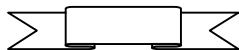


JACET 関西支部 2009 年度春季大会

コロキウム・研究発表・実践報告・講演会要旨



コロキウム 1 (161 教室)

「大学生の英語力の現状にどう対応するか
—理工系大学における取組み—」

**Dealing with Diversified English Proficiency
Levels among University Students
—Towards the Betterment of English
Education at Science Universities—**

発表者: 井村誠 (大阪工業大学)

柏原郁子 (大阪電気通信大学)

服部圭子 (近畿大学)

理工系大学の学生に共通する問題として、一般に英語が苦手であり、語学学習に対するモチベーションが低いことがあげられると思う。本コロキウムでは、理工系大学における英語教育の現状と取組みについて、3大学の事例を報告し、参加者と問題意識の共有を図ると共に、情報を交換し、議論する場を提供したい。

発表 1 服部圭子 (近畿大学)

近畿大学では、生物系、工学系の5学科を持つ生物理工学部において、専門教員と英語教員がプロジェクトチームを組み、専門教員へのアンケートを実施した。英語教育に対するニーズ分析を行い、専門教員から提出された情報から用語集および教材を作成した。大学院での英語教育と教材開発にも触れ、英語担当教員と専門教員との連携や、教員と学生間、および学生同士の協働的作業のもとで試行錯誤の中進められている取り組みと課題を紹介する。

発表 2 柏原郁子 (大阪電気通信大学)

入試の多様化による学生の英語力の格差に対応するために、大阪電気通信大学工学部では、入学時にプレイスメントを行い、習熟度別クラス編成の授業を実施している。また、英語に苦手意識をもつ学生でも、楽しみながら継続して学習できるように、ニンテンドーDSなどを英語教育に初めて導入した。さらに2007年より、学生が週に複数回受講可能で多種多様な学習教材を自由に選択できる科目を導入し、自学自習しながら、教員のコーチングが受けられる新たな教育を目指している。これらの取り組みの成果と、今後の展望を報告する。

発表 3 井村誠 (大阪工業大学)

大阪工業大学では、2010年に行われる学科再編と、CAP制度(履修単位上限制限)、GPA制度(Grade Point Average)の導入へ向けて、カリキュラム改革が進行中である。単位の本来の意味に見合った学習時間(自習を含む)を確保し、「学士力」を身につけさせることがねらいである。学習者への個別対応としては、昨年度より「学習センター」を設け、専任教員が持ち回りで、毎日所定の時間待機している。英語のカリキュラムについては、卒業に必要な単位数が非常に少ない中で、基礎力の土台を構築し、さらにESPへとつなげていくべく、特色のある工大英語教育の確立へ向けて取り組みを進めている。

コロキウム 2 (161 教室)

「大学生の英語力の現状にどう対応するか —外国語系大学の現状と課題—」

Dealing with Diversified English-Proiciency Levels among University Students: Current Issues in Universities of Foreign Studies and Foreign Languages

発表者: 石川保茂 (京都外国語大学)
智原哲郎 (大阪女学院大学)
窪田光男 (関西外国語大学)

本大会のテーマ「大学生の英語力の現状にどう対応するか」は、大学英語教育学会会員の最も大きな関心事のひとつであり、全ての大学・短期大学が抱える共通テーマと言っても過言ではないだろう。しかし、各大学・短期大学では、教育の3大政策（アドミッション、カリキュラム、ディプロマ・ポリシー）を掲げる中で、目指すべき学生の英語力、それを実現するカリキュラム、抱える課題点に特徴があると考えられる。本コロキウムは、大学、学部、学科名に「外国語・国際・英語」というキーワードを含む大学・短期大学（以下「外国語系大学」）に焦点を絞り、外国語系大学における学生の英語力にどう対応しているのか、その事例報告を通じて、意見交換と今後の方向性を議論することを目的とする。

コロキウムでは3つの外国語系大学からパネリストを出し、それぞれの事例報告を行う。その際、各パネリストは次の3つの手順を踏まえる。

1. 各大学のディプロマ・ポリシーと目指される学生像を明確にし、それを実現するための能力構成と「英語力」の位置づけを明確にする。また、各大学が学生に期待する「英語力」を定義づける。
2. 目指される「英語力」の期待値に向けて、カリキュラムの内外に関わらず、どのような支援策をとっているか、上位層や下位層に位置する学生にどのような対応策をとっている

るかなど、その事例の報告を行う。

3. 事例報告を基に課題点を考察し、「学生の英語力の現状にどう対応するか」について今後の方向性を提示する。

外国語系大学では、アドミッションの段階で異文化理解力や語学力の向上という志望動機を持つ学生を選抜していることから、語学に対する動機付けは比較的高いという特殊性を持っている。しかし、それ故に、伸び悩み、期待値の高さ、目標と適性とのギャップ、学力格差など、抱える問題も多々ある。コロキウムを通して参加者の活発な議論を交え、大学教育の質的向上に努めたいと考えている。

研究発表 1 (163 教室)

不安の対処と学習ストラテジーの向上：英国における日本人英語学習者の場合

Coping with anxiety and improving learning strategies: Japanese ESL learners in the UK

吉田佳代 (甲南大学)

研究目的

外国語習得において、Anxiety(心配・不安)が学習者に与える影響は大きい (Horwitz et al.:1986, Zhang:2001)。Price (1991) はクラスで外国語を話す際、学習者の Anxiety のレベルが上がることで、Phillips (1992) と Young (1986) は Anxiety のレベルが Oral Performance に影響することを証明した。これらの研究を元に、英国に留学中の日本人に焦点をあて、彼らが現地の英語の授業で、どんな Anxiety を体験し、どのように対処しているのかを分析し、効果的な英語学習を考察する。

研究方法

University of Birmingham と University of Wales, Bangor の付属語学コース (4 月開始) に在籍する日本人 35 名 (18~35 歳) を対象に意識の変化を調査するため、5 月と 7 月末の 2 度、アンケートを実施。Oxford (1990) の SILL (Strategy Inventory for Language Learning: Version

7.0) をもとに質問を作成し、主に発言時における緊張や不安について調査。また、各大学の授業を1クラス見学し、コースに携わるネイティブの教師2名と日本人学習者3名に、1人30分程のインタビューを実施。教師には、日本人の弱点、不安や緊張度を和らげる活動・ストラテジーについて、学習者には、緊張や不安を感じた際の具体的な状況と対処法の説明を求めた。

リサーチ・クエスチョン

1. 教室で英語を学ぶ際、日本人学習者がどんな Anxiety を体験しているのか
2. 日本人学習者が英語を話す時、どんなストラテジーを使用して困難を克服しているのか
3. 教師が日本人に英語を教える際、難しいと感じることは何か、また、それをどのように工夫・対処しているか

研究結果と論議の展開

Horwitz et al. (1986) や Donley (1999) などの研究で、学習者が教室で発言する際、Anxiety による否定的影響が確認されている。本研究より、留学後の数ヶ月で学習者が新しい環境での授業スタイルや言語活動に慣れたと感じ、Anxiety のレベルが下がることが判明した。

MacIntyre&Gardner (1991) も指摘したように年長者のほうが比較的 Anxiety を感じやすいということ、男性のほうがネイティブによる授業に慣れにくく、女性は教師やクラスメートにより多く質問することなどが明らかになった。また、ほとんどの学習者が英語を話す際、落ち着くように心がけ (affective strategy)、教師や友人に不明な点も質問している (social strategy)。さらに、年長の学習者ほど会話の流れを予測したり、頭の中で英語を和訳する作業を行いがちである (compensation strategy)。全体的にペア/グループ・ワークに対して意識の変化もみられた。

参考文献

Donley, P. (1999) "Language Anxiety and How to Manage It: What Educators Need to Know"

in *Mosaic* 6:3.

Horwitz, E., Horwitz, M. and Cope, J. (1986) "Foreign Language Classroom Anxiety" in *Modern Language Journal* 70:2.

Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teachers Should Know*. New York: Newbury House.

Phillips, E. (1992) "The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes" in *Modern Language Journal* 76:1.

Zhang, L. (2001) "Exploring Variability in Language Anxiety: Two Groups of PRC Students Learning ESL in Singapore" in *RELJ Journal* 32:1.

研究発表 2 (163 教室)

"current relevance"の拡大解釈

Extended Current Relevance

傅建良 (関西学院大学大学院・院生)

According to Chomsky (1970, p. 85), (1) is considered acceptable only when Einstein is still alive. However, Inoue (1979, p. 574) argues that the following contexts of (2a, b, c) make (1) completely grammatical even when Einstein is not alive. Inoue follows a principle of "repeatability" which fails to explain why non-repeatable (3) is appropriate (Elsness, 1997, p. 35). We claim that what makes (1) grammatical is not Inoue's "repeatability," but "extended current relevance (ECR)" which we are to advocate in this paper.

(1) Einstein has visited Princeton.

(2) a. Talking about Princeton University having memorable occasions.

b. Talking about the Nobel Prize winners visiting Princeton.

c. Talking about Jewish scholars coming to the United States.

(3) But John has completed his thesis.

It is generally agreed that the present perfect “serves to connect the present time with the past” (Jespersen, 1931, p. 47), and this connection is often called “current relevance (CR).” CR is defined as “in some way or other (not necessarily in its results) the action is relevant to something observable at the present” (Palmer, 1974, p. 50). However, CR is narrowly interpreted in (1) as the clause is reporting a situation of remote past without an obvious present result.

Since the present perfect implies various interpretations pragmatically, we insist that CR of a past situation can be created extensively, covering not only practical relevance that can be physically seen in front of a speaker or writer but also invisible psychological or perceptive relevance that exists only in a speaker or writer’s mind. Thus it is hypothesized that besides what is provided in (2) more possible contexts can be created to enable (1) to be grammatical. The ECR method is supported as well by multiple resultativenesses of a present perfect clause. In (4), at least four results can be possible with appropriate contexts.

(4) I have written them a letter.

- (5) a. They have received a letter.
b. You need not write to them as I have already done so.
c. This explains why they are angry at you as I told them you were no longer interested in the project.
d. There are no more stamps left.
(Depraetere 1998: 601)

In sum, ECR method makes it possible to report some situation of the remote past without a visible present result in the present perfect form, conforming to the fact that CR

of the present perfect can always have multiple interpretations.

References

- Chomsky, N. (1970). *Deep structure, surface structure, and semantic interpretation*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Depraetere, I. (1998) On the resultative character of present perfect sentences. *Journal of Pragmatics* 29(5), 597-613.
- Elsness, J. (1997). *The perfect and the preterite I contemporary and earlier English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Inoue, K. (1979). An analysis of the English present perfect. *Linguistics*, 17, 561-589.
- Jespersen, O. (1909). *A modern English grammar on historical principles*. London: George Allen & Unwin.
- Palmer, F. R. (1974). *The English verb*. London: Longman.

研究発表 3 (164 教室)

情動とコミュニケーション力の関係について **The relationship between emotions and communication skills**

荒木史子 (広島女学院大学大学院・院生)

目的

コミュニケーション力の発達に、学習者の抱く情動が強い影響を与えると考える。本発表では、日本の英語教育で見過ごされてきた情動（感情 (emotion) と呼ばれる）とコミュニケーション力の関連性について、調査・考察する。

背景

情動と言語能力の関係について Krashen (1985) は情意フィルター仮説を提唱し、Kondo and Yang (2006) は不安と言語の影響について調査研究を行っている。情動とコミュニケーション力の関連性を実証する為には、少なくとも 8 つの情動要素 - 自尊心、危険負担、不安、共

感、抑制、外向性、内向性、寛容を調査する必要がある。

調査内容

- 1) コミュニケーション力と8つの情動要素には、どの程度の関連性があるのか。
- 2) 8つの情動要素は、EFLとしての日本人学習者にどのような影響を与えるのか。

調査方法

TOEIC 平均 800 点という英語力が高いとされる学習者グループ 46 名を対象とし、2 種類の質問状を基に自己評価させた結果を分析する。

- 1) 8つの情動要素について、コミュニケーションに関連する設問を5つずつ合計40項目作成し、該当するものを選ばせる。
- 2) 英語力については、4技能を自己評価するために、ヨーロッパ評議会で開発された言語共通参照枠 (Common European Framework of References for Languages, CEFR) を日本の EFL 学習者にも使えるように修正して、該当するものを選ばせた。CEFR の使用可能性については、日本ではまだ十分な検討がなされていないが、本調査において有意な結果を示した。本発表では、情動とコミュニケーション力の関係に焦点をあてており、CEFR の使用可能性については、今後の発表としたい。

結論

不安が4技能の発達に否定的影響を及ぼし、自尊心が肯定的に作用する結果を得た。先行研究において重要とされている情動は、肯定的なものがリスニングとスピーキングを含むコミュニケーション力を高め、否定的なものがコミュニケーション力を下げるという事を統計的に示すことが出来た。この事は指導のあり方について重要な示唆をするものである。

なお調査データはピアソン相関係数を用いて統計処理した結果、有意な相関性が見いだされた。数値の詳細は、発表の際に述べる。

引用文献

Krashen, S.D.(1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman

Kondo,S.and Yang, Y.(2006). Perceived effectiveness of language anxiety coping: The cases of English learning students in Japan. *JACET Bulletin*,42.

実践報告 1 (163 教室)

短期英語留学: 一事例研究 (事前指導とその効果)

Reporting on an intensive short-term study abroad programme: pre-departure course and final results

TAURA, Hideyuki (大阪府立大学)

TAURA, Amanda (摂南大学)

This study aims to describe in detail a three-week study abroad programme undertaken at Massey University, Wellington in NZ in 2008 and 2009 - including both the preparatory course and the cumulative effect on participants in their oral skills and cultural understanding.

The six month preparatory course (15 times of a 90-minute long class per week) fostered group cohesion and cultural awareness by discussion using a series of cross-cultural stories. Suitable homestay English conversations were memorized and reproduced in class role play situations for language awareness and a visual DVD shown on situations encountered within the host family.

Two sets of pre and post programme data were collected comprising (1) TOEFL listening tests ($N=41$), (2) interviews to assess English speaking proficiency ($N=16$), and (3) questionnaires to examine possible changes in cultural awareness in the

participants ($N=40$).

The results firstly showed significantly better scores in the TOEFL listening test from 45.6% to 52.8% ($p<.001$). Statistical improvement, however, was observed solely in the participants initially grouped as lower (below 44%) from 38.1% to 48.6% ($p<.001$) whereas the scores of the higher group (above 48% at the pre-test) underwent an insignificant change from 56.0% to 58.8% ($p>.05$).

Secondly, our analysis on speaking data revealed two tendencies: (1) more frequent and longer intra-sentential pauses (triggered by lexical retrieval difficulty) and (2) shorter inter-sentential pauses (caused by macro-planning or syntactic construction of what one intends to say) at the end of their three-week long programme. This result is contradictory to Taura's finding (2008) that residing longer in an L2 environment renders L2 learners' speech patterns closer to those of NSs which tend to involve more frequent and longer pauses inter-sententially, in other words, more time spent on macro-planning rather than lexical retrieval.

The third analysis comparing pre/post-questionnaires showed (1) participants gained more confidence in 81.5% of the items (22 out of 27, $p<.05$) such as being able to use polite English expressions appropriately, (2) only 10% (2 out of 20) of the items related to cultural understanding saw statistical improvement while 1 out of 20 items (5%) even resulted in a significant decrease ($p<.001$), and (3) that a significantly higher self-rating of their own English skills was observed at the end of the programme ($p<.05$).

The results from three different perspectives are integrated for discussing

valid assessment of the short-term study abroad programme.

実践報告 2 (163 教室)

ラボヴの話術構成の実践の仕方

Classroom Applications of Labovian Narrative Structure

CUNNINGHAM, Stuart

(姫路獨協大学・非常勤)

The importance of discourse structure to L2 students has been recognized by researchers (Cook, 1989; McCarthy, 1991; Thornbury, 2005; Willis, 1996). Awareness of discourse structure will benefit both active and passive language skills. By familiarizing students with the most common discourse structures the teacher can equip the speaker/writer with a series of frameworks around which the active language skills can be based. The passive language skills can also benefit from an awareness of discourse structure as the listener/reader can use knowledge of discourse structure to predict possible/probable directions of the text.

One such discourse structure is Labov's Narrative Structure. Labov and Waletzky (1967) have shown that within narratives there is a recurring sequence of elements common amongst fully developed structures. These recurring elements have been used to define the structure of narratives as consisting of the following; abstract, orientation, complicating action, evaluation, result or resolution, and coda. Within specific genres these sequential elements are likely to be signalled as impending through the use of discourse markers which may vary depending on whether the text medium is either the spoken or written language.

The purpose of this presentation is to

show how raising student awareness of narrative discourse structure within the classroom has had an optimizing effect on students previously learned language. Concrete examples of how this structure was applied within the classroom will be given during the presentation. Applications will be related to the spoken language as both monologue and dialogue. Also, classroom applications will be given related to the written language for student-produced texts.

The benefit of this approach is that it is based on actual research into first language use rather than artificially created texts for the purpose of language instruction. Such an approach may therefore be seen to contribute towards L2 instruction becoming a more research-led discipline and less of a materials-led discipline.

References

- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). 'Narrative analysis'. In Helm, J. (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*,
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2005) *Beyond the Sentence: Introducing discourse analysis*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited.

実践報告 3 (163 教室)

大学生の会話指導におけるゲームの活用とその効果

Conversation practice for university students using fun games

成田修司 (大阪経済大学・非常勤)

英語学習者の発話意欲を高める手法として授業内でゲームを取り入れる方法がある。しかし現在良く知られているゲームは主に小・中学生が「英語に親しみ慣れる」タイプが多いようである。すると大学で「語彙や文型の新たな習得」を優先したい場合には、復習・練習中心とも言えるそれらのゲームは導入しにくい。そこで新知識習得に重点を置くゲームを新たに考案し、大学生初級会話クラスの 20 名に対して学習意欲と効果を調査した。

小・中学生向けの代表的ゲームとして、人気の高いと思われる「フルーツバスケット」「ビンゴゲーム」「Simon says」の 3 種を比較対照として選んだ。既得文章の応用が中心となるこれらのゲームと比べ、事前予習やその場の暗記力が高得点に結びつくよう考慮した。獲得点は授業の他の会話タスクと統合してポイント制で評価した。学習効果の測定は、毎回の復習時間と学期末個別テストで実施した「同時通訳タスク」の達成度を用いた。最終評価での評価配分をはじめ、授業計画全体についても報告する。実施した代表的なゲームの概要は以下である。

Description (品物当てクイズ)

クラス全体を A・B の 2 チームに分割し、チーム対抗戦で実施。各チームは 1 人ずつ絵カードを受け取り、他のメンバーに口頭で説明する。残ったチームメートが絵を推測し、正解が出ると次のメンバーと交替。制限時間内に多くの正解を出したチームが勝ちとなる。

Message Carrier (伝言伝達クイズ)

2 チームに分かれ縦一列に並ぶ。列の先頭の学生が任意の枚数のメッセージカードを受け取り、次の人へ制限時間内に口頭でメッセージを伝える。最後の人に多くのメッセージが伝わったチームが勝ち。

I'm an interpreter (私は通訳者)

テーブルを一つ囲んで 5 人ずつ半円形に座り、その中心にテーブルを 1 つおき「取り札」を上置き。教師が日本語を読み上げ、適訳をいち

早く思いついた学生が札を取り答える。正確に訳すとその札を獲得して別の学生と交替する。

結果と考察

以上3種類のゲームの中で最も学習効率が高かったのは「私は通訳者」ゲームである。会話文に指定テキストを使用するため、予習を促す効果が最も高かった。他のゲームは事前予習ができない欠点があるが、「伝言伝達クイズ」にも定着を促す一定の効果はあった。一方「品物あて」は「新知識獲得」の点では最も効果は低かったが、授業は大いに盛り上がった。娯楽性と予習促進効果には排他的側面があり、両方をうまく使い分けるべきだろう。

参考文献

- 成田修司 (2009)「ポイントカード方式による英会話教育と評価法」.『LET 関西支部研究集録第12号』.(pp.69-82.)外国語教育メディア学会.
- 小菅和也、小菅敦子 (2006)『英語教師の四十手—スピーキングの指導』研究社.

実践報告 4 (163 教室)

グレイディッド・リーディングに対する学生の所感 — 大学における英語総合コース

Perspectives on graded reading from university learners in integrated English courses

ROUAULT, Greg (関西学院大学)

As part of language acquisition, learners require access and exposure to a significant degree of comprehensible input. Integrated English courses in university programs would appear to offer the potential to consolidate learning through output and the need to receive input. In reality, however, owing to gaps in actually using the language in their past learning experiences, university students in Japan may show little interest in

focusing on learning tasks outside of the language capital associated with speaking and listening skills. Such learner expectations may negatively affect attempts by programs or individual classes seeking to capitalize on the merits of learner-level appropriate reading texts for target language encounters beyond the classroom. This presentation highlights the introduction of a 300-400 page graded reading project completed outside of class by university students in an integrated English course. The purpose of this preliminary study was to identify elements relevant for curriculum planning decisions focused on improving balance in the instruction and development of receptive and productive language skills. A bilingual questionnaire was distributed to 83 university freshmen with intermediate level proficiency to determine their reading profile and to collect feedback on the mechanics of the assigned reading project. Although students eligible for the Intensive English Program at the private university in this study are required to score over 430 on the TOEFL ITP test, responses showed that three fourths did not read in English more than a few times a year. A completion rate of 73% on the independent reading project suggested some positive effect on reading behavior during the term. A second survey examined student reflections on the impact of the graded reading assignment. A strong majority (85%) felt they recognized their ability to read level-appropriate texts in English. Although initially 42% of the students ($N=64$) were doubtful about being able to complete the project, 47 students out of 61 (77%) stated they were more confident about reading in English after the project and 72% indicated motivation and interest to keep reading outside the classroom.

Self-assessments on awareness of reading strengths and weaknesses also showed positive contributions for 77% and 70% of the respondents respectively. A lack of autonomous learning-to-learn experience may be a factor in 30% of the learners not having felt they discovered areas to work on further. Drawing from these results, this presentation will highlight issues to be addressed in the implementation of recommendations to expand graded reading in integrated English courses.

実践報告 5 (164 教室)

コミュニケーションクラスでの生徒の自律性 Communicative Autonomy and Discourse Awareness

CAMPBELL-LARSEN, John
(姫路獨協大学・非常勤)

This presentation outlines the implementation of a spoken communication course for low intermediate (6 members) and intermediate (12 members) students at a private university in Japan. The goal of the course was to develop students' spoken communicative skills to a point where they could initiate, sustain, develop and end daily phatic communication in a normative and spontaneous manner.

The course was novel in two distinct ways; namely the discourse focus of the teacher's instruction and the negotiable content of the lessons, which required a high degree of learner autonomy and engagement.

The basic structure of the lessons was as follows:

- 1.Administration, attendance and announcements.
- 2.Student talk time. Students decided speaking partners/group size, topic(s),

length of activity and degree of teacher participation.

- 3.Student generated requests for lesson content. Students were encouraged to bring up any points of language that they felt needed to be reviewed, or explained by the teacher.

- 4.Teacher based instruction. The teacher would teach any points that had been noticed during monitoring, or would teach from the textbook, with the focus being centered on discourse awareness.

The students were encouraged to take responsibility for the initiation, progress and termination of the stages, and to negotiate the lesson content as the lesson progressed. Steps could be extended, curtailed, dropped or revisited during the lesson, or students could request different activities.

The results were gathered from a teaching journal kept by the teacher, responses by students to the in-house-survey and review of videotaped lessons and showed a marked improvement in the length of time that students could sustain conversation in English, from an average of 5-10 minutes at the outset to 45-60 minutes by course end, and three occasions where students used the whole 90 minutes class time for student-centered conversation. Students also became more proactive in deciding lesson content, duration of activities and so on.

In conclusion, a flexible syllabus approach, based on discourse awareness, with a wide range of control exercised by students seemed to stimulate autonomy and produce students could carry out extended, spontaneous, naturalistic conversations in English with confidence.

References

Benson, P. (2001) *Teaching and Researching*

Autonomy and Language Learning.

London: Longman.

Cook, G. (1989) *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

実践報告 6 (164 教室)

トピックへの予測を中心とする多重知能を生かした活動の導入が読解力に与える影響

The Effect of Topic-Prediction Activities Utilizing Multiple Intelligences on Reading Comprehension

二五義博 (広島国際大学・非常勤)

目的

英語学習意欲が低く英語力も十分でない大学生は、英語で読む内容の理解が困難なため、読解の授業への興味も失ってしまいがちである。そこで本報告は、多重知能理論に基づくトピックへの予測を生かす活動の導入が、読解の速度・理解度・意欲の向上にいかに関与するかを明らかにすることを目的とする。話題の予測は、個性豊かな知能を活用することで、意味内容の理解に焦点を当てた、内容重視の英語教育に役立つのである。

背景

ガードナー (Gardner, 1999) は、多重知能理論において、各々の学習者が得意とする 8 つの異なる知能を生かした形でトピックの提示を工夫することにより、学習内容への理解がよりいっそう深まると主張している。この論を英文読解に応用してみるならば、トピックの予測のため、視覚情報、音楽イメージやリズムでのキーワード導入、有効な身体表現の考案と実演、絶滅の危機にある動物の分類、ヒントから連想するトピックを小グループで列挙、聴解による論理的類推の活動などを取り入れることによって、学習者個人の持つ潜在的な知能 (視覚・空間的、

音楽的、身体運動的、博物的、対人的、論理・数学的知能) を活性化させながら、読解内容への理解度を増していくような授業展開が可能である。

調査内容

- ① 多重知能を用いてトピックを予測することは、学習者の読解速度や理解度にどのような影響を与えるか?
- ② 読解授業に対する学習者の動機付けや満足度は、トピックを重視した読解活動によって高められるか?
- ③ 上記 2 つの項目につき、レベル別のグループ間ではどんな差異が見られるか?

方法

広島県内で現代社会を専攻する 60 名の大学 3 年生 (下位グループ 37 名、中位グループ 23 名) が本調査に参加する。両グループ間で使用教材は異なるが、多重知能理論に基づく授業方法はほぼ同じである。例えば、身体運動的知能を活用する場合、テニスやダイエットでの効果的な動きを科学的に考え、実演してみることでトピックの予測に役立てた。

結論

本調査では、トピック自体や利用する多重知能の種類によって差が生じるものの、多重なトピック予測の活動により、読解速度および理解度には一定の伸びが見られることを示唆した。同様に、特に身体運動的知能のトピック予測などでは、後の読解への意欲も高められることがわかった。その詳細については、事前・事後テスト、学期前・学期末アンケート、毎授業記入の自己評価表 (読解スコア、自由記述など) の結果を総合して発表時に提示する。

引用文献

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

実践報告 7 (164 教室)

英語の基礎力が弱い大学生のための「弱者の戦略」の検討

An Examination of 'Strategies for the Weak' for College Students Weak in English

増田将伸 (甲子園大学)

基礎学力が低い学生に対して授業を行う場合、実際問題として、従来の教授理論で指摘されている以前の問題に対処しなければいけないことが多い。本報告は、偏差値 45 程度の学生を対象に行った、大学の教養科目としての英語の授業の実践報告である。専門科目の時間割編成の都合上、レベル別クラスやリメディアルクラスが編成できないという状況で、正規授業で基礎力を付けるために報告者が取った「戦略」が具体的に報告される。(タイトルの「弱者の戦略」は、厳しい状況に創意工夫で立ち向かう野村克也監督の語法に倣っている。)

大きな理解障害要因は、①学習習慣が確立していない②英文を読む際に構造の観念がないの2点であった。①については、先を見据えて計画的に学習を進められず、ほぼ文字通り一夜漬けで期末試験に臨むという状態であったため、小テストを年に4回行い、年度末の成績評価の際の比重を大きくして、日常的学習の外発的動機付けとした。小テストは、重要な語句や構文を含む教科書の文章を和訳させるもので、学生の理解状況を把握する役目をも果たした。また、出題文を教科書の元の文から少し変え、出題文に含まれる重要事項に部分点を与えることで、和訳の丸暗記に頼る学習を脱却し、重要事項を授業で理解しようとする意識を喚起した。

②については、品詞の観念がないために辞書の有効利用ができない学生や、構造や語順に注意を払わずにわかる語から勝手に文脈を作り上げて、その文脈に沿って訳文を作る学生が非常に多かった。前者に対しては、「冠詞が前にある語は名詞」「助動詞の次にある語は動詞」など、文の構造を手がかりに品詞を判別できる方法を教えて対処した。後者については、複雑な文の

主語と動詞を認識する訓練や、板書を用いた複文の構造の徹底的な解説によって後期には改善が見られた。解説に際しては、言語現象ができるだけ少ない原理に還元できるように解説し、単純な類例を併記して、理解しやすくするように努めた。

上記実践は各期末のアンケートで 70%以上の学生から好意的な評価を得たが、報告では今後の課題にもふれながら、フロアの皆様と「弱者の戦略」を検討したい。

ポスター (162 教室)

学習者に支持された読解と文法の質問形式

Reading and grammar question-types supported by EFL students in Japan

高橋昌由 (大阪府立山田高等学校)

1 目的

本研究は、「読むこと」および文法の2領域の教授・授業過程における理解を確認するための質問課題の形式(質問形式)に関する調査研究である。その目的は、「読むこと」と文法の学習で、学習者が支持する質問形式を明らかにすることである。

2 背景

筆者によるこれまでの研究から明らかになったことは、高等学校の英語教師が重視している指導領域は「読むこと」と文法であるが、どのような質問課題に学習者が取り組むことが適切であろうか。読むことや文法に関する指導書は多いが、学習者の情意面を重視する質問形式に特化した研究は見あたらなかった。これが本研究の端緒である。

3 方法

対象者

高校生 315 人 (1 年生 108 人, 2 年生 133 人, 3 年生 74 人)

調査方法

5 件法質問紙による調査を実施した(読むこ

とに関する調査においては、2 回に分けて別個の調査を実施した：Reading 1, Reading 2)。調査した質問形式の数は、Reading 1 は 29, Reading 2 は 16, 文法は 39 であった。

調査は、問題を対象者が解答した後、Dörnyei & Murphy (2003)にならい、その問題を解いて「楽しい」と思ったか、またその問題が「解きやすかった」かについての支持を 5 件法で回答を求めた。分析にあたっては田中・中野 (2007) に基づき正確確率検定により、Java Script-STAR で分析した。

4 結論

分析の結果、支持された質問形式の数は、Reading 1 は 17, Reading 2 は 4, 文法は 18 であった。その例を以下に示す。

Reading 1

・与えられた英文に適語を補充する,

Reading 2

・日本語の要約文を完成させるために空所に適語を補充する,

文法

・英文中の () 内の 4 つの表現から正しいものを 1 つ選び、与えられた日本語を英語で表現する。質問形式決定については、目的に応じて最適の質問形式を選択し、学習効果を高めるために学習者が前向きに取り組もうとする質問課題を課すという信念を教師が堅持することが重要である。これを視座に、本研究で支持された質問形式が、授業での指導および宿題などの家庭学習で活用され、中学・高校・大学における英語教育に寄与することを望む。今後は、支持された質問形式の根本原理を追究し、支持される質問形式を一般化したい。

引用文献

Dörnyei, Z. & Murphy, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

田中敏・中野博幸. (2007) 『クイック・データアナリシス：10 秒でできる実践データ解析法』東京：新曜社。

講演会 (161 教室)

「この国の異言語教育の動向をどう見るか」

The Lessons the Twentieth Century Holds for Us

-Foreign Language Education in Japan-

大谷 泰 照 (名古屋外国語大学)

21 世紀は、本当に「英語の世紀」なのか。

文部科学省の主導で、国を挙げて「英語が使える日本人」の育成に血道をあげるこの異常なまでの英語一辺倒ぶりはどうか。そんな問題意識もないとすれば、今日の学校教育は、はたして本当に 21 世紀の教育の名に値するのか。

この基本的な問題を考えるために、われわれに欠くことの出来ないのは、おそらく、われわれがこれまで歩んできた道をあらためて見直す歴史的視点と、あわせて、広く世界の動向を正確に見据えた国際的視点であると思われる。

この歴史軸と国際軸を踏まえて、新時代の言語教育のあるべき姿を、ともに考えてみたい。