

# 専修大学外国語教育論集

第 43 号

佐藤 恭三 教授 退職記念号

---

## 目 次

- 佐藤恭三教授 経歴・主要業績 ..... 佐藤 恭三 ( 1 )  
思い起こすこと ..... 佐藤 恭三 ( 3 )  
佐藤先生ご退職に際して ..... フリックマン, ジェフリー C. ( 5 )

## 論文

- Language Attitudes and Language Contact in an FL Setting  
..... ロンコーブ, ピーター ( 7 )  
「思考型英会話学習法」の応用言語学からの試み  
～アンケートによる学習評価を中心に～ ..... 大月 敦子 (19)

## 研究ノート・その他

- TEDの英日テキストを利用した英語小テスト作成システム  
..... 佐藤 弘明 (39)  
CALLのモニター機能活用による学習意欲の促進 ..... 杉本 孝子 (57)  
大学の日本語教育に「ポートフォリオ」評価を導入する有効性について  
—日本語授業の事例研究を通して— ..... 小川 都 (71)  
2014年度 外国語教育研究室新規登録教材・図書 ..... (91)
-

# SENSHU JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

NUMBER 43



## CONTENTS

Professor Kyozo Sato: Academic Background and Achievements ..	<i>Kyozo Sato</i>	( 1)
My Reflections .....	<i>Kyozo Sato</i>	( 3)
Farewell to Professor Sato Kyozo .....	<i>Jeffrey C. Fryckman</i>	( 5)

### Articles

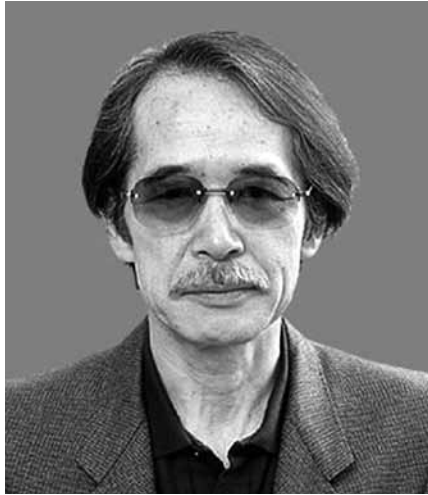
Language Attitudes and Language Contact in an FL Setting ..	<i>Peter Longcope</i>	( 7)
English Conversation Practice Based on Thinking Ability as an Approach from Applied Linguistics to English Education with Discussion on Survey Results from English Learners .....	<i>Atsuko Otsuki</i>	(19)

### Notes

CALL Applications Compiled from English-Japanese Texts of TED Talks .....	<i>Hiroaki Sato</i>	(39)
Promoting Motivation Through Individual Student Activities in a CALL Environment .....	<i>Takako Sugimoto</i>	(57)
Using Portfolio Assessment for Japanese University Language Education: A Case Study .....	<i>Miyako Ogawa</i>	(71)
List of Teaching Materials and Reference Books Acquired in 2014 .....		(91)



# 佐藤 恭三 教授 退職記念号



佐藤恭三 教授

## 佐藤 恭三 教授

### 〔経 歴〕

- 1944年 北海道に生まれる
- 1969年 上智大学外国学部イスペイン語学科卒業
- 1969年 北海道新聞社編集局（1970年まで）
- 1973年 カナダ マックマスター大学政治学専攻修士課程修了
- 1978年 英国 ケンブリッジ大学歴史学専攻博士課程修了
- 1982年 専修大学法学部助教授
- 1988年 専修大学法学部教授（現在に至る）
- 1993年 専修大学長期在外研究員としてロンドン大学LSEにて研究（1994年まで）

### 〔主要業績〕

（英語関連のみ）

- 1978年 “Anglo-Japanese Relations, 1939-1941: Japan’s Expansion and Britain’s Response,” Ph.D. dissertation, University of Cambridge;
- 1979年 “Matsuoka Yosuke as Foreign Minister: Paving the Way for the Pacific War?,” 『国際学論集』(2巻2号);
- 1979年 “Japan’s Position before the Outbreak of the European War,” Modern Asian Studies (Vol.14, No.1);
- 1986年 “Britain and the Tokyo War Crimes Trial,” 『専修法学論集』(43号);
- 1986年 “The Historical Perspective and What is Missing,” Modern Asian Studies (Vol.21, No.2);
- 1987年 Japan and Britain at the Crossroads, 1939-1941: A Study in the Dilemmas of Japanese Diplomacy, Senshu University

Press;

1997年～2011年 F. H. Hinsley, *Power and the Pursuit of Peace: Theory and Practice in the History of Relations between States* (CUP, 1963) の邦訳を20回に亘り断続的に『専修法学論集』に掲載。

## 思い起こすこと

佐藤 恭三

ここ 20 年ほど、LL 授業からすっかり遠ざかっています。入職してからの 10 数年間は生田キャンパスでの金曜日 1 時限あるいは 2 時限の英語 LL 授業が定番の授業だったのですがね。入職直後に LL 授業担当と知って、正直、戸惑いました。僕自身、それまで LL で教えたことも教わったこともなかったからです。機械音痴の僕は LL 機器のボタン操作に恐怖感すら覚えましたし、もっと本質的には、言語習得という極めて人間的な営為に機械・機器を介在させることに強い違和感を抱いていました。大体、90 分の LL 授業を週 1 回やったぐらいでわかることなどおおよそない（せいぜい、その言語に触れるという意味で、まったくないよりはましかも）という認識でした。

ですから、最初の数年間は手探り状態です。英語教材出版社の LL 教材をチェックしても、これはというものが見当たりません。リスニング力強化を謳いながら、ただむやみに聴かせるだけ、あるいはそれにほんの小手先のシャドウイングを加味させただけのもので、これでは教える側の僕も、教えられる側の学生諸君も 90 分の授業に耐えられません。双方の集中力が続かないからです。とりあえず、似たり寄つたりのテキストはできるだけ安価なものに決め、生きた英語を学ばせる方策として、授業の半分を映画鑑賞に充てようと思い至りました。手持ちのアメリカ映画のビデオ（当時は DVD も BD もありません）作品から気に入った映画を、40 分見当でぶつ切りして 3 週で 1 作品を見終わるというやり方です。Taxi Driver (1976 年) のようなスピード感があって難解な映画には字幕付き、To Kill a Mockingbird (1962 年) のようなストーリーが単純でスローテンポな映画には字幕なしでという具合に。その他には、年によって異なりますが、Twelve Angry Men (1962 年)、

The Graduate (1967年), Midnight Cowboy (1969年), Butch Cassidy and the Sundance Kid (1969年), Little Big Man (1970年), Harry and Tonto (1974年), One Flew Over the Cuckoo's Nest (1975年)なども鑑賞させました(個人の好みですから、多少の偏りがあるのは否めませんが)。ところで、効果のほどは? —ちっともわからなかったというのが正直なところですが、少なくとも、モノトーンな授業に彩りを与えてくれたとは言えます。学生諸君も僕も退屈だけはしませんでしたから。

\*\*\*\*\*

こんなこともやったなあ、と思い返しているところです。外国語教育というのは、教える側から見ると、虚しいものですね。言語は、通常、生まれ育った母国語なら誰でも理解できるものなのに、一旦異語としての外国語の習得となると、事情が一変してしまう。こと英語に関する限り、その習得には膨大な時間とエネルギーが欠かせません。語彙も文構造も大いに異なるからです。教える側がいかなる教授法、いかなる方法論を用いるにしろ、学習者に求められることは母語と異なる語彙と異なる文構造を覚え込むこと、つまり、個々の学習者の任意の「努力」が絶対的要件であって、その限りでは、教える側の出る幕はありません。しかも、学習者に要請されるその努力は記憶するという単純作業なだけに一層耐え難い行為として感得されます。そんな徒労に近いことを学習者に心ならずも強要するわけですから、学生諸君の「笛吹けど踊らず」的対応に遭遇したことは枚挙に暇がありません。なんて因果な「商売」なんだ、と砂を噛むような思いをしたことも数知れません。

定年退職を迎えるにあたって、こうした状況から解放されることになりました。正直、ホッとしています。勉強は、第一義的に、自らが自らのためにやるものという思いが強い僕は、いわば「ミッドワイフ」としては不適格者だと自認しています。こんな僕が33年間、英語教員としてなんとかやりおこなせたのは、偏に、同僚教員の優しさあつてのことです。感謝しています。みなさん、ありがとうございました。

## 佐藤恭三教授ご退職に際して

フリックマン，ジェフリー C.

今年度末をもちまして佐藤恭三先生が定年退職をなさいます。先生は長年にわたり、献身的に本学の教育の発展に尽くされました。

ご研究は国際関係、日本の外交史、特に日英関係、そして、20世紀の二つの大戦における日本の関わりについて、その他数多くの論文を発表され、またその分野の著名な研究の翻訳もされています。

先生はまた、本学の英語部会の一員としても貴重なメンバーの一人であり、カリキュラムの構築、教育方法の提案に大きく貢献されてきました。先生の退職に際してのご挨拶からもうかがえるように、英語の授業において、独自の、また学生のモチベーションを上げることに重点をおいた非常に効果的なLL教室の活用方法を考案されるなどその貢献は計り知れません。

法学部のみならず、本学全体の数多くの委員会、ワーキンググループで多大なお仕事を成し遂げられた功績に対し、一同、深く感謝いたします。

先生はまた、本学の労働組合においても、我々の為により良い労働環境の整備、学問的自由の維持、研究教育の向上を目指し、キーマンとして、絶え間なく活動し、お仕事をして下さいました。

個人的には、何度も先生とは入試委員会などでお仕事を一緒にさせて頂きましたが、先生の膨大な英語の知識、試験方法に対する見識に常々感銘を受けて参りました。この重要な任務に私が就いた当初から先生に教えていただき、また相談に乗っていただいたことは今日の私の大きな財産となっております。

先生はこの度、めでたく定年を迎えられますが、学生にも、同僚にも大いに惜しまれることでしょう。先生の今後のご健康、ご多幸とご活躍を心よりお祈りします。



## Farewell to Professor Sato Kyozo

Jeffrey C. Fryckman

This year we must bid farewell to Professor Sato Kyozo. He will be retiring from Senshu after a long and dedicated career at the University.

During his career, Professor Sato has contributed much to the body of knowledge on Japan's diplomatic history, especially vis-à-vis Britain, and Japan's involvement in the two world wars, and through his work as a translator of others' works in such fields.

Professor Sato has been a valued member of the Interfaculty English Teaching Group during his career at Senshu, and contributed much to the curriculum design and teaching approaches employed by this group. As is mentioned in his farewell address, he developed unique and motivating ways to use the LL and for teaching his students language.

The University and the Law Department are also grateful for all the many other services he has performed as part of his duties on various committees and in special working groups.

In addition, Professor Sato has been an active and key member in the teachers' union at Senshu, working tirelessly to promote better working conditions, the preservation of academic freedom, and the quality of education at the University.

On a personal level, I have had the opportunity to work with Professor Sato on entrance exams on several occasions, and his knowledge of English and testing methodology was most impressive. In addition, his counsel was of great help to me when I first began participating in this important task.

Professor Sato will be missed greatly by students and colleagues alike.

## Language Attitudes and Language Contact in an FL Setting

Peter Longcope

Since the 1970s, the dominant paradigm for understanding second language acquisition has been to approach it from a cognitive perspective (Atkinson, 2011; Firth & Wagner, 1997). In other words, second language acquisition is a process that takes place within the mind of the learner. The main metaphor that is used to describe this process is a computational metaphor: the way that the human mind works is similar to the way that a computer works. This metaphor was first introduced by Corder (1967) when he discussed the important role that input played in the process of second language acquisition. The metaphor was later brought into clearer focus with the introduction of comprehensible input (Krashen, 1981, 1983, 1985), input made comprehensible (Long, 1985; Pica & Doughty, 1985), and comprehensible output (Swain, 1985, 1995). Of these, the most important is the concept of comprehensible input.

Comprehensible input is defined as language that is slightly beyond the learner's level but that can be understood through context (Krashen, 1981, 1983, 1985). Comprehensible input operates to present new language forms to the learner in a meaningful context. As learners work to understand the input, they attend to these new forms. This attention to forms allows the learners to notice the difference between their understanding of the target language and the actual structure of the target language. It is the noticing of these new forms in meaningful, understandable input that allows learners to learn these new forms.

While this cognitive perspective is perhaps the dominant approach to understanding second language acquisition, it is certainly not the only approach.

There are a number of other approaches that researchers have taken in an attempt to understand the process of learning a second language. In the next section of this paper, some of the concepts and constructs at the heart of a few of these approaches (the sociocultural approach, the complexity theory approach, and the language socialization approach) will be presented and discussed.

The sociocultural approach to understanding second language acquisition is founded in the work of Vygotsky. In his work, one of the main concepts is what is referred to as the Zone of Proximal Development (ZPD). The ZPD defines a relationship between a learner and an expert in which working with the expert, the learner can accomplish meaningful, authentic tasks that he or she would be unable to accomplish alone. The expert provides scaffolding information for the learner, so the learner is shown how to accomplish the task that is being worked on. Through this scaffolding, the learner gains knowledge about the target language and how it is used. Some research has found that the ZPD can also exist within relationships between learners, and not only within relationships between a learner and an expert. It should be pointed out that the ZPD does not make all tasks accessible to learners; there will still exist many tasks that are unachievable by the learner even when working with an expert.

Another concept from the sociocultural approach that is important in second language acquisition is the idea of activity theory. Activity theory states that learning occurs when learners are involved in an activity that is motivated by a biologically or culturally motivated need. As Lantolf (2000) states, “Motives are only realized in specific actions that are goal directed (hence, intentional and meaningful) and carried out under spatial and temporal conditions (or what are also referred to as operations) and through appropriate mediational means” (p. 9, italics in original). Van Lier (2000) adds that in sociocultural approaches to second language acquisition, the unit of analysis should not be the language used, but the activity in which the learner is engaged. In other words,

it is the activity—which is the motive that leads to specific action under certain conditions combined with specific meditational means—that allows learning to occur.

Another approach to understanding second language acquisition is from the perspective of complexity theory (Larsen-Freeman, 2011). One of the key concepts within complexity theory is that of emergence or self-organization (Larsen-Freeman & Cameron, 2008). Emergence is an idea related directly to complex systems, that is systems, like language, which are composed of a large number of variables, all of which interact in a way to create a new entity separate from themselves. Emergence is the concept that these different variables re-organize themselves and in so doing create different interactions. The re-organization is referred to as emergence. Emergence is also called self-organization because rather than this re-organization being stimulated by some external force or entity, the re-organization takes place due to the continued interactions of the variables, that is the system's re-organization has as its impetus the system itself; "[it] continually change[s] and build[s] new structures while maintaining [its] identity" (Larsen-Freeman, p. 51). The concept of emergence relates to second language acquisition in that through the learner using the second language in authentic, meaningful ways, the learner's internal knowledge of the language system will re-organize, and this re-organization can be re-defined as development or acquisition.

Regardless of the approach that one takes to understanding second language acquisition, one factor that is extremely important is meaningful, authentic use of the second language. For example, Firth and Wagner (2007) argue that, "Language acquisition ... is built on language use" (p. 806). Moreover, Larsen-Freeman (2011) states that it is important for learners "to use their language resources in psychologically authentic activities" (p. 58). Thus, for learners to experience development in the second language it is essential for them

to use the second language in authentic and meaningful ways. Another way that meaningful, authentic language use has been operationalized in previous research is as language contact (Longcope, 2003; Spada, 1986). So one issue this study aims to investigate is how much language contact language learners in a foreign language have with their second language and another is how great a variety of activities does this contact come from.

Furthermore, Pica and Doughty (1985) found that negotiation between interlocutors made input comprehensible. This was true because when learners were unable to understand, they would indicate this to their interlocutors and then negotiate the meaning of what they did not understand with the interlocutor. Therefore, contact can be divided into two types, text-media interactive contact (TMI contact) and human interactive contact (HI contact) (c.f. Longcope, 2003), where HI contact allows for negotiation between the learner and their interlocutor in order to allow input to be made comprehensible. This is an important distinction because there is research that indicates that lower level learners may benefit more from HI contact than from TMI contact (Spada, 1986). Therefore, this study will also investigate the amount of TMI contact and HI contact that learners have.

In conclusion, there are two main research questions for this study. First, how much overall contact do foreign language learners have with their second language? Related to this question is how much of that contact is TMI contact and how much is HI contact? The second research question is how large a variety of activities does this second language come from?

## 2 Methods

### 2.1 Subjects

The subjects for this study were 171 first year university students at a private university in eastern Japan. At the time of the study, the students had been attending university for less than one month. All students were 18- or

19-year-old Japanese nationals enrolled in the English Department.

## 2.2 Instrument

Data for this study was collected by means of a three-part questionnaire. The first part of the questionnaire consisted of questions related to biographical information, for example age, type of high school attended, and study abroad experience. The second part of the questionnaire consisted of statements related to attitudes toward language learning and language use. In this section, respondents were asked to indicate the degree to which they agreed or disagreed with each statement on a six-point Likert scale. The third part of the questionnaire asked respondents to indicate how often in the two weeks prior to filling in the questionnaire they had participated in a given activity in English. This was used to determine the amount of contact, both TMI contact and HI contact, respondents had recently had, and to determine the variety of contact, both TMI contact and HI contact, learners had had.

## 3. Results

The first research question asked how much overall contact do learners have with their second language in a foreign language context. As can be seen in Table 1, respondents averaged 16.4 contact opportunities over the two weeks prior to filling in the questionnaire. This means that the average respondent claimed to use English in a meaningful and authentic way only about once a day.

The second part of the first research question asked how much TMI contact and how much HI contact do learners have with their second language in a foreign language context. Table 1 shows that respondents averaged 9.1 TMI contact opportunities over the two-week period prior to filling in the questionnaire. This comes with a large standard deviation (12.7), so there appears to be some variation among individuals. Also one respondent claimed to have had 92 TMI contact opportunities in the two weeks prior to filling in the questionnaire.

Table 1 also shows that respondents averaged only 7.3 HI contact opportunities in the two weeks prior to filling in the questionnaire. In the case of HI contact, the standard deviation remains somewhat high (7.1), so again there appears to be some variation among individuals. The maximum HI contact value reported was 35 HI contacts.

With regards to question 2, how much variety there was in the activities respondents derived their contact from, there were a total of 29 language contact activities listed on the questionnaire. Of these 29 activities, respondents participated in an average of only 6.0 activities, as displayed in Table 2. The maximum number of different activities that any learner reported participating in was 20.

Table 1  
*English Contact*

	<b>TMI Contact</b>	<b>HI Contact</b>	<b>Overall Contact</b>
<b>Mean</b>	9.1	7.3	16.4
<b>St Dev</b>	12.7	7.9	
<b>Maximum</b>	92	35	
<b>Minimum</b>	0	0	

Table 2  
*Number of different activities English contact came from*

<b>Mean</b>	6.0
<b>St Dev.</b>	3.9
<b>Maximum</b>	20
<b>Minimum</b>	0

#### 4. Discussion

As can be seen from the amount of contact that respondents claimed to have had with English, it appears that learners in a foreign language context do not have much contact with their L2s. This is true for both TMI contact and HI contact. Furthermore, when learners do have contact, more of that contact appears to be oriented to text and media as opposed to being oriented towards human interaction. Considering that for lower level learners HI contact is potentially more beneficial for second language development than TMI contact is, the fact that these learners are engaged in more TMI contact than HI contact indicates that learners are not involved in the type of and quantity of activities that may be the most beneficial for them.

In addition to the overall lack of authentic, meaningful contact that these learners had with their L2s, it was also found that the variety of activities in which these learners participated was also quite limited. This is an indication that learners in foreign language contexts are not being exposed to a large variety of language or language use. Since an important aspect of knowing a language is related to knowing how language use changes in different contexts (Hornberger, 1989; Hymes, 1972), participating in a greater variety of authentic, meaningful activities in their L2 would provide access to a greater variety of language and language uses and would provide learners with firsthand experiences of how context affects the use of their L2. The fact that the variety of different language activities learners in a foreign language context appear to participate in is limited is an indication that the variety of language and language uses that they are exposed to is equally limited.

While the initial reaction to the above findings may be that learners' contact with the L2 is limited because they live in a context where their L2 is a foreign language and their potential opportunities for contacting the L2 are limited, there are indications that this is not entirely true. Certainly the amount of



contact they may have in a foreign language context is likely to be much less than it might be in a second language context (c.f. Longcope, 2003), the maximum values that respondents gave for the amount of TMI contact (92 contact in two weeks) and HI contact (35 contacts in two weeks) were considerably higher than the average. This could indicate that opportunities for contact are available to learners but they either do not actively pursue them or do not know where to find them. In order to investigate this issue a little more deeply, learners' responses to questions regarding their attitudes toward using the L2 were looked at.

In this case, three questions were looked at, specifically, to what degree did learners agree with or disagree with the following statements:

- 1) Speaking with my friends in English does not help me learn English.
- 2) Native-speaker English is the only proper English.
- 3) In order to learn English well, it is important to speak with native speakers.

Considering that there are fewer native L2 speakers in a foreign language context than non-native speakers, if learners have strong feelings about needing to speak with native speakers in order to improve their L2s, it would be understandable that they would have fewer opportunities to use their L2s in authentic and meaningful ways. Considering that this type of native-speakerism has been observed to exist in Japan (Gottlieb, 2012; Houghton & Rivers, 2013), if the respondents exhibit a similar attitude, that attitude may have contributed to their limited English contact.

With respect to statement 1 above, 88 respondents either agreed or agreed strongly, while only 8 respondents either disagreed or strongly disagreed. With respect to statement 2 above, 64 respondents either agreed or strongly agreed while only 13 respondents either disagreed or strongly disagreed. Finally, with respect to statement 3 above, 152 respondents either agreed or strongly agreed while only 1 respondent either disagreed or strongly disagreed. In fact, 108

respondents strongly agreed with statement 3. Considering that learners had such strong attitudes towards the use of English, that is that speaking with their friends was not beneficial to their L2 development, that native-speaker English was proper, and that speaking with native speakers was essential in order for their English to develop, it is not surprising that these respondents claimed to have such limited contact with English. In a context where the greatest resource for authentic, meaningful use of English would be friends and other learners of English, these learners seem to have eliminated interacting with those people as being beneficial. Therefore, this attitude towards the use of the L2 must be considered as a factor that limits the amount of L2 contact that learners in a foreign language have.

#### 4. Conclusion

##### 4.1 Limitations

While the goal of this study was to gain insight into how much L2 learners in a foreign language context use their second languages outside of class, the participants in this study were all enrolled in the same department at the same university, so the generalizability of the findings may be limited. Also, since all the participants in this study were in the English department, they may exhibit different patterns of out of classroom language use than learners enrolled in other university programs. Finally, as the study used self-report data, especially self-report data that relied on how well learners could recall their actions over the course of two weeks, it is not clear how well their responses actually represent their real language use. It would be useful to ask similar questions using a diary study.

##### 4.2 Conclusions

As discussed in the literature review, in order for second language development to occur it is essential that learners be engaged in authentic, meaningful use of the L2. Therefore, the findings that most learners have very

little overall contact with the L2 is quite discouraging. This discouragement is increased given that these learners would benefit more from HI contact than from TMI contact, but they in fact appear to have slightly more TMI contact than HI contact. One educational suggestion that could be made based on these findings is that it is important for teachers to stress to learners that they need to find ways to use the L2 outside the classroom, even to the point of providing learners with more opportunities to use the L2 if necessary, for example adding a web-based component to classes as discussed by Longcope (2009, 2011).

An additional finding is the inhibitive role that certain attitudes may play with respect to learners' use of the language outside the classroom. Since learners have strong attitudes about what may be beneficial and may not be beneficial for their language learning, these attitudes are likely to affect what they do in order to acquire the language. If learners believe that using their L2 with their friends is not likely to help them, then they may be less likely to engage in meaningful L2 use with their friends, even though this could be quite beneficial. An educational suggestion that could be made based on these findings is that teachers should explain to students that any use of the language is likely to be beneficial, so they should make more of an effort to use their L2 with their friends.

### References

- Atkinson, D. (2011). Introduction: Cognitivism and second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 1-23). New York, NY: Routledge.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 4, 161-170.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social

- accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800-819.
- Gottlieb, N. (2012). *Language policy in Japan: The challenge of change*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hornberger, N. (1989). Tramites and transportes: The acquisition of second language communicative competence for one speech event in Puno, Peru. *Applied linguistics*, 10(2), 214-230.
- Houghton, S. A., & Rivers, D. J. (Eds.). (2013). *Native-speakerism in Japan: Intergroup dynamics in foreign language education*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1983). Newark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 135-153). Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). New York, NY: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 48-72). New York, NY: Routledge.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. New York, NY: Oxford University Press.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition. In S. Gass & C.

- Madden (Eds.), *Input in second language acquisition theory* (pp. 75-109). Rowley, MA: Newbury House.
- Longcope, P. (2003). *What is the impact of study abroad on L2 learning? A descriptive study of contexts, conditions, and outcomes*. Ph. D., University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.
- Longcope, P. (2009). Wikis in hybrid classes as instruments for language learning opportunities. In A. Stoke (Ed.), *JALT Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Longcope, P. (2011). Using blogs with L2 listening classes to provide language learning opportunities. *Studies in the humanities*, 87, 45-59.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 115-136). Rowley, MA: Newbury House.
- Spada, N. (1986). The interaction between type of contact and type of instruction: Some effects on the L2 proficiency of adult learners. *Studies in second language acquisition*, 8, 181-200.
- 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. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). New York, NY: Oxford University Press.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245-260). New York, NY: Oxford University Press.

# 「思考型英会話学習法」の応用言語学からの試み ～アンケートによる学習評価を中心に～

大 月 敦 子

## 1. はじめに

本研究が提案する「思考型英会話学習法」は、「動詞」の生産力と柔軟性を英会話学習法に応用することによって、英語第二言語学習者が考えながら英文を組み立て話す英語発話力を涵養することを目標としている。この学習法は、暗記に多くを依存するこれまでの学習法に対して、人間の言語操作能力としての“思考”に着目しているところに特徴を持つ。具体的には、動詞を発話のきっかけとなる“キューワード”(cue word)として用いる点である。つまり、この“キューワード”によって、語の発現や配列が促されると考える。さらに、この「思考型英会話学習法」を大学の一般教養外国語科目の「英語」の授業で試み、学生から一定の評価が得られたため、本稿ではそれらを報告すると共に、本研究が提案する「思考型英会話学習法」の可能性を探る。

先ず始めに本研究の言語学の理論的背景を、次に本研究が提案する「思考型英会話学習法」のモデル化について、そして実際に行われた学習例を紹介する。さらにその学習の中で学生が発話した英語の語彙分析、アンケートから得られた学習評価を報告し、包括的考察を行いながら本研究と本学習法の可能性を示す。

## 2. 先行研究及び本研究の理論的背景

### 2.1 日本人学生の英語意識調査

日本のビジネス界では、日本人の英語スピーチ力と筋道立てて自分の意見を述べる力が脆弱であり、英語力の改善は喫緊の課題であると言われている。

また近年、日本人学生の英語学習意欲の低下も報告されている（前田，他，2010）。本研究が行った英語に対する学生の意識調査アンケート（表1）からも、英語に対する大学生の学習意欲が低下していることが分る。

表1～表3は、本研究が学生に行った英語意識調査アンケートの結果である。表1は「英語が好きですか？」の質問に対する回答である。アンケートは、大学1～2年生90名（女子31名・男子59名）に対して行われた。対象学生の多くは大学入学前に、英検3級～準2級を取得しており、“大学全入時代”の今日においては平均的なレベルと考える。

表1 「「英語」が好きですか？」の問に対する回答」

	とても嫌い	嫌い	どちらでもない	好き	とても好き	計
女子学生	7名(23%)	9名(29%)	9名(29%)	6名(19%)	0名( 0%)	31名
男子学生	13名(22%)	19名(32%)	21名(36%)	3名( 5%)	3名( 5%)	59名
合計	20名(22%)	28名(31%)	30名(34%)	9名(10%)	3名( 3%)	90名

男女共に半数以上の学生が、英語が“嫌い”または“とても嫌い”と回答し、“好き”と回答した学生は、全体の僅か13%である。ただし、およそ三分の一の学生は“どちらでもない”と回答しており、意識が改善する余地があることを示している。また、「英語力の何を一番身に付けたいですか？」の質問に対して、約54%の学生が「英会話力」を一番にあげている。

表2 「「英語力の何を一番身に付けたいですか？」の問に対する回答」

	読解	ライティング	リスニング	英会話	文法	複数回答
女子学生	4名(13%)	2名(6%)	2名( 6%)	18名(59%)	2名( 6%)	3名(10%)
男子学生	8名(14%)	3名(5%)	6名(10%)	30名(51%)	3名( 5%)	9名(15%)
計	12名(13%)	5名(6%)	8名( 9%)	48名(54%)	5名( 6%)	11名(12%)

表3 「英語が苦手な理由」 (カレイラ, 大月 2014)

	1. 単熟語を覚えること	2. 文の仕組みの理解	3. 発音が難しい	4. 読み取り	5. その他
人数	24	51	27	21	6

回答した半分以上の学生が「英語が嫌い」と回答している一方、ほとんどの学生が英会話に対しては興味・必要性を強く感じていることが表2から分かる。また表3から、苦手な理由が「文の仕組みの理解」「単熟語を覚えること」であることがわかる。表1～3のアンケートの結果から、学生の英会話に対する興味を満足させる学習法を提供することで、彼らの英会話力だけでなく、英語学習意欲の改善につながると考える。さらにこの表3の結果は、本研究が動詞の優位性を英会話学習に応用し、「思考型英会話学習法」を提案する根拠となる。そこで次節では、その動詞の優位性の理論的背景を論じる。

## 2.2 理論的背景

### 2.2.1 動詞の生産力：統語論からの議論

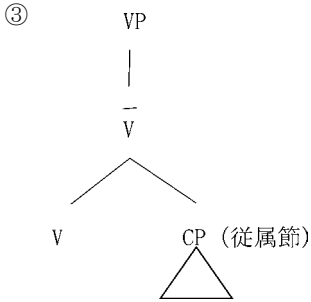
統語論が対象とする単位は文であり、最少で主語と述語から成る（①を参照）。そして述語は述語動詞と目的語、述語動詞と補語から構成される（②を参照）。



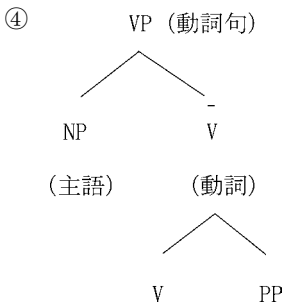
文は主語・述語の最低2語から成るが、述語を形成する動詞が目的語、補語、および副詞を取ることによって、さらに、複文・重文の形を取ることによって、文内の語数は大きく増える（③を参照）。鈴木(1990, p.55)は、「述語の中心となる述語動詞は、述語の構造を決定するだけでなく、主語の決定にも重要な役割を果たす。述語の中には動詞の他に目的語(object), 補語(complement),



そしてさまざまな修飾要素が含まれることがあるが、目的語や補語が含まれるかどうかは動詞によって決定されるし、また、どのような副詞的修飾語句を伴うかも動詞によって決定される」と述べている。



文の主語は、動詞が表わす行為によって限定され（動詞句内主語仮説：VP Internal Subject Hypothesis）、本来は動詞句 (VP) の指定部に位置しており（④を参照）、VPの中にあると考えることができる（中島, 2011）。動詞は文の構造の中心となって主語の決定、語の配列に重要な役割を果たす。



## 2.2.2 動詞の生産力：意味論からの議論

比喩表現の一つメトニミー (Metonymy：換喩)<sup>1</sup>を介した語の生成メカニズム解明の中で大月 (2001, 2002, 2010) は, Pustejovsky (1991) が提案する「生成語彙論」(The Generative Lexicon) の理論的枠組みで分析を行い, メトニミーを介した語の多義や意味の拡張に, 動詞が重要な役割を果たしていることを明らかにしている。それによって動詞が統語だけでなく, 意味の生成においても生産性が高く, 柔軟性に優れていることが分かる。

メトニミーは, ある物を言い表す時に, その物の属性や, それに関連する物で言い換え, それによって (1)a. の例文のような効果的で説得力のある表現を作り上げている。たとえば, 「貨物列車の音」を (1)b. のように直接的に **The sound of the freight.** と述べる代わりに, (1)a. のように **The freight** と述べて貨物列車の音を聞き手に間接的に伝える。この間接的な伝達法のメリットは, 説明を省略して時間や労力を節約する合理性だけでなく, 話し手がターゲットの意味 (話し手が比喩を通して聞き手に最終的に伝える意味) を聞き手の想像に委ねているところにある。そしてそれにもかかわらず, ターゲットの意味は間違っず聞き手に伝わることなく, 話し手と聞き手の暗黙の了解によって成立する。このことから, この間接的表現はより説得力を持ち, 想像の世界と相まって修辞効果を上げているところにメリットがある。

(1) a. “The freight woke up the other guys.” (“Stand by Me”: 1986. Columbia Pictures)

b. The sound of the freight woke up the other guys.

またメトニミーは, メタファー (類似性の比喩) と並んで生産性が高く,

---

<sup>1</sup> メトニミー (Metonymy) は日本語で「換喩」をいい, メタファー (Metaphor) と並んで代表的な比喩表現の一つである。メタファーは, 例えるものとの類似性を他のものに置き換え概念化するのに対して, メトニミーは, 近接性を他のものに置き換え概念化する。これまで修辞表現として議論されてきたこれらの比喩が, 今日では, 語の多義, 語・句・文の生成, さらに参照機能に関わる人の認知能力の議論へと発展してきている。

自然言語の語の意味拡張・意味変化・多義の説明にも大いに貢献している。たとえば, **dish** について考えてみる。(2)a. は“食器の皿”, (2)b. は“食器に盛られている料理”と, それぞれ異なる意味の名詞として, (2)c. は“料理を盛る”の動詞として使われる。本来の「皿」という名詞の意味が, その近接する名詞の「料理」, 機能としての動詞の「盛る」の意味を表す。言葉遊びのようではあるが, それによって語の意味の生産性を高めている。

- (2) a. Could you wash up the dishes? (大月, 2013)  
 b. Please enjoy the dishes. (ibid.)  
 c. Shall I dish out potatoes? (ibid.)

次にメトニミーがどのように生成されるのか, その生成メカニズムについて考察する。たとえば (3)a. “Mary began a book.” の解釈を語彙構造から考えてみる。動詞の **begin** は, **read** (読む) や **write** (書く) のように動作を表すものを目的語とするのが一般的である。このため, 具象名詞 **a book** との間の意味的整合性を満たすためには, 例文 (1)(2) と比べると推論と文脈がより要求されなければならない。ところが実際には, (3)b. の **Mary began to read a book.** の解釈が容易に得られる。なぜなのか, その理由を「生成語彙論」を使って考えてみる。

「生成語彙論」は語の統語と意味を計算的に算出する理論的枠組みとして, 特に語の意味分析において, より現実的な議論を提供している。「生成語彙論」は **Mary began a book.** の説明において, 本来ならば **begin** と **book** の間での語のタイプ・エラー (Type Error) に対して, すなわち本来それぞれの語句が意味的に共起するはずがないことに対して, 組み合わせを解消するための操作として, 語のタイプ強要 (Type Coercion) を想定する (Pustejovsky, 1991.1995)<sup>2</sup>。(4) が示すように, **begin** は本来 EVENT を目的語 (ARG2=e2) として取るところであるが, **book** を目的語としている。この語のタイプ不

<sup>2</sup> タイプ強要 (Type Coercion): 特にメトニミーにみられる, 語と語のタイプ・エラーを解消するための操作で, Pustejovsky (1991. 1995) によって提案されている。

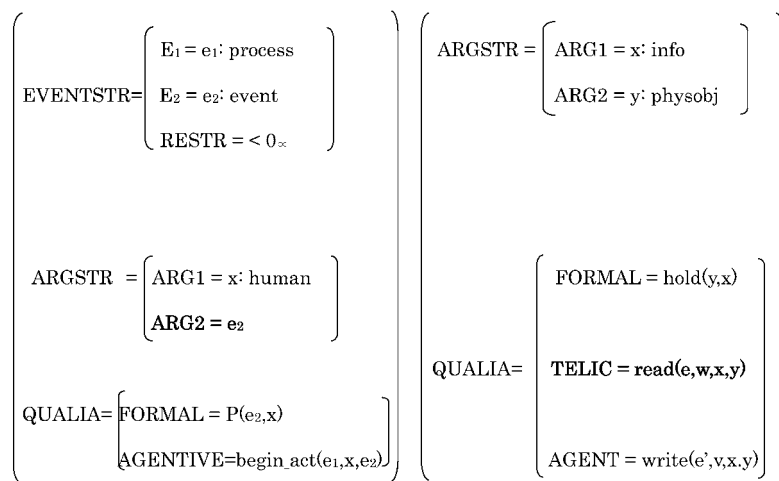
整合によって意味が曖昧となるはずのところ、bookのTELIC(目的役割)にread(e,w,x,y)があり、これを引数としてタイプ強要のオペレーションが行われ、曖昧性が解消される。本来は意味的に不整合であるはずの文までも瞬時に解釈可能になる。これらのことから、メトニミーが比喻としての修辞機能にとどまらず、語の意味の多義、語の生成においても機能していることが推測できる。そしてこのメトニミーが語の議論から、句・文レベルに至り、さらに、これらメトニミーを介した意味の生成に動詞が重要な役割を持つことが図5からわかる。大月(2010)は、映画の英語台詞コーパスから集めたメトニミー表現を、それぞれ生成語彙の枠組みで分析し、その結果、以下図1『メトニミーとタイプ強要のリンキングモデル』(大月, 2010)が示すように、動詞がメトニミー操作によって句や文を作り出すことが分かった。

(3) a. “Mary began a book.” (Pustejovsky, 1995: 204)

b. Mary began to read a book.

(4) begin

book



(Pustejovsky, 1995: 203-204)

図 1. 『メトニミーとタイプ強要のリンキングモデル』(大月, 2010)

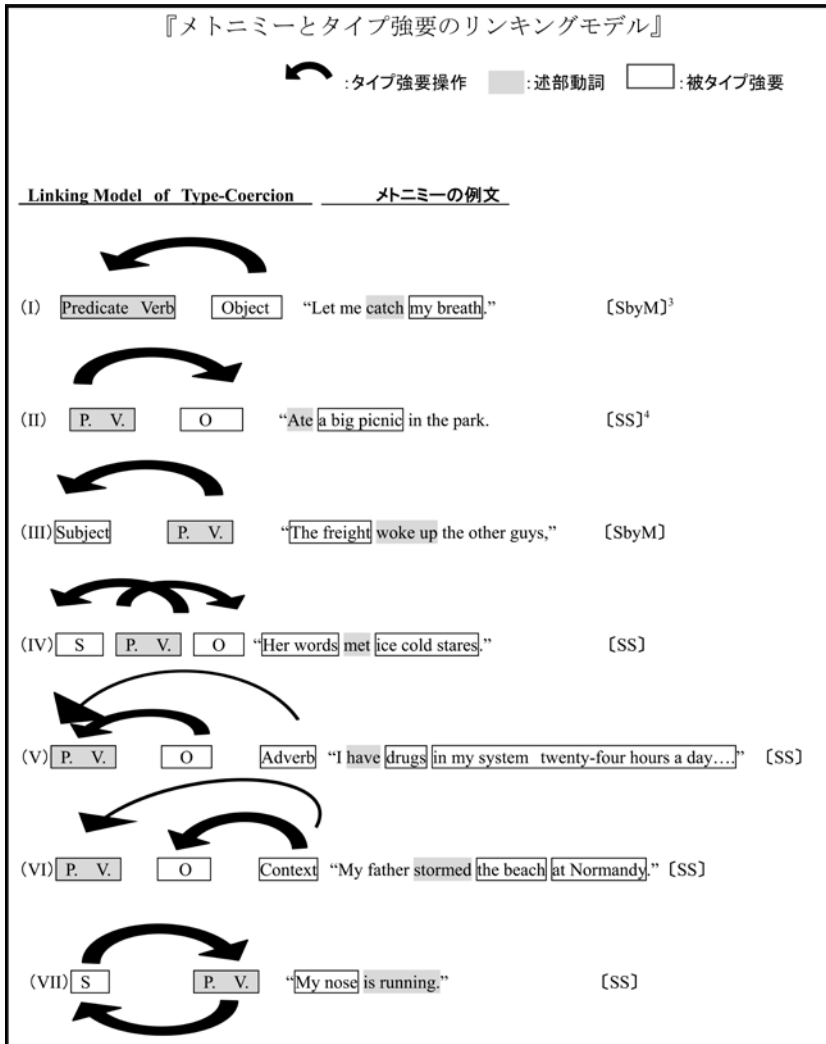
<sup>3</sup> SbyM: 映画 “Stand by Me”<sup>4</sup> SS: 映画 “The Sixth Sense”

図1の(I)～(VII)が示すメトニミーとタイプ強要のリンキングモデルの分析は、それぞれの述部動詞(Predicate Verb : P.V.)を中心に文内の語句との関係においてタイプ強要が行われ、タイプ・エラーを起こしていたものが共起可能となって、メトニミー表現が成立することを示している。その際、述語動詞が中心となって他の語句との間に、矢印で示される語にタイプ強要が行われ、本来は共起できないはずの語句の組み合わせを可能にし、それによって言語効果を生み出し、換喩表現を作り出していることが分かる。

さらに大月(2010)は、このタイプ強要のリンキングモデルを用いて、「容器と中身」「製作者と作品」「部分と全体」「物とその使用者」「場所と出来事」に分類されるそれぞれのメトニミー概念<sup>5</sup>についても分析を行っている。その結果、動詞がメトニミーを介した語の意味の生成において統語の結束性を他の語句に付与し、さらに文の生成にも重要な役割を果たしているばかりでなく、図1が示すように、それぞれのメトニミー概念の構築にも、動詞を中心としたタイプ強要の様態にパターンがあることを明らかにした。一見、恣意的に見えるメトニミー表現ではあるが、その生成は動詞によってコントロールされており、動詞が統語レベルだけでなく、語や句の意味レベルにおいても重要な働きをすることが分かる。

### 3. 言語理論から英語教育への応用

#### 3.1 動詞の優れた生産性と柔軟性を英会話学習に応用する

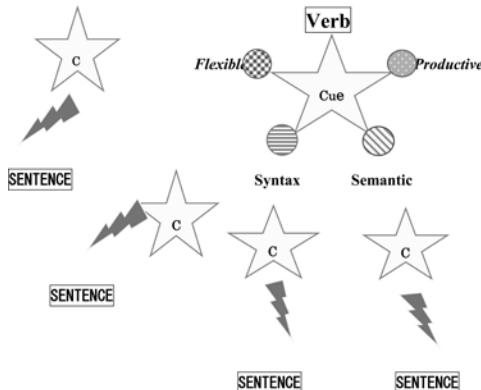
本研究は、統語・意味の両面において生産性が高く柔軟性に優れた動詞の特徴を、英語学習の英会話学習に応用し、それによって、より効果的な学習法・教授法を開発することを目標としている。本研究が考える効果的とは、動詞を英文構築のためのキューワード(cue word)として扱うことによって、動詞の統語・意味の優位性が学習者の思考を導き、論理的発話を促すことである。また本研究第2節の学生の英語意識調査が示すように、学生が英語学習

<sup>5</sup> Lakoff(1987)は、認知言語学の立場から、メトニミーの例えるものと例えられるものの関係を分類し概念化している。

に対してネガティブな意識を強く持っている一方で、英語で話しをしたいという希望を強く持っていることから、新しい英会話学習法「思考型英会話学習法」の開発と実践に取り組んでいる。本章では、それを報告し議論する中で本学習法の可能性を示す。

本研究が提案する「思考型英会話学習法」において中心的役割を担うのが、キューワードである。キューとは本来、演劇や音楽において、次の出の“きっかけ”となる発語・照明・擬音などの合図のことを言う。心理学においてキューとは、行動を導き組織化する感覚信号としての“刺激”を言う。本稿では、英文を話す際の“きっかけ”となる語（キューワード）を、前章の理論的背景から「動詞」にその役割を持たせる。「動詞」から意味的に類推される語・語句の発現、そして「動詞」を中心とした語の統語的役割から、必然的に英語第二言語学習者の英文構築のための思考が促されると考える。これが「思考型英会話学習法」と命名する由縁である。この言語操作能力の活性化によって、暗記学習に偏ることなく、英語第二言語学習者の負担軽減が図れると考える。図2は、統語と意味において、生産性（Productive）に優れ、柔軟性（Flexible）が高い動詞が、英語発話の際の文（SENTENCE）生成を促進すると考える本研究の「思考型英会話学習法」を、解りやすくモデル化している。

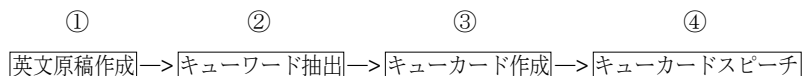
図2 “MODEL of English Conversation Based on Thinking Ability”



### 3.2 学習の流れと学習内容

本英会話練習法では、キューとなる英語の語句を手掛かりに英文を組み立てながら話す練習を繰り返し行うことによって、脳内に英文操作モジュールが構築され、学習効果が高まり、それによって学習者の負担が軽減されると考える。そこで本研究が提案する「思考型英会話学習法」の練習法の例として、図3「思考型英会話練習の流れ」を紹介する。

図3 「思考型英会話練習法の流れ」



半期15回(1回90分)の授業の中で、図3の①から④の流れに沿って、合計3回の練習を行う。3回のそれぞれの練習毎に、異なったテーマを与える。その際、そのテーマ毎にヒントとなる情報を与えブレインストーミング(brain storming)をしながら、各自が原稿を作成する。この時、会話の論理性を学習者に意識させるために、スピーチ構成を“Introduction(導入)”“Body(本論)”“Conclusion(まとめ)”とする。

①の「英文原稿作成」では、テーマに沿った英文原稿を作成する。②の「キーワード抽出」では、学習者が自ら作成した英文原稿からキューとなる語を選び出す。但し、どの語句を選ぶかの選択は、動詞を中心に選び出す。③の「キューカード作成」では、英文原稿から抽出した動詞「キーワード」を、「キューカード」(図3-1, 2, 3)の下線の空欄部に書き取る。図4は“Self-Introduction & Home Town”をテーマに話す際の例である。図4-1では英文スピーチのIntroduction(導入)部としてSalutation(挨拶), Family(家族), Personality(性格), Home Town(故郷)について、それぞれのキューワードを手掛かりに自己紹介をする。図4-2のBody(本論)は、Home TownのGeneral Information(情報), Uniqueness(特徴)について、図4-3はConclusion(まとめ)としてスピーチのまとめになる。



図 4-1 「キューカード : Introduction」 (大月 2013)

<b>INTRODUCTION</b>		
Salutation:	_____	_____
Family:	_____	_____
Personality:	_____	_____
Home Town:	_____	_____

図 4-2 「キューカード : Body」 (大月 2013)

<b>BODY</b>		
Home Town:	_____	_____
(General	_____	_____
Information):	_____	_____
	_____	_____
(Uniqueness):	_____	_____
	_____	_____

図 4-3 「キューカード : Conclusion」 (大月 2013)

<b>CONCLUSION</b>		
Summary:	_____	_____
	_____	_____
Gratitude:	_____	_____

図 3.④の「キューカード・スピーチ発表」では、学習者は事前に英文原稿を音読練習しスピーチに備える。スピーチは、一人約2分間とし、英文原稿は見ずに、キューカード上に書かれているキューワードだけを頼りに聴衆の前で行う。

### 3.3 学習成果：一人当たりの発話語数と文の数

「思考型英会話学習法」を使ったスピーチ練習は、三つのクラス（1組，2a組，2b組）で行われ、表4は、それぞれのクラスが三回行ったキューカードスピーチの、三回目に参加学生が発話した総語数と文の数の、クラス毎の平均を示す。1組の一回目のテーマは、“Self Introduction”，二回目は“My Home Town”，三回目は“My Prized Possession”について一人ずつスピーチを行った。2a組と2b組の一回目のテーマは“My Home Town”，二回目は“My Dream Job”，三回目は“Historical Person”について、キューカードスピーチを個別に行った。各クラスにおいて、一回目、二回目のキューカードスピーチと比べると、発話語数・文の数は共に大きく増加し、学習効果が観察される。

表4. 「1回（2分間）のスピーチあたりの発話語数と文の数」

組	テーマ	平均発話語数 (平均偏差)	文の数 (平均偏差)	1文あたりの語数	英語レベル
1	“My Prized Possession”	111 (17.2)	14.3 (1.6)	7.8	1年 / 初級
2a	“Historical Person”	111 (19.8)	14.1 (2.6)	7.9	2年 / 初級
2b	“Historical Person”	109 (21.4)	14.4 (2.7)	7.7	2年 / 中級

興味深いことは、表4が示すように、テーマやレベルが異なっても、平均発話語数とその平均偏差、文の平均数とその平均偏差に差異は認められなかったことである。原稿作成用としてA4（罫線入り）用紙を配布したが、文字や文の制限は行っていない。

#### 4. 学生アンケートから「思考型英会話学習法」を評価する

平成 25 年 10 月～12 月の 3 か月間に行った「思考型英会話学習法」を用いた授業と学習について、61 名の大学生からアンケートの回答を得た。対象学生は、第 1 章の表 1～表 3 で示した英語意識調査と同じ学生である。

表 5. 「学生アンケート“スピーチのまえに準備をしましたか？”」

全くしていない	少しした	ある程度した	十分した
1%	26%	50%	23%

キューカードを使ったスピーチに際して、事前に準備をしたかどうかの質問「スピーチのまえに準備をしましたか？」(表 5) に対して、99% の学生が準備をしている。このことから、英語で話すことに対して学生が期待を持って、意欲的に臨んでいることが分かる。

表 6. 「学生アンケート“スピーチの前にどんな準備をしましたか？”」

2-3 回音読	少し音読	10 回位音読	全て暗記	黙読
17%	32%	41%	7%	3%

表 6 は、「スピーチの前にどんな準備をしましたか？」についての回答である。事前にスピーチ用に作成した原稿を暗記しないように伝え、音読を勧めていたことから、回答者の 90% は暗記をせずに音読練習を行い、スピーチに備えていた。

表 7. 「学生アンケート“スピーチの出来に満足していますか？”」

満足してない	少し満足	ある程度満足	とても満足	分からない
12%	47%	29%	7%	5%

スピーチの出来に対して表 7 は、「少し満足」「ある程度満足」「とても満足」を合わせて、83% の学生が満足であると回答している。

表 8. 「学生アンケート“ どんどころに満足していますか？”

考えながらスピーチできた	思い出しながらスピーチできた	暗記感がなかった	とても満足	分からない
21%	46%	25%	7%	1%

本学習法の「どんどころに満足していますか？」の質問に対して、21%が「考えながらスピーチできた」、46%が「思い出しながらスピーチできた」と回答し、「思考」に特色を持つ本学習法の効果を実感し満足を得ている。また25%が「暗記感がなかった」、7%が「自分の言葉で話している感じがした」と回答し、概ね「思考」を暗示する好意的な反応を示している。また表5において12%が自分のスピーチの出来栄には「満足していない」と回答していた学生も、本学習法に対しては概ね、「思考型」であることを実感し、「思考型英会話学習法」に対して満足感を得ていることを示している。

## 5. 考察

先行研究によって明らかになった日本人大学生の英語学習意欲の低下と、英会話習得への憧れという事実に対して、それを解決する方法として本研究では「思考型英会話学習法」を提案した。そしてその理論的背景を、言語学理論から本提案の根拠を示した。次に本学習法の中で用いられる「キュー・カード」とその利用法を具体的に示し、さらに本学習法を利用した学生による学習評価アンケートの回答を報告した。第5章では、これらの議論と報告から得られた検討課題を項目毎に考察し、今後の課題を示しながら本研究「思考型英会話学習法」の可能性を探る。

### (1) 言語操作時の「思考」の問題

過度な暗記学習を軽減するために開発された本研究の「思考型英会話学習法」において、動詞の優位性を、英会話学習の際の「キーワード」として

利用することで、学習者が考えながら英文を組み立て、発話を促進させることができるだろうと予測を立てた。そしてその予測を英会話学習法に応用し授業実践を行った。さらにアンケートによる学習評価を得た。その結果、学習評価の99%が「考えながらスピーチができた」「思い出しながらスピーチができた」「暗記感がなかった」「自分の言葉で話している感じがした」と回答した。このことから、本学習法が学習者の思考を促す英会話学習法としての可能性を持つことが示され、一定の評価が得られた。

だが、何をもってして学習者が言葉を「思考」処理していると判断するのか、つまり本研究が「思考」をどのように定義するのか、また、第二言語操作時の「思考」をどのように考えるのかを明確に示す必要があるだろう。これは本研究の根幹にかかわる問題であり、明らかにする必要がある。今後の課題としたい。

## (2) インプットとアウトプットの視点から本学習法を考える

本稿で紹介した学習例では、一つのテーマについて英文原稿をあらかじめ作成する。つまり事前の英文ライティングが前提となる。よってこの英文ライティングの際、テーマに沿った語句や文を学習者に提供することができる。英語学習のインプットとアウトプットの観点から考えると、インプットが確保された上でのアウトプット学習を行うことになる。そしてさらに「キーワード・スピーチ」を実施することによって「思考」を促す。インプットからアウトプットへの淀みない移行と相まって、学習の定着と促進が加速されると考える。

さらに、インプットから「動詞キーワード」を通してアウトプットへ進める学習課程を経ることによって、日本人学習者の第二言語としての英文操作モジュールの形成にも効果が期待できるだろう。この英文操作モジュールの形成に「動詞キーワード」がどのような可能性を持つのかについての議論は、今後の課題としたい。

### (3) “暗記学習”と“学習結果として得られる記憶”

“キューカード・スピーチ”を行う前に、事前準備として音読練習を学生に勧めた。学習評価アンケートが示したように、多くの学生が事前に音読を数回、多い学生で20回音読を行っていた。音読によって、作成した英文を音として発することでアウトプット練習になると考えるが、音読の回数が多ければ、暗記学習につながる可能性もある。また、どの程度の音読で暗記となるかについては、個人差があるだろう。

ただし、音読練習＝暗記学習ではなく、音読練習＞暗記学習であり、音読練習→記憶定着になることを、授業の中で学習者に説明し理解を得た。この暗記と記憶の問題は、前述した英文操作モジュール形成の議論と重なるところがあり、今後の課題としたい。

### (4) “スピーチ形式学習”で英会話練習と言えるのか

本稿で紹介した学習実践において、学習は会話形式ではなく、スピーチ形式を採用している。「思考型英会話学習法」の立場から、会話とスピーチの学習上の相違点・類似点を明確にする必要があるだろう。ただし本稿においては、共に発話行為であることや、スピーチ練習が日常会話にも通じるところが多々あると考えている。今後の課題として、両者の機能と学習の観点から明確にする必要があるだろう。

### (5) 動詞と他の品詞を比較

本学習法において、「動詞キーワード」が最も中心的役割を果たすと述べてきた。では動詞以外の品詞をキーワードにした場合について、それぞれの発話にどのような違いが生じるのかを議論する必要がある。それによってさらに動詞の優位性を明示的に示すことを目指したい。本学習法時に発話された語彙分析を行う必要がある。特に文の生成力と、語の発現力について、動詞とそれ以外の品詞の語彙分析を今後の課題としたい。

## 結語

本稿は、本研究「思考型英会話学習法」の一部であり、第5章の「考察」が示すように、多くの課題が残された。本研究の根幹にかかわる「思考」をどのように定義するのか、英語学習のインプットとアウトプットからの議論、日本人学習者の英文モジュール形成への効果、英語学習における暗記と記憶、スピーチ形式学習を行って会話練習法とみなすことができるのか、動詞とその他の品詞の間に文の生成と語の発現に与える影響にどのような違いがあるのか等についてである。その中でも、「動詞キューワード」を提案する本研究を裏付ける語彙分析の精査は急務である。課題は山積しているが、本研究が、日本人英語学習者のとりわけ英語会話を切望する人達の一助になることを願っている。

## 引用及び参考文献

- 大月敦子 (2013) 「思考型英会話練習法の試み - 言語学研究から英語教育への応用 - 」, 『相模女子大学紀要 (人文系)』 (相模女子大学) 第76A号, 57-62.
- 大月敦子 (2010) 「メトニミーの言語処理プロセスについての分析」, 『信州大学人文社会科学研究』 (信州大学) 4, 72-84.
- 大月敦子 (2002) 「メトニミー: 動的な語の意味を如何に形式化するか〜 “シドニーは大成功だった”」, KLS 22. Kansai Linguistic Society.
- カレイラ松崎順子・大月敦子 (2014) 「思考型英会話を可能にする動詞の生産性一言語学から第二言語習得への応用」, 『人文自然科学論集』 (東京経済大学) 第135号, 3-14.
- 鈴木英一 (1990) 『統語論』 東京: 開拓社.
- 中島平三 (2011) 『ファンダメンタル英語学』 改訂版 東京: ひつじ書房.
- 前田和彦, 他 (2010) 「英語学習意欲に関する実態調査 - テキストマイニングによる分析から - 」, 『大阪商業大学論集』 (大阪商業大学), 第158号, 77-90.

- Lakoff & Johnson. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Otsuki, A., Carreira, & Matsuzaki, J. (2014). *English Conversation Practice Based on Thinking Ability*.
- Otsuki, A. (2001). *Metonymy: Dynamism of Word Generation and Representation of the Complex System*. KLS 21. Kansai Linguistic Society. Conference Proceedings of 12th annual Hawaii International Conference on Education.
- Pustejovsky, J. (1991). *The Generative Lexicon*. Computational Linguistics vol. 17:409-441.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pustejovsky, J. (1996). *The Problem of Lexical Ambiguity*, *Lexical Semantics*. Oxford University Press: 1-14.

#### 参考資料

- Reiner, R. (Director). (1986). *Stand by Me* [Motion picture]. United States: Columbia Pictures Industries, Inc.
- Shyamalan, N. M. (Director). (1999). *The Six Sense* [Motion picture]. United States: Spyglass Entertainment Group L.P. & Hollywood Pictures.

#### 謝辞

本稿は H25 ～ H27 年度科学研究費助成金基盤研究 (C) 課題番号 25370655 による研究成果の一部である。





# TEDの英日テキストを利用した 英語小テスト作成システム<sup>1</sup>

佐藤 弘明<sup>2</sup>

## 1. はじめに

佐藤(2013)では、自己開発したシステム **srtX** を利用した小テスト中心の英語授業を紹介した。**srtX** は、ネット上に公開されている英日テキストと音声・ビデオを利用して、リスニング小テストを Web ブラウザー上で実施するシステムである。小テストでは、設問の難易度を学生各自が調整できるため、学習意欲と英語力が異なる学生に対して効果的に英語教育が行えるようになった。2年以上にわたり専修大学で **srtX** を使用した授業を行いながら、ソフトウェアの機能の改良を続けた。最新版の **srtX** では、リスニング小テスト以外に、英作文、英文和訳、英単語の小テストが実施可能となった。本稿では、著名人が英語で講演する TED Talks の英日テキストから作成した **srtX** 小テストについて紹介し、授業の実践報告をする。

## 2. 小テストと検索機能

図1は、**srtX** を使って TED Talks の1つ Solomon(2014) から作成した小テストである。

---

<sup>1</sup> 本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金研究課題「英語構文検索ソフトウェアの開発」(研究代表者: 佐藤弘明, 期間: 2011年度~2014年度, 種目: 基盤研究(C), 課題番号: 23520592)の研究成果の一部である。具体的な研究成果は, Sato(2013)を応用して作成した **srtX** の検索ソフトウェアである。本稿で使用するシステム名, 製品名, ソフトウェア名は, それぞれ個人または組織の商標または登録商標である。なお本文では, ®, TM, © マークを省略した。

<sup>2</sup> 専修大学・商学部・教授, E-mail: thc0408@gmail.com

0001 : sato 0 0 1 A START 得点 15.9 予想点

1 been 2 over 3 struck >>>

As a student of adversity, 逆境ばかりの人生を送ってきた私は  
I've ( ) ( ) \*\*\*\*\* the years ここ何年もの間  
by how some people 苦境に立たされた人たちが 0002

<< 3 9 貯金 0 経過02:01; 残り22:59 10/13 08:30 無効



設問の種類	選択	倍率	上限	得点	正答	誤答	実施
1 英単語聞き取り和訳	Skip	03	200	0	0	0	0
2 和訳から英単語	Skip	02	100	0	0	0	0
3 英文聞き取り和訳	Skip	02	200	0	0	0	0
4 英文聞き取り部分和訳	Skip	02	200	0	0	0	0
<b>5 英文語句聞き取り</b>	Skip	05	400	0	0	0	0
6 英作文	Skip	10	300	0	0	0	0

図 1 : srtX 小テスト

画面上部には、小テストの設問「5. 英文語句聞き取り」の1つが出題され、中央のビデオでは設問の英文が使われている場面が再生されている。下部には設問の種類や点数などが表示されており、出題中の設問「5. 英文語句聞き取り」が反転表示されている。学生は、ビデオで音声を聞き取って\*\*\*\*\*の部分に入る英語を選択肢[ 1 ]～[ 3 ]から選び、マウスで数字をクリックして解答する。選択肢の数は、各学生が自分の英語力に合わせて調整できる。下部に表示される設問リストには、英単語、英文和訳、英作文に関する設問がある。これらは佐藤(2012)で紹介したTOEIC学習書籍を利用した小テスト自動作成・採点システム kikuCALL が自動作成する設問とほぼ同じものである。

srtXには小テスト実施以外にも複数の機能がある。その1つは、TED Talksの英文テキストから語句検索を実行し、その場面のビデオをWebブラウザ上で再生する図2の機能である。

The screenshot shows the srtX interface. At the top, there are navigation buttons: Home, DVD, and playback controls (|<, <<, >>, |>). A search bar contains 'eng' and 'Search'. The main video player shows a man in a light jacket speaking. Below the video, the text reads: 105 *Forge*創り出す meaning, build identity個性, 意味を創り出しアイデンティティを築く. To the right, a search results panel displays the word 'forge' and lists several entries: 63 After you've forged meaning, 意味を創り出したあとは; 105 Forge meaning build identity, 意味を創り出しアイデンティティを築く; 106 forge meaning and build identity, 意味を創り出しアイデンティティを築く; 158 which is to say.

図2：文字検索とビデオの再生

この機能は、Fillmore(2012)のビデオを利用して構文文法と FrameNet の基本概念を学習するソフトウェア Sato (2013) を改良したものである。図 2 では、forge という文字列を Solomon(2014) の日英テキストから検索し、検索結果を右側に表示し、反転表示している 2 つ目をマウスでクリックして、その場面をビデオで再生している。ビデオの下には日英字幕が表示され、その中で英単語小テストに出題される語句の右肩には、その意味が表示される。図 2 では forge の意味「創り出す」と identity の意味「個性」が日英字幕の中で表示されている。授業では、その日のテスト範囲の TED Talks の映像を日英字幕と単語の解説付きの字幕で学生に視聴させ、単語や文法の解説を行った後に小テストを行っている。

### 3. 英日テキストから作成する複数の設問

TED Talks のサイトでは、多くのスピーチの英文テキストと日本語訳のテキストとビデオが入手可能である。これらの素材を加工して、小テストを作成している。様々な形式のテキストが公開されているが、小テストのリスニングでは英語の音声を聞かせるため、その英文がビデオの何分何十秒で使われているかを示す時間情報が入った形式のものを Ted Talk Subtitle Download からダウンロードして使用している。(1) は、srtX が Solomon(2014) の時間情報付き日英テキストを加工して作成したものである。英文の左端の数字が時間情報である。

(1) a. 11.749 As a student of adversity,

逆境ばかりの人生を送ってきた私は

b. 15.192 I've been struck over the years

ここ何年もの間

c. 16.700 by how some people

苦境に立たされた人たちが

d. 18.692 with major challenges

そこから 力を得て

e. 20.096 seem to draw strength from them,

立ち上がる姿に感銘を受けてきました

f. 23.148 and I've heard the popular wisdom

苦境にあるときには

g. 25.038 that that has to do with finding meaning.

そこに意味を見出すことだとよく耳にしました

プログラミング言語 python で作成したスクリプトによって、このような形式のテキストファイルを html 形式のファイルに変換して、図 3～6 の英語聞き取り問題を作成している。

1 i've 2 over 3 the >>>

As a student of adversity, 逆境ばかりの人生を送ってきた私は  
( ) been struck \*\*\*\*\* ( ) years ここ何年もの間  
by how some people 苦境に立たされた人たちが 0002

図 3：英文語句聞き取り問題

1 ここ何年もの間  
2 母は 何か手違いがあったのだと思い  
3 私を除いたクラス全員が招待されていました  
>>>

逆境に立たされた人たちが by how some people 0002

図 4：英文聞き取り和訳問題

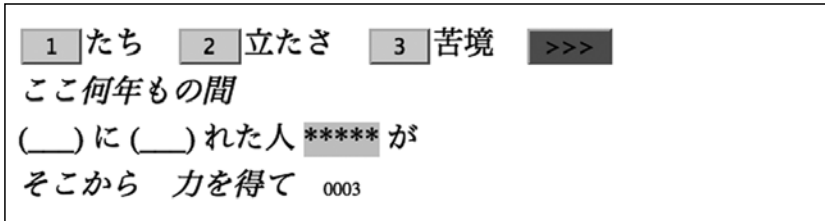


図 5 : 英文聞き取り部分訳問題

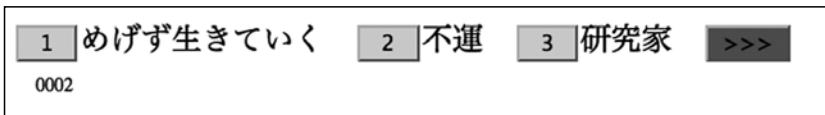


図 6 : 英単語聞き取り和訳問題

図 3～6 の設問は図 1 の上部に表示される。設問の ( ) と \*\*\*\*\* の空所や選択肢は、佐藤 (2013) で紹介した方法でプログラミング言語 javascript で作成している。

図 3～5 では、(1) の左側の時間情報を利用しているため、設問で問われている英文 (1b, c) が発せられる位置からビデオが再生される。その英文を聞き取って、図 3 は \*\*\*\*\* に入る英語を、図 4 は日本語訳を、図 5 は \*\*\*\*\* に入る日本語を、それぞれ選択肢 [1]～[3] から選ぶ。図 3～5 ではヒントとして前後の英文や日本語を表示している。

図 6 は、student の音声を聞いて「研究者」を選ばせる単語聞き取り問題である。図 6 の単語の音声は、佐藤 (2012) で紹介した Mac OS X 付属合成音声作成ソフトウェア say を利用して作成している。英語の音声は設問が表示された時に自動的に 1 回再生されるが、[>>>] ボタンをクリックすれば、何度でも英語の音声を繰り返し聞くことができる。

(1) の日英テキストでは、英文に対応する日本語訳がその英文とペアにならずに前や後ろの行にずれる場合がある。また、一部の英語語句は日本語に訳されていないこともある。このため「図 4 : 英文聞き取り和訳問題」と「図

5: 英文聞き取り部分と訳問題」の一部は解答し難いものも出題される。しかし、学生は(1)のようなテキストで予習をしているため、これは大きな問題とはならない。まれに srtX のバグや TED Talks のテキストの誤り等の原因で、解答不能な設問も出題される場合があるが、srtX の [Skip] ボタンを押すことによって、その設問を解答せずに抜かすことができる。

図3～5の設問は(1)のようなテキストファイルから、srtX が自動的に作成する。佐藤(2012)で述べた古い srtX では、Jobs(2005)のテキストファイルに時間情報を手作業で入力し、英語と日本語のテキストを(1)のように揃える編集作業に大きな労力を必要とした。最新版の srtX は、TED Talks の英文と日本語テキストから(1)の形式のテキストを自動作成し、そこから図3～5の設問を自動作成する。この自動作成機能のため、良質な英語スピーチが登録されている TED Talks から大量の小テストを作成することが可能となった。

TED Talks のスピーチは、幅広い利用を認めるクリエイティブ・コモンズ・ライセンスを採用しているため、出典を明記してビデオに改変などを加えなければ、ウェブサイトやブログに埋め込んで自由に利用できる。そのため、学生は自宅や学内のパソコンから TED Talks を利用した図2のようなソフトウェアにアクセスすることができ、予習・復習に幅広く活用できる。

#### 4. 英単語聞き取り和訳問題の作成

図6の設問だけは、適切な意味を選び出すために一部手作業を行っている。まず、srtX は(1)の英文を Schmid(1994)の形態素解析ソフトウェア Tree Tagger で処理して、英単語の変化形や活用形を基本形 (lemma) に戻す。次に、srtX は基本形の語彙レベルを『大学英語教育学会基本語リスト』(村田年・他(2003), 以下 JACET8000) を参照して、中学などで学習する初級レベルの英単語を削除し、レベル1400以上のものを英単語小テストの出題単語として抽出する。

さらに srtX は、抽出した出題単語を『ジーニアス英和大辞典』などのコ



ンピュータ・プログラムから呼び出せる形式の電子辞書を調べて、短い訳語を選び出す。例えば、(1a)にある *adversity* を『ジーニアス英和大辞典』で調べると、(2)のような結果が得られる。しかし図6の英単語聞き取り和訳問題では、(2)のような長すぎる解説は解答の邪魔になる。そのため、srtXはpythonの正規表現を利用して、(2)から発音記号、品詞情報、例文、補足的説明などを削除して、短い訳語「不運」を抽出する作業を行っている。

- (2) *ad·ver·si·ty* \*/ædvɜːsəti, əd- | əd-, æd-/ [初 13c; adverse+·ity] 【名】((文))  
 1 ㊦ (大きな, 永続する) 不運, 不幸, 苦勞, 難儀 (cf. misfortune) || act with great courage in (the face of) ~ 逆境に直面して大いなる勇気を発揮する / Sweet are the uses of ~ . <AYL. II. i> 逆境がもたらすものこそ喜ばしい, 逆境のご利益(りやく)というものはすばらしいものだ. 2 [~ies] 不幸な出来事 [ 経験 ], 災難.

英単語の基本形を分析する際に、Tree Taggerは語尾の-ingなどを機械的に削除することはしない。例えば、(3)のような英文のsayingは名詞と判断し、-ingを削除せずにsayingを基本形とする。srtXはTree Taggerの判断に従って、sayingを電子辞書で調べ、短い語義「ことわざ」を抜き出すことに成功している。

- (3) People always give us these little sayings like ‘God doesn't give you any more than you can handle,’  
 Solomon(2014)

また、Tree Taggerは基本形以外に品詞情報を出力する。srtXは出力される品詞情報に基づいて電子辞書から正しい訳語を抽出している。例えば、Tree Taggerは(4)のshiftsの基本形shiftの品詞を名詞と判断する。『ジーニアス英和大辞典』では、shiftは動詞の語義が名詞よりも先に来るので、最初に最初の語義を選んでしまうと、動詞「移す」が選ばれてしまう。しかし、srtX

は **Tree Tagger** の判断に従って動詞の語義を無視して、名詞「変化」を選び出すことに成功している。

(4) the fact that there have been these shifts and changes doesn't erase the continuing problems in our society Solomon(2014)

一方で、**srtX** の自動処理では適切な英単語と意味を抽出できない場合もある。例えば、(1a) で使われている **student** は、**JACET8000** でレベル 1400 以下であるため、**srtX** は英単語小テストの出題単語リストから除外する。手作業で出題単語リストに加えた場合にも、**srtX** はそれを辞書で調べる時に第 1 語義の「学生, 生徒」という訳語を選んでしまうため、(1a) の英文での語義「研究者」を抽出できない。このように、英単語の一部は自動的に適切な処理ができないため、手作業で適切なレベルの英単語とその意味を選ばなければならない。

**srtX** は、英単語以外にも成句表現を自動的に抽出して意味を与える。この機能によって、**Solomon(2014)** では 252 の英単語と成句表現の意味が自動的に抽出され意味が与えられるが、その中の 49 の意味が文脈に合わないため、それを手作業で修正した。さらに、自動的に抽出できなかった 42 の英単語と成句表現とその意味を手作業で追加して、合計 294 の英単語と成句表現を登録した。**srtX** は、**Mac OS X** 付属合成音声作成ソフトウェア **say** を利用して、この 294 の語句のアメリカ英語、イギリス英語、オーストラリア英語などの発音を作成し、図 6 のような「英単語聞き取り和訳問題」を出題する。

この作業によって作成したデータは、図 1 下部の設問「2. 和訳から英単語」でも使用されている。図 7 は「研究家」という訳語を読んでそれに合う英単語を選択 [ 1 ] ~ [ 3 ] から選ぶ設問である。



“There are five candidates standing in the election.”の音声を聞いて、その日本語訳を選択肢 [ 1 ] ~ [ 3 ] から選ぶ設問である。

0001 sato 0 0 1 A START 得点 3-2 予想点

1 その会社の概算の総収益は世界中で総計3億ドルになる  
 2 その融資の承認プロセスは非常に複雑だ  
 3 その選挙には5人の候補者が出馬している  
 >>>  
 0003

<< 3 9 貯金 0 経過01:09; 残り23:51 10/13 10:55 無効

00:02 00:00

種類	選択	倍率	上限	得点	正答	誤答	実施
1 英単語聞き取り和訳	Skip	03	300	0	0	0	0
2 和訳から英単語	Skip	03	100	0	0	0	0
3 英文聞き取り和訳	Skip	01	100	0	0	0	0
4 英文聞き取り部分和訳	Skip	01	100	0	0	0	0
5 英文語句聞き取り	Skip	01	100	0	0	0	0
6 英作文	Skip	03	200	0	0	0	0
7 英文聞き取り部分和訳2	Skip	03	300	0	0	0	0
8 英文読み取り英単語	Skip	03	200	0	0	0	0

図 8 : kikuCALL 小テスト画面

各学生の小テストの受験履歴はデータベースに保存されており、学生は表 1, 2 のような受験履歴をパソコン画面上で確認できる。表 1 の受験履歴は 2014 年後期授業の 1 つを受講している上級クラスの学生のものである。小テスト名の欄には、この学生が受験した小テストの名称が記載されている。Janine は TED Talks の 1 つ Giovanni(2012) を利用した小テストである。

TOEIC800は『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 800』（以下、TOEIC800）を利用した小テストを示す。このクラスでは、学生に毎回TED Talksの小テストとTOEIC800の小テストを受験させている。試験範囲の欄の数字は、TED Talksの場合には英文の行番号であり、TOEIC800の場合には英単語の通し番号である。1回の小テストの試験範囲は、英文50行または英単語50語となる。

得点は小テストの得点、解答数は学生が解答した設問数、開始時間は小テストの開始時間、解答時間は小テストに費やした時間を、それぞれ示す。

小テスト名	試験範囲	得点	解答数	開始時間	解答時間
Janine	1~50	1470	56	09/24 10:04	15:05
Janine	51~100	1526	61	10/01 09:59	13:28
Janine	101~150	1444	62	10/08 09:56	14:49
TOEIC800	651~700	1412	64	09/24 09:14	16:08
TOEIC800	701~750	1390	63	10/01 09:02	16:29
TOEIC800	751~800	1430	65	10/08 09:10	15:18

表1：小テストの受験履歴1

表2は、2014年前期初級クラスの学生の受験履歴である。このクラスでは、高等学校で学習する語彙を多く含む『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 600』を使用したkikuCALLで小テストを行った。表2の学生は毎回の授業で300問以上の設問に解答しており、表1の学生よりも1回の授業で2倍以上の設問数を解答している。佐藤(2012, 2013)で述べたように、誤答した設問は、正答を表示した後、必ず数問後に再出題されるため、英語力の低い学生でも、真面目に小テストを受験すれば、良い点数が得られる。初級クラスでは、やさしい設問を大量に解かせる演習を行って、英語の基礎学力を養成している。

小テスト自体の満点は1000点であるが、表1、2の得点は全て1000点を超えている。その理由は、設問の解答数や解答時間などをボーナス点として小テストの点数に加えるためである。長い時間をかけて、多くの設問に解答する学生に対しては、その努力をボーナス点として評価している。

小テスト名	試験範囲	得点	解答数	開始時間	解答時間
TOEIC600	1~50	1334	315	04/17 11:11	59:51
TOEIC600	51~100	1704	348	04/24 11:02	60:12
TOEIC600	101~150	1791	405	05/08 10:56	70:50
TOEIC600	151~200	1806	357	05/15 10:59	59:54
TOEIC600	201~250	1788	387	05/22 11:01	65:08

表2：小テストの受験履歴2

表2の学生は学力が低く、予習をしない。この学生は、大量の設問を長時間にわたり解答するために、表1の学力が高い学生よりも各小テストの点数が高くなるという結果が発生している。しかし、これは大きな問題にはならない。なぜなら、表1の学力の高い学生は、それぞれの小テストが短い解答時間で終わるため、より多くの小テストを授業中に受験することができるためである。

小テストは、得点が1000点に達するまで続く。最も早く1000点に達する上級クラスの学生は、小テストの解答時間が7分以下であり、最も遅い学生は表2の5月8日受験の小テストの解答時間70分50秒である。学生の最終成績評価は、小テストの平均点ではなく、合計点を基づいて行うため、学力の高い学生は、短時間で小テストを終了して、より多くの小テストを受験することで、学力の低い学生よりも小テストの合計点が高くなるため、良い成績を得られる仕組みになっている。

## 6. 平成 26 年 7 月実施の授業評価アンケート

小テスト中心の授業を学生がどう評価しているかを確認するために、平成 26 年 7 月に行った授業評価アンケートの集計結果を報告する。集計結果では、商学部 1 年上級クラス（回答者数 21 名、履修者 29 名）を商上級 1 年、経済学部 2 年上級クラス（回答者数 18 名、履修者 24 名）を経上級 2 年、商学部 1 年初級クラス（回答者数 27 名、履修者 36 名）を商初級 1 年と表記した。この 3 つのクラスでは、大量の設問を解答させる小テスト中心の授業を行った。それとの比較のために、全学部 2 年生以上が選択科目として履修できる「スクリーン・イングリッシュ」（回答者数 62 名、履修者 80 名）の集計結果も、スクリーンと表記して載せた。スクリーン・イングリッシュは講義科目であり、1 回の授業で 20 問の小テストをマークシート形式で行った。

アンケートでは、平成 25 年度に実施された専修大学法学部「学生による授業評価」実施委員会 (2013) の質問項目と同じものを使用した。実際のアンケートには 10 項目の質問があるが、ここでは学生の予習と教員の熱意に関する評価を見るために、表 3、4 の項目の集計結果を紹介する。

スクリーン・イングリッシュに比べて、大量の小テストを行うクラスでは、より多くの学生が表 3「この授業の予習と復習をしていますか」に対して肯定的な回答を示した。予習をしなくても長時間かけ受験すれば高い点数が得られる小テストであるが、長時間の受験は疲れるため、多くの学生は短時間で小テストを終わらせている。そのために予習をする学生が多いと考えられる。

講義科目のスクリーン・イングリッシュでは、90 分授業で 60 分程度を、学生に対して講義をする時間に充てている。通常の演習形式の英語の授業よりも私が話す時間が多いためか、表 4「授業に対する教員の熱意や意欲は感じられますか」に対しては 90% の回答が肯定的な評価である。

一方、小テスト中心の授業では、私が英語の解説をする時間は極端に短い。それにもかかわらず、表 4「授業に対する教員の熱意や意欲は感じられますか」に対しては、肯定的な回答が多い。理由として考えられるのは、小テストを

終了してヘッドフォンを外した学生に対しては、小テストの点数や各設問の正答率をみながら個別に助言を与えてことである。1つの小テストを7分程度で終わらせる学生がいる一方で、70分かかる学生もいる。各学生の小テストの終了時間が大きく異なるため、小テストを終了した各学生に対して個別指導をすることができるようになった。多くの学生に対して行っている個別指導が「表4：授業に対する教員の熱意や意欲は感じられますか」の評価を上げていると思われる。

	商上級 1年	経上級 2年	商初級 1年	スクリーン
①まったくそう思わない	14%	00%	04%	23%
②あまりそう思わない	14%	00%	26%	10%
③どちらともいえない	19%	18%	15%	23%
④ややそう思う	38%	47%	48%	39%
⑤強くそう思う	14%	35%	07%	6%

表3：この授業の予習と復習をしていますか

	商上級 1年	経上級 2年	商初級 1年	スクリーン
①まったくそう思わない	05%	00%	00%	02%
②あまりそう思わない	05%	06%	16%	00%
③どちらともいえない	19%	17%	16%	08%
④ややそう思う	29%	33%	44%	34%
⑤強くそう思う	43%	44%	24%	56%

表4：授業に対する教員の熱意や意欲は感じられますか



## 7. おわりに

佐藤 (2014) では、スクリーン・イングリッシュでのマルチメディア映画コーパス検索ソフトウェアの活用について紹介した。この自己開発ソフトウェアは、DVD 映画の日英字幕とビデオデータを利用しており、その著作権の制約があるために外部に公開することはできなかった。また、米国カリフォルニア大学の研究機関 **Berkeley FrameNet Project** で開発した語彙検索ソフトウェア Sato(2010) と、英文法解説ソフトウェア Sato(2012) は、学部学生には難しすぎるため、専修大学英語授業で使用することはできなかった。

最新版 srtX は、これらの自己開発ソフトウェアの機能を利用している。TED Talks では著作権問題も回避できるため、完成したソフトウェアをネット上に公開することが可能となった。また、srtX では、語彙レベルを日本の大学生に合わせているため、実際に専修大学の英語授業で使うことが可能となった。

今後は、開発したソフトウェアを他の英語教員にも使用してもらい、意見を聞きながらさらなる改良を続けたい。実際に他の教員が授業で srtX を使用する場合には、コンピュータ操作の授業補助員が必要となる。平成 26 年度に私の授業を履修した学生を次年度以降に授業補助員として採用できれば、多くの教員に srtX を利用してもらおうことができるであろう。

### 参考文献

- Apple Inc. (2012). say: Speech Synthesis Manager [Computer software]. Cupertino: Apple Inc.
- Berkeley FrameNet Project. <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>
- Fillmore, C. (2012). *Encounters with Language* (a video of the speech for the Association for Computational Linguistics's Lifetime Achievement Award). Annual Meeting of the ACL. Jeju, South Korea. Retrieved Oct 2014 from <https://www.icsi.berkeley.edu/icsi/news/2012/07/fillmore-lifetime-achievement-award>

- 一杉武史 (編著) (2008) 『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 600』東京：株式会社アルク。
- 一杉武史 (編著) (2009) 『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 800』東京：株式会社アルク。
- Giovanni, J. (2012). *What I Saw in the War*. TEDxWomen, Dec 2012. Retrieved June 2014 from [https://www.ted.com/talks/janine\\_di\\_giovanni\\_what\\_i\\_saw\\_in\\_the\\_war](https://www.ted.com/talks/janine_di_giovanni_what_i_saw_in_the_war)
- 小西友七 & 南出康世 (編) (2002) CD-ROM 版『ジーニアス英和大辞典』東京：大修館書店。
- Jobs, S. (2005). *Steve Jobs' 2005 Stanford Commencement Address*. Stanford University. Retrieved Oct 2011 from [http://www.youtube.com/watch?v=UF8uR6Z6KLc&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=UF8uR6Z6KLc&feature=player_embedded)
- 村田年・他 (2003) 『大学英語教育学会基本語リスト』大学英語教育学会基本語改訂委員会。
- Ordano, E. *Ted Talk Subtitle Download* [Computer software]. Available at <http://tedtalksubtitledownload.appspot.com>
- 佐藤弘明 (2012) 「英単語小テスト自動作成・採点システム キク CALL」, 『専修大学外国語教育論集』40号, 85-105. 神奈川：専修大学 LL 研究室。取得先 [http://ir.acc.senshu-u.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=3820&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=52](http://ir.acc.senshu-u.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=3820&item_no=1&page_id=13&block_id=52)
- 佐藤弘明 (2013) 「英文聞き取り小テスト自動作成・採点システム srtX の開発」, 『専修大学外国語教育論集』41号, 55-66. 神奈川：専修大学 LL 研究室。取得先 [http://ir.acc.senshu-u.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=4554&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=52](http://ir.acc.senshu-u.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=4554&item_no=1&page_id=13&block_id=52)
- 佐藤弘明 (2014) 「スタジオ・ジブリ映画の英語字幕から作成した TOEIC 重要語彙の小テスト」, 『専修大学外国語教育論集』42号, 65-82. 神奈川：

専修大学 LL 研究室 . 取得先 [http://ir.acc.senshu-u.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=6321&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=52](http://ir.acc.senshu-u.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=6321&item_no=1&page_id=13&block_id=52)

Sato, H. (2010). How FrameSQL Shows the Japanese FrameNet Data. *Proceedings of the Seventh International Conference on Language Resources and Evaluation*, 320-323. European Language Resources Association.

Sato, H. (2012). A Search Tool for FrameNet Constructicon. *Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation*, 1655-1658. European Language Resources Association.

Sato, H. (2013). *Encounters with Chuck* [Computer software]. Available at <http://sato.fm.senshu-u.ac.jp/frameSQL/ACLchuck/>

Schmid, H. (1994). *TreeTagger: a language independent part-of-speech tagger* [Computer software]. Available at <http://www.ims.uni-stuttgart.de/projekte/corplex/TreeTagger/>

専修大学法学部「学生による授業評価」実施委員会 (2013) 『「学生による授業評価」平成 25 年度前期外国語科目マーク回答集計結果』東京：専修大学法学部 . 2014 年 10 月取得 . 取得先 [http://www.senshu-u.ac.jp/School/horitu/fd\\_hyoka/](http://www.senshu-u.ac.jp/School/horitu/fd_hyoka/)

Solomon, A. (2014). *How the Worst Moments in Our Lives Make Us Who We Are*. TED2014. Available at [http://www.ted.com/talks/andrew\\_solomon\\_how\\_the\\_worst\\_moments\\_in\\_our\\_lives\\_make\\_us\\_who\\_we\\_are?language=ja](http://www.ted.com/talks/andrew_solomon_how_the_worst_moments_in_our_lives_make_us_who_we_are?language=ja)

TEDxTokyo. 『クリエイティブ・コモンズ・ライセンス』 . 2014 年 10 月取得 . 取得先 <http://www.tedxtokyo.com/our-creative-commons-license/>

TED Talks. <http://www.ted.com>

## CALL のモニター機能活用による学習意欲の促進

杉 本 孝 子

### 1. はじめに

専修大学の CALL 教室では、2014 年度 4 月から新しい CALL システムで授業が行われている。これは定期的な機器の更新によるもので、この結果、CALL システムのいくつかの基本機能がより便利になった。例えば学生のパソコンに音声ファイルを配布したり、指定のウェブサイトを表示したりすることなどがすぐにできるようになった。

また学生が授業時に作成した文字や音声のファイルを提出させることも簡単になり、教師と学生間のファイルのやり取りに時間がかからなくなった。

これまで、学生は教材の音声を受け取るには、その都度、教員の配布フォルダに入り、さらに各教員のフォルダを探す必要があったので手間がかかっていた。提出についても同じように、学生は各教員の提出フォルダに到達せねばならなかった。そのため、教材を受け取り、それを使って学習し、その成果を提出する回数が増えると時間も増えるので、提出回数はできるだけ低く抑えていた。しかし、提出作業が簡略化された現在は、必要に応じて自由に行うことができる。

さらに今回は学生側にセンターモニターが設置されたので、英文スクリーンなどは書画カメラを通してセンターモニターにすぐに映すことができるようになった。その結果、これまでのようにプロジェクターを利用しなくなったので、プロジェクターが作動可能になるまで待つ必要もなくなり、機器操作の時間的ロスがなくなった。

こうしてみると、CALL 教室の更新に伴って、より効率的な環境が整ったと言えよう。そこで本稿では、新しい教室環境の中でライティングとスピー

キングを主な目的とする経済学部1年生の前期授業例を取り上げ、学生のモチベーションを高めるために、どのような考えに基づき、どのようにCALLを活用したかについて述べることにする。

なお本稿で報告するCALL授業は、学生と教員用パソコンのOSについてはMicrosoftのWindows 8.1、CALLシステムはチェル株式会社のマルチメディア語学教育支援システムCalabo EX v7.1という教室環境で行われた。また本稿のタイトルにある「モニター機能」とは、CALLシステムの基本機能として備わっているもので、教員が学生の発音をヘッドセットで聞いたり、学生のパソコン画面のワード文書などを見たりできる機能である。これにより、ひとりひとりの学習状況を効率的に見ることができる。また、マスターコンソールでは全部の画面を縮小して一斉に見ることができるので、全体の学習状況と比較しながら個別にモニターすることもできる。

## 2. 担当クラスの様子とCALL利用の目的

ここで紹介するのは、経済学部1年のBasics of English (SW) 1aの授業である。これは入学後のプレイメントテストで基礎的な英語力が必要と判定された学生の必須科目で、主に英語で書いたり話したりするための基礎力をつけることを目的としている。基礎レベルのクラスなので、英語に苦手意識を持っている学生がかなり含まれている。本年度前期の受講者は38名で、全体として出席率は良く、38名中17名は前期15回の授業を全て出席した。ほとんどの学生は3限の授業が始まる前に着席していて、遅刻はあまりなかった。また授業時は総じて真面目に取り組んでいる印象を受けた。

実はBasics of English (SW) 1aのような英語表現を目的とする授業は、これまでは普通教室で行ってきた。教員が黒板の前で説明をしてから、学生が英作文をするという一斉授業の形である。その時によく見られたのが、英語が苦手な学生が隣の学生に質問するうちに私語に発展するというパターンであった。それを防ぐために教室を動き回って学生ひとりひとりに対応するようにしたが、時間の制約上、全員をみることはできなかった。

周囲への影響を考えれば私語は慎むべきものであるが、よくよく考えてみれば、教員が多数の学生の要求に応じ切れていないという面も否定できない。書くにせよ、話すにせよ、英語表現では複数の答えがあるので、その場で自分の答えを確かめたいという気持ちは自然だからである。私語にも、授業と全く関係ない場合とそうでない場合があるのなら、後者は解決の糸口がありそうである。

そこで本年は、教室をCALL教室に切り替えることによってこの問題を解決しようと試みた。特に注目したのが、効率的に個別対応ができるCALLのモニター機能である。例えば、英作文の添削については、教卓から学生用コンピュータの画面が次々に見えるのでクラス全員をみることができる。しかも間違いがあれば、学生用コンピュータの間違った箇所を指摘し、その場でヒントを出したり、添削したりすることができる。こうしたCALLのモニター機能を使いこなせば、このクラスの私語は解決できるのではないか、あるいはまた、「先生に見られている」、「先生に見てもらっている」、そのどちらにせよ、そうした意識が学生のモチベーションの向上につながるのではないかと考えた。

### 3. クラスにあった授業形態の選択（一斉授業の枠に個別学習を入れる）

CALL授業といえば、特別なプログラムで行う個別授業を思い浮かべがちだが、CALL教室であっても教員がコンソールを離れ、教室の真ん中に立って口頭練習を指導したり、白板で説明したりすれば一斉授業になる。一斉授業は教員と学生双方が顔を見ながら行う自然な良さがある一方、クラスサイズが大きくなると教員は全員をくまなくみることができない面がある。では個別学習はどうかといえ、教員はひとりひとりの様子を効率的にみることができるものの、学生を孤立した環境に置きやすい。

そこで考えたのが、一斉授業の枠組みの中にCALLの個別学習を取り入れることである。こうすれば両方の授業形態のよいところを取り入れられるし、1年生にとっても特別な授業形態ではないのでなじみやすい。具体的には、

基本構文などは教員が白板で全員の顔を見ながら説明し、その理解度を試す問題や英作文は学生それぞれがパソコンで行う。教員はその間の様子を個別にモニターするというやり方である。つまり、一斉学習でした方がよいものと、個別に行った方がよいものを分け、個別学習の方に CALL を使うということである。

この方法では、教員の説明と学生のタイピングが交互に行われるので、結果的に授業展開にめりはりがつき、学生に注意を喚起しやすい形になった。

#### 4. CALL でモニターすることの意味

ここでは CALL でモニターすることはどういうことなのか、授業にとってどういう意味があるのかを考えてみることにする。

まず、CALL のモニターは学生の発音を聞く場合と学生のパソコン画面を見る場合の両方ができるが、どちらも機器を通してモニターしやすいように調節することができる。例えば発音については、学生の声が小さければ教員がその音量を大きくして聞くことができる。また、見たい学生のパソコン画面をすぐを選ぶこともできる。どちらも教室のあちこちを動く必要がないので短い時間でクラス全員を何回も点検することができる。このように、多くの学生の発音や英文を細かいところまで早く点検できるのが主な特長である。

では、このことが授業の中でどのような意味を持つかといえば、次のような点をあげることができる。

##### 4.1 その場の学習状況を把握できる

教員は、自分の説明に対して学生がどのように応答するかをその場で知りたいものである。その説明が理解されたのか、理解されているならどの程度なのかを知ることによって、次の段階に進めるからである。特に CALL で英作文をチェックする時は、早いスピードでできるので、ひとりひとりの問題点だけでなく、全体に共通する問題点を把握することができる。このように

個別及び全体の学習状況や理解度を的確につかむことによって、限られた時間の中で、学生の立場から何が求められているかを知ることができる。

#### 4.2 「教員の目が届いている」ことを伝えられる

教員が学生の英文の間違いを指摘する時は、インターカムの機能を使い、何行目のどこがおかしいかを学生のパソコンに入って示すようにしている。また、授業中は同じ学生に対して最低でも5回くらいはモニターし、その都度声をかけているので、どの学生も教員の目が届いているということを知っている。

このことは、消極的な受け止め方としては「見られている」という意識になるかもしれない。しかし、学生の中に「見て下さい」という積極的な発言があるように、学んだことに自信がある時は、見てほしいという気持ちになることは容易に想像できる。学生ひとりひとりに対し、「いつも先生が見ている」という意識を持たせることは、CALLという恵まれた環境の中でできることである。学生にとって、「その他大勢の中のひとり」として見られているのと、「自分ひとり」が見られているのでは、やる気も違ってくるであろう。こうしてみると、教員の目が届いているという意識は、モチベーションを喚起する大切な要素として考えることができる。

#### 4.3 学習内容の量と質を可視化できる

授業の中で学んだことについて、その量や質を見える形にすると、それは教員だけでなく学生本人のためになる。特にCALL教室のパソコンで英作文をする場合は、授業の様子が同時進行のタイピング量として一目瞭然となる。教卓のパソコンでは、学生全員のパソコンが縮小化されて映るので、おおまかながら英文の量は一目でわかるのである。その場合、教員はタイピング量が少ない画面を表示して問題点を探ることができるので、すぐに指導にいかすことができる。

同様に学生も隣や周囲のパソコンを見て、自分が書いた英文の量を比べる



ことができる。英文の内容はともかく、学習量はとりあえずタイピング量として形になるのでわかりやすい。そのせいか、学生たちはみんながキーボードに向かっている時は、自分もタイピングする傾向にある。やったことが形になるので、それ自体がモチベーションの要素となりやすい。

以上のように、学習量はパソコンを使うことによって、教員にも学生にも可視化される。では、学習の質はどうであろうか。基礎レベルのクラスでは、英作文は文法的な間違いや綴りの間違いが多い。教員は随時モニターしているので間違いはすぐわかる。その間違いの内容や量に応じて、教員は学習の質を評価することができる。言い換えれば、教員にとって、学生のパソコンの英文そのものが学習の質を表すものである。しかし同じ画面の英文をみても、学生の多くは自己点検できるまでに至っていないので、学習の質を判定することは難しい。特に短文であっても、複数の表現が可能な英作文では教員の手助けがどうしても必要である。

こうしてみると、学生に向けた学習の質の可視化は簡単ではなさそうである。だが平均的な英作文例や、よくできた英作文例を見せて、自分がどの程度であるかを知らせることはできる。また、よくある間違いを見せて、それを参考にして点検させれば、全体の質を上げることができる。そのためにはいろいろな例文を見せることが必要であり、クラス全体を巻き込んだ指導が求められる。

以上の考え方でよく利用したのが、CALLのモデル機能である。よくある間違い例をみんなに見せて点検したり、反対によくできている例を見せて、どこがよいかを説明すると、学生は自ずと自分の力を知ることになる。モデル機能では、すべての学生のパソコン画面に見せたい学生の画面が映るので、こういう時には便利である。学生それぞれが、自分の英文と他の英文を比較して点検することは、自分の学習の質を高めると同時に、自身の学習の質を知ることにもなる。

## 5. モニターする時に心掛けたこと

次の3項目は実際の授業に臨む際に、特に気をつけたことである。

- (1) モニターの回数はできるだけ多くする。
- (2) モニターの結果は、その場で本人に知らせてその場で解決する。
- (3) モニター中の様子は、クラス全員にわかるようにして共有する。

以上の内容に少し説明を加えると、(1)は具体的にモニター回数をひとりにつき5回はこなすようにした。学生の学習状況をよく見ることが、この授業の基本的な姿勢なので、できる限り行った。

(2)は、教員がモニターした結果を声に出して伝え、その場で問題点を解決するようにした。学生は英文をタイピングする時はヘッドセットをつけていないので、遠くの学生にも届く声で伝えた。こうして、その場でできることは、できるだけその場で解決するようにした。

(3)は、教員がモニター中に特定の学生に声を出して説明している時、学生たちは同時進行で英文を書いているので、その説明は全員に参考意見として共有されるということである。これは耳から受け取るアドバイスである。一方、モデル機能を使ってクラスの中から参考例を全員のパソコンに映せば、英文が映るので目で見て点検することができる。このようにモニターした結果を学生と共有することにより、学生自身が耳と目で確認ができるように配慮した。

## 6. 授業目的と内容（ライティングとスピーキングの2つを関連づける）

この授業の目的は、ライティングとスピーキングの両方の基礎力をつけることである。クラスのレベルによっては、ライティングとスピーキングを違う教材で教えることができるが、担当クラスは基礎レベルなので、違う内容で行う方法はとらなかった。それよりは、ライティングの教科書の英文を正しい発音で言えるようにし、応用的な例文を書けるようにしてから、同じ内容を日本語から英語で言えるようにした。ライティングで消化した英文をスピーキング練習で使いこなすという方法である。こうすれば、元の英語表現

はライティングから来ているので基礎レベルでも消化しやすい。担当クラスは基礎レベルのクラスであるが、その中でも学力差があるので、より確実な方法を選んだ。

## 6.1 文法の教科書とライティングの応用文

このクラスで使った教科書はケンブリッジ大学出版の *Basic Grammar in Use Workbook with Answers* の第3版である。これは文法の基本事項の理解度を試すワークブックである。例文が日常生活の場面で使われるコミュニケーション中心になっているのでスピーキング練習にも応用しやすい。このテキストは解答があるものとなないものがあるが、意図的に解答のあるものにした。学生が予習する時に、解答があればすぐに確かめられるからである。

授業では毎回の文法事項の主な項目を2つくらいに絞り、白板で全員に説明してから、それがわかったかどうかを教科書のワークで試した。その際の理解度の確認はCALLで行った。ある程度理解ができた段階で、応用的な日本語を英文に直すようにさせた。このライティングでは個別にチェックが必要になるので、CALLのモニター機能を何度も使った。授業では次のような日本語を英文に直す練習をした。

< be 動詞の現在形を正しく使えるかどうかを確認する練習 >

- (1) 「彼は病気です」 → He is sick.
- (2) 「私は疲れていますが、お腹はすいていません」 → I am tired but I am not hungry.
- (3) 「私の妹と私はよいテニスプレーヤーです」 → My sister and I are good tennis players.
- (4) 「お天気は、今日はよいです」 → The weather is nice today.
- (5) 「あなたは今うれいひですか、それとも悲しいひですか？」 「今は悲しいひです」 → Are you happy or sad right now. I am sad right now.
- (6) 「あなたの両親はひかがひですか？」 「元気ひですよ、どうもありがとう」

→ How are your parents? They are fine, thanks.

(7) 「どうしてあなたは私に怒っているの?」「あなたがいつも遅れるから」

→ Why are you angry with me? Because you are always late.

以上のように (1) から (7) まで日本文は少しずつ長くなるように調節してある。初めは簡単な文でスタートし、順に長くして 20 文くらいを消化した。これは教科書の文法事項の応用である。授業では、学生は教員の言う日本語表現を聞いて、パソコンで英文に直した。こうした例文は教科書のレベルに合わせ、学生が教科書をしっかり勉強していればできるものにした。

## 6.2 ライティング練習からスピーキング練習へ

次にスピーキングの準備として、教科書のワークで完成した英文の発音練習をした。この間の学生の様子は教員がモニターし、注意点がある場合は次の対面練習で助言するようにした。

それから、その英語表現を日本語に直し、その日本語を英語表現として口頭で言えるようにした。これらの基本的な表現が言えるようになった段階で、応用的な日本語表現を英語で言う練習に進んだ。その場合は、一斉授業のように教員と学生が向かい合って行う方法と、CALL のペアワークを使う方法を適宜取り入れた。一斉授業のように行う場合は、教員が日本語で言い、学生全員がそれを英語に直すようにした。また CALL のペアワークでは、ヘッドセットを通じて片方の学生が日本語で言い、もう片方の学生が英語に直して言うというやり方である。

このペアの学生のやり取りも、教員がモニターしてうまくできているか点検し、困っているようであれば、インターカムで 2 人の間に入ってアドバイスするようにした。そうした手順をまとめると次のようになる。

(1) 教科書のワークの例文を個別に発音練習する



(2) クラスみんなで発音練習をする



(3) 教員とクラスみんなで日本語表現を英語表現にする練習をする、またはペアワークでペアの学生が日本語表現を英語表現にする。

以上のような流れで発音練習をしてからスピーキング練習に入った。スピーキングとはいっても短い1文に過ぎないので十分ではないが、基礎レベルとして消化しやすいようにした。教科書の英文が日常生活のコミュニケーションの表現であるため、1文ずつのやりとりでも、全体を通して聞けば自然な会話に聞こえるので利用しやすかった。

## 7. 授業展開

次の表は、経済学部1年の **Basics of English (SW) 1a** のクラスの授業展開を大まかにまとめたものである。これは、あくまでも基本的な流れなので、時間配分はその時の授業内容やクラスの状況で変わることもある。

時間配分	授業内容	学習目的	CALLの使い方
10分	出席をとる 前回の単語テストの返却 当日の授業内容の説明	学習の要点を理解する	マスター画面で出席を確認する
10分	単語テスト	語彙力をつける	
10分	教科書の重要箇所を説明する	英文を書くための文法の基礎を学ぶ	書画カメラで例文を見せる
15分	教科書の問題に取り組む	文法事項の理解度を確認する	モニター機能で学習状況を点検する
15分	応用的な英文を書く練習	文法事項を応用して英文を書く	モニター機能で学習状況を点検し、モデル機能で参考例を見せる
5分	クラス全員で一斉に英文の発音練習をする	音読しながら復習する	

5分	個別の発音練習		モニター機能で発音チェックをする
10分	スピーキング練習 日本語から英語に直す	基本的な英語表現を言えるようにする	ペアワークを行う
5分	ワードで書いた英文の提出	学習の定着度を確認する	提出フォルダに提出させる
5分	授業のまとめ	当日の学習の弱点補強	

## 7.1 授業展開で気をつけたこと

実際にCALLを使って授業をする時に、いくつか気をつけたポイントを以下にまとめてみた。

### 7.1.1 授業形態に変化をつけて飽きない授業にする

毎回の授業の流れは、一斉授業と個別学習の組み合わせで進めた。教師による基本文の説明や発音指導、新出単語を覚える口頭の練習などは一斉授業のやり方で行った。また、学生が英文を書いたり、ペアの友達とスピーキング練習をする場合は、CALLの個別学習を取り入れた。授業では最初に説明することが多いので、初めに一斉授業を行い、次にCALLの個別学習で力試しをするという形になった。これには、ふたつの授業形態が交互に入ることにより、単調にならず、飽きのこないようにする狙いもあった。

### 7.1.2 教えたことを確認する

また授業の基本単位として、教えることと、教えた内容の理解度を確認することをセットにした。学生がわかったかどうかを確認してから、次の説明に進む構成である。理解度の確認は、単語については毎回の単語テストで行い、ライティングとスピーキングの練習についてはCALLのモニター機能でチェックを入れた。

また、学生が当日の授業で作成したワード文書は毎回提出させ、授業全体を点検するようにした。

### 7.1.3 「教卓にいる時間」と「学生の間にいる時間」のバランスをとる

CALLのような機器を使う授業では、油断すると機器に頼り過ぎた授業になることがある。人と人の交流が減って、教員も学生も機器と向かい合う時間が増えすぎると味気ない授業になりやすい。授業の波をつくるためにも、CALLと一斉授業の使用目的をよく考えて、バランスよく時間を配分するようにした。

## 8. 今後の課題

前期授業を終えて、過去の同じころと比べてみると私語は格段に減り、もはや問題にならなくなった。CALL授業になってから学生はパソコンを使って書くことが増え、しかも書いた内容が教員にモニターされているので、何もしないわけにいかず、自然に私語などしている暇がなくなったのであろう。

授業に機器を入れることによって、いままで漠然としていたものが形になったり、証拠が残ったりするということは、ある意味でごまかしのきかない場で学ぶことでもある。たまにはこうした緊張感もいいのかもかもしれない。

全体としてみれば、CALLは多くの学生に恩恵をもたらしたのであるが、それでもまだ、対応しきれていないところがあるのが現状である。特に平均的な学力に追いついていない学生に対しては、CALLよりはきめ細かな対面指導が好ましいが、同じ授業内に特別の時間を取ることは難しい。これが次の課題だと思っている。

### 参考文献

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.

Murphy R., & Smalzer W.R. (2014). *Grammar in Usage Intermediate with Answers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Smalzer W.R., & Murphy R. (2011). *Basic Grammar in Use Workbook with Answers*. Cambridge: Cambridge University Press.

木塚晴夫・ジェームズ・バーダマン (1997) 『日本人学習者のための米語正誤  
チェック辞典』 東京：株式会社マクミランランゲージハウス





# 大学の日本語教育に「ポートフォリオ」評価を 導入する有効性について —日本語授業の事例研究を通して—

小 川 都

## はじめに

日本語教育では、1990年代から学習者が社会との関わりの中での「自律学習」を重視する構成主義的学習観が支持されるようになった（佐々木，2006）。大学における日本語教育でも学部留学生の自律的学習能力の養成が注目され、「学習者参加型」日本語教育が提案された（細川，2002）。

その中、従来の教師主導的評価に替わるものとして、「学習者参加型評価」に注目が集まった。「ポートフォリオ」評価は、「学習者参加型評価」の一つであり、ヨーロッパの言語教育の中では広く使用されている。日本はやや遅れて21世紀に入り、学校教育への「総合的学習」の導入に伴い、学校現場で注目された（横溝，2002）。そして、日本語教育の世界でも様々な試みが行われた。

本研究では、事例研究を通して日本の大学における学部留学生の日本語授業に「ポートフォリオ」評価を導入する可能性や有効性について分析し検討したい。

## 1. 「ポートフォリオ」評価について

### 1.1 「ポートフォリオ」評価とは

ポートフォリオは学習者の学習成果を蓄積して振り返りに使うファイルである。社団法人日本語普及協会の報告書によれば、日本語教育に影響を与えるポートフォリオの例として、ヨーロッパ言語ポートフォリオ（European

Language Portfolio : 以下「ELP」)がある。ELPは行動中心主義を背景とするヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)<sup>1</sup>の理念を現場で役立てるために開発された学習ツールである。その目標はヨーロッパ市民としての相互理解を深め、複言語主義を身につけるとともに、自律的学習能力のある言語学習者を育成することである(ヨーロッパ日本語教師会, 2005: 53)。ELPの教育観の中心に「自律的学習能力」が据えられていることが理解される。また、それぞれの教育機関が、就学前・学校教育用・成人用などのさまざまな対象に対しELPを作成し適用している。そして、そのELPのもつ教育的機能の中心部分となるのは言語学習記録である。言語学習記録は、最初にコース終了時点の到達目標についての学習契約を結ぶことによって学習を意識化させ、そのプロセスでは週や月ごとのチェックリストを使い、できるようになったことを書き込んでいく。このようなファイルの中身は、学習内容・目標設定・達成の記録・制作物・録音資料・記録写真などが含まれる。学習者にとっては、自分自身の詳細な振り返りのための資料として教育機能を持ち、同時に第三者にとっては学習の能力を提示する報告機能を持つ。ヨーロッパ日本語教師会(2005: 54)では、ELPは言語学習のプロセスを学習者により分かりやすく提示することで内省と自己評価の力を育て、自分自身の学習に、より責任を持てるようにすると主張している。

## 1.2 大学の日本語教育における「ポートフォリオ」評価

日本語教育の分野でもポートフォリオに対する注目度が増しているが、現場では未だに試行錯誤の部分が多い。聖田(1996)はポートフォリオを通して、教師と学習者の会話によって学習者の内省を促し、自分の学習についてより深く自覚するための事例研究を行った。また、斎藤他(2000)は大学の自律学習支援システムにおいてポートフォリオを活用した。2000年代に入り、川村(2005)は大学の留学生の作文授業でポートフォリオ評価を実施した。そ

<sup>1</sup> 欧州統合の動きの中で人の移動を言語教育の面で保証することをめざし、欧州評議院によって作られた複言語主義・複文化主義に基づく言語学習・評価のための枠組み。

の授業内容やフォローアップインタビューによる調査の結果から、学習スタイルによって、学部留学生の内省活動が積極性・自律性の促進につながる学習者とそうでない学習者がいると報告している。また、船橋（2005）は、大学の学部留学生を対象に会話授業においてポートフォリオ評価を実施した。他にもポートフォリオ評価による事例研究がたくさん行われている。その多くは、学習者の自己評価などのポートフォリオ評価の仕組みを利用し、結果的にポートフォリオ評価がその学習者の自律的学習能力を高めるのに有効であると報告している。

しかし、ヨーロッパ日本語教師会（2005：58）は、「ポートフォリオ評価について、一般的にあげられる課題の一つには、自己評価に対する信頼性の問題がある。ELPについてもこの点が懸念され、学習者、教師双方が自己評価を正しく行えるためのトレーニングが必要であるという報告がされている」と指摘している。自己評価はポートフォリオ評価の核心である。その自己評価が正しくできるということは自分自身の学びに対する深い内省を通して課題を見出し、その解決のための適切な学習方法を選択できるということであり、つまり、自律的学習能力の向上に直結する非常に大切な要素である（社団法人日本語普及協会，2009）。これに対し、里見（2011）は、海外の大学における語彙学習の授業でポートフォリオ評価を実施し、教師や学習者同士によるフィードバックが学習者の自律的学習能力を高めるのに有効であると報告した。

## 2. 本研究の内容

### 2.1 本研究の目的

本研究は、以上の先行研究を踏まえ、日本の大学における学部留学生の日本語授業に「ポートフォリオ」評価を導入する有効性、また、仲間同士による他者評価も同時に行うことによって、「ポートフォリオ」評価の核心である学部留学生の自己評価にどのような影響を与えるのかについて、日本語授業の事例研究を通して分析し報告するものである。

## 2.2 事例研究

### 2.2.1 研究対象

研究対象は、東京都内某私立大学における2012年度後期の「口頭表現」を受講する9名の学部留学生である。全員経営学部の1年生で、日本語上級レベルに達している。具体的には女性5名、男性3名、国籍は中国3名、韓国5名である。

### 2.2.2 授業内容

授業内容は以下のようにまとめている（表1）。

表1 授業内容とポートフォリオの取り組み

	授業テーマ	ポートフォリオの取り組み
1回目	積極的な聞き方とフィードバック	授業ノート、自己紹介と他者紹介の記録
2回目	情報スピーチ	授業ノート、スピーチ原稿、スピーチ評価表を利用した自己評価と他者評価、教師によるフィードバック
3回目	意見表明スピーチ	授業ノート、スピーチ原稿、スピーチ評価表を利用した自己評価と他者評価、教師によるフィードバック
4回目	方法説明スピーチ	授業ノート、スピーチ原稿、スピーチ評価表を利用した自己評価と他者評価、教師によるフィードバック
5回目	ポスター発表①	振り返りコメント、宿題、調査資料、ポスター発表の評価表
6回目	ポスター発表②	振り返りコメント、宿題、調査資料、ポスター発表の評価表
7回目	ポスター発表③	ポスター発表の自己評価と他者評価、教師によるフィードバック
8回目	個人発表のテーマ決め	振り返りコメント、個人発表のテーマに関する調査資料、協同活動の記録・受講者同士のコメント、発表の評価基準
9回目	原稿作成・修正①	振り返りコメント、協同活動の記録・受講者同士のコメント、作成した原稿
10回目	原稿作成・修正②	振り返りコメント、協同活動の記録・受講者同士のコメント、作成した原稿
11回目	発表作業①	発表に対する自己評価・他者評価、教師によるフィードバック

12回目	発表作業②	発表に対する自己評価・他者評価，教師によるフィードバック
13回目	発表作業③	発表に対する自己評価・他者評価，教師によるフィードバック
14回目	発表作業④	発表に対する自己評価・他者評価，教師によるフィードバック
15回目	後期授業の振り返り	振り返りコメント，教師によるフィードバック

全15回の授業のうち，受講する学部留学生にスピーチやポスター発表，および個人発表という三つの課題を与えた。また，スピーチやポスター発表に関しては，グループ活動を行い，個人発表に関してはペアで作業を行った。評価基準は Council of Europe(2004) の Can-do 一覧を参考にシラバスの到達目標，および留学生の日本語レベルに照合して設定した。評価基準は表2のようになっている。

表2 評価基準

評価の観点	到達目標 (3よくできた，2まずまずできた，1うまくできなかった)
内容・活動	・自分の専門分野からテーマを選び，専門用語などを参考文献に書かれている説明だけで発表内容として発表するのではなく，自らその意味を理解し，実例やデータを用いて説明すること。また，それに対し自分の考えも発表すること。
談話構成	・明確かつ体系的に展開できる。
	・明瞭に詳しく述べることができる。
	・根拠を示しながら説明できる。
	・利点と不利な点，賛成や反対の理由を挙げられながら説明できる。
流暢さ	・言いたいことを比較的困難なく表現できる。
	・間があいたり行き詰ったりすることはあるが，人の助けを借りずに話を続けられる。
語彙	・複雑な考えを述べるのは難しいが，自分の専門学習に関する専門用語や専門的な知識について述べられる。
文法	・母語の影響や誤りが見られても，それに自覚し修正しながら正確に文法を使うことができる。
発音	・母語の発音の影響があっても，間違えに気づき，修正しながらはっきりとした発音やアクセントで話すことができる。

評価シートは教材として使用した『日本語口頭発表と討論の技術—コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために—』に掲載している評価表を参考に筆者によって制作したものを使用した。スピーチ評価シートは参考資料1、ポスター発表用評価表は参考資料2、個人発表の評価シートは参考資料3のようになっている。

授業時に、受講する学部留学生に授業内容・作業報告・仲間同士による協同活動の内容記録、課題を行った後の反省点などをまとめて学習記録の機能を持つ「学習ポートフォリオ・カード」に記入させた。また、各課題を遂行する時の資料や成果物（発表の録音や録画、制作したポスター、口頭発表の原稿）、および学部留学生の自己評価・他者評価、「学習ポートフォリオ・カード」とともに「ポートフォリオ」評価の対象として保存するよう促した。

### 2.2.3 事例研究の経過

#### (1) スピーチ課題

授業計画に従い、授業を担当する教師が3種のスピーチの説明を行った後、受講する9名の学部留学生を1グループ3名、合計3つのワーキンググループに分け、それぞれのスピーチの課題について検討し、話し合いによって個人の発表テーマや内容を決めた。また、グループ内での活動は、自分の発表テーマの説明だけではなく、他人の発表テーマや内容についての質疑やアドバイスのも行った。さらに、それぞれの発表に対し、自己評価や他者評価、および教師によるフィードバックを行い、その内容を「学習ポートフォリオ・カード」に記入し、反省点を明確にすることで各自の内省に働きかけ、次回の作業につながるよう心がけた。図1はその「学習ポートフォリオ・カード」の一例である。

表3はスピーチ課題に関する学部留学生の自己評価と他者評価の結果を示している。

表3 スピーチ課題に関する自己評価と他者評価の結果

評価の観点	観点別評価基準に基づく 各学習活動場面での評価項目	自己評価			他者評価 (9人×8人分)		
		3	2	1	3	2	1
準備	テーマ決め、レジユメの作成、 資料収集について	1人	7人	1人	41人	29人	2人
内容	背景や理由を述べたか	3人	5人	1人	45人	26人	1人
	仮説（予想）を立てたか	1人	6人	2人	19人	40人	13人
	インタビューやアンケートなど のデータ収集を実施したか	5人	3人	1人	37人	34人	1人
	テーマに沿って順序良く話を進 めたか	1人	7人	1人	37人	34人	1人
	結論を上手くまとめたか	3人	5人	1人	26人	44人	2人
発表技術	（質疑応答）質問に上手く答えら れたか	1人	5人	3人	28人	36人	8人
	発表時間は守れたか	2人	5人	2人	18人	49人	5人
	用語の選び方は適当か	1人	7人	1人	24人	47人	1人
	声の大きさ、発話のスピードは 適当か	2人	5人	2人	21人	47人	4人
	発音・アクセントは正しいか	1人	6人	2人	21人	43人	8人

評価の観点からみると、受講する9名の学部留学生の多くは「2のまわずできた」と自己評価し、「インタビューやアンケートなどのデータ収集を実施したか」については「3のよくできた」と自己評価した人も多い。しかし、自己評価と他者評価の間に構成比の差があるかを見るために、独立性検定<sup>2</sup>したところ、 $\chi^2(2)=25.170$ ,  $p<0.01$ となり、学部留学生の自己評価と他者評価との間に人数の構成比の有意差が認められた。具体的には、他者評価の「3のよくできた」を選んだ人が自己評価より有意に多かった。それに対し「1のよくできなかつた」を選んだ人は自己評価より有意に少なかった。その

<sup>2</sup> データについて考えられる属性（変数）2つに基づいたクロス集計表（分割表）を作成したとき、この2属性に関連性があるのかを検定する。比率の差の検定で用いた例も分割表の一種である。



理由は、学部留学生の評価基準に対する認識が明確にならず、自己評価の基準を他者評価より厳しく設定していたこと、また、自分の発表には自信を持っていないことが考えられる。さらに、ほとんどの学部留学生は、他者評価が気に入り、他者評価の用紙を細かく確認する姿が見られた。図2は他者評価用紙の一例である。

スピーチ課題の他者評価、および教師によるフィードバックが行われた結果、受講する9名の学部留学生の自己評価と他者評価の間に差がみられた。この差に気づいたことで、学部留学生の内省が行われるようになったと考えられる。

学部 ポートフォリオ・カード	
氏名 <span style="background-color: black; color: black;">XXXXXXXXXX</span>	日付 2012.10.15
所属 経営学部	テーマ 中国料理
目標 接続詞の使い方を習得する 料理用語の習得	作業内容 「作成説明スクリプト」 中国料理について説明する 有骨肉生 1. 食材、材料: ヒレ、豚肉、 豆腐、生姜、塩、油を調べる 2. 次に、料理の作り方を入れる 3. 最後、作るコツを伝える
達成度 75% 評価 中国料理と韓国料理の対決 接続詞を多く使った。相対的に中国料理の魅力を伝える	
課題(反省点) 接続詞は、余り多く使った。もう少し自然にしたい。 料理に関する言葉の発音にも気を付けること	
次回事項 次の授業までに 接続詞の練習を... 忘れないこと	

図1 ポートフォリオ・カードの実例

スピーチ評価表	
発表者 <span style="background-color: black; color: black;">XXXXXXXXXX</span>	2012年11月5日
発表者 <span style="background-color: black; color: black;">XXXXXXXXXX</span>	評価者 <span style="background-color: black; color: black;">XXXXXXXXXX</span>
インタビューの相手 左達 さん	
( ) の中に、評価 (0=よい、2=普通、1=要努力) を記入し、___には無かったことを書きなさい。	
1. 準備	
1. レジュームの作成について	( 2 )
II. 内容	
2. 背景や理由を述べたか。	( 3 )
3. 仮説(予題)を立てたか。	( 2 )
4. インタビューの具体的な方法を述べたか。	( 2 )
5. テーマに沿ってインタビューを実行したか。	( 2 )
6. 結論をうまく導いたか。	( 2 )
7. 発表時間が守られたか。	( 2 )
8. (質問応答) 質問に上手く答えられたか。	( 1 )
III. 発表経緯	
9. 質問の投げ方は適切か。 返り言葉も後を思い返し、	( 3 )
10. 声の大きさ、聴衆のスピード。 話しの内容がよかったです。	( 1 )
11. 発表・アクセント・聞きやすい。 聞きやすいように話された。	( 1 )
質問・メモ 「冷たいお湯を飲む」という結論は発表の目的と合っていないと思う。 両親の意見に依り残り過ぎ、おそろしいインタビューを体験 がいと思ふ。 インタビューの相手の意見について発表者の意見も強めに伝へ、 実際結論は相手のインタビューも必要かと思ふ。	

図2 スピーチ評価表の実例

(2) ポスター発表

スピーチ課題終了後、5回目の授業から9名の学部留学生にポスター発表の課題を与えた。ポスター発表はスピーチ課題と違って、個人ではなくグルー

グループ構成員の協同活動によって発表を行うという形を採用した。今回の課題は、9名の学部留学生が3グループに分かれ、各グループの構成員がそれぞれ持っている問題意識を話し合いによって共通の問題意識に発展させ、1グループ1テーマを発表する形に統一した。そして、各グループで資料収集の役割分担やポスター制作のスケジュール作り、発表のリハーサルなどに関して、全て学部留学生の自立的な活動によって行われた。準備作業の段階では、教師が各グループに入りそれぞれの進捗状況を把握し、資料収集やデータの確認、また、参考文献の明記や引用の仕方などについて説明した。学部留学生は各グループでの活動内容を詳細に「学習ポートフォリオ・カード」に記入し、活動の記録として各自で保管した。

表4 ポスター発表の評価結果

評価の観点	観点別評価基準に基づく 各学習活動場面での評価項目	自己評価結果 (9人分)			他者評価結果 (3グループ×8人分)		
		3	2	1	3	2	1
準備	テーマ決め、資料収集について	5人	3人	1人	12人	9人	3人
内容	ポスターのレイアウトや画面全体が見やすいか	1人	6人	2人	18人	3人	3人
	内容の順序は分かりやすく構成されていたか	3人	5人	1人	6人	9人	9人
	内容には信憑性があるか	7人	2人	0人	6人	12人	6人
	内容には斬新性とアピール度があるか	4人	4人	1人	6人	15人	3人
	結論や内容をうまくまとめられたか	2人	4人	3人	9人	6人	9人
発表技術	背景や理由を述べたか	7人	1人	1人	9人	12人	3人
	(質疑応答) 質問にうまく答えられたか	0人	7人	2人	6人	9人	9人
	用語の選び方は適切か	0人	3人	6人	6人	6人	12人
	声の大きさ・発話のスピードは適切か	2人	3人	4人	3人	15人	6人
	発音・アクセントについて聞き取りやすいか	0人	6人	3人	3人	12人	9人

ポスター発表を行った後、学部留学生の自己評価、および他者評価を行った。今回の他者評価は個人に対する評価ではなく、グループ単位で評価した。ポスター発表の自己評価に関しては、「テーマ決め、資料収集」・「内容の信憑性」・「背景や理由」について、多くの学部留学生が「3のよくてきた」と評価した。また、「ポスターの見やすさ」や「質疑応答」、「発音・アクセント・聞きやすさ」について、「2のまずまずできた」と評価し自信を見せた。それに対し、他者評価は、「テーマ決め、資料収集」・「ポスターの見やすさ」について、「3のよくてきた」と高く評価した。また、「内容の信憑性」や「斬新性とアピール度」・「背景や理由」・「声の大きさ・発話のスピード」・「発音・アクセントの聞き取りやすさ」について、「2のまずまずできた」と評価した。そして、自己評価と他者評価の独立性検定を行った結果、 $\chi^2(2) = 0.471$ ,  $p > 0.05$  となり、有意な人数の構成比の差が認められなかった。つまり、今回のポスター発表について、受講する9名の学部留学生の自己評価と3グループに対する他者評価は近づいてきたと考えられる。

ポスター発表を評価するコメントからも変化がみられた。具体例を以下に提示する。<sup>3</sup>

- ・「〇〇さん敬語と単語の発音にはもう少し注意する必要がある。」
- ・「グループ3の発表には『です』・『ます』と『だ』が混ざっている。」
- ・「〇〇さんの良い点は、①声の大きさ、②内容が充実。悪い点は、①ポスターの文字数が多い、②書いた通りに読んでいるように見える。」
- ・「グループ2は3グループの中で、一番良いと思ったのは、話し方です。他のグループとは違う、発表の時最初から最後まで話し方が一貫として聞きやすかったです。」
- ・「〇〇さんは声も大きくて相手を理解させようとする努力を感じた。」
- ・「〇〇さんの話し方は、丁寧体と普通体が混在していたが、スピーチ発表

<sup>3</sup> コメントの内容は、学部留学生の文章をそのまま載せている。個人名を〇〇に置き換えている。

の時より、聞きやすくなったと思います。」

- ・「箇条書きはできたが、絵が大きすぎてバランスが悪い。絵に気を取られるから、内容に集中できない。もう少し絵を小さくして、説明に具体性を持たせた方がいいと思う。」
- ・「〇〇さんは言葉が間違ったときに、自己修正してとても聞き取れやすかった。だけど、『あの』『その』『ええと』が多すぎる。声が小さい。もっと自信をもって大きい声を出した方がいい。」

以上のような他者評価のコメントには、スピーチ課題の時に見られなかった発表者の話し方や声の大きさなど発表技術に関する評価や指摘、また、スピーチ課題との比較など細部までコメントするような変化がみられた。さらに、発表者に対する評価や指摘だけに止まらず自らのアドバイスも見られた。このように、他者という視点で評価やアドバイスをすることは、仲間の学部留学生の発表に見られた問題点を自分の発表に置き換えて自覚し、内省するきっかけになったと考えられる。学部留学生の他者評価表と評価コメントをコピーして、教師からのフィードバックとともに評価者と評価される側の両方に配りポートフォリオの評価物として保管させた。

### (3) 個人発表

8回目の授業から受講する学部留学生の個人発表を実施した。9名の受講者のうち1名は体調不良のため欠席となり、8名の受講者で個人発表の課題に取り掛かった。個人発表のテーマは、「各自の専門分野から1つのキーワードを選び、それに関する背景や意味などを発表すること」である。その課題の目的は、専門内容におけるインフォメーションギャップを利用し、他人が理解していないことを学部留学生の説明によって理解してもらうことである。今回の受講者は全員経営学部の留学生という学習背景があるため、テーマの専門性に理解が阻まれる懸念も少ないと考えられる。

課題の実施にあたって、まず、教師による個人発表の技術や注意事項などを説明し、受講する8名の学部留学生にペアを組ませ、それぞれのペア同士

で協同活動を行うように指示した。次に、3回分の授業時間を利用し、学部留学生の各自の発表テーマの説明、参考資料や評価基準の確認、および原稿作りと原稿の修正、発表のリハーサルに至るすべての作業をペア活動によって行った。その学部留学生のペア活動が行われている間に、教師がそれぞれのペアに入り、活動の進捗状況や、内容の確認、およびペア活動の観察を行った。そして、11回目の授業から4回分の授業時間を利用し個人発表を実施した。8名の学部留学生の発表テーマは表5のようになっている。毎回2名の発表を行い、1人の持ち時間は20分（発表時間15分＋質疑応答5分）である。個人発表の内容は録音し、音声データとして後ほど発表者に配布した。発表後、それぞれの発表に対し発表者の自己評価と仲間同士による他者評価を行った。全ての個人発表が終了した後、教師によるフィードバックを行った。その結果は表6のようになっている。

表5 個人発表のテーマ

発表者	発表テーマ
1	モチベーション理論 -セブンイレブンの退職率について-
2	ソーシャルネットワークの利用について
3	内定率と就職率の違い -就職難について-
4	フリービジネス -アメリカの実例を通して-
5	CSR（企業の責任）について
6	ヨーロッパの財政問題 -スペイン・ギリシャ-
7	銀行の役割について
8	ベンチャー企業の経営理念について

表 6 個人発表の結果

評価の観点	観点別評価基準に基づく 各学習活動場面での評価項目	自己評価結果 (8人分)			他者評価結果 (8×7人分)		
		3	2	1	3	2	1
準備	テーマは課題にあっているか	8人	0人	0人	6人	50人	0人
内容	全体の構成（順序立てて話す） できているか	4人	4人	0人	10人	38人	8人
	論点・要点（強調するところ） の提示をしたか	3人	4人	1人	8人	42人	6人
	説明（事実と感想を別々に話す こと）は分かりやすいか	1人	5人	2人	14人	32人	10人
	発表の始め方と終わり方は適切 であるか	3人	3人	2人	21人	26人	9人
発表技術	発表時間は守っているか	1人	3人	4人	7人	28人	21人
	関連資料や図表・データなどの 工夫があるか	2人	5人	1人	18人	27人	11人
	レジュメは明確で、分かりやす いか	2人	3人	3人	9人	40人	7人
	参考文献は明確に提示したか	1人	6人	1人	9人	38人	9人
	声の大きさ・発話の速度は適切 で、はっきりと発音したか	0人	4人	4人	15人	33人	8人
	正しい日本語で流暢に話したか	0人	5人	3人	5人	30人	21人
	謙虚かつ誠実な態度で話したか	6人	2人	0人	19人	31人	6人
	間違っただ言い方に気づき自ら修 正したか	0人	7人	1人	0人	44人	12人
質疑応答はうまくできたか	3人	1人	4人	3人	43人	10人	

個人発表の自己評価の結果を見ると「テーマは課題にあっているか」について学部留学生の全員が「3のよくできた」と自己評価した。「全体の構成」や「謙虚かつ誠実な態度」についても高い評価をした。また、「発表時間」・「レジュメ」・「声の大きさ・発話速度・発音」・「質疑応答」といった項目について「1のうまくなかった」と評価したが、そのほかの項目については、ほとんどの人が「2のまずまずできた」と自己評価した。それに対し、他者評価の結果を見ると「発表時間」・「正しい日本語・流暢さ」・「間違っただ言い方の自

己修正」・「質疑応答」といった項目については「1のうまくできなかった」と評価したが、その他の評価項目について「2のまずまずできた」および「3のうまくできた」と評価した。そして、学部留学生の自己評価と他者評価の違いを見るために、独立性検定を行った結果、 $\chi^2(2)=13.689$ ,  $p<.01$  となり、学部留学生の自己評価と他者評価との間に有意な人数の構成比の差が認められた。具体的には、自己評価より他者評価の「3のよくできた」を選んだ人は有意に少なかった。また、他者評価より自己評価の「2のまずまずできた」を選んだ人は有意に少なかった。自己評価と他者評価の「1のうまくできなかった」を選んだ人数には有意な差が見られなかった。つまり、学部留学生の自己評価と他者評価は、今回の個人発表の課題に関して「できた」と「できなかった」との評価基準への認識が近づいてきたと考えられる。しかし、「まずまずできた」と「うまくできた」という評価についての判断はばらつきがあるため、学部留学生の自己評価と他者評価の評価者内安定性と評価者間一致度を高める訓練が必要だと思われる。

なお、個人発表の課題をやり遂げるために行ったペアによる協同活動のすべての記録や個人発表内容の音声データ、学部留学生の自己評価、他者評価、および教師によるフィードバックを評価物として、それぞれの学部留学生のポートフォリオに入れ、保管するよう促した。

### 3. まとめと今後の課題

この「口頭表現」の15回の授業活動において、受講する学部留学生がスピーチ課題・ポスター発表・個人発表という三つの協同活動を行った。従来の教師による一方的な評価付けではなく、授業活動に関わるすべての記録や評価物を受講する学部留学生のポートフォリオに入れ保管させ、それを毎週の授業時に確認させ、自分自身の学習内容・学習過程・および他者からの評価（学部留学生同士の他者評価と教師によるフィードバック）を参考に自己評価を見直すという「ポートフォリオ」評価を行った。

まず、スピーチ課題に関する協同活動を観察した。学部留学生が初めて授

業で自己評価と他者評価を行ったため、スピーチ課題の段階ではまだ不慣れな点が多く見られた。評価を書く欄に何度も書き直した痕跡が残った評価表も見られ、前述したように、自己評価に関する信用性問題が見られた。また、スピーチ課題に対する学部留学生の自己評価と他者評価との間に評価基準への認識に差が見られた。特に、「1のうまくできなかった」と「3のよくてきた」を評価する人数の構成比には有意な差が見られ、つまり、学部留学生が一定の評価基準を持って自己評価と他者評価を行うことができなかった。しかし、仲間の学部留学生による他者評価を気にする様子、また、評価されたコメントを細かく確認する様子が観察された。スピーチ課題の後、学部留学生が各自のポートフォリオを確認し、ポートフォリオ・カードにそれぞれの課題を行う過程や結果に関する内省を記入したことは、彼らが学習内容を見直し、評価基準を再認識し、問題点を明確にしたことで学習に対する不安な気持ちをリセットして、次の学習につながるきっかけになったと考えられる。

次に、ポスター発表に関する協同活動を観察した。ポスター発表は個人単位の発表ではなく、グループ単位の発表であるため、他者評価もグループ単位で評価を行った。学部留学生はグループの1員として仲間同士の助け合いによって、発表前の準備作業や発表時の連携プレーには「自分は1人である」という心理的な不安が払拭され、自信を持って発表に臨む様子が観察された。評価結果からも見られたように、ポスター発表の自己評価には「3のよくてきた」と選んだ学部留学生の人数が増えた。また、今回の自己評価とグループに対する他者評価との間の人数の構成比には、有意な差が見られなかった。これは、グループ作業によって、テーマ決め、資料収集、ポスター作りといった一連の作業を通して、グループの構成員同士で、評価基準を確認しあい、評価基準への共通的な認識ができたからだと考えられる。さらに、評価コメントに関しては、より具体的な指摘や評価が見られた。他者の評価コメントが気になるだけではなく、自ら他人の発表に対し問題意識を持ち、さらに解決方法をアドバイスするという形でコメントするようになった。このような変化は、他人の学習に貢献することで、自分自身の自律的学習能力の養成に



もつながる大きな意味を持つことだと考えられる。

最後に、個人発表に関する協同活動を観察した。個人発表の協同活動は今までと違って、ペアによって行われた。テーマは専門内容に限り、原稿作りや発表のリハーサルまですべてペアで確認し合った。教師は各ペアの協同活動に参加し、活動をサポートした。その結果、スピーチ課題やポスター発表時の他者評価のコメントを再度確認する学部留学生の様子が観察された。また、発表のリハーサルの時に、何度も単語の発音やアクセントを教師に質問したり、電子辞書で確認するペアの様子も観察された。個人発表の評価結果に関しては、学部留学生の自己評価と他者評価の間に有意な差が認められたが、その差が現れた傾向を見ると、スピーチ課題の評価結果との違いが見られた。スピーチ課題の場合は、学部留学生が評価基準への認識が不明確で、評価作業にも慣れないことから安定する自己評価と他者評価ができなかった。それに対し、個人発表の場合は、スピーチ課題とポスター発表を経験し、グループ活動の仲間同士で確認しあった評価基準への認識がある程度明確になったと考えられる。個人発表で確認された学部留学生の自己評価と他者評価との差は、発表が「できた」と「できなかった」との評価の差ではなく、「どの程度できたか」という判断に見られた差である。今回の「ポートフォリオ」評価の中には、受講する学部留学生の自己評価と他者評価を重視するため、教師による評価を取り入れなかった。彼らに与えたのは教師のコメントと他者評価のフィードバックにとどまり、評価基準に対する明確な提示は口頭での説明によるもので、実際に教師による評価の見本を提示しなかった。そこで、教師が提示した評価基準への理解や認識は、学部留学生の個人によって、それぞれの「主観的な」評価基準となり、グループ活動によってお互いにその評価基準への認識は近づくようになったが、結果的にそれぞれの評価基準への認識はずれていることが確認できた。そこで、教師の助言や評価に参加すること、つまり、従来の教師による評価と違って指導の一環として、その指導と評価の一体化が必要だと考えられる。

本研究は、大学の日本語授業における「ポートフォリオ」評価を導入し、

段階的に3つの事例研究を行い、その「ポートフォリオ」評価の有効性について分析した。その結果、「ポートフォリオ」評価は学部留学生の学習における自律性や積極性、自律的評価能力の養成には有効であると考えられる。しかし、学部留学生の自己評価と他者評価との相互評価だけでは、評価基準への理解や認識が不十分であり、指導の一環とする教師による評価の導入の必要性も考えられる。

ドイツの心理学者レヴィンが事例研究を社会活動で生じる諸問題について小集団での基礎的研究でそのメカニズムを解明し、得られた知見を社会生活に還元して現状を改善することとして提唱している。今回の事例研究から得られた結果は、普遍的な応用ができるかについて今後更なる研究が必要だと考えられる。また、学部留学生の「ポートフォリオ」評価に教師による評価を如何に導入すべきか、そしてその効果への検証は今後の課題としたい。

#### 参考文献

- 川村千絵 (2005) 「作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践 - 学習者の内省活動に関するケーススタディー」『日本語教育』125号, pp. 126 - 135. 日本語教育学会.
- 国際交流基金 (2005) 『ヨーロッパの日本語教育事情～ Common European Framework for Languages をめぐって～』国際交流基金.
- 斎藤伸子・金庭久美子・宮地裕子・森下雅子・横井佳代 (2000) 「ポートフォリオを活動した自律学習支援システムの運営とその評価」『平成13年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 217 - 218. 日本語教育学会.
- 佐々木倫子 (2006) 「パラダイムシフト再考」国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』pp. 259-282. アルク.
- 里見文 (2011) 「ポートフォリオを利用した語彙学習の実践報告」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2011年度日本語教育実践研究フォーラム

- 社団法人国際日本語普及協会 (2009) 「学習者参加型カリキュラムの開発 - 『リソース型生活日本語』の発展的活用を目指して -」平成 20 年度文化庁日本語教育研究委嘱「生活者としての外国人」のための日本語教育事業外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発報告書
- 聖田京子 (1996) 「ポートフォリオ・アセスメント (評価) の日本語教育への応用」『平成 8 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 193 - 198. 日本語教育学会.
- 船橋宏代 (2005) 「ポートフォリオを利用したフリートークの『会話』授業 - 学習者の自律学習を支えるために -」『鈴鹿国際大学紀要 Campana』 12, pp. 161 - 173. 鈴鹿国際大学
- 細川英雄 (2002) 「合意形成としての評価 - 総合活動型日本語教育における教師論のために」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』 15 号, pp.105-117. 早稲田大学日本語研究教育センター
- レヴィン. K. (末永俊郎訳) (1954) 『社会的葛藤の解決: グループダイナミックス論文集』東京創元社
- ヨーロッパ日本語教師会 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』独立行政法人国際交流基金
- 横溝紳一郎 (2002) 「学習者参加型評価と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本の教育』 pp. 172 - 185. 凡人社.
- Council of Europe(2004) 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 初版, 吉島茂, 大橋理枝 (訳, 編), 朝日出版社.

資料1  
スビーチ評価表

発表者 \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日  
評価者 \_\_\_\_\_

インタビュ어의相手 \_\_\_\_\_

( )の中に、評価(3=よい、2=普通、1=努力力)を記入し、 \_\_\_\_\_には  
記入したことや感想を書きなさい。

I 準備

- レジュメの作成について ( )

II 内容・構成

- 背景や理由を述べたか ( )
- 仮説(予想)を立てたか ( )
- インタビュ어의具体的方法を述べたか ( )
- テーマに沿ってインタビューを実施したか ( )
- 結論や内容をうまくとどめたか ( )
- 発表時間は守られたか ( )
- 発表時間は守られたか ( )

III 発表技術

- 用語の運び方は適当か ( )
- 声の大きさ・発話のスピードは適当か ( )
- 発音・アクセント・聞きやすさ ( )

質問・メモ

資料2  
ポスター評価表

発表者 \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日  
評価者 \_\_\_\_\_

( )の中に、評価(3=よくできた、2=まずまずできた、1=うまくできなかった)を記入し、 \_\_\_\_\_には記入したことや感想を書きなさい。

I 準備

- テーマ決め、資料収集について ( )
- ポスター構成 ( )
- ポスターのレイアウトや画面全体が観やすいか ( )
- 内容の順序は分かりやすく構成されていたか ( )
- 内容には信頼性があるか ( )
- 内容には斬新性とアピール感があるか ( )
- 結論や内容をうまくとどめられたか ( )
- 背景や理由を述べたか ( )
- (質疑応答)質問にうまくと答えられたか ( )
- 用語の運び方は適当か ( )
- 声の大きさ・発話のスピードは適当か ( )
- 発音・アクセントについて聞き取りやすいか ( )

IVポスター発表評価コメント

選んだグループ(グループ員名)

選んだ理由

口頭表現 課題発表評価表

年 月 日

発表者:

発表テーマ:

評価者:

評価基準: 発表者を厳密に評価してください。また、コメント・意見をできるだけ細かく記入してください。

評価の目安について、6 (非常によくできました) 4 (よくできました) 3 (平均・平凡・まあまあでした) 2 (もう少し工夫が必要) 1 (でもありませんでした) のように判断してください。

発表内容・構成について

1. テーマは課題にあってるか ( )
2. 全体の構成 (順序立てて話す) できているか ( )
3. 論点・要点 (強調するところ) の提示をしたか ( )
4. 説明 (事実と感想を別々に話すこと) は分かりやすいか ( )
5. 発表の始め方と終わり方は適切であるか ( )

態度と日本語運用力について

6. 発表時間は守っているか ( )
7. 関連資料や図表・データなどの工夫があるか ( )
8. レジューメは明確で、分かりやすいか ( )
9. 参考文献は明確に提示したか ( )
10. 声の大きさ・速度は適切で、はっきりと発音したか ( )
11. 正しい日本語で流暢に話したか ( )
12. 聞きかっ敵果か態度で話したか ( )
13. 関連した言い方に気づき自ら修正したか ( )
14. 質疑応答はうまくできたか ( )

良い点: \_\_\_\_\_

不足点: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 2014年度 外国語教育研究室新規登録教材・図書

(平成26年1月1日～平成26年12月31日購入分)

## 英語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
フード・インク	ロバート・ケナー 監督	アンプラグド、 メダリオンメディア	映像(DVD)
DVD版・英語教育遺産 広島プロジェクト 1～5	谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
DVD版・英語教育遺産 沖縄プロジェクト 1～5	谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
DVD版・英語教育遺産 福島プロジェクト 1～5	谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
DVD版・英語教育遺産 北海道プロジェクト 1～7	谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
Teaching Grammar Vol.2 ～コミュニケーションな授業のできる文法指導 パート2～1～3	太田洋 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
DVD版・英語教育遺産 大阪プロジェクト 1～6	谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
DVD版・英語教育遺産 岡山プロジェクト 1～5	谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
DVD版・英語教育遺産 鹿児島Wazzeプロジェクト 1～5	谷口幸夫 監修	ジャパンライム	映像(DVD)
ピアトリクス・ポター：プライベートな世界	英国ヨークシャーTV 配給	グローバル・リンゲージ	映像(DVD)
英検1級 過去6回 全問題集 2014年度版	旺文社 編	旺文社	音声(CD)
英検準1級 過去6回 全問題集 2014年度版	旺文社 編	旺文社	音声(CD)
英検2級 過去6回 全問題集 2014年度版	旺文社 編	旺文社	音声(CD)
英検準2級 過去6回 全問題集 2014年度版	旺文社 編	旺文社	音声(CD)
ミセス・ダウトー特別編一	クリス・コロンバス監督	20世紀フォックスホームエンターテイメントジャパン	映像(DVD)
Cambridge Discovery Education Interactive Readers Intro A1 (1)～(16)		Cambridge University Press	書籍(多読)
Cambridge Discovery Education Interactive Readers Beginning A1+ (1)～(16)		Cambridge University Press	書籍(多読)

Cambridge Discovery Education Interactive Readers High Beginning A2 (1)~(16)		Cambridge University Press	書籍(多読)
Cambridge Discovery Education Interactive Readers Low Intermediate A2+ (1)~(16)		Cambridge University Press	書籍(多読)
Cambridge Discovery Education Interactive Readers Intermediate B1 (1)~(10)		Cambridge University Press	書籍(多読)
Cambridge Discovery Education Interactive Readers High Intermediate B1+ (1)~(10)		Cambridge University Press	書籍(多読)
Cambridge Discovery Education Interactive Readers Low Adv B2 (1)~(6)		Cambridge University Press	書籍(多読)
Cambridge Discovery Education Interactive Readers Advanced B2+ (1)~(6)		Cambridge University Press	書籍(多読)
Moominvalley Turns Jungle	Tove Jansson	Drawn & Quarterly	書籍(多読)
PLAY WITH ME	Marie Hall Ets	Puffin Books	書籍(多読)
Swimmy	Leo Lionni	Dragonfly Books	書籍(多読)
Wake Up, Sloth!	Anouck Boisrobert, Louis Rigaud	Roaring Brook Press	書籍(多読)
The Very Hungry Caterpillar	Eric Carle	Puffin Books	書籍(多読)
Katy and the Big Snow	Virginia Lee Burton	Houghton Mifflin Company	書籍(多読)
The Doorbell Rang	Pat Hutchins	Greenwillow Books	書籍(多読)
Choo Choo	Virginia Lee Burton	Houghton Mifflin Company	書籍(多読)
Caps for Sale	Esphyr Slobodkina	HarperCollins Publishers	書籍(多読)
The Rabbits' Wedding	Garth Williams	HarperCollins Publishers	書籍(多読)
Don't Forget the Bacon!	Pat Hutchins	Greenwillow Books	書籍(多読)
一億人の英文法	大西泰斗、 ポール・マクベイ	東進ブックス	書籍
ロイヤル英文法	綿貫陽、宮川幸久、他	旺文社	書籍
新TOEIC®TEST英単語・熟語高速マスター	高山英士	Linkage Club	音声(CD)
マイケル・コリンズ 特別版	ニール・ジョーダン監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)

シャーロック シーズン3	マーク・ゲイティス 製作 総指揮	NHKエンタープライズ	映像(DVD)
父の祈りを	ジム・シェリダン監督	ジェネオン・ユニバーサル	映像(DVD)
A peanuts book featuring Snoopy (1)~(26)	チャールズ M. シュルツ	角川書店	書籍(多読)
SNOOPY(Sunday Special Peanuts Series) (1)~(10)	チャールズ M. シュルツ	角川書店	書籍(多読)
英語多読完全ブックガイド[改訂第4版]	古川 昭夫、黛 道子、 宮下 いづみ、他	コスモピア	書籍
英語のかけ込み寺II簡潔な文をつくる (CD付)	片野 拓夫	青灯社	音声(CD)
英語のかけ込み寺III国際英語の仲間入り (CD付)	片野 拓夫	青灯社	音声(CD)

## ドイツ語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
Fit für den TestDaF: Tipps und Übungen	Jörg Roche	Hueber Verlag GmbH & Co. KG	音声(CD)
Mit Erfolg zum TestDaF B2-C1	Ksenija Fazlic-Walter、 Wolfgang Wegner 他	Klett	音声(CD)
Fuer kleine und grosse Leute.25CDs	Erich Kaester	Deutsche Grammophon GmbH	音声(CD)
独検過去問題集2014年版<2級・準1級・1級>	(公財)ドイツ語学文学振興会	郁文堂	音声(CD)
独検過去問題集2014年版<5級・4級・3級>	(公財)ドイツ語学文学振興会	郁文堂	音声(CD)
Der35.Mai als Comic	Erich Kästner	Dressler	書籍
Emil und die Detektive	Erich Kästner	Dressler	書籍
Pünktchen und Anton	Erich Kästner	Dressler	書籍
Visuelles Wörterbuch Japanisch-Duetsch	Coventgarden	Dorling Kindersley Verlag z	辞書・辞典
Langenscheidt Power Wörterbuch Deutsch	Dieter Goetz	L a n g e n s c h e i d t GmbH	辞書・辞典
Das kleine Gespenst	Otfried Preußler	Der Audio Verlag	音声(CD)



Der Räuber Hotzenplotz-Edition	Otfried Preußler	Der Audio Verlag	音声(CD)
Günter Grass liest Grimms Wörter	Günter Grass	GRIN出版社	音声(CD)
コッホ先生と僕らの革命	セバスチャン・グロブ ラー監督	ギャガ	映像(DVD)
ドイツ語のしくみ〈新版〉	清野智昭	白水社	書籍
中級ドイツ語のしくみ	清野智昭	白水社	書籍
しくみが身につく中級ドイツ語作文	清野智昭	白水社	書籍
基礎ドイツ語文法ハンドブック	岡田公夫、清野智昭	三修社	書籍
ドイツ語会話とっさのひとこと辞典	在間進	DHC	音声(CD)
手紙・メールのドイツ語	マルコ・ラインデル、 久保川尚子	三修社	書籍
改訂版 必携ドイツ文法総まとめ	中島悠爾、平尾浩三、 朝倉巧	白水社	書籍
ドイツ語ワークブック・文法+問題集	同学社編集部	同学社	書籍
赤いオーケストラ	シュテファン・ローロフ 監督	ヨハンナ比較文化研 究所	映像(DVD)
ウィーンへの帰還	ルーツ・ベッカーマン 監督	ヨハンナ比較文化研 究所	映像(DVD)
戦争の彼方	ルーツ・ベッカーマン 監督	ヨハンナ比較文化研 究所	映像(DVD)
Pünktchen und Anton	Caroline Link	EUROVIDEO	映像(DVD)
Charlie & Louise - Das doppelte Lottchen	Joseph Vilsmaier	EUROVIDEO	映像(DVD)

## フランス語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
C'est à toi! (DVD Manual EMC1 & 2)	Guillemin Fabienne	伸興通商	映像(DVD)
仏検公式ガイドブック 1級 (2014年度版)	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)

仏検公式ガイドブック 準1級 (2014年度版)	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)
仏検公式ガイドブック 2級 (2014年度版)	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)
仏検公式ガイドブック 準2級 (2014年度版)	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)
仏検公式ガイドブック 3級 (2014年度版)	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)
仏検公式ガイドブック 4級 (2014年度版)	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)
仏検公式ガイドブック 5級 (2014年度版)	フランス語教育振興 協会 編	フランス語教育振興 協会	音声(CD)
よく出る分野をまとめて覚える 仏検イラスト単語集 準1級～準2級レベル	小幡谷 友二	三修社	書籍
Mondo et autres histoires	Jean-Marie Gustave Le Clézio	folio	書籍
POPULAIRE	Régis Roinsard	ユニバーサル・ピク チャーズ	映像(DVD)
Le Fantôme de l'Opéra	Joel Schumacher	Metropolitan Vidéo	映像(DVD)
Les Misérables	Tom Hooper	ユニバーサル・ピク チャーズ	映像(DVD)
3 contes du Père Castor à écouter dès 3 ans	Père Castor	Père Castor-Flam- marion	音声(CD)
Pierre et le loup	Serge Prokofiev	Le Chant du Monde	音声(CD)
Un monstre à Paris	Bibo Bergeron	Bibo Films	映像(DVD)
Reussir le Delf Niveau A1、A2	Bruno Girardeau、 Nelly Mous	Didier	音声(CD)
ニューエクスプレス フランス語	東郷雄二	白水社	音声(CD)
夜のとばりの物語	ミッシェル・オスロ監督	ウォルト・ディズニー・ スタジオ・ジャパン	映像(DVD)
夜のとばりの物語—醒めない夢—	ミッシェル・オスロ監督	ウォルト・ディズニー・ スタジオ・ジャパン	映像(DVD)

## 中国語

表題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
最愛	クー・チャンウェイ 監督	ツイン	映像(DVD)
秋菊の物語	クー・チャンウェイ 監督	キングレコード	映像(DVD)
さらば、わが愛 霸王別姫	チェン・カイコー 監督	アスマック	映像(DVD)
牛乳先生	楊瑾 監督	東方書店	映像(DVD)
鉄西区	ワン・ビン監督	シネマクガフィン	映像(DVD)
鳳鳴—中国の記憶	ワン・ビン監督	シネマクガフィン	映像(DVD)
無言歌	ワン・ビン監督	シネマクガフィン	映像(DVD)
桃さんのしあわせ	アン・ホイ監督	ツイン	映像(Blu-ray)
街なかの中国語 耳をすませてリスニング チャレンジ	孟国 主編	東方書店	書籍(CD-ROM)
街なかの中国語 Part2 インタビュー・テ レビ番組のリスニングにチャレンジ!	孟国 主編	東方書店	書籍(CD-ROM)
使える中国語	方美麗	東方書店	音声(CD)
通訳メソッドを応用したシャドウイングで 学ぶ中国語文法	長谷川正時	スリーエーネットワーク	音声(CD)
しっかり学ぶ中国語文法	蘇紅	ベレ出版	音声(CD)
30日で学べる中国語文法	宮岸雄介	ナツメ社	音声(CD)
実用詳解中国語文法	高橋弥守彦	郁文堂	書籍
新HSK突破 漢語水平考試	王慧琴	三修社	書籍
歌え!パパイヤ	ロイストーン・タン 監督	アップリンク	映像(DVD)
新HSK突破 6	外研社国研究展中心	外教学与研究出版社	書籍
新HSK突破 5	外研社国研究展中心	外教学与研究出版社	書籍

新HSK突破 4	外研社国研究展中心	外教学与研究出版社	書籍
新HSK突破 1～3	外研社国研究展中心	外教学与研究出版社	書籍
中検準1級・1級問題集2014年版 第79回～第81回	中検研究会 編	光生館	音声(CD)
中検2級問題集2014年版 第79回～第81回	中検研究会 編	光生館	音声(CD)
中検3級問題集2014年版 第79回～第81回	中検研究会 編	光生館	音声(CD)
中検4級問題集2014年版 第79回～第81回	中検研究会 編	光生館	音声(CD)
中検準4級問題集2014年版 第79回～第81回	中検研究会 編	光生館	音声(CD)

## スペイン語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
モレニータ・スキャンダル 消えた聖女	アラン・ホンソン監督	㈱オンリー・ハーツ	映像(DVD)
バトル・オブ・ブエブラ 勇者たちの要塞	ラファ・ラーラ監督	㈱彩プロ	映像(DVD)
EL INFIERNO メキシコ地獄の抗争	ルイス・エストラーダ 監督	アムモ98	映像(DVD)
Eメールのスペイン語	四宮瑞枝、廣康好美	白水社	書籍
例文で覚えるスペイン語熟語集	高橋覚二、伊藤ゆかり	白水社	書籍
しわ	イグナシオ・フェレー ラス	ウォルト・ディズニー・ スタジオ・ジャパン	映像(DVD)

## ロシア語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
罪と罰	ディミトリー・スヴェト ザロフ 監督	アイ・ヴィー・シー	映像(DVD)
チャイコフスキー	イゴリー・タランキン 監督	アイ・ヴィー・シー	映像(DVD)

## 日本語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
のぼうの城	犬童一心監督	アスマック・エース	映像(DVD)
永遠の0	山崎 貴監督	アミューズソフトエンタテインメント	映像(DVD)
武士の家計簿	森田芳光監督	アスマック・エース	映像(DVD)

## コリア語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
「ハングル」能力検定試験過去問題集 1級 (第9巻)	ハングル能力検定協会	ハングル能力検定協会	音声(CD)
「ハングル」能力検定試験過去問題集 2級 (第9巻)	ハングル能力検定協会	ハングル能力検定協会	音声(CD)
「ハングル」能力検定試験過去問題集 準2級 (第9巻)	ハングル能力検定協会	ハングル能力検定協会	音声(CD)
「ハングル」能力検定試験過去問題集 3級 (第9巻)	ハングル能力検定協会	ハングル能力検定協会	音声(CD)
「ハングル」能力検定試験過去問題集 4級 (第9巻)	ハングル能力検定協会	ハングル能力検定協会	音声(CD)
「ハングル」能力検定試験過去問題集 5級 (第9巻)	ハングル能力検定協会	ハングル能力検定協会	音声(CD)
韓国語能力試験〈中級〉突破 【語彙・文法編】	栗畑利枝、方美英	三修社	書籍
ハングル能力検定試験準2級対策問題集 筆記編	李昌圭	朝日出版社	書籍
初級を卒業した人のための韓国語文法	長渡陽一	ナツメ社	音声(CD)
目指せ! 中級突破「前田式」韓国語パ ワーアップドリル	前田真彦	HANA(インプレス)	音声(CD)
耳が喜ぶ韓国語 リスニング体得トレーニング	金ドンウン、李勇九	三修社	音声(CD)
今すぐ書ける韓国語レター・Eメール表現集	貝森時子、洪淳珠	語研	書籍
日記を書いて身につける韓国語	小西明子、徐銀河	ベレ出版	書籍

韓国語類義語使い分けパーフェクトブック	羅誠恩、加藤薫	国際語学社	書籍
そのとき日本が創られた—日本史の重大なターニングポイント (日韓対訳—日本を読む)	西海コエン、バクヤンスン	Hanul Publishing Group	書籍
日本人が誤解される100の言動—国際交流やビジネスで日本を再生するヒント (日韓対訳—日本を読む)	山久瀬洋二、イギョンス	Hanul Publishing Group	書籍
微妙な気持ちがサクッと伝わる! ニュアンス韓国語BOOK	金美華、金貞蘭	星美堂出版	書籍
日本人のための分かりやすい韓国語文法100	金重燮、趙顯龍、方聖媛、李定喜	Language PLUS	書籍
Easy Learning Korean Conversation -Intermediate1 (Korean Edition) [003kr]	Language PLUS	Language PLUS	音声(CD)
Easy Learning Korean Reading -Intermediate1 (Korean Edition) [003kr]	Language PLUS	Language PLUS	書籍
Easy Learning Korean Writing -Intermediate1 (Korean Edition) [003kr]	Language PLUS	Language PLUS	書籍
Easy Korean for foreigners: WORKBOOK1 ~3- Learning Korean language[003kr]	Language PLUS	Language PLUS	音声(CD)
ブンサンケ	キム・ギドク製作総指揮	マクザム	映像(DVD)
高地戦	チャン・フン 監督	ツイン	映像(DVD)
私は王である!	チャン・ギュソン監督	ポニーキャニオン	映像(DVD)
コードネーム:ジャッカ	ペ・ヒョンジュン監督	クロックワークス	映像(DVD)
殺人の告白	チョン・ビョンギル監督	ワーナー・ホーム・ビデオ	映像(DVD)
恋は命がけ	ファン・イノ監督	ツイン	映像(DVD)
ベルリンファイル	リュ・スンワン監督	CJ Entertainment Japan	映像(DVD)
悪いやつら	ユン・ジョンビン監督	KRコンテンツグループ	映像(DVD)
10人の泥棒たち	チェ・ドンフン監督	ライブ・ビューイング・ジャパン	映像(DVD)
建築学概論	イ・ヨンジュ監督	ショウゲート	映像(DVD)

## インドネシア語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
CD付らくらくインドネシア語 初級	ドミニクス・パタオネ、近藤由美	インターカルチュラル・ネットワークス・ジャパン	音声(CD)
バッチリ話せるインドネシア語	近藤由美、イワン・ステイヤ・ブディ	三修社	音声(CD)
カラー版CD付インドネシア語が面白いほど身につく本	ドミニクス・パタオネ、近藤由美	KADOKAWA	音声(CD)
新装改訂版 やさしい初歩のインドネシア語	舟田京子	南雲堂	音声(CD)
パタオネにおまかせ パタオネのインドネシア語講座 初級	ドミニクス・パタオネ、近藤由美	めこん	音声(CD)
パタオネにおまかせ パタオネのインドネシア語講座 中級口語編	ドミニクス・パタオネ、近藤由美	めこん	音声(CD)
CD版 インドネシア語基本単語2000	高殿良博、舟田京子	語研	音声(CD)
ニューエクスプレス インドネシア語単語集	原真由子	白水社	書籍

## イタリア語

表 題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
イタリア語文法3段階式徹底ドリル	堂浦律子	白水社	書籍
実用イタリア語検定2014 3.4.5級 問題・解説	イタリア語検定協会	国際市民交流のためのイタリア語検定協会	音声(CD)
イタリア語検定4・5級突破【改訂版】	藤谷道夫、一ノ瀬俊和	三修社	音声(CD)
イタリア料理用語辞典	町田亘、吉田政国	白水社	書籍
ニューエクスプレスイタリア語	入江たまよ	白水社	音声(CD)
口が覚えるイタリア語	森口いづみ	三修社	音声(CD)
新装版イタリア基本単語集	秋山余思	白水社	音声(CD)
新装版イタリア語練習問題集	マリーサ・ディ・ルッツ、長神悟、西本晃二	白水社	音声(CD)

プリーモ伊和辞典 和伊付	秋山余思、他	白水社	書籍
和伊中辞典 第2版	和田忠彦、他	小学館	書籍
伊和中辞典 第2版	池田廉、他	小学館	書籍

## その他の言語

表題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
やかまし村の子どもたち	ラッセ・ハルストレム 監督	角川書店	映像(DVD)
やかまし村の春・夏・秋・冬	ラッセ・ハルストレム 監督	角川書店	映像(DVD)
リンドグレーンのクリスマス	ラッセ・ハルストレム 監督	角川書店	映像(DVD)
ニューエクスプレス アラビア語	竹田敏之	白水社	音声(CD)
少女は自転車にのって	ハイファ・アル・マン スール監督	アルバトロス	映像(DVD)
スタンリーのお弁当箱	アモール・グブテ監督	アンブラグド	映像(DVD)
マダム・イン・ニューヨーク	ガウリ・シンデー監督	アミューズソフトエン タテインメント	映像(DVD)

## 複数言語

表題	著者・製作・監修	出版・発売元	メディア種別
アズールとアスマール	ミッシェル・オスロ監督	ウォルト・ディズニー・スタジオ・ ホーム・エンターテインメント	映像(DVD)
スヌーピー:1960年代コレクション 特別 版	ビル・メレンデス監督	ワーナー・ホーム・ビ デオ	映像(DVD)
スヌーピー:1970年代コレクション Vol.1	ビル・メレンデス監督	ワーナー・ホーム・ビ デオ	映像(DVD)
スヌーピー:1970年代コレクションVol.2	ビル・メレンデス監督	ワーナー・ホーム・ビ デオ	映像(DVD)
風立ちぬ	宮崎駿監督	ウォルト・ディズニー・ スタジオ・ジャパン	映像(Blu-ray)



---

編 集 後 記

---

外国語教育研究室運営委員会そして、編集委員会の諸先生方に深く感謝申し上げます。先生方のご協力なく今回の外国語教育論集第43号の刊行は成し遂げられませんでした。特に副編集長として献身的に仕事をして下さった櫻井文子講師をはじめ、井上幸孝准教授、厳基珠教授そして平田一郎教授にも御礼申し上げます。平田教授は編集委員ではいらっしゃらないにも関わらず、ご協力いただきました。教務課CALL事務室の職員の皆様にも色々とお世話になり感謝の気持ちで一杯です。

論集にご執筆いただきました先生方には特に御礼申し上げると同時に、他の先生方にも、今後とも本論集、そして多方面での研究の場で、ご発表、投稿されますように、よろしくお願い致します。言語教育、習得、指導法、研究の為に、今後ともますますのご発展をお祈り申し上げます。

(フリックマン, ジェフリー C.)

---

Message from the Editor

---

I would like to express my gratitude to the Chair, Professor Itaru Terao, and other members of the Executive Committee, for giving me the opportunity to serve as editor for the Senshu Journal of Foreign Language Education. I would also especially like to thank Professor Ayako Sakurai, who in essence served as Assistant Editor, and without whose assistance making this 43rd edition of the Journal would not have been possible. In addition, I would like to thank the other members of the Editorial Committee, Professor Yunitaka Inoue and Professor Om KiJu, for their assistance, and especially Professor Ichiro Hirata, who also assisted us, though he was not an official member of the editorial committee. I must also thank the staff members of the CALL Office, especially Ms. Saki Tashiro, for their great assistance, and of course, the authors for their contributions to the Journal. Finally, I would like to encourage others to contribute to this and other such publications in the future, in order to add to the growing and valuable body of knowledge concerning language teaching and learning.

(Jeffrey C. Fryckman)

## 第43号編集委員会

委員長	フリックマン, ジェフリー C.
委員 (50音順)	井上 幸孝
	巖 基珠
	櫻井 文子

〈筆 者 紹 介〉 (掲載順)

佐藤 恭三	法学部	教授
ブリクマン, ジェフリー C.	文学部	准教授
ロンコーブ, ピーター	文学部	准教授
大月 敦子	商学部	非常勤講師
佐藤 弘明	商学部	教授
杉本 孝子	経済学部	非常勤講師
小川 都	経営学部	非常勤講師

---

専修大学外国語教育論集

第 43 号

2015 年 3 月 15 日 発行

編集兼発行者 専修大学外国語教育研究室  
室長 寺尾 格

発行所 専修大学外国語教育研究室

〒214-8580 川崎市多摩区東三田2-1-1

電 話 044-911-0502

F A X 044-900-7842

印刷所 (株) 大熊洋紙店

---