

日本英語教育学会
第 42 回年次研究集会
論文集

2012 年 3 月 27,28 日 開催
早稲田大学早稲田キャンパス 8 号館 3 階
303/304/305 会議室

日本英語教育学会編集委員会編集
早稲田大学情報教育研究所発行

2013 年 3 月 31 日

目次

島根大学医学部におけるブレンディッド・ラーニングを導入した医学英語教育の実践 岩田 淳, 玉木祐子, 汪 曙東, John Clayton	1
児童英検についての一考察 ―日本のテスト文化を考える― 大友瑠璃子	9
英語教材協調開発利用サイト COOLL の設計 来住 伸子, 岸 康人, 久島 智津子, 田近 裕子	17
英語卒業論文作成支援教育システム ―学習者コーパス分析に基づくクロスレファレンス・プラットフォームの構築― 金城 由美子, 吉原 将太, 福島 スーザン, 鈴木 千鶴子	27
日本人大学生向けの英語の聴き取りと速読みの同時訓練: TED 講演を使って 黒田 航	35
コーパスの英語教育への実践利用に向けて 中條 清美	45
日本人英語学習者の構造的曖昧文処理における初分析保持の影響 中村 智栄, 新井 学, 原田 康也	53
英語学習におけるリスナーシップ 難波 彩子	57
倫理的葛藤を内包する応答課題の意義―就活準備としての英語発表訓練― 原田 康也	63
大学レベルにおける英語筆記体に関する実態・認識調査と筆記体の習得度調査結果 ヤーッコラ伊勢井敏子	71

日本英語教育学会会長（2010/04-2016/03）

原田康也

日本英語教育学会編集担当（2010/04-2013/03）

坪田康

編集委員（50 音順）（2010/04-2013/03）

金丸敏幸（編集委員長）

黒田航

坪田康

原田康也

山本昭夫

査読候補者一覧（編集委員を除く）（50 音順）（2013/03 現在）

Laurence Anthony

小張敬之

栗山健

阪井和男

鈴木正紀

Glenn Stockwell

徳永健伸

中村智栄

前野譲二

横川博一

横森大輔

島根大学医学部におけるブレンディッド・ラーニングを導入した 医学英語教育の実践

岩田 淳¹ 玉木祐子² 汪 曙東² John Clayton³

¹ 島根大学医学部 〒693-8501 島根県出雲市塩冶町 89-1

² 島根大学外国語教育センター 〒690-8504 島根県松江市西川津町 1060

³ Waikato Institute of Technology, Private Bag 3036, Waikato Mail Centre Hamilton 3240, New Zealand

E-mail: lj_iwata@med.shimane-u.ac.jp ²{tamaki | wangsd}@soc.shimane-u.ac.jp

³John.Clayton@wintec.ac.nz

概要 国際化の進展とともに、医療に従事する人材が文献読解や研究成果の発表に加え、他の医療関係者や患者とのコミュニケーションにおいて英語を使う頻度が高まっている。しかしながら、過密な医学部のカリキュラムにおいて十分な英語の授業時間を確保することは通常困難であり、限られた授業の中で、英語コミュニケーション能力をいかに身につけさせるか、また、授業外での英語学習をいかにサポートしていくかが、医学部の英語教育に課せられた大きな課題となっている。島根大学医学部では、こうした背景をもとに、eラーニングを活用した授業改善ならびに英語学習サポート体制の構築を目的に、アプリケーションソフトやファイルなどをサーバで管理するシンクライアント形式によるCALLシステムを2008年度末に導入し、2009年度からアルク教育社のNetAdademy2とオープンソースの学習管理システムMoodleを活用したブレンディッド・ラーニング型の授業を開始し、以降3年間実践を重ねてきた。

本稿では、NetAcademyとMoodleを活用したブレンディッド・ラーニング授業のデザインや授業の実践事例を紹介するとともに、ブレンディッド・ラーニングに対する学習者の評価結果をもとに、今後の課題について述べる。

Integrating Blended-learning Approaches into Teaching English for Medicine at Shimane University

Jun IWATA¹ Yuko TAMAKI² Wang SHUDONG² and John CLAYTON³

¹ Faculty of Medicine, Shimane University, 89-1 Enya-cho, Izumo-shi, Shimane 693-8501 Japan

² Center for Foreign Language Education, Shimane University, 1060 Nishikawatsu-cho, Matsue-shi, Shimane, 690-8504 Japan

³ Waikato Institute of Technology, Private Bag 3036, Waikato Mail Centre Hamilton 3240, New Zealand

E-mail: lj_iwata@med.shimane-u.ac.jp ²{tamaki | wangsd}@soc.shimane-u.ac.jp

³John.Clayton@wintec.ac.nz

Abstract Japanese medical professionals are increasingly using English at conferences when presenting papers. There are also more chances to communicate with medical staff and patients in English. However, the curricula at medical schools in Japan are so extensive that the time allocated for English is very limited. This means the classes often do not have the depth or scope to improve learners' English communication skills to the level necessary for their future career. To make the most of the limited number of English classes allocated, the authors have taken a blended-learning approach to the teaching English for medical purposes. This approach integrates the use of e-learning activities and traditional classroom approaches. The main objectives of the approach are: firstly, to actively engage students in normal classes through a variety of strategies including e-learning exercises, face-to-face instruction by teachers and face-to-face communicative activities with other learners; secondly, to use ICT to set up a collaborative e-learning environment; and

thirdly, to extend students' opportunities to study English by providing adequate information, links to interactive exercises and formative assessment activities for autonomous study. This paper outlines how the authors designed instructional procedures and integrated blended-learning environment for their English classes and it also reports on their students' perceptions of this environment as measured by an instrument which the authors have created.

1. はじめに

国際化の進展とともに、医療従事者にとって最新の情報収集や研究成果の発表だけでなく、医療スタッフや患者とのコミュニケーションにおいて英語を使う機会が増加している。こうした背景から、医師、看護師を養成する全国の医学部では、学生の英語コミュニケーション能力の向上が急務の課題となっている。しかしながら、過密化の一途をたどる医学部カリキュラムの中に十分な英語の授業時間を確保することは通常困難であり、限られた授業時間の中で英語力をいかに高めるか、専門教育とリンクをいかに構築するか、また、授業外での英語学習サポート体制をいかに整備するかが、医学部の英語教育にとって重要となってきた（川越 2005）。

筆者らはこれまで、大学における英語授業改善を目指した ICT 活用による英語教育の実践研究を行ってきたが（山地 2008）、その経験や知見を基に、島根大学医学部における英語授業改善と学習サポート体制を強化する目的で、2008 年度末に 60 台のシンクライアント形式の CALL システムを LL 教室に導入し、2009 年度以降、複数の英語科目でオープンソースの学習管理システム Moodle とネットワーク型学習システム Net Academy2 を活用したブレンディッド・ラーニングによる授業実践を開始し、効果的な指導デザインや、授業の効果に関する実践研究に着手した。

2. ブレンディッド・ラーニング

2.1. ブレンディッド・ラーニングとは

「ブレンディッド・ラーニング」は、「教師の一斉指導、グループ学習、WBT を活用した個別学習、テレビ会議による遠隔地の学習者との共同学習、などを効果的に組み合わせ、学習者の理解度を高める学習方法」と定義されている（宮地 2009）。この対面による指導と e ラーニングの長所を活かした融合的な学習形態は、学習者の理解度の向上に役立つとともに、柔軟なメディア利用によって学習者の動機を高める効果があると示唆されている（バートン 2006）。

英語教育においては、図 1 に示すように様々なコミュニケーション活動や学生とのラポール構築を可能とする対面授業の特長と、迅速なフィードバック、多様なリソースの提供、個々のペースに応じた学習サポートを得意とする e ラーニングの持つ特長をうまくブレ

ンドさせることで、教育の質的かつ量的改善が見込まれている。

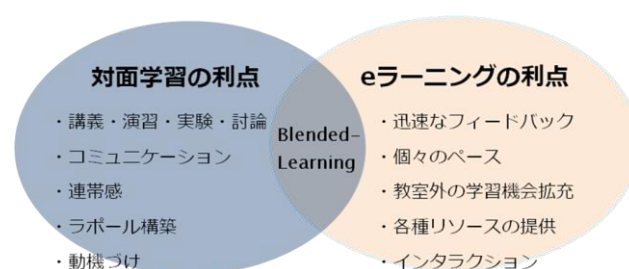


図 1. ブレンディッド・ラーニングの概念図

本学部では、ブレンディッド・ラーニングの導入により、授業改善と学習サポート体制の構築が可能となるとの期待から、授業への導入を検討し、学生のパソコンやインターネットを英語学習に利用したいという志向（図 2）の確認と CALL システムの整備完了を受けて、2009 年度から授業への導入に至った。

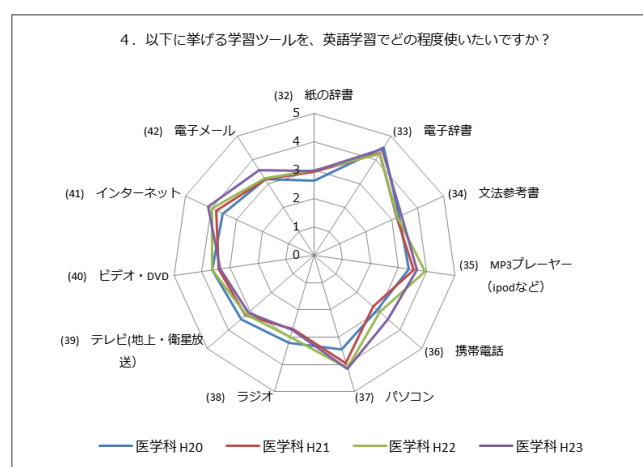


図 2. 島根大学医学部新入生の英語学習で使いたい学習ツールに関する調査結果（H20-23 年度）

2.3. 利用 ICT ツール

島根大学医学部の英語教育では、ICT ツールとしてオープンソースの学習管理システム「Moodle」とネットワーク型学習システム「Net Academy2」を活用している。

Moodle は、市販 e ラーニングシステムと比して(1)導入コストが安価、(2)学習者のレベルやニーズに応じた教材開発や作成した教材の修正や再利用が可能、(3)

学生と教員、学生と学生間のインタラクションを支援するツールが充実している、という理由から、ブレンディッド・ラーニングの実践に適したシステムである(原島 2004)。また、NetAcademy2 は、(1)ネットワーク型学習システムであり、学校や自宅からアクセスできること、(2)学習・成績管理、小テスト機能を有していること、(3)「医学英語基礎コース」、「ライフサイエンスコース」、「TOEIC 演習コース」など多様なコンテンツが利用できること、という特徴から、ブレンディッド・ラーニングで利用するコンテンツとして多く活用されている(アルク教育社 2009)。

3. 島根大学医学部におけるブレンディッド・ラーニングによる授業実践

島根大学医学部では、2009 年度前期の授業からブレンディッド・ラーニングによる授業を開始し、以降改善を加えながら多くの授業において実践を続けている。2011 年度に実践した授業は、次の 6 科目である(表 1)。

表 1. ブレンディッド・ラーニング導入科目一覧(2011 年度)

科目名	対象	利用システム	担当	利用コース	対面 : e
英語IA	医1年前期	NetAcademy Moodle	汪	TOEIC演習2000	3:7
医学英語	医1年前期	NetAcademy	岩田	医学英語<基礎>	6:4
英語IB	医1年後期	Moodle	玉木	科目専用に開発	3:7
英文講読	医2年前期	Moodle	岩田 玉木	科目専用に開発	4:6
英文講読	医2年後期	Moodle	岩田 玉木	科目専用に開発	4:6
英語IIIA	看2年前期	Moodle	岩田	科目専用に開発	4:6

表 1 が示すように、それぞれの科目によって、利用システム、コース、対面指導と e ラーニングの比率が異なっているが、これは授業の目的や内容に合わせて指導プランを変更、調整しているためである。

何れの授業においても、準備段階から対面と e ラーニングによる学習活動内容、時間配当、授業指導過程を細かく設定し、指導案をもとに授業を行っている。この科目群の中から、実践例として NetAcademy を利用した医学科 1 年生「医学英語」と Moodle を利用した医学科 2 年生「英文講読」の 2 科目のブレンディッド・ラーニングの授業の手順を述べる。

3. 1. 「医学英語」の授業

医学科 1 年生の「医学英語」では、授業を通じて次の 5 つの達成目標を設定している。

- (1)医学・科学分野の基本語彙の習得
- (2)医学分野に関する英文の概要の理解
- (3)医学分野に関する会話の概要の理解
- (4)医学・科学分野の文献の概要の理解
- (5)医学分野における英語の重要性の認識

これらの目標を達成すべく、授業においては 1 5 週の授業で扱う範囲を計画し(表 2 を参照)、語彙については、定着率を高めるために事前配布した語彙集をもとに設定した範囲を予習させ、授業で確認させるという形をとった。また、リスニング、リーディングについては NetAcademy2 で指定した範囲を個々のペースで演習させ(図 3)、対面指導によって内容理解や重要表現を解説した。

表 2. NetAcademy 進度表(一部分)

週	月日	授業内容	語彙コース	リスニングコース	リーディングコース
1	4/13	ガイダンス	語彙チェックテスト	ガイダンス	ガイダンス
2	4/27	演習	Human Body (External) (Unit01-03 スペルアウト1)	Unit 01: Angina (history taking and physical examination)	Unit 01: Hot. Cold. It's a Matter of Taste, Unit 02: Smokers Start Early
3	5/11	演習	II. Human Body (Internal)1, (Unit04-06)	Unit 02: Angina (diagnosis and discussion)	Unit 03: A Lesson in Caring Unit 04: But I'm not Tired
4	5/18	A・Bクラス1・2限合同授業(31 番教室) 講演会「医師としての英語」			
5	5/25	演習	II. Human Body (Internal)2, (Unit07-10, スペルアウト2)	Unit 03: Common cold I (history taking)	Unit 05: One Bad Bug! (1) Unit 06: One Bad Bug! (2)

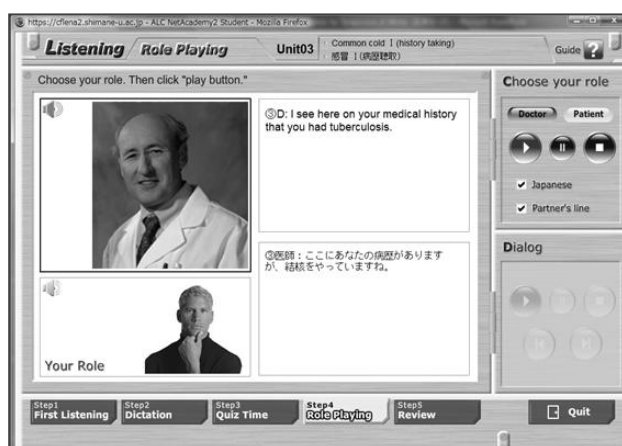


図 3. NetAcademy2 の医学英語コースの学習画面

また、毎時間の授業における指導過程については活動内容と時間配分を設定し(表 3)、Net AcademyA2

を利用した e ラーニングによる演習と対面による指導の部分と融合させたブレンド型の授業による学習効果の向上をねらいとした。

表 3. 医学英語の活動と時間配分(注: 網掛け部分が NA2 による演習)

	Activities	Time
1	復習テスト(ディクテーション)	10
2	語彙演習	15
3	リスニング演習	15
4	解説、会話演習(ペアワーク、ロールプレイ)	15
5	読解演習	15
6	解説(文法、語法、構文)	10
7	補充読解	10

3. 2. 「英文講読」の授業

医学科 2 年生の「英文講読」では、授業を通じて次の達成目標を設定している。

- 健康・医学に関するトピックについて、
- (1) 英文読解に必要な重要語彙、文法、構文が理解できる。
- (2) 英文を読み、内容を正確に理解できる。
- (3) 英語で概要を書いたり、口頭で発表できる。
- (4) 英文や会話を聞いて、内容を正確に理解できる。
- (5) 様々な英文ウェブサイトで公開されている医療情報について概要を理解できる。

これらの目標を達成すべく、授業においては 2 年生を 4 グループ (約 25 名) に分け、Moodle とテキストを利用したブレンディッド・ラーニングによる授業を展開した。毎時間の授業における指導過程については医学英語と同様に、活動内容と時間配分を設定し (表 4)、Moodle を利用した e ラーニングによる演習と対

表 4. 英文講読の活動と時間配分(注: 網掛け部分が Moodle による演習)

	学習活動	Time
1	語彙: スペリング	5
2	小テスト 語彙: マッチング	5
3	リスニング: ディクテーション	5
4	教科書による演習 (Task-based)	5
	読解	40
	ポスト・リーディング タスク	10
5	補充リーディング	10
6	「フォーラム」に投稿 or 「課題」提出	7
7	「ジャーナル」記入	3

面による指導の部分とのブレンドにより学習効果の向上と、Moodle 上の様々な学習リソースにアクセスさせることで、課外の学習サポートをねらいとしている。

授業で利用する Moodle のコースは医学部で開設している「島根大学医学部 Moodle English Learning Site」(図 4) 上にあり、サイト上には、授業用コースの他、各種サイトへのリンク、RSS による最新の医療ニュースの掲示、重要医療用語のランダム表示など、英語学習のプラットフォームとしての機能を持たせている。



図 4. 島根大学医学部の Moodle サイト(2010 年版)

学生は授業開始とともに、表 4 にあるように Moodle 上で小テストに取り組む。小テストは、前時の授業で学習した重要語句のスペルアウトならびにマッチング形式のクイズ、英文のディクテーションクイズ (図 5) で構成され、いずれも学生の語彙力とリスニング力の定着の確認に役立っている。Moodle 上では、様々な形式のクイズが作成でき、教員は目的に応じたクイズの



図 5. 小テストのディクテーションクイズ画面

提供が可能である。小テストの採点結果は、終了とともに画面に表示され、学生は点数や間違えた箇所を確認することができる。

小テストが終了すると、教科書を利用した対面授業を行う。対面では、教員と学生、あるいは学生同士が対面によるインタラクションを通じて学習活動を行う。

対面による活動の後は、学生は Moodle 上にリンクを張られた教科書で扱ったトピックに関する補充英文資料を読解する(図6)。Moodle はサイトやファイルへのリンク機能があることから、様々なオーセンティックな英文資料を学生に読ませ、実践的な読解力向上をねらいとしている。



図6. 粥状動脈硬化症の補充リーディング教材

補充リーディングの後は、「フォーラム」もしくは「課題」機能を用いて、学生に課題を提出させる。「フォーラム」は、掲示板機能を有し、他の学生の提出した内容を読み、コメントを書き込むことができることから意見交換やピアレビューによる評価に役だっている。遺伝子組換え食品の安全性について意見を書かせた回では学生の活発な意見交換がなされた(図7)。「課題」は教員の出す課題を Moodle から提出させるもので、教師の課題の管理や採点において力を発揮する。

授業の最後には、授業で習った内容を内省(reflection)させる目的で「Journal」を英文で書かせ、教員は学生の書いた内容にコメントを書いてフィードバックしている。

このような指導課程による授業を15週行い、小テスト、期末試験、フォーラムや課題等を基に評価を行っているが、Moodle は成績管理を有し、教員は成績管理(図8)、学生は学習管理をする上で大変役立っている。



図7. フォーラム上での意見交換

名/姓 ↑	Review Quiz Unit01 小テスト	Review Quiz Unit02 小テスト	Review Quiz Unit03 小テスト	Review Quiz Unit04 小テスト	Review Quiz Unit05 小テスト	Review Quiz Unit06 小テスト	Review Quiz Unit07 小テスト	Review Quiz Unit08 小テスト	Review Quiz Unit09 小テスト	Review Quiz Unit10 小テスト	Review Quiz Unit11 小テスト	Review Quiz Unit12 小テスト	Review Quiz Unit13 小テスト	Review Quiz Unit14 小テスト	Review Quiz Unit15 小テスト
Student A	0.00	10.00	0.00	10.00	0.00	10.00	0.00	10.00	0.00	10.00	0.00	10.00	0.00	10.00	0.00
Student B	8.00	9.10	10.00	8.80	7.00	10.00	6.67	8.06	7.50	8.00	5.79				
Student C	8.30	8.20	8.00	8.80	6.00	9.00	7.50	7.50	-	6.00	-				
Student D	6.70	3.60	7.00	9.40	6.00	8.00	-	-	3.10	-	4.21				
Student E	5.00	4.50	7.00	-	-	-	5.83	3.13	-	10.00	-				
Student F	5.80	4.50	10.00	10.00	6.00	10.00	-	-	7.50	-	5.79				
Student G	9.20	9.90	10.00	9.40	6.90	10.00	10.00	9.19	9.40	10.00	6.32				
Student H	6.70	3.60	6.00	8.10	6.00	10.00	7.50	8.75	9.40	10.00	7.37				
Student I	10.00	9.90	10.00	10.00	7.00	10.00	9.17	8.69	10.00	10.00	7.89				

図8. 教員用成績管理画面

4. 学生による評価

ブレンディッド・ラーニングを導入した授業に関しては何れも、教材の適切さ、量、授業の進め方に関してアンケートによる評価を行っている。2011年「医学英語」に関するアンケート結果(図9)では、教材、授業進行、学生の主体的取組み、動機づけにおいて学生の評価が高く、自由記述では「楽しく勉強できた」、「自分のペースで学習できた」等、ブレンディッド・ラーニングによる授業を肯定的にとらえるコメントが多くあり、導入の効果があつたことが伺える。

また、「英文講読」におけるブレンディッド・ラーニングの効果、対面とeラーニングの配分についてのアンケート(図10)では、ブレンディッド・ラーニングの効果についての肯定的な回答が多く(87%)、対面とeラーニングの割合についても、適度であるとの回答が8割近くあつた。

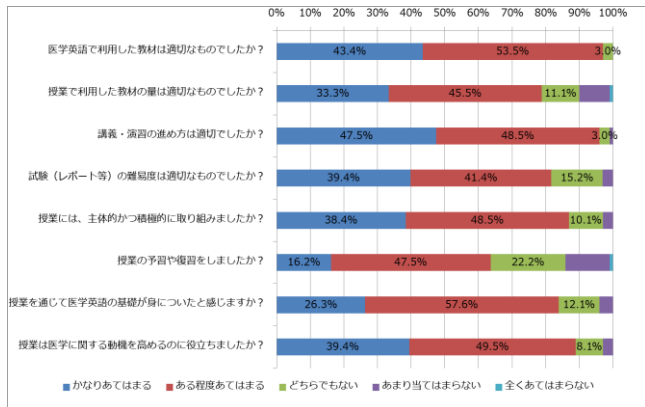


図 9. 医学英語に関するアンケート(2011 年度)

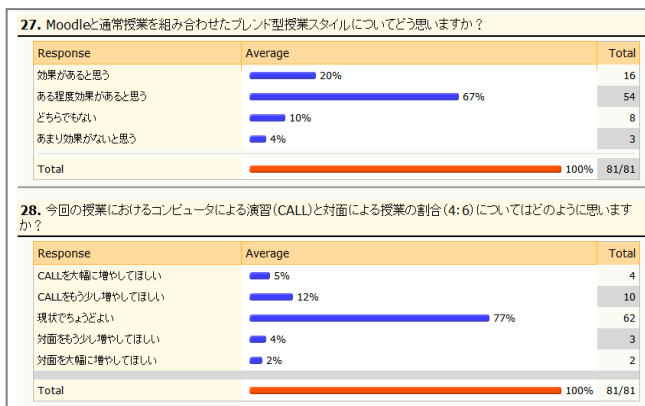


図 10. 英文講読におけるブレンディッド・ラーニングに関するアンケート結果(2011 年度)

さらに、本教育実践で活用した e ラーニング教材に対する学習者の認知と機能の有効性の検証、そして改善を要する機能の洗い出しを行う目的で、筆者らが開発した学習者による e ラーニング教材の評価指標“Perceptual Measure” (Iwata & Clayton 2008) を用いて次の 4 点について詳細な調査を行った。

- (1) Computer Competence (コンピュータ利用に関する能力と自信; 以下「CC」)
- (2) Active Learning (学習効果; 以下「AC」)
- (3) Information Design and Appeal (デザイン; 以下「ID」),
- (4) Reflection (学習に関する内省; 以下「RT」)

これらの 4 項目の評価は、各 6 問ずつ計 24 問から成る質問紙 (5 段階式評価: 1 almost never – 5 almost always) を作成し、Moodle 上で実施した。表 5 は、2009 年度の「医学英語」で利用した「NetAcademy (NA)」と「英文講読」で利用した「Moodle (MD)」の両教材に対する学習者の肯定的回答 (5 段階中の 3-5) の割合を示したものである。

表 5. Perceptual Measure による NetAcademy、Moodle の教材と学習に関するアンケート結果

Item	Question	NA (n=93)	MD (n=63)
CC1	I am confident and competent using a computer.	59.1%	58.1%
CC2	I am confident in using the World Wide Web to search for information.	61.3%	69.4%
CC3	I am confident in using the web-browser tool bar (back, forward, home, search).	57.0%	71.0%
CC4	I am able to reconnect to the network if anything goes wrong.	44.1%	48.4%
CC5	I know what to do if a computer 'error message' occurs during my learning.	43.0%	46.8%
CC6	If necessary I can electronically store information on my computer or disk.	80.6%	88.7%
AC1	The feedback I receive from activities / quizzes helps me to identify those things I get wrong.	65.6%	82.3%
AC2	The feedback from activities / quizzes helps me to locate where I am having difficulties.	59.1%	75.8%
AC3	I am motivated by the responses I get from the activities / quizzes included in this course.	73.1%	85.5%
AC4	The activities / quizzes provided in the course enhanced my learning.	86.0%	88.7%
AC5	The responses provided during the activities / quizzes are meaningful to me.	92.5%	95.2%
AC6	The responses to the activities help me understand where I am having difficulty.	78.5%	91.9%
IDA1	The choice of colors and style used in the text assisted my being able to read clearly.	86.0%	93.5%
IDA2	The backgrounds used in tables and pages enhanced the look of the material.	75.3%	88.7%
IDA3	The material presented is visually appealing.	77.4%	85.5%
IDA4	The material shows originality and creativity in the layout.	72.0%	77.4%
IDA5	I find the videos(audios) used in the course are appropriate and helps me understand the topic.	82.8%	82.3%
IDA6	I find the graphics (photos, images and graphs) used are well designed and visually appealing.	78.5%	85.5%
RT1	I find using the internet for learning is stimulating.	87.1%	85.5%
RT2	I have no problems accessing and going through the materials on my own.	89.2%	95.2%
RT3	I feel I am in control of my learning as I review the material provided.	74.2%	79.0%
RT4	I feel the web based learning approach can substitute for, or enhance the normal classroom approach.	88.2%	88.7%
RT5	I feel I learn more in the online environment.	68.8%	71.0%
RT6	I am satisfied with my experience of using the internet and learning online.	87.1%	87.1%

5. 考察

4. の評価に関する調査の結果、ブレンディッド・ラーニングの授業に対する学生の評価は全体的に肯定的であった。特に「授業の進め方」、「授業への主体的な取り組み」、「学習への動機づけ」において評価が高かったのはブレンディッド・ラーニング導入による学習指導や支援体制による効果であると思われる。

また、Perceptual Measure による教材評価の結果から (1) コンピュータの利用については自信がない学生が多い、(2) 学習した内容に対するフィードバックやレスポンスといった e ラーニングの得意とする迅速な採点やフィードバックの提示に関する評価が高い、(3) 教材のデザインには両方のシステムに改良の余地がある、(4) e ラーニングに対する満足度は概ね高いが、学習管理や学習の質については 2, 3 割程度疑問視する学生がいる、(5) Moodle 教材が NetAcademy と比較し、学習効果に対する評価がおおむね高いことが判明した。

こうした結果により、(1) 学習者のコンピュータリテラシーをブレンディッド・ラーニング導入前に調査し、考慮する必要があること、(2) 迅速で的確なフィードバックの提供が学習者の学習の質や満足度に影響をあたえることから、フィードバックの充実を更にはかる必要があること、(3) レイアウトやインターフェイスの独自性や創造性が e ラーニングの満足度に影響を与えること、(4) e ラーニングによる学習は刺激的で対面授業を補完する可能性があることと評価する学習者が多い中で、対面授業や手書きに対する志向を持つ学習者が少なからずいることから、それぞれの特徴を活かしたブレンド方法をさらに検証していく必要があること、(5) Moodle 等の学習管理システムを活用し、学習者のニーズやレベルに応じた教材の質的かつ量的向上を目指す必要があることなど、今後の改善に向け多くの有用な知見を得ることができた。

6. おわりに

これまで3年間にわたり、ブレンディッド・ラーニングの導入によって医学英語の授業改善と学習サポート体制の構築に取り組んできた。こうした取り組みは、医学部生の英語コミュニケーション能力の質的かつ量的向上に一定の効果をもたらしたと思われるが、将来のキャリアに必要な英語コミュニケーション能力の基盤を十分に習得させるまでには至ってはいない。専門科目の学習で忙しく、語学学習に時間を割くことが困難な医学部生の英語コミュニケーション能力の向上には、授業の改善や学習サポートをさらに充実するとともに、次の課題に取り組む必要があると考える。

(1) インストラクショナルデザインの改善による、効

果的なブレンディッドラーニングモデルの構築

- (2) 自律学習支援用のリソースや教材整備による授業外の英語学習支援体制の整備
- (3) ブレンディッド・ラーニングの学習効果に関する詳細な検証
- (4) 専門科目と連携した英語授業科目の展開
- (5) 自主的英語学習を支援する学習リソースの充実

今後は上記の課題解決にむけた方策を検討しながら、ブレンディッド・ラーニングによる授業実践や評価に関する研究を継続し、医学部における英語教育の質的かつ量的な向上をはかることで、医学部生の英語コミュニケーション能力向上を目指した英語教育実践を行いたい。また、同様な課題を抱える他の医学部の英語教育改善に役立つような効果的なブレンディッド・ラーニングの手法、教材作成方法、学習サポート方法を提案していきたいと考えている。

7. 謝辞

本研究の一部は、科学研究費補助金（課題番号 21500938:2009 年度～2011 年度）の助成を受けたものである。

参考文献

川越英子（2005）：『医学部・看護学部における ESP 教育の実態と将来像の系統的研究』、日本学術振興会科学研究費補助金研究成果報告書

山地弘起（編）岩田淳他著（2008）：『英語教育を変える』東京：玉川大学出版

宮地功（編）（2009）：『e ラーニングからブレンディッドラーニングへ』共立出版。

ジョシュ・バーシン（2006）：『ブレンディッドラーニングの戦略』、東京電機大学出版局。

原島秀人（2004）："Moodle を利用したブレンディッドラーニング環境"、日本教育工学会第 20 回全国大会講演論文集、pp. 241-242.

アルク教育社（編）岩田淳他著（2009）：『英語教育と e-learning』、アルク教育社。

Iwata, J., Clayton, J.(2008): Using a perceptual measure to evaluate students' acceptance of digitally created English learning content, WorldCALL 2008 Proceedings, d-091-g-051, d_119, .

児童英検についての一考察 —日本のテスト文化を考える—

大友瑠璃子

オーストラリア国立大学 言語研究学科

Baldessin Precinct Building (110), Ellery Crescent, ANU, Canberra, ACT, 0200, Australia

E-mail: ruri660@gmail.com

概要 本稿は児童英検を事例として取り上げ、子どもによる英語テスト受験の実態を探った研究をまとめたものである。現在、日本では多くの子どもが商業的に作成された英語テストを受験しているにも関わらず、このような社会現象は現在まで研究の対象として日の目を浴びていない。したがって、本研究は児童英検が一体誰によって、何のために受験されているのか、そしてどのように受容されているのかという3点を出発点とし、3つの異なるデータ源から集められた文書データを質的に分析した。調査の結果、この3点への回答だけではなく、児童英検は未だ日本語も習得できていない幼児から、児童英検受験を熱心に主動する保護者まで、様々な人々を巻き込んでいることが分かった。また、児童英検受験をうごかしているものは「学習を補助するテスト」という考え方ではなく、テストが人々の社会的価値を示すものさしとして使われている日本のテスト文化である可能性を示すことが出来た。テストが子供の第二言語習得を測定する手段として不適当である事実や日本のテスト文化が子供の英語学習に与える悪影響の可能性を考慮し、最終的な提言として、保護者の潜在的な圧力は、言語教育政策、計画の成功を左右する鍵として一考する以上の価値があることを述べる。

Investigating *Jidō Eiken* —A consideration of Japan's testing culture—

Ruriko Otomo

School of Language Studies, Australian National University

Baldessin Precinct Building (110), Ellery Crescent, ANU, Canberra, ACT, 0200, Australia

E-mail: ruri660@gmail.com

Abstract This paper introduces my current research on a test called *Jidō Eiken*, literally translated as 'English qualification test for pupils'. Since there is no previous study despite the popularity of taking such a English as a foreign language (EFL) test amongst young learners in Japan, this research aimed to become an exploratory study of gaining an understanding of who is taking *Jidō Eiken*, for what purposes and what attitudes are held towards this test. In order to answer these questions, textual data were collected from three different data sources and then were analysed qualitatively. The findings not only answered the questions but also showed that *Jidō Eiken* represents a complex social phenomenon involving many actors who range in age from young children who have not fully acquired their first language to parents who often initiate the test-taking based on their own interpretation of the tests' usefulness. It was also found that Japan's testing culture, in which people ascribe social worth based on the results of tests and view tests as something people compete against one another rather than something which supports one's learning, bears much relation to this test-taking activity. Given the inappropriate nature of standardised EFL tests for young learners as well as the strong testing culture, which will cause unwanted and undesired impact on young learners' English learning, I will argue that parental viewpoints toward and beliefs in tests should merit serious consideration as a factor which influences the success in language policy and planning.

1. 研究背景

言語は母語話者の数の多さではなく、第二言語、または外国語として話す人の数の多さによって初めて、国際性を持ち得る。この国際性を帯びた英語は現在、世界の多くの国にとって、無視することのできない大きな存在となり、それらの国の教育政策の中で重要な言語として位置づけられている。このような英語教育政策の多くは、英語でのコミュニケーション能力の向上を謳うことに加え、近年では英語学習開始の年齢の引き下げを行うものが増えている。このような潮流から遅れることもなく、日本の英語教育政策も1990年代後半から、英語によるコミュニケーションを重視し始め、さらに、2011年には、英語教育を小学校5、6年生から義務教育化した。

しかし、この早期英語教育を謳う政策は、期待通りの結果を生み出す可能性が非常に低い。と言うのも、この政策自体が、一般によく語られている「早く英語教育を始めた方がよい結果を生み出す」という通説によって支えられているからである[1][2]。応用言語学の分野ではこの通説が本当に信憑性のあるものかどうか、まだはっきりとは分かっていない。例えば、最近の研究では、早く始めることだけが外国語・第二言語教育の獲得に影響をあたえる唯一の要素ではないということが分かってきている[3][4]。さらに、日本で早期英語教育を行うには条件がまだ不十分であるということが数々の研究によって指摘されている。例えば、教員の数不足[5:p.146]、質が低く、不十分な教員研修[5:pp.140-143]、教員用テキストの不適合[6]などが挙げられる。このような報告を裏付けるように、現場では、不安を感じている多くの小学校教員[7]、そして、英語を学習するモチベーションの薄い子供たちの姿が確認されている[8:pp.38-39]。

このように不安だらけの日本の小学校英語教育は、現在、新たな問題に直面している。それは子供の学習成果をどのように測るかという評価ツールの問題である。子供の言語教育の先行研究によれば、多様な評価方法、例えば、クラス観察、ポートフォリオ、自己評価などを併用することが推奨されている[9]。この方法は言語テストの分野からも薦められている。というのも、テストの使い方には非常に慎重であるべきだという考え方が主流で、テストだけでは人間の言語能力を測ることは不可能であるということが度々言われているからである[10:p.1]。もちろん、学習をサポートするためにテストは必要ではあるものの、子どもの言語習得は独特で個人差があるため、その言語能力を測るのに標準テストは相応しくないということが言える。また、テストという評価方法は、心理的な負担として、子どもに計り知れないプレッシャーをかける可能性が

高い[11:p.1]。日本の小学校英語では、現在、数値による評価、例えば、5であるとか1であるといった評価ではなく、記述的な評価を行うことが定められている[12]。また、国立教育政策研究所発行の小学校英語の評価基準とその具体例を見る限り、児童の行動観察、英語ノートの点検など、多様な観点から児童を評価することが推奨されていることが分かる[13]。しかし、現実には、複数の評価方法を使用しているケースは少なく、一部では教員が自作のテストを作成したり、商業的なテストを使ったりしている事実がある[14]。

このように児童が英語のテストによって評価されているというのは何も学校内に限ったことではない。商業的に作成された英語テストは、その性格から考えて、学校外で受験されることが多い。日本では、児童を対象にしたこのような英語テストが10種類ある(ACET、Cambridge English Young Learners、JAPEC、JET、Saxoncourt Tests for Young Learners of English、TECS、基礎英語検定、国連英検ジュニアテスト、児童英検、ヤマハ英語グレード)。さらに、小学校5年生以下の多くの小学生、そして未就学児がなんらかの形で英語を習っている事実を踏まえれば¹、児童による英語テスト受験は社会現象として考えることができる。

この社会現象を考えるにあたって、日本社会とテストの関係性に触れておくことは非常に重要である。日本におけるテストの役割というのは概して、人材の選別である。大学入試や入社試験を考えてみれば一目瞭然である。テストの点数が人の価値、能力を示す指標として考えられ、相応しい人材を選び取るための信頼のおけるツールとして使用されている。特に学歴社会と名高い日本の場合、テストは人の人生の方向性を決めてしまうと信じられている。このようなリスクの高いテストの波及効果(washback)、つまり、テストが与える受験者、教育者、社会に与える影響として、テストを中心とした授業、学習状況が挙げられる[15:p.5]。そして、実際の日本社会では、学習者はテストに出るものを学習、教育者はテストに出るものを教授するといったことが広く一般的に行われている。学校では、有名校への生徒の進学率を意識するためにテスト対策クラスを設けたり、学校外では、数多くの塾・予備校が存在し、テスト攻略本、過去問題などが書店で簡単に手に入る。さらにこのようなテスト一辺倒主義は、受験者、教員、受験者の保護者への心理的、経済的負担を作り出している(cf. [18])。

¹実際、小学校英語の義務教育が開始する小学校5年生以前に英語をなんらかの形で習っているという子供の割合は高く[16]、このような傾向は未就学児にも見られている[17]。

このテストを中心とする日本社会の中で、英語テストの重要性は揺るぎないものとなった。英語の国際性の高まり、グローバル化などによって、高い英語能力が望ましいスキルとして認識されるようになったのである。したがって、英語のテストで高いスコアを獲得することが職業的地位の安定、上昇に寄与する要素として捉えられ、実際、多くの企業では、社員を採用する際に TOEIC (Test of English for International Communication) の点数の提示を求めたり、昇進条件として TOEIC のある程度のスコアを課したりしている [19]。学校教育における英語テストに関しても、英語の存在は不動のものとなっている。例えば、英語は中学校以降の入試には必ず登場する教科であり、最近では、TOEFL (Test of English as a Foreign Language) などの国際的な英語能力テストが大学入試にも使用されるようになるなど [20]、新しい試みは行われている。このように個人、会社、国にとって、無視できない英語は、日本社会を形成するうえで欠かせない教育システムの一部である入試と密接に結びついている。しかし、「TOEIC 対策」「TOEFL 対策」、受験英語などと名前の付いたテスト対策の学習教材がそこら中に溢れているように、英語テストにおいても、「テストのための英語学習」が市民権を獲得しているのは紛れもない事実である。

2. 研究意義と研究対象

上記の研究背景を前提とし、本研究は児童による英語テスト受験の実態を探るということを目的に始まった。児童向けの英語テストを研究対象として選んだ理由として以下の2点があげられる。まず1つ目としては、現在、児童による英語テスト受験は社会現象であるにも関わらず、学術分野では研究対象として扱われていないということが挙げられる。次に、テストという評価ツールが子供には不相当であるという事実と日本のテスト文化を踏まえて、実際に児童向けの英語テストがどのように受けられ、使われているのかという実態調査を行う必要性を感じたからである。

本研究は、日本英語検定協会によって作られた『児童英検』を事例研究の対象として選んだ。このテストが日本で一番多くの受験者がいるため²、児童による英語テスト受験の実態を大局的に捉えられると思ったからである。児童英検は日本英語検定協会によって1994年に作られたリスニングテストである。これは同協会が作成、運営する実用英語技能検定（英検）を受験する未就学児の数の増大に応える形で作られた [21]。日本英語検定協会によれば、児童英検の目的は児童の英

語能力の調査・研究であり、児童英検を通して児童に英語に親しみ、外国の文化を理解することを目標としている³。現在、児童英検は、会場受験またはインターネット受験の2つの形式があり、3つのレベル（ブロンズ、シルバー、ゴールド）が設定されており、レベルによって若干差はあるものの、約2500円で受験することができる。

本研究は、この児童英検を事例として取り上げ、児童による英語テスト受験の実態を探る探査的研究となることを目指した。この目的を達成するために、以下の3つの問題を提起した。

- (1) 受験者は誰なのか？
- (2) なぜ、児童英検は受けられているのか？
- (3) 人々は、児童英検をどう思っているのか？

3. データと分析方法

以上の3つの問題の回答を得るために、3つの異なるデータ源から、人々の児童英検に関する意見が含まれている記述を集めた。1つ目のデータ源として、児童英検オフィシャルホームページ上にある、受験者、その保護者、児童英検を利用する英語学校講師の体験談が語られているウェブページを選んだ⁴。2つ目のデータ源として、2冊の英語教育雑誌、子ども英語 2007年6月号（アルク）、子ども英語カタログ 2011（アルク）、1冊の児童教育雑誌、edu 2011年2月号（小学館）の合計3冊を選んだ。それぞれの雑誌は児童英検または児童向けの英語テストの特集を組んでおり、その中で、児童英検に関して、保護者、英語学校講師の意見が書かれている部分を抜粋し、データとして集めた。最後のデータ源は、4つのインターネット掲示板（Yahoo!知恵袋、OKWave、Benesse 教育情報サイト、Inter-edu.com）である。それぞれのウェブサイトの検索機能を使用し、児童英検に関する人々の意見を集めた。掲示板の特性上、意見を投稿した人について詳しく知ることはできなかったが、通常、投稿者は簡単な自己紹介（たとえば、子供の年齢の公開など）をする。このような情報から投稿者のプロフィールを特定した結果、英語学校講師、特定不可の投稿者も若干名いたものの、投稿者の殆どが保護者であったことが分かった。

3つの異なるデータ源から集められた全265,000字から成るコーパスを体系的、質的に分析・記述する方法として、grounded theory [22]を利用した。この方

³ 児童英検ホームページ「児童英検とは」
http://www.eiken.or.jp/jr_step/about/index.html

⁴ 児童英検ホームページ「体験者の声」
http://www.eiken.or.jp/jr_step/parents/voice/index.html

² 子ども英語 2007年6月号9ページ

法論の最終的な目標は理論の創出ではあるが、先行研究ではデータを体系的に記述するために用いられている (cf. [23])。仮説を立てずにデータから理論を創出するというこの方法が帰納的かつ探索的な本研究に相応しいと考えられた。grounded theory の様々な手順の中で、本研究は open coding を利用した。具体的にどのようなことをするかというと、まず、データを 1 文ずつコード化する。このコードは、文の中で重要なキーワードとなる出来事、対象、行動がそれに当てはまる。例えば、「児童英検はカラーのイラストなので分かりやすいし楽しいです[受験者、児童英検オフィシャルホームページ]」という文は「受験者は児童英検を楽しんでいる」、「児童英検は子供にやさしいテスト」の 2 つにコード化される。このようなコードを他のコードと比較対照しながら、類似したコードをまとめ、大きな枠組みであるカテゴリを形成する。このような方分析法を取ることで、生のデータに近い形でデータを体系的に記述することが可能となった。

分析結果を示す前に、ここでデータについての補足説明を行いたい。上記で紹介した 3 つのデータ源のうち、児童英検オフィシャルホームページと雑誌記事から集められたデータはバイアスがかかっている可能性が高い。まず、児童英検オフィシャルホームページは日本英語検定協会の管轄内であるため、児童英検を悪く評価するような文章は恣意的に乗せないようにするなどの情報操作が可能である。また、雑誌記事に関しても同様のことが言える。子ども英語と子ども英語カタログを出版しているアルクは子ども英語ジャーナルという雑誌の 10 周年キャンペーンの一環で児童英検の販促宣伝を行っていた⁵。edu の児童英検特集のページでも児童英検のトライアルキャンペーンを行っていた⁶。つまり、それぞれの雑誌の出版元と日本英語検定協会は何らかの取引関係を持っているということである。オフィシャルホームページ、雑誌記事それぞれのデータがいくら個人の児童英検についての感想や体験を掲載していたとしても、情報操作の可能性は否定できない。データ分析の結果をしてみると、インターネット掲示板からのデータと比べても、この 2 つから集められたデータはあまりばらつきがなく、児童英検に対して否定的な意見は少なかった (4. 分析結果と回答を参照)。

4. 分析結果と回答

分析の結果、95 個のコードから 20 個のカテゴリが作られた。その中でも本研究が提示する 3 つの問題提起に直接関係するカテゴリは以下の 9 つである。

- (1) 幅広い児童英検受験者の年齢層
- (2) 早期英語教育
- (3) 児童英検と英語学校の関係性
- (4) 児童英検への興味、関心
- (5) 児童英検受験の理由
- (6) 子どもの英語学習への不安
- (7) 児童英検へのポジティブな意見
- (8) 児童英検へのネガティブな意見
- (9) 児童英検への無関心

このうち、(1), (2), (3), (4), (5), (8) に当てはまる人々の発言は 3 種類すべてのデータで見られた。(6) と (9) に関しては、インターネット掲示板のみ、(8) に関しては児童英検オフィシャルホームページ、インターネット掲示板の二つのデータから、見られた。20 個のカテゴリのうち、残りの 11 個は問題提起に直接は関わらないため、ここでは割愛するが、そのうちのいくつかについては、後程言及する。

4.1 受験者は誰なのか？

まず、児童英検受験者は義務教育前から英語を習っている場合 (英会話教室、自宅学習など) が多いということが分かった。また、年齢には幅があり、3 歳から 12 歳までの幼児から小学校高学年までが受験していた。この年齢の幅は、児童英検が 3 つのレベルを設定しているということから説明できる。さらに、この年齢の幅、特にまだ日本語も習得できていないような未就学児の児童英検受験は、保護者の「早く児童英検を受けさせたほうがいい」という強い信念と関わっているということが明らかになった。この信念というのは以下のような意見から容易に見ることができる。

“児童英検を勉強しているお子さんたちは 3 歳くらいの子も多いので 5 歳では遅いくらいのようです [保護者, OKWave 2008/09/24 17:18]⁷”

“幼稚園 (保育園) 卒園ぐらいまでに GOLD に到達しておけば文部科学省認定英検受験は割とスムーズにこなしていけると思います (私の周囲ではそんな感じです) [保護者, Yahoo! 知恵袋 2007/06/07 20:55]”

⁵ 子ども英語ジャーナル創刊 10 周年記念キャンペーン
http://shop/alc.co.jp/cnt/other/kodomoeigo/index2.html?afcd=top_text_kodomoeigo

⁶ edu 2011 2 月号 42 ページ

⁷ 抜粋の後の括弧内に、インターネット掲示板の場合は、投稿者、データ源、投稿の日時の順、雑誌の場合は、発言者、雑誌名、ページの順で、データの出典を記した。

4.2 なぜ児童英検は受けられているのか？

もちろん、児童自身が児童英検に興味を持ち、彼ら自身の意思で受験に至ったというケースも見受けられたが、多くの場合、児童英検は、大人（保護者、児童英検を執り行う英語学校）の意図によって受験されていることが分かった。英語学校は、児童英検受験を生徒とその保護者に薦めたり、児童英検を学校のカリキュラムの一部として含めたりし、保護者は子供に児童英検を受験させている。英語学校講師そして保護者が子供に児童英検を勧める、または受験させる理由としては、子どものモチベーション、自信、達成感を高めるため、子どもの英語能力を測定するため、子どもがどの程度英語学校で英語を身につけたか知るため、保護者に生徒の英語学習の結果を知らせるため、テスト一般に慣れさせるため（緊張感など）、そして英検への準備をさせるためといったものが挙げられた。

4.3 人々は児童英検をどう思っているのか？

児童英検は、大きくまとめると3点において、一方ではポジティブに、他方ではネガティブに、評価されていた。まずは、児童英検の特徴について人々は様々な意見を持っていた。「家でいつでも受けられる」、また、「自分たちで英語のテストを作る必要がない」という点から、大人にとって、児童英検は便利な、都合のいいテストとしてポジティブに認識されていた。同様に、児童英検は「わかりやすい」、「ゲーム感覚」、「やる気を失わせない」、「気軽に受けられる」などと、子供に優しいテストと評価されているケースも多くあった。しかし、この点は、「簡単すぎる」、「お遊び」、反対に「難しい」、「幼稚園児では分からない内容(算数の知識など)がある」などとネガティブに評価されている場合もあった。

2点目は、児童英検への印象についてである。こちらでも1点目同様、異なる意見が見られた。ポジティブな意見としては、子供や生徒の結果に満足感を示す保護者、英語学校講師などの意見が見受けられた。受験者の中でも、児童英検の結果に満足したり、次回受験への意気込みを語ったりするなど好意的に評価する者もいたが、反対に、難しさや不安、受験の際に感じた緊張などを表現する受験者の意見も見られた。

3点目は、児童英検の有用性についてである。ポジティブな意見は、殆どが、子供・生徒に児童英検を勧める、または、受けさせる理由とほぼ一致していた。つまり、子どものモチベーション、自信、達成感を高めた、子どもにどれだけ英語が身に着いたかを調べるのに便利、英検への準備に最適、英語学習ツールとして便利、という点で評価されていた。このような児童の英語学習促進に関しての有用性に対してはネガティ

ブな意見は見られなかったものの、児童英検の資格としての有用性については批判の対象になることがあった。以下の意見にみられるように、児童英検は、劣った、あまり価値のない資格、としてネガティブに考えられている場合があった。

“たとえ児童英検のゴールドを持っていたとしても大して対外的にプラスになるような場面はないのが実情です[無記名者, Inter-edu.com 2008/10/23 23:33]”

“資格としてお子さんの財産になさりたいのであれば、英検を受験することをお勧めします[無記名者, Yahoo!知恵袋 2005/01/28 14:38]”

4.4 児童英検と日本のテスト文化

以上の3点の問題提起への回答以外の非常に興味深い発見として、日本のテスト文化と児童英検が結びついているということが分かった。まず、1つ目としては、児童英検が競争的に受験されているという事実である。以下の2つの抜粋からは、早く児童英検を受けることがいいという考え方を背景として、ほかの受験者の年齢やレベルに競争的な意識を向けている保護者が実在していることが分かる。

“最近では小学生で英検を受ける子供も多いようですから、児童英検を受けに行って、幼稚園児ばかりなんてことはないのでしょうか？[保護者, Inter-edu.com 2008/10/23 21:28]”

“英語を習わせている親御さんが周りにたくさんいるので、うっかり（娘が10歳で一番低いブロンズレベルを受験したことを）話すとビックリされたり、恥かいたりするかもしれないので…[保護者, Yahoo!知恵袋 2010/03/10 16:27]”

テストが競争的に受験されるようになると、必然的に、その競争への準備も過熱していく。未就学児が児童英検を受験している事実を考えると、テストを受験すること自体が初めてになる子供がいることは容易に考えられる。したがって、家庭や英語学校などでは、以下にみられるように、児童英検を受けられるようにするための準備が行われている。

“名前をひらがなと英語の両方で書けなくてははいけませんから、ひらがなを書き始めたら同時にローマ字も教えておいた方がいいですね[保護者, Yahoo!知恵袋 2007/06/11 20:55]”

“英語の音声に集中すること、絵を注意して見ること、答えを選んで回答欄にまるを書くことなど、慣れておくべきことがたくさんあります”[英語教室講師, 子ども英語 p.30]

児童英検を受けられる状態にする準備だけでなく、点数を上げるための準備も行われている。分析結果に

よれば、いくつかの英語学校が模擬試験や児童英検対策コースを設けていることが明らかとなった。また、保護者や英語学校講師は、書店などで簡単に手に入る、市販の児童英検対策用問題集や過去問題集などを使用しているということも分かった。

さらに、このような準備を通して、一般に目指されている点数とは 80% の正答率であることも分かった。児童英検は合否を出さないテストであるにも関わらず、以下に見られるように、80% の正答率が合格点であると認識されている⁸。

“「ほら、この 60 パーセントが 80 以上になるとクリアして次にすすめるんだって！」と盛り上げてあげると結構食いついてきましたよ[保護者, Benesse 教育情報サイト 2010/02/08 14:26]”

“昨年度の過去問が出てるので、本番に向けた慣らしはそれだけで十分だと思います。ただ、それだけでは絶対に 80 パーセント・ボーダーを超えることは不可能ですよね。”[保護者, Yahoo! 知恵袋 2007/6/11 20:55]

以上の分析結果から、児童英検受験は問題性のある社会現象であることは明らかである。児童英検が日本語もままならない子供にまで受験されている背後には、保護者や英語学校の意図があり、また、競争性、念入りの準備など、日本のテスト文化に顕著な特徴も見られたからである。このことが示唆することは、児童英検は、日本英語協会が目標とする児童英検を通して英語というコミュニケーションツールに親しむという目的で受験されるテストではなくなるということである。さらに、日本のテスト文化の学習への悪影響を考えると、児童英検は最終的には児童の英語学習に悪影響を与えるテストになりうる可能性もあると言える。

5. 考察

研究結果とその示唆を踏まえ、社会、そして教育政策へと児童英検が与える潜在的影響をここでは考えていきたい。もちろん、児童英検というのは商業的なテストであり、現状に関して言えば、国レベルの教育政策とはあまりかかわりがないように見える。しかし、テストというものは教育政策決定者によって、コストの面でも政治的な面でも、都合のいいツールであるということとは否定できない[24: pp40-41]。さらに、高橋・柳[25]が言うように、児童英検が多くの児童に受験されているという事実は、小学校でテストを評価方法の 1 つとして導入する動きの原因にもなっているし、児

童英検を使って小学生の英語能力の測定をしている地方自治体もある⁹。また、商業テストの代表格である英検が 2012 年度から、中学生、高校生の英語力測定の道具として国レベルで導入された事実も見逃せない[26]。日本国民の多くが、テストがその後の人生の方向性に大きな影響を及ぼすということを、身をもって体感している。このようなテストの計り知れない力と日本のテスト文化を加味すれば、国レベルという大きな枠組みにおいても、加熱していく児童の英語テスト受験という現象を真剣に捉えていく必要がある。

児童英検の国レベルでの使用を考えるにあたって、もう一度、振り返らなくてはいけないことが 2 つある。1 つ目は、テストは万能な評価ツールではないということである。研究背景でも述べたとおり、1 つのテストだけでは言語能力測定に不十分であり、さらに言えば、標準テストは子ども言語能力測定に望ましくない。したがって、標準テストである児童英検だけで子供の英語能力を測定するというのは、筋違いである。2 つ目は日本のテスト文化である。本研究は少なからず、児童英検受験は、日本のテスト文化と関わりがあることを示した。学習のサポートとしてテストを使用するという考え方が欠落している日本では、最悪の場合、児童英検が大学入試テストなどとあまりかわらない、子供たちの将来に影響を及ぼすテストになるやもしれない。

この 2 点から言えることは、児童英検の国レベルでの使用は、不適当な評価ツールを小学校英語に導入するということだけではなく、子供の英語学習への悪影響を引き起こす可能性がある。まずは格差のある学習状況を作り出す可能性である。児童英検が商業的なテストということだけではなく、「競争」への準備を必要とするテスト文化を考えれば、経済的に余裕のあるものとそうでないものの差が作られ、同時に、家族への経済的負担も容易に予想される。また、テストの難しさを吐露する子供たちや、他人との比較をして心理的な不安などを感じている保護者もいたことから、子どもたちだけではなく教員、家族などへの心理的、精神的悪影響も考えられる。最後に、英語学習への悪影響として、受験英語を作り出す可能性、学習、教授可能範囲を狭める[24]、教員の教授の自由、創造性を奪うことなどが考えられる。このような悪影響は、文部科学省が早期英語教育にかける期待、そして英語のコミュニケーションができる国民の育成を失敗に推し進めてしまうだろう。

⁸ この 80% という数値は、児童英検ホームページで 80% 以上の正解率を次のレベルに進む 1 つの目安として設定しているために出てきたものだと考えられる。

⁹ 埼玉県狭山市[27]、宮城県角田市[28]、金沢県金沢市[29]教育委員会などが実際に児童英検を使用している。

6. 結論と提言

本稿は児童英検を事例として取り上げた研究を簡潔にまとめ、児童英検受験の実態が日本の英語教育政策に与える影響について考察した。児童英検受験は日本語を習得していない子供から、児童英検を勧めたり、受けさせたりする保護者までを含めた、多くの人を巻き込んだ、複雑な社会現象であることを明確とした。この現象を複雑化させているものとして、日本のテスト文化の影響が挙げられた。例えば、「児童英検を早く受けたほうがいい」等という保護者の意見からは、テストは学習を補助するものというよりも、何か子供たちが競争的に受けるものとして考えられていることが見受けられた。テスト文化を生き抜いてきた保護者だからこそ、自分の子供には競争力を身に付けさせたいと思う。だからこそ、テストを受験させたり、テストに向けての準備に積極的であったりする。

このように考えていくと、児童の英語テスト受験という社会現象は、保護者など一般の人々によって盛り上げられ、活発となったとすることができる。言い換えれば、人々のテストに対する意識というものが、子供たちが商業的なテストを（競争的に）受験しているという実態につながったのだ。このような人々の意識は日本のテスト文化に起因しているため、「学習のためのテスト」という見解が欠落している。それにもかかわらず、世論、特に保護者の意見というのは、英語教育政策に多大な影響を与える可能性が高い（cf. [30:p.244]）。テストが言語能力の測定に不十分であるという事実、そして、使い方によっては英語学習に悪影響を及ぼすこと考慮すれば、教育政策試案者、決定者は、小学校英語へのテストの導入に慎重になる必要がある。また、これらの者だけでなく、研究者、そして教育関係者は、テスト文化に染まった「テストのための学習」という考え方を改め、「学習のためのテスト」という方向に軌道修正し、またそのような考えを児童、保護者だけでなく、社会全体に広く認知されるように尽力する使命がある。

文 献

- [1] Nunan, D., The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. TESOL Quarterly, 37(4), pp.589-613, 2003.
- [2] Baldauf Jr., R. B, R. B. Kaplan, & N. Kamwangamalu., Language planning and its problems. Current Issues in language Planning, 11(4), pp.430-438, 2010.
- [3] Birdsong, D, & P. Jee., Second language acquisition and ultimate attainment, in Bernard Spolsky & Francis M. Hult (Eds.), Handbook of educational linguistics, Boston: Blackwell, pp.424-436, 2008.
- [4] Singleton, D, & C. Muñoz., Around and beyond the critical period hypothesis, in Eli Hinkel (Ed.), Handbook of research in second language teaching and learning, New York, London: Routledge, pp.407-425, 2011.
- [5] Jones, M., Conflicting agendas: The implementation of English language classes in Japanese primary schools, in Penny Lee & Hazita Azman (Eds.), Global English and primary schools: Challenges for elementary education, Melbourne: CAE press, pp.129-49, 2004.
- [6] 山田雄一郎, 大津由紀雄, 斎藤兆史, “英語が使える日本人”は育つのか?: 小学校英語から大学英語までを検証する,” 岩波書店, 2009.
- [7] 猪野新一, “英語活動に関する小学校教員の意識調査,” 茨城大学教育実践研究 28, pp. 49-63, 2009.
- [8] 大津由紀雄, “「戦略構想」「小学校英語」「TOEIC」—あるいは、ここが正念場の英語教育,” 危機に立つ日本の英語教育, 大津由紀雄(編), pp14-61, 慶応義塾大学出版会, 2009.
- [9] Cameron, L., Teaching languages to young learners, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [10] Hughes, A., Testing for language teachers. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1989.
- [11] Katz, L., A developmental approach to assessment of young children, ERIC Digest, Champaign, IL : ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois, 1997.
- [12] 文部科学省, 「小学校学習指導要領解説: 外国語活動編」,
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_012.pdf
(2011/04/29 にアクセス)
- [13] 国立教育政策研究所, 「評価方法等の工夫改善のための参考資料: 外国語編(平成 23 年 11 月)」.
http://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyoukahouhou/hou/0211_h_gaikokugo.pdf
(2011/10/05 にアクセス)
- [14] Benesse 教育研究開発センター, 「第 2 回 小学校英語に関する基本調査(教員調査)」, 2010 年 7~8 月.
http://benesse.jp/berd/center/open/report/syo_ego/2010/index.html
(2011/10/05 にアクセス)
- [15] Ross, S. J., Language testing in Asia: Evolution, innovation, and policy challenges. Language Testing, 25(1), pp.5-13, 2008.
- [16] Benesse 教育研究開発センター, 「第 3 回 幼児の生活アンケート報告書」, 2005 年 3 月.
http://benesse.jp/berd/center/open/report/youji_seikatsu_eng/2005/index.shtml
(2011/10/07 にアクセス)
- [17] Benesse 教育研究開発センター, 「第 1 回 小学校英語に関する基本調査(保護者調査)報告, 2006 年 9~10 月.
http://benesse.jp/berd/center/open/report/syo_ego/hogoya/index.html
(2011/10/07 にアクセス)

-
- [18] Bossy, S., Academic pressure and impact on Japanese students. *McGill Journal of Education*, 35(1), pp.71-89, 2000.
- [19] 国際ビジネスコミュニケーション協会, 「TOEIC 大学就職課調査」「上場企業における英語活用実
際調査」調査報告, 2011 年 1 月.
http://www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/katsuyo_2011.pdf
(2011/08/22 にアクセス)
- [20] Sasaki, M., 2008. The 150-year history of English language assessment in Japanese education. *Language Testing*, 25(1), pp.63-83, 2008.
- [21] 読売新聞, “幼児の英語学習、どう考えたらい
い? 受験への効果は疑問 楽しむことが大事”,
p.20, 1995 年 6 月 28 日.
- [22] Strauss, A. & J. Corbin., *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, Longon, New Delhi: SAGE Publications, 1998.
- [23] Maykut, P. & R. Morehouse., *Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide*. London, Washington, D.C: The Falmer Press, 1994.
- [24] Shohamy, E., *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Harlow, UK: Longman Pearson, 2001.
- [25] 高橋美由紀, 柳善和, “担任教師主導の小学校
英語教育におけるテストの作成について,” 愛知
教育大学外国語外国文学研究会, 44, pp.15-30,
2011.
- [26] 西北出版, “文科省事業: 中高生が国費で英検
受験、各都道府県 8 校”, 2012.
http://www.seniortest.jp/network_news/detail/376/
(2012/02/10 にアクセス)
- [27] 読売新聞, “狭山の児童 1400 人が英語検定”, p.33,
2008 年 6 月 3 日.
- [28] 読売新聞, “小学英語、楽しさ優先、ゲーム感覚
親しみやすく”, p.31, 2009 年 3 月 2 日.
- [29] 読売新聞, “英語特区 認定 1 年、着実に成果, p.31,
2005 年 3 月 12 日.
- [30] 佐藤学, “言語リテラシー教育の政策とイデオロ
ギー,” 危機に立つ日本の英語教育, 大津由紀雄
(編), pp240-277, 慶応義塾大学出版会, 2009.

英語教材協調開発利用サイト COOLL の設計

来住 伸子¹ 岸 康人² 久島 智津子³ 田近 裕子¹

¹ 津田塾大学学芸学部 〒187-8577 東京都小平市津田町 2-2-1

² 神奈川大学 総合理学研究所 〒259-1293 神奈川県平塚市土屋 2946

³ 津田塾大学言語文化研究所 〒187-8577 東京都小平市津田町 2-2-1

E-mail: {kishi | mrks | ckushima | tajika}@tsuda.ac.jp

概要 大学レベルの内容重視の英語教育のための教材開発と英語学習のサイト, COOLL (Collaborative, Open Language Learning) を構築した. COOLL では, 英語教員, 専門教員, 学習者, 教材作成者の協調作業を支援するために Web コンテンツ作成技術を活用した. 設計の特長としては, (1)「素材」と「教材」の分離 (2) ロール(役割)を利用したユーザ参加, (3) 協調執筆環境の提供 などがあげられる. 実際に授業で利用し, 一般公開も行っている. 利用例を紹介し, 英語学習のための教材開発の効率化について考察する.

Design and Implementation of COOLL: Collaborative Open Language Learning

Nobuko Kishi¹ Yasuhito Kishi² Chizuko Kushima³ and Hiroko Tajika¹

¹ Faculty of Liberal Arts, Tsuda College 2-2-1 Tsuda-machi, Kodaira, Tokyo 187-8577 Japan

² Research Institute of Integral Science, Kanagawa University 2946 Tsuchiya, Hiratsuka, Kanagawa 259-1293 Japan

³ Institute for Research in Language and Culture, Tsuda College 2-2-1 Tsuda-machi, Kodaira, Tokyo 187-8577 Japan

E-mail: {kishi | mrks | ckushima | tajika}@tsuda.ac.jp

Abstract COOLL (Collaborative, Open Language Learning <http://cooll.tsuda.ac.jp>) is a Web site to create and share learning materials for content-based English language instruction at college-level in Japan. COOLL's design goal is to enhance collaboration among English language teachers, college-level educators, learners of English as a second language, and content-creators with the use of various Web content development technologies. The main design features of COOLL are: (1) Separation between source materials and annotated/derived materials, (2) User participation based on capability-based roles, and (3) Wiki-like collaborative authoring. COOLL is being used in college education and is publicly accessible. We describe some examples of college courses where COOLL is used and discuss the future plans of COOLL and research topics in language learning material development.

1. はじめに

グローバル化する世界における英語コミュニケーション能力の重要性は広く知られているが, 日本人の英語コミュニケーション能力は, 先進国では最も低いレベルにある. 文献[1]では 2009 年の TOEFL iBT の国別平均スコアを掲載しており, アジアで日本より低いスコアの国はラオスのみである. 一方, 参考文献[2]によると, 日本における, 2009 年の語学ビジネス市場全体の規模は 7394 億円であり, その金額を世界最大

規模であると述べている.

このような状況において, 本研究では, 大学生を対象とした教材, とくに, 内容重視の英語教育のための教材作成に着目した. 大学レベルの英語教育を改善するには, 大学生の専門分野と関わりの深い教材が必要であり, 最近の Web アプリケーション開発技術を使った協調作業により, 短期間で教材開発が実現できると考えたためである. また, 教材開発と, それを利用した英語学習の両方の機能を同時に提供することにした.

来住 伸子 岸 康人 久島 智津子 田近 裕子, "英語教材協調開発利用サイト COOLL の設計,"

日本英語教育学会第 42 回年次研究集会論文集, pp. 17-25, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2013 年 3 月 31 日.

This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

Copyright © 2012 by Nobuko Kishi Yasuhito Kishi Chizuko Kushima and Hiroko Tajika.

All rights reserved.

この内容重視の教材の作成と利用を可能にしたサイトは COOLL (Collaborative Open Language Learning) [3]と呼ぶ。Collaborative は、協調作業、Open は、オープンな参加、オープンソースの利用、オープンコンテンツの提供を意味している。

COOLL の設計の特長としては (1)「素材」と「教材」の分離 (2) ロール (役割) を利用したユーザ参加 (3) 協調執筆環境の提供 などがあげられる。COOLL を開発し運用することにより、大学レベルで内容重視の英語教育のための教材を作成し、実際に教育に利用した。COOLL の継続利用と改良を重ねることにより、質の高い英語教材の増加や、データに基づく教材評価が今後可能になると考える。

本論文では、まず、第 2 章で、研究の背景として、COOLL で想定している内容重視の英語教育と、COOLL で利用した関連技術について紹介する。第 3 章では、COOLL の設計方針について述べ、第 4 章で、COOLL の機能を利用例を使って説明し、その実装について述べる。第 5 章では、COOLL の利用実績と利用授業例を紹介する。最後に、第 6 章で、まとめと今後の展望について触れる。

2. 背景と関連技術

2.1. 内容重視の英語教育

内容重視の英語教育、Content-based Instruction、とは、英語を学びながら、内容、たとえば、学生が興味をもつ分野の知識も学べる英語教育を意味している [4][5]。英語で講義を聴くことに似ているが、ただ内容を学ぶだけでなく、英語面についても、同時に学べるように支援し配慮する点が異なる。英語圏における、英語を母国語としない子供の英語教育や、非英語圏では中高レベルのイマージョン教育に利用されている手法である。

一方、日本では、中学高校では内容重視教育はほとんど持ちいれられていない。大学で英語で講義を行う動きがでてきているが、現在の大学生は、中高レベルでの内容重視の英語教育の経験を積んでいないため、大学における英語講義の普及には時間がかかると考える。現状では、大学 3、4 年生レベルで内容重視の英語教育を行ない、大学院レベルや社会人になってから実際に通用する英語を身につけていることを目標とするのが適切であると考ええる。

2.2. オープンコンテンツ

ソフトウェア開発分野では、オープンソースという形でソフトウェア配布が広まっているが、教育分野でも、オープンコンテンツという考え方が生まれている [6]。教育目的には自由に利用できる、品質の高いコン

テンツを提供することにより、教育格差の解消や、教育レベルの向上に貢献しようという考え方である。もっともよく知られているのは、MIT で開始された OpenCourseWare プロジェクトである [7]。このプロジェクトでは、MIT の講義の記録や、講義で使った教材を公開し、教育目的の自由な利用も認めている。また、TED というプロジェクトでは、各分野の著名人の講演ビデオを、字幕や翻訳もつけて公開をしている [8]。Internet Archive では、製作者の許可を得て、古い映画やテレビ番組を公開し、教育目的の改変を認めているものもある [9]。以前は、高い製作費や使用料を支払わなければ入手できなかった大学レベルの英語コンテンツが、教育目的であれば無料で利用できるようになってきた。

2.3. 社会構築主義とユーザ参加型メディア

オープンソースの学習管理システムとしてよく使われる Moodle では、社会構築主義 (Social Constructivism) による学習支援を主な機能の一つとして提供している [10]。社会構築主義とは、学習者が社会や他人のためになるものを作ると学習効果が高まるという考え方である。Moodle では、フォーラムや Wiki 機能を提供して、学習者も自分の意見を発表し、他のメンバーと知識を共有しやすくしている。

また、同一システム上でも同じユーザが学習者になったり、教師になったりすることができる柔軟な役割 (ロール) 機能を提供している。

Web 上では YouTube などユーザ参加型メディアが急速に広まっている。英語学習サイトでも、iKnow [11] では単語リストを作成し公開する機能などを提供しており、学習者が教材作成プロセスに参加することが始まっている。

2.4. 役割分担による協調執筆

Wiki は Web ブラウザから簡単に Web ページの内容を更新できる Web コンテンツ管理技術の一つである [12]。だれでも、自由に編集ができる場所に特徴がある。Wiki を使った百科事典である Wikipedia [13] はその代表例である。実際の Wiki では、乱用されないために、編集履歴を残す、必要に応じて記事の削除・凍結を行える利用者の一部のみを与えるなどの機能を追加している。

また、前述の Moodle は、教材作成のできる教員と、できない教員というような、役割ごとに権限を細かく設定でき、多様なユーザがそれぞれに適した権限で参加できるようになっている。

2.5. 集合知の利用

他のユーザの利用情報を利用して、ユーザに適した情報を推薦する機能をもつサイトが増加している。たとえば、Amazon の星印による評価をはじめとして、

多くのオンラインショップでは、他のユーザがどのように書籍や品物を評価したかを公開していることが多い。

一方、英語学習者が初心者レベルの場合、英語で英語の教材を検索することはあまりない。また、英語を母語とする利用者が多い中で、英語を第2言語とする学習者がコメントや評価を残すことはほとんどない。たとえば、YouTube の英語ビデオの場合、英語による内容に関するコメントが主流であり、わかりやすい英語であるというような英語の難易度に関するコメントはあまりない。

別の言い方をすると、Amazon、YouTube をはじめとする、評価やコメントの機能は、日本語、英語など、それぞれの母語の世界において活用されているが、英語学習者の評価やコメントを集めるサイトはほとんどない。英語教材に対する、評価、コメントなどの集合知の利用はこれから進むと考える。

2.6. 関連研究

COOLL は、上記の技術を生かして、学びたいコンテンツを指定すると、そのコンテンツを利用した教材を協調して作成でき、教材の利用、英語学習もできるサイトとして設計した。通常、協調執筆サイトは執筆に、英語学習サイトでは英語学習に、機能を絞って設計される。大規模なサービスを安定して提供するには、機能を絞ることが適切だが、COOLL の場合、少人数のユーザに短時間で新しい教材を提供することをめざしたので、執筆関連の機能と、学習関連の機能を統合して提供した。

そのため、COOLL と同じ機能のサービスというのは存在しないと考えるが、協調執筆サイト、ビデオコンテンツ学習サイトとしては、それぞれ先行研究が数多くある。その一部を紹介する。

協調執筆環境面での先行研究として、English Central[14]、Dotsub[15]、voyant-tools[16]があげられる。ユーザ参加の節でもふれた English Central は、商用のオンライン英語学習サイトの一つで、ユーザが教材にしたいビデオをリクエストできる。リクエストした後、教材を作成するかどうかは、サイト運営者の判断に任されている。Dotsub は 2007 年から設置されているサイトで、ビデオをアップロードするとそのビデオのスクリプト作成や翻訳を協調執筆できる環境を提供している。2009 年から 2012 年までは、TED の Open Translation Project にも利用されていた。ビデオの所有者が翻訳作業をする人を指定することも、だれでも翻訳作業に参加できるようにすることもできる。Voyant-tools は、英語語彙学習サイトの一つだが、ユーザがテキストアップロードでき、アップロードしたテキストや生成した語彙リストを他のユーザも利用で

きる。

日本の大学での英語教育において、教員が学習サイトを提供する場合、Moodle を利用することが多い。クイズ問題作成や、レポート提出機能などが提供されている。しかし、Moodle 1.9 においては、ビデオ視聴機能は標準では提供されておらず、字幕と同時に視聴する機能は追加機能としても提供されていなかった。字幕とともに、ビデオを視聴するツールとしては、現在 TED で利用されている Amara があげられる[17]。Amara では、字幕に使用する言語を切り替える、字幕からビデオ再生箇所を指定する機能などが英語学習者に有用である。ビデオで使われている表現を繰り返して視聴する機能やシャドウイングのためのポーズをいれる機能など、さらに英語学習者向けの機能を提供しているビデオ再生ツールとしては、mePlayer がある[18]。mePlayer を利用して TED ビデオを再生するツール METED もあり、Android 専用アプリとして提供されている。この他にも英語学習者のためのビデオ再生ツールは数多くあるが、特定の E ラーニングシステムの中に組み込まれているものが多い。パソコンの Web ブラウザ上で、オープンコンテンツに利用できる英語学習者向けのビデオ再生ツールは非常に少ない。

3. COOLL の設計

COOLL は、前章で紹介したように、オープンコンテンツ、ユーザ参加、協調執筆などの技術を積極的に利用して、協調作業を支援することにより、教材開発期間の短縮をめざしている。大学入門レベルの英語の教材作成は、教材出版社や、教員の努力によって支えられてきたが、さまざまな専門分野について、最新の話題の内容に関わる教材を作成すること、大学専門課程レベルの内容重視の英語教育に向けた教材作成はあまり行われていなかった。

COOLL では、英語圏のコンテンツ作成者と英語教員、専門分野の教員と英語教員、教員と学生、などの間で、自然な形で協調作業ができるよう、次の設計方針に基づいて、機能設計を行うことにした。

1. 素材と教材の分離
2. ロール（役割）にもとづいたユーザ参加
3. 協調執筆環境の提供

この章では、この設計方針について、説明する。

3.1. 素材と教材の分離

COOLL では、英語学習のためのコンテンツは、作成過程の面から、次のように3分類できると考えている。

- A. Source Material
- B. Annotated Material

C. Derived Material

Source Material とは、英語圏で英語母語話者を対象に作成されてコンテンツで、Authentic Material と呼ばれることもある。COOLL では Web 上でログインなどによるユーザ認証をしなくとも URL で参照できる、公開されたコンテンツを「素材」と呼ぶ。「素材」は、URL で参照できればよく、ビデオ、音声、テキストなど、メディアタイプは問わない。

Annotated Material とは、素材に情報を追加して学習しやすくしたコンテンツである。たとえば、字幕付きのビデオや、口述原稿付きの音声である。Derived Material とは、素材を変更したコンテンツまたは、素材を元に作成したコンテンツである。たとえば、素材の口述原稿を利用した穴埋め問題、素材で使われている語彙や内容に関わる多肢選択問題などがある。COOLL では、Annotated Material と Derived Material を「教材」と呼んでいる。

このように、英語学習のためのコンテンツを「素材」と「教材」の二つに分けたのは、著作権処理とアクセス管理を簡素化するためである。COOLL の「素材」は、URL によって元のコンテンツを参照し、参照であることを明示しているので、「素材」の登録は、素材の著作権者の許可なく行える。そのため、COOLL では、すべての利用者が素材を登録できるようにした。

また、「教材」のうち、字幕をつけただけの教材、Annotated Material の作成は、元のコンテンツを改変していないので、改変のない配布を認めているコンテンツについては、著作権者に許可をとらずに作成し、配布ができる。

素材を教材にするかどうか、字幕をつけたり、問題を作成したりするかどうかの判断は、次の節で説明する、素材管理者などの役割をもつ、一部の利用者だけが行える。

3.2. ロール（役割）にもとづいたユーザ参加

2 章で述べたように、COOLL では、作成機能だけでなく、作成した教材を学習者が利用する環境も同時に提供している。そのため、教材作成者だけでなく、教員、学習者なども教材利用者も、ユーザとして利用する。これらの多様なユーザが協調して利用できるよう、ユーザは、ルールに基づいた利用権限を与えている。ユーザには、ゲスト、一般ユーザ、素材編集者、教材編集者、管理者、システム管理者の 6 つのロールがある。アカウントを登録していない場合やログインしていない状態では、ユーザはゲストのロールのみをもち、一部機能の利用のみに制限される。ユーザ登録を行い、ログインすると一般ユーザとしてのロールが付与される。一般ユーザのロールでは、素材の閲覧、編集、検

索、星印での評価、レビュー（コメントを残すこと）、タグ付けの他、教材の閲覧が可能である。素材編集者及び教材編集者は、それぞれアクセス禁止や削除等の状態変更を行うことができる。管理者は、素材から教材を作成することができる（表 1）。これらのロールは、システム管理者のみ変更することができる。

表 1 ロールの一覧

	ゲスト	一般	素材編集者	教材編集者	管理者
素材の閲覧	○	○	○	○	○
素材の検索		○	○	○	○
素材の登録・編集		○	○	○	○
素材のレビュー		○	○	○	○
タグの編集		○	○	○	○
素材の状態変更			○		○
教材の閲覧		○	○	○	○
教材の編集				○	○
教材の登録					○
教材の状態変更				○	○

一般ユーザが通常の学習者に相当し、素材編集者は素材選定作業に関わる教員、教材編集者は、英語字幕づけ作業などを行う、狭い意味での教材作成者に相当する。管理者は、教材の選定作業や、素材、教材の管理業務を担当し、システム管理者はユーザ管理業務などを担当する者であることを想定している。

3.3. 協調執筆環境の提供

前節で説明したように、一般ユーザは、素材を見るだけでなく、素材を登録し、素材を星印で評価し、レビューコメントを残す権限をもつ。また、ほかの素材利用者がつけた素材の説明文を変更する権限をもつ。教材編集者は、ビデオの英語字幕、日本語字幕編集権限を持つ。ほかの教材編集者がつけた字幕を修正することも可能である。つまり、素材の説明文、ビデオの英語字幕、日本語字幕は、一人のユーザが作成し所有しているのではなく、同じロールを持つ複数のユーザが共同執筆できる。

COOLL では、素材として、テキストや音声など様々なメディアタイプのものを利用できるが、Annotated Material として教材を作成する機能は、ビデオ素材を中心に提供することにした。オープンコンテンツの中でもオンラインビデオの利用を積極的に進めたいと考えたからである。具体的には、ビデオデータに対して、英語字幕の編集機能、日本語字幕の編集機能、字幕を利用した口述原稿作成機能を提供し、字幕を見ながらの視聴環境も提供している。

4. COOLL の機能と実装

4.1. 一般ユーザが利用できる機能

素材の閲覧

図 1 は、一般ユーザが COOLL にログインした直後の画面を示す。中央カラムに素材リスト、右カラムには教材リストがそれぞれ配置されており、色分けされている。



図 1 COOLL 画面 (マイページ)



図 2 素材詳細画面

素材リストから素材を選択すると、素材の詳細画面が表示される (図 2)。素材に対してユーザは、その内容を「レビュー」で評価することが可能である。英語の難易度、興味、専門性の 3 つの観点で 5 段階の評価

をつけることができ、その評価は COOLL 内での表示順序等に反映される。この評価と自由記述欄に書かれた内容は、他のユーザも閲覧することができる。

素材にはタグ付け機能があり、ユーザが任意のキーワードを素材に対して付与することができる。タグは素材を登録したユーザ以外の一般ユーザが自由に付けることができるだけでなく、多くのタグが付けられることで素材の特徴を端的なキーワードで記述することが可能となる。個々につけられたタグはシステムで集計され、タグクラウドとして視覚的に情報を提供している (図 3)。



図 3 タグクラウド

4.1.1. 素材の登録

一般ユーザは、素材の登録を行うことができる。図 4 は、素材の登録画面を示す。素材の登録では、オンライン動画などの URL を入力し、説明文もつけることができる。また、この説明文は、Wikipedia 同様に、他の一般ユーザも編集できる。素材は、システムに予め項目が登録されている「カテゴリ」と「科目・トピック」に登録することができる。カテゴリは、「文学」や「数学」などの大分類、科目・トピックでは、「アメリカ文学」、「イギリス文学」などのより細かな分類が用意されている。



図 4 素材の登録画面

4.1.2. 教材の閲覧

素材に対して教材が作成されていれば、一般ユーザは教材を閲覧することができる。



図 5 教材閲覧画面

字幕つきビデオの教材の場合、図 5 で示す COOLL 上の専用プレイヤーで閲覧することができる。プレイヤーには、通常の動画プレイヤー機能の他に、字幕機能と字幕フレーズの単位で巻き戻しをする機能が実装されている。また、英語字幕の日本語訳がある場合は、右下のドロップダウンメニューボタンを使うと、字幕を日本語字幕に変更することができる。

英語練習問題のような、Derived Material に相当する教材は、既存のソフトウェア、多くの場合、実際には Moodle を利用して作成しており、COOLL 側には Moodle コースサイトなどへのリンクのみを置いている。リンクをたどることにより、一般利用者は、図 6 に示すような英語練習問題を利用することができる。



図 6 Moodle を利用した英語練習問題の例

4.2. 教材編集者が利用できる機能

教材編集者は、字幕づけや翻訳作業を担当するユーザに与えられるロールである。教材編集者は、図 7 で示す字幕編集機能が利用できる。

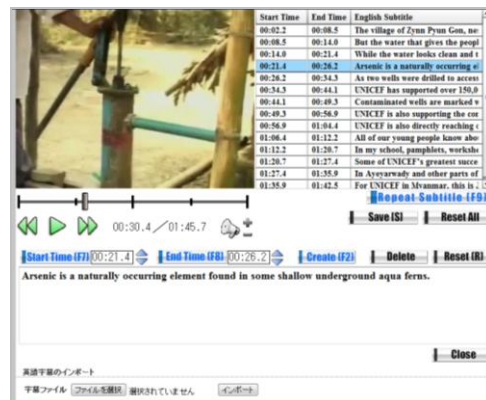


図 7 英語字幕編集画面



図 8 字幕の翻訳画面

また、教材編集者は、図 8 に示す翻訳画面を使い、日本語字幕をつけることもできる。

4.3. 管理者が利用できる機能

管理者は、COOLL 運営スタッフに与えられるロールで、素材や教材の管理を行うための権限を持つ。素材を教材化するという決定は管理者しか行えない。また、編集可否（編集可/凍結）、アクセス可否（アクセス可/アクセス禁止）、公開範囲（学内限定/学外公開）も管理者のみが変更できる。ユーザから著作権違反物の報告があったときなどは、これらの公開状態を変更し、一般ユーザや編集者からは、素材や教材が見えない状態にしてから、削除や修正などの必要な処理を行う。

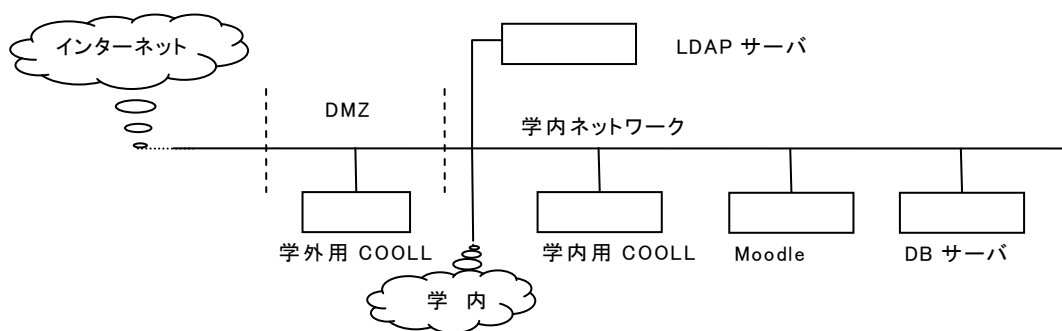


図 9 システム構成

4.4. COOLL のシステム構成と実装

COOLL は、標準的な LAMP (Linux, Apache, MySQL, PHP) 環境上で実装されており、システム構成は図 9 の通りである。

学内ユーザであるかどうかの判定は、学内の LDAP (Lightweight Directory Access Protocol) サーバーを利用して行っている。学内ネットにアカウントを持つユーザは、すべて COOLL の学内ユーザとなる。学外のユーザは、メールアドレスを利用した登録したユーザである。この登録には、メールアドレスに加えて、レビューで使用するニックネームの登録が必要だが、他の個人情報の登録を必要としない。

素材登録機能や、教材作成機能のうち、字幕付きビデオを作成する機能は COOLL 自体で提供している。しかし、素材についての問題を作成する機能や問題に解答する機能は Moodle を利用している。素材のページから、リンクをたどることにより Moodle ページに移動でき、同じ LDAP サーバでユーザ認証を行っている。

また、セキュリティやアクセシビリティの面で、学内利用が学外ユーザの利用によって影響を受けないよう、学外用の COOLL と学内用の COOLL をそれぞれ設置し、データベースは同じサーバを利用している。学内ユーザ限定の問題は、学内に設置した Moodle に、学内ユーザ限定のビデオ素材は、学内のビデオサーバにおき、学外からアクセスできないようにしてある。これにより、学外ユーザに、Moodle へのリンクや、ビデオ素材へのリンクが表示されることがあっても、実際には利用できない。

5. 利用実績と利用例

5.1. 利用実績

COOLL は 2008 年度に実装を開始し、2009 年度から津田塾大学学内で利用を開始した。2010 年 10 月から学外ユーザの利用も可能にした。2012 年 3 月 22 日現在で、学内ユーザ数は 442、学外ユーザ数は 82 である。登録されている素材数は 765、教材数は 102、ユーザのレビューについては、416 件のレビューが登録されている。2009 年度に 4 科目、2010 年度に 7 科目で利用した。その中から、教材開発を協調して行った例を 2 例紹介する。素材の推薦を、利用例 1 では複数の教員が協調して行い、利用例 2 では学生が協調して行っている。また、利用例 1 の字幕付きビデオの作成、利用例 2 の語彙問題の作成を、教材作成担当者が担当している。

5.2. 利用例 1 : 情報科学英語 IIIA

情報科学英語 III は、情報科学科の学生が情報科学分野の話題を英語で学ぶ科目として設置されている。IIIA では、Information Visualization を話題とし、教科書を使って教えていた。科目担当者でない教員が、Information Visualization の研究者のインタビュービデオ[19]と、その研究成果が利用できるサイト[20]を紹介し、COOLL 上で英語、日本語字幕をつけたインタビュービデオを閲覧可能にした[21]。Information Visualization の教科書を読むだけでなく、学生が、自分でデータの視覚化を行い、英語でプレゼンテーションを行う実習を導入することができた。

5.3. 利用例 2 : Reading & Writing II

数学科の学生を対象とした Reading & Writing II B の授業では、内容重視の英語教育の一環として、読解力と英作文力を高める授業を行っている。学生が自分

たちの手で、数学に関して興味のあるオンラインコンテンツを探し出し、COOLL 上に素材として登録した [22]。素材の評価を行った後、いくつかの素材について、語彙練習やエッセイライティングに取り組んだ。英語が専門でない学生が、専門科目の読解素材を自ら探し、その中から授業で使う読解素材を自分たちで決めて学習したことによって、学生からも、数学者や数学の内容について英語で新しい発見があったという声が上がリ、充実した授業を展開することができた。

6. まとめと今後の課題

大学レベルで内容重視の英語教育を実践するため、教材の協調開発と利用環境として COOLL を設計し、実現した。オープンコンテンツ、ユーザ参加型メディアというような Web コンテンツ作成技術を教材作成に適用することにより、教員同士、教員と学生、教員と教材作成担当者が協調して教材を作成できるようになった。実際の利用を通じて、「素材」と「教材」の分離、役割分担によるユーザ参加、協調執筆環境の提供などが有効であることを確認した。

教材作成作業のうち、英語ビデオに英語字幕をつける作業については、英語のよくできる日本人が最初の字幕作成を行い、英語を母語とする人が後日修正するという作業が簡単にできるようになった。そのため、専門業者に依頼する場合よりも費用を減らすことができた。また、これらの字幕に日本語訳をつける作業もユーザが協調して行うことにより、費用の削減や教材作成の効率化に貢献した。

一方で、英語語彙問題など、Moodle を利用した問題の作成は、教材作成者が別途担当しており、その分の費用や効率に関して、現状の COOLL が改善しているとはいえない。COOLL の機能強化、または、語彙生成ツールの利用などで、問題作成支援を検討する必要がある。

また、現在のところ、素材は、さまざまな話者による 30 分未満のビデオまたは音声データが主であるため、音声認識技術の利用は見送った。同一話者の長時間のビデオや音声データの原稿起こしが必要になった場合は、前述の人手による作業だけでなく、音声認識技術の利用を検討する必要がある。

一般公開によるユーザ数の増加が少なかったのは、COOLL が、Twitter や Facebook などとの SNS との連携機能がほとんどなく、実質的にはあまり知られていないのが原因だったと考える。また、学内利用が一部の利用者に限定されているのは、英語教育カリキュラム全般と密接に結びついた形で利用方法を示せなかったことが大きいと考えている。

今後も COOLL の運用を継続すると同時に、SNS と

の連携や、授業との連携について、検討を重ねていきたい。また、実際の利用を通じて、利用者から、内容重視の英語教育に限定しない、英語教育全般に関わる要望も出てきた。COOLL を開発しはじめたころは、TED は日本国内ではよく知られていない存在だったが、現在では、英語学習者によく知られる存在になっている。広く人気のある素材を中心に教材作成をしていくべきか、利用者が限られても専門分野に特化した素材を中心に教材作成していくか、英語教育カリキュラムの改善とともに検討していきたい。

また、パソコンに限定しない、スマホやタブレットなどのための幅広い英語学習の場の提供や、データに基づく英語教育研究のための情報共有などを実現したい。やがては、Web 上のオープンな教材作成コミュニティの育成などを通じて、電子出版時代のための、新しい教材作成および流通環境の実現に努めていきたい。

謝辞 本研究は、文部科学省平成 20 年度質の高い大学教育推進プログラムに採択された、津田塾大学「専門課程における英語カリキュラム協調開発」の取組みの一環として行われた。津田塾大学「専門課程における英語カリキュラム協調開発」プロジェクト研究協力者 白倉悟子氏、津田塾大学情報科学科教授 青柳龍也氏、同准教授 Tony Mullen 氏はじめ、本取組に協力していただいた方々に謹んで感謝の意を表する。

文 献

- [1] Educational Testing Service, TOEFL Test and Score Data Summary for TOEFL Internet-based and Paper-based Tests: January-December 2009 Test Data, http://www.ets.org/research/policy_research_reports/toefl-sum-09
- [2] 矢野経済研究所「語学ビジネス市場に関する調査結果 2010」
<http://www.yano.co.jp/press/pdf/631.pdf>
- [3] COOLL <http://cooll.tsuda.ac.jp>
- [4] Stryker, S.B. and Leaver, B.L (eds): Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods, Georgetown University Press (1997)
- [5] Brinton, D.M. et al.: Content-Based Second Language Instruction: Michigan Classics Edition, University of Michigan Press (2003) .
- [6] OCW Consortium
<http://www.ocwconsortium.org/>
- [7] Free Online Course Materials, MIT OpenCourseWare <http://ocw.mit.edu/index.htm>
- [8] TED: Ideas worth spreading
<http://www.ted.com/>
- [9] Moving Image Archive : Internet Archive_
<http://www.archive.org/details/movies>

- [10] Moodle.org: open-source community-based tools for learning <http://moodle.org/>
- [11] iKnow! – Learn faster and remember longer <http://iknow.jp/>
- [12] ボウ ルーフ, ウォード カニンガム: Wiki Way—コラボレーションツール Wiki, ソフトバンククリエイティブ (2002)
- [13] Wikipedia, the free encyclopedia, <http://wikipedia.org>
- [14] EnglishCentral.com <http://www.englishcentral.com/>
- [15] dotsub, The leading way to caption and translate videos online <http://dotsub.com/>
- [16] S.Sinclair and G. Rockwell, Voyant Tools: Reveal Your Texts <http://voyant-tools.org/>
- [17] Participatory Culture Foundation, Amara-Caption, translate, subtitle and transcribe video <http://www.amara.org>
- [18] MeSoft, MePlayer Movie 映画で英語の勉強をしよう
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.jaywins.movie.english>
- [19] J.D.Lassica, ManyEyes: New Visualization Tool
http://www.archive.org/details/JDLasicaManyEyes_anewvisualizationtool
- [20] IBM, Many Eyes, <http://manyeyes.alphaworks.ibm.com>
- [21] COOLL 教材 Many Eyes, _
<http://cooll.tsuda.ac.jp/video/play/id/17>
- [22] COOLL 素材一覧 科目・トピック: Reading & Writing II
http://cooll.tsuda.ac.jp/media/list/label_id/136

英語卒業論文作成支援教育システム ー学習者コーパス分析に基づくクロスレファレンス・プラットフォームの構築ー

金城 由美子¹ 吉原 将太² 福島 スーザン² 鈴木 千鶴子²

¹長崎純心大学人文学部 〒852-8558 長崎県長崎市三ツ山町 235 (2012年3月末まで)

²長崎純心大学人文学部 〒852-8558 長崎県長崎市三ツ山町 235

E-mail: ¹yumiko.kinjo@gmail.com, ²{shota | fukushima | suzuki}@n-junshin.ac.jp

概要 日本人大学生にとって産出英語、わけでも英語論文の作成は、大学教育段階において学ばれるべき目標であるとともに、卒業後に仕事で必要とされる正確且つ説得力のある英語発信力の基礎学習として意義あるものと位置づけられる。そのような英語論文作成の教育的効果は学習者と教授者に認識されている一方で、実際の作成においては英語使用に関する多様で高度な知識と技能を必要とするために、作成過程においてどのような教授法や学習支援を考案し提供すれば、平均的な大学生の英語論文作成能力を育成し論文の完成をみることが出来るのかは、大きな課題である。本研究は、用例・教材コンテンツを提供することで、日本人大学生の英語卒業論文作成を効果的に支援するシステムを開発することを目的として、学習者の論文データをコーパスとし英語母語話者の大学生の卒業論文コーパスと比較分析した結果に基づき、主に3つの構成部分：用例文検索コンコーダンサー、チュートリアル・ページ、統合型オンライン辞書を含む外部資源、よりなるクロスレファレンス・プラットフォームを構築した。その概要を紹介し、学習者の自立・自律的学習への態度変容を促進する可能性を提示する。

A Web-based Study-aid System for Supporting to Write Papers in English ーDeveloping a Cross-reference Platform Based on Learner Corpora Analysesー

Yumiko KINJO¹ Shota YOSHIHARA² Susan FUKUSHIMA² and Chizuko SUZUKI²

¹Department of English & Information Science, Nagasaki Junshin Catholic University
235 Mitsuyama-machi, Nagasaki-shi 852-8558 Japan (* until the end of March 2012)

²Department of English & Information Science, Nagasaki Junshin Catholic University
235 Mitsuyama-machi, Nagasaki-shi 852-8558 Japan

E-mail: ¹yumiko.kinjo@gmail.com, ²{shota | fukushima | suzuki}@n-junshin.ac.jp

Abstract Writing, particularly academic papers, requires of EFL students multiple knowledge of and skills for the target language use. Therefore, the authors identified instrumental devices to assist students in writing their graduation papers in English, based on analyses of the students' written corpora. These devices were installed into a web-based study-aid system composed of three main parts: 1) a sentence search concordance; 2) a tutorial page; and 3) outsourcing materials (consisting of a comprehensive web-dictionary, a search site of native speakers' corpora, and AWL exercises). The system has resulted in providing the EFL students with a cross-reference platform for becoming independent learners.

1. はじめに

本論文は、平成21年度～平成23年度科学研究費助成事業として実施した「英語卒業論文作成支援を目的

とした学習者コーパス構築と教育システム開発」研究の成果として構築できた日本人大学生の英語によるアカデミック・ライティングを支援する教育システムに

金城 由美子 吉原 将太 福島 スーザン 鈴木 千鶴子、

"英語卒業論文作成支援教育システム：ー学習者コーパス分析に基づくクロスレファレンス・プラットフォームの構築ー,"
日本英語教育学会第42回年次研究集会論文集, pp. 27-34, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2013年3月31日.
This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.
Copyright © 2012 by Yumiko KINJO Shota YOSHIHARA Susan FUKUSHIMA and Chizuko SUZUKI. All rights reserved.

ついて、その概要を報告し今後の課題を検討するものである。はじめに本課題研究の全容について、目的、背景、意義・目標、に分けて以下紹介する。

1.1. 目的

本研究の目的は、日本人大学生の英語による卒業論文作成が、高等教育における教育目標を総合的に高めるとともに、社会が求める英語力達成への最適の教育方法であるとの仮定に基づき、日本人大学生英語学習者の語彙知識の強化を核としたライティング自立学習支援の方法を開拓することである。上記の目的を達成する具体的な方法として、当該研究機関で課してきた200篇余りの英語卒業論文（約90万語）の集積データを、学習者コーパスとして構築・分析し、その結果を直接に反映するアカデミック・ライティング支援システムを開発した。

1.2. 背景

日本人 EFL (English as a Foreign Language) 学習者の英語習得特性、殊にライティング力に代表される発信（産出）力については、著者らの一連の教育研究（平成15年度～17年度科研費補助金（C）「学習者コーパス分析に基づくチュートリアル併設型ウェブによる英語発信教育実践研究」（2006）等）からも、目標とする英語力達成には多くの課題が残されていることが明らかとなっていた。特に、本研究が対象とする英語による卒業論文作成については、本教育実践研究者らの過去10年間の「カリキュラム内における教育体制確立」（具体的には、教科目として1年生の Writing I, II, 2年生の Writing III, IV, 3年生の Academic Writing I, II, 4年生の Thesis Writing を配備し科目間の連携・継続により一貫性のある指導を図る）、と「指導マニュアルの作成・改訂」および「日本人とネイティブ・スピーカー教員間の連携指導組織の編成」等の施策立案と実践により、平成20年度末には総計212人分の完成論文の提出を得たが、量的な実績に止まらず、より質の高い論文の産出と作成過程での学生の自立的学びの実現に向けて、新たに以下の教育研究課題の存在を確認するに至った。

日本人大学生が英語論文を作成するにあたりまず習得しなければならない事項は、「的確な語彙 vocabulary 選択」と「自然で効果的な語句 phrase 使用」であると仮定される。そこで著者らは、初めに、それに関わる学習者の実態を客観的・科学的に明らかにし、学習者に対してより一層適した教育方法を探索し提供する必要性を認識した。係る手段として、Leech (1998) や Meyer, C.F.(2002) の提示を受け、学習者コーパス構築に着目した。併せて、著者らは、コーパス言語学的アプローチを導入することにより具体的に得られる「特徴語リスト Keyword list」と「連語（関係） Collocation」

が示す情報は、論文という特定のスタイル形式・内容において要求される英語力の基本要素を解明し、且つ学習者が必要としている語彙を核とする知識とその知識の運用能力を獲得するに資する（石川 2008）ものであると判断した。

さらに、上述の著者らの科研課題（平成15年～）研究で確認されたウェブ上での個別学習支援チュートリアルの効果、ならびにデータ検索機能を含めたシステム開発技術の経験・成果を、学習者コーパス研究結果を反映した英語論文作成支援に適用することが可能であり、合理的な教育法の改善策であるとの考えに至った。

1.3. 意義

英語学習者コーパスとして最も著名な ICLE (International Corpus of Learner English) プロジェクトを主導する S. Granger は、早くから母語話者と学習者との間に例えば強調の副詞の使用頻度等において明らかな相違が見られると指摘していた (*Learner English around the World*, 1996)。しかしながら、そのような学習者コーパス研究で明らかとされる学習者の言語使用における母語話者との相違点、つまり母語話者との「溝」を埋めるために「橋」を設計し建設する試み、特に本研究が目指すところの、具体的な学習者集団の特定の習得目的に対しての教育内容を同質の学習者のコーパスから抽出し、学習支援システムとして確立する試みは、著者らが知る限り未だ見出しがたい。

一方、例えば近年の言語処理学会年次大会の「教育応用」セッションでの発表からも、学習者コーパス解析に基づく学習教育支援を目的とした萌芽的研究は明らかに深化・発展していることが窺える。これは、本研究の意義を裏付けるものといえる。

また本研究で開発する教育システムにコーパスデータをレファレンス・ツールとして組込む構想にみられるような、コーパスデータを教材として用いることによって目標とする言語運用力を高める手法、いわゆる DDL (Data-driven Learning) の先駆的試みとしては、Tim Johns が開発したウェブ上で利用可能なシステムなどが存在した。また、テキストとして編纂されたものとしては *Touchstone Series* (McCarthy, M. et al.) がある。しかしながら、これらは、EFL 学習者のリメディアル文法と語彙学習を主目的としており、内容も一般的過ぎるためアカデミック・ライティング力向上を目的とするには焦点が合わないことと、日本人の英語学習者の利用を必ずしも想定していないため、動機づけの観点（竹内 2010；廣森 2010；林 2012）からも効果的な学習支援として利用するには適当とは言えない。

以上の状況から、本研究は学習者コーパスに基づく教育システムの開発であるということと、合わせて日

本人英語学習者のコーパスデータをレファレンス・ツールとして組み込む DDL システム開発研究であるという点で、意義があるといえる。

さらに、日本人を対象とした英語学習者コーパスの構築に関して、日本では多くの有用な先行例（中高生の書き言葉 JEFLL Corpus, 話し言葉 NICT JLE Corpus, 大学（院）生の書き言葉 NICE, アジア圏国際英語学習者コーパス ICNALE, 等）が存在するが、本研究で構築した英語学習者コーパスは、コーパスサイズと、長時間をかけて作成する書き言葉であるアカデミック・ライティングを対象とする点から、特色ある事例と考えられる。

1.4. 目標

以上の目的・背景・現状を踏まえ、本研究の全体構想は、具体的に以下の 5 つの主要部分から構成されるものとした。

- 1) 英語卒業論文をデータとする学習者コーパスの構築
- 2) 学習者コーパスの母語話者コーパス等との比較対照による分析
- 3) コーパス分析結果を基にしたレベル別習得項目の抽出と教材コンテンツの精選・作成
- 4) 教材コンテンツ・チュートリアルとコーパスデータ・レファレンスツールを組み込んだ教育システムの開発
- 5) 教育システム使用による学生の自立学習支援効果の評価

本論文においては、4) の成果を中心に報告するものとし、その基盤あるいは根拠となった 1) ～ 3) の結果を、次節の 2. 学習者コーパスの検証と分析、で概説する。

2. 学習者コーパスの検証と分析

最終目標である教育システムの構築にあたり、その構成上二大要素となるコーパスデータ・レファレンスツールと、教材コンテンツ・チュートリアルの作成の基盤となった、学習者コーパスの分析について、その二つの構成部分の作成目的に分けて、報告する。

2.1. レファレンスとしてのデータの妥当性

教育システムの主要部分としてレファレンスツールを開発するに当たり、学習者コーパスがデータとして使用可能かどうかを検討するために、コーパス構築と、その分析を行い、妥当性を検証した。以下の記述は、主に鈴木他（2010）の報告よりの抜粋によるものとする。

2.1.1. 方法

対象とする学習者コーパスは、2001 年度～2005 年度入学（2005 年 3 月～2009 年 3 月卒業）学生 5 学年分

の英語卒業論文提出分 212 編をデータ・ソースとし、各編ともタイトル・ページ、レファレンス、図・表を除いた本文（Abstract, Introduction, Discussion, Conclusion の 4 セクションより構成）の全テキスト部分を、POS タグ無しでコーパス化し、作成した。

対照コーパスは、Paul Nation の Baseword リスト (BWL) および Averil Coxhead の Academic Word リスト (AWL) の 2 種類を用いた。

分析ツール（ソフト）については、先ずコーパスデータのプロフィールを把握するために、i) Laurence Anthony の AntConc3.2.1w を用い、レンマ処理による Word List, ならびに ii) WordSmith4.0 で、type/token ratios(TTR) を算出した。次に、主要目的の分析には、Paul Nation の Range32 を使用した。

2.1.2. 結果

最初に、本学習者コーパスについて以下の概要が得られた。

表 1 学習者英語卒論コーパスのプロフィール

Year	Papers no.	Word Type	Token	TTR	Stand. TTR
2001	42	7528	150991	6.49	34.97
2002	42	7031	183508	5.18	34.28
2003	41	8027	183724	5.74	36.15
2004	39	7861	180047	5.70	33.81
2005	48	9782	245386	5.19	34.89
Overall	212	19800	943656	2.70	34.82

注) 年は入学年度、TTR (Standardized TTR 含む) は WordSmith4.0 による。その他は、AntConc3.2.1w による。

次に、学習者コーパスにおける Baseword の割合について、以下の結果が得られた。

表 2 学習者英語卒論コーパスの語彙リスト別分類

WORD LIST FAMILIES	TOKENS/%	Types/%
one	720078/77.49	3460/14.01
two	49580/5.34	2428/9.83
three	51184/5.51	2013/8.15
not in the lists	108441/11.67	16790/68.00
Total	929283	24691

Paul Nation により Baseword 1 に挙げられる見出し語で 998 語類の全てが当該学習者卒論コーパスに含まれていた。同じく Baseword 2 とされる見出し語類 988 の中で、以下の語等 66 語は含まれていなかった。

aeroplane	arch	axe	baggage
bare	bribe	bunch	bundle
canal	carriage	centimeter	chalk

damp	ditch	donkey	drawer
envelope	fasten	fur	gallon
grey	hammer	knot	litre
loaf	lodging	log	metre
millilitre	millimetre	nonsense	mud
oar	paw	penny	pigeon
pint	procession	punctual	quart
rake	razor	repair	ripe
roar	roast	rug	saddle
sand	saws	scrape	shave
shield	shilling	soap	spade
spill	stove	tent	voyage
wax	whip	whistle, etc.	

さらに、Baseword 3 (Academic Word List) の 570 語中、以下の 8 語は学習者コーパスで使用されていなかった。それらを、AWL サプリスト上 Academic Word として頻度の高いとされるランク (10 段階区別を語末に数値表記) より順に挙げる。

parameter (4) infer (7) offset (8)
practitioner (8) commence (9) albeit (10)
notwithstanding (10) straightforward (10)

2.1.3. 考察

本学習者コーパスは、先ずデータ量的に十分であると言える。且つ語彙の、特に単語単独出現の観察点からは、Academic Writing として、基本語彙の段階別包含率も妥当であり、更に Academic Word も 98.6% を包含しており、学習用モデルデータとしてレファレンスコーパス化するに値すると判断された。

BWL との対照において欠けていた単語 66 語類について検討すると、殆どが数量単位や英語母語話者の日常生活環境に特異的に依存する (例えば海運、牧畜、農業、動物等) 語彙であり、論文作成上特に頻度が高いものとは思われない。また、AWL で使用されていなかった単語 8 語類についても検討すると、外来語や、基本語の類義語がほとんどであり、AWL サプリストにおいて上位語であるため使用頻度は高くはない。しかしながら、学術分野によっては parameter や infer は基本的な概念用語である故、学生のテーマによっては別途指導する必要があると示唆された。

2.2. コーパスから探る学習者の習得課題

教育システムのチュートリアル部分を開発するに当たり、掲載すべき項目を抽出する目的で、本学習者コーパスについて英語母語話者コーパスとの対照比較分析により、特性を探った。以下の記述は、主に Suzuki et al. (2012) よりの抜粋によるものとする。

2.2.1. 方法

学習者コーパスをレベル別にサブコーパス：

JC-GP_A (Junshin Corpus of Graduation Papers A) サブコーパス (総語数 329,371) と JC-GP_B サブコーパス (総語数 699,408)、化し (レベル分けの方法については、3.1.1. を参照)、母語話者大学生論文コーパス：MICUSP (Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers) のベータ版から、分野上重なるの多い「教育学」「言語学」「文学」「社会学」「経済学」よりそれぞれ 20 篇ずつの論文を収集したものを対照コーパス (総語数 120,061) として比較分析を行い、3 グループ間の差異を検出した。

2.2.2. 母語話者との比較結果

その結果、当該学習者においては母語話者と比較して、以下のような特徴が明らかとなった。

(1) 調査の 3 項目のいずれにおいても、学習者の習得に段階性が確認された。母語話者の使用状況に対して、JC-GP_A サブコーパスの結果が JC-GP_B サブコーパスよりも近似する結果が得られた。

(2) 論の展開・転換を担う接続語 (because, therefore, however, on the other hand, the fact that 等 9 語句) の使用状況について特に以下の 2 点が明らかとなった。

① 単一語より成る接続語句の一部 (例えば because や however) を過剰使用する一方で、3 単語以上より成る接続語句 (節導入語句を含む) を過少使用する傾向。(図 1 参照)

② colligation (対象語の相対的位置) に関して、同一の語句について文頭ないしは文中の、固定的位置で使用する傾向が強い。(図 2 参照)

(3) 法副詞・法付接詞 (certainly, apparently, probably, perhaps 等 24 語句) の使用状況について特に以下の 2 点が明らかとなった。

① 接続語と同様に、colligation (対象語の相対的位置) に関して、同一の語句について文頭ないしは文中等の、固定的位置で使用する傾向が強い。(図 3 の左 3 項目参照)

② collocation (他の語句との共起性) に関して、法助動詞 (will, would, could 等) との共起が、極めて少ない。(図 3 の右の項目参照)

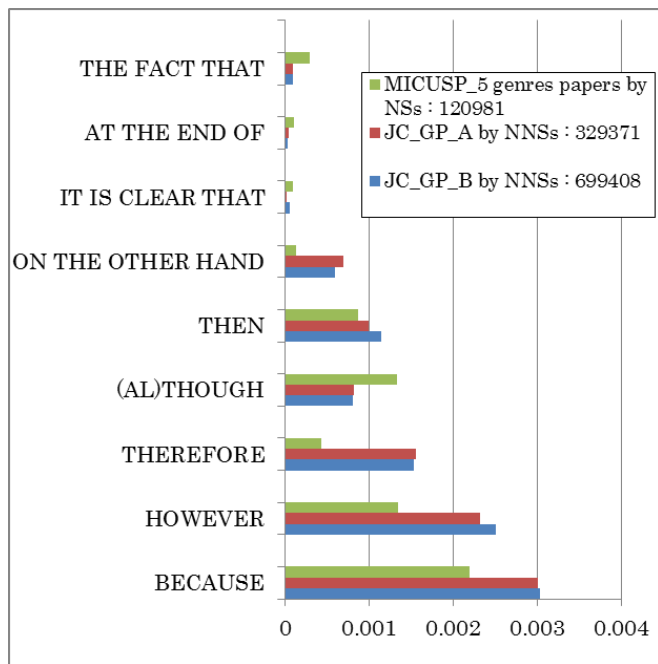


図1 学習者レベル別コーパスの母語話者コーパスとの比較分析結果:接続語使用頻度について(%表示)

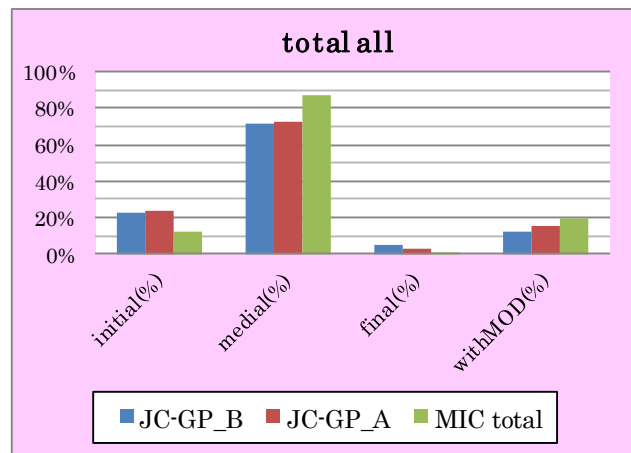


図3 学習者レベル別コーパスの母語話者コーパスとの比較分析結果:法副詞・法付接詞の文内使用位置ならびに法助動詞との共起割合

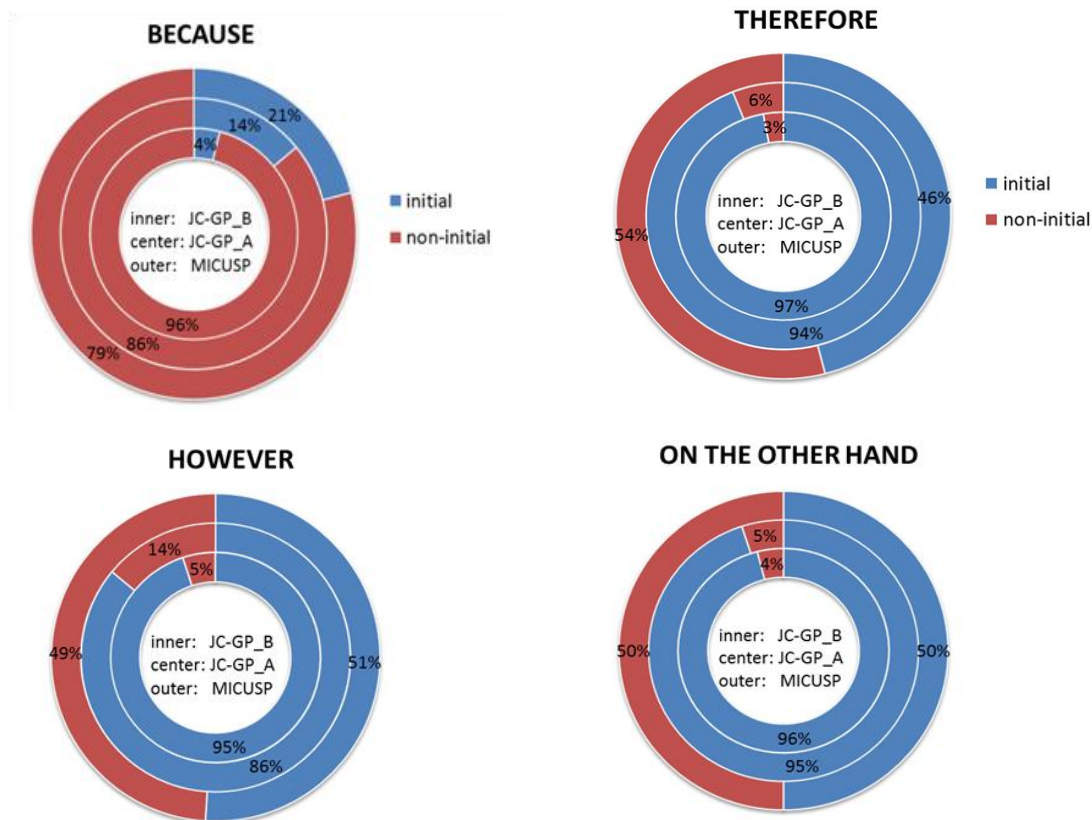


図2 学習者レベル別コーパスの母語話者コーパスとの比較分析結果:接続語の文内使用位置の割合

2.2.3. 考察

以上の結果より、チュートリアルで取り上げる項目を検討する観点から次の2点を特記する必要がある。一つは、学習者が同一の接続語ならびに法副詞等を、

文頭ないしは文中の固定的な位置で使用することは、指導された事柄の習得度が高いことの表れとして評価される一方、同一語（句）についても多様な位置での使用により、より説得的効果のある高度な表現力を養成指導する余地がある。つまり、colligation に関する事実とそれに関する多様な例文の導入が必要である。

もう一点は、collocation（共起）に関する知識と運用力の強化の必要性である。これについては、特に法副詞・法付接詞の法助動詞（will, would, could 等）との共起特性に着目したい。学生にとってはそれ以前に習得すべき基礎的な項目が多いことも事実であるが、論文での主張は、法副詞・法付接詞の法助動詞との併用により肌理細やかに表現することで、信憑性が増すことも知られており（Biber, et al. 1998）、アカデミック・ライティングの修辞技法として欠くことができない。

3. 支援教育システム：プラットフォームの構成

以上の学習者コーパスの検証と分析の結果に基づき、過去の英語卒業論文を参考に後輩にあたる学習者達が自律的に執筆を行うことを支援する教育システムを、インターネット・ウェブ上に開発した。その主な構成部分は、1) 学習者コーパスをデータ・ソースとする検索システム: Sentence Search System, 2) 習得すべき諸項目についての解説指導ページ（コーパスデータからの例文付き）: Tutorial System, 3) コーパス研究結果を反映した外部資源の利用: Outsourcing Materials, の3つによるものとし、それらを一つのユーザー・インターフェースに一元化し、容易なクロス・レファレンスを可能にした。（図4参照）以下それぞれの構成部分について、設計の目的と機能について例とともに詳述する。



図4 卒論作成支援システムのインターフェース

3.1. Sentence Search System について

前節の 2.1.の結果に基づき、特に自立した学習者育成に資する目的で、以下の機能を実装するコンコーダンス・サーチ・システムを、ウェブ上に開発した。データと機能・特徴について、主に Fukushima et al.(2012)よりの抜粋で概説する。

3.1.1. データ・ソース

レベル別サブコーパスのうち、モデル・ペーパーとして論集に掲載が推薦された 74 編の A-Grade Papers よりなるサブコーパス（総語数 329,371）をデータとした。モデル・ペーパーの推薦は、提出論文全てについてそれぞれ 3 名ずつの評価者のうち 2 名以上によって論集掲載候補とされたものとした。

3.1.2. 機能・特徴

本検索システムを設計するにあたり、以下の 9 項目の概念を意図することが確認された。1) アクセシビリティ、2) 用例主義・例示の徹底化、3) 単位を一語とせず語句とする、4) コンテキスト重視、5) 一文内での対象語(句)の位置づけの可視化、6) 一文内に止まらず談話内での位置づけの可視化、7) 特定分野ならびにセクションでの使用を判別表示、8) 文構造の理解助長を目的とし、各文 (sentence) を断片化せず全体表示、9) 使いやすさ。

以上の設計意図を具体化させたシステムは、結果的に次の機能と特徴を備えたものとなった。

- 1) 先輩学生のモデル・ペーパーのみを対象とするデータへの親近性と信頼性
- 2) ウェブ上のオンライン検索
- 3) 単語あるいは語句による検索可能性
- 4) 検索方法の選択性: AND 検索・OR 検索
- 5) Key Word/Phrase を含むデータの全文表示（文構造の可視化）
- 6) 前出文・後続文の表示選択可能性
- 7) 分野別・論文構成セクション別・卒業年別に選択可能なクロスオーバー検索可能性
- 8) カラー表示による結果の構造化。

3.2. Tutorial System (Junshin Online Academia) について

前節 2.2.の結果に基づき、以下の項目を、既設の基礎的な学生の英語使用について指導助言するサイト: Junshin Online Academia 上の Tutorial System の中の項目下に、For Graduation the Paper Writing として、埋め込む形で増設した。それぞれ、例示により概説する。

3.2.1. 接続語

接続語の使用に関して、既設の Tutorial System においては基本的な意味・機能を基本的な例文で示すに止まっていたが、For Graduation the Paper Writing の項を

それぞれの接続語に付加した。以下, **therefore** と **however** の場合について例示する (例 1)。

(例 1)

Conjunction: **THEREFORE**

Reference:

- He ran out of money. **Therefore**, he had to look for a job.
- He ran out of money; **therefore**, he had to look for a job.

For Graduation the Paper Writing

接続語の位置の多様性

- **Therefore**, people's literacy is necessary for a society.
- The rules do not come naturally to the students yet and **therefore** they commit the mistakes again.
- The material included animations, and **therefore** anyone who wants to use it could do so easily and enjoy studying the subject.

Conjunction: **HOWEVER**

Reference:

- I studied really hard for the examination, **but** I failed it.
- I studied really hard for the examination. **However**, I failed it.

Wrong: I studied really hard for the examination. **But**, I failed it.

Correct: I studied really hard for the examination. **However**, I failed it.

For Graduation the Paper Writing

位置の多様性

- **However**, the students are learning about English grammar, not Shakespeare, and transitioning into learning about linguistics.
- In reality, **however**, it is very difficult for small incinerators to always keep burning temperatures at 850 degrees or higher.

3.2.2. 法副詞・法付接詞

既設の Tutorial において, 副詞については, **almost** と **most**, **hard** と **hardly** の使い分け等の基礎的なものを掲載するのみであったため, 法副詞・法付接詞について, 新たに以下のような内容で, 項目を追加し, 法助動詞との共起についても取り上げた (例 2)。

(例 2)

項目: **definitely/evidently/probably/possibly, etc.**

For Graduation the Paper Writing

これら判断の程度を示す副詞の使い方に注意しましょう。

(1) 確信の程度の違い (強い順に a~d)

- (a) no doubt, undoubtedly, certainly, surely, definitely, clearly, necessarily, obviously, plainly, truly, unquestionably, assuredly

(b) presumably, doubtless, seemingly, apparently, evidently

(c) arguably, likely, probably

(d) conceivably, maybe, perhaps, possibly

(2) 法助動詞 (**will/would/can/could/may/might** など) と共起する傾向があります。

Examples:

- In other words, everything **would** be **possibly** decided by people's DNA information in any place in society.
- She insists that this plan **should definitely** be carried out.

なお, これらの Tutorial のコンテンツは, 担当教員たちがインターネットアクセスにより何時でも何処からでも加筆・訂正等の編集が可能な形態で運用している (Yoshihara et al. (2005))。

3.3. Outsourcing Materials について

日本人大学生が英語卒業論文を作成する過程をシュミレーションすると, サポート機能としてコンコーダンス・サーチとチュートリアル他に, ①辞書, ならびに②ネイティブ・スピーカーの英語使用, 特にコロケーションに関する情報検索システム, および③アカデミック・ライティングに特有の語彙知識と用法を身に着ける機会, が必要であると考えられる。そこで, これら 3 種の支援を既存の外部資源より, それぞれ許可を得てウェブサイトへリンクする形で, システムを補完した。それぞれの機能を以下概説する。

3.3.1. Weblib オンライン辞書

本辞書は, 日本の Weblib, Inc. により開発運用されており, 英和・和英辞典に加え, 566 の専門辞書や国語辞典百科事典を統合し, 対象語句を一挙に検索可能としている。また, 特に各種の ESP や EAP を統合している点, 英和・和英辞典については類語辞典, コーパスに基づく共起表現ならびに英語例文表示を提供している点で, 理想的な辞書機能を完備している。

3.3.2. NativeChecker

本サイトは, 浜本階生氏により開発された, ウェブ上に蓄積されている膨大な英文テキストを基盤とした, 英語のネイティブチェックシステムである。開発者によると, 英語圏で実際に使われている「生きた」英語表現を自然に身に付けることを意図して作られている。特に共起に関する多様性を共起語のそれぞれの頻度差を数値で表示し, 対象語の用法の全容を示す試みである。学生の共起語の選択能力を養成する役割も果たすことが期待できる。

3.3.3. AWL Exercises

本サイトは, General Vocabulary Exercise を含む English Vocabulary Exercises com. の一部であり, 特に当研究課題の研究協力者である Averil Coxhead が開発し

た Academic Word List を 10 のサブリスト毎に取り上げ、サブリスト内の語彙を文コンテキストの中で学習する練習問題を 300 題ずつ含むもので、段階的に且つ例文を変えて繰り返し提示の方法により習得・定着効果を図っている。結果のフィードバックおよび音声提供も得られる自立学習に適した練習機能を備えている。

4. 今後の課題

以上、日本人大学生、殊に平均的英語学力の学生たちが英語で卒業論文を作成するという極めて挑戦的で困難と思われる過程を支援する教育システム開発研究について、紹介・解説した。

以下の 2 点を今後の課題としたい。(1) 本研究で開発した教育システムの学生による利用実践に基づき、システムの効果を評価検証する。(2) チュートリアル項目の選定について、本論文では英語母語話者との比較の結果から母語話者と異なる点を習得すべきこととして取り上げたが、システム運用による評価に伴い、検索ログを利用し学生により多数検索が行われた語句を未修得語句および重要語句の候補として新規チュートリアル項目に加えることを検討する。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 2152061 の助成を受けたものです。また、Weblio.Inc. には weblio オンライン辞書サイト (<http://www.weblio.jp/>) と、浜本階生氏には NativeChecker サイト

(<http://native-checker.com/>) と、ならびに Averil Coxhead 氏には AWL Exercises サイト

(<http://www.englishvocabularyexercises.com/>) とのリンクの許可をいただきました。ここに感謝の意を表します。

文 献

- [1] Biber, D.; Conrad, S.; Reppen, R. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press, 1998, 300p.
- [2] Coxhead, A. "The academic word list ten years on: Research and teaching implications," *TESOL Quarterly*. 2011, 45(2), p. 355-362.
- [3] Fukushima, S.; Watanabe, Y.; Kinjo, Y.; Yoshihara, S.; Suzuki, C. "Development of a web-based concordance search system based on a corpus of English papers written by Japanese university students." *Procedia – social and Behavioral Sciences*. Elsevier, 2012, Vol. 34, p. 54-58.
- [4] Granger, S. "Learner English around the world". *Comparing English Worldwide: The International Corpus of English*. Greenbaum, S. ed., Oxford: Clarendon Press, 1996, p. 13-24.
- [5] 林日出男. 動機づけ視点で見る日本人の英語学習. 金星堂, 2012, 228p.
- [6] 廣森友人. "動機づけ研究の観点から見た効果的な英語指導法". *英語教育学大系 第 6 巻 成長する英語学習者—学習者要因と自律学習*. 小嶋英夫他 (編), 大修館書店, 2010, 第 3 章, p.47-74.
- [7] 石川慎一郎. 英語コーパスと言語教育—データとしてのテキスト. 大修館書店, 2008, 265p.
- [8] Leech, G. "Learner corpora: What they are and what can be done with them." *Learner English on Computer*. Granger, S. ed., London: Longman, 1998, p. xiv-xx.
- [9] McCarthy, M.; McCarten, J.; Sandiford, H. *Touchstone Series*. Cambridge University Press, 2005.
- [10] Meyer, C. F. *English Corpus Linguistics*. Cambridge University Press. 2002, 168p.
- [11] 鈴木千鶴子. 学習者コーパス分析に基づくチュートリアル併設型ウェブによる英語発信教育実践研究 平成 15 年度～平成 17 年度科学研究費補助金研究成果報告書. 2006, 57p.
- [12] 鈴木千鶴子, 福島スーザン, 渡辺洋子, 金城由美子, 吉原将太. "英語論文作成支援を目的とした日本人大学生の学習者コーパス構築". *言語処理学会 第 16 回年次大会発表論文集*. 言語処理学会, 2010, p. 876–879.
- [13] Suzuki, C.; Fukushima, S.; Kinjo, Y.; Yoshihara, S.; Coxhead, A. "Research results of corpus studies on language use in academic writing by EFL students compared with native speakers." *Forthcoming in The 10th International AELFE (European Association of Languages for Specific Purposes) Conference Proceedings at* <http://www.upv.es/contenidos/AELFE/>.
- [14] Tajino, A.; Stewart, T.; Dalsky, D. *Writing for Academic Purposes 英作文を卒業して英語論文を書く*. ひつじ書房, 2010, 213p.
- [15] 竹内理. "学習者の研究からわかること一個別から統合へ". 小嶋英夫、他 (編), *英語教育学大系 第 6 巻 成長する英語学習者—学習者要因と自律学習*, 大修館書店, 2010, 第 1 章, p. 3-20.
- [16] Yoshihara, S.; Suzuki, C.; Watanabe, Y. "Constructing a tutorial on a bulletin board system for Japanese learners of EFL." *Selected Proceedings of FLEAT 5*. Brigham Young University, ed., 2005, p. 213-217.

日本人大学生向けの英語の聴き取りと速読みの同時訓練: TED 講演を使って

黒田 航[†]

[†] 早稲田大学 総合研究機構 情報教育研究所

E-mail: †kow.k@ks.kyorin-u.ac.jp

あらまし 本論文は、日本人大学生の大半が苦手とする聴き取りと速読みの二つを同時に訓練できる訓練法を報告する。教材には TED 講演を使う。

キーワード 聴き取り訓練, 速読み訓練, 聴き取りと速読みの同時訓練, TED

Training Japanese undergraduates for listening and fast-enough reading simultaneously: An experiment using TED talks

Kow KURODA[†]

[†] Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development (DECODE), Waseda University

E-mail: †kow.k@ks.kyorin-u.ac.jp

Abstract This paper reports on an experimental effort of training undergraduates of Japanese universities for listening and fast-enough reading, which they typically lack severely. Using TED talks, the results suggest that it is possible to train them for both skills simultaneously.

Key words simultaneous training for listening and reading, fast-enough reading, TED

1. はじめに

1.1 理工系向けの実践的英語教育の障害とは？

大学での英語教育の目的は、英語を母語としない学生が英語を実用的技能として身につける手伝いをするところであると筆者は考えている。端的に言う、筆者は、日本の大学生に実用的な英語力を身につけさせたいと思ってる。そうする理由は単純明快である。そうすることが学生にとって有益だからである。基本的な論点は黒田 (2012a) で提示した。次が要点である:

(1) 高校の段階で理工系の嗜好をもつ学生ための英語教育が存在しない。

(2) もう少し踏み込んだ言い方をすると、日本の英語教育には、(教える側の知識を反映する形で) 人文系バイアス (humanities bias) が存在し、これが理工系に進む学生の多くが知らないうちに英語を不得意感をもつ理由の一つになっている。

(3) 英語で論文が読めること、英語で講演や授業が聞けることは、理工系の学科に進む学生にとって必須の技能であるのに、日本の大学の英語教育はこれを十分に提供していない。

黒田 (2012a) は、理工系の学生からの英語の授業への実現

要求を、筆者の経歴に沿って代弁したものであるが、提起した問題は理工系の学生の英語学習に限った話ではない。英語の授業が有益であれば、学生はそれを楽しめる。だが、現状では多くの授業でそれは実現されていない。学生が自分の英語の授業を楽しんでいるなら、その授業を担当している英語教員は幸せになれる。だが、そうでない授業が大半である。

1.2 日本人英語学習者が身につける「悪い癖」

受講生に実用的な英語を習得させようと思って意図的に指導を始めると幾つかの障害が見えてくる。それらの大部分は、受講者が大学入学までの英語教育を受けている間に、あれこれの「悪い癖」を身につける点に帰着される。これらの「悪癖」は、英語を効果的に習得する際に妨げになる^(注1)。

筆者が想定する悪癖の代表例は次の 3 つである:

(4)

- 英語を音声なしで習得することが可能だと思ってる。
- 精読に過適応して、十分な速度で英語を読めない。
- 英語を完全に日本語に訳さないとわかった気にならない。

(4a) と (4b) とは相互強化し、(4c) と (4b) とは相互強化す

(注1): ここで言う「悪癖」は、高山 (2002) や (十分) が論じている「学習者の信条 (students' belief)」と同一視できるかも知れない。ただ、すべてが信条という形を取るのかは断言できない。そのため、広義の「悪癖」としておく。

る。(4a)と(4b)の相互強化は、(4a)の想定が破綻しない状況では、相手の話す速度に(無理をして)合わせるという経験がなくて済むからである。(4c)と(4b)の相互強化が、この傾向に拍車をかける。日本の平均的な大学生が英文を読む速度が遅く、(疲れてしまって)量を読めないのは、この悪循環が根本原因になっているはずである。

クラスで意見調査を実施すると、「聴き取り(listening)が苦手だ」と回答する学生は数が多い。だが、そういう学生は、(4a)が理由で対策を取らない。それでも彼らは大学に入学できた。だから、彼らは自分の学習戦略の変更に対して消極的である(望まれている結果が出ている以上、戦略の変更は不要)。

1.2.1 聴覚モダリティー無視の弊害

だが、彼らの機会損失は甚大である。聴覚モダリティーを利用した学習能力が欠落しているのに、日に日に利用可能性が増している英語講義や講演(例えば iTunes U)を媒介にした学習ができない。これは、日本の平均的な大学生は、現在進行形の、大学の講義や講演の公開化の国際的動向について行けない。今のままでは日本が取り残されるのは目に見えている。

効果的な外国語の習得にとって、音声記憶は根本的に重要である。それは、肉声を伴う情報の方が、文字化された情報よりも何倍も豊かだからである。その理由は英語を職業的に教えている人の間でも正しく理解されていない。それは脳の特性による。

豊かな情報は記憶の想起を(無条件に実現するわけではないが)促進する。ヒトの脳は、エンコードが冗長であるほど、思い出しが容易に起きるように仕組まれているからである。これは脳科学の定説とは言い難いが、他の考えでホーキンス(2005)やフォア(2010)の知見を説明するのは難しい。エンコードが冗長であれば、その分だけ思い出しキーが豊富にあり、それによって想起が効率化されると考えないと、連想やクオリアなどの、ヒトの記憶や意識の特性をうまく説明できない。

エンコードの冗長性を保証するのは、入力情報の豊かさである。音声情報と画像情報としての文字情報を比べると明らかに、文字情報は想起の助けになるほどの十分な情報をもっていない^(注2)。

例えば、意味の良く判らない英語の文章 T を暗記するとする。この時、 T を n 回繰り返し読み、あるいは n 回繰り返し聴くという方法の効果を比較した場合、どちらが効果的だろうか? (n は二つの条件で等しいとする)。実験で確かめたわけでないので実証性が弱い、音韻知覚が可能である条件では、後者の方が効果があると考えべき理由が幾つかある^(注3)。主要な根拠は、記憶のエンコードに触れつつ上で述べた通りである。

(注2): これは、ヒトが視覚に強く依存する生物種だという事実と総合的でないが、観察的事実としてはそうである。

(注3): 妥当性を確かめるために実験の必要があることは認める。

従来の英語教育は、聴覚記憶の視覚記憶に対する優位性を生かしていない^(注4)。その理由は、現行の教育カリキュラムでは、生徒が十分に音韻知覚技能(簡単に言うと聴き取り技能)を獲得していることを前提にできないからである。聴き取り技能が未熟である以上、非効率を知っていながら、文字で伝えられる情報を中心にした教育法に頼らざるを得ない。それが文法であり読解である。

これは日本の英語教育の根本にある悪循環であり、問題として認識されていなかったわけではなかっただろう。だが、現実的な費用で教材として利用できるデータがないことで、改善の見込みは立たなかった。だが、ICTの急速な進歩により、状況は劇的に変わった。以前と異なり、今は非常に少ない投資で(しかもオンラインで)利用できる音声データが充実しつつある。その一つが TED (www.ted.com) である。以下では、筆者が実践した TED 講演の利用した英語の授業を紹介しながら、それがどんな問題に対処するためのものだったかを報告する。それと同時に、現在の日本の英語教育の問題点を検討し、修正提案を行う。

本文書の目的は、大学の英語の授業、敢えて言えば「英語のための英語」を学ぶ授業に取って代る、生徒と教師の両方が幸せになれる英語の授業のあり方に関して、筆者の実践に基づいて提言を行う。本文書の基本姿勢は提言であり、研究論文や実践報告として読まれるとアラが多いことは初めにお断りしておきたい。

2. TED 講演を使った聴き取りと読みの統合的訓練

2.1 TED とは何か?

TED は <http://www.ted.com/> で無償公開されている講演集である。講演は基本的に英語でなされるが、講演者は英語の母語話者に限定されない。

TED は Technology, Entertainment and Design の略語である。その標語は “Ideas Worth Spreading” であり、世界を変える可能性をもった講演が集められる。すぐれた知見、考察、洞察を ICT を使って速やかに伝えることで啓蒙を実現するのが TED の目的である。

TED 講演の多くは、最新の情報や最先端の動向を伝える。それらの多くは受容済みと言うより、実験的で模索的である。このような素材を使った授業は、編集済みの、安定して「冷たくなった」内容を暑かった教科書を使った授業より、意欲のある学生の興味を惹きやすい。

2.2 TED サイトの機能

TED で提供されている個々の講演の Web ページには次の機能が伴っている:

- (5)
 - a. a. 動画の Web 上での字幕なし再生,
 - b. b. 動画の Web 上での字幕つき再生,

(注4): 外国語学習の際の音声情報の有用性は黒田(2008)でも指摘されている。

c. c. interactive script (書き起こしの中の表現から発話への逆検索が可能),

d. d. 動画ファイルのダウンロード.

動画への字幕づけは篤志家によるので、すべての講演に字幕が付いているわけではない。英語字幕が付いていても日本語の字幕が付いていないことも少なくない。



図1 TEDのWebサイトの入り口

2.3 TED 講演の利用価値

TED 講演には次のような特徴があり、それが英語教育の教材としての利用価値を生んでいる:

(6) High availability: TED 講演の利用は非営利である限り、完全無償である。

(7) Broad coverage: 非常に幅広い分野の講演がある。

(8) Selectability: 一つの講演の長さは3分から20分強の間で大きな幅がある。

(9) Authenticity and Naturalness: 講演の主題は自然に設定されたもので、即興性を含んだ自発的発話である。

(10) Adaptability: TED で提供されている講演は、英語を母語とする話者によるものだけではない。

(11) Reading-speed enhancement TED 講演の多くには書き起こし (transcript) が用意されている。これを利用すると、聴き取りと読む速度を上げる訓練が同時に実行できる。

2.3.1 利用のしやすさ

TED 講演の利用は非営利である限り、完全無償である。この自由度の大きさは、利用を考える教員にとってありがたいことである。

2.3.2 話題の幅広さ

非常に幅広い分野の講演があり、学生の希望に最大限に合った教材をオンデマンドで選ぶことができる。

2.3.3 長さの多様性

TED の講演の長さは3分から20分強の間で、かなりの幅があり、学生の实力に見合ったものを選定できる。

日本の大学生の大半には平均して10分以上の英語講演を聴き続けるための集中力がない^(注5)。更に言うと、聴き取りという課題でのみそうなのではなく、それなりの長さの文章、例えば数ページに渡る文書を英語で読むのに慣れていない。

講演者が仮に160wpmで10分の講演をしたとすると、書き起こしは1600wになる。これは12ptのフォントでA4紙に2枚程度である。この量の文章を、日本人大学生の大多数が気楽に読めない。後述するように、これは明らかに入学試験で課される課題への過適応の結果である。これは実は聴き取り技能の根本的な問題なのであるが、その点は従来の聴き取り訓練法で十分に考慮されていない。

2.3.4 真正正銘さと自然さ

TED 講演は台本読み上げでない、真性の口頭講演である。これを聴くことで、自然な口頭発表のあり方を学ぶことができる。特に話しコトバに特有な表現に接することができる。台本読み上げでない、真性の口頭講演であり、自然な口頭発表のあり方を学ぶことができる。

講演内の発言は自発的に生まれたもので、日本で編集された教科書にありがちな、過度に理想化されて不自然になってしまった表現がない^(注6)。

2.3.5 話者の変異の大きさ

TED が提供する講演は、英語母語者と非母語話者のいずれの次元で変異が大きい。

TED 講演の多くは英語母語話によるものである。英語を母語にする話者によるものであっても、話される英語には大きな変異がある。講演者の英語には男女差、年齢差、方言差、階層差、人種差などの様々な差が存在する。これを積極的に活用することは意味のあることだと考えられる。発話の変異に、可能な範囲で広く接触させることは、学生の聴き取り技能の高度化を可能にする。

TED で講演するのは、英語母語話者ばかりではない。中には強い外国語訛りのある話者もいる。この特徴を積極的に活用し、非母語話者の英語を聴き取りの訓練を実践する教材としてもTEDは有効である。

聴き取り課題に話者変異を積極的に取り入れることで、次の2つの効果が期待できる。第一に、非母語話者の英語の方が母語話者の英語より聴き取りやすい場合がある^(注7)。これは北欧諸語を母語にする講演者が話す英語に顕著な傾向で

(注5): 逸話的な証拠しかないのだが、筆者は課題を実施する度に意見調査を行っているが、それから、取り上げる講演の長さが7-8分を越えた辺りから「取り上げた講演が長過ぎる」という意見が増えることが判っている。

(注6): 日本で使われている英語の教科書の執筆者と編集者は、難し過ぎる単語や構文が教科書に含まれないように苦心しているわけだが、この努力は本当に必要なのだろうか?と筆者は疑っている。それが意味をもつのは、つまらない内容の文章を無理やり読ませる時だけなのではないだろうか?

(注7): 査読者から根拠となるデータの提示を求められたが、十分なデータはない。この記述の根拠となっているのは、これまで筆者が授業で取り上げたTED講演の聴き取りで、言及している事象が認められた場合を幾つか知っているだけである。自分が視聴した60ぐらいの講演の中で、母語話者、特に男性母語話者の発音が音素レベルで曖昧だという観察がある。少なくとも統計分析はしていないので、十分な証拠があるわけではない。

ある。第二に、訛りの強い英語は英語母語話者の発音に慣れているだけでは対応が難しいことがある。例えばインド人の英語や中国人の英語は、母語話者の英語とは別物である^(注8)。これが意味するのは、学習者の要望によっては、母語話者の話す英語の聴き取り訓練と別に、インド訛りや中国訛りのある英語を聴き取る訓練が必要となるということである。これは特に理工系の学生を相手にした場合に考慮されるべき要素である。実際、このようなタイプの話者による講演を課題に取り入れることで、国際性の高い場での英語使用環境への適応を動機づけることができる。

英語を母語にする話者によるものであっても、話される英語には大きな変異がある。この変異に可能な範囲で広く接触させることは、方言差を含めて話者適応を可能にする。

2.3.6 読みの速度を上げる

日本人の大学生の大半は、英語の文章を読むのが十分に速くない。成績の良い人々でも変わらない。彼らが英文を読む速度は、英語母語話者が流暢に話している速度より確実に遅い。となると、彼らを十分に速く英語で読めるようにする訓練法が必要となる。だが、どんな方法で訓練するのか？単に多読をすればよいのか？あるいはいわゆる「速読」の訓練をするのか？どれをするにしても、比較的短い時間で確実に効果が出る方法は未確立であるように思える。

特別な訓練をせずとも、TED 講演を使った聴き取り訓練を通じて読む速度を上げる訓練が同時に実行できることがわかっていて、この点は 3.4 節で論じる。

2.4 クラス単位の個別対応

以上の特徴が可能とするのは、英語のクラス単位の個別対応である。それは TED がオンデマンド教材開発を可能とするからである。

従来の大学英語教育では、教員が教科書と教材を指定し、それから学生が最適な組み合わせを選択する。これは建前の自由選択だが、実態を見る限り、制度としてうまく行っているとは言えない。その理由を端的に言うと、学生 *S* が英語クラス *C* に参加している場合、*C* を担当する教員 *T* の教材選択に、*S* の希望が反映される余地はないに等しい。個別の理由は次の通りである。

多くの大学で一年生の英語は必修であり、学生には授業を選択する権利がない。この場合、クラスを担当する教員とクラスにいる学生集団の相性が良い保証はない。教員の側が学生の希望に合わせない限り、相性は悪いだろう。この相性の問題は、理工系の学科の英語クラスで頻繁に発生する。黒田 (2012a) で指摘した通り、理工系の学生は平均的な英語教員が提供しがちな文化論に関心が薄い。このような理由から、英語教員と学生の相性は悪いと考えざるを得ない。

英語の授業が必修でなく選択だったとしても、学生にとって問題が解消されるわけではない。理由は次の通りである：

第一に、一般に英語で提供されるクラスの選択肢は、学生の様々な希望や関心を網羅できる幅がない。大学側から特定の課題 (例えば TOEIC 対策や作文指導) を担当するように指定されない限り、教員は教材を自分の都合で選ぶ。その際、選択は易きに流れる傾向がある^(注9)。第二に、仮に学生の希望に応えられる授業が幅広く提供されていたとしても、学生が自分に最適な英語のクラスを選択できるとは限らない。専門の授業を含めて他の授業の選択との兼ねあいで、一般に英語のクラスの選択の優先度は他の教科に比べて低く、後回しになる傾向がある。

英語教員が教材を自作するのは非常に手間のかかる方法であり、万人には勧められない。だが、TED 講演の有効利用は、現実的な範囲でそれを可能にする。以下では、筆者が 2011 年度の二つの大学の非常勤で、それをどうやって実装したかを示す。

2.4.1 京都工芸繊維大学

京都工芸繊維大学 (KIT) では 4 月から工学系の 1 年生と 2 年生の合わせて 2 クラスを担当した。

前期には、FLP を使った聴き取り課題を 7 回 (前半)、TED 講演を使った聴き取り課題を 6 回 (後半) 実施した。

後期には、TED 講演を使った聴き取り訓練を 6 回、中盤で QuickReader を使った速読訓練が 4 回分、残り 2 回分はクラスによって TED 講演か FLP を使った聴き取り訓練を実施した。

2.4.2 京都大学

京都大学 (KU) では (体調不良の講師の代理として) 5 月の中旬から 3 クラスを担当した。担当したのは、農学部 1 年生、文学部 1 年生、2 年生向けの選択制の混合クラス (医学と看護学部を含めて理工系の学生が多数) だった。

前期の前期で、FLP を使った聴き取り訓練を 3 回、TED 講演を使った聴き取り訓練が 6 回実施した。

後期は、TED 講演を使った聴き取り訓練が 6 回、クラスによって TED か FLP を使った聴き取り訓練が 3 回分。その間に QuickReader を使った速読訓練を 4 回実施した。

3. TED 講演を利用した課題の設計

3.1 取り上げた TED 講演

筆者が 2011 年度に担当したクラスで取り上げた講演は次の通りである：

(12) 前期 (いずれも KU と KIT 共通)

a. Deb Roy: *The birth of a word*. (約 20 分)

b. Laurie Santos: *Monkey market as irrational as ours*. (約 19 分)

c. Temple Grandin: *The world needs all kinds of mind*. (約 16 分)

(注8)：当然と言えば当然のことであるが、大学で英語を学習している学生の大半がこの事実をはっきり知らない (そもそも音声モダリティを無視しているので、違いに接していない) という意味で自明とは言い難い。

(注9)：某大学で現役の英語教員をしている友人の一人は筆者に「教科書は自分の専門から好き勝手に選んで、それで専門の授業をすればいいですよ」と言っていた。これが大学の英語教員の「代表的」な意見であるとは言わないが、そういう裏切りが横行してる限り、日本の大学の英語教育は絶対に改善されない。

- (13) 後期 (KU と KIT 共通)
- Paul Bloom: *The origins of pleasure*. (約 16 分)
 - Cynthia Breazeal: *The of personal robots*. (約 14 分)
 - Eben Bayer: *Are mushrooms the new plastic?*. (約 9 分)

(14) 後期 (KIT のみ)

- Matt Cutts: *Try something new for 30 days*. (約 3 分)
- Julian Treasure: *Shh! Sound health in 8 steps*. (約 7 分)

(15) 後期 (KU のみ)

- Ben Goldacre: *Battling bad science*. (約 14 分)
- Tim Harford: *Trial, error and the God complex*. (約 18 分)

(16) KU の農学部一年生と文学部一年生のみ

- Eben Bayer: *Are mushrooms the new plastic?*. (約 9 分)
- Aditi Shankardass: *A second opinion on learning disorder*. (約 7 分)

後期で組み合わせが増えているのは、10 分を越える講演を聴き取り課題を、2 回の反復ありで実施するのは、KIT の学生一部には負担が大き過ぎると判ったからである。

3.2 課題の基本設計

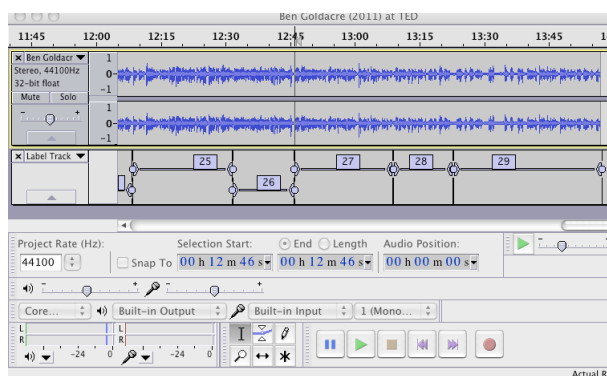


図2 Audacityで行った分割再生の見本

TED 講演がどんなにすぐれた教材になるとしても、それを学生に視聴させるだけでは十分な効果が出ないだろう。経験を習得に結びつけるのは課題である聴き取り力を鍛えることが目的であれば、聴き取り課題と組み合わせる必要がある。更に言うと、その課題は参加者が実践していて楽しめる課題であることが望ましい^(注10)。

(注10): TED 講演の英語教育の利用法は聴き取りに限られるものではない。実際のところ、聴き取り教材としての用途は TED の趣旨から見れば、ひねくれた使い方である。査読者の一人から「TED を「聴き取り訓練」に利用することは TED の趣旨からしてももったいないです。ぜひプレゼンの模範として活用することを奨めます」という提案を受けた。それが TED 講演の典型的な利用法であり、それに有効性があることに筆者は同意するが、それは一定に実力をもった学習者に限られる。ここで筆者が考えているのは、聴き取り(と速読)を苦手としている学生にとって最良の教材を構築することであるので、それが TED の本来の利用法かどうかは副次的な問題だと考えている。

聴き取り訓練のための最良の教材は、繰り返しの視聴に堪えるデータである。それを分解すると、次の二つの要素に帰着できるだろう: i) 繰り返し視聴しても飽きない(それなり知的に高度)。ii) 使われている表現の再利用性が高い(同じようなことを他の話者が言う可能性が高い。あるいは学習者が覚えて、自分でも使うことができる)。TED 講演がすぐれた聴き取り教材となるのは、これら二つを兼ね備えているからである。

聴き取り訓練効果のもつ課題は一つではない。筆者が自分のクラスで実施した課題は次に挙げたものである:

(17) クラスで講演 T の視聴を k 回実施するとして、

a. 字幕なしで k 回視聴させ、その後に T の英語の書き起こしを元にして自作した空所補充課題を実施(この課題の詳細は 3. 節で後述)

b. 英語つきで k 回視聴させ、その後に T の英語の書き起こしを元にして自作した空所補充課題を実施

c. 日本語字幕つきで i 回、英語字幕つきで j 回視聴させ(合わせて $k = i + j$ 回の視聴)、その後に T の英語の書き起こしを元にして自作した空所補充課題を実施

空所補充課題は (18) の要領^(注11)で実施した(図 2 に課題に使った Audacity の見本を示す):

(18)

a. Audacity^(注12)を使って TED の講演 t を $s_1, s_2, \dots, s_n$ の部分に分割する(部分の長さはパラメーターで調節可能)。

b. s_i ごとに l 回反復し(l は 3 から 4), その際に空所を補充させる。

(17a) の字幕なし条件がもっとも難しい課題である。 k を増やしても、それに応じた効果は認められていない。

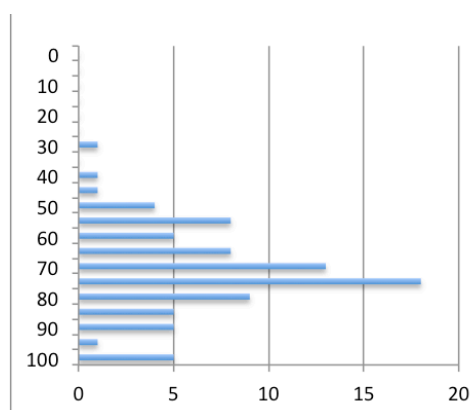


図3 得点分布の見本

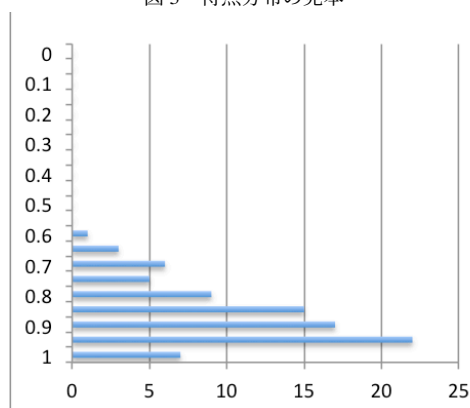


図4 正答率分布の見本

(注11): これは復唱記憶力の訓練が聴き取り能力の前提となるという理論(黒田(2012b))に基づく。

(注12): <http://sf.sourceforge.net/audacity/> で提供されている無償の音源ファイル編集ツール。

(17b) の英語字幕あり条件が (17a) に次いで難しい課題である。英語を日本語訳を通さずに理解できる学生には効果があるが、そうでない場合には効果は認められない。

(17c) の日本語と英語字幕あり条件がもっとも易しい課題であるが、実はこの条件ですら学生の大半には相当に難しい。講演 T を日本語字幕つきで視聴し、その大意が把握できたとしても、自分の理解を英語の字幕に表示されている文章にしっかり対応づけられる学生は驚くほど少ない。少なくとも、最初は大多数の学生が空所補充課題でまったく得点できない。空所に補充させる語句が難しくなくても、英語の文章自体が特に難しくなくても、そうである。

これに筆者が気づいたのは、2011 年度の前授業が終わって、次年度の授業で改良すべき点を洗い出している時である。そのため、担当したクラス (二つの大学で全部で 5 つ) では、(17a) のぶっつけ本番で字幕なしの条件で、基本的に 2 回に 1 度の頻度で聴き取り課題を実施した。

3.3 課題の実施とその後の面倒見

これは今にして思うと課題として難度が高過ぎたと思うが、学生の実力不足に気づく前だった。その後色々と思案して、講演を (英語あるいは日本語の) 字幕つきで見せた後で聴き取り課題をやっても、十分に訓練になることに気づいた。2012 年度は、二つの大学で (17c) の条件で課題を実施した。

誤りの傾向		
1. fascinated $\Rightarrow$ passed, fashioned, fascinated 2. enrich $\Rightarrow$ (in) which 3. Mars $\Rightarrow$ Marth, Marks, mouse, carth 4. robots $\Rightarrow$ about, it, us, happy 5. interacting 6. gave 7. lost $\Rightarrow$ last(ed)	8. assume $\Rightarrow$ NULL, soon, asume 9. with $\Rightarrow$ without, which 10. been 11. developed $\Rightarrow$ about, build, developped 12. introducing $\Rightarrow$ interesting, interacting 13. find $\Rightarrow$ fine	14. scary $\Rightarrow$ scareley 15. cookies 16. learned 17. push $\Rightarrow$ put 18. otherwise 19. using 20. use $\Rightarrow$ uscs 21. understand 22. matter $\Rightarrow$ role, murder, now

図 5 誤答パターンの見本: 正解率が 2 割を切っている場合は橙色で、正解率が 2 割から 5 割の間の場合は紫色で、正解率が 5 割を越えている場合は黒色で

n 回目の授業で空所補充課題 t を実施した後に答案を採点し、 $n+1$ 回目の授業で答案を学生に返却する。その際、学生に次のような統計情報と質的情報を提供する:

(19)

a. 得点分布や正答率分布^(注13)

b. 正解率が低い設問への解説。具体的には、聞き誤りの典型的なパターンと対処法の提示。

(注13): 解答に積極的に部分点をつけるので、正解数 b は完全正解 (○でマークして 1.0 点を与える) の数 c と部分正解 (△でマークして 0.5 点を与える) の数 d の和 $b = c + d$ である。 d を素点と呼び、それを問題数 n で割って標準化した値 $\frac{c+d}{n}$ を得点 s とする。正答率 p は $\frac{c}{c+d}$, つまり [完全正解数/部分点を含めた正解数] である。 p が 1.0 に近いほど正確な聴き取りができていることを意味するが、これは必ずしも高得点を意味しない。

得点分布や正答率分布はクラスごとの分布だけでなく、同一課題を受けた学生を合わせた分布の二種類を提示する。これらは学生が自分の実力を知るために有用な情報である。受験生を一つに統合した後の分布は特にクラスの規模が小さい時に有効性が増す。

正答率は概算で次の 3 つに大別する。平均して、A. 正解率が 2 割を切る設問、B. 正解率が 5 割から 2 割の間の設問、C. 正解率が 5 割以上の設問。どの場合でも典型的な聴きまちがいがあれば、それを列挙し通知する。図 5 に例を示す。

採点の際に次のような非公式に励ましを与えていた。A のタイプの設問で正答できている生徒の答案には “Great!” などと書いて褒める。このタイプの設問で部分点を取っている場合には “Nearly!” と書いて励ます。

3.4 TED 講演を使った速読と多読支援

筆者は導入の (4b) で大抵の日本人大学生は「精読に過適応して、十分な速度で英語を読めない」と言った。そうなる仕組みは明白である。聴き取りに慣れていないのと速く読む習慣がないという 2 つ要因が相互強化している。

黒田 (2012b) で報告した過去 2 年の複数大学での試みから、大学生の大多数は、150wpm 程度の速度で話されている講演の書き起こしについて行くのも困難であることが判っている。これは 130 ± 20 wpm で話される TED の平均的な講演に歯が立たない (と言うか「耳が立たない」) ことを意味する。これは 2.3.3 で触れた通り、日本人大学生の大半は英語の文章を十分に速く読めないということである。

意外と思われるかも知れないが、これは、いわゆる英語の成績の良い学生でも大同小異である。彼らも英語の文章を読むのが十分に速くない。「十分に速い」とは、まとまった内容の文章を現実的な時間内で読み切ることができる速度のことである。実用的な読書力が仮に 200wpm を超える速度で 30 分より長く読み続けられる技能だとすると、この技能を大学を出た段階で獲得する学生の割合はおそらく全体の 5% にも満たないだろう^(注14)。その理由は、この技能は訓練を受けなければ身につかず、今の大学の英語教育プログラムはその訓練の機会を提供していないからである。技能の獲得に成功するのは、例外的に自学自習をした者だけである。実際、日本の大学では、かなりの実力をもつ生徒でも英語の文章を実用的な速度で読めないのが、結果的に十分な量の英語の文章を読みこなすことができない。

それと呼応する現象がある。日本の大学生の大半は、TED 講演の長さが 7, 8 分を越えると、知的に簡単なものであっても集中して聴き続けることができないことがわかっている^(注15)。

これは重要な点である。長く聴き続ける技能は、正確に聴き取るのと同じ位に重要な、聴き取り技能の根幹に属するものであるが、その点は従来の聴き取り訓練法で十分に考慮さ

(注14): 根拠となる実証データの提示を求められたが、調査はしていない。

(注15): 受講生から「聴き取り課題で取り上げる講演が長過ぎる」という苦情が増える閾値が、7, 8 分だという意味で。

れていないように思えるからである。

3.5 何のための聴き取り訓練か？

だが幸い、これらの問題には同時対策が可能である。課題をうまく設計すれば、TED 講演を教材に使う、聴き取り訓練と速読支援（と間接的に多読支援）を同時に実践できるからである。

筆者が実験的に実践して来た聴き取り訓練法の有効性—特に効率性については強調し過ぎない方が良さだろう。—と言うのは、「3 ラウンド制」(竹蓋 1984; 竹蓋 2009a) や「V メソッド」(竹蓋 2009b) のような他の訓練法との比較で、筆者の聴き取り訓練法が十分に効果的なものであるかは、今の時点ではわかっていないからである。

「3 ラウンド制」の聴き取り訓練と筆者が独自に実施している課題の間共通性があるのは確かだが、二つの目的が別物であるのは比較によって明らかである。「3 ラウンド制」は学生が自力で書き起こしを実行できるようになることを目的としている。このため、書き起こしの正解を最初に見てしまうのは訓練効果が少なく、望ましくないと述べている。

「3 ラウンド制」の目標は、筆者が黒田 (2012b) で報告した Feynman Lectures on Physics (FLoP) を使った書き起こし課題と同一である。一方、本文書で報告している空所補充課題は、黒田 (2012b) で報告した課題に内在する制約の幾つかを克服するためのに考案されたものである^(注16)。従って、TED 講演をした空所補充課題と「3 ラウンド制」の単純な効果の比較はできない。

3.6 すべては受講生の利益のために: クラスに合った課題を選ぶ

黒田 (2012a) で主張した通り、筆者の英語習得支援プログラムの開発は、相手を選ばずに最良の方法を開発することではなくて、理工系の学生の英語習得を促進することである。彼は人文系パイアスに毒されたプログラムで英語を学ぶのに意欲をもてないことが多いし、最悪の場合には苦痛を感じている。理工学を専攻する学生の大半は多忙であり、「この物理の（あるいは生物学の、あるいは機械学習の、...）英語講演を理解したい」という具体的な目標をもてない限り、英語習得に積極的にならない。筆者は、そのようなタイプの学生の潜在的な需用に応えるために、FLoP の完全書き起こし（いわゆる dictation）課題を導入した（この実験的授業の報告が黒田 (2012b) である）。

実施によって判明したのは、FLoP を使った完全書き起こし法には理工系の学生の学習意欲を高めるという点を含めて一定の効果が望めるものの、明白な制約があることである。具体的には、i) 取り上げる教材にそれなりの専門性を要求されるため、どの英語教員にも実施できる授業形態でない。適

切な教員が担当したとしても、ii) 授業の進度が遅い。iii) 実施した課題の採点が大変である。(i) の指導者を選ぶという点を度外視しても、(i, ii) は教員の負担になる要素である。TED 講演の空所補充課題は、このような難点をもつ完全書き起こし訓練の対案として設計されたもので、特に (ii, iii) の解決を目指している。

(i) の問題は 3 ラウンド制 (竹蓋 1984; 竹蓋 2009a) で克服されていると思われるが、(ii, iii) の問題の克服ができていのか筆者にはわからない。更に、(i) の問題が克服できているとして、理工系の学生が学習意欲をもてることが教材として取り上げられている保証はない。筆者が黒田 (2012a) で強調したことの一つは、教材として取り上げる発話や対話の専門への係わりは、理工系の学生を相手にした授業では特に重要だという点である。彼らの専門的、あるいは一般の興味に合致する話を教材に取り上げない限り、彼らが課題に積極的に取り組む期待はもてない。その意味で、効果が保証されている「3 ラウンド制」を授業で実施するとしても、既成の教科書を使った場合に理工系の学生が訓練に意義を見出せるのか、筆者は少なくとも懐疑的である。

一定の熱意で取り組めば必ず効果が出る聴き取り訓練法であっても、理工系の学生は「英語が聴き取れるようになれる」という漠然とした目標があるだけで訓練課題に取り組まないことを、筆者は自分の経験から良く知っている。理工系の学生を相手にする場合、彼らのやる気を醸成することの方が、効果があるとわかっている訓練を課すよりも大切なのである。そして、彼らを唆す方がずっと難しい。

TED 講演を元に教材を自作する授業では、受講者の希望に事後的に応えられるという所に最大の強みが出る。2.4 節で触れた通り、クラスごとに希望を調査し、その結果に基づいてクラスごとに TED 講演を選び、それを元にした課題が作成可能だからである。

TED を元にして作成する課題は空所補充課題である必要は全然ないのだが、しっかり聴く作業を課題に取り入れず、「この講演を視聴して、内容を理解して」という課題のみでは、ちゃんとした訓練にならない危険性が高い。

TED 講演を教材に使う場合、空所補充課題の実践は特に難しい。実際、受講生が監視をもちそうな講演 T を一つ選び、 T に空所を無作為に作ることで、課題を作ることは可能である。それを実施するだけでも、受講生の実力はそれなりにつくだろう。学生が空所補充課題を楽しめるかどうかは別問題である。

受講生が課題を楽しめるためには、それは学生の実力に見合ったゲームになっていなければならない。筆者は課題の実施後に、課題の分量と設問の難易度の 2 点について任意に 5 段階評定するように学生に依頼している。その調査の結果を、後の設問に反映させるようにしている。そのやり取りによって訓練を実施する側と受ける側の間に相互作用が生まれる。これがうまく機能すると授業は学生にとっても教員にとっても楽しく、実りあるものになる。筆者は、この経験から、教

(注16)：書き起こし課題 (dictation) の聴き取り訓練法としての有効性は、杉浦ほか (2002) が指摘する通りである。黒田 (2012b) で報告された課題が、類似の訓練法に比べて特にすぐれていると主張はしない。ただ、どんな教材を聴き取りの課題に使う (News を使う、映画を使う、Feynman Lectures を使う) か、どんな手順で訓練を行う (Audacity のようなツールを使って分割再生をするか否か) かは、それなりに大きな効果の違いを生むだろうと筆者は予測する。

員が自分の担当している学生の実力を考慮して課題を自作することは、その苦労に見合うと感じている。更に言うと、教材をオンデマンドで自作し、採点と集計とフィードバックを丁寧に実施することで、既成の教科書を使った、ありきたりの授業では生まれることが稀な信頼関係が学生と教員の間に生まれると感じる。

3.7 効果的な空所の作り方

空所補充課題を学生に楽しめる課題とするために、課題製作者が考慮すべきパラメータは少なくない。具体的には(20)に挙げるパラメータを制御する必要がある：

(20)

- a. 空所の規模 (=補充されるべき語の数)
- b. (認識対象が同一規模であるとして) 補充項目の音韻/音声的難易度
- c. (認識対象が同一規模であるとして) 補充項目の意味的難易度

空所で補充するのが、単語なのか句なのか、あるいは一文なのかは、課題の難易度を左右する第一要因である。比較的簡単な課題から始め、徐々に難度を上げて行くならば、この調節が不可欠である。

一般に語規模の補充は、複数語からなる句規模の補充より容易であるが、前者が常に後者より簡単であるとは言えない。強勢のない代名詞、助動詞、前置詞の聴き取りは難しい。また頻度の高い、親しみ度の高い、すぐに意味わかる語の聴き取りが簡単であるとは限らない。

仮に空所に入るべき語が一語だとしても、問われるのが学生の知らない語ばかりだと、多くの受講生はやる気をなくす。

気をつけなければならないのは空所の難易度調節だけではない。音声データの提供の仕方も聴き取り課題では本質的に重要である。この点で、音声を分割し、その分割ごとに反復再生して提示するという方法は、短時間で聴き取り訓練を上げるための必須の要素である。比較実験をしたことはないが、これをするのとしないとでは効果の出方が違うだろう^(注17)

4. 聴き取りと「速読」の同時訓練

TED 講演の書き起こしを元に作成した空所補充訓練の、受講生にとっての最大の利点は、それが聴き取りと「速読」の同時訓練になっている点である。この点について説明する。

4.1 TED 講演は単なる講演にあらず

TED 講演の多くは、講演である以上は平易な語り口のものが多いが、知的に相当に高度である。それを書き起こして文章にしたものは、それなりに高度な読み物になる。講演の長さが5分を越えたら、その書き起こしは、大学の入学試験で「長文」として出題される分量を越える。

別の言い方をすると、長さが10分を越える TED 講演の書き起こしを読んでしっかり内容を理解するのに、相当の実力が必要になる。実際、10分を越えるような TED 講演の書き

起こしを元に作成した空所補充課題を受ける受講生は、単に聴き取りができるだけでは十分な得点ができない。必要なのは聴き取りと長文読解を同時に行うことだからである。それには相当の知的体力が必要になる。

筆者が知っている限り、日本の大学生の9割は、それができる実力をもっていない。少なくとも、筆者のこれまでの知見では、こうして設計した課題を受けて、最初の段階から苦勞なく対応できた学生は、全体の5%以下の、帰国子女に限られている。

それが悲しい現実であるが、希望がないわけではない。そのような学生の大半は、一週間に一時限(90分)の授業を半年継続する程度の訓練期間の後、この課題に何とかついて行けるし、課題を楽しめるぐらいに上達する。これは学生を対象とした意見調査でもわかっている。

4.2 遅読と精読から脱却

「速読(技)術」は本来なら「通常より何倍も速く読む」ための(技)術を指す。ここでは英語の速読支援と言う時、それとはズレて、実用的な速度を英語の文章を読むことを指す。というのは、日本人は英語を読む速度が遅いからである。

これが生まれる仕組みは次である：**精読が強調され過ぎて、多くの人々がその課題に過適応を起こしている**。そして、その過適応の最大の原因は、大学の入学試験で課される英語の課題である。

日本の英語の授業は、日本語訳を作らせて、それを評価するという方針で行われる。正確な理解が目標になっている。大学入学試験の英語で受験者に課されるのは、十分な時間が与えられ、その時間内に、相当に難解な文章を、可能な限りに正確に読解するという課題である。この課題のモデルは、暗号解読である。だが、このやり方だけで英語に接していると、知らないうちに遅く読む癖がつく。

筆者は、この精読に実用的な価値がないとは言わない。だが、この課題をこなすために必要な技能は、日常的に英語で仕事をする時に必要になる技能からはほぼ無縁と言って良い。日常で求められるのは、特に難解と言うほどでもない文章になるべく多く目を通し、なるべく短い時間で内容を理解する技能である。精読は、その後に必要に応じて行えば良い。それができなければ、十分に多くの情報を扱って、即効性のある判断はできない。筆者が特に強調したいのは、精読からの脱却が必要だということである。単に目標掲げるだけでなく、それは TED の講演を教材に使った課題で、聴き取り訓練と同時に鍛えることができる点を強調したい。

4.3 読みの反復

TED 講演の書き起こしを使った聴き取り訓練は間接的な多読の効果がある。読む文章の異なりを大きくする次元と同一の文章を読む回数を多くする次元を区別すると、受講者は(自分で意識しない形で)同じ文章を何度も繰り返し読むことになる。これが記憶に貢献することは確実である。更に、この効果は Audacity を使った分割再生で高められていると考えられる。

(注17)：端的に言えば、分割の反復なしで行う課題は、多くの受講生にとって難し過ぎて、無理に実施すれば脱落者が続出するはずだ。

5. 終わりに: TED 講演の利点

日本で実施されている英語教育に様々な問題があることは広く認識されている。それらすべてを列挙することはしないが問題を突き詰めると、事態は次の2つの問題が相互に自己強化し、悪循環に陥ってことがわかる: (a) 取り組み時間の絶対量の不足, (b) 効果の薄い訓練法の盲目的実践^(注18)。ただでさえ訓練時間が少ないのに、実践される訓練に効果が伴わないならば、結果は目に見えている。

英語教育の絶対時間の不足の問題は本稿では追求しない。その代わり、本稿では効果の伴わない訓練法の普及という点に話題を限定する。

一般に行われている英語教育の大部分が読解とその基礎としての文法指導である。英語の日本語への翻訳の効用は無条件に真だとされている。だが、一般に行われている英語の文章の日本語訳は、それに確実な教育効果があるからではなく、次の2つの理由で受容されているに過ぎない:

(21) 大学の入学試験で課される課題の多くが日本語への翻訳である

(22) 翻訳では教師が楽をできる^(注19)。英語を教える側の英語の実力、特に実用力が問われない。

極端なことを言うと、現時点での英語教育の内実は、実用に応えるというより、教える側の都合で決まっている。だが、外国語習得が効果的に行えるかどうかは、**効果的な訓練を行えるかにかかっている**。それは究極的には**学習効果が期待できる教材をどれぐらい容易に入手し、楽しく実践できるかにかかっている**。

それが実現されるには二つの条件がある。第一の条件は、実施される訓練法が期待通りの効果をもたらすこと(真に学習効果が期待できない教材を提供せずに教育法を語るの、絵に書いた餅である)。第二の条件は、採用された訓練が(効果が出ると同時に)学習者のやる気をそそのものであること。

従来の英語教育法に関する議論は、第一の点で有効な提案が多いと思うけれど、第二の点を等閑視し、有効な方策を取っていないように思える。端的に言うと、英語教育で人文系の学生と理工系の学生を同じように扱うのは誤りである。

現状では、TED 講演のような資源を利用し、オンデマンドで教材開発をすることで、第二の問題の部分的解消を図ることが、もっとも有効な対策だろうと筆者は考える。

文 献

フォア, ジョシュア. (2010). **ごく平凡な記憶力の私が1年で全**

米記憶力チャンピオンになれた理由. エクスナレッジ. 原典: Joshua Foer: *Moonwalking with Einstein: The Art and Science of Remembering Everything*. Penguin Books, 2010.

ホーキンス, ジェフ and ブレイクスリー, サンドラ (2005). **考える脳 考えるコンピューター**. ランダムハウス講談社. [Original: *On Intelligence: How a New Understanding of the Brain Will Lead to the Creation of Truly Intelligent Machines*, Adapted edition. Times Books, 2004.].

高山 芳樹. (2002). 「外国語学習に関する信条研究の課題—日本人英語学習者の信条を如何に探るか. **武蔵野英米文学** 35, 57–74.

黒田 航. (2012a). 日本の英語教育における「人文系バイアス」とその望まれざる帰結: 理工系 (のエリート育成) のための英語教育の必要性. In **公開研究会『理工系英語教育を考える』論文集**, pp. 11–27. 早稲田大学情報教育研究所.

黒田 航. (2012b). 理工系の学生向けの英語聞き取り訓練: 英語の授業で the feynman lectures on physics を仮想受講する. In **日本英語教育学会第41回年次研究集会論文集**, pp. 15–26. 早稲田大学情報教育研究所.

黒田 龍之介. (2008). **語学はやり直せる!** 角川書店.

山本 昭夫. (英語多読授業は一年で十分?). **言語文化社会** 2011-3-31.

杉浦 正利, 竹内 彰子 and 馬場 今日子. (2002). リスニング能力養成のための自律学習: ディクテーションの効果. **言語文化論集** 23(2), 105–121.

竹蓋 幸生. (1984). **ヒアリングの行動科学**. 研究社出版.

竹蓋 幸生. (2009a). **これで分かる! 3 ラウンド・システムで徹底ヒアリング**. アルク出版.

竹蓋 順子. (2009b). **竹蓋 V メソッドボキャビル drill: 93%の単語を忘れない TOEIC・ビジネス・ニュースの頻出語 550 語を徹底マスター**. アルク出版.

(注18): ここで念頭に置いているのは英文和訳課題と文法問題である。筆者は中学と英語の英語教育の今日の状況に関して現場的な知識はない。だが、自分の授業で定期的に実施している意見調査で学生から「こういうやり方で英語を勉強するのは初めて(で、とても楽しいし、実力もつくので嬉しい)です」という反応をもらうことが稀ではないので、こう述べた。

(注19): 特に出題で教師が楽をできる。出題のための労力と採点のための労力は反比例するので、出題で楽をすると採点で苦労する。だが、これは現行の英語教育体制では、手抜き評価という形で、非常に望ましくない形で解消されている。

コーパスの英語教育への実践利用に向けて

中條 清美

日本大学生産工学部 〒275-8576 千葉県習志野市新栄 2-11-1

E-mail: chuujou.kiyomi@nihon-u.ac.jp

概要 コーパスの英語教育への利用方法として、コーパスの言語分析結果を教材やシラバスに応用する間接的利用と、コーパス検索から得られた用例を見て学習者自身が言語の規則性を発見するデータ駆動型学習 (data-driven learning: DDL) と呼ばれる直接的利用が考えられる。本稿では、コーパスを教育現場に取り入れるために、これまで筆者が行った間接的利用の例としてコーパスの語彙分析について、直接的利用の例としてコーパスを直接的に教室で利用する DDL 実践例について報告する。また、コーパスの教室利用を促進するために共同開発したパラレルコーパス検索ツール AntWebConc-Parallel, WebParaNews, AntPConc を紹介する。

Towards Better Corpus Applications in the Japanese EFL Classroom

Kiyomi Chujo

College of Industrial Technology, Nihon University 2-11-1 Shin'ei, Narashino-shi, Chiba 275-8576 Japan

E-mail: chuujou.kiyomi@nihon-u.ac.jp

Abstract

In L2 classrooms, the use of corpora can be indirect, such as developing materials based on corpora analyses, or direct, such as using data-driven learning (DDL) which involves student-centered discovery learning through the observation of regularities from a large number of authentic examples. In this paper, in order to incorporate the use of corpora into L2 teaching, the author reports the results of EFL vocabulary analyses of various educational corpora as an example of indirect corpus application, and the results of EFL DDL case studies as an example of direct corpus application. Pilot versions of parallel concordancers, AntWebConc-Parallel, WebParaNews, and AntPConc, will be introduced to promote direct corpus applications to create an effective environment for teachers and students.

1. はじめに

コーパスとは「言語研究に利用できるコンピュータ処理可能な言語データの集合体」をさし、一般的に、幅広いジャンルの言語資料から言語テキストを体系的にサンプリングして大量に集められて構築される。1990 年代になって、1 億語の British National Corpus (BNC) が完成し、コーパス言語学は飛躍的に発展した。

コーパスの外国語教育への実践利用には、コーパスの言語分析結果を教材やシラバスに応用する間接的利用と、コーパス検索から得られた用例を見て学習者自身が言語の規則性を発見する直接的利用が考えられる。

本稿では、コーパスを教育現場に取り入れるために筆者が行ってきた研究と実践の歩みについて述べる。以下、2 節ではコーパスを間接的に教育に役立てる教育用語彙分析に関する研究、3 節ではデータ駆動型学習 (data-driven learning: DDL) と呼ばれるコーパスの直接的利用の指導実践例について報告する。4 節では、

指導に役立つよう共同開発してきたフリーウェアのパラレルコーパス検索ツール AntWebConc-Parallel, WebParaNews, AntPConc を紹介する。

2. コーパスの間接的利用：教育用語彙分析

2.1. 実用英語に必要な基本語彙数

基本語彙は、どの分野にも広く出現する語彙であり、一般目的型の英語教育 (EGP: English for General Purposes) の基盤をなす重要な語彙と考えられる。2000 年代に入って、大規模コーパスに基づいた JACET8000 等の基本語彙が選定された。本節では、4 種の大型基本語彙表、COCA5000, JACET8000, SVL12000, BNC HFWL の比較調査によって明らかになった、実用英語に必要な基本語彙数について報告する。

The Corpus of Contemporary American English (COCA) は世界最大級のアメリカ英語のコーパスである。2010 年には COCA の 4 億語から、「より多く、より広く出現する語は重要である」という明解な基準

中條清美, "コーパスの英語教育への実践利用に向けて"

日本英語教育学会第 42 回年次研究集会論文集, pp. 45-52, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2013 年 3 月 31 日.

This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

Copyright © 2012 by Kiyomi Chujo.

All rights reserved.

に基づいて 5,000 語 (COCA5000) が選定された^[1]。

JACET8000 は大学英語教育学会基本語改訂委員会が BNC に基づいて、「日本の英語教育の現状を配慮して」選定した 8,000 語である^[2]。SVL12000 (標準語彙水準 12000) は出版社のアルクがネイティブスピーカーの使用頻度をベースにしながら、日本人学習者にとっての有用性や重要性を考慮して選定した 12,000 語である^[3]。BNC HFWL は Chujo (2004) で作成された BNC の頻度 100 以上の BNC High Frequency Word List の 13,956 語である^[4]。

4 種の語彙表は「カバー率」という指標に基づいて比較された。カバー率とは、各語彙表が、ある分野の英文資料で使用される総語彙数の何%をカバーするのかわるもので、語彙表の実用性を示す指標の 1 つと考えられている。

調査は、実用英語を音声英語と文字英語に分けて行った。音声英語から 1) クラス対話 (大学生), 2) サバイバル会話, 3) 映画, 4) PBS News (TV ニュース), 5) VOA (ラジオレポート), 6) TOEIC Listening Section, 7) TOEFL Listening Section の 7 分野, 文字英語から 1) 小説 (ハリーポッター), 2) 生活案内, 3) News for You (ESL 英字新聞), 4) 大学案内, 5) TIME (英文雑誌), 6) TOEIC Reading Section, 7) TOEFL Reading Section の 7 分野, 以上の言語資料の語彙に対する 4 種語彙表の上位 1,000 語ずつのカバー率を算出して行われた。どの分野の言語活動で他の語彙表より高いカバー率を得ているかを表 1 に○で示した。(同順位もある。)

表 1 4 種語彙表のカバー率順位

言語活動		上位1,000語				上位2,000語				上位3,000語				上位4,000語			
		C	J	S	B	C	J	S	B	C	J	S	B	C	J	S	B
音声英語	クラス対話				○				○				○				○
	サバイバル会話			○				○				○				○	
	映画		○				○					○				○	
	PBS News	○				○			○				○				
	VOA	○				○							○				
	TOEIC Listening		○					○	○					○			
	TOEFL Listening		○			○				○							
文字英語	ハリーポッター			○				○				○				○	
	生活案内				○				○				○	○			
	News for You		○			○				○						○	
	大学案内				○	○				○				○			
	TIME	○				○							○	○			
	TOEIC Reading				○				○				○				○
	TOEFL Reading		○						○	○				○			
1位の合計回数		3	5	2	4	4	3	2	5	4	2	3	5	7	1	4	2

C: COCA5000, J: JACET8000, S: SVL12000, B: BNC HFWL

なお、4 種の語彙表はそれぞれ異なる「語の数え方」によって作成されているため、他の語彙表との比較を可能にするため、語の数え方を BNC HFWL と同一のレマ規準に再編成した。その結果、たとえば COCA5000 は固有名詞等を除いて再編成したので、元の 5,000 語から 4,079 語に縮小した。そのため、表 1 では 4 種語彙表の上位 4,000 語までのカバー率を比較した。

4 種の語彙表はそれぞれ独自の目標を持ちながらも

幅広い分野においてある程度のカバー率を得られるように作成されている。いずれも大型コーパスの頻度上位語を基盤としながらもそれぞれ独自の選定基準を適用しているため、カバー率に多少の差異がみられた。1,000 語サイズの語彙表では JACET が 14 分野中 5 分野において 1 位を占め、2,000 語と 3,000 語サイズでは BNC が 5 分野において 1 位、そして 4,000 語サイズの語彙表では、COCA が 7 分野において 1 位を占めている。

続いて、4 種の語彙表の 1,000 語ごとのカバー率の累計を、音声英語と文字英語別に 7 分野の言語活動の平均カバー率を算出して、表 2 と表 3 に示した。一般に、カバー率 95% が理解の閾値とされている。したがって、実用になる英語力を目指すには 95% のカバー率が達成目標ということになる。

表 2 音声英語の言語資料のカバー率

上位語数(累計)	1,000	2,000	3,000	4,000	5,000	6,000	7,000	8,000	9,000	10,000	11,000	12,000	13,000
COCA5000	85.4%	91.5%	94.0%	95.4%									
JACET8000	86.0%	91.5%	94.0%	95.3%	96.0%	96.6%	97.0%						
SVL12000	82.3%	89.6%	93.4%	95.1%	96.0%	96.7%	97.0%	97.4%	97.7%	97.8%	97.9%		
BNC HFWL	85.3%	91.6%	94.0%	95.3%	96.1%	96.7%	97.1%	97.5%	97.8%	97.9%	98.0%	98.1%	98.2%

表 3 文字英語の言語資料のカバー率

上位語数(累計)	1,000	2,000	3,000	4,000	5,000	6,000	7,000	8,000	9,000	10,000	11,000	12,000	13,000
COCA5000	77.0%	86.1%	90.0%	92.4%									
JACET8000	76.5%	85.0%	89.2%	92.2%	93.7%	94.7%	95.4%						
SVL12000	70.5%	81.6%	87.6%	91.0%	93.0%	94.2%	95.1%	95.8%	96.3%	96.5%	96.8%		
BNC HFWL	77.4%	85.9%	89.9%	92.2%	93.7%	94.8%	95.4%	95.9%	96.3%	96.6%	96.8%	97.0%	97.2%

4 種の語彙表とも 4,000 語で音声英語の言語活動資料のカバー率が 95% を超える。興味深いことに、文字言語活動の言語資料の語彙に対するカバー率が 95% を超えるのは 3 種とも 7,000 語である。

以上から、どの分野にも広く出現する「一般語彙」を学習してさまざまな分野において実用となる語彙レベルに達するには、音声言語活動では一般語彙の頻度上位 4,000 語、文字言語活動では 7,000 語が最低限必要であることがわかる。これは、以前からの研究において、「成人の実用のコミュニケーションには、最低 7,000 から 8,000 語、またはそれ以上の語彙力が必要である」という推定値と合致するものである^[5]。

2.2. 教科書語彙の現状

本節では学習者が小中高で使用する教科書語彙を通じてどの程度の数の語彙が学習可能であるかをみていきたい。

学習指導要領が約 10 年ごとに改訂されるたびに、教科書語彙の語彙数は減少の一途をたどってきた。平成 10・11 年告示までの中・高学習指導要領に示された新語数合計の上限は、昭和 26 年の 6,800 語から平成 10・11 年の 2,700 語まで、教科書で学習できる異語数の減少が長期的に起きてきた。

表 4 には、「ゆとり」路線を歩み始めた 1988 年の高校用教科書 40 シリーズ計 100 冊と、「ゆとり」の集大成である 2006 年の教科書 35 シリーズ計 95 冊の教科書コーパスを分析した結果を示した^[6]。高校教科書 1 シリーズの平均異語数は 2,028 語から 1,775 語へと 12.5% 減少した。

表 4 1988 年度と 2006 年度の高校教科書の語彙数

	1988	2006
シリーズ数と冊数	40シリーズ100冊	35シリーズ95冊
全シリーズでの延べ語数	993,879語	607,407語
全シリーズでの異語数	10,595語	9,904語
1シリーズの平均延べ語数	24,847語	16,950語
1シリーズの平均異語数	2,028語	1,775語

次に、1 人の学習者が使用する教科書は各学校段階で 1 シリーズずつであるので、小中高の教科書から 1 シリーズを選び、1 人の学習者が教科書を通じて出会う語彙数はどの程度であるかを見た（表 5）^[7]。この調査の時点では、小学校「英語ノート」はまだ公表されていなかったのも、「英語ノート」の前段階として 5 つの出版社から出された英語活動用のテキストの分析結果を左端に載せた。ちなみに「英語ノート」の異語数は 386 語と推定され^[8]、この 5 つのどれよりも少ない。

表 5 の右端には小中高の教科書に繰り返し出現する重複異語数の割合を示した。約 30%は小中高と繰り返し教科書に出現する語彙であり、最終的に習得される語彙数は約 3,000 語程度にとどまることが明らかになった。

教科書を執筆する際に、機能語等の語彙の重複は必要としても、語彙の種類数をしぼって小中高をとおして同じ語を繰り返し学習するのがよいのか、小中高と重なりが多くならないようにして新しい語彙を積み上げていくのがよいのかは意見が分かれるところである。

新しい中・高の学習指導要領が 2008 年、2009 年に告示され、「ゆとり教育」からの転換が明確にされた。指導する語彙数が、中学校では 900 語から 1,200 語へ、高校では 1,300 語から 1,800 語程度へと増加し、中高の合計で 3,000 語となる。1951 年告示の学習指導要領から、一貫して減少してきた指導語彙の語数が、初めて増加に転じたことになる。

しかしながら、小池（2006: 297）が指摘するように

^[9]、中国、韓国、台湾では小中高で学習する語彙数は、「6,000 語か 7,000 語前後が多いが、日本は 3,000 語程度」と大きな差があることを知っておく必要がある。

表 5 1 人の学習者が出会う可能性のある語彙数

小学校	中学校	高校	小中高算組合計異語数	小中高算計異語数	重複異語数%
One World Kids (498語)	New Horizon (728語)	Vivid (1,917語)	3,143	2,184	31
		Pro-vision (2,200語)	3,426	2,458	28
		Crown (2,602語)	3,828	2,822	26
		Unicorn (3,161語)	4,387	3,348	24
Junior Columbus 21 (954語)		Vivid (1,917語)	3,599	2,412	33
		Pro-vision (2,200語)	3,882	2,677	31
		Crown (2,602語)	4,284	3,043	29
		Unicorn (3,161語)	4,843	3,514	27
Let's Have Fun! (993語)		Vivid (1,917語)	3,638	2,438	33
		Pro-vision (2,200語)	3,921	2,702	31
		Crown (2,602語)	4,323	3,060	29
		Unicorn (3,161語)	4,882	3,554	27
Junior Horizon Hi, English! (1,149語)		Vivid (1,917語)	3,794	2,520	34
		Pro-vision (2,200語)	4,077	2,784	32
		Crown (2,602語)	4,479	3,142	30
		Unicorn (3,161語)	5,038	3,626	28
Kids Crown (2,084語)		Vivid (1,917語)	4,729	3,144	34
		Pro-vision (2,200語)	5,012	3,417	32
		Crown (2,602語)	5,414	3,702	32
		Unicorn (3,161語)	5,973	4,155	30
平 均			4,334	3,035	30

表中（ ）内の語数は異語数を示す

2.3. 入試の語彙

日本人学習者の語彙を考える上で、現実的には入試の準備の際に学習する語彙も無視できないと思われる。大学入試のために膨大な時間と労力をかけて学習した語彙が、大学入学後いかに有効活用できるかを見るために、2.1 節で実用性の指標とした音声英語と文字英語各 7 分野の言語活動で使用される語彙に対するカバー率を調査した^[10]。1980 年代、1990 年代、2000 年代という年代ごとに、中高英語教科書語彙のみを学習した場合、中高英語教科書語彙に当該年代の難関 16 大学の入試問題語彙を加えて学習した場合に分けて、7 分野の言語活動の平均カバー率を算出して表 6 に示した。「中高英語教科書語彙+16 大学入試問題語彙」の異語数は、1988 年：4,170 語、1998 年：4,664 語、2009 年：4,940 語であった。

表 6 大学入試問題語彙のカバー率（単位：%）

言語活動	1980年代		1990年代		2000年代	
	中高教科書語彙	中高+入試語彙	中高教科書語彙	中高+入試語彙	中高教科書語彙	中高+入試語彙
音声英語カバー率平均	91.4	94.1	92.4	95.0	92.6	95.3
文字英語カバー率平均	83.2	88.8	85.3	90.3	85.8	91.0

音声英語では、それぞれの年代の中高英語教科書語彙に 16 大学入試問題語彙を加えると、平均カバー率は、94.1%→95.0%→95.3%というように約 3 ポイントずつ上昇する。90 年代と 2000 年代では実用音声英語 7 分野のうち 5 分野で 95%を超える。

一方、文字英語では、それぞれの年代の中高英語

教科書語彙に 16 大学入試問題語彙を加えると、平均カバー率は、88.8%→90.3%→91.0%というように約 5 ポイントずつ上昇する。しかし、実用的なレベルとされる 95%からはかなり遠い。文字英語に対しては、中高英語教科書語彙に難関 16 大学の英語入試問題語彙を加えてもこの程度であることを認識する必要がある。

2.4. 検定試験の語彙

大学入学後の英語教育の目標の 1 つとして、就職活動や生涯教育の観点から検定試験が考えられる。各種の検定試験の語彙レベルを比較するため、それぞれの検定試験問題の語彙を 95%満たすために必要な BNC 頻度上位語の語数を「語彙レベル」と定義して (Chujo, 2004) ^[4]、調査結果を図 1 に示した。

英検 2 級はほぼ 3,000 語レベルであった。すなわち BNC の頻度上位の 3,000 語で英検 2 級試験問題の語彙の 95%をカバーすることが可能であろうと推定されることを示す。TOEIC の場合、2002 年は 4,000 語レベル、2005 年は 3,400 語レベルであった。2005 年に実施された英検準 1 級および 1 級、TOEIC、TOEFL の語彙レベルは、それぞれの 2000 年前後の試験と比較すると、大幅に下がっていることが判明した。レベルの推移については今後継続して調査したい。

この結果から、高校卒業程度の目標とされる英検 2 級が 3,000 語レベル、TOEIC は 3,400 語ないしは 4,000 語程度であり、語彙レベルの観点から見ると、高校教科書を終えた学習者が受験する検定試験としては、両者は妥当なレベル設定となっている。

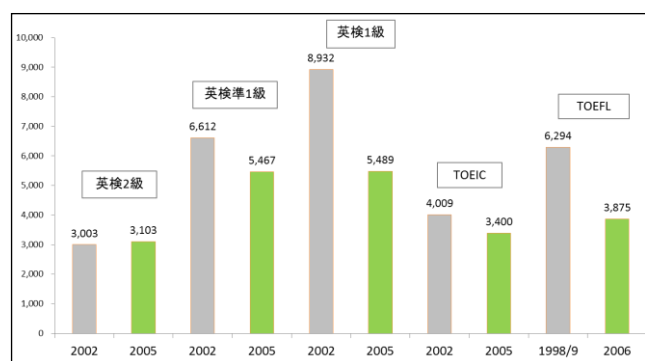


図 1 英語検定試験の語彙レベル

2.5. 目標限定型語彙

教育に使える限られた時間を考えると、目標とする言語活動に使われる語彙のカバー率をいかに効率的にあげていくかを考える必要がある。現状の学習者の語彙と実用の語彙の間にあるギャップを効率的に埋める手段の 1 つとして、目的限定型の英語 (ESP: English for Specific Purposes) の語彙に指導を絞ることが有効であ

ると考えられている。

最近では多くの大学で TOEIC スコアの向上が英語教育の目標の 1 つにあげられていることから、ESP の具体例として、TOEIC に目標を限定した「TOEIC 語彙」の選定と効率推定について述べる。

中條他 (2004) は^[11]、公開されている TOEIC 試験問題と市販の TOEIC 練習問題から約 11 万語の TOEIC コーパスを作成し、補習・初級レベル「TOEIC 語彙 1・2」の各 200 語とそれに対応する用例各 400 種、および中級レベル「TOEIC 語彙 3」の 240 語と用例 480 種を選定した。

次に、TOEIC 試験を学習目標と設定した場合、実際の大学一般英語教育の現場で使われている英語教材と、選定した「TOEIC 語彙 1・2・3」の語彙・用例を併用した場合、学習効果がどの程度期待できるかを、語彙効率の観点から試算した。

試算の結果、一般英語教育用教材のみを使い、大学 1・2 年生の 2 年間で計 8 単位分の英語教材に出現する語彙をすべて習得したとしても、1 回の TOEIC 試験に出現する語彙に対するカバー率は 94.2%であり、英文理解に必要とされる 95%のカバー率に及ばないことが判明した。一方、一般英語教育用教材と「TOEIC 語彙 1・2・3」を併用した場合、カバー率は 96.9%になり、目標とする実用語彙レベルに到達することが明らかになった。

この結果から、大学一般英語教育で語彙力を実用レベルにまで引き上げるには、目的限定型の ESP コーパスから客観的手法によって選定された語彙に基づいて、いわゆる直接的学習 (リスト学習) をさせるような語彙教材を作成し、偶発的学習が期待される一般英語教材と併用する必要があることが示された。

2.6. 教育用語彙調査のまとめ

これまでの語彙調査の結果から、いわゆる一般目的型の英語 (EGP) では 7,000 語の学習が必要であること、学習者の語彙は主に教科書から習得されると考えれば、たとえ入試で学習する語彙を追加したとしても、その語彙数は実用的な言語活動に必要な語彙数には程遠いことが判明した。

換言すれば、小中高教科書語彙は日本人学習者にとって「貴重な語彙源」であるので、完全に習得する必要がある。また、大学入試の準備の際に学習する語彙も、実用英語に向けての語彙の補完となる。大学卒業時には実用的な英語を習得していることが期待されているが、英語教育に使える時数は限られている。これらのことを勘案すれば、教育目標を具体的に定め、目標とする言語活動の語彙のカバー率を向上させる語彙を教材として使用することで、効率よく語彙増強を図

る必要がある。

3. コーパスの直接的利用

コーパスを直接的に利用した学習はデータ駆動型学習（data-driven learning: DDL）と呼ばれる。コーパスを検索した結果得られる多数の用例を学習者自身が観察して一定の言語パターンを発見する。DDLは帰納的な学習に有効であるため、教育への直接的利用が期待されている。しかしながら、インターフェースやコーパステキストの難易度などいくつかの壁があるため、教育への直接的利用はあまり進展していない。

最近では、Web 上の大規模コーパスサイトを利用した理系の科学技術論文の作文指導などにコーパスの直接的利用の例も見られるようになった^[12]。一方、これらの Web サイトで検索用に使われる BNC、COCA 等のコーパスは、成人母語話者の言語資料に基づいて言語研究用に作成されたものであるため、英語上級者向けである。そのまま英語初級者や英語中級者を対象とした教育現場で利用しようとする、検索結果のコンコーダンスラインの英文テキストが難しすぎるものが指摘されている。

英語初級者向けの外国語教育におけるコーパスの直接利用に向けた解決策の 1 例として、図 2 のように、英語のコンコーダンスラインに対応する日本語訳が表示される日英パラレルコーパスを活用するという方法がある。日本語訳によって英文の難易度を下げることが可能であり、加えて、文脈の中で英語の実際の使用例を日本語の訳とともに観察できるという利点がある。

本節では、大学英語初級学習者を対象として、日英パラレルコーパスを教室で直接利用した実践例について報告する。

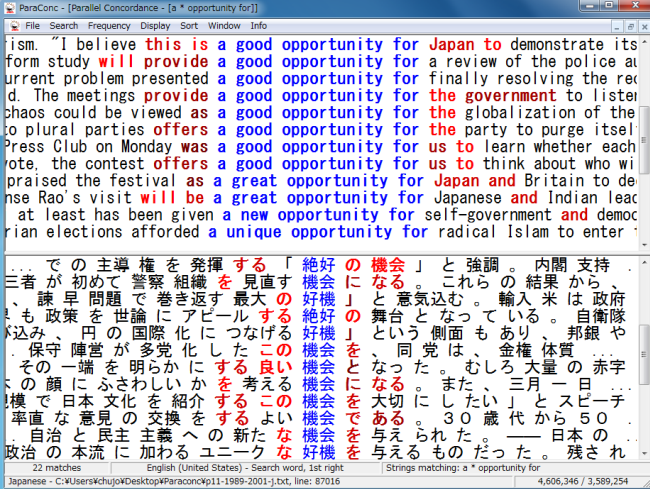


図 2 “a * opportunity for”の検索結果 (ParaConc 使用)

3.1. コーパスに基づいたシラバスデザイン

中條らは、一般英語授業において、日英新聞パラレルコーパス^[13]を使った検索作業による帰納的学習と、

教師が与える明示的説明を組み合わせ、仮説形成から仮説検証を経てプロダクションに向けた DDL を実践してきた。

実践で用いられた DDL シラバスは、大学の英語教育の 1 つの目標とされることが多い TOEIC に頻出する文法項目の習得の向上にむけてデザインされた。Uchibori, et al. (2006) は、TOEIC に出題された文法項目を調査し、名詞句 (24.4%)、動詞句 (13.0%)、前置詞句 (10.7%)、動詞 (一致等) (10.5%)、副詞 (6.5%) について出題が多いこと、特に「句構造」に関する出題比率が高いことを明らかにした^[14]。さらに高等学校までの英語教科書には、TOEIC 頻出項目である「名詞句」、「動詞句」、また、それらの内部構造としての「句構造」といった文法知識に関する明示的記述はほとんどないことも明らかにした。そこで、DDL 実践においては、名詞句構造と動詞句構造に重点を置いて指導することにした。また、TOEIC レベルの文法の用例を理解するには語彙量も増やす必要があるため、DDL 文法学習と TOEIC 語彙学習 (前述 2.5. の TOEIC 語彙 1・2) を組み合わせた全 20 回のシラバス (表 7) を作成した。

表 7 語彙・文法指導を組み合わせた DDL シラバス例

通	前期		後期	
	文法(名詞句)	語彙(1)	文法(動詞句)	語彙(2)
1	—	access, decline など20語	—	company, corporate など20語
2	品詞の区別	audit, equipment...	VP: 自動詞・他動詞	accept, benefit...
3	派生と屈折	applicant, apply...	VP: SVOO	engineer, force...
4	可算・不可算名詞	accountant, architect...	VP: gerunds, to-infinitives	attend, prepare, consider, suggest,
5	NP: Art + Adj + N	confirm, convention...	VP: gerunds, to-infinitives	affect, prefer, analyze, predict...
6	NP: Adj + N	arrangement, arrival...	VP: that clause	announcement, application...
7	NP: Art + Adj + N	coverage, credit...	VP: Passive	bill, budget...
8	NP: Art + Adj + N	assure, brochure...	VP: Adverb	brand, clothing...
9	NP : followed by PP	current, due...	VP: Adjective	appointment, contain...
10	NP: followed by to-Infinitive	appliance, beverage...	VP: Adjective (remain ...)	available, concern...
11	NP: followed by -ed, -ing	—	VP: Agreement	—

表 7 に示すように、語彙学習を 1 週分先行させることによって、コーパス検索の対象語には、前週の学習語彙の一部を使用するようにして、DDL による句構造に関する学習と語彙学習とを効果的に連携させた。

指導の留意点として、図 2 のような学習者によるコーパス検索を開始する時点では、特に文法に関する明示的解説を行わないようにした。本研究における DDL は基本的には、学習者が検索対象語彙を含む用例に数多く触れることによって、何らかのパターンを自ら抽出するように仕向けた後、教師が明示的に解説をし、学習者が DDL で自ら気づいたことに対して、句構造についての知識から裏づけを与えようとする流れをとる。そして、授業中の一連の指導に対するフォローアップとして、宿題とその解説を実施して、指導内容に関し

て授業後に再度直接の注意を向けさせるようにした。

3.2. DDL 指導実践

DDL 指導実践は、2004 年度に、コーパス検索を利用した 5 週の実践から開始され、2007 年度からは、表 7 のシラバスに基づいた通年指導が行われている。2009 年度まで検索ツール ParaConc を使用したコーパスの直接検索による DDL が実施された。2010 年度には、コンピュータ設備のない教室でも可能なペーパー版 DDL タスクを用いた指導実践が行われ、2011 年度には、Web 検索タスクとペーパー版タスクを組み合わせた指導実践が実施された。

次節から、2009 年度、2010 年度、2011 年度の DDL 実践例について報告する。

3.2.1. ParaConc を利用した DDL

2009 年は standalone の有料検索プログラム ParaConc を使用した実践を通年で行った^[15]。表 8 のようなワークシートを使用して、前出の図 2 の検索を通じて、名詞句の仕組みを理解するとともに、文中に存在するまとまりとしての名詞句を認識する能力の向上を図るためのタスクを行った。

表 8 名詞句 DDL ワークシートの例

	名 詞	名 詞 の 直 後
1 () ()	opportunity	for Japan
2 () ()	opportunity	for a review ...
3 () ()	opportunity	for finally resolving ...
4 () ()	opportunity	for the government ...
5 () ()	opportunity	for the globalization
・	...	...
10 () ()	opportunity	for Japanese
11 () ()	opportunity	for self-government
12 () ()	opportunity	for radical Islam

図 2 のように検索対象を“a * opportunity for”として、学習者は検索結果を見ながらワークシート空欄に (a) (good) ..., (a) (great) ..., (a) (new) ..., (a) (unique) ... などと書き込む。名詞の左に来る要素を見つけさせ、「冠詞＋形容詞＋名詞＋前置詞」のパターンに気づかせる。学習者は同様の DDL タスクを 5, 6 問行い、最終的には教師が明示的な分析による解説を行うことによって、学習者の名詞句に関する意識的な理解を導くといった指導を行った。

DDL 指導実践で使用した ParaConc は詳細な検索が可能な優れたツールではあるが、本来は研究者用に開発されたものであるため、教室で利用するには毎回数段階の初期設定が必要であり、また有料であるため、家庭学習で使用できないといった点が、教育におけるパラレルコーパス直接利用推進の障壁となっていた。

3.2.2. ペーパー版 DDL

2010 年の DDL は、図 3 のように、検索結果のコンコードスラインを印刷したプリントを使用した。ワ

ークシートを構成する DDL タスクは、教師が ParaConc を用いて日英パラレルコーパスを検索して得られた出力結果を編集して作成された。

図 3 のタスクは、他動詞の中にもいくつかのグループがあり、それぞれ補部として、名詞句、動名詞、to 不定詞、that 節、さらに、wh 節も含めた可能性の中から、どれとどれを許すのか、実際の用例に接して気づかせ、学習者の動詞句構造に関する知識を整理させるねらいがある。ペーパー版ではスペースの制約があるため、日本語訳が必ずしも必要でないと判断した時には日本語訳を省略した。3.2.1. との違いは、基本的には、学習者が自分で検索を行うか否かの差である。ペーパー版 DDL では、授業中にパソコンの準備や検索作業に要する時間が不要となった。また、プリントのコンコードスラインにマルや下線を書き込めるという利点がある。一方、学習者からは、手を動かして検索しないので記憶に残りづらいという点が指摘された。

< finish > < decide > およびその後に来ている補部に下線を引き、その出現状況を見てみよう。

alien registration card and finish the necessary paperwork.
ast week that he intended to finish the report within a month, sources said.
ted to return to Paraguay to finish his work.
e-year action plan, and will finish its work in December after making final
When members finish reading a piece, they simply send it to the
a report each time they finish debating a certain theme. In the past, making
The council plans to finish building the system within fiscal 2000.
The society plans to finish compiling the guidelines by the time it holds

ir the people to decide Japan's fate in the 21st century.
Youngsters must decide their career paths early in life.
they eventually decide to raise the consumption tax.
s and employees decide to sell their stock, the revisions will allow them
the voters who decide what kind of political climate they want.
low citizens to decide whether or not defendants are guilty, and the unif
ticians need to decide which voices they should listen to and respond to.
ting services decide that a local government has incurred too much debt.
to formally decide that they will submit the bills to the Diet as

動詞	名詞句	動名詞	to 不定詞	that 節	wh 節
finish	○	○	×	×	×
decide	○	×	○	○	○

図 3 ペーパー版 DDL ワークシートの例

3.2.3. Web 検索とペーパー版の組合せ DDL

2009 年度と 2010 年度の学習者に対して、DDL の長所と短所についてアンケート調査を行った。2009 年度のパソコンでコーパスを直接検索する DDL の学習者には、指導実践の最後の 6 つの DDL タスクは、ペーパー版タスクを体験してもらい両者を比較してもらった。一方、2010 年のペーパー版 DDL の学習者には、最後の 6 つの DDL タスクは、コーパス直接検索 DDL を体験してもらい両者を比較してもらった。結果、直接検索 DDL とペーパー版 DDL のそれぞれに長所・短所があり、両者を組み合わせて学習すると単調にならず、時間も有効に利用できるであろうという感想が得られた。

また、2011 年には、2008 年よりアントニを中心を開発・改良を進めてきたユーザーフレンドリーな Web 検

素ツール AntWebConc-Parallel が実用レベルに達していた^[16]。そこで、2011 年の DDL 指導実践では、Web 検索タスクとペーパー版タスクを組み合わせた DDL を実施した。

図 4 の Web 版の画面例は、also を直接検索して得られたもので、表 8 と同様のワークシートを使用して文の主動詞を書き出すタスクに用いられた。1 回の授業中における DDL タスクは、also, frequently, sometimes などの「副詞の位置」を観察する Web 検索タスク 3 問、ペーパー版タスク 3 問の計 6 問からなる。

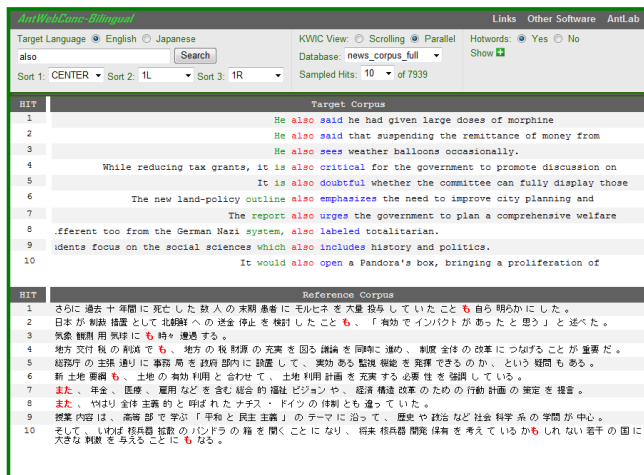


図 4 “also” の検索結果 (AntWebConc-Parallel)

3.3. DDL 指導効果

2009 年、2010 年、2011 年に、ほぼ同じ英語習熟度レベルの理工系大学 1 年生 22 名ずつを対象として、各年度で少しずつ異なる DDL 指導法を使用して、前期 10 回、名詞句を指導した。後期の動詞句の指導実践でも、前期とほぼ同様の結果が得られたので、ここでは前期についての検証結果を報告する。2009 年度は ParaConc を使用した直接検索 DDL、2010 年度はペーパー版 DDL、2011 年度は Web 検索とペーパー版を組み合わせた DDL である。

プリ・ポストテストは、文中の名詞句を把握する問題や名詞句に関する TOEIC 形式の文法問題等 4 タイプの名詞句問題 (各タイプ 15 問、文長・語彙をコントロール) からなる。プリ・ポストテストは同一問題を使用し、問題順序を変え、試験の予告なしに 4 月と 7 月に実施した。

3 種類の DDL 指導法の効果を調べる二要因混合計画の分散分析を行った結果、3 種類の DDL 指導法による学習効果は有意であるが、指導法の違いによる学習効果には有意な差がないことが示された^[17]。もともと 3 種類の指導法は同様の指導手順を踏み、同様の検索結果に基づいて DDL タスクを遂行するものであり、いずれの指導法においても、学習者は実際の豊富な用例に

接することを通じて、英語の句構造の基本的パターンに関する知識を積み重ねていくことができるという点は共通である。学習内容 (シラバスと指導手順) が適切なものであれば、学習ツールのメディアによる効果の差はないことがわかる。

この結果に基づいて、現在、コンピュータ環境があまり整っていない日本語教育現場と中学・高校英語教育現場においては、普及させやすいペーパー版 DDL を推進している^{[18][19]}。

4. コーパスの直接的利用の推進に向けて

中條らは、過去 8 年間、大学の一般英語授業において、英語初級学習者を対象としてパラレルコーパスを使った DDL を実践してきた。これまでの実践から言語教育におけるコーパスの直接的利用の推進に向けて、解決すべき課題として、コーパス検索ツールのユーザビリティとコーパステキストの難易度等があることがわかった。

検索ツールの問題点に関しては、3.2.3. に述べたように、アントニを中心にユーザーフレンドリーな 2 言語 Web 検索ツール AntWebConc-Parallel の開発が 2008 年に開始され、検索スピードやコンコーダンス画面仕様の改善が図られてきた。2011 年には教室および家庭学習での DDL に活用できる実用レベルに達した。2012 年 8 月には、著作権の問題をクリアできた日英新聞記事対応付けデータ^[13]を AntWebConc-Parallel で検索できる検索サイト WebParaNews (図 5) を無償公開した (<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/webparanews/>)。

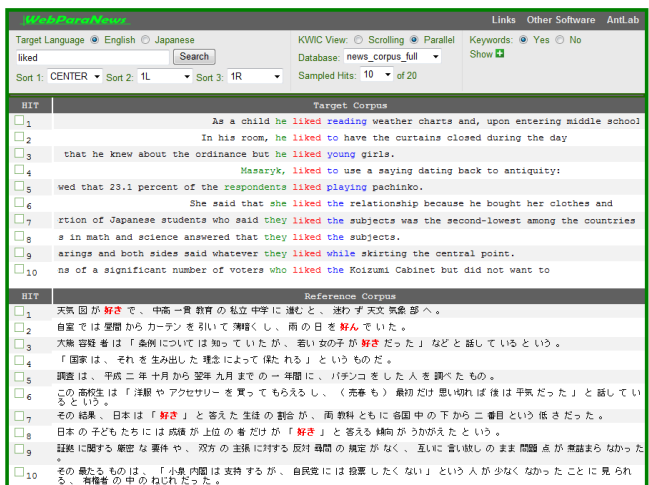


図 5 WebParaNews の画面例

また、ダウンロード可能な 2 言語検索ツール AntPConc (図 6) も開発が進行中である。これらの 2 言語検索ツールの開発は、今後、多様な言語に応用可能であり、多言語 DDL の普及に貢献できることが期待される。

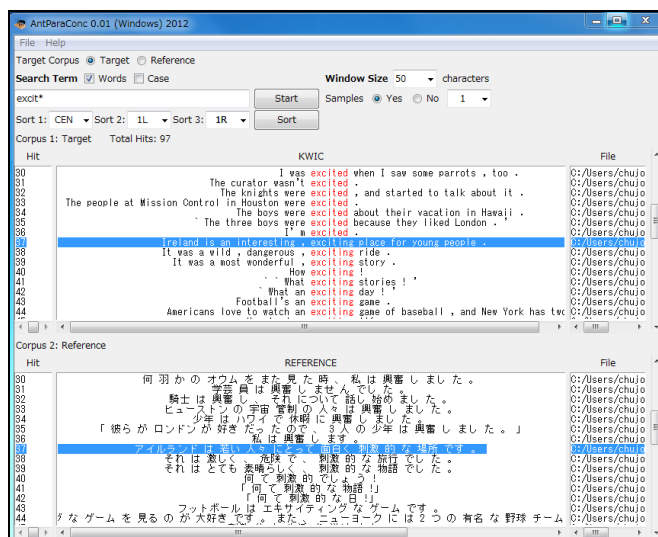


図 6 AntParaConc の画面例

一方、もう 1 つの課題であるコーパステキストの難易度等の問題は、言語教育におけるコーパスの直接利用の普及に避けて通れない問題であり、自然で平易なパラレルコーパスを構築していくことが直近の課題といえる^[20]。

今後は、こうした問題を 1 つずつ解決して実践を続け、言語教育におけるコーパスの直接利用の普及に努めたいと考える。

謝辞：本研究の一部は平成 21-24 年度科学研究費補助金 基盤研究（B）（課題番号 21320107 研究代表者中條清美）を受けて行われました。

文 献

- [1] M. Davies & D. Gardner, *A Frequency Dictionary of Contemporary American English: Word Sketches, Collocates, and Thematic Lists*, London and New York, Routledge, 2010.
- [2] 大学英語教育学会基本語改訂委員会, 「JACET List of 8000 Basic Words」, 2003.
- [3] ALC, Standard Vocabulary List 12000, http://www.alc.co.jp/goi/PW_top_all.htm
- [4] K. Chujo, “Measuring vocabulary levels of English textbooks and tests using a BNC lemmatized high frequency word list,” in J. Nakamura, N. Inoue, & T. Tabata (Eds.): *English Corpora under Japanese Eyes*, pp. 231-249, Amsterdam: Rodopi, 2004.
- [5] 中條清美・竹蓋順子・高橋秀夫・竹蓋幸生, “語彙力と実用コミュニケーション能力の関係,” *Language Education & Technology*, No. 39, pp. 105-115, 2002.
- [6] 中條清美・西垣知佳子・長谷川修治・内山将夫, “「ゆとり教育」時代の高校教科書語彙を考えるー1980 年代と 2000 年代の高校英語教科書語彙の比較分析からの考察ー,” *英語コーパス研究*, 第 15 号, pp. 57-79, 2008.
- [7] 中條清美・西垣知佳子・吉森智大・西岡菜穂子, “小, 中, 高一貫型英語語彙シラバス開発のための基礎研究,” *Language Education & Technology*, No. 44, pp. 23-42, 2007.
- [8] 中條清美・西垣知佳子, “小学校『英語ノート』の語彙分析,” *英語コーパス研究*, 第 17 号, pp. 115-126, 2010.
- [9] 小池生夫, “第二言語習得研究を基盤とする小, 中, 高, 大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究,” 平成 16 年度～平成 19 年度科学研究費補助金（基盤研究（A））報告書, 2008.
- [10] 長谷川修治・中條清美・西垣知佳子, “中高英語教科書語彙から見た大学入試英語問題語彙の難易度,” *日本実用英語学会論叢*, 第 17 巻, pp. 45-53, 2011.
- [11] 中條清美・牛田貴啓・山崎淳史・M. ジナング・内堀朝子・西垣知佳子, “ビジュアルベリックによる TOEIC 用語彙力養成ソフトウェアの試作Ⅲ,” *日本大学生産工学部研究報告 B*, 第 37 巻, pp. 29-43, 2004.
- [12] K. Oghigian & K. Chujo, “Corpus informed writing for science and engineering,” *Journal of the College of Industrial Technology, Nihon University*, Vol. 45 (in press).
- [13] M. Utiyama & H. Isahara, “Reliable measures for aligning Japanese-English news articles and sentences,” *Proceedings of the 41st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, pp. 72-79, 2003.
- [14] A. Uchibori, K. Chujo & S. Hasegawa, “Toward better grammar instruction: Bridging the gap between high school textbooks and TOEIC,” *The Asian EFL Journal*, 8(2), pp. 228-253, 2006.
- [15] K. Oghigian & K. Chujo, “An effective way to use corpus exercises to learn grammar basics in English,” *Language Education in Asia*, Vol. 1, pp. 200-214, 2010.
- [16] L. Anthony, K. Chujo & K. Oghigian, “A novel, web-based, parallel concordancer for use in the ESL/EFL classroom,” in J. Newman, H. Baayen & S. Rice (Eds.): *Corpus-based Studies in Language Use, Language Learning, and Language Documentation*, Amsterdam/New York: Rodopi Press, pp. 123-138, 2011.
- [17] K. Chujo, L. Anthony & K. Oghigian, “Blended computer-based and paper-based DDL using a parallel web-based concordancer,” *AACL 2011*, University of Georgia, 10/7/2011.
- [18] 西垣知佳子・天野孝太郎・吉森智大・中條清美, “中・高生のためのコンコーダンス・ラインを利用したデータ駆動型英語学習教材の開発の試み,” *千葉大学教育学部研究紀要*, 第 59 巻, pp. 235-240, 2011.
- [19] 田辺和子・中條清美, “日英パラレルコーパスを利用した DDL 教材開発,” *日本女子大学文学部紀要*, 第 60 号, pp. 1-20, 2011.
- [20] 中條清美・赤瀬川史朗・西垣知佳子・横田賢司・長谷川修治, “LagoWordProfiler による英語 Graded Reader Corpus の Collocation/Colligation 頻度分析,” *日本大学生産工学部研究報告 B*, 第 45 巻 (in press).

日本人英語学習者の構造的曖昧文処理における初分析保持の影響

中村 智栄¹ 新井 学² 原田 康也³

¹ 慶應義塾大学理工学研究科／日本学術振興会 〒223-0061 神奈川県横浜市港北区日吉 3-14-1

² 東京大学／日本学術振興会 〒153-0041 東京都目黒区駒場 3-8-1

³ 早稲田大学法学学術院 〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

E-mail: ¹ arumakan@nak.ics.keio.ac.jp, ² m-arai@phiz.c.u-tokyo.ac.jp, ³ harada@waseda.jp

概要 本研究では、日本人の英語文処理の過程を検証するため、構造的曖昧文(ガーデンパス文)を用いた自己ペースリーディング法により統語的プライミングの影響を調べる実験を行った。実験では、従属節内の動詞が他動詞と自動詞両方の構造で用いられる動詞である条件(e.g., investigate; optionally transitive verb 条件)と、自動詞としてのみ使われる動詞である条件(e.g., complain; intransitive verb 条件)いずれかの文を提示し、文の構造的曖昧性が解消されるリージョンにおける読み時間を分析した。本実験の結果から、先行して読んだ文(プライム文)が intransitive verb 条件の場合は、その後に読む文(ターゲット文)において構造的曖昧性の影響が見られないのに対し、プライム文が optionally transitive verb 条件の場合は、ターゲット文を読む際に影響を与えることが示された。このことから、プライム文を読む際に初分析の段階で起こった文理解(他動詞構文)の文型が、再分析の際に誤りであることが判明するにも関わらず活性化されたまま残り、ターゲット文を読む際の処理に影響を与えるということが示された。

The Influence of the Initial Misanalysis in the Processing of Ambiguous Sentences by L2 learners of English

Chie NAKAMURA¹ Manabu ARAI² and Yasunari HARADA²

¹ Keio University / JSPS 3-14-1 Hiyoshi, Kouhoku-ku, Yokohama-shi, Kawagawa 223-0061 Japan

² University of Tokyo / JSPS 3-8-1 Komaba, Meguro-ku, Tokyo 153-0041 Japan

³ Waseda University 1-6-1 Nishi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8050 Japan

E-mail: ¹ arumakan@nak.ics.keio.ac.jp, ² m-arai@phiz.c.u-tokyo.ac.jp, ³ harada@waseda.jp

Abstract We conducted a self-paced reading experiment to examine syntactic priming in comprehension with structurally ambiguous sentences. The results showed that participants read the post-verbal region faster following ambiguous prime sentences than following unambiguous counterparts, reflecting the priming of the transitive structure, only when the prime sentence contained an optionally transitive verb but not when it did an intransitive verb. This study showed the evidence for structural priming from the initial misanalysis only when the analysis was syntactically licensed. Finally, the finding of lexical dependence of priming suggests that the syntactic representation for the initial analysis in L2 learners is also associated with the verb.

1. はじめに

1.1. ガーデンパス文と初分析理解保持現象

人間が文理解を行う際に、様々な種類の言語情報をどのように処理しているのかを明らかにするため、数多くの手法を用いた実験研究が行われている。中でも文処理におけるオンラインの処理を対象とする実験手法は、言語刺激に対する反応時間の計測や読み活動中の眼球運動の測定などにより、漸次的に行われる言語処理過程を分析する上で非常に効果的な手法であると言える。このようなオンライン処理測定手法を用いて最も多く利用される文型の一つに、ガーデンパス文があ

る。ガーデンパス文とは、部分的に複数の構文理解が可能な文を読み進める過程において、一時的に誤った解釈に導かれる文のことを指す[8]。例えば、*While the man hunted the deer ran into the woods.*のような文を処理する際、読み手は通常、動詞 *hunted* に続く名詞句 *the deer* を動詞の直接目的語として解釈する (i.e., *the man hunted the deer.*)。しかし、その後の動詞 *ran* を見た時点でこの解釈に矛盾が生じ、読み手は文構造の再分析を強いられ、最終的に *the deer* を主語とする従属節の文型としての再解釈が行われる。こうしたガーデンパス文を用いた研究において、Christianson, Hollingworth,

中村 智栄 新井 学 原田 康也, “日本人英語学習者の構造的曖昧文処理における初分析保持の影響,”

日本英語教育学会第 42 回年次研究集会論文集, pp. 53-56,

日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2013 年 3 月 31 日.

This proceedings compilation published by the Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University.

Copyright © 2012 by Chie NAKAMURA Manabu ARAI and Yasunari HARADA

All rights reserved.

Halliwell, and Ferreira (2001)は、ガーデンパス文のような構造的に複雑な文を理解する際には、たとえ再分析により文の再解釈が完了した後でも、読み手は最初の間違った初分析理解を保持したままであるという初分析理解保持の現象(*good-enough representation*)を報告している。Christianson et al. (2001)の研究では、(1a)のような一時的な構造的曖昧性を伴う文と、(1b)のように構造的曖昧性を伴わない文のいずれかを提示した後に、(2)のような誤った初分析理解に対する質問を行った。

(1a) *While Anna dressed the baby played in the crib.*

(1b) *While Anna dressed, the baby played in the crib.*

(2) *Did Anna dress the baby?*

結果として、実験参加者が(2)の質問に対して誤って *yes* と回答する割合が、(1b)を読んだ後よりも(1a)を読んだ後のほうが有意に高いことが示され、このことにより、人間が一時的曖昧性を伴う文を処理する際には、たとえ文構造の再分析が完了した後でも初分析の理解を完全に棄却しているとは限らないということから、“complete”ではない、“good-enough”な文理解が行われているという可能性が示された。

1.2. 統語的プライミングを用いた研究

統語的プライミングとは、先行する文の文型が後続の文処理に影響を与えるという現象である[1][4]。例えば、Arai, Van Gompel, and Scheepers (2007)は、二重目的語構文(i.e., double object dative structure)と前置詞付き目的語構文(i.e., prepositional object dative structure)のいずれかの条件の文を先行する文(プライム文)として実験参加者に呈示した後、実験参加者が次に続く文(ターゲット文)の文構造をどのように予測するかについて視覚世界パラダイムを用いた眼球運動計測手法を用いた実験を行った。結果として、実験参加者は直前に呈示された文と同じ統語構造を予測するという結果が示され、先行する文の統語構造が後に続く文の理解に影響を与えることが明らかとなっている。

Van Gompel, Pickering, Pearson, and Jacob (2006)はこの統語的プライミングの手法を用い、初分析の理解時に活性化された構造分析が次に算出する文の文型に影響を与えるかどうかに関する研究を行った。彼らの実験では、構造的曖昧性を伴うプライム文(3a)と、動詞の後のカンマによって構造的曖昧性が解消されているプライム文(3b)のいずれかを提示後、(4)のような未完成文を完成させる課題を参加者に行わせることで、完成された文の文型に対するプライム文の影響を分析し

た。

(3a) *While the man was visiting the children played outside.*

(3b) *While the man was visiting, the children played outside.*

(4) *When the doctor was visiti....*

結果として、構造的曖昧性を伴う(3a)の文型をプライム文として読んだ後のほうが、構造的曖昧性を伴わない(3b)の文を読んだ後に比べ、他動詞文を算出する割合が高いことが示された。この結果からは、初分析の段階で行った文理解の文型が、再分析の際に誤りであることが判明するにも関わらず、活性化されたまま次の文処理に影響を及ぼすということが示されている。

1.3. 本研究の位置づけ

本研究では、日本人英語学習者が一時的曖昧性を伴う英語文を理解する際にも、英語母語話者で観測されているような初分析理解保持の現象が見られるかを検証することを目的とする。もしも日本人英語学習者が英語母語話者と似た統語処理プロセスにより文理解を行っているのであれば、英語母語話者と類似した結果が見られるはずである。しかしながら、先行研究において、母語話者とL2学習者では一時的曖昧性を伴う文理解において動詞情報の影響が異なるという結果が報告されており[7][9]、その場合には、一時的曖昧性を読んだ後の初分析理解保持の影響についても、日本人英語学習者は英語母語話者とは異なる反応を見せる可能性が考えられる。

2. 方法

2.1. 実験参加者

日本語を母語とする大学生45人が実験に参加した。実験参加者の英語力の指標としてVersant English Test (Downey, Farhady, Present-Thomas, Suzuki & Van Moere, 2008)の結果を用いた。Versant English Testにおける被験者全体の平均は37.05 (Min. = 20, Max. = 53, SD = 7.07)であった¹。

2.2. 課題

スペースバーを押すごとにディスプレイ上に刺激文が単語ごとに順次提示され、実験参加者のペースでスペースバーを押しながら文を読み進める移動窓式自己ペ

¹ヨーロッパ言語共通参考枠(CEFR)で設定されている英語力の到達度レベルによれば、本実験に参加した被験者の英語力は初級から中級に分布する。

ースリーディング法(moving window self-paced reading paradigm)を用いて実験を行った (図 1) .

It -----
----- was -----
----- the -----
----- final -----
----- performance -----
----- and -----
----- the -----
----- singer -----
----- was -----
----- amazing. -----

図 1. 移動窓式自己ペースリーディング法の提示例

2.3. 刺激文

プライム文には、基本的に自動詞としてのみ使われる動詞 (Intransitive verb), 自動詞としても他動詞としても使えるが、一般的に他動詞として使われる頻度が高い動詞 (Optionally transitive verb) の 2 条件に加え、動詞の後のカンマにより文の構造的曖昧性が解消されている with comma 条件と、動詞の後にカンマがないことで文に一時的曖昧性が伴う without comma 条件のいずれかが含まれる 2×2 デザインによる 24 アイテムのプライム文が用意された(5a-5d). プライム文の提示には、ラテンスクエアデザインにより 4 つのリストが作成され、1 つのリスト内では各アイテムにおける 4 つの条件のうち 1 条件のみが提示された。プライム文を読んだ後に続けて呈示されるターゲット文では、プライム文で用いられた動詞と同様の Intransitive, Optionally transitive いずれかの動詞を含む文が、常に動詞の後にカンマを伴わない without comma 条件で呈示された(6a, 6b). プライム文とターゲット文をセットとした 24 組の実験アイテムに加え、36 文のフィラーが加えられた。実験参加者は本試行に先立って 4 つの練習を行った。

(5a) Intransitive verb + without comma 条件

When the secretary complained the businessman wrote a letter to the boss.

(5b) Intransitive verb + with comma 条件

When the secretary complained, the businessman wrote a letter to the boss.

(5c) Optionally transitive verb + without comma 条件

When the secretary investigated the businessman wrote a letter to the boss.

(5d) Optionally transitive verb + with comma 条件

When the secretary investigated, the businessman wrote a letter to the boss.

(6a) Intransitive verb 条件 (ターゲット文)

When the analyst complained the lawyer sent the message from the office.

(6b) Optionally transitive verb 条件 (ターゲット文)

When the analyst investigated the lawyer sent the message from the office.

2.4. 手続き

実験プログラムは E-prime 2.0 (Psychology software tools, Inc.)を用いて作成された。実験参加者はデスクトップ PC のモニターの前に座って実験を行った。実験全体の所要時間は約 20 分であった。

3. 結果

3.1. 読み時間

本研究内の実験データは全て、線形混合効果 (linear mixed effects: LME)モデルにより解析した。LME モデルとは、調査協力者とアイテムをランダム要因とみなし、それらのランダム効果を踏まえた上で検討したい要因 (固定要因) の効果が有意であるかを分析する手法である[2][3]。ターゲット文において、最初に出現する動詞に続く名詞句のリージョン(i.e., *the lawyer*)の読み時間が、先行して読んだプライム文の条件によってどのように異なるかを分析した。被験者間の読み速度の個人差を排除するため、各被験者内の読み時間において標準偏差 2.5 以上もしくは標準偏差 2.5 以下の読み時間は切り捨て値で置換された[10]。分析では、ランダム要因として被験者と実験アイテムを、固定要因として Prime Verb Type(プライム文の動詞が intransitive verb か optionally transitive verb か), Prime Ambiguity(プライム文の動詞の後にカンマがあるかないか)が加えられた。

図 2 は、ターゲット文で文における動詞直後の名詞句(i.e., *the lawyer*)の読み時間の平均を、プライム文の条件別に示したグラフである。以下、このリージョンにおける読み時間の分析結果を報告する。

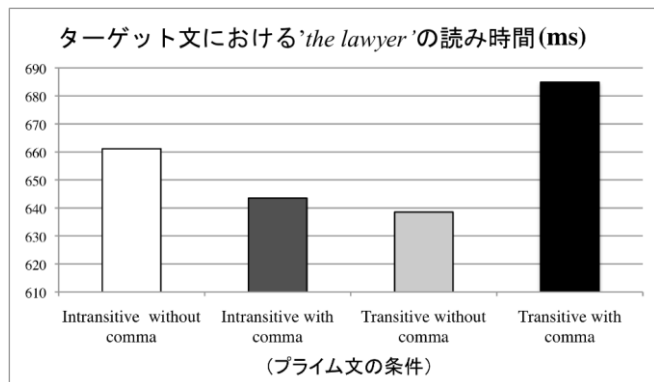


図 2. 動詞直後の名詞句における条件ごとの読み時間

ターゲット文の動詞直後の名詞句の読み時間において、Prime Verb Type と Prime Ambiguity の交互作用 ($\beta = 68.67$, $t = 2.26$, $p < 0.05$)が見られた。追加分析の結果、プライム文の動詞が Intransitive の時は、ターゲット文の読み時間において Prime Ambiguity の主効果が見られない ($t < 1$)のに対し、プライム文の動詞が Optionally transitive の時は、ターゲット文の読み時間において Prime Ambiguity の影響が見られ ($\beta = 31.48$, $t = 2.46$, $p < 0.05$)、プライム文で動詞の後にカンマがない条件を読んだ後のほうが、カンマがある条件を読んだ時に比べて有意に読み時間が短いこと示され、読み手が動詞直後の名詞句を動詞の直接目的語として解釈している可能性が示された。この結果からは、直前に読んだ文の動詞が自動詞であった場合は、その後に読む文において構造的曖昧性の影響が見られないのに対し、直前に読んだ文の動詞が一般的に他動詞として使われる動詞であった場合は、構造的曖昧性を伴う条件を読んでいる際に初分析の段階で起こった文理解(他動詞構文)の文型が、再分析の際に誤りであることが判明するにも関わらず活性化されたまま残り、次に読む文の統語処理に影響を与えたということが示された。

4. 考察

実験の結果、プライム文の動詞がカンマなしの optionally transitive verb の時のみ、ターゲット文における動詞直後の名詞句の読み時間が速いということが示された。それに対し、プライム文の動詞が自動詞の時はそのような影響は見られなかった。このことは、先行する文における動詞がカンマのない optionally transitive verb の時のみ他動詞構造の理解が活性化され、結果的に後続のターゲット文の理解に影響を与えたが、プライム文の動詞が自動詞の時には動詞に続く語を直接目的語として分析しようとする誤った文理解が行われなため、後続の文を読む際にも影響を与えなかったと考えられる。このことは、日本人英語学習者が構造的曖昧文を理解する際に、一般的に他動詞と

して使われる頻度の高い動詞では後続の語を動詞の直接目的語として分析する一方、自動詞として使われる動詞を含む文を読む際には後続の語を動詞の直接目的語とせず、従属節の主語として解釈していることを示唆している。統語的プライミングの手法を用いた本研究の結果により、日本人英語学習者が英語文を理解する際に動詞の下位範疇情報を用いて効率的な文理解を行っている可能性が示された。

文 献

- [1] Arai, M., van Gompel, R. P. G., & Scheepers, C. (2007). Priming ditransitive structures in comprehension. *Cognitive Psychology*, 54, 218-250.
- [2] Baayen, R. H. (2008). *Analyzing linguistic data: a practical introduction to statistics using R*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [3] Baayen, R. H., Davidson, D. J., & Bates, D. M. (2008). Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects and items. *Journal of Memory and Language*, 59, 390-412.
- [4] Bock, K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18, 355-387.
- [5] Christianson, K., Hollingworth, A., Halliwell, J., & Ferreira, F. (2001). Thematic roles assigned along the garden path linger. *Cognitive Psychology*, 42, 368-407.
- [6] Downey, R., Farhady, H., Present-Thomas, H., Suzuki, M., & Van Moere, A. (2008). Evaluation of the usefulness of the Versant for English Test: A response. *Language Assessment Quarterly*, 5, 160-167.
- [7] Felser, C., Roberts, L., Marinis, T., & Gross, R. (2003). The processing of ambiguous sentences by first and second language learners of English. *Applied Psycholinguistics*, 24, 453-489.
- [8] Frazier, L., & Rayner, K. (1982). Making and correcting errors during sentence comprehension: Eye movements in the analysis of structurally ambiguous sentences. *Cognitive Psychology*, 14, 178-210.
- [9] Nakamura, C., Arai, M., & Harada, Y. (In press). The use of verb subcategorization information in processing garden-path sentences: A comparative study on native speakers and Japanese EFL learners. *Studies in Language Sciences: Journal of the Japanese Society for Language Sciences*.
- [10] Sturt, P., M. J. Pickering, & Crocker, M.W. (1999). Structural change and reanalysis difficulty in language comprehension. *Journal of Memory and Language*, 40, 136-150.
- [11] Van Gompel, R.P.G., Pickering M.J., Pearson, J., & Jacob, G. (2006). The activation of inappropriate analyses in garden-path sentences: Evidence from structural priming. *Journal of Memory and Language*, 55, 335-362.

英語学習におけるリスナーシップ*

難波 彩子

岡山大学言語教育センター

〒700-8530 岡山市北区津島中 2-1-1

E-mail: anamba@okayama-u.ac.jp

あらまし 本稿は会話の相互構築に向けた聞き手の貢献, 「リスナーシップ」が日本人大学生に対する英語教育でどのように応用することが可能であるかについて検討する. 具体的には (1) 談話分析を通して, リスナーシップを英語学習にどのように役立てることができるか, (2) リスナーシップは日本語話者のコミュニケーションスタイルとどのように関連するのか, (3) リスナーシップは, 英語で他のクラスメイトとコミュニケーションを図ることに対する学習者の意欲に関してどのように貢献することができるか, 以上3点について調査を行う. これらの問いに答えるために, 日本人大学生を対象とした英語授業におけるスピーキング活動, 特にグループによる英語発表に焦点を置き, 談話分析を用いながら上記の点に関して明らかにする. さらに, 学習者同士がグループ活動を通して協働しながら学びあう協働学習の意義についても考察する.

キーワード リスナーシップ, 英語学習, 談話分析, コミュニケーションスタイル, 協働学習

Listenership in English Learning

Ayako NAMBA

Language Education Center, Okayama University

2-1-1, Tsushima Naka, Kita-ku, Okayama 700-8530 Japan

E-mail: anamba@okayama-u.ac.jp

Abstract This paper aims to explore how listener contributions to co-productions of conversation, called “listenership,” can be applied to English education for Japanese college students. I examine the following three research questions: (1) how listenership can be related to English learning drawing on discourse analysis; (2) how communication styles of Japanese native speakers can be connected to listenership; and (3) how listenership can play a role in the learners getting confidence for communicating with others in English. To answer them, I consider actual contributions of listenership by focusing on speaking activities in my English classes, in particular, English presentations through group projects. Lastly, based on such observations, I will discuss a significant role of cooperative learning between students towards developing the learners’ communication skills in society.

Keyword Listenership, English Learning, Discourse Analysis, Communication Style, Cooperative Learning

1. はじめに

スムーズなコミュニケーションの成立には, 話し手だけではなく, 聞き手の果たす貢献, 「リスナーシップ」¹が大きく影響する. 近年の談話分析を用いた言語研究では, 談話における話し手の言語・非言語行動だけではなく, 聞き手の言語・

非言語行動に関する研究²が行われてきている. 日本語の相槌やうなずきの研究成果 (Kita and Ide, 2007ab; Maynard, 1986; 1987; 1990) から, 日本人のコミュニケーションでは, リスナーシップの役割が大きく影響している. このような背景と大学生の英語教育を関連付けると, 日本人

¹ [12]を参照.

² [1][2][10][12][14]を参照.

大学生がコミュニケーション力の養成を主眼に置いた英語学習に積極的に取り組むためには、授業内の活動の中で聞き手の役割、すなわちリスナーシップについて考慮することも必要である。

これらの背景を踏まえ、本稿ではリスナーシップと英語教育の接点を探るために、

- (1) 談話分析を通して、リスナーシップを英語学習にどのように役立てることができるか
- (2) リスナーシップは日本語話者のコミュニケーションスタイルとどのように関連するのか
- (3) リスナーシップは、英語で他のクラスメイトとのコミュニケーションを図ることに対する学習者の意欲について、どのように貢献することができるか

以上の3点について検討する。これらの調査について、本稿では、談話分析におけるリスナーシップや日本語話者の会話スタイルについての先行研究を関連付けながら、筆者が担当した大学での英語授業におけるスピーキング活動、特にグループによる英語の発表に焦点を置き、リスナーシップが学習者同士による協働学習の中で果たされる役割について考察する。

2. リスナーシップについて

従来のインタラクション研究は、聞き手よりも話し手に焦点を置かれる傾向にあった (i.e. Austin, 1962). そのような傾向の中で、Goodwin (1986: 206)では、スピーチ・アクト理論をはじめとするコミュニケーション理論の多くは話し手を主体にした理論であるため、会話インターアクションの中での聞き手の振舞、そして聞き手が果たす貢献をきちんと扱ってはいないと指摘している。こうした聞き手の重要性について、Tannen (1989: 12)が、『『聞くこと』は、受動的なものではなく、実はアクティブなものである。』と指摘するように、会話の中で実際に聞き手がどのようにアクティブな役割を果たしているかを検討していくことが求められている (Goffman, 1981; Goodwin, 1986; Gardner, 2001)。

次に、聞き手の役割はそれぞれの状況や会話のコンテキストで変化していくが、Goffman (1981)は聞き手は、「立ち聞きする人」(“overhearer”), 「承認されている人」(“ratified participant”), 「話し手から承認され、注意が向けられている人」(“ratified and addressed participant”)の3種類があると指摘している。このことから、本研究が扱うインターアクションでは聞き手を第3番目のタイプとして想定する。

さらに、会話は話し手と聞き手との相互行為によっ

て産出される (i.e. “joint action”³)。この相互産出の中に聞き手の役割が組み込まれており、リスナーシップはこの役割から見出されていくと考えられる。このことから、本研究ではリスナーシップを、「会話の相互産出の中で見出される、話し手により承認され、注意を向けられた、言葉を発してはいないが、会話に参加している者の貢献」(Namba, 2011)と定義する。

3. 日本語話者の会話スタイルにおけるリスナーシップ

上記のリスナーシップの概念を踏まえた上で、日本語話者の会話スタイルがどのようにリスナーシップと関わるのかについて、先行研究を通して考えたい。

Yamada (1997: 38)は、日本語コミュニケーションの基本的な特徴として、聞き手が果たす役割の重要性について述べ(“the listener-based mode”), 日本語話者の文化や社会規範(例「曖昧さ」、「思いやり」、「和」、「ウチ・ソト」、「あまえ」)に由来すると指摘している。このような文化的及び社会的規範の影響を受けながら、日本語話者間のコミュニケーションでは、聞き手の豊富な言語・非言語行動が見られる。その一つとして、Yamada (1997: 37) で取り上げられている「察し」は、聞き手による主体的な働きかけを要するリスナーシップを示す行動として位置づけられるだろう。このような「察し」を含め、聞き手の役割が日本語話者の日常的なコミュニケーションの構築に重要な役割を果たしている (i.e. Yamada, 1997 では日本語コミュニケーションを“Listener Talk”と名付けている)。

4. リスナーシップと英語教育の接点

上記に述べたリスナーシップは、談話分析の視点から大学での英語授業においても応用することが可能である。ここでは、初めに談話分析と英語教育について触れ、それを踏まえてリスナーシップと英語授業について考える。

大学における英語授業、特にスピーキングの指導では、談話分析で扱われる視点が大きく関わる。Trappes-Lomax (2004: 155)は、談話分析を英語教育に応用していくことの重要性を述べており、スピーキング力の向上に向けて、会話の構造や会話の予測性(例 会話の始め方や終わり方など)、そして様々な談話のジャンルの区別(例 カジュアルな日常会話、お店の接客などを通してやりとりなど)、様々な会話の規則の区別(例 誘い、申し出、褒め、謝罪に対する返答など)の理解を深める英語指導が必要とされていることを指摘し

³ [11]を参照。

ている。これらの点に加えて、会話参加者同士の人間関係を考慮した言語使用についての指導も、実践的なコミュニケーション力を養うために求められる。

実際のインターアクションを踏まえたスピーキング力の養成に向けて、談話の多層的な特性とより大きな社会的構造を扱った授業活動を考慮することが必要である。以下では、その詳細について説明する。

(1) マイクロレベル

質問・応答練習(話し手の発言に対する聞き手の反応)

(2) メゾレベル

- ・ 発表全体の談話構造
- ・ オーディエンスの反応と質疑応答
- ・ ストーリーテリング(談話構造)
- ・ 聞き手の反応

(3) マクロレベル

- ・ 会話参加者同士の関係

教師・学生、学生同士、先輩・後輩、初対面・知り合い

(1)のマイクロレベルでは、聞き手が話し手の発言に対して反応を示したり、相手の質問に対して応答する細やかな練習を行うことによって、会話の相互構築を目指すものである。

(2)のメゾレベルでは、口頭発表の談話構造に対して、オーディエンスの反応はどのように埋め込まれるのかについて考慮する。例えば、発表中のオーディエンスの反応は頷きや笑いなどの反応が主に見られるが、発表後の質疑応答で、(1)のマイクロレベルの質問・応答を交えた積極的なやりとりが期待される。さらに、話し手の過去の経験などについて語るストーリーテリングやジョークを語るジョークテリング(Sacks, 1974)の談話構造において、語りの最中の聞き手の主な反応としては、頷き、相槌、繰り返しなどが見られるが、語りのクライマックスやパンチラインでは、聞き手の笑い、評価、質問などの反応や応答を含めた話し手と聞き手の活動的なやりとりが予想される。⁴ マクロな談話構造の中に、マイクロレベルの様々な聞き手の応答パターンが埋め込まれ、どのタイミングでオーディエンスまたは聞き手は反応し、またどのような応じ方を行うべきかについて、実際のやりとりや発表経験の中で、学習者は他のクラスメイトとの協働作業を通じ

⁴ ただし、ジョークテリング(Sacks, 1974)の談話構造は主に英語にもとづいた分析のため、日本と欧米圏では語りの中で期待される反応は異なることが予想される。語りの最中に肯定的反応を示すのは日本において好まれるのであって、欧米では語りの中での反応は何らかの否定的な意味合いに解釈される可能性がある。

て身につけていくことが可能である。

(3)のマクロレベルでは、(1)(2)の両レベルを踏まえた上でさらに会話参加者同士の関係を考慮することが重要視される。例えば、発表者に対して、オーディエンスとして教師が質問をする場合もあれば、発表者とオーディエンスがクラスメイト同士の場合もある。また、小グループでストーリーテリングを行った場合、初対面同士、またはよく気の知れた仲間同士によって、聞き手の応答や反応の仕方も様々であることが予想され、相手に配慮をした言語使用が求められる。

実際の授業内のコミュニケーションは、上記3つのレベルの談話と社会構造が複雑に入り組んでいる。また、このような複雑な構造と共に、会話の相互構築にはリスナーシップが密接に関わっていることも明らかである。実際、現実のコミュニケーションはこうした複雑な構造が入り組んでおり、言わば現実のコミュニケーションを考慮した、実践的なコミュニケーション力が養われるような授業活動を行う必要があるだろう。

5. 大学英語授業

上記の点をもとに、筆者が担当したスピーキング活動を重点に置いた英語授業について、リスナーシップの関わりから考察する。

担当した授業は法学部 1 年生(2 クラス)と 2 年生(1 クラス)の英語授業(2010 年 4 月~2011 年 1 月末)で、詳細は以下のとおりである。

English Bridge/Gate(1 年生必修)

- A クラス(23 名)

- B クラス(15 名)

English Theme (2 年生選択必修)

- C クラス(前期: 15 名、後期: 33 名)

1 年生の English Bridge は前期の授業で、英語の 4 技能の熟達を目指しながらも、主にスピーキングとリスニング力の強化を目標とする。後期の English Gate では、徐々にライティングとリーディングの強化に移行する。1 年生の英語学習をもとにして、2 年生の English Theme では英語の 4 技能の総合的な養成を行う。

筆者が担当した上記のクラスでの授業活動は以下のとおりである。

English Bridge/Gate

- 小グループ発表・議論、個人発表

- グループプロジェクト(リサーチ→パワーポイント発表→エッセイ提出)

- エッセイ作成練習(パラグラフ・エッセイライティング、ピアレビュー)

- CNN ニュース英語のディクテーションと語彙クイズ(前期・後期それぞれ4回ずつ)
- リスニング(BBC/CNN, 映画)

English Theme

- グループ発表・議論(パワーポイント発表)
 - ニューステキストを用いて内容の紹介とリサーチ
 - グループプロジェクト(パワーポイント発表)
- 外国を一ヶ国選び、その国に関して興味のあるトピック(文化的または歴史的な視点を含めたもの)をグループで調査し、発表する。その発表を基に、学期末に各学生は1000字以上の論文を提出する。
- エッセイ作成練習(パラグラフ・エッセイライティング, 引用方法, ピアレビュー)
 - 小グループ発表・議論
 - リスニング(BBC/CNN, 映画)

1年生の English Bridge/Gate では、各学期末にグループによる発表「プロジェクト発表」を行い、発表後各自が発表内容をもとにして500字程度のエッセイを書く。一方、2年生の English Theme では各学期2回ずつグループによる発表または個人発表を行う。2回の発表のうち、1回目はニューステキストのトピックを用いてニュースの内容とグループ内の調査の発表を行う「テキスト発表」とし、2回目は外国に関する好きなトピックについて調査を行い、発表を行う「プロジェクト発表」とする。発表後は1年生同様、発表内容をもとにして1000字以上のエッセイを作成する。ただし、2年生のエッセイライティングでは引用方法と参考文献の提示の仕方について重点を置きながら、アカデミックライティングに結び付けてエッセイを仕上げるように奨励している。

次に、授業内の発表の手順について、1年生が行う「プロジェクト発表」と2年生が行う各学期2回の発表「テキスト発表」と「プロジェクト発表」の詳細は以下の通りである。

English Bridge/Gate

- プロジェクト発表
- 発表までの準備時間 (リサーチ): 2ヶ月
発表時間: 10分~15分, 質疑応答: 5~10分
司会進行: 発表グループ以外のグループによる交代制
評価表の記入と提出: オーディエンス(各発表者の評価)と発表者(自分の発表の評価)

English Theme

- テキスト発表

トピック: 各グループがニューステキストより1つ選択

ディスカッションポイント: 2点の準備

発表までの準備時間: 1~2週間

- プロジェクト発表

トピック: 自由または外国における文化的または歴史的な視点を含むもの

ディスカッションポイント: 2点準備

発表までの準備時間: 2~3週間

発表時間: 10分~15分, 質疑応答: 5~10分

司会進行: 発表グループ以外のグループが交代制

評価表の記入と提出: オーディエンス (各発表者の評価と発表者(自分の発表の評価))

さらに、上記の「テキスト発表」「プロジェクト発表」の発表者の評価として、評価表を用いる。評価表の記入に関しては、オーディエンスは各発表者を評価し、発表者は発表後に自分の発表を振り返りながら、自己評価を行う。評価表は各授業で回収をし、筆者が全員の評価表をチェックした上で、翌週クラス全体に公開をする。特に発表者にはオーディエンスからの評価を参照し、次の発表に向けて参照することを目的としている。

評価表では、各オーディエンス(発表者)は次の4点、“Eye-Contact,” “Content Logic,” “Visual Aids,” “Voice Inflection” について、1~5の5段階評価で評価をする。5が最高点で1が最低点となる。また、具体的なコメントを記入する欄としては、“Good Points” 及び “Points to be Improved” において、英語で記入する。

次に、上記の発表に含まれるディスカッションポイントでは、各グループの発表で結論を述べた後、発表内容に関連づけた質問2点を、発表者らがオーディエンスに提示する。オーディエンスは4~5人からなるグループで席に座っているため、各質問に対して5分程度英語で話し合い、グループの代表者が話し合った内容をまとめ、クラス全体で議論を行う。

ディスカッションポイントについての話し合いを終えると、質疑応答に移る。質疑応答では、第一にオーディエンスの中で個人的に質問またはコメントがある場合を優先して行い、それらが無い場合は司会者が適当に1~2グループを指定する。指定されたグループは発表内容に関する質問または発表全体などの感想について述べ、発表を終了する。

履修者が残したこの授業評価表の記録にもとづいて、次節では授業実践の考察をする。

6. 考察

授業で行ったスピーキング活動の中で、特にグルー

プによる「テキスト発表」と「プロジェクト発表」に焦点を置き、評価表の結果と筆者による発表の観察を通して、どのようにリスナーシップが関連づけられるかについて検討する。さらに、グループで発表することやクラスメイトと一緒に英語学習に取り組むことの意義についても考える。なお、筆者による発表の観察は、各発表者のパフォーマンスだけではなく、発表中のオーディエンスの様子、そして発表後の発表者とオーディエンスによる質疑応答の様子を含める。

発表者の状況に関して観察した結果、発表者はオーディエンスの反応、ディスカッションポイントや質疑応答でのオーディエンスとのコミュニケーションに大きく影響される可能性があることが分かった。例えば、発表中にオーディエンスから大きな笑いが起これば、クラス全体の雰囲気も明るくなり、発表者は発表についての手応えや充実感を得ていたことが伺われた。またディスカッションポイントや質疑応答中に、オーディエンスから肯定的な反応が見られたり、活発なやりとりが行われた場合、発表者は発表に対して充実感を得やすいことが分かった。

しかしながら、このようなオーディエンス側からの活発な反応が常に得られるとは限らない。オーディエンスからのそのような反応を得るために、発表者側によるオーディエンスの働きかけの工夫も、発表の成功に大きく関わる。例えば、発表者側がディスカッションのリードを行ったり、ディスカッションポイントに対してヒントが提示された場合は、オーディエンスもそのディスカッションの方向性や目的を把握し、双方の間で活発な議論が行われていた。つまり、発表者側の働きかけによってオーディエンスの応じ方は柔軟に変化し、聞き手の応じ方や貢献が発表全体の成功に結びついていった。このように発表経験を通して、発表者は英語で話すことへの自信を得ることが可能である。聞き手からの貢献は、英語のスピーキング活動の中で大きな役割を果たし得ることがわかった。

さらに、英語のスピーキング活動に取り組む上で、クラスメイトと一緒に取り組んでいくことに対して実感を得ることも重要な点である。評価表を観察した結果、英語での発表に充実感を得たというコメントを残した学生の多くは、「クラスメイトから反応や笑いがあったことが嬉しかった。」、「グループメンバーと時間かけてトピックについて調査できたことが楽しかった。」、「自分たちの興味があることについて、クラスメイトの意見を聞くことができたり、意見を交換ができたことがよかった。」など、クラスメイトと一緒に取り組むことへの充実感について触れていた。

以上の点から、英語発表を通して、英語でコミュニケーションを図ることに対して、聞き手またはオーデ

ィエンスからの積極的な参加や反応は発表者にとって大きな励みとなっていることが分かった。同時に発表者もオーディエンスとのコミュニケーションを通して、聞き手やオーディエンスを意識した話し方やリードをする必要性について認識しており、英語発表の中でリスナーシップは重要な役割を果たしていることが観察された。次に、学習者が会話の中で聞き手の反応や積極的な参加について考慮する傾向は、日本語話者のコミュニケーションスタイルやアイデンティティ形成の特徴(e.g. “Listener Talk” (Yamada, 1997))と関連している可能性がある。さらに、学習者が残した評価を通して、グループで英語の発表に協力しながら取り組むことで、学習者はクラスメイトと一緒に課題を通じて英語に取り組む楽しみを見出し、そして友人作りや友情を深めていた。「コミュニケーション力の養成」は、いわゆる英語を話す能力の養成ではなく、他人と人間関係を創造し、深め、そして時には調整をする力を育むことであることを私たちは忘れてはならないだろう。グループの英語による発表活動を通して、学習者の社会的な力をサポートしていくことにつながるということが分かった。

7. まとめ

本稿では、談話分析を通して、英語教育におけるリスナーシップ研究の応用について検討した。具体的な検討事項は以下の3点であった。

- (1)リスナーシップをどのように英語教育に応用することが可能であるか
- (2)日本語話者の会話スタイルとリスナーシップはどのように関わるか
- (3)英語学習に対する充実感や自信の獲得にリスナーシップはいかにして貢献できるか

(1)では、リスナーシップはマイクロ・メゾレベルの談話構造とより大きなマクロレベルでの社会構造とが密接に関わりながら活発に機能しており、実践的なコミュニケーション力の育成に向けた英語学習においても、談話と社会が複雑に入り組んだ多層性を考慮することが重要であることを述べた。

(2)では、日本語話者を対象にした英語教育におけるリスナーシップとの関わりについて検討した結果、日本語話者の会話スタイルやアイデンティティが関連していることを指摘した。Yamada (1997: 38)が日本語のコミュニケーションにおける聞き手が果たす役割の重要性について述べているように(“Listener Talk”, “the listener-based mode”), この重要性は、学習者の日常のコミュニケーションスタイルやアイデンティティ形成

とも関わることを言及した。さらに、英語の授業内でも英語学習者のコミュニケーションの構築に、リスナーシップは大きな役割を果たしていることを指摘した。

(3)では、(2)における授業内のコミュニケーションとリスナーシップの関連性を具体的に探るために、筆者が担当した英語の授業内におけるスピーキング活動に焦点を置き、特にグループによる英語発表について考察した。その結果、発表者は英語発表を通して充実感や自信を得ていることや、オーディエンスが示すリスナーシップがこのことに少なからず影響をしていることが、授業評価や筆者の観察を通して分かった。会話の相互行為や、発表者からの発信に対する聞き手の反応が要であり、聞き手との円滑なやりとりを通して発表者は英語の取り組みに対して充実感や自信が得られるようになることを指摘した。さらに、クラスメイトと協力し、協働しながら英語に取り組む中で、学習者は他人への関わり方などコミュニケーションの図り方についても同時に学ぶことや、クラスメイトと一緒に取り組むことへの充実感を実感することが可能であることを述べた。

文 献

- [1] Kita, Sotaro, and Sachiko Ide, "Backchannels, nodding, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships," *Journal of Pragmatics*, 39(7), 1239-1241, 2007a.
- [2] Kita, Sotaro, and Sachiko Ide, "Nodding, aizuchi and final particles in Japanese conversation," *Journal of Pragmatics*, 39(7), 1242-1252, 2007b.
- [3] Maynard, Senko, "On backchannel behavior in Japanese and English casual conversation," *Linguistics*, 24, 1079-1108, 1986.
- [4] Maynard, Senko, "Interactional functions of a nonverbal sign: Head movement in Japanese dyadic casual conversation," *Journal of Pragmatics*, 11(5), 589-606, 1987.
- [5] Maynard, Senko, "Conversation management in contrast: Listener response in Japanese and American English," *Journal of Pragmatics*, 14, 397-412, 1990.
- [6] Austin, John, *How to do things with words*, Harvard University Press, Cambridge, 1962.
- [7] Goodwin, Charles, "Between and within: Alternative sequential treatments of continuers and assessments," *Human Studies*, 9, 205-217, 1986.
- [8] Tannen, Deborah, *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- [9] Goffman, Erving, *Forms of talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1981.
- [10] Gardner, Rod, *When listeners talk*, John Benjamins, Amsterdam, 2001.
- [11] Clark, Herbert, *Using language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- [12] Namba, Ayako, *Listenership in Japanese interaction: The contributions of laughter*, Doctoral dissertation, The University of Edinburgh, 2011.
- [13] Yamada, Haru, *Different games, different rules*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- [14] Trappes-Lomax, Hugh, "Discourse analysis," Davies, Alan and Catherine Elder (eds.), *The handbook of applied linguistics*, 133-164, Blackwell Publishing, Oxford, 2004.
- [15] Brown, Roger and Albert Gilman, The pronouns of power and solidarity, Sebeok, T. A. (ed.), *Style in language*, 253-276, MIT Press, MA, 1960.
- [16] Sacks, Harvey, An analysis of the course of a joke's telling in conversation, Bauman, Richard and Joel Sherzer (eds.), *Explorations in the ethnography of speaking*, 337-353, Cambridge University Press, Cambridge, 1974.

倫理的葛藤を内包する応答課題の意義 — 就活準備としての英語発表訓練 —¹

原田 康也¹

¹ 早稲田大学法学学術院 〒169-8050 東京都新宿西早稲田 1-6-1

E-mail: ¹harada@waseda.jp

概要 大学における英語教育の果たすべき役割として、筆者は「英語運用能力の向上」・「一般的学习能力の向上」・「一般的コミュニケーション能力の向上」の3点に整理できると考えている。筆者が早稲田大学法学部で担当する英語科目の授業では、1年次には英語運用能力の向上と一般的コミュニケーション能力の向上を主眼として、応答練習と文章作成を中心とした授業を実施し、読書習慣をつける意味も含めて多読練習を行い、一般的学习能力の向上に向けての訓練としている。2年次になると、グループ作業による文献調査と発表と文書作成を中心とする授業を行い、一般的学习能力の向上を主眼としつつ、英語運用能力の向上と一般的コミュニケーション能力の向上を図ることを目指している。3/4年次の選択クラスでは、その場で突然テーマや作業課題を決めてすぐに発表することで、予想外の事態への即応力を高める訓練を取り入れている。一年次の授業活動の中心である「応答練習」で用意する質問は、学年のはじめには自己紹介的な内容であるが、授業が進むにつれて、倫理的葛藤を内包する質問を増やし、学生の多くが日本語であってもすぐには答えられないと感じるような内容となっている。こうした倫理的葛藤を内包する質問に答えようとすることで、単にテキストを読んでその表面的理解から答えるのとは全く異なる心的活動と連動する言語使用経験を得ることができる。

The Importance of Being Earnest — Responding to questions that involve ethical dilemmas —

Yasunari HARADA¹

¹ Faculty of Law, Waseda University 1-6-1 Nishi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8050 Japan

E-mail: ¹harada@waseda.jp

Abstract The principal objectives of Japanese college English language education can be summarized into the following three: (1) improvement of students' English language proficiency, especially in terms of productive skills and interactive skills, (2) enhancement of students general academic skills, especially in terms of their presentation skills, academic writing skills, their use of academic resources such as library and network and their project coordination skills, and (3) their general communicative capacity, especially their general readiness for group activities and spontaneous formation of small groups. In order to achieve these goals, the author conduct his English classes for the first-grade students in college based around the activity called "oral interaction practice" in which students are organized into groups of threes with a set of 10 questions printed on small cards. One of the students will read one question aloud twice and after a pause of ten seconds, another student would respond for 45 seconds. The third student will keep time and video-record the interaction. After the response is finished, the questioner and the time-keeper would give a score to the response and they will change their roles. After twenty to thirty minutes of these interactions, the students are asked to write a 400 or 500-word essay on the topic they discussed in half an hour. After a week, they will come to the next session with six printed copies and an electronic file for a revised and completed version of their essays. After another round of the "oral interaction practice" with the same set of questions, they will review essays written by other students. The topics for the "oral interaction practice" at the beginning of the school year is relatively straightforward but they become rather complicated and involve "ethical dilemmas" later in the year, which pose quite an intellectual challenge for the students.

¹ 本稿は2011年3月29日-30日に開催された日本英語教育学会第41回年次研究集会における発表を元に書き起こしたものである。本稿の各節は[2]から[12]の該当部分を部分的に修正しつつ加筆・改稿したものである。

1. はじめに

高等学校までの教育の目標・大学に求められている教育の質保証・大学卒業生に求められる基礎力などの詳細を見てもわかる通り、大学教育に対する社会の期待と責任は大きい。大学における英語教育の果たすべき役割について、以下の3点に整理することができる²と筆者は考えている。

- ・ 英語運用能力の向上
- ・ 一般的学习能力の向上
- ・ 一般的コミュニケーション能力の向上

この3点について以下に少し解説する。

1.1. 英語運用能力の向上

大学における英語教育の「目的」がなんであるにせよ、英語科目の「本質」は英語運用能力の向上にあることは間違いない。しかし、どのような運用能力の向上を中心的課題として目指すかは、英語教育の目的とのかねあわせで熟慮すべき項目である。現在の日本社会と日本の大学が置かれた状況を考え併せると、ひとまずリーディング・リスニング・ライティング・スピーキングの基礎的な4技能のバランスのとれた習熟と語彙・語法・文法などの基礎的知識の獲得を基盤として、大学においては情報を英語で理解する能力、理解した情報を英語で伝達する能力、英語で情報交換する能力、意思表示をする能力などの向上が求められていると考えるべきであろう。

1.2. 一般的学习能力の向上

英語科目の「本質」が英語運用能力の向上にあることは間違いないが、それだけであれば大学に英語教育担当の専任教員を置く意義が明らかではないかもしれない。日本の大学においては、英語を含めた語学の授業は専任・非常勤の大学教員が担当することが適当なのであるが、その意義を明らかにする努力はもしかするとこれまで不十分であったかも知れない。

大学における英語力の向上を基礎的な4技能や語彙・語法・文法などの言語知識や言語運用力に限定することは適当ではない。大学で求められる英語の活用能力とは、英語を使ってレポートをまとめる、専門的な資料を読みこなす、プレゼンテーションを行うといった、大学という知的環境に埋め込まれた活動であるからである³。

大学に在籍する学生が、上記のような活動を母語で行うことに支障がないのであれば、英語担当教員の行うべき訓練としては語学に特化することが適当かも知れないが、実態としては、レポートをまとめることも、

プレゼンテーションを行うことも、資料を読みこなすことも日本語ですら不十分な学生たちを相手にして、これを英語で行う訓練を進めることが求められているのである。

1.3. コミュニケーション能力と無発言行動

小学校から大学までの教育・就職活動・社会人としての生活において、英語・日本語を問わず、「コミュニケーション能力」が重視されているにもかかわらず、大学新入生の「コミュニケーション能力」⁴、特に「対人関係構築力」は自覚的にも客観的にも一般に極めて低い。このことは、大学入学前後に学生が友人関係の構築に多大の懸念を抱いている状況からも見て取れるが、冷泉彰彦は[13]で社会人にとってもまたコミュニケーションが困難な時代になっていることを「一対一の会話がうまくいかないコミュニケーション不全が社会全体に蔓延している」([13: p. 53])と指摘している。「純粋に初対面の人と『特に用事もなく、話題も決まっていらない』会話がうまくいったという経験は非常に少なくなっている」([13: p. 54])きており、その理由は「雑談が成立するための共通の価値観は見事に消滅しており」、「『当たり障りのない話題』が無効に」なり、「話題に伴う『会話の形式』が無効になってしまったのだ」([13: p. 62])という。

このような「コミュニケーション能力」一般の問題に加えて、大規模に実施する大学入学試験においては英語においてもライティング・スピーキングの技能を直接的に計ることが難しいことから、多くの大学受験生が文法・語彙・読解に加え多少のリスニングを中心とした英語学習を行う傾向が強く、このため、大学新入生の英語運用能力、特に口頭での応答能力が不十分であるだけでなく、深い内容について十分な論理的展開を加えながら文章にまとめていく能力も未発達であることが観察される。自他の発言を明確に峻別し、出典を明示しながら他者の知見や意見を踏まえて自らの見解を述べる訓練についても、英語でも日本語でも圧倒的に不足している。近年では大学においてこうした観点から日本語・情報処理・アカデミックリテラシーなどの授業を実施するところも少しずつ増えているが、そのような科目がない大学においては、あるいはそのような科目が必修としてすべての学生に提供される状況にない場合には、実質的にほとんどすべての学生が受講する初年度の英語科目がこうした機能を代替することに、かなりの合理性を認めざるを得ない。

⁴ 就職活動を控えた大学生たちが一様に不安に駆られるのは、彼らの言葉で言う「コミュカ」について自信がなく、面接などの場でどのように対応してよいかわからないことである。そのため、就職対策本にすぎり、そのため面接者側は判で押したような応募者の本音と実態を引き出すのに苦労する、というような悪循環が全国的に広がっている。

² この点に関する詳細な議論は[12]で論じている。

³ 中学・高校においても[1]にみられるように同様の観点から「批判的思考力」の養成と英語学習を統合する動きがある。

2. 『対話ができる英語』をめざして

筆者が早稲田大学法学部で担当する英語科目の授業では、1 年次の必修自動登録のクラスで英語運用能力の向上と一般的コミュニケーション能力の向上を主眼として、応答練習と文章作成を中心とした授業を実施し、読書習慣をつける意味も含めて多読練習を行い、一般的学习能力の向上に向けての訓練としている⁵。2 年次の必修選択クラスでは、グループ作業による文献調査と発表と文書作成を中心とする授業を行い、一般的学习能力の向上を主眼としつつ、英語運用能力の向上と一般的コミュニケーション能力の向上を図ることを目指している⁶。

早稲田大学法学部では、さまざまな事情から英語についてレベル別のクラス分けは実施しておらず、一クラス 30 人弱の中には英語圏の学校で初等・中等教育を過ごして来た学生もいれば、英語が極めて苦手なまま大学に進学してきた学生もおり、たとえば TOEIC スコアで 300 点弱から 900 点以上まで、Versant English Test で 30 点弱から 80 点までの学生が混在している。こうしたさまざまな英語学習経験と到達度の学生に対して、1 年次には paragraph writing から始めて 400 語程度の essay writing の基礎を身に付け、graded readers などを利用して reading fluency の向上を図りつつ、基礎的な語彙が不足している学生には e-learning を活用した自学自習を促し、2 年次の授業でグループ活動に基づいて英語で発表を行い、その内容を複数セクションからなる 2,000 語程度の英文にまとめる活動を無理なく行えるようになるための準備を行っている。

教室に到着した学生は座席配置表に基づいてその日の座席を確認し⁷、PC を起動している間に前回の授業時に借り出した多読用図書を返却し、新たに一冊借り出しエクセルの読書・作文記録を更新してファイルを提出し、宿題として完成・修正してきた 400 語の英文を Word のファイルとプリントアウトで提出する。

作業がひと段落したところで 25 分程度の時間を使用して 3 人一組で応答練習⁸を進める。この応答練習では、担当教員が用意した質問を印刷した名刺大のカードを各グループに 10 枚渡し、3 人のうちの一人がこれを読み上げ、もう一人がこれに回答し、もう一人がタイムキーパーとして進行管理とビデオ撮影を行い、一問回答するごとに相互評価用紙に評点を記入して役割を交代する。応答練習の後 30 分ほどを使って、その日

のテーマについて 400 語を目指して文章作成を進める作業に費やす。大部分の受講生にとって 30 分でこれだけの分量の英文を仕上げることは難しく、次の授業までに完成させてファイルとプリントアウト 6 部を用意してくることが宿題となる。新たな話題について応答練習のあと文章を作成した次の週では、前回と同じ 10 枚の質問カードで応答練習を進め、6 人で相互に英文をチェックし、内容についてコメントを記入し採点をする。戻ってきたコメントに基づいて作文を修正し、次の週に提出することが宿題となる。

こうした形式の授業を実施するようになってから 4 年ほどの間は、筆者自身は 1 年次の授業が speaking と writing の productive skill（産出技能）の訓練に偏っているのではないかと考えていた。特に、reading に関しては多読の宿題として毎週一冊英語の本を読むことを受講生に求めているだけで、実際にきちんと読んでいるかどうか必ずしもあてにはならないために読書量が不足しているのではないかと考えていた。しかし、30 分弱の時間で 400 語程度の作文 5 つに目を通してその内容を理解し、疑問点・興味深い点についてコメントを書き、採点基準に従って採点して返却するという作業は多くの受講生にとって十分に忙しく、reading fluency の訓練にもなっているのだということを、受講生が学期末にその学期の授業を振り返って感想を書く作文から改めて認識するようになった。同じく listening についても、応答練習で回答者となったとき、質問を目で見ることができない状態で聞いてその内容を咀嚼して適切な応答しなければならないという状況は、多くの受講生にとってそれまで経験したことのない課題で、質問者またはタイムキーパーとなって質問者の質問と回答者の回答を聞いて評定するという経験と合わせて、リスニングとして一定以上の訓練となっていることが明らかとなってきた⁹。

応答練習を中心とした作文と相互チェックのほか、春学期の後半には、文章作成ないし相互チェックのあと、15 分ほどの時間で web 上の CNN のビデオニュースクリップを受講生が自由に選んでいくつか視聴し、興味を持った話題について英語で PowerPoint のスライド 2, 3 枚にまとめ、最後の 15 分ほどの時間で 4 人ずつのグループで順番に英語での紹介と質問と応答を行っている。秋学期になると、応答練習のあと作文をすぐ書くかわりに、PowerPoint を使って応答練習でのやり取りを思い出しながらその日の話題について短いスライドを作成し、4 人ずつのグループで英語で発表・質疑応答を行うことを通じて、応答練習と合わせて英

⁵ 主に[2], [4], [9]を参照。

⁶ 主に[2], [4], [11]を参照。

⁷ 毎回の授業で 3 名・4 名・6 名などの少人数を単位としたグループ活動を行うことと合わせて、クラス内の人間関係構築を目的として毎回異なる座席配置を用意している。詳細については[5], [7], [8]を参照。

⁸ 応答練習の詳細については主に[3], [6]～[8]を参照。

⁹ 年度により ATR-CALL / EnglishCentral などの e-learning による学習活動や Student Times Online の音声素材を用いたディクテーションなどの学習活動も取り入れている。

語での文章作成に向けてのウォームアップとしている。

学期末の授業では以下の項目について学生自身の自己評価を求めている。

- 読書
 - 一週間に一冊 picture book を読める。
 - 一週間に一冊 chapter book を読める。
 - 一週間に一冊 graded reader level 1 or 2 を読める。
 - 一週間に一冊 graded reader level 3 or 4 を読める。
 - 一週間に一冊 graded reader level 5 or 6 を読める。
 - 一週間に一冊 paper back を読める。
- 作文
 - 30 分で 200 語が書ける。
 - 30 分で 300 語が書ける。
 - 30 分で 400 語が書ける。
 - ワンパラグラフの文章が書ける。
 - 複数パラグラフの文章が書ける。
 - 論理的なつながりを表現できる。
 - 理由や例を挙げて説明できる。
- 応答
 - 10 秒間ですぐにとりあえず答えられる。
 - 45 秒間応答を続けることができる。
 - 質問にきちんと答えられる。
 - 理由や例を挙げて説明できる。
- 聞き取り
 - 応答練習の質問を聞いて理解できる。
 - 応答練習の回答を聞いて理解できる。
 - CNN のニュースを聞いて内容がおおよそわかる。
 - CNN のニュースを聞いてメモをまとめて紹介できる。
- 英語の学び方
 - 単語の勉強の仕方がわかっている。
 - リスニングの練習の仕方がわかっている。
 - 発音の練習の仕方がわかっている。
 - 作文の練習の仕方がわかっている。
 - 本の読み方がわかっている。
 - 自分の弱点がわかっている。

3. 『自律的相互学習』への助走

新年度の授業開始直後は授業準備と授業中の支援で忙しい。4 月のうちはコンピュータやビデオカメラの使い方も含めて授業の進め方になじめない受講生が多く、教室の中を走り回りながら作業の進め方を説明し、機械の使い方を支援する必要がある。授業の進め方も不十分なため、担当教員も受講生も気持ちの上

で余裕がないが、6 月になると学生も何をすべきか授業の流れが把握できるので、少しは余裕が出てくる。

大部分の学生は、学年はじめの授業でクラスメートに自分を紹介することを主な目的とした応答練習のあと 50 分ほどの時間を使って自己紹介の英文を書こうとしたとき、1 文か 2 文を書く程度で終わってしまう。近年では、大学入試に向けてパラグラフ・ライティングや 5 段落エッセーの基本的構成について学んでくる学生も多くいるので、30 分という時間で 50 語から 100 語近く書ける新入生も増えている。英語圏で高校を過ごしたものは 100 語から 200 語ほどは書けるのが通例であるが、こうした学生はまだ少数というより例外的である。こうした状況の一つの理由は、コンピュータ教室でワープロソフトを用いてキーボードから英文を入力しているが、中学・高校・予備校の英語学習で紙と鉛筆で英文を書いた経験しかない受講生にとっては、英語をキーボードから直接入力することが容易でないという側面がある。とはいえ、コンピュータの利用やタイピングが最大の問題点ではない。この時期の受講生の様子を見てみると、少し書いては消し、少し書いては消し、2 文ぐらいになると全部消してからまた書き直す、というようなためらいから抜けられない場合が圧倒的に多い。春学期の終わり、あるいは学年の終わりには、限られた時間を最大限に使うできるだけ多くの語数で内容を表現しようと、とりあえず書けることを書いていこうという姿勢に変わっている。

毎回の授業で文章作成と相互チェックを繰り返すことで、大部分の受講生は限られた時間であっても、春学期の終わりには 300 語から 400 語、学年の終わりには 400 語から 500 語以上の文章を書くことができるようになる¹⁰。春学期の終わり、あるいは年度の終わりになっても 200 語程度しか書けない受講生もいるが、出席状況・課題と宿題の提出状況をさかのぼって調べてみると、欠席が多く、十分な作文を提出していない、あるいは授業中に十分な長さの作文を書かずに済ませている受講生であることが大部分である。英語が得意でない・好きでないという側面もあるが、指示された課題と宿題に地道に取り組んできた受講生は英語が苦手でも 400 語以上書けるようになっていることからすると、単なる努力不足であることが分かる。

応答練習についても、4 月の授業では質問が聞き取れず、あるいは聞き取れても何を答えてよいか思いつかず、思いついてもそれを英語で口にできず押し黙っている学生が多いが、毎週の授業で一人 3 問から 4 問程度の質問に口頭で回答する練習を続けることで、英

¹⁰ 年間を通じて授業中の課題・宿題をコンピュータで行うため、キーボード操作とコンピュータの活用になれるが、「一般的学習能力の向上」の観点から重要な成果でもある。

語の質問に対して1分近く英語での回答を続けられるようになる。また、ほとんどすべての質問が「理由または具体例を添えて述べよ」という定型で終わるため、口頭での回答ならびに作文に際しては理由や例を添えるという習慣が身につく、少人数での発表に際しての質問でも、理由や具体例を問うことが多い。

受講生をグループでの自律的学相互習活動に組み入れて授業を実施していく中で担当教員だけでなく受講生自身にとって明らかになってきたことの一つが、学習資源としての他の受講生の存在意義である。英語学習が必ずしも好きではなく、大学に入学してもうこれ以上勉強しなくてもよくなったと思っている受講生たちが、週末などを使って1時間から8時間もかけて作文を仕上げてくる最大の理由は、担当教員ではなく他の受講生（のうち少なくとも5名が）自分の書いてきた作文を読むということを予期しているからである。応答練習でカードに印刷された英語の質問を読み上げるとき、始めのうちは棒読みしていた学生も、どのように読むと相手にとって聞き取りやすく、答えやすくなるか考えるようになる。質問に答えるときも、どのような話題について話をするグループの中の他の二人に面白がってもらえるか考えながら話すようになる。

この授業が結果的にうまくいっている理由はさまざまにあるが、文章作成にあたっては読み手を提供し、応答練習に当たっては聞き手を提供することができたことが最大の理由であろうと考えている。通例であれば英語運用力の大きく異なる他の受講生とのグループ作業に大きな不満を抱きかねない進んだ習熟度の受講生も、座席配置（とそれに伴ってのグループの組み合わせ）が毎回異なることから、さほどの不満を持たずに一年の授業を終了する模様である。受講生の一般的学習能力を高めるという目的の一つとして、この授業では受講生がネットワークに接続されたPCを使って授業中の課題を提出し、宿題のための資料を持ち帰り、次の授業時に宿題をファイルとして提出できるようになることを重視している。毎回の授業で学習記録の整理に表計算、文章作成にワープロ、発表用にプレゼンテーションソフトなど、コンピュータを筆記具として活用するため、英語の運用能力が高くなくてもコンピュータの利用法に秀でている受講生の活躍する場面が生じることも一つの要因かもしれない。

4. 『倫理的葛藤』を内包する質問

学生同士の日本語でのやり取りや学期末の英語での作文から観察するところでは、応答練習に対する感想として特徴的なものは、4月のころには以下のようなものである。

- ・ この授業は難しくて無理。単位が取れそうもない。

- ・ 恥ずかしくて答えられない。
- ・ 何を聞かれたかわからない。
- ・ 何を答えたらいいかわからない。

5月に入ると学生の反応は全く変わってくる。

- ・ この授業は楽しい。出てくるのが楽しみ。
- ・ 今の回答は完ぺきだった。
- ・ 今日はうまく答えられた。

6月から7月になり、秋学期に進むにつれて、今度は次のような感想が出てくる。

- ・ 質問（の内容）が難しい。
- ・ 日本語でもうまく答えられない。

4月5月のころは比較的自分の身の回りのこと、自分の中学・高校時代の経験などから答えられる質問を多く取り入れているのに対して、受講生が応答練習の形式に慣れたころから、ある種の『倫理的葛藤』を含む質問を意図的に取り入れているからである。こうした問題は、心理的動揺を引き起こす可能性も考えられるため、『試験』の場面で扱うことには試験作成の倫理的側面から懸念される部分もあるが、授業において、対話的環境の中で受講生同士の心理的相互支援が成立している環境では必ずしも恐れることなく導入すべきであると筆者は考えている¹¹。

2011年度の授業開始を早稲田大学は連休明けの5月10日に延期したが、この年の最初の授業では、かなりためらった末に、「2011年3月11日にあなたはどこで何をしていましたか？地震のあと、何をしましたか？」という質問を組み入れることにした。4月であれば、こうした質問は避けたかもしれないが、5月の段階では、仮にさまざまな不幸な事情があったとしても、むしろそれを早い段階でクラスメートと共有する機会を与えることも含めて、この未曾有の経験を共有していることを受講生同士で再確認してもらいたかったためである。これもまた、受講生同士の心理的相互支援を期待しての決断であり、試験という場面では取り扱うことができない内容である。

¹¹ 「あなたは東京の住人です。夏季の冷房のための電力が不足するため、東京電力では福島にもう一つ原発を建設することを決定しました。あなたはこの決定に賛成ですか？反対ですか？理由を含めてあなたの考えを述べなさい」・「あなたは福島の住人です。東京電力では福島にもう一つ原発を建設することを決定しました。地元の雇用が増える面もありますが、事故の際の放射能汚染も懸念されます。あなたはこの決定に賛成ですか？反対ですか？理由を含めてあなたの考えを述べなさい」といった質問を過去10年ほど使用してきたが、2008年ごろまでは原発の建設には反対であるという意見が強かったところ、2009年以降は地球温暖化を配慮して原発を建設すべきだという意見が多く見られるようになっていた。

5. 『隣の学生』が最大の学習資源

2年生のクラスでは、1学期15回の授業のうちはじめの4回ほどは復習と自己紹介とウォームアップを兼ねて授業の流れとしては上記の1年生と比較的同じような作業を行うが、質疑応答練習用の質問の内容はグループでの作業に向けて各自の英語学習に向けての態度・グループ活動に対する構え・授業のテーマに関連してどのような話題についての報告を進めたいかなどについてのやり取りを促すようなものとしている。毎週座席配置を変えながらこうしたやり取りを進め、4週目の終わりには学生たちの自主的な話し合いで各グループ4名程度のグループにわかれ、それぞれ発表テーマを定め、連休明けの授業でグループ間の相互発表を行う。これは、いきなりクラス全体への発表を行うと学生には緊張度が高く、原稿の棒読みとなることが多いためである。グループ間の相互発表の次の週には、クラス全体への発表を行う。原稿を読み上げないように、という注意事項を示すが、一回目の授業ではなかなか徹底しない。とはいえ、多くの学生にとって英語・日本語を問わず、30名程度の人数に向けてまとまった内容を発表する経験が多いともいえず、この段階ではあまり厳しく指示をしないで、次回には原稿を読み上げないで発表できるようにしようと目標を示すにとどめている。ここ数年は筆者が担当する Theme 各クラスの受講希望者が比較的多いため、一回の授業では全部のグループの発表が終わらず、次の授業まで続く場合も多いが、それぞれの発表に際して、スライドの仕上がり具合、グループの中での打ち合わせ、発表態度などいくつかの項目について5点満点で採点するための Excel のファイルと発表内容の簡略なまとめと疑問点・コメントなどを英語で記載する Word のファイルを配布して、発表を聞きながらクラス全体がさまざまな作業をまとめつつ発表内容に注意を払うような工夫をしている。2005年度のころの経験では、自分たちの発表で精いっぱい、他のグループの発表に注意を払って聞いているとは言い難い受講生も多かったが、近年の受講生は他グループの発表の方法や内容からさまざまな啓発を受けている模様である。

口頭での発表だけだと表現の訓練としては不十分なので、発表内容がある程度まとまった文章として整理して提出することを求めている。口頭発表の前に文章を整理する考え方もあるが、筆者は自分自身の学会・研究会などでの活動を振り返ったとき、まず思いついたことを何度か発表して考えの整理が付き始めたところで文章化するという経験が多いことから、学生に対してもまず口頭で発表し、その後に文章化することを求めている。英語の場合は、口頭発表に先立って文章化してしまうと、学生はその文章を読み上げるだ

けになりがちであるという問題点もある。理想的には、比較的口頭表現を多用する口頭発表と、きちんとした文章語で整理された発表概要とを明確に文体的に区別して用意できるのが理想だが、受講生の現状からするとこれはなかなか難しいところである。

文章化に際して最も大きな課題は、大学生のレポート作成についてここ 40 年以上ものあいだ話題になっていることであるが、自分で考えた内容と他者の考えた内容の区別、自分で作り出した表現と他者の作り出した表現の区別がつけられないという点である。これは、いわゆる著作権的な問題も孕んでいるが、それ以上に、公的領域での言語活動の訓練が不足している、という日本の学校教育全体の大きな問題点の一つの表れであると考えることができる。日本語でレポートを書いても、自分の考えを述べた地の文であるのか、他者の考えを紹介した文であるのか、他者の表現をそのまま引用しているのか区別がつかない感想文にもならない殴り書きのようなものを提出してくる学生の現状からすると、一つの話題についてインターネットや図書資料で調べて、その内容を整理して、口頭発表した内容を英語で文章化するとすると、こうした点が極めて大きな問題となる可能性が高い。実際、英語の授業に限らず、一般教育科目の授業などでも、口頭発表そのものが苦手な学生が多くみられる一方で、口頭発表に際して Wikipedia の内容をそのままスライド化して得意げに話をする学生が毎年一定数見られる。現在の法学部の英語カリキュラムを開始した時点では、こうした課題を解決する方策が筆者には十分用意できていなかったが、1年生の授業で相互チェックによって文章の形式について学生たちが自律的に相互学習を進める様子が明らかとなったことから、こうした点についても相互チェックによる自律的相互学習を目指すこととした。

各グループはクラス全体への発表の二週目までに発表内容の概要とグループでの活動状況の報告をそれぞれ Word のファイルにまとめて提出することとなっている。集めた発表概要はそれぞれ 2000 語程度と、大学2年生の多くにとってこれを読みとおすだけでも一定の負荷のかかる分量となっている。すべての受講生に全グループの発表内容概要を読んでこれについてコメントする作業を課すことは負荷が大きすぎるので、それぞれの学生が自分の属していない少なくとも3つのグループの発表概要に目を通してコメントすることを求めている。

コメントの内容であるが、相互チェックというと学生は英語のチェックと勘違いしがちであるが、英語としての表現の適切性を受講生が相互にチェックするというのは実はそれほど期待できない部分である。むしろ

ろ、論理的な連関性や文章構成の首尾一貫性など、個々の語彙や文レベルではない構成について注意を払ってもらうことが相互チェックの目的の一つであり、これは1年次の400語から500語程度の作文の場合と同様である。さらに重要なのが、文書作成における地産地消ならびに原産地呼称統制法とでも呼ぶべき出典の明示と引用の明示に関わるチェックである。受講生に対する指示としては、コメントすべき発表内容概要を読みながら、一つ一つの文について以下の3つに分類することを求める。(1) 著者たち(受講生のグループ)が自ら直接調査した内容・経験した事柄・または考えたこと(2) 第三者が調査した内容・経験した事柄・または考えたことについて、著者たち(受講生のグループ)の表現で紹介・要約したこと(3) 第三者が調査した内容・経験した事柄・または考えたことについて、第三者が用いた表現のまま引用している部分の3種類に分類して(1)はそのまま(2)は緑のマーカー(3)は赤のマーカーで色を塗る、という作業を進め、分類に迷う部分があったらそれは書き方が適切でないの、そのようにコメントする、というものである。＜事実＞と＜意見＞の区別もさせたいところであり、2009年度からは＜意見＞の部分にイタリックとするよう求めている。これはかなりの時間を要する作業であるが、学期に二回繰り返すことで学生は少しずつ引用や出典の明記ということについて意識が向くようになる模様である。

表1：授業で学生に提示する分類

	地の文	紹介・要約	引用
事実	レポートを書いた人たちが独自の現地調査・アンケート調査・実験などにより発見・確認した事実	第三者が独自の現地調査・アンケート調査・実験などにより発見・確認した事実についてレポートを書いた人たちが自分たちの表現でまとめたもの	第三者が独自の現地調査・アンケート調査・実験などにより発見・確認した事実についてそのままの表現で引用したもの
意見	レポートを書いた人たちが独自の意見・見解	第三者独自の意見・見解についてレポートを書いた人たちが自分たちの表現でまとめたもの	第三者独自の意見・見解についてそのままの表現で引用したもの
内容についての責任	レポートを書いた人たち	第三者(元の事実・意見を書いた人たち)	第三者(元の事実・意見を書いた人たち)
表現についての責任	レポートを書いた人たち	レポートを書いた人たち	第三者(元の事実・意見を書いた人たち)

こうしたコメントを次の授業で持ち寄り、自分たちのグループの発表内容概要のドラフトに対するコメントに基づいて修正して最終版に仕上げていく。学生の

グループ発表を2回行った後、最後の3回ほどの授業で、今学期の成果についてExcelのチェックリストに記入して提出したのち口頭で発表しこれを相互評価するとともに500語程度の文章にまとめて提出する。

学期を通してほぼ毎回なんらかの宿題が課され、特に初め4週については隔週で400語程度の作文、その後は発表準備・グループ対抗での発表・クラス全体への発表・発表内容概要と活動報告の提出・発表内容概要に対するコメント・コメントに基づく発表内容概要の修正と作業が続く、これを4週間単位で2回繰り返す、学期の最後に自己評価・受講生一人ずつの学期の成果報告と相互評価・成果報告の文章化の提出とかなり手間暇のかかる宿題が続くことになるため、法学演習など他の授業との兼ね合いで2年次の選択科目の履修登録に際して筆者の担当するクラスの受講に興味を持ちつつもためらう学生も多いが、春学期に引き続いて秋学期も受講する学生もそれなりの数に上る。とはいえ、1年のうちに400語ないし500語程度の英作文を毎週宿題として作業を進めてきた学生にとっては1年のときと比較してそれほど極端に負荷が高まるわけではないが、1年のとき文章作成の練習を十分に進めず、あるいはコンピュータを使って文章をまとめるような経験がないまま2年生になってしまった学生にとっては、この授業の毎週の課題がかなり大きな負担と感じる傾向があるように見受けられる。

学期末の授業では以下の項目について学生自身の自己評価を求めている。

- 読書
 - 他グループの research summary を読んで理解できる。
 - 発表に必要な英語資料をインターネットで見つけて読むことができる。
- 検索・資料収集
 - google の使い方が上手である。
 - WINE¹²の使い方が上手である。
 - 図書館の使い方がわかっている。
- 発表準備・文章作成
 - 理由や例を挙げて説明できる。
 - 論理的なつながりを表現できる。
 - 引用・紹介の形式を守ることができる。
 - 出典を明示することができる。
- 発表・質疑応答
 - 聞き手の顔を見て話ができる。
 - 理由や例を挙げて説明できる。
 - その場で表現を選びながら発表できる。

¹² WINEとは早稲田大学図書館オンライン蔵書検索システムの名称である。
<http://wine.wul.waseda.ac.jp/>

文 献

- 少人数での発表を聞きながら質問ができる。
- 聞き取り
 - 応答練習の質問を聞いて理解できる。
 - 応答練習の回答を聞いて理解できる。
 - 少人数での発表を聞いて理解できる。
 - グループ発表を聞いて問題点が把握できる。
- グループ活動
 - 日程の調整がうまくできる。
 - 締め切りに間に合わせて準備できる。
 - 引き受けた仕事は完成させることができる。
 - 困ったときは早めに助けを求めることができる。
 - 全体の進め方を調整することができる。

6. 今後の課題

2004 年度からの法学部の新しいカリキュラムが実施され、2005 年度に新 8 号館で新 2 年生の Theme の授業が始まって以来、自己の言説と他者の言説を区別し、表現・内容の双方についてその出所を明示するという公的領域における言語使用の基本をどのように身に付けるか、試行錯誤を進めてきた。現状の方式は、1998 年ごろからの試行錯誤の一定の成果を反映しており、15 回という限られた授業回数の中で一定の成果を上げていると考えているが、未解決の課題も残っている。

大きな課題としては、運用面ならびにグループ活動に費やす時間を確保するために、基礎的な語彙や表現への習熟・音素弁別・アクセントとイントネーションの習得などに費やす時間が不足している点である。これについては、オンラインの学習素材を活用すべきであると考えているが、学生に対する情報提供だけでは活用されないことが分かっているため、授業中にも一定の時間を費やして練習を行う必要がある。このほかりスニングについては文中で強勢を持つことの多い内容語だけでなく、強勢を持つことが少ない機能語・活用語尾などに着目して、細部をないがしろにしないリスニングを身に付ける必要がある。現在この点について科学研究費補助金挑戦的萌芽研究の助成を受けて研究を開始したところである。

7. 謝辞

本稿で紹介する授業ならびにこれに関連する共同研究を進めるにあたっては、科学研究費補助金基盤研究 (B)：課題番号 21320109 『属性付与英語学習者発話コーパスの拡充と分析：大学新入生英語発話能力の経年変化調査』ならびに科学研究費補助金挑戦的萌芽研究：課題番号 24652133 『日本人英語学習者のリスニングと統語情報処理の自動化に関する心理言語学的研究』の助成を受けている。

- [1] 久保敦, "国際社会に必要な「批判的思考力」を養う指導法: Critical Thinking が日本の英語教育を変える," TOEIC Bridge Newsletter, No.20 を見たら pp.20-21, 財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会, 2011 年 12 月.
- [2] 首藤佐智子・原田康也, "統合的言語活動を促進するシラバスデザイン: 早稲田大学法学部の英語新カリキュラム," 人文論集, No. 47, pp. 1-11, ISSN 0441-4225, 早稲田大学法学会, 2009 年 2 月 20 日.
- [3] 原田康也, "エーワンのマルチカードを用いた英語応答練習," 情報処理学会研究報告 IPSJ SIG Technical Reports 2003-CE-69 (3), 学術刊行物情報研報 Vol. 2003, pp. 17-22, 社団法人 情報処理学会, 2003 年 5 月 16 日, ISSN 0919-6072.
- [4] 原田康也, "早稲田大学法学部の英語カリキュラム改編と統合的課題を中心とした英語授業実践," 平成 16 年度大学情報化全国大会資料集, pp. 202-203, 社団法人私立大学情報教育協会, 2004 年 9 月 7 日.
- [5] 原田康也, "自律的学習を促す学習者主体の英語学習環境の構築に向けて", 大学英語教育学会第 45 回全国大会要綱, pp.135-136, 大学英語教育学会, 2006 年 9 月 8 日.
- [6] 原田康也・前坊香菜子・河村まゆみ・鈴木正紀, "VALIS: 英語学習者のプロフィールと発話データの収集", 電子情報通信学会技術報告 (信学技報) IEICE Technical Report TL2007-11, (2007-12), pp. 25-30, 社団法人 電子情報通信学会, 2007 年 11 月 16 日.
- [7] 原田康也, "コラム: 基礎体力増強のための『サーキット・トレーニング』", 英語教育 2008 年 10 月号, 第 57 巻, 第 7 号, pp. 22-23, 株式会社大修館書店, 2008 年 10 月 1 日.
- [8] 原田康也・前坊香菜子, "学びあいをデザインする: 自律的相互学習のための英語授業のデザイン", 情報コミュニケーション学会第 4 回研究会資料集, pp. 10-13, 情報コミュニケーション学会主催, 明治大学情報基盤本部後援, 2008 年 11 月 8 日.
- [9] 原田康也, "自律的学習を促す学習者主体の英語学習環境をめざして," 人文論集, No. 47, pp. 61-84, ISSN 0441-4225, 早稲田大学法学会, 2009 年 2 月 20 日.
- [10] 原田康也, "オーディエンス (聞き手・読み手) としての立場を重視した英語の自律的相互学習", 第 16 回大学教育研究フォーラム発表論文集, pp. 126-127, 京都大学教育研究開発センター, 2010 年 3 月 18 日.
- [11] 原田康也, "公的領域における言語使用の確立を目指した英語の自律的相互学習," 人文論集, No. 50, pp. 100-91, ISSN 0441-4225, 早稲田大学法学会, 2012 年 2 月 20 日.
- [12] 原田康也, "一般教育としての大学英語教育: 『文系』情報教育と『理系』英語教育の課題", 公開研究会『理工系英語教育を考える』論文集, pp.1-10, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2012 年 3 月 26 日.
- [13] 冷泉彰彦, "上から目線" の時代, 講談社現代新書 2141, ISBN 978-4-06-288141-8, 講談社, 2012 年 1 月 2 日.

大学レベルにおける英語筆記体に関する実態・認識調査と筆記体の習得度調査結果

ヤーッコーラ伊勢井敏子

中部大学人文学部英語英米文化学科 〒487-8501 愛知県春日井市松本町 1,200

E-mail: tiseij@isc.chubu.ac.jp

概要 英語筆記体の読み書きができない高校卒以上の学生が多くなって久しい。しかし、大学レベルの英語学習者のその実態や認識についての調査研究は非常に少ない。そのため、大学レベルの5専攻の新入生に対して、英語筆記体に関する実態および認識調査と筆記体の習得度テストを実施した。結果、449名のうち筆記体の学習経験は28%に過ぎず、学習した場合は中学時代が中心であった。筆記体の読み書きができる比率よりできない比率のほうがずっと高く、書けない比率は読めない比率より高かった。筆記体が板書される時、読めないままにして困った学生が42%いて、さらにその44%は読めないまま過ごしてきた。筆記体が読み書きできるほうが良いと思う学生が86%と圧倒的に多く、筆記体が読み書きできたら将来良いことがあると思う率は約7割に達した。筆記体の習得度については、小文字より大文字が書けない比率が高かった。専攻に関係なく書けないアルファベットに共通点があった。以上から、高校を卒業するまでに筆記体の学習機会をあまり与えられなかったが故に読み書きできないという結果が導かれたと言える。他方、読み書きできたら良いという願望が強く、それが将来の利益につながると認識していることも分かった。故に、学習効果も考慮しながら、英語筆記体指導のあり方について再考を促す必要がある。

Surveys on reading and writing ability and awareness of English handwriting at university level

Toshiko Isei-Jaakkola

College of Humanities, Chubu University, 1,200 Matsumoto, Kasugai, 487-8501 Japan

E-mail: tiseij@isc.chubu.ac.jp

Abstract Surveys were conducted based on 449 freshmen majoring in five different subjects, concerning their reading and writing ability and awareness of English handwriting at university level. The results showed that only 28 percent commanded this skill, the majority having been educated at a junior high school, and the general tendency was that they were unable to read or write satisfactorily, and that they ignored what they were unable to read when written on a blackboard. The low percentage of their skill strongly suggests that they were not given a sufficient opportunity to learn. Nevertheless, 86 percent of these students wish to read and write fluently, the majority of them believing they will benefit from this in the future. This implies the method of teaching English handwriting should be reconsidered, taking into account its learning effect, although not at the university level.

Keywords: English handwriting, surveys of skills and awareness, university level, different majors

1. はじめに

1.1. 研究背景

高校卒以上の大学生レベルで英語の筆記体が読み書きできないことが英語力に必ずしも関係なく普通のことになっている。そのため、英語教員としてブロック体で板書せざるをえない場面が多くなった。学生に

聞くと中学・高校で筆記体を習っていないという返答がよく返ってくる。日本語を母語とする英語学習者にとって筆記体は学習する必要はないのだろうか。英語教員は筆記体を教える必要はすでになくなっているのだろうか。

本研究に関連した先行研究は[1]を除きほとんど見られない。シラバスや英語教育全体の中でわずかに触

れられているのみである。それは実態調査あるいは筆記体についての学習者の認識について調査されたものではない。むしろ教育者の観点からの記述が圧倒的である。また、「筆記体」で検索すると、現在文字認識の研究が専らであることがわかる。これ以外は、文字の歴史などの文献(例, [2], [3])に少し筆記体の説明があるだけである。

上記疑問に答えるため、大学レベル(看護専門学校を含む)の学生に対して、(1)英語の筆記体の教育歴や学習者としての筆記体に関する認識、そして(2)読み書き習得度の実態調査を行うことにした。このことは、調査なしに筆記体の教授の有無を教育者の立場から論じることができないと思われるからである。

1.2. 対象

大学および看護専門学校(高校卒業卒)の 5 つの専攻の学生(男女)449 名で、全員が高卒以上で入学したばかりの 1 年生である。2 種類の調査を実施した。(A)筆記体全般に関するもの、(B)実際に筆記体を書かせる調査である。

1.3. 調査項目

筆記体全般に関する調査(A)で、もうひとつは実際に筆記体の小文字大文字を書かせた調査(B)である。

A の筆記体全般に関する調査項目は以下の 9 つである。

- ① 質問 1 筆記体が読めるか
- ② 質問 2 筆記体を書けるか
- ③ 質問 3 筆記体を習ったことがあるか
- ④ 質問 4 いつ筆記体を習ったか
- ⑤ 質問 5 筆記体が読めたら良いと思うか
- ⑥ 質問 6 筆記体を書けたら良いと思うか
- ⑦ 質問 7 黒板に書かれた筆記体が読めなくて困ったことがあるか
- ⑧ 質問 8 読めないままにってしまったか(Q7 で「はい」の選択者)。
- ⑨ 質問 9 筆記体が読み書きできたら将来良いことがあると思うか

質問 4 を除き、すべて「はい」または「いいえ」の二者択一式強制選択をさせた。質問 8 は質問 7 で「はい」と回答した者のみが回答した。

B の筆記体の習得度調査については、[3]を基準として採点した。

2. 結果

筆記体全般について専攻別に見た結果を 2.1. で、筆記体をいつ習ったかの結果を 2.2. で、筆記体の大文字と小文字の習得度テスト結果を 2.3. で報告する。

2.1. 筆記体全般に関する調査

以下、2.2.1.に全体の結果を、2.2.2.に質問ごとに専攻別で結果を示した。

2.1.1. 全体

まず、専攻に関係なく質問 1～3 および質問 5～9 の全体の回答結果を図 1 に割合(%)で示した。

筆記体を習ったことがない学生が 71%いた。(Q3)「筆記体を書けない」(Q2, 89%)学生が「筆記体が読めない」(Q1, 77%)学生を上回った。また「筆記体が読めたら良いと思う」(Q5, 86%)学生と、「筆記体を書けたらよいと思う」(Q6, 86%)学生が同率に高かった。他方、「黒板に書かれた筆記体が読めなくて困ったことがある」(Q7)学生は 42%で、それら学生のうち「読めないままにってしまった」のが 44%いた。

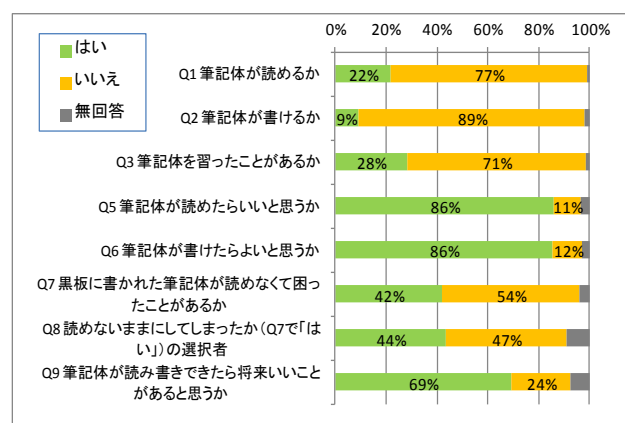


図 1:質問別全体結果割合分布

2.1.2. 専攻別回答

「筆記体が読めるか」の間(質問 1)に対して、看護専攻の比率が最高で、次に英語専攻の比率が高かった。コミュニケーション専攻の比率が最低であった。(図 2)「筆記体を書けるか」(質問 2)について、書ける比率は、看護専攻の比率が最大で、次に英語専攻が続き、コミュニケーション専攻の比率が最低であった。(図 3)「筆記体が読める」比率と、「筆記体を書ける」比率については同じ傾向があるものの、総体的に(読めるより)書けないと思っている学生が非常に多いことが分かった。

「筆記体を習ったことがあるか」(質問 3)について、筆記体が読み書きできない傾向と少し異なり、学習経験率は情報理工専攻の学生が最低であった。(図 4)コミュニケーション専攻の学生は、筆記体の読み書きができる比率が最低であったが、学習経験比率も最低というわけではなかった。

「筆記体が読めたら良い」(質問 5)と思う学生が 8～9 割いることが分かった。(図 5)英語専攻が最大であ

ったが、それに対して、歴史地理専攻や看護専攻はその願望が少し低かった。「筆記体が書けたらよい」(質問 6)と思っている学生が歴史地理専攻を除くと 8 割以上いることが分かった。(図 6)

「黒板の筆記体が読めなくて困った」(質問 7)において、看護専攻、英語専攻、情報理工専攻の順に 4 割～5 割いることが分かった。(図 7)「黒板に書かれた筆記体が読めなくて困った学生のうち、読めないままにってしまった」(質問 8)比率が 4～5 割に上ることが分かった。(図 8)

「筆記体が読み書きできたら将来良いことがある」(質問 9)と思っている学生は英語専攻が最多だった。その次は情報理工専攻であった。歴史地理専攻は半数がそう思っていることが分かった。(図 9)

専攻間における質問(1～3, 5～9)毎の標準偏差(図 11)を見ると、「筆記体が書けない」においては「書ける」との間に少し差が見られたが、全般に「はい」と「いいえ」の差はあまり見られなかった。無回答に関しては、質問 8 の「筆記体の読み書きができる」と将来良いことがあると思うか」について少し高めの差が出た。

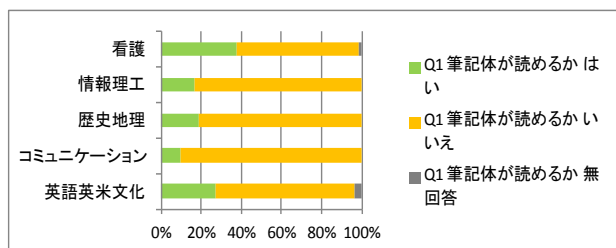


図 2: 質問 1. 筆記体が読めるか。

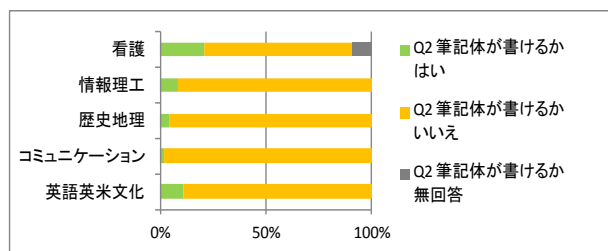


図 3: 質問 2. 筆記体を書けるか。

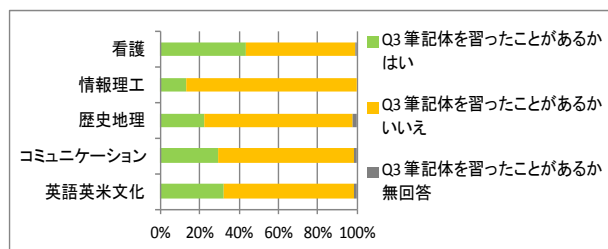


図 4: 質問 3. 筆記体を習ったか。

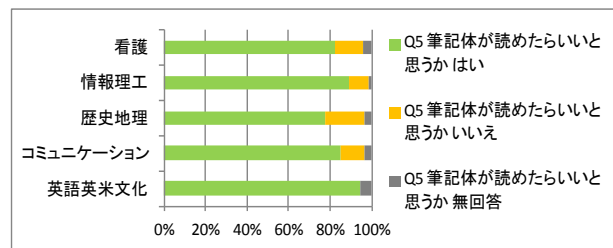


図 5: 質問 5. 筆記体が読めたら良いと思うか。

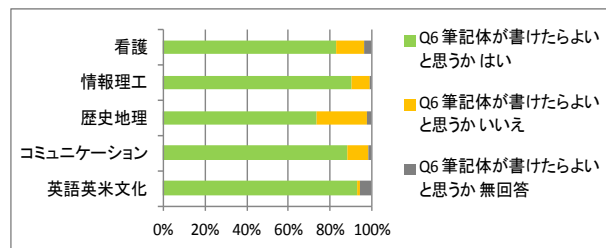


図 6: 質問 6. 筆記体を書けたらよいと思うか。

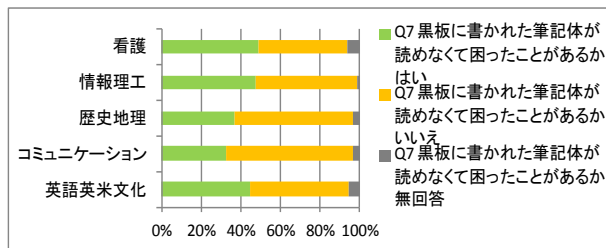


図 7: 質問 7. 黒板に書かれた筆記体が読めなくて困ったことがあるか。

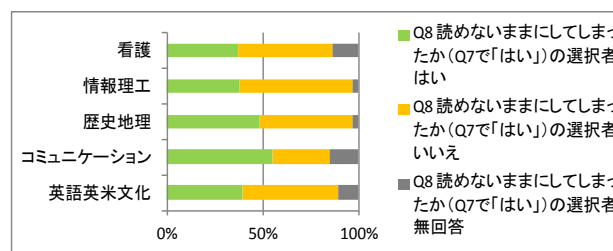


図 8: 質問 8. 読めないままにってしまったか(Q7で「はい」の選択者)。

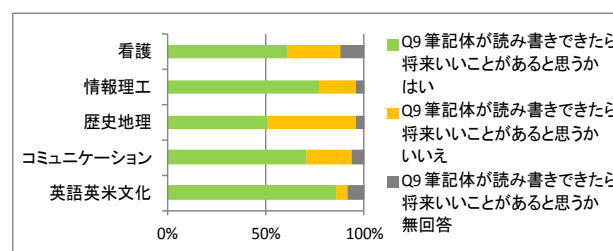


図 9: 質問 9. 筆記体が読み書きできたら将来良いことがあると思うか

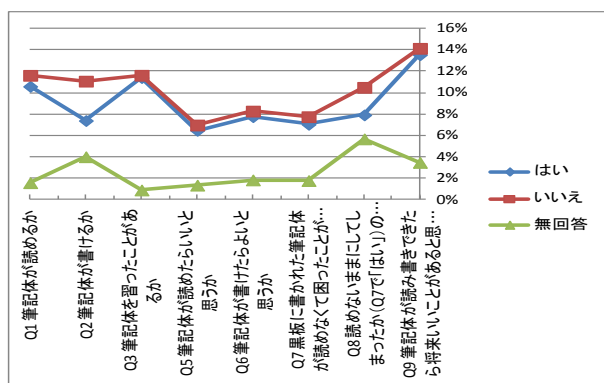


図 10:質問別専攻間の標準偏差

2.2. 筆記体の学習時期

2.2.1. 全体結果

「いつ筆記体を書いたか」(学習時期)に関する全体結果の分布を図 11 に示した。学習経験比率は中学校段階が最大であった(67%)。次は高校(15%)、そして小学校(11%)と続いた。

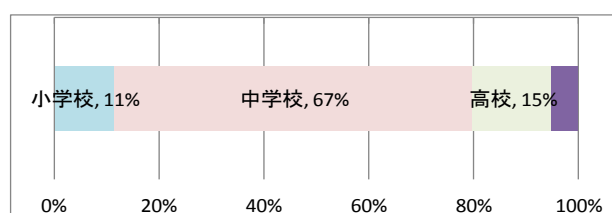


図 8: 筆記体学習時期に関する全体結果の分布

2.2.2. 専攻別結果

専攻別に見た筆記体学習時期を図 12 に示した。情報理工専攻については、高校での学習経験比率が 4 割と高く、中学では 5 割であった。一方、英語専攻は中学での学習経験比率が最高だった(83%)。また、小学校での学習経験比率は歴史地理専攻が最大であった(20%)。

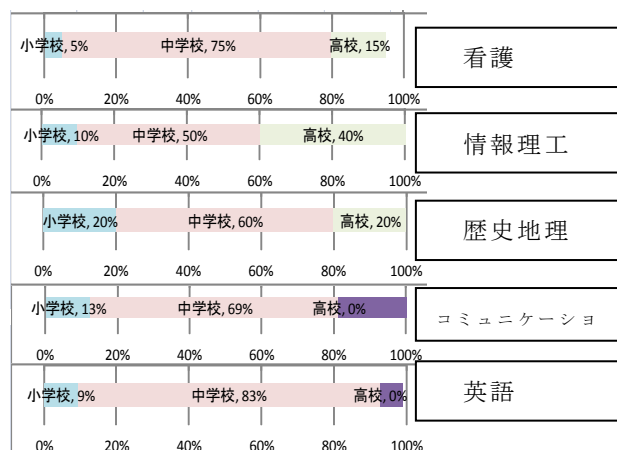


図 9:専攻別に見た筆記体学習時期

2.3. 筆記体の習得度

筆記体の習得度を大文字と小文字に分けて分析した。なお、このチェックについては、[4]を基準にして、判別可能かどうかにより採点した。大文字と小文字の習得度(およそ書けるかどうか)の全体結果を表 1 に示した。結果、大文字筆記体のほうが小文字筆記体より書けないこと、また、その差が大きい(24%)事がわかった。専攻による標準偏差は大文字小文字ともに、小文字のほうが大きかった(14%)。

次に、専攻による大文字と小文字の習得度を図 13 に示した。コミュニケーション専攻が大文字・小文字ともに書けない比率が最大であった。大文字について、コミュニケーション専攻(98%)、情報理工専攻(98%)、歴史地理専攻(97%)専攻学生はほとんど書けないことが分かった。他方、看護専攻は、大文字(20%)・小文字(52%)ともに 5 専攻内では最も書けることが分かった。

専攻による大文字・小文字習得度のばらつき(表 2)を見ると、いずれの専攻でも「書けない=できない」ほうが「書けた=できた」ばらつきが大きい。その中でも、両方のばらつきの差が最大だったのは情報理工専攻であった。専攻間で比較すると、小文字の習得度のばらつきは看護専攻が最大であった。大文字のばらつきは、看護専攻、情報理工専攻とも同じで次に英語専攻が続いた。

表 1: 大文字と小文字筆記体の正解率

	大文字		小文字	
	できた	できない	できた	できない
Mean	8%	92%	32%	68%
SD	7%	7%	14%	14%

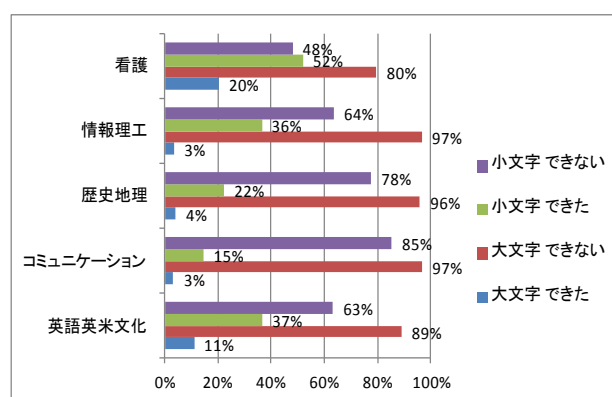


図 10: 専攻別大文字・小文字習得度テスト結果

表 2：専攻別大文字・小文字習得度標準偏差

		英語英米	コミュニケーション	歴史地理	情報理工	看護
できた	大文字	5%	4%	4%	2%	9%
	小文字	5%	4%	4%	2%	9%
できない	大文字	13%	9%	11%	14%	14%
	小文字	13%	9%	11%	14%	14%

2.3.1. 大文字の習得度

図 14～18 は、専攻内での大文字の筆記体習得度をアルファベット順に書けた(=できた)、書けない(=できない)の分布で示したものである。いずれの専攻でも 26 文字の中で正解率は低いものの C が最も書けた文字であった。

英語専攻の中で、大文字の正解率が 5%未満のアルファベットは、E, G, Q であった。

コミュニケーション専攻では、大文字の正解率が 5%未満のアルファベットが、D, E, F, G, H, I, J, L, P, Q, R, T, U, V, W, X, Z と大文字をほとんど書けないという結果が出た。

歴史地理専攻については、コミュニケーション専攻と同様、大文字がほとんど書けないという結果であった。

情報工学専攻については、大文字が 5%以上書けたアルファベットは 3 つしかない。

看護専攻については、大文字が正解率 5%未満のアルファベットは一つもなかった。

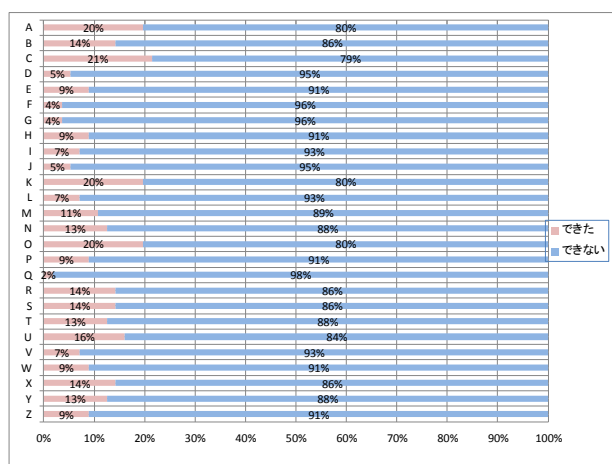


図 11：アルファベット順にみた英語専攻の大文字筆記体習得度の分布



図 12：アルファベット順にみたコミュニケーション専攻の大文字筆記体習得度の分布

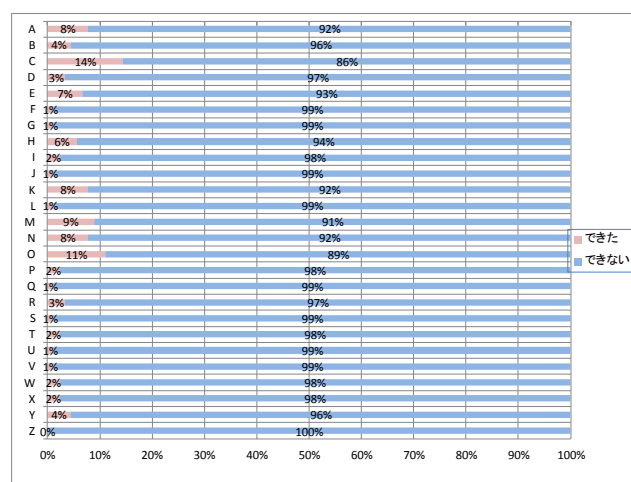


図 13：アルファベット順にみた歴史地理専攻の大文字筆記体習得度の分布

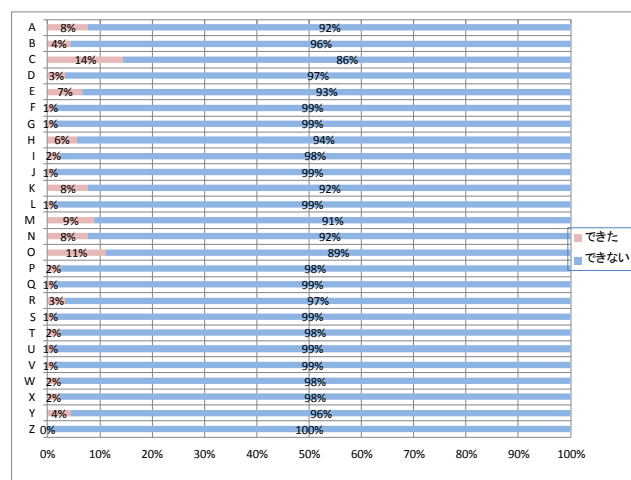


図 14：アルファベット順にみた情報工学専攻の大文字筆記体習得度の分布

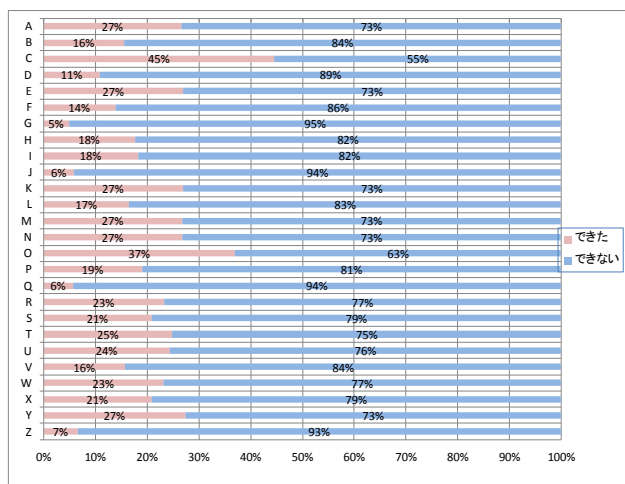


図 18： アルファベット順にみた看護専攻の大文字筆記体習得度の分布

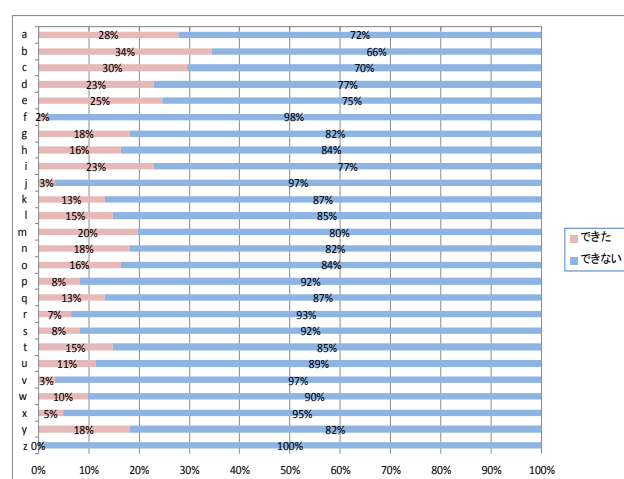


図 20： アルファベット順にみたコミュニケーション専攻の小文字筆記体習得度の分布

2.3.2. 小文字の習得度

図 19～ 23 は， 専攻内での小文字の筆記体習得度をアルファベット順に書けた(=できた)， 書けない(=できない)の分布で示したものである。どの専攻でも大文字より小文字のほうがずっと書けることが分かった。

英語専攻において， 正解率 20%未満の小文字は， f, z であった。コミュニケーション専攻においては， f, g, h, i, k, l, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z とほとんどが正解率 20%未満であった。f, z の正解率の低さは英語専攻と共通であった。歴史地理専攻においては， f, i, p, r, s, v, w, x, z が正解率 20%未満であった。これら小文字すべてについて， 英語専攻とコミュニケーション専攻において正解率が 20%未満という点では共通していた。情報工学専攻も f, r, z が正解率 20%未満と低かった。看護専攻においては， 正解率 20%未満の小文字はなかった。

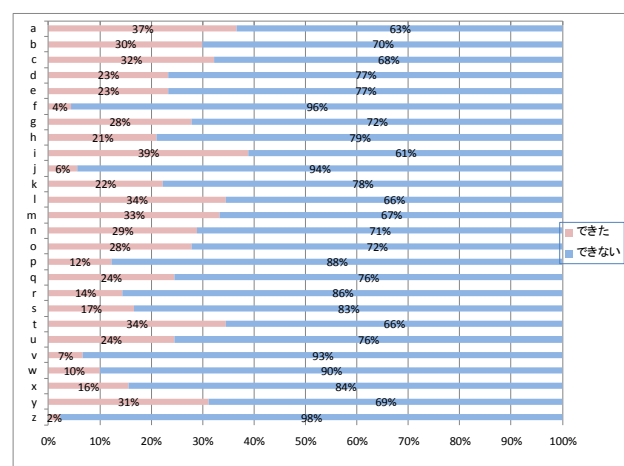


図 21： アルファベット順にみた歴史地理専攻の小文字筆記体習得度の分布



図 19： アルファベット順にみた英語専攻の小文字筆記体習得度の分布

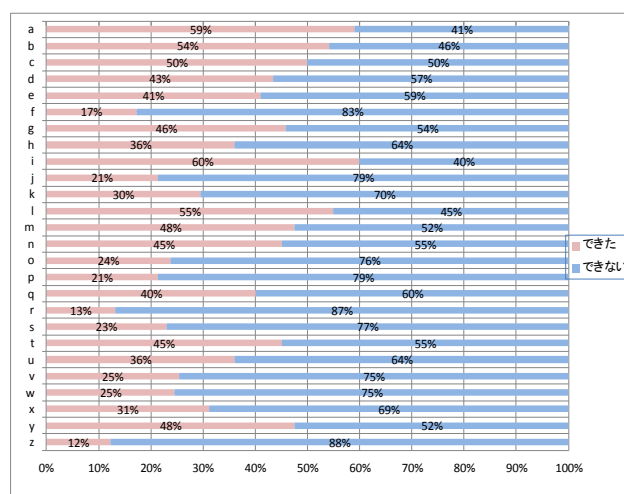


図 22： アルファベット順にみた情報工学専攻の小文字筆記体習得度の分布

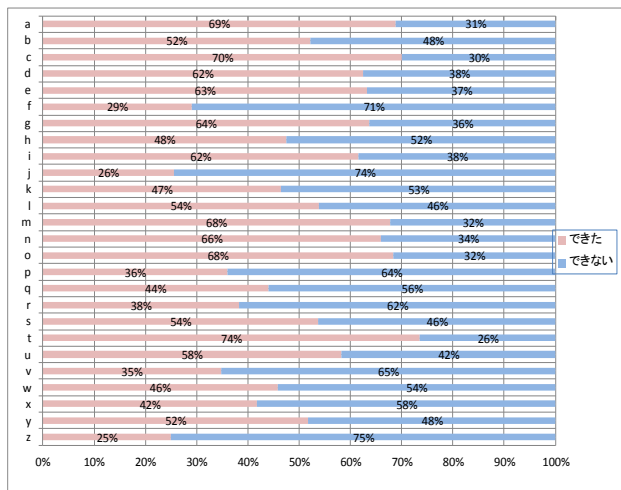


図 15：アルファベット順にみた看護専攻の小文字筆記体習得度の分布

3. 考察とまとめ

以上の調査およびテスト結果から次のことが明らかになった。まず、筆記体全般に関する調査(A)の 9 つの設問について、

- (1) 筆記体を習ったことがある学生は 28%にとどまった。その数のうち、筆記体の学習時期は中学時代が最大であった。ただし、高校時代や小学校時代という回答もあった。
- (2) 筆記体は読めないし書けない比率がその逆よりずっと高かった。さらに、書けない比率は読めない比率より高かった。
- (3) 筆記体が板書される時、読めないままにして困った学生が 42%いて、またその学生の 44%は読めないまま過ごしてしまっていた。
- (4) 筆記体が読める、書けるほうが良いと思う学生が全体に 86%と圧倒的に多かった。さらに、将来筆記体を読み書きできたら将来良いことがあると思う学生も 7 割近くいた。ただし、後者の質問のばらつきは全体の質問の中で最大であった。

また、筆記体の習得度調査(B)について、

- (1) 大文字は小文字よりもずっと低い
- (2) 専攻が異なっても、正解率の低いアルファベットに共通点があった。
- (3) 正答率は看護専攻が最高であった。

以上から、まず、学生が筆記体を大学レベル前の教育課程で学習機会があまり与えられなかったことが明らかになった。そのために筆記体を読み書きできないという結果が出るのは自然なことであろう。筆記体をどの時期で教えるかどうかについて、文部科学省[5]の中学校指導要領第 9 節外国語の第 2 各言語の目標及び内容等の 3 指導計画の作成と内容の取扱い(1)の

オ」には、「文字指導に当たっては、生徒の学習負担に配慮し筆記体を指導することもできること。」とだけある。これは平成 10 年の学習指導要領からこのように変わったものである。これにより英語教育の中から筆記体教育は除かれてしまい、本調査における結果が生み出されたと言えよう。ただし、回答において、ローマ字とアルファベットの学習時期を混同していた可能性があることは留意を要する。他方、学習者の側に筆記体を読み書きしたいという願望があることや筆記体の習得が将来の利益につながると思っていることが明らかになった。

筆記体は文字という学習・教育手段の一つであるが、分からないまま放置した比率が高い点は特に憂慮すべきである。このことは即ち学習内容が十分理解できないまま放置したことに繋がる。現在はパソコン等を利用した英語教育も盛んであるが、大学レベルだけでなく教師が板書などの方法で教授する方法は未だ多く存在する。本調査では英語のみを取り上げたが、アルファベットを使用する言語学習にも同様の傾向が見られると予測する。学習機会は国内に必ずしも限る時代でもない。従って、教育効果を考慮した場合に、筆記体を何時、どの段階で、どのような方法で教えるのか再考すべきであろう。本調査結果を見る限り、学生の願望からすれば筆記体を教授する意味があると思える。ただし、小学校に英語教育が導入されている現在、それが大学レベルで行われるべきでないことは確かだ。

本研究に関連して、今後はさらに詳細な統計分析をすることや、入学後の経年変化について比較検証することも有意義であると思われる。できれば他のレベルの同様の調査も行いたい。

謝 辞

本研究の調査にあたり、中部大学人文学部コミュニケーション学科の柳谷啓子先生、歴史地理学科の大塚俊幸先生、工学部情報工学学科の高丸尚教先生、大宮医師会看護学院等のマッティ・ヤーッコラ先生には調査にご協力いただいた。名前を記してお礼申し上げる。

文 献

- [1] 富山真知子, “筆記体を読めない, 書けない大学生,” 大学時報 56(313), 98-103, 日本私立大学連盟, 2007-03.
- [2] 世界の文字の図典, 世界の文字研究会(編), 吉川弘文館, 2009.
- [3] D. Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge Univ. Press, 2010.
- [4] はじめての筆記体 The Alphabet Handwriting Book 2, 児童英語研究グループ, むさし書房.
- [5] 中学校学習指導要領第 9 節外国語,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122602/010.htm, p.5, 2012.

Proceedings of the 42nd Annual Meeting of the
English Language Education Society of Japan

This compilation is edited by the editorial committee of the English Language
Education Society of Japan and published by the Institute for Digital
Enhancement of
Cognitive Development, Waseda University.

ISBN 978-4-905166-05-4

Copyright © 2012 by the English Language Education Society of Japan and the
Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda
University.

All rights reserved. This compilation and contributed papers are protected by
the
Japanese copyright laws and international conventions. Except as permitted
under
pertinent laws and conventions, no part of this publication may be duplicated,
reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any
means,
without prior permissions of the copyright holders and the publisher.

Copyright of contributed papers are reserved by respective authors.

タイトル：日本英語教育学会第 42 回年次研究集会論文集
編集者：日本英語教育学会編集委員会 発行者：早稲田大学情報教育研究所
発行者住所：東京都新宿区西早稲田 1-6-1 郵便番号 169-8050
発行日：2013 年 3 月 31 日 ISBN 978-4-905166-05-4