

ISSN 1349-5135

# Dialogue

Vol. 13

TALK

**Tanabe Applied Linguistics Kenkyuukai**

(田辺英語教育学研究会)



## Dialogue 13 巻頭言

### 引き取り手のない故人\*

松坂ヒロシ

おなじみの掲示についてお考えください。「駅構内または車内等で不審なものを発見した場合は直ちにお近くの駅係員または乗務員にお知らせください」という、誰でも一度は駅で見たことがあるに違いない掲示です。これに英語が添えてあります。‘Please inform the station staff or train crew immediately if you notice any suspicious unclaimed objects or persons in the station or on the train.’（私が見た掲示では、なぜか、英語のほうにだけ「不審者」への言及がありました。）

この英語について、少なくとも2点の問題があるようで、これらについて、ネット上でいろいろの考えが披歴されています。

第一の問題は、**unclaimed** という語についてです。お忘れ物取扱所のようなところで、引き取り手が来なくて置き去りにされている荷物か何かなら **unclaimed** もよかろうが、掲示の内容は、持ち主や引き取り手の存在、つまり、**claim** するはずの人物の存在を前提としていないのだから、**unclaimed** はおかしい。こういう問題です。**unclaimed** の代わりに **unattended** を使うべしとの案も提示されていました。

第二の問題は、‘**suspicious unclaimed objects or persons**’ という表現の構造です。このフレーズは、4種類のをカバーしています。(a) **suspicious objects**, (b) **unclaimed objects**, (c) **suspicious persons**, (d) **unclaimed persons** です。ウェブにあった意見のなかには、「**unclaimed person** は、引き取り手のない死体しか意味しない」というものもありました。ごもつともです。そのような故人様に関する情報を集めた **Unclaimed Persons Database** というものもあるようです。

\*

さて、ここに取り上げた英語くらいのレベルの英語は、日本にあふれています。ちょっと表現がおかしいが意味は通じる。たとえ「引き取り手のない死体」を意味する可能性があっても、まさか本当にそん

なものを想起する人はいません。読み手は、まあこんなことが言いたいのだろう、とすぐ理解します。つまり、英語に実害はありません。

英語教育の世界では、「World Englishes のこの時代、日本の学習者が作り出す日本的英語にも市民権を与えるべきである」という意見がかなりの支持を集めています。この論に従えば、引き取り手のない故人の英語は、立派に市民権に値するのでしょうか。

\*

私は、ひとりの教師として、この種の問題に対して、自分のスタンスを決めなくてはなりません。考えられるスタンスには、大まかに言って少なくとも次の4通りがあると思います。

(ア) 現在の学習者は、非英語国民としてのアイデンティティを大切にすべきであり、ネイティブスピーカーの英語とは異なる「学習者の英語」を尊重することが教師の愛情というものである。

(イ) 現在の学習者に必要なのは完璧な英語ではなく通じる英語なのだから、通じる英語をわざわざ直すことはない。正しい英語か、ではなく、どうにか通じる英語なのか、を考えてやるのが教師の愛情である。

(ウ) 現在の学習者にとり、英語を言ったり書いたりすることは大変なストレスの元である。教師は彼らのモチベーションを犠牲にしてまで英語を直すべきでない。誤りに対しては、目に余る限界ギリギリまでそっとしておくのが教師の愛情。

(エ) 現在の学習者は、将来、ちょっとした英語の問題のために、ビジネス・シーンで負けたり海外で不利益を被ったりする恐れがあるから、教師は学習者の英語をためらわずに直してやるべきであり、そうするのが教師の愛情。

私のスタンスは基本的には(エ)なのですが、本稿の読み手の皆様のお考えはいかがでしょうか。

\*本稿の内容は学部の松坂ゼミの週刊発行物 *Discovery* (2013年5月9日号、用語は英語)に掲載された拙文のそれに一部重なっています。

## TALK 紀要『Dialogue』編集委員・査読協力者

編集委員 杉内 光成 (獨協埼玉中学高等学校)

山口 高領 (早稲田大学)

査読協力者 石田 雅近 (清泉女子大学)

大井 恭子 (千葉大学)

岡 秀夫 (目白大学)

神保 尚武 (早稲田大学)

中野 美知子 (早稲田大学)

中村 洋一 (清泉女学院短期大学)

堀口 六壽 (東京国際大学)

松坂 ヒロシ (早稲田大学)

見上 晃 (拓殖大学)

村田 年 (元 和洋女子大学)

森住 衛 (桜美林大学)

森田 彰 (早稲田大学)

矢野 安剛 (元 早稲田大学)

若林 茂則 (中央大学)

[五十音順 敬称略 所属は 2015 年 3 月 1 日現在]

# 目 次

## 《実践報告》

How to Effectively Provide Recasts in Foreign Language Classrooms

Yoko Asari ..... 1

授業導入部におけるリスニング指導

Warm-up activities to develop university students' listening skills

小屋 多恵子 ..... 11

アクティブ・ラーニングで高めるコンピュータ・リテラシーと英語プレゼンテーションカ

Computer Literacy and Presentation Skills in English with Active Learning

下山 幸成 ..... 19

学習者間評価を用いた英語グループプレゼンテーション指導

Making Use of Peer Evaluation: A case of an EFL course with a focus on group presentations

山口 高領 ..... 29

2013 年度 研究会報告 ..... 39

規 約 ..... 69

投稿規定・執筆要項 ..... 71

# 實踐報告





# How to Effectively Provide Recasts in Foreign Language Classrooms

YOKO ASARI

Graduate School of Waseda University

## Abstract

Recasts are a particularly useful corrective feedback (CF) technique for foreign language (FL) teachers to use in communicative language teaching classrooms. The present report provides a brief overview of (1) how different recasting techniques are effective; (2) how I implemented exercises in my class to increase the use of one specific type of recasts, viz. interrupting recasts; and (3) how students benefited from recasts of this type.

**Keywords:** corrective feedback, question forms, recasts

<b>Name of the class</b>	English IAb (Compulsory)
<b>Number of students</b>	44 freshman university students at Komazawa University, Tokyo (Faculty of Business Administration)
<b>Goal of the class</b>	To improve students' speaking ability through communicative activities (e.g., role plays and presentations)

## 1. Introduction

With a growing demand for interaction for foreign language (FL) classrooms, there has been an increasing attention on the role of corrective feedback (CF). According to work by researchers such as Long (1996) and Gass (1997), the main benefits of CF are that it triggers learners' noticing, allows learners to restructure their interlanguage (IL) when their original hypothesis has been rejected, and encourages pushed output through negotiation of meaning. As it has been widely reported that recasts are the

most frequently used type of CF used by foreign language instructors, this report will outline a teaching procedure centering on a specific kind of recasts which shall be called “interrupting recasts”.

## 2. Theoretical Background

A variety of definitions of recasts have been put forth by researchers. For example, Sheen (2006) defined recasts as “the teacher’s reformation of all or part of a student’s utterance that contains at least one error within the context of a communicative activity in the classroom” (p. 365). In Long’s (1996) words, recasts are “the teacher’s implicit provision of a correct reformulation of all or part of a student’s ill-formed utterance by changing one or more sentence components while still referring to its central meaning” (p. 434). The concept of a recast is delimited in slightly different ways depending on the researcher, but according to Long, CF is considered a recast if it possesses the following four fundamental properties: (1) it is a reformulation of the ill-formed utterance, (2) it expands the utterance in some form, (3) its central meaning of the utterance is retained, and (4) it follows the ill-formed utterance. Put more succinctly, “recasts are contextualized, semantically contingent upon the learners’ own utterance, temporally juxtaposed with the utterance, and informationally redundant” (Mackey, 2012, p. 14). Below is an example\* of a recast (Example 1).

### Example 1

Teacher: What do you want to do ten years from now?

Student: I want go to Hollywood and become an actress.

Teacher: You want *to* go to Hollywood and become an actress.

When providing recasts, it is important for instructors to consider how to highlight the positive and/or negative evidence in recasts so that learners do not misinterpret or overlook the intended correction. Although adequate empirical studies have yet to be made to identify the features of different recasts that may influence the saliency of those recasts, previous studies (e.g., Chaudron, 1977; Doughty & Varela, 1998; Loewen & Philp, 2006; Sheen, 2006) have already detected some of the possible features. These features include acknowledgment, length, intonation, stress, segmentation,

timing, and the number of changes which learners are required to make in their utterances. The next section provides a brief summary of how some of these different features affect learners positively or negatively.

### 2.1 Acknowledgement

Recasts accompanied by acknowledgment (Example 2) should be avoided as it can confuse the learners. As a form of back channeling, acknowledgement may be perceived by learners as one of the following: (1) a sign inviting the learner to continue talking, (2) a display of comprehension, (3) agreement, and (4) emotional response (Maynard, 1993). Therefore, providing a recast with a sign of acknowledgment may signal the learner to continue his/her talk without particularly pointing out that a mistake has been made.

Example 2:

Teacher: What do you want to do ten years from now?

Student: I want go to Hollywood and become an actress.

Teacher: **Ok, good.** You want to go to Hollywood and become an actress.

### 2.2 Intonation

Declarative recasts, said with falling intonation, are more likely to be perceived as correction than are interrogative recasts, said with rising intonation. This may be a reflection of the challenges which learners are constantly experiencing. As they are pressured to have the content of their utterance understood, recasts that are provided with rising intonation, as in the example below (Example 3), can be misinterpreted as confirmation checks, that is, as responses to content rather than as feedback with corrective force (e.g., Lyster, 1998).

Example 3:

Teacher: What do you want to do ten years from now?

Student: I want go to Hollywood and become an actress.

Teacher: You want to go to Hollywood and become an actress?(↗)

### 2.3 Emphasis

There is a general consensus that learners “notice” the negative/positive evidence in recasts if it is stressed in prosody as in Example 4 (Egi, 2007; Loewen & Philp, 2006; Sheen, 2006). Because learners must process all the different language features and information in the input they receive during an interaction, stressed recasts help learners focus on features that need to be attended to if “noticing the gap” is to occur as a result.

Example 4:

Teacher: What do you want to do ten years from now?

Student: I want go to Hollywood and become an actress.

Teacher: You want **TO** go to Hollywood and become an actress.

## 2.4 Length

Learner’s working memory capacity determines how successfully they are able to maintain the incorrect learner utterance and the positive evidence in recasts in order to execute IL/target language (TL) comparison. The longer the recasts, the more likely that some of the positive evidence in recast will fade before it can be rehearsed. Philp (2003) found that recasts consisting of fewer than six morphemes are far more manageable for learners than longer recasts.

## 2.5 Segmentation

The intervention for recasts occurs unexpectedly in the middle of a communicative interaction, and the double processing (semantic and syntactic processing) may be overwhelming for L2 learners. According to Van Patten (1990), when the focal attention is on meaning, voluntary attention to form is highly limited for L2 learners at their early stages of learning. This would explain why segmented recasts (Example 5), recasts which cover only part of the learner’s utterance, are less onerous for learners than whole recasts.

Example 5

Teacher: What do you want to do ten years from now?

Student: I want go to Hollywood and become an actress.

Teacher: **You want to go.**

## 2.6 Timing

When provided with a recast, learners must shift attention away from meaning and toward a particular linguistic structure. The further away the correction is from the error, the harder it is for learners to scan what they said prior to the recast in order to identify (1) the locus of the error and (2) the mismatch between the error and what they should have said in its stead (Mackey, Adams, Stafford, & Winke, 2010). This is why recasts that may be called “interrupting recasts” (Example 6), which instructors provide by interrupting learners’ utterances, are beneficial for learners.

Example 6

Teacher: What do you want to do ten years from now?

Student: I want go to...

Teacher: **I want to go to.**

Student: I want to go to Hollywood and become an actress.

## 2.7 Recasts that facilitate L2 development

The findings reviewed in this paper provide a valuable pedagogical implication: FL teachers equipped with a more comprehensive understanding of different enhancement techniques would be able to effectively promote learners’ L2 development through recasting. Specifically, when providing recasts, learners may be better able to benefit from them if they are short, segmented, stressed, interrupted, provided with falling intonation, and not accompanied with a sign of acknowledgment. These recasts are particularly effective for facilitating all or part of the process whereby recasts lead to L2 improvement, that is, the process whereby learners (1) properly regard them as correction instead of perceiving them as confirmation, (2) realize exactly what error has been committed, and (3) notice the IL/TL gap more easily.

### 3. Setting and Procedure

For one of the English communication classes I teach at Komazawa University, Tokyo, I designed a few communicative activities that elicited question forms. I was particularly interested in targeting question forms because I have found that Japanese EFL learners have difficulties forming questions due to the L1-L2 syntactic difference. It also seems that FL teachers often give learners plenty of opportunities to answer questions but not enough time for them to *form* questions. This is problematical as asking questions is as important as answering questions in real life. Engaging students in question-and-answer interactions also helps minimize teacher talking time, which means that teachers can use their attention for detecting learners' errors and providing corrective feedback.

One of the simulated situation activities I created required students to interview each other with a task goal: finding a roommate or roommates. After putting seven to ten students in a group, I gave them a deck of cards that had key words such as "rent", "moving date", and "house or apartment". Using these cards, students took turns asking their peers questions such as "How much do you want to pay for rent?", "When do you want to move?", and "Do you want to live in an apartment or a house?" In the end they had to choose a person or people they would like to live with.

### 4. Observation

In this section, I present two points related to the benefit of interrupting recasts. An interrogative word or auxiliary assumes the initial position in English, which creates a perfect opportunity for the teacher to provide interrupting recasts. Example 7 is an interaction that took place between a student and me.

#### Example 7

Student: How price

Teacher: How much do you (*recast*)

Student: How much you

Teacher: How much do you (*recast*)

Student: How much do you pay?

## How to Effectively Provide Recasts in Foreign Language Classrooms

Teacher: How much do you want to pay?

Student: How much do you want to pay?

First, interrupting recasts are advantageous for learners' L2 development. As can be observed in the examples above, the corrections through interrupting recasts continue until the student has been able to express the full utterance without any error. The extended sequence may have a positive effect on the student by focusing on a short segment of the student's utterance. This enables him to easily process the positive evidence in the recast and produce repair, viz., a type of uptake in which learners successfully correct the original erroneous utterance that triggered CF. Repair can be seen as a type of comprehensible output in which learners are pushed or stretched in their production. It is found beneficial to learners as it (1) encourages hypothesis testing, (2) strengthens existing knowledge representations, and (3) promotes automaticity (Swain, 1995).

Second, interrupting recasts are advantageous in terms of the affective aspects of L2 learning. Students' reluctance to speak English is one of the commonly found problems in EFL classrooms. During the activities, I tried to provide as many interrupting recasts as possible. This consistency in fact seemed to have encouraged the students to speak. For example, it was pointed out in the comments which one student made after class that she was not scared to try to speak as she knew that she would receive help immediately whenever she made an error in forming a question. Furthermore, because students were able to successfully utilize interrupting recasts by producing repair, they may have been able to clearly recognize the success that they had achieved, that is forming grammatically correct question forms.

### 5. Concluding Remarks

Interrupting recasts worked effectively for the students in my class. Students were able to notice the recast and utilize the positive evidence for IL restructuring. Although it has been reported that some FL teachers limit their use of CF in order to spare their students' feelings and to prevent their loss of confidence in using the target language, such negative effects of CF were not observed in the class covered in this report. Rather, it is important to consider the advantage of providing CF: it builds

students' confidence by making them feel a sense of accomplishment from attaining accuracy.

Finally, for FL teachers that are not accustomed to providing interrupting recasts, this technique may seem difficult as it requires automatized operation of detecting and correcting errors immediately. However, if activities are designed to elicit specific forms like the activity introduced in this report, it may be possible to develop teachers' sensitivity to specific errors so that spontaneous error identification can occur.

Although there is much more research to be done on interrupting recasts, my findings show that they are an effective CF technique, and I would encourage FL teachers to experiment different types of recasting in their FL classrooms.

#### **\*Notes**

All the examples in the Theoretical Background section have been created for the purposes of the discussion therein.

#### **References**

- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27, 29-46.
- Doughty, C. & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Egi, T. (2007). Interpreting recasts as linguistic evidence: The roles of linguistic target, length, and degree of change. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 511-537.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Loewen, S. & Philp, J. (2006). Recasts in adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *The Modern Language Journal*, 90, 536-556.
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition: Vol. 2*.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Mackey, A. (2012). *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford,



## How to Effectively Provide Recasts in Foreign Language Classrooms

England: Oxford University Press.

- Mackey, A., Adams, R., Stafford, C., & Winke, P. (2010). Exploring the relationship between modified output and working memory capacity. *Language Learning, 60*(3), 501-533.
- Maynard, S.K. (1993). Nichiegigo taisho kenkyu shirizu [Series of contrastive study of Japanese and English]. *Kaiwabunseki [Discourse Analysis]*. Shibatani, K., Senkou, Y., & Kageyama, T. (Eds.). 2. Tokyo: Kuroshio.
- Philp, J. (2003). Constrains on “noticing the gap”: Non-native speakers’ noticing of recasts in NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition, 25*, 99-126.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research, 10*, 361-392.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. New York: Oxford University Press, pp. 125-144.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition, 12*(3), 287-301.



## 授業導入部におけるリスニング指導

### Warm-up activities to develop university students' listening skills

小屋 多恵子  
法政大学

#### Abstract

This report aims to introduce some warm-up activities to develop university students' listening skills. Warm-up activities are very important to help students start thinking and focusing on the English class in a limited time and lead them to the main activities. In Comprehensive English Class for the first-year students, they are instructed to infer the gist of a paragraph from the title and the previous or following paragraph, listen to the English passage, dictate it and grasp the main story from the words they wrote down. These activities will facilitate the students to gain their background knowledge for the topics of the textbook they are using and learn the top-down and bottom-up processing in their listening comprehension.

キーワード: warm-up activities, listening comprehension, dictation, top-down and bottom-up processing, background knowledge

科目名	コンプリヘンシヴ・イングリッシュ (必修科目)
対象者とクラス人数	大学1年生 30名
学習の目標	基礎的な語彙・基礎的な文法の知識の定着を図ると同時に、それに支えられた4技能を総合的に向上させる

## 1. はじめに

本実践報告では、2012年度に大学1年生を対象にした英語クラス、コンプリヘンシヴ・イングリッシュにおいて、授業導入部に行ったアクティビティを紹介する。この授業では、今日本で起きている身近な話題を海外に紹介する NHK 衛星放送の番組を基にした視聴覚教材用テキストを使って英語のリスニング力を向上させることを主目的とし、身近な日本事情についてじっくり考え、論理的に自分の意見を構築するスキルを学ぶことを副目的とした。この目的のために、ウォームアップでは、その授業で扱うテキストの日本事情に関連した内容の新聞記事をディクテーションすることによって、背景知識を深めると共に英語の音変化に慣れたり聞き取れた音から全体の意味を推測したりといったリスニング力の向上に結び付けようと試みた。実施教室はコンピュータ教室であり、各自コンピュータを使って活動ができる。具体的な授業内容は以下の通りである。

授業内容

- (1) ウォームアップアクティビティ
- (2) 語彙・文法のチェック
- (3) 視聴覚教材を利用したリスニングアクティビティ
- (4) ディスカッションによる意見の構築と発表

(1)では、オリジナルなプリント教材を使用し、(2)(3)(4)では、金星堂の *What's on Japan 6* を使用した。今回は、(1) ウォームアップアクティビティを報告する。

## 2. ウォームアップアクティビティ

### 2.1. テキストに関連した題材探しとアクティビティの手順

使用したテキストの *What's on Japan* シリーズは、NHK 海外向け放送の NEWSLINE から日本で社会的話題性の高いニュースを取り上げ、15 のユニットにまとめている。日本人が英語を使用する際に多く語らなくてはならないことの1つが自国の伝統、文化、社会、科学などであるため、海外向けのニュース報道は、日本のニュースの要点を短時間にストレートに視聴者に伝えるために簡潔にまとめられた恰好の教材である。以下は、*What's on Japan 6* で取り上げられたトピックであり、当時の情勢を反映した震災やオリンピック関連記事、日本の地方再生や伝統産業、最新科学の社会への応用記事などが目立つ。

## 授業導入部におけるリスニング指導

表 1 *What's on Japan6* の各ユニット

Unit	内容
Unit 1	Messenger of Hope (震災からの復興を目指して [3分 56秒])
Unit 2	Swim-assist Suits (楽に泳げる水着 [3分 36秒])
Unit 3	Left-hand Serenade (左手の曲に秘められた思い [3分 57秒])
Unit 4	Picture Card Comeback (紙芝居ふたたび [4分 08秒])
Unit 5	Support Across the Pacific (「がんばれ日本！」米国からのエール [3分 57秒])
Unit 6	Switching Over (ご当地電気自動車 [3分 35秒])
Unit 7	Micro Miracle Workers (納豆菌で水質浄化 [3分 40秒])
Unit 8	Light Savers (節電の切り札、LED レンタル [2分 12秒])
Unit 9	Sushi Chefs Cast Abroad (すし職人、海外へ [3分 40秒])
Unit 10	Drawing in Sales (広告マンガ人気 [3分 35秒])
Unit 11	Thinking Outside the Box (アイディア枡で乗り切る [3分 58秒])
Unit 12	Value Added Goods Plus Service (頼れる電気店—地域密着型サービス [3分 55秒])
Unit 13	“Downshifting” on the Rise (「スローライフ」の魅力 [3分 57秒])
Unit 14	Lipsmacking Innovation (カップに付かない口紅 [3分 45秒])
Unit 15	Unearthing Unusual Ingredients (希少食材を求めて [3分 36秒])

授業で取り上げるトピックに関連した新聞記事を見つける作業を行うわけであるが、多くは1999年創刊の『2パラグラフで英字新聞を読もう！有料版』(2013年1月31日号で廃刊)を使用した。これは、世界中のホットな話題を扱った新聞記事の最初の2パラグラフ読んでみようというサイトで、2パラグラフを読み上げた2種類の音声 (slow, natural バージョン)、原文の中の難しい単語の意味と解説、日本語訳、内容の解説などを紹介してくれるものである。例えば、*What's on Japan6* の Unit 15 Unearthing Unusual Ingredients を学習する授業のウォームアップには、BBC から “Future foods: What will we be eating in 20 years' time” を選び、私たちの未来の食卓に上がる食べ物を推測してみた。Unit 2 Swim-assist Suits を学習する授業のウォームアップアクティビティは、The Asahi Shimbun から “SWIMMING/ Japan Olympians praise banned suit for training” という記事を取り上げた。これは、Unit 2 の内容に合致するものであり、一度教科書を学習した1週間後の授業の復習としてウォームアップで扱った。また、ウォームアップアクティビティの手順は以下の通りである。

表 2 1 パラグラフディクテーションの場合の手順

手順	内容	授業形態
1	新聞名、タイトル、2パラグラフのうちディクテーション対象とならないパラグラフ、キーとなる単語や難しい単語の説明を記したプリントを配布。	全体学習
2	タイトルやプリントに提示した1パラグラフをみながらディクテーションする1パラグラフの内容を想像してみる。	全体学習
3	大学の授業支援システム上に置いた音声ファイルを聞きながら、各自ディクテーションを行う(7分)。	個別学習
4	ディクテーションをしたものから、そのパラグラフの内容を推測し書く。	個別学習
5	スクリプトを見ながら答え合わせを行う。	個別学習
6	特徴ある音変化(脱落、同化、連結)や英語のリズムなどを学習する。	全体学習
7	6の部分を中心に音声を再度聞いて確認し、音読練習をする。	個別学習

## 2.2 アクティビティのねらい 1: 背景知識を増やし、トピックの内容により興味を持たせる

背景知識が聴解に与える要因の1つであることは広く知られていることである。背景知識がなくては音が聞き取れても内容を理解することは難しいであろう。ウォームアップアクティビティからテキストを使用したアクティビティへとよりスムーズに移行し、そのメインの活動を通じてより多くのことを吸収するためには、ウォームアップアクティビティの役割が重要になる。そのため、ウォームアップアクティビティでは、その日のテキストのトピックに近いもので、学生が身近に関心を寄せるような新聞記事を選び、ディクテーションを行った。その際に気をつけたことは、なるべくじっくり音声を聞いてディクテーションができる時間を確保することである。ウォームアップアクティビティに使える時間は90分中20分位で、その中でもディクテーションに充てられる時間は7分ほどとした。これは、学生が飽きずに集中して音声を聞くことができる時間と30 words前後からなる1パラグラフを十分聞いて文字化できる時間であると考えた。トピックに関わる背景知識を持ってからテキストのアクティビティを行うことによって、背景知識を最大限に活用しながらテキストのDVD音声を聞き取れるようにした。

## 2.3 アクティビティのねらい 2: 英語の音変化に意識をしながら聞く

英語のリスニングが苦手な原因の1つに、音声を捉え、それを英語音の連続によって構成されるテキストとして受け取るテキスト化ができないことがある。大学生には、日本語

と英語の音声面でそれぞれ異なる特徴を持っていることを知識としてある程度入れておき、意識して聞くことによって克服することが有効な手段の1つと考えられる。ウォームアップアクティビティの中で、**bottom-up** 的知識を学習して音読練習することによって、テキストを使用したアクティビティの中のディクテーションに応用させようと考えた。

毎回のウォームアップアクティビティの中で、顕著な音変化を1つだけ取り上げることとした。例えば、“**SWIMMING/ Japan Olympians praise banned suit for training**”では、intended to の[d][t]の連続による[d]の脱落、first-time swimmers の[t]の連続による first の[t]の脱落を取り上げ、音読練習を行った。“**Future foods: What will we be eating in 20 years' time**”では、文アクセントを取り上げた。文の中で基本的にアクセントを受けずに発音される機能語とアクセントを受けて発音される内容語を区別して発音することを指摘し、自分の聞き取れた単語を確認した後、音読練習を行った。このように、毎回の授業で提示するスクリプトから音声学的な知識を1つ選び、学生のディクテーション後の答え合わせの時になぜこの単語が聞き取れなかったかの答えになるようになるべくやさしい言葉で説明するようにした。学生がディクテーションをしている間に巡回し、多くの学生が聞き取れない場所を把握した後、用意していた音声学的な説明を時に急遽変えることも必要であった。

### 2.4 アクティビティのねらい3: 個々の単語から全体の意味を推測する

2.3の英語の **bottom-up** 的知識の構築と共に、**top-down** 的知識の構築もリスニング力を向上させるためには必要であるというのが一般的である。学生がリスニングがわからない一つの現象が、単語はわかるのに文全体の情報が把握できないことであるため、**top-down** プロセスによって、個々の音のテキスト化を全体の意味把握につなげていく作業を行っていくことにも心がけた。そこで、7分間のディクテーションからどのような内容なのか推測して書く時間を設けた。ディクテーションを行うことによって個々の音を文字化して満足してしまわないように、必ず意味がとらえられているか確認するようにした。

### 2.5 アクティビティのねらい4: 英語の音声に慣れる

テキストの音声は1unitにつき3分半~4分位のものがほとんどであり、授業内で聞く時間をもうけても限界がある。ウォームアップアクティビティで別な音声を聞くことによって、テキストの音声を聞く以外にも音声のインプットをプラスした。また、中間試験と期末試験にウォームアップアクティビティで聞いた音声テストを課すことによって、授業内で聞くことだけにとどまらず、音声をダウンロードしたものを保存して持ち歩き、いつでも聞きたい時に聞くことができるように指導した。

### 3. おわりに

今回報告したウォームアップアクティビティは、テレビのニュースを取り上げたテキストを効果的に利用するための *facilitator* として『2 パラグラフで英字新聞を読もう！有料版』を基に考えたものである。日本を紹介するニュースとはいえ、学生にとって必ずしもよく知られている内容とは言えないため、少しでも先に関連した情報を獲得しておくことによって、ニュースに関する背景知識を豊かにし、ニュースに取り組みやすくしたいと考えたこと、英語のリスニングが苦手な学生に 30 words ほどの短いパッセージを集中して聞き、聞き取りのコツを少しずつ学習しながら自律学習につなげていきたいと考えたことから考案されたものである。特に、この授業は 1 時限に設定されているため、授業にきちんと来た学生のためになるようなリスニング指導をしたいということも今回のウォームアップアクティビティを考えた 1 つの目的である。1 年を通じて毎日 1 段落のディクテーションをし、自分の聞き取れた箇所と聞き取れなかった箇所を分析し、英語の特徴を踏まえた音読練習をすることが、リスニング力向上につながることを期待している。

『2 パラグラフで英字新聞を読もう！有料版』はすでに廃刊になってしまったが、情報サイトにより日々様々な英語記事を読めるため、関連した記事を探すことは容易である。また、昨今無料の音声読み上げソフトが手に入る。良し悪しは自分で確認する必要があるが、中には英語リスニング学習として使えるソフトもある。それを利用して同じようにウォームアップアクティビティを行うことが可能である。更に音声を通じてニュースを聞き取るアクティビティを改善し、授業で試行していきたい。

### 参考文献

武井昭江編著 (2002) 『英語リスニング論』 東京：河源社。

富田かおる・小栗裕子・河内千栄子編著 (2011) 『リスニングとスピーキングの理論と実践』  
東京：大修館書店。



Appendix: ウォームアップアクティビティ レジューメ例

2012年7月29日(日) "BBC" から

-----  
Future foods: What will we be eating in 20 years' time?  
-----

Volatile food prices and a growing population mean we have to rethink what we eat, say food futurologists.  
So what might we be serving up in 20 years' time?

Dictation!

-----  
聞き取った箇所からパラグラフの意味を考えよう！

-----  
★ volatile: 不安定な、変動しやすい、移り気な、揮発する、つかの間の

★ rethink: 考え直す、再考する

★ futurologist: 未来学者

★ serve up: (料理を) 食卓に出す、(話を) 蒸し返す ★ immediately: すぐに、早速、直接に

★ obvious: 明らかな、疑う余地のない

★ link: 結びつける、つなぐ、関連づける



# アクティブ・ラーニングで高める コンピュータ・リテラシーと英語プレゼンテーション力 Computer Literacy and Presentation Skills in English with Active Learning

下山 幸成  
東洋学園大学

## 概要

本論は、英語プレゼンテーション力をコンピュータ操作技能とともに高めることを意図した、アクティブ・ラーニング形態の授業実践報告である。アクティブ・ラーニング環境を作るため、教師は授業中の講義をしない。一斉に行うのは課題とその留意点を述べる程度であり、授業時間内はほとんど個別指導に徹し、学習者がしたいことはできるだけ実現できるようにアドバイスをする。学習者は、自分のプレゼンテーションビデオを見ての自己評価と他者評価コメントを参考にしながら省察することで、自分の目標や改善点を見出していく。結果として、学習者は英語のプレゼンテーションに慣れるだけでなく、表計算ソフトやプレゼンテーションソフトを使う技能も高まり、社会に出て行くために必要なさまざまな能力をも自ら培っていく経験ができたと考えられる。その様子をアンケート結果とともに報告する。

**キーワード：** アクティブ・ラーニング, 英語プレゼンテーション, コンピュータ・リテラシー, ビデオ撮影, 自律した学習者

科目名	English through Multimedia (選択科目)
対象者とクラス人数	大学3・4年生 31名
学習の目標	さまざまな仕事現場で必要と考えられる視聴覚機器やソフトウェアの特徴や特質を理解し、その効果的な使用法を学ぶとともに、視聴覚の特徴を踏まえた上での効果的な発表能力(英語によるプレゼンテーション能力)を身につけること

## 1. はじめに

本稿は2014年度の後期に英語専攻の大学3・4年生を対象としてCALL教室で行った選択授業「English through Multimedia」の実践を報告するものである。本授業は、各学生が授業で与えられた課題に取り組みながら、社会人になる前に身につけておきたい様々なコンピュータ・リテラシーと効果的な英語プレゼンテーション力を身につけることを意図している。したがって、教師が一斉に行う講義形式ではなく、学生が積極的かつ主体的に参加する必要がある。自律した学習者を育てることを強く意識して授業を組み立てている。

## 2. アクティブ・ラーニング

文部科学省がウェブ上で公開している用語集によれば、アクティブ・ラーニングとは以下の定義の学習法である。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

教室内での活動例としてグループで行うものが挙げられているが、グループで行わなくてもアクティブ・ラーニングは多くのことを学生に気づいてもらえる授業形態であり、講義形式では容易に扱えないものを多く含んでいると考えられる。そこで、この形態を活かす授業を組み立てた。

## 3. 授業内容

本授業では、3つの大きな課題がある。1つ目は夏休みの出来事から1つを選び、写真・音楽・動画などを取り込んだPowerPointを使いながら、英語のプレゼンテーションを行うものである。2つ目は各自が作成したアンケートの結果をPowerPointで紹介する英語プレゼンテーションである。最後の課題は、3つのヒントをPowerPointで作成し、聞き手とコミュニケーションをとりながら行う英語プレゼンテーションで

ある。これらのプレゼンテーションは全てビデオで録画し、フィードバックとして返却する。また、プレゼンテーションを聞いている学生は、英語発声（声量を含む）、アイコンタクト、発表内容を5段階で評価し、さらに一言コメントをExcelに入力しながら発表者を評価する。Excelファイルは入力後に回収し、学生ごとのファイルに整形後、返却する。学生は発表の準備をしたり発表したりすることのほかに、他者の発表を数多く見て学ぶこと、自分の発表ビデオを後で見て振り返ること、他者の評価を参考にすることにより自分の発表のよかった点、改善点を考えることが要求される。

全15回のスケジュールと授業内容は表1のとおりである。

表1 スケジュールと授業内容

回数	内 容
1	オリエンテーション。授業の目標確認。スケジュール・評価方法・注意事項などの説明。第3回授業時に行うプレゼンテーションの説明と準備・練習。
2	デジタルカメラやスマートホンで撮影した写真や動画の扱い方。プレゼンテーションの準備・練習
3	PowerPoint プレゼンテーション (1)
4	PowerPoint プレゼンテーション (1) の続き
5	PowerPoint プレゼンテーション (1) のフィードバック
6	アンケート作成方法と表・グラフの役割。自作アンケート作成。
7	自作アンケート作成。
8	他者のアンケートに回答。アンケートの集計
9	アンケートの集計。表・グラフを使った PowerPoint 作成
10	表・グラフを使った PowerPoint 作成
11	PowerPoint プレゼンテーション (2)
12	PowerPoint プレゼンテーション (2) の続きとフィードバック
13	聞き手を意識した 3-hint-quiz presentation の準備・練習
14	PowerPoint プレゼンテーション (3)
15	まとめと試験

### 3.1 第1課題：夏休みの出来事を1つ紹介する発表

夏休みの出来事を発表しなさいと指示を出すと、たいいてい複数の話題が出てくる。本課

題では複数の内容ではなく 1 つの出来事に絞ることで、ものごとを深く掘り下げて考える力を育成することを意識している。PowerPoint に楽しかった写真や動画などを埋め込んだり、ここぞというところにアニメーション効果をつけたりすることで PowerPoint の技術を高めることも狙っている。また、全ての課題に共通していることだが、常に聞き手を意識した PowerPoint 作りと発表を強調している。

### 3.2 第 2 課題：自作アンケートに基づいた発表

この課題では、アンケート項目は 3 つ以上 5 つ以下と決めたほかに、タイトルは自分の知りたい 1 つのことを問うものであること、複数の項目をクロス集計することで個々の項目以上の内容がわかること、結論を述べること、が条件である。これは、英語の段落構成を意識している。また、設問の作り方、選択肢の作り方、集計の仕方、グラフの使い方までを含めて作成する必要があり、論理的な思考が要求される。回答はクラス内の他者が Excel ファイルに入力する。回答ファイルは教師が回収し、各学生別に結果の raw data をまとめてファイルで返却する。Excel で集計する際に使う関数、各種グラフの特徴と役割、PowerPoint でのグラフ編集方法、グラフを使った英語プレゼンテーションの表現集は、プリントを配付した。Excel の使い方に慣れていない学生は多いが、この作業をとおして最低限の使い方はマスターできるようにしている。

### 3.3 第 3 課題：3 つのヒントで何かを当てさせるクイズ形式の発表

最終課題は、3 つのヒントで人や物や場所を当てさせるクイズを作成するというものである。1 つ目のヒントは、ほとんどの人が当てられないが答えを聞いたときに聞き手が「なるほど」と思えるもの、2 つ目のヒントは 3 分の 1 から半分程度の学生が当てられるもの、3 つ目のヒントはほとんどの聞き手が答えを当てられるもの、とそれぞれ条件を決めている。また、発表しながら、アドリブを入れて、聞き手とのコミュニケーションをとりながら行うということも必要な課題である。事前に英語のアドリブで使えるような表現集は配付した。

この課題は、かなり聞き手を意識しないとできない課題である。また、使うであろう英語表現は簡単なものであるが、発表しながら聞き手とやり取りをするという負荷がかかる。

## 4. 最終試験と評価

試験の内容と評価方法は、第 1 回授業時にオリエンテーションとして説明している。試験の内容は、自分が行ったプレゼンテーションのビデオと他者評価を見ながら自分のプレ

プレゼンテーションのよかった点と改善点を記述するものである。具体的な内容は以下のとおりである。

1. 夏休みに関する最初のプレゼンテーションのビデオを今見て振り返り、自分のプレゼンテーションのよかった点、改善点を書きなさい。
2. 自作アンケートによるプレゼンテーション作成過程で学んだこと、得たことを書きなさい。
3. 自作アンケートによるプレゼンテーションのビデオを今見て振り返り、自分のプレゼンテーションのよかった点、改善点を書きなさい。他者評価、および個人平均・全体平均を参考にすること。
4. 最後のクイズ形式のプレゼンテーション作成過程で学んだこと、得たことを書きなさい。
5. 最後のクイズ形式のプレゼンテーションのビデオを今見て振り返り、自分のプレゼンテーションのよかった点、改善点を書きなさい。他者評価を参考にすること。
6. この授業全体を通して学んだことをできるだけ多く箇条書きで書き出さなさい。

評価は、実際に行った英語プレゼンテーションの内容と最終試験の結果で行う。プレゼンテーションの評価は、学生が行った他者評価と、同じ項目を使った教師の評価を50%ずつ使う。最終試験は、どれだけ自分のプレゼンテーションを客観的に分析できているかを評価する。

## 5. アンケート結果

最終授業日にはアンケートも実施した。最終試験と同じ日に実施しているため、テストに関係していると思われぬように、成績とは全く関係がなく、教員の授業改善に使うために協力してほしいと強調して実施した。項目は次のとおりである。

1. この授業でパワーポイント作成などメディアに対する技能が高まったと思いますか。
2. この授業で英語プレゼンテーション技能が高まったと思いますか。
3. この授業を後輩に薦めたいと思いますか。理由とともに書いてください。

1. に関しても 2. に関しても全員が高まったと回答している。また、3. に関しても全員が

後輩に薦めたいと回答している。3. に対する回答は本実践の結果を示していると考えられるため、以下に全てを原文のまま掲載する。

- ・薦めたいと思います。たくさんの方の前で話す機会が普段の暮らしの中でなかなかないので、この経験からすこし人前で堂々と話せるようになると思うことからです。就職活動で面接やグループディスカッションで人前で話すときに、大勢の前で英語を使ってプレゼンテーションをした経験が役立つはずですが、先生に丁寧にパソコンを教えていただいたので前よりもパソコンの技術が上がることも理由の一つです。
- ・薦めたいと思う。英語で作るパワポは自分の英語力の向上にも繋がり、人前で発表することで他の授業での発表に生かすことができ、また就職活動においても人前で話すことの訓練になるだろうと思ったからである。
- ・勧めたいと思う。特に自分のようにあがり症のひとは、社会に出る前に、この授業でみんなの前に立ち、大きな声で喋る練習が必要だと思う。単位を取るためだけでなく、自分の苦手なことをあえてやり続け、少しでも向上すれば自信につながると思う。
- ・薦めたい。プレゼンテーションは社会で必要な能力であり、必ず身に付けておいた方がよい。また、就職活動でもプレゼンテーション能力が活かされる場面が何度もあった。授業内で何度も発表を行うので経験が積めるのはとてもありがたかった。
- ・私は薦めたいと思う。理由は就活活動を通して相手に自分の言いたいことや思っていることをわかりやすく効果的に伝えるにはどうしたらいいのか考える機会が多かったからである。その悩みに対して、この授業は自分が緊張している状態で尚且つ英語で伝えたいことを発表しないといけないので自分の改善点を見つけことができる良いきっかけになると思うし、授業でみつけた改善点を見つめなおすことは社会に出てから大変役に立つと思った。私は就活が終わった4年生になってから受講したがぜひ就職活動が始まる前の学年の間に受講し、改善点を就活に活かしてほしいと思った。
- ・薦めたい。普通の授業ではなかなかプレゼンをする機会もなければ人前で発表することもない。しかし、社会人になればそれが当たり前になる。何も勉強せずに話そうとしてもうまくいかない。私自身知っている人前でさえあまりうまくいかないのに上司などの前でうまくいくはずがない。このような授業で場数を踏めばプレゼンの技能もあがるだろうし人前で話すことの苦手意識も少しは解消されるだろう。何事も経験だと思う。このような授業があることはとてもありがたいし積極的にうける価値はあると思う。
- ・薦めたいです。なぜならプレゼンは社会にでたら必ずやることだと思うので、学生のうちに数をこなして慣れていくことが必要だと思うからです。英語でプレゼンをすることも英文科ならではのことですし、ほかの学生のプレゼン力も参考になれるのでとても自



分のためになる授業だと思うからです。

- ・発表や、人の前に立つことが好きな子には、積極的に薦めたい授業だと思います。また、そのようなことを苦手とする子でも、挑戦することによって個性や才能が開花するため、いいな、と思う気持ちがあるならぜひやってみたらと薦めたい授業であると思います。講義型の授業が多い中、自分が自ら作って発表できる、参加型、体験型という貴重な機会であることや、体でやってみることによって体験することによって、聞いているだけ、頭だけでは感じることはできないものを体験できるし、実際に自分がやってみることによって、思っていたよりもできない！緊張する！などという発見も得られると思うからです。また、自分独自の案で自分の個性を生かしながらテーマに取り組んだり、資料を作ったり、発表したりするので、個性や才能を発見する、磨く、また開花させるよい練習、よい機会になると思うからです。
- ・プレゼンの授業だが、プレゼンだけに限らず様々なことが学べるので、積極的に進める。人前で話すことが苦手だった私でも頑張ることができたし、これから人前で発表する場面でも生かせるということを伝える。
- ・勧めたい。パワーポイントの使い方や、人前で話すことになれるだけでなく、たくさんの人の発表が聞けるから。今自分に足りないことは何かを自覚し、どうやったらそれを改善できるかを、他人の発表から学べるので、解決方法が具体的にイメージできる。
- ・薦めたい。なぜなら、この先就活でも社会人になっても、プレゼンテーションをする機会は避けては通れないから。将来のためにも、今この授業でたくさんプレゼンをし、慣れ、失敗し、自分の弱いところを知っておくべきだと思う。
- ・薦めたい。私は今まで人前で発表するということが苦手でしたが、何回も回数を重ねていくうちに慣れてきました。また、どうすれば簡潔に相手へ伝えたいことを伝えられるのかどうか意識して発表ができるようになりました。インターンシップ先でプレゼンをする場が多くあるので、その準備のために受けておいて損はないです。私もここで学んだわかりやすく相手の目を見ながら発表することに意識しながら、プレゼンをしたら企業の方から褒めていただきました。私は今後のことも考えるとやっておいた方がいい授業だと思います。
- ・薦めたいと思う。これから社会に出るにあたって職種にもよるが、パワポやワードやエクセルは使えて当たり前になってきていると思う。その中のパワポの技術を鍛えることができるし、一番は度胸がつく。人前で堂々と相手に伝わる用に常に気に掛けるプレゼンをするこの授業はとても貴重だと私は考えている。
- ・社会に出て、PCを使う機会も増えるし、人前で何かを発表したりすることも増えると思う。この授業ではそのどちらの面においての力が自然に身に着けることができると思う

し、その準備段階としてやはり今のうちからやっておいた方がよいことなのでお勧めしたい。

- ・最初はプレゼンに慣れていなかったのにだんだんと回数を重ねていくとプレゼンの仕方やパワポの作り方などコツが掴めるようになり自信も出てくるようになりました。それはこの授業のおかげだというのは明らかです。この授業はプレゼンが多いけれどその分自分の進歩を感じ取れるのでとてもお勧めします。
- ・薦めたいです。プレゼンの授業だからプレゼンが何個もあるのは当たり前で、大変かもしれないけれど、自分のためになると思うので薦めたいです。パワーポイント作ったり、原稿を丸暗記したり、大変だったけど達成感を味わうことができました。
- ・薦めたいです。もちろんメディアに対する技能も確実に上がるので確実に仕事に役立つということと、人前で物事を発表することに対してこれだけ自分自身を研究できることはないと思うからです。自分を客観視できるからです。
- ・薦めたいと思います。なぜなら、この授業を通して、パワポの作成技術を向上させるだけではなく、自分がプレゼンしている姿をビデオで見返すことによって、今まで気づかなかった自分の癖や改善点、また良い点を見つけることができるから。授業履修後も、自分の発表や就職活動の面接などにも活かせると思うから。
- ・薦めたい。発表の話し方などのスキルはもちろんだが、ただ自分が知った情報を羅列するのではなく、発表の際に自分が発信する情報を聴衆がすんなりと、正しく受け入れられるようにする流れを考える能力が身に付くと思う。また、欠席するとあからさまに自分が遅れていくので、やりがいがあるので面白く緊張感を持って授業に参加できると思う。
- ・薦めたい。相手のことを考えわかりやすく意見を述べる力は他の授業でも、学校外においても求められる力だ。
- ・薦めたい。特に Microsoft をあまり使いこなせない人に必須だと思う。また、この授業は調査を含め、英語でプレゼンをするため、英語を専攻する英文科にとって応用的な授業であり、プレゼン準備中の進め方も学べる。
- ・相手に伝わる伝え方の能力は、どこに行っても必要な技術になるので是非薦めたいと思う。
- ・思う。私自身のプレゼン能力は確実に上がったと思います。そしてパソコン操作があまり得意ではないので、授業中先生が巡回して教えていただけるシステムはありがたかったです。
- ・薦めたい。2年次にも英語でのプレゼンをする授業もあるが、受ける刺激はこの授業のほうが大きい。グループで発表ではないので自己責任でプレゼンを初めから最後まで行

うので自分で考える力もついてくる。英語を使ってプレゼンをするという機会はそう多くないのでこの機会を生かすべきである。

- ・薦めたいと思います。なぜならば、パソコンと触れ合う機会を増やすことができます。それとともにこの授業では、パワーポイントの作成や人前での発表などが学べます。これから社会に出る前に学んでおくと、自信につながるいい機会だと考えるからです。
- ・プレゼンを多く行うことで人前に立つ緊張感に回数でなれたり、自分のプレゼンを動画で見直すことで、無意識のうちにしている癖を見つけ具体的改善点を発見できる点で、就活や今後社会でプレゼンを行う際に注意すべきことを確認できるのでお勧めする。
- ・おそらくプレゼンが得意という人は少ないと思う。自分もその一人でだからこそ、この授業で何か上達すればと受ける決め手となった。実際やってみて自分の不器用さに何度も気づかされた、でも同時にほかの人の発表を見ることは大変参考になった。何が自分に足りないのか、分かり易い発表をする人はどんな発表をするのかと勉強になることが多く、良い機会にもなった。苦手だと逃げる前にまず上手な人から何かを学ぼうとすることが大事だと感じる授業、ということを理解するためにも薦めたい。
- ・わたしはこの授業を後輩に薦めたいと思う。第一に自分の発表だけでなく他者の発表も聞くため良い刺激となる。ほかの人の発表で自分になかった点を取り入れ、「これはしないほうがよいな」と思う発表を聞いて自分の発表ではやらないよう意識できた。第二にプレゼンテーションはみんな行うとは限らないが、社会人になれば自分の意見を発表する機会は多くある。そのための準備として皆の前で発表する授業はなくてはならないと考えた。第三にアンケート作成の時に先生が作成してくれた表現集など、今後も役立つ資料が多かった。
- ・薦めたいと思います。講義型ではなく実践型だからというのがありますし、パソコンに触れる機会も多くなります。そして、授業では嫌でも1年間のうち人前に出て発表する回数が6回か7回くらいあったと思います。それに慣れることも必要だし、人前に出て自分が作成したものを用いて発表する機会はそんなになんないと思うからです。
- ・薦めたい。理由は、今後社会の会議でプレゼンを任せられるかもしれない時、この授業で学んだことがとても役に立つと思う。この授業では英語だったが、日本語のプレゼン能力も備わったのではないかと思う。また、この授業では真剣に取り組むので、終わった時の達成感がすごい。
- ・私のように編入生で、発表の授業の機会がなかった学生に特に薦めたいです。最初はやっぱり難しいことばかりだと思うのですが、先生に聞けばちゃんと教えてもらえるし、パソコンスキルやプレゼンスキルが授業を受ける前と受けた後では全く違ってくると思います。

## 6. おわりに

本実践では、注意事項や留意事項を説明することを除いて、教師はほとんど個別指導をしている。その指導は、机間巡視をして学習者が作業している PC 画面を覗きつつ、Excel や PowerPoint の使い方に関する質問に答えたり、英語の文法的なアドバイスや構成のアドバイスをして回ったりするというものである。このような個別指導を行う時間を十分に確保できたのは、一斉に伝えたい内容を授業時間内に説明するのではなく配付資料で処理しているからである。

学習者のやる気が出るように取り組みやすい題材を課題として選び、様々な場面の個別指導で個々の不安感を減じ、プレゼンテーションや準備をあえてペアやグループではなく個人で行わせることでプレゼンテーションの準備や発表に慣れつつ各自の責任感と自律性を育てることを意図した実践である。まだまだ細かい点では授業の改善点があるが、学生からのアンケート結果は勇気づけられるものが多かった。筆者の授業をよりよくするためにまじめに回答してくれた学生たちに感謝する。

# 学習者間評価を用いた英語グループプレゼンテーション指導

## Making Use of Peer Evaluation: A case of an EFL course with a focus on group presentations

山口 高領  
早稲田大学

### Abstract

This paper describes a university-level EFL (English as a foreign language) course that I taught in the fall semester of the 2014 academic year, in which learners of English were required to make a group oral presentation in English four times, or about once every three weeks, during the semester. The paper also reports on the learners' course evaluation from a questionnaire conducted at the end of the semester. In order to prepare for a presentation, the learners were told to read one part of the textbook assigned in the class. They presented their assignment to the whole class in a computer-wired classroom, using slides which had images but no words appearing in them. They were also asked to try not to look at their prepared manuscript when presenting their assignment. After each presentation, they were required to enter comments in the space provided on the LMS (Learning Management System) in the university network. Specifically, they were encouraged to give positive comments on each other's presentation and suggest ideas for making it better. The learners were advised to utilize each other's comments as they prepared their next presentations. Based on some results of a questionnaire conducted in the penultimate lesson, it was found that 75 % of the learners supported this type of teaching and learning. Three aspects of the method were discovered which were particularly supported by the learners: learners (a) made group presentations, (b) were told to try not look at the prepared notes, and (c) made their presentations and comments in an interactive fashion.

キーワード: グループプレゼンテーション, 学習者間評価, 協働学習, 授業毎の振り返り,  
LMS (Learning Management System)

科目名	英語（必修科目）
対象者とクラス人数	大学1年生 2クラスで48名
学習の目標	グループでのプレゼンテーションが英語でできること

## 1. はじめに

筆者が、本稿で報告する英語の授業を行う前に考えたのは、以下の点である。

- ・個人学習や少人数学習とは違い、20 から 30 人程度の教室で行う英語授業だからこそ、行えることはないか
- ・すると、それは、協働学習する力も涵養することではないか
- ・また、プレゼンテーション（プレゼン）力は、大学生が必要としている力であろう
- ・しかも、単に伝えるだけでなく、教えることも最終目標に含めることが、学習内容を深く学ぶことや、発表する・教えるという技術の習得にも効果的ではないか
- ・学部の基礎教養としての英語授業という位置づけであるからこそ、扱う内容は学部の基礎教養に関連したものにできないか
- ・大学の提供する ICT を使用することで、省力化と効果的な教育効果を発揮できないか

上記を踏まえ、本稿で述べる英語授業では、グループで英語プレゼンができることとは、具体的に以下の要件を満たすことである、との前提に立った。

- ・原稿をなるべく見ずに、視線を聴衆に向ける
- ・聴衆とのやりとりを行う
- ・伝えるだけでなく、聴衆に考えさせ、内容を学ばせるようなプレゼンを行う
- ・基礎教養的な内容を扱った、難易度の高すぎない英語の文章の載っているテキストを使用する

本稿は、今回の授業の試みを伝えることを目的とする。この目的のために、筆者が行った授業内容を述べ、学習者に対して行ったアンケート結果を報告する。

## 2. 授業内容

学習者や学習環境について述べた後、全授業の概要と各回の授業進行について述べる。

## 2.1 学習者や学習環境

本稿で述べる授業は、2014年度秋期 Semester にて実施され、週1回の頻度で、1回あたり90分の授業を全部で15回行う、という授業であった。授業は、2クラスに対して行われた。どちらもPC教室で行われた。1クラスには、当初から教室内設置プロジェクトがあった。もう1つのクラスには、当初それがなく、代わりに学習者と学習者のそれぞれのPCモニタの間に中間モニタがあった。前に出て行われているプレゼンテーションをしている様子を、発表者でない学習者が見ることが学習上欠かせないと考え、Semesterの途中からプロジェクトのある教室に変更して授業を行った。

授業実施大学は、入学時に英語力についてのテストを行っており、担当したクラスは、履修者の英語力がおよそ同じとなるように編成されている。しかも、今回の学習者は大学1年生であり、彼らは、学期が始まった6ヶ月前の英語力についておよそ同じだと考えられる。

2014年度秋期 Semester 時に、他に履修した英語授業として、学習者は、週2回90分全10回の会話授業を受講していた。この授業は、学習者4人とファシリテーターで行われる形式である。

使用教科書として、池上・Mintzer (2011) による『やさしく読めるお金と経済の話 (All about Money and the Economy)』を使用した。この教科書は、22セクションから成り立っており、1セクションが終わった後に内容理解についての質問が付いている。1セクションあたり平均で約290語の長さである。リーダビリティには、日本人学習者向けリーダビリティ適応学年指標 MGJP (Mint Grade Level for Japanese Students) を用いて、この教科書を測定した。MGJP の設計思想などは、田淵 (2014) や田淵・湯舟 (2014) に詳しい。測定の結果、1セクションあたりの平均は約12.7であった。MGJP の示す12は高校3年生レベル、13は大学1年生レベルの難易度を示す。2013年度の英検2級・準2級とほぼ同難易度であった。なお、音声データは出版社のwebページからダウンロードできる。

## 2.2 実際の授業の進行と伝達事項

実際に行った授業の進行の概要を表1に示す。

第1回の授業では、筆者がガイダンスを行った。まず、履修者を、授業回数・教科書の構成・プレゼンの分担の公平性を加味し、6つの班 (A・B・C・D・E・F) に分けた。1つの班には4、5名が割り当てられた。班分けの後に、どのようなプレゼンを学習者に求めているかを、以下のように説明した。

- ・必要な準備として、割り当てられた教科書の1セクションを読み込んでおくこと
- ・次の準備として、発表者によって発表量が大きく異なることのないように事前に話し合うこと

- ・プレゼンを聞く側は、教科書を見ないこと
- ・プレゼンに慣れていない人もいるため、プレゼンの評価は第4回目のプレゼンに対して行うこと
- ・そのため、個人での準備や班での準備、また、実際のプレゼンは、出来ぐあいよりも、次への課題を見つけ、成長するきっかけになることの方が大事であるということ
- ・ Semester最後の定期試験においては、履修者は、英語の問に対して、英語の記述形式にて教科書記載の経済用語や現象の説明をすることが求められるため、自分がプレゼンすることや、他の班のプレゼンを聞くこと、自主的にテキストを予習・復習することは彼らの定期試験対策になること

表1 実際の授業の進行

	授業内容（発表内容）	担当班
第1回授業	教員からのガイダンス	-
第2回授業	英語プレゼン（1-1貨幣の機能・1-2利息）	A・B
第3回授業	英語プレゼン（1-3利息の行方・1-4保険会社）	C・D
第4回授業	英語プレゼン（2-1需要と供給・2-2二国間貿易）	E・F
第5回授業	英語プレゼン（2-3為替レート1・2-4為替レート2）	A・B
第6回授業	英語プレゼン（3-1株式会社・3-2会社と株主）	C・D
第7回授業	英語プレゼン（3-3証券会社・3-4電子取引）	E・F
第8回授業	英語プレゼン（3-5株主以外の人々・4-1景気の循環）	A・B
第9回授業	英語プレゼン（4-2景気刺激策・4-3景気のよい時）	C・D
第10回授業	英語プレゼン（4-4バブル・5-1資本主義と社会主義）	E・F
第11回授業	英語プレゼン（5-2社会主義, 5-3グローバル化, 5-4新自由主義, 5-5環境保護と経済・1-1から1-4）	A・B
第12回授業	英語プレゼン（2-1から2-4・3-1から3-5）	C・D
第13回授業	英語プレゼン（4-1から4-4・5-1から5-5）	E・F
第14回授業	英問英答記述問題の作成	-
第15回授業	定期試験	-

第2回から第4回までの授業で、すべての班が1回目のプレゼンを終えた。この段階で特に強調したことは、次のとおりである。

- ・プレゼンを実際に行ったことで各自の改善点が見つかったのではないか



## 学習者間評価を用いた英語グループプレゼンテーション指導

- ・また、自らのプレゼンを改善させるために、他の学習者が書いてくれた自分のプレゼンに対するよかった点と改善案を参考にするとうい
- ・発表前に班で実際に集まるとプレゼンの質が高くなるのではないか
- ・笑顔でプレゼンをするとうい
- ・簡単な表現、短い表現を心がけると伝わりやすい
- ・発表時にスライドは必要だが、文字は入れないこと（文字を入れたスライドを用いて口頭発表をすると、聴衆は、発表者の口頭発表力が足りなくても、内容が理解できてしまう）
- ・発表時に原稿にばかり視線を向けるよりも、聴衆に目を合わせた方が、自分を自信のある発表者に見せることができるのではないか
- ・声を大きく出せると、伝わるし、自信があるように見えるのではないか

第5回から第7回までの授業で、すべての班が2回目のプレゼンを終えた。この段階で特に強調したことは、次のとおりである。

- ・2回目のプレゼンは1回目よりも改善しており、充実感があるのではないか
- ・音声は無料でダウンロードできるのだから、発表者は事前に聞いて、練習をするべき
- ・教科書の内容を口頭説明するために、理解しやすいやさしい英語表現を用いることは必要だが、教科書の表現を学ぶことも必要なので、少し難しいと思われる表現は、述べた後にやさしい英語表現で言い換えるように
- ・スライドに聴衆の視線を向けるための指示を、適切な間を置きながら、明確に出すとよい
- ・本文の解説の後に質問を出す際には、解答の根拠も説明すると、プレゼンが「伝える」だけでなく、「教える」ものとなるのではないか

第8回から第10回までの授業で、すべての班が2回目のプレゼンを終えた。この段階で特に強調したことは、次のとおりである。

- ・スライドの画像を一言説明するだけで、喋る内容との関連がよくわかるのではないか
- ・用語の定義をはっきりさせてから説明すると、よりわかりやすくなるのではないか
- ・理解を確認するためにも、聴衆とともに盛り上がるためにも、質問セクションに、簡単な問いはあつてよい。しかし同時に、理解を深めるような質問と解説も含めること

第11回から第13回までの授業で、すべての学習者が最後のプレゼンを行った。この4回目のプレゼンでは、1発表あたりの発表セクション数は4から5であり、A班のプレゼン以外では、これまでにプレゼンが行われた内容をもう1度確認することになった。また、この最後のプレゼンによって成績評価が大きく決まることを事前に伝えていた。

第 14 回授業にて、英語の文で表現することを求める英語の問題を作らせた。例えば、**Give one example about the principle of supply and demand.**という問に対して、英語の文で答えさせる形式である。このような形式の問題は、第 15 回授業にて行う定期試験の形式の確認を意図したものであった。また、この回では、後述する無記名アンケートを実施した。

### 2.3 1回あたりの授業の進行

1回あたり90分の授業は、およそ次のように展開させた。カッコ内の数字はおよその時間（単位分）である。

- ①プレゼン（10 ～ 30）→チャットでのよい点の共有（3）→教員からのコメント（10）
- ②プレゼン（10 ～ 30）→チャットでのよい点の共有（3）→教員からのコメント（10）
- ③プレゼンテーションに関連する教員からの話（残りの時間）

授業実施教室は、学習者が1人で1台のPCを使える環境にある。発表前に、PCを起動し、文書を作成できるソフトウェアを起動し、メモがとれる状態にするよう指示をした。また、実施大学の提供するLMS（Learning Management System）の機能の1つにテキストチャット機能（チャット機能）があり、これも発表前に起動しておくよう指示した。これらのソフトウェアを起動するよう指示した理由は、班のメンバーにコメントを共有させるためである。メンバーたちは、発表メンバーのそれぞれに対して、プレゼンのよい点と改善案をメモして送り、最終的には、すべてのコメントをクラス内で共有した。文書作成ソフトウェアはこのために必要であった。また、チャット機能については、よい点のみを教室全体でリアルタイムに共有するために利用した。

プレゼンのよい点と改善案をメモするように指示した理由は、後に学習者にメモがフィードバックされて、学習者が振り返る材料になることを想定したためである。教員からのフィードバックを学習者は参考にすると考えられるが、同じクラスの学習者からの視点も学習者にとって有益であろうと考えたためである。プレゼンコメントを班単位にしなかったのは、個人を対象としたコメントでないと、振り返る学習者が、どのような点がよかったのか、改善するべきなのかを具体的に考えることができないだろうと考えたからである。単に悪い点だけを指摘するコメントではなく、「改善案」までも含めるコメントとした理由は、各学習者がコメント対象のクラスメートの状況をよりの確に把握して、相手の立場に立ったコメントをすることが、協働的な学習に必要であろうと考えたためである。

プレゼンを聞きながらコメントをすることは認知的に負荷の大きい作業であるので、そ

のような作業をするとき、学習者は、発表内容に集中しにくかったり、十分なコメントが出来なかったりするといった問題を抱える可能性がある。しかし、今回の学習者に関しては、それほど心配は必要なかった。というのも、コメントは日本語でも英語でもよいと指示したところ、ほとんどの学習者が日本語でコメントしており、1クラスの29名がコメントした第2回の授業では、平均で559語のコメントをしていたからである。ただし、キーボード入力の苦手な学習者や、メモをとる習慣のない学習者に対しては、プレゼンを聞いている間には、コメントを作成することよりも、キーワード程度を記すだけに留めるよう指示するほうがよいと思われる。

プレゼンの間、筆者は聴衆の一人として反応した。例えば、発表者が問いかける質問には手を上げたり、学習者に当てられた時には返答をしたりした。学習者から得られたコメントを踏まえ、教師が聴衆の一人として反応することは比較的よいことと学習者に捉えられていたようである。

プレゼンの最後には、各セクションに付随している質問を聴衆に考えさせ、答えの根拠も伝えるように指導した。プレゼンの回数が増えるにつれて、オリジナルな質問を作成する班も見られた。

プレゼンが終わった後には、プロジェクトをチャット画面に切り替え、学習者に、対象者の実名を伏せずに彼らのよい点のみを入力させた。この際、入力者を匿名にするのではなく、入力者の実名がわかるように設定した。こうした試みを実施した理由は、プレゼン直後により点だけが指摘されることによって、発表者の満足感を高めるのではないかと考えたためである。学習者全員が積極的にコメントを入力したわけではないように感じられたが、後述するように、この試みは、筆者の想像以上に肯定的に捉えられていたようである。

1回の授業あたり、2回のプレゼンが行われ、筆者からのフィードバックが行われ、授業終了間際には、レビューシートへの書き込みが行われた。この書き込み内容には、その授業で行われた2つの班の全員に対するよい点と改善案のコメントが含まれている。授業後24時間以内をめどに筆者がコメントを確認してから、LMSを使用して、該当クラスの学習者すべてがコメントを閲覧できるようにした。

教員を介さずにコメントを共有するのではなく、一度教員がすべてのコメントを確認してから、全学習者にフィードバックできるようLMSを設定した理由は、きつすぎると思われるコメントがあれば、コメント対象の学習者が目にする前に、やわらかい表現に書き換えをするなどの処置が必要であろうと考えたためである。幸い、今回の学習者のコメントには、ほとんどそのようなコメントはなかった。

Semester中に学習者から持ちかけられた相談の中から、ここで2点述べたい。1点目は、人によってコメントが違うので混乱することがあるが、どうしたらよいかという相談であ

る。この相談を持ちかけてきた学習者に対しては、まず、人によって見方が異なるので、矛盾するようなコメントを得られることは現実にあることを伝え、次に、この学習者個人のプレゼンの様子から筆者から見たよい点・改善点を伝えることにした。

もう1点は、改善方向はわかるが、なかなかうまく改善できないという相談である。このような相談に対しては、改善点は比較的早期に克服できるものと、時間がかかるものがあるのではないかと、また、克服すべき課題ばかり考え続けるのは、気持ちが滅入ってしまうので、自分の成長したプレゼン技術や英語表現力の向上に目を向けることも重要ではないかと返答した。

### 3. アンケート結果

第14回目の授業にて、学習者に対してPC上で無記名アンケートを実施した（授業実施大学の提供するLMSの機能の中に、無記名アンケート実施・回収機能がある）。本稿で報告する項目は、すべて5件法であり、その結果を次のページの表2に示す。

質問項目1では、2014年度春期semesterで行われた講義型授業がどの程度役に立ったかを尋ねた。今回の学習者の全員が、筆者が春期semesterにおいても担当していた英語の講義型授業を履修していた。ただし、春期の英語の授業は、日本や海外の様々な法を題材に扱った教科書を使って、聞き、読む（黙読と音読）という活動を主としており、プレゼンテーションをさせる授業は行われていなかった。

質問項目2では、本稿の中心であるグループプレゼン型授業がどの程度役に立ったかを尋ねた。これら2項目を比べると、グループプレゼン型授業の方が役立つと感じたようである。

では、グループプレゼン型授業のどこが役立つと感じたのか。それを探るヒントとなるのが、質問項目3から7である。特に、なるべく原稿を見ないで発表をすること（項目3）、聴衆と交流をしながら発表をすること（項目4）、グループ単位で発表をすること（項目5）については、「思う」の評価が7割を超えた。レビューシートに発表者のよい点と改善案を記入すること（項目6）と、チャット機能を使って、発表直後に発表者のよい点を挙げる（項目7）については、それほどの高い評価は得られなかった。

無記名アンケートでは、どの回答がどの学習者なのかを特定できないため、質問項目には、欠席回数を探る項目も入れた。無欠席者は25名（52.1%）であり、1回欠席者、2回欠席者、3回欠席者、4回以上の欠席者はそれぞれ、8名（16.7%）、6名（12.5%）、7名（14.6%）、2名（4.2%）であった。欠席が多いほど、各質問項目での回答にて否定的な回答が増えるかと考えたが、欠席回数と各回答との間には関係は見られなかった。

表2 アンケートの結果 (n = 48)

	思わない	少し思わ ない	どちらとも 言えない	少し思う	思う
1. 講義型の授業は、役立ちましたか	2 (4.2%)	2 (4.2%)	13 (27.1%)	21 (43.8%)	10 (20.8%)
2. プレゼンをしてもらう授業は役立ちましたか	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (2.1%)	11 (22.9%)	36 (75.0%)
3. なるべく原稿を見ないようお願いしたことは、よかったですか	2 (4.2%)	2 (4.2%)	2 (4.2%)	8 (16.7%)	34 (70.8%)
4. なるべくオーディエンスと交流するようお願いしたことは、よかったですか	0 (0.0%)	1 (2.1%)	1 (2.1%)	10 (20.8%)	36 (75.0%)
5. グループでプレゼンをすることは、よかったですか	1 (2.1%)	1 (2.1%)	3 (6.3%)	7 (14.6%)	36 (75.0%)
6. レビューシートに発表者のよい点と改善案を書くことは、役立ちましたか	0 (0.0%)	1 (2.1%)	2 (4.2%)	17 (35.4%)	28 (58.3%)
7. チャット機能を使って、「発表者のよい点」を述べることは、役立ちましたか	3 (6.3%)	5 (10.4%)	5 (10.4%)	18 (37.5%)	17 (35.4%)

#### 4. おわりに

今回行われたグループによる英語プレゼン授業に対して、学習者は比較的肯定的に捉えていたようであるが、英語で伝える能力がどのような変化したのかについては、今回の調

査には含めていない。今後、第1回授業時と第15回授業時双方で、英語の口頭発表力、書く力を記録し、比較することで、こうした変化が把握できると思われる。

## 参考文献

池上彰・Mintzer, R. (2011) 『やさしく読めるお金と経済の話 (All about Money and the Economy)』朝日出版社.

田淵龍二 (2014) 「リーダビリティの原理と速読効果—日本人向けリーダビリティ公式開発—」. 外国語教育メディア学会第132回 LET 関東支部研究大会要項. pp.12-13.

田淵龍二・湯舟英一 (2014) 「1 次的読解速度予測に基づく日本人英語学習者向けリーダビリティ公式とその教育的示唆」外国語教育メディア学会 LET 第54回(2014年度)全国研究大会. pp.116-117.

# 研究会報告





## 「グローバル人材を育てる英語教育・国際教育の展開」

発表者： 溝口 悦子 氏 [東京都立国際高等学校]

司会者： 望月 真帆 氏 [早稲田大学本庄高等学院]

日 時： 2013 年 4 月 27 日(土) 17:00～19:15

会 場： 早稲田大学 14 号館 6 階 610 教室

### 【概 要】

グローバル化が進展するなかで、若者の海外への関心の低下が問題視されるようになり、政府は 2011 年 5 月には「グローバル人材育成推進会議」を設置し、同年 6 月には「中間まとめ」を、2012 年 6 月には「グローバル人材育成戦略 審議まとめ」を公表するに至った。もはやグローバル人材育成は焦眉の急の課題と捉え、まず、政府が公表した資料をもとに、グローバル人材育成推進会議が設置された背景、グローバル人材とは何かの概念を整理し、現在、全国各地で展開している高校や大学での事例を概観していく。

次に、グローバル人材育成を目的として設立された東京都立国際高校（公立）と大阪千里国際高校（私立）の 2 校を取り上げ、同校卒業生からみた、英語教育と国際教育の成果と課題を報告する。本調査では、以下を課題とした。（1）同校で受けた教育内容は、卒業してすでに就労している当事者にとって真に有効でありえたかどうか。（2）帰国生徒・外国人生徒・一般生徒がともに学ぶことは、何をもたらしたか。

アンケート調査による有効回答 42 事例をキャリア形成過程の視点から質的分析した結果、被験者には 3 つのグループが存在した。すなわち、それぞれの学校での教育内容を高く評価し、それと関連性の高い職業に就く傾向のあるグループ、同校の教育内容を客観的に判断し、関連性が高いとも低いともどちらとも言えないと考えられる職業に就く傾向のあるグループ、同校の教育内容に馴染めず関連性が低いと思われる職業を選択する傾向のあるグループである。

教育内容の有効性に関しては、被験者がどのグループに属するかによって見方が異なることを明らかにした。さらに、3 つのグループが生じた要因を探ることを試みた。また、新設の兵庫県立芦屋国際中等教育学校（公立中高一貫校）の現地調査も実施し、教育内容と卒業後の進路にどのような関連が推定されるかについても検討した。その結果、

学校の教育内容に馴染めないグループの数が、高等学校だけの場合よりも少ないと予想し、そこに中高6年一貫校型の存在意義が見出せると論じた。最後に、これらアンケート調査と現地調査の結果に基づき、教育現場の進路指導に役立てる方策を呈示した。

### 【司会者後記】

溝口悦子さんが今回の発表で強調されたことは、「グローバル人材を育てるには」英語教育と国際教育を「セットで取り扱うべきである」という点だ。発表要旨にもあるように、発表前半では「グローバル人材」に期待される能力の概念と「グローバル人材育成」の潮流の紹介があり、後半では新国際学校での1989年からの先駆的教育実践を経験した卒業生の追跡調査研究からの知見が披露された。発表後のディスカッションでは、「グローバル人材」に必要とされる対人（交渉）能力と英語力の関係、およびこの2つの力を「セットで」育成するための各学校のカリキュラム（授業、課外活動、学校文化）をめぐって意見交換が行われた。

溝口さんからはまず、「グローバル人材育成」の定義は政府による見解に準じて「国際教育」「国際理解教育」と同等に使うとの説明があった。「グローバル人材」の概念の紹介では、政府が期待する3つの要素と、そのうち測定が比較的容易な「要素Ⅰ（語学力・コミュニケーション能力）」の5段階のレベルが提示された。政府は「会話レベル」（旅行～日常生活～業務連絡）の能力育成は着実に進んでいるが二者間・多者間の「折衝・交渉レベル」の育成が日本の「経済・社会の発展にとって極めて重要」と考えていることを指摘された上で、新聞雑誌でも英語＋ $\alpha$ の力を備えた「タフな人材」の必要性が報じられていると紹介された。また、「折衝・交渉レベル」で必要なスキルは多岐にわたることを溝口さんご自身の体験を交えて語られた。

発表後半は溝口さんの『卒業生の追跡調査からみた新国際学校の教育効果に関する事例研究』（平成16年科研費 奨励研究）に基づいている。20歳～28歳になっていた被験者候補を追跡調査し、有効回答42事例が3つに大別できることを明らかにされた労作である。この部分の骨子は発表要旨をご参照いただきたい。3つのグループが生じた要因を溝口さんは「(1)キャリア形成における語学習得目的のとらえ方の差異 (2)異文化交流に対する興味関心の深さ (3)学校行事、部活動、校風に対する愛着度の差異」と分析され、「同校の教育内容に馴染め」なかった傾向を示すグループ（2割）の回答からは、心情の根底に「高校で感じた英語への劣等感」や「教育システムからの疎外感」を持つ可能性を指摘された。さらにこの知見から、国際中等教育学校の方が中高一貫の英語力養成カリキュラムや高校入学時の進路変更の余地がある分、「馴染めない」生徒を減らせる

可能性があると論じられた。

ディスカッションの論点の1つ目は「折衝・交渉レベル」の英語コミュニケーション能力は学校カリキュラムのどの部分で育てられるのかということだった。多文化理解を深める機会も含む課外活動の重要性も語られたが、英語力を幅広くとらえ直した上で授業の中で育てるシラバスを研究すべきとの知見が提示された。実践例としては、ロバート法に基づいた英語ディベートや英語MCの能力育成、海外でのフィールドワークと卒業プレゼンテーションを必須としたカリキュラムの紹介があった。

論点の2つ目はグローバル人材養成のためのプログラムの有効性である。溝口さんからは政府の教育政策の一環として国際バカロレア導入の推進についての紹介があった。先駆的事例の資料からは可能性の素晴らしさが読みとれたが、普及の実効性については疑問視する意見が出た。また、対人関係構築や経験から学ぶ能力は個人の資質や生活経験に負うものも大きく、学校で育成できるのかという疑問も提示された。

例会終了直後は、筆者は溝口さんの「英語力と国際理解教育はセットで」というフレーズから、車の両輪をイメージしていた。英語の授業をさらに充実させ、適切な課外プログラムを要所要所に配置することで、両輪を備えた「タフな人材育成」に少し近づけるのではないかと考えていた。しかし本稿をまとめるために溝口さんが配布された多くの資料を再読するうち、政府と産業界が要請しているのは4輪駆動のハイブリッドカーの増産ではないかとイメージが変わった。多様なニーズへの対応、動力源の切替（＝場面ごとのコミュニケーションスキルの使用?）、「燃費」のよさ（＝学習と効果?）、価格の設定（＝教育の効率とコスト）など、課題が多い。英語の教員には、コミュニケーション能力を「国際レベルに」伸ばす場の提供と、個々の学習者への支援の両方が求められている。柔軟な視点はもちつつも英語教師のミッションの優先順位を考えるよい機会を溝口さんにいただいた。

末尾になったが、発表の最初の方で溝口さんは、ご自身の英語へのあこがれをまっすぐに追求するうちに、すばらしい業績を挙げながら都立高校7校で勤めあげられたご経歴を語ってくださった。Steve Jobs があの Stanford speech 冒頭 “Connecting dots” の部分で語ったのと同じことを語る方がここにもいる、という感慨をもった。溝口悦子さんのご研究の進展をお聞きする次の機会を楽しみにしたい。

## 日本人高校生英語学習者の autonomy の測定 ～測定尺度 MILLA の実践利用についての一考察～

発表者： 下川原 広樹 氏 [日本大学附属第二中・高等学校]

司会者： 鈴木 久実 氏 [東京都立戸山高等学校]

日 時： 2013 年 6 月 1 日(土) 17:15～19:15

会 場： 早稲田大学 14 号館 6 階 610 教室

### 【概 要】

本発表は発表者が昨年 9 月に英国ノッティンガム大学、MA tesol コースに提出された修士論文「Exploring the Usefulness of an Instrument for Measuring Japanese High-school EFL Learners' Autonomy」の内容に基づいてご報告させていただくものです。

このテーマを選ぶにあたっての問題意識が生まれたのは、早稲田大学大学院教育学研究科に提出した修士論文「Foreign Language Learning Motivation of Japanese High School Students: A Study from the Perspective of Self-Determination Theory」の中で扱った、自己決定理論(Self-Determination Theory) がきっかけと言えます。この理論によれば、autonomy が高い状態は、内発的動機づけが高い状態と位置づけられます (Deci & Ryan, 1985)。この考え方から、学習者の autonomy を高めることができれば、そのことは学習者を動機づけることに繋がるのではないかという仮説が生まれました。

しかし、「autonomy を高める」とはどういうことでしょうか。これまで現場の教師が感覚的に捉えてきたものにほかなりません。高めようとするからには、教師が、現状学習者がどれほど autonomous なのか把握することが不可欠あるように思います。そこで、autonomy を測定するという考えに至ります。

近年、このテーマについて、日本の英語学習者を対象に行われた研究が Murase (2010) です。彼女は日本の大学生英語学習者の autonomy を測定するために、Measuring Instrument for Language Learner Autonomy (MILLA, 英語学習における学習者オートノミー尺度)というアンケート形式の尺度を開発しました。しかし、Murase 本人が言っている通り、MILLA はオートノミーという概念の構成要素をより深く理解するのを目的として、研究用に開発されたものであり、実際の教育現場で、教師が日常的に使える

ツールとしての可能性は深く考察されていません。そこで本研究では、MILLA の教育現場での応用可能性を、高校の英語教育の現場に特に焦点を当てて考察します。

この研究課題を考えるにあたって、まずは単純に高校の先生方 7 人、大学で英語を教えている先生方 2 人に MILLA の概要を説明し、実施をお願いしてみました。すると、全ての先生方から MILLA の項目数の多さや、内容の一部が生徒の現状に即さないなど、様々な問題点から「教室での実施は難しい」というご回答をいただきました。そこで、これらの問題を解決するため、信頼性を低めないように留意しながら MILLA の質問項目や構成などの見直しをはかり、最終的に 2 つのバージョンの MILLA に編集しなおしました。

これら 2 つの MILLA はそれぞれ異なるコンテキストのもとで実施され、その後、実施して頂いた 2 人の先生方に、MILLA の内容やその実施に関する記述形式のアンケートにお答え頂きました。

その結果、2 つの MILLA のアンケート結果については、いずれもある程度の信頼性係数の値を得ることができ、2 つとも共通して、自律性の 1 つの側面である *Technical autonomy* の得点が有意に低いことを示していました。このことから、2 つの MILLA は、教師が学習者の *autonomy* について考察し、また *autonomy* について意識して指導することに役立つ可能性を示唆しています。一方、記述形式のアンケート結果は、2 つの MILLA を教室で日常的に使っていくには、まだ改良が必要で、今の段階ではまだ *teacher-friendly* ではないということを示していました。

本発表では最後に、研究結果を通して、日本の高校の英語教育の現場において、どのように *autonomy* を測り、それを日々の指導に活かしていくべきなのかを、現場の教師の視点から提案したいと思います。

## References

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Murase, F. (2010). *Developing a new instrument for measuring learner autonomy (PhD)*. North Ryde: Macquarie University.

## 【司会者後記】

「学習者に自律性がなければ、高校で英語力を伸ばすことはできない」と、いつも同僚と話をしている高校教師の私にとって、今回の発表は非常に興味深いものであった。EFL の環境で英語を学習する日本の高校生にとって、英語力を伸ばすのに教室でできることは限られている。大切なのは授業外の時間に、いかに多く英語に触れるかである。受け身で勉強させられているうちは、伸びる英語力には限界があると感じている。学年英語科のスローガンは「自分の英語力には自分で責任を持つ！」である。

今回の研究で使われていた MILLA というアンケート形式の尺度をうまく授業の中に、あるいは学年や学校が取り入れることができれば、発表の中で述べられていたとおり、学習者が自律性を意識し、教師が授業改善に生かすことができると思う。教師は日々の授業をこなすのに忙しく、生徒も日々の授業をこなしてテストを乗り切れればよいという現場では、学習ということをあらためて直視し、いかに学習力をあげるか、英語力を高めるか、ということをきちんと考える場面があまりない。MILLA の質問紙でアンケートを行うことで、教師が生徒に対し「自律的な学習が大切だ」というメッセージを送ることができるし、生徒も質問に答えながら、自分の学習を振り返る、すなわちメタ認知能力を引き出すことができる。しかし、それには条件がある。教師がこの調査の意味をよくわかっていること、その意味をきちんと生徒に伝えること、この 2 点がなければ、ただ調査をして適当な数字が出て終わってしまうだろう。

教育はローカルなものであるといわれている。その国、その文化によって教育観も教育方法も異なる。だから、発表の中で、文化の違いを配慮する必要があり、元の MILLA のままでは日本では使えないため改良した、という話があったが、それは大切なことだと思う。さらに言えば、学校によって、教える生徒によって、何を生徒に求めるかが異なる。到達目標も異なる。この MILLA の質問紙は、各学校の教師が自分の生徒のために質問を改良し、行うべきものだと思う。そのためには、教師は自分の生徒たちの到達目標を意識し、そのためにどのような学習が必要かということについてはっきりとしたイメージを持っていなければならない。

教師が生徒に、これだけの英語力を身につけてほしい、だからこれだけ勉強しなければならないと提示し、生徒が自分はこのくらい英語ができるようになりたいから授業を利用してこのくらい勉強していきたいと考えられるような学校になると、学習の自律性ということが自ずと出てくるだろう。与えられた教科書を、教師も生徒もただこなしていく学校には、「自律性」という言葉は無縁である。

## 「音声言語情報処理・自然言語処理技術・ツールの 英語教育分野における利用方法の提案」

講演者： 鏑木 元 氏 [国際情報通信研究科、国際情報通信研究センター  
招聘研究員、ものづくり大学 非常勤講師]

司会者： 山口 高領 氏 [早稲田大学]

日 時： 2013 年 7 月 6 日(土) 17:15~19:15

会 場： 早稲田大学 14 号館 6 階 610 教室

### 【概 要】

日本人英語学習者が生成する音声並びにテキストの特徴を、標記の技術・ツールを用いて、どのように抽出及び分析することが可能でしょうか。また、抽出された特徴、分析結果を、どのように英語教育にフィードバックしていくことが可能でしょうか。実際にツールを動かし、次の内容を発表しようと考えております。発表を通しまして、ご指摘、コメント等を頂けましたら、幸いです。よろしくお願い致します。

#### 1. 日本人英語学習者の英語音声分析

音声波形、基本周波数、フォルマントの分析

ツール：wavesurfer、praat

発話時間長、発音誤りの分析

ツール：HTK (Hidden Markov Model Toolkit)

適用事例(研究事例)紹介

#### 2. 日本人英語学習者の英語テキスト分析

統計的自動翻訳技術を用いた日英翻訳文の分析

ツール：(未定)

分析対象：訳語選択

非線形回帰モデルを用いた英作文の分析

ツール：v8an(JACET 8000 収録)、R(統計分析フリーソフト)

適応事例(研究事例)紹介

### 3. AESOP(Asian English Speech cOrpus Project)プロジェクトの紹介

アジア言語話者の英語発話コーパスの構築と研究への応用

収集データから見る、日本語話者の英語発話の特徴

#### 【司会者後記】

鏑木さんの発表からは、これまでご自身がなさった、日本人英語学習者の英語音声分析と英語テキスト分析を中心に、多岐に渡ったお話を頂いた。

英語音声分析については、日本人英語学習者の英語音声の特徴として、発話時間長と発話の質の2点に着目して、HTKを利用して、日本人英語発話から日本人らしい発話の程度（英語教育の専門家8名による評価）と、TOEICによる英語力との間に負の高い相関を示す研究が示された。

テキスト分析については、統計的自動翻訳の2つの考え方を使ったものであった。1つは、複数の表現が共起する確率に着目する分析法であり、もう1つは、語彙の使用頻度に注目する分析方法であった。前者の分析法は、英語母語話者の算出言語統計値として、複数の英語表現が共起する確率と、日本人英語学習者の算出する英語テキストから得られた複数の表現の共起する確率、これらの2つの確率を比較して、一致の度合いが高ければ、英語母語話者に近いと判断するものである。後者の語彙の頻度に関する分析法は、日本人英語学習者が英語力によって、頻度の高い語（上位200語ぐらいまで）を使う際に、英語力が高いほどそうした高頻出語を実際に使う場合が多いという知見を利用した分析法である。

英語を教える上で有益と思われた情報は、WaveSurferというソフトウェアを利用した分析紹介であった。10年前であれば何十万円もするであろう高機能をオープンソースのソフトウェアとして利用できる時代であることを痛感した。



## 「言語使用と言語学習をつなぐための教師の仕事とは」

発表者： 望月 真帆 氏 [早稲田大学本庄高等学院]

司会者： 杉内 光成 氏 [早稲田大学大学院教育学研究科]

日 時： 2013 年 9 月 28 日(土) 17:15~19:15

会 場： 早稲田大学 14 号館 6 階 610 教室

### 【概 要】

今回の TALK では、Ushioda (2011) が論じた Web 2.0 時代の動機付けと教師の仕事について、参加者の皆さんと意見交換をしたいと考えています。授業シラバス作成および授業運営での approach にかかわる話題です。

Ushioda (2011)の概要は『英語教育』の「海外論文紹介」で竹内理氏によって紹介されています。いくつかの論点の中で特に、(1) Integrated Motivation が NS (文化) への憧れからサイバーワールドへの参加へと変化していること、(2) 学習者を多様な背景を持つ発信者として見る視点が必要とされること、(3) 学習者の発信型活動と言語の学習を概念的に結びつけるのが教師の重要な仕事になること の3点に関心を持ちました。

例会前半では、Ushioda の知見および関連する 1, 2 の論文の知見を皆さんと共有したのち、望月が高校での英語上級者を対象に 2011 年度・2013 年度に行った通年の授業 (高校 3 年生選択科目) の実践報告をします。聴衆の存在を強く意識する真正のディスカッションの場を 3 つのマイルストーンとして計画した授業です。例会後半では Uchida の上記(3)の点に焦点を当て、この知見を実践に移す場合どのような可能性や限界があるか、参加者の皆さまと実践例やご意見の交換をしたいと考えています。

### <参考文献>

Ushioda, E. 2011. "Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives." *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210

竹内理 「Self と Identity: CALL と動機付け理論」(海外論文紹介)『英語教育』61 巻第 12 号 (2013 年 2 月号) p.90



### 【司会者後記】

9月のTALKは早稲田大学本庄高等学院（以下学院）の望月真帆氏による実践研究の発表であった。

前半はUshioda (2011) が論じた動機付けと教師の役割の重要性について述べたのち、学院での授業実践を発表された。望月氏は2010年度から3年選択『英語コミュニケーション（上級）』を3年間担当されており、Academic discussion skillsを身につけるといふ目的のもと、ポスターセッションや英語の検定教科書についてのディベート、さらに修学旅行についてグループプレゼンテーションを行なわせるなど、学習者の発信型活動を重視した授業実践を行なっている。年度の終わりには、「英語を使う機会があつて良かった」や「英語を使って発表することや、意見交換するのはとても楽しい」などの感想が生徒から寄せられる。しかし、望月氏は「生徒の中で学習活動中の言語使用経験と言語学習が明確に結びついていないのではないか？」という問題提起をされた。この点に関しては、Ushioda (2011) を『英語教育』で紹介した竹内理氏が、「学習者の発信型活動と言語の学習を概念的に結びつけるのが教師の重要な仕事になること」との指摘があると紹介している。

後半は実践研究全体やその課題に関することを中心にして、活発な意見交換が行われた。議論されたトピックとして以下のものが挙げられる。

#### 1. 発信型活動を重視した実践の効果

- 英語を使う際の不安を低下させる
- 英語を使う目的を生徒に与える
- 生徒が生き生きと自分の意見を発表する
- 英語で意見を言うことに慣れる

## Writing 活動は受験にも効果的

### 2. 発信型活動を重視した実践における教師の役割

言語指導をどのように行なうか

言語指導をする際の教育技術が不足している

教師の英語能力に大きく関係してくる

### 3. 発信型活動を重視した実践の問題点

生徒の英語力に大きく左右される

検定教科書との両立

今回の TALK によって、望月教諭が抱かれた疑問が解決されたわけではない。しかし、生徒の英語によるコミュニケーション能力を向上させるために、私たち英語教師は何をどのようにすべきなのかを考えることは今後の英語教育のために大変有意義なことである。

## 「英語圏で外国語としての Japanese を教える —21世紀型言語教育を目指して」

講演者： 松田 結貴 氏 [テネシー州立メンフィス大学]

司会者： 松坂 ヒロシ 氏 [早稲田大学]

日 時： 2013年10月12日(土) 17:15～19:15

会 場： 早稲田大学 16号館 301教室

### 【概 要】

アメリカでは、外国語として教えられている言語のうち、日本語は、受講生の数において第5位である。日本語を含む外国語教育の国家基準（National Standards）が作成されており、3つの様式、すなわち **Interpersonal**（相互の情報のやりとり）、**Interpretive**（情報の解釈）、**Presentational**（発表）においてコミュニケーションの力を伸ばすことが目標となっている。それぞれの目標の中身は非常に具体的に規定されており、たとえば、大学生レベルの「相互の情報のやりとり」については、口頭発表、論文発表をしたり、文学や社会問題について議論したりすることが挙げられている。

松田先生は、AP（Advanced Placement、高校生のための大学教育先取り制度）プログラム作成に関与された。AP日本語コースでは、単に文法・単語についての知識を増やすことを目的とせず、言語運用能力、コミュニケーションスキル、批判的思考分析スキルを伸ばすことを目指している。

松田先生は、しかし、APがカバーする教育内容だけでは十分ではないと考えておられる。先生が実践しておられる日本語教育は、ヴィゴツキーの **ZPD**（Zone of proximal development、最近接発達領域）の考え方を出発点とした、社会活動参加を重視した言語習得理論に基づいている。具体的には、先生の教育の場であるメンフィスという都市の特徴を活かし、日本のビジネス・コミュニティーと地元コミュニティーとのそれぞれのニーズを対応させ、日本語学習の場を設ける、という努力をされている。日本のビジネス・コミュニティーのニーズは、日英通訳・翻訳できる人材の確保、日本の文化を深く理解して日本人とうまくやっていける人材の確保、地元の日本に対する理解の促進であり、また、地元コミュニティーのニーズとしては、日本企業をもっと誘致したい、日

本語、日本文化が学べる機会が欲しい、日英バイリンガル人材がほしいといった要望がある。そこで、先生は、こうした状況に基づき、社会とつながる教室活動を実践されている。たとえば、作文の課題をとっても、従来型の作文課題は「夏休みの思い出について書きなさい」といったものであるが、社会とつながる課題としては「メンフィスの観光局が日本人をターゲットにメンフィスをPRしたがつています。この春、日本からメンフィスにやってくる観光客に、メンフィスで何ができるかを紹介する目的で、ウェブに載せる記事を書いてください。」といったものが考えられる。

いまや、松田先生の教え子が日本語教師として活躍するようになった。松田先生が構築した日本語教育が教え子世代に受け継がれている。

(松坂ヒロシ 記)



## 【司会者後記】

松田結貴先生は、講演で、アメリカでの日本語教育を概観され、ご自身の具体的な日本語教育実践について詳しく説明して下さいました。TALK 会員の多くがたずさわっている英語教育においては、コミュニケーションな教室活動がひとつの眼目となっているが、松田先生がなさっている日本語教育は、そうした活動を超えて、学習者に社会活動参加型の言語活動を行わせるという先進的なものであった。

日本の英語教育、とくに学校教育におけるそれにおいては、入試への対応以外には、具体的なゴールが設定されていない。松田先生の日本語教育は、この点の改善を迫るものであった。すなわち、われわれ英語教師のタスクの設計や課題の設定に工夫の余地が大いにあること、また、教育を教室のなかに限定せず、教室の外の世界に存在している言語学習の資源を利用すべきであること、などの貴重な示唆を与えるものであった。

## 修士論文中間発表会

発表者： 重政 真有子 氏 [早稲田大学大学院教育学研究科修士課程 1 年]

発表者： 紀伊 雄太 氏 [早稲田大学大学院教育学研究科修士課程 1 年]

発表者： 杉内 光成 氏 [早稲田大学大学院教育学研究科修士課程 2 年]

司会者： 小林 潤子 氏 [神奈川県立横浜南陵高等学校]

日 時： 2013 年 11 月 16 日(土) 17:15～19:15

会 場： 早稲田大学 14 号館 6 階 610 教室

### 【研究発表 1】

【発表者】重政 真有子氏 [早稲田大学大学院教育学研究科修士課程 1 年]

【発表題目】英語リズム習得におけるシャドーイングの効果

### 【概 要】

現在の中学校・高等学校における発音指導は、柴田ほか（2008）による調査の結果、「教師は音声指導自体の重要性はある程度認識しているが、音声指導は難しいものだと感じており、またこのことは実際の指導へも影響を与えている(p.55)。」と報告されたように、英語教育の大きな課題の 1 つとなっている。西田ほか(2010)は、このような現状の下においては、「実現可能でありかつ効率的な指導はどのようなものか(p.37)」を追求するべきだと述べている。そのため授業内で音読活動として一般的に行われているリピートイングや、近年注目され始めたシャドーイング練習により発音が向上すれば、先に述べたような問題は解消されると考えられる。

リピートイングとは「一定量の言語音声(e.g.文など)を聞いてもらい、その後十分なポーズ(pause)をあげ、その間に学習者に聴取した言語音を繰り返す(repeat)ことを求める活動」(門田,2007, p.28)と定義されている。それに対してシャドーイングは、『耳から聞こえてくる音声に遅れないようにできるだけ即座に声に出して繰り返しながらそっとついていく』という学習法」(門田,2007, p.11)である。門田（2012）はリピートイングと比べて、シャドーイングを行っている際は学習者の注意は提示される音声に常に向けられ、結果として音声知覚の自動化が達成されるのではないかと主張している。

シャドーイングが音声知覚能力に影響するのであれば、授業内でシャドーイングトレーニングを行うことは効果的かつ効率的な発音指導法になると言えるだろう。以上の仮説を元に、本研究では高校生を対象として英語リズム習得におけるシャドーイングの効果を調べた。被験者には12名の高校1年生を選び、シャドーインググループとリピーティンググループ（各6名ずつ）の2つのグループに分けた。各グループ共に1度音声のリスニングをした後に3度の音読練習を行った。練習の前後に各生徒に原稿を音読させたものを録音し、分析・比較を行った。分析にはPraatを用いて、強母音に対する弱母音の長さの割合を計算することで、トレーニング前後でのリズムの変化を調べ、シャドーイングの有効性について考察した。

### 【研究発表2】

【発表者】紀伊 雄太氏 [早稲田大学大学院教育学研究科修士課程1年]

【発表題目】The effect of Graphic Organizers upon L2 reading comprehension

### 【概要】

This research investigated the effect of the use of graphic organizers (GOs) for collection of points in gist and comprehension in L2. A GO is a visual representation of the content of a text depicting (a) its discourse structure, also known as the text structure or the hierarchical text structure, i.e. a framework employed by the writer to organize the text in a coherent manner (Jiang, 2012) or (b) a more abstract structure of the information conveyed by its discourse structure. A GO can thus be used as an instructional tool that facilitates reading by providing visual and spatial representations of the text (Robinson, 1997). On the basis of the previous findings about the efficacy of discourse and information structure instruction, the effect of GOs was hypothesized in this study to improve collection of points in gist and comprehension by facilitating construction of a coherent mental model of the text.

In this research, two groups of Japanese grade 12 English learning students were given a task based on a text depicting developments of events, but not necessarily in chronological order.

One group was provided with a task intended to make the reader follow the points in the text in the order in which they are mentioned (non-GO group); the other group was provided with a task in which the reader was made to use a GO intended to represent the information structure of the same text (GO group). Results of this study



showed no statistical differences between the two groups, failing to support the aforementioned hypothesis.

### 【研究発表3】

【発表者】杉内 光成 氏 [早稲田大学大学院教育学研究科修士課程2年]

【発表題目】The effect of a segment- and suprasegmental- focused teaching on perceived comprehensibility

#### 【概要】

This study was designed to see what effects segment- and suprasegmental-focused teaching methods have on the comprehensibility of learners' English as perceived by their interlocutors.

These teaching methods were conducted in two classes of first-year high school students. Each class consisted of 40 students. One of the two classes was taught in a segment-focused way, and the other was taught in a suprasegmental-focused way. Phonological features dealt with were ones suggested in Amalgam of NS English (Cruttenden, 2008). The students received instruction on each phonetic item at every one of the 50-minute sessions of the class during the period of about two months. Before and after the treatment, students recorded their own English pronunciation by reading aloud a diagnostic test. These data were evaluated in terms of perceived comprehensibility on a scale of 1 to 5 by three native speakers of English.

The results show that both methods are significantly effective to enhance perceived comprehensibility, possibly because segment-focused pronunciation teaching helps reduce the number of phonological errors and, on the other hand, suprasegmental-focused teaching helps students to convey the structure of information. Also, the results indicate that although there is no significant difference between these methods, segment-focused class was more efficient than the other class in terms of effect size.

Although conclusive evidence has not been obtained, there is a possibility that specific methods of pronunciation teaching in the classroom can raise perceived comprehensibility and, specifically, segment phonemes should be taught to students with no experience of living abroad at the early stages of their pronunciation training.

## 【司会者後記】

修士報告会では、参加者の方たちから、修士論文を進める上での有益な示唆を多数頂きました。3人の発表者の方に共通して、言葉の定義・研究の方法や使われた資料・実験の被験者の英語レベルの明確な提示などのアドバイスがありました。また、実験結果の分析方法や審査者を変えることによって、結果に対して違う見解が出るのではないか、というご意見も頂きました。研究にあたって、どのような環境で、どの位の期間実施できるのかは、制限が多く、発表者の方の苦心と努力を察することが出来るものでした。杉内さんは、修士論文完成にむけて、紀伊さんと重政さんは、本実験と再来年の論文完成にむけて、頑張ってください。

## 自律的学習者を育てるためのしかけ

話題提供者： 山口 高領 氏 [早稲田大学]

日 時： 2013 年 12 月 21 日(土) 17:15~19:15

会 場： 早稲田大学 14 号館 6 階 610 教室

### 【概 要】

自律的学習者を養うための工夫には、様々なものがありますが、以下のようなキーワードを、参加者のみなさまと意見を深めていけたらと考えています。「理想はそうなんだろうけど、現実的にはねえ。。。」「といったところで思考停止しないよう、山口が事前に調べた資料を元に意見交換ができたらと思います。「この本は今回の TALK に関係するから読んでおくと良いよ」という山口への個人的な注文もどうぞお寄せ下さい。

キーワード：プロジェクト型学習、ティーチングポートフォリオ、  
ラーニングポートフォリオ、協同学習、協働学習

### 【参加者後記】

今回の山口氏のご発表は、自律的学習者を育てるためのしかけとして、ご自身の授業の中で reader's theater を使った音読練習を報告して下さいました。学習の目的や最終目標を明確にすること、グループワークをする際の適当な人数の模索、毎時間の学習の記録や feedback の必要性、繰り返し音読の効果など、様々な面から学習者を自律的学習者へと導く術 (すべ) を探りながら授業を進めていく。中でも、感情を込めた音読練習やコーラスリーディングは先行研究が少ないため、興味深いものであった。

発表後の意見交換の中で、特筆すべき 2 点を挙げるができる。1 点目は、reader's theater のような音読練習では、聞き手がどのような気持ちになって欲しいかを設定した上で音読練習をすべきであるという意見である。つまり音読の目標を明確にすべきであるということであろう。これまで私が音読練習を指導する際には、音読する文章の意味

を理解した上で、個々の発音・意味の区切り・イントネーションやアクセントといった prosody に注意を向けさせたが、聞き手の感情を設定することは考えたことがなかったのが新鮮だった。2点目は、自律学習は学習形態のことではないということである。とにかく、自律学習と言え、一人で勉強することと安易に考えがちであるが、授業を受けている時でも友人と勉強している時でも、自らが考えて学習できる能力のことをいう、との指摘が興味深かった。

大学の英語授業数がかなり限定されている状態にある現在、どのような授業を提供したら学習者は自ら考えて学習してくれるのだろうか、と気持ちを新たに模索始めるよい機会になった。

[文責：小屋 多恵子]

## KLAとの第12回合同セッション

日時： 2014年2月2日(日) 14:00～17:00

会場： 東京大学 駒場キャンパス 18号館 4階 コラボレーションルーム 3

講演者： 湯舟 英一 氏 (TALK) [東洋大学]

発表者： 寺沢 拓敬 氏 (KLA) [国立音楽大学非常勤講師]

発表者： 浅利 庸子 氏 (TALK) [早稲田大学大学院教育学研究科博士後期課程]

司会者： 山村 公恵 氏 (KLA) [東京大学]

### 【講演】

【講演者】 湯舟 英一氏

【講演題目】 音読の認知科学：理論と実践

### 【概要】

近年、外国語教育の現場では、音読やシャドーイングが盛んです。やり方によってその効果は様々ですが、認知的に一定の負荷を掛けた状態での繰り返し訓練を通して、徐々にそれら低次の処理が高速化、自動化することが、外国語運用能力の習得を助けると考えられます。当日は認知科学に基づいた効果的な外国語の習得法とそれらを可能にするe-learning教材の幾つかをご紹介します。

Key words：音読、シャドーイング、ワーキングメモリ、チャンク、e-learning

### 【参加者後記】

今回の講演「音読の認知科学」で湯舟氏は理論と実践をバランスよく発表したかったということであったが、1時間という短い時間で理論を中心に発表され、実践については配布資料をもとに質疑応答の中で補足説明という形になった。

音読の効果については様々な研究がなされているが、実践として大量音読による「黙読速度の向上（鈴木, 1998; Miyasako, 2008）」、「センター試験得点の有意な向上（鈴木, 1998; 安木, 2001）」などが紹介された。理論から見た音読の効果として、音読練習をした後は記憶力や空間認知力が20-30%向上（川島, 2003）、音読することで、学習に主体

的な関わりが生まれ、エピソード記憶として経験化できる（湯舟, 2007; 2008）、などがあげられた。

実際の音読指導については、効果的なタイミングや方法は指導目的に応じて考えるべきで、その他教材の難易度やジャンルなどについても述べられたが、学習者の「動機付け」がないとどのような活動を行っても効果が期待できないので学習者という面からも考えなければ、というフロアからの声が印象に残った。

次に湯舟・山口（2013）「音読が語彙とコロケーションの記憶定着に及ぼす影響」について発表がなされた。目的は「音読」または「黙読」練習をした後に、「語彙の意味」「コロケーション」の記憶定着度に違いがあるかを調べることである。結果の中で「特定のコロケーションを学習するよう指示していないにも関わらず、チャンク単位で音読や黙読をしたことで1～3週間後に学習が成立している」、「コロケーションの潜在学習の後、黙読群で定着率が有意に落ちたのに対し、音読群では3週間経過しても定着率に有意な変化がなかった」という点が興味深かった。

後半に予定していたWeb版の教材を使ったリーディング授業、チャンク音読とシャドーイング練習を通して学ぶTOEICテストリスニング練習の話は、時間の関係で資料についての質疑応答の中で議論された。音読は効果があると誰もが考えると思うが、理論実践の両方の面から音読の効果を研究することはとても意義深い。中学高校、大学だけでなく一般社会人も外国語を学ぶ際に役に立つ有意義な講演であった。

[文責：佐藤 之美]

### 【研究発表1】

【発表者】寺沢 拓敬 氏

【発表題目】『なんで英語やるの?』の戦後史 — 《国民教育》としての英語、その伝統の成立過程—

### 【概要】

現代でこそ、全中学生が外国語（英語）を学んでいる状況は自明なものだが、戦後しばらくの間は、けっして自明ではなかった。新制中学校の英語は当初「選択教科」だったからである。こうした「選択教科」の過去は、1950年代・60年代に「事実上の必修教科」へ徐々に移行することで忘却され、その結果、現代の私たちにとってごく自然な「《国民教育》としての英語」が成立したのである。しかし、英語の《国民教育》化を促したのは、社会の英語ニーズや、政府の英語教育政策、英語教員たちの働きかけなど、英語教育に関

係が深い要因ではなかった。むしろ、戦後初期の「偶然の要因」の影響が大きかった。本発表では、この偶然の要因を、当時の史料・統計を総合的に検討することで明らかにする。

### 【参加者後記】

意外なことに、中学校で外国語が必修教科になったのは2002年の出来事である。しかし、その前から英語は事実上必修化されていた。寺沢氏は、中学校英語の事実上の必修化は(1)いつ・どのように(2)なぜ起こったのかを歴史的なアプローチを取り、実証的に検証を行なった。その研究成果を著書「なんで英語やるの?」の戦後史 \_\_《国民教育》としての英語、その伝統の成立過程にまとめており、本発表はその著書の概要についてである。

まず、寺沢氏は英語教育の分野では馴染みの薄い歴史的アプローチの意義を説明した。このアプローチは英語教育史・英学史研究の分野で多く取り扱われており、「たくさん集めて読み漁る」のが基本的な方法論である。利点としては、過去の文献との比較により「現代の当たり前」と見なされている事象を相対化することができ、さらに実験ができない／許されない現象にも過去に先例があれば比較可能となるといった点が挙げられる。

次に、寺沢氏は《国民教育》としての英語の成立過程を以下のようにまとめた。

- ・1940年代—名実ともに選択科目
- ・1950年代—事実上の必修化。ただし、「全員が1度は学ぶ」
- ・1960年代—「全員が3年間学ぶ」

そして、英語の事実上の必修化は「教科の必然的な発展」のような分かりやすい要因ではなく、様々な「偶然の要因」が複合的に作用した結果として生まれたと寺沢氏は検証している。例えば、全員にニーズのない科目は必修化すべきではないという「社会の要求」が必修化阻害要因となっていたが、それがいつの間にか教養としての英語を求めるという「社会の要求」に読み替えることによって阻害要因を解消していた。このように、様々な阻害要因が何らかの形で解消されていったのではないかと寺沢氏は考察している。最後に、必修化は、英語科にとって外在的な要因の相互作用の結果であり、偶然の産物であるとまとめた。

英語のニーズがますます大きくなる昨今において、多くの人々が一度は考えるであろう「なんで英語なんてやるの?」という問い。本発表は、その疑問への答えを探るための大きな示唆を与えてくれるものであった。

[文責：杉内 光成]

## 【研究発表2】

【発表者】浅利 庸子 氏

【発表題目】 Reexamining corrective feedback: How, when, and to whom to provide recasts

### 【概要】

Investigation has been undertaken to explore various corrective feedback (CF) types and their roles in SLA (Second Language Acquisition). While recasts, a type of implicit CF, have been acknowledged as theoretically and pedagogically beneficial for L2 (second language) learners, some researchers have criticized them as being ineffective. They argue that the lack of clear indicators of negative evidence may lead learners to overlook the intention for correction and thus may not lead to learners' interlanguage restructure. However, more recent research has pointed out that there are numerous factors that influence the efficiency of recasts. The real question then is not whether recasts contribute to learners' L2 development but rather how recasts' efficacy can be maximized. Motivated by this question, I have been conducting a line of studies to reexamine recasts and to pinpoint some of the aforementioned factors. In this regard, three factors were found to have a determining role; saliency, learners' developmental level, and teachers' L1 background. In my presentation, I hope to share findings that might help EFL teachers better understand 1) how recasts should be provided so that the effect of the positive and/or negative evidence in recasts can be enhanced, 2) what types of learners particularly benefit from recasts, and 3) the way in which non-native speaking teachers and native-speaking teachers provide recasts so that different strategies for providing recasts can be learned and applied more effectively to the instructional settings.



## 【参加者後記】

本研究の目的は「リキャストが学習者の L2 習得への効果をどのようにして最大限の効果を上げるか」を研究することであり、3つの研究実験を通じて幅広い角度から発表された。なお発表は英語で行われた。

学習者の間違い（ここでは対話の中での発言）をどのように気づかせ、正しい形に直させるかという問題はどの外国語教師にとっても日々の授業の中で直面して対処している。発表では Elicit Correction, Elicitation, Clarification などの例が示された。その中で間接的で明示的でないリキャストは研究者によっては「理想的なツール (Long, 1996)」という意見もあれば「気づきや最公式化の不足 (Lyster, 1998; Mackey et al., 2010)」という意見もある。そこで本研究では効果があるかないかを研究するのではなく、最大限の効果をあげるにはどうしたらよいか、という点に絞ったということである。

研究 1 では 1) 成人の英会話学習に見られるリキャストの特徴、2) 学習者の uptake や修正に関するリキャストの特徴とレベル、について研究された。結果はこの研究で教師たちは「短く、部分的な、強調していない、叙事的な」リキャストを与える傾向があり、特に重要な uptake を導く特徴は見られなかった。

研究 2 では「学習者が間違いをした時、どのくらいすばやくリキャストが与えられるべきか」という疑問から 1) リキャストのタイミングは学習者の修正活動を定めるか、2) この能力は学習者の上達度レベルによって異なるか、という 2 点について研究がなされた。結果は 1) 初級学習者はリキャストのタイミングによる影響を受けた、2) 初級学習者は間違いとリキャスト間に入る言葉が 2 語以上になると修正することが減る、ということであった。「学習者の言語上達度はワーキングメモリと関係している (Mackey et al., 2010)」とも合致していた。興味深かったことは中級学習者が最も修正が多かった (63 %) のに対して、初級者 (51 %) と上級者 (54 %) は少なかった。初級者は言語能力以上のことで余裕がなかったのに対し、上級者は「自己表現がある程度できるようになっているので修正をしなくなった (Hammond, 1998)」という先行研究から説明できるのではということであった。レベルに応じてリキャストの与え方を変えることで効果が期待できるという点で有意義な研究であったと感じた。

研究 3 では英語が母国語である教師 (NS) と英語が母国語ではない教師 (NNS) について、学習者に与える Corrective Feedback (CF) のタイプが異なるか、またリキャストの与える分量が異なるか、というリサーチクエスチョンを検証する研究であった。結果は NNS の教師は NS の教師よりも指摘しないことが多い (32.94 % と 16.07%)、NNS 教師は NS 教師に比べて間違いを含む訂正をすることが多かった (35.5 %, NS は 2.55 %)。「間違い訂正の失敗や間違った訂正を与えることは間違いの化石化 (fossilization) につながる可能性が

ある (Vigil and Oller, 1976)」という指摘もあった。ディスカッションでは学習者側と教師側から見たリキャストの視点が異なっていることも述べられ、視点の違いも考慮に入れることの大事さを感じた。

長期間にわたるリキャスト効果の量的研究やリキャストを与える際の教師の認知過程を活用する質的研究、学習者の上達度を定義するためのより有効で厳格な測定方法の研究などが今後の課題ということで締めくくられた。45分の発表時間の中に活発な質疑応答も含まれ、時間の延長にも気づかないくらいとても有意義な発表であった。NNSの英語教師としても、また一人の英語学習者としても日々の授業の中に役に立つ内容であったと思う。

[文責：佐藤 之美]

## 「大学英語における「反転授業」の試み： 文法指導とリスニング指導」

発表者： 下山 幸成 氏 [東洋学園大学]  
司会者： 小屋 多恵子 氏 [法政大学]  
日 時： 2014 年 3 月 22 日(土) 17:15～19:15  
会 場： 早稲田大学 22 号館 617 教室

### 【概 要】

「反転授業」とは、従来多く行われてきた授業と宿題の役割を「反転」させた授業形態であり、近年注目を集めている。授業内に説明していたことはオンライン教材として宿題にし、宿題として与えていた復習内容を教室で行う。本発表では、大学の英語授業で反転授業を取り入れるに至った背景や学習者の行動の変化に触れつつ、英文法とリスニングに関する実践例を紹介する。

## 【司会者後記】

限られた授業時間数の中でいかに多くのことを効率よく学習させられるか？これは、教師が直面する永遠の課題であろう。これに対する効果的な方法として最近注目を集めているのが、今回のトピック「反転授業」である。下山氏は、「反転授業」の説明をした後、文法指導とリスニング指導における「反転授業」の実践例を報告した。

「反転授業」とは、いままで授業中に行われていた講義の部分を授業前に行い、宿題となっていた応用の部分を授業内に他の学生と共に学習することであり、昨今の技術の進歩と新しい学習形態へのニーズにより発展した MOOCs (Massive Open Online Courses : 大規模公開オンライン講座) の登場から注目されているとのことである。e-Learning 分野で言われる blended learning の一形態として「反転授業」が取り上げられることが多いが、下山氏は次のような定義が「反転授業」として適切であるとして紹介した。

A flipped classroom is where students receive the key instructional elements at home. Then in the classroom, they apply the knowledge. Instruction can be provided through videos, podcasts, websites, DVDs, CDs, or any other form that provides a clear instructional message. In the classroom, students work together under the guidance of the teacher in applying the instruction to complex problems.

(Educational Technology Tips - The Flipped Classroom: Teaching Strategies (<http://www.edtechtips.org/2012/10/12/flipped-classroom-instruction-teaching-strategies/>)より引用。引用部下線は筆者による)

この定義では、指導形態は多様であり、ポッドキャストやウェブサイトを活用したものだけでなく、DVD や CD またその他の形態でも実施できるとしている。例えば、紙媒体でも OK という解釈も可能である。これによって、最新の ICT 技術に詳しくなくても多くの教員が「反転授業」を実施することが可能になる。また、授業では教師の指導の下で学生が共に学習できることが指摘されている。授業でしか行えない活動と授業でこそ扱うべき内容を授業中に実施することを目的としていることがうかがえる。

次に、どのように「反転授業」を実施しているかの説明があった。文法指導では、以前授業内で行っていた説明を PDF や動画にし、スマートフォンで見てもらい、説明に基づいて和文英訳課題をすることを授業前に実施する。授業内で扱っていた説明時間を、ターゲット文を用いたスキットをペアで作成したり文脈の中でターゲットの文法項目を使ったりする時間に充てることができるようになり、スピーキング活動とリンクさせた学習をメイ

ンとする授業が展開できる。リスニング指導では、どうしても説明せざるを得ない語彙、場面設定、音声変化、チャンクとしての処理などは選択肢のあるリスニング問題としてスマートフォンで学習する。その後授業で回答結果を踏まえたスピーキング練習を中心に行う。このことにより、聞く活動から話す活動へと移行した学習が可能になる。

このように、反転授業により、学習時間をより確保し、本来の活動を授業で実施できる長所があるが、そこには考えなければならないポイントがある。何を提供するか？どのくらいの時間をかけた学習を授業外で行わせるのか？どのように学習させるのか？そして学習意欲が低い学生にどうやって授業外学習をさせるのか？特に学習の原動力となる「学びたい」という気持ちを持たせるような仕掛けづくりが重要であるとの指摘があった。

発表後に強く感じたことは、学習者にあった反転授業を考えることの重要性である。下山氏が報告した反転授業例は、比較的英語力の低い学生を対象としたものであった。ここでは、2,3分の短い時間で学習でき、授業で説明していた内容をアニメーションを利用した動画として活用することで視覚的にわかりやすく説明でき、次への活動意欲を高めるための工夫が施されていた。また、授業では説明を1回しか聞くことはできないが、動画であれば、何回でもわかるまで視聴することができるメリットがある。

下山氏は今回の報告は自分の授業を受ける学生にとっては有効であるが、同じ方法がすべての学習者に有効とは限らないと言う。英語力がある学生にとっては、内容もさることながら、もう少し長い資料や材料を提供しなければ学習への興味が削がれてしまうかもしれない。ポイントは、学習者の英語力や学習意欲によって提示するコンテンツや方法を変えなければならないということであろう。授業開始前のシラバス作成時から最終目標を念頭に授業案を練っていき、授業を実施しながらも学習者に応じて修正を加えて授業を実施したり、その前段階の授業外活動の資料を作成したりすることが更に重要であると感じた。さらに、忙しい教師はいかにたくさんの授業外資料を作成できるか？どのように学習意欲を高める効果的な資料を作成できるか？学習意欲の低い学生をいかに授業外学習に取り組みせるか？どこまで教師が手をかけて資料を作成すべきか？自主的に学習する習慣形成を損ねることにならないのか？効果的なweb教材やvideo教材をいかに簡単に作成することができるか？など様々な疑問が考えられる。反転授業という形態を効果的に活用するには、あとは教師が悩みながら学習者に合わせて準備し作りこむしかない。what と how に焦点を当てて、ひとまずやってみてはどうか。



# 規 約





# TALK 規約

[2006.10.1 改訂]

1. 名称： TALK (Tanabe Applied Linguistics Kenkyuukai)  
(田辺英語教育学研究会)
2. 目的： ・英語教育及び関連分野の理論と実践  
・日本の英語教育の改善・進歩発展・方法の開発
3. 理念： (a) 自己の研究発表を通し，その研究内容を再確認する研究活動をする  
(b) 自己の研究に対する各会員の専門分野からの意見を聞き，討論を重ねることによって新しい知見を得る研究活動をする  
(c) 各自の専門分野での知見や新情報を会員相互に伝える活動をする  
(d) さまざまな研究分野の会員が自分の持てるものを生かして研究を重ね，併せて会員の知識を増やし見識を深める一助とする研究活動をする
4. 会員： 本研究会員及び趣旨に賛同する者
5. 会費： 年会費：3,000 円  
会計年度は4月1日から翌年の3月31日までとする
6. 組織： 各部署の担当者には1名の責任者を置く。任期は1年。再任は妨げないが，持ち回りが望ましい

【会 長】 本研究会の代表者

【幹 事】 発表者や司会者の依頼を含む，研究会の行事・運営に関わる調整，および会全体のまとめ役

【事 務 局】 会に関わる諸行事の連絡・出欠確認，名簿作成・更新を含む事務一般

【会 計】 予算決算の報告，一般会計，諸行事の会計

【庶 務】 諸行事の会場確保，会当日の鍵や機材の管理 等

【研 究 企 画】 月例会（研究発表・読書会 等）・合宿等の企画案作成および運営

【Dialogue 担当】 研究会紀要『Dialogue』の原稿依頼，原稿収集，校正・編集，印刷所への入稿，会員への配布 等

【ネットワーク】 ホームページ・メーリングリストの管理・運営

7. 活動内容：
- ・原則として月1回研究会を開く
  - ・発表者は発表要旨を、司会者は司会者後記を執筆する
  - ・各活動内容を月刊報告としてホームページ上で公開する
  - ・定期的に研究会誌『Dialogue』を発行する。『Dialogue』には、「年度活動報告」、および投稿規定（別に定める）に従って「研究論文」「実践報告」「書評」を載せることとする
  - ・研究書の出版、教材の開発
8. その他の活動：
- ・夏期休暇中の研究会は合宿の形をとることとする
  - ・年1回4月に総会を開く
  - ・本研究会の目的に沿った外部の行事にも、必要があればTALKとして参加する

以上

■上記規約に基づき、2013年4月～2014年3月の「組織」担当者が以下の通り決まりました。(○は責任者 敬称略)

- 【会 長】 松坂ヒロシ
- 【幹 事】 佐藤 之美
- 【事 務 局】 鈴木 久実
- 【会 計】 浅利 庸子
- 【庶 務】 杉内 光成, 紀伊 雄太, 重政 真有子
- 【研究企画】 ○望月 真帆, 小林 潤子, 小屋 多恵子, 澤田 翔,  
残間 紀美子, 下山 幸成, 高橋 真由美, 鍋井 理沙,  
山口 高領, 湯舟 英一
- 【Dialogue担当】 ○山口 高領, 杉内 光成
- 【ネットワーク】 下山 幸成

# 投稿規定・執筆要項



## 『Dialogue』 投稿規定・執筆要項

### ■ 投稿規定

1. 発行回数：年1回、発行する。
2. 投稿資格：TALKの会員。（共著の場合には全員が会員であること）
3. 内容：「研究論文」「実践報告」「書評」「年度活動報告」等を掲載する。
4. 分野：英語教育学、応用言語学、およびこれらに応用できる分野。
5. 使用言語：日本語または英語。
6. 論文の著作権：本会に帰属する。
7. 査読・選考：  
「研究論文」「実践報告」の採否は、紀要編集委員会が審査のうえ決定する。  
「研究論文」に関しては、研究会の定める査読委員に専門に応じて査読を依頼することがある。「研究論文」「実践報告」「書評」の採用原稿についても、分量の圧縮や一部書き直しを求めることがある。
8. 抜き刷り：希望者には有料で行う。
9. 期日：当該年度の5月末日（必着）までに投稿する。（投稿数が少ない場合は締切日を延長する場合がある。その際は会員メーリングリストで通知する。）
10. 原稿の制限：原稿は未刊行のものに限る。

### ■ 執筆要項

1. 原則：  
この執筆要項はAPA (Publication Manual of the American Psychological Association) 第5版を基準にして、TALKが作成したものである。ここに記述がない事項についてはAPA第5版に従う。ただし「研究論文」以外は、編集委員会が認めれば、その分量や性質上、必ずしもこれに準じなくともよいものとする。
2. 構成内容：
  - 1) 「研究論文」

論文題目、著者名、所属、要約、キーワード、本文、(注)、参考文献、(付録)の順とする。( )内は随意。

2) 「実践報告」

題目、著者名、所属、要約、キーワード、実践現場情報、本文、(注)、(参考文献)、(付録)の順とする。( )内は随意。

3) 「書評」

紹介する書名・論文名、書・論文の編者・著者名、出版年、出版社名、著者名、所属、本文、(注)、(参考文献)、(付録)の順とする。( )内は随意。

3. 分量：

「研究論文」は、20枚以内、「実践報告」は2枚から10枚程度、「書評」は1枚から4枚程度とする。この分量には、上記「2. 構成内容」をすべて含むものとする。

4. 書式：

※研究論文・実践報告・書評とも、TALKのホームページ (<http://talk-waseda.net/dialogue/>)にあるテンプレートを用いること。

以下、テンプレートの設定内容を記述する。

- (a) Microsoft Word を用い、B5 版 (縦) の横書きで作成のこと。
- (b) 余白は、天地 25 ミリ、左右 20 ミリに設定する。
- (c) 1 ページの行数は、33 行に設定する。(文字数は設定しないこと。)
- (d) 英文原稿の場合、「Century」フォントを用い、題目・大見出し・小見出しには太字を用いる。日本語原稿の場合、題目・大見出し・小見出しには「MS Pゴシック」、その他は「MS 明朝」と「Century (括弧と数字の場合)」を用いる。
- (e) 題目は、3 行目から中央寄せで書き、14 ポイントを用いる。「書評」の場合は、紹介する書名・論文名を題目として書く。研究論文・実践報告を日本語で書く場合は、題目の英文表記もつけること。
- (f) 著者名・所属は 11 ポイントを用い、題目の下に 1 行空けて中央寄せで書く。それぞれ各 1 行ずつ用いること。複数の著者がいる場合は、第 1 著者・第 1 著者の所属・第 2 著者・第 2 著者の所属…の順に記載する。また、「書評」の場合は、紹介する書名・論文名、書・論文の編者・著者名、出版年、出版社名と記載したのち 1 行空けて書き始める。
- (g) 要約は 9 ポイントを用い、所属の下に 1 行空けて 200 words 以内で書く。本文の言語を問わず英文とし、研究論文・実践報告の場合は必須とする。
- (h) キーワードは 9 ポイントを用い、要約の下に 1 行空け、5 つ以内で記載する。英語表記・日本語表記を併記する場合には、1 キーワードと数える。
- (i) 実践報告の実践現場情報は 9 ポイントを用い、「科目名」「対象者とクラス人

数」「学習の目標」を記載する。

- (j) 本文の大見出しは 12 ポイントを用い、上下に 1 行空ける。算用数字で番号をつけてから大見出しを記載すること。(e.g. 1. ----- )
- (k) 本文の小見出しは 10.5 ポイントを用いる。上に 1 行空けるが、下は 1 行空けずに書き始めること。(e.g. 1.1 ----- / 1.1.1 ----- )
- (l) 本文は 10 ポイントを用いる。英文原稿の場合は各段落前に半角 3 文字分空け、日本文原稿の場合には各段落前に全角 1 文字分空ける。日本文原稿の句読点は「,」「。」を用いる。文中でイタリック体にすべき箇所はイタリック体にしておくこと。
- (m) 注 (Notes) は 9 ポイントを用い、脚注ではなく、すべて本文の末尾にまとめて記載する。
- (n) 参考文献 (References) は、10 ポイントを用い、本文・注などで言及したもののみ記載する。英文原稿の場合は、著者名のアルファベット順に一括して記載し、日本文原稿の場合は、英語文献をアルファベット順に記載した後、日本語文献を五十音順に記載する。
- (o) 外国の人名、書名などを日本語で表記する場合、原則として初出の箇所で原名を示す。
- (p) 図・表は本文中に貼り付けること。「表 1」(Table 1)、「図 1」(Figure 1) のように、算用数字で通し番号を記入する。表のタイトルは表の上に、図のタイトルは図の下に記入する。

## 5. 送付方法：

投稿締切日までに、Microsoft Word® で作成したファイルと、それを PDF に変換したファイルを、メールで送信する。

注：最新の執筆要項は必ず TALK のホームページ（<http://talk-waseda.net/dialogue/>）で確認すること。

---

---

TALK 紀要『Dialogue』第 13 号

発行年月日 2015 年 3 月 25 日  
編集・発行 TALK (田辺英語教育学研究会)  
代 表 者 松坂ヒロシ  
印 刷 所 株式会社リーブルテック  
発 行 所 TALK 紀要編集委員会本部  
〒169-8050  
東京都新宿区西早稲田 1-6-1  
早稲田大学教育学部 松坂ヒロシ研究室内

---

事 務 局 e-mail : [office@talk-waseda.net](mailto:office@talk-waseda.net)

---

ホームページ <http://www.talk-waseda.net/>

---

ISSN 1349-5135