

佐賀大学における英語教育でのLMS活用

藤井 俊子*¹、早瀬 博範*²、古賀 崇朗*³、河道 威*³、穂屋下 茂*¹

The Practical Use of LMS in English Education at Saga University

Toshiko FUJII*¹, Hironori HAYASE*², Takaaki KOGA*³,
Takeshi KAWAMICHI*³, Shigeru HOYASHITA*¹

要 旨

2002年度より開講してきたVOD型のフルeラーニングの「ネット授業」は、新しい技術を取り入れながら発展してきた。その中で、英語教育においては、ブレンディッド型の授業を展開するなど、ICTの有効性を実証してきた。本学では2013年度からTOEICテストの全学実施が開始されるが、その規模に対応するために、新たにeラーニング教材を使ったe-TOEICを開始する。本稿では、e-TOEICを始めとする本学のLMS英語教材について、その内容と活用法を紹介するとともに、英語教育におけるLMS活用の可能性について考察する。

【キーワード】ブレンディッド型ネット授業、英語教育、ICT活用教育、eラーニング教材、授業サポート

1. はじめに

佐賀大学では、2002年度よりVOD (Video On Demand) 型のフルeラーニングの授業をネット授業^[1]として開講してきた⁽¹⁾⁻⁽⁴⁾が、2007年度より教養教育での共通基礎英語の科目で、eラーニングと対面授業を組み合わせたブレンディッド型ネット授業^[2]を開始し、eラーニングを利用した効果的な教育手法のひとつとして成果を上げてきた⁽⁵⁾⁻⁽⁶⁾。このネット授業で使用している教材は、ほとんどが本学のLMS (Learning Management System : 学習管理システム) として採用している Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) 標準の活動と、Windowsの標準機能およびフリーソフトウェアで作成されている。そのため、特別な作成環境がなくても、各教員が比較的容易に類似のオリジナル教材作成ができるようになってきている。この点に着目し、2008年度からは、ある英語母語話者の教員 (以下ネイティブ教員と表記) の授業を受講する学生に対して、eラーニング英語教材の作成を通して、アカデミックな英語力向上を目指す授業を試みた⁽⁷⁾⁻⁽⁸⁾。2011年度から

*1 : 佐賀大学全学教育機構

*2 : 佐賀大学文化教育学部

*3 : 佐賀大学学務部教務課 (eラーニングスタジオ)

は、ネイティブ教員の英語の授業でのプレイズメント・テストをLMSで実施するようになった。これらの授業で使用されるコンテンツはすべて学内で作成され、実施の際に使用されるLMSの構築から運用、サポートまでのすべてを行っているため、その経験はすべて蓄積され、さまざまな改良を加えられてきた。これらのICT（Information and Communication Technology）を活用した英語教育における実践経験を、2013年度の入学生に対して実施されるe-TOEIC^[3]に生かすべく準備が進められている。

2. ICTを活用した英語の授業

先に紹介した授業の他にも、ICTを活用したさまざまな教育が実施されているが、その中の英語教育に関する以下の授業について、順を追ってそれぞれの取り組みの概要を述べる。

- (1) ブレンディッド型ネット授業
- (2) eラーニング教材作成授業
- (3) ネイティブ教員の英語の授業

2.1 ブレンディッド型ネット授業

2007年度より教養教育での共通基礎英語で開始したブレンディッド型ネット授業は、eラーニングを利用した効果的な教育手法のひとつとして成果を上げてきた。

2.1.1 授業形態と利点について

本学の教養教育の基礎英語の授業は、実施する教員によって異なるが、多くはほとんど何の設備も無い教室で行われており、人数も多いので実際に教員と会話する時間も少ない。ネイティブ教員の授業を希望する学生は多いが、いきなりネイティブ教員の授業を受けてもその場だけの練習に終わり、定着しにくく授業についていけない学生も多い。このような問題点を解決するためにeラーニングを取り入れたブレンディッド型のネット授業を開始した。

英語教育の効果を上げるために

The screenshot displays the LMS interface for two lessons. The top section is for 'Lesson5: Crime & Justice (ネット)' (Aグループ). It includes instructions to submit assignments by a deadline and lists several resources: 'Lesson5: 課題の取組み方.pdf', '5. Crime & Justice1(video for listening)(A)', and five audio files labeled '5. Crime & Justice1(A)' through '5(A)'. A note indicates that Lesson 5 has a face-to-face practice session and Lesson 6 has a test. The bottom section is for 'Lesson4: Disasters & Weather (対面)' (Bグループ), dated December 14th, with two PDF files: 'Translation4.pdf' and 'Con_lesson4.pdf'.

図1 ネット授業の授業内容の例

は、まず、いかに多く英語に触れるかが、重要なカギとなる。ブレンディッド型ネット授業の英語では、1クラス50人前後のクラスをA・Bの2つのグループに分け、少人数教育を実現させた。2週間でひとつのテーマを選び、Aグループが対面授業のときにはBグループがeラーニングで学習する（図1参照）といったようにeラーニングと教室での対面授業を交互に行う。さらに復習テストを行うことで学習内容が定着するための十分な時間を確保する。

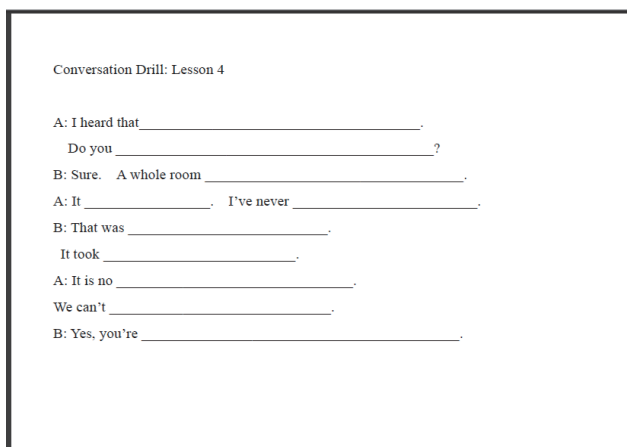
基本的にeラーニングでは、主に「読む・書く・聴く」の課題を行い、数種類の教材を組み合わせて、英語学習に必要な「繰り返し学習」を行う。それを踏まえ、対面授業では、主に「話す」ための訓練を重点的に行い、その成果を発揮させるような授業を行った。ブレンディッド型ネット授業では、eラーニングと対面授業のそれぞれの特徴を生かし、相互補完的になっている。

2.1.2 音声ファイル提出課題と音声コメント

教材の詳細は、次項の「eラーニング教材作成授業」で述べるが、ここではこの授業での特徴的な課題「音声ファイル提出」と音声コメントについてまとめる。

学生は対面授業で行った会話文を使って会話の復習を行い、次回の対面授業で会話のヒント部分のみを表示して会話のテストを行う（図2参照）が、授業までに課題として「音声ファイル提出」を行い、時間をかけて取り組んだ「話す」練習が、個別に評価される機会を作った。会話の模範となる音声ファイルはLMSでも提供されているため、授業後も繰り返し聴いて練習することができる。自信がなく人前で話すのが苦手な学生でも、成果がチェックされ個別にアドバイスもらえる。テストの際は学生にマイクを持たせているが、それも上達の一因となっている。小さい声でも全員に聞こえてしまうので、きちんと発表できるように練習しておかないと恥ずかしいという気持ちが働くからである。

この課題を開始したときには、教員からのフィードバックは文字で行っていたが、文字ではなかなか適切なアドバイスができない。発音やイントネーションが間違っている学生には、正しい発音やイントネーションを比較して提示し、アドバイスすることが重要となる。そこで、「学生の音声に対して、音声でコメントを



Conversation Drill: Lesson 4

A: I heard that _____.
Do you _____?

B: Sure. A whole room _____.

A: It _____, I've never _____.

B: That was _____.
It took _____.

A: It is no _____.
We can't _____.



B: Yes, you're _____.

図2 会話テストの例

返すようにしたい」、という教員からの要望により、音声による教員のコメントのフィードバックが実現した。提出した課題に対して、教員が音声でコメントを返し、発音やイントネーションのチェックを行えるようになってきているため、教員、学生ともに評価が高く、英語学習への意欲に繋がっている。授業後のアンケート結果でも、8割以上の学生が「熱心に」受講しており、英語以外の語学教員も、「発音単語のチェックなどに利用したい」と反響も大きかった。

2.1.3 授業実践におけるサポート

課題をeラーニングで行うメリットのひとつに、学生が課題に取り組む進捗状況が記録に残るため、教員側には、学習管理ができ個別の指導が行い易いという点が挙げられる。図3(a)は、ある自動採点型の課題の成績を教員が参照しているもので、複数回の受験ができるようにしているが、学習をきちんと行っているか、繰り返し学習しているか、学習の成果があがっているかなどがチェックできる。さらに学生側からも評価が随時参照できるた

	英単語	10.0	1	2012年 11月 22日 14:24	放棄	2分 17秒	0
			2	2012年 11月 22日 14:26	放棄	1時間 29分	0
			3	2012年 11月 22日 15:56	完了	6分 27秒	99
			4	2012年 11月 22日 16:02	完了	4分 59秒	100
	英単語	10.0	1	2012年 11月 19日 22:17	放棄	34分 16秒	20
			2	2012年 11月 19日 22:53	放棄	26分 34秒	28
			3	2012年 11月 19日 23:20	放棄	13分 25秒	44
			4	2012年 11月 19日 23:34	完了	4分 35秒	93
			5	2012年 11月 19日 23:39	完了	2分 33秒	99
			6	2012年 11月 19日 23:42	完了	2分 26秒	98
			7	2012年 11月 19日 23:44	完了	1分 53秒	100

(a) 課題ごとの学習履歴

ユーザ名 ↓ 名 / 姓	通知	1.Cultur_	1.Cultur_	1.Cultur_	1.Cultur_	2.Enviro_	2.Enviro_	2.Enviro_	2.Enviro_	3.Health_	3.Health_	3.Health_	3.Health_	4
12113004 渡辺 悠太	0+0	10.0	10.0	-	-	7.4	10.0	-	-	10.0	9.0	-	-	-
12113006 渡辺 悠太	0+0	8.8	10.0	-	-	0.0	-	-	-	-	3.0	-	-	-
12113008 渡辺 悠太	0+0	10.0	10.0	-	-	10.0	10.0	-	-	10.0	10.0	-	-	-
12113009 渡辺 悠太	0+0	9.3	10.0	-	-	9.5	10.0	-	-	6.5	10.0	-	-	-
12113010 渡辺 悠太	0+0	10.0	10.0	0.0	-	10.0	10.0	-	-	10.0	10.0	-	-	-
12113011 渡辺 悠太	0+0	8.5	8.7	10.0	7.5	-	-	6.6	10.0	-	-	10.0	-	-
12113013 渡辺 悠太	0+0	-	-	9.1	8.7	-	-	9.5	10.0	-	-	7.9	9.0	-
12113014 渡辺 悠太	0+0	-	-	10.0	10.0	-	-	10.0	10.0	-	-	10.0	10.0	-
12113015 渡辺 悠太	0+0	0.0	-	10.0	10.0	-	-	10.0	10.0	-	-	10.0	10.0	-
12113016 渡辺 悠太	0+0	-	-	9.2	7.5	-	-	0.0	7.1	-	-	8.1	4.0	-

(b) 課題全体の成績一覧

図3 学習履歴一覧の例

め、学習の励みになっている。

課題提出状況（図3(b)参照）を参照しながら、課題が授業前にきちんと行われたかどうかをチェックするため、授業ごとにチェックファイルを準備する。これは、授業直前に、TA（Teaching Assistant）もしくはサポートスタッフが行う。

eラーニング教材の制作を含め、LMSのコース設計は、教員の意向を反映しサポートスタッフが準備し、教員の要望に対応して随時改良を加える。ネット授業として開講されているので、サポートスタッフが他のネット授業と同様のサポートを行っており、その内容はLMSへの受講者の登録、配信の管理、開講中のシステムや受講状況に関する教員や学生からの問い合わせの対応、課題の提出状況のチェックと採点状況のチェックなどが挙げられる。また、この授業に関しては対面授業もあるために、初回授業におけるLMSの使用方法や課題の取り組み方の説明も行っている。

また、英語を専門に学ぶ学生の中から、教員志望の大学院生をTAとして授業の補助に充てている。彼らの業務内容として、授業中の会話練習の補助、小テストの採点とLMSへの入力、対面授業欠席者や課題未提出者へのメール連絡などが挙げられる。

教員の学習管理をスムーズに行うためには、教員とスタッフの連携、特にスタッフによるサポート体制が重要である。履修状況一覧作成や課題提出状況の作成はスタッフがっており、教員の負担が軽減されている。教員の学生へのフィードバックにかかる時間を少しでも短縮するためには、LMSのインターフェイスの改良やオペレーションの自動化も必要である。また、進捗状況や点数などを参照するための一覧表示は共通のツールとして用意されているが、教員や科目ごとに必要な情報は異なるため、実際に授業を行っている教員や、それをサポートしているスタッフの声を反映したシステムの改良も推進している。ネット授業では多様な教育のサポートを行っているが、実際には多くの教員がひとりで授業を実施しているので、それをサポートできるシステムの改良も必要である。

2.2 eラーニング教材作成授業

学部の専門課程の英語の授業である「パブリック・スピーキング I」の授業では、アカデミックな英語力の強化を目的にしている。英語を話すためには、英語の技能はもちろんであるが、「何を話すか」、「誰に対して話すか」が非常に重要になる。そこでこの授業では、「誰に対して何を話すか」を決めて、まずその内容をA4用紙1枚程度の文章にすることから始める。相手のレベルに合わせて単語を選び、表現を考え、文体も考慮しながら伝えたい内容をまとめる。文章の完成度を上げるために、教員と英語で会話し、自分の考えや思いを伝え、目的にあった文章になっているかアドバイスを受けながら校正する。その文章を元に教材を作成する際に、教員と英語でコミュニケーションをとりながら「話す」能力向上を目指す。さらに、作成した教材をLMSで共有・公開し、互いにその教材を利用し、問題を解くことで、さらに「相手を考えた文章」の作成方法を学んでいく。このようにこ

の授業では、教材作成が目的ではなく英語力向上の手段として活用されている。

この授業で作成されたeラーニング教材は、教員が担当している他の授業で、自学学習用の教材として使用し、受講生からのコメントを得て、教員・学生ともにフィードバックされている。

授業では、基本として5種類の教材を作成するが、それぞれの教材によって、期待される効果は異なる。自動採点の教材作成には、共通基礎教育の英語と同様に「Hot Potatoes⁹⁾」も使用する。以下に、教材作成における各教材の特徴と期待される効果を述べる。

① 穴埋め問題

音声スクリプトを聞きながら、空欄になっている部分を入力する問題で、自動採点される。穴の部分は、ポイント（キー）となる単語、文法的に重要な語句、聞き取りにくい（聴き間違えやすい）単語などである。音声スクリプトを自分で収録するため、繰り返し読む訓練を行う。正しい発音、イントネーションはもとより、適切にポーズをとりながら全体の速度にも気を配る。自分が吹き込んだ音声を客観的に聴くことで、さらに上達する。

② Q&A問題

音声スクリプトを聞いて、質問に英語で解答する問題で、作成した文章の要点となる部分を選んで問題を作成するので、要約の力がつく。

③ マッチング問題

文章中にてでくる重要単語や語句の意味が理解できているか、英文の説明とのマッチングを行う問題で、自動採点される（図4）。重要語句を他の表現で言い換えることで単語力が増強される。

④ Quiz（4択問題）

文章の内容が理解できているか、また単語が正しく聞き取れているかを確認する問題で、自動採点される。4択問題なので、正解以外の間違った解答を考える際、どのような間違いを犯しやすいかを考慮する必要がある。問題の難易度もこれで決まる。

⑤ 長文読解問題

長文の概要をまとめる問題で、「100字以内で要約せよ」「〇〇についてどのように述べているか、200字以内で説明せよ」という問題にし、表現したい内容をきちんとまとめる能力の向上を目指す。対象者によって使用する単語や表現

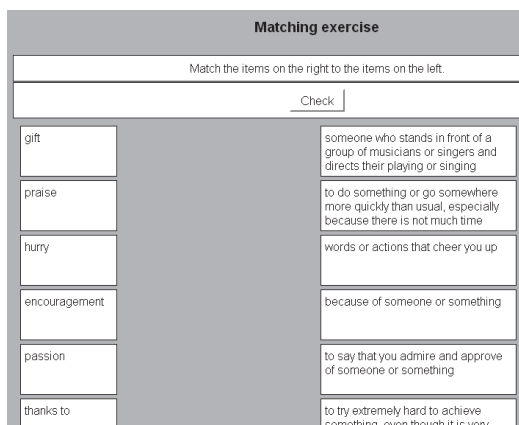


図4 マッチング問題の例

を考慮し、模範解答を準備する際にさらに要約するする力も増強される。

この授業は、担当教員が転出するまでの3年間実施されたが、受講者のほとんどが「満足」したという結果が得られている。特記すべき事は、教材に使用する音声を自分で録音することで、自分の発音やイントネーションなどをチェックし、正確な読み方を習得できたことが挙げられる。学生の受講態度や感想を見ても、この手法を導入したことで、学生はより積極的に授業に取り組んでいることがうかがえる。この授業を行うことで、英語の教員が作成しやすく、学習効果がある教材作成の経験が培われた。

2.3 ネイティブ教員の英語の授業

英語の授業は、1年次前期に学科ごとにクラスが指定される。しかし、希望者はこのクラスの代わりにネイティブ教員のクラスを受講することができる。毎年、前後学期のべ380名ほどの学生がこのクラスを選択するが、学科によって指定された校時の学生の中で、プレイスメント・テストが実施されてきた。テストは、LM教室で一斉に行われ、LMSを使用してオンラインで実施される。60分程度の実施時間で、内容は、Reading、Listening、Writing、Speakingの4技能すべてを実施している。Reading、Listeningに関しては、TOEICのような4択問題で、自動採点処理を行っている。Writingは、オンラインでのレポート提出の形式をとり、Speakingは、LMS上で録音をしている。どちらも、担当教員が採点を行い、自動採点の問題と併せて、クラス分けをしている。

ここで使用される問題は、ネイティブ教員が独自に開発したもので、eラーニングスタジオによって、eラーニングコンテンツ化されている。プレイスメント・テストとともに到達度テストにも使用されるため、内容は公開されていないが、ここでの実施経験もe-TOEICの実施の基礎となっている。

3. e-TOEICの実施に向けて

このように、長きに渡るeラーニングの実践経験により、英語教育の中でも様々な場面でICTを活用した教育が取り入れられてきた。2013年度の入学生から、医学部を除く全学で、TOEICを使用したプレイスメント・テストが実施され、後期からのクラス分けに使用される。また、2年次の最後には、再度TOEICを実施し、英語の到達度を測ることが決まった。

そこで、下位クラスに対して、新たに導入した「ALC NetAcademy2」の「スーパースタANDARD」と「PowerWords」での学習を義務付けて、英語能力向上を目指すことになった。

3.1 「ALC NetAcademy2」システム

他の多くの大学と同様に、本学でもいままでさまざまなCALLシステムを導入し、授業内での活用や学生の自学学習での利用を促してきたが、説明会に参加する教員はごくわず

かで、実際にはほとんど使用されてこなかった。本学のLMSを介して提供してきた教材もまた、全学生・全教職員が自由に利用できるようになってはいるが、ほとんどアクセスはない。

今回新たに導入した「ALC NetAcademy2」は、多くの大学に導入実績があり、教材としての一定の評価が得られているものである。しかし、導入されている大学に聞くと、やはり利用状況は悪く、うまく活用されていない。導入したシステムを検証すると、個々の教材は工夫されており、個人で苦手な部分を繰り返し学習する仕組みはできているが、学生の学習活動に関わる教員やサポートスタッフ（メンター）のサポート体制の構築には、機能不足が否めない。「自学学習」用のシステムと考えると、授業で使用するには、使用環境を整える必要が出てくる。

3.2 「ALC NetAcademy2」の利用形態

「ALC NetAcademy2」は、今までのCALLシステム同様、全学で利用できるようにする。しかし、前もって利用申請を行い、学生にも学習報告を義務付け、登録だけの利用者が無いように管理する。利用形態としては、(1)プレイズメント・テストの結果のより義務で使用するクラス、(2)教員が授業で使用するクラス、(3)プロジェクト等で使用するクラス（英語のクラブ等）、(4)全くのフリーで学習する学生のクラス、(5)教職員のクラスを想定している。すべてクラスの担当者（教員もしくは職員）を決めて、各クラスでの学習者管理を行う。

3.3 授業での「ALC NetAcademy2」の利用

授業で「ALC NetAcademy2」を利用する場合、ほとんどが自学学習用の教材として利用される。しかし前述のとおり、自学学習として学生の自主性に任せておくと、英語に対して積極的な成績の良い学生ですらなかなか継続して学習できない。そこで、ある程度学習を義務付けることになった。特に成績の下位の者に対しては、自学学習時間を確保させて、継続して学習しその成果を成績にも反映させる仕組みを構築することにする。

英語の学習は、LMSに設定されている「ALC NetAcademy2」を利用する。各自レベル診断を行い、自分のレベルを確認したあとその学期の到達目標を決める。システムからのメッセージに従って学習を進めるが、学生・教員双方が学習結果を定期的にチェックし、振り返りながら次のステップに進めるように、確認用のチェックテストをLMSに準備する。また、ネット授業でも行っているように、サポートスタッフが進捗をチェックし、学習の継続を促す仕組みを構築する。優れた教材でも教員、サポートスタッフ、TAによる学習サポート体制がなければ、その効果は発揮されない。

3.4 関連するeラーニング教材

e-TOEICの実施に向けて様々な取り組みがなされているが、eラーニング教材の充実もそのひとつである。「ALC NetAcademy2」に関連する教材だけでなく、現在、大学として取り組んでいる大学間連携共同教育促進事業¹⁰⁾に於いて、特にTOEICのスコアアップを目指した教材作成が始まっている。

- (1) 「ALC NetAcademy2」に関する確認テスト問題
- (2) TOIEC模擬試験用問題
- (3) 英宝社の「Reading Preparation Course for the TOEIC Test」
TOEICのReading問題対策用のテキストをeラーニング教材化

- (4) マクミラン ランゲージハウスのテキスト「PRISMシリーズSecond Edition」
PRISMシリーズの内Second Editionが出版されている6冊のeラーニング教材化

このほかにも、随時教材を作成するとともに、その利用方法も含めて開発を進めていく予定である。

4. まとめ

英語教育にICTを活用した授業の例を3つ紹介した。教材を利用した「英語」のネット授業では、学生の状況に応じて、その他の教材も追加で提供し、授業に取り入れている。どんな教材が、作成する側の学生の英語力を向上できるのか、さらに検討が必要である。

「英語を専門に学んでいる学生が、授業で教材を作成する」授業を受講することで、学生はアカデミック・イングリッシュの能力が向上するとともに、ICTを利用した英語教育の可能性を学ぶことができる。教材作成の授業は、大学院での授業でも、十分に英語力向上の手段として利用することが可能であるし、英語だけでなく、他の言語、他の分野での利用も十分に考えることができる。

他にもさまざまな工夫をして英語教育は実施されている。この取組が、ICTを活用した教育実践を目指している英語教員だけでなく、他の語学教員やサポートする教職員の参考となることを願うとともに、新しい技術を取り入れながら新年度に於けるe-TOEICの実施に臨みたい。

謝辞

eラーニングの教材開発とともに現在もe-TOEICの準備にご協力いただいている佐賀大学のマーク・フェルナー先生、アンドリュー・マイヤーホッフ先生を始めとする英語のネイティブ教員の方々、2010年度まで英語教育におけるICT活用のさまざまな試みにご協力くださったミッチェル・ゾーニア先生、授業で作成した教材の公開を快諾してくれた受講生たち、教材作成・授業のサポート・システム管理等eラーニングの実施を支えているeラーニングスタジオスタッフの皆様に深く感謝する。

注

- [1] MoodleをベースにしたLMSを使用し、教室での対面授業の代わりにeラーニングで単位を取得できるようにした授業で、学外からでも受講可能である。
- [2] ここでは特に、ネット授業で行うeラーニングと対面授業を組合せたブレンディッドラーニングのことを指す。
- [3] 英語のeラーニング教材を使用し、計画的に自学学習を進めながらTOEICの能力向上を目指すeラーニングシステム。

引用・参考文献

- (1) 吉田 文、田口 真奈美、中原 淳 編著、穂屋下 茂、角 和博（分担）：大学eラーニングの経営戦略～成功の条件、東京電機大学出版局、pp.95-128（2005）。
- (2) 米満 潔、梅崎 卓哉、藤井 俊子、江原 由裕、穂屋下 茂、角 和博、高崎 光浩、大谷 誠、大月 美佳、皆本 晃弥、岡崎 泰久、渡辺 健次、近藤 弘樹：MoodleとXOOPSを基盤とし大学の要求を考慮した学習管理システムの開発と運用、情報処理学会論文誌、48-4、pp.1710-1719（2007）。
- (3) 穂屋下 茂、角 和博、江原 由裕、米満 潔、藤井 俊子、久家 淳子、池上 仁、池田 絵美、梶原 しおり、朴 逸子、時井 由花、古賀 崇朗、梅崎 卓哉、近藤 弘樹：eラーニングコンテンツの制作と多分野での利用について、NIME、メディア教育研究、3-2、pp.85-94（2007）。
- (4) 藤井 俊子、古賀 崇朗、河道 威、梅崎 卓哉、穂屋下 茂：佐賀大学のeラーニング「ネット授業」の運用、2012九州PCカンファレンス in 宮崎大学、pp.55-56（2012-11）。
- (5) 藤井 俊子、早瀬 博範、マーク・フェルナー、アラン・ボーマン、ダイナ・アンゴウブ、辻 倫子、長峰 加奈、久家 淳子、穂屋下 茂：eラーニングを用いた英語教育の効果的手法、リメディアル教育研究、第3巻第1号、pp.57-62（2008）。
- (6) 藤井 俊子、早瀬 博範、草場 千穂子、齋藤 夕希子、穂屋下 茂：eラーニングを用いた英語教育における音声提出課題の効果、リメディアル教育研究、第4巻第2号、pp.187-194（2009）。
- (7) Zonia Mitchell, Toshiko Fujii：English e-Learning at Saga University-Meeting Students' Needs and Expectations Online-、大学教育年報、佐賀大学高等教育開発センター、No.7、pp.58-69（2011-3）。
- (8) 藤井 俊子、ミッチェル・ゾーニア・ルアン、古賀 崇朗、早瀬 博範、穂屋下 茂：アカデミック・イングリッシュ向上のためのeラーニング教材作成授業の試み、日本リメディアル教育学会論文集、6-2、pp.7-12（2011-9）。
- (9) Hot Potatoes Home Page：http://hotpot.uvic.ca/（2013.03.28アクセス）
- (10) 大学間連携共同教育促進事業「学士力養成のための共通基盤システムを活用した主体的学びの促進」：http://eight-univ.spub.chitose.ac.jp/（2013.03.28アクセス）

来日前の留学生のためのICTを活用した日本語学習教材の開発

穂屋下 茂^{*1}、早瀬 郁子^{*2}、城 保江^{*2}、藤井 俊子^{*1}、久家 淳子^{*3}、早瀬 博範^{*4}

Developing ICT-based Learning Materials for International Students before Coming to Japan

Shigeru HOYASHITA^{*1}, Ikuko HAYASE^{*2}, Yasue JO^{*2}
Toshiko FUJII^{*1}, Junko KUGE^{*3}, Hironori HAYASE^{*4}

要 旨

日本に来る留学生が、来日後の生活を円滑にスタートさせるために来日前に基本的な日本語会話能力を習得しておくことは重要なことである。しかも、来日する地域を舞台にした教材であれば、留学生の新しい環境でのモチベーションを高める効果がある。本研究において、佐賀大学に留学が決まってから来日するまでの期間、ICTを活用して、基本的な日本語の学習をしながら、同時に来日前のモチベーションアップを図ることができるとする学習環境の構築を試みた。本稿では、2011年度より開発を行った留学生向け初級日本語eラーニング教材について、開発の背景、教材の特徴や内容、および今後の課題について述べる。

【キーワード】 ICT活用教育、教材開発、日本語教育、留学生、来日前教育

1. はじめに

佐賀大学の留学生は様々な国から来日し、その目的も多様である。来日時の日本語能力にもレベル差があり、留学生に対する初期指導は重要である。本学に留学が決まってから実際に留学するまでの期間、学習者の学習意欲を高める必要がある。そのための手段として、Web上での日本語学習が挙げられる。現在Web上で学習できる環境も構築されつつあるので、留学生は渡日前に日本語学校等に通わなくても、学習できる機会に恵まれている。実際、eラーニングで利用可能な日本語学習教材はWeb上に多数存在する。例えば、無料でWeb上に公開されているオンライン教材⁽¹⁾⁽²⁾や、もともと紙媒体のテキストをeラーニング教材にしたもの⁽³⁾⁽⁴⁾、また大学独自に教材開発し来日前後の日本語学習に役立つもの⁽⁵⁾⁽⁶⁾など様々なeラーニング教材が開発され公開されている。しかしながら、どこのWebサイトに効

*1：佐賀大学全学教育機構

*2：佐賀大学全学教育機構（非常勤）

*3：佐賀大学 eラーニングスタジオ

*4：佐賀大学文化教育学部

果的なeラーニング教材があるのか、見つけたとしても教材に含まれる大学生生活情報等は大都市向きで、目的とする地方大学の学生生活情報を含む教材は少ないなど、それぞれの留学生の学習に適した有効なWeb上の教材となると極端に制限されることになる。

本学ではeラーニングスタジオを2002年に設置し、単位の取得できるVOD型フルeラーニング（本学ではネット授業と呼んでいる）の科目を開講している⁽⁷⁾⁽⁸⁾。このネット授業を運用するに当たり、メンターやTAによるサポート経験が豊富になり⁽⁹⁾、種々のコンテンツ（教材）の作成が容易にできるスキルが整備されてきた。この教材作成と運用のスキルを活用して、本学に初めて来る留学生の来日前のモチベーションアップ・プログラムとして、eラーニングを使った日本語学習環境を構築することにした⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾。

来日前にそれぞれ母国での学習教材としてeラーニングのメリットを最大限に生かした教材の内容に配慮して開発した。本学に特化したもの、すなわち本学の紹介、佐賀の生活や文化紹介等、来日後の生活に円滑に適応できるような内容にした。さらに、来日してから遭遇する様々な場面とそこでの会話をリアルに再現し、日本語学習にふさわしいものにした。この様な教材を用いたeラーニング学習環境を構築すれば、日本語学習と日本留学のモチベーションを高めることができる。本研究では、本学に來ている留学生の来日前の日本語学習や情報取得の状況を把握し、地域大学だからこそ来日前の留学生に役立つと思われるICTを活用した日本語学習環境の構築を試みた。本稿では、教材の概要、制作、学習方法等を説明するとともに、教材作成の過程で生じた問題点やその解決方法についても述べる。

2. 教材開発の背景

本研究では来日前の留学生の状況を確認調査する手段として、日本に来て約半年未満の留学生に対しアンケートによる調査を行った。調査項目は、来日前に日本語を勉強した時間や勉強した機会、はじめて来日したときの不安、本学や佐賀の町の情報を得た手段、知りたかった情報、来日後困ったことについてである。

来日前に日本語を勉強した時間を図1に示す。本調査対象者は、全く勉強しなかった学生と半年未満の学生が約40%、半年～2年以上勉強した学生が約60%を占めている。図2は、日本語はどのようにして勉強したかを示す。高校・大学の授業及び日本語学校で勉強した学生は約60%で、独学（自分で本などを買って勉強）の

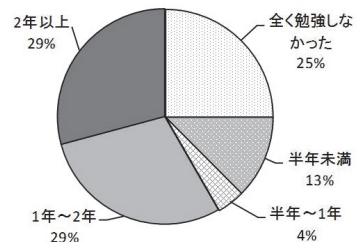


図1 来日前に日本語を勉強した時間

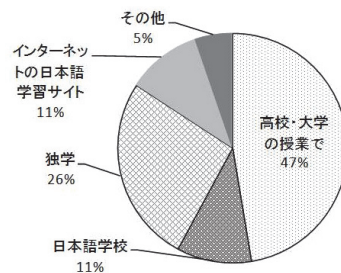


図2 来日前に日本語を勉強した機会

表1 初めて来日する時の不安について

	初級	中級	中上級
問い	日本語Ⅰ－Ⅱ	日本語Ⅲ－Ⅳ	日本語Ⅴ
日本語能力の不安	<ul style="list-style-type: none"> 日本語が分からない 日本人と日本語で話せない 日本語が分からないので専門の勉強ができるか 他の人とコミュニケーションがとれない 自分の考えを話せない 日本語の勉強が大変だと思った 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の日本語が通じるかどうか、会話がうまくできるかどうか 日本語があまり上手でないからちゃんと生活できるか 話すのはいいが読むのが問題 佐賀弁がわからない 聞き取りが出来ない 敬語の使い方がよくわからない 	<ul style="list-style-type: none"> 漢字能力が低い 方言がわからない コミュニケーションがきちんとできるか 授業が理解できるか 論文が書けるか
生活面の不安	<ul style="list-style-type: none"> 文化の違う国で生活できるか 誰の助けもなく一人でできるか 料理の作り方がわからなかった 日本は寒い 	<ul style="list-style-type: none"> 生活や食習慣に慣れるかどうか 毎月の生活費が足りるかどうか 食べ物合うか 	<ul style="list-style-type: none"> 一人暮らしができるか 習慣や風俗などを良く知らない 文化の違いで、失礼な言葉を言わないか 田舎なので退屈ではないか 交通費など生活費が高く
精神面の不安	<ul style="list-style-type: none"> 家族や友達がいらない 自分の国と日本の関係の悪さ 日本語力がないので研究ができるか 	<ul style="list-style-type: none"> 新しい環境でうまく生きて行けるかどうか 他の留学生や日本人とうまく付き合えるかどうか 家族と友だちと離れてさびしい 日本人との考えの違い ストレスがたまるのではないか 	<ul style="list-style-type: none"> 家族が恋しい 日本の生活に慣れるかどうか不安 友達ができるか ホームシック

学生は25%近くいた。特に、注目すべきはWeb上の日本語学習サイトを利用した学生が10%もいたことで、留学を希望する学生の将来の勉強方法を示唆している。

初めて来日する時の日本語能力の不安、生活面の不安、精神面の不安について聞いた結果を、日本語レベルを初級（日本語Ⅰ－Ⅱ）、中級（日本語Ⅲ－Ⅳ）、中上級（日本語Ⅴ）に分けて表1に示す(表1と後に示す表2は、留学生の記述をなるべくそのまま引用した)。日本語の不安においては、初級ほど単純に日本語ができないことが強調され、日本語会話のできる学生ほど内容が深くなり、漢字能力、方言、コミュニケーション、論文などが問題になってきている。生活面や精神面の不安についても、日本語レベルが高いほど、日常的な学生生活というより、習慣や風俗、文化などの違いの不安を挙げている点等が注目される。

表2 来日前に知りたかった情報と来日後困ったことについて

	初級	中級	中上級
問い	日本語Ⅰ－Ⅱ	日本語Ⅲ－Ⅳ	日本語Ⅴ
来日前にどんな情報を知りたかったですか。	<ul style="list-style-type: none"> 日本の生活と文化 佐賀での生活がどんなにいいか 天気 食べ物 生活費はどのくらいかかるか。 日本語は難しいか。1年間日本語を習ったあとでどうなるか。 様々な手続きの仕方 大学の専門の研究、教育システム アルバイトをするために必要な能力 	<ul style="list-style-type: none"> 佐賀の魅力 佐賀のイベント情報 物価はどれくらいか 大学の周りがある店の情報 国際会館の写真 気温 人々はやさしいか 授業の内容や取り方、単位の取得方法 日本のルール、禁止されていること 	<ul style="list-style-type: none"> 風俗と習慣 インターネットでの検索の仕方 手続きに必要なもの 授業内容と受け方 病院の情報と受診のしかた 観光や遊ぶ所
来日後に困ったことはありますか。	<ul style="list-style-type: none"> 日本語 大家さんとのコミュニケーション インターネットが9時までしか使えない 面倒な手続きが多い 寒い時期が長い 	<ul style="list-style-type: none"> あまり友だちができなかった まだ日本語がうまくしゃべれないから何回もバイトの面接に失敗した 体の調子が悪かったとき 	<ul style="list-style-type: none"> 住宅の不便さ(大学の寮に入れればよい) 日中関係が悪いので時々文句を聞く

来日前に本学及び地域の情報を得た手段を図3に示す。「インターネットで調べた」、「友達や先輩に聞いた」、「先生から聞いた」がそれぞれ25%程度いた。表2は来日前に知りたかった情報と来日後困ったことについてまとめたものである。日本語レベルの低い学生は食事や気温などの学生生活に身近な情報を必要としているのに対し、レベルの高い学生は、「授業内容と受け方」、「病院の情報と受診のしかた」などを挙げている点などが注目される。

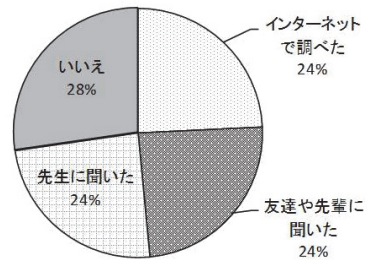


図3 来日前に佐賀の情報を得た手段

以上のような留学生の意見を基に、地域大学だからこそ必要な教材内容や学習方法を吟味し、実際に来日前の留学生に役立つと思われるeラーニング教材の試作を行った。

3. 試作教材の特徴と概要

3.1 教材の特徴

制作する教材は、本学に特化したもの、すなわち本学の紹介、大学やその周辺の情報、佐賀の文化紹介、日本での生活に必要な知識を提供し、来日後の佐賀での生活が円滑に行えるような内容にした。来日してから遭遇する様々な場面での会話をリアルに再現し、実践的な日本語の自習が容易にできるよう、オーセンティックな内容である点で有効である。教材構成は場面シラバスと機能シラバスを合わせたもので、その中に会話に必要な語彙や表現を織り込んで、全く日本語が話せない学生もサバイバル日本語が話せるようにした。

学習は時間と場所を制限しないeラーニングのメリットを生かし、自分のペースで行うことができるように工夫した。1課を1週間の長期学習を想定しているが、1か月の集中学習も可能である。

さらに教材はLMS (Learning Management System) により個々の学習者の学習状況が管理されている¹²⁾ので、佐賀大学の教員が進捗状況のチェックや学習サポートをすることで来日前からインターアクティブな指導が可能であり、学習者のモチベーションの持続・向上が期待できる。

3.2 教材の内容

留学生のための日本語教材の内容一覧を表3に示す。佐賀大学に来ている留学生にアンケートによる調査とどんな情報が必要かをインタビューして、ニーズに合うものをリストアップした。そのリストを参考に留学生が初めて来日したときに遭遇するであろう場面を想定して、「1. 来日」、「2. 国際課事務室」、「3. 買い物」、「4. 銀行で」、「5. 指導教官の研究室」、

「6. 食堂」、「7. 図書館」、「8. サークル」の8課で構成することにした（表3参照）。

1課の「来日」では、佐賀空港での挨拶、佐賀空港から佐賀市までのバス路線での会話、タクシーの乗り方などを、佐賀大学や周辺を紹介しながら日本語学習が進められるようにした。同様に、2～8課においても、来日早々遭遇する場面を順次想定しながら、手続きの仕方、電気製品の買い物、口座開設、食堂での注文、図書館の利用、サークルへの入部手続きなど、大学教育や学生生活の情報を得ながら日本語学習ができるようにした。なお、0課として、他のWebサイトでも良く見られるようなひらがな・日にち・数字の練習も用意した。

表3 留学生のための日本語教材の内容一覧

課	場面	機能	佐賀大学、周辺PR
0		ひらがな 日にち、数字の練習	
1	来日！	挨拶 バス、タクシーの乗り方	佐賀の紹介
2	国際課事務室	道を聞く 手続きの仕方	キャンパスの紹介 学生生活を送るために必要な書類
3	買い物	場所を聞く 電気製品の使い方	大学付近の店の紹介
4	銀行で	口座開設、ATMの使い方	銀行、郵便局の紹介
5	指導教官の研究室	挨拶（先生や学生）	学部紹介
6	食堂	注文する	食堂の使用法、メニュー
7	図書館	本を探す、コピーする	図書館内の紹介
8	サークル	誘う、断る、入部する	サークル紹介

3.3 教材の構成

教材の構成を図4に示す。一つの課は、学習場面のオープニングから始まり、新出語彙、メインの映像による会話スキット、重要表現のリピーティング、会話練習、語彙チェック、演習問題で構成されている。

メインは③の映像の部分で、その内容を中心に据えて①②において場面紹介や新出語彙を提示し、その後④⑤⑥⑦において重要表現のリピーティング、会話練習、語彙チェックや文型演習問題等の学習を行うような構成になっている。第6課で扱う「食堂」を例に挙げて具体的に説

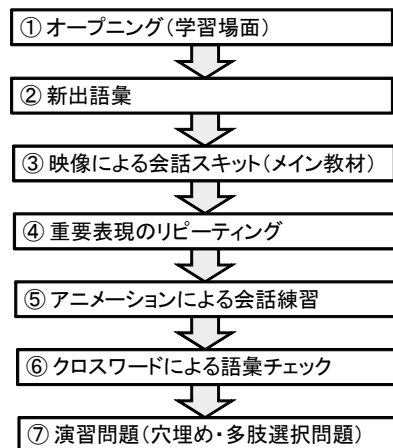


図4 日本語教材の構成

明すると、まず①で佐賀大学の食堂の紹介をする。食堂の場所を地図の中で示し、特色であるTFT (Table For Two) メニューやセルフバーコーナー、ミールカードなど大学生活に必要な情報を提供している。その際内容と量の中級レベルの学習者の聴解力に照準を合わせて、必要な情報のみに削ぎ落とし1分程度にまとめる作業を行った。ナレーションに合わせて建物やメニューの写真などを挿入し、下段にはひらがな文を入れ、さらに英語の訳をつけた。

②では新出語彙を写真やイラストと文字で表示し、音声を聴いてリピートできるようにした。

③では、日常使われている自然な会話を念頭に置きながらも、それぞれの場面で必要な重要表現を入れてシナリオ作りをし、在籍している佐賀大学の日本人学生や留学生に演じてもらった。

④⑤⑥⑦では、その課で押さえたい表現を提示し、学習者が実際に使いこなせるようにリスニング、リピートなど、Moodleを使った問題演習で定着を図れるようにした。

4. 教材の作成

4.1 映像教材の作成の流れ

本教材は、オープニング、新出語彙、メインの映像による会話スキット、重要表現のリピーティング、会話練習、語彙チェック、演習問題から構成されており、全てを同時並行して作成した。映像教材のシナリオ作成や問題作りは日本語教員が担当した。eラーニング化作業は、本学のeラーニングスタジオスタッフと、佐賀大学の講座「デジタル表現技術者養成プログラム」¹³⁾を修了した学生（学生スタッフ）が、日本語教員と打ち合わせを行いながら進めた。以下、本教材で最もエネルギーを注いだ映像による会話スキットの作成について説明する。

映像教材が出来上がるまでの作業は図5のような流れになっている。この教材作成に当たっては、日本語教員とeラーニングスタッフがチームを作り共同作業を行った。ミーティングを重ね何度も修正を加えて完成作品を作り上げた。

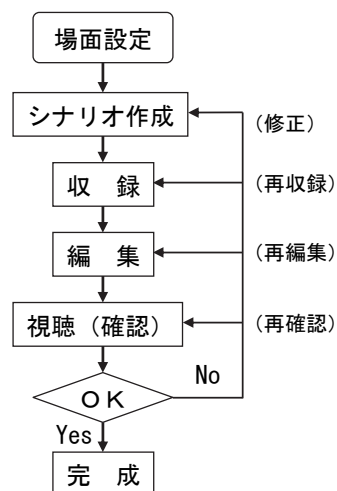


図5 映像教材の作成工程

シナリオを作成していても、学生の自然な会話を尊重したり、逆に学生の自然な会話を留学生が理解できない場合は修正し再度撮り直しを行ったりした。撮影は、主に学生スタッフが担当した。映像教材作成のために、佐賀大学生協で収録している学生スタッフらを図6に示す。eラーニングスタジオスタッフの指導のもと編集作業を行っている。映像教材に関しては、シナリオ作成 → 撮影 → フィードバックという手順で作成していった。出来上がったものを全員が視聴し、画面構成や音声の修正作業を繰り返し、再収録再編集を行い作り上げていった。制作した教材例を図7に示す。

4.2 会話練習教材作成の経緯

会話練習はアニメーションを入れて映像と音声で楽しく学習を繰り返すことを目的とした。当初はイラストの挿入を考えていたが、スタッフの技術でアニメーションを作ることが可能になった。会話練習のロールプレイ画面を図8に示す。

キャラクター数名を固定化して登場させることで統一感を持たせることにした。ナビゲーターの設定もいくつかの候補の中から選んだ。吹き込む声も先生調がいいか学生調がいいか何度も録音し比較検討して選んでいった。会話練習パターンも論議を重ね、日本語指導経験の中から学習効果の高いと予測される構成にした。模範となる会話やリピージングのスピードは、何度も収録・編集を繰り返しながら調整を行った。結果として、初級者にも中級者からも、適度なスピードであったという良好な評価を得た。



図6 佐賀大学生協で収録する学生スタッフら

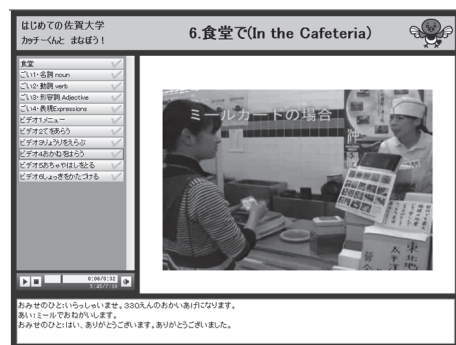


図7 制作した教材例



図8 アニメーションを用いた会話練習のロールプレイ画面

5. 今後の課題

本eラーニング教材のメリットとしては、映像によるリアルな（オーセンティックな）会話場面の再現、留学前のモチベーションの向上、インタラクティブな学習環境などが挙げられる。今後の課題として技術面では、海外の学習環境への対応、学習者のオペレーション技術、海外への配信の対応、使い方のマニュアルの必要性、などがある。また、内容面では、多様なレベルに対応できる教材、学習効果の測定、来日後の授業との関連性、など今後の更なる研究の重要性を感じている。既に来日している留学生に行ったヒヤリングでは、国により法律（ルール）や危機管理意識の違いなども必要と思われるので、今回制作した8課以上に内容の充実を図る必要がある。学習者の音声を録音する機能もあったらいいのという反応もあった。初級者には、文法解説が必要とのことであった。

本学では、VOD型フルeラーニングをネット授業と称し、10年以上前から単位取得できる科目として開講している。ネット授業は従来型の対面授業と同じ、またはそれ以上の教育の質の保障を行えるように改善を積み重ねている。eラーニングは、LMSやコンテンツ教材が整備されただけではうまくいかない。受講者や教員をメンターがサポートする体制が必要である。本学のネット授業が長く続いているのは、メンターによるサポート体制が構築されているからである。本研究で制作した留学生のための日本語学習教材にも、メンターのサポート体制が必要である。しかし、来日する前の留学生にどのようにコンタクトして、どのようにサポートするのか、パソコンのハードやアプリケーションソフト面だけでなく言葉の壁もあるので、日本の学生対象のネット授業よりも数倍のハードルを乗り越える必要があると思われる。

6. まとめ

本稿では留学生向け初級日本語eラーニング教材について、開発の背景、教材の内容、同教材の制作、及び検証に関して、以下の結果と知見を得た。

(1) 開発の背景

- ① 留学生は、来日前の日本語会話等を高校・大学の授業や日本語学校で学ぶだけでなく、Web上で学習している留学生も10%程度いた。
- ② Webを利用することで、母国に居ながら、基本的な日本語会話を学ぶことができ、しかも留学先の情報も得られるという利点がある。
- ③ 来日前の留学生に役立つと思われる会話場面や、そのための教材内容や学習方法を吟味し、佐賀大学と地域に特化したeラーニング教材を試作した。

(2) 教材の内容

- ① 教材は場面・機能シラバスに従って構成し、留学生が初めて来日したときに直面する場面を想定して、8課の教材を作成した。
- ② 一つの課は、学習場面のオープニングから始まり、新出語彙、メインの映像による

会話スキット、重要表現のリピーティング、会話練習、語彙チェック、演習問題で構成した。

(3) 教材の制作

- ① メインとなる映像教材は、佐賀大学のデジタル表現技術者養成プログラムを修了した学生を中心に制作した。出演者は、在籍している佐賀大学の日本人学生や留学生、及び地域住民にこだわった。
- ② 会話場面は、佐賀大学構内や実際の場面を使用し、オーセンティシティー (authenticity) を重視した。
- ③ 会話練習 (重要表現のリピーティング) にアニメーションを用い、親しみ易さを加味した。

(4) 検証

- ① オーセンティシティーを重視した結果、教材に臨場感が出て、学習者への近親性も高まり、モチベーションを高めた。
- ② アニメーションの使用は、学習者の目線で作成することで親密性を高めることが分かった。
- ③ 模範となる会話やリピーティングのスピードは、日本語初級者にも中級者にも適度であった。
- ④ 実際に来日して間のない留学生を対象に本教材のモニタリングを行った結果、本教材が意図した目的が達成されることが分かった。この結果は別に詳細に報告する予定である。

謝 辞

本研究にご協力頂いた佐賀大学留学生センターの教員・職員及びeラーニングスタジオのスタッフの皆様へ感謝の意を表す。また、eラーニングスタジオのスタッフの指導の下で、本格的な映像教材及び様々のeラーニング教材を作成した、デジタル表現技術者養成プログラムを修了した学生スタッフへ感謝の意を表す。本研究で作成した教材がこれから佐賀大学に留学してくる学生の役に立つことを期待したい。

引用・参考文献

- (1) 国際交流基金 日本語教育 教材の開発：<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/resource/> (2013/03/31アクセス)
- (2) オンライン日本語学習 (無料日本語教材)：<http://study.u-biq.org/> (2013/03/31アクセス)
- (3) げんきオンライン：<http://genki.japantimes.co.jp/> (2013/03/31アクセス)
- (4) JPLANG 東京外国語大学：<http://jplang.tufs.ac.jp/account/login> (2013/03/31アクセス)
- (5) 西住奏子：新規渡日中国人留学生向け映像教材の開発と試行、国際教育、第3号、千葉大学、イ

- ンターナショナル・サポートデスク (2010).
- (6) 中溝朋子：留学生のための日本語初級e-learning教材の開発と課題、大学教育、第6号、pp. 119-126 (2009).
 - (7) 穂屋下 茂、角 和博：第5章eラーニングによる教養教育と生涯学習、大学eラーニングの経営戦略～成功の条件、吉田 文、田口 真奈美、中原 淳編著、東京電機大学出版局、pp. 95-128 (2005).
 - (8) 穂屋下 茂、角 和博、江原由裕、米満 潔、藤井俊子、久家淳子、池上 仁、池田絵美、梶原しおり、朴 逸子、時井由花、古賀崇朗、梅崎卓哉、近藤弘樹：eラーニングコンテンツの制作と多分野での利用について、nime、メディア教育研究、3-2、 pp. 85-94 (2007).
 - (9) 藤井俊子、早瀬博範、マーク・フェルナー、アラン・ボーマン、ダイナ・アンゴウブ、辻 倫子、長峰加奈、久家淳子、穂屋下 茂：eラーニングを用いた英語教育の効果的手法、日本リメディアル教育学会論文集、3-1、pp. 57-62 (2008).
 - (10) 早瀬郁子、久家淳子、藤井俊子、早瀬博範、穂屋下 茂：留学生のための日本語教材の試作、2011PC Conference論文集、pp. 188-189 (2011).
 - (11) 早瀬郁子、城 保江、久家淳子、藤井俊子、早瀬博範、穂屋下 茂：来日前に役立つ留学生のための日本語教材開発、日本リメディアル教育学会第7回全国大会予稿集、pp. 199-200 (2011).
 - (12) 藤井俊子、田代雅美、穂屋下 茂：授業におけるLMS活用の実践事例－LMS利用促進を目指した授業－、コンピューター&エデュケーション、Vol.31、pp. 66-69 (2011) .
 - (13) 穂屋下 茂、中村隆敏、高崎光浩、角 和博、大谷 誠、藤井俊子、古賀崇朗、永溪晃二、久家淳子、時井由花、河道 威、米満 潔、原口聡史、本田一郎、梅崎卓哉：就業力を育む教育実践～デジタル表現技術者養成プログラム～、情報教育研究会講演論文集（京都）、pp. 340-343 (2010).

The Use of the Student's Native Language in the Classroom, in Theory and Practice

Andrew Chapman^{*1}, Andrew Meyerhoff^{*2}

Abstract

For years the use of the student's native language (L1) in the classroom was believed to inhibit the acquisition of the target language (TL), and the best teachers were native speakers who could not, or would not use the L1. However, recently more and more teachers and researchers are questioning this policy. In this paper I wish to briefly discuss some the reasons for the policy, and give my impressions based on my experiences of teaching students of all ages and levels. It is my hope that teachers will be able to use the L1 (wisely) without guilt, and without feeling that they are inadequate or unskilled.

[Keywords] target language (TL), mother tongue (L1), prior knowledge, age specific, learning atmosphere, checking, mimicking, flexibility, comprehension

We are familiar with the biblical saying, *Thou shalt not kill*: A commandment on the surface, at least, appearing above reproach. However on a more practical level, we realize that this most unassailable principle is perhaps less than perfect. For example, how do we apply this law in cases of self-defense, mercy killings, or even punishment to protect society? This great rule now becomes *thou shalt not kill unless* The fundamental rule is too simple to apply universally.

Similarly, the ESL world's prime directive, *thou shalt not use the L1 in the classroom* is often applied with little thought to the practical situations teachers find themselves in, often producing less than optimal results. This tenet, likewise, is too simple to apply to every situation.

Auerbach (1993) takes a look at this rule, where it came from, and why it so dominates the ESL landscape. She suggests that the origin, and power of the rule relate more to politics than sound teaching theory, and that it is time to reconsider our view on the use of the L1 in the classroom. She goes on to indicate that more and more studies are showing that the use of the L1 can indeed aid in learning the TL

*1 : 佐賀大学非常勤講師 / Language School Owner

*2 : 全学教育機構.

Along with Auerback, Cook (2001) provides a summary from the literature on the theoretical reasons why the L1 should not be used in the classroom. Basically the arguments are based on the idea that acquiring a language is a natural process, and only the TL is necessary, after all, children learning their native language do not need any other input than the L1. He also points out the argument of interference between the L1 and the TL, and as such they should be compartmentalized to minimize this interference. Furthermore the ultimate aim of language study is to communicate in the TL and thus we must use the TL to allow the students the opportunity to experience it in the most natural way possible. Cooke goes on to argue that while the use of the TL is crucial, it does not necessarily preclude the use of the L1 to enhance the learning experience. Indeed, no matter how hard we try to use the TL exclusively, the L1 tends to creep back in to some extent.

Another study by Levine (2003) took a look at teacher and student attitudes to the use of the L1 and the TL in the classroom. He indicates how, when, and why the L1 is used and how much the TL is used. In short the use of the TL varied depending on who was interacting with who, instructors tended to use mostly the TL when interacting with students, while student-student interaction showed a marked increase in the L1. He also showed that while giving instructions the TL was almost exclusively used yet the L1 was often used when explaining grammar and tests. He also notes that teachers tend to assume there is a degree of anxiety associated with the use of the TL, yet students did not feel this way, with anxiety being reduced the greater the use of the TL. He does however conclude that there appears to be a role for the use of L1 in the classroom.

Schweers (1999) indicates several reasons for the use of the L1, these included using the L1 to explain difficult concepts, and for checking comprehension. He also examines attitudes to the use of the L1, where he found that most students prefer some use of the L1, but not too much, while instructors all felt that some use of the L1 was beneficial. I would like to add my experience to the growing list of teachers who are now reconsidering the ban on the L1 in the classroom.

Upon arriving in Japan many years ago I, like many other teachers, was unable to speak Japanese, so the use of L1 in the classroom was a moot point. The teachers were supposed to provide an authentic example of how to use and communicate in the target language, and we were not supposed to use the L1, if we did we would be chastised by our superiors, or even, in some cases, by our students. The English classroom was supposed to be English only.

Since that time, many years have passed. I now have gained a great deal of teaching experience, as

well as a greater ability to communicate in Japanese. This has led me to consider more and more the use of the L1 in the classroom, its benefits and drawbacks, by either the teachers or the students.

Each class I teach is unique, they are different in the number of students in each class, from private classes to classes of more than 30. They vary in age, from Kindergarten children to elementary school students to college students to senior citizens. They differ in levels, from absolute beginners to advanced level students. They also vary in content, from standard conversation classes to writing classes and grammar classes. And they vary in the time at which they are taught, some in the mornings or afternoons, and others in the evenings. The simple rule-*thou shalt not use the L1*- does not apply to all cases.

One case where I believe that a little of the L1 goes a long way is in teaching children, particularly elementary school kids. In this situation we are typically teaching students who have almost no knowledge of the TL. We are responsible for teaching all aspects of the language, grammar, vocabulary, listening, and speaking. By utilizing the child's full knowledge, which of course includes his or her understanding of the L1, we can improve the learning process.

When I first started teaching children I adhered to the principle of avoiding the L1 in class. The classes seemed to go well; there were no problems in communicating the task in English only; and the students could perform the task without trouble. However after sometime I decided to ask them the meaning of some words in Japanese. I was shocked when they couldn't answer. It seems as though the students simply remembered the word collocations without understanding the words themselves. As such they act as the Pavlovian dog, responding only the stimulus, with little thought, thereby failing to make the connections necessary for learning. After this I started to use a little more Japanese to explain the meanings of some words, and I found that the students progressed much more rapidly. While we could perhaps change our teaching techniques to help the students make these connections in English only, it would seem that ignoring the students' previous knowledge in L1 is inefficient and unnecessary. However there is one caveat. I found that students who wrote katakana above the English words to help them read the words, tended to learn to read more slowly than did the students who did not use katakana. Hence I discourage this practice, and focus on teaching reading to young children through phonics.

While elementary school students seem to benefit from the use of the L1, younger children especially two or three years old, do not, I believe, need the use of the L1. At this age the L1 is not

so well developed in the children, and they tend to respond to English instruction in the same manner as they do to the L1 instruction. They mimic what you say and they make an effort to complete the task that you asked. Even if they err on their first attempt, they will try and try again until they produce the correct result (older children on the other hand, tend to say “I don't understand” or simply look confused). This is the kind of learning that TL advocates envisioned.

Another area in which I found allowing the use of the L1 useful was when teaching older adult students. In adult classes, grammar is less of an issue since they have all studied at some point in the past, and the main purpose of the class is to make them speak. In this case, it would be natural to try to make an English only environment. However I have found that by allowing them to ask questions in the L1, encourages the student to become more involved and comfortable in the classroom. But as a teacher I will answer the questions in the TL, and if my answer is unclear, allow other students to help out in the L1. This creates a very positive learning atmosphere. If I were to outright ban English in the classroom, I feel the dynamics would be completely changed. I will also occasionally use the L1 on a one to one basis with some students, while avoiding addressing the entire class in the L1. This generally creates a good rapport with the student. Let me add, however that I do believe we ought to try to use the TL as much as possible, I have definitely noticed the student's feeling of accomplishment as they realize how much more of my talk they can understand than when they first began studying.

In as much as I have found that the use of L1 to be beneficial, there have been times where I have wished that I couldn't understand the L1. There are cases where the student, knowing that I am able to understand the L1, will use it to ask questions and carry on conversations, even though they are capable of doing it in the TL, thereby reducing their use of the TL and their fluency. This however, I believe is a function of the student's motivation and purpose of study, and does not represent the majority of students.

Some students feel that English classes should be taught only in the TL, while others are more comfortable and believe that they learn better when the L1 is used to some extent. When teaching in the private sector, the use of the L1 is really a non-issue. The students themselves will choose which type of class they prefer. However in the public sector, at universities or public schools, where the students have little choice, then it is likely that a single simple rule such as *Thou shalt not use the L1* will not be effective for everyone. One of the great challenges for teachers is to teach to a large class of students, where each member is unique, each with different abilities, and each with different styles of learning. One single teaching method cannot suit every member of the

class. My experience has been, while primarily using the TL in class, that the use of the L1 is useful and can lead to both a better classroom atmosphere and better results in the acquisition of the TL. The strict adherence to a single rule is counterproductive, and all teachers must find the appropriate level of the L1 use for their classes, based on their individual situations.

References

Auerbach, E.R. (1993). Reexamining English only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27, 9-32.

Cooke, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423.

Levine, G.S. (2003). Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study. *The Modern Language Journal*, 87, 343-364.

Schweers, C.W. (1999). Using L1 in the L2 classroom, *English Teaching Forum*, 37(2), 6-13.

日本語学習者の読解における主語の把握に関する一考察 — 「は」の理解と助詞情報の読み—

フォード丹羽順子

Recognition of the Subject in Japanese Texts by Second Language Readers: Interpretation of 'wa' and the Use of Particle Information

Junko FORD-NIWA

要 旨

日本語のテキストでは主語が省略されることがよくあるが、学習者に省略された主語について質問をすると、省略に気づかず、「は」で取り立てられた要素を主語と読み誤っていたり、省略に気づいてはいても、間違って特定していたりすることがある。そこで、本稿は、日本語能力レベルが異なる学習者に、主語が省略された文を含むテキストを読んでもらい、主語をどのように把握しているか、「～は」をどのように読んでいるか、「は」に前接する助詞の情報を読み取っているかを調査した。その結果、日本語初中級から中級の学習者は、主語の省略に気づかず、「～は」を主語と理解し、「は」に前接する助詞を無視する、言い換えれば、「は」があるから、主語を正しく把握できない、前接する助詞情報を読み取れない、という傾向があること、上級の学習者は「～は」を主語とはとらえておらず、「は」に前接する助詞情報を読み取っていること、省略されている主語を正しく特定していることがわかった。

【キーワード】主語の把握、主語の省略、「は」の理解、助詞情報の読み、読み誤り

1. はじめに

日本語学習者は主語をどのように把握して読んでいるだろうか。日本語のテキストでは主語が省略されることがよくあるが、学習者に省略された主語について質問をすると、省略されていることに気づかず、「は」で取り立てられた要素を主語と読み誤っていたり、主語の省略に気づいてはいても、間違って特定していたりすることがある。そこから、学習者が主語をどのように把握して読んでいるか的一端が見えてくる。

館岡洋子 (2001、2005) は、読解過程における学習者の自問とその解決過程についての研究であるが、その中で、省略がある場合に主語を正しく把握することができず、読み誤

りが起きることが述べられている。省略要素の特定は推論の1つであり、推論の過程にはさまざまな要因が関わっていると考えられる。舘岡洋子（前掲）は、省略された主語の復元は広い範囲での情報統合を必要とすると述べているが、本稿は、学習者が主語を把握する過程でどのように考えているか、特に、主語の把握に際して「は」の理解はどう関係しているか、および、助詞が担っている情報を読みとっているかという点に注目して、考察を行う。日本語能力レベルが異なる学習者に、主語が省略された文を含むテキストを読んでもらい、主語をどのように把握しているか、「は」をどのように読んでいるか、を尋ねた。

2. 研究の動機

初中級学習者の日本語クラスで、(1)の文から始まる「畳」という文章を読んだ。ワークシートを作成し、2番目の文について、何が「非常に珍しいものですか」、という質問をすると、ほとんどの学生は、「材料」あるいは「住まいの床に使われる材料」と書いていた。

- (1) 日本に来た外国の旅行者が、部屋の中で最も興味を持つのは畳だそうです。住まいの床に使われる材料では非常に珍しいものです。

『みんなの日本語 中級 I』 第1課 読み物「畳」p.12)

学習者は2番目の文で主語が省略されていることに注意が向かず、また「住まいの床に使われる材料では」の「で」を無視して、「住まいの床に使われる材料は非常に珍しいものです」と読んでいると考えられる。このことを主語の把握という観点から整理すると、「珍しいものです」の主語が「畳」であると理解するのに難しい点は次の(2)(3)にあると考えられる。

- (2) 主語が省略されている。
(3) 学習者が主語と読み誤る「は」で取り立てられた要素（「材料では」）が存在する。

そこでこれらを踏まえ、本稿は、次の(4)～(7)の課題を設定し、考察することにした。

- (4) 学習者はどのように主語を把握しているか。
(5) 主語を把握する際に、「は」をどのように理解しているか。
(6) 主語を把握する際に、助詞情報を読み取っているか。また、どのような助詞情報を読み取っているか。
(7) 学習者の日本語能力に応じて(4)～(6)に違いがあるか。

- * 質問：What is 「有効だ(effective)」？ ○をつけてください(Circle the part)。
しつもん ゆうこう
 * 答えの理由：
こた りゆう

3-3 調査の手順

1) 1人ずつに、調査テキストを読んで、(1)省略要素を問う質問に対する答えに該当する部分を、テキスト中に丸で囲んでもらう。(2)答えの理由を書いてもらう。テキストは初見で読んでもらい、辞書の使用は可とした。

2) 解答後、すぐにインタビューをする。インタビューは日本語で行ったが、必要に応じて英語も使用した。問題と解答を見ながら、「答えの理由」についてさらに質問をし、学習者の言ったことを直接書き込んでいった。さらに、その記録を見せて、本人が意図した内容であるかの確認を行った。

正答している場合には、「は」をどのように理解しているか、助詞情報を読みとっているかを確認するために、省略要素が「は」で取り立てられた要素と考えなかった理由も尋ねた。

4. 結果と考察

4-1 結果

調査テキストは、問題1)のみ『みんなの日本語 中級I』第1課「畳」の冒頭部分を使用し、初中級レベルの学習者に対しては授業で学習するまえに実施した。また、問題1)～問題3)は、本稿の調査に先立って実施した予備調査でも使用した問題であり、初中級終了5名のデータは予備調査を実施した4月(クラス開始の第1週)のデータのため、初中級終了ではなく、初中級として集計した。

以下、学生の解答を示し、正答の理由、誤答の理由を記す。なお、正答のまえに「○」を、正答ではないが、許容できると考えられる解答のまえに「△」をつけた。いずれも、母語話者の協力を得て判断した。

問題1) 日本に来た外国の旅行者が、部屋の中で最も興味をもつのは畳だそうです。住まいの床に使われる材料では非常に珍しいものです。

【解答】	初中級 人(%)	中級 人(%)	中上級 人(%)	上級 人(%)	合計 人(%)
○畳	2 (33)	2 (67)	3 (60)	4 (100)	11 (61)
(住まいの～) 材料	4 (67)	1 (33)	2 (40)	0 (0)	7 (39)

【正答の理由】

畳はこの文章のトピックだから／中心だから。主語は省略されているが、前の文に「畳」があるから。また、畳は材料だから、という意味を考えたものがある。「材料では」が答えではない理由を尋ねると、「材料で」とあり、「材料は」ではない、「材料では」は「材料としては」という意味である、「で」は範囲を表している、という答えであった。また、「材料では」を読んで、「畳が珍しい」であると確認したとも答えている。

【誤答の理由】

「材料では」と「は」があるから。「～は」は主語だから。

問題2) 健康によいということで、最近、緑茶に注目が集まっている。脂肪の吸収をおさえるのには有効だが、体を冷やすので、注意も必要である。

【解答】	初中級 人(%)	中級 人(%)	中上級 人(%)	上級 人(%)	合計 人(%)
○緑茶	3 (50)	2 (67)	3 (60)	4 (100)	12 (67)
脂肪の吸収をおさえる(の)	3 (50)	1 (33)	2 (40)	0 (0)	6 (43)

【正答の理由】

「脂肪の吸収をおさえる」というのは緑茶の効果だから。この文は緑茶の効果について書いてあるから。「脂肪の吸収をおさえるのには」が答えではない理由を尋ねると、「～には」と書いてあり、目的を表している、という答え、また、意味を考えて、「脂肪の吸収をおさえる」というのは効果であり、それが有効だとは考えなかった、という答えであった。

【誤答の理由】

「脂肪の吸収をおさえるのには」と「は」があり、「～は」は主語だから。

問題3) 大学はキャンパスにおける異文化交流に力を入れている。そのための方法として、インターフェイス科目の提供がある。文学部は積極的だが、農学部からは難そうだ。

【解答】	初中級 人(%)	中級 人(%)	中上級 人(%)	上級 人(%)	合計 人(%)
○インターフェイス科目の提供	1 (17)	2 (67)	5 (100)	2 (50)	10 (56)
△インターフェイス科目	1 (17)	1 (33)	0 (0)	2 (50)	4 (22)
農学部	1 (17)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
農学部から	1 (17)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
文学部は積極的だが、農学部から	1 (17)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
異文化交流	1 (17)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)

【正答の理由】

「何が難しいか」の答えを求められており、それを探したら「インターフェイス科目の提供」とわかった。意味を考えると「インターフェイス科目の提供」だ。「農学部から」と「から」があるから「インターフェイス科目の提供」だとわかった。「農学部からは」が答えではない理由は、「から」があるから「農学部が難しい」ではない、というものである。

【誤答の理由】

「農学部からは」と「は」があるから。農学部は文学部に比べて、異文化について勉強しないから難しい、という既有知識を利用したもの、「文学部は積極的だが農学部は難しそうだ」から「異文化交流は難しそうだ」と考えた、というものである。

問題4) 肝臓内の脂肪を燃やして中性脂肪を減らすトマトの成分を京都大の河田照雄教授が見つけ、マウスで効果を確かめた。トマトですでに知られている成分にはなかったという。

【解答】	初中級 人(%)	初中級終了 人(%)	中級 人(%)	中上級 人(%)	上級 人(%)	合計 人(%)
○効果	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (25)	1 (6)
○肝臓内の脂肪を~減らすトマトの成分	0 (0)	2 (40)	3 (100)	3 (60)	2 (50)	10(56)
△中性脂肪を減らすトマトの成分	0 (0)	1 (20)	0 (0)	2 (40)	1 (25)	4 (22)
トマトの成分	0 (0)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
(2番目の文の)成分	1 (100)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
トマト	0 (0)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)

【正答の理由】

多くの学習者が「なかった」に注目して、新しく見つけたものとして「(肝臓内の脂肪を燃やして) 中性脂肪を減らすトマトの成分」が「なかった」と解答している。「トマトですでに知られている成分には」が答えではない理由を尋ねると、「~成分に」とあり、「に」は「中に」や「in」という意味だ、と答えている。

【誤答の理由】

「成分には」と「は」があるから。「知られている成分にはなかった」を読んで「トマトがなかった」と考えた。

問題5) 日本人が牛の生肉や生レバーを食べることは、戦後、在日韓国・朝鮮人が家庭で食べていたものを焼き肉店で出すようになり、広まったのではないかという。日本では刺し身を食べる習慣があったこともあり、なじんだのだろうと考えられる。

【解答】	初中級 人(%)	初中級終了 人(%)	中級 人(%)	中上級 人(%)	上級 人(%)	合計 人(%)
○(日本人が)牛の～を食べること	0 (0)	2 (40)	3 (100)	4 (80)	4 (100)	13(72)
牛の生肉や生レバー	0 (0)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
刺し身を食べる習慣	0 (0)	2 (40)	0 (0)	1 (20)	0 (0)	3 (17)
日本	1 (100)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)

【正答の理由】

「(日本人が)牛の生肉や生レバーを食べること」はこの文のトピックだから、という理由が多い。また、「広まった」と「なじんだ」は同じようなことを言っているため、「(日本人が)牛の生肉や生レバーを食べることがなじんだ」と考えた。「刺し身を食べる習慣があったこともあり」の「も」に注目し、他の同じようなものである「(日本人が)牛の生肉や生レバーを食べることがなじんだ」と考えた、と解答している。「日本では」が答えではない理由は、日本は場所だから、というものであった。

【誤答の理由】

「刺し身を食べる習慣が」に注目して「～が」は主語だから。「日本では」と「は」があるから。

問題6) 日本のロボットは世界のトップクラス。中でも、人型ロボットの研究の歴史は古く、現在では、人のように2足歩行できるようなロボットの開発がされている。一方、欧州では、人を創るといった神と同じ行為をやってはいけないというキリスト教の影響が根底にあって進んでおらず、技術的にも難しい状況だ。

【解答】	初中級 人(%)	初中級終了 人(%)	中級 人(%)	中上級 人(%)	上級 人(%)	合計 人(%)
○人のように～ロボットの開発	0 (0)	0 (0)	1 (33)	2 (40)	4 (100)	7 (39)
△人のように～ロボット	0 (0)	0 (0)	1 (33)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
人のように～の開発がされている	0 (0)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
ロボットの開発	0 (0)	2 (40)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (11)
人型ロボットの研究	0 (0)	1 (20)	1 (33)	3 (60)	0 (0)	5 (28)
技術的	1 (100)	0 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
人を創る	0 (0)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)

【正答の理由】

「人のように2足歩行できるようなロボットの開発」はこの文のトピックだから。どのような種類の名詞が「難しい」の主語になるかということ考えた。「一方」に注目し、何が「難しい」かを考えた。「欧州では」が答えではない理由は、問題5)と同様に、欧州は場所だから、というものであった。

【誤答の理由】

「人型ロボットの研究」はこの文章のトピックだからと考えている。また、初中級の学習者は、文意を求めて、述語の直前にある「技術」が難しい、と読んでいる。初中級終了の学習者2名も、最終的には別の解答をしているが、同様の読み方をして、長い間、答えを決められないでいた。

問題7) NHKの朝ドラ、「梅ちゃん先生」が好調だ。昭和を感じさせる主演の堀北真希、戦争から復興していくという時代背景、脇を固めるベテランの俳優陣が、安定した視聴率を支えている。特に、頑固な父親役、高橋克実の起用は意表をつくものだった。今までバラエティー番組などでゆるいおじさんのイメージが板についていた高橋。そんな一面しか知られていないため、若い視聴者には話題になった。

【解答】

	初中級 人(%)	初中級終了 人(%)	中級 人(%)	中上級 人(%)	上級 人(%)	合計 人(%)
○頑固な父親役、高橋克実の起用	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (60)	4 (100)	7 (39)
頑固な父親役、高橋克実	0 (0)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
頑固な父親役	0 (0)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
頑固な～起用は意表をつくもの	0 (0)	1 (20)	1 (33)	0 (0)	0 (0)	2 (11)
高橋克実	0 (0)	1 (20)	1 (33)	0 (0)	0 (0)	2 (11)
ゆるいおじさんのイメージが～高橋	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (40)	0 (0)	2 (11)
梅ちゃん先生	0 (0)	0 (0)	1 (33)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
若い視聴者	1 (100)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
解答不能	0 (0)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)

【正答の理由】

多くの学習者が「そんな一面」に注目しているが、そこから、そんな一面である「ゆるいおじさんのイメージ」とは反対の「頑固な父親役」という部分に注意を向け、さらに省略要素である「頑固な父親役、高橋克実の起用」を特定できているのは、中上級と上級の学習者である。

【誤答の理由】

正答の理由と同じ「そんな一面」に注目して、高橋はゆるいおじさんのイメージという一面しか知られていないから、そのイメージの高橋が話題になったと考えた、と答えている。他には、「梅ちゃん先生」はこのテキストのトピックだから、「若い視聴者」は「は」がついているから、というものである。解答不能は非漢字圏の学習者で、内容について既有知識が全くない、なじみのないテキスト、漢字が多い、という困難が重なり、読めないということだった。

問題 8) 現在世界中で人気を博しているアップル社の製品のネーミングには、あるポリシーがあるという。たとえば、iPodを見てみよう。新しいタイプのiPodにはiPod Miniという名が、そして、次に発売された更に小さい製品にはiPod nanoという名がつけられた。

世代番号は、本体のデザインを変更した場合にのみ変えられる。iPhoneのネーミングもこのルールにしたがっており、iPhone 4 Sは、2010年に発売されたiPhone 4にSiriという新たな機能が加えられた結果、Sの文字が付け加えられ、iPhone 4 Sと命名された。デザインを変更しない場合には、不変なのだ。

【解答】	初中級 人(%)	初中級終了 人(%)	中級 人(%)	中上級 人(%)	上級 人(%)	合計 人(%)
○世代番号	0 (0)	1 (20)	1 (33)	2 (40)	3 (75)	7 (39)
(アップル社の製品の)ネーミング	0 (0)	1 (20)	0 (0)	1 (20)	1 (25)	3 (17)
ネーミングにはあるポリシーがある	0 (0)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
iPhoneのネーミング	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (20)	0 (0)	1 (6)
iPhone 4	0 (0)	0 (0)	1 (33)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
デザイン	0 (0)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
デザインを変更しない	0 (0)	1 (20)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)
デザインを変更しない場合	0 (0)	0 (0)	1 (33)	1 (20)	0 (0)	2 (11)
場合	1 (100)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (6)

【正答の理由】

「世代番号」について話しているから。「世代番号は、本体のデザインを変更した場合にのみ変えられる」と書いてあるから、それと反対の「デザインを変更しない場合には、不変」というのは、「世代番号」とわかる。

【誤答の理由】

「(アップル社の) 製品のネーミング」という解答は、「ネーミング」を名づける行為ではなく、名前と考え、「iPod」や「iPhone 4」を指していると捉えたためである。これはテキストの書き方に問題があると考えられる。ネーミングのポリシーの例として最初にiPodを挙げ、iPhoneも同じルールによって命名されているとしているが、iPodには世代番号はないので、名前が「不変なのだ」と考え、「ネーミング」を主語と考えても、その他の誤答とは異なると考えられる。

他の誤答は「(デザインを変更しない) 場合には」の「は」がついているから。また、既有知識のみを利用して短絡的に理解した例もあった。この文章はiPodやiPhoneについての話だ。周りにiPhoneを持っている人が大勢いて、デザインが同じだから、答えは「デザインが不変だ」と考えたというものである。

4-2 主語の把握

前述したように、調査テキストは主語が省略された文を含んでいる。そして、省略された主語は同一文内に存在しないが、学習者が主語と読み誤るような「は」で取り立てられた要素が存在する。学習者は、テキストを読む過程で、どのように主語を把握したのだろうか。学習者が解答理由で述べたことを整理すると、以下の4つになる。

(11) 主語が省略されているとわかり、それを探して特定する。

以下のようなストラテジーを使って、省略された主語を特定している。間違っただけで特定していることもあるが、省略要素の特定については、本稿の中心的な課題ではないため、ストラテジーをリストし、その例を一部あげるにとどめ、詳しい考察は稿を改めて行う。

a. テキストのトピックに注目する。

問題2)で「緑茶」はトピックだ、問題8)で「世代番号」について話している、というものである。

b. 単語に注目する。

問題5)で「広まった」と「なじんだ」は似たことを言っているから、「牛の生肉や生レバーを食べることがなじんだ」と考えたという。このように、語彙的結束性を表す手段を利用して、省略された主語を特定している。

c. 接続詞や副詞に注目する。

問題6)で「一方」に注目し、「欧州では～難しい」とあるから「一方」の前にある「人のように～開発が難しい」と考える、また、問題7)で「特に」に注目し、後続する主張が重要だと考える、というように、接続詞や副詞を、省略された主語を特定する際の手がかりとする。

d. 文意を求める。

問題4)「なかった」と書いてあることから、新しく発見された「トマトの成分」が主語だと考える。

e. 質問の述語がどのような種類の名詞をとるかという知識を利用する。

問題3)で「難しい」は「何が難しい」であるから、「何」に該当するものを探した結果「インターフェイス科目の提供が難しい」に行きついた。

(12) 「は」で取り立てられた要素を主語と考える。

初中級から中級レベルの学習者にこの傾向は多く見られた。インタビューの中でも「～は」は主語だからという声が多く聞かれた。解答行動を見ていると、中上級の学習者においても、まず「は」で取り立てられた要素を主語ととらえる傾向が観察された。最初は「～は」に丸をつけ、その後、再読して、悩んだ後に別の解答を

選ぶ。しかし自信はない。そのため、インタビューの中で、解答理由を説明するうちに解答を変えるということもあった。

しかし、「は」で取り立てられた要素をすべて主語ととらえているわけではない。「日本では」「欧州では」のように、「場所を表す名詞+で」に「は」が後接している場合は、これらは場所だから、問われている述語の主語ではないと言っている。インタビューで確認をしたが、「で」の存在は指摘しなかったことから、「で」を読んでいるのではなく、名詞の種類に注意を向けているといえる。

- (13) 従属節の主語を主文の主語と考える。

問題5)の「日本では刺し身を食べる習慣があったこともあり、なじんだのだろう」において、「習慣が」は主語だから「習慣がなじんだ」と答えている。

- (14) 文意を求めて主語を特定する。

問題5)で、キリスト教の影響があるから「技術が難しい」と考える。また、別の学習者は、技術が難しいが、ロボットの開発は技術の1つであり、ロボットの開発のほうがより詳しい説明なので、「ロボットの開発が難しい」と考える。このように、意味のつながりから主語を特定している。

なお、(11)～(14)はいずれか1つだけでなく、2つの理由、たとえば(11)と(14)から、主語を特定することもある。問題2)で、意味を考えると「脂肪の吸収をおさえる」というのは効果だから、主語は省略されているとわかった。そして、前の文に戻って主語をさがした、というようなことである。

(11)については、主語が省略されていることがわかっても、それを正しく特定するという次の問題があるが、(12)(13)は主語を間違っただけで把握している場合であり、日本語能力が十分でない学習者ほど、テキストの中に現れている要素を主語と考える、ということがうかがえる。また、(14)について、テキストを理解するために文意を求めるのは当然の作業であるが、日本語能力が十分でない学習者では、意味のつながりだけを求めて、テキストからの情報を無視する傾向が、インタビューからうかがえた。8つのテキストすべてにおいて、初中級および初中級終了の学習者の正答率は50%以下であった。

4-3 「は」の理解と助詞情報の読み

前述したように、初中級から中級の学習者には、「は」で取り立てられた要素を主語と考える傾向が見みられた。「は」に前接する助詞情報を読み取っていないのであるが、助詞の知識がないわけではない。テキスト中の他の場所では助詞情報を読んでいる。このレベルの学習者は、解答理由で述べているように「は」は主語を表すという理解をしていて、

「～は」という要素を見ると「は」に前接する助詞を無視してしまうと考えられる。しかし、「は」に前接する助詞情報を常に読んでいないというわけではない。1人の人の中でも、助詞情報を読み取ることができたり、できなかつたりしている。たとえば、問題3)の「農学部からは」や、問題7)の「若い視聴者には」では、これらの助詞の意味を指摘し、主語ではないと答えている。

一方、上級の学習者は、「は」で取り立てられた要素を主語と考えなかった理由を尋ねると、全員が「は」に前接する助詞を指摘して、主語ではない、また助詞には常に注意を向けて読む、と答えている。1人は、問題7)のように、テキストがなじみのない内容であったり、難しく、いわゆる読みにくいものであるほど、助詞情報を頼りに読んでいることに気づいたと言っている。

主語を把握する際に、初中級から中級の学習者が「は」に前接する助詞情報を読みとらない傾向があるのには、「は」は主語を表すという理解に加え、日本語能力が十分でない学習者にとって、読解過程において常に助詞情報を読むという作業をすることが困難であると考えられる。Graesser, Singer, and Trabasso (1994) は、推論という観点から、読解過程の中で行われなければならない推論の1つとして格が担う役割に関する推論を挙げているが、大隅敦子 (2005) は、テキストが学習者が構築してきた読みに合わないような展開になったときに、持っている文法知識を利用できず、格が担う正しい役割を読み取ることができなかった、すなわち、格関係の推論が困難になることを指摘している。

初中級から中級の学習者は、テキストの内容を理解していく過程で、「～助詞+は」が主語だと思って理解をすすめる、読み手にとって意味のつながりが構築されると、助詞を無視して、「～助詞+は」が担う正しい役割を理解するという格関係の推論ができなくなると考えられる。「～助詞+は」を主語と把握すると意味のつながりが得られないような場合には、「は」に前接する助詞情報を読み取ることができている場合もあるからである。助詞の知識はあっても、読解過程の中では意味的なつながりの構築に重きをおいて、その知識を利用できず、テキストからの情報（ここでは助詞情報）を読み取るという、ボトムアップ的読みがおろそかになってしまうのではないかと考える。

5. まとめと今後の課題

本稿は、日本語能力レベルが異なる学習者に、主語が省略された文を含むテキストを読んでもらい、主語をどのように把握しているかを調査した。その結果、初中級から中級の学習者は、「は」は主語を表すと理解しているため、主語が省略されていることに気づかず、「は」に前接する助詞を無視して「～は」を主語と考える傾向が見られた。言い換えれば、「は」があるから「は」に前接する助詞情報を読みとれなかった、「は」があるから主語の把握が困難になったと言える。また、「～は」を主語とは考えず主語が省略されているとわかっていても、間違えて特定することが多いということもわかった。一方、上級の

学習者は、「～は」を主語とはとらえておらず、「は」に前接する助詞に注意を向けて、その情報を読み取り、省略された主語を特定するための確認作業に利用しているということがわかった。

学習者は、初中級の1人を除くと皆が、テキスト内容を理解しようとして、テキストのトピックが何であるかを頭に置き、また既有知識を利用する、自分の経験と関連づける、といったトップダウン的な読みを行っていた。一方で、上級の学習者が助詞情報を読むというボトムアップ的な読みも並行して行っているのに対し、日本語能力が十分でない学習者では、助詞情報の読みという点に関しては十分に行えていなかった。上級の学習者はボトムアップ・ストラテジーの使用頻度が低いという研究がある(南之園博美1997)が、助詞情報の読みという点についてはそうではない可能性が示唆された。

解答理由は、学習者が報告したものであり、学習者にとっては自らの読解行動をメタ的にとらえることの難しさがあるため、どのように主語を把握しているかをすべて明らかにすることはできなかった。また、日本語および英語による説明を求めたが、発話能力に限界が生じるため、今後は母語によるインタビューが必要である。これらの点を工夫し、主語の把握をどのように行っているかを今後さらに詳しく考察していきたい。また、本稿は、学習者が主語が省略されていることに気づき、次にそれを特定する際に使用しているストラテジーについては、考察しなかった。こちらも今後の課題としたい。

注

- (1) プレースメントテストは過去の日本語能力試験問題の、1級～4級までの文法問題、2級の読解問題、1級～4級までの聴解問題の中から、識別度の高いものを選んで構成されている。大まかにいうと、初中級・初中級終了はN3ほぼ合格、中級はN2合格まではいかないレベル、中上級はN2合格レベル、上級はN1合格レベルに相当している。
- (2) 調査テキストの作成にあたって、加藤陽子氏(学習院女子大学国際文化交流学部非常勤講師)、吉本由美氏(広島国際学院大学総合教育センター)の協力を得た。

引用文献

- 大隅敦子(2005)「第2言語学習者はテキストをどう読んでいるかー既有知識の活性化と一貫性の形成ー」『国際交流基金 日本語教育紀要』1、pp.37-51
- 館岡洋子(2001)「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』111、pp.66-75
- 館岡洋子(2005)『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習ー』東海大学出版会
- 南之園博美(1997)「読解ストラテジーの使用と読解力との関係に関する調査研究ー外国

語としての日本語テキスト読解の場合―』『世界の日本語教育』7、pp.31-44
Arthur C. Graesser, Murray Singer, and Tom Trabasso (1994) 'Constructing Inferences During
Narrative Text Comprehension' *Psychological Review*, 101, No. 3, pp. 371-395

「佐賀大生を留学させるためのTOEFLプロジェクト」の成果と検証

早瀬 博範^{*1}

Reviewing the Results of the Special TOEFL Project in 2012 at Saga University

Hironori HAYASE

Abstract

This paper reviews and analyzes the results of the six-month Special TOEFL Project at Saga University, which is specially designed with the clear purpose of promoting selected 18 students to go abroad as 10-month exchange students at our sister colleges in English speaking countries. The project has made remarkable results: About 60% of the students has increased their TOEFL-ITP scores between 67 and 5 points, and consequently 5 of them has got passports to study abroad as tuition-exempted exchange students in 2013.

Recently, the English ability of students has been declining in spite of the fact that the level of TOEFL remains the same as before. That is why the university is expected to mend the gap between the students' English level and the TOEFL score requirement. This project proves to meet the students' needs, and the author suggests that this kind of supporting system be established to keep sending many students abroad in a sustainable way.

【キーワード】 TOEFL 大学英語教育 留学支援

はじめに

英語力がもう一步足りずに、留学をあきらめざるを得ない学生が毎年数多くいる。そのような学生の後押しをするために、平成24年度の学長裁量経費で「佐賀大生を留学させるためのTOEFLプロジェクト」(The TOEFL Project for Promoting Sadaisei to Go Abroad)を実施した。全学生の中から18名を選抜し、約半年間TOEFL-ITP得点アップ²のための特別カリキュラムを編成し、筆者とネイティブ教員5名で定期的に対策のための講義を行った。

¹ 佐賀大学 全学教育機構教授 (併任)

² 現在、TOEFL-iBTが公式のTOEFLテストであるが、本学の海外提携校との交換留学の場合、TOEFL-ITPの得点も有効として認めてもらえるように取り決めをしている。従って、本学で提携校への交換留学を考える学生は、TOEFL-ITPのスコアアップを目指している。本プロジェクトでも、TOEFL-ITPに特化した講座とした。

その結果は顕著で、6割の受講生にTOEFL-ITPにおいて67点から5点の得点のアップが見られた。最終的には、平成25年度、本学から英語圏へ長期(本論では10ヶ月以上の派遣をさす)で交換留学生として派遣される7名のうち5名が本プロジェクトの学生で占められ、しかも例年になく高得点で、当初の目的を果たすことができた。

本論では、英語を取り巻く情勢の変化と英語圏留学への本学での実情をふまえ、本プロジェクトの必要性とその成果を分析することで、より一層効果的なプロジェクトとするための検証を行った。

1. 背景

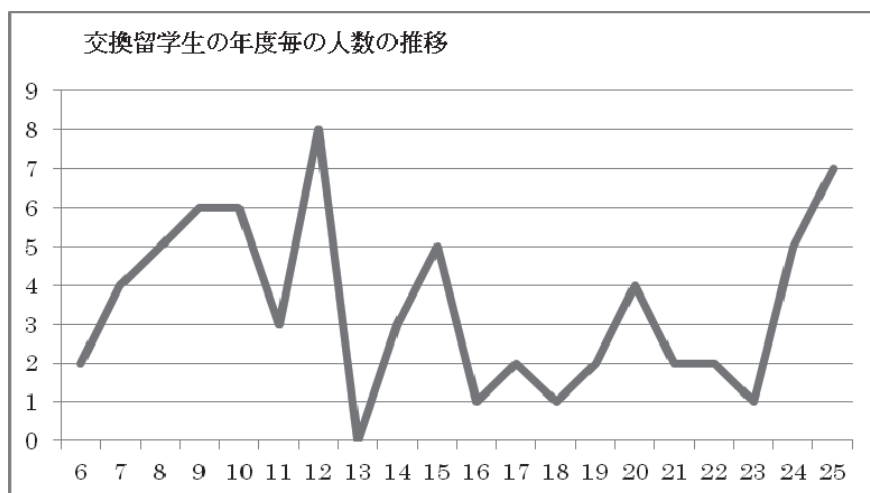
本節では、まず近年の佐賀大学における英語圏への長期留学の現状とそれを取り巻く問題について検証する。

1.1 長期留学の学生の減少

海外留学は、特に若い時期での体験は、学業だけでなく、その後の人生観にも大きく影響を与えるもので、一人でも多くの学生に異文化体験の機会を与えることは、大学の重要なミッションである。学生の海外留学の形も様々あるが、その中でも、海外の姉妹大学へ10ヵ月間交換留学生として留学することが、最も大変ではあるが、その分成果も大きい。従って、この形の留学にこそ、大学の力を多いに発揮し支援することで、一人でも多くの学生を海外に送りこむ必要がある。

しかしながら、近年、本学の場合、英語圏の大学へ長期留学をする学生の数が低迷している。

以下は、本学での長期交換留学生の年度ごとの人数の推移である。



横軸：年度（平成） 縦軸：長期交換留学生の人数（本学提携校への10ヶ月以上の派遣）

以前にも増して「グローバル人材」の育成が大学の主要な課題として課されている時代にあって、これは大きなブレーキとなる。この原因はどこにあるのだろうか。

1.2 「内向き」だけが理由ではない

昨今、留学する学生が激減し、「最近の学生は内向き」だと批判めいて言われることが多い。文部科学省が平成25年月に出した集計によると、海外留学をした日本人の数が年々減少していることが分かる。平成16年度には82,945人が留学していたが、年々減少し、平成22年度には58,060人に落ち込んでいる。経済的に厳しくなり、就職も難しくなっている状況が、若者たちを堅実にし、「内向き思考」にしているのは確かであるが、原因はそれだけではないのではないだろうか。確かに以前の学生に比べると「留学が夢」という学生の数は減少し、留学を勧めると「どうして留学しなければいけないのですか」と聞き返す学生が増えていることは事実である。しかしながら、本学でも留学説明会等を開いているが、その参加人数にあまり変化はなく、留学を希望している学生の潜在的な数はそれほど減少していないのではないかと感じている。

例えば、昨年度と今年度、国際交流推進センター主催で、5月に留学セミナーを開催したところ、100名以上の学生が集まった。集まった学生の数にも驚かされたが、さらに、その9割が英語圏への留学を希望していることに驚きと同時に、何とか彼らの熱い思いを叶えさせてあげることが、大学の重要な使命ではないかと痛感させられた。教員や大学の働きかけがあれば、留学をしたいと思っている学生は多いというのが筆者の実感である。潜在的に行きたい学生は少なくない状況にあるのに、実際に留学する学生が減少している根本原因は何だろうか。

1.3 日本の大学生の英語力の低下

英語圏に留学をする場合の一番のネックは英語力である。確かに経済的な負担も留学のための高いハードルではあるが、本学の長年の国際交流事業の実績として、英語圏への留学でも、授業料不徴収の交換留学生として派遣できるという制度が徐々にではあるが整備され、それほど大きな負担なく留学できるようになっている。この制度を利用する限りは、アメリカなどの場合、年間200万円から250万円かかる経済的負担はなくなる。そうすると、実際上の交換留学のための最大のハードルは英語力ということになる。具体的には、最低でもTOEFL-ITP500点が必要で、さらに大多数の大学が550点を要求している。これは交換留学だけに求められる数値ではなく、経済的な問題をクリアーしたとしても、英語圏への正規留学³をする際に必ず求められる条件なので、どんな形であれ、英語圏に留学する学生にとっては、TOEFLは必ずクリアーしなければならないハードルである。ところが、以前

³ ここでいう「正規留学」とは、外国の大学において、各大学の外国人としての入学許可を取得し、大学の正規の学生となり、一般の学生と同じように単位習得ができる留学のことである。

の学生と比べて、近年このスコアが全国的に低い。この主たる原因としては、近年の英語教育の改革が影響していると言えるだろう。

佐大生に限らず、大学生の英語力は最近様々な形で問題にされている。吉村他(2005)は、「1996年以前と比較して1997年以降の能力値の平均が明らかに低い」(55)と結論づけている。さらに、斉田(2003)は、過去8年間に実施された県全体で行われた英語学力テストを用いて高校1年生12万人を調査した結果、「どの学力層においても、高校入学時の英語能力推定値は、8年間で徐々に低下している」(19)と指摘している。

このような英語力低下の要因の一つとして、よくいわれる「ゆとり教育」が挙げられるだろう。明確な「ゆとり」と言える実例として、英語の場合、学習語彙数の減少に象徴的に見ることができる。以下は、学習指導要領が目安としている語彙数の年代別の変遷である。

	1950年代	1960年代	1970年代	1980年代	1990年代	2000年代	2013年度から
中学	1200-2300	1100-1300	900-1100	900-1050	1000	900	1200
高校	2100-4500	3600	2400-3600	1400-1900	1400	1300	1800
合計	3300-6800	4700-4900	3300-4700	2300-2950	2400	2200	3000

このような状況に対して、最新の学習指導要領の改訂(平成24年度の中学校英語、平成25年度の高校英語)では、語彙数の増加を謳っている。具体的には、中学で1200語、高校で1800語、合計3000語に変更される。もちろん、語彙力とは数だけが重要な訳ではないが、やはり多いにこしたことはないし、TOEFLで500点以上を獲得するには、5000語程度は必要条件となるので、ここを埋める作業はかなり大変である。語彙数だけ見ても、いかに現在の日本の大学生にとって、TOEFLの高得点が難しい状況にあるかが分かる。以前は放っておいても、ある程度の点数は取れていたが、現在ではスタート地点がかなり低くなっていることを大学側、特に英語教員は認識すべきである。しかもこのギャップを埋めるのは、個人レベルでがんばるのはかなり大変で、やはり大学が何らかの対策を講じる必要がある。

3月21日付けの新聞各社の発表によれば、自民党の教育再生実行本部が、TOEFLの得点を「すべての国公立大学、私立大学の入学試験を受ける基準とする」こととし、「平成30年度ごろから導入を想定」しているようである。グローバル化が進む今日、海外留学する学生は減少し、しかも日本は英語力で国際社会に遅れをとっているという分析結果もあるので、このような大胆な案が出てくるのも頷けるが、上述したように、高校卒常時の英語のレベルと、TOEFLが求める英語力に大きな乖離がある状況でのTOEFLテスト導入は、高校現場に大きな混乱を招くだけである。海外留学のための英語力推進のために、TOEFLテストを導入することは多いに賞賛されるべきことではあるが、ただそれを導入するだけでは改善にはならず、むしろ、現状では混乱を招くだけである。TOEFLテストを導入できる環境づくりこそが大事である。

2. 「佐賀大生を留学させるためのTOEFLプロジェクト」

筆者は英語の教員ということもあり、これまで多くの学生を英語圏へ長期留学させてきた。多い時は年間で7名の学生を長期の交換留学生として留学させたこともあったが、平均すると、毎年2名ないし3名を派遣していた。

長期での正規留学のハードルは、経済面と英語力であるが、英語力に関しては、10年ほど前までは、あまり考える必要がなかった。留学を希望する学生の多くが、留学に必要な英語力は十分到達していたので、特段授業等でTOEFLに関する対策をしなければならないという必要性を感じていなかった。ほとんど個人任せでやってこれた。しかし、これは既に過去の話である。

今は、留学はしたいが、英語力が足りない学生が出現する事態が生じており、それが長期留学に行く学生の減少の一因となっている。大学としてもなんとか支援策を講じざるを得なくなっている。

本プロジェクトは、そのような状況での学生支援策の一つの試みとしてとして実施したものである。予想通り、学生のニーズにあった講座開設であったため、全学部から希望者があり、合計で71名の応募があった。詳細は次節で報告する。

2.1 プロジェクトの概要

平成24年4月に学長裁量経費を利用した「教育プロジェクト支援経費」の募集が開始されたので、全学教育機構の事業として応募した。6月に本プロジェクトの採用が決定された。

プロジェクトの主な内容は、次の通りである。

- 1) 全学生の中から希望者を募り、TOEFL-ITPスコアによって上位20名を選抜し、筆者と英語ネイティブ教員5名で5回の特別講義を行う。
- 2) 受講生は、3回のTOEFL-ITPの受験を義務づける。3回分の受験料は全額無料である。
- 3) 本講座の成績優秀者には、本学が実施する海外研修費用の一部を支給する。

筆者とネイティブ教員5名でチームをつくり、月1回のペースで授業を担当することにした。TOEFL-ITPテスト3回分が無料で受講できるというのも、学生にとっては嬉しい条件だったと思われる。勉強にはペースメーカーが必要である。定期的に評価し、どれだけ成果を上げたかを客観的に測り、知ることが勉強を持続させる大事な誘因となる。明確な目標があれば、それを目標にして勉強が続けられる。TOEFLの受験料は1回4000円程度であるが、留学を志している学生は、年に何回もこのテストを受験しており、このプロジェクトに参加できれば、3回も無料で受験できるというのは、経済的負担の緩和になっている。

さらに、講座で好成績を残した学生に、筆者が準備する予定であった海外研修において経済的な補助をするというインセンティブを付けることにした。ただし、今回は協定校との調整が間に合わず、その代わりとして、本学の国際交流推進センターが企画する海外研修プログラムを利用した。センターが企画する海外研修プログラムでは、英語力が問われるが、本プロジェクトの学生は、その基準は十分超えていたので、希望した全員が8万円から10万円の補助金をもらって、研修に参加できた。アンケートによると、このように実質的なインセンティブを与えることも、彼らの大きなモチベーションになった。

2.2 選抜方法

本プロジェクトの採用が決まるとすぐに学生募集に取りかかった。7月25日を応募の締め切りとし募集を開始した。学生センターホームページ、学内掲示板での告知とともに、英語教員全員にお願いし、授業の中でアナウンスしてもらうことで、周知を図った。

応募規定は次の通りである。

- 1) 申し込みの際は、7月25日(水)までに、申込書の提出とともに、TOEFL-iBT, TOEFL-ITP, TOEIC, TOEIC-IPテストのうち、いずれかのスコア表(受験から2年以内)を添付すること。
- 2) 上記テスト等のスコアを持っていない者は、7月14日(土)10時から行う選抜用特別テストを受験すること。選抜用特別テスト受験希望者は、7月10日までに、学生センターの教養教育窓口を受験申請をすること。

20名の選抜はTOEFLの点数によって決定することにし、応募の際にTOEFLスコアのコピーの提出をさせることにした。ただし、既にTOEFLのスコアを持っている者は数少ないので、TOEIC(IPテストを含む)でも受け付けることとした。その際、TOEICスコアは換算式⁴を用いてTOEFLスコアに換算し、今回は採用することにした。もともと、この換算式はよく利用されているが、厳密に言えば、両テストの性格はだいぶ異なるので、やはり参考点でしかない点は注意を要する。今回も、この換算式によって高得点と選抜された学生の中に、実際のTOEFL-ITPでは30点ほど低く、伸び悩んだ。

このようにして募集を呼びかけた結果、全学部から71名の応募があった。これは、留学を希望し、しかも本気で勉強しようと意欲に燃えた学生の数であると言ってよい。しかもこの数字は、このプロジェクトがいかに学生のニーズに合っていたかの証明にもなった。

⁴ 以前、TOEFLテストを制作しているETSは、 $TOEIC \times 0.348 + 296 = TOEFL$ という換算式とその式を使って作られた換算表をホームページに掲載していたが、現在は削除されており、「公式の換算式」は存在しない。理由としては、このときはTOEFLはペーパーテストによるものであるが、現在ペーパーによるテストは公式には実施しておらず、またTOEICも今は、当時とは出題形式が変更になっているからであろう。現在は、ETS Research Reportで、Tannenbaum&Wylieが提案した換算式が最も正確と考えられ使用されている。よって、本プロジェクトでも、その換算式を採用した。換算式は $TOEIC = 3.173 \times TOEFL - 896.923$ である。

71名の応募者のうち、提出できるスコアを持っていない学生30名が選抜テストの受験を希望したので、TOEFL-ITPの模擬試験を実施し、得点を出した。そこで応募者71名全員のTOEFL-ITP及びそれに換算された得点が揃ったので、そこから上位20名を選抜した。ただし、選抜が決まったあと、就職活動や実習等でどうしても受講ができないと2名の学生が辞退を申し出たので、結果、今年度の選抜チームとして18名を決定した。

この18名の学生たちは、TOEFLのスコアとしては、下は480点から上は553点である。本学の英語圏への学部生としての交換留学の最低基準が500点であるが、それは現在2校のみで、他校は550点を要求している。さらに、大学院レベルでの留学となると、600点が最低点となる。今回553点を出した学生は、大学院レベルでの留学を希望している。従って、今回の選抜チームは、TOEFLがもう一步足りないので、ここでしっかりとがんばり留学を実現させたいという学生の集団である。以下の表は、学部ごとの応募者数と選抜された人数である。

学 部	応 募 者 数	選 抜 さ れ た 人 数
文化教育	34	11
経 済	8	1
医 学	10	2
理 工	12	2
農	7	4
合 計	71	20

今回選抜されなかった学生たちは、460点から480点の間が多く、その大部分が1年生である。おそらく、来年には「留学予備軍」となれるのではないかと期待している。今回はトップの学生への支援として本プロジェクトを立ち上げたが、この第2軍に入る学生たちの底上げをすることも大きな課題である。このレベルの学生たちを支援する持続的な体制を整えることが、長期留学の人数を増やすことにもつながるはずである。

3. 実施内容

8月から1月までの間で、講座を五回、TOEFL-ITP受験を3回義務づけた。「成果」としては、TOEFL-ITPのスコアの伸びで判断することにした。

3.1 Strategies for TOEFL-ITP

今回の講義の中心は、以下の2点に絞ることにした。この講義だけで必要な英語力を身につけさせるには物理的に無理であるので、TOEFLの継続的な勉強の仕方、受験のストラテジーに重点をおくことにした。古屋(2008)や田島(2012)も、TOEFLの得点を上げるに

は「学習方略」(Learning Strategy)が決め手となり、しかも最近の日本人学生はそれができていないと、日本人学生のTOEFLの得点が伸びない原因の一つであると分析している。月1回の授業とTOEFL-ITPの受験は、学生が6ヶ月間TOEFLの勉強に集中させるための方略であると同時にペースメーカーである。継続して勉強させる体制に学生たちを追い込むことが重要であると考えた。

TOEFLを制するには、時間を制することが鉄則である⁵。それぞれのセクションで一問を何秒で、あるいは何分で処理する必要があるかをまず知るべきである。そのペースと時間感覚を身につけることが要求される。具体的には、以下の表のような時間配分となる。

Time Control

	Time(minutes)	No. of Questions	Full score	Time per Question
Section 1 (Listening Comprehension)	35	50	68	
Section 2 (Structure and Written Expression)	25	40	68	37.5 seconds
Section 3 (Reading Comprehension)	55	50	67	1.1 minutes
TOTAL	115	140	677	

たとえ英語力はあっても、ゆっくり考えたり、悩んだりしては、TOEFLでの高得点は望めない。いかに短時間で問題を処理できるかの徹底を図った。

TOEFL-ITPは、きわめて特徴的と言えるほど明確な特徴を持っている。その点を熟知し、解答の観点やテクニックを身につけることも重要なスキルである。敵をよく知り、その出方を知ることは、勝利を得るために重要な鍵となる。以下は、TOEFL-ITPの一般的な攻略法と、各セクションに対する具体的かつ実際的な攻略法の一部である。これらを知るとの知らないのでは、結果が大きく違うので、この方略とそのための勉強法の徹底を図った。

⁵ TOEFLを制する攻略として時間のコントロールをあげている指導者は多い。例えば上野は日本人がTOEFLの得点が低い理由として「日常使用時と同等の時間的制約に耐えうる英語力」(161)をあげ、「英文の処理速度」(162)が、Readingだけでなく、Listeningにおいても重要だと指摘している。

General Strategies for TOEFL Score UP

- S1: Study every day
- S2: Time Control
- S3: Vocabulary Power Up
- S4: Change your life into an English Mode
- S5: Keep studying to overcome Plateau
in your favorite way

Strategies for Structure

- S1: 30 seconds per question
- S2: Do not translate into Japanese
- S3: Check out the Subject and the Verb
- S4: Be careful about the Conjunction
- S5: Be careful about the Relative Pronoun

Strategies for Written Expression

- S1: 30 seconds per question
- S2: Do not translate into Japanese
- S3: Check out the Number/
Subject and the Verb/Single or Plural
- S4: Distinguish Adjectives and Adverbs
- S5: Check if the same parts of speech are
lined up

Strategies for Reading Comprehension

- S1: 10 seconds per question
- S2: Read the first sentence carefully
- S3: Read the question first, then find its
answer in the essay
- S4: Process of Elimination

3.2 語彙力

一般的にも、TOEFL克服の重要課題の一つに語彙力が挙げられるが、近年特にこの点が弱い。それは、前述したように、近年の「コミュニケーション重視の英語教育」の重視から、高校までの必修語彙が減らされていることが原因である。TOEFL550点レベルを取得するには、最低でも6000語の語彙力は不可欠である。本プロジェクトの学生たちは、TOEFL480以上の学生なので、少なくとも高校必修レベルの4000語程度はある程度習得済みと判断できるので、本プロジェクトでは、4000語から6000語へ、つまり2000語の語彙力アップを課題とした。田島(2012)も、特に「英語力上位層にいる学生の課題は難易度のある語彙の強化」(33)であると強調している。もっとも、4000語レベルまでの単語に問題があれば、英語力の基盤が弱いということになるので、その点も十分考慮する必要がある。

具体的には、筆者がTOEFL問題で頻出している単語の一覧表を独自で作成し、それをWORDファイルで各学生にメールで配信した。WORDファイルで作成されているので、例えば、よく知っている単語は削除したり、必要な例文や情報は加筆したりして、自分に合った単語帳を作成できるというメリットがある。

語彙力とは、単に意味が分かることを言うのではなく、適切に使えるということであるので、「注意すべき用法・用例」の項目を入れた。さらに、単語は派生的に理解することで、効率的に憶えることができるので、「関連語」という項目も充実させた。以下は、その一部である。

	単語	意味	注意すべき用法・用例	関連語
<input type="checkbox"/>	adopt	採用する		adoption(n)
<input type="checkbox"/>	afford	余裕がある	I can't afford a new car. 「新しい車を買う余裕はない」	
<input type="checkbox"/>	concentrate	集中する	(熟) concentrate <u>on</u>	concentration(n)
<input type="checkbox"/>	effect	結果、効果	the effect of smoking <u>on</u> your health 「喫煙が健康に与える影響」	effective(a), effectively(ad)
<input type="checkbox"/>	include	含む	Lunch is not included <u>in</u> the price.	contain(類)
<input type="checkbox"/>	invent	発明する		invention(n)
<input type="checkbox"/>	enable	可能にさせる	Email has <u>enabled</u> people living in different countries <u>to communicate</u> easily.	cf. able 「することができる」
<input type="checkbox"/>	physically	物理的に、身体的に		physical(n), mentally(反)

同様に、TOEFL頻出の熟語表も独自で作成し配布し、教材とした。本来であれば、この表を使った確認テストを定期的に行い、持続的な学習へつなげる予定であったが、時間的な制約の中で、数回しか実施できなかった。講座として今後改善を図りたい。

3.3 英語学習カルテの作成と活用

今回選抜された18名の学生は、TOEFLの得点も、その弱点や学習のバックグラウンドも異なる。さらに留学の目的も多様である。そこで、各学生の特性を知り、一人一人に合った学習が続けられるように「英語学習カルテ」を作った。これは学生ではなく、筆者が作成し、TOEFL-ITPの結果が出た際に、個別に面談を行い、テスト結果の分析とその対応策、さらには学習状況や問題点、留学相談も行い、その状況を記録することにした。これは、特に各学生の学習メニューを提案する際に、大いに役立った。

4. 成果分析

学生が選抜時の英語力からどれだけ伸びたかはTOEFLスコアの推移によって判断することができる。個々の学生の結果を詳細に分析することで、この講座のあり方、実施内容の検証を行った。

4.1 スコアの推移

以下は、各学生の「選抜時」のTOEFL-ITPのスコアと、各3回実施したテストのスコアである。「成果」は、右端の欄の「上昇した点数」で示しており、「選抜時」のスコアと比較して、何点伸びたかを示している。太字の数字は、その学生の最高得点である。選抜時よりもマイナスになった学生も数名いるが、最高得点は2年間有効で消えることは

ないし、本プロジェクトの目的は「いかに上昇させられるか」なので、マイナスの人や変化のなかった人は、空欄のままにしている。

学生	選抜時	第一回目 TOEFL	第2回目 TOEFL	第3回目 TOEFL	上昇した 点数
A	540	550	533	550	+10
B	553	540	550	580	+27
C	503	460	480	500	
D	*528	477	480	490	
E	550	557	547	570	+20
F	530	530	533	537	+7
G	500	500	503	510	+10
H	483	480	483	490	+7
I	*527	483	503	533	+6
J	497	440	457	480	
K	487	463	493	470	+6
L	553	553	620	580	+67
M	496	463	477	483	
N	*537	530	530	537	
O	490	523	540	540	+50
P	480	417	450	480	
Q	*482	460	460	487	+5
H	500	460	470	490	

注1) *の数字は、TOEICテストの点数をTOEFL-ITPに換算した点数。

注2) 太字の数字は、その学生の最高得点。2年間有効。

注3) 第1回目TOEFLは8月25日、第2回目は10月26日、第3回目は1月26日に実施した。

この表が示しているように、6割の学生がスコアが上昇した。最高で67点で、最低でも5点である。しかも、長期交換留学に必要な最低得点である500点以上が11名、その内、英米の多くの大学が要求する550点以上の学生を4名を出すことができた。このレベルの学生は、実際のところなかなかTOEFLは伸びにくいのが現状であることを考慮すれば、顕著な成果だと言える。この講座の受講生は、これまでも一人でがんばってきて、個人でやれることはやっているのに、やや頭打ちになっていて、留学にもう一步届かないと、苦しい状況にある学生たちであった。しかし、今回の結果で分かるように、支援の手を差し伸べると、伸ばすことができるのである。そのような学生の一人で、ここまで一人でコツコツと2年間がんばってきた学生が、「TOEFLのスコアも、伸びるものなのですね」と嬉しそうに話っていた。

残念ながら、選抜時よりも下がった学生が数名いた。TOEFLのスコアも多少上下する。学生の力もまだ安定的ではないので、良い時と悪い時がある。これを克服するには、安定した実力と、コンスタントに上昇するように学習方法や内容を吟味する必要がある、やや時間もかかる。選抜時よりも点数が下がった学生の中に、選抜時にTOEICのスコアをTOEFLに換算して使用した者が含まれているが、前述したように、TOEICスコアはもう少し低く考える必要があるだろうし、やはりTOEFLの模擬試験を課し、選抜するべきだったのかもしれない。

4.2 留学者の増加とレベルアップ

上記の表が示すように、本プロジェクトの学生たちはスコアが上昇したことで、半数以上が長期の交換留学を勝ち取ることができたり、奨学資金をもらって短期の語学研修に参加できるという成果を挙げた。平成25年度に英語圏の大学で長期の交換留学生在が7名の選考が決定しているが、そのうち5名が本プロジェクトの学生から選ばれた。5名のスコアは533点から620点の幅である。これは、平成23年度に交換留学に行った2名の学生がスコアが490点から540点、平成24年度が5名で、500点から573点であることと比べると、本プロジェクトの学生たちが平成25年度の交換留学の選抜のレベルを上げたことは明白である。

1ヶ月の短期海外語学研修でも、英語の能力が証明され、プロジェクトの学生5名が8万円から10万円の経済援助をもらって参加した。

約半年間の短いプロジェクトではあったが、このように目に見える成果を上げることができた。やはり持続的に学習しなければならない環境に学生たちをおいてやり、明確な目標を持たせ、効率的な学習方法を教授することが、このプロジェクトが成果を上げた理由である。

5. まとめ：検証と課題

今回の試みによって、このようなプロジェクトが学生のニーズにいかにか合致していたかが証明された。しかも、期間が短いということもあり、英語力をしっかり鍛えるというのは今回は目的とはせず、彼らが持続的にかつ効率的に勉強できる支援体制を作ってやることを心がけたが、このレベルの学生たちにとって、それで十分であったと思われる。6割の学生がTOEFL-ITPスコアを、高いもので67点、少ないものでも5点上昇させたこと、そしてその結果、3分の1の学生が高い点数で交換留学のパスポートを手にしたことは、このプロジェクトの明確な成果と言えるだろう。

しかしながら、以下に示す通り、今後に向けての課題も見つかった。

1) 講座の回数の増加と持続的な支援体制

今回のプロジェクトでは、上記クラスの学生であったため、支援と受験のためのストラテジーに特化した。可能であれば、英語力そのものを強化するために、もっと講座の回数を増やす必要もあるだろう。それと、TOEFLのスコアに限らず、教育の成果を出すには、半期という短い期間ではなく、最低一年のスパンが必要と考えられるので、より長期的な支援体制を構築する必要がある。しかも、専門の授業や就職活動で忙しくなる前の早い時期からスタートするのがベストである。

2) 「第2軍」への持続的な働きかけ

今回のプロジェクトでは、上位の学生に対する支援であったが、長期的に考えると、その次のランクに位置される学生への支援も重要である。今回このプロジェクトに応募を希望した大多数の学生が、この位置にいて、しかも多くが1年生である。このような「留学予備軍」を長期的に支援する体制こそ、持続的に派遣学生を増加させるには重要であり、本学のように留学を希望する学生が多い状況では、大学としてそのような学生の育成と支援体制の確立は急務である。

3) 海外研修プログラムの充実と交換留学可能な提携校の拡大

今回、この講座の受講生が英語圏への交換留学の英語力のレベルを上げる結果となった。交換留学を勝ち取った7名のうち、5名が本プロジェクト生であり、うち4名が550点以上を取得し、彼らが英語圏への留学の枠のほとんどを埋めてしまった。500点で交換留学ができるはずの大学にも彼らが希望し、本プロジェクト生で530点数を取得しているにも関わらず、留学ができなかった。海外提携校の拡大も同時進行で進めなければならない。

今後の日本の将来を考えると、グローバルな人材の養成は大学の重要なミッションである。今回のプロジェクトによって得られた課題を踏まえ、来年度は更に充実したプロジェクトに育てたい。同時に、早い時期からの恒常的な留学支援体制を構築することも大学の教育支援として進めることが望まれる。

参考文献

- 上野輝夫(2008)「日本語母語話者はなぜTOEFLの得点が低いのか:理由の考察と英語学習法の一提案」
『関西福祉大学社会学部紀要』No. 12. 157-166.
- 小野博(2007)『日本人大学生を対象とした日本語・英語教育—リメディアル教育から実力養成教育への展開—』平成16~18年度科学研究費報告書.
- 木村松雄、遠藤健治(2012)「英語熟達度(TOEFL)英語学習方略(SILL)に特化した経年的研究」『青山

- スタンダード論集』7、151-174.
- 齊田智里(2003)「高校入学時の英語能力値の年次推移」*STEP BULLETIN* Vol.15 12-21.
- 高橋邦年、田島祐規子他(2008)「続・TOEFL対策授業の有効性に関する調査研究」『横浜国立大学教育人間科学紀要I』No.10. 115-124.
- 田島祐規子(2012)「二テストから観察する初年度生の英語力」『横浜国立大学大学教育総合センター紀要』第2号、27-34.
- 古屋則子(2008)「なぜTOEFLのスコアは伸びないのかー学習方略の必要性ー」『文化女子大学紀要』Vol.16. 141-151.
- 文部科学省「日本人の海外留学状況」2013.02.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/02/_icsFiles/afieldfile/2013/02/08/1330698_01.pdf
- 吉村幸他(2005)「大学入試センター試験既出問題を利用した共通受験者計画による英語学力の経年変化の調査」『日本テスト学会誌』Vol.1 No.1 52-58.
- Tannenbaum, Richard & Caroline Wylie (2005). “Mapping English Language Proficiency Test Scores onto the Common European Framework.” *ETS Research Report* No. RR-80. 46.

A Preliminary Study of Factors in Choosing Songs for the University Classroom in Japan

Andrew Meyerhoff^{*1}, Andrew Chapman^{*2}

Abstract

A twenty question survey was administered to 40 students to ascertain students' perceptions towards songs in the classroom. Six songs were chosen for analysis: three songs with male vocals; three with female. The songs were selected based on popularity on Wave-FM (a local Tokyo radio station) over the past year. Of the six songs, two were modal pop songs (one male, one female), two were tonal pop songs (one male, one female), and two were more rock-oriented (one male, one female). Modal and tonal melodies were investigated, as Oura and Hatano (2004) demonstrated Japanese students find contemporary tonal melodies easier to remember than Japanese modal melodies. These researchers suggest this phenomenon could be due to exposure, or lack thereof. The researchers, in the current study, wished to ascertain whether such trends could also be transferred to memorability of L2 (second language) songs, making one mode more useful for language learning than the other. In the following preliminary report, results will be discussed and analyzed as a preliminary study based on a wider research.

[Keywords] music and culture, language learning, cognition, perception, memorability, gender, preference, usefulness

The use of music to enhance learning and memory, and its connection to language learning has been researched extensively. It is quite clear that music can be a powerful tool. But how to use the tool most effectively is still being studied. The authors of this report wish to identify those factors which Japanese college students deem most useful to improve language learning. In a survey of twelve songs taken from J-Wave contemporary charts and administered to students, it was noticed that one song, *Live While We're Young* stood out as being popular with all students. While another, *Girl on Fire*, was generally unpopular. In light of such discovery, we decided to determine possible factors leading students to view one song favorably and another unfavorably, especially in regards to perceived usefulness for language learning. We used a backward design approach in which we analyzed several factors for emerging patterns. Then, we attempted to tie our results in with previous studies in the same area.

*1 : 全学教育機構

*2 : 佐賀大学非常勤講師 / Language School Owner

There are two main points to take into consideration when choosing a song for the language classroom: the characteristics of the song itself; next, the background of the listener. Afterwards, it is important to note the interconnection of these two points. To do this, Krashen's input hypothesis can be helpful. His concept of $i+1$ suggests input should be at a level slightly higher than a student's current one. If a song's lyrical and musical attributes are too easy for students, students will deem a song boring or impractical for language learning. On the other hand, if the lyrics and music are too sophisticated for students, the song will challenge students beyond their present capacity and they will likely become frustrated and give up. Thus, it would seem the challenge for the instructor is to find songs that are a good fit, and that is the primary purpose of our present study.

Literature Review

Krashen first introduced the monitor model theory in the seventies (Krashen, 1977), which in essence is another name for $i+1$. However, Krashen soon afterward devised other theories which can be linked in with songs and language learning, as well. The acquisition hypothesis, where input must be meaningful, definitely applies to music (Krashen 1982). Also the active filter hypothesis is relevant: music can be used to create a psychologically conducive atmosphere for learning (Krashen 1982, Schoepp, 2001).

Tim Murphey asserts that *current* American pop music is relevant (1985). The emphasis here is on the word "current" He claims "(a song) only has peak relevance when it is being repeatedly played on radio stations and is being bought by our students" (ibid.). He further adds that current music often represents circumstances our students find themselves in; thus, making it practical for the language classroom. Therefore, one factor in choosing a song for language learning is relevance. Now, let's move onto musical taste.

Musical taste can be connected somewhat with gender. Many studies have confirmed this (O'Neill 1997, Colley 2008). In Colley's study, she indicates men tend to prefer rock whereas women lean towards pop. However, she showed a large variance in preferences suggesting that many songs, regardless of genre, may appeal to both genders. Thus, gender alone is insufficient in choosing a song. Busch, Lehmann-Wermser, Liermann (2009) note that gender preferences develop at an early age and that the gender of the singer also impacts on likeability: boys generally prefer male singers, whereas girls are more open.

Additional studies have shown that personality also impacts on musical preferences. Shwartz

and Fouts (2003) showed differences, as well as similarities, in personality traits among those who preferred heavy music, light music, and those who had varied tastes. This might help us identify which themes are most likely to appeal to widest range of students.

Another factor that affects song choice is whether the music has a tonal or modal melody. There is some evidence that different types of melodies are memorized differently (Oura & Hatano 2004); Japanese students who are more familiar with contemporary tonal melodies found these easier to remember than traditional modal melodies. Further, students could parse and memorize tonal melodies easily; however, modal melodies were much more difficult to parse; even after being taught how to parse, melodic memorization did not improve significantly. Consequently, where our goal is to learn and remember this could be an important factor in song choice. Be that as it may, this element is beyond the scope of this current paper.

Methodology

Twelve songs were randomly picked from J-Wave radio charts over the past year. J-Wave is considered the number one foreign music trend-setting radio station in Japan. A wide variety of songs were chosen to make our study more meaningful. Forty freshman English students at a national university in Japan were requested to listen to all songs and rate them on several factors. Both qualitative and quantitative data was recorded. After data was collected, it was factor analyzed for keywords or themes to discover emerging patterns. As it would be too cumbersome to analyze data from all forty students presently, six students were randomly selected for this study. There was an even balance in personalities and language abilities, as well as a good mix of gender: three girls, and three boys. Further, twelve songs would have been impossible to analyze within the time constraints on putting this report together. Therefore, six songs were chosen to encompass three categories: two melodic pop songs, two pop songs which relied heavily on mood, and two pop/pseudo-punk/rock songs. From each of the above three categories, one song featured male vocals, and the other was sung by a female.

Analysis

From here, we will present and analyze the data. Listed below is a table of data listed from the six students randomly picked. As some of the data we collected was irrelevant and would have complicated the analysis procedure, we decided just to focus on data pertinent to our study. Further, instead using students actual names, female students are listed as F1, F2, F3, and male students are listed as M1, M2, M3, respectively.

The Likert scale used for the quantitative questions in the study is as follows:

1	2	3	4	5
Not at all.	A little	Average	Much	Very Much

For organization and clarity, the sub-factors have been grouped into the following four categories: affect/perception; ability/perception; cognition; usefulness for language study. Motivation could be considered a fifth category, but as it overlaps other categories, it will be included in the final discussion instead of being looked at as a distinct category.

From now, we will examine each song individually based on the four predetermined categories, and their sub-factors.

Sheet3

Girl on fire: Alicia Keys. Contemporary Pop (Tonal)					
Student	Cognition			Usefulness	
	Stance	Memorability		Usefulness	Overall impression
M1	4	3		Not useful	2
	Sounds like ballad, but is about empowerment. I like that stance.	Lyrics stick in head		Too difficult for English Class	Singer is good, but lyrics and arrangement are only so-so
F1	4	4		Average	3
	No particular reason	The phrase "This girl is on fire sticks in the head"		No comment	I like the voice of Alicia Keys
F2	1	3		Not so useful	2
	I don't know singer's feeling	Only the chorus sticks		It is not suitable for English classes	I'm not interested in this song
F3	1	3		Not so useful	3
	I think everybody lives in a lonely world, so I agree with the singer.	The line "This girl is on fire" sticks in my head		Meaning of words is a little difficult for me	The meaning of the words is difficult for me, but I thought it had deep meaning
M2	4	2		2	1
	This is a love song. I can't relate.	Nothing sticks in my head.		Easy words and expressions	I don't like this song, and it is not useful to study in English class
M3	2	2		3	2
	View from the woman's side	Easy to forget because of even rhythm. No abrupt changes.		There are a few difficult words.	The rhythm was too even.

Sheet3

Live While You are Young: One Direction. Techno-Pop					
Student	Cognition			Usefulness	
	Stance	Memorability		Usefulness	Overall impression
M1	5	5		3	5
	Cheerful and positive	Melody is strong		Not too difficult, and not too easy.	Singer's stance and lyrics are excellent, I think.
F1	4	4		3	4
	No comment	The line "I wanna live while we're young" sticks		Some words are too easy, but some phrases is good.	I like the sound of the singers
F2	5	4		5	4
	I think same as song's message very much	Easy to remember		The song is about young people	I listened to this song for the first time but it's easy to remember
F3	5	4		4	4
	Because I think young is only now, not to continue	"let's go crazy, crazy, til we see the sun"		We can learn English more when having fun.	This song gives me vigor. I think I want to enjoy more young now.
M2	4	5		2	3
	That's how young people feel	Both lyrics and melody		I like this song, but not useful to study English	I like this song, but not useful to study English
M3	2	4		4	3
	When young, we should do many things	Catchy melody		Many easy words	Catchy

Sheet3

Skyfall: Adele					
Student	Cognition			Usefulness	
	Stance	Memorability		Usefulness	Overall impression
M1	5	3		4	4
	This singer doesn't use extra exquisite expressions	Lyrics and melody are just a little memorable.		Easy to hear and the words are not difficult.	Main part has good build up, and back chorus is good, too. Not too light, not deep. Good balance.
F1	3	4		3	3
	No reason	"You'll never have my heart"		No reason	The melody isn't bright.
F2	1	4		4	4
	I don't understand well.	Chorus part is impressive		I think we can discuss the lyrics in class.	I want to discuss about the lyrics.
F3	4	4		4	3
	This song gives me courage when we confront difficulties	"Let the skyfall when it crumbles... at sky fall"		The tempo is slow, so students will be able to listen in English very well.	I can learn new words, but I don't like this song's melancholy music. I want to listen to more groovy songs.
M2	1	1		2	1
	I can't understand	I don't like this song.		Not useful. This song has nothing special.	I don't like, neither melody or words. I like simple songs.
M3	1	2		1	2
	Don't understand	It sounds too much like classical music.		Too abstract	Main is chorus.

Sheet3

Every Teardrop is a Waterfall: Coldplay				
Student	Cognition		Usefulness	
	Stance	Memorability	Usefulness	Overall impression
M1	4	4	4	4
	clear	Melody	I think the song is easy to hear.	I like the beautiful lyrics of the song.
F1	2	3	2	3
	No comment	"you can hurt, hurt me bad"	No reason	young now.
F2	3	1	4	3
	No comment	Easy to forget.	Suitable for listening training	Not bad, but I don't like so much.
F3	5	2	3	3
	I feel he prayed for everybody's happiness.	"is a waterfall"	This song repeats same phrase.	This song isn't groovy, but I like the meaning of the words.
M2	4	4	4	4
	Expressive	Lyrics	What does "every teardrop is a waterfall?" mean?	Both lyric and melody is good.
M3	3	3	2	3
	I can't catch the meaning.	Sounds of the guitars	Lyrics is beautiful but difficult.	Even rhythm

Sheet3

What the Hell: Avril Lavigne				
Student	Cognition		Usefulness	
	Stance	Memorability	Usefulness	Overall impression
M1	5	3	3	2
	I don't like theme, but lively, cheerful singing makes a good mood.	Melody is stronger than lyrics.	I think this song has many useful idioms	I like the mood of this song, but hate the theme
F1	4	3	2	2
	No comment	"If you love me, if you hate me, you can't save me"	Discussing content. Words are too easy. Theme is interesting.	I like only the mood of this song.
F2	4	5	4	5
	Her age is close to us.	I can sing.	I studied this song in my high school class.	I like this song.
F3	2	5	5	5
	She should be more devoted to love.	"All of my life, I've been good, but now what the hell.	Because it is very useful for students to listen to groovy songs like this one.	Because the melody of this song is very good, it sticks in my head very much. I like this song very much. This song is very groovy. I want to go to CD rental shop!!
M2	2	3	2	2
	She is selfish	I like this melody.	This song is not useful to study.	I like this song, but I can't study the West.
M3	2	3	2	4
	A little scary. She seems crazy.	"All my life, I've been good, but now what the hell"	I think the lyric is not good.	Good melody

Stray Heart: Greenday					
Student	Cognition			Usefulness	
	Stance	Memorability		Usefulness	Overall impression
M1	5	4	Lyrics	4	4
	The singer's stance is very much in the singer's mood. The lyrics express honest feeling.			I think this song is easy to hear, so useful.	I like pop. And I think lyrics and singer's attitude match.
F1	4	4	"I'll hold your hand and never let go"	3	3
	No reason			No reason	I like the sound of the music.
F2	2	4	Melody is good.	3	3
	I understand, but not interested in.			Theme is not interesting.	It is good for listening.
F3	4	3	"Everything that I need"	2	4
	Because I think unrequited love is splendid.			There is not many new words in this song.	I like unrequited love songs. I feel that he loves her. I'm filled with heartening sorrow.
M2	2	3	Melody is stronger. I can't catch lyrics.	2	2
	I can't understand.			I can't understand the lyrics.	I like low voice, but I can't relate to lyrics.
M3	2	1	Doesn't stick.	4	2
	He says "I want from you". He is imprudent.			These are mostly words we know.	Even rhythm

Data analysis

Looking at the cognitive and usefulness data, we notice that one song in particular, *Live While We're Young*, scored highly for all students. Another, *Every Teardrop is a Waterfall*, also was generally liked, whereas *Girl on Fire* was disliked by all. The other songs showed a greater variance in overall impression. It was also noted that if a song was disliked by a student it also scored low on memorability and usefulness. Conversely, just as the overall impression was strongly favorable, so was the memorability and perceived usefulness.

Considering the ability perspective component, we notice that vocabulary ability is not overly strong for any of the songs, and while song clarity is important, it does not guarantee understanding. Furthermore, tempo does not appear to have a major impact on vocabulary. Sing-ability was quite variable and didn't necessarily translate to memorability, as the most popular song, *Live While We're Young*, ranked high on the memorability scale while scoring low on the sing-ability scale.

Looking more closely at the most popular song, *Live While We're Young*, we can see that it scored particularly high in the cognitive, usefulness, and affect/ perception categories, while not so high in the ability perception category. Stance, interest, and mood were all rated highly, yet sing-ability and vocabulary were not. The second most memorable song, *Every Teardrop is a Waterfall*, showed similar results. The least popular song, *Girl on Fire*, scored poorly in every

category.

Lastly looking at the affect perception data we can see that mood and interest also show some interesting results. Interest generally links to ability and usefulness while mood, can either be light or dark, yet still create interest. However a song with a darker mood was more likely to have a lower interest score.

Another interesting point that comes out from the data is that the three female singers were disliked by the male subjects, while the female subjects didn't seem to show such prejudice toward the male singers.

Conclusions and suggestions for further research

Although this study was limited in sample size, there appears to be some useful information that requires further study. Where our goal is to help choose the best song to help our students learn, we would want to consider several factors. One thing we notice is that the male vocalists seems to have a wider appeal than do female artists. Likewise the subject of the music, as stated by Murphey, must be relevant to our students. This is witnessed with such statement “I think same as song's message very much (sic)” or “That's how young people feel” for the most popular song. Or comments like “This is a love song, I can't relate” and “I don't know singer's feeling (sic)” for the unpopular songs.

Another interesting point is that the ability perspective category did not seem to strongly affect the perceived usefulness and memorability of a song. The sub categories of vocabulary, clarity, tempo, rhythm, and sing-ability all would seem important for memorability and usefulness. Perhaps this is an indication that a wide variance is acceptable in these categories, with only those songs at the extreme being excluded from usefulness. It is also likely to be affected by the level of the student. However, there appears to be a wide range within which to choose a song, depending on student's needs. Thus, more than a one-size-fits-all formula, choosing songs that fit the levels and interests of the learners would probably work best, giving us a great opportunity for teaching vocabulary, pronunciation and listening.

While we have gotten some idea of what kind of songs are useful for English study, there is more research to be done. Our sample size was too small to be conclusive, so a larger study is warranted. Furthermore, our study could have included a more extensive analysis. Therefore, we recommend further studies in this area in the future.

References

- Busch, Lehmann-Wermser, Liermann (2009). The Influence of Music Genre, Style of Singing, and Gender of Singing Voice on Music Preference of Elementary School Children. In: Louhivuori, Jukka et al. (Hrsg.): Proceedings of the ESCOM Conference 2009 Jyväskylä. S. 33-37.
- Colley, A. (2008). "Young People's Musical Taste: Relationship With Gender and Gender-Related Traits", in *Journal of Applied Psychology*, 2008, 38, 8, pp. 2039-2055
- "Every Teardrop is a Waterfall" © 2011. Berryman, G., Buckland, J., Champion, W., Eno, B., Martin, C., Allen, P., & A. Anderson. [Recorded by Coldplay]. On CD Mylo Xyloto. The Bakery and Beehive Studios, London, England: Parlaphone
- "Girl On Fire" © 2012 Keys, A., Bhasker, J., Remi, S. & B. Squier. [Recorded by Alicia Keys] On CD "Girl On Fire". Location and studio: Various. Label: RCA
- Krashen, S. (1977) Some issues relating to the Monitor Model. In H. D. Brown, C. Yorio and R. Crymes (Eds.) On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice. Washington: TESOL. pp.144-158.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press
- "Live While We're Young" © 2012. Yakoub, R., Falk, C., & S. Kotecha. [Recorded by One Direction]. On "Take Me Home" CD. Kinglet Studios, Stockholm, Sweden: Syco Records
- Murphey, T & J.L. Alber (1985). "A Pop Song Register: The Motherese of Adolescents as Affective Foreigner Talk" in *TESOL Quarterly*, vol. 19, issue 4, pp. 793-795, December 1985
- O'Neill, S. (1997). Gender and music. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 46–60). Oxford, UK: Oxford University Press
- Oura Y. & G. Hatano (2004). "Parsing and memorizing tonal and modal melodies" in *Japanese Psychological Research*, vol. 46, issue 4, pp. 308-321, November 2004
- Schoepp, K. (2001). "Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom" in *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 2, February 2001
- Schwartz, K., & Fouts, G. (2003). Music preferences, personality style and developmental issues of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (3), 205-213.

“Skyfall” © 2012. Adele and Paul Epworth. [Recorded by Adele] As single for James Bond Soundtrack. Abbey Road Recording Studios, London, England: No label

“Stray Heart” © 2012. Billy Joe Armstrong & Green Day. [Recorded by Green Day] On a special promo CD. Jingtown Studios, Oakland, California: Reprise, Warner Bros.

“What The Hell” © 2010. Lavigne, A., Martin, M., & Shellback. [Recorded by Avril Lavigne] On the CD Goodbye Lullaby. Maratone Studios, Stockholm, Sweden: RCA

マレーシア人日本語学習者の読解能力に関する一考察

吉川 達^{*1}, Zoraida MUSTAFA^{*2}

A Study of Malaysian Learners Reading Ability in Japanese

Toru YOSHIKAWA^{*1}, Zoraida MUSTAFA^{*2}

要 旨

本研究では、マレーシアの予備教育機関に在籍する日本語学習者が日本留学試験の読解を解く際、その読解が苦手な学習者も母語であれば解けるのか検証した。調査は2011年11月と2012年3月にその機関に在籍している2年生86名と1年生95名を対象に行った。学習者を半数に分け、一方には日本語版の日本留学試験形式の読解問題を、他方にはその問題を母語のマレー語に翻訳した問題を解かせ、結果に差があるか検証した。その結果、2年生の日本語版の平均は20問中8.8、マレー語版は15.2で大きな差が見られた。また、1年生の結果においても、日本語版の平均は4.8、マレー語版は14.6で大きな差が見られた。次に2年生のマレー語版受験者群を日本語上位層・下位層に分け、マレー語版での平均に差があるかt検定を行い調べたところ有意な差は見られなかった。さらに、マレー語版受験者群をマレー語版上位層・下位層に分け、両者に日本語読解能力に差があるか調べたところ、有意な差はなかった。しかし、マレー語版受験者群の下位層と日本語版受験者群の上位層の日本語読解能力を比較したところ、日本語版受験者群の上位層の結果が有意に高かった。これらの結果から、日本留学試験形式の読解ができない主な原因は日本語の言語的側面の問題であることが示唆されたが、マレー語読解の下位層については、その影響が日本語での読解に及んでいる可能性も示された。

【キーワード】読解、母語、日本留学試験、予備教育、マレーシア

1. はじめに

読解能力はさまざまな能力や技能と関わっている。そのため、読解能力は何かということ定義づけたり、またその能力を測定したりすることは容易ではない(Alderson 2000)。

アカデミックな読解能力を測定する試験の一つとして、日本留学試験 (Examination for Japanese University Admission for International Students: EJU) がある。日本留学試験は「日本

*1 : 全学教育機構

*2 : University of Malaya, Center for Foundation Studies in Science

の高等教育機関（特に大学学部）に、外国人留学生として入学を希望する者が、大学等での勉学・生活において必要となる言語活動に、日本語を用いて参加していくための能力をどの程度身につけているか、測定することを目的とする」試験である（日本学生支援機構HP）。いわば大学というアカデミックな場で必要とされる日本語能力を予測的に測定するテストと言えるが、大学入学に関わる利害の大きいテストであるため、予備教育機関ではその対策を十分に行う必要がある。しかし教室で日本留学試験の読解指導をしていると、特に読解を苦手とする学習者に対して「この学習者は母語でも読めないのではないか」と疑問に思うことがある。

母語で読めないものが日本語学習を通して、日本語で読めるようになるとは考えにくい。そこで本研究では、調査対象者に調査対象者の母語であるマレー語に翻訳した日本留学試験形式の読解試験を実施することで、日本語で解けない読解問題が母語で解けるのか検証する。

2. 調査に使用する試験問題について

調査は、日本留学試験形式の読解試験を作成し、その日本語版とマレー語版を調査対象者のマレーシア人日本語学習者に実施することによって行った。作成した試験は、平成22年度の日本留学試験改定以前の短文単問形式20問である。試験作成の過程は次の通りである。

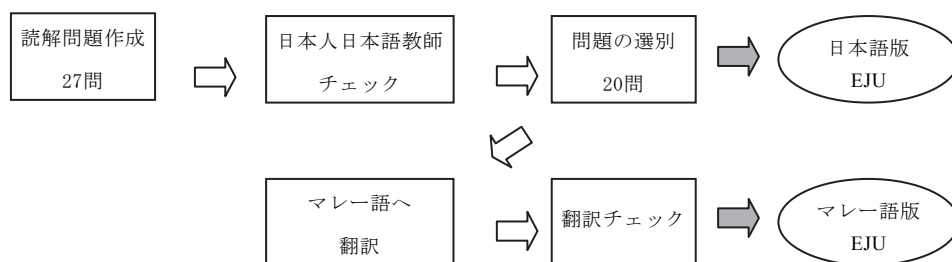


図1. 調査に使用する試験問題の作成過程

まず、読解問題を27問作成した。作成に際しては、日本学生支援機構（2009）等の出版されている過去問題を十分に研究した上で、本文の分野、長さ、語彙の難易度、素材の引用元、設問の形式等が本試験と等質になるように注意した。

作成した問題を日本留学試験対策に精通している日本語教師2名にチェックしてもらい、修正した。修正された問題27問のうち、調査で使用する20問をマレーシア人共同研究者が選定した。選定は、無理なく翻訳できるもの、できる限り文章理解に特別な文化知識を必要としないものを基準に行った。

選定した20問の問題を共同研究者がマレー語に翻訳し、翻訳のチェックを受けた。翻訳

のチェックは、日本語教師として豊富な経験を持ち日本留学試験に精通している他のマレーシア人日本語教師に依頼した。翻訳に際しては、逐語訳ではなく意味が通りやすいよう意識するようにした。翻訳チェックを受け、再修正された翻訳版の問題を「マレー語版」とし、翻訳される前のものを「日本語版」として調査試験に使用した。調査試験の実施時間は、改訂前の日本留学試験読解と同様の30分である。

各問題のテーマと調査試験問題例を資料として本稿の最後に付す。

3. 調査試験受験者と調査方法

調査は2011年12月と2012年3月にマレーシアにある予備教育機関で行った。この予備教育機関は2年間のコースで1年生、2年生各100名程度が在籍している。全員が非漢字圏のマレー系マレーシア人である。2011年12月に2年生86名が調査試験を受験し、2012年3月に1年生95名が同じ試験を受験した。このコースの学生は、ほぼ全員が日本語未習の状態で入学するが、調査試験実施当時、2年生は予備教育を約1年半終えた状態であり、調査試験実施の前月には日本留学試験本試験を受験した。1年生は調査試験実施時に予備教育を約10か月修了し、初級を終えて中級前半の学習内容を学習している状態であった。

調査試験の実施時期の設定については、2年生は日本留学試験を終えて最も日本語能力が高まっている時期であること、1年生は日本語能力が日本留学試験に対応できるほど十分ではないが、調査直前に一度日本留学試験の模擬試験を受験し、試験形式を知っている時期であることを考慮した。

調査試験実施時、1年生、2年生それぞれ学習者全体を学籍番号の奇数と偶数に分け、一方には日本語版の試験を、もう一方にはマレー語版の試験を実施した。試験に先立って、調査目的の試験であり予備教育機関での成績とは一切関係がないこと、データを研究目的以外で使用しないこと、個人が特定されないことなどの説明を行った。

日本留学試験本試験においては、結果処理に項目応答理論 (Item Response Theory) が用いられ、受験者能力値が得点化されている。しかし、本研究の調査試験や模擬試験では、ある一機関内の試験であるため項目応答理論を用いて結果処理を行うことは現実的ではない (吉川 2012a)。そのため本調査では、正答数をもとに結果処理を行う古典的テスト理論 (Classical Test Theory) を用いる。

4. 調査試験結果と分析

4-1. 2年生調査試験結果

はじめに2年生の結果について報告する。調査試験結果の分析の前に、日本語版受験者群とマレー語版受験者群の間に日本語読解能力に差がないか調べるため、調査試験前に行われた日本留学試験の過去問題を使用した模擬試験の結果をt検定を用いて検定した。対象としたのは読解分野のみである。

日本語版群の模擬試験結果の平均は25問中15.45でマレー語版群は15.35であった。等分散を仮定した t 検定を行った結果、日本語版群とマレー語版群の間に有意な差は見られなかった。なお、模擬試験は1名欠席した。

以上を踏まえて日本語版群とマレー語版群の調査試験結果を比較すると以下のようになった。

表1. 2年生日本語版群とマレー語版群の調査試験結果平均値(20問中)

日本語版 (n=42)	マレー語版 (n=44) ※1
8.8 (S. D. =2.95)	15.2 (S. D. =1.82)

※1 指示が正確に伝わらず、本来日本語版を受験すべき学生1名がマレー語版を受験したため、受験者数が均等になっていない

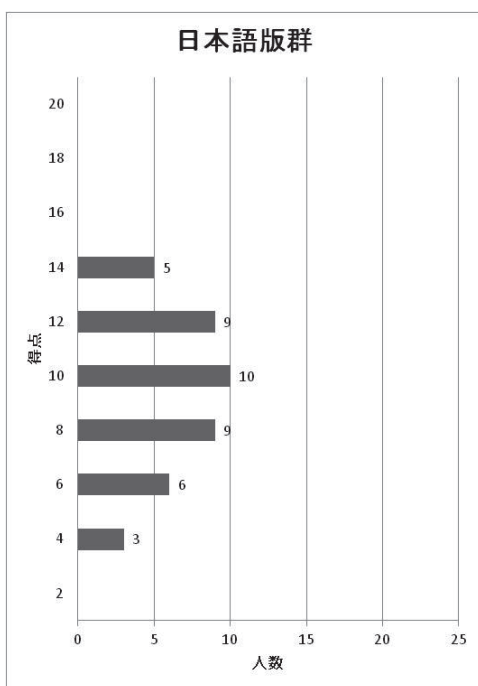


図2. 2年生日本語版群ヒストグラム

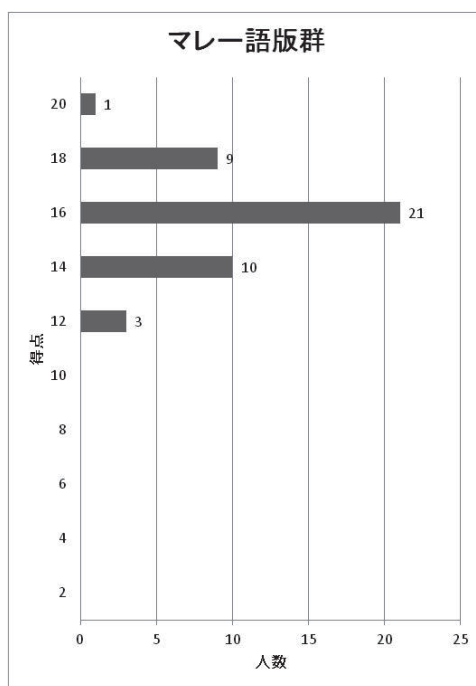


図3. 2年生マレー語版群ヒストグラム

検定にかけるまでもなく明らかなように、マレー語版群の結果が日本語版群の結果を大きく上回った。どの学習者も母語であるマレー語であれば、ある程度解けるということが表れている。

次に、日本語版群、マレー語版群の調査試験の結果と、直前の日本語模擬試験の結果の積率相関を調べたところ、以下のような結果となった。

表2. 調査試験結果と模擬試験結果の相関

日本語版群 調査試験：日本語 模擬試験：日本語	マレー語版群 調査試験：マレー語 模擬試験：日本語
r=0.42**	r=0.16

**p<.01

日本語版群には中程度の正の相関が見られるが、マレー語版群には有意な相関は見られない。

日本語版群が受験した調査試験と模擬試験の相関は $r=0.42$ である。問題数20問の日本留学試験形式の場合、正答数を結果処理に利用する古典的テスト理論 (Classical Test Theory) における信頼性の問題から、各試験結果間で強い相関が示されることは少ない。吉川(2011)で示されたような模擬試験と本試験の結果の相関を求めた過去のデータと比較しても $r=0.42$ は低い値ではないので、調査試験の基準関連妥当性が確保されていると言えるであろう。

マレー語版群の結果においては、調査試験のマレー語版の結果と日本語の模擬試験の結果に相関はなかった。では、日本語での読解能力とマレー語での読解能力に全く相関がないのか、次節で検証する。

4-2. 2年生の結果をもとにした日本語読解能力とマレー語読解能力の関係

日本語読解能力の優劣によってマレー語版の結果に差が出るのか調べるため、先に挙げた模擬試験の結果を基に模擬試験上位層28%と下位層23%を抽出し、それぞれのマレー語版での平均の差をt検定を用いて調べた。上位層を上位28%、下位層を下位23%としたのは、上位・下位各27%を抽出する際、複数いる次点者を含むか含まないかで差が出たためである。

模擬試験上位層のマレー語版の平均は15.3で、模擬試験下位層のマレー語版の平均は14.6であった。t検定を行った結果、有意な差は見られなかった。

次に、マレー語での読解の優劣が日本語読解能力に関係しているか調べるため、マレー語版の上位23%の10名と下位30%の13名を抽出し、日本語の模擬試験の結果に差があるか調べた。マレー語版上位層の模擬試験の平均は25問中15.2で、マレー語版下位層の模擬試験の平均は14.1であり、有意な差は見られなかった。マレー語版下位13名と、中、上位を合わせた31名の模擬試験の結果を比較しても、有意な差は見られなかった。

続けて下の図のように、偶然にも同得点帯にいる日本語版受験者群の上位層14名とマレー語版受験者群の下位層13名の模擬試験の結果を比較した。

マレー語版下位層の模擬試験の平均は、25問中14.1、日本語版上位層は17.0であった。この差が有意であるかt検定を用いて調べたところ、5%水準で有意な差であることがわかった ($t(25) = -2.76$, $p < .05$, 両側検定)。他の試験でも有意な差があるか調べるため、日本留学試験本試験の結果も同様に調べたところ、マレー語版下位層が200点中107.3点、日本語上位層が127.3点で、1%水準で有意な差が見られた ($t(25) = -3.04$, $p < .01$, 両側検定)。

調査試験の日本語版受験者群とマレー語版受験者群は、模擬試験の平均にも、分散にも有意な差がない。ある程度等質な二つの集団とみなすことができ、マレー語版群が調査試験の日本語版を受験した場合、日本語版群の結果とほぼ同様の得点分布になると予測される。そのような状況下で、マレー語版下位層と日本語版上位層の模擬試験の結果に有意差があったということは、マレー語版下位層の日本語読解の結果が日本語版上位層の結果より有意に低いということである。言い換えれば、この集団内においては、マレー語版下位層が日本語の読解試験において上位に属することはないということである。

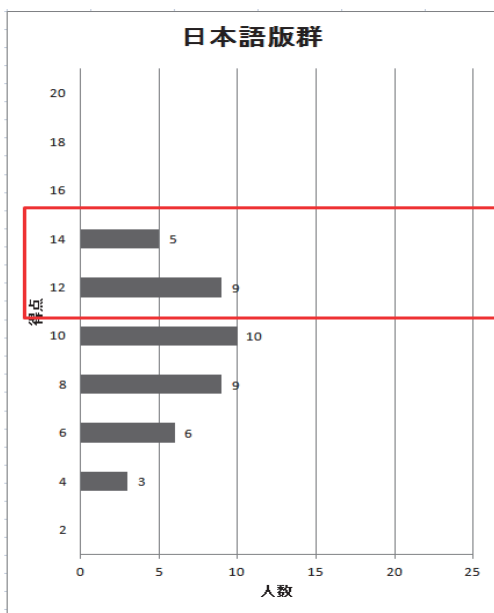


図2. 2年生日本語版群ヒストグラム

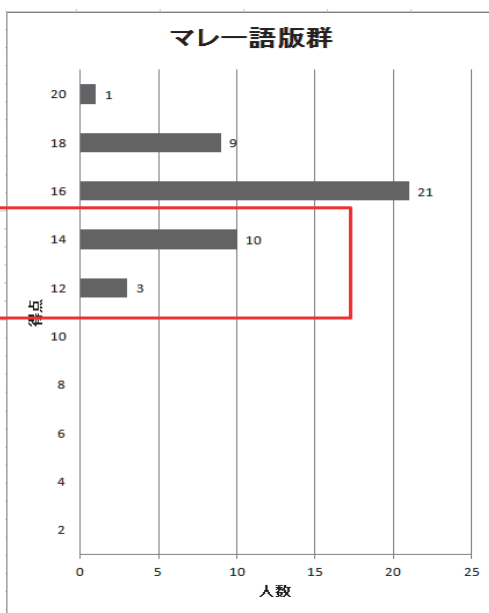


図3. 2年生マレー語版群ヒストグラム

4-3. 1年生調査試験結果

続いて1年生の結果を分析する。2年生と同様に直前の模擬試験を用いて日本語版群とマレー語版群の間に日本語読解能力に差がないか調べた。模擬試験は調査試験の約1か月前に日本留学試験の過去問題を用いて行われた。模擬試験の読解分野の結果は、日本語版群が20問中平均6.15で、マレー語版群が7.35であった。この結果について等分散を仮定するt検定を行ったところ、有意差が見られた($t(93)=2.75$, $p<.01$, 両側検定)。

この前提の下、日本語版群とマレー語版群の調査試験結果を見ると下の表3、図4、図5のようになった。

2年生の結果と同様に明らかにマレー語版の結果が日本語版より高い。

この結果の解釈として、事前の模擬試験の結果がマレー語版群の方が有意に高かったため、そもそもマレー語版群の読解能力が優れていて、その結果として調査試験においてもマレー語版群の方が高い得点となっているととらえることができる。しかし、模擬試験における両者の差は1.2点で、調査試験においては9.8点であり、その差は実力差ではなく版の違いによる差であると考えることに無理はないであろう。

表3. 1年生日本語版群とマレー語版群の調査試験結果平均値(20問中)

日本語版 (n=47)	マレー語版 (n=48)
4.8	14.6
(S. D. =1.93)	(S. D. =2.01)

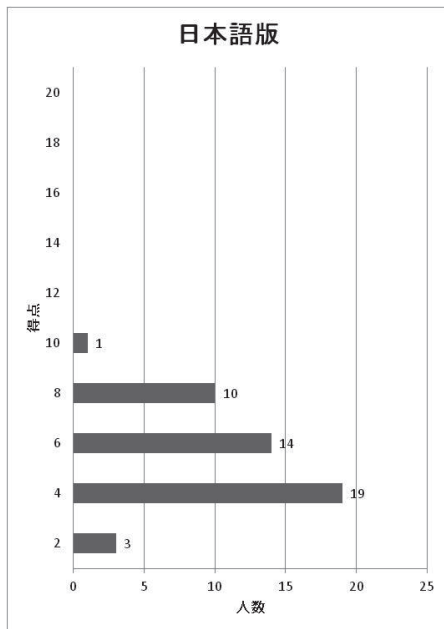


図4. 1年生日本語版群ヒストグラム

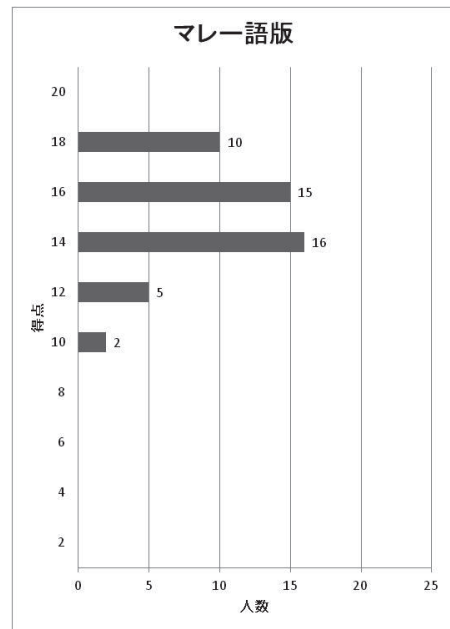


図5. 1年生マレー語版群ヒストグラム

4-4. マレー語版における2年生と1年生の比較

2年生のマレー語版群の結果と1年生のマレー語版群の結果を比較すると、2年生のマレー語版群の結果は15.2で、1年生の14.6より0.6ポイント高い。この差が有意なものかt検定を用いて調べたところ、有意な差は見られなかった。マレー語版調査試験の天井効果も可能性として考えなければならぬだろう。

5. まとめと今後の課題

以上の分析を通して得られたこの集団における結果をまとめると、以下ようになる。

- ① 1年生でも2年生でもマレー語版の結果が日本語版より高い
- ② 日本語での読解能力とマレー語での読解能力は相関が低い
- ③ ただし、マレー語版での下位層が日本語読解試験で上位層に入ることはない

これらを踏まえて次のことが言える。まず、①から日本留学試験対策を受けた2年生であっても、まだ十分な日本語能力を有さず、日本留学試験形式にも慣れてない1年生であっても、母語であるマレー語に翻訳したものであれば、日本留学試験形式の読解問題が日本語版より有意に解けるといえることである。母語での読解能力が全くないために日本語での読解ができないという可能性は否定されたと判断できる。

しかし、②で示したようにマレー語での得点が高いからといって、日本語の得点も高いとは限らない。マレー語、日本語に通底する読解能力は存在するかもしれないが、全学習者においてそれが日本語読解に効果的に現れているわけではない。そこにはやはり言語的な壁が存在する。つまり、日本語能力が高いか低いかは日本語での読解ができるか、できないかに関わるのである。しかし、同時に③のように、母語であるマレー語での得点が低ければ、日本語で上位に来ることはない。マレー語と日本語の相関が低いと先ほど述べたが、マレー語での読解能力が低ければ、日本語でその能力を超える能力が発揮されるようにはならないのである。

以上の結果は、マレーシアのある一予備教育機関に限ったことである。今後は調査範囲を拡大し、他の集団においても同様の傾向が表れるか調査したい。

また今回調査できなかった日本語という言語的側面のうちどの要素が読解に大きく影響するのかという問題も今後検討したい。吉川(2012b)では、読解試験の問題を分析することで困難度にどのような影響を与えているかを調べているが、言語的側面については有益な結果が出ていない。読解指導に直截的に影響するこの調査を今後はさらに詳細に進める必要がある。

さらに本調査ではマレー語での下位層の学習者は日本語でも上位になることはない結論付けたが、これは日本語の言語的側面とは別に考えなければならぬ言語間で共通した読解能力の問題である。荻阪(2002)は言語間に共通する読解能力に影響を及ぼす一つの可能性としてワーキングメモリを取り上げている。主に日本人に対する調査であるが、今

後は日本語学習者を対象として、ワーキングメモリと読解能力の関係も調査したい。

付記 本稿は2012年10月14日に行われた日本語教育学会秋季大会の予稿集原稿を大幅に加筆・修正した。

謝辞 本研究の問題作成にあたりご協力いただいた富岡純氏・佐々木(旧姓飯塚)往子氏・ZAID BIN MOHD ZIN氏に心よりお礼申し上げます。

参考文献

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.

日本学生支援機構HP「日本語シラバス 試験の目的」

http://www.jasso.go.jp/eju/syllabus_01.html (2013年3月29日最終接続確認)

日本学生支援機構 (2009) 『平成21年度日本留学試験 (第2回) 試験問題』 桐原書店

吉川達 (2012a) 「項目応答理論を使った日本留学試験の本試験結果予測の可能性」『佐賀大学留学生センター紀要』第11号 pp. 25-36 佐賀大学留学生センター

吉川達 (2011) 「日本留学試験の模擬試験を利用した本試験結果予測の可能性—古典的テスト理論を用いた分析—」『佐賀大学留学生センター紀要』第10号 pp. 55-66 佐賀大学留学生センター

吉川達 (2012b) 「読解試験の困難度に影響を与える要因についての一考察—日本留学試験の模擬試験結果を利用した分析—」『日本語教育国際研究大会予稿集』第2分冊p. 174

荻坂満里子 (2002) 『脳のメモ帳ワーキングメモリー』新潮社

川島隆太 (2004) 「子どもの脳とことばの獲得」川島隆太・安達忠夫『脳と音読』p. 70講談社

資料1. 調査試験問題のトピック（上段：日本語 下段：マレー語）

1	読み書きの必要性 Keperluan Membaca dan Menulis	11	毛虫の食べ物 Makanan Ulat Mentadu
2	職業を選択できない学生 Pelajar Yang Tidak Dapat Memilih Pekerjaan	12	社会的居場所の確保 Mendapatkan Kedudukan di Dalam Masyarakat
3	オタクの定義 Definisi Otaku	13	赤ん坊が泣く理由 Sebab Bayi Menangis
4	老後の暮らし方 Kehidupan Selepas Persaraan	14	アルコール依存症の予防と治療 Rawatan dan Pencegahan Ketagihan Alkohol
5	胸部X線の見方 Cara Melihat Gambar X-Ray Bahagian Dada	15	キュアからケアへ Dari Penyembuhan kepada Penjagaan
6	内圧と外圧 Tekanan Dalaman dan Luaran	16	建物を作る視点 Aspek Pembinaan Bangunan
7	足の裏 Telapak Kaki	17	オリンピックの涙 Airmata Olimpik
8	有害メディア論 Teori Negatif Media	18	シブリングライバルティ Persaingan Adik-beradik (Sibling Rivalty)
9	間違った食育 Pendidikan Pemakanan yang Salah	19	アルカロイド Alkaloid
10	体温変化と起床 Perubahan Suhu Badan dan Waktu Bangun Pagi	20	共感脳 Perkongsian Perasaan Pada Minda

資料2. 日本語版調査試験問題例

問1 この文章の筆者の主張として、最も適当なものはどれですか。

そもそも、英語をはじめとする外国語は何のために学ぶのでしょうか？私は、ことばはコミュニケーションのツールだと思っています。ですから、外国語は異なった言語を母国語とする人たちとコミュニケーションをするために学ぶのです。コミュニケーションの基本は目の前にいる人とのコミュニケーションです。通常、対面コミュニケーションのために用いることばは音声言語です。つまり、私たちが学校で学ぶべきなのは、外国語を「聞く・話す」能力なのではないでしょうか？そして、「聞く・話す」をマスターして、さらに外国の文化などを詳しく学ぼうとする人たちが、大学などの高等教育で「読む・書く」のトレーニングをすればよいのではないかと思います。

もちろん、時間や空間を超えてコミュニケーションをするためには、文字言語が必要になります。しかし、世の中はITの時代、自動翻訳装置が外国語で書かれた文字の情報をすべて母国語に変換してくれる時代に入りました。初等中等教育の読み書きのトレーニングは本当に必要なのでしょうか？

(引用：川島隆太「子どもの脳とことばの獲得」川島隆太・安達忠夫『脳と音読』 2004年 p.70 講談社)

1. 聞く、話す、読む、書くをバランスよく勉強すべきだ。
2. 自動翻訳装置が開発されたので、外国語を勉強する必要はない。
3. 対面コミュニケーションのためには、音声言語を用いるべきである。
4. 聞く、話すはみんなが、読む、書くは必要な人だけが勉強すればいい。

資料3. マレー語版調査試験問題例

1. Soalan: Apakah yang ditegaskan oleh penulis? Pilih satu jawapan yang paling tepat.

Mengapa kita belajar bahasa Inggeris atau lain-lain bahasa asing? Pada pendapat saya bahasa adalah alat komunikasi. Oleh itu, pembelajaran bahasa asing bertujuan untuk berkomunikasi dengan orang yang berlainan bahasa ibunda. Asas komunikasi adalah dengan orang yang berada di hadapan kita. Kebiasaannya komunikasi berlaku melalui suara. Dengan kata lain, kemahiran yang sepatutnya dipelajari di sekolah adalah kemahiran [mendengar] dan [bertutur]. Setelah menguasai kemahiran [mendengar] dan [bertutur], bagi mereka yang ingin mempelajari budaya negara lain dengan lebih mendalam, maka bolehlah berlatih kemahiran [membaca] dan [menulis] dalam bahasa asing di peringkat pengajian tinggi.

Bagi komunikasi tanpa batasan masa dan ruang, bahasa penulisan tetap diperlukan. Walaubagaimanapun, dunia telah berada di zaman IT dengan kemunculan pelbagai program terjemahan bahasa asing kepada bahasa ibunda. Justeru, adakah latihan kemahiran membaca dan menulis pada peringkat awal dan menengah masih relevan?

1. Kemahiran [mendengar], [bertutur], [membaca] dan [menulis] harus dipelajari secara seimbang.
2. Tidak perlu belajar bahasa asing kerana program terjemahan telah dihasilkan.
3. Bahasa fonetik (suara) diperlukan untuk komunikasi secara berhadapan.
4. Semua orang perlu belajar kemahiran [mendengar] dan [bertutur], tetapi kemahiran [membaca] dan [menulis] hanya pada individu yang memerlukannya sahaja.

インターフェイス教育の可能性：『文化創造』と『現場力』の実践 担当教員よるカリキュラム例報告

相原 征代^{*1}

Possibility of Interface Program: An Example of “Inter-Cultural Project”

Masayo AIHARA

要 旨

本論文は、平成24年度に実施されたインターフェイス試行科目『文化創成学－豊かさへのたくらみ』の教育プログラム成果報告である。この教育プログラムは、平成26年度から本格施行される全学教育機構インターフェイスプログラムのモデル授業として、プロジェクト責任者である相原をふくめ6人の教員によって作られたプログラムである。担当教員は全60回にわたる授業期間に、4フェーズすべてを通じて継続的に学生の反応を観察し、本コースの最終目標である履修学生による「大学文化の創成」を、学生とともに紡ぎ出そうと努めた。つまり担当教員も、「インターフェイス教育による『文化創成を教育する』」という課題に挑戦し、「作品」を生み出したといえる。学生主体の「激戦ライブ」を展開しながら、教員と学生とが相互に作用しつつ、お互いに一つの文化創成を果たす授業をすることが、この教育プログラムの最終目標である。

【キーワード】 インターフェイス科目、教育プログラム、文化創成学、現場力

1. はじめに

本論文は、平成24年度に実施されたインターフェイス試行科目『文化創成学－豊かさへのたくらみ』の教育プログラム成果報告である。この教育プログラムは、平成26年度から本格施行される全学教育機構インターフェイスプログラムのモデル授業として、プロジェクト責任者である相原をはじめ、複数の教員^{*2}によって作られたプログラムである。インターフェイス教育とは、「大学と社会を結びつける教育」であり、「社会に結びつく大学教育」とは、単なる座学だけではなく社会で通用する能力、すなわち「コミュニケーション能力」や「企画力」、「現場力」も学べるような教育である。このインターフェイス科目は一科目が4フェーズに分かれており、2年間、前期・後期4コマでIからIVを履修するよ

*1：佐賀大学 文化教育学部

*2：木原教授、上田准教授、吉岡准教授、後藤准教授、高橋准教授、いずれも文化教育学部。

うになっている。そこで、従来のようにいくつかの分野からの自由選択を原則とするような〈回転寿司方式〉の主題科目ではなく、特別に4つの授業を一本化した2単位×4コマの〈フルコースメニュー〉として用意することとした。他の主題科目にはない研ぎ澄まされた時空を演出し、フェーズⅠ～Ⅳに至る一連の流れをもったコースが提供できるよう、「厨房の現場」をあずかる教員一同が一丸となって作り上げたのが本プログラムである。担当教員による数回の話し合いの結果、コースの軸は大学教育と実社会を繋ぐインターフェイス型講義に最適な視座、「文化創成学」とすることとした。学生自身が持っている既存文化・伝統・社会への固定観念を自らがまず分析し、既存の伝統・文化を「創造的」に破壊し、新しい文化を創造することは、まさに「社会に結びつく大学教育」であるインターフェイス教育そのものであると考えたからである。なぜなら、危機的状況下にある現代社会再生の鍵は若い発想による新しい文化の創造にあり、我々はまさにその「社会再生の鍵」を削り出そうとしているのではないか、担当教員一同そのような期待を込めたのである。

一科目が4フェーズに分かれているインターフェイス科目カリキュラムをコースメニューにたとえたのは、「4フェーズを一つの大きなまとまりとみなし段階性・物語性を持たせる」という点で生かそうと試みたからである。フェーズⅠ～Ⅳを、文化的価値すなわち「豊かさ」を解明し、創出し、演出し、発信するという段階にそれぞれ当てはめ、すべてのフェーズを通じて「物語」を紡ぎ、最終的に〈文化創成力〉を育むという「段階」を踏むようなカリキュラムを組み立てたのである。「豊かさ」とは文化創成が求める究極の目標であり、その豊かさの可視化された文化指標を「アイドル（イメージ／偶像）」に求め、その「豊かさ」を本プログラムにおいて「解明」するだけでなく、「発信」することをもって「文化創成」を達成しようとしたのである。したがって、従来のような講義形式はもちろんのこと、フォーラム（2013年2月2日実施）での学生自身による作品発表という「公開の場」で、社会に「発信する」段階まで終了することによって、本プログラムは「完了」したことになる。言い換えれば、豊かさとは何か、アイドル（イメージ／偶像）とは何かを学びながら、最終的に学生たちがグループで「作品」を作り上げるという「文化創成」によって「完結」するという「物語」を、本プログラムは紡いでいるのである。

担当教員は、1学年度前期・後期、全60回にわたる授業期間に連絡を取りあい、4フェーズすべてを通じて継続的に学生の反応を観察し、本コースの最終目標である履修学生による「大学文化の創成」を、学生とともに紡ぎ出そうと努めた。つまり担当教員も、「インターフェイス教育による『文化創成を教育する』」という課題に挑戦し、「作品」を生み出したともいえる。学生主体の「激戦ライブ」を展開しながら、教員と学生とが相互に作用しつつ、お互いに一つの文化創成を果たす授業をすることが、この教育プログラムの最終目標である。

なお、本施行後のインターフェイス科目は、通常2年間で4フェーズを履修するようになっているが、本年度は試行プログラムであるため、特別に水曜日の1・2限を前期・後

期通年で使い、1年間で4フェーズすべてを終える特別な履修形態での実施となった。

2. 実際のカリキュラム紹介ー〈コースメニュー〉になぞらえた授業カリキュラム

食前酒

- ・饗宴のはじまり（ガイダンス）2012年4月11日から4月25日まで（計3回）全教員担当

前菜

- ・ヒーローとヒーラー和え

「偶像破壊の政治学」高橋良輔（文化教育学部 准教授）担当

2012年5月2日から5月23日まで（計4回）

概要：現代における正義のアイドル（ヒーロー・ヒロイン）と邪悪のアイドル（悪役：ヒーラー）とはどんな存在であり得るのか。アメリカ的「揺らぐことのない正義・邪悪の対立」がもはや成立不可能であることを、そのアメリカ的「豊かさ」の象徴であったハリウッド映画「ダークナイト」が描きだした。この現代社会の正義と邪悪の反転可能性について、学生グループによるワークショップで分析し、さらにジャパニメーション「攻殻機動隊S.A.C. Solid State Society」の分析から、現代社会版「アイドルの条件」を日米比較した。課題として「現代社会における正義と悪のアイドル」に関するレポートを提出。

- ・哲学者の盛り合わせ

「文化創成＝イメージ創成～運命の赤い糸の紡ぎ方」木原誠（文化教育学部 教授）・上田政夫（文化教育学部 准教授）担当

2012年5月30日から6月20日まで（計4回）

概要：万物は見えない糸によって結ばれている。その糸の発見方法・紡ぎ方を、聖人（キリスト）、妖精からクワガタ虫を例に講義を行い、課題として佐賀大学をイメージ化するキャラクターを設定し、それにより文化を紡ぎ出す訓練をワークショップ形式で実施した。

メインディッシュ

- ・「百恵／聖子2種のソースで味わうAKB48パスタ（初音ミク和え）」吉岡剛彦（文化教育学部 准教授）担当

2012年6月27日から7月18日まで（計4回）

概要：全4回を「AKB48考」と題して、現在人気の女性アイドルグループAKB48を素材に、恋愛禁止ルールや、選抜総選挙、AKBの後につづくアイドルをテーマとして

設定し、1970年代の山口百恵や80年代の松田聖子との比較、次代のアイドル像とも目される初音ミクの紹介もまじえながら、戦後日本社会がアイドルに求めてきた／求めていく「豊かさ」の有りようを受講者と共に考えた。各回ごとに、女性アイドルの恋愛は御法度なのか、人気投票によってメンバーを序列化する「総選挙」の是非、未来のアイドルの条件というテーマで相互討議を行なった。最終課題として、現下と将来の社会状況を分析予測しつつ、AKB48の「次」に来る新しいアイドル像を構想する「ポストAKBアイドル・プロデュース企画書」の提出と発表を課した。

・「家族」と「子供」と「ワタシ」のステーキ（レア）

「偶像としての家族の破壊と再構成—個人化する社会」相原征代（文化教育学部 講師）担当

2012年10月3日から24日まで（計4回）

概要：現代社会で一般的に「良いものだ」と信じられている家族を「理想化（偶像化・アイドル化）されている家族」と考え、家族をめぐる「あたりまえ」の事実を、討議やディベートを通じて見つめなおす。講義形式はディベート中心。家族に関するテーマについて2教員が講演。その後2チームに分け、どちらの意見に賛成かディベート。最終課題として『『新しい家族像』をテーマにした小説・脚本・ラジオドラマ』の提出。

お口直し

・カンヌ風サラダ（イーストウッドソース）

「社会問題から文化創成へ—イーストウッドの映画作品を中心に考える」後藤正英（文化教育学部 准教授）担当

2012年10月31日から11月21日まで（計4回）

概要：幾つかの映画作品の分析を通して、社会問題を文化創成へとつなげていく方法を探る。特に、豊かなアメリカ社会の暗部に注目しながら作品を創造してきたクリント・イーストウッドの映画作品を取り上げながら、家族や男性像の虚像と実像をめぐる問題について、参加者による討議を通して検討する。物語に潜む反転の構造、ジェンダーに関わる視点、神話的なモチーフなどについて考えたい。映画を鑑賞した後で、それに関連する資料を配布し、参加者の間で討議を行う。4回の授業終了後にミニ・レポートを提出。

デザート

・5人の演出家によるスイーツのよくばりプレート

中間課題最終課題『「新しい家族像」をテーマにした小説・脚本・ラジオドラマ』の発表
2012年11月28日

- ・学生発表公開フォーラムへ向けてのグループでの作品づくり、プレゼンテーション指導。（全教員担当）

2012年12月5日から1月23日まで（計5回、フォーラムの代替休講1回）

コーヒー

- ・知の騎馬戦（エスプレッソ）

学生発表公開フォーラム（2013年2月2日）での発表（全教員担当）

食後酒

- ・「夢の余韻」（カクテル）

課題評価、評点

〈コースメニューにたまたまカリキュラムの若干の説明〉

「饗宴のはじまり」と題したガイダンスでは、インターフェイス試行科目という特殊な形態の授業に関する説明や、「文化創成とは何か」「豊かさとは何か」についての講義を行った。

「ミゾンブーシュ」とは、フランスの高級レストランでアペリティフ（食前酒）を注文するとまず出てくる、ちょっとした「つけだし」のようなもの。

イタリアでは、メインディッシュは二つのピアット（皿、料理という意味）に分かれており、プリモピアット（第1の料理）でパスタやリゾットなどを食べてから、セコンドピアット（第2の料理）で魚あるいは肉のメインディッシュを食べる。メインディッシュを二つに分けているのは、プリモピアットとセコンドピアットになぞらえているからである。

デザートの前に「お口直しのサラダ」が入っているのは、フランスのフルコースではデザートに入る前にサラダを食べることが多いからである。チーズなどはこの時にパンとサラダと共に食べたりする。

最後の学生発表フォーラムは、〈フルコースメニュー〉の「食後のコーヒー」になぞらえた。ディナーの「成果」をおいしいコーヒーを片手に仲間と語り合う、〈ソワレ〉（フランス語の「夜のパーティ」）にはなくてはならない「時空間」、あるいはパリのカフェで哲学談義に花を咲かせる若き思想家たち、そんなイメージを本フォーラムに描いてみた。

3. インターフェイス科目の重点項目

次に、授業を行う際に注意した点、重要視した項目について説明する。基本的には、文化創成と豊かさ、アイドル論などの本プログラム〈コースメニュー〉に沿って、それぞれ

の教員が責任を持って独自のテーマを設定し、それぞれの担当回（約8コマから12コマ前後）について担当したが、すべての教員に「インターフェイス科目」としての3点の重点目標を尊重してもらった。その重点項目とは、

- ① 講義中心ではなく、グループ討議、ディスカッションを多く取り入れる
- ② 学生自身による、社会の問題分析による課題発見
- ③ 学生自身による企画・実施と文化創成の「可視化」（プレゼンテーション）

である。

まず、インターフェイス科目であるから、従来のような講義形式では意味がない。本プログラム「文化創成学」では、①グループ討議、ディスカッションを多く取り入れることを重点目標とした。なるべく少人数のグループ討論を重視し、すべての学生が発言し、グループとして一つの意見を提出させるということをはほぼ毎回の授業で実施してもらった。

社会に対する積極的関心は、まず自分自身でテーマ（問題意識）を発見することから始まる。そこで、②学生自身による、社会の問題分析による課題発見をすべての教員に課した。通常の講義であれば、教員が問題提起し、分析し、その解決策を提示するだけであるが、この「文化創成学」では、課題発見や分析も学生自らに課し、そこから「文化を創成し」社会に発信することまでを視野に入れた。具体的には、映画や小説の主人公、あるいはテレビに登場するアイドル（偶像）などを分析させることによって、社会一般がそれらの主人公、アイドル（偶像）にどのようなイメージを持ち、また自分たちがどのようなイメージを期待しているかを発見させる、などの課題発見・分析を行った。

さらに、そのテーマに対する分析は当然のこと、その分析結果およびそこに至った過程を再び社会へと還元し、発信する方法を学生自身に企画させ、実施させることが、「社会に結び付く大学教育」であるインターフェイス教育には必要不可欠である。本プログラム「文化創成学」では③学生自身による企画・実施と文化創成の「可視化」、すなわちプレゼンテーションまでを学生に課すことにした。これら企画力及び企画遂行能力は、既存の大学教育に欠けていたものであり、これからの大学の教育のあり方として特に社会から要請されるものである。本プログラムではただの問題分析だけではなく、大学で学んだことを学生自身で企画化し、実施するという過程を通じて、集団の中で自分がどのような役割を果たせるのか、果たすべきかを学生自身に発見してもらい、実社会で役立つ自主性・自律性を養うことも重要視した。最終フォーラムでの学生の発表という「社会への発信」の機会を与え、学生の各グループが、テーマもある程度自由に選択し、作品の形態からプレゼンテーションの形式の決定まで行い、グループの中でそれぞれが自分たちの役割を見出し、協力し合いながら一つのことを達成するというプロセスを提供した。それが、新たな文化の創成の「可視化」にあたるものなのである。

4. 本プログラムの成果と問題点

最後に、本プログラム実施によって得られた成果と問題点を提示したいと思う。

インターフェイス試行科目「文化創成学」では、先に述べたように、担当各教員同士が全60回にわたる授業期間に緊密な連絡を取りあい、4フェーズすべてを通じて継続的に学生の反応を観察し、各教員へと伝達し、履修学生による「大学文化の創成」を目指したものであったが、実際は6人もの担当教員が緊密に連絡を取り合うというのは困難を極めた。本来であればこの60回を2年間で完了、つまり1年間で30回（2フェーズ）をすればいいので、今年度の試行プログラム（1年間で60回という特殊形態での実施）よりは楽なのかもしれない。しかし、他の多くの授業を持っている教員全員が集まる機会はなかなか持たず、前期と後期の最初の段階で全教員である程度の方針を作りあげ、あとは担当教員のイニシアティブで各教員へ個別に相談に行く、という形態が主であった。今年度は不可能であったが、TAなどの補助職員がいると、各教員への伝達、授業記録や印刷物、各種機器の準備などがスムーズになるかもしれない*3。実際に授業の記録や準備にあたっては、文化教育学部概算要求プロジェクト「鍋島ルネサンス構想」の事務補助員の手厚いサポートがあったことを付言しておく。

実施教室は、グループ討論がしやすいように可動式の椅子と机の教室を、と依頼していた。最初は会議室やホールのようなところをイメージしていたが、実際は通常の教室とまったく同じスペースに、机と椅子だけが個人用のものになっている教室であった。しかも、50人くらいを収容できる教室だったので、16名の履修者には少し広すぎる印象もあった。ただ、授業の後半でグループでの作業が増えてくると、3グループに分けられた学生たちが、教室の三か所に分かれて机を寄せ合ってまとまりながら話し合いをする状態になり、それほど広すぎる印象はなくなった。ただ、ワークショップ形式のグループ討議もあると、個人用の小さな机を寄せ合って数名で作業するのはやはり快適とは言えず、会議室形式の可動式長机や椅子のような教室があれば、と思った。



*3: インターフェイス科目では、映像資料を活用するため、プロジェクターやパソコンなどの機器が不可欠である。

この「文化創成学」の授業の開始当初、インターフェイス科目の特色（授業での積極的な発言や議論重視）を説明したにもかかわらず、履修学生の反応はいまいちであった。理系の学生が多かったため、特にそのような授業形態に慣れていなかったのかもしれない。質問や意見を投げかけてもあまり発言が出ることはなく、教員が指名するとかろうじて答



えるという程度であった。しかし、先述のような、毎回の授業でグループ討議やディスカッションを続けているうちに、最終的には学生同士でかなりの意見や質問が出されるようになった*4。相原の担当回は、ひとつのテーマをめぐって賛成か反対かという二つの講演（相原ともう一人のゲスト担当教員）を聞き、こちらで決めたグループに分けてディベートをする、という授業を行ったのだが、ディベート実施に関しては担当教員からかなりの批判があった。ディベートのような極端な議論は良くないとか、アメリカ式議論の勝ち負けを競うのは日本のメンタリティーにあわず、本学の学生には無理である、などの意見である。確かにその批判どおり、第1回目のディベートは学生が何をどのように議論しているかわからず、戸惑っている様子があった。そこで2回目からは、議論のテーマを3段階に分けてディベートさせ、さらに3回目では「不倫は許せるか、二人と同時に恋愛するのは是非か」のような学生が意見を言いやすいようなテーマを設定すると、比較的意見が出てくるようになった。そのディベートだけの成果ではもちろんないが、その3ヵ月後、3グループによる最終フォーラム用の作品のプレゼンテーションの時間を設けた際、「内容をもう少し説明してもらえませんか」「なぜそのテーマを選んだのですか」など、他のグループの学生から多くの質問が出されるようになった。日本人には「人前で発言するのが恥ずかしい」「間違えるのが怖い」というメンタリティーがあるといわれているが、授業内でいったん「この授業では何を発言してもいいんだ」という雰囲気が出てしまうと、ディスカッションにも積極的に参加するようになり、人前での発言もしやすくなるのだろう。

先に理系の学生が多いと述べたが、インターフェイス科目は全学部共通なので、さまざまな学部・さまざまな学年の履修学生がいた。これも当初はこのプログラムの困難な点（異なる学部・学年同士の議論に不慣れ・文学や文化に関する無関心など）と思われたが、グループで作品をつくりあげる段階になると、いろいろな学部の学生がいるということでマイナスというよりも、むしろ多様性が生まれるというプラスであることが判明した。しかも、理系の学生だから文学や文化に関心がないということもなく、かえってすばらしい文学作品を作ったりしていたので、これもインターフェイス科目の注目すべき利点であるといえる。

*4: 鍋島ルネサンス構想運営委員会編『文化創成の現状と展望—学生の現場力養成のためのインターフェイスプログラム教育』（2013年）の後藤発言参照、218-219頁。

2013年2月2日に実施された学生発表フォーラムでは、大阪大学大学院教授や佐賀銀行文化財団事務局長等、広く学外からもコメンテーターを招待してコメントをもらったのであるが、「せっかく1年をかけて学生に伝えてきた授業の内容が、学生グループでの作品に生かされていないのは残念ではないか」というコメントがあった*5。確かに、「文化創成」は達成したものの、「豊かさとはなにか」との問いかけなどは作品の中にはそれほど見られなかった。ただ、教員と学生が相互に作用しつつ、お互いにひとつの「文化創成」を果たす授業という点では、このプログラムは格段の成果があったといえるであろう。それは、中間課題『「新しい家族像」をテーマにした小説・脚本・ラジオドラマ』として課した学生作品がどれもすばらしく、教員の予想をはるかに超えたものであったことで証明できる。紙面の都合で全部を紹介できないのが残念だが、90頁を超えるテレビドラマ脚本や小説、すぐにでも商品化できるような絵本や小説もあった。その作品の出来に担当教員が刺激され、その後のプログラムを彼らの作品のレベルに合わせて変更するという作業も行った。まさに本プログラムは、学生と教員との「相互作用」によって達成されたのである。

インターフェイス科目とは「実社会と大学を結ぶ教育」であるのはもちろんであるが、本プログラムのもうひとつの成果は、学生だけでなく、実は担当教員も履修学生と共に「文化創成」を果たしていたのである。この「相互作用」こそがインターフェイスであり、この相互作用によって「本当に大学に必要とされている」実社会に役立つ教育を生み出すことができるのである。これが今後の「インターフェイス科目」の可能性であるといえよう*6。

実施体制：

- 科目教員：相原征代（文化教育学部 国際文化課程 講師 ジェンダー学）
協力教員：上田政夫（文化教育学部 国際文化課程 准教授 文化プロデュース論）
木原 誠（文化教育学部 国際文化課程 教授 アイルランド文学）
吉岡剛彦（文化教育学部 国際文化課程 准教授 法哲学）
後藤正英（文化教育学部 国際文化課程 准教授 倫理学）
高橋良輔（文化教育学部 国際文化課程 准教授 政治学・国際関係論）
事務補佐：有島宏介（文化教育学部 概算要求プロジェクト「鍋島ルネサンス構想」事務補助員）
吉田優佳（文化教育学部 概算要求プロジェクト「鍋島ルネサンス構想」事務補助員）

*5：鍋島ルネサンス構想運営委員会編『文化創成の現状と展望—学生の現場力養成のためのインターフェイスプログラム教育』（2013年）の池田発言参照、219頁。

*6：本プログラムについてのより詳しい内容は、鍋島ルネサンス構想運営委員会編『文化創成の現状と展望—学生の現場力養成のためのインターフェイスプログラム教育』（2013年）のなかの「Ⅱ．インターフェイス科目実施報告」を参照。

就業力を育むデジタル表現技術者養成プログラムの実践

古賀 崇朗^{*1}、中村 隆敏^{*2}、藤井 俊子^{*3}、高崎 光浩^{*4}、角 和博^{*2}、
河道 威^{*1}、永溪 晃二^{*1}、久家 淳子^{*1}、時井 由花^{*1}、
田代 雅美^{*1}、米満 潔^{*1}、田口 知子^{*1}、穂屋下 茂^{*3}

Practice of "Digital Expressionist Training Program" to Build Career Skills

Takaaki KOGA^{*1}, Takatoshi NAKAMURA^{*2}, Toshiko FUJII^{*3},
Mitsuhiro TAKASAKI^{*4}, Kazuhiro SUMI^{*2}, Takeshi KAWAMICHI^{*1},
Kouji NAGATANI^{*1}, Junko KUGE^{*1}, Yuka TOKII^{*1}, Masami TASHIRO^{*1},
Kiyoshi YONEMITSU^{*1}, Tomoko TAGUCHI^{*1}, Shigeru HOYASHITA^{*3}

要 旨

佐賀大学では、これまでのeラーニングコンテンツの制作やLMSの管理・運用で培ってきた技術を活かし、2009年度から「デジタル表現技術者養成プログラム」を開講している。本プログラムを履修する学生は、所属学部の特科科目に加えて、画像や映像、Web、3DCGなどのデジタルコンテンツの制作技術について学ぶ。学生がこのプログラムを履修することで、所属学部の特科領域とデジタル表現技術を組み合わせた新たな知的活動の担い手として、高度情報化社会の中での活躍が期待できる。本稿では、本プログラムでのこれまで4年間の取組みについて報告する。

【キーワード】ICT活用教育、デジタル表現技術、就業力、アクティブラーニング、教職協働

1. はじめに

文部科学省が2011年度から施行した大学設置基準では、「学生が卒業後自らの素質を向上させ、社会的・職業的自立を図るために必要な能力」を就業力と定義し、大学に教育課程内外を通じたキャリア教育の実施を義務づけている。幅広い職業人養成を大学の機能と位置づけるからには、就業力の育成がより重要となり、大学のカリキュラムを始め教育内容の見直しが迫られている。

*1: 佐賀大学学務部教務課 (eラーニングスタジオ)

*2: 佐賀大学文化教育学部

*3: 佐賀大学全学教育機構

*4: 佐賀大学医学部附属病院

佐賀大学では2001年に「eラーニングスタジオ」を設置し、2002年度からVOD (Video On Demand) 型のフルeラーニング「ネット授業」を全国の大学に先駆けて開講している⁽¹⁾。eラーニングスタジオでは、「ネット授業」をはじめとする各種eラーニングコンテンツの制作や、コンテンツの配信を行うLMS (Learning Management System : 学習管理システム) の管理・運用を行っている。学内の教員や技術スタッフがeラーニングコンテンツの制作やLMSの運用を行う事で、デジタルコンテンツ制作のスキルが学内に着実に蓄積されてきた⁽²⁾。その一方で、高度情報化社会に対応できる人材は不足しており、そこで活躍できる人材の育成が求められていることから、筆者らがこれまでに培ってきたデジタルコンテンツの制作技術を教育へ活かし、高い表現力を持った人材を育成するための教育プログラム「デジタル表現技術者養成プログラム⁽³⁾ (以降、「本プログラム」とする。)」を2009年4月に開講した。

2. デジタル表現技術者養成プログラム

本プログラムは2008年度の文部科学省「質の高い大学教育推進プログラム⁽⁴⁾」に採択された教育プログラムである。定員は40名で、プログラムの修了に必要な要件は、必修科目8科目(16単位)、選択科目4科目(8単位)の合計24単位の単位取得である。この修了要件を満たした学生は、卒業時に所属する学部学位(学士)と同時に「デジタル表現技術者養成プログラム」の修了証を取得することができる。

本プログラムの履修学生は、所属学部の専門科目に加えて、本プログラムの開講科目を履修し、画像や映像、Web、3DCG(3 Dimensional Computer Graphics)など、様々なデジタルコンテンツの制作技術について学ぶ。その課程の中で、これからの高度情報化社会を創造するのに必要な表現技術を習得し、就業力を育み、所属学部の専門領域とデジタル表現技術を組み合わせた新たな知的活動の担い手として活躍が期待できる⁽⁵⁾。

2.1 演習環境の構築

本プログラムを実施するには、プロのクリエイターが実際に業務で使用している高度なソフトウェアや、それを扱うためのハードウェアが必要であった。そのため、演習のためのコンピュータおよびソフトウェア、業務用の収録機器などを導入し、本プログラムの演習環境を文化教育学部内に整備した(図1)。演習用コンピュータとして、Apple社のiMacを40台と、教師用に、より性能の高いMac Pro



図1 演習室での講義の様子

を1台整備した。演習用に整備したコンピュータのスペックを表1に示す。ソフトウェアは、画像や映像、Webの制作現場で広く利用されているAdobe Systems社のAdobe Master Collection CS4や、3DCG制作ソフトウェアのイーフロンティア社のShade 10.5 Standardをインストールした。Master Collectionには、ベクトルグラフィックス制作ソフトウェアのIllustratorやモーショングラフィックス作成ソフトウェアのAfter Effects、WebオーサリングソフトウェアのDreamweaverなど、業界標準とされるソフトウェアが数多く含まれている(表2)。また、より高度な3DCGの制作のため、Autodesk社のAutodesk Entertainment Creation Suite 2011をeラーニングスタジオのコンピュータに整備した。Entertainment Creation Suiteには、映画やゲームでの3DCG制作によく利用される3ds MaxやMaya、MotionBuilderなどのソフトウェアが含まれている。

表1 演習用コンピュータのスペック

項目	詳細
OS	Mac OS X v10.5 (Leopard)
CPU	3.06GHz Intel Core 2 Duo
メモリ	4GB 1066MHz DDR3 SDRAM - 2x2GB
HDD	1.0TB Serial ATA Drive
GPU	NVIDIA GeForce GT 130 512MB

表2 演習で使用するソフトウェア(一部)

ソフトウェア
<ul style="list-style-type: none"> ■ Adobe Master Collection CS4 <ul style="list-style-type: none"> • Photoshop CS4 • Illustrator CS4 • Dreamweaver CS4 • Premiere Pro CS4 • After Effects CS4 • Flash Professional CS4 ■ Shade10.5 Standard for Mac ■ Autodesk Entertainment Creation Suite 2011 <ul style="list-style-type: none"> • 3ds Max 2011 • Maya 2011 • MotionBuilder 2011

演習室のコンピュータの利用方法として、本学総合情報基盤センターのLDAP (Lightweight Directory Access Protocol) サーバによる個人認証に加え、NetBootとネットワークホームディレクトリによるクライアント/サーバ環境の構築を行った。但し、Premiere Proによる映像編集など、リソースを多く消費するソフトウェアを利用する場合にはNetBoot環境では動作が不安定になってしまうため、LocalBootも可能な環境を構築し、利用目的によりこれらの環境を使い分けている。また、演習室内にファイルサーバを設置し、授業で使用するデータの共有や、過年度生の作品データの参照ができるようにしている。演習用のコンピュータは、授業等で演習室が使われていない時には本プログラムの履修者が自習や課題作成等での利用ができるように、予約制で解放している。また、Adobe Systems社とCLP(Contractual License Program)⁶⁾指定校学生向けプログラムを契約したことで、本学の学生と教職員が通常のアカデミック価格よりも安くコンテンツ作成ソフトウェアを購入することができるようになり、ソフトウェアを購入し積極的に学びやすい環境となった。その他にも、業務用のビデオカメラや各種マイク・ミキサーなどの映像制作機器や、大判プリンター、スキャナー等を整備し、学生の学修意欲を高め、実践に即した演習環境の構築を行った。

2.2 応募状況

本プログラムの履修希望者数の推移を表3に示す。本プログラムでは入学試験の合格者に対し、入学手続きの際に履修者の募集を行っている。定員40名に対し、2012年度（第4期）は2012年度入学生105名、2011年度入学生13名、計118名の応募があった。プログラムは4期目を迎えてもなお高い倍率を維持しており、学生のニーズに合った教育プログラムであると言える。また、近年では「このプログラムがあったから佐賀大学を受験した」との声も聞かれるようになってきている。なお、履修希望者には担当教員による個人面接を行い、希望者の志望動機やPC（Personal Computer）の利用スキル、カリキュラムを確認し、履修の可否を決定している。

履修者の学部別の構成を図2に示す。本庄キャンパスの全学部（文化教育学部・経済学部・理工学部・農学部）の学生が毎年度履修している。但し、演習室がある本庄キャンパスと離れた場所にある鍋島キャンパスにある医学部の履修者はいない。4期生までの学部別の学生数の変化をみると、文化教育学部が増加し、農学部は減少している。文化教育学部の学生が増加した理由として、1期生のときにプログラムを履修出来なかった文化教育学部美術・工芸課程の学生が2期生からプログラムの履修ができるようになったことがあげられる。一方で農学部の学生が減少した理由として、2011年度から開講された「佐賀大学版環境キャリアプログラム」が農学部学生の興味・関心を持ちやすいテーマであることからそちらのプログラムへ希望者が移ったことがあげられる。また、開講時には40名程度いた履修者も、本プログラム2年次の修了研究を終えるまでの間に、希望する進路の変更や資格取得等の理由により、途中で履修を辞退する学生がいる。したがって、2年間の本プログラムを修了する学生は每期20～30名程度となっている。

表3 履修希望者数

開講年度	履修希望者数			履修許可	修了者
	入学年度	希望者	合計		
2009年度 (第1期)	2009	142	142	40	22*
	2010	11	160	43	29*
2010年度 (第2期)	2010	7	144	43	28*
	2011	137	144	43	28*
2011年度 (第3期)	2011	13	118	44	—
	2012	105	118	44	—
2012年度 (第4期)	2012	105	118	44	—

*修了者数は未確定

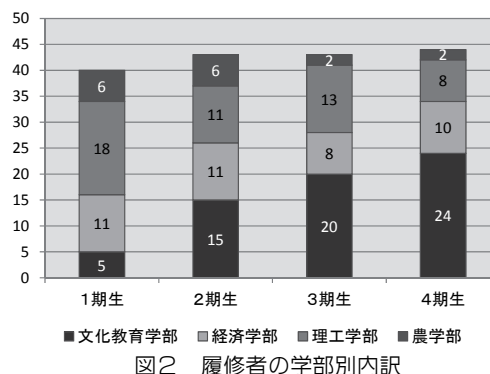


図2 履修者の学部別内訳

3. プログラムの学修内容

3. 1 必修科目

プログラム第4期生の必修科目を表4に示す。必修科目は各学期に2科目ずつ、2年間で計8科目を受講する。これらの科目を受講して取得した単位（16単位）は、各学部の卒業に必要な単位数としてその一部を算入することができる。但し、その上限は各学科・課程・専修によって異なる。

必修科目では、LMSを活用し講義資料の配布、連絡、課題の提出、VOD型補助教材の配信、質問調査、時間外でのコンピュータの利用申請などに利用している。授業では、プロが各分野の制作現場で実際に使用しているソフトウェアやハードウェアを使用しながら、画像や映像、Web、3DCGなどの各種デジタルコンテンツの制作技術を学ぶ。

1年次の科目「デジタル表現Ⅰ」では、画像編集ソフトであるPhotoshopや、ベクトルグラフィックス制作ソフトのIllustratorを使用し、画像の編集・加工技術について学ぶ。「デジタル表現Ⅱ」ではシナリオを作成し、それを元に業務用のビデオカメラで撮影し、映像編集ソフトのPremiere Proを使って1分程度の映像を制作する。また、撮影時にはグループによる作品制作を行い、それぞれがカメラマンや音声、監督などの役割を交代で担う（図3）。「Web表現」では、WebオーサリングソフトDreamweaverやPhotoshopを用いたWebサイトの制作技術について学ぶ。「デジタルメディア・アート」は集中講義で開講し、After Effectsを使った合成やモーショングラフィックスなど、映像の編集・加工技術を活用し、10秒程度のカウントダウンムービーを制作する。

2年次前学期に開講される「デジタルメディア・デザイン」では、After Effectsに加えて様々なアプリケーションを複合的に活用し、ミュージックビデオなど、より高度な映像作品を制作する。集中講義形式で開講する「アニメーション表現」では、2Dや3D、Flashやストップモーションなどの各種アニメーションの中から興味があるものを選択し、作品を制作する（図4）。後期学期の「コンピュータ・グラフィックス表現」では、Shadeを使い、3DCGのモデリングからレンダリングまでの行程を学び、3DCG制作の基礎を学ぶ。

このように高度なソフトウェアを使った演習が中心となるので、担当教員1人だけでは履修者に対してスムーズに講義を進めることは難しい。そこでデジタルコンテンツ制作の技術を身につけた職員も講義や演習のサポートに当たっているほか、プログラムを修了した学生も演習のサポートを行っている。すなわち、本プログラムの必修科目は、教職協働が成り立っているからこそ実現している。

これら個別のソフトウェアや機材について学んだ後に、本プログラムの集大成として位置づけられる科目「デジタル表現修了研究」にて修了研究作品の制作を行う。修了研究で制作した作品については、学外の一般施設にて作品の展示会（図5）を行い、一般にも公開すると共に、学内にて発表会（図6）を行っている。2期生からは、作品展での作品評価と発表会での発表評価を元に、「最優秀賞」を1名に「優秀賞」を2名に授与した。

プログラムではプレゼンテーション能力の育成についても力を入れており、履修学生には修了研究の発表会だけでなく他の必修科目においても数分の口頭発表と質疑応答を行っている。各必修科目でこのような機会を設ける事で、プレゼンテーションに苦手意識のある学生でも徐々に慣れることができるようにしている。

表4 必修科目（第4期生）

No.	科目名	内容	年次	学期
1	デジタル表現Ⅰ	ラスターとベクトルのグラフィックデザイン	1年次	前期
2	デジタル表現Ⅱ	シナリオ・DVカメラでの撮影・映像編集	1年次	前期
3	Web表現	Webサイトの構築	1年次	後期
4	デジタルメディア・アート	カウントダウンムービーの制作	1年次	後期(集中)
5	デジタルメディア・デザイン	様々なメディアを活用した高度な動画の編集	2年次	前期
6	アニメーション表現	セルから立体までの各種アニメーション	2年次	前期(集中)
7	コンピュータ・グラフィックス表現	3DCG	2年次	後期
8	デジタル表現修了研究	修了研究作品の制作・発表・展示	2年次	後期(通年)



図3 デジタル表現Ⅱでの撮影の様子



図4 アニメーション表現での作品作成の様子



図5 修了研究作品展の様子



図6 修了研究発表会の様子

3.2 選択科目

2012年度に開講された本プログラムの選択科目を表5に示す。履修学生は卒業時までにはこの中から4科目以上の単位を取得する必要がある。また、その単位は教養教育主題科目の単位としてそのまま認定される。選択科目は追加や統廃合を経ながら、前学期・後学期合わせて年間12科目程度開講されている。選択科目では、写真や映画のようなデジタル表現に直接深く関わる科目や、マーケティングや著作権法など、制作技術以外の面でもデジタル表現に必要な分野について、必修科目を補う内容を幅広く学修することができる。例えば、映画製作に興味がある学生の場合、「映画製作（図7）」や「デジタル表現技法」「シナリオ入門」「身体表現入門」などの科目を履修することで制作技術だけでなく、人間力（コミュニケーション能力、創造力、表現力など）が身につく。教育での活用を考える場合には「教育デジタル表現」や「インストラクショナルデザイン」を履修すると良いだろう。「情報メディアと倫理」や「デジタル表現特講」では、コンテンツ制作時に欠かせない著作権やマーケティングについて学ぶことができる。

中でもコミュニケーション能力の育成につながる身体表現入門（図8）やシナリオ入門

表5 選択科目（2012年度）

No.	科目名	内容	形態	学期
1	情報メディアと倫理	情報メディアを取巻く社会現象	対面講義	前期
2	教育デジタル表現	教育支援システムの利用	対面講義(演習を含む)	前期
3	プログラミング表現	PHPによるプログラミングの基礎	対面講義(演習を含む)	前期
4	映画製作	映画形態論、映画の文法	対面講義 or ネット授業	前期
5	画像へのアプローチ	写真技術に関する基礎知識	対面講義 or ネット授業	前期
6	シナリオ入門	デジタルコンテンツの脚本	対面講義	前期(集中)
7	身体表現入門	自らを表現する能力の育成	対面講義(演習を含む)	前期(集中)
8	プロデューサー原論	プロジェクトの統括と遂行	対面講義	後期
9	インストラクショナル・デザイン	教育設計手法	ネット授業	後期
10	デジタル表現技法	映画製作に関する基礎知識	対面講義 or ネット授業	後期
11	伝統工芸と匠	佐賀の伝統工芸について	対面講義 or ネット授業	後期
12	デジタル表現特講	マーケティング・著作権法等	対面講義	後期(集中)

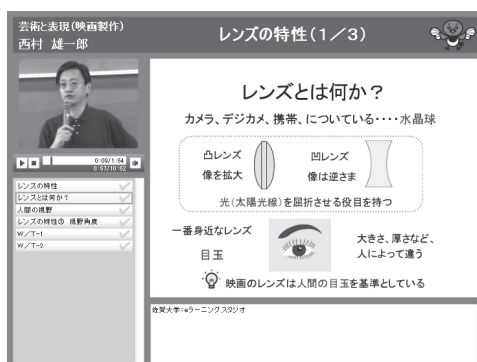


図7 映画製作（ネット授業）の講義画面



図8 身体表現入門での発表会の様子

などの科目を、集中講義で開講している。これらの科目は本プログラムの年次末質問調査中の「興味を持った選択科目」の項目で毎年1位・2位の人気を集める科目であり、本プログラム履修学生に対して事前に科目を紹介するほか、履修登録の際に優先枠を設けている。

4. 質問調査の結果

4.1 入学時の質問調査の結果

プログラム履修希望者の面接時にコンピュータスキルについての質問調査を実施している。その結果を図9に示す。これによると、近年の履修希望者は静止画や動画を使った作品作りの経験がある学生の割合が増加している。

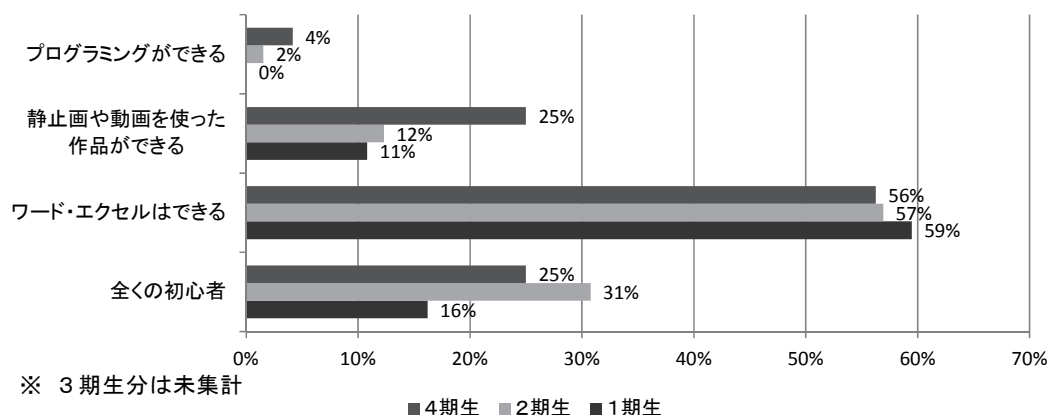


図9 履修希望者のコンピュータの利用スキルについて

4.2 本プログラムでの学修内容の理解度および満足度

毎年次終了時に、学修内容の理解度や本プログラムに対する満足度について質問調査を実施している。学修内容の理解度についての結果を図10に示す。いずれの年次でも、全体的に50%以上の学生が「よく理解できている」もしくは「大体理解できている」と答えている。記述式の感想の項目にも「他の講義と違い、すぐに質問できるのが良い」「先生やスタッフのサポートのおかげで無事に修了することができた」など内容のサポート体制についての良い感想が多く、スタッフによるサポート体制（教職協働）がうまく機能していると評価されている。

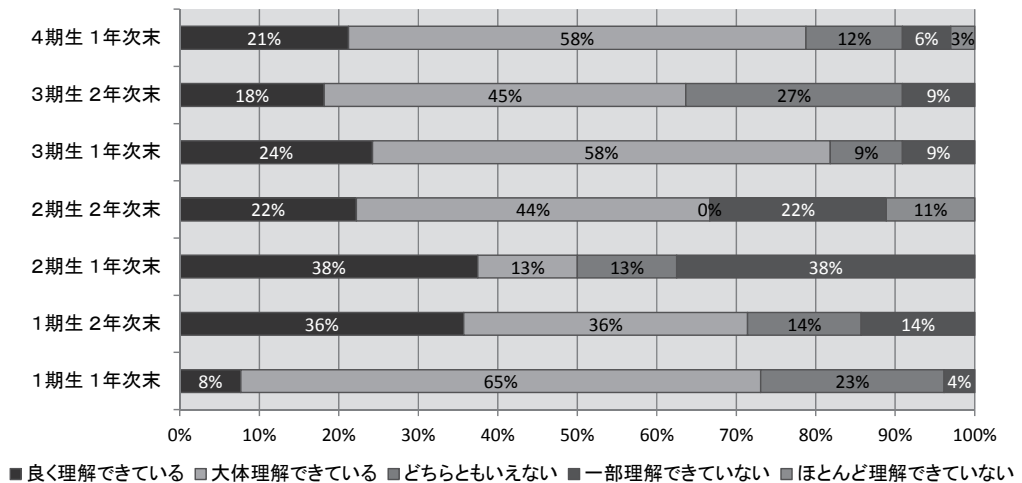


図10 プログラムでの学修内容の理解度

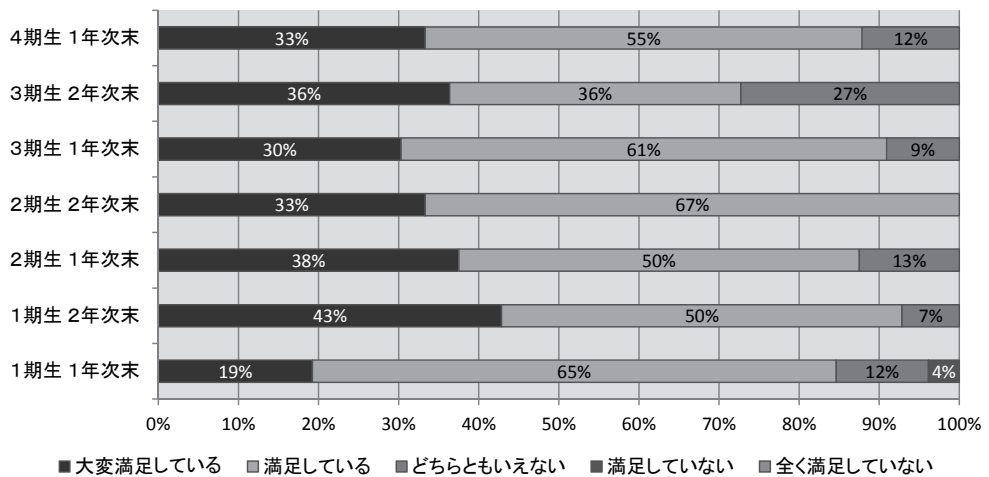


図11 プログラムの満足度

本プログラムに対する満足度についての質問調査の結果を図11に示す。いずれの年次でも、合計すると70%以上の学生が「大変満足している」あるいは「満足している」と回答しており、大変高い満足度が得られていると言える。これはサポート体制が充実している点と、普段は扱うことのできない業務用の機器や多くのソフトウェアを使い、様々な分野を学修できる点が良いとの感想が例年多く見られた。また、2年次末の感想としては、「苦手な私でもプレゼンテーションに慣れることができた」「学部を超えた交流が出来た」などの意見が見られた。

プログラム履修者の演習室の利用時間（授業時間以外で1週間あたり平均してどのくらい利用したか）についての質問調査の結果を図12に示す。1年次でも予習・復習・課題などで授業時間外に演習室を利用する学生は多いが、2年次には本プログラムの修了研究があり、その作品制作を行うため利用時間が1年次と比べ更に増加している様子が窺える。1年次には「もっといろんなソフトウェアや機器を使えるようになりたい」という声が多かったが、2年次には「プログラムを修了しても利用したい」「夜間や土日でも使えるように開放して欲しい」などの意見が多く見られた。

修了にあたっての感想としては、「所属する課程では学べないことが学べたり、他学部の人とも交流ができたところ良かった」「デジタルに強いということが自分たちの世代では当然とみなされている。このプログラムを受けることで、よりデジタルに強い、詳しい何かができるようになったことはクリエイターではない仕事でも役に立つと思う」などの意見が見られた。

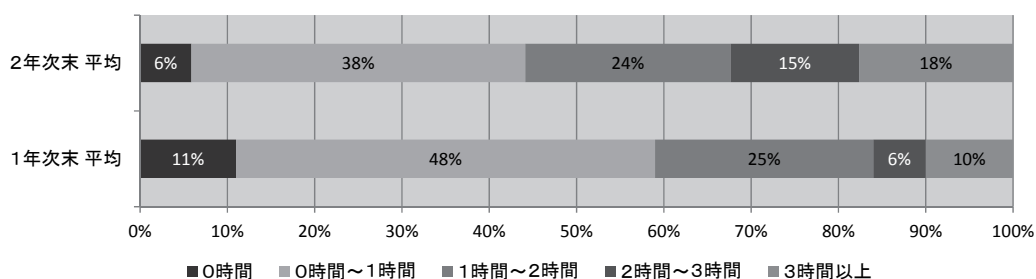


図12 授業時間外での演習室の利用時間（1期生～4期生）

5. 本プログラムの成果と今後の展望

デジタル表現技術者養成プログラムという新しい学修プログラムは多くの学生に就業力を高める学びの方法として認知される可能性がある。すなわち、本プログラムはアクティブラーニングの先行事例となり、自分の進路として21世紀型の知的コンテンツ産業界を視野に入れている人やデジタル表現技術を自分の研究領域に活用したい人、さらにはアートやデザインという能力を新しい表現分野で開花したい人に開かれる全く新しい学修プログラムとなっている。本プログラムを実施する中で、教員と職員（技術スタッフ）が協同で教育に関わること（教職協働）で、結果的に職員の教育に対する意識やコンテンツ制作能力も向上している。

本プログラムを受講した学生の活躍には目を見張るものがある。その一つとして、学生らと市民の協働プロジェクト「オープン シネマ コンソーシアム」において、自主的な市民映画制作を行っている。このプロジェクトの目的は、学生主体の協働事業として、映像

関連、メディア関連進路希望の各大学学生が中心となり、市民と共に映画制作を経験することにより、問題解決、協調学修、地域連携、キャリアデザインを学びインフォーマルラーニングとして学士力、就業力を高めることである。

本プログラム履修学生の主な受賞歴を表6に示す。佐賀県だけでなく国内外の各種コンテストで受賞するまでに至っている。また、本プログラムの履修学生はeラーニングコンテンツ制作のクリエイターとして活動している。このことは、eラーニングスタジオにとって、「ネット授業」をはじめとする各種eラーニングや本プログラムのようなICT（Information and Communication Technology）活用教育を推進する上で大変大きな力となっている。さらに、最近では履修学生の活躍やコンテンツ制作能力が認められ、県内の企業組合や本学のCM（Commercial Message）の制作など、履修学生へのコンテンツ作成依頼も増えてきた。

本プログラムを修了した学生からは「受講するのは大変だったが、やって良かった」という声が多く聞かれた。実際、それぞれの所属する学部 of 専門科目に加えて本プログラムを履修するのは大変だったと思われる。しかし、本プログラムの履修学生は、複数のサークルやボランティア活動への参加や教員免許の取得など、他でも活動的な学生が多く、今後、本プログラムで学んだことを活かし多方面での活躍が期待される。

本プログラムを履修するためには、教養教育や各専門教育課程の多数の科目も十分に勉強する覚悟と実践が必要である。2年間で修了するためには、学生生活の設計に欠かせないタイムマネジメント能力も必要である。また、本プログラムの科目の多くは、主体的学修を促すアクティブラーニングの先行事例でもあり、就業力育成につながっている。本プログラムは、これまで学生の就業力を養うプログラムとしても試行的に実施してきており、学生のニーズは年々高まっている。募集案内を読んで興味を持ち面接を受ける学生の志望動機の中には、自分自身のプレゼンテーション能力を高めたいという希望も多くあった。今後、是非とも大学の教育課程の正規の教育プログラムとして位置づけられることを期待する。

表6 プログラム履修学生の主な受賞歴（～2012年）

年	受賞内容
2010	■ 日韓海峡映画祭・映像づくり若者キャンプ：最優秀作品賞（1期生）
2011	■ 第7回学生国際ショートムービー映画祭：監督賞（2期生） ■ 北信濃映画祭 第9回 60秒シネマコンペティション：「田中要次特別賞」受賞（2期生） ■ つくっとサガアワード2011 動画部門：Gold（最優秀賞）受賞（1期生） ■ 佐賀市映像コンテスト2011：特別賞（1期生）
2012	■ 福岡空港フォトコンテスト2012：入賞（1期生） ■ 第1回 サガテレビCMコンテスト：グランプリ（2期生） ■ 佐賀市映像コンテスト2012：審査員特別賞（1期生） ■ つくっとサガアワード2012 クリエイティブ作例 映像部門：Gold（最優秀賞）受賞（2期生） ■ 第1回 佐賀大学コンテンツデザインコンテスト：日本若手部門 最優秀賞・優秀賞 受賞（2期生）

6. まとめ

近年、タブレット端末やクラウド環境の急速な普及など、情報化社会の進展は目覚ましいものがある。デジタル表現技術者養成プログラムは2013年度で5期目を迎える。この4年間実施して以下のような結果及び知見を得た。

- ・本プログラムは全学部の学生が履修できるプログラムとし、各学部の専門知識を増幅できる新しい就業力を身につけた学生を養成することができるようになった。
- ・必修科目と選択科目を適切に配置して、最新のデジタル表現技術を活用する創造力を学ぶだけでなく、教育の基本となるプレゼンテーション能力やコミュニケーション能力、協調性、自己表現能力なども高めるアクティブラーニングの内容にした。
- ・入学時の情報リテラシーの高さが年々増しているが、著作権など情報モラルに対する意識の低さも目立つので、情報モラルの向上にも務めた。一部の学部の学生には、高校情報免許科目として認定できるようにした。
- ・本プログラムを履修する中で、特に2年次の必修科目「デジタル表現修了研究」における作品制作を通して学生は自信をつけている。その結果、社会的な活躍が目立ち、学内外のコンテストにおいて受賞する学生が現れはじめた。
- ・特に、学生らと市民が一体となって自主的に制作した市民映画は好評であった。マスコミ等からも大きな評価を得て、新聞等でも大きな紙面で紹介された。
- ・一方向の講義を極力少なくした双方向型の学修形態で形成される主体的な学修としてのデジタル表現能力は、どのような進路においても必要不可欠なものである。
- ・近年、大学卒業時に社会から問われはじめている学士力の視点からも、本プログラムが学士力を高める学びの場としての可能性を感じさせる。

今後も履修学生が本プログラムを経て成長し、学内外から高い評価を得られるようになり、その結果として本プログラムの更なる発展へとつながることを期待するとともに、学生の要望に応じたより良い学修環境を提供できるように、プログラムの内容を改善していきたい。

謝 辞

本プログラムは学外のクリエイターの方々や非常勤講師をはじめ、多くの人々の協力により実施され、ここまで発展してきた。この場を借りて全ての関係者に感謝の意を表す。また、本プログラムにおいて取組んだ研究の一部は2012年度科学研究補助金（挑戦的萌芽研究）（代表：穂屋下茂）の支援を得て実施したことを記す。

参考文献

- (1)穂屋下 茂：“eラーニング導入により変化する大学教育改革”、文部科学省の政策広報誌「文部科学時報 7月号」、No. 1578、pp. 60-61 (2007).
- (2)古賀崇朗、藤井俊子、中村隆敏、角和博、高崎光浩、大谷誠、江原由裕、梅崎卓哉、米満潔、久家淳子、時井由花、河道威、本田一郎、永溪晃二、田代雅美、穂屋下茂：“教養教育におけるネット授業の展開”、佐賀大学高等教育開発センター、大学教育年報、No. 8、pp. 33-45 (2012).
- (3)デジタル表現技術教育プログラム：
<http://net.pd.saga-u.ac.jp/digi-pre/> (2013/03/31アクセス)
- (4)質の高い大学教育推進プログラム (教育GP)：
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gp/program/08033118.htm (2013/03/31アクセス)
- (5)穂屋下茂、中村隆敏、高崎光浩、角和博、大谷誠、藤井俊子、古賀崇朗、永溪晃二、久家淳子、時井由花、河道威、米満潔、原口聡史、本田一郎、梅崎卓哉：“就業力を育む教育実践～デジタル表現技術者養成プログラム～”、情報教育研究集会講演論文集 (京都)、pp. 340-343 (2010).
- (6)CLP (Contractual License Program)：
<http://www.adobe.com/jp/volume-licensing/education/cumulative-licensing-program.edu.html>
(2013/03/31アクセス)

本稿に記載されている社名および商品名は、それぞれ各社が商標または登録商標として使用している場合があります。