

教育開発ジャーナル

第 9 号

2018.11

● 目 次 ●

〈論 文〉

レアリア・生教材としてのインターネットの可能性

— 日本における外国語教育の立場から —

..... 湯浅 博章 1

〈実践研究〉

神戸学院カレッジ開講初年度の教育的効果

..... 安田有紀子, 平井 愛 15

英語音声認識アプリを用いた自律的発音学習

..... 中西のりこ 25

神戸学院大学有瀬キャンパスの「居場所」に関する調査報告

..... 糟谷 佐紀, 清水 寛之, 三宅 敦史, 出水 孝典, 地上 博子,
森田 昌美, 山崎 昭彦, 森岡 寿昭, 小川 修平 39

航空業界で求められる ESP 表現とは

..... 仁科 恭徳, 表谷 純子 55

音声変化に注目した英語リスニング指導：その効果と診断テスト結果の分析

..... 山本 誠子 71

〈活動報告〉

2016 年度「哲学カフェ in 有瀬」事業報告

..... 松井 吉康 81

〈活動報告 教育改革助成金事業報告〉

臨床実習科目の成績評価

— ルーブリック評価による教員の評価と学生の自己評価 —

..... 岩井 信彦 89

初級用中国語教科書『みんなの中国語 —— 会話編』のデジタル教材化

..... 池田磨左文 97

インターネット動画を活用した脳科学教育の試み

..... 坂本 年将 103

開催講演・ワークショップ

..... 高橋 博美 107

高等教育における講義内容の二段階要約学習による能動的学習

— その簡素な汎用的方法論の確立と普及 —

..... 佐野 光彦 115

レアリア・生教材としてのインターネットの可能性 — 日本における外国語教育の立場から —

Internet as “Realia/Authentic Materials” in Language Learning — On its Potential to be applied to Foreign Language Learning in Japan —

湯浅 博章
Hiroaki YUASA

(要約)

近年のコンピューターやインターネットの飛躍的な発展に伴って、外国語教育の分野においてもこれらの技術を活用する方法が模索されてきた。そうしたコンピューターやインターネットを活用した外国語教授法研究の一環として、本稿ではインターネットを「レアリア・生教材」として活用する方法を考察する。外国語教育という観点から見ると、コンピューターやインターネットにも様々な長所と短所があり、副教材として用いられる「レアリア・生教材」にも効果的に用いるための注意点や条件がある。そのため、本稿ではそれぞれの特性、長所と短所を分析した上で、日本における一般的な外国語授業の中でインターネットを効果的に活用する方法を考察する。

キーワード：レアリア・生教材，インターネット，外国語教育，ドイツ語教育，CAI・CALL

0. はじめに

現代社会は情報化が一層進み、インターネットやSNS、AI等の新たな技術が開発され、社会に浸透するに連れて人間の生活環境も大きく変化してきた。外国語教育の分野でもこうした変化に対応しながら、新たな技術を活用する方法が模索されてきた。それは、これらの技術の進歩によって今日の学習者を取り巻く環境が大きく変化したことを考慮すると、近年には特に学習者中心の教育を志向してきた外国語教育においては必然的なことであると言える。

外国語教育の中でコンピューターやインターネットを活用する目的には、まずテキスト等の教材だけでは不十分な点を補い、学習言語とその言語が用いられている国々の背景について学習者に幅広い知識を身に付けさせ、学習に対する動機付けを高めることが挙げられる。また、今日の外国語教育では言語の構造や知識を身に付けさせるだけではなく、実際のコミュニケーションの場面における運用能力を身に付けさせることが重視されており、それを実践するための副教材の一つとして活用することも挙げられるであろう。

こうした点を踏まえて、本稿ではコンピューターやインターネットを教材、中でも「レリア・生教材」として活用する方法を検討することにしたい。外国語教育を含めて、今日の言語教育では様々な資料や副教材・教具が用いられている。これらの中で、授業など教育のために作られたものではなく、実社会で実際に用いられている「本当のもの」「本物」は「レリア (realia)」「生教材 (authentic materials)」, または「実物教材」と呼ばれている。(三原 2008: 4) 後に述べるように、「レリア・生教材」はそれ自体が教材なのではなく、それを使って課題や練習を行わせる教材の補助手段として授業で活用されるものである。コンピューターやインターネットを外国語教育に活用する方法としては、コンピューター教材やオンライン教材を授業に取り入れることや資料としてインターネット上の情報を見せる・調べさせる等の方法が実践されているが、授業で用いる教材・教具の一つとして活用する方法はまだ一般的にはなっていない。そこで、本稿では「レリア・生教材」の特性とコンピューターやインターネットの特性を踏まえた上で、現行の外国語授業の中にどのようにインターネット等の技術を取り入れられるかを考察することにした¹。

1. レリア・生教材の特徴²

1.1. レリア・生教材とは何か

レリア・生教材とは学習言語が用いられている現実の社会で通用している「本当のもの」であるから、レリア・生教材にはあらゆるものが利用できると考えられる。例えば、食品や薬品等のパッケージや箱、袋、スーパーマーケットやデパート等の広告やチラシ、パンフレット、鉄道やバス等の交通機関のチケットや路線図、映画やコンサート等の入場券の半券、旅行や贈答品のカタログ・パンフレット、飲食店のメニュー表、新聞や雑誌の記事、テレビやラジオの番組のように、非常に幅広い分野のものがレリア・生教材として用いられている³。

1. 2. レアリア・生教材の有効性

さて、これらのレアリア・生教材を外国語教育の授業の中で用いる利点はどこにあるのであろうか。三原（2008：4-5）では、日本における日本語教育の立場から

- 1) 日本や日本語を学ぶことへの動機付けとなる
- 2) 日本の文化や社会に関する情報を提供できる
- 3) 実際の言語使用を体験できる

という三点が利点として挙げられている。これは、実物を見せることによって2) のように実際の情報を提供できるだけでなく、「話で聞いたり、絵や写真でしか見たことがないものを手にとって実際の大きさや質感、場合によってはにおいや味が体験できること」が高い動機付けとして働き、「実生活で用いられるもの（非教材）を教材とすることで、実際の日本語の使用という観点からの学習が可能」になるからである。（同上書）そして、レアリア・生教材は「教室の中に積極的に現実の社会を持ち込むことを意味する」という。

こうした利点は、日本の高等教育機関における外国語教育においても十分に当てはまると考えられる。日本における外国語教育では、英語の場合を除いて、圧倒的に学習者の持っている予備知識が少ない。そのため、学習言語の用いられている国々・地域の社会や文化についての様々な情報を補助プリントの資料や映像資料で与えるだけではなく、レアリア・生教材を授業の中で活用できれば、現地の事情をより現実性・リアリティーの高い形で理解させることができるようになるであろう。また、教室の外ではほとんど学習言語に接することのできない状況を顧みると、こうしたレアリア・生教材を活用した授業が学習への強い動機付けとして働くことは容易に想像できる⁴。そして、レアリア・生教材が実際の言語使用を体験するための材料となることは日本語教育の場合と同様であり、日本における外国語教育では学習者にとってより貴重な体験となると考えられる。例えば、近年の外国語の教科書でよく取り上げられる飲食店での注文や支払いの表現をロールプレイで学ばせるなら、教師が収集してきた実物のメニューを用いることによって、より臨場感・現実性の高い練習を行わせることが可能となる。こうした現実の場面・コミュニケーションに即した練習は、たとえ学習者がそうした場面にすぐに遭遇する訳ではないとしても、将来に旅行等で現地を訪れる機会があった時のシミュレーションとして位置づけることができ、学習者の積極性を引き出すことに繋がっていくと考えられる。そうした練習に際してレアリア・生教材を活用することは、学ぶ内容の現実性を高めることになる。このように、上記の三原（2008）で挙げられている利点は日本における外国語教育にも該当し、それらの利点を言い直すと、以下のようなになるであろう：

- 1) 学習言語や学習言語の社会的・文化的背景を学ぶことの動機付けになる
- 2) 学習言語の社会的・文化的背景についての情報を与えることができる
- 3) 実際の言語使用を体験できる

1.3. レアリア・生教材の注意点

上記のように、レアリア・生教材を用いることは「教室の中に積極的に現実の社会を持ち込むこと」であり、日本における外国語教育にとっては授業で学ぶ内容の現実性・リアリティーを高める効果を有しており、非常に有効な副教材であると言える。しかしながら、どのようなものでも、どのような方法によっても実物を使用すれば良いという訳ではない。そのため、ここではレアリア・生教材を用いる上での問題点・注意点を確認しながら、効果的にレアリア・生教材を用いる方法を考えることにしたい。

1.3.1. 現実性

レアリア・生教材を用いる意義は授業の中に現実の社会を持ち込むことにあるが、レアリア・生教材として用いる実物が持っている現実性は時間の経過や社会の変化とともに失われていく、もしくは低くなっていく可能性がある。例えば、先に挙げたレストランやカフェ等の飲食店での注文・支払いの表現練習で実物のメニューを用いるとしても、料金設定や内容が変わってしまえば、「現実性」は低くなる。フランス語やドイツ語のようなヨーロッパ諸言語の授業で、現行のユーロではなくフランやドイツ・マルクで記載されたメニュー表に「現実性」が感じられないのは自明のことであろう。したがって、レアリア・生教材を効果的に用いるためには、使用する実物が使用する時に実際に学習言語が用いられている社会で通用するという「現実性 (actuality / Aktualität)」が重要になる。

1.3.2. 適切性

当然のことではあるが、レアリア・生教材を効果的に用いるためには適切なものを適切に用いる必要がある。レアリア・生教材として用いる実物の「適切性 (appropriacy / Angemessenheit)」は、授業(課題)の内容や目的、シラバスとの整合性、学習者のレベルに照らして判断される。例えば、文型・構造シラバスにしたがった文法練習中心の授業で以下のような練習を行う際に、実物のフォークやナイフを用いることに殆ど意味は無い⁵。

(例) 1) A: Hast du eine Gabel? — B: Ja, ich habe schon eine Gabel.

(A: 君はフォークを持っていますか? — B: はい, フォークはもう持っています。)

2) A: Hast du ein Messer? — B: Ja, ich habe schon ein Messer.

(A: 君はナイフを持っていますか? — B: はい, ナイフはもう持っています。)

この練習はドイツ語の名詞の性と格、そしてその特徴を示す冠詞の格変化を習得させるものであるから、„Hast du _____?“ の下線部に入る名詞の性(と意味)さえ解れば練習の目的には十分なのであり、実物を示す必要は無い。

また、文型練習ではなく、ロールプレイによってコミュニケーションの場面ごとの表現練習を行う場合でも、レアリア・生教材としての適切性が低くなることも考えられる。例えば、初級レベルのクラスで買い物をする場面の表現練習をロールプレイで行わせる際に、

スーパーマーケットのチラシを用いたとしよう。その際に、必要な情報を取り出す材料（ここでは、①チラシに載っている写真によって品物が何かを理解し、当該の品物を表す語彙と価格を知る、②どのような品物がどのような単位（グラムやパック等）で販売されているかを知り、実際の発話練習の際にそれぞれの品物についてどのような表現を用いるべきかを考える）としてチラシを用いるのであれば、チラシはレアリア・生教材として効果を発揮する。けれども、同じチラシを用いたとしても、中級レベルのクラスで日本のスーパーマーケットと比較して似ている点や異なっている点を学習言語で討論させるというような課題をペア・グループごとに与えるのであれば、そのチラシをレアリア・生教材として用いる意義はあまり感じられない。このように、学習者の到達度・学習レベルや授業の内容・目標、付随させる課題（task）の内容によっても、レアリア・生教材の「適切性」は左右されることになる。

1.3.3. 準備と配置

レアリア・生教材とは確かに手を加えられていない「本物」「実物」を指すが、これを授業の中で効果的に用いるためには事前に入念な「準備と配置の工夫（arrangement / Arrangement）」が必要である。例えば、学習言語が用いられている国々の日常の様子を見せるために、登場人物の日常生活が多く描かれているような映画やテレビ番組を見せるということが視聴覚教育の一環として行われることがあるが、映像をそのまま見せるだけではレアリア・生教材として機能しているとは言い難い。それは、学習者が受動的に映像を見るだけになり、作業の目的通りに必要な情報を得たかどうかを確認させる能動的な活動が欠けているからである。レアリア・生教材として用いるのであれば、適切な場面のみを示して、そこから得た知識を基に適切な課題を練習させるという工夫が必要である。上記のような映像資料であれば、初級レベルでは予め学習させた表現がどのような場面で用いられるかを確認させたり、特定の表現の聞き取り練習に用いたりする、中級レベルでは日本の社会生活における振る舞いとは異なる点を確認させ、どのような考え方の違いが背景にあるかを考えさせる、というような工夫が必要になってくる。つまり、学習項目や目的に応じた適切な課題（タスク）と組み合わせることによって初めて、それぞれの「本物」「実物」は効果的なレアリア・生教材となるのである。

このように、「現実性」、「適切性」、「準備と配置」という三つの特徴に照らし合わせることによって、実物が効果的なレアリア・生教材になるかどうかを判断することが可能となる。そのため、本稿では効果的なレアリア・生教材であるかどうかを判断する指標として、これらの“A”で始まる三つの特徴を指摘しておきたい。

2. 外国語教育におけるコンピューター・インターネットの役割

周知のように、コンピューターは過去 20 年間ほどの間に飛躍的に進歩し、それに伴って外国語教育での活用法も様々なものが考案されてきた。ここでは、これまでの活用法の長

所と短所を確認しながら、今後の外国語教育への効果的な活用法を検討することにした。

2.1. 授業への活用法とその条件

1995年にWindows 95が開発された後に世界的にパーソナルコンピュータが普及し、誰でもコンピュータを使える（あるいは使わざるを得ない）時代が到来した。これに伴って外国語教育の現場でもコンピュータを活用する方法が模索されたが、それにはハードウェア・ソフトウェアのそれぞれの面で大きな制約が存在した。外国語の授業でコンピュータを使用するには、デスクトップ型でもラップトップ型でも1人の学習者に1台のコンピュータが必要であり、それぞれの授業のクラス規模を考えると教室の中に40台程度のコンピュータが設置されたCAI教室やコンピュータにLLシステムが組み込まれたCALL教室が必要であった。こうした教室の導入には数千万円規模の予算が必要とされる場合もあり、当然ながら教員が自由にこうした教室を使用できる状態にはならなかった。その後、多くの大学等の教育機関でこうした教室が導入されるようになったが、今日でもまだ各教員の希望通りにこうした機器・教室が使用できる状態には至っていない。

ソフトウェアについても、授業の中でコンピュータを活用するには大きな制約があった。コンピュータが普及した当初に開発された教材は主にCD-ROMの形で市販され、授業で用いるためには学生数（座席数）分の教材を購入するか、メーカーとライセンス契約を結ばなければならなかった。そうすると、1つの教材につき数十万円の予算が必要となり、コンピュータ教材を使用するには大学・学校側に予算措置を講じてもらう必要があった。そのため、教員側が自由にコンピュータ教材を選定して用いることができるという状況は生まれなかった。その一方で、教員側で自作の教材を開発し、大学・学校オリジナルの教材として他の教員に公開する試みも行われてきた。それでも、授業を担当する各教員が教材を選定して使用するということは不可能なままであった。

また、これらのソフトウェアである教材には内容面でも問題があった。市販されている教材でも大学等のオリジナルの教材でも、多くの教材で用いられていたのは多肢選択型の練習形式であった。そして、文法練習や簡単な聴解練習、読解練習が用意されている程度の教材が多く、いわゆる語学力の四技能のうち「聞く」「読む」というインプット能力の練習が中心となり、「話す」「書く」といったアウトプット能力については、その基礎となる文法能力を身に付けさせる、あるいは復習させるようなパターン練習に留まるものが多く見られた。これは、それぞれの時期のコンピュータでできることに制約があったからであるが、わざわざ高価なコンピュータ教材を用いる必然性があまり感じられないものが多いというのが実情であった。

さらに、こうした教材を使った学習は自己完結型であり、いわば自学自習に向けたものであった。そのため、CAI教室やCALL教室のような設備が導入され、コンピュータ教材が備えられても、コンピュータ中心の授業は自習のような内容にならざるを得ず、実際には通常形式の授業で学習した文法項目やコミュニケーションの場面にしがった一定の表現練習をコンピュータ教材で復習させるという形式でコンピュータを活用すると

いう時代が続いたのである⁶。

2.2. インターネットによる変化

上記のようなコンピューター教材の特性（インプット型練習中心、自己完結性）自体は今日まで基本的に変化していないが、インターネットが発達したことによってコンピューターの位置付け、外国語教育で活用できる可能性も大きく変化してきた。Eynon / Kataoka（2003：4）では、「インターネットを活用した外国語教育」（Internet-Assisted Language Learning；IALL と呼ばれている）の利点として、

- 1) 費用が安価である
- 2) 誰でも自分のペースで自分の都合に合わせて学習することができる
- 3) 本物の（authentic）言語資料に簡単にアクセスできる
- 4) インターネット上のオンライン教材は多様であり、自分の到達度や理解度に合わせて学習を進めて行くことができ、内容が習得できたかどうかにもすぐに判定できるため、学習者の自律的な学習を促進する

という点が挙げられている。

これらの他にも、教師側から見ると、インターネットやオンライン教材を授業で活用する利点は存在する。ここでは、以下の3つの点を挙げておきたい：

- a) オンライン教材は、授業の目的や学習者の到達度に合わせて複数の教材を複合させて使用することができる
- b) インターネット・オンライン教材は、四技能のそれぞれの訓練に活用できる
- c) インターネット・オンライン教材は、今日では設備等の制約をほとんど考慮に入れなくても活用可能である

今日では、学習言語が用いられている国々の教科書や辞書を出版している出版社だけではなく、様々な放送局や新聞社等がホームページ上に語学力習得のためのオンライン教材を付けているので、学習者が自分の目的に合った教材を選択して使用できるだけでなく、教師が授業の内容や練習の目的に応じて適切なオンライン教材を選択して使用させることができる。例えば、文法的な練習中心の教材や教科書に準拠した教材、総合的な訓練のための教材、検定試験の対策教材等の幅広い選択肢があり、教師は目的に応じて複数の教材を使用して練習させることが可能である。また、事前の入念な準備が必要になるが、ペア・グループごとに課題（タスク）を与えて、必要な情報をインターネットで調べて練習させる、現地のある人物や機関（ホテルや航空会社等）に何かを問い合わせるメールを書かせる、Skype 等のテレビ通話を使って口頭でやり取りさせる等の作業を行わせれば、四技能のそれぞれを練習させることもできる。さらに、CAI 教室や CALL 教室の使用には制限が

あったとしても、今日では大学・学校内で Wi-Fi・無線 LAN が使えるようになっているところが増えてきているので、スマートフォンを使ってインターネットにアクセスできれば、普通教室でもインターネット・オンライン教材を活用することが可能になっている。

こうして、コンピューターの性能の向上とインターネット関連の技術の進歩に連れて多様なオンライン教材が開発され、しかも無料もしくは安価で使えるようになった。また、これらの教材は音声ファイルや動画ファイルも多用しており、活用の仕方を工夫すると四技能の練習にも応用できるようになった。これらの結果、今日の外国語教育においてコンピューターはテキストを補完する副教材としてだけでなく、学習者に主体的・能動的な学習を行わせる重要な手段の一つとなっている。

3. レアリア・生教材としてのインターネット

上述のように、コンピューターやインターネットを授業の中で活用する環境は整っており、様々な形で授業に活用されている。けれども、多くの大学等の教育機関で日々行われている第2外国語の授業の中で効果的に活用する可能性については、まだ模索されている途中であると言える⁷。そこで、スマートフォンの利用も視野に入れて、教室の設備等に左右されない手軽な活用法として、以下にレアリア・生教材として活用する方法を考えることにしたい。

3.1. 授業の内容・目標との整合性

レアリア・生教材の特性を考慮すると、インターネットを効果的なレアリア・生教材として活用できるかどうかは授業の内容と目標設定に大きく左右されると考えられる。構造（文法）シラバスにしたがった文法中心の授業であれば、上記のような文法練習中心のオンライン教材が効果的であろうし、文章の読解練習中心の授業であれば、扱う文章の背景（文学作品の作者や扱われるテーマについての基礎知識）についてインターネットを用いて学生に調べさせる等の活用法が考えられる。

しかしながら、こうした活用法はレアリア・生教材には該当しない。なぜなら、レアリア・生教材とは初めに確認したように現実の社会で用いられている「本物」「実物」を指すのであり、文法的な練習問題やインターネットで調べた内容は「本物」「実物」ではないからである。そのため、レアリア・生教材として活用できるのは、「本物」「実物」を用いる代わりにインターネットがその機能を果たすような内容・課題を扱う授業であると考えられる。そのような授業としては、現段階では実際のコミュニケーションの場面で用いられる表現を「言語活動」として学ぶ授業が適していると言えよう。

3.2. 「言語活動」としての外国語教育

近年の外国語教育、特に英語、ドイツ語、フランス語等の西洋語の教育においては、授業の内容や目的、シラバスの作成、学習者の到達目標にヨーロッパ評議会の定めている

「ヨーロッパ共通参照枠」(CEFR) が取り入れられていることが多い。これは、1980年代半ば頃から外国語教育の教授法でコミュニカティヴ・アプローチが広く取り入れられるようになり、さらに EU が統合を進めて行く中で「複言語主義」に基づいた外国語教育の必要性が大きくなってきたことを受けて、ヨーロッパ評議会が定めた指針である。「ヨーロッパ共通参照枠」では、外国語を学ぶとは以下の三つのプロセスであると考えられている (cf. Trim et. al. (2001 : 131)) :

- a) 学習者にとって必要なこと、社会的に必要とされることの正確な分析
- b) それらのことがらを実行するのに必要な課題、活動、プロセスの記述
- c) そのために身に付けなければならない能力とストラテジー (の習得)

つまり、ある外国語を学ぶということは、その言語が話されている社会の中で学習者が (短期間であれ) 実際に生活し、遭遇する様々な場面で必要になる表現を駆使してコミュニケーションを行い、目的を達成するための戦略も身に付けることと理解されている。したがって、外国語の習得は実際の場面で必要となる「活動」と切り離すことができず、「言語活動 (language activity)」としての外国語習得が理想とされているのである。そして、日本における外国語教育の初級・中級レベルに凡そ該当する A1, A2 レベルでは以下のような項目が到達目標として挙げられている (cf. ibid.: 42-43) :

A1 : 人物 (自分と身の回りの人物) に関することがらについて簡単なやり取りができる (挨拶, 住まい, 持ち物, 買い物, 日々の生活や予定等)

A2 : 人と接する際に簡単な丁寧表現が使える, 簡単な社会的交渉が行える, 仕事や余暇について説明・質問できる, 自分のしたいこと・行きたいところについて説明できる, 人を招待する・招待に応じる, 人と約束する, 人に何かを提供する・提供を受ける等 (= 旅行中や海外で簡単な相互行為が行える: 商店, 郵便局, 銀行で用件を済ませる, 旅行に必要な情報を入手・活用する, 交通機関が使える, 道を尋ねる等)

この「参照枠」の導入以降は、ヨーロッパ各国の大学や語学学校のカリキュラムが「参照枠」にしたがって組み直され、各出版社から出版される教材も「参照枠」にしたがったシラバス・内容を採用している。こうした流れを受けて、日本で出版される教科書や教材も「参照枠」に準拠したものが次第に増えてきた。特に、いわゆる「総合教材」と種類分けされるようなテキストの場合は、直接「参照枠」に準拠していなくとも、「参照枠」が重視している「言語活動」を取り入れて内容 (場面) シラバスが組まれているものが多い。すなわち、そうした初級のテキストや初級後期～中級のテキストでは「人と知り合う」, 「自分のこと・家族のことを説明する」, 「一日の過ごし方や週末の予定を説明する」, 「買い物をする」, 「道を尋ねる」, 「交通機関を使って旅行する」等の「言語活動」がテーマとして扱われることが多い。そうしたテキストや教材を用いるには構造 (文法) シラバスとの整

合性も問題になるが、上記のような「言語活動」を学習させるためには例えばドイツ語では「動詞の現在人称変化」、「名詞・代名詞、冠詞類の格変化」、「前置詞の用法」、「助動詞の用法」、「分離動詞の用法」等の文法的知識が必要になる。これらの文法項目は概ねどの初級の授業でも扱われるものであり、それぞれの項目の学習に合わせて「言語活動」を、あるいはそれぞれの「言語活動」に合わせて必要な文法項目を学習させることも可能である。そのため、今日の日本で出版されている多くのテキストやそれを採用する教師が目指している授業の内容や進め方も概ね「参照枠」の目指している方向性と合致していると言え、今日の日本における外国語教育でも「言語活動」としての外国語習得が重視されていると言える⁸。

3.3. 「言語活動」とインターネット

それでは、「言語活動」としての授業の中でレアリア・生教材としてインターネットを活用する方法にはどのようなものが考えられるであろうか。「ヨーロッパ共通参照枠」では、例えば広い意味で「何かを買いに行く」活動を以下のようなプロセスに分析している（cf. ibid.: 127-128）：

- 1) 目的の場所へ行く（商店、デパート、スーパーマーケット、レストラン、駅、ホテル等）
その中で必要なところへ行く（売場、テーブル、窓口、受付等）
- 2) （そこに居る人と）接触する（挨拶する、話しかける）
- 3) 商品／サービスを選ぶ（情報を尋ねる・受け取る、選択の可能性や好み、長所と短所について情報交換を行う；必要なもの・買いたいものの同定・決定、品物の検証、買うことの決定）
- 4) 商品と代価の交換；礼（感謝の意）の交換
- 5) 別れ（満足感の表明、日常のことがら（天候等）の会話；別れの挨拶）

これに依拠してデパートやスーパーマーケット、パン屋や肉屋、土産物店等の商店へ買い物に行く設定の授業を想定すると、それぞれのプロセスで必要になる言語表現を予め学習し、モデルとなる会話文を練習した上で、まとめの練習もしくは応用練習としてシミュレーション練習をさせることになるであろう。その際、従来ならカタログやチラシをレアリア・生教材として用いていたところでインターネットを用いれば、具体的にどのような店でどのような商品が売られているか、その商品が幾らするのか、自分ならどのような商品を買うかを実際の最新の情報にしたがってシミュレーションさせることができる。

また、駅で列車の時刻を確認してチケットを買う、コンサートや劇場で空席を確認してチケットを買う、ツーリスト・インフォメーションやホテルで空室を確認して部屋を取るというような設定であれば、鉄道会社や各都市の交通局のホームページ、コンサートホールや劇場のホームページ、ホテルのホームページで実際の状況を調べることが可能であり、こうした情報を基にシミュレーション練習をすると、それぞれのパンフレット等をレアリ

ア・生教材として用いるよりも現実性を高めることができる。そして、こうした作業は実際に現地で暮らしている人々が日々行っている作業であり、現地のそれぞれの窓口で行われる作業でもあるので、インターネットを使ったこうした作業そのものが「本当のもの」「本物」となる⁹。同様に、例えば天気を調べて週末の予定を相談する、旅行の計画を立てる、テレビ番組や映画館のスケジュールを調べて予定を相談するというような場合にも、従来用いられていた新聞や雑誌、パンフレット等をレアリア・生教材として用いるよりも、それぞれについてホームページを検索して最新の情報を得る方がリアリティーを高めることになる。さらに、こうしたインターネットの活用法には多様な実物を予め収集し、用意しておく必要がないという利点もある¹⁰。

このように、扱う「言語活動」の内容やその場面で必要になる行為の種類にもよるけれども、インターネットで最新の情報を集めてコミュニケーションを行うという作業がレアリア・生教材として機能することもある。こうしたインターネットの活用法の利点としては、以下の三点が考えられる：

- a) 従来用いられていた「実物」の最新の情報を使用することができる
- b) 多種多様なものを準備しなくても済む
- c) 学習言語の用いられている地域で実際に行われている作業を体験させることによって、学習者にとって将来必要になるかもしれない状況をシミュレーションさせることができる

これらの利点を考慮すると、インターネットはレアリア・生教材として活用することが可能であり、普段の授業に取り入れることも十分に可能であると言える。

4. おわりに

本稿ではコンピューターやインターネットの特性、およびレアリア・生教材の特性を踏まえて、飛躍的に発展してきたインターネットをレアリア・生教材として授業の中で活用する方法を考察してきた。その結果、従来レアリア・生教材として用いられていた「実物」に代わる、もしくはそれ以上の現実性・リアリティーを高める効果がインターネットには備わっていることを示した。上に示したレアリア・生教材としての活用法は、主に日本の多くの教育機関で日々行われている初級レベルの授業に合わせたものであり、それより高いレベルの授業ではさらに多様な活用法が考えられるであろう。そうした活用法については、稿を改めて検討することにしたい。また、コンピューターやインターネットを取り巻く技術が今後も発展していくことを考慮すると、インターネットを外国語教育の中で活用する可能性はさらに広がっていくと考えられる。外国語教育に携わる者としては、こうした技術や社会、学習者を取り巻く環境の変化に対応して、具体的・実践的な教授法や教材を研究していく必要があるだろう。

注

- 1 上記のように、実社会で実際に用いられている「本当のもの」・「本物」が「レアリア・生教材」と一般的に呼ばれているが、語彙の導入や文型練習のキューのように教具として用いられる場合は「レアリア」、聴解練習のためにニュースや天気予報等のテレビ番組を用いたり、読解練習に新聞や雑誌の記事を用いたりする場合は「生教材」と使い分けられることもある。けれども、本稿では広く用いられている「レアリア・生教材」という表記で一括して扱うことにする。(cf. 三原 2008)
- 2 筆者の携わるドイツ語教育の分野では、授業のコースデザインや内容・組み立ての工夫、教材研究や開発に関する研究は進んでいるとは言いがたい。(このことは、例えば日本独文学会のドイツ語教育部会が発行している『ドイツ語教育』のバックナンバーを見てもよく分かる。詳細については、ドイツ語教育部会のホームページを参照されたい：<http://www.vdjapan.org/bericht/framepage.html>)
上記のような分野については、筆者の知る限り、日本における外国語教育研究よりも日本語教育研究の方が進んでいる。したがって、本稿では日本語教育研究の成果に基づいて、その成果を外国語教育へ応用する方法を考えることとする。
- 3 例えば、国際交流基金から出版されている『日本語教師必携 すぐに使える「レアリア・生教材」アイデア帖』を見ると、こうした様々なものがレアリア・生教材として用いられていることが分かる。
- 4 これは日本語教育の世界でも同様であり、例えば近藤 (2008: 88) では、日本以外の国で日本語教育を行う際にレアリア・生教材の重要性がより高くなることが指摘されている。
- 5 日本語教育の世界では、シラバスについても文型や文法項目中心に作られた「構造シラバス」、コミュニケーションの内容にしたがった「場面シラバス」等に区別され、それぞれのシラバスにしたがった(あるいは組み合わせた)授業計画や授業内容が検討されている。詳しくは、例えば小林 (2010) を参照されたい。
- 6 ここに祖述したハードウェア面、ソフトウェア面の問題点については、筆者はすでに指摘したことがある。(これについては、湯浅 (1997) を参照載きたい。) その後にコンピュータは飛躍的に発展したが、こうした根本的な問題点は基本的に変わらないままであった。また、マルチメディアを活用した教授法については、ドイツ語教育の分野では田中／田畑 (2000) にまとめられている。
- 7 教師がコンピュータを使い、それをプロジェクターでスクリーンに投影して様々な情報を見せるということはよく行われているが、そうした活用法ではインターネットは補助プリント等の資料を配布して利用するのと機能的に変わらないことになる。それは、学習者が受動的に情報を受け取るだけであるという点が同じだからである。インターネットを活用する利点は、オンライン教材の場合でもレアリア・生教材として用いる場合でも、学習者に主体的・能動的な活動を行わせる点にあると考えられる。
- 8 日本における外国語教育においても「ヨーロッパ共通参照枠」に準拠することが良いのかどうかは、日本の大学等の教育機関が置かれた状況、各教育機関のカリキュラムの組み方、その中での外国語科目の位置付け、日本語の構造と学習言語の構造との乖離の大きさ等の様々な点から吟味される必要があり、議論の分かれるところである。しかしながら、ラテン語や古典ギリシア語のような言語とは異なって実際に生きた言語を学ぶ以上は、実用性を無視して授業の内容や目標を設定することは社会的ニーズに応えることにはならない。
例えば、日本独文学会の行った全国アンケートの結果を見れば、学習者の多くが求めているのは実用的な運用能力であり、各教育機関で行う外国語教育もそうしたニーズに応じて行く必要があることが分かる。例えば、ドイツ語を学ぶ学習者がドイツ語圏の社会や文化に関心を持っている割合は79.9%で、そのうち関心のある項目は「美術・音楽・映画・演劇」が46.8%、「建物や街の姿」が43.4%、「日常生活や人々の暮らし方」が42.7%、「自然や風土」が37.2%である。そして、ドイツ語を履修している理由としては「ドイツ語圏に関心を持っているから」が40.0%、「ヨーロッパに憧れを持っているから」が29.4%、「英語以外の言語も学習したいから」が27.8%、「ドイツ語圏に旅行したいから」が26.1%であった。この結果を見ると、やはり学習者が知りたいと思っているのは現在のドイツ語圏の様子であり、実際にドイツ語圏を訪れた際にドイツ語でコミュニケーションを行うことがドイツ語学習の動機付けになっていることが分かる。なお、このアンケートの詳細については日本独文学会のホームページを参照されたい：http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347
- 9 ただし、これらの情報収集はあくまでもシミュレーション練習のための作業であり、実際にオンライ

ンでチケットを予約・購入する訳ではない。どの程度までのシミュレーションを行わせるかは、授業（課題）の内容に応じて教師が判断すべきことである。

- 10 しかしながら、こうしてインターネットをレアリア・生教材として利用した場合でも、課題によってはチケットの半券や乗り物の切符等を合わせて活用した方がリアリティーを高めることもある。また、レストランやカフェ等の飲食店でのやり取りを練習させる場合には、もちろん実物のメニューを用いた方がリアリティーの高い練習になる。したがって、学習させる活動の種類や内容、およびそれぞれの活動において実際にはどのような行為が行われるかによって、インターネットがレアリア・生教材として有効かどうか左右されることになる。

参考文献

- [1] Eynon, J.M./Kataoka, P.A. (2003) : “Internet-Assisted Language Learning: Using Authentic Materials to Foster Autonomous Japanese Language Learning”, 『天理大学学報』 54-02, 天理大学, pp.1-19.
- [2] 小林ミナ (2010) : 『日本語教育能力試験に合格するための教授法 37』, アルク
- [3] 国際交流基金 (2006) : 『日本語教師必携 すぐに使える「レアリア・生教材」アイデア帖』, スリーエーネットワーク
- [4] 近藤裕美子 (2008) : 「レアリア・生教材の活用法」, 『2008年シンポジウム論集』, フランス日本語教師会, pp.87-93.
- [5] 三原龍志 (2008) : 「日本語の教え方イロハ 第8回 レアリア・生教材」, 『日本語教育通信』 第62号, 国際交流基金日本語国際センター, pp.4-5. (https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/archive/iroha/pdf/nkt62_P4_5.pdf; 2018年3月27日最終確認)
- [6] 田中俊明／田畑義之 (2000) : 『マルチメディア時代のドイツ語教育』, 九州大学出版会
- [7] Trim, J./North, B./Coste, D./Sheils, J. (2001) : *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* (deutschsprachige Fassung übersetzt von Quetz, J./Schieß, R./Sköries, U.), Straßburg, Europarat.
- [8] 湯浅博章 (1997) : 「LL授業の現状と可能性 —マルチメディア教育時代に向けて—」, 『京都ドイツ語学研究会会報』 第11号, 京都ドイツ語学研究会, pp.69-78.

神戸学院カレッジ開講初年度の教育的効果

Educational Effect of Kobe Gakuin Super English in Its First Year

安田有紀子¹ 平井 愛²

(要約)

本学では、2016 年後期よりグローバル人材育成の一環として英語学習に特化した「神戸学院カレッジ」が開講された。本稿では、神戸学院カレッジ開講までの経緯、理念と目標、開講初年度のカリキュラム紹介及び学生の英語力の変化について調査を行った。調査では約 1 年間でどの程度伸びが見られたかを調べるために *t* 検定を実施し、その結果、スコアに有意な伸びが見られた。また、特に顕著な伸びが見られた 4 名の学生にカレッジでの学びをどう捉えているかについてインタビューを行った。

(Abstract)

As part of Global Human Resource Development, a special English program called “Kobe Gakuin College” has been offered since 2016. The background of the program, educational philosophy and objective, and the curriculum in the first year are stated in this paper. Also, *t*-test was conducted in order to examine the changes in the students’ TOEIC scores. As a result, significant difference was observed in students’ progress. Furthermore, a follow-up interviews were conducted with four students whose scores significantly improved over the year.

キーワード：神戸学院カレッジ、グローバル人材育成、英語学習、TOEIC

Key words : Kobe Gakuin College, Global Human Resource Development, Learning English, TOEIC

1. はじめに

近年、日本国内では各種教育機関、とりわけ高等教育においてグローバル人材育成のための方針を策定し、教育現場の英語教育改革から海外インターンシップの提携など多角的な視点から様々な取り組みが行われている。

本学においても英語多読・多聴教材を取り入れ、留学生との英会話などの機会を設けた「図書館留学」と呼ばれるプログラムが2011年度より開始され、グローバル化に対応できる英語力強化を進めてきた。また2014年度には共通教育センターが新たに開設され、共通教育科目においてグローバル教育に資する科目を提供することで学部の専門を超えてグローバル人材育成に取り組む体制を整えることが可能になった。そこで、共通教育科目を利用して英語力を伸ばしたいと希望する学生を育成し、全学的にグローバル人材育成に取り組むため、2016年9月より「神戸学院カレッジ (Super English Class)」が開講された。

本稿では、神戸学院カレッジが開講されるに至った経緯、その理念と目標、開講初年度のカリキュラム、神戸学院カレッジで学ぶ学生の英語力の変化と今後の課題について述べる。

2. 神戸学院カレッジ

2.1 理念と目的

先述の通り、神戸学院カレッジは本学におけるグローバル人材育成への取り組みの一環として開講に至った。本プログラムは「英語学習に特化したプログラムを開設し、英語力を伸ばしたいと希望する学生に対応した語学プログラムを提供するとともに、全学を挙げてグローバル人材の育成に取り組む」という理念のもと、(1) 交換留学可能なレベルまで英語力を高める教育プログラムを提供する、(2) 自主的に英語学習や異文化交流ができる英語で触れ合う空間をつくる、という2つの目的が定められた。(1)に関しては「神戸学院カレッジ」が、(2)についてはEnglish Plaza (い〜ぶら) が開設されたが、本稿では(1)に関してのみ取り扱う。

本学では、学部によって多少事情は異なるが、ほぼ全学的に共通教育科目において英語の履修を必修と定めていない。英語以外の外国語のみを共通教育科目で履修し、卒業要件を満たすことが可能である。しかし、現状では中学校から高等学校にかけてすでに既習の外国語である英語を履修する学生は非常に多い。英語を履修する動機は学生によって大きく異なり、受講する学生の英語力に顕著な差が見られる科目もあるため、専門科目だけでなく英語も重点的に学び、英語力を向上させたいと考えている学生の希望がこれまで十分に満たされてきたとは言い難い。また、学部の垣根を越えて、英語力向上という同じ目標を掲げた学生が集い、ともに切磋琢磨できる環境づくりが必要であると考えられ、このような問題点が神戸学院カレッジの理念に反映された形となった。

また、本学では交換留学制度が設けられているにも関わらず、交流協定大学から設定された高い基準の英語力が大きな壁となり、近年留学生の受け入れのみが続き、本学からの

学生の派遣は数年足踏み状態であった。現在では、国際交流グループの尽力のおかげで新たに派遣留学制度や各種奨学金制度が加わったため、制度ができる前よりも学生を派遣しやすくなり、実際にそれらの制度を利用して交流協定を結んだ大学に長期留学する予定の学生もいる。それでもなお、本学の総学生数を鑑みると交換留学や派遣留学に向かう学生は多くない。留学や語学研修にかかる費用も海外へ向かう際の足枷となる要因の一つではあるが、それと同等に学生の英語力不足も大きな要因である。交換留学や派遣留学で求められる水準に到達することが必要であり、その目的を達成するために英語学習に特化したプログラムが必要であった。

このように、全学を挙げたグローバル人材育成という理念のもとで、明確に定められた目的を達成するために神戸学院カレッジを開講する運びとなった。

2.2 開講の経緯

全学を挙げてグローバル人材の育成に取り組む英語学習プログラムの導入を検討するため2015年4月に検討プロジェクトが始動した。検討プロジェクトは座長をはじめとし、各学部より1名及び共通教育センターより2名の総勢12名の委員で構成された。検討プロジェクト会議は2015年7月までのおよそ3ヶ月間であり、神戸学院カレッジ開講開始時期、運営、対象学部・学年、受講人数、受講科目、選考方法や到達目標について活発に意見交換がなされた。また一部の委員は他大学の先行例を調査するため、北海道大学の「新渡戸カレッジ」、近畿大学の「英語村」への視察に赴き、開講に向けての参考とした。

対象学部・学年は2015年開設のグローバル・コミュニケーション学部を除くすべての学部の1年次生とし、各キャンパス30名までである。当初、神戸学院カレッジは2016年4月の開講予定であったが、新規プログラムであることと、対象が一年次生であることを鑑みて、広報と選考方法の2つの観点を踏まえて2016年度後期授業からの開講となった。

まず広報については、神戸学院カレッジが新規のプログラムであり、新入生にプログラムの内容を知ってもらう必要があったため、入学時から前期定期試験までの期間を広報のために利用した。入学式で神戸学院カレッジ新規開講のチラシを配布し、前期授業開始後は共通教育英語科目を担当する教員に学生への案内を依頼したり、英語分野主任が説明会を行ったりなどし、新入生への周知を図った。

2.3 選考方法

選考方法は応募時における志望動機書と英語試験の成績の2点を利用した。選考方法と開講時期の関係を示すために、以下に1年次生の共通教育英語科目の履修について述べる。

本学では入学時に英語のクラス分けを行うために新入生に学力診断テストを受験させている。学力診断テストは、主に基礎的な文法理解を問うものである。学力診断テストの結果をもとに振り分けられたレベル別のクラスで新入生の大半が前期に「標準英語 Ia（主にリスニング・スピーキングが中心）」と「標準英語 Ib（主にリーディング・ライティングが中心）」の2科目を履修しており、「標準英語 Ia」の定期試験は統一試験として Ace

Placement Test を受験する。Ace Placement Test はリスニングセクションとリーディングセクションで構成されており、学力診断テストと比較すると神戸学院カレッジの選考方法として Ace Placement Test を用いる方がより適切とあると考えた。また、入学時や前期授業内での広報で神戸学院カレッジの募集について把握しており応募を希望する学生が、その選考に必要な基準が満たせるように、入学後最初の Semester で英語力向上に努め、その上で統一試験に臨めるという点も 2016 年度後期開講となった大きな要因であった。受講希望にあたっての志望理由書と前期統一試験の結果をもとに、偏差値を算出し、設定された偏差値基準を満たした学生を合格とした。結果として、神戸学院カレッジ第 1 期生は、ポートアイランドキャンパス 26 名、有瀬キャンパス 17 名であった。

2.4 開講初年度カリキュラム

2015 年当時、本学には 2 つの新設学部が存在していたため、新規教育プログラムのために共通教育科目を変更することは不可能であった。そこで、現状開講している科目を利用して読み替え科目として扱うことで神戸学院カレッジのためのクラスを設けることとした。なお、それらの読み替え科目については科目名の後ろに“Super English”を意味する (SE) の表記が付加された。以下に、開講初年度の履修科目とその内容を示す。

表 1 神戸学院カレッジ初年度開講クラス

夏季集中	後期授業	春季集中
チャレンジャー英会話 (SE) 実践英語 II (SE)	英文リーディング I (SE)	英会話 I (SE)

先述の通り、神戸学院カレッジ生は志望理由書と 2016 年度前期統一試験 (Ace Placement Test) の結果をもとに選考された。8 月上旬に合否が発表された後、カレッジ生は入学時より履修登録をしている通常の共通教育科目「標準英語 II a」と「標準英語 II b」以外に表 1 で示された 4 つの科目を受講した。

「チャレンジャー英会話」は通常の共通教育英語科目でも毎年夏季集中講義として開講されている科目であり、英語ネイティブ講師によるコミュニケーション中心の内容となっている。「チャレンジャー英会話 II (SE)」も同様にネイティブ講師によって授業が行われた。カレッジ生が選考されて初めて受講する科目であり、初めてメンバーとも顔を合わせる機会でもあった。自己紹介をはじめとして、自身の日常生活について英語で伝えることを目標とした授業内容であり、総じて英語力を向上させたいと希望する学生の集まりであるため、英語でのコミュニケーションを通してお互いに打ち解け合うのに適したクラスであったといえよう。

「実践英語 II (SE)」ではまず、TOEIC テストについて、問題の構成や特徴など TOEIC 受験に関わる基本的な事項の説明に始まり、カレッジ選考直後の自身の力を測定するために模擬テストを受験した。その後 TOEIC のテスト形式に慣れていくために TOEIC リスニ

ング・リーディング問題を解き、講師の解説を通して学ぶ授業内容であった。

後期に入ると「英文リーディングⅠ (SE)」が開講され、通常の授業のように週1回授業を受けるようになった。カレッジ生は様々な学部より選考されているため、両キャンパスともに同科目を開講するのに適切な曜日時限の設定には困難が伴ったが2016年度はポートアイランドキャンパスでは火曜日4時限目、有瀬キャンパスでは同3時限目に開講された。「英文リーディングⅠ (SE)」においても夏季集中講義の「実践英語Ⅱ (SE)」の引続きとしてTOEIC対策中心の授業内容であった。

春季集中講義では「英会話Ⅰ (SE)」が開講され、リスニングの強化を行うと同時に、中学校から高校で学ぶ英文法を復習した。夏季集中講義からの数ヶ月間で基本的な英文法の知識と理解度が低いことと、TOEICで高得点を取得するための語彙力が乏しいことが課題として見出されたため、英語コミュニケーションにも各種英語資格対策にも応用できるよう、再度基礎力を見直す内容とした。

2.5 教育的特徴

神戸学院カレッジでは、「英語学習に特化したプログラムを開設し、英語力を伸ばしたいと希望する学生に対応した語学プログラムを提供するとともに、全学を挙げてグローバル人材の育成に取り組む」という理念のもと、英語力向上のための教育プログラムの提供及び自主的に英語学習や異文化交流ができる場をつくることを目的としている。英語力を高めることを念頭においているが、カレッジ生は英語が主専攻ではなく、それぞれの専門分野の学習にも日々励まねばならない。限られた時間の中で、英語学習のための時間確保や英語力向上に対するモチベーションを継続させることもプログラム提供に際しての大きな課題となった。また、高い英語力を身につけるだけでなく、社会人として国内外に羽ばたける人材になれるよう、対人コミュニケーションスキルの向上にも重きをおくべきであると考えた。これらの課題を考慮に入れて、開講初年度の神戸学院カレッジでは、授業内と授業外において、英語力向上と対人コミュニケーションスキル向上のためにいくつかの教育的アプローチを試みた。以下に、初年度の教育的特徴を示す。

(1) ペア・グループワーク

授業内では、協同学習の理念 (Johnson, Johnson, & Holubec, 2002) をもとにペア・グループワークを多く取り入れた。TOEICの問題を解く内容の授業では通常、学生が個人で問題に取り組むことが要求される。カレッジのペア・グループワークでは、取り組んだ問題の解答の根拠となる理由を話し合うなどして、教師が介入する前に学生の間で自らの理解度を確認したり、解答の解説をしたりするなど、互いの学びを支援合いながら、自らの学びを深める努力を促した。また、英語力向上、とりわけTOEIC高得点取得という同じ目標を共有している仲間がペア・グループワークでコミュニケーションを取りながら学ぶことで、学習意欲やモチベーションの維持を図った (杉江, 2016; 杉江他, 2004)。

(2) 定期勉強会の開催

授業以外に昼休みや空き時間を利用して、勉強会を開催し定期的な学習時間と機会を確保した。2.3で触れたとおり、夏季集中講義から後期授業の期間で基本的な英文法の理解と語彙力強化の必要性が確認できたため、勉強会では単語テストや文法問題を重点的に取り組んだ。

Carter (1987) は、英語力が発展途上の学習者は、暗記や繰り返しを通して英単語を効果的に多く学習できると指摘している。また、英語力の乏しい学習者には語の意味を明確に指導することが効果的であるとも言われている (Curtis, 2006; Nation, 2005)。そこで、TOEIC 頻出英単語とその日本語訳が書かれた単語シートを配布し、毎回の勉強会で単語テストを行い、かつ自分のペースで学習できる単語学習ワークシートに取り組むなど繰り返し頻出単語に触れて学習を続けることで語彙力の強化を図ることにした。さらに、TOEIC テストにおける出題内容の検証を通して中学英文法をマスターすることの重要性が指摘されていることから (田中, 2017)、中学英文法を総復習するための補助教材を用いて勉強会や自主学習時間に中学英文法を解き直し、理解不足の文法項目を復習することで基礎力の見直しを行った。基礎の確認と並行して、TOEIC テストに準拠した文法問題にも数多く取り組み、誤答については再考した上で正答の根拠を理解するまで繰り返し解くことを習慣づけた。

(3) 学習マネジメントと対人スキルの向上

勉強会開始当初は日程調整や教材準備の関係から教師主導となることがほとんどであったが、後に、グループリーダーを決め学生のみで集まり、勉強会を行うようにもなった。学生が主体となって勉強会への参加を呼びかけるなど、英語学習の習慣づけをサポートしあい、自らの学びに責任をもたせた。またグループリーダーは定期的に交代することで多くの学生が、勉強会のためのスケジュール調整やグループをまとめることを通してリーダーシップを学ぶ機会を得ることとなった。なお、各自の都合に合わせて、どちらのキャンパスでも勉強会や TOEIC 受験に参加できるようにすることでキャンパス間での交流も促した。頻繁に顔を合わせてコミュニケーションをとりながら共に学習することを通して、心地よい学びの場所となり、それが自分の居場所であるという帰属意識をもち、カレッジ生として学んでいるというプライドが芽生えたと言及する学生も現れた。

(4) 授業外英語学習ソフトの活用

開講初年度より授業外の時間を有効に使って英語学習を行えるよう、カレッジ生には英語学習アプリが提供された。アプリをダウンロードして登録すると、パソコンのみならずスマートフォン上でも空いた時間を利用して英語学習が可能となった。

(5) プロGRESSレポートの活用と面談

学習状況を記録するPROGRESSレポートを利用することで、自身の学習進捗状況や内

容を把握して、次回への学習計画を立てることを学んだ。また、担当教員はカレッジ生との個人面談を通して学習内容や克服すべき点などについて一人一人の学習者の状況に応じたきめ細やかなサポートを提供した。

3. 開講初年度カレッジ生の英語力の変化

上述の通り、開講初年度においては英語力向上のための英語学習時間の確保とモチベーションの維持を課題として掲げ、それらをサポートすべく、授業内外で様々な教育的アプローチを試みた。そこで、カレッジ生の TOEIC スコアの推移をもとに初年度において教育効果がどの程度見られたのか、及び実際にスコアを伸ばすことができた学生がどのようにカレッジでの学びを捉えているかについて調査を行った。

3.1 対象と方法

神戸学院カレッジ1期生は、2017年2月に行われた春季集中講義期間中に TOEIC IP テストを受験しているが、これ以外では必ずしも同じ時期に受験しているわけではなく、各自の都合に従って TOEIC 公開テストを受験しているため受験回数は学生によって異なり、対象者の平均受験回数は3.5回であった。また様々な事情によりカレッジを辞退した学生や本稿での調査に必要な回数の TOEIC 受験ができていない学生もいた。本稿ではそれらを除いた29名のカレッジ1期生を対象とし、カレッジ開講当時から本稿執筆期間（2018年3月）の間に受験した TOEIC スコアの中から時系列に準じた最低点と最高点を用いて、対応のある t 検定を実施した。なお、最低点を取った受験日から最高点を取った受験日の平均期間は9.2ヶ月であった。

また、カレッジ開講からの1年間で TOEIC スコアが100点以上伸びた4名の学生に対して同意の上で簡単なインタビューを行い、カレッジでの学びをどのように捉えているのかについての回答を得た。

3.2 結果と考察

カレッジ1期生が受験した TOEIC の最低点と最高点の記述統計を表2に記す。最低点と最高点を比較して、平均が95点上昇した。

表2 1期生の TOEIC スコアの伸び ($n = 29$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
最低点	440.34	85.59	205	570
最高点	535.34	109.78	275	830

注：最低点は開講から本稿執筆期間までの間に受験したスコアの最低点・最高点を示す。

対応のある t 検定を行った結果、最低点と最高点の間には有意差が認められた ($t(28) = -5.650, <001, r = .73$)。

神戸学院カレッジは、ある一定水準の英語力を満たし英語力を高めることに対して強い志をもった学生で構成されている。そのため、TOEIC テスト対策に重点を置きながら学習することによって短期間で TOEIC スコアにある程度の伸びが見られることは予想されたが、今回の調査で実際に英語力が顕著に向上していることが確認できた。また約 1 年間で 300 点以上スコアを伸ばして 800 点を超える学生も見られた。スコアを順調に伸ばした学生に共通する主な点として、勉強会への定期的かつ積極的な参加と単語や文法問題の反復練習量が挙げられる。既述のとおり、カレッジ生は学部授業の他にアルバイトや課外活動など多忙な日々を送っており、限られた時間の中でいかに英語学習のための時間を確保し継続するかが英語力向上の鍵となっている。定期的に行っていた勉強会で一定の学習時間を確保できたこともスコアに有意な伸びが見られた一因であると考えられる。

また、約 1 年間の間でスコアに特に顕著な伸びが見られた 4 名の学生に任意でインタビューを行い、自身のスコアアップの要因やカレッジでの学びをどのように捉えているかについて以下のような回答が得られた。

学生 A	・ TOEIC 対策に特化した文法問題にたくさん取り組んだ。 ・ 強制的に学習するのが苦手な頭に入らないが、カレッジでは仲間と楽しみながら学習できるので頭に入りやすく、何より英語学習が面白いと感じる。
学生 B	・ カレッジでの課題がスコアアップにつながった。とにかく単語や文法問題を何度も解くことで、できる問題が増えたので初めは苦痛だったリーディングパートも苦痛ではなくなってきた。 ・ 共通の目標をもつ仲間と共に切磋琢磨しながら高め合えるため自分一人で学習するより意欲が高まった。 ・ わからないことを教えてもらえ、自分が理解できていることを共有しあえる環境である。
学生 C	・ 文法が苦手だったので重点的に取り組んだ。 ・ カレッジに入る前は、自分の意見を伝えるのが苦手だったが、自分の意思をしっかりと伝えられるようになった。自分がどんな風に何を勉強したいのかを伝えられるようになったことで、勉強方法を見つけることができ、勉強のための時間も有効に使えるようになった。 ・ 課題などが多くて専門の勉強やバイトとの両立は大変だが、頑張った分だけ TOEIC のスコアにも結果が出るので頑張ってたぶんよかったと思える。
学生 D	・ 課題を怠らないことが第一だと感じ、空いた時間などでも単語を勉強したり英語の本を読んだりした。 ・ 英語学習の楽しさを知ることができた。

インタビューを受けたすべての学生が、カレッジで行った単語や文法の課題に取り組んだことをスコアアップの要因として挙げており、授業内外でサポートしてきた内容が結果に直結していると感じていることがわかる。またペア・グループワークなどを通してお互

いの学びを支え合い、切磋琢磨し合うことで学習意欲の高まりを感じられたようである。さらに、カレッジ開始前後を比較して、カレッジ開始前よりも自分の意思を相手に伝えられるようになったと自身の心的な変化について述べる学生もいた。仲間とのコミュニケーションや教員との面談でのやりとりを通して、自分にはどのような勉強方法がよいかを相談し、模索しながら学習の自己管理ができるようになり、努力が結果に現れたことへの達成感を得られたようであった。学生インタビューから、神戸学院カレッジ開講初年度に試みたいいくつかの教育的アプローチが学生の英語力向上及び学習意欲やモチベーションの維持と深く関係していることがわかった。

4. まとめと今後の課題

本稿では神戸学院カレッジが開講されるに至った経緯、理念と目標、開講初年度のカリキュラム、カレッジ生の英語力の変化について述べた。英語力に関する分析については、本学ではTOEIC対策に重点をおいた共通教育科目「実践英語Ⅰ～Ⅳ」を開講しているが、英語学習に特化した選抜クラスである神戸学院カレッジと一般の共通教育科目では履修者の背景や学習時間、内容ともに大きく異なるため、本稿では比較対象とせず、カレッジで受講する学生のTOEICスコア推移についてのみを提示した。開講初年度ではあったが、カレッジ生は全体として英語力に向上が見られた。

本稿執筆時、すでにカレッジ2期生の学習も始動している。手探りで進んできた初年度の改善点を見直して、さらに高水準の学習の場を提供したいと考えている。これまでは1期生のみであったが、現在では1期生、2期生合同で勉強会を行っている。同学年の横のつながりだけでなく、学部を超えた縦のつながりも大切にすることで、対人スキルをさらに高めてほしいと願っている。また、英語学習に関しても学年を超えて、切磋琢磨し合うことで、常に目標を設定しながら一つ一つ達成していけるように学習管理能力も高めていけるようにしたい。

最後に、2018年夏には本稿執筆者が開拓に携わる新規海外研修プログラムが開講される予定である。アメリカ合衆国ニューヨーク州立大学フレドニア校で行われる研修では、将来の長期留学を視野に入れることができるよう大学の授業をいくつか聴講できるプログラムとなっている。また、大学キャンパス内で学生、教職員を始めとする地域の人々に対して日本文化や自分の専門分野の日本事情について英語でプレゼンテーションを行う発信型のプログラムでもある。大学の授業聴講や英語での発信能力が求められるため、他の研修プログラムとは異なり、研修参加には高い英語基準を設けている。TOEICで高得点を取ることを目標とするのではなく、その先を見据え、英語を使って何ができるのか、何をしたいのか、どのように世界に発信できるのかを考えることができる様々な機会を提供したいと考えている。今後、年度を重ねるごとに神戸学院カレッジの取り組みや学生の英語力の変化について学内に広く発信し、その理念でもある「全学をあげたグローバル人材育成」への取り組みに貢献していきたい。

参考文献

- [1] Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Allen & Unwin.
- [2] Curtis, M.E. (2006). The Role of Vocabulary Instruction in Adult Basic Education. *Annual Review of Adult Learning and Literacy*, 6 (3). 43-69.
- [3] Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. (2002). *Circles Of Learning* (5th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- [4] Nation, I.S.P. (2005). Teaching Vocabulary. *Asian EFL Journal*, 7 (3). 47-54.
- [5] 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅ほなみ (2004). 『大学授業を活性化する方法』 玉川大学出版部
- [6] 杉江修治 (2016). 『協同学習がつくるアクティブ・ラーニング』 明治図書
- [7] 田中誠 (2017). 「TOEIC テストから考える中学英文法の重要性和指導内容」『長崎国際大学論叢』 17. 13-21.

英語音声認識アプリを用いた自律的発音学習

Using an English Speech Recognition App for Autonomous Pronunciation Learning

中西のりこ

(要約)

近年の英語教育では「話すこと」に重点を置いた能力の向上が求められるが、学習者ごとに異なった発話をするアウトプット活動においては、一斉にモデル音声を復唱するという指導法が通用しない。そこで本研究では、個々の学習者が自律的に自分の発音矯正を行うことができるようになることを目指し、現在 ver.03 が web 上で一般公開されている「音素カウンター」の分析機能と音声認識アプリの機能を併用した実践を行った。本稿で紹介する2つの実践で用いた分析手法を自動化してシステムに組み込み、今後、「音素カウンター」ver.04 の開発に取り組みたい。

(Abstract)

Recently, English education pays a lot of attention to ways to improve learners' speaking skills. However, tasks such as choral repetition in the classroom are at times inappropriate, given every learner's utterance may be different. The present study aims to help learners correct their own English pronunciation by using a speech recognition app, together with the Phoneme Counter, of which the third version is currently accessible online. The analytical procedures used for the activities reported in this paper will be integrated into the system of the Phoneme Counter (version four) in the near future.

キーワード：英語発音，自律的学習，伝わりやすさ，音声認識，音素数算システム

Key words: English pronunciation, autonomous learning, intelligibility, speech recognition, phoneme counting system

1. はじめに

1-1. 研究の背景

外国語学習において音声面の指導は不可欠であるが、実際の教育現場で発音をはじめとする音声指導を実践するには、多くの制約がある。文法や読解の指導に時間を割かれ音声指導にまで手が回らないという時間的制約や、大規模クラスでは個々の学習者の発話に一人の教員が対応できないという教室環境の制約、学習者が恥ずかしがって声を出さないという情意的な制約、教員自身が英語音声について十分な知識を備えていないという指導者側の問題などが挙げられるが、それ以前に、「何を目標にして指導をするのか」という到達目標が定まっていないという問題がある。

近年の英語教育現場では、英語母語話者のような発音にこだわらず「通じやすい発音 (intelligible pronunciation)」を英語発音習得の目標とするという考え方 (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin, & Griner, 2010; Jenkins, 2000, Kachru, 1982 など) が主流となっている。Munro and Derwing (1995) では「通じやすさ (intelligibility)」を “the extent to which a listener actually understands an utterance” と定義し, comprehensibility (a listener’s perception of how difficult it is to understand an utterance) や accentedness (a listener’s perception of how different a speaker’s accent is from that of the L1 community) と区別している。ここで問題となるのが, intelligibility を定義するにあたって listener (聞き手) の存在が必要となるということである。つまり「通じやすさ」を測る尺度に聞き手の理解力という要素が含まれるため, 例えば教室内で日本語を母語とする学習者が話し手と聞き手となって英語で会話をする場合, カタカナ発音が最も「通じやすい」発音になってしまう。一方で, 教室外の現実世界での会話では, 話し手・聞き手の両者が日本語母語話者であるケースは稀であるだけでなく, 聞き手が英語母語話者であるとも限らない。非英語母語話者間で, お互いの母語が異なると「通じやすさ」の度合いは下がる (Jenkins, 2000)。そのため, 教室内では難なく通じていた発音が現実世界では全く通用しないということが起こり得る。つまり, 「通じやすさ」を基準とした英語発音習得を目指すのであれば, まずは, 聞き手がどのような言語的背景を持った人であるのかを想定する必要がある。

そこで本研究では, 「通じやすさ」に影響を及ぼす聞き手の存在を音声認識アプリに固定することにより, 話し手である学習者の英語発音がどれほど認識されやすいかの尺度とすることを試みた。人と人とのコミュニケーション活動における「通じやすさ」の判断基準を音声認識アプリのような機械に委ねることに対しては批判的な意見もある。例えば Derwing & Munro (2005) は, 音声認識によって得られた結果を解釈して指導に役立てるための音声学的知識が十分でない指導者が多い上に, 音声認識システムが人間の聞き手と同様の反応を示すとは言い難いとして懐疑的な立場を取っている。一方で, 音声認識の精度は日進月歩で確実に上がっている (Chen & Chen, 2018; Ehsani & Knodt, 1998; Liaw, 2018; 峯松・鎌田・朝川・鈴木・牧野・西村 & 広瀬, 2011)。さらに, 音声認識による文字入力の方がキーボード入力よりも速いという実験結果を示した研究 (Ruan, Wobbrock,

Liou, Ng, & Landay, 2016) もあることから, 将来的には, 自分の音声を機械に認識させるスキルがスピーキング活動時のみならずライティング活動時にも必要とされる時代が来ることが予想される。本研究ではこのような背景から, 2016 年から開発中であった「音素カウンター」というシステムに音声認識機能を追加し, 学習者が自分自身の英語発音がどのような誤解を生みやすいかを認識し「通じやすい発音」を目指すシステムの構築を試みた。この試みは, 学習者ごとに異なった発話をするアウトプット活動において, 一斉にモデル音声を復唱するという指導法が通用しないという問題を解決する自律的発音学習の一助ともなり得るものである。

1-2. 音素カウンター ver.03 までの軌跡

音素カウンターとは, web 上で入力された英文を簡略化した発音記号に変換し, 英文に含まれる音素数を算出し出力するシステムである (中西, 2016a)。2016 年に ver.01 が web 上で無料一般公開されて以来, いくつかの機能が追加され, 2018 年 2 月現在, ver.03 が公開されている (Nakanishi, 2017; 中西, 2017; Nakanishi, 2018)。図 1 に, ver.03 時点で利用可能な機能を示す。

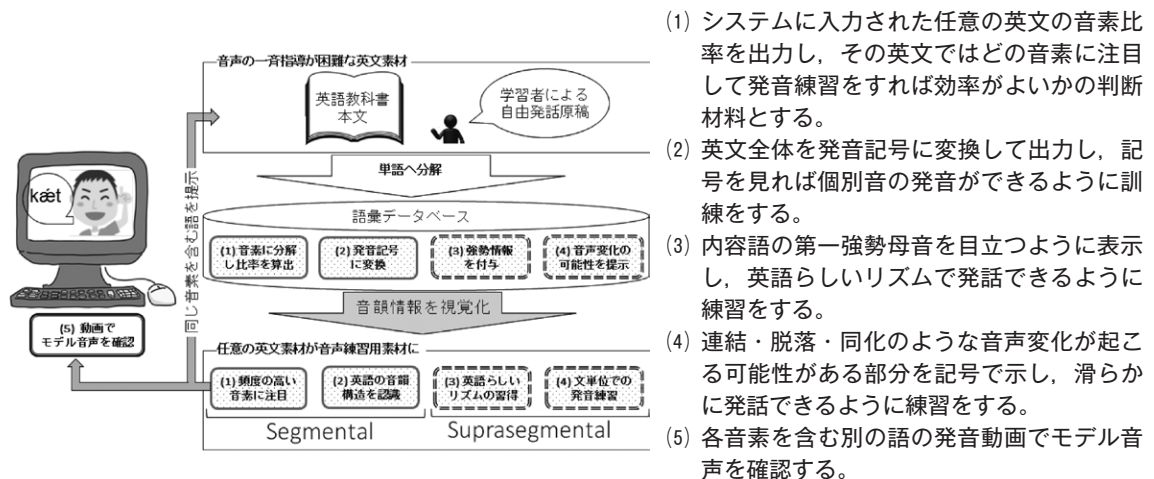


図 1. 音素カウンター ver.03 に搭載されている機能 (2018 年 2 月現在)

2016 年の ver.01 公開段階では図 1 の(1), (2)の機能からスタートし, 学習者が発音記号に慣れ親しむ手助けをすることを目標とした (中西, 2015)。2017 年前半のバージョンアップでは, (1), (2)の分節音 (segmental) に加えて, リズムや音声変化といった超分節音 (suprasegmental) にも着目し, (3)強勢記号や(4)連結・脱落・同化の記号を出力画面で提示する機能を追加した。さらに 2017 年後半には, 標準的な北米英語話者による発音モデルを示す動画へジャンプする機能(5)を搭載し, 音素カウンター ver.03 とした。これらの機能の利用マニュアルと, このシステムで使用する発音記号表記の凡例は, システム上からダウンロード可能である (Nakanishi, 2017)。

1-3. 研究の目的

現在、音素カウンターは ver.04 へのバージョンアップに向けて準備を進めている（中西，2016b; 中西，2018a; 中西，2018b）。上記(1)では、キーボード入力された英文テキスト中に含まれる音素のうち比率の高いものに重点をおいて練習するよう学習者に促すことを想定していた。しかし実際には、各音素の出現比率だけでなく、個々の学習者がどの音素の発音を苦手としているのかを考慮し、より効果的な練習のポイントを提示することが望ましい。そこで ver.04 では音素カウンターを2画面構成とし、iOS に搭載されている音声認識アプリを用いて学習者が入力した英文テキストを、従来通りキーボード入力した同じテキストと比較する仕組みの構築に着手している。

本研究ではこのような仕組みの構築に先駆けて試みた2つの事例を紹介する。どちらの事例も、日本語母語話者のみが受講する一斉授業内で起こりがちな問題の解決につながるものである。これらの事例のために利用した分析手法をシステムに組み込み自動化すれば、学習者が自分自身の英語発音の問題点に気づく手助けをする自律的発音練習システムとして機能することが期待される。なお、以下で紹介する事例の分析対象となる音声や音声認識原稿は、筆者が担当する英語科目を履修する大学生が授業外課題として提出したものである。個人情報是一切公表しないことを前提に、教育・研究のために画像・映像・音声を公表する旨、書面による承諾書を得た。さらに研究の目的と概要を説明し、研究に協力しなくても成績評価などで不利益をこうむることはないことを明確にするなど、倫理的配慮を行った。

2. 事例1

2-1. 背景

筆者が担当する「英語会話 I, II」では年間 60 回×90 分の授業を通して、「聞くこと」「話すこと」に重点を置いた活動を行っている。受講生は4回もしくは6回の授業ごとに与えられたトピックについてインタラクションや研究発表を行い、英語音声によるコミュニケーション活動を行う。図2は、この授業で実施した Versant[®] Speaking Test のスキルごとの平均点の推移である（2015 年度生 $n = 78$ ，2016 年度生 $n = 90$ ，2017 年度生 $n = 130$ 。2015・2016 年度生 1 年春および 2015 年度生 2 年春はテスト未実施のためデータなし）。Versant[®] Speaking Test はリスニング能力とスピーキング能力を測定するテストで、総合スコアに加えて文章構文・語彙、流暢さ・発音のスキルごとの得点が 20 点から 80 点の幅で採点される。CEFR 換算の目安は、A1 レベル（26～35 点）、A2 レベル（36～46 点）である（Nikkei, 2017）。図2の4つのグラフを比較すると、3 学年ともに文章構文・語彙の平均点と流暢さ・発音の平均点との間に開きが見られる。文章構文と語彙については、1 年冬の受験時にはどの年度も平均点が A2 レベルに達しているが、流暢さと発音については、A1 レベルに留まっている。

この3学年を1年次に担当した年間 60 コマ×90 分の授業実践では、各トピックについて

ての説明や活動の指示を聞き取り理解し、関連する語彙を駆使して文章を組み立て、自分の考えを受講者同士で伝え合うという力が回を重ねるごとに伸びていることが実感された。つまり「何を聞き取り何を伝えるか」という面では授業活動の効果が文章構文および語彙の得点に表れたと考えられる。一方で、発音及び流暢さの得点の伸びが思わしくなかったことは、「どのように伝えるか」という面において大きな課題が残されていることを示している。このことの一因は、授業内で音声面の指導が行き届かなかったことだけではなく、教室内では話し手・聞き手の両者が同じ日本語の母語話者であるため、カタカナ発音が「通じやすい」発音として化石化（fossilization）していることにあると考えられる。このような問題が生じた背景を以下に挙げる。

- 受講者間のインタラクションでは、日本語の影響を受けた英語発音の方が理解されやすい。
- 受講者ごとに発話内容が異なるため、モデル音声を用意できない。
- PC 教室の都合上、2 クラス合同の 50 ～ 60 人での一斉授業のため、個々の学習者の発話への対応に教員の手が回らない。
- 受講者間フィードバックの際に「流暢さ・発音」という項目を設けたが、英語の音韻体系そのものの基礎知識が学生にないため、あいまいな指摘しかできない。

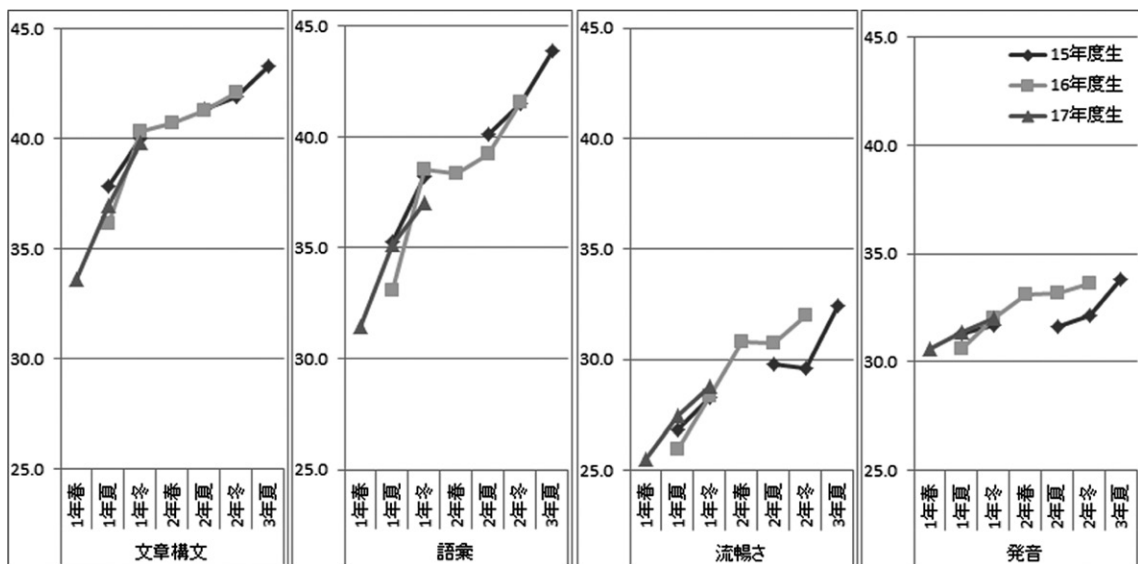


図2. Versant® Speaking Test 平均点の推移

2-2. 方法

2017 年度冬の Versant® Speaking Test 終了後、1 年生は 1 年間のスコアの伸びを確認し授業活動の振り返りを行った。その後、自分が伸ばしたいと考えるスキルによって、e ラーニングプログラム（L-Interface, 2017）のコンテンツもしくは音素カウンターを利用した発音練習のどちらかに取り組んだ。e ラーニングプログラムには語彙・文法・リーディ

ング・リスニングのトレーニング用の教材が用意されているが、大半の受講生が音素カウンターを利用した発音練習に取り組むことを選んだ。前述のように、自分自身の Versant[®] Speaking Test の結果を見て、発音や流暢さに問題があると反省した受講生が多かったと考えられる。音素カウンターを利用した発音練習は、以下の手順で行われた。なお、この日には音素カウンター ver.04 に向けての試行版として、英文入力画面を2画面構成にしたwebサイトを用意した。

- (1) 教材配信・課題提出用の web サイトに予め用意していたイソップ寓話 *The North Wind and the Sun* (International Phonetic Association, 1999) のスクリプトをダウンロードする。
- (2) 自分のスマートフォンから音素カウンターにアクセスし、左側の画面に(1)をコピーペーストする。
- (3) 右側の画面をタップし、上記のスクリプトを音声認識アプリを利用して入力する。
- (4) (2)と(3)それぞれの英文に含まれる音素数を比較する画面を開き、どの音素の認識率が低いかを把握する。
- (5) (4)で気になった音素の発音記号を音素数分析画面でタップし、モデル音声を聴き練習する。

2-3. 結果

上記の活動中、教員は教室内を回り受講生のサポートを行った。ここでは、その際に質問があった受講生のうち1人の事例を紹介する。この受講生が受験した Versant[®] Speaking Test スコアは、(春・夏・冬)の順に、文章構文 (27・43・47)、語彙 (35・38・44)、流暢さ (28・30・34)、発音 (34・32・31) であった。文章構文と語彙のスコアは順調に伸びたが、流暢さと発音のスコアの伸びが思わしくなかったという典型的な例である。

表1は、上記(3)の作業で入力した音声認識スクリプト(左側)と(2)で用いた英文スクリプト(右側)である。(3)で入力されるスクリプトには改行が含まれないが、表1では見やすさのために改行の処理を施した。大文字や句読点も音声認識では反映されないが、音素数には影響を及ぼさないためそのままの形で分析対象とした。また、語中で /ɔ:r/ と認識されるべき部分(6か所)を網かけ、語末で /θ/ と認識されるべき部分(4か所)を下線で示した。これについては後述する。

表1. *The North Wind and the Sun* を音声認識入力したスクリプトとコピーペーストしたスクリプト

音声認識入力スクリプト	コピーペーストスクリプト
Dad knows window and Gisele what are disputing with you it's a stronger when I turn off the router came along wrapped it in Taiwan o'clock	The North Wind and the Sun were disputing which was the stronger, when a traveler came along wrapped in a warm cloak.
they agreed that the one who pass succeed in making it's a problem to take his crock all the stupid calls you today to get stronger down to the other	They agreed that the one who first succeeded in making the traveler take his cloak off should be considered stronger than the other.
damn the nose window put you at had ads he could but it's up more he proved some more grocery diesel trouble report heat crock around him and that I trust diagnose window Gabe after attempt	Then the North Wind blew as hard as he could, but the more he blew the more closely did the traveler fold his cloak around him; and at last the North Wind gave up the attempt.
Jan does sound shined out will Morty and image get to the counter that Robin Road took off kids crock and the soul do you know switch window was over to conquests up the song what's a stronger office at the two	Then the Sun shined out warmly , and immediately the traveler took off his cloak. And so the North Wind was obliged to confess that the Sun was the stronger of the two.

表2は、上記の2種類のスクリプト中に出現した音素のうち、個別音の発音に問題があると考えられる母音 /oo/, /ɔ:r/ と子音 /θ/ (表1の網掛けおよび下線部分) の数である。これは、表1左側の音声認識入力スクリプト中の音素数を分子とし、右側のコピーペーストスクリプト中の音素数を分母とした、音素認識比率に等しい。表中最右列の強勢とは、/ɔ:r/の場合、内容語で語強勢を受ける母音として出現した数、/θ/の場合、内容語で語強勢を受ける母音の直前の子音として出現した数である。例えば /ɔ:r/ という母音はコピーペーストのスクリプトでは全体で8回出現したが、音声認識原稿では3回しか認識されず、それら3回の内訳は語中1回、語末2回であり、3回ともに強勢が置かれる /ɔ:r/ であった。また、母音 total, 子音 total の認識比率を見ると、この受講生が音声認識入力したスクリプトはコピーペーストしたスクリプトより多くの音素を含んでいたことが分かる。

表2. *The North Wind and the Sun* の音声認識スクリプトとコピーペーストスクリプト中の音素数 (n)

音素	全体	語頭	語中	語末	強勢
/oo/	12/7	1/0	6/6	5/1	8/7
/ɔ:r/	3/8	0/0	1/6	2/2	3/8
母音 total	165/144	35/23	89/79	41/42	81/65
/θ/	0/4	0/0	0/0	0/4	0/0
子音 total	266/232	96/90	86/73	84/69	68/59

受講生は、音素カウンターの分析画面に表示されるこの比率を参考に、自分の発音のどこに問題があるのかを確認した。この事例で紹介した受講生の場合、本来のスクリプトでは6回認識されるべき語中の /ɔ:r/ が1回 ($1/6 \div 17\%$)、4回認識されるべき語末の /θ/ が0回 ($0/4 = 0\%$) と低い認識率となっている。音素カウンターの分析画面では、注目したい音素の出現数の数字をクリックもしくはタップすると、元のスクリプトのどこにその音素が含まれていたかがハイライトされる。受講生はこの機能を利用して、North という語の発音に問題があったことに気付くことができた。表1で示されるように上記(3)の作業で入力した音声認識スクリプト側では、North は knows, nose, diagnose, know + s(witch) と認識されていた。つまり、/ɔ:r/ を /oo/, /θ/ を /s/ や /z/ と置き換えて発音していたと考えられる。この受講生は該当する音素の発音記号をクリックし、/ɔ:r/, /θ/ をそれぞれ含む別の語のモデル発音動画を視聴しながら発音練習をし、再度(3)の手順に戻りスクリプトを音声認識で入力したところ、North という語の認識率が向上した。ここではこの受講生が最初に気付いた /ɔ:r/ と /θ/ の例のみを取り上げたが、2.2.で紹介した手順を繰り返すことにより、別の音素についても1つずつ問題を解決していくことができると考えられる。

この事例は、受講者間の通常のインタラクションではカタカナ発音でも通じてしまうという教室環境において、スマートフォンの音声認識機能と音素カウンターを使い学習者が自分の発音がどう認識されるかを確認し、特定の音素の発音の仕方を見直すことができたという事例である。

3. 事例2

3-1. 背景

兵庫県が主催する英語プレゼンテーションコンテストに、数名の学生が参加した。2017年10月末に提出した発表概要や資料を元に11月半ばに事前審査の結果が発表され、審査を通過した学生が12月初旬のコンテストに向けて準備を進めるというスケジュールに沿って、出場者は「より多くの留学生を兵庫県に惹きつけるための施策の提案」を行った。この事例において英語音声指導をする際に問題となった背景を以下に挙げる。

- 授業外での活動のため、対面での指導の時間を取ることができない。
- 発表の構成や内容の準備に大半の時間を費やし、発表方法の練習にまで手が回らない。
- 発表原稿が完成するまで発音練習に着手できない。

3-2. 方法

コンテスト出場者からの発表準備に関する相談は基本的にすべて web 上のファイル保存サーバー及びメールのやり取りを通して行った。ここで問題となったのが、発表直前の音声指導の方法である。出場者が各自行った予行演習の様子を撮影した動画ファイルや発表

原稿を読み上げた音声ファイルは容量が大きく送受信が容易ではない上に、全ての出場者の動画や音声を筆者のPCで再生し問題点を指摘する時間的余裕も限られていた。

そこで、各出場者に、以下の手順で発表原稿の音声認識結果を筆者へ送信するよう伝えた。

- (1) 自分のスマートフォンでメール送信画面を開く。
- (2) 音声認識アプリを用いて、発表原稿をメール本文に音声認識入力し、筆者へ送信する。
- (3) その際に、キーボード入力した発表原稿のファイルも添付して送信する。

表3は、出場者の一人から送信されてきた音声認識入力原稿（左側）とキーボード入力原稿（右側）の一部抜粋である。実際に送信されてきた音声認識結果は改行が含まれないひとかたまりの文書であったが、表3では見やすさのために改行の処理を施した。大文字や句読点も音声認識では反映されないが、音素数には影響を及ぼさないためそのままの形で分析対象とした。また、「Tatsuno」「Hyogo」「Usukuchi」という固有名詞や日本語は当然のことながら認識されていない。これは発表者の日本語発音に起因するものではなく、音声認識アプリの英語辞書にこれらの語が含まれていないためである。このような語はオーディエンスにとって聞き取りにくい語であることを伝え、パワーポイント画面を指差しながらゆっくりはっきりと発音するよう指導した。

表3. コンテスト出場者の発表原稿（抜粋）

音声認識入力原稿	キーボード入力原稿
This brought it combines friend and food that is so so so deLisa why with two so souls in his 80s traditional Japanese seasoning and do you know that's not equal go is famous for swizzles it has about 400 year history And one of the biggest so so's producers in Japan especially Sue could you Toys "R" Us	This project combines "Friends" and "Food". That is through soy sauce. The reason why we chose soy sauce is: It is traditional Japanese seasoning. And do you know Tatsuno in Hyogo is famous for 'soy-sauce'? It has about 400-year history. And, one of the biggest 'soy sauce' producers in Japan. Especially, "Usukuchi soy-sauce"

筆者の側では、こうして受信した音声認識原稿（総語数 360 語）と、同時に受信したキーボード入力原稿（総語数 327 語）それぞれに含まれる音素比率を音素カウンターを用いて算出・比較し、留意すべき発音のポイントを整理し、出場者に伝えた。

3-3. 結果

表4は、上記の2種類の原稿中出现した音素の数をいくつか抜粋したものである。各音素の出現数の表記の方法は、表2と同様である。

表 4. 音声認識入力とキーボード入力の発表原稿中の音素数 (n)

音素	全体	語頭	語中	語末	強勢
/i/	29/26	6/6	6/7	17/13	0/0
/ə/	98/100	32/33	46/51	20/16	0/0
/ɔɪ/	4/13	0/0	3/0	1/13	4/13
/oo/	31/11	0/0	8/5	23/6	28/10
母音 total	451/433	95/85	249/262	107/86	216/201
/ð/	27/27	23/23	1/3	3/1	9/8
/z/	32/32	0/0	4/6	28/26	1/3
/r/	19/28	0/3	19/25	0/0	12/19
子音 total	688/694	244/226	231/255	213/213	197/188

まず、母音 total の認識比率に注目すると、語末母音の比率が $107/86 \div 124\%$ と高い数値を示している。キーボード入力原稿では 6 回しか出現しない /oo/ が 23 回も音声認識されていることが原因の一つと考えられるため、音素カウンターで確認したところ、音声認識原稿には “so” という語が何度も出現していた。このことについては後述する。次に頻度が高かった語末母音は /i/ ($17/13 \div 131\%$) と /ə/ ($20/16 \div 125\%$) であった。語末の母音挿入の可能性は否めないものの、これらはどちらも弱形の母音であることから、強く耳に残るほどの挿入ではないと判断した。また、語中の母音、子音 total とともに 90% から 110% の範囲に収まっていることから、この発表者については、母音挿入という問題を指摘することは保留とした。

次に、母音全体、子音全体の認識率のうち数値が低いものに注目し、母音では /ɔɪ/ ($4/13 \div 31\%$)、子音では /r/ ($19/28 \div 68\%$) の音を含む語を音素カウンターで確認した。/ɔɪ/ はキーボード入力原稿中 12 回出現した “soy sauce” の “soy” が壊滅的で、ほとんどが “so so” と認識されていた。上述の /oo/ の認識率が極端に高かったのはこのためである。さらに、/r/ は特に語頭での認識率がゼロとなっている。/r/ を語頭に持つ語をキーボード入力原稿中で検索したところ “result”, “reason”, “right” という語が 1 つも認識されていないことが分かった。

最後に、 $1/3 \div 33\%$ という低い数値を示した語中の /ð/ と強勢が置かれる音節の頭の /z/ について確認した。その結果、どちらも本来のスク립ト中の出現頻度は 3 回で、語中の /ð/ はすべて “together”, 強勢音節頭の /z/ は “result” 1 回と “example” 2 回であった。“result” は上述の /r/ についての指摘で改善が期待でき、“together”, “example” については 1 回ずつは認識されていたため、これらの発音については指摘を保留とした。

このような分析結果を受け、この出場者には /ɔɪ/ と /r/ を含む語の発音を指摘するメッセージを送信することにした。図 3 は、その際のメッセージのやり取りの抜粋である。23 時 43 分に送信した指摘に対して、10 分後の 23 時 53 分には発音の修正ができた旨の返信が届いたことが分かる。

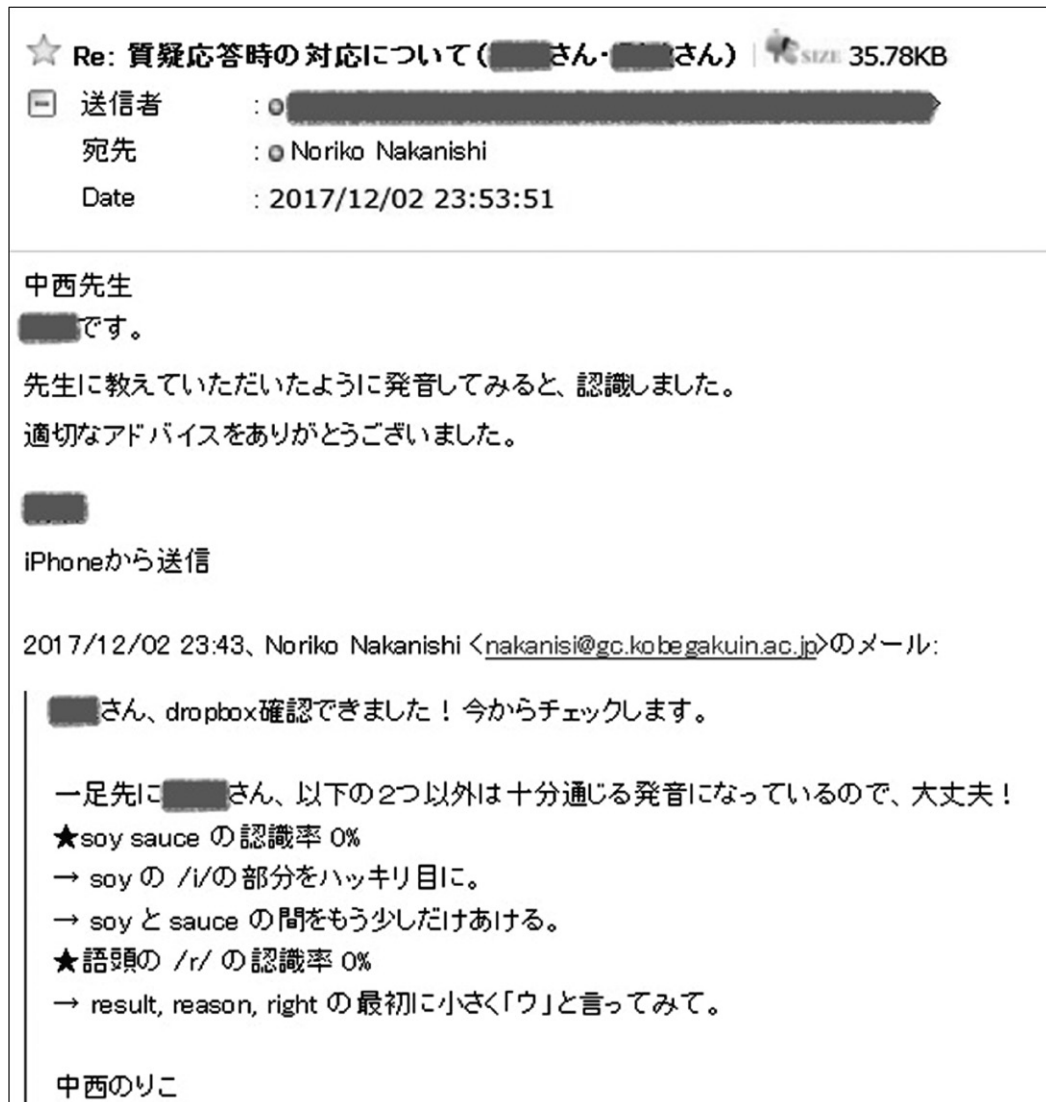


図3. 音声認識アプリ及び音素カウンターを利用した音声指導のやり取り（抜粋）

この事例は、教員が学習者と対面で直接指導をする時間的余裕がない場面で、学習者の発音についてのアドバイスをするために音素カウンターによる分析を試みたものである。音声認識アプリを用いて入力した英文に含まれる音素比率の数値を手がかりに、個別音の発音の癖を見つけることを試みたパイロット事例といえる。

ただし、この事例において、わずか5行のアドバイスを元にして学習者が自分で発音修正をすることができたのは、授業を通して発音記号を読むことができるようになっていたことや、音素カウンターの出力画面を見て文強勢の置き方や音声変化が起こる場所を把握するコツをすでにつかんでいたことが幸いしたと考えられる。音素カウンター ver.04 へのバージョンアップでは、英語音声に関する知識が乏しい状態の学習者にも感覚的に理解できるようなコンテンツやインタフェースを心がけたい。

4. 音素カウンター ver.04 構築に向けて

本研究における2つの事例では、音声認識アプリと音素カウンターを併用することにより、学習者が自分の英語発音の問題点を見つけ、自律的に発音矯正を行うことができるようになる可能性が見出された。指導者が学習者と向き合って発音指導を行うことができない場面でも、音声認識結果や発音記号で音声情報が視覚化されれば、学習者が自分自身の発音を客観的に捉えることができるという点で有効な手法であると考えられる。また、ここで試みた分析は、単に2つの英文テキストに含まれる音素数を比較するだけのことであったことから、システム中に分析のパターンを組み込んでしまえば自動化が可能である。

一方、一般的な日本語母語話者の英語発音の問題点は、分析画面で音素比率を見るだけで発見することができるものばかりではない。スムーズにリズムよく話すためには、本研究で取り上げたような比較的単純な音素置き換えだけではなく、子音クラスターのような特定の音の連続、連結・脱落などの音声変化や、文強勢の置き方に問題がないか確認する必要がある。音素カウンター ver.04 へのバージョンアップでは、音声変化や強勢の置き方の面で問題がある発話がどのように音声認識されるかを分析し、発音矯正のポイントを提案するシステム構築につなげたい。どのような音声的特徴がどのような音素認識率の偏りとなって表れやすいかを特定するために、今後、このような事例を十分に蓄積していくことが望まれる。

また、本研究ではiOSに標準装備されているアプリによる音声認識結果を学習者の英語発音の伝わりやすさを測る目安とした。しかし、これは人間の聴覚ではなく機械による自動認識アルゴリズムを用いて測定したものである。単に入力された音声のみではなく語連鎖などの文脈を考慮し認識する仕組みにはなっているものの、実際の人間同士のコミュニケーションにおける発話意図の伝わりやすさを100%再現しているとは言い難い。また、音声認識の技術は日進月歩で向上しているため、例えば同じ学習者が同じスクリプトを音声認識させた結果が数年後に向上していたとしても、この学習者の英語発音が向上したのか、アプリ側の音声認識の技術が向上したのか判断することはできない。英語発音だけでなく言語能力自体、本来は人と人とのコミュニケーション活動によって培われていくべきものであるということを念頭に置いた上で、現状の一斉指導の教室環境では不可能に近い指導を補うツールの1つとして、今後も音素カウンターの機能充実に取り組みたい。

謝辞

本研究は、以下の研究助成を受けたものです。

- ・科研費基盤研究（C）26330321 言語音がもたらすイメージ：その普遍性と文化的特性
2014年度～2016年度
- ・神戸学院大学教育改革助成金英文テキスト音素比率算出システム「音素カウンター」の構築 2015年度
- ・科研費基盤研究（C）17K02914 英語の音韻体系を意識させる理論的・自律的発音学習の効果実証研究 2017年度～2021年度

参考文献

- [1] Celce-Murcia, M, Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation paperback with audio CDs (2): A course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [2] Chen, H. H. J., & Chen, L. W. C. (2018). Automated Speech Assessment. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6.
- [3] Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 379-397. doi. 10.2307/3588486
- [4] Ehsani, F., & Knodt, E. (1998). Speech technology in computer-aided language learning: Strengths and limitations of a new CALL paradigm. *Language Learning & Technology (1)*, 54-73.
- [5] International Phonetic Association. (1999). *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge University Press.
- [6] Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language* (1st edition.). Oxford, England: Oxford University Press.
- [7] Kachru, B. B. (1982). *The other tongue. English across cultures*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- [8] L-Interface. (2017). Academic Express3. <http://www.supereigo.com/academic3/>
- [9] Liaw, M. L. (2018). Speech Recognition. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- [10] 峯松信明・鎌田圭・朝川智・鈴木雅之・牧野武彦・西村多寿子 & 広瀬啓吉. (2011). 音声の構造的表象に基づく学習者分類の検証と発音矯正度推定の高精度化. 情報処理学会論文誌, 52 (12), 3671-3681.
- [11] Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language learning*, 45 (1), 73-97. doi. 10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x
- [12] 中西のりこ. (2015). 「発音記号を使用した英語発音指導の取組み」. 外国語教育メディア学会第55回全国研究大会発表要項集, 22-22.
- [13] 中西のりこ. (2016a). 「英文テキスト音素比率算出システム「音素カウンター」の開発：一般英語教材を発音練習用教材として利用する方法」. 大学英語教育学会第55回国際大会発表要項集, 18-18.
- [14] 中西のりこ. (2016b). 「大規模クラスにおける英語音声指導：音声認識アプリ Dragon Dictation を用いた自己分析の試み」. 外国語教育メディア学会関西支部2016年度春季研究大会発表要項集.
- [15] Nakanishi, N. (2017). Phoneme Counter (Ver3.1) [computer Software]. Kobe, Japan: Kobe Gakuin University. <http://noriko-nakanishi.com/phoneme/counters>
- [16] 中西のりこ. (2017). 「「音素カウンター」を用いた授業実践」. JASELE 第43回島根大会. 2017年08月20日.
- [17] 中西のりこ. (2018a). 「合成音声 (Text-to-Speech)・音声認識 (Speech-to-Text) ソフトの英語教育への応用：「音素カウンター」×音声認識」. ATEM 西日本支部大会. 2018年03月03日.
- [18] 中西のりこ. (2018b). 「日本語母語話者の英語発音の特徴：音声認識アプリを用いた分析」. KELES 第23回研究大会. 2018年06月09日.
- [19] Nakanishi, N. (2018). Development of Phoneme Counter: Open Software for Calculating Phoneme Counts in English Texts. *Language Education and Technology*, 55. in press.
- [20] Nikkei. (2017). Versant speaking test. http://www.versant.jp/versant_test.html
- [21] Ruan, S., Wobbrock, J. O., Liou, K., Ng, A., & Landay, J. (2016). Speech is 3x faster than typing for english and mandarin text entry on mobile devices. *arXiv preprint arXiv:1608.07323*.

神戸学院大学有瀬キャンパスの 「居場所」に関する調査報告

A survey report on the “ibasyo” (a place to stay) of students on the Arise campus at Kobe Gakuin University

糟谷 佐紀 ¹	清水 寛之 ²	三宅 敦史 ³
出水 孝典 ⁴	地上 博子 ⁵	森田 昌美 ⁶
山崎 昭彦 ⁷	森岡 寿昭 ⁸	小川 修平 ⁹

(要約)

有瀬キャンパス再編整備実行ワーキンググループの活動の一環として、有瀬キャンパスの4学部（栄養、経済、人文、総合リハ）の学生を対象に「居場所」に関する質問紙調査を行い、1,395名から回答を得た。キャンパスの建物内・屋外の居場所、キャンパス内にあったら良いと思うものに対する回答から、学生が講義以外の時間にどこでどのように過ごしているのか、キャンパスをより快適な居場所とするために望む施設や設備を明らかにした。多くの学生の要求するキャンパスの諸条件が浮かび上がった。本調査の結果をもとに、キャンパスが単に修学の間というだけでなく、友人たちと集い交流する快適な場として整備されなければならないことが再認識された。

(Abstract)

We have conducted a survey using a questionnaire on the “ibasyo” (a place to stay) on Arise campus at Kobe Gakuin University to the students in the faculties of nutrition, economics, humanities & sciences, and rehabilitation. The questionnaire included items on the most comfortable place, the most desirable thing, the most dangerous place, the most desirable thing for long stay in the campus. A total of 1,395 students have filled out the questionnaire. The findings showed the several issues on campus conditions required by the many students, and the students recognized the campus as a place not only for learning and teaching but also for interaction between them.

キーワード：居場所、キャンパス整備、教育環境、大学生、個人的相互作用

Key words: “ibasyo” (a place to stay), campus renovation, educational environment, university students, personal interaction

1. 総合リハビリテーション学部
社会リハビリテーション学科

2. 人文学部（現在の所属は心理学部）

3. 経済学部

4. 人文学部

5. 栄養学部（2017年度末で退職）

6. 共通教育センター

7. 管財事務グループ

8. KAC 学生支援グループ

（現在の所属は経理事務グループ）

9. 管財事務グループ

（有瀬キャンパス再編整備実行ワーキンググループ）

1. はじめに

大学のキャンパスは、快適で安全・安心が十分に確保され、学生や教職員の学びや成長・発達を支える過ごしやすい空間であるべきである。神戸学院大学は1966年に開設され、2018年で53年目を迎える。その生誕の地が有瀬キャンパスであった。最初に建設された1号館は老朽化のため2011年3月に取り壊され、現在はオープンスペースになっている。今後、年を重ねるごとに、その他の学舎も改修や取り壊しなどの必要に迫られている。一方、ポートアイランドキャンパスは2007年に開設され、神戸の海に面した美しいキャンパスは在学生や受験生から好評である。こうした状況を鑑みて、2015年に「有瀬キャンパス再編プロジェクト」が組織され、最終答申が同年8月に提出された。さらに、それを受けた「有瀬キャンパス再編整備実行ワーキンググループ」が、佐藤雅美学長の諮問により組織された。このワーキンググループは、第1回（2016年10月5日）から第8回（2017年3月1日）まで計8回の討議の場を設け、2017年3月8日の総合企画会議において最終答申を報告した。本稿は、ワーキンググループの活動の一環として取り組んだ、学生を対象とした比較的大規模な意識調査の結果を取りまとめたものである。

近年、「居場所」という概念が、日本社会のさまざまな場面や集合体のなかで取り上げられている。「居場所」の本来の意味は「人のいる場所」であり、物理的空間を指し示す。しかし、建築学の分野において「物理的側面だけでなく、自己存在感・安心感を感じさせてくれる心理的側面を持つ」（杉本 2009）場所として捉えられている。居場所となる空間に対して、「環境要素が固有の居場所選択の要因になる」（山田 2005）ことや、「居場所の反復性」（山田 2006）がみられることなどが明らかにされている。社会学や教育学、心理学の分野でも、「居場所」の心理的な側面が強調されている。このことは、1980年代より不登校が急増したと深く関連していると指摘されている（石本 2009；中島・廣出・小長井 2007；田中 1992）。文部省初等中等教育局（1992）は、不登校問題への対処に関する政策提言のなかで「心の居場所」という用語を用いた。その後、「居場所」は「児童生徒が存在感を実感することができ、精神的に安心していることのできる場所」（田中 1992）や、「安らぎを覚えたり、ほっとできるところ」（矢作 2005）といった意味で用いられるようになった。つまり、現在では「居場所」は単に「人のいる場所」という物理的意味だけでなく、心理的側面が含まれるとされている（杉本・庄司 2006）。

大学生のキャンパス内の居場所に関する研究はあまり多くない。大学生の特徴である「1日の大半をキャンパスで過ごしながらもクラスルームを持たない」（久世 2007）ことが、「空き時間の行動や居場所」（渡辺 2001）に与える影響を観察する研究がみられる。渡辺は、大学生は空き時間の長さによって、キャンパス内の居場所を選択していることを明らかにした。また、居場所には①座る為、机として機能する水平面、②少人数で使用できるスケール、③日光、緑などの自然要素があること、の3要素が求められることや（林 2003）、都心や郊外などキャンパスの立地状況によって異なる学生の行動がみられること（都筑 1998；渡辺 2001）などが明らかにされている。

本稿では、こうした先行研究の知見をもとに、有瀬キャンパスにおける「居場所」に焦点を当て、今後の有瀬キャンパスのあり方の検討材料を得たいと考えている。

2. 方法

調査対象は、有瀬キャンパスの4学部（栄養学部、経済学部、人文学部、総合リハビリテーション学部（以下、総合リハ学部））の在学生（1～4年次生）と、上記4学部およびそれに関連した大学院研究科の大学院生である。ワーキンググループメンバーが担当する講義やゼミなどを通して学生に質問紙を配布、回収した。ワーキング期間内に学生の意見を収集する必要があったため、配布数や回収数の調整ができず、そのため学部によって学年や性別に若干の偏りが生じている。

調査は2016年10～11月に実施し、自由記述式の質問紙調査とした。A4用紙表面に質問と回答欄、裏面に有瀬キャンパス校舎配置図を印刷し、キャンパスをイメージしやすい工夫を行った（図1）。

質問は以下の6項目、①キャンパス内の居心地の良い場所（屋内、屋外）、②キャンパス内にあったら良いと思うもの（場所、設備、イベントなど）、③ラーニングコモンズ・ラーニングカフェについて、④図書館の活用促進に必要なもの（設備、イベントなど）、⑤キャンパス内の危険箇所、移動困難場所など（雨天時、坂道、危険箇所など）、⑥大学にもっと長く居たい、休みの日でも来たいと思う場所にするために必要なもの、で構成した。質問紙の中では「居場所」を「居心地の良い場所」と表現した。

本稿では、学生の居場所に関する項目である、①と②を中心に分析を行った。⑥は②の回答との重複が多かった。また、安全性の確保は、居場所となる場所として不可欠であるため、⑤の回答の一部を取り上げる。自由記述の内容を、各項目においてアフターコーディングを行い、定量化したデータとして集計・分析し、学部ごとの特徴を把握した。

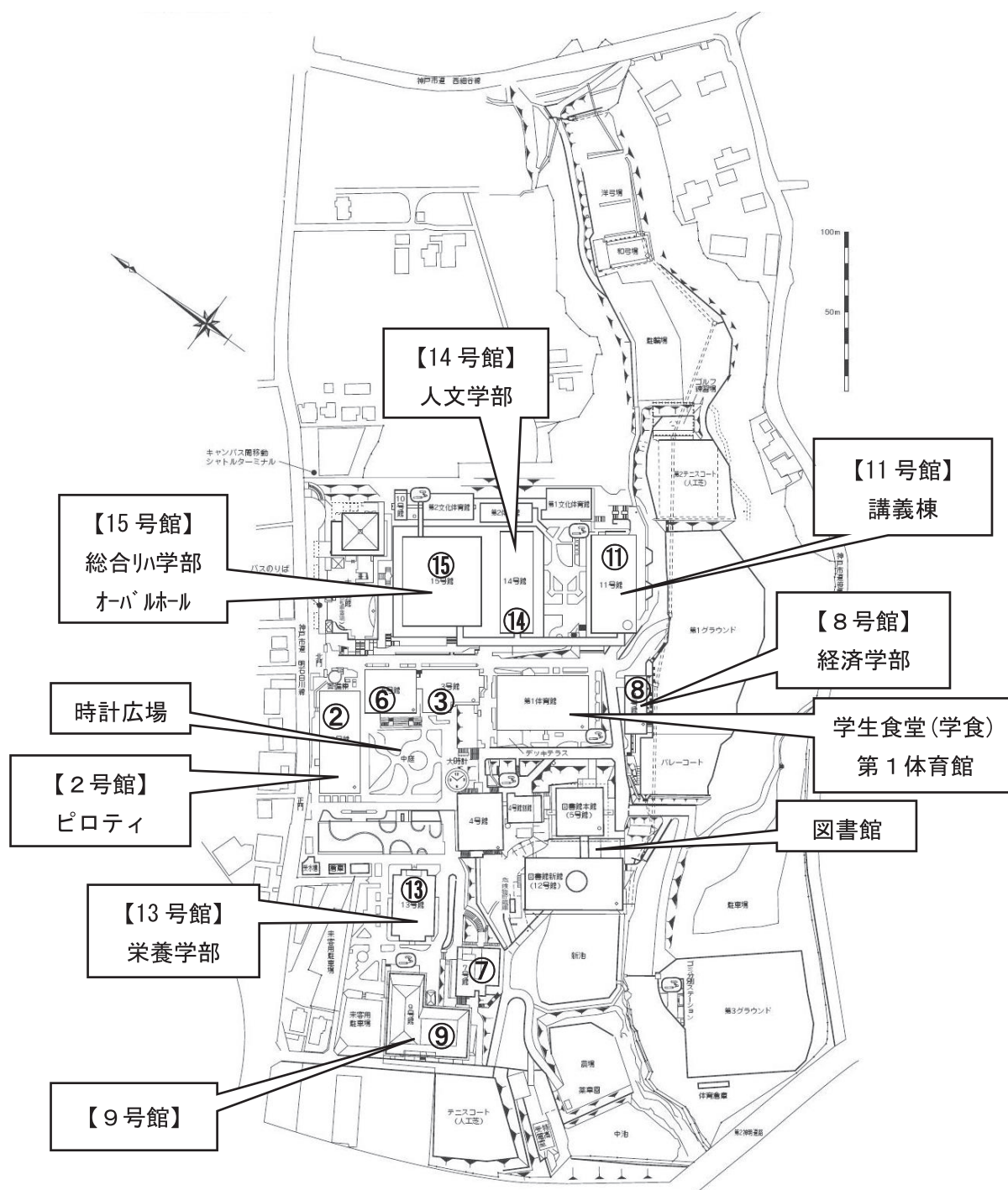


図1 有瀬キャンパス校舎配置図

注1：建物に追記した号館名や学部等は，調査実施時に記載しなかった。

注2：学部名は，教員研究室，当該学部が主に使用する講義・演習室のあることを示す。

注3：学部名等は，アンケート実施時点（2016年10月）のものとする。

3. 結果

(1) 回答者の概要

各学部の回答者数は（（ ）内は、学部在籍学生数（2016年10月1日のデータを使用）に対する回答者数の割合）、栄養学部 189 名（40.3%）、経済学部 157 名（10.3%）、人文学部 666 名（32.1%）、総合リハ学部 383 名（51.6%）の 1,395 名、調査時の有瀬キャンパス在籍学生 4,815 名の 29.0%にあたる。人文学部には人文学科と人間心理学科が、総合リハ学部には理学療法学科と作業療法学科、社会リハビリテーション学科（以下、社会リハ学科）がある。学科の回答数の内訳と学部回答者数における学科回答者数の割合は、人文学部では、人文学科 143 名（21.5%）、人間心理学科 473 名（71.0%）、学科名無記入 50 名（7.5%）であり、回答者の 7 割を人間心理学科が占める。総合リハ学部は、理学療法学科 155 名（40.5%）、作業療法学科 93 名（24.3%）、社会リハ学科 135 名（35.2%）であった。学科ごとの集計・分析を行ったが、人数のばらつきが大きいため、本稿では学部別の分析のみを取り上げ、学科の特徴がみられる内容についてのみ、学科の調査結果を用いる。

調査開始当初の質問紙には性別の記入欄がなく、最初に配布を行った栄養学部と総合リハ学部には性別不明の回答が多くなった。性別不明者は全体の 19.9%（277 名：栄養学部 106 名、総合リハ学部 133 名）であった。不明を除く回答者の男女比は、男性 39.3%、女性 40.9%とほぼ同率である（図2）。本学では男子学生が多く、全学生の 62.7%を占める（2017年5月1日）。有瀬キャンパスの4学部の全在籍学生の男女比も同率である。学部別にみると、男子学生の割合は栄養学部 17.0%、経済学部 84.2%、人文学部 58.3%、総合リハ学部 62.2%であり、栄養学部のみ低い。性別のばらつきが大きいため、本稿では、性別による分析は行わない。

学年別の回答者数にも学部ごとのばらつきがみられる（図3）。全回答者の学年比率は、1年次生 30.2%（421 名）、2年次生 27.7%（387 名）、3年次生 27.1%（378 名）、4年次生 12.7%（177 名）と4年次生の割合が低く、栄養学部と経済学部において4年次生の回答はない。大学院生 1 名、学年の記載のなかった者 31 名である。学年による分析も、本稿では行わない。

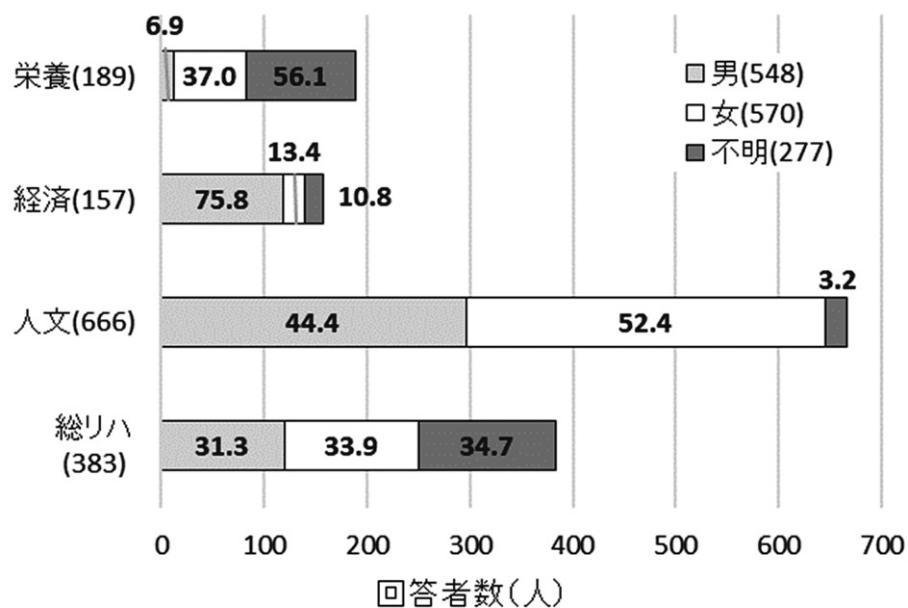


図2 学部別 回答者数(人)と男女比率(%)

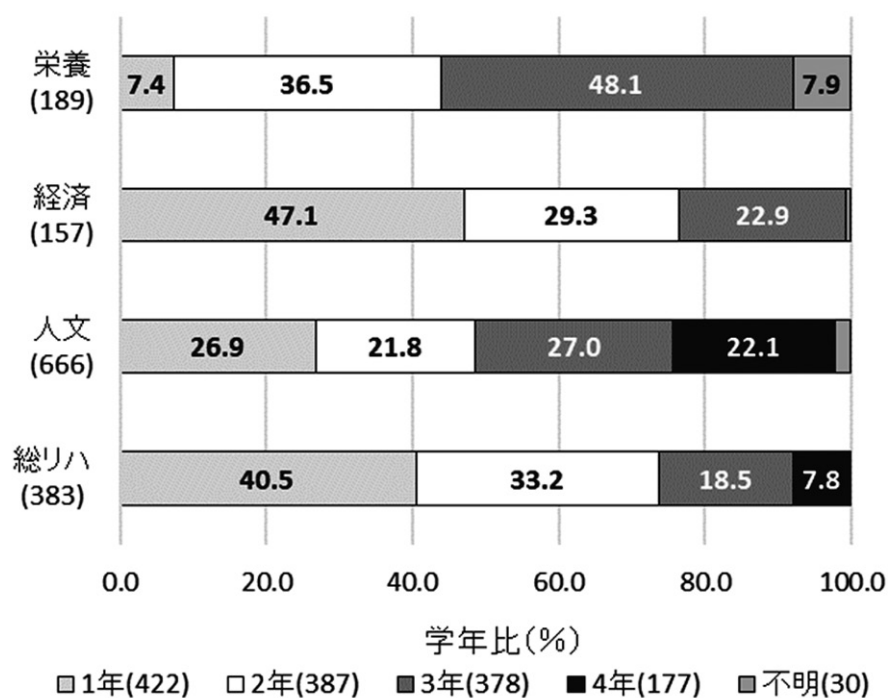


図3 学部別 回答者の学年比率(%)

(2) 建物内における学生の居場所

建物内における学生の居場所について回答した者は1,141名で、全体の81.8%であった。残りの18.2%は「特になし」、もしくは無記入であった。

全体の回答を示す(図4)。図書館を居場所と回答した者が最も多く295名(21.1%)であった。次いで大学会館170名(12.2%),14号館135名(9.7%),オーバルホール133名(9.5%)であった。人文学部の回答者数が多いため、実数での学部の特徴把握は難しいが、各建物の利用学部の特徴はみられる。14号館を居場所と回答した者の90.4%が人文学部、9号館の88.0%は栄養学部であり、オーバルホールと回答した者は総合リハ学部のみで、他学部の学生はいなかった。オーバルホールは、15号館3階にあるエントランスホールで、バス停から11、14号館へと移動する動線の途中にある全面ガラス張りの広い空間である。可動式の机と椅子があり、学生は勉強や食事などに利用している。バス停からみえるオーバル(楕円)に張り出した部分にある小さな舞台では、演奏会や講演会が開催されることもあり、多くの学生がこの空間を認識している(ただし、この名称を知る学生は少ない)。

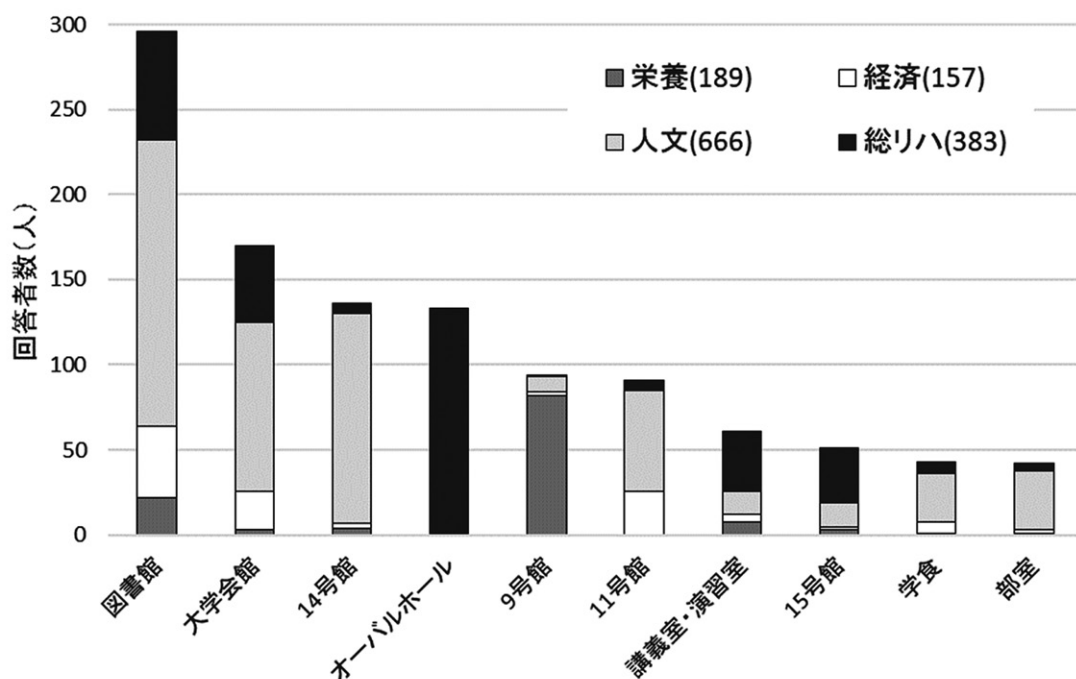


図4 建物内における居場所(人)

次に、全回答者数に対する各項目の回答者数の割合を学部別にみる（図5）。概観すると、各学部が主に使用する講義・演習室に近い場所を居場所としている者が多いことは明らかである。栄養学部では9号館、経済学部と人文学部においては図書館、総合リハ学部ではオーバルホールが、それぞれの主な居場所となっている。学部ごとに詳細をみる。

栄養学部の43.4%が9号館を居場所に挙げた（ $X^2 = 467.71$, $df=3$, $p<.001$ ）。栄養学部が使用する7号館、13号館と9号館は近く、7、13号館内に広いスペースがないこともあり、9号館を居場所としている学生が多いことがわかる。2012、2013年度に9号館3、4階の女子トイレの改修が行われた。さらに調査後の2017年3月に、3階の談話室の机と椅子のリニューアル、HALF TIME（食堂・9号館3階）の改装などが行われ、環境は改善されている。

経済学部では、26.8%が図書館と回答し、次いで11号館（16.6%）（ $X^2 = 60.52$, $df=3$, $p<.001$ ）、大学会館3階（14.6%）を挙げた。経済学部の教員研究室は8号館にあるが、そこに学生が滞在できる場所はないため、8号館に近い図書館、11号館を利用していると考えられる。4学部の内、学部のテリトリーとなる場所がみられないのが経済学部であった。

人文学部では、図書館（25.1%）、次いで14号館（18.3%）（ $X^2 = 110.17$, $df=3$, $p<.001$ ）、大学会館（14.9%）を挙げる学生が多かった。人間心理学科の教員研究室や実習室のある14号館を選択した学生が多い。14号館は、1階と3階、5階にロビーやラウンジというスペースがあり、そこを利用していると考えられる。人文学部を人文学科と人間心理学科に分けてみると、人文学科の学生が図書館を挙げた割合は35.7%と全学部・学科の中で最も多い。一方、人間心理学科の学生は、14号館と図書館をほぼ同じ割合で選択していた。実習室などを多く利用する人間心理学科の学生は14号館に自分の居場所があるが、それが少ない人文学科は、特定の場所ではなく図書館を選択していると考えられる。

総合リハ学部をみる。学部全体では、15号館3階のオーバルホールと回答した学生が多い（34.5%）（ $X^2 = 380.46$, $df=3$, $p<.001$ ）。次いで図書館（16.7%）、大学会館3階（11.7%）と続く。学科別にみると、その状況は少し異なる。理学療法学科の学生は、オーバルホールの利用が半数以上（54.2%）ある。作業療法学科では、オーバルホール（33.3%）と15号館（22.6%）と分かれるが、「オーバルホール」という名称を知らないために、「15号館」と回答している可能性は高い。一方、社会リハ学科では、大学会館を挙げた者が最も多く（24.4%）、次いで図書館（20.7%）、講義室・演習室（16.3%）であった。同じ15号館を拠点とする学部でも、学科によってテリトリーは異なるようである。社会リハ学科には、1年次から4年次までの基礎・専門ゼミナールで使用する演習室が、各教員研究室と廊下の間にある（教員は、廊下から演習室を通過して、自身の研究室に入る）。演習室は、他学年が演習で使用していない時は自由に利用でき、空き時間の自習や昼食などに利用する学生もある。しかし、今回の調査では演習室を居場所と回答した者は少なく、設計時に意図したようには使用されていないことがわかった。国家試験の学習スペースとして、国家試験前には4年次生が終日利用している。教員不在時には開錠されず、常に開いている部屋ではないことが、利用の少ない要因の1つと考えられる。

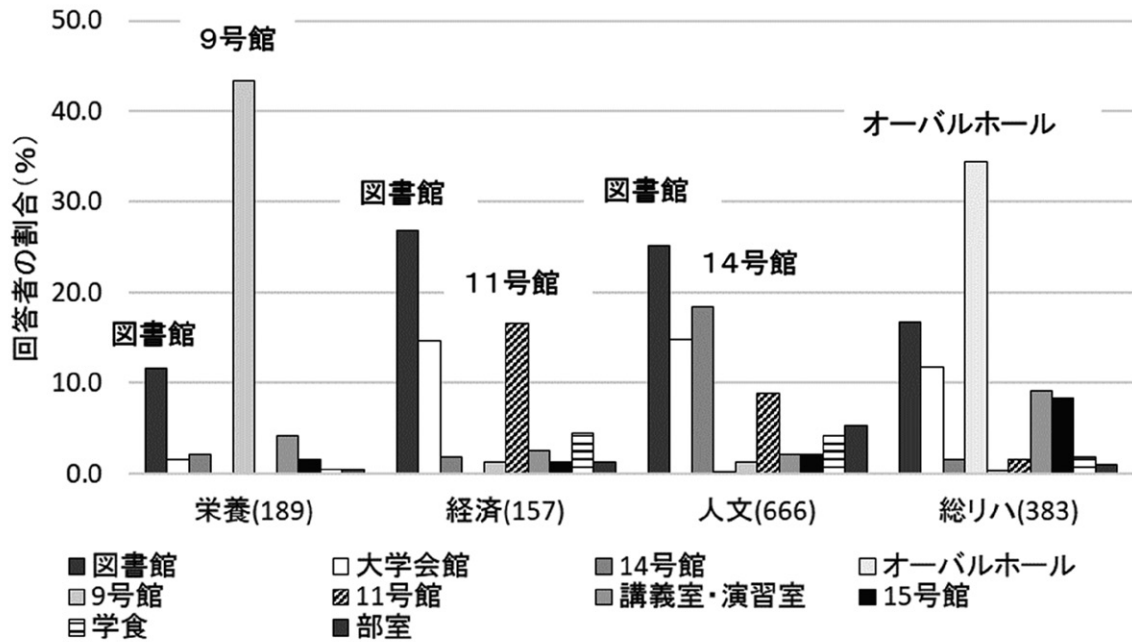


図5 学部別 建物内の居場所 (%)

回答数としては少なかったが、居場所としてトイレを挙げた学生が、全体の23名(1.7%)存在した。トイレを挙げた学生の内訳を学部別にみると、栄養学部3名、経済学部2名、人文学部12名、総合リハ学部6名であった。学年では、1・2年次生が6名ずつ、3年次生は9名、4年次生は2名であった。性別では、男子学生9名、女子学生11名、不明3名と、女子学生が少し多かった。

知人・友人が少ないためにトイレを居場所と回答した学生が多いのか、トイレにパウダースペースなどが設置され(9号館3、4階、11号館2、3階、6号館2、3階)、快適な環境と感じる学生が多いのか、今回の調査結果から判断することは困難である。前者であれば、10年ほど前よりメディア等で取り上げられるようになった、大学の食堂の壁に向かって(または隣との仕切りがあって)一人で食事のとれる「ぼっち席」や、トイレで昼食をとる大学生の「便所飯」のような事態を心配する必要がある(二宮 2010)。人との関わりを避け、もしくは人とうまく関ることができないという理由で「トイレが居場所」と考える学生が本学にも存在する可能性は否定できない。

(3) 屋外における学生の居場所

ここからは、屋外の居場所に対する回答をみる。この項目に対して「特になし」、もしくは無記入の回答は53.6%と半数を超えた。建物内と比べ、屋外には居場所がない、もしくは関心が低いことがわかる。調査実施時期が、10～11月の気温が下がり始めていた時期であることが影響した可能性もある。

全体の結果をみると、時計広場（大時計のある中庭）を挙げた者が329名（23.6%）と最も多く（ $X^2 = 44.70$, $df=3$, $p<.001$ ）、次いでベンチ 6.6%であった（ $X^2 = 22.58$, $df=3$, $p<.001$ ）（図6）。ベンチについては設置場所を明記した回答はなかったが、時計広場をはじめ、15号館と14号館の間の広場、バス停前などのベンチを指すと考えられる。「時計広場」という名称で回答した学生が多く、中庭を学生の多くが「時計広場」と呼んでいることが調査によりわかった。2号館ピロティは、2号館1階の2か所のピロティの内、9号館側のテーブルとベンチが設置されている場所を指すと推察する。屋外のため冬は寒い、ピロティであるため日差しや雨を避けることができ、季節を問わず、昼食をとったり、友人同士談笑したりする様子が見られる。

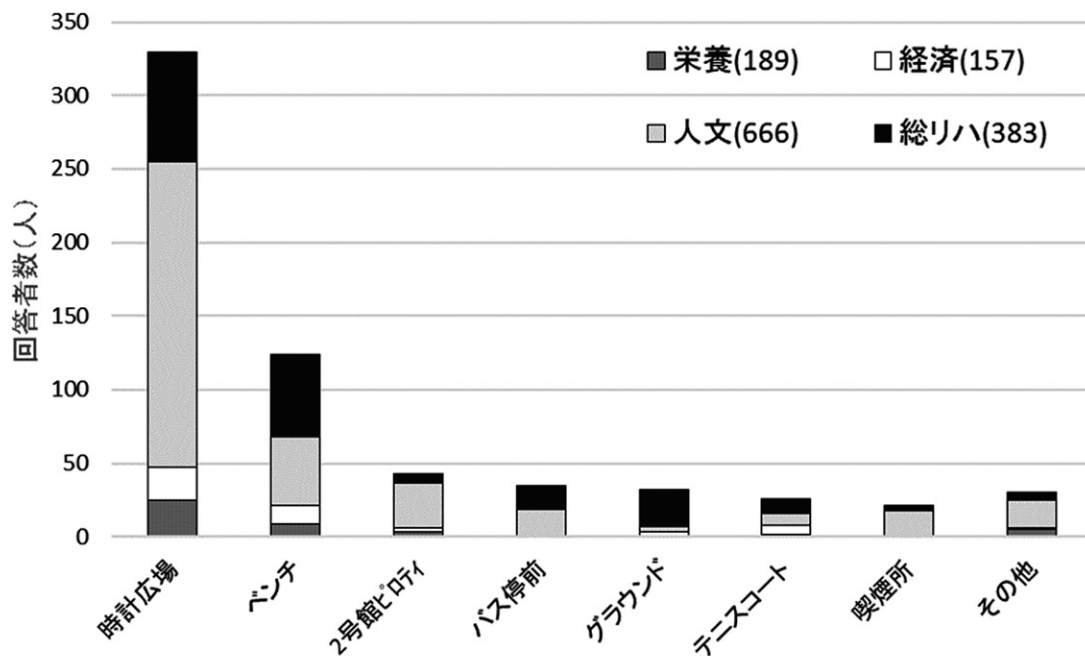


図6 屋外における学生の居場所（人）

どの学部においてもキャンパスのほぼ中央に中心に位置し、バス停にも近い時計広場を居場所とする者の割合が多く、特に人文学部においてその割合が高い（31.2%）（図7）。しかし、調査結果だけでは理由の特定は困難である。総合リハ学部は、他学部と比較するとベンチと回答した者が多い。総合リハ学部の授業の多くは、15号館1階の講義室で行われるため、15号館と14号館の間のベンチを学生が利用している様子がよく見られる。総合リハ学部の回答のベンチはその場所を指すと推察される。また、社会リハ学科の学生の時計広場との回答が、他の2学科と比べ多かった（社会リハ 31.1%、理学療法・作業療法 12.9%）。理学療法学科、作業療法学科では国家試験取得に関連する科目が多く、授業の空き時間が少ないのではないかと考える。

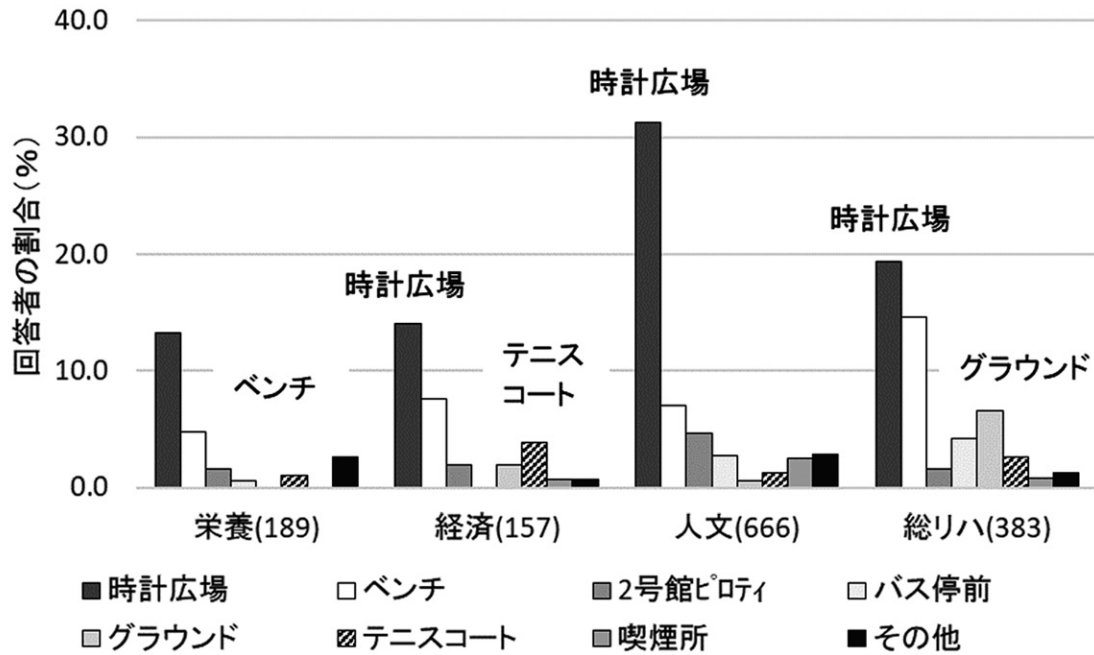


図7 学部別 屋外における居場所 (%)

(4) キャンパス内に学生が希望するもの

キャンパス内にあったらよいと思うものを尋ねた(図8)。複数回答も多いが全回答数は1,156回答と学生の関心は高い。

カフェなど飲食店を希望する声が圧倒的に多い。カフェ 268名(19.2%) ($X^2 = 17.03$, $df=3$, $p<.01$), 飲食店 137名(9.8%) ($X^2 = 83.90$, $df=3$, $p<.001$), スターバックス 121名(8.7%) ($X^2 = 2.82$, $df=3$, n.s.), ファーストフード店 107名(7.7%) ($X^2 = 16.10$, $df=3$, $p<.01$)と、食事をとる目的ではなく、自習や談笑など多目的に利用できる場所を求めている。ポートアイランドキャンパスを知る学生が多いようで、「ポートアイランドのような」という記載が多くみられた。ポートアイランドキャンパスでは、昼休みに学生が食事できないほど混雑するという苦情も聞く。しかし、その時間を除けば食事をしなくても喫茶利用として、もしくは何も飲食しなくても自習や談笑できる場所は多く、友人、または一人で過ごすことができる。近年、日常的にカフェを利用する学生は多く、同じような場所をキャンパス内に望んでいると推察する。有瀬キャンパスでは、昼食時以外に食事以外の目的で、食堂を利用する学生をほとんど見かけない。授業の空き時間が少ないのか、空き時間には図書館等へ移動するのか、学生行動の把握はできていない。一方、建物内における居場所として多くの学生が挙げた図書館には、飲食スペースは少なく(入口手前の一部のみ)、友人と談笑できない。オーバルホールは、総合リハ学部の学生の利用は多いが、自動販売機が近くに1台あるのみで(2016年4月に設置)、多くの学生は学内外のコンビニエンスストアなどで購入したものを食べている。他大学やポートアイランドキャンパスにおいてよく目にする、食堂から食事をトレイにのせて運んでくる学生を有瀬キャンパス

ではほとんど見かけない。

カフェに次いで多かったのは Wi-Fi 環境であり、190 名（13.6%）の回答があった（ $X^2 = 40.32$, $df=3$, $p<.001$ ）。調査後に（2017 年度）拡張工事がなされ、Wi-Fi 環境は学内に増えている（学内ネットワークを経由しない公衆無線 LAN「フリー無線 LAN スポット」として新たに整備¹）。

その他、トイレに関する希望も多くあがった。トイレに関しては、古いものから随時リニューアルが進められている。ただ、学生の回答には、エアタオルや便座シートや除菌液などの設備に対する要望もあった。これらの設備は大学以外の場所（駅や店舗など）に多く設置されるようになり、同様の設備が学内にないことを不満に感じる学生が多いようである。

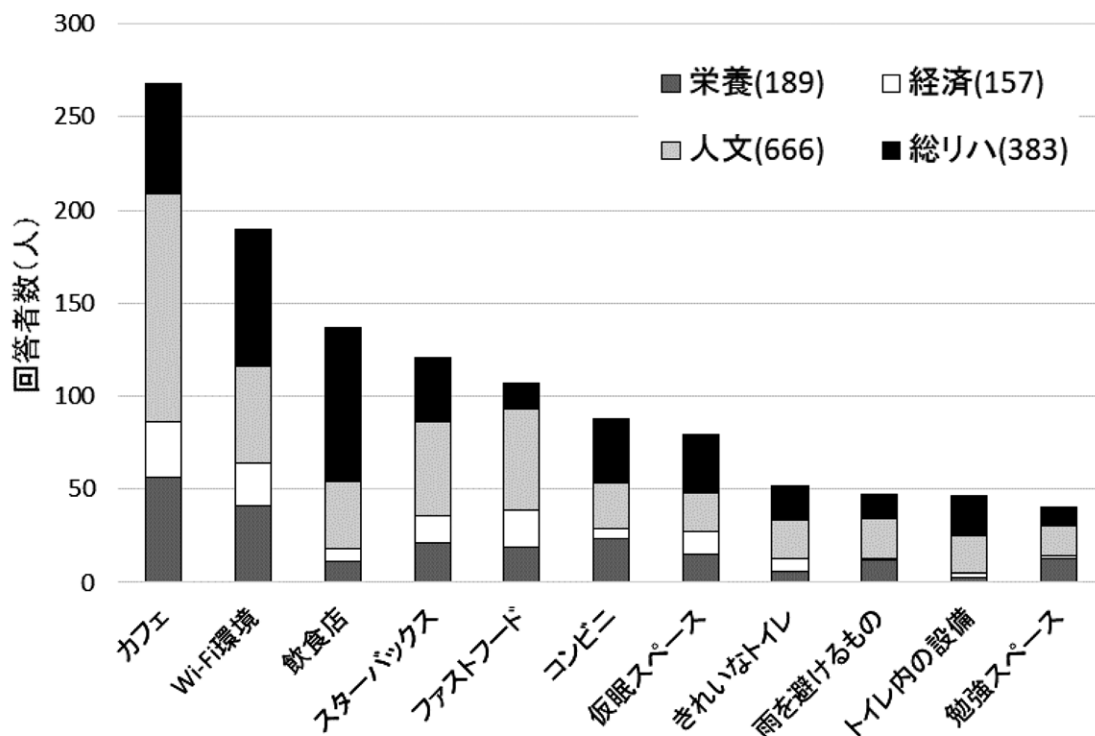


図8 キャンパス内にあったらよいと思うもの（人）

学部別にみる（図9）。栄養と経済、人文学部においてカフェが、総合リハ学部において飲食店が多い。自由記述のため、カフェと飲食店の明確な区別はできないため、どの学部もカフェ・飲食店を希望していると言える。栄養学部と総合リハ学部は、Wi-Fi 環境への希望も多い。国家試験取得に向けて夜遅くまで勉強する学生が多いこともあり、飲食しながら勉強、友人との談笑できる場所を求めている。

その他、学生が希望するものについて着目すべき点を3点挙げる。1つ目は、仮眠スペースに対する要望である。これは栄養学部（7.9%）、経済学部（7.6%）、総合リハ学部（8.1%）に多かった。大学の授業数が多く、夜間のアルバイトをせざるを得ない事情や、時間割の

組み方によって空き時間が多く出てしまう時などに、講義室やオープンスペースではなく仮眠スペースとして睡眠できる場所を求めている。遠方から通う学生などは、「定期試験中は通学時間をもったいないので大学に泊まりたい」という要望もあった。「個室で勉強したい」「個室で仮眠をとりたい」という声もあった。

2つ目は、通学に関して学内の駐車スペースと、9号館近くの駐輪場（栄養学部）の要望である。栄養学部の学生から、9号館近くの駐輪場、夜間（20時以降）の出入り口の設置など、利便性を高めてほしいという声があった。夜まで勉強して9号館から駐輪場までの移動ルートは暗く、栄養学部は女子学生が多いため不安であると推察する。

3点目として、夜間や休日の大学の利便性の向上を求める声である。日曜日の図書館開館（2016年度からは日・祝開館日は増えている）と、食堂やコンビニエンスストアの営業を望む声がある。食堂やコンビニエンスストアの夜間営業に対する希望もあった。特に放課後も長時間にわたり学内で勉強したいという学生（栄養学部や総合リハ学部が多い）からは、「夜間の学内利用を認めてほしい」「勉強中かつ勉強したいと思っているのに21時に帰宅を強いられる」と、21時以降の学内利用ができないことに対する不満がみられた。現在は、警備員が学生に対し時間内に退出するように声をかけている。これを追い立てられるように感じている学生もあった。退出時間の数分前から学内放送により退出時間を知らせるなど、スムーズな退出、警備員への対応に不満を持たないような対応が必要である。また、定期試験前や国家試験前の夜間退出時間の延長について、学生の安全性確保が最優先であるが、大学で勉強したいという学生の希望も叶えることも必要であると考え。回答の中には、「大学に長く居たくない」「休日に大学に来る必要がない・来ない」という回答も少なからずみられ、学生間の意識の違いがみられた。

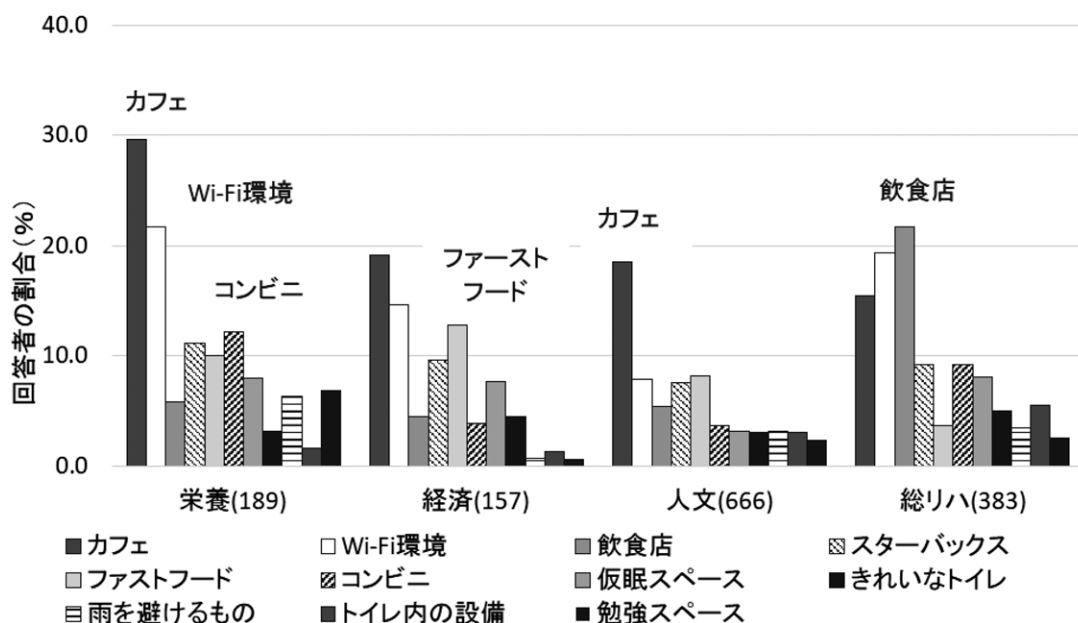


図9 キャンパス内にあったらよいと思うもの

(5) キャンパス内の危険箇所、移動困難場所

学生の居場所とは直接関係のない内容に見えるが、学内の危険箇所や移動が困難な場所の改善は、学生の居場所を増やすことにつながると考え、本項目にも触れる。質問紙設計時には、この設問に対し多くの回答を期待していなかった。しかし、雨天時に危険である場所などについて多くの学生から回答があり、日常的に意識していることがわかった。特に有瀬キャンパスは、斜面地に立地しているため、キャンパス内に勾配のきつい坂道や、階段しか移動手段のない場所などが多い。学生からは、雨天時にバス停前のタイル敷設部分や階段が滑りやすく、自身が滑った、もしくは転倒した人を見たという意見が多く上がった。喫煙所が危険箇所として挙げられているのは、夜間暗い場所であるからか、明確な理由は不明である。

栄養学部の学生からは、有瀬橋のバス停近くに歩道橋と信号機を設置してほしいという回答を多く得た。有瀬橋のバス停が9号館や13号館に近く、そこを利用する学生（共通教育科目受講の1年次生、もしくは栄養学部）の利用が多い。しかし信号機がなく、朝は車の交通量も多いため、かなり注意しながら走って横断する学生が多い。危険な目に遭った、もしくは遭う様子を見た学生が多いと推察する。

危険箇所については、教職員が把握しにくいことも多く、学生の意見を参考にすることは有効な手段である。特に夜間利用の多い運動部に所属する学生や、資格試験に向けて勉強する学生などの声を拾う必要があると考える。

4. まとめ

本報告は、神戸学院大学の有瀬キャンパスで学ぶ約1,400名の学生に対して、キャンパス内の「居場所」に関する質問紙調査を実施した結果をまとめたものである。調査の結果、全体として、学部別にキャンパス内の特定の場所が学生にとって主な居心地の良い空間であることが明らかになった。これらの調査結果から、キャンパスが単に修学の間というだけでなく、友人たちと集い交流する快適な場として整備されなければならないことが再認識された。中には、修学の間であることを軽んじる意見もあったが、学生時代に多くの友人と時間を共有することは重要である。それがキャンパス内で多く行われることは、教職員にとっても喜ばしいことである。

近年、キャンパスで過ごす学生が減少しているという声をよく聞く。アルバイトや家庭の都合で、授業終了後すぐに帰宅する学生も多い。しかし、今回の調査結果から、学生の多くは、キャンパスを自分たちの居場所として強く意識し、滞在時間をより快適に過ごしたいという強い要望を持っていることが明らかになった。大学が、すべての要望に応えることは不可能であるが、なるべく学生の要望に応え、学生にとって居心地の良い場所で勉学に励み、友人との交流を図ることができるよう、教職員ともにさらに取り組んでいく必要がある。質問紙に多くの意見を書き込んだ学生も少なくなく、示唆に富んだ意見、ぜひ実現したいと思う内容も多かった。

学部や学科、学年、性別によって、明確ではないが学生自身は認識しているテリトリーが存在することが分かった。そのテリトリーに入れない者、入りたくない者にとっての居場所もあるように感じた（図書館など）。学生は複数の居場所を持ち、その時のメンバーや目的（勉強、談笑、時間つぶしなど）によって、居場所を選択している。しかし、その選択肢が少ない学部もある。ゼミ室のない学部の試験勉強には、空き教室を勉強スペースとして開放することを提案したい。また談笑の場の少なさは、多くの学生にとって不満要素となっており、それが授業終了後にすぐ帰宅する理由の一つでもあると推察する。学生が自由に使える場所、8号館の空き研究室を学生のゼミ室や自習室として開放するなど、ポートアイランドキャンパスよりも学生数が少なく、利用されなくなった講義室などがある有瀬キャンパスだからこそできることを提案したい。

有瀬キャンパスは、これから大規模改修や建替えの時期を迎える。これまで幾度となくキャンパスの総合計画、プロジェクトが検討され、そのすべてではないが実現してきた。しかし、その時に在学生の声を詳細に把握できていたかについては疑問である。今回の調査は、十分な時間をかけることなく実施してしまったが、学生たちは、大まかな質問に対し真剣に答えてくれた。この声を無駄にしてはならない。そして、今後さらに具体的な計画が挙がる時には、学生の意見を把握できる調査を実施し、その意見を反映させることを検討していく必要がある。すでに本学では、新入生アンケートなどで利用しているインターネットアンケートの経験と技術がある。スマートフォン等で回答できる、あまり設問数の多くないアンケート調査であれば、全在籍学生からの意見を収集することは容易である。そしてその中から、直接意見を言いたい、もしくはこの学生に直接意見を聞きたいという学生を集め、学生と教職員とが意見や情報を交換できる場を設け、具体的な案件に取り組むことが望ましいと考える。学生がキャンパス内に居場所を持ち、授業以外の時間もキャンパス内で過ごせるような居心地の良い空間を提供することは、大学の責務であると考ええる。

注

- 1 新たに Wi-Fi 環境が整備された箇所は、次の通りである。①第1体育館 地階 学生食堂；②6号館 1階 玄関ホール、5階 自習室；③9号館 1・2・4～6階 ロビー、3階 HALF TIME；④11号館 1階 談話室・ミーティングルーム、2～4・7～9階 ロビー；⑤13号館 1階 玄関ホール；⑥14号館 1階 エントランスホール、3階 ロビー・情報コーナー；⑦15号館 1階 エントランスホール

参考文献

- [1] 石本雄真 (2009), 「居場所概念の普及およびその研究と課題」, 『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』, 3, 93-100.
- [2] 久世雄太・境野奈津子・柳澤要, (2007), 「大学施設における学生の余暇の居場所に関する研究」, 『日本建築学会大会学術講演梗概集 (九州)』, 451-452.
- [3] 杉本希映・庄司一子 (2006), 「「居場所」の心理的機能の構造とその発達的变化」, 『教育心理学研究』, 54, 289-299.
- [4] 杉本範子・大原一興・藤岡泰寛, (2009), 「小舎制児童養護施設における改築による子ども達の居場所と交流への影響」『日本建築学会計画系論文集』, 第74巻, 第645号, 2339-2345.

- [5] 田中智雄 (1992), 「登校拒否 (不登校) 問題について: 児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して (学校不適応対策調査研究協力者会議報告)」『教育委員会月報, 44 (2), 25-29.
- [6] 都筑学 (1998) 「キャンパスにおける大学生の居場所: 郊外型のマンモス私大における分析」『日本青年心理学会大会発表論文集』(6), 36-37.
- [7] 中島喜代子・廣出 円・小長井明美 (2007), 「「居場所」概念の検討」, 『三重大学教育学部研究紀要』, 58, 77-97.
- [8] 二宮 祐 (2010). 「便所飯」に関する一考察ー大学における心理主義ー 『一橋大学大学教育研究開発センター年報』, 63-71.
- [9] 林久順・金子雅人・永峰麻衣子・山本圭介, (2003), 「学生のキャンパス内における居場所獲得様態に関する考察」, 『日本建築学会大会学術講演梗概集 (東海)』, 103-104.
- [10] 樋野公宏・石井義光, (2014), 「高齢者における居場所の利用実態と意義」『日本建築学会計画系論文集』, 第 79 卷, 第 705 号, 2471 - 2477.
- [11] 山田あすか・上野淳, (2005), 「痴呆性高齢者グループホームの環境及び入居者の固有の居場所とその変容に関する研究」『日本建築学会計画系論文集』, 第 592 号, 93-100.
- [12] 矢作博美 (2005), 「子ども・若者における「居場所」に関する研究の概観」, 『聖マリアンナ医学研究誌』, 5, 121-126.
- [13] 文部省初等中等教育局 (1992), 「学校不適応対策調査研究協力者会議 登校拒否 (不登校) 問題について: 児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して」
- [14] 渡辺久仁子・大月敏雄・安武敦子, (2001), 「都心型大学キャンパスにおける学生の居場所と行動に関する研究」『日本建築学会大会学術講演梗概集 (関東)』, 727-728.

航空業界で求められる ESP 表現とは

Essential ESP Expressions for the Air Travel Business

仁科 恭徳¹ 表谷 純子²

(要約)

近年ますます増加傾向にある訪日外国人観光客をもてなすための「おもてなし」人材の育成を目的として『Hospitality Communication ホスピタリティ・コミュニケーションー実践形式で学ぶおもてなし英語(三修社)』は開発された。本稿では、その開発過程の一端を紹介する。特に、「おもてなし」という言葉の定義を再確認し、上掲のテキストで扱った業界の中でも航空業界に的を絞り、最近の動向や現場で必要不可欠な ESP (English for Specific Purposes) 表現の調査結果をまとめる。また、なぜこのような ESP 教育や教材の必要性が高まっているのかを、近年の航空業界の動向なども紹介しながら論じる。

キーワード：おもてなし (ホスピタリティ), 航空業界, ESP, 教材開発

1・2. グローバル・コミュニケーション学部

1. はじめに

昨今、日本では学生・企業・社会のニーズがあるにもかかわらず、ホスピタリティ業界¹に特化した大学生用 ESP (English for Specific Purposes) 教材はほとんど開発されてこなかった。ESP 教材のほとんどは工学や薬学など理系分野のものが多く、文系分野に関しては大学英語教材のボリュームゾーンである初学者向けの一般英語教材を使用するのが常であった。これは、卒業後の専門性という意味では、理系分野より文系分野の方が多岐に渡ることから、大半の文系学部で英語科目の履修が必須となる 1～2 年次の時点では、むしろ専門英語を教える必要性がないという判断によるものであろう。

しかしながら、外国語や国際、グローバルという名の付く全国の大学や学部・学科においては、上級学年においても英語科目の履修が選択必須であるところも多く、社会的ニーズの高い専門英語科目の設置と教育が望まれている。神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部（以下、GC 学部）では、2015 年に 1 期生（当時 1 年次生）全員に就職希望アンケート調査を実施した結果、全体の約 6 割の学生が航空やホテル、旅行、テーマ・パークといった狭義の意味でのホスピタリティ業界へ就職を希望していることが分かった。類似した他の大学や学部においても、同様の結果が見込めると考えられる。また、GC 学部では「ホスピタリティ英語」という名の専門英語科目が 3 年次後期に設置されているが、この科目の内容に合致した業界への橋渡しの教材は存在していなかった。

以上のような理由から、現在の日本の大学英語教育において一定のニーズがあろうホスピタリティ英語に特化した教材『Hospitality Communication ホスピタリティ・コミュニケーション－実践形式で学ぶおもてなし英語（三修社）』（2018）を開発することとなった。本稿では、この教材の開発の経緯の一端を紹介する。特に、この教材では、航空、ホテル、テーマ・パークの 3 つの業界を扱ったが、紙幅の関係から航空業界にのみ焦点を絞って論を進める。

2. ホスピタリティ（おもてなし）の定義とは

まず、昨今注目されている「ホスピタリティ（おもてなし）」の言語的定義を示す。英日翻訳の観点から言えば、L2（第二言語）の語・句をそのまま外来語としてカタカナ語で使用了場合、L1（第一言語）の文化や慣習などが影響して、元来の意味とは異なった意味で使用するケースも少なくない²。では、英語の *hospitality* と日本語の「ホスピタリティ」では意味が異なるのであろうか。また、「ホスピタリティ」と「おもてなし」においても意味が異なるのであろうか。

元来、「ホスピタリティ」という表現は、「ラテン語の「ホスベス」から派生した言葉であり、「訪れる巡礼者を最大限の努力で扱う」という考えが根底にある」らしい（後迫, 2015, p.95）。また、「ホスピタリティの本来の精神は、「自分と違うものを尊重し、快く受け入れる」ということであり、その精神から、「思いやり、やさしさ、歓待」と訳されるよ

うになった」との報告がある（野口・戸辺, 2008, p.2）。

また、日本語の「おもてなし」という表現は、英語の *hospitality* に由来すると考えられているが、日本語の「ホスピタリティ」との意味の違いに気付かないものも多い（岡野, 2016）。そこで、岡野（2016）を参考に、辞書の記述を初めに概観する。表1は、現行の英英辞書2種の *hospitality* の定義をまとめたものである。LDOCE（6th）は Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners の第6版、OALD（9th）は Oxford Advanced Learner's Dictionary の第9版の略記を示す³。

表1. 英英辞典2種の *hospitality* の定義

各辞書	定義
LDOCE (6th)	1. friendly behavior towards visitors 2. services such as food and drink that an organization provides for guests at a special event
OALD (9th)	1. friendly and generous behavior towards guests 2. food, drink or services that are provided by an organization for guests, customers, etc.

表1の英英辞典の定義や岡野（2016）を参考にすると、英語の *hospitality* とは、(1) 訪問者や客人などに対して友好的に愛想良くもてなすこと、(2) 特別なイベントで主催者側が提供する食事や飲み物、サービス、を示すことが分かる。

次に、日本語の「ホスピタリティ」の国語辞典の語義を参照する。表2は、現行の国語辞典など3種の当該語の語義のまとめである。

表2. 国語辞典等3種の「ホスピタリティ」の定義

各辞書	定義
デジタル大辞泉	(1) 心のこもったもてなし。手厚いもてなし。歓待。また、歓待の精神。 (2) 異人歓待（いじんかんたい）。
日本国語大辞典	心のこもったもてなし。手厚いもてなし。歓待。また、歓待の精神。
イミダス 2017	(1) 歓待。親切なもてなし。 (2) 受容力。柔軟性。

表2に示すように、日本語の「ホスピタリティ」の定義とは心のこもった手厚いもてなしであることが分かるが、具体的にどのような意味なのか。この問いに対してもう少し詳しく見ていこう。以下は、『イミダス 2017』および『現代用語の基礎知識 2017』で紹介されている「ホスピタリティ」の定義である（下線は筆者によるもの）。

心からのおもてなし、また相手を歓待する精神のこと。相手の欲求を考え、相手の期待を超えたサービスを行う利他的行動（altruistic behavior）の一種。相手が

何を求めているか類推する共感性の発達に強く関わる。一方で、相手が困っている時に、自分に責任はないが、多少の犠牲を払ってもその人に助力することを援助行動 (helping behavior) という。(イミダス 2017 心理学)

温かくもてなす心、歓待の精神。「hospital (病院, 慈善施設)」からの派生語であるが、源流は後期ラテン語「hospitālia (主人が客を接待する場所 = 来客用の大きな家)」に由来する。消費者は提供されるサービス商品を、個々の要素の集合体としてではなく、まとまりのある全体像で評価する。例えば、ホテルならば接客、食事、客室やロビーの快適さなどの全体像で滞在したホテルの評価を下す。したがって、企業は配慮がすみずみまで行き届いたもてなしで顧客に対応する必要がある。(現代用語の基礎知識 2017)

「ホスピタリティ」とは歓待する精神であり、相手の期待以上のサービスを提供するボランティア精神と援助行動であることが分かる。また、サービスの全体像をホスピタリティの評価対象としていることも分かる。類似した定義は、日本ホスピタリティ推進協会でも挙げられている⁴。このように、日本語の「ホスピタリティ」という語には、純粹に心を込めておもてなしをするという意味が前面に出ている。従って、「ホスピタリティ」という語を聞いたときに思い描くイメージは、日本人と英語圏の人々で異なることを意識しなくてはいけない。

以上の経緯から、日本人が思い描く「ホスピタリティ」を英語圏の人々に説明するときには、英語の *hospitality* を外来語としてそのまま使用するのではなく、誤解を避けるために全く別の表現を用いるのが適切であり、それがおもてなしであろう。また、英語で表現するのであれば、*Japanese hospitality* (岡野, 2016) が妥当であろうか。なお、この *Japanese hospitality* とも呼ぶべき日本のおもてなしの一番の特徴は「気づき」(岡野, 2016) にあり、非言語コミュニケーションを大切にし、客人の要望を事細かに聞かなくともサービスが提供できる、いわば、表現されないもの、隠された存在をも意識して行動することこそにその特徴がある⁵。

ホスピタリティの定義は多岐にわたり、それらには私的なものと商業的なものが含まれるが、商業としてのホスピタリティ、すなわちホスピタリティ産業の定義も様々である。英語の *hospitality* の語源的な要素を反映した定義では「観光産業 (旅行, 宿泊, 飲食, 余暇関連産業), 健康産業 (病院, フィットネスクラブ他), 教育産業」だが、「心を込めたおもてなし」や「相手の要望を察する」という面を含めると観光関連産業を中心とした定義では足りない可能性がある (徳江, 2011)。山上 (2005) では、ホスピタリティ産業の定義に幅をもたせ以下の4つに分けている。最狭義は飲食・宿泊業、狭義は観光 (旅行・交通・宿泊・料飲・余暇) 産業・関連事業、広義では観光・教育・健康産業・関連事業、最広義に至っては人的対応・取引するすべての産業となっており、顧客対応をする産業はすべてホスピタリティ産業ということになる。

前述の就職希望アンケート調査結果で、全体の約6割の学生が航空やホテル、旅行、テーマ・パークへの就職を希望していたこと、また徳江(2011)が学生を対象に行った「ホスピタリティという言葉から何を連想するか?」という調査でも、ホテルやテーマ・パーク、レストランなどがあげられており、教材作成は、山上(2005)の定義で言えば、「狭義」のホスピタリティ産業である観光(旅行・交通・宿泊・料飲・余暇)産業を念頭に置き進められた。

次節では、昨今、日本で求められている「おもてなし」人材育成の動向を紹介する。

3. 今、日本に求められる「おもてなし」人材の育成と強化

2020年開催予定の東京オリンピックを一つのきっかけに、外国人観光客を迎え入れるための「おもてなし」人材の育成が注目されている。実際、現時点で、数年前に予想していたほど外国人観光客が訪日している。日本観光局によると、2015年度の訪日外国人人数は前年度比で47.1%増の約1,974万人となり、2016年度には約2,404万人と急増している。また、2016年の訪日外国人人数を国別に見てみると、1位:中国、2位:韓国、3位:台湾、4位:香港、5位:米国であるが、前年からの伸率では、1位:イスラエル(34.2%)、2位:インドネシア(32.1%)、3位:ポーランド(29.9%)、4位:フィリピン(29.6%)、5位:マレーシア(29.1%)とより幅広い地域や国からの訪日外国人が増えていることが分かる。この大きな理由として、ビザの発給要件の緩和や、各都道府県・市区町村レベルにおけるインバウンド観光誘致政策、航空業界におけるLow Cost Carriers(以下、LCC)の参入から以前より安価に訪日が可能となったことが挙げられる(種村, 2015)。ただし、増加率の高いベスト5の国からの訪日者に関しては、観光目的というよりはビジネス・派遣労働目的が主な要因であろうことも付け加えておく。

これを受け、政府は2020年までに年間2,000万人と設定してきた外国人観光客の目標値を3,000万人へと引き上げたが(毎日新聞, 2016)、主要都市の観光関連インフラのキャパシティ不足や(日経ビジネスONLINE, 2016)⁶、より多様化した「お客様」に対応できる観光事業従事者の人材不足などの問題を如何に解消するかが今後の課題となろう⁷。特に後者に関しては、企業レベルで改善策を模索しつつある取り組みもあり、航空産業に関して言えば、「おもてなし」人材を育成するためのエアラインスクールが増え続けている。中には大学との教育連携協定などにより、学生は大学に在籍しながら学内でホスピタリティマインドを学べる出前授業を可能とした全日本空輸(ANA)の活動も近年目立つようになった。これは、学生の希望職種としても航空業界をはじめとするホスピタリティ業界への人気度は高いことを受けての動きでもある。例えば、神戸学院大学GC学部の1期生90名に将来就きたい職業についての調査を行ったところ、45名の学生が航空業界(キャビン・アテンダント志望14名、グラウンド・スタッフ志望23名)への就職を希望し、8名の学生がホテルやテーマ・パークでの就職を希望しており、およそ6割の学生がホスピタリティ業界での就職を希望していることが明らかとなった。参考までに、毎年マイナビが実施する(2017年卒分は日本経済新聞社との共同)大学生就職企業人気ランキング5位までの過去3年間のまとめ(文系)を参照されたい。

表 3. 大学生就職企業人気ランキング (文系, 過去 3 年間)

順位	2016 年卒	2017 年卒	2018 年卒
1	JTB グループ	JTB グループ	全日本空輸 (ANA)
2	エイチ・アイ・エス (H.I.S.)	全日本空輸 (ANA)	JTB グループ
3	全日本空輸 (ANA)	エイチ・アイ・エス (H.I.S.)	日本航空 (JAL)
4	日本航空 (JAL)	日本航空 (JAL)	三菱東京 UFJ 銀行
5	三菱東京 UFJ 銀行	三菱東京 UFJ 銀行	東京海上日動火災保険

表 3 のデータに加え、東京ディズニーランドを運営するオリエンタルランドは 2017 年卒ランキングで 15 位だったが、2018 年卒ランキングでは 12 位となり、トップ 10 まで手が届きそうな勢いである。このように、狭義の意味でのホスピタリティ業界の人気ぶりは好調である。また、ANA、JAL 共に新卒採用枠はここ 2～3 年で増加傾向にあり、2013 年度は JAL が 200 名、ANA が 450 名の採用枠であったのに対して、わずか 5 年後の 2018 年度には、新卒採用で JAL が 500 名、ANA が 600 名まで枠を広げる結果となった。つまり、現時点では、ホスピタリティ業界は学生から人気が高く、つまり大学教育としてニーズが高く、企業からすれば即戦力となる人材をたくさん雇用したいという win-win の状況と言える。また、2020 年東京オリンピックを、日本のおもてなしを世界に伝える絶好の機会と捉え、それが成功すれば、オリンピック後もさらに観光客が押し寄せることが想定されるので、社会的ニーズも高いと言えよう。

特に大学生から最も人気の高いホスピタリティ業界を代表する航空業界では、客室乗務員をはじめとして、パイロット、整備士、グランド・スタッフ、管制官、企画などの総合職など、多種多様な業種が存在する。例えば、花形の客室乗務員の仕事内容とは、機内で乗客の搭乗から到着まで様々な業務に従事することにある。搭乗者名簿による乗客の確認、機内備品・サービス用品の準備と補充、飛行中の運行状況アナウンス、機内食等の配膳など数え上げればきりが無い。ただし、客室乗務員の第一義は保安要員であることから、最大の役割は乗客の安全確保であり、事故時には安全誘導を率先して行う（蓮見ほか、2017）。また、入社して数年の国内線乗務を経てから国際線乗務への移行が今までの流れであったが、需要に人材が追いついておらず、最近では JAL と ANA 共に 1 年弱の国内線乗務を経て国際線へ移行するようになった。つまり、ESP コミュニケーションの十分な研修や準備期間がないまま実際に乗務する可能性が高く（私信：2017 年 8 月 1 日、某日系航空会社の現役客室乗務員より）、即戦力という意味でも大学在学期間中にある程度の航空業界に特化した ESP コミュニケーション力を身につけておくのが望ましいであろう。

航空会社や空港会社の中には、大学生を対象とした空港でのインターンシップを実施している企業がある。座学の業務内容に関する講座や職場見学を中心としたインターンシップがある一方、インターンシップ生に就業体験させるケースもある。その場合、時間的な制約もあり、業務に必要な知識をインターンシップ生に十分に身に付けさせて現場に出すことは困難であろう。実際に、関西国際空港で 1 か月間のインターンシップ（就業体験）

に参加した神戸学院大学 GC 学部の学生 2 名にインタビュー調査を行ったところ、「飛び交う頭字語 (Acronym) は、その場で書き留めて後から自分で調べたり業務が忙しくない時に社員の方に伺ったりした」との報告を得た。「覚えないうけない事が多い為、事前にこのような頭字語 (Acronym) を勉強する機会が欲しかった」との意見もあった。頭字語をあらかじめ知ること、相手に心を寄せる「おもてなし」に集中し、それに対する意識や能力を高めることが出来る可能性もある。大学在学中に業務に必要な表現を全て習得することには限界があるが、現場でよく使う表現や頭字語 (Acronym) を学ぶことができる教材開発の必要性は高いと言える。

4. 教材の構成

まず、今回開発した英語教材『Hospitality Communication ホスピタリティ・コミュニケーション実践形式で学ぶおもてなし英語 (三修社)』の構成について述べる。この英語教材各 Unit 6 ページで全 12 Unit から成り、Unit 1～Unit 4 は…航空系、Unit 5～8 はテーマ・パーク系、Unit 9～12 はホテル系のホスピタリティ・コミュニケーションを扱っている。全 Unit、以下の流れで紙面が構成されているが、ここでは、Unit 2 の「機内サービス」を例に説明したい。

A. 業界の常識・基本用語

航空業界の常識

ページ上半分で、その Unit で扱う内容に関連する「業界の常識」を日本語で紹介する。(この Unit では「ブリーフィングとは」)

基本用語：機内食のメニュー

ページ下半分に図表や写真を掲載し、その Unit で扱う内容に関連する語彙や表現を紹介する (この Unit では、機内食のメニューを読み意味を確認する)。

B. Basic Expressions

その Unit で扱う内容に関連する基本フレーズ・略語・表現集。

B1. Key Phrases「飛行前ブリーフィング」の英訳など 8 問。

B2. Acronyms「VGML」などの略語を表す英語とその意味の記述など 10 問。

B3. Useful Expressions 機内サービスで使われる英語表現 10 文とそれらの和訳を紹介。(例：Would you lower your tray table, please? お座席のテーブルをお下げいただけますか? 等)

B4. Basic Expressions 音声聞いて空所補充をして文章を完成させる。10 問 (例：(According) (to) (the) (weather) (report), the weather in Hawaii is lovely. 等)

C. Basic Dialogues

ありがちな接客場面 (Unit 2 では機内食に対する乗客からの要望に応えられない場面等) を想定した会話音声をも 3 種類紹介する。それぞれ Comprehension questions

が3題ありリスニング練習にも使用可。会話音声のSCRIPTはテキスト巻末に記載されており、これらを使って会話練習も可能である。

D. Reading + Qs

ページ上半分：リーディング素材（このUnitではSpecial In-flight Mealに関する航空会社のホームページ画面を想定したものを使用。）

ページ下半分：Comprehension questions 3問

E. Information gap activity A&B

インフォメーションギャップAさん用とBさん用をページ裏表に掲載する。

（例：Aさん用には航空業界で働く人が持っている情報・Bさん用には航空サービスを受ける人が持っている情報を掲載しておき、ありがちな応答をTMに掲載。このUnitでは、学生はCAと乗客として機内サービス場面のロールプレイを行いながら、相手からの情報を取得し、その情報に基づき臨機応変に対応することが求められる。ここではSpecial In-flight Meal Requestを予め行っていた乗客への対応編と機内食に対する乗客の要望に応えられない場面の対応編の2題である。）

教材開発にあたり、できるだけオーセンティック（実際に各場面で使用されている実物または実物に近い）な教材を使用すること（機内食メニューやSpecial In-flight Mealに関する航空会社のホームページ画面など）に努めた。また、ターゲットとなる表現を繰り返し出題し、最終的に、E. Information gap activityではそれらを使いこなすことを主眼に置いた構成となっている。

5. ホスピタリティ業界で求められるコミュニケーションとは：航空業界を例に

日系航空会社であっても海外ベースの乗務員は年々増加しており、Japanese Hospitalityの提供を重視しつつも多様性を受入れ、それを「強み」にしている航空会社もある（日本生産性本部、2012）。グローバル化が進むにつれて、対顧客だけではなく従業員間でも更なる多様性への対応が求められており、文化や宗教の違いを把握することは、きめ細かいサービスやスムーズなコミュニケーションに欠かせない。業務で必要な専門用語を使いこなすことも、様々な文化背景や母語を持つ従業員が業務にあたる際に必須の能力と言えよう。

また、言うまでもなく訪日外国人観光客とのコミュニケーションの大半は英語で行われる。アジア諸国からの観光客であってもそれは例外ではない。例えば、日系航空会社の客室乗務員の語学訓練では、接遇表現や機内アナウンスを英語だけでなく中国語でも出来るように訓練を受けるが、実際は英語での対応がほとんどであるようだ（私信：2017年8月1日、某日系航空会社の現役客室乗務員より）。そこで、各ホスピタリティ業界（航空、ホテル、テーマ・パーク）で求められる英語コミュニケーションの実態を調査した上で、著者達を含め各業界に精通しているメンバーで教材を開発することとなった。今回開発した教材の概要は、2020年の東京オリンピックを見据え、多様な外国人旅行客を先頭にたって

出迎えるおもてなし人材の養成をすべく、特に、各現場で実際に使用されるコミュニケーション力を鍛えることを主目標としている。

この目標を達成するため、はじめに、各業界で必要不可欠な英語知識とはどのようなものかを調査するため、現場で使用されているオーセンティックなマニュアルなどを中心に言語材料を収集し、教材開発の参考資料とした。例えば、航空業界に関する資料を挙げると、日系航空会社の外国語マニュアル（非公開）、日系航空会社2社および外国航空会社3社による機内リーフレット（機内食、緊急時案内、機内誌など）と（録音による）機内アナウンス、『エアステージ』（イカロス出版）などの業界情報誌などであり、実務対応力を伸ばす教材開発を主眼に置き取り組んだ。以下、本稿では、紙幅の関係からホスピタリティ業界の中でも航空業界で扱われる専門用語に焦点を絞り論を進めていく。

航空業界で求められる英語コミュニケーションはESPそのものである。いわゆるポライトネス（敬語表現）の徹底、業界のみで用いられる多種多様な頭字語（Acronym）、あらゆる緊急避難時に対応できうる英語力、などである。主な特徴としては、限られた時間の中で最大限のサービスを提供するために、テクニカル・ターム（業界専門用語）そのものが、頭字語などの略記表現であることが多い。そこで、本章では、航空業界ではどれも必須である様々な表現を紹介する。

5.1. 航空業界における基本略記表現

どのような業界であれ、限られた時間内で作業効率を上げるために略記表現は用いられることが多い。最近では、多くのグローバル企業において、日・英・中の3ヶ国語で略記表現や専門用語の対照表が作成され共有されていることも珍しくない。ただし、多くの業界において使われる英語の略記表現などは一般の辞書にも掲載されていることがほとんどであり、専門辞書やそれに近いリスト集のようなものも存在する。

一方、客室乗務員やグラウンド・スタッフ、パイロットなど、航空業界で用いられる略記表現に関しては、そのどれもが日常的に使う一般英語表現とは異なるものも多く、一般の辞書に掲載されていない表現も多い。また、専門辞書のようなものも存在していないため、航空職に就くパイロットや客室乗務員は各自が必要に応じて自前のリストを作成し意味などをまとめているようである（私信：2017年8月1日、某日系航空会社の現役客室乗務員より）。ANAやJALなどの日系航空会社の客室乗務員においても近年多国籍化が進み、ブリーフィングをはじめとした職員間のコミュニケーションも英語で実施されることが多く、その最中には様々な略記表現が飛び交うのが常である。つまり、入社直後に国際線乗務に移行せざるを得なくなった日系航空会社の現状を考えれば、そのような英語表現を大学在学中に学習する価値が高まっていると言える。

さらに、書類上は多くの略記表現が使われるのが常であるが、発音方法がそれぞれ異なる。頭字語として発音されるものもあれば、正式名称で発音されるもの、そのどちらでもないものなど様々であり、これこそがその業界で慣習的に用いられてきたコミュニケーション方法の一端と言える。表4の表現を例に挙げると、CP（シーピー）、CAP（キャップ）、

COP (コーパイ), DH (デッドヘッド), DOM (ドメ), STY (ステイ), INT (インター), FLT (フライト), W C' K (ダブルチェック), LAV (ラヴァトリー) となる (私信: 2017 年 8 月 1 日, 某日系航空会社の現役客室乗務員より)。また, Y/P や C/P などではもはや頭字語ではないため, 別途暗記する必要がある。

表 4. 航空業界における基本略記表現の一例 (30 種)

略記	正式名称	意味
1. CP	chief purser	チーフパーサー
2. CAP	captain	操縦士
3. COP	copilot	副操縦士
4. DH	deadheading	便乗
5. DOM	domestic	国内線
6. STY	stay	宿泊
7. INT	international	国際線
8. FLT	flight	フライト
9. W C' K	double check	2人でチェックする事
10. LAV	lavatory	化粧室
11. OHS	overhead storage	頭上収納棚
12. GAL/GLY	galley	(船や飛行機の) 調理室, ギャレー
13. SPML	special meal	特別な食事
14. Y/P	economy-class purser	エコノミークラスパーサー
15. C/P	business-class purser	ビジネスクラスパーサー
16. GTB	ground turn back	離陸前の引き返し
17. ATB	air turn back	離陸後の引き返し
18. DVT	diversion	目的地外着陸
19. TOC	time of cruise	航行時間
20. TOD	time of descent	降下時間
21. AT	attendant	案内係, 係員
22. INF	infant	幼児
23. CH	child	小児
24. PGNT	pregnant	妊婦
25. MEDA	medical case	患者
26. ASST	assist seat	通路側シート
27. GRP/GT	group tour	団体客
28. STCR	stretcher passenger	担架で運ばれた乗客
29. BLND	blind passenger	視覚障害者
30. DEAF	deaf passenger	聴覚障害者

5. 2. 識別コード

多種多様な識別コードが存在する。実際のコミュニケーションでは、このような識別コードのみでコミュニケーションをとるのが常である。

例えば、航空会社識別コードは、国際航空運送協会（IATA）によって定められた航空会社を識別するための固有コードで、別称2レターコードと呼ばれる。NHであれば全日本空輸を、SQであればシンガポール航空を表す。日本と海外の空港を行き来する主要な航空会社は25社あり、その2レターコードの暗記は必須である（『エアステージ』, 2016年3月号）。

表5. 航空会社のコード一覧（『エアステージ』, 2016年3月号, p.53-56 より抜粋）

2レター コード	航空会社名	英語表記	国名
JL	日本航空	Japan Airlines	日本
NH	全日本空輸	All Nippon Airways	日本
AA	アメリカン航空	American Airlines	アメリカ合衆国
AC	エア・カナダ	Air Canada	カナダ
AF	エールフランス航空	Air France	フランス
BA	ブリティッシュ・エアウェイズ	British Airways	イギリス
BR	エバー航空	EVA Airways	台湾
CI	チャイナ エアライン	China Airlines	台湾
CX	キャセイパシフィック航空	Cathay Pacific Airways	香港
DL	デルタ航空	Delta Air Lines	アメリカ合衆国
EK	エミレーツ航空	Emirates	アラブ首長国連邦
HA	ハワイアン航空	Hawaiian Airlines	アメリカ合衆国
JQ	ジェットスター航空	Jetstar Airways	オーストラリア
KE	大韓航空	Korean Air	韓国
KL	KLM オランダ航空	KLM Royal Dutch Airlines	オランダ
LH	ルフトハンザ ドイツ航空	Deutsche Lufthansa	ドイツ
MH	マレーシア航空	Malaysia Airlines	マレーシア
NZ	ニュージーランド航空	Air New Zealand	ニュージーランド
OS	オーストリア航空	Austrian Airlines	オーストリア
OZ	アシアナ航空	Asiana Airlines	韓国
PR	フィリピン航空	Philippine Airlines	フィリピン
QF	カンタス航空	Qantas Airways	オーストラリア
SQ	シンガポール航空	Singapore Airlines	シンガポール
TG	タイ国際航空	Thai Airways International	タイ
UA	ユナイテッド航空	United Airlines	アメリカ合衆国

また、主要空港コードには、アルファベット 3 文字で表記される 3 レターコードが用いられ、CTS は北海道の新千歳空港、LAX はアメリカのロサンゼルス国際空港を表す。こちらも、国内主要空港が 18、海外主要空港が 45 あるので、それぞれを暗記する必要がある。

5.3. 機内食表現

通常、限られた時間の中でサービスを提供する上で、同僚間のコミュニケーションは経済的に行われる必要がある。あらゆる国籍の人種が客人として搭乗するため、機内食一つにしても、様々なメニューが存在する。近隣の中国、韓国、台湾以外にもイスラエル、インドネシア、ポーランド、フィリピン、マレーシアの訪日外国人観光客が急増していることを勘案すると、多文化、他宗教への対応と密接に関係する食習慣等に関する知識を身に付け、万が一にも間違いが生じない様、名称等を正確に覚えることは必須である。また、このような機内食の種別は、正式名称でのやりとりよりも略語表現でのやり取りが一般的であり、このような知識の獲得が即戦力へと繋がる。以下は、機内食で用いられる頭字語のごく一部である⁸。

表 6. 機内食の頭字語の例（10 種）

	頭字語	正式名称	意味
1.	VGML	vegetarian vegan meal	完全菜食主義者用（乳・卵製品も不可）
2.	VLML	vegetarian lacto-ovo meal	乳卵菜食主義者用
3.	DBML	diabetic meal	糖尿病患者用
4.	BBML	baby meal	乳幼児用
5.	CHML	child meal	小児用
6.	MOML	Moslem meal	イスラム教徒用
7.	KSML	Kosher meal	ユダヤ教徒用
8.	HNML	Hindu meal	ヒンズー教徒用
9.	LSML	low salt meal	減塩用
10.	LFML	low fat meal	低脂肪用

ANA では海外ベースの乗務員の増加に伴い、日系航空会社としての“Japanese Hospitality”の提供を重視しつつも多様性を受入れ、それを ANA の「強み」にしている（日本生産性本部、2012）。グローバル化が進むにつれて、対顧客だけではなく従業員間でも更なる多様性への対応が求められており、文化や宗教の違いを把握することは、きめ細かいサービスやスムーズなコミュニケーションに欠かせない。業務で必要な専門用語を使いこなすことも、様々な文化背景や母語を持つ従業員が業務にあたる際に必須の能力と言えよう。

5.4. 航空会社による表現の違い

航空会社によって使用する表現に違いがある場合もある。客室乗務員の呼称一つをとっても ANA や JAL などの日系航空会社は Cabin Attendant、ユナイテッド航空やデルタ航空は Flight Attendant、ブリティッシュ・エアウェイズやシンガポール航空では Cabin

Crew と様々である。採用試験対策も考慮に入れると、呼称を間違えたからといって減点対象になることはないが、できれば受験する会社の呼称にあわせたほうが好印象であろう（『エアステージ』，2017年9月号）。

また、航空券の予約番号に含まれるアルファベットの聞き間違いが起きないように、各アルファベットは読み方が決まっている。例えばQを「キュウ」と読むと数字の9と間違える可能性があるが、“Queen”と読めばその様なことは起こらない。また、MとNなども“Mike”や“Nancy”と読むことで聞き違いを避けることができる。しかしながらこちらも航空会社等によって一部読み方が異なる。ANAではNは“Nancy”だが、国際民間航空機関（ICAO）では、Nは“November”であるという具合である（『エアステージ』，2017年9月号）。実務面ではもちろん、企業研究という側面からも会社による表現の違いを大学生の時点で把握しておくことは重要であり、ESPの中でもESBP（English for Specific Business Purposes）として就活前に教育する価値はあろう。

6. 結語

6.1. まとめ

本稿では、現在、学生・企業・社会からニーズのあるホスピタリティ業界就職希望者のための英語教材『Hospitality Communication ホスピタリティ・コミュニケーションー実践形式で学ぶおもてなし英語（三修社）』の開発に至るまでの、先行研究とその成果を航空業界に限定して、その一端を紹介した。特に、おもてなしの定義を再確認し、毎年、就職希望ランキングで上位を占める航空業界を代表例として、現場で必要不可欠な特殊な英語コミュニケーション表現等を紹介した。この教材では実際にはホテルやテーマ・パークも扱っているが、紙幅の都合上、そのESP的論考に関しては別の機会に譲ることとする。また、一言にホスピタリティ業界と言ってもそのカバーする範囲は極めて大きく、外食産業や電車、バス、船といった他の輸送機関など、それらで用いられるESPの実態を把握し、教育や教材に活用していきたい。

6.2. 今後の課題

今後の課題として、緊急時対応の英語コミュニケーション力の醸成が挙げられる。ホスピタリティ業界における即戦力とは、予期せぬ場面に出くわしても、与えられた状況を冷静に判断し適切にコミュニケーションすることのできる力と筆者は考える。驚くような話だが、関西を訪れた中国人観光客が日本で購入した炊飯器を、帰りの機内でスーツケースの代わりとして通路に置いていたというケースも発生している（私信：2017年8月1日、某日系航空会社の現役客室乗務員より）。このような場合、例えば乗客にどのように英語あるいは中国語で声かけすればよいのであろうか。

また、原田・森下・伊藤（2016）が指摘するように、国内の輸送施設、商業施設、観光地などでの定型的な音声案内は、録音音声か予め文書で用意しておけば、基本情報を読み

上げるだけで対応できる。例えば、平常時の日系航空会社の機内アナウンスは、日本語以外（例えば英語や中国語）は、マニュアルに従って簡単な外国語の文を読み上げたり、時には録音アナウンスを流したりするだけである。CEFR（言語の評価・学習・教育におけるヨーロッパ共通参照枠）で最も低いAレベルであっても少し訓練すれば対応できよう。しかしながら、機内・車内・駅構内・設備内などにおける緊急時のアナウンス、具体的には、人身事故、天候等によるダイヤの乱れ、迂回経路案内を含めた乗客誘導などには高度な言語運用能力が求められるため、予め外国語による非定型アナウンスの訓練が必要不可欠である。記憶に新しいところでは、2011年の東日本大震災時に東京ディズニーランドでの対応が高く評価されたが、これは日頃からの訓練の賜物であろう。

今後は、天災を含むあらゆる緊急時に求められる本当のおもてなしの英語コミュニケーション力を醸成する方策と訓練、そしてそれらを助長するカリキュラムや教材の開発が求められる。今後の課題としたい。

注

- 1 本稿では、ホスピタリティ業界（産業）の定義として、航空などの運輸業、ホテルなどの宿泊業、旅行会社などの旅行業を指すこととする。広義の意味では、教育、医療、福祉など多くの産業が入ることになるが、今回は含めない。
- 2 例えば、英語の *condition* と日本語の「コンディション」では、その使用文脈に大きな違いが見られ、これが日本人英語学習者の誤用にも繋がっているという報告もある（Nishina, 2008）。
- 3 岡野（2016）は Cobuild English Dictionary の定義のみを参照。Cambridge Advanced Learner's Dictionary（第二版）でも調査したが、名詞 *hospitality* が単独で立項されていなかったため、掲載していない。
- 4 日本ホスピタリティ推進協会によると「広義の定義では、ホスピタリティが主人と客人の二者間の話にとどまらない。社会全体に対して、その構成員である人々が、ホスピタリティの精神を発揮することで、相互に満足感を得たり、助け合ったり、共に何かを創りあげることができ、それによって社会が豊かになっていく。大きな意味でもホスピタリティは重要である」としている。
- 5 Blanchy（2010）によれば、もてなしの哲学に必要な3つの行動規範として、1. 他人のニーズを先取りする（Anticipation of the other's needs）、2. 状況に柔軟に対応する（Flexibility to the situation）、3. 万事控えめに（Understatement）を提案している。
- 6 インバウンド観光成長のための3大課題として、日経ビジネス ONLINE（2016年11月17日）では、(1)アジア以外からの訪日外国人客が少ないこと（訪日旅行者の国籍の偏り）、(2)東京・京都・大阪の3大都市に旅行者が集中しすぎていること（訪日旅行者が行く、日本国内の地域の偏り）、(3)主要都市の観光関連インフラのキャパシティ不足、を挙げている。
- 7 近年、航空業界では、パイロットと整備士の人員不足が深刻となっている。いわゆる2030年問題と呼ばれ、2030年には全世界で、パイロットと整備士は現在の2倍以上、アジア・太平洋地域に限れば、パイロットは現在の4.5倍、整備士は現在の3.5倍必要であると試算されている。これは、格安航空会社（LCC）の隆盛とパイロットや整備士の高齢化がその理由で、各航空会社間で人材の争奪戦となり、年収は高騰している（蓮見ほか、2017）。
- 8 ベジタリアン用の機内食は、通常、2種類が用意されており、一つは高たんぱく質、豊富な鉄分、高カルシウムのベジタリアン・ビーガン（完全菜食主義者）用で、卵と乳製品は一切含まれていない。もう一つは、乳製品、卵、ベジタリアンタイプのチーズが入っている、たんぱく質、鉄分、カルシウムに富んだベジタリアン・ラクト・オボ（乳卵菜食主義者）用である。また、参考までに、ヒンズー教徒用の機内食には、牛肉、子牛肉、豚肉を一切使用しておらず、イスラム教徒用では、禁制品として、豚肉、豚肉を使用した製品、ゼラチン、お酒、アルコールより抽出された香味成分、うろこやひれのない白身でない魚介の肉が指定されており、これらを使用していない機内食となる。

参考文献

- [1] 『エアステージ3月号』2016 イカロス出版.
- [2] 『エアステージ9月号』2017 イカロス出版.
- [3] Blanchy, K. (2010) *Interface Design based on the philosophy of Japanese Hospitality*. Panasonic Corporation. Tokyo, Japan.
- [4] 大学生就職企業人気ランキング (2016) https://www.mynavi.jp/news/2015/07/post_9092.html (閲覧日: 2017年12月1日).
- [5] 大学生就職企業人気ランキング (2017) https://job.mynavi.jp/conts/2017/tok/nikkei02/ranking_index.html (閲覧日: 2017年12月31日).
- [6] 大学生就職企業人気ランキング (2018) https://job.mynavi.jp/conts/2018/tok/nikkei/ranking_ranking_index.html (閲覧日: 2018年3月1日).
- [7] 『デジタル大辞泉』2017 小学館.
- [8] 『現代用語の基礎知識2017』2016 自由国民社.
- [9] 原田康也・森下美和・伊藤篤(2016)「ICTによる観光資源開発支援と多言語ホスピタリティー・コミュニケーション」『日本認知科学会第33回大会発表論文集』252-256.
- [10] 蓮見清一ほか(2017)『日本人の給料大全』東京:宝島社.
- [11] 『イミダス』2017 集英社.
- [12] 神戸市(2015) <http://www.city.kobe.lg.jp/information/press/2015/02/20150216012002.html> (閲覧日: 2017年8月15日).
- [13] 後迫美奈子(2015)「ホスピタリティ発揮における, コーティングの可能性」『ANARICO』vol.2, 95-110.
- [14] Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners 第6版 (LDOCE 6) 2014 ピアソンエデュケーション.
- [15] 毎日新聞(2016年4月20日)。「15年度, 初の2000万人突破」<http://mainichi.jp/articles/20160421/k00/00m/020/043000c> (閲覧日: 2017年8月15日).
- [16] Maslow, A. 小口忠彦監修(1971)『人間性の心理学』産業能率大学出版部.
- [17] 日本観光局 http://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/visitor_trends/index.html (閲覧日: 2017年7月15日).
- [18] 『日本国語大辞典第二版』2002 小学館.
- [19] 日本生産性本部(2012)『ANAが目指すCS お客様と共に最高の歓びを創る』東京:生産性出版.
- [20] 日経ビジネス ONLINE (2016) <http://business.nikkeibp.co.jp/atcl/report/15/262112/110800006/>.
- [21] Nishina, Y. (2008) Parallel Corpora in Computer-assisted Language Learning: A Case of Lexical Studies and Data-Driven Learning using Moodle. *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition*, 203-217.
- [22] 野口幸一・戸辺美由紀(2008)『レッツ, ホスピタリティ! 心を伝えるコミュニケーション能力の磨き方』経済法令.
- [23] 岡野正宜(2016)「日本独自のホスピタリティーを創り出す日本語の「ちから」」『ANARICO』vol.3, 5-13.
- [24] 沖中美喜(2015)「大阪に根ざした老舗ホテルのブランド力 - リーガロイヤルホテルを事例として」『ANARICO』vol.2, 111-129.
- [25] Oxford Advanced Learner's Dictionary 第9版 (OALD9) 2015 オックスフォード大学出版局.
- [26] 種村聡子(2015)「大学生の職業選択に関する意識について -LCCへの就職」『ANARICO』vol.2, 67-83.
- [27] 徳江順一郎(2011)『サービス&ホスピタリティ・マネジメント』産業能率大学出版部
- [28] 山上徹(2005)『ホスピタリティ・マネジメント論』白桃書房
- [29] 山路顕(編)(2013)『航空とホスピタリティ』NTT出版.

音声変化に注目した英語リスニング指導： その効果と診断テスト結果の分析

English Listening Training with a Focus on Sound Changes and its Effect Evaluated by a Diagnostic Test

山本 誠子

(要約)

本学経営学部における「コミュニケーション英語Ⅰ」において、音声変化（脱落・連結・同化）に注目したリスニング指導と発音練習を行った。診断テストの結果、「聞いてわかる語彙力（「現実の音」で理解できる語彙）」には向上が見られたが、「音声解析力（連続した音声を単語に切り分けることができる）」には有意差がなかった。授業外学習として行った「スーパー英語（Academic Express 3）」のアンケートには、リスニング力の向上を自覚している記述も見られたが、統計上の変化としては現れていない。教材内容・インプットの量を再考し、その効果を適切に判定することのできるテストとの組み合わせを考えていきたい。

キーワード：リスニング、音声変化、授業外学習、ディクテーション、診断テスト

1 はじめに

「知っている単語なのに聞きとれない」ということが、外国語のリスニングの問題点としてしばしば言及される。

日本人学習者の英語音声聞き取りにおいて、日本語と英語の音韻体系の違いや英語に見られる音声変化に慣れていないことが、「聞きとれない」理由（の1つ）である。この音声知覚／認識に基づくボトムアップ処理の初期レベルに問題がある場合、学習者は意味理解の前に壁にぶつかることになる。

しかし、種々の資格試験のリスニングセクションでは、聴解問題のどの段階で問題が生じたかを探ることは困難であり、上記の問題点が原因である場合を判定することができない。菅井（2014）は、リスニングテストで同程度の力を持つと判定される学習者が、音声知覚の段階で異なる問題に直面していると報告しており、リスニングの下位構成能力に差がある可能性を示唆している。

本稿では、上記の下位構成能力の一部と考えられる「音声変化を聞きとる力」の向上を目指した授業実践と、その能力を測定することが可能と考えられる英語診断テストの結果について報告する。

2 実践方法

2-1 参加者

経営学部専門語学科目「コミュニケーション英語Ⅰ」（2017年度後期）の受講者（2クラス）45名であったが、後述のリスニングテストの分析対象は、事前・事後両方のテストを受験した35名であった。

2-2 授業内容

コミュニケーション英語Ⅰは、「聞いてわかる語彙」の習得と発音練習を中心とした授業である（下記シラバス参照）。山本（2017）による予備実験で明らかになったように、基礎的語彙であっても音声変化が起こる語連続の聞き取りには困難が伴う。ディクテーションによる正答率は、脱落を含む語連続の方が、連結・同化を含む語連続よりも低かった。また、語数が増えるほど（2語～4語）正答率は低くなった¹。そこで、授業ではテキストの英文について特に音声変化に注目した解説を行い、発音練習実施後、発音評定ソフト（GlobalvoiceCall2）による判定結果を提出してもらった。このソフトは、分節音だけではなくリズム・イントネーションなどのプロソディの側面についても判定結果を出すので、学生は自分の発音のどの部分がモデル音声から逸脱しているかを確認しつつ、録音を繰り返すことができる。授業では、総合点（満点は100）を記録し、成績評価に反映させた。録音中は可能な限り評点を上げようと多くの学生が熱心に取り組んでいた。シラバスにも記載しているが、モデル音声に近づけた自分の発音が聞き取りの入力になることで、リス

ニング力（の一部）の向上に寄与すると考えられる。西原（2016）は、音変化とリズムを意識した発音練習をすることにより、音変化を伴った単語の聞き取り能力が向上したと報告している。ソフトによる判定だけではなく、教員が対面で口の動きをチェックしたり、録音音声聞いて評価することも行った。

授業で扱った項目は、次の授業で音声変化を含む箇所を中心にディクテーションを行うことで定着を図った。ディクテーションは、聞こえてきた英語を一語一語書き取っていく作業だが、本授業の復習テストでは英文の一部を空欄にして記入させた。この方法でリスニング力全体の能力を向上させることができる訳ではないが、まず集中して音声に向き合い、何が聞きとれたか／何が聞きとれなかったかを確認の上、間違いの原因を特定し自分の弱点を分析できるというメリットがある。しかし、授業中の解説と復習テストのみではインプットが圧倒的に不足するため、授業外学習として、スーパー英語（Academic Express 3）を利用することにした。

授業科目名	コミュニケーション英語I	単位数	2.0
担当教員	山本 誠子	開講キャンパス	ポートランド
開講学期	2017年度 後期	曜日・時限	水曜2限
授業の目的	この科目では、「聞いてわかる語彙」の習得と発音練習を中心に授業を進めます。 ・「知っている単語なのに聞き取れない」と思ったことはありませんか？実際の連続音声の中では様々な変化が起こるからです。音のかたまり(chunk)がどのように聞こえてくるかということに慣れることが必要です。 ・英語で何か表現しようと思っても、発音が気になって口がよく回らないと思ったことはありませんか？日本語で話するとき、私たちはいちいち口の動きに注意を払いません。母語の発音は「自動化」されているからです。英語で話するときにも口がスムーズに動くように（なるべく自動化に近づくように）、「筋トレ」を行います。その訓練方法の1つとして、発音評価ソフト「GlobalvoiceCALL」に録音をして判定結果を提出してもらいます。これら2つの訓練は、相互に関係しています。聞き取ることができる語句は発音しやすくなり、発音がなめらかになれば、自分が発する音が聞き取りの入力になって、より強固な音のイメージが頭の中にできあがるのです。 ・この科目は、専門語学の中で、リスニング・スピーキングの基礎科目と位置づけられています。日常語彙の聞き取りと発音練習を土台にして、スピーキング中心の「コミュニケーション英語II」「コミュニケーション英語III」で発信する力を身につけてください。 ・この科目は、経営学部ディプロマポリシー第4項「社会のグローバル化に伴って、国際社会の一員としての自覚を持ち、異文化圏の人々と交流するのに必要な知識と技能を学修する」に関わっています。		
到達目標	日常会話で使用する語句を聞き取り、発音することができる。 英文を、英語らしいリズム・イントネーションで発音することができる。		
授業のキーワード	日常会話、リスニング、発音		
授業の進め方	各Chapterの英文について、習得すべき語句とそのリスニングの問題点を説明します。その後、発音練習をしたら、ポイントとなる文を発音評価ソフト「GlobalvoiceCALL」に録音し、その結果を印刷して提出します。次の授業の始めに、学んだChapterのリスニングテストを実施します。学期中に、録音課題を3回実施し、担当者が採点してコメントします。発音が難しいと思われる部分については、担当者が口の形や舌の動きを1人1人チェックします。自身のスマートフォン等で録画した映像を見て、問題点を発見するタスクも実施します。		
履修するにあたって	受講人数制限科目ですので、指定された期間に手続きを行ってください。教材配布や小テストの一部を学内のe-learningシステムを使用して行いますので、基本的なコンピュータのスキルが必要です。		

図1 授業シラバス（抜粋）

2-3 授業外学習

2-3-1 実施手順と範囲

スーパー英語（Academic Express 3）は2016年に本学に導入され2017年から本格的運用が始まったeラーニングシステムで、パソコンだけでなくスマートホンやタブレットでも利用できる。種々の英語教材が提供されており、コミュニケーション英語Iでは「ディクタン」を使用した。ディクタンは流れてくる英文をタイピングするもので、上述のディ

クテーションと同様のタスクである。最終授業日を締切として、図2にある Level 1-1 ～ Level 2-4 のブック（別冊を除く合計 661 問）を実施することを課題とした。

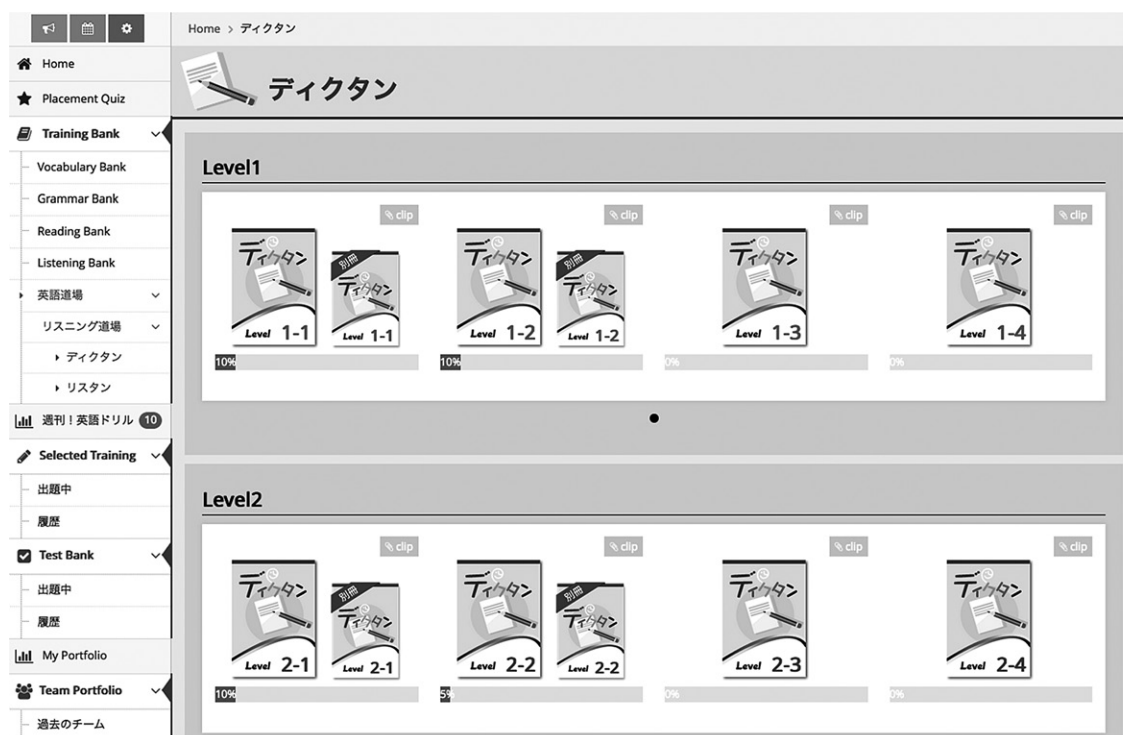


図2 教材画面

実際の問題画面（図3）にはヒントが示されており、分からない部分については「スペル」「単語」「全文」「日本語訳」を参照しながら正解をタイプしていく。正解をタイプする時間やヒントをどれだけ使用したかに応じて、評価が記録される。図4にあるように、「師範」から「見習い」までの5段階で評価が表示されるが、授業では全ての問題が「師範」の評価になれば自習課題の評価が満点になることとした。「師範」の評価を得るまで、学生は何度でも問題に取り組むことができる。

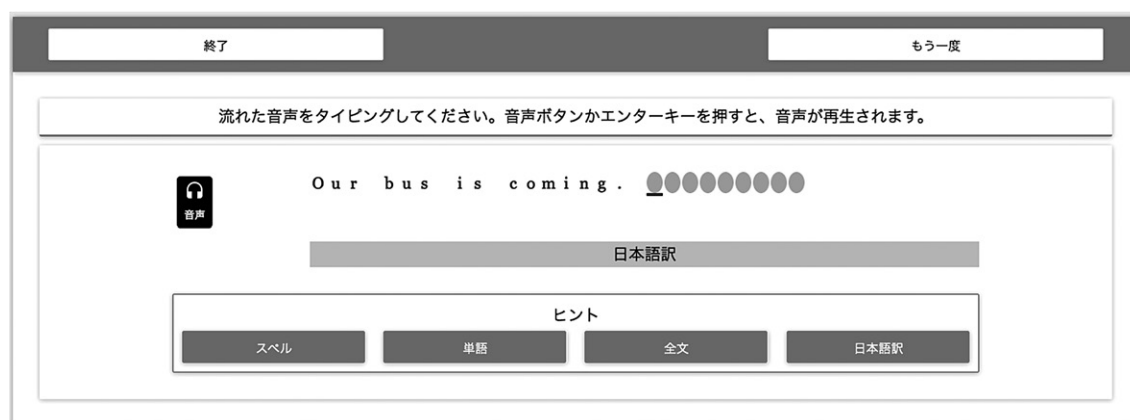


図3 問題画面



図4 評価画面

学生の達成度は、管理画面で確認でき、学習時間等の情報はCSVファイルでダウンロードが可能である。

2-3-2 アンケート結果

ディクタンについてのアンケート内容を下記に示す（明らかな文字の間違い以外は原文のまま）。

〈有用性〉

- ・似たような問題も多く、何問もするうちに少しずつ一回で聞きとれるようになっていきました。
- ・タイピングの技術が付いた。あとはミスが多いので正確に打つ能力もきたえられた。
- ・英語を聞いて、それを文字に表すことが新鮮でおもしろい面もありました。
- ・特に長い単語はやり直しが多かったが師範にするまで何度も打ち込んだので単語を覚えるのに定着したと感じた。
- ・とても厳しい判定でしたが、大分自分のためになりました。
- ・なんとなく英語の単語がスッと入ってくるようになった気がします。
- ・中学や高校で習った文法などを意外と忘れていたがディクタンの学習で復習出来て良かったです。
- ・知らなかった単語もあったので今回学べて良かったです。

- ・リスニング力は上がった気がします。
- ・自分のペースでできるので良いと思った。
- ・リスニングを聞いて少し難しいところもあったけど気を取り直してもう一回聞いてみたらだんだん強くなった。
- ・リスニングも少し楽しくなりました。
- ・簡単なものから難しいものが豊富にあるのでリスニング力が伸びそうだなと思いました。
- ・ディクタンは英語を聞いて打ちこむので耳とパソコンの勉強ができるのでいいなと思いました。
- ・とてもリスニングのためになると思いました。
- ・リスニングの力がつくと感じた。
- ・ちゃんと自分で聞きとって解答するように工夫してがんばった。
- ・ヒアリング能力は身に付いた気がするので来週の英語のテストで活かしたいです。
- ・英語の音声を聞きながら、自分でタイピングして英文を入力するので、リスニングと単語のつづりの両方の勉強ができるのが非常に良かったと思いました。
- ・聴きとりを上達させる＋スペルもおぼえられるので、良い教材だと思いました。
- ・普段、リスニングの勉強をしていないので、ディクタンで少しは英語を聞きとる力がついたかと思います。
- ・自分で聞きとった英語を打たないとだめなので単語を覚えることができました。

「聞いて分かる語彙」を増やすという授業目的に関する記述とともに、単語のスペルを覚える／タイピング技術が上がった等の副産物が観察された。また、文法の復習になったという記述からは、英文の構造を予測しながら聞くという側面も垣間見られる。

〈達成感〉

- ・聞きとるのも難しかったけど、全部終わった時は達成感がすごかったです。
- ・少し問題が多いかなと思ったけど、やりがいはあったなと思いました。
- ・達成感がすさまじかったです。
- ・正解が分かり易いので、やっていて、達成感は大変あると思います。
- ・段々難しくなっていったので苦戦しましたが、やり切ることができました。

量が多かったが、実施していくうちに達成感を感じているようである。しかし、このような記述は少数で、インプットの量を再考する必要があるかもしれない。

〈困難を感じた点〉

- ・ディクタン多すぎて難しかった。
- ・量がすさまじいです。
- ・とても量が多かった。

- ・量が多くて全然できませんでした。
- ・途中から量が多くなりタイピングが得意じゃないのでつらかったです。
- ・さすがに 660 問は多いし、15%の配点もでかいと思いました。
- ・少し難しいのがあって、苦戦した。
- ・タイプミスできないということに恐怖を感じました。
- ・音を聞いてもタイピングが苦手なのでやり直すことが多く難しかった。
- ・ほとんどの文章は1・2回で師範に到達できたが、何個か10回聞いてもわからなくてヒントを使わざるを得ない文章があった。
- ・自分の単語力の無さを痛感させられた。
- ・Level 1もLevel 2も後半が1文の長さがすごく長かったので、覚えるのが大変だった。
- ・1つ終わるのに何分もかかった。
- ・長文になってくるととても難しく時間がかった。
- ・inとかa等が聞こえづらくて難しかったです。
- ・少し数が多すぎたのでしばってあったらもう少しやりやすかったのであったかなと思います。
- ・最初の方は簡単なやつもあったけど、ときどき長い文が出てきたときは大変だった。
- ・短文ならすぐ覚えられて暗記できたが長文は難しく師範までの道のりが難しかった。
- ・とても大変でした。
- ・一回音を聴きなおしたり一つタイピングを打ち間違っただけでも師範のマークをくれなかったです。

締め切りが近づくと学生に疲労感がうかがえた。また、問題を中々クリアできないいらいらから、最後まで実施するのを断念する学生も観察され、授業外学習の種類・質・量を調整する必要があると考えられる。

3 リスニングテストの実施と結果

事前テストと事後テストについて、大学生向けに開発された英語力診断テスト²を使用した。テストはListening Section (Part 1～3)とReading Section (Part 1～3)から成っているが、そのうちListening SectionのPart 1とPart 2を使用した。それぞれの出題形式を下記に示す(事前テストと事後テストの問題は異なるが、難易度は変わらない)。

Listening Part 1 (20問)

聞いてわかる語彙力(「現実の音」を聞いたときにどの程度意味を伴って聞き取れるか)を測ることを目的とし、日本語の語句に相当する正しい英単語を聞いて選ぶ問題形式である。

例題

読み上げられた (A) (B) (C) (D) の4つの選択肢の中から、日本語と同じ意味を持つ英単語を選ぶ（出題は音声のみで一度だけ読まれ、問題用紙には印刷されていない）。

歩く、散歩する	(A) write	(B) happen	(C) walk	(D) love	[正解は (C)]
---------	-----------	------------	----------	----------	-----------

Listening Part 2 (20問)

音声解析力を測ることを目的とし、読み上げられた英文の中の、指定された位置の単語を聞き取る問題形式である。単語と単語が連結している、あるいは音と音が同化している状態の連続した音声を正しく聞き分け、単語に切り分けることができるかを測る。

例題

問題用紙には、英文の出だしの単語に続いて、いくつかの () が印刷されている。1つの () は1つの単語を表す。読み上げられる英文を聞き、印 (＊) のついた () の位置に当てはまる単語を (A) (B) (C) (D) の4つの選択肢の中から選ぶ（英文を読むスピードは、問題によって異なる／問題用紙に英文は印刷されていない／英文は二度読み上げられる）。

In fact, () () () (＊) () () () () .
(A) all (B) though (C) must (D) almost

（読み上げられた英文は、In fact, my sister is almost as tall as me.）[正解は (D)]

事前テストと事後テストについて、基礎統計量を表1に示す（各問各1点の配点で、Part 1・Part 2ともに20点満点）。

表1 事前テストと事後テストの結果

	事前テスト				事後テスト			
	Part 1		Part 2		Part 1		Part 2	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
n								
35	10.27	3.39	9.41	3.18	11.59	2.46	9.56	2.77

各パートについて対応のある t 検定を行った。Part 1 については、事後テストの方が有意に平均点が上がっていたが ($t(34) = 2.42, p < .05$)、Part 2 については有意差が見られなかった ($t(34) = .2872, ns$)。

4 考察

事前テスト・事後テストの結果から、Part 1「聞いてわかる語彙力」のみに向上が見られた。知っている単語であれば、現実に発音される音声（辞書的な発音ではない）で単語

が認識できる割合が増えたことになる。しかし、Part 2「音声解析力」については（平均点は若干上がっているものの）有意差が見られず、音声変化への対応力には変化がないという結果となった。

授業外学習のアンケートには、リスニング力の向上を感じている記述がみられたが、感覚と現実にはギャップがある。また、ディクタンで「師範」の評価を得るために「暗記」したり「覚える」方に注意が向いてしまい、肝心の音声変化への適応力育成にはつながっていない可能性がある。実際、スーパー英語の実施率（「師範」の評価で、何問実施できたか）や実施時間³と、事後テストのPart 1の得点および事前・事後テストの変化（得点の差異）に、相関は見られなかった。

ここで、参考までに事後テストで得点が上昇した学生21名の学習履歴を図5に示す。

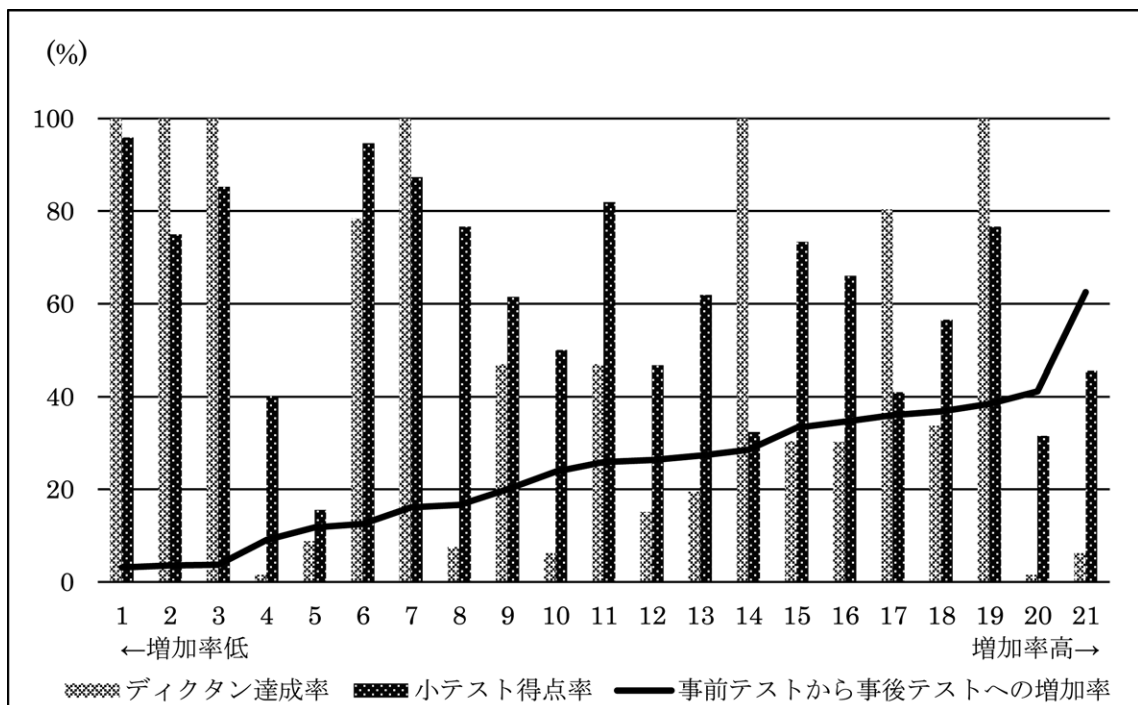


図5 事後テストで得点の上昇が見られた学生の学習履歴

伸びが見られた学生に限っても、学習履歴と事後テストの結果に顕著な関係を観察することは困難である。学生1, 2, 3は、ディクタンの実施率・小テストの得点率も高く真面目な学習態度であることがわかるが、事前テストの得点が比較的高いことが増加率の低さに影響している。一方、学生20, 21は、学習履歴は他の学生よりも芳しくないが、事前テストの得点が比較的低いことが増加率の高さに結びついている可能性がある。

今後考えるべきことの1つは、授業内容とテストの関連性である。授業で使用したテキストは日常会話をメインにしたものであったが、事前・事後テストで使用した診断テストには、academic vocabularyが比較的多く含まれていた。知らない単語の割合が高ければ語彙認識も単語の切り分けも困難になることは容易に想像できる。今回は菅井（2014）が述

べた「音声知覚の下位構成能力」を測ることができると考えられる形式を備えた診断テストを利用したが、教材・授業内容と到達度の測定に一貫性を持たせるようにする必要がある。

Field (2008) は、初級学習者は word level / chunk level の聞き取りに問題を抱えており、音声教育もまずこのレベルに注意を向けるべきであるとし、音変化に対する認識 (awareness) を高めることが必要であると述べている。また, Shockey & Bond (2007) も、音声知覚・単語認識の自動化について、音そのものへの敏感さを訓練する必要性を述べている。榎本 (2018) は、授業構成に機能語 (function word) の発音演習／知覚演習を取り入れ、ボトムアップ処理の (一部分の) 強化を行って、音声知覚に必要な実際のインプットを積み重ねる実践報告をしている。「音声知覚の下位構成能力」について、上記の方向性を生かしつつ、学習語彙や練習方法を改善したうえでその測定に臨みたい。

5 終わりに

音声変化に注目した指導を行うことで、学生の「実際の (現実に聞こえてくる) 音声への認識力向上」にある程度貢献できたと考える。「聞いてわかる語彙力」「音声解析能力」を鍛えるために、教材・インプットの質と量・診断テストの形式と内容の一貫性を模索するとともに、今後は本稿では触れなかった発音能力と聞き取り能力の関係や習熟度との関連についても言及したい。

注

- 1 誤答のパターンには、音素の違い・音節数の違い・単語境界の違い・単語数の違いがある。また、音声変化を聞き取っていても単語 (の意味) にアクセスできない現象・母語の単語に置き換える現象等が、単独で／複合的に観察された。これらの聞き間違い (misperception) の具体例と分類に関しては、Bond (1999) 参照。
- 2 全国で毎年 3 万人強の受験者がいるテストで、使用自体は許可を得ているが、本来と違う使用方法 (問題の一部のみを実施) になったためテスト名を表記していない。
- 3 実施時間と実施率は必ずしも比例しない。100% の実施率を達成した学生でも実施時間には差が見られる。言い換えると、同程度の実施時間でも実施率は異なり、効率に個人差が観察される。

参考文献

- [1] Bond, Z.S. (1999). *Slips of the Ear: Errors in the Perception of Casual Conversation*. NY: Academic Press.
- [2] 榎本暁 (2018). 「ICT を応用した英語リスニング授業に関する報告」ARELE vol.29, 273-288.
- [3] Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [4] 西原真弓 (2016). 「英語の聴解力向上に効果的な音変化現象の発音指導」活水論文集 文学部編, 31-48.
- [5] Shockey, L. & Bond, Z.S. (2007). "Slips of the Ear Demonstrate Phonology in Action." *Proceedings of ICPHS*, 1385-1388.
- [6] 菅井康祐 (2014). 「音声変化に特化したリスニングテスト作成の基礎研究—ディクテーションとインタビューによる予備調査—」生駒経済論集第 12 巻第 1 号, 46-56.
- [7] 山本誠子 (2017). 「日本人英語学習者のリスニングプロセスに関する一考察—アンケート調査と聞き取り予備実験から—」神戸学院大学経営学論集第 14 巻第 1 号, 45-69.

2016 年度「哲学カフェ in 有瀬」事業報告

松井 吉康

序

自由な空気の中で立場に関係なく討論をするという哲学カフェの特長を活かして、学生に「問題発見能力」と「不特定多数のメンバーの中で自分の考えを発信出来る能力」を身につけさせようというのが、本計画の第一の目的である。こうした能力は、大学に留まらず、社会人として身につけておくべき重要な能力である。本計画では、そうした能力を身につけさせるために、専門を異にする複数の教員たちが、専門外のトピックに対してどのような問いを立て、どのように議論を展開していくかを実際に目の当たりにしてもらい、その後、そうした問いを学生自らに発してもらう機会を設け、そこからさらなる議論を展開するようにリードした。ただし学生の中には、そうした討論形式に入り込めない者もいるので、休憩時に、Wi-Fi タブレットを通してネット上の掲示板に疑問や意見を提出してもらう時間を設定するようにした。それら様々な意見を電子黒板 BIGPAD で共有し、次の討論に繋げることで、討論参加へのハードルを下げ、不特定多数を相手に自分の考えを発信する訓練を積んでもらうよう誘導したわけである。また教員も、他の教員のアプローチを目の当たりにすることで、互いの専門についての理解を深め、自らの授業への取り組みのみならず学問そのものへの態度までも反省することを心がけた。

以下に記すのは、このような目的と意識を持って開催された 2016 年度哲学カフェの開催データと参加者（学生並びに教員）の評価をまとめたものである。

1 開催データとアンケート結果

2016 年度は、当初の計画通り計八回の哲学カフェを開催した。また同様の試みをしている常葉大学と連携し、常葉大学で合同哲学カフェを開催した。2016 年度教育改革助成金の協力メンバーは、人文学部人文学科所属（2016 年当時）の松井、桑島紳二、平光哲朗、金益見、福島あずさである。この五名は、CM（コアメンバー）と表記する。以下に 2016 年度に開催した八回の概要と参加者からのアンケート回答のデータを掲載する。アンケートは、匿名（ハンドルネーム）回答で、質問項目は次の通りである。

- ① これまでの参加回数（今回も含む）
- ② 今回の哲学カフェは、あなたにとって意味のあるものでしたか？
 とても意味があった 意味があった 意味はなかった
- ③ 今回、発言出来ましたか？
 よく発言した まあまあ発言した 少し発言した 発言しなかった
- ④ （発言出来なかった人に）発言したいと思いましたか？
 思った 思わなかった
- ⑤ 発言出来なかった人、しなかった人は、その理由を教えてください
- ⑥ タブレットなどを用いて意見を発信しましたか？
 発信した 発信しなかった
- ⑦ （今回、意見を発信出来なかった人に対して）どういうやり方なら発信出来ると思いますか？
- ⑧ 今回の哲学カフェについて、自由に意見や感想を書いてください

ここでは紙幅の関係上、上記の中から②と⑥の回答結果を掲載し、⑤と⑧については後述する。

表 1 2016 年度中の哲学カフェ開催日時と概要

回数	開催日時	テーマ	提題者	参加数 (教員)	参加数 (学生)
第 1 回	2016/4/23(土)	言葉が生み出すもの	松井	6	15
第 2 回	2016/5/28(土)	愛って？	金	4	20
第 3 回	2016/6/25(土)	科学的であること、 科学的ではないこと	福島	8	15
第 4 回	2016/7/16(土)	私が私であること	三田牧 (人文学部教員)	5	12
第 5 回	2016/10/22(土)	名画ってなに？	橋本啓子 (本学元教員)	4	7
第 6 回	2016/11/27(日)	『女らしさ』って？ 『男らしさ』って？	松井	3	6
第 7 回	2016/12/18(日)	身近なところから考 える『宗教』	五十嵐真子 (本学元教員)	10	11
第 8 回	2017/2/4(土)	キャリアってなに？	桑島	6	12
出張	2017/2/9(木) 2017/2/10(金)	「教育」を軸とした 議論 (テーマ決めず)	本学 CM 5 名	常葉大教育 学部教員 10～15 名	常葉大教育 学部生 5～10 名

表2 各回の参加者によるアンケートの回答結果

回数	回答数	回答：「参加してとても意味があった」	回答：「参加して意味があった」	回答：「参加しても意味はなかった」	回答：「タブレット等で意見を発信した」
第1回	15	5	9	0	10
第2回	20	12	7	1	7
第3回	15	9	6	0	9
第4回	11	7	4	0	0
第5回	7	4	3	0	1
第6回	5	3	2	0	0
第7回	実施出来ず				
第8回	12	3	9	0	0
出張	実施出来ず				

表1のように学生の参加は、少ない時で6名、多い時で20名、平均すると12名程度で、定期的に参加している学生（レギュラスチューデント、RSと表記）は5～6名だった。もちろん、CM以外の参加は、学生や外部からの参加も含め、完全に任意である。時間設定は、たいてい、13時開始、16時半終了、途中で30分の休憩というパターンで、最初に提題者から15分から20分程度の話提供があり、その後は自由な議論という形で行われた。意見を口に出来なかった人、話し足りなかった人などのために、休憩時間に、タブレットを使って、ネット上の掲示板（「哲学カフェ in 有瀬」<http://6810.teacup.com/cafephilobbs>）に意見を書きこんでもらうようにしていた。後半の開始時に、そこに書き込まれた内容を見て、議論を深めるためである。

表2で「参加して意味がなかった」と答えたのは全体でただ一人、一回だけで、それ以外はすべて「非常に意味があった」（43名）「意味があった」（40名）と回答している（ちなみに「意味がなかった」と回答している学生も、別の回では「意味があった」と回答している）。どういう点に意味を感じたかに関して自由記述欄⑧で一番多かった意見は、「色々な人の意見が聞けて良かった」（10名）であった。RSの一人、M（ハンドルネームの頭文字、以下同様）は、「大学になれば自然と増えると思っていた議論の機会はむしろ高校生の時に比べて減っていて、大学で真剣に話し合うといっても、同世代とばかりであったり、またはそこまで深いテーマでなかったり、意見がぶつかり合うこと自体がほとんどありませんでした」と書いている。異なる意見を聞いて自分の考えが相対化されて初めて、問いが生まれる。そういう意味で、異なる意見との出会いは、問いを発する最初の一步である。参加した学生達は、「自分の当たり前」が、「他者の当たり前」とぶつかることで、「当たり前が当たり前でなくなる」という経験をしていたのである。

2 定期的に参加した学生と教員の成果

こうした第一歩を踏み出して、さらに参加する回を重ねていくと、学生は、次第にこちらが発言を促さなくても発言し、時には教員の発言に対して積極的に意見を言えるようになる。また話題となっている事柄から離れることなく、議論の流れをしっかりと掴みながら発言が出来るのも彼らである。これらの点に学生が問題を的確に把握する能力の向上が見られる。RS 五名に、哲学カフェ全体に対するコメントを求めたところDは次のように書いている。

最初は何を話せば良いのか分からず、教員の話すことを聴くことが多かった。だが、議論が進むにつれて言いたいことが頭で膨らみ、発言してみると様々な意見が返ってきた。その時に、それぞれの職業などは関係なく参加者が一個人として議論していることを体感した。自身や参加者の「意見」や「考え」にこれまでの個人の背景があり、一つ一つの言葉に重みがあったのだ。

ここでDは、「他者の言葉の裏に個人の背景があり、一つ一つの言葉に重みがある」という気づきを得ている。自分とは異なる意見が、単に違うだけでなく、重みを持つものであることが分かったのである。他者の言葉が自分の言葉と同じ重みを持つことを知ること、そこから翻って自らの意見が相対化される。「自分の当たり前」が揺さぶられて初めて「どうなっているのか?」と「分からなくなる」のであるが、それは、問いを発するための第一歩である。同様にSUは、

自分が出会ったことがない考えをもった同世代の人と、先生の補助を得ながら話し合えるのが大きかったです。例えば「……」という反対意見を貰った時は衝撃を受けましたし、自分にない発想だったので刺激になりました。さらに、授業や講義でお世話になった先生ともくだけた雰囲気でも議論を交わしたり、休憩中に意見交換を行うことが出来たりするのもよいと思いました。(……)

哲学カフェでは講義のような形式でなく全員が発言出来るため、たとえ先生の意見でも「でも私は違います」とその場で意見を表明し、それに関して先生の考えも伺えます。

と、異なる意見との出会いに衝撃を受けたこと、教員との距離が近くなって議論が出来るようになったことを重要な成果だと述べている。ほとんどの学生にとって教員は、圧倒的な相手であり、権威でもあるので、教員相手に「自分の意見は違います」と言える学生は、そう多くはいない。面と向かってそう発言するためには、「なぜ?」という問い返しに答えることが出来なければならないが、SUは、そうしたことが出来るようになってきたと言っているのである。同じく、教員と議論が出来ることに大きな意義を見出し、さらに自校で

それを経験した結果、学外での参加のきっかけとなったと書いているのは、前出のMである。

ここでは年齢も肩書きも関係なく、同じテーマについて考え、意見を交換する。もはや非日常で、だからこそより有意義に感じました。

最初は参加すること自体に少し勇気がいりましたが、今はそうは思いません。自分が通っている大学でそういう機会があったからこそ、同類の催しに参加する抵抗もなくなりました。

大学に高校とは違うものを期待して入学する学生は少なくない。自分自身を成長させたい、自分を磨きたいと考えている学生は、そういう場として大学を考えている。しかし「真剣に議論出来る場がない」というのは、そういった学生からしばしば聞かされる嘆きである。もちろんそういった場は哲学カフェ以外にも存在するのだが、敷居が高かったり、見つけにくかったりする。私達の哲学カフェには卒業生も参加するが、彼らも、議論の機会に飢えている。そういう渴きをいやす場所としても、哲学カフェは機能しているのである。また発信能力ということに関しては、SEが、次のように述べている。

参加当初は、人と話すことより、自分の中で問題を理解することが出来ていれば良いと考えていたが、議論に参加している内に自身のアウトプット能力が欠けていることを知った。そして、私が行っていた自分の中で理解するということがとても曖昧な状態の理解であったと知ることが出来た。(……)

哲学カフェに参加することで知識を吸収することが無上の喜びになっている自分がいた。

SEは、議論に加わることで、初めて自らの発信能力に問題があることを自覚したわけである。他者との関わり合いの中で自らの能力不足を知ることは愉快的なことではないが、そうした不足を自覚しなければ成長がないのも事実である。SEは次のステップにつながる大切な自己認識を手に入れたのだと言えよう。また、後にジェンダーについての卒論を書いたSIは、次のように書いている。

哲学カフェで扱われている題目は、答えや正解があるものではなく、そういった問題に対してどのようにアプローチをし、今後の課題を洗い出すのか、そういった議論や思考の仕方を学ぶことが出来たと感じています。(……)

「ジェンダー」の問題に関しては、(……) 個々の性別、世代、興味関心など、多くの要因によって意見に差異があったことに非常に面白さを感じましたし、そういった意見をもって議論が出来る場として哲学カフェには大きな効果があったと考えています。

哲学カフェそのものは、目に見える成果を出すものではない。しかしSIは、毎回積極的

に発言し、教員を相手にした場合でも臆することなく議論が出来るようになっていたが、翌 2017 年度人文学部人文学科文化コースの卒論発表会でジェンダーについて発表し、教員と学生の投票の結果、最優秀卒論に選ばれている。発表に続く質疑応答でも、教員からの質問に対し前もって準備していたかのように答える事が出来ていた。こうした成果が、すべて哲学カフェによるものとは言えないが、SI が哲学カフェで鍛えられ、そこから重要な学びを得ていたことは確かだろう。

また本計画開始当初、参加者の数が多く、発言が一部の学生に限られるような場合、多くの意見がタブレットで寄せられていたが、そこには真摯に問題に取り組んでいることが分かるコメントが数多く見られる。回が進むにつれてタブレットの使用者は減っているが、それは、参加者の多くが発言することに慣れていったことの裏返しである。また休憩時間にタブレットで書き込んでもらっていたのだが、その時間帯も周りの人間と話す学生が増えたということも、タブレット利用者が減った理由のようである。

「教員への効果」に目を向けると、哲学カフェの成果として、CM の一人、金は「学生と同じ高さ、同じ温度で物事を考え抜く時間のなかで、現代社会への処方箋を作れたこと」を挙げ、さらにその処方箋が「思考停止の処方箋を作る」ことであったと述べている。「思考停止」という表現で金は、先へ先へと追い立てられる現代社会において「立ち止まって考えてみる」ことの大切さを指摘しているのである。同様に、哲学を専門とする平光は「われわれ教員は、時に訪れる沈黙の時間を恐れることなく、彼らが語りだすのを待たなければならないことを改めて学んだ」と述べているが、「立ち止まること」も「待つこと」も、答えを出すことを目的としない哲学カフェだからこそ出来ることである。平光はさらに「教員たちが、専門性の枠組みを超え、同じテーマについて忌憚なく自らの見解を述べ合ったことは、知的な連帯と学問的自由の空気を、教員たちにもたらした」と述べているが、CM 中唯一の理系教員であった福島も「分野の異なる先生や学生たちとの議論のなか、さまざまな視点を学ぶことが出来『凝り固まった考えの自分』に気づかされるようなことが頻繁にあり（……）自分の学問分野への責任と自負が予想より遥かに強まっていたことを、初めて自覚」したと述べている。またキャリア教育が専門の桑島は、「（ファシリテーター役とは）別の教員がトリックスターとして『ぶっちゃけ本音トーク』を行い、固まった場をかき混ぜ、誰でも自由に発言出来るような楽しい雰囲気を一気に作り上げることがけっこう重要である」と述べて、自身がその役を買って出ていた。各自が学生への教育的配慮ということを一番の関心事にしていたからこそ、忌憚のない意見が出せる自由な雰囲気が作られたのである。実際、同様の試みをしている常葉大学との合同哲学カフェでは、CM がそれまでの経験を活かし、相手校であるにもかかわらず、議論を引っ張ることが出来たのだが、そこでは常葉大学の学生が本心を吐露して涙を流すという場面もあり、向こうの教員がそれに驚くということもあった。つまり他校の学生が心を開くような瞬間を作ることが出来たのである。

2016 年度の哲学カフェに参加した教員は、（CM 以外に）人文学部八名、経済学部一名、学外（本学元教員）二名である。これだけの教員が参加すること自体、予想しなかった成

果であるが、彼らのほとんどは、普段の講義では見る事が出来ない「個人の顔」を見せていた。アンケートの自由記述欄⑧には、「いつもとは違う教員の顔が見られて良かった」という意見が少なからず見られたが、こうした機会を増やせば増やすほど、教員と学生の距離が縮まるということである。哲学カフェという自由な空間は、教員と学生の関係そのものをも変える力を持っているのである。

3 問題点の反省

本計画が直面した一番の問題は、学生の参加者が一定しないということであった。当初は、様子を見に来る学生が一定数存在したが、段々減っていき、参加する学生の数を増やそうというCMの取り組みもうまくいかなかった（第七回で増えたのは、五十嵐元教授が提題を担当されて、多くの教員が出席したからであり、第八回が増えたのは、提題者の桑島が、本学で話す最後の機会となったため）。本学の場合、土曜の午後にも様々な授業が組まれており、授業と重なるので参加出来ないという声は何度も耳にした。そこで開催を日曜日に変更してみたが、成果を上げるには至らなかった。結局のところ一番の障害は、単位や資格に結びつく「目に見えるメリット」が哲学カフェにはなく、それに休日の時間を費やす意義を見出す学生が少なかったということであろう。

もう一つの原因として考えられるのは、RSとそうではない学生の間に、差が生まれてきたことだろう。前者は、後者にとって「良いお手本」になるが、前者が大きく成長すると、両者の差が開き過ぎてしまうのである。このことは、実際の哲学カフェでの学生の発言を見ていても明らかであった。RSは、発言することに対するハードルが低くなっており、自由に思いついたことを口に出すことが出来るのだが、そうではない学生は、議論に慣れていないため、ちゃんとした発言をしようと頭の中で文章を考えている間に議論が進んでしまい、発言の機会を逸することになりがちである（アンケート項目⑤でも、参加回数の少ない学生には、そうした感想が多い）。スポーツ同様、議論にもトレーニングが必要なのである。この問題への対策としては、カリキュラム内で議論の訓練を積んでもらうしかない。実際、哲学カフェで積極的に発言する学生の多くは、哲学カフェに来る前から、議論を積極的に行うゼミなどで訓練を積んでいた場合が多い。現状を考えると、哲学カフェに或る程度の学生が集まるようにするには、カリキュラム内で議論の訓練を積ませることが重要である。

今後に向けて

議論の必要性、言葉のやり取りが出来ることの必要性は、初年次教育から言われ続けていることであり、その重要性に異議を唱える者はいない。しかしゼミなどで行われる実際の「議論」は、ゼミの親しい者同士の間であれこれ意見を言って終わりということが多い。議論というのは、見知らぬ他人（もしくは意見の異なる人）を相手にして行われることを

前提としているのだが、そうした訓練の場が存在しないのである。異なる意見がぶつかり合うのが議論だとすると、同調圧力が支配する場で交わされるやり取りは議論ではない。もちろんカリキュラム内の授業でも同調圧力を排した真剣な議論は可能であるが、そのためには、一方で自由に発言出来るという雰囲気、他方で知らない相手に話すかのような緊張感が必要なのである。学生の中には最初から議論出来る者もいるので、そういう学生にリードされて、学生間でちゃんとした議論が成立することもあるが、基本的には教師がそうした議論を引っ張る必要がある。学生にとって教師と議論することは、高すぎるハードルであるかも知れないが、訓練の結果、そこまで到達する学生が一定数いることは、私達の経験からも確かである。

就職活動で企業が学生に求める能力の一位に「コミュニケーション能力」が挙げられ続けて久しい。ひとと円滑なコミュニケーションを図るということは大切な能力である。しかし相手の気持ちに配慮しすぎて、空気を読むことばかりに終始すると、議論すべき時に議論が出来ないことになる。企業が求めるコミュニケーション能力の中には、「議論すべき場では議論が出来る」ということも含まれているはずである。グローバル化と言われる今日、自分の意見をはっきりと主張出来る人間を育てることは、日本社会全体にとって急務と言って良い。哲学カフェのような場が、そうした人材育成にとって有効であることは、私達の試みからも明らかである。

私達の哲学カフェは、形を変えて現在も継続中である。ただし、学内での開催をやめ、社会人などの参加がしやすいような場所で開催している。学外からの参加を積極的に受け入れているので、社会人も含め参加者の数は一定数確保出来ており、本学学生にはこれまで以上に刺激となるものと思われる。上記の反省を踏まえながら、今後も学生が自由に発言出来、自由に考えることが出来る空間を作るよう努めていきたい。

臨床実習科目の成績評価

ー ルーブリック評価による教員の評価と学生の自己評価 ー

岩井 信彦

【はじめに】

本学部理学療法学科で4年次の4, 5月に実施する「理学療法臨床実習Ⅰ」（以下；臨床実習Ⅰ）と6, 7月に実施する「理学療法臨床実習Ⅱ」（以下；臨床実習Ⅱ）は、医療機関を主とした実習施設において理学療法士が指導者（以下；実習指導者）となり、その指導の下で学生が患者に対し理学療法評価や治療を体験する各8週間の実習科目である。

2014年度に、われわれは本学教育改革助成金を受け、実習指導者がこの科目の目標到達度を客観的に評価することができ、学生にも評価内容を理解しやすいものとするため、現行の評価表の問題点を明らかにし、それらを踏まえ臨床実習評価表試案を作成した。

この試案をもとに2015年度も同助成金を受け、評価基準を小項目毎に短文で表現し、目標の到達度をより具体的に示したルーブリック評価を導入した評価表を作成した。そして実習指導者にこの評価表にて学生の評価を行うよう依頼した。この評価表をよりよいものにするため、アンケートに寄せられた意見を分析・検討し、評価表の修正を行った。

われわれは学内での成績はあまりよくないが、自己評価が高く、往々にして臨床実習で苦勞する学生を経験することがある。学生の自己評価と実習指導者の評価に何らかの関連性があるのではないかと考えた。今回、学生の自己評価と実習指導者の評価に関連性があるのか、どのような特徴があるのかについての検討を行った。実習開始前に、学生に現在の自分の状態と実習終了後の到達度予測を、ルーブリック評価表を用いて自己評価させた。実習指導者には実習終了時にルーブリック評価表での評価を依頼し、同時に評価表のつけやすさ等についてのアンケートを実施した。学生の自己評価結果と実習指導者の評価の関係について報告するとともに、アンケート結果をもとにルーブリック評価表の修正を行ったので併せて報告する。

【方法】

対象となる学生43名には、臨床実習Ⅰの開始前に実習オリエンテーションを実施する。その際ルーブリック評価表を通読させ、現在の自分はどの評価段階にあたるのか、また臨床実習Ⅱの終了後には、自分はどの評価段階に達していると予測するかを記入させた。

対象となる実習指導者 85 名（臨床実習Ⅰ：42 名，臨床実習Ⅱ：43 名）には，各実習終了後，ルーブリック評価表を用いて学生の評価を実施し，評価表記入後郵送での返却を依頼した。

学生の自己評価，実習指導者の評価の何れも，小項目の評価段階「優」に 3 点，「良」に 2 点，「可」に 1 点，「不可」に 0 点を与え，3 つの大項目（「適性および態度」，「基礎知識」，「技術」）毎に平均点を算出した。①学生の自己評価（実習前の状態），②学生の自己評価（実習後の到達度予測），③臨床実習Ⅰ実習指導者の評価，④臨床実習Ⅱ実習指導者の評価の 4 つの観点に関し評価者間の平均点の相関係数（Spearman の順位相関係数 ρ ）を求めた。統計学的な有意水準は 5 % 未満とした。

また，実習指導者がルーブリック評価表にて評価を行った感想，評価のしやすさ，実習指導の実態に沿った評価基準であったかなどに関しアンケートを行った。

実習指導者と学生には，今回の調査の目的を書面にて説明し，得られた情報は実習指導者会議での報告や学術誌に公表することはあるが，個人を特定できる情報は公開しないことを説明し書面にて承諾を得た。

【結果】

学生 43 名のうち 40 名から承諾も含めた回答を得た。また，実習指導者からは 68 名の回答を得た（回収率 80 %）。小項目全 27 項目の平均点は，①学生の自己評価（実習前の状態） 1.3 ± 0.2 点，②学生の自己評価（実習後の到達度予測） 2.7 ± 0.3 点，③臨床実習Ⅰ実習指導者の評価 1.6 ± 0.4 点，④臨床実習Ⅱ実習指導者の評価 1.7 ± 0.4 点であった。3 つの大項目（「適性および態度」7 項目，「基礎知識」7 項目，「技術」13 項目）別平均点を表 1 に示した。大項目別平均点は実習指導者に比べ，実習前の学生の自己評価では低く，臨床実習Ⅱ終了後の学生の到達度予測では高かった。全項目平均点も同様の傾向であった。「適性および態度」の①学生の自己評価（実習前の状態）と②学生の自己評価（実習後の到達度予測），「適性および態度」の③臨床実習Ⅰ実習指導者と④臨床実習Ⅱ実習指導者に有意な相関関係を認め，他は有意な相関を確認できなかった（表 2）。

アンケートの回答が得られた実習指導者の年齢は，20 歳代と 30 歳代が全体の 82 % を占めていた（表 3）。実習期間が 6 週間以上のいわゆる長期実習の学生指導人数を尋ねたところ，1 ～ 2 名，3 ～ 4 名，5 ～ 9 名がそれぞれ 17 名，18 名，17 名で全体の 76 % を占めていた（表 4）。

評価表のつけやすさを大項目別に尋ねると，「適性および態度」，「技術」は肯定的な回答（「とても評価しやすい」，「評価しやすい」）が 8 割以上を占めていた。「基礎知識」は肯定的な回答が約 66 %，中立的な回答（「どちらともいえない」）が約 32 % であった（表 5）。また，小項目にあげた評価項目は適切であるかを聞いたところ，「適性および態度」，「技術」は肯定的な回答が 8 割以上を占めていた。「基礎知識」は肯定的な回答が約 72 %，中立的な回答が約 27 % であった（表 6）。分かりやすい項目や分かりにくい項目に関しては「適性および態度」で「分かりにくい」と回答のあった項目は「時間的観念と責任ある行動」，「整

理整頓」が10.3%で他項目に比べ多かった。「基礎知識」では「物理療法」、「福祉機器」が13.2%と他項目に比べ多かった。「技術」では「プログラムの変更」が13.2%、「発表」が10.3%と他項目に比べ多かった。また、自由記載欄には肯定的な意見とともに、改善点の提案や表現の分かりにくい箇所の指摘があった。

表1 大項目別平均点

大項目名	① 学生の自己評価 実習前 の状態	② 学生の自己評価 実習後の 到達予測	③ 臨床実習Ⅰ 実習指導者の 評価	④ 臨床実習Ⅱ 実習指導者の 評価
専門職への適性および態度(7項目)	2.1±0.4	2.9±0.1	2.3±0.4	2.2±0.4
理学療法に関する基礎知識(7項目)	1.0±0.3	2.6±0.4	1.3±0.5	1.5±0.4
理学療法に関する技術(13項目)	1.1±0.2	2.7±0.4	1.4±0.4	1.6±0.4
全項目(27項目)	1.3±0.2	2.7±0.3	1.6±0.4	1.7±0.4

優:3点、良:2点、可:1点、不可:0点

表2 平均点の評価者間相関係数

	① 学生の自己評価 実習前 の状態	② 学生の自己評価 実習後の 到達予測	③ 臨床実習Ⅰ 実習指導者の 評価	④ 臨床実習Ⅱ 実習指導者の 評価
適性 および 態度	①学生の自己評価 実習前 の状態	1.000	0.585**	0.078
	②学生の自己評価 実習後の到達予測		1.000	-0.032
	③臨床実習Ⅰ 実習指導者の評価		1.000	0.338*
	④臨床実習Ⅱ 実習指導者の評価			1.000
基礎知識	①学生の自己評価 実習前 の状態	1.000	0.141	-0.247
	②学生の自己評価 実習後の到達予測		1.000	-0.176
	③臨床実習Ⅰ 実習指導者の評価		1.000	-0.038
	④臨床実習Ⅱ 実習指導者の評価			1.000
技術	①学生の自己評価 実習前 の状態	1.000	0.090	0.061
	②学生の自己評価 実習後の到達予測		1.000	-0.067
	③臨床実習Ⅰ 実習指導者の評価		1.000	-0.072
	④臨床実習Ⅱ 実習指導者の評価			1.000
全項目	①学生の自己評価 実習前 の状態	1.000	0.256	-0.031
	②学生の自己評価 実習後の到達予測		1.000	-0.078
	③臨床実習Ⅰ 実習指導者の評価		1.000	0.012
	④臨床実習Ⅱ 実習指導者の評価			1.000

*; p<0.05 **; p<0.01

表3 回答者の年齢分布

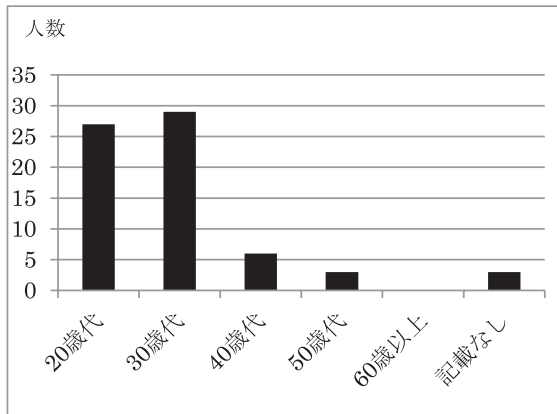


表4 長期実習の指導人数

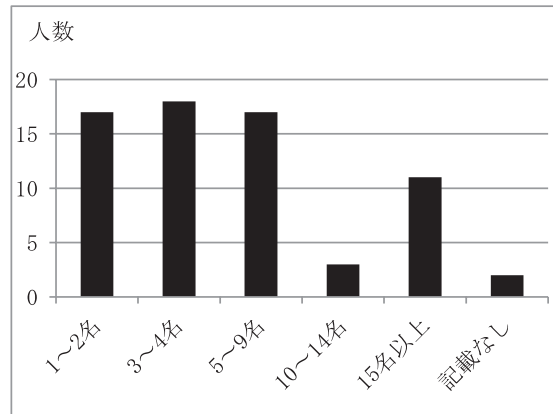


表5 評価のしやすさ

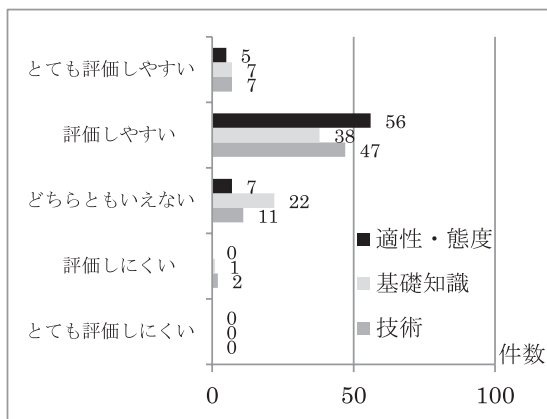
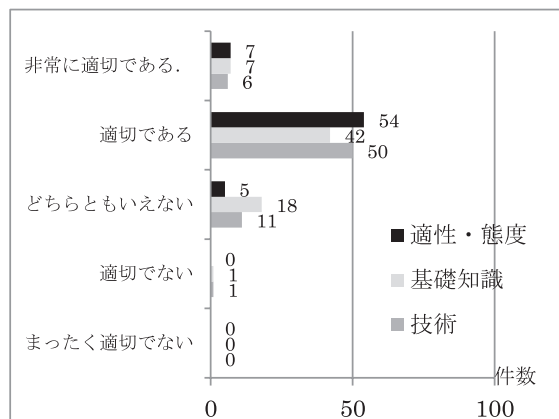


表6 評価項目の適切さ



【考察】

理学療法士養成課程における臨床実習教育は医療現場での実習体験を通して理学療法業務に関する理解を深め、理学療法評価の実施と共に、対象者の持つ課題に応じた治療を学生が実践できるようになることを目的としている。よって養成課程カリキュラムの中でも重要な位置を占めている。しかし、本邦では近年理学療法士を養成する大学や専門学校が急増したため、臨床実習施設の不足や実習指導者の不足と若年化が問題となっている。学生の指導経験が少ない実習指導者は実習生指導に不安を感じることも多いと小林（2014）や明日ら（2014）が報告している。

また臨床実習の成績評価は学生と同数の評価者が存在するので、評価尺度の解釈が評価者の価値観にも左右され、評価値にばらつきが大きいと宮下ら（1991）、大工谷ら（2004）は指摘している。

このような現状を鑑みると、臨床実習の技能評価にダネル・スティーブソンら（2014）が推奨するルーブリック評価は導入の検討に値するものと思われる。このルーブリック評価は課題の達成度を示す尺度とそれぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明す

る記述（短文）により構成されるもので、知識に加えて思考や判断・技術など総合的な実践を伴う臨床技能の成績評価法としては有効と捉えられている。また、評価される学生においても臨床で求められる態度、知識、技能を自ら把握できるという利点もある。

臨床実習指導においてわれわれが得た経験として、臨床実習課題の遂行に難渋する学生の特徴の一つに学生自身の自己評価は高いが、実習指導者の評価はそれに比べあまり高くないことがあげられる。そこで、臨床実習開始前の学生に、自身の適性や態度、医学や理学療法の基礎知識、理学療法技術のレベルに関し自己評価させ、実習指導者の評価との関連を調べることで、実習前の学生指導に資する知見が得られるのではと考え今回の調査を行った。

当初、自己評価の高い学生は実習指導者の評価があまり高くないと予測していた。しかし学生の自己評価と実習指導者の評価には「適性および態度」、「基礎知識」、「技術」の各領域（3つの大項目）や全27項目の平均値の比較においても有意な相関が見られなかった。また、臨床実習Ⅰと臨床実習Ⅱの実習指導者の評価の相関においても「適性および態度」には有意な正の相関が見られたものの、「基礎知識」、「技術」においては有意な相関は確認できなかった。臨床実習Ⅰと臨床実習Ⅱは同じ8週間の臨床実習であるが、学生が担当する疾患や指導を受けるリハビリテーション部の運営形態、対象疾患構成などが異なり、求められる知識や技術も異なることから「基礎知識」、「技術」において、その評価視点の相違から有意な相関が確認できなかったものと思われる。しかし「適性および態度」に関しては有意な相関があった。この領域に関する実習指導者の評価には概ね妥当性があると仮定すると、「適性および態度」に関する学生の自己評価は信頼性にやや欠けると判断せざるを得ない。そもそも学生が自己を客観的に評価することは難しいと思われ、自己評価の精度を問うことより、入学時からの3年間で教員が知り得た学生の性格や態度と、学生の自己評価を照らし合わせる作業を行い、学生の思いと教員の思いを面談等の場で突き合わせ話し合うことが必要であったと思われる。

学生の自己評価について、小項目の平均値が実習指導者の評価値より実習前は低かったが、これは控えめに自己評価したと考えられる。また、実習後の到達度予測は逆に高かったが、これは学生自身の希望的な予測であったためと思われる。そもそもループリック評価は臨床実習で何が求められているかを学生自身も理解しやすく、各評価段階のパフォーマンスが短文で示されているので自己評価もしやすい。この利点を活かすには、今回、実習オリエンテーション時に短時間で評価表を読み込ませ、自己評価の記入をさせたが、もっと時間をかけ評価項目の内容を説明し理解させ、自己評価させるべきであったと思う。また、臨床実習Ⅰ開始前に学生に自己評価をさせたが、臨床実習Ⅰ終了後にも自己評価を行うと、臨床実習Ⅰで得られたもの、十分会得できなかったものなどに関し自己評価ができる可能性があり、臨床実習Ⅱを目前にした学生の指導に資する新たな視点を見出せたかもしれない。自己を客観的に見つめ、内省することは簡単なことではないが、学生の自己評価結果を教員らが確認し、学内での学修態度や成績と照らし合わせ、実習前の学生指導に活かすことを今後課題としていきたい。

このルーブリック評価表で実際に学生を評価した感想を実習指導者にアンケートで尋ねたが、「今までの評価表に比べ簡潔で分かりやすくなったように思います。中間評価と最終評価を矢印で示すことにより、視覚的に学生にも説明しやすくなりました」、「他校のものと違って、わりと簡単に記入が済ませられる事ありがたいです。オリジナル性も強いと思いました」といった肯定的な意見を確認できた。臨床実習において態度や知識、技術の習得状況の評価するパフォーマンス評価において、この学習到達度評価法（ルーブリック評価）が受け入れられつつあることを確認することができた。

しかし、自由記載欄の意見において「『おおむね』という言葉の範疇が広く、その適した評価になっているかが判断つかないです」、「学生レベルで『優』『良』となる事が難しい項目がいくつかあると思います。『基礎知識』の場合、『論理的～』とすると、臨床家レベルの正しい知識を『論理的に～』は厳しすぎると思います。表現をそのまま受け取ると、『優』をとれる学生が果たしているのか？、評価表の再検討が望ましいかと思います」といった表現に曖昧な箇所があることが指摘された。このような実習指導者からの意見を受け、学科内の教員で検討を行い、ルーブリック評価表について若干の文言の修正を行った。資料7に修正した評価表を掲載した。

本学は薬学部、栄養学部、心理学部（2018年度開設予定）、本学部作業療法学科など医療系専門職を養成する課程を多く有するが、臨床実習教育に関わる教員はおそらく臨床実習科目の目標到達度の評価に問題意識や関心を有していると思われる。ルーブリックの考え方を取り入れた臨床実習評価法の考案と学習到達度評価表の作成は、本学の臨床実習教育を推進していく上でも意義のあることと考える。

この調査は本学部理学療法学科大久保史司が臨床実習指導者アンケートの集計および考察を、小形晶子が学生自己評価の実施と集計および考察を、福元喜啓が臨床実習指導者の評価結果の集計および考察を、筆者が総括的な考察および報告書作成を行なった。

なお、この調査は2017年度神戸学院大学教育改革助成金を受けて行なった。

表7 理学療法臨床実習Ⅰ・Ⅱ（4年次）評価表

Ⅰ 専門職への適性および態度								
項目	評価基準							
	優:十分である、模範的		良:おおむね十分である、標準		可:やや不十分である、発展途上		不可:不十分である	
1規則の遵守	規則の意味を理解し守ることができる。	中間 最終	規則を守ることができる	中間 最終	規則を守れないことがあるが、指導後は守ることができる	中間 最終	規則を守れず、指導しても修正できない	中間 最終
2時間的観念と責任ある行動	約束した時間より早く行動し(到着、着座等)、余裕ある行動をとることができる	中間 最終	約束した時間を守る	中間 最終	約束した時間に遅れそうな時、そのことを事前に指導者に伝えることができる	中間 最終	約束した時間を守れず、事前に指導者に連絡をすることもできない	中間 最終
3向上心の発揮	積極的に行動し、自ら課題を見つけ解決しようとすることができる	中間 最終	指導者に質問をしたり、課題を見つけ調べたりすることができる	中間 最終	指導者の促しにより質問をし、課題を見つけ調べることができる	中間 最終	指導者が促しても、質問をしたり、課題を見つけ調べることがほとんどできない	中間 最終
4整理整頓	清掃や片づけなど決められた環境整備を行うと同時に、積極的に様々な場所の環境整備を行うことができる	中間 最終	清掃や片づけなど決められた環境整備を行うことができる	中間 最終	清掃や片づけなど決められた環境整備を行うことができないが、指導後は行うことができる	中間 最終	指導されても、清掃や片づけなど決められた環境整備を行うことができない	中間 最終
5医療人としての身だしなみ	清潔感のある身だしなみである	中間 最終	不快感を与えない身だしなみである	中間 最終	不快感を与える身だしなみであるが、指導により修正することができる	中間 最終	不快感を与える身だしなみであり、指導を受けても修正することができない	中間 最終
6対象者への態度	十分配慮した態度をとることができる	中間 最終	配慮した態度をとることができる	中間 最終	配慮に欠ける態度があるが、指導により修正することができる	中間 最終	配慮に欠ける態度があり、指導を受けても修正することができない	中間 最終
7職員との人間関係	良好な関係を保つことができる	中間 最終	おおむね良好な関係を保つことができる	中間 最終	挨拶を忘れることなどがあるが、指導により修正することができる	中間 最終	挨拶をしないなど良好な関係を保てず、指導を受けても修正することができない	中間 最終

Ⅱ 理学療法に関する基礎知識								
項目	評価基準							
	優:十分である、模範的		良:おおむね十分である、標準		可:やや不十分である、発展途上		不可:不十分である	
1*2*3* 4*5*6* 7*	質問に対して正確(9割程度)に返答できる	中間 最終	質問に対しておおむね正確(7割程度)に返答できる	中間 最終	質問に対して正確に返答できないこともあるが、関連する用語は想起できる	中間 最終	質問に対して返答できず、関連する用語も想起できない	中間 最終
1*解剖学・生理学・運動学等の基礎医学 2*内科学・整形外科・神経内科学等の臨床医学 3*理学療法評価法 4*運動療法 5*物理療法 6*日常生活活動 7*福祉機器(車椅子・杖・義肢装具を含む)								

Ⅲ 理学療法に関する技術									
項目	評価基準								
	優: 十分である、模範的		良: おおむね十分である、標準		可: やや不十分である、発展途上		不可: 不十分である		
1 面接、他部門からの情報収集	必要な情報を収集できる	中間 最終	おおむね必要な情報を収集できる	中間 最終	情報収集に不足があるが、指導により収集ができる	中間 最終	指導を受けても、情報収集ができない	中間 最終	
2 検査・測定項目の列挙	必要な検査・測定項目を列挙できる	中間 最終	おおむね必要な検査・測定項目を列挙できる	中間 最終	検査・測定項目の列挙に不足があるが、指導により列挙できる	中間 最終	指導を受けても、検査・測定項目を列挙できない	中間 最終	
3 対象者へのオリエンテーション	対象者への適切な説明を行い、理解を得ることができる	中間 最終	対象者へのおおむね適切な説明を行い、理解を得ることができる	中間 最終	対象者への説明が不十分であるが、指導者の助言により、説明し理解を得ることができる	中間 最終	指導者の助言を受けても、対象者への説明ができない	中間 最終	
4 安全・リスクへの配慮	安全・リスクへの配慮が十分できる	中間 最終	安全・リスクへの配慮がおおむねできる	中間 最終	安全・リスクへの配慮が不十分であるが、指導により、配慮ができる	中間 最終	指導を受けても、安全・リスクへの配慮ができない	中間 最終	
5 検査・測定の実施	正確な手技で実施できる	中間 最終	おおむね適切な手技で実施できる	中間 最終	手技が未熟であるが、指導により実施できる	中間 最終	指導を受けても、検査・測定が実施できない	中間 最終	
6 問題点の列挙	的確に問題点を列挙できる	中間 最終	おおむね適切な問題点を列挙できる	中間 最終	一部妥当性に欠けるが、指導により修正できる	中間 最終	指導を受けても、問題点を列挙できない	中間 最終	
7 目標(ゴール)の設定	適切な目標(ゴール)を設定できる	中間 最終	おおむね適切な目標(ゴール)を設定できる	中間 最終	一部妥当性に欠けるが、指導により修正できる	中間 最終	指導を受けても、目標(ゴール)を設定できない	中間 最終	
8 プログラムの立案	適切なプログラムを立案できる	中間 最終	おおむね適切なプログラムを立案できる	中間 最終	一部妥当性に欠けるが、指導により修正できる	中間 最終	指導を受けても、プログラムを立案できない	中間 最終	
9 プログラムの実施	適切な手技を用いてプログラムを実施できる	中間 最終	おおむね適切な手技を用いてプログラムを実施できる	中間 最終	手技が未熟であるが、指導により実施できる	中間 最終	指導を受けても、プログラムが実施できない	中間 最終	
10 プログラムの変更	状況に応じた的確なプログラムの変更ができる	中間 最終	おおむね的確なプログラムの変更ができる	中間 最終	指導により、プログラムの変更ができる	中間 最終	指導を受けても、プログラムの変更ができない	中間 最終	
11 論理的な考察	症例に即した論理的な考察を行うことができる	中間 最終	症例に即したおおむね論理的な考察を行うことができる	中間 最終	症例に即した論理的な考察が不十分であるが、指導により修正できる	中間 最終	指導を受けても、症例に即した論理的な考察ができない	中間 最終	
12 記録と報告	専門用語を用いた表現により、記録や報告を行うことができる	中間 最終	おおむね専門用語を用いた表現により、記録や報告を行うことができる	中間 最終	専門用語を用いた表現による記録や報告を行うことができないが、指導により修正できる	中間 最終	指導を受けても、適切な表現による記録や報告を行うことができない	中間 最終	
13 発表(プレゼンテーション)	簡潔で十分理解が得られる発表を行うことができる	中間 最終	おおむね理解が得られる発表を行うことができる	中間 最終	一部理解が得られないが、指導により修正できる	中間 最終	指導を受けても、発表には至らない	中間 最終	

初級用中国語教科書

『みんなの中国語——会話編』のデジタル教材化

池田磨左文

神戸学院大学では、共通教育初級中国語科目である「初級中国語Ⅰa・Ⅱa」および「初級中国語Ⅰb・Ⅱb」それぞれの教材として、共に中山文が監修し池田磨左文・于耀明・傍島史奈・山本透江が共同執筆した『みんなの中国語——読物編』（2012 白帝社）と『みんなの中国語——会話編』（2012 試行版 2013 正式版 白帝社）を2012年度から使用してきた。本報告は、「2014年度神戸学院大学教育改革助成金」事業として申請した『みんなの中国語——会話編』のデジタル教材化について述べるとともに、当初は『みんなの中国語——読物編』と『みんなの中国語——会話編』の二つについてデジタル教材化を行なうこととしていた計画が最終的に『みんなの中国語——会話編』だけのデジタル教材化となり、さらにその完成が2017年春まで遅延してしまった過程を記したものである。

1. 当初の教育改革計画

当初「2014年度神戸学院大学教育改革助成金」を申請した際に計画したのは『みんなの中国語——読物編』と『みんなの中国語——会話編』を監修者・著者自らの手で共にデジタル教材化することであった。

日本語を母語とする学習者が中国語を学ぶ際に陥りやすい問題の一つは、発音するときには日本語のルビに相当するピンインに頼り、意味を把握するときはその意味や用法が日本語とは必ずしも一致していないにもかかわらず日本語と形が同一あるいは類似の漢字に頼ってしまうことである。文法に至っては日本語の文から漢字だけを残して送り仮名を取りさえすれば中国語になると錯覚している者さえ存在する。

日本語を母語とする学習者の中国語学習におけるこれらの問題は早くから認識されており、例えば伊地知善継ほかの著した『総合中国語入門』（1972 東方書店）ではピンインだけからなる本文を先に配し、漢字だけからなる本文とその日本語訳とを本文の裏ページに配するという斬新な手法を以てこれを克服しようと試みたが、このような形式は残念ながら主流とはなり得なかった。「文字（すなわち漢字）を通して中国語を学ぶ」という日本における中国語教育の意識を変えさせるには至らなかったのである。

この状況を打破するための手段として、教材をデジタル化することを考えた。ピンインと漢字とを先ず切り離し、必要に応じてピンインあるいは音声から漢字へ、漢字からピンインあるいは音声へと自由に変換し、さらに中国語と日本語とを随時切り替えることができるようにすることによって、最終的にはピンインにも漢字にも頼らず音声から中国語を理解するように仕向け、また安易に日本語に頼ることなく発信力を伴う中国語の運用能力を養成することができるのではないかと考えたのである。

このような形でデジタル化された教科書を学生が課外で使うようになれば、学生は漢字を発音したり書いたり、また音声を聴いて意味を理解したりして、自らの弱点を克服することが容易になる。教室は学生が教師の説明を聞いて理解する場ではなくなり、中国語の運用能力を養い高めるためにより実践的な訓練を行なう場となる。現状では教科書を読むことに授業時間の大半を費やす教師も少なくない。教室における教師の仕事を教科書「を」教えるのではなく教科書「で」教えることに転換させるという効果を生むことも期待した。

2. 教育改革計画の変更

「2014 年度神戸学院大学教育改革助成金」としてこの計画を申請したところ、「DVD 制作等に関して外部委託を活用する等を行い、完成度と全学への展開を進めてほしい」との補足事項が付された上で助成金額が申請に対して大幅に増額され、採択された。

この要請に沿うべく『みんなの中国語—— 読物編』と『みんなの中国語—— 会話編』をデジタル教材化するため、両教科書の出版元である白帝社を通じおおよそ次の内容で業者に見積りの作成を依頼した。

- 本文・置き換え練習とも、漢字表示・ピンイン表示・中国語音声・日本語表示・日本語音声など任意の要素を相互に組み合わせて使えるようにする。例えば「日本語表示 + 中国語音声」・「中国語漢字表示 + 中国語音声」・「中国語ピンイン表示 + 中国語音声」・「中国語漢字表示 + 中国語ピンイン表示 + 中国語音声」・「日本語音声 + 中国語音声」などというように、学習者の必要に応じてさまざまに切り替えて学習ができるようにする。
- 「中国語表示 + 中国語音声」の箇所では、文字が音声表示の同期して表示されるようにする。
- 本文部分では、既出の語句だけ漢字表示やピンイン表示を省くことができるようにする。

業者による見積りの結果は、予算の範囲では課文（本文）部分についてのみ「音声の再生に伴って文字の色を変更させる」・「ピンインの表示・非表示を切り替える」ことが可能になるが、発音編や練習部分については手を加えることができないというものであった。

発音篇はともかく、練習部分のデジタル化ができないとなれば、形式的に教科書をデジタル化したとしてもそれを使用した学習効果は大きく減じ、教科書をデジタル教材化する意味もなくなってしまうと考えた。そこで、当初は『みんなの中国語——読物編』と『みんなの中国語——会話編』の両方をデジタル教材化することになっていた計画を『みんなの中国語——会話編』のみをデジタル教材化することに変更し、これに対して教育開発センターの了承を得た。『みんなの中国語——会話編』のみをデジタル教材化することにしたのは、『みんなの中国語——会話編』の方が『みんなの中国語——読物編』に比べて置換え練習などデジタル化によって効果を発揮できる練習が多かったためである。

デジタル教材化する対象を『みんなの中国語——会話編』のみとして再度見積もりを取るとともに、サンプルの提供を受けた。練習部分は固より発音篇も含めて全てデジタル化されたサンプルは見事なものであったが、提示された見積額は予算を大幅に超えており、再度の計画変更を余儀なくされた。そこで、おおよそ次の条件で業者に見積りの作成を再度依頼した。

- 発音篇・本編・単元復習の全てについて、中国語漢字・中国語ピンイン・日本語などのテキスト部分はこちらで用意する。中国語音声は教材本体の附属CDのものを流用する。
- スマートフォンへの対応だけで良い。PC・タブレット端末への対応は不要。
- 発音篇は練習部分だけデジタル化する。ドリル部分のデジタル化は不要。
- 課文（本文）は、画面上で日本語と中国語とが切り替えられるようにする。中国語は漢字とピンインとをセットにする。漢字とピンインとの切り替え機能は不要。
- 課文（本文）は、「スピーカーボタンを押すとその段落の音声再生される」機能は必要。「再生中の文字にマーカーが表示される（音声同期）」機能はなくても良い。
- 新出語句は、画面・音声ともに不要。
- 置き換え練習は、全て文の形で基本文・置き換え練習ともに画面上で日本語と中国語（漢字だけ、一部ピンイン付き）とが切り替えられるようにする。
- 置き換え練習は、「スピーカーボタンを押すとその文が再生される」機能は必要。「再生中に文字にマーカーが表示される（音声同期）」機能は不要。
- 単元復習は、課文（本文）のみ必要。練習は不要。課文（本文）の形式は他の課に従う。

基本的にこの条件に従いながら予算に収まる範囲で見積りを再度作成してもらい、改めてサンプルの提供を受けた。これを了承し、デジタル教材化された『みんなの中国語——会話編』の姿がようやく見えてきたのであるが、業者に拠ればこちらから教材の最終的な形式を提示するのが遅れたため「2014年度神戸学院大学教育改革助成金」事業における助成の対象期限である2015年3月31日までに納品することができないとのことであった。そこで業者と教育開発センターとの間で折衝を行なった結果、2015年夏を目処に完成させることを条件に『みんなの中国語——会話編』のデジタル教材化を教育開発センターから

正式に発注し、手続を進めることとなった。

ところが、教科書本体の中国語漢字・中国語ピンイン・日本語などテキスト部分の全てをこちらで用意するという条件で作業を進めていくことにしたものの、こちらの分担する作業であるテキスト部分の作成が滞り、2015年夏までに完成させることが不可能な状況に陥ってしまった。当初理想としていた完成形と実際に作成されることになる形態との差をなかなか自分に納得させることができず、業者に渡すべきテキストの作成を確実に進めることができなかったのが原因である。結局、デジタル教材納品データー一式が業者からこちらに送付されたのが2017年4月になってしまった。

3. デジタル教材化された『みんなの中国語——会話編』の学生への提供

デジタル教材化された『みんなの中国語——会話編』のデーターをこちらで検証し、問題のないことを確認した。これを情報支援事務室に送付し、大学のサーバーに専用の領域を作成して、学生がこれを使用することのできるように依頼した。

2017年度前期、『みんなの中国語——会話編』は初級中国語Ⅰbと中国語入門会話Ⅰで教科書として使用されている。そこで、教材がデジタル化されたこととそれが置かれている領域のURLを知らせる「ノート」をdotCampusこれら科目の「マナビ」に追加し、これら科目を履修登録しているすべての学生にメールでこれを伝えた。また、教務に対しても、このURLをこれら科目の履修登録者に向けて一斉にメールで伝えるよう要請した。さらに、授業の担当者に対しても、自分の授業の中でこれの活用を促すよう依頼した。

2018年3月30日時点でのdotCampus当該「ノート」の「学習の進捗（人数）」に拠れば、初級中国語Ⅰbにおいては学生数1,298人の内「タスク詳細を閲覧し、全てのリンクを開いた」表示のある者が262人、「タスク詳細は閲覧したが、全てのリンクは開いていない」表示のある者が61人、「タスク詳細を開いていない」表示のある者が975人であった。また、中国語入門会話Ⅰにおいては学生数136人の内「タスク詳細を閲覧し、全てのリンクを開いた」表示のある者が17人、「タスク詳細は閲覧したが、全てのリンクは開いていない」表示のある者が11人、「タスク詳細を開いていない」表示のある者が108人であった。両科目を重複して履修登録している学生もあるので一概に言うことはできないが、どちらの科目においてもデジタル化されたこの教材に触れたことのある学生は多くない。

せっかくのデジタル教材である。これの活用を学生に促すよう授業の担当者を通じて伝えてもらうほか、それが可能であれば昨今流行の「反転学習」への応用も視野に入れてこれを使いながら授業を進めていくよう授業担当者に呼びかけていくつもりである。

なお、『みんなの中国語——会話編』のURLは次の通りである。画面はスマートフォン用に作成されているが、PCやタブレット端末でも使用することが可能になっている。

<http://www.ge.kobegakuin.ac.jp/~hanyuhuihua/index.html>

4. 結びに

「2014年度神戸学院大学教育改革助成金」事業としてのこの計画は、池田磨左文を代表者とし、中山文・大濱慶子・于耀明・傍島史奈・山本透江を分担者として申請されたものである。当初の計画である『みんなの中国語——読物編』・『みんなの中国語——会話編』のデジタル教材化が『みんなの中国語——会話編』のデジタル教材化だけへと変更されるとともにデジタル化の作業そのものが業者に委託されることになり、その結果、池田を除く分担者に役割を発揮してもらうことができなかった。中山文・大濱慶子両教授にはデータの検証に参加してもらうことしかできず、于耀明・傍島史奈・山本透江各非常勤講師には教科書本体の誤りを訂正してもらっただけであった。デジタル化された教材の作成・完成が遅れたこと、そのことにより教育開発センターを始め分担者のみなさまに迷惑をかけたこと、そして何よりも学生にこの教材を早期に届けることができなかったことに対して、深くお詫びする。

インターネット動画を活用した脳科学教育の試み

坂本 年将

1. 教育改革の目的

近年、デジタルビデオ動画（以下、動画）はインターネットにおける情報発信ツールとして注目を集めている。

動画配信サイト「YouTube」(<https://www.youtube.com>)によれば、毎月10億人以上のユーザーが同サイトにアクセスしており、単純計算すると、地球上の全ての人が毎月約1時間、同サイトで動画を視聴しているとされている。

我が国においても、ここ数年、インターネット上で動画を視聴する人の数はスマートフォンや高速ネット回線の普及等により急増しており、株式会社MM総研(<https://www.m2ri.jp>)によれば2014年の日本における動画視聴者はスマートフォンの利用者に限った場合でも3,000万人を超えている。

また、学術・教育分野においても、近年、動画を活用する試みが世界的になされている。大学教授らによる一般人向けのレクチャーを放映する無料動画配信サイト「TED Talks」(<http://www.ted.com>)や、2012年にその運用が始まったマサチューセッツ工科大学とハーバード大学によるオンライン授業配信サイト「edX」(<https://www.edx.org>)などは多くのネットユーザーの関心を集めており、動画が学術・教育における一つの有力なコミュニケーションツールとして認識され始めている。

今回筆者が提起した教育改革プロジェクトは、2015年度神戸学院大学教育改革助成金による採択を受けて行われたものであり、その目的は、上記の世界的な流れに則り、動画を日常の講義の補助教材としてインターネット上に配信し、神戸学院大学（以下、本学）学士課程教育の質的向上を図るものであった。

2. 教育改革の方法

本プロジェクトにおいては、本学総合リハビリテーション学部の前期開講科目「脳神経科学Ⅰ」ならびに後期開講科目「脳神経科学Ⅱ」における学習補助教材として動画を制作し、それをインターネット上で配信する一連の仕組みを開発した。

上記科目は同学部理学療法学科ならびに作業療法学科の2年生を対象に脳科学を概説する計30回の講義から成り、筆者が単独で全講義を担当する科目であった。その内容は分子

細胞レベルから認知行動レベルの理論を網羅するものであり、それまでの講義では教材として書籍やスライド資料を使用してきたが、これらの紙媒体では、講義同様に学生の視聴覚を同時に刺激することや、教員と学生とのよりアクティブな双方向の関わりを促すことができなかった。

今回制作・配信した動画教材は、学生の視聴覚にダイレクトに訴えかけるものであり、また動画配信サイトに実装されているコメント機能を介した教員・学生間のリアルタイムでのやりとりを可能にするものであった。本学においては、前例のない学士教育の質的改善に向けた独創的な試みであったと言える。

以下、その計画実施の具体的な方法を、1) 動画の制作、2) 配信サイトへのアクセス誘導、3) 効果の計測、に区分し記載する。

1) 動画の制作

動画には、各講義における最重要事項の解説（たとえば活動電位のメカニズム）、講義に関連する研究論文の紹介（脳の可塑性の原理を応用した最新リハビリ手法の開発など）、本プロジェクトの実施期間に開催される各種学会・研究会の現地レポート（最新の知見や学術討論の雰囲気）などを収録した。

それぞれの動画には科目担当教員である筆者自身が登場し、研究室や教室内でホワイトボードなどを活用しながら学生が理解すべきポイントを解説したり、学会・研究会のレポートでは学会場の様子や、他の参加者へのインタビュー、対談映像などを収録した。学期中は月に数回、講義に関連する論文の紹介等を行い、定期試験直前には試験に向けてのアドバイスなど、履修内容を総括した。

各動画はそれぞれ3～15分間の短編作品としてまとめ、上記科目受講生の学びを支援すると共に学問・研究への好奇心を掻き立てる内容となるよう努めた。

2) 配信サイトへのアクセス誘導

制作した動画は、筆者が主宰するFacebookページ「脳とリハビリ研究所」(<http://www.facebook.com/cbr.jp>)とブログ「脳科学者の身辺雑記」(<http://www.toshiznet.com>)を中心に放映し、上記科目受講生に限らず広く一般に公開した。当初の予定では、助成期間中、週1本または2週に1本のペースで計約35本の動画を配信することとした。

配信サイトへのユーザーアクセスの誘導は、上記Facebookページ「脳とリハビリ研究所」を中心に行った。このFacebookページをFacebookが運営する広告プログラムにより広報することで、このページへのアクセスを集め、上記配信サイトのブランド価値を構築していくことにより、今回の取り組みに対する本学受講生の関心を高め、さらにはこの取り組みが生み出す大学全体そして社会一般への波及効果を最大化するよう努めた。

3) 効果の計測

今回の取り組みが生み出す上記科目受講生への教育効果ならびに大学全体または社会一

般への波及効果は、各学期末に実施される定期試験、学生による授業評価アンケート、配信された各動画の視聴者数（ページビュー）、ならびに配信動画への「いいね!」「シェア」「コメント」等の視聴者によるレスポンスの数を計測し定量的に評価した。

ページビューや、「いいね!」の数の計測は、上記各配信媒体が実装するアクセス解析機能を使用した。

3. 取り組みの結果

制作・配信した動画の数は32本であった。当初の計画通り、各動画はそれぞれ筆者が主宰するFacebookページやブログを中心に配信し、受講生に限らず広く一般にも公開した。

結果として、受講学生からは大変な好評を得ると共に、学内・学外からも多くの反響を得た。

動画を配信したFacebookページ「脳とりハビリ研究所」(<https://facebook.com/cbr.jp>)の本プロジェクト開始時における「いいね!」の数は約1,200であったが、動画配信後、2018年3月時点においてはその数が5,400を超えている。本学Facebookページ「神戸学院大学」(<https://www.facebook.com/kobegakuinUniversity>)への「いいね!」数（同時点で約9,400件）には及ばないが、教員個人が主宰するFacebookページとしては、本プロジェクトを介して学外からも十分に注目を集めるに至ったと言える。

各動画の再生回数は現時点において、いずれも約300～1,000回を記録している。

学期末に実施したアンケート調査において、受講生に今回の取り組みへの感想を求めたところ、

「授業のポイントが手短じかに分かりやすく動画にまとめられていて勉強が捗った」

「授業中に聞き逃したり、理解が曖昧であったところも動画で何度も視聴することができた」

「ネットで配信されるので、学外の人たちにも神戸学院大学での授業の様子が伝わり、大学にとっても良かったと思う」

「このような取り組みをしている授業はほかになく、今後他の科目でも同様に動画配信をお願いしたい」

といったコメントが寄せられた。

4. 今後の課題

今回、本プロジェクトで試みたような教育動画の制作・配信は、今後、我が国においても大学を含めた学校教育における一つの潮流になるものと思われる。また、大学のような高等教育機関による学外に向けた啓蒙活動を実践する上でも動画は極めて有効な手段となるであろう。

近年、Facebookやブログなどのインターネット媒体を用いた情報発信は盛んに（戦略的に）行われており、それらは単にコミュニケーションツールとしてだけでなく、個人や

企業の社会的認知度を高めるためのブランディングツールとしても活用されている。

大学などの教育機関においても、今後これらの情報発信ツールを有効利用することが有為な人材を惹きつけ組織を活性化するために必要であると思われる。

今後も学内における学生教育はもちろんのこと、本学における教育・研究活動を学外に発信し、広く社会とつながるためのツールとして、インターネット動画を活用していく所存である。

謝辞

本プロジェクトは 2015 年度神戸学院大学教育改革助成金を受けて行われたものである。ここに感謝の意を表します。

開催講演・ワークショップ

高橋 博美

はじめに

本報告は、2016 年度神戸学院大学教育開発助成金で開催した講演会及びワークショップ（以下、WS と表記）の記録である。多文化共生社会でのコミュニケーションスキルやあり方を体験を通して考える「汎用的なコミュニケーションスキルを考える」シリーズとして企画した。グローバル・コミュニケーション学部で開講しているジェネリックスキル・トレーニング授業の内容充実と担当者研修も兼ね開催した会であるが、参加者の多様性を担保すべく、一般にも広く開放する形での開催とした。

1. 講演会

第1回講演は佐藤秀明氏（NPO ここねっと発達支援センター理事長、子どもの権利条約日本副代表、特別支援連携協議会委員長、他）を講師としてお招きし、開催した。

【講演タイトル】「発達障がい」の子供たちからのメッセージ～理解を深め支援について考えよう～

【開催日時】2016 年 10 月 22 日(土) 13:00～16:30

【場所】ポアアイキャンパスD号館3階アクティブスタジオ

平成 28 年 4 月、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行され、学校現場においても「合理的配慮」の提供が決められた。本授業では、ソーシャルインクルージョンを試行する際に方途として組み込まれることの多いアート活動・身体活動も取り入れている。本授業の特色や汎用性・応用性を考え、学校教育に求められる「合理的配慮」の理解を深めるべく佐藤氏に講演をお願いした。また、本学部でも教職養成が行われており、必要な知見としても位置付けられた。

講演は WS を挟む形式で開催された。告知が間際になったにも関わらず、市議会議員、特別支援学校教員、小中学校教員、社会福祉従事者、及び本学学生等 15 名の参加者が集った。机上の理論に止まらない、現場からの示唆・教示として、参加者からは好評を得、終了予定時間を 1 時間延長する活気溢れる会となった。会の最後には、講演後熊本の震災被害を受けた子供たちの支援へ向う佐藤氏からの提案を受け、子供たちへのメッセージも送った。WS 部を除いた講演内容抄録を示す。

【内容抄録】

発達支援が必要な子供達や青年たちについて良い情報とネットワークを作り支援していく必要がある。この講演会は、発達支援が必要な子供たちに特化した取り組み、私たちが実践から導きだした「合理的配慮」について考える機会としたい。

20年前から、インクルーシブ教育システム作りをアメリカでは行っている。日本でも「インクルーシブ」という言葉をよく聞くようになった。しかし、日本の多くはインデクレート教育システムである。普通学級で学ぶ子供達に障害のある子供達をいれるというのが「インデクレート」である。「インクルーシブ」は障害のある子もない子もいる状態でシステムを作る。ただし、この中に支援を必要としている子供がいれば、必要に応じて自分の学びやすい環境と、教科を委ねる。日本で言えば、LT教室や、通級指導教室の類に当たる。インクルーシブ教育システムを考えたい。そこで必要になるのが、「支援」である。

発達支援が必要な子供達は、大概、自分が聞いて欲しいことを問う。つまり、自分の中で既に答えを持っていることが多い。従って、「異なる配慮」をされた子供たちは違うどこかへ行ってしまう。教員の「配慮」が本当に「配慮」となっているのか。異なる反応が出たときに、教員が行っている「配慮」が伝わらなかったときには「強制」となることもある。

発達障がいとされる子供たちも特性がある。強い個性を特性に変えていくことはできる。一人一人の子をサポートするとは、その子の背景と環境と対応を分析する、情報を入手する。そして理解へ。理解の仕方も、聞き取りや発達検査、動作方法、認知高度療法、様々な試みをし、その子のよさに繋がる、その子のよさを使い支援できるような手がかりを見つけていくことが最善となる。個人でできないことは、支援支部といった支援を頼ればよい。大学でも、私たちと協力し、支援システムを作り、さらに次へと繋げていっているところも既にある。

「配慮」は特別なことではない。その子供が、どういった困難を抱えてここまできたのか、という物語をなぞる。どのような環境に置かれ、周りはどのような対応をしていたのか。周りの対応が環境調整に繋がっていく。これまでの環境や支援を知らずに支援はできない。

「配慮」とは、支援が必要な子供たちに対して向き合う。そうして、できる配慮を提示し、どれを選択するか、確認をする。子供たちは、自分でその中から選ぶ。配慮をされていることがわかる子供は、支援を素直に受ける。その支援の結果が良ければ、さらに次へと繋がっていく。しかし、配慮していることもわからないままの支援は、不安も呼ぶ。「合理的な配慮」というときに、一番大切となるのは、支援する者と、支援される者で配慮しているのが相手に伝わっているのかどうかである。

基本的には言葉で伝えなくてはならないが、言葉だけでは上手く伝わらないときは、一緒に驚く、一緒に感動する、一緒に発見する。「驚き感動発見」と呼んでいるが、それも踏まえて子供に対してどのような配慮をしていくのかを伝えていくということが求められる。「理解する・配慮する・支援する」。「合理的な配慮」というときに合理性とはコストや、施設の問題だけを指すのではない。

自分のよさを知り、互いに認め合う活動を通して子供は成長する。「自分のよさを知り、互いに認め合う活動を私たちと一緒にしてほしい」、これが子供達からのメッセージである。

2. ワークショップ

第1回講師には新井英夫氏（体奏家・ダンスアーティスト・国立音楽大学非常勤講師）、第2回には森井淳氏（ダンサー・近畿大学非常勤講師）をお招きしWSを開催した。

両氏ともに、身体に照準を置いたWS講師の経験を豊富に持つ。身体を扱うWSは他者との接触を伴ったり、と注意を要する。言語ではないところで成立するノンバーバルなコミュニケーションを考えるとともに、ファシリテーションやワークの進め方を教示いただくことを目的とし、WSをお願いした。

【第1回 WS タイトル】 ほぐす・つながる・つくる～からだを奏でる・非言語コミュニケーションと表現のワークショップ

【開催日時】 2017年1月8日(土) 13:00～16:00

【場所】 ポーアイキャンパス D号館2階 WSスタジオ

【活動報告】

新井氏は、他者理解や社会包摂が求められる現場で多くのWSを開催している。今回のWSは、自然の原理にあった動きを基にする野口体操に原点も持つものであった。新井氏が本WSに寄せて送ってくださった言葉は以下のものであった。

「余計な「力を抜いて」からだのささやかな声に耳を傾けることから始めてみたいと思います。(中略)「力を抜く(スキマをつくる・間を空ける・「する」でなく「なる」…)」ことは決して消極的な態度ではなく、ささやかな違いを感覚したり、他力(モノ・コト・ヒト、たとえば重力)と協働するための積極的な受容や寛容や信頼のあり方だと私は感じています。(中略)あるひとつの基準に向かって右肩上がりに「できる」を競い合うのではなく、「できない」ことを、それぞれの



違いを、まるごとそのまま肯定的にからだの実感から認め合う、そしてバラつきや違いがあるからこそ豊かな「対話」や「表現」が生まれる…、ワークショップの現場ではそんなことを私はいつも思い描いています。多様な皆さんの参加をお待ちしております！」

この呼びかけに、小中高大・特別支援、と様々な学校の教員、福祉関係、企業人、本学学生といった年齢も幅のある参加



者約 20 人が集った。WS は終始、笑い声の聞こえるものとなり、参加者から「楽しかった」「もう少し受けたかった」「初対面ながらもお互いを思いやることができたのがすごいと思った」などの感想が寄せられた。参加した学生から寄せられた感想も報告として載せる。

今回の WS を通し、非言語・言語によるコミュニケーションは同等の重要性があると感じました。ポリ大膜を使用したワークがとくに印象的で、膜を広げ張った状態を“筋肉が緊張している状態”、反対は“緩んでいる状態”を表します。膜の一端から対角方向へ波（意思伝達）を送ったとき、“緩んだ状態”は、波が伝わりやすく、両者がリラックスした状態であると伝達がしやすいことを表現していました。私はコミュニケーションとは、言葉を使って意見を交わし理解を深めるものだと思っていました。しかし、それだけでは不十分だと気づくことができました。非言語による伝達では、意見だけでなく人間性が見えていき、信頼が生まれます。実際に、私は今回初対面であった参加者の方で、年齢に問わず安心して話すことができ、変化を感じることができました。

（グローバル・コミュニケーション学部 1 年 片山晏里）

【第2回 WS タイトル】 Movement Communication WS

【開催日時】 2017 年 3 月 4 日(土) 11:00～16:30

【場所】 ポーアイキャンパス D 号館 2 階 WS スタジオ

【活動報告】

森井氏は学生時代にイギリスへ留学し、国内外で活躍するプロダンサーである。小中高大様々な場所で表現や身体を扱った WS も開催している。森井氏には、ムーブメントに焦点を置いて WS を準備いただいた。「カラダを使って遊び感覚のように自分と自分以外の人とも会話する」。森井氏が設定した WS のテーマである。

参加者は約 15 名。今回は本学の教職員からも参加があった。また、東京、滋賀と遠方からも足を運んでいただいた。参加者からは次のような感想が寄せられた。

「久しぶりに全身で遊んで楽しかった!」「全身で感じて、視界を広くすること・内側から出てくるものを体感して、自分のコミュニケーションを振り返った」「まだもう少し受けたい」

覆っていた諸々が取れ、本来の自分そのものに出会う。自分の中から出てくるものと外に出される表現を一致させていく。そうして、他者と出会っていく。身体知から汎用的なコミュニケーションを考える機会となった。



おわりに

1回の講演会と2回のWSを開催した。回数を重ねるに従い、多様なバックボーンを持つメンバーが集うようになっていった。WSをきっかけとし、その後、プロジェクトを立ち上げる話も出ている。参加した学生は、学外の多様な大人と出会うことにもなり、こちらも外部のプロジェクトへの参加の機会を得たようである。

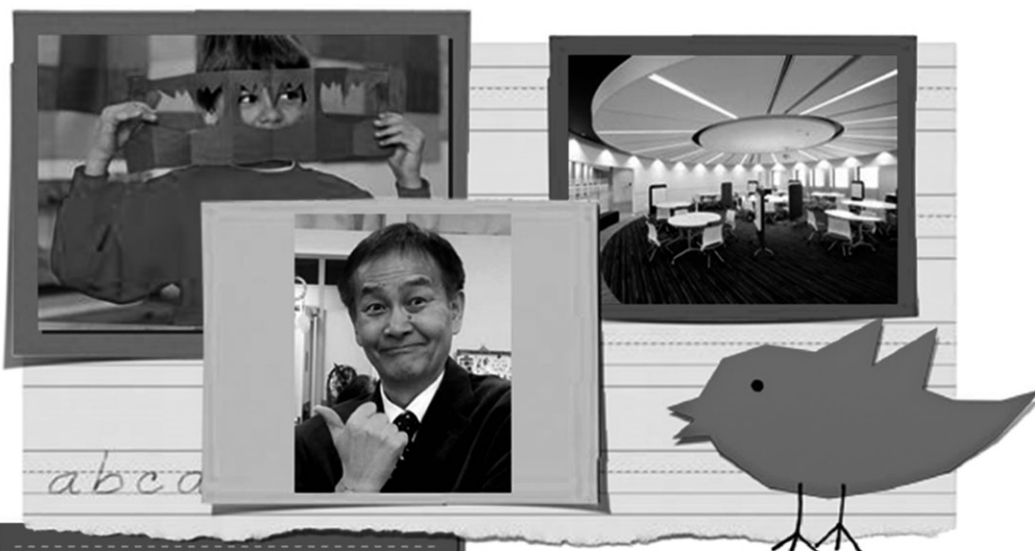
佐藤氏の講演において「自分のよさをいかして、互いに高めあう活動をしたいと思ってる子供たちは数多くいる。自分のよさを知り、互いに認め合う活動は基本となる。それが、自分の中で、前向きになれば、自分のよさを活かして、互いに高めあう活動を求めてくる。それに応えることができるかどうかだ」といったメッセージが我々に送られた。ジェネリックスキル・トレーニングは多文化共生社会の中でのコミュニケーションスキル育成を目標としている。今回の講演、及びWSは、社会への視野を広げ、多文化共生社会でのコミュニケーションスキルやあり方を考えるステップとして大きな開催意義があったと考えている。また、結果として、大学の果たす地域貢献のあり方を考える場ともなった。

報告資料 1. 佐藤氏講演会案内

シリーズ、汎用的なコミュニケーションスキルを考える

「発達障がい」の 子供たちからのメッセージ

～ 理解を深め支援について考えよう ～



講演 佐藤秀明先生

宮城県中学・高校・支援学校教育、宮城教育大学教育学部教員を経て NPO ここねっと発達支援センター理事長。他、子どもの権利条約日本副代表、特別支援連携協議会委員長、教育研究専門カウンセラー等を兼任。

メッセージ：

発達障がいを理解することと、発達障がいのあることも理解することの違いを知ることができる、支援は功を奏します…

また、効果的な支援を展開するためには、発達障がいのあることも理解することの次に、配慮することが、実はとても大切なことなのです…

今回は、多くの取り組みの中からワークを取り入れて、より実践的な発達障がいの理解～配慮～支援のお話をさせていただきます。

開催日時・場所

日時 2016年10月22日(土)

13:00～16:00

(終了は30分ほど余裕をもってご参加ください)

場所 神戸学院大学 D 号館3階

アクティブスタジオ

参加費 500 円 (子供たちの震災後支援プロジェクトに寄付いたします)

申込先: [https://](https://senseiportal.com/events/38709?from=widget)

senseiportal.com/events/38709?from=widget

<http://kokucheese.com/event/index/428167>

問い合わせ先: 神戸学院大学グローバルコミュニケーション学部高橋研究室 tak-pomei@gc.kobegakuin.ac.jp

※ 本講演は教育改革助成金事業の助成によります

報告資料2. 新井氏 WS 案内

シリーズ 汎用的なコミュニケーションスキルを考える

ほぐす・つながる・つくる

～からだを奏でる・非言語コミュニケーションと表現のワークショップ～

多文化が共生する社会。そこで求められるコミュニケーションスキルやありようとはどのようなものなのでしょうか。今回は、他者理解や社会包摂が求められる現場で実践されている新井英夫氏をお招きし、非言語から考えていきたいと思ひます。新井氏には、保育園、小中学校(通常級・特別支援級)～大学、フリースクール、高齢者施設、福祉作業所、公共ホールなどで、年齢や障がいの有無を越えて、幅広い対象に向けて実施されてきた内容をご紹介します。

「力を抜くというチカラ」

こんにちは、体奏家・ダンスアーティストの新井英夫です。

今回のワークショップでは、まずは、余計な「力を抜いて」からだのささやかな声に耳を傾けることから始めてみたいと思ひます。そして集まったみなさんと、個々がてんでんばらばらの自由のまま、ゆるやかにつながり、お互いに想ってもみなかった「おもしろいこと」「うつくしいこと」「ありがたいこと」が創造できればいいなと願っています。

「力を抜く(スキマをつくる・間を空ける・「する」でなく「なる」…)」ことは決して消極的な態度ではなく、ささやかな違いを感覚したり、他力(モノ・コト・ヒト、たとえば重力)と協働するための積極的な受容や寛容や信頼のあり方だと私は感じています。超高齢社会を迎え、だれもが自他の老いや衰えを受け容れて生きていかなければなりません。また生涯を通じて病と無縁の人はいないでしょう。障害や生きづらさについても同じことが言えると思ひます。あるひとつの基準に向かって右肩上がり「できる」を競い合うのではなく、「できない」ことを、それぞれの違いを、まるごとそのまま肯定的にからだの実感から認め合う、そしてバラつきや違いがあるからこそ豊かな「対話」や「表現」が生まれる…、ワークショップの現場ではそんなことを私はいつも想ひ描いています。多様な皆さんの参加をお待ちしております!

新井英夫 プロフィール

自然に学び力を抜く身体メソッド「野口体操」を創始者・野口三千三氏から学び深い影響を受ける。野外劇などマチと関わる演劇活動を経て独学でダンスへ。1997年にDANCE-LABO KARADAKARAを創立主宰、現在まで体奏家・ダンスアーティストとして国内外で活動中。音楽家・美術家など他ジャンルアーティストとの国際共同創作も多数。公演活動との両輪として、障がいのある方・乳幼児から高齢者の方まで幅広い対象に向けた「ほぐす・つながる・つくる」からだのワークショップを教育・福祉・社会包摂に関わる現場で展開中。国立音楽大学非常勤講師。料理と落語好き。

<http://blog.goo.ne.jp/karadakara>

日時: 2017年1月8日(日) 13:00～16:00

場所: 神戸学院大学ボーアイキャンパス D号館2階WSスタジオ
<http://www.kobegakuin.ac.jp/access/portisland.html>



撮影: 森木隆之

Jan.
8

Arai Hideo Dance WS

問い合わせ先: 神戸学院大学グローバルコミュニケーション学部事務局
078-974-1551

(高橋研究室 tak-pomei@gc.kobegakuin.ac.jp)

申し込み: こくちず: <http://kokucheese.com/event/index/439869/senseipotal>
senseipotal: <https://senseiportal.com/events/39287>

※当日は動きやすい恰好でご参加ください。本WSは教育改革助成金事業の助成により開催されます。

報告資料3. 森井氏 WS 案内

シリーズ 汎用的なコミュニケーションスキルを考える

多文化共生社会で求められるコミュニケーションスキルやあり方とはどんなものでしょうか。シリーズ3回目となる今回は、森井淳さんを講師にお招きし、Movement から考えていきます。Movement で互いに見合い、繋がり合う世界。ただそこにいる、それだけで人それぞれの持つ個性が際立って見える。みな違って当たり前が厳然とした事実として立ち現れる、そんな体験ができるかもしれません。

便利な世の中になり、簡単に色んなことが出来るようになってきましたが、便利になればなるほどカラダを使うことも減り、カラダを使っているコミュニケーションもすごく減ってしまったように思います。

カラダを使って遊び感覚のように自分と自分以外の人も話してみませんか？

森井淳

Movement Communication WS

JUN MORII

日時：2017年3月4日（土） 11:00~16:30

場所：神戸学院大学 D 号館 2 階 WS スタジオ ※動きやすい恰好でお越しください

問い合わせ先：神戸学院大学グローバルコミュニケーション学部高橋研究室
(078) 974-1551 (代表)

申し込み先：
こくちーズ：
<http://kokucheese.com/event/index/453560/>
senseiportal：
<https://senseiportal.com/events/40257>

※本WSは教育改革助成金事業によります。



講師 森井淳
j.a.m.Dance Theatre

近畿大学在学中、ダンスを始める。卒業後渡英。LABAN CENTRE LONDON にて Professional Diploma in Dance Studies 取得後、同センターの「Transitions Dance Company 2000」に所属。英国内外のツアーにてパフォーマンス&計40カ所近くの小中学校、大学などを含む様々な場所にてワークショップを行う。以後も国内外でダンサー・振付・演出と幅広く活躍。現在、関西を中心にコンテンポラリーダンステクニッククラスやワークショップの指導、海外講師のアシスタントなどアウトリーチ活動にも積極的に取り組む。

WSでは、自分の足で立ち、考え、周りの人やその場に対してどう表現し、コミュニケーションをとるのかということをお大切にする。通称ちゃん。

高等教育における講義内容の 二段階要約学習による能動的学習 —その簡素な汎用的方法論の確立と普及—

佐野 光彦

1. 教育改革計画の概要

当改革は学士教育に必要な、資料を元に議論し結論を導く能力の伸長を主目的としている。受講者がより能動的に講義資料等を読むことができるようになるための、定式化された簡素かつ汎用的な仕組みの提供が本教育改革案の眼目である。時事・現代用語講義のように大量の資料を使用する講義での能動的学習を焦点に開発されているが、汎用的方法でもある。

具体的には、講義用の資料等を出席カードに簡単にまとめ、さらに短い見出し的な要旨を付させることを基本としている。特別な機器や面倒な準備は必要なく、各教員の従来の講義方法に組み入れやすい。また副次効果として提出物内容の凡庸化の防止と提出物処理での教員の負担軽減にも寄与する。

方法自体は初等・中等教育でしばしば用いられるいわゆる要約学習の一種だが、この簡素な方式を多様な講義において、受講者・教員の広い意味での実利に資するものとするために、様々なオプションを用意する。従って当アナログシステムは主として2つの部位から成り、1つはどの講義においても共通して用いられる基幹部分である。これは可能な限り絞られた機能を持つようにする。もう1つは各担当者に応じたオプション部分であるが、既にプレテストで使用されたオプション（キーワード作文）と、各担当者が提案するオプションからなる。

1-2. 経緯

いわゆる「学士力」の定義は多岐にわたるが、それには資料を元に議論し結論を導く能力が含まれるのは論を待たないだろう。大学学士教育における講義の展開方法は様々だが、少なからぬ講義で詳細資料を配布する。この講義資料を教員の指示なく受講者が能動的に読み進めているとは言えないのが実情であるかと思う。初年次教育段階では受講者の各種リテラシー能力は不十分であり、実際には各講義でこの能力を補完しつつ講義に当たらなければならない。しかし、講義内容が主であり技能面は従であるため、当然それは主たる

学習内容を圧迫しない、実際的で簡素な方法での補完となる。

当教育改革計画チームは、神戸学院大学における時事・現代用語講義を中心とした教育改革計画を過去2回に渡り行ってきた。当講義は毎年内容の更新が大きく、大人数の講義が多いため、比較的講義運営の負担は大きい。そのため負担を緩和しつつ、講義の双方向性の向上、予習復習面での能動的学習の促進などに取り組んだ。それは情報通信機器を使用しつつも導入・運用コストが低く、他の講義にも適用可能な汎用性を持っていた。しかし、教員側・受講者側から多少とは言えデジタルデバイスへの拒否反応の訴えを受けてきた。また開発したシステムは高い汎用性をもつものの、情報通信機器を用いたシステムは開発者以外の教員が自在にカスタマイズすることができないため、紙ベースの「アナログ的な」情報システムの可能性を模索していた。

1－3. 目的

受講者がより能動的に講義資料等を読むようにさせるための、定式化された簡素かつ汎用的な仕組みの提供が本教育改革の眼目である。具体的には、出席カード等に講義用の資料等を簡単にまとめ、さらに短い見出し的な要旨（以下、要旨）を付させることを基本としている。方法自体は初等・中等教育でしばしば用いられるいわゆる要約学習の一種だが、この簡素な方式を多様な講義において、受講者・教員の広い意味での実利に資するものとするために、様々なオプションを用意する。従って当アナログシステムは主として2つの部位から成り、1つはどの講義においても共通して用いられる基幹部分である。これは可能な限り絞られた機能を持つようにする。もう1つは各担当者に応じたオプション部分であるが、既にプレテスト的に使用されたオプションと、各担当者が提案するオプションからなる。

1－4. 実施担当者の役割

佐野 光彦	【代表者】 全体の統括、本手法の有効性の分析。
植村 仁	本手法の整理・定式化。 本手法が時事・現代用語講義と他の講義に対して有効であることの検証。
中西 久雄	本手法が時事・現代用語講義に対して有効であることの検証。
中川 万喜子	本手法が時事・現代用語講義に対して有効であることの検証。

2. 経過

▲ 4～5月

・基本手法の最初の定式化

当計画において使用される基本的手法とオプション的手法の1つ（キーワード作文）を定式化し、その運用方法についても定式化を行った。具体的運用方法の吟味では、特に基本的手法、つまり要約学習の受講生への強制力、インセンティブ、動機づけについ

での議論が行われた。

・オプション的手法の洗い出し

当計画実施担当者各人が使用したいオプション的手法の洗い出しを行った。

▲6～9月・試験運用

当計画実施担当者はそれぞれ、共通の基本的手法と、各人の選択したオプション的手法を講義において使用し、試験運用結果から、基本的・オプション的手法についての成果・問題点を抽出し整理した。

▲平成29年度 教育改革 ICT 戦略大会（平成29年9月7日(木)、場所：アルカディア市ヶ谷（東京、私学会館）、公益社団法人 私立大学情報教育協会 主催）にて、過去の一連の教育改革活動から本計画までの内容を含む発表を行った（植村，中西による「[D-16] 受講生100人超の大講義での双方向性向上・能動学習促進」）。

▲学会誌掲載

佐野光彦，植村仁，中川万喜子，中西久雄「受講生100人超の大人数講義における双方向生向上の取り組み」，公益社団法人私立大学情報教育協会『大学教育と情報』2017年度2号，2～6ページ。

▲2017年度後期講義実施期間

・実運用：当計画実施担当者はそれぞれ、共通の基本的手法と、各人の選択したオプション的手法を講義において使用した。

▲2018年2月～3月

・質的評価：実運用によって得られた提出物を元に、質的評価を行った。

3. 計画の成果

3-1. 発見されたオプション的な手法

基本的手法は《出席カード等に資料や講義内容等の要約を書かせる》《出席カード等の最後2行ほどを四角で囲ませ，上記要約の要旨を一文で書かせる》であるが，4者の実践を通じて以下のようなオプション的手法を見出した。

オプション的手法1

600字程度の資料を，15分程度の時間で100～200字程度に要約。書いてもらったものを回収することを告げ緊張感を高めた後，友人やまわりの学生同士が，答案を見せ合い違いなどを確認。その後，その文章の内容に関する小テストを行い，解答が分からない場合

は文章を見ながら解答する。授業の履修人数が少ない場合は、可能ならば添削をして返却する。完全学習を目的とする。

オプション的手法2

授業において映像資料を見せ、授業終了前15分くらいに出席カードの自由記入欄に感想やテーマを出題し、自分の言葉での授業内レポートを提出させる。不定期出題で数回実施する旨を事前アナウンスし、授業内レポートは成績評価対象とし、授業の緊張感を保つ目的である。

オプション的手法3

授業プリントの抜粋記事から、①読んだ感想、②記事により新たに理解したこと等の問題を出す。この授業内レポートでは、特段答合わせなどを行わず、どのような解答があったか次回の授業プリントに数例の提示を行い学生各自に読んでもらう。受講者相互にどんな感じ方、考えがあるのかを共有することを目的とする。

オプション的手法4

配布したプリントを参考に、対象となる時事問題の問題点、時系列的な変化の様子といったように絞られたポイントについて短く、80字程度にまとめさせる。要点抽出の作業と受講者の誤解の発見を目的とする。自主的な学期末の試験に向けた能動的学修も視野に入る。

オプション的手法5

1万字を超える資料を幅広く読ませることが主目的で、資料を要約し4つの指定キーワードを含めて要約させ下線を引かせる。資料の大部分を読まないで解答できないようにするためである。ただし、キーワードは必ずしも講義の要点となる用語とはせず、重要度にばらつきのあるキーワードを組み合わせる。これは以下に述べる副次的効果のためである。最重要語のみでキーワードを指定すると解答文章が辞書で引いたキーワードの解説の羅列となるのでこれを防ぐためというのが一つであり、もう一つはどのようなキーワードを補足すれば整合性のある内容となるかを思考させるためである。また定期試験でこの論述の練習の成果を一つ問うとする。

オプション的手法6

資料の要約結果として、解答文章を三段落構成とすることを求め、さらに段落要旨を要求する。段落間の関係を図示させることもある。対象資料の精読をさせることが目的となる。

3-2. 質的評価の概要

ここでは時事・現代用語Ⅱで無作為に抽出された38の解答についての内容分析結果を示す。

キーワードの語彙把握：指定されたキーワードの意味を取り違えた解答は存在しなかった。ただし、これはキーワードの基本的語彙から大きく逸脱しないという意味であり、文章全体での整合的な用法を意味しているのではない。

概ね整合性のある一つの文章となっているか：行数換算で1／3が本筋と離れているような解答は2解答であった。ただし文章構造を生み出す適切な接続語を教員側で補って読んでいる。大部分の解答が一つの内容を志向して書かれていると言えよう。

見出しが内容の要約となっているか：ここでの見出しとは、受講生の書いた要約文章に対する、一文での要旨を指す。講義内では主述を備え「何がどうである」の形で書くように指示を出していた。つまり結論まで一文で書くことを要請した。

例：「原油埋蔵量の増加理由は原油価格の上昇と技術発達（である）。」

見出しに問題があった19解答の細目は以下の通り：

主述を備えていないもの

対象の限定に終わっていたもの：例えば「2016年の米英の動きが与えたグローバリゼーションの変化」「様々な民族問題」「中国の供給側改革」のように述語、結論を失っていたもの。 10 解答

見出しが疑問形となっているもの： 2 解答

他、本文と見出しの内容とのずれがあるもの： 4 解答

見出しなし： 2 解答

見出しが本文より具体的かつ長すぎる： 1 解答

また、見出しでの対象の限定の甘いものが多い。例：「天然ガスがつなぐ協力関係が好調」「クーデターの原因は副大統領の解任」…共に対象国がわからない。前述の「主述を備えていない」「見出しが疑問形」「見出しなし」の場合を除くと2解答であるが、この3ケースはそもそも大きく内容を落としていることに注意が必要である。

結論として、論旨や論述の流れの間違ひはあっても、キーワードの意味が分かっている解答は皆無であった。講義「時事・現代用語」の目的の大きな部分が達成されていると言えよう。ただ、解答文章の見出しへの集約は難しいようだ。ちなみに上記分析は講義中の解答についてのものだが、定期試験では練習してきた論述の一つを書かせた結果、主述を伴わないものは皆無であった。この講義は毎回トピックが変化するが、試験においては得意なトピックについて書いて良しとしていた。これは試験中の論述の見出しに問題がほぼ見られなかった原因と思われる。

3-3. 当報告の実践に共通するメリット

本報告では4者による手書き要約学習の実践と効果について述べた。要約対象となる資料は短いものでは600字程度、長いものでは10,000字超とバリエーションがあり、時には印刷資料ではなくビデオも対象となった。

手書きでの要約文章に対する条件は、長さでは80字～400字の幅があり、内容的には論述だけではなく、感想を求めることもあった。頻度の面でも半期の講義で数回というケースもあれば、毎回の実施のものもあった。

オプション的な手法においてもバリエーションが見られ、書かれた解答の受講生同士での相互確認、小テストとの連携、不定期出題により成績評価対象とする、学習プロセスの確認、定期試験の論述のリハーサルとする等、基本的手法を固定しながらも様々な運用方法を洗い出すことができた。

このように様々な運用方法がありながら、共通した効果として、授業の雰囲気向上、緊張感向上、私語の抑制、授業参加・能動的学習の促進、講義内容のフィードバック、誤解の発見などが見込まれた。

4. 今後の展望

展望の一つとしては、さらに多くの教員・講義により、本報告で提唱した基本的手法の使用法を洗い出すことがある。講義内のみならず、実習・実技等での応用例が未開拓だからである。

また、本報告で取り上げた手書き要約学習は能動的学習の促進などで正の効果が見込めるが、紙媒体に手書きされた文章の処理コストは依然として高いものがある。昨今の業務効率化ツールなどは事務書類に関しては比較的高い文字認識精度を誇り、処理コストの削減が謳われてはいるが、学生の論述となるとこの手法は有効ではない。

初等中等教育での論述・ICT教育は加速されていく時流となっているため、授業時間内で電子的に論述を作成することも増加し、いわゆる「コピペレポート」の問題も増加すると思われる。本報告での手書き要約のメリットは電子媒体上でも類似の効果を見込むことができると思われるが、そのためには種々のごまかしの論述を排除する必要がある。教員側の処理コストを下げごまかしの発見を非常に容易にし、受講生側にごまかしが効かないことを認識させる必要がある。受講者間の解答のコピーについては文章類似度比較などにより、Web等からのコピーについては解答字数制限を短くし、さらにキーワードを指定することで対処できるものと思われる。本グループは、これらの実践を一層展開するとともに、ICT機器と手書きを融合した新しい取り組みを行うことを考えている。今後も本グループの活動に期待されたい。

編集後記

ここに、教育開発ジャーナル第9号をお届けします。

本号より、教育開発センタージャーナルから教育開発ジャーナルに名称変更がありましたが、教育に関する研究成果や実践報告を中心に、FD活動の進展に寄与する目的は変わりありません。

本号では、論文1報、実践研究5報を掲載いたしました。これらの論文は、それぞれ2名の査読者によるピアレビューと、編集委員会による審査を経て掲載しています。

ほかに、活動報告1報、教育改革助成金事業報告を5報掲載いたしました。

教育に関する幅広い内容の論文等を掲載することができました。本号に貴重な論文を投稿してくださった先生方、査読者として真摯にご協力を賜りました方々に、厚く御礼を申し上げます。

教育開発ジャーナル 編集委員会
