

ANNUAL REPORT

2017年度
言語メディア教育研究センター 年報

2017



神田外語大学

刊行に寄せて

神田外語大学長 酒井邦弥

AIの発展やVR・AR技術の活用などICT（情報通信技術）に関する記事が新聞紙上に掲載されない日はありません。日々蓄積される多様かつ大量のデータをいかに有効に活用していくのかは、企業等の組織にとって大きな課題であり、大学も例外ではありません。一方で、高等教育機関としての大学には、質の高い教育を提供しつつ学生学びをいかに促進するかという普遍的な使命があります。

私は学長として学生たちに「自分の頭で考え、自分の言葉で発信せよ」と話してきました。このことが、一人ひとりが地球上の「かけがえのない一人称単数」としての「唯一の存在証明」となるからであり、若者たちが直面する超高度情報社会である「魔法の世紀」にあって、人間がコンピューターと協同するための不可欠の力となるからです。



神田外語大学長 酒井 邦弥

教育についての確固たる信念と、社会や大学を取り巻く環境の変化をふまえて、本学ではICTを活用した教育及び学習支援の実践に力を注いできました。刻々と変化する社会状況や技術革新に常に対応するためには、ICTのハード面の充実だけではなく、日頃から取り組んでいる教育や学習支援の実践知を広く共有することが重要だと考えております。

本年報がその一助となることを願い、刊行の言葉とさせていただきます。

年報について

神田外語大学 言語メディア教育研究センター長 石井雅章

神田外語大学言語メディア教育研究センター（LMLRC）では、この度『言語メディア教育研究年報』を刊行させていただくことになりました。

本学では、2014年度より学生のiPad必携化を進め、本年度には基本的にすべての学生がiPadを所有し、日々の学習に活用しています。

iPadの必携化にはいくつかのねらいがあります。一つには、「読む、書く、聞く、話す」という総合的な語学運用能力の習得に役立つからです。iPadを効果的に活用することで「読む、書く」を中心にした従来型の教育・学習から「聞く、話す」を含めた総合的な教育・学習につなげることができます。

もう一つには、新しいテクノロジーを日常的に触れることで、刻々と変化する世界の変化に対応する感性を学生に養ってもらいたいからです。これからの新しい世界を担っていく学生を輩出するために、学生には在学中にできるだけ多様で新しい技術に触れてほしいと考えています。

LMLRCでは、授業でのiPad利用の促進を支援するための情報収集や発信、ワークショップなどをおこなっています。また、2017年12月には、新しい手法や技術を活用した教育・学習支援の実践について、学内外を問わず幅広く共有することを目的とした

「イノベーション・クラスルーム・プラクティス」（ICP）を開催いたしました。さらに、日頃から教職員が取り組んでいる新たな教育実践を公開・共有したいという想いで本『年報』を発行することに至りました。

今回が初めての刊行となるため、改善すべき点などは多々含まれているかと思いますが、読者の皆さまからのご意見等をふまえながら、つねに新しいチャレンジを取り入れつつ、実践例や成果、情報等を発信・共有していく所存です。



言語メディア教育研究センター長

石井雅章

目次：

刊行に寄せて		1
年報について		3
目次		5
日本の高等学校における韓国語教育に望むこと	浜之上幸	7
高校生向けのスペイン語テキストについて -言語と文化を学ぶ複合型教材の開発-	青砥清一	29
中国語授業における ICT 活用事例	植村麻紀子	47
英語授業指導と ICT 教育に関する 一考察:教職課程履修生の ICT 英語授業経験と ICT 教育への意識を探る	吉住香織	61
ICT を活用した教材作成の技術と初級英語クラスでの実践例	北村孝一郎	77
教育実践報告「ベトナム語教育の可能性—理論と実践:VSL の方法論—」	清水英里	103
佐野学園 IT 活用情報共有の推進 ～ グループウェア desknet's NEO の活用改善 ～	寺澤岳生	109
English-learner perceptions of Automatic Writing Evaluators	Michael H. Brown	127
Using MReader to track and motivate Extensive Reading	Lorraine Kipling	139
The State of Virtual Reality in Education	Ryan Lege Euan Bonner	149
The Potential Affordances of Tabletop Role-playing Games	Jacob Reed	157
Narrative Song Writing in a Digital Context	Scott Sustenance	171
言語メディア教育研究センター活動記録		191
会議開催実績		192
ワークショップ開催実績		193
学会開催実績		194
発表・報告・講演		196
参加		197

日本の高等学校における韓国語教育に望むこと

浜之上幸

神田外語大学アジア言語学科韓国語専攻

現在からさかのぼって 10 年ほど前までは、高校生が韓国語を学ぶことはほとんどなかったと記憶している。しかし、最近筆者の勤務校の韓国語学科（2012 年度からはアジア言語学科韓国語専攻）に入学してくる 1 年生の中に、高等学校で韓国語を学習した学生を少なからず見かけるようになった。今年度に至っては、会話の授業の履修免除者（希望者は 4 名）が 2 名いたほどである。

この高等学校における韓国語既修者の増加の原因には様々なものが考えられるが、主に：

- 1) K-POP や韓流ドラマの流行
- 2) 易しい入門書や市民講座が増加した
- 3) 韓国語を履修できる高等学校がかなり増加した

があげられる。

このうち、3) について具体的に見れば、1986 年度以来、文部科学省が隔年で実施している「高等学校等における国際交流等の状況について」という調査において、韓国語の授業を開設している高等学校が、1999 年度には 131 校であったのが、2015 年度には 296 校へと増加し、高等学校における韓国語の履修者数は、1999 年度には 3,972 名であったのが、2015 年度には 11,158 名へと増加している。

彼ら高校生が個人的に学習したのであれば、その到達度について我々とやかく言うものではないが、高等学校から大学に続く公教育の中で、韓国語学習の円滑な受け渡しが行われるためには、高等学校における韓国語学習の内容と到達度について、大学側から望まれることを明らかにしておく必要があると思われる。

韓国語の運用能力には数多くの要素があろうが、ここでは以下の側面を取り上げることにする：

1. 韓国語を積極的に話したり聞いたりすること
2. 韓国語の自然な発音ができること
3. 韓国語の用言の語形づくりができること
4. 韓国語の文章を読んだり書いたりできること

結論から短く申しあげれば、我々が高等学校での韓国語教育に率直に望むのは、上の1と2のレベルである。1は、外国語としての韓国語にまずは物怖じしないで接する態度を身につけることであり、2は、日本語と違いが大きい韓国語の発音を若いうちからクセなく身につけることである。

高等学校における韓国語の履修時間の制限や、高校生という年齢を考えた場合、韓国語に情緒的、感覚的な面での親近感を持つことが最も必要であろう。市販されている『新・好きやねんハングルⅠ』という高校生向けの教科書の構成を見ても、現実的な目標は、このレベルであろう。

一方、上にあげた3と4は大学で行うべきである。3においては、ヴォイス、テンス、アスペクト、ムード、尊敬法、待遇法といった様々な文法範疇についての理解と、複雑な語形変化の処理能力が必要とされ、4では論理的、理知的な文章に接するだけの知的水準が備わっていないとてはならない。このようなことを、時間が限られた高等学校での韓国語教育に要求するのは、現状を鑑みるに酷である。

つまり、高等学校においては、1と2というレベルで韓国語に情緒的に親しんでおき、大学においては3と4というレベルで知的な作業を行うという、役割分担を行うのである。これはあくまでも学生の学習段階に応じた相互補完的な対応関係なのであり、どちらのレベルが優れているかという敵対的なものではない。

現状における苦言を一つ呈しておけば、高等学校で韓国語を学んだ学生の中には、1や2のレベルで自己完結してしまい、大学における3と4のレベルに適應できない者がいる。これはある意味、悲劇である。自己のすばらしい長所と克服すべき問題点を客観化できるような指導が高等学校で行われることを望んでやまない。

さて、本稿において特に論じたいのは、2のレベルである。「韓国語の自然な発音」と一口に言っても、それを網羅的に習得するのは高校生にとって至難の業である。その中から2017年度前期の神田外語大学韓国語専攻1年生の中間試験（付録参照）を例にとってみると、そこで取り扱われた発

音に関する事項は以下の 12 項目である：

- 1) 19 の初声子音字の発音・・・平音：激音：濃音の区別
- 2) 10 の基本母音字の発音・・・「ㅏ：ㅑ」, 「ㅓ：ㅕ」の区別
- 3) 11 の合成母音字の発音・・・「ㅗ：ㅛ」の取り扱い，合成母音字の正しい字形，ㅓの発音
- 4) 終声字（パッチム）の発音・・・7 終声の発音（終声規則），二重終声字の発音
- 5) 連音化・・・손은（手は）
- 6) 平音の濃音化・・・합격〈合格〉
- 7) 口音の鼻音化・・・책만（本だけ）
- 8) 平音の激音化・・・좋다（よい），입학〈入学〉
- 9) 流音のㄴ化・・・정리〈整理〉
- 10) ㄴの流音化・・・연락〈連絡〉
- 11) 用言の子音語幹における語尾，接尾辞の濃音化・・・안다（抱く）
- 12) [n]挿入規則（リエーゾン）・・・십육만〈十六万〉

この 12 の項目が，高等学校においてマスターされていれば，韓国語専攻の 1 学期の中間試験への橋渡しがうまくなされるものと考えられる。

さて，各々の項目について，詳しく見ていくことにする。

1) については，平音，激音，濃音の聞き取りができるかを問うものである。この中間試験の段階では，あくまでも聞き取り能力を問うことにしており，発話能力については不問にしている。激音はともかく，濃音の発声に関しては，正確に発声することができるのに，かなりの時間が必要であるのは言うまでもなく，中間試験の段階で濃音の発声能力の如何を問うことは無理があると考えられる。

ここで注意しておきたいのは，濃音の発声法を教えるにあたって，“ティッシュペーパーなどの薄い紙を口の前に置き，それが揺れないように発音する”といった指導法は，発声法を教えているのではなく，発声の結果を目で確認しているにすぎないということである。また，“促音の「っ」を前に付けて発音する”という指導法も，濃音本来の発声法である喉を緊張させることとは無関係な指導法であり，正しい濃音の発声に結びつかない。

なお、聞き取り能力を教えるにあたっては、いわゆる「“へ”の字の法則」を学生に提示し、単語の高低アクセントによる語頭の“入以外の平音：濃音，激音”といった子音の対立の聞き取り能力をつけるように指導している。単語の高低アクセントに関しては、趙義成(2007：383)を参照のこと。

2) の基本母音字 10 個の発音に関しては、日本語の「お」に似た音である「ㄣ：ㅛ」の対立と、日本語の「う」に似た音である「ㅓ：ㅡ」の対立の聞き取り能力を問うことが重要である。この 2 つの対立では、それぞれ前者が円唇性を持った母音であるが、韓国語においては円唇性が弁別的特徴になっているのに対し、日本語では円唇性が非弁別的特徴であるという点を、学習者に意識させることが重要である。

3) の合成母音字 11 個の発音に関しては、まず、「ㅏ：ㅑ」という文字の違いを発音の違いとしてどの程度厳しく教えるかが問題になる。周知のごとく、かなりの老年層を除いては、「ㅏ：ㅑ」という文字の違いは発音の違いに反映されていない。しかしながら、文字の違いは厳然として存在するのであるから、入門の段階でこの文字の対立を粗忽に扱うべきではないと思われる。よって、神田外語大学の 1 学期中間試験においては、問題Ⅳの 10 の배 (腹，舟，梨) と 12 の게 (蟹) の発音の違いや、11 の얘기 (話) と 13 の예약 (予約) の発音の違いを聞き取りさせる際に、それぞれの対立の前者を発音する際に“指 2 本”を口の横に添えて発音し、後者を発音する際に“指 1 本”を口の横に添えて発音するという方策をとっている。

次に問題になるのは合成母音字の正しい字形を書かせることである。これについては、菅野他(2007：30)にある以下の表を利用して教えている：

【表 1】

陽母音	① ㅊ	② ㅌ	中性母音	⑤ ㅣ
陰母音	③ ㅈ	④ ㄷ		

この表で、陽母音は陽母音同士か中性母音と組み合わせたり、陰母音は陰母音同士か中性母音と組み合わせるという原則を立てて、ㅏ，ㅑ，ㅓ以外の合成母音字ができるとする：

① + ②	・ ・ ・ ・ ・	ㅊ + ㅌ → ㅊ
① + ⑤	・ ・ ・ ・ ・	ㅊ + ㅣ → ㅊ
② + ⑤	・ ・ ・ ・ ・	ㅌ + ㅣ → ㅊ
① + ② + ⑤	・ ・ ・ ・ ・	ㅊ + ㅌ + ㅣ → ㅊ
③ + ④	・ ・ ・ ・ ・	ㅌ + ㅌ → ㅌ
③ + ⑤	・ ・ ・ ・ ・	ㅌ + ㅣ → ㅌ
④ + ⑤	・ ・ ・ ・ ・	ㅌ + ㅣ → ㅌ
③ + ④ + ⑤	・ ・ ・ ・ ・	ㅌ + ㅌ + ㅣ → ㅌ

次に問題になるのは, ㅌの発音である。この問題に関しては,

1. 語頭でㅌの時だけ[wi]と発音される。
2. 助詞「~の」の-ㅌは, 普通[e]と発音される。
3. 上の 1 と 2 以外のㅌは, [i]と発音される。

と教えている。上の 2 の標準発音は[wi]であるわけだが, 一般的な発話においては[e]と発音されているので, [e]を教えることにしている。

かくして, 例えば, 의의의(意義の)の発音は, [의이에](あるいは[의의에])となるわけである。

最後に問題となるのはㅌの発音だが, これは, 예, つまり, 初声に子音が来ないときには[je]と発音されるが, 初声に子音が来るときは[e]と発音される。例えば, 계산〈計算〉は[계산]と発音される。

4) の終声字 (パッチム) の発音については, いわゆる“終声規則”, つまり音節末の子音の発音が 7 つしかない, ということを, 以下のような表で示して教えている:

【表 2】

	口音	鼻音	流音
唇音	ㅍ [p]	ㅁ [m]	
歯音	ㅌ [t]	ㄴ [n]	ㄹ [l]
軟口蓋音	ㄱ [k]	ㅇ [ŋ]	

このような 2 次元の表で教えることは、後に、口音の鼻音化, ㄴ の ㄹ 化, ㄹ の ㄴ 化を教える際にも, 音の変化の相互関係が左右に表示されて分かりやすいので, 有用であると思われる。

次に, 初声の位置に用いられる子音字 19 個のうち, 終声の位置に現れる子音字は, ㅁ, ㅂ, ㅅを除いた 16 個であるので, これらの 16 個の子音字が, 終声規則により 7 個の音に合流してしまう現象に関して述べる。この現象に関して, 浜之上(2012:58)の表を示すと以下の通りになる:

【表 3】

16 子音字	7 終声	単語の例
ㅁ, ㅂ	[ㅁ]	입口, 잎[입]葉
ㄷ, ㅌ ㅈ, ㅊ ㅊ, ㅍ (ㅎ)	[ㄷ]	곧すぐに, 받[받]畑 짓다[진따]ほえる, 빛[빔]光 맛[맛]味, 있다[읷따]いる, ある 놓다[놉타/노타]置く
ㅌ, ㅋ, ㅍ	[ㅌ]	책<冊>本, 부엌[부읷]台所, 밖[박]外
ㄹ	[ㄹ]	섬島
ㄴ	[ㄴ]	선見合い
ㅇ	[ㅇ]	성<姓>
ㄷ	[ㄷ]	설正月

この表でわかることは, 鼻音と流音の終声字は終声字音と“1 対 1 対応”しているが, それ以外の文字と発音は“多対 1 対応”しているということである。

これは一見複雑に見えるが, 文字ㅁ, ㅂが発音[ㅁ]に対応し, 文字ㅌ, ㅋ, ㅍが発音[ㅌ]に対応している一方で, それ以外の文字ㄷ, ㅌ, ㅈ, ㅊ, ㅊ, ㅍ, ㅎは, すべて[ㄷ]に対応しているということがわかる。このことを簡単に覚えようとすれば, “口音で, p, k の系列の文字以外はみな t と発音する”とすればよいであろう。なお, ㅎ終声字の音価をどう扱うかに関しては, 後述する。

次に, 二重終声字(この組み合わせは 11 個ある)の発音に関してであるが, 単独で発音された場合の様相は“終声規則”により以下のようにになっている:

a) 後ろの子音字を落として読むもの

ㅁ[ㅁ] ㅂ[ㅂ] ㅅ[ㅅ] ㅈ[ㅈ] ㅊ[ㅊ] ㅋ[ㅋ] ㆁ[ㆁ]

b) 前の子音字を落とすもの

ㄷ[ㄷ] ㄹ[ㄹ] ㄴ[ㄴ] ㄷ[ㄷ]* *밟다 (踏む) 1語のみ

だが、これを丸暗記することは、高校生にとってほぼ不可能であると思われる。

よって、一応の方便を考えれば、“反切表の子音の順番において、早い方のものを読む”という方針を立てることができる。

例えば、ㅁにおいて、ㅁはㅁよりも反切表の順番が早いので[ㅁ]と発音される。また、ㄷにおいて、ㅂはㄷよりも反切表の順番が早いので[ㅂ]と発音される。

この方便における例外は、上にあげた 9 つの組み合わせのうち、ㅁ[ㅁ]、ㄷ[ㄷ]の2つと 밟다 (踏む) 1語である。

5) の連音化に関しては、まずこの現象を、フランス語学における術語である“リエーゾン(liaison)”と呼ぶ入門書があるが、これは間違いである。もし、どうしてもフランス語学における術語を使おうとするのならば、“アンシェヌマン(enchaînement)”と呼ぶべきである。

さて、この連音化に関しては、終声字が初声の位置に移動し発音されるわけであるが、視覚的に、終声字が右上（横書きの場合）の○に上がって発音されるということを教えればよいので、学習者はさほど困難さを覚えないと思われる。

英語において、単独では pine[パイン]と apple[アップル]と発音されるものが、合成語になった場合、pineapple[パイナップル]と発音されるということを引き合いにしてもよいであろう。

6) 平音の濃音化は、終声が口音（無声音）である[p], [t], [k]に続く初声の平音が濃音化して発音される現象である。例：책방〈冊房〉（本屋）[책방]。

これに対し、終声が有声音である鼻音や流音の[m], [n], [ŋ], [l]に続く初声の平音は有声音化して読まれる。例：갈비（カルビ）[kalbi]。

このような濃音化と有声音化の環境の違いについては、日本語において、促音の「っ」のあとでは、有声音（濁音）が来ることがなく、無声音（清音，半濁音）が来るという現象があるので，高校生にとっては，日本語のように発音していれば，自動的に濃音に近い無声音が出ることになる。

例えば，「一杯」は[いっぱい]と発音され，*[いっぱい]と発音されることはなく，「三杯」は[さんばい]と発音される。ただし，外来語では，「バッグ(bag)」のように促音の後の濁音がありうるが，多くの日本語話者は，「バッグ」を[バック]と清音で発音している。

7) 口音の鼻音化は，6) の平音の濃音化が順行同化であったのに対して，逆行同化であるという点において，学習者にとって習得が困難である。

“鼻音の初声口，ㄷの前で，口音の終声は[ㄷ]→[ㄹ]，[ㄷ]→[ㄴ]，[ㄷ]→[ㅇ]と変化する”と教えても学習者にはなかなか定着しない。

その理由は，鼻音の終声[ㄹ]，[ㄴ]，[ㅇ]に似た日本語の「ん」（鼻音性音素/N/）が，様々な環境において[m]，[n]，[ɳ]などのように発音されるという事実による。言い換えれば，日本語において，[m]，[n]，[ɳ]という音声は，音素として区別されるのではなく，鼻音性音素の「ん」（/N/）の異音として存在するのである。よって，日本語話者は，鼻音の終声[ㄹ]，[ㄴ]，[ㅇ]の区別に対して極めて鈍感にならざるを得ない。

この[ㄷ]→[ㄹ]，[ㄷ]→[ㄴ]，[ㄷ]→[ㅇ]という発音の変化に関しては，先にあげた【表2】を再掲してみることにする：

	口音	鼻音	流音
唇音	ㅍ [p] →	ㅍ [m]	
歯音	ㅌ [t] →	ㄴ [n]	ㄹ [l]
軟口蓋音	ㄱ [k] →	ㅇ [ŋ]	

すると，この表において，[ㄷ]→[ㄹ]，[ㄷ]→[ㄴ]，[ㄷ]→[ㅇ]という口音から鼻音への発音の変化は，表の左から右への移動ということになることで，視覚的にとらえやすくなることがわかる。

ちなみに，このような発音の変化は，英語にも起こる。Good morning! を流暢に発音すれば，[グンモーニング]というような発音になり，[d]が[n]と鼻音化している。さらに，日本語の例で考えれば，接頭辞「ぶっ-

が、「かける」や「なぐる」に接続したとき、前者は「ぶっかける」だが、後者は「ぶんなぐる」となる。後者の場合、[t]が[n]と鼻音化していると考えることができる。

8) 平音の激音化に関しては、ㅁが終声の位置にある場合、初声の位置にある場合を問わず、便法として“基本的には激音化マーカーであり、隣接する平音を激音化する”と教えている。その際、遅い発音と早い発音の両者を、試験では正解としている。

例えば, 입학〈入学〉は[입ㅍㅍ/이ㅍㅍ], 좋다(よい)は[죸타/조타]のように2通りの発音を正解とするのである。

9) 流音のㄴ化(鼻音化)は、語中の初声がㄴであるとき、その前の終声がㄴ, ㄴ以外の終声であれば、その初声のㄴはㄴと発音されるというものである。例えば, 정리〈整理〉は[정ㄴ]と, 심리〈心理〉は[심ㄴ]と発音されるという具合である。

ところが、この流音のㄴ化が起こった場合、その前の初声がㅍ, ㅌ, ㄱである場合には、上の7)で述べた口音の鼻音化も起こってしまう。例えば, 십리〈十里〉→[십ㄴ]→[심ㄴ], 법률〈法律〉→[법ㄴ]→[뵤ㄴ]という具合である。順行同化に引き続き逆行同化が起こっているのである。この発音の変化は二段階で起こるので、高校生にとっては非常にわかりづらいものである。

【表2】によってこの様相を示せば：

	口音	鼻音	流音
唇音	ㅍ [p] →	ㅍ [m]	
齒音	ㅌ [t] →	ㄴ [n] ←	ㄴ [l]
軟口蓋音	ㄱ [k] →	ㅇ [ŋ]	

10) ㄴの流音化(ㄴ化)は、終声のㄴと初声のㄴの連続と、終声のㄴと初声のㄴの連続は、共に[ㄴ+ㄴ]と発音されるというものである。例えば, 연락〈連絡〉は[열ㄴ]と, 설날(正月)は[설ㄴ]とそれぞれ発音されるという具合である。

【表2】によってこの様相を示せば：

	口音	鼻音	流音
唇音	ㅍ [p]	ㅁ [m]	
歯音	ㅌ [t]	ㄴ [n] → ㄹ [l]	
軟口蓋音	ㄱ [k]	ㅇ [ŋ]	

同様な音の変化は、英語にもみられる。否定の意味を持つ接頭辞 in- が r または l で始まる単語につくとき、in- は、ir- または il- と書かれ、また文字通りに発音される。例えば、in- + regular → irregular や、in- + legal → illegal といった具合である。

ここまで述べてきたことからわかるように、【表 2】は、発音の変化を覚えるのに非常に役に立つものである。これを簡略化して：

ㅍ	ㅁ	
ㅌ	ㄴ	ㄹ
ㄱ	ㅇ	

と学生に何回も書かせて覚えさせることも、指導法の 1 つになりうるであろう。

11) 用言の子音語幹における語尾、接尾辞（先語末語尾）の濃音化とは、ㅍやㄴが語幹末音である場合に、後続する語尾や接尾辞の初声の平音が濃音化するというものである。例えば，안다（抱く）は[안따]，안고（抱いて）は[안꼬]，안겠다（抱く）は[안켄따]というように発音される。

6) の濃音化が、すべての単語において起こるものであったのに対して、この 11) の濃音化は、単語が用言であるというが事前にわかっていなければならないので、高校生にとっては非常に難しいものである。

例えば，体言의 신고（申告）の場合は濃音化が起こらないが，用言의 신고（履いて）の場合は，[신꼬]と濃音化が起こるわけである。この場合の濃音化の可否は，事前にその単語が用言であるかどうかという知識を要求するので，語彙力のない高校生にとっては判別がほぼ不可能である。

12) [n]挿入規則（リエーゾン）は，以下の 3 つの条件がそろった場合に

起こりうる：

- a) 合成語または 2 つの単語が連続して発音される
- b) 先行する要素（単語）が終声を持つ
- c) 後続要素（単語）が[i]または[j]で始まる

例えば, 십육만〈十六万〉は[심늬만], 무슨 일 (何かのこと) は[무슨닐]といった具合である。ただし, リエーゾンが起こるかどうかについては辻野(2014, 2016)において述べられているように, 音声的環境, 語種, 社会言語学的な要因などもかかわって規範から逸脱する傾向があり, 注意深く取り扱う必要がある。

なお, ここでリエーゾンという術語は, 菅野他(2007: 51)に従ったものである。フランス語では, 単独に読む場合に発音されない語末の子音字が, 母音で始まる単語が後続した場合に, 発音されるようになる現象であるが, 韓国語の場合は, リエーゾンの際に発音される [n] 音が表記されないという違いがある。

さて, 以上あげた 12 項目は, 1 学期の中間試験範囲を, 菅野監修(2015)の第 21 課としたため, そこまでの範囲では取り扱われなかった, 発音に関してさらに注意すべき事項が 8 項目ある。以下, これらについて述べてみることにする。

第 1 に, “口蓋音化”である。これは, 終声字의, ㅁ の後に, 助詞や接尾辞の-이がついた場合, 単純に連音化して, それぞれ[디], [의티/티]と発音されるのではなく, 口蓋化して, それぞれ[지], [의치/치]と発音されるものである。例えば, 굳이 (固く) は[구지]と, 같이 (一緒に) は[갈치/가치]と発音される。

ここで, 같이という単語は, 教室活動においてよく使われる基本単語であるので, 高校生であってもその発音に習熟する必要があると思われる。

第 2 に, “鼻音, 流音+ㅎの発音”である。この場合, 終声の鼻音や流音は連音化し初声として発音され, ㅎは極めて弱化して日本語話者の耳にはほとんど聞こえない。例えば, 담화〈談話〉→[다파], 전화〈電話〉→[저파],

この現象は、コミュニケーション的な言語活動を重視する立場から言えば、欠かすことのできない学習事項である。韓国語母語話者の意識としては、この場合のㅁを発音しているという意識があるであろうが、日本語母語話者の耳にはほとんど聞こえない以上、会話を重視する授業においては、高校生対象であっても積極的に教授すべきである。

つまり、名詞に例えば、助詞の-이（～が）が付いた場合には、単に連音化して発音されるのであるが，위（上）や안（中）が名詞に後続する場合には、その名詞が単独で発音された終声の発音が、後続する初声として発音されるわけである。

同様な例として, **못이** (釘が) は[모시]と発音されるが, **못 읽다** (読めない) は[모딕따], またはリエーションが起こって[몬딕따]と発音される。なお, この環境でリエーションが起こるかどうかについての調査に関しては, 辻野(2016: 55-56)を参照されたい。

第4に、“漢字語における濃音化”である。これは、漢字語において、ㄱ終声の後の初声がㄹ, ㄴ, ㅂであるとき、これらの初声は濃音化するというものである。例えば, 발달〈発達〉は[발달], 발생〈発生〉は[발생], 발전〈発展〉は[발전]とそれぞれ発音される。ただし, 後続の初声がㄷ, ㅌである場合には濃音化が起こらないことを学生に留意させるべきである。つまり, 발각〈発覚〉は*[발각], 발병〈発病〉は*[발병]とそれぞれ濃音化が起こらない。なお, 발병(足の病)が[발병]と濃音化することについては, 第5において述べる合成語における濃音化による。

さらに、この濃音化は、一単語内部において起こり、接尾辞においては起こらないことがありうることに注意しなくてはならない。つまり、일전〈一戰〉は[일쩨]と濃音化が起こるが、한일전〈韓日戰〉では濃音化が起こらないのである。

一方, 물가〈物価〉→[물까], 사건〈事件〉→[사건], 문법〈文法〉→[문뻬], 한자〈漢字〉→[한짜], 학생증〈学生証〉→[학생쥬]といった, 漢字語の2文字目以降における例外的な濃音化は、規則性があるものではないので、該当する単語が出てくるたびに教えるしかない。高等学校での学習範囲を超えたものであり、高等学校において神経質になって教えることは望ましくない。

第5は、“合成語における濃音化と사이시옷”である。비빔밥(ビビンパ)の発音が[비빔뻬]と濃音化が起こることについては、“合成語における濃音化が起こっている”と説明せざるを得ないであろう。ところが, 콩밥(豆ごはん)の場合は*[콩뻬]とはならない。同様に, 물고기(魚)の場合は[물꼬기]と濃音化が起こるのに対し, 불고기(プルゴギ)の場合は, *[불꼬기]とはならない。

この様相に関しては、合成語における先行語と後続語の間の意味的な接続関係を考えなくてはならないのであろうが、高等学校においてそこまで詳しい説明をする必要も時間的余裕もないであろう。おそらく高等学校の授業で扱うことになる비빔밥(ビビンパ)や불고기(プルゴギ)の発音については、“合成語においては濃音化が起こることも起こらないこともある”程度の説明をしておくしかないであろう。

また, 사이시옷に関しては, 가(へり)が用いられた単語で:

길(道) + 가(へり) → 길가[길까](道端)

바다(海) + 가(へり) → 마닷가(海辺)

というように、先行語に終声がある場合には合成語における濃音化が起こるが、先行語に終声がない場合には사이시옷が入りうるという説明が可能である。しかしながら、高等学校の授業において、単語の内部構成まで説明することは難しいので, 사이시옷に関する説明を行うことは避けたほうがよいであろう。

なお, 사이시옷に関しては, 漢字語同士の合成語の場合や, 後続語が激音で始まっている場合には起こらない。例えば:

수도〈水道〉+ 관〈管〉→ 수고관〈水道管〉*수돗관

ただし, 수도〈水道〉+ 물(みず)→ 수돗물

뒤(後)+ 풀이(解くこと)→ 뒤풀이(打ち上げ)*뒷풀이

ただし, 뒤(後)+ 받침(下支え)→ 뒷받침(後押し)

よって, 사이시옷に関して, 高校生に中途半端な説明を行うと, *수돗관, *뒷풀이といった, 過剰適用を行う可能性がある。この問題は, 大学でじっくりと説明すべき事項なのである。

第6は, “終声の口音+初声の入の発音”である。この場合, 初声の入が濃音化するのはもちろんであるが, 終声の口音のほうも微妙に発音が変化する。その様相は以下のとおりである:

[ㅍ p] + 入 → [pʰs]

[ㅌ t] + 入 → [sʰs]

[ㅋ k] + 入 → [kʰs]

ここで, [p], [k]という内破音(implosive)は, それぞれ[p], [k]と外破音(explosive)として発音される。内破音の時には, 聞こえがほとんどなかったのが, 外破音になることによって, 聞こえが増している。また, [ㅌ]は逆行同化によって[s]と発音される。

例えば, 접시(皿) [tɕɔpʰʃi], 흑시(或是)(あるいは) [hokʰʃi], 햇살(日ざし) [hɛsʰsal]などがあげられる。このうち, 外破音の発音については, 自然に発音していれば外破音になると思われるので, 特別な指導は必要ないと思われる。その一方, [ㅌ]が逆行同化によって[s]と発音されることについては, 高等学校で接する可能性が大きい있습니다があり, これを[isʰsumnida] (あるいは速い発音では[iʰsumnida])と発音させ, [itʰsumnida]と窮屈に発音させないようにする指導が必要である。

第7は, “ㄱ終声字の音価”にかかわる問題である。ㄱ終声字の音価に

関しては、後続音によって、以下のように様々な異音が現れうる：

【表 4】

終声字	異音	後続音	例
ㅎ	[s ^ʔ /ʔ]	入	중습니다
	[n]	ㄴ	중네
	[th/h]	ㄱ, ㄷ, ㅌ	중거든, 중더라, 중지
	[Ø]	母音	중은

以上のように、異音が多いことがわかるが、この様相を、高校生に簡単に教えることは難しい。本稿では、速い発音に関しての説明になりうる、中西(2016 : 19)の説明法を提示しておくことにする：

ㅎパッチムの終声は後続音と同じになる。

但し、後続音が激音化し得る子音の場合は、ㅎの初声化に伴ってそれらの子音が激音化する。

第 8 に、“初声のㄷが終声ㄴへと逆行同化して[ㄴ]と発音される場合”である。これは、先の 10)で述べた、終声のㄷと初声のㄴの連続が、順行同化して初声がㄷと発音される（例：연락〈連絡〉[열락]）とは同化の方向性が反対であるので注意すべきである。

この逆行同化は、菅野(2017 : 20-21)によれば、漢字語語幹（2 字）＋接尾辞（1 字）において起こるとされている。例えば，생산량〈生産量〉→[생산량], 자본론〈資本論〉→[자본론]といった具合である。こういった例は，高等学校で接することになる可能性はあまりないので，無理に教える必要はないであろう。

だが，高校生も知っているであろう신 라면（辛ラーメン）の発音はどうなるのだろうか。姜奉植(2016 : 46)によれば，[신나면]となっている。신라〈新羅〉→[실라]と発音されることと比較して，興味深い。

さて，韓国語専攻においては，1 週間に 90 分授業を 6 コマ行っているの
で，週当たりの学習時間数は 9 時間である。中間試験までに 7 週間行う
ので，63 時間をかけて，先にあげた 12 項目の文字と発音に関する事項を教

えることになる。もちろん、大学に入ってから韓国語を初めて学ぶことを前提としているので、この 63 時間は、ゼロからじっくりと時間をかけたものである。

全体的な平均点は 90 点ぐらいになっており、学習事項の定着率は非常に高い。試験の出来具合は、大学から学び始めたものと高等学校での既修者の違いはほとんど見られない。もしくは、違いが出ないように試験を行っている。2 年次からの韓国への 1 年間の交換留学（現在年間約 15 名が交換留学する）に際して、韓国語の成績にあえて差がつかないように配慮しているからである。

以上のように、韓国語専攻 1 年生の中間試験までの学習事項は、文字と発音、及び発音の変化の規則に関するものがほとんどであり、高等学校で韓国語既習の入学者にとっては、韓国語でコミュニケーション活動を行わないきわめて「面白くない」授業であると思われる。

だが、韓国語でのコミュニケーション活動に関しては、神田外語大学には、MULC (multi-lingual communication center) という、英語以外の 7 つの地域言語（中国語、韓国語、ベトナム語、タイ語、インドネシア語、スペイン語、ブラジル・ポルトガル語）で自由会話ができるスペースが設けられている。韓国語専攻の学生は、昼休み・空き時間・授業終了後に、この MULC の「韓国語エリア」に行けば、韓国語母語話者の教員（週 5 コマ分）もしくは韓国からの交換留学生と自由会話をおこなったり、韓国映画や K-POP の DVD の視聴ができたりするようになっている。いわば、「疑似留学空間」なのである。高校で韓国語を学んだ既習の 1 年次の学生は、大学から韓国語を学び始めた学生よりも、MULC を積極的に利用する者が多いようである。「生きた韓国語」に思う存分触れることができる場であるからである。

かくして、学生諸君は、規則に縛られた「死んだ言葉」を教える授業と、パンマルが飛び交う「生きた言葉」の空間という、2 つの場を経験しつつ、韓国語を学ぶことになるのである。

神田外語大学アジア言語学科韓国語専攻においては、MULC といういわば「保険」がかけられているからこそ、授業研究などを行わない旧来式の規則重視の教育を行うことができるのであり、教員はその環境に甘んじて、楽ができていたのである。

最後に、本稿では触れなかったが、高校生に韓国語を教えるにあたって、

彼らにどのような“動機づけ”を行うかという問題がある。言語学習において、モチベーションの有無は、教室での授業運営がうまくいくかにもかかわってくる。K-POP だけで彼らの歓心を買おうとするのも、ある意味あざといやり方ではないかと思われる。“なぜ韓国語を勉強するのか”という問題に、学生が本格的に向き合えるような議論が、韓国語教育関係者の間で深まっていくことが望まれる。その議論の萌芽は、李貞榮他(2015)、山下(2017)に見えている。

《付録（正解記入済み）》

韓国語基礎 I 中間試験

【範囲：『朝鮮語を学ぼう・改訂版』第21課まで】

2017. 6. 8. (浜之上担当)

氏名：_____ 評点：_____

I. 以下の韓国語の単語や表現を発音されるとおりに、ハングルで書いてください。ただし、話し言葉での速い発音も正解とします。《46 点満点. 1 つ間違いで 1 点減点.》

1 손은(手は) _____ 소는 _____ 2 앞(前) _____ 압 _____

3 발(畑) _____ 밭 _____ 4 낮(昼) _____ 날 _____

5 꽃(花) _____ 끝 _____ 6 부엌(台所) _____ 부엌 _____

7 합격(合格) _____ 합격 _____ 8 늦가을(晩秋) _____ 늦가을 _____

9 있다(ある, いる) _____ 인따 _____ 10 복도(ろうか) _____ 복도 _____

11 안다(抱く) _____ 안따 _____ 12 남습니다(余ります) _____ 남습니다 _____

13 닭(にわとり) _____ 닭 _____ 14 값(ねだん) _____ 값 _____

- 15 샀 (賃金) 삭 16 읽다 (読む) 익따
- 17 젊다 (若い) 점따 18 닭은 (にわとりは) 달근
- 19 값은 (ねだんは) 갑쓴 20 샀은 (賃金は) 삭쓴
- 21 여덟 (8つ) 여덜 22 앉다 (座る) 안따
- 23 훑다 (なめる) 할따 24 밟다 (踏む) 밥따
- 25 읊다 (詠ずる) 읍따 26 이웃나라 (隣国) 이운나라
- 27 집만 (家だけ) 짐만 28 책만 (本だけ) 챙만
- 29 값만 (ねだんだけ) 감만 30 무릎만 (ひざだけ) 무름만
- 31 발만 (畑だけ) 반만 32 낮만 (昼だけ) 난만
- 33 꽃만 (花だけ) 꼰만 34 부엌만 (台所だけ) 부엌만
- 35 밖만 (外だけ) 방만 36 닭만 (にわとりだけ) 당만
- 37 입학 (入学) 입팍/이팍 38 따뜻하다 (暖かい) 따뜻타다/따뜨타다
- 39 축하 (祝賀) 축카/추카 40 좋다 (よい) 죤타/조타
- 41 끊다 (絶つ) 끈타 42 끊습니다 (絶ちます) 끈씼니다
- 43 정리 (整理) 정니 44 십리 (十里) 십니
- 45 법률 (法律) 범률 46 설날 (元日) 설랄

47 연락 (連絡) 연락 48 계산 (計算) 계산

49 의의의 (意義の) 의이에/의의에 50 십육만 (十六万) 십륙만

Ⅱ. 以下の日本語の文章を韓国語に訳しなさい。なお、用言については基本形を示しています。《2点×12=24点》

1. これは帽子(모자)です。

이것은 모자입니다.

2. 帽子はあれです。

모자는 저것입니다.

3. お釜(솥)は台所(부엌)にあります。

솥은 부엌에 있습니다.

4. その子ども(아이)は笑い(웃다)ます。

그 아이는 웃습니다.

5. この家(집)は大きい(크다)です。

이 집은 큼니다.

6. 私は映画(영화)を見(보다)ます。

저는 영화를 봅니다.

7. その牛(소)だけ大きい(크다)です。

그 소만 큼니다.

8. 私はごはん(밥)を食べ(먹다)ます。

저는 밥을 먹습니다.

9. 私はごはんも食べます。

저는 밥도 먹습니다.

10. 私は雑誌(잡지)だけ読み(읽다)ます。

저는 잡지만 읽습니다.

11. 雑誌はここにだけあります。

잡지는 여기에만 있습니다.

12. 韓国(한국)の新聞(신문)を見ます。

한국(의) 신문을 봅니다.

Ⅲ. 以下の説明が正しければ○を、間違っていれば×を書きなさい。《0.5点×20=10点》

1. 韓国語の母音「一」は日本語の「ウ」という母音とまったく同じ発音である。
2. 韓国語の「시」と日本語の「シ」はほぼ同じ発音である。
3. 平音字に1画画数を加えると、激音字ができる場合が多い。
4. ㅇという子音字は、下から右回りで円を描いて書く。
5. 韓国語のすべての平音は、語中において母音の後で有声音で発音される。
6. 激音は無声音だが、語中で有声音になる場合がある。
7. 韓国語の終声の位置の文字は7つの子音の文字しかない。
8. 韓国語の母語話者は、日本語の清音と濁音の聞き分けを容易に行なう。
9. 日本語の「ン」という音は、鼻音性をもった音とすることができる。
10. 「ㄴ」の発音は、3通りあるとすることができる。
11. 日本語の単母音は5つで、韓国語の単母音は原則的に8つであるが若い世代では7つで発音されている。
12. 韓国語のすべての助詞は母音語幹と子音語幹につく場合で、形が異なる。
13. 日本語の「ですます体」にあたる丁寧な言い方を上称形という。
14. 韓国語の助詞「-으」は省略することができる場合がある。
15. 韓国語の動詞と形容詞では基本形の最後の文字が異なる。
16. 2文字の終声字を持つ単語は、単独で読まれたとき前の文字を発音する場合と、後ろの文字を発音する場合がある。
17. 韓国語の語順は英語の語順に近い。
18. 韓国語の文章では、分かち書きがなされる。
19. 韓国語の初声の位置での子音の数は14個である。
20. 「에」と「애」の発音の区別は、若い世代でも厳密に区別されて発音されている。

- 1 (×) 2 (○) 3 (○) 4 (×) 5 (×) 6 (×)
 7 (×) 8 (×) 9 (○) 10 (○) 11 (○) 12 (×)
 13 (○) 14 (○) 15 (×) 16 (○) 17 (×) 18 (○)
 19 (×) 20 (×)

IV. これから韓国語の単語を発音しますので，書き取りをください。
《1点×20＝20点》

- | | |
|-------------|-------------|
| 1. 치마 | 2. 찌꺼기 |
| 3. 토끼 | 4. 집 |
| 5. 끝 | 6. 국 |
| 7. 연기 | 8. 장마 |
| 9. 물리 | 10. 배 |
| 11. 얘기 | 12. 계 |
| 13. 예약 | 14. 사과 |
| 15. 원 | 16. 회화 (회화) |
| 17. 쥐 | 18. 왜 |
| 19. 궤도 (궤도) | 20. 의자 |

《参考文献》

菅野裕臣(2017)『朝鮮漢字音 入門と発展』三修社

菅野裕臣，浜之上幸，權容環(2007)『朝鮮語の入門・改訂版』白水社

菅野裕臣監修(2015)『朝鮮語を学ぼう・改訂版』三修社

姜奉植(2016)「日本人韓国語学習者の為の韓国語発音変化の諸規則」『リベラル・アーツ』10号

高等学校韓国朝鮮語教育ネットワーク西日本ブロック(2009)『新・好きやねんハングルⅠ』白帝社

- 趙義成(2007)「文字と発音の指導法」『朝鮮語教育論講座第1巻』くろしお出版
- 辻野裕紀(2014)「現代朝鮮語における〈n 挿入〉の実現実態について(1)—若年ソウル方言話者を対象に一」『朝鮮学報』232号
- 辻野裕紀(2016)「現代朝鮮語における〈n 挿入〉の実現実態について(2)—若年ソウル方言話者を対象に一」『朝鮮学報』240号
- 中西恭子(2016)「ㄹパッチムの音価と表記に関する一考察—朝鮮語教育の視点から—」『朝鮮学報』240号
- 浜之上幸(2012)『韓国語入門Ⅰ』放送大学教育振興会
- 浜之上幸(2016)『韓国語Ⅰ』放送大学教育振興会
- 山下誠(2017)「高等学校における多言語の学びに向けて」平高史也，木村護郎クリストフ編『多言語主義社会に向けて』くろしお出版
- 前田真彦(2013)『韓国語発音クリニック』白水社
- 李貞榮，李ユミ，今給黎俊伸，遠藤正承，林久美子，方政雄，松浦利貞，李智子(2015)『韓国語・朝鮮語教育を拓こう—一定時制高校からの発信—』白帝社

高校生向けのスペイン語テキストについて

-言語と文化を学ぶ複合型教材の開発-

青砥清一

(神田外語大学)

A Study on Spanish Textbooks for High School Students

-A Development of Hybrid Teaching Materials to Learn Language and Culture-

Seiichi Aoto

(Kanda University of International Studies)

はじめに

近年わが国では高等学校の国際化とともに、高校生のスペイン語学習者が増加している。しかし、高校生向けのスペイン語テキストおよびスペイン語圏文化に関する教材の研究開発が進んでいないため、学習者と教材との間の不適合が生じている。本稿は、はじめに国内外の高等学校等におけるスペイン語教育事情を考察した後、わが国の高等学校におけるスペイン語クラスの実情および学習指導要領等の基準に照らしたテキスト開発の方向性について提議する。

1. 高等学校におけるスペイン語教育事情

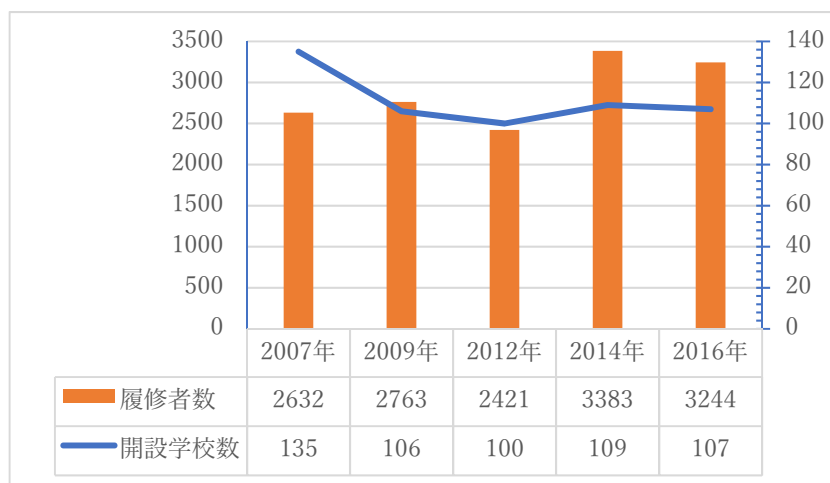
わが国におけるスペイン語教育は、主に大学（専攻外国語と第二外国語）および民間の語学学校において展開してきたが、この10年来、高等学校において学習者の増加がみられる。文部科学省の調査によると、2016年5月時点でスペイン語の科目を開設している高等学校は、全国で107校（国公立82、私立25）を数え、中国語、韓国・朝鮮語、フランス語に次ぐ第4位を占める。履修者は3,244人で第5位であるが、第4位のドイツ語にほぼ比肩する。すでに多くの大学の第二外国語科目においてはスペイン語の履修者数がフランス語・ドイツ語を抜き、中国語と最上位を競っている状況がみられるが、今後は高等学校においても開講学校数が増えれば同様の

現象が起こり得る。

表 1 高等学校における英語以外の外国語科目開設学校数と履修者数

順位	言語名	開設学校数	履修者数
1	中国語	504	17,210
2	韓国・朝鮮語	328	11,137
3	フランス語	209	7,912
4	ドイツ語	102	3,542
5	スペイン語	107	3,244
6	ロシア語	25	738
7	イタリア語	13	295
8	ポルトガル語	9	203

下のグラフは、過去 10 年間におけるスペイン語科目開設学校数と履修者数の推移である。開設学校数は 2007 年の 135 校から 2016 年の 107 校に減少したものの、履修者数は 2014 年に 3 千人を超え、2007 年からこの 10 年で 29%の増加をみた。



(文部科学省『高等学校等における国際交流等の状況について』をもとに作成)

図 1 スペイン語科目を開設している高等学校数と履修者数

スペイン語は、世界で 4 億 7 千万を超える母語話者人口を有するため、国際化を進める高等学校において中国語とともに国際語としての認識が広まりつつあり、また、イベロアメリカの文化的多様性、多彩な世界遺産、ならびにサッカー・野球等のスポーツに対する生徒の関心も高いので、今後とも高等学校における学習者数の増加が期待される。

さりとて、わが国においては、「外国語＝英語」「国際化＝英語学習」という固定観念が根強く、英語以外の外国語への関心が未だ低いと言わざるを得ない。就中、初等・中等教育および職業訓練において英語以外の外国語教育の普及が国際的にみてかなり遅れている。セルバンテス文化センターのレポート（Instituto Cervantes 2017）によると、日本のスペイン語学習者は 6 万人（世界第 20 位、アジア第 1 位）と推定される（表 2）が、前掲の高校生 3,244 人に中学生 161 人（文部科学省 2017）を加えても、スペイン語学習者全体に占める割合は、わずか 6%という低い値となる。

表 2 世界のスペイン語学習者数

		初等・中等教育、職業訓練	大学教育	その他	セルバンテス文化センター	総計
1	アメリカ	4,058,000	790,756	—	3,809	7,820,000
2	ブラジル	4,467,698	—	—	5,589	6,120,000
19	ポーランド	59,878	17,600	—	1,649	77,478
20	日本	—	—	—	869	60,000
21	オランダ	24,200	16,000	15,232	533	55,432
30	フィリピン	10,100	14,000	9,500	2,881	33,600
31	中国	8,874	22,280	—	3,166	31,154

（セルバンテス文化センター『EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA Informe 2017』をもとに作成）

海外では、初等・中等教育および職業訓練の領域においてスペイン語学習者が最も多い。第 1 位アメリカと第 2 位ブラジルは、それぞれ全体で 782 万人、612 万人の学習者人口を有するが、当該領域が両国とも 400 万を超え、全体の 52%と 73%を占めている。ヒスパニック人口の多いアメリカでは第二言語として、同じラテンメ

リカのブラジルではポルトガル語の姉妹語として、それぞれスペイン語が初等・中等教育で学ばれているので、この数値は当然の結果ともいえるが、別の要因としては、国際ビジネスにおけるスペイン語需要の高まりが挙げられる。（わが国も世界の潮流に乗り遅れず、ラテンアメリカの経済成長を取り込むため、職業訓練としてのスペイン語教育の重要性が見直されるべきである。）

同表において日本の前後に位置する国々と比較すると、第 19 位のポーランドは、初等・中等教育および職業訓練におけるスペイン語学習者数が 59,878 人で全体の 77%を占める。第 21 位のオランダも 24,200 人で全体の 47%を構成し、半数近くを占めている。アジアのなかで日本に次ぐ第 30 位フィリピンと第 31 位中国においても、おのおの 10,100 人（30%）と 8,874 人（28%）を記録する。これらの国々では、わが国と同様にスペイン語を第三言語として学ぶ人が多いが、初等・中等教育および職業訓練におけるスペイン語学習者とその割合がわが国のそれを大きく上回る。

言語を含めた文化的多様性の尊重は、国際社会において最も基本的な人権項目の一つである。国際人権規約を批准し、「ユネスコ文化的多様性に関する世界宣言¹」に賛成したわが国は、公教育、とりわけ人格形成に相当の影響をもたらす初等・中等教育機関において多言語教育を拡充すべきである。そうなれば、日本国憲法の理念である平和主義および国際協調主義の実現にも大いに資することとなる²。

2. 高等学校におけるスペイン語クラス

ひとくちにスペイン語科目を開設しているといっても、教育内容、レベル設定、

¹ 「ユネスコ文化的多様性に関する世界宣言実施のための行動計画要旨（仮訳）」（文部科学省、日本ユネスコ国内委員会 2017）において言語的多様性の保護および多言語教育に関連する項目として以下の 3 つを挙げる。

- ・ 人類の言語遺産を保護し、可能な限り多くの種類の言語による表現、創造、普及のための支援を行う。
- ・ 母国語を尊重しつつ、教育のあらゆる段階において、可能なかぎり言語の多様性を奨励し、低年齢からの複数の言語学習を促進する。
- ・ 教育による文化的多様性の持つ価値への理解促進を図る。そのためカリキュラム作成と教員養成を改善する。

² 日本言語政策学会（2014）は、「人格形成と恒久平和に資する多言語教育」という理念の下、英語に加えて「第 2 の外国語」を必修選択科目と位置づけ、全ての高校生が「英語＋その他一つの外国語」を学べる環境を保障するよう文部科学省に対して提言している。

授業形態は学校によってさまざまである。国際コースや外国語コースにおける選択または必修の「第二外国語科目」として週二回程度の授業を実施しているところがある一方、「総合的な学習の時間」における国際理解の一環として週一回、文化紹介を織り交ぜながら平易な日常会話を中心に扱っているところもある。(尤も、前者であっても生徒の学習意欲を高めるため、文法指導に終始せず文化紹介も適宜採り入れているようである。)

慶応義塾志木高等学校の『ことばと文化³』は、週一回の授業のなかで前半に文法と会話を、後半にスペイン語圏の文化と歴史を学ぶ。また、座学にとどまらず、実際にメキシコ料理のタコスをつくるなど、スペイン語圏の文化に触れる活動も行なっている。このような活動を通じて生徒はスペイン語圏の文化をより身近に感じることであろう。同様に、大阪府立泉北高等学校および神戸市立葦合高等学校の第二外国語クラスにおいても、言語のみならず文化を同時に学ぶ。

高等学校におけるスペイン語クラスでは、高校生用に刊行されているテキストが次節に掲げる一つしかないため、それ以外の既刊テキストを指定する場合、大学生もしくは一般向けテキストまたはスペインやアメリカなどで発行された洋書を採用せざるを得ない。しかし、これらのテキストは、当然の事ながら本国の学習指導要領に準拠しておらず、大半のものが直説法ないし接続法現在までの修得を目指した文法中心の構成であるため、高等学校の第二外国語科目には学習範囲が広く、殊に総合学習には不向きである。スペインにおいて出版されている外国語としてのスペイン語 (ELE) の洋書テキストは、文化的コンテンツが比較的豊富であるものの、全編スペイン語で書かれているため、かなり難しいと感じる高校生は少なくなろう。

テキスト選定の困難さについては、後藤ほか (2010) 等において指摘されてきたところではあるが、すでに履修者が全国で 3 千人を超えている現状に鑑みれば、日本語で書かれた高校生向けテキストのバリエーションが増えてよい。

3. 高校生向けスペイン語教材の開発に向けて

3.1 既刊のスペイン語テキスト

³ 総合学習として、スペイン語を含めた 24 の言語を学ぶことができる。受験や就職に結びつけるという発想から一線を画し、「言語に優劣はない」ことを自然に学ぶという理念を掲げる。

寸田（2014）が論じているように、高校生向けのテキストにおいては、学習指導要領に準じてコミュニケーション能力の向上が重視され、また、大学生向けテキストにみられる飲酒などに関する語彙や表現は高校生にとって不要、不適切である。アスティゲダ（2012）は、大学生向けテキストでは生徒が関心を失ったり学習についていけなくなったりする場合があるとも指摘する。

くわえて、前述したとおり、授業時間数の差異も大きい。大学の第二外国語向けテキストは通常、1コマ 90 分 x 週 2 回 x 年 30 回程度の授業時間数のなかで消化するように設計されているので、1コマ 50 分 x 週 1~2 回 x 年 35 回程度からなる高等学校の第二外国語クラスの授業時間数では、1冊のテキストを終えるのに大学の二倍以上の年月を要するとみてよいであろう。これらの理由から、高等学校特有の事情に対応したテキストが開発されて然るべきである。

筆者の把握する限り、現時点で高校生向けのスペイン語テキストとして刊行されているものは、唯一『高校生のためのスペイン語』のみである。同書は、高等学校の授業時間や授業年数（2年間を想定）に配慮して作成されている。大学生向けのテキストとは異なった文法シラバスを採用しているのも特長であり、高校生がよく用いるフレーズを早い段階から導入する⁴。もちろん会話の登場人物は高校生に設定されているので、大学生向けテキストを使用する場合と異なり、学習者と会話内容とのギャップもない。

各課は Can do 方式（「スペイン語で注文してみよう！」「好きなものについて話そう！」等）により構成され、学習指導要領に対応し、コミュニケーション能力の育成に重点が置かれている。文法項目は必要最低限のものに絞られており、時制については直説法現在、現在完了および点過去にとどめている。そのほかにも次のような独自の工夫が施されている。

- ・ 例文や問題文には色文字で訳語が付され、赤シートで訳語のみを隠して学習することができる。
- ・ 辞書をもっていない生徒のため巻末語彙集を付録する。
- ・ 語彙や表現には一般的な日常語のほか、格別に高校生に関わるものも使用されている（例えば、lengua japonesa contemporánea「現代文」等の科目名、delegado/a

⁴ 例えば、大学生向けの標準的なテキストならば、ser, estar に続いて直説法現在の規則活用、不規則活用という配置になろうが、このテキストでは ir, venir が規則活用より前に導入される。

de la clase「学級委員」、este trimestre「今学期(3 学期制の場合)」、Tengo dieciséis años.「私は 16 歳です」)。

- ・ 動詞を当てるジェスチャーゲーム等のアクティビティ。

さて、既刊の大学生向けテキストのなかにも高校生クラスに採用可能とみられる、または、現に採用されている入門・初級テキストがあるので、以下に列挙したい。

『総合スペイン語コース Entre amigos 1』

文法とコミュニケーションをバランスよく学べる入門テキストである。各課の最終ページには挿絵と写真の豊富な文化情報が掲載されており、和書でありながら洋書の長所を採り入れている。直説法現在を中心に構成されているので、活用学習の負担が少なく、コミュニケーション演習に多くの時間を割り当てられる。

『スペイン語とわたし El español y yo』

スポーツ、食事、旅行などの様々なテーマについてスペイン語圏と日本の 2 つの文化を扱うユニークな入門テキストである。コミュニケーションを重視した内容であり、コントロールされたアクティビティと自由なアクティビティを備える。文法は全 10 課、発音から直説法現在完了まで扱う。文法解説が巻末にまとめられているのも特徴である。スペイン人デザイナーによるイラストとレイアウトが楽しく、洋書の雰囲気を味わえる。

『アクション！』

日々のコミュニケーションに必要な語彙と文法を日常生活場面ないし意味分野ごとに着実に学べる初級テキストである。各課は、語彙、文法解説、文法練習、アクティビティで構成され、厳選された語彙と表現を一連の構成のなかで反復練習する。「映画でスペイン語」等のコラムを通じてスペイン語圏の社会・文化にも触れられる。全 15 課で接続法現在までを網羅するので、第二外国語クラスにおいて初級スペイン語を体系的かつ実用的に学ばせるのに適している。

『スペイン語の世界へようこそ 1』

発音から直説法現在不規則活用までを丹念に学べる入門テキストである。質量ともに一年をかけて消化するのに丁度良い。数年をかけて初級文法の完成を目指すカリキュラムであるならば、シリーズ本の『スペイン語の世界へようこそ 2』が接続法現在までカバーするので、2年目以降のクラスにこれを使用してもよい。

例文には和訳が付く。薄めの文字で記されているので、スペイン語文を読むときの妨げにならない。さらに、学習者が集中して解説を聴くことができるよう、一部の単語の訳を訳文内の括弧に埋めて訳文を完成させるといった工夫も施されている。

その他、各課に掲載される文化コラムを通じてスペイン語圏の事情に触れることができる。「ミニ会話」は実用的な内容で、入門者には覚えやすい量である。巻末に語彙集が付く。

『イラストで楽しもう、スペイン語』

直説法現在を中心としたコミュニケーション重視の入門テキストである。書名のとおりにイラストを多用しているので、会話場面をイメージしながら学習することができる。とくにリスニング問題が充実している。到達度を学習者自身がチェックできる自己評価表は、他のスペイン語テキストにはみられない特徴である。

『スペイン料理はいかが』

難解な文法用語の使用を極力抑え、図・イラストを通じて自然にスペイン語に親しむことのできる入門テキストである。コラムでは、「言語と文化は切り離して考えられない」というコンセプトの下、美しい写真と平明な解説により食を中心にスペイン文化を広範に紹介する。文法項目の負担が軽いので、言語と文化を半々に学ぶクラスに向くであろう。

『バレンシアの休日』

現地で収録された日常会話の付録 DVD が特徴である。この DVD 教材は、授業の副教材としてのみならず、自宅学習にも役立つ。文法は、発音から動詞 *gustar* までを学ぶ。

文化コンテンツ付きのスペイン語教材はまだ希少であり、その開発はスペイン

語教育における喫緊の課題といえるが、最近刊行された教材のなかでは『世界遺産で学ぶスペイン語』が充実している。

『プラサ・アミーゴス I』

本書は、集中講義等の限られた授業時間内においてスペイン語の発音に親しみ、必要最低限の基本動詞（ser, estar, hay, -ar / -er / -ir 規則動詞, querer, poder, hacer, tener, ir, venir, dar, saber）を駆使してスペイン語のコミュニケーションを楽しむことを念頭に置いて作成された入門テキストである。

本テキストは、インターネットでダウンロードすることのできる無料のエデュケーションアプリと連動している。利用者は、スマートフォンを用いて通学途中や休み時間などにゲーム感覚でスペイン語の語彙と動詞活用を学習することができる。



図2 『プラサ・アミーゴス I』アプリ画面例

『プラサ・マヨール I 改訂ソフト版』

本テキストは、専攻外国語・第二外国語の別を問わず多くの大学において採用されてきた総合テキスト『プラサ・マヨール I』をベースに、練習問題の量を軽減するなどして第二外国語クラス向けに使いやすく再編した姉妹本である。

筆者は、神田外語大学メディア教育センターの協力の下、本テキストの文法解

説ビデオクリップを製作した。文法項目ごとに区分けされた 5～15 分程度のビデオクリップである。学生はインターネット環境にアクセスすれば、タブレット端末を用いていつでもどこでも視聴し、個々のペースで予習・復習をすることができる⁵。

さらにこのビデオクリップは、「反転授業⁶」にも活用することができる。授業前の課題としてあらかじめ生徒にこれを視聴させておき、授業中は講師による文法解説よりも、実践的な演習に多くの時間と労力を割り当てることで、生徒にスペイン語の運用力をつけさせることができる。



図3 『プラサ・マヨールⅠ 改訂ソフト版』文法ビデオクリップ画面例

このような ICT を援用したデジタルコンテンツは、限られた授業時間数のなかで第二外国語としてスペイン語を学ぶ高校生にこそ効果を発揮するであろう。

⁵ 現在は学内の KUIS MOODLE 上での視聴にアクセスを制限しているが、今後は学外にも公開したいと考えている。

⁶ 反転授業とは、授業と課題の役割を「反転」させる授業形態である。学習者は、授業時間外にデジタル教材等を通じて知識を学習しておき、授業時間内において当該知識の確認や問題解決学習等に取り組む。従来の授業スタイルでは、学習者は授業時間内に集団で講師による文法解説を聴く。ある程度の演習は行うものの、言語の運用力を身につけるには時間的に不十分であって、実際の運用力、とりわけ会話力の習得は結局のところ学習者個人の自主的な努力に委ねるところが大きい。他方、反転授業では、文法解説はビデオ教材等を通じて個々に受け得るものとして、授業時間は集団で学ぶことの利点を活かし、能う限り会話等の演習に充当したほうがよいと考える。

3.2 言語と文化をともに学ぶ複合型教材

前節に掲げた既刊テキストは、基本的にスペイン語クラスにおいて文法や会話を学ぶための語学教材である。科目横断的に「国際理解」を目指す総合学習クラスや、「言語＋文化」学習により構成される外国語クラスには、スペイン語と文化コンテンツを組み合わせた複合型教材が求められる。

筆者が神田外語大学において担当している「スペイン語科教育法」では、そのようなコンセプトに基づき、学習指導要領およびヨーロッパ言語共通参照枠 CEFR⁷等を参照しつつ、授業計画および複合型教材の研究開発に取り組んでいる。

各単元は、(i) 文化紹介、(ii) スペイン語学習、(iii) 文化アクティビティの3部で構成される（総合学習ならば ii を扱わない）。一例として、スペインの名物料理「ガスパチョ」と動詞命令形に関する授業計画案の概要を提示したい。

(i) 文化紹介

スペインの地理に触れながら、冷製スープ「ガスパチョ」の食される背景およびスペインの食生活を紹介する（または生徒に調べさせる）。ここで食材や料理に関連する語彙を導入し、あらかじめスペイン語の音声に親しませておく。

- ・ スペイン南部アンダルシア地方で夏に飲まれるスープ。
- ・ スペイン南部は地中海性気候。一年を通じて温暖、乾燥。
- ・ 夏は、連日 40 度を超える苛酷な暑さ。
- ・ ガスパチョは猛暑により食欲の落ちる夏バテ対策。

- ・ スペイン人は一日に 5 回の食事をとる：
 - 朝食 *desayuno* (7～8 時)：ホットチョコレート *chocolate*, チュロス

⁷ 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』では、「外国語学習の特性を踏まえて、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」を一体的に育成し、小・中・高等学校で一貫した目標を実現するため、そこに至る段階を示すものとして、国際的な基準である CEFR などを参考に、段階的に領域別の目標を設定する」（194 頁）と述べられている。多くの文法項目を共有するヨーロッパ語族系の母語話者のために設定された CEFR を語族の異なる日本語の母語話者に対してそのまま適用することには様々な問題があるが、伝統的な文法シラバスの長所を取り入れながら動詞活用等の導入段階を日本語話者向けに適宜調整するなどにより、学習状況の評価方法や指導方法の整備された CEFR の利点を活かせるであろう。

churros

- 軽食 once (11 時) : サンドイッチ bocadillo
- 昼食 comida (14～15 時) : 前菜 primer plato ガスパチョ gazpacho, パエリャ paella; 主菜 segundo plato 肉 carne, 魚 pescado; デザート postre プリン flan; 飲み物 bebidas ワイン vino, 水 agua, コーヒー café
- おやつ merienda (18～19 時) : ビスケット galleta, 小型パン bollo
- 夕食 cena (21 時～) : サラダ ensalada, パン pan, オムレツ tortilla, タパス tapas。

(ii) スペイン語学習

「ガスパチョ」のレシピを通じて食材の語彙および動詞の命令形（二人称単数）を導入する。

Ingredientes (para 4 personas, 1 litro):

- 1 kilo de tomates bien maduros
- 1 pimiento verde (60 gramos)
- 1 trozo de pepino (de cuatro dedos de ancho)
- 1 trozo de cebolla (100 gramos)
- 1 rebanada de pan (50 gramos)
- 1 diente de ajo
- 3 cucharadas de aceite de oliva
- 3 cucharadas de vinagre de vino blanco
- 1 cuchara pequeña de sal

Receta:

- 1) Lava bien las verduras.
- 2) Pela los tomates, el pepino y la cebolla.
- 3) Corta los tomates, el pepino, la cebolla y los pimientos en trozos.

- 4) Mételos en la batidora.
- 5) Pela el diente de ajo y ponlo con el resto de las verduras.
- 6) Añade la sal, el aceite, el vinagre y el pan.
- 7) Dale a la batidora cinco segundos y prueba.
- 8) Deja enfriar en la nevera durante una hora.

調理の様子を描写する画像や映像をみながらレシピを読めば、スペイン語文を理解しやすくなる。レシピに書かれている事項を生徒が概ね理解したら、命令形の活用と用法を解説し、練習問題に取り組ませる。

命令形には不規則形もあるが、この単位では、直説法現在の規則活用を終えていれば容易に理解・運用することのできる動詞を中心に構成した。ここでは語根母音変化動詞 **probar** を扱わなくてもよいが、入門者にとって最初の難所ともいえる直説法現在不規則活用に進む前の謂わば予行練習として命令形に触れながら、語根母音変化の音感を養っておくのも有益である。

命令形は、伝統的な文法シラバスにしたがい直説法現在形を終了した後に導入したほうが体系的な理解につながり、確実な学習効果を期待することもできようが、二人称単数形は母語としてスペイン語を獲得する幼児が親に対して自分の欲求を伝えるため最初に覚える活用の一つであり、日常会話に頻出し、なおかつ、CEFRにおいても A1 レベルから導入されることから、コミュニケーション能力の育成に重きを置く高等学校のスペイン語クラスでは初年次から積極的に導入してよいと判断する。

(iii) 文化アクティビティ

スペイン語学習で紹介されたレシピにしたがい、実際に「ガスパチョ」を試作・試食する。第二外国語としてのスペイン語クラスであれば、(ii) で学習したレシピを復唱しながら調理をすると、実際の行動と言語知識とが具体的に結びつく。試食のときに DVD 等で世界遺産の映像を鑑賞すれば、スペインをより身近に感じることができる。

このアクティビティは、ミキサーと果物ナイフがあればよく、調理法が簡単で、火を使わないため、調理室でなくとも一般の教室において手軽に実践することができる。ガスパチョを冷やすための冷蔵庫がない場合、氷を入れてミキサーにかけられ

ば適度に冷える。ークラスの生徒数が多い場合には、トマト等の主材料を各自 1 個ずつ持参させてもよい。

本節では「ガスパチョと命令形」に関する授業計画案の概略を提示したが、別の案としては、南米のアルゼンチンやパラグアイなどで飲用される「マテ茶」を紹介するのも面白い。ラプラタ地方の地理、先住民グアラニー族の歴史や、マテ茶の生育環境、成分、効用、肉食文化との関わり、独特の茶器と飲み方などについて総合的に学び、それらとスペイン語学習を連動させる⁸。

上記のほかにも、「アメリカ先住民の伝統衣装と色彩語」、「祭りと暦」、「スペイン人の日課と再帰動詞」、「都市景観と存在動詞 hay」等々、イベロアメリカ社会の多様な文化・地理・歴史に触れながら入門スペイン語を学ぶ授業プランとその複合型教材が考えられる⁹。

結び

近年わが国の高等学校においてスペイン語学習者は増加傾向にあるものの、外国語科目は未だ英語科がほぼ独占状態にあり、スペイン語を含めた多言語教育の普及は国際的にみて相当遅れをとっている。言語を含めた文化的多様性の尊重は、基本的人権の一つとして国際社会において最も重要な規範を構成する。国際人権規約の批准国であり、「ユネスコ文化的多様性に関する世界宣言」に賛成したわが国の政府には、初等・中等教育において多言語教育を拡充する責務がある。

高校生向けのスペイン語テキストは、学習指導要領に準拠し、コミュニケーション能力の育成を重視した構成となる。テキストにおいて扱うべき文法事項は、授業時間が限られているならば、日常会話に最低限必要な直説法現在形と命令形にとど

⁸ 地域によっては、日本で働いている日系のアルゼンチン人やパラグアイ人を授業に招待することもできよう。国際交流を通じ、多文化共生について生徒に考えさせる絶好の機会となる。

⁹ このような「言語＋文化」という視点は、ややもすると無機質な文法学習に陥りやすい大学の第二外国語科目のカリキュラムにも積極的に取り入れられるべきである。従来、第二外国語科目の目的としては、外国の先進的知識の獲得や国際ビジネスパーソンの育成などがしばしば掲げられてきたが、けだし、第二外国語科目の究極的な目標は、文化的多様性の尊重および世界平和という国際規範の実現を目指すことにある。数多の大学において第二外国語科目の単位数が削減されている危機的状況を前にして、高等学校の国際理解・語学教育と連動・連携するかたちで旧来のカリキュラムを見直す必要はなかろうか。

めたい。併せて、各単元と連動するかたちで、科目横断的な国際理解教育に役立つ文化コンテンツを付録する。スペイン語の母語話者および文化と直に接する機会に恵まれない高校生にとって、ICT を利用した補助教材は効果的である。

本稿では、第二外国語科目としてのスペイン語教育にとどまらず、総合的な学習の時間における国際理解教育にまで射程を拡げ、「言語＋文化」を学ぶ授業計画案および複合型教材の概要を提示した。まだ課題が山積みであるが、今後とも高校生向けスペイン語テキストの研究開発に努めていきたい。

＜参考文献・ウェブサイト＞

アスティゲタ、ベルナルド、「中高等学校におけるスペイン語教授法：－現状と問題点、改善のための情報と提言－」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要(1)』85-99 頁、2012 年

大阪府立泉北高等学校（2017 年 11 月 25 日閲覧）

<http://www.osaka-c.ed.jp/semboku/department/foreignlanguage/index.html>

慶應義塾志木高等学校（2017 年 11 月 25 日閲覧）

<http://www.shiki.keio.ac.jp/education/23languages/>

神戸市立葦合高等学校（2017 年 11 月 25 日閲覧）

http://www2.kobe-c.ed.jp/fki-hs/index.php?action=pages_view_main&page_id=122#12

後藤雄介/石井登/浜邦彦/岩村健二郎、「高等学校におけるスペイン語教育の現状と展望」『早稲田教育評論』24 巻 1 号、45-62 頁、2010 年

寸田知恵、「高校生用スペイン語教科書作成のための一考察」『関西大学外国語教育フォーラム』13 巻、99-106 頁、2014 年

日本言語政策学会、『グローバル人材育成のための外国語教育政策に関する提言－高等学校における複数外国語必修化に向けて－』、2014 年

http://jalp.jp/wp/?page_id=1069 （2017 年 11 月 28 日閲覧）

文部科学省、『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』（再版）、開隆堂、2013 年

文部科学省、『高校生の留学生交流・国際交流等に関する調査研究等 平成 18・20・23・25・27 年度高等学校等における国際交流等の状況について』

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/1323946.htm

文部科学省、中央教育審議会、『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）』、2018年12月21日

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm

文部科学省、日本ユネスコ国内委員会、『ユネスコ文化的多様性に関する世界宣言実施のための行動計画要旨』

<http://www.mext.go.jp/unesco/009/1386517.htm>

Instituto Cervantes, *EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA Informe 2017*

https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf

<引用テキスト>

『アクション！《改訂版》』四宮瑞枝/落合佐枝/パロマ・トレナド/ソコロ・フランコ・デ・ミサワ、白水社、2015年

『イラストで楽しもう、スペイン語』浦眞佐子/フランシスコ・パルティダ、朝日出版社、2015年

『高校生のためのスペイン語 《テキスト＋CD》』寺尾美登里/塚田真由美、同学社、2014年

『スペイン語とわたしー日本とスペイン語圏、くらべてコミュニケーション！ーEl español y yo』コンチャ・モレノ/ファン・カルロス・モジャノ/ホセファ・ビバンコス/廣康好美、朝日出版社、2013年

『スペイン語の世界へようこそ 1 改訂版』村上陽子/ナカガワ・マルガリータ/ヴィタレ・アナリア/平田和重/禪野美帆、朝日出版社、2017年

『スペイン料理はいかが』土井裕文/柿原武史/橋本和美、同学社、2007年

『世界遺産で学ぶスペイン語』福嶋教隆/フアン・ロメロ・ディアス、朝日出版社、2017年

『総合スペイン語コース初級 改訂版』スペイン語教材研究会編、朝日出版社、2013年

『バレンシアの休日』、ルールデス・ドメネック、同学社、2010年

『プラサ・アミーゴスースペイン語で話そう Iー』青砥清一/落合佐枝/ハビエル・カマチヨ・クルス/高松英樹/二宮哲/柳沼孝一郎、朝日出版社、2011年

『プラサ・マヨールⅠ 改訂ソフト版』青砥清一/パロマ・トレナド/高松英樹 /二宮哲/柳
沼孝一郎/松井健吾/ハビエル・カマチョ・クルス/シルビア・リディア・ゴンサレ
ス/グレゴリ・サンブラノ、朝日出版社、2014年

中国語授業における ICT 活用事例

植村麻紀子

(神田外語大学)

1. はじめに

IoT や AI が話題になっている現在、新しい学びの形も模索されている。

テクノロジーが、急速に社会のルーチン的な仕事を人間に代わって行いつつあるため、人々は考えること、生涯学習者となることがますます求められています。社会で役立つために、人々はさまざまなテクノロジーを駆使して、高度な課題を解決していくことが求められているのです。教育に対して、事実を記憶し、ルーチンの実行方法を学ぶような伝統的な教育目標から脱することへの大変大きなプレッシャーがあることを意味しています。(A・コリンズ, R・ハルバーソン 稲垣忠編訳 2012 : 88)

学び方についての学習と、役立つリソースを探す方法を学習することは、教育方法として最も重要になっています。したがって、さまざまなメディアを用いた問題解決やコミュニケーションのスキル、情報やリソースの探し方の学習や、探したもののからの学び方といった、より汎用的なスキルが注目されています。(同 130 頁)

外国語教育においても ICT を積極的に活用することが求められている。文部科学省教育課程部会外国語ワーキンググループ資料「外国語教育における ICT の活用について（現状と今後の方向性）」（平成 28 年 3 月 22 日）¹によれば、各教科等における情報に関わる資質・能力の育成の改善・充実のポイントとして以下の三点が挙げられている。

1) 外国語によるコミュニケーションに必要な情報を抽出し、得ら

¹http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/25/1371098_5.pdf

れた情報を基に自分の考えを構築し、効果的に伝えるために必要な力を育成すること。

2) アクティブ・ラーニングの視点に立ったペア・ワークやグループ・ワークなどの学習活動において、ICT を効果的に活用した学習が行われるようにすること。

3) 外国語に触れるとともに実際に外国語を使う機会を増やすためにも、ICT を積極的に活用すること。

上記二点目については、教育課程部会情報ワーキンググループ（平成 27 年 12 月 22 日）²においても、各教科等において「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）の視点に立った学習プロセスをすすめる際、ICT をどのように活用すれば「深い学び」、「対話的な学び」、「主体的な学び」の実現に効果的であるかが検討されている。以上は初等・中等教育における資料であるが、高等教育における ICT 活用においても同様のことがいえるであろう。

本稿では、筆者が担当する本学の中国語授業での ICT 活用事例を報告する。どのような意図でそれらの活動を取り入れているか、テクノロジーの活用がどのような学びをもたらすかを考察し、より効果的な ICT 活用方法、主体的・対話的で深い学びのデザインを考えてみたい。

2. 本学の中国語授業における ICT 活用例

本学で筆者が担当する各授業ではどのような ICT を用いているか、科目及び扱う内容ごとに記していく。

2.1 初級段階の語学科目における ICT 活用

2.1.1 中国語総合 I

中国語専攻 1 年次の必修科目である「中国語総合 I」は週 3 コマを 3 人の教員が 1 コマずつ担当し、1 冊の教科書をリレー式に講義している。授業の進度の連絡は kuis moodle を使って行い、次回担当教員のみならず、

²http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/02/01/1366444_1_2.pdf

欠席した学習者も確認できる。また、課題や持ち物、試験範囲の伝達、中国・台湾に関するテレビ番組や催しのお知らせ等にも使っている。

筆者がこの授業で紹介した Web サイトやアプリ、全学生必携となった iPad を用いてこれまでに行った活動は以下の通りである。

2.1.1.1 発音

① Dragon Dictation や Google 音声入力の利用

4 月は、発音とピンイン(ローマ字による発音表記体系)の習得を目指し、総合 I、作文 I、会話 I の必修 3 科目週 6 コマの授業をフルに使って、声調、単母音、複母音、子音、鼻母音の順に繰り返し発音練習する。漢字も意味も考えずにピンインのみで発音訓練を続けていくとモチベーションが下がってしまうので、二週目からは簡単な単語や挨拶表現、数字 1~10、日本の都道府県名、中国の省や都市名などを使った発音練習もおこなう。筆者の担当回で時間のある時は、中国語表記設定にした Google の音声入力や Dragon Dictation などの音声認識アプリを時々活用している。Dragon Dictation は、Nuance Communications Inc. が開発した音声認識エンジンを利用した、無料で利用できる音声認識アプリで、言語設定を中国語(簡体字)にし、録音ボタンを押して話すと、簡体字表記が画面上に現れる³。学習者は、自分が発音した挨拶表現が正しく表示されると喜びを感じ、自信につながる。逆に、正しく表示されない時は、口の形や舌の位置、音の上がり下がり等を注意し、できるだけ何度か録音させ達成感を得られるようにしている。二十数人が自分の iPad に向かって個別に一斉練習することで順番待ちの時間もなくなり、指名された一人が発音し、皆の前でそれを直される恥ずかしさからも解放される。人の発音を聞くことから学べることも少なくないが、「注目されるとうまく話せない」という学習者がいることも忘れずに、柔軟な指導をすべきであろう。

② Chinese Station「中国語基本音節表」「日本の地図を中国語で言ってみよう」

(http://www.chlang.org/yinjie/type01_m.php)

³ 2017 年 11 月 28 日現在、ios11 に未対応。

母音、子音の導入が一通り終わると、教科書巻末の音節表を使って、その組み合わせ発音練習をする。関西の大学教員を中心に作成・運営されているオンラインの中国語学習ジャーナル Chinese Station⁴上には、声調を指定し、男女どちらかの声を選んで模範音声聞ける「中国語基本音節表」があるので、授業で紹介し、少し使ってみることで、授業外での個人練習（発音＋リスニング）を促している。また、Chinese Station から、関西大学中国語教材研究会が作成した「日本の地図を中国語で言ってみよう」にもリンクが貼られているので、都道府県名を使って、二音節の声調の組み合わせ発音練習をおこなっている。他にも、中国語の早口言葉や絵描き歌、流行語の紹介など内容豊かなコンテンツがあり、授業の導入時や授業半ばで一息入れながら学べる素材が多数提供されている。

③ NHK ゴガク アプリ「声調確認くん」

(<https://www2.nhk.or.jp/gogaku/app/>)

NHK E テレの「テレビで中国語」という番組の中で使用されていた発音の波形表示がアプリになり、2016 年 4 月より、ラジオ「まいにち中国語」のフレーズにも対応し、スマートフォンやタブレットで利用できるようになった。中国語は声調によって意味の弁別をするため、正しい声調の習得が欠かせないが、特に入門期の学習者は、自分自身の声調が正しいかどうかを判断できない。このアプリは、自分の発音を録音し、その波形表示が模範音声とどのようにずれているかを確認することができるので、授業外の時間に活用し個人練習するよう、授業中に紹介し、試しに使う時間を設けている。

以上①～③以外にも、「超・中国語耳ゲー〈ピンインゲームで耳を鍛えよう〉」([https://itunes.apple.com/jp/app /id610276464?mt=8](https://itunes.apple.com/jp/app/id610276464?mt=8))という iPhone アプリや、北海道大学・田邊鉄准教授の「中国語電子教材倉庫」にある「パンダ銀行の暗証番号聞き取りゲーム」などを紹介した年もある。「中国語、発音よければ半ばよし」とも言われるように、中国語学習において正しい発音とそれに対応するピンイン表記の習得は大変重要であ

⁴ <http://www.ch-station.org/>

る。教員による徹底した発音指導に加えて、ゲーム的な要素として多少このような活動を入れることは、学習者の情意フィルター⁵を下げることにつながる。楽しみながら学ぶことが緊張感を緩和し、モチベーションの維持にもつながると考えている。

2.1.1.2 会話

① 東京外国語大学言語モジュール「会話編」

(<http://www.coelang.tufts.ac.jp/mt/zh/dmod/>)

東外大の TUFs 言語モジュールは 27 種類の言語が無料で学習でき、各言語の方言まで学べるのが特徴である。授業で扱う標準語（中国語では“普通话”）の会話を、蘇州や台湾の話者が話す動画も用意されている。初回授業で、これから学ぶ「中国語」がどんな言語かを概説する際、標準語と方言の違いにも触れるが、これらの会話を聞かせ、実際にどう聞こえ方が違うかを体感させるのに役立つ。

会話編は、「招待する」、「提案する」「予定を述べる」といった機能シラバスで構成されており、学習者は「ロールプレイ・音読・ディクテーション・コピーイング」の 4 つの学習モデルから自分の学びたい方法を選んで練習できる。授業では紹介するにとどめ、実際にこれを使った練習はしたことがないが、今後は 1 年次末の春季課題として課すことも考えてみたい。

2.1.1.3 文法・語彙

① 東京外国語大学言語モジュール「文法編」

(<http://www.coelang.tufts.ac.jp/mt/zh/gmod/>)

東外大の TUFs 言語モジュール・中国語「文法編」は、中国語に触れるコース、基礎固め復習コース、徹底実力養成コースの 3 つに分かれ、後者 2 コースは 24 の文法事項ごとに解説、音声付き例文、練習問題がある。定期試験前や夏季休暇前の授業時に 10 分程度、そのとき学んでいる文法事項を開いて各自学ばせ、引き続き自宅学習で活用するよう促している。

② マルチメディア中国語教材“游”(<http://chinese-you.net/3/>)

成蹊大学では、マルチメディア中国語教材“游”を開発し、紙のテキスト

⁵ 情意フィルター (the Affective filter hypothesis) : Krashen が提唱した 5 つの言語習得仮説のうちの 1 つで、「緊張や不安感が低いほうが言語の習得が進む」と言われている。

ト『学ぼう！中国語 発音と語法の基礎』（SKUC 教材開発プロジェクト・湯山トミ子著。2003 年。三修社）を用いた対面式授業と e-learning を組み合わせたブレンディッド・ラーニングを行っていたが、この教材は一部を除いてネット上で広く公開されているので、授業外学習に活用するように紹介している。その一部である「マルチメディアピクチャーディクショナリー」は、35 のカテゴリーに分かれた約 3000 語を、音声付きの豊富なイラストで学習できるようになっている。クイズ形式の練習問題などもあり、楽しみながら語彙を増やすことができる。

③ Quizlet(<https://quizlet.com/>)

合成音声付き単語カードを無料で作成できるサービス Quizlet を、授業外での語彙学習を促すツールの一つとして 2014 年度より使っている。

Quizlet は、他のユーザーが作成したコンテンツを使って学ぶことができるが、予想外のトラブルなどが発生しないように、年度ごとに「2017kuischinese1」のようにクラス設定し、筆者が登録許可した学習者のみが使える形にしている。（使用を強制はしていないため、2017 年度は中国語専攻 1 年生 65 名中 51 名が登録）。

Quizlet は Web 上の単なる単語カードではなく、ピンインの四択問題、音声を聞いて入力する問題、トランプの「神経衰弱ゲーム」のように簡体字と意味が別々に書かれたカードを重ねて消していく「マッチ」（登録している人の間で所要時間の競争も行われる）等、様々な学習形態を提供していることが魅力である。人工合成音声（Text to Speech）であるため、発音のお手本にはならないことを注意した上で、授業時に使い方を教え、実際に少し使ってみる時間を取ることで、授業外での利用促進につなげている。スマートフォン用のアプリもあるため、各課の小テスト前に使用する学習者は多い。また、ピンインで入力し、この単語カードを作成すること自体が学習の機会であることを伝えたところ、2016 年度は一人の学習者がいくつかの学習セットを作成してくれた。

2.1.2 中国語総合Ⅱ-2

中国語専攻 2 年次の必修科目である「中国語総合Ⅱ-2」は、1 年次に習った初級文法を整理し直し、新たな文法知識を加えながら中級へと進む授

業である。中国語検定や HSK (Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì : 中国語レベルテスト)⁶の過去問題や模擬問題なども使っているが、基本的には教科書⁷に沿って進めている。

従来は教員の文法説明を聞き、例文の音読と日本語訳の確認という形で進めていたが、2014 年度より、3、4 人 1 グループで 1 課ずつ担当を決め、半期全 15 回のうちの 5 回前後は学習者が授業をする方式を取り入れている。グループ内で事前に分担を決め、担当部分の文法の要点と教科書の例文のピンインを調べて簡体字とともに書いたレジュメを用意させる。教員が目を通し誤りがあったら修正させた上でクラス人数分印刷、教師役の学生はそれを用いて一人 10 分、グループ全体で 45 分を目安に授業をする（文法説明だけでなく、フロアの他の学生を指名し、例文の音読と日本語訳を言わせて質問を受ける）。教員は残りの 45 分の中で前回範囲の小テストと補足説明を行う。

学習開始後たった一年の 2 年生に文法の授業をさせることに初めは不安もあったが、辞書や文法書で調べたり、ネイティブ教員や留学生に尋ねたりして、自分が授業準備した課については、教員の説明を聞いているだけの時よりもはるかに理解が深まった、と好評である⁸。2017 年度前期からは、「ここは必ず説明してほしい」という文法ポイントや発音の注意点等を教員が箇条書きで項目提示しておき、どこを調べて説明したらよいかのヒントも与えている。クラス全員が、前期、後期各 1 回授業を担当するが（レジュメと発表はルーブリック評価し、成績にも組み込んでいる）、後期は前期よりも上手に授業をしようと意欲的であり、レジュメも口頭説明も前期よりわかりやすくなる。さらに 2016 年度後期からは、2 年生 3 クラス中、筆者の担当する 1 クラスのみ「アイランド型学習」を試みている。クラスを 3 つの島（アイランド）に分け、教師役の学生がそこを回って、担当部

⁶ HSK は中国政府教育部（日本の文部科学省に相当）直属の機関である「孔子学院本部/国家漢弁」が主催し、中国政府が認定する資格試験。（主催団体は、中国政府教育部 孔子学院本部/国家漢弁）そのため、HSK の成績報告は、中国国内だけでなく、日本国内、そして世界中で公的証明として活用することができる。

⁷ 『練習中心 トレーニング中国語（新装版）』（竹島金吾著。2008 年。白水社）初版は 1990 年。

⁸ 2016 年度後期末にとったアンケートより。

分を合計 3 回説明する方式で、1 つの島が 4、5 人ずつなので、授業を聞く側も質問しやすいと好評である。前の島で質問されたことを早速、次の島で補って説明する姿もよく見られる。

教員（筆者）の ICT 活用としては、補足説明時に、教室前方の電子黒板に資料を提示したり、関連するサイトを見せたり、オンラインの中日辞典などを映し出して参照する。

学習者の ICT 活用としては、2015 年度後期はグループごとに、担当する課の文法事項や例文を用いた短い動画を作り、それを授業時にクラスで見せて、特に語用面での補足材料とする課題を出した。どうしても動画がうまく撮れないグループは、PowerPoint などのプレゼンソフトを使って、文法事項をわかりやすく提示してもよいと選択肢を与えた。夏季課題として課したところ、ディズニーランドでオリジナルスキットの動画撮影を楽しんだグループもあれば、自作のイラストをアニメーション機能で動かした PPT を作ったグループもあった。また、アニメ「ドラえもん」の一部を流し、場面を提示してから説明するなど、学生らしく工夫を凝らした作品が数多く誕生した。ただ、授業時に動画を流すとその分説明の時間が減ること、かけた時間と手間の割には文法事項の習得に役に立っていないようであることから、現在はこの課題をやめ、前述のようなアイランド型学習に変えている。動画や PPT による文法提示は、うまくできれば反転授業の素材にできるので、機会を作ってまたチャレンジさせてみたい。

2.2 翻訳の授業における ICT 活用

中国語専攻 3、4 年次の選択必修科目である「中国語翻訳法Ⅱ」では、事前に与えた課題を各自翻訳しておき、授業ではペアまたはグループでそれを検討した上で発表、クラスで検討するという形をとっている⁹。本学では 4 年前より iPad 必携になり、3、4 年次生も iPad を持参できる環境が整ったことから、2016 年度より、ペアまたはグループで整えた訳文は Google ドキュメントに入力させ、共有設定をかけて教員に送り、教員（筆者）はそ

⁹ 翻訳教材として取り上げているのは、中華料理のレシピ、医薬品広告、食品パッケージ等、中国・台湾で実際に使われているレアリア（実物素材）である。詳細は拙稿 2015「翻訳の授業におけるレアリア活用の意義」（神田外語大学紀要第 27 号 243－262 頁）参照。

れを教室前面のスクリーンに映し出して、可視化した形でクラスで検討している。

この授業を担当した当初 2008 年度から数年間は、各自の訳例を口頭で発表させ、板書も活用しながら基本的には口頭でポイントを説明し、翻訳の訂正などをさせていたが、現在は電子黒板上の学習者の訳例を指で指し示したり、マーカーで書き込みながら解説できて便利である。特に、毎年数名履修もしくは聴講している中国や台湾からの留学生にとっては、日本語訳を耳で聞くだけよりも、文字にして見える形で示した方がわかりやすい。日本語を母語とする学習者たちも、自分が予習として書いてきた訳文との比較がしやすくなったと述べている。

2017 年度後期は個人での予習の段階から Google ドキュメントで共有設定をかけておくよう指示し、筆者は授業前に学習者の訳例を見てコメントをつけたり、間違い箇所をもとに説明ポイントを明確にしておくことが出来るようになった。多くの学習者が正確に読めないところや上手に翻訳できないところなどに焦点をあてて説明するために、訳例データを集めるとしたら、手書きのノートやプリントよりも、デジタル化されたファイルの方が扱いやすい。また、クラスで提示するときも、見やすく、匿名性も高いため利用しやすい。

筆者がこのような方法をとるもう一つの理由は、学習者の 21 世紀型スキルの養成も、外国語授業の重要な目標の一つと考えるからである¹⁰。ファイル名のつけ方、スクリーンに映し出した時に見やすい文字の大きさやフォント、プレゼンする時の声の大きさやアイコンタクトといった細かな配慮も含めて、学習者の総合的なコミュニケーション能力、コラボレーション能力、批判的思考力、ICT リテラシー、メディアリテラシーなどを養成することは、それらをメインに据えた授業を展開しなくても、通常の語学の授業の中で工夫していくことができるし、またそうすべきだと考えている。これらの力は、社会に出て人とともに働いたり生活したりする際に、専攻言語の運用能力以上に必要といっても過言ではないからである。

¹⁰ 公益財団法人国際文化フォーラム2013. 30-31頁参照。

その具体的活動の一つとして、前期半ばで形成的評価課題としておこなっているのは、日本文化を中国語で紹介した文章¹¹の翻訳のプレゼンテーションである。おみくじ、大浴場の入り方、結婚式のマナー等、一人一つテーマを選び、翻訳および関連資料や写真を PowerPoint 等のプレゼンソフトを使って作成し、発表する。中国や台湾からの留学生だけでなく、日本人学習者にとっても、翻訳に加えて日本文化そのものの学習になると好評である。

2.3 研究演習(ゼミ)における ICT 活用

2015 年度から開講している中日翻訳の研究演習でも、前節で述べた「中国語翻訳法Ⅱ」同様に、ペアやグループでのピア・エディティングを取り入れている。IC 学科や英米語学科に所属する中国語を母語とする学習者と、中国語専攻の日本語を母語とする学習者がお互いに助け合い、翻訳の精度を高めている¹²。2017 年度は KUIS8(8 号館)の三面スクリーンのある教室を使って、ゼミ生 10 人を 3 グループに分け、グループごとに一つのスクリーンを使って議論できるようにした。また、クラス全体で同じ箇所を翻訳を検討する時は、三面スクリーンそれぞれに一つずつ別の訳例を映し出し、三つを比較検討しながら進めている。内一つのスクリーンをインターネットに接続し、オンライン辞書を引いたり、Google や百度¹³などで用語や表現を検索にかけ、その日本語訳が適切かどうかの参考にしたりするのも便利である。各自が所有する iPad や PC、スマートフォン等を使っても、同様の活動はできなくはない。しかし、スクリーンに映し出すことで、皆が頭を上げ顔を見ながら議論でき、グループやクラスでの共有が一段としやすくなったと感じている。翻訳を随時修正していく過程が可視化されるので、漢字の誤変換や入力ミス在即座に指摘しあったり、日本語の促音や助詞の使い分け等、中国語を母語とする学習者が苦手とする部分も、スク

¹¹ 陳淑梅 2010. 『中国語対訳で紹介する日本のすべて—中国語でもよくわかる、ほんとうの日本』: 東京: 日本文芸社

¹² 2015 年度中国語専攻の日本語母語話者 5 名のみでスタートしたゼミであったが、2016 年度は日本語母語話者 4 名(中国語専攻)、中国語母語話者 8 名(英米語学科 1 名、IC 学科 7 名)、2017 年度は日本語母語話者 3 名(中国語専攻)、中国語母語話者 7 名(IC 学科)で構成されている。

¹³ 中国の検索エンジン。中国国内での利用者は最大、世界でも Google に次ぐと言われている。

リーンを見ながら学び合うことができるようになった。

前期は皆で一つの作品を読み、クラス全体で翻訳の検討をしているが、後期は各自が選んだ作品を中国語から日本語に翻訳し、ゼミ制作あるいは卒業制作として提出することを義務付け、上述のように毎回3、4人のグループで作業させている。授業中、筆者は各グループを見て回り、コメントしたりアドバイスしたりするが、個別に添削したり、最終的には全員の翻訳を集め、成績評価しなくてはならない。そのファイル管理に使っているのはサイボウズ社の提供する無料グループウェア「サイボウズ live」¹⁴である。「掲示板」、「イベント」、「ToDo リスト」「共有フォルダ」など豊富な機能があり、筆者は「共有フォルダ」の中にゼミ生一人一人のフォルダを作り、各自の翻訳の最新版をそこで保管させ共有している。スマートフォンにも専用のアプリがあり、グループチャットやダイレクトチャットなどの機能を使った一斉連絡や個別のコミュニケーションにも大変便利であるが、2019年4月に無料サービスが終了となるため、今後はこれに代わるツールを考えなくてはならない。

2.4 教職科目における ICT 活用

中国語の教員免許取得を目指す学習者が履修する「中国語科教育法」でも、前節で述べたサイボウズ live を使っている。前期の授業は講義および討論で進めるが、毎回の学びをレポートにまとめて提出させ、評価の対象としているので、研究演習同様、各自のフォルダを作って、そこに提出、共有することになっている。先に提出された学習者のレポートは、後から出す学習者がダウンロードし閲覧することも可能なので、ワードファイルにパスワード設定をかける方法も教えたが、実際はあまり利用されていない（提出期限があるので、他の学習者の提出を待ってそれを参考に書くということは時間的にほぼ不可能）。提出後に、他の学習者のレポートを閲覧することは、学びを深める材料となると筆者は考えている。同じ講義を聴き、一緒に討論をした他の学習者がどのようなレポートを書いたのか、どのようにまとめたらわかりやすいのか等、授業外での学び合いの場となること

¹⁴ <https://live.cybozu.co.jp/overview.html>

も期待している。

3. まとめと今後の課題

以上、本学で筆者が担当する各授業でどのように ICT を用いているか、具体的に報告したが、最後に今後の課題をまとめておきたい。2.1 節で紹介したような個別学習としての各種サイトやアプリの利用、2.2、2.3 節で述べたようなクラスやグループでの協働学習における ICT 活用に加えて、今後は KUIS を飛び出し、外の世界とつながる活動をより積極的に作り出したいと考えている。外国語は実際に使ってみて、通じた喜びや通じなかった悔しさを感じながら学ぶことが上達につながると考えるからである。

筆者は、国際文化フォーラム 2013『外国語学習のめやす』の作成にも関わってきたが、実践サポート「めやす Web 3×3」¹⁵で紹介されているようなプロジェクト型学習や交流型学習を、中国語教育の現場でも ICT を使ってさらに広げていきたい。

また、ロイロノート・スクール¹⁶や ShowMe¹⁷などを使って、授業前に 5～10 分程度の文法事項解説などを配信し、反転授業にも取り組んでみたいと考えている。Yubiquitous¹⁸というアプリも是非活用したい。教科書の本文・例文とあわせてその音声を入力しておき、授業中はこれを教室前方のスクリーンに映しながら、文字の色が変わった部分を読み上げていくという活動ができる(カラオケの字幕のようなものである)。音声は速度も変えられ、少しゆっくり、少し速く、といった調節も容易にできる。音と文字の対応を可視化することで、例文等が上手に読めなかったり、なかなか覚えられない学習者の学びを助けることになるかと期待している。「可視化」は、聴覚認知が弱い学習者や母語が日本語ではない学習者の助けになるであろうし、そうした学習者を念頭において、言語教育においてもユニバーサル・デザインを考えていくことが、すべての学習者の情報保障や学びの支援になる。

¹⁵ <http://www.tjf.or.jp/meyasu/support/>

¹⁶ <https://n.loilo.tv/ja/>

¹⁷ <http://www.showme.com/>

¹⁸ <https://itunes.apple.com/jp/app/yubiquitous-text/id711847884?mt=8>
<https://sites.google.com/site/yubiquitous-text/ja/home/overview>

個人学習やグループ学習に活用できそうなツールや各種サイト等の情報を日々集め、他の教員の実践例や学習者の持つスキルからも学びながら、ICT を効果的に活用した主体的・対話的で深い学びの形を今後も模索していきたい。

参考文献

- A・コリンズ，R・ハルバーソン 稲垣忠編訳2012.『デジタル時代の学びのかたち—教育とテクノロジーの再考』：京都：北大路書房
- 公益財団法人国際文化フォーラム2013.『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』：東京：公益財団法人国際文化フォーラム
- 吉田晴世・野澤和典 2014.『最新 ICT を活用した私の外国語授業』：東京：丸善プラネット

**英語授業指導と ICT 教育に関する一考察：
教職課程履修生の ICT 英語授業経験と ICT 教育への意識を探る**

吉住香織（神田外語大学）

1 はじめに

教育現場での ICT 活用が加速化している。次期学習指導要領が目指す、主体的・協働的な学びを実現する上で、また確かな学力の育成に向けて、学びの質の向上をめざす ICT 教育への期待は大きい。現職教員のみならず、大学の教員養成課程段階でも ICT 活用教育に対応できる授業指導力がいま求められている（ICT を活用した教育の推進に関する懇談会、2014）。

筆者が教職課程を担当する英語教育について言えば、今年 2017 年 3 月に公表された中・高等学校教員養成・研修の英語のコア・カリキュラムの中では、英語力・指導力強化のために大学の教職課程に期待される具体的な内容が提示され、すでに ICT の英語授業指導への活用は、生徒の資質・能力を高めるための重要な指導内容とされている。将来教員をめざす教職課程履修生にとって、ICT 活用指導力の向上は喫緊の重要課題と言える。次期学習指導要領が発表され、英語教育が大きく変わろうとしている今、英語教員養成課程での指導のあり方も又問われているのである。

しかし、ICT 活用力の向上が求められる一方で、教職課程履修生を対象とする ICT 活用に関する研究はほとんど行われておらず（小清水他、2012）、情報も限られている。英語科教育法履修生の ICT の指導力を育成するためには、まずは履修生の ICT 教育に関する現状を把握することが必要である。彼らはこれまでにどのような内容の ICT の活用を経験し、また英語の授業に ICT を活用することに対してどのような意識をもっているのか。本研究ではそれらを明らかにすることを目的としたい。

2 研究の目的

本研究の目的は以下 2 点について明らかにすることである。

- (1) 英語科教職課程の履修生が中学・高校で経験した英語授業での ICT 活用とはどのようなもので、その経験を彼らはどのように受け止めているか。
- (2) 英語科教職課程の履修生は、自分が今後 ICT を活用した英語授業指導を行うことにどのような意識をもっているか。

3 研究の方法

3.1 研究環境

本研究は、教職課程の授業として、2017 年 4 月から 2017 年 7 月までの期間、前期科目として開講された「英語科教育法 I」（半期・2 単位）の中で実施された。具体的には、英語教育における ICT 活用を考える授業の一環として

行われ、その研究結果はその後実施された英語授業指導において、英語授業指導での ICT の有効な活用方法を考える授業内容に反映されることを意図したものである。

3.2 参加者

研究調査の対象となった参加者は、2017 年度前期に「英語科教育法 I」を受講していた 3 クラス、計 41 名の学生である。内訳は、3 年生 34 名、4 年生 5 名、科目等履修生 2 名で、大半は翌年高等学校での教育実習を予定していた。

3.3 調査方法

2017 年 7 月、筆者が担当する「英語科教育法 I」の各クラスで質問紙調査を行った。授業では最初にアンケート用紙を配布して実施者が主旨を説明した。次に 20 分間の回答時間を与え、その後回答用紙のみを提出してもらった。

内容としては、1) 履修生の ICT 教育という言葉に対する認知、2) 中学・高校の英語授業における履修生の ICT 活用経験、3) その経験に対する履修生の受け止め、4) 英語授業に自分が ICT を活用することに対する意識、5) 授業への ICT 活用の期待、6) 授業での ICT 活用の問題点、以上 6 つのテーマに関連するもので、対応する 10 の質問項目に対して選択式で回答するものであった。なお、履修生の意識や認識を問う質問テーマ 3) と 4) については、意識の度合いが数量的に分かるように 5 件法での回答を求めた。さらに選択式の質問紙調査の最後に、英語教育に ICT を活用するために履修生自身が今後知りたい、あるいは身に付けたいこと、または不安や心配を感じていることについて任意で自由に回答する記述欄を設けた。本稿ではこれ以降、以上 6 つのテーマに関連した全 10 項目の質問 1 から質問 10 に対する選択式の回答結果をデータ 1、履修生が任意で回答する 3 つの質問 11 から質問 13 に対する記述回答の結果をデータ 2 と呼ぶ。

3.4 データ分析の方法

回答に不備のあった 2 名を除く履修生 41 名のデータ（有効回答率 95%）を分析対象とした。分析は量的質的な混合研究法を採用している。数量的データであるデータ 1 については集計結果を示した。またデータ 2 については、まず質問中のキーワードに対して記述から浮かび上がってくるテーマを探し、次に各テーマ別に、文章テキストに含まれる似通ったテーマを見つけ出すコーディングの方法を用いて、記述を分類しながらサブテーマを探し、共通すると思われる項目毎に分析した。

4 研究結果

データ 1、データ 2 の順序で、結果について報告する。

4.1 データ 1 について

まず履修生自身の ICT を活用した英語授業経験を明らかにするためのテーマと、英語教育における ICT 活用に対する意識を明らかにするためのテーマをそれぞれ 3 つずつ設定し、それぞれのテーマに対応する 10 の質問項目を用意した。データ 1 は、質問 1 から質問 10 まで、合計 10 の質問に対する選択式の回答結果である。質問 1 以外は集計結果をそれぞれ一覧表にした。なお、テーマの後のカッコ内は対応する質問の番号で、質問項目の内容は下線で示した。

4.1.1 履修生の ICT 教育という言葉に対する認知度

「ICT 教育」という言葉に対する認知度を把握する質問 1「あなたは今回授業で紹介される以前に、「ICT 教育」という言葉を聞いたことがありましたか」、に対する回答結果である。「ある」と回答した履修生は 21 名で、「ない」と回答した 20 名を僅かに上回り、回答者全体の 51%であった。

4.1.2 中学・高校での英語授業における ICT 活用の経験

1) 英語授業で経験した ICT 機器

表 1 に「中学・高校、それぞれの英語授業で、履修生がどのような ICT 機器を使ったことがあるか」、を尋ねた質問 2 と 4 に対する回答の結果を示した。複数回答可とした。その他を含む 15 の機器の選択枝の中で、最も多くの履修生が経験したことがあったのはデジタル教材で、中学が 56%、高校が 53%で、いずれも過半数を超えている。パソコンとプロジェクターは、それぞれ中学 19%、高校 21%で、中高共に 2 番目に多く挙げられていた ICT 機器であった。中学では高校よりデジタルテレビの利用が高く（中学 19%、高校 12%）、

表 1 中学・高校の英語授業で経験した ICT 機器と経験した履修生の比率

*n = 41

質問	中学／高校の英語授業ではどのような ICT 機器や教材を活用していましたか。以下の中から選んで下さい。 *複数回答可（質問 2 と 4）	中学		高校	
		回答	%	回答	%
ア	パソコン（パソコン教室の利用含む）	8	19%	9	21%
イ	CALL 教室	2	4%	2	4%
ウ	電子黒板	0	0%	3	7%
エ	デジタルテレビ	8	19%	5	12%
オ	プロジェクター	8	19%	9	21%
カ	実物投影機や書画カメラ	2	4%	1	2%
キ	タブレット端末やスマートフォン	0	0%	0	0%
ク	テレビ電話	0	0%	1	2%
ケ	IC レコーダー	3	7%	1	2%
コ	デジタルカメラ	1	2%	2	4%
サ	デジタル教科書	0	0%	0	0%
シ	デジタル教材（DVD・CD-ROM 含む）	23	56%	22	53%
ス	インターネット	2	4%	5	12%
セ	ICT 機器は全く使わなかった	1	2%	7	17%
ソ	その他	19	46%	14	34%

表 2 中学・高校の英語授業で経験した ICT 利用言語活動の内容、経験した履修生の比率

*n = 41

質問	中学／高校の英語授業では、ICT 機器を利用したどのような活動を経験したことがありますか。以下の中から選んでください。*複数回答可（質問 3, 5）	中学		高校	
		人数	比率	人数	比率
ア	DVD など録画映像の視聴	14	34%	8	19%
イ	英語番組視聴（ニュース、英語番組他）	1	2%	3	7%
ウ	ビジュアル・エイズの提示した授業	12	29%	8	19%
エ	授業での説明の際に利用	10	24%	10	24%
オ	フラッシュカードを映像で提示	3	7%	2	4%
カ	チャットなど対話を中心とする活動	3	7%	5	12%
キ	リスニングを中心とする活動	3	7%	9	21%
ク	リサーチ、情報収集学習	2	4%	4	9%
ケ	メールの授受	1	2%	3	7%
コ	プロジェクトや発表活動	2	4%	2	4%
サ	オンライン英会話	1	2%	1	2%
シ	発音練習	21	51%	23	56%
ス	英語力向上のためのプログラム利用	2	4%	4	9%
セ	すべて一度も経験しなかった	5	12%	7	17%
ソ	その他	1	2%	3	7%

2 番目に挙げられていた。一方で、中学より高校での使用が多いのがインターネットで、中学 2%に対し高校では 12%でやや開きがあった。また数は少ないが、IC レコーダーの利用は中学の方が多く（中学 7%、高校 2%）、電子黒板の利用経験があるのは、高校の場合のみであった（中学 0%、高校 7%）。一方、タブレット端末やテレビ電話、デジタル教科書については、中高問わず使用経験のある回答者はいなかった。さらに、ICT 機器は全く使わなかったとした回答者は、中学では 2% だが高校では 17%で、ICT の未経験者は高校でより増えていることが分かる。最後のその他の欄への記入がかなり多いが（中学 46%、高校 34%）、回答者が具体的に記述回答していた機器は全て CD デッキであった。

2) 英語授業で経験した ICT 機器を活用した活動

表 2 は、「中学・高校それぞれの英語授業で、履修生が ICT 機器を使って具体的にどのような活動を行ったか」を尋ねた質問 3 と質問 5 に対する回答の結果を示している。やはり複数回答可とした。中高共に最も多かった活動は発音練習で、中学が 51%、高校が 56%であった。また中学、高校における授業での説明時の ICT 利用は共に高く、24%であった。但し 2 番目以降については、中高間での ICT 経験の内容はかなり異なる。DVD 視聴（中学 34%、高校 19%）やビジュアル・エイズ利用の授業（中学 29%、高校 19%）では中学での経験者が多いが、リスニングを中心とする活動（中学 7%、高校 21%）は高校での経験が上回っている。人数自体は少ないが、リサーチ・情報収集（中学 4%、高校 9%）やメールの授受（中学 2%、高校 7%）などについては高校での経験の方が多かった。

表3 中学・高校の英語授業での ICT 活用経験に対する履修生の受け止め

*n = 41

質問	あなたは中学／高校でどの程度まで ICT 機器を活用した英語の授業を経験した、と受け止めていますか。(質問 4, 7)	中学		高校		全体
		数	%	数	%	
ア	大いに経験した	1	2%	4	9%	6%
イ	ある程度経験した	2	4%	2	4%	4%
ウ	どちらとも言えない	4	9%	5	12%	10%
エ	余り経験していない	25	60%	18	43%	52%
オ	全く経験していない	9	21%	12	29%	25%
	Mean	2.04		2.21		2.13

表4 英語授業に今後 ICT を活用することに対する履修生の意識

*n = 41

質問	ICT 教育を英語の授業や指導に ICT を活用していくことについて、あなたは今どのように考えていますか。(質問 8)	数	%
ア	大いに取り入れたい	12	29%
イ	ある程度取り入れたい	25	60%
ウ	どちらとも言えない	2	4%
エ	あまり取り入れたくない	2	4%
オ	全く取り入れたくない	0	0%
	Mean	4.14	

表5 ICT を活用した英語授業指導の利点についての履修生の意識と比率

*n = 41

質問	ICT 機器を英語授業指導に活用することの良い点はどのようなことだと思いますか。以下から 4 つ以内で選んで下さい。(質問 9)	人数	比率
ア	授業が分かり易くなる	28	68%
イ	個別の指導ができる	2	4%
ウ	授業を効率良く行える	28	68%
エ	英語を楽しく学べる	32	78%
オ	双方向授業が可能	6	14%
カ	デジタル機器の使用技術の向上	12	29%
キ	動機づけ	21	51%
ク	特になし	0	0%
ケ	その他	1	2%

4.1.3 中学・高校の ICT 活用英語授業経験に対する履修生の受け止め

表3は、「中学・高校それぞれの ICT 活用英語授業経験を履修生がどのように受け止めているか」、という質問に対して、ア「大いに経験した」、イ「ある程度経験した」、ウ「どちらとも言えない」エ「余り経験していない」、オ「全く経験していない」からそれぞれ1つずつ回答を選ぶ5件法の回答結果を示す。平均値は中学が2.04、高校が2.21、全体では2.13で、高校での経験の方が若干高いものの、数値はかなり低い。またそれぞれについて「全く経験し

ていない」と受け止めている回答者は、中学で9名（21%）、高校が12名（29%）であった。さらに ICT 活用の授業を中学・高校両方共、全く経験していない、とした履修生の数は全体の約5分の1に当たる8名に上った。

4.1.4 英語授業への ICT 活用に対する履修生の意識

表4は、質問8「今後英語授業指導に ICT を活用していくことに対してどのような意識をもっていますか」、に対する回答の集計結果である。履修生は、ア「大いに取り入れたい」、イ「ある程度取り入れたい」、ウ「どちらとも言えない」、エ「あまり取り入れたくない」、オ「全く取り入れたくない」の中から1つを選択する5件法の回答方式である。平均値は4.14で、ア「大いに取り入れたい」を選んだ回答者とイの「ある程度取り入れたい」を選んだ回答者の人数を合計すると37名で、全体の89%に当たる履修生が英語授業指導への ICT 活用を前向きに捉えていることを示した。しかも、質問7で述べた ICT 活用の授業を中学・高校両方で「全く経験していない」と回答した8名の中で、質問8に対して「大いに取り入れたい」と回答した学生が5名、「ある程度取り入れたい」が2名であった。それに対して、「あまり取り入れたくない」と回答した学生は僅かに1名であった。

4.1.5 英語授業での ICT 活用の利点

表5に、英語授業指導への ICT 機器活用の利点を尋ねた質問9「英語授業指導に ICT を活用することの良い点はどのようなことだと思いますか」、に対する回答結果を示す。回答者はその他を含む9つの選択肢から4つを上限として選んで回答した。最も多かったのは「英語を楽しく学べる」で、32名（78%）の履修生が利点として挙げている。次いで「授業を効率良く行える」、「授業が分かり易くなる」で、いずれも28名（68%）の履修生が選んでいた。さらに「動機づけ」がこれに続き、過半数を超える21名（51%）の履修生が選んだ。一方で、「個別の指導ができる」はかなり少なく、また「双方向授業が可能」を選択した回答者は全体の1割強の6名（14%）と少なかった。なお「その他」への記述者1名は、「生徒の記憶に残りやすい」ことを挙げていた。

4.1.6 授業への ICT 活用の問題点

表6に、英語授業指導への ICT 機器活用の問題点等を尋ねた質問10「ICT 機器を英語授業指導に利用する上での課題や問題点はどのようなことだと思いますか」、に対する回答の結果を示した。利点を尋ねた直前の質問9と同様に、回答は「その他」を含む9つの選択肢から4つを上限として選択する形式であった。最も多かったのは「機器や施設他、学校・地域差がある」で回答者全体の9割に当たる37名が問題点として挙げている。次に多かったのが「教師の ICT 技術のレベルに左右される」で32名（68%）、さらに「準備に手間がかかる」が19名（46%）で3番目に続いた。「どう活用すればよいか分からない」を、回答者全体の4分の1を超える11名が選択していた。なお、その他の欄に回答した1名の記述内容は、「先生が機械操作に気を取られ授業に集中できない可能性がある」であった。

表 6 ICT を活用した英語授業指導の課題や問題点についての履修生の意識と比率

*n = 41

質問	ICT 機器を教育を英語授業指導に活用することの課題や問題点はどのようなことだと思いますか。以下からで選んで下さい。※4 つ以内 (質問 10)	人数	比率
ア	どう活用すればよいか分からない	11	26%
イ	生徒の個人差が出やすい	8	19%
ウ	機器や施設他、学校・地域差がある	37	90%
エ	授業準備に手間がかかる	19	46%
オ	生徒との対面コミュニケーションが減る	12	29%
カ	教師の ICT 技術のレベルに左右される	32	68%
キ	デジタル機器を長時間使用の眼や身体、精神面への影響	12	29%
ク	特になし	0	0%
ケ	その他	1	2%

4.2 データ 2 について

データ 2 は、任意での回答を求めた質問 11、質問 12 に対する記述回答の結果である。履修生は、英語教育に ICT を活用するために 履修生自身が今後知りたいこと（質問 11）と、不安を感じていること（質問 12）について、記述を希望する者のみが自由に回答した。任意ではあったが、質問 11 に 35 名（85%）、質問 12 に 32 名（78%）の回答があった。

回答はその内容に応じて以下の通り分析・分類し、テーマ別に結果を示した。まず、データ 2 の記述内容に応じて、キーワードに注目しながらそれぞれの文章テキストに含まれる似通ったテーマを見つけ、次に記述内容をテーマ別に分類した。結果を質問の順に、テーマ別に報告する。同様の内容で複数の回答があった場合、繰り返しを避けるために典型的な記述回答を代表例として掲載してある。その場合、文末のカッコ内に複数回答あったことを明記した。なお、回答者の特定を避けるため、大きく意味が変わらない限り、分析者の責任において回答の文言の一部を省略し短くまとめた。また統一感を図るために、敬体で記されている記述は全て常体に変更してある。

4.2.1 ICT 活用の為に履修生が今後身に付けたいこと、知りたいこと

質問 11：ICT を英語教育への ICT 活用で、今後知りたいこと、身に付けたいことがもしあれば記述して下さい。

質問 11 に対する記述回答の内容について、結果を報告する。知りたいこと、身に付けたいこととして挙げられていた記述を共通要素で分析し、浮かび上がってきたキーワードに応じて、1) 授業での ICT 活用の方法や指導法、2) ICT 授業の実践例、3) ICT 機器関連の情報や使用技術、4) 教師自身の研修、5) その他、の 5 つのテーマに分類した。以下典型的な記述例と共に、テーマ毎に結果を報告する。

1) 授業での具体的な ICT 活用の方法や指導法

最も多かったのは、ICT を実際に授業のどのような場面で、どのように活用すればいいか、ICT を活用した効果的な指導法を知りたい、あるいは身に付けたい、とする記述であった(17 名, 41%)。さらに、生徒にとっての ICT 活用の効果を視野に入れた記述内容もあった。典型的な記述例を以下に挙げる。

- ・ どの英語授業でどう活用していけば良いか (複数)
- ・ 授業のどの段階、どんな場面でどのような ICT を使用するのが適当か (複数)
- ・ ICT を使った授業の雰囲気や組み立てなど新しく身に付ける必要があることを知りたい (複数)
- ・ どの skill に有効か、例えば Listening に有効か、生徒をうまく指導する方法を知りたい
- ・ 現職の先生がどのようにしてパワーポイントや ICT を活用しているのか、どのような場面で使用しているのか知りたい
- ・ 大学での授業で興味をもったのでぜひ取り入れたい。具体的なやり方を知りたい
- ・ ICT の生徒に効果的な活用法を知りたい (複数)

2) ICT を活用した授業の実践例

具体的な実践例を知りたいという記述も目立った (8 名)。代表的な記述回答例は以下の通りであった。

- ・ 活用例を知りたい (複数)
- ・ 授業のどのタイミングでどのように取り入れるべきか授業例を知りたい。
- ・ 実際にどのような ICT 教育を行っていてどんな効果があるか、知りたい
- ・ どんな使い方が主流なのか。英語を暗記科目でなく ICT を利用してイメージや図等で覚えて貰いたい

3) ICT 技術、および機器使用に関する知識や情報

ICT 機器を使いこなす技術とともに、主に関連する知識と情報に関する記述であった(8 名)。

- ・ 機械操作技術など使い方を知りたい (複数)
- ・ 機器を使いこなす技術を知りたい (複数)
- ・ どのような機器があるのか、ICT 活用のための基礎的な知識を身に付けたい
- ・ 自分の機械に対する技術力
- ・ 各 ICT の特徴を知り、何のアクティビティーにどの ICT が効果的か
- ・ 中高で ICT 授業経験が無いので基礎的な知識から学びたい

4) 教師としての研修と努力

それぞれ1名ずつではあったが教師をめざす自分自身が取り組むべき課題として記述した回答者がいた。

- ・ ICT の技術向上は自分で努力できるので、実際にビジュアル教材での授業を試してみたい
- ・ 技術や流行の移り変わりに敏感に反応しそれについて行けるようにしたい

5) その他

それぞれ回答者は1名ずつだったが、回答記述を紹介する。

- ・ ICT では伝わらない対面講義のよさを知りたい
- ・ ICT 活用する際の注意点を知りたい
- ・ 授業準備の進め方を知っておく

4.2.2 履修生自身が、不安を感じていること

質問 12：英語教育に ICT 活用を取り入れる上で、心配や不安に思っていることがあれば記述して下さい。

質問 12 に対する記述回答内容を共通要素で分類した結果を、質問 11 同様、テーマ別に、かつ典型的な記述内容例を示しながら報告したい。記述内容を読んで、不安や心配の対象として浮かび上がってきたテーマは、1) 知識・情報の不足、2) 自分の ICT 技術、3) ICT 授業未経験、4) ICT 機器操作や使用、5) 教師側の準備の負担感、6) その他の 6 つに分類された。テーマに沿って代表的な回答例を示しながら、それぞれの結果を報告する。

1) ICT を活用授業に関する知識・情報の不足

実際に ICT を使用した授業場面についての経験や現場の情報が無いことに対する記述が多かった。(9 名)

- ・ どんな場面でどのような ICT を使用するのが適当か分からないから不安
- ・ うまい活用の仕方がイマイチ分からない
- ・ どの英語授業でどう活用していけば良いかわからない(複数)
- ・ 大学にあるようなコンピューター機器の環境が、実際に現場ではどの位進んでいるかが気になる

2) 自分の ICT 技術

授業で自分が実際に ICT を使いこなせるのか、主に自分の指導技術に対する不安や自信の無さを訴える内容が目立った。(9 名)

- ・ 自信がない(複数)
- ・ ICT が急速に発達していて自分が取り扱いについて行けるのか、不安

- ・自分がついて行けるか
- ・技術やトラブル:機械をうまく使えないことに苛立ってしまいそう

3) ICT 活用英語授業の未経験

直前の質問 11 に対する回答の時と同様に、中学、あるいは高校の時に ICT 活用の授業経験が無いことを挙げて心配をする記述が目立った(8 名)。

- ・経験がなく ICT をうまく使いこなせるか自信がない (複数)
- ・全くに近く ICT 経験が無いので活用例を知らない ICT 教育を想像するのが難しい
- ・経験無いので基礎的な知識が必要で慣れるのにも時間がかかり心配
- ・私立の大学と違って公立だからこんなにも経験がなかったのかもしれないが、心配

4) ICT 機器操作や使用

トラブルやその対応など、ICT 機器の使用に伴う不安やそれが授業に与える影響について記述していた (6 名)

- ・トラブルにどう対応するのが心配 (複数)
- ・うまく使えば効率化が図れるが機材トラブルや準備や進行に手間取ると生徒がだれてしまう危険性あり (実体験)
- ・ICT を取り入れるのは良いことだが、もし授業中にトラブルが起こったら修復に時間がかかったり用意したものが使えなくなったりするのではないかな
- ・機械がクラッシュを起こしたときの授業の立て直し方が分からない

5) 教師側の準備の負担感

便利な一方で、準備などに伴う教師の負担を記述した回答が中心であった。

- ・準備に手間がかかる (複数)
- ・事前に映像を視ておくなど、教師の準備の負担が大きい
- ・地域や学校によって設備が異なるので、異動すると計画を 1 から練り直す必要がある

6) その他

ICT の活用による弊害としての指摘がそれぞれ 1 つずつあった。また生徒の視点からの不安や問題を指摘した記述もあった。

- ・現実の世界のコミュニケーションが無くなる
- ・教師の慣れが心配
- ・視力低下や生徒の身体への影響が心配 (複数)
- ・パソコンの所持や使用経験などの生徒間に格差があるのではないかな
- ・生徒がノートを取る機会が減るのではないかな

5 考察と教育的示唆

本章では、前章で明らかになった研究結果に基づいて、履修生の過去の ICT 教育経験の内容を分析・検討すると共に、英語授業指導に今後 ICT を活用することに対する履修生の意識に焦点を当てながら考察を加えたい。

5.1 ICT 教育という言葉に対する認知度について

「ICT 教育」という言葉を聞いたことがある履修生は 51% で、数値的には高いとは言えない。しかし、家庭科の教職課程履修生を対象に 5 年前に行われたほぼ同様の調査結果（小清水他、2012）が 38.9% であったことを考えると、それほど低いとも判断できない。ICT 活用教育の加速化が求められている現在、この結果が示唆しているのは、単に言葉や概念の周知ではなく、履修生の ICT 教育指導力を向上させるためのより踏み込んだ取り組みを通して、彼らにその重要性を実質的に認識させることこそ重要であるということであろう。

5.2 履修生の ICT 教育経験について

5.2.1 中学・高校の英語授業における ICT 活用の経験

1) 使用した ICT 機器や活動内容

結果に示された履修生の中学・高校での ICT を活用した英語教育経験の内容を検討したい。数は少ないが、多様な ICT を経験した履修生がいる一方で、中高共に全く ICT 経験の無い者もあり、ICT 機器使用や活動について履修生間でばらつきがあり、また上位の限られた項目以外は、個々の項目の数値がかなり低いことが分かる（表 1、表 2 参照）。この点に関しては、回答者が在学していた時期も考慮して見ていく必要があると思われる。

本研究の回答者が中高それぞれに在学して時期は、中学であれば平成 20（2008）年度～平成 23（2011）年度かそれ以前、高校であれば平成 23（2011）年度～平成 26（2014）年度かそれ以前である。いずれの場合も旧学習指導要領下の教科書を用いた授業を経験したことになる。当時は現在に較べて情報教育に関する施設もそれほど充実していたとは言えない時期である。ICT の活用状況を示す実態調査によると、回答者が中学を卒業した翌年に当たる平成 24（2012）年度の中学での活用度は 45.2% であった。これは OECD 加盟国中第 10 位に甘んじたかなり低い数値であることが報告されている（ICT を活用した教育の推進に関する懇談会、2014）。また、情報機器や施設の充実度を表す指標にもなる教育用コンピューター 1 台当たりの児童生徒数（平成 25 年度）は 6.5 人、他の先進国は勿論、同じアジア地域の国々と較べてもシンガポール（平成 22 年度 2 人に 1 台）や、韓国（平成 23 年度 4.7 人に 1 台）で、数字で見ると、やはりかなり遅れをとっていることが指摘されている（同掲書）。

あらためて回答結果を見直してみよう。多くが経験した機器や教材例にデジタル教材やパソコンやプロジェクターが挙がっていたものの、タブレット端末（中高共に 0 名）や電子黒板（中学 0 名・高校 3 名）の使用経験者が極端に少

なく、機器を全く使用していないとする回答が高校で全体の 17% (7 名) だったこと、寧ろ「その他」の欄に CD デッキを記述した履修生が多かったこと等、どれも恵まれた ICT 活用状況を示しているとは言い難い。だが当時の状況を踏まえれば、これらの数字が示す履修生の限られた ICT 経験は、決して例外的なものではなく、一般的な ICT 環境をある程度反映していると言ってもよいだろう。そしてこれらの使用機器は、当然のことだが履修生が経験した英語授業での ICT を活用した活動と関係する。例えば、中高共に経験者が過半数を超え 1 位に挙がっていた「発音練習」は CD デッキで行うことが可能であるし、上位に挙がっていた「授業時の説明」や「DVD 視聴」、「ビジュアル・エイズ」は、いずれもパソコンやプロジェクターといった ICT 機器を授業に取り入れることができる典型的な ICT 活用例であろう。さらに英語という教科の授業指導特徴を活かす活動という観点から見ると、例えば IC レコーダーは、音読を録音させることが多い中学の方が多く、高校では、大学入試対策にもなるリスニング活動 (5 人に 1 人が選択) やメール、リサーチなどが加わっている。全体として経験者の数は多くはないが、学年の進行につれて英語を用いた学習内容や言語活動が高度化し、それに対応する ICT 活動を行っていることが結果から分かる。

しかし一方で、メールや会話など、英語授業指導で特に力を入れたい双方向性のある活動やリサーチを経験した者はかなり少ないことにも注意を向ける必要がある。つまり結果は、ICT の利点を活かした言語活動を経験した履修生は、中高の段階ではかなり限られている、ということを明らかにしたと言えよう。

2) 中学・高校の ICT 活用英語授業経験に対する履修生の受け止め

結果的には、数値が裏付ける通り、中学・高校での ICT 活用英語授業経験を多くの履修生はかなり低く受け止めている (中学が 2.04、高校が 2.21、平均 2.13)。しかも全体の約 4 分の 1 に相当する履修生は、ICT 活用の授業を中学・高校、どちらでも全く経験していない、と回答している。前章で報告した通り、任意の記述回答 (データ 2) には、経験の無さを心配する記述、あるいは大学での進んだ ICT 環境とそれを全く経験できなかった中高現場との落差を指摘して自分の ICT 活用力について不安を訴える内容が複数あった。彼らの現状と意識の有り様を理解する上で考慮すべき点であろう。

5.3 今後の ICT 使用に対する意識について

5.3.1 英語授業での 今後の ICT 使用に対する履修生の意識

中学・高校での ICT 活用教育経験への受け止めが全体的に低かったこととは対照的に、履修生の今後の英語授業指導への ICT 活用に対する意欲を示した数値は 5 件法で平均 4.14 を示し、かなり高い。過去の ICT 活用経験の有無に拘わらず、実に 9 割近い履修生が授業への ICT 活用に前向きな姿勢を示していることは注目に値するだろう。

スマートフォンやクラウドなど、現在誰にとっても ICT がより身近な存在になってきたことに加え、回答者が学ぶ大学で全員が同じ iPad を使用して ICT を

活用した授業が頻繁に行われている恵まれた ICT 環境にあることも背景として影響しているだろう。履修生の授業への ICT 活用に対する意欲や前向きな意識は、データ 1 とデータ 2 それぞれで示された他の結果からも分かる。例えばデータ 1 では、ICT 活用の利点や問題点をそれぞれどう捉えているか、数値には履修生がどのような意識や期待感をもっているかが示されていた。詳細は数量的データの分析結果に基づいて後述する。またデータ 2 では、その回答率の高さと記述内容に ICT 活用教育に対する履修生の意欲が表れていた。前章で述べた通り、データ 2 は任意回答であったが、にも拘わらず ICT 活用に向けて今後身に付けたいこと等に対する記述が回答者全体の 85%、心配や不安内容の記述が 78%と大変多かった。そして記述内容の大半は、明らかに ICT 活用教育を実際に行うことを前提とした内容で、履修生自身が ICT 活用を実践するために何が必要か、を考えて回答したことが読み取れた。

内容的に共通した意識が読み取れるデータ 1 とデータ 2、両方の結果に言及しながら、ICT 活用教育に対する履修生の意識がどのようなものであるか、結果について以下、2 つの観点から検討し、考察を加えたい。

5.3.2 ICT 活用授業の利点～今後身に付けたいこと

高い数値として結果に示された履修生の英語授業での ICT 活用に対する意欲の内実はどのようなものであるか、英語授業での ICT 活用の利点として彼らを選択した結果にまず表れている。回答にはばらつきが少なく、ICT 活用教育の利便性に対して履修生はかなり共通した意識をもっていることが分かる。授業の楽しさ (78%)、授業の分かりやすさ (68%)、学習者への動機づけ (51%) といった学び手の学習意欲に関わる項目が履修生の大きな (圧倒的な) 支持を集め、さらに授業の効率性 (68%)、という教える側の立場からみたメリットを 7 割近い回答者が選んでいた。この履修生の ICT 活用授業に対する視点はまた、任意の回答であるデータ 2 の記述内容分析の結果から浮かび上がった共通テーマに繋がる。多くの履修生は、身に付けたいこととして授業での ICT 活用の方法や指導法を、知りたいこととして ICT を活用した実際の授業例や機器や操作に関する情報を挙げた。生徒の動機づけにつながる、楽しいだけでなく分かり易い授業をどのように行えばいいのか、効果的な指導法を用いた実際の授業例を知ると同時により実践的な ICT 活用力を身に付けたい、という履修生の前向きな意識は、2 つのデータ結果からも明らかになったと言える。

さらにここで指摘したいのは、本結果に示された ICT 活用英語授業指導に対する履修生の意識が、学び手の「学習への興味・関心」を高める、あるいは「分かりやすい授業」の実現など、文部科学省が推進している効果的な ICT (情報通信技術) 活用の目的として掲げる内容とも合致している点である (文部科学省、2017)。履修生は、たとえ「ICT 教育」という言葉は知らなくても、教師としての視点に立つ ICT 活用教育の果たすべき役割についてある程度まで理解できていることを示すものであろう。

しかし同時に指摘すべき点は、「双方向授業が可能」を利点として選択した回答が全体の 1 割強と多くなかった (6 名=14%) ことである。中・高での限られた ICT 体験や従来型の教師主体の講義型形式の授業形態に加え、回答を 4 つ

以内に制限したことなど、理由は幾つか考えられるが、記述内容にも言及はなかった。だが、「情報の受信・送信」や「やりとり」こそ、教育の質の向上のために授業に活かすべき重要な ICT の特長の 1 つである（ICT を活用した教育の推進に関する懇談会、2014 年）。この点を踏まえれば、双方向性を有するどのような活動が英語授業で可能なのか、今後の英語科教育法の授業を通して体験的な指導をしていくことが求められていると言えるだろう。

5.3.3 ICT 活用授業の問題点～不安や課題

データ 1 の結果は、ICT 活用に対する問題点についても、履修生の受け止め方に共通する傾向があることを示した。全回答者の 9 割が、「機器や施設の学校差や地域差」を、次いで 7 割近い回答者が、教師の ICT 技術のレベルに左右される、を挙げていた。地域差について言えば、先述した教育用コンピューター 1 台あたりの児童生徒数を例に挙げれば、2016 年 3 月時点で、都道府県別では 8.2 人から 2.2 人の格差が、インターネット接続率についても 60.7%～99.4% まで、やはり大きな地域格差があったことが、2016 年度の文部科学省の白書（文部科学省、2017）で報告されている。主に履修生自身の経験に基づいた回答であろうが、明らかに学校現場の ICT 環境の厳しい現状を反映する問題点でもあることを、あらためて強調しておきたい。

データ 2 の結果から浮かび上がった問題点や心配に共通する主たるテーマは、履修生自身の ICT 技術の未熟さや ICT 機器操作やトラブルに伴う不安、中学・高校での ICT 活用英語授業の未経験を理由とする心配、教師側の準備への負担感であった。また ICT 活用授業に関する知識・情報の不足も複数挙げられていたが、これは先述した、履修生が身に付けたいことの内容とかなりの部分重なるもので、彼らがいかに ICT 活用のために必要な情報を求めているか、を示す証左であろう。

一方で、生徒の情報リテラシーや操作能力の格差、情報モラルなど既に社会問題化している内容も含まれているが、履修者は誰も言及していなかった。教科を越えた課題ではあるが、どのように指導する側としての意識化を進めるか、という点も含めて今後の重要な課題と言えよう。

ICT 活用への課題や不安に関する回答結果から、あらためてこの段階で指摘できることは、どの問題も短期間で簡単に解決できる内容ではないということである。だが同時に、ICT 環境や機器の地域差・学校差への対応を除けば、履修生に現場の実情を踏まえた必要かつ適切な知識や技能の習得と習熟の機会と時間を保障することで、一定の解決に近づくことができ得る内容でもある。換言すれば、今後の教職課程での履修生の学びはまさにこれに応えるべき内容を含むことが期待されている、ということを示唆するものであった。

6 おわりに

本研究では、教職課程履修生の中学・高校の英語授業での ICT 活用経験と今後の ICT 活用に対する履修生の意識を検討した。その結果、履修生の中学・高

校での ICT 活用経験がどのようなものであるか、その内実を示すことが出来た。また ICT 活用授業経験が無いことで履修生が技術や知識の不足に不安を感じることはあっても、経験の有無に拘わらず、履修生の英語授業指導への ICT 活用への意欲はかなり高いことが明らかになった。さらに本研究の結果から、多くの履修生は学習者の動機づけにつながる楽しく分かり易い授業を実現するための授業への効果的な ICT 活用を可能にする指導法に関する適切な知識・情報の提供や ICT 活用技能の指導を求めていることが分かった。

しかし、研究に参加した履修生の数は少なく、また対象となった2つのデータの情報量も限られている。結論から何か一般化出来ることを導き出すことは本研究の規模を越えているだろう。本研究から得た ICT 活用教育指導に関する多くの示唆を、まずは授業担当者である筆者のこれからの教職課程の授業に活かしていきたい。そして、次期学習指導要領を踏まえながら、教職課程の授業を通して学びの質の向上につながる ICT 活用授業指導力をもつ履修生をどのように育成していくか、その具体的な検討を今後の研究課題としたい。

参考文献

- 小清水貴子他(2012)「教員養成課程における ICT 機器を活用した模擬授業の実践と学生の意識の変容」『日本教育工学会論文誌』36, pp. 69-72.
- 文部科学省 (2017) 『平成 28 年度文部科学白書』文部科学省
- ICT を活用した教育の推進に関する懇談会 (2014) 『ICT を活用した教育の推進に関する報告書 (中間まとめ)』文部科学省
- 杉本卓(2016)「教室から考える ICT との付き合い方」『英語教育』9月号, p. 71
- 本多敏幸(2016)「ICT 機器を活用する授業作り」『英語教育』11月号, pp. 52-53.

ICT を活用した教材作成の技術と 初級英語クラスでの実践例

北村 孝一郎
神田外語大学

Developing and Using ICT-based Teaching Materials for Beginner Learners of English

Koichiro Kitamura
Kanda University of International Studies

要旨

本稿は、言語教育への ICT 導入について、初級英語クラスにおけるデータベースを利用した教材の作成技術と実践例から、その有用性を明らかにする。ICT によって利用可能となる会話例と音声素材の活用事例を、英語による円滑なコミュニケーション能力の育成を目標とした、学習者の推測と発見を促す言語形式の導入、発話意図を考慮した音声活動、場面と人間関係を意識した適切な言語使用を促進する社会言語学的知識の学習の3つの言語活動において示す。「これからの時代に適応した新たな教育・学習環境の構築」を実現するため、ICT を活用した教材の開発およびそれを運用する技術の発展と普及に向けた教育研究活動を提案する。

キーワード： ICT 英語教育 教材作成技術 教育実践活動

1. はじめに

グローバル化の進展にともない英語の国際語としての地位が高まる中、英語を母語としない話者がコミュニケーション能力を発揮するためには、情報を伝達する言語形式に関する知識だけでなく、人間関係を構築する適切な社会言語学的知識を備えることが求められる。神田外語大学では、英語を母語とする語学専任講師による実践的な指導に加え、授業外にも SALC (Self-Access Learning Center) での学習アドバイザーによる自律的な学習を促す支援があり、学生がコミュニケーション能力を向上させる環境が充実している。しかしながら、本学国際コミュニケーション学科には英語の学習経験が少ない、あるいはほとんどないアジアの国々からの学部留学生の存在があり、彼らの中には英語により提供される学習支援の恩恵を受ける準備が十分でない学生も少なくない。

本学科では、そうした学生の英語学習を支援するため、留学生のための英語コース (English for International Students) を設置しており、そのうち初級者向けの Basic English I・II (以下 Basic English) では、彼らの第二言語である日本語を併用して授業を進めている。入学時のプレイスメント・テストにより、Basic English の履修を義務づけられる留学生の英語力は、日本の中学校 1 年生から 2 年生レベルに相当する。履修者は、英語の学習経験こそ限られているものの大学生であり、それぞれが高い日本語能力を有する外国語学習成功者である。そのため、基礎的な言語形式の導入に際しても人間関係を構築するツールとして、社会言語学的知識と関連させて英語運用能力の向上を図っている。

英語母語話者による授業および学習支援により期待できる実際のコミュニケーションを通じた学びの機会不足を補うため、Basic English の授業では、英語が使用される場面と人間関係を意識した言語活動に有効な資料として、NHK 英語データベースを利用している。特に 2014 年に開発された英語教材作成支援システム『基礎英語 LEAD (Learning English Abilities Developer) 』（以下 LEAD）

によって十数年に及び蓄積されてきた NHK 語学番組『基礎英語』シリーズで扱われた会話例の中から適宜必要な形式や表現の検索、授業での利用が可能になって以来、積極的に ICT を活用している。

2. 目的

本稿は、初級英語クラスで実践しているデータベースを利用した教材の準備方法と授業での実践例を取り上げることで、英語教育における ICT 活用の利点を示す。データベースの活用は、Basic English クラスのように授業のすべてを目標言語で行うことが難しい初級レベルの学習環境、すなわち日本の初等・中等教育の現場においても、学習者に豊富な英語の使用例を提示する有効な方法であることを明確にする。英語教育用コーパスをもとにした教材の作成と授業での運用を支援する ICT は、教員個人の英語の知識、運用力の差や母語話者による支援の有無に関わらず、言語形式の使用例および社会言語学的知識を学ぶ一定の機会を保証するため、これからの時代の英語教育に有用な技術として普及されていくことを期待する。

3. 理論的背景

3-1 コミュニケーション能力の位置づけ

Basic English におけるコミュニケーション能力育成の理念は、Hymes (1972) の提唱した“communicative competence”の概念を言語教育の観点から定義した Canale and Swain (1980)、Canale (1983)、さらにそれを言語能力測定の観点から展開した Bachman (1990) のモデルに基づく。すなわち、communicative competence を構成する要素である文法能力・社会言語学的能力・方略能力 (Canale and Swain 1980:27) および談話能力 (Canale 1983:9) はそれぞれ単独的ではなく相互補完的に機能している。“Communicative language ability” (Bachman 1990:81) を獲得することは、言語の構造と言語の運用における社会的・心理的な機能の操作を含む。これらの観点を踏まえ、Basic English では学生のコミュニケーション能力向上の

ため、語彙や文法形式を知識として持っているだけでなく社会文化的な規則を考慮して適切に、時に方略的に、英語を運用していけることを目標としている。

3-2 コミュニケーション能力を促進する言語活動

コミュニケーション能力を育成する授業の実践に際しては、木村(2011:28)の提唱する指導原理のうちの Purpose(目的)にならい、「可能な限り実際の発話を想定した真性(authenticity)の高い目標」の設定と「場面、人間関係、ことばの働きを意識した活動」を念頭に置いている。また、異文化におけるコミュニケーション能力については、塩澤(2010:14)の指摘する通り「意識的に学習しないかぎり自然には身につかない」という認識から、Basic Englishでは英語圏の文化におけるポライトネスの概念(Brown and Levinson 1987)あるいは相手に配慮した言語ストラテジーの例を、明示的に取り上げることでその育成を図る。英語学習の経験が浅く英語圏の文化と接する機会も少ない学習者にとって、教材は英語における対人関係の捉え方を理解する重要な窓口である。そのため、授業ではICTの活用により、場面と人間関係の設定がわかりやすい会話例を用い、円滑な英語コミュニケーションを支える社会言語学的知識およびストラテジーを意識的に学ぶ機会を提供している。

4. 方法

英語の授業において、指定テキストとは別に、学習者の関心を引いたり特定の表現や形式に焦点を当てたりするため、あるいは既習事項をスパイラルに学習させるために、利用できる資源を有する利点は大きい。ただし、素材の利用にあたっては、持ち合わせる量、必要に応じて持ち出す手間と時間、そして著作権の問題など制限がつきものである。実際、NHKの語学番組『基礎英語』シリーズにある会話例や音声などを部分的に授業で引用しようとしたとしても、その膨大に蓄積されたデータベースから個人が目当ての素材を

見つけられる範囲は限られている。しかし、株式会社 NHK エデュケーショナルにより LEAD が開発されたことで、NHK 英語データベースから言語活動に役立つ会話例を WEB 経由で検索し、音声とあわせて教材作成用の素材として利用できるようになったため、Basic English ではこの ICT ツールを適宜活用している。

LEAD は、NHK エデュケーショナルが地域、学校単位で申込を受け付け、英語担当の教員 1 人ずつにシステムアカウントを発行、サーバー・WEB を通して提供する有料のサービスである。データはすべて権利処理がされており、著作権を気にすることなく文書のコピーおよび音声のダウンロードが可能となっている。

検索項目は、データベースから特定の表現を探す＜自由検索＞と項目ごとに整理された表から探す＜カリキュラム＞がある。さらに検索方法として、＜自由検索＞の下には、相手を説得する・仲良くなるといった機能条件および文型選択による＜センテンス＞と、レストランなど場面ごとの状況条件および旅行や余暇などの話題選択による＜スキット＞と 2 通り用意されている。そして、＜カリキュラム＞の下には、中学校学習指導要領をベースとした＜文法項目リスト＞と、呼びかける・礼を言う・褒めるといった言語機能と挨拶・自己紹介・電話でのやり取りなど使用される場面ごとに分類した＜言語表現リスト＞と 2 通り用意されている。本稿では、このように検索機能を搭載した ICT を用いて、Basic English における教育実践活動を報告する。

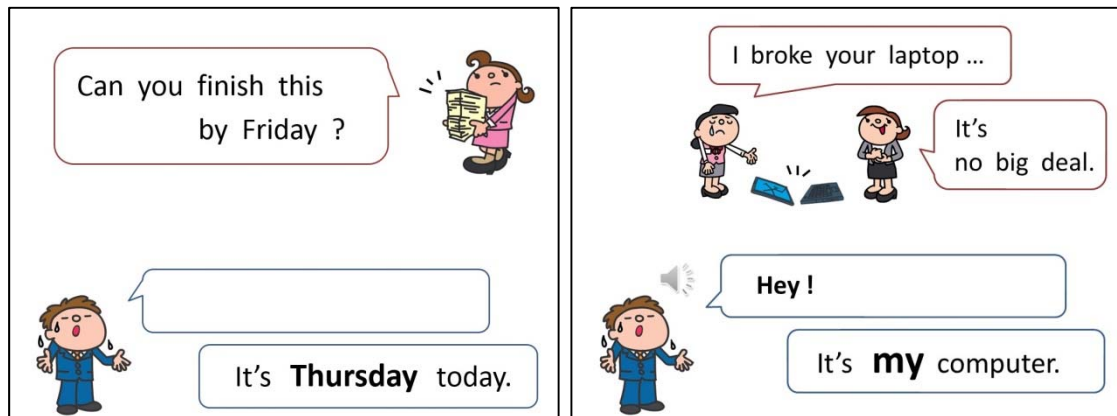
5. ICT を活用した言語活動

Basic English では、言語形式の導入、音声活動、社会言語学的知識と関連させた学習の 3 つの言語活動を、ICT を活用することで展開している。以下、それぞれの活動で NHK 英語データベース、およびその利用を可能にする検索機能を搭載した LEAD の活用例を挙げながら、ICT を導入する目的、その達成を支援する教材の作成方法と実践例を示す。

5 - 1 言語形式の導入

例① 意味の違いを文脈から推測する活動のための教材例

“Wait a minute.” or “Just a minute.” ?



例①に挙げた2つの表現 “Wait” a minute.” と “Just a minute.” のように、日本語訳では同様（「ちょっと待って」）であっても意味が異なる例については、それぞれの機能を言葉で説明するかわりに文脈から推測して違いを発見させる帰納的な指導法も考えられる。ただし、その活動を実践するためには2つの表現が使われる会話例が複数必要である。このように、特定の表現を検索する場合、LEADでは＜自由検索＞を利用すると（図1参照）英語データベース内で検索した表現が含まれる会話を掲載している『基礎英語』の年度・シリーズ・月の情報とあわせて画面に表示される（図2参照）。

図 1



図 2

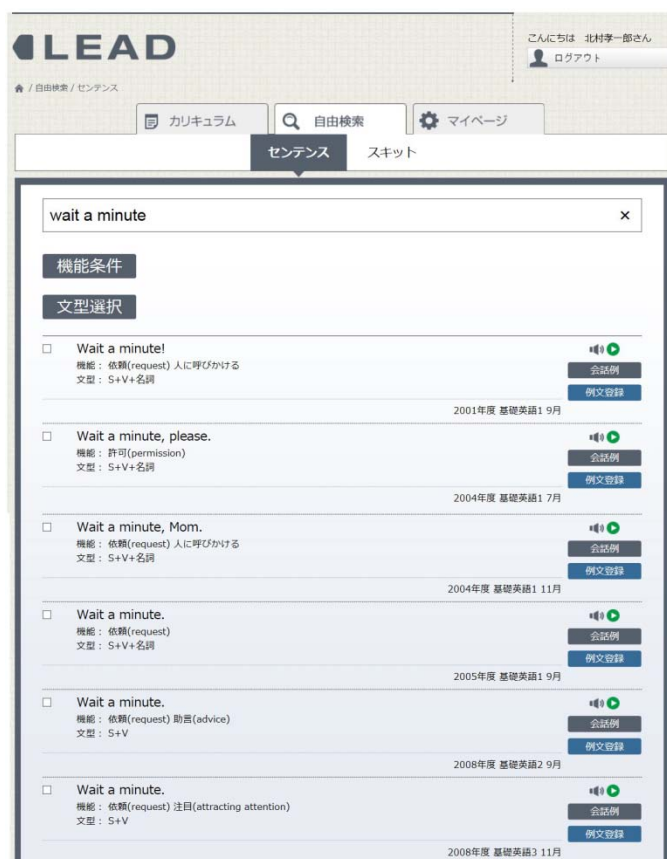


図 2 の画面下には“Wait a minute.”という表現が使用されている会話例が 30 件ほど一覧表示され、そこから続いて目的の例を選択するとそれぞれの会話のテキストが表示される（図 3 参照）。

図 3



2001 年度『基礎英語 1』9 月（LEAD）

会話例では英文に＜和訳表示＞をする機能があり（図4参照）、英文と和文のいずれのテキストもコピーすることが可能である。また、すべての英文に音声が付属しており、必要な箇所を選択してダウンロード（＜録音＞・＜保存＞）することも可能である。

図 4



2001 年度『基礎英語 1』9 月（LEAD）

会話では、声の調子から話者の意図を推測できる要素もあるため音声を使用できる利点は大きい。特に、例①にある“Wait a minute.”という表現の場合、相手の言った内容に同意できないことを伝える台詞が続くときは強調して発話されることが多く「それはちょっとおかしいのでは？」といった発話の意図を推測する糸口となる。

“Wait a minute.”の例を検索するのと同じ手順で“Just a minute.”という表現が使われる会話例を集め、複数並べて提示すると両者の意味を区別して捉えやすい。さらに、その際に音声もあわせて比較することができれば、どのような場面で、こういった相手の言葉に対して用いるのか、使い方の違いを発見する手助けにもなる。

授業後半の部分では、ペアでそれぞれの表現が使われる場面を考えてオリジナルのスキットを作り、発表し合うことで楽しみながら

理解を深めていく活動へと発展させやすい。このように推測の過程を経て発見に至るように導く教材を効率的に準備できることは、ICT 活用の大きな利点と言える。

例② 言語間の形式の違いに意識を向ける活動のための教材例

「タマの家族を紹介するわ。

これはタマの夫。そしてこの子たちはタマの赤ちゃんよ。」

“Let me introduce Tama’s family.

This is Tama’s _____. And these are her _____.”

2004 年度『基礎英語 1』12 月（LEAD）を一部改変

Basic English を履修する学生にとって語彙を増やすことは急務であり、年間を通じて取り組む英単語テストの語数は 1600 語を超える。単調になりやすく、学生にとって負担に感じられがちな語彙力を上げる活動においては、例②の名詞の例のように、彼らの母語もしくは第二言語である日本語との違いについて気づきのある単語クイズとして導入することで、学習意欲の維持をねらえることもある。実際に、上の例文では「夫」にあてはまる英単語は単数形の“husband”であるが「赤ちゃん」には“babies”と複数形を入れる必要があり、言語によって数についての認識の仕方や表現の方法に違いがあることを学ぶことは、大人の学習者さらには多言語話者である学部留学生の間では興味深いという声が多い。

ICT ツールの利点は、このようなテスト教材の作成が容易であることと、その応用可能性にある。以下にデータベースをもとにしたテスト作成の手順と、応用テスト用に一度作成したテストのフォーマットに当てはまる素材の検索方法をあわせて取り上げる。

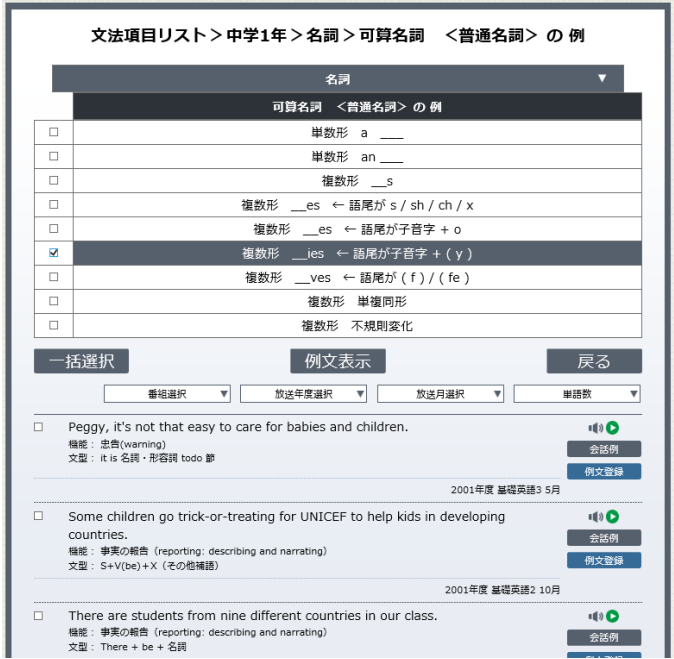
検索機能を搭載した ICT ツールを使いデータベースにアクセスすると瞬時に目的の素材にたどり着くことができるが、さらに NHK エデュケーショナルの LEAD のように、検索項目が教育用に

整理されているツールの場合、英語学習の観点から関連する素材もまとめて集めることができる。例えば、例②のように名詞に焦点を当てる場合、＜文法項目リスト＞から検索をすると項目は名詞から可算名詞、普通名詞（図5参照）、単数形と複数形、語形変化へと下位分類してあるため、同じ語尾（-ies）の名詞が使われている会話例をまとめて表示させることができる（図6参照）。

図 5



図 6



LEAD は中学校の英語の授業での利用を想定しているため、学習進度に合わせて限られた文法形式に当てはまる名詞の例を検索できるように設計してある。例えば、中学 1 年生の授業のように be 動詞のみで（一般動詞の導入前に）名詞の単数形／複数形について取り上げる場合は、“I am ～. の文”／“We are ～. の文”（図 7・8 参照）と時制も現在形に限定した会話例の検索ができる。また、検索条件において『基礎英語』のシリーズを限定することで比較的易しい英語で書かれた例を中心に集めることもできる（図 9 参照）。

図 7

The screenshot shows the LEAD website interface. At the top, there's a navigation bar with 'カリキュラム', '自由検索', and 'マイページ'. Below it, a dropdown menu is set to '中学 1 年'. The main content area displays '文法項目リスト > 中学1年 > be 動詞 (現在形) ①'. A table lists various sentence patterns for 'be 動詞 (現在形) ①':

be 動詞 (現在形) ①
I am ～. の文
You are ～. の文
He/She is ～. の文
否定文 I am not ～.
否定文 You are not ～.
否定文 He/She is not ～.
疑問文 Are you ～?
疑問文 Is he/she ～?

A '戻る' (Back) button is located at the bottom right of the table.

図 8

The screenshot shows the same LEAD website interface, but the search results are for 'be 動詞 (現在形) ②'. The table lists various sentence patterns for 'be 動詞 (現在形) ②':

be 動詞 (現在形) ②
We are ～. の文
You are ～. の文
They are ～. の文
否定文 We are not ～.
否定文 You are not ～.
否定文 They are not ～.
疑問文 Are we ～?
疑問文 Are you ～?
疑問文 Are they ～?

A '戻る' (Back) button is located at the bottom right of the table.

図 9

The screenshot shows the LEAD website interface with a search filter set to '基礎英語1'. The main content area displays '例文表示'. A table lists various sentence patterns for '基礎英語1':

例文表示
放送年度選択
放送月選択
単語数
care for babies and children.
会話例
例文登録

A '戻る' (Back) button is located at the bottom right of the table.

LEAD はデータベース上のすべての会話例について権利処理が済んでいるため、そのままデジタル・コピーしてパソコン上で加工することができる。他の ICT ツールでも著作権の問題がなければ同様の作業が可能であるが、英語教材作成支援システムとして教育目的で開発された LEAD には検索した素材を教材に加工する機能も備わっている。例②のように適語補充の問題を作成する場合は、＜プリント作成ページへ＞という項目を選択して（図 1 0 参照）、任意の箇所を空欄になるように変更を加えるだけで（図 1 1 参照）、印刷して使用できる機能が付加されている（図 1 2 参照）。同じ学習項目、例えば名詞の複数形についても、関連する素材がまとめて手元にあれば応用問題を多数作成することができ、定期テスト用や自習課題用として利用することで学習の定着が図れる。

図 1 0



図 1 1



図 1 2

NAME: _____ CLASS: _____ / /

And these are her babies.

2004年度 基礎英語1 2月

Hide : Laura, Leslie! Tama came back last night!

Leslie : Really? You found her at last?

Hide : Yes. My dad and I heard some cat sounds in our garden.

Mr. Gojo : We saw Tama and her family there!

Laura : Her family?

Mr. Gojo : That's right. Hide became a grandpa!

Hide : Let me introduce Tama's family. This is Tama's h .

And these are her .

Laura & Leslie : How cute!!!

例③ 特定の場面でよく使われる表現を扱う活動のための教材例

「ご注文をお伺いしてもよろしいでしょうか。」

Chiaki: “Can I () your order?”

Man: “Yes, please.

I’ll have a ham sandwich and a cup of coffee”

2013 年度『基礎英語 2』10 月（LEAD）を一部改変

(A) do (B) listen (C) ask (D) take

レストランでの注文や空港での入国審査のやり取りなど様々な英語の使用場面を取り上げる教科書やテキストは多くあるものの、1つの場面について会話例を10、20とまとめて学習できるものは少ない。目的とする使用場面に特化して多数の会話例を集めることができることは、データベースを利用した教材作成の大きな利点の1つである。特にLEADのように、蓄積量が膨大であり随時データが追加更新されているデータベースがもとになっている場合、得られる素材の量は、個々の書籍のそれとは比較にならないほど多い。

Basic Englishにおける文法指導の目標は、網羅的に学習させることであるが、既存のテキストだけでは導入する形式がどんな状況で

使われるのかを十分に学ぶのは難しいため、ICT ツールを活用することにより、なるべく学生にとって興味のある場面での会話を例に用いて不足を補っている。例えば、例③のように、接客の際によく使う表現などは、飲食店でアルバイトをすることの多い学部留学生にとってキャンパス外で英語を使う可能性の高い場面で役に立つ表現として関心を集めやすい。

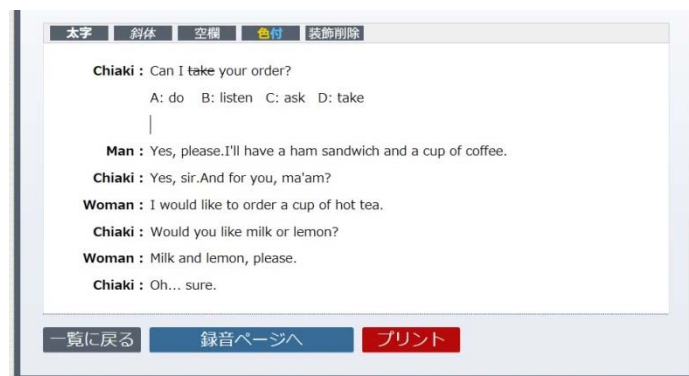
例③のような特定の場面における会話例から英語クイズを作成する場合、LEAD では＜自由検索＞から＜スキット＞さらに＜状況条件＞へ検索項目を進めていくと（図 1 3 参照）、目標とする場面、ここではレストランでの会話例にアクセスできる（図 1 4 参照）。

図 1 3

図 1 4

LEAD を利用した場合の教材作成の手順は、例②と同様で、選出した会話例の画面で＜プリント作成ページ＞の機能を使う。例②のように、会話文の一部を空欄にして適語補充問題を作成することもできるが、例③のように文の下に直接テキストを入力して選択肢を設けることで適語選択問題に仕上げることもできる(図 1 5 参照)。LEAD には、プリント印刷用画面(図 1 6 参照)から作成した問題をそのまま印刷して配布することができるなど、教員の授業準備を支援する機能が備わっている。

図 1 5



2013 年度『基礎英語 2』10 月 (LEAD) を一部改変

図 1 6



素材を自身で加工することができれば、このような支援システムがなくても教材作成は十分に可能であるが、準備のための時間短縮

という点では総合的に機能が充実している ICT ツールを活用する利点は大きい。特に LEAD のように、すべての会話例に音声がついているツールは、言語活動の様々な場面で有効に活用できる。例えば、例③の問題をテストとして使用する場合、その答えを提示する際に、単に正解の記号を伝えるよりも会話全体の音声を聞きながら答えを確認させる方が、焦点を当てる文法形式や表現がどのような状況で、どのように相手に発話されるのか学ぶ機会を少しでも多く提供することにつながる。

5 - 2 音声活動

例④ 特定の文法形式や表現に注目を集めるディクテーション
活動のための教材例

Listen to the sentences and write exactly what you hear.

④ - 1 “Don’t be ___ to him.”

2011 年度『基礎英語 1』10 月（LEAD）を一部改変

④ - 2 “Why are you always so ___ to me?”

2010 年度『基礎英語 2』1 月（LEAD）を一部改変

④ - 3 Takeshi: “My dad and I are taking Mom out to dinner.”

Lisa: “That’s really ___.”

2001 年度『基礎英語 2』5 月（LEAD）を一部改変

例④にある英文に入る語 “mean”・“sweet” のように、よく知られる語義（「～を意味する」・「甘い」）とは違った使い方に焦点を当てる活動において、その語義を訳語で伝えたり辞書で調べさせたりする以外に、ICT を活用した導入方法も考えられる。これらの単語が注目させたい語義で使われている会話の例をデータベースから抽出することができれば、文脈から推測させる機会を提供できる。ICT は、そのための教材準備と授業での導入を容易にする。

ディクテーション活動用のクイズ作成にあたり、LEAD を利用する場合のテキスト上での加工手順は、上の例②・例③と同様で、ほとんど時間をかけずに印刷する段階までの準備が完成する。音声の準備についてもダウンロードして再生することが許可されているため、教室の WEB 環境に関わらず、特定の表現が含まれる会話の音声を自由に利用することができる。

Basic English の授業では、大学内の WEB 環境が整っているため教材の準備をしなくても直接 WEB 上でアクセスしたページから＜一括再生＞の機能により音声を再生させてディクテーション活動を実施できる（図 1 7 参照）。また、音声をダウンロードして利用する際、LEAD では音声ファイルを別の器材やアプリケーションで編集する必要はなく、使用したい台詞のみを選択して保存・再生ができるように設計してある（図 1 8 参照）。

図 1 7



図 1 8



ディクテーションを取り入れるねらいは授業により異なるが、**Basic English** では音声を取り取る練習以外に、授業で取り上げようとする文法形式や表現に注意を向ける目的で冒頭に実施することが多い。運営の面からも、同じ教室の同じ席で同じクラスメイトと授業を受けることが通常の高校までの状況と違い、大学では授業ごとにほぼ毎回教室移動がありクラスメイトも入れ替わるため、賑やかになりがちな授業の冒頭においてディクテーション・クイズのような活動と一緒に取り組ませることは、学生に気持ちを切り替えて授業に集中させることにつながる効果が期待できる。

例⑤ シャドウイング&ロールプレイ活動のための教材例

音読活動による指導効果は様々であるが、**Basic English** でシャドウイングの練習を取り入れる主な目的は、英語母語話者が自然に話す速さと英語のイントネーションに慣れさせることにある。速さを身につける練習はモノログでもできるが、イントネーションに関しては、話者の強調したい情報が自ずと強く読まれるため、文脈のある会話において繰り返すことでその上達が見込める。この練習のための教材準備において **LEAD** のように膨大な数の会話例を音声つきで利用できる ICT ツールほど効果的なものはないと思われる。例えば、例④－3 の文が掲載されている会話は、そのままシャドウイング用の素材としても利用できる（図 19 参照）。

図 19



また、LEAD では音声の部分利用も可能であり、会話に登場する特定の人物の発話のみを選択して再生させることでロールプレイ活動用の素材として利用できる。音声の選択は、画面上の会話から使用したい文にチェックを入れるだけで、再生する／しないの設定が完了する（図 2 0 参照）。Basic English で実際に使用しているロールプレイ活動用のシートは、音声再生される部分と学習者が読む部分をテキスト上でもそれぞれ視覚的にわかりやすいように強調して提示している（図 2 1 参照）。

図 2 0

選択中の例文

That's really sweet.

機能:
文型:
状況: 学校 対面会話 2名 友人同士
話題: 年中行事 本・新聞・雑誌など 招待 プレゼント

2001年度 基礎英語2 5月

☒ Lisa : I'm buying some perfume and flowers for Mother's Day.What about you?
☐ Takeshi : My dad and I are taking Mom out to dinner.
☒ Lisa : That's really sweet. Where are you going?
☐ Takeshi : We're not sure yet.Do you have any suggestions?
☒ Lisa : I'm free after school, so let's go to the bookstore and find a restaurant guide.

[一覧に戻る](#) [プリント作成ページへ](#) [録音](#)

図 2 1

☒ Lisa : I'm buying some perfume and flowers for Mother's Day.What about you?
☐ Takeshi :
☒ Lisa : That's really sweet. Where are you going?
☐ Takeshi :
☒ Lisa : I'm free after school, so let's go to the bookstore and find a restaurant guide.

☒ Lisa :
☐ Takeshi : My dad and I are taking Mom out to dinner.
☒ Lisa :
☐ Takeshi : We're not sure yet.Do you have any suggestions?
☒ Lisa :

洗練された英語データベースから特定の文法形式や表現に注目して会話例を抽出し、音声と一緒に提示することは、音声活動の量だけでなく質の向上にもつながる。ICT を活用したロールプレイ用の音声教材は、英語母語話者と対面によるコミュニケーションの機会が得られにくい環境にあっても、話者の置かれている状況と発話の目的を意識したイントネーション練習の機会を提供する。

5 - 3 社会言語学的知識と関連させた学習

例⑥ 対人関係を意識した言語活動のための教材例 — スピーチアクト「褒める」 —

図 2 2

言語表現項目リスト | カリキュラム | LEAD 1/1 ページ

NAME: CLASS: / /

Awesome!

2005年度 基礎英語1 9月

■ ■

Lydia : Look. That's the theater.

Tom : Where? I can only see sand.

Mina : Under the sand. You can just see the top of it.

Tom : Oh, I can see it! Wow... that's **c** [].

Lydia : It's over two thousand one hundred years old.

Tom : **A** []!

Mina : I think it's **b** []. These places under the sand are so old, and so mysterious.

2005 年度『基礎英語 1』9 月（LEAD）を一部改変

コミュニケーションにおいて友好的人間関係を構築するための戦略として、Brown and Levinson (1987) は具体的に言語行動を分類している。仲良くなりたい／邪魔されたくないという欲求を満たす方向性で用いられるポジティブ／ネガティブ・ポライトネス・戦略 (Brown and Levinson 1987:70) のモデルには、英語学習者の円滑な対人コミュニケーションを促進するために取り組む言語活動に具体的な指針を示すものもある。例えば、例⑥に挙げた「褒める」という言語行為は、自国文化では多少不自然に感じられるくらい意識して実践してみると、英語によるコミュニケーションにおいて有効な戦略として実感できることもある。

表現の幅を広げるため、「褒める」という言語行為に絞って会話例を授業で取り上げようとするとき、LEAD では 2 通りの検索方法がある。1 つは、＜自由検索＞の＜センテンス＞の下に分類される＜機能条件＞から「相手と仲良くする、交わる」と「祝福・賞賛」

(図23参照)、もう1つは<カリキュラム>の<言語表現項目リスト>の下に分類される<機能>から「褒める」(図24参照)で関連する表現を検索・収集することができる。言語形式だけでなく機能の情報もタグ付けしてあるデータベースの優れた点である。

図 2 3

機能条件 祝福・賞賛(congratulating)

事実(factual information)を相手に伝えたり、相手からひきだしたりする
 自分の態度(attitude)を表明したり、相手の態度を知ったりする
 相手を認めて物事を成し遂げる
 相手と仲良くする、交わる

☐ 挨拶(greeting people)
☐ 注目(attracting attention)
☐ 人に呼びかける
☐ 紹介(introducing)
☒ 祝福・賞賛(congratulating)
☐ 去る(taking leave)
 会話を上手に組み立てる
 会話で困ったこと・問題点を解消する

文型選択

上記すべての条件で検索

図 2 4

言語表現項目リスト>機能

機能 ▼

呼びかける 1 / 2 / 3
 相づちをうつ
 聞き直す 2 / 3
 礼を言う
 苦情を言う
 褒める
 謝る
 説明する
 報告する
 発表する
 描写する
 申し出る
 約束する
 意見を言う
 賛成する
 反対する
 承諾する
 断る
 質問する
 依頼する
 招待する

「褒める」という言語行為に関連して収集された会話例に見られる形容詞は、例⑥の空所に入る語 “cool”／“Awesome”／“brilliant”（図22参照）の他 “lovely”／“gorgeous”／“sweet” など様々ある。それぞれ使われる場面、対象が文脈から確認できるため、第二言語話者にとっては表現の幅を広げるための貴重な資料となる。さらに LEAD は検索から印刷に至るまでのテキスト準備だけでなく、音声の再生も支援するため、どのように褒める言葉が強調されて発話されるかに焦点を当てた言語活動を展開させることもできる。また、同様の言語活動を繰り返し実施する際にも、関連する素材を使っていくつも応用例を準備できることは ICT 活用の大きな利点である。

例⑦ 社会文化的な規則の理解を促す言語活動のための教材例 －「名前の呼び方」－

図 2 5

文法項目リスト | カリキュラム | LEAD 1/1 ページ

NAME: _____ CLASS: _____

I'm Laura Wilson.

2004年度 基礎英語1 5月

■ _____ ■

Mr. Oda : Everyone, this is your new classmate, .

Laura : Hi, everyone. I'm Laura Wilson. I'm from Boston in the United States. I'm 12 years old. I'm in the tea ceremony club. Thank you.

Mr. Oda : That's your seat, .

Laura : Thank you.

2004 年度『基礎英語 1』5 月（LEAD）を一部改変

英語で相手の名前を呼ぶとき、Mr./Ms. + ファミリー・ネームあるいはファースト・ネームのみを使うという原則があり、初対面の人、目上の人に対しては敬称を用いる前者が好まれる傾向があるが、こうした社会言語学的知識に則った言語使用は英語圏の文化に触れる機会の少ない学習者にとっては必ずしも常識ではない。

実際に、相手のファミリー・ネームだけで相手と呼んでしまう例や、逆にファースト・ネームに敬称をつけてしまうといった例は Basic English クラスに限らず、日本人学生の英語クラスにおいても少なからず見受けられる。また、Wilson Teacher のように母語では可能な名前と職業を組み合わせたり、“What’s your name?” や “Who are you?” のように意図せず失礼な印象を与える言い方をしてしまったりする適切さの問題は、言語形式の知識とは別に英語圏の社会文化的な規則と関連させて指導する必要がある。

このような場面と人間関係を意識した言語活動の実施に際して ICT は大きな支援となる。特に LEAD にある会話例のように、もととなるデータベースがまとまったシリーズ(年度ごとに放送された NHK 語学番組『基礎英語』)であれば、図 2 5 の例に登場する人物およびその家族が様々な人と接する場面を検索し、それぞれ会話で名前の呼び方に注目させる資料として利用できる(図 2 6 参照)。

図 2 6

<input type="checkbox"/>	Is your last name Wilson?	機能: 確認する(およびその答え) 文型: S+V(be)+名詞	会話例 例文登録	2004年度 基礎英語1 5月
<input type="checkbox"/>	This is Leslie Wilson.	機能: これは〇〇です(identifying) 文型: S+V(be)+名詞	会話例 例文登録	2004年度 基礎英語1 6月
<input type="checkbox"/>	Laura Wilson.	機能: これは〇〇です(identifying) 文型: (不要)	会話例 例文登録	2004年度 基礎英語1 10月
<input type="checkbox"/>	Mrs. Wilson, please tell us about Thanksgiving Day.	機能: 依頼(request) 人に呼びかける 文型: S+V+名詞+X (前置詞・副詞)	会話例 例文登録	2004年度 基礎英語1 11月
<input type="checkbox"/>	Okay, Mr. Wilson.	機能: 依頼(request) 人に呼びかける 文型: (不要)	会話例 例文登録	2004年度 基礎英語1 11月
<input type="checkbox"/>	Mrs. Wilson, this is delicious.	機能: 満足(satisfaction) 人に呼びかける 文型: S+V(be)+形容詞	会話例 例文登録	2004年度 基礎英語1 11月

英語での名前の扱い方に関する社会言語学的知識は、場面と人間関係の設定がはっきりしている会話例において提示する演繹的な指導も有効であると考えられる。ICTを活用した教材は提供できる情報量や社会文化的規則を意識したロールプレイなど言語活動への応用性において、従来の紙媒体のテキストよりも充実している。

6. まとめと今後の課題

本稿では「これからの時代に適応した新たな教育・学習環境の構築を目指した教育実践活動」として NHK 英語データベースをもとに運用されている英語教材作成支援システム LEAD を例に、ICT の言語活動への導入について取り上げ、その利点を明らかにした。学習者の英語によるコミュニケーション能力育成を念頭に、ICT を活用した教材導入のねらい、作成の技術、および実践の方法を7つの例にまとめた。本学国際コミュニケーション学科 Basic English の授業における、推測と発見を促す言語形式や表現の導入、発話意図を考慮した音声活動、場面と人間関係を意識した適切な言語使用を促進する社会言語学的知識の学習の3つの言語活動において ICT が有効に活用される可能性を示した。

今後の課題として、本学において ICT を活用した言語教育をさらに発展させていくため、以下3点の目標を掲げる。

1) 大学の独自データベースの構築とそれを活用する仕組みの追求

本学で長年にわたり独自に開発されてきた多数の良質な英語教材を、ただ蓄積してだけでなく、データベースを構築して貴重な資源として再利用できるように新たなツールを開発する可能性について検討する。

2) ICT を活用した教材の作成・授業に導入する技術の発展と普及

本稿で取り上げたデータベースの活用は ICT の利点の一部を示したに過ぎず、他の教育職員との間で実践例を共有する機会をつくり研鑽し合い、運用する側の技術の発展と普及を目指す。

3) ICT を活用して実践した言語活動の学習効果の研究

本稿の教育実践活動の例として報告した ICT を活用した言語活動について、実践結果の分析と考察を行い、それぞれの学習の効果を検証していく。

参考文献

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987). *Universals in Language Use: Politeness Phenomena*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing" in *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy." In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence." In J. B. Pride, & J. Holmes, (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- 木村松雄 (2011).「英語教育の目的と小・中・高の連携」木村松雄編『新版 英語科教育法－小中高の連携・EGP から ESP へ』5-31. 学文社.
- 塩澤正 (2010).「なぜ文化を外国語で教える必要があるのか」塩澤正・吉川寛・石川有香編『英語教育学大系 第3巻 英語教育と文化－異文化間コミュニケーション能力の養成』9-15. 大修館書店.

英語教材作成支援システム

- 『基礎英語 LEAD (Learning English Abilities Developer)』 (2014). NHK エデュケーショナル.

教育実践報告「ベトナム語教育の可能性-理論と実践：VSLの方法論」

The Feasibility of Teaching Vietnamese - A Case of VSL Methods: Teaching Vietnamese to Speakers of Other Languages (TVSOL)

清水英里 SHIMIZU Eri 神田外語学院 Kanda Institute of Foreign Languages

1. はじめに

現在、世界的にベトナム語教育の需要が増えている。日本においても各大学だけではなく数々の教育機関において日本語話者向けのベトナム語教育機関は増加する一方でありその内容やカリキュラムも非常に充実している。一方でベトナム語教授法については現場ごとの実践に任されている面は否めない。

ベトナム国家大学ハノイ人文社会大学のベトナム学ベトナム語科 (Vietnamese Studies & Language 以下 VSL と表記する) においては、こういった状況に対応するためにベトナム語教授法の研究と実践を行っている。また昨今ではベトナム語教育教員養成カリキュラムなどを充実させている。この報告ではこういった VSL のベトナム語教育の活動について紹介したいⁱ。

2. VSL のベトナム国家大学での位置づけ

ベトナム国家大学ハノイ校は 7 つの大学によって構成されそのうちの 1 つがハノイ人文社会科学大学である。ベトナム学ベトナム語科はハノイ人文社会科学大学に所属している。1968 年、ハノイ人文社会科学大学の前身であるハノイ総合大学にてベトナム語科が設立された。1995 年に外国人のためのベトナム語ベトナム文化科に名前を変える。2008 年、ベトナム学ベトナム語科に編成され直され、現在に至る。何度かの再編成をしつつも、60 年以上に渡りベトナム語・ベトナム文化教育を行ってきた。

1980 年代に入り、カンボジアの各教育機関においてベトナム語を教える教員の需要が急激に高まったⁱⁱ。ハノイ総合大学とハノイ外国語大学(現ハノイ大学)の外国語学部から何百人ものベトナム語教員を派遣することになる。教員達はハノイ総合大学のベトナム語学科にてベトナム語教授法を約半月ほどという短い期間で学習してからカンボジアに派遣された。ベトナム語を外国語として教育するための教員養成の基礎が出来上がった時代である。これはハノイ外国語大学が 1990 年代の冒頭から外国人のためのベトナム語教育センターを設立した基礎でもある。2014 年にハノイ人文社会科学大学ベトナム学ベトナム語学科において「外国人のためのベトナム語教育教員養成カリキュラム」が成立した。英語の Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) の表現から取り Teaching Vietnamese to Speakers of Other Languages (TVSOL) と彼らは呼んでいる。

VSL は現在、自身の科の学生・短期~長期の留学生・国外からの現地研修へのベトナム語教育だけではなく「外国人のためのベトナム語教育教員養成カリキュラム」を実践し、専門的なベトナム語教員養成に力を入れている。

3. VSL の理念

ベトナム語を話せるまたはベトナム語学科を卒業したからといってそれだけですぐさま良いベトナム語教員になれるわけではない。ベトナム語教員は語学教授法をはじめ様々な言語学の基礎的な知識を学ぶ必要がある。ベトナム語教員になるための必須の条件や基礎的な知識を以下のように Nguyễn Thiện Nam 博士はあげる。

ⁱ 以下 Nguyễn Thiện Nam 博士の論文・発表原稿(a)(b)の中の情報を使用する。

ⁱⁱ 1970 年代後半にベトナム正規軍がカンボジアに侵攻し、以降長らくベトナム親和政権がカンボジアを統治することになる。

- 1) 教員になるための十分な素質
- 2) 言語と言語学についての知識
- 3) ベトナム語についての基礎的な知識（歴史・語音・語彙・句法・用法などを含む）
- 4) 語学教授法についての基礎的な知識・様々な状況での教育場面におけるその知識の応用
- 5) クラスコントロール
- 6) ベトナム文化と文化の多様性への深い理解
- 7) 外国語を学んだ経験

また、言語とそれに関連する情報をアップデートしていく必要があるとしている。

例として母語を習得する過程の発展段階、書くことと話すことの関係性、標準語についての概念、言語の多様性、地方の言語（方言）、言語に触れること、言語と思想、言語と文学などである。言語学の知識に関連する情報について教員はこれらの情報を選び供給する必要がある。これらの情報を補充するための勉強も必要であるとしている。

これ以外にも様々な環境や言語文化背景を持つ学生・生徒に対応できる柔軟性を持つ個々人の素質が必要であるとしている。

4. TVSOL カリキュラムの内容

TVSOL を基にした「外国人のためのベトナム語教育教員養成カリキュラム」においては以下の構成になっている。

- 1) 言語・言語学とベトナム語についての概要(15 コマ)
- 2) 世界での語学教授法と外国人のためのベトナム語教育への応用(12 コマ)
- 3) 外国人にベトナム語の語音を教える方法とスキル(12 コマ)
- 4) 外国人にベトナム語の語彙を教える方法とスキル(12 コマ)
- 5) 外国人にベトナム語の文法を教える教授法とスキル(15 コマ)
- 6) 学習計画・教科書とそれ以外も含めた教材を使う教育設計の方法とスキル(12 コマ)
- 7) 言語を通してベトナム文化を教える方法：ベトナム語を学ぶ外国人の間違いを修正する方法(12 コマ)
- 8) 実践(60 コマ)

これらの構成で将来教員になる学生の教員教育 teacher education とすでに教員になっている人のさらなるトレーニング teacher training を行っている。ハノイに在住して学ぶカリキュラムの他に夏の期間に短期で海外においてすでに教員として働いている人達向けのトレーニングカリキュラムも施行されており、年々受講する人数は増加している。

これらの VSL の TVSOL カリキュラムは、ベトナム国内だけではなく世界中でのベトナム語教育の需要の高まりに対応している。

2018 年、台湾では小学校と中学校にて選択科目としてベトナム語が採用され、同年には少なくとも 2000 名のベトナム語教員が各小学校に必要とされることになった。VSL は 2014 年以降 100 名以上の学生が受講する 5 課程を開講し、これらの要望に応えた。それ以外にもタイにおいては 40 名以上の学生が受講する 1 課程を開講し、Vinh Long 大学にて 15 名以上の学生が受講する課程を開講した。

このように VSL は自身の科に所属する学生に対するベトナム語教育だけではなくベトナム国内外において TVSOL を発展させている。今後、ベトナム語教育の最前線として大きく発展していくであろう。

5. 筆者が体験した VSL におけるベトナム語教育

2017年8月、筆者が講師として勤務する教育機関の短期現地研修がVSLにて行われた。筆者も授業の見学を許可され、学生達と共にTVSOLを体感する経験を得た。

1日90分2コマのクラスが平日行われ、空いた時間は学生それぞれが観光や友人作りなどができるように自由時間を設けている。計12日間の授業であった。

1クラス10人前後のクラスで形成されていたがベトナム語能力のばらつきが大きいクラスであり不安要因であった。しかし日本においてとは逆にそれが学生達を奮起させる要因にもなっていた。1クラスに1人の教員と1人のアシスタントがつく。毎日同じ教員ではなく日本において教えた経験があり日本語ができるベテラン教員と、日本語は全くわからず英語で教える若手の教員とで構成されていた。ベテラン教員でのクラスでは主に文法事項を正式に学び、若手教員のクラスにおいては様々な手法を用いて学んだ文法事項を身につけ応用するためのクラスであった。ベトナム語を専科コースとはしていない学校の短期の夏の現地研修ということで、こういった緩急がついたクラス構成が学生達には非常に刺激的であった様子である。学生達は、教科書はもちろんのことパワーポイントや自身の体を使ったボディランゲージなど様々な手段を用いて学習していった。発話する機会を学生達に非常に多く与え、また間違いを直す際にも厳しく指摘するよりもより正しい知識のほうに学生を導くスタイルであり、学生が自ら間違いを修正できた場合には多いに誉める教育法であった。最終日には総まとめとして自分たちで作文したデータにてベトナム語でプレゼンテーションを行った。短い期間ではあったが、毎日宿での課題もあり自然とベトナム語における4技能を習得する研修として構成されていた。また、間違いを直す方法や最後にプレゼンテーションを行わせることなどから成功体験を非常に重視しているように見受けられた。もしもう少し期間が長ければベトナム料理調理体験やハノイ国家大学の学生達との交流会なども可能であったであろう。

こうした体験は学生達だけではなく筆者にとっても非常に有意義な学びであった

6. まとめにかえて

現在日本においては日本語によるベトナム語教育は非常に発展しているものの、ベトナム語検定がない関係上共通テキストなども存在しない。各教育機関ごとの教員それぞれの能力と努力に任されている。それは教員にとっては自分なりに語学教授ができる反面、学生がどこまでベトナム語能力を向上させていっているのか、そしてそれが全国・世界レベルでどれくらいの能力なのか測ることができないという点があるのは否めない。それが学生達のモチベーションを上げる際の障害にもなっている。VSLにおけるTVSOLの理論と実践を日本の教員達も学ぶことによって日本におけるベトナム語教育の質のさらなる向上が期待できるのではないかと筆者は考える。

【参考文献】

Nguyễn Thiện Nam (a) “Phương pháp giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài, trường hợp Khoa Việt Nam học và Tiếng Việt”, Hội thảo Những vấn đề thực tiễn của Ngôn ngữ học ứng dụng ở Việt Nam, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh, 6/10/2017.

Nguyễn Thiện Nam (b) “NGŨ PHÁP TIẾNG VIỆT VÀ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY NGŨ PHÁP TIẾNG VIỆT CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI”, International Workshop Teaching Vietnamese to Taiwanese Students, Trung tâm Việt Nam học Đại học Thành Công (Cheng kung University), 4-5/11/2017.

小倉貞男(1994)『ヴェトナム戦争全史』岩波書店。

白畑知彦・若林茂則・村野井仁(2010)『第二言語習得研究 理論から研究法まで』研究社。

吉田晴世・加賀田哲也・泉恵美子(2015)『英語科・外国語活動の理論と実践』あいり出版。

参考資料

2017 年 8 月に行われた大東文化大学国際関係学部短期現地研修でのクラスの様子

1. ベテラン教員による文法学習



2. 若手教員による様々な手法を用いた文法事項の応用学習



3.総まとめとして与えられたテーマごとにプレゼンテーション



佐野学園 IT 活用情報共有の推進
～ グループウェア desknet's NEO の活用改善 ～

佐野学園法人本部 情報戦略センター (CIS)

神田外語大学 メディア教育センター (MEC)

寺澤 岳生

(キーワード：利用アンケート調査、改善案検討、V8⇒ネオ VerUP、利用者説明会の開催、インフォメーションの見直し、回覧の活用、文書管理の整頓等)

はじめに

学園内情報共有ツールであるデスクネッツについて、利用改善前の機能調査、ユーザーに対するアンケート調査の実施、改善案の検討とシステムの高機能化(バージョンアップ)、共有情報の整理やシステム活用の改善施策の実施について報告する。

経緯

佐野学園では、2007年4月より、学園や組織内の情報共有やコミュニケーションを促進するため、グループウェアのデスクネッツを導入し、日々、インフォメーション、スケジュール共有、会議室／施設予約、文書管理、回覧板、ワークフロー等の機能を使用してきた。デスクネッツを導入した際の暫定的な使い方や、大切な情報が埋もれてしまう従来の方法でのインフォメーションの掲載、整理途中の文書管理、説明が不足している機能など、システム導入をした当初の状況が継続されてきた。システムを導入した後のデスクネッツをどのように活用していくかという点が不足していた為と考えられる。本稿では、情報を共有し活用するためには、どうしたらよいのか、どのような情報が過多で埋もれてしまうのか等、学園職員の情報共有の効率化について着目し、その改善に取り組んだ。

目的

既存の「desknet's(デスクネッツ)」のさらなる活用を通して、佐野学園で不足している情報の把握や、共有すべき情報の発見、利用方法の改善、情報活用の促進に繋げていくことを目的とした。

内容

- (1) 佐野学園 全職員を対象とした利用アンケート調査、集計、分析
- (2) デスクネットの機能の再確認、お知らせや他機能の利用状況調査
- (3) 利用実態調査から情報共有のための活用改善(案)の企画、立案
- (4) 佐野学園 関係部署との調整ミーティング
- (5) デスクネット V8 ⇒ ネオへのバージョンアップ
- (6) 新ネオの利用のための説明会（使用方法、利用ルール）
- (7) 今年度の結果と今後の課題

詳細

- (1) 佐野学園 全職員を対象とした利用アンケート調査、集計、分析

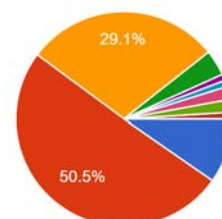
2016年3月24日（木）～4月12日（火）に、デスクネット利用についての現状や不満、意見を収集し分析することを目的として、佐野学園 全職員 約500名を対象に、アンケート実態調査を実施。神田外語グループ8部門100名の職員の方から回答を収集した。

その中で、インフォメーションにある特定の部署が一日に何本も投稿し大切な情報が埋もれてしまう、または流れていってしまうという多数のご意見や、既存のデスクネット V8 は操作が使い難く Google スケジュールと連携できないか、そして、そもそも学園の内線電話番号表やメールアドレス一覧表、組織図が学園内のどこに情報があるのか分からないので仕事を上で支障があるという意見があった。このアンケート調査から、佐野学園内では、経営遂行に資するための業務上必要な情報の所在が不明、各部署のちらばって散在している状況が分かった。インフォメーションの投稿ルールやガイドラインが決められていないこと、学園内に周知されていないという問題点も浮き彫りになった。

<アンケートの質問項目と回答抜粋>

Q1. あなたは、次のいずれに該当するか。（必須）

- | | |
|------------------|----------------|
| ①本部：10人（9.7%） | ⑥KIDS：1人（1%） |
| ②KUIS：52人（50.5%） | ⑦BH：2人（1.9%） |
| ③KIFL：30人（29.1%） | ⑧KGMS：2人（1.9%） |
| ④KGCC：4人（3.9%） | ⑨エリア：1人（1%） |
| ⑤KGAI：1人（1%） | |



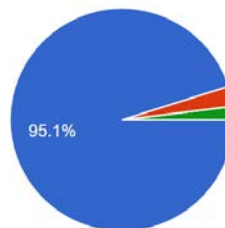
Q2. 部署と氏名を記入してください。(必須)

● 神田外語グループ 8 部門から 100 名の回答者あり

Q3. あなたは、デスクネッツをどのくらいの頻度で利用するか。

※インフォメーションの場合はクリックして内容を見ることも含めてご回答ください。(必須)

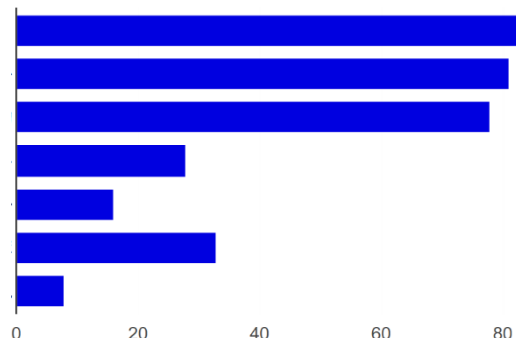
- ① ほぼ毎日 : 98 人 (95.1%)
- ② 週に 1 ～ 2 度 : 3 人 (2.9%)
- ③ ほぼ利用なし : 0 人 (0%)
- ④ その他 : 2 人 (1.9%)



Q4. 上記「Q3」の質問で、①あるいは②と答えた方にお聞きします。

よく使う機能は次のうちどれですか。(複数回答 OK)

- ① インフォメーション : 84 人 (83.2%)
- ② スケジュール : 81 人 (80.2%)
- ③ 設備予約 : 78 人 (77.2%)
- ④ 回覧・レポート : 28 人 (27.7%)
- ⑤ ワークフロー : 16 人 (15.8%)
- ⑥ 利用者名簿 : 33 人 (32.7%)
- ⑦ その他 : 8 人 (7.9%)



Q5. 上記「Q3」の質問で、③と答えた方にお聞きします。ほとんど利用しない理由を以下から選んでください。(複数回答 OK)

- ① 利用すべき機能がない : 0 人
- ② 利用したいと思うが、使い方がわからない : 0 人
- ③ 利用したい機能はあるが、使いにくそうに思える : 0 人
- ④ その他 : 1 人

Q6. 全員にお聞きします。デスクネッツの利用をさらに向上させるには、どうしたらよいでしょうか。具体的にお書きください。(自由記載)

(2) デスクネットの機能の再確認、ならびにインフォメーションや他機能の利用状況調査

前述のアンケート調査と同時並行の業務として、情報戦略センター側では、既存のデスクネット・エンタープライズ版 V8 に実装されているシステム機能と、その機能の利用状況を調査確認した。(別紙添付 PDF「デスクネットの機能と利用状況」をご覧ください。)

デスクネット V8 で、よく使われている機能は、下記の表の通り。利用度に応じて、5 段階で評価した。5 高い～1 低い。インフォメーション、施設予約機能はとても良く利用されており、職員の意識にも定着している。よく利用されているが故に大切な情報が埋もれてしまう、施設予約が重複するといった問題点も出始めており、利用のガイドラインやルールを検討し決めていく必要性を感じた。

スケジュール、利用者名簿、回覧・サポート機能は、大半の職員が閲覧や利用をしていますが、一部使い方が分からないというユーザーが存在している。学園職員の全員が利用していくことで情報共有の価値が上がるので、職員全員が使えるようになるためのデスクネット利用説明会を開催し使用方法の周知に取り組む必要がある。

表.デスクネットの機能と利用状況（一覧）、（改善度は、良い 5~悪い 0）

機能	利用度	利用状況	効果	機能説明	改善提案
インフォメーション	3.8	とても良く利用されている。 大変に便利。学園や各部門のお知らせを情報共有可能。 毎日掲載され使われている。	学園や各部門の情報をこのインフォメーション機能を利用することで、職員全員が素早く情報共有することができる。	お知らせ掲載同報的な連絡	重要なお知らせとそうでないお知らせが混在している。 取捨選択や掲載方法のルール化が必要。要改善重要項目。
施設予約	4.5	とても良く利用されている。 とても便利。ネット経由で予約できる。 業務への効果も大きい。	以前は、用紙で施設予約をしていましたが、オンラインで予約できるようになった。ダブル・ブッキングも防止できる。	施設設備予約重複登録防止	学院で教室のダブル・ブッキングが発生している。スケジュール機能と活用連携を考え教室予約を整理したい。
スケジュール	2.5	管理職以下の職員はよく利用されている。管理職が手帳に手書きで記入している予定をスケジュールに入力してもらいたい。	職員が外出や不在、休暇、会議や業務予定を情報共有できる。 会議日程の調整にかかる時間を効率化でき、部署の早番や部門スケジュールやイベントも把握できる。	スケジュール在籍不在確認 会議日程調整 学事日程確認 学内イベント	管理職以上の職員に予定を入力していただくことで、学園全体の日程調整の効率を改善できる。部長会等で説明して協力を依頼していきたい。
利用者名簿	2.5	よく利用されている。自部門や他部門の職員の連絡先やメールアドレスの確認で使用されている。	以前は、内線電話表を用紙で配布しているだけでしたが、Eメールアドレスも確認できるようになり便利になった。	部門組織確認 部署氏名確認 アドレス確認	現状でも結構便利であるが、職員メアドだけでなく、内線電話番号や教員メアド一覧も掲載も必要と思われる。 文書管理と連携で考える。
回覧・レポート	2.8	よく利用されている。日常の用紙で回覧している書類の電子回覧化ではなく、大連メモや部長会議事録の会議議事録の共有で使われている。	以前は、大連メモや部長会議事録が用紙で事務局の各部署を回覧され時間が掛かっていたが、電子回覧になり、全職員が一斉に回覧を閲覧できるようになり時間短縮できるようになった。	一斉回覧機能 コメント記入 簡易意見交換 閲覧確認機能	便利な機能であるが、使い方を知らない職員が多くいる。 デスクネット説明会を企画開催して、利用方法の周知を図っていききたい。インフォとの棲み分けルールについても考えていきたい。
文書管理	1.8	比較的使われてはいますが、改善の余地が大きい。 きちんと使用すればとても便利な機能なので、活用の改善を検討したい。	学園 8 部門を横断的に情報共有できる機能である。申請書や様式規程集などの定性的なデータを掲載しておくことで、学園職員全員の様式を探す時間を大幅に短縮できるようになる。	文書保管管理 申請書の掲載 様式のアップ 規程集の閲覧	デスクネット導入依頼あまり使われて来なかった。また 10 年間の内でフォルダが乱雑に設置され全然整頓がなされていない。フォルダを整理し必要な文書を要掲載。 要改善重要項目と考える。
電子会議室	0.8	あまり使われていない状況。しかし、エリアスタッフが利用しており広報部と連絡やエリアスタッフ間の連絡や意見交換はこの機能でしか実現できないので、存続。	広報部とエリアスタッフとのやり取りや、エリアスタッフ間での連絡・意見交換が可能。メーリングリストだと多数の本数が錯綜し読み難くなるが、この電子会議室を使用するとテーマごとに意見交換が可能となるので、遠隔地同士での話し合いは効率化できている。	電子会議室 オンラインの意見交換 テーマごとに会議室を設置でき意見交換をまとめ易い	あまり使われていない サービス OFF にできない機能の典型例。 しかし、一部のユーザーには遠隔地間での会議ができるメリットもあるためこのまま存続される判断をしたい。

(3) 利用実態調査から情報共有のための活用改善(案)の企画、立案

前述の(1)職員アンケート調査や、(2)システム面からの利用状況確認の結果から、デスクネットを活用した学園の情報共有の改善（案）を検討した。浮き彫りになった課題や問題点を解決する際に、直ちに取り掛かれる事案と、他部署の都合や状況によって準備に時間が掛かる案件があるため、部門間の状況や優先順位を考慮し改善項目を計画した。

<デスクネット改善（案）、2016年12月13日(火) まとめ>

グループの情報共有システムとして、利用拡大のため、アンケート結果を基に、本部、総務、MECから意見を聞き、改善案をまとめた。別紙には検討の過程で調査したインフォメーションの掲載回数 PDF を添付する。

（現行バージョンの V8 ⇒ ネオにアップグレードする事についても検討した）

I. 技術的対策（画面項目の非表示、レイアウトの変更）

「インフォメーション」「回覧レポート」

◆インフォの掲載本数 5 ⇒ 7 に増やす

（個々の情報の掲載時間の長期化のため）

◆インフォ、広報、経理等の分野別カテゴリーに分けて掲載する

◆埋もれそうなお知らせを、回覧レポートに回す

（各自が確認するまで消えないようにする）

◆使われていない「電子会議」、「プロジェクト管理」を非表示にする

◆利用の少ない「TODO」、「アドレス帳」、「メモ」、は左側のメニューには残すが、ログイン後のトップ画面右側からは消す

◆付箋を画面右側に移動し目立つようにする

（インフォの内容を個人で残しておく）

I I . 利用方法の改革

「インフォメーション」「回覧レポート」

- ◆インフォ、回覧の利用のルール、ガイドラインを周知する
- ◆グループ内、多数の職場間で共有すべき情報を掲載。
この点は従来通り。回覧も上手に活用。
- ◆同じ種類のものが折に触れ、掲示されるものは、「文書管理」に蓄積してゆく。
例えば、人事機構図、内線番号、教員室番号、経理処理の締め、メディア掲載……など
(必要になった時に過去のものを見つけ易い)
- ◆回覧レポートには、各自が確認するまで残るほうが便利な連絡事項を掲載する
例えば、人事異動通知、健康診断の案内、インフルエンザの人数、チケットぴあ等
- ◆BH の営業やバス運行に関する情報も掲載、「文書管理」に。

「文書管理」

- ①載せるべきものの選定。
ぜひ必要……総務、経理の各種手続き、規程、理事長メッセージの過去分など
機能別にフォルダーを整頓したい。(新規で人事機構図、入試情報、統計情報を作成)
- ②上記①を決めてから、新情報の掲載。
- ③既存フォルダーは移行する。その後、過去の資料、不要なデータを整理・削除。
- ④職員用 Win 共有 Share ⇒ 今後、文書管理に移動していく。
(共有フォルダーとバラバラの運用を改める方針)

「スケジュール」

- ◆学院大学全体スケジュール、個人スケジュールの利用のルール、ガイドラインを周知
- ◆アンケートの回答からは Google との連携を希望する要望が 10 件程度あったが、ネオにバージョンアップし使い勝手が良くなるので、Google 連携は見送る

- ◆全体、部署、個人スケジュールに簡潔に記入していく
 - ・全体

大学学院イベント、学事スケジュール（学内情報の集約・共有）
 - ・部署

各部署ごとに、部内情報を共有
 - ・個人

外出、会議、休暇等の情報を記入する事で、MTG 日時調整がやり易くなる。
- ※個人のスケジュールに、他の人が予定を記入できる
- ※施設予約から会議参加者全員の個人スケジュールに登録できる機能がある。

I I I . デスクネッツ・ネオへのバージョンアップ作業

- ◆12月26日（月）～28（水）に V8⇒ネオへの VerUP 移行作業
（ログインができなくなる）
- ◆年明け1月5日（木）の年始からは、ネオの画面にログイン
- ◆URL も変更になるので、12月に、デスクネッツにてお知らせする
- ◆12月18日（日）年末研修時に、ネオの利用についての説明会を実施
- ◆各種手続き、規程集の掲載は、総務課に協力し1月以降にできるところから充実を図っていく
- ◆職員用 Win 共有 Share から文書管理への移行については、MEC に協力し検討を進める

(4) 佐野学園 関係部署との調整ミーティング

デスクネッツの活用と情報共有の改善のプロジェクトを推進していくにあたり、学園8部門に横断的に関係して調整や話し合いをしていく必要があり、横軸の時間軸と縦軸にミーティングが必要な部署についての下記の通り体制表をまとめた。

2016年度の初め4月には、学園情報共有の取りまとめ部署である法人本部 情報戦略センターが、佐野学園 全職員に対して利用に関わるアンケート実態調査を行い、並行してデスクネッツシステムの機能についての洗い出しと調査を行うこととした。そして、CISとして大まかな方針を決定し、6月には、本部・大学・学院の総務課、MEC と会議を行い神田地区、幕張地区のそれぞれが抱えている問題点や課題を共有認識し、双方の場所に合致した具体的な改善案を検討し取り纏めた。

7 月には各部門に持ち帰ってもらい年間スケジュールや各種申請書、規程集についての状況把握、そして文書管理にアップロードできそうかについて検討し計画した。9 月に各部門で検討したできる範囲の文書管理への公開内容についてアップ掲載する時期を打合せた。

表. デスクネッツ利用改善、情報共有の関係部署、コアメンバー

	4 月	6 月	7~9 月	10~12 月	1~2 月	3 月
	① アンケート集計 機能の洗い出し	② 対応の検討	③ ヒアリング	④ 対応の実施	⑤ 対応の周知	⑥ 結果の報告
佐野学園本部	情報戦略センター	情報戦略センター 人事総務課	情報戦略センター 人事総務課	情報戦略センター 人事総務課	情報戦略センター 人事総務課	情報戦略センター 人事総務課
神田外語大学		大学総務課 大学 MEC	大学関連部署 大連会議など	大学総務課 大学 MEC	大学関連部署 大連会議など	大学総務課 大学 MEC
神田外語学院		学院総務センター 学院 MEC	学院関連部署 グループミーティング	学院総務センター 学院 MEC	学院関連部署 グループミーティング	学院総務センター 学院 MEC
キャリア・カレッジ			部門 IT 担当者		部門 IT 担当者	
アソシエイツ			部門 IT 担当者		部門 IT 担当者	
キッズクラブ			部門 IT 担当者		部門 IT 担当者	
ブリテッシュ・ヒルズ			部門 IT 担当者		部門 IT 担当者	
マネジメント・サービス			部門 IT 担当者		部門 IT 担当者	
エリアスタッフ			広報部		広報部	

10 月には、文書管理のフォルダ構成の最終決定版を決め、また、補正予算でデスクネッツ・ネオへのバージョンアップをすることが意思決定されたため、12 月の V8⇒ネオへのシステム VerUP に向けた仕様調整も同時並行作業で進めた。12 月 28 日（水）に無事バージョンアップ作業を完了できた。

今回は、人事課や総務課が兼ねてより改善したいと考えてきた学園内への申請様式の掲載や文書ファイルの整理整頓も同時に行えることとなり、従来管理部署の MEC との連携も上手くできたため、一石二鳥で、人事機構図、内線番号表、教職員メールアドレス、（各種申請書）、（規程集）などの重要なドキュメントを情報共有できるようになった。各種申請書と規程集は今後、さらに充実していく予定。

(5) デスクネッツ V8 ⇒ ネオへのバージョンアップ

デスクネッツ V8 については、職員アンケートの回答から使い難い、スマートフォン対応になっていないので、スマホで使うとボタンのタップ回数が多しなどの不便な点が多々見られたが、最新のデスクネッツ・ネオにバージョンアップすることで、利用者の使い勝手を向上させることができ、

スマートフォンでも利用できるスマホ画面も実装できるようになるため、補正予算で措置しバージョンアップ作業を実施することにした。

スケジュール感は、11月にシステム仕様を調査・検討、稟議書の決裁、12月に三谷商事・MEC・CISでデーター移行要件と当日のバージョンアップについてのすり合わせ会議、12月下旬に予備日含め3日間でサーバを停止しての作業を実施した。

日時：12/26(月)~28(水)

場所：神田外語大学 6号館 1F サーバー室

概要：デスクネッツ・ネオのバージョンアップ SE 作業

詳細：①サーバ停止、既存データーのバックアップ

②V8 データーベースの抽出、ネオ DB への移行

③ネオサーバーアプリのインストールとパラメーター設定

④三谷商事株のシステム動作確認、MEC 側での機能動作テスト、データ移行確認

⑤MEC・CIS 側での新規機能の設定、佐野学園としての便利なアイコンの作成・投入

備考：最終日は、不測の事態に備えての予備日

(6) 新ネオの利用のための説明会（使用方法、ルールの説明）

12月の年末研修会では、添付のプレゼンスライド PDF のように、V8⇒ネオにチェンジする際の従来と今後の変更点やインフォメーションやスケジュール、施設予約の利用ルールについて説明を行った。また、10月より、今まで、デスクネッツの利用マニュアルを整備して来なかった反省点を踏まえ、情報戦略センターとメディア教育センターでは、本学園の職員向けのネオ・マニュアルを作成し配布できた。そして、新入職員研修の際には、必ずこのマニュアルを配布して、職員のスケジュール入力は、個人のためだけでなく、自分が入力することで他の職員の業務を捗らせることができる相互的な業務効率化についても説明していく予定である。

<デスクネッツ・ネオの利用案内、利用ルールについて>

①学園内の情報共有の仕組み

◆職員間の情報共有

Desknet's (お知らせ、スケジュール、設備予約、文書管理、回覧板)

◆学院の学生、教員

KIFL Info Web (お知らせ、ポータル、学生便覧、施設の説明、LMS)

◆大学の学生、教員

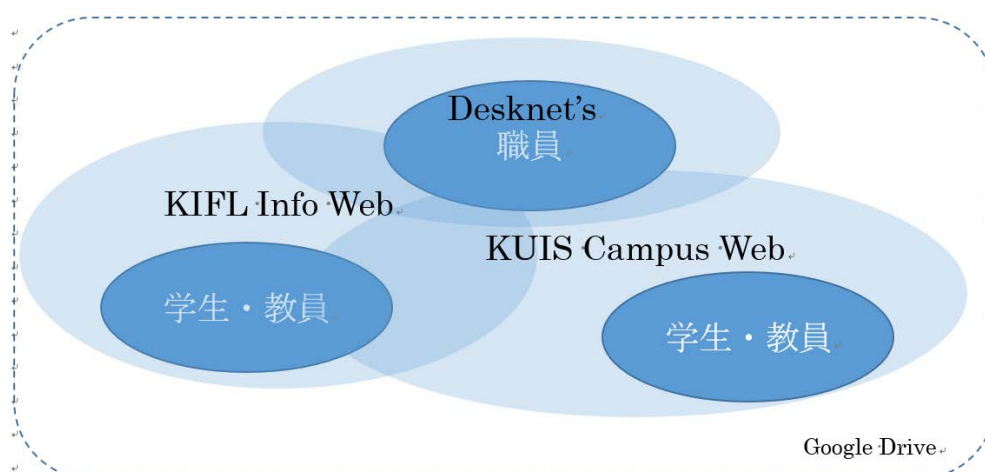
KUIS Campus Web (〃、Web 履修登録など)

◆学生、教員、職員

Google Drive (学生教職員間でデータ共有可能、アクセス権設定)

◆気密性の高い情報

Windows 共有サーバ(学内 LAN からのみ可、主に学内部署での共有)】



②情報発信・共有機能の比較について

デスクネッツ・ネオの情報発信・共有機能は、できるだけ、情報を伝える掲載先を、絞り込むことで、お互いの情報が埋もれ難くなる。

◆インフォメーションの場合には、掲載先を神田外語グループ全体

だけでなく、学院インフォメーションや、大学インフォメーションとすることで、対象外の部門のお知らせ本数を減らすことが可能。

◆回覧レポートの場合には、回覧先を絞り込むことで、対象と関係がないスタッフの画面に、回覧が多数蓄積することを防ぐことが可能。

◆文書管理については、様式フォーマットや、各種手続き関係、規程集、あまり頻繁に更新がない静的な文書データーを掲載することで、フォルダ内が混雑することを省ける。

表.ネオの情報発信・共有機能の違い、メリット、デメリット（概要）

	得意なこと	苦手なこと	備考
インフォメーション	<ul style="list-style-type: none"> ●一番目立つ ●記事掲載の操作が簡単 ●カテゴリー分けができる 	<ul style="list-style-type: none"> ●流れていってしまう ●見なかった人もいる可能性がある ●他のお知らせに埋もれ易い 	<ul style="list-style-type: none"> ●お知らせ作成者からの一方的な情報発信
回覧・レポート	<ul style="list-style-type: none"> ●用紙での回覧に比べ一斉に回覧できる ●誰が確認したか分かる ●本人が見るまで残る ●コメントを記入できる 	<ul style="list-style-type: none"> ●インフォメーションよりは目立ちにくい ●一回確認すると既読フォルダーに移動する 	<ul style="list-style-type: none"> ●コメントを記入できるので双方向的な情報発信として使える ●複数回コメントをやり取りすると意見交換としても利用できる
文書管理	<ul style="list-style-type: none"> ●静的に長期間掲載し続けられる ●ツリー構造で階層化して整理できる ●何回でも確認できる ●学外からインターネット経由でアクセスできるフォルダーの機能 	<ul style="list-style-type: none"> ●フォルダー階層が深いと所望の文書までたどり付くのが少し面倒に感じる ●頻繁に出し入れする場合は文書管理にアップする操作が手間に感じる事がある 	<ul style="list-style-type: none"> ●ネオになり文書ファイルの出し入れがマウスのドラッグ&ドロップでできるようになり使い勝手が向上 ●共有 Share フォルダのような使い方ができる

③掲載・記入の利用ルールについて

◆インフォメーション・ルール

- ・インフォメーションは、学園全体や部門全体等の広い範囲にお知らせを掲載する機能
- ・宛先を、学園全体、本部、大学、学院、KGCC、KGA、KIDS、BH、エリアなど選べる
- ・タイトルは、「お知らせしたい内容の表題【部署略称】」で記入
- ・お知らせは、7行を表示する。8行目以降は more...で次のページに自動で移動。
- ・未読、既読に関わらず件数が増えると下に流れていく。
(議事録や配布物の回覧、既読になるまで消えないようにしたい場合には、「回覧レポート」を使用する)

◆スケジュール・ルール

・学院、大学全体スケジュール

- ー従来の Excel 表の全体スケジュールが、ネオのスケジュールに移行する。
- ー記載する内容は、基本的には、従来の Excel 全体スケジュールを記載。
(一般入試、推薦入試、センター試験、春・秋スポーツ大会、ガイダンス、オリエン等)
- ー縦長にならないように、短めに記入する。(1行の文字数は9文字前後)
- ー記入の項目は、タイトル、開始時間、場所の入力(詳細内容の記入欄を設ける)

・部署スケジュール

- ー自部署内で共有したい情報を記入する。
(早番、遅番、土曜日出勤者、施設の短縮開館、個別見学のセッティング対応など)
- ー縦長にならないように、短めに記入する。(1行の文字数は9文字前後)
- ー記入の項目は、タイトル、開始時間、場所の入力(詳細内容の記入欄を作る)

・個人スケジュール

- ー各職員の予定を入力する。
(MTG、会議、来客、外出、出張、直行、直帰、不在、説明会、ガイダンス、オリエン、授業、土曜日出勤、入試出勤、休暇、午前半休、午後半休、または、イベント名など)
- ー会議の日程調整、在籍確認等、学園の業務の効率化に繋がる。
(各自で、どの日時に不在なのか、所在が分かると、会議日程の調整やシフトを組む際に活用する。)
- ー縦長にならないように、短めに記入する。(1行の文字数は9文字前後)
- ー記入の項目は、タイトル、開始時間、場所の入力(詳細内容を記入する)

◆文書管理・ルール

- ・グループ間で共有が必要な規定集、各種様式、申請書等を閲覧できる。
- ・文書ファイル、画像データなど、さまざまな情報をひとまとめにして、メンバー間で管理・共有をするための機能。
- ・各種情報はフォルダ単位で分類することができ、それぞれ特定の部署やメンバーのみに閲覧させることもできる。(アクセス権の絞り込みも可能)
- ・文書管理のフォルダ構成
 - ★理事長メッセージ：定期的に理事長からの動画メッセージ配信
 - ★メディア掲載情報：メディア掲載の情報を掲載
 - ★規程集：佐野学園の各種規程を掲載
 - ★各種手続き：申請書や手続きを掲載
 - ★予算：予算関係の内容
 - ★人事機構図：佐野学園の人事機構図を掲載
 - ★内線番号表：内線番号表を掲載
 - ★教職員 E メール表：教職員の E メールアドレスの一覧を掲載
 - ★中期経営計画：各部門の中期経営計画を掲載
 - ★統計情報：各部署にある統計情報、他部署に便利な情報
 - ★グループ各部署情報：従来のデスクネットの部門フォルダを、この共有情報の中に移動

(7) 今年度の結果と今後の課題

今年度 H28 に、学園グループ内の情報共有の改善のテーマの一環として、デスクネットの利用改善に取り組んだ結果、改善前は、まず利用のルールがあまり定まっていなかったことや、利用マニュアルや周知が十分になされていなかったという問題点があった。改善後は、デスクネットのインフォメーションやスケジュールの記入のルールを検討し、利用マニュアルとして文書に纏めた。

表. デスクネット利用改善の改善前後の結果（改善度は、良い 5~悪い 0）

	改善度		H28 結果	H29 課題	長期的な展望	備考
	前	後				
利用の周知	3.8	4.8	◎ よくできた 年末研修で説明会 実施新入職員研修 での説明	() 特になし 新入職員への説明 を継続することが 大切	() 総務課の協力が必 要	デスクネットではな く別システムを利用 する職員のサポート が必要
利用のルール	2.5	4.5	◎ よくできた インフォメーショ ンとスケジュール が完了。	() 課題あり 文書管理の利用 と、回覧ルールを 詰める	() Campus Web や、 File Server などの ルールも必要	情報セキュリティ・ ポリシーがあると、 安心感が増す
ネオにバージ ョン UP	3.0	5.0	◎ よくできた 12/28(水)予定通り 完了現在も安定的 に稼働中	() 課題あり 新機能ネオツイ等 をどの様に活用す るかが課題	() 期待あり 名刺外付システム もあり統合の可能 性がある。	学園営業システムが 使い難いのでネオ外 付けソフトで検討で きる可能性がある
利用改善① インフォメー ション 利用改善	3.8	5.0	◎◎◎ よくできた 掲載本数 5⇒7 本 増加広報部と交渉 して実現させた	() 特になし カテゴリーで入試 や総務関係、経理 関係を追加可能	() 別件として 職員の福利厚生 のアナウンスメント を増やす方向性も ある	業務系以外の福利厚 生面のインフォメー ションの充実も課題
利用改善② 回覧・レポート 改善	2.8	3.8	○ 結構できた 健康診断や学内連 絡関係等幾つもイ ンフォ⇒回覧に移 動する事ができた	() 課題あり 学生課の催し物開 催許可書の用紙の 回覧を電子化で効 率化が課題	() 超長期的な展望 ペーパーレス化が 課題	総務課と協力してペ ーパーレス化をでき るところから進めて いきたい
利用改善③ 文書管理の利 用改善	1.8	3.5	○ 結構進んだ 既存のフォルダを 整理できた内線、 人事機構、メール 掲載、様々を新規 掲載できた良くな った	() 課題あり 各種申請書、規程 集フォルダの充実 が課題	() ファイルサーバの share や、public フォルダからの移 動が課題	統計情報フォルダを 新設したが今後はそ の中身を充実させて いきたい
利用改善④ スケジュール 利用改善	2.5	4.5	◎◎ よくできた 管理職も記入する ようになり会議や 日程の調整がし易 くなった 改善効果大	() 課題あり 非常勤職員で入力 していない人も多 くいる事が分かり 出勤日記入の推奨 必要が課題	() 学院・大学全体ス ケジュールの運用 を開始したが、掲 載内容の選別や見 易い掲載方法を更 に検討が必要	個人的な意見として 神田・幕張地区全体 スケジュールは稼働 できた。今後は関連 会社の予定の記載が 課題
不要な機能の 削除	3.0	4.5	○ できた 利用者アンケート を実施し使われて いな機能を削除で きた。	() 特になし	() 定期的に見直し整 理が必要	ソフトは定期的にバ ージョンアップし機 能が増強されるので 要不要の機能を見直 し整理整頓する

佐野学園職員を対象としたデスクネッツ・ネオの説明会を開催し周知を図ることができた。広く報じることができましたことで、学園内での認知度を上げることができた。学園内広報の成果があったと考える。

次に、利用面・技術面の改善については、全職員を対象とした利用アンケート実態調査を集計したデーターを参考に改善案を検討し、おもに、①インフォメーション改善、②回覧レポート改善、③文書管理改善、④スケジュール改善に取り組んだ。

グループ全体への①インフォメーションにおいては、重要な情報が埋もれる、流れていってしまう問題があったが、学園広報部と調整し1日当りの掲載本数を1本にまとめてもらうようにしたことや、デスクネッツネオにVerUPした際に画面上の掲載本数の最大数を5⇒7本に増加させる対策、健康診断の案内や職員向けの福利厚生情報を回覧レポートの方に移動してもらうことなどを行い、大切なインフォメーションが数日にわたって職員の目に留まるようにした。学園職員がお知らせを見逃すことを少なくできたと考えられる。

②回覧レポートについては、今まで部長会や大学連絡会議の議事録での利用が主だったが、既読確認をすると便利な健康診断の案内や、数年前までは用紙で配布されていた福利厚生情報の案内をインフォメーション⇒回覧機能に移動してもらうようにした。これによりインフォメーションの計算数を減らすことができ、回覧の活用につなげることができた。

③文書管理は、8年間の度重なる追加・削除が繰り返されてきたため、増改築を重ねた旅館のように分かり難くなっていたが、文書管理フォルダを精査し整理整頓し、視覚的にも改善できた。また、新しく内線番号一覧表（学院・大学）、人事機構図、教員メールアドレス一覧表、メディア掲載情報などを電子データーで掲載することでペーパーレス化をスモールスタートすることができた。これらの情報を文書管理に一元的にまとめることができた。

④スケジュールの改善については、従来は記入していなかった管理職レベルの職員も予定を入力するようになり、会議や日程調整が容易になった。会議の時間調整を短縮でき、その効果は高い。

学園全体スケジュール、大学スケジュールを電子化することで、学園のスタッフ全員が情報共有できるようになり、学園内情報共有を促進できた。

今後の課題としては、①文書管理への各種申請書、規程集の掲載、②各自のスケジュール入力への奨励、③回覧・レポート機能のさらなる活用などが挙げられる。

まとめ

2017 年は、情報戦略センターとして、デスクネッツを活用した学園グループの情報共有の改善について、業務に取り組んだ。前述のように、様々な部門や部署と調整しインフォメーションのあり方を見直すことや、業務をする上で必要な内線やメールアドレス、組織図などについてもまとめて掲載することなどを行った。スケジュール共有の効果も表れはじめている。学園グループの情報共有を改善でき、全学的な情報活用の効果を上げられた。各種手続きの様式の掲載や、ペーパーレス化を進めていくことで、今後は、更なる業務改善に繋げていきたい。

English-learner perceptions of Automatic Writing Evaluators

Michael H. Brown

Kanda Institute of Foreign Languages

Abstract

The capacity for computers to evaluate human writing has moved far beyond simple spelling and grammar checkers. Computers are now able to analyze written data in several ways and take many factors into account, such as lexical density, frequency of simple and compound sentences, or difficulty of vocabulary. Furthermore, applications and programs known as Automatic Writing Evaluators (AWEs) that score or grade writing promise to help students and other learners improve their writing while reducing workloads for teachers. This essay describes and synthesizes recent research literature concerning AWEs, especially the research literature looking at English-learner perceptions of, and attitudes toward, AWEs. The attitudes and perceptions of students and other learners affect the way that they interact with AWEs, as well as their expectations of what AWEs can be used for. The essay concludes with a discussion of implications for teachers based on the learners' perceptions of AWEs.

Introduction

L2 writing tasks, and even L1 writing tasks, are often scenes of frustration. They can be time-consuming and anxiety-inducing. Ideally, perhaps, writing instructors would be able to dedicate significant time to providing feedback and helping individual learners edit their writing. Unfortunately, the time available to instructors is usually not sufficient for careful, precise, and individualized feedback on writing.

Automated Writing Evaluators (AWEs) are software that analyze various features of writing and provide editing suggestions, corrective feedback, and/or a score. AWEs may be intended for use by L1 writers, L2 writers, or both. Regardless of the writer's language background, AWEs are marketed as tools that will help writers to write clearly, efficiently, and effectively. They promise to save time and improve writing accuracy. The following sections will discuss how AWEs have been viewed by L2-learning writers, how my own students reacted to two different AWEs, and a discussion of benefits, drawbacks, and suggestions for using AWEs with L2 writers.

Examples of AWEs

In the preceding section I described how AWEs are marketed. The choice of the term marketing is intentional, and not metaphorical. Most AWEs are commercial products. For example, *Criterion* is an AWE developed by Educational Testing Service (ETS), the organization which administers standardized English proficiency tests such as the TOEFL and the TOEIC. It is available to schools and educational organizations for a fee. *Criterion* is an online writing tool that provides diagnostic feedback and a score/rating for submitted essays. ETS describes the benefits of using *Criterion* in the following ways, and these points may be generalized to other AWEs, too:

- Students: Have more opportunities to practice writing at their own pace, get immediate feedback and revise essays based on the feedback.
- Teachers: Can decrease their workload and free up time to concentrate on the content of students' work and teach higher level writing skills.

- Administrators: Can make data-driven decisions and easily monitor district, school and classroom writing performance.

(ETS, n.d)

Some AWEs are made available for free. Completely free AWEs are more likely to have been developed for local contexts; and by, or in collaboration with, instructors. An example of such an AWE is *Marking Mate* (Marking Mate, n.d.), which is described as a free academic writing support tool for English learners in specifically East Asian contexts (Jordan & Snyder, 2012).

A third model is the freemium model. Freemium AWEs are commercial AWEs that are partially free. Or, more accurately, some features are free to use, but access to all features requires purchasing or a subscription to the service. Two examples of freemium AWEs are *Grammarly* (Grammarly, n.d.) and *Write and Improve* (Cambridge English, n.d.).

Student Attitudes

Research into student attitudes toward AWEs has been inconclusive, although some common themes have started to emerge. For example, some research has looked at how students use AWEs, or what they use AWEs to do. In this vein, Reis & Huijser (2016) found that some students primarily viewed the *Marking Mate* AWE as only for checking for errors and not as a tool that can help them learn how to fix mistakes. In the same study, the researchers described some students as having “a desire to do more” (p. 532) with the tool, but that the features available constrained this ability.

Student appraisals of the helpfulness of AWEs is another research theme. In one study, for instance, feedback provided by *Criterion* was deemed very helpful by students (Li et al, 2015). However, it should be noted that the same study also found it was particular kinds of feedback, mostly phrase and sentence level grammar and vocabulary checking that was found to be most helpful. Feedback on other essay elements, such as content and organization, were not perceived to be helpful to the same degree.

Another related theme which has emerged is that of usability, a notion often conceived of in terms of the Technology Acceptance Model, or TAM (Davis et al., 1989). The TAM posits that there are two key factors that determine the likelihood of a potential user accepting and actually using a new technology. These factors are a) perceived usefulness and b) perceived ease of use. It is theorized that these two factors influence individual attitudes toward a technology and the intention to use the technology, which then influence whether the technology is actually used by an individual. Researchers in Australia, for example, found generally high student ratings of usability for *Grammarly*, along with positive student-perceived impact on their writing, suggesting that, according to the TAM, these students would be likely to continue using *Grammarly* in the future (Cavaleri & Dianati, 2016).

The notion of usability, which can also be described as how successfully a potential user can use a particular tool (Krug, 2014), will be a central component of the rest of this essay. Particularly for students writing in an L2, perceived ease of use and tool design that takes L2 learner perspectives into account are key to successfully using

a tool. It has been suggested that, when considering whether to recommend an AWE to students, one should first ask oneself “How useable is this tool?” (Paiz, 2017)

My class

I carried out a small-scale, quasi-action research project in a low-intermediate reading and writing class at a two-year vocational college in Tokyo, Japan. The class had 17 students, 16 of whom were female (one male), and the L1 of every student was Japanese. As part of a standardized curriculum, the students were required to write three assessed (graded) pieces: two essays and a summary of a magazine article. A theoretical pre-supposition of such assignments is that although the students may “not have complete control over English vocabulary and grammar, their language proficiency is presumed to be strong enough so that the focus of assessment can be writing *per se*, not language proficiency as demonstrated through writing” (Weigle, 2013, p. 37).

For one essay, no particular instruction or recommendation regarding AWEs was given. For the magazine article summary, *Write and Improve* was introduced and used by the class for writing and revising drafts, before final submission for formal assessment. For the second essay, an opinion essay, *Grammarly* was introduced and used by the class for writing and revising drafts, before final submission for formal assessment. Both of these AWEs are available under the freemium model, and in both cases the free versions were utilized.

Write and Improve uses machine learning algorithms to ‘learn’ features of written English characteristic of non-native English writers, mark problematic grammar or

lexical items, and assign an estimated Common European Framework for Reference (CEFR) score to a piece of writing moments after submission. Students can take the feedback, revise their writing, and resubmit within the *Write and Submit* interface as many times as they like. I suggested students should aim for a particular CEFR score estimate before formally submitting their essays to me. Such goal-oriented revision processes can be motivating for students (Grimes & Warschauer, 2010). Furthermore, a major factor in selecting *Write and Improve* is that it is designed specifically for learners of English as an L2 (Harrison, 2017).

As this was only a quasi-research project, and I was in fact a participant in the project, not only an observer, the primary data collected was based on in-class discussions about the AWE, the kinds of issues or problems that students reported, positive remarks, and my own interpretation of how successfully students were able to use *Write and Improve*. This data was collected in field notes; sometimes the notes were contemporaneous and recorded in a notebook during class, while at other times the notes were recorded after class as part of reflective practice.

Based on my interpretation of students' comments, discussions, and use of *Write and Improve*, the decision was made to experiment with a different AWE, *Grammarly*, for the second essay. The selection of *Grammarly* was based on the fact that prior research had indicated it was perceived as easy to use (Li et al., 2015) and it had, similar to *Write and Improve*, a free version available under a freemium model. In contrast to *Write and Improve*, however, *Grammarly* is a general purpose AWE with no special design intended to benefit non-native English writers.

The data collection methods for *Grammarly* were similar to those used for *Write and Improve*. That is, the data was based on in-class discussions, questions or comments from students, and my own perceptions of how well they were able to use the AWE. Recording methods were similar as well: contemporaneous in-class notes or notes recorded as part of reflective practice after class.

Findings, Interpretation, and Discussion

I had expected *Write and Improve* to be beneficial for student writing, and, in many ways, it was. Students were able to set goals, such as a particular CEFL level estimate, and they would submit and revise until they had met their goal. Then they would submit their draft. For me, this was very beneficial and time and effort-saving as many spelling and grammar errors were fixed before students submitted their drafts. However, many students had trouble understanding the feedback given by *Write and Improve*. While errors or problematic language was marked, students often could not figure out what they should do to fix the errors. Suggestions for fixes were not offered by the AWE for many errors, resulting in the students asking me for help. So, while after drafts were submitted there was a lighter workload for me, I was actually quite busy helping students make sense of the AWE's feedback prior to draft submission.

Grammarly, on the other hand, seemed to generate fewer issues for students. Feedback tended to include suggestions for fixing errors, and students asked fewer questions about how to make sense of the feedback. Students also indicated a general sense that *Grammarly* was easier to use. The reasons why it was perceived

as easier to use were not always clear, although a few ideas were repeated by several students.

First, the *Grammarly* writing interface is less cluttered than the interface for *Write and Improve*. Whereas the latter has a text writing box, an error box, a graph of CEFR estimates box, color and shape coded error markings, and a system of roll-over boxes for getting details about error markings, *Grammarly* has a simpler layout. *Grammarly* has a large writing space on the left side of the computer screen and items marked as errors are noted, and fixes suggested, in the margin to the right of the writing space. Students commented they were sometimes confused by the layout of *Write and Improve*, but that *Grammarly* was not as confusing.

Another point was made that to get feedback on *Write and Improve*, students had to finish their essay before they could receive feedback. This resulted at times in a heavily marked essay with a lot of feedback. The amount of feedback could feel overwhelming, or be discouraging. Feedback on *Grammarly* was more immediate, as potential errors are marked during the writing process. This is similar to how basic spelling and grammar checkers on word processing software work, but at a more advanced level. Several students remarked that they liked being able to fix errors as they arose, rather than trying to deal with many errors at once. In-class discussions noted that both AWEs were seen to be useful, but *Write and Improve* seemed more complicated to the students.

Regarding both AWEs, students commented that sometimes they did not know whether the items marked as errors were actually errors. I should note sometimes I

indicated to students that both AWEs occasionally make mistakes, and if the students were not sure whether some AWE feedback was accurate, they should check with me. There were several instances where students asked me to help them interpret some feedback, and I subsequently judged the feedback to be wrong, unnecessary, or overzealous (for example, *Grammarly* would mark nearly every instance of passive voice as questionable). Similarly, both AWEs at times failed to mark clear errors; so these errors were not caught until after students submitted their drafts to me. Especially for the *Grammarly* algorithms, it is conceivable that some errors are missed because “ESL errors are notoriously difficult to categorize” (Weigle, 2013, p. 44). This concern is less pronounced, though not absent, for *Write and Improve* because it is trained solely on English learner writing. As a result, students weren’t sure that they could always trust the AWEs. They indicated a preference for the AWE to supplement, but not replace, instructor feedback.

Although my students seemed to prefer *Grammarly* more than *Write and Improve*, I must note that the order in which these tools were introduced may have influenced how they were perceived. One study found that Japanese college students became more efficient with, or more comfortable using, *Criterion* as they became more familiar with it (Tsuda, 2014). Likewise, it is possible that *Grammarly* was perceived by my students as easier to use than *Write and Improve* because they were becoming more accustomed to using an AWE in general.

Finally, the preference for *Grammarly* seemed to stem from design features of its interface, not from a sense that it was more accurate or had better feedback. In other words, how feedback was presented seems to be what mattered a great deal.

Indeed, it is easy to imagine *Write and Improve* becoming more powerful, useful, and popular as its machine learning algorithms are exposed to more and more data from English learner writing. But if its interface continues to be perceived as relatively difficult, then it may be an underused tool in the future.

Conclusion

In this essay I have tried to explain student attitudes toward and perceptions of AWEs, and some of the factors influencing those attitudes. AWEs are becoming more popular and more prevalent in language education. They are also becoming more sophisticated. They are not seen as wholly accurate in their assessments. Nonetheless, they are perceived as beneficial by students when they are used for phrase and sentence level checks, but not all the time, and not for more complex aspects of writing such as cohesion or content appropriateness. AWEs are seen as editing support tools that can supplement instructor assessment, but cannot replace it. Perceived ease of use is a key factor driving student preferences regarding competing AWEs.

References

Cambridge English. (n.d.) *Write and Improve* [website]. <https://writeandimprove.com>

Cavaleri, M. & Dianati, S. (2016). You want me to check your grammar again? The perceived usefulness of an online grammar checker as perceived by students. *Journal of Academic Language and Learning*, (10)1, A223-A226.

Davis, F.D., Bagozzi, R.P., & Warshaw, P.R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, (35)8, 982-1003.

ETS. (n.d.). *Criterion* [website]. <https://www.ets.org/criterion>

Grammarly. (n.d.) *Grammarly* [website]. <https://www.grammarly.com>

Grimes, D. & Warschauer, M. (2010). Utility in a fallible tool: A multi-site case study of automated writing evaluation. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, (8)6. <http://www.jtla.org>

Harrison, L. (2017). Developing an ELT product based on machine learning: Write & Improve. In: *ELTjam* [website]. <https://eltjam.com>

Jordan, E. & Snyder, A. (2012). Marking Mate - A free web-based academic writing feedback tool for East Asian learners of English [presentation]. *JALTCALL 2012 Conference*. Kobe, Japan.

Krug, S. (2014). *Don't make me think, revisited: A common sense approach to web and mobile usability* (3rd ed). San Francisco: New Riders.

Li, J., Link, S., & Hegelheimer, V. (2015). Rethinking the role of automated writing evaluation (AWE) feedback in ESL writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, (27), 1-18.

Marking Mate. (n.d.). *Marking Mate* [website]. http://writingtools.xjtlu.edu.cn:8080/mm/marking_mate.html

Paiz, J.M. (2017). Taking Another Look at Student Perceptions of Automated Writing Evaluators (AWEs): The Case of a Sino-British Joint Venture. In: *ELT Research Bites* [website]. <https://www.eltresearchbites.com>

Reis, C. & Huijser, H. (2016). Correcting tool or learning tool? Student perceptions of an online essay writing support tool at Xi'an Jiaotong-Liverpool University. In: *Show Me The Learning*. S. Barker, S. Dawson, A. Pardo, & C. Colvin (Eds), pp. 529-533. Adelaide: ASCILITE.

Tsuda, N. (2014). Implementing Criterion (Automated Writing Evaluation) in Japanese College EFL Classes. *Language and Culture: The Journal of the Institute for Language and Culture*, (18), 25-45.

Weigle, S. (2013). English as a Second Language Writing and Automated Essay Evaluation. In: *Handbook of Automated Essay Evaluation: Current Applications and New Directions*. M.D. Shermis & J. Burstein (Eds), pp. 36-54. Routledge.

LMLRC Annual Report

Using MReader to track and motivate Extensive Reading

Abstract:

MReader (mreader.org) is an online programme designed to help implement Extensive Reading programmes in an academic setting. Extensive Reading is a key component of ELI literacies courses at KUIS, both at Freshman (Foundational Literacies) and Sophomore (Advanced Reading) levels. Encouraging our students to establish a habitual practice of reading widely for pleasure not only develops their autonomy, but also helps to develop their academic literacy skills, lexicogrammatical awareness, and success rates in standardised testing. The main issues faced by teachers are how to monitor student progress and motivate them to participate in an activity that is, by its nature, flexible and independent and, subsequently, how to assess students' success in this activity. Providing an extensive database of comprehension tests based on graded readers, MReader enables students to keep a record of books they have read, and reflect on reading fluency levels. The programme is currently being trialled in some ELI classes. This paper will outline how this has been implemented, some affordances and limitations of the programme, and suggestions for how to incorporate MReader more efficiently and consistently into KUIS courses in the future. It will also outline future research possibilities regarding MReader and the ELI's Extensive Reading programme.

Introduction:

The purpose of this report is to evaluate the affordances and limitations of using the MReader programme to help implement and support the Extensive Reading (ER) strand of Freshman and Sophomore literacies courses in the English Language Institute (ELI) at Kanda University of International Studies (KUIS). This report will outline the context of the ER programme in the ELI to date, including the rationale for its inclusion in the curriculum and some of the methodology that has been adopted for its implementation. It will also explain some considerations of implementation, administration, and assessment, and how this has been addressed by teachers so far. It will then explain the background and affordances of the MReader programme, and how it has been trialled in some ELI classes to address the aforementioned considerations. Finally, it will evaluate the successes and limitations of this trial, both in terms of the functionality of the MReader programme, and its implementation in the

context of ELI classes, and make suggestions for improvement and possible future research.

Extensive Reading in the ELI: The Story so Far

Extensive reading (ER) is a well-established feature in Freshman and Sophomore literacies classrooms in the ELI. The benefits of ER in terms of reading and general proficiency, linguistic competence, vocabulary, and positive affect (i.e., attitude towards reading) are widely acknowledged (Day and Bamford, 1998). It is also understood that ER not only improves students' comprehension, fluency, and productive skills, but also develops general knowledge and cultural awareness, as well as confidence and motivation (Hedgecock and Ferris, 2009). The benefits of ER therefore correspond well with the ELI's focus on developing autonomy and intercultural capacity, as well as language-learning outcomes.

Foundational Literacies and Academic Reading teachers encourage their students to establish a habitual independent reading practice through a variety of scaffolded and freer ER activities, including reader's theatre, book reports, reading discussions and reading circles (Bamford and Day, 2004). Graded Reader texts may be read together as a group ('class sets'), or student-selected, and used 'as a focus for writing essays, summaries, [and] response papers' (Hedgecock and Ferris, 2009). There is a degree of flexibility in how teacher's choose to implement the ER component of their course, with some designating in-class reading time, and others requiring students to fulfil their ER requirements in their own time.

The flexible and autonomous nature of ER raises issues of motivation, monitoring, and assessment. Although some of our students are already natural and enthusiastic readers, many are reluctant to read extensively and independently, especially outside of class time. As such, ER needs to be scaffolded carefully, so that students will 'take it seriously and appreciate its benefits' (i.e., develop intrinsic motivation) 'rather than viewing extensive reading as a burdensome (and potentially unrewarding) course requirement' (Hedgecock and Swales, 2009, p. 235).

Hedgecock and Swales suggest that a 'minimally intrusive' approach to ER, with reading logs and book reports to monitor student progress, might mitigate student resistance to the ER process. However, this presents 'logistical dilemmas', in that 'the teacher cannot be expected to keep up with [all students' reading], let alone design individualised assessments for each work read' (2009, p. 234). The problem of how to monitor students' progress and verify that they are actually reading the books and actively participating in the spirit of ER, remains an issue that teachers in the ELI continue to face.

MReader has been trialled by some ELI teachers during the 2017-18 academic year, in the hope that it might provide both a means of motivating students to participate in ER, and monitor their own progress, as well as a more consistent and manageable platform for teachers to monitor, measure, and assess student participation and progress. It was initially introduced on an ad hoc basis, with varying levels of teacher involvement and investment, and more classes being added to the trial as the year has progressed. As such, empirical data has not been recorded at this stage.

The following sections provide general information about the MReader programme, what has been done so far in terms of its implementation in ELI classes, and anecdotal observations of what we have learnt about the affordances and limitations of using MReader in the ELI literacy curriculum. Finally, some suggestions will be made for empirical research, further trials, and possible use of MReader in developing ER scaffolding within the ELI.

What is MReader?

The first iteration of MReader, Moodle Reader, was originally designed as a 'plug in' for Moodle by the Faculty of Foreign Languages at Kyoto Sangyo University in 2008. This was developed into MReader, a 'more user-friendly browser-based system', in 2013 (Mreader, n.d.). It is a free programme for tracking extensive reading activity, with a comprehensive online database of over 4500 quizzes on graded reader and 'youth reader' texts from a spectrum of publishing houses. Students must successfully pass a test in order to add a book to their personal ER reading record.

Each student has an MReader account (with Username and password) and Home page, which is registered to their class. Each teacher also has an account, which may be affiliated with multiple class lists. There is also one institution-wide MReader Administration account, with access to information on all students, teachers, and classes. Some level and test settings are administrated by their teacher on a student-by-student and class-by-class basis, and other settings (as well as student, teacher, and class enrollment processes) are administered by the institution's MReader Administration. The institutional admin may also adjust the admin rights of teachers on certain settings.

A student's Home page shows cover images of the books they have read and passed tests on, a table detailing all quizzes taken and a tally of the total words a student has read, a reading goal progress bar (the goal having been set by either their teacher, or the institutional admin), information about their current level setting (student may only take tests at, or below, this setting) and recent test status, and a search bar to access quizzes. When a student has finished reading a book, they can enter the book title (or key words from the title) into the search bar to access a page

of book cover icons that match their search. They select the correct icon in order to access the test.

MReader tests typically comprise 10 questions. These are randomly selected from a bank of 20 possible questions per book, in order to mitigate the risk of students sharing answers to cheat the system. The questions come in a variety of forms, including True/False, multiple choice, 'Who said...?', and 'drag-and-drop' chronological sorting tasks. Such question forms are recommended as a functionally appropriate approach to assessing reading comprehension (Nation, 2009, p. 78). However, MReader specifies that questions are purposefully 'easy [and] relatively superficial in nature' (MReader, n.d.), so that the tests gauge general reading fluency rather than intensive reading comprehension.

To avoid cheating, MReader tests are timed, so students must have already read the book before attempting the quiz. Pass rates can be determined by the institutional Admin, although MReader recommends setting the rate at 60% to measure general understanding and fluency. After a student takes a test, the result is logged. To mitigate cheating or end-of-semester cramming, the system automatically sets a 24-hour delay before the student may take another test. However this setting can be overridden by the teacher at their discretion. There is also an option for students to receive a word-count penalty if they fail the same test three times, and a facility for teachers to check on other tell-tale signs of cheating.

In addition to the above standard settings and functions, there are a variety of other administrative options available for the institutional Admin and individual teachers to employ. These include the facility to adjust reading levels and reading goals, grant students extra time to take a test, or permit a retake on a failed test. Teachers may also give students extra credit on their word counts, to make allowances for books that do not have tests or when a student has failed a test despite having read the book.

MReader Trials in the ELI

In the 2017-18 academic year, MReader has been trialled on an informal basis by a small group of teachers in the ELI. Teachers have been using the MReader program on a voluntary basis, having made a direct request to be added to the programme at the start of the academic year, or joining later in the year following recommendations from colleagues. As such, there have been varying degrees of teacher investment and involvement in trying out the MReader programme, which is reflected in the (anecdotal) evidence of its effectiveness.

A KUIS institutional MReader Administration account was set up in March 2017. This required contacting the MReader Site Manager directly to request permission to set

up an account, and receive an institutional access code. The KUIS MReader Admin then created teacher accounts and classes, and created student accounts designated to specific classes by uploading a txt document of class lists provided (in a specific format) by teachers. Individual student accounts can also be uploaded on a case-by-case basis, although this is more time consuming and is only really appropriate if a student joins a particular class after the class list has already been added.

In total, 9 teachers volunteered to use MReader this year, and 15 classes (295 students) were enrolled. These comprised 9 Foundational Literacies (Freshman - English Dept), 4 CSK1 (Freshman - CSK Dept), and 2 Academic Literacies: Reading (Sophomore - English Dept).

Teacher Observations: The Affordances and Limitations of MReader

The KUIS MReader Admin held one-to-one meetings with individual teachers, to introduce them to the basic functionality of the MReader programme, and give suggestions on how to introduce their students to the system with minimal confusion. The KUIS MReader Admin was also available to help with any other administrative questions regarding MReader, as well as ER more generally. A number of significant observations may be derived from voluntary teacher feedback about the various benefits and pitfalls of using MReader in the ELI.

The following benefits were observed:

- Students can access the MReader site online and take tests anywhere and in their own time, reducing the demands on class time in administering ER activity. Book review activities, etc. may also be incorporated into class as part of students wider literacy practice, but are no longer necessary as proof of students' reading activity.
- Having an accessible record of reading activity for both the whole class, and individual students, makes it easy for teachers to identify students who need more encouragement and support, as well as those who are thriving.
- The data from MReader provides a clear and (mostly) self-maintaining record of student participation, which can be used in graded assessments.
- Students were able to access quantifiable data students regarding their own reading progress. This offers acknowledgement and validation of keen students. These students may have already been motivated to read extensively, but registering this activity provides an additional reward.
- There can sometimes be an element of competition and self-imposed challenge, in which students are motivated to read beyond their classmates, or be the first to exceed the word count target.
- MReader gives a platform for less outspoken students to shine.
- Students were more motivated to discuss their reading habits and make recommendations to their peers. In some classes, a community of reading

started to develop, with books being passed between students, and between teacher and student.

Teachers encountered the following issues:

- Sometimes there was no quiz, or the search term didn't work. This was very rare, and could be addressed by interviewing the student about the book, and awarding extra credit if the teacher felt satisfied that they had read it.
- Students were more likely to fail a test if they waited too long after reading the book. This should be explained to students at the induction stage.
- When students read a book at a level above their settings, they must request the teacher to change their account setting. This could delay the test, and result in failure. Either the level could be enforced more strongly, or students should be encouraged to check the level before reading the book, and request a change of level setting in advance of taking the test.
- Students sometimes fail a quiz for a book they have read (because the level is too high, or questions are unclear, for example). Teachers can permit a re-take or grant extra credit at their discretion.
- On very rare occasions, a quiz exists, but some questions are blank. Teachers can advise students to take a screenshot of the empty field, then choose a random answer. If this causes them to fail the test, they may speak to the teacher and request a retake.
- Some students' participation is inconsistent throughout the semester, resulting in desperate cramming at end of semester. In these cases, they have failed to grasp the point of ER. This needs to be explained very carefully on induction, and reiterated at intervals.
- Some students tried cramming at beginning of semester, to ease the workload later on. Although less worrisome than last-minute cramming, they have still failed to grasp the point of ER (see above).
- Some students (and classes - see below) fell by the wayside, with no participation at all. MReader (and ER more generally) requires careful scaffolding to ensure teacher and student buy in, as well as monitoring throughout the semester.

KUIS MReader Admin Observations: Levels of Student and Teacher Participation

Once accounts and enrollment were set up, and teachers were then free to introduce the concept of ER and MReader to their classes as they saw fit, designate reading goals and levels for their classes, and monitor their classes' progress at their own discretion. The KUIS MReader Admin was able to access information about how different classes and students were participating in the programme, but otherwise did not interfere with, or comment on, teachers' involvement with the interface.

The KUIS MReader Admin observed that class type and teacher involvement both had a big influence on the level of participation in the MReader programme, with Foundational Literacies classes and teachers being the most actively involved. In Foundational Literacies classes, most classes had a range of success in terms of students progressing towards, or surpassing their word count goal. The majority of students participated in the interface at least a little, and a handful of students showed very active and consistent participation throughout the year. Two classes connected to the one teacher, however, showed no student participation at all, reflecting that the teacher decided against trying out MReader from the outset.

In contrast, the majority of students (with some notable exceptions) in CSK classes showed no signs of participation with MReader. There were, however, a small number of students in each CSK class who showed significant participation, exceeding their reading goals early in the semester. This may indicate that, while CSK teachers were motivated to introduce their students to MReader in the first instance, other curriculum requirements or lack of interest in the programme meant that student participation had not been monitored throughout the semester. A minority of students were evidently intrinsically motivated to continue participating in MReader of their own accord.

Of the two Academic Literacies: Reading classes, one showed zero participation from all students, indicating that the teacher decided against introducing the programme to their class. In the other class, all students showed active levels of participation, and steady progress towards their goal. The rate of surpassing the goal was lower than that of the Freshman-level Foundational Literacies classes, which is to be expected due to the higher demands on Sophomore students' time and attention.

These observations suggest that Foundational Literacies teachers are more likely to actively encourage their students to participate in the MReader programme. Again, this is understandable, as ER has been a significant component of the FL classroom for some time, while other courses (notably, CSK) are still incorporating ER more generally into their curriculum. They also suggest that the level of teacher investment is key in ensuring students are motivated to participate consistently in monitoring their ER progress using MReader.

Conclusions:

The anecdotal observations from this ad hoc trial show that careful scaffolding and monitoring are essential for MReader to be used effectively in ELI classes. However, when teachers invest time and attention to introducing their classes to the concept

and benefits of ER, and the purpose of using MReader to track progress, students seem generally more motivated to participate in this activity.

To improve how ER and MReader are introduced to students (and thereby encourage student buy-in), introductory classes need to be developed to explain the benefits of ER in general (specifically, consistent reading over time, as opposed to cramming at the beginning or end of the semester), and to scaffold how students can access and take tests using the MReader platform. This could involve teachers working closely with a whole class group using a 'class set' graded reader at the beginning of the first semester, in order to model how the system works. A standardised word target and grading rubric may also encourage ER and MReader to be taken more seriously.

As for teacher buy-in, further research is necessary to determine whether MReader would be an appropriate platform to incorporate more systematically as part of the expanding ER component of literacies classes in the ELI. Now that we have experience with the administrative considerations of implementing the programme, we are in a better position to begin more extensive trials, to gather empirical data on student participation, achievement of word count targets, and the differences between student progress across different courses and year groups.

Research could also be conducted on student and teacher attitudes towards the MReader programme, and ER in general. This could be done by surveying levels of motivation and satisfaction pre- and post-trial, using an 'MReader group' and a 'control' group, with both groups being introduced to the concept of ER using the same materials, but one tracking progress using MReader, and the other using a paper-based reading log.

Additional Note:

Another article on this subject has is due to be published in *TLT WIRED* (Kipling, 2018) focusing on the technical affordances of the MReader programme for the wider educational community. This report is specific to the KUIS curriculum, and distinct from the more general evaluation of the *TLT WIRED* article.

Bamford, J., and Day, R. R. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Day, R.R., and Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hedgecock, J. S., and Ferris, D. R. (2009). *Teaching Readers of English*. New York: Routledge.

MReader (n.d.). 'Information about the MoodleReader/MReader Project' on *MReader* [online]. <https://mreader.org/info/index.html>.

Nation, P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge.

The State of Virtual Reality in Education

Ryan Lege

Kanda University of International Studies

&

Euan Bonner

Kanda University of International Studies

Abstract

Virtual Reality (VR) or supplanting reality with a digitally created world, has moved from popularity in the tech and gaming industry to the mainstream. High quality hardware is now widely available to consumers, along with cheaper solutions that leverage smartphone displays. Major tech companies are now pushing VR and releasing their own versions of VR hardware and software. VR has also been trumpeted in the media as the next frontier of entertainment and has even been described with lofty labels such as “the empathy machine”, suggesting that it can transport users into other’s shoes to help promote cultural understanding and world peace. The technology is also finding its place in education as a powerful medium for teaching and learning. VR is being adopted and experimented with in many educational institutions, and has even been integrated into the curricula in some cases. This paper will explore the ways VR is being used in education, and offer suggestions for their effective use in classroom curricula.

Introduction

In recent years, one technology has received widespread attention from a variety of sectors, including conventionally disparate fields such as economic development and entertainment. The media have been lauding this technology as “an empathy machine” (Pierce, 2016) and think-tanks have pondered on the impact it may have on the future. This technology, virtual reality, has now become a real, accessible product widely available to common consumers. Virtual reality (VR), or replacing one’s surroundings with new digitally created environments through the use of a head mounted display, provides a way to immerse users in wholly novel situations and environments. VR originally gained traction in the entertainment sector, primarily in video gaming, but is already used widely in a number of different disciplines and fields. The applications are seemingly endless; doctors have used VR to control surgery, and NPOs have used it to help users feel empathy for refugees and

gather donations (Swant, 2016). Many science fiction writers have imagined a future where VR is the primary mode of escape or entertainment. Palmer Luckey, referred to as the father of modern VR, commented, "If you have perfect virtual reality eventually, where you're be able to simulate everything that a human can experience or imagine experiencing, it's hard to imagine where you go from there" (Luckey, 2016). Needless to say, the technology is extremely important and will be more so in the future.

One of the great promises of VR is immersion and presence, tricking the senses of the user to suggest that they are actually in a disparate environment. Presence, according to one definition is "a mental state in which a user feels physically present within the computer-mediated environment" (Sanchez & Slater, 2005, p. 4). By invoking experiential presence, VR creates a holistic, rich experience that is user-centric and interactive in nature. VR demonstrates its real power by allowing users to become part of a narrative; every VR experience is, to some degree, personal. The personal, interactive and transportative nature of VR makes it especially promising in the field of education. Though it is now in the hands of consumers, with a relatively low cost of entry, VR is still in its infancy, especially in education. Many educators are devising lessons and applications to teach content in new ways, as well as content which has heretofore been difficult to teach in the absence of this technology.

Rapid innovation with VR is happening in part due to the current nature of VR hardware. Currently, there are three tiers of VR hardware that are built with the same general premise in mind, but offer different levels of immersion. The three tiers are high-end, mobile, and mass distributed VR (see Hirsch, 2016 and Gilbert, 2015). Each have different benefits and limitations, but can be powerful tools in education. This paper will first give more information about the nature of each tier, provide a brief overview of the use in education up until the date of publication, discuss potential applications of the technology, and explain the limitations of each.

High-end virtual reality

High-end VR is what most people think of when they hear about VR. They imagine a large headset connected to a powerful computer that attempts to simulate an environment that the user can be immersed within. The first VR headset was created in 1968 and while this kind of VR did make a brief appearance both in arcades and homes during the mid 1990s, high-end VR was most commonly found only in research institutes and universities.

This changed however in 2013 with the release of the Oculus Rift Development Kit (DK1). The Oculus Rift DK1 was the first affordable VR headset to be released to the mass market in almost 20 years. It featured the ability to track a user's head rotation and update the onscreen visuals without any perceived delay. The Oculus Rift DK2 was released in 2014 and added a small infrared camera that was capable of tracking the headset's position in addition to its rotation. This allowed for users to move freely in a real environment and have that movement replicated in a virtual environment. Finally in 2016, Oculus and its new competitor HTC both released new VR headsets, adding the ability to have movement tracked in larger spaces and hand tracking via two controllers.

While the capabilities of the DK1 have been matched by mobile VR headsets, position tracking such as those found in the DK2, HTC Vive and Oculus Rift are currently beyond the capabilities afforded by smartphone hardware. This means that the only way to become fully immersed within a virtual environment and interact with it as you would in reality, is to own high-end VR hardware. Only high-end PCs are capable of displaying realistic details such as accurate lighting, reflections, and details in 3D environments that are too intensive for a smartphone to display. While 360-degree videos have afforded users the opportunity to travel virtually to many locations around the globe, high-end VR alone has the ability to recreate those environments in a way that lets a user walk around them almost as if they were truly there.

High-end virtual reality in classroom practice

Educators looking to engage their students in active and kinesthetic learning can benefit greatly by having one or more high-end VR systems in their classroom.

Another of the great advantages of high-end VR over mobile solutions is that whatever the VR user is seeing can be displayed onto a screen or projected onto a wall for the other students to see. One student in VR can therefore work with a group of observers to construct anything they can imagine. *Google Blocks*, a 3D environment modelling application, and *Google Tilt Brush*, a program that allows users to paint in the air, are two pieces of VR software Google has released that work well with this kind of activity.

Photogrammetry—taking measurements from a large number of photos of objects at different angle to create 3D models—is a powerful new tool for recreating real world locations in VR. High-end VR has the capacity to render these realistic 3D scenes, which can create opportunities for students to not just passively experience new locations by watching a video, but actually immerse themselves into the spaces and interact with them as if they were really there. *Google Earth VR* is one

of a growing number of programs that make use of photogrammetry and can take students to almost anywhere around the world, where they can do anything from practicing navigation through the streets of Rome, to gaining a greater empathy towards people living in locations directly affected by climate-change.

There are also a large number of other applications that are uniquely suited to high-end VR and the level of interaction that it enables. Movie creation tools such as *Mindshow* give students opportunities to build and act out scenarios inside any world they can imagine. There are also numerous job, task, and presentation practice simulators available such as *Engage: Communicate, Teach, Learn*.

The educational uses of high-end VR are almost unlimited, and if it were not for the high price tag and the prospect of more capable VR systems in the future, it would be unequivocally the best option for any school. While high-end VR is an order of magnitude cheaper than older pre-Oculus Rift systems, they are still far too expensive to provide one to each student in a class. Not only are the hardware costs for each student prohibitive enough to limit most schools to one or two systems, but the software itself is also expensive, as software developers look to recuperate their investments in creating detailed and realistic scenarios and environments.

Over time, the number of high-end VR users is expected to continue to rise, allowing for hardware and software developers to reach larger markets and lower their prices. As a result, until cheaper mobile VR hardware is powerful enough to match the level of detail and immersion afforded by high-end VR, high-end VR is expected to remain the only solution for educators looking to provide their students with the most motivating means of interaction and collaboration in virtual environments, if they can afford it.

Mass-distributed virtual reality

As previously explained, VR has existed for quite some time, but it was either too expensive or underdeveloped for widespread use by the average consumer. Mobile technologies have changed this by providing the needed display and computing power necessary to run VR experiences. Mass-distributed VR gained widespread traction in 2014, when Google introduced its Cardboard platform. At this time in history, many people had heard of VR, but had never been able to experience it, as only extremely high-end hardware was available to well-funded organizations. Google, as one of the largest and most powerful tech companies, created Cardboard as a way to get everyone to experience VR (Pierce, 2016). Google Cardboard is essentially a cheap headset design created using cardboard

and convex optical lenses. Google released the plans to build the headset, and manufactured kits for creating it. In 2016, Google shipped its 5 millionth Cardboard kit, indicating that they are well on track for their goal to get VR into as many hands as possible (Pierce, 2016). Google, in a simple brilliant move, showed that VR could be experienced by and impact everyone, not just the rich or well connected. However, as a cheap, entry-level VR experience, there are some key differences that distinguish mass-distributed VR from its more expensive high-end counterparts.

The greatest difference is that Cardboard and other mass-distributed VR solutions are primarily designed with less interaction in mind, meaning they are inherently more passive experiences. Wasn't the whole point of VR immersion and presence? Does a passive experience break these vital components? The answer is not completely, as mass-distributed VR still includes key features that serve to create presence and immersion. Most importantly mass-distributed VR solutions still give the user the ability to move their head and have the motion translate into the virtual environment. Additionally, the fidelity of a smartphone display can rival high-end VR hardware. Samsung's Galaxy S line of smartphones, for instance, feature the exact same resolution as the HTC Vive and Oculus Rift and can produce a similar quality image, albeit with a narrower field of view. However there are some key differences as well, chief among which is that high-end VR is capable of tracking full-body movement and translating it into the virtual world. Mass-distributed VR essentially only allows user-input through gaze. Mass-distributed VR is designed for mostly passive experiences. Users can enjoy 360-degree videos and other virtual experiences that do not require extensive user interaction.

Mass-distributed virtual reality in classroom practice

Of all the tiers of VR hardware, mass distributed VR has found the most traction in education. The low cost-of-entry and simple set-up process makes it extremely easy to integrate VR, particularly in the form of 360-degree video, as supplemental experiences within existing curricula. 360-degree videos have been pushed by not only Google, but other technology companies such as Facebook. Facebook founder Mark Zuckerberg stated a goal to have 1 billion people in VR (Gartenberg, 2017). Facebook, Google, and others have integrated the ability to view 360-degree videos into their platforms. YouTube, at the time of writing, has over 750,000 360-degree videos containing a wide variety of content from all around the world. 360-degree videos and photos can be used to take learners to new locations on virtual field trips. *Google Maps with Street View* allows students to visit

almost any location on the globe. Teachers can assign tasks to learn about an area and send the students to the location.

Google has also released a robust educational field trip application, *Google Expeditions*. *Google Expeditions* is a teacher guided virtual tour. Students join the teacher, who leads them through a series of locations that are enhanced with spoken dialogue and text to explain history and points of interest. In addition, *Google Expeditions* allows users to visit occupational environments to learn about careers (Pilgrim, 2016, p. 92). Google has also created the *Arts and Culture* application, which acts as a virtual museum tour, taking students through interactive virtual art galleries. Other content is available to help make science more visual and easy to understand in simple VR experiences. *Titans of Space* is a great application that can be used to provide more information about the solar system and beyond.

Mass-distributed VR acts as a very simple way to explore and introduce content, concepts, and information, however it is limited to very short term experiences. The quality of the image and experiences are only suitable for relatively short periods of time, and therefore can only fill a very small part of a lesson. Mass distributed VR has major limitations, but as of the writing of this article, has been the most widely employed and effective method of bringing VR to the masses. Its use has also prepared consumers for eventual mass distribution of future high-end VR.

Mobile virtual reality

A final category of VR that merits consideration resides in the space between mass-distributed and high-end. Mobile VR, which may very well become mass-distributed in the near future, is distinct from either of the other tiers of VR. Current mobile VR technology is similar to mass-distributed VR in that it requires a smartphone to function. However, mobile VR is more exclusive and less equalitarian, in that it requires an expensive, flagship-tier smartphone and a specialized headset that comes with a controller. The experience of mobile VR is more passive than the high-end, due to its lack of whole body tracking, but there is the added affordance of a hand controller that allows for interaction on a greater level than mass-distributed headsets.

As of 2017, there are two major players in the mobile VR arena, Google Daydream and Samsung Gear VR. Both are similar and have begun to blur the lines with high-end VR. The Gear VR platform in particular, works in partnership with Facebook-owned Oculus, and has access to much of Oculus' large catalogue of applications and content.

Hardware capable of tether-free full-body tracking has been announced, meaning that high-end tethered situations will become obsolete in the future. As the requirement for a high-end smartphone or gaming PC becomes less necessary, adoption of VR will only continue to increase.

Future of virtual reality

As the VR industry expands with further adoption, and the technology available continues to improve, the opportunities to use VR in education will of course continue to expand along with them. Minor improvements to high-end VR, such as increasing the field of view and the resolution of the headsets, will lead to gradually increasing levels of immersion as the years go on, but there are some more dramatic advancements coming to VR in the near future as well.

Larger international companies are looking to get in on the growing VR customer base. Microsoft for example, in conjunction with a range of manufacturers, has started releasing its own line of VR headsets that are cheaper than pre-existing solutions and do not require the placement of lasers or cameras around the user to track their position in VR. Microsoft's Mixed Reality series of VR headsets have the cameras built into the headsets themselves. This advancement means that setting up VR for class use will potentially be a lot more hassle free, allowing teachers to focus on the VR content and not the VR setup.

The level of interaction possible in VR is also expected to continually increase over the coming years as more advanced controllers and body tracking equipment reaches the consumer space. Current hand controllers, while advanced, often cause the user to feel like they are controlling a set of virtual claws rather than using their own hands. Controllers that measure individual finger movements will allow better motor control in VR. As VR user input reaches a more natural level of interactivity, students will be able to utilize VR to experience new learning scenarios and skill-based educational opportunities.

Ultimately, a lot of the above content will filter down into mobile VR and mass-distributed VR as smartphones increase in computing power and hand controllers and body tracking become smaller and cheaper to produce. It is finally becoming possible to envision a time soon when VR will enable large groups of students, regardless of their real world physical distance from each other, to interact with one another in any possible historical situation or skill-training exercise.

References

- Costine, J. (2015, February 1). *Virtual reality, the empathy machine*. Retrieved from <https://techcrunch.com/2015/02/01/what-it-feels-like/>
- Gartenberg, C. (2017, October 11). *Mark Zuckerberg: 'We want to get a billion people in virtual reality'*. Retrieved from <https://www.theverge.com/2017/10/11/16459636/mark-zuckerberg-oculus-rift-connect>
- Gilbert, B. (2015, May 26) *The most immersive virtual reality experiences are going to be incredibly expensive and difficult to access*. Retrieved from <http://www.businessinsider.com/tiers-of-virtual-reality-2015-5>
- Hirsch, A. (2016, May 3). *The three tiers of VR and 360 video distribution*. Retrieved from <https://www.edelman.com/post/three-tiers-vr-360-video-distribution/>
- Luckey, P. (Speaker). (2016, March 28). *Virtual Reality Whiz Palmer Luckey: Future Will Be 'More Boring Than We Think'* [All Tech Considered]. Retrieved from <https://www.npr.org/sections/alltechconsidered/2016/03/28/472168507/>
- Pierce, D. (2016, April 14). *Inside Google's plan to make VR amazing for absolutely, positively everyone*. Retrieved from <https://www.wired.com/2016/04/google-vr-clay-bavor/>
- Sanchez-Vives, M., & Slater, M. (2005). From Presence Towards Consciousness. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(4), 332-339.
- Swant, M. (2016, May 31). *How virtual reality is inspiring donors to dig deep for charitable causes*. Retrieved from <http://www.adweek.com/digital/how-virtual-reality-inspiring-donors-dig-deep-charitable-causes-171641/#/>

The Potential Affordances of Tabletop Role-playing Games

Jacob Reed

Kanda University of International Studies

reed-j@kanda.kuis.ac.jp

Abstract

Tabletop Role-Playing Games (TRPGs) such as “Dungeons and Dragons” (D&D) continue to entertain and engross players worldwide. However, little has been done to explore the potential affordances of such games for acquiring a second language. Drawing upon research from relevant disciplines, interviews with language teachers, and excerpts from actual gameplay with the same teachers, this paper outlines the affordances for second language learners evident within TRPGs. Therefore, the results are based on teacher beliefs. The paper concludes that TRPGs are a ripe locus of further inquiry for SLA scholars interested in identity, narrative agency, or the interaction hypothesis.

世界中のテーブルトップロールプレイングゲーム(TRPG)のプレイヤーは未だにダンジョンズアンドドラゴンズ(D&D)みたいなTRPGに耽るし、それを楽しみ続けている。但し、そういったゲームの第二言語習得に対する潜在的なアフォーダンスについての研究は殆ど行なわれていない。当研究は、関連分野の研究、第二言語の教師へのインタビュー、その教師が行なったゲームの実際の内容の3つのポイントに基づき、TRPGにある第二言語習得に対するアフォーダンスを概説する。従って、結果は教師習観に基づいている。この論文は、TRPGは、アイデンティティ、物語行為主体性、または相互交流仮説に興味のある第二言語習得の学者のためのさらなる調査の軌跡であると結論づけている。

There are good reasons for exploring games and the potential that they have for language learning. Gee (2003) outlines 36 learning principles within well-designed video games that, while a natural element of the games, are not necessarily so in modern education. He argues that teachers in any discipline could learn a lot from game design and how to implement the principles he identified into their classroom practice.

Following this, other scholars such as Kapp (2012) outline gamification -- the process of applying game-based elements to any activity to promote action, learning, and problem solving (Kapp, 2012, pp. 9-12) -- and suggests that gamification is an important and valuable theory of education not only because of the motivating properties of game-like systems, but also because of the successful usage of games for training in fields outside of education such as technology, the military, and business. Within teaching, Sheldon (2012) provides a plethora of case-studies from teachers who gamified their syllabi, as well as giving the reader details on how to effectively do the same in their own teaching. If games have been successful in other disciplines for learning, it stands to reason that they may be efficacious for learning a second language as well.

As hinted at above, much of the exploration at the crossroads between gaming and pedagogy has indeed focused on immersive online games such as *World of Warcraft* and *Ragnarok Online* (Rama, Black, van Es, & Warschauer, 2012; Reinders & Wattana, 2011), and digital games in general (Baier Schmidt, 2014; Gee, 2003; Whitton, 2010). While there has been a great amount of work done about the learning principles and language learning affordances within video and computer games, very little scholarly attention within SLA has been given to the traditional Tabletop Role-playing game (TRPG) genre, perhaps because of its antecedent status. On the other hand, other fields including sociology, rhetoric, and performance studies have all looked at TRPGs with a critical eye, and found many potential benefits within them including development of narrative agency (Cover, 2010; Hammer, 2007), acquisition of problem solving skills (Bowman, 2010; Cover, 2010), exploration of identity (Bowman, 2010; Sullivan, 2010), as well as engrossment in and creation of cultural discourse (Mackay, 2001). Given that TRPGs may have untapped potential for language learning, it is high time that SLA scholars and language teachers passionate about these games explore their potential for classroom or self-directed use.

Literature Review

Tabletop Role-playing Games

Tabletop Role-playing Games emerged in the United States during the 1970's as descendants of tabletop war and military simulation games (Fine, 1983). The notable

difference between war-games and the TRPG is that the TRPG is a “role-playing game” in which players take on the role of a character within a particular scenario, similar to acting in a play, though having no script. Scholar Daniel Mackay (2001) defines the TRPG as:

an *episodic* and *participatory* story creation *system* that includes a set of quantified *rules* that assist a group of *players* and a *gamemaster* in determining how their fictional *characters*’ spontaneous interactions are resolved. These performed interactions between the players’ and the gamemaster’s characters take place during individual *sessions* that, together, form *episodes* or adventures in the lives of the fictional characters (pp. 4-5; emphasis in original).

According to Mackay’s definition, there are two types of participants in a typical TRPG: *players* and a *gamemaster* (GM). Each *player* plays as a single *character* throughout the course of the game during each successive *session*. This character can be one that the player designs him or herself before the first session begins, or a character that is pre-designed as part of a pre-packaged module. The other type of participant, the GM, adjudicates rules disputes, designs and describes the fictional world to the players, poses challenges and interesting situations for the players to react to, and controls the actions of all non-player characters (NPCs) that the players encounter in the world. To put it another way, the TRPG is a game in which all participants are involved in the act of collective storytelling. Therefore, the “object” of such a game varies based on the interactions that take place in an individual gaming group. This means that one gaming group’s goal might be to complete a reconnaissance mission on behalf of a local magistrate to look into a mine whose owner is rumored to be mistreating the workers, while another’s might be to defend a stronghold being besieged by an enemy force. Less grandiose, smaller objectives such as haggling with a merchant, listening to street gossip, or finding lodging for the night are also commonplace. The possibilities for the narrative, the world, the situations encountered, and the depth and complexity of the characters and NPCs are limited only by the rules of the particular TRPG being played, the group’s level of expectation concerning internal narrative consistency, and the imaginations of the players and GM.

Theoretical Foundations

The primary focus of this paper is providing a theoretical and practical basis for the inclusion of TRPGs or TRPG elements both within the SLA discourse and second language learning environments. To answer this question, it is helpful to investigate what affordances TRPGs have to offer. According to Van Lier (2000), affordances are part of an ecological approach to applied linguistics which considers language acquisition to be more than just a cognitive process; rather, learners' environments and surrounding realia are also taken into account and said to potentially hold affordances, which, when applied actively and critically, can assist with acquiring a second language. The TRPG, being a part of a player's and GM's environment, could be said to contain certain affordances.

In theory, the collective storytelling and interactive elements of TRPGs are paramount to its potential usefulness as a tool for SLA. These elements, when effectively used, invite players to be actively engaged cognitively and linguistically. This means that there are plenty of opportunities for meaningful, cognitively situated output, which is arguably one major component of SLA (Swain, 2005). The interaction hypothesis (Long, 1996; Gass, 1997) further postulates that interaction -- an essential part of a TRPG -- enhances and facilitates SLA, and prior work on interaction has found empirical support for its efficacy (Gass & Varonis, 1994; Mackey, 1999). When discussing interaction and games, this paper uses Reinhardt and Sykes (2012) description of "game-mediated discourses", which are those that occur in and around the game (emergent) and outside the central activity of playing a game (attendant). This discourse often concerns game rules, narrative, design, or strategy.

Research Question

The aim of this paper is to lay groundwork for further scholarly inquiry into TRPGs and to encourage teachers of a second language to make use of them. To do this, it is helpful to start by identifying the affordances within TRPGs that are relevant to second-language learners and educators. In other words, the question this paper attempts to answer is:

- What do teachers believe the potential affordances of TRPGs for second-language learning are?

Methodology

Data Collection

To answer the research question, the author played a character in an established TRPG group which met weekly at school, a restaurant, or one of the members' homes to play. Each gaming session lasted between 2 and 3 hours once per week and was recorded using a tablet device for later analysis. Because the TRPG group was already established before the research was conducted, the recordings do not include every gaming session the group took part in. Therefore, the recordings began at about the halfway point of the campaign and continue until the end. In total, there were seven recordings which were analyzed by transcribing and coding themes that emerged in the recordings (Miles and Huberman, 1994).

After finishing all game sessions and analyzing the recordings, follow-up 1 hour long interviews were scheduled with each of the participants. The interviews consisted of general questions about their TRPG experience, their disposition and beliefs regarding the use of TRPGs for teaching and learning a foreign language, and finally their thoughts on specific parts of the recordings in which their character featured prominently.

Participants

In total, there were 5 participants, three males and two females, including the author himself as a true participant-observer (Fine, 1983, pp. 250-252). The participants are referred to by their character's name in the game (described below in "The Game"), which doubles as a pseudonym. To avoid biasing the study as much as possible, the author did not make his own actions as a player during the game a focus of the data analysis.

All of the participants were TRPG gamers and EFL teachers, which places them in an ideal position to answer questions about language pedagogy using TRPGs or involving elements of them.

The Game

The game played was the Dragon Age TRPG (Pramas, 2010), which is a western style medieval fantasy setting based on the video game series under the same name and inspired by classic fantasy archetypes similar to *The Lord of the Rings*. The four players were Drak (played by the researcher), Wakanda, Callie, and Eckum. The GM was the most familiar with the Dragon Age TRPG's setting and rules, and was therefore in the best position to take on that role. The reason that the group chose to play Dragon Age was based primarily on the GM's preference.

Results

Game Sessions

The players' quest began with the realization that a contagious rabies-like disease had broken out, and that it could only be cured by gathering a special type of moss and using it to create a cure. Completing the quest required players to engage their characters in the narrative and formulate plans and strategies for overcoming problems along the way. This happened by interacting and producing language both in-character in the "game world" and out-of-character in the "real world."

In short, the themes that emerged during the sessions included problem solving, narrative agency, identity, and game-mediated discourses. Each of these themes and their relation to second language learning is elaborated on below in the interview data.

Interviews

The interviews were recorded and lasted approximately one hour each. Excerpts from the interviews below represent teacher beliefs concerning the themes that emerged in the game.

Problem solving skills development

Players of a TRPG may be developing problem solving skills. One question asked was: “Can you think of any situations in a TRPG that might help someone in their real life?”

Wakanda stated comprehensively that:

Another thing is strategy, thinking about how you’re going to attack the problem. Like if this doesn’t work, what’s my next step? I think through playing those types of games, you definitely do think more about strategy once you understand how the game works. And I think that you don’t gain that knowledge by yourself. I need other people questioning and asking and sharing their experience, and that helps me to see other options from people with different outlooks than me (personal communication, September 28, 2016).

Other participants in the study echoed this by saying, “sometimes I like to look for alternatives, and I am more willing to listen to others” (GM, personal communication, October 11, 2016), and “it goes back to needing to listen to everyone’s opinion, and that you definitely want to explore options” (Eckum, personal communication, October 25, 2016). What these data show is that TRPG players need to be constantly communicating by sharing their ideas and opinions as well as listening to the ideas of others. Ultimately, players are comparing, contrasting, and at times synthesizing and refining their ideas in order to solve problems in the game world.

Narrative agency

Concerning the theme of narrative agency, participants were asked: “to what degree did you feel as if you had control of the game’s narrative through your character’s interactions?” While Callie considered the narrative to be “completely up to the gamemaster” where “some GMs will ‘railroad’ you and ‘others will give you choices about where the story goes” (personal communication, September 30, 2016), Eckum mentioned that the players always have the freedom “to diverge from that path [...] the characters can just decide to not care even” (personal communication, October 25, 2016). On the other hand, Wakanda saw the TRPG narrative as being constructed by “the interaction between the players and the GM” (personal communication, September 28, 2016). The answers to this question were mixed, which is interesting because it suggests that narrativity within TRPGs may be a fluid concept that depends on the culture of every individual game group. A player or GM with a forceful or outgoing personality may be in control of the narrative more than others.

Identity

Participants' interviews revealed that TRPGs may be an ideal environment for experimenting with identity. After having played *Dragon Age*, Wakanda thought about how she might use a TRPG with her students:

there's quite a few [students] that have such a strong identity as 'not an English speaker,' but if you give them a new identity, like they're creating this whole new character, it gives them the opportunity to take more chances with their language and with personality (personal communication, September 28, 2016).

Another of the participants, Eckum, mentioned how he had used some role-playing in the classroom. In describing how his students reacted to being asked to consciously explore different identities, he mentioned how "the shyest student in class" was able to involve himself in the activity easily because of "the shared experience; [the students] might think it's absolutely ridiculous [to role-play], but they look around and everyone else is acting and speaking in weird voices, and they feel like they can do it too" (personal communication, October 25, 2016). TRPGs, by asking players and gamemasters to play different roles, give the opportunity to explore various modes of thinking and being.

Game-mediated Discourses

Participants did not speak about emergent or attendant discourses directly, but comments made during the interviews make clear that it may be a space ripe for more exploration. There was one intense moment in the game in which we as players were asked to choose between giving some special medicine they had acquired to a knight and his sick wife and child, or to the village they had agreed to help before. Ultimately deciding to give the medicine to the village, a battle ensued in which the knight decided he would rather die trying save his family than return to his village empty-handed. The GM, after listening to a short clip from this penultimate session of the game, said:

This is the scene where [Callie] got pissed in real life. I vividly remember him being very angry. This went from an out-of-character discussion at the game to a Facebook conversation afterwards [...] I do remember that he was just very mad as a player when it came to that (personal communication, October 11, 2016).

Callie was angry that the knight would not negotiate with the group and opted for combat. The fact that Callie channeled the anger and frustration he had into a discussion

at the game and then continued to reflect on the Internet about the situation is an example of attendant discourses.

On a related note, Wakanda pointed out the potential power of emotional scenes like the above on students.

it can be very powerful for students because the game itself is so memorable.

You remember what you did with these characters, and it's exciting. They may even continue to talk with their team members outside of class about what happened (personal communication, September 28, 2016).

In effect, students who immerse themselves in a TRPG may be inclined to produce reflective and critical language as a result of encountering situations in the game and making choices.

Discussion and Implications

Based on the interview and game data summarized above, it could be said that TRPGs offer a number of possible affordances for language learning. The discussion here addresses the four major themes that emerged in the data.

TRPGs may be a viable environment for developing the problem solving skills of second language learners. Problem-solving skills are not only highly valued in the professional world (Bowman, 2010), but are also considered to be desirable in language education (New London Group, 1996). Interviews with the participants in this study suggest that playing TRPGs could help students to develop skills helpful for learning a second language such as considering others' opinions and synthesizing their own ideas with them to create novel ways of solving problems.

TRPGs do indeed offer a space for creating a collective narrative through game-emergent discourse. Admittedly, dominant personalities or an overbearing GM may create circumstances in which players feel they have little or no agency. This is important because narrative agency is arguably one of the biggest draws to the TRPG as the worlds and possibilities of even the largest role-playing video games are limited by the boundaries of the code and graphics used to produce it. Without this agency, it is possible that students playing the game would lose interest in participating, or worse, it could create conditions in which lower motivation to use or study the second language in question results. Despite this, it is clear that the TRPG is a space that at least

encourages the co-construction of a narrative text, which can be both empowering (Cover, 2010; Hammer, 2007) and promote second language acquisition through output (Swain, 2005) and interaction (Long, 1996; Gass, 1997).

The ability to explore identity is another possible affordance of TRPGs. Because participants are asked to role-play, it is possible that players with a more reserved personality will feel empowered to produce language and thereby involve themselves in the narrative just as Wakanda theorized might happen, and as Eckum described actually did happen in his classroom. This is similar to what psychologist Erik Erikson referred to as the “psychosocial moratorium” (1968) in which a person experiments with various identities, but does not commit to any one. In other words, TRPG players and gamemasters are afforded a space in which real-world consequences of actions such as permanent or long term loss of face from committing a social or linguistic faux pas are mitigated.

Attendant discourses allow players to reflect on the game in critical ways, and may help in developing a greater command of analytical lexis in a second language as well as giving extra opportunities for output. In Sullivan’s (2010) study on TRPGs using D&D, players extended their interaction about the game to an Internet forum. Forum posts included attendant discourses such as reflection and critique on the choices made by characters during the session. While the Dragon Age group did not engage in attendant discourses often, there was one major instance elaborated on above that was discussed by the group online. The depth and quantity of attendant discourses in a TRPG seem to depend on the game being played and the group in question.

Limitations and Conclusion

The current research is exploratory, not experimental. No proficiency groups were compared such as in Rama et. al’s (2012) study, and no second language learners were participants. This means that this study alone cannot make any strong claims concerning the efficacy of TRPGs for SLA in any particular context

Even if TRPGs have potential, the TRPG is certainly no panacea for all of the ills of language learners. Many TRPGs including Dragon Age tend to have complex rules systems that have a steep learning curve. Furthermore, the experience of TRPG groups

can differ substantially based on a legion of factors. If the setting, game, rules, players, characters, or GM were different, it is difficult to claim that the experience would be the same. Teachers interested in using TRPGs must seriously contemplate these limitations and how to minimize them.

At the time of writing, my personal experience teaching non-native speakers using TRPGs has convinced me that these games have a lot of potential, and I plan to conduct a follow-up studies to answer questions about these games. More research needs to be done to ascertain whether or not these games can bring about the type of active, critical, resourceful, or multi-literate language users described earlier. Further research using TRPGs could address any of the subtopics touched on above such as narrative agency, identity, discourse analysis, or the interaction hypothesis. Other modes of inquiry would also be interesting such as studies involving task based language teaching, sociocultural theory, or communities of practice. The TRPG has many potential affordances for second language acquisition, and the time to examine them critically within SLA is long overdue.

References

- Baierschmidt, J. R. (2014). Teaching English through video gaming. In Sondra, N. & Krause, A. (Eds.), *JALT 2013 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Bowman, S. L. (2010). *The functions of role-playing games: How participants create community, solve problems, and explore identity*. Jefferson, NC: McFarland & Co.
- Cover, J. (2010). *The creation of narrative in tabletop role-playing games*. Jefferson, NC: McFarland & Co.
- Erickson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Fine, G. A. (1983). *Shared fantasy: Role-playing games as social worlds*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gass, S. and Varonis, E. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(3), 283-302.
doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263100013097>
- Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*.

- New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Hammer, J. (2007). Agency and authority in role-playing “texts.” In Knobel, M. & Lankshear, C. (Eds.), *A new literacies sampler*, (pp. 67-94). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Kapp, K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds), *Handbook of second language acquisition*, (pp. 413-68). San Diego: Academic Press.
- Mackay, D. (2001). *The fantasy role-playing game: A new performing art*. Jefferson, NC: McFarland and Co.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-587.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, 2nd Ed. Newbury Park, CA: Sage.
- Pramas, C. (2010). *Dragon age: Dark fantasy roleplaying*. Seattle, WA: Green Ronin.
- Rama, P.S., Black, R.W., van Es, E., & Warschauer, M. (2012). Affordances for second language learning in world of warcraft. *ReCALL J.* 24(3), 322-338. doi: 10.1017/S0958344012000171.
- Reinders, H. & Wattana, S. (2011). Learn English or die: The effects of digital games on interaction and willingness to communicate in a foreign language. *Digital Culture & Education*, 3(1), 3-29.
- Reinders, H. & Wattana, S. (2012). Talk to me! Games and students’ willingness to communicate. In Reinders, H. (Ed.), *Digital games in language learning and teaching*, (pp. 156-188). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Reinhardt, J. & Sykes, J. (2012). Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy: Game-enhanced and game-based research and practice. In Reinders, H. (Ed.), *Digital games in language learning and teaching*, (pp. 32-49). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sheldon, L. (2012). *The multiplayer classroom: Designing coursework as a game*. Boston, MA: Cengage.
- Sullivan, S. (2010). *Players in control: Narrative, new media, and Dungeons and Dragons* (Unpublished master’s thesis). University of Missouri, Columbia MO.

- Swain, M. (2005). The output hypothesis: theory and research. In E. Hinkel (Eds.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, (pp. 471-483). Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social future. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In *Sociocultural theory and second language learning*, (pp. 155-177). Oxford: Oxford University Press.
- Whitton, N. (2010). *Learning with digital games: A practical guide to engaging students in Higher Education*. New York, NY: Routledge.

Narrative Song Writing in a Digital Context

Scott Sustenance. Kanda University of International Studies.

In 2013, the English Language Institute (ELI) of Kanda University of International Studies (KUIS) implemented broad scale curriculum changes to the Freshman Reading and Writing courses (Owens & Johnson, 2016). The multiliteracies approach (New London Group, 1996), which sees literacy as extending across many modes of representation and communication (e.g. speech, images, and gestures), was chosen as the underlying theoretical framework for the new course. Pedagogically, this approach operationalizes the concept of design, and as such, is well suited to incorporating new technology and digital literacies into the curriculum. Since 2014, all KUIS Freshman have been required to purchase iPads, and teachers in the ELI have been asked to make use of them as much as possible in their classes. In response to these organizational imperatives, the author created a Narrative Song Writing unit for a Freshman class that uniquely aligns with the multiliteracies philosophy while also addressing learners' individual needs and broader curricular objectives. It takes students on a digital journey of what Kress (2003, 2010) calls "transformation" and "transduction", and culminates

with the creation of a personal Music Video. Each video, or “modal ensemble” (Bezemer & Kress, 2008), communicates an original fictional narrative through a combination of four different modes; written text, music, still images, and video. This paper will explain how iPad applications and online resources can be used to create a digital learning environment that brings together both the practical needs of the program and the multiliteracies framework in a creative and transformative multimodal combination of technology, music and personal expression in a way that would have been impossible even ten years ago.

Introduction

In this post-Fordist era that has been called the “third globalization” by Kalantzis and Cope (2012, p.34), literacy is no longer purely the domain of the first two of the three Rs; reading and writing. New technologies, such as the iPad, are making it increasingly cheap and easy for everyone to participate in multi-modal forms of communication that synthesize written language, images, and sounds. This has led to a new definition of literacy; multiliteracies.

A multiliteracies pedagogy consists of four non-linear components; situated practice, overt instruction, critical framing, and transformed practice (New London Group, 1996). Transformed practice activities are related to either applying knowledge appropriately or creatively. The digital technology described in this paper facilitates the incorporation of different representational modes, and the different inherent affordances that they provide, to allow students to apply their knowledge creatively. Students first create a fictional narrative, which is then “transformed” (Kress, 2003, 2010) within the written text mode into pop song lyrics. These lyrics then undergo a process of “transduction” (Kress, 2003, 2010) as they are shifted across several modes; music, still images and video. This process is shown visually in Appendix A.

Creating a Fictional Narrative

Freytag’s Pyramid (Freytag, 1900) provides an easily understandable way of explaining the process of writing a fictional narrative to your students. I introduce students to the idea of the dramatic arc (Exposition, Rising Action, Climax, Falling Action and Resolution) by having them deconstruct a simple, well-known story that follows the structure. I have found that “The Three Little Pigs” works very well. I create a PDF of the

story, email it to the students and give them time to read through it and work together to discover how the story fits into the narrative structure.

Before starting this unit each year, I go through my computer and phone and find about 30 interesting photos. Pretty much anything is OK, as long as there is variety. Rather than printing out the photos, I take advantage of the digital classroom situation I find myself in and upload the photos to a class website I have created using Weebly.

Over the years, I have experimented with many different free website creation and hosting services, and www.weebly.com is by far the best I have found. It features an easy to use “drag and drop” interface for creating websites full of text and photos, and it even lets you embed YouTube videos seamlessly. At the start of each academic year, I instruct the students to bookmark the page in their iPad browser, so they can easily access it when necessary. It serves as the hub of my digital classroom.

Example class website: www.nsw17.weebly.com

When the students come to write their own narrative, they don't have creative carte blanche. They must choose one photo from the 30 to act

as inspiration for each part of the narrative structure. In other words, one photo will inspire the Exposition, one will inspire the Rising Action, one will inspire the Climax, one will inspire the Falling Action, and one will inspire the Resolution. The first of many modal shifts in this unit occurs as students use the photos to create a framework for their fictional narrative.

Collaboration is an element of the multiliteracies-based approach (New London Group, 1996), and in this unit, students work together in pairs or groups of three. Google Docs, an online word processing program linked to your Gmail account, is a wonderful tool for collaborative writing. It allows multiple users to work on the same document simultaneously, and all changes are automatically saved. It also allows you, the teacher, to look at, correct, and offer comments on the writing in real time, without the fear of lowering a student's affective filter (Krashen, 1981) by hovering over their shoulder.

Although it is possible to use track changes when giving feedback in Google Docs, I have run into problems with students not being able to access them on their iPads. Therefore, I have created a system that uses the formatting tools readily available in Google Docs. This system is shown in Table 1. If I change the font to **bold**, it lets the students know that they should delete that word. It is often used in conjunction with a

word in *italics*, which is my suggestion for what they should use instead. If the students have the right word, but there is something that needs to be changed, such as spelling or verb agreement, I use **bold and underline**. Related to this is the use of just an underline () which informs the students that there is something missing. For any other feedback to the students, I use *(Italics in parenthesis)*. I use this same system for each writing task, and students quickly get used to seeing my changes and comments appear on their screen while they are writing.

Bold	You don't need this word
<i>Italics</i>	My idea
<u>Bold and underline</u>	You need to change something
<u> </u>	There is something missing
<i>(Italics in parenthesis)</i>	My comments

Table 1: Google Docs feedback system

The teacher should use their Google Drive to create a separate Google Doc for each group, and share it with them. There are several ways to share a document with a student, but I will explain the way that I have found works the best. First, go to your Google Drive and open up the file you wish to share. Then, click the "Share" button in the top-right corner. A "Share with others" box will appear in the middle of the screen. Click "Advanced" in the bottom right corner. On the next screen, you should

see the word “Change” in blue somewhere. Click this, and then choose “On - Anyone with the link”. After that, go to the bottom of the box and change “Can view” to “Can edit”. Don’t forget to click the “Save” button to apply the changes. Then, all that remains to be done is to copy the URL link from the address bar and email it to the students you want to share it with.

From Narrative to Pop Song lyrics: a transformation within modes

Once the fictional narrative has been completed, the next step is to turn it into a pop song, and the first stage of this process is to turn the narrative into pop song lyrics. Kress (2003, 2010) refers to this movement within a mode (written text in this case) as “transformation”. When writing the narrative, the mantra espoused to the students was “details, details, details”. In contrast, writing the pop song is all about telling the same story in a creatively concise way.

A large amount of seemingly disparate pop songs follow an almost identical structure. They generally start with an instrumental intro, before moving into the first verse. Then comes the pre-chorus (optional) and chorus. The chorus contains the “hook” of the song. It is the part that most readily gets stuck in your head and it is usually the part that you

start singing when you try to recall the song. The verse / chorus pattern then repeats. After the second chorus, there is often an obvious change in the song. This is the bridge (also known as the middle eight). The song then ends with the coda, which is basically an extended chorus (Peterik, Austin & Lynn, 2010).

After some overt instruction in the pop song structure, and some practice deconstructing several pop songs as a class, each group chooses an English-language pop song that will act as the basis for their narrative pop song. Their chosen song must have two verses, a repeating chorus, a bridge, and also have a karaoke version available on YouTube. Students then analyse the lyrics to find the number of syllables per line and the rhyme scheme, because these will inform their own lyrical choices.

The students write the song lyrics in Google Docs underneath their fictional narrative. This allows them to quickly refer to the details of the narrative, because each part of the pop song maps onto a different part of the narrative. The verses tell the details of the story based on the narrative structure, the chorus explains the theme, and the bridge is concerned with the moral or lesson of the fictional narrative.

Recording the Song: GarageBand

GarageBand is an application that allows users to easily record and edit music using multiple tracks. When recording their song, students use at least two tracks. The first track will contain a karaoke version of the song they based their lyrics on, most commonly sourced from YouTube. Using two iPads, one to play the song and one to record the song, they record the music onto the first track of a new song in GarageBand using the “Audio Recorder” setting. Before recording, the song length needs to be extended from the default 8 bars to a length that will record the whole song, and the metronome should be turned off. It also goes without saying that the environment should be as quiet as possible. Once the backing music is recorded, they can begin to record the vocals.

Recording the vocals is much more problematic than recording the backing track, but there are some ways to make the process easier. The first thing to do is to create another track. This allows the backing music and the vocals to be edited independently. When recording a new track, headphones should be worn to ensure that previously recorded material is not re-recorded onto the new track. If students are having difficulties singing the words they wrote at the correct speed, the music can be slowed down to half speed, and then returned to normal after

recording. After recording the vocals at the slower tempo, they need to be sped up to double the recorded speed. Links to some GarageBand tutorial videos I created are available in Appendix B.

From Text to Images: a picture tells 1,000 words

After the modal shift from written lyrics into music, the creation undergoes yet one more transduction; this time into visual images. Each line of the song lyrics is turned into a visual image, which helps add an extra layer of meaning to the song. The students have freedom in how they would like to create the images, and I have had some students create hand-drawn pictures, but the majority of students opt to use a combination of Google Images and Pic Collage.

The resolution of the images that students choose should be high enough for it to be clear even when projected on a screen in the classroom.

When using Google Images on an iPad, the image size is not displayed, but it is possible to go into the image search settings and limit the images presented based on size. 400 x 300 pixels and above is generally safe. If an image that perfectly captures the meaning of the line cannot be found on Google Images, two or more images can be combined to create a new image.

Pic Collage is a basic image-manipulation application. It is easy to use, quick to learn and available free from the App Store. Once the images to be combined have been found and saved to the camera roll, open up Pic Collage and choose “Freestyle”. Tap anywhere on the screen and a box that gives you the option to add a photo will pop up. Touch “Photos” and choose your image, then touch the tick mark. Do this for all of the images you want to use. The image’s size can be adjusted by pinching with your index finger and thumb, and by tapping the image, you will bring it to the top of all the other images on the page. When constructing the new, original image, be aware that the iMovie screen is a horizontal rectangle, so all of the images created in Pic Collage should be in a similar aspect ratio. A good idea is to imagine that the vertical Pic Collage screen is divided into quarters, and then just use the middle two quarters when creating an image.

If you only want to use one part of a particular image, it is possible to crop it. Double tap the image and choose “Clip”. Then, either choose one of the predetermined shapes, or use your finger to crop the image to the shape you want. If you are using your finger, drag the dotted line around the section you want to keep. Once you arrive back at the starting position and complete the loop, the area that will be deleted will

lose opacity. Touch the tick mark to crop the image. When the new image is complete, save it to your camera roll. A link to a Pic Collage tutorial video I created is available in Appendix B.

Pic Collage: www.youtube.com/watch?v=4cjBMzR4ICk

Music Video: an iMovie modal ensemble

The final step in this multimodal Narrative Song Writing journey is to combine all of the elements into a “modal ensemble” (Bezemer & Kress, 2008) of written text, music, still images, and video. The resulting music video will be a combination of the song that was created in GarageBand, the still images created with Google Images and Pic Collage, and the lyrics, which will be copy-and-pasted from the Google Doc and displayed on screen using the iMovie subtitle function.

GarageBand and iMovie are both Apple-created applications, so importing the song into your music video should be a smooth, albeit somewhat convoluted, process. In the home screen of GarageBand, where all of the songs are shown, choose “Select” and touch the song you wish to export. You will see a blue border around the image. Then touch the export icon, which is located in the top left corner of the

screen, and looks like a square with an arrow shooting out of the top of it. From the pop-up window, choose "Open in". On the new screen, touch "Share", and it will start exporting the song. After that, choose "Import with iMovie", and then "Create New Movie". Your song will be imported into a fresh iMovie project as background music.

Importing the images into iMovie is quite straightforward. To access your camera roll, touch the symbol that is a combination of a film strip and a musical note. All of your photo albums will then be displayed. Choose the album that contains your images, and then select the first image. The photo will fly into your iMovie timeline, and your song will become much, much shorter. Don't be alarmed. As you continue to add images, the song will expand to fit the length of your movie.

By default, the images will be about five seconds long. It is unlikely that this will be the perfect option for you, but you can adjust the amount of time the image stays on the screen. Touch the image so that a yellow border appears around it. The end of the photo can then be dragged out to the desired position, and the song will move along with it.

When first imported, the images will move when the music video is played. This is due to the Ken Burns effect, which by default is set to "on"

when you add a photo. The start and end positions of this effect can be adjusted, or the effect can be turned off all together to create a static image. The controls for this are in the bottom-right corner of the preview window.

Adding subtitles will complete the music video. Go to the Google Doc that has the song lyrics, and copy the first line of the song. In iMovie, select the photo that represents the first line of the lyrics. A “T” symbol will appear at the bottom of the screen. Touch this to access the subtitles function. Choose the second box from the left at the bottom of the screen to give the text a backdrop, and then tap “Middle”. Each Theme in iMovie has different subtitle-box backdrops, but I recommend either “Modern” or “Bright”. The theme can be controlled through the settings, which can be accessed through the icon that looks like a cog. To place your lyrics in the subtitle box, tap the “Title Text Here” box, delete that text, and then paste in the lyrics. Links to an iMovie tutorial and an example Music Video I created are available in Appendix B.

The unit concludes with a class screening of all the music videos. When they have completed the iMovie project, students save it to their camera roll at a medium-to-high resolution (HD 720p is a good mix of high resolution and low file size) using the export function in iMovie. The

video is then shared with the teacher's iPad using the "Air Drop" function, and projected in class using a VGA adapter for the images, and an audio cable from the headphone jack of the iPad to the classroom speakers.

References

- Bezemer, J. & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 166-195. doi: 10.1177/0741088307313177
- Freytag, G., (1900). *Technique of the Drama. Third Edition*. Chicago. Scott, Foresman and Company.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1981). "Bilingual education and second language acquisition theory". In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Edited by: California State Department of Education. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

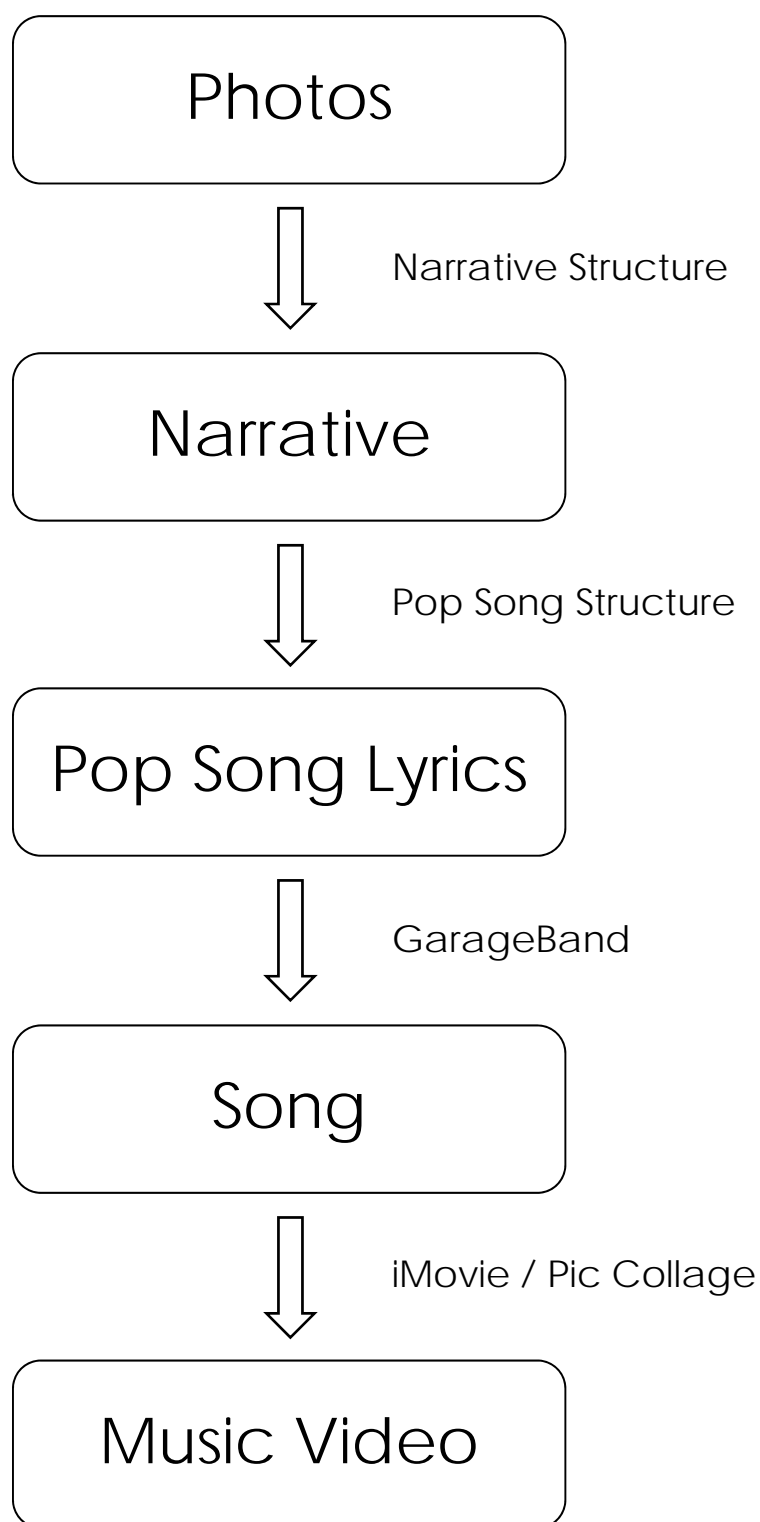
Kress, G. (2010). *Multimodality: A social and semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.

Owens, J., & Johnson, N. H. (2016). Connecting reading, writing, and culture through a literacies-based approach to narrative. In G. Brooks, M. Porter, D. Fujimoto, & D. Tatsuki (Eds.), *The 2015 PanSIG Journal* (pp. 133-141). Tokyo, Japan: JALT.

Peterik, J., Austin, D., & Lynn, C. (2010). *Songwriting for Dummies*. (2nd ed.). Hoboken, NJ. Wiley Publishing Inc.

Appendix A – The Narrative Song writing process



Appendix B – Instructional Videos

GarageBand - www.youtube.com/watch?v=0kT2Sv1mA-U

Adjusting the speed - www.youtube.com/watch?v=GdqNMWOjZMs

Pic Collage: www.youtube.com/watch?v=4cjBMzR4ICk

iMovie: www.youtube.com/watch?time_continue=49&v=gV8oWiu8ulc

Example Music Video: www.youtube.com/watch?v=P_V_wMjeozc

ANNUAL REPORT

2017年度

言語メディア教育研究センター 年報

2017

言語メディア教育研究センター 活動記録

会議開催実績：

2017年4月26日開催	言語メディア教育研究センター定例会議 参加人数：9名 （石井、青砥、小野塚、尾沼、松井、Lege、今岡、飯泉、佐野） 会場：神田外語大学6号館プレゼンテーションルーム
2017年5月24日開催	言語メディア教育研究センター定例会議 参加人数：9名 （石井、青砥、小野塚、尾沼、松井、Lege、今岡、飯泉、佐野） 会場：神田外語大学6号館プレゼンテーションルーム
2017年6月28日開催	言語メディア教育研究センター定例会議 参加人数：9名 （石井、青砥、小野塚、尾沼、松井、Lege、今岡、飯泉、佐野） 会場：神田外語大学6号館プレゼンテーションルーム
2017年7月26日開催	言語メディア教育研究センター定例会議 参加人数：9名 （石井、青砥、小野塚、尾沼、松井、Lege、今岡、飯泉、佐野） 会場：神田外語大学6号館プレゼンテーションルーム
2017年9月27日開催	言語メディア教育研究センター定例会議 参加人数：10名 （石井、宮川、青砥、小野塚、尾沼、松井、 Lege、今岡、飯泉、佐野） 会場：神田外語大学6号館プレゼンテーションルーム
2017年10月25日開催	言語メディア教育研究センター定例会議 参加人数：10名 （石井、宮川、青砥、小野塚、尾沼、松井、 Lege、今岡、飯泉、佐野） 会場：神田外語大学6号館プレゼンテーションルーム
2017年11月29日開催	言語メディア教育研究センター定例会議 参加人数：9名 （石井、青砥、小野塚、尾沼、松井、Lege、今岡、飯泉、佐野） 会場：神田外語大学6号館プレゼンテーションルーム

ワークショップ開催実績：

2017年6月16日開催 テーマ：8号館教室設備の利用法について
参加人数：6名
会場：神田外語大学 / 8号館110教室

2017年6月23日開催 テーマ：8号館教室設備の利用法について
参加人数：4名
会場：神田外語大学 / 8号館110教室

2017年7月2日開催 テーマ：Using Digital Technology in the Classroom (1)
参加人数：13名
会場：神田外語学院 / KLC

2017年10月6日開催 テーマ：Using Digital Technology in the Classroom (2)
参加人数：10名
会場：神田外語学院 / KLC

2017年11月20日開催 テーマ：Re-introduction to the CMS Manaba and how it can be
used in our classes
参加人数：6名
会場：神田外語学院 / KLC

2018年1月31日開催 テーマ：Kahoot and voice recording with the iPad
参加人数：15名
会場：神田外語学院 / KLC

パンフレット 表紙

神田外語大学 30th Since 1987

ICP 17 Innovative Classroom Practice

INNOVATIVE CLASSROOM PRACTICE

イノベーティブ クラスルーム プラクティス

2017.12.02 土

※ 参加者アンケートへのご協力をお願いします。
<https://goo.gl/forms/54oQp1vQz7XslKYJ3>

会場内ゲストWIFI
 ※イベント当日のみご利用いただけます。
 ID: icp
 Password: 20171202

パンフレット 裏表紙



懇親会会場 アジアン食堂「食神」

A Cafeteria to Enjoy Authentic Asian Flavor and Atmosphere

2014年4月に完成したアジアをテーマとした食堂「食神（しょくじん）」は、本場の味が楽しめるだけでなく、現地ならではの雰囲気も味わえます。アジア各国の屋台や家庭料理を再現した約20種類のメニューを、適量で提供しています。*食を通じて、アジアの文化を知ってほしいという思いから、学生だけでなく、週末は一般向けにも営業しています。また、日本の学生食堂で初めてNAAHA（日本アジアハラル協会）より「ムスリムフレンドリー・ハラル認証」を取得しました。豚肉などを使わないことはもちろんですが、醤油にはアルコールが含まれているため使用しない、揚げ物は植物油を使う、みりんは使わないなど、徹底管理を行っています。またハラル食は、食器や調理器具なども、ハラルメニュー専用の物を使用、食材の保管、保存も分別管理をしています。

バス・タクシー案内
Bus Timetable

幕21 宇都宮線経由 最速本郷駅行	幕22 コロンブスシティ経由 最速本郷駅行	幕22 海浜幕張駅行
14 56	14 00 20 40	14 13 33 53
15 36	15 00 20 40	15 13 33 53
16 16 56	16 00 20 40	16 13 33 53
17	17 00 20 40	17 13 33 53
18	18 00 20 40	18 13 33 53
19	19 00 20 40	19 13 33 53

Taxi エミスタクシー ☎0120-566-678 すみれタクシー ☎043-272-7462
 幕張タクシー ☎043-247-1110
 迎車場所は「神田外語大学 正面ロータリー」です。

プログラム

本日のプログラム

- A 教育実践報告
- B 授業デモンストレーション
- C 新しい授業の設計ワークショップ
- D ポスター発表

	8-107 & 8-108	8-109	8-110	8-111	8-112 & 113
11: 30			受付（8-107教室前）		
11: 50			オープニング		
12: 00					
		B-1 授業デモンストレーション	C-1 新しい授業の設計ワークショップ	B-2 授業デモンストレーション	ポスター展示
13: 30					
13: 45		休憩	ロビーにてお茶、コーヒーをご用意しております		
14: 10	幕張プロジェクト展示		B-3 授業デモンストレーション		D-1 ポスター発表
14: 15					
		A-1 教育実践報告			
15: 15			休憩		
15: 30					
16: 00		A-2 教育実践報告	C-2 新しい授業の設計ワークショップ	C-4 新しい授業の設計ワークショップ	ポスター展示
			C-3 新しい授業の設計ワークショップ		
17: 00					
30			クロージング KUIS8 施設見学ツアー		
17: 30～ 懇親会 於：アジアン食堂「食神」					



ICP2017会場 KUIS 8

本日の「ICP2017」のメイン会場となっている KUIS 8は、「出会いを通じて学ぶ」をコンセプトに、2017年4月にオープン。学生が自ら学び、他学生と協働して課題に取り組む「自立学習者」を育成する学習環境です。

KUIS 8の1階は自立学習スペースSALC（サルック：Self-Access Learning Center）が設置され、語学教育専門の教員であるラーニングアドバイザーが常駐し、学習をサポートします。

2階は、英語教育のプロ集団ELI（イーエルアイ：English Language Institute）が常駐する英語が公用語のエリアを設置。外国語での高度なコミュニケーション能力とともに、国際感覚を養います。

学生の利用者数はKUIS 8移設してから、月間延べ2万人と以前よりも増加しており、毎日多くの学生で賑わっています。

下記のイベント等の配布資料等は、基本的にLMLRCオフィス（6-101）に保管しております。
本学教職員で閲覧を希望する方は上記オフィスまでお越しください。

【発表・報告・講演】

2017年5月19日

教育ITソリューションEXPO（EDIX） リコーブース・セミナー

「神田外語大学 新棟8号館『KUIS 8』設計コンセプトと導入ICT機器活用について」（石井）

2017年7月7日

リコージャパン「公共・文教フェア」

「ICTを効果的に活用した教室環境の構築」（石井）

2017年7月14日

リコージャパン「文教 Forum 2017 in 関西」

「神田外語大学 新棟8号館『KUIS 8』設計コンセプトと導入ICT機器活用について」（石井）

2017年8月19日

情報処理学会・情報教育シンポジウム

「タブレット型CALLシステムの開発・運用」（石井）

2017年10月20日

神田外語大学・大学創立30周年記念「Experience KUIS」

「KUIS x ICT」（石井）

2017年12月2日

神田外語大学・「イノベティブ・クラスルーム・カンファレンス（ICP）」

「Skypeを利用した日本語会話プロジェクト実践報告ー

神田外語大学とマサチューセッツ工科大学の交流からー」（尾沼）

「The Effect of Typography in Materials Design: An Eye-Tracking Study」（Ryan Lege）

「タブレット型CALLシステムの構築・運用」（石井）

2017年12月6日

九州工業大学・・2017年度第2回MILAiSフォーラム

「BYODを前提とした学習環境の構築と授業実践及び施設運営」（石井）

2017年12月15日

大学ICT推進協議会2017年度年次大会

「当該OSの使用経験の相違によるタブレット型CALLシステムの操作性に関する考察」（石井）

2018年1月19日

リコージャパン株式会社・RICOH Event Solution in 海浜幕張 新春セミナー

「神田外語大学新棟8号館「KUIS 8」設計コンセプトと導入ICT機器活用について」（石井）

2018年3月10日

情報コミュニケーション学会・第15回全国大会

「コンピュータ実習科目における地域連携型授業実践」（石井）

2018年3月22日

情報処理学会・第24回教育学習支援情報システム研究会（CLE）研究発表会

「ピーコンを用いた学習施設利用履歴システムの構築」（石井）

【参加】

2017年5月26日
千葉大学・アカデミック・リンク・セミナー/ALPSセミナー
「グローバルな視点から見た日本のラーニングコモンズ」

2017年5月31日～6月2日
Association of International Research (AIR) Annual Conference (57th Annual)
Washington, DC

2017年6月24日
大正大学・高大接続システム改革フォーラム(第3回 高大接続システム改革研究会)

2017年6月28日
東京大学・大学総合教育研究センター公開セミナー
「世界最大の『学び方を学ぶ』コミュニティ作り」
講師：Dr. Barbara Oakley 氏 (Ramón y Cajal Distinguished Scholar of Global Digital Learning, McMaster University, Professor of Engineering, Oakland University)

2017年6月30日
東京電機大学・平成29年度第3回FD/SDセミナー
「大学で教える人の授業デザインと教授法」
講師：向後千春氏（早稲田大学人間科学学術院教授）

2017年7月8日
河合塾・教学IRセミナー「内部質保証の実現をめざして」
「内部質保証システムを動かすためのIR」
講師：鳶田敏行氏（茨城大学 全学教育機構 総合教育企画部門（AP事業室） 准教授）
「佐賀大学版IRの展開」
講師：末次剛健志氏（佐賀大学 総務部企画評価課係長（IR主担当））
「教学データをいかに活用するか：共愛学園前橋国際大学の取り組み」
講師：佐藤賢輔氏（共愛学園前橋国際大学 特任研究員（AP事業推進担当））

2017年7月21日
大塚商会・文教ソリューションフェア2017
「学習者目線で考えるiPadの魅力」

2017年7月22日
iOSコンソーシアム文教ワーキンググループ・iOSコンソーシアム文教WG体験会2017夏 ～iPad Proがもたらす新たな学習体験～

2017年7月31日～8月1日
東京電機大学・平成29年度FD/SDセミナーサマープログラム
「探究学習ワークショップーデザイン・実施・評価ー」

2017年8月17日～19日
情報処理学会・情報教育シンポジウム

2017年8月22日
(株)ナガセ・日本教育新聞社・教育改革先取り対応セミナー

2017年8月23日～25日

大阪大学・第1回大阪大学HAO(Handai Admission Officer)育成プログラム

2017年9月29日

サイバー大学・開学10周年記念式典

記念講演「オンライン教育の革新とオープンエデュケーションへの貢献」

講師：宮川繁氏（マサチューセッツ工科大学 言語学教授、東京大学特任教授 オンライン教育統括ディレクター、神田外語大学LMLRCアカデミックアドバイザー）

2017年10月6日

私学高等教育研究所・第64回公開研究会

「私立大学のIRは何をすべきか？ ～中・小規模大学におけるIRの現状と課題～」

2017年10月13日

千葉明德中学校・高等学校・ICT公開授業

2017年10月20日～21日

ソフトウェア技術者協会（SEA）教育分科会（SIGEDU）・第31回 SEA教育ワークショップ2017

「少子化時代の研究者・技術者育成～創造的な技術者を育む教育改善の実践事例研究・討論～」

2017年10月22日

大学コンソーシアム京都・第15回SDフォーラム

基調講演「テーマ①：進展する人工知能と職業に与える影響」

講師：山川宏氏（株式会社ドワンゴ ドワンゴ人工知能研究所所長／特定非営利活動法人全脳アーキテクチャ・イニシアティブ代表）

基調講演「テーマ②：GoogleにおけるAIの活用とその広がり」

講師：菅野信氏（グーグル・クラウド・ジャパン合同会社カスタマーエンジニア日本担当マネージャー）

分科会A：【分科会A】「教育データの分析に基づく学習支援・教育改善」

講師：緒方広明氏（京都大学学術情報メディアセンター教授）

2017年10月26日～27日

一般社団法人e-Learning Initiative Japan / フジサンケイビジネスアイ・eラーニングアワード2017フォーラム

2017年10月27日

iOSコンソーシアム文教ワーキンググループ・10月勉強会

「iOS11の教育活用」

2017年10月28日

大阪大学／ロイロノート・公開FDセミナー

「言語教育はスマートフォン・タブレットで進化する【ロイロノート・スクールを使った共創ワークショップ】」

2017年11月5日～6日

Edvation x Summit 2017 実行委員会・Edvation Summit 2017

2017年11月8日

九州工業大学・2017年度第1回MILAiSフォーラム

2017年11月17日～19日

愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室（教職員能力開発拠点）

2017年11月25日

NPO法人 iTeachers Academy / 株式会社デジタル・ナレッジ

「「英語4技能時代」の教育 ～AI×英語教育アイデアソン～」

2017年11月28日

アドビシステムズ株式会社・Adobe MAX Japan 2017

2017年12月11日

大学教育イノベーション日本・第2回大学教育イノベーションフォーラム

「大学教育開発の専門性を探る」

報告1「これからの大学に求められるマネジメント・組織開発」

吉武博通氏（公立大学法人首都大学東京 理事、学長特任補佐、大学教育センター教授）

報告2「インストラクショナルデザイン（ID）に基づく教育開発」

鈴木克明氏（熊本大学 教授システム学研究センター センター長・教授）

報告3「ファカルティーディベロッパー（FDer）に求められる専門性」

佐藤浩章氏（大阪大学 全学教育推進機構 准教授）

報告4「大学院教育による大学経営人材の育成の現状と課題」

2017年12月12日

国立教育政策研究所・平成29年度教育改革国際シンポジウム

「大学教育の成果をどう測るか ―全国卒業生調査の国際的動向―」

「米国学卒者の教育達成と進路に関する調査」

講師： Emilda B. Rivers氏（米国国立科学財団 国立科学工学統計センター副センター長）

「卒業生のアウトカム：英国の学卒者の進路を追跡する」

講師： Rachel Hewitt氏（英国高等教育統計機構 データ・ポリシー管理部マネジャー）

「大学教育の成果を高めるために教育・労働市場データを活用する」

講師： チュ・フィジョン氏（韓国職業能力開発院 自由学期・進路体験支援センターセンター員(副研究委員)）

「職業的アウトカムから見た大学教育の質保証―実証研究のためのデータ蓄積の必要性―」

2017年12月15日

一般社団法人大学ICT推進協議会（AXIES）・2017年度年次大会

2017年12月16日

大学ICT推進協議会情報教育部会 / 情報処理学会一般情報教育委員会・シンポジウム「これからの大学の情報教育」

全体会1「大学新入生の現状はどうなっているか？」

基調講演1「情報プレースメントテストの試行と新入生の現状」

河村一樹氏（東京国際大学）

全体会2「共通科目情報の多面的・総合的な評価」

基調講演2「思考力・判断力・表現力の評価と情報教育の参照基準」

久野靖氏（電気通信大学）

基調講演3「高校教科『情報の科学』での実践と評価」

加藤和幸氏（金城学院中学高等学校）

ワークショップ：明日から使えるデータベース教育

講師：長瀧寛之氏（岡山大学）

2017年12月22日

Educe Technologies・Edu-Lab Meeting

「大規模公開オンライン講座の有効性と可能性」

話題提供1：「大規模公開オンライン講座の設計と評価ー相互評価および学習者特性との関連から」

渡邊文枝氏（早稲田大学大学総合研究センター助手）

話題提供2：「MOOCで何がどこまで学べるかー日本史講座における調査結果をもとに」

池尻良平氏（東京大学大学院情報学環特任講師）

2017年12月23日

東北大学・教育関係共同利用拠点提供プログラム（PDP）

「IRによる教学データの活用手法」

講師：浅野茂氏（山形大学 学術研究院 教授）

2017年12月23日

東北大学・教育関係共同利用拠点提供プログラム（PDP）

「世界における高等教育の質保証の到達点と課題」

講師：深堀聰子氏（国立教育政策研究所高等教育研究部 高等教育研究部長）

2017年12月26日

滋賀大学高大接続・入試センター・第2回高大接続教員セミナー

テーマ「高校生の論理的思考力をどう育てるか？ー高大接続教育の実践からー」

基調講演「高校生の論理的思考力をどう育てるか？ー大学初年次教育の経験からー」

講師：宮崎文彦氏（千葉大学）

事例報告「問いの立て方と展開の仕方をどう教えるか？ー問う力を鍛える小論文指導ー」

講師：児玉英明氏（滋賀大学）

事例報告「高校1年生を対象とした論理的思考力育成の取組」

講師：一色重紀氏（滋賀県立彦根東高校）

2018年1月6日

ロイロノートスクール・ユーザー会「1：1Camp！」

2018年1月7日

科研費基盤研究(B), 16H03065『「高水準の数学的リテラシー」概念下の教育デザイン・実施・継続的改善とその理論』・国際研究集会

「高水準の数学的リテラシーのための大学数学教育」

2018年1月14日

国立国語研究所・シンポジウム

「新たな作文研究のアプローチ」

2018年1月20日

東北大学・高大連携英語教育セミナー2017

「大学入学共通テストにおける 英語4技能評価の推進ー新しい時代 にふさわしい高大接続の実現に向けた英語教育ー」

基調講演・公開授業：「変わる大学入試、変わる英語教育」

講師：安河内哲也氏

公開授業：『英語4技能と発話の「瞬発力」を手に入れる！～主人公は自分自身！～』

横山カズ氏

授業報告1：自律した英語学習を育てる「教えない英語」

山本崇雄氏（東京都立武蔵高等学校 英語科主幹教諭）

授業報告2：「大学に期待する英語教育：東北大学における4技能習得実践授業」

橘由加氏（東北大学高度教養教育・学生支援機構教授）

2018年1月25日

日本イーラーニングコンソシアム（eLC）・New Year Meeting 2018

基調講演：「学びと仕事の新世界：学習テクノロジーの潮流と未来」

講師：飯古透氏（京都大学 教育担当理事補／高等教育研究開発推進センター長・教授）化が普遍的な社会では、技術や知識の陳腐化は激しくなり、産業や雇用はより不安定になります。そのような現代社会において、個々人が職業的基盤となる知識や技能を習得・拡張するために、10歳代後半から20歳代前半までを学校・大学で過ごせば「教育は修了」というモデルは、明らかに機能しなくなりつつあります。本講演では、テクノロジーの進歩やグローバル化が進み、社会のあり方や構造が大きく変化する中で、教育の個別化・オープン化、ゲーム化やAI（人工知能）、ビッグデータ等が、どのように教育や職業を変革するかを、事例やトレンドを通じて概観し、これからの世界と日本におけるインパクト・可能性・課題について展望します。

ラーニングテクノロジー関連セミナー：「amazon Alexa 教育活用の可能性」

講師：畠中俊巳氏（アマゾンジャパン合同会社 アレクサビジネス本部 デベロッパーエバンジェリスト）

2018年1月28日

アクティブラーニング学会・ICT教育研究分科会

2018年1月30日

科研費基盤研究(C)「国立大学における経営計画の策定とIRによる支援のあり方に関する実践的研究」
（15K04305）・IR集中講習会

1. 「国立大学における計画・評価のロジックモデルを用いた現況分析とIRによる支援のあり方」

高田英一氏（神戸大学・評価室・准教授）

2. 「目標・計画の策定とIR—中期目標・中期計画を中心に—」

関隆宏氏（新潟大学・経営戦略本部評価センター・准教授）

3. 「IRデータの収集計画とIR組織の運営について」

森雅生氏（東京工業大学・情報活用IR室・教授）

小野寺理香氏（東京工業大学・情報活用IR室・技術支援員）

4. 「教学データの可視化分析手法」

大石哲也氏（東京工業大学・情報活用IR室・特任准教授）

5. 「教学IRデータを用いた因果効果の推定方法」

田尻慎太郎氏（横浜商科大学・商学部・准教授）

6. 「教学データを用いた中退防止の取り組み」

白鳥成彦氏（嘉悦大学・ビジネス創造学部・教授）

2018年2月2日

名古屋大学高等教育研究センター・第4回教育基盤連携本部セミナー

『教育の質保証と教職員の能力開発』

「教育の質保証に向けた執行部と教職員の協働」

渡邊聡氏（広島大学副学長）

「教育の質保証を促す大学のガバナンスとIRの役割」

米澤彰純氏（東北大学IR室室長・教授）

2018年2月3日～4日

金沢大学・SDリーダー養成プログラム（SDLP）

「研修バックワードデザイン」

講師：杉森公一氏（金沢大学 国際基幹教育院 准教授）

上畠洋佑氏（金沢大学 国際基幹教育院 特任助教）

「SDリーダー研修 設計・実践編」

講師：上畠洋佑氏（金沢大学 国際基幹教育院 特任助教）

松村典彦氏（金沢大学 SGU企画・推進室 専門職員）

三島卓也氏（金沢大学 総務部総務課 一般職員）

「組織デザインと組織埋め込みスキル学習」

講師：杉森公一氏（金沢大学 国際基幹教育院 准教授）

2018年2月5日～6日

佐賀大学・平成29年度研修会

「演劇手法によるコミュニケーション能力向上プログラムの開発」

講師：平田オリザ氏（大阪大学COデザインセンター特任教授、東京藝術大学 社会連携センター 特任教授）

2018年2月8日

大塚商会・実践ソリューションフェア2018 in 東京

「学校におけるICT導入の「本当の成功」に向けて」

講師：乾武司氏（近畿大学附属高等学校・中学校ICT教育推進室室長）

2018年2月9日

産業能率大学・第3回公開FD研修会

「大学教育におけるアクティブラーニングと学修成果の可視化」

基調講演：「高校・大学初年次・専門教育・社会をつなぐ学修支援のデザイン - アクティブラーニングと学修成果の可視化の視点から」

杉森公一氏（金沢大学国際基幹教育院高等教育開発・支援部門准教授）

実践成果報告：

杉田一真氏（産業能率大学 教育開発研究所員）

2月14日

東北大学・教育関係共同利用拠点提供プログラム（PDP）

「教育ビッグデータで教育・学習活動を検証するー大学教育におけるラーニングアナリティクスの可能性ー」

講演1：「ラーニングアナリティクスの理論と実践」

村上正行氏（京都外国語大学 教授）

講演2：「教育ビッグデータの活用事例：東北大学附属図書館における学生の学習活動分析」

金子智一氏（東北大学大学院 理学研究科 博士後期課程、イノベーション創発塾修了生）

2018年2月15日

東京電機大学・大学教育再生加速プログラム（AP）フォーラム

講演1：「東京電機大学のアクティブ・ラーニングと学修成果の可視化の実践」

講師：汐月 哲夫氏（東京電機大学 未来科学部 教授）

講演2：「インタラクティブ・ティーチングがもたらす学生の能動的学習」

講師：栗田佳代子氏（東京大学 大学総合教育研究センター 准教授）

講演3：「ループリック評価の実施方法と注意点」

講師：工藤一彦氏（東京電機大学 教育改善推進室 アドバイザー）

2018年2月17日

日本大学三島高等学校／中学校・#徹底公開@日大三島

2018年2月19日

トレジャーデータ株式会社・TREASURE DATA “PLAZMA”

キーノートスピーチ：「ビジネス界の異端児が考える予測不能(VUCA)時代の突破方法」

伊藤嘉明氏：(X-TANK コンサルティング株式会社代表取締役社長兼CEO、株式会社ジャパンディスプレイ執行役員CMO)

2018年2月20日

京都光華女子大学短期大学部・AP全テーマ合同報告会

「選抜型から育成型への大学入試改革 ～答えは目の前の学生から～」

志村知美氏（追手門学院大学・テーマⅢ）

「ギャップイヤーとクォーター制の導入」

中野明人氏・牟田美信氏（長崎短期大学・テーマⅣ）

「授業のアクティブ化による授業外学習の促進と支援」

酒井浩二氏（京都光華女子大学・テーマⅠ）

「アクティブ・ラーニングと学修成果の可視化による教育改革～成果と課題」

小山理子氏（京都光華女子大学短期大学部・テーマⅠ・Ⅱ 複合型）

「『学修成果の可視化』で目指すもの～取組概要と成果」

安達哲夫氏・坂井一貴氏（富山短期大学・テーマⅡ）

「卒業時の質保証としての『ディプロマ・サブリメント』」

糸井重夫氏（松本大学松商短期大学部・テーマⅤ）

2018年2月21日

九州工業大学・2017年度第3回MILAiSフォーラム

「正課と学習支援との連携を考えよう!」

講師：岩崎千晶氏（関西大学准教授）

2018年2月22日

名古屋大学高等教育研究センター・第147回招聘セミナー

「ラーニングアナリティクスの活用による大学教育の未来像」

緒方広明氏（京都大学学術情報メディアセンター・教授）

2018年2月23日

聖徳学園中学／高等学校・FES in Shotoku (Future Education Session in Shotoku)

記念講演会：「ICTが可能にした「未来の大学」」

講師：山本秀樹氏（元・ミネルバ大学日本連絡事務所代表）

2018年2月23日

iOSコンソーシアム文教ワーキンググループ・月齢勉強会

「学習用端末の「BYOD」を考える」

2018年2月26日

大阪府立大学／大阪市立大学／関西大学・AP合同フォーラム

「第3期認証評価に向けて：学生の成長に寄与する内部質保証システムの構築」

基調講演：「認証評価の第3サイクルの概要と大学に求められること」

鈴木 典比古先生（国際教養大学・学長）

事例報告：

森朋子氏・紺田広明氏（関西大学）

星野聡孝氏・畑野快氏（大阪府立大学）

橋本文彦氏・飯吉弘子氏（大阪市立大学）

2018年2月28日

Tableau・「Data Day Out - 東京」

基調講演「ドコモのデータ活用戦略- Tableauによるデータドリブン経営への挑戦」

長谷川卓氏（株式会社NTTドコモ情報システム部部长）

Tableau基調講演：

Thierry D' Hers氏ほか（VP of Product Development, Tableau Software, Inc.）

2018年2月28日

デジタル教科書教材協議会・DiTTシンポジウム

「教育利用に関する著作権の動向」

シンポジウム登壇者：

石橋通宏氏（参議院議員／超党派「ICT教育促進議連」事務局長）

菊池尚人氏（一般社団法人融合研究所 代表理事）

工藤紗貴子氏（株式会社文理編集企画室／学研教育総合研究所委嘱研究員）

小林圭一郎氏（株式会社ベネッセコーポレーション コンプライアンス本部著作権担当部長）

瀬尾太一氏（教育利用に関する著作権等管理協議会座長）

吉田素文氏（国際医療福祉大学医学部 副医学部長・医学科長）

中村伊知哉氏（DiTT専務理事、慶應義塾大学メディアデザイン研究科教授）

石戸奈々子氏（DiTT事務局長、NPO法人CANVAS理事長）

2018年3月1日

九州大学附属図書館付設教材開発センター・FD 著作権セミナー

「著作権法第35条改正間近！？大学では何が起こるのか？」

吉田素文氏（国際医療福祉大学医学部教授 副医学部長・医学科長）

2018年3月2日

大学評価コンソーシアム・継続的改善のためのIR/IEセミナー2018

「日本型IRの課題とその解決に向けたセッション」

登壇者：

岡部康成氏（帯広畜産大学）

嶋田敏行氏（茨城大学）

末次剛健氏（佐賀大学）

白石哲也氏（清泉女子大学）

土橋慶章氏（神戸大学）

橋本智也氏（四天王寺大学）

藤原将人氏（立命館大学）

山本幸一氏（明治大学）

2018年3月3日～4日

大学コンソーシアム京都・第23回FDフォーラム

シンポジウム：「FDのこれまでと、これから～多様な角度からFDについて考える～」

《シンポジスト》

林剛史氏（文部科学省 高等教育局大学振興課 課長補佐）

梅本裕氏（学校法人京都橘学園 理事長）

森朋子氏（関西大学 教育推進部 教授）

佐藤浩章氏（大阪大学 全学教育推進機構 教育学習支援部 准教授）

《コーディネーター》

西野毅朗氏（京都橘大学 教育開発支援センター 講師）

分科会9：PBLの組織的な運用・実践

《報告者》

濱田敏彦氏（広島経済大学 経済学部 教授／興動館科目創造センター長／教育学習支援センター長）

伊吹勇亮氏（京都産業大学 経営学部 准教授）

伊與田宗慶氏（大阪工業大学 工学部機械工学科 講師）

《コーディネーター》

村上正行氏（京都外国語大学 外国語学部 教授）

2018年3月6日

淑徳大学・FDセミナー

「アクティブラーニングの効果検証＋有益なデザインについて」

講師：森朋子氏（関西大学教育推進部教授 教育開発支援センター）

2018年3月9日

法政大学・情報メディア教育研究センターシンポジウム2018

招待講演：「拡がるIBM Watsonの可能性」

吉崎敏文氏（日本アイ・ビー・エム株式会社 ワトソン事業部長）

2017年度活動紹介：

常盤 祐司氏（法政大学 情報メディア教育研究センター）

授業支援ツール紹介（jimon, OATube, Gradebook File Manager, peas, match）：

常盤 祐司氏、藤井聡一郎氏（法政大学 情報メディア教育研究センター）

授業実践の報告：

【OATube】反転授業実践報告

藤田哲也氏（法政大学 文学部）

【OATube】授業におけるビデオの利用を支援するOATubeシステムの活用事例報告

坂本旬氏（法政大学 キャリアデザイン学部）

【match】ゼミ応募支援システムmatchの経営システム工学科での利用例

大塚常紀氏（法政大学 理工学部経営システム工学科）

【peas】相互評価支援ツールpeas紹介-デザイン工学部と成蹊大学での利用例

豊島純子氏（法政大学 デザイン工学部）

2018年3月10日～11日

情報コミュニケーション学会・第15回全国大会

2018年3月14日

九州工業大学・2017年度第4回MILAiSフォーラム

「正課外活動の価値と可能性～豊かな学びをいかに支えるか～」

池田めぐみ氏（東京大学）

2018年3月15日～16日

広島大学・全学FD

「PBL(Problem Based Learning)ワークショップ」

PBLシナリオ作成ワークショップ（3月15日）

PBLファシリテータ・評価者養成ワークショップ（3月16日）

2018年3月17日

教育システム情報学会（JSiSE）・2017年度特集論文研究会

「新技術に基づくメディア/デバイスを活用した学習支援環境」

2018年3月20日～21日

京都大学高等教育研究開発推進センター・第24回大学教育研究フォーラム

2018年3月20日～22日

情報処理学会・第24回教育学習支援情報システム研究会（CLE）研究発表会

「ラーニング・アナリティクス(LA)および一般」

2018年3月22日

科研費基盤研究(S), 16H06304「教育ビッグデータを用いた教育・学習支援のためのクラウド情報基盤の研究」シンポジウム

「ラーニングアナリティクスに関するシンポジウム - 教育ビッグデータを用いた教育・学習支援の展開」

趣旨説明：

緒方広明氏（京都大学 学術情報メディアセンター 教授）

基調講演：

「Beyond Hype and Underestimation: Identifying Challenges and Design Trade-Offs for the Future of Learning Analytics Research」

Prof. Gerhard Fischer氏（University of Colorado）

「Toward Data-Driven Education」

Prof. Rakesh Agrawal氏（Data Insights Laboratories / EPFL）

「Applying learning analytics on predicting students' academic performance」

Prof. Stephen Yang氏（National Central University）

「Learning Behavior and Interactive Pattern Analysis- Methodologies, Tools and Practices」

Prof. Gwo-Jen Hwang氏（National Taiwan University of Science and Technology）

「ラーニングアナリティクスを進展させるための戦略」

美濃導彦氏（京都大学学術情報メディアセンター教授）

研究事例の紹介

松居辰則氏（早稲田大学人間科学学術院 教授）

吉田自由児氏（デジタル・ナレッジ教育テクノロジー研究所 所長）

島田敬士氏（九州大学 大学院 システム情報科学研究院 准教授）

山田政寛氏（九州大学 基幹教育院 准教授）

西岡千文氏（京都大学 附属図書館研究開発室 助教）

ブレンダン・フラナガン氏（京都大学 学術情報メディアセンター 特定研究員）

パネル討論：

討論者：

Prof. Hsiu-Ping Yueh氏（National Taiwan University）

木實新一氏（九州大学ラーニングアナリティクスセンター教授 センター長）

2017年度

言語メディア教育研究センター年報

2018年3月20日発行

発行者 神田外語大学
言語メディア教育研究センター
〒261-0014
千葉県美浜区若葉1-4-1



神田外語大学