

# 『長崎大学言語教育研究センター論集』

## 第7号

---

### 目 次

- 巻 頭 言 ..... 長崎大学言語教育研究センター長 西原 俊明
- 論 文
- 温泉保養地と社交 ―フランスを中心に― ..... 大橋 絵理
- Introducing Reflective Teaching Practices for Center for Language Studies  
Instructors: A Preliminary Study ..... Jesse CONWAY
- センター活動報告
- 事業報告1 第5回外国語プレゼンテーションコンテスト  
..... 隈上 麻衣・奥田 阿子
- 事業報告2 平成30年度 夏季英語短期語学留学アンケート結果  
..... 古村 由美子
- ガバナンス経費による研究報告
1. e-learning 教材 Campus Tour 改訂版の作成と3-STEP 付属テストの開発  
..... 小笠原 真司・奥田 阿子・廣江 颯・William COLLINS
2. 異文化対応力を育成する CLIL（内容言語統合型学習）教材作成  
..... 古村 由美子・Brien DATZMAN
3. 英語プレゼンテーション視聴覚教材作成  
..... 隈上 麻衣・Brien DATZMAN・山下 龍
4. Introducing Reflective Teaching Practices for Center for Language Studies  
Instructors: A Preliminary Study ..... Jesse CONWAY・Akira HIROE
5. 中国語文法練習用教材の開発 ..... 楊 曉安・高 芳（長崎県立大学）
6. WEB 中国語、フランス語初級・中級練習教材の開発  
..... 大橋 絵理・楊 曉安
- 

2019年3月  
長崎大学 言語教育研究センター  
Nagasaki University

## 巻 頭 言

言語教育研究センターが新たに取り組んだ平成 30 年度の主な取り組みについて報告します。

言語教育研究センターが発刊する『長崎大学言語教育研究センター論集』投稿規定が変更になりました。これまでは、一般論文を受け付けておりましたが、第 7 号からは全て査読付きとなりました。論考は、「論文」と「リサーチノート」という範疇とし、新たに「授業実践報告」を設定しました。「授業実践報告」は、常勤・非常勤の先生方が実践報告を掲載できるようにしてあります。これらの変更は、言語教育研究センターに関わる教員の研究力の向上と教育実践力の向上、並びに実践例の共有を進める取り組みです。次号からは、言語教育研究センターのホームページに論集を収めていく予定にしております。

次に、言語教育研究センター発足後から継続的に、また発展的に行われてきた FD についてです。今年度は、外部講師を招いて iPad 等を用いて行う教材作成の機会を持ちました。これは、より魅力的な授業を展開するために、教材のさらなる電子化と共有化を進めようとするものです。残念な状況ではありますが、全国的には CALL 教室を廃止する方向が強くなってきております。今年度の FD は、身近な教育機器を用いて魅力的な授業を展開する方策を探る動きでもあります。また、グローバル人材育成特別プログラム (Special Course in Academic Skills) を担当する SCAS チームによる英語教授法についての研修機会ももちました。

本年度実施したガバナンス改革に基づくものとして以下のものを挙げます。長崎大学での外国語教育のさらなる活性化という目標を実現するために、言語教育研究センター教員を上智大学に 2 度派遣しました。これは、先進校における CRIL の授業実践例を参観するものです。また、上智大学で開催された CRIL 関連のシンポジウムにも教員を派遣し、国内外の研究者、教育者と意見交換を行っていただきました。来年度も外国語教育で評価の高い大学に言語教育研究センター教員を派遣する予定にしています。ガバナンス改革のための特別研究費による支援については、当面の間、プロジェクト推進型ではなく、言語教育研究センター全体が取り組む改革支援に充てていく予定です。これは、今後迫り来る大学入試改革、および長崎大学での教養教育改革に備える側面ももっています。

最後に、長崎大学学生の語学力向上のための一つのプログラムである外国語プレゼンテーション大会についてふれておきます。今年度で第 5 回目になりました。長崎県内の大学から参加者を募り、大会を行っております。昨年からは始まった取り組みを踏襲し、司会・進行などは長崎大学学生が英語で行いました。年々発表内容、発表スキルの向上が見えてとれ、嬉しく思います。この大会に関しては、特記すべきことがあ

ります。大会の第二部では、被爆者である築城昭平さんに英語によるスピーチをしていただきました。大会参加者にとって大変貴重な機会となりました。

言語教育研究センターの取り組みとして、これまでの取り組みを深化させたもの、新たに取り組んだものがあります。今後も言語教育研究センターの先生方と意見交換を行いながら、外国語教育の充実と発展のために努力していきたいと思います。

2019年3月

言語教育研究センター長  
西原 俊明

# 目 次

巻 頭 言 ..... 長崎大学言語教育研究センター長 西原 俊明

## 論 文

温泉保養地と社交 ―フランスを中心に― ..... 大橋 絵理 ..... 1

Introducing Reflective Teaching Practices for Center for Language Studies  
Instructors: A Preliminary Study ..... Jesse CONWAY ..... 15

## センター活動報告

事業報告 1 第 5 回外国語プレゼンテーションコンテスト  
..... 隈上 麻衣・奥田 阿子 ..... 31

事業報告 2 平成 30 年度 夏季英語短期語学留学アンケート結果  
..... 古村 由美子 ..... 33

## ガバナンス経費による研究報告

1. e-learning 教材 Campus Tour 改訂版の作成と 3-STEP 付属テストの開発  
..... 小笠原 真司・奥田 阿子・廣江 颯・William COLLINS ..... 51

2. 異文化対応力を育成する CLIL（内容言語統合型学習）教材作成  
..... 古村 由美子・Brien DATZMAN ..... 57

3. 英語プレゼンテーション視聴覚教材作成  
..... 隈上 麻衣・Brien DATZMAN・山下 龍 ..... 60

4. Introducing Reflective Teaching Practices for Center for Language Studies  
Instructors: A Preliminary Study ..... Jesse CONWAY・Akira HIROE ..... 62

5. 中国語文法練習用教材の開発 ..... 楊 曉安・高 芳（長崎県立大学） ..... 66

6. WEB 中国語、フランス語初級・中級練習教材の開発  
..... 大橋 絵理・楊 曉安 ..... 68

# 論文

## 温泉保養地と社交 — フランスを中心に —

大橋 絵理

長崎大学言語教育研究センター

### **The Spas and the Society — Focusing on France —**

Eri OHASHI

Center for Languages Studies, Nagasaki University

#### **Abstract**

The European spas have been considered the mysterious places to heal diseases since the period of ancient Rome. In the United Kingdom, the spas around Bath reached their heyday in the 18th century. As seen in Jane Austen's novels, the people went to Bath for social contact rather than sickness recuperation. In the 19th century, the spas located in the heart of the mountains were regarded as the place of the lovers by the movement of Romanticism in France. However, as the purpose of the stay in the spas became the socializing life, the low sort of visitors increased, and the incidence of deception and betrayal increased. The spas where such complicated elements were mixed, gave the inspiration to the writers, who have produced various novels and poetry.

**Keywords:** 温泉保養地、社交、フランス、イギリス、ドイツ、ロシア

#### **1. はじめに**

古代ローマ時代には、温泉は神々が人間の病を癒すために授けてくれた神聖な泉だと考えられていた。そのため温泉が湧きでた場所で、人々は神やニンフに治療を祈願し、回復を感謝するために木で作られた目、腕、足や小さな人形を捧げていた<sup>1</sup>。その跡は 19 世紀まで残り、イポリット・テーヌは『ピレネー紀行』のなかで、次のよ

うに述べている。「ローマはバニエールのいたるところに、その足跡を残している。これら古代の記念物のうち、もっとも魅力的なものは、病人が全快したとき、ニンフらをたたえて建立されたという記念碑で、その碑文はいまもなお残っている。病人たちは、大理石の湯舟に身を横たえながら […] 女神のもたらす効果を身を感じたことだろう」<sup>2</sup>。

しかし、ヨーロッパの温泉保養地の歴史を見てみると、医療だけでなく、特に 19 世紀の保養地の重要な特徴のひとつが社交であったことがわかる。これまでの研究では、ア尼克・コシック編による『18 世紀及び 19 世紀におけるイギリスとフランスのスパ』<sup>3</sup>で温泉保養地の療法、歴史、文化が概観され、フォーチュナド・ダヴィ＝ヌアルの『作家とテルマリスム—1800-1914 年』<sup>4</sup>では、日記、書簡、旅行記を通して作家達がいかに温泉保養地とかかわったかが分析されている。ただし、これらの研究書も社交に触れてはいるが、その多くは療養者の実生活における社交に関してであり、文学作品内の社交についての分析はあまり見受けられない<sup>5</sup>。そこで、本稿ではフランスを中心に、文学に描かれた温泉保養地における社交の表象を考察し、その意義を検討していく。

## 2. 療養から社交へ

数多くの温泉保養地を巡ったフランスの作家の一人はモンテーニュであろう。彼は 1580 年から 1581 年にかけてドイツからイタリアまで、様々な温泉保養地に滞在しながら旅行し、その体験を『旅日記』や『エッセー』の中に記している<sup>6</sup>。だが、それは腎臓結石治療のためであり、社交が目的ではなかったと考えられる。

温泉療養に社交的な要素が見られるようになるのは、セヴィニエ夫人の書簡あたりからである。彼女はリューマチの悪化のため、医師から春になってヴィシーへ行き温泉療法をすることを勧められる。そのため 1676 年の 5 月 20 日から 28 日にかけてヴィシーに滞在し、娘へ何通も手紙を書き送った。彼女はシャワー等の治療方法を驚きを持って語り、療養者たちの生活について述べている。「朝 6 時には泉に行きます。そこには皆いて鉱泉を飲んでいます。ぐるりと回って行ったり、来たり、散歩したりしてミサに行き、鉱泉を飲み、きちんとした礼儀をもって親密に話をします。それでもまだお昼です」<sup>7</sup>。退屈をもてあました人々は、治療が終わった夜に楽しみを求めるようになる。「夕食のあとは、誰かの家を訪れます。今日は私の家でした。 […] フルートを持参したこの地方のお嬢様達がすばらしいプレーを踊りました」<sup>8</sup>。温泉保養地を訪れた人々は、音楽会や朗読会を開き、噂話をしながら穏やかな日々を過ごしていた。そこはまた、確固たる病気の治療法もなかった時代、しばしば療養に訪れる貴族たちによって田舎に持ち込まれた小さな宮廷とも言えるものであった。ただし、フランスでは 1789 年の革命以降、貴族階級が減少し温泉保養地は急激にさびれていく。

しかし、王族や貴族が特権階級として常に存在していたイギリスでは、バースに代表される温泉保養地の最盛期は 18 世紀だった。バースの人気の理由は、王族や貴族が頻繁に訪れたこともあるが、なによりもリチャード・ナッシュの功績に負っている。彼はバースの中心ともいえる社交会館で、舞踏会の司会、進行役を完璧にこなした初代の儀礼長だった。彼がつくりあげたバースの社交界はロンドンの社交界よりも人為的だった。ナッシュは、バースでの生活の時間、規則を細かに規定し、舞踏会では的確に人々を出会わせ、滞在者たちを喜ばせたのである<sup>9</sup>。

ジェイン・オースティンは『ノーサンガ・アビー』や『説得』の恋愛の舞台としてバースを選択する。これらの物語の主要登場人物たちがバースに滞在するのは、病気の療養のためではない。彼らが期待するのは活発な社交生活なのである。そのために『ノーサンガ・アビー』<sup>10</sup>では、儀礼長が重要な役割を果たす。主人公キャサリンが後に結婚することになるヘンリーに出会うのは、バースの社交会館であった。誰も知り合いがおらず、ダンスの相手がみつからないキャサリンに儀礼長がヘンリーを紹介したのだ。また『説得』では、主人公アンの準男爵の父親は、借金の返済のためにサマセット州の自宅を貸出し、バースに家を借りて住むことを決意する。その理由は、バースであれば「比較的少ない出費でも紳士の体面を保つことができるから」<sup>11</sup>であった。バースに引っ越した父親と虚栄心の塊である姉のエリザベスはそこでの生活を非常に気に入る。

バースはあらゆる点で期待以上に素晴らしいとサー・ウォルターとエリザベスは嬉しそうにアンに言った。[…] びっくりするほど多くの人たちが自分たちとの交際を求め、誰もかれもがこの家を訪問したがっている。すでに何人も断っているが、それでもひっきりなしに、見ず知らずの人たちが玄関の前に名刺を置いていくのだそう。<sup>12</sup>

それに反して、引っ込み思案なアンは華やかな社交が繰り広げられるバースにどうしてもなじめない。だが、最終的には彼女も若い時に別れた恋人からバースで求婚され、物語はハッピーエンドで終わる。

他方、フランスでは産業革命後イギリスに遅れてブルジョワたちが台頭してきた 19 世紀が温泉保養地の最盛期となる。そしてイギリスと異なり、野生味のある自然の風景に囲まれている温泉保養地が流行となった。なぜなら 18 世紀までは、自然は人間にとって有益であるか、あるいは科学的な興味を引き付けるかでその重要性が判断されていた。しかし、19 世紀になってロマン主義が流行すると、自然に対する考えに変化が起こる。つまり雄大な自然に囲まれて、初めて人々は本当の感情を抱くことができ、魂の純粋さを高めることができると考えられるようになったのである。



特に切り立った山々の風景は人々の感受性を最も豊かにするという理由で、アルプス山脈やピレネー山脈を旅する人々が増加していった<sup>13</sup>。彼らは険しい山々を前にして畏怖を感じ、自分が小さな存在でしかないということを再確認し、満足する。そしてこのような思想の傾向が山奥にある温泉保養地の流行に結びついていったのである。

そのため、19世紀のロマン派の有名な詩人や作家たちは、山に囲まれたエクス・レ・バンやモン・ドールへとしばしば赴いた。たとえば、ラマルティエヌは結核とうつ病の療養のために1816年から1830年までエクス・レ・バンに通う。そこで彼は同じく結核の6歳年上の人妻ジュリー・シャルルと出会い恋に落ちるが、彼女はしばらくして亡くなってしまう。『瞑想詩集』の中の、二度と会えない彼女を想って書いた悲しみと孤独にみちた抒情的な詩「湖」は、エクス・レ・バンの美しい自然の情景によせて創作されたロマン派の代表的な作品の一つとなっている<sup>14</sup>。

さらに、『瞑想詩集』後30年以上たってラマルティエヌは、再びジュリーとの恋愛を『ラファエル』の中で描く。物語の舞台はやはりエクス・レ・バンである。小説では、「私は太陽の光と温泉の水音で起き、入浴し、昼食の後は前日と同じように散歩し、憂鬱さに沈み込む」<sup>15</sup>と、まず主人公の温泉保養地での療養生活が語られ、その後同じホテルでの療養者であるジュリーとの悲劇的な恋愛が展開していく。このようなラマルティエヌの作品によって、緑深い山々、美しい神秘的な湖、中世の修道院の廃墟に囲まれたエクス・レ・バンはロマンティックな温泉保養地の象徴となった。

また、シャトーブリアンは、『墓のかなたの回想』の中で、1829年にコトレを訪れ、レオティエヌ・ヴィヤヌヴとの初めての出会いを次のように描いている。「詩作にふけりながら歩いていると、急流のそばにいた一人の若い女性と出会った。彼女は立ち上がり、私のほうへまっすぐにやってきた。彼女は村の噂で、私がコトレにやってきたと知ったのだ」<sup>16</sup>。当時シャトーブリアンは62歳、レオティエヌは26歳だった。彼女はオック地方に住む女性で、シャトーブリアンの作品に感動をおぼえ、彼に手紙を書く。それ以降二年間にわたって彼らは文通していた。年の差にもかかわらず、シャトーブリアンは彼女と恋におちる。だがある晩彼女の家まで腕を貸しながら送っていきながら、彼は次のように感じる。

私はこれほどの恥ずかしさを今まで感じたことがなかった。私の年でこのような愛情を感じるのは本当にどうしようもなく愚かなことのように思えた。この奇妙な感情に惹かれれば惹かれるほど自分を辱めているような気がする。[...] 私はモンテーニュが言った状態からはほど遠い。「愛は私を覚醒させ、節制させ、それに優美さ、心配りを与えてくれる」。ミッシェルよ、君はすばらしいことを言ってくれた。でも、私たちの年では、愛は君が思ったようなことを私たちにはもたらしてくれないのだ。<sup>17</sup>

これはシャトーブリアンにとって最後の恋愛だった。二人は三週間の間、政治的あるいは思想的な考えを互いに述べあいながら逢瀬をつづけたが、性的な関係を持たなかったと言われている。ロマン派の大家であるシャトーブリアンにとって、長い間文通でしか知らなかった若い女性とためらいながらも気持ちを通わせるには、自然豊かなピレネー地方の歴史ある温泉保養地は理想的な空間であったと言えるだろう。

### 3. 社交と通俗性

このようなロマン主義の作家たちの影響もあり、人々は都会では得られない感情の高揚を求めてますます温泉保養地へと向かうようになった。テーヌもまたフランスの多くの温泉保養地を巡った一人である。彼は喉の病気を患い、1854年に医者からピレネー山脈の温泉保養地サン・ソヴールでひと夏過ごすことを勧められた。テーヌは貧しく、その費用を払うことができないので療養をあきらめようとしたが、アシェット書店からピレネーの温泉に関する『ガイド』を出版してくれるように依頼され、サン・ソヴール、オー・ボンヌ、オー・ショッド、バレージュ、コトレ、バニエール・ド・ビゴール、ビュッション等の温泉保養地へ赴いた。そして、その『ガイド』は、文学性が評価され1855年に『ピレネー地方温泉旅行』として出版され、その後も修正および加筆され1858年に『ピレネー紀行』として再度出版された。

テーヌは、オー・ショッドでは、源泉に祭られているニンフたちについて空想を巡らし、バレージュでは、メヌ公がこの温泉地から母親のモンテスパン夫人にあてた手紙や、メヌ公に付き添ってきたマントノン夫人に思いをはせ、コトレではマルグリット・ド・ナヴァールが『デカメロン』を模しこの地を舞台にして執筆した『エプタメロン』を再読する。そして、彼はリュッションの温泉場を次のように語る。

大通りのはずれに、パリの植物園で見かけるような、しゃれた小屋があり、その一角に牧場から流れてくる水が貯めてある。小屋の壁に当たる部分には、曲がりくねった木の枝を、皮つきのまま格子風に組み合わせてある。屋根は藁葺で、天井には一面に苔がはえている。蛇口のそばにいる娘が湯治客に硫黄水の入ったコップを配る。4時ごろになると、美しく着飾った夫人たちが現れる。湯治場に着くと、彼女たちは板を組んで作った日陰のベンチに腰をおろす。そして、芝生で遊んでいる子供や、川下のほうは斜面に沿って連なる樹木や、部落の点在する広い緑野を眺める。<sup>18</sup>

壁は自然のままの枝で組み合わされて作られ、天井にも苔が生えているというように、湯治場の建物は周囲の美しい自然と一体化しているように見える。しかし、「パリの植物園で見られるような」という文章から、この温泉場はパリからの滞在者たちが田

舎とはこうあるべきだという固定観念に沿うように造られたとも考えられる。またテーヌ自身も、完璧な美しい田舎のイメージを壊さないように描写していることが見てとれる。なぜならこの場面には都会の洗練された裕福な女性たちと、鉱泉を配る田舎の素朴な娘しか登場せず、現実というよりも理想化された情景となっているからである。

上記のような抒情的な風景を読者に示しながらも、テーヌは冷静に温泉保養地を舞台に繰り広げられる恋愛小説を読んだ人々が抱くロマンティックな夢想に対して警告を発する。

一般人にとって、温泉地の生活は詩的で、様々な事件、わけでも恋愛をそこに求めるのがあたりまえのことになっている。そんな人々は、シャルル・ド・ベルナールの『銀の指輪』<sup>19</sup>やジョルジュ・サンドの『ラヴィニア』<sup>20</sup>などを読まれるといい。[...] 人々は湯治場では多くの帽子を使い古し、多くの桃を食べ、多くのことを話すが、人間的に言っても、思想的に言っても、事実は温泉地の生活は他の場所とほとんどかわりない。<sup>21</sup>

この文章を書いたあと、テーヌは「社交界 1」から「社交界 5」まで小題を付け、湯治場に滞在する人々を分類してみせる。『ピレネー紀行』の中で、この「社交界」以外に番号をつけてまで書かれた他の章はないことから、彼は社交が温泉保養地の重要な要素であると考えていたと推測される。しかもその中で、テーヌは裕福な人々、貴族、学者等を類型化し、彼らの俗性を暴いていく。特に「社交界 2」では、観光客について言及している。「観光客といっても千差万別だが、話し方や外見や物腰などで、区別はできる。そのおもなもののいくつかをあげてみよう」<sup>22</sup>と、登山客、旅行者、家族連れ、食事にいる客を分析する。そのことから我々はいかに多くのタイプの観光客が温泉保養地を訪れていたかを知ることができる。このように温泉保養地が流行するにつれ、その抒情性は薄れ、非常に通俗的な側面が際立つようになったのである。

先に述べたようにフランスではフランス革命によって温泉保養地を訪れる貴族の数は激減した。だが、社交と言う側面から見ると、貴族たちは 19 世紀のフランスでの温泉保養地の流行に少なからず役割を果たしていた。たとえば、フォルジュ・レ・ゾーの滞在者の統計では、第二帝政期には貴族階級は 36.46%しか訪れていない。しかし、ホテルはイメージを高めるため、貴族たちを優遇し、彼らの滞在を際立たせるような接待を行った。その結果、ブルジョワたちは、貴族たちの贅沢に見える装いや気取った生活様式に憧れをもち、それらを模倣するために温泉保養地に滞在するようになったのである<sup>23</sup>。オクターヴ・ミルボーは『神経衰弱者の 21 日』で、ある侯爵夫人の温泉保養地での様子を強烈な皮肉をもって描いている。「彼女は、ここでいつも

多くの取り巻き連中に囲まれている。しょっちゅうパーティーや遠出をして。そして人間の持つ獣性のあらゆる見本を持っている賛美者の一団を引き連れている」<sup>24</sup>。

風刺的な作風で知られるドイツ人作家ジャン・パウルも温泉保養地を舞台とした『カツェンベルガー博士の湯治旅行』を執筆している。この風変わりな物語では、博士と一人娘テオダがフォン・ニースという若者を同行者としてマウルブロンという温泉保養地に出かける。彼らは病気治療のために温泉保養地に滞在するのではない。博士は自分の著作を厳しく批判した温泉医師のシュトリキウスに復讐を企てるためと、名付け親を頼まれそうな状況から逃げだすためという理由で、娘は父親の付き添いとしてマウルブロンへ出発する。そのような彼らが訪れる温泉保養地は、裕福なブルジョワや貴族たちが、金銭にあかせて飲食し、温泉の付近の自然の中を散策し、コンサートを聞き、劇場へ行き、カジノで賭けをし、舞踏会で朝まで踊る場所として描かれている。

ニースが博士たちに同行する理由は、社交場としての温泉保養地の姿を強調するものとなっている。彼は、じつは非常な人気を博しているトイドバッハというペンネームを持つ劇作家なのだが、そのことを最初は隠す。なぜなら、マウルブロンでトイドバッハの崇拜者であるテオダに自分がトイドバッハだと告白し驚かせ、結婚を申し込む計画をたてているからである。そして彼は、プロポーズの最も効果的な場所として温泉保養地を選択したのだった。

さてニースはいたる所で著名な劇作家として、長いこと、ある湯治場を訪ねる計画をたてていた、それは生きたパンテオンを自分の周りに築き上げたいと思う月桂冠に満ちた著者が選ぶに最もふさわしい場所としてであって、とくにこれらの地の高貴な朝の酒宴や無礼講、富や教養の会合のせいであった。<sup>25</sup>

多くの湯治客の前でプロポーズをすることでテオダを感動させ、加えて自分の名声を高めることができるのはマウルブロンが最適だとニースは判断したのだ。だがテオダはニースを知るにつれて、彼の思惑とは反対に虚栄心に満ちた彼の性格を嫌悪するようになる。そして自分を騙してまで人々の歓心をかおうとしたニースに怒りを覚え、彼女は友人に「フォン・ニース氏は悪漢よ。この人は詩人のトイドバッハ本人で、このご本人に私を導こうとしたの」<sup>26</sup>と批判する。

その後、彼女は同じく湯治者であったトイドバッハという同名の数学者に恋をするようになる。彼は騙され、自尊心を傷つけられたテオダを救うために、ニースに対して「私の名前トイドバッハは、フォン・ニースさん、借用のものではありません。私の名前はただ一つです。そして世の中に存在するのも私の名前だけです。あなたは名前を二つ有すると公言しています、そのうち私のだけは返還願います」<sup>27</sup>と他の湯

治者たちの前で公言する。ジャン・パウルの小説には、劇作家のトイドバッハ＝ニースと数学者のトイドバッハに見られるようなドッペルゲンガー的な人物がしばしば登場する。『カツェンベルガー博士の湯治旅行』では劇作家のトイドバッハという名前がペンネームであることに注目すべきであろう。劇は架空の人物たちが架空の人生を送るフィクションであり、またペンネームも本当の名ではない。そのことからパウルは、作家および文学作品の物語空間は偽りでしかない自嘲をこめて述べてもいるのだと推測できる。パウルが物語の舞台として、虚勢をはる社交人たちで形成された虚偽的な空間である温泉保養地を選択したのはごく自然だったと言えるだろう。

#### 4. 社交の限界

このように温泉保養地はロマンティックな空間から人々の欲望や愚かさが露呈する低俗な場へと変貌していったが、さらに排他的にさえなっていく。バルザックの『あら皮』では、体調不良のラファエルに医師たちは次のように言う。「我々はみんな君に、サヴォワ地方のエクスの温泉か、あるいはもしそのほうがよかったら、オーヴェルニュ地方のモン・ドール温泉に行くようにすすめる。空気や景観はサヴォワのほうがカンタル県よりも気持ちがいいと思うが、まあ君の好みしだいさ」<sup>28</sup>。

ラファエルは最初エクスに赴くが、『あら皮』には、朝から鉱泉を何杯も飲み、温泉に入り、シャワーを浴び、遊歩道を散歩するという療養者たちの日常的な行為は一切描かれていない。彼らはあたかも病気など患っていないかのようなのである。ラファエルはエクスで同じクラブに通う湯治者たちから反感をかうが、その理由は以下のものであった。

もともと瞑想的な精神の持ち主であるラファエルは、自分が引き起こした反感の一般的で合理的な理由を直観で悟っていた。温泉地というこの小さな世界は、おそらくははっきりとし意識しないながらも、上流社会をつかさどっている大きな掟にしたがっているものであり、その仮借ない道徳がラファエルの目の前でむきだしにされたのだった。<sup>29</sup>

自分の悲壮な運命に気を取られ、非社会的な態度を取り続けたラファエルは、湯治者たちの気に障ったのだ。つまり温泉保養地は、都会から離れた田舎にありながら、貴族や裕福なブルジョワたちのパリの社交界の縮図となっており、その軽薄さや残酷さが、さらに凝縮される閉鎖的な特異な空間となっているのである。それゆえに、その世界に溶け込もうとしないラファエルを彼らは徹底的に排除しようとし、彼に決闘を申し込みその存在を消そうとする者まで出現する。

湯治場の残酷さをともなった社交の異様さは、フランスに限ったことではない。ロ



シアの作家レールモントフも 1840 年に出版された『現代の英雄』の中でロシアの温泉保養地を描いている。この小説は複雑な構造になっており、全 5 章の中で、最初の 1・2 章は主人公ペチョーリンの知人によるペチョーリンの話で、他人から見た両極端な行動にはしる傲慢で不遜な性格のペチョーリン像が語られている。そして、後半の 3 章以下は、ペチョーリン自身の手記によるもので、彼の心理が詳細に描かれている。その中の第 4 章の「侯爵令嬢メリー」の舞台がピャチゴールスクという温泉保養地となっているのである。そのような湯治場でペチョーリンが出会った人々は次のように描写されている。

彼らは飲む ―しかし、鉱泉をではない。あまり散歩もせず、ただ通りすがりだけで恋をする ―彼らは遊んでいて、退屈をこぼしている。彼らはおしゃれである ―硫黄水に自分の覆い付きのコップをおろしながらも、気取ってアカデミックなポーズをする。文官たちは明緑色のネクタイをつけ、武官たちは襟からたたみカラーをのぞかせている。彼らは地方の婦人に対する深い軽蔑を告白し、彼らを受け入れてくれない首都の貴族のサロンを思っ嘆息している。<sup>30</sup>

このような温泉保養地で、何事にも情熱を持てないペチョーリンは、友人のグルシュニーツキイが恋していた侯爵令嬢メリーを、彼から奪うという目的だけのために、彼女に対して恋愛ゲームを仕掛ける。また、それは策を弄してタタール人の領主の家から略奪してきたかつての恋人で、彼が捨てたのち人妻になったヴェーラとの関係を再開させるためでもあった。メリーを愛しているわけではないペチョーリンは、彼女の愛情がグルシュニーツキイから自分に移ったと知ると、彼女も捨てる。他人の感情をもてあそぶ残忍さと無気力さが入り混じったペチョーリンの女性たちに対する冷酷な仕打ちは、偽善的でエゴイストな俗人たちにあふれたピャチゴールスクこそ最もふさわしい。最終的にペチョーリンはグルシュニーツキイから決闘を申し込まれ、銃弾に倒れる。実際ピャチゴールスクは病弱だったレールモントフ自身が幾度も療養のため訪れた場所であり、彼も 27 歳の若さで、ここで決闘し命を落とすのである。

さらに 1879 年に出版されたアナトール・フランスの『ジョカスト』では、浴場自体が不吉な空間となっている。不動産関係の仕事をしているフェレール氏の一人娘エレヌは、非常に年上の裕福な銀行家のアヴィランド氏と結婚するが、結婚前に出会った若い軍医のロングマールと再会し、彼に惹かれていく。だが夫の死後、精神の変調をきたし、首をつって自殺してしまう。そのような彼女が自殺した場所はセーヌ川に浮かぶ入浴施設の一室であった。美しかった彼女はそこで「顔はむくみ、黒い膨らんだ舌が口から」<sup>31</sup>でるといふ醜い姿になってしまう。エレヌが死に場所として選択した華やかなパリの浴場の個室という密室は、裕福な未亡人として多くの人々に

囲まれていても無理解と孤独にさいなまれた彼女の絶望の象徴であると考えられる。

その後、愛する人を失ったロングマールは、パリを去ることを決意し、偶然会ったエレーヌの父親を誘って、モン・ドールに二人で赴き温泉医となる。湯治客は基本的には気候がいい夏の二、三か月しか温泉保養所に滞在しない。かりそめの社交場は一年の大部分は雪に閉ざされ人足が途絶えた場所となる。湯治客が去った冬の間も二人はモン・ドールに残り、ホテルでひっそり暮らす。そして物語はロングマールの独りごとで終わる。

彼は右の親指を左の手首にあてて脈をみた。それからごく低い声で独りごとを言いながらつぶやいた。

一熱、下腹部の緊迫と激痛、咳、呼吸困難、右肩の交感的苦痛、付属なものはひとつもない。こいつはりっぱな肝臓炎だ。

こう言って1年4か月と6日以来、彼ははじめて微笑んだ。<sup>32</sup>

エレーヌは自殺する場所としてセーヌ川に浮かぶ浴場を選択したが、セーヌ川と浴場という二重の水の組み合わせは、死に向かって流れ行く逆らいような人生の暗示になっていると考えられる。なぜならロングマールも緩慢な自殺の場所として、やはり雪と浴場という水に二重に関連し、閉鎖空間であるモン・ドールを選択するからである。さらに物語には明記されていないが、年老いてすでに衰弱しているエレーヌの父親もおそらく同じ場所で死を迎えることになるだろうことは容易に推測できる。

温泉保養地はたとえ流行となっても、古代から病気の療養の場であることには変わりなく、根本的には死と密接に結びついている。そのため温泉保養地の事業者たちが、利益の増加のために病気や死という不吉さを追い払い隠蔽しようとすればするほどその矛盾が露呈してくるのである。それを端的に描いた一人がオクターヴ・ミルボーであった。彼は『神経衰弱者の21日』の中で温泉保養地の療養の暗部を語る。主人公の「私」はピレネーの温泉保養地に出かけるが、そこで出会うのは他の作家たちも指摘したような典型的な湯治者たちである。「夏には流行だから、あるいは健康のため、それも流行なのだが、という理由で人々は旅行にでかける。社交界のしきたりを尊重し、盲目的に従う裕福なブルジョワたちは、一年のある時期は、仕事や楽しみや怠け心や愛人たちを去り、自分でも理由がわからないまま、移動しなくてはいけないのである」<sup>33</sup>。そして「私」は宿泊したホテルで、すべての人がここの温泉のおかげで病氣から回復し、20年以上ただ一人の葬式も出たことがないと聞く。しかし、ある夜遅くホテルに帰る時に、暗闇の中で、ひそひそした話し声を耳にする。「私は近寄った。そして、不思議で予想外の不気味な光景を目にしたのだった。4人ずつで運ばれている10個の棺桶を。10個の棺桶が列になって順番に夜の闇の中に消えていった。

誰も死なない町で、私は棺桶にいきあたって困惑した」<sup>34</sup>。主人公は、棺桶を運ぶ人たちに、それは何だと問いただが、彼らは決して真実を口にせず「保養地から帰る外国人のスーツケースです」<sup>35</sup>と言い張るのである。

## 5. 結論

温泉保養地 18 世紀以降ロマンティックな場として機能したが、流行とともに社交的な側面が強調されるようになった。だがそれと同時に、虚栄心、社会的地位に対する嫉妬、金銭への欲望、それに関連する裏切りも露呈する場所となっていた<sup>36</sup>。さらに、どのように隠蔽しようとしてもそこに通底する絶望や死を覆い隠すことは不可能であった。そして、このような閉鎖された空間で様々な階級の人々が一度に会うことにより生まれた濃密な人間関係こそが、多くの作家達を魅了したのである。恋愛、欺瞞、死等の悲喜劇が混然一体となった温泉保養地の特殊性は、多くの作家たちにインスピレーションを与えた続けた。矛盾や否定的とさえ思える状況が、反対に人間の本能から生まれたエネルギーの横溢を感じさせ、それらを体感することで、作家たちは独創的な作品を生み出すことができたのである。温泉保養地はまさに創作を育む場として確かに重要な役割を果たしたと言えるだろう<sup>37</sup>。

## 註

- 1 Michel Jalatel, *La santé par les eaux : 2000 ans de thermalisme*, L'instant, Durable, 1983, p. 14.
- 2 Hyppolite Taine, *Le voyage aux Pyrénées* (1855), Paris: Librairie de l'Hachette et C<sup>ie</sup>, 1858, p. 270. イポリット・テーヌ『ピレネー紀行』、杉富士雄訳、現代思潮社、1973 年参照。
- 3 *Spas in Britain and in France in the Eighteenth and Nineteenth Centuries*, Edited by Annick Cossic and Patrick Galliou, Cambridge Scholars Press, 2006.
- 4 Fortunade Daviet-Noual, *Les écrivains et le thermalisme 1800-1914*, Éditions Universitaires de Dijon, 2017. 作家たちは梅毒を始めとしてリウマチや精神的な病の治療のために温泉保養地に滞在した。そのため書簡や日記は悲観的なものが多い。
- 5 イギリスでは社交について特にジェイン・オースティンの作品とバースに関する研究が見られるが、やはりオースティンのバースでの生活という視点から分析が多い。Voir Terry Townsend, *Jane Austen and Bath*, Halsgrove, 2015. Voir aussi Maggie Lane, *A Charming Place: Bath in Life and Novels of Jane Austen*, Millstream Books, 1988.



- 6 Montaigne, *Œuvres complètes*, édition de Maurice Rat et Albert Thibaudet, introduction et notes Maurice Rat, Paris: Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1963. Montaigne, *Les Essais*, édition établie par Jean Balsamo, Michel Magnien et Catherine Magnien-Simon, édition des « notes de lecture » et des « sentences peintes » établie par Alain Legros, Paris: Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 2007.
- 7 Madame de Sévigné, *Correspondances, tome II, juillet 1675 – septembre 1680*, texte établi, présenté et annoté par Jacqueline Duchêne, Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1974, p. 303. 1676年5月20日、グリニャン夫人宛て。Voir aussi Yves Pouliquen, *Madame de Sévigné et la médecine du Grand Siècle*, Paris: Odile Jacob, 2006.
- 8 Madame de Sévigné, *Correspondances, tome II*, op.cit., p. 303. 「ブレー」はオーヴェルニュ地方の2拍子のダンスである。
- 9 Graham Davis, Penny Bonsall, *A History of Bath: Image and Reality*, Carnegie Publishing, 2007. 蛭川久康、『バースの肖像－イギリス 18世紀社交風俗事情』、研究出版社、1990年参照。
- 10 Jane Austen, *Northanger Abbey* (1817), Penguin Classics, 2003. ジェイン・オースティン、『ノーサンガ・アビー』、中野康司訳、筑摩書房、2009年参照。
- 11 Jane Austen, *Persuasion* (1818), New York: Millenium Publication, 2014, p.13. ジェイン・オースティン、『説得』、中野康司訳、筑摩書房、2008年参照。
- 12 *Ibid.*, p. 82.
- 13 アルプス山脈は、ロマン派の作家や詩人たちにとって彼らのインスピレーションの源となる崇高美を感じることができた特別な場となっていた。ワーズワースは『序曲』の中の「ケンブリッジとアルプス」でアルプスの自然の驚異を書き記し (William Wordsworth, « Book Sixth Cambridge and the Alps » in *The Prelude or, Growth of a Poet's Mind : an Autobiographical Poem, 1805, 1850*, DjVu Editions, 2001)、シェリーもまたアルプスの荘厳さをうたいあげた (Mary Shelley and Percy Bysshe Shelley, « Mon Blanc: Written in the Vale of Chamouni » in *History of a Six Weeks' Tour through a Part of France, Switzerland, Germany, and Holland; with Letters Descriptive of a Sail Round the Lake of Geneva and of the Glaciers of Chamouni*, Published by T. Hookham, jun. Old Bond Street; and C. and J. Ollier, Welbeck street, 1817)。
- 14 Alphonse de Lamartine, *Œuvres poétiques complètes*, texte établi, annoté et présenté par Marius-François Guyard, 1963, Paris: Gallimard, coll. « Bibliothèque

- de la Pléiade », pp. 38-40.
- 15 Voir Alphonse de Lamartine, *Œuvres complètes de Lamartine publiées et inédites*, tome trente-deuxième, Paris: Chez l'Auteur, 1863, p. 197.
  - 16 François-René de Chateaubriand, *Les Mémoires d'outre tombe II*, édition nouvelle établie d'après l'édition originale et les deux dernières copies du texte avec une introduction, des variantes, des notes, un appendice et des index par Maurice Levaillant et Georges Moulinier, Paris: Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1951, p. 376.
  - 17 *Idem.* Voir aussi Graciela Conte-Stirling, *La muse occitanienne de Chateaubriand : Léontine de Villeneuve*, préface de Bertrand de Viviés, études littéraires, critiques Europe France, Paris: L'Harmattan, 2018. レオンティーンヌ自身も 自伝を書いている (voir Léontine de Villeneuve Casteljard, *Mémoires de l'Occitanienne: souvenirs de famille et de jeunesse*, Paris: Les Petits-fils de Plon et Nourrit, 1927).
  - 18 Hyppolite Taine, *Le voyage aux Pyrénées*, op. cit., p. 326.
  - 19 Charles de Bernard, *L'Anneau d'argent* (1861), Nabu Presse, 2011. 1806 年に源泉が発見されたサンヴェルジェ・デ・バンを舞台とした主人公ベヌゾンと彼の友人のいとこのアナスタジイとの恋が描かれている。
  - 20 George Sand, *Lavinia*, (1833), Independently published, 2017. リュッションでのイギリス人貴族と以前の恋人との恋愛についての小説である。
  - 21 Taine, *Le voyage aux Pyrénées*, op. cit., p. 273.
  - 22 *Ibid.*, p. 279.
  - 23 Jérôme Penez, *Histoire du thermalisme en France au XIX siècle: eau, médecine et loisir*, préface d'André Gueslin, Paris: Économica, 2005, p. 91. Voir Tailleur Patrick, *Histoire des thermes de Forges-les-Eaux*, Éditions Bertou, 1991, pp. 131-132.
  - 24 Octave Mirbeau, *Les 21 jours d'un neurasthénique*, Paris: E. Fasquelle, 1901, P.102.
  - 25 ジャン・パウル、『ジャン・パウル中短編集』、恒吉法海他訳、九州大学出版会、2007 年、19 頁 (Jean Paul, *Dr Katzenbergers Badereise* (1809), Adamant Media Corporation, 2000)。
  - 26 同書、149 頁。
  - 27 同書、130 頁。
  - 28 Honoré de Balzac, *La peau de chagrin* (1831), Paris: Charpentier, 1845, pp. 304-305. バルザック、『あら皮』(「バルザック「人間喜劇」セクション」第 10 巻)、

- 小倉考誠訳、藤原書店、2000年参照。
- 29 *Ibid.*, p. 309.
- 30 ミハイル・ユーリエヴィッチ・レールモントフ、『現代の英雄』、中村融訳、岩波書店、1981年、114頁。
- 31 Anatole France, *Jocaste et le chat maigre*, Paris: Calmann-Lévy, 1879, p. 145. アナトール・フランス、『アナトール。フランス小説集 12、ジョカストとやせ猫』、佐藤正彰訳、白水社、2001年参照。
- 32 *Ibid.*, pp. 159-160.
- 33 Octave Mirbeau, *Les vingt et un jours d'un neurasthénique*. op. cit., p. 1.
- 34 *Ibid.*, p. 20.
- 35 *Ibid.*, p. 21.
- 36 拙論「『モントリオル』における医師の役割」『長崎大学言語教育研究センター紀要』第2号、31-41頁、2014年、及び「温泉保養地と女性—モーパッサン『モントリオル』」『長崎大学言語教育研究センター論集』第4号、127-137頁参照。Voir Guy de Maupassant, *Romans*, édition établie par Louis Forestier, Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1987.
- 37 ヴィシーではヴェルディの『リゴレット』、ロッシーニの『セヴィリアの理髪師』、プッチーニの『ラ・ボエーム』、グノーの『ファウスト』、『ロミオとジュリエット』、ワーグナーの『ローエングリン』などが上演された。また、エクス・レ・バンでは、パリよりも早くワーグナーの『トリスタンとイゾルデ』が上演されたように、温泉保養地は美術や音楽といった芸術を促進させる役割も果たしてきた (voir Jérôme Penez, *Histoire du thermalisme en France au XIX siècle*, op. cit., p.203)。

## **Introducing Reflective Teaching Practices for Center for Language Studies Instructors: A Preliminary Study**

Jesse CONWAY  
Nagasaki University

### **Abstract**

Instructors strive for continual professional development (PD) throughout their careers but may only have the ability to engage in focused PD irregularly due to factors such as time, funding, or their teaching environment. Reflective teaching practices are tools which can be deployed according to an instructor's schedule, have little to no barriers to entry, and are adaptable to various situations. This exploratory pilot study sought to identify Center for Language Studies (CLS) instructors' impressions about the ease of use and understanding of two practices: self-observation and peer observation. Feedback gathered through a questionnaire containing open and closed Likert-scaled items indicated that instructors found both practices easy to use and understand. Further comments elucidated participants' affective reactions to engaging in the practices. These reactions were mixed and provided valuable insight regarding foci of future iterations of the study. Taken together, these results indicated that there may be value in further introduction of reflective practices to instructors at the CLS, but due to the low sample size (N=4) in this study, any results should be interpreted with caution.

*Keywords:* reflective practice, professional development

### **Introduction**

Professional development is one constant in a successful educator's career. It can be accomplished in a number of ways, such as by attending seminars and conferences, reading current literature in the field, or simply conversing with colleagues after

teaching a class. However, there are many constraints on an instructor's time, making travel to conferences or time for reading and discussion with others a luxury, when they are in all reality necessity. Reflective teaching practices are different techniques by which instructors collect data about their teaching practices in a systematic way with the ultimate goal of making conscious change to their classroom practice (Farrell, 2015). Thanks to their variety and relative ease of use (Farrell, 2018), these practices provide instructors the ability to participate in professional development whenever they may find time. Teacher training programs often include self-observation and peer observation components as means of introducing the reflective practices to pre-service and in-service teachers. However, it is often the case that these practices happen once or twice and are not part of an ongoing thread in the teacher training program itself (Farrell, 2018). Simply asking instructors to engage in reflection is not enough; these practices need to be introduced, their proper use instructed on, and then incorporated into teachers' practices as a constant evaluative process.

To that end, this pilot study sought to introduce two reflective teaching practices to instructors at Nagasaki University and evaluate their efficacy through the use of a questionnaire measuring ease of use, ease of understanding, and affective factors generated by the two practices – self-observation through the use of audio/video (henceforth self-observation) and peer observation with feedback (henceforth peer observation).

### Background of the Study

The term “reflective practices” serves as an umbrella under which a number of practices that instructors employ are contained. These practices have been present in the education field since the 1930s and take on one form or another as they are applied to different disciplines by practitioners in those fields (Schön, 1983). One key differentiation in terminology that requires initial understanding is the difference between contemplation and reflection. It is often the case that the term *reflective practices* brings to mind the habit of thinking back on a class that was just taught and what events happened within it (e.g., student attitudes, actions, reactions, teacher actions, or any other number of events that occur in a classroom) as a means of reflection. Farrell (2015) argues that a set of actions such as these should be viewed as contemplation, as they neglect a key aspect of reflection, which is to use information gleaned from this contemplation as a means to solve an existing question related to practice.

It is important to note that the act of reflection itself is further differentiated by the level of an instructor's practice within which it occurs. Three levels of reflection are often agreed upon by researchers (Jay & Johnson, 2002): (a) The descriptive, focusing on teaching practices; (b) the conceptual, focusing on the rationale behind teaching practices; and (c) the critical, focusing on socio-political reasons and effects of teaching practices. Within these three levels, the depth and breadth of the manner and intensity on which one can reflect on their teaching practice intensify and show that reflection is not simply contemplation but is in fact a deep practice which instructors can approach from a number of different perspectives. Whether an instructor chooses to reflect upon one or all three levels is a personal choice and is best addressed by considering the needs and abilities of an individual's situation.

To summarize this background of reflective practice and its application to the study at hand: this study focuses primarily on the descriptive level of reflection by introducing two reflective practices intended to allow instructors to look back on a class and examine specific teaching practices employed therein. It is certainly the case that instructors may move to conceptual and critical levels of reflection in addition to the descriptive level. However, these levels were not explicitly addressed in this study. The initial goal of using reflective practice in this study is for participants to not only further understand a specific aspect of teaching practice, but also move towards how that practice can be improved upon in the future. The next section will introduce classroom observation methods and detail prior research on their use in Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL).

### **Classroom observation methods**

A classroom is a busy place. It is often said that much of what is going on in a classroom remains unknown to a teacher who is simultaneously focusing on any number of tasks, such as ensuring the continuity of a lesson, engagement and motivation of students, and engaging in classroom management (Richards & Lockhart, 2004). Through the use of some kind of recording device (e.g., audio, visual, peers), a record is made of what is happening in a classroom. This record can then be examined to identify specific teaching practices and their occurrence in a lesson, allowing the instructor to review classroom situations with the intent of refining or adjusting a practice for future improvement. Two methods of classroom observation used for reflective practice are self-observation and peer observation.

### **Self-observation**

Self-observation is concerned with a systematic approach to, "the observation,

evaluation, and management of one's own behavior" (Richards, 1990, p. 118). Following the recording of a full or partial class using some form of audio or video recording, a reflective practitioner begins post-class analysis. The initial step of this analysis is to decide which specific teaching practice(s) will be identified for analysis. This could be as simple as selecting a single factor (e.g., classroom interaction) or as involved as including a range of factors (e.g., student talking time vs. teacher talking time, classroom communication, lesson structure). Following this, the recording of the class is analyzed for instances of the teaching practices. Depending on the means of analysis, these can be tallied for number of occurrences, transcribed for analysis of language used, or measured in whatever way best suits the analysis desired by the practitioner. Farrell (2015) comments that through the transcription of an entire class, instructors benefit from the chance to observe patterns in their teaching. Although it is commonly seen that the method in which a practitioner decides to conduct their self-observation is most often based on constraints of time and energy, rendering this form of transcription available only to those who devote extended amounts of time towards it.

Audio and video-assisted self-reflection is a common component in pre-service TESOL teaching training programs. Studies on the use of self-observation in this context have found that with proper training on self-observation's ability to influence future teaching practice, pre-service teachers engaging in self-observation were able to identify how their current teaching practices could be adapted to create more successful classes in their futures (Moser, Harris, & Carle, 2012; Zhu, 2014). However, without proper guidance on the use of self-observation, pre-service teachers are likely to simply descriptively analyze what they observe in recordings of their teachings, without using this information to work towards a plan for improvement, as would be expected in the use of a reflective practice (Yesilbursa, 2011).

In-service TESOL instructors, while occasionally wary of the practice of self-reflection at first (Kang & Cheng, 2013), seemed to have successful experiences on the whole. Studies found an increase in self-awareness through the use of audio and video self-reflection, which lead to positive results for both teachers and students thanks to changes in teachers' classroom practices, which resulted in more student learning (Kang & Cheng, 2013; Mercado & Baecher, 2014). As it is rare to see a requirement for self-observation as a method of assessment of in-service teachers, it may be worthwhile to bear in mind that participants in these studies may be more interested in the concept of reflective practices for their own professional development

and therefore more likely to report positive results. Notwithstanding this claim, the use of self-observation by teachers has been seen to be a beneficial method of reflection for instructors of different levels of experience.

### **Peer observation**

Peer observation continues the systematic approach to observation that defines a reflective, rather than contemplative practice. These observations may be used for similar purposes as self-observations and benefit from the involvement of another teacher's presence who can monitor a class in real time. In this sense, while a self-observation is a solitary endeavor, a peer observation provides a partner with which one can check and confirm teaching practices that may be out of step with what is expected by either the teacher or observer. Following a noticing of this imbalance, peers work together to address it and reflect on how it can be addressed going forward to result in improved classroom practice. Similar to self-observations, the teaching practice(s) to be observed can be singular or plural and are agreed upon before peer observation. A caveat here being the finite nature of human attention, resulting in the number of practices to focus on being limited. After agreeing on the practices to be observed, the teacher defines their view of a practice (e.g., when I say "action zone" I mean how often I direct my attention towards someone) so that there is no ambiguity in what is required of the observer. Observation and recording in the classroom can consist of anything from simple note-taking by the observer to a detailed, minute-by-minute analysis of events; the method of recording is often dictated by the teaching practices on which the teacher wishes to receive feedback. Farrell (2015) offers a variety of potential teacher partnerships beyond that of a teacher-observer relationship, such as team teaching, lesson study, and critical friendships. As this study focused on simple feedback delivery, these partnerships will not be detailed further.

Following the observation and recording of a class, a feedback session should be scheduled soon after. During this feedback session, observer and teacher work together to examine the events of the class and how they relate to the teaching practices identified in a pre-observation meeting. Here, an important note needs to be made: Peer observations are frequently seen as evaluative measures for both pre-service and in-service teachers. A distinction should be made between these evaluative and other non-evaluative peer observations. The focus of this study is on ones of the non-evaluative nature. This means that during the feedback session, comments provided to the teacher by the observer should focus only on what was observed (e.g. you said "okay" 52 times this class) and should not maintain any judgements (e.g. you



say “okay” too much) on what was observed. Judgements on teaching practices are the sole responsibility of the teacher who was being observed, who may or may not choose to assign these judgements. The goal of the feedback session itself is for teachers to receive feedback on teaching practices that they have identified as potential areas for improvement. Therefore, once the feedback session has been completed, the final step of a peer observation is for the teacher to review their feedback, test their hypotheses, and formulate plans for change in the classroom that will lead to future improvements.

Research on the use of peer observation in pre-service teachers tends to mainly focus on mentor-student relationships, as can be expected. While these partnerships do fall under the realm of peer observation, they do have a decidedly more evaluative tint to them than those established between strictly defined peers. This power relationship between mentor and protege brings positive effects – it is the case more often than not that by being given feedback on a lesson from a peer seen as more experienced than themselves, pre-service teachers engage in a range of reflection on the feedback they received, regardless of if they accept or deny the feedback in the end (Waring, 2013). True peer mentoring among pre-service teachers has seen both positive and negative effects. In general, relationships amongst teachers are strengthened due to the need to let down one’s defenses in order to receive constructive feedback (Nguyen & Baldauf, 2010). However, even with strengthened relationships, there are instances when the feedback given is seen as ineffective due to its softening, which can be attributed to instances of lack of ownership of comments or desire to maintain cultural boundaries in a cross-cultural environment (Wachob, 2011).

These affective aspects that are encountered in a peer observation become more defined when applied to in-service teachers. Lasagabaster and Sierra (2011) found that while their participants did believe that giving clear and truthful feedback was necessary, they also encountered difficulties in delivering feedback due to not wanting to appear negative or critical of their partner, essentially negating the entire practice. These sentiments were echoed in a variety of cultures showing that one of the main challenges to employing peer observations as a form of reflective practice is in how to encourage and support open and honest sharing of feedback. Farrell (2018) cites Ryder (2012), in France, Shousha (2015), in Saudi Arabia, and Vo and Mai Ngyuen (2010) in Vietnam all found issues with participants doubting the authenticity of the feedback they received, as well as admitting to softening the feedback they provided to peers. Meanwhile, he continues to cite Lakshmi (2014), in India, Gun (2010) in

Turkey, and Mak and Pun (2015) in Hong Kong who found positive results when peers engaged either with each other or with senior colleagues in observation practices. Thanks to these previous studies, it is clear to see that emphasis must be made on the methods and benefits of non-evaluative feedback when training is given in in-service peer observation practice. Without addressing this key feature, a researcher runs the risk of invalidating all data they collect likely due to participants' desires to maintain appropriate social distance when delivering feedback.

### **Purpose of the Study and Research Questions**

As an exploratory pilot study, the goal of this study was to gauge the efficacy of certain types of reflective practices as potential supplements to annual professional development (PD) sessions. Self-observation and peer observation practices were chosen for their perceived familiarity to participants, their low time requirements, and their focus on the descriptive level of classroom practice. Since PD sessions include part-time instructors who have commitments to multiple institutions, the immediacy and convenience of employment of the practices were seen as most applicable to a future target population.

The study is a mixed-methods study, employing a questionnaire that measures attitudes towards reflective practices quantitatively through the use of Likert-scaled closed items and qualitatively through the use of short response open items. The results of these measurements were used to answer the following three research questions:

RQ 1. To what extent are the reflective practices introduced to instructors seen as easy to use?

RQ 2. To what extent are the practices introduced to instructors seen as easy to understand?

RQ 3. What are instructors' attitudes toward the reflective practices introduced in the study?

## **Method**

### **Participants**

Participants (N=4) were full-time instructors employed at Nagasaki University, Japan. Three were male and one was female. Their teaching experience ranged from a minimum of 6.5 years to a maximum of 29 years. Two participants worked as either professor or assistant professor for the Center for Language Studies (CLS) at Nagasaki University. The other two participants were employed by the University of Montana

and worked in the Special Course in Academic Skills (SCAS) Program at Nagasaki University. Participants stated that they engaged in professional development (e.g., attendance at academic conferences, workshops, and/or training sessions) in varying amounts. The participants from the SCAS program (n=2) indicated a rate of once a semester, while CLS instructors (n=2) indicated a rate of once an academic year.

### **Instrumentation of the Questionnaires**

Two questionnaires were developed to be used in the feedback session, with items unique to self-observation (Appendix A) and to peer observation (Appendix B). An item bank was developed for items measuring ease of use, clarity, and affective factors. Following a round of revision, English-language items were selected for inclusion in each questionnaire. The questionnaire was input into and administered through Google Forms.

Each questionnaire began with two open, general items which allowed participants to indicate the teaching practice they chose to identify and their reasoning behind this choice. The questionnaires then presented closed, scaled items intended to measure the two constructs addressed in RQs 1 and 2 (i.e., ease of use and understanding). Following guidelines set by Dörnyei and Taguchi (2010), a minimum of three Likert scale items were used for each construct being measured. Items measuring the constructs were mixed together, with some items negatively worded to avoid the possibility of participants neglecting to fully consider an item before providing an answer (Dörnyei & Taguchi, 2010). Scaled items sought four levels of agreement with a statement: 1=*strongly disagree*, 2=*disagree*, 3=*agree*, and 4=*strongly agree*. Open questions were attached to closed questions in this section for participants to provide follow-up reasoning or reflections on their answers. The third section of the questionnaires included a mixture of open and closed items focused on participants' familiarity with reflective practices. Demographic questions were provided at the end of the questionnaire. A detailed breakdown of the items included in the questionnaires is seen in Table 1.

Table 1

*Questionnaire Item Breakdown by Topic Type*

Topic	Self-observation (n=24)	Peer observation (n=25)
General	2	2
Ease of use	4	6*
Ease of understanding	5	4*
Familiarity with reflective practices	7	7
Process of self-observation	2	0
Affect	0	3
Demographics	4	3

*Note.* The asterisk(\*) indicates an open follow-up item included with each closed scale item, counted as one paired item.

**Procedures**

**Training.** Prior to enacting the reflective practices, participants received an approximately one-hour training session. In the first half of the training, the researchers introduced participants to Farrell (2015)’s framework for reflective practices in an informal discussion format. The second half of the training was used to train participants on how to enact either self-observation or peer observation. First, participants were asked to select one or more of their teaching practices on which they wished to receive feedback. Examples were provided for participants (Appendix C), but they were free to choose practices not included on this list. Following this, they wrote their selected practice on the “Steps for a Successful Reflection” handout (Appendix D) which was created by the researcher for this study. Finally, the researcher walked through the steps listed with participants and provided them chances to ask for clarification.

**Peer observations.** Those using peer observations first met with each other to discuss the teaching practice that would be the target of the observation. At this time, a post-class feedback session appointment was made between the observer and the teacher. During the class being observed, the observing participant noted instances of the specific teaching practice for future feedback delivery. During the feedback session, peers provided non-evaluative feedback on the class and worked together to form an action plan for further changes to their teaching practice and classroom. Participants then completed the questionnaire following this feedback session.

**Self-observations.** Participants engaging in self-observation were provided a digital audio recording device to use to record their classroom. At the beginning of their

target class, they informed students about the presence of the recorder. Following the target class, participants reviewed the audio to identify and evaluate instances of their teaching practice. Following this review, participants formed an action plan for further changes to the target practice. Finally, the questionnaire was completed by participants, providing their feedback on the self-observation process.

### Data Analysis

Questionnaire results were exported from Google Forms in CSV formatted Microsoft Excel files. First, scaled items were rearranged and ordered by construct. Then, responses to closed scaled items were converted from phrase to numerical format with “strongly disagree” receiving a score of 1, increasing in 1-point increments to a score of 4 for a response of “strongly agree.” Following this, negatively-worded items were reverse coded (i.e., an answer of “strongly disagree” would not receive a score of 1, but a score of 4). Finally, mean scores were calculated for each construct being measured via a scaled item to provide general inferential relationship information. Results of these calculations are presented in Table 2.

Table 2

*Mean Scores of Agreement in Scaled Variables (Maximum Value = 4)*

Aspect of reflective practice	<i>M(SD)</i>	
	Self-observation	Peer observation
Ease of use	3.13 (1.44)	3.58 (0.20)
Ease of understanding	3.4 (0.65)	3.38 (0.75)

## Results

### RQ 1. To what extent are the reflective practices introduced to instructors seen as easy to use?

Responses to items measuring ease of use showed that regardless of the reflective practice they engaged in, participants agreed with the statement that the practices were easy to use ( $M=3.13$ ,  $SD=0.65$  in self-observations,  $M=3.58$ ,  $SD=0.20$  in peer observations). The participants engaged in peer observation reported a higher level of ease than those who practiced self-observations. The only difficulty regarding the practice that was provided by participants was the difficulty in scheduling a post-observation feedback conference. The main feedback provided by participants who undertook self-observation was that they would have preferred to video record their lesson, as opposed to audio recording.

## **RQ 2. To what extent are the practices introduced to instructors seen as easy to understand?**

All participants agreed with the statement that the practices themselves were easy to understand ( $M=3.4$ ,  $SD=0.65$  in self-observations,  $M=3.38$ ,  $SD=0.75$  in peer observations). There was a small difference in the mean values showing agreement between the two practices and on the whole; results show that the practices were seen by participants as easier to understand than they were to use. Participants did not provide any specific comments on the ease of understanding in items intended for that function.

## **RQ 3. What are instructors' attitudes toward the reflective practices introduced in the study?**

Positive and negative reactions towards the reflective practices were collected from the open items included in the questionnaires and were coded on an ad hoc basis by the researcher. Self-observations were seen as being time intensive, a negative aspect that was brought up by both participants. Both participants also provided their views on the positive aspects of the practice: It made them more aware of a teaching practice, the exercise had an overall positive value, they would recommend the practice to colleagues, and they would attempt to engage in the practice again in the future.

Research regarding peer observations often cites affective factors that may come into play depending on cultural levels of expression, seniority levels, or other intervening variables at play in a peer dynamic (Farrell, 2018). The participants in this study did not cite this as an issue, which can be seen as a positive reaction. One participant did bring up the possibility of unpleasantness in the process, saying, *"I am quite comfortable with my peer, so it was fairly easy...However, because I had some constructive comments that I wanted to share, I had to be a bit strategic with the words I chose and how I phrased my feedback."* Perhaps this participant was properly selective in their feedback, as their partner commented, *"I did not feel judged about what I was doing."* Ultimately, it should be borne in mind that this pilot study included only four participants and that these comments are specific to a unique situation.

The remainder of the responses to items showed that participants had positive reactions to peer observation, with both indicating that they would recommend the practice to colleagues and attempt to engage in the practice again in the future. One participant noted, *"I'm glad we had an opportunity to both observe each other. I think this would make it easier or more comfortable to do (so) in the future."*

## Discussion

Results have indicated that the self- and peer observation practices introduced in this study were seen as easy to use and to understand for mid-career and late-career instructors. Self-observers told the researchers that this was the first time they had engaged in the practice and indicated that they would like to continue the practice in the future, which is a very positive sign. One participant said, *“I’m feeling the self-reflective exercise would give myself what I hadn’t noticed before. Sometimes, not always, it would give me a thought-provoking experience with respect to my own teaching method flaws.”* It may be the case that this thought-provoking experience is what encourages the participant to continue with the practice or recommend it to others in the future.

Peer observers answered that while this practice was not new to them, it was one that they saw the value of frequent engagement in. One observer stated, *“I think peer observation is a very useful practice. I might change certain aspects of the process, however.”* This is a suggestion that can be applied, were this study to be undertaken again – the ability to change steps of a reflective practice. The two practices in this study were introduced in a controlled manner which was the result of attention to literature on the topics. However, it is likely that instructors will alter the practice to suit their needs in the real world. So, a nod towards flexibility would be a wise addition to future training sessions.

These results are encouraging when thinking about the role that reflective practices could play in the future for the CLS at Nagasaki University. However, this study was not without its limitations, meaning that results should be interpreted only as exploratory and not applicable to a wider population. To convert this pilot study into an actual experimental study, a number of limitations need to be addressed. First, a suitable sample would need to be gathered from the full-time and part-time instructors linked to the CLS. Following this, the questionnaire would need both revision and verification. The current version uses a bare minimum of items needed to generate an average score to rank agreement with the constructs of ease of use and ease of understanding. Increasing the number of items contributing to each average is necessary, as is balancing the currently uneven number of items being used as well. Finally, item analysis should be carried out to identify under-performing items and verify reliability of each average.

Since these reflective practices were introduced with the idea of supplementing limited faculty development sessions, it would be useful to verify the amount of time

required by each practice. Since three of four respondents indicated that the practice took more time than they had anticipated, we can consider the idea that these practices may not necessarily be time-savers. There may be other methods of ongoing PD that can be explored, which require less time of their practitioners. Another issue raised by the participants' willingness to continue the practices in the future is that of just how to encourage future use. Ideal reflective practitioners are always working on their practice, but some of the methods being used in this study, such as peer observation, require a collaborator to be effective. A future look into the possibility of continuing with the practices (e.g. assignment of peer observation partners for a semester), as well as how many repetitions are necessary to instill a routine of using reflective practices would also be beneficial in vetting these practices for future use.

### **Implications**

Based on these preliminary positive results, it is possible to make suggestions for the training of reflective practices to instructors working in the CLS. While both self-observation and peer observation are common components of pre-service teacher training programs, it is not the case that simply training teachers in these practices results in their proper use (Yesilbursa, 2011). Furthermore, it cannot be assumed that all instructors in the CLS completed similar pre-service training before becoming instructors of the English language. Evidence of this is seen in the comments of the self-observation participants who claimed that the reflective practice was unknown to them up to the point of this study. Therefore, to enable instructors working in the CLS to benefit most from the findings of this study, the following approaches are recommended by the author.

#### **1. Introduction and training in reflective practices**

To begin, all instructors in the CLS would benefit from background information regarding the importance and prevalence of reflective practices in language teaching (Farrell, 2015). Establishing these practices as essential parts of a teacher's PD toolkit should make instructors open to learning the new techniques and promote interest in their use. This background information instruction can be combined with an approximately 30-minute training similar to the ones used in this study during a faculty development session where instructors would be present. The training would help instructors understand how to enact the practice, how to follow-up on the findings of the practice, and how to evaluate the efficacy of the practice using the questionnaire piloted in this study.



## **2. Use, monitoring, and evaluation of reflective practices**

Following the training sessions, instructors could be required to utilize a reflective practice during the semester. After enacting the practice, they could meet with a supervisor who is versed in the practices to debrief on the experience or pair up with a colleague with whom they feel comfortable discussing their teaching experience. Whether experiences were found to be positive or negative, useful or ineffective, this meeting with a supervisor/colleague could reinforce that these practices are not to be used for evaluation, but simply for reflection on teaching practice. Providing a session such as this with a low affective factor may help encourage an instructor to continue to use reflective practices with their teaching in the future.

If these two steps are followed to introduce, train, and evaluate the reflective practices, the questionnaire piloted in this study could also receive adequate attention which would lead to suggestions for more effective use in the future. Methods of analyzing reflective practices could be fine-tuned so as to provide the most effective feedback possible to instructors. Further protocols can then be established to make this process even more regular and official if in fact the reflective processes are seen to be helpful.

## **Conclusion**

Despite the highly exploratory and ungeneralizable nature of this study, it can be said with caution that there is value in introducing reflective practices to the instructors in the CLS at Nagasaki University. This pilot study has shown that when they were introduced to instructors in a way that included both the foundations of reflective practices and steps for their proper implementation, the reflective practices of both self-observation and peer observation were accepted, used, and seen as favorable practices. Future versions of this study will need to employ a validated questionnaire to measure attitudes more reliably to draw stronger conclusions and enable statistical analysis. Finally, the most important requirement for future work will be to secure a representative sample of instructors at the CLS to truly see the effect that instruction in reflective practices may have for current and future teachers.

## Notes

### Acknowledgment

This study was supported by a Center for Language Studies Educational Reform Plan grant. The author would like to acknowledge Dr. Akira Hiroe for his support in this project. The author would also like to thank PhD candidate Jihye Shin for her assistance in the completion of this manuscript.

### References

- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research*. New York, NY: Routledge.
- Farrell, T.S.C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. New York, NY: Routledge.
- Farrell, T.S.C. (2018). *Research on reflective practice in TESOL*. New York, NY: Routledge.
- Jay, J.K., & Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Kang, Y., & Cheng, X. (2013). Teacher learning in the workplace: A study of the relationship between a novice EFL teacher's classroom practices and cognition development. *Language Teaching Research*, 18(2), 169-186.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2011). Classroom observation: Desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 189-204.
- Mercado, L.A., & Baecher, L. (2014). Video-based self-observation as a component of developmental teacher evaluation. *Global Education Review*, 1(3), 69-77.
- Moser, J., Harris, J., & Carle, J. (2012). Improving teacher talk through a task-based approach. *ELT Journal*, 66(1), 81-88.
- Nguyen, H.T.M., & Baldauf Jr., R.B. (2010). Effective peer mentoring of EFL pre-service teachers' instructional practicum practice. *The Asian EFL Journal Quarterly Special Issue on English Language Teacher Education and Development*, 12(3), 40-61.
- Richards, J. (1990). Beyond training: Approaches to teacher education in language teaching. *Language Teacher*, 14, 3-8.
- Richards, J.C., & Lockhart, C. (2004). *Reflective teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*.

New York, NY: Basic Books.

Wachob, P. (2011). Critical friendship circles: The cultural challenge of cool feedback. *Professional Development in Education*, 37(3), 353-372.

Waring, H.Z. (2013). Two mentor practices that generate teacher reflection without explicit solicitations: Some preliminary considerations. *RELC Journal*, 44(1), 103-119.

Yesilbursa, A. (2011). Descriptive versus dialogic reflection and positive versus negative stance in the reflective writing of Turkish prospective English language teachers. *Novitas-ROYAL*, 5(2), 169-182.

Zhu, H. (2014). Reflective thinking on ESL classroom discourse. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(6), 1275-1282.

### Appendices

Appendices can be found online at: <https://tinyurl.com/yc3r98xx>

# センター活動報告

## ＜事業報告 1＞

### 第5回外国語プレゼンテーションコンテスト

平成30年11月17日（土）に言語教育研究センター主催第5回外国語プレゼンテーションコンテストが文教スカイホールにて開催されました。今年度は、学内外から7名（学外3名）が発表者として参加し、教育・環境・社会問題など多様なテーマでプレゼンテーションが行われました。審査員からは毎回多くの質問が投げかけられ、質疑応答も含め充実した発表が続きました。

コンテストに加え、平和推進協会の築城昭平氏にお越しいただき、被爆体験について英語でご講話いただきました。参加者は、講話に熱心に耳を傾け、学生からは被爆当時に関する質問などが多数出ました。

プレゼンテーションや講話を通して、学生が自身の考えを他言語で発信し、議論することの意義を考える良い機会になりました。

また、昨年度に引き続き、学生主体のコンテスト運営への移行を意識し、司会進行や記録、会場係などを学生が行いました。自主性や創造性を発揮する場として、今後も学生の積極的な企画・運営参加を期待しています。



受賞者は以下の通りです。

- 言語教育研究センター長賞：  
長崎大学多文化社会学部 1 年 檜森友香子さん
- 奨励賞：  
長崎大学水産学部 2 年 徳永壮真さん（優秀賞）  
活水女子大学 3 年 香田 萌さん  
活水女子大学 3 年 加藤舞理さん



※ 応募要項、結果、受賞者の発表動画等は、言語教育研究センターホームページにて随時公開しています。＜<https://cls-nagasaki.jp>>

第 5 回外国語プレゼンテーションコンテスト  
実施責任者 隈上麻衣・奥田阿子

＜事業報告 2＞

# 平成 30 年度 夏季英語短期語学 留学アンケート結果

2018 年 9 月 1 日（日）～9 月 23 日（日）

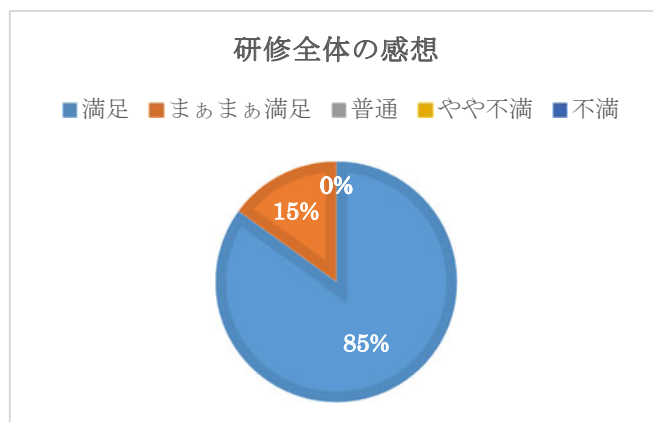
研修地：デラウェア大学付属イングリッシュ・  
ランゲージ・インスティテュート  
（アメリカ合衆国・デラウェア州ニューアーク）

学部生 26 名参加（内 20 名回答）

実施主任者：古村由美子

## 1. 研修全体の感想

満足	17名
まあまあ満足	3名
普通	0名
やや不満	0名
不満	0名



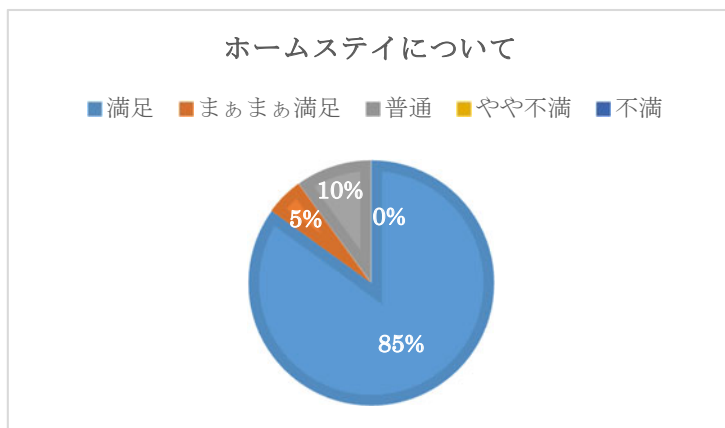
- ◆ かなりアクティビティが詰まっていたが大変な部分もあったがそれ以上に充実していたことがよかった。
- ◆ アメリカの様々な文化を体験することが出来たし、英語を使って言葉が違う人とコミュニケーションを取ることができて、とっても有意義な短期留学になりました。
- ◆ 語学力向上のみならず、他者とのコミュニケーションの取り方、異文化理解を学ぶことができた。
- ◆ ホストファミリーはすごくよくしてくれ、学校の授業もよかった。たくさんアクティビティがあり、どれも楽しかったが、もっと現地の学生との時間が欲しかった。
- ◆ 想像以上に様々な経験ができ、英語力向上はもちろん、視野が広がった充実した日々でした。
- ◆ いろんな国の人と仲良くなれ、英語だけではなく、アラビア語、スペイン語も学ぶことができた。さらに、ムスリムの方と仲良くなり、イスラム教についても学ぶことができた。今回の留学で得たことは大きく、これからも留学で得たことを発揮するとともに、次の留学のために語学を極めていきたい。
- ◆ 授業が午前中だけだったのですが、ほぼ毎日午後から予定が組まれており、フリーの時間が少し少なかったかなと感じました。しかし、とても充実した時間を過ごすことができて、楽しかったです。参加して良かったです。



- ◆ 英語という自分にとっての第二言語を使って生活することは非常に大変でありながらも楽しかった。  
内容が濃いプログラムであり、全体として満足しているが、午後のactivityがよく決められていたので、英語を話す機会を増やす時間として少し自由時間も欲しかった。三週間という短い期間であったが、これからの大学生活または卒業後の自分の進路なども考えることができる良いプログラムだと思う。
- ◆ アメリカ式の授業を受け、自分の刺激になった。添削、指示等も細かく自分の実力向上に繋がったように思う。
- ◆ 現地の人と会話できたが、もう少し時間が欲しかった。
- ◆ もう一度行きたい。

## 2. ホームステイについて

満足	17名
まあまあ満足	1名
普通	2名
やや不満	0名
不満	0名



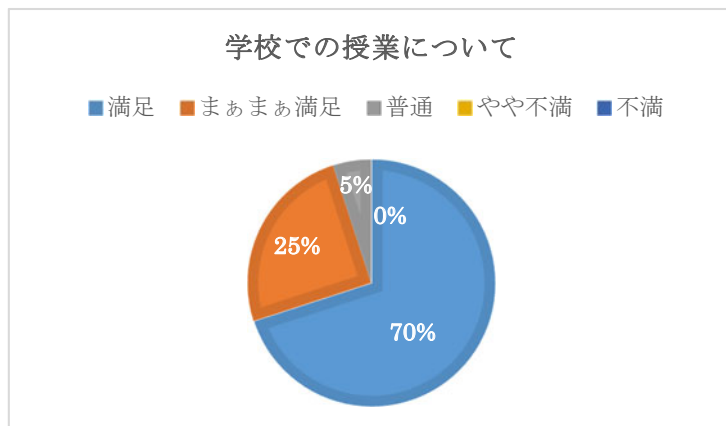
- ◆ コミュニケーションの部分で大変なこともあったが、それ以外はとても充実した生活を送ることができた。
- ◆ 優しくて日本人のこともよく理解してくれたホストファミリーでした。何事も挑戦させてくれる人でした。
- ◆ ルームメイトが3人いたがそれぞれに部屋があり、食事も作っていただいた。
- ◆ すごく丁寧なおもてなしをしてくれ、忙しい中でもアメリカらしいことをたくさん

ん経験させてくれた。

- ◆ すごくいいホストファミリーでした。感謝しています。
- ◆ 初めは不安でしたが、お互いに協力して家族とコミュニケーションをとることもでき楽しかったです。
- ◆ 僕たちのホームステイ先は他とは少し違って大変面白かった。なかなかできない体験をいっぱいすることができ、よかったと思う。
- ◆ 最初は、言葉がなかなか通じないと緊張もあり、少しぎこちなかったのですが、3週間後には、帰りたくないと思えるくらいになりました。大満足です。
- ◆ ホストマザーが他の人とも交流させてくれて、本当にいい経験になった。
- ◆ ホームステイ先によってアメリカの人や違う国からやってきた人が受け入れており、自分は違う国からやってきた人の元でホームステイをさせてもらった。ホームステイ先の家族はみんな優しく、生活しやすかったが、彼らが母国語(英語ではない)を話していることも多々あったため、自分としてはもっと英語を聞き、英語漬けの生活をしたかった。
- ◆ ホストマザーがすごく優しくしてくれました。
- ◆ アメリカの暮らしを実際に体験出来た。食事、会話、旅行全てが楽しくかけがえのない思い出になった。
- ◆ 前半の週はしっかり会話をしたり、面倒をみてくれたが、後半は前半と比べ扱いが雑だった。

### 3. 学校での授業について

満足	14 名
まあまあ満足	5 名
普通	1 名
やや不満	0 名
不満	0 名

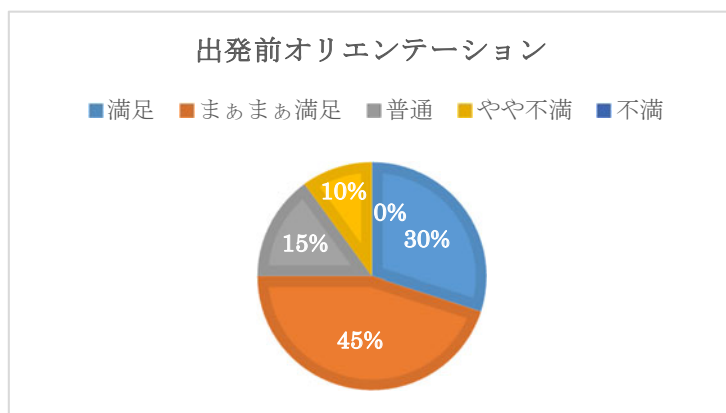


- ◆ すべて英語であること、周りにいろんな国籍の人がいてよい刺激となった。
- ◆ 日本語で一度習っていた内容だからかもしれないけど、とてもわかりやすかったし、たのしかったです。
- ◆ 発言する場面が日本に比べて多く、海外の生徒の意欲に圧倒された。自身も負けずに頑張ろうと思った。
- ◆ 分からないことがあっても、やさしくサポートしてくれるし、クラスメイトと話し合う機会もありよかった。
- ◆ 色々な授業を受けてみたかったけど、ELI や歴史の授業はどれも楽しかったです。
- ◆ 課題も多くて大変でしたが、自分の英語力に合った授業でとても良かったです。
- ◆ 普段、参考書等ではなかなか知ることのできないことやエッセイの書き方など有意義な時間でした。また、先生も質問等しやすく積極的に参加することができました。
- ◆ 日本の受け身の授業と違って、生徒たちがどんどん発言して進む授業だったので、とても楽しかったです。大学の講義は眠くなることが多いのですが、デラウェア大学での授業はあっという間に感じました。

- ◆ アクティブラーニングが多くて楽しく受けることができたが、たまに眠かった。
- ◆ 州の中でも有名な大学の付属学校に通いながら世界各地から英語を勉強しにきている人と一緒に三週間クラスをとにした。様々な国の人からクラスは構成されていたが、自分が思っていたより、アジア系が多かったことには驚いたが、みんな発言力があり、彼らの“自分の考えを主張する力”は見習わないといけないと力だと思い、勉強になった。日本とは全く違う授業形式であり、少数で授業を受け、議論をする機会も多く、また先生との距離も近かったため、このような感じの授業を日本にも導入したら授業を楽しむ人が増えるんじゃないかなと思った。英語を学びに来ている留学生との交流が多かったため、英語がネイティブであるアメリカの人ともっと交流をもちたかったが、自分から色んな場所で声をかけることでその点は少し改善できると思う。
- ◆ 他の国の人からインスピレーションを受けました。
- ◆ 指導が細かく、分かりやすかった。また、グループワークの重要性を知った。
- ◆ 100 分があっという間に感じられました。少人数制なのもあるかもしれませんが、先生方もすごく気を配ってくださって、日本の授業もこのような授業であればいいのと思いました。
- ◆ UD の生徒と共に授業を受けてみたいと思った。

#### 4. 出発前のオリエンテーションについて

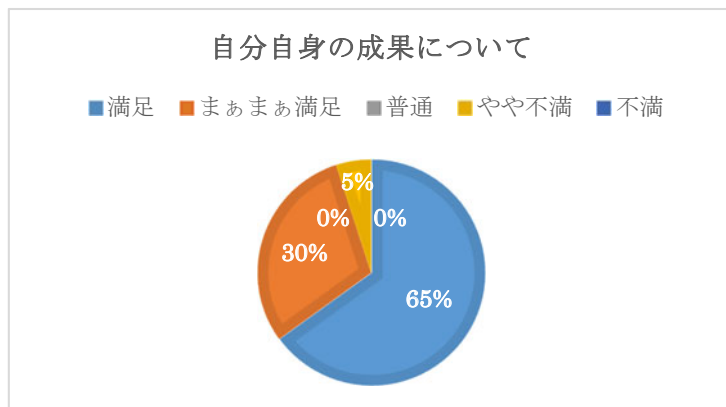
満足	6 名
まあまあ満足	9 名
普通	3 名
やや不満	2 名
不満	0 名



- ◆ 一緒に留学する長大の生徒ともっと関われたら出発前に十分な準備ができると思う。
- ◆ 何度もオリエンテーションをしていただき、十分な説明をしていただいた。
- ◆ もう少しプレゼンの準備をする時間を取ってほしかった。
- ◆ 特別な日程に開いてもらったりとご迷惑おかけしましたが、優しく対応して下さりありがとうございました。
- ◆ 現地での授業や午後の活動についての説明がもう少しあるともっと安心して渡航できたと思います。また自己紹介の時間もあるとより良いと思います。
- ◆ 海外渡航における注意点をしっかり話してくれて大変助かりました。おかげで無事に帰って来ました。
- ◆ 出発前からもっとみんなと仲良くなりたかったなと思ったので、オリエンテーションでもう少し交流の時間があればいいと思います。(ゲームをするなど)
- ◆ 現地のことについてや保険、持ち込めるものなど、大事な話がたくさんあったが、現地に行つてのプレゼンをどうするかや帰国後のプレゼンについての説明が多かった気がする。また、オリエンテーションが試験前にあったことでスケジュールを調整することが大変だった。
- ◆ 意欲が湧いた。
- ◆ 英語の授業を取り入れてほしい。

## 5. 自分自身のこの研修における成果について

満足	13 名
まあまあ満足	6 名
普通	0 名
やや不満	1 名
不満	0 名



- ◆ 自分はアメリカの大学という環境の中で三週間過ごしてたくさんのことを学び、刺激を受けた。このことは自分の夢に対するモチベーションが上がったことにつながる。
- ◆ リスニング力と英文法が上達したかなと思います。
- ◆ 授業、授業外で積極的に現地の方とコミュニケーションを取ることを心がけた。
- ◆ 外国の人と話すことに怖さを感じることはなくなった。いろんな人と仲良くなれたし、授業にしっかりと取り組むことで、英語力も自信もついたと思う。
- ◆ とても価値のある経験ができました。3 週間は短かったです。
- ◆ 授業も午後の活動もホームステイも想像よりも充実していて参加して本当に良かったと思います。
- ◆ 自分が一番多くの外人さんと仲良くなりたくさん話し、たくさん学びました。満足ではないのは、もっと積極的に他人の目線等は考えずにもっと多くの人と話せたらもっとよかったかなと思うからです。次は、この後悔のないようにしたいです。
- ◆ 初めての海外ということもあり、何もかもが刺激的でした。この留学で、英語を話せるようになりたいという気持ちがとても強くなりました。

- ◆ 新たな単語などは学べてないが、リスニング力が上がった。
- ◆ このプログラムに共に参加した日本人の子以外とは英語で自分の考えを話していたため、英語全般に対しての能力は上がったと思う。一週間目は、日本で聞く英語とは少し違うもののため、少し苦勞したが、三週間目ぐらいになると英語に慣れてきて言いたいこともすっと出てくるが多かった。しかし、三週間という短い期間のプログラムのため、もっと英語と触れ合いたかったし、長く滞在してみたかった。ただこのプログラムのおかげで英語の重要性を認識できて、帰国してからも英語の勉強を頑張ろうと思ったのは、自分にとっての良い成果だと思う。
- ◆ 英語で外国人と話せました。
- ◆ アメリカに行き、様々な体験をすることで、たくさんの人に会うことで、精神的にとっても強くなった気がする。これからは積極的に何事も動いていきたい。
- ◆ 英語力はもちろんですが、他国の文化も学ぶことができました。本当の意味で視野が広がったと思います。
- ◆ リスニングが向上したと思った。
- ◆ もう少し英語力を伸ばしたかった。

## 6. この研修に参加して最も「よかった」と思うことは何ですか？

- ◆ 英語の大切さを知れました。
- ◆ 海外の方と切磋琢磨して勉強出来たこと。
- ◆ 素敵なホストファミリーやクラスメイト、先生に出会えたこと。
- ◆ 憧れのアメリカで過ごすなかで、日本文化を再認識したりアメリカの価値観を肌で感じたりできたこと。
- ◆ 実際にアメリカの授業スタイルを体験できたこと。

- ◆ 積極性を与えてくれたこと。これまでは質問等はなかなかしなかったものの、今では何かにつけて質問してます。
- ◆ アメリカの生活や文化に触れられたこと。
- ◆ 色々な人と交流できたこと。人と接することに抵抗がなくなってきたこと。
- ◆ 最も良かったと思うことは、日本以外の価値観を知ることができたことだ。3週間といえ、日本とアメリカの違いを知ることができ、文化も違えば、考え方も違ったので、英語を学ぶ以外の点でも勉強になった。こんな考えもありなんだと思えることもあったし、大学生という学生時代に行けたことで、これからの大学生活をどうするかや将来についても考えることができて、とても有意義な体験ができたと思っている。
- ◆ たくさんの仲間ができ、たくさん話を聞き、自分の意識向上に繋がったこと
- ◆ ホームステイをしたことによって英語によるコミュニケーションの練習や、人の温かさに触れることが出来たこと。
- ◆ 海外の授業制度及び生徒の個性や考え方、海外の文化に触れることができたこと。

## 7. この研修をより良いものにするため改善が必要と思われるところがあれば記入してください。

- ◆ 日本人で集まる時間を減らし、もっと現地の学生と過ごす時間をつくるべきだと思う。
- ◆ アクティビティを最初の方に詰めてもらえたら、慣れて来た頃に自由に過ごせると思う。最初の方の自由時間は、何をしたいかわからなかったです。
- ◆ 奨学金をもっと上げて欲しい。どうしても海外に行くと多くのお金がかかってしまう。学生のアルバイトではそれを埋めることができないので是非とも奨学金の制度をもっと緩め、且つ多くして欲しい。
- ◆ もっと長くいたかったです！



- ◆ 帰国後にもう少し集まりたい。
- ◆ 英語を生まれたときからの母国語とするホームステイ先を後輩には斡旋してほしい。また各自の午後の自由時間を増やすこともこのプログラムにとって大きな経験になると思う。
- ◆ 留学中のスケジュールが急に変わったりして大変だった。午後はアクティビティもいいが、現地の生活もゆっくり楽しみたかった。
- ◆ 欲を言えばですが、もっと現地の学生や ELI の学生とすごく時間が欲しかったです！特に ELI！
- ◆ 自分の学部 of 授業参観など取り入れてほしい

## 8. 今回異文化での生活を体験して、態度や物の感じ方が変化したのかについて質問します。

### A) 初対面の人に話しかけることはできましたか？

#### 留学前

話しかけたくなかった	0 名
話しかけたいができなかった	8 名
話しかけたいと思った 3 回に一度くらいは話しかけた	4 名
話しかけたが短い会話しかできなかった	6 名
話したいと思った人と十分に話せた	2 名

#### 留学中（特に後半）

話しかけたくなかった	0 名
話しかけたいができなかった	0 名
話しかけたいと思った 3 回に一度くらいは話しかけた	3 名
話しかけたが短い会話しかできなかった	10 名
話したいと思った人と十分に話せた	7 名

## B) 留学中に困ったことはありましたか？また、その問題は解決できましたか？

あった	6 名
→ 解決した	5 名
→ 解決しなかった	1 名
なかった	14 名

◆ お風呂の排水が上手くいかなかったこと。

⇒ ホストファミリーにその都度伝えて、直してもらった。

◆ 考えていること・思っていることの説明が難しかった。

⇒ ホストマザーがわかるまで聞いてくれたし、確認してくれた。

◆ お昼にお店で注文する時、初めはなかなか伝わらず困りました。

⇒ メニューを指で差したり、諦めずに何度も言ったりしました。

◆ 帰国日にパスポートをなくしました。

⇒ 1 人になってしまいましたが、先生方のサポートのおかげで、無事帰国できました。ありがとうございました。良い経験になりました。

◆ 中国人との会話において、お互いに英単語を知らないかったときに、英語が通じなかった。 ⇒ 電子辞書で調べて説明した。

◆ ホストファミリーが指定した時間よりも大幅に遅れて迎えに来たときはどうしようかと思った。

⇒ （解決できなかった理由）時間に対する考え方が違うと思うから。

## C) 留学中にアメリカと日本の文化や習慣の違いに気づきましたか？

気づいた	20 名
気づかなかった	0 名

◆ 物事をはっきり言うこと、発言をためらわずすること。

- ◆ 食文化。
- ◆ 日本とは違って個人主義であるということ。
- ◆ 全てにおいて「ご自由に使っていいですよ」というスタイルだった。
- ◆ 食事・お風呂・部屋のドアを開ける・洗濯を頻繁にしないこと。
- ◆ 授業でも感じましたが、大学内でも日本に比べて個人行動の人が多く、個人の考えを重視している場面に何度も遭遇し日本と違うと感じました。
- ◆ 特に印象に残っているのは、宗教を重んじることや、ルールが少なく自由なことです。
- ◆ 食事の違いや相手を気遣うマナー。（ドアを後ろの人のために開けておくなど。）また、学生の勉強に対する姿勢が全く違って、カフェや図書館で勉強してる人が多かった。また、学生1人でも行動してる人が多かった。
- ◆ 自分の意見をきちんと言うし、相手の意見も尊重する文化だなと感じました。またすごく自国を誇りに思っていて、だけど私たちのような他国民も受け入れてくれる！
- ◆ 一人一人が独立して物事を考え、失敗などをあまり気にしない性格の人が多く思えた。

#### D) 留学中にアメリカと日本の文化や習慣の中で類似していることに気づきましたか？

気づいた	6名
気づかなかった	14名

- ◆ アニメが好きな学生が多かったです。
- ◆ 家族そろって夕食を食べ、その日の出来事を話すという習慣。
- ◆ コーヒー好きな人が多いこと。

**E) 英語が通じず（相手の言っていることが分からない、または自分の言いたいことが表現できない等）、もどかしく感じたことはありましたか？**

- ◆ 自分が言いたいことが表現できなかった。
- ◆ あったが、その言葉の意味を聞いたり、スペルを教えてもらったりすることによって、理解できたり、絵やジェスチャー、例えを使うことで伝えることができた。
- ◆ もどかしく思ったのは、話そうとすればするほど伝えられなさを感じたこと。難しいなと思ったのは、誕生日会でそれぞれが基督教の話をしていた時に、宗教観の違いからか何を言ってるかわからなかったこと。
- ◆ ELI の他国の学生と話すとき、お互い第 2 言語なのに相手の英語がとても上手で私はうまく伝えられず、もどかしく感じたと同時にもっと勉強しようと思いました。
- ◆ 相手の言っていることがわからない時は多々あった。話すのが早いので発音しない言葉等があり、聞き取るのが難しかった。また、自分も発音の問題でなかなか伝わらないことがあった。
- ◆ 中国人に遊びに連れって行ってもらった時に、相手の言っていることは分かるのに、上手く返事できなくて、母国語以外で言葉での表現って難しいよねと言われて会話が終了してしまった。プレゼンの時に、聞いてくれている相手に対しての質問をしたあと、予想していなかった回答が返ってきたとき、どうしていいか分からなくなった。
- ◆ アメリカに着いたばかりは、日本で聞く英語とは異なるもので、何を言っているか分からないことがあった。しかし、時間が経つにつれて耳が慣れていったので、相手が言っていることや言いたいことを理解できるようになった。アメリカに生まれて育ってきた人の英語とそうではない人の英語も大分違った気がした。
- ◆ 自分の意思を細かく伝えきらない。相手が早く話すとついていけない。聞くだけになってしまう。自分の話をながくできない。
- ◆ 家族との会話でもどかしい時があった。またプレゼンの時もうまくいかずもどかしく感じた。

**F) 留学中に経験したこと（よいことでも悪いことでも）の中で最も記憶に残っている出来事は何ですか？**

- ◆ 現地の大学生とたくさん話せたこと。
- ◆ 伝えたいことを伝えることの大切さ。
- ◆ 最初の方で、授業に慣れなくてペースがつかめなかったり、時差ボケがあつてきつかったという出来事。
- ◆ ニューヨークでブロードウェイミュージカルをみました。念願だったので幸せでした。
- ◆ 授業の後メインストリートで ELI の友人たちと食事をしたり、買い物したりしたこと。
- ◆ 陸上部に参加したこと。
- ◆ パスポートをなくしてしまったことです。良いことでも悪いことでもあります。
- ◆ 中国人との交流。特にスピーキングのクラスで席が隣だった女の子がイベントに誘ってくれたこと。
- ◆ お客さんに対する店員さんの態度が日本とは異なっていて印象的だった。商品を購入するときに“元気？”や“よい一日を！”などと日本では普通に友達に言うときに使うようなフレーズを買う人に対して言ってきてくれたので驚いた。また、ガムを噛んでいる店員さんや他の店員さん同士は歌ってるなどと面白い光景が見れて、日本とは違って新鮮だった。日本に帰ってきた後、コンビニなどに行って商品を買うとき、自分が VIP 対応されているようで少し嬉しかった。
- ◆ ホームステイで子供と遊んだこと。
- ◆ クラスメイトや留学メンバー、ワカコ先生やチャールズ、古村先生など出会いに恵まれたことです。

- ◆ ホストファミリーと川に行ったこと。
- ◆ 英語で話して通じ合えたこと。

## 9. 留学の感想

- ◆ 今回のプログラムを通してアメリカの大学生との交流だけでなく、長大の他の学部生徒ともたくさん関わることができた。たくさんの文化や習慣に触れることはとても貴重な体験だった。自分の英語の能力がどれだけアメリカで使えるのかの腕試しにもなったし、英語力の向上にもなったと思う。
- ◆ 楽しかったです。自分のためになりました。海外に行くのは怖かったけど、勇気を出してよかったと思いました。
- ◆ ニューヨークにもワシントン D.C.、フィラデルフィア にも短時間で足を運べる距離でとても素晴らしい環境だった。語学力向上のみならず、精神的にも成長できたように思う。
- ◆ いろんな経験ができて楽しかったが、もう少し現地の学生やホストファミリーと過ごす時間がほしかった。
- ◆ 授業が自分のレベルに合っていて、英語力向上に最適な環境で勉強できて本当に良かったです。また ELI や UD の学生とも友達になり、帰国後も交流を続けられてとても嬉しいです。一緒に行った長崎大学の学生とも仲良くなれて嬉しいです。本当に貴重な経験ができた 3 週間でした。
- ◆ 本当に有意義な時間でした。必ずまた留学します。
- ◆ 本当に、楽しかったです。出発するまでは、初めての海外ということもあり不安が大きかったのですが、ホストマザーにもとても良くしていただき、安心して留学を楽しむことができました。また行きたいです。
- ◆ 長期での留学に対する意欲が高まった。アメリカ人だけでなく、本当に様々な国の人たちと話すこともできたし、帰国後も留学生との交流がしたいと思えるようになったので、本当にいい経験になったと思う。他の人にも勧めたい。

- ◆ とても内容が充実したプログラムだったと思う。ホームステイ先の様々な州にも行けたし、急遽プログラムにはなかった州にも行けたことはとても良かった。欲を言えばもっと滞在して現地の人とも交流をとりたかった。海外に行くかどうか迷っている人がいるなら、このプログラム問わず、なるべく早めに行くことをお勧めします！
- ◆ とても充実していた。自分を変える上ですごく役にたった。
- ◆ ホストファミリーがとても優しかったので、なにもストレスを感じることなく過ごせた。授業が思ったよりも易しかったが、宿題のことを考えるとちょうどよかった。午後のアクティビティも楽しかった。
- ◆ 周りの人のほとんどが初対面で話せるかどうか不安だったけどうまくやっていけてよかった。
- ◆ これからの自分に大きな影響を与えてくれた留学になった。この留学をきっかけにさらに様々なことに挑戦していきたい。

## ＜ガバナンス経費による研究報告＞

2017 年度ガバナンス研究は、言語教育研究センターの教員が中心となって行うプロジェクトであり、内容や人数に応じて研究費が配分された。2017 年度に申請し、認められたプロジェクトは以下の通りである。

プロジェクトの決定が 2017 年度の 12 月ということもあり、プロジェクトの成果報告は次年度の論集で行うことになっていた。したがって、本論集にて各プロジェクトの代表者による成果報告を行う。

なお、2017 年度の研究の内、7. 英語コミュニケーション授業における英語でのコミュニケーション意欲調査研究（リーダー ベー・シュウキー メンバー Pino Cutrone（多文化社会学部））に関しては、代表者のベー・シュウキー先生により昨年度の論集にて報告済みである。

### 2017 年度のガバナンス研究

1. e-learning 教材 Campus Tour 改訂版の作成と付属テストの開発  
（リーダー 小笠原 真司 メンバー 奥田 阿子、廣江 顕、William Collins）
2. 異文化対応力を育成する CLIL（内容言語統合型学習）教材作成  
（リーダー 古村 由美子 メンバー Brien Datzman）
3. 英語プレゼンテーション視聴覚教材作成  
（リーダー 隈上 麻衣 メンバー Brien Datzman, 山下 龍）
4. Introducing Reflective Teaching Practices for Center for Language Studies Instructors  
（リーダー Jesse Conway メンバー Akira Hiroe）
5. WEB 用中国語文法練習用教材の開発  
（リーダー 楊 曉安 メンバー 高 芳（長崎県立大学））
6. WEB 用フランス語、中国語初級・中級練習用教材の開発  
（リーダー 大橋 絵理 メンバー 楊 曉安）
7. 英語コミュニケーション授業における英語でのコミュニケーション意欲調査研究  
（リーダー ベー・シュウキー メンバー Pino Cutrone（多文化社会学部））



# 1. e-learning 教材 Campus Tour 改訂版の作成と 3-STEP 付属テストの開発

## 構成員

リーダー 小笠原真司

メンバー 奥田阿子、廣江颯、William Collins

## 1. 研究成果の概要

本研究は、長崎大学学生のための英語 e-learning 教材の作成であるが、その内容は 1. Campus Tour 改訂版の作成と 2. 3-STEP 教材の付属テストの開発にある。

1. Campus Tour 改訂版の作成に関しては、Unit 1 の試作版を 2017 年に完成した。その後、モニターなどの意見を取り入れ、可能なところは修正を行い、4 つの Unit から構成される Campus Tour 改訂版の製作に取り掛かった。現在 Campus Tour 改訂版は、教材の原稿が完成し業者に CD-R の製作依頼中である。2019 年度から使用可能となる。

2. 3-STEP 教材の付属テストの開発に関しては、現在教養教育の英語科目（総合英語 I, II, III および英語コミュニケーション III）において、課外学習として必修化されている 3-STEP 教材の音声テストの製作を行うものである。3-STEP 教材の課外学習は、学期中に 2 度テストが行われ、その成績が評価の 40%を占めている。これまで、リスニング部分のテストバージョンが少なく、また多くの学生がテストを受けるため、複数のテストの開発を行うこととした。

これまでは、3-STEP とともにテストをしていた PowerWords 教材のテストを複数用意することでテストの種類を増やしていた。今回各リスニング教材に対して、2～3 種類の音声テストを作成することで、さらにテストの種類が多くなった。

## 2. Campus Tour 改訂版の作成

(1) Campus Tour 改訂版の構成は、表 1 のようになっている。

表 1. Campus Tour 改訂版の構成

Unit	撮影大学	内容
Unit 1	MIT	MIT 大学キャンパス案内
Unit 2	MIT	MIT 大学建物案内
Unit 3	Harvard	Harvard 大学キャンパス案内
Unit 4	Harvard	Harvard 大学図書館案内

## (2) システム状況

改訂版 Campus Tour のシステム環境は、以下の通りである。

### 1. 動作環境

各種ファイルを CD-R に書き込みし、CD-R から本教材を動作させる（2019 年以降はオンライン化する）。

### 2. 対象ブラウザ

対象ブラウザは下記 2 つのみとする。

- Internet Explorer
- Google Chrome

### 3. 動作確認するブラウザ

動作確認を実施するブラウザは下記バージョンのみでの実施とする。

- Internet Explorer 11
- Google Chrome 52



### 3. 3-STEP 教材の付属テストの開発

課外学習として必修化されている e-learning の教材の学習テストは、学期中に 2 度実施される。学習テストの内容は、リスニング教材 3-STEP と語彙教材 PowerWords から構成されている。3-STEP-教材は Unit が 4～5 構成であり、PowerWords は 50 の Unit から成る。学部別使用教材は、表 2 表 3 のとおりである（2019 年度使用予定の教材）。表 4 は 2 回のテスト範囲を示している。

今回のプロジェクトでは、表 5 のように 3-STEP のリスニングテスト用 CD を数種類作製した。

#### (1) 使用教材

表 2. 3-Step CALL System (リスニング力養成教材)

学年	学期	教・経・保健学科・歯・工・環・水	多・医学科・薬
1 年	前期	First Listening (初級)	New York Live (初中級)
1 年	後期	American Daily Life (初中級)	People at Work (中級)
2 年	前期	New York Live (初中級)	Introduction to College Life (中級)
2 年	後期	Introduction to College Life (中級)	College Life (中上級)

表 3. Power Words / 医療医学英単語 (語彙力養成教材)

学年	学期	教・経・保健学科・歯・工・環・水	多	医学科・薬
1 年	前期	レベル 3	レベル 5	レベル 5
1 年	後期	レベル 4	レベル 6	レベル 6
2 年	前期	レベル 5	レベル 7	レベル 7
2 年	後期	レベル 6	レベル 8	医療医学英単語

#### (2) テスト範囲

表 4. 2 回のテスト範囲

	3-Step CALL System	PowerWords	医療医学英単語
1 回目	4Unit の場合 : Unit1～2 5Unit の場合 : Unit1～2	Unit1～20	1～159
2 回目	4Unit の場合 : Unit3～4 5Unit の場合 : Unit3～5	Unit21～50	160～318

(3) リスニング CD のタイトルと種類

表 5. テスト用リスニング CD

教材名	範囲	テストの種類
First Listening(初級)	Unit1～2	3 種類 A、B、C
First Listening(初級)	Unit3～5	3 種類 A、B、C
American Daily Life(初中級)	Unit1～2	2 種類 A、B
American Daily Life(初中級)	Unit3～5	2 種類 A、B
New York Live(初中級)	Unit1～2	3 種類 A、B、C
New York Live(初中級)	Unit3～5	3 種類 A、B、C
People at Work(中級)	Unit1～2	3 種類 A、B、C
People at Work(中級)	Unit3～4	3 種類 A、B、C
Introduction to College Life(中級)	Unit1～2	3 種類 A、B、C
Introduction to College Life(中級)	Unit3～5	3 種類 A、B、C
College Life(中上級)	Unit1～2	3 種類 A、B、C
College Life(中上級)	Unit3～4	3 種類 A、B、C

現在、語彙教材 PowerWords のテストを各レベル 4～8 種類作成しており、3-STEP のリスニング教材 2～3 種類と合わせて、10～20 種類程度のテストバージョンが用意できる。テストの性格上、実際のテストを本報告書に載せることはできないが、テスト内容周知のため、学生に掲示しているテストサンプルを参考までに次ページに載せておく。なお、このテストサンプルの内容は、架空の教材である。

## e-learning 教材学習テスト サンプル問題

**I. Comprehension Questions** 適切な答えを選び、該当する番号をマークしなさい。複数解答の場合もあります。(各3点)

3-STEP の教材の音声聞いて質問に答えます。  
合計10題出題されます。

1. ロンドンの有名大学で経済や金融を専攻する学生は、以前はどうだったと言っていますか?

- 1. 銀行や金融機関から引く手あまただった      2. 就職に不利だった
- 3. 学生の多くが大学院へ進学した                      4. 多くの学生が卒業と同時に起業した
- 5. 少数の学生のみ金融機関へ就職した                  6. 学生数が少なかった

2. ステバンの母親は「ロボットを通して何が可能になると」と言っていますか? 適切なもの3つ答えなさい。

- 1. 給食と一緒に食べられる      2. 友達と話せる      3. 授業に参加できる
- 4. クラスメイトと勉強ができる      5. 先生に質問できる      6. 話し合いに参加できる

**II. Dictation** カッコに入る適切な英単語を、記述欄1~10に書きなさい。(各2点)

3-STEP の教材の音声聞いて  
カッコに英単語をいれます。  
合計10題出題されます。

We (1                      ) 24 airplane in, airplanes in Brazil now and the majority of those are large-cabin aircraft. So when you, (2                      ) you talk to entrepreneurs and business people here, their needs are clearly, uh, are expanding (3                      ) the borders of Brazil."

Brazil's market is still (4                      ) small, but its appetite for private jets is soaring, fuelling the hopes of a (5                      ) industry.

**III. London Live** (架空の教材です) で登場した次の単語を書きなさい。なお、語の最初の文字と最後の文字は指定してある。解答は、最初、最後の文字も含めて記述欄11~14に書くこと。(各2点)

- 11. 研究所 i \_\_\_\_\_ e      12. 毒 p \_\_\_\_\_ n
- 13. 電気 e \_\_\_\_\_ y      14. 公害 p \_\_\_\_\_ n

3-STEP で使われている教材から基本的な単語を4  
題程度出題されます。

## e-learning 教材学習テスト サンプル問題

IV. 日本語を参考にして、英文の下線部に英語を一語書きなさい。なお、語の最初の文字と最後の文字は指定してある。解答は、最初、最後の文字も含めて記述欄 15～18に書くこと。(各3点)

15. I felt a sharp pain in my s\_\_\_\_\_h.  
(私は胃に鋭い痛みを感じた。)
16. They bought some new f\_\_\_\_\_e for the house.  
(彼らはその家のために新しい家具を買った。)
17. My teacher and my father are similar in a\_\_\_\_\_e.  
(私の先生と父は外見が似ている。)
18. Many parents spend a lot of money on their children's education.  
(多くの親たちは子どもの教育に多額のお金をかける。)

PowerWords の学習 UNIT から日本語を参考の下線部分に入る英語を書きます。6 題程度出題されます。

なお、医学科、薬学部の2年生対象の医療医学英単語もこれに準じます。

V. 日本語を参考にして、カッコの中に入る最も適切な英単語を選び、該当する数字をマークしなさい。(各2点)

PowerWords の学習 UNIT からカッコ内の日本語を参考に英文を完成するのに適切な英単語を8つの選択肢から選んで下さい。このような問題が12題出題されます。

なお、医学科、薬学部の2年生対象の医療医学英単語もこれに準じます。

1. The ( ) is always crowded on Friday nights. (劇場)  
1. prison 2. impression 3. bookstore 4. theater 5. airline 6. industry 7. branch 8. garage
2. That seafood restaurant serves many different dishes made with ( ). (エビ)  
1. freedom 2. society 3. owner 4. actress 5. shrimp 6. eraser 7. passenger 8. steam
3. The prices at that store are very ( ). (とても手ごろな、理にかなっている)  
1. rough 2. reasonable 3. apart 4. brave 5. lack 6. impossible 7. absent 8. stupid
4. Parents sometimes need to ( ) their children. (罰する)  
1. deliver 2. compare 3. describe 4. share 5. protect 6. report 7. prevent 8. punish

## 2. 異文化対応力を育成する CLIL（内容言語統合型学習）教材作成

（リーダー 古村由美子      メンバー Brien Datzman）

### 1. テーマ

異文化対応力を育成するための CLIL（内容言語統合型学習）教材の作成

### 2. 構成員

リーダー 古村 由美子

メンバー Brien Datzman

### 3. 研究テーマの目的

相手との関係を良好に保ちながら、双方が納得できる解決方法について議論し実行に至ることができることを目標とする教科は現在のところ存在しないため、英語教育の中で、内容言語統合型学習として教材作成を行なう。国内・外を問わず、対話の相手と意見が対立している状況で、感情をコントロールしながら、双方が納得できる解決法について議論する力の育成を目的とする教材を作成する。

### 4. 本研究の必要性

本計画では、異文化対応力を「自分の考えや意見が他者と異なっており、その差異が原因となり問題が発生した際に、冷静に相手からの批判に対応し、双方にとってよりプラスとなる解決案を共に考案し、それを実行する能力」と定義する。このような能力は在学時、さらに卒業後にも学生にとって有益であると考えられるが、通常このような内容を扱う教科がないため、英語教育に導入することは意義があると考ええる。

### 5. 研究内容・方法

現在既に一般社団法人アンガーマネジメントジャパンが作成した、専門学校生用と成人用の日本語版教材が存在する。本教材を英語版に改訂する許可を得ているため、英語教材として作成した。海外では多くの関連図書がでているため、これらも参考にして日本の文脈に合うように教材作成を行った。但し、今回の計画で作成した教材は、本来の版を短縮したものである。

## 6. 本研究の達成状況と成果

### 6.1. 教材の構成

- Unit 1 What is an Emotion?
- Unit 2 Stress
- Unit 3 Pre-anger feelings: What do we feel before we get angry?
- Unit 4 The Purpose of ‘Anger Management’
- Unit 5 Rating your Anger Intensity (激しさ) level
- Unit 6 Stress Management
- Unit 7 Changing how you think: ≪Irritated thinking: distorted cognition≫
- Unit 8 Communication styles
- Unit 9 Assertive and Productive Communication
- Unit 10 Wrap up

### 6.2. 教材作成とその使用

今回作成しようとした教材は短縮版であり、2018 年 3 月までに作成した。その後同年 9 月に実施した経済学部国際ビジネスプログラム 1 年生を対象とした『短期語学研修』の授業の一部として本教材を使用した。受講生は当該プログラム 1 年生 26 名と交流ボランティアとして参加した留学生 3 名（中国 2 名・マレーシア 1 名）であった。

今回は上記 Unit 1 から 10 までを 3 コマ（1 コマ 90 分間）で実施した。内容を理解するだけでも時間がかかるため、学生同士での discussion や roleplay に費やす時間が十分にはとれなかったことが残念であったが、時間内で最後の unit まで修了した。

### 6.3. 本教材とプログラムについての感想

本プログラム受講後、受講生は下記の質問について英語か日本語で自由記述した。回答の一部を抜粋して掲載する。

質問：What did you learn about yourself and your communication style?

How did you feel about this program? Please feel free to write anything you thought and felt in Japanese or English.

回答：

- I found that by controlling anger, we could be happier.
- I can manage my short-term anger. However, sometimes I cannot keep calm when I get very angry. I learned many ways to manage anger, so if I get very angry, I'd like to try not to hurt anyone.



- This class was very difficult for me. It is because I sometimes don't understand others' feelings. However, I understand we have to care for each other.
- To consider others' feeling is very difficult. Everyone does not necessarily accept my opinion, so I hesitate to be honest. If I am honest to say the truth, my friends may be angry. However, we share our own opinions. So I learned the style which I could do with friends. I shared my opinion with exchange students, so I could get various knowledge.
- I think that the most important thing is to know and understand myself, my country, and my culture.
- I really enjoyed learning "Anger Management". I learned my own type of communication with people. I'm usually "Aggressive", but I think that I should be "Assertive". I will try to hear other people's opinions. I think to know myself is the most important to be better in my life.
- In this class, I could review my mind when I got angry. I learned that there are many types of anger, and I found my own way to control my anger, and also that other people feel emotions.
- 今回のような授業は今まで受けたことがなかったので、とてもためになる授業だった。これから友達や先生との会話の中で自分の "communication style" を意識して話そうと思う。
- (ロールプレーでは) 私に謝ってくれたら許す、という考えだったけれど、自分の友達が必ずしも自分と同じ考えを持っているというわけではなく、これからの関係をよりよくするために、どのように伝えるべきかを考える大切な時間だったと思います。

## 7. 今後の展望

今回作成した教材は短縮版であったため、今後は 15 コマの授業で使用するための教材を作成していく。

### 3. 英語プレゼンテーション視聴覚教材作成

(リーダー：隈上麻衣 メンバー：Brien Datzman、山下龍)

#### 1. 研究内容

英語プレゼンテーション能力は自分の意見を発信する上で非常に重要な能力の一つであるが、普段の授業内で丁寧に個別指導することは難しい。そこで学生が興味を持って学習できるよう、長崎大学の学生に合った内容（長崎に関連したテーマ、同じ長崎大学在学学生による発表）でプレゼンテーション教材を作成した。平成 29 年度は、これまでガバナンス研究によって作成したプレゼンテーション DVD 3 巻を用い、付属する教材を作成し、学生の言語運用能力を養うことのできる自学環境をより充実させることを目的とした。

#### 2. 成果

平成 29 年度は各巻のプレゼンテーションの①視覚資料（スライド）、②原稿を学習用に修正した。加えて、内容理解確認問題 2 種類（③Dictation、④Comprehension Question）、⑤映像に関する利用者アンケートを作成した。

#### 【自学用視聴覚教材収録内容】

- Vol. 1: 6 本（学生プレゼンテーション 3 本、モデルプレゼンテーション 3 本）  
×2 バージョン（字幕付き・無し）（別録）に対応する資料①～⑤
- Vol. 2: 4 本（学生プレゼンテーション 2 本、モデルプレゼンテーション 2 本）  
×2 バージョン（字幕付き・無し）（別録）に対応する資料①～⑤
- Vol. 3: 4 本（学生プレゼンテーション 2 本、モデルプレゼンテーション 2 本）  
×2 バージョン（字幕付き・無し）（別録）に対応する資料①～⑤

## 【スライドサンプル】

**Nagasaki Ahoy!**

An international hub of cultural exchanges:  
Past and present



Where is Nagasaki?

**2. Nagasaki's role in Japan's modernization**



## 【原稿サンプル】

**Introduction 1:**

①How many of you have traveled abroad to a different country before?  
Did you experience culture shock?  
Yes, I've experienced it myself. It's not a fun experience.

We often focus on differences when we talk about traveling or living abroad. These differences typically cause culture shock, and they're easy to find between any two cultures. But differences are easy to find because they stand out to us. They catch our eye, even when we aren't looking for them. The ways people eat, enter a room, show respect, and exchange words all differ between any two cultures. But let's not focus on all that difference for once.

**Introduction 2:**

①I want to tell you a story about my first time traveling to a different country. I was 26 years old, and I came to Japan for the first time. As I went through passport control in Narita Airport, I noticed many of the Americans from my flight were gone. After I grabbed my baggage and exchanged money, I realized that I was alone with only Japanese people in sight. I had a brief moment of shock. The language printed all over the signs and doors was illegible, and I needed to buy a train ticket into Tokyo from the airport. As I tried to ask nicely in English for a ticket, the man at the counter responded in Japanese. It was the first time I had experienced such a dramatic difference in my life, and it was so dramatic that I'll remember it for the rest of my life. But let's not focus on those dramatic differences.

**Body:**

Today I want to talk about some of the similarities we may not notice at first, and I want to use two cultures that I've seen in my time living outside my home country as examples. These cultures are the Turkish culture and the Japanese culture.②

## 【利用者アンケート】

**Brush Up Your Presentation Skill!**

Name: \_\_\_\_\_  
Class: \_\_\_\_\_

英語でのプレゼンテーションを見て、以下の質問に答えてください。

1. どのプレゼンテーションを見ましたか。

A) A 字幕 あり・なし  
B) B 字幕 あり・なし  
C) C 字幕 あり・なし  
D) D1 字幕 あり・なし  
E) D2 字幕 あり・なし  
F) D3 字幕 あり・なし

2. 全体的にどれくらい内容が理解できたと思いますか。

A) ほぼ全て理解できた (80%~)  
B) だいたい理解できた (60%~)

本教材は、英語コミュニケーション、総合英語の授業内やプレゼンテーションコンテスト参加者の指導、言語教育研究センターが学期中に実施している English Caféにおいて活用されている。

現在、理解度や内容に関するアンケート調査を随時実施している。今後も調査結果をもとに、教材作成していく予定である。

## **4. Introducing Reflective Teaching Practices for Center for Language Studies Instructors: A Preliminary Study**

(Leader – Jesse Conway, Member – Akira Hiroe)

### **1. Theme**

Professional development, reflective teaching practices, self-observation, peer observation

### **2. Grant awardees**

Jesse Conway

Akira Hiroe

### **3. Purpose of research**

As an exploratory pilot study, its purpose was to gauge the efficacy of certain types of reflective practices as potential supplements to annual professional development (PD) sessions. Self-observation and peer observation practices were chosen for their perceived familiarity to participants, their low time requirements, and their focus on the descriptive level of classroom practice. Since PD sessions include part-time instructors who have commitments to multiple institutions, the immediacy and convenience of employment of the practices were seen as most applicable to a future target population.

### **4. Necessity of research**

Instructors strive for continual professional development (PD) throughout their careers but may only have the ability to engage in focused PD irregularly due to factors such as time, funding, or their teaching environment. The current frequency of PD at Nagasaki University for both full-time and part-time staff is once a year. This may not be as frequent as some instructors would like. Therefore, introducing the reflective practices of self-observation and peer observation to instructors as independent methods of engaging in PD would show Nagasaki University (NU)'s commitment to assisting in its employees' ongoing PD.

However, before introducing the two reflective practices, it is important to determine

whether or not they are easy for instructors to both understand and employ. If the practices are seen as lacking in these areas, it would follow that different reflective practices could be included in future studies and re-evaluated for their efficacy.

## **5. Research methods**

The study is a mixed-methods study, employing a questionnaire that measures attitudes towards reflective practices quantitatively through the use of Likert-scaled closed items and qualitatively through the use of short response open items. The results of these measurements were used to answer the following three research questions:

RQ 1. To what extent are the reflective practices introduced to instructors seen as easy to use?

RQ 2. To what extent are the practices introduced to instructors seen as easy to understand?

RQ 3. What are instructors' attitudes toward the reflective practices introduced in the study?

Participants (N=4) were full-time instructors employed at Nagasaki University, Japan. Three were male and one was female. Their teaching experience ranged from a minimum of 6.5 years to a maximum of 29 years. Two participants worked as either professor or assistant professor for the Center for Language Studies (CLS) at Nagasaki University. The other two participants were employed by the University of Montana and worked in the Special Course in Academic Skills (SCAS) Program at Nagasaki University. Participants stated that they engaged in professional development (e.g., attendance at academic conferences, workshops, and/or training sessions) in varying amounts. The participants from the SCAS program (n=2) indicated a rate of once a semester, while CLS instructors (n=2) indicated a rate of once an academic year.

Prior to enacting the reflective practices, participants received an approximately one-hour training session. In the first half of the training, the researchers introduced participants to Farrell (2015)'s framework for reflective practices in an informal discussion format. The second half of the training was used to train participants on how to enact either self-observation or peer observation. Following the enacting of a reflective practice, participants completed a questionnaire administered through Google Forms. Results were exported and analyzed using Microsoft Excel.

## **6. Current results**

### **RQ 1. To what extent are the reflective practices introduced to instructors seen as easy to use?**

Responses to items measuring ease of use showed that regardless of the reflective practice they engaged in, participants agreed with the statement that the practices were easy to use. The participants engaged in peer observation reported a higher level of ease than those who practiced self-observations.

### **RQ 2. To what extent are the practices introduced to instructors seen as easy to understand?**

All participants agreed with the statement that the practices themselves were easy to understand. There was a small difference in the mean values showing agreement between the two practices and on the whole; results show that the practices were seen by participants as easier to understand than they were to use.

### **RQ 3. What are instructors' attitudes toward the reflective practices introduced in the study?**

Self-observations were seen as being time intensive, a negative aspect that was brought up by both participants. Both participants also provided their views on the positive aspects of the practice: It made them more aware of a teaching practice, the exercise had an overall positive value, they would recommend the practice to colleagues, and they would attempt to engage in the practice again in the future.

Research regarding peer observations often cites affective factors that may come into play depending on cultural levels of expression, seniority levels, or other intervening variables at play in a peer dynamic (Farrell, 2018). The participants in this study did not cite this as an issue, which can be seen as a positive reaction. The remainder of the responses to items showed that participants had positive reactions to peer observation, with both indicating that they would recommend the practice to colleagues and attempt to engage in the practice again in the future.

## **7. Future directions**

These results have indicate that the self- and peer observation practices introduced in this study were seen as easy to use and to understand for mid-career and late-career instructors. To convert this pilot study into an actual experimental study, a number of

limitations need to be addressed. First, a suitable sample would need to be gathered from the full-time and part-time instructors linked to the CLS. Following this, the questionnaire would need both revision and verification. The current version uses a bare minimum of items needed to generate an average score to rank agreement with the constructs of ease of use and ease of understanding. Increasing the number of items contributing to each average is necessary, as is balancing the currently uneven number of items being used as well. Finally, item analysis should be carried out to identify under-performing items and verify reliability of each average. Following these revisions, the study could be repeated to achieve a more accurate measure regarding the efficacy of introducing these practices to instructors at the CLS.

## 5. 中国語文法練習用教材の開発

(リーダー 楊 曉安      メンバー 高 芳 (長崎県立大学))

### 1. テーマ

中国語基本表現の練習用教材の開発

### 2. 構成員

リーダー 楊 曉安

メンバー 高 芳

### 3. 研究テーマの目的

中国語では様々な言語表現があるが、その中で「所有・存在・比較・使役・受身・可能・程度・疑問」という 8 種類の表現は中国語表現の基本パターンで、コミュニケーションでよく使う表現法であり、中国語学習を進めていく上で基盤となるものである。本研究の目的は、以上中国語八種類の基本表現を詳しく解説し、多くの練習問題を作成することにある。

### 4. 研究方法

まず 10 種類の中国語教科書を分析し、その中の中国語表現項目を集め、「日本中国語検定試験」の過去問（10 年分）を調べた。さらに試験問題にでた様々な中国語表現を集めて、最後にこの二つの資料を合わせ、中国語の中で最も基本的な表現、すなわち上記の 8 種類の表現を決定した。その後、大学生にとってこれらの表現を学ぶときに何が難しいかを詳しく分析し、説明の要点をまとめ、担当部分を決め（楊は説明、高は練習問題作り）、PPT 用教材を作成した。

### 5. 今年度の成果

PPT の形で基本表現の説明と練習問題を作成し、一部学生 of 中国語学習で使用した。

「中国語基本表現」目次と「(1) 所有表現」の部分内容

中国語基本表現

(1) 所有表現:  
「有」構文、否定形、疑問形

(2) 存在表現:  
「有」、「在」、「是」

(3) 比較表現:  
「比」、「有」、「跟・和」

(4) 使役表現:  
「让」、「叫」、「使」、「请」

(5) 受身表現:  
「被」、「叫」、「让」、「给」

(6) 可能表現:  
「能」、「会」、「会」、「可以」

(7) 程度表現:  
「程度副词」、「程度补语」

(8) 疑問表現:  
「是」、「吗」、「呢」、「怎么」

1 所有表現

“有”は「～を持っている」という所有の意味を表す動詞です。  
“是”“有”“有”“有”という形で、「人」は「物・人」を持っている。という  
動詞を表しますが、構文は目的語を伴う一語に動詞のタメの構文と見なします。

一. 基本表現

人(所有者)	物・人(被所有者)	句型
我	我的书。	我是学生。
他	他书。	他是工人。
她	她书。	她是老师。
它	它书。	它是狗。
我们	我们书。	我们是学生。

「人(所有者) + “有” + 物・人(被所有者)」の形で、「人(所有者)」は物・人(被所有者)を持っている。という意味を表す。

(1) 我有钱。  
私はお金を持っている。

(2) 她有电脑。  
彼女はパソコンを持っている。

(3) 我有一个姐姐。  
私には姉が一人いる。



## 二.否定表現

否定文を作る場合は副詞「没」を「有」の直前に置き、「没+有」で「～を持っていない」の意味になる。一般動詞のように副詞「不」を使用しないところに要注意。

人（所有者）	否定副詞	有	物・人（被所有者）	訳
我	没	有	照相机。	私はカメラを持っていない。
我	不	有	照相机。	同上

## 三.疑問表現

疑問文は「何」の語首疑問文の他に、反復疑問文もあります。

人（所有者）	有	物・人（被所有者）	訳
您	有	照相机 吗？	あなたはカメラを持っていますか。
您	有 没有	照相机？	同上
您	有	照相机 没有？	同上
中国	有	十三亿人 吗？	中国は十三億の人を持っていますか。
中国	有 没有	十三亿人？	同上
中国	有	十三亿人 没有？	同上

## 四.副詞の位置

「有」は動詞であるため、「何」「何」等の副詞はその前に置く。

所有者	副詞	有	被所有者物	訳
你	也	有	照相机 吗?	あなたもカメラを持っていますか。
我	还	有	时间。	わたしたちもまだ時間があふます。
他们	也	有	一个孩子。	彼らにも子供が一人います。
你们	都	有	电脑 吗?	あなた方もみんなパソコンを持っていますか。
他	已经	有	三台电脑了。	彼はすでにパソコンを三台持っています。

## 五.列举を表す「有」

この文型は数種の「有」+名詞（動詞）を並列しているか、あるいは「有」の後にいくつもの名詞あるいは動詞を並列している。「有」の前の名詞動詞は省略した。大きなまとまりを示す。

- (1) 注意が所有法則的。有口本的、有中世纪的、有巴比伦的。  
これらの単語の中には、フランスのもの、日本のもの、中国のもの、それにブラジルのものもあります。
- (2) 注意が所有法則的。有工人、有医生、有各种各样的人。  
この旅行団の中には、教師、商人、労働者、農夫、俳優など様々な人がいます。

## (1) 所有表現のまとめ

人（所有者）	有	物・人（被所有者）	有
电话	有	电脑。	
电话	有	电脑？	吗？
电话	有 没有	电脑？	
电话	没有	电脑。	
电话	没有	电脑？	吗？

## 練習問題（一）

一、下の単語を用いて文を作ってください。

- (1) 私はパソコンを二台持っている。  
照相机、我、两份、有  
訳：我有两架照相机。
- (2) 彼はパソコンを持っていません。  
照相机、有、他、没  
訳：他没有照相机。
- (3) あなたには外国人の友人がいますか。  
朋友、你、外国、有、有  
訳：你有外国朋友吗？

## 6. WEB 中国語、フランス語初級・中級練習教材の開発

(リーダー：大橋 絵理      メンバー：楊 暁安)

### 1. テーマ

長崎大学学生のための中国語・フランス語の e-learning 教材の開発

### 2. 構成員

リーダー：大橋 絵理

メンバー：楊 暁安

### 3. 研究テーマの目的

本学の初習外国語の授業は 1 年生及び 2 年生の選択必修で週 1 コマしかなく、このような時間数では外国語を取得するには不十分だと考えられる。その不足分を補うには自学自習が必要となってくる。本研究の目的は、昨年度に続き、初習外国語の習得をいかに効果的に行うかを考察し、学生の能力に適した長崎大学学生のための自学自習用の e-learning 教材の作成することである。

### 4. 研究方法

- (1) 昨年度同様に学生に、「初習外国語に何を望んでいるか」というアンケートを実施した。

その結果、中国語、フランス語とも以下のような同様な結果がでた。

「日常会話ができるようになりたい」「ヒアリング能力を身につけたい」「簡単な文章が書けるようになりたい」「簡単な文章を訳せるようになりたい」「選択している国の文化や社会を知りたい」

- (2) 国内・国外の語学教育の研究会に参加し、初習外国語の授業の方法について他大学の教員と情報交換を行い、CALL 教室や LL 教室を視察し、授業に参加した。

### 5. 今年度の成果

学生たちの要望に応じるために、今年度は文化や社会を知ることが可能な教材を含めて、新たな練習問題を作成した。

## <中国語>

- (1) 昨年度は 1 年生のために中国語の発音 WEB 練習問題を作成したが、今年度は 2 年生が自宅で学習できるように、WEB でテキストの練習問題の解答を作成した。
- (2) 1 年生と 2 年生用教材を中心に、「中国語文法基礎」(品詞から基本文型まで計 48 項目)を作成し、2 年生の一部クラスで使った。

### (1) 2 年生用中国語練習問題の解答



### (2) 中国語文法基礎



## <フランス語>

- (1) 昨年度は 1 年生用の基礎的な教材を中心に作成したが、今年度は 2 年生用に、簡単な文章が書けるようになるような、より複雑な文法の教材を作成した。
- (2) フランスの社会を知るために、日本には存在しない、ヨーロッパ以外のフランスの海外県についての教材を作成した。

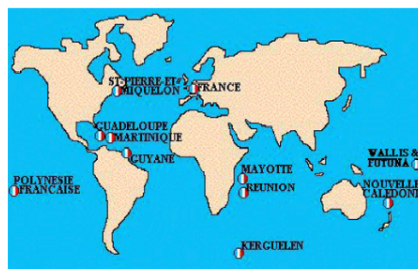
### (1) 2 年生用問題

#### <2 年生練習問題>

- 1) ( ) に適切な動詞の活用形を入れなさい。
  - 1→Elle ( ) un gâteau. manger
  - 2→Ils ( ) manger. pouvoir
  - 3→J' ( ) des raisins. acheter
  - 4→Nous ( ) le chocolat. aimer
  - 5→Tu ( ) chinois. parler
- 2) 留用となるフランス語で短文を書きなさい。
  - 1→Elles s'appellent Paul et Cécile.
  - 2→Nous sommes acteurs.
  - 3→J'habite à Angers.
  - 4→Elle est italienne.
  - 5→Non, je suis mariée.
  - 1→Tu as ( ) frères et sœurs?
  - 2→Il a ( ) petite amie?
- 3) ( ) に適切な部分語句を入れなさい。
  - 1→J'achète ( ) fromage.
  - 2→ ( ) eau, s'il vous plaît?
  - 3→J'ai ( ) argent.
  - 4→J'ai mangé ( ) pain avec ( ) confiture et ( ) beurre.
  - 5→Tu as ( ) chance.

### (2) 海外県

## フランス海外県





## 長崎大学言語教育研究センター論集投稿規定（新）

1. 長崎大学言語教育研究センター論集を、毎年 3 月に刊行する。刊行は原則として年 1 回とする。センター長が発行者となり、編集に関しては、編集委員会と査読委員会が担当する。
2. （内容）本論集には、研究論文（査読付き）、研究ノート、授業実践報告および発行年度の言語教育研究センター活動報告を掲載する。ただし、編集委員会が特に必要と認めた場合は、この限りではない。
3. （投稿論文種別）投稿可能なものは、研究論文（査読付き）、研究ノート、授業実践報告とし、翻訳、書評は含まない。また、未発表のものに限る。ただし、口頭発表したもので、その旨を記してある場合はこの限りではない。授業記、講義ノート、随想などで学術的な意味を持たないものは、掲載しない。
4. （投稿資格）投稿資格は、次の各号に掲げるとおりとする。
  - (1) 長崎大学言語教育研究センターの専任教員
  - (2) 本学の戦略職員及び長大グローバル事業「長崎グローバルプラス」における英語特別プログラム（SCAS）の英語担当教員で、編集委員会が認めたもの
  - (3) 本学の英語教育に寄与していると編集委員会が認めた長崎大学の教員（非常勤講師を含む。）で、共著者に長崎大学言語教育研究センターの専任教員を含むもの。なお、授業実践報告に限り、教養教育の外国語担当の非常勤講師からの単著も受け付ける。
5. （研究論文審査）研究論文（査読付き）は、編集委員長が指名する計 5 名程度の査読委員（編集委員を含む）よりセンター内に設置させる査読委員会により審査される。専門性の観点から、編集委員会及び学内委員での査読が無理な場合は、学外にレフェリーを探し審査を依頼することがある。なお、研究論文で査読に合格しなかったものについては、編集委員会の判断で研究ノートとして掲載することがある。また授業実践報告に関しては、応募されたものを査読委員会でチェックを行い、授業実践報告としてふさわしいと判断されたものを掲載する。
6. （査読方法）査読委員会委員および査読委員会が委嘱する学内外の複数の論文審査委員によって匿名式で査読され、査読委員会が査読結果に基づいて掲載の可否を決定する。なお掲載順序に関しては、編集委員会で決定する、
7. （投稿数）研究論文（査読付き）に関しては、単著は 1 編までとする。なお、共著に関してはその限りではない。同様に、研究ノートおよび授業実践報告も単著は 1 編までとする。共著の場合は、この限りではない。
8. （掲載費用）抜き刷りを希望する場合は、著者が実費を払うこととする。また長崎大学言語教育研究センターの専任教員以外の投稿者に対しは、掲載費用を徴収する

場合がある。

付則 この内規は、2012年4月1日より施行する。

付則 この内規は、2015年7月10日より施行する。

付則 この内規は、2018年8月1日より施行する。

## 長崎大学言語教育研究センター論集執筆規定（新）

1. 原稿の使用言語は、原則日本語および英語とする。
2. 原稿は、A4 サイズの横書きとして、編集委員会作成のテンプレートを参考に作成する。
3. 和文の場合は、テンプレートに従い 38 字×38~39 行にて作成し、英文の場合もそれに準じる。
4. 原稿書式として、マージンは上下 25mm 左右 20mm とする。本文使用フォントは、日本語は MS 明朝、英語・数字は Times New Roman とし、章、節の見出しは、ゴシック体とする。フォントサイズのポイントは、テンプレートに従い、タイトルを 14 ポイント、本文の日本語は 12 ポイント、英語も 12 ポイントで作成する。
5. 研究論文（査読付き）、研究のノートは、特に次の規定に従うものとする。
  - (1) 注・参考文献・図表を含めて 20 ページ以内とする。
  - (2) 註は本論の末尾に一括して付し、脚注は用いない。
  - (3) 日英両語のタイトルを付すこととする。
  - (4) 英語のアブストラクトを 200 words 以内で付けるものとする。アブストラクトは、ワン・パラグラフにまとめる。
  - (5) アブストラクトの下には、内容に関するキーワードを 5 つ程度提示することとする。
6. 授業実践報告は、特に次の規定に従うものとする。
  - (1) 注・参考文献・図表を含めて 6 ページ以内とする。
  - (2) アブストラクトはつけない。
7. 研究論文（査読付き）、研究ノートおよび授業実践報告の投稿者は、10 月 31 日までに、編集委員長まで原稿を電子データにて提出する。研究論文（査読付き）、研究ノートは、の審査結果は、「掲載可」「修正条件付」「掲載不可」のいずれかとして投稿者に通知される。修正条件付論文は、修正後再び査読委員会により再審査され、審査の結果、編集委員会より掲載が認められた場合は、研究論文として掲載される。授業実践報告に関しても同様のチェックが行われ、掲載の可否を決定し、通知する。
8. 言語教育研究センター事業報告は、発行年度の 1 月 20 日までに、原稿の電子データを編集委員長まで提出する。
9. 校正は投稿者の責任にて行なう。その際、内容や表記に関して、編集委員会からの指示があれば、それに従うこととする。また、校正は原則として、印刷上のミスに限るものとする。

付則 本要領は、2012年4月1日より施行する。

付則 本要領は、2015年7月10日より施行する。

付則 本要領は、2018年8月1日より施行する。



## 編集後記

『長崎大学言語教育研究センター論集第 7 号』を作成いたしました。この論集は、これまでは査読付き論文と一般論文に分かれていましたが、第 7 号からすべての論文が査読付きとなりました。1 編の論文につき 3 名ないし 4 名のその分野の専門家が査読いたしました。査読委員は、センター内から 5 名、学内から 1 名、さらに学外から 6 名の計 12 名から構成いたしました。特に学外の査読委員は、所属の学会等において、学会誌の査読委員を長年経験されている先生方をお願いいたしました。

提出論文は、査読委員の評価点、コメント等を参考に、センター内の査読審査委員会によって厳正に審査され、掲載論文が決定いたしました。今回は 4 編の論文が提出されましたが、2 編が論文として掲載されることになりました。例年よりかなり数が少なくなりましたが、査読を実施することによりかなりの質の向上がみられたものと思います。

論文とは別に、第 7 号から新たに研究ノートや授業実践報告も論集に掲載することにいたしました。今年度は掲載希望がありませんでした。特に授業実践報告は各先生が授業方法などを共有できるよい機会ですので、来年度以降は多くの掲載希望の原稿が提出されることを希望いたします。

査読にあたった先生方は、多くの方が年度末の忙しい時期にもかかわらず、詳細なコメントを作成し、掲載論文の質を高めるため、多くの修正箇所の指摘をしてくださいました。査読委員の先生方の献身的なご協力に、心より感謝申し上げます。

(編集委員長 小笠原 真司)

---

『長崎大学言語教育研究センター論集』第7号

---

発行日 2019年3月1日

編集 小笠原真司（編集委員長） 大橋絵理（編集委員）

発行 長崎大学 言語教育研究センター

〒852-8521 長崎市文教町1番14号

TEL : 095-819-2077 FAX : 095-819-2259

---

**JOURNAL OF  
CENTER FOR LANGUAGE STUDIES  
NAGASAKI UNIVERSITY**

**No. 7**

**CONTENTS**

**ARTICLES**

The Spas and the Society  
— Focusing on France —

Eri OHASHI ..... 1

Introducing Reflective Teaching Practices for Center for Language Studies  
Instructors: A Preliminary Study

Jesse CONWAY ..... 15

**CENTER FOR LANGUAGE STUDIES  
NAGASAKI UNIVERSITY**

**MARCH, 2019**