

第9回 (2015年度)

JACET 関東支部大会要綱

JACET-KANTO 9th ANNUAL CONVENTION PROGRAM

—青山学院英語教育研究センター後援—

Aoyama Gakuin Research Center for English Language Teaching
(AGRCELT)

大会テーマ：統合型英語教育における異文化間多様性

Theme: Intercultural Diversity of Integrated Learning in English Education

日時/ 2015年7月12日 (日)

Sunday, July 12th, 2015

受付/ 8時30分より

Registration starts at 8:30 a.m.

17号館6階ホワイエ

Bldg. No 17, 6th Floor

場所/ 青山学院大学・青山キャンパス

Aoyama Gakuin University,
Aoyama Campus

〒150-8366 東京都 渋谷区渋谷 4-4-25

大会本部 / 17号館 17605 教室

一般社団法人大学英語教育学会・関東支部

The Japan Association of College English Teachers, Kanto Chapter

JACET 関東支部事務局

〒150-8366 東京都 渋谷区 渋谷 4-4-25

青山学院大学文学部英米文学科・木村松雄研究室内

03-3409-8279 (高木亜希子ダイヤルイン)

E-mail: tack@aoni.waseda.jp (大会運営委員長 新井巧磨)

【特別礼拝のご案内】

7月12日（日）大会当日、朝8時半からの受付時間に、本部礼拝堂（ベリー・ホール:文化庁登録有形文化財）にて、青山学院大学・シュー土戸ポール牧師による特別英語礼拝を行います。どうぞご参加ください。

(Aoyama Gakuin cordially invites you to the morning service by Dr. Rev. Shew Tsuchido, Paul at The Historic Chapel in Berry Hall (Headquarters) during the registration from 8:30 am on July 12th.)

聖書箇所：Matthew 5:13-16

説教："Living as Salt of the Earth, Light of the World"

説教者：Shew Tsuchido, Paul, Ph.D（青山学院宗教部長）

礼拝堂は神聖な場所です。ここでの飲食は禁じられております。

【大会参加費・懇親会費の領収証について】

1. 今大会に限り、参加費は試行的に無料です。
 2. 懇親会に御出席頂ける方は、6月30日までに大会運営委員長 新井巧磨（tack@aoni.waseda.jp）まで御連絡下さい。メールの件名は「JACET 支部大会 懇親会出席」とご記入ください。
 3. 懇親会費は3500円です。大会当日に受付で御支払下さい。領収書が必要な方はお申し出ください。
-

大会スケジュール

時刻	第1室 (17601)	第2室 (17602)	第3室 (17603)	第4室 (17606)	第5室 (17607)	第6室 (17608)	第7室 (17609)
8:30~ 8:30~9:15	受付開始（17号館6階ホワイエにて） 礼拝（本部礼拝堂：ベリー・ホールにて ※希望者のみ）						
9:30~	賛助会員の展示案内（17号館6階ホワイエにて）						
9:30~10:00	#01.研究 発表 A	#03.実践 報告 A	#07.研究 発表 B	賛助会員 発表 A	#10.実践 報告 B	#13.実践 報告 C	#15.実践 報告 D
10:05~10:35	#02.研究 発表 C	#04.研究 発表 D	#08.研究 発表 E	賛助会員 発表 B	#11.実践 報告 E	#14.研究 発表 F	#16.研究 発表 G
10:40~11:10	—	#05.研究 発表 H	#09.招待 講演	—	#12. ワーク ショップ	—	—
11:15~11:45	—	#06.実践 報告 F		—		—	
11:45~13:00	昼食休憩（賛助会員の展示案内にも是非お立ち寄りください）						
12:30~13:00	支部総会・挨拶（本多記念国際会議場 17610 教室にて） 1. 支部総会 2. 大会委員長挨拶 3. 会長挨拶 4. 会場校代表挨拶						
13:00~14:30	基調講演（本多記念国際会議場 17610 教室にて） 『字幕の後ろに見えるもの』 戸田奈津子氏（映画字幕翻訳者）						
14:35~15:05	#17.研究 発表 I	#19.研究 発表 J	#21.実践 報告 G	賛助会員 発表 C	#23.実践 報告 H	#25.研究 発表 K	#27.実践 報告 I
15:10~15:40	#18.研究 発表 L	#20.研究 発表 M	#22.研究 発表 N		#24.研究 発表 O	#26.研究 発表 P	#28.研究 発表 Q
15:50~17:30	全体シンポジウム（本多記念国際会議場 17610 教室にて） 『Intercultural Diversity of Integrated Learning in English Education』						
17:30~17:35	閉会式（本多記念国際会議場 17610 教室にて）						
18:15~20:45	懇親会「鶏屋 東方見聞録 表参道店」 会費：3500円（お申し込みは事前をお願い申し上げます。会費は当日お支払い下さい。）						

※17604 教室と展示会場にお茶のご用意がございます。17605 教室は大会本部です。

目次

大会スケジュール	2
御挨拶 木村松雄 (JACET 関東支部長・青山学院大学)	7
御挨拶 神保尚武 (JACET 前会長・早稲田大学)	8
御挨拶 寺内 一 (JACET 会長・高千穂大学)	9
基調講演概要 「字幕の後ろに見えるもの」What I see behind movie subtitles 戸田 奈津子 (映画字幕翻訳者)	10
全体シンポジウム概要 「統合型英語教育における異文化間多様性」 Intercultural Diversity of Integrated Learning in English Education 笹島茂 (東洋英和女 学院大学・教授) 塩澤正 (中部大学・教授) 森住衛 (大阪大学・桜美 林大学・名誉教授)	11
#01. 研究発表A 【第1室】(17601 教室) 09:30~10:00 中国の英語教育がめざす もの — 初等・中等英語教科書に見える中国文化 English Education Aims in China: Chinese Culture in Elementary and Secondary School English Textbooks 西蔭浩子 (大正大学) 岡野恵 (大正大学) 平石淑子 (日本女 子大学)	17
#02. 研究発表C 【第1室】(17601 教室) 10:05~10:35 異文化間における認知ス タイルの違いの理解の活用 Teaching Production Skills through Understanding Differing Perception Styles between Cultures 松岡みさ子 (大妻女子大学)	19
#03. 実践報告A 【第2室】(17602 教室) 09:30~10:00 行間を読む授業—経済・ 経営の英語 How to Pick up What are in the Spaces between the Lines: English for Economics and Business 中原功一朗 (関東学院大学)	21
#04. 研究発表D 【第2室】(17602 教室) 10:05~10:35 Analysis of Text Readability and Item Categorization in Placement Tests Nakamura, Yuji (Keio University) Murray, Adam (Miyazaki International College) Shimada, Kazunari (Takasaki University of Health and Welfare)	23
#05. 研究発表H 【第2室】(17602 教室) 10:40~11:10 TOEIC は企業が求める 英語力を測定しているか Does TOEIC Adequately Measures English Proficiency of Corporate Employees 戸田博之 (東京大学・大学院生)	25
#06. 実践報告F 【第2室】(17602 教室) 11:15~11:45 インพุット洪水とゲームによる TOEIC リスニングアプリの開発 TOEIC Listening Web App with Input Flood and Gamification 湯舟 英一 (東洋大学)	27

#07. 研究発表B 【第3室】(17603 教室) 09:30～10:00	English Speaking Countries through the Eyes of Japanese Language Students Shimazu, Shigeo (Tamagawa University; part-time)	29
#08. 研究発表E 【第3室】(17603 教室) 10:05～10:35	Qualitative Approach on Cultural Diversity at a Bilingual University Fukuda, Tetsuya (International Christian University)	31
#09. 招待講演 【第3室】(17603 教室) 10:40～11:45	グローバル化時代の英語教育－異文化間コミュニケーション能力育成の意義と課題 Intercultural Communicative Competence and Teaching English as a Foreign Language in the Globalized World 中山夏恵 (共愛学園前橋国際大学) 栗原文子 (中央大学)	33
#10. 実践報告B 【第5室】(17607 教室) 09:30～10:00	英字新聞を使用したオーラルプレゼンテーション活動：「実践共同体」の視点から学びを捉える Oral Presentation Activities Using English Newspaper: From the ‘Community of Practice’ Perspective 峰松和子 (津田塾大学・大学院生)	35
#11. 実践報告E 【第5室】(17607 教室) 10:05～10:35	英字新聞を用いたアクティブ・ラーニングの授業形態の比較 Comparison of Different Teaching Methods of Active Learning Using English Newspapers 中井文子 (東洋大学)	37
#12. ワークショップ 【第5室】(17607 教室) 10:40～11:45	Drama in Education: Using Well-known Japanese Tales as Pre-texts Shiozawa, Yasuko (Bunkyo University) Saito, Aiko (Setsunan University) Moody, Miho (Nagoya University of Foreign Studies) Kusanagi, Yuka (Gunma University) Yoshida, Mariko (Tsuda College)	39
#13. 実践報告C 【第6室】(17608 教室) 09:30～10:00	Overlooked Motivational Strategies: Test Scoring Methods Kawashima, Tomoyuki (Gunma University).....	41
#14. 研究発表F 【第6室】(17608 教室) 10:05～10:35	Challenges Concerning Integrated-skills EFL Test and Assessment: Operationalizing Assessment Production Cycle with Diverse Teacher Beliefs Miyazaki, Kei (Keio Gijuku High School) Tsuchihira, Taiko (Seitoku University) Matsumoto, Kahoko (Tokai University)	43
#15. 実践報告D 【第7室】(17609 教室) 09:30～10:00	全学共通カリキュラムにおける英語発音指導－ニーズ分析と授業実践報告 Pronunciation Instruction for Non-English Majors: Needs Analysis and Course	

	Implementation	三谷裕美 (獨協大学) 辻田麻里 (獨協大学)	45
#16.	研究発表G 【第7室】 (17609 教室) 10:05~10:35	Scaffolded Timed Speaking Grid: Developing Academic Speaking Fluency for Science Majors Uehara, Suwako (University of Electro-Communications)	47
#17.	研究発表I 【第1室】 (17601 教室) 14:35~15:05	A Comparative Study of Content-Based Language Teaching at Universities and International Preschools in Japan Butterfield, Jeffrie (Kanagawa University; graduate student)	49
#18.	研究発表L 【第1室】 (17601 教室) 15:10~15:40	学習プロセスへの認識の深化は、学習にどんな影響を与えるのか—「学ぶ力」の育成にむけて How the Deepening of Learner's Acknowledgement of their Learning Process Affects their Learning?: Toward the Development of "Learnability" 河内山 晶子 (明星大学)	51
#19.	研究発表J 【第2室】 (17602 教室) 14:35~15:05	A Comparative Study of Student Multiple Intelligences: Pedagogical Implications for ESP Classes Yamauchi, Darlene (Niigata University of Health and Welfare; part-time)	53
#20.	研究発表M 【第2室】 (17602 教室) 15:10~15:40	Development of a Level-specific Test Based on the CEFR-J Reading Scale Fujimura, Tomoko (Kanda University of International Studies) Sugita, Megumi (Kanda University of International Studies)	55
#21.	実践報告G 【第3室】 (17603 教室) 14:35~15:05	日米文化比較を使った異文化適応の英語授業について ESL Class for Cross-cultural Adaptation Based on Japan-U.S. Cultural Comparison 大味潤 (尚美学園大学・非常勤講師)	57
#22.	研究発表N 【第3室】 (17603 教室) 15:10~15:40	日本人女性の大学英語教師の変遷 Japanese Female EFL University Teachers in Transition 吉原令子 (日本大学)	59
#23.	実践報告H 【第5室】 (17607 教室) 14:35~15:05	指導実践における教育用例文コーパス SCoRE の評価 Evaluating the Sentence Corpus of Remedial English for Level Appropriateness and Usability in the EFL Classrooms 中條清美 (日本大学) 若松弘子 (筑波大学・大学院生)	61
#24.	研究発表O 【第5室】 (17607 教室) 15:10~15:40	上級英語学習者誤用コーパスに基づく日英語空間表現の対照 Comparative Studies on Spatial Representation in English and Japanese Based on the Advanced Learners'	

Corpus of English	望月圭子 (東京外国語大学) Newbery-Payton, Laurence Christopher (東京外国語大学・大学院生)	63
#25. 研究発表K 【第6室】 (17608 教室) 14:35~15:05	インタラクシオンを促す 文法学習の紹介ーディクトグロスの効果的活用 Effective Use of Dictogloss in Teaching Grammar Interactively 山本成代 (創価大学)	65
#26. 研究発表P 【第6室】 (17608 教室) 15:10~15:40	The Effects of Two Types of Output-input Activities on Vocabulary and Grammar Learning: A Comparison of Text Reconstruction and Summary Writing Fujii, Akiko (University of the Sacred Heart) Iwata, Yumiko (University of the Sacred Heart; graduate student) Matsueda, Rina (University of Leeds; graduate student).....	67
#27. 実践報告I 【第7室】 (17609 教室) 14:35~15:05	The Effects of Group Works with Language Consultants on Language Learning and Motivation Yamamoto, Hiroki (Graduate School at Meiji University; graduate student) Izumisawa, Makoto (Graduate School at Meiji University; graduate student).....	69
#28. 研究発表Q 【第7室】 (17609 教室) 15:10~15:40	A Rasch Analysis of L2-English Achievement Goals Richard, Jean-Pierre Joseph (Tokyo Woman's Christian University).....	71
賛助会員発表A 【第4室】 (17606 教室) 09:30~10:00	OPIc 英語コミュニケーションテストの学内実施を通じて見えてきたスキル評価レベルの実態とテスト運営・学習環境の課題 The English Proficiency of Students Discovered through OPIc Tests on Campus and Agenda on their Operation & Learning Environment 八木智裕 (NEC マネジメントパートナー株式会社・主幹) 大久保雅司 (NEC マネジメントパートナー株式会社・主幹)	73
賛助会員発表B 【第4室】 (17606 教室) 10:05~10:35	CLIL 英語と地図で学ぶ世界事情 - テキストとその指導 CLIL Seeing the World through Maps: the Textbook and its Use in the Classroom 笹島茂 (東洋英和女学院大学) 仲谷都 (東洋英和女学院大学・非常勤講師) 油木田美由紀 (東洋英和女学院大学・非常勤講師)	75
賛助会員発表C 【第4室】 (17606 教室) 14:35~15:40	TOEIC 授業への4技能アプローチ A Four-skill-based Approach to TOEIC Lesson 関戸冬彦 (獨協大学) 長和重 (新潟大学・非常勤講師)	77
第9回 (2015 年度) 関東支部大会組織		79
発表者・提案者・司会者の先生方へお願い		80
出展参加賛助会員一覧		80

御挨拶

第9回(2015) JACET 関東支部大会開催に寄せて

木村 松雄 (JACET 関東支部長・青山学院大学)

第9回(2015)JACET 関東支部大会を開催できますことを心から感謝申し上げます。大会運営委員長の新井巧磨先生(早稲田大学)、副委員長の山口高領先生(早稲田大学)、大会実行委員長の高木亜希子先生(青山学院大学)、副支部長の佐野富士子先生(横浜国立大学)と笹島茂先生(東洋英和女学院大学)を初めとする、多くの先生方のご尽力に衷心より御礼申し上げます。

本年度支部大会のテーマは、「統合型英語教育における異文化間多様性 (Intercultural Diversity of Integrated Learning in English Education)」です。「複言語主義」「行動主義」を掲げる指標としてのCEFRを意識したCAN-DOリストの作成と実行、4技能の統合と総合によるコミュニケーション能力の育成とその成果への期待等は、大学入試の在り方までをも根本的に見直す大きなうねりとなっています。一方で、ICTの進捗は著しく、「教える—教わる」という従来型の教授環境から、電子黒板とタブレットを用い、学習者同士が主体的に学び合う「双方向・課題解決・発表型」の学習環境に変容しようとしています。目標言語を手段としつつ様々な領域の内容を学ぶ可能性を秘めたCLIL(内容言語統合型学習)に代表されるような「ブレンド型英語授業」は、恐らくこの後主流となっていくことでしょう。この後は、車の両輪として、‘how to teach and learn’は当然の事として、なおそれ以上に、‘what to teach and learn’が重要な教育の対象になっていくことでしょう。本大会においては、「招待講演」(10:40-11:45)と「全体シンポジウム」(15:50-17:30)が連動し、「言語教育における文化」と「異文化間コミュニケーション能力の育成」の在り方を探ります。

発表者と同様、参加される皆様の活発な議論展開を御願い申し上げます。

基調講演には、1500本を超える映画作品の字幕翻訳者として名高い戸田奈津子氏を御迎えし、「字幕の後ろに見えるもの(What I see behind movie subtitles)」という演題でご講演頂きます。長いご経験から、きっと楽しく、映画を通じた異文化理解についてお話し頂けるものと期待しております。

会場校を代表して、折島正司先生(青山学院大学文学部長)よりご挨拶を頂きます。お忙しいお体にも拘らず、ご快諾頂いた折島学部長に衷心より御礼申し上げます。また会場使用に当たり全面的な支援を頂いております学校法人青山学院(安藤孝四郎理事長)に衷心より御礼申し上げます。

本支部大会が成功裏に終了致しますことを心から祈っております。何卒宜しく御願い申し上げます。

一般社団法人大学英語教育学会
関東支部会員各位

神保 尚武 (JACET 前会長・早稲田大学)

御挨拶

第9回関東支部大会が開催されるにあたり、挨拶のことは述べさせていただきます。

木村松雄支部長のもとでの4回目の関東支部大会となります。大会テーマの「統合型英語教育における異文化間多様性」(Intercultural Diversity of Integrated Learning in English Education)は、時機を得たものであり、プログラムにはこのテーマに関連する基調講演、研究発表、事例研究やシンポジウムなどが準備され、参加者も楽しみにしているかと思えます。

今回の基調講演は大会テーマに関して映画字幕翻訳者の戸田奈津子氏にお願いいたしました。「字幕の後ろに見えるもの」という演題ですので、まさに異文化間の問題を論じてくださるものと期待しています。英米の映画は英語圏を中心とした世界の文化を学ぶ優れた教材であり、教室で積極的に取り上げていただきたいと思えます。

大会テーマに関する全体シンポジウムは木村松雄氏(青山学院大学教授)の司会で、笹島茂氏(東洋英和女学院大学教授)、塩澤正氏(中部大学教授)と森住衛氏(大阪大学・桜美林大学名誉教授)に議論していただきます。われわれの英語教育に関わる問題が提示され、活発な討論が展開されることが期待されます。

関東支部は、年に一度の支部大会の他に、月例研究会や各研究会活動を活発に推進しております。月例研究会は会場が青山学院大学で、地の利を得ており、多くの参加者が集まっております。多くの研究会は科学研究費などの外部資金を獲得し、活発な活動を続けております。これからも会員の皆様のますますのご発展をお祈りいたします。

いろいろな重要課題も山積していると思えます。会員の皆様におきましては、支部の役員や本部役員に、ご意見やご要望等を寄せていただきたくお願いいたします。

最後に会場校の青山学院大学のスタッフの皆様の献身的なご助力に感謝申し上げます。

一般社団法人大学英語教育学会
関東支部会員各位

寺内 一 (JACET 会長・高千穂大学)

御挨拶

日頃の学会活動にご参加いただきましてありがとうございます。2015年6月22日より一般社団法人大学英語教育学会の会長職を拝命いたしました寺内一でございます。歴代の会長と比しても甚だ力不足を実感しておりますが、任期中一所懸命職務を全うする所存ですので、ご理解とご協力を賜りますようお願い申し上げます。

その会長としての初仕事がこの大学英語教育学会第9回(2015年度)関東支部大会でのご挨拶となりました。2006年に関東支部が本部から正式に独立して発足して以来(それまでは関東支部はなく本部)、今回の支部大会で9回目を迎えることとなります。これまでの支部大会のテーマを振り返ってみましょう。第1回「大学英語教育の再編ー求められるリメディアル教育」(早稲田大学)、第2回「大学の英語カリキュラムの現状と未来」(立教大学)、第3回「大学英語教育を取り巻く現状と展望:言語政策の観点から」(青山学院大学)、第4回「グローバルな観点から大学英語教育に求められるもの」(東洋大学本郷キャンパス)、第5回 Communicative Language Teaching Revisited: Our Successes and Failures(大東文化大学板橋キャンパス)、第6回 Globalization and Roles of English(横浜国立大学)、第7回 English Language Education and the CEFR in Japan(青山学院大学)、第8回「大学の国際化とグローバル人材育成(Globalization in Higher Education and Human Resource Development)」(青山学院大学)であり、今回のテーマが「統合型英語教育における異文化間多様性(Intercultural Diversity of Integrated Learning in English Education)」となります。来年は記念すべき第10回関東支部大会を迎えることとなります。石田雅近初代支部長、中野美知子第2代支部長、木村松雄第3代(現)支部長のリーダーシップのもと、関東支部は毎年確実な歩みを進めております。

神保前会長のご挨拶にもございますように、映画字幕翻訳者の戸田奈津子氏の基調講演木村松雄氏(青山学院大学教授)の司会のもと、笹島茂氏(東洋英和女学院大学教授)、塩澤正氏(中部大学教授)と森住衛氏(大阪大学・桜美林大学名誉教授)による全体シンポジウムはもちろんのこと、会員の皆様の研究発表、事例研究やシンポジウムなど多彩なプログラムが準備されており、私をはじめ、みなさん期待していらっしゃると思います。

それでは、短いですが、これをご挨拶の言葉とさせていただきます。関東支部の会員の皆様の益々のご健勝とご発展を心より祈念しております。

基調講演

「字幕の後ろに見えるもの」

“What I see behind movie subtitles”

戸田 奈津子（映画字幕翻訳者）

略歴

東京都出身。津田塾大学英文科卒。好きな映画と英語を生かせる職業、字幕づくりを志すが門はなく、短期間のOL生活や、フリーの翻訳種々をしながらチャンスを待つ。1970年にようやく「野生の少年」「小さな約束」などの字幕を担当。さらに10年近い下積みを経て、1980年の話題作「地獄の黙示録」で、本格的なプロとなり、以来、1500本以上の作品を手がけている。来日する映画人の通訳も依頼され、長年の友人も多い。

主なる作品

「E.T.」「スター・ウォーズ」「フォレスト・ガンプ」
「タイタニック」「ラスト・サムライ」
「パイレーツ・オブ・カリビアン」「アバター」
「ミッション・インポッシブル 5」

著書

「字幕の中に人生」（白水社）
「男と女のスリリング」（集英社）
「スターと私の映会話」（集英社）
「字幕の花園」（集英社）
「スクリーンの向こう側」（WOWOW, 共同通信社）
「Keep on Dreaming」（双葉社）

統合型英語教育における異文化間多様性

Intercultural Diversity of Integrated Learning in English Education

森住 衛 (大阪大学・桜美林大学 名誉教授)

英語教育における「文化」の扱い

— 「文化」の定義、「文化観」の考え方、「文化教育」のあり方を中心に —

本シンポジウムの私の役割は、「今を含めこれからの日本の英語教育のあるべき姿を〈文化〉から提案していただきたい」である。周知のように、本シンポジウムが論ずる「器」である「英語教育」は、小中高大に分かれているし、それぞれの段階での単位数、科目、分野、到達度の程度（レベル）などの違いなどもあり、千差万別である。そして、もう1つのキーワードの〈文化〉も意味領域が途方もなく広く、他教科との重なりもあり、絞るべき対象も多種多様である。

この茫漠とした2つの概念や実態を突き合わせて、何を、どの程度提案できるかははなはだおぼつかないが、以下のような流れと内容になる予定である。まず、〈はじめに〉で、なぜ外国語(英語)教育で「文化」を問題にするかについて、本シンポジウムの趣旨に加えて、提案者なりの解説を試みたい。本論はⅠ～Ⅲの3つに分かれる。Ⅰでは、明治以来の「文化(culture)」の語義を国語辞典や英和辞典で辿ってみたい。「文化＝教養」という捉え方などを紹介したい。Ⅱでは、「文化」を取り上げる際の観点すなわち「文化観」を検証する。これを間違えると「文化」の扱いが「反国際的」や「帝国主義的」になるおそれがある。Ⅲでは、外国語(英語)教科で文化を教える(これを提案者は「文化教育」としている)際の留意点と具体的な事例を挙げる。そして、最後の〈おわりに〉で、外国語(英語科)と他教科との「文化」と扱いの違いや、文化を教えるための外国語(英語)養成や普段の研修などに触れたい。

全体として、テーマが大きい分だけ盛りだくさんになっているので、場合によっては資料の提供だけに留めることもある。また、部分的に「異文化」に触れたり、教科書の「題材」に言及したりして、塩澤氏の「異文化理解」や笹島氏のCLILと重なるところがあるが、これは、この提案が順番として

は最初になるので、後に続く塩澤氏や笹島氏の発表の露払い的な役目として考えていただきたい。

はじめに

1. 問題提起
「文化」（教養）の扱いが手薄
2. 本提案の前提
言語と文化の不可分な関係

I. 「文化」・ culture の定義

1. 辞書の語義の変遷
「耕作」から「日常生活様式」
2. 本提案における「文化」の定義
「人間の営みのすべて」
「国や地域、民族の日常生活様式、思考・行動様式、価値観」

II. 「文化観」の考え方

1. 「文化観」の検証
「文化の相対性」など14の検証項目
2. 「異文化」を考える視点
「相違点 vs. 類似点」など12の二項対立

III. 「文化教育」のあり方

1. 「文化学」「文化教育」の位置づけ
cf. 人文科学、社会科学 / 言語文化教育
2. 「文化教育」としての英語教育の事例
題材の分野と取り上げる国や地域 / 英語圏文化、非英語圏文化

おわりに

1. 外国語（英語）教育における「文化」の取り上げ方
他教科との違い / 言語に関係した文化
2. 外国語（英語）教員養成
「文化教育」「言語文化教育」の履修教科の必要性

統合型英語教育における異文化間多様性

Intercultural Diversity of Integrated Learning in English Education

塩澤 正（中部大学）

英語の授業で「異文化理解」を促す？

統合型英語教育には4技能や内容（contents）の統合という意味合いがあるかもしれないが、私は（異）文化理解（cultural understanding）を含めた統合学習と理解したい。まず、今回のシンポジウムでは改めて、異文化・異文化理解・異文化理解能力などについて、再整理する。そのうえで、英語教育で扱うべき異文化理解の意義、具体的内容、範囲、その扱い方などについていくつか提案する。英語教育と異文化理解教育の接点として、異文化理解関係の読み物やアクティビティーを取り入れることが容易に想像できる。これは一つの方法であり、中心的な言語活動にならざるをえないのかもしれない。だが、このような特別な言語材料を使わずに、中・高・大の全ての一般的な英語の授業で、異文化理解を促すような英語教育はできないものか、できるとすれば、どのような考え方や方法論があるのか、参加者の皆様とともに考えてみたい。上記のタイトルはそのアンチテーゼとして掲げてみたが、異文化理解と英語教育は切り離して考えて方がいいという議論も大いに可能かもしれない。

以下、いくつか議論の対象になることをあげておきたい。

異文化理解と「国際理解」をほぼ同じ意味で使うこともできるが、ユネス

コが提案する「国際理解教育」、つまり人権教育、平和教育、海外・帰国子女教育、開発教育、環境教育、国際交流活動、人権教育、国民的自覚の涵養、国際社会の総合依存の理解、世界的視野の育成、などはどこまで英語教育で扱う必要があるのだろうか？あるいは異文化理解は国際理解の一つの下位分野として認識し、これらと切り離して考えた方がいいのだろうか。

異文化を「理解」とはどのような精神状態を言うのだろうか。ユネスコに言わせれば、「世界文化や価値観の多様性を重要とする相互尊重と寛容及び共感的な態度」（日本ユネスコ委員会、1982）を持つ、ということになる。心理学の観点から言えば、「自文化の思考構造を脱却し、異文化を理解するための新しい思考構造を作り、双方を取り入れた新しい価値体系を築くこと（高山、2003）」であり、「受容不可能なほど異なっていると認知したものの生存を認め、ともに生きていくという厳しい覚悟を伴う」（小林、2005）ということになる。このように「認知」レベルの理解を超えて、痛みと主体的な行動を伴う「情意」・「行為」レベルでの自己変容まで英語教育が負うべきなのだろうか。

仮にその必要があるとなれば、私たち英語教師は日々の英語の授業ではどのような態度で、どのような教材を使い、どのように向き合えばいいのだろうか？もし、教材の選択肢が教員に無いとすれば、どのようにしたらいいのだろうか？さらに、まさに統合的な英語学習と異文化理解の実践的な場である「海外留学」や留学生の多い大学の学びの場をどのように利用すべきだろうか。

これらはすべて、教師一人一人の教育信条にも関わることであり、答えは出ないと思うが、議論のきっかけを提供できればと思う。

統合型英語教育における異文化間多様性

Intercultural Diversity of Integrated Learning in English Education

笹島 茂（東洋英和女学院大学）

CLILにおける統合の意味と文化の扱い

「Interculturality（文化間性）」の育成は、CLIL（Content and Language Integrated Learning）の目的の一つである。それは、CLILの基盤である統合学習（integrated learning）と関連する。シンポジウムでは、日本の教育環境におけるCLIL的な統合学習の意味と文化の扱いを考えたい。大会のテーマである「統合型英語教育における異文化間多様性」の趣旨は、英語教育がますます多様化しているにもかかわらず、明治以来の英語教育の伝統のもとに大きな変革が起こりにくい状況において、統合という観点から言語や文化の意味や扱いを改めて議論することにあると理解する。私は、CLILという新しいようで古い学習を話題としてこの問題を考えたい。

CLILは、教科科目内容とことばを統合する学習のことで、Do Coyle (2008: 9) がこの点について述べているように、文化（culture）を重視している。

The 4Cs Framework suggests that it is through progression in knowledge, skills and understanding of the content, engagement in associated cognitive processing, interaction in the communicative context, developing appropriate language knowledge and skills as well as acquiring a deepening intercultural awareness through the positioning of self and 'otherness', that effective CLIL takes place.（下線は筆者）

The 4Cs Framework とは、学ぶ教科科目の内容 (Content)、学習言語としてのコミュニケーション (Communication)、高次学習につながる思考 (Cognition)、そして、地球市民課題としての文化 (Culture) という4つのCで始まる原理から構成される枠組のことで、CLILの大きな特徴を示す。この点において、CLILは、バイリンガル教育 (bilingual education) や内容重視の指導 (content-based instruction) などと区別される。そして、CLILは、内容を学び、思考し、多様なコミュニケーションにかかわることで、言語を発達させ、自己と他者との関係を通じて文化間意識を培うのである。つまり、CLILは統合型の教育 (pedagogy) であり、単に言語教育という枠組で考えると誤解される。

グローバル人材の育成を目指すという日本の現状において、CLILというヨーロッパで発展している教育は見るべきものがあるだろう。CLILは、学習者同士の文化、学習する内容を扱う上での文化、教師と学習者がかかわる学校あるいは授業の文化など、学習者が直面する多様な文化を扱う。複雑であり、伝統的な学習文化とは多少異なる。その意味で、英語学習に携わる教師にも学習者にも「面白み」がある。しかし、その「面白み」は明確に解明されていないし、方法論も多様である。また、その「面白み」は人によって違う。「CLILは面白い!」と言う人もいれば、「CLILって結局何だ?」と批判する人もいる。しかし、「それがCLILだ」と理解することが、私は重要だと考えている。その点について議論を深めたい。

#01. 研究発表A

【第1室】(17601 教室) 09:30~10:00

司会 河内山晶子 (明星大学)

中国の英語教育がめざすもの
- 初等・中等英語教科書に見える中国文化
**English Education Aims in China- Chinese Culture
in Elementary and Secondary School English Textbooks**

西蔭 浩子 (大正大学)

岡野 恵 (大正大学)

平石 淑子 (日本女子大学)

日本の英語教育は様々な改革が提言され実行に動いているが、アジア諸国の中で遅れをとっているのも事実である。特に中国では英語過程基準(学習指導要領)で統一された小学校から大学までの一貫教育が実施され、そこには参照すべき教育上の特徴が数々見られる。中国における小学校3年生からの英語必修化は2001年に始まっており、現在は北京、上海、天津などの大都市では、小学校1年生から英語教育が実施されている。中国の英語教育の特徴のひとつであり、日中の英語教育の成果に大きな違いをもたらしている要因のひとつが初等・中等教育で使用される英語教科書そのものであると考える。本発表では、中国の初等・中等英語教科書にどのような特徴があるのか、特に教科書の中に見られる中国文化の取り扱い方、その発信を促す仕組みに着目する。中国の教育理念として、鈴木(1999)が外国語教育は自国を宣伝するための「自己顕示・自己宣伝型」であり、小池(2007)が国際理解を通じて自国への意識、自信、愛国心の発揚を目指しているとの指摘がある。外国語を学ぶことの目的がそうであれば、その学習の基盤になる教科書においても中国文化を礼賛し、他へ発信していく準備が施されているはずである。

具体的には北京の初等・中等学校で使用されている英語教科書『英語1年級』(以下『英語1』)から『英語6年級』(以下『英語6』)までのシリーズと、『英語7年級 Go for it!』(以下『英語7』)から『9年級 Go for it!』(以下『英語9』)シリーズを扱う。そもそも中国と日本では英語教科書の製作過程そのものが異なり、中国の英語教材作成の方法には「外国からの直輸入」「外国の専門家と作成」「外国の教科書を中国向けに改訂」「中国独自に編集」の4パターンある。今回扱う教

科書は中華人民共和国教育部の「基本要求」に従って作成された「外国の教科書を中国向けに改訂」パターンである。『英語1』から『英語6』は米国の Lingo Learning 社と中国の人民教育出版社とが共同作成しており、『英語7』から『英語9』は、米国 Cengage Learning と人民教育出版社が協力して「外国の教科書を中国向けに改訂」したものである。中国での教科書採択は、複数種類の教科書の中から、全教科まとめて組を作り、1種類の組の教科書を選択するシステムのため、北京市で採択されている一連の教科書は、初等・中等学校での英語教育の流れを俯瞰するために適している。

小学校英語の教科書に対する中国教育部の「基本要求」は、児童の認知レベルに応じたもの、学習興味や言語に対する感覚を養うもの、英語圏の国家の文化、風俗習慣を理解し、異国の文化に対する正しい態度を養うのに役立つものとある。小学校・中学校における英語教科書の構成を調べることで、「基本要求」がどのように教科書に反映されているかを検証することができる。

その上で、『英語7』から『英語9』までの教科書とオリジナル版『Go for It!』を比較することで、中国の教科書の中では中国文化のどのような側面が強調され、学習者がそれらを発信していくプロセスがどのように埋め込まれているのかを検討する。

英語文化圏への憧れや共感を促し、外国の文化を受容するメッセージ性の強かった日本の英語教科書も最近に変化が見られている。しかし、より発信型の英語使用者の育成が期待されている日本では、自文化を発信することを教育理念として掲げている中国の教科書から学べるが多々あることを示し、それらを検討することにより、今後4技能のバランスの取れた日本人英語使用者が育成されていくことを議論する。

#02. 研究発表C

【第1室】(17601 教室) 10:05~10:35

司会 河内山晶子 (明星大学)

異文化間における認知スタイルの違いの理解の活用

Teaching Production Skills through Understanding Differing Perception Styles between Cultures

松岡 みさ子 (大妻女子大学)

本研究は、日本人と英語母国語話者の認知スタイルの違いを認識させることを指導の出発点とし、英語の基礎学力がそれほど高くない学生がグローバル人材として社会に貢献していくための発信力育成を目指した取り組みに関わるものである。写真をインプットとして用い、英語を母国語とする人が分かりやすい写真の説明文とはどういうものなのかを理解させる。これに始まり、基礎的な文、語彙を活用することにより英語で発信すること自体に関心、及び自信を持たせることが可能となる。

日本人とアメリカ人が同じビデオ(水槽の中で魚が泳いでいる様子)を見た場合に、何に注目するかが異なるという報告がある。日本人の場合は水槽の中の映像を見た場合、全体の様子を捉えることに関心がいくが、アメリカ人の場合は早く動く魚、つまり目立っているものに注目する、と言われている。この違いを写真の説明させる時の指導に取り入れることにより、英語母国語話者にとって分かりやすい文章を書くことができるようになる。

人が何に注意を向けるかについては文化的背景が影響を及ぼす、という内容の別の研究で、台湾出身者とアメリカ人を対象としたものがある。日常生活について自由に想起、記述させたところ、アメリカ人の場合、主な登場人物に関わる出来事や行動などの内容が、台湾出身者に比べて多いという報告がなされている。何らかの刺激に対する反応を求められた状況でなくても、文化的背景の違いが認知スタイル、そしてそれに伴うアウトプットに差を生み出すのだ。

上記の2つの研究はアメリカとアジアに住む人々の認知スタイルの違いとも受け取れるが、「社会の仕組み」の違いから生じること、という指摘もある。すなわち、協調重視型社会なのか、自立重視型社会なのか、ということだ。非アジア圏で、協調重視の社会として東ヨーロッパが、アメリカ以外で自立重視の社会として西ヨーロッパが考えられるそうだが、前者ではアジア圏に近い認知スタイルが、後者においてはアメリカで得られる結果に近い内容が確認された、という報告が

ある。

それでは、グローバル社会において期待されるアウトプット能力とはどのようなものなのか。置かれた状況に柔軟に対応する能力、と筆者は考える。これを身に着けることは可能であろうし、又、英語でのコミュニケーションには欠かせない。

具体的な例として、香港在住の中国人の認知スタイルがモデルとして考えられる。香港はバイカルチュラルであるが、ここに住む中国人を対象とした、認知スタイルに関わる実験がある。アジアを感じさせる内容のものを提示した場合と、西欧を想起させる内容のものを提示した後の反応は異なるそうだ。前者の場合は、ある出来事の原因の説明に背景事情が、後者の場合は状況の中で特に目立った要素が挙げられた、と報告されている。このことから、認知スタイルは固定化されたものではない、と言える。筆者は、状況に応じてアウトプットに盛り込む内容を変化させられることがグローバル人材に期待される能力である、と考える。

発信力を育てる指導の一部として文章を書かせると、基礎的な英語力があまり高くない学生の場合、文法、語彙の問題に加えて、「何を」、「どのような順番で」述べるかが分からず、とまどっていることが多い。まず「何を」の問題を軽減するために人物が何かをしているところの写真を提示し、これの説明から始める。

この際、背景ではなく、まず、動きの感じられる人物に注目することの重要性を理解させる。情報として認識できるものの全てを対象とするのではなく、まず母国語話者が重要とする情報を「切り取り」、その説明からスタートすることをこの指導の最重要ポイントとして考えている。日本人として、普通にしていれば目に入って来るものでも、あえて触れないことが必要なのである。

現段階では、人物が何かをしているところの写真の説明を通して、英語母国語話者にとって分かりやすい「情報の切り取り」が指導の中心であるが（2014年度、大妻女子大学短期大学部他）、この「切り取り力」は抽象的な内容について書く場合や、発表の折りにも重要なもの、と考えている。「文化的背景によって捉え方が異なる」とはよく言われるが、その点を指導の全面に押し出していくことが発信力育成に、より大きな効果をもたらす、と言える。

#03. 実践報告A
【第2室】(17602 教室) 09:30~10:30
司会 清田洋一 (明星大学)

行間を読む授業—経済・経営の英語
How to Pick up What are in the Spaces between the Lines —
English for Economics and Business
中原 功一郎 (関東学院大学)

大学設置基準の大綱化や国公立大学の法人化といった改革の流れの中で、大学英語教育も大きく変わってきた。その一側面として、ESP、もしくは学生の専攻分野に関連する英語の重要性が指摘され始めたことがあげられる (田地野、2004)。ESP についての先行研究の中には、ESP の定義とカリキュラム開発のための理論的枠組みや指導方針などを提示したもの (田地野、2004 ; Fiorito、2005)、ビジネス・経済英語の特質や語彙についてのもの (堀口、2002、2003)、海事英語の指導を念頭においた一般教養の英語指導についてのもの (吉留・杉本、2008) などがある。

当報告者が関東学院大学経済学部で担当する「テーマ英語 [経済・経営の英語]」は、カリキュラムマップ上では ESP の要素を持つ一般教養の英語科目という位置づけである。すなわち、科目の目的は、文法・読解能力の向上と経済・経営の基礎知識の確認・習得、経済・経営用語の増強である。

本実践報告においては、上記科目のテキストの特定部分の記述をとりあげ、経済学、経営学の入門書の関連部分の記述を参照しながら、行間を読むという ESP の要素の部分について、どのように指導したかを報告する。

テキストと題材は、以下のとおりである。

テキスト：栗原裕・打田委千弘 (2006) 『英語で学ぶやさしい経済』朝日出版社
題材：Chapter 12 Trade Policy p.56

Tariffs rise prices in domestic markets and can induce companies to produce more and increase their profits. In contrast, consumers suffer higher prices as a result. The government receives tariffs. Overall, revenue gains by governments and profit increases for producers are less than the resulting economic loss to consumers.

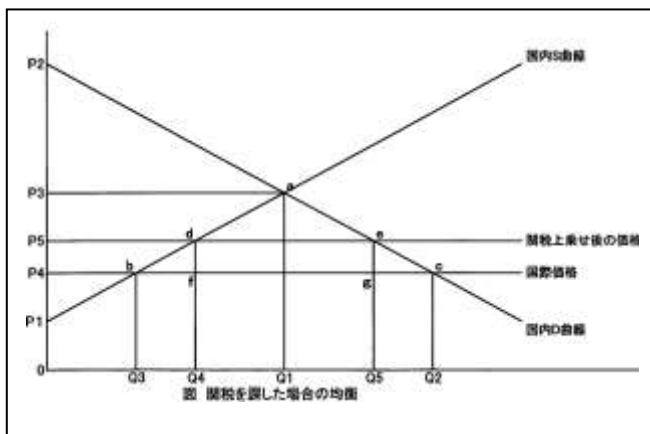
上記の部分を和訳しただけでは、国産品だけの場合の需給バランス、国内価格

よりも安価な同一品目を輸入する際の非課税の場合と関税を課した場合の消費者余剰、生産者余剰、政府収入と死荷重の関係が体系的に説明できない。よって、授業では、上記の部分のを和訳した後に、需要曲線と供給曲線、需給バランスと消費者余剰、生産者余剰について確認した。その上で、以下のグラフを用いてそれらの関係について説明した。

当該科目の場合、英文を和訳できるというだけでなく、その内容を理解できなければ意味がない。したがって、行間に隠れている内容についても理解できるような授業展開を行っている。

当日は、板書事項の資料や当該部分の行間を読むために使用した入門書の当該ページのコピーを配付し、口頭での説明内容も含めて、どのように授業を展開していったかを順を追って具体的にかつ詳細に報告したい。

最後に、各学部の専門領域に関わる「○○の英語」といった科目では、専門領域の教員との協力が必要であるとの指摘がある（例えば、Fiorito, 2005）。上記のような協力関係に加えて、英語教員も自身の所属する学部の専門領域に関して、基本的な知識くらいは身につけておかなければならない時代になったと考え、当報告者は、通信制の大学の経済学部を2013年度に卒業した。



参考文献

- FIORITO, Lorenzo (2005) Summary: How is English for Specific Purposes different from English as a Second Language, also known as general English?
<http://www.usingenglish.com> 2015年2月10日閲覧
- 堀口和久 (2002) 「経済英語と英語教育」『帝京大学文学部紀要教育学』帝京大学文学部、27 : 119 - 132
- (2003) 「ESP と経済英語・ビジネス英語」『帝京大学文学部紀要教育学』帝京大学文学部、28 : 145 - 164
- 田地野彰 (2004) 「日本における大学英語教育の目的と目標について—ESP 研究からの示唆—」『MM NEWS』京都大学、No.7 : 11-21
- 吉留文男・杉本昌弘 (2008) 「海事英語と一般英語の比較—語彙指導の在り方—」『大島商船高等専門学校紀要』大島商船高等専門学校、41 : 125 - 134

#04. 研究発表D
【第2室】(17602 教室) 10:05~10:35
Chair: Kiyota, Yoichi (Meisei University)

Analysis of Text Readability and Item Categorization in Placement Tests

Nakamura, Yuji (Keio University)
Murray, Adam (Miyazaki International College)
Shimada, Kazunari (Takasaki University of Health and Welfare)

Background of the Research

Keio University (Faculty of Letters) has administered an in-house placement test to incoming freshmen and new sophomores since 2006. Part of the test is devoted to longitudinally examining students' reading ability in terms of English proficiency. Locally-based placement tests often focus on specific skills, which a particular program considers important, and are in need of assessment. For reading, these skills might include comprehension of academic material, discourse awareness of difficult texts, as well as vocabulary and grammar knowledge.

Purpose of the Research

The purpose of the present study is two-fold: 1) to discuss important issues in second language reading assessment in academic settings, and 2) to analyze the reading section of an in-house university placement test from the viewpoint of text readability and item categorization.

Method

The reading section of 10 placement tests (with approximately 800 test-takers per administration) were examined. Each section was composed of three reading passages accompanied by five multiple-choice questions containing four options. To meet the two objectives of the study the placement test results and several readability statistics were utilized. These statistical measures included the JACET 8000 word list, the Gunning-Fog Index, Flesch Reading Ease score, lexical density, and total word count. The items (15 in total) were analyzed in terms of the content of the questions (e.g. whole passage comprehension, paragraph level features, sentence-level pronoun reference recognition, etc.) using a modified version of Hubley's (2012) reading

subskills list.

Results

There were both easy and difficult passages within each of the three reading genres. In other words, the difference in the difficulty of each genre may not be caused by the genres themselves but rather by the accompanying questions. For example, in the Humanities Genre, questions about abstract concepts such as metaphors or similes are much more difficult than relatively straightforward general understanding questions. Also, when questions concern the implicit meaning of words or sentences, students find them rather difficult. By comparing the readability statistics for each passage with student performance, it may be possible to determine which statistics are the best predictors of student performance. For example, the JACET 8000 word list may not be the best predictor of the passage difficulty or students' test performance. In addition, item difficulty should be taken into consideration when examining the test takers' performance. Furthermore, attention must be paid to the clear categorization of test items such as factual, inferential, discursal, grammatical ability, or the ability to draw conclusions. In other words, the reading section should be investigated in terms of not only the readability but also the content of the questions (e.g. whole passage comprehension, paragraph level logicity understanding, and, especially the comprehension of figurative or metaphorical meanings of words or collocations.)

Reference:

Hubley, J. N. (2012). Assessing Reading. In Coombe, C., Davidson, P., O'Sullivan, B. and Stoyhoff, S. (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Assessment*. Chapter 24. (pp. 211-217). Cambridge: Cambridge University Press.

N.B. This work was supported by the Grant-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI) (C) (24520646).

TOEIC は企業が求める英語力を測定しているか Does TOEIC Adequately Measures English Proficiency of Corporate Employees

戸田 博之 (東京大学・大学院生)

はじめに

本研究は、企業が求める英語力の測定における TOEIC の妥当性について論じるものである。果たして TOEIC が測定している能力は、企業が求める英語能力を測定しているのかだろうか。この疑問への解答を明らかにし、それを社会に提示することは、TOEIC をめぐる一連の社会現象に一石を投じることになると考える。現代の企業は、社員に対して「グローバル化に対応できる」英語力を求めており、採用の際にその英語力を測定している。しかし、その社独自のテストを持つ企業は少なく、英語による実務能力を正しく判断する面接を行う能力のある人材も乏しく、TOEIC は「ビジネス上の実践的英語力を測定するテスト」として急速な勢いで普及し、企業は TOEIC への依存度を年々高めているのが現状である。

目的

本研究の目的は「TOEIC スコアは企業が求める英語力を測定しているか」を明らかにすることである。「TOEIC は企業が求める英語力の測定において妥当性があるか」を実験により明らかにする。さらに、妥当性の有無のみならず、TOEIC と企業が求める英語力の関係について記述し、「TOEIC スコアと企業が求める英語能力との関係はどのようなものなのか」も明らかにする。

実験

実務英語能力の評価のための観点基準項目を策定して 30 人の被験者の英文ビジネスメールを 10 人の評価者で評価し、それと TOEIC スコアとの比較をした。

- ・被験者：ビジネスパーソン 27 人、学性 3 人 (男 18 人、女 12 人、年齢 17 歳~57 歳)
- ・実験期間：2013 年 秋
- ・実験手順：被験者は個人プロフィールに TOEIC スコアを含む個人情報を記入し、実験タスク (英文ビジネスメール 2 題) を行う (実験タスクの巻末資料を参照)。ネイティブ評価者 10 名が 7 つの観点から評価し、観点ごとの重みを加味して評価を数値化する。
- ・評価者及び評価基準と配点：①目的の達成 (20%)、②論旨一貫したわかりやすさ (10%)、③明快さ (10%)、④簡潔さ (10%)、⑤正確さ⑥情報の過不足な

さ (10%)、⑦読み手への配慮 (丁重で肯定的。事務的でない。) (30%)を評価。
分析の結果

TOEIC スコアと実務英語能力の相関係数は 0.56 で、TOEIC 委託研究群の 0.83、0.75~0.79、0.67、0.70 と比較すると低かった。

また、TOEIC スコアと実務英語能力の相関を、英語使用機会の多い群と少ない群の別で調べたところ、前者には相関は認められたが、後者には相関は認められなかった。さらに、TOEIC 受検回数の少ない群と多い群の場合は、前者には相関が認められたが、後者には認められなかった。このことから、TOEIC は実践的な英語使用を通して身についた実務英語能力を持つ人が受検した場合には、妥当性は認められるが、英語使用の機会の少ない人が繰り返し受検した場合は、妥当性は認められないことがわかった。すなわち、実務能力があれば結果的に高得点を得るが、反対に TOEIC スコアが高いからといって、必ずしも実務英語能力が証明されているわけではないということである。

考察

TOEIC は「将来の実務上の英語コミュニケーションの土台となる英語の知識と基礎的なスキルについてその習得の度合いがテスト母集団全体の中でどの位置にあるか」を示すものである。すなわちそれは、そのスコアは実践上の具体的な英語能力 (観点別基準) については語ってはいない。確かにその具体的な英語実務能力は、基礎的な英語力のうえに築かれるもので、TOEIC スコアはその際の参考にされるべきではあるが、そのスコアがそのまま能力を映す鏡であるとは言い難いと言えよう。

次に実務英語能力のうちの正確さの評価と TOEIC との相関の高さは当然の結果と思われるが、簡潔さの評価と TOEIC に相関がなかったことについてはどう考えればよいのだろうか。テストの和文英訳に取り組む際、簡潔性を意識することはほとんどないが、ビジネスの際は相手の時間を無駄にしないという配慮もあり、簡潔さは重要であるとの意識が強い。このような意識の有無は、TOEIC スコアとは無関係のものである。そのため相関がないものと考えられる

提言

上記の知見を踏まえ、企業研修では TOEIC スコアを上げることをのみを目的にするのではなく、実践を通じての実務英語研修に重点をおくことが効果的であることが示唆された。また学習者にとっても指導者にとっても、個別の能力の達成度が分かる観点基準評価のほうが、単なる TOEIC の偏差値よりも建設的な学習・指導につながると考えられる。

インプット洪水とゲームによる TOEIC リスニングアプリの開発 TOEIC Listening Web App with Input Flood and Gamification 湯舟 英一 (東洋大学)

0. 開発の背景

インプット洪水 (Input Flood) は Focus on Form 教授法の一つの実践方法であるが、本発表は、フォーカスを当てる言語形式を「英語音声現象」とし、TOEIC® テストのリスニング問題形式のスクリプトに、大量の音声変化を含めた上で、それらを音読したり速読練習できるウェブ版アプリを開発した経緯と工夫について報告する。取り上げた音声変化現象は、短縮形、音連結、無開放破裂音、同化、弱形語である。それらが、場面やトピック別に編集された 15 の各ユニットに、さらに細かい音声状況によって特集的に扱われている。例えば、Unit 5 は Music & Art のトピックであると同時に、「鼻音 m, n, ŋ + 母音」の音連結を扱っている。

発表者は、Focus on Form 教授法は、現在の日本の英語教育が目指すコミュニケーション能力の習得のために最も効率的かつ実践可能性が高い教授法であると考えている。しかしながら、Recast や dictogloss のような授業実践は、中・高・大のすべての英語教員にとってすぐに効果的な授業ができるというものではなく、教師側の熟練が必要である。一方、インプット洪水は、読解テキストやリスニング用スクリプトの中に教材作成者がターゲットとなる文法や音声を仕込んでおけば、誰もがすぐに授業で使えるため、簡易かつ効果の均一性が高い実践方法である。

授業ではこのようなインプット洪水テキストを使って、繰り返し音読や速読を行うことで、語彙や語彙チャンクの内在化が期待される (門田, 2013; 湯舟・山口, 2014) と同時に、音声実現の在り様も学習されると期待できる。実際、2 秒前後の Breath Group や抑揚句ごとに繰り返し音読することで、リスニングに効果があることが報告されている (湯舟, 2012; 湯舟・田淵, 2013; 2014)。

1. アプリの開発

上記の内容のテキスト (Yubune, Noyes & Kiggell, 2015) を Planet Media Lab の峯慎一氏と共同で 2015 年にウェブアプリ化した。発表者はアプリ機能やデザインを担当し、峯氏はプログラミングを担当した。プログラミング言語は現在もウェブ上の多くのマルチメディアコンテンツ開発に使われている Adobe Flash CS 6.0 を使用した。我々は共同で過去にも 2 つのウェブアプリを開発しており、その教育効果も多方面で発表してきた (湯舟, 2012; 湯舟・峯, 2012; 2013; 湯舟他, 2013)。

今回新たに導入した機能として、「単語カルタ取り」がある。これは、そのユニットのトピックに関する語彙10個の音声が続いて聞こえてくる間に正しい和訳のボタンをクリックするもので、10語の正しいボタンを15秒以内に一つも間違えずに選択できると100点(プラチナメダル)がもらえる。発表者は過去に、150 words per minuteで音読できれば金メダルを授与するアプリを開発したが、単語音声認識と意味処理も同様にスピーディーに行われなければ、コミュニケーションの実践では使い物にならない。また、この「単語カルタ取り」では、一発で正しい選択肢を選べれば、10点、一度間違えて2度目で正解すると5点獲得となるが、10語を終った時点で15秒を過ぎると得点には90%、20秒で80%、25秒で70%、30秒で0%が乗じられる。結果90点でGold、80点でSilver、70点でBronzeメダルが授与される。なお、単語ボタンの配置と聞こえてくる英単語の順番は毎回異なるので、成績に多少の運も加味され、ゲーム要素が多く楽しくクセになるアプリに仕上がっている。



図1 単語和訳カルタ取り機能

参考文献

- 門田修平 (2012). 『シャドーイング・音読と英語習得の科学』 コスモピア.
- 湯舟英一 (2012). 「チャンク音読とシャドーイングのための Web 教材の開発」『東洋大学人間科学総合研究所紀要』 (14), 83-94.
- 湯舟英一・田淵龍二 (2013). 「英語音声コーパスを利用した Breath Group 長の分析」 *Language Education & Technology*(50), 23-41. LET 外国語教育メディア学会.
- 湯舟英一・峯慎一 (2012). 「Web 教材による英語運用能力の基盤スキルの習得」『ICT 活用教育方法研究』 15(1), 37-42. JUCE 公益社団法人私立大学情報教育協会.
- 湯舟英一・峯慎一 (2013). 「ICT 活用とチャンク理解で英文速読力と聴解スキルを習得」『大学教育と情報』 2012(4), 18-20. JUCE 公益社団法人私立大学情報教育協会.
- 湯舟英一・峯慎一・國分有穂 (2013). 「TOEIC 演習を利用したボトムアップ処理に基づく聴解力強化のための e-learning 教材の開発」『東洋大学人間科学総合研究所紀要』 (15), 147-159.
- 湯舟英一・山口高領 (2014). 「音読が語彙チャンクの記憶定着に及ぼす影響」 *Dialogue*(12),1-12. TALK.
- Yubune, E., Noyes, M., & Kiggell, T. (2015). *E-Ticket!: Listening Upgrade for the TOEIC® Test*. Planet Media Lab.

#07. 研究発表 B

【第 3 室】(17603 教室) 09:30~10:00

Chair: Takeda, Reiko (Aoyama Gakuin University)

English Speaking Countries through the Eyes of Japanese Language Students

Shimazu, Shigeko (Tamagawa University; part-time)

Abstract

English as a lingua franca (henceforth LF) has spread around the world through migration, economic exchange, and access to digital communication (hereafter globalization). Globalization requires a new vernacular language i.e. English as a tool for intercultural communication (henceforce EIL).

Description of outcomes

Media and researchers are concerned that young people in Japan are becoming inward (Hardley 2003, Japan times 2013) and incapable of mastering English as expertly as Germans and Russians do (Quirk1999 in Bolton et al. 2006: 476-7). This study posits that L2 learners are confronting L2 cultural barriers in English study. The author interviewed 14 Japanese students by asking "What is your image of English speaking countries?" The participants were from three groups, namely from suburban schools, schools in major cities and from International schools. Five students demonstrated positive images and attitudes, while three students expressed negative images, and six students are uncertain. Specifically, the outcomes were as follows.

1) Male students holding positive attitudes felt that English study was a way to assimilate to some aspects of these countries. 2) In contrast, female students saw English study as a way to provoke questions about one's own country. For example, a student studying international relations was wary of Japanese slowness in taking action. However,

as their grade advanced, their intrinsic motivation in English study has changed to extrinsic ones; more generally for their career development.

Meanwhile, the students with negative attitudes were concerned that English Learning has become an arena of competition and that there is a lack of sympathy of native English speakers toward EFL learners. For instance, native speakers ignore whether non-native speakers can follow the content or not in group conversation.

Finally, the students with neutral views saw English-speaking countries as an antithesis to traditionally Japanese values. One male returnee spoke his experience at the U.K. school as follows: “Language problems was the most difficult barrier. English class had three levels and I was in the lowest group. There, some native English speaking students could not spell English words. I thought that my English is similar to theirs and I was motivated to work hard.” The two other students who attended summer school to study English also saw many EFL learners aboard who share the similar language learning difficulties.

Nevertheless, the most of students agreed with Byram (2008) who emphasized that the goal of language education is to provide intercultural experience and develops intercultural competence.

Conclusion

Given the extent of globalization, this study sees reticence among Japanese learners as one category of frustration with cultural attitudes. In addition, this study found that stress and nervousness when talking to foreigners is an outcome of a lack of their English skills rather than their negative perception of foreigners in general. This study concludes that while people in native English speaking countries have a vested interest in EFL, non-native English speaking countries equally receive advantages by using English as a tool of communication in globalizing world.

#08. 研究発表E

【第3室】(17603 教室) 10:05~10:35

Chair: Takeda, Reiko (Aoyama Gakuin University)

Qualitative Approach on Cultural Diversity at a Bilingual University

Fukuda, Tetsuya (International Christian University)

This presentation is a report of qualitative analyses on comments and opinions of university students at a bilingual university in Tokyo. The university was founded about 60 years ago, as a truly bilingual university of English and Japanese. As a result, the university has attracted students interested in learning English. At the same time, since the majority of students at the university are Japanese, their exposure to foreign cultures and their interaction with non-Japanese students are limited. In order to investigate how students perceive the issues of cultural diversity on campus, three types of qualitative data were collected for two years: students' self-reported language learning history, their comments toward varieties of English in a survey, and interview data on a limited number of students.

The first type of data comes from the description of English learning collected from more than 200 learners in total, which we call Language Learning Histories, or LLHs (Fukuda, et al., 2012). Self-portrait of language learners is one of the established methods of research of second language acquisition (SLA) (e.g., Mercer, 2012). In the present research, L2 learners described how they learned English before entering university. Their self-descriptions, many participants say that they experienced living or studying overseas at high school or before that, which is infrequently experienced among Japanese students. The data indicates that the students generally feel positive toward their experiences in different cultures.

As the second type of data, students' perceptions of varieties of English were investigated both quantitatively and qualitatively. The quantitative analyses will be shared elsewhere, but the qualitative data show that students have mixed feelings toward non-native English varieties, such as Japanese English, and native English varieties, such

as American English and British English. Some students commented that they prefer to acquire a certain kind of native English, because they are “cool” or “beautiful”, but there are also other students who recognize the same extent of usefulness of non-native varieties of English. The kind of perceptions partly derive from their exposure to such varieties of English used by their instructors, and also by many international students on campus.

The third type of data were collected through semi-structured interviews with students selected based on their LLHs. The students have different feelings toward cultures, including languages, depending on their ethnic, cultural, and contextual backgrounds. For example, Sung-jin (pseudonym) is Korean, by nationality, but since he was born and raised in Japan, he said that his perceptions of Japanese culture are “more like Japanese than Korean.” Moreover, since he has travelled in many countries in Christian missionary tours, he is “all the more internationally-minded than common university students in Japan.” Thus, he really enjoys his university life, because he loves interacting with English speakers, regardless of nationality. Another example comes from Ayaka (pseudonym), typical Japanese university student originally from Nagano. She said that even though she is generally happy with her university life, one thing that she “had not expected before she came” was that she did not have as many chances to interact with non-Japanese students on campus. This specific comment is quite interesting, because she lives in an international dormitory, and her roommate is American. Obviously, she expected the same extent of exposure to diverse cultures as students would find in university in the West.

As can be seen above, different students have diverse perceptions on Japanese and other cultures at this university. Since L2 learners are dynamic systems themselves (Larsen-Freeman & Cameron, 2008), they can change across time and space. Thus, it would be revealing if the same investigation is pursued, hopefully on the same participants in the future.

#09. 招待講演

【第3室】(17603 教室) 10:40~11:10

司会 木村松雄 (青山学院大学)

グローバル化時代の英語教育
—異文化間コミュニケーション能力育成の意義と課題—
**Intercultural Communicative Competence and Teaching English
as a Foreign Language in the Globalized World**

中山 夏恵 (共愛学園前橋国際大学)

栗原 文子 (中央大学)

1. 研究の背景と目的

近年、欧米では、グローバル化の進展に伴い、外国語教育を通じた学習者の異文化間能力(IC) 育成の重要性が認識されている。Byram (1997)は、IC を、「異なる文化背景やアイデンティティをもった人間がやり取りをする際に、文化間を仲介しながら、意思疎通する能力」と説明し、従来型の「言語能力」「社会言語能力」「談話能力」などから成るコミュニケーション能力に IC を加えた異文化間コミュニケーション能力モデルを提唱している。そして、IC が加わったことで、学習者の目標が、ネイティブスピーカー能力を習得することから異文化間話者になることへと転換すると主張している。

このような学習者の異文化間能力の育成を目標の一つとする異文化間アプローチの影響は複数の国や地域による言語政策からも確認される。例えば、欧州評議会による「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)」では、言語学習者の能力に「異文化間の技能」や「異文化に対する意識」といった IC の要素を含めている一方、実際の記述文においては、その理念が限定的にしか反映されていなかった。しかし、今秋に異文化間能力に関する記述文が追加されることになった(ベアコ, 2014)ことを鑑みると、今まさに IC 育成の重要性が再認識されていると解釈できるだろう。CEFR を文化面から補完する文書とされる「言語と文化の複元的アプローチ参照枠 (CARAP-FREPA, 2010)」は、「言語と文化」の学習を一体ととらえたアプローチを段階別の記述文によって提言している。また、NZ で進展する「異文化間コミュニケーションタイプ言語教育(iCLT; Newton and Shearn, 2009)」では、言語学習の入門期から CLT の教授法において IC 能力を育成するために 6 原則を提案している。

日本の英語教育という文脈に目を移しても、このアプローチが今後ますます重要になることが指摘できる。リンガフランカとして英語が使用される場合、学習者が接触する文化は非常に多様化する可能性が高く、言語と同様に、またはそれ以上に IC が重要になることは明らかである。福島(2014)は、「日本の『グローバル人材育成』の多くが、『英語』習得に焦点を置いて」いる点を指摘し、それよりも、「グローバル化」は、「国民国家体制が保証しようとした単一のコミュニケーション体制から、複合的コミュニケーション体制への転換を意味しており、(…)コミュニケーションに対する『態度』の変更を要求している。」と指摘している。この「態度」こそが、IC の 1 要素であると考えられる。

その反面、IC という概念や育成の方法論については、未だ不明瞭な点が多く、実践に繋げる上での障壁となっている可能性が指摘できる。例えば、学習指導要領では、言語と文化への理解を通じ、IC を備えた人材育成が期待されている。しかし、その具体的な指導内容に関する記述は限定的である。また、現状の教科書においても、IC を促すような題材や活動は限られていた(中山・栗原, 2014)。

以上の観点を踏まえつつ、本発表では、グローバル化時代に対応できる学習者を育成するための 1 つの方法として「異文化間アプローチ」に注目し、その概念について整理する。そして、日本で行われている実践例を取り上げ、その意義と、日本において、今後更に受容される上での課題について考察したい。

2. 異文化間コミュニケーション能力育成の意義と課題

日本の英語教育においても、異文化に対して開かれた、かつ寛容な「態度」を育成することは重要であり、そのための指導法や教材開発は必須であると言えよう。また、普段、無意識でありがちな「自文化」にも気づかせ、2 つ以上の文化を比較したり、関連づけたりする経験も重要である。単に、異文化の題材が教材に盛り込まれているだけでは不十分であり、教員には学習者の IC を、コミュニケーション活動と結び付けながら育成することが求められているのである。しかし、現状では、学習者の IC 育成は、教員研修やカリキュラムにおいて体系的に位置づけられているとは言い難く、教師の経験や自主性に依ることが多い。JACET 教育問題研究会が現職教員対象に実施した全国調査の結果(2012)からは、4 技能と文法・語彙の指導に比べ、異文化理解を促す授業に対する教師の自信は低いことが判明している。また、授業時間が限られている中で、学習者の IC 育成にまで手が回らないといった指摘も聞かれる。これらの課題を踏まえた上で、体系的、継続的に IC を授業で育成するために求められることについて考えてみたい。

#10. 実践報告 B

【第 5 室】(17607 教室) 09:30~10:00

司会 飯田敦史 (群馬大学)

英字新聞を使用したオーラルプレゼンテーション活動： 「実践共同体」の視点から学びを捉える

Oral Presentation Activities Using English Newspaper: From the ‘Community of Practice’ Perspective

峰松 和子 (津田塾大学・大学院生)

従来のカリキュラムデザインに特徴的な「習得」メタファーから、「参加」メタファーの枠組みで学習を捉える学習論が教育の分野で注目を浴びている。これは、選定された知識・能力を学習者が身に付けたかどうかに着目する従来の立場から、学習を「参加の過程」と見る新しい立場である。レイヴとウエンガー(1991)は、個人の「実践共同体」への参加という形で学習を捉え直している。この概念において、学習とは個人の頭の中だけで起こるものではなく、社会的実践に埋め込まれたものとして捉えられている。このような社会文化的アプローチが、英語を学ぶ教室においてどのようにして実現可能であるかをこの実践報告で示したい。

大学一年生の READING (中級) の授業において、英字新聞を用いたオーラルプレゼンテーションを年間を通して 3 回行った。前期には、“The news I’m most interested in” というテーマで英語でペア発表活動 (自分の最も興味のあるニュース記事を要約し、それに関する自分の意見を述べる) を行った。11 月には、前期と同じテーマで行い、ペア、個人どちらで発表をしてもよしとした。1 月には、4~5 人一組のグループでニュース番組を作成し、司会者とレポーターの役割分担をし、時事問題に関して問題提起をし、問題解決のための提案を英語で出来るようにした。一クラス約 32 人の学生で、三クラスにおいて実践を行った。このような活動を取り入れた理由は以下の通りである。(1) 自分の興味のある記事を英字新聞から選ばせることで、内発的動機を高める。(2) 記事を「読む」、内容の要旨と自分の意見を「書く」、それについて「話す」、他者の発表を「聞く」という 4 つの技能を統合している。(3) 自分の意見を他者に伝えるプレゼンテーション能力を高める。(4) 時事問題について、他者の様々な意見、見解を聞き、グループ及びクラスで考え合うことにより批判的思考力を高める。高い到達目標であるが、社

会文化的アプローチを授業で取り入れることにより、一年間でかなりの成長を見ることができた。

活動をデザインする上で留意したことを述べたい。まず、個人の「学習の最近接領域」(Vygotsky)を意識した「足場づくり」を可能にする活動を用意する。最終目標に到達するまでに、少しずつ難易度を上げていく。活動で要求されるスキルを学習者のできるレベルから、援助があれば出来るレベルへと上げていく。そのために、ペア練習やグループ活動における相互の助け合いを取り入れた。練習ごとに要求されるストラテジーやスキルを多様なものにしていく。第二に、最終ゴールを明確にすることにより、各活動の意義を明確にする。第三に、自己評価及びピア評価を行うことで、より良いプレゼンのためには何が重要であるか自らが探求する機会を与える。他者の発表に対するコメントや評価を書かせることで、メッセージの伝わる発表とそうでない発表の違いは何かを探索し、プレゼンテーションで何が重要であるかを自らの体験と観察を通して学ぶ。

この活動は、「実践共同体」を創り出す上で、重要な点を含んでいる。つまり、(1) 学生同士がコミュニケーションを通して情報を共有する学びの文脈を与える。(2) 学生同士の対話を可能にする。(3) 真のコミュニケーションの機会を与える事で学びを刺激する。(4) 考え方や情報を自由に交換し合うことを奨励するために、ペアワークやグループ活動に協働的なプロセスを導入する。このような学生参加型の授業には、教師の一方的な知識伝授型授業とは異なる重要な意味合いがある。学生は、ペア練習で「お互い助け合い」、「刺激し合い」、又、人の発表を実際に聞くことで学ぶことが多い。ニュースの内容も「幅広い問題を扱っていたので、同級生として刺激を受けた」。また、「自分より上手な発表だけでなく、他者の不足している点からも学んだ」といえる。つまり、この活動を通して、学生は実践共同体に特徴的な認知的徒弟制 (cognitive apprenticeship) を体験したといえる。最終的には、グループで協働してニュース番組を創り上げることが出来た。

このように、学習者は単なる知識の受け皿として存在するのではなく、教師や実践共同体のメンバーなどの他者、そして環境との相互行為に参加する存在であるといえる。実践共同体の中で問題解決を図り、自己及び他者を評価しながら変化していく存在であるといえる。そのことにより、共同体そのものも変化発展していくといえる。知識は個人に属するものではなく、他者と学び合う関係をつくることで共有することができる。時事問題に関する興味を追求する中で、情報を共有し合いお互いが学び合える関係を作る。それにより教室を共有の知的リソースを生み出す場に変える事が可能になる。

英字新聞を用いたアクティブ・ラーニングの授業形態の比較

Comparison of Different Teaching Methods of Active Learning Using English Newspapers

中井 文子 (東洋大学)

1. 背景と目的

中央教育審議会 (2012) は、アクティブ・ラーニングの導入を大学教育の質的転換に関わる 1 つのキーワードとして提言した。本研究の目的は、英字新聞の記事を用いポスタープレゼンテーションを行わせるアクティブ・ラーニング、講義形式とアクティブ・ラーニングとの混成した授業形態、講義形式の 3 つの学習形態を比較することにより、アクティブ・ラーニングをどの程度の割合で導入した授業形態が、英文読解能力の向上に最も効果的であるか、事前事後テストを通して明らかにすることである。

2. アクティブ・ラーニングの課題に関する先行研究

溝上 (2007) は CiNii を使用してこれまで高等教育で行われたアクティブ・ラーニングの 72 の先行研究のメタ分析を行った。溝上は文科系学部で文献購読を行わせる種類のアクティブ・ラーニングの授業開発が不十分であることを指摘した。そのため本研究は文献を購読させるアクティブ・ラーニングの授業形態について一つの示唆になると考えられる。

3. 方法

3. 1 実験協力者

2014 年 A 大学に在籍する英語長文読解の必修科目を履修する大学 1 年生計 3 クラス、合計 66 名が実験協力者となった。3 クラスの事前テストの結果から英文読解能力は等質であった ($F(2,63)=0.13, p=.88$)。2014 年 9 月に 3 クラスが受けた英検準 2 級英文読解問題を用いた事前テストの平均点および標準偏差は以下の通りであった。A グループ (22 名) の事前テストは 20 点満点中 9.55 点 ($SD=2.94$) であり、B グループ (22 名) は 9.91 点 ($SD=2.60$)、C グループ (22 名) 9.91 点 ($SD=2.67$) であった。

3. 2 実験の手順

2014 年秋学期に、英語長文読解の授業において英字新聞 (*Japan Times*) を使用し

指導した。A グループはアクティブ・ラーニング群とし以下の授業実践を行った。英字新聞の異なる内容の写真のついた4つの記事を毎回4グループに分けて購読させた後に、同じ記事を読んだ学生にディスカッションを行わせ、記事の内容を理解するために5つのキーワードを選ばせた。その後、グループごとにクラス全体の前で5つのキーワードの解説を中心にポスタープレゼンテーションを行わせた。B グループは講義形式とアクティブ・ラーニングの混成群とし、教科書の訳読を行わせ講師が文法の解説を行った後、4人1組のグループに分かれ、1人ずつ異なった英字新聞の記事を購読し5つのキーワードを選択し、グループの残りの3人にその記事の内容を説明し、質問を受けるといった課題がかけられた。記事の内容が把握できない場合は、教師にヒントをもとめることが許された。C グループは純粋な講義形式とし、教科書の訳読と講師による文法解説のみが行われた。

4. 結果

英検準2級テストの読解力に関する事後テストの平均値は20点満点のうちアクティブ・ラーニングを行ったAグループは、11.64点($SD=2.65$)、アクティブ・ラーニングと講義形式の混成形態の授業を行ったBグループは、9.68点($SD=3.34$)であった。講義形式を行ったCグループは、9.77点($SD=2.54$)であった。3つのグループの事前テストと事後テストの差について分散分析およびTukey法多重比較を用いて検定したところ、アクティブ・ラーニングを行ったAグループのみ5%水準で有意であった。

5. 考察

英字新聞を用いたポスタープレゼンテーションによってアクティブ・ラーニングを行わせたグループにのみ、英語長文読解能力の向上に効果が見られた。アクティブ・ラーニングと講義形式の混成形態の授業を行ったグループと、講義形式を行ったグループには英文読解能力の改善が見られなかった。アクティブ・ラーニング群には教科書を用いた文法解説や訳読の練習を行わせていないにも関わらず効果が見られた背景には、同じ記事を読んだグループ内での協同学習が影響していると考えられる。グループ内では記事の内容について嬉々として教え合う姿が見られ、授業アンケートからも英語の授業が楽しいと感じたという感想があり、英語学習の動機づけの高まりが見られた。今後は動機づけの観点からアクティブ・ラーニングの授業形態についてさらに研究をすすめたい。

【参考文献】

中央教育審議会(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申)」
溝上慎一(2007)「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』7,269-287

#12. ワークショップ

【第5室】(17607 教室) 10:40~11:45

Drama in Education

— Using Well-known Japanese Tales as Pre-texts

ドラマワークを使ったコミュニケーションアプローチ

— 昔話や童話をもとに展開するロールプレイ

Shiozawa, Yasuko (Bunkyo University)

Saito, Aiko (Setsunan University)

Moody, Miho (Nagoya University of Foreign Studies)

Kusanagi, Yuka (Gunma University)

Yoshida, Mariko (Tsuda College)

Drama techniques have been used for a variety of educational purposes all over the world despite its rather limited practice in Japan (Maley & Duff, 2005, Kobayashi et al. 2010). As opposed to Theatre in Education (TIE), which focuses on the product, Drama in Education (DIE) focuses on process and impromptu activities. DIE is in fact incorporated in curriculum across different subjects in the U.K. and the U.S. in order to consolidate the course work and enhance critical thinking, in addition to develop self expression ability. DIE also enables participants to experience negotiation with others for a problem-solving. DIE provides ample opportunities for participants to output the language in the natural contexts. Thus DIE can be well adapted into English language education.

Our group has advocated DIE in English pedagogy through the past JACET conferences (Shiozawa et. al. 2013). Based on the observation and analysis of our students' performance, we suggested that DIE could link cognitive and affective domains. DIE as cooperative learning (Johnson & Johnson, 1994) as well as holistic learning (Goh & Burns, 2012) was another point we have made. The authors also proposed DIE as a means for peace education, sharing one of the techniques named "Hot Seating".

This time, the authors will first briefly touch on the theoretical background of DIE. Then, they will demonstrate a few DIE techniques using some well-known tales as pre-texts and will discuss their efficacy and tasks.

Shiozawa will show her students' impromptu drama interaction with Thai students as an example of DIE technique to promote intercultural awareness. Her students performed a common Japanese traditional tale, *Urashima Taro*, until a little before its last scene in a class of their partner university in Thailand. After their performance, the Thai students were asked to discuss what would happen at the end in a small group and perform it in front of the class. Her students were divided and mixed with the Thai students to help the discussion. The process necessitated the students to negotiate for the last scene, which also revealed cross-cultural differences.

Saito will introduce a class activity with applied English *Rakugo* with students who are not familiar with traditional *Rakugo* performance. Just as authentic *Rakugo* performers, students listen to the model without taking notes, and learn lines by heart. Unlike authentic *Rakugo* performers, students work in pairs, discussing how the verbal interaction is built up, and how they can arrange the delivery to entertain their audience. They also create their original opening chat called "*Makura*" to enhance the joy of the story.

Moody will demonstrate improvisation in which contexts and characters are planned in advance. The outcome is open ended. Students are asked to discuss "in role" the problem to solve. The attention is drawn to the issue, and at the same time to the language they produce. In this way, learners understand and appreciate the issue and that enhances their communicative competence in the foreign language.

During the demonstration the floor will learn and experience some of the above-mentioned DIE techniques and discuss their issues, effectiveness, and application to the floor's own educational contexts.

Reference

- Goh, C.C.M. & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking*. Cambridge UP.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Assn for Supervision & Curriculum.
- Kobayashi et. al. (2010). *Dorama Kyoiku Nyumon*. Toshobunka.
- Maley, A. & Duff, A. (2005). *Drama Techniques*. Third edition. Cambridge University Press.
- Shiozawa et. al. (2013). *Oraru Komyunikeshon no Atarashii Chihei*. Bunkyo Daigaku Shuppan Jigyobu.

#13. 実践報告C

【第6室】(17608 教室) 09:30~10:00

Chair: Tsuji, Ruriko (Aoyama Gakuin University)

Overlooked Motivational Strategies: Test Scoring Methods

Kawashima, Tomoyuki (Gunma University)

Scoring tests is such a routine task that teachers seldom stop to think about it. This is a case study which explored the possibility of using test scoring methods as motivational strategies. Teachers usually adopt the exact-answer scoring method, which counts only one answer as correct. With this scoring method, points are subtracted for each error. It can be one point or more than one points depending on the severity of errors, but students always lose a point(s) for a single error.

Teaching factors including test scoring methods and grading policies are very important for student motivation. Agawa and Ueda (2013) argue that the importance of teaching factors in motivating or demotivating learners has been ascertained by several studies, and their questionnaire survey with 1899 Japanese university students has revealed that unsatisfactory test scores are one of the items with larger loadings in the principal demotivating factor of “English as a difficult subject”. However, no investigation, to my knowledge, has been conducted into the effects of test scoring methods on student motivation. Moreover, Hamada and Kito (2008) pointed out that most of the participants in previous studies were university students. In order to address these limitations, the case study described below was designed. The presenter reports on (1) the factors 120 senior high school students find most demotivating and (2) the effects of unconventional scoring methods in high-stakes tests as motivating or demotivating factors for the students.

Outline of the Study

Two types of questions: cloze tests and translation tests were given in the mid-term and term-end exams in order to measure student understanding and memorization of the text they had studied. For cloze tests, students were asked to answer the exact words deleted from the original passage, and for translation tests, students were requested to translate Japanese into the original English sentences. What was unusual with these tests was the scoring policy that points were not subtracted automatically for each error. The sample scoring scales are illustrated as follows:

Cloze Tests: The total number of blanks was 17.

Number of Correct Answers	0	1 or 2	3 or 4	5 or 6	7 to 9	10 to 13	more than 13
Points	0	2	4	6	8	10	11

Both students who gave 17 perfect answers and those who made three errors and answered 14 questions correctly received 11 points.

Translation Tests: There were 13 test items and 3 points were allocated with each item.

Number of Errors	More than 3	2 or 3	0 or 1
Points	0	2	3

For each test item, students whose English translation was flawless and students who made one error, both obtained three points.

Methods

In order to examine the effects of these test scoring methods, a questionnaire was administered after the two high-stakes tests. Students (1) chose three factors which they felt most demotivating among 12 factors listed and (2) responded to the questions whether each scoring method motivated their English language learning by choosing one answer from 1 (=strongly disagree) to 6 (=strongly agree). They were also asked to write the reasons for their choices.

Analysis

In the statistical analyses, the English level was used in order to examine the influences the English level might exercise on the students' responses. The students were labeled as Upper, Middle, or Lower based on the results of the two examinations held nation-wide by a private educational company called Benesse.

References

- Agawa, T. and Ueda, M. (2013). How Japanese students perceive demotivation toward English study and overcome such feelings. *JACET Journal*, 56, 1-18.
- Hamada, Y. and Kito, K. (2008). Demotivation in Japanese high schools. In K. Bradford Watts, T. Muller, & M. Swanson (Eds.), *JALT2007 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.

#14. 研究発表F

【第6室】(17608 教室) 10:05~10:35

Chair: Tsuji, Ruriko (Aoyama Gakuin University)

Challenges Concerning Integrated-skills EFL Test and Assessment: Operationalizing Assessment Production Cycle with Diverse Teacher Beliefs

Miyazaki, Kei (Keio Gijuku High School)

Tsuchihira, Taiko (Seitoku University)

Matsumoto, Kahoko (Tokai University)

The Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology (MEXT) in Japan has placed emphasis upon developing learners' communicative competence in English education and has encouraged EFL teachers to conduct integrated-skills instructions. While teachers' awareness has gradually been raised about input (listening and reading) and output (speaking and writing) connections in the activities in the classes, the development of integrated-skills test and assessment has not been proceeding. In fact, in-service EFL secondary school teachers are facing the challenges of putting the integrated-skills test and assessment in practice (Murray et al, 2012).

One of the major reasons for the difficulty is that many Japanese EFL teachers suffer from a lack of knowledge about assessment, not receiving training in basic assessment principles (Coniam, 2009; Green, 2014). According to our survey results from the in-service teachers (Nakamura et al, 2014), they are confused about how to evaluate the learners without any practical assessment guidance for use in the Course of Study. The survey also shows that though Japanese secondary education implicitly stresses the importance of achievement tests such as term examinations and diagnostic tests, many schools, in reality, put too much emphasis on preparation for entrance examinations. This also makes it difficult for teachers to meet each student's need in conducting integrated-skills test and assessment. Although most respondents have negative views in terms of the mismatch between learners' test scores and their integrated-skills English proficiency, they continue making the test that measures the receptive skill for the most

part.

The essential point of language testing and assessment is that the test result and process should be reliable, valid and feasible enough for the learners to understand their own test performance and use it for future improvement. Based on this idea, it is inevitable for teachers to understand how assessment decisions are made based on the notion of assessment production cycle. Assessment production cycle is a dynamic process, the benefits of which should convince teachers with diverse beliefs that test result and teaching are closely connected with reliable, valid and feasible evaluation. Since integrated-skills instructions are being encouraged by MEXT, understanding assessment production cycle can provide insight into EFL teachers' creating better-quality test and assessment of integrated-skills proficiency.

The purpose of the presentation is therefore to provide ideas that assessment production cycle should be paid more attention to by in-service EFL teachers and prospective teachers in the current EFL context in Japan. The presentation will start with the problems related to the reality of the current EFL classroom, shown by the survey responded by EFL teachers at secondary schools. Secondly, we will present the basic outline of assessment production cycle which consists of seven stages of test development: specifications, item writing, item review, piloting, pilot review, operational assessment and assessment review (Green, 2014). We will also describe the role of educators and teachers in operationalizing each stage of the cycle. Then, we will introduce some assessment samples analyzed in the form of Can-Do statements, which have been used nationwide in various external tests measuring integrated-skills proficiency such as TOEFL® and IELTS®. Next, we will demonstrate how all teachers with different beliefs can utilize the assessment production cycle with Can-Do statements. We will also consider the role of teachers in utilizing the cycle for making integrated-skills achievement tests given in their classrooms.

In the end of the presentation, we will give a suggestion that teachers start to create integrated-skills test specifications as well as integrated-skills teaching objectives in order to assess and teach learners appropriately. Lastly, the implications for teacher training to increase Japanese teachers' assessment literacy will be discussed.

#15. 実践報告D

【第7室】(17609 教室) 09:30~10:00

司会 遠藤雪枝 (昭和大学)

全学共通カリキュラムにおける英語発音指導： ニーズ分析と授業実践報告

Pronunciation Instruction for Non-English Majors: Needs Analysis and Course Implementation

三谷 裕美 (獨協大学)

辻田 麻里 (獨協大学)

発音は、口頭のコミュニケーションにおいて意思の疎通を左右する重要な要素でありながら、母語においては、幼少期を除いて文法や語彙のように明示的に指導されることはない。第二言語や外国語の教育においても、発音指導は初級段階になされることが一般的で、中・上級者が体系的に発音を学ぶ機会は限られている。日本の大学では、中学・高校の英語の教員免許状取得に必要な「英語科教育法」においてでさえ、発音指導は重視されているとはいえない(有本他, 2011)。英語学や英語教育を専門とする学生向けのものを除くと、発音に特化した授業が設置されているケースは稀であり、中・上級の英語学習者に対する明示的な発音指導の効果に関する研究事例(牧野, 2013 など)はまだ少数である。

獨協大学全学共通カリキュラム英語部門(全カリ英語)では、英語の運用能力を高めたい学生のニーズに応えるため、非英語専攻の学生を対象とした選択科目「発音」(Special Topics Pronunciation Workshop、以下 STPW)が 2009 年度より開講された。本発表では、この STPW の概要と学習者のニーズ分析の結果を報告し、さらに学期初めと終わりに録音した学習者の音声データを比較した結果を提示する。最後に、今後の課題について述べる。

STPW は、英語以外の言語(ドイツ語、フランス語)や経済、法律などを専攻する1年生から4年生の学生を対象とした半期完結の選択科目である。定員は30名であるが、履修希望者数が多かったため、2011年度からは春・秋学期それぞれ2クラスずつ、年間で4クラス開講されている。2名の教員が同一シラバスを用いて、CAL(Computer Assisted Learning)設備のある教室を使用し、聴解・発音の練習を行いながら、発音の基本的な知識を身につけさせることを目指している。本科目は、英語でプレゼンテーションやスピーチ、議論などを行う際、円滑なコミ

コミュニケーションが可能になるよう、流暢さと正確さを両立させ、発話の明瞭度を高めることを主な目的としている。

授業では市販の教科書を用いて、リズム、思考節 (thought groups)、イントネーションといった英語音声の超分節素性を重点的に扱っている。分節素性については、綴りが複数存在する子音と語末音の発音の説明に留めている。個々の子音や母音については、巻末の補遺の練習問題を使って自習することを勧めているほか、学期末のプレゼンテーション前に行う個人面談 (tutorials) の際に個別に指導を行っている。授業内で行う発音練習の多くは会話形式であり、発話の明瞭度を上げ、円滑な意思の伝達を可能にすることを目指している。

STPW では、コースの初期段階で学習者の発音の診断を行うため、「発音プロフィール(Your Pronunciation Profile)」として音声を録音し、さらに学習者による自己診断と発音項目の重要性などをワークシート (Needs and Attitudes Assessment) で調査している。録音された音声については、発音の向上に役立つよう学期の前半にフィードバックを行っている。学生による自己評価の結果を見ると、発音に関する能力では、「特に改善したい点」として約 5 割の学生が母音・子音の「明瞭な」(clear)音を出すことを挙げており、学生たちが学期初めの時点で個別の母音・子音を矯正することが良い発音の主な条件だと考えていることがわかった。一方、「発音プロフィール」の音声を分析すると、学生のエラーは分節の要素よりむしろ超分節の要素において顕著である。調査の結果は、母音や子音など個別の音をはっきりと発音するだけでなく、強勢のリズムや意味のかたまりに分けて発音することなど、「発音」を広い意味で捉えさせる必要性を示唆している。

2013 年度春学期に行った調査では、学期初めと学期の終わりに同一の文章を朗読したものを録音し、超分節素性である疑問文の文末イントネーションと、分節素性である語末の接辞の発音に注目して、参加者全体と個人における適正発音率の変化を観察した。その結果、半期という短い期間であるためか、分節素性と超分節素性の両方において、クラス全体ではほとんど変化が見られなかったが、参加者を個別にみると多少の変化が見られた。この結果が、習得過程半ばでの発音の不安定さを表しているのか、現段階では確実な判断は難しい。

発音に限らず、第二言語習得の発達課程は長期にわたるもので、3 ヶ月弱では変化を捉えることは容易ではない。一方で、データ分析に表れなかった発音の改善も見られ、担当教員としては手応えを感じているのも事実である。発音の変化と学習効果の関係について、学習者個人の変化に注目した分析・検討を進めたい。さらに、明瞭度を上げる発音の要素を発見し、学習者の発音能力の向上を促進する授業づくりをすすめることが今後の課題である。

#16. 研究発表G

【第7室】(17609 教室) 10:05~10:35

Chair: Satake, Yoshiho (Surugadai University)

Scaffolded Timed Speaking Grid: Developing Academic Speaking Fluency for Science Majors

Uehara, Suwako (The University of Electro-Communications)

Keywords: scaffolding, timed speaking, speaking grid, speaking fluency

MEXT (2000) focused on the importance of fluency in English communication so that Japan does not fall behind in globalization. In the classroom, one of the fluency activities are characterized by being able to perform at a faster than usual speech due to some pressure or encouragement (Nation, 2014). Scaffolding on the other hand is a variety of instructional techniques used to break up a learning goal, concept or skill and for the instructor to provide the assistance to learn each part in order to have more independence in the learning process. Implementing a scaffolded timed speaking activity using a simple grid in class could aid the development of ESL learners speaking fluency.

In this study, a group of 70 science and engineering majors at a national science-based university in Japan enrolled in a semester-long ESL academic speaking class across two classes. One of the learning goals of the classes was to develop fluency in academic speaking skills focusing on a one-sided argument. The learners filled in a grid developed by the researcher, and a timed speaking activity. The timed speaking activity was to practice a one-sided argument on the same theme assigned by the instructor. Using PowerPoint, the instructor advised and requested the participants to fill in the grid on a particular topic in the following order: 1) topic sentence, 2) whether or not the speaker agreed or disagreed with the statement, 3) three main points, 4) examples to support the main ideas, 5) a conclusion, 6) an opening statement, and finally 7) the transition phrases for the first to third main ideas, and the conclusion. Examples for each part were also provided and described.

Participants were divided into pairs, and were encouraged to fill in the grid using their own main points and examples. As the grid was being filled in, the instructor went round the class and advised students on each section of the grid. The main advice was to not write full

sentences but to write keywords or phrases. The instructor then gave the participants the following tasks, timed at 4 minutes each: a) memorize the concept filled in and to keep note of the keywords and concepts used in the grid, b) present to partners in their group within a time limit viewing the grid, and c) present to the same partner without using their grid, thereby encouraging interaction through eye contact and not reading their notes. They were also instructed to visually remember the order in which the grid was filled in to aid the speaking process of the one-sided argument.

Following the scaffolded timed speaking activity, the instructor would focus and expand on one element of the activity. This activity was repeated at the beginning of each class using a new topic of discussion, and in subsequent timed speaking tasks, the instructor focused on another element and participants were reminded of the elements of the one-sided argument speaking process. At the end of the course, students answered a 6-point likert scale questionnaire on the speaking activity and submitted their speaking journal in which they wrote the filled in grid for this study.

The results will show the participants perceptions of the scaffolded timed speaking activity focusing on: 1) the speaking grid and level of understanding, 2) timed speaking, 3) working in pairs, 4) a one-sided argument, and 5) feelings about speaking English. One implication of this study is that a simple instructional routine could assist learners speaking fluency in an academic context.

References

- MEXT. (2000). グローバル時代に求められる高等教育の在り方について (答申) 平成12年11月22日大学審議会 [Demands in the global era: The way for high school education (Report of an inquiry) 22nd November 2000, University Council.] Retrieved from <http://www.mext.go.jp>
- Nation, P. (2014). Developing Fluency. In T. Muller, J. Adamson, S. J. Brown, S. and Herder, (Eds), *Exploring EFL Fluency in Asia* (pp. 11-25). London, UK: Palgrave Macmillan.

#17. 研究発表 I

【第 1 室】(17601 教室) 14:35~15:05

Chair: Osada, Eri (Kokugakuin University)

A Comparative Study of Content-Based Language Teaching at Universities and International Preschools in Japan

Butterfield, Jeffrie (Kanagawa University; graduate student)

Content is often not a primary factor considered when teachers develop their syllabi for language classes (Clegg, 1990). However, in recent years content-based instruction has been attracting increased attention among language teachers (Davies, 2003) and the amount of teachers who teach content-based language classes is increasing. Some proponents of content-based instruction argue that second languages should be learned in the same way that first languages are. Others contend that because of various obstacles such as the lack of a solid linguistic foundation required to comprehend the material or lack of materials which provide pedagogical support, teaching a language through content is difficult.

In countries such as the United States and United Kingdom where many children attend schools where the main language of instruction is their second language, language education is frequently content-based. Recently in Japan, international preschools, elementary, junior high, and high schools which are taught only in English are increasing as Japanese parents realize the benefits of immersion education. Immersion programs allow students to learn through their second language (Brinton, Snow, & Wesche, 2003) and learning the content and not the language is the focus.

Foreign language teachers want to adopt a content-based approach to language teaching for a multitude of reasons. For example, some teachers want students grow academically while improving their linguistic ability and others want to help students to

acquire their second language in the same way that they acquired their first language. Regardless of their reasons, teachers face various difficulties when trying to implement a content-based language teaching approach.

This presentation compares how languages are learned at universities, where language learning is often bottom-up, and international preschools, where language learning is often top-down, and discusses the challenges faced by teachers in both types of institutions in Japan. The presenter will explicate factors that teachers need to consider when adopting a content-based teaching approach in both settings and will propose ways to successfully implement a content-based approach in language classrooms. The presenter will introduce materials that offer pedagogical support to teachers teaching content-based classes as well as materials that have supplementary resources that can be used to facilitate content-based language classes.

学習プロセスへの認識の深化は、学習にどんな影響を与えるのか
— 「学ぶ力」の育成にむけて—

**How the Deepening of Learner's Acknowledgement of their
Learning Process Affects their Learning?: Toward the
Development of "Learnability"**

河内山 晶子 (明星大学)

背景：

小学校英語の導入、社内言語の英語化、熟年層の学習機会の普及など、現代日本の英語を取り巻く状況は、「英語教育熱」でヒートアップしている。(寺澤 2015) 英語教育界も、当然このような状況への適正な対応を模索しているが、言語教育先進諸国の理論、実践、政策が本当に日本人英語学習者に対しての有効性の検証がないまま、それらを導入し日本に当てはめることに拘泥しては、意味がない。今、望まれるのは、「日本人への実験と分析を経た」理論と、それに基づいた実践への提言である。

このことは、特に「自律的学習者の育成」の研究について当てはまる。自律的学習を筆者なりに具体的に記述するなら、「学習者が自分なりの関心や目的をもって自分から学びたいと望み、自分の状況や性向にあった効果的な方法を考えて試み、その成果を自己分析してまた学習のサイクルを進化させていくこと」であり、それができる者が「自律的学習者」である。しかしこれらの定義も、自己と他者についての考え方や感じ方において大きく異なる日本人と欧米人のそれとでは、大きな隔たりがある。海外の言語学習理論に依拠した実践において、日本人学習者が元祖とは違った様相を呈し、海外の成功事例と同じ手順で指導しても失敗に終わることは多いのも、このように考えれば、当然と思える。

日本の教師もよく口にする「自律」という言葉だが、その実、その具体的な姿がどんなものかを問われても、納得のある説明をできるものは少ない。このことゆえに、日本の学習者の成長が阻害されているのであれば、自律的学習者の学習過程を視覚化し、学習者と教師がそれを共有してディスカッションしながら学習の質を上げていくことはできないか? そのような疑問をずっと持っていた。

そこで、この学習過程の視覚化を目指し、大学生約 800 人の学習者要因の特徴と英語能力の特徴を調べ、そのデータを基に「自律的学習は動機づけ・自信→メタ認知方略→認知方略→能力(成果)」というように、学習を因果の流れとして捉えた学習モデルを構築したところ、これを使った分析によって「学習を促進させ

る基盤的な存在は、動機づけ、自信、モニタリングであり、特にモニタリングは、いくつかの重要な因果関係のすべてに関わっている中核的な要因である。」という大きな知見を得た。因にモニタリングとは、自分の学習過程の状況を自分自身で客観的に把握する力のことである。

目的：

本研究では、一斉授業と個別面接の両輪からなる指導により、学習者に学習への意識を深めさせ、そのことがどのような変化をもたらすのかの質的分析を、面接と自由記述のレポートから明らかにする。RQは以下のように設定した。

RQ：自律的学習において学習者が、「学習プロセスにおける学習者要因の関係についての認識」を意識的に持つことで、彼らにどのような変化が見られるのか？

実験：

方法：個人指導を、4週間ごとに4回実施。

対象：学生3名（学部3年生女、学部3年生女、大学院1年生男）

社会人3名（20代男、40代女、50代男）

期間：2014年4月初旬～7月初旬

手順：初回及び最終回は以下の手順で行ったが、2回目、3回目は英文ライティング課題への助言と同時並行で行った。

学習者は質問紙に答え、自分の学習上の傾向を客観視する。その結果を教師と共有し、教師は統計的知見と経験知に基づいた助言を交えつつ両方で意見交換の時間を持つ。この時、一斉授業ですでに説明している学習プロセスについての理解をさらに深めるべく解説し、特に要因の特徴別に学習モデル上の強みがあること、それを活かした学習を意識すべきことを助言する。学習者は教師とのやりとりの中での自分なりの「気づき」を書き留める。また常に、傾聴、質問、確認、強調等の教師のスキルを駆使して、学習者の気づき、自己観察、考察等をさらに促進するような指導を心がける。データとして、面接内容はメモするが、本人の了承を得られたものは、録音し書き起こしてデータとして分析する。

2回目以降は、英文ライティングの指導と同時並行という形で、自分の学習に目を向けて観察、分析、工夫していく態度を学ぶ。

分析：

ケース・スタディーとして、質的分析を中心に、キーワードに注目して分析した。分析の対象は、面接中の様子の教師の気づきのメモ、面接の発現内容の書き起こし、アンケートへの回答及び自由記述部分である。分析にあたって特に注意して見た観点は、年齢、性別、動機づけの強さ、モニタリングの強さ、自信の強さである。

結果：

6人それぞれの特徴に合致した個人指導による変化のうち、最も大きかったのは、学習者が「今まで特に意識していなかった『学習プロセスを意識的に捉える』という、新しい発想により、学習においては他の分野への影響が報告され、さらには、日常生活にも変化が見られたこと」であることがわかった。その詳細は、発表時に開示する。

#19. 研究発表 J

【第 2 室】(17602教室) 14:35~15:05

Chair: Nakai, Ayako (Toyo University)

A Comparative Study of Student Multiple Intelligences: Pedagogical Implications for ESP Classes

Yamauchi, Darlene (Niigata University of Health and Welfare)

In addressing learners' needs in English for Specific Purposes (ESP) classrooms, it is imperative that the unique requirements of these students be catered to in order to attain language learning success (Long, 2005, Lyster, 2007). In an effort to achieve these goals, it is beneficial to examine, as well as respect, individual needs, learning styles and strategies. This can balance the scales between traditional and more experiential learning strategies in order to promote language learning (Ogawa & Izumi, 2015).

Dr. Howard Gardner, professor of Psychology at Harvard University, developed the theory of multiple intelligences (MI) in 1983. MI theory suggests that the traditional concept of intelligence, most often based on I.Q. testing, may actually only measure a single skill or entity and is far too limiting with regard to an individual's actual potential (Gardner, 1999). Gardner suggests that each person has the possibility of possessing different types of intelligences termed Multiple Intelligences (MI), namely: linguistic intelligence, logical-mathematical intelligence, visual-spatial intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, musical intelligence, interpersonal intelligence, intrapersonal, and more recently naturalist intelligence (Armstrong, 2009). Linguistic intelligence is most closely associated with language acquisition, yet other intelligences may also be significant for language learning, particularly in ESP contexts which embrace materials, pedagogies, and assessment from content studies (Basturkmen, 2006).

Although initially proposed as a psychological theory, MI Theory has gained increasing popularity with educators particularly within the English as a Second Language (ESL) field as its learner-based viewpoint appears to coincide with the opinion that student individuality should be recognized and instruction should ultimately respond to the unique needs of learners (Onada, 2014).

In an extension of a previous study (Yamauchi, 2015) discussing self perceived dominant MI with first year ESP nursing students, this study utilizes the same criterion to compare the self-perceptions of MI in two first year university ESP courses for nursing students in separate universities: one a high-ranking public university (n=38), and the other a lower ranking private university (n=22). Results from a Multiple Intelligences

(MI) Inventory indicated that student rankings in both samples were identical with intelligences such as interpersonal and bodily – kinesthetic, intelligences generally not directly linked to language acquisition found more prevalent than the standard linguistic intelligence with both groups. Additionally, linguistic and logical mathematical intelligences most closely linked to IQ were shown to be least prevalent in both samples. Validating previous research highlighting the benefits of implementing MI principles for ESP instruction, these results demonstrated students in the samples possessed similar MI levels. The presenter will introduce Learner Skills Intelligence (LSI) Matrix a tool for curriculum development to illustrate practically how activities may be modified to cater to student prevalent MI which will further aid in future curriculum development oriented toward the promotion of appropriate, useful student-centered teaching techniques transferable and applicable to ESP courses at all academic levels.

Key words: Multiple Intelligences (MI), English for specific Purposes (ESP), Learner Skills Intelligence (LSI) Matrix

References:

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the Classroom 3rd edition*. Alexandria: ASCD.
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Long, M. H. (2005). A rationale for learner needs analysis. In M. H. Long, (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. 2007. *Learning and Teaching Languages Through Content: a Counter-Balanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ogawa & Izumi, 2015. Belief, strategy use, and confidences in L2 abilities of EFL learners at different levels of L2 proficiency. *JACET Journal*, 59, 1-18
- Onoda, S. (2014). An exploration of effective teaching approaches for enhancing the oral fluency of EFL students. In Muller, J. Adamson, P. Brown & S. Herder (Eds.) *Exploring EFL Fluency in Asia*. (pp.120-142), New York: Palgrave Macmillan.
- Yamauchi, D (2014). Self-evaluation of learners' multiple intelligences in an undergraduate ESP program for nurses at a Japanese university. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2(4) 591-602.

#20. 研究発表M

【第2室】(17602教室) 15:10~15:40

Chair: Nakai, Ayako (Toyo University)

Development of a Level-specific Test Based on the CEFR-J Reading Scale

Fujimura, Tomoko (Kanda University of International Studies)

Sugita, Megumi (Kanda University of International Studies)

The CEFR is a language proficiency guideline that has enjoyed much popularity in foreign language education around the world (North, Ortega, & Sheehan, 2010). Despite the usefulness for program and test development, a number of researchers have voiced concerns with respect to its illustrative nature and the absence of an underlying psycholinguistic theory (Fulcher, 2010; Hulstijn, 2007; Runnels, 2013; Weir, 2005). More specifically, the illustrative nature of the CEFR level descriptors may not sufficiently serve as a guideline for the development of test specifications, leading to the difficulty in developing a standardized test in line with the levels of the CEFR (Fulcher, 2010). Also, the CEFR does not contain any description of an underlying psycholinguistic theory of foreign language development (Alderson, 2006; Hulstijn, 2007). Hence, one cannot assume *a priori* that the tests developed in line with the scales are truly “level-specific” with a gradual progression of difficulty across the intended levels. In short, the current nature of the CEFR, with a lack of empirical evidence concerning the progressive levels, has rendered no guarantee that the number of proficiency levels and the depiction of language development are accurate, valid, or balanced.

The concerns and criticism against the CEFR are equally applicable to the CEFR-J, the localized version of the CEFR in the Japanese context (Tono & Negishi, 2012). In the localization process, a new level (Pre-A1) was added to the CEFR, and four of the CEFR levels, A1, A2, B1, and B2 were further divided into nine sublevels. Naturally, such an addition makes it even more difficult to distinguish between adjacent levels around A and B levels. For instance, we have found that text development for the reading scales posed challenges due to a number of issues, such as terminology confusion and under-specification or even lack of definitions concerning text types and operations within and across levels of A1.3 through B1.2.

With regards to the reading part of the scales, the CEFR takes no theory-bound

approach to its definition of proficiency construct, which has led its users to understand it as a rather heuristic model. To serve as a common reference for assessment, it requires empirical evidence for the very nature of the developmental construct, particularly, of foreign language (FL) reading. The developmental construct of FL reading proficiency needs to be empirically evidenced and can be demonstrated by examining the rank-ordering of the carefully constructed test items in line with the levels of the CEFR-J reading scales. In other words, for the demonstration of the validity argument, two findings are essential: 1) rank-ordering of test items or tasks with calibrated item difficulty from the lowest Pre-A to the highest C2 levels, and 2) observation of an item cluster under the same level specifications in terms of their difficulty and the distinctiveness of the cluster from those of other levels’.

In order to respond to the empirical needs for the validity argument, we systematically examined: 1) if the descriptors of the CEFR-J reading scales are sufficient enough to construct a level-specific test, and 2) to what extent the developed test items are rank-ordered in comparison with their intended levels. We first developed a level specific test with a number of texts and accompanying items that fully reflect the specifications of the five levels from A1.3 through B1.2. These texts and items went through rigorous judgment procedures for the pertinence to the descriptors and the quality of the texts, and piloting procedures using classical as well as IRT analyses for the psychometric quality of the items. The final version of the test included 11 texts with 30 items.

The complete version of the test is to be administered to over 400 incoming first year students at a university in Japan. The resulted data will be statistically analyzed for the statistical quality of the test, and item parameters will be calibrated using the 3-parameter IRT model. The resulted parameter values will be used to examine if the difficulty of each item falls under the intended level, and also the texts and their items are observed under the same difficulty cluster. When noise is observed with the rank-ordered patterns of texts and items, an attempt will be made to elucidate where the problem lies with the descriptors of the scales – e.g., terminology problems, descriptive gaps, undistinguishable operations, and inconsistencies within and across levels or lack of definitions.

日米文化比較を使った異文化適応の英語授業について
**ESL class for Cross-cultural Adaptation based on Japan-U.S.
Cultural Comparison**

大味 潤 (尚美学園大学・非常勤講師)

1. はじめに

インターネット社会で国境線が無くなっても、各国の文化差は収束するどころか、寧ろ拡大の一步を辿っている。無国籍な国際語としての英語が謳われる一方で、西欧文化として成り立っている英語の特質は、日本文化とは大きく異なっただけで、現在までその内部に存在している。その為欧米文化の理解無しに英語学習を行った場合、日本語学習者は実際の英語コミュニケーションで大きく躓くことが多い。今回の発表では、日米異文化差異に焦点を当て、英会話力のみならず、日本人学生の西欧文化(米国文化)への異文化適応も狙った英語教育を紹介し、広く議論を待ちたい。

2. 授業対象

対象クラスは4年制大学もしくは2年制短大の必修授業である。これまで9年間に担当した学生は1～4年生、専攻も文系理系(英語専攻も含む)の多様な専門で芸術系スポーツ系まで含む。授業回数は週1回年2学期制の大学が多く、平均すると1年で30回前後になる。学生数は1クラス10～50人。プレイメントテスト等でクラス内の学力は近似しているが、全体ではTOEICで200～800点くらいと幅が広く、結果として英語好きから英語嫌いまで網羅して来た。

3. 授業形態

主要な授業活動は2回のペアワークと1回の3人によるグループワークである。教員が用意した会話練習のベースとなるスキットを、ランダムに組ませた学生が都合10回の練習で仕上げ、皆の前で発表する形を取っており、概ね次の4つのステップを踏む。「1. 読み合わせ」で組んだばかりの相手と役割分担と決め、各パートを実際に読んでみる。練習回数2回のみ。「2. 暗記」でスキットの書かれた印刷物を出るだけ見ずに言い合ってみる。練習回数は3回。「3. 要点」では後述の異文化項目について説明を受け、それが日本人同士の会話とどう違ってくるのか考え、自分たちの会話に組み込んでみる。練習回数3回。「4. 仕上げ」では実際

の場面を想像して、歩いたりすれ違ったりする動作を加えて、リアルに仕上げてみる。これが全員終わった段階で、各ペアが皆の前で発表し成功すれば終了。失敗したペアは成功するまで繰り返しトライする。全員が成功したら次のスキットに移る。ちなみにスキットは学生が日常で遭遇しそうな内容を選んで教員が作成しており、流れは同じだが、学生が数か所セリフを変えられるようになっているので、同スキットを発表する場合でも、学生の発話内容は細部で異なっている。

4. 日米異文化項目

授業活動で取り扱う異文化要素12項目は以下の通りである。1～4が日米の文化差が明確になる「基本項目」、5～8が英会話独特の「聞こえ方」に関するもの、9～12が英語話者に特徴的な「見え方」に関するものである。これは実際に授業で導入する順序でもあり、また試験の採点項目でもある。「1. 視線の合わせ方 (Eye Contact)」、「2. 握手の仕方 (Shake-Hands)」、「3. 笑顔の作り方 (Smile)」、「4. 距離の取り方 (Distance)」、「5. 声量の大きさ (Loudness)」、「6. 発話の重ね合い (Overlap)」、「7. 間の埋め方 (Gap Fillers)」、「8. 強弱のリズム (Rhythm)」、「9. 上半身 (Posture)」、「10. 下半身 (Stance)」、「11. 両腕 (Gestures)」、「12. 顔 (Facial Expressions)」。紙面の都合で詳細な説明は発表の際に行うが、いずれの項目も日米文化差の代表的なものであり、日米間の異文化適応を目的とする場合、日本人の英語学習者のみならず、米国人の日本語学習者にも有効な学習項目である（上記以外の学習項目もあるが、試験の採点項目とはしていない）。

5. 学生からの評価

異文化項目については学生からの評価は高く、英語が面白くなった、英語学習に付いて興味が湧いた。英語学習を続けたい等の声が多く聞かれた。バイト先や駅周辺の日常で遭遇する英会話のみならず、友人との日本語での会話でも、身に付いた項目は既に使っており、自身のコミュニケーション能力が向上したと語っているのが興味深い。尚、追跡調査によれば、学生はいずれもこれらの項目についてそれまで教授されたことが一度も無く、その為なのか、中高6年間英語学習を行いながらも「使う英」という概念は皆無だったと声を揃えている。

6. 成果と問題点

教授法として確立するには、他に実践例が見つからない為に、文献による裏付けが出来ていない。また学生数のサンプル数が足りず、学習効果を示すデータもまだ十分に取れていない。異文化項目についても英語教育では文献が無い為、今後はコミュニケーション学や文化人類学等、言語教育界の外に調査の範囲を広げ、共同で研究する必要があると思われる。今後さらに質量とも研究と実践を続けていきたいと考える。

日本人女性の大学英語教師の変遷 Japanese Female EFL University Teachers in Transition

吉原 令子 (日本大学)

本研究は日本人女性の大学英語教師の変遷をナラティブ研究を通して探究する。被験者は7名の30代、40代の日本人女性で、かつて一般企業に勤めていたが会社を辞め、大学院に進学し、現在は大学で英語を教えている女性たちである。データはバックグラウンドを尋ねる質問票、インタビュー、emailによるフォローアップインタビューで、2014年8月から2015年3月まで行われた。

本研究のユニークな点は、日本人女性の大学英語教師のトランジショナル・アイデンティティを調査することである。先行研究としては、仕事を辞めて海外留学に行く日本女性を対象とした研究がいくつかある (see Habu, 2000; Ichimoto, 2004; Kuwahara, 2005/2006; Matsui, 1995; Morita, 2004; Takahashi, 2013)。これらの研究は、女性たちが仕事を辞め、海外留学をするに至った経緯や新しい文化にどのように適合していくのかを探究したものである。本研究のように、日本人女性たちが会社を辞め、その後の職業として大学英語教師を選択していった経緯やこのようなキャリア・チェンジがもたらす不安や困惑を研究したものは少ない。

本研究では、彼女たちの結婚、仕事、日本社会に対する認識を調べることによって、キャリア・チェンジと日本女性の置かれた社会文化的状況の関係性を探究する。男女雇用機会均等法が施行されても、男性は総合職へ、女性は一般職へという流れはあまり変わらない。そのような中で、被験者たちが会社を辞めようとしたことには日本の男女差別的な社会風土が深く関わっている。インタビューの中で、彼女たちがしばしば発する「つまらない仕事」「期待されていないような気がした」「(男女) 差別的な状況から抜け出したかった」という言葉から、男女差別的な企業体質や社会が未だに存在することを明らかにしている。しかし、彼女たちのキャリア・チェンジはこのような社会的要因だけではなく、個人的な要因も含まれている。彼女たちへのインタビューから、「もっと勉強したいと思った」「もっと別のことがしたい」「もう一度夢をかなえたいと思った」といった自己実現を目指す言葉が表明された。つまり、彼女たちは不快／不満のある状況から抜け出すだけではなく、自己実現を叶えようとする **active agent** である。

また、本研究では、被験者たちが企業で働いた経験をEFLの大学の授業でどのように生かしているのかという点についても探究した。この質問に関しては、被

験者の中でも意見が分かれた。出てきた教材の延長線上で、あるいは、余談として自分が企業で働いた経験を授業で話をしたりする被験者がいる一方で、「まったく話をしない」という被験者もいた。その理由としては、「教えていることとあまり関係がないから」というものであった。

また、大学院が修了し、初めて大学で EFL を教えることになった頃の話を書いた。多くの被験者たちが初めて大学で教える時の不安や困惑を口にした。勤める大学の英語カリキュラムや学生の英語レベルもよくわからないうちに、シラバスを作成したりテキストを選ばなければならないことには多くの被験者が「当時は戸惑った」と語っていた。また、学生の英語レベルがよくわからなかったため、「極端に簡単なテキストを選んでしまった」とか、反対に「難しいテキストを選んでしまい、使えなかった」などという意見があった。また、自分自身が訳読中心の英語学習法であったため、「グループワークを使った授業、Communicative Language Teaching のやり方など、どうしたらよいかわからなかった」という意見も多くあった。そして、どのようにそのような戸惑いや困惑を克服し、教師としてのスキルを発展させてきたかという質問に対しては、周囲の非常勤講師に相談した、TESOL 系の大学院に通った、大学内で開かれる faculty development に参加した、外部講習会に参加したといった意見があったが、被験者の中には大学側（採用側）が大学の英語カリキュラムの内容、その目標、学生のレベルなどについて説明する会合を開催してくれたり、教員研修のようなもの (faculty development program) を開催してくれるとよかったと語っていた。このような初期における大学講師の戸惑いや困惑を考えると、大学側（採用側）は大学の英語カリキュラムの内容などを説明する会合や教員研修のような faculty development programs を開くことは必要なのではないだろうか。

References

- Habu, T. (2000). The irony of globalization: The experience of Japanese women in British higher education. *Higher Education*, 39, 43-66.
- Ichimoto, T. (2004). Ambivalent 'selves' in Transition: a case study of Japanese women studying in Australian Universities. *Journal of Intercultural Studies*, 25(3), 37-41.
- Kuwahara, N. (2005/2006). Voices from Japanese graduate students in the U.S. *International Journal of learning*, 12(11), 135-143.
- Matsui, M. (1995). Gender role perceptions of Japanese and Chinese female students in American Universities. *Comparative Education Review*, 39(3), 356-378.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38, 573-603.
- Takahashi, K. (2013). *Language Learning, gender and desire*. Bristol: Multilingual Matters.

指導実践における教育用例文コーパス SCoRE の評価 Evaluating the Sentence Corpus of Remedial English for Level Appropriateness and Usability in the EFL Classrooms

中條 清美 (日本大学)

若松 弘子 (筑波大学・大学院生)

1. はじめに

豊富な言語使用の例に触れることで言語の規則性やパターンを発見して学ぶ学習方法はデータ駆動型学習 (Data-Driven Learning; DDL) と呼ばれ、通常、コーパスとコンコーダンスーを活用して実施される。適切な DDL は語彙や文法学習において高い効果を発揮するが、初級・中級学習者にとっては、実際の中で使用された新聞や論文等の英文テキストを集積したコーパスは、難易度が高すぎ、言語の規則性を発見するのに不適切であることも指摘されている。

この課題に対し、2004 年以降、大学の一般英語授業で DDL を導入してきた中條らは、学習者の英文理解の負荷を軽減させ、ルールの発見に集中できるよう、対訳付の日英新聞パラレルコーパスを使用してきた。それでもなお、学習者からは「例文が長すぎて理解しづらい」「専門用語が多い」等の感想が寄せられていた。

初級・中級レベルの学習者対象の一般利用可能なコーパスの不在を受けて、新たに開発されたのが教育用例文コーパス Sentence Corpus of Remedial English (SCoRE) である。SCoRE は、英語母語話者によって作例され、学習者にとって必要性の高い文法項目に対応する英語例文と、人手で付けられた例文の対訳で構成される。2014 年 10 月に公開された暫定版 (<http://score.lagoinst.info/>) では、関係詞や仮定法等の文法項目ごとに、初級、中級、上級に区分された例文が提示される。例文はコピーが可能、かつ著作権フリーとなっている (Chujo, et al., 2015)。

2. 本実践報告の内容

本発表では、最初に教育用例文コーパス SCoRE の概要を説明し、次に大学生および高専生を参加者とした文法学習の DDL 実践とその教育効果を報告する。最後に、参加者が DDL および SCoRE の例文をどのように評価したかを報告する。

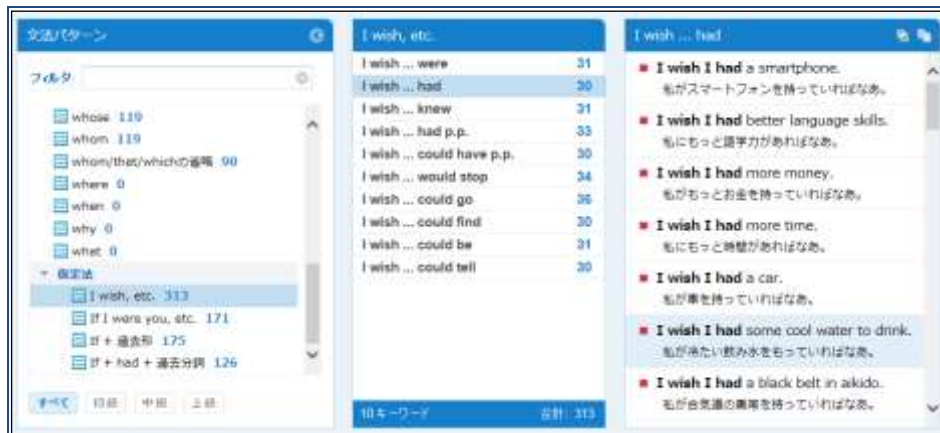


図1 教育用例文コーパス SCoRE の I wish... had の画面

3. 実践授業の方法

3.1 使用したコーパスと検索ツール

多言語検索ツール AntPConc (Anthony, 2012) に、SCoRE の英語例文 3,142 文とその日本語対訳文のテキストファイルを読み込んで使用した。

3.2 手順

初級・中級レベルの大学生と高専生を参加者とし、基礎英文法項目の習得を指導目標とした。直接コーパスを検索して発見学習を行う DDL が主体となったが、教室環境に応じて、教師の検索作業のスクリーンの観察と検索結果画面を印刷したプリントを使う発見学習も実施した。事前テストおよび事後テストに加え、指導終了後に 5 段階評定と自由筆記によって参加者のフィードバックを収集した。

3.3 結果

SCoRE の例文は学習者のニーズにほぼ合致していることが判明した。先例の少ない初級・中級者対象の DDL への SCoRE の貢献が期待される。

謝辞：本研究は平成 25-28 年度科学研究費補助金基盤研究(B)(25284108)を受けて行われました。

Chujo, K., Oghigian, K. & Akasegawa, S. (2015). A Corpus and grammatical browsing system for remedial EFL learners. In A. Leńko-Szymańska & A. Boulton (Eds.), *Multiple affordances of language corpora for data-driven learning*. (pp. 109-128). Amsterdam: John Benjamins.

若松弘子・石井卓巳・中條清美 (2015). 学習支援用日英例文パラレルコーパス SCoRE の構築における課題：日本語対訳例文の訳出に焦点を当てて。『英語コーパス研究』22. (掲載予定) .

#24. 研究発表〇

【第5室】(17607 教室) 15:10~15:40

司会 川口恵子 (芝浦工業大学)

上級英語学習者誤用コーパスに基づく日英語空間表現の対照
**Comparative Studies on Spatial Representation in English and
Japanese Based on the Advanced Learners' Corpus of English**

望月 圭子 (東京外国語大学)

Newbery-Payton, Laurence Christopher (東京外国語大学・大学院生)

英語学習における学習困難点の一つに、前置詞の習得がある。本発表では、上級学習者コーパスの分析を通して、日本語を母語とする英語学習者は、空間表現の前置詞の習得において、中国語を母語とする英語学習者と比べて、‘in’の過剰使用による誤用が多く、ON 概念 (平面)、AT 概念 (個体化) の習得が困難であることを示し、日本語母語話者への効果的な前置詞の教授法を提示する。

まず、本発表では、二種類の学習者誤用コーパスを紹介する。第一の学習者誤用コーパスは、日本語母語話者による上級学習者作文誤用コーパスで、東京外国語大学英語専攻1年生が Academic Writing の授業で執筆した英作文(2011年-2014年)に基づく前置詞の誤用類型について論じる。第二の学習者誤用コーパスは、中国語母語話者による上級学習者作文誤用コーパスで、東京外国語大学の交流協定大学である台湾師範大学英語科及び上海外国語大学英語科学生による英作文コーパスである。二種類の学習者作文コーパスはともに、TOEIC800点レベルの上級英語学習者という点で共通点がある。

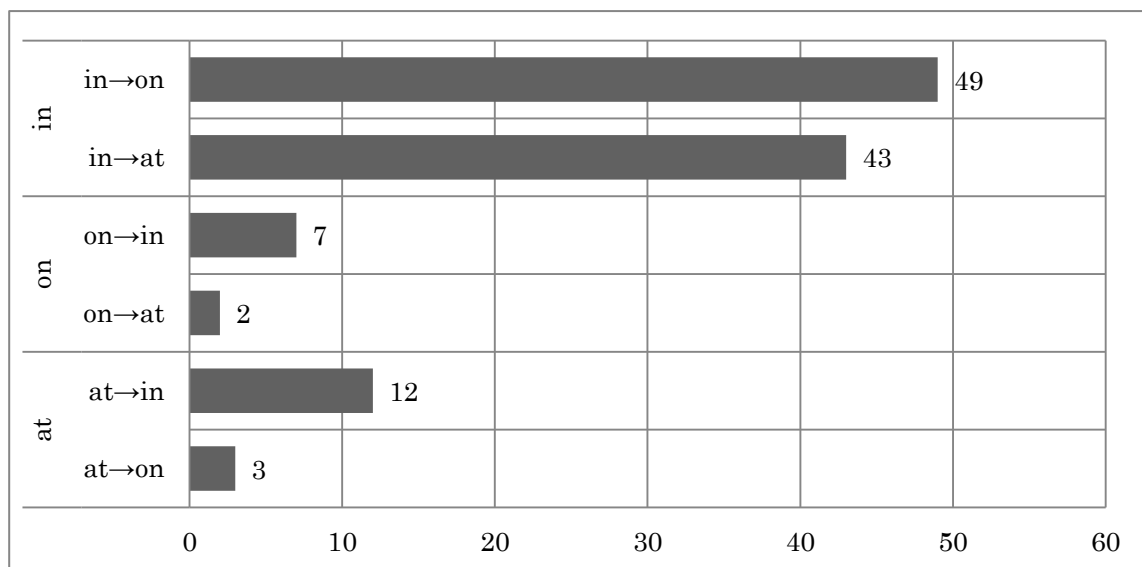
英語学習者コーパスは、2011年度より収集され、東京外国語大学英語専攻の学生による英語上級学習者作文コーパス「朝日コーパス」(Sunrise Corpus TUFs, 2014年2月までで、120名の学習者が執筆した1,189作文、TOEIC平均800点程度)に、英語母語話者が添削し、誤用項目が検索可能な「オンライン英作文学習者コーパス・誤用辞典」試用版を東京外国語大学国際日本研究センターHPにて公開している。<http://sano.tufs.ac.jp/lcshare/htdocs/index.php>

上級英語学習者英作文における誤用の特徴は、単純なケアレスミスがほとんどなく、母語の語彙・文法・表現に影響を受けていると推測される点である。

「朝日コーパス」において、卓越した誤用類型の一つは、「前置詞“in”の過剰使用」である。朝日コーパスにおいて抽出された空間・時間を表す前置詞 in/on/at の誤用

は 116 例あり、その内訳は、(1)のように示される。

(1) 空間・時間を表す前置詞 in/on/at の誤用数



(1)が示すように、in/on/at の誤用 116 例のうち、“in”の過剰使用の過剰使用が 79%(92 例)と顕著であるが、なぜ「“in”の過剰使用」が日本語母語学習者に顕著なのだろうか。

(2) The safety in (→on) Japanese trains is also one of the reasons why people feel relaxed enough to sleep. (2012.29)

日本の電車の中の治安のよさも、安心した眠りができる理由でもあります。

中国語母語話者英作文コーパスにおいては、‘on’を使うべきところに‘in’を用いる誤用は日本語母語話者ほど多くない。なぜなら、中国語には、ON 概念にあたる<-上 shang>が場所詞に後置され、日本語母語話者よりは ON 概念の把握が容易であることが推測される。一方、日本語では、「～内」、「～の中」、「～こむ」、「奥」等、「内部空間に融合しているモノ」「境界が曖昧な内部空間」といった「無界的」(unbounded)空間認知が卓越し、日本語を母語とする英語学習者は、「無界的」空間に“in”を用いる可能性がみえる。こうした「無界的」空間認知が卓越した日本語を母語とする英語学習者に、どのようなイメージスキーマを用いて、空間を表す前置詞の区別を教えるのかについても論じる。

インタラク션을促す文法学習の紹介 —ディクトグロスの効果的活用—

Effective Use of Dictogloss in Teaching Grammar Interactively

山本 成代 (創価大学)

1. はじめに

Communicative Language Teaching (CLT)を実践するにあたって、大学の授業でどのように文法指導を行ったらいいたろうか。授業内で、コミュニケーション能力を育成する会話を中心としたアクティビティは実践しやすいが、学生を参加させながらの文法学習は、なかなか取り入れづらい。学生達も文法学習の必然性を感じており、授業前アンケートでは文法指導の要望も多いが、いざ型どおりの文法説明を始めると途端に彼らの注意力が散漫になる。それでは、そういった学生達にどういった方法で、彼らの注意力を文法学習に向けさせたいだろうか。筆者は、ディクトグロス(dictogloss)という活動に注目し、これまで様々なクラスで実践してきた。ディクトグロスは主にアウトプット活動を促す学習法であるが、それと共に、学生達に自発的に文法を考えさせるツールにもなると言えよう。本発表ではディクトグロスの理論的背景に触れながら、授業内でディクトグロスをどのように活用し文法学習にまで繋げていくかを紹介する。

2. ディクトグロス (dictogloss) とは

ディクトグロス(dictogloss) は、Wajnryb(1990)が提唱した、伝統的なディクテーションの技術を応用した言語教授法のひとつである。短くて内容の濃いテキストを、教師が普通のスピードで読み上げ、学習者はメモを取りながら聞く。そのメモを基に、ペアまたはグループで協力してテキストを復元していく活動である。表面的には従来のディクテーションのようであるが、そのプロセスでは学習者に多くのことを要求することになる。聞き取ったメモをもとに意味の通った文章を復元するために、学習者は文法力・語彙力・記憶力など様々な力を動員することになる。しかも、グループで英文を復元する過程で、文の言語形式や意味内容に関して必然的に話し合うようになる。学生達の注意が特定の言語形式や文法に向いたところで、教師の方では、文法説明を行うことができる。

3. 文法学習におけるディクトグロスの活用法

ディクトグロスを授業内で実施する場合、実際の活動に入る前にディクトグロスを行う素材を学生達に提示して学習させる時間を十分に取る。この段階で音読・シャドーイング・意味の理解などをさせ、それから、聞き取り・メモ取り・文章復元を行う。この、聞き取った英文をメモを基に復元する段階で、学習者は自分のわからない言語形式に気づき、文法学習への動機づけへと繋がる。また、英文復元作業は共同で行うため、自ずと文法項目についての会話が起ることとなる。最初の段階で素材の意味確認も行っているため、英文の意味とコンテキストがわかっている状態で、言語形式に注目することになり、フォーカス・オン・フォームの理念に基づくことになる。また、ディクトグロスの一連の活動をグループで行うことにより、学生参加型の授業が実施でき、既習の文法事項の復習や定着しづらい言語形式の確認など、実際の授業プランを組み立てる場合に有効である。

4. フォーカス・オン・フォーム

フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form=FonF) は Long(1991)が提唱した指導原理・学習原理であるが、学習者が意味中心の活動をしている際に、学習者の注意を特定の言語形式に向けさせる指導である。ディクトグロスでは、自分の理解していない言語形式に気付いたところで、その文法形式を明示的に教えることができる。ただし、FonFは、学習者がコミュニケーション活動に従事している際に遭遇した文法項目を指導するわけだが、この場合は、学習する文法項目は偶発的なもので、教師が意図する文法項目を引き出せないことも多い。そこで、教室でFonFを取り入れるためには、どういった素材を準備するかが重要な鍵となってくる。ディクトグロスを効果的に活用するためには、学生のレベルに合わせ、教師側がどのような準備や工夫をするべきか考える必要がある。本発表では、筆者がこれまで行ってきた素材への工夫や学生達のレベルに合わせたディクトグロスの活用法や示唆なども提示したい。

参考文献

- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, C. Kramsch, & R. Ginsberb (Eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective* (pp.39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な学習法・指導法』 東京：大修館
- 山本成代 (2011) 「ディクトグロスを取り入れた英語授業の有効性」 『MEDIA,ENGLISH AND COMMUNICATION』 No. 1 (pp. 119-133)

#26. 研究発表P

【第6室】(17608 教室) 15:10~15:40

Chair: Okugiri, Megumi (Tokyo Healthcare University)

**The Effects of Two Types of Output-Input Activities on
Vocabulary and Grammar Learning:
A Comparison of Text Reconstruction and Summary Writing**

Fujii, Akiko (University of Sacred Heart)

Iwata, Yumiko (University of Sacred Heart; graduate student)

Matsueda, Rina (University of Leeds; graduate student)

One of the benefits of output practice in second language learning is that output may help learners to notice gaps in what they know or what they can produce (Izumi, 2003; Swain, 1995, 2005). Previous studies such as Izumi and Bigelow (2000) and Uggen (2012) have focused on the role of output in promoting noticing of subsequent input. The goal of the current study was to build on such previous research and explore what type of output activities might facilitate noticing and learning of features in the input. The current study focused on two types of output-input activities: text reconstruction and summary writing and examined the effects of the two types of activities on second language learning. Three research questions were addressed: (1) Is there a relationship between type of output activity (text reconstruction or summary) and learners' learning of the target vocabulary?, (2) Is there a relationship between type of output activity (text reconstruction or summary) and learners' learning of the target grammar?, and (3) Is there a relationship between type of output activity (text reconstruction or summary) and learners' focus on meaning and form?

Participants were 37 Japanese university students. They were divided into two groups and carried out a multi-stage output-input activity. The input text, referred to as the Badger Story, was an abridged version of a picture book (Varley, 1984) and was seeded with examples of the past hypothetical conditional as well as 12 target vocabulary items. This input text was read aloud to all the learners three times. After the second and third readings, one group of learners ($n=18$) engaged in text reconstruction, while the other group ($n=19$) wrote a summary of the text. Learners were allowed to take notes when they listened to the input. Learners completed a pretest, post-test, and delayed posttest targeting

the vocabulary items and the past hypothetical conditional before and after the output-input sequence. Learners also completed a comprehension test that assessed their focus on meaning during the activity. Finally, a questionnaire was conducted to elicit learners' reports about their focus on form during the activity, and perceptions about their learning during the two types of activities.

Data was analyzed in terms of learners' gain scores on the vocabulary and grammar pretests, post-tests, and delayed posttests in order to determine whether the two types of output-input activities facilitated vocabulary and grammar learning of structures in the input. The results suggest that text reconstruction better promotes the learning of vocabulary and past hypothetical conditional in the short-term. Although comprehension test scores indicated that learners in both groups focused on the meaning of the input text, it may be that text reconstruction more effectively directed learners' attention to form-meaning connections. Learners' perceptions about their learning also provide insight into the way that output activities trigger the noticing of lexical and grammatical forms in the input.

Selected References

- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the Output Hypothesis. *Applied Linguistics*, 24, 168-196.
- Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing in second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34, 239-278.
- 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.), *Principles and Practices in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Uggen, M.S. (2012). Reinvestigating the noticing function of output. *Language Learning*, 62, 506-540.

Chair: Shimada, Kazunari (Takasaki University of Health and Welfare)

The Effects of Group Works with Language Consultants on Language Learning and Motivation

Yamamoto, Hiroki (Graduate School at Meiji University; graduate student)

Izumisawa, Makoto (Graduate School at Meiji University; graduate student)

The purpose of the presentation will be to discuss the effects of a teaching technique we created, *Group Works with Language Consultants*. In the group works, one of the students in each group is asked to be a language consultant (LC), and pay attention to another group member's language use (e.g., grammar, vocabulary, and pronunciation) instead of participating in communicative tasks. After the activity, the LC is asked to give negative and positive feedback to the group member. The LC can use a dictionary to provide accurate feedback.

This teaching technique seems to have several advantages. The present study focuses on two of them. First, both LCs and feedback receivers (FRs) would develop their accuracy. FRs would receive feedback from the LCs and LCs' observation might make FRs pay strong attention to forms while speaking in the group work. LCs may also develop their language use, because they use dictionaries and observe FRs' language use to provide negative and positive feedback afterward. For these reasons, we believe that our teaching technique can be one good model of Focus-on-Form.

Second, the group work could be motivating. We assume that our teaching technique would satisfy learners' three basic psychological needs which enhance learners' intrinsic motivation (i.e., need for *autonomy*, *relatedness*, and *competence*). If so, our teaching technique would enable learners to engage in the tasks with high motivation as well as improves their linguistic proficiency.

On the other hand, one possible disadvantage of our teaching technique is that FRs' observation for FRs' language use may give FRs too strong pressure or make FRs pay too much attention to forms instead of meanings. If it was the case, the group work might not be very effective in language acquisition.

As stated above, our teaching technique has some possible advantages and a

disadvantage. In order to consider whether these hypotheses are true, we invited English learners in a Japanese university to our study, conducted lessons, and administered survey. So far, we visited three English classes and collected data from 23 students. The number of participants will be at least 40 by the presentation in the conference.

The procedure of the research is that:

- (1) Guideline of the research, examples of feedback, and memo paper for LCs are distributed to the participants,
- (2) the procedure for our research is explained
- (3) the participants are divided into groups of three or four,
- (4) one of the group members becomes a LC and another member becomes a FR,
- (5) the participants do a communicative task while the LCs are observing FRs' language use instead of participating in the task,
- (6) LCs provide feedback for FRs,
- (7) the participants change the roles and the next task begins (this cycle continues four times), and
- (8) the survey is administered.

The explanation of the research is given in Japanese, but only English is used during tasks and feedback times. The tasks which the participants work on are two information gap tasks and two discussion tasks. The survey consists of 32 Likert-scale questions and two open-ended questions. The Likert-scale questions mainly investigate whether the participants believe being LCs and FRs are effective for language learning and whether the lesson can stimulate the participants' intrinsic motivation. The open-ended questions investigate LCs' dictionary use and participants' opinions about the lesson. The average length of the research in one class is about 45 minutes.

The data collected so far suggests that, as we expected, the group work seems to be effective for developing accuracy and stimulating learners' intrinsic motivation. Furthermore, there are only a few participants who felt too strong pressure and could not afford to focus on meanings during being observed by LCs. From these results, we conclude that the teaching technique is effective and worth employing in classes.

#28. 研究発表Q

【第7室】(17609 教室) 15:10~15:40

Chair: Shimada, Kazunari (Takasaki University of Health and Welfare)

A Rasch Analysis of L2-English Achievement Goals

Richard, Jean-Pierre Joseph (Tokyo Woman's Christian University)

Achievement goals are cognitive representations of future-focused purposes that learners adopt in academic situations to direct behavior to approachment or avoidance of competence-related end states (Hulleman, Shragar, Bodmann, & Harackiewicz, 2011). In the 2 x 2 achievement goals framework (Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Murayama, 2008) goals are defined as mastery, to develop competence, related to skill acquisition, deep learning, positive affect; and performance, to demonstrate competence, with (mal-) adaptive consequences in which learners orient to displays of knowledge and ability. Also, two valence dimensions co-occur: positive (*i.e.*, approaching success), and negative (*i.e.*, avoiding failure). Together, these definitions and dimensions engendered the achievement goals questionnaire (AGQ) and its revised form (AGQ-R), with each of the four goals measured by three items, resulting in a 12-item survey. Primarily, confirmatory factor analyses have been used to examine achievement goals; few studies have used the Rasch model, and results have been inconclusive or conflicting which might be due to the limited number of items measuring each goal (Muis, Winne, Edwards, 2009). Validation of achievement goals using the Rasch model is one purpose of this study. Additionally, achievement goal theory has resulted in over 1000 educational psychology studies; however, there has been negligible research in SLA related to this theory. Therefore, a secondary aim of this study is to investigate Japanese university learners' achievement goals in required L2-English courses.

Data reported in this presentation were gathered using a newly expanded version ($k = 20$) of the AGQ-R that was created by adding two additional items per goal. First- and second-year L1-Japanese students ($N = 838$) in required L2-English courses at 12 public and private universities in the Kantō and Chūbu regions participated in a longitudinal mixed-methods project. On three occasions in one academic year, participants completed the expanded 20-item goals questionnaire. In this presentation, quantitative results from the achievement goal data from Time 1 are discussed; in addition, university ranking and learners' L2-English receptive vocabulary size (Nation & Beglar, 2007) are considered.

All 20 items were initially tested for unidimensionality: total variance explained was

low ($<.50$), the first contrast eigenvalue was large (>2.0), and there was a low disattenuated correlation ($<.70$) between contrasts, which all suggested multidimensionality; likewise, all ten-item mastery-, performance-, approach- and avoidance-models were tested and found to be multidimensional. Subsequently all four achievement goals were tested separately: best models included four items per goal, with good fit, good to excellent person and item reliabilities, low first-contrast eigenvalues, and high disattenuated correlations; suggesting that each achievement goal is unidimensional. The Rasch model provided evidence for the validity of the extended AGQ-R used in this current study.

Japanese university learners most positively endorsed mastery-approach goals, and these were significantly higher than all other goals; simultaneously, mean scores of all three other goals were not significantly different from each other. The four achievement goals were negatively correlated with university ranking; and performance avoidance goals were negatively correlated with vocabulary size; with small to moderate effect sizes. Schwinger and Wild (2012) found low performing students from the preceding academic year adopted high achievement goals the succeeding year, leading to continued lower achievement. Comparably, in this current study, students from lower-ranked universities and low VST scorers endorsed most strongly achievement goals.

References

- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*, 613-628.
- Hulleman, C. S., Shrago, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, (3), 422-449.
- Muis, K. R., Winne, P. H., & Edwards, O. V. (2009). Modern psychometrics for assessing achievement goal orientation: A Rasch analysis. *British Journal of Educational Psychology, 103* (1), 238-256.
- Nation, I. S. P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher, 31*, 9-17.
- Schwinger, M., & Wild, E. (2012). Prevalence, stability, and functionality of achievement goal profiles in mathematics from third grade to seventh grade. *Contemporary Educational Psychology, 37*, 1-13.

OPIc 英語コミュニケーションテストの学内実施を通じて見えてきたスキル評価レベルの実態とテスト運営・学習環境の課題
The English Proficiency of Students Discovered through OPIc Tests on Campus and Agenda on their Operation & Learning Environment

八木 智裕 (NEC マネジメントパートナー株式会社)

大久保 雅司 (NEC マネジメントパートナー株式会社)

企業がコミュニケーションツールとして「英語を活用できる」人材を求めるようになってきているのと同様に、アカデミック領域においても日に日にその必要性が高まっています。本稿では大学をはじめとする教育機関での OPIc 学内実施を通じて見えてきた評価レベルの実態と、アンケートを通じて収集した学習者の思いを考察します。同時に、新形態の入試対応やスピーキング学習に際して不可欠となる学内 ICT 環境の運用課題を提示し、その有効活用を提案します。

1. 学校での OPIc 活用状況と評価レベル

これまで多くの大学ならびに高校・中学で OPIc が学内実施されてまいりました。対象も語学・英語を専攻する特定の学生ばかりでなく、専門領域（経済・工学など）の知識・スキルを高めることを目的に、海外の学生との交流・ディスカッションが可能なレベルを確認することを狙いとしています。

授業や留学の効果測定を目的とする場合には、その前後（Pre/Post）で実施されるのが一般的であり、レベルの変化に着目してスキルアップの状況確認に利用されています。Pre テストの際は、自己の現状レベルを認識することで、その後の到達目標の設定や学習に対する意気込みを新たにしている好機を得ていると考えます。その後、授業の最後や留学から戻ったタイミングで学習成果を確認するために Post テストを受験します。ここでは、実際に英語を「話した」経験が自信となって、声も大きく、より積極的な受験姿勢が見られます。

本稿発表に際しては、レベル変化の状況を定量化することに努め、学習効果測定の一助としての活用を考察します。

2. 現状レベルの自己認識と「なりたいレベル」

はじめて OPIc を受験する際には、リスニング・スピーキングの得意／不得意を聞き、現状レベルの自己認識をアンケート調査しました。その後、受験終了時に「なりたいレベル」「必要と思うレベル」を問いて、到達目標の設定と学習意欲の向上を促しています。また、アンケートの自由記入欄やヒアリングからは、「PC に向かって「話す」という疑似体験が、コミュニケーションの難しさと楽しさに気づく好機となった」という感想が得られています。受験後 1 週間後には、各自の成績がインターネットで確認できることも、学習意欲をそぐことなくモチベーション維持できるメリットと考えます。主催される先生方からも、Pre/Post 受験によるレベルアップの実感が「話せる」自信を獲得することを後押ししているといったご意見をいただいています。

3. OPIc 学内実施で見えてきたテスト実施環境と運営ノウハウの重要性

OPIc は、各校の施設 (CALL 教室/PC 教室) からインターネットに接続して実施されています。多くの学校では、日ごろから使い慣れた教室と整備された NW 環境を背景に、各種手続きから実際の受験までを通常授業枠 (60 分～90 分) で実施することができます。しかし一方では、このような教室や PC・NW 環境を有しない学校もあり、今後スピーキング力強化を目指した学習や Skype を利用したコミュニケーション機会の確保に向けて、環境の整備が急務であると認識しています。ここでは、これまでの ICT 環境活用ノウハウをご紹介・ご提案いたします。

CLIL 英語と地図で学ぶ世界事情 – テキストとその指導
CLIL Seeing the World through Maps: the Textbook and its Use
in the Classroom

笹島 茂 (東洋英和女学院大学)

仲谷 都 (東洋英和女学院大学・非常勤講師)

油木田 美由紀 (東洋英和女学院大学・非常勤講師)

本研究では、1990年代より特にヨーロッパで注目されるようになった CLIL (Content and Language Integrated Learning) (科目内容と言語を統合した学習) を、日本の大学の一般教養の英語に取り入れる利点を考える。昨今のグローバル人材を作る教育推進のために、政府は2018年までに国際バカロレアを取り入れる認定高校を200校まで増やす目標を掲げ、大学入試も達成度テストに変える準備をしている。これは社会のグローバル化に対応し、異文化間の価値・思考・物事などの多様性を理解、尊重しつつ、問題を解決できる人材の育成を図るためである。これを実現するために、知識詰め込み一辺倒の教育からの脱却の試み、「探求する人」、「考える人」などの全人格教育や能動的な学びが求められている。大学でもこの様な社会の要求に応える学習者主体の授業を提供する必要がある (坪谷、2014)。英語教育においても、より高次の思考力を伸ばし、グローバル人材の養成を担うことができる授業の選択肢のひとつとして、CLIL型の英語授業を提案したい。現発表では、三修社の協力を得て作られた、CLILの推進を図ることを目的とした教科書の特徴と、その使い方を紹介する。

研究目的と経緯

本研究の目的は、大学における CLIL 指導と教材の効果的なあり方に関する探求である。東洋英和女学院大学では2008年から2010年まで一般教養の英語のカリキュラムにおいて English Workshop というプログラムを作り、世界の主な6つの地域についての地理、近代・現代史、現在の政治問題などを英語で教える CLIL 型授業の試みを行った。この試みを通して、CLIL型の教材があれば、英語レベルが初級の学生でも簡単な英語を使って、世界情勢について自分の意見を発信することができるという手応えを多くの教員が感じることができた。当時の自主教材をベースに、一般教養の英語に使えるように工夫を重ねて改良したテキストが、「CLIL Seeing the World through Maps」(笹島他、2015)である。

CLIL 型教材

主な特徴

このテキストの最大の特徴は、地図や図表、写真が内容を理解する助けになっていることである。これらの助けがあることで、学生は、既存の知識や経験を活性化させ、世界の事情をより深く分析することができる。そして、その分析結果をペアワークやグループワークなどの協同学習につなげ、分析・評価・創造など、より高次の思考力を使った学習をすることができる（渡辺他、2011）。

その他の特徴

テキストで扱うテーマは、地理、観光スポット、地域的・歴史的な特色、世界情勢、重要な現代史の出来事である。このため学生は各地域の基本的な知識を楽しみ、また確認しながら、政治経済の事案まで触れることができる。テキストの内容だけでもある程度各地域のことを理解することができるが、意欲ある学生のクラスでは、国調べに限らず、自身の興味のあるテーマをリサーチすることも可能で学習の動機づけになる。また、そのリサーチを使い、発表、話し合い、レポートなどに展開していくことで、理解の発展、定着につなげられる。

英語の習得でも多くの手助け（足場作り）の工夫がされている。まず、全体的に平易な英語で書かれていることがあげられる。また、リスニングでは、教授用資料に穴埋めの原文を載せ、細部のチェックが可能であり、観光スポットを紹介しているところでは、同じく教授用資料に発展的なモデル会話が載せてあり、そこからだけでもいろいろな表現が学べるようになっている。国調べのところでは、テキストの英文をテンプレートにして、どの国のことも容易に英文で言えるようになっている。さらに、CLIL Strategy として学生に効果的な学習のし方を提案し、教室が友好的で、それぞれの学生が自信を持って臨める学びの場となるようになっている。

まとめ

このテキストを通して、「言語」学習の目標として、学生が自分の意見を英語で発信するスキルを身につけたとき、そして、「内容」学習の目標として、地域ごとの多様な事象や文化を知り、それらに関連付けて理解できたとき、この教材の目的が達成されたといえる。学生と教員が共に、地域を超えて、資源、宗教、武力、政治などの問題を一つの「空間軸」として、また、過去と現在とのつながりを「時間軸」として捉える糸口を探してほしい。特に、学生が主体的に個々の情報を全体に関連付けることが味わえるようなアカデミックな学びを実現する授業をめざしている（エントウィスル、2013）。

TOEIC 授業への 4 技能アプローチ A Four-skill-based Approach to TOEIC Lessons

関戸 冬彦 (獨協大学)

長 和重 (新潟大学)

はじめに

本発表は、とかく試験対策となってしまうがちな TOEIC を素材に用いながらも、問題を解く、答え合わせをする、先生の解説を聞く、といった従来の授業スタイルに加えて、スピーキングやライティングといったアクティブな活動を取り入れることで、4 技能をバランスよく強化できるアクティビティを紹介、検証するものである。発表ではまず、こうしたアプローチへと至った経緯を、TOEIC 対策への批判を踏まえ言及する。果たして教員はスコアアップだけのための授業を行えばよいのであろうか。また、TOEIC の教材は工夫の余地がない無味乾燥なものなのだろうか。次に、4 技能の授業を作り上げるための活動例をワークショップ形式で紹介する。実際のテストは、リスニングセクションとリーディングセクションから構成されており、市販の問題集にはリスニングとリーディングに関するさまざまな問題が含まれている。これらの問題を使用し、スピーキングとライティングも含めて、学生が主体的に取り組めるアクティビティを紹介したい。最後に、学習者のモチベーションとの関連性について言及する。学生がこうした授業を通じて得られる「学び」や「達成感」とはどのようなものだろうか。授業アンケートの一部を紹介しながら、今後のあるべき姿について考察を深めていきたい。なお時間が許せば発表者からだけでなく、フロアからの、あるいはフロア同士での、積極的、建設的な議論の時間も取りたい。

1 背景 — TOEIC との向き合い方

TOEIC が英語力を測る試験として浸透して久しい。その一方、TOEIC の試験対策指導は真の英語教育とはかけ離れたものであるという批判がある。学習者のみならず教員側にもあるであろうこうした TOEIC 批判を払拭することはできるのだろうか。TOEIC のスコアを上げるために学習することで得られるものとは何であろうか。賛否両論ある中で、本発表ではあえて、TOEIC 指導が単なる試験対策で

はなく、最終的にスピーキング力、ライティング力の向上にも寄与しうる可能性、またそうした指導を通して生まれるプラスの面を、いくつかの実例を見ながら検証してみる。

2 TOEIC 素材の活用 ー4 技能統合型の授業を作り上げるために

TOEIC を用いる授業は、問題を解かせて答え合わせをするという単純作業になりがちで、学習者も教員も積極的な活動に取り組みにくいという傾向がある。しかし、一旦そうした単純作業の授業から離れて、問題集の問題が持つ可能性、転用性を考えてみたい。例えばパート3の会話文を **authentic** な素材として扱い、スピーキングの力を伸ばすために使ったり、パート6のEメールをライティングのお手本として扱い、実際にビジネス文書を書いてみたりする。本発表ではこうした活動の組み立て方を教材の選び方を含め具体例をあげながら紹介していきたい。

3 学習者のモチベーションとの関連性をめぐって

こうした活動を通して得られる学習効果とはどのようなものだろうか。本発表では特に、学習者のモチベーションに着目する。スコアアップを目標とすること自体への賛否両論もあるが、肯定的側面に注目するならば、スコアアップが学生の自信となり、さらなる学習意欲を引き出すケースもある。そうした際のためにも、先に述べた4技能アプローチを学習の早い段階からとっておく優位性を再度指摘しつつ、彼らの学習目標に対する意識の変化についても言及したい。また、学習者がTOEICやその授業に期待していることについても触れてみる。

おわりに

本発表では上記の三点を中心に、発表者からこれまでのTOEICに関連する様々な事例をできる限り数多く紹介、提示し、その後フロアを交えて、TOEICとの関わり方についての建設的議論へと時間を進めていきたい。

第9回（2015年度）関東支部大会組織

- 大会委員長： 木村 松雄（青山学院大学）
- 大会運営委員長： 新井 巧磨（早稲田大学）
- 大会実行委員長： 高木 亜希子（青山学院大学）
- 審査委員会： 奥切 恵（東京医療保健大学）、小張 敬之（青山学院大学）、
斎藤 早苗（東海大学）、清水 真紀（高崎健康福祉大学）、Brian
Wistner（法政大学）
- 大会運営委員会： 新井 巧磨（委員長・早稲田大学）、山口 高領（副委員長・
早稲田大学）、飯田 敦史（群馬大学）、伊藤 泰子（神田外
語大学）、遠藤 雪枝（明治大学）、大矢 政徳（目白大学）、
大和田 和治（東京音楽大学）、奥切 恵（東京医療保健大学）、
金指 崇（日本大学）、川口 恵子（芝浦工業大学）、清田 洋
一（明星大学）、河内山 晶子（明星大学）、小屋 多恵子（法
政大学）、佐竹 由帆（駿河台大学）、下山 幸成（東洋学園
大学）、鈴木 彩子（玉川大学）、関戸 冬彦（獨協大学）、
田口 悦男（大東文化大学）、辻 るりこ（青山学院大学）、寺
内 正典（法政大学）、Brian Wistner（法政大学）、山本 成
代（創価大学）
- 大会支援学生： 荒木彩文、栗原みのり、佐藤拓人、鈴木里英、平埜智久、梁
島稜、柳橋春和、浅場弘祐（以上、青山学院大学学部生）、渡
邊結実（以上、青山学院大学大学院生）

発表者・提案者・司会者の先生方へお願い

会場校に到着次第、受付にて登録をして、セッションの5分前までに、各会場にお越し下さい。発表会場には会場係がおり、発表者の到着確認や大会本部との連絡等を担当します。

注意：発表時間終了は会場係の指示に従ってください。20分間の発表後、10分間の質疑応答があります。

【To Presenters, Symposiasts and Chair Persons】

Please register at the registration desk first, and please arrive at the designated room 10 minutes prior to the starting time of the presentation / session. A student in each presentation room confirms your arrival and contacts the convention office.

Attention: The Steering Committee does not assemble chairpersons at research paper and case study presentations at this convention. Each presenter must follow the direction from the timekeeper. A 10-minute Q&A session should follow the 20-minute presentation.

出展参加賛助会員一覧

株式会社 アルク

株式会社 アルク教育社

株式会社 朝日出版社

チエル 株式会社

株式会社 金星堂

NEC マネジメントパートナー株式会社

公益財団法人日本英語検定協会

株式会社 三修社

株式会社 成美堂

読売新聞東京本社