

第 11 回 (2018 年度) JACET 関東支部大会 — 神田外語大学後援 —

大会テーマ：英語教育におけるアクティブラーニングの課題と可能性

**Theme: Challenges and Possibilities of Active Learning
in English Language Education**

日時 / 2018 年 7 月 8 日 (日)	Sunday, July 8th, 2018
受付 / 9 時 00 分より	Registration starts at 9:00 a.m.
4 号館 1 階	Bldg. No 4, 1st Floor
場所 / 神田外語大学 幕張キャンパス	Kanda University of International Studies, Makuhari Campus

〒261-0014 千葉県千葉市美浜区若葉 1-4-1

大会本部 / 4 号館 103 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

E-mail: tack@aoni.waseda.jp (大会運営委員長 新井巧磨)
大会に関するお問い合わせはこちらへ。会場へのお問い合わせは御遠慮下さい。

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下さい。20分間の発表後、10分間の質疑応答があります。

【To Presenters, Symposiasts and Chairpersons】

Please register at the registration desk first, and please arrive at the designated room 5 minutes prior to the starting time of the presentation / session. A student in each presentation room will confirm your arrival and contact the convention office.

Attention: Each presenter must follow the directions 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（会員名簿順）

株式会社 アルク

株式会社 朝日出版社

チエル株式会社

englishbooks.jp

株式会社 金星堂

株式会社 桐原書店

一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会

株式会社 エル・インターフェース

公益財団法人 日本英語検定協会

オックスフォード大学出版局

リアリーイングリッシュ株式会社

株式会社 三修社

株式会社 成美堂

株式会社 トライアログ・エデュケーション

（以上、会員名簿順）

【大会参加費・懇親会費の領収証について】

1. 大会参加費は会員・非会員ともに当日 1,000 円です。会員の事前申込に限り、900 円（手数料別）となります。各大学の学部生は受付で学生証を提示することにより無料となります。
2. 懇親会にご出席頂ける方は、6 月 20 日（水）までに大会実行委員長 伊藤泰子（yasukoi@kanda.kuis.ac.jp）までご連絡下さい。メールの件名には「JACET 関東支部大会懇親会出席」とご記入ください。申込後、1～2 日以内に「申込受付完了」のメールをお送り致します。もし完了のメールが届かない場合は、メールアドレスを確認して再度お送りくださいますようお願い申し上げます。
3. 懇親会費は 3,500 円です。大会当日に受付でお支払いください。領収書が必要な方はお申し出ください。

目次

◎ 時間・教室割.....	2
◎ 御挨拶 木村松雄（JACET 関東支部長・青山学院大学）.....	3
◎ 御挨拶 寺内一（JACET 会長・高千穂大学）.....	5
◎ 基調講演概要.....	6
◎ 第 11 回（2018 年度）JACET 関東支部大会プログラム.....	7
◎ 各発表要旨.....	14
◎ 第 11 回（2018 年度）JACET 関東支部大会組織.....	67

時間・教室割

時刻	講演会場 (101)	第1室 (301)	第2室 (302)	第3室 (303)	第4室 (307)	第5室 (304)	第6室 (308)	第7室 (309)
9:00~	受付開始 (4号館1階にて)							
9:30~	賛助会員の展示案内 (4号館3階305,306教室にて)							
9:30~	/	#01 関東支部企画 ワークショップ	#03 関東支部企画 ワークショップ	#05 実践報告	#09 研究発表	/	/	/
10:00~		/	/	#06 CANCELLED	#10 実践報告	/	/	/
10:05~	/	/	/	/	#07 研究発表	/	/	/
10:35~	/	/	/	/	#08 実践報告	/	/	/
10:45~	/	#02 開催校企画 KUIS hours	#04 関東支部企画 ワークショップ	#07 研究発表	#11 賛助会員発表	/	/	/
11:15~	/	/	/	/	#12 実践報告	/	/	/
11:20~	/	/	/	/	/	/	/	/
11:50~	昼食休憩 (4号館1階の学食「ラパス」がご利用頂けます。賛助会員の展示案内にも是非お立ち寄りください。)							
13:00	支部総会・挨拶 (4号館1階101教室にて)							
12:50~	1. 支部総会							
13:00~	2. 大会委員長挨拶							
13:00	3. 会場校代表挨拶							
14:30~	基調講演 (4号館1階101教室にて)							
14:30~	『英語教育におけるアクティブラーニングの課題と可能性』							
14:40~	/	#13 賛助会員発表	#15 ワークショップ	#17 実践報告	#21 実践報告	#25 研究発表	#27 研究発表	#29 CANCELLED
15:10~	/	/	/	#18 研究発表	#22 研究発表	#26 研究発表	#28 研究発表	#30 実践報告
15:15~	/	/	/	#19 実践報告	#23 研究発表	/	/	/
15:45~	/	/	/	#20 CANCELLED	#24 研究発表	/	/	/
15:55~	/	#14 関東支部企画 ワークショップ	#16 関東支部企画 ワークショップ	/	/	/	/	/
16:25~	/	/	/	/	/	/	/	/
16:50~	/	/	/	/	/	/	/	/
17:00~	/	/	/	/	/	/	/	/
17:50~	懇親会 (学内アジア食堂「食神」にて) 会費:3,500円 (お申し込みは事前にお願ひ申し上げます。会費は当日お支払いください。)							
19:30								

※310教室は休憩室としてご利用頂けます。お茶のご用意もございません。 ※大会本部は103教室です。

御挨拶

—JACET 関東支部第 11 回（2018 年度）支部大会開催に寄せて—

大学英語教育学会（JACET）関東支部長 木村 松雄

JACET 関東支部第 11 回（2018 年度）を開催できますことを関東支部会員の皆様と共に心よりお慶び申し上げます。昨年度（2017 年度）は、関東支部担当により JACET 第 56 回国際大会を「グローバル化が進む世界における英語—世界共通語の教育と研究における現状と課題を探る」を大会テーマとして青山学院大学を会場として、青山学院英語教育研究センター共催、文部科学省、東京都教育委員会、青山学院大学の後援を得て開催し国内外より 1000 名もの参加者を得て無事終了することができました。改めて JACET 本部（寺内一会長）、運営・企画・実施に当たって全力を尽くして支部の責任を果たした国際大会組織委員会支部（高木亜希子委員長・山口高領副委員長・新井巧磨副委員長）の多くの先生方のご尽力に衷心より御礼申し上げる次第です。関東支部企画のひとつとして「学習とは？」と題したシンポジウムを開催しました。これは、言語学習が「Learning-Centered（学習中心主義）」によって展開されつつある現状を踏まえて提起したもので、英語教育における AL（アクティブラーニング）の可能性とその要諦について理解を深めることを眼目とし、溝上慎一氏（京都大学）、中野美知子氏（早稲田大学）、森田正康氏（ヒトメディア CEO）よりご発言を頂き討論を行いました。多くの会員より高い評価を頂きながらもさらに AL に関する学びの場の提供を求める声が高まりました。

そこで本大会の大会テーマを改めて「英語教育におけるアクティブラーニングの課題と可能性」とし、多くの研究実績をお持ちの白水始先生（東京大学高大接続研究開発センター教授）に基調講演をお願いした次第です。また、関東支部特別企画として AL に特化したワークショップを 4 本、さらに後援を頂き会場を提供して頂いた神田外語大学の特別チームの発表を加え、合計 5 本の特別企画を準備できました。また開催校企画として神田外語大学が KUIS Hours を提供して下さることとなりました。基調講演・支部特別企画・会場校企画、そして多くの研究発表を通して、英語教育における AL の課題を確認し新たな可能性を皆様と共に追求する機会になることを心から期待申し上げます。

本支部大会を開催するに当たっては、ご後援を頂き会場を無償にて提供して下さった神田外語大学学長の宮内孝久先生、会場校を代表してご挨拶頂く大学副学長の Robert De Silva 先生、大会実行委員長として学会と大学の連携にご尽力下さった神田外語大学の伊藤泰子先生、そして JACET を代表して祝辞をお寄せ下さった JACET 会長

の寺内一先生（高千穂大学）に衷心より御礼申し上げます。

企画・運営全般においては、お二人の副支部長、笹島茂先生（東洋英和女学院大学）と藤尾美佐先生（東洋大学）、支部事務局幹事の高木亜希子先生（青山学院大学）、大会運営委員長の新井巧磨先生（早稲田大学）、副委員長の飯田敦史先生（群馬大学）、大会実行委員長の伊藤泰子先生（神田外語大学）、審査委員長の斉藤早苗先生（東海大学）、副委員長の川口恵子先生（芝浦工業大学）、支部幹事の伊東弥香先生（東海大学）、山口高領先生（立教女学院短期大学）、奥切恵先生（聖心女子大学）、山本成代先生（創価女子短期大学）、新井巧磨先生（早稲田大学）、飯田敦史先生（群馬大学）と支部を支える多くの先生方にご尽力頂きました。またいつも学会活動を深くご理解頂きご支援頂いている賛助会員の皆様に改めて御礼申し上げます次第です。

本第11回 JACET 関東支部大会が成功裏に終了し、JACET 関東支部がさらに大きく成長し発展していくことを心より祈っております。会員の皆様のご参加と積極的なご発言を衷心より御願い申し上げます次第です。どうぞ宜しく御願い申し上げます。

2018年5月15日

一般社団法人大学英語教育学会
関東支部会員各位

御挨拶

大学英語教育学会（JACET）会長 寺内 一

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。

この度は第 11 回（2018 年度）JACET 関東支部大会を神田外国語大学のご後援を賜り開催されるとのこと、心よりお祝い申し上げます。今回の大会テーマは「英語教育におけるアクティブラーニングの課題と可能性」と極めて時代をとらえたものでございます。そして、基調講演に白水始氏（東京大学高大接続研究開発センター）をお迎えしております。さらには、大会テーマに即した関東支部企画のワークショップをはじめとして、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。

さて 2 年前の第 10 回（2016 年度）JACET 関東支部記念大会のご挨拶の時にも触れさせていただきましたが、この関東支部は JACET の支部としては一番遅い 7 番目の支部として、2006 年 4 月に発足しました。それも会員数が全会員の約 4 割となる 1000 人を超える最大規模の支部が誕生したのです。関東支部そのものの歴史は浅いように見られますが、そうではなく、支部となるまでは、関東支部は本部そのものでありました。つまり、1962 年の JACET 発足時から関東支部は存在していたとみることが可能です。JACET 発足時からの活動を先導していただいた諸先輩が積み重ねてこられた学会活動が今の関東支部の活動に受けつがれているといえます。

その関東支部の皆様方のご尽力のおかげをもちまして、昨年 8 月に青山学院大学で開催された大学英語教育学会第 56 回国際大会（東京、2017 年度）は成功裏に終わりました。これも木村松雄第 3 代（現）支部長のリーダーシップのもと、高木亜希子支部事務局幹事をはじめとした関東支部の研究企画委員の皆様が一丸となって国際大会成功のため全力を傾けられたからこそでございます。JACET 会員を代表いたしまして改めて御礼申し上げます。

早いもので会長 2 期目の 1 年が経過し、任期の半分を残すところとなりました。これまで同様任期中一生涯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。最後になりましたが、本支部大会のご盛会を願うとともに、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

「英語教育におけるアクティブラーニングの課題と可能性」

Challenges and Possibilities of Active Learning in English Language Education

白水 始（東京大学 高大接続研究開発センター教授）

「アクティブ・ラーニング」という用語は、当初学習指導要領諮問の際は、「指導法・教授方法」として提示されたが、その議論の過程で子ども自身の「学び」を見る視点と捉え直され、改訂された小中高の学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」と呼ばれるようになっていく。平易に言えば、「活動」からその活動を通して子どもの頭や心の中に起きる「認知的な変化」に重点が移っている。

この視点は、活動やアウトプットに目を奪われがちな英語教育では特に重要なものだろう。現行の学習指導要領の時点から、言語活動の導入と“All English”の影響で、外国語（英語）活動やその教科の時間は、他の教科に比べ、群を抜いて、授業のやり方そのものは「アクティブ」になっている。しかし、子どもたちの頭の中で、言語に対する知識や理解はどのように広がったり深まったりしているのだろうか。

その現状と今後の課題について、基調講演では、そもそも言語は人に何をさせてくれるのかや、言語を学ぶことの意味に関する認知科学的な事例紹介から始め、アクティブ・ラーニングを実現する一授業手法である「知識構成型ジグソー法（knowledge constructive jigsaw）」とそれを軸にした授業研究の解説、英語教育が充実しているフィリピンに同手法を持ち込んだ体験から見た、日本における英語教育の在り方に関する考察という順にお話して、みなさんと共に考えたい。

<略歴>

2000年から中京大学、2012年から国立教育政策研究所に勤務し、2016年度より東京大学に異動。協調学習に基づく授業づくりを全国の先生方と共に行う東京大学 CoREF のユニット・リーダーを務める。「キー・コンピテンシー」の改訂版を考える「OECD Education 2030」の日本代表。今後の教育のための授業法、評価、ICT活用、教師支援を一体的に進める。

第 11 回 (2018 年度) JACET 関東支部大会プログラム

テーマ：英語教育におけるアクティブラーニングの課題と可能性

日時：2018 年 7 月 8 日 (日) 場所：神田外語大学 幕張キャンパス 4 号館

参加費：会員・非会員は 1,000 円、各大学の学部生は無料

受付 09:00～ (4 号館 1 階)

賛助会員の展示案内 09:30～ (4 号館 3 階 305、306)

午前の部

【第 1 室】(301 教室)

#01. 関東支部企画ワークショップ 09:30～10:35

Promoting Active Learning In and Out of the Classroom

Murphey, Tim (Kanda University of International Studies)

Deacon, Brad (Nanzan University)

..... 14

#02. 開催校企画 KUIS Hours 10:45～11:50

Empowering Students through Autonomy: How KUIS Encourages
Life-Long Self-Directed Learning

Watkins, Satoko (Kanda University of International Studies)

Curry, Neil (Kanda University of International Studies)

..... 16

【第 2 室】(302 教室)

#03. 関東支部企画ワークショップ 09:30～10:35

アクティブ・ラーニングの実際：音声指導を中心に

How to Incorporate AL into English Pronunciation Teaching

田邊祐司 (専修大学)

..... 18

#04. 関東支部企画ワークショップ 10:45~11:50

英語授業におけるアクティブラーニングの事前準備と実践

Preparation and Practice for Active Learning in English Class

下山幸成 (東洋学園大学)

..... 19

【第3室】(303教室)

#05. 実践報告 09:30~10:00

Integrating Aspects of Active Learning in CLIL: A Report on German Studies in English

Crawford, Michael (Dokkyo University)

..... 20

#06. 研究発表 10:05~10:35

【 C A N C E L E D 】

..... 22

#07. 研究発表 10:45~11:15

Assessing ELF Knowledge and Skills in a CLIL Classroom Context

Nakamura, Yuji (Keio University)

Murray, Adam (University of the Ryukyus)

..... 23

#08. 実践報告 11:20~11:50

日本の大学生のための CLIL 教材開発: 世界遺産

CLIL Materials Development for Japanese University Students: The World Heritage Sites

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)

小杉弥生 (東京女子大学)

..... 25

【第4室】(307教室)

#09. 研究発表 09:30~10:00

自己決定理論は L2 動機づけ研究にとって時代遅れなのか?

Is Self-Determination Theory Outdated in L2 Motivation Research?

馬場正太郎 (東京外国語大学・大学院生)

..... 27

#10. 実践報告 10:05~10:35

L2 学習目的、ビリーフ、目標についての母語による深い対話は習熟度が高くない学習者の能動的学修と動機づけをもたらすか

L1 Dialogues on L2 Learning Purposes, Beliefs and Objectives that Generate Active Learning and Motivation for Low-Proficiency Learners

清田顕子 (東京経済大学・非常勤講師)

..... 29

#11. 賛助会員発表 10:45~11:15

21st Century Skills for Student Success

Peacock, Rob (Oxford University Press)

..... 31

#12. 実践報告 11:20~11:50

Students' Reaction to the *Duolingo* Language Learning App in a University Setting

Isaacson, Jonathan (Tokyo International University)

..... 32

昼食休憩 11:50~13:00

4号館3階305・306教室での賛助会員の展示案内にも是非お立ち寄り下さい。
昼食の際、学食4号館1階「ラパス」をご利用いただけます。

【講演会場】(101教室)

支部総会・挨拶 12:30~13:00

総合司会	伊藤泰子	(大会実行委員長・神田外語大学)
支部総会	高木亜希子	(関東支部事務局幹事・青山学院大学)
大会委員長挨拶	木村松雄	(JACET 関東支部長・青山学院大学)
会場校代表挨拶	Robert De Silva	(神田外語大学副学長・ 国際コミュニケーション学科教授)

基調講演 13:00~14:30

司会：神保尚武（JACET 前会長・早稲田大学名誉教授）

英語教育におけるアクティブラーニングの課題と可能性

講演者：白水始（東京大学 高大接続研究開発センター 教授）

午後の部

【第1室】(301 教室)

#13. 賛助会員発表 14:40~15:45

アクティブラーニングの可能性と実践例 — TOEIC®L&R テスト向けの
クラスでの活動も含めて

Possibilities and Practical Approaches of Active Learning: Including
Activities for TOEIC® L&R TEST

関戸冬彦（獨協大学）

長和重（新潟大学・非常勤講師）

中村信子（日本大学・非常勤講師）

玉木史恵（上智大学英語学習アドバイザー）

..... 33

#14. 関東支部企画ワークショップ 15:55~17:00

ファシリテーション技術に基づくアクティブラーニング型の英語指導
— ホワイトボード・ミーティング®を活用して—

Active Learning in Teaching English based on a Facilitation Technique:
Using *Whiteboard Meeting*®

大場浩正（上越教育大学大学院）

..... 35

【第2室】(302 教室)

#15. ワークショップ 14:40~15:45

英語教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性

— ミュージカルを使った英語学習への動機づけと英語表現の定着—

Potential of Active Learning in English Education: Using Musicals to Motivate
Learners Towards English Learning and Automatization of English Expressions

河内山晶子（明星大学）

..... 37

#16. 関東支部企画ワークショップ 15:55~17:00

アクティブラーニングを促進する協同学習活動

Cooperative Learning Activities that Promote Active Learning

伏野久美子 (東京経済大学)

..... 39

【第3室】(303教室)

#17. 実践報告 14:40~15:10

Challenges and Possibilities of Group Peer Tutoring: Practical Implications for Implementation of Active Learning

Kodate, Azusa (Kanda University of International Studies)

..... 41

#18. 研究発表 15:15~15:45

アクティブラーニングで文法を学ぶ

—ディクトグロスを用いた協同学習の効果—

How to Learn Grammar in Cooperative Learning with Dictogloss

山本成代 (創価女子短期大学)

臼倉美里 (東京学芸大学)

..... 43

#19. 実践報告 15:55~16:25

学習者と創る異文化適応の英会話授業—聞き取り調査の結果から

Japanese ESL Students Talk about Cross-Cultural Conversation Class They Need

大味潤 (東京経済大学・非常勤講師)

..... 45

#20. 実践報告 16:30~17:00

【 C A N C E L E D 】

..... 47

【第4室】(307室)

#21. 実践報告 14:40~15:10

国際ビジネス交渉における英語力とビジネス・センスの相互作用

Synergy Between English Proficiency and Business Sense in International Business Negotiation

戸田博之 (東京大学・大学院生)

..... 48

#22. 研究発表 15:15~15:45

“LINE Study” —自主的な学習の実地

“LINE Study”: Autonomous Learning

木村美由紀 (東京慈恵会医科大学・非常勤講師)

..... 50

#23. 研究発表 15:55~16:25

Japanese Learners' Grammaticality Judgment of *wanna* Contraction

Ito, Yasuko (Kanda University of International Studies)

..... 52

#24. 研究発表 16:30~17:00

ライティング力向上のための品詞認識の重要性とアクティブラーニング
を使った品詞理解の取り組み

Scaffolding English Writing Skills by Enhancing Recognition of Parts of
Speech Using Active Learning

山科美智子 (埼玉女子短期大学)

..... 54

【第5室】(304教室)

#25. 研究発表 14:40~15:10

日本人大学生の長期留学の成果と課題：事後研修および長期的キャリア
にどう結びつけるか

The Gains and Challenges of Japanese University Students through a Long-Term
Study Abroad: How to Connect their Outcomes to their Long-Term Career

藤尾美佐 (東洋大学)

..... 56

#26. 研究発表 15:15~15:45

小学校英語指導者のコア・コンピテンスをめぐって
—教職課程調査結果と今後の課題—

Core Competences as Elementary Educators of English: Research Findings
and Implications

山口高領 (立教女学院短期大学)

久村研 (田園調布学園大学・名誉教授)

..... 58

【第6室】(308教室)

#27. 研究発表 14:40~15:10

Discrepancy Between Teachers' and Learners' Preferences of Oral Corrective Feedback Types

Sekine, Yukihiro (Kansai University; graduate student)

Sano, Fujiko (Tokoha University)

..... 60

#28. 研究発表 15:15~15:45

シャドーイング・トレーニングにおける第二言語流暢さ指標と再生率の質的变化

Shadowing Training: Qualitative Changes of L2 Fluency Markers and Rate of Speech Reproduction

村岡有香 (聖学院大学)

..... 62

【第7室】(309教室)

#29. 実践報告 14:40~15:10

【 C A N C E L E D 】

..... 64

#30. 実践報告 15:15~15:45

The Effects of Different Learning Conditions on Vocabulary Knowledge

Kawakami, Mutsumi (Tokyo Denki University)

..... 65

懇親会 学内アジアン食堂「食神」にて 17:30~19:30

会費 : 3,500 円 (お申し込みは事前にお問い合わせ申し上げます。会費は当日お支払い下さい。)

#01. 関東支部企画ワークショップ
【第1室】(301教室) 09:30~10:35

Chair: Yoshizumi, Kaori (Kanda University of International Studies)

Promoting Active Learning In and Out of the Classroom

Murphey, Tim (Kanda University of International Studies)
Deacon, Brad (Nanzan University)

This workshop will look at ways in which teachers can involve their students more in active learning (AL) processes through activating their agency, curiosity, critical thinking, dialogue, and bodies to develop more interactive competence. We will begin with rapport building initially and then demonstrate several ways that we can show students respect, let them know they have choices (agency), and then create moments of curiosity, critical thinking, dialogue, and physical movement. We will also share with the audience mixed methods research from our students in which they express their preferences for more AL in their classes, particularly in lectures. Survey templates will be in the handouts so that participants can try them out with their own students. Students overwhelmingly wish to have more active classes rather than just having conventional 90-minute lectures in which teachers only lecture. Research also shows that students actually learn much more through active involvement in learning activities based on what teachers lecture about. Thus, we highly advise teachers in JACET to give workshops for teachers at their schools in all subjects that focus on the reduction of teacher talk and that instead offer more frequent, periodical AL activities during their lectures for better retention. Bonwell and Eison (1991) have defined AL as “anything that involves students in doing things and thinking about the things they are doing” (p. 2). How specifically teachers create AL opportunities in their classes, though, needs to be understood in greater detail, as it has been shown that teachers frequently struggle to cohesively integrate their methodologies, content, and goals within an AL approach to teaching and learning (Nishikawa, 2015).

For teachers who lecture a lot, we suggest they first break up their lectures into smaller sections. Before a section, we suggest that teachers ask several interesting questions for students to ask each other that will make them curious about the content. Then after a short teacher explanation, they could do further exercises and practice conversations actively to reinforce their new learning, asking for example, “What do you have in your room?”

In addition to the in-class activities that teachers can do to increase diversity,

curiosity, bonding, and excitement in the classroom, we will review several options for homework that teachers can give that promote AL out of the classroom. Homework can be terribly boring for many students, but when it can become social, it can become much more exciting and research (and much personal experience) shows that students actually can learn more. Telephoning that day's partner to review what they learned is an easy thing to organize for students and it can help them to socialize and become friends that fight isolation and loneliness. Asking students to teach (Murphey, 2017a) interesting bits of information from their classes to others in their social networks can also strengthen their interest in the material and serve a purpose for interacting more with real people instead of just being on their smart-phones all day. It is recommended that they be invited to actually write short reports about these "out of class activities" to share with their classmates in class each day. Sharing these short reports in class can be a great part of their warm-up activity when they arrive and gives them more motivation to actually do it. In addition to this suggestion for telephone reports and teaching reports, teachers could also give students "missions" to try out new learning strategies, to learn a new song in English, to share an English video from YouTube that they like, and so on.

Finally, we assert that even tests and quizzes can be made more interactive and helpful for students learning. So to end the session we will be giving a short Social Quiz (Murphey, 2017 b) about what we have talked about. In the handouts there will be an overview of all the activities and summaries of our research with our emails (to send feedback or requests) and a list of references and useful links. We do not pretend to know all there is about AL and there are many ways to make our teaching more learnable and enjoyable. We hope to demonstrate how teachers can take their pedagogical bearings from their students (Nunan, 2013) for teacher development.

References

- Bonwell, C.C., & Eison, J.A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Murphey, T. (2017a). Asking Students to Teach <https://tomprof.stanford.edu/mail/1590#>
- Murphey, T. (2017b). Socially-Mediated Testing <https://tomprof.stanford.edu/mail/1581#>
- Nishikawa, J. (2015). *Introduction to active learning*. Tokyo: Meiji Tosyo Syuppan.
- Nunan, D. (2013). Listening to and learning from our learners. In J. Arnold & T. Murphey (eds.), *Meaningful Action*, (pp. 111-126). Cambridge: Cambridge University Press.

#02. 開催校企画 KUIS Hours

【第1室】(301教室) 10:45~11:50

Chair: Park, Siwon (Kanda University of International Studies)

Empowering Students through Autonomy: How KUIS Encourages Life-long Self-directed Learning

Watkins, Satoko (Kanda University of International Studies)

Curry, Neil (Kanda University of International Studies)

At Kanda University of International Studies (KUIS) we seek to encourage our students to achieve a level of autonomy with their studies. This is partly for practical reasons; in order that students are able to make informed choices regarding the most suitable ways for them to achieve their personal learning goals. It is also in recognition that a great deal of language learning happens outside the classroom, and for reasons which do not necessarily match with the goals of a curriculum. It is also desired that students will continue with their language-learning experiences after graduation, and therefore must have the knowledge and abilities to make appropriate choices and decisions.

Therefore training and advice is provided for students both in-class and outside class in developing self-directed learning (SDL) skills. These include the services and facilities provided by the Self-Access Learning Center (SALC) and the Learning Advisors (LAs), as well as trained student staff and volunteers. We provide courses on learning and developing SDL skills based on a learning goal which is individual to and selected by the student. We are also available for individual consultation by students about matters related to their learning, and provide workshops and produce self-study materials for providing advice. The SALC itself has a large number of study resources and spaces, plus we provide several opportunities for students to practice language in both private and social contexts. The SALC is also actively engaged with research into learner autonomy and self-access learning through the Research Institute for Learner Autonomy Education.

The presentation will provide an explanation of these services, detailing the content of the SALC courses and how they contribute to the growth of autonomy. We will also describe how the SALC itself offers numerous opportunities for learning, especially through student-centered communal activities. We will describe the role of the LAs and the techniques they use to promote metacognitive thinking in students regarding their learning (Mynard & Carlson, 2012). We believe that it is necessary not only for students to plan and organise their studies, but also to gain an understanding of who they are as learners, and

reflect deeply about why they make the choices they make. A student who is aware of their strengths and weaknesses, who has clear goals, who can analyse their own needs and prioritise tasks, and has knowledge of which strategies and resources work best for them, is much more likely to make progress (Benson, 2011; Kato & Mynard, 2016).

We will also describe the role of student staff and volunteers in the SALC. It is vitally important that students feel ownership of a space which is designed for their use, and so by providing employment and leadership opportunities, and facilitating the growth of learning communities, we encourage their participation and develop their sense of belonging.

The presentation will also give participants an opportunity to experience the typical dialogue between LAs and students during an advising session. Advisors use a range of particular dialogue types to guide a consultation, with the intention of having a learner engage in reflection regarding their decisions and choices. It is our intention to introduce the audience to some of these dialogue techniques so they are able to gain a feeling of how to encourage reflective thinking in a learner. This will be done by means of an interactive presentation with explanations of the rationale behind the use of the LAs' dialoguing methods.

Lastly, we will discuss future plans and the directions the SALC will be heading in over the next 10 years. We aim to substantially increase student involvement through learner communities and leadership positions. Additionally, we are working to widen the scope of learner training in autonomy so that all students are provided with some knowledge of these basic skills.

We welcome comments and insights from audience members, particularly those who are involved or have a strong interest in self-access learning and developing learner autonomy.

References

- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). London: Longman.
- Kato, S., & Mynard, J. (2016). *Reflective dialogue: Advising in language learning*. New York: Routledge.
- Mynard, J., & Carson, L. (2012). *Advising in Language Learning*. Edinburgh, UK: Pearson.

#03. 関東支部企画ワークショップ
【第2室】(302 教室) 09:30~10:35
司会 米山明日香(青山学院大学)

アクティブ・ラーニングの実際：音声指導を中心に

How to Incorporate AL into English Pronunciation Teaching

田邊 祐司(専修大学)

好むと好まざるとにかかわらず、新たな「英語教育改革」がはじまります。その骨子となる新学習指導要領もほぼ出揃い、小学校での段階的な先行実施をはさみながら東京オリンピック・パラリンピックの年から順次実施されることとなります。

文科省は「一方的に知識を得るだけでなく、主体的・対話的で深い学びを取り入れた授業改善をさらに充実させ、子供たちがこれからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続ける」としています。

しかしながらアクティブ・ラーニングといっても、そもそもどのような授業をイメージすれば良いのでしょうか。これまでの指導法との違いはどこにあるのでしょうか。そして何よりも教師は何を、どう踏まえながら「授業の改善」を図っていけばよいのでしょうか。

このワークショップでは、発表者自身の専門である英語音声指導から事例を引きながら、アクティブ・ラーニングによる授業改善の視座を参加者のみなさんと一緒に考えてみようと思います。

ワークショップは主に以下のアウトラインにそって行う予定です。

- 1) 次期学習指導要領の背景
- 2) アクティブ・ラーニングとは?
- 3) アクティブ・ラーニングの実際
- 4) 授業改善のための視座

#04. 関東支部企画ワークショップ
【第2室】(302教室) 10:45~11:50
司会 米山明日香(青山学院大学)

英語授業におけるアクティブラーニングの事前準備と実践 Preparation and Practice for Active Learning in English Class

下山 幸成(東洋学園大学)

「アクティブラーニング」という言葉がこれほどまでに流行ってしまい、何が新しいのかと戸惑っている先生方がいるかもしれません。また、「アクティブラーニング」というキーワードがついている研修や学会発表等に積極的に参加しているながら、自分の担当する学生ではこんな風にならなくいかないなあと悩んでいる先生方がいるかもしれません。あるいは、「アクティブラーニング」をしているという研究授業を見ながら、それはアクティブラーニングではない!と気づいてしまったことがある先生方がいるかもしれません。

本ワークショップでは、「アクティブラーニング」は教師と学生両者にとって必要なことであり、両者とも授業内外を通して「主体的・対話的で深い学び」を行っていくのが自然な形であるというスタンスで行います。よくある実践報告や研究授業ではなかなか見えてこない「アクティブラーニング」成功のための事前準備に焦点を当て、このキーワードの定義とともに皆さんと考えていきたいと思えます。そして、私が現在担当している以下の3つの授業を例にとり、さまざまな考え方、実践方法を共有していただくとともに、参加者のみなさんと実践方法に関してやりとりをしたいと考えています。

- (1) 30名ほどの非英語専攻者対象の英語必修授業
- (2) 100名を超える英語関連内容の選択授業
- (3) 英語専攻だが英語力が低い学生の英語選択授業

最後に、まとめとして、これからの授業はどのようなものが理想的なのかということについて、考えを述べさせていただきます。

本ワークショップに参加される方は、ご自身の生徒・学生時代を振り返り、以下の2点を考えてきていただくとスムーズにワークショップを進行できますので、ご協力をよろしくお願いいたします。

1. どのような授業がやる気にならなかったのか、また、それはなぜか。
2. どのような授業がやる気になったのか、また、それはなぜか。

#05. 実践報告

【第3室】(303教室) 09:30~10:00

Chair: Kikuchi, Hisayo (Aoyama Gakuin University)

Integrating Aspects of Active Learning in CLIL: A Report on “German Studies in English”

Crawford, Michael (Dokkyo University)

This presentation will provide an overview of an elective course for German majors taught at Dokkyo University. The course, entitled “German Studies in English,” follows one of the main principles of CLIL in that it has both language and content objectives. Learners are expected to expand their knowledge of the German-speaking world, but also improve their reading, writing, listening, and speaking skills in English.

From its inception in 2010, efforts have been made to include elements of active learning in “German Studies in English.” One reason for this is that since the course is an elective, the students enrolled in it are there because they want to be, and are sufficiently motivated to participate actively. Also, because the teacher of the course, the presenter, is not an expert in the content area, it was considered necessary to create a class atmosphere that fostered cooperative learning. Rather than the teacher being the source of all input in the course, it was seen to be more beneficial if all participants in the class, both the students and the teacher, learned from each other in a cooperative manner (Davies, 2017).

The implementation of active learning principles in the course has taken on several different forms. First, active learning has been integrated into one of the main elements of the course, namely student presentations. Working in groups first, and then individually, students do research on a topic of their choice and give a presentation to the class. Following the goals of active learning, efforts are made to make the presentations as interactive as possible. This is done by, for example, ensuring that presenters use an outline when giving presentations rather than a script. This leads to more eye contact, and hence more communication between the presenter and the audience. Additionally, students in the audience are encouraged to take notes as they listen, as well as to write at least one question to ask the presenter in the Q&A section after the presentation. Students will use their notes and any questions they have had answered to write summaries of their classmates’ presentations (Crawford, 2014).

Another area in which active learning principles have been integrated is when new umbrella topics (e.g., German history, German society) are introduced. In order to draw

learners into the new topic and pique their interest, several different activities that involve trivia have been employed (Crawford, 2004). Such activities are also used at the beginning of the semester to get students interested in the course as a whole. Students generally like trivia, and seem to enjoy competing with their classmates to answer questions.

Finally, active learning is also employed when students engage in the reading and writing activities that make up the bulk of the time spent in the course. Rather than simply having students listen to or read passages and answer questions, efforts have been made to implement activities that require active participation. This includes a number of different information gap and jigsaw style activities, both in pairs and in small groups.

After presenting specific examples of the above-mentioned types of active learning utilized in the course, feedback from students gleaned from end-of-course questionnaires will be provided. This will aid in highlighting the successes of the course, but will also point to areas that need improvement.

References

Crawford, M. (2004). Trivia as a bridge to content in CBI classes. *The Language Teacher*, 28(4), 13-16.

Crawford, M. (2014). Tips for making in-class oral presentations successful. *Dokkyo Journal of Language Teaching and Learning*, 3, 65-70.

Davies, M.J. (2017). The case for increasing CLIL in Japanese universities. *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*, 28(3), 195-205.

#06. 研究発表
【第2室】(303教室) 10:05~10:35

【 C A N C E L E D 】

#07. 研究発表

【第3室】(303教室) 10:45~11:15

Chair: Satake, Yoshiho (Surugadai University)

Assessing ELF Knowledge and Skills in a CLIL Classroom Context

Nakamura, Yuji (Keio University)

Murray, Adam (University of the Ryukyus)

Generally speaking, the aims of CLIL are to improve both the learners' knowledge and skills in a subject, and their language skills in the language the subject is taught through (cf. March, 2002). More precisely, the aims for CLIL can be explained in terms of Doing Coyle's 'four Cs': a) Communication: language learning and using, b) Content: subject matter, c) Culture: developing intercultural understanding and global citizenship, and d) Cognition: learning and thinking process. (cf. Coyle et. al 2010).

When it comes to assessment in CLIL, the primary focus of assessment is on content (cf. Coyle et. al., 2010). However, the language and content question can be a relative thing within the classroom objectives. As McKay and Brown (2016) say that classroom tests are typically used to assess what students know or can do in the language with reference to what is being taught in a specific classroom or program.

One type of test validation is content validity. The content validity of a test can be verified by investigating how much the test coverage agrees with the course syllabus or the curriculum description. Unlike high school or junior high school classes, college classes are not strictly controlled by the MEXT course of study guideline. However, it is worthwhile to take it into account the framework of CLIL classes at college because they both want to deepen the students' understanding of the subject matter enhance their language ability.

The MEXT course of study emphasizes the four components as follows: 1) A positive interest and attitude toward communication, 2) Speaking and writing ability, 3) Reading and listening ability, and 4) Deeper knowledge and understanding of language and culture. The present research dealt with a college ELF course titled English and English education in the age of globalization: East Asia Perspectives. This lesson aims to

- 1) expose students to several varieties of Outer and Expanding Circle Englishes found in videoconference as well as in class.
- 2) raise the awareness of English varieties (e.g. English usage and functions) among speaker scholars and in-class students

- 3) enhance students' language skills (listening, and speaking) through a variety of activities
- 4) discuss and explore the pedagogical implications that may help students consider how and to what extent they can integrate insights from this lesson into their own autonomous learning.

By adapting the aforementioned MEXT components, the present author proposed the following categories:

For the linguistic competence

- a) the term-end paper submission (evaluation of writing ability)
- b) the student-led oral presentation (evaluation of speaking ability)
- c) the teacher's observation of students' group interaction

For the content aspects (awareness raising towards English variety and understanding the subject matter)

- d) the course evaluation (official)
- e) the questionnaire (self-assessment)

The paper attempted to prove the content validity of this assessment tool theoretically and empirically. Washback validity could also be verified by identifying their positive attitude towards the variety of English.

N.B. This work was supported by the Grant-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI) (C) (17k03019).

#08. 実践報告

【第3室】(303教室) 11:20~11:50

司会 佐竹由帆(駿河台大学)

日本の大学生のための CLIL 教材開発: 世界遺産 CLIL Materials Development for Japanese University Students: The World Heritage Sites

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)

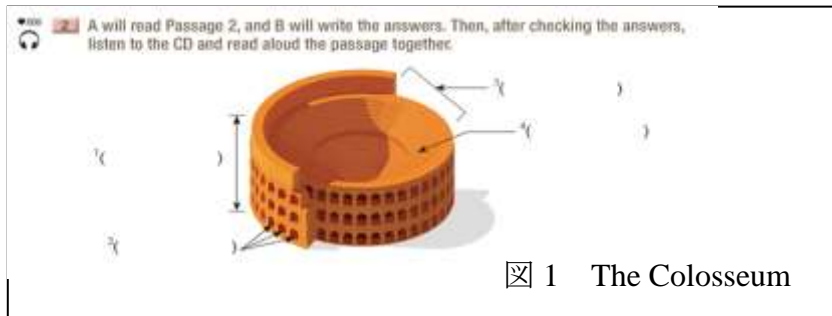
小杉 弥生(東京女子大学)

外国語教育におけるアクティブラーニングの課題として、初級学習者に討論や発表をL2で行うことがどのくらい可能かという問題がある。内容言語統合学習であるCLILがまさにその問題を抱えている。思考を深めるときに、実際にどの程度L2で行えるのか、またどの程度効果的に行えるのかという疑問にも通じる。これらの問題を解決することを目的にCLILの教科書『CLIL World Heritage』(三修社)を開発した。この教科書は、初級学習者が興味を持って豊かなインプットに触れ、シンプルで身近な英語で表現できることから始めることを目指した。また、世界遺産を学ぶ上で必要な言語知識やそれを使った学習言語を少しずつ習得し、学習者が主体的に、仲間と協力しながら討論や発表をすることを目標とした。

CLIL教材のポイントはいくつかある。まず、興味ある豊かなインプットを与えて、学習の動機づけがされるかという点である(池田、2012)。これに関して、本書では、世界遺産に認定された建築物や自然を取り上げ、ある国や地域の自然・歴史・文化を知るという機会を提供している。第二に、異文化意識を育てるという点では、世界遺産を英語で学ぶことで、他の国の人々と共通の話題や知識を分かちあえる可能性を高めている。第三に、初級学習者が日常言語と学習言語の両方を習得できること、Linares(2011)が言うところのBICS(基本的対人コミュニケーション技能)とCALP(認知学術言語能力)との橋渡しが可能になるような構成になっている。そして、CLILの特徴ともいえる思考力に関しても、本書ではまずLOTSとHOTS(低次と高次の思考力)の分類をし、そのあとに具体的にそこで主に使ってほしい思考力を示した。この指示により学習者は、求められた思考力を意識して学習することができる。本書の最後には、アウトプットのタスクを設けた。このように、主目的である言語と内容学習、思考力を伸ばす学習、そして成果の共有などが本書では順を追って実現されている。

具体的には、主に次のような特徴があるが、特に足場架けの工夫がされていることに注目されたい。

- 1) 簡単な会話で始めることで、言語への抵抗を少なくし、次のクイズで学生の知らない世界遺産について興味を持たせ、かつその遺産のポイントが理解できるようにする。たとえば、“What is the Sagrada Familia?”というクイズで、3つの選択肢 (church, museum, concert hall) を設け、さらに “The Sagrada Familia is called the Stone Bible.” といったヒントも与えている。
- 2) 年表やフローチャートを使い、出来事や事象の流れを一目で論理的に順を追って理解させる。ここではたとえば、emperor, empire, period, century などの名詞、また、created, destroyed, built などの動詞の過去形や受動態を繰り返し使い、歴史に欠かせない語彙増強も図る。
- 3) 地図、地形の模型図を使うことで、その遺産特有の表現に関して、目で見得できるようにする。たとえば、ローマならコロシウム (図 1) を見ながら穴埋めすることで、学習者は circumference, height, four-level building といった語彙を使いながら、円形競技場の仕組みについて視覚的に理解し意味を把握する。
- 4) 150 字前後のプレゼンテーションの見本を毎回提示することで、プレゼンテーションの作成を学習者に丸投げすることを避ける。この見本で学習者がプレゼンテーション特有の英語表現や流れを理解する足場架けをする。



このように、CLIL 教材の重要ポイントを押さえて、CLIL 授業の問題点が解決できるようなテキストを目指して開発した。発表では具体的に授業でどのように教えているのか、補足のワークシート、学生の反応、新たな課題なども合わせて提示し、CLIL 教材の開発について考えたい。

主な参考文献

Linares, A, Morton T, & Whittaker, R. (2011). *The Roles of Language in CLIL*: Cambridge University Press.

池田真(2012). 「CLIL の原理の指導法」, 和泉伸一・池田真・渡部良典共著『CLIL 内容言語統合型学習 第2巻 実践と応用』pp.1-15. 上智大学出版.

#09. 研究発表

【第4室】(307教室) 09:30~10:00

司会 小屋多恵子(法政大学)

自己決定理論は L2 動機づけ研究にとって時代遅れなのか？ Is Self-Determination Theory Outdated in L2 Motivation Research?

馬場 正太郎(東京外国語大学・大学院生)

大修館書店が毎月発行する雑誌『英語教育』には、英語教育に携わる者にとって有益な情報が数多く掲載されている。2018年2月号(Vol. 66)の特集『なぜ英語を学ぶの?』にどうこたえますか?では、英語を学ぶ理由、すなわち英語学習動機づけについて取り上げられている。

初めて英語に触れたときのことを思い出してほしい。「学校の授業だから」、「親にやるよう言われたから」のように、自分では全くやる気は無かったがやらなくてはならなかったので英語を学んだという人もいれば、「外国人と話したいから」、「留学に行きたいから」などと、英語を使えるようになりたいから英語を学んだ人もいるだろう。また、近年の日本では大学入試に出題される英語が学習者にとって重要な意味を持つようになってきているため、「大学入試で出題されるから」のようにテストを理由に英語を学んだ人もいるに違いない。

このように、英語を学ぶ理由は人によって様々であり、非常に多岐にわたることから、第二言語習得研究では、英語を学ぶ動機づけをいかにして高めるかが課題であった。英語学習において動機づけが必要だということを否定する人はいないだろう。しかし、どのように学習者を動機づければいいのかという方法論については、意見が様々に分かれている。

動機づけと聞いて、Gardner and Lambert (1972) による「統合的動機づけ」(Integrative Motivation) と「道具的動機づけ」(Instrumental Motivation) を思い浮かべない者はいないだろう。教育心理学に詳しい者であれば、「内発的動機づけ」やそこから発展した「自己決定理論」を思い浮かべるかもしれない。第二言語習得研究者であれば、Dörnyei (2005, 2009) の提唱した L2 Motivational Self System や、Dörnyei (2014) の Directed Motivational Currents (DMC) を想起するかもしれない。

このように、第二言語習得理論における動機づけ研究は Social-psychological period (1959~1990年)、Cognitive-situated period (1990年代)、Process-oriented period (20世紀末~21世紀初頭)、Socio-dynamic period (現代) の計4つの時期に分けて考えられている (Ushioda & Dörnyei, 2012)。

Socio-dynamic period である現代においては、英語話者の国際化により、ネイテ

ィブスピーカーへの憧れだけでは英語を学ぶ動機づけを説明することが難しくなった(馬場・新多, 2016)。また、動機づけは、「統合的(道具的)動機づけ」や「内発的(外発的)動機づけ」のようなマクロな視点と、実際の学習環境における学びのように刻一刻と変わる動機づけの変化に着目するミクロな視点の両方から捉えることが重要である(Ellis, 2015)。このように、近年の第二言語動機づけ研究では自己決定理論を適用することには限界があるという見方が広まりつつある。

だが、果たして自己決定理論は第二言語動機づけ研究において時代遅れなのだろうか。Dörnyei(1998)では、自己決定理論を第二言語動機づけ研究に適用することの意義について言及がなされている。また、2017年には自己決定理論研究の第一人者であるRyanとDeciによる自己決定理論に関する最新刊“*Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*”が出版され、700ページ以上にわたって、自己決定理論の研究史、6つの下位理論、学業を含めた諸領域への応用について記述がなされている。2002年にハンドブックが出版されてから10年以上がたった今、自己決定理論に関する最新の文献が出版されたことを踏まえると、第二言語動機づけ研究において自己決定理論を用いることが本当に時代遅れなのか再検討する意義があるといえよう。

そこで本研究では、Ryan and Deci(2017)を読み解くことで、第二言語動機づけ研究に自己決定理論を用いる意義とその限界点について検討した。

#10. 実践報告

【第4室】(307教室) 10:05~10:35

司会 小屋多恵子(法政大学)

L2 学習目的、ビリーフ、目標についての母語による深い対話は習熟度が高くない学習者の能動的学修と動機づけをもたらすか

L1 Dialogues on L2 Learning Purposes, Beliefs and Objectives that Generate Active Learning and Motivation for Low-Proficiency Learners

清田 颯子(東京経済大学・非常勤講師)

1. 研究の背景

学生に、「これまでなぜ英語が好きでなかったか」その理由を尋ねると、「授業が一方的だったから」という声をよく聞く。このような「受動的な教育の場」では、特にその科目に興味関心がない学習者に、自ら学ぼうとする主体的な動機をもたせることは困難である。このため、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である」ことが、文部科学省中央教育審議会によって提言されている(2012, p.9)。

一方的でなく双方向であり、学生が能動的に知的活動を展開する授業デザインは、知的成長を促すことはもちろん、これまで英語が好きでなかった学生にも、英語学習観のリセットにつながるのではないだろうか。ただ習熟度が高くない学生の場合、彼らの語学力で表現できるレパートリーが少ないため、L2でのディスカッションといった演習活動の実践は難しい。だが、語学の授業という理由から必ずしも使用言語をL2にしなければならないわけではなく、母語でL2またはL2学習について能動的に学び、理解を深める活動の時間を設けることができるのではないだろうか。

例えば、どのくらいの学生がこれまでに「そもそもなぜ英語を学ぶのか」、「コミュニケーションに必要なものは語学力だけか」、「自分たちの身近な目標として、どこを目指したらいいのか」といった問いについて、仲間の学生や教師と心を開いて深い対話をしたことがあるだろうか。納得した答えを、自ら導きだしたことがあるだろうか。このような問いへの探求は、「L2学習について」の新たな学びやビリーフの再構築、追観を引き起し、それはL2学習開始時に必要な「動機づけの喚起」(Dörnyei, 2001)となる。

動機づけ方略については、Dörnyei (2001)、Dörnyei & Murphy (2003) の研究が、リメディアル英語教育における動機づけや授業改善については千田 (2013) や清田(2012)、牧野 (2013)、牧野・石井・鈴木・平野 (2013) 等の研究が発表されている。しかし、習熟度が高くない学習者を対象とした、能動的学修という観点と動機づけの関連を調査する研究はまだ少ない。

2. 研究の目的

そこで本研究の目的は、習熟度が高くない学習者に対し、L2 学習目的や学習者ビリーフ、設定目標について、母語で双方向の深い対話活動を行うことが、どのような能動的学修 (アクティブラーニング) を生み、知的成長 (動機づけ、ビリーフ、行動の変化) を促すかを明らかにすることである。また結果として、客観的な英語力が向上するかという点も確かめる。

3. 方法

私立大学1年生2017年度の2クラス37名と2018年度の2クラス(習熟度は、いずれのクラスも初級 (TOEIC Bridge 100点前後) 程度) に対し、教育的介入としてL2学習目的や学習者ビリーフ、設定目標について、能動的学習をねらいとする母語による双方向の対話活動を6回、前期授業時間(4月~7月)に組み込み、参加者の振り返り記述とコースワーク(授業及び課題)への取り組みを分析し、質的に考察する。また調査初期と末期(4月と7月)にEnglish Learning Motivation Scale (Agawa & Takeuchi, 2016; Agawa & Takeuchi, 2017) の質問紙を無記名・識別コード式で実施し、動機づけ度合を量的に追跡する。一方、2017年度参加者37名について、英語力向上を測るものとしてTOEIC Bridgeテストを4月と11月に実施し、スコアの上昇を調べる。

4. 結果

参加者の振り返り記述の分析結果の詳細は発表で述べるが、L2 コミュニケーションの心構え、ストラテジー、interlanguage の再評価、自己の成長などに関する気づきや新たな学びについての言及が見られた。また、質問紙の結果は、どのクラスも内発的動機と同一視的調整の度合が上昇し、外的調整と無動機が減少した。英語力向上については、ほぼ全員のスコア上昇が確認された。37人中、20点以上のスコア上昇があったものは16名、うち4人には40点以上の上昇が見られた。

5. 結論

以上のように、母語使用でのアクティブラーニング型授業の意義が本研究で確認された。特に、L2 学習目的や学習者ビリーフ、設定目標について、双方向の対話活動の時間を持つことが、新たな気づきや能動的な学びを生み、それが結果的に習熟度が高くない大学生の動機づけを喚起し、英語力向上に貢献したと考える。

#11. 賛助会員発表
【第4室】(307教室) 10:45~11:15
【Oxford University Press】

21st Century Skills for Student Success

Peacock, Rob (Oxford University Press)

In this session we will look at practical activities to help Japanese students from senior high school to university level learn vital skills to succeed in English study and in a modern, global society. We will see how “the 4 Cs” (communication, collaboration, creativity and critical thinking) are essential to students’ development, and examine classroom methods and materials to introduce these skills to Japanese students in an EFL setting.

#12. 実践報告

【第4室】(307教室) 11:20~11:50

Chair: Fujimura, Tomoko (Kanda University of International Studies)

Students' Reaction to Duolingo Language Learning App in a University Setting

Isaacson, Jonathan (Tokyo International University)

The language learning app Duolingo now has a classroom learning platform, Duolingo for schools. This presentation will share the results of action research conducted and will show the instructor's experience using the app with lower section English classes in a university setting. A total of twenty two students participated, with all but one being Japanese L1 speakers. There are multiple reasons for choosing to try this learning tool with these particular students, though chief among them is that the app heavily utilizes grammar translation methodology which the instructor believes to be easily accessible for low level Japanese learners of English as it is similar to instruction many have received in prior English classes, such as those in many junior and senior high schools. Another reason for using this platform is the lack of level appropriate materials for the students. The students are pre-A1 or A1 within the CEFR levels, which makes finding materials that are both level and age appropriate challenging. The third reason for choosing to conduct this action research is the fact that the learning tool as an app for mobile devices, which are easy for modern students to access and use. The app itself has elements of a game, which is designed to maintain the users' attention and increase their motivation. Briefly, the platform allows instructors to assign two different types of tasks: point based and specific skill based assignments. This allows for use in mixed level classes and encourages students to work at their own pace in their own time. Duolingo also provides a tool for keeping all students occupied with English activities when students are working at different paces in class. The instructor and his teaching partner introduced Duolingo for Schools in their beginner level university English classes, tracked students usage, and asked students' opinions of the app. Student point totals as well as their progress through the program was tracked over the course of one semester. The students also completed three reflection surveys, in Japanese, on their perceptions and use of the app. They answered questions about how often they used the app, whether they enjoyed using the app or not, and if they feel likely to use the app in the future. This is a preliminary study of students' responses, which were mixed and changed over the course of the semester.

#13. 賛助会員発表
【第1室】(301 教室) 14:40~15:45
【株式会社 アルク】

アクティブラーニングの可能性と実践例
— TOEIC®L&R テスト向けのクラスでの活動も含めて

**Possibilities and Practical Approaches of Active Learning:
Including Activities for TOEIC® L&R TEST**

関戸 冬彦 (獨協大学)
長 和重 (新潟大学)
中村 信子 (日本大学)
玉木 史恵 (アルク英語学習アドバイザー)

はじめに

本発表では英語の教室におけるアクティブラーニングの可能性をいくつかの実践例と共に議論する。まずはアクティブラーニングを行う上での注意点として、安全な場所としての教室作り、環境整備についてのアイデアを紹介する。次に、発表者たちの共通事項としての TOEIC® L&R TEST (以後 TOEIC®) を用いた、あるいは TOEIC®を教材とするクラスにおける、アクティブラーニング形式の授業スタイルを紹介する。最後に、授業の中だけでなく、授業が終わった後でも、教室の外でも自律的に、自発的に、学習が継続するための取り組みについても言及する。

1 安全な場所としての教室作り、環境整備について

「コンフォートゾーンの環境作り」という考えがある。大学の授業はレベル別が多く、学生は「ぼっち」参加も多数おり、安心できる環境作りを配慮しなければ、積極的な発言や参加がなく、アクティブラーニングのグループ活動がうまく機能しない。よって、年度初めは環境作りに重点を置く (参照: 小林昭文『アクティブラーニング入門』)。学生達からのコメント、「コミュニケーションがとりやすかった」「積極的に参加できた」「日本語で議論する機会も多く、仲良くなれたので英語のことも話しやすかった」「不安なまま授業が進むことがなくなった」「様々な意見に触れて考える力がついた」などからも基盤としての環境作りが大切であることがわかる。また、元小学校教諭である菊池省三が提唱している「ほめ言葉のシャワー」はクラス内で相手のいい所を見つけ、お互いほめあう事により温かな、豊かな環境作りを目指している活動で、大学の教室においても十分適用できると考える。

2 TOEIC®を教材とするクラスにおけるアクティブラーニング形式の授業

TOEIC®授業でも同様の環境作りが可能であり、同時に問題を解く、解説するといった一斉授業ではなく、アクティブラーニングでの授業運営も十分に可能だ。例えば、活動としては「Part 1 を英語で説明し合う」「Part 2 をお互いにやりとりしあう」「Part 5 を説明し合う」「Part 7 の根拠を確認し合う」などが実際に行った活動で、発表内では具体的なアプローチを紹介したい。

3 授業外での自律的学習の促進に向けての取り組み

グループへの帰属意識が自律的学習を促進する方法について議論する。まず、6名程度のグループを作り、メンバーがラインでつながる。これにより帰属意識と、グループダイナミクスが生まれる基盤ができる。学生がグループごとにまとまったクラス内での活動は、個別・ペア・グループ活動を組み合わせて行う。例えば、Part 7の問題を解き終わってから、文書で使われている名詞をピックアップする個別活動を行う。次に、ペア・グループで答え合わせし、文中での名詞の位置に気付いたり、名詞の形 (-tion、-ment) を発見したりする活動を行う。活動を通して文法力が低いことを自覚し、自主的に学習を始める学生も現れる。学生は、グループ内の他の学生に迷惑を掛けるのを避けたいという気持ちが強い。教師はそのような学生に教材や学習法に関する支援をする。クラス外での学習は、「宿題開始」をラインで宣言して始める。1人が宣言すると、全員が「自分も宿題をしなければならない」という気持ちになり、この効果は絶大である。このように、ラインでつながっている学生のグループへの帰属意識とグループダイナミクスは、自律学習の促進に大いに貢献する。

おわりに

本発表では、アクティブラーニングの可能性を念頭に、上記の三つの視点から関連するさまざまな事例を紹介し、学習者の英語力向上とコミュニケーション能力やモチベーションの維持につながる方法論を提案する。その後、フロアを交えてTOEIC®を用いたより具体的、効果的な授業展開の案なども含め、建設的な議論へと時間を進めていきたい。

#14. 関東支部企画ワークショップ
【第1室】(301 教室) 15:55~17:00
司会 佐野富士子 (常葉大学)

ファシリテーション技術に基づくアクティブラーニング型の 英語指導ーホワイトボード・ミーティング®を活用してー

Active Learning in Teaching English Based on a Facilitation Technique: Using *Whiteboard Meeting*®

大場 浩正 (上越教育大学大学院)

1. はじめに

本ワークショップの目的は、体系化されたファシリテーション技術であるホワイトボード・ミーティング®を活用した英語活動を体験し、ファシリテーションの理念に基づく英語授業の設計の可能性とその課題について考えることである。

新中学校学習指導要領の外国語科では、「話すこと」を「やり取り」と「発表」の2つに分けている。これは、コミュニケーションを図る資質・能力の育成にはインタラクション（やり取り、相互交流）が必要であることを示している。言語を使って意思や情報をやりとりするインタラクションが学習者の第二言語の学習を容易にする。また、英語学習者は、インタラクションによる意味交渉を通して「理解可能なインプット」や「フィードバック」を受けたり「アウトプット」を行い、目標言語の構造に気づいたりする機会を得ることができる (Long, 1996)。したがって、英語によるペアやグループ活動の使用が奨励されている。しかしながら、このような活動が効果的になるためには、学習者同士がよりよい人間関係の中で協同的に活動を行う必要がある、そのためにはホワイトボード・ミーティング®が有効である (大場, 2017)。

2. ホワイトボード・ミーティング®とは

ホワイトボード・ミーティング®とは、ホワイトボードを使って、参加者の意見やアイデアを集める効率的・効果的な会議や授業の進め方である。2003年にちよんせいこ氏(株式会社ひとまち)が開発した。熟練したファシリテーターは、「インストラクション(説明)」など6つのファシリテーションの技術(ちよん・西村・松井, 2014, 次頁参照)を上手に活用して、①安心・安全な場をつくり、②豊かな対話を育て、③みんなが力を発揮できる場をつくることで、④個人とチームが成長する環境調整を行う。その進行役であるファシリテーターは、組織や集団による

問題解決や合意形成，学習などのコミュニケーション活動の場で，協働的・創造的な議論や話し合いのプロセスを設計・マネジメントする。そして，最も重要な特徴の一つは，オープン・クエスチョンやクローズド・クエスチョンを効果的に用いながら，深い情報共有を目指し，意見の可視化を通じて互いを承認し，共に思考を深める関係を築くことである。

1. インストラクション（説明）
2. クエスチョン（質問）
3. アセスメント（分析・翻訳）
4. フォーメーション（隊形）
5. グラフィック & ソニフィケーション（可視化・可聴化）
6. プログラムデザイン（設計）

3. ワークショップの内容

本ワークショップでは，以下のようにミニ・ホワイトボードを用いたホワイトボード・ミーティング®のいくつかの英語活動（ちょん，2014）を体験し，その基本的な考え方について学ぶ。教員および児童・生徒・学生がファシリテーション技術を習得し，集団と個人の成長を互いに積極的に支援するアクティブラーニング型の英語授業の展開を設計する一助になれば幸いである。

- (1) 目的・目標およびルールの確認
- (2) コミュニケーション・トレーニング（自己紹介等）
- (3) ミニ・ホワイトボードを使用した意見表明活動
- (6) オープン・クエスチョンを活用した話し合い活動
- (4) 意見を聞きながらミニ・ホワイトボードに書く活動

参考文献

- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. B. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- 大場浩正 (2017). 「協同学習を支えるファシリテーションの技術ーホワイトボード・ミーティング®を活用した英語活動」『日本協同教育学会第 14 回大会要旨集録』 120-121.
- ちょんせいこ (2014). 『ホワイトボードで学級が変わる!! 話し合い活動ステップアッププラン』 小学館
- ちょんせいこ・西村善美・松井一恵 (2014). 『ファシリテーターになろう! 6つの技術と 10 のアクティビティ』 解放社出版

#15. ワークショップ
【第2室】(302教室) 14:40~15:45

英語教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性
—ミュージカルを使った英語学習への動機づけと英語表現の定着—

Potential of Active Learning in English Education: Using Musicals to Motivate Learners Towards English Learning and Automatization of English Expressions

河内山 晶子 (明星大学)

本ワークショップは、前半に理論編を、後半に実践編を行う。

理論編

理論編では、ミュージカルという極めて身体的要素を盛り込んだ英語指導を支える理論的背景を中心に展開する。頭を主に使う座学だけの英語学習から脱却して、物語の内容に感動する心、表現する喜びを感じる体とともに、頭をフル回転させるような英語教育を目指す際の理論的支柱を2人の研究者に求める。

ひとりには教育学者佐藤学である。彼はその著で「メッセージは言葉よりも声に、声よりも息づかいに、そして身ぶりの中に、より率直に表現される」と述べている。また斉藤孝は「言葉のもっとも大きな基盤は、それを発する身体だ」と述べ、「身体の状態を、英語学習に最適のモードにセッティングすることで、効率は格段に上がる」と述べている。彼らの理念に基き「体と心と頭で学ぶ英語の学習」を試みるのが本ワークショップである。

学習には、学習者を惹きつける状況設定が望まれる。その必要性は、斉藤が、「私の経験でも、歴史上の事件を自分が経験したように生き生きと身体全体で表現する先生の授業ではからだの中の学ぶ意欲の火をかき起こされた気がした。」と述べていることから明らかである。歴史の授業でこれほどの効果があるのであるから、英語学習という言葉の授業ではなおのこと、「体と心に連動した発話」がことばを学ぶ喜びに火をつけると考えられる。

この試みの最終ゴールは、「英語を学ぶことを楽しむこと」「英語を好きになること」「英語をもっと学んでいきたいと思うようになること」である。不幸にも「英語は嫌いだ。英語はできない。」と思い込んでしまうに至った今までの過去を一旦忘れ、英語で楽しむ時間を持つ。英語を使うことに夢中になってみる経験を持つことである。

このような学習態度の変化というようなゴールとともに、極めて具体的な習得目標も掲げている。本授業のねらいは「ターゲットとした英語表現の獲得」である。しかしその獲得は、「暗記した言葉をその場面で発表してみせる」というような獲得ではない。そのターゲット表現やその変化形表現が、自然と出てくるような場面を与えることが望まれる。

教材として頻繁に用いているのは、ディズニーアニメーションとミュージカル映画のシナリオである。このような言葉を学習者が発することで、場面が動いていくことを体感することは、彼らの学びを推進していく原動力である。学生は「現場できちんと機能した発話をした」という実感を得られるのだ。彼らは、自分が発したひとことで、ストーリーが次へと展開していくことに感動を覚える。自分の英語表現が正しく覚えられていたかいなかったかなどではなく、「自分の言葉が力を発揮したのだ」という体験をすることが貴重なのだ。

実践編

ワークショップに使う教材は、「ライオン・キング」である。この作品は 2017 年度に全国大学生英語劇団体が杉並公会堂にて 2 時間公演をした英語劇である。大学生による、自主的な練習と上演というこの「一大ドラマ」は 1200 人の聴衆を大いに感動させた。「見る感動」を「やる感動」にしてほしいというのが教師の願いのもと、授業では、その際の資料を有効活用し、同じ学生たちの行動を刺激として与えて動機づけとした。本ワークショップでは、私の学生たちのこの授業への積極的な取り組みのようすが、ご参加の先生方の動機づけになればと願うものである。

取り扱うシーンはテーマに合わせて精選した。テーマが「挿入歌“Hakuna Matata”」的な、楽天的な生き方で苦渋の日々を逃れていた主人公シンバが、自分の本当のルーツに目覚め、自分が真にやるべきことを自覚しはじめ、勇気を持って行動していく存在へと成長する」というものである以上、その目覚める前後の、対照的な生き方の部分を選んで、歌と台詞で授業を構成した。本ワークショップではその部分を取り上げ、一緒に楽しみつつ英語を使い身につけていく授業を体験する。

常に学生に意識させているのは、場面の英語の意味が分かることはもちろん、それを体と心にしみこませ、「動作と共に」発話するということである。最初はペアで読み合わせて英語に慣れ、次に数人のグループに分けて役割を決め、立って円陣で、そのシーンの情景や心境が生き生きと伝わるように表現していく。

本ワークショップの最終目標は、このような、感動的な筋だての牽引力で、思わず動作が伴うような英語発話を重ねていく学びの過程を実際に体験することで、身体と連動した英語表現を体感し、「学びに火をつける要因」について共に議論し、動機づけのためのアクティブ・ラーニングには、実に多様なデザインが可能であることを体感していただくことである。

#16. 関東支部企画ワークショップ
【第2室】(302教室) 15:55~17:00
司会 河内山晶子(明星大学)

アクティブラーニングを促進する協同学習活動

Cooperative Learning Activities that Promote Active Learning

伏野 久美子(東京経済大学)

文部科学省がアクティブラーニングを推奨し始めて以来、日本の大学では授業をできるだけアクティブにしようと試みがなされている。溝上慎一(2014)によれば、アクティブラーニングには教員主導の従来の講義に近い形のもの(Type 1)からより学習者主導の能動的なもの(Type 3)の3つのタイプがある。協同学習はType 3の1つと分類されている。実際、学習者主導の指導法(協同学習を含む)は教師主導の指導法よりも深い学びを促進するという研究結果が数えられないほど報告されている(Weiner, 2013)。

協同学習とは、学生が互いを必要な存在と認め合い、個人の責任を果たしながら共通の目標のために仲間とともに協力して学習活動を行っていく学習指導の理論である。その活動の過程で、学生が主体的で自律した学びに対する姿勢を持ち、コミュニケーションや社会的スキルを養い、他者を尊重する民主的な態度を育成することをも目的にしている(杉江、2011)。杉江は、真の学力とは単にテストで測れるようなものだけではなく、このような態度を含むと考えている。

さて、大学における英語教育の目的の一つが、世界の中で立場の異なる相手の意見をきちんと聞き、日本人として自分の意見を堂々と発信することができ、多様な人々とともに平和的に活動をしていける人材を育成することであるとすれば、そこには協同学習と大きく重なり合うものがある。実際、communicative language teachingの中で使用されるものには協同学習の手法から取り入れられたと考えられるものもたくさんある。また、英語教育ではコミュニケーションスキルの育成が大切な要素であるが、Pritchard and Woollard(2010)は、スキルの獲得には、まず、観察したり見本を見たりしてそのスキルを理解し使い方を学ぶ認知的な段階、次に学んだことを思い出しながらやってみる知識とスキルを連合する段階、最後に、考えなくても状況に応じて自然にできるようになる自律的な段階があるとしている。協同学習の手法には学生どうしの活動がたくさんあるので、学生は失敗を恐れることなく、この3つの段階を無理なく進んでいくことができる。

しかしながら、日本の従来の英語教授法に慣れた大学教員にとっては、実際に

英語を使って学生どうしの活動を促進することは、そうたやすいことではないように見受けられる。また、グループワークを取り入れてはみたものうまきいかず、グループワークでは教育効果は上がらないと考える教員の話も耳にすることもあある。協同学習は単なる手法ではなく教育理論であるが、協同学習の活動の中にはシンプルで短く使いやすく、しかもその活動そのものに協同学習の理念が組み込まれたものがたくさんある (Jacobs, Power, & Loh, 2002; Kagan & Kagan, 2009 など)。たとえ教員が協同学習を熟知していなくても、これらの活動を授業に取り入れることにより、学生も教師もリラックスしながら、なおかつ効果的な学習を促進することができる。

このワークショップでは、最初に協同学習が英語のクラスでどのように学生の活動や学生間の相互交流を促進するかを簡単に説明する。そのあと、教員が自分の英語の授業で容易に利用できるシンプルで短い協同学習活動を紹介する。参加者はそれらの活動を実際に行い、自分の英語教育実践を振り返ることができる。ここでは、大学の英語教員が学生どうしの相互交流をどのように促進したらいいかと悩むことの多いオーラルコミュニケーション活動に焦点を当て、もっと自信を持ってグループワークを取り入れることができるように手助けをする。また、学生が自分のグループの仲間とともに学んでいこうという気持ちを生み出すグループ作り活動も紹介する。なお、このワークショップでは基本的に説明は日本語で行うが、パワーポイントは英語であり、活動の指示などは英語で行う。

参考文献

- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan.
- 溝上慎一. (2014). *アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換*. 東京: 東信堂.
- Prichard, A. & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. London: Routledge.
- 杉江修二. (2011). *協同学習入門：基本の理解と51の工夫*. 京都: ナカニシヤ出版.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*, 2nd Ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

#17. 実践報告

【第3室】(303教室) 14:40~15:10

Chair: Kawaguchi, Keiko (Shibaura Institute of Technology)

**Challenges and Possibilities of Group Peer Tutoring:
Practical Implications for Implementation of Active Learning**

Kodate, Azusa (Kanda University of International Studies)

Across many tertiary institutions and academic programmes, there is a widely held feeling that “*whereas lectures and tutorials might have worked in the good old days, they may not work so well today* (Biggs & Tang, 2011, p.27)”, and it has led to promotion of wide ranging educational reforms and innovations in recent years. Without exception, Japan is also undergoing the challenge due to an aging population with a declining birth rate and emergence of an era in which university places outnumber university applicants, in particular. The reformation of the national curricula and university entrance exams and the promotion of active learning (MEXT, 2017) are examples of tackling the situation in Japanese context.

The group peer tutorial programme at the Academic Success Center at Kanda University of International Studies can also be seen as a response to the challenge of finding appropriate ways of promoting active learning in a tertiary context. The system was originally launched in 2014 as a small-scale activity with students who wished to improve their TOEFL[®] scores, and now has expanded, since April 2017, as a programme in which more than 70 tutors* and 200 tutees* (*all undergraduates) participate aiming to improve their TOEFL[®] and TOEIC[®] scores and more general English skills respectively. Group tutorials are carried out in small groups with a maximum of four participants in each group, and each group meets on a weekly basis.

Based on session observations and comments received from tutors through informal interactions throughout the first semester after the expansion of the programme, it became evident that many of the tutors were struggling with actual operation of their tutorial sessions. In order to interpret and understand this situation more thoroughly and to improve the programme, surveys were carried out with all the tutors and tutees. The survey designed for tutors consisted of 29 items asking about their perception of the effectiveness of session operation and their own tutoring skills and experiences. The one for tutees consisted of 44 items also asking about their perceptions of the programme and evaluating the sessions run by their own tutor with whom they studied throughout the semester. 39

tutors and 110 tutees answered the survey at the end of Semester 1, and 33 tutors and 51 tutees answered the survey at the end of Semesters 2 in the academic year of 2017.

Whilst the results of the surveys suggested positive influence on both tutors and tutees' language and learning performance as well as their satisfaction in part, it also showed a strong indication that the programme is work in progress and that improvements need to be made, especially with regard to tutor training. More specifically, this includes tutors' skills to facilitate collaborative learning and learning more broadly, their own linguistic understanding at much deeper level, and ability to communicate that to tutees.

In order to address those challenges, tutor training contents and programme structure were reviewed for reconstruction. As the first iteration, learning resources specifically designed to help tutors lead collaborative learning, rubrics and criteria for observing and reflecting on tutorial sessions, and videos which show sample tutorial sessions demonstrating both desirable and undesirable behaviours/attitudes as peer tutors were developed. Furthermore, opportunities for deepening their understanding of the tutoring subject matter were provided through case studies and project-based learning.

This presentation discusses the survey results and the actions taken to address the challenges faced by the participants in the peer tutor programme. Directions and implications for future studies and application will also be discussed.

References

Biggs, J. and Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University (4th ed.)*. Glasgow, UK: McGraw-Hill Education.

MEXT. (2017). *Heisei Nijūhachinendo Monbukagakuhakusho*. Retrieved January 9, 2018, from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/detail/1398214.htm

#18. 研究発表

【第3室】(303 教室) 15:15~15:45

司会 川口恵子 (芝浦工業大学)

アクティブラーニングで文法を学ぶ —ディクトグロスを用いた協同学習の効果—

How to Learn Grammar in Cooperative Learning with Dictogloss

山本 成代 (創価女子短期大学)

臼倉 美里 (東京学芸大学)

1. はじめに

アクティブラーニングを文法指導で実践するには、どのように行ったらいいだろうか。学生達が能動的に学び協同して学習を進めて行く姿は、教師が常に追い求めているものであろう。第一著者・第二著者は、これまでディクトグロスの有効性を様々な観点から研究してきた。学生達は文法学習の必然性を感じていながら、いざ、教師の説明が始まると、思考を活性化することができず、受け身の授業となり集中なくなってしまふ。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らいいだろうか。著者達は、ディクトグロス (dictogloss; Wajnryb, 1990) 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。ディクトグロスを行う過程で、文章復元の段階で協同作業を行わせることにより、協同学習の利点が多く出てくる。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アクティブラーニングを実践できるのか、またそれがどのような利点を学生達に産み出しているかを、学生のコメントを分析することにより立証していく。

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. ディクトグロスによる協同学習

ディクトグロスは、個人が持ち寄ったリスニングメモに基づいてグループで完成した文を作り上げるというタスクである。このタスク遂行のために、学習者はペアまたはグループで協力して英文を復元していく。文章復元時には、学習者間に多くのインタラクションがおこり、学習者は問題解決のために意味交渉を行いサポートしあう。復元時におこる意味交渉は、多くが文法に関するものである。サポートしあって文章復元を行っていくうちに、一人では考え付かなかった回答に達する場合もある。また、この段階での文法に関するディスカッションは、クラス全体に自分の意見をさらさなくてもいいため、リラックスしてできる。こういった観点からも、ディクトグロスの復元作業時に、協同学習の根幹である社会文化理論 (The Sociocultural Theory) が適応されると言えよう。

4. 学生のコメント分析

複数回分のディクトグロスシートの振り返りの記述の中から、協同学習および文法学習に関するものを抽出し、その傾向を分析した。まず特筆すべきは、多くの学生がグループによる英文復元作業に対して肯定的な反応を示していたことである。その中でも特に、一人ではできなかったであろうことを、友人と協力し合って行うことで達成できたという記述が目立った (例: グループでそれぞれが聞き取った部分と言って補いあえるから最後まででしっかり正解に近づけるのでやりやすかったです)。また、文法学習に関しても、友人とのディスカッションを通して新たな気づきが起こる様子が見られた (例: メモを参考にグループで話し合う際に、文法についてお互いに確かめ合ったり、一人では気づけなかったことにも気づくことができるので、いろいろなものを吸収しながら学べる形が自分にとって新鮮でした)。また、ディクトグロスの回数を重ねると、文法に関する学び合いがより起こりやすくなることも確認された (例: 今日のディクトグロスは、みんなで話し合っている時にわからない部分は文法を考えて解きました。私が分からなかったところは他の子が文法を教えてくれたりと、ディクトグロスを通して学べるのが沢山ありました)。

さらに、協同学習は個人の動機付けを高める効果があることも確認された (例: なかなか完璧な文章を作ることは難しかったです、仲間たちと力を合わせて答えを導いていく行程は、楽しかったし、もっと力をつけたいと思うきっかけにもなりました)。このような学生の発言 (記述) は、通常の教師中心型の授業ではなかなか見られないもので、ディクトグロスを通じた協同学習は、アクティブラーニングのメソッドとして有効であると言える。

参考文献

- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
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)

#19. 実践報告

【第3室】(303教室) 15:55~16:25

司会 藤尾美佐(東洋大学)

学習者と創る異文化適応の英会話授業 —聞き取り調査の結果から

Japanese ESL Students Talk about Cross-Cultural Conversation Class They Need

大味 潤(東京経済大学・非常勤講師)

1. はじめに

2020年の東京オリンピックに向け増大する訪日観光客に対応する英語力は増々必要とされているが、AIやスマホの自動翻訳機能を補っても日本人の対人コミュニケーション能力は十分とは言えない。対人且つ人前で行う英会話は日本人学習者にとって心理的、文化的要因で容易ではない為、日本人教員も英語ネイティブの教員も、学生の消極的な反応にその試みを諦めてしまうケースが少なくない。英語教授法の多くが欧米を中心に欧米の文化背景を持つ学生を前提に議論されてきた為、異文化適応の観点を欠いたままで日本人学習者に実践してもその効用は少ない。

発表者はこれまで異文化適応の観点から、対人コミュニケーションを目的とした日本人向けの第2言語としての英語教育の在り方を10年来模索して来た。教員側から見た問題は授業評価と併せ随時改善してはいたが、今回は受講を終えた学生数十名に学習者目線で当授業や英語教育全般を評価してもらった。その結果、日本人学習者は積極的に参加できる教室活動と出来ないものを明確に区別し、今後の授業の方向性に多くの示唆を残した。今回は学習者目線のフィードバックの重要性と有効性について発表し、英会話力養成を目指す教員関係者広くから意見を待ちたい。

2. 調査対象

対象クラスは4年制大学2校の必修授業クラスである。専攻は情報系、音楽系、舞台系、社会系等で週1回と週2回のクラスがある。年間の授業回数は週1回で年間約30回、週2回で年約60回となる。学生数は1クラス12~28人で、プレイスメントテストによりクラス内の学力は近似しているが、TOEIC換算では200~800点位である。英語力も好き嫌いにしても幅が非常に広いのが特徴である。

3. 授業形態

授業活動は3~4回のペアワークを中心とする。教員が用意した様々な場面の会話スキットを、ランダムに組ませた学生が約10回程度の練習で仕上げ、皆の前で

発表して終了する形を取る。練習のステップは次の4つ。「読み合わせ」ランダムに組んだ相手と役割を決め、各パートを実際に声に出して読む。2回。「暗記」見ないで言えるよう声を出しながら暗記。3回。「要点」後述の日米異文化差に従い、欧米文化を会話に組み込み。日本人同士の会話とどう違うのかを同時に考える。3回。「仕上げ」実際の場面を想定し、自然な動作を加え仕上げる。全員が終わった所で、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す。全ペア成功の後に次のスキットに移る。尚、当クラスでは第2言語教育として設定しているので、スキットは学生が日常で遭遇する内容としている。また同内容ながらも、学生は部分が異なる4つのパターンで練習している。これは単なる丸暗記に終始しないように、同時に違いを間違いと恐れないように配慮している為である。

4. 日米異文化項目

取り扱う異文化要素は以下の通りだが、詳細は発表時に行い、ここでは項目だけの紹介に留める。「視線」「握手」「笑顔」「距離」では日米で明確な文化差がある「基本動作」を身に付け、「声量」「発話の重なり」「間の埋め方」「強弱リズム」で英会話特有の「聞こえ方」を学び、「上半身」「下半身」「手腕の使い方」「顔の表情」で英語話者に特徴的な「見え方」に注意して会話を行う。この後「感情表現」「時間的価値観」「不協和音」「ユーモア」で認知的文化差について学習する。

5. 学生からの懸念

学生の授業への懸念は、教員の想像を遥かに超え実に多岐に亘っている。詳細は発表時に行う為、以下要点のみ箇条書きとする。初めて組む学生の反応、発表時のクラスメートの視線、ネイティブとカタカナ発音、クラス内の仲良しグループの有無、女子学生が多いクラスの問題、仲良くなれたクラスの利点と欠点、仲良くなれないクラスの問題点、スキット内の表現選択の問題、自己表現の願望と非力な英語力とのギャップ、英会話力願望とテスト英語勉強との板挟み、スキットの安定性と応用力の無さ、カタコト英語の恥ずかしさと冒険心とのアンバランス、等々枚挙に暇が無い。学生達は正直な感想を述べると同時に、授業を批判しただけではなく、各問題点の解決策を具体的に示唆してくれている。

6. 問題点

今回の学生への聞き取り調査は、あくまでボランティア対象のものなので、教員や授業に好意的な学生しか集まっていない可能性がある。その為、学期途中で脱落した学生やクラスに存在していたであろう不満分子の意見は得られていない。包括的な授業改善や安定した英語教授法の確立には、別の調査が必要である。また単年度の調査では不十分である為、次年度以降継続して行うことは勿論、年度途中での調査も考えて行きたい。

#20. 実践報告
【第3室】(303教室) 16:30~17:00

【 C A N C E L E D 】

#21. 実践報告

【第4室】(307教室) 14:40~15:10

司会 田口悦男(大東文化大学)

国際ビジネス交渉における英語力とビジネス・センスの相互作用

Synergy Between English Proficiency and Business Sense in International Business Negotiation

戸田 博之(東京大学・大学院生)

研究の動機：

本研究は、ビジネス英語に必要な二つの要素、英語力とビジネス・センスのうち、ビジネス・センスに焦点を当てる。このビジネス・センスは、ビジネスマンとしての仕事を経験しなければ持ち得ない能力なのだろうか？それとも、人にはこのような能力がもともと備わっているのだろうか？この点を明らかにするための研究をしたい。ビジネス現場での経験のない学生が、彼らの日常の場面で書く日本語あるいは英語でのEメールと、ビジネス的な場面設定で書く日本語・英語のEメールでは、どのような違いがあるのだろうか？

両者を比較したとき、相手への配慮というビジネス・センスの主要素に関しては、どのような実態なのかを、ケーススタディー的にデータ収集し、質的分析をし、そこに浮かび上がる要素や関係性を詳細に記述していきたい。

研究の目的：

「ビジネス場面でのビジネス・センスと非ビジネス場面でのそれでは、どのような違いがあるかを明らかにすること」が本研究の目的である。これをさらに詳細に述べると、「相手への配慮(報酬・信用・理解・尊重)ができる『ビジネス・センスのあるメール』という観点から見たとき、メールが目的を達成するにあたって、日常的場面におけるメールと、ビジネス上の場面におけるメールでは、同一の書き手の書きぶりにどのような違いおよび共通点が認められるのか」である。社会人予備群である学生が日常生活の中で使っているビジネス的センスの運用の実態を、ビジネス的場面設定で使われている運用の実態と比べてみる実験を行いそれを分析する。

実験：

ビジネス経験のない学生におけるビジネス・センスの調査—日常的場面設定とビジネス的場面設定で発揮されるビジネス・センスの比較—というテーマで実験を行った。
実験で明らかにしたい点：

- 1 ビジネス・センスとはビジネスという特定場面においてのみ発揮される能力なのか、それともビジネス以外の場面でも使われているのか？
- 2 もし後者であるなら、ビジネス的場面設定と日常的場面設定での運用の実態は、英語力とビジネス・センスの関わりにおいてどのような実態なのか？

実験の方法と手順：

ビジネス経験のない学生が、日常的場面設定で発揮するビジネス・センスと、ビジネス的場面を与えられた時に発揮するビジネス・センスの運用の仕方を英語力も絡めて分析する。

被験者は関東地区の大学生・大学院生6人で、一人約2時間をかけて、タスクと面接を実施した。タスクの内訳は、英語問題15分、Eメール・ライティング60分（4つの課題：英語20分、日本語10分、英語20分、日本語10分）、そしてタスク直後のインタビューでタスクのプロセスを振り返って語ってもらう。タスクの詳細は、Cテスト15分（標準テストとの相関があると認められているテスト）また TOEIC・TOEFL・英検等のスコアの自己申告は参考資料にとどめる。タスクのメインは、Eメール・ライティングである。

その内容は以下のような4とおりである。①学生にとって日常的な場面設定で書く英文Eメール20分。②学生にとって日常的な場面設定で書く日本語Eメール10分。③ビジネス的場面設定での英文Eメール、④ビジネス的場面設定での日本語Eメールの4通りのメールであり、それぞれ目的のあるメールで、いずれも相手にお願いをすることを目的とするメールである。相手を動かすためには、言語的能力と共にビジネス・センス（その多くは「相手への配慮」）が問われる。

これらの4通りのEメールを、言語的能力とビジネス・センスの2つの軸で比較分析していく。そのような質的分析の中で、メール・ライティングにおいて、言語能力とビジネス・センスの両者が相乗作用的に、そのメールの目的を達成していく様相を記述し、知見を得る。

結果と分析：

タスクの直後に以下の質問をして、録音の文字おこしをする。質問内容は、まず個々のタスクについて、どんなところが難しかったかを問い、ほぼ同じ内容で日本語と英語の両方で表現することの影響はあったかなど、きめ細かい質問で書き手の認知を浮き彫りにする。また、日本語では言えるのに、それを英語だと表現できないと感じたところはあるのか、それはどこなのか、それに対してどう対処したのかについて質問した。また同じように、日常的設定なら表現できるがビジネス上の設定ではできないと感じた点についても質問した。最後に4つの場面（通常場面で英語・通常場面で日本語・ビジネス場面で英語・ビジネス場面で日本語）で頼みごとの交渉をする際に大切だと思う点について意見や感想を自由に述べてもらった。発表では、実践した6人のケーススタディーについての分析と考察を展開する。

#22. 研究発表

【第4室】(307教室) 15:15~15:45

司会 田口悦男(大東文化大学)

“LINE Study”—自主的な学習の实地

“LINE Study”: Autonomous Learning

木村 美由紀(東京慈恵会医科大学・非常勤講師)

この実践報告では学生の間で広く利用されているコミュニケーションアプリ「LINE」を使用し、「講師」と「自ら進んで英語力を伸ばしたい学生(N=104)」とが教室外でLINEを使用してwriting課題をおよそ11か月間行った(以下、これを「LINE study」と呼ぶ)結果を示す。LINEの利点は3つある。まず「instantaneousなcommunication」が可能であり、送る側も受け取る側も瞬時に会話を実現できる。もう一つは「既読」という有意な機能で、講師は学生の「既読」の文字を見るだけで彼らの進行具合を確認することができる。その他、学生から述べられた有益な点は、対話者に対し親近感が増し、遊び、あるいはゲーム感覚でやりとりが実施できることにある。2017年4月当初「英語のみでcommunicationを取りたい」という学生達とLINEの交換を行った。一回目は、単なるsmall talkの部類だったが「これではacademicな英語の上達には貢献できない」と判断したため、2回目からはLINE上で学生にwritingの課題(IELTSまたは、CAE)を3-4週間に1回ずつ与え、その後講師がCorrective Feedback(Bitchener and Storch: 2016)を返信するという「LINE study」を開始した。

【Autonomous learning】

“Autonomous learning refers to learning in which learners demonstrate a capacity to control their learning”(Benson 2011:124)という解釈をベースとして、以下のリサーチクエスションを設定した。Q1. 教室を離れてAutonomous learningは存在しうるのか? Q2. 存在するとしたら、それはどのような指導方法なのか? もし、その指導方法(LINE study)が有意義なものであるとしたら、その戦略と講師の適した指導とは何なのであろうか? Q3. 上で述べたAutonomous learning(LINE study)による言語能力向上は可能か?

「LINE study」の特徴は先生のコメントも含め、100%英語で、後は学生の意思に従い自由に進行させた。例えば課題は宿題でもないし、大学の授業の点数には一切関係がない。回答は何文字でも構わない、そのタスクをやりたければやる。やりたくない時はパスできる。時間的な期限も無い。しかし、日本人に馴染みのない課題(e.g.

自国の NPO 団体について述べる) の場合、課題と共にヒントとなるような情報も提供した。「LINE study」の目的の 1 つは、学生に英語の使用を身近に感じてもらうことであった為、講師はできる限り彼らの要求に応えるよう努力した。

【調査】

参加者は関東の 3 大学の 1 年生 104 名、但し「LINE 上では一切日本語は使用しないことを条件として理解している」学生のみとした。前期は学生の書いた Text を多変量解析でカテゴリー化した ($N_1=61$)。そして、ミス分類及び、文章の長さとの関係をカイ二乗検定で表した。後期は質問紙から得た autonomy に関するデータを分類化し、二項検定にかけた ($N_2=49$)。

【結果】

中間報告としては、A) 日本語の「直訳」が多く、英語では illogical (Honna, 2012) な文章が多いこと。B) 文法 (冠詞、時制)、語順、語彙の選択ミスが目立つこと。C) 長い文章、特に 1 文が 20 words 以上であるものに関してはミスが出る傾向が非常に高かった ($\chi^2 = 6.42, df = 1, p = .02$)。後期の終わりでは質問紙分類と二項検定より、D) autonomous learning の key は、英語への高い向上心と、講師の豊富な言葉による励まし ($z=-6.0, P=.00003$) により「LINE study」の続行が可能になる傾向が明らかになった。

【考察モデル】

Figure1 は今回の報告の内容をモデル化したものである。学生にとっては C) が重用となり、講師は、4 つの要素を実施すると効果的な autonomous learning となる。

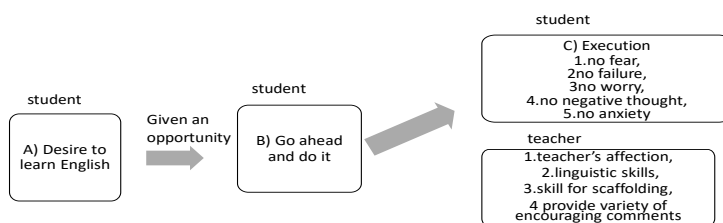


Figure 1. Autonomous learning with LINE study

Benson, P.Storch, N. (2011). *Teaching and Researching Autonomy (2nded.)*. New York. Routledge.

Honna, N. (2012). The pedagogical implications of English as a multicultural lingua franca. *Journal of English as a Lingua Franca* 1/1, 191-197.

#23. 研究発表

【第4室】(307教室) 15:55~16:25

Chair: Tada, Go (Teikyo University of Science)

Japanese Learners' Grammaticality Judgment of *wanna* Contraction

Ito, Yasuko (Kanda University of International Studies)

Second language (L2) acquisition research has explored the acquisition of various syntactic constraints by L2 learners, one of which is *wanna* contraction. There is a significant amount of discussion about linguistic analyses of *wanna* contraction (e.g., Chomsky & Lasnik, 1977, 1978; Lakoff, 1970; O'Grady, 2005; Postal & Pullum, 1978, 1982; Pullum, 1997), but there is a very limited body of research regarding its acquisition, both in first language (L1) and L2.

What is special about *wanna* contraction is exemplified in the following.

- a. Who do you want to/wanna advise?
- b. Who do you want to/*wanna advise Mary?

In (a), where *who* is the object of the infinitival verb *advise*, contraction of *want to* to *wanna* is possible (object extraction). On the other hand in (b), where *who* is the subject of the infinitival verb *advise*, such contraction makes the sentence ungrammatical (subject extraction). A standard view about this contrast is formed within the generative framework, which claims that a Case-marked trace intervening between *want* and *to* blocks the contraction in (b) (Jaeggli, 1980). As abstract principles of Universal Grammar (UG) are believed to be involved in determining the conditions under which contraction can take place (e.g., Chomsky & Lasnik, 1977, 1978; Jaeggli, 1980), researchers in the field of language acquisition have explored the acquisition of this contraction constraint, that is, the knowledge about where contraction can take place, in order to determine whether the L1 and L2 acquisition is guided by UG principles. The logic behind the UG-based studies is as follows: If a particular linguistic structure is not instantiated in the learner's L1 (in the case of L2 acquisition) and cannot be derived in a straightforward way from the input, and yet the learner produces it with the target distribution or judges its grammaticality/ungrammaticality correctly, it is concluded that the learner must have access to UG (White, 1989, 1990, 2003a).

The most extensive investigation of the L2 acquisition of *wanna* contraction to date is that of Kweon (2001). However in Kweon's grammaticality judgment task, stimuli were provided only with contracted *wanna*, and none of them had non-contracted cases of

want to. Inclusion of non-contracted cases would be crucial in determining whether or not the learners' correct rejection of subject extraction is due to the difficulty in processing, and so it will be taken into consideration in the present study.

The present study aims to examine adult L2 learners' acquisition of *wanna* contraction. The L2 learners' L1 was controlled by soliciting only Japanese learners of English. Japanese is a *wh*-in situ language. Thus, neither *wh*-movement nor its trace, which are the abstract grammatical representations considered to be involved in *wanna* contraction, are instantiated in their L1.

Ninety-three Japanese learners of English took a grammaticality judgment task which consisted of 24 experimental items and 24 fillers, with a context provided as shown in the following example.

General context: Audrey and David are working at a travel agency.	
Context :	There will be a training session for new employees next week. Audrey wants to advise one of the new employees at the session. David is curious to know who it will be, and asks her:
David :	Who do you want to advise at the training session next week?
QUESTION :	<i>How does this sentence sound?</i> <i>perfect okay strange awful no opinion</i>
SUGGESTED IMPROVEMENT :	(Participants rewrite the sentence here if they have judged the sentence to be “strange” or “awful,” or had “no opinion.”)

The experimental stimuli consisted of six conditions: Object extraction, subject extraction, and no extraction, all of which were presented with and without contraction. Subject extraction with contraction (e.g., **Who do you wanna advise Mary?*) was the only ungrammatical condition. The participants were divided into three groups according to their English proficiency as measured by the cloze test: High level (JPN-H), intermediate level (JPN-I), and low level (JPN-L).

The results showed a proportional increase of learners who were correctly differentiating the contraction patterns and the decrease of those who were overgeneralizing the patterns over the three proficiency groups. This suggests that a developmental pattern among the L2 learners with respect to the contraction constraint.

#24. 研究発表

【第4室】(307 教室) 16:30~17:00

司会 多田豪 (帝京科学大学)

ライティング力向上のための品詞認識の重要性と
アクティブラーニングを使った品詞理解の取り組み

**Scaffolding English Writing Skills by Enhancing Recognition of
Parts of Speech Using Active Learning**

山科 美智子 (埼玉女子短期大学)

英語4技能の中で、発信するための技能であるスピーキングとライティングに苦手意識のある英語学習者は多い。特に初級から中級の学習者にとって、自分で単語を選び、英語文法に則ってセンテンスを組み立てるというタスクが必要とされるスピーキングとライティングは負荷が高い。ことにライティングは、学習者が組み立てたセンテンスが目に見える形で示されるため、学習者の文法運用能力とその問題点が明白に表れる。

昨今、短大や大学で、初級、中級者 (TOEIC®500 点未満の学習者) にライティングを指導していると、単語の品詞認識ができていない学習者が多いことを痛感する。品詞は中高の英語授業で必ず習得しているはずの文法事項であるが、実際には大学生でも、形容詞と副詞の違いがわからない、名詞と形容詞の区別ができない、などの問題点を抱えている学生が多く、その結果文法に則って正しい順序で単語を並べることができない学生が多くいる。

この研究では、大学2年生の必修英語クラスでライティングタスクを課した際の品詞に関する間違いを分析し、その後2種類のアクティブラーニングによる品詞ドリルを行った後、再度ライティングタスクを課して、前回のライティングと比較することで、品詞ドリルの効用を検証した。

まず、接尾辞によって品詞を見分けるドリルを20問×3セット行った。各自で練習した後、ペアを組んで、ひとりが単語を読み、ひとりが単語の品詞を答えるというペアワークを5分間行い、規定時間の中でいくつの単語の品詞を正しく認識することができたかを競った。結果を分析すると、語幹に変化を加えることなしに接尾辞を付けることができ、ストレスの位置も変わらない *Neutral suffixes* の正解率は高かったが、接尾辞を付ける際に語幹が変わり、かつストレスの位置も変化する *Nonneutral suffixes* の正解率は低かった。よって、接尾辞を教える際は、*Nonneutral suffixes* が語尾につく場合の語幹変化やアクセントの変化に学習者の注意を向けて

いく必要があることがわかる。

次に、短文の空欄に適切な品詞を挿入するドリルを行った。品詞ドリルは、TOEIC^{L&R} のパート 5 に出題される短文穴埋め問題の中から品詞問題用のドリルを使用した。TOEIC^{L&R} のパート 5 では、空欄に選択肢から正しい品詞を挿入する問題が多く出題されるが、1 問約 20 秒のペースで解いていかなければいけないため、4 つの選択肢の単語の品詞を瞬時に判別するスキルと、空欄に挿入すべき品詞の即座の判断が必要になる。このスキルを磨くことでライティングにも応用することができるのではと考えた。

まず、文構造と挿入される品詞のパターンを 13 に分けたドリルを用いて、各パターン 10 問ずつの問題を各自が学習した後、ペアになって、ひとりが英文を読み、ひとりが日本語訳を即座に答える練習をする。そのあと、13 のパターンをランダムに混ぜた問題を解いて、ペアで正解とその理由を確認しあうことによって、品詞認識を確実なものにしていった。ドリルは、「TOEIC[®]L&R テスト英文法ゼロからスコアが稼げるドリル」高橋恭子著を使用した。

ドリル後のライティングでは、品詞の間違いが格段に減り、正しい文法でセンテンスが書けるようになっていた。ドリル前に品詞の間違えを含んだセンテンスを書いていた学生の 75% が正しく品詞を使えるようになり、ドリル後も品詞を間違えた学生も、訂正が必要であることを指摘すると、自ら修正することができた。

以上の研究から、接尾辞による品詞の見分けと、文構造と品詞の関係をパターン化したドリルが、品詞理解の定着に有効であり、ライティング力向上に効果があることが実証できた。またドリルの際に、アクティブラーニングを取り入れることによって、ペアで品詞やセンテンスを声に出して出題したり、制限時間内の正解率を競ったり、正解の理由を説明しあったりすることによって、より確実で素早い品詞理解の定着を図ることができた。

#25. 研究発表

【第5室】(304 教室) 14:40~15:10

司会 齋藤早苗 (東海大学)

日本人大学生の長期留学の成果と課題：
事後研修および長期的キャリアにどう結びつけるか

**The Gains and Challenges of Japanese University Students
through a Long-Term Study Abroad:
How to Connect their Outcomes to their Long-Term Career**

藤尾 美佐 (東洋大学)

近年、多くの大学が長期・短期の留学プログラムに取り組んでおり、その成果や課題を報告する研究も増えてきている。一方で、これまでの先行研究は、言語能力に焦点を当てたものと、社会文化的側面に焦点をあてた研究が乖離しており、両者を統合する研究が少ないこと、また、長期留学に関する研究が少ないことなどの課題も指摘されている (Kinginger, 2013)。

本研究は、イギリスの大学に1年間留学した大学生5名が、1) スピーキング能力 (特に流暢性)、2) 発話交替と積極的な会話への参画、3) イギリス文化への適応という3点において、どのように変化したかを調査したものである。1) は言語能力、2) はコミュニケーション能力、3) は異文化能力の構成要素の1つであり、本発表では、特に2) と3) に焦点を当てる。

データ収集は複数のデータを併用する triangulation の方法を取り、下記のデータを収集した。データ収集期間は、イギリスでのターム1開始時 (2015年10月) からターム2終了時 (2016年3月) までである。

- ① 調査開始時と終了時点でのアンケート
- ② 3地点 (ターム1開始時、ターム2開始時、ターム2終了時) での、イギリス人母語話者との会話データ
- ③ 上記会話後の、筆者との日本語でのポスト・インタビュー

①のデータは、被験者の英語教育に関するバックグラウンドを調査するために行なった。5名全員が IELTS6.0 以上の高い言語能力を有するものの、海外での留学経験は今回が初めてである。

②のデータは、あらかじめ質問事項をある程度設定した半構造的な会話データと

し、同一のイギリス人をインタビュアーにした。これは、参加者5名の比較を容易にすると同時に、ある程度の自由度を持たせる（半構造的にする）ことにより、会話の自然な流れの中での、参加者の発話交替なども観察するためである。質問項目には、食事や旅行など、比較的話しやすい日常的な話題から、授業内での課題やイギリス社会への適応などの、認知的に負荷の高い話題も含めた。

具体的な分析方法としては、上記2)に関しては、3回の母語話者との会話を通じて、発話量（発話語数と発話時間）と会話構造（質問と答えのシークエンスや積極的な会話への参画）がどのように変化したかを分析した。英語母語話者と非母語話者間の会話では、母語話者がイニシアチブを取って質問を行い、非母語話者はそれに答える傾向にあることが報告されている (Long, 1983) が、今回のデータでは、3回の会話を通じ、発話量のバランスがどう変化したかをまず測定した。また会話への積極的な参画や対話者との関わりという側面からは、上記 Long の分析方法に加え、Fujio (2011) のモデルに基づき、Interpersonal strategy の使用も分析した。Interpersonal strategy とは相手の発話に積極的に関わっていくための戦略で、あいづち (reactive tokens) や相手の発言へのコメント (assessment strategy) などが含まれる。分析の結果としては、1名の被験者が、冬休みを境に顕著な変化を示しており、その要因についても本発表の中で考察する。

また3)に関しては、参加者の発話内容を分析し、異文化適応の状態を観察した。参加者は3ヶ月を経過した時点で、イギリスの生活にある程度適応できたと発言しているものの、教室内のグループ・ディスカッションで発言できないことやイギリス人母語話者に話しかけづらいことなどが、参加者の共通点の課題として上がっており、発表の最後では、留学前に必要となる研修や、留学後の成果を帰国後どう維持し、キャリアへとつなげていくかについても提案する。

<参考文献>

- Fujio, M. (2011). *Communication strategies in action: The negotiation, establishment, and confirmation of common ground*. Tokyo: Seibido.
- Kinginger, C. (2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensive output. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.

#26. 研究発表

【第5室】(304 教室) 15:15~15:45

司会 斎藤早苗 (東海大学)

小学校英語指導者のコア・コンピテンスをめぐって —教職課程調査結果と今後の課題—

Core Competences as Elementary Educators of English: Research Findings and Implications

山口 高領 (立教女学院短期大学)

久村 研 (田園調布学園大学)

1. はじめに

2020 年度の小学校英語教育の本格導入に向けて、コア・カリキュラムや次期学習指導要領などの制度設計をはじめ移行期間に使用する教科書の発行など、着々と準備が整いつつある。一方で、肝心の英語指導者は、学級担任、専科教員、中学校英語教員、ALT、外部人材など多様であり、彼らの資質・能力が一定レベル以上に確保され、教育の質が担保されるかどうかは不確実である。この課題に対処するために、本研究では、中等教育対象の『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』(JACET 教育問題研究会, 2014) の自己評価記述文を源泉として、小学校英語指導者の資質・能力、すなわち、コア・コンピテンスを特定し、J-POSTL の小学校版 (「J-POSTL エレメンタリー」) を開発することを目指している。2017 年に J-POSTL の自己評価記述文 180 項目を基に、「J-POSTL エレメンタリー」自己評価記述文草案 167 項目を開発した。草案の開発は、小学校現職教員に対する対面式による聞き取り、メールによる意見聴取、検討会議の 3 段階で行われた。3 段階を通じて延べ 90 名余りの研究者と実践者が関わった。

2. 本発表の目的と調査方法

本発表は、開発した草案を基に、大学の教職課程修了時まで、小学校教職課程履修生が身に付けておく必要があるコア・コンピテンスを特定するために、本年 1 月～3 月に行った質問紙調査の結果を報告し、今後の課題を探ることを目的としている。今回の調査対象は、小・中の連携を考慮し、小学校と中学校英語教員の養成課程を有している全国の大学 (合計 560 件) における英語教育担当者である。質問紙では、回答者の属性、および、167 の自己評価記述文草案について回答を依頼した。各記述文については、教職課程修了時まで、履修生が身に付けておく必要が

あるか必要がないかに関して、「必要」あるいは「ある程度必要」を3、「どちらとも言えない」あるいは「判断できない」を2、「必要ではない」あるいは「あまり必要ではない」（「教職課程で要求するには無理がある」も含む）を1とした3段階で尋ねた。

3. 調査結果の概要

詳細なデータと分析は発表時に示すが、調査結果の概要は以下の通りである。

表1 回答3の割合と項目数

回答3	90%以上	80%台	70%台	60%台	50%台	40%台	30%台
項目数	29	36	37	32	23	9	1

表2 分野別回答の割合

割合	教育環境	教授法	教授資料	指導計画	授業実践	自立学習	評価
回答3	86.1%	74.5%	71.4%	80.1%	78.3%	58.3%	68.3%

表3 教授法の領域別回答の割合

割合	話す活動	書く活動	聞く活動	読む活動	文法	語彙	文化
回答3	87.7%	73.8%	79.2%	64.3%	71.4%	67.6%	69.3%

表4 自立学習の領域別回答の割合

割合	児童の自律	プロジェクト	ポートフォリオ	ウェブ上	特別活動
回答3	63.1%	63.5%	46.2%	61.9%	55.4%

4. 課題

表1から、70%以上の102項目が現行のJ-POSTL【英語教職課程編】の記述文数に概ね匹敵することが判明したが、これらを小学校養成課程の記述文として特定することにはさらに精査が必要と思われる。まず、表2から特に、4技能5領域の育成に関わる教授法と、「主体的な学び」の実現に関わる自立学習に課題がある。「教授法」は全体で70%を超えているが、その内訳は表3で示す通り、「読む活動」の大半の記述文が養成課程に含まれない。次期指導要領の内容を考慮すると、「語彙」「文化」とともに養成課程に必要な記述文を拾う必要がある。一方、表4は、「自立学習」の大半が養成課程で指導されないことを示唆している。しかし、教育方法の改善、及び、小学校教育における英語教育の意義を考慮すると、養成課程の指導者の意識改革が求められる。特に、ポートフォリオ（幼児・初等教育ではファイルなどの呼称で実際に活用されている事例が多い）に対する理解を深める必要がある。この分野の記述文の中には養成課程でも必須な項目が含まれていると考えられる。

<本研究は JSPS 科研費 16H03459 の助成を受けたものです。>

#27. 研究発表

【第6室】(308教室) 14:40~15:10

Chair: Okugiri, Megumi (University of the Sacred Heart)

Discrepancy Between Teachers' and Learners' Preferences of Oral Corrective Feedback Types

Sekine, Yukihiro (Kansai University; graduate student)

Sano, Fujiko (Tokoha University)

It has been a significant issue if and how learners' errors should be corrected during interactions in a communicative language classroom. Since Hendrickson (1978) stressed the importance of correcting errors in the educational settings, a lot of studies have examined the effects of corrective feedback (CF) and tried to identify CF types that lead to learners' uptake and repair. They invited participants from immersion and ESL settings. These language learning environments mean participants were learners with high-level oral proficiency. Moreover, the studies of this topic have only explored how effective which CF types are on what kinds of errors. However, no studies have examined how learners perceive CF during oral interaction in the classroom. No studies except one, Loewen and Nabei (2007), have focused on intermediate level learners in an EFL context such as Japan.

This presentation aims to exemplify a discrepancy between teachers' and learners' preferences of oral corrective feedback types. Specifically, it compared the differences among responses from different proficiency-level groups. The result indicated a gap between what research to date exhibits and what the participants of this study showed. Moreover, there appeared differential tendencies among different proficiency-level groups. Therefore, this study addresses the following research questions:

- (1) What type of CF do the teachers prefer to provide?
- (2) What type of CF do the learners prefer to receive?
- (3) Do the teachers' and learners' preferences match?

The study implemented two types of measurement tools: interviews with teachers, and a questionnaire with university students. A total of 93 teachers and learners participated in this study: 3 teachers and 90 university students. The interviews were conducted with the three experienced native-speaking teachers who teach oral communication at a private university in Japan. Their teaching objectives were fostering students' communication skills, such as discussion, summarizing, and oral presentation skills. The teachers

provided information about their awareness and preferences of CF types. The questionnaire was deployed in intact classes of the three teachers. The students were in their first, second, or third year of study at the university and are studying global communication or English language as their major. The students' English language proficiency were around 400 to 800 over in TOEIC test scores. The students completed the questionnaire and chose the best and the least ways of receiving CF in their oral interaction in the classroom. The collected data were divided according to the levels of TOEIC test scores and STEP test scores.

The results indicate discrepancies between what teachers prefer and learners prefer to receive. Furthermore, frequency distribution disclosed differences between higher-level and lower-level groups' preferences. Surprisingly, lower group preferred to receive explicit error corrections although research to date identified recast and prompt as ideal teaching strategies to foster learners' linguistic accuracy. However, as literature review shows, higher group preferred recast in their communicative, interactive moves. No groups chose repetition as CF.

This current study concluded that learners and teachers differ in their preferred types of CF. Specifically, learners with lower-level English proficiency tend to prefer explicit corrections as CF during communicative interactions. They may not perceive explicit corrections as interference of communicative moves. Rather, the students may wish to improve their interlanguage.

Finally, educational implications are discussed to promote instructed second language acquisition in Japan, such as needs analysis, assessment of learners' English language proficiency, and decision-making about which types of errors and when to provide CF.

Reference

- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- Loewen, S., and Nabei, T. (2007). Measuring the effects of oral corrective feedback on L2 knowledge. In A. Mackey (ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 361-377). Oxford, UK: Oxford University Press.

#28. 研究発表

【第6室】(308教室) 15:15~15:45

司会 佐藤健 (東京農工大学)

シャドーイング・トレーニングにおける 第二言語流暢さ指標と再生率の質的变化

Shadowing Training: Qualitative Changes of L2 Fluency Markers and Rate of Speech Reproduction

村岡 有香 (聖学院大学)

シャドーイングとは音声を聞きながら数秒遅れて音を再生する音読活動で、これまで同時通訳の訓練として活用されてきたが、現在は日本の英語授業においても幅広く導入されている。英語教育におけるシャドーイング・トレーニングの効果として、第二言語(L2)音声知覚の自動化促進によるリスニング力向上やL2の音声知識データベースの構築や発話動作の自動化による発音やプロソディの向上が多くの研究で検証されている。しかし、シャドーイングがいかにL2流暢さ(スピーキング力)向上に効果があるかについてはまだ十分な研究が行われていない。本研究では、シャドーイングとL2流暢さに着目し、毎回のシャドーイング・トレーニングによる音の再生率の変化が流暢さ向上にどのように関連しているかを分析した。

流暢さの研究に関わる重要な認知モデルとしてLevelt (1989, 1999) の産出モデルがある。Leveltによると、人間の言語産出は主に4つの装置を使用して行われる。まず「概念化装置 (Conceptualizer)」で何を表現するか考え、「言語化装置 (Formulator)」ではメンタルレキシコンにアクセスして、語彙・文法コード化、形態・音韻コード化・音声コード化し、「調音装置 (Articulator)」で発声器官を使って実際に発話を行い、最後に「自己モニタリング」装置 (Self-monitoring) で発話した内容の正確さや適切さを判断する。門田 (2012, 2015) によると、シャドーイング・トレーニングは「言語化装置」、「調音装置」、「自己モニタリング」の機能を強化する働きがあると論じている。シャドーイングを繰り返すことで音声の知覚(音韻符号化)を自動的に行うことができるようになり、このことが言語理解プロセスを支えるワーキングメモリ内の「音韻ループ」の効率化に繋がる。音韻ループを効率的に使えるようになることによって語彙や文法情報の内存化や手続き化が促進され、言語産出の際のメンタルレキシコンへのアクセスの高速化、自動化された語彙・統語情報の活用ができるようになる。また、シャドーイング・トレーニングの

際、英語の音のリハーサルを繰り返すことで、メンタルレキシコン内にある英語に関する音声知識データベースが更新され、音声知覚の自動化とネイティブに近い発音やプロソディの獲得に繋がると考えることができる。つまり、シャドーイング・トレーニングは「早く、ためらいのないネイティブに近い発音による産出」を可能にすると考えられる。また、シャドーイングは音の再生と同時に自分の音声の知覚という2重処理を実行するため、メタ認知としての自己モニタリング機能が鍛えられるとしている。

本研究の参加者は日本の大学に通う中級の英語レベルの女子大生16名で、シャドーイング・トレーニング用の教科書(門田・長谷・氏木・ホワイト, 2010)を使用しながら、11週に渡るシャドーイングを中心にした90分授業に参加した。毎回の授業は、(1) First Listening (5分), (2) Bottom-up Shadowing (10分), (3) Performance Check 1 (10分), (4) Vocabulary Check (5分), (5) Comprehension Check (10分), (6) Grammar Check (5分), (7) Parallel Reading (5分), (8) Top-down Shadowing (10分), (9) Performance Check 2 (10分), (10) Repeating (20分)の順番で行い、毎回異なるパッセージを学習した。授業はヘッドホン付きのパソコンを使用して行い、参加者は付属のCDを使いながら個人またはペアで音声練習をした。「Performance Check 1 & 2」の際の音声録音はWindowsのSound Recorderを使用した。

シャドーイング・トレーニングの流暢さ向上への効果と毎回のシャドーイングの再生率がいかに流暢さに関わっているかを調べるために、①シャドーイング・スキルテストと②スピーチをトレーニング開始前(Pretest)と終了後(Posttest)に行ってもらい、流暢さの質的変化を検証した。①シャドーイング・スキルテストにおいては、約1分間の会話を聞きシャドーイングしてもらった。次に録音されたシャドーイング音声を、玉井(2005)に従い音節に分け、音節ごとに正確に発音されているかどうかを判断して採点した。②スピーチは1分間のプランニングタイムのち、「My Hobby」について自由に2分間スピーチをしてもらった。スピーチデータは「音声」・「意味」・「自己モニタリング」それぞれの側面に分けて分析した。音声面の分析では、スピーチ開始後30秒間の音声を抽出して、発話速度、発話の長さ、ポーズの長さ、フィラーの数における変化を計測した。意味の分析では、語彙数、リーダビリティ(readability)、English Vocabulary Profileを使用して語彙レベルの変化を調べた。自己モニタリングの分析には、自己修正と繰り返しの数を計算した。また、シャドーイング再生率と流暢さの関連性を探るために、授業で行った「Performance Check 1 & 2」の録音音声を使用して再生率の変化も確認した。全ての分析はエクセルと音声解析ソフト「音声工房」を使用して行った。また、エクセル統計を利用して有意差も調べた。分析結果は発表内で提示する。

#29. 実践報告
【第7室】(309教室) 14:40~15:10

【 C A N C E L E D 】

#30. 実践報告

【第7室】(309教室) 15:15~15:45

Chair: Suzuki, Kentaro (Kyoei University)

The Effects of Different Learning Conditions on Vocabulary Knowledge

Kawakami, Mutsumi (Tokyo Denki University)

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has put pressure on English teachers to seek better ways to promote four skills of English in their student, emphasizing productive skills. On the other hand, English learners in Japan tend to traditionally memorize word meanings by using lists, written and oral drills, and flash cards with little opportunity to use the words. Explicit vocabulary instruction seems to be paid less attention than grammar because of limited amount of class time. Many studies in L2 vocabulary acquisition has shown that number of encounters (Waring & Takaki, 2003, Webb, 2007) or retrieval (Folse, 2006; Laufer&Rozovski, 2011) of the words is important factor of learning (Waring & Takaki, 2003). However, multiple encounters of a word are possible only if learners are motivated to read extensively. Furthermore, Noticing Hypothesis (Schmidt, 1994), Involvement Load Hypothesis (Laufer & Hustijin, 2001) support that less efficacy of learning vocabulary through merely reading without attention to word meaning and form. In terms of instructed second language vocabulary acquisition, focus on form during meaning focused activity is beneficial for vocabulary learning(Laufer, 2005). Research over the past decades has demonstrated that collaborative learning during tasks can facilitate second language vocabulary acquisition, contingent upon focusing on words through learner interaction (e.g., Kim, 2008; Swain & Lapkin, 2001). These studies use output-based tasks that enable learners to focus on form to complete the task, such as text reconstruction tasks and picture description tasks in pairs.

This presentation describes an empirical study that explores the efficacy of a collaborative two tasks on vocabulary acquisition, namely dictogloss and fill in gap activity, which is typically employed in many textbooks. Beginning proficiency EFL students in Japanese university participated in this study ($N=82$). An experimental group ($N=31$) performed dictogloss, in which learners are asked to listen to a passage and work together in pairs to reconstruct the original passage. A comparison group ($N=24$) collaboratively worked on vocabulary practice with their partner using fill-in-blank exercise. A control

group ($N=27$) individually worked on the same activity as the comparison group. Vocabulary knowledge is measured using modified version of vocabulary knowledge scale (VKS: Paribakht&Wesche, 1997) with a pretest and two posttests design. Kruskal Wallis test revealed that mean scores for the three groups are significantly different from each other in both the immediate posttest and the delayed posttest administered three weeks after the treatment. Results of Mann-Whitney test with Bonferroni correction indicated that the words learned under collaborative conditions were gained better in the immediate posttest and those learned in the dictogloss task retained better than those practiced with the fill-in-blank exercises. Additionally, the retention of the words was observed best in dictogloss group while significant decrease in the mean scores after the treatment was found with individual fill-in-blank exercise group. The findings of this study suggest the importance of collaborative tasks in learning vocabulary of novice learners.

第11回（2018年度）JACET 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： 伊藤 泰子（神田外語大学）
- 審査委員会： 斎藤 早苗（委員長・東海大学）、川口 恵子（副委員長・芝浦工業大学）、遠藤 雪枝（昭和大学）、菊池 尚代（青山学院大学）、田口 悦男（大東文化大学）、武藤 克彦（東洋英和女学院大学）、林 千賀（成蹊大学）、Brian Wistner（法政大学）
- 大会実行委員会： 伊藤 泰子（委員長・神田外語大学）、小林 真記（神田外語大学）、関屋 康（神田外語大学）、辻 るりこ（神田外語大学）、朴 シウォン（神田外語大学）、藤村 朋子（神田外語大学）、吉住 香織（神田外語大学）
- 大会運営委員会： 新井 巧磨（委員長・早稲田大学）、飯田 敦史（副委員長・群馬大学）、青田 庄真（筑波大学）、伊藤 泰子（神田外語大学）、遠藤 雪枝（昭和大学）、大矢 政徳（目白大学）、大和田 和治（立命館大学）、奥切 恵（聖心女子大学）、小張 敬之（青山学院大学）、川口 恵子（芝浦工業大学）、菊池 尚代（青山学院大学）、清田 洋一（明星大学）、荊 紅涛（創価大学）、河内山 晶子（明星大学）、小屋 多恵子（法政大学）、斎藤 早苗（東海大学）、佐竹 由帆（駿河台大学）、佐藤 健（東京農工大学）、佐野 富士子（常葉大学）、下山 幸成（東洋学園大学）、鈴木 彩子（玉川大学）、鈴木 健太郎（共栄大学）、関戸 冬彦（獨協大学）、田口 悦男（大東文化大学）、辻 るりこ（神田外語大学）、寺内 正典（法政大学）、藤尾 美佐（東洋大学）、Brian Wistner（法政大学）、武藤 克彦（東洋英和女学院大学）、山口 高領（立教女学院短期大学）、山本 成代（創価女子短期大学）、米山 明日香（青山学院大学）、渡辺 彰子（早稲田大学）
- 大会支援学生： 青柳 実優、川村 仁美、葛田 楓、白川 智也、花輪 翼、藤井 麻友、ホ ブ アン ハイ、梁瀬 貴則、分部 大（以上、神田外語大学学生）