



外国語教育メディア学会 (LET) 第60回 (2021年度) 全国研究大会

The Japan Association for Language Education & Technology
The 60th Annual Conference

外国語教育におけるユニバーサルデザインの現状とニーズ

Universal Design in Foreign Language Education:
Current Issues and Needs



2021年8月20日(金)~22日(日)(オンライン) August 20-22, 2021 (Live Sessions)

オンディマンド配信の視聴期間:8月13日(金)~29日(日)

On-demand Streaming of Pre-recorded Presentations: August 13-29, 2021

外国語教育メディア学会(LET) 第 60 回(2021 年度)全国研究大会

The Japan Association for Language Education & Technology The 60th Annual Conference



外国語教育におけるユニバーサルデザインの現状とニーズ Universal Design in Foreign Language Education: Current Issues and Needs

主 催: 外国語教育メディア学会(LET)

The Japan Association for Language Education & Technology (LET)

後 援: 文部科学省·福岡県教育委員会·北九州市教育委員会

会 期: 2021年8月20日(金)~ 22日(日)(オンライン)

August 20-22, 2021 (Live Sessions)

オンデマンド配信の視聴期間:8月13日(金)~29日(日)

On-demand streaming of pre-recorded presentations:

August 13-29, 2021

会場: オンライン(オンデマンド配信型+ライブ配信型)

Online (On-demand and Live Sessions)

ご挨拶



外国語教育メディア学会会長 森田 彰(早稲田大学)

ご挨拶の前に、未だ終息が見通せぬ、新型コロナウィルス感染症の災禍に遭われた全世界の人々に、心よりのお見舞いを申し上げます。また、人々の命を守るため、努力と献身を尽くされている医療従事者の皆さんに、最大限の感謝の意を表します。加えて、この未曽有の難局の中、教育・研究に邁進されている会員の皆さんにも敬意を表したいと思います。

今回の pandemic が惹き起こした想定外の出来事は、私たちの日々の活動に大きな支障をもたらしました。今、開催されようとしている外国語教育メディア学会 (LET) の記念すべき第60回全国研究大会も例外ではなく、1年間の延期を余儀なくされました。その間、ほぼ3年にわたり、実行委員会の皆さんには、開催のため言葉には表せないほどのご尽力を賜りました。会員を代表し、心より御礼申し上げます。

しかしながら、この 1 年、このコロナ禍の中で、本大会のテーマに関しては、一般の、そして教育界の関心がより高まったのではないか、そう思わせる事象も多く見られました。一人一人の命を考え、diversityの大切さがより実感されています。教育の面では、今まで「普通」であった対面授業から、オンライン、オンデマンドを加えた多様な授業の在り方、またその中で、これも多様な学習者に対応する方策、そうしたものをより真剣に、そして切実に考え、実行していく契機が与えられたことも事実です。その意味では、私たち LET が学会として、また会員一人一人が個人として、遠からずやってくる新しい日常、new normal に大きな貢献ができるものと確信しています。本大会が、その貢献への確かな一歩になることは間違いないところです。会員の皆さんの積極的な大会への参加を期待して止みません。

が、何と言っても、オンラインではありますが、ようやく全国レベルで会員の皆さんと「お会いできる」日がやって来ました。これを素直に喜び、寿ぎ、そして楽しみたいと思います。多くの方々のご参加をお待ちしています。大会は、ご参加の皆さんによって創り出されるものなのですから。

最後になりましたが、実行委員会、なかんずく九州・沖縄支部の皆さん、更に各支部事務局、各種委員会の皆さんを始めとして、全国研究大会実施に関してご尽力くださったすべての皆さんに改めて感謝いたします。では、大会でお会いしましょう!

On behalf of all the LET members, I am pleased to inform you that we are going to hold the 60th Annual Conference online due to the difficult circumstances caused by COVID-19. Additionally, I would like to extend my deepest thanks to the Annual Conference Steering Committee members for their three-year-long continuous and relentless efforts, without which it would not have been possible for the conference to be held. I would also like to invite to the conference as many teachers, students, researchers, and staff who are interested in foreign language education and the robust application of educational technology buttressing it to exchange and share information and views regarding universal designs in language education. In any case, let us enjoy the conference while hoping that we can soon overcome this pandemic and that it is not too long before we are able to greet each other in person again.

ご挨拶



第 60 回 LET 全国研究大会会長 LET 九州・沖縄支部長 長 加奈子(福岡大学)

昨年から猛威を振るっている COVID-19 は、我々の想像を絶するものでした。会員ご本人、ご家族、親しい方が体調を崩され、また今なお後遺症に苦しまれている場合もあるかと思います。心よりお見舞い申し上げます。最前線で日夜、この病気と闘っていらっしゃる医療従事者の皆様、このような状況の中で、児童・生徒・学生のためにできる限りの教育・研究活動を維持しようと邁進されている会員の皆様に、あらためて敬意を表します。

第60回大会は本来であれば2020年度に北九州市立大学を会場として開催されるはずでしたが、東京オリンピックをはじめとする様々なイベントと同様に1年延期となりました。また未だCOVID-19の収束が見込めないことから、オンラインで開催することになりました。本学会として、全国研究大会を完全オンラインで実施するのは、もちろん初めての試みです。他学会の先行事例を参考に、できるだけ従来の学会と同様のものが提供できるよう植田正暢大会実行委員長(北九州市立大学)を中心に苦心いたしました。ただ残念ながら、懇親会の実現は難しいとの結論に到達いたしました。普段は全国に散っている会員の方々と年1回の親交は、研究大会の大きな魅力の1つです。残念ですが、「対面」での全国研究大会が戻ってきてからの「お楽しみ」とさせていただければと思います。

今回の大会テーマは「外国語教育におけるユニバーサルデザインの現状とニーズ」です。コロナ禍を経て、教育の現場では、一気にオンライン授業が普及しました。その一方、ハード、ソフトの両面において、学習者そして教育者の置かれている環境の多様性が顕在化しました。新しい教育・学習環境の中で、様々な学習者たちが等しく学びの恩恵を受けられるためにも、「ユニバーサルデザイン」の重要性に我々はあらためて気づかされたのではないかと感じています。本大会では、基調講演に竹田契一先生(大阪医科薬科大学 LD センター顧問・大阪教育大学名誉教授)と飯島睦美先生(群馬大学教授)をお迎えすることができました。また全体シンポジウムは「外国語教育におけるユニバーサルデザインの現状とニーズ」というテーマで、パネリストに村上加代子先生(甲南女子大学)、佐藤良子先生(麗澤大学)、コーディネータ兼パネリストに雪丸尚美先生(北九州市立大学)にご登壇いただけることになりました。研究発表、公募シンポジウム、賛助会員プレゼンも数多く集まり、非常に質の高いプログラムがそろっております。新たな外国語教育をみすえて、活発な議論が交わされますことを願ってやみません。

今年度の研究大会はモニターを通じてではありますが、2年ぶりにひとりでも多くの会員の皆様にお目にかかれますことを楽しみにしております。

目次	Contents	Page
大会スケジュール	Overall Schedule	5
オンデマンド配信型発表	On-demand Streamed Video Presentations	
基調講演1	Keynote Speech 1	10
基調講演2	Keynote Speech 2	10
全体シンポジウム	Plenary Symposium	11
公募シンポジウム・研究発表・実践報告・ 賛助会員プレゼンテーション	Symposium, Oral Presentations, Presentations by Sponsoring Members	12
ライブ配信型発表	Live-treamed Video Presentations	
第1日(8月20日) ワークショップ 第2日(8月21日) 進行 第3日(8月22日) 進行	Day 1 (Aug. 20th) Workshops Day 2 (Aug. 21st) Schedule Day 3 (Aug. 22nd) Schedule	19
ワークショップ (8月20日)	Workshops (Aug. 20th)	21
公募シンポジウム・研究発表・実践報告 (8月21日)	Symposium, Oral Presentations (Aug. 21st)	24
公募シンポジウム・研究発表・実践報告 (8月22日)	Symposia, Oral Presentations (Aug. 22nd)	28
出展賛助会員一覧	List of Exhibitors	31
大会事務局からのお知らせ	Information about LET 2021 Conference	32
大会実行委員会組織	Conference Organizing Committee	34

大会スケジュール

8月13日(金)-8月29日(日) From 13 to 29, August

オンデマンド配信型発表 On-demand Streamed Video Presentations

基調講演1 (Keynote Speech 1):

LD/Dyslexia の児童生徒への英語教育について 竹田 契一(大阪医科薬科大学LDセンター顧問)

基調講演 2 (Keynote Speech 2):

ユニバーサルデザイン英語教育:知ることで気付き、気付くことで始まる手立て 飯島 睦美(群馬大学)

全体シンポジウム (Plenary Symposium)

外国語教育におけるユニバーサルデザインの現状とニーズ

日本の英語教育におけるユニバーサルデザイン:現状と課題 雪丸尚美(北九州市立大学)

英語の読み書きに困難のある中学生への指導 村上 加代子 (甲南女子大学)

ユニバーサルデザインの視点を持ったテストの作成 佐藤 良子 (麗澤大学)

公募シンポジウム (VS1): 英語歌の授業利用における実践と課題

研究発表・実践報告(V2-1~V5-11)

賛助会員プレゼンテーション(S1~S7)

8月20日(金) Friday, August 20

	ワークショップ Workshops	-	
	Room 1	Room 2	Room 3
13:00	なし	学習が苦手な生徒も楽しめる! デジタル教科書を使った英語学習	英語教師のための実践研究法 ワークショップ
14:30		板垣 静香	藤田 卓郎
15:00	3ラウンド S&W 坂本 彰男	主体的に学びに向かう言語学習 者を育て、支えるメディアとアプ リケーション	Rを使った統計検定超入門 内田 諭
16:30		中村 純一	
17:00	日本の中高英語授業に欠けている「英語を体得する」 授業	小学校英語教育におけるCLIL 実践	Informative Data Presentation Using Graphics
18:30	田中 十督	山野 有紀	Jenifer Larson-Hall

8月21	8月21日 (土) Saturday, August 21					
10:00 10:15	開会行事 Opening	開会行事 Opening Ceremony				
10:20	基調講演1 Q&Aセッション Keynote Speech 1 Q&A SessionLD/Dyslexiaの児童生徒への英語教育について竹田 契一 (大阪医科薬科大学LDセンター顧問)					
		発表 Q&A セッション amed Video Prese	ntations Live Q&A	Sessions		
	Room 1	Room 2	Room 3	Room 4	Room 5	
11:00	VS1 公募シンポジウム 英語歌の授業利 用における実践と 課題	V2-1 An Analysis of the Quality of Organization in Novice EFL Students' Argumentative Writings with a Discourse Annotation Tool Matsumura, K. Sakamoto, K.	V3-1 日本のEFL環境 における動機づけ 方略に関する教員 と学習者の認識の 考察 川光大介 竹内理	V4-1 日本人高校生を対象としたクリティカルシンキング指導の効果 坂口 寛子	V5-1 TTS 合成音を活用 しオンデマンド型 のオンライン授業 を乗り切る 東淳一	
11:25 11:30 11:40		V2-2 How Teachers Should Approach and Categorize English Phrasal Verbs Haugh, S.	V3-2 英語習熟度別クラス編成における習熟度の分散の大小がもたらす学習効果と心理状態への影響 新谷真由他	V4-2 英語プレゼンテーション視聴時の学習者の視線解析 大野幸久 冬野美晴	V5-2 英文構造作図Web アプリを用いた精 読教育の新たな可能性 木村修平	
11:50		V2-3 Expression of Discourse Function by Japanese EFL Learners and Its Intelligibility Hattori, T.	V3-3 動的等価を考慮し た質問紙FLCAS の翻訳 植木美千子他	₩4-3 高校生の英語ディ ベートコミュニティ への参加 二森 正人 吉田 達弘 発表辞退	V5-3 英語音声録音の スピーキング・パ フォーマンスへ及 ぼす影響に関する 分析 本久 郁子 古谷 裕美	
Lunch Break						

13:00

基調講演 2 Q&Aセッション Keynote Speech 2 Live Q&A Session

ユニバーサルデザイン英語教育: 知ることで気付き、気付くことで始まる手立て 飯島 睦美 (群馬大学)

13:30

13:30					
	ライブ配信型発表 Live-streamed Presentations				
	Room 1	Room 2	Room 3	Room 4	Room 5
13:45	LS2 公募シンポジウム 小中高大の語彙・ 文法学習をシーム レスにつなぐDDL 支援ツールの開発 と授業実践	L2-1 What Are University Students' Perceptions of English as a Lingua Franca? Miyasako N.	L3-1 「言語の働き」を 意識した帯活動の デザイン 戸井永 貴宏 他	L4-1 逆シャドーイング に基づく瞬時的明 瞭度の自動計測と 音声認識精度の 比較 ^峯 松信明 中西のりこ	L5-1 ニューノーマル時 代におけるメディ アを活用した模擬 授業実践 深田 將揮
14:25		L2-2 A Sociocultural Analysis of Online Writing Collaboration in an International Virtual Exchange Carr, N. Wicking, P.	L3-2 双方向型コミュニケーション活動を実現する対面・オンライン併用ハイブリッド型授業の試み野村和宏	L4-2 多読は語彙推測 能力の訓練になり うるか 山内 勝弘	L5-2 Engage VRを利 用したオンデマン ド型語学教育コン テンツ作成の試み Alizadeh, M. 他
15:25 15:35		L2-3 English Intonation by the Japanese Future Elementary School Teachers from the Perspective of Intelligibility Nishio, Y.	は3-3 専門高校における 教科連携型授業でのESPの可能性 仲山雄二	L4-3 コアイメージと動画 を利用した語彙学 習の効果 李 相穆	L5-3 Immersive 360-Degree Video as a Medium for Teacher-Led VR Material Development Blanco Cortes, L. et al.
15:45 16:15		L2-4 Hepburn? Kunrei? Wapro? A Universal Design Approach to Romaji Education in Japan Yoneoka, J.	L3-4 短期集中プログラ ムSIGLOC-online におけるCOIL型 学習 (Collaborative Online International Learning) の実践 報告 布施邦子他	L4-4 コンテンツ・シャドーイングとリピーティングが英文内容理解に与える影響山内豊	L5-4 Tablet Delivered Speaking Test for Japan's University Entrance Exam Motteram, J.

8月22日 (日) Sunday, August 22

	ライブ配信型発表 Live-streamed Presentations			オンデマンド配信型 発表 Q&A セッション On-demand Streamed Video Presentations Live Q&A sessions	
	Room 1	Room 2	Room 3	Room 4	Room 5
10:00	LS3 公募シンポジウム 日本語を母語と する中学生の英 語産出能力の発 達調査:Step-Up English Project	L2-5 Developing an Effective Hybrid Blended Learning Environment for High School EFL Students Noxon, E.	L3-5 TED Talksを使用 した遠隔授業で大 学生の英語力は向 上するか 長谷川 修治	L4-5 課題,教材提示, 個別・協働学習の 違いによる学習者 の脳血流変化の 分析 中野秀子他	V5-4 YouTube to Understand Popularity for Material Development Ikutani, D.
10:25		Noxon, E.			V5-5 A Search for the "Best-fit"
					Listening Strategies Otsuka, T. et al.
10:40		L2-6 The Synchronous Online Flipped Learning Approach (SOFLA®) in a Literacy Methods Class for Teachers	L3-6 日本語学習者と英語学習者の映像メディアを通した文化解釈 保坂敏子柳谷孝一	L4-6 辞書検索行動の質 的分析 1 小山 敏子 薮越 知子	V5-6 自発的な英語学習 におけるチャット ボットの有効性 森部 想水 他
11:10		Marshall, H. W. Wallestad, C. K.			
11:15					│V5-7 - 海外を目指すアス -
11:20 11:30		L2-7 "When Do Sensei Have Time for Meeting?" Address Terms Used by Indonesian Students to Japanese Professors in Email	L3-7 リアルタイム型オン ライン国際協働型 学習における学生 の顔出しの影響 安西 弥生	L4-7 小学校英語教育 における即興的で 主体的な対話の 指導について 柳善和 高橋美由紀	リートやコーチを 対象としたタスク
		Communication Using English as Lingua Franca Balman,R. P.			
11:50		LEE, S.			
	Lunch Break				

	ライブ配信型発表 Live-streamed Presentations	オンデマンド配信型発表 Q&A セッション On-demand Streamed Video Presentations Live Q&A sessions			essions
	Room 1	Room 2 Room 3		Room 4	Room 5
13:00	LS4 公募シンポジウム アウトプットに着目した学習者の発 話分析 - 入学期と中学年における	V2-4 Japanese to English or English to Japanese Tomei, J.	V3-4 オンラインでのス ピーキング授業 田淵 龍二 Spring, R.	V4-4 外国語授業を 自動分析するAI Mobile COLTシス テムの開発 石塚博規	V5-8 Google Workspace ツールを活用した 生徒の学習支援 真島 由朱
13:25	Information Gap Activityの実践を 通して-	V2-5 Showing Understanding in the Classroom Hine, A.	V3-5 ピッチは役立つの か? 山田 貴将	V4-5 子どもの物語を構成する能力の発達 稲葉 みどり	V5-9 インターネット動画 コンテンツを利用 した半自律的英語 学習 松井 夏津紀
13:50		V2-6 Building an Online Self-regulation Learning Model for Emergency Remote Teaching Molnar, J. A.	V3-6 語の組み合わせが 統語構造の学習に 及ぼす影響 坂東 貴夫	V4-6 重回帰分析における因果関係の誤謬 をなくすために 水本 篤	V5-10 学習者特性がオン ライン英語学習に 及ぼす影響の検証 大澤 真也 他
14:15			V3-7 映画に出現する必 須コロケーション の量的及び質的分 析の試み 古樋 直己	V4-7 日本の英語学習者 を対象とした英語 フォーミュラ知識 測定テスト作成の 試み 金澤 佑 他	V5-11 工学系学生の創造的思考を育む CLILオンライン授業実践 川畠 嘉美
14:40					
15:00	全体シンポジウム Q&A セッション Plenary Symposium Q&A Session 外国語教育におけるユニバーサルデザインの現状とニーズ 日本の英語教育におけるユニバーサルデザイン: 現状と課題 雪丸 尚美 (北九州市立大学) 英語の読み書きに困難のある中学生への指導 村上 加代子 (甲南女子大学) ユニバーサルデザインの視点を持ったテストの作成 佐藤 良子 (麗澤大学)				
15:30 15:40	閉会行事 Closing C	Ceremony			

注)公募シンポジウム、研究発表・公募シンポジウムの番号の読み方 V/L:V=オンデマンド配信型発表、L=ライブ配信型発表 2文字目の数字:Room番号

末尾の数字:通し番号

オンデマンド配信型発表 (On-demand Streamed Video Presentations) 8月13日-29日 (From 13 to 29 August)

基調講演1 Keynote Speech 1

[Live Q&A session: 8月21日 10:20-10:50]

LD/Dyslexia の児童生徒への英語教育について LD/Dyslexia Children and English Language Learning

竹田 契一(大阪医科薬科大学 LD センター顧問, 大阪教育大学名誉教授) TAKEDA, Keiichi (Advisor, LD Center, Osaka Medical and Pharmaceutical University; Emeritus Professor, Osaka KyoikuUniversity)

読み書き障害には、知的には問題がないにもかかわらず読み書きに特化した Dyslexia(発達性読み書き障害ともよばれる)から話す、聞く力の障害を含めた広い意味のLD(Learning Disabilities)まで様々である。特に聴覚系の問題を持っており、音韻意識、認識力の低下に起因する読み書きの障害(Phonological Processing Disorders)、視機能の問題として、視力だけではなく、目の動き、両眼の調節機能がアンバランスであることから起こる読み書き障害(Visual or Visuospatial Processing Problems)まで様々である。

平成 30 年から小学校 5・6 年生では英語が成績評価の対象になることから、LD・Dyslexia の児童生徒への効果的な学習指導が緊急課題となっている。

今回は LD・Dyslexia の特性が英語教育に与える影響について大阪医科薬科大学 LD センター(旧大阪医科大学 LD センター)の知見をもとに発表する。

基調講演2 Keynote Speech 2

[Live Q&A session: 8月21日 13:00-13:30]

ユニバーサルデザイン英語教育:知ることで気付き、気付くことで始 まる手立て

Universal Design TESOL: How to Reach Your Struggling Learners

飯島 睦美(群馬大学) IIJIMA, Mutsumi (Gunma University)

皆さまご存知の通り、日本語は英語に比べて読み書きの難しさが顕出しにくい言語であると言われています。小学校低学年でのことばの学習を終え、中学年からローマ字学習と英語活動が始まり、高学年からはアルファベット文字を扱う機会がさらに増えます。それまでの日本語の学習では、文字の読み書きに難しさがあると気付かないまま過ごしてきて、音声言語から文字言語への学習へ移行する瞬間、一気に奈落の底に落とされてしまう気持ちに襲われえる学習者は、決して少なくありません。もし、英語学習が始まる前に、学習者の持つ様々な特性に本人や周囲が気付くことができていれば、この状況を少しでも変えることができるものと期待されます。今回、英語学習に難しさを感じる学習者の認知傾向や言語学習適性能力についてのこれまで行ってきた研究結果を改めて考察し、今の英語教育に求められることについて、皆さまと共有できればと願っております。

全体シンポジウム Plenary Symposium

[Live Q&A session: 8月22日 15:00-15:30]

外国語教育におけるユニバーサルデザインの現状とニーズ Universal Design in Foreign Language Education: Current Issues and Needs

コーディネータ・パネリスト:

雪丸 尚美(北九州市立大学)

YUKIMARU, Naomi (The University of Kitakyushu)

日本の英語教育におけるユニバーサルデザイン:現状と課題 Universal Design in English Language Education in Japan: Current Status and Issues

パネリスト:

村上 加代子(甲南女子大学)

MURAKAMI, Kayoko (Konan Women's University)

英語の読み書きに困難のある中学生への指導

Teaching Middle School Students with Reading and Writing Difficulties in English

佐藤 良子(麗澤大学)

SATO, Ryoko (Reitaku University)

ユニバーサルデザインの視点を持ったテストの作成 Creating English Tests from the Perspective of Universal Design

このシンポジウムの目的は、日本の英語教育においてユニバーサルデザイン教育を実践するうえでの課題を同定し、それら課題に対応するための取り組みや知恵を共有することである。そのために、雪丸が日本の英語教育におけるユニバーサルデザインに関する共通理解を確認し、課題を整理する。そのうえで、村上と佐藤が、それら課題への実際の教育現場での対応例を紹介する。具体的には、村上はディスレクシアの中学生に対する指導を取り上げ、佐藤はユニバーサルデザインを考慮したテストの在り方を提案する。

このシンポジウムは、これら報告と参加者とのディスカッションを通じて、日本における英語教育のユニバーサルデザインの在り方を参加者全員で共有し、今後の英語教育におけるユニバーサルデザインの実践的なプラットフォームを構築することを企図するものである。

公募シンポジウム Symposium

VS1 英語歌の授業利用における実践と課題

Practices and Challenges of Using English Songs in Class

湯舟 英一(東洋大学) YUBUNE, Eiichi (Toyo University)

中田 ひとみ(獨協大学) NAKATA, Hitomi (Dokkyo University)

藤本 淳史 (拓殖大学) FUJIMOTO, Atsushi (Takusyoku University)

朝熊 悠(関東学院大学) ASAKUMA, Haruka (Kanto Gakuin University)

[Live Q&A session: 8月21日 11:00-11:30]

研究発表·実践報告 Oral Presentations

V2-1 An Analysis of the Quality of Organization in Novice EFL Students' Argumentative Writings with a Discourse Annotation Tool: A Mixed Methods Approach

MATSUMURA, Kana (Graduate Student, Waseda University)

SKAMOTO Kiyo (The University of Shiga Prefecture)

[Live Q&A session: Room 2, 11:00–11:15, August 21]

V2-2 How Teachers Should Approach and Categorize English Phrasal Verbs HAUGH, Sam (Kwansei Gakuin University)

[Live Q&A session: Room 2, 11:25-11:40, August 21]

V2-3 Expression of Discourse Function by Japanese EFL Learners and Its Intelligibility

HATTORI, Takuya (Osaka University)

[Live Q&A session: Room 2, 11:50-12:05, August 21

V2-4 Japanese to English or English to Japanese: What's the difference?

TOMEI, Joseph (Kumamoto Gakuen University)

[Live Q&A session: Room 2, 13:00–13:15, August 22]

V2-5 Showing Understanding in the Classroom – A Qualitative Study

HINE, Andrew (University of Teacher Education Fukuoka)

[Live Q&A session: Room 2, 13:25–13:40, August 22]

V2-6 Building an Online Self-regulation Learning Model for Emergency Remote

Teaching: A Japanese EFL Context

MOLNAR, John Andras (Kinjo Gakuin University)

[Live Q&A session: Room 2, 13:50–14:05, August 22]

V3-1 日本の EFL 環境における動機づけ方略に関する教員と学習者の認識の考察

Exploring Student and Teacher Perceptions of Motivational Strategies in EFL Classrooms in Japan

川光 大介(大阪府立大学工業高等専門学校)

KAWAMITSU, Daisuke (Osaka Prefecture University College of Technology) 竹内 理(関西大学) TAKEUCHI, Osamu (Kansai University)

[Live Q&A session: Room 3, 8月21日 11:00-11:15]

V3-2 英語習熟度別クラス編成における習熟度の分散の大小がもたらす学習効果と心 理状態への影響

Streaming ESL Students into More/Less Homogenous Skilled Groups: Evaluation of Their Scores and Psychological Status

新谷 真由(文京学院大学) SHINTANI, Mayu (Bunkyo Gakuin University) 縣 由衣子(慶應義塾大学) AGATA, Yuiko (Keio University)

藤田 邦彦(文京学院大学) FUJITA, Kunihiko (Bunkyo Gakuin University)

[Live Q&A session: Room 3, 8 月 21 日 11:25-11:40]

V3-3 動的等価を考慮した質問紙 FLCAS の翻訳

Translation of the FLCAS Questionnaire Based on Dynamic Equivalence

植木 美千子(関西大学)

UEKI, Michiko (Kansai University)

竹内 理(関西大学)

TAKEUCHI, Osamu (Kansai University)

八島 智子 (関西大学)

YASHIMA, Tomoko (Kansai University)

山中 由香(近畿大学(非常勤))

YAMANAKA, Yuka (Kindai University, Part-time)

[Live Q&A session: Room 3, 8月21日 11:50-12:05]

V3-4 オンラインでのスピーキング授業 - 赤ペン添削と修正力 -

Online Speaking Class with Red Pen Correction and Tuning Power 田淵 龍二(ミント音声教育研究所)

TABUCHI, Ryuji (Mint Phonetics Education Institute)

スプリング ライアン(東北大学) SPRING, Ryan (Tohoku University)

[Live Q&A session: Room 3, 8 月 22 日 13:00-13:15]

V3-5 ピッチは役立つのか? - 英文中の語彙認識に対するピッチの効果分析 -

Does Pitch Matter? An Analysis of the Effects of Pitch on Word Recognition in English Sentences

山田 貴将(南山大学) YAMADA, Takamasa (Nanzan University)

[Live Q&A session: Room 3, 8 月 22 日 13:25-13:40]

V3-6 語の組み合わせが統語構造の学習に及ぼす影響

Influence of the Word Combination on Learning of the Syntactic Structure 坂東 貴夫(金沢学院大学)

BANDO, Takao (Kanazawa Gakuin University)

[Live Q&A session: Room 3, 8 月 22 日 13:50-14:05]

V3-7 映画に出現する必須コロケーションの量的及び質的分析の試み

An Attempt to Analyze Fundamental English Collocations in Popular Movies from Quantative and Qualitative Viewpoints

古樋 直己(大阪工業大学)

FURUHI, Naoki (Osaka Institute of Technology)

[Live Q&A session: Room 3, 8 月 22 日 14:15-14:30]

V4-1 日本人高校生を対象としたクリティカルシンキング指導の効果 - ライティングにおけるクリティカルシンキング志向性とクリティカルシンキングスキルに焦点を当てて -

Effects of Critical Thinking Instruction for Japanese Senior High School Students: Focusing on Critical Thinking Disposition and Skills in Writing

坂口 寛子(福岡県立春日高等学校)

SAKAGUCHI, Hiroko (Kasuga Senior High School)

[Live Q&A session: Room 4, 8 月 21 日 11:00-11:15]

V4-2 英語プレゼンテーション視聴時の学習者の視線解析:客観的教育指標の抽出

Gaze Analysis of EFL Learners for Evidence-based Public Speaking Education 大野 幸久(九州大学大学院 大学院生)

OHNO, Yukihisa (Graduate Student, Kyushu University)

冬野 美晴(九州大学)

FUYUNO, Miharu (Kyushu University)

[Live Q&A session: Room 4, 8 月 21 日 11:25-11:40]

V4-3 高校生の英語ディベートコミュニティへの参加ー言語社会化からの分析ー

発表辞退 High School Students' Participation in an English Debate Community: An Analysis from a Language Socialization Perspective

二森 正人 (兵庫教育大学大学院 大学院生)

NIMORI, Masato (Graduate Student, Hyogo University of Teacher Education) 吉田 達弘 (兵庫教育大学大学院)

YOSHIDA, Tatsuhiro (Hyogo University of Teacher Education)

[Live Q&A session: Room 4, 8 月 21 日 11:50-12:05]

V4-4 外国語授業を自動分析する AI Mobile COLT システムの開発

Development of a COLT System That Automatically Analyzes Foreign Language Classes

石塚 博規(北海道教育大学旭川校)

ISHIZUKA, Hiroki (Hokkaido University of Education)

[Live Q&A session: Room 4, 8 月 22 日 13:00-13:15]

V4-5 子どもの物語を構成する能力の発達 - クライマックスから解決へ -

Development of Japanese Children's Ability to Compose Climax and Resolution of a Story

稲葉 みどり (愛知教育大学)

INABA, Midori (Aichi University of Education)

[Live Q&A session: Room 4, 8 月 22 日 13:25-13:40]

V4-6 重回帰分析における因果関係の誤謬をなくすために-相対的重みづけ分析による解釈-

Dealing with the Fallacy of Causality in Multiple Regression Analysis:

Introduction to Relative Weight Analysis 水本 篤(関西大学) M

MIZUMOTO, Atsushi (Kansai University)

[Live Q&A session: Room 4, 8 月 22 日 13:50-14:05]

V4-7 日本の英語学習者を対象とした英語フォーミュラ知識測定テスト作成の試み

Making of English Formulaic Language Tests Targeted to Japanese Learners of English

金澤 佑(関西学院大学) KANAZAWA, Yu (Kwansei Gakuin University) 泉 惠美子(関西学院大学) IZUMI, Emiko (Kwansei Gakuin University)

磯辺 ゆかり (京都精華大学) ISOBE, Yukari (Kyoto Seika University)

門田 修平(関西学院大学) KADOTA, Shuhei (Kwansei Gakuin University)

平井 愛(神戸学院大学) HIRAI, Ai (Kobe Gakuin University)

松田 紀子 (近畿大学) MATSUDA, Noriko (Kindai University)

三木 浩平(近畿大学) MIKI, Kohei (Kindai University)

森下 美和(神戸学院大学) MORISHITA, Miwa (Kobe Gakuin University) 海到 安樹 (情報通信研究機構)

渡部 宏樹(情報通信研究機構)

WATANABE, Hiroki (National Institute of Information and Communications Technology)

[Live Q&A session: Room 4, 8 月 22 日 14:15-14:30]

V5-1 TTS 合成音を活用しオンデマンド型のオンライン授業を乗り切る

Making Use of TTS Synthesized Speech Materials for On-demand Online Classes

東 淳一(神戸学院大学) AZUMA, Junichi (Kobe Gakuin University)

[Live Q&A session: Room 5, 8 月 21 日 11:00-11:15]

V5-2 英文構造作図 Web アプリを用いた精読教育の新たな可能性

A Web-based Sentence Diagramer Opens Up a New Way of Reading Education 木村 修平(立命館大学) KIMURA, Syuhei (Ritsumeikan University)

[Live Q&A session: Room 5, 8 月 21 日 11:25-11:40]

V5-3 英語音声録音のスピーキング・パフォーマンスへ及ぼす影響に関する分析 - 不安 度軽減とスピーキング能力向上 -

An Analysis of the Effect of English Voice Recording on Speaking Performance: Reducing Anxiety and Improving Speaking Performance

本久 郁子(千葉大学)

MOTOHISA, Ikuko (Chiba University)

古谷 裕美(関東学院大学) FURUTANI, Hiromi (Kanto Gakuin University)

[Live Q&A session: Room 5, 8 月 21 日 11:50-12:05]

V5-4 YouTube to Understand Popularity for Material Development

IKUTANI, Daichi (Waseda University)

[Live Q&A session: Room 5, 10:00–10:15, August 22]

V5-5 A Search for the "Best-fit" Listening Strategies

OTSUKA, Tomomi (Osaka Jogakuin College)

SAKI, Michi (Doshisha Women's College)

IMAI, Yumiko (Doshisha Women's College)

WAKAMOTO, Natsumi (Doshisha Women's College)

[Live Q&A session: Room 5, 10:25-10:40, August 22]

V5-6 自発的な英語学習におけるチャットボットの有効性 - 開発と検証実験 -

The Effectiveness of Chatbots in Spontaneous English Learning: Development and Validation Experiments

森部 想水(九州大学 大学院生)

MORIBE, Sosui (Graduate Student, Kyushu University)

吉村 理一(九州大学)

YOSHIMURA, Riichi (Kyushu University)

冬野 美晴(九州大学)

FUYUNO, Miharu (Kyushu University)

[Live Q&A session: Room 5, 8 月 22 日 10:50-11:05]

V5-7 海外を目指すアスリートやコーチを対象としたタスクベース授業の実践報告

Task-based Language Learning for Japanese Student-athletes

西条 正樹(びわこ成蹊スポーツ大学・神戸大学大学院 大学院生)

NISHIJO, Masaki (Biwako Seikei Sport College; Graduate Student, Kobe University)

[Live Q&A session: Room 5, 8 月 22 日 11:15-11:30]

V5-8 Google Workspace ツールを活用した生徒の学習支援

Assistance for Students with Google Workspace Tools

真島 由朱(大阪府立箕面高等学校)

MASHIMA, Yua (Osaka Prefectural Minoh High School)

[Live Q&A session: Room 5, 8 月 22 日 13:00-13:15]

V5-9 インターネット動画コンテンツを利用した半自律的英語学習 – 「Video Report:

My Phrases List」の実践報告 -

A Semi-autonomous Activity for Learning English through Internet Video Content: "My Phrases List" Video Report

松井 夏津紀(京都外国語大学)

MATSUI, Natsuki (Kyoto University of Foreign Studies)

[Live Q&A session: Room 5, 8 月 22 日 13:25-13:40]

V5-10 学習者特性がオンライン英語学習に及ぼす影響の検証

Investigating the Influence of Learners' Characteristics on Online English Learning

大澤 真也(広島修道大学)

OZAWA, Shinya (Hiroshima Shudo University)

中西 大輔 (広島修道大学)

NAKANISHI, Daisuke (Hiroshima Shudo University)

阪上 辰也(広島大学)

SAKAUE, Tatsuya (Hiroshima University)

石井 雄隆 (千葉大学)

ISHII, Yutaka (Chiba University)

[Live Q&A session: Room 5, 8 月 22 日 13:50-14:05]

V5-11 工学系学生の創造的思考を育む CLIL オンライン授業実践

CLIL Practice in Online Teaching for Future Engineers: To Cultivate Their Ability of Creative Thinking

川畠 嘉美(石川工業高等専門学校)

KAWABATA, Yoshimi (National Institute of Technology, Ishikawa College) [Live Q&A session: Room 5, 8 月 22 日 14:15–14:30]

賛助会員プレゼンテーション Presentations by Sponsoring Members

[賛助会員プレゼンテーション Q&A は会員交流スペースにて開催]

S1 一般社団法人 Global8

コロナ禍におけるコミュニケーションテスト OPIcの利用展開について

Usage Development of Communication Test OPIc in COVID-19

八木 智裕(一般社団法人 Global8)

YAGI, Tomohiro (Global Eight Institute)

S2 株式会社成美堂

オンライン授業に対応した教材のご案内

Information on Teaching Materials for Online Classes

宍戸 貢 (株式会社成美堂)

SHISHIDO, Mitsugu (SEIBIDO Publishing Co., Ltd.)

S3 チエル株式会社

CaLabo MX とは? "オンラインで語学学習"

What is CaLabo MX? "Learning Language Online"

佐藤 翼(チエル株式会社 CS 推進グループ)

SATO, Tubasa (CS Development and Planning Group, Chieru Co., Ltd.)

S4 株式会社内田洋行

語学学習におけるオンライン授業を支援する製品のご紹介

The Introduction of the Products Which Assist Online Teaching and Learning on Foreign Language Learning

須藤 綾子(株式会社 内田洋行)

SUTO, Ayako (UCHIDA YOKO CO., LTD.)

賛助会員プレゼンテーション Presentations by Sponsoring Members

[賛助会員プレゼンテーション Q&A は会員交流スペースにて開催]

S5 株式会社アルクエデュケーション

アルクのプログラムのご案内

Product Introduction

森山 光 (株式会社アルクエデュケーション文教営業チーム)
MORIYAMA, Akira (Academic Sales Team, ALC Education Inc.)

S6 株式会社金星堂

教養から Academic ヘーテキスト Aspects of British Culture: Academic Approaches 作成の視点

From Liberal Arts to Academic: Perspectives in Making Aspects of British Culture: Academic Approaches

森田 彰(早稲田大学)

MORITA, Akira (Waseda University)

87 株式会社 EdulinX(旧社名リアリーイングリッシュ株式会社)

Reallyenglish 新サービス/新eラーニングコースのご紹介

Introduction of New Services and e-Learning Courses from Reallyenglish

林 謙吾(株式会社 EdulinX 学校営業部)

HAYASHI, Kengo (Academic Sales Team, EdulinX Co.)

第1日 8月20日(金)/Day 1: Friday, August 20th

ワークショップ I 13:00~14:30 ワークショップ II 15:00~16:30 ワークショップ III 17:00~18:30

第2日 8月21日(土)/Day 2: Saturday, August 21st

10:00-10:15 開会行事 Opening Ceremony

司会:田上 優子(大会事務局,福岡女子大学)

挨拶:森田 彰 (外国語教育メディア学会会長,早稲田大学)

長 加奈子 (大会会長,外国語教育メディア学会九州・沖縄支部長,福岡大学)

10:20-10:50 基調講演1 Q&A セッション Keynote Speech 1 Q&A Session

演題:LD/Dyslexia の児童生徒への英語教育について

講師:竹田 契一 (大阪医科薬科大学 LD センター顧問, 大阪教育大学名誉教授)

司会:長 加奈子 (大会会長,外国語教育メディア学会九州・沖縄支部長,福岡大学)

11:00-12:05 オンデマンド配信型発表 Q&A セッション

(公募シンポジウム・研究発表・実践報告)

On-demand Streamed Video Presentations Live Q&A Sessions

13:00-13:30 基調講演2 Q&A セッション Keynote Speech 2 Q&A Session

演題:ユニバーサルデザイン英語教育:知ることで気付き、気付くことで始まる手立て

講師:飯島 睦美(群馬大学)

司会:島谷 浩(熊本大学)

13:45-16:15 ライブ配信型発表(公募シンポジウム・研究発表・実践報告)

Live-streamed Presentations

第3日 8月22日(日)/Day 3: Sunday, August 22nd

10:00-11:50 ライブ配信型発表(公募シンポジウム・研究発表・実践報告)

Live-streamed Presentations

10:00-11:30 オンデマンド配信型発表 Q&A セッション(研究発表・実践報告)

On-demand Streamed Video Presentations Live Q&A Sessions

13:00-14:40 オンデマンド配信型発表 Q&A セッション(研究発表・実践報告)

On-demand Streamed Video Presentations Live Q&A Sessions

15:00-15:30 全体シンポジウム Q&A セッション

Plenary Symposium Q&A Session

テーマ:外国語教育におけるユニバーサルデザインの現状とニーズ

コーディネータ・パネリスト: 雪丸 尚美(北九州市立大学) パネリスト: 村上 加代子(甲南女子大学)

佐藤 良子 (麗澤大学)

司会: 古村 由美子(名古屋外国語大学)

15:30-15:40 閉会行事 Closing Ceremony

司会:植田 正暢(大会実行委員長,北九州市立大学)

挨拶: 菅井 康祐 (外国語教育メディア学会関西支部長, 近畿大学)

13:00-14:30

Room 1

ワークショップ開催 なし

Room 2

学習が苦手な生徒も楽しめる!デジタル教科書を使った英語学習

How to Use Digital Textbooks in English Instruction for Students with Learning Difficulties

板垣 静香 (関西学院大学)

ITAGAKI, Shizuka (Kwansei Gakuin University)

英語が苦手な生徒の中には、特に読み書きが困難な生徒が多い。教科書が読めない(音声化できない)と、文法や語彙の習得も非常に困難になる。しかし、音声での読み上げがあれば、耳から聞いて理解できる生徒は少なくない。そのため、音声化されたデジタル教科書を使用して学習することは、英語が苦手な生徒にとって非常に重要である。デジタル教科書の特徴として、文字、音声、画像を同時に再生すること、つまり多感覚での情報入力が可能である。音声再生のスピード、文字の大きさやフォントなど、選択肢の多さも学習に困難を抱える生徒の教材として適している。また、音声再生している文字をハイライトで示すことができるのも効果的である。今後デジタル教材が普及し、学習に困難を持つ生徒が必要な支援を受けることにより、英語に楽しく触れ、学習に対する自信を深めることが期待される。

Room 3

英語教師のための実践研究法ワークショップ

Practitioner Research Workshop for English Teachers

藤田 卓郎(福井工業高等専門学校)

FUJITA, Takuro (National Institute of Technology, Fukui College)

本ワークショップでは、実践研究(practitioner research)を行う方法について話したいと思います。前半は、実践研究とはどのようなものか、特に基本的な考え方や進め方について、学術研究や実践報告と比較しながら具体的事例を交えつつ一緒に考えたいと思います。後半は、実践研究を行う意義や研究を行う上でよく挙げられる課題について取り上げ、それらをもとに実践研究を進めていくための具体的なアイデアについて検討したいと思います。本ワークショップを通じて実践研究の概要についての理解を深め、研究を行う動機づけになれば幸いです。

15:00-16:30

Room 1

3ラウンド S&W

3-Round Speaking & Writing

坂本 彰男(福岡女学院中学校・高等学校)

SAKAMOTO, Akio (Fukuoka Jo Gakuin Junior & Senior High School)

大学入試の如何に関わらず、子どもたちの将来を見据え、英語4技能がそれぞれ一定以上使えるようになってもらいたいと私は考えています。本日体験していただく表現活動は、過去10年以上に及ぶ試行錯誤の末に生まれたもので、英語が嫌い・苦手な人ばかりか、英語教師・長期高校留学した生徒・帰国子女など非常に高い英語力を有する人まで、幅広い層の学習者が一緒に取り組みながら、皆が効果を実感できる汎用性の高い取り組みです。明日の実践にすぐに生かしていただけるよう、参加者の皆さんにワークショップを体験していただきつつ、本校生の声・姿・作品や工夫・成果・課題などをご紹介致します。

Room 2

主体的に学びに向かう言語学習者を育て、支えるメディアとアプリケーション

Our Media and Applications That Grow and Support Active Language Learners

中村 純一(佐賀龍谷学園龍谷中学校・高等学校)

NAKAMURA, Junichi (Saga Ryukoku Gakuen Ryukoku Junior & Senior High School)

このワークショップでは言語学習者が能動的に学びに向かうことができるメディアについて体験したり、主体的な学びを支えるアプリケーションの言語学習における利活用方法を体験しながら学んだりすることができる内容となっている。デバイスは主に iPad を使用する予定であるが、Web ブラウザが動作するラップトップ PC でも使用できる場面を設ける予定である。実際に体験することを通して、自らの授業での使用場面を想起できるような提案を行う。

Room 3

Rを使った統計検定超入門

Introduction to Statistical Tests Using R

内田 諭(九州大学) UCHIDA, Satoru (Kyushu University)

本ワークショップでは、統計ソフトRを使って統計検定を実施する方法を解説します。また、統計検定の基本的な考え方について概説します。「R」、「統計検定」のどちらもあまり馴染みがないという方を対象にしています(超入門レベルです)。カイ二乗検定、(余裕があれば)T検定などの概要を説明した後、Rへのデータ入力、Rでの統計検定の実施、結果の解釈の方法等について説明します。当日までにコンピュータにRをインストールしておいてください(https://cran.r-project.org/)。インストールの方法はhttp://sgn.sakura.ne.jp/R/Rinstall.htmlなどのサイトをご参照頂くと良いかと思います。

17:00-18:30

Room 1

日本の中高英語授業に欠けている「英語を体得する」授業

The English Classes That Will Structurally Build Up the Students' Competence of Language Acquisition

田中 十督(西南学院中学校・高等学校)

TANAKA, Jugo (Seinan Gakuin Junior & Senior High School)

学習指導要領の概念の中には、生徒に「英語を体得させる」と言う視点が欠けており、教科書の中にも、4技能型の活動は数多く盛り込まれているが、それをきちんと体系的に身につけさせる指南は一切記述されていない。本講座では、本校中3の生徒に行っている英語を身に付けさせ、体得させる授業の実践報告を行い、我が国の語学教育の悲願である「第二外国語英語の確かな習得」に焦点を絞り、我が国の第二言語教育に一石を投じたい。

Room 2

小学校英語教育における CLIL 実践

CLIL Practices for English Language Education at Primary School

山野 有紀(宇都宮大学)YAMANO, Yuki (Utsunomiya University)

CLIL とは Content and Language Integrated Learning (内容言語統合型学習)の略称で、学習言語と他教科や教科横断的内容を統合し、4つの原理(内容、言語、思考、文化)を組み合わせ、自律的学習者の育成を目指す外国語教育です。EU 統合からヨーロッパを中心に広く実践研究されています。日本においても外国語教育における教科横断的カリキュラムマネジメント、多様な学習者に配慮した学びの内容と指導の工夫について、新学習指導要領で示されており、CLIL の考え方はその教育実現のために活用できる可能性があります。本ワークショップでは、小学校外国語教育におけるCLIL 実践について体験的に学びます。(定員 30 名)

Room 3

Informative Data Presentation Using Graphics

Jenifer Larson-Hall (The University of Kitakyushu)

Basically, I think every experimental study should be accompanied by a graphic. Changing how you display your data changes the way your data are understood by others. Human beings understand things visually much faster than we understand the printed word. Graphics give us a way to comprehend many points of data very quickly. However, many graphics used in studies today contain very small amounts of data. For example, think of a standard bar plot. It basically contains a mean score for a group and sometimes it also shows the standard deviation by using error bars. Better types of graphical displays will present all of the data in a format that also makes a quick summary of the data visible; I call these data-accountable graphics.

In the workshop I will give examples of data-accountable graphics that are quite beautiful using examples from Edward Tufte, a pioneer in the field of data visualization (https://www.edwardtufte.com/tufte/). Then we will use Atsushi Mizumoto's langtest.jp website in order to easily obtain data-accountable graphics for t-tests or two-group comparisons, correlations, multiple regression and chi-square tests.

Although there will not be enough time in the workshop to use the R statistical program to create more individualized graphics than langtest.jp creates, I will distribute a summary of the general code for the graphics seen on Mizumoto's website and discuss some common changes that might be made to the code in order to customize it.

ライブ配信型発表(Live-streamed presentations)

公募シンポジウム Symposium

8月21日 (August 21)

Room 1

LS2 13:45–15:25

小中高大の語彙・文法学習をシームレスにつなぐ DDL 支援ツールの開発と授業実践

Development of DDL Support Tools That Bridge Primary, Secondary and Tertiary Vocabulary and Grammar Learning

西垣 知佳子(千葉大学)

NISHIGAKI Chikako (Chiba University) 川名 隆行(千葉大学教育学部附属中学校)

KAWANA, Takayuki (Junior High School Attached to

Faculty of Education, Chiba University) 山口 明香 (千葉大学教育学部附属小学校)

YAMAGUCHI, Asuka (Elementary School Attached to Faculty of Education, Chiba University)

折原 俊一(千葉大学教育学部附属小学校)

ORIHARA, Shunichi (Elementary School Attached to Faculty of Education, Chiba University)

近藤 正隆(日本体育大学荏原高等学校)

KONDO, Masataka (Nippon Sport Science University Ebara High School)

HORNE, Beverley (千葉大学)

HORNE, Beverley (Chiba University)

物井 尚子(千葉大学)

MONOI, Naoko (Chiba University)

星野 由子(千葉大学)

HOSHINO, Yuko (Chiba University)

石井 雄隆 (千葉大学)

ISHII, Yutaka (Chiba University)

研究発表·実践報告 Oral Presentations

8月21日 (August 21)

Room 2

L2-1 13:45–14:15 What Are University Students' Perceptions of English as

a Lingua Franca?

MIYASAKO, Nobuyoshi (University of Teacher Education

Fukuoka)

L2-2 14:25–14:55 A Sociocultural Analysis of Online Writing Collaboration

in an International Virtual Exchange

CARR, Nicholas (University of Electro-Communications)

WICKING, Paul (Meijo University)

L2-3	15:05–15:35	English Intonation by the Japanese Future Elementary School Teachers from the Perspective of Intelligibility NISHIO, Yuri (Meijo University)
L2-4	15:45–16:15	Hepburn? Kunrei? Wapro? A Universal Design Approach to Romaji Education in Japan YONEOKA, Judy (Kumamoto Gakuen University)
Room 3		
L3-1	13:45–14:15	「言語の働き」を意識した帯活動のデザインー高等学校における「話すこと[やりとり]」の指導の実践研究ー Teaching "Functions of Language" to Improve Japanese High School Students' English Conversation Skills 戸井永 貴宏(帝京平成大学) TOINAGA, Takahiro (Teikyo Heisei University) 山本 大貴(信州大学) YAMAMOTO, Hiroki (Shinshu University) 陣野 俊彦(東京都立大島海洋国際高等学校) JINNO, Toshihiko (Oshima-Kaiyokokusai Senior High School of Tokyo Metropolitan)
L3-2	14:25–14:55	双方向型コミュニケーション活動を実現する対面・オンライン 併用ハイブリッド型授業の試み A Face-to-face and Online Hybrid Class with Student's Interactive Communication Activities 野村 和宏(甲南大学) NOMURA, Kazuhiro (Konan University)
L3-3	15:05–15:35	専門高校における教科連携型授業での ESP の可能性 The Possibility of Success with ESP by Collaborative Lesson at Specialized Upper Secondary School 仲山 雄二(熊本県立芦北高校) NAKAYAMA, Yuji (Ashikita Senior High School)
L3-4	15:45–16:15	短期集中プログラム SIGLOC-online における COIL 型学習 (Collaborative Online International Learning)の実践報告: パイロットケースからの示唆 A Report on Collaborative Online International Learning (COIL), in the Socially Innovative Global Classroom (SIGLOC)-online – Pilot Intensive Program 布施 邦子 (大阪市立大学) FUSE, Kuniko (Osaka City University) ウォレスタッド 千鶴子 (大阪市立大学) WALLESTAD, Chizuko (Osaka City University) 小村 みち (大阪市立大学) KOMURA, Michi (Osaka City University) 中井 一芳 (大阪市立大学) NAKAI, Kazuyoshi (Osaka City University) 中島 義裕 (大阪市立大学) NAKAJIMA, Yoshihiro (Osaka City University)

Room 4		
L4-1	13:45–14:15	逆シャドーイングに基づく瞬時的明瞭度の自動計測と音声認識精度の比較 - 音声認識は人間の瞬時的聴解にどこまで迫れるのか? - Comparison between Shadowing-based Instantaneous Intelligibility and ASR Accuracy - How Well Can ASR Simulate Humans' Instantaneous Listening Comprehension? - 峯松 信明(東京大学) MINEMATSU, Nobuaki (The University of Tokyo) 中西 のりこ(神戸学院大学) NAKANISHI,Noriko (Kobe Gakuin University)
L4-2	14:25–14:55	多読は語彙推測能力の訓練になりうるか-大学生対象の短期多読プログラム- Can Etensive Rading Improve Learners' Guessing Ability?: A Short-term Extensive Reading for University Students 山内 勝弘(広島大学) YAMAUCHI, Katsuhiro (Hiroshima University)
L4-3	15:05–15:35	コアイメージと動画を利用した語彙学習の効果 The Effects of Core-image and Video Based Verb Learning 李 相穆(九州大学) LEE, Sangmok (Kyushu University)
L4-4	15:45–16:15	コンテンツ・シャドーイングとリピーティングが英文内容理解に与える影響 Effects of Contents Shadowing and Repeating on L2 Comprehension 山内 豊 (創価大学) YAMAUCHI, Yutaka (Soka University)
Room 5		

L5-1 13:45–14:15 ニューノーマル時代におけるメディアを活用した模擬授業実

Utilization of Multimedia Tools in Microteaching during the New Normal Era

深田 將揮 (神戸学院大学)

FUKADA, Masaki (Kobe Gakuin University)

L5-2	14:25–14:55	Engage VR を利用したオンデマンド型語学教育コンテンツ作成の試み Using Engage VR for On-demand Language Learning Content Creation MEHRASA, Alizadeh (大阪大学) MEHRASA, Alizadeh (Osaka University) POPOVA, Ekaterina (大阪大学) POPOVA, Ekaterina (Osaka University) 北岡 千夏(大阪大学) KITAOKA, Chinatsu (Osaka University) 大前 智美(大阪大学) OMAE, Tomomi (Osaka University)
L5-3	15:05–15:35	Immersive 360-Degree Video as A Medium for Teacher- Led VR Material Development BLANCO CORTES, Laura Maria (Kyushu Sangyo University, Part-time) FUYUNO, Miharu (Kyushu University) TOMOTARI, Mikako (Kyushu University)
L5-4	15:45–16:15	Tablet Delivered Speaking Test for Japan's University Entrance Exam MOTTERAM, Johanna (British Council)

公募シンポジウム Symposia

8月22日 (August 22)

Room 1

LS3 10:00–11:40

日本語を母語とする中学生の英語産出能力の発達調査: Step-Up English Project

A Study on the Development of English Production Ability of Japanese Junior High School Students: Step-Up English Project

杉浦 正利(名古屋大学)

SUGIURA, Masatoshi (Nagoya University)

江口 朗子(名古屋女子大学短期大学部)

EGUCHI, Akiko (College of Nagoya Women's University)

阿部 真理子(中央大学)

ABE, Mariko (Chuo University)

村尾 玲美(名古屋大学)

MURAO, Remi (Nagoya University)

古泉 隆(名古屋大学)

KOIZUMI, Takashi (Nagoya University)

阿部 大輔(中部大学)

ABE, Daisuke (Chubu University)

LS4 13:00–14:40

アウトプットに着目した学習者の発話分析 - 入学期と中学年における Information Gap Activity の実践を通して -

Conversational Analysis Focusing on English Learners' Output–Findings from Practice of Information Gap Activity for Proximate First Graders and Middle Graders in Elementary School–

眞﨑 克彦(神戸親和女子大学)

MASAKI, Katsuhiko (Kobe Shinwa Women's University)

佐藤 祐里子(関西大学)

SATO, Yuriko (Kansai University)

星原 光江(光華小学校)

HOSHIHARA, Mitsue (Koka Elementary School)

松延 亜紀(大阪教育大学)

MATSUNOBU, Aki (Osaka Kyoiku University)

井狩 幸男 (大阪市立大学)

IKARI, Yukio (Osaka City University)

泉惠美子(関西学院大学)

IZUMI, Emiko (Kwansei Gakuin University)

8月22日 (August 22)

Room 2		
L2-5	10:00-10:30	Developing an Effective Hybrid Blended Learning Environment for High School EFL Students NOXON, Erin (Sagano High School)
L2-6	10:40-11:10	The Synchronous Online Flipped Learning Approach (SOFLA®) in a Literacy Methods Class for Teachers MARSHALL, Helaine, W (Long Island University-Hudson) WALLESTAD, Chizuko, K. (Osaka City University)
L2-7	11:20-11:50	"When Do Sensei Have Time for Meeting?" Address Terms Used by Indonesian Students to Japanese Professors in Email Communication Using English as Lingua Franca BALMAN, Rezky Pratiwi (Kyushu University) LEE, Sangmok (Kyushu University)
Room 3		
L3-5	10:00-10:30	TED Talks を使用した遠隔授業で大学生の英語力は向上するか Will Distance Learning Using TED Talks Improve University Students' English Proficiency? 長谷川 修治(植草学園大学) HASEGAWA, Shuji (Uekusa Gakuen University)
L3-6	10:40-11:10	日本語学習者と英語学習者の映像メディアを通した文化解釈 -異文化間教育に向けて- Cultural Interpretation through Video Media by Learners of Japanese and English: Towards Intercultural Education 保坂 敏子(日本大学大学院) HOSAKA, Toshiko (Nihon University) 柳谷 孝一(神奈川県立上溝南高等学校) YANAGIYA, Koichi (Kamimizo-Minami Senior High School)
L3-7	11:20-11:50	リアルタイム型オンライン国際協働型学習における学生の顔 出しの影響 How Does Showing One's Face Affect Synchronous Collaborative Online International Learning? 安西 弥生 (国際基督教大学 / 教育テスト研究センター) ANZAI, Yayoi (International Christian University / CRET)

Room 4

L4-5 10:00-10:30 課題,教材提示,個別・協働学習の違いによる学習者の脳血流 変化の分析:効果的な英語教授法への示唆 Vocabulary, Listening, Speaking, Shadowing, and Collaborative Learning in L2 Education: A Brain Activity Analysis 中野 秀子(北九州市立大学(非常勤)) NAKANO, Hideko (The University of Kitakyushu, Part-time) 植田 正暢(北九州市立大学) UEDA, Masanobu (The University of Kitakyushu) 夏目 季代久(九州工業大学大学院) NATSUME, Kiyohisa (Kyushu Institute of Technology) L4-6 10:40-11:10 辞書検索行動の質的分析1-電子辞書と Google 翻訳の場合-A Qualitative Analysis on Look-up Behavior in Using Electronic Dictionaries and Google Translation Apps 小山 敏子(大阪大谷大学) KOYAMA, Toshiko (Osaka Ohtani University) 薮越 知子(日本大学) YABUKOSHI, Tomoko (Nihon University) L4-7 11:20-11:50 小学校英語教育における即興的で主体的な対話の指導につ いて On Improvised and Proactive Interactions in English Teaching of Elementary Schools 柳 善和(名古屋学院大学) YANAGI, Yoshikazu (Nagoya Gakuin University) 高橋 美由紀(鈴鹿大学) TAKAHASHI, Miyuki (Suzuka University)

賛助会員展示 Exhibitors

出展賛助会員一覧

朝日無線株式会社

株式会社 アルクエデュケーション

株式会社 内田洋行

株式会社 EdulinX

株式会社 金星堂

一般社団法人 Global8

株式会社 三修社

株式会社 成美堂

株式会社 大修館書店

チエル株式会社

(50 音順・6 月 3 日現在)

大会事務局からのお知らせ

大会への参加方法

発表者も含め大会に参加するには事前の登録が必要です。大会ホームページ(https://www.j-let.org/let2021/)より 7 月 31 日(土)までに参加登録を済ませてください。ワークショップへの参加は別途,参加費が必要となります。

<大会参加費>

LET 会員: 2,000 円(学生:1,000 円) 非会員: 3,000 円(学生:1,500 円) ワークショップ参加費: 1 講座につき 500 円

- 支払い方法は PayPal からクレジットカードで支払うか, もしくは銀行振り込みとなります。
- 領収書は参加登録が完了した後、ホームページ上で発行しますので、ご自身で印刷してご利用ください。
- 参加登録後の返金には応じることはできません。
- ワークショップに参加するためには大会への参加登録が必要となります。
- ワークショップの講座で定員のあるものは定員になり次第、受け付けを終了します。

参加依頼状

ご勤務先等での手続きのために本大会の参加依頼状が必要な方は,7月31日(土)(消印有効)までに下記住所に文書でお申し込みください。その際,宛名を書き,切手を貼った返信用封筒を同封してください。なお,書式の指定がある場合は併せてお送りください。

【送り先】

〒813-8529 福岡市東区香住ヶ丘 1-1-1 福岡女子大学国際文理学部 田上 優子

オンデマンド配信による発表について

- 1. オンデマンド配信による発表は 8 月 13 日(金)から 8 月 29 日(日)の間に視聴することができます。
- 2. 配信する動画は大会ホームページの各発表者のページより見ることができます。
- 3. 配信する動画の保存(画面キャプチャを含む),及び録画・録音は禁止します。
- 4. 発表に対する質疑応答は 8 月 21 日(土)から 8 月 22 日(日)の指定された時間に Zoom を 用いたライブ配信で行います。質疑応答に参加するにあたり以下の「Zoom 利用に当たっての 注意事項」を必ず読んでください。
- 5. 各発表者のページから発表者に宛ててメッセージを送信することができます。事前に質問やコメントなどを書き込むことが可能ですが、書き込まれた内容は全員が閲覧できることにご注意ください。本大会と関係のない内容や個人の尊厳を傷つける内容を書き込むのはおやめください。
- 6. 各発表者のページに書き込まれた内容に対して発表者はすべてに返答する義務を負わないものとします。

Zoom 利用に当たっての注意事項

ライブセッションは Zoom を用いて行います。参加する前に以下の注意事項を必ず読んでください。

- 1. 受信映像の保存(画面キャプチャを含む),及び録画・録音は禁止します。
- 2. 各 Zoom 会議に参加するための情報は大会ホームページの各発表者のページに記載予定です。
- 3. 参加する際にはアプリの更新をして最新版にしてください。
- 4. 表示名を「氏名(所属)」としてください。
- 5. マイクとビデオの設定をオフにして参加してください。(マイクは「ミュート」, カメラは「ビデオの 停止」)
- 6. 質疑応答は、以下のように行います。

【音声による質問】

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

【テキスト入力「Q&A]による質問(講演・全体シンポジウムのみ)】

<事前投稿>

オンデマンド動画のページから講師に宛ててメッセージ(質問・コメント)を送信することができます。書き込まれた内容は全員が閲覧できることにご注意ください。本大会と関係のない内容や個人の尊厳を傷つける内容を書き込むのはおやめください。

<ライブ Q&A セッション>

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

なお, 時間等の制約上, 寄せられた質問・コメントに対して, 講師およびパネリストから回答をいただけない場合もございます。ご了承ください。

第 60 回 LET 全国研究大会 実行委員会組織

大会会長 長 加奈子(福岡大学)

大会実行委員長 植田 正暢(北九州市立大学)

事務局·会計 田上 優子(福岡女子大学)

冨永 美喜(北九州市立大学(非常勤))

プログラム ◎島谷 浩(熊本大学)、長 加奈子(福岡大学)、古村 由

美子(名古屋外国語大学)、大薗 修一(九州産業大学)、 大下 晴美(大分大学)、川浪 一也(福岡大学附属大濠中

学·高等学校)

発表査読 ◎島谷 浩(熊本大学)長 加奈子(福岡大学)、古村 由美

子(名古屋外国語大学)、大薗 修一(九州産業大学)、大下 晴美(大分大学)、田上 優子(福岡女子大学)、石井和仁(福岡大学)、麻生 雄治(大分大学)、大津 敦史(福岡大学)、佐々木 有紀(福岡大学)、竹野 茂(宮崎公立大

学)、川浪 一也(福岡大学附属大濠中学・高等学校)

大会要項集 ◎大下 晴美(大分大学)、大薗 修一(九州産業大学)

ワークショップ ◎麻生 雄治(大分大学)、仲山 雄二(熊本県立芦北高等

学校)

ウェブページ・オンライン会場運営 ◎竹野 茂(宮崎公立大学)、竹安 大(福岡大学)、永末

康介(北九州市立大学)、大津 敦史(福岡大学)、佐々木

有紀(福岡大学)、植田 正暢(北九州市立大学)

受付 ◎林 幸代(熊本学園大学)、新田 よしみ(福岡大学)

賛助会員 ◎石井 和仁(福岡大学)、岡田 美鈴(宇部工業高等専門

学校)

国際交流 ◎Joseph Tomei(熊本学園大学)、米岡 ジュリ(熊本学園

大学)

備考:◎は責仟者

発表要項集 Abstracts

基調講演 Keynote Speeches

LD/Dyslexia の児童生徒への英語教育について

竹田 契一 大阪医科薬科大学 LD センター

キーワード: 読み書き障害, LD, Dyslexia, 音韻認識, Decoding の障害, 聴覚情報処理障害, 視覚情報処理障害, 書字障害, Dysgraphia

1. はじめに

読み書き障害は国、文化によって現れ方が異なる。ドイツ語、スペイン語、フィンランド語は書記素・音素の結合において話しことばの音と文字の対応が一貫しており「透明性の高い」言語と考えられており学習の負担が軽い。しかし英語は書記素・音素の結合が一貫していないため「透明性の低い」言語に入る。日本語における漢字の場合も音と文字の対応関係が複雑で1文字が複数のモーラに対応する。英語、日本語は学習への負担が重いと考えられている。発達課題を抱えている児童生徒に効果的な学習をするためには、教える立場の教師、保護者は、英語学習の初期の段階で一人一人どこが難しいのか、どこにつまずいているので次のステップに行けないのかをしっかり把握することが大切である。特に母語である日本語の習得につまずいている小学生に対して画一的な外国語指導は危険である。一人一人「学び方が異なる」すなわち「その子にはその子に丁度合った学び方がある」という認識を持つ必要がある。

2. 読み書き障害 (LD, Dyslexia) とは

発達障害が背景にある読み書き障害の場合、単なるケアレスミス、うっかりミスで出来ないのではなく、大脳機能が関係する中枢神経系の障害が原因であることが多いのが特徴である。この場合、「ゆっくり、繰り返し教える」という学校、家庭で使われている一般的な方法ではその効果に限界がある。LDの教育的定義では、聞く、話す、読む、書く、計算、推論の学習の基礎となる6つのスキルで相応学年より遅れがある場合を指している。聞く、話すは、コミュニケーションの障害の領域を指し、読む・書くは、読み書き障害(Dyslexia: ディスレキシア)をさしている。計算は算数の基礎となる計算にかかわるスキルとしており、推論は数学的推論を指している。

LDの中の「読み書き」のみに限定した分類は、Dyslexia(ディスレクシア)と呼ばれ、読み書きの基礎となる文字から音へ変換のシステム(decoding)に問題があるために、文字と音(音韻)が対応するひらがなの読み書きに障害が生じ、単語や文章がスラスラ読めないという現象が起こってくる。

3. 読み書き障害の特性理解

読み書き障害の原因として①音韻意識 ②ワーキングメモリ ③処理速度,が関与すると言われている。ひらがなの中で特殊音節と呼ばれる長音,拗音 (2文字表記で1音),促音 (文字表記はないが拍がある)や助詞 (「は」を「wa」と読む)など読みに特殊ルールが含まれている読みで特に失敗が多い。うまく読めないと書けない (読みと同じように書く)ということが起こってくる。日本語のひらがなが、特殊音節や濁音半濁音,長音を除き一文字一音対応のものが多いため、読み書き障害が起こりにくい特徴を持っているが、漢字の読み書きや英語の読み書きに課題がでやすい。

また、読みには問題がないが、文字の書きに問題をもつものを書字障害(Dysgraphia)という。書字障害は、文字を書くために視覚認知の弱さや書きに必要な微細運動の問題、鏡文字などを書く場合には、左右障害(主に左利き)とも関連している。読み書き障害と書字障害では、原因が違うために、指導法も異なってくる。

LD, Dyslexia の場合には、ひらがなの読み書きだけではなく、文の読解や作文など高次レベルの内容も含み、より広い概念で学習上の問題を捉えようとしている。

読み書き障害の指導は、文章の読みや書き、計算を何度も繰り返し練習するというような方法では問題が改善しにくい。読み書きを構成する基本的な認知である音韻意識へのアプローチや、音・文字変換のスピードをあげる指導、書字指導は、左右障害への指導、視覚的認知への指導など、背景にある認知の弱さを考慮した指導を行う必要がある。

4. 英語教育の問題点

英語が苦手な児童の場合、アルファベットが覚えられない、英語の音が聞き取れない、単語が声を出して読めない、ノートに写せない、単語が覚えられない、文法が分からないなどが考えられる。

平成30年から小学校5・6年生では英語が成績評価の対象になったことから、LD, Dyslexiaの児童生徒への効果的な学習指導が緊急課題となっている。アメリカ合衆国や英国では、LD, Dyslexiaは聴覚情報処理障害の主要なタイプとして認知されており早期から phonics などの適応例として音韻意識を高める指導を行っている。したがってアルファベット圏では読み書き学習の習得のため一人ひとりの特別ニーズに沿った個別指導、グループ指導が幼児期から行われている。

LD, Dyslexia があるため日本語もままならない状態の児童生徒に英語教育が入ったときの混乱を担任が冷静に整理して適切な対応ができるかが疑問である。英語教育導入が不登校の引き金にならないためにも読み書き障害の特性を理解し、音韻認識能力をベースにした早急な対応が必要である。

ユニバーサルデザイン英語教育: 知ることで気付き,気付くことで始まる手立て

飯島 睦美(群馬大学)

キーワード:英語学習、つまずき、気付き、手立て

1. 成績不振,不登校の一要因となる可能性

2020 年開催予定であった東京オリンピック・パラリンピックを見据え、文部科学省による「英語教育改革実施計画」は、新たな英語教育が本格展開できるように、2014 年度から逐次改革が推進されてきました。不安を感じていたのは、担当なさる先生方のみならず、保護者の方々も同様で(アルク、2020)、特に母国語である日本語においても読み書きに不安のあるお子さんを持つ保護者の方々からもご相談を受けました。小学校 1、2 年生の段階では、ことばの学習として日本語を学ぶ機会が多くありますが、小学校 3 年生以降は、学習のためのことばとして扱われ、読めて書けることが前提としてすべての授業が進められていきます。しかし、実はそこには見えていない、しかも学習者自身も気付いていない、ことばそのものに対して難しさを抱える学習者がおり、それが原因で授業の内容が十分に理解できなかったり、授業内活動に取り組めなかったり、さらにそのストレスが引き金で学校から足が遠のき、結果、不登校になってしまうようなケースが多いことが日本財団から報告されています(日本財団、2018)。大学に在籍する学習障害の学生の割合が、米国や英国に比べて日本では低いという実態も(JASSO、2020; National Center for Education Statistics、2019)、日本では高等教育機関に進学するまでのところでこういった難しさを持つ学習者たちが振り落とされてしまっている可能性も否定できないのではないでしょうか。

2. 英語学習の難しさの存在と難しさを引き起す可能性を知ること

公立の義務教育現場では、同じクラスに様々な能力や学習方法を持つ学習者が混在しています。 高校や大学では、入試によってある程度学習者の能力が振り分けられた形となりますが、依然と して様々な特性や学習方法を持った学習者が同じ一つの教室で授業を受けています。そのすべて の多様な習者がそれぞれ個々の最大限の能力を発揮できるように設計された授業を行うことは、 一番の理想です。しかし、残念ながらそのようなことは現実的に非常に難しいと考えます。では、 どうしたらよいのでしょうか。毎日の授業を学習者にとって学習効果が最大限になるものになる ように、計画、準備できることの前提として、指導する側が次に述べることをまずは知ることが 必須であると考えます。さらに、これらのことを知識として携え、目の前の学習者に対峙するこ とで、学習者のつまずきに気づくことができ、そしてその手だてを工夫することが可能となりま す。特に、教員養成課程において将来の英語教員の皆さんへ、これらの内容を系統立てて教授さ れることを強く期待しております。ここでは、英語教育研究に携わっていらっしゃる皆さまには 基本的なことばかりでありますが、今回頂きましたこの貴重な機会は概論としての役割と理解し ておりますので網羅する形で、紙面の都合上簡単に説明させていただきます。

2.1 特異的言語障害

Harvard 大学教授の Howard Gardner 氏が 1983 年に提唱した,人間の知能を 8 つに分類する「多重知能理論」では,人間は誰も複数の知能を持っており,それぞれ優位な能力があるとしていま

す。学習者個々の能力や人間性を尊重するのであれば、複数ある知能間の優劣は個性として認められるべきなのですが、教育の現場では、その中で劣る知能を訓練して鍛え上げようとしてしまいます。言語知能にその難しさが顕れたものが特異的言語障害です。言語発達を阻害する知的発達障害や視覚・聴覚といった感覚障害、発声発語器官の器質的障害がないにも関わらず、言語能力に著しい制約が見られる発達障害です。母語におけるつまずきは外国語学習にも影響します。小学校低学年において日本語言語能力を測定し、ここに難しさのある学習者にはなるべく早い段階から支援することを通して、中学年、高学年と続いていく英語学習に橋渡しができると期待できます。また、このグローバル化社会において、英語がわからない、テストで点が取れない、ということだけで自尊心をなくしてしまいがちの学習者には、他に光る能力があることを意識づけできることで、学校での居場所が見つかる可能性もあります。実際、ローマ字が全く理解できないという理由で小学校3年生から筆者の元へ指導に通っている現在中学1年生の生徒は、読み書きが苦手で、学校でもからかわれることが今でもありますが、音楽と運動といった課外活動で能力を発揮し、そこで得た自信を学習へも向けて励んでいます。

2.2 外国語学習適正能力

Carroll & Sapon (2002)は、言語学習能力を予測するものとして、動機や学習環境以外で phonetic coding ability, grammatical sensitivity, rote learning ability, inductive learning ability の 4 つの能力をあげました。さらに、最近の研究においては、ワーキングメモリが外国語学習を支える有力な力として考察されています(Wen, Biedroń & Skehan, 2016)。これらすべての能力が、英語学習のどの習熟レベルにおいてより影響を及ぼすのかについては、今後さらなる研究が必要であると考えますが、筆者が小学生、中学生、高校生に行った研究調査の結果、母国語である日本語の音韻意識や読解力が英語学習成績に相関しており、特に中学生においては、英語の音韻意識と英語標準テストの結果の間に強い相関がみられることがわかりました。英語学習が開始される前に、日本語での音韻意識を確立させ、アルファベット文字の導入前に英語の音韻表象を定着させて、音素意識を養い、文字との連携を図ることがまずは必須であると考えます。

2.3 日本人が英語を学ぶときに顕れる潜在的難しさ

研究者によって数値が多少異なりますが、日本語での読み書き障害の発生率は英語圏に比べて、およそ 2 倍の違いがあると言われています。Wydell & Butterworth (1999)によれば、このような言語間における読み書き障害の発生率の違いは、言語の特徴のひとつである文字と音の関係性にあるとしています。例えば、日本語の平仮名や片仮名のように、文字と音の対応が 1 対 1 であるのに対して、英語では一つのアルファベット文字が複数の音と対応しています。このように、文字と音の対応が複雑であればあるほど、読み書きの習得は難しくなります。よって、文字と音の対応が単純な日本語を扱う上では問題が表面化しなかった潜在的な読み書きの困難さが、英語学習の中でアルファベット文字を主な媒介として使い始めた途端に、その困難さが顕れてくるケースがあります。ここに「英語学習の中 1 ギャップ」の原因のひとつがあると考えています。

2.4 記憶のメカニズム

英語学習に苦手感を持つ高校生に「なぜ英語が不得意であると考えますか?」と質問をしました。自由記述回答で多かったものが、「単語が覚えられない」でした。さらに、「記憶力が無いから無理」とあきらめてしまっている学習者がほとんどでした。これらの学習者は、学習の不成功経験からその不成功の原因がどこにあるのかについては考えることもなく、努力することを避けてしまっています。単語学習には、記憶のメカニズムが深く関わっています。ご存知の通り、記

憶は、「記銘」「保持」「想起」の三段階から成立します。第1段階の「記銘」では、単語を音韻符号化する、つまり音にします。音にできてようやく、音韻性短期記憶の中に保持し、さらにそれを長期記憶へ移行させることが可能となります。多くの学習者がこの段階だけを記憶と考えていますが、記憶には次の段階があります。それが、必要な時に必要な情報を記憶から引き出して使う「想起」の段階です。この「想起」ができて初めて記憶が成功している、と言えます(認知心理学、2010)。単語が覚えられない学習者の中には、英単語を音声化できずに「記銘」の段階ですでにつまずいている学習者もいれば、記憶にとどめておくことができず「保持」に難しさのある学習者もいます。さらには、記憶の中に入っていても適切な時に即座に引っ張り出せない学習者もいます。どの段階でつまずいているのかがわかると、それに応じた学習方法や指導方法を工夫することが可能となります。実際に、小学生と高校生で音韻意識を高める活動後、初見の単語が発音できるようになり、単語学習に積極的に取り組めるようになった事例があります。

2.5 情報処理過程, ワーキングメモリと感覚優位

外からの情報を取り込み、理解する過程には、情報の形とワーキングメモリの働き、さらに個 人の感覚優位も関係してきます。情報の形を 3 種類に限って簡単にご説明します。まず, 文字視 覚情報は、慣れ親しみ理解が自動化されたことばでない限り、音声符号化され、ワーキングメモ リ内にてリハーサルが行われ理解へ進みます。 聴覚情報は、すでに音声情報となっていますので、 そのまま聴覚短期記憶に保持され、リハーサルされながら理解へと進みます。最後に、アイコン などの絵画情報は、小学校入学前ぐらいの年齢まではいったん音声符号化され、情報処理が進む に対して、それ以降の年齢ではそのまま視空間スケッチパッドに保持され処理が進められます。 幾つかの海外の先行研究において、外国語としての英語学習能力を予知するものとして、聴覚短 期記憶力が挙げられています(Dufva & Voeten, 1999)。日本の小学校 5 年生に対して, 筆者が実施し た調査においても、追従する結果が得られていますが、視覚短期記憶も書きにおいては重要な役 割を担っています。文字の形状が定着しづらい学習者は、鏡文字といった文字の誤りや筆跡の読 みにくさなど、空間認知上の問題があります。ですが、昨今の教育現場での ICT 普及につれて、 特にこのような難しさを抱える大学生にとっては、パソコンでレポートを仕上げることが増え、 手書きする機会が大幅に減ってきたために負担は減少してきたと期待されます。また、情報処理 に関して、学習者の感覚優位に合致した形での情報を取り込むことを通して、学習の負担を減ら す効果も期待できます。Smith (1996)は、視覚、聴覚、運動の三つの感覚のどれが優位か示す VAK モデルを提唱し、学習者に合致した学習方法を採用することを薦めています。筆者の実践では、3 つの感覚のうち1つが他の2つより際立っていることより,2つまたは3つの感覚が平均してい るケースが多くありました。ですが、特性が強い学習者の場合には、明確な差が観察されること もあり、何かしらのつまずきが見られる学習者には試す価値のある調査であると言えます。

2.6 英語学習に難しさをもたらす可能性のある認知的特性

他の科目に比べて英語学習につまずきが見られる高校生 3 名に対して、知能テストの一つである WAIS-IV を受験してもらいました。全知能を図るための 4 つの指標があり、その指標には下位検査項目があります。3 名の検査結果では、数唱、記号、符号の下位 3 項目に弱さが共通してありました。数唱が弱いということは、ワーキングメモリが弱いと判断され、機械的暗記が苦手であることが多く観察されます。機械的暗記は、言語学習適性項目の一つでもあり、言語学習にも難しさが出やすくなります。さらに、記号や符号に弱さがある学習者は、視知覚や空間認知に弱さがみられ、つまり平仮名や片仮名、漢字などの文字学習の困難につながります。また、処理速度や運動協応にも難しさが出やすいので、板書が遅く、ノートをとる速度、テストの回答などに時

間がかかってしまう可能性が大きくなります。さらに、抽象性に弱いこともあり、言語学習の優位性のひとつとされる「曖昧性への耐性」(McLain, 1993)にも問題が起きやすいことが予測されます。このように、難しさがあると予測される学習者に対して、認知特性のわかる検査を実施することで、手立てを予め検討することも可能となります。

- 3. SDGs 質の高い教育をみんなに一もし、読み書きの難しさのストレスダメージから救えたら ユニセフ 「によると、2018 年時点、初等教育就学年齢(6~11 歳)の子どもたちの 8%(約 12 人に 1 人)にあたる約 5,900 万人が学校に通っていないと報告されています。SDGs の運動では、低所得国のすべての学生たちが基礎的な読解力を身につけて学校を卒業できれば、1 億 7,100 人が貧困から抜け出すことができるとしています。幸い、日本ではここまでの大きな問題となっていませんが、読み書きの難しさからのストレスを減らすことができたら、学校から遠のく足を踏みとどまらせることができるかもしれません。学校に通い続けることができたら、自分の可能性を高めることができるかもしれません。このグローバル化が進む社会の中で、英語はますます重要視されてくるでしょう。国内外で活躍する日本人を育成するために、効果的な英語教育が求められことは当然であり、その期待に応えるために英語教育に関わる我々は、より良い指導方法の研究、実践を続けなければなりません。ですが、同時に忘れてならないのは、誰一人として取りこぼさないための知識を我々が獲得し、つまずきにいち早く気付くことができる意識です。どれだけ多くの子どもたちが笑顔であることが、その国の将来性を示していると考えています。
- 1. https://www.unicef.or.jp/about unicef/about act02.html,最終アクセス日 2021/5/10)

参考文献

アルク. (2020). 『アルク英語教育実態レポート第 19 弾』

- Carroll, B. & Sapon, S. (2002). Modern language aptitude test: Manual 2002 edition. Rockville.
- Dufva, M. & Voeten, M. J. M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 329-348. https://doi.org/10.1017/S014271649900301X
- 日本学生支援機構(JASSO). (2020). 『令和 2 年度障害学生支援理解・啓発セミナー障害のある学生の修学支援について』(https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/index.html)
- 箱田裕司,都築誉史,川畑秀明,萩原滋. (2010). 『認知心理学』有斐閣.
- McLain, D. L. (1993). The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 183-189.
- 日本財団. (2018). 『不登校傾向にある子どもの実態調査』
- Smith, A. (1996). Accelerated learning in the classroom (school effectiveness). Network Educational.
- U.S. Department of Education. (2019). National Center for Education Statistics, Digest of Education Statistics.
- Wen, Z., Biedroń A. & Skehan, P. (2016). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. Cambridge University Press.
- Wen, Z., Skehan, P., Biedron, A., Li, S. & Sparks, R. (2019). *Language aptitude: Advancing theory, testing, research and practice*. Routledge.
- Wydell, N. T. & Butterworth, B. (1999) A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition* 70, 273-305.

発表要項集 Abstracts

全体シンポジウム

Plenary Symposium

外国語教育におけるユニバーサルデザインの現状とニーズ

雪丸 尚美(北九州市立大学) 村上 加代子(甲南女子大学) 佐藤 良子(麗澤大学)

キーワード: ユニバーサルデザインの英語教育, ディスレクシア, テスト作成

1. はじめに

このシンポジウムの目的は、日本の英語教育においてユニバーサルデザイン教育を実践するうえでの課題を同定し、それら課題に対応するための取り組みや知恵を共有することである。そのために、雪丸が日本の英語教育におけるユニバーサルデザイン(Universal Design: UD)に関する共通理解を確認し、課題を整理する。そのうえで、村上と佐藤が、それら課題への実際の教育現場での対応例を紹介する。具体的には、村上は英語の読み書きに困難のある中学生に対する指導を取り上げ、佐藤は UD を考慮したテストの在り方を提案する。本シンポジウムは、これら報告と参加者とのディスカッションを通じて、日本における英語教育の UD の在り方を参加者全員で共有し、今後の英語教育における UD の実践的なプラットフォームを構築することを企図するものである。

2. 日本の英語教育におけるユニバーサルデザイン:現状と課題(雪丸)

本シンポジウムでは、はじめに、日本の英語教育における UD に関する共通理解を確認し、課題を整理する。日本では 2007 年度から特別支援教育がスタートし、通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒が支援・配慮の対象となった。また、文部科学省は 2012 年に、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」報告書を公表した。同報告書は、「障害のある子どもと障害のない子ども、それぞれが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につける」ことが重要な視点であり、その実現に向けて、合理的配慮と UD の考え方に基づいた環境整備が必要であることを指摘している。さらに、日本は 2014 年に国連の「障害者の権利に関する条約」を批准し、インクルーシブ教育に向けた体制整備を本格化させている。しかし、インクルーシブ教育や授業における UD の在り方については、比較的新しい概念であることもあり、一致した見解がないという指摘もある(菊池、2020;直島、2018)。したがって、本シンポジウムでは、日本の英語教育における UD に関する共通理解を確認し課題を整理したい。

本報告ではまず、UD の定義や諸原則、また UD が提唱された経緯や諸分野での展開を概観する。次に、教育における UD について複数の潮流を紹介する。具体的には、学習者は多様であるという前提と、学習者にバリア(障害)があるのではなくカリキュラムにバリア(障害)があるという考えのもとで「学びのエキスパート」を目指す米国の「Universal Design for Learning (UDL)」と、日本において特別支援教育の考え方を通常学級の教科の授業づくりに生かし、すべての子どもが楽しく「わかる・できる」授業をめざして実践研究を積み重ねている「授業のユニバーサルデザイン」を紹介する。特に本報告では、各アプローチの相違及び関係について検討する。なお、紹介するアプローチは、手法や目線が異なるものの、学習者の「多様性」を尊重し多様な学習者すべてに開かれた教育を目的とする点で、対立関係にあるのではなく補完関係にあることに留意

したい。

そのうえで、本報告では、日本の英語教育分野における UD の展開を分析する。英語教育分野でも、2019年に英語教育ユニバーサルデザイン研究学会が設立され、『英語教育』(大修館)でも学習障害に関する連載が組まれたりするなど、UD に対する英語教育関係者の関心が高まっている。英語教育ユニバーサルデザイン研究学会(2019)は、UD を目指す教育では、個別の教育的ニーズのある児童生徒への支援と同時に、いかにこれらの児童生徒が抱える学習上の困難を予測し、カリキュラムや授業設計の段階で躓きを回避できるかが大きな鍵となると論じており、これがこれからの英語教育が目指すべき方向の一つといえよう。とはいえ、特別なニーズを持つ児童生徒への指導に関する研究が進んでいるとは言い難いのが現状である。今後、より一層の理論的・実践的な研究がまたれる。

3. 英語の読み書きに困難のある中学生への指導(村上)

英語を指導する上で重要なことのひとつは、ディスレクシアとして知られる読み書き困難について知り、を知り、その特徴を踏まえた指導方法を行うことである。ディスレクシアの特徴は「文字(列)の音韻(列)化や音韻(列)に対応する文字(列)の想起における正確性や流暢性の困難さ」(発達性ディスレクシア研究会、2018)とあるように、アルファベット習得の段階から単語の読み書きレベルに生じやすい。正確には明らかにされていないものの日本人の英語学習者のなかに「ディスレクシア状態」でアルファベットから先に進めないで「スローラーナー」や「落ちこぼし」と考えられている学習者が多数存在していると思われる。

本発表では英単語の読み書き困難を主訴とする中学生の3事例を対象としたアセスメントによる誤りの分析と、それに基づく指導の結果を報告する。対象者に英語の文字―音知識、音韻認識、単語聴写、語彙課題を実施したところ、共通してアルファベットの文字に対する音の知識が乏しく、英語音節を日本語音節で認識する傾向が確認された。また日本語音節化傾向の強い生徒は、音韻認識テストでは音素の混成や単語の音素分解に失敗する様子が観察された。指導はシンセティック・フォニックス理論を踏まえ多感覚を用いて文字―音対応の知識とスキルを段階的に練習するプログラムを作成し、Zoomを用いた個別セッション(一回 20 分程度)を行った。セッション終了後、基本的な構造の単音節単語がほぼよどみなく正確に読めることが確認された。

英語圏の先行調査結果が示すように、音韻認識や文字―音対応知識の明示的指導は日本の読み書き困難のある生徒にも効果があると考えられる。ただし、学習者の個々の認知特性(集中力が維持できない、ワーキングメモリが弱い、文字想起が弱いなど)に合わせた細やかな配慮は欠かせない。いっぽう日本語音節で音声を認識する傾向が英語の音韻操作や文字操作を困難にさせている可能性は、障害のある生徒だけでなく日本語母語話者であればすべての学習者にもあてはまる。こうした誤りを予測し、学習初期から丁寧に音声や文字指導を行うことで、多くの生徒の躓きを未然に防ぐことができるのではないだろうか。

*本発表で紹介する内容については事前に対象者とその保護者に説明し、同意を得ています。

4. ユニバーサルデザインの視点を持ったテストの作成(佐藤)

授業の UD 化に取り組む際には、小テストや定期テストについても UD 化することが求められる。合理的配慮に関しても同様だが、テストの UD 化は、すべての学習者が合格できる得点を取れるようにすることではない。あくまで、すべての学習者が障壁なく自分の知識やスキルを発揮できるようにすることである(Ketterlin-Geller & Johnstone, 2006)。テスト作成者が学習者の認知機能の違いや学習障害を含む発達の偏りなどの多様性を踏まえながら障壁となる要因を予測し、

その障壁をできる限り取り除く必要がある。つまり、テスト問題へのアクセシビリティを高める 工夫が必要となる。

UD の視点を持ったテストの作成は、ハードルが高いように感じるかもしれない。しかし、実は UD 化のための工夫の中には、妥当性や信頼性の高いテストの作成とも関連することがある。例えば、笠原・佐藤(2017)で述べられている、指示を明確にしたり、曖昧な指示文を避けたりすることは、榊原ら(2020)の提案する、読字や文章の理解、集中することに困難のある学習者の支援方法とも共通している。また、テストでは学習者の慣れた形式で出題する(笠原・佐藤、2017)という点については、教師や同級生がタスクの実施方法を見せてから取り組ませるという、新しい課題になかなか取り組めない学習者へのサポート方法とも近い。ただ、上記のような工夫だけでは、テストの内容にアクセスできない学習者も存在する。そこで、工夫したいのがテストの体裁である。

Thomson et. al (2002) は、テストの UD 化には、最大限に読みやすくテストを設計することが 重要であると強調している。読みやすさは、可読性、視認性、判読性の 3 つの要素から成り立ち (高橋・片山、2019)、フォントの種類やサイズ、行間、改行位置やレイアウトなどを工夫することで高めることができる (Ketterlin-Geller & Johnstone、2006)。本発表では、いかにテストの体裁 に配慮して設計するかを、具体例を示しながら提案する。日本の英語教育現場において、よりアクセシビリティの高いテストが作成され、より適切な評価につながることを期待したい。

5. まとめ

本シンポジウムでは、日本の英語教育における UD に関する共通理解を確認し、課題を整理したうえで、英語の読み書きが困難な中学生への指導事例とユニバーサルデザインの視点を持ったテストの作成について報告した。これを契機に、英語教育の UD に関する理論的・実践的研究が加速し、多様な学習者にとってよりアクセシブルな教育が実践できることを願う。

参考文献

- 英語教育ユニバーサルデザイン研究学会 (2019). 学会設立趣旨. Retrieved from https://audell.org/?page id=89
- 発達性ディスレクシア研究会 (2018). 『ディスレクシアを理解するために』 Retrieved from https://square.umin.ac.jp/dyslexia/FactsheetJDRA 002.pdf
- 授業のユニバーサルデザイン研究会(編著)(2010). 『授業のユニバーサルデザイン―全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり―』 東洋館出版社.
- 笠原究・佐藤臨太郎 (2017). 『英語テスト作成入門: 効果的なテストで授業を変える!』金星堂. 川上綾子・石橋恵美・江川克弘・益子典文 (2015). 「学びのユニバーサルデザイン」の枠組みを援用した授業設計とその効果『鳴門教育大学学校教育研究紀要』29,151-159.
- Ketterlin-Geller, L. R., & Johnstone, C. (2006). Accommodations and Universal Design: Supporting Access to Assessments in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 163-172.
- 菊池哲平. (2020). インクルーシブ教育システムにおける授業のユニバーサルデザイン化の意義に関する理論的検討. 『熊本大学教育学部紀要』69,47-56.
- 文部科学省. (2012).「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)概要」Retrieved from
 - https://www.mext.go.jp/b menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm

- 直島正樹. (2018). 日本におけるインクルーシブ教育の実現に向けた現状と課題:特別支援教育を めぐる動向を踏まえて『相愛大学研究論集』34(2), 1-6.
- 榊原洋一・佐藤暁・秋山明美・師岡秀治 (2020)『発達障害のある子のサポートブック 第 2 版:教育・保育の現場から寄せられた不適応行動・学習困難への対応策 3000』学研教育みらい.
- 佐藤慎二. (2014). 『実践 通常学級ユニバーサルデザイン I 』 東洋館出版社.
- 高橋佑磨・片山なつ. (2019). 『伝わるデザインの基本 増補改訂版:良い資料を作るためのレイアウトのルール』技術評論社.
- Thompson, S. J., Johnstone, C. J., & Thurlow, M. L. (2002). Universal Design Applied to Large Scale Assessments. Synthesis Report.

発表要項集 Abstracts

公募シンポジウム Symposia

英語歌の授業利用における実践と課題

湯舟英一 (東洋大学) 中田ひとみ (獨協大学) 藤本淳史 (拓殖大学) 朝熊悠 (関東学院大学)

Keywords: 英語歌、選曲、語彙表現、ボーカロイド、YouTube

1. はじめに

第2言語としての英語学習の教材として、英語の歌を授業に取入れる効用については従来より様々な知見や実践の結果が報告されている(湯舟他, 2020; 中田, 2017; Nakata & Shockey, 2011)。本稿では幾多のアプローチの中から、選曲における問題提起と学習者の楽曲におけるリズム指向(中田)、ボーカロイドの発音教育への応用(朝熊)、オンライン授業における歌詞の語彙表現習得の工夫(藤本)、そして歌唱においてカナルビを有効に活用した YouTube での実践例(湯舟)を紹介し、それぞれの効果・有用性を議論したい。

2.「英語歌の選曲における問題点:リズムパターンの指向性」中田ひとみ(獨協大学)

英語の歌には、語彙、文法、意味、そしてリスニング向上に即した教材としての要素が十分にあり、さらに歌唱タスクを取り入れることで英語特有のシラブルリズムの習得なども期待される。しかし中田・湯舟 (2020) が指摘するように、現存する多くの教科書及び教育現場が採用する楽曲は80年代以前のものが多く、Z世代と言われる今の学生が視聴する楽曲の世代差も存在する。

こうした背景も踏まえ、学習者世代の音楽環境が言語リズムに与える影響を調べるため、英語 専攻の学生 26 人を対象に CM 制作のタスクを課して 2 つの観点で学習者のリズム指向を検証した。まずシンプルに 70 - 80 年代を代表とする 4 ビートロックと 2000 年以降の電子音を多用した EDM (Electric Dance Music) のリズムパターンを用意し(図 1、図 2)、CM の BGM としてどちらが適しているかを選ばせる。テンポと調性は同じとし(BPM = 128, key = E major)音源の制作は GarageBand の Live Loops 機能を用いた。結果はロックを選んだ学習者が全体の 70%となり、意外にも古めの音源を選ぶ学習者が多数を占めた。

図1. Rock のリズム (弦楽器を多用)

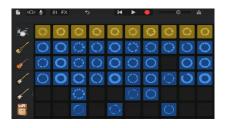
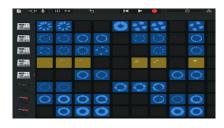


図2. EDM のリズム(ドラムを多用)



次に、音符の長さとシラブル伸縮を考慮した歌詞を CM の会話台本として用意し、80 年代以前の洋楽に多い R&B と 2000 年代から主流のヒップホップリズムのどちらがその歌詞に合うかを選択させた。こちらも同一のテンポと調性、ただし歌うことを想定してテンポは遅めに設定した

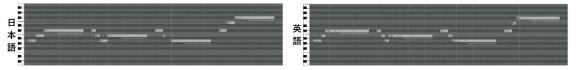
(BPM=80, key=D minor)。その結果、半数の13人がそれぞれの音源を選び、指向性の偏りは見られなかった。この2つのタスクからはZ世代が同時代の音楽リズムを好むという傾向は特に窺えなかったが、今後はシラブルリズムとの綿密な対応性などさらなる検証が必要と思われる。

3.「ボーカロイドの英語歌利用への可能性」朝熊悠(関東学院大学)

ボーカロイド (VOCALOID) とは、ヤマハが開発した歌声合成技術およびその応用商品の総称である (剣持・大下 2008)。ユーザーがスコアエディタに歌詞や音符を入力すると、それが合成エンジンに送られ、実際の歌声の録音を元にした音声素片を連結・変換することで歌声が合成される (剣持・大下 2008, 剣持 2012)。2007 年に発売された「初音ミク」のヒットを切掛けに、ボーカロイドの歌声をメインボーカルに据えて作られた楽曲が動画サイトに多数投稿され、現在では音楽制作ツールの一つとして浸透している。このようにエンターテインメントの分野で広がりを見せる一方、ヤマハでは 2017 年より、機能を学校教育用に最適化した「ボーカロイド教育版」をリリースしており、全国の学校で音楽の ICT 教材として導入・活用されている。2020 年に発売された「ボーカロイド教育版 II for iPad」は、日本語だけでなく英語での歌唱にも対応した。今回は、ボーカロイドに英語の歌を歌わせることが、音楽だけでなく英語教育、特に発音学習の観点においてどのように役立てられるかについて考えてみたい。

図3.

Take Me Home, Country Roads のスコアエディタ



ボーカロイドのスコアエディタは、横軸が時間、縦軸が音高を表すピアノロールとなっており、直感的な入力・操作が可能となっている(剣持 2012)。一般的な楽譜に対して、音の高低だけでなく、発声するタイミングや時間も物理的に等間隔で示されているわけだが、このことを利用して、英語の発音の特徴を観察することができる。例えば、よく知られる英語楽曲と、それに日本語詞を付けたものでは、メロディのリズムが違っていることがある。例として、"Take Me Home, Country Roads"(「カントリー・ロード」)の英語版・日本語版それぞれをボーカロイドのスコアエディタ上に入力し比較してみると、音の長短の理解が視覚的に可能である。日本語版よりも音の長さが短くなっているのは、英語歌詞における機能語の部分である。また、日本語版ではアウフタクト等が無くなり音の長さが比較的均一になっているが、これは日本語がモーラを韻律単位とすることと関わりが有ると考えられる。一方、英語は強弱アクセントで音節を韻律単位とする言語であるため、内容語や強調したい語のアクセントを強く長めに発音し、それ以外の語は弱く発音される。このことが歌詞の形になっても音符の長さとして反映されていると言える。ボーカロイドを使えば、楽譜が読めずとも、このような英語と日本語の韻律の違いを目で見て理解できるうえ、実際に操作し歌わせることにより、耳で聞いて確認することもできる。

4. 「英語歌を利用した語彙表現の学習と動機付け向上のための実践」藤本淳史(拓殖大学)

洋楽の授業取り込みへの試みは従来より様々な教育現場で行われており、これまで Higuchi (2018), 牧野 (2012) などによってその有効性が明らかにされている。しかし洋楽の使用はレクリエーション的な要素となりがちであり, 角山 (2001) は教材としての価値の理解が十分に共有されていない現状を指摘し、洋楽は Authentic な言語教材として通常の教材に劣らないこと, さ

らに言語教材としてそれ以上の効果を上げる可能性を秘めている、と期待している。その有効性 について本稿では、洋楽が言語教材として発展し得る方向性を提示し、かつ発表者が現在行って いる歌詞のデータベース化について述べることとする。

実践例の分析の結果,2019年以前の対面授業で洋楽を授業に取り入れた際には,インプット主体のものが多くアウトプット活動を促すものが少ないことが分かった。武井(2002)が学習者への定着には「聞かせること+αの要素が必要である」と述べているように,発表者は「声に出す」ことによりバランスの良い教材となり得るのではないかと考えた。そこで,2020年度のオンライン授業では,1)アウトプットタスクを意識的に取り入れ聴かせたい箇所だけを切り取る,2)暗記の時間を設けて教員に対して暗唱する、など学生には緊張感をもってタスクに臨んでもらった。しかし,人数の関係でグループごとの暗唱となるという問題も浮上し、聞き分けが可能なのは約3人までだとわかった。以上が発表者のこれまで行ってきた実践例と問題点である。

次に、洋楽が Authentic な言語教材として発展し得る方向性を考える。洋楽がいかに単なるレクリエーション的なものに終わらず、その価値を高められるのか。そのヒントは、Li & Sun (2011) の「語学習得は、より機知に富んだセンスの良い表現を学ぶことが最終目的である」という言葉にあると考えられる。何世代にも渡り脈々と受け継がれてきた生き生きとした表現、つまり、ことわざや慣用表現を身近な洋楽を通して学ぶ、これこそが洋楽の教材としての発展し得る道ではないかと考えた。

具体的には、文化の知識継承や人々の相互理解を目的に作成されたアメリカの小学生 1~6 年生向けの教科書シリーズ (Hirsch 2014) の中の 146 のことわざや慣用表現を参考とし、さらに洋楽の歌詞検索サイト Lyrics.com から歌詞を抽出して年代、楽曲の BPM、男女・グループごとにデータベースを作成した。これにより、どの表現が何の曲で使われているのか、教材として適正な音楽であるかどうかを把握できる。そして教員個人の嗜好による曲選別ではなく、バラエティー豊かな楽曲を学生に提供し、学ばせることができる。さらには、アメリカの小学生が学ぶことわざや熟語、慣用表現を学ぶことで文化と認識の共有が可能となる。以上の要因から、こうしたアプローチにより洋楽の教材としての価値を一層高められ、また学習効果も上がるものと考える。

5. 「流暢歌唱へ誘導するカナルビと教育メディアとしての YouTube とカラオケ利用」 湯舟英一(東洋大学)

思春期以降の大多数の英語学習者には、聞いた音声を繰り返す際に、正しい発音に誘導するための視覚的補助があると便利である。湯舟・井上・藤田 (2015) や、湯舟・井上・濱屋 (2017) などのカタカナを援用した音読実験を通して、カタカナは、1つ1つの単語の発音よりも、自然な音声変化が実現されたチャンクの発音に誘導する効果があるということが分かってきた。次に発表者は、上記の成果を英語のカラオケ・テロップに応用し、(株) 第一興商の洋楽カラオケソフトに新しいカナルビを導入する取り組み「Nipponglish プロジェクト」を始めた。

従来の英語カラオケに振られているルビは、各単語の上に割り当てる文字通りのカタカナ英語であるが、新たに開発したカタルビでは「レリゴー」のようにチャンク単位の音声実現に近づけ、かつ音楽の時間的尺に収まって歌唱できるようにカタカナのルビを減らした。その際、3 つのトレードオフと考えられる要素、「視認性」「音再現性」「親和性」の折り合いを着ける工夫を行った。

さらに、この新しいカナルビを利用して、英語カラオケ歌唱実験(湯舟他 2020)を行った。その結果、評価項目「1.音素、2.リズム・ストレス、3.表現力、4.流暢性、5.理解度、6.印象評価」のうち、「3. 表現力」以外のすべての項目で、交互作用の有意水準 p<0.05 あるいは p<0.01 レベルで Nipponglish Ver.の評価点が通常 Ver.より有意に向上した。

Nipponglish.com では上記カラオケソフトの「英語発音の難易度リスト★1~★5 が載っており、授業での英語歌の導入の際、学生の習熟度にあった楽曲を紹介する上で便利なツールであると言える。しかし、カラオケだけでは歌手の音声を聞きながらリピートするシャドーイングの効果が期待できず、リスニング能力の伸長に効果が薄かった。そこで、㈱ 第一興商の Nipponglish versionの歌唱頻度上位の曲を中心に、音声を聞きながら同時にカナを頼りに音読や歌唱ができるオリジナル動画を作成し YouTube 上で公開する試みを始めた。その結果、現在チャンネル登録者数2万人超、作成した動画は100本以上、その中には100万再生を超え、高評価が2.1万を超える楽曲(Dynamite/BTS)も出てくるようになった。発表では、YouTube カタカナ動画の一般視聴者やチャンネル登録者からのフィードバックについても報告したい。

参考文献

- Higuchi, A. (2018). Second Language Vocabulary Learning: Whether Western Music is Effective for Incidental Vocabulary Learning. *Studies in language and culture (27)*, 1-22.
- Hirsch, E. H. D. (2014). What Your First Grader Needs to Know (Revised and Updated): Fundamentals of a Good First-Grade Education. (The Core Knowledge Series) (Revised ed.). Bantam.
- 角山照彦 (2001). 「英語教育における音楽教材の活用 音楽と異文化トピックを組み合わせた 総合教材『ポップスで学ぶ総合英語』の開発. 広島文教女子大学紀要. 36, 9-20.
- 剣持秀紀・大下隼人(2008).「歌声合成システム VOCALOID-現状と課題」『情報処理学会研究報告音楽情報科学(MUS)』12,51-56.
- 剣持秀紀 (2012). 「歌声合成の過去 現在 未来:「使える」歌声合成のためには」『情報処理 (情報 処理学会誌) 』 53(5), 472-476.
- Li, H. and Sun, T. (2011). 100 Vivid Chinese Expressions. Peking University Press: Beijing.
- 牧野眞貴 (2012). 「英語リスニングにおける洋楽聞き取りの効果検証 (英語に苦手意識を持つ大学生を対象として)」. 『レメディアル教育研究』7(2), 265-275.
- 中田ひとみ・湯舟英一 (2020). 「英語授業における洋楽利用を再考:教材としての効果とメリット」. 第一回研究会. LET 関東支部英語歌利用研究部会.
- 中田ひとみ (2017). 「発音の向上に向けての歌唱訓練の成果-タスクの検証と最終報告」『外国語教育メデイア学会関東支部第 139 回秋季研究大会発表要綱』 28-29.
- Nakata, H. & Shockey, L. (2011). The effect of singing on improving syllabic pronunciation Vowel epenthesis in Japanese. The 17th International Congress of Phonetic Sciences. 1442-1445.
- 武井昭江 (2002). 「英語リスニング論」河源社
- 湯舟英一・井上高志・藤田雅也 (2015). 「カナ記号を利用した英語発音表記システムによる発音矯正と音声認識ソフトを利用した評価」 『外国語教育メディア学会 LET 第 55 回全国研究大会発表要綱』 128–129.
- 湯舟英一・井上高志・濱屋宗人 (2017). 「英語カラオケを上手に歌えるカタカナ・システムの開発」 『外国語教育メディア学会 LET 関東支部第 139 回研究大会発表要綱』 42-43.
- 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 LET 関東支部紀要』 (4), 21-37.

小中高大の語彙・文法学習をシームレスにつなぐ DDL 支援ツールの開発と授業実践

西垣 知佳子(千葉大学)

川名 隆行(千葉大学教育学部附属中学校)

山口 明香(千葉大学教育学部附属小学校)

折原 俊一(千葉大学教育学部附属小学校)

近藤 正隆(日本体育大学荏原高等学校)

ホーン ベバリー (千葉大学)

物井 尚子(千葉大学)

星野 由子(千葉大学)

石井 雄隆 (千葉大学)

キーワード:データ駆動型学習, DDL, 語彙・文法学習

1. はじめに

2019 年度に、小中学校における 1 人 1 台端末と高速大容量通信ネットワークの整備を推し進める GIGA スクール構想がスタートした。当初は、5 年間かけて順次、ハード環境を整備していく予定だった。ところが、新型コロナウイルス感染症の拡大を受けて計画は大幅に前倒しされ、2020 年度末時点で96.5%の自治体で1人1台端末の納品が完了する見込みである(文部科学省、2021年5月)。本シンポジウムは、急速に整備が進む ICT 環境を活用するツールの開発とその授業実践の報告であり、GIGA スクール構想の柱となる3つの取り組みの中の「ソフトの充実」に寄与するものである。

2. DDL & SCORE

DDL (data-driven learning, データ駆動型学習; Johns, 1991) とは、専用の検索ツールを使って、コーパスから語や句や文法項目を検索し、学習者自身がモニターに現れた検索結果の英文を観察し、その使われ方の規則を発見して帰納的に学ぶ方法である。学習者が主体的に言語の規則を身に付けるため、DDLで学んだ内容は記憶に残りやすく、メタ分析の結果 (Boulton & Cobb., 2017) からも、第2言語習得に有効であると考えられる。DDLが効果を発揮するには、学習者のレベルに合ったコーパスが必要だが、実際のところ、学習者に配慮した教育目的のコーパスは不足している(Timmis, 2015)。DDLにおけるこうした課題を受けて、日本では、日本のリメディアルレベルの大学生を主な対象とした DDL支援ツール SCoRE (https://www.score-corpus.org/)が公開された(Chujo et al., 2015)。SCoREは、簡潔な教育用英文とその日本語訳を集めたコーパスを使って、DDLによる帰納的な学習ができる。検索語を入力するコンコーダンス検索の他に、「分詞」「受動態」等の文法パターン別、「衣服」「動物」等のトピック別に検索することもできる。また、SCoREの英文を利用して適語補充問題の作成、出題、採点もできる。さらに、英語用例に対してスペイン語対訳と中国語対訳もあり、多言語に対応している。

3. DDL 支援ツールの開発の手順

教育目的の適切なレベルのコーパスと検索用ツールが不足しているため、DDL は初等・中等教育レベルでの活用事例が非常に限られている(Crosthwaite, 2020)。本研究では、日本の初等・中等教育で DDL が利用できるよう、世界的に先例の少ない、小学生用の DDL 支援ツール eDDL (https://e.ddl-study.org/) と、中・高生用の DDL 支援ツール hDDL (https://h.ddl-study.org/) を開発した。両者の特徴は、入門・初級レベルの教育用英語用例から成る独自のコーパスを使用している点、ユーザーフレンドリーなコーパス検索ソフトが用意されている点である。開発の方法は SCoRE にならった。図 1

図 1. DDL 支援ツールの開発プロセス



に、2つの支援ツールの開発プロセスを示した。以下にその詳細を述べる。

3.1 日本語対訳付き小学生用、中・高生用の英語用例コーパスの作成

はじめに、国内外の英語検定教科書や教材から入門・初級レベルの英文を収集して「ソースコーパス」(約 2,400 万語)を構築した。次に、ソースコーパスを参照して、初等・中等教育のそれぞれのレベルに適した英語用例を、日本人英語教師と英語母語話者が協力して1文ずつ作成した。具体的には、学習者のレベルに合致する語彙と文法、学習者の生活に関わりある内容、長さの短い英文等の点に配慮した。また、各英語用例にはその日本語訳を付した。そして、構築したデータベースである「用例コーパス」を教材として検索する「検索ツール」を開発して、両者を合わせて、学習支援をするための DDL 支援ツールとして公開した。

3.2 小学生用 DDL 支援ツール eDDL

eDDL では、児童は、「英 図2

語を使って言えるようになること」、いわゆる CAN-DO の記述文のリストから調べたい文を選択できる。このため、キーボードを使わずに検索できる(図 2)。例えば、自己紹介をするときに信分が得意なことを相手に伝えたい時は、リスボタンをクリックする。これは

「英語を使って言えるようになること」リストの画面



文法項目の「助動詞 can」と紐づいていて, can を含む英文が画面に現れる。また, 検索の際は, 1人称, 2人称, 3人称, 単数・複数等の「主語の種類」, have, like, want 等の検

索する「動詞の種類」,肯定 文・否定文・疑問文の「文の 種類」,画面上に表示する「調 べる文の数」で検索条件を絞 ることができる(図 3)。例え ば,主語は,「わたし」「あな た」「かれ・かのじょ・も の」,また,複数形の「わたし らったち」「かれ らったち」「かれ たち」「あなたたち」「かれ たち」にチェックを れて調べたい用例を選ぶ、検索 ができる。検索結果は,検索

図 3.

eDDL の検索条件設定の画面



語を画面の中央に置いて英文を並べる KWIC (keyword in context) 表示をすることができる。また、検索語の右隣、あるいは左隣に現れる語をアルファベット順にソートして示すことができる。

3.3 中・高生用 DDL 支援ツール hDDL

hDDLでは、am 等の単語やwant to 等のフレーズを入力して用例を検索する方法(コンコーダンス検索)と、「進行形」「仮定法」等の文法項目から選んで検索する方法(文法項目検索)がある。図4の「コンコーダンス検索」では、左のボックスで、英文の長さ(英文に含まれる語数)を指定したり、画面上に表示したい英文の数を3文、5文、

図 4.

hDDL の完了形 have の検索結果の画面



10 文等と設定したりすることができる。また、am を検索語として検索する場合に、「進行形」「受動態」「未来の形」等、文法項目を絞って検索できる。次に、「文法項目検索」では、現在は17種類の文法項目から学習したい文法項目を選んで学習できる。例えば、「過去形」を選ぶとサブパターンボックスにある「規則動詞」「不規則動詞」「was、were」の中から項目を絞り込んで英文を検索できる。hDDL も eDDL と同様に、KWIC 表示とソートができる。

3.4 **DDL** スタディ

以上の eDDL, hDDL, SCoRE を,「DDL スタディ」(https://www.ddl-study.org/)として1つのサイトに集約し、小学生から大学生までの語彙・文法学習を系統的に連携させた。全てのツールは、無料で、登録不要で利用できる。検索結果の英文は、コピーして自由に使用できる。実際の授業では、意味理解を中心とする学習のまとめとして、DDL で英文の構造や文法規則に注意を向けさせることができる。自己表現活動の際には、豊富な用例

から使える英文を探したり、発音を確認したり、辞書のように DDL 支援ツールを利用できる。以下、2020 年度に小学 6 年生が eDDL を、中学 1 年生が hDDL を使って英語の規則を探究しながら学んだ際に記入した、ふり返りシートのコメントを紹介する。小学 6 年生

- ・e-DDL は、とても入りやすく、分かりやすいサイトだと思います。とくに、音声が聞けて横に日本語の解説がついているのが良かったです。
- ・いつもの授業とはちがって何回も単語を聞けるので良いなと思いました。 そして家でも無料で e-DDL で勉強ができるのでとても便利だなぁと思いました。 中学 1 年生
- ・色々な例文が出てくるので、比較して共通点や相違点を探しながら英文のきまりについてせまることができました。
- ・すごく分かりやすかったので他の物もしらべてみたいです。かんたんに文法をまとめられてつかいやすくよかったです。

5. シンポジウムにおける研究発表

本シンポジウムでは、上記の DDL 支援ツールの概要に基づき、次の 5 件の発表を行う。 そして最後に、DDL の普及に向けた今後の課題を述べる。

- 発表 1 コーパスの教育利用に関する研究背景,外国語学習における理論的基盤を述べる。 また,小学生用,中・高生用,大学生用それぞれの DDL 学習支援ツールを紹介する。
- 発表 2 eDDL と hDDL が搭載する「日本語対訳付き教育用英語用例コーパス」のサイズ, 語彙レベル等について分析した結果を報告し,英語学習教材としての有用性を検討する。
- 発表 3 小学 6 年生が eDDL を使った学習の成果と、小学校の英語の授業において、文構造の気づきを引き出す方法、また、DDL が引き出す小学生の気づきについて報告する。
- 発表 4 hDDL を活用した中学 2 年生の英語学習の成果と、教室での一斉学習と家庭での 個別学習を比較した結果を報告する。
- 発表 5 高校 3 年生の hDDL を使った英語学習の事例と成果,また,高校生の気づきの様子を報告する。

引用文献

- Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*, 67(2), 348-393.
- Chujo, K., Oghigian, K., & Akasegawa, S. (2015). A corpus and grammatical browsing system for remedial EFL learners. In Leńko-Szymańska, A., & Boulton, A. (Eds.), *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning* (109-128). John Benjamins Publishing Company.
- Crosthwaite, P. (2020). Data-Driven Learning for the Next Generation: Corpora and DDL for Pre-tertiary Learners. New York: Routledge.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. In T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing*. *English Language Research Journal*, 4, 1-16. Timmis, I. (2015). *Corpus Linguistics for ELT-Research and Practice*, Routledge.

謝辞

本研究は、16H03441 基盤研究(B)、20H01277 基盤研究(B)の支援を受けて行われた。

日本語を母語とする中学生の英語産出能力の発達調査: Step-Up English Project

杉浦 正利(名古屋大学) 江口 朗子(名古屋女子大学短期大学部) 阿部 真理子(中央大学) 村尾 玲美(名古屋大学) 古泉 隆(名古屋大学) 阿部 大輔(中部大学)

キーワード:縦断的コーパス,スピーキングタスク,統語発達, Computer-Based Speaking Test

1. プロジェクトの概要

本プロジェクトは、日本語を母語とする英語学習者の英語習得の初期段階における産出データを収集し、学習者コーパスを構築し、学習者が英語の産出能力をどのように身につけていくのかということを、統語発達を中心に調査するものである。

英語の本格的な学習が始まる初期段階の中学1年生から、基礎的な語彙・文法を一通り学び終わる中学3年生までの英語学習者を対象に、スピーキングタスクとライティングタスクの両方で、英語の産出データを3年間続けて収集する。これにより、中学1年から3年までの話し言葉と書き言葉の両方の横断的データ3セットと、3年間を通じて得られる縦断的データ1セットの学習者コーパスを構築することができる。

さらに、こうした基本的産出データを補う情報として、語彙サイズテストと英語外部評価スピーキングテストをあわせて実施することで、英語学習の初期段階における英語産出能力の分析のための基礎データセットを得ることができる。

こうした基礎データをもとに,英語の産出能力の発達を主に統語面を中心に,処理可能性理論, 統語構造の複雑さ,流暢に産出される言語単位という観点から分析を進めていく。

2. 学習者コーパス研究の背景

英語学習者が書いたり、話したりした産出データを計量的に分析する学習者コーパス研究 (Learner Corpus Research: LCR) は1990年代ごろから始まったが、昨今では、第二言語の発達プロセスを検証する研究においても、学習者コーパスが使用されるようになった。日本国内では、1281人分の発話を書き起こしたNICT JLE コーパスが 2004年に公開されたが、同一学習者を継続的に追跡していないため、個人ごとのスピーキング力の発達そのものを観察することができない。また1万人の中高生の英作文を収集した JEFLL コーパスもその規模 (約67万語) は非常に大きいが、縦断的なデータではない。これまでも個人ごとの発達過程を観察するために縦断的データの必要性が唱えられてきたが、その収集には膨大な時間と労力を必要とするため、現状では横断的データに偏っている。LOCSE は3年間にわたって合計8回のデータ収集を行った縦断的コーパスであるが、収集されているのは高校生の話し言葉であり、書き言葉や、英語学習の初期段階におけるスピーキング力の発達を確認することができない。

3. 産出能力と統語発達指標

第二言語の統語発達を説明する理論である処理可能性理論(Processability Theory)では、第二言語には、文産出において言語処理にワーキングメモリや心的辞書へのアクセススピードなどの心理言語学的な制限による普遍的な発達過程があると考えられている。この理論は、ある文法構造の生産的な使用の出現をもって「習得」と見なすという立場を取っている。Pienemann and Kessler (2011)では、次のような6段階の発達を仮定している:(1)語アクセス、(2)カテゴリ処理(基本語順SVO)、(3)句処理(疑問文における助動詞 doの使用等)、(4)動詞句処理(疑問文における助動詞や連結詞 beの語順転倒)、(5)文処理(wh 疑問文における助動詞の語順転倒)、(6)従属節処理(間接疑問文)。処理可能性理論は、日本の大学生(Sakai、2008)や中学生(Eguchi & Sugiura、2015)の英語学習者の統語発達でも適用可能性が実証されているが、CEFR A1レベルの中学生でも第5段階に達すると判定される一方で、第6段階と判定される構文が自然産出データでは得られにくいため、中学生の統語発達を観察するには、DSSやIPSynなどの統語発達指標の利用や、何らかの統語発達指標の開発が必要になる。

4. コーパスの設計とデータ処理

多様な表現を限られた時間でできるだけたくさん収集できるように2020年度に予備調査を2回行った。本調査と同様に名古屋大学教育学部附属中学校(定員1学年80名)の協力を得て、中学1~3年生まで全学年を対象とした。研究データとしての同意を得られたのは約93%であった。

話し言葉データは、種類の違う複数のスピーキングタスクを、コンピュータープログラムを使って実施し録音するようにした。書き言葉データは、紙に書いてもらうこととした。予備調査の1回目では、さらに語彙サイズテスト(弘前大学佐藤研究室開発の語彙サイズテストの一部を利用)をコンピューター上で解答できるようにし実施した。

第1回目の予備調査の実施とそれに伴うアンケート調査結果に基づき、本調査では、スピーキングタスクは年2回実施し、語彙サイズテストとライティングタスクは、それぞれ1回ずつ、語彙サイズテストは前期に、ライティングタスクは後期に実施する計画とした。その計画に合わせ、2021年3月の第2回予備調査では、スピーキングとライティングタスクのみを行った。

また、英語外部評価スピーキングテストとして、中学生を対象に実施できるテストを検討し、TOEFL Primary Speaking Test を選定し、本調査と同規模で2021年1月に実施し、問題なく全員が受験できることを確認した。本調査の3年間も本テストを年1回ずつ全員に受験してもらう。

産出されたデータは、話し言葉も書き言葉も CHILDES の CHAT フォーマットに基づき整形しコーパス化する。話し言葉データの場合、繰り返し、言い直し、フィーラー、ポーズなどの取り扱いが難しいが、CHILDES のマニュアルに従い、作業用マニュアルを作成し、トランスクライブ、チェック、再チェックという作業を行い、コーパスデータ化を行う。

話し言葉データについては、ETS の Criterion に含まれる小学校 4 年生レベルのエッセイ課題を意訳し、ライティング課題として実施した。産出データを Criterion にかけて分析を行う。

5. スピーキングタスクの開発

中学生の英語産出能力の発達を縦断的に観察するためには、難易度や産出量が同等の複数のタスクが必要になる。英語スピーキングタスクの開発に向けて、2020 年 7 月に、タスクの種類別、学年別の産出量、統語的複雑さ(PT に基づいた統語の発達段階、MLU)、語彙の多様性の傾向を確認するための予備調査を実施し、その結果を踏まえ、本調査で使用する 6 回分のタスク開発に着手し、2021 年 3 月に、第 2 回予備調査を実施した。

第1回予備調査では、中学 $1\sim3$ 年生 223 名に、英検準 2 級二次試験の 5 種類の絵を利用した絵課題(30 秒間の絵描写と 15 秒間の登場人物のセリフを話すタスク)計 10 題、ナラティブ課題(自分の経験等について 1 分間で話す) 2 題を実施した。そのうち 18 名分(各学年 6 名)のサンプリングデータを分析した結果、各学年の総語数・異なり語数・PT による統語の発達段階、MLU は、中 1 から中 3 へと学年が上がるにつれて増加していたが、発話数は、中 2 の方が中 3 よりもやや多かった。また、統語の発達指標として PT に基づいた分析をするためには、さらに多くの多様な疑問文を産出するタスクが必要であると判断された。

そのため、平叙文・疑問文ともに多様な統語構造の産出を誘引するタスクセットとして、① 4 コマ漫画描写、② モノローグ、③ 説明と質問を各 12 問作成した(すべて話す時間は 1 分間)。 このうち ①~③のタスク各 2 題を、第 2 回予備調査として実施した。例えば、②は「スマートフォンを利用することの利点と不安な点について英語で述べる」というモノローグや、③は、「留学生に自分が住んでいるまちについて説明」した後、「留学生になったつもりで家への行き方や家族のことについてできるだけたくさん質問する」という説明と質問をセットにしたタスクである。

上記①~③の各 12 間を 2 間ずつ組み合わせて、できるだけ難易度や発話量が均等な 6 つのタスクセットを作成するために、別の中学 1~3 年生計 19 名を対象に、すべての問題を試行した。その分析結果に基づき、6 つのセットを決定する。

6. スピーキングタスク用 PC アプリの開発

スピーキングタスクを実施するための PC アプリを本プロジェクトで独自に開発した。独自開発のメリットは、費用面の他、タスクの意図やデザインを細部にわたって調整できることである。本プロジェクトでは Windows 上で動作し、音声や画像を比較的容易に扱えるプログラミング言語 HSP (Hot Soup Processor) を用いてアプリを開発した。

プロジェクトの本調査は3年にわたり計6回(6セット)のスピーキングデータ収集を実施する。各セットでは、タスク形式は同様であるが、イラストや問題文は異なる。アプリでは、画像データ・音声データ・テキストデータなど、各セットで異なるコンテンツ部分を外部ファイルとして置き、ファイルの差し替えのみで同じタスク形式で6セットのアプリを実行できるようにした。また、動作確認用の「開発者モード」を設けて、動作確認がスムーズに行えるようにした。

調査では外部マイクを接続してデータ収集をするが、マイク自体の不具合のほか、接続不良などのトラブルも起こり得る。本アプリでは、タスク開始前に受験者が組・番号・氏名を発話し、問題なく録音・再生できることを確認するようにした。





凶 1. スピーキングタスクの画面

操作性に関しては、タスクを行うのが中学生であることを考慮し、キーボードは使わずにマウス操作のみで受験できるようにし、文字やボタンも大きく表示させた。また、問題の指示は、文字での提示に加え、音声で読み上げるようにし、指示を確実に理解できるようにした。

7. 第1回予備調査結果の概要

第 1 回予備調査で収集した 7,146 発話 39,109 語の話し言葉データ, 2,908 文 16,763 語の書き言葉データ, それぞれの平均発話長,及び語彙サイズテストの結果は表 $1 \cdot 2$ の通りである。

表1 第1回予備調査で収集した話し言葉データと書き言葉データの概要

話し言葉 (フィラー・言い直しを除く)				書き言葉				
	対象者	発話数	語数	MLU	対象者	文数	語数	MLU
1年生	79	2, 278	11, 059	4. 9	78	809	3, 844	4.8
2 年生	73	2,536	13, 811	5.4	73	976	5,674	5.8
3年生	69	2, 332	14, 239	6. 1	71	1, 123	7, 245	6.5

表 2 第 1 回予備調査で行った語彙サイズテストの結果概要(正解%)

	平均	SD	最大	最小
1年生	71. 2	13. 7	100	45
2年生	82.8	7. 5	100	65
3 年生	91.3	4.8	100	77.5

これにより、学年が上がるにつれてスピーキング・ライティング共に産出語数及び平均発話長の増加と、語彙サイズテストスコアの上昇が確認できた。

データ収集に伴い、生徒の英語学習に関する背景アンケートと、タスクの難易度などの感想を聞くアンケートを実施した。背景アンケートから、生徒の半数は中学校で英語学習が始まる前から英語を学び始めており、学年が下がるにつれて学習開始年齢が早まっていることが明らかになった。1年以上の英語圏への滞在経験を持つ生徒は全体で7名であった。全体的に1年生にとってスピーキングタスクは難易度が高く、学年が上がるにつれてちょうどよい難易度になっているのに対し、語彙サイズテストは全体的に難易度が低く、3年生には天井効果が見られた。

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.

Eguchi, A., & Sugiura, M. (2015). Applicability of processability theory to Japanese adolescent EFL learners: A case study of early L2 syntactic and morphological development. *System, 52,* 115–126.

Pienemann, M., & Kessler, J. U. (Eds.). (2011). *Studying processability theory: An introductory textbook*. John Benjamins Publishing.

Sakai, H. (2008). An analysis of Japanese university students' oral performance in English using processability theory. *System, 36*, 534–549.

アウトプットに着目した学習者の発話分析 一入学期と中学年における

Information Gap Activity の実践を通して一

填﨑 克彦(神戸親和女子大学) 佐藤 祐里子(関西大学) 星原 光江(光華小学校) 松延 亜紀(大阪教育大学) 井狩 幸男(大阪市立大学) 泉 惠美子(関西学院大学)

キーワード: アウトプット,発話分析,インフォメーション ギャップ (アクティビティ), インタラクション,言語活動

1. はじめに

2020年度より、小学校において外国語が高学年で教科化し、従前の外国語活動は発達段階に応じた内容に変えて、3,4年生で扱われることとなった。LET関西支部「早期英語教育研究部会」では、時宜を得て2019年度より「小学校の外国語学習研究プロジェクト」を立ち上げて、効果的な外国語指導を求め、継続的な研究実践を進めてきた。

外国語の指導の導入段階にあたる小学校においては、これまでも多量のインプットの重要性が 指摘されてきた。一方で、学年や校種が進んでも「話すこと」、「書くこと」などのアウトプット 技能に課題があることも議論されている。これらの主張を受け、このプロジェクトではインプットとアウトプットの関係性に着目し、特にアウトプットの指導法に焦点をあてて研究を深化させ ることとした。プロジェクト全体で数回にわたり、ブレーンストーミングを行った後、共通のテーマや方向性を持つメンバーで3グループに分かれて、研究を進めている。

今回のシンポジウムでは、「やり取り」、「スピーキング」をテーマにして取り組んでいる第2グループの研究の経緯と現時点での成果を理論面(星原、松延)と実践面(佐藤、眞崎)から報告する。その後、脳科学の視点(井狩)からと、スピーキング指導の視点(泉)からの示唆を受けながら、フロアとの活発な議論を行いたい。

2. 研究の目的

足掛け1年半以上にもわたるコロナ過の中で、研究環境は非常に制限されており、小学校現場での実践研究は、実質不可能な状況が続いている。研究を進める手立てを模索する中、小学校を離れ、少人数でのパイロットスタディ的な取り組みを進めるという考えに至った。可能な環境の中で収集できるデータを蓄積したり、指導方法を模索したりすることで、学校教育が通常の状態に復帰した際に、迅速に小学校教育現場での研究に取り組むことができればと考えている。

本研究では、以下の2点を研究の目的とする。

(1)子ども同士の双方向の会話(やり取り)を活性化させる手立てとして『Information Gap Activity』は有効であるかについて実践を通して考察する。

(2)タスク達成のプロセスにおける外国語と母語の発話内容とコミュニケーションを推進するためのストラテジーを分析し、言語面及び心理面から見た変化、特徴を明らかにし、今後の外国語指導に役立てる。

3. 理論的背景

本発表では、「第二言語習得にはインプットを受けるだけではなく、理解可能なアウトプットを産出する機会を与え、意味を適切に伝える際に学習者の言語能力を最大限に引き延ばすことが重要」とする Swain (1985) の『アウトプット理論』に加え、『インタラクション仮説』 (Long, 1996) を基本とする。Long (1996) のインタラクション仮説では、理解可能な『インプット仮説』 Krashen(1982, 1985)を土台に、「対話者とのやり取りの中で修正を引き出す意味交渉は、インプット、心的能力(選択的注意)、アウトプットを結び付け中間言語の発達を促すものである」と定義されている。つまり、意味交渉を行いながら、互いにやり取りを行うことでアウトプット能力がさらに促進され、それによって心理的内部面の動機も誘発される可能性があると考えることができる。これらの理論をもとに、本研究では「話すこと(やり取り)」の目標である「身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合う」活動を扱うこととした。やり取りの中で Listening と Speaking の2つの技能を完全に切り離すことはできない(Shin & Crandall, 2014)ことから、input と output はほぼ同時に処理されると推察する。本発表ではやり取りに必然性のある「Information Gap Activity」を用いて児童の発話を観察した。

Information Gap Activity は、「タスクでのやり取りの重要な側面は相手と効果的にコラボレーションする」 peer-peer-interactions (Pinter, 2007) や「タスクは学習者がそれぞれ異なる情報を持ち、視覚的に捉えたある程度正確な内容を互いに述べあう、創造的に物事を言うことが求められる」 (Pinter, 2017) とするタスクの定義を満たしている。また、「自分自身と他人の思考を仲介するための認知ツールとして言語を使用し、話すことで発話や質問などが産出される」 collaborative dialogue (Swain, M., & Watanabe, Y., 2020)との点からも、相互のやり取りを活性化すると考えた。本発表では、初学者である小学生の「やり取り」が英語のアウトプットにどのような影響を与えるかを考察していく。

4. 実践研究の方法と結果

実践研究は,2021年3月に行った。参加者は,4月に入学する幼児7名のグループ(男児2名,女児5名)と4月に4年生になる3年生女児2名のグループの2グループである。

『Information Gap Activity』を用いて、それぞれ4回 (幼児グループ)と5回 (3年生グループ)の 学習を行い、発話を記録し分析した。以下に、それぞれのグループの研究方法とその結果につい ての概要を記述する。

4.1 入学期の実践

2021年4月から小学校1年生になる入学期の7歳児(男児2名,女児5名)を対象に,3種類のコミュニケーション・タスクを行った。彼らは私立の保育園にて,それぞれ1年間から3年間,課外授業として年間40時間の英会話と英語の文字指導を受けた経験を持つ。本研究の目的は,Information Gap Activity のタスクを達成するために必要な「話すこと(やりとり)」の過程で,学習者が使用したストラテジーの種類,およびアウトプットとインプットの関係性,さらに言語面と情意面の変化を考察することである。

使用するターゲット言語は、既習の "What color is the ~ (動物)?", "It's ~(色)", "Do you have

a ~?", "Yes, I do. / No, I don't." "Let's have a ~" とした。

タスク1と2の実践では、comprehension checks, self-repetitions, acknowledgements, utterance completions, clarification requests, confirmation checks, explicit corrections, (Ibarrola & Hidalgo, 2017) や 母語使用のストラテジーが見られた。さらに学習者の教え合いの有効性も明らかになった。ター ゲット言語のアウトプットを繰り返したことによる自動化(村野井,2006)という言語面の定着のみならず、回を重ねるごとに上がる自信(高島, 2020)やモチベーションといった情意面の変化も顕著であった。さらに、自分の順番以外は他のペアの会話を聞いていたため、繰り返し聞こえる他者のアウトプットと自身の脳内のリハーサルにより、脳内のアウトプットとインプットに関係する要素の活性化が起こった(井狩, 2021)ということも考えられるのではないだろうか。

4.2 3年生の実践

3年生の児童は、小学校入学時より、英語母語話者の経営する民間の英語教室で週1回程度学習している。また、小学校でも1年生から英語が教育課程に設置されている(週1時間ではない)学校に通学している。

今回の単元については、3 年生の春休みに断続的に 5 回(1 回 45 分の計画)の授業を行った。第 5 時の活動に「農場の動物」をテーマにした総括的な活動を行うことを最終目標に、第 1 時から、第 4 時まで Information Gap Activity とチャンツや歌、キーワードゲームを使いながら学習をすすめた。授業では、インタラクション(やり取り)を行うために必要な表現(Say that again, please. 等)を Information Gap Activity と並行しながら練習した。単元計画を下の表に示す。

表1 3年生の実践の指導計画

0十二0天成01日等时四						
	Target Language 扱われているUnit 例		Chants & Songs Games 例			
Lesson 1	How many? (Let's Try! 1 Unit 3)		How Many? Rap, Key Word Game (KWG)			
Lesson 2	What do you have?	(We Can! 1 Unit 3)	What Do You Have? Song, (KWG)			
Lesson 3	Preposition (in, on, under, by)	(We Can! 1 Unit 7)	Where are you? Song, (KWG)			
Lesson 4	Where is \sim ? Where are \sim ?	(we can! I Onit /)	What Do You Have? Song (Review)			
Lesson 5	Lesson 1 - 4を受けて Information	Lesson 1 - 4 Review				

授業後の発話分析については、Ibarrola & Hidalgo (2017) の提案する 6 つの「意味交渉のストラテジー」に照らして行った。(① clarification requests, 明確化の要求;② confirmation checks, 聞き直しによる確認;③ comprehension checks, 相手の理解の確認;④ repetition (self and other-repetitions), 独り言の繰り返し(自己と他者);⑤ recast, リキャスト;⑥ explicit corrections, 明示的なエラー修正)

単元を通してコミュニケーションを進める疑問文とやり取りを円滑に行うための表現の両方を 積み重ねながら学習したために児童に大きな負荷がかかった。そのため、構文の誤りや、言いよ どみなどが散見された。第5時には自発的に課題解決のためのやり取りを進めることができるようになったが、発話頻度が高くなるまでには至らなかった。

児童のストラテジー発話分析を行ったところ,児童が最も多く使用したのは,「聞き直しによる確認」(confirmation checks)の発話であり,答えに用いられる名詞を確かめる発話であった。 ("Pencil?","Snail."等,やり取りに使われる名詞の確認)次に多いのは,「明確化の要求」 clarification requests の発話であり,主に,毎時間反復して指導した「分からないことを尋ねる」言い回しであった。 ("How do you say this in English?","Say that again, please.")「リキャスト」と「明示的なエラー修正」の発話は使用されなかった。

5. おわりに

このシンポジウムでは、これまでどちらかというと、インプットを優先してきた傾向がある小学校の外国語教育に対して、インプットの大切さを尊重しながらも、アウトプットの意味についての提案を試みたい。実践参加者の人数や参加状況、研究方法の限界はあったものの、言葉の教育におけるアウトプットの重要性や、指導法のあり方について、フロアーと議論を深めていきたい。

参考文献

樋口忠彦. (編) (2017). 『新編 小学校英語教育法入門』研究社.

Ibarrola, A. L., & and Hidalgo, M. L. (2017). Benefits and limitations of conversational interactions among young learners of English in a CLIL context. In M. P. G. Mayo (Ed.), *Learning Foreign Languages in Primary School Research Insights* (pp. 86-102). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

井狩幸男. (2021). 「言語習得過程におけるインプットとアウトプットの再考— 脳科学研究から得られる知見に基づく一考察 —」『英語教育開発センター紀要』第3号, pp. 1-14.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis: Issues and implications. London: Longman.

村野井仁. (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.

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). New York: Academic Press.

Pinter, A. (2007). Some benefits of peer–peer interaction: 10-year-old children practicing with a communication task. Language Teaching Research, 11 (2), 189-207.

Pinter, A. (2017). Teaching young language learners. Oxford University Press.

Shin, J. K. & Crandall, J. (2014). *Teaching young learners of English: From theory to practice*. Boston. MA: Heinle Cengage Learning.

Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in second language acquisition (pp. 235–253), Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M., & Watanabe, Y. (2020). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In C. Chapelle (Ed.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. (pp. 667–674). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. Multilingual Matters.

高島英幸. (2020). 『タスク・プロジェクト型の英語授業』大修館書店.

発表要項集

Abstracts

研究発表•実践報告

Oral Presentations

オンデマンド配信型発表

On-demand Streamed Video Presentations

An Analysis of the Quality of Organization in Novice EFL Students' Argumentative Writings with a Discourse Annotation Tool: A Mixed Methods Approach

MATSUMURA, Kana (Graduate student, Waseda University) SAKAMOTO, Kiyo (The University of Shiga Prefecture)

Keywords: Coherence in writing, discourse annotation, EFL argumentative writing, Organizational features

1. Introduction

Although coherence is assumed to be a significant quality of effective writing, it is often regarded difficult to learn and teach particularly in the English as a second or a foreign language (ESL/EFL) classroom (Cerniglia, Medsker, & Connor, 1990), possibly due to the vague nature of coherence itself (Knoch, 2007). To analyze this difficulty in detail, the authors used a web-based annotation tool called TIARA (TItech ARgument Annotation) by Putra et al. (2020) and found that TIARA can efficiently locate and identify coherence anomalies in students' writing samples. The authors also scrutinized the connection of sentence units and hypothetically extracted six factors that may be causing coherence breaks: (1) improper order of ideas, (2) absence of connecting ideas, (3) redundant ideas, (4) multiple ideas in a sentence, (5) deviation from the topic, and (6) incomprehensible sentences (Matsumura & Sakamoto, 2021). In this study, the authors further analyzed the data both quantitatively and qualitatively, by examining which factors were more related to the Organization score of high-scored and low-scored groups and what characteristics each factor had in the samples studied here.

2. Methods

A total of 50 students in the 11th grade voluntarily participated in this study in the academic year 2018-2019 taught by one of the authors. Each of the students wrote a short argumentative paragraph after some instruction in coherence. The authors and two other raters rated all the 50 writing samples individually using a modified version of the ESL Composition Profile (Jacobs et al., 1981), whose descriptors had been modified from the original version for essay writing to that for paragraph writing. Also, the authors annotated the 50 samples with TIARA to obtain various information of coherence in discourse. Then, by dividing the samples into four levels based on Organization score, the authors compared the scores of the modified ESL Composition Profile with the occurrences of six factors mentioned above. Finally, the authors reviewed the connections between the sentence units that contain each factor in an attempt to extract their characteristics. This study follows a mixed methods approach of exploratory sequential design with qualitative priority.

3. Results and Discussion

Among the six factors mentioned above, the last two elements were found to be key elements which seemingly affect the scores in organization. As Table 1 shows, the lower the score levels are, the more writing samples contain the anomalous unit(s) in factors (5) and (6). Moreover, a qualitative analysis of factor (5) suggested that there were characteristic topic deviation types depending on the score levels.

Table 1Rate of Error Occurrence in the Two Anomalous Elements by Score Level of Organization

		Distribution of 50	Average of	(5) Deviation from the topic		(6) Incomprehensible sentence		
Scores	Levels		samples in our levels	the error occurrence rate	Number of errors	Error occurrence rate	Number of errors	Error occurrenc e rate
15.5-17.9	A	12	24.0%	17.7%	4	33.3%	1	8.3%
14.0-15.4	В	14	28.0%	19.6%	6	42.9%	5	35.7%
11.5-13.9	С	20	40.0%	24.0%	14	70.0%	8	40.0%
10.0-11.4	D	4	8.0%	33.5%	4	100.0%	2	50.0%
(7-20)		50	100.0%		28	56.0%	16	32.0%

Further qualitative analyses found that the following elements may have some mutual influence on one another to affect the quality of organization scores: features of deviation from the topic, locations of coherence anomalies/breaks; deviation from the standard shape of annotated tree-diagram of argumentative paragraphs; and presence or absence of meta-discourse approach. Thus, the use of TIARA could be helpful in assessing organization in novice EFL learners' writings in classroom context.

Acknowledgments

The research was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP20K00750.

4. References

- Cerniglia, C., Medsker, K. & Connor, U. (1990). Improving coherence using computer-assisted instruction. In U. Conner & A.M. John (Eds.), *Coherence: Research and pedagogical perspectives* (pp. 227-241). Washington, DC: TESOL.
- Knoch, U. (2007). 'Little coherence, considerable strain for reader': A comparison between two rating scales for the assessment of coherence. *Assessing Writing 12*(2), 108-128.
- Matsumura, K. & Sakamoto, K. (2021). A Structure Analysis of Japanese EFL Students' Argumentative Paragraph Writings with a Tool for Annotating Discourse Relations. *The Writing Research Group, JACET Kansai Chapter, 14,* 31-50.
- Putra, J. W. G., Teufel, S., Matsumura, K. & Tokunaga, T. (2020). TIARA: A tool for annotating discourse relations and sentence reordering. In *Proceedings of the 12th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)*, 6914–6922.

How Teachers Should Approach and Categorize Phrasal Verbs

Sam Haugh (Kwansei Gakuin University & Kansai University Graduate School)

Keywords: Phrasal Verbs, Cognitive Linguistics, Learner Corpus

1. Introduction

This presentation is a report on the identification and categorization process for phrasal verbs (PVs) that was confirmed to be effective through a corpus investigation. The study examined the frequency of PVs and their semantic characteristics in written essays by Japanese and Chinese EFL learners. For corpus investigations, it is important to have an operational definition of the search criteria. However, the literature has presented contrasting arguments on PV definitions which has confused teachers and students (Darwin & Gray, 1999; Gardner & Davies, 2007). Furthermore, as this study was focused on the semantic characteristics of PVs, a combination of corpus automation and manual methods were used to identify and categorize PVs into three semantic categories. The validity and reliability of this process was tested through an interrater reliability procedure and concluded that these practices should be recommended for pedagogical purposes. The following will briefly discuss some literature on defining PVs, the identification and categorization process, and the results of the study.

2. Defining PVs

The reason for their complexity is that PVs are a combination of form idiosyncrasies and meanings that range from literal to figurative. Definitions in the literature are often variations of these two aspects of PVs: form and meaning. For example, Biber et al. (1999 as referenced in Liu, 2011, p. 663) notes that PVs require "meanings beyond the separate meanings of the two parts," which would exclude transparent lexical units such as go out or cut down. Quirk (1985, as mentioned in Darwin & Gray 1999) distinguishes between phrasal verbs and prepositional phrases, and others have suggested to accept all verb + particle combinations without consideration for their transparency (Armstrong, 2004; Garnier & Schmitt, 2015). The definition used is most clearly described by Darwin and Gray (1999) who said, "consider all verb + particle combinations to be potential phrasal verbs until they can be proven otherwise (p. 65)".

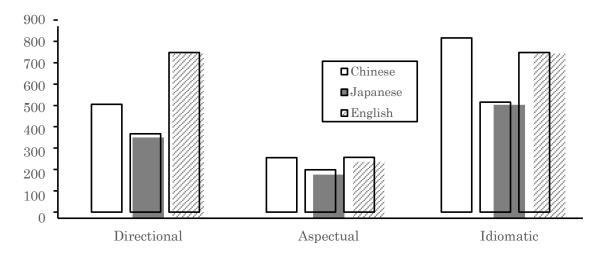
3. Identifying and Categorizing PVs

By first accepting all verb + particle combinations, potential PVs then need to be isolated through a series of tests which aim to identify the transitivity of the particle (Armstrong, 2004). After identifying the PVs, two raters were recruited to identify the different meaning senses which were directional, aspectual, and idiomatic PVs (Armstrong, 2004). for the interrater reliability procedure. Fleiss' Kappa showed that there was good agreement between the raters' judgements, κ =.724 (95% CI, .615 to .834), p < .0005.

4. Results

Sorting the PVs into their semantic categories gave insight into the types of PVs used. The following figure reveals the frequency levels for each semantic group. A Chi-squared test showed a significant association between L1 and PV use within the corpus ($\chi 2(4) = 48.768$, p < .001, Cramer's V = 0.74).

Figure 1
Frequencies of PV Categories between Groups



This corpus investigation allowed for the frequency of PVs amongst Chinese and Japanese EFL learners to be investigated through a PV identification and categorization process. The procedure outlined by Armstrong (2004) was confirmed to be an effective method through an interrater reliability procedure. Therefore, it is recommended that the PV definition, identification steps, and categorization process are used for future research and applied pedagogically.

5. References

Armstrong, K. (2004). Sexing up the Dossier: A Semantic Analysis of Phrasal Verbs for Language Teachers. *Language awareness*, 13(4), 213-224.

Darwin, C. M., & Gray, L. S. (1999). Going After the Phrasal Verb: An Alternative Approach to Classification. *TESOL quarterly*, 33(1), 65-83.

Gardner, D. E. E., & Davies, M. (2007). Pointing Out Frequent Phrasal Verbs: A Corpus-Based Analysis. TESOL quarterly, 41(2), 339-359.

Garnier, M., & Schmitt, N. (2015). The PHaVE List: A pedagogical list of phrasal verbs and their most frequent meaning senses. *Language teaching research*: *LTR*, 19(6), 645-666.

Ishikawa, S. (2013). The ICNALE and sophisticated contrastive interlanguage analysis of Asian learners of English. *Learner Corpus Studies in Asia and the World*(1), 91-118.

Liu, D. (2011). The Most Frequently Used English Phrasal Verbs in American and British English: A Multicorpus Examination. *TESOL quarterly*, 45(4), 661-688.

Expression of Discourse Function

by Japanese EFL Learners and Its Intelligibility

HATTORI, Takuya (Graduate student, Osaka University)

Keywords: Speech education, intelligibility, tone, discourse function, ERJ

1. Introduction

Phoneticians generally categorize English intonation by the following three functions: attitudinal function (expresses the mood and emotions of the speaker), grammatical function (identifies grammatical structures in speech), and discourse function (shows what information is new and what is already known). In the present study, we attempt to determine the state of discourse function learning among Japanese English-language learners.

Currently, in Japan, English language educators at elementary and junior high schools only teach the grammatical function of English intonation (Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology [MEXT], 2017a, 2017b), while the attitudinal function is only touched on briefly at high schools (MEXT, 2018) and the discourse function is not taught at all.

In the transfer of knowledge between speakers, as English intonation's discourse function not only helps us make a distinction between information that is already known and common knowledge with new and unfamiliar information that holds more significance; but also holds higher priority than sentence structures, or the order of some parts of a sentence (Wells, 2006). Therefore, discourse function of English intonation is extremely important in understanding and conveying ideas in English, and is essential when teaching the English language.

The following research questions were chosen for this study:

- (1) How intelligible to native English speakers are discourse function expressions by Japanese English-language learners?
- (2) How good is the discourse function in the intonation of Japanese learners of English?

2. Materials and Methods

The present study makes use of the English pronunciation data by 202 male and female university/graduate students all over Japan in the most popular English learners speech corpus currently available, English Read by Japanese (ERJ), and the evaluation of native speakers of their pronunciation.

The following is a sample of the sentences:

Figure 1

```
Sample of the Sentence Sets

S_PR_V_5_001 A: What about Mary ? Who did she come with ?

S_PR_V_5_002 B: Mary came with Bill.
```

Native English speakers use non-fall (rise, fall-rise) tones for old information and the fall tone for new information, except for special cases used by presenters at the beginning of news segments. In this sample, these are represented by an arrow in B of a pair of dialogues, A (question) and B (response). Each participant has basically recorded three sets of this conversation pair.

The audio is run through prosodic analysis using Praat (Version 6.0.29) before being organized according to commonality and divergence using Pitch Synchronous Overlap and Add (PSOLA).

3. Results and Discussion

63.2% of participants were evaluated as fairly intelligible by native English speakers. Additionally, after calculating the inter-rater reliability coefficient from this evaluation, it was found that it was acceptable with $\alpha = .76$. Furthermore, an analysis of the sound waves (st re 100-Hz difference) revealed intriguing results, which showed that the students' speech had richer intonations than the native model speech contained in the corpus.

These facts show that the discourse function of the English intonation, which is currently not a part of Japan's English education curriculum, can be taught with satisfactory results.

References

- Boersma, P. & Weenink, D. (2017). Praat: Doing phonetics by computer (Version 6.0.29). https://www.fon.hum.uva.nl/praat/
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology). (2017a) Shōgakkō gakushū shidō yōryō (Heisei 29-nen kokuji) kaisetsu [The Course of Study for elementary schools guidelines explanation (Heisei 29 academic year)].
 - http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf
- MEXT. (2017b) Chūgakkō gakushū shidō yōryō (Heisei 29-nen kokuji) kaisetsu [The Course of Study for junior high schools guidelines explanation (Heisei 29 academic year)]. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_010.pdf
- MEXT. (2018) Kōtōgakkō gakushū shidō yōryō (Heisei 30-nen kokuji) kaisetsu [The Course of Sudy for senior high schools guidelines explanation (Heisei 30 academic year)]. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/11/22/1 407073 09 1 2.pdf
- Wells, J. C. (2006). English intonation. Cambridge University Press.

Japanese to English or English to Japanese: What's the difference?

TOMEI, Joseph (Kumamoto Gakuen University)

Keywords: Cognitive linguistics, grounding, influence of L1, Language testing, Linguistic research protocols

1. Introduction

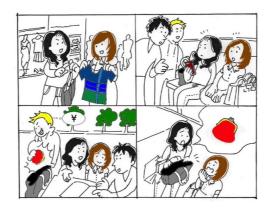
While modern communicative teaching often eschews the use of L1, understanding how students are using the resources of L1 and identifying what resources language learners are failing to use is an overlooked aspect of classroom teaching. While the research was planned for face-to-face elicitation of the data, the COVID-19 pandemic required alternatives and with the move to online teaching the data collection is thru recorded zoom interviews, which offer several advantages over in person interviews. and the potential that this protocol offers will also be discussed. The data from a protocol using a four-frame cartoon, one where participants first describe a scene describe the scene in one language, followed by the second was piloted and it is that data that will be discussed.

2. The protocol

The students were students at a small private university in Southern Kyushu and are, based on observation, between A2 and B1 on the CEFR scale (Council of Europe, 2009). Students were invited to participate in a 'research interview' and were assured that participation was separate from their class work and would have no effect on their grade. When the students joined online, a copy of the four-frame cartoon in Figure 1 was sent to them by LINE so they could look at the cartoon on their phone while describing what happened.

Figure 1

Four frame cartoon for elicitation



Plans to examine gestures (following Berman and Slobin, 1994) were not successful because the framing and quality of the video was dependent on the equipment that the student used, and further study could develop some basic requirements (how far from the camera, how much should appear within the frame, some practice gestures to make students aware of the possibility). For this pilot, students were allowed to choose whether they wanted to go in Japanese or English first, 4 students described in English first while 3 described in Japanese and their performance suggests that Japanese first followed by English would provide more data. One issue that will need to be addressed is a numbering of the frames as one student was not sure which way the cartoon should be read.

2. Relationship to Concepts in Cognitive Linguistics

The pilot data suggested several areas of cognitive linguistics that may be fruitful to explore in relation to classroom teaching. These include *frames*, related to Fillmore's notion of Frame Semantics (Fillmore, 1982), *construal*, which can be defined as "the way a speaker chooses to 'package' and 'present' a conceptual representation" (Evans and Green, 2006, 111) and both of these processes operate not only on the macro level of describing the situation, but on the micro level, affecting word choice.

A closer examination of the vocabulary choice and where students have difficulties, as marked by pauses and fillers, suggests that while an order of Japanese description followed by English produces more useful data, as a tool for language evaluation, English followed by Japanese would be preferable.

3. Conclusion

While this research in on-going, this pilot suggests that there is great potential for identifying particular points of intervention for the instruction of narrative creating in the classroom which will be explored in further elicitations

References

- Berman, R. and D. Slobin (1994). Relating Events in a Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum).
- Council of Europe (2011) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. at http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/
- Evans, V. and Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. (Edinburgh: Edinburgh University Press).
- Fillmore, Charles J. (1982). Frame semantics. In The Linguistic Society of Korea, eds. *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin. 111-37.
- Littlemore, J. (2009). Applying Cognitive Linguistics to L2 Learning and Teaching. Palgrave MacMillan.

Showing Understanding in the Classroom – A Qualitative Study

HINE, Andrew (University of Teacher Education Fukuoka – part-time)

Keywords: English education, elementary school, communication, grounding, Clark, showing understanding

1. Introduction

Studies such as Yonezaki, M., Tara, S., and Tsukuda, Y. (2016) have shown that, even after more than a decade, Japanese elementary school teachers still have feelings of anxiety towards teaching English. It is with this in mind that the author hoped to gain insight into the awareness and thoughts of Japanese elementary school teachers regarding what may be an important concept for those teaching communication classes: 'grounding' (Clark and Brennan, 1991).

According to Clark and Brennan (1991), grounding is the process that people go through order to gain sufficient confidence in mutual understanding, which is achieved by people showing each other positive evidence of understanding. Clark (1996) lists the following four types of positive evidence: assertions (asserting understanding by nodding, saying "Yes, yes", etc.), presuppositions (taking verbal/non-verbal action as if you understand), displays (taking verbal/non-verbal action and showing understanding via that action), and exemplifications (repetition, paraphrasing, etc.).

The author's personal teaching experience indicated that incorporating such positive evidence of understanding in communication activities could vastly improve those activities. However, the author wished to know the degree to which other teachers are aware of the concept of grounding as it applies to English language classes, as well as classes conducted in Japanese; also, the author wished to know whether other teachers think grounding is important and, if they do, how they suggest implementing it in class.

2. Method and Results

The author explained the concept of grounding and introduced examples of positive evidence of understanding to fifteen active Japanese elementary school teachers. The teachers were asked to speak about their use of positive evidence of understanding during class, whether they thought to incorporate it more in class, and whether they had heard of similar concepts. The interview transcriptions were subjected to thematic analysis, which resulted in the formation of nine themes in three broad categories, as can be seen in figure 1.

Figure 1.Thematic Framework

Learning on the Job

Grounding Awareness

Different Situation Different Grounding
English VS Japanese Grounding

Relationships in the Classroom
Study in the Classroom
A Sense of Security

Grounding Benefits

Structure
A Willingness to Listen
Learning Through Activities

Grounding Implementation

3. Discussion

The teachers interviewed were able to talk about various sorts of positive and negative evidence of understanding incorporated in class, and how they look for or require students to provide different types of evidence in different situations. As such, it seems fair to say that the teachers interviewed are quite aware of the concept of grounding as it applies to English language classes and classes conducted in Japanese, at least at the practical level. However, this awareness seems to be based on an implicit, working knowledge of grounding rather than a firm theoretical base. One younger teacher commented "I was told by more senior teachers 'Check like this', and (acknowledgements, nodding, etc.) is something people were always telling me about".

Also, it seems that there may be a lack of confidence, ability, or familiarity necessary for teachers to fully act upon awareness of grounding when communicating in English. One teacher, when talking about grounding in English language classes, commented ". . . Well, no confidence? - We're doing something we are not used to (speaking in English), so we aren't used to this (grounding in English), either".

Regarding the possible benefits of incorporating grounding, 3/15 teachers spoke about teacher-student and student-student relationships, 2/15 teachers spoke about understanding of class content, and 4/15 teachers spoke about anxiety relief when communicating. One teacher, who has their students simply react in any way they like for everything, commented "I feel that having the students react in that way is improving relations. And the sense of security they feel. Like if (they) say something, somebody will respond".

Finally, regarding the implementation of grounding, besides talking about various degrees of structure, 4/15 teachers talked about using student interactions as teaching tools, and 4/15 teachers talked about the importance of listening. One teacher said that ". . . first you have to listen or you can't do anything . . . So, I think that you should first teach the students to listen properly to what the other person is saying, as a rule".

4. Conclusion

This research is extremely limited; after, all, it deals with the thoughts and assertions of a very small number of teachers. However, the results do seem to suggest that the concept of grounding is worth further scrutiny. In fact, the author suggests that all teachers encourage the use of positive evidence of understanding in their classrooms. The author also suggests that teachers could benefit from more explicit knowledge of the concept of grounding; it should help them organize the implicit knowledge they seem to already have.

References

Clark, H. H. (1996). Using Language. New York: Cambridge University Press.

Clark, H.H., and Brennan, S.A. (1991). *Grounding in Communication*. In L.B. Resnick, J.M.Levine, and S.D.Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp.127-149). Washington, DC: APA Books.

Yonezaki, R., Tara, S. and Tsukuda, Y. (2016). Shougakkougaikokugokatsudou no kyouka, teigakunenka nitaisuru shougakkou kyouin no fuan (Teacher Anxiety in Elementary School English Education). JES Journal 16(1), 132–146.

Building an Online Self-regulation Learning Model for Emergency Remote Teaching: A Japanese EFL Context

MOLNAR, John Andras (Kinjo Gakuin University; Kansai University, Graduate School)

Keywords: self-regulated learning, online learning, emergency remote teaching, SEM, L2 motivation

1. Introduction

The current research investigated second language (L2) learning motivation and self-regulated learning (SRL) among Japanese university students during the emergency remote teaching period (ERT) after the outbreak of COVID-19 forced universities to conduct courses online. ERT is defined as "a remote teaching solution for instruction that would otherwise be delivered face-to-face" (Hodges, et al., 2020) making it a similar environment to online learning, yet unique as it is characterized by lack of preparation and is a temporary solution during the pandemic. Investigating SRL practices during ERT is important as similar situations could arise again, and this period is bound to impact both students and instructors alike.

To that end, this research set off to explore the connection between L2 motivation and SRL for online learning among Japanese university students during ERT. The research question was: what are the SRL practices of Japanese university students during ERT based on L2 learning motivation?

2. Background

The theoretical framework for L2 motivation for this research was drawn from Dörnyei's (2009) L2 Motivational Self System (L2MSS) which consists of three components: ideal self (drive from within the individual), ought-to self (drive from pressure without), and L2 learning experience (learning environment). As the research was conducted with Japanese college participants, a Japanese culturally attuned instrument for the L2MSS based Ueki & Takeuchi (2012)'s research was used. Ueki & Takeuchi found that the ideal self could be parsed into two parts, the macro ideal L2 self (life-long internal motivation) and micro ideal L2 self (immediate internal motivation; 4 years), and included "other influence" such as teacher, peer, and parental influence in the model.

For online SRL practices, research comparing motivation and online SRL in China from Zheng, et al. (2018) was utilized. Zheng et al. (2018) compared a culturally attuned version of the L2MSS to Chinese L2 English learners version to Barnard, et al. (2009)'s theoretical model for online SRL practices including goal setting, environmental structuring, task strategies, time management, help seeking, and self-evaluation. They found that high perceptions of the ideal L2 self was a strong positive predictor of online SRL practices, and learner's preventative goals have a negative relationship with SRL. Although Japan and China are culturally different contexts, the researcher anticipated similar findings.

3. Material and Analysis

A 68-item quantitative questionnaire using a 6-point Likert scale was developed from Ueki & Takeuchi (2012), and Zheng et al. (2018). A theoretical model based on Zheng et al.'s (2018) findings in China was created to fit the Japanese context. After a pilot, the study was conducted in February 2021.

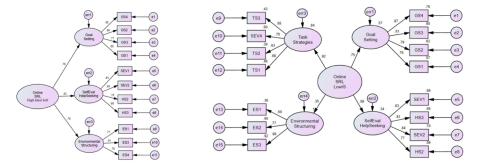
498 Japanese university students from across the Japan participated in the online survey. Confirmatory factor analysis was initially used to verify the instruments, but the models could not be validated. Next, the researcher used exploratory factor analysis, creating a model of online SRL based on ideal L2 self motivation.

4. Results

A model selecting participants with high ideal L2 self motivation (N: 203; p: 0.000; x^2/df : 1.985; CFI: 0.964; TLI: 0.952; RMSEA: 0.7; SRMR 0.0548) had 3 factors (goal setting, self-evaluation/help-seeking, and environmental structuring), and a model selecting participants with low ideal L2 self motivation (N: 295; p: 0.000; x^2/df : 2.123; CFI: 0.956; TLI: 0.947; RMSEA: 0.62; SRMR 0.0556) had four factors (goal setting, self-evaluation/help-seeking, environmental structuring and task strategies). A need for connectivity to classmates was an unanticipated finding in this research ERT offers a unique challenge for generalizability as a limitation in this context.

Figure 1

Japanese university student ERT SRL practices, high IS motivation (left); low IS motivation (right)



References

- Barnard, L., Paton, V., & Lan, W. (2009). Online self-regulatory Learning behaviors as a mediator in the relationship between online course perceptions with achievement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i2.516
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation,Language Identity and the L2 Self.* (1st ed., pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2012). Validating the L2 Motivational Self System in a Japanese EFL context: The interplay of L2 motivation, L2 anxiety, self-efficacy, and the perceived amount of information. Language Education & Technology, 49, 1–22. https://doi.org/10.24539/let.49.0 1
- Zheng, C., Liang, J.-C., Li, M., & Tsai, C.-C. (2018). The relationship between English language learners' motivation and online self-regulation: A structural equation modelling approach. *System*, *76*, 144–157. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.003

日本の EFL 環境における

動機づけ方略に関する学習者と教員の認識の考察

川光 大介(大阪府立大学工業高等専門学校) 竹内 理(関西大学大学院外国語教育学研究科)

キーワード:動機づけ,動機づけ方略,学習者,教員,認識

1. 本研究の目的

外国語(L2)学習者の動機づけを高めるために教員が行う働きかけは「L2 動機づけ方略 (Dörnyei, 2001) (以下、MS)」と呼ばれる。教員による MS の使用の効果は、文化や L2 習熟度、元の動機の強さなどに影響を受けること (竹内, 2016) や、学習者と教員で認識が異なること (Ruesch et al., 2012) などが指摘されている。そのため、ある環境において有効な MS を考えるためには、学習者の個人差や置かれている環境、学習者と教員の MS の認識の差異に焦点を当てることが不可欠であると考えられる。本研究では、特定の学習環境下において、学習者の L2 動機づけに効果的だと考えられる MS を、学習者と教員の認識の差異をもとに検討することを目的に、以下のリサーチクエスチョン (RQ) を設定した。

RO1. 学習者と教員はそれぞれどの MS を効果的だと認識しているか。

RQ2. 習熟度や動機づけの強さの異なる学生間で、MS の効果の認識に差は見られるか。

2. 参加者と研究方法

近畿圏のある公立工業高等専門学校で英語の授業を履修している学生 317 名と、そこで英語の授業を担当している教員 6 名に、同意のもと質問紙調査(尺度は 6 段階)を実施した。学生には MS の効果を尋ねる項目と動機づけの強さを測る項目への回答と、習熟度の指標として TOEIC Bridge のスコアの提供を依頼した。教員には MS の効果を尋ねる項目について回答を依頼した。

3. 分析と結果

3.1 RQ1

学生から得られた MS の効果に関する質問紙データに対して探索的因子分析を行なった。スクリープロットとカイザー・ガットマン基準をもとに 5 因子解を採用した。因子項目の内容から、因子名をそれぞれ (1) 「学生主体の活動」、(2) 「自律のサポート」、(3) 「達成感を得られやすい授業展開」、(4) 「興味・関心の刺激」、(5) 「外発的動機づけの促進」とした。学生から得られたこの因子解を使用して、学生と教員でそれぞれ MS 因子の平均を示した (表 1) ところ、どちらのグループにおいても最も平均の高かった因子は (3) であった。両グループの MS 因子の効果の認識についてスピアマンの順位相関を用いて検討したところ、rs=.90 (p=.04) という結果が得られた。また、学生の動機づけの強さに関する項目と TOEIC Bridge のスコアを用い、平方ユークリッド距離、Ward 法および k-means 法で、学生を (A) 「習熟度低・動機づけ低」群と (B) 「習熟度高・動機づけ高」群に分類した。(A)、(B) 群それぞれで (B) 群と教員グループの (B) 因子の効果の認識についても検討したところ、それぞれ、(B) 群と(B) 群と教員グループの (B) 因子の効果の認識についても検討したところ、それぞれ、(B) だ(B) だ(B) だ(B) が得られた。

表 1 学生全体・教員が効果的と認識する MS 因子の平均

順位	学生全体	平均(標準偏差)	教員	平均(標準偏差)
1	(3)達成感を得られやすい授業展開	4.65(0.68)	(3)達成感を得られやすい授業展開	4.32(0.43)
2	(4)興味・関心の刺激	4.28(0.72)	(5)外発的動機づけの促進	4.08(0.58)
3	(5)外発的動機づけの促進	4.18(1.19)	(4)興味・関心の刺激	4.07(0.35)
4	(1)学生主体の活動	4.14(0.87)	(1)学生主体の活動	3.78(0.27)
5	(2)自律のサポート	3.86(0.77)	(2)自律のサポート	3.69(0.51)

3.2 RQ2

学生 (A)、(B) 群間で MS 因子の効果の認識に差が見られるかを、対応のない t 検定を用いて検討した。 MS 因子(1)では t (303) = -0.07, p = .95, r = .00、(2)では t (305) = -0.04, p = .97, r = .00、(3)では t (298) = -0.29, p = .77, r = .02、(4)では t (306) = -1.14, p = .25, r = .07、(5)では t (313) = 0.44, p = .66, r = .02 という結果が得られた。ボンフェローニ補正により有意水準を 1%としたところ、どの因子にも有意差は見られず、また、非常に小さな効果量しか得られなかった。

4. 考察と今後の課題

本調査において学生と教員で共通して最も効果的だと認識している MS は、「達成感を得られやすい授業展開」だった。本調査で対象とした環境においては、設定した目標を達成するための活動を多く取り入れることが、学習者の動機づけに有効に作用すると考えられる。

学生と教員で MS 因子の効果の認識に強い相関が見られたことから、本調査が対象とした両者の認識は非常に似ていると考えられる。この結果は、多様な言語を学ぶ学生と多様な言語を教える教員を対象とした Ruesch et al. (2012) と異なるものであった。理由としては、本調査が「状況に埋め込まれた」もの、つまり、特定の環境(同一言語・カリキュラム)のもとにデータが収集されたことと関係しているものと考えられる。本調査の結果は、文脈を共有した学生と教員間ではMS の認識に差が見られない可能性があることを示しており、MS 研究に1つの知見を付与するものと言える。また、すべての MS がいつもうまく作用するわけではない (Dörnyei, 2001) ことから、MS 研究には、本調査のような状況に埋め込まれた調査が、今後一層必要であると考えられる。

最後に、学生 2 群間の MS の効果の認識には差が見られなかったが、実際の効果とその差については不明である。今後、本調査で効果的だとされた MS を用いて介入し、MS が実際に学習者の動機づけにどのような影響を及ぼすのかを検証する必要があるだろう。また、竹内(2016) にあるように、MS の使い方やタイミングも考慮に入れて考察する必要もあるものと考えられる。

参考文献

Dörnyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge University Press.

Ruesch, A., Bown, J., & Dewey, D. P. (2012). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1), 15–27. https://doi.org/10.1080/17501229.2011.562510

竹内 理. (2016). 英語学習の動機を高め、維持するには —動機づけ要因と動機づけ方略の観点から —. *JACET Kansai Journal*, *18*, 36–51.

英語習熟度別クラス編成における習熟度の分散の大小が もたらす学習効果と心理状態への影響

新谷 真由(文京学院大学) 縣 由衣子(慶應義塾大学) 藤田 邦彦(文京学院大学)

キーワード:英語教育,クラス編成,習熟度,L2,学習者不安

1. 問題提起と背景

多くの大学では、英語授業に習熟度別クラス編成を導入している。これにより学習効果が高くなる、あるいは受講者の満足度が高まるという報告がある一方 (田原ほか、2004、小笠原、2012)、成績と心理状態を関連づける研究は見あたらない。本研究では仮説として、クラス内習熟度の分散が小さい場合、受講者の成績と心理状態に良い影響を与えると考える。習熟度の分散が大きいクラスと小さいクラスで英語授業を受けた場合の、成績と心理状態への影響の有無を検証する。

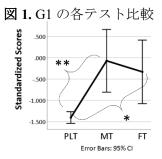
2. 調査概要

調査協力者は、大学で社会科学系学部に所属する英語習熟度の低い 1 年生である。協力者をプレイスメントテスト (以下 PLT と記載) の成績で、-1SD 未満のグループ (N=12, 以下 G1 と記載) と 0SD 未満のグループ (N=18, 以下 G2 と記載) に分け、2020 年度後期に週 1 回 90 分の割合で 12 回授業を実施した。両グループでアカデミックリーディングと文法を扱い、使用教材と指導内容は同一とした。また 3 度のテスト、すなわち PLT、中間テスト (以下 MT と記載)、期末テスト (以下 FT と記載)を課して成績の推移をみる。心理状態の調査には「学業的援助要請尺度」(野崎、2003)と「英語授業不安尺度」(近藤・楊、2003)を用い、調査開始時と終了時に 4 件法で計測した。なお、終了時のみ英語学習全般についても調査し、受容経験(項目 p01~p08、例「英語は好きである」)、習熟度別クラス分けの感想(項目 c01~c03、例「このクラスの授業内容は自分の力にあっている」)、英語学習の属性や態度(項目 a01~a11、例「英検を持っている」)を尋ねた。

3. 分析結果

分析には標準化得点を使用する。G1 と G2 を比較したところ,テスト回数に主効果があったため $(F(2,54)=10.841,p<.001,\eta^2=.21)$,各グループ内で得点を比較した。G1 はテスト回数に主効果があり $(F(1.29,14.192)=12.12,p<.001,\eta^2=.37)$,PLT から MT にかけて得点が有意に上昇しており (p=.006),また PLT から FT にかけても有意に上昇していた (p=.03) (図 1)。G2 はテスト回数に主効果がなかったため,PLT の成績で更に-1SD 以上 (N=9,以下 G2a と記載) と-1SD 未満 (N=9,以下 G2b と記載) の 2 グループに分け,得点比較をした。その結果,交互作用があったため $(F(2,16)=3.21,p=.013,\eta^2=.28)$,単純主効果を検定したところ,G2a は得点の減少に有意傾向 (p=.021) があるが,G2b は得点が上昇するが有意ではないことが分かった (p=.07) (図 2)。また,心理状態には次の結果が得られた。英語授業不安では,G1 は開始時から終了時にかけ「他者からの評価不安」が有意に改善し (p=.39,r=.60),また G2a も有意に改善したが $(p=.026,\Delta=-1.07)$,G2b に改善はなかった (図 3)。学業的援助申請では,開始時から終了時にかけ,G2 全体において,

受講者間で直接的な援助を求め合う「依存的要請」が有意に低下していた (p=.04, r=.49) (図 4)。



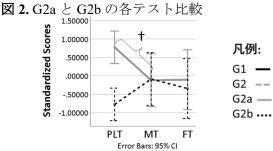
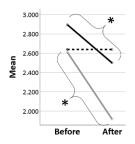


図 3. G1, G2a, G2b の「他者からの評価不安」

図 4. G1 と G2 の「受講生間依存的要請」



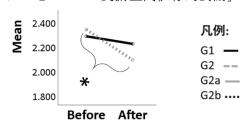


表 1 心理尺度のグループ間の差の有無

次に英語学習全般の質問項目について $G1 \ge G2$ での差の有無を、カイ 2 乗検定 で検証した。いずれも有意差は得られなかったが、p 値が小さい質問項目を抜粋して表 1 にまとめた。質問項目 a08 の結果より、G1 は G2 に比べ、授業後に英語が必須であるという心理状態になったという傾向が見受けられる。

質問項目	p 値	効果量 (Cramer's V)
a08 英語は必須	0.05*	0.35
p01 英語が好き	0.10†	0.46
p03 授業に満足	0.12	0.37
p08 学生同士質問容易	0.13	0.37
p06 教員に質問容易	0.19	0.33
p05 授業に興味	0.22	0.38

4. 考察

成績と心理状態ともに改善した G1 に対し、G2a は授業で成績下位者を見ることで、自分の英語 力への不安がなくなり、更なる学力の向上を目指さなかった結果、得点が減少した可能性がある。 一方、G2b は授業で G2a の英語力に接することで、不安が解消されなかった可能性がある。習熟 度別クラスを編成する際、習熟度の低い学生に対しては分散を小さくする方が良いと考えられる。

参考文献

近藤真治, 楊瑛玲, (2003). 「大学生を対象とした英語授業不安尺度の作成とその検討」, JALT Journal, 25-2, 187-196.

野崎秀正, (2003). 「生徒の達成目標志向性とコンピテンスの認知が学業的援助要請に及ぼす影響」, 『教育心琿学研究』, 51, 141-153.

小笠原真司, (2012). 「英語習熟度別クラスの効果的運用について-工学部総合英語Ⅲの G-TELP データによる分析-」,『長崎大学 大学教育機能開発センター紀要』, 3, 9-20.

田原良子, 堀江美智代, 森永初代, (2004). 「習熟度別クラス編成に関する考察 (4)」, 『鹿児島純 心女子短期大学研究紀』, 34, 129-142.

動的等価を考慮した質問紙 FLCAS の翻訳

植木 美千子(関西大学) 竹内 理(関西大学) 八島 智子(関西大学) 山中 由香(近畿大学 非常勤講師)

キーワード: 第二言語不安、FLCAS、動的等価、質問紙翻訳

1. はじめに

第二言語習得には個人差があり、その要因としては学習者個人の性格、学習者情意、年齢などが挙げられる。この中で、昨今、言語学習の成否に強い影響を与えるものとして注目されているのは、第二言語学習動機づけ(以後、L2 動機づけ)や第二言語不安(以後、L2 不安)などを扱う学習者情意である。学習者情意の研究においては、動機づけと言語学習の関係を扱った研究が多いが、「学習者の L2 動機づけを高めるには、L2 不安を軽減することが必要である」(Horwitz, 1987)という指摘から、L2 不安にも関心が向けられるようになった。L2 不安は、特に 1990 年代から、多くの研究者により注目されるようになった概念であり、その背景には、L2 不安が言語学習を阻害する主な要因の 1 つであると示す研究結果が、欧米を中心に多く報告され始めたということがある(Horwitz, 2019)。このため、いかに L2 不安を軽減し、動機づけや自己効力感などを高め、言語学習を促進するかということが、第二言語習得分野における課題の 1 つであると認識され続けている(e.g., MacIntyre, 2017)。

L2 不安を扱う研究では、Horwitz et al. (1986)が開発した Foreign Language Classroom Anxiety Scale (以下、FLCAS)が広く使用されてきたが、近年、欧米とアジア圏での研究結 果の不一致も報告されている(e.g., Sasaki & Takeuchi, 2019)。この原因に関しては、様々 な考察がなされているが、未だに見解の一致をみていない。そこで、本研究では、FLCAS を翻訳する際の等価性の欠如が一因ではないかと仮定する。古家(2006)は、質問紙調査 を異文化間で行う場合、すべての参加者が項目を同じように解釈できるよう、翻訳の等価 性を意識して作成しなければならないと指摘する。等価性は主に「形式的等価」と「動的 等価」の2つの概念に分けることができる。形式的等価とは、原文の形式的な部分(文法 など) に焦点を当て、原文に忠実な訳出を目指すことを意味する。一方で、動的等価とは、 原文の読者と翻訳版の読者が、同じような印象を持つことができる訳出を目指すことを意 味する(河原,2014)。質問紙翻訳の際、よく用いられるバックトランスレーションは、主 に形式的等価に配慮した手法であり、動的等価を考慮した手法ではない(守崎,2004)。現 在、日本人を対象として FLCAS を実施する際、Yashima et al. (2009)が翻訳した日本語版が 広く使用されているが、これは動的等価まで考慮して作成した翻訳版ではない。そのため、 本研究では、動的等価を考慮した日本語の FLCAS を新たに作成し、Yashima et al. (2009) の 翻訳版や原本の英語版 FLCAS(Horwitz et al., 1986)と、結果を比較検討することにした。

2. 手順

動的等価を考慮した日本語版 FLCAS 作成のために、5人の日英バイリンガル話者(全

員通訳翻訳の実務家、研究者)と共に動的等価を検討しながら、翻訳を行った。その後、1)オリジナルの FLCAS、2) Yashima et al. (2009) の FLCAS 日本語版、そして3)本研究で翻訳した FLCAS 日本語版を、10年以上の英語圏への滞在経験を持つ日英バイリンガル話者 20名に回答してもらい、その回答の傾向を比較検討した。

3 結果と考察

上記 1)、2)、3)の計 3 つの質問紙の回答を、重み付け κ 係数を用いて検討したところ、1)オリジナルの FLCAS と 2)従来の FLCAS 日本語版の回答一致率 (reproducibility) は $0.61\sim0.70$ であった。一方、1)オリジナルの FLCAS と 3)動的等価を考慮した FLCAS 日本語版の一致率は $0.87\sim0.96$ であった。竹内・水本(2014)によると、 κ 係数が $0.81\sim1.00$ の間にあれば「ほぼ完全な一致」、 $0.61\sim0.80$ の間にあれば、「実質的に一致」と解釈することができる。そのため、この結果は、質問紙翻訳の際に動的等価を考慮することが、オリジナルのニュアンスに近づけるために、いかに重要であるかということを示唆しているものと思われる。

しかしながら、動的等価は文化的な文脈の影響を受けるため、翻訳の文言をどのように調整したとしても、日本における外国語教室においては異なった印象を与えてしまう項目があることも、翻訳過程で判明した。例えば、I worry about the consequences of failing my foreign language class. (外国語の授業を落としてしまうと、どうなるか心配だ)という項目は、海外(特に米国)の大学では、授業を落としてしまった場合、再履修に別途授業料を払わなくていけない場合もあり、また留学生という立場の場合、ビザの問題や保険料の問題も抱える可能性もある。このため強い不安の印象を与えるが、日本の大学という環境下においては事情が違うために、その強い不安感を訳出することが出来ない。このため、動的等価の確保は困難となり、一致度の低下を招く要因の1つとなるようである。

4. 主要参考文献

- 古家 聡 (2006).「翻訳の等価性からみたバック・トランス レーションの批判的考察」 『異文化コミュニケーション論集』 *4*, 177-184.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (2019). On the misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp.31-47). Multilingual Matters.
- 河原清志. (2017). 『翻訳等価再考 翻訳の言語・社会・思考』晃洋書房.
- 竹内 理・水本 篤 (編) (2014). 『外国語教育研究ハンドブック—研究手法のより良い理解のために〈改訂版〉』松柏社.
- Yashima, T., Noels, K., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S. and Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context, *Journal of Foreign Language Education and Research*, 17, 41-64.

オンラインでのスピーキング授業 - 赤ペン添削と修正力 -

田淵 龍二 (ミント音声教育研究所) ライアン・スプリング (東北大学)

キーワード: スピーキング, オンライン, 赤ペン添削, 修正力, 自動音声認識 (ASR)

1. はじめに

従来の英語スピーキングにおける発音教育では教員が聞き取った主観評価に基づく指導が一般だった。近年は自動音声認識(Automatic Speech Recognition; ASR)の信頼性が向上し、非母語話者の英語発音の評価に使えるようになり(Spring, 2020)、教育利用する例が出てきた(e.g. Ahn & Lee, 2016)。ただし、ASR を取り入れた教育がどのように学習を促進するかは明らかにされていない。本研究は田淵・スプリング(2021)で紹介した赤ペン添削学習法に発音を向上させる修正力(tuning power)があるかを調べることを目的とする。

2. 方法

客観評価には発音練習サイト NatTos の赤ペン添削(田淵ほか 2021)を使った。赤ペン添削とは習字の朱入れのように生徒音声の書き起こし文を赤で校正する指導法である(図1)。コロナ下でもあり、オンライン授業(東北大学3クラス約100名)で毎回スピーキング小テストをおこなった。この小テストは読み上げ課題で、発音の正確さと滑らかさを自動的に評価・添削し、正しく通じるまで最大5度まで挑戦できる。

3. 結果

5週間の週一授業で収集した3万件余りの履歴を解析したところ「修正力(tuning power)」とも言える振る舞いが見受けられた。この力は、1度目で不正確な発音があった場合に2度目以降で正しく言い直せる能力と定義される。たとえば第1週の小テストでは、1度目の発声成功率は平均22%であったが、2度目では14%が成功し、以下6%,4%,3%と続いた。最終的には合計28%が修正に成功し、1度目の成功率22%を上回った(図2)。修正力には個体差があった(図3)。生徒(P72)

図 1.

ASR による書き起こし文を赤ペン添削した様子



上段が元の課題文で、下段が ASR による生徒音声の書き起こしである。下段の赤字が修正されるべきエラー箇所を示す。上段の赤字に注意しながら、再度言い直すことを生徒に求めている。

図 2.

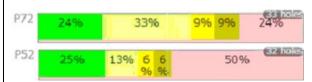
1回目小テスト3クラスの平均成功率 (N=90)



左から順に1度目の成功率、2度目の成功率と続き、最後の51%は失敗率を示す

図 3.

到達チャートに見る生徒ごとの修正力



は1度目で24%しか正答しなかったが2度目以降で言い直し,結果として76%の正答率に達した。 生徒 (P52) は1度目は25%の正答であったが2度目以降で修正できず,結果として50%の正答率にとどまった。

4. 考察と課題

こうした振る舞いは従来のテストでは見落とされていた。5 度まで挑戦を可能としたことにより発見された力である。修正力が発揮されたきっかけは赤ペン添削にあったと考えられた。従来のテストではかなりの日時が経過してからのレスポンスであったが、今回は数秒後なので、添削を生徒が受け止めてすぐに言い直せるからである。このとき添削表示が、慣れ親しんだテキスト様式で、かつ具体的であることも生徒の理解と対処を促したと思われ、客観評価が学習を促進するとの仮説を支持している。

また,5 週の処遇をはさんで実施した前後テストでの成績向上が見受けられた(Spring ほか2021)た。これは,テスト直後の振り返り指導とともに,毎回小テストでの修正力の蓄積による好影響も考えられる。

修正力は本研究で初めて客観的に数値化されたものであることから,さらに追試が必要である。 自分の<u>音声を読み取って得た知見</u>を元に受験者が自律的に発揮した修正力の探求が求められる。 また修正が成功しなかった受験者に対する指導法の研究も必要である。

本研究は上中級クラスであったので、初級クラスも加えて追試を始めている。

5. まとめ

感染症対策として始まったオンラインでのスピーキング指導では、対面して音声を見聞きできない戸惑いがあった。しかし、ASR を使って音声をテキストにし、さらに赤を入れることで、素早く音声を読めるようになった。こうした音声可読化の意義は大きい。生徒が自分の音声を客観視して修正する道を開いた。教師にとっては振り返り指導の指針となる。特にスピーキングテスト音声の可読化は、査定者による主観的評価を大きく変える可能性がある。読める化された赤ペンを共有しながら評定できるからである。大規模な入試へのスピーキング導入が検討されているが、多数の査定者による評価に客観性を与える手段として、可読性と共有性を持つ ASR+双方向赤ペン添削技術を活用することは検討に値すると思われる。

また、スピーキング小テストを教員が自前で作成できるカリキュラム適合性や、生徒自前のスマホやパソコンで参加できる媒体自由度の高さから、実施の態様は紙での小テストの手軽さがあり、導入の敷居が低かったことは特筆しておきたい。

参考文献・参考資料

Ahn, T., & Lee, S.M. (2016). User experience of a mobile speaking application with automatic speech recognition for EFL learning. British Journal of Educational Technology, 47(4), 778-786.

発音練習サイト NatTos. https://www.mintap.com/nattos/

Spring, R., 田淵 龍二 (2020). 「全自動赤ペン添削をオンライン授業に取り入れた学習-コロナ時代でのスピーキング練習への挑戦」. 言語教育エキスポ 2021 予稿集. Retrieved from https://www.mintap.com/news/20210307 expo st.pdf

Spring, R. (2020). Using Multimedia Tools to Objectively Rate the Pronunciation of L1 Japanese EFL Learners. ATEM Journal: Teaching English through Multimedia, 25, 113-124.

田淵 龍二, Spring, R. (2021). 「スピーキング 3 秒採点と赤ペン添削システム開発とオンライン 授業 — 人手による主観評価から機械 (AI) による客観評価へ」. 言語処理学会第 27 回年次 大会 (NLP2021) 発表論文集. Retrieved from https://www.anlp.jp/proceedings/annual_meeting/2021/pdf_dir/E2-1.pdf

ピッチは役立つのか?

-英文中の語彙認識に対するピッチの効果分析-

山田 貴将(南山大学)

キーワード:ピッチ, 語彙認識, Praat, 単音節/多音節語, 内容語/機能語

1. はじめに

プロソディとは、発話におけるアクセント、イントネーション、音の大きさ、音の持続時間、リズム、ポーズ等と一般的に定義され、超分節的特徴を持っているとも言われている(研究社、2012:224)。先行研究から、プロソディは、聴解における語彙認識の際に韻律的手がかりとしての役割を果たし得ることが実証されてきた(Cutler & Norris, 1988; Lindfield, et al., 1999)。しかしながら、これまでの研究では、調査研究者が英語母語話者であることが多く、実験材料として文ではなく単語のみが使用されてきたという課題があった。また、認識対象となる単語の言語情報という要因も十分に考慮されてこなかった。

本研究では、英文聴解における語彙認識を測定するために、日本人大学生に 5~10 語からなる 英文をディクテーションさせ、ピッチ情報の有無によってどのような差異が生ずるのかを実証的 に明らかにした。また、語彙の性質の違い(単音節/多音節、内容語/機能語)によって語彙認識が どのような影響を受けるのかも調査した。

2. 手順

2-1. 参加者

愛知県の国立大学で英語(一般教養)を履修する 2 年生のクラス 52 名の内,TOEIC スコアが $300\sim500$ 点の学生 33 名を初中級学習者として本研究の調査対象とした。参加者の平均英語学習 年数は 9.1 年,TOEIC スコアの平均点は 384.69 点(SD 51.58)であった。

2-2. 実験素材

ディクテーション用の英文 (5~10 語, 計 20 文) は、参加者の TOEIC の平均点を考慮に入れ、 CEFR A2 レベルの内容を扱う NHK ラジオ講座のテキストから選択、若干の修正を加えて使用した。これらの英文の音声化に当たっては、ピッチの有無による語彙認識の差異を明らかにする目的で、ピッチ有と無の 2 種類を用意した。ピッチ有の音声は、英語ネイティブスピーカーに実験文を読んでもらい録音した。ピッチ無の音声については、音声解析ソフトウェア Praat を用いてピッチ情報を可能な限り排除し平板な音声を作り出した。

2-3. 手順

上述した参加者に対して、2-2 の英文 20 文のディクテーションを異なる音声モードで(ピッチ有、無)、2 週間のインターバルをおいて実施した。採点に当たっては、1 単語 1 点とし合計点を算出した。最終的に分析対象となった 19 の英文の総得点は 153 点(153 語)となった。

3. 結果

ピッチの有無によってディクテーション正答率に有意な差が生ずるのかどうかを調査するため、t 検定を実施した結果、有意な差があることが確認された(t(32=-0.786), p<.001)。また、単語のタイプ(多音節語/単音節語、内容語/機能語)によってピッチのディクテーションに対する効果が異なるのかを明らかにするために、ピッチと単語のタイプ(多音節語/単音節語、内容語/機能語)を独立変数、正答率を従属変数とした 2 要因分散分析(ANOVA)を実施した。以下がその結果である。

表1. ピッチ&多音節/単音節

Source	SS	df	MS	F value	p - value
Pitch	.217	1	.217	23.539	<u>000.</u>
Syllable types	.293	1	.293	1.659	.200
Pitch* Syllable types	.011	1	.011	1.193	.276
Error (pitch)	1.393	151	.009		
Error (syllable types)	26.700	151	.177		

表 2. ピッチ&内容語/機能語

Source	SS	df	MS	F value	p -value
Pitch	.344	1	.344	<u>36.975</u>	.000
Word types	.130	1	.130	<u>.732</u>	<u>.005</u>
Pitch* Word types	.000	1	.000	.001	<u>.978</u>
Error (word types)	26.863	151	.178		
Error (Pitch)	1.404	151	.090		

表 1 からピッチの正答率に対する主効果が確認された(F(1,1)=23.549, p<.001)。しかしながら、ピッチと多音節語/多音節語という単語のタイプに交互作用は見られなかった(F(1,1)=1.193, p=.276)。また、表 2 からピッチ及び単語タイプ(内容語/機能語)は、正答率に対して主効果があることが確認された(F(1,1)=36.975, p<.001; F(1,1)=.732, p<.005)。一方、ピッチと内容語/機能語という単語タイプに交互作用は見られなかった(F(1,1)=.001, p=.978)。

4. 考察

以上の結果から、語彙認識はピッチ有の状況の方が無の状況より優位に高くなること、及び内容語の認識率は機能語のそれより高いことが示された。その一方で、ピッチが語彙認識に与える影響は、単語のタイプ(単音節語/多音節語、内容語/機能語)には関連していないことが明らかになった。つまり、聴解対象の単語が単音節語である場合と多音節語である場合(又は、内容語である場合と機能語である場合)において、ピッチの果たす役割に有意な差は確認されなかった。そこで、これらの言語情報以外の要因はないかを探索的に調査するためにクラスター分析を実施した結果、単語の使用されている文脈や文中における位置によって強勢が決まり、それによって語彙認識が影響を受ける可能性が示唆された。

5. 参考文献

Culter, A., & Norris. D. (1988). The role of strong syllables in segmentation for lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance, 14*(1), 113-121. Lindfield, K. C., Wingfield, A., & Goodglass, H. (1999). The contribution of prosody to spoken word

小池生夫(編)(2012). 『応用言語学事典』研究者.

recognition. Applied Psycholinguistics, 20(03), 395-405.

語の組み合わせが統語構造の学習に及ぼす影響

坂東 貴夫(金沢学院大学)

キーワード:暗示的学習,反復接触,意味的適切性,文法性判断課題,曖昧文

1. 研究背景

第二言語文処理の研究では、複雑な文構造において、学習者が母語話者とは異なる統語処理をする場合があることが示されている。Clahsen and Felser(2006)は、母語話者の統語処理と比較すると、学習者の統語処理が十分でない場合があることを主張し、意味理解が可能であれば統語処理を簡略化してしまう学習者の文処理の傾向を示した。一方で、語と語の語用論的な意味的適切性(Plausibility)を操作すると、複雑な文構造でも学習者が母語話者の文処理と類似した処理ができる場合があること(Omaki & Shulz, 2011)や、母語話者よりも学習者の方が Plausibility の影響を受けて統語処理が変容しやすいことが示されている(Roberts & Felser, 2011)。

- (1) The man believed the girl had surprised the visitors often.
- (2) The man believed the room had surprised the visitors often.
- (3) As the driver parked the car made a loud noise.
- (4) As the driver parked the boy made a loud noise.

例 $1\sim4$ のような文は、統語構造の理解において一時的に混乱する可能性がある文(ガーデンパス文)であり、下線部の名詞句を先行動詞(believed や parked)の直接目的語と捉えてしまうと正しく統語構造を理解できない。このような現象をガーデンパス現象と言うが、「動詞+名詞句」の組み合わせが「動詞+直接目的語」として選好される場合(Plausible 条件 [例 $1\cdot3$])と、「動詞+直接目的語」という解釈が不自然で選好されにくい場合(Implausible 条件 [例 $2\cdot4$])では、このガーデンパス現象の発生に差が有ることが予測される。なぜなら、Implausible 条件では、下線部の名詞句を後続する節の主語と捉えることで、動詞と名詞句の間に節境界が存在すると予測しやすくなり、統語構造の理解に混乱が生じにくいと考えられるからである。

このような現象を学習メカニズムの観点から考えると,動詞と後続名詞句の関係性の違いによって統語処理の変容がある場合,統語構造に対する気づきが起き,学習が促進されるはずだが,このような手法を用いて学習への影響に焦点を当てた研究はない。

そこで本研究では、同一の統語構造に反復接触することによる暗示的学習に着目し、読解課題において Plausibility が操作された英文を繰り返し読むことで、統語構造の暗示的学習にどのような影響が及ぶかを調査した。Plausibility を操作した英文を読む読解課題の事前・事後・遅延において文法性判断課題を行い、インプットに含まれる Plausibility の違いによって条件間で正答数等に差が生じるか否かを調べた。

2. 研究課題

本研究の課題は以下の2点である。

- 1) 同じ統語構造に反復接触する読解課題により統語構造の学習が促進されるか
- 2) 読解課題における Plausibility の操作が統語処理の学習に影響を及ぼすか

3. 実験

文法性判断課題では、文法文 20 文(弱いガーデンパス文 $[例 1 \cdot 2]: 10$ 文,強いガーデンパス文 $[M 3 \cdot 4]: 10$ 文)および非文法文 20 文を含む計 40 文からなるリストを 2 つ作成し、事前・事後でカウンターバランスを設定した。英文は 1 文単位で PC モニター上にランダム呈示し、20 秒の制限時間を設け、文法文か非文法文かをできるだけ速く答えるよう参加者に指示した。また、事前課題で使用したリストを用いて、約 2 週間後に遅延課題を実施した。

介入である読解課題では、移動窓方式で単語単位の呈示をする自己ペース読み課題を実施した。 条件別に Plausibility を操作した英文を含むリスト (Plausible 条件 [例 $1 \cdot 3$]: 20 文,Implausible 条件 [例 $2 \cdot 4$]: 20 文)を作成し、意味理解を目的とした読解を促すために用意したフィラー文(20 文:簡単な内容確認用の二択問題が後続)も、各条件のリストに含めた。

表1 本研究の実験デザイン

74-101 7 L v 2 7 C 10 C 7	<i>)</i> 1 •			
	事前:	介入:	事後:	遅延:
	文法性判断課題	自己ペース読み課題	文法性判断課題	文法性判断課題
Plausible 条件	文法文	Plausible 条件: 20 文 フィラー: 20 文	文法文 - 弱い GP 文 10 文	文法文
Implausible 条件	弱い GP 文: 10 文 強い GP 文: 10 文	Implausible 条件: 20 文 フィラー: 20 文	強い GP 文: 10 文 強い GP 文: 10 文 - 非文法文: 20 文	弱い GP 文: 10 文 強い GP 文: 10 文 非文法文: 20 文
統制群	非文法文: 20 文	実施しない	非义伝义: 20 义	非义伝义: 20 义

4. 結果

現在のところ、文法性判断課題の結果は表2の通りとなっている。統制群を除く2群では、事前・事後間において正答数に有意差が見られるが、参加者グループ間に有意差は見られない。

表 2 文法性判断課題における文法文の正答数

	事前	事後	遅延
Plausible 条件	12.13 [4.76]	15.75 [1.91]	15.00 [1.93]
Implausible 条件	11.43 [4.89]	15.57 [1.99]	14.86 [2.85]
統制群	12.80 [1.30]	14.20 [2.39]	14.40 [3.58]

注. [] 内は標準偏差

参考文献

Clahsen, H., & Felser, C. (2006). Grammatical processing in language learners. *Applied Psycholinguistics*, 27(1), 3-42.

Omaki, A., & Schulz, B. (2011). Filler-gap dependencies and island constraints in second-language sentence processing. *Studies in Second Language Acquisition*, *33*, 563-588.

Roberts, L., & Felser, C. (2011). Plausibility and recovery from garden paths in second language sentence processing. *Applied Psycholinguistics*, *32*: 299-331.

映画に出現する必須コロケーションの 量的及び質的分析の試み

古樋 直己(大阪工業大学)

キーワード:映画、語彙、コロケーション

1. はじめに

映画は英語学習の動機付けに好影響をもたらすことはよく知られている。学習上の苦痛を伴うことが少なく、ある程度オーセンティックな英語が使用されていると考えられるという利点もある。英語運用能力向上には語彙力が重要であり、語と語の組み合わせであるコロケーション習得も効果的である。165 作品の台詞に習得が必須のコロケーションがどのように出現するかを調査し、さらに、それらのコロケーションを性質別分類も試みた。

2. 目的

1つは必須コロケーションが映画にどれだけ含まれているのか調べることで、もう1つはそれらのコロケーションにはどのような性質のものがどのように分布しているのか調べることである。このように、量的側面、質的側面から分析を試みた。

3. 素材と手順

3.1 素材

1 つは英語学習者が習得すべき必須コロケーションリストで、Koya(2005)の動詞及び名詞からなる V-N の基本コロケーション 1,572 種類を採用した。もう 1 つの素材は映画の台詞データベースで、映語犬サクの Web サイト (株式会社フォーイン スクリーンプレイ事業部)を活用した。

3.2 手順

まず初めに、1,572 種類の V-N コロケーション (Koya, 2005) を実質的に 165 作品の台詞 データベースである映語犬サク Web サイトの検索窓に入力すると、そのコロケーションが 用いられた台詞が表示される。このデータを処理しやすいように表計算ソフトに入力し分析した。

4. 結果

結果を、量的分析したものと、質的分析したものに分けて述べる。

4.1 量的分析の結果

165 作品中に必須コロケーション 1,572 種類のうち 538 種類が含まれていた。作品 1 つに含まれているコロケーションの種類は 34 種類が最大で、種類ではなくコロケーションの合計の延べ回数が最多であるのはその延べの出現回数は 42 回であった。次にある 1 つのコロケーションに着目し、そのコロケーションがどれだけ多くの作品に出現するかを調

べた。take care は出現する作品が最多で118作品に出現する。その回数を合計すると273回であった。1つの作品に含まれる基本コロケーションは34種類に過ぎない上,合計数から考えて、繰り返し回数もごく限られている。語彙習得するには1度遭遇するだけでは難しい。単語単位での研究であるがCrothers, E., & Suppes(1967), Rott (1999), Saragi et al. (1978), Nation (2014)等で必要とされる回数は異なるが5回や10回程度は必要である。回数に諸説あるとしても、遭遇の回数を増し、基本コロケーション習得には作品を繰り返し視聴する、複数の作品を視聴することが必要となる。

4.2 質的分析の結果

量的分析で活用したシートを利用し高頻度コロケーションの特性を調べた。高頻度とは 165 作品内で 9 本以上に出現する 62 種類コロケーションとした。コロケーションの性質別の分類方法は Koya (2005)に準拠のものと、Howarth(1998)のものを活用した。前者には Semantic opacity,L1 equivalence,collocational restriction,collocational structure,delexicalized verbs,lexical,delexical,core meanings の 6 種類,後者には free combination (FC),restricted collocation (RC),figurative idiom (FI),pure idiom (PI)の 4 種類がある。結果の詳細は紙数の都合により割愛せざるを得ない。

5. 結論

5.1 量的分析について

映画のみで英語習得に必要な基本コロケーションを習得するのは容易ではない。

5.2 質的分析について

コロケーションの性質を念頭に置くことで習得促進に貢献可能である。

参考文献

- Crothers, E. & Suppes, P. (1967). *Experiments in second-language learning*. New York, NY: Academic Press.
- デイヴィス恵美 (2017). 「日本人英語学習者のコロケーション学習への示唆ー語法的研究に沿った視点から一」全国英語教育学会第43回島根研究大会,2017年8月19日,於島根大学.
- Furuhi, N. (2010). 「映画における高頻度基本コロケーションの性質」. 映画英語教育学会第8回関西支部大会,2010年9月25日,於近畿大学.
- Furuhi, N. (2011). Teaching basic collocations for Japanese learners of English through popular movies. *ATEM Journal*, 16, 33-44.
- Howarth, P. (1998). Phraseology and second language proficiency. Applied Linguistics, 19(1), 24-44.
- Koya, T. (2005). The Acquisition of Basic Collocations by Japanese Learners of English. Unpublished doctor's thesis, Waseda University, Japan. Retrieved from http://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/5285/3/Honbun-4160.pdf
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies of Second Language Acquisition*, 21, 589-619.
- Saragi, T., Nation, I. S. P., & Meister, G. (1978). Vocabulary learning and reading. System, 6, 72-78.

日本人高校生を対象とした クリティカルシンキング指導の効果

ーライティングにおけるクリティカルシンキング志向性と クリティカルシンキングスキルに焦点を当てて-

坂口 寛子(福岡県立春日高等学校)

キーワード: クリティカルシンキング 志向性 スキル 高校生 ライティング

1. はじめに

21世紀の知識基盤社会で求められる能力(21世紀型スキル)としてのクリティカルシンキングは、学校教育においてその指導の重要性が増している。しかしその一方で、日本の英語教育におけるその指導の可能性と具体的指導法についての研究は、少ないのが現状である。先行研究の多くは、大学生を対象としたクリティカルシンキングスキル育成に焦点を当てたものであり、クリティカルシンキングの構成要素であるクリティカルシンキング志向性とクリティカルシンキングスキル両方に焦点を当てた、高校生を対象とした研究はほとんどない。以上のことから、本研究は、高校生を対象とした英語論証文指導によるクリティカルシンキング志向性とクリティカルシンキングスキルの変化を検証した。

2. 研究の方法

2.1 参加者

参加者は、日本の高校に通う 2 年生 64 名(男子 22 名、女子 42 名)である。本研究の 6 か月前である高校 1 年次に受験した GTEC の 4 技能型平均スコアは 848.27(SD = 115.38)、ライティング平均スコアは 230.36(SD = 15.13)であった。

2.2 手順

2.2.1 事前·事後調査

大学生 255 名を対象に行った質問紙調査により抽出された因子を基に作成した,英語教育におけるクリティカルシンキング志向性とクリティカルライティングストラテジーに関する質問紙用紙を用い,事前・事後調査を行った。また,先行研究を基に claim (書き手の立場を明確にする要素), argument (warrant と backing から構成され, claim を支持する要素), counterargument (書き手とは相反する立場や,書き手の主張の妥当性に異議を唱える意見への気づきを示す要素), rebuttal (書き手が自らの立場を擁護するために,想定される反論に反駁するための根拠を示す要素), non-rebuttal (反対の立場や意見に反駁しようとはしているが,適切に反駁できていないことを示す要素) の5要素を論証文中のクリティカルシンキング要素とし,その頻出回数を事前・事後にカウントした。

2.2.2 手続き

計3時間の授業を英語で行った。1時間目は、クリティカルシンキング志向性とクリティカルライティングストラテジーに関する事前質問紙調査とエッセイライティング事前テストを行った後、英語論証文の特徴説明、反論を含む多様な意見の創出を促すことを目的とした英語による口頭即興ディベートを行った。また、グラフィックオーガナイザーを用いたアイデア創出を行い、創出したアイデアを上位概念と下位概念に整理した。2時間目は、論証文の型について指導を行った後、ペアで英語のライティングによりディベートを行い、反論と反駁の創出を行った。3時間目は、クリティカルシンキング志向性とクリティカルライティングストラテジーに関する事後調査、エッセイライティング事後テストを行った。

2.2.3 分析

クリティカルシンキング志向性とクリティカルライティングストラテジーに関する事前・事後の質問紙調査結果と、事前・事後のエッセイライティングテスト中の5つのクリティカルシンキング要素の頻出回数を、対応のあるt検定により分析した。

3. 結果

結果は、クリティカルシンキング志向性は有意に増加しなった一方、クリティカルライティングストラテジーは有意に増加した。また、論証文中のクリティカルシンキング要素については、claim と argument の頻出回数はほとんど変化しなかったが、counterargument、rebuttal、non-rebuttal は有意に増加した。

参考文献

- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In Baron, J. B. & Sternberg, R. J. (Ed.), *Teaching thinking skills: Theory and practice (pp. 9-25)*. NY: W. H. Freeman and Company.
- Qin, J., & Karabacak, E. (2010). The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. *System*, 38(3), 444-456.
- Nussbaum, E. M., Kardash, C. M., & Graham, S. E. (2005). The effects of goal instructions and text on the generation of counterarguments during writing. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 157-169.
- Nussbaum, E. M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59-92.
- Barnawi, O. Z. (2011). Finding a place for critical thinking and self-voice in college English as a foreign language writing classrooms. *English Language Teaching*, 4(2), 190-197.

英語プレゼンテーション視聴時の学習者の視線解析: 客観的教育指標の抽出

大野 幸久(九州大学 大学院生) 冬野 美晴(九州大学)

キーワード:プレゼンテーション教育、アイコンタクト、アイトラッキング、視線解析

1. はじめに

昨今,グローバル化に伴いプレゼンテーションなどの英語スピーキングスキルの重要性が指摘されている。しかし、既存のパブリック・スピーキング教材の多くは発表内容が焦点となっており、デリバリースキルへ焦点を当てたものは少なく、デリバリーに関する記述がある場合でも客観的根拠に基づく記述は希少である (Fuyuno, Yamashita, Saitoh & Yokomori, 2020)。そこで、本研究ではデリバリースキルの中でも特にアイコンタクトに注目して英語学習者を対象としたアイトラッキング実験を行い、英語プレゼンテーションスキルの教育に有益な指標を抽出することを目的とする。

2. 実験

4年制大学に通う大学生・院生の日本人英語学習者 19名 (男性 12名,女性 7名,平均年齢 23歳) に英語プレゼンテーションの動画を視聴して貰い,プレゼンテーション動画視聴時の注視点座標を記録した。これらの 19名を以降オーディエンス参加者と呼ぶ。オーディエンス参加者はいずれも英語や語学を専攻としない学生であった。

2.1 実験準備

オーディエンス参加者とは異なる、大学院生の日本人英語学習者 2 名(以降話者 A, B)に、筆者らが用意した同じスライド資料とスクリプトを用いて約 7 分の英語プレゼンテーションを実施して貰い、練習前後のパフォーマンスを高画質ビデオカメラで定点撮影した。それぞれの話者の練習前後の撮影において、場所、聴衆(数・位置)、スライドが投影されるスクリーンや演台等の備品の配置、話者の服装、撮影機材などの環境を統一した。練習後の撮影については、話者 2 名にいずれも 2 週間の練習期間を設け、同じ内容の教示資料に基づきプレゼンテーションを各人のベ1 時間練習してもらった。撮影したプレゼンテーション動画を分析したところ、練習前後および話者間でアイコンタクト量に差がある事が確認された。話者 A, B それぞれ練習前後の計 4 本のプレゼンテーション動画を下記の視聴実験で用いた。以上の動画データおよびそれを使用した視聴実験条件を A1,A2,B1,B2 とする。アルファベットは話者、数字は練習前(1)と練習後(2)を示す。

2.2 動画視聴実験

オーディエンス参加者 19 名に、2 本ずつのプレゼンテーション動画を話者が異なるように視聴して貰い、Tobii 社のアイトラッカーと 23 インチのフラットスクリーンモニタを用いて注視点を記録した。さらに視聴後に 5 件法による主観評価アンケートを実施した。

3 分析

動画視聴実験で収集した注視点座標データおよび主観評価データを元に分析を行った。実験で得られたデータの中で3名のデータは注視点のズレなどが確認されたため分析対象から除外した。プレゼンテーション動画の画面内を「話者頭部(head)」「スクリーン」「演台」などの複数の領域に分割し、各領域の注視率をプログラムによって算出した。注視率と主観評価データを用いて、話者間及び同じ話者の練習前後の異なる条件で比較を行った。

4 分析結果・考察

各条件で算出した注視率と主観評価の平均値を表1に示す。画面内の領域は、注視率の平均値が1%を超えた「話者頭部(head)」と「スクリーン」の2種類の領域のみ取り上げる。各項目列で緑セルは最大値を、赤セルは最小値を示す。

表 1 注視率と主観評価の平均値

	話者のアイコンタクト		オーディエンス参	加者による注視率	オーディエンス参加者による主観評価
実験条件	回数(回)	時間(秒)	head	screen	全体の印象
A1	11	4.42	22.94	65.90	3.38
A2	59	40.81	31.17	58.63	4.00
B1	15	9.99	20.14	69.41	1.75
B2	45	13.68	24.81	60.30	3.00

最も話者のアイコンタクトの多い A2 条件で、オーディエンス参加者による話者頭部の注視率と主観評価のスコアが最も高い。一方で、話者のアイコンタクト回数の少ない B1 では話者頭部の注視率と主観評価が低く、スクリーン注視率が高い。話者のアイコンタクト量が多いと聴衆は話者の顔を注視し、話者のパフォーマンスへの主観評価が高くなる傾向にあると言える。また、練習前後で比較した場合、話者頭部の注視率と主観評価において練習後のスコアが高く、練習前のスコアが低い。これは練習によって話者のアイコンタクト量が増えた結果、聴衆の話者への注視率およびパフォーマンスへの主観評価を高めることができたと考えられる。以上の、オーディエンス参加者の視線解析・主観評価・話者アイコンタクト量のクロス分析結果より、A2条件程度の話者アイコンタクト頻度・時間が、効果的なプレゼンテーションを実施するための指標の1つとなると考えられる。

5 おわりに

本研究では、英語プレゼンテーションにおいて話者のアイコンタクトが多いほど聴衆は話者の 頭部に注目し、パフォーマンスを高く主観評価する傾向が示され、聴衆の話者への注視率および 主観評価が高い条件(A2)における話者のアイコンタクトの詳細が明らかになり、効果的なプレ ゼンテーションの指標が示唆された。今後、オーディエンス参加者の英語習熟度や、話者の音声 要素・ジェスチャなどの他の要素と注視点のクロス分析を行うことで、さらに詳細なプレゼンテ ーションスキル教育の指標を抽出できると考えられる。

参考文献

Fuyuno, M., Saitoh, T., Yamashita, Y., & Yokomori, D. (2020). Gaze-Point Analysis of EFL Learners while Watching English Presentations: Toward Effective Teaching, *International Journal for Educational Media and Technology*, 14(1), 17-28.

外国語授業を自動分析する AI Mobile COLT システムの開発

石塚 博規(北海道教育大学旭川校)

キーワード:授業分析, COLT,授業改善,教師教育, AI

1. はじめに

1995年に N. Spada と M. Fröhlich によって Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) と呼ばれる妥当性の高い外国語授業観察方法が提案された。発表者は、教員養成系 4 大学の協同プロジェクトですでに開発されていた COLT を用いた英語授業の分析を支援するプラットフォームである Colla VOD をベースに、リアルタイムで外国語授業の分析を可能にする新しい半自動化携帯型授業分析システム、Mobile COLT を開発した。この新しいシステムは、簡易にそして遅滞なく授業を教室内で分析できる点で有用性が高く、外国語の授業改善に効果をもたらすことをこれまでの発表者の研究によって明らかにしてきた(Ishizuka & pellerin, 2020)。発表者はさらに、これらの研究成果を基に、Mobile COLT で分析する上での手作業部分を AI の支援により完全自動化する試みを行い、現在のそのシステムの検証を行っている。本発表では、質的・量的両面から行う統合的授業研究法による授業改善の試みと成果、及び AI Mobile COLT の仕組みと機能について報告する。

2. CollaVOD & Mobile COLT

CollaVOD は COLT 分析の集計支援を行う機能を付与されたオンライン協働学習プラットフォームとして開発された。ビデオ録画され、CollaVOD の教材としてアップロードされた外国語授業をオンライン上でコーディングすると、瞬時にその授業の特徴が表やグラフの視覚情報で提示される。一方、Mobile COLT は、外国語授業の観察者がそのアプリをインストールしたタブレット PC を授業教室に持ち込み、観察・録画しながらリアルタイムで COLT コーディングできるように設計されたものである。CollaVOD では録画された授業のみが分析対象であったが、Mobile COLT を使うと、実際の授業を観察しながらコーディングできるため、分析結果を授業終了後すぐに視覚情報として提示することができる。

3. 統合的授業研究法による授業改善の試み

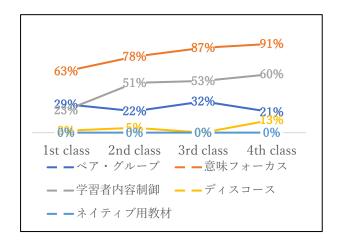
Mobile COLT を利用した授業改善の試みと成果については Ishizuka and Pellerin (2020)でまとめてあるので参照していただきたい。本発表では、CollaVOD を使った COLT による分析結果とこれまで行われている質的な授業評価の両方を使った授業開発研究(統合的な授業研究法)を紹介する。この授業開発研究はコロナ禍で学校への訪問が難しく Mobile COLT が利用できないために CollaVOD を使って行われたものである。協力者は中学校1年生を担当する教諭で、教科書の1単元が終わるタイミングで行われる復習を兼ねた類似した授業構造を持つ計4回の授業(生徒数35名の一クラス)が観察対象となった。研究期間は4か月で、1回目の授業から4回目の授業にかけての授業のコミュニケーション性及び授業運営やスキルの変化の推移により授業改善の達成度を検証した。各回の授業のあと3

日以内に教諭と発表者が対面で面会し、COLT の分析結果(量的分析)と質的な評価結果を提示し授業改善についてディスカッションした。

図 1,2 は 4 回の授業の特徴の変化の推移を示している。コミュニケーション性に関わる授業の特徴が次第に改善され、グローバルスコア(授業のコミュニケーション性を示すスコア)も右肩上がりに上昇しており、授業改善が回を追うごとに進んだことが確認された。同様に質的な評価に関する課題(発音や語法の誤り、指導方法の改善、思考力・判断力・表現力の指導など)も解決の方向に向かっていった。

図 1

授業の特徴の変化の推移



凶 2 グローバルスコアの変化



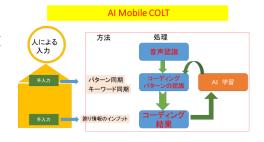
4. AI Mobile COLT の開発

Mobile COLT ではコーディング方法を習得した観察者が授業に立ち会い、教室後ろから観察しながらコーディングを手作業で行う必要がある。発表者はコーディング自体を自動化し、観察者の同席を必要とせずに、英語教師自らが自分の授業をタブレット PC を使いCOLT 分析できるシステムの開発に着手した。当システムは、授業を PC に録音しながら、

①逐次教師から発せされる音声を音声認識により文字化し、②その文字情報を基にコーディング・ルールを学習した AI エンジンが COLT コーディングし、③さらにそれを学習指導案から抽出する情報により修正する機能を持つ。当システムは AI Mobile COLT と名付けられ、現在その基幹部分が完成し動作検証を行っている。本システムにより授業改善に有用な客観的な指針が提供されることで、英語の授業研究が飛躍的に進むことが期待できる。

図 3

AI Mobile COLT の仕組み



参考文献

Ishizuka, H., & Pellerin, M. (2020). Providing quantitative data with AI Mobile COLT to support the reflection process in language teaching and pre-service teacher training: a discussion. In Frederiksen, Karen-Margrete; Larsen, Sanne; Bradley, Linda; Thouësny, Sylvie (Eds), *CALL for widening participation: short papers from EUROCALL 2020*, 125-131. Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.48.1176

子どもの物語を構成する能力の発達 ークライマックスから解決へー

稲葉みどり(愛知教育大学)

キーワード:第一言語発達,物語文,日本語,全体構造,共起ネットワーク

1. 研究の目的

本研究は、第一言語の物語文の談話構造の発達過程に関する研究である。子どもが結束性を備え、主題に沿った統括性のある物語文を語ることができるようになるまでには、どのような発達過程を辿るかを探る。物語を構成する能力は 3 歳頃から発達し始め、9 歳頃には高いレベルに達すると言われている(Berman & Slobin, 1994; Heilmann et al., 2010 他)。稲葉(2000 他)では、日本語を母語とする 3 歳児から 7 歳児までの発達過程を考察したので、本研究では 8 歳児と 9 歳児の物語文に見られる発達の特徴に着目する。研究結果は、第二言語の物語文の発達過程と比較することにより、中間言語の発達の特徴や習得上の問題等を明らかにし、外国語教育に資することを究極の目的としている。

2. 研究の背景と研究課題

発話資料は、Frog Story 研究として知られる文字のない絵本『Frog, Where Are you?』(Mayer, 1969)を用いて収集した物語文である。この絵物語は、24 ページの絵で構成され、前半(起承)は主に時系列に出来事が展開されていくので、流れを認知しやすく、比較的早期の段階から語ることができる。後半(転結)のクライマックスを含む場面では、物語を撤回(backtracking)して話を再構成(reorganization)する能力が必要になる。これは、物語の局所構造を構成する能力の中でも、概念的にも言語的にも複雑な能力である。さらに、クライマックスでの出来事が契機となり、物語が解決(resolution)に導かれ、物語の結末(conclusion)に至る。本研究では、8、9歳児がこれらの過程をどこまで言及することができるかを明らかにすることを中心的な研究課題とする。

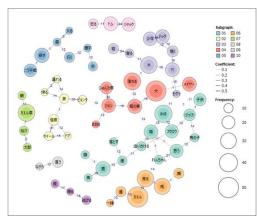
3. 研究の方法

発話資料は、日本語を母語とする 8 歳児と 9 歳児、各 10 人から収集した音声資料を文字化したもの(以下、テキスト)である。発話資料の収集は、最初に全頁の絵を見て物語の筋を把握し、その後最初の頁に戻り、再び絵本を見ながら語るという手順で録音した。これは Berman and Slobin (1994)の研究方法と同じ手順である。研究は、KH Coder 3 によるテキストマイニング(樋口 2017)により、頻出語彙と頻出語の共起ネットワークを検出して考察した。物語文法(Thorndyke, 1977)を基に、物語構造である「設定」「展開(起・承・転)」「結末(解決)」を考察の柱とした。設定は、「少年と犬が部屋で瓶の中のカエルを見ている場面」展開(起・承・転)は、「少年と犬が寝ている間にカエルがいなくなる(起)/少年と犬は家の中や森を探すが見つからない(承)/少年が枝だと思ったものは実は鹿の角で、鹿が突然走り出し少年と犬は池に落ちてしまう(転)」、結末は、「池でカエルを見つける(結)」である。

4. 結果と考察

分析から、8、9歳児には以下の類似した傾向が見られた。頻出語彙の分析では、登場人物等を表す言葉に固有名が登場した。固有名を用いることで登場人物に人格・性格・気質のようなものを吹き込み、いわゆるキャラクター化する(小田切、2010)し、存在感の感じられるものにする概念の発達が見られた。また、主人公等の思考・意図・心情等の内的側面の言及にも広がりが見られ、物語を牽引する動機になっていることが示唆された。

頻出語の共起ネットワーク(図1)からは、物語の設定、展開、結末までの個々の場面を構成する語の連鎖(局所構造)が検出された。さらに個々の連鎖は他の複数の連鎖と繋がり、出来事を関連づけていることが分かった。特にクライマックス(転)から結末(解決)に至る部分に大きな連鎖が見られ、物語の局所構造、及び、全体構造を構成する能力の発達が示唆された。



【図1】9歳児の頻出語の共起ネットワーク

5. 結論と課題

分析から、後から判明した新事実から先に起こった出来事の解釈を取り消して新しく解釈し直す力(撤回)と後から判明した新たな事実を基に二つの出来事の因果関係を結びつけ直す力(再構成)の萌芽が確認された。これは、日本語を第一言語とする子どものこの物語における発達過程についての結果であり、一般化するには更なる研究が必要である。

参考文献

Berman R. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: LEA Publishers.

Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American journal of speech-language pathology*, 19(2), 154–166.

樋口耕一(2014)『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版.

稲葉みどり (2020). 「物語文の萌芽-3 歳児の Frog Story の分析から-」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』4,91-98.

Mayer, M. (1969). Frog, where are you? New York: Dial Press.

小田切博(2010).『キャラクターとは何か』筑摩書房.

Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, *9*, 77-110.

重回帰分析における因果関係の誤謬をなくすために —相対的重みづけ分析による解釈—

水本 篤 (関西大学)

Keywords: multiple regression analysis; predictor importance, relative importance, relative weight analysis, reporting practices

1. はじめに

重回帰分析は初歩的な多変量解析であり、国内外の外国語教育研究でも広く用いられている。 重回帰分析では、複数の変数(予測変数)から1つの変数(目的変数)の値の予測を行い、その 説明率を R2 乗で数値化する他に、それぞれの予測変数が目的変数に及ぼす影響を確認する目的 で使われることがある。

しかし、影響の大小を比較する指標である標準偏回帰係数 (β) の解釈の前提が、「該当の予測変数とそれ以外の予測変数との相関を 0 とする」という、現実のデータではありえないものであるため、標準偏回帰係数をもとに因果関係の強さを安易に論じるべきではないということが従来から指摘されている。それにもかかわらず、未だに国内外の論文や学会発表で、その誤用が多く見られる。本研究では、このような問題を解決する方法として、相対的重みづけ分析(relative weight analysis)を使用し、標準偏回帰係数を使用した場合との解釈がどのように違うのかを示す。

相対的重みづけ分析(Johnson, 2000)は、予測変数間の相関を 0 に変換した上で、それぞれの予測変数の目的変数への影響を比較する方法であり、算出された R2 乗値を効果量としての解釈も可能になるため、シミュレーションや実際の研究でその有用性が報告されている。本研究では、重回帰分析の標準偏回帰係数を用いて、予測変数の重要度を誤って主張していると考えられる先行研究を対象とし、相対的重みづけ分析を用いて再分析を行う。

2. 再分析対象論文

近年出版された論文のうち,重回帰分析を使っていて,結果を再現できる情報が記載されている Goh et al. (2020) を再分析の対象とした。Goh et al. は,参加者 200 名の SAT のエッセイ・ライティング得点を目的変数とし,6 つの予測変数(語数,リーダビリティー,一文中の語数,一文中のコンマ数,つなぎ言葉の数,ストップワードの頻度)を用いて,ステップワイズ法による重回帰分析を行い,6 つの予測変数で,ライティング得点の 62.6%の分散が説明できることを報告している。Table 1 は,Goh et al.で報告されている相関係数,標準偏回帰係数,ステップワイズ法における投入順をまとめたものである。標準偏回帰係数の大きさから,(a) 語数,リーダビリティー,一文中の語数,つなぎ言葉の数が,ライティングの点数に正の影響を及ぼし,(b) 一文中のコンマ数(β = -.21),ストップワードの頻度(β = -.21)は負の影響を及ぼすという報告された。

Table 1Correlation and Standardized Beta Coefficients as Reported in Goh et al. (2020)

Variables					r				ρ	Enter
varia	ibles	1	2	3	4	5	6	7	р	Entry
1	Essay score	_							_	_
2	Word count	.67	_						.49	1
3	CLI	.41	.18	_					.20	2
4	Commas	.02	.05	.21	_				21	4
5	Stop words	35	28	32	03	_			10	6
6	Linking words	.35	.24	.34	.22	13	_		.12	5
7	Words/sentence	.45	.31	.43	.47	22	.33	_	.27	3

3. 結果と考察

Table 1 のデータを相対的重みづけ分析により再分析した結果を Table 2 に示す。標準偏回帰係数を用いて予測変数の重要度を解釈した場合,「コンマの数が負の影響を及ぼすため,一文中でのコンマをできるだけ少なくすべきである」といった因果関係の誤謬が起こっているが、相対的重みづけ分析では、分散説明率全体の 2.51%しかコンマの数の影響はないことがわかる(Relative Weight = .015)。またブートストラップ法によりコンマの相対的重みづけの大きさを確認したところ、95%信頼区間が 0 を含んでおり(95% CI [-.002, .046])、統計的にも一文中のコンマの数がライティングの点数に及ぼす影響はほとんどないということが明らかになった。つまり、相対的重みづけ分析により、予測変数が目的変数に及ぼす影響がより適切に解釈できるようになるといえる。

 Table 2

 Relative Weight Analysis Applied to the Data from Goh et al. (2020)

-		
Variables	Raw Relative Weight	Rescaled Relative Weight
Word count	.317	53.02%
CLI	.074	12.36%
Commas	.015	2.51%
Stop words	.047	7.88%
Linking words	.049	8.26%
Words/sentence	.096	15.97%
Total	.598	100%

参考文献

Goh, T.-T., Sun, H., & Yang, B. (2020). Microfeatures influencing writing quality: The case of Chinese students' SAT essays. *Computer Assisted Language Learning*, 33(4), 455–481. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1572017

Johnson, J. W. (2000). A heuristic method for estimating the relative weight of predictor variables in multiple regression. *Multivariate Behavioral Research*, *35*(1), 1–19. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3501 1

日本の英語学習者を対象とした 英語フォーミュラ知識測定テスト作成の試み

金澤 佑 (関西学院大学) 泉 惠美子 (関西学院大学) 磯辺 ゆかり (京都精華大学) 門田 修平 (関西学院大学) 平井 愛 (神戸学院大学) 松田 紀子 (近畿大学) 三木 浩平 (近畿大学) 森下 美和 (神戸学院大学) 渡部 宏樹 (情報通信研究機構)

キーワード:フォーミュラ,知識測定テスト,受容的知識,産出的知識,親密度

1. はじめに

外国語語彙習得研究や実践において、個々の語彙項目のみではなくフォーミュラ(二語以上からなる定型表現;複数語連鎖)に着目する必要性が提唱されるようになって久しい(Siyanova-Chanturia & Pellicer-Sánchez, 2019)。これまでに国内外で多くのフォーミュラ研究が見られるものの、学習者のフォーミュラ知識を測定・評価するためのテストについては、これまでに十分な研究がなされていない(Gyllstad & Schmitt, 2019; Gyllstad, 2020)。発表者らの研究プロジェクトでは、大学授業実践等の場で広く活用できる実行可能性の高いテストの作成を目的とし、日本の英語学習者を対象としたフォーミュラ知識測定テスト(Formula Test V1)を開発した。その作成に至る背景・手法と、探索的分析結果について本発表では報告する。

2. フォーミュラの選定

フォーミュラ項目の選定にあたっては、フォーミュラ親密度リスト(金澤(編)、2020)を使用し、日本の英語学習者の親密度スコアに基づき三つの群を抽出した。その上で、ランダム関数を使用して各群から無作為に30項目・合計90項目を選定した。フォーミュラ親密度の高いものをレベル1とし、フォーミュラ親密度の平均値に応じて三段階のレベルを設定した(表1)。

表1 親密度スコアに基づいた三群の抽出

群	項目数	フォーミュラ親密度	項目選定基準
レベル1	30	M = 6.37 (SD = .14)	M+1.5SD 以上(高親密度群)
レベル2	30	M = 4.86 (SD = .29)	M±0.5SD 以内(中親密度群)
レベル3	30	M = 2.96 (SD = .26)	M-1.5SD 以下(低親密度群)

平均値(M)や標準偏差(SD)はフォーミュラ親密度リスト(金澤(編), 2020)に基づく。

3. テストの作問

テストの作問にあたっては、語彙知識の基本的な側面である語形・意味・使用(Nation, 2013)や、受容的知識と産出的知識(Webb & Nation, 2017)に着目し、Receptive と Productive の二種類のテストを作成した。Receptive テストについては、語彙サイズテスト(相澤・望月(編), 2010)やフレーズ語彙サイズテスト(Martinez, 2011)等の先行研究を踏まえて、意味再認形式の出題方式を採用した。Productive テストについては、産出的句動詞テスト(Garnier & Schmitt, 2016)を参考に、形式手がかり再生の出題方式を採用した。具体例は図1の通りである。

図 1. フォーミュラ・テストの問題例

Receptive テスト(意味再認)	Productive テスト(形式手がかり再生)
Target: Meaning	Target: Form and Use
出題:	出題:
have to	Don't g u before you try.
□~しなければならない	(Hint: (努力の末に) あきらめる; 断念する; 降参する; 放
□~しようとする	棄する; やめる)(語数:2)*空所にあてはまるものを,各単
□∼を受け持つ	語の一文字目も省略せずに解答しましょう。単語と単語の
	間には半角スペースを入れましょう。
正答:~しなければならない	正答:give up

4. 探索的分析

作成したテストを日本の大学生英語学習者に対して実施し、探索的分析を行った。フレーズ語彙サイズテスト(Martinez, 2011)と本テストの間に正の相関が見られ、本テストの基準連関妥当性が示唆された。また、語彙サイズテスト(相澤・望月(編)、2010)と本テストの間には有意ではあるが弱い正の相関しか見られず、語彙サイズとフォーミュラ知識は別個の構成概念であることが改めて示唆された。更に、高親密度群は低親密度群に比べて正答率が高いことが分かった。このことは、フォーミュラ親密度はフォーミュラの難易度の一指標たりうることを示している。

参考文献

相澤一美,望月正道. (編) (2010). 『英語語彙指導の実践アイディア集』大修館書店.

Garnier, M., & Schmitt, N. (2016) Picking up polysemous phrasal verbs. System, 59, 29-44.

Gyllstad, H. (2020). Measuring knowledge of multiword items. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 387-405). Routledge.

Gyllstad, H., & Schmitt, N. (2019). Testing formulaic language. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (Eds.), *Understanding formulaic language* (pp.174-191). Routledge.

金澤佑. (編) (2020). 『フォーミュラと外国語学習・教育: 定型表現研究入門』 くろしお出版.

Martinez, R. (2011). *Phrasal Vocabulary Size Test, BNC Version (1-5k)*. https://www.lextutor.ca/tests/pvst/Nation, P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sánchez, A. (2019). Formulaic language. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (Eds.), *Understanding formulaic language* (pp.1-15). Routledge.

Webb, S., & Nation, P. (2017). How vocabulary is learned. Oxford University Press.

TTS 合成音を活用し オンデマンド型のオンライン授業を乗り切る

東 淳一(神戸学院大学)

キーワード: TTS 合成音声、LMS、オンデマンド型授業、Amazon Polly、Google Cloud

1. はじめに

昨年度実施した、高品質 TTS 合成音を活用したオンデマンド型オンライン授業について報告する。オンデマンド型の授業用素材の作成といえば、教員が自身の講義をビデオ録画しておく方法がある。しかしこの一見簡単に思える方法の場合、録画時に言い間違いが頻発する、板書のため教員が動き音声が聞きにくくなる等、収録に問題が生じることが多い。このため最初から録画をやり直したり、複数のビデオクリップを繋げるべく編集する必要があったり等手間のかかることが多い。学習者も、録画された動画を受動的に視聴するだけになり、学習活動としては単調になる。これら問題を解決する方法として、東(2019)等で報告したように Moodle 等の LMS に講義内容をテキストで入れておき、同時に解説の音声を TTS 合成音で提供するという方法がある。講義音声に TTS 合成音を用いることで、音声を後で修正する、あるいは追加する等の変更も簡単にできる。最近の TTS 合成音は、人間の音声と間違えてしまうほど高品質であり、 LMS に TTS 合成音による講義音声を組み込むことで、再利用可能なオンデマンド型授業用素材の効率的な作成が可能となる。もちろん、外国語の授業では LMS 内の練習問題やテストにも簡単に TTS 合成音を利用できる。本研究では、主に Google Cloud と Amazon Polly の TTS 合成音を使用して実際に Moodle により配信したオンデマンド型の授業用素材について報告する。

2. LMSでのオンデマンド授業ページの実際

2020 年度前期実施の異文化コミュニケーション論の Moodle ページを図 1 に示す。この授業では講義用レジメはスライドで(Keynote および PowerPoint ファイル)提供された。各回の授業では数分程度の TTS による解説音声がいくつか配置される。この授業は日本語で実施されるため、音声は日本語の音声を使用した。この TTS 合成音による解説中には「スライドの 4 ページ目を参照するように」等の指示が含まれる。つまり、受講生はスライドを印刷した上で、あるいは別にパソコン等の画面上でスライドを表示させつつ、音声の解説を聞くことになる。授業回によっては、参照すべき別のサイトへのリンクなども設定されており、これらの参照方法等についても音声により指示が与えられる。

図 2 の左側はメディア・コミュニケーションという別の授業の Moodle ページである。この授業はすべて英語で実施し、原則として各回のページは数種類の解説ページ、参考動画へのリンク、確認テスト、ダウンロード可能な講義解説音ファイルから成る。この回の授業のうち Movable type printing のページを開いた状態が図 2 右側である。受講生はページそのものに示されたレジメを読み、TTS の英語解説音声を聞いてメモを取りつつ学習を進めることになる。



図 1 授業用 Moodle サイトの例(1)

図 2 授業用 Moodle サイトの例(2)



3. まとめと今後の展望

授業実施後の学生の評価は概ね良好であった。少なくとも否定的な感想はなかった。2021年度の同じ科目の授業については、多少の修正をしつつも昨年度の LMS のコンテンツを基本的にそのまま利用すれば良いので、授業準備が大変効率的にできる。忘れてはならないのは、最初に TTS 合成音を作成する時にはその台詞もテキストファイルで保存しておくことであり、特に韻律制御のため SSML タグを使用した場合には、このことは重要である。なお、今後は Microsoft Azure と IBM Watson の音声も活用していく予定である。

参考文献

- 東淳一. (2019). 英語音声教育における TTS 合成音声の活用とその問題点, 2019 年 (令和元年) 度第33回日本音声学会全国大会予稿集, 44-49.
- ※本報告は日本学術振興会科学研究費助成(基盤研究(C))を受けた研究「AIを活用した次世代型英語スピーキング評価法の開発」(課題番号 18K00809)の一部をなす。

英文構造作図 Web アプリを用いた精読教育の新たな可能性

木村 修平(立命館大学)

キーワード: 英文精読、英文構造図、リーディング、LangDraw

1. はじめに

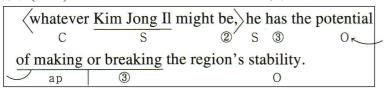
本研究では、英文構造図の作図に特化した Web アプリ「LangDraw」を用いた大学での精読授業の実践について、LangDraw の機能と特長を紹介するとともに、学期途中に採取した授業アンケート結果に基づいて精読スキルの伸長への貢献可能性を報告する。

1.1 英文構造図とは

英文構造図とは、英語で書かれた文の構造、すなわち主部や述部、修飾・被修飾の関係などを 記号や矢印などで説明したものを指す。図 1 は典型的な英文構造図の例である。日本ではこのよ うな英文構造図は、リーディングや文法解説の授業、受験対策用の参考書や問題集、一般向けの 学習書などで幅広く用いられている。

図 1

薬袋(2000)による Frame of Reference 方式の英文構造図



1.2 英文構造図の作図手法の課題

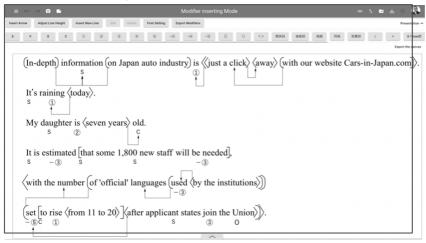
英文構造図の作図手法については2つの大きな課題が存在する。1つは記号の書式に明確なルールが存在しないことであり、2つめは作図に特化したソフトウェアが存在しないことである。

英文構造図の書式には、数学のように明確かつ厳密に統一されたルールは存在せず、授業を担当する教員や学習書を執筆する著者によって多様である。主語の下に「S」という略号を配するなど、教える側と教わる側の双方が暗黙裏に合意していると見なし得るものも存在するが、細かい部分は各人各様であり、個人の数だけ書式が存在するとも言える。

また、1点目の課題に関連して、英文構造図は様々な書式を取り得るため、柔軟な書式設定に対応した作図専用のソフトウェアやサービスはほぼ存在しないと言ってよい。ワープロソフトやドローイングソフト、スライド作成ソフトなどで代用することは可能だが、作図作業に多くの労力が必要となる。専用ソフトの開発は試みられたが、試作開発の域を出ず、実際の教育実践で用いるレベルに至らないものだった(木村, 2011)。

これらの課題点を克服するため LangDraw を開発した。LangDraw は英文構造図の作図に特化した Web アプリであり、インターネットに接続した端末上の Google Chrome などのブラウザで動作する。英文を入力し、任意の語句を選択してボタンを押すとその箇所に書式を設定した記号が挿入される。また、頻繁に用いる記号およびその書式設定を Google Drive に保存することができるため、ユーザごとに多様な書式で構造図を作成することができる(図 2)。作図した構造図も Google Drive に保存可能であり、また、PNG および SVG の画像ファイル形式で出力することもできる。

図 2Web アプリ版「LangDraw」を用いた英文構造図の作図の様子



(LangDraw は本稿執筆時 https://langdraw.pep-rg.jp/ で誰でも無料で利用できる。)

2. LangDraw を活用した英部精読授業

発表者は、2021 年度春学期に担当した大学の英文精読授業に LangDraw を導入した。教師による英文構造や文法事項の解説を LangDraw 上で行ったほか、課題の英文構造を受講者にも LangDraw を用いて作図することを求めた。学期途中で採取したアンケート調査では、LangDraw を用いた教員の解説のわかりやすさ、および自ら作図することでの理解の深まりについて、高い肯定評価が示された(表 1)。

表 1 中間アンケート調査の結果(一部)

	教員による LangDraw を用いた解	自ら作図することで英文精読や文
	説はわかりやすいか?(N=23)	法の理解が深まったか?(N=16)
とてもそう思う	10 (43.5%)	8 (50%)
ある程度そう思う	11 (47.8%)	5 (31.3%)
どちらとも言えない	2 (8.7%)	2 (12.5%)
あまりそう思わない	0 (0%)	1 (6.3%)
全くそう思わない	0 (0%)	0 (0%)

3. 課題と展望

中間アンケートでは、LangDraw の利用に積極的ではない受講者からボタン編集画面の使いにくさなどが指摘されたほか、マニュアルの整備を求める声も寄せられた。これらは今後の課題である。学習者も LangDraw を用いて作図することで、教師は学習者にとって困難な箇所を明確に把握することができる。これは英語リーディング授業の新たな実践の形態を示唆していると言える。

参考文献

木村修平. (2011). 「言語構造式作図ソフトウェア『LangDraw』の開発とその活用 - スマートデバイス向け英文法学習コンテンツ作成を例に - 」, *CIEC 研究会論文誌*, 2, 96-101.

薬袋善郎. (2000). 『基本からわかる英語リーディング教本』研究社.

英語音声録音のスピーキング・パフォーマンスへ及ぼす 影響に関する分析: 不安度軽減とスピーキング能力向上

本久 郁子 (千葉大学) 古谷 裕美 (関東学院大学)

キーワード:スピーキング練習,音声録音,不安度軽減,LINE,スマホ

1. 実践の意義

不安は第二言語習得に置いてよく研究される感情の一つである (Dewaele, 2014; Dewey, 2018)。実際, 英語の学習においても, 学習者はスピーキング授業に関心は高いものの, いざ話してみると緊張する, 発表が上手くいくか不安を抱く場合が多い。本発表は, 英語スピーキング授業における不安感に焦点を当て, 反復的な音声録音を課すことで不安感を軽減させ, スピーキング能力の向上を図ることを研究意義とする。同時に, 録音設備がない教室で誰もが実施できる発話練習方法を考案し, 本調査を計画した。研究課題として, 1) 日本人学習者がモバイルを用いて英語録音の課題を反復することで, スピーキングに対する不安度が軽減するのか, 2) 英語スピーキング能力の向上が見られるのかの 2 点を取り上げる。

2.1 対象者と実践手法

2名の教師で、都内大学1年生4クラスを対象に実施した。この調査は、コロナ禍以前から進めていたものであり、対面授業時における音声録音を想定し、通常教室においてより利便性の高いスマホを有効利用したものである。録音手法は多くの学生が活用している SNS である LINE を利用した。学生にとって身近な LINE を使用して音声録音/提出を行うことで、課題取り組みへの意欲向上、英語発話の活性化を促した。ただし、学生の LINE 利用に制限がかかる場合、スマホの音声録音アプリを介して学内サーバーや教員メールへの提出も一部認容した。

2.2 実践内容

学期の前後に FLCAS (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) を用いて、外国語への不安度アンケートを実施し、スコア換算し、変動を分析した。また、スピーキング能力のレベル測定も学期の最初と最後に実施し、ETS の『TOEIC Speaking & Writing 公式テストの解説と練習問題』を参考として、ルーブリックを使用して採点を行った。英語の授業において、2週に一度の割合で、教科書の学習内容を確認する内容の音声録音課題を課した。学生は各自で練習を行った後、スマホアプリである LINE もしくはボイスメモで音声録音して課題提出を行った。また、可能な範囲で送信時にコメントも送ってもらった。

リスニングやスピーキング活動は、同一の教科書を使用する形で各クラスのレベルや進度に応じて行った。教師はフィードバックを与えたが、教師やクラスにより多少その方法や量は異なった。コメントが音声タスクのフィードバック中心になる形と学生自身のモバイル再生による気づきを中心に得る形に結果的に分かれた。

3. 結果

スマホを用いた音声録音を授業内で反復的に行った結果、学期最初と学期の終わりでは 学生の抱くアンケートの不安度は 33 項目のうち約半分の項目が減少した。その項目ごと による減少幅の違いも見られ、不安でないと回答する項目も増加した。スピーキング力と しては語彙、英語表現、リズムなど全般的に大幅に改善された。初期の頃は、短文で似通 った英語表現を多用していたが、次第に表現が複雑になり、比較的長めの文章が増えてき た。音声面については、発表の声が大きくなり、リズム、発音においても改善が認められ 発話がよりスムーズになった。

教師や学生双方において、スマホを用いて音声録音を行う利点を見出すことができた。 録音課題の提出を義務付けることで、教師によるすべての学生のスピーキング活動の管理 が可能となり、学生も緊張感や集中力を維持してタスクに取り組むことができた。また、 モバイルで LINE アプリを活用する場合、教員の提出課題へのアクセスが迅速かつ容易と なり、比較的短時間でフィードバックが可能となった。一方、モバイルを使用せず PC の みを用いた LINE の利用では、学生の課題管理に時間や手間がかかった。

4. 考察

授業実践の結果,全体的にかなりの不安度が軽減し,英語の内容,表現,発話量においてスピーキング能力の向上が見受けられた。これは反復的に行う音声録音タスクや再生により,英語の発音やリズム等を正確に発話する気づきが得られたと考えられる。また,話す練習を行う事で,英語を話すことへの抵抗や不安感が軽減した可能性も高い。

LINE の活用で、教師にとって作業時間短縮のツールとなり、課題提出後、時間をあまり空けずにフィードバックを与えられることは、学生の学習意欲の向上、不安軽減のみならず動機づけを高めるフィードバックの効率的な方法やその意義も見いだせて貴重であった。また、教師のフィードバックがなくても、一人で練習を望むコメントも見られたことから、授業外で録音再生が手軽にできるツールを活用したタスクの設定も今後検討し、更に話すタスクを不安度軽減や動機付けへと結びつけることも可能であろう。

一方で、大学の方針として LINE 使用を禁止している場合や、個人情報漏洩などセキュリティ上の懸念事項が提起できる。スマホによる音声録音/提出方法に関しては,複数の選択肢を提示しつつ、授業運営する必要性があることは留意すべき点である。

参考文献

- Dewaele, J.-M. (2014). The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237-274.
- Dewey, D. P. et al. (2018). Anxiety: Stress; Foreign Language Classroom Anxiety, and Enjoyment during Study Abroad in Amman, Jordan. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 140-161.
- Educational Testing Service. (2015). 『TOEIC Speaking & Writing 公式テストの解説と練習問題』(国際ビジネスコミュニケーション協会)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

YouTube to Understand Popularity for Material Development

Daichi, Ikutani (Wasesa University)

Keywords: YouTube, material development, videos, content analysis

1. Introduction

Showing students videos on YouTube in classrooms is no longer uncommon and YouTube contains popular videos teaching English. Anyone can access to YouTube videos and the accessibility makes it possible to analyse videos with high view counts which are one of the indicators of popularity and attractiveness. This research aims to find out what makes audio-visual language materials on YouTube popular.

2. YouTube Videos as Language Materials

Educational practitioners have been interested in YouTube and make use of the website because the website offers a wide variety of videos. Brook (2011) describes YouTube as a rich source of language materials with authenticity and a way to increase motivation and peer-to-peer interaction.

There are studies which focus on how YouTube videos should be integrated in language instruction and effects that videos can bring to classrooms. However, there are not studies which look into qualities of videos teaching languages and what we can learn from such videos in order to develop visual language materials. Thousands of videos targeting Japanese learners who want to learn English can be found on YouTube. Several Youtubers who post videos aiming to teach English have gained popularity among viewers and some of their videos have archived view counts of more than 1 million.

3. The Research Question and Hypothesis

In order to attain implications to develop visual language materials which will appear attractive to learners and provide learners with motivation, the researcher analyses videos posted on YouTube for Japanese learners of English language to answer the following research question: what are the characteristics that make language video materials popular and attractive? Moreover, it is hypothesised that editing of popular videos is high-quality and the YouTube personalities of popular videos are native speakers of English or bilinguals who speak English as well as a native speaker.

4. Channels and Videos for Analysis

In order to search channels with the aim of teaching English, the researcher typed in the word "英語 (meaning English in Japanese)" in the search bar placed at the top of YouTube website. Though most of the channels which appeared in the search results contained videos aiming to teach aspects of English language, the researcher excluded channels which had the following characteristics: channels which did not target

- 112 -

Japanese learners of English language, channels which had videos teaching school subjects other than English, channels which had videos teaching foreign languages other than English, channels which did not aim to teach English.

After searching for YouTube channels, top 4 channels that had the most subscribers were selected and 3 videos with the highest view counts from each channel were picked for analysis. Moreover, 4 channels which had less than 100 subscribers were randomly selected to compare the contents with the videos from the 4 popular channels. Again 3 videos which had the lowest view counts from each of the 4 channels were analysed.

5. Model for Analysis

There also was a necessity for designing a model for the analysis as a model to analyse contents of YouTube videos for language learning had not been developed. Based on existing notions and models (Lange, 2014; McRobert et al., 2016; Pereira et al., 2018) which were applied to analysing contents of YouTube videos, the researcher had developed a model specifically for YouTube videos which aimed to teach Japanese viewers English. Then the videos were analysed with the model in terms of types of videos, language aspects featured in videos, author interactions with the audience, languages spoken by YouTubers in videos, subtitles, YouTuber's language proficiency, people appearing in videos, locations of filming and authenticity.

6. Results and Discussion

The results showed that the majority of the videos from the popular channels were vlogs and contained conversations with friends or family members who were native speakers of English. Using both Japanese and English subtitles was also important for the videos to be attractive. High authenticity was a key factor as well. Though the results provide pedagogical implications, the small number of the videos which are analysed in this study limits the generalisability of the findings.

References

Brook, J. (2011). The affordances of YouTube for language learning and teaching. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper*, *9*(1, 2), pp37-56.

Lange, P. G. (2014). *Kids on YouTube: Technical Identities and Digital Literacies*. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc.

McRoberts, S., Bonsignore, E., Peyton, T., & Yarosh, S. (2016). «Do It for the Viewers!» Audience Engagement Behaviors of Young YouTubers. *Proceedings of the 15th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 334-343). Retrieved from http://dl.acm.org/citation.cfm?id=293067

Pereira, S., Moura, P. & Fillol, J. (2018). The YouTubers phenomenon: what makes YouTube stars so popular for young people? *Fonseca, Journal of Communication,* (17), 107-123. https://doi.org/10.14201/fjc201817107123

A Search for the "Best-fit" Listening Strategies

OTSUKA, Tomomi (Osaka Jogakuin College)
SAKI, Michi (Doshisha Women's College)
IMAI, Yumiko (Doshisha Women's College)
WAKAMOTO, Natsumi (Doshisha Women's College)

Keywords: listening comprehension, "best-fit" strategies, self-regulation, procrastination, satiation

1. Introduction

The development of English listening comprehension is a vital part of increasing one's ability in using English as a global franca. This study intends to improve the English proficiency of college students, exploring how Japanese college students could improve their English listening ability by finding and exploiting their 'best-fit' strategies.

2. Method

2.1 Participants

We had 43 participants in English-medium seminar courses that we are teaching in three separate courses at a Japanese women's college. Participants were divided into three groups: Control Group-1 (n=20), in which students are taught by a teacher who is a native English speaker, Control Group-2, in which students are encouraged to use CALL materials (n=7), and Treatment Group named Strategy Group in which students are encouraged to find and use their best-fit listening strategies (n=16).

2.2 Procedure

This project was divided into three phases for 24 weeks. During the first phase (eight weeks of the spring semester, 2019), all the participants were encouraged to review their present listening strategy use by using LCS-J (Listening Comprehension Strategy Questionnaire, Japanese version; Wakamoto & Rose, 2019). The choices were from "1" (Strongly agree) to "6" (Strongly disagree). Moreover, VLT (Vocabulary Levels Test, Schmitt, & Clapham, 2001) was used to check their vocabulary size in 2000, 3000, 5000, and academic levels. In the second phase, eight weeks during summer vacation, all participants were prompted to continue listening practice. The Strategy Group was asked to make their 'best-fit' listening comprehension strategies with self-regulation strategies, especially paying attention to how they could overcome procrastination and satiation. After the eight-week project of the second phase, the Strategy Group gave poster presentations about their 'best-fit' listening comprehension strategies and offered feedback to each other. Moreover, the participants of all the groups took VLT to make sure their mid-point vocabulary proficiency. During the third phase, eight weeks, all participants were encouraged to continue to improve their listening comprehension ability, which was evaluated by using the TOEIC, LCS-J, and VLT.

3. Results and Discussion

3.1 LCS-J

The participants answered LCS-J during the first and the third phase of the program. Among 21 questions, the results of three questions (Q3, Q20, and Q21) were focused and analyzed. Though we cannot find the significant difference in each question, the boxplot of Question No.3 ("I have useful practice methods for improving my listening skill") suggests that the participants seem to have found their useful listening strategies through the project. When looking at the correlation of those who have found the suitable strategies and those positively answered for Q21 ("I have confidence in my listening comprehension abilities"), they were significantly corelated [phase 1: r = .435, p < .005; phase 3: r = .522, p < .001]. In sum, those who could find their "best-fit" listening strategies had confidence in their listening abilities.

Figure 1

The result of Q3 about listening strategies

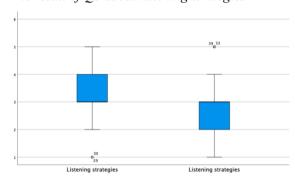


 Table 1

 The correlations between Q3 and Q21

	Confidence in listening skills (Pre)	Confidence in listening skills (Post)
Listening strategies (Pre)	.435*	
(N = 23)	.038	
Listening strategies (Post)		.522**
(N = 24)		.009

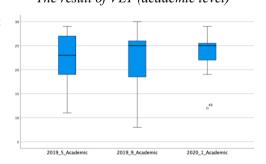
Notes: **p*<.005, ***p*<.001

3.2 VLT

As a result of the paired t-test, we observed significant improvement in academic level between the first and the last VLT [t(21) = -3.245, p < .01, two-tailed]. However, in looking at the result of the repeated ANOVA, we cannot find significant differences in 2000, 3000, and 5000 levels. In sum, the participants improved their academic level of vocabulary through this project.

Figure 2

The result of VLT (academic level)



References

Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18, 55-88.

Wakamoto, N., & Rose, H. (2019). Revisiting language learner strategies and developing a listening comprehension strategies (LCS) questionnaire for learning English as a global lingua franca (EGLF). SSU3, Osaka, Japan.

自発的な英語学習におけるチャットボットの有効性: 開発と検証実験

森部 想水 (九州大学 大学院生) 吉村 理一 (九州大学) 冬野 美晴 (九州大学)

キーワード:チャットボット,自発的な英語学習,ESP,語彙学習,科学技術英語

1. はじめに

本研究ではLINEのチャットボット(以下、CBと表記する。)を活用し、学習者が低コストで自主学習を行える科学技術英語学習システムの開発を行い、有効性を検証する。文部科学省は科学技術英語の習得の重要性を説き、支援を試みているが現状では課題も多く見える。小山・水本(2010)によれば、科学技術英語学習は日常英語等に軸を置いた通常の英語学習では網羅できず、特に語彙に関して専用の学習が必要である。また、学習の動機付けを促すには教材へのアクセスのしやすさや教材の形態への考慮も必要である。

2. 先行研究

EFL環境で英単語の学習効果とモチベーション向上を検証した研究として、CBを用いた Kim (2018)、Yin & Satar (2020)などがある。これらの先行研究によりCBは低コストで学習 者が自主的に学習に没入できるツールである可能性が示唆された。しかし、検討された生成ベースモデルのCBでは、CBの出力文をその場で生成するため、学習者が期待していた答えとは違う返答がなされた場合にCB側の認識を学習者が訂正することができない場合が多く、会話の内容をコントロールすることができない性質からESP学習に対応することが難しい。他方、CB側が期待した答えを学習者が発することができなかった場合にシステム的なエラーを起こしてしまう問題を孕んでおり、現状のままで教育に転用することは難しい。

LINEを用いたCB開発と調査

先行研究によるCBの長所と課題を踏まえ、生成ベースモデルで課題となった会話の進行を開発時点で設定し、離脱した会話の流れへの復帰が容易にできる検索ベースモデルのCBを用いた教材(図1)を制作した。これによりCB側が期待した答えを学習者が発することができなかった場合に、正しい入力をサポートする応答文を出力することができるようになった。また、練習を中断した場合でもその続きから学習を再開することが可能となった。実験1では、4年制大学の理系専攻の日本人英語学習者20名を対象に実験を行い、その学習上の有効性を検証した。

図 1:実験1のCB



この実験では、Dialog Flowを用いて技術英検2級に 準拠した単語の学習を行うLINE CBを開発し、CBで 学習する参加者10名を実験群、CBの学習内容と同じ 単語のPDF教材を配付した10名を統制群とした。学 習期間を2週間とし、両群に事前・事後の単語テストと教材の使いやすさを評価する事後アンケートを 実施した。その結果、CB教材が単語PDFでの学習に 対し学習継続時間と点数の伸び率が中程度優越する ことがCohens'dと効果量rの比較で示された。しかし、 実験1のアンケートでは使いやすさの課題が指摘されたため、ボタンで操作できるリッチメニュー(4節の図2下部)とFlex message(4節の図2中央部)を模した 機能を搭載したプロトタイプUIを制作した。

4. 拡張

図 2: Flex message と リッチメニューイメージ図



実験2ではこのプロトタイプUI(図2)によって実験1で指摘された、使いやすさの課題が改善するかを調査した。実験1でCBを使って学習した参加者を対象に、新しいUI構想案を動画で説明したものを視聴してもらった。リッチメニューとFlex messageの実装によって実験1で使用したCBよりも使いやすさが向上しそうかを0(使いにくくなりそうだ)から10(使いやすくなりそうだ)の11段階評価のアンケートにより行ってもらった。その結果、どちらとも言えない(5点)以下をつけた参加者はいなかった。また、平均点は9点だったため、ボタン操作を可能とするFlex messageやリッチメニューの実装がユーザビリティを向上させる可能性が示された。今後は、実際に使用可能なUIを作ってその有効性を検証する計画である。

参考文献

Kim, N. (2018). Chatbots and Korean EFL Students' English Vocabulary Learning, *Journal of Digital Convergence*, 16 (2), 1-7.

小山由紀江・水本篤. (2010).「単語連鎖にみる科学技術分野と他分野の英語表現比較」『統計数理研究所共同研究リポート 239「ESP コーパスからの特徴表現の抽出」』, 1-12.

Yin, Q., & Satar, M. (2020). English as a Foreign Language Learner Interactions with Chatbots: Negotiation for Meaning, *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(2), 390-410.

海外を目指すアスリートやコーチを対象とした タスクベース授業の実践報告

西条 正樹(神戸大学大学院・びわこ成蹊スポーツ大学)

キーワード:スポーツ留学支援、目的別英語教育、タスクベース

1. はじめに

海外に渡る日本人の目的はアカデミックなものだけではなく、スポーツの分野にも及ぶ。そのような中で、一部のスポーツ留学生が長期滞在であるにも関わらず十分に活躍できない要因として、語学力不足が指摘されている(辻, 2013)。

発表者は、海外でサッカー選手や指導者を目指す学生や社会人たちを対象に、外国語コミュニケーション能力育成を目的とした「世界を目指すサッカー選手・コーチのための英語力向上プログラム」を実施した。本発表では、その実践報告を行う。

2. ジャンル準拠によるタスク活動

本研究は、「タスク」(Ellis, 2003) と「ジャンル」(Martin, 1997; Hyon, 2018) の理論を取り入れたジャンル準拠タスクを、将来海外にスポーツ留学を目指す学習者に与え、実際に将来彼らが遭遇するであろうタスクを擬似的に体験させる中で、学習者が必要な意味形成資源をどのように学習していったのかを調査することを目的としている。

3. 方法

3.1 研究参加者

本研究の参加者は将来海外でサッカー選手もしくはプレーヤーを目指す社会人と学生 6 名で、平均年齢は 22.83 歳(SD=0.98)である。実施場所は関西圏にある私立大学のスポーツ教育重視の一学部である。本プログラムの教員は、筆者本人と、実際に海外でプロサッカー選手としての経験があり、現在は英語で日本の子どもたちにサッカーを指導している 2 名のモデルコーチの合計 3 名である。本研究への参加は自由意志であること、本研究で得られた個人情報は研究目的のみで使用することを説明し、同意書に署名を得た。

3.2 ジャンル準拠タスクに基づく指導手順

15 週間にわたって実施されるジャンル準拠タスクの最終的なアウトカムは、「サッカーのトレーニングを理解すること」と、「サッカーのトレーニングの指導ができるようになること」とした。 参加者は、Target Tasks(第9週と第13・14週)までに、サッカー指導者はどのようなコーチング手順や指導言語を用いるかを学習していく。

2回の Target Tasks では、今まで学習した項目を使って、参加者は実際に英語でタスクパフォーマンス・テストを行った。

3.3 データ収集と分析手順

毎回の授業後に、参加者にその日に学んだことを学習ログに自由に記述してもらった。参加者

全体の学習傾向を調べるために、収集した質的データを用いて、セグメントごとにラベルを指定 していく帰納法的コーディング分析をし、テーマ毎にまとめた。

参加者の2回のタスクパフォーマンスで使用した語彙・文法を言語使用域の観点から比較した。 プロンプトは2回とも「自身がコーチングを行ってみたいサッカーの1トレーニングシーンについて,8名を対象とした15分間の内容を考え,実践してください」とした。

さらに、参加者のタスクパフォーマンス・テストの様子をビデオで録画し、後日すべての発話を書き起こした。書き起こされたテクストデータに基づき、各々の参加者のタスクパフォーマンス中の言語使用を「語彙・文法」と「ジャンル構造」の観点から分析し、1回目と2回目ではどのような変化があったのかを分析した。

学習ログやタスクパフォーマンス・テストを補完するために、15週間のプログラム終了後にインタビュー調査が行われた。2回のタスクパフォーマンス・テスト間で、参加者たちの言語使用が「語彙・文法」と「ジャンル構造」の観点においてどのように変化したかを事前に分析した上で、インタビューではそれらの変化に関する質問を中心に、参加者たちに個別に質問をした。

4. 結果

全 15 週間に渡る学習を通じて、参加者たちは「語彙・文法」と「ジャンル構造」の観点から、サッカーのトレーニング指導における言語使用パターンへの理解を、ある程度深めていたことがわかる。なかでも、参加者たちは「"field"が関与する意味機能」と「ジャンル構造」への関心が高かったことがわかった。またそれらの認識が深まることで、自身のタスクパフォーマンスへも応用させることができていた。

5. 結論

本研究結果から、主に 2 つの教育的示唆を得ることができた.第一に、ジャンルの視点をタスクベースの指導過程の中に組み入れることで、学習者は海外で選手または指導者として言語活動を行うのに必要な語彙・文法やジャンル構造への認識を徐々に高め、学習した項目を実際に使えるようになるための足場を得ることができることが示唆された。第二に、人間の言語を 3 つの意味層に分割する SFL を、4 タイプの学習過程 (Task Input, Pedagogic Tasks, Task Target, Follow Up)を用いるタスクベースに取り入れることで、各々の意味機能が複数のプロセスを経て学習されることになり、意味機能毎に応じた効果的な学習プロセスを特定しやすくなることが示された。

参考文献

Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press, Oxford, England HYON, S. (2018) *Introducing genre and English for specific purposes*. Routledge, New York Martin, J. R. (1997) Analysing genre: Functional parameters. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school. Continuum*, London, England, pp. 3-39 辻研一. (2013). 『もうひとつの海外組』ワニブックス.

Google Workspace ツールを活用した生徒の学習支援

真島 由朱 (大阪府立箕面高等学校)

キーワード: Google Workspace, Google Classroom, 学習支援, Google フォーム, Virtual Classroom

1. はじめに

大阪府立学校においては、新型コロナウイルスによる休校時対策の一環として、2020年度6月に全校においてグループウェア Google Workspace for Education が導入された。まだ機材などは十分な状態には遥か届かないが、それでも生徒とオンライン上でも学習活動を行う基盤ができた。この実践発表では、英語学習において生徒に対して提供する様々な学習支援をこの Google Workspace のツール(Google Classroom/Google スライド/Google フォーム)をフル活用することで行った 2021年1学期の取り組みを発表する。

2. 機材について

2021年1学期の段階において、発表者の勤務校である大阪府立学校では2020年度予算で配備された教員用端末(Chromebook)が各普通教室に1台配備されている。そして今までは特別な研究指定校にしか備え付けられていなかった無線アクセスポイント設置工事が2021年3月までに完了した。

しかしながらその一方、生徒が実際に使用するための機材については詳細が決定しておらず、現時点では生徒が Google Workspace ツールを使うためには、基本的には各自の私物であるスマートフォンを利用したり、もしくは自宅で PC などを利用することになる。そのため、この実践では、授業内に生徒がGoogle Workspace ツールを使用するのではなく、彼らが各自端末で授業外で行う「授業の予習・復習」「追加の自学自習」のために使用している。

3. Google Workspace ツールの活用

ここからは、実際に行った取り組みを詳細に説明する。

3.1 Google Classroom による予習課題の配信

学習支援のメインとなるサービスには Google Classroom を使用し、普段の予習に追加して"Entry Ticket" という課題を Google Forms で配布する。それにより、生徒が多く間違える問題を事前に把握し、深く解説すべきポイントを選び出すことができるようになった。

さらに、単純な選択問題のみを課すのではなく、和訳や英訳などの問題をその中に含め、送られた解答からよくある誤答のパターンを見つけ出し、解説ハンドアウトを追加で配信している。

これにより、ただ生徒に予習を課すのみではなく、彼らの予習結果を授業に活用できるようになった。

3.2 Google Forms による質問の受付

Google Forms による英文法質問コーナーを作成、そこから生徒からの英文法に関する疑問を受け付けている。その解答も Google Classroom 上で配信し、質問をした生徒のみならず、他の生徒にもその知識を伝えることができ、さらにその質問は Classroom に蓄積され、彼らの学習に役立つデータとなる。

3.3 Google Classroom による自学自習教材の配信

生徒が効率的に学習活動ができるよう、自学自習用の教材を Google Classroom と Google Forms を組み合わせて提供している。以前はその都度に印刷し、学校の廊下などに棚を設置して希望者が適宜持っていくという形であったが、この Google Classroom を使用する形態であればその手間もいらずに多くの教材を提供することが可能となった。

図 1 Google Classroom と Google Forms 併用の自学自習教材の配信



3.4 Google Slides による Virtual Classroom

Google Classroom は、しかしながら、メンバーとなった生徒にしか配信された情報を見ることができない。そのため、授業受け持ち生徒ではない生徒にも有用な情報を提供する際の場として、Google Slides を利用した仮想教室(Virtual Classroom)を作成した。画像やイラストなどを直感的に配置できるため、Classroomよりもビジュアル的に生徒の目を引く画面を作成できる。そこからリンクを貼ることで、さまざまな情報をまとめるハブとした。共有設定を適切に行うことで、特定学年の生徒のみ、自校の生徒のみ、など見せたい相手を限定して公開することができる。

図 2 Google Slides を用いた Virtual Classroom



これらの活動に利用したデータは再利用が容易であり、次年度以降も簡単な操作のみで幾度も利用でき、さらに Google Workspace の共有機能を使うことで他クラスにも簡易に提供できる。紙に印刷する手間もなく行えるため、教員側にもメリットが大きい。生徒からのアンケートでも、「質問がしやすくなった」「プリントをいつでも見られる」と好意的な意見が大多数を占めた。今後も生徒の学習支援のために過去データを活用しつつ提供を続けていく。

インターネット動画コンテンツを利用した半自律的英語 学習—「Video Report: My Phrases list」の実践報告—

松井夏津紀(京都外国語大学 非常勤講師)

キーワード:半自律的学習, Video Report, インターネット動画, 多視聴, 語彙力の強化

1. はじめに

オーセンティックな素材を L2 学習者の言語学習に用いる際, 映画や TV シリーズの利用が推奨されることが多い (Washburn, 2001; Dizon, 2018)。本稿では,Netflix などの動画配信サービスが外国語学習のモチベーションを高めるという可能性(Dizon, 2018)に着目し,インターネット配信動画の多視聴を学習者に促す「半自律的学外学習」Video Report: My Phrases List (以下「VR_MPL」) の実践を報告する。VR_MPL では,「ネイティブ・スピーカー向けの教育を目的としない自然な言語体」(小林, 2006)を授業外で利用し,授業内で十分に行えないオーセンティックな英語インプットを行う。また,学習者自らが素材を選択し,学習の中にも娯楽としての側面も保つことでモチベーションの維持を図る。

2. 半自律的授業外学習 VR_MPL

VR_MPL はラムスデン (2020) が提案した「Video Report」(自律的学習として目標言語音声のインターネット動画視聴を促す教材)から展開された。VR_MPL 実践の目的は,(1)英語音声動画コンテンツ(以下,英語動画)の利用頻度を高め,(2)多聴によるリスニング力の向上と日常会話に必要な語彙力の強化を図り,(3)EFL 環境における学習者が英語を道具化することで,学習者に無理のない半自律的学習を定着させることである。

VR_MPL には次の過程が含まれる。(1) 学習者が動画を選択し、動画情報をシートに記入し、(2) 学習要素なしで 10 分程度視聴する。(3) 英語字幕付きで再視聴し、習得したい表現を収集する。(4) 当該英文とその和訳を記入し、語彙リストを作成する。動画に関する規定は英語音声という点のみだが、学習効率を考え英語字幕付きの動画が推奨された。

3. 英語音声動画コンテンツ視聴に関する意識・実態調査

VR_MPLを実施するにあたり、英語動画視聴に関する実態調査を行った。調査は関西私立大学英語専攻の学生 92 名を対象に行われた。VR_MPL を実施する学習者の習熟度レベルは B1 レベルが約 7 割で、中級レベル学習者が中心となった。

調査では学習者の英語動画利用に関して、以下のことが判明した。日常生活での英語動画視聴頻度は、月 $1\sim2$ 回、週 $1\sim2$ 回との回答が 6 割以上で、オーセンティックな英語の日常的なインプットを促進するべき状況であることが確認された。一方、YouTube や Netflix、Amazon Prime など複数のプラットフォームを利用し英語動画を視聴している学生が多数であることが判明した。また、動画ジャンルも映画や投稿動画や TV ドラマと多様性が見られ、英語動画を視聴する際の選択肢を持ち合わせている学習者が多いことがわかった。

VR_MPL 実施後の調査では、VR_MPL のために利用したプラットフォームで最も多かったのが Netflix の 67.8%で YouTube の 65.6%を若干上回った。また、Amazon Prime 利用者も

約3分の1となり、有料動画の利用が積極的に行われていることが判明した。(表1参照)

表 1 VR MPL 実施前と実施時の英語音声動画コンテンツ視聴状況

VR_MPL 実施前の利用プラットフォーム上位 5 項目(回答者 92 名複数回答可)				
YouTube	Netflix	Amazon Prime	TikTok	テレビ
81.5%	52.2%	38.0%	22.8%	19.6%
VR_MPL 実施時の利用プラットフォーム上位 5 項目 (回答者 90 名複数回答可)				
Netflix	YouTube	Amazon Prime	DVD/Blu-ray	Hulu
67.8%	65.6%	33.3%	14.4%	5.6%

4. VR_MPL の学習者評価と成果

約 9 割の学習者の英語動画視聴頻度が増加し、97.8%が楽しんで学習に取り組めたということだった。自己評価の中央値は 10 点満点中 7 点で、93.4%が VR_MPL の実施がよかったという回答が得られた。収集した表現は、会話や SNS の投稿などで利用したいものが多数で、授業内学習で学習できない項目を意欲的に学習する傾向が見られた。課題実施後にリスニング力の向上が感じられた学習者が 7 割近くを占め、語彙力が増加したと答えた学習者が全体の半数を超えた。また、学習意欲の向上を感じられた学習者が約 5 割で、発音が改善されたという回答が約 3 割となった。

5. まとめ

半自律的学外学習 VR_MPL を導入した結果,実施目的であった「音声素材の利用頻度を高め,多聴によるリスニング力の向上と日常会話に必要な語彙力の強化を図る」という点においては,調査結果によると相対的にクリアできたと考えられる。同様に,大部分の学習者が無理ない半自律的学習を実施し,学習継続の意思があることも把握された。

しかし、今回の VR_MPL は発音指導クラスで行われたが、発音指導に直接結びつかなかったことが反省点として挙げられる。更に、学習者から他者の VR_MPL を参考にしたいという意見が多く寄せられたことから、VR_MPL を協働学習に発展させることの可能性が生じた。以上の点を踏まえ、学習者が興味を持ち、無理なく取り組める半自律的学外学習であるという点は崩さず、実施する授業に応じた学習要素を取り入れ、VR_MPL の改良版を考案することを次の課題としたい。

参考文献

Dizon, G. (2018). Netflix and L2 learning: A case study. *The EuroCALL Review*, 26 (2), 30-40. Retrieved from https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.9080

小林敏彦. (2006). 「オーセンティックな英語リスニング教材開発の理論と実践-データ収集からハンドアウトの作成と教授法まで」. 『小樽商科大学人文研究』, 112, 27-110. ラムスデン多夏子. (2020). 「自律的学習を促す授業外学習の試み—YouTube ビデオレポート」. 『映像メディア英語教育研究: ATEM ジャーナル』, 25, 17-30.

Washburn, G. N. (2001). Using situation comedies for pragmatic language teaching and learning. *TESOL Journal*, 10 (4), 21-26.

学習者特性がオンライン英語学習に及ぼす影響の検証

大澤 真也(広島修道大学) 中西 大輔(広島修道大学) 阪上 辰也(広島大学) 石井 雄隆(千葉大学)

キーワード: オンライン英語, 自律的学習, 学習者特性

1. はじめに

筆頭発表者の勤務校では 2017 年 4 月より英語英文学科 1 年生の必修科目としてオンライン英語学習を行う科目を配置している。この科目は Edulinx 社 (旧 Reallyenglish) のオンライン英語学習プログラム Practical English を利用した授業で、受講者は各自オンラインで学習を進めていく。本授業の目的は対面学習のみでは難しい集中的な英語学習を自律的に行わせることである。本発表では 2019 年度および 2020 年度の授業実践概要を紹介するとともに、コンピュータを利用した学習に対する態度などの学習者特性が、オンライン学習課題の達成度や英語力の伸びなど英語学習の成果にどのような影響を与えているかを検証する。

2. 授業の概要

科目導入1年目である 2017年度はオンライン英語学習を中心に据え、受講者には初回のガイダンスや中間テスト、学期末テストを含め必要最低限の出席のみを義務付けた。その他の週は、学期はじめの診断テストの結果に基づき各自のレベルに応じたオンライン教材を自律的に学習していき、週3レッスン計 45レッスン (正答率 60%以上のみをカウント)を終えることを単位取得条件とした。その結果、受講者の修了率は 95%を越えたが、学習への取り組みには改善の余地があった。そこで 2018年度はオンライン英語学習のコンテンツに基づいた小テストを 3回、そして学習履歴をまとめた Learning Portfolio を半期に 2回提出させる形式に変更した。そして 3年目となる 2019年度は毎週 Learning Portfolio を提出させ、コメントを付けて返却する形式に変更している。導入 4年目となる 2020年度はコロナ禍により、前期開始の延期および完全オンライン授業への意向を余儀なくされたため、ガイダンスおよび Portfolio の提出などはすべて LMS 上で行うことになった。

3. 学習者特性

Computer Assisted Language Learning (CALL) をはじめとしたコンピュータやスマートフォンなどの機器を利用する英語学習においては、学習者にかかわる様々な特性が学習の達成度に影響を与えると考えられる。そこで、授業を履修している学習者の特性を探るため、授業の初回に履修者を対象とした質問紙調査を行なった(2019 年度は 95 名、2020 年度は 143 名)。用いた尺度は川口・草薙(2016)によるコンピュータ支援語学学習態度尺度、Fisher et al. (2001)に基づく Lee et al. (2017)の自己調整学習尺度、そして Reid (1987)の Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire に基づく Lee et al. (2016)の学習スタイル尺度を採用し、学習者に 5 件法で自己評価させた。また

授業終了時には教材に対する取り組みを評価するために ARCS (Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction) モデルに基づく教材の学習意欲尺度を用いた自己評価も行わせている (Keller, 2010)。学習者のオンライン英語学習データとして前・後期ログイン回数,前・後期合格レッスン数,前・後期学習時間,前・後期オンラインリスニング課題平均スコア,前・後期オンラインリーディング課題平均スコア,英語力のデータとして TOEIC を用いたプレイスメントテスト,前・後期末に実施した TOEIC 模擬テストを利用している (表 1)。

プレイスメントの TOEIC スコアや前・後期末のスコアを確認する限り、両年度における学習者の英語力には大きな差が見られないことがわかる。またログイン回数や学習時間が多いからと言って必ずしも TOEIC スコアの伸びなどにはつながっていないことが確認された。また 2020 年度においてはログイン回数や受講レッスン数も減少しているとともに、個人間の学習時間のばらつきがかなり大きいことがわかる。紙幅の都合上詳細な分析結果については発表当日に報告する。

表1 各年度における学習データ(括弧内は標準偏差)

	2019	2020
TOEIC プレイスメント	397.62 (71.62)	396.17 (97.75)
前期ログイン回数	93.39 (42.38)	50.94 (27.26)
前期合格レッスン数	47.09 (9.21)	42.9 (13.42)
前期受講レッスン数	70.75 (19.41)	61.98 (23.37)
前期学習時間	635.69 (192.29)	702.31 (418.82)
前期リスニングテスト	78.12 (8.26)	71.15 (24.17)
前期リーディングテスト	74.32 (7.44)	69.57 (21.96)
前期末 TOEIC 模擬テスト	459.71 (95.35)	490.11 (89.17)
後期ログイン回数	57.55 (24.33)	40.89 (25.05)
後期合格レッスン数	46.53 (11.2)	41.67 (13.04)
後期受講レッスン数	74.61 (26.47)	64.15 (25.00)
後期学習時間	456.57 (191.02)	544.01 (342.44)
後期リスニングテスト	7 5.47 (8.45)	73.36 (13.25)
後期リーディングテスト	74.05 (7.05)	74.21 (8.91)
後期末 TOEIC 模擬テスト	466.63 (87.27)	468.39 (97.15)

参考文献

- 川口勇作・草薙邦広. (2016). 「日本人英語学習者を対象とした新しいコンピュータ支援語学学習態度尺度の作成」Language Education & Technology, 52, 257–277.
- Keller, J.M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach.* Springer.
- Lee, C., Yeung, A.S., & Ip, T. (2016) Use of computer technology for English language learning: Do learning styles, gender, and age matter? *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1035–1051.
- Lee, C., Yeung, A.S., & Ip, T. (2017). University English language learners' readiness to use computer technology for self-directed learning. *System*, 67, 99–110.

工学系学生の創造的思考を育む CLIL オンライン授業実践

川畠 嘉美(石川工業高等専門学校)

キーワード: CLIL, STEAM 教育, 遠隔授業, 問題解決能力, 地域性

1. はじめに

本実践報告では、工学を専門的に学ぶ 10 代後半の英語学習者(日本語母語話者) 200 余名に対して行った CLIL オンライン授業の実践内容(テーマ選定、教材作成、授業内容、評価方法)と事後アンケートで得た受講者からの反応を紹介する。

エンジニアとしてグローバル社会を生き抜く人材になるためには、国際的な事象への関心と問題点の洗い出し、解決策の模索・提案が必須であり、専門分野の知識習得と同時に幅広い教養と柔軟な思考の涵養が欠かせない。一方、実践対象の学習者は、理系科目と工学を主体とするカリキュラム編成のため、正課科目を通して芸術・文化を学ぶ機会が乏しい状況下に置かれている。

本報告では、「アート」を題材に問題解決のための柔軟な思考力、英語による発信能力、他者理解力の育成を目指し、展開した遠隔授業に焦点を当て、芸術を専門分野としない英語教員がオンラインでも実践可能なアート教育の可能性を示す。

2. テーマ選定:なぜ「アート」か

本実践は、本科4年次(大学1年次相当)の英語必修科目(通年)内で展開した。取り扱う内容は前年度より検討し、正課に含まれない教科や国際問題に関わるテーマを選定した。

対象者が本科 5 年間で受講する芸術系必修科目は、教科別では「家庭」は皆無、「芸術」においては「美術」が 1 科目(半期)のみである。対象者は、科学(Science)、技術(Technology)、工学(Engineering)、数学(Mathematics)においては、実学のスキル向上を目的とした教育アプローチを受けており、「STEM 教育」は浸透していると言える。そこにアート(Arts)の要素を加えた「STEAM 教育」を実践することで、ものづくりに携わっていくエンジニアの卵たちに、新たな視点づくりのきっかけを与えられると考えた。

3. 教材作成と授業内容

コロナ禍のため、授業はすべてスライドを用いたオンタイムの会議形式で行い、授業は各回とも約200名が同時受講した。コミュニケーションツールは Microsoft 社の Teams を使用した。

3.1 「問い」の設定

「アート」ユニットの授業は全4回(1回80分)とし、教材作成にあたっては「アートとは何か」を共通テーマに掲げ、学習者が自分なりの答えを見出すための「問い」を用意した。各回のテーマはそれぞれ「graffitiと art」(第1回:両者の違いは何か)、「ready-mades のアート性」(第2回:アート作品における既製品使用の是非)、「工藝と art」(第3回:両者の境界はどこにあるのか)に設定し、最終回は3回分の授業内容を受けて学習者が執筆した英文エッセイのピアレビューを行った。

第2回については地元・石川県に現代アートを収蔵・展示する「金沢21世紀美術館」があること,第3回については地元・石川県が「工芸王国」と称されるほど工芸が盛んであり,国立工芸館が2020年に開館するなどの話題もあったことから、地域性もふまえてそれぞれ選定した。

3.2 「4 つの C」の配分

CLIL のフレームワークとして「Content (内容)」「Cognition (思考)」「Communication (言語)」「Culture (協学)」から成る「4つの C」(Coyle, Hood & Marsh 2010)がある。上述した授業の特性上、今回の実践では「Cognition」に比重を置いた。各自が自宅で受講するオンライン形式で課題となるのは「Culture」であるが、「問い」に対する受講者の反応はソーシャル・ボタンの活用やチャット、オンラインアンケートの結果表示などを用いて共有した。最終回にはオンラインでのピアレビューを行うことで他者の考え・意見にふれる機会を設けた。

4. 評価方法

当該ユニットについては、課題提出状況、教員によるエッセイの評価(事前に評価項目と配点を学習者に提示)、前期末試験での関連する英文記事の内容理解確認問題により評価した。

5. 学習者の反応 (アンケート結果等)

当該年度は夏季休業明けの9月より対面授業に切り替わった。年度末に実施した当該科目のアンケート調査(有効回答172名)では、取り扱ったテーマのうち「印象に残っている分野」を尋ねたところ(複数回答可)、10項目中「アート」がトップ(70名)であった。次点「プラスチック」は57名であり、当該授業が学習者に強い印象を与えたことがうかがえる。当該科目全体を通して伸びた力については、7項目中、トップの「読む力」(87名)、次点の「知識力」(52名)に次いで「考える力」(48名)との回答が得られ、通常の英語科目との違いが明らかになった。

当該ユニット終了後に実施したアンケートの自由記述欄(使用言語は任意)には、「アートについてこんなに考えたことがなかったけど、広くて深い言葉だと思いました」「普段ならまったく考えたことがないアートについて、英語の授業で考えるというのは、なんだか新鮮だった。少しアートに興味を持てた」「アートが見る人によって価値が変わるものであると思うからこそ、価値を見出せる人間になれるように日々、目を養っていきたい」などの感想があり、授業実践を通して「新たな視点づくりのきっかけを与える」目的は、ある程度果たせた。さらに、「人によってアートと感じたりアートではないと感じたりするものがあって面白いと思った」「何をアートとするかは見る人によるので、一言では語れないと感じた」「アートとは私たちに異なる価値観や考え方などを教えてくれ、それを認めることの大切さを教えてくれるのではないかと考える」などのコメントがあり、アート自体の多様性と他者の多様なアート観にふれることの相乗効果が得られたと考える。課題とした英文エッセイでも独自性が高い意見が多く、語るべき内容や自分の意見を持ち、それを発信したいという思いが発信力向上に結びつくことを実感した。

6. まとめ

専門的な解説不要の「問い」を設定することで、アートに関する専門知識を持たない英語教員が、「アートとは何か」を考える授業を展開し、オンライン形式で課題となる「Culture」についても、ツールの機能等を利用し、多様な考え方の共有を可能にした。上述のアンケート結果からも、今回の授業実践を通して、柔軟な思考力、他者理解力の育成、英語による発信能力に結びつく下地を築くことができたと考えている。今後も内容を改善・改良し、実践を続けていきたい。

参考文献

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

発表要項集 Abstracts

研究発表•実践報告

Oral Presentations

ライブ配信型発表

Live-streamed Presentations

What are University Students' Perceptions of English as a Lingua Franca?

MIYASAKO, Nobuyoshi (University of Teacher Education Fukuoka)

Keywords: English as a lingua franca, university students, perceptions

1. Introduction

Now that the number of non-native speakers of English surpasses that of native speakers, English as a lingua franca (ELF) is globally acknowledged. However, here in Japan, where English is taught as a foreign language (EFL), neither communicative use of English nor the use of ELF is widely seen. For the enhancement of Japanese learners' communicative use of English, introducing ELF elements into English classes may be an option. As a first step for this, an exploratory study was conducted to examine university students' perceptions and beliefs of ELF. One of its purposes was to roughly grasp a picture of tertiary-level learners' ideas of ELF. Another was to see how their perceptions and beliefs are affected by their English proficiencies. This presentation reports the study, discussing how to utilize ELF elements in English teaching.

2. Literature Review

The number of non-native speakers of English (NNSEs) far exceeds that of native speakers of English (NSEs) [2 versus .33 billion (Baker, 2017)], and about 80% of English speakers globally are NNSEs in the expanding circle (Jenkins, 2008). Accordingly, the definition of ELF has been changed, from English as a foreign language of communication, to "any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often only option" (Seidlhoer, 2011, p. 7).

EFL and ELF can be contrasted, respectively: (a) taking deficit and difference perspectives; (b) using transfer and evolution metaphors; and (c) regarding codemixing as interference and resources (Jenkins, 2006). ELF is also differentiated from world Englishes (WEs). WEs, used in Kachru's outer circle, are simplified, fixed and stable. Contrary to this, ELF, used mainly in the expanding circle, is complex, flexible and dynamic (Flowerdew, 2015).

Consequently, the following often-conceived images of ELF are wrong: (a) a reduced and simplified English; (b) error-promoting and 'anything goes'; (c) a model for imitation; and (d) a monolithic prescription for all learners (Jenkins, 2008). Instead, characteristics of ELF speakers, prioritizing communication over correctness, should include innovative use of their multilingual resources, code switching and accommodation strategies (Jenkins, 2008). Their accommodation and communication strategies should be valued in terms of semiotics or functional and communicative use of English (Baker, 2017).

Moreover, ELF users can develop ownership of it, which can be established through their communication and interaction (Kohn, 2015). This view is supported by not a few theorists, such as Brumfit

(2002) and Widdowson (1994), addressing that NSEs neither own English nor possess its communication norms. Since ownership is related to self-esteem and self-efficacy (Zimmerman, 2000), its development can help further improvement of ELF proficiency.

3. Method

This exploratory study concerning university students' (n = 120) perceptions and beliefs of ELF was conducted in the 2019 fall semester in western Japan. The survey was carried out using a six-point Likert-scale questionnaire with 53 question items, which were used in similar surveys performed in other EFL contexts, i.e. Iran, Taiwan, and Turkey. The questionnaire consisted of eight concepts relevant to ELF, pertaining to models of English, teaching and communication, culture, roles of English, instrumentality, integrativeness, intelligibility, and protectionism. The analyses were performed with descriptive and inferential statistics such as Pearson product-moment correlation analysis and analysis of variance.

4. Results and Discussion

A picture of the participants' perceptions and beliefs was shown as follows: (a) they place more weight on intercultural understanding through their English use; (b) their understanding of ELF as language use between speakers with different mother tongues is at a reasonable level; (c) they hold integrative orientation toward standard English; and (d) English proficiency significantly affects their perceptions and beliefs of ELF in a positive manner. At the presentation, the results are shown more specifically and discussed on learners' readiness for the introduction of ELF elements into our English language teaching, with pedagogical suggestions for it provided.

References

Baker, W. (2017). Culture and identity through English as a lingua franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication. Berlin: De Gruyter Mouton.

Brumfit, C. (2002). *Individual freedom in language teaching: Language education and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Flowerdew, L. J. (2015). Adjusting pedagogically to an ELF world: An ESP perspective. In Y. Bayyurt, & S. Akcan (Eds.) *Current perspective on pedagogy for English as a lingua franca*. Berlin: De Gruyter.

Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.

Jenkins, J. (2008). English as a Lingua Franca. Paper presented at JACET 47th Annual Convention, Tokyo.

Kohn, K. (2015). A pedagogical space for ELF in the English classroom. In Y. Bayyurt, & S. Akcan (Eds.) Current perspective on pedagogy for English as a lingua franca. Berlin: De Gruyter.

Seidlhofer, B. (2011). Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. (1994). The ownership of English. TESOL Quarterly, 28, 377–389.

Zimmerman, B, J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

A Sociocultural Analysis of Online Writing Collaboration in an International Virtual Exchange

CARR, Nicholas (University of Electro-Communications)
WICKING, Paul (Meijo University)

Keywords: Virtual exchange, collaborative writing, activity theory, feedback, intercultural communication

1. Introduction

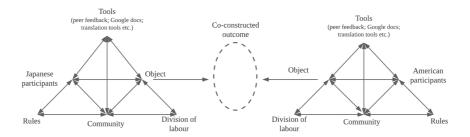
International virtual exchange (IVE), also known as online intercultural exchange or telecollaboration, is when geographically distant learners collaborate through a/synchronous communication technology to co-produce mutual objective(s) and share knowledge-building (Sadler & Dooly, 2016). Due to the current COVID-19 pandemic, interest in IVEs rapidly increased as educational institutions rushed to get their courses online, and new methods of language exchange emerged to compensate students who could no longer travel overseas.

The benefits of IVE for learners are manifold, including the promotion of intercultural competence and linguistic skills (Çiftçi & Savas, 2017), the development of autonomy (Konishi, 2017) and the increase of socio-pragmatic awareness (Martí & Fernández, 2016). When considering asynchronous IVEs, language learners are able to exchange ideas through written text, whether this be messages, blogs or providing feedback to each other on academic writing tasks. This study focuses on writing skills. Within the extant literature on collaborative writing and peer feedback, few studies have investigated these activities when conducted via digital means. Additionally, the giving and receiving of feedback within an expert-novice group remains under-researched. A review of the literature reveals only a few studies that investigate such practices within an IVE, none of which were conducted in a Japanese context. The purpose of this research is to provide a rich description of Japanese university students' experiences as they participate in an IVE with peers in the US.

2. Method

In line with the study's aims, a case study approach was adopted—with the case being an IVE between university students in Japan studying English and learners in the US studying Japanese. Data were collected from students' collaboratively written work, narrative frames and in-depth interviews. Grounded theory was used to code data and allow key themes to emerge concerning how Japanese students co-constructed the practices of their virtual learning space and its ensuing outcomes. Activity theory was employed as an analytical framework to reveal the learning processes present in the exchange and the learners' individual experiences.

Figure 1



Note. Adaptation of Engeström's (2001) Third Generation of AT

3. Preliminary Results

Results indicate Japanese participants valued the feedback they received from their expert peers in America. They identified the most valuable outcome as understanding how expert speakers of the same age perceived their writing. Through this, participants felt they improved their use of vocabulary and clarity of expression. Many Japanese participants, however, found instances of peer feedback difficult to understand and respond to, with the additional resources of translation tools and advice from their teacher being required to edit their texts in accordance with the peer feedback. Furthermore, while all Japanese participants enjoyed the IVE, opinions were ambivalent concerning collaborative writing.

4. Conclusions and Implications

The IVE provided Japanese students with a virtual space in which they co-constructed learning practices with expert peers in the U.S. The collaborative tasks undertaken with onsite classmates and cross-cultural partners produced rich and complex interactions that grew participants' knowledge in multifaceted ways. The implications for classroom practice in an IVE include promoting feedback literacy, providing opportunities for reflection, and activating onsite classmates as instructional resources for each other.

5. References

Ciftci, E. Y., & Savas, P. (2017). The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. ReCALL 30(3), 278-298. https://doi.org/10.1017/S0958344017000313

Engeström, Yrjö (2001). Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work 14*(1), 133–56.

Konishi, M. (2017). Effects of international online video talk in a language exchange situation on Japanese EFL college students taking a teacher training program. Language Education & Technology, 54, 113-133.

Martí, N. M., & Fernández, S. S. (2016). Telecollaboration and sociopragmatic awareness in the foreign language classroom. Innovation in Language Learning and Teaching, 10(1), 34-48. https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1138577

Sadler, R., & Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration: What we have learnt. ELT Journal, 70(4), 401-412. https://doi.org/10.1093/elt/ccw041

English Intonation by the Japanese Future Elementary
School Teachers from the Perspective of Intelligibility

NISHIO, Yuri (Meijo University)

Keywords: Intonation, intelligibility, Japanese English teachers' education

1. Introduction

Intonation would be important, but was almost neglected by teachers as well as learners (Wells, 2006). These days, English education practitioners have been focusing on the new Education Guidelines by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT, 2017). In order to enhance communication skills, pronunciation is key to conveying one's message. Joto and Nishio (2020) reported all of the main patterns of stress, rhythm, and intonation that were included in the Japanese public elementary school textbook *Let's Try 1 and Let's Try 2*, though the new Education Guidelines doesn't include enough information about suprasegmentals (stress, rhythm, and intonation), but emphasized on segmentals, "to pay attention to the vowel sound in cat, or the 'th' sound in math. Previous research on intonation production has been still quite few (e.g., Saito & Saito, 2017).

Intonation has several functions, such as expressing speaker's attitudes and emotions, identifying grammatical structures, showing what information is new or what is already known (Wells, 2006). The Japanese learners of English tend to pronounce the chunking of utterances into short phrases or put stress on the wrong places because Japanese is an accented language, which can lead to incorrect intonation because accent should be assigned to every single word. The result is they put every stress on every word, and more stress than is nucleus occurs in one sentence, which causes misunderstanding, which is related to intelligibility (Jenkins, 2000).

Therefore, this research aims to investigate how the students who will be future teachers can pronounce intonation correctly, using acoustic analysis and perception analysis by native English speakers.

2. Method

Twenty-six Japanese university students who had been majoring in Education and would get a license of elementary schools participated in this experiment. All of them had not been in foreign countries more than two weeks, had taken required English courses in the university curriculum, and had not taken an English Phonetics course. The researcher explained the purpose and way of this research and obtained their consent. And then, they were asked to record the five dialogues referred to Kamura (2011) as follows:

1. A: Where are you going? B. I am going to visit the <u>White</u> House. [The nucleus is located on White, which means B is going to the place the President lives.], 2. A: Uh-oh, it looks like rain. B: I <u>thought</u> it was going to rain. [B though it is raining.], 3. I don't like the winter here. B: Then why don't you move to <u>Hawaii</u>?

A: That's a good idea! [B suggests A should go to Hawaii.], 4. What happened to them? B: John hit Bill, and then <u>George</u> hit him. [George hit Bill], 5. What do you have to do here? B: I'll give you <u>directions</u> to follow. [A has to follow B's instructions].

The recorded data were analyzed with an acoustic analysis of where the nucleus placements were and how the pitch movements were. Second, three native English speakers evaluated how much they could understand the meaning by choosing one among three alternatives (1. B is going to the White House, the President is there. 2. B is going to the white house, not the black house. 3. I don't know.)

3. Results

The participants tended to pronounce the wrong nucleus. The placement of the nucleus varies, not showing consistency. Even the placements were accurate, but the pitch movements were not fully high or down. These resulted in the low evaluation of intelligibility by native English speakers.

4. Discussion

Intonation plays an important role in communication to express the speakers' specific meanings and attitudes. The realization of intonation needs the assignment of a nucleus to a syllable in an intonation phrase (IP), showing a clear change in pitch at the nucleus, which could affect intelligibility (Jenkins, 2000). The elementary education system in Japan introduced English language activities as a mandatory study to enhance the communication skills of English to third-year pupils in 2020. For young children, proper and correct pronunciation should be necessary to teach. Future elementary school teachers should know English pronunciation and know how to teach it to provide children with sufficient training.

5. Conclusion

Teachers' education should involve acquiring the knowledge and the training of pronunciation, enhancing the teaching skills for pronunciation, especially intonation.

Acknowledgments

This research is supported by KAKENHI (17K02951).

References

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press. Joto, A., & Nishio, Y. (2020). *JASTEC Journal*, *39*, 143-158.

Kamura, M. (2011). Realization of English nuclear accent by non-native speakers (NNS): Relation of realized tonicity and intelligibility between NNS, *Journal of the Phonetic Society of Japan*, 15 (1), 73-86.

MEXT. (2017). *Shougakko gakushushidoyoryo, Heisei 29 nendoban*. [Elemenatry school new education guidelines] https://www.mext.go.jp/content/1413522 001.pdf

Saito, Y., & Saito, K. (2017). Differential effects of instruction on the development of second language comprehensibility, word stress, rhythm, and intonation: The case of inexperienced Japanese EFL learners, *Language Teaching Research*, 21(5) 589–608.

Wells, J. C. (2006). English intonation. Cambridge.

Hepburn? Kunrei? Wapro?

A Universal Design Approach to Romaji Education in Japan

YONEOKA, Judy (Kumamoto Gakuen University)

Keywords: romanization, romaji, Hepburn, Kunrei, Wapro, Universal Design

1. Introduction

With the introduction of IT education in elementary school and lowering of English education to grade 3, what was once a progression from *Kunrei* to Hepburn style *romaji* has now become a trio of varieties (including so-called *wapro romaji* for computer input) competing for the attention of very young children. Confusion is apparent in Japanese society as well, with different *romaji* in train stations and road signs, neither conforming to the 1954 *Kunrei* style followed by MEXT. Moreover, changes in Japanese phonology patterns such as /s/-/ʃ/ (Nogita, 2010, 2016) and influx of foreign pronunciations has made even *wapro romaji* obsolete. In addition, actual ability to produce appropriate romanizations is lacking. Cother (2009, p. 46) found that Japanese university students produced as many as 59 variations (of 245 responses) of *romaji* for the single word shochu (焼酎), most of which did not conform to any *romaji* variety and would not have produced a satisfactory result in keyboard input. Clearly, the 1954 *Kunrei* system is in need of an overhaul.

In order to gauge understanding of the three major styles of *romaji* and when they were acquired, the author conducted a survey of 108 students from three departments in two universities. The research questions posed were the following:

- a. How and when did 1st year university students first become aware of *romaji*?
- b. What do they consider the main functions or purposes of *romaji*?
- c. How aware are they of different varieties of *romaji*?

Based on the results, and in accordance with universal design principles of multiple means of representation, expression and engagement, possible solutions for a new *romaji* are offered in the conclusion.

2. Survey on Student Experience of Romaji

2.1. Initial Awareness of Romaji

Students' initial awareness of *romaji* typically took place in 3-4 grade (45%) or 1-2 grade (32%) of elementary school. However, no clear-cut route of awareness was found: 30% reported first hearing about *romaji* in English class, 28% said their awareness began through observations of their surroundings and 20% reported hearing about it first in Japanese class. Moreover, 10% attributed it to a computer or IT class whereas 8% became aware of it through games or computer use. Here, we see the childhood influence of so-called *wapro romaji*, created by computer manufacturers and never officially recognized by MEXT.

2.2. Perceived Purposes of Romaji

Most students recognized the need for *romaji* mainly to express (24%) and teach (16%) Japanese to foreigners, to input Japanese (19%) and express Japanese pronunciation (13%) and for international purposes such as passports and addresses (14%) and signage (8%). On the other hand, little recognition for a *Kunrei* type romanization for a deeper understanding (3%), standardizing pronunciation (3%) or expressing Japanese to Japanese (2%) was found. Therefore, the original purposes of *Kunrei* seem to have been lost.

2.3. Awareness of Romaji Varieties

Interestingly, the only type of *romaji* with any name recognition was Hepburn. Many students (41%) reported having heard of it but not really understanding it, 29% reported that they did understand it, and the same percentage reported never having heard of it. On the other hand, most had never heard of either *wapro* (63%) or *Kunrei* (83%), while only 6% reported understanding either variety. For the former, this may be a question of terminology, as a more update term might be *nyuryoku romaji*, but for the latter, government-decreed *romaji*, this shows an egregious gap between outdated theory and modern practice.

3. Discussion

The results above show that young adults have learned about *romaji* in various situations, and are unclear about the differences between different *romaji* variants. As a possible solution to their confusion, universal design suggests a single romanization system based on both phonology and orthography (multiple representations) with clear instructions for use in domestic and international situations (multiple expressions) and learnable through keyboard or handwriting (multiple methods of engagement). One such system, which can also accommodate emerging phonological change is suggested, based on Sakurane (1937, foreword).

Advantages of this solution are: 1. in addition to 50-on, phonemes such as /d/, /ʃ/ and /j/ are paired with 5 Japanese vowels to form a more complete moraic chart covering loanwords and providing a solid framework for teaching English phonology 2. it may be teachable to young children on a phonological basis before Japanese orthography is acquired, 3. it would provide possibilities for keyboard input based either on orthography or phonology, 4. long vowels would be overtly expressed as in *wapro romaji*.

4. References

Cother, S. (2009) The *Romaji* Capability of University Students: A preliminary study. *Kagoshima Studies in English Literature* 18, 41-65.

Mainichi Japan 'Ti' or 'chi'? Educators call to unify romanization styles in Japan April 2, 2017 (Mainichi Japan) Retrieved from https://mainichi.jp/english/articles/20170402/p2a/00m/0na/003000c.

Nogita, A. (2010). Examination of the [si] and [ʃi] Confusion by Japanese ESL Learners (Master's Thesis, University of Victoria).

Nogita, A. (2016). The /s/-/ʃ/ confusion by Japanese ESL learners in grapheme-phoneme correspondence: bias towards [s] and <s>. Working Papers of the Linguistics Circle, 26(1), 45–57. Sakurane, K. (1937). Rappasotsu *Romaji* Kichigai. Osaka Teikoku Romaji Klab.

Developing an effective hybrid blended learning environment for high school EFL students

NOXON, Erin (Kyoto Prefectural Sagano High School)

Keywords: high school EFL, blended learning, global education, communicative English, hybrid, CALL

1. Introduction

This paper follows the conceptual framework based development of a blended learning environment that was modified due to the covid-19 pandemic. This study is significant because no other studies of hybrid blended learning environments at the high school level in EFL education in Japan exist at this time. Because of the school lockdown in Japan, public high schools were closed from March through May of 2020, and were then open face to face from June. The teachers involved in this class described in this study needed to develop a hybrid model for their already blended learning environment. They wanted to find a way to keep the students on track whether they were in or out of the classroom. The class was a communicative English class, therefore the students had to be offered active English-speaking experiences whether or not they were on campus (Noxon, 2020). In order to support this class, I developed a instructional design-based blended learning conceptual framework, which I hoped would modify the course enough to give scaffolded support for the students to stay on track with their work.

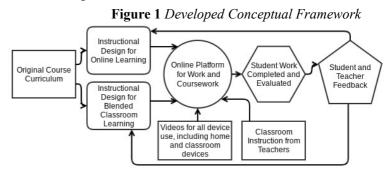
2. Objective

The objective was to take an existing blended learning course curriculum and then modify it to include online learning based instructional design techniques to support the students when they were home during the school closure. Those same techniques would then used to teach the students while they were home bound how to participate in the class whether they were at home or at school, so that when they returned to school they could still successfully complete their coursework.

3. Methodology

After focusing on different online course instructional design principles, I developed the following conceptual framework to help me develop the course. See Figure 1 below.

The class itself, even before hybridization, was a "course-level" blended learning environment, meaning that technology is used as a tool throughout the course, and the course does not exist without the technology (Bonk & Graham, 2005) In structuring the class in this way, it is important that the technology not be a random component, rather, being a tool that



the students learn to naturally use, just as they would use a book or a pen (Garrison & Vaughan, 2008).

However, in order to support the students during the school closure, I had to develop new components for the class. First, I created a one time 30 minute "crash course" in Google Workspace, and all of the first year students came to the school and participated over the course of one day. At the end of the day, all 320 students had been logged in and given access to their Google Classroom. From then until June 1st, everything had to be designed online. I created hours of videos explaining the course work, the activities, and the ins and outs of the Google Classroom environment itself. The school set up a "help" email, where the students could send their questions, and they could also send messages to the teachers within the Google Classroom itself.

The students navigated this environment until June, when they returned to class, and I had to modify the face to face curriculum to support the strict social distancing guidelines. I used the technology to support a paperless environment, with speaking activities conducted using computers as opposed to facing one another.

All of the aspects of the course were designed using instructional design principles, such as making sure there was repetition, and continuous reinforcement within and between each class (Morrison, Ross & Kemp, 2007). The online components were designed so that the more difficult concepts were taught through interesting activities or videos in order to ease the tension felt by the students who had high anxiety levels when working in a medium that is new to them, such as the Google Workspace, and also under the stress of being home during the school closure (Ono & Ishihara, 2012).

Students and Class

The students in this course are all first year students at the high school. This was the first time they had experienced an online course and it was due to the COVID-19 pandemic. Most of them reported no prior experience with Google Workspace, the online learning platform the high school uses. From April 2020 through May 2020 the class existed as an online only class, from June 2020 through March 2021 the class met in a modified face-to-face hybrid setting.

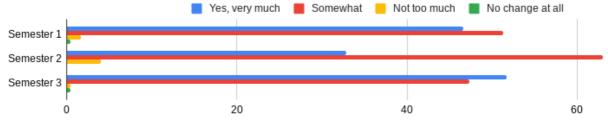
Data Collection and Analysis

The student participants in the study were surveyed 4 times throughout the year, the first to evaluate their access to technology at their home, and the following 3 on their experiences in class. The results were analyzed comparing the data from the four different surveys, including free responses from the participants.

4. Results

The results showed that the student participants, overall, enjoyed the class throughout the year, and felt like they had achieved the goals of the class. Some data points of interest; first, the figure below shows the results of one of the overall questions on the survey. The question asks if, due to their participation in the course, they have felt an increased interest in using English. See Figure 2 below.

Figure 2 Do you feel an increased interest in using English due to your participation in class?



As can be seen above, more students initially felt increased interest, then the numbers fell to more instances of "Somewhat" for the 2nd semester, but by the end of the school year, more students marked "Yes, very much" than any other option, and "Somewhat" encompassed most of the rest of the class.

Other data points of interest were the responses for the question "How do you feel about using a computer in class?" At the beginning of the year, only 21% reported that "It is a natural thing" and 35% reported that "I am learning more and maybe it will become natural in the future"; by the end of the year, those data points jumped to 42% (doubled) and 43.3%, respectively. Finally, as for the summative question, "Comparing your feelings now (in March) to before starting class (in April), how do you feel about your personal growth in using computers in class?", 97% reported either "a lot" or "some growth".

5. Conclusions

The students felt that they had increased their interest in the use of English, which was one of the main goals of the course, but they also improved their use of technology in the classroom, and 42% came to feel that using technology in their coursework was "a natural thing", which is one of the specific reasons for making the class blended. The results of the survey, along with the students' comments and teachers' reflections were used to reevaluate the course and prepare it for the following school year. The conceptual framework was used again to develop the course, and it will be modified and used to continually develop the course.

References

Bonk, C. J., Graham, C. R. (2005). The handbook of blended learning: Global perspectives. Local Designs, Pfeiffer & Company.

Garrison, R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. John Wiley & Sons.

Morrison, G., Ross, S., & Kemp, J. (2007). Designing effective instruction (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Noxon, E. (2020). Global Interaction: Becoming a "good global citizen" through blended learning in an English communication class. International Conference for Media in Education 2020 - Diversity Education in ICT Advanced Society, 18(1), 360–367.

Ono, Y., & Ishihara, M. (2012). Integrating mobile-based individual activities into the Japanese EFL classroom. International Journal of Mobile Learning and Organization, 6, 116-137.

The Synchronous Online Flipped Learning Approach (SOFLA®) in a Literacy Methods Class for Teachers

MARSHALL, Helaine W. (Long Island University - Hudson) WALLESTAD, Chizuko K. (Osaka City University, COIL Promotion Office)

Keywords: Flipped learning, synchronous online learning, SOFLA, online pedagogy, teacher education

1. Introduction

As educators seek to navigate the new post-pandemic landscape for language teaching, there are elements of distance language learning that can be incorporated into our pedagogy going forward. One such element is online flipped learning. The Synchronous Online Flipped Learning Approach, or SOFLA® (Marshall, 2017; Marshall & Kostka, 2020), combines two separate learning pathways that, in combination, can result in robust instruction: the Community of Inquiry framework for online teaching (Garrison, Anderson, & Archer, 2000; Garrison, 2016) and flipped learning (Bergmann & Sams, 2012; Flipped Learning Network, 2014). SOFLA® is a distance learning model that most closely replicates actual classroom teaching and includes structured, interactive, multimodal activities in an eight-step learning cycle with both asynchronous and synchronous components that create fertile spaces for students now learning language online. The eight steps of SOFLA® include: (1) Pre-Work; (2) Sign-In Activity; (3) Whole Group Application; (4) Breakouts; (5) Share-Out; (6) Preview and Discovery; (7) Assignment Instructions; and (8) Reflection (Marshall & Kostka, 2020). This paper describes an implementation of this model in a literacy methods course, along with the results from student course evaluations and questionnaires.

2. Classroom Setting and Participants

The literacy methods course took place from September to December 2020 at a large, private university in the U.S as part of an online cross-campus program. Participants were 14 graduate students in teacher education, either pre-service or in-service, studying to earn a public school credential in either TESOL or Bilingual Education. This was a required course in their respective programs. Classes met synchronously in an Adobe Connect virtual classroom, where students used audio devices and webcams, as well as the chat feature and whiteboards, to communicate with each other and complete learning activities. Class sessions provided two and one-half hours of instruction each week for 15 weeks. In addition, students were required to complete at least five hours of work per week asynchronously.

3. Online Pedagogy in Practice

Each class session followed the 8-step SOFLA® learning cycle. Following is a description of each step, adapted from the Holistic Rubric for SOFLA® designed by Heather Rubin (2021), along with a specific example from the literacy methods course. Step 1 – Pre-Work: Prior to the synchronous session, the teacher assigns a short video with embedded interactions, related readings and/or activities to introduce the content to students. The pre-work is structured, multimodal and interactive. Example: Students watch a video lesson on the teaching of writing presented in PlayPosit with embedded questions. They also read the textbook chapter on that topic in Perusall, while participating in social annotation alongside. Step 2 – Sign-In Activity: The session begins with an open-ended prompt related to the pre-work, posted in a shared space where students respond and sign their name. Example: Students write a sentence about what they did before class using a language in which they are not proficient and then engage in a discussion of how they felt and what they focused on during the task. Step 3 – Whole Group Application: The teacher guides the class as they collaborate on an activity that applies concepts from the pre-work, clarifies misconceptions and/or deepens their understanding. Example: Students examine a writing sample from an advanced intermediate non-native speaker and create a T-chart of what features of both native speaker writing (e.g., idiomatic expressions) and non-native speaker writing (e.g., third person singular s) are evident in the sample. Step 4 – Breakouts: The teacher provides explicit instructions for a timed and

structured group activity that reinforces and extends student learning. Example: The students analyze two writing samples, one by a beginning writer and one by an intermediate writer, and document strengths and areas to work on for each. Step 5 – Share-Out: Groups share their work by presenting their product or findings. The teacher elicits peer feedback using the SHAC (Share, Help, Ask, Comment) Protocol (Fethi, 2018). Example: The teacher asks at least one group to show their whiteboard and invites the others to provide feedback and add material from their own group. Step 6 – Preview and Discovery: The teacher shows the students selected content from the next pre-work and introduces key terms and concepts. Example: The teacher shares slides from the video lesson showing two book covers and asks students what they notice about each book and whether it might be appropriate for language learners. Step 7 – Assignment Instructions: The teacher explains each assigned task for the next pre-work, indicating the timeframe and the location of resources. Example: The teacher assigns the textbook reading in Perusall and video lesson in PlayPosit focused on literature instruction for language learners due the following week. Step 8 - Reflection: The session ends with an open-ended prompt. In a shared space, students write something that resonated with them and sign their name. Example: Students write one or two sentences stating what resonated with them most from the lesson. As these examples demonstrate, in each step of SOFLA, both the teacher and students have specific roles to play that maximize interaction, feedback, and accountability.

4. Results

Survey data from student course evaluations and questionnaires indicate that most students responded positively to a course utilizing SOFLA®. When asked about the likelihood of recommending this course structure to other students, 71.42% of the students, or 10 of the 14 students, indicated they would do so. Regarding the synchronous sessions, 100% of the students reported that the class sessions were organized, interesting and engaging, and that participation was encouraged. A key finding from the final course questionnaire demonstrates how students benefited from the course structure, both in terms of their level of participation and their level of mastery. When considering this course relative to other college courses the students had taken, 78% of the students rated the intellectual challenge as higher and 100% responded that their level of involvement in the course was greater. This student comment exemplifies the effectiveness of SOFLA®: "Online learning has turned me into a better student" (Final Questionnaire, Literacy Methods, Fall 2020).

5. Significance

Overall, in assessing the implementation of SOFLA® in this literacy methods course, it is clear that the course structure contributed to the students' positive experience. What SOFLA® provides is a highly structured sequence of learning activities that, seemingly paradoxically, also provide freedom for both the teacher and the students to be creative and to think critically. SOFLA® serves to create fertile spaces for teaching and learning in an online setting and therefore should be considered when designing instruction for higher education.

References

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. ISTE. Fethi, K. & Marshall, H.W. (2018). Flipping movies for dynamic engagement. In J. Mehring & A. Leis (Eds.), Innovations in flipped learning in the language classroom: Theories and practice. (pp. 185-202). Springer Nature.

Flipped Learning Network. (2014). *The four pillars of F-L-I-P.* http://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/

Garrison, D. R. (2016). Thinking collaboratively: Learning in a community of inquiry. Routledge.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

Marshall, H. W. (2017). The synchronous online flipped learning approach. *FLGI Community Blog*. https://community.flglobal.org/the-synchronous-online-flipped-learning-approach/

Marshall, H.W. & Kostka, I. (2020, August). Fostering teaching presence through the Synchronous Online Flipped Learning Approach. *TESL-EJ*, 24(2), 1-14. http://tesl-ej.org/pdf/ej94/int.pdf

Rubin, H. (2021, February 6). *SOFLA® Holistic Rubric*. Presented in an online workshop in the 2021 EVO SOFLA session.

"When do Sensei have time for meeting?"Address terms used by Indonesian students to Japanese professors in email communication using English as lingua franca

BALMAN, Rezky Pratiwi (Kyushu University) LEE, Sangmok (Kyushu University)

Keywords: address terms, second-person pronoun, Indonesians, email communication, pragmatic transfer

1. Introduction

This study focuses on addressing strategies employed by non-Japanese students in Japan when communicating with Japanese faculty members through email. In particular, this study examines how Indonesian students use the English second-person pronoun to address the Japanese professors. This study was conducted as part of an attempt to examine particular politeness features in the speech act of requests written by Indonesian graduate students to Japanese professors through email communication. As Japan's universities drive toward internationalization (Tsuneyoshi, 2005), Japanese professors will come into contact with more students from different nationalities using English as the lingua franca. This study is hoped to provide insights to the research on address systems in written online communication adopted by international students in Japan. The research question is: How Indonesian students go about using the term *Sensei* as an address term?

2. Method

In order to collect the data, the author approached a group of Indonesian students in a Japanese public university and asked them to share the emails they previously wrote to their Japanese professors. A total of 100 emails were collected. The emails were written in English and contained request messages, such as emails to ask the professors to provide feedback on student's writing, request to have a meeting, permission, or information.

The data was analyzed using *AntConc* software to find out the occurrences of the term *Sensei*. This study only focuses on the term *Sensei* in a pronoun slot, other uses such as when the term *Sensei* was used as an honorific and in a vocative slot were removed and not included in the analysis.

3. Results

It is found that the Indonesian students use the term *Sensei* as a second-person pronoun (14 tokens). Instead of using the English second-person pronoun 'you' to address the professor, some of the students replaced 'you' with *Sensei* as in the following excerpts:

- (1) I hope Sensei have same time to give some feedback.
- (2) Could sensei give a good suggestion on paper or book.
- (3) What does Sensei think about the paper?
- (4) Is the graph that *Sensei* means?

One reason for the substitution of the English second-person pronoun 'you' with *Sensei* is argued as a result of pragmatic transfer, or the situation where the speaker's L2 linguistic comprehension and production are influenced by their L1 pragmatic knowledge (Kasper, 1992). *Sensei* in Japanese literally means 'teacher' and is theoretically used to address someone who works at a school or engages in a respectful occupation (Mogi, 2002). In Indonesian language, *Sensei* as a personal pronoun has a linguistic equivalent to Indonesian kin terms *(ba)pak* and *(i)bu* (literally 'father' and 'mother' respectively). This address term *(ba)pak* and *(i)bu* is common to address a teacher or someone older with a higher position than the speaker to show respect (Jenson, 1988).

Unlike in English norms where the choice of address forms is based on familiarizers, title, and first names (Leech, 1999), the Indonesian language offers a wide variety of terms of second-person pronoun to avoid using the personal pronoun 'you'. The address terms also are chosen based on the values of hierarchy and solidarity (Hassall, 2013). From an English perspective, an utterance such as "What does *Sensei* think about the paper?" sounds strange as it would be translated as "What does 'Teacher' think about the paper?". Even though the students use English in their email communication, they employ their L1's address term feature, and this could be construed as evidence of pragmatic transfer.

4. References

- Hassall, T. (2013). Pragmatic development during short-term study abroad: The case of address terms in Indonesian. *Journal of Pragmatics*, 55, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.05.003
- Jenson, K. M. (1988). Forms of address in Indonesian. ITL-International Journal of Applied Linguistics, 81(1), 113-138.
- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, 8(3), 203–231. https://doi.org/10.1177/026765839200800303
- Leech, G. (1999). The distribution and function of vocatives in American and British English conversation. In H. Hasselgard & S. Oksefjell (Eds.), *Out of corpora: Studies in honour of Stig Johansson* (pp. 107-118). Amsterdam: Rodopi.
- Mogi, N. (2002). Japanese ways of addressing people. Investigationes Linguisticae, 8, 14-22.
- Tsuneyoshi, R. (2005). Internationalization strategies in Japan: The dilemmas and possibilities of study abroad programs using English. Journal of Research in International Education, 4(1), 65-86

「言語の働き」を意識した帯活動のデザイン 一 高等学校における「話すこと [やり取り]」の指導の 実践研究 —

戸井永 貴宏(帝京平成大学) 山本 大貴(信州大学) 陣野 俊彦(東京都立大島海洋国際高等学校)

キーワード:高等学校における英語教育、「話すこと[やり取り]」の指導、言語の働き、コミュニケーション方略、帯活動

1. はじめに

本研究は、生徒の「話すこと [やり取り]」の力の向上を目指して開発した帯活動を高等学校で実践し、その効果を検証したものである。2022 年度から高等学校で実施される新学習指導要領(文部科学省、2018)の解説では、「やり取り」や「即興性」を意識した言語活動が十分に行われていないことが現在の英語教育の課題の1つに挙げられている。したがって、生徒の「やり取り」の力を向上させるのに効果的で、新学習指導要領の方針に即しており、さらに「やり取り」の指導に割ける時間が限られている高等学校の授業でも実施できる活動の開発は重要だと思われる。

2. 本実践の特徴

本研究の参加者の話す力が CEFR-J (投野, 2013)の A2.1 レベル程度であることを踏まえ,「意見をやり取りできるようになる」を、目標として設定した。さらに、その目標を達成するために必要な「言語の働き」(詳細は学習指導要領解説参照)を検討し、「相づちを打てるようになる」「意見を述べられるようになる」「質問ができるようになる」の3つを下位目標として定め、それらの技能の向上を目指す指導を行った。実践の特徴は、1)1回10分程度の活動を10回行うという帯活動の形式にして実用性を高めた点、2)コミュニケーション方略指導に関する過去の研究(e.g., Izumi, 2008; Nakatani, 2010)を参考にしてデザインした点、3)上述した3つの目標を達成するために役立つと思われる表現を「英語表現集」にまとめて配付し、それらを明示的に指導した点、4)パートナーを変えて同じトピックで3回やり取りをする「タスク・リピティション」を行った点である。

3. 方法

本稿の第一著者が県立 A 高校で「話すこと [やり取り]」の指導を行い、その効果を検証した。参加者は、A 高校普通科の 2 年生 79 名であった。

指導の効果を検証するため、ペア型会話テスト形式のスピーキングテストとアンケートを実施した。スピーキングテストは指導前と指導後に2度実施し、両テストにおける参加者の発話を比較した。特に、上述した3つの目標が達成できているかと、流暢さが向上したかに焦点を当てて分析した。アンケートでは、5件法の多肢選択式の質問(5: そう思う、

1: そう思わない)で、参加者が本実践を、英語を話す力の向上に効果的で楽しいものだと感じていたか検証した。さらに、自由記述式の質問で、本実践の感想や改善すべき点を尋ねた。

4. 結果と考察

プレテスト、ポストテストにおける参加者の発話を、効果量(d)を算出して比較したところ、話す力が向上したことを示唆する結果が得られた。特に、発話シラブル数はd=1.48、質問数は効果量d=2.84 という大幅な増加がみられたことから、流暢さと質問をする力が大きく向上したと考えられる。相づちの数に関しては、効果量中程度(d=.64)の伸びがみられた。さらに、発話中の相槌を「理解」「同意」「称賛」「反対」「その他」の 5 種類に分けて分析したところ、使用する相槌のバリエーションが増えた参加者が多くいることも明らかになった。

アンケートの結果からは、多くの参加者が、本実践を通して話す力を向上させられたと感じていることがわかった。たとえば、「スピーキング帯活動(注: A 高校における本実践の名称)は、英語スピーキング力向上に効果的な活動だ。」という項目の平均値が 4.46 (SD=0.76)という高い値になった。自由記述式の質問への回答から、参加者がそのように感じた主な理由は、「英語表現集」が役立ったから、活動の構成が適切だったから、クラスメートとの学び合いがあったから、の 3 つであると推察される。さらに、「スピーキング帯活動は楽しかった。」という項目の平均値が 4.27 (SD=0.62)となっていることなどから、本実践は、多くの参加者にとって高い内発的動機づけを持って参加できるものとなっていたといえる。その一方で、本実践の改善点を尋ねる項目への回答には、「やり取りの例を見せてほしかった」、「もっと多くの表現を知りたい。」といった記述が複数みられた。

5. まとめ

以上の結果から、本実践は、いくつか改善点はあるものの、参加者の英語を話す力を向上させるのに効果的で、さらに自分の成長を実感でき、楽しいと感じられる内容となっていたことが示唆された。ただし、これらは1人の教員が1つの高校で実践を行った結果である。また、対照群を置くことができなかったという課題もある。したがって、実践内容や研究手法を改善した上で、他の学校の生徒を対象として再度効果を検証する必要がある。

謝辞

本研究は、JSPS 科学研究費(20K22184)の助成を受けて実施されました。

参考文献

Izumi, E. (2008). The effectiveness of teaching communication strategies through explicit task-based instruction. *ARELE*, *19*, 171–180.

文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』

Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *Modern Language Journal*, *94*, 116–136.

投野由紀夫(編).(2013). 『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』 大修館書店.

双方向型コミュニケーション活動を実現する 対面・オンライン併用ハイブリッド型授業の試み

野村 和宏 (甲南大学)

キーワード:双方向型コミュニケーション、対面式授業、オンライン授業、ハイブリッド型授業、Zoom

1. はじめに

この一年ほどの間に Zoom などを用いた同期型ライブ授業や、YouTube 等に動画を配信する非同期型オンデマンド授業が多く行われるようになった。Zoom などによるライブ授業ではリアルタイムでやり取りをしているにも関わらず、画面を通して教員と学生の対話が無く教員からの一方的な情報提供となったり、プライバシーや通信環境といった制約から学生が顔を出さず、教員は学生の反応を確かめられなかったりするケースがある。

オンライン授業を可能にしたテクノロジーの進化には恩恵を受ける一方、教室での対面授業で得られる教師と学習者の双方向コミュニケーションに相当する学びをいかに確保するかなど克復すべき課題が残る。本発表は対面式授業とオンライン授業を併用した同時ハイブリッド型授業の中で、いかに双方向型のコミュニケーション活動を実現したかを報告するものである。

2. 教室での対面授業+オンライン授業

2020年度後期になってコロナウイルスの感染状況がようやく落ち着き始めた時期、当時勤務していた公立大学では、それまでの「原則オンライン授業実施」という方針を「原則対面授業を実施、ただし事情により教室で参加できない学生のためにオンライン授業も提供する」と切り替えた。選択肢は「教室で授業し、そのままライブ中継する」「教室で授業し、それを録画したものをオンデマンド配信する」「教室で授業し、それとは別にあらかじめ準備録画したビデオ映像を配信する」などであった。筆者が担当した「パブリック・スピーチ」と「英語教育法」の授業は学生同士のコミュニケーション活動が重要な要素であったため、教室の学生とオンライン参加学生の間でやり取りができる授業形態の実現に取り組んだ。

3. ハイブリッド授業の試み

早くから高等教育におけるテクノロジーの応用を論じた Bates & Poole (2003)は、"Under what circumstances can technology replace direct personal contact without educational loss or with educational gain?" "Under what circumstances and for what purposes are face-to-face and technology-based teaching best combined?" (p.274)と述べている。この"best combined"という環境を実現すべく、教室で受講する学生にもオンラインで参加する学生のどちらにも教育的損失を与えることなく、本来その科目がめざした学びを確保するため教室の授業を Zoom によって同時中継する方法を採用した。この際に次の点が重要となった。

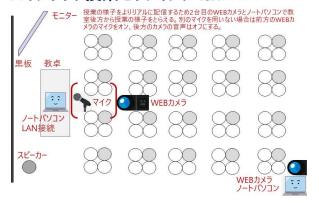
- ・教室の学生がオンライン参加学生の存在を教室のモニター上で確認できる
- ・オンライン参加学生が教室の学生の様子を自らのパソコンの画面上で確認できる
- ・教室の学生とオンライン参加学生が双方向に対話できる

4. 機器のセッティング

教卓に一台のノートパソコンを置いて教員がそれに向かって授業をするだけでは前述の要求を満たすことができない。そこでオンライン授業のホストとなるノートパソコンをメインにし、もう一台、別アングルからの中継用ノートパソコンを加え、画面も外付け Web カメラをそれぞれのパソコンに接続した。音声は Web カメラや外付けの専用マイクを使用するなど、試行錯誤を繰り返した。さまざまなセッティングの中で主に用いたのは次の図1と図2である。

図 1.

ハイブリッド授業セッティング 発展スタイル



, z. ハイブリッド授業セッティング 対話スタイル

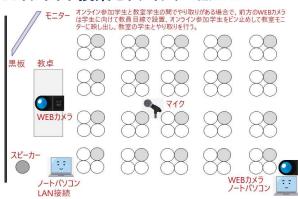


図1は前方のWeb カメラは教師と黒板の方を向いている。資料等はノートパソコンで準備した PDF ファイルや PowerPoint 等を教室のモニターに映し出し、Zoom で画面共有しているが、黒板に補足事項を書いた場合はWeb カメラで捉えることができる。さらに教室後方のWeb カメラは教室で受講する学生の後ろ姿を捉え、その画像はオンライン授業参加者の一人としてZoom 画面に表示されている。一方、図2では前方のカメラは黒板側から着席している学生側を向いている。これにより、例えばオンライン参加学生が画面を通して教室の学生に話しかける際、教室の学生の様子や反応をそのまま教師目線で確認することができる。一方、オンライン参加学生の顔は Zoom を通してスポットビデオとして教室のモニターに映し出している。このようなセッティングにより双方向の対話が可能となる。

5. 成果と課題

こうして実施したいくつかの授業に対し、履修した学生からそれぞれ満足度の高い評価が得られた。その一方、いくつか現実的な課題も残されている。例えば「パソコンや Web カメラなど機器を多く必要とすることからセッティングと片付けに予想以上に多くの時間を要する」「高性能のマイクを使用しても学生の声をクリアに収録することが難しい」などである。このような点からすれば、教室のみで行われる対面式の授業やオンラインのみで行われる授業の方がそれぞれの授業スタイルに特化した環境整備が徹底できるため、教育的なメリットを生かしやすい。それでもなおコロナウイルス感染症の影響で困難な状況が続く中、教師と学生の真剣な学びの場である授業がより充実したものになるよう、今後も引き続き改善に取り組んでいきたい。

参考文献

Bates, A.W. & Poole, G. (2003). Effective Teaching with Technology in Higher Education. Jossey-Bass.

専門高校における教科連携型授業でのESPの可能性

仲山雄二 (熊本県立芦北高等学校)

キーワード: ESP、高大接続、意味順学習法、ユニバーサルデザイン、テキストマイニング

1. はじめに

現任校の芦北高校には、農業科、林業科、福祉科の3つの専門学科があり、生徒達はそれぞれの専門分野の学びや体験的な実習を重ね、高大連携での研究プロジェクトや、環境保全に関わるプロジェクトに参画し、各種フォーラムや大学等で活発に発表を行っている。

こうした生徒達の専門学科での実習を通じた学びと発表に向かう内的な動機や専門分野に対する関心の高さを土台として、専門高校の特性を活かした ESP の視点を取り入れた英語の授業を専門学科の協力を得ながら実施している。これを生徒達の将来における職業上の目的のための英語 (EOP) や、大学など高等教育機関へ進んで専門分野についてさらに学びを深める学術目的のための英語 (EAP) に繋げたいと考えている。通常中学高校では、将来幅広く英語を使えるように一般目的の英語 (EGP)を主体とした英語教育が行なわれているが、特定目的の英語 (ESP) は限定された領域の英語を集中的に学習することで、生徒達の発表や目的に関連した英語学習を、EGP の目指すゴールから今取り組んでいる事柄へ焦点を逆向き (back casting)にしており、専門高校での生徒達の発表や目的に関連した英語学習を、より主体的で効果的に行えるのでは、と推察した。

本発表では、新学習指導要領に盛り込まれた「教科横断的な視点」を踏まえ、専門高校における約3年間の英語と各専門学科との教科連携型授業に関する取り組みの実践報告を行いたい。

2. 対象生徒

対象生徒は、本校生徒2年生71名(農業科26名、林業科24名、福祉科21名)である。上記生徒たちは、専門高校である一定以上の専門分野での学びを経験しており、2年次の2学期から教科連携型の授業をALTとのティームティーチングで行っている。

高校入学時から英語を苦手としている生徒が多数おり、中学英語の初歩的な学習内容の躓きへの支援が必要な生徒もいる。しかし一方で、国立大学など高等教育機関に進学し、専門分野に対する学びを更に深めていく生徒もいる。

3. 教科連携型授業の取り組み

教科連携型の授業づくりで大切にしたのが、生徒達の専門分野での学びである。各専門学科の学習に関して、専門学科の先生方や生徒たちへの学習内容の聞き取り、教科書等の参考文献の参照、生徒達の各種発表原稿やスライドの閲覧、授業参観や実習活動の取材、そして専門分野の洋書等を参照しながら手探りで授業作りを行なった。

また、学習到達目標として CEFR のような視点を本校の Can-Do リストの中に簡易的に定め、専門学科の先生方の助言を頂きながら専門分野に関する基本語彙を精選した。

特に導入期は、英語に対する苦手意識のハードルを下げるために、専門学科での体験的な学びを素材とした写真やイラストなどピクチャーエイドで語彙学習を行った。また、中学英語に躓きを抱えた生徒達にもわかりやすく英語の語順を捉えさせる目的で、「『意味順』英語学習法」(田地野 2011)を引用した英作文の方法を導入したり、ICT の活用やユニバーサルデザインの視点を交

えた授業作りを試みている。

4. 生徒による実践発表

熊本学園大学と近隣市町(芦北町、八代市、水俣市)の国際交流員(CIR)の協力により、「国際交流事業」に取り組んで3年になる。このイベントは3部構成からなり、第1部(芦北高校英語発表)、第2部 Virtual World Tour (熊本学園大学(大学生、留学生、大学教員)、国際交流員(CIR)、ALT)、第3部 Fun Activity(ゲーム)&感想文等、を実施当初から上記団体の協力を得て行っている。このうち、第1部の芦北高校英語発表(約1時間)で、上記の教科連携型授業をベースにした英語によるプレゼンテーションでの発表に該当学年生徒全員で取り組んでいる。当初の2年間は、本校にお招きしてこの事業を行ったが、昨年度は新型コロナ感染拡大防止のためリモートで実施した。本発表では、その概要と生徒による発表の様子の一部を VTR で紹介する予定でいる。

5. 結果(事後調査と分析)

発表後、毎回自由記述による感想を生徒達に書いてもらっている。生徒達からは、英語発表に際して専門用語の難しさと大勢を前にした発表に大きな緊張感を感じつつも、達成感と同時に生徒達自身が英語発表を行うことで成長を感じ取れたという類のコメントが多数あった。また、そうした姿を見た1年生の生徒達が、来年に向けて意欲的な心境でいること等も感想のコメントに多数見受けられた。この生徒達の実践発表をもとにした情意面の変容や、実践発表の取り組み、発表原稿や発表内容における語彙の専門性等についてテキストマイニング等を用いて分析した結果等も本発表で詳しく行う予定でいる。

6. 考察

教科連携型授業を行っていくうえで、まだまだ克服すべき課題が沢山ある。特に、新学習指導要領で新たに設定された「論理・表現」において、専門分野での学びを活用した英作文や英語発表、英語でのやり取りに繋げていくために、生徒へのさまざまな支援や授業づくりの工夫は未だ途上である。しかし、生徒達が意欲的に取り組む姿勢を観察しながら、EGPだけではなく、ESPを活用した英語授業は、専門高校と大学との望ましい高大接続のあり方について、生徒達の学びの広がりの可能性を更に模索していけるのでは、と考えている。

参考文献

深山晶子・野口ジュディー・寺内一・笹島茂・神前陽子(2000). 「ESP の理論と実践 これで日本 の英語教育が変わる」三修社.

寺内一・山内ひさ子・野口ジュディー・笹島茂(2010). 「21世紀の ESP 新しい ESP 理論の構築 と実践」大修館書店.

田地野彰(2011).「『意味順』英語学習法」ディスカヴァー・トゥエンティワン.

竹内準一・天野沙也加・山新良彦(2011). ESP の考え方に基づき英文で卒業論文を書く試み-専門 領域で必要とされる英語運用力の育成-論文集「高専教育」第34号 pp.209-214.

瀧沢広人(2013). 「英語授業のユニバーサルデザイン つまずきを支援する指導&教材アイデア 50」 明治図書.

木村松雄〔編著〕(2019)、「新しい時代の英語科教育法」学文社.

樋口耕一(2020).「社会調査のための計量テキスト分析」第2版 ナカニシヤ出版.

牛澤賢二(2021).「やってみようテキストマイニング」増訂版 朝倉出版.

短期集中型プログラム SIGLOC-online における

COIL 型学習 (Collaborative Online International Learning)

の実践報告:パイロットケースからの示唆

布施 邦子 (大阪市立大学) ウォレスタッド 千鶴子 (大阪市立大学) 小村 みち (大阪市立大学) 中井 一芳 (大阪市立大学) 中島 義裕 (大阪市立大学)

キーワード: COIL,協働学習,ソーシャル・イノベーション,英語,国際交流

1. はじめに

大阪市立大学は、文部科学省「2018 年度大学の世界展開力強化事業」採択校として Collaborative Online International Learning (COIL)型教育を取り入れた「日米をつなぐ共創的 ソーシャルイノベーター育成プログラム」の開発と実施に取り組んでいる。2018 年度から 米国とフィリピンの提携大学と共に、日本と米国において 2 週間のソーシャル・イノベーション研修(Socially Innovative Global Classroom: SIGLOC)を実施してきた。本発表では、新型コロナウィルス(COVID-19)の感染が拡大する中、2020 年 8 月に 8 カ国/地域から 24 名の学生が参加して完全オンラインで実施した SIGLOC-online の成果を報告する。

2. COIL 型教育と SIGLOC-online について

COIL とはオンラインツールを利用し、海外の大学との協業をもってマッチングした科目で協働学習(Collaborative Learning)を行う教育実践である(池田、2020)。一方で SIGLOConline は、本学が学修のプラットフォームとなり国内・海外の学生に対してソーシャルイノベーターの育成を目的とした協働学習の場を提供するプログラムである。授業等で COIL を取り入れる際には「問題」が起こることは当たり前で、それをどう解決していくかを学ぶ場であることを事前に学習者に伝えておくことが重要だという藤掛(2019)の指摘は、SIGLOC-online を含めオンライン型学習を実施する際には注意すべき点である。

3. SIGLOC について

通常型 SIGLOC は研修地でフィールドリサーチ(以下 FR)を行い、海外学生と共に課題発見と解決策を模索するもので、共通フレームワークとして①海外との比較をしながら研修テーマに関する基礎知識を習得、②課題を探るための FR、③意見交換による課題発見と解決に向けた仮説立案、④仮説を検証する FR、⑤最終レポートのとりまとめ、という 5 つのセッションで構成されている。参加学生は、ワークシートを共有し協働作業を進める場となる Google Drive と学生同士あるいは教員とのコミュニケーションツールとなる Slack をメインの ICT として使用し、グループごとのタスクや FR、更には文化交流などを行う。

3.1. SIGLOC-online の概要

2020 年 8 月 31 日から 9 月 11 日に実施した SIGLOC-online は、COVID-19 の影響で本学のみならず海外提携大学でも学年歴に変更が生じ、提携大学の学生が参加できなくなった。そこで、コロナ禍のパイロットケースとして広く海外大学生の参加を募ったところ、8 ヵ国/地域(ザンビア、マレーシア、インドネシア、ロシア、中国、日本、香港、イギリス)から 24 名の学生が参加した。プログラムは 4 つのセッションで構成し、参加者をテーマ別に 9 名(2 チーム)と 6 名(1 チーム)にチーム分けした。更に、セッション毎にチームを 3 名ずつの小グループに分けてタスクに取組むようにした。ICT は通常の Google Drive、Slack に加え、遠隔テレビ会議システム Zoom を使用した。時差や参加者の通信環境を考慮し非同期での作業を中心にタスクの計画を立てたが、最終セッションの報告会は同期双方向で行った。この他、参加学生は Slack 上でクイズ大会などの交流イベントを主体的に実施した。

3.2. SIGLOC-online の参加者による評価と考察

研修終了時に Google Forms で実施したプログラム評価アンケートには 22 名が回答した。顧客ロイヤルティを測定する指標のネット・プロモーター・スコア (NPS) は 65.4 を示し、満足度の高さが分かった。記述式による感想では、社会課題やその解決策について他国の学生と比較しながら学べた、違った視野から物事を見ることができるようになった、自国の現状について振り返りと把握ができた、など SIGLOC が目標とする学修成果を確認できた。セッション毎に小グループを再編したことで全チームメートと協働でき、様々な視点からの意見交換ができたようであった。一方で、グループメンバーとのコミュニケーションが効率よく取れなかったことや同期の困難さ、インターネットが不安定なため協働作業が進めにくかったこと、タスクの説明が不明確で話し合いの時間が十分に取れなかったといった指摘もあった。セッションが終わる際に次のセッション用ワークシートを Google Drive の共有フォルダーに追加するという方法でタスクを提示したが、各セッションが他のセッションとどのように繋がるのかといった全体像が捉えにくかったと思われる。

4. オンラインプログラムの課題と展望

時差とインターネット環境の問題をどう克服していくかは、複数の国の参加者が協働学習をする SIGLOC-online にとって、プログラム成否の根幹に関わる課題である。非同期をメインにプログラムを構成し時差を用してリレー形式でタスクを完成するように指導したが、一人の学生の取組みが遅れると他のメンバーが次のタスクに進めない事態が起こる。通信環境の不安定さについては参加者の地域差に拠ることが多かった。次回の SIGLOC-online では学生が円滑にタスクを進めるために、藤掛(2019)が指摘するように①起こりうる問題とその対策例を事前に参加者に提示するほか、②セッション構成や非同期での進め方についてより丁寧で明確な指示を与え、③参加者の居住地の通信環境や普及しているICTツールを知り対応する、といった工夫と準備が必要であることが明らかになった。

参考文献

藤掛千絵,山岸敬和. (2019). 「COIL という教育手法の導入―南山大学の新たな国際化に向けての取り組み―」. 『*留学交流*』, 103, 1-6.

池田佳子.(2020). 「ICT を活用し海外の学生と行う国際連携型の協働学習『COIL』の教育 効果と課題」. 『大学教育と情報』, 2020 年度(2), 20-25.

TED Talks を使用した遠隔授業で 大学生の英語力は向上するか

長谷川 修治(植草学園大学)

キーワード: TED Talks, 遠隔授業, 大学生, 英語力, 課題

1. はじめに

2020年4月から前期の間、大学1年生を対象に必修である「英語 I」の授業を、急遽、Google Classroom による遠隔で実施することになった。その際に利便性が高く、大学生の知的レベルに合致し、自学自習もできるという視点から、デジタルコンテンツ TED Talks を教材として使用した。 TED Talks では、科学からビジネスや地球規模の問題に至るまで様々なトピックについて、その道の専門家によるプレゼン(18 分以内)が英語で行われる(TED Conferences, LLC, n. d.)。その様子は動画によって無料で視聴でき、英語とともに日本語も含めた字幕やトランスクリプトも活用できる。本研究の目的は、そのような TED Talks を使用した遠隔授業で、大学生の英語力が向上するかを検証することであった。

2. 研究の方法

2.1 参加者

参加者は、上記授業の履修生となった新入生の男女合計74名であり、英語の苦手な学生が多い。

2.2 授業の方法

ベネッセ教育総合研究所(2020)の調査を参考にして、中学1年生に続いて英語学習の第2のつまずきが生じる高校1年生の7~8割が難しいと感じる、「文法」「文を書く」「発音」及び「単語」「つづり」を覚えることが身につく授業とした。また、高等学校学習指導要領(文部科学省、2018)の基本方針を受けて、英語の「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」を伸長できるように工夫した。なお、今回は教員と履修生がともに遠隔授業に不慣れであり、通信状況も安定しない場合があるなど不安要因を回避するため、授業のやりとりは文字情報のみで実施した。具体的な授業内容は以下のとおりである。

Google Classroom によって、まず履修生には授業の 1 週間前に、宿題として TED Talks 1 話の URL と質問 10 項目が日本語で記してある A4 サイズの Word 文書が配信される。それを受信した 履修生はその URL をクリックして英語のプレゼンを視聴し、日本語字幕を参考にしながら質問 10 項目に対する答えを日本語(場合によっては英語)で書き込み返信する。その答えが適切であったか確認するため、当該授業の冒頭では、Google Forms による英語の「確認テスト」(10 問 10 点)が実施され、直後に得点と解答の正誤がフィードバックされる。続いて履修生は、対象となった TED Talks 1 話を英語字幕に切り替えて、もう一度視聴しながらシャドーイングを 1 回行う。終えたら、Google Classroom のストリーム欄に、今回のプレゼン内容に対する感想を日本語で 3 行程度書き込み、他の履修生と共有する。最後に、その話のテーマに関連して設定した題目の書かれた A4 サイズの Word 文書が履修生に配信され、履修生は自分の意見を英語で 5 行程度書いて、できるだけ授業時間内に返信する。

2.3 検証の方法

英語力が向上したかどうかは、TED Talks 合計 10 話 10 回の授業を実施した後、その事前・事後に行った、授業とは無関係の英語テスト(20 問 20 点)の成績で比較した。英語テストは、高校 1 年生が英語学習において難しいと感じる文法と語彙に関する問題で構成した。

3. 結果と考察

合計 10 回の遠隔授業後,事前・事後の成績を t 検定で比較した結果,履修者 74 名の成績に有意な差はなかった(表 1)。しかし,授業ごとに合計 10 回実施した「確認テスト」の平均値 7.39 点を基に,8 点以上の履修生 33 名と 8 点未満の履修生 41 名に分けて比較すると,8 点以上の履修生は事後テストの成績が向上し 1%水準で有意な差があった(表 2)。一方,8 点未満の履修生は,事前・事後の成績に有意な差はなかった(表 3)。このことから,遠隔授業とはいえ,その都度与えられた課題をこなし,英語力に結びつけてゆく積み重ねが,最終的な英語力として結実するのではないかと示唆された。

表 1 履修生全体(参加者 74 名)で見た場合の事前・事後の比較

	N	平均値	SD	最小値	最大値	t	自由度	p	r(効果量)
事前テスト	74	6.89	1.862	3	13	1 11	73	271	.13(小)
事後テスト	74	7.18	2.830	3	16	-1.11	/3	.271	.13(/1)

表 2 確認テスト (各 10 点×10 回) 結果が平均 8 点以上の履修生で見た場合の事前・事後の比較

	n	平均値	SD	最小値	最大値	t	自由度	p	r(効果量)
事前テスト	33	7.45	2.195	4	13	-2.872	32	.007	.45(中)
事後テスト	33	8.45	3.073	4	16	-2.872	32	.007	.43(中)

表 3 確認テスト (各 10 点×10 回) 結果が平均 8 点未満の履修生で見た場合の事前・事後の比較

	n	平均値	SD	最小値	最大値	t	自由度	p	r(効果量)
事前テスト	41	6.44	1.415	3	9	.850	40	0.40	.13(小)
事後テスト	41	6.15	2.151	3	15	.830	40	0.40	.13(/1)

参考文献

ベネッセ教育総合研究所. (2020). 「高 1 生の英語学習に関する調査〈2015-2019 継続調査〉」 Retrieved from https://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=5467

文部科学省. (2018). 「高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 外国語編 英語編」 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/1407073 09 1 2.pdf

TED Conferences, LLC. (n. d.). Our organization. Retrieved from https://www.ted.com/about/our-organization

日本語学習者と英語学習者の 映像メディアを通した文化解釈 -異文化間教育に向けて-

保坂 敏子(日本大学) 柳谷 孝一(神奈川県立上溝南高等学校)

キーワード:映像メディア,文化解釈,異文化間教育,日本語学習者,英語学習者

1. 研究の背景と目的

社会のグローバル化、多言語・多文化化が進み、文化間の相互理解が重要な課題となった現在、言語教育において異文化間教育が重視されている(バイラム 2015)。これに伴い、文化を国民国家レベルのものとして固定的に扱うことが問題視されるようになり、ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)では個人の中にある複数の言語や文化を駆使して課題を遂行する復言語・複文化能力が強調され、また、文化を個人の認識の総体である「個の文化」と捉える見方(細川 2003)などが提唱されている。一方、国境を越えて流通する映像メディアを使って自律的、かつ、主体的に学ぶ言語学習者が散見されるようになった。このような言語学習者に接すると、ことばだけでなく文化も一緒に学び取っていることが感じられる。では、彼らは映像メディアから何を文化として捉えているのだろうか。その実態を知ることにより、異文化間教育重視の言語教育に何らかの示唆が得られるのではないか。

本研究では、このような問題意識から、日本語学習者(以下 JL)と英語学習者(以下 EL)を対象に、映像メディアを用いた相互理解を目的とする授業をそれぞれ行い、学習者が映像メディアから何を文化として捉えるのかについて分析する。その結果から、それぞれの言語学習者の文化解釈の様相を明らかにし、さらに、映像メディアを使った異文化間教育重視の言語教育について検討する。

2. 研究の方法

本研究の参加者は、韓国で日本語を学ぶ大学生 30 名(1年~3年生、ひらがなを学んだばかりの人~上級者)、および、日本で英語を学ぶ高校生 40 名(1年生)である。授業では、映像メディアから読み取る各学習者の文化解釈を可視化するために、タスクシートへの記入を求めることとし、次の手順で教室活動を行った。

- ①視聴前に、映像メディアで描かれた世界と自分との間の文化的に見た共通点と相違点 を個人単位と国単位で読み取るというタスクを説明する。
- ②視聴後、個別作業で書きとった内容をグループで共有し、互いの認識について話し合い、それぞれの認識の共通点があったかどうかを確認する。

今回使用した映像メディアは、日本語授業 $(90\,

ota)$ では映画『ビリギャル』(東宝 2015)、英語授業 $(50\,

ota)$ では TV ドラマ『Glee』シーズン 1 (20 世紀 Fox 2009) の第 1 話である。いずれも、研究参加者にとっては身近に感じられる、ほぼ同じ段階の学校生活を描いた作品である。

3. 研究の結果と考察

タスクシートは、個別作業では「自分の国と同じところ」「自分の国と違うところ」「自分と同じところ」「自分と違うところ」を記入し、グループ活動では「みんなが同じと感じたところ」「みんなが違うと感じたところ」を書き込むようになっていた。研究参加者全員のタスクシートの記述を分析してまとめた結果は表1のとおりである。

表 1 日本語学習者と英語学習者が捉えた文化 () は人数

	国と同じ	国と違う	自分と同じ	自分と違う	みんな同じ	みんな違う
JL	いじめ(11) 運動場(8) 制服(7) 煙草禁止(5) ヤンキーがいる(4)	エスカレーター式の学 校(12) ランドセル(9) 下駄箱(4)	化粧が好き(5) 両親がいる(4) 塾に通う(3) 学校に通う(3) 弟がいる(3) 妹がいる(3)	煙草(11) 金髪(10) クラブ通い(10) 化粧が濃い(6) 家族構成(6)	いじめ 女子中学 煙草禁止 中高生の制服 ヤンキー 上履き 小・中・高	ルーズ・ソックス ランドセル 下駄箱 エスカレーター式の学 校 日本歴使用 喫煙 新校生のカラフ 通い
EL	いじめ(11) 差別・偏見(7) 部活(5) 周りの目を気 にする(4) スクールカースト(3)	直接的ないじめ(12)自己主張が強い(6)服装が自由(5)ゲイの受容(3)薬が入手(3)	好きなことに 一生懸命(8) 周りに流され る(6) 周りの目を にする(4) 音楽好き(4)	自己主張(7) 人前に出る(3) 自己表現力(3) 人前で歌う(3)	いカースト ボカースト ボカースト 部活 のる り 気 さ 人 が 気 さ 人 が を 変 人 が を 変 と を が が が を が が を を が が を が が を が が が が が が が が が が	服直め同自ない 自ない が的な がらが がが がが がが がが がが がが がい がい がい がい がい がい がい

表1の個別認識(国と同じ・違う/自分と同じ・違う)では、複数回答の上位のものを記載しているが、回答者が一人のコメントがこの他に数多く見られた。両者とも最も回答の多かった項目は個人単位でも国単位でも半数に達しておらず、多くの人が同じもの・ことを共通点や相違点として捉えることは少ないことが分かる。また、両者ともに、共通点に挙がっていたもの・ことが、違う観点から相違点にも挙げられていた(例:JLの「化粧」、ELの「いじめ」)。さらに、「みんなが同じだ」と思った点についてグループ別に確認すると、グループの話し合いにより新たなコメントが生まれた場合があった。

以上の分析の結果から、学習者の文化解釈は多様であること、それらの認識は固定的ではなく、一つのイメージに留まらないこと、また、グループの話し合いで変容することが浮かび上がった。この結果から、言語教育において映像メディアに対する学習者の多様な文化解釈をリソースに異文化間教育が行えるのではないかという示唆が得られた。

参考文献

バイラム著. 細川英雄(監訳). (2015)『相互文化的能力を育む外国語教育: グローバル 時代の市民性形成をめざして』大修館書店.

細川英雄. (2003).「「個の文化」再論―日本語教育における言語文化教育の意味と課題」 『21 世紀の「日本事情」』, 5, 36-51, くろしお出版.

リアルタイム型オンライン国際協働型学習における 学生の顔出しの影響

安西弥生(国際基督教大学/CRET)

キーワード:英語教育、オンライン遠隔教育、顔出し

1. はじめに

オンライン国際協働型学習は、英語では Collaborative Online International Learning (COIL) を意味し、文部科学省が支援している「世界転換力強化事業」プロジェクトである。例えば、東京外国語大学、ICU、カリフォルニア大学アーバイン校、青山学院大学は、2020 年度に教育工学の分野で協働し、「『COIL』インストラクショナルデザインと異文化間能力」というテーマで、共通のシラバスを開発、調整し、COIL型授業を実施している(東京外国語大学、2021)。本研究は、このような大型プロジェクトを応用し、英語教員誰もが実施できるようなインストラクショナルデザインを目指し、英語教育の国際化を推進することを目標にしている COIL 型教育の研究のシリーズのひとつである。

本研究の目的は、同期型オンライン国際協働型学習における「学習者の顔出し」に着目し、その影響を明らかにすることである。これは、日本のほとんどの大学では学生の顔出しを強要しないという方針があり、一方、海外の大学では学生が抵抗なく顔出しをするという文化の違いがあり、COIL型教育に影響があると考えられるからである。

1.1 ソーシャルプレゼンスと「顔出し」

ICT は教育の様々な分野で活用されている。現在は ICT が進化し、ZOOM や Webex 等の遠隔会議システムを使うと、時間や距離の制約をスムーズに越え、グローバルで、フレクシブルな遠隔学習を行うことができる。しかし便利な一方で、遠隔教育では学習者が孤立し、孤独に陥りやすいという問題点もある。Garrison and Anderson (2003)は、探求のコミュニティ(community of inquiry)という理論を提唱し、探求のコミュニティは、ソーシャルプレゼンス、コグニティブプレゼンス、ティーチングプレゼンスから構成されると述べている。学習者のソーシャルプレゼンスを高めると、学習者の孤独感などマイナス面が解消される(Rovai, 2007)。

COIL 型学習における学生の「顔出し」は、ソーシャルプレゼンスに影響があると考えられる。そこで本研究では、学生の「顔出し」に着目し、学習者の認識と、学習者のパーフォーマンスにどのような影響を与えるのか、検証を行った。

1.1 COIL 型授業の学習者への影響

「顔出し]が学習者に与える影響は、COIL 型学習の事前事後の認識の変化と実験中の発言量で検証した。

2. 方法

COIL 型授業の実験は 2020 年秋に、ZOOM を用いて、日本人大学生 70 名を対象に実施

した。統制群は「顔出しなし」群で、実験群は「顔出し」群であった。両群はそれぞれ6 グループに分けられ、「英語を外国として話す外国人学生」1名が、日本人グループに参加 し、プレゼンテーションとディスカッションを行った。

3. 結果と考察

第一に、COIL 型学習が、参加者の認識に与える影響を二要因分散分析で分析を行った。 独立変数は、COIL 型学習の事前事後と顔出しのある、なしである。従属変数は、「世界共通語としての英語」「自己効力」「オープンラーニング」に関する学生の認識とした。分析の結果、学生の認識は、事前と事後で有意に変化したことが明らかになった。しかし、顔出しのある、なしは、学生の認識に影響を与えないことがわかった。

第二に、COIL 型学習における学生のコミュニケーションスタイルを顔出しあり、なしで、比較した。その結果、顔出しをしていない場合は、日本人学生の国際交流におけるコミュニケーションスタイルは、チャットとなり、顔出しをしている場合は口頭でのコミュニケーションと、チャットによるコミュニケーションが行われることがわかった。

4. 結論

本実験からは、COIL 型学習において、教員が学生の口頭でのコミュニケーションを促したい場合は、学生がビデオをオンにし、顔出しをしたほうが良いという結果が示唆された。

謝辞

本研究はJSPS科研費 JP21K00730の助成を受けたものです。

参考文献

東京外国顔大学 (2021). 太平洋を越えた日米 COIL 型オンライン授業~アメリカの連携 大学教員にインタビュー Retrieved from

https://wp.tufs.ac.jp/tufstoday/tufsfeatured/20091601/

Garrison, D. R., and Anderson, T. (2003) E-learning in 21st Century. RoutledgeFalmer, London and New York.

Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. The Internet and Higher Education, 10(1), 77–88.

逆シャドーイングに基づく瞬時的明瞭度の自動計測と 音声認識精度の比較

― 音声認識は人間の瞬時的聴解にどこまで迫れるのか?―

峯松 信明 (東京大学) 中西 のりこ (神戸学院大学)

キーワード:瞬時明瞭度,逆シャドーイング,スクリプト・シャドーイング,音声認識

1. 研究の背景:学習者発音の明瞭度はどのように計測すべきか?

「母語話者発音ではなく、伝わる発音で十分」と主張される一方で、ある学習者発音がどの程度伝わるのか(明瞭度、intelligibility)を測ることは容易ではない。例えば、聴取者(多くは母語話者)に書きとらせ、単語正解率を測ることが多い(Derwing & Munro, 1997)が、1)提示音声は短文のみ、2)どの程度推測作業が必要だったのかが不明、などの問題がある(箱田、朱、齋藤、峯松、中西、2021)。筆者らの先行研究では「聴取中、即座に聞き取れているのか」に注目し、学習者音声をシャドーさせ、そのシャドー音声を第三者が書き起こすことで「シャドー正解率=瞬時的明瞭度」を導出した。さらに、同一聴取者によるシャドー音声とスクリプト・シャドー音声を比較して「シャドー崩れ」を自動計測すると、瞬時的明瞭度との間に高い相関があることが明らかとなった。つまり瞬時的明瞭度は、書き起こさずに凡そ推定できることが示唆された。

2. 研究の目的:音声認識は人間の聴取者の代わりになるのか?

上記方法はいずれも聴取者が必要である。任意の学習者に対して聴取者を常備することはできない。擬似的な聴取者として音声認識(以下、ASR)が使われることがある。しかし ASR とは、話者が意図したメッセージ(文字列)を推定する技術であり、聴取者が聴取した結果を推測する技術ではない。ASR への伝わりやすさ(単語認識率)と人間への伝わりやすさ(シャドー正解率)はどの程度類似しているのだろうか?本研究ではこの問いに対して実験的に検証する。

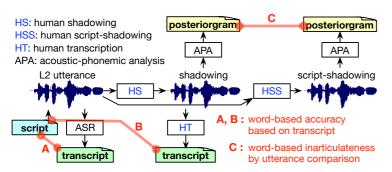
3. 研究の方法と結果:瞬時的な聴解結果と音声認識結果の比較

学習者(大学 1,2 年生) 30 名に様々なトピックで英作文を課し、読み上げ音声を収録した。Versant Test スコアを使い、幅広く習熟度を網羅できる 12 名を選定し、2 名の母語話者(米・英)音声とともに、約 30 秒の 14 の音声試料を用意した。最初に Amazon 米語用 ASR にかけ、その結果と元の英作文原稿を比較し、話者毎に、単語認識率を得た(=米語 ASR にとっての明瞭度、図 1の A)。次に、日本人の英語上級者 2 名(J1,J2)、日本語を知らない米語母語話者 2 名(N1,N2)、中国語またはベトナム語を母語とする英語上級者 3 名(NN1-3)に、全音声をシャドー、スクリプト・シャドーさせ、シャドロー声は、シャドワーと等しい母語を持つ英語上級者に書き起こさせた。これと英作文原稿とを比較して、単語単位のシャドー正解率(=瞬時的明瞭度)を、話者・シャドワー毎に得た(図 1 の B)。さらに、二種類のシャドー音声を音響的に比較することで、単語単位でシャドー崩れを定量化し、その平均値を、話者・シャドワー毎に得た(図 1 の C)。

ASR 書き起こしと、7名分のシャドー書き起こしを比較することで、両者の類似性・相違点を

図1自動・手動書き起こしとシャドー崩れ分析

表1単語認識率と正解シャドー率



	avg.	max	\min	std
ASR	.828	.985	.625	.101
J1	.862	.966	.692	.077
J2	.834	.931	<u>.688</u>	.080
N1	.853	1.0	.615	.114
N2	.843	1.0	.577	.134
NN1	.795	1.0	.477	.134
NN2	<u>.668</u>	1.0	.354	.196
NN3	<u>.593</u>	<u>.800</u>	.369	.142

考察する。比較は14人の全話者に対する,明瞭度(単語認識率,正解シャドー率)の平均,最大値,最小値,標準偏差を計算し(表 1),明瞭度の二乗誤差平均と相関も計算した(表 2)。即ち14名の話者を「どのくらい聞き取れたのか」という観点から,機械と人間を比較する。

表1より NN2,3 は avg. が低く,日本人英語が苦手なシャドワーと言える。max はどのシャドワーも母語話者英語に対するスコアであるが、NN3 はスコアが低いことから、NN3 は中級に近い上級者と位置付けられよう。J1,2 は min が高く、日本人英語が「聞き取れてしまう」様子が示されている。特に NN2,3 にとって聞き取り難い話者(約.44)に対しても、J1 は.88 のスコアとなっており、言語背景の違いが、聞き取りに大きな影響を与えた一例と言える。米語音声用 ASR であるが、avg., max, min, std の数値より、N1 に比較的類似した挙動を示していると言える。

表 2 に、ASR の単語認識率と、人間による正解シャドー率の二乗誤差平均と相関を示す。前者は、ASR 対人間でスコアの違いをそのまま定量化しているが、後者は、どの話者をより明瞭/不明瞭と判定するのか、その傾向の類似性を定量化している。左表より ASR と一番類似しているのは N1 である。しかし、母語が等しい J1,2 や N1,2 の差異は .008, .010 となっており、ASR と N1 には「一定の類似性が認められる」と表現できよう。右表でも同様に ASR と N1 は.734 の相関を示すが、J1,2 は.737、N1,2 では.857 を示しており、ここでも「一定の類似性」と表現できる。なお、図 1C (シャドー発声を使うが、書き起こさずにシャドー崩れを自動計測)は、正解シャドー率と、シャドワーに依らず非常に高い相関を示す(表 2C)。現在、学習者音声だけからシャドー崩れを予測する技術を検討しているが、予測精度が ASR の相関を越えてくれば、ASR よりも、様々な言語背景のシャドワーを模擬できる、シャドー崩れ予測器の結果を参照すべき、と言える。

表2 単語認識率(ASR)と正解シャドー率(人間)との二乗誤差平均(左)と相関(右)

	J1	J2	N1	N2	NN1	NN2	NN3
ASR	.020	.017	.014	.023	.025	.091	.129
J1		<u>.008</u>	.015	.027	.032	.121	.173
J2			.013	.028	.019	.099	.146
N1				<u>.010</u>	.017	.097	.165
N2					.027	.096	.180
NN1						.060	.107
NN2							.057

	J1	J2	N1	N2	NN1	NN2	NN3
ASR	.481	.502	<u>.734</u>	.625	.628	<u>.729</u>	<u>.736</u>
J1		<u>.737</u>	.649	.530	.613	.716	.568
J2			.736	.483	.779	.738	.506
N1				<u>.857</u>	.851	.827	.561
N2					.693	.743	.284
NN1						.807	.668
NN2							.638
\mathbf{C}^*	.869	.898	.869	.860	.937	.916	.901

* 相関値はどれも負値となるが、ここでは符号を省いている。

参考文献

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1-16.

箱田崚・朱伝博・齋藤大輔・峯松信明・中西のりこ. (2021). 逆シャドーイング法を用いた瞬時了解度アノテーションとその高精度化に関する分析的検討,情報処理学会 SLP 研究会(2021/6).

多読は語彙推測能力の訓練になりうるか 一大学生対象の短期多読プログラム—

山内 勝弘(広島大学)

キーワード:多読、推測、Guessing from Context Test

1. はじめに

文脈から未知語の意味を推測する語彙推測は学習者の習熟度や文脈の関連性等、様々な要因の影響を受ける。推測には学習者内で品詞を特定し、文脈から手がかりを見つけ、意味を推察し、それを評価するといった処理が含まれる(Clarke & Nation, 1980)。このように推測は複雑で高度な処理を伴う学習者の能力である。語彙推測能力は訓練によって涵養することが可能であるが、単に練習を行うだけでなく、容易な本を大量に読解し、十分な理解度と流暢性で読むことも訓練になる(Nation, 2013)。これは多読(Day & Bamford, 1998)で実践されている手法と同義である。先行研究を概観すると、学習者は多読を通して語彙を学んでいるが、多読前後の学習者が有する推測能力の変容に関してはまだ明らかになっていない。

そこで本研究では多読が学習者の推測能力に対して及ぼす影響を明らかにすることを 目的とする。具体的な研究課題は、(1) 多読によって大学生英語学習者の推測能力が変容 するか、(2) 推測能力の三要素(品詞特定・文脈活用・語義推測)の内どの要素が変化す るか、(3) 学習者の習熟度の違いによって変化する要素が異なるか、という3点である。

2. 方法

対象者は必修英語を受講している 2—4 年の大学生(非英語専攻)53 名である。学習者は多読ウェブサイト Xreading を用いて 8 週間(週 1 回 2 コマ 3 時間)の多読プログラムを行い、授業内では読んだ本の発表活動や推測能力の訓練が実施される。推測能力の測定には Guessing from Context Test(GGT; Sasao & Webb, 2018)を使用し、多読プログラムの前後に測定を行う。分析に関しては、多読前後における GCT のスコアを基にして 2 要因の二元配置分散分析と、習熟度の要因を加えた多変量分散分析を行う。

3. 予備調査

3.1 予備調査の方法

本研究の予備調査として TOEIC 平均 720 点 (得点域:535-825 点)の大学 2—3 年生 10 名に GCT を行った。理工系が 7名、人文系が 3 名であり、全員が英語を専攻していない。対象者は英語の習熟度が高く、学習者の中にはすでに英検準 1 級取得者も 4 名含まれる。専門の授業とは別に英語学習を継続的に行う長期プログラムに参加しているため動機付けも高い。同プログラムの一環として、多読を 15 週間行うが、毎週の授業は行われず、多読の継続は学習者自身に委ねられる。第 1 週に研究の目的と方法を説明した後、研究への参加・協力に同意を得られた学習者に対して GCT を実施した。第 15 週に 2 回目の GCT を行い、推測能力の変容を調査する。

3.2 予備調査の結果と考察

XI. I MME O I LI I COI MIX								
		TOEIC			G	CT		
学生	Listening	Reading	計	品詞	文脈	推測	計	
A	380	375	755	20	15	17	52	
В	470	295	765	20	12	18	50	
C	440	370	810	19	15	14	48	
D	415	325	740	15	16	16	47	
E	275	300	575	18	14	14	46	
F	345	365	710	18	13	15	46	
G	365	365	730	19	12	12	43	
H	-	-	530	20	10	12	42	
I	400	355	755	19	13	10	42	
J	465	360	825	19	13	10	42	
平均	395	356	720	18.7	13.3	13.8	45.8	
SD	62.2	30.8	95.1	1.5	1.8	2.8	3.6	

表 1. 予備調査の 1 回目 GCT 結果

1回目の GCT の結果は表 1 の通りである。品詞特定が 18.6 点、文脈活用は 13.3 点、語義推測は 13.8 点であった(各 20 点満点)。品詞特定の平均は 9 割以上で、習熟度が高い学習者はすでに品詞の特定を身に付けており、豊富な文法知識や高度な文構造判別能力を所持していることが推察される。一方、文脈活用と語義推測に関しては共に平均 7 割に満たないが、標準偏差は語義推測が高く、学習者間でばらつきが見られる結果になった。

個人単位で見ると、概して品詞特定が最も高く、文脈活用と語義推測は同程度かもしくはどちらかが僅かに(1-3 ポイント)高い傾向にある。学生 B は文脈活用と語義推測の間の差が最も大きい(6 ポイント)。この学習者の読解力(TOEIC リーディングパートのスコア)が(学生 H を除いて)最も低いことを考えると、習熟度が低い学生ほど文脈からの情報に頼らずに推測をしていることがわかる。また、学生 D のように、品詞特定は苦手としているが、文脈活用や語義推測に秀でている学習者もいる。おそらくトップダウン処理を得意とし、品詞特定という推測における最初の処理で得られる品詞情報に頼らずに単語を推測しているのではないか。

4. 予備調査を基にした、本研究の予想される変化

本研究で対象となる学習者は予備調査よりも習熟度が低く、品詞特定を含めて全体的にGCTのスコアが低くなると想定される。8週間の多読の結果、習熟度の低い学習者には品詞特定と文脈活用で伸長が見られる一方、習熟度が高い学習者は文脈活用と語義推測に効果が見られるのではないか。全体では文脈活用に最も変化が大きくなることが予想される。

参考文献

Clarke, D. F., & Nation, I. S. P. (1980). Guessing the meanings of words from context: Strategy and techniques. *System*, 8(3), 211-200.

Day, R., & Bamford, J. (1998). Extensive reading in the second language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. (2nd ed.). Cambridge University Press.

Sasao, Y., & Webb, S. (2018). The guessing from context test. *International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 115-141.

コアイメージと動画を利用した語彙学習の効果

李 相穆 (九州大学)

キーワード:コアイメージ, 語彙学習

1. はじめに

外国語教育分野でもマルチメディアは人間の実際の言語活動に一番近い形で提示できる 有効な手段と捉えられ、早くから活発に導入されてきた。最近は誰もがインターネットの マルチメディアに手軽にアクセスできる環境が整い、学習の形は大きく変化しており、そ の速さはますます加速していくだろうと思われる。しかし、現状のマルチメディア教材開 発は技術に対する安易な期待感から理論的根拠や徹底した検証なしに開発が進み、新しく 開発された技術は学習効果の検証もなしに学習現場で導入されている。その結果、学校現 場や外国語教育分野での活発な開発研究は進んでいるものの、それが成功している例が極 めて稀な理由は、マルチメディアを利用した外国語学習者の学習過程が不明であるためで ある。イメージが学習者に何らかの影響を及ぼすのではないかという問題は、これまで理 論的研究に先行してむしろ実践的な場面で盛んに研究されてきた。しかし、なぜイメージ が学習効果を促進するのかは未だ充分に明らかになっていない。具体的な映像材料は制作 者や教師側の曖昧な基準や勘に頼って活用されているのが現状である。これはコンピュー タやマルチメディアなどが積極的に取り入れられ始めたことと無関係ではあるまい。実践 面でのより便利で効果的な方法の探求に主眼が置かれているため、イメージ自体のもつ教 育効果に魅力を失ったのかもしれない。イメージがもつ基礎的な研究が必要だと思われる。 本研究ではどのようなイメージが言語情報の提示よりも容易に符号化され注意が向けられ るのかを測定する予定である。そして、イメージに注意が向けられた場合に言語情報に対 する処理、記憶が促進されるのかを研究する。

2. コアイメージと語彙学習

イメージ・スキーマとは、私たちの行動、知覚、概念の中にくり返し現れるパターンや形、規則性のことである(Johnson, 1987)。このイメージ・スキーマは、私たちの実際の身体運動や知覚、モノを操作するという具体的な経験を通して、意味のある構造として立ち現れるのである。これを介して、私たちは日々の経験を構造化したり、抽象的な物事を理解したりしている。Lakoff(1987)はイメージ・スキーマを日常経験と概念構造をつなぐ前概念的構造(preconceptual structures)のひとつとして特徴づけている。ゆえにイメージ・スキーマとの関連で言語表現の意味を分析していくことは非常に重要である(鍋島, 2003)。この語義のプロトタイプを学習者に提示する方法としては簡略化されたイメージがもっとも効果的に思われるが、プロトタイプの理解だけでなく学習者の語彙の記憶までを考慮する場合、現段階では多少具体化したものが相応しいと考えられる。単純すぎるイメージは理解が容易に行われるが、それを想起する段階では困難になる場合があるからである。つまり理解と記憶はトレードオフの関係にあるためどれほどの具象化が適切かは更なる研究が必要である。

3. コアイメージと動画の語彙学習への効果

どのようなイメージが語彙学習に役に立つのか、また、学習者はそのイメージを見て何を感じ、イメージと語義との関連性についてどう考えているのかといった研究は十分におこなわれておらず、イメージの選定に関しては外国語教育現場の教師個人の好みに委ねられていると言っても過言ではない。実際、現場の外国語教室では、教師が授業を準備する際にインターネットから拾ったイメージをスクリーンに映して見せたり印刷して配布したりしているのが現状である。そこで、ある語彙や文脈を表すイメージについての意見や情報をユーザから簡単に収集できるシステムを構築できれば、教材作成でのイメージ利用の利便性は大きく変化すると予想している。教師が授業や教材につかうイメージについてユーザからの意見を収集できるようなシステムを構築し紹介する(図 1)。個々の学習者による意見の違いや文化によるイメージ選択の相違の把握が可能になれば、学習者に適したイメージの提示に貢献できると期待している。



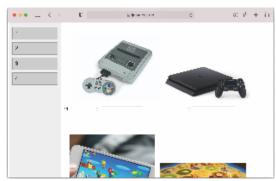


図 1. コアイメージの収集システム

4. おわりに

本稿では外国語教育における視覚情報の利用について述べ、それを実際の教育現場で活用する方法について考察した。語彙学習においてマルチメディアは学習者にイメージ・スキーマの形成を助け、語義の理解を容易にすると期待できる。その結果、学習者の記憶にも深く刻まれると考えている。

参考文献(名字の読みでアルファベット順に並べてください)

Johnson, Mark (1987) *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason.* University of Chicago Press.

Lakoff, George and Mark Johnson (1980) *Metaphors We Live by*. University of Chicago Press.

Prashant Pardeshi, Shingo Imai, Kazuyuki Kiryu, Sangmok Lee, Shiro Akasegawa and Yasunari Imamura (2012) "Compilation of Japanese Basic Verb Usage Handbook for JFL Learners: A Project Report." *Acta Linguistica Asiatica*, 2, 37-63.

宮本節子 (2001) 『マルチメディア語学学習教材の開発と評価-理論と実証と-』. 渓水社 鍋島弘治朗 (2003) 「認知言語学におけるイメージ・スキーマの先行研究」『日本認知言語 学会論文集』第3巻.334-338.

中島義明(2004)『映像の心理学』. サイエンス社.

コンテンツ・シャドーイングとリピーティングが 英文内容理解に与える影響

山内 豊(創価大学)

キーワード:シャドーイング,リピーティング,復唱率,再生率,内容理解, オンライン処理,オフラン処理,コミュニケーション能力,英語熟達度

1. シャドーイングとリピーティングの比較

音声メッセージの内容を理解しながら即時的に口頭再生するコンテンツ・シャドーイング練習は、外国語の発音やリズムやイントネーションの習得を促し、音声メッセージ理解のオンライン的言語処理を高速化させるため、外国語コミュニケーション能力の伸長に効果的である(Kadota 2019)。一方、音声メッセージを語句や文ごとなどの一定のまとまりごとにまとめて聞いてから口頭再生するリピーティング練習は、一度に音響的に記憶にとどめて、そこから再生するオフラン的な言語処理を含んでいる。記憶できる範囲を越えるまとまりを口頭再生する場合には学習者がもつ音韻・統語・意味的な知識を総動員して口頭再生することが求められるため、リピーティングの方がシャドーイングと比べて、音韻・統語・意味的な知識を同時に使えるだけの英語力が必要とされ、より高い英語熟達度が要求される言語活動であると考えられる。

2. シャドーイングとリピーティングの比較調査研究

竹野(2014)は、大学生をシャドーイング群(32名)とリピーティング群(20名)に分け、各々に10回の練習を実施した。リスニングと語彙・文法とリーディングの3部構成の英語運用力測定テストACE(Assessment of Communicative English)を使った事前・事後テスト結果を比較したところ、シャドーイングでもリピーティングでも英語運用力の伸長に有意な差は見られなかった。リピーティングで測定した英語の復唱力ではリピーティング群よりもシャドーイング群の伸びが有意に大きかった。一方、語彙・文法の筆記テストとの相関がリピーティング得点の方がシャドーイング得点よりも高かったことから、リピーティングの方が英語の知識を必要とする筆記テストとの関連が強かったと報告している。

Shiki, Kadota & Yoshida (2010)は、中程度の英語力をもつ大学生に対して、同じ短い物語 を分割して、各々のパートを6回ずつシャドーイングさせた場合と6回ずつリピーティン グさせた場合を比較した。物語中の単語を正しく口頭再生できた率 (reproduction rate) は、 最初の試行ではリピーティングの方が再生率は低いが試行回数を重ねるごとに再生率は上 昇し、6回目の試行ではシャドーイングにほぼ追いつくことがわかった。シャドーイング でもリピーティングでも5回から6回で再生率の伸長はほぼ頭打ちになるため、シャドー イングやリピーティングを繰り返して練習する場合は5回程度までが適切であるとしてい る。確かに、5回以上同じ英文をシャドーイングやリピーティングで練習させる場合は、 ただ聞いて口頭再生させるのではなく、キーワードを示したり、場面がわかる視覚的情報 などを与えたりするなどの工夫が必要であろう。さらに、正しく再生される単語の種類で は、シャドーイングでもリピーティングでも内容語が多く再生された。試行回数を重ねる と機能語の再生率はリピーティングの方がシャドーイングをやや上回ることもわかった。 これらの結果はシャドーイングを行うときはオンラインの言語処理をしており、リピーテ ィングを行うときはオフライン言語処理をしていることを反映していると結論づけている。 西田・大和(2010)は、中学生2年生160人を対象に、シャドーイングとリピーティン グ練習が分節音(/r/と/l/)の発音の正確性を向上させるのかについて,授業中に10分間の発

音指導を9回継続的に実施し、プリテストとポストテストの発音の正確性の変化について、音声分析ソフト(Wave Surfer)を用いて調査した。その結果、シャドーイングとリピーティング練習は、どちらも分節音(/r/と/l/)の発音への効果はあまり見られず、学習者の/r/の発音はプリテストとポストテストでも正確性の得点は低いままで、/l/の発音の正確性の得点は高い傾向が見られたと報告している。

以上のように、シャドーイングとリピーティングを比較して、復唱力、再生率、正確に 再生される単語の種類、発音の正確性への変化などを調査した研究はあるが、コンテンツ・ シャドーイングとリピーティングが英文内容理解に与える影響の違いについては、まだ十 分に調査されているとはいえない。

3. 本研究の目的

本研究では、(1) 初めて接する英文に対して、コンテンツ・シャドーイングとリピーティングのどちらがより内容理解にプラスの影響を与えるのか、(2) 学習者の総合的熟達度の違いが、コンテンツ・シャドーイングとリピーティングの内容理解にどんな影響を与えるのかを明らかにすることを目的とした。

4. 調査方法

各々30名の英語熟達度がほぼ同じ日本人大学生のグループ A と B に対して、約200 語からなる同じ英文パッセージを、グループ A にはコンテンツ・シャドーイングをしてもらい、グループ B にはシャドーイングをしてもらい、その直後に内容理解の質問に解答してもらった。その後、グループ A とグループ B について、英語熟達度の上位群と中位群と下位群に分け、内容理解度テストの得点を比較した。

5. 結果と考察

分析の結果, リピーティングをしながら内容理解する方が, コンテンツ・シャドーイングしながら内容理解するよりも, 内容理解度テストの得点が統計的に有意に高くなった。さらに, コンテンツ・シャドーイングする方が概要を捉える問題の得点が高くなり, リピーティングする方が細部を捉える問題の得点が高くなった。英語熟達度別に分析すると, 英語熟達度の高い学習者は, リピーティングによる内容理解度の得点の方がシャドーイングによる内容理解度の得点より高くなり, 英語熟達度の中位と下位の学習者には, シャドーイングによる内容理解度の方が高くなることがわかった。

以上の結果から、リピーティングしながら理解する方法は細部を含めた内容理解が高まるが、高い英語熟達度が必要となる。一方、シャドーイングしながら理解する方法は、概要を捉える内容理解が高まり、中位や下位の英語熟達度の学習者に対しても適応できることがわかり、シャドーイングはリピーティングよりも、より多くの層の英語学習者に概要把握の内容理解を促進するのに有効な学習方法であることが示唆された。

参考文献

- Kadota, Shuhei. (2019). Shadowing as a Practice in Second Language Acquisition: Connecting Inputs and Outputs (Routledge Research in Language Education), Routledge.
- 西田裕太郎・大和知史(2010).「復唱を用いた発音指導による分節音/r/,/l/への効果:シャドーイングとリピーティングの比較から」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』7.37-50.
- Shiki, O., Mori, Y., Kadota, S., & Yoshida, S. (2010). Exploring differences between shadowing and repeating practices; An analysis of reproduction rate and types of reproduced words. *ARELE*, 21, 81-90.
- 竹野純一郎. (2014). 「認知行為としてのシャドーイングとリピーティングの比較」『中部地区英語教育学会研究紀要』14,41-50.

課題,教材提示,個別・協働学習の違いによる学習者の脳血流 変化の分析:効果的な英語教授法への示唆

中野 秀子(北九州市立大学非常勤) 植田 正暢(北九州市立大学) 夏目 季代久(九州工業大学)

キーワード:協働学習、アクティブ・ラーニング、教材提示、習熟度、fNIRS

1. はじめに

協働学習を含むアクティブ・ラーニングが注目される中,多様な言語活動に関する脳科学的知見を得ることは重要である。先行研究によると、言語活動を伴う学習では、左前頭野の脳活動が活性化し、脳活動は年齢、熟達度、課題によって異なり(Tatsuno et al., 2005)、小・中・大学生の脳活動が課題、教材提示、英語の熟達度によって異なる(中野, 2016)という。さらに、ゲーム中のペアによる協調/競争時の脳内変化に右下前頭回が関与し(Liu et al., 2019)、他者との手の協調動作時に右側頭頂接合部が関与している(Abe et al., 2019)ことが報告されている。本研究では熟達度、課題、教材提示、個別・協働学習に関する学習者の脳内変化の特徴を明らかにし、効果的な個別・協働学習の手掛かりを提示したい。

2. 研究の目的

(a) タスク (語彙学習/Listening/Speaking/Shadowing/Discussion/Thinking/Discussion), (b) 画面表示 (文有-文無-空所), (c) 難易度 (高-中-低), (d) 能動-受動, (e) 個別-協働, (f) 熟達度 (上位群 -下位群) の観点から脳活動の特徴を調べる。

3. 研究方法

実験は、上記 (a)~(f) の要素を組み合わせた課題実行中の脳血流の oxyHb 濃度を測定した。参加者は男子 18 人 (平均 20.7 歳、右利き) で、TOEIC IP テストの得点で上位群 (平均 574.4 点) と下位群 (平均 441.7 点) に 9 人ずつに分けた (有意差、p<.01)。測定には LIGHTNIRS (島津アドコム) を使用し、10-20 法により 20 チャンネルを設置した。

4. 結果と考察

結果から賦活した脳血流量に二群の間で有意差があった課題(表1)について論じていく。

- ① 語彙: 表 $1 \circ 1$. 「語彙—語有」で下位群が言語関連領域と左右前頭野領域で賦活した(p < .05; p < .1)。難易度の高い語彙学習で下位群の脳活動が増大したと考えられる。
- ② Listening: 2.「Listening—文有」で,上位群が言語関連領域と前頭野領域で賦活し (p < .05; p < .1), 難易度—中の task により取り組んだと思われる。5.「Shadowing 前 Listening-文有」では下位群の言語関連領域と前頭野領域が賦活し (p < .01; p < .05),次の task に対する動機によって増大したと思われる。8.「画面の A にアドバイスをする前—文無」では上位群が右下前頭回,右側頭頂接合部を含む右前頭野領域と左言語関連領域で有意に賦活した (p < .05; p < .1)。相手にアドバイスする課題が上位群の他者との協調に関連した領域の脳活動を増大させたと考えられる。

表1結果

	task	場面	表示	語-レベル	能/受動	個別/協働	結果(上:上位群, 下:下位群)	
1	語彙	単語の意味を答える	文有	1語-高	受	個	言語関連領域, 左右前頭野領域	上<下
2	Listening	音声を聞く	文有	32語-中	受	個	言語関連領域, 左右前頭野領域	上>下
3	Speaking	Bになって画面のAに話す	空所	32語-中	能	個 (対話)	言語関連領域, 前頭野領域	上<下
4	Speaking	Bになって画面のAに話す	文有	33語-高	能	個 (対話)	言語関連領域, 前頭野領域	上>下
5	Listening	Shadowingの前に聞く	文有	31語-低	能	個	言語関連領域, 前頭野領域	上<下
6	Shadowing	Reading Shadowing	文有	31語-低	能	個	左前頭野領域	上>下
7	Shadowing	Listening Shadowing	文無	32語-中	能	個	右前頭野領域	上>下
8	Listening	Aにアドバイスする前	文無	33語-低	能	個 (対話)	右下前頭回,右前頭野領域,左言語関連領域	上>下
9	黙読	科学的質問の Discussion前	空所	13語-高	能	協	右言語関連領域,右下前頭回付近	上>下
10	答えを考える	科学的質問の Discussion前	空所	13語-高	能	協	右下前頭回付近	上>下
11	Discussoin	科学的質問の解答を話合う	文有	12語	能	協	右下前頭回付近 上 < 下; 左言語関連領域	上>下

- ③ Speaking: 3. 「A に話す—空所」では下位群の言語関連領域と前頭野領域で賦活した(p < .05; p < .1)。空所で情報が限定され、能動的に話すことで脳活動が増大したと考えられる。4. 「A に話す—文有」では上位群が言語関連領域と前頭野領域で賦活した(p < .05; p < .1)。上位群が相手に話す意欲が高く、脳活動が増大したのではないかと思われる。
- ④ Shadowing: 6.「Reading Shadowing—文有」では上位群が聴覚野を含む左前頭野領域で賦活した (*p* < .05)。7.「Listening Shadowing—音声」では上位群の右前頭野領域が賦活し (*p* < .05), shadowing により集中して従事していたことを示唆した。
- ⑤ Discussion (協働学習): 9「Discussion 前の黙読-空所」では上位群の右脳言語関連部位と右下前頭回付近に賦活が見られ、協調に関連する領域の脳活動が増大した。10.「Discussion 前のthinking-空所」では上位群の右下前頭回付近に賦活が見られ、協調に関連する領域の脳活動が増大した。11.「Discussion-文有」では下位群の右下前頭回付近と上位群の左言語関連領域に賦活が見られ、下位群が協調に関連する脳活動を増大させ、上位群が言語活動に関連する脳活動を増大させたことを示唆した。

5. まとめ

以上の結果から、空所付きの教材提示は下位群に、speaking 課題は両群に有効であり、協働学習によって両群の協調性が増大し、言語活動も増大することが示唆された。

謝辞 本研究は科学研究費補助金(17K02916,代表:中野秀子)の助成を受けた。

参考文献

- Abe, M.O., Koike, T., Okazaki, S, Sugawara, S.K., Takahashi, K., Watanabe, K., Sadato, N. (2019). Neural correlates of online cooperation during joint force production, *NeuroImage*, **191**,150–161.
- Liu, T., Saito, H., Oi, M. (2019). A Role of the right inferior frontal gyrus in turn-based cooperation and competition: A near-infrared spectroscopy study, *Brain and Cognition*, **99**, 17–23.
- 中野秀子. (2016). 「L2 としての英語学習中の脳活動-熟達度に関する研究-」*LET Kyushu-Okinawa Bulletin*, **16**, 9-17.
- Tatsuno, Y. & Sakai, K. L. (2005). Language-related activation in the left prefrontal regions are differentially modulated by age, proficiency, and task demands. *J. Neurosci.*, **25** (7), 1637-1644.

辞書検索行動の質的分析 1 -電子辞書と Google 翻訳の場合-

小山 敏子 (大阪大谷大学) 薮越 知子 (日本大学)

キーワード:電子辞書,スマホアプリ,Web辞書,辞書検索行動,英語学習効果

1. 研究の背景

文部科学省が 2019 年に打ち出した GIGA スクール構想は、コロナ禍の影響も受けて加速化している。特に今春は、貸与されたタブレットを児童一人ひとりが自宅に持ち帰っている小学校では、誰もいない教室から担任が授業をオンライン配信している様子がメディアで繰り返し報道された。デジタルコンテンツの利用率の高まりを受けて初等教育でもタブレットで学習する環境が整いつつある今、学齢期に達しない子どもたちでさえもスマートフォン(以下、スマホ)を所持し、インターネットに接続しているのが現状である(内閣府調査)。つまり、今やスマホは誰もが気軽に使えるツールとして生活必需品であると同時に、学習ツールにもなっていると考えられる。発表者らは、3年前より大学生英語学習者を対象に、英語学習時に何を使ってどのように必要な言語情報を入手し、彼らが得た情報と学習成果の関係を量的なデータをもとに調べてきた(Koyama & Yabukoshi, 2019a, 2019b)。これらの分析結果から、TOEICで出題される語彙や文法問題に取り組む際は、1)大多数の学生がスマホを使って、Web 検索や Google 翻訳のアプリを利用している一方で、電子辞書を使用した学生は極めて少数派であり、2)使用検索ツール(スマホ、または電子辞書)と英語基礎学力との相関は見られず、3)電子辞書利用者においては検索語数が多くなる傾向が見られたが、その検索語数の多さと正答率には有意差は見られない、という知見が得られた。

2. 実験

2.1 目的

本研究は、大学生英語学習者が検索行動を行う際、検索ツールによってその行動がどのように 異なるのか、量的なデータ分析からは見えてこなかった行動を明らかにするための探索的な調査 を目的とした予備実験である。

2.2 実験協力者、教材と手順

実験は教員志望の大学学部 4 回生 2 名の協力を得て、先行研究(Koyama & Yabukoshi, 2019a, 2019b)と同じ教材と手順で行った。すなわち、TOEIC 公式問題集から抽出した Part 5 の問題 15 間を、解答時間や使う検索ツール(辞書やスマホ)を制限せずに自由に解答してもらった。結果的に、一名は電子辞書を、もう一名はスマホの Google 翻訳を主に使用していた。

解答中、2 台のカメラを使用して検索行動と解答状況のすべてを録画した。その後、映像を元に 2 名の解答状況と検索行動を書き起こし、その行動の比較を発表者ら 2 名で行った。その際、分析対象とした語彙・文法問題は、先行研究(Koyama & Yabukoshi, 2019a, 2019b)での正答数と検索語数を根拠とし、1)検索語数が少なく、正答率が最も低かった問題、2)検索語数が多く、正答率が平均的であった問題、3)検索語数が平均レベルで、正答率も平均的であった問題、の 3 つとした。

3. 結果と考察

対象とした3つの問題の解答状況と 検索行動の分析の結果、スマホアプリ 使用と電子辞書使用とでは、解答に要 した時間に大きな差はなかったが、実 際に検索した語数はスマホアプリの使 用者で多い傾向が見られた。このこと は検索行動の録画映像からも明らかで あり、電子辞書使用者は、検索した辞 書の「コンテンツを読み」英文理解の 一助としていたが、スマホ使用者は、 検索画面から得られる情報量の少なさ からか、次々と検索を試みる状況が確 認された。

また、検索する際、キーボード入力 する電子辞書使用者とは異なり、スマ ホ使用者はフリック入力と予測変換に よる候補表示機能を利用していたが、 その過程でスペルの入力ミスを修正す る場面が散見された。その一方で、ス マホ使用者は、Google 翻訳のみなら ず、WeblioやGoogle検索なども必要 に応じて活用していた。

表1は実験協力者2名の問題①の解 答状況と検索行動の書き起こしの一部 である。発表当日は、他の2問の検索 行動の分析結果の詳細も報告する。

4. 謝辞

本研究の一部は、令和2年度文部科 学省科学研究費補助金(基盤研究 C, 課題番号 19K00777) の助成を受けて行 われた。

Time camera_1)	Behavior	Time (camera_2)	Lookup Behavior	Observations
12:37	7	13:0	D5 電子辞書で(A)"nature"を入力開始	見出し語検索に入力
12:40		13:	B 見出し語に到着 名①(U)a 自然 (⇔art)、自然界	確定ボタンを押す
12:44	1	13:0	natureで決定し、名①の語義を確認	
	問題文を見る	-	①(U)a自然 (⇔art), 自然界、物質	#
	問題文の意味の塊をカッコで囲む	-		
12:48				
	from the region)			
12:56		13:	画面スクロールし、語義名①b,名②	スクロールですべての語義を確
12:50	1	15:	⁴ 3456までを確認	スクロールですべての結戦を作
13:05	方向キーを使って語義を確認中	13:	12 画面を上に戻す	
			見出し語で入力したnatureにsを入	カ
13:18	B (B)"natures"も気になっている様子	13:4	してみる。	
10.11	(b) Hataras Oxfress s ex sign,	10.	【nature】 nature strip が表示され	
			る。	
13:07	7 問題文を確認している様子	-		_
13:19	問題文を読んでいる様子	13:4	入力したsを消し、natureの検索画	血
		-	でに戻る 初期画面へ戻り、電子辞書で	
13:32	2	14:0	00 mpi回国へ戻り、电丁砰音で "process"を入力開始	
	 	144)5 スペル全て入力終了、見出し語に3	91
13:37	7	14.0	着 process ¹ -名···	2
	-	1	引き続き process ² -動(自)を選択	キーワード (空所語が修飾する
		144	51 c m c process - 助 (日) を送り 06 し語義を確認	"processed") の品詞が名詞で
13:38	3	14.0	process2-動 (自) (正式) 列をな	
	問題文をちらっと見る		て行く (歩く、行進する)	分詞の形容詞用法)と理解で
			Chr (Sr () hay sh	いる様子
	 			V 6 (8.)
		_		
Time	Behavior	Time	Lookup Behavior	Observations
	Behavior	Time (camera_2)	Lookup Behavior	Observations
	Behavior			Observations
camera_1)		(camera_2)	テキスト入力のスペースに	Observations
3:15	問題文を見ながらスマホの画面を確	(camera_2)	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開	Observations
3:15		(camera_2)	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開 始。問題の単語スペリングを確認し	Observations
3:15	問題文を見ながらスマホの画面を確	(camera_2)	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開	Observations
3:15 3:17	問題文を見ながらスマホの画面を確	(camera_2) 2:44	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開 始。問題の単語スペリングを確認し	
3:15 3:17	問題文を見ながらスマホの画面を確 認している	(camera_2)	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開 始。問題の単語スペリングを確認し ながら入力している様子 "naturally"入力完了。少しスクロー	
3:15 3:17 3:24 3:26	問題文を見ながらスマホの画面を確 認している 思ったような語義にたどり着けてい	2:44 2:53	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開 始。問題の単語スペリングを確認し ながら入力している様子 "naturally"入力完了。少しスクロー ルし、「当然」の語義を確認	正解の"naturally"を検索。問題文
3:15 3:17	問題文を見ながらスマホの画面を確 認している 思ったような語義にたどり着けてい	(camera_2) 2:44	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開 始。問題の単語スペリングを確認し ながら入力している様子 "naturally"入力完了。少しスクロー	正解の"naturally"を検索。問題文
3:15 3:17 3:24 3:26	問題文を見ながらスマホの画面を確 認している 思ったような語義にたどり着けてい	2:44 2:53	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開始。問題の単語スペリングを確認しながら入力している様子 "naturally"入力完了。少しスクロールし、「当然」の語彙を確認 始。"naturall"をフリック入力開始。	正解の"naturally"を検索。問題文:
3:15 3:17 3:24 3:26	問題文を見ながらスマホの画面を確 認している 思ったような話義にたどり着けてい ない様子で首を少しかしげている	2:44 2:53	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開 始。問題の単語スペリングを確認し ながら入力している様子 "naturally"入力完了。少しスクロー ルし、「当然」の語義を確認 続いて、"natural"をフリック入力開 始。 (C)"natural"入力完了。少しスク	正解の"naturally"を検索。問題文:
3:15 3:17 3:24 3:26	問題文を見ながらスマホの画面を確 認している 思ったような話義にたどり着けてい ない様子で首を少しかしげている	2:44 2:53	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開始。開題の単語スペリングを確認しながら入力している様子 "naturally"入力完了。少しスクロールし、「当然」の語彙を確認 続いて、"natural"をフリック入力開始。 (C)"natural"入力完了。少しスクロールし、「naturally"の語義を残し	正解の"naturally"を検索。問題文
3:15 3:17 3:24 3:26	問題文を見ながらスマホの画面を確 認している 思ったような話義にたどり着けてい ない様子で首を少しかしげている	2:44 2:53	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開 始。問題の単語スペリングを確認し ながら入力している様子 "naturally"入力完了。少しスクロー ルし、「当然」の語義を確認 続いて、"natural"をフリック入力開 始。 (C)"natural"入力完了。少しスク	正解の"naturally"を検索。問題文
3:15 3:17 3:24 3:26 3:30	問題文を見ながらスマホの画面を確認している 思ったような話義にたどり着けていない様子で首を少しかしげている	2:44 2:53 2:59	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開始。問題の単語スペリングを確認しながら入力している様子 "naturally"入力完了。少しスクロールし、「当然」の話義を確認 読いて、"natural"をフリック入力開始。 (D)"natural"入力完了。少しスクロールし、"naturally"の話義を残したままであるため、「当然・ナチュラル」と表示される "natural"と表示される	正解の"naturally"を検索。問題文
3:15 3:17 3:24 3:26 3:30	問題文を見ながらスマホの画面を確 認している 思ったような話義にたどり着けてい ない様子で首を少しかしげている	2:44 2:53	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開始。問題の単語スペリングを確認しながら入力している様子 "naturally"入力完了。少しスクロールし、「当然」の話義を確認 読いて、"natural"をフリック入力開始。 (D)"natural"入力完了。少しスクロールし、"naturally"の話義を残したままであるため、「当然・ナチュラル」と表示される "natural"と表示される	正解の"naturally"を検索。問題文
3:15 3:17 3:24 3:26 3:30	問題文を見ながらスマホの画面を確認している 思ったような語義にたどり着けていない様子で首を少しかしげている	2:44 2:53 2:59 3:02	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開始。問題の単語スペリングを確認しながら入力している様子 ルし、「当然」の語彙を確認・ 続いて、"naturall"とフリック入力開始。 (C)"natural"入力完了。少しスクロールし、"naturall"へ力完了。少しスクロールし、"naturall"の話義を残したままであるため、「当然・ナチュラル」と表示される "natural"と"natural"でnaturall"でれているマスクロールと、"naturall"で記述を残したままであるため、「当然・ナチュラル」と表示される "natural"と"naturall"でれてクス	正解の"naturally"を検索。問題文
3:15 3:17 3:24 3:26 3:30	問題文を見ながらスマホの画面を確認している 思ったような話義にたどり着けていない様子で首を少しかしげている	2:44 2:53 2:59	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開 始。問題の単語スペリングを確認し ながら入力している様子 ルし、「当然」の語彙を確認し ないて、"naturall"入力完了。少しスクロー ルし、「当然」の語彙を確認 続いて、"natural"をフリック入力開 始。 (C)"natural"入力完了。少しスク ロールし、"naturall"の語彙を残し たままであるため、「当然・ナチュ ラル」と表示される "natural"で"naturally"をパックス ペースキーで消す ma.と入力ミスを消し、(B) "natures"フリック入力。	正解の"naturally"を検索。問題文
3:15 3:17 3:24 3:26 3:30 3:33 3:37	問題文を見ながらスマホの画面を確認している 思ったような話義にたどり着けていない様子で首を少しかしげている 問題文をちらっと見る 問題文をちらっと見る	2:44 2:53 2:59 3:02 3:10	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開始。問題の単語スペリングを確認しながら入力している様子 "naturally"入力完了。少しスクロールし、「当然」の話義を確認 読いて、"natural"をフリック入力開始。 (C)"natural"入力完了。少しスクロールし、「naturally"の話義を残したままであるため、「当然・ナチュラル」と表示される "natural"と表示される "natural"と表示される "natural"と表示される。 "natural"という人力。 "natural"という人力。 "natural"と入力完了。画面に「性質」	正解の"naturally"を検索。問題文:
3:15 3:17 3:24 3:26 3:30 3:33 3:37	問題文を見ながらスマホの画面を確認している 思ったような語義にたどり着けていない様子で首を少しかしげている	2:44 2:53 2:59 3:02 3:10	テキスト入力のスペースに (D)"naturally"をフリック入力開 始。問題の単語スペリングを確認し ながら入力している様子 ルし、「当然」の語彙を確認し ないて、"naturall"入力完了。少しスクロー ルし、「当然」の語彙を確認 続いて、"natural"をフリック入力開 始。 (C)"natural"入力完了。少しスク ロールし、"naturall"の語彙を残し たままであるため、「当然・ナチュ ラル」と表示される "natural"で"naturally"をパックス ペースキーで消す ma.と入力ミスを消し、(B) "natures"フリック入力。	正解の"naturally"を検索。問題文:

を消す

3:29 (C) "natural"を再度フリック入力 途中"natt"と入力し"t"削除

natural"入力完了。画面にnatura

が表示され、スクロールし、他の成 3:34 句(natural resources 天然資源, natural disaster 自然災害)をチラ

と見てすぐに画面を上に戻し

※上が電子辞書使用、下がスマホ使用

5. 参考文献

Koyama, T., & Yabukoshi, T. (2019a). Examining the contributions of using dictionaries. The 7th International Conference on Foreign Language Education and Technology (FLEAT), Program Book, 23.

(B) natures, (C) natural, (D) naturallyを〇で囲む

3:59 問題文をちらっと見る

4:05 スマホをさわり続ける。

Koyama, T., & Yabukoshi, T. (2019b). University L2 learners' dictionary use in multiple-choice vocabulary quiz: A pilot study. The Bulletin of Education, Osaka Ohtani University, 45, 17-27.

内閣府「青少年のインターネット利用環境実態調査 令和2年度」

https://www8.cao.go.jp/youth/kankyou/internet torikumi/tyousa/r02/net-jittai/pdf/sokuhou.pdf

小学校英語教育における即興的で主体的な対話の指導について

柳 善和(名古屋学院大学) 高橋 美由紀(鈴鹿大学)

キーワード:小学校英語教育、対話、即興的、主体的

1. はじめに

本研究では、小学校英語教育における即興的で主体的な対話の指導について、その必要性と実際の小学校の現状を調査し、将来の可能性を考察する。

2017年に告示された小学校学習指導要領では、「主体的・対話的な深い学び」が、まず外国語科の目標の1つに「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」(下線部筆者ら)として含まれている。続いて、「第2 各言語の目標及び内容等」の「3 指導計画の作成と内容の取扱い」の「(1)ア」として、「ア 単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、具体的な課題等を設定し、児童が外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせながら、コミュニケーションの目的や場面、状況などを意識して活動を行い、英語の音声や語彙、表現などの知識を、五つの領域における実際のコミュニケーションにおいて活用する学習の充実を図ること(下線部筆者ら)。」

本研究は、このような学習指導要領の考え方が、小学校英語で「話すこと(やり取り)」の領域の 指導でどのように実現しているかを調査するものである。

2. 研究課題 · 研究手法

本研究には、2 つの研究課題が含まれる。第 1 に、現在使用されている小学校外国語科の 6 種類の検定教科書に、「主体的で即興的な対話」として考えられるどのような教材が採用されているかである(課題 1)。第 2 に、実際の授業で、このような教材がどのように使用され、それに対して児童がどのような反応を見せているか、という課題である(課題 2)。

研究手法としては、第1の課題については、筆者らがそれぞれ所有している検定教科書を調査する。第2の課題については、筆者らがこれまで出入りしていた小学校において、担当教諭への聞き取り及び授業参観を通じてデータを収集する。

3. 研究結果

課題1については、5年生と6年生の教科書において、5年生では対話の決まり文句が多いのに対して、6年生ではより相手の話した内容に踏み込んで話す場面も見られる。教科書によって幾分かの違いはあるが、5年生と6年生の教科書では、例えば、次のようなものが該当するものと考えられる。

(5 年生の例: 道案内をしてくれた相手にお礼を言い(A)、それに対して「どういたしまして」と返す(B)。)

A: Thank you.

B: You're welcome.

(New Horizon Elementary English Course 5, p.51)

(6年生の例:オリジナルカレーを作る際に使用した豚肉がどこで生産されているのかを尋ねて(A)、それに答えると(B)、聞いていた生徒がさらに値段はいくらなのかを尋ねる(C)場面。)

- A: Where is the pork from?
- B: The pork is from Kagoshima.
- C: How much is it.

(New Horizon Elementary English Course 6, p.55)

なお、この教材が掲載されているページには、「Tips」として、「聞いている人は発表が終わったら、英語で1つ質問してみましょう!」が掲載されている。実際には、5年生から6年生に学年が進行するにつれて、学習する言語機能はより高度になっていくものと想定される。しかし、この本発表で取り上げた、教科書の例を見ていくと、それほど急速に扱う教材の難易度が高くなっているとは思えない。これには、外国語科の時間数が高学年で週2時間であり、十分な練習量を確保することに配慮しているのではないかと思われる。

一方、課題 2 については、これまでの聞き取りから、児童には相手の内容に踏み込んだ即興的な対話について、難しいこと示唆されている。

4. 今後の課題

まず、小学校英語教育で「即興的で主体的な対話」を実現するために、どのような指導が可能であるかを、さらに各小学校の担当教諭の協力を得て考察する。また、2020年度には小学校中学年に外国語活動が、高学年に外国語科が導入されたが、2021年度からは中学校で新学習指導要領が実施されている。小学校英語教育で積み上げられた英語能力が中学校でどのように効果的に向上するのかを追跡することも今後の課題である。

参考文献

文部科学省(2017)『小学校学習指導要領』東京書籍.

文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 外国語活動・外国語篇』 開降堂.

New Horizon Elementary English Course 5, 東京書籍.

New Horizon Elementary English Course 6, 東京書籍.

Here We Go! 5, 光村図書.

Here We Go! 6, 光村図書.

ニューノーマル時代における メディアを活用した模擬授業実践

深田 將揮 (神戸学院大学)

キーワード:英語科教育法、模擬授業、マルチメディアツール、LMS、ZOOM

1. はじめに

新型コロナウイルスの影響で大学の学びは大きく変化している。人と人との接触を避け るため、対面での授業実施は限られることとなり、Zoom や Teams 等のオンライン会議が 行えるツールを用いて、オンラインで授業を行うようになった大学が増えた。本来、対面 形式で行われていた教科教育法の模擬授業もその一つである。教科教育法の授業では、教 師志望の学生が受講生を生徒に見立て、作成した学習指導案をもとに模擬的に授業を行う。 この模擬授業では、生徒への指示、板書、教材の提示など、様々な項目を実践的に行うた め、対面形式で行うことが望ましい。筆者が担当する英語科教育法でも、模擬授業を実施 する場合は、学生に学習指導案(紙媒体)を提出させ、黒板があり、また、スライド資料 の提示できる講義室で模擬授業を行っていた。学生は、決められた時間内で学習指導案内 の「本時の展開」の任意の部分を披露し、その後、フィードバックとして、受講生からの 感想(紙媒体)や担当教員の助言及び改訂のためのコメント等を書き入れた学習指導案を 返却し、次の模擬授業や来るべき教育実習に備えるようにさせていた。この方法の場合、 即時に改善点が共有でき、授業実践者、受講生にとっても、また、評価をする授業担当者 である教員にとってもメリットは大きかった。しかし、従来から行っていたこの形式は、 オンライン授業実施に伴い、大きく変更せざるを得ない状況になった。そこで、本稿では、 ニューノーマル時代における英語科教育法の模擬授業について発表者が行った実践につい て報告する。

2. 方法

参加者は、奈良県内の大学 3 年生 16 名(以下、グループ 1 と表記)、兵庫県内の大学 2 年生 10 名(以下、グループ 2 と表記)、大学 1 年生 11 名(以下、グループ 3 と表記)の計 37 名であった。グループ 1 は、「英語科指導法 II」、グループ 2 は、「英語科教育法 II」、グループ 3 は、「英語科教育法 II」、グループ 3 は、「英語科教育法 II」、グループ 3 は、「英語科教育法 II」、グループ 3 は、「英語科教育法 II」の受講生で、中学校・高等学校英語科の教員免許を取得希望している学生である。実施期間は、全てのグループが 2020 年度後期授業期間(2020 年9 月下旬から 2021 年 1 月下旬まで)であった。なお、科目名称は違うが、授業内では、筆者(担当教員)による授業づくりの視点や評価について、また、学習指導案の作成について講義・演習を行ったのちに受講生自身が模擬授業を行うというものである。また、各大学の授業実施形態が異なっていたため、グループ 1 は、オンデマンド形式(各自、自宅等で実施した模擬授業を録画、限定公開の形で動画投稿サイト YouTube にアップロード、担当者、受講生間でその動画を閲覧)、グループ 2 は、ZOOM を用いた授業形態(受講生全員がリアルタイムで ZOOM を通して模擬授業を行う)、グループ 3 は、対面と ZOOM を併用した授業形態(受講生の半数が対面で参加)で実施した。なお、グループ 1 は、各自がア

ップロードした動画を閲覧し、担当教員及び受講生が YouTube のコメント機能を使って、フィードバックを行った。グループ 2 及び 3 は、Moodle をベースとした Language Management System (LMS)の掲示板機能を使って、受講生に対するフィードバックを行った。また、担当教員は、提出された学習指導案(マイクロソフトワードで作成)に校閲(コメント)を入れ返却を行った。さらに、受講生がそれぞれのフィードバックを見返しやすいように、Google Document を活用し、担当教員、受講生からのフィードバック内容を共有できるページを作成し、さらなる振り返りに活きるような取り組みも行った。

3. 結果

最終授業日にそれぞれのグループに対して、今回の模擬授業に対しての質問(Google Form を利用)を 5 件法で行った。以下が結果である。(表 1)

表 1 質問の結果

	今回の模擬授業の満足度	模擬授業を通して学びが	教師の模擬授業に対する
		あったか	フィードバックの満足度
グループ 1	3.76(0.72)	4.29(0.82)	4.58(0.49)
グループ 2	3.22(0.62)	4.77(0.41)	4.77(0.41)
グループ3	3.4(0.66)	4.1(0.83)	4.6(0.48)
全体	3.52(0.72)	4.36(0.83)	4.63(0.49)

グループ 1 (n=16), グループ 2 (n=9), グループ 3 (n=10), () 内は、標準偏差値

記述回答からも「動画を何度も見直せる」、「フィードバックコメントを時間をかけて考えられる」など、オンラインの特性を活かしたコメントが複数見られた。また、担当教員及び学生がまとめた Google Document 内のフィードバックコメントを KHCoder を用いてテキスト分析したところ、「生徒」、「活動」等のキーワードが上位に見られ、さらにそれらの共起ネットワークを見たところ、「生徒」と「考える」、「導入」と「活動」が共起し、生徒に考えさせる機会が不足している、導入活動の充実が必要、などといった学生が主に課題としていることが明らかになった。

4. 考察と今後の課題

紙ベースでのやり取りの場合、授業実践者自身の課題や改善点などを即時に意見交換することはできるが、結局、その場限り的で、受講生全体に共有という意味では、十分ではなかった。しかし、今回のように必要に迫られた状況で、オンライン、また、マルチメディアツールを活用し、フィードバックや意見の共有をより円滑にしたことで、学生自身の学びに影響を与え、さらに、自身の課題が明確になり、次の目標設定が持ちやすくなった。今後は、来るべきニューノーマル時代に即した教師教育について考え、さらなる指導力の向上のための方策を考えていきたい。

参考文献

吉住香織(2017). 「英語科教育法における模擬授業と学びに関する考察」『教職研究』, 29,93-113.

Engage VR を利用した語学教育コンテンツ作成の試み

ALIZADEH Mehrasa(大阪大学)
POPOVA Ekaterina(大阪大学)
北岡 千夏(大阪大学)
大前 智美(大阪大学)

キーワード: VR, 没入学習, 教材作成, オンデマンド型コンテンツ

1. はじめに

新型コロナウイルス感染拡大の影響で、日本に限らず世界各国で ICT 技術を活用した遠隔教育の必要性と重要性が高まっている。様々な ICT 技術が教育に活用される中で、VR を教育に取り入れる試みも各方面で行われている。VR 教材には、教室活動では成し得ない新たな学習スタイルをもたらす可能性があり、今後、普及していくと予想される。本報告では、語学教育における VR 技術の活用可能性を探るために試みた教育実践に関して、その教材作成方法の紹介ならびに教材を視聴した学生へのアンケート調査結果の分析を通して今後の可能性について考察する。

2. Engage を使用した教材作成について

今回導入した教材は、Engage (https://engagevr.io/)という VR アプリを活用して作成した入門レベルのコンテンツである。Engage の VR 空間で講師によるライブセッションを録画し、それをオンデマンド教材として学生に配信することにした。教材作成の際には、ロシア語講師と少数の学生が Oculus Quest2 を装着し、Engage におけるライブ授業に参加した。語彙学習のシーンでは、Google Slides の共有、環境内にある 3D オブジェクトへの指差しなどによって、没入型環境内の様々な機能を活用した。視聴者の眼精疲労や違和感の原因となるカメラ角度の急激な動きを避けるために、画面録画専用の PC 上で、Xbox のワイヤレスコントローラで操作したものを録画した。そして、録画した動画を Camtasia や iMovie などで編集し、クラウドにアップロードし、学生に配信した。

3. アンケート調査の結果

VR ビデオ教材が動機づけや学習意欲に及ぼす影響を評価するため、ARCS 動機づけモデル(鈴木、1995)に基づいたアンケート調査を実施した。3 クラス 52 名(医・歯・薬・工学部 1 年生 21 名,文・人間科学部 1 年生 10 名,文学部 1 年生 21 名)にアンケートを行い、42 名(女 25 名,男 17 名)から得た回答を表 1 にまとめた。ARCS 動機づけモデルの「注意」(項目 1~3),「関連性」(4~6),「自信」(7~9),「満足感」(10~12)の 4 つの要因に関する平均値はいずれも 3 以上であり,比較的に高めである。ウィルコクソンの 1 標本符号順位検定で中央値を 3 と仮説し,分析した結果,項目 9 以外で有意差が見られた(p<.01)。

自由記述のアンケートに関しては、「語学の勉強を対面授業以上に体感的にできそうでモチベーション維持としても良さそうだと思った」という教材を肯定的に評価したものもあれば、「実際に入らないビデオだと自分で動かせないので、普通の動画と同じように感じました」といった、今後の課題を示唆するものもある。また、VR 空間内で示される文字が小さく見えにくい、音声が不明瞭なところがあるといった技術的な不足や、画面酔いをするといった VR 技術そのものに関わる指摘もあった。

表1. アンケート調査の回答まとめ(N=42)

5段階の項目(全く当てはまらない 1 ~ 5 良く当てはまる)	Mean (SD)
1. VR ビデオ教材を視聴中に、注意が引き付けられ、眠くならず視聴ができた	4.02 (1.00)*
2. VR 空間の物体やアバターの存在によって, 好奇心をそそられた	4.07 (0.97)*
3. 普段の講義動画より、VR ビデオ教材が興味深かった	3.79 (1.14)*
4. VR 教材を使うことによって、身近な物の意味をロシア語で練習できて、親し	4.05 (0.99)*
みやすかった	
5. VR 教材を使うことによって、日常会話でよく使う表現を学んで、このレッス	4.12 (0.92)*
ンの目的が達成できた	
6. VR ビデオ教材を視聴することによって、その単元のテーマについてさらに習	3.90 (1.05)*
得したい	
7. VR ビデオ教材の学習目的は明確で理解が深まった	4.10 (1.05)*
8. VR ビデオ教材で学習を着実に進められ、ロシア語能力を高めたいと思うよう	3.86 (1.12)*
になった	
9. VR ビデオ教材でロシア語を練習することによって、自分なりの工夫ができた	3.31 (1.05)
10.VR ビデオ教材の利用によって、現実に似た状況で新しく習得した知識・技能	3.86 (1.09)*
が与えられた	
11. 今後は VR ビデオ教材や VR ヘッドセットを使って, ロシア語を勉強してみ	3.86 (1.07)*
たい	
12. 通常の授業と VR 教材を利用した授業を比較して同等以上の成果が得られる	3.50 (0.92)*
と感じる	

p < .01

4. 考察と今後の展望

今回の調査では、VR 技術によって作成した動画教材が学習者の学習モチベーションを高めることにつながるかどうかが焦点となっている。自由記述アンケートに「視点が一人称になったり三人称になったりして見にくかった気がする」という回答があった。この回答から、学習者の VR 学習環境が整わない現時点では、学習者はブラウザでアクセスすることになる。それでも学習者が実際にその空間にいて主体的に学ぶことのできる状況を創ることに注力しなければならない、ということに気付かされた。それと共に、VR 技術を活用することによって、学習者が主体となって学ぶ雰囲気づくりの可能性が見出された。また、ARCS 動機づけモデルによるアンケートでは、項目 9「自分なりの工夫ができた」という項目が比較的低い評価となっている。VR 技術によって、仮想空間で学習者自身が工夫し、主体的に学ぶ場を創ることが可能となると考えられるが、語学教育の現場でその環境がまだ整わないというのが現実である。急激な技術の革新に伴って可能性が広がる中で、学習者が主体的に学べる環境をいかに構築するかさらに検討を重ねたい。

参考文献

鈴木克明. (1995). 「「魅力ある教材」設計・開発の枠組みについて: ARCS 動機づけモデルを中心に」『教育メディア研』1, 1, 50-61.

Immersive 360-Degree Video as a Medium for Teacher-Led VR Material Development

BLANCO CORTES, Laura Maria (Kyushu Sangyo University, Part-time Lecturer)
FUYUNO, Miharu (Kyushu University)
TOMOTARI, Mikako (Kyushu University)

Keywords: CALL, instructional material design, virtual reality, teacher education, conversation practice

1. Introduction

This study is established in the research fields of Computer Assisted Language Learning (CALL) and Material Design for Language Learning. In recent years, instructional materials have become increasingly digital. Compared to previous technological advances, this rapid evolution has resulted in digital tools that are difficult to implement without additional in-depth knowledge, such as programming or proficiency in specific software. Consequently, the gap between available tools and what is implemented in the classroom continues to widen (Kessler, 2018). Virtual Reality (VR) is one of the most recent technologies to be highlighted as a promising tool for language learning (Mayrose, 2012; Merchant, et al., 2014). According to previous research, virtual reality in education can positively affect the development of cognitive and emotional skills (Freina & Ott, 2015; Jensen & Konradsen, 2018). Virtual reality videos, for example, were found to be an efficient tool for vocabulary retention in a previous study using them for language acquisition (Madini & Alshaikhi, 2017). However, many educators are still unable to access the resources and expertise required to create original VR applications. One medium that allows for more accessible VR material development is 360-degree video, also called immersive video. It can be displayed with head mounted display for immersive VR experience.

2. Method

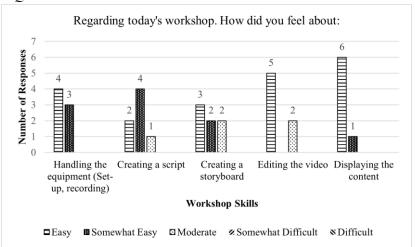
The objective of this study is to develop a teacher education workshop where educators can learn about immersive video production. Consequently, the authors developed an original 10-page beginner's guidebook to immersive video creation. To create the beginner's guidebook, the authors researched and summarized detailed information regarding necessary hardware and software tools (360-degree cameras, editing software, etc.) and established a basic workflow for immersive video creation based on existing literature and the author's experience with immersive material development (Blanco, Fuyuno & Tomotari, 2020). The major goals of this booklet were to serve as a guide during the experimental workshops and as reference material for participating educators to take home. Experimental workshops were planned out with small groups of foreign language teachers to evaluate the guidebook through survey questionnaires and recorded round-table discussions. During the course of these workshops, participants would learn the basic information about 360-degree video creation and would be asked to create original immersive videos in groups. The workshops were carried out in December 2020 with seven teachers.

3. Results and Discussion

According to the results of the survey and transcript analysis of the round-table conversation, the language teachers who took part in this study had largely neutral or positive attitudes toward the technology instruments used. Furthermore, all of the groups expressed that creating original 360-degree immersive video was easier than they had anticipated. During the experimental sessions, all groups were able to plan and make a short original 360-degree video. Questionnaire results confirmed that the participating teachers felt mostly comfortable with the tools during the workshop (Figure 1). It was possible to confirm that educators can create original immersive materials with minimal knowledge and training provided they have access to

equipment. This is particularly pertinent at present, as both teachers and students are facing unprecedented shifts in their relationship with digital technologies as a medium for education.

Figure 1 *Workshop Evaluation Questionnaires*



Immersive technology is only one of many digital tools that we can use to our advantage. Original digital material development is not a thing of the future; people of all ages and backgrounds can use digital tools now to improve learning outcomes and facilitate access to students in disadvantaged learning situations and facilitate assessment and content development for teachers.

The workshop discussions also highlighted the importance of establishing lines of communication between researchers and teachers and considering the current limitations of technology access in the classroom. Not all language teachers must become developers or create their own original digital materials. However, by being able to understand the possibilities and limitations of various tools, educators can become competent users and have a better understanding of the technology. In this way, they will be able to make informed decisions, use digital tools without hesitation, and even adapt them to their own teaching style.

4. References

Blanco, L., Fuyuno, M., & Tomotari, M. (2020). Immersive video materials for standardized English-speaking tests: Development and ongoing application. *Proceedings of International Conference for Media in Education (ICoME) 2020*, 220–227.

Freina, L., & Ott, M. (2015). A Literature Review on Immersive Virtual Reality in Education: State Of The Art and Perspectives. *Proceedings of the 11th International Scientific Conference "ELearning and Software for Education" Bucharest, April 23 - 24, 2015, 1, 273–279*. https://doi.org/10.1007/BF00398472

Jensen, L., & Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1515–1529. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9676-0

Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205–218. https://doi.org/10.1111/flan.12318

Madini, A. A., & Alshaikhi, D. (2017). Virtual Reality for Teaching ESP Vocabulary: A Myth or A Possibility. *International Journal of English Language Education*, *5*(2), 111–126. https://doi.org/10.5296/ijele.v5i2.11993

Mayrose, J. (2012). Active Learning Through The Use Of Virtual Environments. *American Journal of Engineering Education (AJEE)*, 3(1), 13–18. https://doi.org/10.19030/ajee.v3i1.6885

Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29–40. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.033

Tablet Delivered Speaking Test for Japan's University Entrance Exam

MOTTERAM, Johanna (British Council, Global Assessments)

Keywords: Test localization, speaking test, test reliability, speaking test marking system, system adaptation,

1. Introduction

The British Council - Tokyo University of Foreign Studies test of Speaking (BCT-S) is a computer delivered test of English language proficiency. The test has four tasks, takes approximately 12 minutes to complete and candidate performances are double marked by human examiners. Test scores are used by universities to make entry decisions.

BCT-S is a localization (Su, Weir and Wu 2019) of the British Council's Aptis test of Speaking (O'Sullivan et.al 2020). The localisation has two aspects: item development and operations. The Japan-based item writing team take into account local high school students' context of English language use as they write items. All items are written to the Aptis item specifications and are then quality assured by the British Council Assessment Development Team. The operational aspects of running a high-stakes, high-volume computer delivered test of speaking, specifically delivery and marking, are the key focus of this paper.

2. Delivery

There is strong demand for simple solutions for speaking test delivery in Japan. In particular, the use of lightweight tablets instead of laptop or desktop computers for ease of administration is very popular. Using tablets means no computer labs are required and set up and pack down is quick on the test day.

The original Aptis test platform can only be delivered using laptop or desktop computers, so the BCT-S localization demanded a new platform to deliver an attractive solution for university entrance exams in Japan. The TCS iON Paper tablet was selected for BCT-S administration in Japan. The tablet offers a simple interface for candidates to use, easy device set-up, and candidate performances can be recorded in an offline mode at the examination site, secured and then uploaded to the marking system when there is sufficient bandwidth.

3. Marking

Aptis Speaking is marked using distributed scoring, which means each of a candidate's four tasks is marked by a different examiner. Using this process possible rater harshness, lenience or unreliability is dispersed as each candidate's test is marked by four examiners. Aptis marking protocol includes checks on reliability using control items, where pre-marked items are added randomly to the marking queue. If examiners mark outside of tolerance on these items, their marking session ends, and they must undergo restandardisation before marking again. This 'Silver Standard' marking regime is used for all Aptis tests. There is a purpose built online marking system which automatically splits candidate test performances into task batches, sequencing those batches on the Central Marking Queue, with a business rule preventing

examiners marking more than one task of the same test, and seeding marking queues with control items to support marking reliability.

In the case of BCT-S, where the results of the test are used for a very high stakes decision, 'Gold Standard' blind double-marking is used. Blind double-marking of BCT-S is done at test level, whereby all four task performances by any one candidate are marked by two examiners. The blind element means that neither examiner has access to the marks awarded by the other. Where there is any discrepancy between the mark awarded by the two markers on any of a candidate's four tasks, the task and the marks awarded by the two markers are automatically directed to the Senior Examiner on duty. The Senior Examiner reviews the scores and makes the final decision on the score for the task.

British Council prioritisation of rating procedures above system changes meant that adaptations of the TCS iON marking manager were necessary before BCT-S delivery on tablets could be piloted. The first adaptation introduced discrepancy flagging between examiners' scores at task level. The system was originally set up to flag discrepancies at test level only. Thus, the system would not have flagged the below marks (Table 1) as discrepancies despite both examiners giving different marks across all 4 tasks.

 Table 1

 Example of task level discrepancy not flagged in the original system

	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	Total	
Examiner A	5	4	4	2	15	
Examiner B	4	5	3	3	15	

As each of the BCT-S tasks are weighted for scoring purposes, it was imperative that this change was made to support reliable and valid results.

4. Future work

During TCS iON tablet and marking system delivery BCT-S pilots, we found the time examiners take to move around the marking platform to be problematic. On our bespoke marking platform, examiners can mark up to seven Aptis Speaking tests per hour. On the BCT-S platform, examiners mark four tests per hour. Marking speed is an area for improvement as high-volume BCT-S candidature could mean thousands of tests will need to be double marked with 48-hour periods. The Aptis Examiner team can meet this demand, so long as the user interface supports them. A prototype version of the TCS iON marking portal is in development which will embed the input questions, task images, and marking scales into the marking screen view.

References

O'Sullivan, B., Dunlea, J., Spiby, R., Westbrook, C., and Dunn, K. 2020 *Aptis General Technical Manual* https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/research/publications/technical/general-technical-manual-version-2-2

Su, L., Weir, C. & Wu, J. (Eds.). (2019) English Language Proficiency Testing in Asia Routledge

発表要項集 Abstracts

賛助会員プレゼンテーション

Presentations by Sponsoring Members

コロナ禍におけるコミュニケーションテスト OPI c の利用展開について

八木 智裕(一般社団法人 Global8)

キーワード: グローバル人材, コミュニケーションテスト, スピーキング, 効果率, ACTFL, COIL, AI, VR, オンライン学習, リカレント教育, 小学校英語教員研修

1. はじめに

従来の学会ではブースに最新適用事例をフライヤー化して情報交換の場を求め参加して参りました。コロナ禍でオンデマンド動画での一方通行の情報提供を余儀なくされる中、ニューノーマルな時代に持続可能な法人の思い、サービスのあり方等基礎情報の提供に加え、実際の活用場面の紹介を通して、大会テーマである「外国語教育におけるユニバーサルデザイン」への「つながり」に貢献して参りたいと思い出展動画を編集しました。ニューノーマルな学会活動への参加方法に向け、何なりとフィードバック頂ければ有難いです。

2. 一般社団法人Global8について

当法人は、グローバル人材育成を目的として設立されました。ICT の進歩はグローバル社会をダイナミックに「つなぐ」ことに貢献している反面、機会に恵まれなかったりスキルが伴わないと断絶を誘発する恐れもあり、「時間軸」と「空間軸」を見据えた適切かつ丁寧な「つながり」作りが求められると考えます。「つながる」手段としての「語学力・コミュニケーション能力」においてACTFL準拠のコミュニケーション力測定に基づきグローバル人材育成の場をつなぐ法人を志向しています。

3. コミュニケーションテスト OPIc 概要

3.1 OPIc テストとは

コミュニケーションテスト OPIc とは、全米外国語教育協会(American Council on the Teaching of Foreign Languages:ACTFL)が開発した汎言語的に使える会話能力テスト OPI(Oral Proficiency Interview)をベースにした iBT(internet based test)形式のテストで、コミュニケーションテストとして世界最大級の実績を有します。

ACTFL の長年の経験に基づき、受験者の学習・到達レベルを測るべく、以下の点においてユニークな工夫がされています。①出題内容は Background Survey を通じた個人に合わせた問題、②問題数や難易度は受験申請時に自ら選んだ 5 段階のレベルに応じてランダムに生成、③所要時間は動作環境確認・準備で凡そ 20 分、発話テストは個々人の発話量や問題数で異なるものの 30 分程度で、全体として 1 時間以内を目安としています。テスト問題がオープンクエスチョンの為、従来のマークシートに馴染んだ学生は最初違和感を感じるものの、幅広く能力を引き出すことを可能にしています、④コミュニケーション継続能力、文章校正力、状況に応じた表現力、質問意図の把握能力、文法・語彙・流暢さ・発音、この 5 つを考慮しながら、ACTFL Speaking Guidelines 2012 基準に準拠し、受験者の会話能力を総合的に評価してフィードバックされます。

3.2 コロナ禍での機能強化への取組み

OPI c サービス開始以来、発話ファイルのプラットフォームとして AdobeFlash を使用していましたが、2020 年末のサポート停止を見据え 2020 年 8 月 1 日より HTML5 を使用したグローバルバージョンへの移行を行いました。その際、次のような大幅な機能強化を図りました。①環境チェック(ブラウザが IE 限定から、ほとんどの主流ブラウザ対応に加えネットワークパフォーマンスの事前チェックが可能)②デモ体験(英語のみですがイメージとしては全言語共通)③評価対象言語:2言語→14言語に拡大④評価対象:Advanced Mid-Superior レベルを追加(但し評価拡張領域は申込時に申告によりForm変更を行います)ただ評価対象領域を拡げた反面、日本人学生の多くが能力向上に時間を要するIntermediate Mid レベルを 3 分割評価して、その学習効果を支援して参りましたが停止せざるを得ませんでした。

4. コミュニケーションテスト OPIc 適用事例

コロナ禍で学会等のリアルの交流は停滞を余儀なくされ新たな取組は限られましたが、AdobeFlash 仕様の OPIc を利活用されていた学校においては、その適用は妨げられること無く新たなステージに「つながる」活用が窺えました。その全てを限られた動画で紹介することは困難ですが、法人の目指す「グローバル人材育成の場をつなぐ」視点から紹介したいと思います。

4.1 UMAP-COIL Program Use of OPIc Test for an Intensive COIL Course での活用

文部科学省「平成 30 年度『大学の世界展開力強化事業』~COIL 型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援~」のタイプ B:交流推進・プラットフォーム構築プログラムに採択された関西大学での適用事例を簡潔に紹介頂きます。

4.2 COIL+AI 学習モデルへの適用紹介

青山学院大学では、ゼミ活動に COIL 学習を取り入れ、COIL 相手学生との学びの内容を充実させるため英語学習に AI Smart Speaker を取り入れました。その効果評価に OPI cを利用した事例を紹介します。発表内容は科研研究課題(研究課題/領域番号:19K00798)の一環で実施されたものですが、最終的には AI/VR/ICT/Computer Test を利用した英語教育におけるガイドラインを作成するとありますので、外国語教育のユニバーサルデザインの雛形として注視したいと思います。

4.3 理工系 (ICT 活用) 学習モデルとしてコロナ禍に「つなぐ」

AI 等の ICT を活用した英会話学習を東京電機大学の理工系学生に適用した科研結果を紹介させて頂きます。英語コミュニケーションを苦手とする理工系学生にとって ICT を活用した学習モデルは、英語学習というより ICT の利用局面を英語を通じて学ぶ CLIL 的要素を内包し、定性的評価にもつながっているように思えます。このような学習モデルの検証は今年以降も更に理工系学生の興味に寄り添う形で発展されるようです。

4.4 沖縄県観光業従事者のオンライン英会話学習効果測定

名桜大学で実施された沖縄県観光業従事者向けオンライン英会話学習・効果測定のモデルは、リカレント教育モデルとして注目しています。同モデルを磨き上げる形で小学校教員のオンラインによるスピーキング能力の開発に適用されていますが、2020年度から全面実施された小学校英語教育改革を ALT 頼りとすることなく、生徒と接点のある小学校教員のリカレント教育モデルとして期待したいと思います。

オンラインに対応した教材のご紹介

宍戸 貢 (株式会社 成美堂)

キーワード: オンライン授業、配信型オンライン資料、電子教科書、オンラインテスト

新型コロナウイルスによる未曽有の事態に大学様や教育機関様の授業スタイルが大きく変わったことはもはや誰もが周知の事実であり、2年目に突入して今もその状況は変わっていないものと思われます。そしてこの事態は、これまで対面授業を想定して出版してきた私たちの教科書の在り方にも大きな影響を与えました。

2020年3月、初の緊急事態宣言が発令された際に文部科学省のひと声で一部を除きほとんどの大学が一気にオンライン授業へ移行しました。そしてそのご準備に追われた先生方から一斉にデジタルデータのお申込みが飛び込んで参りました。その当時は教科書出荷の最盛期であり、先が見えないままにデジタルデータに関する著作権処理を行いながら対応に当たったことを記憶しております。

この時わかったことは、学生と画面共有をしてオンライン授業を行うためや、販売事情により教科書購入ができない学生への教科書データ配布のご要望、またはオンライン授業運営のための資料作りなど、デジタルデータのご要望一つとりましても様々であるということでした。これらのご要望の中で、私たちがコロナ禍、アフタコロナにお役に立てる新しいサービスは何なのかを模索し、たどり着いたのが配信型の先生向け教科書オンライン資料でした。

シンプルだけど現場のニーズに合わせた資料

大学様、または先生方それぞれが違うプラットフォームやツールを駆使されて授業を行っていらっしゃるご様子でしたので、ブラウザで配信すれば多くのプラットフォームで併用いただけるのではないかと考えました。こうして生まれたこの配信型の先生向け教科書オンライン資料を簡単ではございますが動画にてご紹介させて頂きます。またこの資料は電子教科書のプラットフォームで開発しており、今後は電子教科書と合わせて販売する計画やオンラインテストとの連携も視野に入れております。

最後になりますが、授業スタイルが変わった今となりましては、どんな教材を開発し、いかにしてお届けしていくかということをよりいっそう追及していかなくてはならないと思っております。本学会の先生方のお知恵をお借りする、あるいは一緒に考えていく機会をより多く得ることができましたら幸いです。

CaLabo MX とは? "オンラインで語学学習"

佐藤 翼 (チェル株式会社)

キーワード:オンライン授業,スマホ,BYOD, MALL

1. はじめに

昨年度より、新型コロナウイルスの影響で授業の形態が大きく変化し、従来の対面式の授業から Zoom や Webex、Teams など Web 会議システムを利用したオンライン授業が多く実施されることとなりました。しかし、Web 会議システムの機能だけでは CALL 教室で行っていた授業を実現することは難しく、オンライン授業でも利用できる語学専用の学習システムが必要になります。そこで、弊社の『CaLabo MX』をご紹介いたします。

2. CaLabo MX とは

CaLabo MX は英語四技能学習に特化した,環境に依存しないクラウド型の「MALL (Mobile Assisted Language Learning)」システムです。従来の CALL 教室のような 固定教室内での語学学習だけではなく,先生や学生自身のノート PC やスマホなどを利用したクラウドベースの学習やオンライン授業で活用いただける製品となっております。

3. シャドーイング学習

CaLabo MX では先生が登録した教材やあらかじめ用意された英語教材用いて,ブラウザ上でシャドーイング学習をすることができます。先生は授業中のアクティビティとして実行したりや課題として出題したりします。学生は自分の PC やスマートフォンで配信された教材の音声を聞き,自分の声を録音すると,自動採点されます。録音した音声は CaLabo MX 上で提出することができ,先生は学生の録音を確認してフィードバックすることもできます。

CaLabo MX を利用すると、教材の配信、録音、提出、フィードバックがすべて1つのシステム上で行えるため、授業や授業外の課題でもスムーズに運用できます。

図 1.

スマートフォンで表示した CaLabo MX シャドーイング画面



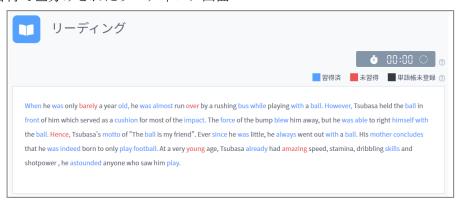
4. リーディング学習

CaLabo MX のリーディングでは、先生が登録した教材の本文を読み、その要約や自分の意見などを提出させることができます。それ以外にも、自分が1分間でどれくらい読めるのか (WPM) を測定することもできます。リーディングの画面では「My 単語帳」機能に紐づいて本文の単語が自動で色分けされて表示されます。単語テストで出題された単語や自分で登録した未習得の単語は「赤」、既に習得している単語は「青」のように、色分けされます。

いままで自分が触れてきた単語,その中で理解できているもの,うろ覚えのものが視覚的にわかり,初見の文章でもどの程度理解できるかが一目でわかるようになっています。

図 2.

習得,未習得で色分けされたリーディング画面



5. 評価シート

CaLabo MX では、語学学習機能に加えて、授業支援機能も多く搭載されています。その 1つに、学生間評価に最適な「評価シート」機能があります。

評価シートでは、先生が評価シートを配布し、学生の PC やスマートフォンから発表者 の評価をすることができます。評価シートのテンプレートを作成することで、評価のたび に評価シートを作成するのではなく、1つのテンプレートをすべての学生の評価で利用することができます。また、評価終了時に、先生の評価とは別に、即座にクラスの評価平均 点を学生側に表示することもできます。

オンライン授業では Zoom などで発表者のプレゼンを聞き、プレゼン評価のための評価シートを即座に配布、集計することができます。ただ画面越しでの発表を聞くだけでなく、発表をしっかり聞いて評価するという学生の授業参加意識を向上させることもできます。

6. おわりに

CaLabo MX には上記で説明した以外にも、ディクテーションや発音矯正などの語学学習機能や、学生画面モニター、ファイル配布、ファイル提出、アンケート、出席履歴集計などの授業支援機能も搭載されています。Web 会議システムだけでなく、このようなシステムを活用することで、オンライン授業においての語学学習の質の向上につなげることができます。

語学学習におけるオンライン授業を支援する製品のご紹介

須藤 綾子 (株式会社内田洋行) 藤原 茂雄 (株式会社内田洋行)

キーワード: オンライン授業, ハイフレックス, オンライン会議システム, CALL, ルーブリック評価, e-Learning, 4技能 CBT,

1. 発表内容について

2020 年度以降,学校種や学習内容を問わず,同時双方向型の「オンライン授業」が行われてきました。内田洋行は,語学学習におけるオンライン授業環境を充実させる製品のご提供により,オンライン会議システムを使ったコミュニケーションによるオンライン授業における語学学習に必要な指導環境の充実をご支援いたします。プレゼンテーションの中では,CALL 教室のような専用教室だけでなく自宅でも利用できる語学学習専用プレイヤー&レコーダー,発表活動の評価を支援するルーブリック評価ツール,英語 4 技能の測定ができる CBT サービス,4 技能バランスの良い学習ができるオンライン学習教材等を,事例を交えながらご紹介いたします。

アルクのプログラムのご案内

森山 光 (株式会社アルクエデュケーション企画営業部文教営業チーム)

キーワード:eラーニング、遠隔授業、補助教材、TOEIC対策、多読他聴

アルクの e ラーニングは 1998 年に Web ベースの学習教材の提供を開始して以来, 1,100(※)の全国教育機関・企業で採用され,実績と経験を重ねています。特に教育機関で多くご採用いただいてきた経験から,学校の英語教育や企業の研修で使いやすい仕組みや機能を数多く取り入れています。

1. 総合英語トレーニングコース

リスニング,スピーキング,リーディング,ライティングの「4技能」に加え, 語彙力と文法力を加えた「6 つの力」を総合的に底上げするためのコースです。 インプットからアウトプットへ無理なく移行できるステップ学習と,充実したトレーニング機能をご用意しています。

2. TOEIC L&R®テスト 500 点・600 点・730 点突破コース

目標スコア突破する「テスト対策」とビジネス英語の「実践力養成」を両立。 従来の「テキスト+音声」の教材では実現しにくいトレーニングを, e ラーニン グならではの機能を搭載することで実現。格段に学習効率をアップしたシリーズ です。

3. TOEFL ITP®テスト攻略コース

TOEFL ITP®テストの対策学習ができるコースです。本番テストに準じて、リスニング、文法、リーディングの3セクションに分けて学習を進めます。問題演習、語彙学習、英語力アップのトレーニングを通じて、TOEFL ITP®テストに対応できる英語力、解答力を身に付けられます。また、本番同様の模擬試験とセクション別のテスト、合わせて10本のテストを収録しており、本番テストへの備えも万全です。

4. 基礎からの英文法トレーニングコース

中学レベルから高校2年レベルまでの英文法を総復習できるコースです。数多くの英語学習者の「やり直し英語」を指導してきた著者が、英語の「ルール」を分かりやすく解説。その「ルール」を使ってさまざまなドリルで実践力、応用力を身に付けていきます。

5. 今後の取り組み

私たちアルクは、企業や教育機関、自治体、語学指導者、そして充実した学びを求めるすべての方々のため、多彩なサービス・商品を生みだしてきました。 お客様を知る、現場を知るの精神のもと、通信講座、出版物、研修、留学、e ラーニング、Web サービス、デジタルコンテンツなど、アルクが培ってきたコンテンツ制作力、IT、カリキュラム提案力を駆使した学習デザインによって、豊かな学びを提供しております。

特に文教エリアにおきましては、「英語の先生を応援する」という基本コンセプトのもと、授業と連動した教材の開発、教材活用方法のご案内、人的サポートなど、英語教育における様々な側面から先生方をサポートしてまいりました。

教育現場でもウイルス感染対策が避けられなくなった今,アルクでは豊富なコンテンツ資産のデジタル化に力を入れています。既に提供しているeラーニングに加え, AI を活用した web コンテンツの開発など,これまでにない新たな形態で教育を側面から支えてまいります。「英語の先生を応援する」という私どもの基本方針に沿って,特に変化の激しい教育現場においてニューノーマルに適応する取り組みを行っていらっしゃる先生方に寄り添い,具体的なソリューションをご提供することでその一助となるよう取り組んでまいります。

教養から Academic へ

ーテキスト Aspects of British Culture: Academic Approaches 作成の視点

森田 彰(早稲田大学)

キーワード:英語テキスト,「英語が使える」日本人,アカデミック・イングリッシュ, 情報処理能力

1. 背景

当時の遠山文科大臣名で、「「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」が策定・発表されたのが、今、大学生になろうとしている若者が生まれた平成 15 (2003) 年のことである。前文で文科省(大臣)は、「しかし、この課題の解決は、小・中・高等学校・大学等の国公私立学校関係者が、それぞれの立場でこの目標を認識し、それぞれに改善に取り組むことを通じてこそ実現されるものであります。」と書き、大学関係者もその課題に取り組むことを求めていた。さらに、その、日本人に求められる英語力を、国民全体に求められる英語力と専門分野に必要な英語力や国際社会に活躍する人材等に求められる英語力の二つに大別し、その後者を具体的に「大学を卒業したら仕事で英語が使える」(下線筆者)と述べ、さらに各大学に、「〇各大学が、仕事で使える人材を育成する観点から、達成目標を設定」(下線筆者)と述べている。

この「指針」、またその前後の文科省からの他の英語教育、外国語教育に関する提言等は、その後の日本の外国語、特に英語教育に少なからぬ影響を与え、大学教育においても、かっての「英語 I」のような科目ではなく、カリキュラムの積極的改革を通じ、科目内容・到達目標の明示、内容に合致した科目名の提示などが行われてきた。英語教科書においても(あるいは英語教科書こそ)然りである。もちろん、こうした改革は多くの利点があり、英語教育の改善に役立ったことは、事実である。大学の英語教育は、確実に前代の英語教育に比べ実践的なものとなっている。が、どのような改革にも、課題とすべき点はあり、この指針に盛り込まれた英語教育の在り方にもそれはあったと考えられる。

2. 「実践的英語教育」の抱えた課題

以上にある「英語が使える日本人」にまつわる改革において、筆者が大きな課題として 残されたと感ずる点は、大きく言って以下の二つである。

- 1) 「仕事」で使えると、実践的 ESP との混同 求められるべき、あるいは求められていた英語力は、例えばビジネスの分野で実 践的に用いられる英語力の向上ではなく、就職後も英語を使ってその職種に対応で きる汎用的英語力であったのではなかろうか。
- 2) 「英語による授業」への対応の不明確さ

文科省は、「大学における教育内容等の改革状況について」で、大学の「英語による授業」「英語による授業のみで卒業できる学部」の調査を行っている。既に平成 25 (2013) 年でも、「英語による授業を実施している大学」は、国公私立で 30% を超えている。教員に英語で授業を行える資質がなくてはいけないとともに、学生にも英語で授業を受ける力が必要であるのだが、学生へのサポートに対する提言や

指針が明確とは言えない。

3. 大学における段階的英語教育の必要性

上記の点を踏まえると, あえて言う卒業後も「英語が使える」人材を育成するために, 大学における英語教育では,

- a. その初期段階(1,2年生)においてその後の3年,4年の2年間での専門教育のある 部分,あるいはすべてを英語で教授されても対応できる能力を養い
- b. その後の専門教育においては、学生・学部の目指す職種において英語で対応できる 能力を育成する、一つの目標を持った段階的教育が体系的に作られるべきと考える。

一つの目標とは、最も抽象的にいうと「英語による情報処理能力と発信力」であるが、 それぞれの大学、学部、あるいは学生によって、特に専門教育の段階においては、その分 野が絞り込まれることとなろう。

4. 大学初期段階における英語教科書

現在,原田範行,Andrew Houwen と執筆中の Aspects of British Culture: Academic Approaches (金星堂)は、上記の現状を踏まえ、大学1,2年生で習得すべき大学教育の中での英語の活用能力の育成、向上を目的としている。別の言葉で言えば、それは、卒業後の職場で使える英語力というより academic な場、ひいては大学卒業後も活用できる「英語による」情報収集と発信の能力の育成、向上である。より具体的には、以下の観点を重要視し、与えられた諸情報を整理、再構成し(data 化)、情報の解釈を行う(発信の際のevidence 化)に慣れ、実践できるタスクを行わせている。

- a. グラフ,表,地図などによる情報と文章情報を融合し,一体化して利用できる。
- b. 固有名詞を重視し、固有名詞の持つ属性とその priority が理解できる。
- c. 文章情報から物事(出来事)の sequence をつかみ、場合によって再構成し、そこから重要度の判定ができる。
- d. 整理した情報と,自分が既に持っている情報,また自分自身との比較・対照ができ, 自他を客観化することができる。
- e. 最終的に本書での学習を終えた後,ある大きな対象(本書の場合,イギリスとその文化)についての包括的な認識が持てる。

参考文献

文部科学省 (2003) 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』資料 4-2. 文部科学省高等教育局 (2020) 『平成 29 年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)』.

文部科学省高等教育局 (2020) 『平成 30 年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)』.

Reallyenglish 新サービス/新eラーニングコースのご紹介

林 謙吾 (株式会社 EdulinX 学校営業部)

キーワード:e ラーニング,マルチデバイス対応,TOEIC対策,オンライン留学,Zoom

1. はじめに

Reallyenglish は 2021 年 10 月に創立 20 周年を迎えます。この節目の年に株式会社 EdulinX に社名を変更し、これまで Reallyenglish として携わってきた英語 e ラーニング事業の更な る深化を進めると同時に、より総合的な EdTech プラットフォーマーとなるべく、新規事業 の開発を進めています。本発表では、Reallyenglish の英語 e ラーニング新コースの紹介と ともに新たなサービスを紹介させていただきます。

2. Reallyenglish 新コース『Practical English 8』のご紹介

弊社の主力コース『Practical English 7』はこの 4 月に大幅アップデートが行われ, 『Practical English 8』となりました。

本コースはこれまでも授業利用向けから自主学習向けまで様々な用途で使用されてきま したが、よりユーザ目線に立った UI への改善を行ったことで、更に幅広いシチュエーシ ョンでご活用いただけるコースになっています。

最大の変更点はレッスン数が従来の350レッスンから420レッスンに増え,これまで相 対的に収録数が少なかった CEFR A2 レベルのレッスンおよび C1 レベルのレッスンを拡充 しました。これにより、本コース最大の特徴である「アダプティブフォーカス機能」の精 度が向上し、これまで以上に個別最適な学びの機会を提供できるようになりました。

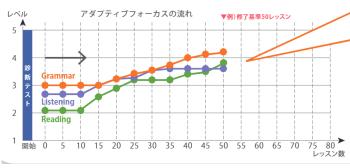
年度中どのタイミングからでもお申し込みいただけますので、この秋学期からのご利用 や入学前教育の課題として、もしくは次年度の必修英語カリキュラムの副教材としても ご利用可能です。

図 1.

アダプティブフォーカス機能のイメージ図

効率的に総合力を伸ばせるアダプティブフォーカス機能

リスニング、リーディング、グラマーの技能ごとに学生のレベルに合ったレッ スンを提供します。ピンポイントで各学生それぞれの弱点を強化できます。



★Point!

修了基準達成後は、

①引き続きアダプティブフォーカス機能を使って学習 ②自分の好きなレベル・トピックを選択して学習の二通 りから受講できます。

※修了基準を満たす前でもトピックを選択し学習可能。 まずはアダプティブフォーカスに沿った学習を推奨します。

実際の受講画面 診断テストを基に、あなたに 必要なレッスンを提供します。

レッスンの表示順はあなたが 強化すべき順に並んでいます。

3. オンライン語学研修プログラムのご紹介

弊社がこれまで主に注力してきた英語 e ラーニングから更に発展させ、Zoom 等の双方 向性ビデオカンファレンスツールを用いたバーチャルライブレッスンを開発しています。

これまでも『EZ to Talk 2』といったマンツーマンオンライン英会話コースをリリースしてきましたが、こちらは更に発展的なアウトプットの機会として、プロの英語ネイティブ講師との EAP トピックを題材にした小グループレッスンや海外現地校の学生との交流およびディスカッションが行えるプログラムとなっております。

個別のカスタマイズも一部対応可能なプログラムですので、冬休みや春休み期間中の短期留学代替プランとしてご検討ください。

4. 現職英語教員および教員養成課程学生向け英語指導力強化コースのご紹介

新学習指導要領はじめ、「英語の授業は英語で行う」という方針が示されている中、弊社ではこのサポートとなる現職教員および教員養成課程の学生向けの英語 e ラーニングをご用意しました。

本コースは英語力向上にフォーカスを当てているのではなく、英語で授業を行うことができる「授業力」のアップに着目しています。弊社ではこれを Question Making, Paraphrase, Narrate の3つの構成要素に分け、各スキルの向上ができるようなトレーニングを収録しています。また、模擬授業動画を多く収録し、実際の授業ですぐに実践できる Tips を得られるような構成としています。

現職教員の方々の教員研修向けはもちろん、教員養成課程の学生の方々にも受講していただける「入門」としての位置づけでリリースしておりますので、お気軽にお問い合わせください。

5. お問い合わせ先

各コース,サービスのご紹介をはじめ導入事例のご紹介やデモレッスンのご案内も随時 受け付けています。ご興味がお有りの方は、会期中のバーチャル交流スペースにお越しい ただくか、以下のお問い合わせ先までお気軽にご連絡ください。

株式会社 EdulinX

Reallyenglish Language Service

学校営業部

メール: academic@reallyenglish.jp

TEL: 03-3348-2031 (東京本社) / 06-6147-3997 (関西支社)

HP: https://www.reallyenglish.co.jp/education/

賛助会員 広告

英語 e-Learning システム

ATR CALL BRIX ATR CALL BRIX

4技能をバランスよく学習できるカリキュラムで、基礎力を養います。

オススメコース

≫ TOEIC® L&R テスト トレーニングコース

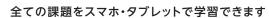
- 2016 年 5 月に改訂された新形式に対応した問題を収録しています。
- TOEIC® テスト形式以外の教材も豊富で、基礎力をつけながらスコアアップを 目指せます。

》理工系学生のための英語力強化コース

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

COCET3300 対応!





無料の専用アプリダウンロードはこちらから













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

Advanced Telecommunications 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。

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

学修空間

アクティブ・ラーニングに最適 Future Class Room®

双方向授業や主体的な学び(アクティブ・ラーニング)を支援する教室

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

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





「フューチャークラスルーム®」は、 学校関係者や企業・研究機関と ご一緒に新しい授業スタイルの 研究開発・実証実験を行える場所 として、新川本社ビル(東京都中 央区)と大阪支店(大阪府大阪市) に設置しております。 ぜひ、ご来館ください。

(ご見学は事前予約制です)



英語能力測定・評価研究会 [VELC 研究会]

6回研究统

基調講演 1 14:00~14:20

「VELC Test 短縮版の信頼性および基準関連妥当性の検証 項目数の漸減はテスト特性にどの程度影響を与えるか?」

哲人 (VELC 研究会会長・大東文化大学教授)

基調講演 2 14:30~14:50

「VELC Test Online 導入事例:神戸学院大学」

平井 (神戸学院大学教授)

パネルディスカッション 15:00~16:45

テーマ

「オンライン授業と評価」

パネリスト

哲人 (VELC 研究会会長・大東文化大学教授) コロナ禍対応「対面出席を完全任意とするハイブリッド授業」での評価

正道 (VELC 研究会副会長・麗澤大学教授) オンライン授業でできること、できないこと

白倉 美里 (東京学芸大学准教授)

個別指導と同期型を組み合わせた一般英語のオンライン授業

パネル・ディスカッション

コーディネーター

下道 (VELC 研究会副会長・麗澤大学教授)

2021年9月3日(金) $14:00 \sim 16:50$

申込方法

QR コードを読み込んで 最新情報をチェックしてください

定 員

事前申し込みが必要です

配信方法 Zoom ウェビナーでの配信です



主催 英語能力測定・評価研究会[VELC 研究会]

VELC 研究会事務局(金星堂内)

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町 3-21

TEL: 03-3263-3828 FAX: 03-3263-0716

e-mail: info@velc.org https://www.velctest.org/



オンライン授業お勧め商品のご案内

映像教材:

映像配信サービスとテキストが一体となった商品です。





先生方のメリット	学生のメリット		
■ 遠隔で映像の共有が可能。● 映像を使った課題指示がしやすい。	● PC やスマートフォン、タブレットで映像視聴ができる。 (※インターネット環境が必要)		

リンガポルタ対応テキスト:

テキストとeラーニング学習コースが一体となった商品です。



LINGUAPORTA

先生方のメリット	学生のメリット
 ● Unit ごとに課題が出せるので課題準備のご負担が少ない。 ● e ラーニング導入に伴う費用が発生しない。 ● ご担当クラスの学生の学習履歴を閲覧し、成績に反映することができる。 ● 学生の学習状況が定期的にメール配信されるサービスもある。 ● リンガポルタのコンテンツからテスト問題が作成できる。 	 PC やスマートフォン、タブレットで学習ができる。 テキストを購入すれば原則 1 年間無料で利用できる。 定着していない学習項目は、学生が習得するまでスパイラルに提示されるので定着できる。 正解率に応じた問題量の自動調整機能がある。

EnglishCentral 対応テキスト:

テキストと e ラーニング学習コースが一体となった 商品です。





先生方のメリット	学生のメリット
● Unit ごとに課題が出せる。 ● e ラーニング導入に伴う費用が発生しない。	● PC やスマートフォン、タブレットで学習ができる。● テキストを購入すれば無料で利用できる。
◆ クラスの学習履歴が確認できる。◆ 学習目標の設定ができる。	● 音声認識システムが、学習者の発話を判定!

ActeaBo 対応テキスト:

テキストと e ラーニング学習コースが一体となった 商品です。





先生方のメリット	学生のメリット	
● Unit ごとに課題が出せる。	● PC で学習ができる。	
●クラス単位で履修者の管理も可能で、学習状況を把握しながらご利用いただけます。	● 学習進捗状況が視覚的に確認できる。	

〒 101-0052 東京都千代田区神田小川町 3-22 TEL: 03-3291-2261 FAX: 03-3293-5490

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

英語4技能学習に特化した クラウド型のMALLシステム



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

MALL システム《キャラボ エムエックス》

Calabo[®] MX

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

豊富な教材も搭載!

英語4技能の学習に対応した豊富なアクティビティ



CHIeru チェル 株式会社

営業時間: 平日10時~17時

チエル株式会社 検索



2021年5月版



タブレット・BYOD対応 無線LAN語学学習システム

Audio, Visual & Information Technology System

朝日無線株式会社

〒810-0022 福岡市中央区薬院1-4-5 TEL:092-731-0801 www.asahimusen.co.jp

アルクの eラーニングシステム



ALC NetAcademy NEXT



シリーズのべ620校以上の 教育機関で採用実績! 累計100万人以上が学習!

無料トライアル受付中

株式会社アルクエデュケーション 文教営業チーム academy@alc.co.jp

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



TOEIC® 対策スキル リスニングスキル リーディングスキル

本験レッスン・詳細は

アダプティブフォーカス機能

| 講座レベル | TOEIC® 225~990 点まで





SANSHUSHA















2020年 英語教師のための

オンライン授業・動画配信が

大修館書店 https://www.taishukan.co.jp

外国語教育メディア学会(LET) 第60回全国研究大会



外国語教育メディア学会(LET) 第60回全国研究大会



外国語教育メディア学会(LET) 第60回全国研究大会



LET2021