and Pearson correlation analyses were conducted using R (R Core Team, 2025).

Table 2

Means, standard deviations, and correlations with confidence intervals

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
1. Knowledge	2.76	1.15			
2. Usage	6.11	2.74	.25 [-.02, .48]		
3. Value	7.70	2.46	-.05 [-.31, .22]	.56** [.35, .72]	
4. Attitude	19.59	3.05	-.30* [-.53, -.04]	.31* [.05, .53]	.33* [.07, .55]

Table 2 presents the descriptive statistics and correlations among the four ChatGPT-related constructs. Participants reported lower levels of knowledge about ChatGPT ($M = 2.76$, $SD = 1.15$) and usage ($M = 6.11$, $SD = 2.74$), but relatively high levels of perceived value ($M = 7.70$, $SD = 2.46$) and positive attitudes toward ChatGPT ($M = 19.59$, $SD = 3.05$). Usage was positively correlated with both perceived value ($r = .56$, $p < .01$) and attitudes toward ChatGPT ($r = .31$, $p < .05$). Perceived value was also positively correlated with attitudes ($r = .33$, $p < .05$). In contrast, knowledge was negatively correlated with attitudes toward ChatGPT ($r = -.30$, $p < .05$) and was not significantly related to perceived value. These findings generally replicate the pattern reported by Köhler and Hartig (2024), suggesting that students' perceptions of ChatGPT may be more closely associated with their experiences using the tool than with their knowledge about it.

References

- R Core Team. (2025). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Chiu, T. K. F. (2025). AI literacy and competency: definitions, frameworks, development and future research directions. *Interactive Learning Environments*, 33(5), 3225–3229.
- Kasneji, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., & Kasneji, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.
- Köhler, C., & Hartig, J. (2024). ChatGPT in higher education: Measurement instruments to assess student knowledge, usage, and attitude. *Contemporary Educational Technology*, 16(4), ep528.

Research on the Impact of Using XR on EFL Learners' Vocabulary Learning Performances

ZHOU, Nan (Toyo University)

YUBUNE, Eiichi (Toyo University)

Keywords: Virtual Reality (VR), xReality (XR), English Vocabulary Learning, Game-Based Learning, Vocabulary Retention, Involvement Load Hypothesis

1. Introduction

Vocabulary knowledge is essential for English as a Foreign Language (EFL) learning because it supports learners' comprehension, communication, and overall language development (Bouzaiane & Youzbashi, 2024). However, traditional vocabulary learning often relies on rote memorization, word lists, or teacher-centered instruction, which may provide limited opportunities for contextualized use and long-term retention (Bouzaiane & Youzbashi, 2024; Syawaluddin & Aeni, 2025). From the perspective of the Involvement Load Hypothesis, tasks that require greater learner involvement may support better vocabulary retention (Hulstijn & Laufer, 2001). Following Rauschnabel et al.'s (2022) xReality framework, this study understands XR not as "extended reality," but as a concept in which "X" represents an unknown variable for different forms of new realities. Within this framework, VR is distinguished from AR because it places users in a virtual environment and creates a sense of telepresence. Among these technologies, this study focuses on VR because it can provide immersive, embodied, and contextualized learning experiences through interaction with virtual objects and situated tasks.

Although previous studies have suggested the potential of XR-based learning for language education, limited research has examined how task-based VR games support EFL learners' vocabulary learning and delayed retention. Therefore, this study investigates the effects of VR-based learning by using *Lost Recipes*, a VR cooking game, on English vocabulary learning and retention among EFL learners.

2. Method

2.1 Participants

The participants were 20 Chinese international students at Toyo University, comprising 10 males and 10 females. They were divided into an experimental group and a control group, with each group consisting of 5 male and 5 female students. Their TOEIC scores were around 600, indicating similar levels of English proficiency. Before the experiment, all participants were informed of the purpose and procedure of the study, and their consent was obtained. They were also informed that the collected data would be used only for research purposes. To protect their privacy, all responses were anonymized and handled confidentially.

2.2 Learning Material

The learning materials were English vocabulary items appearing in the Grapes, Grains & Olives recipe in *Lost Recipes*, an available VR cooking game played using Meta Quest 3S. Participants in the experimental group entered a virtual kitchen and completed cooking tasks by following instructions while incidentally learning the target vocabulary.

2.3 Procedure

Before the learning task, both groups completed a vocabulary meaning pre-test. The experimental group learned the target vocabulary through the VR game. The control group learned the same vocabulary through traditional self-study by using a word list with meanings. Immediately after the learning task, both groups completed a vocabulary test as an immediate post-test. One week later, they took the same type of test again as a delayed post-test.

2.4 Measurement

Vocabulary learning was measured using a vocabulary meaning test. The pre-test, immediate post-test, and delayed post-test were created and administered through Google Forms. Participants completed the tests online, and their responses were automatically collected through the platform. These results were compared by group and test stage to examine differences in vocabulary learning and retention between VR-based learning and traditional vocabulary learning.

3. Results and Implications

In the pre-test, the control and experimental groups had similar mean scores of 7.7/16 and 7.1/16, respectively, suggesting comparable initial vocabulary knowledge. In the immediate post-test, both groups improved, but the control group scored higher, with a mean score of 15.8/16, compared with 13.5/16 in the experimental group. However, the delayed post-test showed a different pattern. The control group's mean score dropped to 8.3/16, while the experimental group's mean score increased to 15.7/16.

A two-way mixed ANOVA was conducted to examine the effects of Group (Control vs. Experiment) and Time (Pre-test, Post-test, Delayed Post-test) on test scores. The results revealed a highly significant interaction effect between Group and Time, $F(2, 54) = 87.67, p < .001$. There were also significant main effects for both Group, $F(1, 54) = 18.99, p < .001$, and Time, $F(2, 54) = 204.95, p < .001$.

The results suggest that traditional vocabulary learning was effective for short-term memorization, while the VR-based learning group showed stronger long-term vocabulary retention. From the perspective of the Involvement Load Hypothesis, this may be because the VR task required learners to interact with virtual objects and process vocabulary in a meaningful context. These findings suggest that VR-based vocabulary learning can promote deeper engagement and is more effective for long-term vocabulary retention than traditional methods.

References

- Bouzaiane, B., & Youzbashi, A. (2024). The role of digital-game based language learning in EFL vocabulary learning and retention: A case study at a higher educational institute in Oman. *Journal of Language Teaching and Research*, 15(5), 1660–1669.
- Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539–558.
- Rauschnabel, P. A., Felix, R., Hinsch, C., Shahab, H., & Alt, F. (2022). What is XR? Towards a framework for augmented and virtual reality. *Computers in Human Behavior*, 133, 107289.
- Syawaluddin, A., & Aeni, N. (2025). Play and learn: Digital traditional games for vocabulary mastery in young learners. *Discover Education*, 4, 103.

研究発表・実践報告 3

Oral Presentations 3

生成 AI を活用した英語対話活動が高校生の自己調整学習に 及ぼす影響：段階的対話活動を通した学習支援モデルの検討

堂井 由佳（千葉県立一宮商業高等学校）

キーワード：スピーキング（やり取り）、自己調整学習（SRL）、生成 AI、授業実践、
パフォーマンステスト

1. はじめに

高等学校学習指導要領では、「話す（やり取り）」によるコミュニケーション能力と「主体的に学習に取り組む態度」の育成が求められている。その一方で、基礎的な語彙や表現を理解していても、即興的な英語でのやり取りに課題を抱える高校生は少なくない。

近年、生成 AI は即時的な応答やフィードバックを提供する学習支援ツールとして注目されているが、英語によるやり取り能力と自己調整学習（Self-Regulated Learning: SRL）への影響については、なお検討の余地がある。そこで本研究では、生成 AI を活用した段階的対話活動が高校生の英語によるやり取り能力、および自己調整学習に及ぼす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

参加者は千葉県内の公立商業高等学校第 1 学年の生徒 64 名であった。参加者は基礎的な英語表現は理解しているものの、即興的なやり取りの継続や応答に課題を抱える学習者層であった。研究実施にあたっては、参加者および保護者に研究目的を説明し、個人情報保護に十分配慮した。

2.2 手順

表 1 学習プログラム内容

段階	活動	内容	目的・特徴
1	事前テスト	パフォーマンステスト, SRL 質問紙調査	事前測定
2	モデル提示	米国高校生動画視聴（英語／日本語）	モデル理解
3	初期実践	日本語→英語話し合い, 撮影	初期パフォーマンス
4	生成 AI 介入	ChatGPT 対話練習 8 回	SRL 支援・改善
5	実践的対話	米国高校生向け動画撮影	最終パフォーマンス
6	事後テスト	パフォーマンステスト, SRL 質問紙調査	事後測定

本研究では、事前測定、モデル提示、初期実践、生成 AI 介入、実践的対話、事後測定の 6 段階からなる学習プログラムを実施した。（表 1）

まず、事前測定として、英語によるやり取りのパフォーマンステストおよび自己調整学習質問紙調査を実施した。次に、オンラインで交流しているアメリカの高校生による英語および日本語での話し合い動画を視聴させ、活動モデルを提示した。その後、同一テーマについて 3 人組による英語での話し合い活動を行い、初期パフォーマンスを記録した。

生成 AI 介入段階では、生成 AI との対話活動を 8 回実施した。学習者は生成 AI との個別対話、また

はペアによる会話活動に対する生成 AI フィードバックを活用しながら、語彙・表現の改善や振り返りを行った。最後に、アメリカの高校生に向けた 3 人組による話し合い動画を撮影し、事後測定としてパフォーマンステストおよび自己調整学習質問紙調査を実施した。

事前および事後のパフォーマンステストは 3 観点 15 点満点、評価者 2 名で実施した。

3. 結果

パフォーマンステストの結果、平均得点は事前の 7.7 点から事後の 9.7 点へと向上し、2.0 点の伸びが確認された。この結果から、生成 AI を活用した対話練習が、英語によるやり取り能力の向上に寄与する可能性が示唆された。

自由記述データは、Zimmerman (2000) の自己調整学習モデルを枠組みとして質的内容分析を行った。記述内容をコード化し、「学習価値認識」「学習意欲・目標設定」「学習方略活用」「自己効力感」「自己評価・課題認識」「学習評価」の 6 カテゴリーに分類した。また、各カテゴリーを Zimmerman の 3 段階 (Forethought, Performance, Self-reflection) に関連づけて整理した。(表 2)

活動前 (Pre) では「学習価値認識」と「自己評価・課題認識」に関する記述が中心であった。話すことに関する事後記述では、Speaking 活動の価値認識と課題への気付きが多く見られた。一方、生成 AI に関する事後記述では、「学習方略活用」が最も多く、具体的なフィードバックを基に改善を図ろうとする傾向が確認された。また、自己効力感の向上も見られた。Zimmerman の段階別では、活動前に比べて Performance 段階および Self-reflection 段階の記述が増加しており、生成 AI 活用が自己調整学習を促進した可能性が示唆された。今後は、学習ログ分析や統計的検証を通して、生成 AI と自己調整学習との関係をさらに詳細に検討する必要がある。

表 2 カテゴリー別出現率 (%)

カテゴリ	Pre	Post (話すこと)	Post (生成 AI)
学習価値認識	29.0	42.0	20.3
学習意欲・目標設定	20.3	8.7	7.2
学習方略活用	8.7	14.5	56.5
自己効力感	0.0	10.1	24.6
自己評価・課題認識	33.3	34.8	23.2
学習評価	1.4	4.3	13.0
その他	26.1	13.0	1.4

謝辞

本研究は第 38 回「英検」研究助成の助成を受けたものです。

This study was supported by the 38th Research Grant from the Eiken Foundation of Japan.

参考文献

文部科学省 (2018). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編』.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

第二言語学習におけるメタモチベーションと自己調整学習 —統合的な理論モデルの構築に向けて—

上野 将太郎（神田外語大学アカデミックサクセスセンター 講師）

竹内 理（関西大学外国語学部 教授）

キーワード：動機づけ、メタモチベーション、自己調整学習

1. はじめに

第二言語（L2）学習において、学習者の動機づけは重要な個人差要因の一つとして広く認識されている（Dörnyei & Ryan, 2015）。動機づけの促進に関しては、動機づけ方略研究を中心に、教師による支援のあり方という観点から多くの知見が蓄積されてきた（Sugita McEown & Takeuchi, 2014 など）。近年では、自己調整学習（SRL）の枠組み（Henry & Liu, 2024）やメタ認知の枠組み（Al-Hoorie & Hiver, 2025）との接点から、学習者自身が動機づけをどのように認識し、維持・調整するかという側面にも関心が高まっている。本発表では、学習者が動機づけを調整しながら学習を進めるプロセス（メタモチベーション）と SRL との関係に着目し、両者を統合的に捉える理論的枠組みを検討する。

2. L2 分野におけるメタモチベーション研究の現状

メタモチベーションとは、自らの動機づけ状態をモニタリングし、それを調整・統制する心理的プロセスである（Miele et al., 2024）。メタモチベーションに関する枠組みはいくつか提案されているが、本発表では心理学の分野で Efklides et al. (2026) が SRL の観点から提示した枠組みを採用する。Efklides et al. は、メタモチベーションを構成する要素として、1) 知識・信念、2) 経験、3) 動機づけの自己調整方略の三つを提唱している。既存の L2 研究においては、1)、2) に関連する研究、すなわち学習者や教師が動機づけおよびその促進方法をどのように理解・認識しているかを扱う研究が多くを占めてきた（Al-Hoorie, 2024, 2025 など）。一方、それらの知識・信念や経験を活用しながら学習者が動機づけをいかに維持・調整するか（3つ目の動機づけの自己調整方略との関連）、またその過程が認知・メタ認知的活動（学習計画の設定、モニタリング、内省など）とどのように連動するかについては、十分に検討されていない。

3. メタモチベーションと自己調整学習の関係性

以上を踏まえ、本発表では SRL における動機づけの役割に着目し、メタモチベーションの視点から SRL と動機づけの関係性を考察する。SRL とは、学習者が目標達成に向けて認

知・メタ認知、動機づけ、学習行動、および感情を相互に調整しながら学習を進める包括的なプロセスである (Schunk & Greene, 2018)。SRL において動機づけは学習の開始・継続に不可欠な役割を担うが、SRL はその調整・制御に特化した枠組みではなく、複数の側面が有機的に連関して成立する学習過程である。したがって、学習者が動機づけの変動要因 (課題特性、個人特性、方略特性など) を理解し、その知識に基づいて動機づけを調整する営みは SRL を支える基盤となりうる一方で、動機づけの調整のみによって SRL が成立するわけではなく、認知・メタ認知活動や学習行動との相互作用を視野に収めた包括的な把握が求められる。本発表では、こうした観点から L2 学習における SRL とメタモチベーションの統合可能性を論じ、今後の研究課題および英語教育への示唆を提示する。

参考文献

- Al-Hoorie, A. H. (2024). Metamotivational beliefs about extrinsic incentives. *System*, 124, Article 103360. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103360>
- Al-Hoorie, A. H. (2025). Metamotivational beliefs about task rewards: Attitudes, perceived effects, and reported prevalence. *The Language Learning Journal*.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2025.2485942>
- Al-Hoorie, A., & Hiver, P. (2025). Call for papers in a special thematic collection of *The Modern Language Journal*: Metamotivation in language learning and teaching. *The Modern Language Journal*, 109(4), 1004–1008. <https://doi.org/10.1111/modl.70005>
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Efklides, A., Gonida, E. N., & Kilkas, E. (2026). Metamotivational processes in self-regulated learning: Exploring the implications for research, theory, and educational practice. *Educational Psychology Review*, 38, Article 53. <https://doi.org/10.1007/s10648-026-10154-3>
- Henry, A., & Liu, M. (2024). L2 motivation and self regulated learning: An integrated model. *System*, 123, Article 103301. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103301>
- Miele, D. B., Fujita, K., & Scholer, A. A. (2024). The role of metamotivational knowledge in the regulation of motivation. *Motivation Science*, 10(3), 197–209.
<https://doi.org/10.1037/mot0000336>
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 1–15). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Sugita McEown, M., & Takeuchi, O. (2014). Motivational strategies in EFL classrooms: How do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8, 20–38. <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.741133>

英語授業における音声指導

河内山 真理（関西国際大学）

有本 純（関西国際大学 名誉教授）

キーワード：英語，発音，音読，指導者，授業

1. はじめに

2020 年度に小学校からの英語教育が教科化され，現在では少なくとも小学校 3 年生から外国語活動として，5，6 年生で外国語という教科としての英語学習が行われており，高校を卒業する時点で 10 年の英語学習を経験する。外国語活動では英語に慣れ親しみ，5，6 年生の外国語で，表現だけでなくアルファベットの文字を書くことを学ぶ。しかし，英語の音声については，指導書や教科書の扱いに差があり，指示や説明が不十分なことが多い（河内山他 2023）。小学校教員になるための教職課程に英語の指導が必修化されたのは 2019 年からで，英語の専門的指導を学んだ教員が少ない現状では，音声指導まで手が回らないことは十分考えられる。では，英語を専門とする教員が指導する中学校では，4 年間の英語学習を経験した生徒に対してどのような音声指導が行われているのであろうか。

中学校の学習指導要領（2017 年度告知）では，現代の標準的発音，連結，語や文の強勢，イントネーション，区切りの 5 点を音声の指導項目に上げている。しかしながら，教材となる中学校検定教科書間で，音声の扱いについて差異があることは上田他（2011，2014）が示し，さらに大塚他（2024）では令和 2 年版検定教科書でも依然として差があると明らかにした。一方で，佐々木（2022）は，平成 27 年と令和 2 年の検定教科書を比較し，音韻認識能力を高める活動や米英語とイギリス英語の比較等の記述が増加していると示した。また，大嶋（2020）は，1989 年以降 4 回改訂された学習指導要領の変化を分析し，英語の音声・発音指導の視点が，*intelligibility* を軸とした互いのコミュニケーションが可能な英語の発音の習得に向かってきたと指摘している。

このように学習指導要領や教科書では音声指導の変化が見られる一方で，実際の教育現場における指導の実態は十分に明らかではない。そこで本研究では，中学校英語教員へのインタビューを通して，音声・発音指導の実態，指導目標の捉え方，および評価実践の現状を明らかにし，今後の指導改善に向けた示唆を得ることを目的とする。

2. 調査

2.1 調査協力者

調査協力者は中学校の英語教員 10 名である。大学時代に英語音声学の科目を受講し，音声について学んだ経験のある，20 代～30 代の若手の教員に協力を依頼した。一人 30 分程度の時間で Zoom を用いて音声指導に関するインタビューを実施した。

2.2 質問項目

インタビューでは，授業時の発音・音読指導の実践を中心に，音読に費やす時間や指導手順，目標提示の有無，使用するモデル音声，教科書で扱われる音声項目（ポーズ，強勢，イントネーション，連結）に加えて脱落への意識，個別音とりわけ日本語母語話者が苦手とする英語音への指導法，さらにパフォーマンステストの実施状況と評価方法について尋ねた。

3. 結果

1つの単元で特に音読を実施する場合は10分～20分程度が多く、内容理解の後に実施していた。内容理解後でないという意味と結びつけにくいので、タイミングとしては適切である。また、どの教員も教科書会社が提供する音声に加えて自分でもモデルを務めており、指導する生徒のレベルに合わせてスピードや特に注意が必要な個所を臨機応変に提示していた。学習指導要領があげる5つの音声項目を意識し、生徒にも注意を促しながら指導していることが多いが、必ずしも習得を求めているわけではなかった。

個別音については、中学1年生でフォニックスを用いて指導していても、それ以降は特に注意を促すことは減っており、生徒に日本語と異なる英語の音を意識させるよりも、語強勢や文末のイントネーション、連結や脱落などに注意させていた。音声変化についてはリスニング力の向上につながると考えているために注意が向くように指導していた。生徒にもリスニング力が向上するなどの説明をして、学習意欲を刺激していた。

また、教科書本文の音読は、ほぼ文字を媒介して行われており、文字と音声と意味を結び付けることは意識されているが、**read and look up**のように文字を見せずに音声と意味の結びつきを強化するような活動は行われていなかった。シャドーイングを実施している場合でも、文字を介在させることがほとんどであった。一方で、発音に関するICT（アプリ等）の利用は1校だけであった。

また、音読などの活動を行ってはいるが、パフォーマンステストの実施は、半数程度で、実施していても英語の成績評価に含んでいるケースは少なかった。パフォーマンステストでは、評価者による差があるため、ずれを避けるため発音を評価項目に入れていない場合もあった。教員側の悩みとしては、音読や発音指導に時間が十分割けないこと、小学校からの英語教育で入学時にすでに差がある（個人差と出身校による差）ことなどがあった。

本調査は少数事例に基づくため一般化には限界があるものの、中学校英語授業における音読・発音指導の実態の一端を示した。とりわけ、音読指導は一定程度行われている一方で、習得目標の明確化、評価実践、および音声と意味の結びつきを強化する活動にはなお課題が残ることが示唆された。今後、パフォーマンステストの機会の拡大が見込まれる中で、リスニング力と伝わる発話を支える音声・発音指導の重要性は一層高まると考えられる。

参考文献

- 河内山真理, 有本純 (2024). 小学校英語における教科書と付属教材の音声指導に関する調査研究『関西国際大学教育総合研究叢書』17, 105-113
- 大嶋秀樹 (2020). 直近の改訂学習指導要領に見る英語の音声・発音指導：英語教育の広がり時代を迎えて『滋賀大学教育学部紀要 人文・社会科学』70, 235-243
- 大塚朝美, 上田洋子, 今井由美子 (2024). 中学校英語検定教科書における音声学習項目とデジタルコンテンツの扱い—3回の学習指導要領改訂を経て—『関西英語教育学会紀要 (Bulletin of KELES)』47, 53-72.
- 佐々木大和 (2022). 日本の中学校英語検定教科書における音声指導の調査：平成27年検定済教科書と令和2年検定済教科書を比較して『帝京大学宇都宮キャンパス研究年報 人文編』28, 41-49.
- 上田洋子, 大塚朝美 (2011). 発音と音声の仕組みに焦点をあてた中学校英語教科書分析：インプットの基礎を考察する『大阪女学院大学紀要』7, 15-32.
- 上田洋子, 大塚朝美 (2014). 中学校英語検定教科書における音声指導項目の分析：新旧学習指導要領での扱いの変化について『大阪女学院大学紀要』10, 1-15.

スピーキングタスクの繰り返しにおける評価活動の効果： 自己評価・他者評価が中学生のスピーキング発達に及ぼす影響

濱田 裕介（北嶺中高等学校）

キーワード：タスクの繰り返し，スピーキング，流暢さ，ルーブリック評価，形成的評価

1. はじめに

日本の英語教育現場ではスピーキングの機会が限られている。その解決策の一つとしてタスクの繰り返し（Task Repetition; 以下 TR）が注目されており，先行研究でもスピーキングの流暢性を高める効果が示されている（eg., de Jong & Perfetti, 2011）。しかし，TR のみでは，その効果を十分に引き出せていない可能性があり，学習者の改善を支援する教育的介入が求められる。そこで本研究では，TR のサイクル間にルーブリックに基づく形成的評価を組み込んだ指導法の効果を検証した。特に，認知容量の制約という観点から（Skehan, 2009），中学生を対象に，評価活動を伴う TR がスピーキングの 3 側面（流暢さ，理解しやすさ，内容の深さ）に及ぼす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

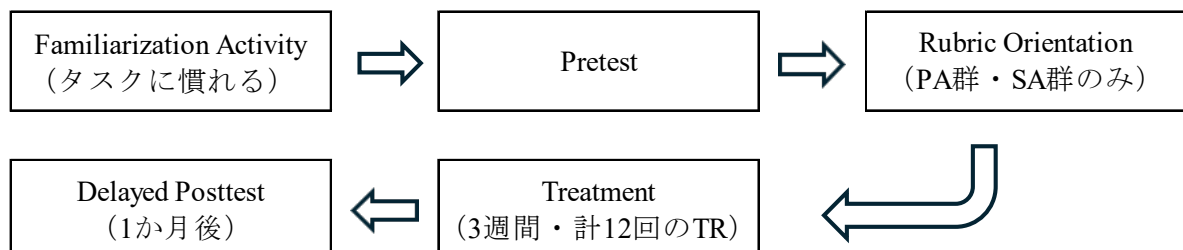
日本の公立中学校 3 年生の 3 クラス，計 94 名が参加した。各クラスは，ルーブリックに基づく「他者評価（PA）群」，「自己評価（SA）群」，および評価活動を行わず TR のみを行う「統制（CTRL）群」のいずれかに割り当てられた。事前に実施した英語能力テストのスコアにおいて，参加者の 3 群間に有意差がないことが確認された。

2.2 手順

指導介入のプロセスおよび調査デザインは図 1 の通りである。familiarization activity において，全群に対し，「流暢性」「理解しやすさ」「内容の深さ」の 3 点を意識して話すよう指導した。PA 群・SA 群には，pretest 後にルーブリックに関する 15 分間のオリエンテーションを実施した。TR サイクル（treatment）はペアワークで行われ，PA 群はパートナーへの他者評価，SA 群は自己評価を各スピーチ後に実施し，CTRL 群は評価活動をおこなわず，TR のみを実施した。参加者は 1 トピックにつき 4 回（1 レッスン 2 回，計 3 トピック）の TR をおこなった。なお，ペアによる影響を最小限に抑えるため，各発話後にペアを変更した。

図 1

指導介入のプロセスおよび調査デザイン



2.2.1 音声データ処理と測定指標

音声データはPraatを用いて分析され、時間的流暢性の指標として①発話速度 (Speech Rate: SR), ②ポーズ比率 (Pause Ratio: PR), ③1ラン当たりの平均語数 (Mean Length of Run: MLR) の3指標を算出した。また、3名の評価者がループリックに基づき、流暢さ、理解しやすさ、内容の深さをそれぞれ1～5点で評価した。データ分析には線形混合効果モデル (Linear Mixed Model: LMM) を用いた。

3. 結果

分析の結果、流暢さに関しては、すべての群で時間の経過に伴う向上が認められた。一方で、指導条件による効果は指標によって異なっていた。

SRでは有意な群×時間の相互作用は認められず ($p = .33$), 全群が同程度に向上した。PRについて、相互作用は有意傾向に留まったが ($p = .08$), PA群で最も顕著なポーズ減少の傾向が確認された。最も明確な群間差が確認されたのはMLRであった。LMMの分析の結果、有意な群×時間の相互作用が認められた ($p = .03$)。事後比較の結果、PA群 ($p = .02$) およびSA群 ($p = .03$) は、CTRL群と比較して、事前テストから遅延ポストテストにかけて有意に大きな伸びを示した。一方、PA群とSA群の間に有意差は認められなかった ($p = .96$)。

ループリック評価については、流暢さにおいて相互作用が有意傾向を示したものの ($p = .09$), 理解しやすさ ($p = .99$) および内容の深さ ($p = .62$) では、有意な相互作用は認められなかった。特に、内容の深さのスコアは全群でほぼ変化が見られず、TRおよびループリックを用いた評価活動のみでは内容の深さの向上に十分寄与しなかった可能性が示唆された。

4. 考察

以上の結果から、ループリックを用いた形成的評価をタスクの繰り返しに統合することで、単にタスクを繰り返す場合と比較して、中学生の英語スピーキングにおける言語処理の効率化が促進され、一度に産出できる発話のまとまり (MLR) の長期的に寄与する可能性が示された。一方、内容の深さが有意に向上しなかった背景には、日本人学習者がTRによって注意資源に余裕が生じた際、それを内容の深化 (概念化) ではなく、文法や語彙の修正といった言語形式 (Form) のモニタリングに優先的に配分する傾向が影響した可能性がある (Fukuta, 2016)。

したがって、内容の深さを向上させるためには、評価活動に加えて、モデル提示やプランニング、フィードバックなど、より高次の概念化を支援する教育的介入が必要であると考えられる (Lambert et al., 2017)。

参考文献

- de Jong, N., & Perfetti, C. A. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language learning*, 61(2), 533–568. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00620.x>
- Fukuta, J. (2016). Effects of task repetition on learners' attention orientation in L2 oral production. *Language Teaching Research*, 20(3), 321–340. <https://doi.org/10.1177/1362168815570142>
- Lambert, C., Kormos, J., & Minn, D. (2017). Task repetition and second language speech processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 167–196. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000085>
- Skehan, P. (2009). Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510–532. <https://doi.org/10.1093/applin/amp047>

統語的性質を分析するために行う発話の分割について

近藤 悠介（早稲田大学）

阿部 真理子（岡山大学）

キーワード：学習者コーパス，話し言葉，統語的性質，発話の分割

1. はじめに

学習者の発話に関する特徴量を得る際に、個人によって発話の長さが異なることから、分析の対象となる特徴量を文、節、T-unit などの数で割って「1 文（節、T-unit）当たりの〇〇」といった値を用いることがある（1 文あたりの語数、1 節あたりの動詞に関する誤りの数など）。この割り算において割られる値は、個々の研究の興味対象であり、その計測には細心の注意が払われている。一方で、割る値に関しては、割られる値と比べると、十分な注意が払われているとは言い難い。学習者の発話を文、節、T-Unit など何かしらの単位で区切ることは困難である。人手で行えば、アノテーターによって見解が異なるところが出てくる。何かしらのプログラムによって区切ることは可能であるが、使用するプログラムによっては結果が異なる場合がある。つまり、文、節などによる発話の分割に何を利用するかによって、特徴量の値は異なり、分析の結果に影響を与える可能性がある。本研究の目的は、この影響の程度を示すことである。本研究は、英語学習者の発話を 23 ヶ月収集した縦断的コーパスである Longitudinal Corpus of Spoken English（Abe & Kondo, 2019; LOCSE）の一部を利用し、4 つの異なる発話の分割方法が特徴量の算出に与える影響を検証した。

2. 手順

2.1 コーパス

LOCSE は 104 人の学習者が 8 回にわたりスピーキングテストを受験したその結果を書き起こしたものである。1 回のテストはさまざまな話題に関して 45 秒で答える問題が 10 問で構成されている。本研究ではこの中からランダムに 30 人の発話に限定し、初回と最終回、そして、データ収集期間の中間の 3 回のデータ収集ポイントの発話データ、90 サンプルを用いた。

2.2 分析

分析対象を非定形節および定形節を補部とする動詞（verbs controlling nonfinite/finite clause）の数とし、この値を以下の 4 種類の方法で学習者の発話を分割した数で割った（1. 書き起こしの情報に含まれるポーズによる分割、2. spaCy（Explosion, 2025）による文分割、3. 人手による文分割、4. Google Gemini（Google, 2026）による文分割）。

3. 結果

分割数の相関係数を表 1 に示す。この相関係数においてかなり大きなばらつきが見られた。さらに、学習者それぞれの発話に関して、非定形節および定形節を補部とする動詞の数を数え、それを上述の 1 から 4 の分割数で割った値を求めた（表 2）。人手による分割と Gemini による分割の相関係数はかなりの程度であったが、spaCy、ポーズによる分割は他との相関係数は中程度かかなり低いものであった。

表 1

分割数の相関係数

	Gemini	人手	spaCy	ポーズ
Gemini	1	.84	.46	.12
人手	.84	1	.50	.22
spaCy	.46	.50	1	-.28
ポーズ	.12	.22	-.28	1

表 2

定形節および定形節を補部とする動詞の数を異なる分割方法で分割した値で割った数の相関係数

	Gemini	人手	spaCy	ポーズ
Gemini	1	.79	.43	.52
人手	.79	1	.49	.69
spaCy	.43	.49	1	.25
ポーズ	.52	.69	.25	1

また、それぞれの分割方法で算出した特徴量を従属変数、データ収集ポイント（初回、中間、最終回）を 0, 1, 2 として独立変数とした回帰分析（成長曲線モデル）を個人ベースで行った。この個人の回帰直線の傾きおよび切片の平均値を分割方法ごとに算出した（表 3）。傾き平均値は、ポーズによる分割が最も大きく、人手による分割の平均値はその半分程度であった。また、切片の平均値においても人手による分割の平均値が最小であった。

表 3

分割方法ごとの傾き、切片の平均値

	傾きの平均値	切片の平均値
Gemini	0.09	0.36
人手	0.08	0.34
spaCy	0.04	0.81
ポーズ	0.18	0.36

このような結果に鑑みると、分割方法が異なる影響は無視できるものとは言えない。このように分割数によって割られる値を研究対象にする場合、割る値、割られる値双方に十分な注意が向けられるべきである。

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>
- Explosion. (2025). spaCy (Version 3.8.11) [Computer software]. <https://spacy.io/>
- Google. (2026). google-genai (Version 1.65.0) [Computer software]. <https://github.com/googleapis/python-genai>
- Google. (2026). Gemini (Gemini 1.5 Pro) [Large language model]. <https://gemini.google.com/>
- Python Software Foundation. (2025). Python (Version 3.12.10) [Computer software]. <https://www.python.org/>

心理的動機づけに基づく AI 学習支援システム設計に向けて： 学習者特性とエンゲージメントの関連の分析

石飛 守（桐朋中学校高等学校）

ISHITOBI, Mamoru (Toho Junior and Senior High School) ¹

キーワード：AI 学習支援，エンゲージメント，学習者特性，個別最適化，ゲーミフィケーション

1. はじめに

近年，生成 AI や自動採点システムの発展により，学習者に対して即時的なフィードバックを提供することが容易になった。しかし筆者は，自動採点システムを活用する中で，正確なフィードバックだけでは学習者が継続的に学習に取り組むとは限らないことを実感してきた。学習者が「もう一度挑戦したい」と感じるためには，認知的支援だけでなく，意欲や達成感といった情意的側面への支援も重要であると考えられる。

こうした問題意識から，筆者は授業実践の中で，ゲーム型ツールや AI による評価ツールなど様々なデジタル学習活動を活用してきた。これらの活動には，競争によって意欲を高めるもの，達成感を与えるもの，個別にフィードバックを行うものなど，それぞれ異なる特徴がある。生徒は概して楽しそうに取り組んでいたが，学習活動の盛り上がりと学習への没入は必ずしも一致しない可能性がある。また，同じ活動でも積極的に取り組む生徒とそうでない生徒が存在することから，活動の効果は学習者特性によって異なると考えられる。

そこで本研究では，Fredricks et al. (2004) のエンゲージメントの枠組みを用いて，授業で活用した複数のデジタル学習活動を対象に，学習者特性とエンゲージメントとの関連を探索的に分析する。その目的は，どのような学習者にどのような活動が有効であるのかを明らかにし，今後の授業設計への示唆を得ることである。また，本研究で得られる知見は，今後の授業設計だけでなく，学習者特性に応じて学習活動やフィードバックを選択する AI 学習支援システムの設計にも資するものと考えられる。

2. 手順

2.1 参加者・学習活動

参加者は，中学校 2 年生 84 名であった。筆者は 2024 年 9 月から 11 月にかけて，通常の英語授業の中で複数のデジタル学習ツールを活用していた。本研究では，その中でも継続的に使用していた 4 種類の活動を分析対象とした。活動はいずれも授業実践の一環として実施したものであり，概ね週 1 回程度の頻度で活用していた。

使用した活動は以下の 4 種類である。

- 1) **Kahoot! (競争型)**：クラス全員が同時に参加するクイズ形式の活動である。正解率や解答速度に応じて順位が表示される。
- 2) **ZEP Quiz (進行・達成型)**：アバターを操作しながら問題を解き，ゴールを目指すゲーム形式の活動である。一部の活動ではチーム対抗形式も取り入れていた。
- 3) **AI Evaluator (個別支援型)**：口頭英作文を AI が自動採点し，即時フィードバックを行う活動である。
- 4) **音読メーター (自己比較型)**：音読の正確性や速度，練習回数を記録・可視化する活動である。

2.2 調査

学期末に、生徒に学期中の各活動を振り返らせた上で質問紙調査を実施した。

まず、4つの活動それぞれについて、行動的・感情的・認知的エンゲージメントを測定した。質問項目は Skinner et al. (2009)などを参考に作成し、5件法、計9項目で構成した。次に、学習者特性に関する質問紙調査を実施した。調査項目は、内発的動機づけ、自己効力感、社会的志向、課題価値、協調志向、競争志向、学習不安、熟達目標、遂行目標の9項目で構成し、いずれも5件法で回答を求めた。

本研究では、各活動におけるエンゲージメント得点と学習者特性との関連を検討するため、相関分析を行った。

3. 結果と考察

分析の結果、学習活動の特徴と学習者特性との間に関連が認められた。

Kahoot!では、競争志向と行動的 ($r=.531$)、感情的 ($r=.459$)、認知的エンゲージメント ($r=.418$)の全てとの間に正の相関が見られた。順位や得点が可視化される仕組みが、競争を好む学習者にとって動機づけとして機能していた可能性がある。一方で、学習不安との間には負の相関が見られ、不安の高い学習者には適さない可能性が示唆された。

ZEPQuizにおいても、競争志向と行動的 ($r=.400$)、感情的 ($r=.402$)、認知的エンゲージメント ($r=.392$)との間に正の相関が見られた。生徒からはゲーム性や達成感を評価する意見が多く見られた。一方で、ゲームクリアが目的化する可能性も示唆されたが、ゲーム世界への没入感や達成感は学習への参加を促進する要因となっていたと考えられる。

AI Evaluator では、協調志向と行動的 ($r=.383$)、感情的 ($r=.315$)、認知的エンゲージメント ($r=.421$)との間に正の相関が見られた。このことから、協調的な学習者はAIからのフィードバックを積極的に活用していた可能性が考えられる。

音読メーターでは、学習不安と行動的 ($r=-.053$)、感情的 ($r=.035$)、認知的エンゲージメント ($r=-.100$)との相関はほとんど見られなかった。他者との比較ではなく自己比較を中心とする活動であることが、不安の高い学習者にとっても参加しやすい要因であったと考えられる。

4. おわりに

本研究では、授業で活用していた4種類のデジタル学習活動について、学習者特性とエンゲージメントとの関連を探索的に分析した。その結果、学習活動の効果は学習者特性によって異なることが示唆された。本研究は、教師が日常的に感じている「生徒によって効果的な活動は異なる」という実感を、データから検討した試みである。どの活動が優れているかではなく、どのような学習者にどのような活動が有効であるかという観点が重要であると考えられる。

今後は、学習者特性と活動特性との関係についてさらに検討し、学習者に応じて活動やフィードバックを選択するAI学習支援システムの設計につなげていきたい。

参考文献

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.

Validating the Usefulness of Scaffolded Retention Practice and HVPT on the Acquisition of Spoken Academic Phrases

NAKAMURA, Sachiko (Tohoku University)

SPRING, Ryan (Tohoku University)

Keywords: ASR, practice, speaking, HVPT, academic phrases

1. Introduction

Formulaic sequences are considered an important component of fluent and accurate second language (L2) speech production (e.g., Boers & Lindstromberg, 2012; Wray, 2002). Recent research has suggested that Scaffolded Retention Practice (SRP), a scaffolded multimodal repetition activity designed by the authors, may support improvements in learners' pronunciation accuracy and fluency (Nakamura & Spring, 2025). However, the developmental trajectories of learners' speaking performance during SRP, and how ongoing task assessments (such as regular quiz performance) relate to outcomes, remain unexplored. Therefore, this study investigated how learners' oral production changes over time through sustained SRP, and its relationship with learner engagement and quiz performance in an English for General Academic Purposes (EGAP) course. Furthermore, the study explored the supplementary effects of incorporating varied audio input, informed by High Variability Pronunciation Training (HVPT) (e.g., Logan et al., 1991; Thomson, 2018; Uchihara et al., 2025), on learners' performance and attitudes.

2. Procedure

2.1 Participants

Participants were approximately 150 first-year students at a national university in Japan enrolled in a required English presentation course within an EGAP curriculum. The course focused on developing academic speaking and presentation skills. Learners engaged in SRP activities over a six-week period as part of regular classroom instruction. Their proficiency level is between CEFR B1 and B2 (A2-C1).

2.2 SRP

The SRP was designed to promote the acquisition of formulaic expressions by having learners repeat sentences after listening to audio input. In the first stage, both English texts and Japanese translations were presented alongside the audio. In the second stage, learners repeated the sentences chunk by chunk while visual cues remained available. In the third stage, the visual support was removed, and learners continued chunk-by-chunk repetition using only audio input. In the final stage, learners repeated entire sentences without any visual cues. This staged design gradually shifted learners from visually supported practice to listening-based retrieval and production. This training was provided to students outside of the classroom via the university-created curriculum website as explained below.

2.3 Treatment

The treatment was carried out over a six-week period, focusing on the mastery of five specific academic phrases for presentations (e.g., *the purpose of this presentation is, this figure illustrates, to sum up*). The online tool created for the SRP as assignments used in-device text-to-speech (TTS) to provide audio, and Automatic Speech

Recognition (ASR) to record and analyze spoken output. Students received feedback regarding the intelligibility of their utterances, and the system recorded both the corP and penP accuracy metrics (Spring, 2025) as well as the speech rate in syllables per second for each round of SRP. Teachers and students could also check how many rounds of SRP had been completed; only the researchers had access to the accuracy and fluency metrics. Students were able to select the voice for their TTS from all English-language voices in their device, and they were encouraged to try different voices during SRP practice. Moreover, beyond independent digital practice, the curriculum incorporated collaborative in-class pair-work for sentence recall, and formal in-class quizzes about the expressions that appeared in the SRP training following each assignment.

3. Results

Preliminary findings suggest that learners with higher levels of engagement tended to achieve better quiz results. Furthermore, we found that students with more SRP engagement and higher quiz scores tended to demonstrate better results on their final presentations. We also noted that some students exhibited improvement in terms of fluency and accuracy over the course of the semester as measured by the tool. Finally, students also generally responded positively to the scaffolded multimodal practice format of SRP activities. The initial trends indicate that SRP incorporating HVPT-informed audio input may support the development of oral fluency, pronunciation accuracy, and learner engagement in EGAP speaking contexts.

References

- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83–110.
- Logan, J. S., Lively, S. E., & Pisoni, D. B. (1991). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: A first report. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 89(2), 874–886.
- Nakamura, S., & Spring, R. (2025). Learning and Practicing Idiomatic Expressions Using Multimodal Video Materials. *Moving JALT into the future: Opportunity, diversity, and excellence*, 268–274.
- Spring, R. (2025). Automated measures of oral fluency and pronunciation with automatic speech recognition: Evaluating the measures and creating a combined rating model. *Japan Association of Language Education and Technology Kanto Chapter*, 10, 1–25.
- Thomson, R. I. (2018). High variability [pronunciation] training (HVPT): A proven technique about which every language teacher and learner ought to know. *Journal of Second Language Pronunciation*, 4(2), 208–231.
- Uchihara, T., Karas, M., & Thomson, R. I. (2025). High variability phonetic training (HVPT): A meta-analysis of L2 perceptual training studies. *Studies in Second Language Acquisition*, 47(3), 794–827.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

Visual Attention and Test-Taking Strategies in Computer-Based Listening Tests: An Eye-Tracking Study

KANEKO, Emiko (University of Aizu)

CHEN, Tzu-Yin (University of Aizu)

Keywords: CBT Listening Test, Eye Tracking, Keyword Matching, English Proficiency

1. Introduction

As education becomes increasingly digitalized, the shift toward computer-based testing (CBT) is expected to accelerate. The present study employed a mixed-methods approach combining quantitative eye-tracking data with qualitative stimulated recall interviews to investigate the cognitive processes of Japanese EFL learners during a CBT listening test. Particular attention was paid to learners' use of the keyword-matching strategy.

2. Methods

2.1 Data collection

Twenty-eight undergraduate students majoring in computer science and engineering participated in the study (TOEIC mean = 584.4, SD = 138.8). Their eye movements were recorded using a wearable eye tracker (TalkEye Lite, SANKA; sampling rate: 30 Hz) while they completed the first half of the listening section of the TOEIC® L&R in IP (Online). Participants rested their chins on a chinrest to minimize head movement during testing.

2.2 Data analysis

Eye-movement analyses focused on nine questions (Q17–25) based on three monologue passages. Each passage was followed by three multiple-choice questions with four answer options, and the final set of questions was accompanied by a graphic. Because the wearable eye tracker recorded gaze direction rather than fixations on fixed screen coordinates, conventional fixation-based measures were not appropriate for the present study. Therefore, state entropy and transition entropy, scale-independent measures that facilitate comparisons across individuals, were employed to characterize overall patterns of gaze behavior. State entropy was used as an index of the degree to which visual attention was concentrated or distributed across available regions on the screen. Transition entropy was used as an index of the regularity of scanpaths, reflecting the extent to which gaze movements followed predictable or repetitive patterns.

2.3 Stimulated recall interviews

To complement the quantitative findings, stimulated recall interviews were conducted in Japanese with 14 participants immediately after the listening test. Participants watched scanpath videos visualizing their own eye movements and were asked about the reasons for their gaze shifts, the thought processes underlying their answer selection, and their confidence in their responses. This procedure enabled the reconstruction of cognitive processes based on actual behavior rather than relying solely on retrospective self-reports.

3. Results and discussion

3.1 Eye-tracking results: Entropy analysis

For items without graphics, horizontal state entropy exhibited a U-shaped relationship with English proficiency, with intermediate-level learners showing the lowest entropy values. This finding indicates that gaze behavior was more concentrated among intermediate learners, whereas both lower- and higher-proficiency learners distributed their attention more broadly across the screen. A different pattern emerged for the question set with a graphic: visual attention became slightly less dispersed as proficiency increased. Vertical state entropy and transition entropy showed only weak linear relationships with proficiency.

3.2 Cognitive processes revealed by stimulated recall

Stimulated recall interviews helped explain the cognitive processes underlying these quantitative findings. Advanced learners used keywords in the questions and answer options to predict content while simultaneously processing written and spoken information. As a result, their gaze was distributed across a relatively wide area of the screen.

Lower-proficiency learners, by contrast, often shifted their attention away from the audio due to limited cognitive resources and instead searched the screen for familiar words. They then attempted to infer the content of the passage from these isolated lexical cues. This unsystematic search behavior resulted in widely dispersed gaze patterns.

Intermediate learners attempted to process reading and listening simultaneously. However, limited cognitive resources often made it difficult to maintain both processes. When concentrating on listening, their gaze frequently became stationary, resulting in lower state entropy values. In addition, some learners reported selecting an answer as soon as they detected a keyword in the audio and then shifting their attention to other questions without processing the remainder of the passage.

3.3 Implications

Although keyword matching was observed across all proficiency levels, its function differed according to learners' proficiency. For advanced learners, it served as an effective strategy for supporting comprehension and prediction. For intermediate learners, it could facilitate test performance but could also carry the risk of diverting attention away from the overall meaning of the spoken text when overused. Lower-proficiency learners were generally unable to employ the strategy effectively and instead relied primarily on fragmented lexical search.

An excessive emphasis on keyword matching may encourage learners to focus on surface-level lexical matching rather than authentic listening that involves constructing meaning from the spoken message as a whole. Consequently, the strategy may create negative washback by promoting test-oriented processing that does not necessarily contribute to the development of listening ability.

Furthermore, CBT listening tests require processing written and spoken input simultaneously. As a result, test performance may reflect factors beyond listening ability itself, including reading speed and the ability to use test-taking strategies. Therefore, caution is warranted when interpreting and using test scores derived from such formats.

Finally, the study demonstrates the value of a mixed-methods approach in eye-tracking research. Although lower- and higher-proficiency learners showed similarly high levels of gaze dispersion, stimulated recall interviews revealed important differences in their underlying cognitive processes. The interviews further clarified the cognitive constraints associated with the low entropy values observed among intermediate learners. These findings suggest that integrating quantitative and qualitative approaches can provide a more comprehensive understanding of cognitive processes during language test performance.

研究発表・実践報告 4

Oral Presentations 4

生成 AI は授業設計をどのように支援するのか：

SAMR モデルに基づく対話ログの探索的分析

本沢 彩（関東学院大学）

キーワード：生成 AI，授業設計，対話ログ分析，SAMR モデル，教師の意思決定

1. はじめに

近年、生成 AI は語学教育分野において教材作成、授業準備、学習支援など幅広い場面で活用されており、教育実践への応用可能性が指摘されている。しかし、既存研究の多くは学習者による利用や個別タスクへの適用を対象としている（e.g., Belkina et al., 2025）。教員を対象とした研究では、生成 AI が教材作成や授業準備の支援ツールとして利用されていることが報告されている一方で、授業設計過程において生成 AI が果たす役割は十分に明らかになっていない（e.g., Choi et al., 2024; Dornburg & Davin, 2025; Kohnke & Zou, 2025）。

先行研究の多くは教員の認識や利用実態に焦点を当てており、授業設計の実際の過程を分析した研究は少ない。生成 AI の教育利用を検討する際には、利用の有無だけでなく、それが教育実践にどのような変容をもたらしているのかを検討する必要がある。この観点から、本研究では教育におけるテクノロジー活用の枠組みである SAMR モデル（Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition）に着目する。SAMR モデルはテクノロジーが教育活動に与える影響の程度を分析する枠組みとして広く用いられており、生成 AI が授業設計過程において果たす役割を検討する上でも有効であると考えられる。

そこで本研究では、大学の英語プレゼンテーション科目の授業設計過程を対象とし、教員と生成 AI との継続的な対話ログを分析することで、生成 AI が授業設計において果たす機能的役割を探索的に検討することを目的とする。

2. 手順

2.1 対象科目

対象は、大学における英語プレゼンテーション科目 Academic Presentation 1 および Academic Presentation 2 である。両科目はネイティブ教員によって英語で実施される選択科目であり、1 学期間 14 回の授業で構成されている。授業では、プレゼンテーション技能の段階的育成を目的として、1 科目につき 4 つの学習サイクルを設定した。各サイクルでは、トピック選定、情報収集、発表準備、プレゼンテーション実施、振り返りという一連の活動を行うよう設計した。

2.2 分析対象

分析対象は、授業設計期間中に教員と ChatGPT との間で行われた対話ログである。対話の内容は、シラバス作成、授業計画の設計、課題内容の検討、評価ルーブリックの作成、指導資料の作成、ネイティブ教員との共有資料の作成など多岐にわたった。設計過程では、教員が授業の目的や条件を提示し、生成 AI が提案や整理を行い、その内容を教員が評価・修正するというやり取りが継続的に行われた。

2.3 分析方法

まず、対話ログに含まれる生成 AI の発話内容を確認し、その機能に基づいて分類を行った。分類の結

果、AI による支援は主として「情報整理」「提案生成」「構造化」「表現の言語化」の 4 種類に整理された。次に、これらの支援内容を SAMR モデル (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) の観点から分析した。SAMR モデルは教育におけるテクノロジー活用 の程度を評価する枠組みとして広く用いられており、本研究では生成 AI の役割を位置づけるための分析枠組みとして利用した。

3. 結果

分析の結果、生成 AI は授業設計において複数の機能を果たしていたことが確認された。第一に、情報整理機能である。教員が提示した構想や条件を要約し、論点や課題を整理することで、設計上の検討事項を明確化していた。第二に、提案生成機能である。プレゼンテーションのテーマ案、評価項目、授業活動案など、複数の選択肢を提示していた。第三に、構造化機能である。教員が持つアイデアを体系的に整理し、授業全体の構成や学習サイクルとして再構成していた。第四に、表現の言語化機能である。課題説明文や教員向けガイドなどの文書化を支援していた。

これらの機能を SAMR モデルの観点から検討した結果、多くの支援は Substitution (代替) および Augmentation (機能的改善) に位置づけられた。例えば、説明文や評価シートの作成は従来の文書作成作業の代替として解釈できる。一方で、複数の設計案の提示や構想の再整理は、単なる代替を超えた機能的改善として捉えられる。

さらに、一部の事例では Modification (再設計) に相当する側面も確認された。生成 AI との対話を通じて、当初想定していなかった活動案や評価方法が提案され、授業構造そのものが修正されたためである。しかしながら、Redefinition (再定義) に相当する事例は限定的であった。

また、設計過程全体を通して、最終的な意思決定は教員が担っていた。生成 AI の提案は有用である一方、学習者の実態や教育的意図との適合性については教員による判断が必要であった。このことから、生成 AI は授業設計を代替する主体ではなく、教員の思考を支援・拡張する補助的装置として機能していると解釈される。

本研究は単一事例に基づく探索的分析であるため、一般化には限界がある。しかしながら、授業設計過程における生成 AI の役割を整理した初期的知見として意義を有すると考えられる。今後は複数事例の比較分析を通じて、生成 AI と教員の協働的設計プロセスについてさらに検討する必要がある。

参考文献

- Belkina, M., Daniel, S., Nikolic, S., Haque, R., Lyden, S., Neal, P., Grundy, S., & Hassan, G. M. (2025). Implementing generative AI (GenAI) in higher education: A systematic review of case studies. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100407>
- Choi, G. W., Kim, S. H., Lee, D. & Moon, J. (2024). Utilizing Generative AI for Instructional Design: Exploring Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats. *TechTrends*, 68, 832-844.
- Dornburg, A., & Davin, K. J. (2025). ChatGPT in foreign language lesson plan creation: Trends, variability, and historical biases. *ReCALL*, 37(3), 332-347.
- Kohnke, L., & Zou, D. (2025). The Role of ChatGPT in Enhancing English Teaching: A Paradigm Shift in Lesson Planning and Instructional Practices. *Educational Technology & Society*, 28(3), 4-20.

小学校外国語教育における児童のエンゲージメントと自律性支援

武田 貴世子（西百舌鳥小学校 非常勤講師）

池田 真生子（関西大学）

キーワード：小学校外国語教育，エンゲージメント，動機づけ，自律性支援，自己決定理論

1. はじめに

近年の日本の学校教育で重視されている個別最適化には，学習者の自律性と意欲的な行動（エンゲージメント）が不可欠である。これは小学校外国語教育においても同様で，支援の必要があると考えられる。

中学生～大学生を対象にした自律性支援とエンゲージメントの研究では，教師による自律性支援を学習者が認知することが，学習者のエンゲージメントに影響することが明らかになっている（Rahimi & Ong, 2023; Zhou et al., 2023 ほか）。しかし，小学生を対象にした研究は限られている（Oga-Boldwin & Nakata, 2015; Someya, 2024）。さらに，それらの研究では，質問紙の項目が「自律性支援」ではなく，わかりやすい説明や授業のペースなどの「構造」に偏りがちである。自律性支援に特化した質問紙項目を使用することで，児童のエンゲージメントについて，先行研究とは結果が異なる可能性がある。また，日本の小学校外国語科の文脈で，教師が具体的にどのような自律性支援が効果的だと考えているのかについても明らかになっていない。

そこで本研究では，教師の「自律性支援」が児童のエンゲージメントに与える影響と，教師の認識の実態を調査するため，以下のリサーチクエスション（RQ）を設定した。

RQ1：教師の自律性支援に対する児童の認知は，エンゲージメントをどの程度予測するか。また，自律性支援の認知は，エンゲージメント（行動・認知・感情・行為主体的）のどの側面と相関があるか。

RQ2：教師は，どのような自律性支援がエンゲージメント向上に効果的だと考えているか。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は，公立小学校5・6年生197名の児童と5名の教師（担任）であった。参加者へは，倫理的配慮を十分に行った。

2.2 手順

児童に，エンゲージメントと教師からの自律性支援の認知についての質問紙調査を行い，単回帰分析および相関分析を行った。また，教師に半構造化インタビューを実施し，いくつかの自律性支援の種類に分類して，分析した。

3. 結果

児童による自律性支援の認知はエンゲージメントを予測し（表1），エンゲージメントの各側面とも正の相関があること（表2）が認められた（RQ1）。インタビュー調査からは，児童の気持ちや感情を聞くことや，活動の選択機会を設けることなど，教師により様々な自律性支援を有効だと考えており，自律性支援を念頭に置きつつ，具体的にやり方を示したり，型を真似て練習する時間を設定したりするなど，

構造の支援を併用することが効果的だと認識されていた（RQ2）。

表 1

自律性支援の認知がエンゲージメントを予測する単回帰分析結果

	回帰係数 B	標準誤差 SEB	標準偏回帰係数 β
自律性支援の認知	0.69	0.06	0.66 ($p < .001$)
切片	0.98	0.17	
決定係数 $R^2 = .43$	95%CI 信頼区間 [0.56, 0.78]		

表 2

自律性支援の認知とエンゲージメントの各側面との相関分析結果

エンゲージメントの種類	r	95% 信頼区間		p
		下限	上限	
感情的エンゲージメント	.63	.53	.70	< .001
行為主体的エンゲージメント	.61	.51	.69	< .001
行動的エンゲージメント	.59	.49	.68	< .001
認知的エンゲージメント	.51	.40	.61	< .001

注. $N = 197$.

4. 考察

小学校段階においても、自律性支援を念頭に置いた教師の関わりが、児童のエンゲージメントの多面的な側面を高める可能性が示された。また、教師によって多様な自律性支援が行われていることが明らかとなった。今後は、児童の意見の反映や、選択肢を提示するなど、小学校段階に適した具体的な自律性支援のあり方について、教師間で共有・検討していくことが重要であると考えられる。

参考文献

- Oga-Baldwin, W. L. Q., & Nakata, Y. (2015). Structure also supports autonomy: Measuring and defining autonomy-supportive teaching in Japanese elementary foreign language classes. *Japanese Psychological Research*, 57(3), 167–179. <https://doi.org/10.1111/jpr.12077>
- Rahimi, M., & Ong, K. K. W. (2023). Exploring expert teachers' cognitions and practices of teaching English speaking and their students' experiences and engagement. *System*, 115, Article 103064. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103064>
- 染谷藤重 (2024). 小学校外国語教育における児童の動機づけとエンゲージメントの関係性：自律性支援の認知の視点からの検討『中部地区英語教育学会紀要』53, 65-72. https://doi.org/10.20713/celes.53.0_65
- Zhou, S. A., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2023). Dynamic engagement: A longitudinal dual-process, reciprocal-effects model of teacher motivational practice and L2 student engagement. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688231158789>

中国語母語話者の日本語発音における自己モニター： 発音上の問題点への気づきに関する調査

大久保雅子（早稲田大学）

キーワード：上級日本語学習者、中国語母語話者、自己モニター、気づき、発音

1. はじめに

第二言語音声習得において、教室外での自律的な学習が重要であり（McCrocklin, 2016）、そのためには学習者の自己モニター能力の育成が必要となる。一方、Dlaska & Krekeler (2008) は、自己モニターのみでは誤りの特定に限界があることを指摘しており、学習者がどの程度自己の問題点に気づけるかを明らかにすることは、自己モニター能力の向上に向けた重要な研究課題であると言える。

そこで本研究では、上級日本語学習者がアクセントおよびリズムの誤りを自己録音の聴取のみで認識できるか、さらにモデル音声との比較によって誤りの認識がどう変化するかを2段階で検証することにより、アクセントおよびリズム（拍の長短）における自己モニター能力向上に必要な条件を明らかにすることを目的とする。

2. 日本語音声教育における自律学習と自己モニター

近年、教育機関によっては、日本語学習者向けに日本語音声に特化した授業を提供している。しかしながら、日本で日本語を学ぶJSL環境には、様々な母語を持つ学習者が集まっており、教室で個々に指導を行うのは難しいという現状がある（戸田・大久保, 2014）。したがって、授業のみで音声習得を目指すには限界があり、学習者が自律的に学習していくことが求められる。

現在、学習者が自律的に日本語音声を学ぶための教材やオンライン教材が複数出版・制作されており、音韻知識を教材で学ぶことが可能となってきた。しかしながら、教材のみで自律的に発音練習を行うことは難しいと考えられる。なぜなら、自律学習において学習者自身が自己モニターを働かせ、自分自身の発音上の問題点を自己修正できなければ、それらの改善は見込めないからである。しかし、この自己モニターについて、学習者が自己の発音上の問題点にどの程度気づけるのかは十分に明らかにされていない。そこで本研究では、上級日本語学習者の気づきの実態を検証する。

3. 調査

3.1 調査協力者

調査協力者は、東京都内の大学で学ぶ上級日本語学習者6名である。いずれも日本語能力試験N1に合格しており、日本の大学に在籍している。当該大学の選択科目である「アカデミック・プレゼンテーション」を2025年秋学期に履修した学習者のうち、中国語を母語とする6名を調査協力者とした。

中国語は声調言語であり、日本語の高低アクセントとは異なる韻律体系を有する。一方で、音の高低という点においては共通しており、ストレスアクセントを有する言語の母語話者とは異なる影響が想定されるため、本研究では中国語母語話者に対象を限定した。

3.2 調査方法

調査の手順は以下のとおりである。

- 1) インターネット上にある NHK ニュースの一部をスクリプトとして書き起こしたものを配布。学習者はそれを音読し、録音したファイルを提出。
 - 2) ワークシート①を配布。学習者は自分が録音した音声を聞いて自ら気づいた発音上の問題点をワークシート①に記入して提出。
 - 3) ワークシート②およびニュース音声の URL を配布。学習者は、ニュースの音声および自分の音声を比較して気づいた発音上の問題点をワークシート②に記入して提出。
- なお、調査は大学の CALL 教室にて実施した。

3.3 分析方法

調査後、学習者が提出した音声ファイルを音声の専門家が分析し、発音上の問題点をリストアップした。次に、ワークシート①に書かれた項目と照合し、A.学習者が自分で気づけた問題点、B.気づけなかった問題点、C.発音上、問題がない音声を問題点だと指摘したもの、の3つに分類を行った。さらに、ワークシート②に書かれた問題点を、ワークシート①と同様に A, B, C に分類した。最後に、B に分類された問題点を分析し、どのような問題点に学習者が気づきにくいのかを検討した。

4. 結果および考察

ワークシート①および②の分析から、学習者の気づきには以下の3つのパターンが見られた。

- 1) 自己録音の聴取のみで一部の発音の誤りに気づくことができる。
- 2) 自己録音の聴取のみでは気づけなくても、モデルとの比較で自分の誤りに気づくことができる。
- 3) 自己録音の聴取およびモデル音声との比較のいずれにおいても、気づけない誤りがある。

以上の結果から、自己モニター能力の向上にはモデル音声との比較が有効である一方、自己録音の聴取のみでも一部の誤りには気づけることが示された。したがって、はじめはモデル音声との比較を活用しつつ、最終的には学習者がモデル音声に頼らず自分の発音から誤りに気づけるようになることが望ましいと考えられる。また、3)の詳細を分析したところ、

3-1) アクセントよりもリズムの誤りに気づくことが難しい。

3-2) アクセントは尾高型の名詞や起伏型の動詞のアクセントの誤りに気づきにくい。

という点が示唆されたため、このようなパターンを明示的に指導することが必要であると考えられる。

5. まとめ

本調査の結果、上級学習者であっても自己モニターおよび自己修正が十分ではない場合があることが示された。したがって、自律学習を促すためには、学習者が自らの発音を観察し、問題点に気づく力を育成する音声指導が重要であると言えよう。その際、授業で自分の発音を観察させる活動を取り入れることによって、学習者の自己モニターが活性化することが期待される。また、学習者が気づきにくい問題点を意識化させるフィードバックを与えることで、自己モニターから自己修正へとつなげることが可能になると考えられる。

参考文献

- Blaska, A., & Krekeler, C. (2008). Self-assessment of pronunciation. *System*, 36(4), 506–516.
- McCrocklin, S. M. (2016). Pronunciation learner autonomy: The potential of Automatic Speech Recognition. *System*, 57, 25–42.
- 戸田貴子・大久保雅子 (2014) 「新しい音声教育実践における学習者の学び：オンデマンド併用授業における発音学習」『早稲田日本語教育学』16, 1–18.

日本の英語教育の文脈に即した批判的思考テストの妥当性検証： 英語熟達度との関係性

久保 佑輔（山梨大学）

キーワード：構成概念、テスト妥当性、パス解析、リーディングテスト、批判的思考力

1. はじめに

情報化やグローバル化の進展によって英語で書かれた情報に触れる機会が増加している現在、日本の英語教育においても、情報を鵜呑みにせず内容に精査したり様々な観点から考察したりする批判的思考（Critical Thinking: CT）の重要性が認識され始めている（e.g., 今井・峯島, 2017; Kubo, 2026）。この CT は資質・能力の 1 つである思考力・判断力・表現力との親和性が高いため、共通テスト（リーディング）では CT スキルの育成に焦点を当てているテスト項目も安定して出題されている（久保, 2025）。

このような背景から、日本の英語教育で特に育成が求められる思考力を目標言語使用領域として設定し、その領域内の CT スキルの測定と診断を目的とした、多肢選択形式の教室内英語リーディングテスト（Critical Thinking Test for English Education in Japan: CTTEEJ）が開発された（Kubo, 2023）。これまでの妥当性検証を通して、(a) CTTEEJ で使用されるテスト項目と目標言語使用領域内のマテリアル（e.g., 共通テスト）との間には特徴の関連が確認されており（久保, 2025）、(b) テスト内部構造は理論的 CT 構成概念を反映していることが確認されている（Kubo, 2026）。CTTEEJ の特徴の 1 つとして、十分な英語熟達度に達していない学習者であっても段階的に思考力の育成を促すため、状況の真正性を犠牲にして英文のテキストレベルや語数を統制している。ただし、CTTEEJ スコアが学習者の英語力から受ける影響の程度についての調査は未実施である。そこで本研究では、学習者の英語熟達度と CTTEEJ スコアとの関連性の調査を通して、意図する領域を測定できている程度を明らかにすることを目指す。

2. 方法

参加者は日本の大学に通う英語学習者 104 名であり、CEFR の A2 レベルと推定される。参加者はまず 16 項目から成る CTTEEJ に約 30 分で取り組んだ（詳細は表 1 を参照されたい）。参加者の英語熟達度の測定には、受容語彙サイズテスト（Hamada et al., 2021）と英検 2 級のリーディング過去問題を使用した。これらの英語テストの素点を独立変数として、CTTEEJ スコア（従属変数）を説明するパス解析を実施することで、テスト構成概念妥当性を裏付ける程度を検証した。なお、パス解析を実施する前に、テスト信頼性、英検過去問の一次元性、及び CTTEEJ の 3 因子構造のモデル適合度を確認した。

表 1

CTTEEJ の概要（Kubo, 2026）

下位尺度	テスト項目の特徴	項目数
明確化	• 提示された情報の主張や結論などの要点を捉える	3 項目
	• 提示された情報における曖昧な用語の意味を定義する	2 項目
推論基盤	• 根拠と結論の内容的つながりが一貫したものを精査する	6 項目
推論	• 提示された情報から導き出せる結論・事実を評価する	5 項目

3. 結果

記述統計の結果を表 2 に示す。CTTEJ は英語テストよりも難易度は高い傾向にあったが、明確化の下位尺度のみが英検過去問題よりもやや易しかったことが確認された。また、受容語彙サイズはレベル 4 まで出題したが、天井効果が確認されており、これは本研究の限界点の 1 つである。

表 2

CTTEJ スコアと英語テストスコアの記述統計

	テスト	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	正答率
CTTEJ	合計点 (16)	8.43	3.04	3, 15	52.69%
	明確化 (5)	3.39	1.30	0, 5	67.80%
	推論基盤 (6)	2.67	1.62	0, 6	44.50%
	推論 (5)	2.37	1.36	0, 5	47.40%
英語テスト	英検リーディング (12)	7.38	2.58	2, 12	61.50%
	受容語彙サイズ (80)	64.30	9.64	37, 80	80.38%

注. 括弧内の数字は各尺度での最高得点を示す。

続いて CTTEJ の下位尺度スコアに影響を及ぼす程度をパス解析によって検証した結果、語彙サイズとリーディングはどちらも明確化の下位尺度スコアのみ有意に予測していることが示された ($\beta = .37, p = .01$; $\beta = .42, p = .01$)。その一方で、学習者の英語力は推論基盤と推論の下位尺度スコアの有意な予測変数ではないことが示された。なお、パス解析によるモデル適合度は十分な値が確認されている ($\chi^2(127) = 130.29, p = .40, CFI = .95, TLI = .95, SRMR = .18, RMSEA = .02 [.000, .05]$)。この結果は、CTTEJ は英語力ではなく、測定領域である CT スキルをある程度正確に診断できていることを裏付ける妥当性証拠の 1 種となり得る。発表当日は、理論的見解に基づいて CTTEJ のテスト構成概念について考察を行う。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 24K22785 の助成を受けたものです。

参考文献

- 今井理恵・峯島道夫 (2017). 「コミュニケーション英語 I」で批判的思考力を育てる CT スキルズ一覧表と核となるパフォーマンス課題の開発」『全国英語教育学会紀要』28, 365–380. https://doi.org/10.20581/arele.28.0_365
- 久保佑輔 (2025). 「批判的思考力を測定する英語テスト項目の代表性の検証—大学入学共通テストとの設問比較—」『全国英語教育学会第 50 回記念埼玉研究大会 発表予稿集』206–207.
- Hamada, A., Iso, T., Kojima, M., Aizawa, K., Hoshino, Y., Sato, K., Sato, R., Chujo, J., & Yamauchi, Y. (2021). Development of a vocabulary size test for Japanese EFL learners using the New JACET List of 8,000 Basic Words. *JACET Journal*, 65, 23–45. https://doi.org/10.32234/jacetjournal.65.0_23
- Kubo, Y. (2023). Development of a critical thinking test for English education in Japan: Validation through factor analysis. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 34, 49–64. https://doi.org/10.20581/arele.34.0_49
- Kubo, Y. (2026). Exploring the construct of a critical thinking test for English education in Japan. *JLTA Journal*, 28, 104–123. https://doi.org/10.20622/jltajournal.28.0_104

英語動詞習得における母語活用の効果： 日本語動詞分類の先行指導の検証

隈上 麻衣（長崎大学）
KUMAGAMI, Mai（Nagasaki University）

キーワード：明示的文法指導，動詞習得，母語知識活用，メタ言語知識

1. はじめに

本研究は、第二言語習得における母語活用の効果を実証的に検討することを目的とする。動詞は目的語の義務性の観点から自動詞と他動詞に分類され、自動詞はさらに非能格動詞と非対格動詞に区別される。動詞は意味的にも統語的にも文の中核をなす要素であり、学習初期から導入される重要な項目である。しかし、母語や習熟度にかかわらず、英語動詞に関する誤用（例：過剰受動化）は数多く報告されている（Zobl, 1989; Oshita, 2000）。

このような誤用を低減する指導法として、近年、明示的文法指導の効果が検証されており、一定の有効性が示されている（Kondo et al., 2020; 大瀧・白畑, 2018）。しかしながら、中・低習熟度の学習者においては、その効果量が限定的であることが指摘されている。そこで本研究では、英語指導に加え、学習者の高い理解度が期待される日本語の文法知識を活用した指導を実施した。本研究では、このような母語知識を用いた概念理解支援を、メタ言語知識へのアクセスを促す支援として位置づけ、その効果を検証した。

2. 調査

参加者は、日本語を母語とする英語学習者の大学生 57 名（実験群：31 名，対照群：26 名）である。必要な資料（アンケート，文法性判断課題を用いた事前・事後テスト，指導動画（各グループ 2 本））は全て LMS で共有された。参加者は、LMS 上の指示に従い、簡単なアンケート，事前テストの順に回答し、異なる 10 分の指導動画（実験群：日本語の動詞分類解説，対照群：英語同族目的語解説）の後、共通の指導動画（英語の動詞分類解説）15 分を視聴し、事後テストを受けた。事前・事後テストで使用された調査文は表 1 の 9 タイプ（各 3 文，合計 27 文）であった。

表 1 調査文（9 タイプ）

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

IX 他動詞 & 受動文

Mary was accepted this year.

図1 指導用スライド (抜粋)

自動詞は更に分類される！ ヒント1: 意味(特に「自発性」)に注目!

現れる	遊ぶ	働く	跳ぶ
泳ぐ	割れる	隠れる	産む

例: 子どもが公園で遊ぶ。鈴木さんが週末働く。
→ (意志を持った)人(や動物)が主語になる
例: ガラス窓が割れる。水が漏れる。
→ (意志を持たない)モノが主語になる

自動詞は更に分類される！？ ヒント3: 「たくさん」テストで判別

現れる	遊ぶ	働く	跳ぶ
泳ぐ	割れる	隠れる	産む

「学生がたくさん現れた。」⇒現れた学生がたくさんいた
⇒現れるということがたくさん起きた
「学生がたくさん働いた。」⇒働いた学生がたくさんいた
⇒働くということをたくさんした

「学生がたくさん働いた」

「学生がたくさん働いた。」⇒働いた学生がたくさんいた
⇒働くということをたくさんした

動詞の分類 日本語特有の分類ではない、動詞分類の理解を他の言語にも活かしましょう。

- 自動詞 (主語+動詞)
- TypeA自動詞
- TypeB自動詞
- 他動詞 (主語+目的語+動詞)
- 自他両用動詞

3. 結果

全体スコアについて、群 (実験群・対照群) とテスト (事前・事後) を要因とする混合分散分析を行った。記述統計量では実験群 (18.87→20.65, +1.77) が対照群 (18.27→19.00, +0.73) より大きなスコア上昇を示した。

分析の結果、群の主効果は有意ではなかった ($F(1,55)=0.68, p=.413, \eta^2p=.012$)。一方、テストの主効果には改善傾向が認められた ($F(1,55)=3.25, p=.077, \eta^2p=.056$)。しかし、群とテストの交互作用は有意ではなかった ($F(1,55)=0.56, p=.456, \eta^2p=.010$)。

4. 考察

本研究では群間の差は統計的に確認されなかったものの、全体として事後テストにおける改善傾向が認められた。これらの結果は、動詞に関する明示的指導が英語動詞理解を促進する可能性を示す一方、母語知識活用による追加的効果については、今後さらなる検討が必要である。

参考文献

- Kondo, Takako, Tomohiko Shirahata, Koji Suda, Mutsumi Ogawa and Hideki Yokota (2020) Effects of explicit instruction on intransitive and transitive verbs in L2 English: with a special focus on non-instructed verbs. 『全国英語教育学会紀要』 31: 81–96.
- Oshita, Hiroyuki (2000) “What is Happened May Not Be What Appears to Be Happening: A Corpus Study of “Passive” Unaccusatives in L2 English,” *Second Language Research* 16, 293–324.
- 大瀧綾乃・白畑知彦 (2018) 「英語能格動詞の構造に関する明示的文法指導の効果—明示的文法指導の指導内容に焦点を当てて—」『教科開発学論集』 6: 47–57.
- Zobl, Helmut (1989) Canonical typological structures and ergativity in English L2 acquisition. In: Susan Gass and Jacquelyn Schachter (eds.) *Linguistic perspectives on second language acquisition*, 203–231. New York: Cambridge University Press.

異文化理解と言語学習をつなぐ非同期型国際交流の試み：

「やさしい日本語」を用いた Discord 実践

森岡 千廣（京都産業大学 / 関西大学 大学院生）

林 菜摘（ノックス大学）

キーワード：国際交流，非同期型，自文化発信，異文化理解，日本語教育

1. はじめに

近年、オンライン技術を活用した国際交流活動は、外国語教育や異文化コミュニケーション教育においても広く実践されている（O'Dowd, 2018）。日本国内における言語学習や異文化理解を目指した実践では、Morioka (2024) はシンガポールと日本の高校生の同期型オンライン交流を通して、異文化理解や学習意欲が向上したと報告している。シャカル・林(2026)は、アメリカの初級日本語学習者同士による Discord を用いた協働学習を通して、学習者の学習意欲や異文化理解と日本語使用への自信の向上を報告している。本研究は、これらの実践を踏まえ、日本語学習者と日本人大学生による非同期型交流を実施したものである。特に、自文化紹介動画の作成や交流活動を通して、日本語学習者側の日本語学習と異文化理解、日本人学生側の「やさしい日本語」の実践や日本語教育への理解に着目し、双方にとっての学び（互惠性）の観点から非同期型交流の教育的可能性を検討した。

2. 実践概要

本実践は、アメリカの大学において日本語を学ぶ学生 8 名と、日本の大学において異文化コミュニケーション論を履修する学生 14 名を対象とした非同期型国際交流である。

本実践は、Discord 上のチャットおよび動画交換による約 5 週間の交流であり、アメリカ側の主な目的は、日本人との交流を通して実践的な日本語使用の機会を得ること、日本語学習への動機づけを高めること、ならびに異文化理解を促進することであった。一方、日本側は「やさしい日本語」を用いた言語調整を経験することとともに、海外の日本語学習者との交流を通して異文化理解を深め、日本語学習や日本語教育の広がりについて認識を深めることを目的とした。

この実践において、リアルタイムの会話を伴わない非同期環境においても、学習者同士の意味のある交流が成立するのか、またその中で双方にどのような学びが生じるのかを検討した。

交流では、自己紹介動画の投稿から始まり、両大学の文化や学生生活を紹介する動画の作成・共有、動画内容に関する質問応答、寄せ書きの共同作成を行った。また、動画内で視聴者に質問をするなど工夫をすることでチャットによる交流を促進した。参加者は主として日本語を用いて交流し、日本人学生は「やさしい日本語」を意識しながらコミュニケーションを行った。

3. 調査方法

実践の教育的効果および互惠性を検討するため、交流前後に質問紙調査を実施した。質問紙は 5 件法による選択式項目および自由記述項目から構成した。

アメリカの学生に対しては、日本語使用への自信、日本語学習意欲、日本人との交流に対する認識等について調査した。一方、日本人学生に対しては、「やさしい日本語」を用いたコミュニケーションへの意識、異文化理解、言語調整に関する認識等について調査した。

また、交流終了後には、学習者の学びや気づきを把握するために振り返りを実施した。本稿では、事前・事後質問紙の平均値の変化および自由記述の内容をもとに、学習者の変化を記述的に分析した。

4. 結果

質問紙調査の結果、アメリカ側では日本語使用への自信や日本語学習への意欲の向上が見られた。また、自由記述では、日本人学生との交流を通して日本語使用への自信が高まったことや、日本語学習の実践的な機会となったことに関する記述が見られた。また、日本の大学生活や文化に対する理解が深まったことを示す記述も複数確認された。さらに、「もっと交流したかった」といった意見も見られ、交流そのものに対する前向きな態度もうかがえた。

日本側では、異文化交流への前向きな態度や海外文化への関心の高まりが見られた。自由記述からは「やさしい日本語」を用いた言語調整への気づきが多く見られた。また、海外の日本語学習者と初めて交流したことで、日本語学習や日本語教育に対する理解が深まったという意見も見られた。さらに、動画交流を通してアメリカの大学生活や文化への理解が深まるとともに、自文化をどのように伝えるかを考える機会になったことが示された。

5. 考察

本実践の結果から、チャットと動画を中心とした非同期型交流においても、日本語学習と異文化理解の双方につながる相互的な学びが生まれる可能性が示された。

アメリカ人学生においては、日本人学生との実際のやり取りを通して、日本語使用への自信や学習意欲の向上が見られた。特に、教室内で学習した日本語を実際のコミュニケーションの中で使用する機会となったことが、学習意欲や達成感につながったと考えられる。また、動画交流を通して日本の大学生活や文化について具体的に理解したという記述も見られ、言語学習と異文化理解が相互に関連しながら促進されたことがうかがえる。

一方、日本人学生においては、「やさしい日本語」を用いた交流を通して、相手に応じた言語調整への意識が高まったことが示された。また、海外の日本語学習者と交流した経験は、日本語学習や日本語教育に対する理解を深める機会となった。さらに、自文化や大学生活を紹介する動画を作成する過程において、自文化をどのように伝えるかを考える機会となり、自文化発信の重要性に気づく契機となったと考えられる。

以上より、本実践は、学習者同士が互いの言語的・文化的背景を理解しながら交流する場として機能したと考えられる。今後は、参加者数を増やした実践や、同期型交流との比較を通して、非同期型交流の教育的可能性についてさらに検討する必要がある。

参考文献

- Morioka, C. (2024). Students' learning through virtual exchange in high school: With the perspective of language use, intercultural understanding and motivation. *The 43rd Thailand TESOL Conference Proceedings*, 19–27.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23.
- シャカル佳子・林菜摘 (2026) 「国内におけるオンライン協働学習 : Discord を使った 2 校間での協働カタカナ学習」『茨城大学大学教育論叢 グローバル教育研究』9, 109–121.

From Familiar to Unfamiliar, or the Reverse?

Study Order Effects in Formulaic Language Learning with Interleaved Spaced Repetition Software

LAFLEUR, Louis (Kindai University)

KANAZAWA, Yu (The University of Osaka)

OTAKE, Shoko (Kobe Gakuin University)

MATSUO, Tohru (Osaka Jogakuin University)

MORISHITA, Miwa (Kobe Gakuin University)

Keywords: CALL, interleaving, spaced repetition, formulaic language, quantitative study

1. Introduction

The learning of formulaic language (i.e., prefabricated or fixed phrases/idioms as whole units) and spaced repetition software (i.e., interval-based study software) have become quite popular in the area of Second Language Acquisition (SLA). Formulaic sequences can be processed more fluently and quickly than non-formulaic language (Conklin & Schmitt, 2008). Spaced repetition has consistently shown to improve second language learning on a medium to large effect size scale (Kim & Webb, 2022). However, few studies have assessed their combined effectiveness. This study compares the study habits and learning outcomes of three participant groups through a pretest-treatment-posttest-delayed posttest research framework.

2. Procedure

2.1 Participants

Participants of this semester long study were 50 university CEFR A2/B1 level Japanese learners of English majoring in policy studies at a private university in Japan. The participants were divided into three groups: the control group who did not study the formula list (group 0; $n = 17$), the first treatment study group who studied formulaic word items from most to least familiar (group 1; $n = 19$), and the second treatment group who studied formulaic word items from least to most familiar (group 2; $n = 14$).

2.2 Treatment

This study assessed the participants' acquisition of a Formula List originally developed by Martinez & Schmitt (2012) and edited/tailored for Japanese learners of English by LET-FMT-SIG project members (Kanazawa (ed.), 2020) while utilizing Interleaved Spaced Repetition Software (ISRS; i.e., multitask digital flashcard study software). The repeated tests (i.e., pre/post/delayed) were VocabLevelTest tests (McLean et al. 2021; <https://vlt.carleton.ca/>)

consisting of a careful and representative selection of 25 phrasal/formulaic items from the Formulaic Word List and two sections/tasks: meaning listening recall and listening dictation.

3. Results

ANCOVA p-value calculations which controlled for differences in pretest scores and Cohen's d effect size calculations were implemented to assess learning outcomes differences between the participant groups. Important results include significantly higher posttest meaning listening recall for both group 1 ($p = .010$, $d = .898$) and group 2 ($p < .001$, $d = 1.435$), and significantly higher posttest listening dictation for group 2 ($p = .013$, $d = 1.017$). These results suggest that studying formulaic language from least to most familiar produces better learning outcomes for learners as their study addressed learning gaps more effectively.

Table 1

ISRS Formula Word Learning Outcomes According to Test Results

(#) Group	Test	"Meaning" Mean & SD%	[Effect size] (p value)	"Form" Mean & SD%	[Effect size] (p value)	Total score Mean & SD%	[Effect size] (p value)
Control	Pretest	25.41% (12%)	/	43.29% (16%)	/	34.35% (13%)	/
$n=17$	Posttest	30.12% (9%)		59.76% (11%)		44.94% (9%)	
$n=9^*$	Delayed	31.56% (14%)		65.33% (14%)		48.44% (12%)	
①HF~LF	Pretest	28.84% (15%)	[0.898] (0.010)	57.89% (11%)	[0.278] (0.453)	43.37% (11%)	[0.569] (0.111)
$n=19$	Posttest	41.05% (12%)		64.42% (8%)		52.74% (7%)	
$n=6^*$	Delayed	44.00% (7%)		65.33% (12%)		54.67% (8%)	
②LF~HF	Pretest	33.71% (17%)	[1.435] (<.001)	58.57% (15%)	[1.017] (0.013)	46.14% (15%)	[1.353] (0.001)
$n=14$	Posttest	48.86% (15%)		71.71% (10%)		60.29% (12%)	
$n=7^*$	Delayed	50.29% (14%)		73.14% (18%)		61.71% (15%)	

Note. *Fewer participants completed the delayed posttest (conducted one week after the posttest & study treatment period)

References

- Conklin, K., & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics*, 29(1), 72–89.
- Kanazawa, Y., Ikuma, Y., Izumi, E., Isobe, Y., Kadota, S., Sato, H., Sugiura, K., Hirai, A., Hori, T., Matsuda, N., Miki, K., Morishita, M., Yabuuchi, S., & Lafleur, L. (2020). *Formulaic sequences in foreign language learning and education: An introduction*. Kurosio Publishers.
- Kim, S. K., & Webb, S. (2022). The effects of spaced practice on second language learning: A meta-analysis. *Language Learning*, 72(1), 269–319.
- Martinez, R., & Schmitt, N. (2012). A phrasal expressions list. *Applied Linguistics*, 33(3), 299–320.
- McLean, S., Raine, P., Pinchbeck, G., Huston, L., Kim, Y., Nishiyama, S., & Ueno, S. (2021). The internal consistency and accuracy of automatically scored written receptive meaning-recall data: A preliminary study. *Vocabulary Learning and Instruction*, 10(2), 64–81.

Beyond Binary Judgments: Developing a Rating Scale Measure of L2 Pragmatic Appropriateness

OKI, Nanaho (Hokkaido Musashi Women's Junior College)

Keywords: pragmatic competence, appropriateness judgment, speech acts, rating scale, Rasch measurement

1. Introduction

Pragmatic competence — the ability to use language appropriately in social contexts — is widely recognized as a key component of communicative language ability (e.g., Bachman, 1990; Thomas, 1983). Despite its theoretical centrality, pragmatic competence remains underrepresented in formal language assessment, in part due to the practical challenges of measuring it reliably and validly at scale (Roever, 2011). Efforts to assess L2 pragmatic judgment have pursued several approaches, including rating scales applied to learner speech act production (e.g., Li et al., 2019; Taguchi, 2006). However, such scales are designed for trained raters evaluating learner output, not for learners themselves judging the appropriateness of presented utterances. Existing learner judgment instruments have predominantly relied on binary yes/no formats or multiple-choice items keyed to a single correct answer, which may not capture the gradient, context-dependent nature of pragmatic perception. Liu (2007) demonstrated the psychometric advantages of applying the Rasch dichotomous model to a pragmatics test, but the Rasch Rating Scale Model (RSM; Andrich, 1978), which extends Rasch measurement to polytomous formats, has not to date been applied to a learner-completed appropriateness judgment instrument. The present study addresses this gap by developing and evaluating the English Conversational Appropriateness Scale (ECAS), a 20-item six-point rating scale designed to measure how Japanese EFL learners judge the degree of pragmatic appropriateness of conversational responses across five speech act categories. Its scores are also examined in relation to those on the binary-format Metapragmatic Knowledge Test (MKT; Ellis et al., 2024) as a source of criterion-related validity evidence.

2. Method

Thirty Japanese EFL learners (high school to graduate level; age range 16–23, $M = 17.7$) participated voluntarily. The ECAS presented brief situational dialogues rated from 1 (Highly Inappropriate) to 6 (Highly Appropriate) across thanking, apologizing, complaining, offering, and complimenting, with each category containing one higher-appropriateness and one lower-appropriateness item pair. A Japanese-translated version of the Metapragmatic Knowledge Test (MKT; Ellis et al., 2024), a binary-judgment measure of controlled pragmatic processing, served as a criterion instrument. Data were collected via Google Forms (March 2026). The RSM (Andrich, 1978) was applied using WINSTEPS 5.10 (Linacre, 2021). Because MKT scores violated normality (Shapiro-Wilk $W = 0.91$, $p = .01$), Spearman's ρ was used to examine the ECAS–MKT relationship.

3. Results

Full-scale analysis (20 items, $N = 30$) yielded person reliability = .66 (separation = 1.40) and item reliability = .76 (separation = 1.79), with a mild ceiling effect. Andrich threshold disorder between Categories 4 and 5 led to category collapsing in subsequent subscale analyses. A principal components analysis (PCA) of residuals revealed a first-contrast eigenvalue of 4.03: contextually appropriate (High) items loaded negatively and inappropriate (Low)

items loaded positively, indicating that the two item types define distinct dimensions rather than a single unidimensional construct. Subscale analyses separating High and Low items reduced the first-contrast eigenvalues to 2.93 and 2.24, respectively, confirming improved unidimensionality following separation. Item fit statistics were broadly acceptable across all three analyses (infit MNSQ range: 0.62–1.55), with only one item (Q07_Apo_Prof_High: outfit MNSQ = 1.83) showing marginal elevation. The Low subscale showed better item targeting (spread = 1.53 logits) than the High subscale (spread = 0.68 logits), which was characterized by a ceiling effect and near-zero item reliability. No significant correlation was found between ECAS person measures and MKT scores ($\rho = -.06, p = .737$).

4. Discussion

The most theoretically significant finding was the systematic separation of High and Low items on the first PCA contrast. This suggests that recognizing appropriate language and detecting inappropriate language may engage distinct underlying competencies — a pattern consistent with proposals that pragmatic awareness involves separable components (cf. Kasper & Rose, 2002). Within the Low subscale, the most difficult item depicted an understated response to a thanking expression (“It was okay.”), whose inappropriateness may be opaque to Japanese EFL learners unfamiliar with its negative connotation in English. The easiest Low item, by contrast, contained a direct complaint (“You should clean it soon.”) whose violation was more transparent. The absence of an ECAS–MKT correlation further supports the interpretation that the ECAS captures gradient appropriateness judgment, whereas the MKT targets binary recognition of pragmatic violation. Low person reliability (.56–.65) and ceiling effects in the High subscale indicate that the instrument requires additional items, particularly at higher difficulty levels. Future research should replicate with a larger and more proficient sample, and consider reporting High and Low subscale scores separately as distinct measures of pragmatic appropriateness judgment.

References

- Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43(4), 561–573.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Ellis, R., Shintani, N., & Zhu, Y. (2024). *Measuring second language pragmatic competence: A psycholinguistic perspective*. Multilingual Matters.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell.
- Li, S., Taguchi, N., & Xiao, F. (2019). Variations in rating scale functioning in assessing speech act production in L2 Chinese. *Language Assessment Quarterly*, 16(3), 271–293. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1648473>
- Linacre, J. M. (2021). *WINSTEPS Rasch measurement computer program (Version 5.10)* [Computer software]. Winsteps.com.
- Liu, J. (2007). Developing a pragmatics test for Chinese EFL learners. *Language Testing*, 24(3), 391–415.
- Roever, C. (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language Testing*, 28(4), 463–481.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112.

研究発表・実践報告 5

Oral Presentations 5

AI 支援型英語学習における段階的学習プロセスの効果： 音読・AI やり取り・プレゼンテーション・国際交流を通した 学習意識の変容

高橋 美由紀（愛知教育大学）

金城 國夫（別府大学）

キーワード： AI 支援型英語学習，段階的学習プロセス，オンライン国際交流，学習過程の可視化，主体的な学習態度

1. はじめに

近年，生成 AI を活用した英語学習が進み，音読や AI とのやり取り，プレゼンテーションを組み合わせた段階的な学習が注目されている。一方で，こうした学習プロセスが学習行動や学習意識に与える影響は，十分に検証されていない。中学校学習指導要領（外国語）においては，四技能の統合的な言語活動を通して，実際のコミュニケーションにつながる資質・能力の育成が重視されており，段階的に言語使用の場면을拡張していく指導が求められている。こうした背景のもと，AI 英語学習支援ツール「World Classroom (WC)」に関する研究では，金城・高橋・田邊（2025）が音読やプレゼン練習による発話の流暢性（WPM）の向上を示し，高橋・金城（2026）は初級段階における音読・やり取りの有効性と，中級段階における学習停滞の存在を指摘している。

2. 研究目的

本研究の目的は，音読，AI を用いたやり取り，プレゼンテーション準備，オンライン国際交流からなる段階的学習プロセスが，学習者の学習行動及び国際交流後の学習意識に与える影響を明らかにすることである。

3. 研究方法

本研究では，中学生を対象に，HelloWorld 社の WorldClassroom（英語学習・国際交流プラットフォーム）を活用し，AI を用いた音読，やり取り，プレゼンテーション準備，オンライン国際交流からなる段階的学習プロセスを実施した。本研究では，段階的に言語使用の場면을拡張する学習設計とした。WorldClassroom は，ICT を活用してスピーキング練習や海外との交流機会を提供し，実践的な英語運用能力の育成を支援するものである。

学習行動の把握のため，音声提出記録や AI との対話履歴，練習回数，学習時間などの学習ログを収集し，活動タイプごとの特徴を分析対象とした。さらに，学習意識の変容を把握するために，異なる段階でアンケート調査を実施した。まず，AI を用いた学習段階においては，①学習目的の明確性，②英語使用意欲，③異文化理解への関心，④四技能の向上に関する認識，⑤学習の有用性および動機づけ，⑥将来における英語活用意識，⑦自由記述による振り返り，の観点から質問項目を設定した。また，国際交流後には，①授業満足度，②英語使用意欲の変化，③異文化理解への関心の変化，④四技能の向上に対する認識，⑤英語学習の有用性に関する認識，の観点からアンケートを実施し，国際交流の効果を把握することとした。これらの学習ログ（客観的データ）とアンケート結果（主観的データ）を関連付け，

段階的学習プロセスが学習行動および学習意識に与える影響について検討する。本研究は、中学校学習指導要領（外国語）において重視される「主体的・対話的で深い学び」，「異文化理解」，および「コミュニケーション能力の育成」，特に「聞く・読む・話す・書く」の四技能を統合した言語活動の充実に関わる実践として位置付けられる。

4. 結果

学習ログおよびアンケート結果については、紙面の関係上、詳細な数値や個別の分析結果は発表時に示す。予備的な整理から、活動の種類に応じて学習行動の特徴に違いが見られる可能性が示唆されている。具体的には、音読においては反復的な練習が中心となり、音声面の基礎的技能の定着を図る学習が行われている傾向がある。一方、AIを用いたやり取りでは、発話の試行や継続的な対話が促され、「話すこと（やり取り）」において表現を調整する様子が見られる可能性がある。また、プレゼンテーション準備においては、内容の整理や表現の推敲が繰り返され、「話すこと（発表）」に関わる表現の精緻化が図られ、より正確で伝わりやすい表現への意識が高まる傾向が想定される。

さらに、アンケート結果からは、英語使用意欲や異文化理解への関心、英語学習の有用性に関する認識に変化が見られる可能性があり、特に国際交流を通じた実際のコミュニケーション経験が、学習意識に影響を与えていることが示唆される。また、段階の進行に伴い、言語使用の内容および学習の焦点が変化する様子が見られる可能性がある。

5. 考察

以上の結果から、言語使用の場面を段階的に拡張する学習設計により、各活動の特性に応じた学習行動が促される可能性が示された。具体的には、①音読による音声面の基礎的技能の定着、②やり取りにおける発話の試行と継続的対話、③プレゼンテーション準備における表現の推敲・精緻化が連動し、四技能を統合した言語活動として機能していると考えられる。

また、これらの活動の延長にある国際交流は、実際のコミュニケーション場面での言語使用を可能にし、中学校学習指導要領（外国語）の「実際のコミュニケーションを通じた言語活動の充実」と整合する。さらに、こうした経験が英語使用意欲や異文化理解への関心に影響を与え、「主体的に学習に取り組む態度」や「異文化理解」の育成にも関わる可能性が示唆された。すなわち、他者との関わりを伴う言語活動は、技能の向上にとどまらず、学習者の意欲や価値づけにも作用する。特に、本実践では学習の焦点が「音声→やり取り→発表→実践」へと段階的に移行しており、これは学習指導要領解説（外国語編 第2章）の「言語活動を通じた資質・能力の育成」と一致する。以上より、本研究の段階的学習プロセスは、四技能を統合した言語活動の充実と、実社会につながるコミュニケーションを重視した授業設計として、有効である可能性が示された。

参考文献

- 文部科学省.(2018).『中学校学習指導要領解説 外国語編』. 文部科学省.
- 金城國夫, 高橋美由紀, 田邊正行. (2025)「AI 英語学習支援ツール WorldClassroom の教育効果についての初期報告」『別府大学紀要』66・67, 163-174.
- 金城國夫, 高橋美由紀 (2026)「AI ツールを用いたやりとり練習における「量」と「質」の学習効果ー学習ログに基づく四象限分析からの示唆」第53回 LET 九州・沖縄支部研究大会発表資料.
- 高橋美由紀, 金城國夫. (2026)「AI 支援ツールを用いた音読・やり取り・プレゼンテーション活動の練習量が英語学習成果に及ぼす効果ー量効果・相互作用効果・交互作用効果の検証ー」『言語教育エキスポ 2026』.

英語学習者の楽しさ・退屈さ・不安が学業達成度および英語習熟度に及ぼす相対的影響：日本の特定の英語学習環境における検討

川光 大介（大阪公立大学工業高等専門学校）

KAWAMITSU, Daisuke (Osaka Metropolitan University College of Technology)

キーワード：楽しさ，退屈さ，不安，学習成果，学習環境

1. 本研究の目的

外国語（L2）教育研究では、学習者が授業中に経験する楽しさ、退屈さ、不安といった感情が、学業達成度やL2習熟度などの学習成果に関わる要因として注目されている。近年では、感情間の相互関係や学習成果に対する相対的な影響を検討するため、複数の感情を包括的に扱う研究が増加している（例：Dewaele & Botes, 2025; Dewaele et al., 2023）。また、感情と学習成果の関係は学習環境によって異なる可能性が示唆されており（Dewaele et al., 2023）、その実態を明らかにするためには、特定のL2学習環境に焦点を当てた検討が必要である。そこで本研究では、日本の工業高等専門学校（高専）において、学生が英語の授業で経験する楽しさ、退屈さ、不安が、彼らの学習成果をどの程度予測するかを検討することを目的とした。本稿執筆時点では、学校行事の都合によりデータ収集が継続中のため、本稿では予備調査について報告する。

2. 予備調査の参加者と研究方法

発表者の所属する高専で英語の選択科目を履修する4年生35名を対象に調査を実施した。楽しさ、退屈さ、不安については、Dewaele and Botes (2025) で使用された項目を採用し、高専入学後の英語授業で経験した感情を測定した。各項目への回答は、「1：まったく当てはまらない」から「6：とても当てはまる」までの6件法によるリカート尺度で求めた。学業達成度については、Dewaele et al. (2023) で用いられた方法に倣い、直近の英語科目の成績（前年度の英語授業における学年末評点）を収集した。英語習熟度の指標には、質問紙調査と同時期に実施したTOEIC Listening & Reading IPテストのトータルスコアを用いた。サンプルサイズが小さいことから、Hiver et al. (2020) を参考に、スピアマンの順位相関分析およびベイズ相関分析を実施し、両分析で支持されたものについて考察を行った。なお、ベイズ相関分析においては、竹内・水本 (2023) を参照し、 BF_{10} が3を超える場合を相関関係支持の基準とした。

3. 分析と結果

感情変数と学習成果との関係を分析した結果、両分析で共通して支持されたのは、不安と英語習熟度との中程度の負の相関のみであった。（表1、表2）。

4. 考察と今後の調査について

海外の英語学習環境で感情変数と学習成果の関係を調査したDewaele et al. (2023) では、楽しさ、退屈さ、不安のすべてが学業達成度と有意な関係を示し、その中でも不安が最も強い影響力を有していた。これに対し、本予備調査では、学習成果との関係が支持されたのは不安のみであった。この結果は、感情と学習成果との関係が学習環境によって異なる可能性を支持するものであると解釈できる。また、不安は学習環境を超えて学習成果と関連する重要な感情である可能性が示唆される。ただし、本予備調査

は参加者数が限られているため、追加データを用いて改めて検証する必要がある。現在もデータ収集を継続しており、最終的には約 80 名の参加を見込んでいる。追加データ収集後は、予備調査で認められた感情変数間の相関を踏まえ、各感情の予測力を検討するため、楽しさ、退屈さ、不安を独立変数、学年末評点および TOEIC Listening & Reading IP テストのトータルスコアを従属変数とする重回帰分析を実施する予定である。

表 1

楽しさ、退屈さ、不安、学業達成度と英語習熟度についてのスピアマンの順位相関分析結果

	楽しさ	退屈さ	不安	学業達成度	英語習熟度
楽しさ	—				
退屈さ	-.39*	—			
不安	-.36*	.36*	—		
学業達成度	-.01	-.10	-.24	—	
英語習熟度	.10	-.03	-.40*	.41*	—

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

表 2

楽しさ、退屈さ、不安、学業達成度と英語習熟度についてのベイズ相関分析結果

		楽しさ	退屈さ	不安	学業達成度	英語習熟度
楽しさ	r	—				
	BF ₁₀	—				
退屈さ	r	-.32	—			
	BF ₁₀	1.16	—			
不安	r	-.42*	.36	—		
	BF ₁₀	4.07	1.71	—		
学業達成度	r	-.03	-.06	-.19	—	
	BF ₁₀	0.21	0.22	0.38	—	
英語習熟度	r	.17	.03	-.51*	.21	—
	BF ₁₀	0.32	0.21	23.33	0.43	—

* BF₁₀ > 3

謝辞：本研究は、一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会（IIBC）の英語教育研究支援制度による支援を受けて実施した。

参考文献

- Dewaele, J. M., Botes, E. (2025). How the effects of foreign language enjoyment, anxiety, boredom and peace of mind on attitude/motivation change with skill level, academic achievement and age: A moderated mediation model. *International Journal of Applied Linguistics*, 35(4), 2010–2025.
- Dewaele, J. M., Botes, E., & Meftah, R. (2023). A Three-Body Problem: The effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 7–22.
- Hiver, P., Zhou, A., Tahmouresi, S., Sang, Y., and Papi, M. (2020). Why stories matter: Exploring learner engagement and metacognition through narratives of the L2 learning experience. *System*, 91, 1–13.
- 竹内理・水本篤（編）（2023）『外国語教育研究ハンドブック—研究手法のより良い理解のために【増補版】』。松柏社。

thought group を指導する意義はあるのか

磯田 貴道（龍谷大学）

大和 知史（関西大学）

鬼田 崇作（同志社大学）

キーワード：発音指導，区切り，イントネーション，意味的・統語的处理，流暢性

1. はじめに

外国語の発音指導における thought group は発話の区切りであり，大抵は節などの意味的・統語的区切りと一致し，ポーズやトーンの変化などの音声の手がかりで示されるとされる (Celce-Murcia et al., 2010)。この区切りが発音指導研究では重視されているが (Murphy, 2018)，実際の指導では区切る位置の基準が曖昧であったり，区切りの音声の手がかりが明確でないなど様々な疑問が生じ指導が難しく，研究と実践が大きく乖離している。その乖離の背景について考察し，thought group の指導の意義を再検討したい。

2. 乖離の背景

2.1 thought group と類似の概念の違い

thought group という用語は発音指導独特の用語であるが，類似の用語として，音声学においては tone group/unit, intonation group/unit などが用いられる (Celce-Murcia et al., 2010)。両者を同一視した記述も多いが，実際は thought group は思考過程の区切りでひとまとめにされる語群 (Pennington, 1996) である一方で，音声学上の用語は音声の特徴により区切ることを重視しており，一部の理論を除いて意味的・統語的なまとまりに基づいた区切りではない。また音声学において発話の区切りがはっきりしないケースもあることが報告されており (Cruttenden, 1997)，明確に理論化されているわけではない。発音指導では長らく意味的・統語的な区切りで発話を区切ることが指導されてきたが，それは限定的な捉え方である。

2.2 意味的・統語的区切りを指導する意味

2.1 を踏まえると，意味的・統語的なまとまりで発話を区切ることは，ある種の「理想化された区切り (idealized phrasing)」であると捉え，その上でそれを指導する意味を考えなければならない。

学習者の発音上の問題点として，意味的・統語的なまとまりを無視した区切りが指摘されている (渡辺, 1994)。しかし，このことは発音上の問題というよりも，むしろ語彙や文法の知識および処理の流暢性の問題と考えることができる。そもそも，意味・統語上のまとまりを理解するためには，文の構成素 (constituents, 句のまとまり) を理解できなければならない。これに関しては，リーディング指導などで，句をチャンクとして提示したり，スラッシュリーディングを行うといった指導が行われているが，thought group の指導はこれと重複する (大和・磯田, 2023)。したがって，区切る位置を意味的・統語的なまとまりと定める thought group の指導は，語彙や文法の面での知識，および認知的処理の流暢性の向上を目指す「手段」として用いていると言える。

2.3 教材の音声や例文は整った形のもの

発音やリスニング教材の音声は，話者がその場で考えて発話したものではなく，あらかじめ用意されたことばを読み上げるものが多い。また，練習に用いられる例文は「文」であるように，ある種の整った形のものが多い。発音指導に限らないが，学習者に提示する例文や音声は well-formed なものが望まし

いとする暗黙の了解がある。整った形の音声、例文を用いる状況では、意味的・統語的まとまりに発話の区切りを一致させることができる確率が高く、それに応じて意味的・統語的まとまりに基づいた区切りが採用されてきたと言える。しかしながら、整った形式のものだけに触れていては自発的な発話 (spontaneous speech) には対応が難しいという点が課題として残る。

2.4 用意されたセリフか自発的な発話か

2.3 と関連し、スピーキングにおいて区切りの適切さを考える上でも、あらかじめことばを用意して発表する形式なのか、その場で内容を考えて話す形式なのかの区別は重要である。聞きやすさという点では確かに意味的・統語的区切りが重要ではあるが、自発的な発話においては実際には意味的・統語的なまとまりではないところでも区切りが起こる。このような点を踏まえてどのように指導すればよいのか、先行研究からの示唆は少なく、*thought group* を発音指導上優先順位が高い項目とするならば、自発的なスピーキングにおける区切りの指導や評価についても考察が求められる。

2.5 習熟度の違いと区切り位置の変化

適切な区切りは直感や常識に委ねられるが、それは習熟度の高い学習者の常識、直感であり、それをそのまま発達途上の学習者にあてはめられるのか疑問が残る。一般に流暢な発話は節単位での区切りが多いが、初中級者には節単位での区切りは難しく、句レベルでの区切りが多くなる。CEFR Companion volume (Council of Europe, 2020) では、A1, A2 レベルの *prosodic features* は語や句のレベルにとどまっているように、習熟度によって「可能な」区切り位置は異なると考えられ、一般的に「適切な」区切り位置と一致するわけではない。また習熟度の高いレベルにどのように接続すればよいのかも明確でない。

3. まとめ

thought group の捉え方に理論的な曖昧性が残っていることを踏まえた上で、整った音声・文を用いた教材が一般に用いられている現状、また主に学校教育では初中級の学習者が対象となることを考えると、意味的・統語的まとまりを重視した発話の区切りは、発音指導というよりはむしろ語彙・文法の面での指導を主にした役割と考えることができよう。また、用意されたことばと自発的な発話の違いから生じる区切りの差、習熟度に応じた区切りの変化などの課題が残るが、これらは単に指導の方法論の問題ではなく、そもそも *thought group* をどう捉えるかという理論的な問いもはらんでいる。意味的・統語的まとまりだけに依拠した区切りの他に教育上有用な枠組の開発が求められる。

参考文献

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/lang-cefr>
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation*. (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Murphy, J. M. (2018). Teacher training in the teaching of pronunciation. In O. Kang, R. I. Thomson, & J. M. Murphy (Eds.). *The Routledge handbook of contemporary English pronunciation* (pp. 298–319). Routledge.
- Pennington, M. C. (1996). *Phonology in English language teaching: An international approach*. Longman.
- 渡辺和幸 (1994). 『英語のリズム・イントネーションの指導』大修館書店.
- 大和知史・磯田貴道 (2023). 『プロソディを重視した英語音声指導入門—指導の枠組と教科書の活用法』溪水社.

英語ライティングにおける添削フィードバックのペンの色が学習者に与える影響

高橋 ゆかり（産業能率大学）
TAKAHASHI, Yukari (SANNO University)

キーワード：英作文，添削，フィードバック，ペンの色，大学生

1. はじめに

2022 年 11 月に OpenAI が発表した Chat GPT の登場以降、英語教育とりわけ英語ライティングの指導および学習方法に多大なる影響を与えている。文法・語法・構成といった技術的な側面は AI によって一定程度補完可能で、学習者自身が自律的に進められるようになってきた (Guo & Wang 2024; Song & Song 2023; Mahapatra 2024)。しかし、同時にそんな今だからこそ教師が担うべき人間的な役割を再考する必要がある。学習者に寄り添い、個々の成長を丁寧に支える手書きによるフィードバックは、AI によって代替し得ない教育実践の一つである。ライティング研究におけるフィードバックは、主として誤り訂正や文章の正確さの向上といった認知的・言語的側面から論じられてきた (Ferris 1999; Hyland 1998)。しかし、教室における添削は、単なる訂正にとどまらず、学習者の不安、自己効力感や動機づけにも影響を及ぼす可能性がある。赤色を使用した評価者はより多くの誤りを指摘し、厳しい評価になる (Rutchick, Slepian & Ferris 2010)、赤色で添削をされた学習者はそのフィードバックを否定的に受け取る傾向がある (Dukes, R. L., & Albanesi, H. 2013) などの研究が報告されている。本研究では、英作文添削のフィードバックに用いられる色（赤インク・青インク）に着目し、それらの違いがフィードバックに対する印象、ライティングへの意欲、ならびにライティングパフォーマンスにどのような影響を及ぼすかを検討する。これにより、添削における色彩的要因という比較の見過ごされてきた要素に光を当て、正確さの向上だけでなく、学習者が前向きに書き続けられるよう支えるフィードバックの在り方について示唆を得ることを目指す。インクの色は、学習者の受け取り方や心理的反応に影響を及ぼす可能性があり、その教育的意義についてはなお検討の余地がある。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、神奈川県的大学生 1 年生 52 名であった。彼らは必修英語の科目を週 2 日受講しており、入学時に行われたプレースメントテストによりレベル分けされた同一レベルの異なるクラスに所属している（A クラス 17 名、B クラス 16 名、C クラス 19 名）。

2.2 手順

各クラスを赤ペン群、青ペン群、赤・青併用群に割り当てた。介入前に、事前アンケートおよび 10 分間のライティングテストを実施した。介入期間中は、計 6 回の 5 分間ライティングを行い、各回の作文に対して各条件に応じた色で誤りの指摘とコメントによるフィードバックを与えた。加えて、全クラス共通の補助的フィードバックとして、全体的によかった点や共通して見られた誤り等を記載したフィードバックシートを配布した。介入後には、事後アンケートおよび 10 分間のライティングテストを実施した。ライティングテストは 5 名の評価者が、内容・課題達成、構成・明瞭さ、語彙、文法の 4 観点から

成るルーブリックを用いて評価した。なお、分析対象者は、事前・事後のテストおよびアンケートのすべてに参加した学生とし、各群 10 名、10 名、15 名であった。

3. 結果

分析の結果、ライティングパフォーマンスについては、事前の得点差を考慮した後でも、赤群、青群、赤・青併用群の間に統計的に明確な差は認められなかった。記述的には、赤群では事前から事後にかけて一定の上昇がみられ、赤・青併用群でもわずかな上昇傾向が確認された一方、青群では大きな変化はみられなかった。しかし、これらの差は、群間の明確な違いとしては確認されなかった。

情意面についても同様に、事前のアンケート得点を考慮した上で比較した結果、群間で明確な差は認められなかった。すなわち、添削に用いるペンの色の違いが、学習者の不安、自己効力感、動機づけといった情意面全体に対して、はっきりと異なる影響を及ぼしたとは言えなかった。一方で、事前のアンケート得点は事後の得点と関連しており、学習者の事後の反応は、色条件そのものだけでなく、もともととの態度やフィードバックに対する認識にも影響されていた可能性が示された。

これに対して、事後に「どの色の添削がよいと思うか」という色選好については、群ごとの差がみられた。具体的には、赤群では赤、青群では青、赤・青併用群では赤・青併用を好ましいとする学生が最も多く、学習者は自分が実際に受けた条件の色を肯定的に受け止める傾向を示した。したがって、ペンの色の違いは、ライティング得点や情意面全体に明確な差をもたらすほどではなかった一方で、学習者の印象や好みには影響を与えていた可能性がある。

参考文献

- OpenAI. (2022, November 30). *Introducing ChatGPT*. OpenAI.
- Ferris, D. R. (1999). *The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996)*. *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1–11. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Guo, K., & Wang, D. (2024). *To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing*. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8435–8463. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>
- Hyland, F. (1998). *The impact of teacher written feedback on individual writers*. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255–286. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90017-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90017-0)
- Mahapatra, S. (2024). *Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study*. *Smart Learning Environments*, 11, Article 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>
- Rutchick, R. L., Slepian, M. L., & Ferris, B. D. (2013). *Seeing red: Quality of an essay, color of the grading pen, and student reactions to the grading process*. *The Social Science Journal*, 50(4), 615–619. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2012.07.005>
- Song, C., & Song, Y. (2023). *Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students*. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1260843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>

LLM を活用した発話行為タグ付き ディズニー映画コーパス構築の試み

大澤 真也 (広島修道大学)

水島 梨紗 (北海学園大学)

大木 七帆 (北海道武蔵女子短期大学)

中西 大輔 (広島修道大学)

阪上 辰也 (広島修道大学)

田中 洋也 (北海学園大学)

キーワード：LLM, 発話行為, アノテーション, コーパス, 映画

1. はじめに

語用論研究におけるコーパスの活用は従来から注目を集めていたが, Staples and Fernández(2019) らも述べているように, 一つの言語機能が複数の形式を用いて遂行されるため, DAMSL (Dialogue Act Markup in Several Layers) や DART などの試みはあったものの, その多くは人間の評価者が手作業で行わざるを得なかった。近年, 大規模言語モデル (Large Language Models: LLM) は, 人間に近い高度な言語運用能力を示すだけでなく, 発話意図の推定や談話機能の解釈といった語用論的处理にも一定程度対応できる水準に達しつつある。先行研究においても, 発話行為やポライトネス方略, 談話機能などの語用論的アノテーションに LLM を活用する試みが報告されており, 従来手作業で行われてきた注釈作業の効率化や支援ツールとしての応用可能性が期待される。こうした LLM を用いて行う自動化されたアノテーションがどこまで信頼できるかについては, 近年活発に議論が行われるようになってきたが, 学習者にとって身近で語用論的特徴が豊富な映画のセリフに対してどの程度 LLM を用いたアノテーションが機能するのかについては, 十分な検証が行われていない。そこで本実践報告では映画, その中でもディズニー映画を分析対象として語用論的アノテーションを自動で行う可能性について検討する。

2. LLM を利用した語用論的アノテーション

LLM の有効性を示した研究のひとつに Su and Ye (2025) が挙げられる。彼らは GPT-4o と DeepSeek を用いて, British National Corpus (BNC) における感謝表現 (thanking) の詳細な発話行為アノテーションを実施している。その結果, GPT-4o が 90.29%, DeepSeek が 92.95%という高い精度を達成しており, 人間に近い性能を示したことを指摘している。さらに, 発話全体だけでなく, 発話内の構成要素レベルで語用論的機能も付与できることを明らかにした。

その他にも, Boldi et al. (2025) は, 評価基準を用いて, 健康な高齢者の語用論的言語能力をコーディングする GPT-4o の能力を評価している。彼らの研究では, GPT-4o と専門家の評価者との間で中程度の 89.1% ($\kappa=0.49$) という一致率を示したが, 特定の語用論的行為において体系的な不一致が見られたことから, LLM が比喩的・パラ言語的の手がかりを処理する上での限界が示唆された。また Bianco et al. (2026) は, ソーシャルメディアのイタリア語の政治的言説において, LLM がユーモアを検出しアノテーションする可能性を調査している。その結果, ユーモア検出においては専門家アノテーターとの間で高い一致率を示した ($\kappa=0.75$) が, ユーモア機能の分類においては性能が中程度まで低下した ($\kappa=0.37$)。これは, 語用論的機能が本質的に主観的かつ文脈依存的であることを反映している。定性分析の結果, LLM は深

層的な語用論的推論よりも語彙的・意味的手がかりに大きく依存しており、ユーモアの微妙な推論的側面を捉える能力が十分ではないことが明らかになった。

これらの先行研究から、LLM がすでに発話行為などの語用論的情報をアノテーションする際に利用できるレベルに達しつつある一方で、文脈の深い理解、非言語情報の統合、意味的曖昧性の解決を必要とする複雑で多層的な語用論的現象については、依然として限界もあることが明らかになったと言える。

3. LLM を活用した映画スクリプトの語用論的アノテーション

LLM を用いて映画スクリプトの語用論的アノテーションを行う場合、より複雑な課題に直面することになる。なぜなら、映画のスクリプトには、キャラクターの感情状態や暗示的な意図などの繊細なニュアンスを捉える必要があるからである。LLM を用いることで、映画のスクリプトに対して語用論的アノテーションを自動で行えるかどうかに関して、筆者が探した限り先行研究は見つからなかった。そこで本実践研究では映画のスクリプトをオンラインで入手し、そのスクリプトに LLM を利用して自動でアノテーションを行うことを試みた。

LLM として採用したのは ChatGPT 5 シリーズのモデルである。最初に語用論的なタグ付けを行う際の基本的な情報および枠組みを提示した後、何度かやり取りを繰り返すことでアノテーションの精度を高めていった。当初は清水 (2016) を元に「提案 (proposal)」や「助言 (advice)」, 「断り (refusal)」といった 10 個の発話行為の機能に基づき分類させることを試みたが、LLM が分類できないものが多く精度が高くなかった。そこで最終的には、発話行為理論 (Searle, 1976) や CCSARP (Blum-Kulka et al., 1989) などをもとに複層的なアノテーションを行うと同時に、そのようにラベルをつけた理由および確信度についても LLM に評価させることとした。結果、オンラインで映画のスクリプトを検索し入手した上で、作成したアノテーションの枠組みに沿って映画のスクリプトに複層的なアノテーションを行ったものを整形し、Excel ファイルに出力するという一連の流れが問題なく LLM で実行できることを確認した。Excel ファイルをアップロードすることで、語用論的機能をキーに検索できるコーパスのシステムについても既に β 版が完成しており、今後、システムを利用して発話の傾向などを分析する予定である。

参考文献

- Bianco, A., Brocca, N. & Garassino, D. (2026). Assessing the potential of LLM-assisted annotation for corpus pragmatics: The case of humor. *Corpus Pragmatics* 10, 33.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.). (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Ablex.
- Boldi, A., Gabbatore, I., & Bosco, F. M. (2025). Large language models as coders of pragmatic competence in healthy aging: Preliminary results on reliability, limits, and implications for human-centered AI. *Electronics*, 14(22), 4411.
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5(1), 1–23.
- Staples, S., & Fernández, J. (2019). Corpus linguistics approaches to L2 pragmatics research. In Taguchi, N. (Ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics* (pp. 241–251). Routledge
- Su, H., & Ye, J. (2025). Large language models for automating fine-grained speech act annotation: A critical evaluation of GPT-4o and DeepSeek. *Corpus Pragmatics*, 9(4), 463–482.
- 清水崇文 (2016). 『心を動かす英会話のスキル』 研究社.

地図とパノラマ画像が創る「情報の非対称性」： 真正性に根ざした外国語学習支援システムの開発

青田 庄真（茨城大学）

キーワード：インフォメーション・ギャップ，ICT 活用教育，タスク，真正性，生成 AI

1. はじめに

GIGA スクール構想により、全国の教育現場へ 1 人 1 台端末等のハードウェア普及が急速に進んだ一方で、その環境を活かすソフトウェアの充実度や、学習者の意欲を喚起する「ホンモノの体験」へのアクセスにおける地域・階層間格差が新たな社会的課題として浮き彫りとなっている。例えば、先進的な自治体では上記の端末等を活用した「オンライン英会話」や「体験型英語学習施設」の訪問が盛んに行われているが、そうではない自治体の児童生徒は、英語を「実際に使って目的を達成する」という真正な文脈に触れる機会が積極的に確保されている訳ではない。この背景には専門的人材の地域偏在もある。発表者の全国調査によれば、各教育委員会における英語教育専門職員（指導主事等）の配置状況は市区部で 43.85%に達するのに対し、町村部ではわずか 6.18%にとどまる。英会話は各種習い事ランキングでも上位を占めるなど英語学習への社会的ニーズが高い中、独自の教育施策を展開できる地域・自治体とそうでない自治体の格差は広がる一方である。

外国語教育研究において、当事者間に存在する情報のズレを対話によって埋める「インフォメーション・ギャップ」を伴う真正性の高いコミュニケーションは、意味の交渉を促し、言語習得を促進する重要な要素とされる。また、このような異文化没入体験は、学習者の内発的動機付けを促進する上でも不可欠である。しかし、多忙を極める学校現場において、教員が単独で「互いに状況を英語で説明し合わなければタスクが達成できない」実践的かつ協働的な学習環境を日常的に構築し、一人ひとりの対話プロセスを評価して個別に適切な足場かけを行うことは事実上困難である。

一方で、多くの自治体や教科書が扱う英語教材において、「道案内」や「地域の地理的紹介」は、実践的な言語使用の典型的なタスクとして頻出する。そこで報告者は、現実の地理空間を舞台にした真正性の高いコミュニケーション機会の「民主化」を目指し、インフォメーション・ギャップを系統的に制御して学習者に提示する「外国語学習支援システム」を開発した（特許出願済）。本発表では、中核機能を搭載したシステムの初期実装について述べるとともに、ユーザー評価から得られたフィードバックおよびシステム改善への示唆を報告する。

2. Google Maps Platform の API 等を用いたシステム開発

学習指導要領外国語編では、英語コミュニケーションにおける目的・場面・状況の設定が各校種で重視されており、暗記や形式的なロールプレイを超えた「意味重視のやりとり」が求められている。同時に、タスク中心の教授法など、意味交渉に着目した指導の有用性が指摘されている。これらの基盤となる「真正性」は、単に本物素材を使用することに留まらず、場面設定によって言語使用の目的を明確にし、現実世界で起こり得る「意味のあるコミュニケーション」を生起させる上で重要な概念である。

上記の要件を満たすべく、報告者は Google Maps Platform の API 等を活用し、外国語学習支援システムを開発した。本システムは、一対一あるいは一対多で各端末に提示される断片的な情報を、ユーザー同士の対話によって補完し合いながらタスクの完遂を目指すものである。

本システムの中核技術は、同一の地理的座標に対して一方の端末には「俯瞰地図（記号的情報）」を、他方の端末には「パノラマ画像（視覚的情報）」を提示し、意図的に「情報の非対称性」を創出する点にある。素材として Google Maps や Google Street View のデータを用いるが、これらはそのままでは多機能過ぎて学習向きではない。そこで、API を利用して機能を意図的に制限し、学習目的に必要な機能の抽出や操作・表示情報の制御を行い、教育利用に特化した UI/UX 設計とした。さらに、制限時間や選択肢による難易度調整機能に加え、生成 AI を活用したユーザー間の差分情報の比較および適応的なヒント生成機能も実装した。これにより、ゲーム性のあるタスクを通じた異文化没入体験を提供し、外国語学習の動機付けとコミュニケーション能力の向上を目指している。

図 1

ペアを組む各ユーザーに提示する情報例



3. 基礎評価

開発したシステムの初期実装について、英語教育を専攻する教職課程の大学生・大学院生、および現職中学校教員計 24 名に取り組んでもらい、フィードバックを得た。本システムのコア技術である情報の非対称性を活用したタスクについては、「ペアで問題をクリアしないといけないので、どのように伝えれば、相手に伝わるのか、正解を導きだせるのかなど考えるので、このアプリを使うことで相手意識や協働的な学習が期待できるといった。」や「画面には写真や地図が映るので、実際に言語を使用する場面がリアルに想像できる点に魅力を感じた。」といった、実践的かつ真正なコミュニケーション機会の創出を高く評価する声が多く得られた。

一方で、システム運用および UX の観点からは、「ゲーム [タスク] に入るまでの工程が多く少し難しく感じた。」といったインターフェース面での課題も複数指摘された。

今後は、本実践の成果と課題に基づき、タスク選択プロセスの簡略化など UI/UX の改善を図るとともに、実際の語学教室への導入と実証実験を通じて、学習者の対話プロセスや学びのさらなる深化を目指し、システムの改良に繋げていく予定である。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 26K04110 の助成を受けたものです。ご協力者の皆さまに感謝申し上げます。

参考文献

青田庄真（2025）『激動の英語教育政策は「誰」が決めたのか：教育課程行政の政治力学』大修館書店

The Perception-Production Relationship in L2 English Linking Sounds

QIAO, Wanshu (Graduate Student, Nagoya University)

Keywords: L2 speech perception, L2 speech production, English linking, Connected speech

1. Introduction

Understanding how perception relates to production has long been a central issue in second language (L2) phonological development. Empirical studies have generally reported positive perception–production associations in L2 speech learning, although the strength of this relationship appears to vary depending on learner factors, task demands, and linguistic features (e.g., Cho & Lee, 2023; Nagle, 2021; Saito & van Poeteren, 2018). However, most previous research has focused on segmental features. Less is known about whether similar perception–production relationships hold for connected speech phenomena, such as English linking. Linking occurs across word boundaries and requires learners to process and produce phonological modifications in continuous speech. It may therefore pose different challenges from isolated segmental contrasts, involving not only phoneme-level perception and articulation but also word-boundary processing. The present study addresses the following research questions:

1. To what extent are L2 learners' perception and production of English linking sounds associated with each other?
2. Is the relationship between perception and production stronger in one direction than the other?

2. Procedure

2.1 Participants

A total of 68 participants took part in the study. Of the participants, 53 reported Chinese as their first language and 15 reported Japanese. Participants reported their English listening and speaking proficiency using the Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q, Marian et al., 2007). Proficiency was rated on an 11-point scale ranging from 0 to 10, where higher scores indicate greater perceived proficiency. Participants' vocabulary knowledge was assessed using the Vocabulary Size Test (Nation & Beglar, 2007), which was administered online (<https://vocabularysize.com/>). Participant information is presented in Table 1.

Table 1

Participants' Biographical Information (SD in Parentheses)

N	Age	Mean Vocabulary Size	Proficiency Level		Length of studying English (years)
			Listening	Speaking	
68	23.46	7,095	4.28	4.25	12.81
	(5.61)	(2250.32)	(1.68)	(1.69)	(4.43)

2.2 Instruments

2.2.1 Partial dictation

Perception of connected speech was assessed using a partial dictation task targeting lexical segmentation ability. The task included 27 sentences adapted from VOA Learning English, each containing one target linking phrase. Participants transcribed only the target phrase. Each sentence was played twice with a 10-second interval for writing. Responses were scored binarily, with nonwords, omissions, and linking-related perception errors coded as incorrect, while minor spelling errors that did not affect lexical identification were accepted.

2.2.2 Reading-aloud

Production of linking was assessed using a read-aloud task. Participants read 27 sentences containing 34 target linking phrases. Their oral productions were digitally recorded, and only the target phrases were analyzed. Each target was scored binarily by two English instructors based on the VOA audio models and established principles of English linking. Initial interrater reliability was high, $\kappa = .92$, $p < .001$, and all disagreements were resolved through discussion until full agreement was reached.

3. Results

The overall correlation analysis showed a clear positive association between learners' perception and production of English linking sounds ($\rho = 0.60$, $p < .001$). The generalized mixed-effects models further showed that both directions of the perception–production relationship were significant (see Table 2). Descriptively, however, the production score was a stronger predictor of perception than perception score was of production, suggesting that learners who produced linking more accurately were more likely to perceive and segment linked forms accurately. This pattern may reflect the fact that accurate production requires more proceduralized knowledge of linking. Thus, learners who have mastered this more demanding productive skill may also be better equipped to perform the comparatively less demanding perceptual segmentation task.

Table 2

Standardized effects of perception and production scores in the bidirectional mixed-effects models

Direction	Predictor	β	SE	z	p	odds ratio (OR)
Perception → Production	Perception score	0.89	0.15	6.05	< .001	2.44
Production → Perception	Production score	1.16	0.19	6.01	< .001	3.20

References

- Cho, M. & Lee, S. (2023). The perception–production link varies with stages of L2 development and vowel properties. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 59(2), 315–340. <https://doi.org/10.1515/psicl-2023-2003>
- Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50 (4), 940–967. DOI:10.1044/1092-4388(2007/067)
- Nagle, C.L. (2021). Revisiting Perception–Production Relationships: Exploring a New Approach to Investigate Perception as a Time-Varying Predictor. *Language Learning*, 71, 243–279. <https://doi.org/10.1111/lang.12431>
- Nation, P. & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9–13.
- Saito K & van Poeteren K. (2018). The perception–production link revisited: the case of Japanese learners' English /ɪ/ performance. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 3–17. <https://doi.org/10.1111/ijal.12175>

研究発表・実践報告 6

Oral Presentations 6

生成 AI を活用した理解可能なインプットの増加が小学生のリスニング理解に及ぼす効果：

教科書内容を基盤とした英語授業における実践的検証

中川 右也（三重大大学）

稲垣 勉（阿久比町立英比小学校）

箱崎 雄子（大阪教育大学）

NAKAGAWA, Yuya (Mie University)

INAGAKI, Tsutomu (Ebi Elementary School)

HAKOZAKI, Yuko (Osaka Kyoiku University)

キーワード：生成 AI，小学校英語，リスニング，インプット，第二言語習得理論

1. はじめに

本研究は、生成 AI を用いて理解可能なインプットを拡充することが、小学生のリスニング理解に与える影響を検証する。小学校 5 年生を対象に、生成 AI による追加音声教材を活用する群と通常授業群をクロスオーバー方式で比較する。学習成果は初見リスニング課題によって測定し、生成 AI を活用したインプット理論の教育実践への応用可能性を検討する。

2. 研究背景

近年、生成 AI の発展により、学習者の既習事項や学習段階に応じた教材生成が可能となりつつある。Tian and Wang (2025) はその実践的可能性を示しているが、日本の小学生を対象とし、AI を活用して作成された教材によるインプット増加の効果については、十分に検証されていない。本研究の理論的基盤は、理解可能なインプットを重視する Krashen (1982) に置かれる。ただし、本研究はインプットの提示のみに焦点を当てるものではなく、Swain (1985) のアウトプット仮説、Long (1996) のインタラクション仮説、Schmidt (1990) の気づき仮説も補助的に参照する。児童は追加音声の聴取後、ワークシートへの解答および教師・児童間の内容確認を通して、音声情報を意味として再構成する。この過程は、インプットを理解へと変換する認知的・社会的プロセスとして位置づけられる。さらに、本研究は言語習得を使用の中で捉える Tomasello (2003) の使用基盤アプローチや、形式・意味・使用の統合を重視する Larsen-Freeman (2014) の視点とも整合する。すなわち、児童が音声を場面や意味と結び付け、既有知識と関連づけながら理解を構築する過程を重視する。

以上を踏まえ、本研究では、生成 AI による追加音声教材と教室内の相互作用を組み合わせることで、理解可能なインプットを拡充し、意味理解へと発展させる学習環境の構築を試みる。

3. 方法

3.1 参加者および研究デザイン

参加者は、日本の公立小学校第 5 学年に在籍する児童 110 名であった。本研究では、AI インプット群（実験群：52 名）と通常授業群（対照群：58 名）の 2 つに分け、前半と後半で条件を入れ替えるクロスオーバーデザインを採用し、すべての児童が AI 生成教材を用いた学習を経験できるよう配慮した。

実験群には、授業内で扱っていない初見の英語音声による介入を行い、その効果測定として、評価には、音声内容に対応する絵を選択する選択式課題を用いた。介入効果を測定するため、介入前に30問からなる事前テストを実施し、介入後に同一形式・同一難易度の事後テストを実施した。事前・事後テストの得点変化を比較することで、介入の効果を検証した。

3.2 介入教材

介入教材は、東京書籍『NEW HORIZON Elementary English Course 5』に準拠して作成した。生成 AI (ChatGPT) には、①教科書と同一の題材および場面設定を維持すること、②既習語彙・既習表現を中心に構成すること、③文脈から推測可能な未習要素を一部含めること、④英文量を教科書本文のおよそ2倍に拡張すること、という条件を与えた。また、事前・事後テストに用いるリスニング問題についても、同様の条件に基づいて生成した。各テストは30問で構成され、音声聞いて適切な絵を選択する選択式問題とした。教材およびテスト問題については、語彙難易度、表現の自然さ、内容の重複、語彙分布の偏り、児童への適切性を確認し、必要に応じて修正を行った。

3.3 介入手順および分析方法

介入は各単元の全8～10時間の授業期間にわたり実施した。各授業で約5分、生成 AI によって作成した追加リスニング音声および対応するワークシート課題を提示した。児童は音声を複数回聞いた後、ワークシートに解答し、その後、教師が全体で解答確認を行った。必要に応じて日本語による内容確認を加え、音声内容の理解を支援した。単元終了後には事後テストを実施した。分析では、事前・事後テスト得点において2要因分散分析を用いて、AI インプット群と通常授業群の比較を通して、生成 AI を活用した追加音声教材が初見リスニング理解に及ぼす影響の効果を検証した。

4. 結果

2 要因分散分析の結果、群の主効果は有意ではなかった ($F(1, 108) = 0.07, p = .79, \eta_p^2 = 0.0007$)。一方、テスト時期の主効果は有意であり ($F(1, 108) = 7.67, p < .01, \eta_p^2 = 0.0663$)、事前テストから事後テストにかけて得点が向上したことが示された。なお、群とテスト時期の交互作用は有意ではなかった ($F(1, 108) = 0.17, p = .67, \eta_p^2 = 0.0016$)。本研究の条件下では、約1か月間の介入による追加的な音声インプットの効果は確認されたが、その効果が通常授業と比較して優位であることを示す結果は得られなかった。

参考文献

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., pp. 256–270). National Geographic Learning.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Tian, Z., & Wang, C. (Eds.). (2025). *Rethinking language education in the age of generative AI*. Taylor & Francis Group.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

協同学習は外国語学習動機づけの伸長を促すか： ジグソーリーディングを対象とした1年間の縦断的分析

三上 綾介（愛知学院大学）
寺井 雅人（名古屋学院大学）
川口 勇作（愛知学院大学）

キーワード：自己決定理論、動機づけ、基本的心理欲求、協同学習、リーディング

1. はじめに

自己決定理論によると、動機づけは内発的動機づけ・外発的動機づけ・無動機に分類され (Deci & Ryan, 2017), 自律性・関係性・有能感という基本的心理欲求の充足によって高まるとされる (Noels, 2023)。動機づけは、学習の成否を決定する1つの要因とされている (e.g., Tsang, 2022) ことから、授業時間の限られた教室環境で効率的に伸長させる手立てが必要とされる。先行研究では協同学習による動機づけ向上の可能性が示唆されている (e.g., Busse & Walter, 2013) が、どの側面が伸長するのか、また基本的心理欲求の充足が動機づけの発達に先行するのかは十分に検証されていない。

本研究では、日本の大学1年生に対し、協同学習の一形態であるジグソーリーディングを1年間実施し、基本的心理欲求と動機づけの縦断的变化および両者の関連を検討した。研究課題は、(a) ジグソーリーディングにより、基本的心理欲求は改善するか、(b) ジグソーリーディングにより、英語学習動機づけは改善するか、(c) 基本的心理欲求の充足が動機づけの向上につながるか、の3つである。

2. 本研究

参加者は、国内の私立大学に在籍する1年生で、いずれも発表者が週1回担当する必修英語科目の受講生であった。英語習熟度は初中級 (CEFR A2～B1 相当) であった。処置群は教養英語リーディング科目の受講生 82 名、対照群は学部専門の TOEIC 対策科目の受講生 95 名 (経済学部 4 クラス) であった。

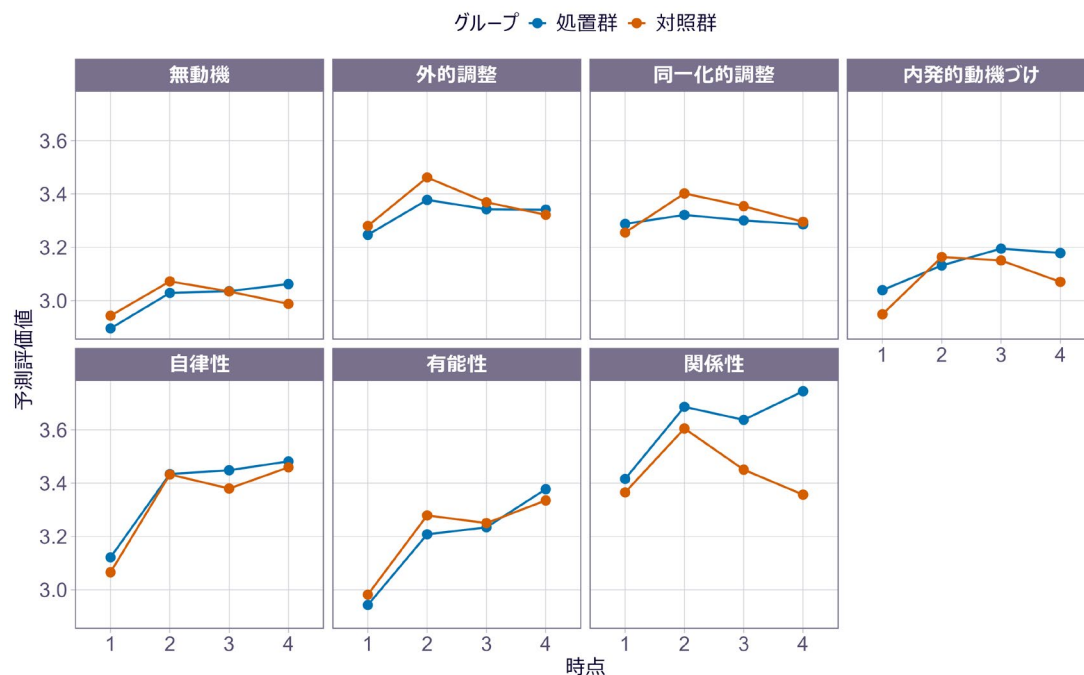
本研究では、全参加者を対象に、基本的心理欲求と英語学習動機づけを測定する質問紙調査を各学期初めと各学期末の計4回実施し、年度初めにはあわせて語彙サイズテストを実施した。処置群では、本文 400～500 語のリーディング教科書を使用し、通年で継続的にジグソーリーディングを実施した。各ユニットの1週目は同一パート担当でエキスパートグループを編成し、キーワード探し・タイトル付け・パートのメタ的役割の検討などを通じて担当パートの理解を深めた。2週目はジグソー活動・クロストーク活動に充て、全パート担当でジグソーグループを編成し、要約文の穴埋め・間違い探し・マップ作成といった活動を通じて文章全体の理解を深めた後、クロストーク活動で全体的理解をさらに検討した。一方、対照群では同一期間に TOEIC 形式の問題演習と解説を行った。

3. 分析

質問紙の尺度得点を従属変数、グループ (処置/対照群)、因子の種類 (7 つ)、時点 (4 つ) および 3 変数の交互作用を独立変数、英語習熟度の代理指標としての語彙サイズを共変量としたベイジアン階層線形モデルによる分析を行った。ランダム効果には、参加者レベルの切片と因子の種類の傾きを設定した。顕著な交互作用が確認された場合、推定周辺平均を用いて水準間の比較を行った。多重共線性は VIF 値の大きさと診断を行い、VIF 値が 5 未満であれば問題ないと判断した。

図 1

基本的心理欲求および動機づけの推移



注. 固定効果のみの決定係数は 2.6% (95%信用区間 [1.6, 3.6]), 固定効果および変量効果の決定係数は 59.2% (95%信用区間 [58.6, 59.8]) であった。

4. 結果・考察

分析の結果 (図 1), グループ, 因子の種類, 時点の交互作用が確認された。処置群と対照群を比較すると, 関係性は全ての時点で処置群の得点が高く, 処置群においてのみ秋学期間に伸長が見られた。この結果から, 関係性においてのみジグソーリーディングの効果が示唆された。また, 処置群における内発的動機づけについては, 開始時と終了時との間で差がみられた。これらの結果から, ジグソーリーディングが関係性の向上に寄与し, それが内発的動機づけの向上につながった可能性が示唆された。

その他の因子については, 質問紙の構成概念妥当性等と関連づけながら議論する。また, 春学期において動機づけよりも基本的心理欲求の伸長が顕著であったことから, 基本的心理欲求が動機づけに先行して発達する可能性についても検討する。

参考文献

- Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal*, 97(2), 435–456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Noels, K. A. (2023). Self-determination theory and language learning. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 619–637). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.31>
- Tsang, A. (2022). FL listening motivation, interest, linguistic self-confidence, and overall proficiency: A complete double mediation model. *System*, 108, 102833. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102833>

音声情報処理 AI と発話観測技術を融合した英語発音指導の試み： 口唇・舌運動の可視化に基づく大学英語教育の実践研究

伊庭 緑（甲南大学）

吉田 桂子（甲南大学）

北村 達也（甲南大学）

EBERLY, Lydia（Konan University）

キーワード：英語発音指導，音声情報処理 AI，発話観測技術，可視化，分離融合教育

1. はじめに

近年，AI 技術の発展により，音声認識やマルチモーダル処理の精度は飛躍的に向上している。しかしながら，人文科学分野，特に外国語教育においては，これらの技術の活用は十分に進んでおらず，体系的な発音指導の方法は依然として限定的である。学習者は，母語話者の音声を聴取するだけでは正確な発音を習得することが難しく，自身の発音と目標音との乖離を把握しにくいという課題を抱えている。

本研究は，この課題に対し，音声情報処理 AI と発話観測技術を融合させることで，視覚的フィードバックに基づく新たな英語発音指導法を構築し，大学教育における発音指導の質向上を目指すものである。なお本研究は発表者が所属する甲南大学総合研究所の共同研究の一環を発表するものである。

2. 研究の概要

2.1 研究の目的

本研究の目的は，音声情報処理 AI 技術と外国語教育を融合し，大学における英語発音指導の高度化を図ることである。特に，プロソディやリズムといった音声特徴に注目し，「通じやすく明瞭な発音」の習得を目指す。

また，口角や開口度，舌運動といった音声器官の動態を可視化することで，学習者が自身の発音を客観的に理解できる学習環境を構築する。さらに，超音波画像診断や rtMRI 動画といった先端技術を活用し，音声器官の運動を視認しながら発音訓練を行う指導法の開発を目指す。

2.2 研究方法とこれまでの取り組み

本研究では，音声分析技術および画像処理 AI を用いた発音指導環境の構築を進めている。これまでの主な取り組みは以下のとおりである。

(1) 口唇動作の可視化教材の開発

英語母語話者の発話動画に口唇動作を示す視覚情報（矢印等）を重ねることで，発音時の口の動きを直感的に理解できる教材を作成した。

(2) AI による発話動画分析システムの構築

WhisperX および画像処理 AI を組み合わせ，学習者の発話動画から音声情報と顔特徴点を抽出し，発音の特徴を自動分析するシステムを構築した。

(3) 開口度の定量評価

顔特徴点から口の開き（opening ratio）を算出し，日本語母語話者と英語母語話者の差異を分析した結果，

日本語母語話者は英語発話時に開口が不十分である傾向が確認された。

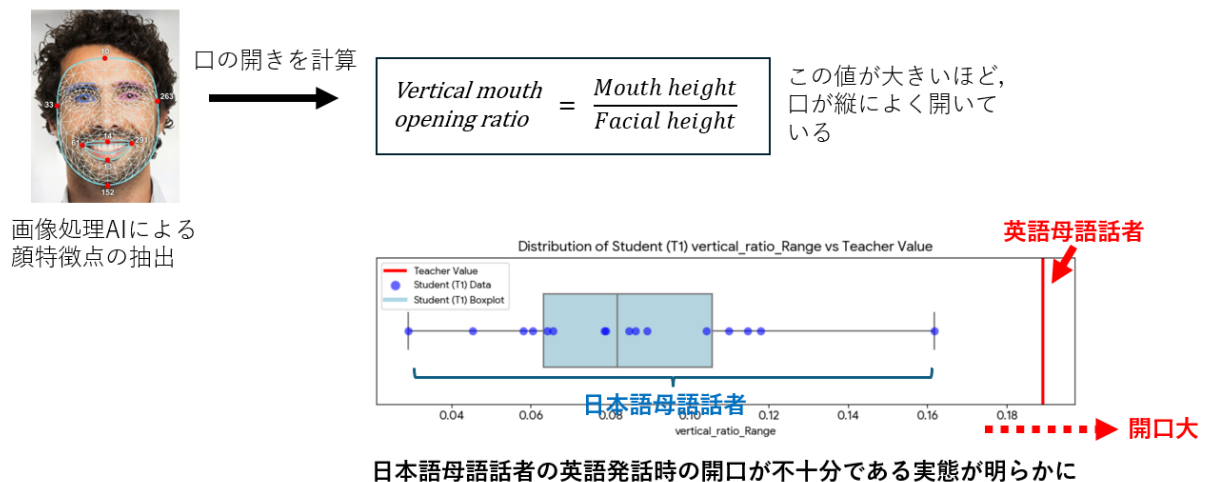
3. 結果

これまでの分析により、視覚情報を活用した発音指導が、学習者の発音理解および改善に有効であることが示唆された。特に、口唇動作や開口度の可視化は、学習者が自身の発音の問題点を認識する上で重要な役割を果たすことが確認された。

本研究では、画像処理 AI を用いて顔特徴点から口の開口度（opening ratio）を算出し、発話時の口腔動態を定量的に評価した。その結果、日本語母語話者は英語発話時において開口が不十分である傾向が確認された。

図 1

画像処理 AI を用いた開口度の評価



また、AI による自動分析と発話観測技術を組み合わせることで、従来の聴覚的評価に加え、音声器官の動態に基づく客観的評価が可能となり、発音指導の精緻化に寄与する可能性が示された。

さらに、これらの技術を統合した発音指導法は、自律的学習を促進し、多様な学習者（配慮学生やリカレント生を含む）への適用可能性を有することが期待される。

参考文献

- Fu, K., Peng, L., Yang, N., & Zhou, S. (2024). *Pronunciation assessment with multi-modal large language models*. arXiv. <https://arxiv.org/html/2407.09209v2>
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–377.
- Ngo, T. T.-N., Chen, H.-J., & Lai, K. K.-W. (2023). The effectiveness of automatic speech recognition in ESL/EFL pronunciation: A meta-analysis. *ReCALL*, 36(1), 4–21.

Can-do 記述の特性のレベル判定に与える影響

鈴木 美加（東京外国語大学）

キーワード：日本語教育, Can-do リスト検証, Can-do 記述特性, Comparative judgement

1. はじめに

国内外の日本語教育では、現在、教師や学習者が共有する言語レベルとして、①従来型の「初級～上級」、②日本語能力試験のレベル（N1～N5）、③CEFR を参照して開発された「JF スタンダード」（国際交流基金、2010）や「日本語の参照枠」（文化審議会国語分科会、2021）による CEFR の言語レベル、が挙げられる。日本語学習者のニーズや学習形態の多様化、国内外の日本語教育機関において提供される日本語コースの変化によって、目標設定の重要性が認識されると同時に、一方で、設定の難しさも指摘される。

東京外国語大学では、アカデミックな日本語運用能力について、各レベルの目標設定を Can-do リストの形で示した「アカデミック日本語 Can-do リスト（AJ Can-do リスト：AJ）」（東京外国語大学、2017）を開発、公開した。このリストで示すレベルは、初級から上級（超級）までの8段階で、CEFR レベルとの対応の目安が、複数の日本語コース教員の経験的な判断とその確認により設定、公開され、海外大学からの留学生受け入れ時の日本語授業の単位互換にも活用されている。

AJ レベルについて、CEFR との対応づけが可能かを、鈴木（2025; 2026）は Comparative Judgement (CJ) 手法により、検証した。検証では、AJ の5技能の Can-do 項目を、厳密な CEFR レベル設定がなされた GSE (Global Standard of English: Academic) の Can-do ディスクリプタと組み合わせ、5技能各50項目（うち半数が AJ Can-do 項目）を対象に、AJ Can-do リストが CEFR レベルと対応づけが可能かを分析した。その結果、5技能ともに、概ね対応が認められた結果を得、ずれが見られたレベルについては、Can-do 記述の特性による判定への影響が示唆された。

本発表では、各 Can-do 項目のうち、①CJ 手法による調査において、レベル判定のずれが見られた項目の特定と、②ずれの見られた Can-do 項目の有する特徴について検討する。以下に、主に文章表現の AJ Can-do リストを例に示し、Can-do 項目の特性の分析では口頭表現（独話）の Can-do 項目も一部含める。

2. レベル判定のずれが生じた Can-do 項目の特定

鈴木（2026）では、AJ Can-do リストのレベルと CJ による難易度スコアの相関分析を行い、レベルとスコアの関連を調べ、全体としての適合度の分析を行った。本研究においては、回帰分析を行い、各項目の標準残差を算出し、±1.5 以上の差が生じた項目を確認した。表1に文章表現 Can-do についての回帰分析の結果を示す。鈴木（2026）の調査で得られた難易度スコアは、レベル（ここでは AJ レベル）を概ね予測が可能であると言える。さらに、標準残差が±1.5 以上の Can-do 項目は2項目あり、「賛成か反

表1 AJ レベルを目的変数とした単回帰分析の結果（文章表現）

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β
難易度スコア	0.0998	0.801	.832*
切片	-0.811	0.014	

注： $R^2 = .692$, $*p < .001$

対か理由を示して、意見文を書くことができる。(400字～800字程度)」(中級1, Can-do 目標:スコア高)と、「論文特有の表現が使える。(例:「本稿では～」「今後の課題は～)」(上級1, Can-do 目標細目:スコア低)であった。口頭表現(独話)では、「話を展開したり予測したりするための接続表現(例:したがって、それに対して、以上のことから、など)が適切に使える。」(上級1, Can-do 目標細目:スコア低)のスコアが低いなど、全4項目でずれが認められた。AJ Can-do リストは階層性があり、Can-do 目標を支える下位目標としての、Can-do 目標細目は、設定レベルより、スコアが低い項目が見られ、上記に示した「論文特有の表現」や「接続表現」の適切な運用を示す Can-do 目標細目には、難易度スコアが低いものが見られた。

3. 考察:3種リソースの Can-do における使用語の分析を参考に

上記2で得た結果を参考に、AJ Can-do リストの使用語と、「CEFR C.V.日本語版」(Goethe Institute 2023)および、「日本語教育の参照枠」(日本語 R)の使用語との特徴があるかを、KH Coder (樋口 2020)を用いて分析した。文章表現に関わる Can-do (AJ 101 項目, CEFR C.V. 89 項目, 日本語 R 68 項目)計 258 項目で使用されている語の出現傾向を、KH コーダーによる抽出語の対応分析(最小出現数 6)で行った。2で取り上げた「接続表現」は AJ で 6 回出現、「接続詞」は、CEFR C.V., 日本語 R とともに各 1 回の出現であった。

言語形式も Can-do に含める場合、目的あるいは行為を伴う記述(例「話の展開をわかりやすくするための接続表現(例:しかし、または、そのため、どうしてかという、このように、など)が適切に使える。」(AJ 中級2 口頭表現(独話), 目標細目:スコア適合),「(略)基礎的な、具象的な語彙と単文,「そして」や「しかし」「なぜなら」などの簡単な接続詞を使って、日記に記入ができる。(略)」(CEFR C.V. A2 産出))により、明確化されると言えよう。日本語教育において、スムーズな運用を想定したレベル設定と Can-do 記述の明確化を、レベルの検証とともに、さらに進めていくことが求められている。

参考文献

- 文化審議会国語分科会(2021)「日本語教育の参照枠 報告」<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901_01.pdf> (2026年6月4日閲覧)
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume. <<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>> (2026年6月4日閲覧)
- 樋口耕一(2020).『社会調査のための計量テキスト分析 ―内容分析の継承と発展を目指して― 第2版』ナカニシヤ出版.
- 国際交流基金(2010).『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック【第三版】』
- 国際交流基金(2023).「JF Can-do 一覧表 カテゴリーごと 2023 年 5 月 29 日版」<https://www.jfstandard.jp/pdf/202305_JF_Cando_Category_list.pdf> (2026年6月5日閲覧)
- 鈴木美加(2025).「機関 Can-do リストの CEFR レベルとの対応づけに向けて: Comparative judgement の手法を用いた検討」『東京外国語大学論集』110, 125-135.
- 鈴木美加(2026)「機関 Can-do リストの CEFR レベルとの対応づけに向けて (2) ―技能 Can-do リストの Comparative Judgement の手法による分析―」『東京外国語大学 国際日本学研究』6, 68-85.
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター(2017)「JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト(略称: AJ Can-do リスト)」東京外国語大学<<https://www.tufs.ac.jp/institutions/jlc/download.html>> (2026年6月4日閲覧)

形容詞の選択束縛とその教育への応用可能性：

形容詞 recent を中心に

増渕 佑亮（常磐大学）

岩崎 剛毅（兵庫大学）

キーワード：生成語彙論，選択束縛，形容詞，名詞，語彙指導

1. はじめに

形容詞 **recent** が名詞を前置修飾する際，通例「最近の」と訳される。しかし，**a recent orphan** は「最近の孤児」ではなく「最近発生した孤児」「最近孤児となった子ども」という意味である。日本語で「最近の孤児」と言うと，「最近の孤児一般」について述べているように読めてしまう。これは日本語の「最近の」が事象に言及する意味を持たないためであると考えられる。本発表では，生成語彙論における選択束縛の考え方を援用し，形容詞 **recent** の選択制限について論じた上で，それが学習者向けの単語帳や英和辞典の訳語や語義の記述に反映されているかを確認する。

2. 選択束縛

2.1 クオリア構造

クオリア構造とは，生成語彙論の意味表示の 1 つであり，世界知識の一部を取り入れているという点に大きな特徴がある。クオリア構造は次の 4 つのクオール（役割）で構成される。

(1) CONSTITUTIVE: the relation between an object and its constituent parts;

FORMAL: that which distinguishes it within a larger domain;

TELIC: its purpose and function;

AGENTIVE: factors involved in its origin or “bringing it about” (Pustejovsky 1995, p.76)

構成役割（CONSTITUTIVE）にはそのものの部品や構成要素に関する知識が，形式役割（FORMAL）にはカテゴリーに関する情報や色・形といった外的な情報が，目的役割（TELIC）にはそのものの機能や目的といった情報が，主体役割（AGENTIVE）にはそのものの成り立ちに関する知識が記載される。名詞のクオリア構造における目的役割と主体役割に記載される情報は，その定義上，事象の性質を持つ。Pustejovsky and Batiukova (2019) は，この 2 つの役割に記載される事象情報を隠れた事象と呼んでいる。

クオリア構造は本来，事象構造や項構造といった生成語彙論の別の意味表示との関係も示すものであるが，本研究においては，生成語彙論の他の意味表示との関係に関する情報は不要であるため，それらを省略した Jezek (2016) のクオリア構造の表示法を用いて分析を行う。

(2) C: flour, water, yeast, salt

F: food

T: eat

A: bake

(Jezek, 2016, p. 91)

(2) は **bread** のクオリア構造であり，C は構成役割，F は形式役割，T は目的役割，A は主体役割を示している。それぞれ構成役割には原料や材料，形式役割にはカテゴリー，目的役割には「食べる」という目的，主体役割には「焼く」という **bread** の成立に関わる情報が記載されている。

2.2 選択束縛

選択束縛とは、ある語句が、それが結合する語句の一部の情報を参照して作用することを言う。形容詞の選択束縛においては、形容詞が修飾先の名詞の一部の情報を参照して修飾する。

- (3) a. {faulty / good / efficient} {umbrella / computer / bicycle}
 b. ?? {faulty / good / efficient} {pigeon / tree / oxygen} (Pustejovsky and Batiukova, 2019, p. 194)

(3) の例は、*faulty*・*good*・*efficient* という形容詞が人工物を修飾できるのに対し、自然物を修飾することは難しいことを示している。Pustejovsky and Batiukova (2019) によれば、これは *faulty*・*good*・*efficient* の3つの形容詞が修飾先の名詞の機能に関する情報を参照して意味生成を行う語だからである。(3a) のような人工物であれば、その機能を想定しやすいが、(3b) のような自然物の場合、その機能は想定しにくい。(3b) のような場合は、修飾される名詞が機能を持ったものとして解釈される場合のみ、容認可能となる。例えば、*good pigeon* は、*well-behaved homing pigeon* という意味であれば容認可能となる。ここで言う機能とは、修飾先の名詞のクオリア構造の目的役割に記載される情報のことである。つまり、(3) で挙げた形容詞は、修飾先の名詞のクオリア構造の中にある隠れた事象に作用して意味生成を行っているのである。

3. 調査

本研究では、学習者向けの単語帳と英和辞典の調査を行った。見出し語と派生語の訳語・語義に関しては、選択束縛に相当するものがあるかどうかを、例文に関しては、選択束縛の事例が掲載されているかどうか、掲載されている場合はその訳がどうなっているかを調査した。

学習者向けの単語帳では、見出し語もしくは派生語に *recent* が記載されていた24冊のいずれにおいても、訳語や例文に選択束縛に関連する記述は見られなかった。また、近年出版された学習者向けの英和辞典12冊のうち、『ウィズダム英和辞典』のみ、語義や例文に選択束縛に関連する記述が見られたが、その他の英和辞典にはそうした記述は見られなかった。

一部の英和大辞典には選択束縛に関連する記載も見られたが、一般の学習者、特に中学生や高校生にとって英和大辞典は身近な資料とは言えず、彼らがこのような情報を得ることは容易ではないだろう。

なお、本調査の範囲では、英英辞典には、学習者向けのものであっても、語義の中に *happen* や *begin* など、*recent* が事象に言及する形容詞であることを示す情報が含まれていた。英英辞典では一般的に記載されている事象に関する情報が一般的な学習者向け英和辞典には見られないというギャップは、指摘しておく価値があるように思われる。

4. 教育への応用可能性

句の意味を正確に理解するためには、それを構成する各語の訳語を単純に足し合わせるだけでは不十分である。*a recent orphan* のような事例に遭遇した時に、アドホックな説明で済ませるのではなく、ある程度体系的な説明ができることが望ましいと思われる。

今後の課題としては、形容詞の選択束縛に関する研究がいまだ十分ではないことを踏まえ、より多くの形容詞について選択束縛のあり方を記述し、一般化を図ることが挙げられる。さらに、その知見を教育に応用可能な形で提示していくことも重要な課題である。

参考文献

- Jezek, E. (2016) *The Lexicon: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
 Pustejovsky, J. (1995) *The Generative Lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.
 Pustejovsky, J., & Batiukova, O. (2019) *The Lexicon*. Cambridge University Press.

Virtual Student Mobility における英語運用能力の変化： AI 支援を含む学習環境デザインと参加支援

関口 幸代（明治学院大学）

キーワード：学習環境デザイン, Virtual Student Mobility, AI 字幕・翻訳, 参加 (participation)

1. はじめに

オンライン技術の発展により、学生が物理的に移動することなく、国外の大学の授業にリアルタイムで参加する学習環境が広がっている。こうしたオンラインを介した国際的な学習交流は、外国語教育においても新たな学習機会として議論されてきた (O'Dowd & O'Rourke, 2019)。Virtual Student Mobility (VSM) は、物理的移動を伴わずに国境を越えた学習機会を提供する形態として注目されており (UNESCO IESALC, 2022)、本稿で扱う VSM 授業では、日本人学生が米国大学の授業にオンラインで参加し、英語による講義、議論、課題活動に取り組む。VSM は、英語を学ぶ場であると同時に、英語を用いて専門的内容を理解し、授業活動に参加する学習環境でもある。一方で、日本人学生が米国大学の授業に参加する際には、講義理解、発話、ディスカッション参加において言語的・心理的負荷が生じる。そのため、AI 字幕・翻訳、録画、LMS、教員・TA による支援などを含む学習環境デザインが重要になる。AI を教育に導入する際には、技術導入そのものではなく、教育目的に沿った学習環境の設計が求められる (UNESCO, 2023)。本稿では、2025 年度に実施された日米共同 VSM 授業を対象に、希望者による TOEIC L&R および TOEIC Speaking の事前・事後スコアと、学期末アンケートをもとに、英語運用能力の変化と VSM 学習環境に対する学生の認識を検討する。

2. 方法

2025 年度に日本の大学と米国の University of Hawai'i at Mānoa (UHM) が共同で実施した VSM 授業を対象とした。受講者は日本人大学生 50 名であり、学生は 12 週間にわたり、UHM の授業にオンラインで参加した。授業では、英語による講義、ディスカッション、課題活動が行われた。授業環境として、Zoom を用いた UHM 授業へのリアルタイム参加、UHM の LMS、授業録画、AI 字幕・翻訳機能等を利用可能な支援環境を整備した。英語運用能力の変化を確認するため、希望者を対象に授業外で TOEIC® L&R および TOEIC® Speaking を事前・事後に実施した。事前・事後の両方を受験した学生のデータを分析対象とし、L&R は 18 名、Speaking は 17 名であった。TOEIC の結果は任意受験者に限られるため、受講者全体を代表するものではない点に留意する必要がある。また、VSM 授業全体に対する学生の認識を確認するため、学期末アンケート 50 名分を用いた。

3. 結果

表 1 TOEIC スコア事前・事後比較

テスト	n	事前平均	事後平均	差	事前・事後の両方を受験した 18 名の TOEIC L&R では、合計スコアの平均が 615.0 点から 667.8 点へ上昇した。技能別に見ると、Listening は 336.9 点から 371.9 点へ、Reading は 278.1 点から 295.8 点へ上昇しており、とくに Listening において大きな伸びが見られた。L&R の合計ス
L&R Total	18	615.0	667.8	+52.8	
Listening	18	336.9	371.9	+35.0	
Reading	18	278.1	295.8	+17.7	
Speaking	17	112.4	122.9	+10.5	

コアでは、50 点以上上昇した学生が 56%を占めた。同じく両時点で受験した 17 名の Speaking では、平均値が 112.4 点から 122.9 点へ上昇し、中央値も 110 点から 130 点へ上昇した。また、Proficiency Level では、Level 6 以上の学生が 18%から 53%へ増加した。

表 2 学期末アンケート結果

観点	項目	肯定的回答
英語運用能力	Academic English skills が向上した	86%
英語力全般	英語力全般が向上した	84%
英語での参加	英語での授業参加のためのアカデミックスキルが向上した	86%
VSM 経験	疑似留学体験ができた	90%
授業形式への適応	UHM 教員から直接授業を受ける形式に対応できた	94%
参加設計	参加者全員が十分に参加できる内容だった	68%

学期末アンケートでは、英語力やアカデミックスキルの向上に関する項目において 84%～86%が肯定的に回答した。また、90%が本授業を疑似留学体験として評価し、94%が UHM 教員から直接授業を受ける形式に対応できたと回答した。一方で、「参加者全員が十分に授業に参加できる内容だった」への肯定的回答は 68%にとどまり、VSM における参加支援には課題も残ることが示された。

4. 考察

TOEIC L&R および Speaking の事前・事後比較では、VSM 参加期間の前後で英語運用能力指標に上昇傾向が見られた。特に Listening の伸びは、英語による講義を継続的に受講する VSM 環境との関連が考えられる。また、Speaking においても中央値の上昇および Level 6 以上の増加が確認され、英語で内容を理解し、応答する経験が発信面にも影響した可能性がある。学期末アンケートでも、多くの学生が英語力やアカデミックスキルの向上を実感し、VSM を疑似留学体験として肯定的に評価していた。このことから、VSM は単なるオンライン授業配信ではなく、英語を用いて UHM の授業に参加する学習環境として機能していたと考えられる。一方で、「参加者全員が十分に参加できる内容だった」への肯定的回答は相対的に低く、英語でリアルタイム授業の内容を理解することと、議論や相互作用に十分に関わることの間には差があることも示された。AI 字幕・翻訳、録画、LMS、教室内サポート等は、講義理解や発話準備を支える環境要素となりうるが、それらを主体的な参加へどのように接続するかは今後の課題である。TOEIC データは任意受験者に限られるものの、英語運用能力の変化と学生の認識の双方から、AI 支援を含む VSM の学習環境デザインには、英語使用機会の拡張と参加支援の両面で教育的意義があると考えられる。

参考文献

- O'Dowd, R., & O'Rourke, B. (2019). New developments in virtual exchange for foreign language education. *Language Learning & Technology*, 23(3), 1-7.
- UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.
- UNESCO IESALC. (2022). Moving minds: Opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world. UNESCO IESALC.

Effects of Attentional Instruction on Prosodic Performance

During L2 Shadowing

YAMADA, Yoshiko (Graduate Student, Nagoya University)
SUGIURA, Masatoshi (Professor Emeritus, Nagoya University)

Keywords: shadowing, L2 prosody, attentional guidance, prosodic alignment, L2 speech production

1. Introduction

Shadowing requires learners to reproduce incoming speech with only a very short temporal delay, making it a useful context for examining how learners attend to speech under real-time processing constraints (Hamada & Suzuki, 2024). Although prosody contributes to L2 intelligibility and comprehensibility (Derwing & Munro, 2015; Saito, 2021), less is known about how shadowing training affects specific prosodic features, such as intonation and pausing. Pronunciation instruction can facilitate L2 pronunciation development, but its effects vary depending on instructional conditions, target features, and outcome measures (Saito & Plonsky, 2019).

The present study examined whether directing learners' attention to intonation or pausing during shadowing training facilitated changes in L2 prosodic performance. Prosodic change was assessed during shadowing (RQ1), where learners reproduced model speech under real-time perception–production constraints, and from pretest to posttest (RQ2), where learners read the same passage aloud without concurrent model speech. Acoustic similarity to model speech was used as an operational measure of intonational and pause-related performance. The study also examined whether three individual-difference measures—verbal short-term memory, inhibitory control (a component of executive function involved in attention regulation), and vocabulary size—moderated these effects (RQ3).

2. Method

Participants were 60 Japanese undergraduate and graduate students from a national university in Japan. They were randomly assigned to one of three conditions: an Intonation Group receiving intonation-focused guidance, a Pause Group receiving pausing-focused guidance, or a Control Group receiving no explicit guidance. No significant differences were found among the three groups in age or vocabulary size.

Participants completed a pretest, shadowing training, a posttest, and three individual-difference tests. Shadowing training consisted of three stages: Stage 1 involved three familiarization repetitions with scripts, and Stages 2 and 3 each consisted of five repetitions without scripts. The Intonation and Pause Groups received feature-focused guidance before Stage 3, whereas the Control Group received no explicit prosodic guidance. The pretest and posttest were read-aloud measures using the same 100-word stimulus passage as the shadowing training. In both tests, participants read from a printed script after one minute of preparation.

Prosodic alignment was operationalized as the degree of acoustic similarity between learner and model speech, calculated as the absolute difference in F0 range (intonational alignment) and pause duration (pause alignment). Smaller differences indicated greater similarity to the model speech. Separate linear mixed-effects models were fitted to examine changes from Stage 2 to Stage 3 during shadowing training and from pretest to posttest. The three individual-difference measures were entered separately as potential moderators.

3. Results

For RQ1, the analyses of prosodic alignment during shadowing showed that changes from Stage 2 to Stage 3 did not significantly differ between the two guidance groups and the Control Group for either intonational or pause alignment. For RQ2, the analyses of pretest–posttest changes showed different patterns for intonational and pause alignment. For intonational alignment, pretest–posttest changes did not differ significantly among the three conditions. For pause alignment, pretest–posttest changes differed across conditions: the Intonation Group showed a smaller gain than the Control Group, whereas the Pause Group did not differ significantly from the Control Group. For RQ3, the three individual-difference measures did not consistently moderate guidance effects. However, inhibitory control was associated with changes in intonational alignment regardless of guidance condition, whereas vocabulary size showed an association only with pretest–posttest changes in pause alignment in the Intonation Group.

4. Discussion and Conclusion

The results of the shadowing analyses indicate that feature-focused guidance did not consistently strengthen immediate prosodic alignment during shadowing. Because learners read the passage aloud without concurrent model speech in the pretest and posttest, these read-aloud measures captured whether gains in prosodic alignment from shadowing training extended beyond real-time shadowing. Overall, the findings suggest that attentional guidance during shadowing is unlikely to produce immediate or consistent gains in L2 prosodic performance. Rather, guidance effects appear to depend on the target prosodic feature and the context in which performance is measured.

The lack of consistent guidance effects may reflect the processing demands of shadowing and the nature of the feature-focused guidance. Although learners were directed to attend to intonation or pausing, such attentional direction may not be sufficient unless learners can use that information to adjust their speech during shadowing. Pause alignment showed an overall improvement from pretest to posttest, but the gain was smaller in the Intonation Group than in the Control Group. This pattern suggests that attention to intonation did not lead to the same gain in pause alignment as no explicit guidance under the present training conditions. The three individual-difference measures did not function as stable moderators of guidance effects, although inhibitory control was associated with changes in intonational alignment regardless of guidance condition.

Note

This study is based on the first author's master's thesis, which has been substantially revised and expanded with additional analyses.

References

- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research* (Vol. 42). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.42>
- Hamada, Y., & Suzuki, Y. (2024). Situating shadowing in the framework of deliberate practice: A guide to using 16 techniques. *RELC Journal*, 55(1), 219–227. <https://doi.org/10.1177/00336882221087508>
- Saito, K. (2021). What characterizes comprehensible and native-like pronunciation among English-as-a-second-language speakers? Meta-analyses of phonological, rater, and instructional factors. *TESOL Quarterly*, 55(3), 866–900. <https://doi.org/10.1002/tesq.3027>
- Saito, K., & Plonsky, L. (2019). Effects of second language pronunciation teaching revisited: A proposed measurement framework and meta-analysis. *Language Learning*, 69(3), 652–708. <https://doi.org/10.1111/lang.12345>

Generative Motivation: Cognitive Stimulus and Dynamics of ChatGPT in English Development

KREIDER, Kyle (Sophia University)

Keywords: Motivation, ChatGPT, Self-Determination Theory, UTAUT2, EFL

1. Introduction

ChatGPT now offers L2 learners real-time, prompt-based interaction (Wang, 2025), linked to gains in feedback, revision, and motivation (Barrot, 2023; Liu et al., 2024; Meyer et al., 2024). Frameworks like UTAUT2 (Venkatesh et al., 2016), Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2020), and the L2 motivational self-system (Dörnyei, 2005) explain this acceptance, yet little research addresses how specific L1 communities use LLMs, and why (Wu, 2022). This study investigates the motivational factors and contexts of ChatGPT use among Japanese EFL learners, using validated instrumentation.

2. Procedure

2.1 Participants

Participants varied in nationality, L1 background, education, age, and gender. A pilot study testing instrument validity was completed by 35 participants ($N = 35$); reported nationalities are summarized in Table 1. Participants provided identifying data before completing the motivational survey; all identifying labels were anonymized to protect privacy.

Table 1
Nationality of Pilot Participants

Nationality	Percentage
Japan	40.0%
United States	25.7%
Other	34.3%

2.2 Instruments

Quantitative data came from a 56-item questionnaire adapted from Wang (2025) and Strzelecki (2023), covering ChatGPT use, motivational constructs, and UTAUT2-based acceptance, rated on a 4-point scale (1 = Strongly disagree, 4 = Strongly agree). As most participants share a Japanese L1, the survey was translated and reviewed by a native speaker.

3. Results

Pilot data showed a dominant instrumental motivation: most participants agreed ChatGPT helped them complete tasks faster, favoring achievement over skill development. Intrinsic enjoyment was also reported, consistent with Hsu (2022) and Liu et al. (2023). Social influence from family or peers was weak, though participants felt more connected to their learning community, offering preliminary support for the relatedness component of Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2020).

References

- Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hatch, J. A. (2023). *Doing qualitative research in educational settings* (2nd ed.). State University of New York Press.
- Hsu, L. (2022). EFL learners' self-determination and acceptance of LMOOCs: The UTAUT model. *Computer Assisted Language Learning*, 36(7), 1177–1205. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1976210>
- Liu, G. L., Zhang, Y., & Zhang, R. (2023). Examining the relationships among motivation, informal digital learning of English, and foreign language enjoyment: An explanatory mixed-method study. *ReCALL*, 36(1), 72–88. <https://doi.org/10.1017/S0958344023000204>
- Liu, Z.-M., Hwang, G.-J., Chen, C.-Q., Chen, X.-D., & Ye, X.-D. (2024). Integrating large language models into EFL writing instruction: Effects on performance, self-regulated learning strategies, and motivation. *Computer Assisted Language Learning*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2389923>
- Meyer, J., Jansen, T., Schiller, R., Liebenow, L. W., Steinbach, M., Horbach, A., & Fleckenstein, J. (2024). Using LLMs to bring evidence-based feedback into the classroom: AI-generated feedback increases secondary students' text revision, motivation, and positive emotions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100199. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100199>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Strzelecki, A. (2023). To use or not to use ChatGPT in higher education? A study of students' acceptance and use of technology. *Interactive Learning Environments*, 32(9), 5142–5155. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209881>
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2016). Unified theory of acceptance and use of technology: A synthesis and the road ahead. *Journal of the Association for Information Systems*, 17(5), 328–376. <https://doi.org/10.17705/1jais.00428>
- Wang, Q. (2025). EFL learners' motivation and acceptance of using large language models in English academic writing: An extension of the UTAUT model. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1514545. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1514545>
- Wu, X. (2022). Motivation in second language acquisition: A bibliometric analysis between 2000 and 2021. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1032316. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1032316>

研究発表・実践報告 7

Oral Presentations 7

国内国際リゾートを言語活動の場とするインターンシップの設計と実践：四半期利用制度によるニセコ（公募制）と志賀高原（企業連携）の活用

中村 雅典（高崎商科大学短期大学部）

NAKAMURA, Masanori (Takasaki University of Commerce Junior College)

キーワード：国内留学，身体知言語体験，有給インターンシップ，短期大学，学習動機

1. はじめに

生成AIの普及により「言語を学ぶ」ことの意味が問い直されている今日、外国語教育に求められるのは、AIでは代替不可能な、現場でしか生まれない緊張・失敗・感情を伴う直接的なコミュニケーション体験の場を意図的に設計することである。この課題は、修業年限2年間の短期大学において特に深刻な形で現れる。円安・物価高騰による留学費用の高騰は4年制大学にも共通する問題ではあるが、短大においては、金銭的な要因に加え、時間という避けられない壁が立ちはだかる。通常短大の2年間という修業年限では、1年次に学習基盤を構築し、2年次には就職活動が本格化する。そのため、実質的に活用できるのは1年次の夏休みか、就職活動が始まる前の春休みに限られ、仮に費用の問題が解決されたとしてもそれぞれ1か月半から2か月弱の期間しか確保できない。つまり中長期の海外留学を組み込む余地はほとんどないのが現状で、それ以上を望む場合は、休学や卒業後の留学を検討する以外ない。本報告は、この構造的課題を乗り越えるべく設計されたインターンシップの実践を報告する。

2. 制度設計

本実践において最も重要な制度的特徴は、本学の既存のクォーター制度を春季休暇と組み合わせてリデザインした「四半期利用型の課外活動」である。後期第1クォーターが終わる11月中旬から冬休み・春休みを通じた3月末までを連続した課外活動期間として設計することで、最大約18週間（4ヶ月半）の時間を確保した。

短大の2年間という制約があるからこそ、この18週間は特別な意味を持つ。その意味は週数そのものではなく、修業年限全体の中でどの時期にどれだけの割合を占めるかにある。4年制大学では就職活動が本格化するのは3年次であり、学生には実質3年間のキャリア形成期間がある。時間的な余裕がある中での18週間である。一方、短大では2年次に就職活動が始まるため、実践的な経験を積める期間は1年次の1年間のみである。通常、学生が連続して確保できる休暇は春休みでも2か月弱に過ぎない。その壁を制度のリデザインによって乗り越え、4ヶ月半という時間を生み出したことの意味は、4年制大学の文脈とは根本的に異なる。さらにこの時間は、ただの課外活動ではない。本実践はいずれも有給インターンシップであり、参加学生には即応性とプロ意識が実質的に要求される。

3. フィールドの開拓

フィールド開拓にあたって重視したのは、「英語を学ぶ」場ではなく「英語を使う」実務現場であることである。両フィールドは客層が異なる2つの国際リゾートであり、その対比自体も本実践の特徴の一つである。

ニセコ地区（北海道倶知安町）では、後志総合振興局主催の ShiriBeshi グローカルインターンシップを活用する。外国人観光客が集積する国際的なスキーリゾートとして知られ、英語圏からの観光客が中心を占める。本学は同振興局と MOA（教育連携協定）を締結し学生への参加を強く働きかけているが、選考は完全公募制であり優遇はない。令和 4 年度冬から令和 7 年度にかけて 4 年連続・計 7 名が自力で選考を突破し、ホテルや観光施設での実務に就いてきた。

志賀高原（長野県山ノ内町）では、令和 7 年度より特定企業との連携のもとインターンシップを開始し、1 名が約 2 ヶ月間、繁忙期実務に携わっている。志賀高原は国内屈指のインバウンド型スノーリゾートであり、多国籍な外国人観光客が集積するエリアである。客層はニセコが英語圏主体であるのに対し、志賀高原はアジア系を中心とした多様な国籍の観光客が特徴である。担当教員が実習先を訪問した際、ゲストに日本人を見かけることが難しいほど外国人客が集積していたことも確認されている。両フィールドとも、現場の即興的な対応が不可欠であり、それが言語学習の文脈を根本から変える。

4. 実践の成果と考察

四半期利用型の制度を設けたことで、学生には「この期間を使う」という選択肢が生まれた。その選択肢に自ら手を挙げること自体が、自分のキャリアと向き合う最初の一步となっている。制度を活用した学生には、短期インターンシップでは見られなかった大きな変容が観察されており、活用しなかった学生との差は教員の目からも明らかである。現場での失敗や悔しさが教室学習を「自分事」に変え、インターンシップ後には発話への積極性や自律的な学習行動の変化が見られた。生成 AI が言語処理を担う時代だからこそ、このようなリアルな体験を通じた変容は AI には代替できない価値を持つ。今後は学生インタビューを重ねながらデータを蓄積し、この実践の効果をより丁寧に検証していきたい。

本報告は、海外留学に代わる深い言語体験を学生に届けたいと願いながらも、時間・費用・制度の壁に阻まれてきた教員に向けて、一つの挑戦として報告するものである。発表では実践の詳細と学生の変容を具体的に報告する。

上級 L2 学習者のメディア・リソース利用の意思決定： インタビュー調査から¹

名部井 敏代（関西大学）

小山 敏子（関西大学）

キーワード：advanced L2 learners, media/resource use in L2 learning, decision-making, metacognitive awareness, learning experience

1. はじめに

L2 学習や課題遂行に活用できるメディア・リソースは、様々な形態の学習辞書をはじめ、Web 検索や翻訳機能、さらには生成 AI など多様化している。名部井・小山（2025）では、初中級レベルの L2 学習者が、場面や必要に応じてこれらのリソースを取捨選択している一方で、彼らの「辞書」との対話能力が衰退している可能性と、より認知的に深くかかわる「検索行動」のあり方について調査する必要性が示唆された。これは Mizumoto (2023) で述べられている The MRU (Metacognitive Resource Use) framework の重要性と符合する。

そこで、本研究では先行研究とは異なったレベルの学習者を対象に、メディア・リソース利用の現状とその選択の背景にある理由や経験、経緯について、1) 上級 L2 学習者は、高度なアカデミック・リーディングコースの学習で、どのようなメディア・リソースを利用したか、2) 現在のメディア・リソース利用方略の形成には、どのような経験が関与していたか、3) 自らのメディア・リソース利用をどのように分析・解釈しているか、の3点について探索的に調査することにした。

2. 手順

2.1 参加者

研究参加者は、外国語学部で英語を専攻し、2 年次に約 1 年間の留学プログラムに参加した 6 名の 3 年生（男女それぞれ 3 名）であった。全員が選択専門英語科目である上級者向け Academic Reading を履修しており CEFR B1～B2 レベルの学習者であった。

2.2 参加者の学習の文脈

参加者が履修していた Advanced Academic Reading 2 では、Cengage 社の *Reading for Today 5: Topics* が教科書として用いられている。この教材は CEFR B2 レベルの学習者を対象に、本格的な学術的エッセイや記事を、批判的思考力を鍛えながら読解できる構成になっている。授業担当者（第二発表者）が主に取り扱った教科書内の二種類の読解問題は、学術的論証と批判的思考に必要な語彙知識を深める機能があり、参加者らは事前にパッセージを通読し、読解問題を解いた上で授業に参加することが期待されていた。加えて、毎回の授業においてメインのパッセージを別の視点から捉える *Another Perspective* という教材内の記事を、参加者らが英語でプレゼンした上でディスカッションするタスクもあった。

また、授業後は語の形式や使い方に注意をむける設問で構成された二種類の Vocabulary Skills 課題を自習して提出することになっていた。当該授業では、総合的に語彙に関する深い知識と運用能力が求められ、学習者の語義や構文形式に関連した検索行動の有無や質は、学習成果に強く関わりと推察された。

2.3 データ収集と分析

調査は、学期が終了した 2026 年 1 月下旬に個別の面談形式で行われた。約 1 時間の半構造化インタビューで各参加者から、当該コースの課題取組み方に関連させながら、リーディング内容の理解や課題遂行に必要な情報収集に用いたメディア・リソースや、それらの利用経験・方略を聴取した。さらに、前年度の留学先での体験も含めたこれまでの L2 学習経験を通してメディア・リソースの利用事例も収集した。

収集したインタビュー談話は、第一発表者が逐語録に書き起こし熟読しながら、研究課題である「メディア・リソース」および「メディア・リソース利用経験」をキーワードにテーマ分析を行った。その後、第二発表者が分析結果の妥当性を検証した。

3. 結果

分析の結果、参加者が利用したメディア・リソースは現在のメディア事情を反映してインターネットを介したものが主流であった。例えば、Aoi は検索エンジンのみを報告した。Haruto は辞書アプリ Weblio と音声入力で用いる ChatGPT を意図的に使い分けていた。一方で、Masato は電子辞書の利用のみを報告した。最初は検索エンジンで見つけた辞書サイト (Cambridge Dictionary, Oxford Dictionary) をブックマークして直接利用するようになったケースもある (Tatsuya, Yae, Kana)。

表 1

利用されたメディア・リソース (複数回答)

電子辞書	辞書アプリ	ウェブサイト	検索エンジン	生成 AI
1	2	3	3	2

参加者のメディア・リソース利用経験は、与えられたデバイスと教育環境の影響を受けていることも明らかになった。本研究参加者の、電子辞書利用経験の有無はそれ以外のデバイス所有と関係があった。また、中学時代からスマホ利用が当然となった世代であり、スマホでの検索のほうが容易だと考える傾向も見られた (Aoi, Haruto)。他には、高校時代に保護者が電子辞書兼用を意図してコンピュータを買い与えていた事例もあった (Kana)。上位学習者らしく、いずれも語義検索時には用例や例文を確認したり、語義検索で英英辞書を利用することが報告されたが、こうした行動習慣の背景には、これまでに関わった教師の指導やアドバイスがあったことも明らかになった。

本研究では、上級 L2 学習者の個別多様なメディア・リソース利用に、彼らの過去の学習課題や学習経験とそれに由来する自身の学習に関するメタ認知的意識が影響している可能性が示唆された。

注

¹ 本研究は JSPS 科研費 (基盤研究 (C), 課題番号 23K00784) の助成を受けて実施した。

参考文献

- 名部井敏代・小山敏子 (2025) 「学習者視点から理解する辞書アプリを用いた語義検索行動」『外国語教育メディア学会 (LET) 第 64 回年次研究大会 発表要項集』 97-98.
- Mizumoto, A. (2023). Data-driven learning meets generative AI: Introducing the framework of metacognitive resource use. *Applied Corpus Linguistics* 3(3) Article 100074. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100074>

英語観プロフィールと学習観の関連： 母語話者英語，グローバル英語，日本人英語

池田 幸恵（広島商船高等専門学校）

キーワード：英語観，英語学習観，母語話者英語，グローバル英語，日本人英語

1. はじめに

近年，英語使用の拡大に伴って英語概念は，アメリカ人やイギリス人などの英語母語話者に正当性を認める母語話者英語から，英語を母語としない者同士での共通言語として英語の多様性を認めようとするグローバル英語へと変化してきている。しかしながら，こうした英語概念の変化が英語学習者にどのように関連しているかは十分に検証されていない。Munezane（2013）では，グローバル英語への志向性が動機づけの規定要因になっていること，Takahashi（2021）では，グローバル英語志向と動機づけの間に相関関係があることが報告されており，グローバル英語志向と動機づけの間には関連性があることが明らかとなっている。しかしながら，それらはグローバル英語志向のみに焦点が当てられており，その他の英語への志向性との関連性は検討されていない。そこで本研究は，英語観（英語に対する信念や志向性）と，動機づけとの関連性が先行研究で指摘されている学習観（学習に対する信念や価値観）との関連性を検証することによって，英語観がどのように英語学習と関わっているか検討することを目的とする。

2. 調査方法

2.1 調査対象者

高専本科 1 年生を対象とし，質問紙調査の結果に欠損値や回答に著しい偏りがある者を除いた計 132 名を最終的に対象者とした。2025 年 6 月に調査を実施した。

2.2 調査内容

測定変数の 1 つ目は英語観である。Nakayama（2015）と Nakamura et al.（2018）の国際共通語としての英語認識尺度から計 11 項目を用いた。測定変数の 2 つ目は英語学習観である。関谷（2009）によるスピーキング学習における英語学習観尺度から 17 項目を用いた。

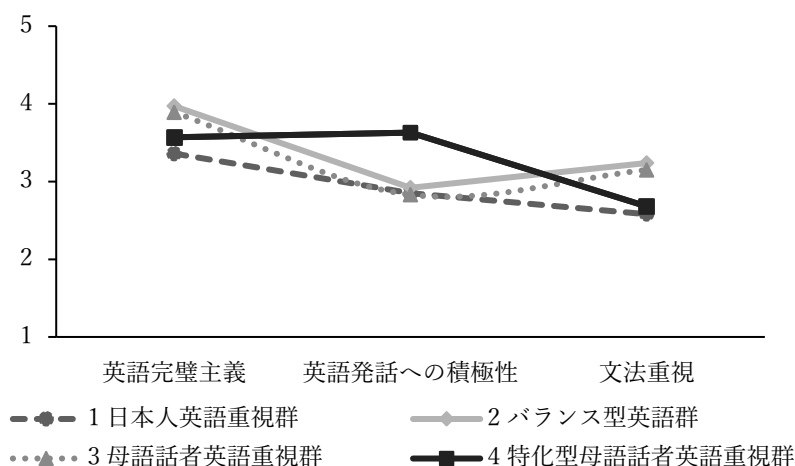
3. 結果と考察

英語観について因子分析を行った結果，3 因子解が得られた。それらを「母語話者英語志向」，「グローバル英語志向」，「日本人英語志向」とした。次に，学習者の英語観プロフィールを作成するためクラスター分析を行った。その結果，解釈可能性からクラスター数を 4 とし，「日本人英語重視群」，「バランス型英語群」，「母語話者英語重視群」，「特化型母語話者英語重視群」と名付けた。

英語学習観について因子分析を行った。その結果，3 因子解を採用し，それらを「英語完璧主義」，「文法重視」，「英語発話への積極性」とした。

英語観プロフィールと英語学習観の関連性を検討するため，英語観プロフィールを独立変数，英語学習観を従属変数とする一要因分散分析を行った。各群の特徴を明らかにするために，各群における英語学習観の各尺度得点をグラフにしたものを図 1 に示す。日本人英語重視群は全ての学習観において低い

図1
各英語観プロフィール群の英語学習観尺度得点



値を示している。このことから、日本人英語を重視する学習者にとって、日本人英語は日本人英語話者としてのアイデンティティの確立ではなく、英語学習からの逃避や忌避感の表れとなっている可能性が考えられる。次に、バランス型英語群と母語話者英語重視群は、英語完璧主義と文法重視の値が高く、英語発話への積極性が低い値を示している。そのため、これらの群の学習者は伝統的英語学習観を強く持っている一方で、実践的英語学習観は弱い傾向があることが示唆される。日本人英語志向とグローバル英語志向が低く、母語話者英語志向のみが顕著に高いという特徴を持つ特化型母語話者英語重視群は、英語完璧主義と文法重視の値が低く、英語発話への積極性の値は高いことが示された。このことから、特化型母語話者英語重視群の学習者は、伝統的英語学習観が弱く、実践的英語学習観は強い傾向があることが示唆される。

4. まとめ

学習者が持つ英語観によって英語学習観には違いがあることが明らかとなった。母語話者英語を顕著に志向する学習者の学習観は伝統的英語学習観が弱く、反対に実践的英語学習観が強い傾向があるという示唆からは、グローバル英語の重要性がますます高まっている現代社会においても、母語話者英語は英語学習において学習者の目標やモデルとして一定の役割を果たしているのではないかと考えられる。

参考文献

- Munezane, Y. (2013). Motivation, ideal L2 self and valuing of global English. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 152–168). Multilingual Matters.
- Nakamura, Y., Lee, J. S., & Lee, K. (2018). English as an International Language perception scale: Development, validation, and application. *Language, Culture and Communication*, 50, 189–208.
- Nakayama, T. (2017). EIL awareness questionnaire: Development and validity in a Japanese context. *The Faculty of Letters of Jissen Women's University Annual Reports of Studies*, 57, 11–19.
- Takahashi, C., & Im, S. (2021). Attitudes toward the global spread of English and motivation to study language: A graded response model analysis. *Second Language Studies*, 39, 77–113.
- 関谷弘毅 (2009). スピーキング学習における英語学習観尺度と性格・情緒尺度の開発 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 48, 147–154.

日本人英語学習者の機械翻訳に対する認識と使用の発達的变化

越田 陽乃（筑波大学 大学院生）

キーワード：機械翻訳，AI，外国語学習，協同学習，学習支援

1. はじめに

近年、AIを活用した外国語学習に関する実証研究は増加している（e.g., Jolley & Maimone, 2022）。しかし、機械翻訳（MT）や英文校正ツール（Grammarly など）のような個別ツールに関する知見は、AI 使用全体の理解や大規模言語モデル（LLM）使用研究へと十分には接続されていない。特に、MT 使用については、学習者の認識や使用行動の長期的変化と近年の AI 使用との接続性については検討の余地がある（e.g., Mizumoto, 2025）。越田（2025）は、日本人英語学習者を対象とした質問紙調査に基づき、MT に対する認識と使用傾向から学習者を 5 つのクラスター（非積極的使用型、批判的使用型、積極的使用型、中庸的使用型、方略的使用型）に分類した。しかし、これらの特徴が実際の学習活動を通してどのように変化するのかは明らかになっていない。本研究では、英語ライティング活動における MT の継続使用を通して、学習者の認識と使用行動がどのように変化するのかを質的に分析することを目的とした。

2. 手順

2.1 参加者

日本の大学に在籍する大学 1 年生 42 名。ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）の B1～B2 程度の語学能力を有する（https://www.iibc-global.org/toeic/official_data/toeic_cefr.html）。

2.2 手順

事前アンケートとして、MT の使用状況に関するアンケート調査（越田，2025）を行った。その後、辻・岡本（2022）を参考に、使用する MT として DeepL を採用し、プリエディット（前編集。MT 入力前に MT が読み取りやすいように、また、MT から適切な出力を得られるように原文を編集する。）及びポストエディット（後編集。MT による翻訳文を自らで修正・編集する。）のプロセスを含むライティングタスクを 8 週間実施した。協同学習の効果も検討するため、参加者を 2 つのグループに分け、5 週目でポストエディット活動の形態（個人活動・ペア活動）を変更した。4 週目終了後に中間インタビュー、8 週目終了後に最終インタビューとして半構造化インタビューを 2 回実施した。

2.3 分析

越田（2025）で特定された各クラスターの特徴をより詳細に把握するため、事前アンケートの自由記述（「あなたは、授業や課題で機械翻訳を使うことについて、何か考えや思い、意見などがありますか。」）および半構造化インタビューの発話データを対象に質的分析を行った。分析対象は主要 4 クラスター（批判的使用型、積極的使用型、中庸的使用型、方略的使用型）に属する参加者とし、事前・中間（4 週目）・事後（8 週目）の変化を検討した。分析では、学習者が MT をどのように捉え、どのような目的や方略で利用しているのかに着目し、クラスター内およびクラスター間に共通する変化パターンを抽出した。

3. 結果

クラスター間で個人差は見られたものの、全体として発達的变化が確認された。学習者は全体的に MT

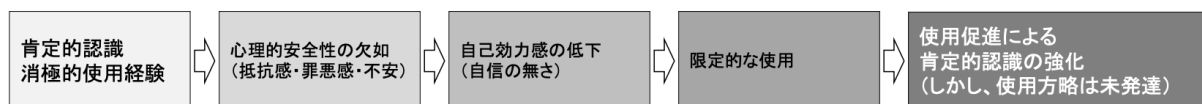
に対して肯定的な認識を有していたが、実際の使用方法には明確な違いが見られ、学習者の認識と使用行動は相互に関連しながら変化していた。学習者の認識は、単純な肯定・否定の二分法では捉えられず、使用には段階性・階層性が存在することが明らかになった（図1）。学習者はMTの出力を批判的に評価しながら使用方略を発達させていた。さらに、学習者はMTの利点と限界点を理解した上で、自身の目的や課題に応じて使用方略を選択し、自己調整的に活用する段階へと移行していた。

これらの結果は、MTを活用する指導において、単にMT使用を促すのではなく、学習者が出力を批判的に評価しながら使用方略を発達させ、自律的に活用できるように支援することの重要性を示唆する。特に、ポストエディットにおける協同学習は、学習者同士が使用経験や工夫を共有する機会となり、使用方略の構築や自己効力感の向上を促す可能性がある。また、本研究で示された批判的な評価や自己調整的な活用といったリテラシーは、MTに限らずLLMの活用にも通じる基盤的能力であると考えられる。MTとLLMの特徴や活用方法を比較・検討する機会を設けることによって、MT使用とLLM使用の橋渡しを行い、自律的な学習者の育成につながることを期待される。

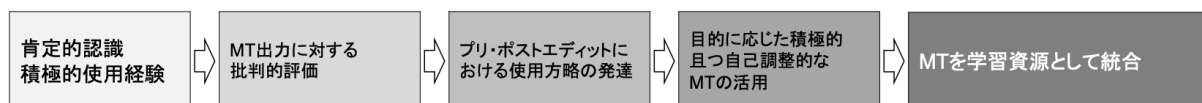
図1

クラスター別の学習者の発達傾向

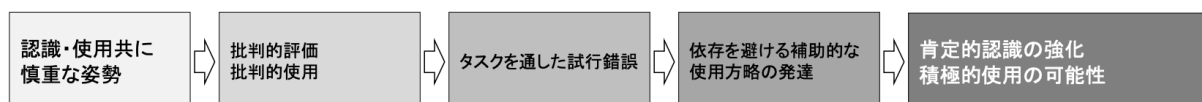
I. 批判的使用型



II. 積極的使用型および方略的使用型



III. 中庸的使用型



参考文献

- Jolley, J. R., & Maimone, L. (2022). Thirty years of machine translation in language teaching and learning: A review of the literature. *L2 Journal*, 14(1), 26–44. <https://doi.org/10.5070/l214151760>
- 越田陽乃 (2025). 「日本人英語学習者の機械翻訳に対する認識と使用状況に関する質的調査」. 外国語教育メディア学会関東支部第152回 (2025年度春季) 研究大会. 7月12日. 高崎経済大学.
- Mizumoto, A. (2025). Embracing machine translation in L2 education: Bridging theory and practice in the AI age. In JC Penet, J. Moorkens, & M. Yamada (Eds.), *Teaching translation in the age of generative AI: New paradigm, new learning?* (pp. 233–248). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.17641087>
- 辻香代・岡本吉世 (2022). 「機械翻訳を援用した和文生成の学びに関する調査—英文生成能力の向上を志向して—」『大学教育学会誌』44, 95–105. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1520013474483080704>

楽しい反復練習を目指して： 学習者生成コンテンツと L2 グリットの役割

賀部 寿仁（東北大学）

キーワード：タスクの反復，学習者生成コンテンツ，L2 グリット，タスクエンゲージメント，スピーキング練習

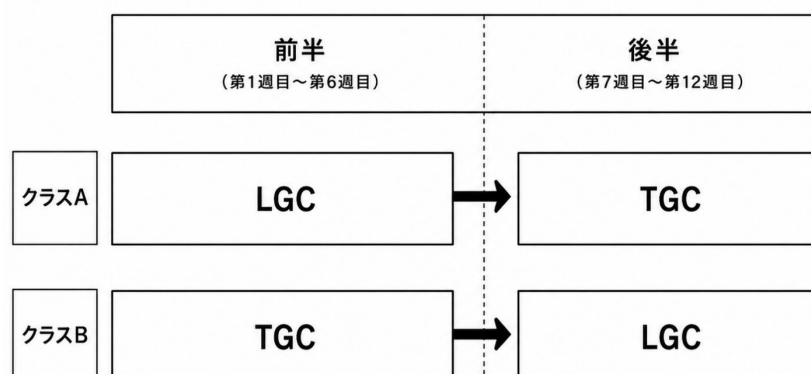
1. はじめに

外国語を流暢に話せるようになることは、コミュニケーションを円滑に進める上で重要である。発話の練習方法の一つに、「タスクの反復」(task repetition) がある。これは、同じ種類/内容のタスクを同じ目標を持って繰り返すことであり、流暢性を向上させる上で効率的な練習であるとされている (Hanzawa et al., 2026)。一方で、同じ内容を繰り返すがゆえに、学習者のタスクへの取り組み度合い（エンゲージメント）を低下させる可能性があり、教師は教室環境において反復練習を避ける傾向があることが報告されている (e.g., Ahmadian et al., 2017)。そこで本研究は、タスクの反復における、学習者生成コンテンツ（以下 LGC）と教師生成コンテンツ（以下 TGC）に着目し、タスクの特徴 (LGC vs. TGC) と学習者の特性 (L2 グリット：外国語学習をやり抜く力) が学習者のエンゲージメント、ひいては発話能力（流暢性）の向上に与える影響を調査する。LGC は学習者の経験やアイデアに関連し、学習者自身が内容を考えて発話をする必要があるタスクであり、TGC は教師が発話の内容をコントロールするタスクである。本研究は研究課題として、(1) LGC と TGC はタスクの反復におけるエンゲージメントにどう影響し、グリットによってその影響はどのように変わるのか; (2) エンゲージメントと L2 グリットが組み合わさってどのように発話流暢性の向上に影響するか、の 2 点を検証することで、反復練習の実施手法に新たな教育的知見を示唆することを目的とする。

2. 手順

参加者は東北大学で必修の英語科目を履修する学部 1 年生 2 クラス計 83 人であった。本研究は講義期間中に合計 12 週間に渡って実施した（図 1）。第 1 週目から第 6 週目を前半、第 7 週目から第 12 週目を後半とし、2 クラスで LGC と TGC の順番を入れ替えて実施した。LGC では、学生自身について英語で話す練習をし、TGC では教師が提示した日本語のメモを基に英語で話す練習をした。

図 1 実験概要



タスクに取り組むにあたり、参加者は ① 授業外の反復練習、② 授業内でのペアタスク、の二つを実施した。① 授業外の反復練習では、学生は本研究用に開発したアプリを通じて、毎週異なるトピックのモノログタスクに取り組んだ。練習回数は学生自身で決定することができ、練習完了後、どれだけ楽しかったか、どれだけ集中できたか等のアンケートに回答した(感情・認知的エンゲージメント)。② 授業内でのペアタスクは、授業開始時の帯活動の一環として、第 3 週目以降に実施した。参加者は練習してきた内容を発表し、その後パートナーがコメントや質問をした。最後に振り返り活動の中で自身やパートナーがどれくらい質問やコメントをしたかなどの、社会的エンゲージメントについて、アンケートに回答した。

3. 結果

研究課題(1)では、各タスクがエンゲージメントに与える影響と、それが L2 グリットの高さによってどのように変わるのかを検証するため、各エンゲージメントを従属変数とし、グリット、タスク、週(week) およびそれらの交互作用を固定効果、参加者をランダム効果とした、線形混合効果モデルを用いて分析を行った。その結果、感情的エンゲージメントのモデルでは、タスク (TGC>LGC)、グリットの主効果とそれらの交互作用が確認され、三次交互作用も有意の傾向が確認された ($p<.10$) (図 2)。認知的エンゲージメントにおいては、グリットの主効果、およびグリットとタスクの交互作用が確認された(図 3)。最後に社会的エンゲージメントでは、グリットの主効果が有意 ($p<.01$) であり、三次交互作用は有意傾向が確認された($p<.10$)。以上の結果から、グリットが低いとき、LGC よりも TGC の方がエンゲージメントが高くなりやすいことが確認された。一方で、グリットが低い学習者であっても、週が進むにつれてエンゲージメントが徐々に高まる傾向が図から読み取れる。これには、タスクの難易度や認知的負荷が関係している可能性がある。LGC では、学習者自身が発話内容を考える必要があり、概念化の負荷が比較的高い。一方、TGC では、日本語のメモを基に発話するため、LGC よりも負荷が低いことが考えられる。グリットが低い学習者は LGC を高負荷だと感じてしまうことで、エンゲージメントが下がってしまうが、継続的な練習によって、それが軽減する可能性がある。

図 2 感情的エンゲージメントとグリット

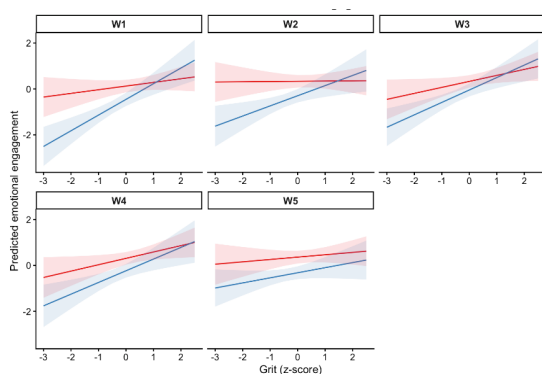
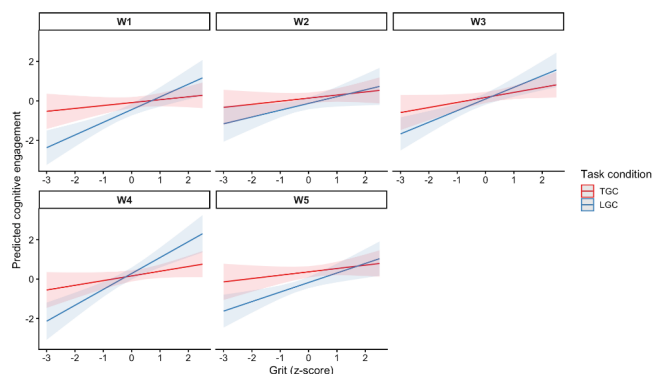


図 3 認知的エンゲージメントとグリット



参考文献

- Ahmadian, M. J., Mansouri, S. A., & Ghominejad, S. (2017). Language learners' and teachers' perceptions of task repetition. *ELT Journal*, 71(4), 467–477. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx011>
- Hanzawa, K., Suzuki, Y., Yanagisawa, A., & Fukuta, J. (2026). A scoping review of oral task repetition: Evolving concepts for speaking skills development. *Research Methods in Applied Linguistics*, 5(1), 100292. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2025.100292>

Enhancing Learner Engagement in Large EFL Classes:

Structured Forums and Analytics-Based Feedback

OBERMEIER, Andrew (Kyoto University of Education)

Keywords: Moodle Forums, Feedback, AI Analytics

1. Introduction

This presentation describes a university-wide forum project aimed at fostering learner interaction and encouraging frequent use of English in online discussions through analytics-based feedback. Data exported from the forum were used to provide structured feedback on key participation indicators, including the number of replies, word count, and images uploaded. This feedback clarified assessment criteria, motivated students to participate, and highlighted the value of meaningful contributions.

2. Procedure

In this compulsory English communication course for 350 Japanese university EFL students, each of the 16 sections was taught by a different teacher, with about 22 students per section. As most participants were first-year students, the forum aimed to provide an intimate online platform for them to get to know one another. They shared self-introductions at the beginning of the first semester (pretest) and discussed their summer vacations after returning to university for the second semester (posttest). To help students express their ideas in person before starting the online discussions, each forum began with a homework assignment in which students wrote their two- to three-minute talks on paper and then presented them face-to-face in small groups or to a few different partners. Moodle's separate groups function enabled forum activities to be structured so that posts, replies, photos, and conversations could be shared only among members of students' smaller class groupings. Although student interactions were shared within these smaller groups, forum management, evaluation, and feedback for all 350 students were conducted centrally by the researcher.

3. Results

Statistical analysis showed that participation rose significantly in the second-semester forum compared to the first, with moderate-to-large effect sizes indicating the magnitude of these differences. These results suggest that the feedback

process strongly motivated students. A series of within-subjects analyses was conducted to examine changes in forum engagement from the self-introduction forum to the summer forum. Descriptive statistics are presented in Table 1.

Table 1

Descriptive Statistics for Pretest, Posttest, and Change Scores (n = 350)

Measure	Statistic	Replies	Photos	Views	Words
Pretest	<i>M</i>	15.27	2.35	144.80	541.25
	<i>SD</i>	10.39	2.72	96.11	414.83
	<i>Mdn</i>	13.00	2.00	123.00	430.00
Posttest	<i>M</i>	22.06	4.78	165.44	729.73
	<i>SD</i>	11.83	3.87	98.90	434.80
	<i>Mdn</i>	22.00	4.00	154.50	666.00
Change	<i>M</i>	6.79	2.43	20.63	188.48
	<i>SD</i>	10.79	4.47	92.15	448.49
	<i>Mdn</i>	5.00	2.00	15.50	164.50

Overall, students showed increases on all four engagement measures from pretest to posttest. The number of replies increased by an average of 6.79 from the pretest ($M = 15.27$, $SD = 10.39$) to the posttest ($M = 22.06$, $SD = 11.83$). A paired-samples t test indicated that this increase was statistically significant, $t(349) = 11.77$, $p < .001$, $d_z = 0.63$. For views, students also showed a significant increase of 20.63 from pretest ($M = 144.80$, $SD = 96.11$) to posttest ($M = 165.44$, $SD = 98.90$), $t(349) = 4.19$, $p < .001$, $d_z = 0.22$.

Because the change scores for photos and words were more strongly affected by skewness and outliers, Wilcoxon signed-rank tests were used for these variables. The median number of photos increased by 2 from 2.00 at pretest to 4.00 at posttest. This increase was statistically significant, $W = 6519.50$, $z = 10.76$, $p < .001$, $r = .62$. The median number of words also increased by 164.5 from a median of 430.00 at pretest to 666.00 at posttest. This increase was statistically significant, $W = 12581.00$, $z = 9.04$, $p < .001$, $r = .49$.

Taken together, these results indicate that students' forum engagement increased significantly from the self-introduction forum to the summer forum across all four measures. The largest effects were observed for photos and replies, followed by words, while views showed a smaller but still statistically significant increase.

Epistemic Emotions, Appraisal, and Participation in Teletandem Interaction: A Qualitative Case Study of Japanese University EFL Learners

YAMAMOTO, Kie (Toyo University)
KANAZAWA, Yu (The University of Osaka)

Keywords: Teletandem interaction, Virtual exchange, Epistemic emotions, Control-value appraisal, L2 participation

1. Introduction

Teletandem is a form of virtual exchange in which learners of different first languages support each other through online conversation (Little & Brammerts, 1996). It has been used in foreign language education to promote autonomous learning, reciprocal language support, and intercultural communication (O'Dowd, 2018). In such peer-based interaction, participants must manage turn-taking, misunderstanding, clarification, and reciprocity without immediate teacher mediation. This makes teletandem a useful setting for examining how emotion is connected to participation. Research on second language emotions has often focused on broad positive–negative categories such as enjoyment and anxiety. However, this distinction alone does not fully explain moments when learners feel curious, confused, surprised, or intellectually engaged while trying to understand unfamiliar meanings or resolve uncertainty (Kanazawa, 2025).

These emotions are called epistemic emotions: emotions that arise during knowledge construction, especially when learners encounter uncertainty, novelty, contradiction, or a gap between what they know and what they want to understand. From a control-value perspective, such emotions depend not only on the difficulty of the situation, but also on whether learners feel able to deal with it and whether the interaction seems meaningful (Pekrun, 2024). In language learning, epistemic emotions may support exploration, intrinsic motivation, retention, and deeper engagement because they move learners beyond simple comfort or enjoyment toward uncertainty-resolving activity (Kanazawa, 2024). This study therefore examines how two Japanese university EFL learners retrospectively described epistemic emotions across three teletandem sessions, how they appraised these experiences in terms of control and value, and how these emotions were linked to shifts in participation.

2. Procedure

2.1 Participants

Participants were two second-year female international studies majors at a private university in Tokyo, referred to by the pseudonyms Ayaka and Hikari. Ayaka had approximately CEFR B2 English proficiency and prior teletandem experience, whereas Hikari had approximately CEFR A2–B1 proficiency and no prior teletandem experience. Both completed three online sessions with American learners of Japanese and were selected as contrasting cases in proficiency and experience.

2.2 Context and Methodology

An exploratory qualitative case study examined retrospective accounts of epistemic emotions, appraisal, and

participation across three 60-minute Zoom teletandem sessions. English and Japanese were used for roughly equal periods, with flexible language use and guidance on clarification, confirmation checking, and partner support.

Data comprised four semi-structured interviews per participant and post-session diaries. Guided by Control-Value Theory, the analysis treated emotionally salient episodes as the primary unit and coded them as epistemic when participants foregrounded knowing, not knowing, understanding, or meaning negotiation rather than performance, competence, or evaluation. This isolated how uncertainty about meaning shaped subsequent action.

3. Results and Implications

Three interrelated patterns emerged, summarised in Table 1. Doubt, confusion, curiosity, surprise, and epistemic enjoyment accompanied efforts to understand, clarify, or express meaning, varying with perceived manageability, interactional value, and continued participation.

Table 1

Main Findings Across the Two Cases

Pattern	Ayaka	Hikari	Interpretation
Epistemic emotions in difficulty	Concern about intended meaning	Curiosity about unfamiliar expressions	Uncertainty prompted meaning negotiation
Control as relational	Immediate questioning	Supportive pacing reduced panic	Partner responsiveness made difficulty manageable
Value and participation	Valued being understood	Valued cultural discovery	Meaningfulness sustained engagement

Epistemic emotions reflected learners' interpretations of uncertainty. When partner responsiveness, clarification, and shared responsibility made uncertainty manageable and meaningful, it supported rather than obstructed sustained participation.

Teletandem pedagogy should not simply remove difficulty from online intercultural dialogue, but help learners remain engaged with it through clarification, confirmation checking, reformulation, and topic recovery. Reflection tasks should also address how confusion, surprise, and curiosity shape subsequent action. AI may support vocabulary preparation, expression checking, and post-interaction reflection, but teletandem's pedagogical value lies not only in linguistic support, but in resolving uncertainty with another person through responsive, reciprocal meaning negotiation.

References

- 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. <https://doi.org/10.18910/94802>
- Kanazawa, Y. (2025). Emotion, positivity, and beyond: Three hypotheses on micro-level emotions in foreign language learning. *Second Language*, 24, 51–66. https://doi.org/10.11431/secondlanguage.24.0_51
- Little, D., & Brammerts, H. (Eds.). (1996). *A guide to language learning in tandem via the Internet* (CLCS Occasional Paper No. 46). Trinity College Dublin, Centre for Language and Communication Studies.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- Pekrun, R. (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36(3), Article 83. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>

研究発表・実践報告 8

Oral Presentations 8

Edutainment としての英語歌利用プロジェクト

湯舟 英一（東洋大学）

YUBUNE, Eiichi (Toyo University)

キーワード：Edutainment, Nipponenglish, YouTube, DAM, Universal Music LLC, カタカナ

1. はじめに

本実践報告は、発表者がこれまで英語の歌の発音向上のために行ってきた幾つかのプロジェクトにおける創意工夫点や困難点について共有し、YouTube やカラオケなどのメディアをプラットフォームとした英語発音学習を Edutainment という枠組みから再提案するものである。これらの取り組みは営利目的ではなく、英語歌利用の意義と教育効果を広く学会内外で共有することを目的としている。

2. YouTube

発表者は 2016 年以来、英語歌の歌詞に、流暢に歌いやすいカタカナ nipponenglish を振った動画を YouTube 上で公開し、2026 年 6 月 1 日現在、チャンネル登録者数 21.8 万人、814 曲が誰でも閲覧できる。人気曲は 200 万回再生を超えるものもある。ちなみに、この取り組みは YouTube 上の音源を合法的に利用しているため、収益は音楽の著作権者に行き、発表者への収益はない。

<https://www.youtube.com/@Nipponenglish>

3. DAM カラオケ

2017 年からは、(株)第一興商の洋楽 DAM カラオケに搭載され、2026 年 3 月現在、1,600 曲以上に YouTube と同様のカナが振られた nipponenglish version の取り組みを行っている。

<https://www.clubdam.com/karaoke/search/?keyword=Nipponenglish>

4. 全学英語カラオケ・チャンピオンシップの開催

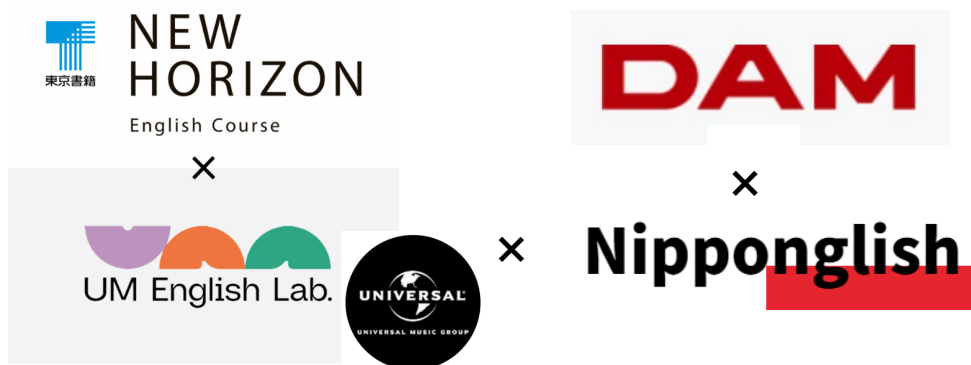
2017 年から 2019 年まで（2020 年からコロナの影響で中止）発表者の勤務する大学の全学英語カラオケ・チャンピオンシップを企画・運営し、学生に英語歌唱と発音を競う機会を提供し全学規模で Edutainment の普及に取り組んだ。また、東洋大学と提携する麹町女子中学校・高等学校においても同様のイベントを開催。

5. UMEL (Universal Music English Lab.) と東京書籍との提携

2025 年には、日本国内でディズニー、ビートルズ、テイラー・スウィフト、アリアナ・グランデなどの曲の著作権を持つユニバーサル・ミュージック・ジャパン合同会社と提携し、洋楽を使った教育サービス「UM English Lab」の活動を行っている。<https://um-english-lab.com/>

UM English Lab. (以下、UMEL) は、ユニバーサルミュージックの持つ豊富な楽曲レパートリーを活かしてオリジナルの英語副教材を制作し、東京書籍(株)と提携し全国の中高の英語教師へこれらの教材を無償で提供するプラットフォームとして 2025 年 3 月にサービスを開始した。UMEL は、発音ガイドや歌詞の色分け、上記の nipponenglish の導入など、授業に役立つ工夫を盛り込み、楽曲利用に伴う著作権処理も不要である。教材の提供に加え、教員との共同教材開発や出張授業、さらに英語教育や学習に役立つ楽曲活用のヒントやコンテンツの発信も展開している。

<https://www.universal-music.co.jp/press-releases/2026-04-03/>



(以下、プレスリリースより抜粋) メタ社とユニバーサル・ミュージック・グループは複数年契約で世界規模の契約拡大を発表しました。これにより UMG アーティストと UMP ソングライターは Facebook, Instagram, Messenger, Horizon, Threads, そして初となる WhatsApp を含むメタ社のプラットフォームを通じて、クリエイティブと商業的な活動をさらに促進させる機会を得ました。(中略) UMG が現在も将来もアーティストやライターの権利を守り続けられるよう、無許可の AI 生成コンテンツに対処するために引き続き協力し合っていきたいと考えています。」と述べています。

<https://www.umusicpub.com/jp/News/2024/8/Meta-and-UMG-announce-expanded-global-agreement.aspx>

6. 書籍での展開

新出 一一也, 湯舟 英一 (2023) 『洋楽を歌うだけで英語の発音が劇的によくなる Nipponenglish (ニッポングリッシュ) ! 』ナツメ出版 (ISBN: 9784816373442) を刊行。

2026 年夏には、くおしろ出版より、15 種類の音声変化ごとに、その音声が続く繰り返しの楽曲リストが含まれる書籍が刊行予定。

7. メディアでの展開

2019 年 8 月～10 月にかけて、MTV 洋楽虎の穴! 「今日から英語シンガー! 80 年代洋楽カラオケで、ネイティブ発音を極める方法! (前編), (後編)」を放映。楽曲の歌詞を Nipponenglish 表記で提供。

朝日新聞 Weekly AERA 巻頭特集 (2019.03.18) にて、「英語でもっと胸アツ: ボヘミアン・ラブソディ」の記事の中で、同曲の歌唱用のカタカナを提供。

UM English Lab 取材記事 2026.04.03 「洋楽でリアルな「発音」を習得する。「Nipponenglish」開発者・湯舟英一が語る、洋楽活用のヒント」

その他、『東洋大学報』などで取材記事が掲載。

関連論文・シンポジウム等

中田ひとみ, 藤本淳史, 湯舟英一 (2022). 英語歌の授業活用 ―実践例と選曲における調査と提案―

外国語教育メディア学会関東支部研究紀要 (7) 55-70.

湯舟英一, 井上高志, 濱屋宗人 (2020). 英語カラオケ用カタカナ・ルビの改善と歌唱練習による発音向上の検証. 外国語教育メディア学会関東支部研究紀要 (4) 21-37.

中田ひとみ, 朝熊悠, 湯舟英一 (2024). 英語歌利用実践における新たな工夫と課題. 外国語教育メディア学会 (LET) 第 63 回全国大会公募シンポジウム.

その他, LET 内外の学会で発表・講演多数

英語リスニング熟達度と英語リスニング方略使用の志向性の関係

後藤 亜希（東海学園大学 非常勤講師）

山内 優佳（広島大学）

キーワード：英語リスニング方略，リスニング熟達度，ボトムアップ・トップダウン処理，個人差，聴解処理

1. はじめに

第二言語のリスニングは、音声信号を知覚し、言語知識や背景知識を統合しながら意味を構築する複雑な認知活動である。その遂行には語彙知識や統語知識のみならず、音声知覚能力やメタ認知的処理など、多様な要因が関与することが指摘されている（Vandergrift & Tafaghodtari, 2010）。なかでも、学習者が意図的に用いるリスニング方略は、リスニング熟達度と密接に関連することが示されている（Vandergrift & Goh, 2012）。

先行研究によると、熟達度の高い学習者ほど、トップダウン処理とボトムアップ処理を状況に応じて活用できるのに対し、低い学習者ほどボトムアップ処理から得られた情報に依存することが指摘されている。しかしながら、これまでの研究はメタ認知方略などの個別の方略使用の効果についての検証にとどまっている。学習者がどのような方略を、どのような場面で、どの程度意識的に活用しようとしているのかという方略使用の実態や、方略使用とリスニング熟達度との関連については十分に明らかにされていない。

そこで本研究では、第二言語学習者のリスニング方略使用の実態に着目し、方略使用の志向性とリスニング熟達度との関連を検討することを目的とした。研究課題は以下の通りである：

1. 英語リスニング熟達度とリスニング方略使用の志向性との間に関連はみられるか。
2. リスニング熟達度の高い学習者と低い学習者は、異なる方略使用の志向性パターンを示すか。

2. 手順

2.1 参加者

調査には、日本語を第一言語とする大学生1年生93名が参加した。参加者の専攻は、人文学、工学、情報学系と多岐にわたる。参加者は調査実施時点で、およそ4か月間著者が担当するTOEIC対策の授業を受講していた。参加者のTOEIC形式リスニング問題の平均正答率は0.56（ $SD=0.12$ ）で、熟達度と方略使用の関係を検討することができる程度の一定のばらつきが観測された。

2.2 手続き

調査に先立ち、参加者全員に対して、個人情報の取り扱いおよび調査への参加は任意であり、いつでも中断できる旨を説明した。その後、授業内での問題演習の一環として、TOEIC形式のリスニング問題を解答させ、得られた正答率をリスニング熟達度の指標として用いた。

続いて、英語リスニング時に使用する方略の志向性を測定するため、後藤・山内（2016）が開発したリスニング方略尺度への回答をWebアンケートフォーム上で求めた。同尺度は、外国語学習者が英語リスニング時に活用する知識源および情報源に基づいて作成された、リスニング方略への志向性を測定するものである。5因子（背景知識・文法知識・音素情報・韻律情報・語彙知識の活用）16項目から構成される7件法のリッカート尺度である。

3.3 分析

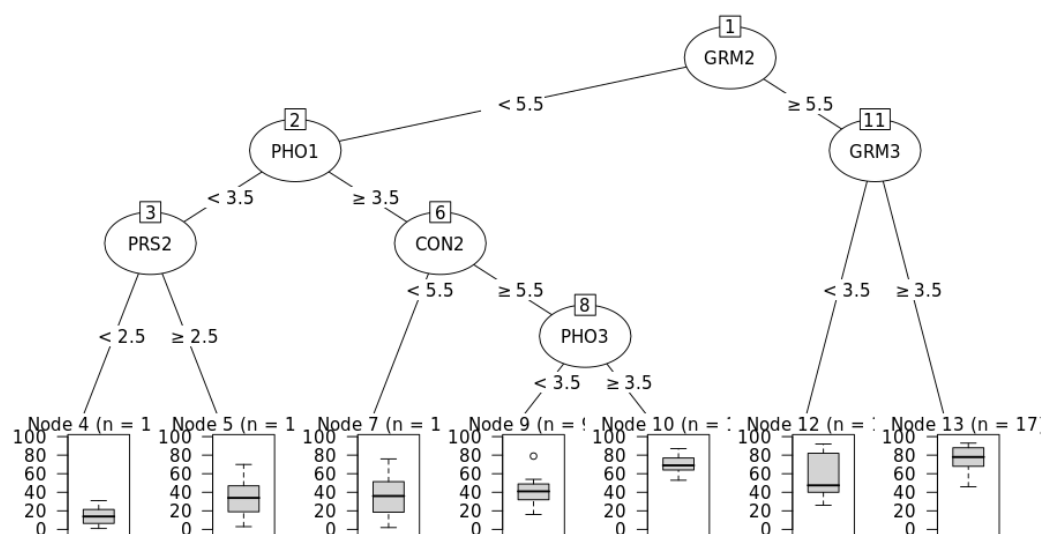
本研究では、変数間の非線形な関係や階層的な交互作用を視覚的に把握することを目的として、CART (Classification and Regression Trees) アルゴリズムを用いた決定木分析 (回帰木) を統計解析環境 R 上で実施した。目的変数は TOEIC リスニングテストの正答率, 説明変数にはリスニング方略尺度の各下位尺度得点を用いた。

4. 結果と考察

分析の結果, 最大深度 4, 終端ノード数 7 の決定木が得られた (図 1)。最初の分岐には文法知識 (GRM2) が選択され, リスニング能力を説明する上で最も重要な要因であることが示された。また, 文法知識が低い学習者では音素情報 (PHO1) や韻律情報 (PRS2) が, 文法知識と音素情報の双方が高い学習者では文脈情報 (CON2) や音素情報 (PHO3) が追加的な分岐要因として抽出された。一方, 文法知識が高い学習者では, さらなる文法知識 (GRM3) が能力差を特徴づける要因となった。これらの結果から, リスニング能力は単一の要因によって規定されるのではなく, 複数の要因が階層的に作用していることが示された。

図 1

リスニング能力を説明する要因の決定木



しかしながら, 本研究はサンプルサイズが小さく, モデルの安定性や一般化可能性の検証に課題が残る。今後, より大きなサンプルで, モデルの信頼性を再検証するとともに, 他の方略使用尺度との比較を通じて, リスニング能力に関与する要因間の関係について検証を深める必要がある。

参考文献

- 後藤亜希・山内優佳 (2016) . 英語リスニング方略尺度の開発—知識源と情報源に焦点をあてた検討—. 『日英・英語教育学会学会誌』, 20, 5-24.
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470-497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>

日本の言語教育研究における研究方法の動向：

JASELE Journal・LET Journal・

JALT Journal（2015-2024）の分析

末森 咲（筑波大学）

高橋 純子（昭和女子大学）

今澤 真紀・鈴木 絵美理・西入 映里（筑波大学 大学院生）

SUEMORI, Saki（University of Tsukuba）

TAKAHASHI, Junko（Showa Women's University）

IMAZAWA, Maki・SUZUKI, Emiri・NISHIIRI, Eri（University of Tsukuba, Graduate school）

キーワード：応用言語学，国内学会誌，量的研究，質的研究，混合研究

1. はじめに

近年，言語教育研究では，量的研究だけでなく，質的研究や混合研究など多様な研究方法を活用する重要性が指摘されている。特に質的研究は，学習者や教師の経験，教育実践のプロセスなど複雑な現象を理解する際に有効であり，複数のデータ収集方法を用いることが可能である（Merriam & Tisdell, 2016）。

これまで言語教育研究において，国際学会誌，国内学会誌を対象に，研究方法に関する様々なレビューが実施されている。例えば，Mizumoto et al.（2014）は，1990年から2013年にARELEに掲載された450本を分析し，その内82.6%が量的研究であり，質的研究は3.1%であることを報告している。

このように，国内学会誌を対象とした研究は実施されているが，研究方法に加え，データ収集方法の動向を体系的に検討した研究は限られている。そこで本研究では，日本の言語教育研究における研究方法およびデータ収集方法の動向を明らかにすることを目的として，国内学会誌に掲載された論文を対象に分析を行った。

2. 手順

2.1 分析対象

分析対象は，2015年から2024年までにJASELE Journal (JASELE)，LET Journal (LET)，JALT Journal (JALT)に掲載された論文322本であった。内訳は，JASELE 183本，LET 80本，JALT 59本であった。

2.2 分析方法

分析は3名の研究者により，(1)対象論文の選定，(2)研究方法の分類，(3)データ収集方法の分類の3段階で行われた。まず，2015年から2024年までに各学会誌に掲載された論文を対象論文として選定した。その後，Suemori（2025）に基づき，各論文を量的研究，質的研究，混合研究，その他の4種類に分類した（表1）。最後に，質的研究および混合研究を対象として，使用されたデータ収集方法を分析した。

表 1
研究方法の分類基準

研究方法	基準
量的研究	量的研究であると著者が明記している 統計を使用し、量的にデータが分析されている
質的研究	質的研究であると著者が明記している 統計以外の方法を使用し、質的にデータが分析されている
混合研究	混合研究であると著者が明記している 統計と統計以外の方法を使用し、データが分析されている
その他	実証研究ではない研究 理論的な研究

3. 結果

分析の結果、量的研究が全体の 75%を占め、最も多かった。一方、質的研究は 9%、混合研究は 12%、その他は 4%であった（表 2）

表 2
研究方法による分類結果

	<i>JASELE</i>	<i>LET</i>	<i>JALT</i>	Total
研究方法	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)
量的研究	154 (84)	61 (76)	25 (42)	240 (75)
質的研究	6 (3)	7 (9)	17 (29)	30 (9)
混合研究	20 (11)	7 (9)	12 (20)	39 (12)
その他	3 (2)	5 (6)	5 (9)	13 (4)
合計	183	80	59	322

注. *n* = 論文数

また、質的研究および混合研究についてデータ収集方法の観点から分析した結果、インタビューや質問紙など複数の方法が用いられていることが確認された。特に混合研究では、量的研究から得られた結果の解釈を深める目的で質的研究が用いられる傾向が見られた。以上の結果から、日本の言語教育研究では量的研究が依然として主流である一方、質的および混合研究も一定数実施されていることが明らかとなった。そのため、研究の目的や対象に応じて多様な研究方法を活用することの重要性が示唆された。

参考文献

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mizumoto, A., Urano, K., & Maeda, H. (2014). A systematic review of published articles in ARELE 1-24: Focusing on their themes, methods, and outcomes. *ARELE: Annual Review of English Language Education*, 25, 33–48.
- Suemori, S. (2025). Trends in qualitative research in language teaching and learning journals, 2015–2024. *LET Kanto Journal*, 10, 77–90.

反転授業における授業前・授業内・授業後の連関構造とその機能： 学習者エンゲージメントとパフォーマンスの観点から

下山 幸成（東洋学園大学）

キーワード：反転授業，学習者エンゲージメント，言語パフォーマンス，学習活動設計，機能的連関

1. はじめに

本研究は、反転授業における授業前課題・授業内活動・授業後課題に着目し、それらの連関構造と機能を、学習者エンゲージメントおよび言語パフォーマンスの観点から検討することを目的とする。

反転授業に関する先行研究では、授業内活動の効果に焦点が当てられることが多いが、授業前課題や授業後課題を含めた学習過程全体の相互作用については十分に検討されていない。そこで本研究では、反転授業を「授業前→授業内→授業後→次の授業前」という連続した時間軸で捉え、各フェーズが果たす役割とその連関に注目する。

なお、本研究は、下山（2024）では扱わなかったデータ（各授業後に回答を得た自由コメントの記載内容）を含めて再分析を行い、反転授業の連関構造とその機能に焦点を当てて検討したものである。

2. 手順

2.1 参加者

参加者は、東京都内私立大学文系学部の1年生70名で、発表者が授業を担当した2クラス（36名と34名）の通年必修英語科目を受講した学生である。参加者が属するクラスはプレイスメントテストによる英語能力で分けられ、両クラスとも初級レベル（TOEIC L&R 換算スコアは平均350程度）であった。2クラスの授業の進度・内容は同一であった。

2.2 授業形態

本授業は、「予習・授業・復習」という概念ではなく、「授業前課題→授業内活動→授業後課題と振り返り→次の授業前課題…」という連関でスパイラル状に英語力・および英語学習意欲が向上することを意図した授業形態である。

2.2.1 授業前課題

スマートフォンアプリでも利用できるウェブ上の動画学習サイト「EnglishCentral」を利用した。学習者は7段階に分かれた30,000本以上の動画から自分のレベルに合わせて好きな話題の動画を選んで学習し、授業内活動と授業後課題に備える。各動画の学習は「1. 見る（リスニング）」→「2. 学ぶ（単語を学習）」→「3. 話す（セリフを音読）」の3つのステップで構成され、リスニング活動からスピーキング活動へと導くよう設計されている。毎週、少なくとも4動画、20単語、20音読の達成をノルマとした。

2.2.2 授業内活動

授業内活動の中心は、授業前課題で行ったことを活用する内容である。事前に学習した動画をCALL機能を使ってランダムに組んだペアに何も見ないで紹介する即興スピーチの練習、再度ランダムに組んだペアで英会話文を作成する課題、その英会話文をペアで録音する課題がある。録音した音声はCALL

機能で一斉回収し、英会話文は授業後課題として提出する。いずれも学習者が実際に英語を使って意味を伝える行為であり、文法や語彙に関する知識を持っているだけでなく実際にそれを使って目的を達成する具体的な行動であり、パフォーマンス課題と言える。

2.2.3 授業後課題

授業後の課題は Google Forms を使って翌日までに提出する。授業前に視聴した動画の 1 つを紹介する英文、授業内活動でペアと作成した英会話文、授業における 4 側面の学習者エンゲージメント（廣森・和田, 2024; 鈴木, 2024）に対する自己評価、授業後の全体的な振り返りである自由コメントを送信する。

3. 分析の手順

各授業後に回答してもらった 4 側面の学習者エンゲージメント（行動的・認知的・感情的・社会的）に対する自己評価、ペア英会話文作成で練習した内容を一人二役で作成する期末パフォーマンス課題（前期と後期）、各授業後に回答してもらった自由コメントの内容、最終授業時に実施した質問紙調査の結果を総合的に分析することで、学習者エンゲージメントとパフォーマンスの観点からの授業前・授業内・授業後の関連構造とその機能を検討した。

4. 結果

分析の結果、授業前課題・授業内活動・授業後課題の各学習フェーズは異なる側面のエンゲージメントを主として喚起しながら、相互補完的な関係を形成していることが示唆された。授業前課題では、学習内容を理解し整理する過程を通して認知的エンゲージメントが促進されていた。一方、授業内活動では、ペアによる協働的対話活動を通して、社会的エンゲージメントおよび行動的エンゲージメントが高い水準で維持されていた。また、授業後課題における振り返り活動は、学習内容の内省や次回学習への意識づけを促し、継続的学習を支える役割を果たしていた。さらに、授業期間を通して高いエンゲージメントが維持されるとともに、やり取り回数および総語数の増加が見られ、継続的な学習活動への参加が言語産出の拡張と関連している可能性が示された。

5. 考察とまとめ

以上の結果から、反転授業の効果は個別の活動によって生じるのではなく、授業前・授業内・授業後の活動が相互に関連しながら循環的に機能することによって生起する可能性が示唆された。本研究は、反転授業における学習活動を時間的・機能的関連の観点から捉え直すとともに、学習者エンゲージメントとパフォーマンスを統合的に捉える授業設計への示唆を提供するものである。

参考文献

- 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.
- 下山幸成. (2024). 「反転型英語授業における学習者エンゲージメントとパフォーマンスの向上—協働的アウトプット課題に基づく実践研究—」『東洋学園大学教職課程年報』8, 63-87.
- 鈴木章能. (2024). 「学習者エンゲージメントの喚起・維持をめぐる」『KELES ジャーナル』9, 59-65.
https://doi.org/10.18989/keles.9.0_59

動画学習サイト

EnglishCentral <https://ja.englishcentral.com/>

Worldviews in the Age of Generative AI: Redefining Human Uniqueness and Educational Stewardship

OBARI, Hiroyuki (Globiz Professional University)

Keywords: Generative AI, Human uniqueness, Educational stewardship, Intercultural competence, Cognitive scaffolding

1. Introduction

The rapid advancement of generative artificial intelligence presents a fundamental challenge to long-standing assumptions about human cognition, creativity, and the professional identity of educators. As large language models increasingly replicate cognitive functions once considered distinctively human reasoning, language production, and creative synthesis, educators face both existential uncertainty and a pressing need to redefine their pedagogical purpose.

This synthesis of 67 studies (2022–2025) finds that Generative AI often suppresses critical thinking more than creative thinking due to cognitive offloading, reduced epistemic vigilance, and loss of narrative voice. While AI can enhance ideation, unstructured use fosters metacognitive laziness and homogenized output. The review concludes that higher-order cognition is preserved only when pedagogy intentionally introduces epistemic friction through scaffolded inquiry and reflective, process-oriented AI literacy (Li, Cui, & Hagedorn, 2026).

Drawing on an interdisciplinary framework integrating the Philosophy of Science, cognitive theory, and educational philosophy, this study employs Rom Harr's three realms of perception alongside E.T. Hall's Iceberg Model to articulate a foundational ontological distinction between human creation and machine generation (Obari, 2026). While AI systems operate within a closed generative loop driven by algorithmic pattern recognition, human beings engage in an open creative process grounded in embodiment, lived experience, intentionality, and moral agency. This distinction reframes AI not as a rival to human intelligence but as an instrument requiring deliberate ethical stewardship.

2. Procedure

2.1 Participants

Participants of this study were eight university students in Kanagawa, Japan. Their English proficiency was around at CEFR B1 high levels. Students participating in this study completed both pre- and post-assessments using the CASEC computer-adaptive test and the Progos Speaking Test to measure proficiency gains. In addition, pre- and post-course questionnaires were administered to evaluate changes in perceptions, confidence, and learning attitudes.

2.2 Treatment

Before the treatment, all the participants received the guidance for using several AI tools such as ChatGPT, NotebookLM, Gemini, Copilot, etc. They then studied English individually using the software before and after the class. The treatment implemented a GPU-based hybrid pedagogical framework structured around a recursive learning cycle. Students engaged in weekly input through five English Central videos and X-reading, followed by handwritten 200-word summaries to preserve cognitive effort. These texts were digitized and processed through a multi-model AI stack to examine the linguistic “delta” between human logic and AI-refined syntax. NotebookLM supported audiovisual synthesis for presentations, while interaction with 13 American students provided authentic

communicative practice. The cycle culminated in an AI-assisted 2,000-word thesis, reinforcing deep synthesis and reflective integration of worldview, leadership, and personal growth.

The "Iterative Loop" is the cognitive engine of this model. By meticulously contrasting their original output with AI-enhanced versions, students engage in a comparison that "lights up the brain," reinforcing sophisticated grammatical structures through active discovery rather than passive memorization.

3. Results

Mixed-method evidence from a thirty-week longitudinal case study substantiates the theoretical argument. Within a socio-constructivist framework informed by Vygotsky and Dewey, AI tools were integrated as cognitive scaffolds rather than instructional substitutes.

The hybrid AI-supported curriculum produced measurable gains across linguistic, communicative, and cognitive domains. CASEC scores increased significantly from 613.88 to 667.38 ($p = .032$), demonstrating strong improvement in general proficiency. Progos speaking scores rose from A2 High ($M = 4.38$) to B1 ($M = 5.25$), indicating meaningful communicative development despite a non-significant p -value ($p = .09$). PeerEval assessments showed high presentation competence across delivery, structure, and design ($M = 4.4/5$). Student perceptions further supported these outcomes, with most reporting enhanced English proficiency, critical thinking, intercultural awareness, and expanded worldview.

4. Discussion

Findings highlight a "Triple Impact" across communicative competence, cognitive development, and cultural intelligence (CQ). AI tools accelerated linguistic refinement and analytical awareness through the recursive "delta analysis" between human and AI-refined writing. However, cultural and motivational growth stemmed primarily from authentic interaction with American students, underscoring the irreplaceable role of human engagement. The results suggest that AI excels at structural scaffolding and information processing, while human relationships provide the emotional resonance necessary for sustained motivation and global leadership development.

5. Conclusion

This study demonstrates that the most effective educational model for the Society 5.0 era is a balanced integration of AI-enhanced learning and human-centered interaction. AI should function as a technical support system that strengthens linguistic precision and cognitive clarity, while human exchange remains essential for cultivating empathy, cultural intelligence, and worldview formation. By grounding learning in inquiry, reflection, and moral purpose, the hybrid model prepares students not only to communicate in English but to lead thoughtfully in an interconnected world.

References

- Li, C., Cui, H., & Hagedorn, L. S. (2026). *The cognitive impact of ChatGPT in higher education: A systematic review of critical and creative thinking outcomes*. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, 10, 100571. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100571> ([doi.org in Bing](#))
- Obari, H. (2026). *AI and educators in partnership: Transforming English language assessment and cross-cultural competence with a hybrid mode*. **Aoyama Keizai Ronshu**, 77(4), 51–71.
- This work was supported by the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) KAKENHI Grant (C), Grant Number **JP25K04301**.

ポスター発表
Poster Presentations

ローカル AI を活用した AI 連携型自律英語学習システムの開発： 学習者専用語彙課題への応用

後藤 一章（摂南大学）

キーワード：英語学習システム開発，ローカル AI，AI 連携型学習，学習者専用語彙課題，自律学習

1. はじめに

外国語学習において、語彙の習得は極めて重要である。AI による外国語支援が一般的な今日においても、語彙知識の拡充は言語内容の正確な理解、修辭的な表現、また即時的な言語活動を支える点で依然重要である。基本的な語彙学習であれば、学習者自身が AI を用いて実践できる場面も増えている。しかし、学習語彙の選定、語彙課題の構築、学習の振り返りを含む一連の過程を、学習者自身が継続的かつ体系的に設計することは必ずしも容易ではない。また、学習者によって必要とされる語彙レベルや重点語彙は異なるため、各学習者の関心や目的に応じた語彙課題に柔軟に取り組めることが望ましい。

そこで本研究では、ローカル AI を活用した AI 連携型自律英語学習システム LAPIS (Local AI Platform for Independent Study) を開発した（大会までに筆者 Web サイト (<https://www.setsunan.ac.jp/~corpus/>) にて公開予定)。本稿ではその初期実装として、学習者専用語彙課題の構築について報告する。なお、本研究における「語彙」は、単語に限定せず、句、定型表現、コロケーション等を含む広義の語彙項目を指す。

2. 学習者専用語彙課題の構築

学習者専用語彙課題とは、学習者の専門領域や趣味関心に応じて個別に構築される語彙課題である。自身の関心や目的に即した語彙は必要性が認識されやすく、単なる作業としての暗記対象ではなく、内発的な動機を伴った学習の実践が期待される。ただし、こうした個別化学習リソースは作成コストが高いため、その作成支援が重要となる。

3. ローカル AI を活用した AI 連携型英語学習システムの開発

LAPIS の基本的な仕様について説明する。図 1 の語彙課題構築画面では、学習者のニーズに応じて学習語彙と出題形式を決定し、解答や問題文を AI で補いながら、学習課題として構築する。例えば、*innovative* という単語の穴埋め問題を AI で生成すると、「She has an _____ way of solving problems. (彼女は問題を解決するための革新的な方法を持っています。)」という問題文が得られた。図 2 は構築した語彙課題を実際に学習する画面であり、正答確認、定着度の自己評価、結果表示までが連続的に行われる。

語彙課題の作成における AI の支援範囲は限定的ではあるが、手作業で行う際には煩雑になりやすい部分でもある。他方、機械処理の観点からは比較的構造化しやすく、中型・小型規模のローカル LLM でも実用的な精度が期待できる。特に、ローカル AI を利用することで、ChatGPT 等のオンライン型 AI の有償 API に依存せず、AI 処理をシステム内に柔軟に組み込めるという利点がある。さらに、学習者専用語彙課題といった個人性の高い情報も、ローカル環境で安全に運用することが可能となる。

4. 試行的評価：AI 支援による語彙課題の妥当性

比較的小型の LLM である Gemma4 E2B (約 3GB) と Gemma4 12B (約 7GB) の量子化モデルを使用し、100 語の想起問題と穴埋め問題を生成して、人手で妥当性を確認した。その結果、想起問題は Gemma4

E2B が 97%, Gemma4 12B では 100%が妥当と判断された。また、穴埋め問題については、Gemma4 E2B が 91%, Gemma4 12B では 94%が妥当と判断された。精度に改善の余地はあるものの、小型モデルを用いたローカル環境での生成結果としては、語彙課題作成支援への一定の有用性が示されたと考える。

図 1 語彙課題構築画面

課題作成

課題を一覧しながら、学習に使う項目や問題をまとめて管理する画面です。

MainWindowに戻る

作成の流れ: ① 課題作成 → ② 使用語彙リストの選択 → ③ 出題する語彙を選択して作問 → ④ AIで必要情報を補完 → ⑤ 確認・プレビュー

課題一覧
新規作成
タイトル修正
削除

設定概要: 20問 / 10分 / ランダム
詳細設定

ID	タイトル	問題数	作成日	最終実施日	実施回数
20260513_103825_250	新しい課題	9	2026/05/13	-	0
20260513_103845_509	新しい課題	112	2026/05/13	-	0
sample_questions	サンプル問題	15	2026/05/22	-	0
20260531_181824_933	穴埋めテスト	10	2026/05/31	-	0

AI 処理
状態: 未読込
システムプロンプト検閲
処理ログ表示を拡大

gemma-4-E2B-it-Q4_K_M.gguf
モデル読込
読込中止

選択されている課題: 新しい課題

手動で問題を追加
クリップボードから追加
形式: 想起(文)
AIで不足項目を補完
プロンプト
検証

番号	形式	出典	出題素材 (語彙)	品詞	出題素材 (文)	出題素材 (訳)	正解	選択肢	使用
1	読語記述	英語基礎語彙リスト	resilient		N/A	N/A	回復力のある...		☒
2	読語記述	英語基礎語彙リスト	collaborate		N/A	N/A	共同で働く、...		☒
3	読語記述	英語基礎語彙リスト	innovative		N/A	N/A	革新的な		☒
4	読語記述	英語基礎語彙リスト	perspective		N/A	N/A	観点、見方		☒
5	読語記述	英語基礎語彙リスト	strategy		N/A	N/A	戦略		☒
6	読語記述	手動追加	conflict		N/A	N/A	(必須)		☒
7	穴埋め	英語基礎語彙リスト	N/A	形容詞	The company is very ____ i...	その会社は困難に直面しても...	resilient		☒
8	穴埋め	英語基礎語彙リスト	N/A	形容詞	She has an ____ way of sol...	彼女は問題を解決するための...	innovative		☒
9	穴埋め	英語基礎語彙リスト	N/A	動詞	Students often ____ on gr...	学生たちはアイデアを共有する...	collaborate		☒

図 2 語彙課題学習画面

課題
結果

Vocab Drill
サンプル問題
自習モード
残り時間

表示中: 1~15問 / 全15問
ページ 1 / 1
☒ 読えた問題をグレイアウト
☐ 正解を常に表示
前へ
次へ

No.	問題	回答	正解	自己評価
1	ubiquitous		答えを表示	☒ 読えた ☐ うろ覚え ☐ 覚えていない
2	Smartphones are ____ in modern life. スマートフォンは現代の生活においてどこにもあるものです。		答えを表示	☐ 読えた ☐ うろ覚え ☐ 覚えていない
3	profound の意味として最も近いものを選びなさい。 A. 浅い B. 深い C. 速い D. 危険な			☒ 読えた ☐ うろ覚え ☐ 覚えていない
4	adversary		答えを表示	☐ 読えた ☐ うろ覚え ☐ 覚えていない
5	The team tried to ____ the damage before it spread. チームは被害が広がる前にそれを軽減しようとしました。		答えを表示	☐ 読えた ☐ うろ覚え ☐ 覚えていない

中断
完了

韓国の放課後教育政策における英語教育の役割： ヌルボム学校導入を中心に

カレイラ松崎 順子（東京経済大学）

CARREIRA, Junko Matzuakzi (Tokyo Keizai University)

キーワード：教育格差，韓国，ヌルボム学校，英語の学校外教育，塾

1. はじめに

韓国では正規の英語の授業は小学3年生から始まるが、英語幼稚園や英語専門塾に通わせる家庭も多く、その費用は家庭の経済力によって大きく異なる。こうした私教育への参加の差が、正規授業開始前から子どもたちの間に英語力の格差をもたらすという問題が指摘されてきた（박준서, 2024）。

こうした格差を是正するため、韓国政府は2000年代以降、学校が主体となって低廉な費用で習い事・体験活動・英語などのプログラムを提供する放課後学校（방과후학교）を推進してきた。しかし有償であるため参加率は全児童の50.3%にとどまり、格差を根本的に解消するには至らなかった。加えて、保育・預かりを担うケア教室（돌봄교실）とは別制度のまま並立していたため、保護者は「教育」と「預かり」を別々に手配しなければならず、特に小学1年生に「ケアの空白（돌봄의 공백）」が生じることも深刻な問題となっていた（교육부, 2024a）。こうした教育格差・制度の縦割り・そして合計特殊出生率が2022年に0.78まで低下する少子化危機という三重の課題に直面した韓国政府は、2024年、両制度を一元化し、英語を含む専門プログラムを学校が低廉な費用または無償で提供する「ヌルボム学校（늘봄학교）」を全国の初等学校に導入した（이성희, 2024）。本発表はこの政策における英語教育の位置づけを分析し、日本の英語の学校外教育への示唆を与えることを目的とする。

2. ヌルボム学校における英語教育

ヌルボム学校は2024年2学期に全国6,185校へ全面展開され、1年生を対象に放課後の時間帯に毎日2時間の無料プログラムが提供された（교육부, 2024b）。その後2025年には1・2年生へ拡大され、2026年には「온동네 초등돌봄·교육（地域ぐるみの初等ケア・教育）」体制へと再編されている（교육부, 2026）。ヌルボム学校の主要なプログラムの一つが英語であり、①外部講師による英語専門型、②地域NPO・大学生ボランティアによる地域連携型、③教員養成大学生を派遣する大学RISE連携型、④AIドリル等を活用するデジタル活用型の四類型で提供されている（교육부, 2024a; 이성희, 2024; 박준서, 2024）。講師の資格基準の不明確さや都市農村間の格差など共通課題は残るものの、国が講師料の最低基準を時間当たり4万ウォンと設定し財源を確保している（에듀프레스, 2024）。

3. 日本の現状

日本でも「放課後子供教室」（文部科学省）と「放課後児童クラブ」（厚生労働省、現・こども家庭庁）という二制度が並立してきた。2007年以降「連携・一体化」が繰り返し掲げられてきたが（文部科学省・厚生労働省, 2018）、2024年時点でも両制度を同一小学校内で運営しているのは全体の41.4%にとどまり、待機児童は16,330人と増加している（こども家庭庁, 2024）。英語教育についても放課後子供教室での英会話は地域ボランティアに依存しており、統一した提供基準も報酬基準も存在しない（文部科学省, 2019）。格差対策としては大阪市の塾代助成事業（大阪市, 2024）など、民間教育産業の存在を前提に低所得家庭

の経済的な負担を軽減する「費用補助型」政策が中心となっている。

4. 考察

ヌルボム学校は、従来は別制度として並立していた放課後の教育と保育を一つの枠組みに統合し、1・2年生に限っては毎日2時間のプログラムを無償で提供できる仕組みを整えた。有償であった放課後学校に参加できなかった低所得家庭の子どもにとって、英語を含む専門プログラムへのアクセスが広がったことは評価できる。無償提供は低学年の一定時間に限られており、担い手も外部講師やボランティアに依存するなど課題は残るが、英語教育格差の解消を民間任せにせず学校という公的な場で制度的に取り組もうとした点において、日本の「費用補助型」とは本質的に異なる。英語教育を民間市場に委ねたまま経済的支援で格差を緩和するにとどまる日本の現状と比較したとき、韓国の実践は日本の英語の学校外教育の政策に多くの示唆を与えるものである。

4. 結論

韓国は英語教育格差への対応として、金銭的な補助によって民間教育へのアクセスを支援するのではなく、学校が制度として直接引き受けるという方向を選んだ。この選択の背景には深刻な少子化という政策的緊迫感があったが、その結果として生まれたヌルボム学校の実践は、同じ課題を抱えながら「費用補助型」ととどまる日本の英語の学校外教育の政策を再考するうえで、重要な示唆を与えるものである。

参考文献

- 교육부. (2024a). 2024 년 늘봄학교 추진방안. 보도자료 (2024 년 2 월 5 일).
<https://korea.kr/briefing/pressReleaseView.do?newsId=156614098>
- 교육부. (2024b). 2024 년 2 학기 전국 모든 초등학교에 늘봄학교 도입. 보도자료 (2024 년 8 월 14 일).
<https://www.korea.kr/briefing/pressReleaseView.do?newsId=156645834>
- 교육부. (2026). 2026 년 온동네 초등돌봄 · 교육 추진 방안. 보도자료 (2026 년 2 월 3 일).
<https://www.korea.kr/briefing/pressReleaseView.do?newsId=156742678>
- 이성희. (2024). 늘봄학교의 정책 비전과 개념: 관계제 이론과 현장 의견수렴을 중심으로. *초등교육연구*, 37(2), 159-184.
- 박준서. (2024). 다차원 정책분석모형을 적용한 늘봄학교 정책 분석. *교육비평*, 55, 267-310.
- 에듀프레스 (장재훈). (2024 년 1 월 30 일). 초등교사들 '기운 빠지네'...보결 1 만 2 천원, 늘봄수당 4 만원. <http://www.edupress.kr/news/articleView.html?idxno=11340>
- 文部科学省. (2019). 放課後子供教室の概要. 地域学校協働活動推進事業. https://manabi-mirai.mext.go.jp/torikumi/houkago_kodomo.pdf
- 文部科学省 · 厚生労働省. (2018). 新 · 放課後子ども総合プラン. <https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/suishin/meeting/wg/hoiku/20181102/181102hoikukoyo01.pdf>
- こども家庭庁. (2024). 令和 6 年放課後児童健全育成事業 (放課後児童クラブ) の実施状況. <https://www.cfa.go.jp/policies/kosodatehien/houkago-jidou>
- 大阪市. (2024). 大阪市習い事 · 塾代助成事業. <https://www.city.osaka.lg.jp/kodomo/page/0000596583.html>

円安・物価高騰が海外留学に与える影響： 学生調査に基づく考察

岩城 奈巳（名古屋大学）
IWAKI, Nami (Nagoya University)

キーワード：日本人留学生、物価高騰、円安、国際情勢、留学促進施策

1. はじめに

近年の急速な円安と世界的な物価高騰により海外留学費用は大幅に増加している。特に渡航費や生活費の高騰は、学生にとって大きな経済的負担となっており、地域によっては留学費用がコロナ禍以前の約2倍に達している（Oduwaye, Kiraz and Sorakin, 2023）。日本ではこれまで、国や大学が奨学金制度や留学支援事業を通じて学生の海外留学を推進してきた（文部科学省, 2024）。しかし、2024年7月には1ドル＝161円という記録的な円安が観測され（日本銀行, 2024）、授業料や現地生活費の増加により、留学を延期・断念する学生も見られるようになった。こうした経済状況は、日本政府が推進するグローバル人材育成政策にも影響を及ぼす可能性がある。本調査では、円安および物価高騰が留学希望学生に与える影響を明らかにすることを目的とし、経済的負担や留学計画の変化、支援ニーズについて分析を行った。

2. 調査方法

本調査は、2024年度以降に留学を希望する学生の実態と意識を把握することを目的として2024年7月にGoogleフォームを用いて匿名で実施した。対象は名古屋大学海外留学室のメーリングリスト登録者であり、留学や国際交流に関心を持つ学部生・大学院生119名から回答を得た。調査内容は、①円安・物価高騰が留学計画に与える影響、②学生が許容可能と考える留学費用、③大学・政府に求める支援内容、④渡航困難時の代替的な国際交流手段、の4項目で構成した。特に、留学延期・期間短縮・渡航先変更・留学断念の有無や、想定費用と実際の費用の差異について調査するとともに、支援ニーズやオンライン交流等に対する意識についても自由記述で回答を収集した。

3. 調査結果および考察

円安および物価高騰が学生の留学計画に与える影響：多くの学生が留学の延期・期間短縮・断念を選択しており、経済状況の悪化が留学意欲や進路選択に深刻な影響を及ぼしていることが明らかとなった。回答者109名のうち、「予定通り留学する」と回答した学生は53名（52.1%）であった一方、「延期・時期変更」は18名（15.1%）、「期間短縮」は7名（5.9%）、「留学を断念する」は31名（26.1%）という結果となった。つまり、全体の47.9%が何らかの形で留学計画の見直しを余儀なくされており、円安および物価高騰が学生の留学に大きな影響を与えていることが明らかとなった。特に、留学断念者が4人に1人を超えている点は深刻である。一方、予定通り渡航すると回答した学生の66.7%は、すでに交換留学や短期留学への参加が決定しており、準備を進めていたため中止が難しい状況にあった。これらの結果から、経済状況の悪化が学生の進路選択や留学機会に大きな影響を及ぼしていることが示された。

許容可能な留学費用：学生が想定している留学費用と実際に必要となる費用との間には大きな乖離があることが明らかとなった。特に、多くの学生は現在の円安や世界的な物価高騰の影響を十分に認識できておらず、2019年頃までの「留学費用感覚」のまま留学を考えている傾向が見られた。例えば、北米

への1年間の交換留学では、学生の想定額が101万-200万円であったのに対し、実際には約425万円が必要と見積もられている。また、「アジアは安い」という認識も依然として強いが、シンガポールなどでも費用は大きく上昇している。そのため、学生に対して現実的な費用情報を早期に提供し、現在の経済状況を踏まえた留学計画を支援していく必要がある。

大学・政府に求める支援内容：自由記述調査の結果、留学支援において最も多く求められていたのは費用面での支援であった。119名中、「支援は十分である」と回答した学生は10.1%にとどまり、「不十分」が54.6%を占めた。特に、円安の影響により海外での生活費や授業料は以前より約30-40%上昇しており、既存の奨学金制度では十分対応できていないとの指摘が多く見られた。また、留学先の生活・治安情報の提供、現地での相談体制、IELTSやTOEFL対策など語学支援を求める声も多かった。以上より、学生が重視している支援は「経済支援」「情報提供」「現地サポート」「語学支援」の4点であり、今後はより実情に即した柔軟な支援体制の整備が必要である。

渡航が困難な場合の代替案：国内で実施する対面型と、オンライン型プログラムに対する学生の意識を分析した結果、対面型については、「費用負担が少ない」「国内でも国際交流や異文化理解の機会が得られる」といった肯定的意見が見られた一方、「現地での生活経験は代替できない」とする否定的意見も多く確認された。また、オンライン型についても、対面型同様「費用負担が少ない」「経済的で時間や場所に制約されにくい」と評価される一方、「異文化体験として不十分」といった課題が指摘された。近年は、海外大学と協働するCOIL型教育など新たな国際教育も普及しており、オンライン留学は一時的な代替措置ではなく、新たな国際教育の形として一定の定着を見せている（岩城・巽，2023）。しかし、多くの学生は依然として「実際に現地で生活する経験」に留学の本質的価値を見出しており代替案のみでは十分ではないと認識していることも明らかとなった。

4. 結果

本調査では、円安および世界的な物価高騰が学生の留学計画に深刻な影響を与えていることが明らかとなった。留学の延期・期間短縮・断念を選択する学生が増加しており、経済的負担は学生本人だけでなく保護者にとっても大きな課題となっている。大学では、奨学金活用促進や独自支援、民間企業・地域社会との連携を通じて、学生が留学を諦めないための支援体制強化に取り組んでおり日本政府もグローバル人材育成を重要政策として掲げ、海外留学者数の回復・拡大を目指している。しかし、急速な円安や物価上昇は一時的な現象ではなく、今後も留学費用が高止まり、あるいはさらに増加する可能性が高い。そのため、「状況が改善したら留学する」という考えでは、国際経験を積む機会を失い、日本社会全体の国際競争力低下につながる恐れがある。留学は異文化理解、自立心、視野拡大など多面的成長を促し、将来のキャリア形成にも大きく寄与する。現代において、海外経験を持つ若者の減少は、日本の人材基盤や国際的プレゼンス低下にも直結しかねない。だからこそ、学生が海外へ挑戦できる環境を社会全体で維持・拡充し、継続的な支援を行うことが重要である。

参考文献

- 岩城奈巳, & 巽洋子. (2023). 「大学生のオンライン留学への期待と参加理由および学修成果に関する調査」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』9, 17-24.
- 文部科学省. (2025). 「大学の国際化の必要性」. https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_kotokoku02-000039459_7.pdf
- Oduwaye, O., Kiraz, A., & Sorakin, Y. (2023). *A trend analysis of the challenges of international students over 21 years*. *SAGE Open*, 13, 1-14.

複言語学習は児童に何をもたらすか

—公立小学校3年間の実践と児童の声から—

岩居弘樹（藍野大学）

大前智美（大阪大学）

キーワード：複言語学習，言語文化理解，外国語学習への意欲，小学校外国語教育

1. はじめに

現在の小学校では、すでに幼少期から学校外での英語教育を経験している児童も少なくない。そのため、実質的に英語の授業である「外国語」は、全員がゼロから同じスタートを切る教科ではない。また、松宮（2010）の調査が示す通り、「突然指名されること」や「人前での発表」、周囲からの評価への意識が、児童に外国語学習における不安を生じさせている。

筆者らは、英語以外の様々な外国語に触れる「複言語学習」を通じて、言葉や文化を学ぶことへの新たな扉を開くことを目的として活動している。児童全員が「ゼロからのスタート」となる複言語学習では、正解・不正解よりも、音や文字、あいさつ、文化の違いに触れる楽しさが前面に出やすい。こうした学習環境では、英語学習経験の差が目立ちにくくなり、児童が言語を学ぶことに対して前向きなイメージを持ちやすくなる可能性がある。本研究では、こうした問題意識から、Council of Europe（2001）が提唱する複言語・複文化能力の概念を理論的背景に、3年間の実践と児童の回答をもとに小学校における複言語学習の意義を考察する。

2. 調査の概要

本報告は、2023年度から2025年度にかけて実施した複言語学習プログラムの評価に基づく。調査対象は各年度の小学6年生（100～125名）である。プログラムでは留学生の協力を得て、韓国語・中国語・タイ語・マラヤーラム語・イタリア語など、文字体系も音韻構造も異なる8～10の言語・文化に触れる機会を遠隔で提供した。児童の声は、複言語学習終了後に質問紙調査を実施し、定量的・定性的な両面から分析した。

3. 結果

3.1 「知らない外国語・文化を知る喜び」と言語・異文化への肯定的態度

3年間を通して83～88%の児童が「知らない外国語や文化を知ることがうれしかった」と回答している。また、発音の多様性・文化の同異・考え方の違い・日本語との対比について、いずれの項目も90%を超える児童が肯定的に回答した。

3.2 言語学習への意欲の広がり

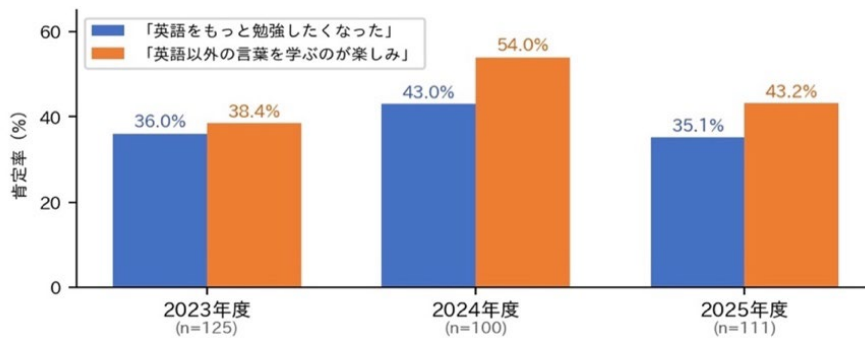
複言語学習後には、体験した言語にとどまらず、3年間を通じて言語学習への意欲の広がりが見られた。

「英語をもっと勉強したくなった」と肯定的に回答した児童は3年間を通じて30%を超えていた。また、「将来、英語以外の言葉を学ぶことが楽しみ」と回答した児童は40%から50%にのぼる（図1）。自由記述では「中国語や韓国語をもっとしたい」「南米の言葉も勉強してみたい」といった、自発的に次の言語を探す声が各年度で複数見られた。さらに、「日常的に使っていた言葉が外国語だと知って驚いた」「日

本語をもっと深く勉強してみたい」「日本語は決まった文字が同じ音だから覚えやすい」のように、母語である日本語について自分なりに考えたり、言葉を意識してとらえ始めたりしている様子がうかがえる感想もあった。「知らない外国語・文化を知る喜び」が言語学習への意欲の広がりにつながっていると考えられる。

図 1

英語学習への意欲、英語以外の言語学習への意欲の広がり



3.3 英語が得意でなくても「世界で活躍したい」

「世界で活躍したい」と回答した児童に限定し、「英語が得意だと思う」という回答を年度別にクロス集計した。その結果、「世界で活躍したい」と肯定的に回答した児童のうち、英語が得意だと思っていない児童の割合は2023年度68%（74名中50名）、2024年度67%（63名中42名）、2025年度69%（45名中31名）と、3年を通じて一貫して約3分の2に達した。英語が得意と思っているかどうかに関わらず、「世界とつながりたい」という気持ちが児童の中にあることが明らかになった。

4. 考察・結論

複言語学習は、児童に「わからないことを楽しむ」経験をもたらし、その経験は、英語・英語以外の言語、さらには母語への関心へと広がる可能性があることが示された。また、「世界で活躍したい」と回答した児童の約3分の2が、英語が得意だと思っていないという結果は、複言語学習が英語学習とは異なる次元でグローバル志向を支える可能性を示している。複言語アプローチは、今後の外国語教育における有効な視点となりうる。

参考文献

Council of Europe (2001). Common European framework of reference for languages. Cambridge University Press.
 松宮奈賀子 (2010). 小学校外国語活動における児童の不安に関する実態調査 『広島大学大学院教育研究科紀要第一部（学習開発関連領域）』 59, 107–114.

AI 時代の Virtual Exchange 再考：オンライン国際協働学習におけるパートナー形成と参加の概念モデル

野口 朋香（愛知学院大学）

キーワード：AI 翻訳，オンライン国際協働学習，Virtual Exchange，AI 媒介型 Virtual Exchange，言語的公平性（Language Equity），検証的思考（Critical Thinking）

1. はじめに

AI 翻訳や生成 AI の急速な発展は，オンライン国際協働学習のあり方を大きく変えつつある。これまで，国際的な協働学習では，英語を共通語として用いることが当然視される場面が多かった。しかし，その前提は，英語運用能力の高い学習者に有利に働く一方で，自分の考えをもっている，それを英語で即座に表現することに不安を感じる学習者の参加を制限してきた。すなわち，オンラインで海外とつながることが可能になっても，そこで誰が発言しやすく，誰が沈黙しやすいのかという言語的な非対称性は，必ずしも解消されてこなかったのである。

本稿では，AI 翻訳を活用したオンライン国際協働学習の可能性と課題を整理し，今後の教育実践に向けて「AI 媒介型 Virtual Exchange」というモデルを提案する。ここでいう Virtual Exchange（VE）とは，地理的・文化的に離れた学習者同士が，オンライン上で継続的に相互作用し，教育目的に基づいて協働する学習活動を指す。日本の高等教育では COIL（Collaborative Online International Learning）という名称で知られることも多いが，COIL は VE の一形態として位置づけることができる。

2. オンライン国際協働学習の展開と課題

これらはいずれも，単なるオンライン交流ではなく，教育的に設計された協働学習を実現するための重要な基盤である。とくに VE の観点から見ると，オンライン国際協働学習におけるパートナー形成は，単に海外の交流相手を見つける作業ではない。どの国・地域の学習者と協働するのか，どのようなテーマを扱うのか，どのような言語環境を前提とするのかによって，学習者が経験する対話の質や認知的負荷は大きく変わる。したがって，パートナー形成は，学習目標，言語環境，協働の方法を含めた教育設計の一部として捉える必要がある。

3. AI 翻訳がもたらす参加の再設計

これまでの実践においては，オンラインでも国際的な学びが成立することは示されてきた。一方で，その内部に存在する言語的な不平等については，十分に検討されてきたとはいえない。英語を共通語とすることで，英語を得意とする学習者は比較的容易に参加できるが，そうでない学習者は，内容について深く考える以前に，言語処理そのものに大きな負荷を感じることがある。その結果，議論が表面的なやり取りにとどまり，本来共有されるべき経験や視点が十分に表現されない可能性がある。

この点で，AI 翻訳はオンライン国際協働学習に新たな可能性をもたらす。学習者が母語で考え，母語で表現した内容について AI 翻訳を介して共有できるようになれば，英語力の差によって生じていた参加格差をある程度緩和できる。重要なのは，AI 翻訳を「英語が苦手な学習者を助ける補助道具」としてだけで捉えないことである。むしろ，それは国際協働学習の目的を，「英語で話す練習」から「異なる背景をもつ他者とともに考える学び」へと転換する契機になりうる。

ただし、AI 翻訳を導入すれば自動的に平等な学びが実現するわけではない。たとえば、一方の学習者だけが翻訳を必要とし、もう一方の学習者の言語がそのまま共通語として通用する場合、そこには依然として言語的な非対称性が残る。AI 翻訳は、英語中心の構造を相対化する可能性をもつ一方で、その使い方によっては、英語を基準とする構造を見えにくいまま温存する危険もある。したがって、AI 翻訳を活用する際には、どの言語で考え、どの言語で表現し、どの言語が基準として扱われているのかを意識的に検討する必要がある。

4. AI 媒介型 Virtual Exchange モデル

以上を踏まえ、本稿では、AI 翻訳を活用したオンライン国際協働学習を、AI 媒介型 Virtual Exchange として捉える。紙幅の都合上、図としてのモデル提示は行わないが、その基本構造は次のように整理できる。

このモデルの出発点となるのは、言語面での公平性 (Language Equity) である。英語運用能力の差によって発言機会や参加の深さが左右されすぎないように、AI 翻訳を用いて、学習者が母語を基盤に思考し、表現できる環境を整える。これにより、これまで発言をためらっていた学習者も、自分の考えを他者と共有しやすくなり、より包摂的な参加が促される。

さらに、包摂的な参加 (Inclusive Participation) の経験は、学習者の主体性 (Learner Agency) を高める。学習者は、単に与えられた言語で応答するのではなく、自分の考えをもち、必要に応じて AI を活用しながら、他者との対話に関わるようになる。その過程を通して、情報を吟味し、相手の考えと自分の考えを照らし合わせ、より妥当な判断を行う検証的思考 (Critical thinking) の育成も促される。

つまり、AI 媒介型 Virtual Exchange とは、AI 翻訳を介して、言語的公平性、包摂的な参加、学習者の主体性、検証的思考を相互に関連づけながら育成するオンライン国際協働学習モデルである。このモデルにおいて、AI は単なる翻訳装置ではなく、異なる言語背景をもつ学習者が、より対等に出会い、ともに問いを深めるための媒介として機能する。AI 媒介型 Virtual Exchange は、AI 時代の国際協働学習を、英語運用能力の向上だけでなく、言語的公正と協働的な思考の育成という観点から再設計するための枠組みとなる。

参考文献

- Dooly, M., & Vinagre, M. (2022). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 55(3), 392–406. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>

参考サイト

- 関西大学 COIL: <https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE/jp/COIL/>
- iEARN: <https://www.iearn.org/>
- JEARN: <https://www.jearn.jp/>
- SUNY COIL: <https://coil.suny.edu/>
- UNICollaboration: <https://unicollaboration.org/>

暗記に頼らない語彙学習：医学生向け英語リーディング授業における体系的語彙遭遇シーケンスの試み

西川 純恵（日本医科大学）

キーワード： vocabulary encounter sequence, incidental vocabulary learning, incremental meaning knowledge, intensive reading, confidence rating scale

1. はじめに

英語学習者の語彙習得においては、リーディング等のインプットによる偶発的学習が望ましいとされているが（Nation, 2001）、従来の語彙学習ではリストからの暗記と筆記テストが中心となっており、語彙学習の責任が学習者個人に委ねられがちな傾向にある。しかし偶発的接触のみでは定着に限界があり、一因として、リーディングの際に意味推測を促す文脈の手がかりが必ずしも十分に含まれない点が指摘されている（Laufer, 2003）。また語彙知識の定着には、想起（retrieval）や多様な遭遇（varied encounters）の機会を確保することが重要であるが（Webb & Nation, 2017）、低頻度語においてはリーディング授業で扱うテキストのみでそうした場を設けることには限界がある。

そこで本研究では、リーディング前に文脈豊富な例文による推測活動を通じて低頻度語の意味知識を部分的に構築・強化し、その後のリーディングが想起や多様な遭遇の場として機能するよう体系的語彙遭遇シーケンスを設計・実施し、どの程度の語彙知識の進展が見られるかを検討した。

2. 手順

2.1 参加者と対象語彙

参加者は医学部 1 年生 124 名（4 クラス）で、2025 年度第 2 学期（10 週間）において医療系一般書 *Diagnosis* (Sanders, 2019) から 4 話を用いた授業内活動を行った（表 1 参照）。COCA (Corpus of Contemporary American English) の 4,000 語レベル以上の低頻度語を 1 話から各 8 語、計 32 語選定した。語彙選定にあたっては、頻度および医学生にとっての有用性を考慮した。

2.2 遭遇シーケンスの設計

各ストーリーに対し、以下の順で遭遇シーケンスを設計・実施した。(1) 事前知識確認（○△×による自己評価）、(2) 生成 AI および COCA を活用した例文による意味推測と正誤チェック、(3) 対象ストーリーのリーディングおよび理解促進のためのワークシート、(4) 1 週間後の意味知識確認（○△×）、(5) パラグラフ・ライティング。活動はすべて Google Classroom 上の Google Document で行い、学習者が必要に応じて以前の推測活動を参照できる環境を整えた。

2.3 測定方法

語彙の意味知識の測定には、「まったく知らない（0 点）」から「80%以上の自信を持って知っている（4 点）」までの 5 段階を捉える自信度評価尺度を独自に開発し、10 週間授業の事前・事後テストとして実施した。比較のため、未使用の 1 話（Brokenhearted）から同様の基準で 8 語を選定し、対象語 32 語と合わせ計 40 語をテストに含めた。

3. 結果

対象語 32 語すべてにおいて正の成長が確認された (表 1)。平均得点の伸びは 0~4 点尺度上で+1.22 (SD=0.67) であり, 頻度レベルにかかわらず一貫した成長傾向が見られた ($t(124)=20.33$, $p<.001$)。比較語 8 語の平均成長は+0.28 (SD=0.45)にとどまり, 対象語との差は統計的に有意であった ($t(124)=15.63$, $p<.001$, $d=1.40$)。なお比較語には, 使用テキストや他の英語科目を通じた接触があった可能性のある語も含まれており, 純粋な統制条件とは言えない点に留意が必要である。

表 1

事前・事後テストの平均得点 (0~4 点尺度)

ストーリー	項目数	事前 M	事後 M	平均伸び	
Cold Case	8	1.14	2.67	+1.52	
Forgotten Triggers	8	0.99	1.78	+0.79	
Muscle Bound	8	0.95	2.10	+1.16	
A River of Confusion	8	1.21	2.33	+1.13	
対象語計	32	1.22	2.45	+1.22	***
比較語	8	0.96	1.24	+0.28	

注. M = 平均得点 (0~4 点尺度)。

*** $p < .001$ (対象語計 vs 比較語, 対応のある t 検定)。

4. 考察

本研究の結果は, 体系的語彙遭遇シーケンスにより, 暗記や筆記テストに依存しない状況でも低頻度語の意味知識の進展が得られる可能性を示唆する。Webb (2008) は, 意味知識の獲得には遭遇回数よりも文脈の情報量が重要である可能性を指摘している。本研究では, 事前推測活動を通じて対象語の意味知識を部分的に構築・強化しておくことで, リーディング時の遭遇において文脈情報への依存度を下げ, 既存の意味知識を想起する機会として機能し, 段階的な意味知識の進展に寄与した可能性がある。さらにその後の意味確認・ライティング活動が追加的な遭遇の機会となり, 学期末に実施した事後テストにおいても部分的ではあるが意味知識の進展が示されたと解釈できる。

一方, テキスト中における対象語の文脈の情報量の検証, および成長量の差 (Forgotten Triggers: +0.79 ~ Cold Case: +1.52) へのテキスト特性や活動設計の影響については今後の検討課題である。なお本フレームワークは医学生向けに実施されたが, その設計原理は広く精読授業に応用可能と考えられる。

参考文献

- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? *Canadian Modern Language Review*, 59, 565–585. –
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Sanders, L. (2019). *Diagnosis*. Broadway Books.
- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 232–245.
- Webb, S., & Nation, I. S. P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.

ドイツ語公共ニュース聴解教材化のプロセス設計： 真正素材への接続と AI 分業の明確化を軸とした 統合的アプローチの試み

大目 政敬（静岡大学）

宮崎 佳典（静岡大学）

キーワード：AI 支援，ドイツ語学習，教材化プロセスモデル，CEFR，語彙データベース

1. はじめに

本研究は、語学学習者向けに公共ニュースを聴解教材化することに主眼を置いている。公共ニュースは、学習用に作られた素材ではなく、社会的文脈における実際の言語使用を含むため、本研究では真正素材として位置付けられる。また、標準的な発音を備えた音声素材としても、学習者が発音や聴解の目標を参照しやすい。これらの特性を損なわないため、本研究の教材設計方針としては、動画自体の簡略化は行わず、その代わりに、理解の足場かけ（scaffolding）として複数の字幕情報をマルチレイヤー構造で整備する。本発表では、日本語母語話者向けにドイツ語聴解教材化することを研究対象とする。

日本語母語話者にとってのドイツ語は、ウムラウト（ä・ö・ü）などの固有の母音や、複合名詞・枠構造・動詞位置などの固有の文法により、音声理解と文構造把握に負担が生じやすい。さらに、本研究で扱う『tagesschau in Einfacher Sprache』にはドイツ語字幕が提供されているものの、音声内容との不一致・時刻ずれ・不適切な字幕分割などが見られるうえ、日本語母語話者向けの支援情報も欠いている。

以上より、真正素材として位置付けたドイツ語公共ニュース動画への接続を目指し、聴解教材化のプロセスモデルを提案することに本研究の目的を定める。具体的には、個々の AI 処理をその依存関係に基づいて順序立てて統合し、一括処理のリスクを回避するための AI 分業の明確化として「人間の介入タイミング」と「目標品質」を提示するとともに、実際の教材化の試行によってその適用可能性を検討する。

2. 教材化プロセスモデルの提案

教材化処理を 5 工程に整理することを提案する（表 1）。次節で述べる語彙データベース（DB）の初期構築を前提とし、実際の処理（工程 1）では同 DB を参照し AI の処理結果のばらつきを抑えるとともに、対象動画における未収録語を動的に推定補完し、語彙の拡充を図る。この AI 用の事前処理を終えた上で、後続の各 AI 処理をその依存関係に基づき順序立て、併せて「人間の介入タイミング」も調整する。

昨今の AI 活用では、効率化から人間による専門的判断を軽視する傾向も見られるが、本研究では表 1 の「目標品質」の観点から、全処理を AI に委ねることは困難であった。複数解釈が生じうる CEFR（欧州評議会, 2024）情報や表音情報の確定基準や、ドイツ語複合名詞における直訳・意識の使い分けなど、教材の品質や一貫性を保証する専門的判断は AI 単体では完結せず、人間の教育的介入が不可欠となる。

併せて、「人間の介入タイミング」も極めて重要であった。人間が途中で介入しない「AI の一括処理」では、データの依存関係に起因する構造的リスクが潜んでいる。試行では、「原語字幕の内容」だけでなく「分割点」も、後続工程の品質と効率に大きく影響することが確認された。字幕の結合や分割は、字幕番号がドミノ倒し式に“ズレ”が生じる原因となる。さらに分割点の変更は、原語字幕自体の変化を伴い、派生する翻訳・表音・CEFR 等の字幕に変更を強いる。このように、原語字幕の不備は連鎖的なミ

スマッチを誘発し、全工程に大幅な手戻りを生じさせる。したがって、翻訳や他字幕の不備（工程3・4）は繰越可能だが、基盤となる原語字幕の不備（工程2）は即座に排除する必要がある。こうしたリスクを回避するためには、一括処理ではなく、各工程間の適切なタイミングによる人間の介在が不可欠となる。

このように、本プロセスモデルは、「AI の処理結果は人間が確認すべきである」という一般論にとどまらない。AI による一括処理に伴うリスクを回避するため、人間による判断と監修を行うタイミングを、各 AI 処理の依存関係の順序立ての中に組み込んで整理した点にその意義が認められると考える。

表1 教材化プロセスの概要

教材化プロセス	AI 処理	人間の介在タイミング／目標品質
1 語彙 DB の参照	対象動画内の未収録語の推定補完	繰越不可／教材基盤としての一貫性
2 原語字幕の補正	文字起こし・時刻補正・字幕分割	繰越不可／訳も見越した字幕分割
3 翻訳字幕の生成	聴解追跡に適した翻訳の生成	5へ繰越可／原文追跡可能な訳
4 他字幕の生成	表音情報と CEFR 情報の推定	5へ繰越可／解釈基準の一貫性
5 総合確認	字幕間の不整合の検出	繰越不可／総合品質の確定

3. 教材化判断の基盤となる語彙 DB

語彙 DB 構築の理想形は、教育方針に沿って選定した、特定の辞書資源のみを直接的に統合するものである。しかし、日独辞書資源においては権利・費用面の制約により十分に利用できず、語彙項目の欠損が多かったため、本研究では AI 推定で補う代替構築を試みた。本手法は、同様の制約を抱える他言語にも応用可能として提案する。なお、語彙 DB は前節で述べたように、CEFR 情報・表音情報・複合名詞・略語・表記ゆれなどの各種語彙項目を各工程で反復参照する教材基盤であるため、AI 推定による補完だけでなく、人間による判断と監修を経て確定する必要がある。つまり、AI による補完部分が増えるほど人間の介在を必要とする範囲も増えるため、可能な限り辞書資源を揃えることが肝要である。

4. まとめと今後の課題

本研究では、真正素材として位置付けたドイツ語公共ニュース動画への接続を目指し、AI と人間の適切な協働による聴解教材化のプロセスモデルを提案した。具体的には、AI の一括処理が招く手戻りリスクに対し、最終確認ではなくプロセス途中で人間が介在する必要性を整理した。個々の処理を依存関係に基づき順序立て、AI 分業の明確化として人間の介在タイミングと目標品質を提示した。また、日独辞書資源の制約に対し、AI 推定による語彙 DB の代替的な構築方法を示し、教材化判断の基盤を整えた。

今後は、AI 技術の発展に応じたプロセスの随時見直しとともに、本モデルを素材と言語の両面から発展させる必要がある。具体的には、より口語的な真正素材への適用や、英語等への他言語展開を通じてモデルの汎用性を検証し、プロセスのさらなる適用可能性と必要な調整点を明らかにしていく。

謝辞

静岡大学人文社会科学部 非常勤講師 Barbara Trost 先生には、ドイツ語圏の関係機関等との連絡調整に関して、現地の実務感覚も踏まえ、継続的なご助言を賜りました。ここに記して感謝申し上げます。

参考文献

欧州評議会 (2024).『言語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠—新能力記述文を伴う CEFR 随伴版』Goethe-Institut Tokyo. ISBN: 978-4-600-01379-0.

生成 AI 時代における E タンデム経験の意味： Logbook とアドバイジングによるサポートと長期的影響

脇坂 真彩子（九州大学）

WAKISAKA, Masako (Kyushu University)

キーワード：タンデム学習，学習者オートノミー，学習ログ，言語学習アドバイジング，内省支援

1. はじめに

E タンデムとは、母語の異なる 2 人がペアとなり、互惠性と学習者オートノミーの原則に基づいて、インターネットを介して、互いの言語や文化を学び合う学習形態である（Little & Brammerts, 1996）。E タンデムには、目標言語能力や異文化コミュニケーション能力の向上、学習者オートノミーの促進をはじめとする様々な効果が示されてきたが、長期的な効果を扱った研究は限られている。また、Schwienhorst（2009）が述べるように、それらの効果を最大化し、学習を継続させるためには学習者自身の内省（reflection）が不可欠であるが、内省を促す学習環境に焦点を当てた実践・研究は十分に蓄積されていない。そこで、本研究は、Logbook および言語学習アドバイジング（以下、アドバイジング）による内省支援を組み込んだ E タンデムを実践し、参加者が得た学びと、それらが外国語学習および実践終了後の学習のあり方にどのような影響を及ぼすかを縦断的に検討した。

2. 日独 E タンデム・プロジェクトの実践

日独 E タンデム・プロジェクトは筆者がドイツの大学と協働で実施したプロジェクトであり、ドイツの日本語学習者と日本にいるドイツ語学習者が E タンデムを行うというものである。日本側は課外の自主参加を基本とし、ドイツ側はアドバイジングへの参加と学期末のポートフォリオ提出により単位取得が可能であった。参加者は事前ガイダンス後、パートナーとメールで初回の日程を調整し、E タンデムを開始した。各セッションの流れは、5～10 分のウォームアップで学習状況を共有した後、日本語とドイツ語の学習をそれぞれ同程度の時間（各約 35 分）で行い、最後に約 10 分の振り返りと次回に向けた計画を行う構成である。各ペアは週に 1 回、約 90 分のセッションを 2 か月半実施した。

2.1 学習者の内省サポート：Logbook と言語学習アドバイジング

本プロジェクトでは学習者の内省を支援するため、Logbook の使用とアドバイジングを枠組みに組み込んだ。Logbook はタンデム学習における学習者の振り返りを促すことを目的として筆者が開発したウェブアプリケーションであり、学習目標のパートナーとの共有、学習計画および振り返りの記録、学習内容リストの閲覧といった機能を備えている。参加者は初回セッション前に学習目標を記入し、各セッションの前後に学習内容と計画および振り返りを記録した。

アドバイジングは学習者の不安の軽減や課題の明確化、学習ストラテジーの調整を対話的に支援する場と位置づけられる（Elstermann, 2016）。また、これは学習内容や方法を指導・評価するものではなく、対話を通して学習者の気づきと意思決定を促すプロセスである（Mynard & Carson, 2012）。本プロジェクトでは E タンデム開始前、第 1～2 回目後、第 6 回後に計 3 回、アドバイジング・セッションを実施した。

3. 研究方法

3.1 研究協力者

研究協力者は、日独 E タンデム・プロジェクトに参加した日本人大学生 3 名である。3 名は参加開始前に、第二外国語として半年から 1 年半ドイツ語を履修していた。また、E タンデム終了後に実施されるドイツでのインターンシップ研修への参加を目指し、週 1 回ドイツ語の勉強会にも参加していた。

3.2 データと分析方法

E タンデム実施期間中に各協力者が入力した Logbook (8~10 回分)、プロジェクト期間中に行われたアドバイジング (全 3 回) の音声の文字化データ、および E タンデム終了の約半年後に実施した個別インタビュー (各約 60 分) の文字化データを分析対象とした。これらのデータを時系列に沿って整理し、学習者の語りに着目して質的分析を行った。

4. 結果

分析の結果、E タンデムの経験を通して、学習者には以下のような変化と学びが見られた。第一に、自己認識と学習への気づきである。E タンデムでのやり取りを通して、自身の言語能力を客観的に把握し、不足点の改善に取り組む姿勢が見られた。さらに、より効果的なドイツ語学習ややり取りに向けた気づきが得られた。第二に、異文化理解の深化である。パートナーとのやり取りを通して文化的差異の面白さに気づくことで視野が広がり、異文化への関心が高まった。また、E タンデムで扱った話題をインターン先のホストファミリーとの会話に活かすなど、実践的な言語使用にもつながっていた。第三に、学習ストラテジーの変化である。E タンデム経験を通して、適切な目標設定ができるようになり、語彙の予習・復習のサイクルを主体的に活用できるようになった。第四に、心理面および学習態度の変化である。ドイツ語を話すことへの不安や恐怖心の低減が見られ、ドイツ語話者とのやり取りにおいて思い込みや偏見にとらわれず、自らの意見を伝えようとする意識が形成された。また、パートナーとのやり取りを契機として、ドイツ語学習への動機づけの高まりも見られた。さらに、主体的に話題を見つけ発話内容を考える姿勢や、誤りを恐れず学習を継続する態度が育成された。これらの経験はインターンシップへの自信につながり、ドイツ語学習における成功体験を通じて、言語学習以外の場面における積極性の向上も見られた。

インタビューでは生成 AI や学習アプリ、SNS、ポッドキャストの活用も語られたが、これらの学び・変化を説明する際には、E タンデムでのパートナーとのやり取りの経験が参照されていた。このことから、生成 AI 時代においても、E タンデムは感情を伴う対人的な学習経験として重要であり、Logbook やアドバイジングは、そうした経験をその後の学びへとつなげるサポートとして一定の意義を持つことが示唆された。

参考文献

- Elstermann, A. K. (2016). *Learner support in telecollaboration: Peer group mediation in teletandem* [Unpublished doctoral dissertation]. Ruhr-Universität Bochum.
- Little, D., & Brammerts, H. (Eds.). (1996). *A guide to language learning in tandem via the internet*. CLCS Occasional Paper, No. 46. Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Mynard, J., & Carson, L. (Eds.). (2012). *Advising in language learning: Dialogue, tools and context*. Pearson.
- Schwiehorst, K. (2009). The art of improvisation: Learner autonomy, the learner, and (computer-assisted) learning environments. In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki, & Y. Nakata (Eds.), *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities* (pp. 86–117). Tampere University Press.

ディクテーション活動における生成 AI 活用指導

久保 岳夫（国際基督教大学）

キーワード：ディクテーション，協働学習，情報検索，生成 AI，辞書指導

1. はじめに

外国語教育の現場では，生成 AI の利用をめぐる様々な議論がある。とりわけ，評価課題における AI 剽窃への懸念から，学生が生成 AI を利用すること自体に懐疑的・否定的な感情を抱く外国語教育従事者も少なくない。

不適切な利用は避けるべきである一方，生成 AI は，辞書やインターネット検索と並ぶ情報検索リソースとして日常に浸透しつつある。生成 AI は，わからないことを迅速に調べる手段として，リスニング学習にも活用できる可能性がある。本授業実践では，ディクテーション活動において，学習者が聞き取れない箇所を理解する際に生成 AI をどのように活用したか調査し，報告する。

2. 手順

2.1 対象者

対象者は，発表者が非常勤講師として担当している選択必修の教養英語科目を履修している，法学部 2 年生 57 名である（2 クラス，25 名，32 名）。両クラスは中級・上級レベルに位置付けられている。

2.2 実践の概要

全 14 回の授業のうち，第 2 回から第 9 回までの 8 回にわたりディクテーション指導を行った。学習者は個別に英文を聞き取った後，グループで解答を検証し，その際，辞書，インターネット検索，生成 AI を利用できるとした。第 9 回に生成 AI の利用状況に関するアンケートを実施した。

2.2.1 教材

本授業では，YouTube 上で公開されている約 5 分の教育アニメーション動画 TED-Ed を教材として用いた。公開されている動画の中から 8 本を選び，第 2 回から第 9 回まで各回 1 本ずつ使用した。

2.2.2 手順

授業は以下の手順で行なった。

- 1) 動画を教室のスクリーンで一斉に視聴させる（約 5 分）
- 2) 個別にディクテーションに取り組ませる（25 分～30 分）
- 3) グループで話し合い，解答を検証させる（約 10 分）
- 4) 教室のスクリーンで該当箇所を再視聴させ，教員が正解の英文と和訳を読み上げる
- 5) 各グループが担当する英文を共有ドキュメントに入力させる
- 6) 解説プリントを配布する

1)では，トピックへの理解を促すため日本語の字幕をつけて一斉に視聴させた。2)では，対象者が各自持参したインターネットに接続可能なデバイス（e.g., ラップトップ PC，タブレット，スマートフォン）から LMS 上にアップロードした当該英文を含む動画にアクセスさせ，イヤフォンを装着してディクテ

ションに取り組ませた。ワークシート左側にはスクリプトが書かれており、難易度を考慮しながら均等な間隔で抽出した 6 つの英文を空所にした。右側の解答欄には、語法や文法などのヒントも与えた。ディクテーション活動中、対象者には辞書、インターネット、生成 AI などを積極的に活用するよう促した。3)では、6 つのグループに分けて検討させ、検討後に、各グループの代表者でじゃんけんを行い、後に共有ドキュメントに入力する「担当英文」を決めさせた。5)が終わった後、事前に作成した解説プリントを配布した（久保，2026）。

3. 結果

第 9 回の授業でアンケートを行い、出席者 47 名が回答し、そのうち 35 名（74.5%）が「ディクテーション活動中に生成 AI を利用したことがある」と回答した。利用頻度は、「毎回利用した（n=6）」、「ほとんどの授業で利用した（n=12）」、「ときどき利用した（n=14）」、「ほとんど利用しなかった（n=3）」であった。

「主な利用目的（複数回答可）」として、「聞き取れない単語の推測（n=35）」、「単語・表現の検索（n=21）」、「意味・和訳の確認（n=11）」、「文法・表現の確認（n=8）」などが挙げられた。また、生成 AI をディクテーション活動にどのように活用していたかを具体的に求める自由記述から、「生成 AI に前後の文脈を与える」、「初めて聞く単語について、ひらがなや不完全な綴り字を入力し、正しい単語を予想させる」、「自分で書き取った英文を AI に入力し、文法的におかしな箇所を指摘させる」などの具体的な活用事例が報告された。

一方、「生成 AI を利用する際に感じる主な課題（複数回答可）」として、「AI の回答が不正確・不自然（n=22）」、「質問の仕方が難しい（n=12）」、「罪悪感・倫理的不安（n=14）」などが挙げられた。

全回答者に、ディクテーション活動中に「最も信頼できるリソースは何か」と質問したところ、「インターネット検索（辞書サイトなど）（n=28）」、「紙の辞書／電子辞書（n=8）」、「グループメンバーとの相談（n=4）」、「生成 AI（n=2）」、「その他（n=1）」という回答が得られた。

「生成 AI の学習利用についてどのように考えているか」という質問に対しては、「積極的に活用したい（n=19）」、「適切な指導のもとで活用したい（n=24）」、「あまり使用したくない（n=3）」、「よくわからない（n=0）」という回答が得られた。

4. 考察

本実践では、生成 AI の使い方を具体的に指導せず、辞書、インターネット、生成 AI を自由に活用させて英文を書き取らせた。多くの学習者が、聞き取れない単語の推測や書き取った英文の確認などに生成 AI を利用していた。一方、生成 AI を最も信頼できるリソースとして選んだ回答者は少なく、回答の不正確さや質問の仕方の難しさも課題として挙げられた。このことから、生成 AI は正解を直接得るための道具というより、聞き取れない表現の候補を得て検討するための補助的・探索的なリソースとして利用されていたと考えられる。適切な指導のもとで活用したいと考える学習者も多いことから、今後は、各情報リソースの具体的な活用・検証方法を提示する指導のあり方を模索していきたい。

参考文献

久保岳夫 (2026). 「教室で行うディクテーション活動の「きも」」. 『英語教育』2026 年 6 月号. 大修館書店.

Using AI for TOEIC Preparation in University EFL Contexts

YAMAMOTO Junko (Osaka Jogakuin University)

OTSUKA Tomomi (Osaka Jogakuin University)

Keywords: : AI-assisted learning, TOEIC preparation, EFL, CALL, motivation

1. Introduction

The potential of artificial intelligence (AI) in English language education is widely recognized. Educators are increasingly encouraged to incorporate AI-powered technologies into their teaching practices, as these tools can enhance the effectiveness of language instruction (Pokrivčáková, 2019). In their review of 138 studies on AI in education, Crompton and Burke (2023) identified education as the most common disciplinary field and language learning as the most frequently investigated subject area. Recent studies have examined AI-assisted writing feedback, social-network-based language learning, and TOEIC preparation (Ayse et al., 2022; Hung & Chuang, 2025; Kim, 2022, 2024; Zou et al., 2023). However, most existing studies have focused primarily on improving learners' TOEIC scores. The purpose of the present study is to explore a different aspect of AI-assisted TOEIC learning. Specifically, it investigates whether students can effectively utilize AI by critically evaluating and refining its suggestions while engaging in TOEIC-related learning activities. In addition, the study examines whether such activities can enhance students' motivation to prepare for the TOEIC test.

2. Procedure

2.1 Participants

In this project, the participants are 24 first-year female students who enrolled in an advanced Grammar course in 2025. Informed consent was obtained from all participants. Participants were informed that participation in the study would not affect their course grades.

2.2 Method

Participants took a pre-test in May 2025, learned to create TOEIC Part 5 multiple-choice questions with the assistance of AI over an eight-week period, and then completed a post-test in June 2025.

First, participants created TOEIC-style grammar and vocabulary multiple-choice questions, answer choices, and explanations. They created one question for each homework assignment, resulting in a total of seven questions per student. For each assignment, participants used AI tools to improve the grammatical accuracy and naturalness of their questions. To do this, they used prompts such as: "I have created a TOEIC Part 5 practice question. Could you refine the English and provide feedback?" Participants then reviewed the AI-generated corrections and suggestions, critically evaluated their appropriateness and accuracy, and made any necessary revisions. They subsequently resubmitted their revised questions together with written reflections describing what they had learned from the activity. Test scores, survey responses, and written reflections collected after the project were analyzed as research data.

3. Results

Analysis of the 2025 data revealed positive outcomes in both learning performance and student perceptions.

Quantitative Results: Comparison of the pre- and post-test scores showed an increase in the mean score. A paired-samples t-test indicated that the improvement was statistically significant ($p = .003$), suggesting that the activity

contributed to measurable learning gains over a relatively short period. The post-project survey also yielded favorable results. Depending on the survey item, approximately 70% to 82% of the participants reported positive perceptions of the activity. In particular, participants viewed the AI-assisted question-creation process as useful for learning grammar and vocabulary and for preparing for the TOEIC test.

Qualitative Results: Participants' written reflections were analyzed and grouped into five categories: Grammar and Vocabulary, Difficulties, Perceived Improvement, Recommendations, and Critical Evaluation of AI.

Grammar and Vocabulary. Many participants reported a deeper understanding of grammar patterns and vocabulary usage. Several participants also noted that the activity helped them distinguish between grammatically correct English and more natural-sounding English. **Difficulties.** Some participants experienced difficulties in writing effective prompts for the AI and occasionally encountered inaccurate or confusing AI-generated suggestions. **Perceived Improvement.** Participants reported increased confidence in their English ability and a better understanding of TOEIC question formats and test-taking strategies. **Recommendations.** A large majority of participants (91%) indicated that they would recommend the activity to other TOEIC learners. They commented that creating questions, rather than simply answering them, helped them understand how TOEIC items are constructed. **Critical Evaluation of AI.** Participants recognized that AI-generated suggestions should not be accepted uncritically. Many emphasized the importance of evaluating AI feedback and determining whether the suggestions were appropriate before incorporating them into their work. Preliminary findings suggest that AI-assisted question creation may promote both language learning and critical AI literacy.

References

- Ayse, T., & Nil, G. (2022). Automated feedback and teacher feedback: Writing achievement in learning English as a foreign language at a distance. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(2), 120–139. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.1.5>.
- Crompton, H. & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Hung, R. T., & Chuang, Y. S. (2025, July). Using AI voices to enhance accent recognition skills in EFL learners: A strategy for better TOEIC listening outcomes. In *2025 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 244-245. <https://doi.org/10.1109/ICALT64023.2025.00077>
- Kim, Na-Young. (2022). English with AI: A new era of TOEIC learning for students majoring in airline services. *Linguistic Research*, 2022, 39.3. 97–122. <https://doi.org/10.17250/khisli.39..202209.004>
- Kim, Na-Young. (2024). A Study on AI TOEIC Tutor: for English learning by CEFR proficiency levels. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 27(2). 23. <https://doi.org/10.15702/mall.2024.27.2.23>
- Pokrivčáková, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135–153. <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025>
- Zou, B., Guan, X., Shao, Y., & Chen, P. (2023). Supporting speaking practice by social network-based interaction in artificial intelligence (AI)-assisted language learning. *Sustainability*, 15(4), 2872. <https://doi.org/10.3390/su15042872>

社会文化理論に基づく新人英語教員研修プログラムの開発

吉田 達弘（兵庫教育大学）

キーワード：社会文化理論，教師教育，新人英語教師，教員研修プログラム，授業実践概念

1. はじめに

本発表では，新人英語教師を対象として開発したオンライン研修プログラムを試行し，参加者が英語教師としての専門的力量を形成する過程を分析・報告する。プログラム開発を支える基盤として，社会文化理論 (Sociocultural Theory, 以下, SCT)を援用し，Johnson, et al. (2020, 2023) が提唱した「授業実践概念 (pedagogical concepts)」が，参加者の授業計画，実践，リフレクションの変容を促す媒介として機能する過程を検討した。

2. SCT に基づく教師教育研究

Johnson et al. (2020, 2023)は，SCT に理論的基盤を置いて教師教育研究を推進している。教師の専門性が単なる経験の積み重ねだけでなく，教室で起こる複雑な出来事について，その都度「なぜそうするのか」を考えながら意思決定すること，つまり，reasoning teaching ができる教師教育の探究が続けられており，そのような教師の成長を促進する概念的媒介として，「授業実践概念(pedagogical concepts)」を提案した。

「授業実践概念」は，Johnson らが，複雑な授業実践の様々な側面が短いフレーズに集約された 11 の概念からなる。例えば，その一つである Teach off your students, not at them（教え込むのではなく，学習者と対話し，学びを引き出そう）は，教師教育者が，これを概念的媒介として，授業実践を支援することで，新人教師たちの「教師中心の授業観」から学習者との対話を通じた授業実践に変容させることを試みている。

以上を踏まえ，本研究では，「新人英語教師を対象として開発したオンライン研修プログラムにおいて共有された『授業実践概念』は，参加者の授業計画，実践，リフレクションに関する専門的力量の形成にどのような影響を与えるだろうか」という探索的課題を設定した。

3. SCT に基づく教員研修プログラム

3.1 プログラム概要

プログラムは 2025 年 11 月～2026 年 3 月に計 8 回を Zoom で実施し（1 回平均 1 時間 33 分），事後に所属校で授業参観とインタビューを行った（兵庫教育大学の研究倫理審査委員会の承認済み）。第 1 回にオリエンテーション，第 2，3 回に各参加者の授業ビデオをオンラインビデオツール Video Enhanced Observation (VEO)で共有し，その時点での課題を検討した。第 4 回で Teach off your students, not at them 等の中心的な授業実践概念を共有し，それ以降は，授業実践概念を意識した授業を実践し，撮影した授業動画を VEO で共有，討議した。

3.2 参加者

参加者は，国公立小中学校に正式に採用されて 3 年までの中学校の英語教師 3 名，および，小学校の英語担当教師 1 名であった。また，発表者は，プログラムの開発・運営および研修プログラムでのファシリテーターを務めた。実施にあたっては，参加者本人・校長と対象の児童生徒・保護者に趣旨と倫理的配慮を説明し同意を得た。

3.3 オンラインビデオツール：VEO

VEO は、授業動画にタグやコメントを付与し、授業後の省察を活性化するオンラインビデオツールである (Seedhouse, 2021)。参加者は、動画にタグを付与したり、コメントを記入し、これをめぐって協同的に授業についての省察を深めることができる。本プログラムでは、VEO も授業実践に関する概念を変容させるための重要な媒介物として機能した。

4. データと分析

Zoom の録画 (12 時間 28 分) と VEO の動画・タグ・コメント等をデータとし、授業実践概念をめぐりやりとりを中心に参加者の変容が生じた場面を質的に分析した。

5. 結果

(1) Teach off your students を意識した文法指導

参加者の Ken(中 1 担当)は、講師経験もあり、他の参加者よりも経験年数が長い。文法指導では、生徒たちに身近な場면을提示しつつ言語材料を導入している。第 7 回のセッションでは、過去形の疑問文の導入場면을共有した。黒板に示した *I played soccer yesterday.* から疑問文を作ることを生徒に指示したが、ある生徒からでた誤答 (*Do you played soccer yesterday?*) を取り上げ、時制と人称変化に関して生徒と共有していた独自の指導経験を活かし、生徒の過去形の疑問文の理解を促した。この時のセッションで Ken は、Teach off your students を意識することで、生徒の既有知識とあらたな気づきを引き出すことができたと話した。

(2) Activity building で考える書く活動

中 1 を担当する Sho は、書く活動の指導に熱心に取り組んでこなかったことから、3 学期最初の単元で、生徒が冬休みの出来事について英語の文章を書く活動を計画した。しかし、生徒が課題を達成するまでにどのような手順を踏めばわからないと悩んだため、他の参加者と目標の活動に向けて教科書の活動がどのように構成されているかを確認し、新たな発見をした。Sho は生徒が少しずつ英語の文を積み上げながら目標に至ること、すなわち、Activity Building を実感することができた。

5. まとめ

今回の研修プログラムの試行では、授業実践概念が、新人教師の日常的な授業実践の経験を意味づけ、見方を変容させるのに一定の効果があつた。参加者からは、授業実践概念を通じて、授業中の生徒のつぶやきが拾えるようになったり、授業づくりの「柱」が一本できたということ、さらに、同年代の教師同士の授業を、安心感のある中で共有できたが良かったという声が聞こえた。

謝辞：本研究は JSPS 科研費 24K04130 の助成を受けたものです。また、プログラム参加者の皆様にご協力いただき、感謝申し上げます。

参考文献

- Johnson, K. E., Verity, D. P., & Childs, S. S. (2020). Praxis-oriented pedagogy and the development of L2 novice teacher expertise. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 9(2), 3–23.
- Johnson, K. E., Verity, D. P., & Childs, S. S. (2023). *Praxis-oriented Pedagogy for Novice L2 Teachers: Developing Teacher Reasoning*. Routledge.
- Seedhouse, P. (Ed.) (2021). *Video Enhanced Observation for Language Teaching*. Bloomsbury Academic

実行委員会組織一覧 / Organizing Committee

大会会長

小野 雄一 (筑波大学)

実行委員長

小野 雄一 (筑波大学)

事務局

○ 榎木 貴之 (北海学園大学)、○ 青田 庄真 (茨城大学)、鬼頭 和也 (国際基督教大学)

会計

○ 大久保 雅子 (早稲田大学)、千葉 敦 (常磐大学)

会場校

○ 榎木 貴之 (北海学園大学)、青木 千加子 (北海学園大学)

受付

○ 中田 ひとみ (獨協大学)、青田 庄真 (茨城大学)、小野 雄一 (筑波大学)、大久保 雅子 (早稲田大学)、小田 理代 (麗澤大学)、香取 久子 (関東支部評議員)、末森 咲 (筑波大学)、青木 千加子 (北海学園大学)、瀧澤 典子 (気象大学校)

企画・ワークショップ

○ 藤永 史尚 (近畿大学)、小野 雄一 (筑波大学)、小田 理代 (麗澤大学)、佐藤 健 (神戸大学)、本沢 彩 (関東学院大学)、榎木 貴之 (北海学園大学)、青田 庄真 (茨城大学)、鬼頭 和也 (国際基督教大学)、下山 幸成 (東洋学園大学)、奥 聡一郎 (関東学院大学)、狩野 紀子 (拓殖大学)、湯舟 英一 (東洋大学)、高橋 栄作 (高崎経済大学)

研究発表・査読

○ 佐藤 健 (神戸大学)、下山 幸成 (東洋学園大学)、奥 聡一郎 (関東学院大学)、狩野 紀子 (拓殖大学)、運営委員全員

賛助会員

○ 今野 勝幸 (龍谷大学)、岩崎 剛毅 (兵庫大学)、小田 理代 (麗澤大学)、藤本 淳史 (拓殖大学)、

大会運営

○ 本沢 彩 (関東学院大学)、岩崎 剛毅 (兵庫大学)、今野 勝幸 (龍谷大学)、鬼頭 和也 (国際基督教大学)、下島 義容 (拓殖大学)、成田 潤也 (厚木市立鳶尾小学校)、狩野 紀子 (拓殖大学)、三ツ木 真実 (北星学園大学)、小西 隆之 (北海道大学)、運営委員全員

プログラム

○ 山口 高領 (秀明大学)、末森 咲 (筑波大学)、下島 義容 (拓殖大学)、朝熊 悠 (関東学院大学)

渉外

○ 千葉 敦 (常磐大学)、青田 庄真 (茨城大学)

国際交流

○ 小野 雄一 (筑波大学)

大会記録

○ 朝熊 悠 (関東学院大学)、藤永 史尚 (近畿大学)

懇親会

○ 榎木 貴之 (北海学園大学)