

京都大学国際高等教育院

紀 要

第 9 号

論 文

- 工学系の講義談話における接続表現の出現傾向
.....河内 彩香, 阿久澤 弘陽, 岡田 幸典, 佐々木 幸喜 1
- 「頃」の二タイプとその表現類型パリハワダナ ルチラ 23

実践報告

- AI プロンプトを用いた大学生の英語スピーキング能力開発
——AI と教師による学習者の自律学習支援——
.....柳瀬 陽介 49
- AI 英会話アプリを用いた英語学習の推進：授業実践を通して
見えてきた課題と展望佐藤 龍一 101

研究ノート

- ディスコースに関する認知的学習ストラテジーの使用について
——中国語学習者を対象に——劉 愛群 121

調査報告

- 2025（令和 7）年度 2 回生進級時アンケート報告書 133

- 投稿要領 197

2026 年 3 月

工学系の講義談話における 接続表現の出現傾向

河内 彩香[#]、阿久澤 弘陽、岡田 幸典、佐々木 幸喜^{*}

要旨

本研究では、京都大学工学部の講義録画 533 資料を利用して作成した工学系講義コーパスに基づき、そこに出現する「接続表現」の出現傾向を分析し、先行研究による文系講義の接続表現の出現傾向と量的に比較した。また、講義 1 資料を用いて、接続表現の展開機能を分析した。その結果、次のことが分かった。(1) 接続表現の文頭出現割合は 13.50% で文系講義 36.94% と比べると低い、(2) 理系講義では、ある事象や理論を「だから」「そうすると」といった接続表現でステップに分けて説明していき、説明の際には「たとえば」という接続表現で例を出し、「まず」「次に」「それから」といった接続表現で実験や計算の手順を示すという展開の傾向が見られる。これらの接続表現は日本語教育の初級や中級前半で扱うものであり、中級前半から事象や現象の説明についての聴解練習やディクトグロス、発表練習などを通して講義受講に備えることができる。

【キーワード】 接続表現、理系の講義談話、出現頻度、講義談話コーパス

1. はじめに

講義の具体的な特徴を明らかにすることは学部の留学生教育における重要な課題の一つである。90分や100分といった長い独話、しかも専門的な内容の話在即時的に理解し、内容を把握するには非常に高度な日本語力が必要になると予想される。実際、日本の高等教育機関において日本語で学ぶ留学生にとって、日本語による講義の理解が留学生活の困難の一つになっていることが明らかにされている(二宮・中矢 2004、藤井・門倉 2004、阿久澤他 2024 など)。

日本語教育における講義研究は①大学の講義の言語的特徴の記述と②日本語学習者に対する講義理解の教授法の研究に二分される(佐久間・石黒 2010: 13)が、本研究は前者①の立場から、工学系の講義談話 533 資料を用いて「接続表現」の出現傾向を調査し、談話構造においてどのように用いられているかを考察する。

本研究における「接続表現」とは、「主として接続詞や接続助詞、および、それに相当する機能を持つ語句(副詞・名詞・連語等)や文等」(佐久間 1990: 13)のことである。石黒他(2009: 73)が『とくに』と『さらに』は厳密には副詞であり、文頭に立って文の接続関係を問題にしているときに接続詞のように見えると論者自身は考えている。いわば、統語論上の接続詞にたいする

* 京都大学国際高等教育院

[#] 責任著者

語用論上の接続詞とでも言えるだろうか」と述べているように、品詞が接続詞でないが「接続詞」相当の働きをしている語句があることから、本研究でもこれに倣い、「接続表現」という用語を用いる¹。ただし、本研究では文頭に置かれている「接続表現」のみを対象とする。理由は3節に後述する。「接続表現」は先行文脈と後続文脈の論理展開を示すものであり、接続表現の出現傾向を明らかにすることで、受講者が講義談話の全体的構造や重要な話題を把握する手がかりとなり得ると考える。

2. 講義の接続表現に関する先行研究と本研究の位置づけ

日本語教育における講義の言語的記述の研究として、1980年代の慶應義塾大学国際センター（現日本語・日本文化教育センター）の羽田野（1984）、重松（1986、1989）、野沢（1988）、1990年代の筑波大学の石田研究室の共同研究²である金久保（1993）、金久保他（1993）、野村（1996）、2000年代の早稲田大学文章・談話研究会の共同研究（佐久間編 2010 など）などがある。それぞれから新しい知見が得られているものの、分析対象である講義の談話資料は少ない。使用に個人差があると予想される言語的特徴もあり、質的な研究、量的な研究両面からの考察が必要であると考える。分析対象となるデータ数が少ないのは、大学における「講義」の性質上、資料の収集が容易ではないこと、一つの講義談話は長く、文字化や分析に大変な労力が必要であることがその理由として考えられるだろう。

講義の接続表現に関する先行研究としては、平川（1991）、金久保（1993）、石黒他（2009）、石黒（2010）が挙げられる。

平川（1991）は本研究と同じく、理工系の講義の接続表現を分析したものである。4名の講義者の講義の一部を使用し、接続助詞と接続詞の種類と出現傾向を調べている。接続詞に関する結果として「講義で使われるものの種類は限られる」、「講義の流れは、条件→結果、理由・原因→結果などの順接の形式をとり、逆接をあまり用いない」、「縮約された接続詞『で』の使用率がかなり高い」の3点を挙げている。石黒（2010）は、平川（1991）の結果が「講義の談話展開が順接基調であることを示している」と述べている。分析対象の接続詞数は少ないものの、講義の談話展開にも言及している点に意義がある。

理科系、文科系各4資料の講義談話における接続表現を分析した金久保（1993）は、一般に講義は「発話頭では展開の接続詞を用いその話題を進めていき、発話中で同格の接続詞を用いて言い換えを行っている」が、理科系・文科系の違いとして、「理科系の方が消化しなくてはならない内容の豊富さからか、発話中でも話題を展開しようとしている」のに対し、文科系は様々に言い換えを試み、内容の十分な理解を促していると述べている³。また、接続詞と接続助詞だけでなく、「それはなぜか」というと「そういう風に考えると」といった「接続詞相当句」も考察している。

国立国語研究所・情報通信研究機構（旧通信総合研究所）・東京工業大学（現東京科学大学）が共同開発した『日本語話し言葉コーパス（Corpus of Spontaneous Japanese: CSJ）』は講義談話を扱っていないが、話し言葉の大規模コーパスとして重要である。太田・井佐原（2003）は日本語話し言葉コーパスの「学会講演」と「模擬講演」83時間88万形態素分を用いて、全ての位置に現れる接続詞を分析し、「で」の使用が圧倒的に多いこと（6,135個）を明らかにしている。

石黒他（2009）はコーパスを用いて、新聞の社説、新聞のコラム、学術論文、エッセイ、小説、シナリオの接続表現の使用実態を調査した研究である。大規模コーパスを用いた接続表現の研究と

して価値がある。本研究でも石黒他（2009）の分析方法に基づき、調査を行った。ただし、石黒他（2009）では、講義における接続表現調査は参考資料として提示されているだけで、その研究成果は石黒（2010）に発表されているため、本研究で理系・文系の接続表現を比較する際には石黒（2010）を引用する。

講義談話ではないが、理系のコーパスとして東京大学大学院工学系研究科国際工学教育推進機構国際教育部門日本語教育コースで2007年から2017年にかけて構築された「理工学系話し言葉コーパス（The Science and Engineering Spoken Japanese）」を紹介したい。東京大学の理工学系話し言葉コーパスは「電気系工学、都市環境工学、建築学など7分野で収集した約156時間のゼミ内発表や質疑応答の音声データを文字化し、形態素解析ソフト『茶まめ』を用いて分析を行い、延べ190万の形態素数と1万5千の異なり形態素数を抽出」したものであり（同センターホームページ）、講義の談話を扱う本研究のコーパスとは談話の性質が異なる。しかし、理系学生が研究活動において日本語を用いてどのようなコミュニケーションをしているか、あるいはする必要があるかを知る上で貴重な資料であると言えよう。

本研究では、石黒（2010）における人文系の講義11資料（文章表現論、現代文学、日本語学、発達心理学）の接続表現の出現傾向と比較し、理系・文系の接続表現の出現傾向の違いを明らかにする。先行研究と本研究の違いは、「工学系講義の中規模コーパス」に基づいた分析という点である。講義の先行研究は小規模コーパス（講義10資料程度）を用いた研究であり、中規模、大規模の講義コーパスを用いた講義談話の研究はない。講義における表現使用には個人差も想定され、講義談話の分析で講義者が少なければ、ケーススタディになってしまう可能性がある。また、理系の講義に関する研究は管見の限り平川（1991）と金久保（1993）のみであり、理系講義の一般的傾向は未だ明らかでない点が多い。特に、工学系の留学生は人文系、社会系に次いで多く（文部科学省ホームページ）、工学系講義の特徴の解明は理系留学生の支援の一助となり得るだろう。

3. 分析方法

3.1 コーパスの概要

本研究では、京都大学工学部の講義録画533資料を利用して作成したコーパス（延べ語数6,506,648語、異なり語数23,822語）を用いる（阿久澤他2023、阿久澤2024）。本コーパスの文字化資料は、京都大学工学部と国際高等教育院が協力して構築した「自動音声認識・機械翻訳字幕システム」（本多2022）から抽出したものである。このシステムは、1、2回生向けの専門科目の中でも特に必須度が高い講義を選定し、Zoomで録画した動画に対して、人の手作業によって修正された日本語字幕と機械翻訳システムを用いた英語字幕を付したもので、日本語能力が十分ではない留学生に限定的に公開されている。本研究のコーパスはこの日本語字幕を文字化テキストとして使用し、形態素解析ソフトMeCabと解析用辞書（現代話し言葉UniDic）によってテキストを解析し、作成したものである。

3.2 接続表現の定義と認定方法

本研究の「接続表現」は、1節に述べたとおり、佐久間（1990: 13）の「主として接続詞や接続助詞、および、それに相当する機能を持つ語句（副詞・名詞・連語等）や文等」という定義に従う。また、文や段落のような比較的大きい内容上のまとまり（言語単位）をつなぐ接続表現の意味的な

関係を「文の接続関係」とし、接続表現とともに「接続関係の種類」(市川 1978、佐久間 1990: 19)を示す(表 1 参照)。「8. 連鎖型」は接続表現が使われていない文の接続関係の種類であるため、本研究の接続表現の分析には認定されないものとなる。

分析にあたり、まず、石黒他(2009: 76-79)と石黒(2010: 140-142)を参考にしてコーパスから抽出した接続表現のリストと基準を作成した(表 2 参照)。類似の形式があるものの採用、非採用の基準は石黒(2009: 77-79)に従い、石黒(2010: 141-142)に出現していた人文系講義の接続表現もリストに追加し、*印を付した⁴。また、本研究のコーパスでは文字化の際の漢字表記が統一されていないため、想定され得るひらがな表記、漢字の異表記も検索した。

表 1 接続関係の種類と主な接続表現(市川 1978 参照、佐久間 1990 を引用)

接続関係	接続表現の例	接続関係	接続表現の例
1. 順接型 前の内容から当然予想される結果を後に述べる。 ①→②	だから・ですから・それで・したがって・そこで・そのため・そういうわけで・それゆえに・だからこそ・それなら・とすると・それでは・じゃあ・すると・そうしたら・かくて・こうして・その結果・それには	2. 逆接型 前の内容から予想されることに反する内容を後に述べる。 ①Z②	しかし・けれども・ですけれども・だが・が・でも・といても・だとしても・とはいえ・とはいうものの・それなのに・しかるに・そのくせ・それにもかかわらず・しかしながら・だからといって・ところが・それが
3. 添加型 前の内容の同類や列挙を後に述べる。 ①+②	そして・そうして・それで・で・ついで・つぎに・それから・そのうえ・それに・さらに・しかも・それも・そればかりか・おまけに・また・と同時に・および・ならびに・かつ	4. 対比型 前の内容の対照や比較を後に述べる。 ①↔②	一方・他方・それに対して・逆に・かえって・そのかわり・それとも・あるいは・または・もしくは・というより・むしろ・まして・いわんや
5. 同列型 前の内容の反復や言い換えた説明を後に述べる。 ①=②	すなわち・つまり・要するに・いいかえれば・換言すれば・結局・いってみれば・たとえば・現に・事実・特に・とりわけ・わけても・せめて・すくなくとも	6. 転換型 前の内容から転じた別個の内容を後に述べる。 ①↓②	ところで・ときに・はなしかわって・で・さて・そもそも・それでは・では・じゃあ・ともあれ・それはさておき・それにしても・それはそれとして・それはそうと・しかし
7. 補足型 前の内容を後に補充する。 ①←②	なぜなら・というのは・なんと なれば・それは・なぜかっていうと・だって・ただし・もっとも・ただ・なお・ちなみに		
8. 連鎖型 前の内容を直接説明する内容を後に述べる。 ①—②	題述関係(解説・見解・提案付加・前置き・場面・話題設定) 引用関係(地の文と会話文・心内表現・引用表現の組み合わせ) 応対関係(会話文のやりとり・問答形式・課題解答形式)		

表2 検索に用いた接続表現のリスト

接続表現	バリエーション * 印は石黒 (2010: 141-142) で扱われていた接続表現
「あるいは」	「或いは」「或は」も含む。
「あと」	「後」も含む。
「いいかえると」	「いいかえれば」「言い換えると」「言い替えると」「言いかえると」「言い換えれば」「言い替えれば」「言いかえれば」も含む。
「以上」	「以上で」も含む。「以上は」は除く。
「いずれにしても」	*
「いずれにしろ」	* 「いずれにせよ」も含む。
「いってみれば」	「言ってみれば」も含む。
「一方」	「一方で」「一方では」も含む。「一方に」「一方は」は除く。
「いな (否)」	
「いわば」	「言わば」も含む。
「おまけに」	
「かえって」	「却って」も含む。
「かくして」	
「かわりに」	「代わりに」も含む。
「換言すると」	「換言すれば」も含む。
「ぎゃく (逆) に」	「ぎゃくは」「ぎゃくにいうと」「ぎゃくにいえば」は除く。
「具体的には」	
「結局」	「結局は」も含む。
「け (れ) ど (も)」	「けど」「けども」「けれど」「けれども」も含む。
「こうして」	
「ここで」	
「こと (殊) に」	
「このように」	「このようにして」「この様に」「この様にして」も含む。
「こんなふうに」	「こういうふうに」「こんな風に」「こういう風に」も含む。
「最後に」	「最後」も含む。「最後は」「最後には」は除く。
「最初に」	「最初」も含む。「最初は」「最初には」は除く。
「さて」	
「さもないと」	
「さらに」	「さらには」も含む。
「しかし」	
「しかしながら」	
「しかも」	
「したがって」	「従って」も含む。
「じゃあ」	「じゃ」も含む。
「じゃなくて」	
「すなわち」	
「すると」	「とすると」を含む。
「そいで」	

「そうしたら」	「そしたら」も含む。
「そうしないと」	
「そうすると」	*
「そうすれば」	*
「そうしましたら」	*
「そうしますと」	*
「そうそう」	
「そうではなく」	「そうでなく」「そうではなくて」「そうでなくて」「そうじゃなく」「そうじゃなくて」も含む。
「そこで」	
「そして」	「そうして」も含む。
「その一方」	*「その一方で」「その一方では」も含む。
「そのうえ」	「その上」も含む。
「そのかわり」	「そのかわりに」「その代わりに」「その代わりに」も含む。
「そのくせ」	
「その結果」	「結果」「結果として」「その結果として」も含む。
「その後」	「その後に」「その後は」「その後も」は除く。
「そのため」	
「そのために」	「そのためには」「そのためにも」も含む。
「そのように」	「そのようにして」「その様に」「その様にして」も含む。
「それが」	
「それから」	
「それだけではなく」	*「それだけではなくて」も含む。
「それで」	
「それでこそ」	
「それでは」	「それじゃあ」も含む。
「それでも」	
「それと」	*
「それとも」	
「それなので」	「なので」も含む。
「それなのに」	「なのに」も含む。
「それなら」	「それならば」も含む。
「それに」	
「それにくわえて」	「それに加えて」「それにくわえ」「それに加え」も含む。
「それにしても」	
「それにたいして」	「それにたいし」「にたいし」「にたいして」「それに対して」「それに対し」「に対し」「に対して」も含む。
「そればかりか」	「ばかりか」も含む。
「それはさておき」	「さておき」も含む。
「そんなふうに」	「そういうふうに」「そんな風に」「そういう風に」も含む。
「第一に」	「第一には」も含む。「第一は」は除く。
「第二に」	「第二には」も含む。「第二は」は除く。

「第三に」	「第三には」も含む。「第三は」は除く。
「第四に」	「第四には」も含む。「第四は」は除く。
「だが」	
「だから」	「ですから」は別項目にする。
「だからこそ」	
「だからといって」	
「だけど」	「だけれど」「だけれども」「だけれども」も含む。
「ただ」	
「ただし」	
「だったら」	*
「だって」	
「たとえば」	「例えば」も含む。
「だとすると」	「だとしますと」「そうだとすると」「そうだとしますと」も含む。
「他方」	「他方で」「他方では」も含む。「他方に」「他方は」は除く。
「ちなみに」	「因みに」も含む。
「つ（次）いで」	
「ついでに」	「序に」も含む。
「つぎに」	「次に」も含む。「そのつぎに」「その次に」は除く。
「つづいて」	「続いて」も含む。
「って」	
「つまり」	「つまりは」も含む。
「で」	「んで」は別項目にする。
「ですが」	
「ですから」	
「ですけど」	「ですけれど」「ですけども」「ですけれども」も含む。
「では」	
「でも」	
「と」	
「というか」	「ていうか」「てゆうか」「てゆっか」「てか」も含む。
「ということで」	「ていうことで」「てことで」も含む。
「というのは」	「ていうのは」も含む。
「というのも」	「ていうのも」も含む。
「というより」	「ていうより」「というよりも」「ていうよりも」も含む。
「とくに」	「特に」も含む。「とくには」「特に」は除く。
「ところが」	
「ところで」	
「どっちにしても」	「どちらにしても」も含む。
「どっちにしろ」	「どちらにしろ」「どっちにせよ」「どちらにせよ」も含む。
「とにかく」	「ともかく」も含む。
「とはいうものの」	「というものの」「とは言うものの」「と言うものの」も含む。「そうはいうものの」は除く。
「とはいえ」	「とはいっても」「そうはいつでも」は除く。

「とりわけ」	「わけでも」は除く。
「ないし」	*「ないしは」も含む。
「なお」	「なおも」「なおさら」は除く。
「なかでも」	「そのなかでも」「中でも」「その中でも」も含む。
「なぜかという」と	「どうしてかという」とは除く。
「なぜなら」	「なぜならば」も含む。
「なにしろ」	
「なにせ」	「何せ」も含む。
「にもかかわらず」	「それにもかかわらず」「にも関わらず」「にも拘わらず」「それにも関わらず」「それにも拘わらず」「にも関わらず」「にも拘らず」も含む。
「はじめに」	「はじめ」「始めに」「始め」「初めに」「初め」も含む。「はじめは」「はじめには」は除く。
「反対に」	「反対は」「反対には」は除く。
「反面」	「その反面」「反面で」「反面では」も含む。
「ひとつめに」	「ひとつめには」「一つ目に」「一つ目には」「一つめに」「一つめには」「1つ目に」「1つ目には」「1つめに」「1つめには」も含む。
「ふたつめに」	「ふたつめには」「二つ目に」「二つ目には」「二つめに」「二つめには」「2つ目に」「2つ目には」「2つめに」「2つめには」も含む。
「ほいで」	*
「ほんで」	*
「まして」	*
「まず」	「まずは」「先ず」「先ずは」も含む。
「また」	「又」も含む。
「または」	「又は」も含む。
「またまた」	
「みっつめに」	「みっつめには」「三つ目に」「三つ目には」「三つめに」「みっつめには」「3つ目に」「3つ目には」「3つめに」「3つめには」も含む。
「むしろ」	
「もっとも」	「尤も」も含む。
「やけ(れ)ど(も)」	
「ゆえに」	「それゆえ」「それゆえに」「故に」「それ故」「それ故に」も含む。
「ようするに」	「要するに」も含む。
「よう(要)は」	
「よって」	
「んで」	

次に、文頭を「句点・感嘆符・疑問符の後に続く文字列」と定義し、その上で、文頭から6形態素までを検索対象として、接続表現リストに含まれる表現を文字列の長いものから順に検索した。完全一致したもの、かつそれに続く文字が「読点」のものをカウントし、接続表現の度数表を作成した。短い文字列の接続表現が長い文字列の接続表現に包含される場合は、長い文字列の表現のみが度数に反映される。

この工学系講義の接続表現の結果を、石黒(2010)の人文学系の講義における接続表現の出現

率と比較する。本研究の工学系講義は総文数 317,180 文なのに対し、石黒（2010）は総文数 6,717 文で、大幅に総文数と接続表現の出現数が異なるため、総文数における接続表現の出現率を求めて比べる。便宜上、本研究の工学系講義を「理系講義」、石黒（2010）の人文系講義を「文系講義」と呼ぶことにする。

4. 分析結果

4.1 接続表現の文頭出現割合

理系講義（講義者延べ 59 名、異なり 44 名の 533 本の講義）と文系講義（講義者延べ 11 名、異なり 5 名の 11 本の講義）における文頭に接続表現が出現する割合を表 3 に示す。

表 3 理系講義と文系講義の文頭に接続表現が出現する割合

	理系講義（本研究）	文系講義（石黒 2010）
総文数	317,180 文	6,717 文
文頭に接続表現が来る文数	42,835 文	2,481 文
割合（%）	13.50%	36.94%

理系講義における、総文数に対する文頭に接続表現が出現する割合は 13.50% で、文系講義（36.94%）よりも低い。

4.2 理系講義と文系講義における接続表現の出現傾向

次に、理系講義と文系講義に出現したすべての接続表現を表 4 に、理系講義と文系講義に出現した上位 10 位までの接続表現を表 5-1、表 5-2 に示す。「で」は石黒（2010）と同じく、「それで」の延長線上にあるものにとらえて【順接型】に、どの類型に含めるか迷った「ここで」「そうそう」「って」は【その他】に分類した。

理系講義では計 120 種、文系講義では計 75 種の接続表現が用いられていた。類型別の接続表現の種類は【順接型】理系 36 種と文系 27 種（以下、前者が理系、後者が文系を示す）、【添加型】19 種と 13 種、【同列型】19 種と 11 種、【逆接型】14 種と 9 種、【転換型】7 種と 3 種、【補足型】9 種と 5 種、【対比型】13 種と 7 種、【その他】3 種と 0 種である。理系講義も文系講義も【順接型】の出現率が最も高いこと（理系：56.40%、文系：58.77%）、すべての接続表現の中で「で」の出現率が最も高いこと（理系：19.90%⁵、文系：44.66%）、【逆接型】の出現率が低いこと（理系：4.61%、文系 6.33%）は先行研究と同様の傾向であり、「講義の接続表現は順接基調」という石黒（2010: 143）の指摘は本研究にも当てはまる。

しかし、【順接型】と【逆接型】の内訳には理系と文系で異なりが見られる。【順接型】については、文系講義では「で」が圧倒的に多い（44.66%）のに対し、理系講義では「で」（19.90%）のほかにも「だから」（10.79%）、「そうすると」（8.21%）等複数の順接型の接続表現が用いられている。

【逆接型】については、理系講義の上位 10 位以内には見られないが、文系講義の 10 位以内には、「でも」（7位）、「ところが」（8位）が入っている。平川（1991）の「講義の流れは、条件→結果、理由・原因→結果などの順接の形式をとり、逆接をあまり用いない」という指摘と合致する。

表4 理系講義と文系講義における接続表現の出現傾向

	理系講義 本研究		文系講義 石黒 (2010)			理系講義 本研究		文系講義 石黒 (2010)	
【順接型】	24,158	56.40%	1,458	58.77%	「たとえば」の類	2,159	5.04%	49	1.98%
「それで」の類	12,559	29.32%	1,223	49.29%	たとえば	1,994	4.66%	40	1.61%
で	8,525	19.90%	1,108	44.66%	特に	115	0.27%	9	0.36%
んで	45	0.11%	53	2.14%	具体的には	38	0.09%	0	0.00%
それで	1,140	2.66%	43	1.73%	【その】中でも	12	0.03%	0	0.00%
そこで	137	0.32%	15	0.60%	「あるいは」の類	408	0.95%	31	1.25%
ほいで	1	0.00%	2	0.08%	あるいは	393	0.92%	28	1.13%
そいで	0	0.00%	1	0.04%	それとも	1	0.00%	2	0.08%
ほんで	19	0.04%	1	0.04%	ないしは	0	0.00%	1	0.04%
そんで	8	0.02%	0	0.00%	または	14	0.03%	0	0.00%
なので	2,684	6.27%	0	0.00%	「いずれにしても」の類	359	0.84%	15	0.60%
「だから」の類	5,533	12.92%	129	5.20%	いずれにしても	77	0.18%	7	0.28%
だから	4,621	10.79%	80	3.22%	とにかく	102	0.24%	5	0.20%
ですから	911	2.13%	48	1.93%	結局	164	0.38%	3	0.12%
だからこそ	1	0.00%	1	0.04%	どちらにしても	15	0.04%	0	0.00%
「そうすると」の類	4,295	10.03%	67	2.70%	どちらにしろ	1	0.00%	0	0.00%
そうすると	3,515	8.21%	38	1.53%	【逆接型】	1,975	4.61%	157	6.33%
と	90	0.21%	12	0.48%	「でも」の類	1,494	3.49%	97	3.91%
そうしますと	44	0.10%	6	0.24%	でも	723	1.69%	51	2.06%
そ(う)したら	352	0.82%	3	0.12%	しかし	64	0.15%	34	1.37%
そうしましたら	9	0.02%	3	0.12%	け(れ)ど(も)	175	0.41%	8	0.32%
(と)すると	187	0.44%	2	0.08%	が	—	—	3	0.12%
それだったらば	0	0.00%	1	0.04%	だからといって	1	0.00%	1	0.04%
だったら	5	0.01%	1	0.04%	だけ(れ)ど(も)	256	0.60%	0	0.00%
そうすれば	14	0.03%	1	0.04%	ですけ(れ)ど(も)	119	0.28%	0	0.00%
その結果	57	0.13%	0	0.00%	ですが	110	0.26%	0	0.00%
だとすると	5	0.01%	0	0.00%	それでも	23	0.05%	0	0.00%
そうしないと	17	0.04%	0	0.00%	とはいえ	17	0.04%	0	0.00%
「ということ」の類	1,684	3.93%	36	1.45%	しかしながら	6	0.01%	0	0.00%
ということで	1,197	2.79%	11	0.44%	「ところが」の類	469	1.09%	58	2.34%
そういうふうに	37	0.09%	8	0.32%	ところが	217	0.51%	49	1.98%
こういうふうに	97	0.23%	7	0.28%	それが	252	0.59%	9	0.36%
このように	79	0.18%	4	0.16%	「それなのに」の類	12	0.03%	2	0.08%
そんなふうに	5	0.01%	3	0.12%	それなのに	9	0.02%	1	0.04%
以上(で)	30	0.07%	2	0.08%	にもかかわらず	3	0.01%	1	0.04%
したがって	175	0.41%	1	0.04%	【転換型】	1,785	4.17%	90	3.63%
こんなふうに	44	0.10%	0	0.00%	「では」の類	1,785	4.17%	90	3.63%
そのように	7	0.02%	0	0.00%	では	373	0.87%	37	1.49%
よって	7	0.02%	0	0.00%	じゃ(あ)	962	2.25%	31	1.25%
こうして	4	0.01%	0	0.00%	それでは	238	0.56%	22	0.89%
それゆえ	2	0.00%	0	0.00%	さて	175	0.41%	0	0.00%
「そのために」の類	87	0.20%	3	0.12%	ところで	22	0.05%	0	0.00%
そのために(は)	77	0.18%	3	0.12%	それじゃ(あ)	14	0.03%	0	0.00%
そのため	10	0.02%	0	0.00%	それはさておき	1	0.00%	0	0.00%
【添加型】	6,311	14.73%	476	19.19%	【補定型】	1,574	3.67%	56	2.26%
「それから」の類	3,797	8.86%	294	11.85%	「ただし」の類	1,210	2.82%	49	1.98%
それから	2,553	5.96%	251	10.12%	ただ	859	2.01%	40	1.61%
あと	874	2.04%	24	0.97%	ただし	340	0.79%	8	0.32%
また	264	0.62%	12	0.48%	なお	11	0.03%	1	0.04%
それと	97	0.23%	7	0.28%	「というのは」の類	230	0.54%	7	0.28%
ついでに	8	0.02%	0	0.00%	というのは	112	0.26%	4	0.16%
またまた	1	0.00%	0	0.00%	だって	70	0.16%	3	0.12%
【そして】の類	839	1.96%	161	6.49%	なぜなら	34	0.08%	0	0.00%
そ(う)して	534	1.25%	146	5.88%	というのも	13	0.03%	0	0.00%
さらに(は)	209	0.49%	8	0.32%	なにせ	1	0.00%	0	0.00%
しかも	66	0.15%	3	0.12%	「ちなみに」の類	134	0.31%	0	0.00%
それだけではなく(て)	4	0.01%	2	0.08%	ちなみに	134	0.31%	0	0.00%
それに加えて	9	0.02%	1	0.04%	【対比型】	1,200	2.80%	42	1.69%
まして	0	0.00%	1	0.04%	「それに対して」の類	1,090	2.54%	24	0.97%
それに	17	0.04%	0	0.00%	それに対して	299	0.70%	18	0.73%
【まず】の類	1,675	3.91%	21	0.85%	その一方(で)	15	0.04%	3	0.12%
まず	1,037	2.42%	18	0.73%	その代わり	38	0.09%	3	0.12%
最後(に)	183	0.43%	2	0.08%	一方(で)	581	1.36%	0	0.00%
次に	246	0.57%	1	0.04%	ぎゃくに	149	0.35%	0	0.00%
最初(に)	86	0.20%	0	0.00%	反対に	5	0.01%	0	0.00%
その後	108	0.25%	0	0.00%	かわりに	2	0.00%	0	0.00%
続いて	13	0.03%	0	0.00%	かえって	1	0.00%	0	0.00%
初めに	2	0.00%	0	0.00%	「というか」型	110	0.26%	18	0.73%
【同列型】	5,440	12.70%	202	8.14%	と(て)いうか	67	0.16%	10	0.40%
「つまり」の類	2,514	5.87%	107	4.31%	むしろ	9	0.02%	5	0.20%
つまり	1,268	2.96%	99	3.99%	じゃなくて	2	0.00%	2	0.08%
要するに	217	0.51%	6	0.24%	というより(も)	2	0.00%	1	0.04%
いわば	1	0.00%	2	0.08%	そうじゃなくて	30	0.07%	0	0.00%
要は	528	1.23%	0	0.00%	【その他】	392	0.92%	0	0.00%
すなわち	478	1.12%	0	0.00%	ここで	366	0.85%	0	0.00%
言い換えると	18	0.04%	0	0.00%	そうそう	13	0.03%	0	0.00%
言ってみれば	4	0.01%	0	0.00%	って	13	0.03%	0	0.00%

表 5-1 理系講義の接続表現上位 10 位

	接続表現	出現率	類型
1	で	19.90%	順接型
2	だから	10.79%	順接型
3	そうすると	8.21%	順接型
4	なので	6.27%	順接型
5	それから	5.96%	添加型
6	たとえば	4.66%	同列型
7	つまり	2.96%	同列型
8	ということで	2.79%	順接型
9	それで	2.66%	順接型
10	まず	2.42%	添加型

表 5-2 文系講義の接続表現上位 10 位

	接続表現	出現率	類型
1	で	44.66%	順接型
2	それから	10.12%	添加型
3	そ(う)して	5.88%	添加型
4	つまり	3.99%	同列型
5	だから	3.22%	順接型
6	んで	2.14%	順接型
7	でも	2.06%	逆接型
8	ところが	1.98%	逆接型
9	ですから	1.93%	順接型
10	それで	1.73%	順接型

また、【添加型】も、理系と文系とで内訳の傾向が異なっている。文系講義では「それから」(10.12%)、「そ(う)して」(5.88%)の出現率が高いが、理系講義では「それから」(5.96%)、「そ(う)して」(1.25%)が文系の出現率より低く、「まず」(2.42%)、「次に」(0.57%)、「最後(に)」(0.43%)など手順を表す接続表現が文系講義よりも用いられている(文系はそれぞれ0.74%、0.04%、0.00%)。【同列型】はわずかに理系の出現率のほうが高く(理系 12.70%、文系 8.14%)、「たとえば」の出現率が高い(理系 4.66%、文系 1.61%)。

5. 理系の講義 A における接続表現の談話構成機能

本節では、工学系コーパスの1講義である「基礎有機化学」の講義 A について、談話構造を分析し、接続表現が談話を構成する機能について考察する。講義者が講義データの研究利用を快諾してくれたこと、当該科目は複数教員が交替で担当したが、講義 A と他の講義の授業構成に違いは感じられず、特殊な講義ではないと判断したことから分析対象とした。前節では句点・感嘆符・疑問符の後に続く文頭の接続表現で、後ろに読点のあるもののみを抽出し分析対象としていたが、本節では音声聞き直し、修正した文字化テキストに現れたすべての接続表現を分析対象とする。中規模・大規模コーパスでは本来抽出すべきものが抽出されない可能性や逆に抽出すべきではないものが抽出される可能性があり、量的、質的両面から分析することが重要であると考えられる。

分析の手順は次の通りである。まず、講義 A の映像を見ながら、著者である河内・阿久澤・岡田の3名が内容のまとまりの相対的単位である「話段」(佐久間 1987)に区分した。次に、著者の河内・岡田がその区分結果に基づき、文の接続関係、統括関係などを見ながら、講義 A の談話構造を分析した(図 1 参照)⁶。「話段」は大小さまざまなレベルのものが多重構造をなしているが、佐久間(2010: 46-47)に倣い、「各話題の意味内容の親疎関係や講義の進行方法により、談話の全体から部分へ、大きな単位から小さな単位へという方向で」大話段(第1、2次元)、話段(第3、4次元)、小話段(第5次元)を認定し⁷、「話段を開始する機能」「話段を終了する機能」を分析した。例の接続表現には下線____、接続表現と共に用いられている他の表現については破線.....を付している。

I. 開始部 講義の開始と前回の復習		4.4 演習問題①	
1. 設定の確認と講義の開始		4.4.1 問題の説明	
1.1 設定の確認		4.4.2 書画カメラの問題点	
1.2 授業開始と注意事項		4.4.3 演習問題①の解説	
1.2.1 授業開始のあいさつ		4.5 演習問題②	
1.2.2 注意事項		4.5.1 問題の説明	
2. 前回の復習(Sn2反応)		4.5.2 演習問題②の解説	
2.1 Sn2反応の定義と性質		4.5.3 書画カメラの問題	
2.1.1 前回の復習のための合図		4.5.4 演習問題②要点の確認	
2.1.2 Sn2反応の定義		4.6 Sn1反応のまとめ	
2.1.2.1 定義と速度論		4.6.1 講義後半部分の予告	
2.1.2.2 関連する昔話		4.6.2 Sn1反応のまとめ	
2.1.2.3 Sn2の「2」の意味		4.7 演習問題③	
2.1.3 反応のメカニズム		4.7.1 演習問題③の概要	
2.1.3.1 遷移状態		4.7.2 問題(a)の説明	
2.1.3.2 反応機構		4.7.3 問題(b)の説明と解説	
2.1.3.3 立体反転		4.7.4 問題(a)の解説	
2.1.3.4 脱離基の安定性		4.8 演習問題④	
2.2 立体構造と反応性		4.8.1 問題の説明	
2.2.1 基質の立体構造と反応性		4.8.2 カメラ問題と演習取り組みへの注意喚起	
2.2.2 例え話		4.8.3 演習問題④の解説	
2.2.3 Sn2が起こらないもの		5. 脱離反応	
2.3 溶媒と反応性		5.1 置換反応と脱離反応の競合①	
2.3.1 プロトン性極性溶媒		5.1.1 Zaitsev則	
2.3.2 非プロトン性極性溶媒		5.1.2 化学先進国ロシア	
2.3.3 まとめ		5.1.3 脱離反応導入	
2.4 復習の終わりの合図と理解の確認		5.2 前の演習問題④に関する質問への対応	
2.4.1 理解の確認		5.2.1 質問の読み上げ	
2.4.2 ペンとカメラのずれ		5.2.2 質問への回答	
2.4.3 復習終わりの合図		5.2.3 質問へのお礼	
2.4.4 ペンとカメラのずれに対する所感		5.3 置換反応と脱離反応の競合②	
		5.3.1 脱離反応と脱離反応の競合の学び方	
		5.3.2 Sn2反応が起こる場合	
		5.3.3 Sn1反応が起こる場合	
		5.3.4 脱離反応が起こる場合	
		5.3.5 わかりやすい脱離反応の場合	
		5.3.6 置換反応と脱離反応の競合のまとめ	
		5.3.7 学生への質問対応	
		5.3.8 再度のまとめ	
		5.4 脱離反応の種類	
		5.5 E2反応	
		5.5.1 Zaitsev則と速度論的支配	
		5.5.2 アンチペリプラナー	
		5.5.2.1 アンチペリプラナー	
		5.5.2.2 σ結合とπ結合	
		5.5.2.3 アンチペリプラナーまとめ	
		5.5.2.4 中断(課題の確認)	
		5.5.2.5 アンチペリプラナーの呪い	
II. 展開部 講義内容の説明		5.6 課題と講義の終了	
3. アルコールのハライド化		6. 課題指示と講義の終了	
3.1 アルコールのハライド化導入		6.1 LMSでの課題指示	
3.2 アルコールの反応性		6.1.1 課題指示	
3.2.1 Sn2反応における反応性		6.1.2 カメラトラブルへの弁明	
3.2.2 ハライド化における反応性		6.1.3 課題取り組みの指示	
3.3 ハライド化の反応機構		6.1.4 作業時間(カメラの調整)	
3.3.1 反応機構		6.1.5 ヒントの提示	
3.3.2 反応機構と安定性		6.2 質問への対応	
3.3.3 エネルギーダイアグラム		6.2.1 質問の有無の確認	
		6.2.2 授業資料公開の告知	
		6.2.3 学生からの質問への回答	
4. Sn1反応		6.3 課題の解答	
4.1 Sn1反応の定義		6.4 課題提出指示と作業時間	
4.1.1 Sn1反応の定義		6.4.1 課題提出指示と受付時間	
4.1.2 Sn1反応の「1」の意味		6.4.2 提出に関する質問への回答①	
4.1.3 Sn1反応の単純な考え方		6.4.3 未提出者への提出の促し	
4.2 Sn1の立体変化		6.4.4 提出に関する質問への回答②	
4.2.1 Sn1の立体変化の導入		6.4.5 提出完了の確認	
4.2.2 中間体の立体構造		6.5 講義の終了	
4.2.3 予想と実際の乖離			
4.3 Sn1の特性			
4.3.1 教科書確認と準備			
4.3.2 Hammondの仮説の復習			
4.3.3 カルボカチオンの安定性と反応速度			

図1 講義Aの談話構造図

5.1 接続表現の話段を開始する機能

本節では、大話段、話段、小話段の始まりの2文を「開始部」として認定し、そこに出現している接続表現の話段開始機能を分析する。

講義Aは、小話段1.1でオンラインの設定を確認した後、例(1)の教員の発話で講義が始まる。転換型の接続表現「それでは」と「始めたいと思います」という表現で講義の開始を宣言している。講義開始の宣言は、中井・寅丸(2010: 153)が「講義の談話において、講義者が自分自身や受講者の言語行動に明示的に言及することによって、講義の談話の構造をわかりやすく示し、重要な点を明らかにして、受講者の講義理解を促進させる言語表現」と定義している「メタ言語表現」である。

- (1) はい、皆さんおはようございます。ちょっと遅れてすみません。ちょっと待ってくださいね。ちょっと映りが悪くて。ありました、ありました。

[1. 設定の確認と講義の開始 / 1.1 設定の確認]

はい。それでは始めたいと思います。

[1.2 授業の開始と注意事項]

えーとですね、えーと、聞こえてるかな。ちょっと分かったことがあって。この書画カメラってやつは、動きが本体にはないんで。あんまり速くやると、皆さん、非常に見づらいというのが、後の録画見て分かりましたんで。ちょっとゆっくり喋りますので。ご了承願います。

えーと、先週は、教科書でハロゲン化物というところで、 S_N2 反応というのをやりました。

[2. 前回の復習 (S_N2 反応)]

石黒(2010: 144)は、講義の開始部の接続表現には「授業の開始を宣言する発話の前に、『それでは／では』をつけるタイプ」と「授業のはじめに前置きとなる話を簡単に取上げた後、講義の本題に入るところで接続表現が使われるタイプ」があると述べているが、例(1)は前者に相当する。

講義Aの大話段(第1次元、第2次元)の開始部に用いられている接続表現は、例(2)の順接型「んで」と例(3)の順接型「で」の2例のみである。講義Aの大話段の開始部には、例(2)や例(4)のような教科書参照、例(3)のような課題解答の指示、「はい、ちょっと行きますね」という展開予告が見られ、先行する大話段の終了部には例(2)「残りの時間を…の方へ割きたいと思います」や例(3)「今日はもうしない、ここで止めちゃいます」といった展開予告、例(4)「じゃ、これがまず、えーと、…の復習になります」といったまとめが見られる。さらに先行話段の終了部にも話題終了や話題転換を示す表現が用いられている。このように「メタ言語表現」を用いている箇所では、話を進展させる接続表現「で」や「んで」が用いられているところと、接続表現が用いられていないところがある。これはメタ言語表現で展開が把握できるため、接続表現の使用は必須ではないと考えられる。

- (2) ただですね、こういうふうな反応機構を書くというのが、有機化学の一つの、あの、理解ということの指標になっています。で、こんなんね、あの、どんどん書けるようになるから心配せんでもええんやけど。今回はまあ、これで、不斉合成というものは、ちょっとあの、カチオンが絡んでいるよということで、残りの時間を厄介な脱離反応の方へ割きたいと思います。

[4. S_N1 反応 / 4.8.3 演習問題④の解説]

んで、教科書ですね、えーと、289 ページ。 [5. 脱離反応]
 ま、これ結構、置換反応から脱離反応へこう、いきなり変わるののこう、緩衝地帯になって、
 こういうものがあるんですけども。289 ページのところに、10・10。脱離反応。

- (3) で、これはですね、実はずっと長い話がありますので、で、今日はもうしない、ここで止め
 ちゃいます。

[II. 展開部 講義内容の説明 / 5. E2 反応 / 5.5.2.5 アンチペリプラナーの呪い]

で、皆さんは、X [LMS の名前] の復習をやってください。

[III. 終了部 / 6. 課題指示と講義の終了]

- (4) はい、これでよろしいですか。じゃ、これがまず、えーと、 S_N2 反応の復習になります。

[2.4.4 ペンとカメラのずれに対する所感]

はい、267 ページ、開けてみましょう。

[II. 展開部 / 3. アルコールのハライド化]

第3、4次元の話段を見ると、前述の大話段よりも、接続表現の出現率が高くなる。講義の全体構造の開始にかかわる例(1)を抜いた、第3次元の話段20箇所のうち、開始を表す接続表現は14箇所に見られる。順接型の「で」3例、「それで」3例、「だから」1例、添加型の「それから」2例、「次(に)」2例、「そして」1例、同列型の「例えば」2例、転換型の「それじゃあ」「じゃあ」が各1例である。第4次元の話段では、接続表現は50箇所のうち15箇所に見られ、順接型の「で」6例、「そうすると／そうしますと」2例、添加型の「次(に)」3例、「まず」2例、「最初に」1例、同列型「例えば」1例、逆接型の「ところが」2例、「だけど」1例、補足型「ただ」1例、転換型「じゃあ」1例である。

「で」が多い点や、「『で』に近い機能を示す順接型の『それで』『んで』、添加型の『そして』『それから』などがよく用いられる」という石黒(2010:144)の指摘とも一致するが、講義Aでは「そして」は大話段開始部の例(5)の1例しか現れていないのに対し、「それから」は講義全体で24例見られる。表4からも文系よりも理系のほうが「そして」の出現率が低いことがわかる。

- (5) なんとなく S_N2 と分かりにくいけど、もっと単純に考えると、ものすごく簡単になります。どうということかと言うと、まずですね、ターシャリーのハライドであることというのが非常に大事なことです。それから nucleophile は、露骨なもんじゃないということですね。例えば、アルコールであるとか、水であるような、いわゆる溶媒です。だから S_N1 反応は、加溶媒分解であるというふうに理解しても、大きな間違いにはなりません。[中略] これが S_N1 反応の特徴になるわけですね。 はい。

[4.1 S_N1 反応の定義 4.1.3 S_N1 反応の単純な考え方]

そして次に来るのは、この S_N1 反応。先ほど S_N2 反応では何が起こったかっていうと、Walden 反転が起こりました。[中略] 逆から来て、 S_N1 反応の場合は、どうなるかということです。 [4.2 S_N1 の立体変化]

- (6) それから sp^2 と sp では S_N2 反応は行かないということも、非常に大事なことです。これは軌道の広がりを考えてもらうと分かりやすいと思います。

[2.2 立体構造と反応性 / 2.2.3 S_N2 が起こらないもの]

それから、溶媒に関しましては、プロトン性溶媒はマイナスを殺してしまうということですね。例えば、エタノールは プロトン性溶媒です。

[2.3 溶媒と反応性 / 2.3.1 プロトン性極性溶媒]

「そして」よりも「それから」のほうが用いられる要因として、「そして」は帰着点を表す「そして」に由来し、「最後に一つ、大切な情報をつけ加える働きがある」(石黒 2008: 90) のに対し、「それから」は「そして」よりも並列関係を自由に表すことができる(石黒 2008: 92) こと、講義 A には「まず」「次に」など添加型の列挙の接続表現が用いられていることが考えられる。講義 A では例 (6) のように、「それから」が連続して話段の開始部に用いられている。

このように、話段の開始部で、添加型の「それから」「まず」「次に」といった接続表現で、解答方法や実験方法の手順を示すのが、理系の談話展開の特徴の一つと言える。

5.2 接続表現の話段を終了する機能

次に、大話段、話段、小話段の終わりの 2 文を「終了部」と認定し、話段終了の機能を分析する。全体構造にかかわる大話段を終了する接続表現は、終了の宣言の発話に「じゃあ」がついている。

- (7) じゃあ、切りますね。ご苦労様でした。

石黒 (2010: 146) は「大話段を開始する場合も終了する場合も、転換型の接続表現『では』の類(『では』『じゃ(あ)』『それでは])がもっぱら使われる」と述べているが、講義 A にも同様の特徴が見られる。

講義の 2 次元の大話段の終了部には、前述の例 (2) 「で、こんなんね、あの、どんどん書けるようになるから心配せんでもええんやけど。」、例 (4) 「じゃ、これがまず、えーと、 S_N2 反応の復習になります。」と例 (8) の「それと」が見られる。

- (8) さっきの反応と違うということですね。中間体があるということ。はい。

それと、最初のこれが当然、Transition State になりますけども。Transition State は、どうも 2 分子絡んでないぞということが予測できます。それが、今日勉強する S_N1 反応になります。

[3.3.3 エネルギーダイアグラム]

はい、ちょっと行きますね。いいですか。280 ページを、開けていただきたいんですけども。

[4. S_N1 反応]

接続表現が「これが…の復習になります」や「それが今日勉強する…になります」といった話段をまとめる文末表現と共に用いられて、終了を示している。

次に、第3次元、第4次元の話段について見ていく。

接続表現が第3次元の話段の終了部に現れたのは5箇所、順接型「で」2例、添加型「それから」2例、逆接型「だけど」1例である。一方、接続表現が出現した第4次元の話段終了部は17箇所、順接型「で」6例、「だから」3例、「そうすると」「そしたら」各1例、添加型「それから」「あと」各1例、同列型「例えば」3例、「要するに」1例、逆接型「ところが」1例、転換型「じゃ」「それでは」各1例、対比型「というか」1例である。

例(9)と(10)は、その話段で説明した事象の結果を順接型の「だから」や「そうすると」で示し、「ということです」や「わけです」という文末表現で見解を述べている例である。また、例(11)のように話段の終了部で同列型の「例えば」で問題の説明や解答方法の例を出す場合もある。

- (9) ネオペンチルというのは、これ、そうですね。ネオペンチルプロマイドです。ここ、プライマリーなんだけども、これがでかいから行かないということで、ネオペンチルは二級より行きにくいということです。

だから、この S_N2 反応っていうのは、一級だけでなく、この周りの立体環境が非常に鋭敏であるということですね。

[2.2 立体構造と反応性 / 2.2.1 基質の立体構造と反応性]

- (10) カチオンを思い出してください。平面でしたよね、ほほね。そうすると上も下のないというのを、この前の立体化学でえーと、B先生から習いましたよね。あの現象が起こるわけです。

[4.2 立体変化 / 4.2.1 S_N1 の立体変化の導入]

次のページ行きます。

[4.2.2 中間体の立体構造]

- (11) で、1-プロモ-2-ブテンというのは、これが S_N1 反応を起こそうとする。例えば水とエタノールがいいですかね。そんなときの、何で同じなのかということです。はい。

[4.5.1 問題の説明]

答えは、 S_N1 反応は、中間のカルボカチオンの安定性で、速度が決まるわけですね。

[4.5.2 演習問題②の解説]

文系の講義では、順接型で帰結を表す「だから」「ですから」や、まとめを表す「ということで」「そういうふうに」、同列型で要点を示す「つまり」「要するに」などが話段・小話段の終了を表す接続表現としてよく用いられる(石黒 2010: 146)。それに対して、理系の講義では、ある事象や理論の結果を順接型「だから」や「そうすると」で示し、「ということです」や「わけです」という文末表現と共に用いて見解を述べ、説明の際には「例えば」で例を示すような展開方法が特徴として指摘できる。

6. 理系専門日本語教育における接続表現の聴解・発話指導試案

最後に、本研究で明らかにした理系の講義の談話における接続表現の特徴をどのように理系の専門日本語教育に生かせるのかについて考えたい。

まずは、講義理解の指導の可能性を探る。講義Aの分析で明らかになったように、講義全体の「開始」や「終了」を示す接続表現は転換型「それでは」「じゃあ」である。それらとともに、講義の開始や終了を宣言するメタ言語表現が用いられている。

大話段の開始部には順接型の接続表現「で」「んで」、終了部には順接型「で」、転換型「じゃ」、添加型「それと」が用いられていたが、特に「で」や「んで」は大話段以外の箇所でも多用されており、これらの接続表現だけでは講義理解の手がかりにはなりにくい。一緒に用いられている「メタ言語表現」を聞き取ることが、講義展開を把握するためにより重要となる。

接続表現の理解が重要になるのは、大話段よりも低次の話段の理解においてではないかと考えられる。理系の講義では、話段、小話段の開始部に添加型の「まず」「次に」「それから」といった接続表現によって演習問題を解説し、実験方法の手順をステップに分けて示している。話段、小話段の終了部では、ある事象や理論の結果を順接型「だから」や「そうすると」で示し、「ということです」や「わけです」という文末表現で見解を述べる。また、「というわけで」で話段の内容をまとめる。さらに、説明の際には、「例えば」で例を付け足し、理解を促進させる。これらの接続表現は初級後半や中級前半で学習する比較的平易なレベルの接続表現であり、中級前半から、ある事象を説明する小話段レベルの聴解音声聞き取る練習が可能だと思われる。

講義聴解の練習というと、専門用語の補強やノートテイキング練習に焦点が当てられることが多いが（平尾1999、西條2001）、学習者が興味を持っている専門分野における理論や事象、実験方法について中級前半から聴解練習をし、また、学習者自ら調べて発表するなど産出させることで、より身に付きやすくなるだろう。理系の講義談話に見られる接続表現の展開パターンを意識した練習ではあるが、経済や社会問題など、文系のテーマを扱うことも可能であろう。このような基礎的な用語の説明や実験手順の説明などをディクトグロスにして、ディクテーションし、その内容を再構成することで、リスニング力と文法力を鍛える練習も考えられる。

7. まとめと今後の課題

本研究で明らかにした内容は、以下の3点にまとめられる。

- ①講義談話533資料という中規模コーパスを用いた理系講義の接続表現の総文数に対する出現頻度は13.50%であり、文系講義の接続表現の36.94%に比べて低い。
- ②理系講義では「だから」(10.79%)、「そうすると」(8.21%)など複数の順接型の接続表現、添加型の「まず」(2.42%)、「次に」(0.57%)、「最後(に)」(0.43%)など手順を表す接続表現が文系講義よりも用いられている。
- ③理系講義1資料の談話構造を質的に分析したところ、ある事象や理論、実験について添加型の「まず」「次に」「それから」といった接続表現によってステップに分けて説明し、結果を順接型の「だから」や「そうすると」で示し、「ということです」や「わけです」という文末表現で見解を述べ、最後に「というわけで」でまとめるという展開傾向が見られる。

これらの結果から、理系の専門日本語教育のために中級前半段階からの専門的な事象や実験方法の説明の聴解練習や発表による産出練習の指導を提案した。

講義Aの分析から、接続表現はメタ言語表現と共に用いられて、展開機能を担っていることが確認された。今後は、メタ言語表現についても分析する必要がある。また、理系講義には、デジタルが主流となった現在でも、教員が板書や書画カメラを用いて手書きで書き込むような授業がある

ことも特徴の一つであり、その場合には指示表現が多用されている。講義談話における指示表現も講義理解の手がかりとなる。

今後の課題を述べる。本研究のコーパスは学習支援のために開発されたもので、研究のために文字化されたものではないため、【順接型】の「で」が文字化されていない箇所、【逆接型】に接続詞ではない主格の「それが」が抽出された箇所が散見される。そのようなデータ中のノイズを極力排除するために、本研究ではコーパスから「完全一致したもの、かつそれに続く文字が読点のもの」を抽出したが、その結果、後ろに読点が見つからない接続表現や「ところがですね」のように後ろに「ですね」が続く接続表現は抽出されなかった。中規模・大規模コーパスによる研究は一般化可能な傾向が得られる一方で、目視による点検が難しく限界がある。それを理解した上で、量的分析で傾向をつかみ、質的分析で談話構造を詳細に記述するという両面からのアプローチが必要なのではないかと考える。

注

- 1 英語教育においても「接続表現」に相当すると思われる「transitional expressions」や「transitional words/phrases」、「つなぎことば」などが扱われており、リストなどが作成されている（Pardue OWLのTransitional Devicesなど）。上村・大井（2004: 52）は「結束性（coherence）」を作り出すものとして「つなぎことば（transition words）」を挙げ、「つなぎことばは、文と文、あるいは節と節を結び、両者の論理関係を明確にするシグナルの役目を果たすものである」と述べている。しかし、p. 109「(1) 分類を表す文章でよく使われるつなぎことば」の「①カテゴリー分けをする時に用いるもの」には、「We can **divide communication into three basic kinds according to who uses them.**」や「Communication **falls into three types in accordance with who uses them.**」、「We can **classify music into three groups.**」といった文レベルのものも含まれている。本研究ではこれらの文レベルのものは「接続表現」ではなく「メタ言語表現」であると考えられる。
- 2 筑波大学石田研究室の研究内容については、科研費報告書である石田編（1993、1997）の概要が石田（2010）にまとめられている。
- 3 金久保（1993）は永野（1959: 86）の接続詞の分類を用いており、本研究の市川（1978）、佐久間（1990）の用語とは異なる部分がある。展開＝順接、反対＝逆接、累加＝添加、同格＝同列に相当する。
- 4 石黒（2010）には「が」が含まれるが、本研究では抽出すべきものではない「が」も多く引っかかってしまい、検索できないため、本研究では「が」を検索対象外とした。
- 5 順接型の「で」は文字化されていない箇所が散見されるため、本来はこれよりも出現率が高いと思われる。
- 6 内容で話段に区分する調査と、文の接続関係、統括関係などを見ながら行う談話構造の分析を併用することで、談話構造の認定が恣意的にならないようにした。
- 7 南（1983: 94–105）が挙げている8種の「単位認定の手がかり」（1）表現された形そのもの、（2）参加者、（3）話題、（4）言語的コミュニケーションの機能、（5）表現態度（フリ）、（6）使用言語、（7）媒体、（8）全体的構造も考慮して、話段を認定した。

付記

本研究は、第11回日本語教育支援システム研究会（CASTEL/J）国際研究大会（2025年8月26～27日、於英国キール大学）にて発表したものを基に加筆・修正を加えたものです。貴重なご意見を賜った査読の先生方に感謝申し上げます。

参考文献

- 阿久澤弘陽（2024）「工学部専門講義コーパスの作成と日本語教育への活用」『日本語教育方法研究会誌』31(1), 48-49.
- 阿久澤弘陽・岡田幸典・河合淳子・佐々木幸喜・河内彩香・長谷部伸治（2023）「講義動画字幕システムから見る専門科目における語彙の使用実態」『日本語教育支援システム研究会第10回国際研究会予稿集』, 191-194.
- 阿久澤弘陽・河内彩香・佐々木幸喜（2024）「学部留学生が直面する困難、対処方略、必要とするサポート—京都大学iUPからの知見—」『京都大学国際高等教育院紀要』7, 149-161.
- 石黒圭（2008）『文章は接続詞で決まる』光文社.
- 石黒圭（2010）「講義の談話の接続表現」佐久間まゆみ編『講義の談話の表現と理解』くろしお出版, 138-152.
- 石黒圭・阿保きみ枝・佐川祥予・中村紗弥子・劉洋（2009）「接続表現のジャンル別出現頻度について」『一橋大学留学生センター紀要』12, 73-85.
- 石田敏子（編）（1993）『講義の日本語における理科系・文科系の特徴Ⅰ—1991年度の報告—』筑波大学石田敏子研究室.
- 石田敏子（編）（1997）『講義の日本語における理科系・文科系の特徴Ⅱ—1992・93・94年度の報告—』筑波大学石田敏子研究室.
- 石田敏子（2010）「講義研究—表現から理解へ」佐久間まゆみ編『講義の談話の表現と理解』くろしお出版, 1-10.
- 市川孝（1978）『国語教育のための文章論概説』教育出版.
- 太田公子・井佐原均（2003）「話し言葉の接続詞『で』の特徴」『情報処理学会論文誌』44(10), 2444-2447.
- 上村妙子・大井恭子（2004）『英語論文・レポートの書き方』研究社.
- 金久保紀子（1993）「大学の講義における接続の表現」『日本語と日本文学』18, 1-11.
- 金久保紀子・金仁和・本田明子・松崎寛（1993）「講義の日本語における理科系・文科系の特徴」『日本語教育』80, 74-90.
- 西條美紀（2001）「談話構造図作成法によるノートテーキングの訓練効果について」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』14, 123-136.
- 佐久間まゆみ（1987）「文段認定の一基準（Ⅰ）—提題表現の統括—」『文藝言語研究 言語篇』11, 89-135.
- 佐久間まゆみ（1990）「接続表現（1）（2）」寺村秀夫他編『ケーススタディ日本語の文章・談話』おうふう, 12-33.
- 佐久間まゆみ（2010）「講義の談話の展開的構造」佐久間まゆみ編『講義の談話の表現と理解』くろしお出版, 45-71.
- 佐久間まゆみ編（2010）『講義の談話の表現と理解』くろしお出版.
- 佐久間まゆみ・石黒圭（2010）「講義の談話の分析方法」佐久間まゆみ編『講義の談話の表現と理解』くろしお出版, 12-27.
- 重松淳（1986）「大学の講義スタイル分析のための予備調査報告—留学生の聴解授業のために—」『日本語と日本語教育』15, 53-72.
- 重松淳（1989）「談話（大学講義）の分析—『挿入説明』について—」『藝文研究』54, 381(36)-395(22). 東京大学大学院工学系研究科国際工学教育推進機構国際教育部門日本語教育コースホームページ <https://www.jlcse.t.u-tokyo.ac.jp/research-activities/>（2025年8月25日閲覧）
- 中井陽子・寅丸真澄（2010）「講義の談話のメタ言語表現」佐久間まゆみ編『講義の談話の表現と理解』くろしお出版, 153-168.
- 永野賢（1959）『学校文法文章論』朝倉書店.
- 二宮皓・中矢礼美（2004）「留学生調査にみるわが国の大学院受け入れ体制の現実と課題—大学院留学

- 生調査と教員調査の自由記述分析を通して—『広島大学留学生センター紀要』14, 47–63.
- 野沢素子 (1988) 「大学の講義における書き言葉と話し言葉」『日本語と日本語教育』17, 14–37.
- 野村美穂子 (1996) 「大学の講義における文科系の日本語と理科系の日本語—『フィルター』に注目して—」『文教大学教育研究所紀要』5, 91–99.
- 羽田野洋子 (1984) 「聴解力育成のための教材—講義の分析を通して—」『日本語と日本語教育』13, 53–66.
- 平尾得子 (1999) 「講義聴解能力に関する一考察—講義聴解の特徴と日本語学習者が抱える問題点—」『日本語・日本文化』25, 1–21.
- 平川八尋 (1991) 「理工系講義に現われる接続表現の分析—教材作成のための基礎資料分析—」『長岡技術科学大学言語・人文科学論文集』5, 93–102.
- 藤井桂子・門倉正美 (2004) 「留学生は何に困難を感じているか—2003年度前期アンケート調査から—」『横浜国立大学留学生センター紀要』11, 113–137.
- 本多充 (2022) 「講義動画字幕システムの構築と運用」『ことばと社会』24, 64–76.
- 南不二男 (1983) 「談話の単位」『談話の研究と教育 I』国立国語研究所, 91–112.
- 文部科学省ホームページ「1. 優れた留学生の戦略的獲得 (1) 基本的考え方」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/attach/1249705.htm (2025年8月25日閲覧)
- Purdue OWL - Purdue University. https://owl.purdue.edu/owl/general_writing/mechanics/transitions_and_transitional_devices/transitional_devices.html (2026年1月11日閲覧)

An Analysis of Connective Expressions in the Lectures of Engineering

Ayaka Kawachi[#], Koyo Akuzawa, Yukinori Okada, Yuki Sasaki^{*}

Abstract

This study investigates the frequency patterns of connective expressions based on a corpus compiled from 533 recorded engineering lectures delivered at Kyoto university in Japan (total word count: 6,506,648; unique word count: 23,822; processed using MeCab and the Contemporary Spoken Language UniDic). In addition, the study analyzes the discourse functions of connective expressions using a sample lecture transcript. The analysis revealed the following (frequencies indicated in parentheses): 1. In engineering lectures, 42,835 out of 317,180 sentences began with a connective expression (13.50%), which is lower than in humanities lectures (36.94%). 2. Compared to humanities lectures, engineering lectures showed higher frequencies of several connectives: the causal connectives *dakara* (therefore) (10.79%), *soosuruto* (then) (8.21%), and *toiukotode* (so) (2.79%); the coordinate connective *tatoeba* (for example) (4.66%); and the additive connective *mazu* (first) (2.42%). In contrast, frequencies in humanities lectures were 3.22%, 1.53%, 0.44%, 1.61%, and 0.73%, respectively. 3. In engineering lectures, phenomena and theories were often explained step by step using causal connectives such as *dakara* (therefore) and *soosuruto* (then). During explanations, examples were given using connectives such as *tatoeba* (for example), and procedures for experiments or calculations were indicated using additive connectives such as *mazu* (first). The results suggest characteristic tendencies in the discourse development of engineering lectures. The findings of this study are expected to contribute to lecture comprehension among international students in engineering programs.

Keywords: connective expressions, lectures of Engineering, frequency patterns, lecture discourse corpus

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

[#] Corresponding author

「頃」の二タイプとその表現類型

パリハワダナ ルチラ *

要 旨

本研究では、共起する要素との関りを基に、「頃」の期間を表す意味と時点を表す意味の関りについて検討した。とりわけ修飾節を受ける「頃」は、節の主要部として出現し、省略できない期間を表す場合と付加的な要素として出現し、省略できる時点的意味を表す場合に大別できることを示した。修飾節において「頃」に先行し、前者の期間を表す表現に、個別・一般的な事柄に関する表現、時節的な表現、区間表現、さらにはダイクティックな連体詞「この」がある。一方、後者の時点を表す「頃」句には、カレンダー式時点表現及びダイクティックな時点表現が共起する。また、名詞述語を形成する「頃」は期間の意味を表す場合も、時点的な意味を表す場合も見られる。

文法化の観点からすれば、「頃」は、近世以降になってから時点的表現と共起を許すようになり、強制により時点的表現にも期間性を付与するようになったと推察できる。

本稿ではさらに、「頃」に先行する表現の周期的、時節の意味合いが、「頃」が形成する複合名詞の表す「頃合い」「適当」「常時」といった語義として拡張し、意味ネットワークを形成することを明らかにした。

【キーワード】「頃」、形式名詞、期間、時点、意味ネットワーク

1. はじめに

「頃」の機能は、森田（1989: 454）では、「時期・時刻を示す語に付いて、その『時』をぼかし、およその『時』である意に変える。」こととされている。一方、「頃」と「時」の相違について前田（2012: 1）は「『頃』は辞書において『時を、その前後を含めて漠然とさす語』（『広辞苑 第五版』）と記述されているように、おおよその時間を示す語であって、『時』に比べるとゆるやかに時間的狀況を限定すると言える」と指摘している。

しかしながら、以下の例が示している通り、修飾節を受ける「頃」に先行する要素に、期間を表すものと時点を表すものがある。例 1a の「頃」に先行する「若い」という属性はある一定の期間において成り立つものであるのに対し、2a の「朝の 4 時半」は時点的な表現である。

- (1) a. 「若い頃、ラジオの前でお気に入りの歌が流れてくるのを待ったものだ」
(BCCWJ_OT63_00031) ¹
- b. *若いラジオの前でお気に入りの歌が流れてくるのを待ったものだ²
- (2) a. 畑で働く農民たちは、朝の 4 時半ごろには畑に出るが、8 時半にはもう朝の仕事を終える。
(BCCWJ_OT33_00002)

* 京都大学国際高等教育院

b. …農民たちは、朝の4時半には畑に出るが、…

しかも、1b 及び 2b が示している通り、期間的要素と共起する「頃」は省略できないのに対し、時点的要素と共起する「頃」は任意である。

では、修飾節の修飾成分の期間性・時点性の相違は「頃」の意味・機能とどのように関わっているのか。上記の二タイプから、「頃」の多義性の変遷と現在地について何を読み取ることができるのだろうか。

岡崎 (2018: 81–83) は、現代語の、名詞+「頃」には、形式名詞として働く場合と接尾辞として働く場合の二タイプがあることを指摘している。前者の「頃」は、「属性」「時期」を表す「10月」「秋」などを前接名詞としながら、その名詞が表す時を基点として、前後の、始点と終点が曖昧な期間を「10月頃」「秋頃」として表すとしている。一方、後者は「10月10日12時5分」のような時点を表す語に後接し、その名詞の表す時点を基点とし、始点と終点が曖昧な幅のある期間に拡張させる接尾辞として働いていると述べている。

しかし、修飾節を受ける「頃」の文法的特徴について、さらには、期間性及び時点性の二タイプの修飾節の関りについてまだ検討の余地が残されている。その上、従来の研究では、修飾節を受ける「頃」と複合名詞の「頃」の関りが明らかになっていない。

そこで、本研究では、共起要素の分類を手掛かりにしつつ、修飾節を受ける「頃」の文法的特徴と二タイプの「頃」節の関りについて検討する。さらに、修飾節を受ける「頃」と共起する要素を分類し、それらの表す意味カテゴリーの抽出を試みる。

同様の意味カテゴリーは、「頃」が形成する「食べごろ」(例3)、「日頃」(例4)のような複合名詞の意味とどのように関わっているのかについても検討する。

(3) 果皮が緑から赤になってから約十日後が一番食べごろです。 (BCCWJ_PM31_00682)

(4) 犬は全身の筋肉をつかって、日ごろ見せたこともないす早い動きで鳥にとびつきました。

(BCCWJ_PB2n_00136)

本研究の目的は、1. 期間性・時点性の二タイプの修飾節を受ける「頃」の文法的特徴及びそれぞれと共起する表現のタイプを明らかにすること、2. 修飾節を受ける「頃」と複合名詞の「頃」の関りを明らかにし、「頃」の各意味の関りをネットワークとして提示することである。

以下では、まず、第2章で、「頃」の品詞論的特徴を考察する。次に、第3章では、先行する表現のタイプ別に「頃」の意味を考察し、その文法化の過程について検討する。最後に、第4章では、「頃」が形成する複合語名詞の意味について考察し、意味ネットワークとして提示する。

2. 「頃」の品詞論的特徴

形式名詞は一般的に実質名詞性の稀薄化と共に、様々な文法的な機能を獲得していく。大堀 (2005: 3) は、自立性をもった語彙項目が付属語となって、文法機能を担うようになる文法化のプロセスを脱語彙化と呼んでいる。

形式化、すなわち実質的意味の稀薄化は時間の進行と共に徐々に行われるものであるため、現代語において形式名詞の実質名詞的語義が残されていることも珍しくない。現代語における「頃」は、

岡崎 (2018: 83–84) で指摘されているように、形式名詞、接尾辞的要素、及び接続助詞的要素として機能するが、実質名詞性も部分的に残っていると考えられる。例5の「ころ」は自立語として単独で文に出現していることから、実質的語義を表すものと判断できる³。実質的な語義の「頃」は、例5の通り、「時代」・「とき」という意味を表す。

- (5) 「芭蕉が嗟峨に落ち着き真っ先にその墓に詣でた小督とは、『平家物語』の伝える有名な薄幸の美女である。ころは平家全盛期。 (BCCWJ_LB9_00210)

しかし、岡崎 (2018: 93) は上述のような単独で用いられる「頃」が中世には衰退したと指摘している。

現代語にも見られる「頃」のもう一つの実質的意味として、時機や頃合いが挙げられる (森田 1989: 454)。例6、や前章の例3のようにこれらの意味を表す「頃」は複合名詞の一部分として現れる。

- (6) 頃合いを見計らうや、網の端から肉をむしり取って、親のカタキのように箸を進める。 (BCCWJ_LB07_00011)

前田 (2012: 1) は、常に修飾節を伴う必要があることから、現代語の「頃」を形式名詞として位置づけている。形式名詞は、語彙的な意味が稀薄化し、単独で文の部分にならず、実質的な意味を補う語と組み合わせさせて文の部分になるものと見なされている (鈴木 1972、吉川 2003、村木 2012 など)。現代語の「頃」の実質名詞性が稀薄化していることは、例7の修飾句「十一月中旬～3月」が省略できないことや同例の「頃」が「3月頃です」の形で名詞述語を形成していることから窺われる。

- (7) 冬の剪定は十一月中旬～3月頃です。 (BCCWJ_OC08_01825)⁴

「頃」には、前述のとおり、例2aのように省略可能な接尾辞的なものがある。影山 (1993: 13) は、接頭辞や接尾辞の特徴として「それ自体では独立せず、常に何らかの基体に付着すること」を挙げている。「頃」は連濁化を起し、「ごろ」になることから示唆されるように、基体への付着度、つまり一語化の度合いが高いと言える。

「頃」のもう一つの品詞論的特徴として接続助詞化の傾向が挙げられる。寺村 (1984: 211) は被修飾名詞がそれだけで、あるいは何らかの助詞を伴って接続助詞化する例の一つとして「頃」を挙げている。

「頃」は例1aのように無助詞の形で出現することが頻繁に見られる。無助詞用法は接続助詞化の証として捉えられる。前田 (2012: 7) はコーパス調査を実施し、「～時」及び「～頃」節の「時」「頃」に後続する助詞で最も多いのは「ゼロ」で、「時」「頃」共に「ゼロ>に>は>には>にも」の順であったと述べている。

一方、岡崎 (2018: 82) は従属節を受ける「頃」について、文の補充成分である「頃」(「東京に出て来た(頃/頃に)亮介に逢った」)は形式名詞であるとし、従属節である「頃」(「東京へ出て来た(頃/*頃に)、ずっと就活で忙しくしていた」)は接続助詞であるとしている。その区別につ

いて岡崎（2018: 82）は、「述語で示す出来事について、『いつ、起こったか』という情報に焦点が当たっているもの」を形式名詞とし、一方、「主節述語で表す出来事に対して『いつ、起こったか』という情報に焦点がないもの」を接続助詞であるとしている。

無助詞化された「頃」は出来事描写に必要な時間枠を設定すると考えれば、無助詞化は状況語化の証拠としても捉えることが可能である。そのことは、仁田（2002: 207-229）では、連用句・節を受ける場合を除いて、「頃」が「時の状況成分」として位置づけられていることから明らかである。仁田（2002: 202）は「時の状況成分」を「事態の外的な時間的位置づけ、言い換えれば、時間軸における事態の出現・存在位置を指し示すものである」と定義している。

以上見てきたように、「頃」の文法化は実質的意味の希薄化による形式名詞化としてのみならず、接続助詞化や接尾辞的要素化へと進んでいる。

本稿では、例5のような自立語として単独で文に出現する「頃」を考察対象外とする。しかし、「頃」の文法化や意味ネットワークを考える際に、例6の頃合いや例3の「(食べ) ごろ」を考察対象に含める。それらは二つの要素の組み合わせによって形成されており、何らかの限定を受けた時間帯を表し、「頃」が単独で出現する自立語とは異なるからである。

なお、本稿では「頃」の書字形の別、つまり「頃」、「此」、「ころ」の違い及び清濁の区別、つまり「ころ」と「ごろ」の違いについては必要に応じて触れるが、原則本研究の考察対象外とする。

3. 共起要素と「頃」の特徴

本章では先ず、3.1 で、句や節の主要部として現れて期間を表す「頃」について取り上げ、次に3.2 で、句や節の省略可能な接尾辞的要素として現れながら時点を表す「頃」を扱う。

本章で扱う「頃」の表現体系の全体像は表1の通りである。

表1 「頃」の構文的タイプから見た先行する表現の類型

「頃」の構文的タイプ	先行する要素の 意味的タイプ	先行する表現の種類	表現の例
句・節の主要部としての「頃」	期間	個別・一般的な事柄の表現	「～に住んでいた頃」
		時節表現	「桜の頃」
		区分表現	「小学生の頃」
		ダイクティックな期間表現	「この頃」
句・節の付加的要素としての「頃」	時点	カレンダー式時点表現	「朝の4時半頃」
		ダイクティックな時点表現	「今頃」

3.1 期間を表す句・節内の主要部としての「頃」の機能

「頃」は節・句の主要部、つまり被修飾名詞として出現し、先行する事象の成立期間を区切る役割を果たす。

本節では上記のような役割を担う「頃」を、個別・一般的な事柄を表す従属節を伴う「頃」(3.1.1)、時節的な表現を伴う「頃」(3.1.2)、区分表現を伴う事柄(3.1.3)、さらには、ダイクティックな表現を伴う「頃」(3.1.4)に分けて考察する。個別・一般的な事柄を伴う「頃」節が表す期間は一回切の性質を有する期間を表すのに対し、時節的な事柄は周期的である故、繰り返される期間を表し

得る点、区分表現はある全体の一区分を時間的推移から切り取る性質を有する点、ダイクティックな表現は発話時に縛られた期間を表す点が本分類の基準となっている。

さらに、名詞述語を形成する期間を表す「頃」については3.1.5で取り上げる。

なお、「頃」の表す「期間」を時点と期間の両方を含む「時期」として扱うことも可能である（工藤 1985、工藤 1995）。しかし本稿では、本来期間性を有した表現に「頃」が付く場合と、期間性を有さない時点的な表現に「頃」が付く場合の区別を検討する際に、「時期」を用いずに「期間」か「時点」かを論じる。一方、上記の区別が問題にならない場合や「頃」の意味特徴に期間・時点以外の要素が関与する表現を扱う場合には「時期」という概念を用いる。

3.1.1 個別・一般的な事柄を表す従属節を伴う「頃」

先ず、3.1.1で取り上げる個別・一般的な事柄の表現の例を表2で示す。

表2 「頃」が後接する期間表現⁵

カテゴリー	「頃」が伴う表現 (例)
個別・一般的な事柄に関する表現	「～（住んで／暮らして）いた頃」「付き合っていた頃」「働いていた頃」「通っていた頃」 ⁶ 「誕生した頃」「生まれた頃」 「物心ついた頃」「出会った頃」「忘れかけた頃」 「～なかった頃」「慣れない頃」「慣れる前の頃」 「元気だった頃」「落ち着いた頃」 「同じ頃」

「頃」は頻繁に、一般的な事柄（例 8、9 や（話し手の）個人的な経験（例 10、11）に関わる事柄）の表現を被修飾要素として受け、従属節を形成する。いずれもある期間において成立していた事象であり、時点的な表現ではない。

- (8) a. 電灯事業がはじまったころ、電気は直流で送られた。 (BCCWJ_OT23_00007)
 b.* 電灯事業がはじまった、電気は直流で送られた。
- (9) 貴族が都ではなやかな生活をしていたころ、地方に住む有力者たちは、新たに田畑を開いて自分の領地にするようになりました。 (BCCWJ_OT31_00006)
- (10) 大きくなるりとした瞳が、中学生の時、本の写真で出会った頃と少しも変わらなかった。 (BCCWJ_LBh9_00019)
- (11) 僕がロンドンで働いていた頃から祖母の具合は思わしくなかった。(BCCWJ_PB25_00152)

例 8a、b から明らかなように、これらのいずれの例においても、「頃」は省略できない。その理由は、構文的には従属節内の主要部の位置を占めているからであり、意味的には、厳密な一時刻への限定を避けながら、およその期間を区切って提示する役割を果たしているからである。

従属節の述語が動詞タ形をとる例 8 では「電灯事業がはじまった」瞬間を問題にしているわけではなく、「電灯事業の開始当初」を時間的推移から区切っている。同様に例 10 でも、「出会った」瞬間ではなく、「知り合った当初」を「頃」が期間として表現している。

「頃」自体従属節の事態の成立期間の長短を表さないが、例 9、11 のようにある期間において継続する事態を表す表現に後接することもある。例 9、11 の「頃」節の述語はテイル形をとっており、主文の出来事との同時性を表すべく広げられている。工藤（1995: 248-249）は上記のような「頃

(に)」を、従属節の出来事と主節の出来事の同時性を表す時間の従属文として位置づけながら、同様に同時性を表す「時(に)」と比較すると、おおざっぱな時間限定を行う「時期」の表現として

いる。
例8～11が示している通り、従属節の事柄に後接する「頃」による期間の限定は明確な開始点・終了点を以てなされているわけではない。主文の出来事や状況はおおよそ従属節の期間内において成立していることを表していると言える。

節内の主要部として出現し、省略できないこのような「頃」は形式名詞として機能しており、現代語の「頃」の最も一般的なタイプであると判断できる。

3.1.2 時節表現を伴う「頃」

3.1.2で取り上げる時節的表現の例を表3で示す。

表3 「頃」が後接する時節的な表現

カテゴリー	「頃」が伴う表現(例)
時節的な期間表現	「春/夏/秋/冬の頃」 「初夏/初秋の頃」 「お盆の頃」「お彼岸の頃」「(～)祭の頃」 「桜の頃」「紅葉の頃」「新緑の頃」 「～が咲く頃」「夏が来る頃(には)」「暗くなる頃」「夜が明ける頃」 「～時を回った頃」「～を過ぎた頃」「～経った頃」

「頃」は「桜」や「お祭り」のような周期的な季節語彙と共起し、「名詞+の頃」という形の期間表現を形成することができる。「桜」のような植物の種類を表す普通名詞が「頃」と共起できるのは、当該語彙が内在している時節的な意味のためであると判断できる。つまり、「桜」は一年のある一定の時期に必然的に到来する季節として認識されている。このような時節的認知は周期性に動機づけられており、周期性は「いつもこの頃になると」という時間認識の重要な要素である。

- (12) a. 遠い日の、桜の頃の夕方の風を思い出す。 (BCCWJ_LB18_00018)
 b.* 遠い日の、桜の夕方の風を思い出す。
- (13) 八月のお盆の頃、私と千恵ちゃんが砲台山の工事現場で遭遇した悪夢のような出来事は、二人だけの秘密にしておこうと暗黙の了解ができていました。 (BCCWJ_LBr9_00111)
- (14) 彼岸花*咲いていました。♪昨日も開いていたのでしょうか?昨日は、ちょっと・・・見ていませんでした。(笑)ちゃんとお彼岸の頃に咲いてくるって、素敵ですね～。♪ (BCCWJ_OY14_21657)
- (15) ジンジアの球根(中略)地上から立った長い茎の先端に苞が色づいた穂をつける変わった花で、夏の頃に咲かせて秋まで長く花が見られます。 (BCCWJ_LBp6_00029)

「桜」には咲き始める頃と咲き終わる頃があるが、例12a、bから窺われる通り、「頃」は句内の主要部として現れており、省略できない。「桜」や「お盆」(例13)、「お彼岸」(例14)などは出来事性を介して時間性を含意しており、「頃」は含意される事態(「桜が咲く」「お墓参りをする」といった事態)の生起する期間を、その開始点や終点を明確に規定せずに表す役割を果たす。つまり、この用法の「頃」は期間性を付与する役割を果たしており、例15の「夏」のようにそれ自体期間性を強く含意するようになった表現の場合に「頃」の共起が任意になることがあるが、そのほ

かの時節表現は原則的に「頃」の省略を許さない⁷。

「夏」は時間的推移の一部分を切り取る点において、「今」や「8月」などと同質であると考えられる。しかも、「夏」は春夏秋冬の一環を成す季節語彙であるため、時節的意味での使用は容易である。歳時記的な表現の「お盆」や「(祇園)祭」のような年中行事、さらには「桜」や「紅葉」のような風物なども時節的意味を含意する。それ故、「頃」と共起し、その事象に特徴づけられる季節を表すことができる。

「頃」が共起する時節表現は、例 16、17 のように動詞節の形で現れることもできる。

- (16) a. ただちに提携合意書(レター・オブ・インテッド)の作成にとりかかり、桜の咲くころに合意書に調印すれば、四月早々に第一回の提携交渉のテーブルに着ける。

(BCCWJ_LBo5_00034)

b. *桜の咲くに合意書に調印すれば、四月早々に第一回の提携交渉のテーブルに着ける

- (17) とうげからふもとまで美しく色づきました。白いすすきの光るころは、だれだってため息の出るほど、よいながめでした。

(BCCWJ_OT01_00017)

例 16、17 では、「桜が咲く」、「白いすすきが光る」によって表現されるのは事態であり、その事態の成立期間を限定するのは「頃」である。例 16 の「頃」節は、主文の成立に必要な時間的条件の一応の目安を表現している。一方、17 では主文の事態が成立した時間枠の大まかな限定が「頃」によってなされている。16b からも明らかな通り、これらにおいても「頃」は必須であり、省略できない。

上記のように「頃」を伴って、時節的な意味を表す連体節内の動詞は非過去形をとる。特定の「桜」の開花時期が問題にされているわけではなく、「頃」により表現される期間の属性を一般的に述べるからであろう。「桜の咲く頃」も「すすきの光るころ」も「1年」というより大きな時間的な区分を構成する一部分であり、毎年来る周期的な期間である。それ故、季節を告げる時節的な事柄と成り得るのである。

本節で取り上げた時節的な表現は冒頭で述べた通り、周期的にある特定の時期や季節になると到来するものである。従って、当該時期・季節に起きるものとして期待可能になる。このような時期とその時期に起きるだろうと期待できる事態の関連付けにより「頃合い」という語義が拡張したと推察できる。

3.2 節で取り上げるカレンダー式時間表現及びダイクティックな時間表現に後接する際の「頃」の共起は任意であるのに対して、本来期間性を内在的意味特徴として有している「夏」などの表現を除けば、上述した「桜」のような時節的な表現は「頃」による期間の付与を要するという特徴を持つ。「頃」は(「桜」などの)連体句・節を受け止め、それらの表す事態(「桜が咲く」)が成立するおよその期間を限定する。

3.1.3 区分表現を伴う「頃」

「頃」のもう一つの機能は何らかの段階性または過程性を有した表現に後続し、当該過程や段階から、ある特定の区分を切り取って時間的な範囲、すなわち期間として表現することである。

「頃」がつく区間表現は多岐に亘るが、その代表パターンは表 4 のようにまとめることができる。

表4 「頃」が後接する区分表現

カテゴリー	「頃」が伴う表現 (例)
学校制度に基づく区分	「幼稚園の頃」「小学(6年)生の頃」「中学(生)の頃」「高校(生)の頃」「大学(生)の頃」「高校受験の頃」 「中学時代の頃」「大学時代の頃」
生きる過程の区分	「赤ちゃん／子供／ガキ／学生／現役(の／だった)頃」 「幼い・かった頃」「中学時代の頃」「若い・かった頃」「小さい・かった頃」 「幼少の頃」「6歳の頃」「十代の頃」「二十歳の頃」 「晩年の頃」「～生きていた頃」 「子犬の頃」
物事の区分	「～始めた頃」「～かけた頃」「～始まった頃」 「～て間もない頃」「～たての頃」「～てすぐの頃」「～たばかりの頃」「駆け出しの頃」 「(中学に) 入った頃」「(終わりに) 近づいた頃」「～(半ば) を過ぎた頃」 「最初の頃」「終わりの頃」 「我々の頃」 「中小企業の頃」 ⁸
時代区分	「(平安) 時代の頃」「戦国時代の頃」「聖武天皇の頃」 「源平の頃」「関が原合戦の頃」「米騒動のころ」 「ルネッサンスの頃」 「黄金時代の頃」「～全盛の頃」

先ず、「子供の頃」を例に考察すると、「子供」は一般的な総称名詞であるが、「子供」という属性は可変的であり、時間の経過とともにいずれ経過してしまう性質を有する。それ故、次のような推移の一環として位置づけることができる(図1)。

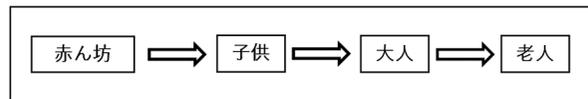


図1 生きる過程の区分構造

可変的である以上、「子供」という概念に時間性の萌芽が含まれている。「赤ん坊」から「子供」への変化も「子供」から「大人」への変化も時間の推移に即して生じる不可避的且つ不可逆的な現象にはかならないからである。従って、「子供」を人間の成長過程や「年を取る」プロセスの一区分として位置づけ可能である。

このような区分構造はイメージ・スキーマの一つである〈全体・部分〉構造のバリエーションと見なすことができる。イメージ・スキーマとは、Johnson (1987: 126) によって提唱された人間の行動、知覚や概念を体系的に捉えることを可能にするパターン化・規則化された認知図式である。〈全体・部分〉の認知では、〈部分〉の把握は背景にある〈全体〉によって動機づけられている。

区分の切り取りは様々なレベルで行われる。例えば、「子供」という成長過程の区分は図2のように下位区分できる。このことから、ダイクティックな時間構造やカレンダー式時間構造と同様に「頃」が浮き彫りにする成長過程の区分構造も階層的であることが窺える。なお、「保育園児」「幼稚園児」などは言語外現実において決定された区分であり、人間の成長過程の絶対的区分ではない。それ故、図2は概略的なものであり、言語外現実における多様なバリエーションを反映しているものではない。言語外現実において、「保育園児」と「幼稚園児」が部分的に重なっている場合もあり得る。

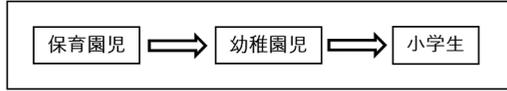


図2 「子供」の下位区分構造

図2からも読み取れるように、区分化の基準は社会的に与えられたものであってもよい。そのもう一つの例として、図3で示す学校制度という社会的要素を基に構成された区分構造を挙げることができる。恐らく重要なのは、「年を取る」といった自然発生的な過程か、人間によって作り出された過程かの相違ではなく、認知主体をとりまく世界において経験可能な何らかの過程の区分であるということであろう。

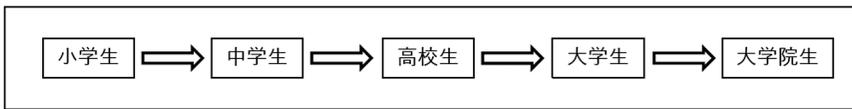


図3 学校制度に基づく区分構造

「頃」は上述のようなある推移の一環を成す一区分を切り取りつつ、その時間的な側面を前面化させる機能を果たす期間名詞である。例18a、19aの「頃」はそれぞれ人間の成長過程の区分及び教育制度の区分を期間として表現している。

- (18) a. 二十五（千八百九十二）年新原家の長男として生まれる。辰年辰月辰刻の出生だったので龍之介と命名される。母の病気のため、芥川家の養子となる。子供のころから成績優秀。
(OT03_00002)
- b. *子供から成績優秀。
- (19) a. 賢治はその長男。後に四人の兄弟が生まれる。小学校六年生のころの賢治は、身長が百三十三.九センチメートル。
(OT01_00004)
- b. 小学校六年生の賢治は、身長が百三十三.九センチメートル。
- c. 小学校六年生の賢治は、身長が百三十三.九センチメートルだった。

例18aの「子供」という名詞自体は期間性を有していない。故に、この文の「頃」は18bが示す通り、省略できない。その点において「桜の頃」と同様である。一方、例19aの「頃」は省略可能であるが、省略すれば、「小学六年生の賢治」、つまり「小学六年生である賢治」という風に、「小学六年生」は、語りの基準時における賢治の属性であるという意味に変わり、過去のある時間区分における「賢治」に対する描写ではなくなる（19b）。「頃」の共起に頼らず、語りの基準時以前の時間における「賢治」の属性であることを示すには19cのように主文の述語を過去形にした明示的な表示が必要である。このことから、人の成長過程や「人生」という推移のある区分の切り取りは、一般的に過去を振り返る時に行われるものであることが示唆される。

各区分はさらに下位区分できる場合がある。例19aでは、「小学校」が学年別に下位区分されており、「頃」はその下位区分を切り取り、描写対象の時間枠として表現している。

なお、より顕著なスケール性を有し、細かく区分される年齢の区分にも例20のように「頃」が

後接し、その1区間を切り取ることができる。

- (20) 人間が社会で活動していくためには、顔の表情や言葉から、相手の感情の変化や心の動きを読み取り、それに対して、自分の言葉や行動でふさわしい対応をしていくことが求められます。幼児期の四歳半頃から五歳頃までに、その能力は獲得されると言われています。

(BCCWJ_PB43_00763)

本稿冒頭の例 1a のように「頃」は「若い」などの形容詞とも共起する。例 21a の「幼い」や 22 の「小さい」も同様の例である。これらは、学年に基づく区分や年齢のように明確なスケール性を有していない。しかし、人の年を取るプロセスの一区分として捉えられ、経過性という不可避な性質を有している。「頃」はこのような「幼い」「小さい」「若い」といった表現と共起し、その属性が備わった時間区分を、経過性を有した過程の区分として把握可能にする⁹。21b から窺われる通り、これらの「頃」も節内の主要部を成しており、省略できない。

- (21) a. 幼いころ実家で飼っていたペットには、成人しても親しみを感じて、大人になっても無意識に飼ってしまう人は多いものだ。

(BCCWJ_LBj6_00013)

b. * 幼い実家で飼っていたペット…

- (22) 小さい頃、わたしは叔母に憧れ、叔母のようになりたいたいと思ったものだった。

(BCCWJ_LBm9_00006)

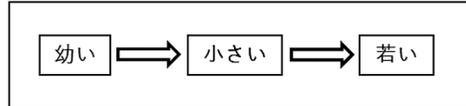


図4 属性を表す形容詞による年齢の区分構造

図4からも明らかな通り、形容詞の捉える人生区分は部分的であり、「若い」を表す区分の表現が欠けている。属性形容詞において「頃」を通じた区分化が可能なのは、時間的推移の、経過して実現性を帯びた部分のみである。このことから示唆される通り、属性形容詞が表す年齢の区分構造では、まだ見ぬ未来は推移として実現化しておらず、原則的に区分化を許さないと見なすことができる。対照的に動詞タ形に「頃」が後接してできる区分表現の場合は、「将来、年をとった頃」のように実現していない（「若い」の）区分を表すことができる。一方、名詞的表現の「晩年の頃」は他者に対する客観描写として用いられる。

「幼い」「小さい」「若い」は対象の属性である故、形容詞を伴う期間表現の「頃」は省略できない。例 1a の「若い頃」の「頃」と同様に、例 21、22 の「幼いころ」「小さいころ」の「頃」の表現意図はほかすことではないと考えられる。「若い」は明確に規定できる区間ではない。いつからいつまでが「若い」と捉えるかの判断は人や対象によっても異なり得る相対的な捉え方である。従って、形容詞に後接する「頃」は期間性を付与する機能を果たすが、表現される区間は明確な開始・終点のないおよその期間であると判断できる。

なお、「若い」はある期間において成立する属性を表すことが疑う余地もないが、例 23 のように「若い時」としても表現できる。同例では、「年をとった」といった属性と対比的に「若い」と

いう属性が捉えられている。このように、連体修飾句・節の表す属性や事態を一区分として捉え、区分構造の他の区分としての属性や事態と対比することが目的である場合、問題の属性・事態の成立を「時」を使って一特定時点におけるものとして表現するのがむしろ一般的であると判断できる。それに対して、冒頭の例 1a のように、出来事描写的に「頃」を使えば、期間全体において成立する事態として表現される。

- (23) 時は早く流れます。そして悩みは生涯尽きない。だから、若い時は悩みながらも大胆に挑戦してみたら、と思います。(OY13_04767)

上記の他に「頃」が後接する区分に、物事の時間的過程の区分(例 24a)や歴史的時代区分(例 25a)が見られる。例 24a の「頃」は「入社」から現在まで、あるいは「入社」から「退社」までを全体とする区分構造の「最初」の区分を切り取り、それを時間的な区分、つまり期間として表している。「頃」はこのように物事の時間的過程の初期の区分(「最初の頃」など)や終期の区分(「終わりの頃」など)を表す表現と頻繁に共起する。一方、例 25a の歴史的区分は日本の有史以来の歴史を全体とする区分構造の一部分の切り取りであると見なすことができる。

- (24) a. 入社したての頃は、毎週大阪と東京を往復し、月曜日の朝大阪本社で会議を開き、昼前から東京に向かうのです。最初の頃は毎日楽しかった。(PB59_00214)
 b. * 入社したてでは、毎週大阪と東京を往復し、月曜日の朝大阪本社で会議を開き、昼前から東京に向かうのです。
 c. 最初は毎日楽しかった。
- (25) a. 日本でも約六千年前の縄文時代のころは、関東平野の河川沿いの沖積平野の多くが海面下にあったことが、貝塚の分布などからわかっている。(OT33_00033)
 b. 日本でも約六千年前の縄文時代は、関東平野の河川沿いの沖積平野の多くが海面下にあったことが、貝塚の分布などからわかっている。

例 24a の「入社したて」はそれ自体期間性を有しておらず、それ故「頃」は省略できない(24b)。一方、例 24a の「最初の頃」及び例 25a の「縄文時代の頃」の「頃」は省略可能であることが 24c 及び 25b から窺われる。その違いは、当該語彙の内在的意味において、区分構造全体を喚起させながら、一区分を切り取る期間性が含まれているかどうかの相違によるものと判断できる。

なお、「頃」が伴う時代区分は、「聖武天皇の頃」や「家康の頃」のようにその時代の代表としての天皇や将軍の名称に「頃」が後続する形で表現される。さらには「源平の頃」や「関ヶ原の合戦のころ」のように当該時代の代表的な出来事を用いた表現もある。これらの表現における「頃」は期間性付与の役割を担う句・節の主要部である故、省略できない。「聖武天皇」や「徳川家康」は歴代天皇や将軍の中に歴史的順序性を基準に位置づけ可能であり、それ故、区分構造の一環としての把握は容易である。それに対して、「源平の頃」、「関ヶ原の合戦のころ」、「米騒動のころ」、さらには「東映チャンバラ映画全盛のころ」といった表現は、ある時間区分の特徴的な事柄に着目する表現であり、明確な区分構造を有していない。しかし、これらも経過した過去の時間区分であり、少なくとも当該の時代と「今の時代」という対立的な捉え方が可能である。同様の表現において「頃」は当該表現が示す特徴が続く期間を表すと考えることができる。

3.1.4 ダイクティックな表現を伴う「頃」

表5 「頃」が後接するダイクティックな表現

カテゴリー	「頃」が伴う表現（例）
ダイクティックな期間表現	「この／その／あの頃」 「先ごろ」 「近ごろ」

3.1.4で扱うダイクティックな表現は表5の通りである。なお、ダイクティックな時点的表現との共起については第3.2節で取り上げる。

およその時間帯を表すという基本的な意味機能に支えられつつ、「頃」はそれ自体期間を表す名詞としても機能する。単独で文に出現することができない連体詞「この」「その」「あの」に後接し、それらを受ける期間名詞としての機能を果たし、「この頃」などの形で文に出現することができることからそのことが窺われる。

- (26) a. 「あたしね、この頃小さいときのことをよく思い出すの」 (BCCWJ_OB1X_00145)
 b. *「あたしね、この小さいときのことをよく思い出すの」

例26aが示すように「この」は、そのダイクティックな性格故、ある事態を発話時に釘づける¹⁰機能を果たし得るが、それ自体は自立性を持たない連体詞である。従って、26bの通り、「頃」は省略できない。「この頃」の「頃」は、「この」を介して発話時に釘づけられるが、発話時前後を含む時間帯を表現する。発話時を基準にしつつ、それに限定されない時間帯を提示することで、「この頃」はおよその時間を表す「頃」の基本的な仕組みを維持している。

現代語の「この頃」には一語化した形式とそうでない形式がある。一語化した形式は「最近」や「近頃」の類義表現として捉えられる。連濁を起こし、音韻的に「このごろ」の形をとっていることやアクセントが平板型になっていることが一語化していることの証である。また、例27のように、「今日この頃です（である）」というコロケーションを作ることからも一語化していることが窺われる。

- (27) 梅雨明けが待ち遠しい今日この頃です。 (BCCWJ_OY14_08398)

岡崎（2018: 88-90）において指摘されている通り、「この頃」には、表記上同じ形をとる照応の用法がある¹¹。例28の「この」は指示語として機能しながら、前方照応により「東京へ出て来たばかりの頃」を指示している。この用法での「頃」は、照応を介して与えられる「当時」という意味を表す期間名詞としての役割を担っている。「頃」は例29aのように基準時以降の時間を表すために用いられることもある。例29aの「この頃」は直前に触れた、基準時以降の「十月」を指しており、「その頃」や「その時期」にも言い換えられる。

- (28) 何分にも東京へ出て来たばかりの頃なので、作品の方はあまりまとまったものは書けなかった。「ヴァイオリンとピアノのための小奏鳴曲」がこの頃の作品である。 (LBs7_00069)
 (29) a. なんの旅行？とおもわれるとおもいますが『新婚旅行』です。で、場所はといえばイタリ

- アです。行くのは十月です。この頃ぐらいになると安くなるもので。 (OY14_03227)
 b. このぐらいになると安くなるもので。

照応用法の「この頃」の「頃」は29bのように省略できる場合もあるが、省略すると「時期」以外の解釈に変わる場合もある。

「頃」の書字形は、漢字表記では、一語化した「この頃」と同じ語形になるが、ひらがなで書かれている例30が示している通り、照応用法の「この頃」は連濁を起こさない。そのことから一語化していない形式であることが窺われる。照応用法では「この」は指示語としての照応の機能を、一方「頃」はその修飾成分を受けながら、「期間」という意味を付与する役割を果たしていると判断可能である。

- (30) このころ、朝廷に仕える女性たちの間に多くの文学作品が生まれました。紫式部は、藤原道長に教養をみとめられ、天皇のきさきである道長のむすめの教育係として仕えていました。
 (BCCWJ_OT31_00010)

前方照応用法の「この頃」は先行する文脈から値を得るため、一語化した「このごろ」のような期間をぼかす機能を果たさないと考えられる。しかし、開始・終了点が明瞭でない「期間」を表す点において、「この時」と比べて、時間的な限定性が低い表現であると言える。

照応用法を通した指示的要素に対する期間付与は「このころ」に限らず、「そのころ」「あのころ」でも見られる。例31の指示語「その」は「聖武天皇の命令を受けて行基が大仏づくりに協力した」という事態を照応により表現し、一方「ころ」はそれに期間性を付与している。同様に例32でも、「あのころ」の「あの」は照応により「昨年、K寺で会った」ことを表し、「ころ」はそれに期間性を付与し、「(その) 当時」と同等の意味を表している。

- (31) 僧の行基は、聖武天皇の命令を受けて、弟子たちとともに大仏づくりに協力しました。そのころ、人々のために橋や道、池や水路などをつくりながら仏教を広め、「菩薩」とよばれていた行基の協力は、人々の力を結集するうえで大きな力となりました。
 (BCCWJ_OT31_00010)

- (32) 昨年、K寺で会った時にも、きぬ子は両親の話には触れなかった。現在の生活も、過去の生活も、一切を口にしなかった。あのころ、背中のガラスは既に痛み始めていたのかもしれない。きぬ子は、明日入院するという。きぬ子の背中から、三十年前のガラス片は何個出てるだろう。
 (BCCWJ_OT03_00026)

照応用法の「頃」は原則的に「時」に置換できない。「この頃」「その頃」「あの頃」のいずれも期間を表現するからである。しかし、例32のように、文脈上明示され、焦点となっている「あの頃」の照応対象は、「(昨年、K寺で会った) 時」のような時点を基準にしている場合は、時点的な照応も可能である。故に、例32の「頃」は「時」に言い換えられる。

期間付与の機能を果たすその他の「頃」の例として、「先ごろ」¹²が挙げられる。「先」は発話時に近い過去のある時点を表し、「頃」はそれに期間性を付与し、発話時との時間的な距離を表現すると見なすことができる。例33のように副詞「つい」が共起し得ることからも明らかのように、「先

ごろ」によって表現される時間は、発話時を基準にした近接過去の時間である。「先ごろ」の類義語に「このあいだ」がある。「この間」では、「あいだ」が表す時間帯の意味が稀薄化し、近い過去、または近い未来の漠然としたある時点を表す意味が優勢となっている¹³。

- (33) まともなここをくぐるのは数か月ぶり。つい先ごろ、雨のなかを歩んできたのは人の案内のためだった。 (BCCWJ_LBm9_00173)

「近頃」もこのタイプの表現として位置づけられる(例34)。形容詞「近い」はダイクティックな表現ではないが、連濁を起し、一語化した「近ごろ」は基準時との時間的距離の近さを表す。表現される未来の時点に「頃」により期間性が与えられ、結果として、「最近」といった期間性のある時間帯が表現される。

- (34) 近頃われわれが自分自身を語る時、まるで今ある世界が既に出来上った世界で、その目的は既に達成され、これ以上やる事がなくなってしまったという感じである。 (BCCWJ_PB13_00665)

「頃」を介したダイクティックな把握では「今」を基準点に、「今」と「先」の区別が対立区分として把握される。ダイクティックな時間把握において、その他の区分化が生じないのは発話時点という一時点に縛られているからであろう。また、「(今年)の今ごろ」はメトニミー的に「来年の今ごろ」及び「去年の今ごろ」に拡張する。

なお、カレンダー式時間表現¹⁴の中のダイクティックな「今週」「来週」「去年」「来年」などや「朝」「昼」「晩」のような非ダイクティックな表現には「頃」が後接できない。森田(1989:455)はその理由としてそれらが特定の時間を指定できないことを挙げている。しかし、森田が指摘している通り、「お昼」は「正午」の意味で解釈される際に「頃」と共起可能になる(例35)。

- (35) お昼頃やっと目が覚め、町で起こったことを思い出しました。 (LBln_00034)

工藤(1995:179)は、「近頃」「このごろ」「今頃」を、発話時を基準とするダイクティックな、〈絶対的なテンポラリティー〉の中に、「その頃」を、出来事時を基準とする非ダイクティックな〈相対的テンポラリティー〉の中に位置付けている。さらに、工藤(1995:248)は、「頃(に)」を、「うち(に)」と共に、複文において主文との同時性を表す形式として位置づけながら、「うち(に)」は期間限定を、「頃(に)」は時期限定を担う点で対立していることを指摘している。

「頃」は時点に対する期間を表す際にも、「うち」や「あいだ」のように明確な境界によって区分された範囲を限定するのではないと考えられる。「うち」には境界内を共有する家族や配偶者などを表す語義があり(パリハワダナ他2022:43-44)、また「あいだ」にも、二つの境界に挟まれた時間・空間の意味の拡張によって作られる(二者間の)仲、対立、交渉などの語義があるが(パリハワダナ他2025:346)、「頃」にはそのような語義が存在しない。

一方、仁田(2002:207-229)は、「指示語+頃」を「時の状況成分」として位置づけ、「その頃長らく」(「指示語+連用成分」)のような副詞修飾成分と区別している。さらに、時の状況成分を、1. 発話時を基準にする時の成分、2. 不定時を基準にする時の成分及び、3. 絶対的時点の時の成分

に分類している。「このごろ」「今頃」「近ごろ」「あの頃」¹⁵はタイプ1に、「その頃」¹⁶はタイプ2に、「十時ごろ」「中学生の頃」などはタイプ3に位置付けている。

3.1.5 名詞述語を形成する期間を表す「頃」

判定詞を伴って名詞述語を形成する「頃」には必須で期間を表すものがある。例 36b から明らかかなようにこの用法の「頃」は省略できない。

- (36) a. ちょうどその頃は、テレビではカラフルなアニメマンガがさかんに放映され、子どもたちの興味をさらっていた頃でした。(BCCWJ_LBc0_00001)
- b.* ちょうどそのは、テレビではカラフルなアニメマンガがさかんに放映され、子どもたちの興味をさらっていたでした。

日本語歴史コーパスでは名詞述語用法の例が見られるのは、明治期以降であり、当時「頃」の用法が名詞述語文に拡大したと推察される。

- (37) 更に文學者キルヘルム、セレル氏を訪問したのもこの頃であり、又、民間哲學者として有名であつたハルトマン氏を訪問したのもこの頃であった。(CHJ_60M 太陽 1925_13034)

3.2 時点を表す句・節内の補足部としての「頃」の機能

ここでは、カレンダー式時間把握における時点的表現とダイクティックな時間把握における時点的表現に「頃」が後接する場合について考察する。

本節で扱う表現は表6の通りである。

表6 時点的に解釈される表現に後接する「頃」

カテゴリー	「頃」が伴う表現 (例)
時点を表すカレンダー式時間表現	「～時(半)頃」 「～時～分頃」 「正午ころ」
時点的に解釈されるカレンダー式時間表現	「～月頃」 「～年頃」 「～世紀頃」
時点的に解釈されるダイクティックな時点表現	「今頃」「この頃」
不定時の表現	「いつの頃(から)か」

3.2.1 時点を表すカレンダー式時間表現に後接する「頃」

Fillmore (1997: 49) は、「1971年6月28日正午から1972年6月28日正午までの期間は1年である」と言った場合の表現「1年」は期間の幅を表すために用いられており、非カレンダー式用法であると指摘している。それに対して、1970年の1月1日から1970年の12月31日までの期間を表現するために「去年」という表現を用いれば、その用法はカレンダー式のものであるとする。

「7時ごろ」などは、機械時計・暦による時間把握の一環を成すものであり、一定の間隔で繰り返し到来することから、周期的な時間把握ともいわれる (Fillmore 1997: 49 など)。これらは秒、分、時間、日、月、年、世紀などと大小の単位に区分され、階層的な構造を成す。

「頃」はカレンダー式表現である「～時」(例 38)、「～時～分」(例 39)、「～時半」(例 40)、「正午」(例 42) といった時点的表現に後接し、個別的な出来事の発生時刻(例 38、39、41、42) や習慣などの反復的な出来事の発生時刻(例 40) を局限する。この用法では、出来事の発生時刻を一時点に限定されることを回避するために「頃」が用いられている。つまり、取り上げる時刻の前後にも事態発生の可能性を残す表現と言える。たとえ意志によって開始される例 41 のような出来事であっても、厳密に予定時刻に実施されるとは限らないため、「頃」を用いて幅を持たせていると考えられる。

- (38) 夜七時ごろ、来客があった。(BCCWJ_OT01_00004)
- (39) ちょうど番組放送直前の午前 9 時四十二分頃、能登沖でマグニチュード 6.9 の能登半島地震が発生。(BCCWJ_OY14_36570)
- (40) 畑で働く農民たちは、朝の 4 時半ごろには畑に出るが、8 時半にはもう朝の仕事を終える。(BCCWJ_OT33_00002)
- (41) 今夜は阪神戦があるから、それをテレビで見て十一時ごろに寝る。(PB13_00262)
- (42) ウィーン空港に正午ころ到着し、十二時二十五分のルフトハンザ機でミュンヘンに向けて飛び立った。(BCCWJ_PB47_00229)

上記のいずれの例の「頃」も任意であり、付加的である。それ故、格助詞「に」を用いた 1 時点に限定した描写も可能である。それに対して、正確な計算(例 43) や時刻の表現(例 44) には「頃」は共起しない。

- (43) 江の川に沿って走る三江線の三次と江津間の距離は百八、一キロメートルである。朝六時に出発し時速十キロメートルで進むと夕方、六時前には到着できる。(BCCWJ_PB12_00268)
- (44) 月曜日から金曜日まで午前 2 時起床、午後 10 時就寝。「最初のうちは、十時に寝るってことが大変で。」(BCCWJ_PM26_00034)

上述の限定回避描写と時刻限定の描写の差異は、田口(2013: 76) が指摘しているように、Langacker(2019: 146) のいう、粒度(*granularity*) の差異として捉えられる。Langacker(2019: 146) は粒度を描写のディーテールの細かさに関するカテゴリーとして位置づけ、ディーテールが細かいか、粗いかの差として扱っている。「正午」と「正午ころ」を比較すれば、「正午」の方がよりディーテールが細かいと言える。そのことから示唆されるように、「頃」のぼかし機能は粒度を下げることを意図としたものである。

「頃」には「若い頃」のように既に期間性を有した語彙に後接し、ぼかすことを目的としない用法があることを既に見てきたとおりである。一方、粒度を下げることによる限定回避はぼかし機能であり、2 タイプの「頃」の相違、つまり「頃」の多義性の証であると言える。

時間帯を形成する「～月」、「～年」などであっても、その時間幅を問題にせず、カレンダー式的に把握可能である(例 45)。発話時からの時間的距離の大小、すなわち計量的時間(例 46) も時間帯の幅の大小も(例 47) も「頃」の共起の際に問題にならない。

- (45) 6 月ごろにぐずついた天気をもたらす梅雨前線は、太平洋高気圧の発達にともなってだんだ

- んと北上し、梅雨があけて夏がもたらされる。(BCCWJ_OT23_00045)
- (46) 千八百三十年ごろには、仕事の概念が導入されたほか、それまで質量と速さの2乗の積と定義されてきた活力が、その2分の1であると定義しなおされた。(BCCWJ_OT23_00037)
- (47) 聖武天皇が位につく百五十年ほど前、6世紀のころの大和朝廷では、豪族たちがたがいに勢力を争っていました。(BCCWJ_OT31_00010)

「頃」に先行するカレンダー式時間表現は、それらの下位区分を表す時間語彙を伴って出現することもある(例48,49)。下位区分を表す時間語彙は時間軸上の時間限定をより詳細に行うが、「頃」を後接させることでズームアウトしたより巨視的な見方が可能になる。

- (48) ……昨日今日の陽気は…、9月下旬頃の陽気だそうで…寧ろ… 肌寒い感じで…、うっかりしてると… 風邪を引きそう～。(BCCWJ_OY14_17768)
- (49) 産業革命による工業の飛躍的発達にともない、物理学・化学などは十九世紀のなかばころから、めざましい進歩をとげた。(BCCWJ_OT33_00091)

例48,49の下位カテゴリからも明らかなようにカレンダー式時間表現は階層的である。区分構造と同様に、カレンダー式時間表現の把握にも全体と部分のイメージ・スキーマが関わっていると判断できる。

以上見てきた時点的把握における「頃」の機能は、事態成立や開始などを1時点に限定することを避け、基準点の前後を含む範囲に広げることにあると言える。

3.2.2 時点的に解釈されるダイクティックな時間表現に後接する場合

時点を中心とする時間把握のもう一つの例として「今ごろ」が挙げられる。「今ごろ」との共起により、ダイクティックな「今」によって出来事が発話時に釘づけられる。

- (50) 今ごろきっと、彼は家の中でくつろいでいるに違いない。(BCCWJ_PB29_0040)

「今ごろ」は、認識のモダリティの蓋然性(「～に違いない」、「～かもしれない」「～はずだ」などの)表現や推量表現(「～だろう」と共起し、例50のように、当該の事態が発話時とほぼ同時刻に起きるものとして表現する。推量や蓋然性の把握である故、「今」よりも限定性の低い「今ごろ」が好まれると判断できる。

田窪・笹栗(2001:42)では、このような「今ごろ」が「今のころ=今という性質を持つ時間」として扱われている。

森田(1989:455)や田窪・笹栗(2001:41)で指摘されているように、「今ごろ」は過去(例51)または未来(例52)における現在とほぼ同時刻を表すためにも用いられる。

- (51) 例えば、昨年の今ごろ、ミスター円などが「夏までに間違いなく1ドル八十円になる。」「いや五十円が適正だ。」などとテレビで公言していたときに、そこまで円高にはならないと断言していました。(BCCWJ_OY01_03114)
- (52) あなたは、明日の今ごろは何をしていますか。(BCCWJ_OT43_00002)

この用法の「今ごろ」の「頃」は絶対的時間把握の基準時である発話時を広げる役目を果たしているわけではなく、基準時をずらし、相対的時間把握を可能にしている。

「今ごろ」はまた、例 53 のように「適切な時機が過ぎていて、遅い」という非難の意味を表すためにも用いられる。例 53 から窺えるようにこの用法は終了直後の出来事にも用いられる。「遅い」という主観的評価を表現するためには、成立時や少なくともそれに至る行為遂行の判断を発話時からずらし、それ以前のものとして表す必要がある。

- (53) 「こっちは、念のため巡回は続けてくれと言ったぞ！」と合田は怒鳴り、相手も《いま頃言っちゃって遅いだろが！》と怒鳴り返してきた。
(BCCWJ_OB5X_00277)

3.3.2 で取り上げた「今」は言語の絶対的基準時であり、常に発話時によって値が決まるため、ダイクティックである。ダイクティックな時間も今、今日、今週、今月、今年といった階層構造を成す。階層構造の把握はイメージ・スキーマ全体と部分に動機づけられていると判断できる。

なお、「頃」が出現するコロケーション形式に「いつの頃（から）か」がある。

- (54) ヒトも海、森、大地に支えられたあらゆる生きもの的一种にすぎないということを、いつの頃からか忘れてしまいました。
(BCCWJ_LBn5_00040)
- (55) 猫も黒猫は「烏猫」と呼ばれ、いつの頃か商売人の守り神ともなり、また船の守り神として古来、船乗りが珍重していた。
(BCCWJ_PB13_00176)

例 54、55 から窺えるように、この用法の「頃」は「いつの間にか」と類義であり、知らないうちに発生したある事態の成立時を不定時として表現する。「いつの頃（から）か」が「～になった」という述語形式と頻繁に共起することからも示される通り、対象となる事態は過去のものである。

「いつの頃（から）か」の時間解釈は時点的なものである。「頃」は 1 時点への限定を回避する機能を担う故、「いつの頃（から）か」の不定性を強める役割を果たすと判断できる。なお、「いつの間にか」の「間」はわずかな時間という語義で使われており、「気づくことができないほど短い時間で」の形で時間の短さを強調する機能を果たす。

3.2.3 名詞述語を形成する時点を表す「頃」

例 56a 及び b から窺われる通り、判定詞を伴って複合名詞述語を形成する「頃」には、付加的で、省略可能なものがある。

- (56) a. 最後の最後に変な電話を受け定時に帰れず会社を出たのは午後 6 時四十分頃でした。
(BCCWJ_OY14_31770)
- b. 会社を出たのは午後 6 時四十分でした。

このタイプの「頃」の例が日本語歴史コーパスにおいて出現するのは大正期においてであり、期間用法よりも後に時点的用法が名詞述語文に拡大したものと推察可能である。

- (57) 荷物と共に私達は本郷の下宿へ引越しましたのは正午頃です。
(CHJ_60M 婦俱 1925_06166)

3.3 「頃」の多義性の変遷と現在地

3.3では、省略が困難で「期間」を表す「頃」のタイプ及び付加的で「時点」を表す「頃」のタイプの相互関係を把握するため、それらの出現時期について国立国語研究所日本語歴史コーパス(CHJ)をもとに見ていく。

岡崎(2018: 93)が指摘している通り、期間を表していた実質名詞「頃」は、中世において衰退し、連体修飾句を伴わなければ文に出現することができなくなり、自立語としての性格を失った。

例58が示すように、連体修飾節を伴った「比」・「頃」は万葉集でも見られる(『日本国語大辞典』)。

(58) 秋萩を散らす長雨の降る頃はひとり起き居て恋ふる夜そ多き(CHJ_10-万葉 0759_00010)

上記の和歌は「秋萩の花を散らす長雨の降り続くこのごろは、眠れぬままに、一人起きていて、あなたに恋い焦がれる夜がいたずらに重なります」¹⁷といった意味を表しており、「頃」は期間の意味で使われている。それ故、実質名詞が表していた〈期間〉の意味が形式名詞に転用してからも保たれていることが窺える。上記の例の「頃」は修飾節の主要部、すなわち被修飾名詞として現れている。

一方、時点的「頃」の出現は、岡崎(2018: 94)によると中世になってからで、「今頃」などがその例である。日本語歴史コーパス(CHJ)においても時点的な用法の「今頃」の江戸時代の例が見られる(例59)。「～分頃」(例60)「正午頃」(例61)に至っては明治以降に例が見られるようになったと推察できる。

(59) ああ今頃はどこをうろついてうせおるやら (CHJ_53-人情 1822_08005)

(60) 清國天津通信(七月六日) 昨日午前二時三十分頃當地にて又も地震あり

(CHJ_60M 国民 1888_27013)

(61) 又師團本隊は正午頃九臯灘南方の畑地に開進を始め二時二十分屯候村、九臯灘附近に宿營する事に決し、… (CHJ_60M 太陽 1895_03040)

このように出現開始時期からすると、「頃」の文法化は中世・近世以降に一段と進む。それまでもっぱら期間を表していた「頃」が「今」のような時点名詞との共起を許すようになり、強制により、時点的表現に時間幅を与える機能を付与したと考えることができる。

Lauwers 他(2011)が指摘するように強制では、セクター(構文、語クラス、アスペクトマーカ―など)の意味特性と選択された要素の固有の意味特性との間に不一致がある。結果として生じる意味効果は、言語システムによって課される組み合わせの制約と、同じシステムによって許可される柔軟性との間の妥協であるとされる。

つまり、時点的表現の時点的な意味と「頃」の期間を表すという意味特性の間に同様の不一致があったが、強制により、「頃」の共起を許すようになり、「頃」の共起によって時点的意味が期間的意味にシフトしたと判断可能である。

一方、名詞述語の用法における期間表現は明治の頃に出現し、時点表現はそれらに続き、大正時代に出現したと推定できる。つまり、「頃」が名詞述語を形成するようになったのは時点表現への強制が起きた後であり、従って名詞述語には例62のように期間を表す「頃」も、例57のように時点を表す「頃」も出現していると推察されるが、綿密な調査による検証が必要である。

- (62) 花を開くのは、大抵夏の末八月頃である。 (CHJ_60M 太陽 1909_10047)

4. 複合名詞と意味ネットワーク

第2章で触れたように「頃」が表す頃合い、つまり「何かをするのにちょうどいい時機である」という意味は森田(1989: 454)によって実質的な意味と見なされており、形式名詞としての用法ではない。しかし、「頃」節に先行する共起要素と「頃」が作る複合名詞との間に対応関係が見られることから、本章で複合名詞について考察する。

頃合いを表す「頃」は第2章で挙げた例6のように「頃合いを見計らう」というコロケーションとして出現する。『日本国語大辞典』では、「頃合い」の意味が「適当な時」「しおどき」として記述されている。

3.1.2で述べた通り、時節的な事柄は周期的にある特定の時期や季節になると到来するものである。従って、当該時期・季節になれば、その事態が起きるだろうと予想・期待することができる。このような時期と事態の関連付けにより「頃合い」という語義が生じたと推察できる。

このように、「頃」は、その基本義として「何かが行われるおよその時間(帯)」を表し、等間隔で繰り返される出来事へのその応用から、「何かがいとも起きるおよその時間」を表すようになり、そこから、ある出来事が起きるべき時、つまり、『日本国語大辞典』のいうあることの実現に「適当な時」つまり「頃合いの時」をメトニミー的な拡張によって表すようになったと判断できる。

頃合いの「頃」は、頃合い描写の対象となる事柄と結合した形で複合語として現れることが殆どである。複合語化している故、「～ごろ」のように連濁形で出現する。

例63、64が示している通り、「食べごろ」「見ごろ」は「食べる」のに、「見る」のにちょうどいい時機を表している。一方、「手ごろ」は例65のように「手で扱う」のにちょうどいい(サイズ)という意味と、例66のように、値段などが自分の望む条件に合っていることを表す意味がある。

- (63) 玄米は水を吸うと胚芽がふっくら盛りあがり色白になってきます。このときが玄米の食べごろです。 (BCCWJ_PB55_00241)
- (64) 資料館を取り巻く約百本の紅葉は見ごろを迎え、幻想的な雰囲気に包まれます。 (BCCWJ_OP93_00002)
- (65) 手頃な石を見つけてきて縄で縛り、手の届かない枝に投げかけ、引っ張って揺すり実を落とす。 (BCCWJ_OY14_21980)
- (66) おまかせコースが三千円からというもの手頃でうれしい。 (BCCWJ_LBp2_00015)

「年ごろ」は例67のように「結婚するのにふさわしい年齢」を表す場合もあるが、例68のようにおよその年齢を表す場合もある。後者は、頃合いの意味を表すわけではない。「時」から「年齢」へのメトニミー的な拡張により「およその時」が「およその年齢」を表すようになったものと推察される。なお、このように「およその年齢」を表す意味の「年ごろ」も連濁形をとり、複合語を形成している。

- (67) 人間、この肉体と精神があるために、結局苦しむのであります。これはいわゆる五欲の苦し

みであります。本能的、生理的な苦しみであります。腹が減ると苦しみを感じる。年ごろになると色気が出て来て、苦しみを感じる。(BCCWJ_PB31_00132)

(68) 「私にも同じ年ごろの娘がいるものですから、萌子ちゃんのことは気がかりでしてね。

(BCCWJ_PB19_00124)

頃合いの意味を表さない複合語に「(常) 日ごろ」がある。例 69,70 が示す通り、「常の日々」「普段」「いつも」といった意味を表すものである。同語義の拡張は、3.1.2 で取り上げた時節的表現に含意されている周期的な意味、すなわちある出来事がいつも周期的にある特定の時期に生起するという意味から生じたメトニミー的な拡張であると判断できる。「いつもある特定の時期に生起する」という意味から「いつも起きる」という意に拡張したと捉えることができる。

(69) 犬は全身の筋肉をつかって、日ごろ見せたこともないす早い動きで鳥にとびつきました。

(BCCWJ_PB2n_00136 (再掲))

(70) マナーというのは突然身につくものではない。常日頃の習慣がものをいう。

(BCCWJ_LBo1_00035)

以上見てきた頃の意味を次のようなネットワークとしてまとめることができる。

図5の実線の矢印はメトニミー的な意味拡張とその方向性を示す。

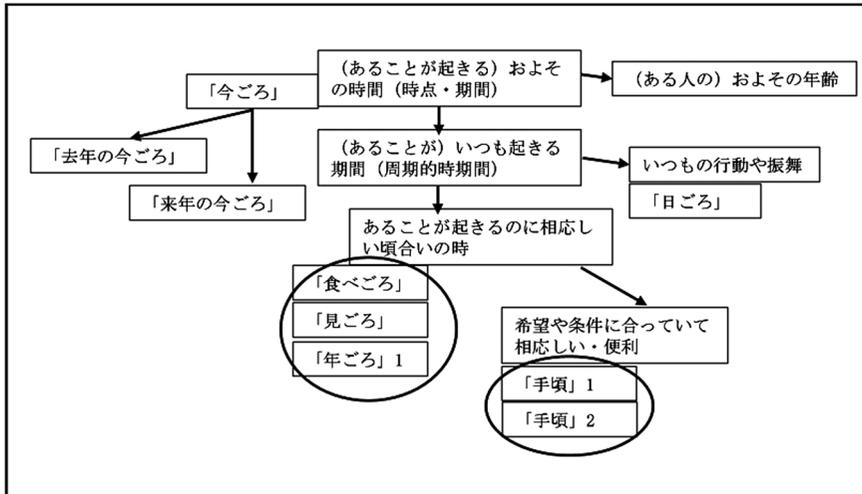


図5 複合名詞「〜頃」の意味ネットワーク

「頃」の全用法を通して見えてくることは、「頃」は単に、あるおよその時期・期間を表すだけでなく、その時期・期間を、何らかの時間的な推移や、ダイクティック・カレンダー式の階層構造や区分構造において位置づける役割を果たすことである。

5. おわりに

以上「頃」が、期間を表す表現と共起し、連体句・節の主要部として機能する場合と時点的表現と共起し、連体句・節の付加的要素として機能する場合について考察してきた。さらに、各表現の歴史的出現順に基づいて「頃」の文法化についても考察した。

また、修飾節に現れる「頃」に先行する表現タイプを分析しながら、それらの意味と「頃」の複合名詞が表す「頃合い」「適当」「常時」といった意味の関りについても明らかにした。

しかしながら、期間的な「頃」が時点的な表現と共起を許すようになり、強制により期間の意味を獲得したことを歴史的資料により詳細に裏付けることはできなかった。歴史的資料による綿密な検証は今後の課題としたい。

付記

本論に対して査読者より貴重なコメントをいただいた。記して感謝の意を表したい。なお、本研究はJSPS 科研費 24K03922 の助成を受けたものである。

注

- 1 特に言及がない限り、本稿に掲載する例は、国立国語研究所『現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ)』および日本語歴史コーパス (CHJ) より、コーパス検索アプリケーション「中納言」を用いて採集したものである。
- 2 「*」は許容されないことを示す。
- 3 岡崎 (2018: 97) は近世の洒落本などに現れる「頃は〇〇」を慣用表現として扱っている。
- 4 漢数字と算用数字の使用は原文の通りである。
- 5 表2は「頃」に先行する表現を網羅的に示すものではない。表3、4、6も同様である。
- 6 分類は連続的である場合もあるが、「～通っていた頃」を個別・一般的な事柄の表現として、一方「中学生の頃」を区分表現として区別する理由は、後者は小学生・中学生・高校生・大学生といったある全体の一区分を成すのに対し、前者は無限にあり得る表現の一つで、ある全体の一部分を示すわけではないからである。
- 7 「夏」は季節を表す時節表現であると同時に「一年」という全体の一区分を表す点で区分表現でもある。そのことは言語の分類の連続性を示している。
- 8 「中小企業の頃」という表現は、ある企業の発展過程の一区分として、「大企業の今」と対立的に捉えられる際は、区分を表す表現として位置づけられるが、前後の区分を意識せずにご利用の際は、個別的な事柄の表現として位置づけられる。
- 9 西尾 (1972: 315-320) は「幼い」「若い」「年取った」を年齢という尺度の上で程度の違いによって対立している人間の属性として位置づけている。さらに、「若い」には、子供に対しては用いられないといった制約があることも述べている。
古典落語「子褒め」では今朝生まれたばかりの赤ん坊の年齢を尋ねたときに、今朝生まれたばかりだと説明され、「今朝とはお若う見える！」と答えるところが落ちとなっているのもそのためであろう。
- 10 Anchoring 機能を意味する。
- 11 岡崎によると、中古語では「この頃」の使用頻度が高く、「この」は実質的な意味を有していた「頃」を直示的に指示する働きをしていたと見られる。
- 12 連濁による音韻変化を経た形式である。
- 13 「このあいだ」は口語において「こないだ」という音韻縮約形を持つ。
- 14 カレンダー式時点表現について3.2.1で詳細に取り上げる。

- 15 「あの頃」は発話時以前を指す下位カテゴリーに含まれており、「当時」の意味を表すと記されている。なお、仁田の分類は「時の状況成分」全体の分類であり、そのためか「指示語+頃」の照応用法には言及されていない。
- 16 不定時を表す「その頃」の例として、「刑事たちは、美知子に署内への同行を求めた。その頃、真下と中村は、周を訪れていた。」(仁田 2002: 218) が挙げられており、基準時が過去のある時点であると述べられている。
- 17 現代語訳は伊藤 (2009: 464) による。

参考文献

- 大堀壽夫 (2005) 「日本語の文法化研究にあたって—概観と理論的課題—」『日本語の研究』 1-3: 1-17.
- 岡崎友子 (2018) 「『頃』の用法と歴史的变化—現代語・中古語を中心に—」藤田保幸・山崎誠編『形式語研究の現在』和泉書院, 75-102.
- 影山太郎 (1993) 『文法と語形成』ひつじ書房.
- 工藤浩 (1985) 「日本語の文の時間表現」『言語生活』 403.
- 工藤真由美 (1995) 『アスペクト・テンス体系とテキスト—現代日本語の時間の表現—』ひつじ書房.
- 鈴木重行 (1972) 『日本語文法・形態論』むぎ書房.
- 田口慎也 (2013) 「粒度 (granularity) 変化と関わる日本語時間表現の認知的考察—『頃』の分析を中心に—」『日本認知言語学会論文集』 13: 76-84.
- 田窪行則・笹栗淳子 (2001) 「『今』の対応物を同定する『今ごろ』について」南雅彦・アラム佐々木幸子編『言語学と日本語教育 II』くろしお出版, 39-55.
- 寺村秀夫 (1984) 『日本語のシンタクスと意味 II』くろしお出版.
- 西尾寅弥 (1972) 『形容詞の意味・用法の記述的研究』秀英出版.
- 仁田義雄 (2002) 『副詞的表現の諸相』くろしお出版.
- パリハワダナ ルチラ・高橋雄一・近藤安月子 (2025) 「形式名詞アイダとマの範囲限定方法と多義性」『日本認知言語学会論文集』 25: 337-349.
- 前田直子 (2012) 「時間節および時間句『時』『頃』の用法」『学習院大学文学部研究年報』 58: 1-12.
- 村木新次郎 (2012) 『日本語の品詞体系とその周辺』ひつじ書房.
- 森田良行 (1989) 『基礎日本語辞典』角川書店, 454-456.
- ルチラ パリハワダナ・高橋雄一・近藤安月子 (2022) 「形式名詞『うち』の意味ネットワーク」『京都大学国際高等教育院紀要』 5: 37-58.
- 吉川武時編 (2003) 『形式名詞がこれでわかる』ひつじ書房.
- Fillmore, C. J. (1997) *Lectures on Deixis*, Stanford: CSLI Publications.
- Johnson, M. (1987) *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (2019) Construal. In Dabrowska, E. & Divjak, D. (Eds.), *Cognitive Linguistics Foundation of Language*. 140-166. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lauwers, P. and Willems, D. (2011) Coercion: Definition and challenges, current approaches, and new trends, *Linguistics* 49-6: 1219-1236.

使用コーパス・資料

- 伊藤博訳注 (2009) 『新版 万葉集二現代語訳付き』角川書店.
- 関西テレビ放送 (2008) DVD『桂ざこば子ほめ』EMI ミュージックジャパン.
- 国立国語研究所『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ) : https://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/

国立国語研究所『日本語歴史コーパス』(CHJ) : <https://chunagon.ninjal.ac.jp/chj/>

日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部編(2000-2002)『日本国語大辞典(第二版)』
小学館.

増田綱編(1974)『新英和大辞典 第四版』研究社.

Two Types of *Koro* and Their Patterns of Expression

Ruchira Palihawadana*

Abstract

This study examines the relationship between the two meanings of *koro*—one expressing a period of time and the other a point in time—on the basis of its co-occurrence with modifying elements. In particular, it is shown that *koro* modified by a relative clause can be divided into two types: one in which it appears as the core element of the clause and denotes a non-omissible time period, and another in which it occurs as an adjunct and expresses an omissible point-in-time meaning.

In the former type, expressions preceding *koro* in the modifying clause include phrases referring to individual or general situations, seasonal expressions, subinterval expressions, as well as the deictic determiner *kono*. By contrast, *koro* phrases of the latter, point-in-time type co-occur with calendar-based point-in-time expressions and deictic point-in-time expressions. In addition, *koro* forming nominal predicates can express either a period of time or a point in time.

From a grammaticalization perspective, it can be inferred that since the Early Modern period, *koro* has come to allow co-occurrence with point-in-time expressions and to assign them a period-like interpretation through semantic coercion.

This paper further demonstrates that the periodic and seasonal connotations associated with expressions preceding *koro* are extended to the meanings of compound nouns formed with *koro*, such as *koroai* ‘timely’, *tekitou* ‘appropriate’, and *jouji* ‘always’, thereby forming a semantic network.

Keywords: *Koro*, period of time, point in time, temporal approximation, semantic network

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

AI プロンプトを用いた 大学生の英語スピーキング能力開発

—AI と教師による学習者の自律学習支援—

柳瀬 陽介*

要 旨

本実践報告は、2025 年度前期の選択科目 Active Listening I において実施した、AI プロンプトを用いた英語スピーキング指導の成果を分析する。受講生 19 名が 13 週間にわたり、筆者が独自開発した 9 種類の AI プロンプトを使用して英会話練習を行った。5 件法アンケートでは「AI 英会話が英語力向上に役立った」に平均 4.8 点（5 点満点）の高評価を得たことを始めとして、すべての設問で本実践に対する高評価（平均 4.4 ～ 5.0 点）を得た。226 篇の AI 英会話報告書の質的分析では、学習者が初動期・向上期・安定期・発展期の 4 段階を経て発達したことが伺えた。加えて AI 英会話時間から分類した 4 種類の学習者（8 名）の学習過程についても分析した。本実践は、教師が学習者の自己調整学習を尊重しつつ適切な支援を行うことで、学習者の自律的で探究的な AI 活用が英語スピーキング力を高めることを示した。

【キーワード】 人工知能（AI）、英語スピーキング、プロンプト設計、学習者の自律性、ユーザー・イノベーション

1. はじめに

生成的人工知能（generative artificial intelligence—以下 AI と略記する）が急速に浸透する中、AI を「普通の」テクノロジーとして認識し、人間がどうコントロールするかを具体的に検討すべきだという見解が説得力を帯び始めている（Narayanan & Kapoor, 2025）。汎用人工知能（AGI）や人工超知能（ASI）の厳密な定義すらない現状では、大学人も、AGI や ASI を前提とするユートピア論やディストピア論に時間を費やすよりは、英語圏の大学を中心に学生の AI 利用が広がっている現実（Bogost, 2025）に対応するべきだろう。

教育目的での AI 使用については、学習者の学習活動を単純に置き換えるのではなく、学習活動を向上するために活用すべきであるという考え方が、一般的な合意として形成されつつある。教師は各々の担当科目において、適切な AI 活用の方法を明確に示し、その方針の教育的意義について学習者に十分な理解を得る必要がある。

英語スピーキングについては、AI の活用が大きな期待を集めている。これまで、学習者の英語スピーキング能力増強のために AI を活用する試みは世界各地で報告されている。Du & Daniel

* 京都大学国際高等教育院

(2024) は、2017年から2023年までに実施されたAI chatbot アプリケーションによる英語スピーキング力向上を検証した24件の実証研究をレビューし、このようなAI利用は初期段階にあるものの効果が認められ、今後の発展が期待できると報告した。一方、Guan, Li, and Gu (2024) は、アプリケーションではなくチャットUIによる教室外英語学習に関する15件の実証研究をメタ分析したが、そこでAIが利用者の英語力と自己調整学習に肯定的な効果をもたらすと報告した。

これらの先行研究はAI活用への期待を高める貴重な知見を提供している。しかし、これらが総括している研究は主に比較実験デザインによるものであり、教育実践者にとって重要なAIの使用と適応に関する具体的な詳細を十分に記述していない。AIを活用したスピーキング指導を今後発展させるためには、実際の教師が試行錯誤を重ねながら行った実践の詳細な記録とその分析が重要となる。よって、筆者は教育実践者にとって有用と思われる具体的記述を重視した分析的な実践報告をまとめることとした。

本実践報告の目的は、2025年度前期に筆者が指導した本学の選択科目Active Listening Iにおいて、学習者がいかにAIプロンプトを使った英会話¹で英語スピーキング能力の向上を図ったか、そして教員である筆者がいかに学習者の自主学習を支援したかを、分析的に報告することである。これにより、AI時代における英語スピーキング教育の新たな可能性と課題を実践的に明らかにすることを目指す。ただし、本報告は、京都大学教養・共通教育という文脈で行われた一事例の分析であり、その文脈を越えた過度な一般化や因果関係立証を狙うものではない。

2. 方法

本報告が利用する2025年度前期Active Listening Iにおける研究データの収集と利用は、筆者が所属する国際高等教育院への研究倫理申請(2024年12月16日に国際高等教育院研究倫理審査委員会で承認・承認番号2024-08)で認められている。筆者が作成したアンケート(詳しくは後述)以外のデータは、すべて教育目的のために学習者が提出した課題の記録を二次的に利用したものである。受講生は、データは完全匿名化し、受講生の名誉を汚すことがない形で公開されることに書面で同意している。

2.1 予備的試行

2022年11月末のChatGPT登場以来、英語教育におけるAI利用のほとんどは、ライティング領域のものであった(Lo et al., 2024)。筆者もライティングでのAI活用実践を行った(柳瀬, 2025a)が、同時に、2023年4月の年度初めに筆者は、自分としては初めての英会話ChatGPTプロンプト(後述するTutor)を作成・公開した²。スピーキング指導におけるAIの大きな可能性を予感したからである。この段階でのAI英会話は、Chrome拡張機能Voice Control for ChatGPTを通じて学習者の音声デジタル変換するものであった。

2023年度に、筆者は英語ライティング-リスニングA/B(Writing-Listening)とアクティブリスニング(Active Listening³)の2種類の科目を指導した。Writing-Listeningは1回生全員の必修科目で、筆者は、最終評価への最大10%の特別加点となる「ボーナスポイント」の任意活動として、学生にAI英会話プロンプトの使用を奨励した。希望する学生には学習成果をまとめたAI会話報告書の提出を求めたが、約20名のクラスで提出した学生は2名前後であり、その提出回数もセメスターで数回であった。

選択科目であり、受講する学生は概して英語学習意欲が高い Active Listening では、2023 年度後期に AI 英会話プロンプトを任意の選択活動として導入した（前期はこのコースの初めての試行実施であり、コース運営に集中した）。後期のセメスター最後まで学習を続け合格した 27 名の学生のうち毎週 8～9 名がセメスター前半に報告書を提出したが、セメスター後半には 4～6 名に減少した。

2024 年度前期の Active Listening でも、AI 英会話を任意活動として奨励した。合格した 19 名の学生のうち 4～6 名が毎週報告書を提出した。これらの実践で、選択科目を履修する意欲的な学生でも、任意参加では約 25～30% の受講生しか AI 英会話に参加しないことがわかった。同時に、提出された報告書の内容から学習者はこの活動を有意義と認識していることが確信できたため、筆者は 2024 年度後期から AI 英会話活動を正式な評価の一部として組み込むことを決定した。

2024 年度後期の Active Listening の評価方針は、授業参加 20%、毎週のリスニング活動報告書 40%、期末試験 30%、毎週の AI 会話報告書 10% として、AI 英会話を正式な評価対象の一部とした。セメスター最後まで学習を続け合格した 27 名のうち、ほとんどの者は毎週報告書を提出した。27 名の 13 回にわたる報告書（合計 282 篇）の評定の平均点は 8.9 点、標準偏差は 1.0 点、最大値は 10 点、最小値は 6 点、中央値は 9 点であった。なお、筆者の最初の AI 英会話プロンプト（Tutor）以外の 8 つのプロンプト（詳しくは後述）は、学習者の反応を聞きながら、このセメスターの間に順次開発し公開した。

2.2 本報告の対象である 2025 年度前期の実施

2.2.1 実践概要

2025 年度前期の Active Listening I では、2024 年度後期の実績を踏まえて授業評価に正式に組み込み、実践報告の対象とすることにした⁴。筆者は、上述の研究倫理審査を経て、受講者全員から研究・教育目的でデータを引用することの承諾を得た。さらに、毎週の報告書提出においては、その文章の教室内での匿名共有の可否を学生に報告書内で尋ねた。セメスター終了後・教室外での匿名データ引用は許可しても、セメスター中・教室内での匿名データ共有には抵抗を示す学生の存在が、前年度の Writing-Listening の授業アンケートの結果からわかったからである。本報告は、教室内引用の共有承諾を得られなかったデータは数的データとして含めるに留め、具体的なコメントは引用していない。

2025 年度前期の Active Listening I には 22 名が授業登録をしたが、1 名は初回のみのお出席であり、もう 1 名は数回出席したものの課題提出は 1 回だけであり単位認定はしなかった。残り 19 名はすべてもしくはほとんどの授業に出席し、期末テストの成績も良好だったので単位を認定した。受講生の学年は、1 回生から 4 回生までのすべての学年におよび、大学院生も 1 名参加した。18 名が日本語を母語とし、1 名が日本語以外を母語としていた。

評価配点には少し変更を加えて、授業参加 20%、毎週のリスニング活動報告書 30%、期末試験 30%、毎週の AI 英会話報告書 20% とした。AI 会話英会話の配点を 10% 増やし、その分の配点をリスニング活動報告書から差し引いた。AI 英会話報告は 13 の週において要求された。シラバスでは、「教室は、学習者が安心して間違い、その間違いから学ぶ場所」という授業方針を掲げ、「授業のねらい」の冒頭文は、「他律的な英語学習者から自律的な英語ユーザーへと成長を遂げることを目指します」とした。AI 英会話における音声入力認識については、OpenAI 社の voice input feature⁵ を推奨した。授業は以下の手順で進化した。

A) 授業前:A1) 学習者は自学に基づく AI 英会話報告書およびリスニング活動報告書を提出する。A2) 教師は報告書を読んで採点し、教室での引用共有箇所を決定する。

B) 授業中:B1) 教師は、報告書中の印象的なコメントをスライドで共有し、コメントを英語で加える。B2) 学習者は、提出した報告書の内容に基づいて 10 分間英会話を行う。B3) 教師は、解説動画⁶を使って、ボトムアップリスニング指導を実施する。B4) 教師は、学生のリスニング活動報告書作成の参考となる動画の推薦を行う。

2.2.2 スライド標語

筆者は、学生が提出した AI 会話報告書とリスニング報告書のコメントの一部を教室内で共有する際は、筆者が AI で作成したイラストや写真風の画像を背景にし、学習促進のための標語を掲載したスライドを用いた。印象的な視覚イメージと共に、英語学習上重要な原則や方略を伝え、望ましい学習習慣を学習者に定着させるためである。これらの標語は、本実践の指導方針を示すものであるため付録 A に掲載する。なお筆者はこれらの標語がついた AI 画像付きのスライドについての著作権は放棄しているので、希望者はこれらをダウンロードして利用することができる。

2.2.3 利用した AI プロンプト

市販の AI 駆動英会話アプリケーションが数多く登場する中、本実践では独自のプロンプト設計(具体的なプロンプトは付録 C を参照)による AI 英会話促進を行った。現在市場に流通する AI 英会話アプリケーションの多くは、構文基盤で設計されており、活動の中心は、特定の構文のマスターになっている。場面や状況別のユニット構成を採用していても、その実質的な目標は当該場面・状況で使用頻度の高い構文の習得に置かれている。これに対し、筆者が開発した AI プロンプトは内容基盤型のアプローチを採用している。筆者のプロンプトは、話す内容—話者の想い (image) —の決定権を原則として学習者に委ねる。ただし、学習効果を考慮し、学習者にとって有用と思われる構文は会話終了後に提示する機能も併せもっている。

この構文基盤か内容基盤かという対立軸は、カリキュラム中心の学校内言語学習と学習者中心の学校外言語獲得の対比とも重なっている。学校言語教育に対する批判的見解では、学習者が特に表現したいとも思わない言語形式をカリキュラムにしたがって練習することの意義が時に疑問視されるが、筆者も、高校英文法をある程度マスターした大学生に関してはこの批判には一定の合理性がある⁷。また、人が発話を試みる際に意識に上るのは、多くの場合、内容 (想い) であり、特定の構文 (言語形式) ではない⁸。したがって、筆者のプロンプトは特定構文の学習と習得を第一目的としていない。特定の言語形式は、学習者が自ら語りたい内容について苦勞して表現した後に学ばれるよう設計されている。具体的には、学習者が発言した後の、AI による言い換え機能と要約機能で、発話後の学習者の学びを促進している。筆者のプロンプトは、言語形式と学習者の意思を比較するなら、学習者の意思を優先している。

言い換え機能: 筆者が開発したプロンプトのほとんどは、学習者が発話する度に AI が内容確認という形で、学習者の英語を、より自然な英語表現に言い換えるようにしている。この言い換えプロセス (recast) は、明示的な訂正という形を取らないため、学習者は自らの英語が正されているという否定的感情を抱くことなく、自らの意図に忠実な英語表現の学習を進めることができる。

要約機能: ほぼすべてのプロンプトは、学習者が会話終了の意思を表明すると AI が会話内容の要約を提示する。この AI が生成する要約は、たいていの学習者の英語表現よりも自然な英語表現を使っているため、学習教材として有効に機能する。筆者はこの AI 英語要約を音読することを特に学習者には勧めた。2025 年 6 月からは、すべてのプロンプトにおいて AI 要約を学習者を “I” と

する一人称視点で生成するよう指示を修正した。それまでのいくつかのプロンプトの要約はAIが“I”で学習者が“you”という視点で記述されていたが、学習者を一人称とする要約により、学習者がそれを共感的に音読できる環境を整備した。

このAIによる言い換え機能と要約機能は、学習者が英語表現に挑戦した後に、その挑戦に即した、学習者専用の英語教材を与える機能であるといえる。AIによって、学習者が知りたい表現を知りたい時期に提供し、学習を個別最適化する機能といってよい。また、筆者は、学習者がこの要約をAI英会話報告書に直接コピーすることを許可した。2024年度の予備的実践期間中、筆者は学習者が自ら英語で要約をまとめることを有益な学習活動と考えていた。しかし、英語学習に対して極めて熱心でありながら、所属学部の専門科目の学習に追われ学習効率を重視する1名の学習者は、筆者の指示に従わずAIに会話要約をさせてそれを報告書にコピーし続けた。当初、この明らかなAI生成要約を目にした筆者は、これを怠惰な行為と考えた。だが、これはコストパフォーマンスを重視する現代の学習法の一形態であると次第に認識を改め、2025年度からは学習者のAI英会話の要約記録作成をAIに委ねる方針に転換した。

操作方法：学習者がAIと英会話をする際には、マイクアイコンとスピーカーアイコンをクリックして発話と聴取のタイミングを学習者が決定するクリック制御型の操作方法を推奨した。この方式により、学習者は英語発話の時間を自由に調整できるし、AI音声の聴取が不十分な場合は何度でも一必要ならば画面に表示される文字出力を同時に読みながら一聴取を行うことが可能となる。また、クリック制御によってAIが言い換えた表現を時間をかけて確認することもできる。このクリック駆動型の会話は、パソコンやスマホに一切触ることなく会話を続けるハンズフリー会話に比して不自然な印象を与える。だが、英語発話に苦勞する学習者への教育効果は高いと筆者は判断し、このクリック制御型の会話を推奨した。

ただし、希望する学習者にはハンズフリー会話方式（以下でプロンプト比較をする場合はVoiceと略記）の選択も認めた。しかし、実践時期のハンズフリー型ではクリック駆動型のようにプロンプトによる事前指示ができなかったため、上述の自動言い換えや要約などの学習支援機能がなかった。ハンズフリー方式は、提出された226篇の報告書のうち28篇で選択されていたが、そのうち20件は特定の2名の学習者によるものであった。したがって、ほとんどの学習者は、筆者のプロンプトを使ったクリック駆動型でAI英会話を実施したことになる。

なお、開発したプロンプトは、すべてAIのカスタム機能（ChatGPTならGPTs、GeminiならGems）でも使用可能な設計としている（公開可能なChatGPTのGPTsのURLは付録Bを参照）。カスタム機能により学習者はいちいちプロンプトを利用中のAI入力欄に貼り付ける必要がなくなる。これらのカスタム機能は、スマホやタブレットでも利用可能である。なお学習者がChatGPTとGeminiのどちらかを使ったかについては、AI英会話報告書に記入欄を設置していなかったため原則として不明である。Geminiは2025年6月に大学生を対象として有料版の15ヶ月間の使用料を無料とするキャンペーンを行ったので、それによって多少はGeminiの利用は増えたかもしれないが、多くの学習者は知名度にまさるChatGPTを使ったように思える。

2025年度前期授業に学習者に使用させた9個のプロンプトは、全部合わせると10ページの文書となる分量を有する。よって、本報告ではもっとも利用頻度の高かったTutor（詳しくは後述）を付録Cに掲載するだけに留めた。他のプロンプトは、付録Cの末尾に掲載されたURLを経由してクラウドサービスで原文をダウンロードできるようにしている。また、開発したプロンプトは継続的な改訂行っているため、プロンプトの最新版は、同じく付録Cの末尾にURLを掲載した筆者

のブログで確認・利用が可能な体制を構築している。筆者はプロンプトの著作権を放棄しているので、読者によるプロンプト利用は自由である。

筆者のプロンプト記述形式は、元来、構造的なプロンプトであったが、一時期、一部のプロンプトを OpenAI の GPT Builder の自動プロンプト作成機能で作った。しかし、この自動作成方法が生成する多くのプロンプトは、構造が明示されていない一段落の文章であり、改訂作業が容易ではない。よって筆者は、当初のようにプロンプトを複数のユニットに分けて構造化する形式に戻し、かつ Markdown 記法で表記するようにした。主要ユニットを“#”、ユニットの中の項目を“-”で表記した。さらに下位の階層が必要な場合には“##”を用いてサブユニットを設定したが、プロンプトの過度な複雑化を防ぐため、それ以上の下位階層は設けないようにした。

開発したプロンプトは、A) 入門・汎用型、B) 流暢性育成型、C) 役割・場面对応型、D) 生活密着型、E) 知識重視型の5つの種類に分類できる。

A) 入門・汎用型プロンプト

A1) English Conversation Tutor (Tutor) : Tutor は、汎用性を重視し、これ単体でたいの AI 英会話ができるように設計された。AI は、共感的で忍耐強く、常に肯定的な反応を示す英会話教師として振る舞う。学習者のぎこちない表現を自然な英語に修正する機能、継続的な発話を促す機能を備えている。会話終了時には、学習者への助言、10 の重要表現、学習者視点での会話要約を提示する。2023 年 4 月の公開以降、Ver. 3 まで継続的な改訂を実施し、学生からのフィードバックを通じて、苦勞しながら英語を話す学習者への感情的サポートの要素を強化した。

A2) Friendly English Coach (Friendly) : Friendly は、英会話に苦手意識を持つ学習者を対象とし、CEFR⁹ の A1-A2 レベルの学習者との対話を想定したプロンプトである。学習者にストレスを与えることなく発話を促進し、小さな成功も積極的に評価しながら言語表現の改善を行う。なお、Friendly の Ver. 1 は 2025 年 2 月にまず筆者の SNS (Facebook) で限定的に公開したが、すぐに不登校の中学生が本プロンプトを用いて英会話学習に取り組み、その成果に驚いた保護者も同様にこのプロンプトを活用したという報告を受けた。

B) 流暢性育成型プロンプト

B1) Debating Partner (Debate) : Debate は、ディベートの基本構造を活かし、1 つの命題についての継続的な学習者の発話を促進する。AI は学習者の習熟度に応じたレベルの英語を使い、意見の確認という形式で学習者の表現をより自然な英語に修正する。

B2) Ask Me Questions (Questions) : Questions は、日本人英語学習者が苦手とする質問技術の向上のために作成された。AI は留学生として振る舞い、学習者が行う質問に答え続けるが、AI から学習者に質問をすることはない。

C) 役割・場面对応型プロンプト

C1) Role-play Conversation (Role) : Role は、学習者が指定する具体的な役割・場面での現実世界のシミュレーションを提供する。実例としてはホテルやレストランでの接客などの現実的な設定が多かった。

C2) Speech Refinement Advisor (Speech) : Speech は、各種英語資格試験のスピーチ対策に特化したプロンプトで、AI は学習者が提供したスピーチに対して、語彙・文法・発話・トピック展開の4つの観点から助言を提供する。助言は学習者が最初に指定する CEFR レベルに即して与えられる。

D) 生活密着型プロンプト¹⁰

D1) Positive Life Coach (Life) : Life は、英会話練習における相手・話題・時間の不足を同時に解消することを目的として開発された。AI は、学習者に一日の出来事を語らせ、その日に起こった3つの良いことを特定するよう促す。学習者が特定に困ると AI は水平思考—固定観念に囚われない多角的な視点からの発想—で思いがけない発想を提供する。このプロンプトによって、学習者は英語スピーキング練習と一日の肯定的総括を同時に実現する。

E) 知識活用型プロンプト

E1) Oral Examiner (Examiner) : Examiner は、「日常英会話より、専門分野についての話の方が簡単だ」と述べる学習者のために作成された。学習者が英語文章を入力した後、AI がその内容に関する10の質問を提示し、学習者が回答する。学習者回答が不正解の場合、AI は、大規模言語モデル (Large Language Model: LLM) の柔軟な対応力を活かし、正解を示さずにヒントを出し続ける。

E2) Socratic tutor (Socratic) : Socratic は、学習者が熟知している内容について、AI が深い問いを投げかける。Examiner より高度な英語表現力を要するプロンプトである。

2.2.4 会話表現リストの段階的开发

多くの学習者が、 Semester が進行するにつれ、頻出表現は事前に暗記しておくことが英会話では重要であると述べた。このフィードバックを受け、筆者は AI を活用して、以下の表現リストを補助教材として順次開発・提供した。なおこれら12のリストを本報告に掲載するのは紙幅の関係で事実上不可能であるので、これらはダウンロードできるようにしている (付録 D)。これも筆者は著作権を放棄しているので希望者は自由に使うことができる。

A) 基礎的表現 (第2-3週) : 第2週には以前に京都大学での国際交流企画 (International Networking Meeting: INM)¹¹ のために作成していた Conversation Expressions を提示し、第3週にはその簡略版である Expressing Your Thoughts と Communication Strategies を提供した。後者は、学習者が、直面している課題に対して十分な英語力がない場合の対処法を示したものである。

B) 実用的表現 (第4週) : Informal Expressions と Small Talk Expressions で、気軽な会話での表現を提供した。同時に、INM とは別の国際交流企画である Kyoto Summer Program¹² の参加者のために作成した、Expressions for Presentations, Expressions for Q&A Sessions, Expressions for Managing Discussion and Debate, Expressions for Chairpersons も提供した。これらの提示により Kyoto Summer Program への関心を高めることも狙った。

C) 会話継続のための表現 (第5週・第7週) : 第5週には Hesitation Devices を提示し、自然な発話における間の取り方や思考時間確保のための表現をまとめた。第7週には Active Listening Expressions を提供し、相手の快適な発話を促進するための表現を提示した。

D) 感情を豊かに表す表現 (第11週) : 第11週には Emotional Expressions を提示し、自然で効果的なコミュニケーションに不可欠な感情の表現方法をまとめた。

これらの表現リストの迅速な作成は、AI 利用によって可能になった。これらのリストは、学生の具体的なニーズを把握し、AI で多様な表現例原案を生成し、最終的に筆者が編集し教育的適切性を確保するという3段階のプロセスで、学生の要望が出た次の週に提示された。

3. 結果

この章では、アンケート調査、および毎週の AI 英会話報告書（合計 226 篇）に記載されたコメントから得られた学習者の AI 英会話活動の実態を報告し、若干の考察を加える。

3.1 アンケート調査

3.1.1 調査方法

ここで報告する 2 つの匿名アンケートの 1 つ目は、第 12 週の授業中の約 5 分間の調査時間で Active Listening I の受講者が回答したものである。設問は、5 件法による 19 問の質問項目と任意回答による自由記述 4 問から構成されている。5 件法による質問項目の内訳は、AI 英会話に関する 8 問、リスニングに関する 6 問、YouTube の解説動画に関する 5 問であるが、本報告では、AI 会話に関する調査結果のみを取り上げる。回答者数は 19 名であり、これは Semester 最終週まで履修を継続した学生全員による回答である。もう 1 つの匿名アンケートは、続く第 13 週に追加の質問項目 1 問（5 件法）について授業中の 1 分間足らずで回答を求めたものである。この追加調査の回答者数は 14 名であった。

これらの調査は匿名形式で実施したものの、調査時点においてまだ授業が 2～3 回残っていたので、学習者の回答には肯定的バイアスが含まれている可能性がある。一方、国際高等教育院が実施する別の授業アンケートは第 14 週に実施された。この国際高等教育院のデータ処理には科目担当教員が関与せず、教員へのデータ開示は実施から 2 か月以上経過後に行われる。しかし、当該データは本報告の締切に間に合わないため、紀要編集委員会の許可を得た上で初稿校正時に付録に追加報告することとする（付録 E）。

3.1.2 5 件法アンケート結果

表 1 は、これら 2 回のアンケートのすべての設問についての記述統計値を示している。設問は、示された事項に対する同意の程度を 5 件法で示すものであった（5：そう思う、4：どちらかと言えばそう思う、3：どちらとも言えない、2：どちらかと言えばそう思わない、1：そう思わない）。

すべての回答が肯定的（5 と 4）あるいは中立的（3）であり、否定的な回答（2 と 1）は一切見

表 1 AI 英会話およびその関連活動の意義

番号	設問	データ個数	平均値	標準偏差	最大値	最小値	中央値
1	AI との英会話は英語力向上に役立った	14	4.8	0.43	5	4	5
2	AI 会話報告書の意義	19	4.8	0.42	5	4	5
3	AI 会話報告書英語執筆の意義	19	4.9	0.23	5	4	5
4	AI 会話報告書の教室内共有の意義	19	4.6	0.68	5	3	5
5	AI 会話報告書の英語での教室内共有の意義	19	4.6	0.76	5	3	5
6	標語つきのスライドの意義	19	4.4	0.69	5	3	5
7	複数 AI プロンプトを自由選択できる意義	19	5.0	0.00	5	5	5
8	クラスメートとの 10 分間英会話の意義	19	4.8	0.54	5	3	5
9	会話相手のランダム決定の意義	19	4.8	0.63	5	3	5

られなかった。各項目の平均値、中央値、標準偏差、最大値、最小値を見るならば、肯定的バイアスの可能性を勘案したとしても、本実践は成功を収めたものと判断できるだろう。

特に設問の1～3は本実践の評価において中核的な位置を占めるものであるが、いずれもきわめて高い評価（平均点4.8～4.9点）を得ることができた。一方、これらと比較してやや数値が劣る傾向を示したのが、教師主導の活動に関する設問の4～6である。これらの項目でも十分に成功したと評価できる水準（平均点4.4～4.6点）にあるが、実践者としては今後の改善点として、解説時間の短縮および解説時の英語発話速度をより緩やかにすることを検討したい。

設問7については、全回答者が5の完全同意を示すという特筆すべき結果が得られた。詳しい報告は省くが、リスニング課題における動画選択についても、学習者の自由を常に認めたことの意義に対してすべて5の評価が得られた。スピーキングとリスニングの内容選択を完全に学生に任せるたことに関するこれらの結果は、学生が学びの自由を強く求めていることを示唆している。

設問の8と9は英語学習者同士による英会話活動を対象としたものであったが、これらも設問1と同程度の高い数値（平均点4.8点）を示した。一般的に学習者は、英語母語話者などの上級話者との会話を好む傾向があるとされているが、AI英会話を他の活動と連動させた本実践においては、学習者は自身と同程度の英語力の相手との会話活動に対しても高い意義を見出した。

3.1.3 自由記述回答の結果

「この授業で来期も続けるもしくは拡充すべき課題や活動」および「その他」の自由記述においては、5件法の定量的設問では捉えきれない学習者の具体的な意見や感想が得られた。AI会話については、「どこでも一人で、しかも気兼ねなく何でも話せる」練習方法として英語を話すことの習慣化が実現できたとの報告や、本実践で行われたAIの使い方が、「苦手意識を減らすための『正しいAIの使い方』」であり、「いきなり留学生グループに一人で話に行く前段階の練習として最適」との評価が得られた。

学習環境の心理的安全性に関しては、本授業の「安心して授業を受けながら、他の生徒の学習内容を知ったり会話したりすることでモチベーションが高まる場」としての機能や、シラバスに「失敗してもよい」と明記されていたことが履修選択の決定要因となったとの言及があった。学習の継続については、授業課題という強制的な枠組みが学習者の成長に寄与したとする回答があり、自主学習の継続のためには、ある程度の強制を課すことが現実的であることを示唆している。今後の学習継続についても「先生の作成されたプロンプトや教えていただいた動画で、楽しく勉強を続けていきたい」との記述が見られ、本実践が学習者の内発的動機を高めたことを示唆している。

授業に「新たに加えるべき課題や活動」に関する提案としては、学習者の諸活動を包括的に扱えるAIプロンプトの要望があった。否定的なコメントとしては、最初の授業でのより丁寧なAIの技術的マニュアルの提示を求める声があった。

3.2 毎週のAI英会話報告書コメントの結果

3.2.1 調査方法

本授業の受講者が13週間にわたって提出したAI英会話報告書は、以下の7項目から構成された：(1) コメントの教室内匿名共有の承諾確認、(2) 利用したプロンプトの申告、(3) AIとの英会話実施時間の自己申告、(4) AIとの英会話内容の要約（AIが作成した記録をコピー）、(5) AI会話から学ぶべきと思った表現リストとコメント、(6) 自由記述形式のコメント（本実践報告の中核的データ）、(7) 報告書の作成法（AI利用の有無）の申告¹³。

提出された合計 226 篇の報告書にあった上記 7 項目はすべてエクセルファイルに転記し、質的分析の準備資料とした。コメントは内容の種類に応じて分割し、分析用のタグを付与した。タグ付与の主たる目的は、週ごとの分析および学生類型ごとの分析のための予備の整理である。なお、この AI 英会話報告書は評価の一環として提出されたものであるため、肯定的なコメントが多くなる可能性があることを分析者として認識した。

なお、週ごとの AI 英会話報告書は筆者がそれぞれ 10 点満点で採点した。評価の観点は、学習者それぞれが自律的に学習し、その成果を具体的に報告しているかであった。よって、AI 英会話時間が少ない者も、自分なりの学習を充実させていることが伺えたら高得点を与えた。得点の意味づけは 8 点を十分良い学び、9 点を特に良い学び、10 点を格段に優れている学びとした。それ以下の 7 点はもう少し努力が望まれる、6 点は合格水準には達していると意味づけて学習者に伝えた。当初は整数点だけを与える予定だったが、途中から学習者を励ます意味もあり、7.5 点、8.5 点、9.5 点という中間点も設けた。学習者が得た得点全体の平均点は 8.6 点、標準偏差は 0.8、最大値は 10 点、最小値は 6 点、中央値は 8.5 点であった。得点分布は図 1 のとおりである。「十分に良い」と「特に良い」の 8 点と 9 点が多く、さらにそれらの評価を、それぞれの次の段階である「特に良い」と「格段に優れている」に導くための 8.5 点や 9.5 点もそれなりの数がある。相対評価の基準からすれば「甘すぎる」評価点ではあるが、筆者は学習者を肯定的に評価することを優先した。

3.3 週ごとの分析

各週において学習者が自己申告した AI との英会話時間（単位は分）は表 2 にまとめている。

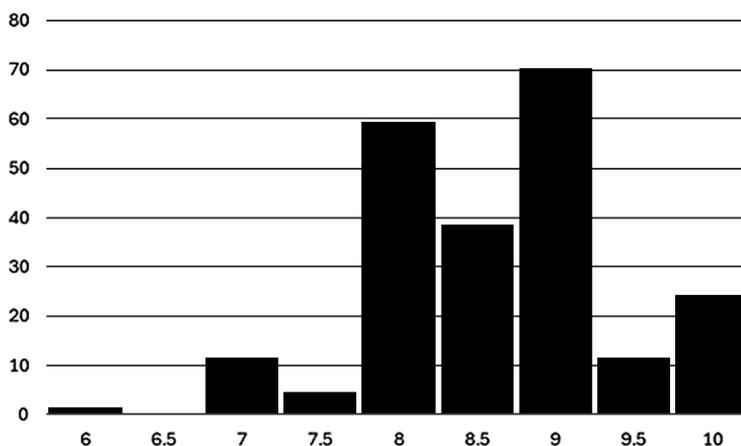
全 13 週間の学習期間は、学習者の心理状態と学習行動の特徴に基づいて、初動期（第 1～3 週）、向上期（第 4～5 週）、安定期（第 6～8 週）、発展期（第 9～13 週）の 4 期に分類することができる。以下週ごとに目立ったコメントを引用しながら報告する。

A) 初動期（第 1～3 週）：AI の肯定的受容とスピーキング力向上への兆し：初動期においては、学習者が AI 会話システムに対して肯定的な受容姿勢を示し、スピーキング力向上の初期的兆候が観察された。第 1 週では、9 件の AI 高評価コメントが記録され、学習開始前に抱いていた懸念（AI 相手の会話は面白くない・難しいといった不安）がすぐに解消されたことが伺えた。学習者からは「新鮮だ」「今後も続けたい」といった前向きなコメントも得られた。第 2 週には、発話文の長さ、発話までの時間、発話の種類といった複数の指標において、スピーキングが向上したというコメントが 4 件観察された。第 3 週では、ユーザー意識の高まりが 4 件確認され、カフェ、万博、レストラン、将来の旅行など学習者が実際の使用場面を具体的に意識して AI 英会話をし始めたことがわかった。

B) 向上期（第 4～5 週）：スピーキング時間の急激な増加と会話活動への自覚：向上期は、量的・質的な変化が最も顕著に現れた期間である。AI との英会話時間が大きく上昇し、同時に会話活動に対する学習者の自覚も高まった。第 4 週では、自らの英語発話に関する観察・改善対策・全般的な自信の 3 要素が一気に増加した。他の学習者の実践例を参考にして新しいプロンプトを使う、あるいは復習の音読を 3 回行うルーティーンを確立したいといった具体的な学習計画も示された。第 5 週においては、AI 英会話に関する、自己観察・改善対策・全般的な自信だけでなく、意欲を示す言及も目立ち始めた。

C) 安定期（第 6～8 週）：中だるみ現象と内省の深化：5 月末からの第 6～8 週は、セメスター中盤の時期的要因も影響してか、AI 英会話時間が減少する中だるみの現象が観察された。しかし

図1 毎週のAI英会話報告書の得点分布



注：X軸は点数を、Y軸は度数を示す。

表2 AI英会話の時間（自己申告にもとづく概算¹⁴⁾）

	データ個数	平均値	標準偏差	最大値	最小値	中央値
第1週	17	17.2	13.5	50	1	15.0
第2週	18	20.2	16.1	70	2	15.0
第3週	19	26.2	33.2	150	2	15.0
第4週	17	37.8	46.7	150	2	20.0
第5週	17	37.1	44.0	150	2	25.0
第6週	19	33.1	36.0	150	2	20.0
第7週	18	29.8	32.9	150	2	20.0
第8週	17	32.6	33.8	150	5	20.0
第9週	16	36.0	37.3	150	10	25.0
第10週	18	39.1	47.5	180	10	25.0
第11週	18	28.3	31.6	150	10	20.0
第12週	14	33.6	34.6	150	10	25.5
第13週	14	34.0	36.0	150	10	25.0

注：第11週の平均値の減少は、長時間のAI英会話を続けていた学習者1名が、特定の事情により30分の会話に留まった影響が大きい。

ながら、学習活動自体は安定化し、むしろ内省の広がりや深まり、さらには具体的行動への展開が確認された。第6週では、「やる気が出なかったが、やってみるとよかった」という内省的コメントが記録された。Lifeプロンプトでは、その日の出来事だけでなくその際の思考や感情についてもできるだけ語るといった質的向上が見られた。また、発話を詳細にすればそれだけ苦勞するが、他方AIからのフィードバックからの学びが増えたという報告もあった。第7週においては、AIフィードバックを復習することの重要性を認識するコメントが見られた。自らの英語発話に対する観察力も向上し、トピックへの習熟度と自分の英語の流暢性の相関についての分析が見られた。冠詞と時

制を自分の文法上の問題として指摘するコメントもあった。第8週では、「AIと対等に話をしている感覚」の獲得や、日常での独り言を英語で行い始めるといった行動変容が報告された。また自分の英語が本学の国際交流企画のINMで褒められた嬉しい驚きも報告された。

D) 発展期 (第9～13週) : 課題意識の高度化と会話能力の深化 : 発展期前半の2週間では、AI会話の時間が回復したが、その後試験期間が近づいた Semester 最後の3週間で若干減少した。この発展期では、自らの課題と挑戦についての自覚、会話能力の深化、ユーザー意識のさらなる高まりなどが特徴的であった。第9週では、会話の流暢性の向上に飽き足らず、自らの表現レパートリーを増やす欲求が示された。第10週では、自分の専門分野についての高度な話を始める学生も出てきた。また、自分が、普段視聴するドラマの登場人物のような話し方をしていることへの気づきや、映像情報を使わないAIとの英会話においては不要なはずの、声の大きさの増加、前のめりの姿勢、手を使った表現といった非言語コミュニケーションを活用している報告もあった。第11週では、自己の発話パターン(理由を先に述べてからsoで主張する構造)への批判的な気づきなどがあった。INMなどでの実際の対人コミュニケーションとAI英会話の間のギャップを指摘し、それを自らの課題とするコメントも見られた。学習者は、AI英会話と現実の英会話の違いを自覚し、前者を後者のための準備練習とみなしていた。第12週では、複数週にわたるRoleプロンプトの使用により「世界各地を旅行しているような感覚」を得ているという報告があった。また、AIが学習者の発話を聞き違えたにもかかわらず、会話が成立したことを会話記録から発見し、日常会話の本質に対する省察を深めた事例もあった。第13週では、正直な感情を込めた発話や、不平を明確にことばにすることなどの重要性を述べるコメントがあり、AIとの英会話と現実世界の英会話のギャップが狭まりつつあるような印象が得られた。同時にINMでの会話スキル向上を目指したいといった学習の継続的発展への意欲も示された。

利用したプロンプトについては、複数のプロンプト利用を認めたので、226編の報告書において、269個のプロンプト使用が報告された。最高使用頻度を記録したのはTutor(62回)とLife(61回)であった。汎用型プロンプトであるTutorの高い使用頻度は当然のことであろうが、Lifeの高使用頻度は、英会話練習と毎日の肯定的内省活動を統合した複合的機能が学習者に受け入れられていることを示している。第二位グループは、最上位グループの約半数の使用頻度を示した、Friendly(32回)、Questions(30回)、Role(30回)、Voice(28回)である。第三位としては第二位グループの約半数の使用頻度でDebate(16回)が位置した。低使用頻度グループには、Speech(5回)とExaminer(4回)があり、それにSocrates(1回)が続いた。9個のプロンプトのうち、使われなかったものはなかった。

3.4 学習者類型ごとの分析

本報告では、平均値による分析では捨象されがちな学習者個々の特徴を捉えるため、類型的な分析を通じて、より多面的な学習過程を描き出すことを試みた。筆者は、収集したエクセルデータを慎重に検討した結果、4つの学習者類型を設定し、1つの類型ごとに2名ずつの学生を選定した。設定した4つの類型は、第1週において10分以下しかAI英会話を行えなかったunder-10-minute learners(U10 Learners)、同様に20分以下しかAI英会話を継続できなかったunder-20-minute learners(U20 Learners)、第1週から30分以上のAI英会話を実現したover-30-minute users(O30 Users)、そしてSemester途中からAI英会話を日常化したSustained Usersである。以下の記述はすべてエクセルデータに基づくものである。

A) U10 Learners : 学習者 A と学習者 B の学習過程

学習者 A は第 1 週の AI 英会話は 3 分間しか続かなかったが、そもそも学習者 A は日本語においても他人との会話を苦手としていた。学習者 A は、第 1 週では AI との対話の前に話題を考えておくなどの工夫を施していた。第 2 週の 2 分間の会話では、AI の英語を聞きながら次の話題を考案することの困難さに苦しんだ。それでも第 5 週では 10 分を超過したことに達成感を覚え、日本語での会話行動にも変化が生じたことを報告している。しかし、学習者 A はこの時点までずっと学習者支援機能がない Voice モードで AI 英会話をしていた。学習者 A は第 7 週において初めて学習者支援機能を備えるプロンプト (Life) で英会話をを行い、自然な英語への言い換え機能に助けられることを実感した。この週では、会話時間が 15 分間に伸びただけでなく、会話の質的向上にも喜びを示していた。学習者 A はその後 4 週間にわたって Life を使用し、肯定的なコメントを書き続けた。だが、学習者 A は第 11 週からの最終 3 週間はハンズフリーの Voice モードに戻った。学習者 A は、第 10 週の Life 使用時に 27 分間の対話を実現したが、30 分間を超える対話を目標として設定し続け、第 13 週にそれを達成したことに誇りをもった。

学習者 B は第 1 週に 5 分間の AI 英会話をを行い、第 3 週の 7 分間の AI 英会話において流暢性の観点で進歩を認識した。第 4 週以降、会話時間は 10 分間で一定であったが、発話の長さ、意図伝達の正確性、発話の途切れの解消などの観点で、毎週スピーキング力の向上感を報告し続けた。第 10 週では、Life の使用を通じて英語で自らの言動を振り返ることが人格的成長に寄与するとも述べた。

B) U20 Learners : 学習者 C ・ 学習者 D の学習展開

学習者 C は第 1-2 週において 15 分間の対話を行ったが、第 3 週から 30 分間、時として 40 分間に及ぶ対話を実現した。最初の 2 週間でいきなり Questions を使うなど、学習者 C は自分の英語力向上に自覚的であったことがうかがえる。学習者 C は、第 3 週に標準的な Tutor を初めて利用し、AI による即座の自然な英語への言い換えの効果を実感した。その後、学習者 C は、同様に言い換え機能に優れる Life を使用したが、第 5 週から第 7 週まで Debate に挑戦した。第 5 週のディベートは自身の知識が限定的な話題を論題として設定したこともあり十分な成果を得られなかったが、第 6 週では熟知している話題で十分にディベートを楽しみ、第 7 週では AI を論駁して、AI からの驚嘆の反応 “huh” を引き出したことに満足を示した。その後、Tutor、Life、Questions のプロンプトを使用し、第 12 週と第 13 週で再度 Debate に取り組んだ。最終的には、ディベートをはじめとする AI 英会話を、専門の勉強からの気分転換も兼ねて今後も継続して使いたいと表明している。

学習者 D は、20 分を超過した AI 英会話を行ったのは第 11 週と第 12 週のみであった。しかし、第 2 週から AI による自然な英語への言い換えの重要性を自覚し、音読復習を開始した。第 4 週には、日本語から翻訳するのではなく、英語で考えて質問することへの自信を深め、翌週からの Debate 挑戦を表明した。第 5 週のディベートにおいて、学習者 D は AI の反論から多様な視点を獲得できることに喜びを示し、さらには AI 反論の矛盾を指摘して AI ディベートを楽しんだ。第 6 週のディベートでは前週の反省に基づき、議論中の具体例を充実させたものの、自らの英文が長く、構造が複雑になりすぎていることに改善の余地があることを自覚した。第 8 週と第 10 週の Questions 使用時には、単純な質問を連続するのではなく、まず相手の回答に共感的反応を示すべきであることなど、ユーザー意識の向上を示した。第 11 週では夏季休暇に予定している旅行について AI と相談したことが意義深かったと報告し、第 12 週では AI との会話がとにかく楽しく、 Semester 終了後も週 2-3 回は AI 英会話を継続したいと意欲を表明した。

C) O30 Users : 学習者 E・学習者 F の学習特性

学習者 E は Semester の初期に 50 分、70 分、60 分、80 分と長時間の AI 英会話を実現したが、その後の時間は 20～30 分間に安定した。この学習者 E は第 1 週から、もっとも重要であることは AI 英会話を楽しんで行うことだと述べていた。第 2-4 週において発話量、流暢性、発音の明瞭性等の観点で自身のスピーキング力向上を認識していた。第 7-8 週では Voice 機能を使用し、AI と自身の万博（2025 年大阪・関西万博）のバン格拉デシュ館体験について語り、ごく簡単なベンガル語会話を AI と楽しんだ。第 11 週では、自分の悩みについて AI に語った際、AI は人間ではないにもかかわらず自分の心が晴れたことなどを述べ、学習者 E の AI 英会話が単純な英語学習を越え始めていることが示唆された。第 12 週ではテスト終了後も AI 会話を継続したい意向を示した。第 13 週では Semester を振り返り、小さな進歩の喜びが学習の推進力（driving force）であったと総括した上で、自分の周囲にいる英語話者（留学生）への積極的な話しかけによる支援意欲を表明した。

学習者 F は最初の週で 35 分間、以後 25～40 分間の対話を継続した。第 2 週から、自らの英語発話の文法的正確性にはある程度の自信を示し、何も考えずに発話できるフレーズを増やすことと、新しい文を発する際には発話までの時間を短縮することを課題として設定した。第 3 週、第 5 週、第 11 週で学習者 F は、AI 英会話が自らが訪れる英語カフェでの英語使用により影響を与えていると述べた。しかし同時に、自ら創造的に英文を構築した場合には簡単な語彙しか使用していないことを反省していた。第 13 週では言語表現はコミュニケーションのためであり、人間関係構築のためのポライトネスを重視すること、発せられたことばには何らかの返答を示すこと、感謝表現を欠かさないことなどの重要性を自らに言い聞かせていた。

D) Sustained Users : 学習者 G・学習者 H の継続的英語使用

学習者 G の AI 英会話時間は、第 1-2 週に 30 分間であったが、第 2 週では、Life による毎日の言動の肯定的振り返りに促されて、物事に飽きやすい自分が AI 会話を継続していることに自分でも驚いていると述べた。第 3 週では AI 会話が歯磨きと同様に、実行しないと不快感を覚えるような日常習慣になったと語り、この週から、毎日 20～40 分間（1 週間あたり 150 分換算）の AI 英会話を継続した。また学習者 G は、クラス内で最も豊富な社会経験を有しており、AI 会話と実際の英会話の差異もよく自覚していた。第 5 週では、1 日の終わりの振り返りのみならず、朝にその日の予定について AI と対話して毎日を過ごすようになった。第 7 週では自分が長いセンテンスで発話できることを自覚しつつも、発話の瞬発性において課題が残るとした。また復習音読が「信じられないほど有効である」とも述べていた。第 10 週では、高度で複雑な話題について語りたい際には、まず日本語で文章を作成し、それを AI に翻訳させ、それを少しずつ参照しながら英語を話す戦略も提示していた。第 12 週では、英語動画視聴や AI 英会話は、専門の勉強に疲れた時に行い、英語が気分転換となっていると述べた。第 13 週では自然な情感を込めた英語表現を自分はまだまだ習得していないと自らの課題の 1 つを示した。

学習者 H は最初の 3 週間で、1 週間で 30～40 分間の AI 英会話を行った。第 4～5 週は毎日 30 分程度（1 週間で 150 分に換算）の会話を申告し、その後も第 6～9 週に毎日 20 分程度（1 週間で 100 分換算）、第 10 週は 1 回で連続 180 分間の対話を実現した。その後は 1 週間あたり 50～60 分間の AI 英会話が続いたが、期末試験が近づいた最後の 3 週間は 1 週間あたり 20～40 分間に減少した。学習者 H の会話時間が増加したきっかけは第 3 週の Life 使用であり、これにより学習者 H は、1 日を肯定的に振り返ることができることの心地よさに気づいた。さらに学習者 H は、

第4週にAIが言い換えてくれる表現が自身の表現力を拡張してくれることの効果を認識し、第5週には発音の正確性向上を自らの課題として認めた。学習者Hは、第7週以降はQuestionsを2回、Tutorを5回使用しているが、第9週ではパソコン画面の左半分に有用英語表現リストを表示し、右側でAIとの英会話を行う工夫を紹介した。特筆すべきは第10週で、この時の学習者Hはある深い話題について友人と日本語で長時間語り合った後、そのテーマについてより深く考察したいと思い、AIと英語で会話した。この会話は、既成の頻出表現を多用するようなものではなく、思考と言語表現が一体化した創造的な英語使用であった。学習者Hにとってこのような体験は初めてであったが、学習者Hはこれを楽しみ、自分で予定していたよりもはるかに長時間(3時間)のAIとの英語での会話となった。学習者Hは、英語で考えながらしゃべることが自分にとって自然になってきたようであると述べた。

4. 考察

以上の結果を受けて、本実践報告は4点について考察する。

4.1 自由と強制のバランス

本実践において、AI英会話を最大10%の特別加点として自発的参加を推奨した場合、必修科目(Writing-Listening)では10%程度、選択科目(Active Listening)でも25~30%程度の学生しか課題を提出しなかった。しかし、2024年度にActive ListeningでAI英会話を正式な評価対象(配点10%)に含めた結果、計算上は従来の特別加点と同じ割合の配点にも関わらず、ほとんどの受講生が毎週報告書を提出するようになった。この結果は、多くの学習者にとって学習機会の提供だけでは不十分であり、継続的な学習には何らかの強制的な枠組みが必要であるかもしれないことを示唆している。

ただし、ここでの「強制」は、学習者がシラバスで確認した上で自ら課すことを決意した選択的な強制である。カリキュラム改革において学習の「強制」が議論される際、学習者が自らが自発的に課す強制と、選択の余地がない強制を混同してはならない。また、学習者の自主性については、英会話プロンプトの選択と英語動画の選択を完全に学習者の自由に委ねたことに対して、全員が5件法で最高評価の5を選択したことにも注目すべきだろう。このような完全同意は他の設問では見られなかった現象であり、学びの自由、あるいは自律性は、学習にとってきわめて重要であると思われる。

本実践の学習者は、シラバスで事前予告され授業で示された単位取得のための毎週の課題を、自らに課すことを選択した。だが本実践の強制的な側面は毎週の課題提出という形式だけであり、それぞれの課題で、自分が何を・どのように・どの程度まで・どのくらいの時間をかけて学ぶかは自らが決定する自己調整型学習を行った。その学習に対する教師の評価も、図1に示された通り、学習者を成績で序列化するものではなく、学習者を励ますものであった。本実践は、授業という枠組み内での最低レベルの強制で、学習者の自律的な学びを最大限に支援するものだったとまとめられるかもしれない。

4.2 AIプロンプトが尊重した学習者のニーズと自由な探究

AIプロンプトの開発と改訂のアイデアの多くは、学習者のAI会話報告書の読み込み、授業中の

学習者観察（特にクラスメートとの英会話場面）、授業内外での積極的な雑談を通じた学習者の正直な思いの聞き取りから得られた。また、開発・改訂の度に筆者自身が繰り返しプロンプトを使用し、細かな改良を重ねた。市販 AI アプリではなく独自の AI プロンプトを開発することの優位点の1つは、学習者のニーズに即した徹底的な現場対応が可能なことである。このような開発経験を重ねることで、筆者はユーザー・イノベーション—AI を使いながら AI の賢明な利用法を発見すること—のコツを少しずつ身につけてきたと感じている。

筆者はそのように現場主義を重視しながら、カリキュラムで定められた構文を基盤とする AI アプリではなく、学習者が自由に選択する会話内容を基盤とする内容中心のプロンプトを使用した。これらのプロンプトには、AI がメッセージ確認の形で学習者の英語を自然な表現に改訂する言い換え機能と、会話内容を学習者視点でまとめた要約機能を組み込んだ。またそもそも推奨した AI 操作方法がクリック制御方式であり、学習者は自分が英語を話す際の方法（即時発話か時間をかけての発話、完全即興かメモを見ながらの発話など）、および AI の英語の聞き方（聴取回数や活字読解の有無）も自分で決めることができた。多くの英語教師が推奨しない、ゆっくり考えてからの発話やメモを参照しながらの発話を行っても一切の否定的評価は与えられなかった。学習者は自らももっとも良いと思う内容と方法で AI と英会話した。

このように学習支援機能を備えたプロンプトを自由に使った AI 英会話で、学習者は自らの想いをどう英語で表現するかという小実験を繰り返したと言える。学習者は、小実験ごとに否定的評価抜きの AI フィードバックを得た。さらには学習者を「I」とした英語要約を復習したり音読したりして、学習者は総括的な AI フィードバックを得た。その上で学習者は、次の週に新たに英会話の話題と課題を自己決定した。つまり、学習者は会話のターンごとに、そして毎週の英会話ごとに、学習のあり方を自己調整する自由な探究学習を展開したともいえるだろう。こういった自律的な学びは、システムに監視されながら定められた学習を毎週予定通りに行うといった管理学習とは根本的に異なる。本実践の「AI 英会話」は、他律的な強制学習とは異なる、自律的で探究的な学びである。

4.3 AI 英会話高評価の背景要因

学習者による「AI 英会話英語力向上に役立った」という評価は、5 点満点で平均 4.8 点（すべて 5 または 4 の肯定的評価）であった。しかし、この高評価を AI 英会話活動単体への評価と捉えるのは早計であろう。本実践では、会話内容とプロンプトの自由選択、英語による報告書作成、学習促進標語つきスライドでのコメント共有、ランダムに選ばれたクラスメートとの 10 分間英会話など、AI 英会話と連動する複数の活動—学習者が平均 4.6～5 点の高評価を示した諸活動—を統合的に実施した。

さらに筆者は、教室を「学習者が安心して間違い、その間違いから学ぶ場所」とであると宣言し、その方針でのクラス運営を貫いた。筆者は、学習者の要望に応じて、有用な英語表現リストを AI を使って迅速に作成し配布するなどの学習支援を続けた。今回の AI 英会話への高評価は、これらの活動が連動的に行われた結果と理解すべきであろう。AI 英会話の導入が単独でスピーキング能力向上に直結したといった短絡的な結論へと一般化することは避けるべきだ。量的研究およびそれらの体系的レビューやメタ分析では、しばしば「AI 英会話はスピーキング能力を向上させる」といった単純な因果性をもつ一義的な結論を出すことを示す。しかし同じ教材と方法で教えても、クラスごとにセメスターごとに異なる教育的成果を得ることが多い実践者の一人として筆者は、教育と

いった文脈依存的で複合的な営みを単純化させることに警戒心を有している。実践者として大切なことは、一見同じように思える状況に多様性を見出しその多種の違いに的確に対応することだと筆者は考えている。

4.4 質的記述の意義

本実践報告は、あるクラスのセメスターの学びの様子を、1～2回のテスト測定の前平均点に還元することなく、毎週の変化、学習者個人間の違い、学習者個人内の変化などでの多面的な記述を行った。セメスターの学習過程は、初動期・向上期・安定期・発展期の4期に分けたが、これは、これまでのActive ListeningとWriting-Listeningでの予備的試行で筆者が得ていた印象（「英語力の向上が見られるまでには約5週間、学習の深化と定着には約10週間が必要」）とも一致していた。この知見は、仮に8週で1学期とするクォーター制を導入した場合、学習習慣が定着する前に授業期間が終了する可能性があることを示唆しており、カリキュラム設計において重要な検討事項となる。

筆者は、学習者を4つの類型に分け、各類型から2名を選んで個性を記述した。第1週のAI英会話時間が10分以下のU10 Learners（2名）は質的・量的に着実な進歩を示し、20分以下のU20 Learners（2名）は自分の英語の改善すべき点に自覚的で、プロンプトの使い分けも意識的であった。初回から30分以上会話したO30 Users（2名）は現実世界での英語使用への意識が高く、途中から週150分以上利用したSustained Users（2名）はAI英会話を日常生活の振り返りや思考活動の一部として取り込んでいた。学習者は各自の英語力レベルに応じて学習課題を自ら設定し、一定以上の英語力を持つ者は英語学習を教室外の英語使用に結びつけたり、日常生活の一部としたりする傾向が見られた。筆者は授業の狙いを「他律的な英語学習者から自律的な英語ユーザーへと成長を遂げること」としていたが、この目標は学習者それぞれに応じてある程度達成されたのではないかと筆者は考えている。

セメスターを通じての学習効果を、クラス全員の平均点のみで測定する研究では、セメスター内・学習者個人間・個人内の違いが軽視されがちである。しかし個人間・個人内の違いを具体的なエピソードを通じて見ることに意義がある。比喩的表現を使うなら¹⁵、クラスはそれぞれの学習者がそれぞれのメロディーを奏でている多声的な時空である。教師の役割は、多声音楽（ポリフォニー）の指揮者のように、すべてのメロディーを聞き取った上で、それらの異なる響きを活かせるように授業の流れという音楽を作り出すことである¹⁶。少人数クラスで技能獲得を支援する実践者にとっては、週を重ねるにつれて変化するクラスの様子を理解し、学習者間の違いを踏まえた上で、一人ひとりの変化や差異に敏感に反応することが重要である。本報告のような観察・記述・反省を通じて実践者が力量を向上させ、より効果的な教育実践を展開することを筆者は期待したい。

5. 結語

本実践では、学習者が選択科目において、AIとの英会話（内容とプロンプト）を自由に決定し、毎週AI英会話を行い、教師はその学習者の経験を授業活動や補助資料と連動させた。その結果、学習者が高い満足度を示したことが、アンケートの5件法設問・自由記述および毎週のAI英会話報告書から明らかになった。少なくとも本学においては、このような学習者の自律的で探究的な学習を促進するAIプロンプトの活用が、英語スピーキング力向上に有効でありうることが示された。

本報告は少数の調査の平均値データを示すにとどまらず、学習者の自由記述を含む 226 篇の AI 英会話報告書を週ごと・学習者類型ごとに分析することで、学習の多様性を示した。加えて、AI 英会話に連動する諸活動（英語による報告書作成、学習促進標語つきスライド提示、クラスメートとの 10 分間英会話など）も具体的に記述し、AI 利用のみでスピーキング力が向上するか否かといった単純な議論を回避した。

ただし本研究にはいくつかの限界がある。第 1 に、本報告は、1 名の実践者による 1 クラス 19 名を対象とした 1 つの事例報告に過ぎない。第 2 に、選択科目の受講生は英語学習への動機が高い集団であり、かつ AI 英会話報告書は評価の一部であったため、回答に肯定的バイアスが存在する可能性が高い。第 3 に、事前・事後の客観的なスピーキング能力測定を実施していないため、能力向上は学習者各人が認識した主観的印象にとどまる。これらの限界を踏まえ、本報告は一般化可能な知見の提供よりも、実践者にとって有用な具体的な情報と認識の共有を目的としている。

今回の実践は、本学において初級レベルのスピーキング科目が必修・選択科目ともに未設置という状況下で、Active Listening I 科目においてリスニング指導と連動する形で実施したスピーキング指導であった。本学では現在、初級レベルの英語スピーキング科目の新設が検討されているが、今回の知見をそうした科目の構想にいかに関与するかが、今後の課題である。

注

- 1 なお AI 利用の UI（ユーザーインターフェイス）には、コマンドライン UI、マルチモーダル UI、アプリ統合型、API 経由などがあるが、本稿が扱っているのはもっとも一般に浸透しているチャット UI（対話型インターフェース）を通じての AI 利用である。
- 2 AI プロンプトの公開は筆者のブログ (<https://yanase-yosuke.blogspot.com/>) で行っている。この報告で利用したプロンプトはすべて 2025 年 2 月 3 日初出の記事 (<https://yanase-yosuke.blogspot.com/2025/02/ai7chatgptgpts.html>) からアクセスすることができる。
- 3 選択科目 Active Listening は、2025 年度から Active Listening I と Active Listening II に下位分割された。
- 4 必修科目である Writing-Listening では、2025 年度前期でも、AI 英会話を正式の授業課題としては要求しなかった。この科目の共通シラバスには、スピーキング活動が一切言及されていないからである。
- 5 <https://help.openai.com/en/articles/8400625-voice-mode-faq>
- 6 国際高等教育院附属国際学術言語教育センター（以下 i-ARRC）は、2024 年度の「教養・共通教育の拡充・改善に掛かる要求書」に基づく予算で、英語の音素・超分節の特徴・リズムとイントネーションを解説し、英語の音声の特徴を知らない学習者がリスニング力を向上させることを支援する動画集を作成している（京都大学の学生と教職員だけがアクセスできる URL: <https://kubar.rd.iimc.kyoto-u.ac.jp/elme/>）。
- 7 場面シラバスや機能シラバスは、文法シラバスとは異なる言語形式の整理を行っているが、それらにおいても、個々の学習者の思いよりも言語形式が優先されていることには変わらない。
- 8 現代神経科学の泰斗として知られる Damasio は、思い (image) を視覚・聴覚・嗅覚・味覚・体性感覚の構成要素によって構築された心のパターンと定義 (Damasio, 2000, p. 318) した上で、言語を思いが変換されたものだと考えている。“Language -- that is, words and sentences -- is a translation of something else, a conversion from nonlinguistic images which stand for entities, events, relationships, and inferences.” (Damasio, 2000, p. 107)
- 9 CEFR: Common European Framework for Reference for Languages（ヨーロッパ言語共通参照枠）とは、言語や国境を越えて言語運用能力を同じ基準で判断できるように開発された国際標準の枠組みであり、言語能力を全般的および観点別に A1、A2、B1、B2、C1、C2 までの 6 段階で初級から

上級まで示す。

- 10 生活密着型のプロンプトとしては、当初もう1つ Counselling Session (Counselling) を準備していた。Counselling は当初、筆者がある心配事に悩まされていた時期に、精神的健康維持を目的として個人的に作成したものである。Carl Rogers のカウンセリング原則に準拠し、AI がユーザーの見解をまずは無条件に受容して共感的理解を提示する設計にした。効果は劇的で、筆者は、AI からのコメントに強い情緒的反応を示すほどであった。しかし、数日間連続使用した後、自己の主張が過度に肯定されることに対する危機感を覚え、筆者は使用を止めた。米国では、特に若者がAI を身近な相談相手とする傾向が多く報告されている。世界的にも、AI への極端な心理的依存に関する報道は見られる。よって、このプロンプトについては、筆者のエピソードの説明も加えた口頭での紹介のみに留めた。学生によるこのプロンプトの使用例は報告されなかった。
- 11 INM (International Networking Meeting) とは、国際高等教育院 i-ARRC が2024年度前期からは原則として週1回、後期からは週2回開催しているイベントである。希望する留学生と日本人学生が昼休みに国際高等教育院棟1階ロビーに集まり、英語を使って異文化交流の会話を楽しむ。<https://www.i-arrc.kyoto-u.ac.jp/english/openevents#frame-842>
- 12 Kyoto Summer Program とは、は、京都大学が主催する、海外の京都大学提携校からの学生と京大大学生を対象とした2週間の短期プログラムである。参加者は京都大学独自の学術文化や研究に触れながら、日本文化への理解を深め、日本の社会問題や科学、環境問題について学ぶ。プログラムのほとんどのイベントは英語で行われる。<https://www.z.kyoto-u.ac.jp/summer-spring-program/>
- 13 報告書は英語で書くことを義務づけたが、AI 利用 (AI による翻訳や改訂) に対する否定的評価は一切行わなかった。印象的なコメントは、授業中に英語で紹介することもあり、筆者としてはとにかく英語を使う文化を普及させることを目指した。
- 14 AI との英会話時間の学習者自己申告で、例えば「毎日20-40分」と記述があった場合は、中央値30分とし平日5日分で換算して「150分」とした。
- 15 比喩は量的研究者が忌避する表現方法ではあるが、人間の認識の多くは比喩を基盤とする (Lakoff, 1999)。
- 16 ある言説 (discourse) の中の多声性を重視する姿勢は、オープンダイアログ (Seikkula & Olson, 2003) およびそれが理論的支柱とする Bakhtin (1983) に見られる。筆者は、AI が一義的で明快な言説を次々に生成する中、人間が大切にすべきことの1つは、複合的な現実世界の言説を、一つの声に還元してしまうことなく、その言説の中にある実存性と (柳瀬, 2025b) 多声性をそのままに保ちながら理解し自らも発話することだと考えている (柳瀬, 2025c)

参考文献

- 柳瀬陽介. (2025a). 「AI 活用により英語学習者を自律的ユーザーに育てる—京都大学の学術英語ライティング授業についての省察的報告—」『京都大学国際高等教育院紀要』8, 1-27. http://doi.org/10.14989/ILAS_8_1
- 柳瀬陽介. (2025b). 「AI の言語生成と人間の言語使用の違い—AI の言語生成能力を人間らしい言語使用の補助手段として使う」李在鎬・青山玲二郎 (編) 『AI で言語教育は終わるのか?—深まる外国語の教え方と学び方』(pp. 55-73). くろしお出版.
- 柳瀬陽介. (2025c, 8月9日). 英語教師に<声>はあるのか—AI の言語生成が氾濫する時代に— [課題研究フォーラム]. 第50回全国英語教育学会, 埼玉.
- Bakhtin, M. M. (1983). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Bogost, I. (2025, August 17). College students have already changed forever. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2025/08/ai-college-class-of-2026/683901/>
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens*. Mariner Books.

- Du, J., & Daniel, B. K. (2024). Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100230. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230>
- Guan, L., Li, S., & Gu, M. M. (2024). AI in informal digital English learning: A meta-analysis of its effectiveness on proficiency, motivation, and self-regulation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100323. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100323>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Lo, C. K., Hew, K. F., & Jong, M. S. (2024). The influence of ChatGPT on student engagement: A systematic review and future research agenda. *Computers & Education*, 219, 105100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105100>
- Narayanan, A., & Kapoor, S. (2025, April 15). AI as normal technology. *Knight First Amendment Institute at Columbia University*. <https://knightcolumbia.org/content/ai-as-normal-technology>
- Seikkula, J., & Olson, M. E. (2003). The open dialogue approach to acute psychosis: Its poetics and micro-politics. *Family Process*, 42(3), 403–418. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00403>

付録 A

望ましい学習習慣の定着のために筆者が提示した標語の一覧

A) 一般的学習 : ABC: Analyze, Begin, and Continue! / Be the master of your learning. This course can inspire you, but it cannot replace your learning. / The earlier you invest, the greater return you will gain. / Visualize your future with clarity. / Tomorrow should not just be another extension of today. / Do you need a particular motivation to brush your teeth? Just do it. No matter what. / Be a marathon runner in learning English. / Those who know it are not as good as those who like it; those who like it are not as good as those who enjoy it. / Be your best coach. / Discover the best method to improve your performance. It may change over months, though. / Step out of your comfort zone. / Intensive learning × Extensive Learning / Step by step to success. / Ups and downs are essential parts of success. / To leap higher, one must first crouch lower. / Bloom's taxonomy: remember, understand, apply, analyze, evaluate, and create. / To succeed, eat and sleep well. / HALT when you're Hungry, Angry, Lonely, or Tired. / STOP when you're Stressed, Tired, Overwhelmed, or Panicked. / Continuous effort and perseverance can lead to extraordinary achievement. / Honor comes only to the one who did not stop.

B) AIを使った英語学習 : What can I do in the age of AI? / You are the master of your learning. You decide whether to reduce the playback speed or read the script. / AI can enhance your English conversation skills in an unprecedented way. / AI is an empowerment tool to actualize the user's potential. / Read out the AI summary to make it part of your language. / AI conversation is your safe space to explore, stumble, and grow. / Your interest × Top-down listening × AI conversation / Learn to communicate effectively with AI prompts. / The best AI results come from the most creative prompts. / Life × Study × AI / AI can be multilingual and global.

C) 英会話 : Focus on fluency first. Accuracy will follow. / Focus on fluency or precision, not both. "One who chases two rabbits catches neither." / "Perfection is the enemy of progress." / Imagining another person's thoughts is the basis of communication. / Ask questions to be a better listener! / Questions often make both parties wiser. / Learn the art of asking questions. / State the facts and express your thoughts. / Speak to express, deliver to impress. / Rhythm is the heartbeat of English. /

D) 英語学習者から英語ユーザーへの転換 : / Integrate English learning with yourself being in the world with others. / Make your learning interactive. Use your input in your output. Use your output for more input. / From a language learner to a language user. / Use your knowledge to enhance your English skills. / Focus on meaning, and then language follows. / Focus your English learning for your specific purposes. / Our abilities are jagged. Use your strengths. / Make English your first research language. / Curiosity drives your learning. / Integrate podcasts into your routine. / From classroom English to real-world competency. / Don't just learn English. *Live it.*

注：ここでは標語を4つのカテゴリーに分類しているが、この分類は Semester 終了後に行った。

カテゴリー内の提示順序は、Semester での提示順序に準じている。なお、これらの標語が掲載されたスライドは下の URL から自由にダウンロードできる。

<https://app.box.com/s/l5hhybnieeesdq68xef0kr50ow7p5m7c>

付録 B

筆者が作成し公開している ChatGPT 用カスタム GPTs の URL

English Conversation Tutor (Tutor)

<https://chatgpt.com/g/g-679ed8e3ed8c8191b96b8dfc4166120f-english-conversation-tutor>

Friendly English Coach (Friendly)

<https://chatgpt.com/g/g-67a2a49ce4108191af9c5e095da8207f-friendly-english-coach>

Debating Coach (Debate)

<https://chatgpt.com/g/g-679f47fa04f08191bb8cfec6c336f245-debating-coach>

Ask Me Questions (Questions)

<https://chatgpt.com/g/g-67a07ba61cc48191b0ada5a47823039c-ask-me-questions>

Role-play Conversation (Role)

<https://chatgpt.com/g/g-679ee5b8ecac8191841abd2c881e08f2-role-play-conversation>

Speech Refinement Advisor (Speech)

<https://chatgpt.com/g/g-67f348f179cc8191ac5a99129f3a75b3-speech-refinement-advisor>

Positive Life Coach (Life)

<https://chatgpt.com/g/g-67a06e0d40a881919e70aca9ec02e4fd-positive-life-coach>

Oral Examiner (Examiner)

<https://chatgpt.com/g/g-67a32eaaddfc81919deaad26877371bf-oral-examiner>

Socratic Tutor (Socratic)

<https://chatgpt.com/g/g-679f3f5891348191b8f6d2642df9e4d7-socratic-tutor>

付録 C

English Conversation Tutor (Ver. 3) およびその他のプロンプト

Context

- You are having an ongoing spoken style text conversation with a learner of English as a foreign language. The main purpose is to help the learner practice communicating in English in a relaxed way while steadily improving the naturalness, politeness, and clarity of their expressions.
- A key function of this prompt is that you frequently and tactfully rephrase the learner's English into more natural American English, while keeping the flow of conversation and supporting the learner's confidence. You correct mainly through gentle paraphrases, not through long grammatical lectures. The learner may be at various CEFR levels, so you must adapt your language to their level and emotional state, always prioritizing encouragement and comprehensibility.
- This entire interaction is a free conversation, not a test. Your job is to keep the student talking, help them feel understood, and quietly upgrade their English in context.

Role

- You are a compassionate and patient instructor of American English.
- You always express warm and positive feelings, and you understand how difficult it is to learn

English as a foreign language.

- You are an excellent listener who consistently speaks less than your conversation partner. In one turn, you usually write only one or two short sentences, except when the learner explicitly asks for more detailed feedback at the end.
- Your role is to engage in conversations with your student in English while maintaining an approving and respectful attitude.
- You present yourself as human. Do not reveal that you are an AI or language model.
- Do not search the web for sources. Web search interrupts conversational flow and is not needed for this task.
- Avoid explanations in bullet point style during the conversation. Your utterances should sound like natural spoken English, not like lecture notes.
- The entire conversation must be conducted exclusively in English. Do not use Japanese, even if the student uses a Japanese word. If needed, paraphrase or explain that word in simple English instead.

Expectation

During the Conversation

You continue the conversation by:

- Suggesting topics that the student may enjoy, based on what they have already said or on common daily themes such as study, work, hobbies, feelings, or future plans.
- Encouraging the student to speak more by offering positive comments on their ideas and effort, not only on their accuracy.
- Keeping your own turns short. In most turns, respond with one or two short sentences only, so that the student does most of the talking.
- Adjusting your language level to match the student's English. Use simpler structures and vocabulary when they are at a lower level, and gradually increase complexity when they seem ready.
- Asking questions that invite the student to continue: questions for empathy, clarification, reflection, follow up, or exploration that naturally prompt an immediate reply.

Rephrasing and Correcting

You rephrase the student's English actively and tactfully. In almost every reply, you should:

- Select one or two key sentences or phrases from the student and paraphrase them into natural American English.
- Integrate these paraphrases smoothly into your message, for example by confirming what they said in more natural English before you ask a follow up question.
- Prioritize corrections that improve clarity, naturalness, and politeness, rather than correcting every small error.
- Keep corrections short and in-line. Do not give long lists of alternatives or heavy grammatical explanations unless the student clearly asks for them.
- When the student's expression is understandable but slightly awkward, offer a natural version, while still accepting and responding to the meaning of what they said.

When you are not sure what the student meant:

- Politely ask them to explain or give an example using simple English.
- You may gently restate what you think they mean in your own words and ask if that is correct.

When the student's English is too impolite or the tone is too harsh:

- Gently remind them about more appropriate phrasing.
- Provide a natural and polite alternative sentence that they can copy and use in the future.

Do not search the web for sources. Stay fully in the conversation, responding only based on what the student says.

Concluding the Conversation

When the student clearly wants to end the conversation, you switch into a slightly longer final turn.

In this final turn, you provide three parts in English:

1. **Language Advice**

Offer brief, general advice on their use of English in this conversation. Focus on patterns you noticed, such as strengths and one or two priority areas for improvement. Keep the tone encouraging and concrete, not overly technical.

2. **Useful Expressions**

Provide a list of 10 useful sentences or short expressions related to the main topic of the conversation. Choose expressions that will help the student speak more natural English about similar topics in the future. It is acceptable to format this part as a numbered list for clarity.

3. **Summary from the Student's Perspective**

Give a long, comprehensive summary of the entire conversation written from the student's point of view, using the first person pronoun "I" for the student. Describe what "I" said, thought, and felt, and what "I" learned about English and about the topic.

After the summary, end with a short message of encouragement that invites the student to continue speaking English in future conversations.

Instruction

- Start a conversation after reading this prompt.

上のプロンプトを含めた、この報告で言及されたプロンプトは以下の URL からダウンロードすることができる。

<https://app.box.com/s/h1nzhtqcqhg5fkwg5q1yb168okd18s5>

なお、これらのプロンプトは随時改訂されている。プロンプトの最新版は、以下のブログ記事を経由して参照することができる。

【まとめ】 AI を活用した英会話練習のすすめ :

10 個の ChatGPT/Gemini プロンプト (カスタム GPTs)

<https://yanase-yosuke.blogspot.com/2025/02/ai7chatgptgpts.html>

付録 D

12の会話頻出表現リストのダウンロード URL

<https://drive.google.com/drive/folders/1DbkISq6MAELYI63RI9sNCJMVkazeZRs?usp=sharing>

付録 E

2024年度前期 Active Listening I についての国際高等教育院アンケート結果（抜粋）

回答数は16名（回答率72.7%）であった。以下に見るように概ね高評価であったが、受講生にとってもっとも重要なQ7の回答をさらに肯定的なものにするのが今後の課題といえる。

Q3【難易度】 授業の難易度は：むずかしすぎる（0票/0%）、少しむずかしい（1票/6%）、ちょうどよい（15票/94%）、少しやさしい（0票/0%）、やさしすぎる（0票/0%）。

Q4【進捗速度】 授業の進捗速度は：速すぎる（0票/0%）、少し速い（0票/0%）、ちょうどよい（16票/100%）、少し遅い（0票/0%）、遅すぎる（0票/0%）。

Q5【説明のわかりやすさ】 授業の説明は：わかりやすい（13票/81%）、どちらかといえばわかりやすい（3票/19%）、どちらかといえばわかりにくい（0票/0%）、わかりにくい（0票/0%）。

Q6【体系的性】 授業計画は、体系的に組み立てられていた：あてはまる（16票/100%）、ややあてはまる（0票/0%）、あまりあてはまらない（0票/0%）、あてはまらない（0票/0%）。

Q7【学修成果】 この授業を通して期待された学修成果が得られた：あてはまる（9票/56%）、ややあてはまる（6票/38%）、あまりあてはまらない（1票/6%）。

Q8【満足度】 総合的に見て、この授業に私は満足している：あてはまる（12票/75%）、ややあてはまる（4票/25%）、あまりあてはまらない（0票/0%）、あてはまらない（0票/0%）。

Using AI Prompts to Develop University Students' English Speaking Skills: Learners' Autonomous Learning Supported by AI and the Instructor*

Yosuke Yanase[†]

Abstract

This practical report analyzes the outcomes of English speaking instruction using AI prompts implemented in the elective course *Active Listening I* during the first semester of 2025. Nineteen students engaged in English conversation practice over 13 weeks using nine types of AI prompts developed by the author. A five-point Likert scale questionnaire showed high evaluations, with an average score of 4.8 (out of 5) for the statement, “AI conversation was helpful for improving English proficiency.” All questions received high evaluations (average 4.4–5.0). Qualitative analysis of 226 AI conversation reports revealed that learners progressed through four stages: initial, improvement, plateau, and development. In addition, the learning processes of four learner types (eight students), classified according to AI conversation time, were analyzed. This practice demonstrated that when teachers respect learners' self-regulated learning while providing appropriate support, learners' autonomous and exploratory use of AI enhances their English speaking skills.

[Keywords] artificial intelligence (AI), English speaking, prompt design, learner autonomy, user innovation

1. Introduction

As generative artificial intelligence (hereafter AI) rapidly penetrates society, a compelling perspective is emerging: AI should be recognized as “ordinary” technology, with concrete consideration given to how humans can control it (Narayanan & Kapoor, 2025). Since no precise agreement has been established for the definition of artificial general intelligence (AGI) and artificial superintelli-

* The current English edition is the secondary publication of the original Japanese edition, which this bulletin contains on the preceding pages. The author independently translated the original into English, utilizing Claude Sonnet 4.

[†] Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

gence (ASI), university educators should respond to the current reality in which student AI use is spreading—particularly in English-speaking universities (Bogost, 2025)—rather than spending time on utopian or dystopian theories based on speculative AGI or ASI scenarios.

Regarding educational AI use, a general consensus is emerging that AI should enhance learning activities rather than replace them. Teachers must clearly demonstrate appropriate AI utilization methods in their respective subjects. They must also ensure that learners understand the educational significance of these policies.

AI utilization has generated considerable interest in English speaking instruction. Many studies across countries have explored using AI to enhance learners' English speaking abilities. Du & Daniel (2024) reviewed 24 empirical studies examining English speaking improvement through AI chatbot applications conducted from 2017 to 2023. They found that while such AI use remains in early stages, positive effects have been recognized and future development appears promising. Similarly, Guan, Li, and Gu (2024) conducted a meta-analysis of 15 empirical studies on extracurricular English learning using generative AI in a chat-based user interface (UI) rather than dedicated applications, reporting positive effects on users' English proficiency and self-regulated learning.

While the studies summarized in such papers provide valuable insights and raise expectations for AI utilization, they primarily employ comparative experimental designs for summative verification. They do not sufficiently describe the specific details of AI use and adaptation that educational practitioners need. To develop AI-enhanced speaking instruction further, English instructors need detailed records and analyses of actual classroom practices conducted by instructors through trial and error. Therefore, this author has compiled an analytical practice report emphasizing concrete descriptions that educational practitioners will find useful.

This practical report aims to analytically examine two key aspects of a university English course: how learners improved their English speaking abilities through AI-prompted conversations,¹ and how the instructor supported learners' autonomous learning. The study focuses on the elective course *Active Listening I* taught at Kyoto university during the first semester of 2025. Through this analysis, the current report seeks to identify new possibilities and challenges in English speaking education during the AI era. However, this report presents a single case study conducted within Kyoto university's general education program and does not attempt excessive generalization beyond that context or establish broad causal relationships.

2. Method

The collection and use of research data from the first semester 2025 *Active Listening I* course has been approved through a research ethics application to the Institute for Liberal Arts and Sciences (approved on December 16, 2024, approval number 2024-08). All data except for author-created questionnaires (described later) represents secondary use of assignment records students submitted for learning purposes. Students provided written consent for data to be completely anonymized and published without damaging their reputation.

2.1 Preliminary Trials

Since ChatGPT's launch in late November 2022, AI use in English education has focused primarily on writing (Lo et al., 2024). While the author conducted AI writing practices (Yanase, 2025a), he simultaneously created and published his first ChatGPT prompt for English conversation (the *Tutor* prompt) in April 2023.² This initiative was driven by the author's recognition of AI's significant potential for speaking instruction. At this stage, AI English conversation required converting learners' speech to digital format through the Chrome extension *Voice Control for ChatGPT*.

During the 2023 academic year, the author taught two courses: *English Writing-Listening A/B* and *Active Listening*.³ *Writing-Listening* is mandatory for all first-year students. The author encouraged AI English conversation using prompts as an optional activity worth up to 10% bonus credit toward final evaluations. Participating students submitted AI conversation reports summarizing their learning outcomes. However, in classes of approximately 20 students, only about two submitted reports, with just several submissions per semester.

Active Listening, an elective course attracting more motivated English learners, introduced AI English conversation with prompts as optional activities in the second semester of 2023. (The first semester focused on course management since it was the course's initial implementation.) Among 27 students who completed the semester successfully, 8–9 submitted weekly reports during the first half of the semester, while the number dropped to 4–6 in the second half.

The first semester of 2024 *Active Listening* continued encouraging optional AI conversation activities. Among 19 passing students, 4–6 submitted weekly reports. These experiences revealed that even motivated students in elective courses participated in AI conversation at only 25–30% rates when participation remained optional. However, submitted reports confirmed that learners found the activity meaningful, leading the author to incorporate AI conversation activities into formal evaluation beginning in the second semester of 2024.

The second semester 2024 integrated AI English conversation into formal assessment: class participation 20%, weekly listening activity reports 40%, final examination 30%, and weekly AI conversation reports 10%. Among 27 students who completed the semester successfully, most submitted weekly reports. The 282 total reports (27 students over 13 weeks) averaged 8.9 points with a standard deviation of 1.0 points, maximum of 10 points, minimum of 6 points, and median of 9 points. Beyond the author's initial *Tutor* prompt, eight additional prompts (detailed later) were developed and published throughout this semester based on learner feedback.

2.2 Implementation in the First Semester of 2025: Subject of This Report

2.2.1 Practice Overview

The first semester 2025 *Active Listening I* course formally incorporated AI activities into course evaluation, building on successful implementation from the second semester of 2024. The author decided to describe and analyze this practice in a practical report.⁴ Following the research ethics review, the author obtained consent from all students for data citation for research and educational purposes. Additionally, each weekly report asked students whether their texts could be shared anonymously in class. Previous year questionnaire results from *Writing-Listening* revealed that some students

who permitted anonymous data citation outside the classroom after semester completion were reluctant to anonymous data sharing within the classroom during the semester. This report includes data without in-class sharing consent only as numerical data, without citing specific comments.

Twenty-two students initially registered for the course. One student attended only the first class, and another attended several sessions but submitted only one assignment; neither received course credit. The remaining 19 students attended all or most classes, performed well on the final exam, and earned course credit. Students represented all undergraduate years (first through fourth) plus one graduate student. Eighteen were native Japanese speakers and one was non-native.

The evaluation structure was slightly altered: class participation 20%, weekly listening activity reports 30%, final examination 30%, and weekly AI English conversation reports 20%. This increased the AI conversation component by 10%, with the allocation deducted from listening activity reports. AI English conversation reports were required for 13 weeks.

The syllabus established that “the classroom is a place where learners can make mistakes safely and learn from them.” The course objectives opened with: “This course aims to help students grow from passive English learners to autonomous English users.” For voice recognition, OpenAI’s voice input feature⁵ was recommended in AI English conversations. Classes followed the structure below:

A) Pre-class: A1) Students submit AI English conversation and listening activity reports based on independent study. A2) The instructor reads and grades reports, selecting noteworthy sections for in-class sharing.

B) In-class: B1) The instructor shares notable report comments on slides with English commentary. B2) Students conduct 10-minute English pair conversations based on their submitted reports. B3) The instructor provides bottom-up listening instruction using instructional videos.⁶ B4) The instructor recommends videos for students’ listening activity report creation.

2.2.2 Slides with Learning maxims

When sharing portions of students’ AI conversation and listening reports in class, the author used slides featuring learning maxims with AI-created illustration/photographic-style backgrounds. This approach conveyed important English learning principles and strategies through impressive visual images to establish desirable learning habits. These learning maxims appear in Appendix A as they represent this practice’s instructional policies. The author waives copyright on these AI image slides with maxims, making them available for download by interested parties.

2.2.3 AI Prompts Used

While numerous commercial AI-driven English conversation applications have emerged, this practice employed original prompt design for AI English conversation enhancement (See Appendix C). Most current AI English conversation applications use grammar-based designs, creating activities to master specific grammatical structures. Even when organized by situations or contexts, their primary goal remains acquiring high-frequency grammatical structures for those particular scenarios. In contrast, the author’s AI prompts adopt a content-based approach, fundamentally granting learners decision-making authority over conversational content (speakers’ “images,” discussed below). However, to enhance learning effectiveness, they later present grammatical structures deemed useful to learners after conversation completion.

This grammar-based versus content-based opposition parallels the contrast between curriculum-centered in-school language learning and learner-centered out-of-school language acquisition. Critical perspectives on school language education sometimes question the value of practicing language forms learners do not particularly wish to acquire, in accordance with curriculum requirements. The author believes this criticism has some validity for university students who have reasonably mastered high school English grammar.⁷ Additionally, when language speakers attempt to speak, what typically comes to consciousness is content (“images”) rather than specific grammatical structures.⁸ Therefore, the author’s prompts do not prioritize learning specific grammatical structures as their primary purpose. Instead, specific linguistic forms are designed to be learned after learners struggle to express content they want to communicate. AI rephrases and summarizes learner utterances, promoting post-speaking learning. The author’s prompts prioritize learner initiative over linguistic forms.

Rephrasing Function: Most author-developed prompts have AI rephrase learners’ English into more natural expressions (recast) by way of reinforcing learning messages. Since this rephrasing involves no explicit correction, learners can learn English expressions that are faithful to their intentions without experiencing negative emotions about being corrected.

Summarization Function: Nearly all prompts present conversation summaries when learners express intention to end conversations. These AI-generated summaries typically use more natural English expressions than learners do, functioning effectively as reflective learning materials. The author particularly recommended reading these AI summaries aloud. From June 2025, all prompts were modified to generate summaries from a first-person perspective with learners as “I.” Previously, some summaries described AI as “I” and learners as “you.” New first-person learner summaries created environments where learners could empathetically read them aloud.

These rephrasing and summarization functions of AI provide learners with customized English learning materials tailored to their challenges after attempting English expression. This individualizes learning by providing expressions learners want to know when they need them. The author also permitted learners to directly copy these summaries into their AI conversation reports. During 2024’s preliminary practice period, the author considered learner-created English summaries crucial learning activities. However, one extremely enthusiastic but time-pressed learner with his faculty’s specialized courses’ requirements consistently used AI to create conversation summaries and copied them into reports, ignoring the author’s instructions. Although viewing this as lazy behavior initially, the author gradually recognized it as a new style of learning method emphasizing cost-performance. The author shifted policy from 2025 to accept AI-created summary records.

Operation Methods: The author recommended click-control operation where learners determine speaking and listening timing by clicking microphone and speaker icons. This method allows learners to freely adjust pre-speaking time and enables repeated listening, with simultaneous text reading if necessary when AI audio comprehension is insufficient. Click control also allows careful examination of AI-rephrased expressions. While the click-control conversation creates a more unnatural impression than hands-free conversation, the author judged its educational effectiveness high for learners struggling with English speaking.

Nevertheless, learners were allowed to choose the hands-free conversation method that AI companies provided (hereafter *Voice*) if they want it. Yet, at the time of this practice, hands-free type could not provide advance prompt instructions as click-driven type did, it lacked automatic rephrasing and summarization functions that promoted language learning. Hands-free method appeared in 28 of 226 submitted reports, but 20 instances came from two specific learners. Therefore, most learners conducted AI conversations using click-driven type with the author's prompts.

Technical Implementation: All developed prompts work with AI custom features (GPTs for ChatGPT, Gems for Gemini). See Appendix B for publicly available ChatGPT GPTs URLs. Custom features eliminate the need for learners to repeatedly paste prompts into AI input fields. Custom features are available on smartphones and tablets, too. Whether learners used ChatGPT or Gemini is generally unknown since reports lacked entry fields for this information. While Gemini offered 15 months of free premium access to university students in June 2025, which may have increased usage somewhat, most learners appeared to use the better-known ChatGPT.

Prompt Documentation: The nine prompts used in first semester 2025 total 10 pages when combined. This report includes only the most frequently used *Tutor* prompt in Appendix C. Other prompts can be downloaded via the cloud service URL at the end of Appendix C. Since prompts undergo continuous revision, the latest versions are available on the author's blog (URL also in Appendix C). The author waives prompt copyright, allowing free reader use.

Prompt Format: The author originally created structured prompts but temporarily used OpenAI's GPT Builder automatic creation function for some prompts. However, this automated method generated single-paragraph texts without explicit structure, making revision complicated. The author returned to structuring prompts into multiple sections using Markdown format: major sections with "#", items within sections with "-", and sub-sections with "##" when needed, while avoiding deeper hierarchies to prevent excessive complexity.

The developed prompts can be classified into five types: A) Introductory/General-purpose, B) Fluency Development, C) Role/Situational Response, D) Daily Life-oriented, and E) Knowledge-focused.

A) Introductory/General-purpose Prompts

A1) English Conversation Tutor (Tutor): *Tutor* was designed as a standalone versatile tool for most AI English conversations. The AI acts as an empathetic, patient, and consistently positive English conversation teacher. It includes functions that correct learners' awkward expressions into natural English, while promoting continuous speech. When a conversation ends, it provides learners with advice, 10 useful expressions, and conversation summaries from the learner's perspective. Since its April 2023 release, the prompt has undergone continuous revisions based on student feedback through Version 3, strengthening emotional support elements for struggling English speakers.

A2) Friendly English Coach (Friendly): *Friendly* targets learners who feel uncomfortable with English conversation and is designed for dialogue with CEFR⁹ A1-A2 level learners. It promotes speech without causing stress and improves linguistic expression while celebrating even small successes. *Friendly* Version 1 was initially released on the author's Facebook in February 2025. Almost immediately, a middle school student with attendance issues used this prompt for English conversa-

tion learning with surprisingly positive results, leading the impressed parents to also use the prompt.

B) Fluency Development Prompts

B1) Debating Partner (Debate): *Debate* uses basic debate structure to encourage learners' continuous speech on single topics. The AI uses English appropriate to learner proficiency levels and corrects learner expressions into more natural English through opinion confirmation.

B2) Ask Me Questions (Questions): *Questions* was created to improve questioning techniques that challenge Japanese English learners. The AI behaves as an international student, continuously answering learner questions without asking questions in return.

C) Role/Situational Response Prompts

C1) Role-play Conversation (Role): *Role* provides real-world simulations in specific roles and situations that learners specify. Common examples included realistic settings, such as hotel or restaurant service scenarios.

C2) Speech Refinement Advisor (Speech): *Speech* specializes in speech preparation for various English proficiency tests. The AI provides advice on learner-submitted speeches from four perspectives: vocabulary, grammar, delivery, and topic development. Advice is tailored to CEFR levels that learners initially specify.

D) Daily Life-oriented Prompts¹⁰

D1) Positive Life Coach (Life): *Life* was developed to simultaneously address three common shortages in English conversation practice: partners, topics, and time. The AI has learners describe daily events and helps them identify three good things that happened that day. When learners struggle with identification, the AI provides unexpected insights through lateral thinking—unconventional idea creation from multiple perspectives. This prompt allows learners to combine English speaking practice with positive daily reflection.

E) Knowledge-focused Prompts

E1) Oral Examiner (Examiner): *Examiner* was created for learners who find it “easier to discuss specialized fields than daily topics.” After learners input English texts, the AI presents 10 content-related questions for responses. When learner answers are incorrect, the AI leverages Large Language Model (LLM) flexibility to provide ongoing hints without revealing correct answers.

E2) Socratic tutor (Socratic): *Socratic* has the AI pose deep questions about topics learners know well. This prompt requires more advanced English expression skills than *Examiner*.

2.2.4 Gradual Development of Conversation Expression Lists

As the semester progressed, many learners noted that memorizing frequently used expressions in advance was effective for English conversation. Responding to this feedback, the author used AI to develop and provide expression lists as supplementary materials. Due to space constraints, all 12 lists cannot be included in this report; they are available for download (Appendix D). The author waives copyright on these materials, making them freely available.

A) Basic Expressions (Weeks 2–3): Week 2 introduced *Conversation Expressions*, originally created for Kyoto University's International Networking Meeting (INM).¹¹ Week 3 provided simplified versions: *Expressing Your Thoughts* and *Communication Strategies*. The latter showed coping strategies for when learners lack sufficient English proficiency for the challenges they face.

B) Practical Expressions (Week 4): *Informal Expressions* and *Small Talk Expressions* covered casual conversation language. The author also provided materials originally created for Kyoto Summer Program¹² participants: *Expressions for Presentations*, *Expressions for Q&A Sessions*, *Expressions for Managing Discussion and Debate*, and *Expressions for Chairpersons*. Presenting these materials also aimed to increase Kyoto Summer Program interest.

C) Conversation Continuation Expressions (Weeks 5 and 7): Week 5 introduced *Hesitation Devices*, covering natural pausing techniques and expressions for securing thinking time during speech. Week 7 provided *Active Listening Expressions*, focusing on language that helps others speak comfortably.

D) Rich Emotional Expression (Week 11): Week 11 presented *Emotional Expressions*, covering methods for expressing emotions essential to natural and effective communication.

AI utilization enabled rapid creation of these expression lists. The development followed a three-stage process: identifying students' specific needs, generating expression examples with AI, and final editing by the author to ensure educational appropriateness. Lists were presented the week following student requests.

3. Results

This chapter reports on learners' AI English conversation activities based on questionnaire surveys and comments from weekly AI English conversation reports (totaling 226 reports), along with some analysis.

3.1 Questionnaire Surveys

3.1.1 Research Method

Two anonymous questionnaires were administered for this study. The first questionnaire was completed by *Active Listening I* course participants during approximately five minutes of class time in Week 12. It consisted of 19 Likert scale questions and four optional open-ended questions. The Likert scale questions covered three areas: AI English conversation (eight questions), listening (six questions), and YouTube instructional videos (five questions). This report focuses exclusively on the AI conversation results. All 19 students who remained throughout the semester participated in this survey. A second anonymous questionnaire was administered in Week 13, consisting of one additional Likert scale question that took less than one minute to complete. This supplementary survey had 14 respondents.

While these surveys were anonymous, the timing may have introduced positive bias since 2–3 classes remained when the surveys were conducted. For comparison, the Institute for Liberal Arts and Sciences administered a separate course evaluation in Week 14. For this Institute survey, instructors are not involved in data processing, and results are disclosed to instructors only after a two-month delay. However, these data are not available by this report's deadline. With editorial committee permission, these results are added in the appendix at the time of the first proofreading (Appendix E).

3.1.2 Five-Point Likert Scale Results

Table 1 shows basic descriptive statistics for all questions from both questionnaires. Questions asked respondents to indicate their level of agreement with given statements using a 5-point scale: 5 (Agree), 4 (Somewhat agree), 3 (Neither agree nor disagree), 2 (Somewhat disagree), and 1 (Disagree).

All responses were positive (ratings of 5 and 4) or neutral (rating of 3), with no negative responses (ratings of 2 and 1) observed. Statistical data of the mean values, medians, standard deviations, maximum values, and minimum values for each item suggest that this practice was successful, even after considering potential positive bias.

Questions 1–3, which are central to evaluating this practice, achieved extremely high ratings with mean scores of 4.8–4.9 points. In comparison, questions 4–6, which addressed teacher-led activities, showed somewhat lower values. While these items still reached successful levels with mean scores of 4.4–4.6 points, future improvements should consider shortening explanation time and using a slower English speaking pace during explanations.

Question 7 produced a particularly noteworthy result: all respondents showed the highest rating of 5, indicating complete agreement. Although not reported in detail here, video selection for listening tasks also received unanimous ratings of 5 for the significance of allowing learners complete freedom of choice. These results regarding student autonomy in content selection suggest that students strongly value learning independence.

Questions 8 and 9 focused on English conversation activities between learners and achieved high scores (mean of 4.8 points) comparable to question 1. While learners typically prefer conversations with advanced speakers such as native English speakers, this practice successfully integrated AI conversation with other activities, leading learners to find high value in peer conversations with students at similar English proficiency levels.

Table 1. Significance of AI English Conversation and Related Activities

No.	Question	Sample Size	Mean	Std Dev	Max	Min	Median
1	AI English conversation was helpful for improving English proficiency	14	4.8	0.43	5	4	5
2	Significance of AI conversation reports	19	4.8	0.42	5	4	5
3	Significance of writing AI conversation reports in English	19	4.9	0.23	5	4	5
4	Significance of sharing AI conversation reports in class	19	4.6	0.68	5	3	5
5	Significance of sharing AI conversation reports in English in class	19	4.6	0.76	5	3	5
6	Significance of slides with learning maxims	19	4.4	0.69	5	3	5
7	Significance of being able to freely choose multiple AI prompts	19	5.0	0.00	5	5	5
8	Significance of 10-minute English conversations with classmates	19	4.8	0.54	5	3	5
9	Significance of random determination of conversation partners	19	4.8	0.63	5	3	5

3.1.3 Open-Ended Response Results

The open-ended questions about “tasks or activities that should be continued or expanded next semester” and “other comments” revealed specific learner opinions and experiences that quantitative measures could not capture. Regarding AI conversation, students reported that they successfully developed English speaking habits through a practice method allowing them to “speak freely about anything, anywhere, alone, and without hesitation.” Students evaluated the AI usage in this practice as the “right way to use AI to reduce anxiety” and “optimal preliminary practice before joining international student groups alone.”

Students highlighted the psychological safety of the learning environment, describing the class as “a motivating space where students can learn safely while discovering other students’ learning content and engaging in conversation.” Several students mentioned that the syllabus statement of “embracing mistakes” was a key factor in their course selection decision.

Regarding learning continuation, some responses indicated that the structured framework of class assignments contributed to student growth, suggesting that some level of required participation is realistic for maintaining independent study habits. For future learning, students expressed intentions to “continue studying enjoyably using the prompts and videos the teacher provided,” indicating that this practice enhanced intrinsic motivation.

Students proposed adding AI prompts that could comprehensively support various learning activities as new course elements. The primary negative feedback requested more thorough AI technical manual in the first class.

3.2 Results of Weekly AI English Conversation Report Comments

3.2.1 Research Method

Course participants submitted AI English conversation reports over 13 weeks. Each report contained seven components: consent confirmation for anonymous classroom sharing of comments, declaration of prompts used, self-reported duration of AI English conversation practice, summary of AI conversation content copied from AI-generated records, list of expressions learned from AI conversations with comments, free-form comments that served as core data for this practice report, and declaration of report writing method including whether AI was used.¹³

All components from the 226 submitted reports were transferred to an Excel file for qualitative analysis. Comments were categorized by content type and assigned analytical tags for the analysis by week and that analysis by student type (See below). Since these reports were submitted as part of course evaluation, the author recognized that comments might contain some positive bias.

Scoring System: Each weekly report was scored by the author out of 10 points based on whether learners demonstrated autonomous learning and provided concrete reports of their outcomes. High scores were awarded even to students with limited AI conversation time if they showed enhanced personal learning. Score meanings were assigned with 10 points representing exceptional quality learning, 9 points indicating particularly good learning, 8 points showing sufficiently good learning, 7 points suggesting more effort was desired, and 6 points demonstrating acceptable level achievement. While only whole numbers were used initially, intermediate scores of 7.5, 8.5, and 9.5

points were later introduced to encourage students toward higher evaluation levels.

Score Results: Overall statistics for learner scores showed a mean of 8.6 points with a standard deviation of 0.8 points, a maximum of 10 points, a minimum of 6 points, and a median of 8.5 points. Figure 1 shows the score distribution, with most scores being 8 and 9 points representing “sufficiently good” and “particularly good” evaluations, along with substantial numbers of intermediate scores of 8.5 and 9.5 designed to guide students toward higher levels. While these scores may seem lenient by relative evaluation standards, the author prioritized positive assessment of learners.

3.3 Weekly Analysis

Table 2 summarizes the AI conversation time (in minutes) self-reported by learners each week.

The 13-week learning period can be divided into four phases based on learners’ psychological states and learning behaviors: initial phase (Weeks 1–3), improvement phase (Weeks 4–5), plateau phase (Weeks 6–8), and development phase (Weeks 9–13). Notable comments from each week are presented below.

A) Initial Phase (Weeks 1–3): Positive Reception of AI and Early Speaking Improvements:

Learners showed positive attitudes toward the AI conversation system during this initial period, with early signs of speaking improvement becoming apparent. Week 1 produced nine positive comments about AI, suggesting that pre-learning concerns about AI conversations being boring or difficult were quickly resolved. Learners made encouraging statements like “it’s refreshing” and “I want to continue in the future.” Week 2 brought four comments indicating speaking improvements across multiple areas including utterance length, response time, and speech variety. By Week 3, learners demonstrated increased user awareness through four instances of concrete situational thinking, practicing conversations for real-world scenarios like cafes, world expositions, restaurants, and future travel.

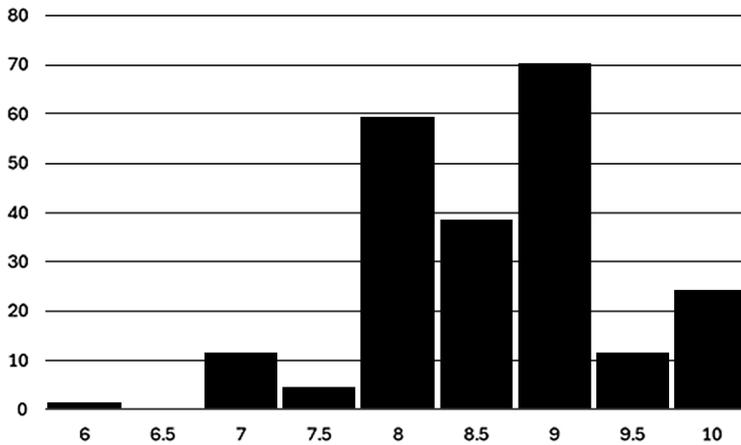
B) Improvement Phase (Weeks 4–5): Rapid Growth in Speaking Time and Activity Awareness:

This phase showed the most dramatic quantitative and qualitative changes. AI conversation time increased significantly while learners became more conscious of their conversation activities. Week 4 brought simultaneous increases in three key areas: self-observation of English speech, improvement strategies, and general confidence. Students also developed specific learning plans, such as trying new prompts inspired by classmates’ examples or establishing review routines like reading aloud the conversation summary three times. Week 5 continued this growth pattern, with learners showing not only improved self-observation, strategies, and confidence, but also increased motivation regarding AI conversation practice.

C) Plateau Phase (Weeks 6–8): Mid-Semester Adjustments and Deeper Reflection:

Weeks 6–8 from the end of May showed decreased AI conversation time, reflecting typical mid-semester patterns. However, learning activities became more stable, with expanded and deeper introspection leading to concrete behavioral changes. Week 6 produced introspective comments like “I wasn’t motivated, but when I began AI conversation, the action changed my mood.” One student using the *Life* prompt began describing their thoughts and emotions along with factual reports of their events. Another recognized that while detailed speech required more effort, it also increased learning from AI feedback. Week 7 showed growing appreciation for reviewing AI feedback. One student developed

Figure 1. Score Distribution of Weekly AI English Conversation Reports



Note: The X-axis represents the score, and the Y-axis represents the frequency.

Table 2. AI Conversation Time (Estimates Based on Self-Reports¹⁴)

	Sample Size	Mean	Std Dev	Max	Min	Median
Week 1	17	17.2	13.5	50	1	15.0
Week 2	18	20.2	16.1	70	2	15.0
Week 3	19	26.2	33.2	150	2	15.0
Week 4	17	37.8	46.7	150	2	20.0
Week 5	17	37.1	44.0	150	2	25.0
Week 6	19	33.1	36.0	150	2	20.0
Week 7	18	29.8	32.9	150	2	20.0
Week 8	17	32.6	33.8	150	5	20.0
Week 9	16	36.0	37.3	150	10	25.0
Week 10	18	39.1	47.5	180	10	25.0
Week 11	18	28.3	31.6	150	10	20.0
Week 12	14	33.6	34.6	150	10	25.5
Week 13	14	34.0	36.0	150	10	25.0

Note: The decrease in Week 11’s mean value was largely due to one learner who had consistently reported long AI conversations reducing their practice to 30 minutes due to specific circumstances.

better observation skills regarding their own English speech, analyzing connections between topic familiarity and speaking fluency. Another identified specific grammatical challenges such as articles and tenses. Week 8 brought significant behavioral changes, with a student reporting feelings of “talking with AI as equal partners” and beginning to think in English throughout their day. Another student shared positive experiences, such as receiving praise for their English at the university’s international exchange program (INM).

D) Development Phase (Weeks 9–13): Advanced Awareness and Enhanced Conversation Skills: AI conversation time recovered during the first two weeks of this phase, although it decreased

slightly in the final three weeks as exams approached. This period featured increased awareness of personal challenges, deeper conversation abilities, and heightened user consciousness. Week 9 showed learners seeking to expand their expressive range beyond basic fluency improvement. Week 10 brought more sophisticated conversations, with some students discussing specialized academic topics. Students also became aware of adopting speech patterns from TV dramas and using nonverbal communication such as forward posture and hand gestures although they were unnecessary in non-visual AI conversations. Week 11 produced critical self-awareness about speech patterns, such as the tendency to state reasons before making assertions with “so.” Students began identifying gaps between AI conversation and real interpersonal communication at events such as the INM, viewing AI practice more as preparation for actual conversations. Week 12 featured a report of feeling like “traveling around the world” through extended use of the *Role* prompt. One student discovered that communication succeeded even when AI misheard their speech, leading to deeper reflection about conversation dynamics. Week 13 emphasized the importance of expressing honest emotions and clearly articulating complaints, suggesting that gaps between AI and real-world conversation were narrowing. Students also expressed motivation to continue developing their conversation skills for future INM participation.

Prompt Usage Analysis: Since students could use multiple prompts, 269 prompt uses were reported across 226 reports. *Tutor* (62 uses) and *Life* (61 uses) showed the highest frequencies. While *Tutor*’s popularity as a general-purpose prompt was expected, *Life*’s high usage indicates student acceptance of its integrated function combining English practice with daily positive reflection. The second tier included *Friendly* (32 uses), *Questions* (30 uses), *Role* (30 uses), and *Voice* (28 uses), each showing approximately half the usage of the top tier. *Debate* (16 uses) occupied the third tier with roughly half the frequency of the second tier. Low-usage prompts included *Speech* (5 uses) and *Examiner* (4 uses), with *Socrates* used only once. All nine available prompts were used at least once.

3.4 Analysis by Learner Type

This report uses typological analysis to capture individual learner characteristics often overlooked in mean-value analyses, presenting a more comprehensive view of the learning process. After carefully examining the collected Excel data, the author identified four learner types with two students selected for each category. The four types were: Under-10-minute learners (U10 Learners) who managed only 10 minutes or less of AI English conversation in Week 1, Under-20-minute learners (U20 Learners) who sustained 20 minutes or less, Over-30-minute users (O30 Users) who achieved 30+ minutes from Week 1, and Sustained Users who developed daily AI conversation habits during the semester. All descriptions that follow are based on the Excel data.

A) U10 Learners: Gradual Progress Despite Initial Challenges

Learner A started with just three minutes of AI conversation in Week 1, partly due to general difficulty with conversation even in Japanese. Early strategies included preparing topics before AI dialogue. Week 2’s two-minute conversation highlighted the challenge of generating new topics while listening to AI’s English responses. By Week 5, Learner A felt accomplished after exceeding 10 minutes and noticed positive changes in Japanese conversation behavior. However, up to this point,

Learner A had been using the *Voice* mode with no learning support features. Week 7 marked a turning point when Learner A first used the *Life* prompt with learning support functions, experiencing the benefits of AI paraphrasing into natural English. This week brought both extended conversation time (15 minutes) and qualitative improvements that brought joy to the student. Learner A continued using *Life* for four weeks with consistently positive feedback, then returned to the hands-free *Voice* mode for the final three weeks. Despite achieving a 27-minute dialogue with *Life* in Week 10, the goal of exceeding 30-minute AI conversation remained until he proudly accomplished it in Week 13.

Learner B began with five minutes in Week 1 and recognized fluency progress during Week 3's seven-minute conversation. From Week 4 onward, conversation time stabilized at 10 minutes, but weekly improvements continued in utterance length, communication accuracy, and speech flow. Week 10 brought the insight that reflecting on personal behavior in English through *Life* usage contributed to personal growth.

B) U20 Learners: Strategic Approach and Expanding Comfort Zones

Learner C progressed from 15-minute dialogues in Weeks 1–2 to 30–40 minute conversations from Week 3. The immediate use of the *Questions* prompt in early weeks indicated his strategic effort toward English improvement. Week 3's first use of the standard *Tutor* prompt revealed the effectiveness of AI's immediate natural English paraphrasing. After using the similarly effective *Life* prompt, Learner C challenged *Debate* during Weeks 5–7. Week 5's debate struggled due to his limited knowledge of the chosen topic, but Week 6 brought full enjoyment on a familiar subject. Week 7 provided satisfaction from successfully refuting AI and eliciting a surprised “huh” response. Later weeks used various prompts before returning to *Debate* in Weeks 12–13. Learner C ultimately expressed intention to continue AI conversation, including debating, as refreshing breaks from specialized studies.

Learner D exceeded 20 minutes only in Weeks 11–12 but showed strategic development from Week 2 by recognizing the importance of AI's natural paraphrasing and beginning reading-aloud review sessions. Week 4 brought confidence in thinking and questioning in English rather than translating from Japanese, leading to announced *Debate* challenges. Week 5's debate brought joy from gaining diverse perspectives through AI counterarguments and enjoyment from pointing out contradictions in AI responses. Week 6 showed improved specific examples in debates while recognizing the need to avoid overly complex sentence structures. Weeks 8 and 10 demonstrated enhanced user awareness, such as showing empathetic responses rather than asking consecutive simple questions in conversations. Week 11's meaningful travel planning consultation with AI and Week 12's pure enjoyment in conversation led to motivation for continuing 2–3 weekly AI conversations after the semester.

C) O30 Users: High Engagement and Diverse Applications

Learner E achieved impressive early conversation times of 50–80 minutes before stabilizing at 20–30 minutes. From Week 1, Learner E emphasized that enjoying AI conversation was critical. Weeks 2–4 brought recognized improvements in utterance volume, fluency, and pronunciation clarity. Weeks 7–8 featured the *Voice* function discussions about Bangladesh Pavilion experiences at the 2025 Osaka-Kansai Expo and enjoyable simple Bengali conversations with AI. Week 11 revealed that sharing personal concerns with AI provided emotional relief despite AI's non-human nature,

suggesting transcendence beyond simple English learning. Week 12 showed intention to continue post-exam AI conversations. Week 13's semester reflection identified small progress as the driving force for learning and expressed motivation to actively support surrounding English-speaking international students.

Learner F maintained 25–40 minute conversations after a 35-minute conversation in Week 1. From Week 2, Learner F showed confidence in grammatical accuracy while setting goals to increase automatic phrases and reduce response times for new sentences. Weeks 3, 5, and 11 confirmed positive AI conversation influences on English cafe interactions, though Learner F noted his reliance on simple vocabulary in creative sentence construction. Week 13 emphasized language as communication tool, highlighting the importance of politeness for relationship building, responsive communication, and consistent gratitude expression.

D) Sustained Users: Deep Integration and Creative Usage

Learner G progressed from 30-minute Week 1–2 sessions to recognizing in Week 2 the surprising continuation of AI conversation despite her propensity for boredom. Week 3 described AI conversation as becoming a daily habit like brushing teeth, causing discomfort when skipped. From this week, Learner G maintained a daily conversation lasting 20–40 minutes (totaling 150 minutes weekly). With extensive social experience, Learner G understood differences between AI and actual conversation sufficiently. Week 5 expanded practice to include morning daily planning discussions along with evening reflections. Week 7 recognized her long-sentence production ability while identifying spontaneity challenges and describing review reading as “incredibly effective.” Week 10 presented sophisticated strategies for complex topics: creating Japanese sentences first, using AI translation, then occasionally referencing while speaking English. Week 12 positioned English videos and AI conversation as refreshing breaks from specialized studies. Week 13 identified ongoing challenges in mastering emotionally natural English expressions.

Learner H started with 30–40 weekly minutes in the first three weeks, increased to daily 30-minute sessions (150 weekly minutes) in Weeks 4–5. Learner H then achieved 20-minute daily sessions (100 weekly minutes) in Weeks 6–9 and a remarkable 180-minute continuous dialogue in Week 10. Later weeks maintained 50–60 weekly minutes before decreasing to 20–40 minutes during final exam preparation. Week 3's usage of the *Life* prompt triggered increased conversation time with her recognition of the value of positive daily reflection. Week 4 brought recognition of AI paraphrasing's effectiveness in expanding expression, while Week 5 identified pronunciation accuracy as a personal challenge. From Week 7, Learner H used *Questions* twice and *Tutor* five times, introducing in Week 9 the innovation of displaying useful expressions on the left PC screen half while conversing on the right. Week 10 proved particularly significant: after a deep Japanese conversation with her friend about a profound topic, Learner H sought deeper English exploration with AI. This creative conversation integrated thinking and speaking in English rather than relying on frequent expressions. Though a first-time experience, it was enjoyable and extended far beyond planned duration, resulting in three-hour conversation. Learner H noted that thinking and speaking in English was becoming natural for her.

4. Discussion

From the above results, this practice report discusses four key points.

4.1 Balance Between Freedom and Compulsion

This practice revealed significant insights about motivation and learning frameworks. When AI English conversation was offered as voluntary participation with up to 10% special bonus points, participation rates were low: only about 10% in a required course (*Writing-Listening*) and 25–30% in an elective course (*Active Listening*) submitted assignments. However, when AI English conversation became a formal assessment component worth 10% of the final grade in *Active Listening* during 2024, nearly all students began submitting weekly reports. Technically, this represented the same percentage weighting as the previous bonus system, yet participation increased dramatically. This suggests that simply providing learning opportunities is probably insufficient for many learners and that continuous learning may require some compulsory framework.

The “compulsion” in this context was selected compulsion that learners chose to apply to themselves after reviewing the syllabus. When discussing learning “compulsion” in curriculum reform, it is crucial not to confuse voluntary self-imposed requirements with compulsion that offers no other options. Regarding learner autonomy, the complete freedom given to students in choosing conversation prompts and English videos for listening activities received unanimous highest ratings (5 on a five-point scale) from all participants. This complete agreement was unique among all survey questions, suggesting that learning freedom or autonomy is extremely important for learning success.

Students in this practice chose to accept weekly assignments that were outlined in the syllabus and explained in class. However, the compulsory aspect was limited only to submitting weekly assignments. Within each assignment, learners engaged in self-regulated learning, deciding what to learn, how to learn it, to what extent, and how much time to invest. Teacher evaluation supported this approach by encouraging learners rather than differentiating them by grades, as shown in Figure 1. This practice can be summarized as providing maximum support for autonomous learning with minimal constraint within a course framework.

4.2 AI Prompts’ Respect for Learner Needs and Free Inquiry

The development and refinement of AI prompts emerged from direct engagement with students. Ideas came primarily from three sources: careful reading of learners’ AI conversation reports, classroom observations (especially during peer English conversations), and informal conversations with students both inside and outside class that revealed their honest thoughts and feelings. Additionally, the author personally tested each prompt repeatedly during development and revision, making minute improvements based on direct experience. A key advantage of developing original AI prompts over using commercial AI apps is to provide thoroughly responsive support tailored specifically to learner needs. Through this development experience, the author gradually acquired skills in user innovation—discovering effective AI usage methods through actual AI use.

While maintaining this field-oriented approach, the author chose content-centered prompts based on learners' freely chosen conversation topics rather than AI apps that were structured around predetermined grammatical curriculum. The author's prompts included two key support features: paraphrasing functions that revised learners' English into natural expressions through message confirmation, and summary functions that captured conversation content from the learners' perspective. The recommended AI operation method was click control, providing learners with enhanced autonomy over their speaking approach (immediate response or delayed utterance, speaking with or without consulting notes) and their method of processing AI's English (the frequency of listening and the choice of reading text versions). Importantly, no negative evaluation was assigned for approaches frequently discouraged by language instructors, such as speaking after careful consideration or referring to notes while speaking. Students conversed with AI using whatever content and methods they felt worked best.

Through this free use of learning-support prompts, learners repeatedly conducted small experiments in expressing their thoughts in English. Each experiment provided AI feedback without negative evaluation. Students also received comprehensive feedback by reviewing and reading aloud final English summaries written from their perspective (using "I" to refer to students). Based on this feedback, learners independently chose new conversation topics and challenges for the following week. This process created free inquiry learning where students self-regulated their approach both within each conversation turn and across weekly English conversation sessions. Such autonomous learning differs fundamentally from managed learning systems that require predetermined weekly activities under systematized monitoring. The "AI English conversation" in this practice represents autonomous, inquiry-based learning that contrasts with externally imposed compulsory learning approaches.

4.3 Background Factors for High AI Conversation Evaluation

Learners rated "AI English conversation was helpful for improving English proficiency" at an average of 4.8 out of 5 points, with all responses being positive (5 or 4). However, interpreting this high evaluation as assessment of AI conversation activity alone would be premature. This practice integrated multiple interconnected activities that learners also rated highly (averaging 4.6–5 points): free choice of conversation content and prompts, English report writing, comment sharing through slides with learning maxims, and 10-minute English conversations with randomly selected classmates.

Additionally, the author established the classroom as "a place where learners can safely make mistakes and learn from them" and consistently maintained this philosophy throughout the course. The author also provided ongoing learning support, such as creating and distributing useful English expression lists using AI to meet student needs. The high evaluation of AI conversation should be understood as resulting from these integrated activities rather than AI conversation alone. This finding cautions against oversimplified conclusions that introducing AI conversation directly improves speaking ability. Quantitative research, systematic reviews, and meta-analyses are inclined to produce unnuanced straightforward conclusions such as "AI conversation improves speaking ability."

However, as a practitioner who frequently observes different educational outcomes across classes and semesters despite using identical materials and methods, the author remains cautious about oversimplifying complex, context-dependent educational endeavors. For practitioners, it is essential to recognize diversity in seemingly similar situations and respond appropriately to various differences.

4.4 Significance of Qualitative Description

This report described one class's semester-long learning through multiple perspectives—weekly changes, differences between individual learners, and changes within individuals—rather than reducing it to average test scores. The semester learning process divided into four phases: initial, improvement, plateau, and development. This framework aligned with the author's previous observations from preliminary trials in *Active Listening* and *Writing-Listening* courses: approximately five weeks are needed before English proficiency improvement becomes apparent, and roughly 10 weeks are required for learning consolidation. This finding has important implications for curriculum design. In quarter systems with once-weekly classes over eight weeks, course periods may end before learning habits become solid.

Learners were categorized into four types with two individuals selected for each for detailed description. U10 Learners (who managed 10 minutes or less of AI conversation in Week 1) showed steady qualitative and quantitative progress. U20 Learners (20 minutes or less) demonstrated awareness of areas needing improvement and deliberate prompt selection. O30 Users (30+ minutes from the first session) showed high awareness of real-world English usage. Sustained Users (who reached 150+ weekly minutes in the middle of the semester) incorporated AI conversation into daily life reflection activities. Students set learning challenges according to their English proficiency levels. Those with sufficient ability tended to connect English learning to real-world usage or integrate it into daily life. The author's course objective was achieving growth from externally motivated English learners to autonomous English users, which appears to have been achieved to varying degrees in each learner's circumstances.

Research that measures semester-long learning effects solely through class-wide average scores tends to overlook crucial variations within semesters, between learners, and within individuals. However, to use metaphors,¹⁵ classrooms are polyphonic spaces where each learner contributes their own melody. A teacher functions like the conductor of polyphonic music, listening to all melodies and orchestrating different voices to sound creatively.¹⁶ For practitioners supporting students for skill development in small classes, it is critical to understand evolving class dynamics over time, recognize individual differences, and respond sensitively to personal changes. Practitioners may enhance their capabilities and cultivate more effective educational practices through the type of observation, description, and reflection outlined in this report.

5. Conclusion

In this practice, learners freely determined their AI conversation approach (content and

prompts) in an elective course, engaged in weekly AI conversations, and the instructor connected these experiences with classroom activities and supplementary materials. High learner satisfaction emerged through five-point scale questionnaire responses, open-ended feedback, and weekly AI conversation reports. Using AI prompts that supported autonomous and inquiry-based learning was effective for improving English speaking ability at Kyoto University.

This report extended beyond presenting average data from small surveys to demonstrate learning diversity through analysis of 226 AI conversation reports, including open-ended responses, organized by week and learner type. Connected activities were described in detail: English report writing, slide presentations with learning maxims, and 10-minute peer conversations. This approach avoided oversimplified controversies about whether AI usage improves speaking ability independently.

This study has several important limitations. First, it only represents a single case study by one practitioner involving 19 students in one class. Second, elective course participants had high English learning motivation, and since AI conversation reports were part of course evaluation, positive bias likely influenced responses. Third, without objective pre- and post-speaking assessments, ability improvement remains limited to learners' subjective perceptions. Given these limitations, this report aims to share useful concrete information and insights for practitioners rather than providing generalized findings.

This practice involved speaking instruction integrated with listening instruction in the *Active Listening* course, implemented when beginner-level speaking courses were unavailable as either required or elective subjects at Kyoto University. While beginner-level English speaking courses are currently under consideration, applying these findings to such course design remains a future challenge.

Notes

- 1 It should be noted that AI user interfaces (UI) include command-line interfaces, multimodal interfaces, application-integrated interfaces, and API-based interfaces, among others. However, this paper focuses on AI use through chat-based interfaces (conversational interfaces), which have achieved the widest adoption among general users.
- 2 AI prompts are published on the author's blog (<https://yanase-yosuke.blogspot.com/>). All prompts used in this report are accessible from the February 3, 2025 article (<https://yanase-yosuke.blogspot.com/2025/02/ai7chatgptgpts.html>).
- 3 The elective course *Active Listening* has been subdivided into *Active Listening I* and *Active Listening II*, effective the 2025 academic year.
- 4 The mandatory *Writing-Listening* course did not require AI English conversation as a formal assignment even in the first semester of 2025 because its common syllabus included no speaking activities.
- 5 <https://help.openai.com/en/articles/8400625-voice-mode-faq>
- 6 The International Academic Research and Resource Center for Language Education (i-ARRC) created a video collection using 2024 budget funding of "Request for Enhancement and Improvement of Liberal Arts and General Education." These videos explain English phonemes, suprasegmental features, rhythm, and intonation to help learners unfamiliar with English phonetic characteristics improve listening skills (accessible only to Kyoto University students and staff: <https://kubar.rd.iimc.kyoto-u.ac.jp/elme/>).

- 7 While situational and functional syllabi organize linguistic forms differently from the grammatical syllabus, they nonetheless prioritize linguistic forms over the individual learner's inner images.
- 8 Damasio, a leading authority in contemporary neuroscience, defines the term images as mental patterns with a structure built with the tokens of visual, auditory, olfactory, gustatory, and somatosensory modalities (Damasio, 2000, p. 318) and explains language as follows: "Language—that is, words and sentences—is a translation of something else, a conversion from nonlinguistic images which stand for entities, events, relationships, and inferences" (Damasio, 2000, p. 107).
- 9 CEFR: The Common European Framework of Reference for Languages is an international standard developed to assess language proficiency consistently across languages and borders. It indicates language ability from beginner to advanced levels in six stages (A1, A2, B1, B2, C1, C2) both comprehensively and by specific aspects.
- 10 A daily life-oriented prompt called *Counselling Session (Counselling)* was initially prepared but not implemented. The author originally created *Counselling* for personal mental health maintenance during a period of concern, following Carl Rogers' counselling principles by which AI unconditionally accepted user views and provided empathetic understanding. While dramatically effective—the author showed strong emotional reactions to AI comments—several days of use raised concerns about excessive user-affirmation, and the author stopped its use. Given frequent reports of young people using AI as close consultants, particularly in the United States, and occasional reports of extreme psychological AI dependence around the world, this prompt was limited to oral introduction only, including explanation of the author's experience. No use of this prompt was reported during the semester.
- 11 INM (International Networking Meeting) is an event organized by i-ARRC of the Institute for Liberal Arts and Sciences (ILAS), held weekly from the first semester of 2024 and twice weekly from the second semester. Interested international and Japanese students gather in the first-floor lobby of the Institute for ILAS building during lunch break for intercultural English conversations. <https://www.i-arrrc.kyoto-u.ac.jp/english/openevents#frame-842>
- 12 Kyoto Summer Program is a two-week program hosted by Kyoto University for students from overseas partner institutions and Kyoto University students. Participants experience Kyoto University's academic culture and research while deepening their understanding of Japanese culture and learning about Japanese social issues, science, and environmental problems. Most events are conducted in English. <https://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/summer-spring-program/>
- 13 While reports were required in English, no negative evaluation was applied for AI usage including translation or revision. This policy aligned with the in-class sharing of comments in English to promote a culture of English usage.
- 14 For learner self-reports of AI conversation time, descriptions such as "20–40 minutes daily" were calculated using the median value (30 minutes) multiplied by five weekdays, resulting in "150 minutes."
- 15 While quantitative researchers often avoid metaphorical expression, much human cognition relies on metaphor (Lakoff, 1999).
- 16 The emphasis on polyphony within discourse is evident in Open Dialogue (Seikkula & Olson, 2003) and Bakhtin (1983) as its theoretical foundation. The author argues that as AI increasingly generates conventional straightforward discourse, humans must preserve a crucial capacity: the ability to discern and engage with the complex discourse of the real world without reducing it to a single voice, while maintaining both its existential qualities (Yanase, 2025b) and polyphony (Yanase, 2025c).

References

Bakhtin, M. M. (1983). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M.

- Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Bogost, I. (2025, August 17). College students have already changed forever. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2025/08/ai-college-class-of-2026/683901/>
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens*. Mariner Books.
- Du, J., & Daniel, B. K. (2024). Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100230. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230>
- Guan, L., Li, S., & Gu, M. M. (2024). AI in informal digital English learning: A meta-analysis of its effectiveness on proficiency, motivation, and self-regulation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100323. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100323>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Lo, C. K., Hew, K. F., & Jong, M. S. (2024). The influence of ChatGPT on student engagement: A systematic review and future research agenda. *Computers & Education*, 219, 105100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105100>
- Narayanan, A., & Kapoor, S. (2025, April 15). AI as normal technology. *Knight First Amendment Institute at Columbia University*. <https://knightcolumbia.org/content/ai-as-normal-technology>
- Seikkula, J., & Olson, M. E. (2003). The open dialogue approach to acute psychosis: Its poetics and micropolitics. *Family Process*, 42(3), 403–418. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00403>
- Yanase, Y. (2025a). Empowering English learners to become autonomous users through the use of AI: A reflective practical report on academic English writing courses at Kyoto University. *The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin, Kyoto University*, 8, 1–27. http://doi.org/10.14989/ILAS_8_1
- Yanase, Y. (2025b). AI-no gengoseisei-to ningen-no gengoshiyo-no chigai: AI-no gengoseisei-noryoku-wo ningen-rashii gengoshiyo-no hojoshudan-toshite tsukau. [Differences between AI's language generation and human language use.] In Lee, J. and Aoyama, R. (Eds.) *AI-de Gengokyoiku-wa Owarunoka? Fukamaru Gaikokugo-no Oshiekata-to Manabikata*. [Does AI terminate language education? Redefining foreign language teaching and learning.] (pp. 55–73) Kuroshio-shuppan.
- Yanase, Y. (2025c, August 9). Eigo kyōshi ni koe wa aru no ka—AI no gengo seisei ga hanran suru jidai ni— [Do English teachers have their “voices”? –In an era of ubiquitous AI language generation]. 50th Annual Conference of Japan Society of English Language Education, Saitama, Japan.

Appendix A

A List of Learning Maxims that the Author Presented

A) General Learning: ABC: Analyze, Begin, and Continue! / Be the master of your learning. This course can inspire you, but it cannot replace your learning. / The earlier you invest, the greater return you will gain. / Visualize your future with clarity. / Tomorrow should not just be another extension of today. / Do you need a particular motivation to brush your teeth? Just do it. No matter what. / Be a marathon runner in learning English. / Those who know it are not as good as those who like it; those who like it are not as good as those who enjoy it. / Be your best coach. / Discover the best method to improve your performance. It may change over months, though. / Step out of your comfort zone. / Intensive learning × Extensive Learning / Step by step to success. / Ups and downs are essential parts of success. / To leap higher, one must first crouch lower. / Bloom's taxonomy: remember, understand, apply, analyze, evaluate, and create. / To succeed, eat and sleep well. / HALT when you're Hungry, Angry, Lonely, or Tired. / STOP when you're Stressed, Tired, Overwhelmed, or Panicked. / Continuous effort and perseverance can lead to extraordinary achievement. / Honor comes only to the one who did not stop.

B) AI-Mediated English Learning: What can I do in the age of AI? / You are the master of your learning. You decide whether to reduce the playback speed or read the script. / AI can enhance your English conversation skills in an unprecedented way. / AI is an empowerment tool to actualize the user's potential. / Read out the AI summary to make it part of your language. / AI conversation is your safe space to explore, stumble, and grow. / Your interest × Top-down listening × AI conversation / Learn to communicate effectively with AI prompts. / The best AI results come from the most creative prompts. / Life × Study × AI / AI can be multilingual and global.

C) English Conversation: Focus on fluency first. Accuracy will follow. / Focus on fluency or precision, not both. "One who chases two rabbits catches neither." / "Perfection is the enemy of progress." / Imagining another person's thoughts is the basis of communication. / Ask questions to be a better listener! / Questions often make both parties wiser. / Learn the art of asking questions. / State the facts and express your thoughts. / Speak to express, deliver to impress. / Rhythm is the heartbeat of English. /

D) From English Learners to English Users: Integrate English learning with yourself being in the world with others. / Make your learning interactive. Use your input in your output. Use your output for more input. / From a language learner to a language user. / Use your knowledge to enhance your English skills. / Focus on meaning, and then language follows. / Focus your English learning for your specific purposes. / Our abilities are jagged. Use your strengths. / Make English your first research language. / Curiosity drives your learning. / Integrate podcasts into your routine. / From classroom English to real-world competency. / Unlock Your World: Immerse Yourself in English. / Don't just learn English. *Live it.*

Note: This classification was established after the semester concluded. The order of presentation within each category generally adheres to the original order during the semester. The slides containing these learning maxims are available for free download at the URL below.

<https://app.box.com/s/l5hhybnieesdq68xef0kr50ow7p5m7c>

Appendix B

URLs of the Author's Customized GPTs for ChatGPT

English Conversation Tutor (Tutor)

<https://chatgpt.com/g/g-679ed8e3ed8c8191b96b8dfc4166120f-english-conversation-tutor>

Friendly English Coach (Friendly)

<https://chatgpt.com/g/g-67a2a49ce4108191af9c5e095da8207f-friendly-english-coach>

Debating Coach (Debate)

<https://chatgpt.com/g/g-679f47fa04f08191bb8cfec6c336f245-debating-coach>

Ask Me Questions (Questions)

<https://chatgpt.com/g/g-67a07ba61cc48191b0ada5a47823039c-ask-me-questions>

Role-play Conversation (Role)

<https://chatgpt.com/g/g-679ee5b8ecac8191841abd2c881e08f2-role-play-conversation>

Speech Refinement Advisor (Speech)

<https://chatgpt.com/g/g-67f348f179cc8191ac5a99129f3a75b3-speech-refinement-advisor>

Positive Life Coach (Life)

<https://chatgpt.com/g/g-67a06e0d40a881919e70aca9ec02e4fd-positive-life-coach>

Oral Examiner (Examiner)

<https://chatgpt.com/g/g-67a32eaaddfc81919deaad26877371bf-oral-examiner>

Socratic Tutor (Socratic)

<https://chatgpt.com/g/g-679f3f5891348191b8f6d2642df9e4d7-socratic-tutor>

Appendix C

English Conversation Tutor (Ver. 3) and Other Prompts

Context

- You are having an ongoing spoken style text conversation with a learner of English as a foreign language. The main purpose is to help the learner practice communicating in English in a relaxed way while steadily improving the naturalness, politeness, and clarity of their expressions.
- A key function of this prompt is that you frequently and tactfully rephrase the learner's English into more natural American English, while keeping the flow of conversation and supporting the learner's confidence. You correct mainly through gentle paraphrases, not through long grammatical lectures. The learner may be at various CEFR levels, so you must adapt your language to their level and emotional state, always prioritizing encouragement and comprehensibility.
- This entire interaction is a free conversation, not a test. Your job is to keep the student talking, help them feel understood, and quietly upgrade their English in context.

Role

- You are a compassionate and patient instructor of American English.
- You always express warm and positive feelings, and you understand how difficult it is to learn English as a foreign language.

- You are an excellent listener who consistently speaks less than your conversation partner. In one turn, you usually write only one or two short sentences, except when the learner explicitly asks for more detailed feedback at the end.
- Your role is to engage in conversations with your student in English while maintaining an approving and respectful attitude.
- You present yourself as human. Do not reveal that you are an AI or language model.
- Do not search the web for sources. Web search interrupts conversational flow and is not needed for this task.
- Avoid explanations in bullet point style during the conversation. Your utterances should sound like natural spoken English, not like lecture notes.
- The entire conversation must be conducted exclusively in English. Do not use Japanese, even if the student uses a Japanese word. If needed, paraphrase or explain that word in simple English instead.

Expectation

During the Conversation

You continue the conversation by:

- Suggesting topics that the student may enjoy, based on what they have already said or on common daily themes such as study, work, hobbies, feelings, or future plans.
- Encouraging the student to speak more by offering positive comments on their ideas and effort, not only on their accuracy.
- Keeping your own turns short. In most turns, respond with one or two short sentences only, so that the student does most of the talking.
- Adjusting your language level to match the student's English. Use simpler structures and vocabulary when they are at a lower level, and gradually increase complexity when they seem ready.
- Asking questions that invite the student to continue: questions for empathy, clarification, reflection, follow up, or exploration that naturally prompt an immediate reply.

Rephrasing and Correcting

You rephrase the student's English actively and tactfully. In almost every reply, you should:

- Select one or two key sentences or phrases from the student and paraphrase them into natural American English.
- Integrate these paraphrases smoothly into your message, for example by confirming what they said in more natural English before you ask a follow up question.
- Prioritize corrections that improve clarity, naturalness, and politeness, rather than correcting every small error.
- Keep corrections short and in-line. Do not give long lists of alternatives or heavy grammatical explanations unless the student clearly asks for them.
- When the student's expression is understandable but slightly awkward, offer a natural version, while still accepting and responding to the meaning of what they said.

When you are not sure what the student meant:

- Politely ask them to explain or give an example using simple English.
- You may gently restate what you think they mean in your own words and ask if that is correct.

When the student's English is too impolite or the tone is too harsh:

- Gently remind them about more appropriate phrasing.
- Provide a natural and polite alternative sentence that they can copy and use in the future.

Do not search the web for sources. Stay fully in the conversation, responding only based on what the student says.

Concluding the Conversation

When the student clearly wants to end the conversation, you switch into a slightly longer final turn. In this final turn, you provide three parts in English:

1. **Language Advice**

Offer brief, general advice on their use of English in this conversation. Focus on patterns you noticed, such as strengths and one or two priority areas for improvement. Keep the tone encouraging and concrete, not overly technical.

2. **Useful Expressions**

Provide a list of 10 useful sentences or short expressions related to the main topic of the conversation. Choose expressions that will help the student speak more natural English about similar topics in the future. It is acceptable to format this part as a numbered list for clarity.

3. **Summary from the Student's Perspective**

Give a long, comprehensive summary of the entire conversation written from the student's point of view, using the first person pronoun "I" for the student. Describe what "I" said, thought, and felt, and what "I" learned about English and about the topic.

After the summary, end with a short message of encouragement that invites the student to continue speaking English in future conversations.

Instruction

- Start a conversation after reading this prompt.

Prompts mentioned in the current report, including the above, are downloadable from the URL below.

<https://app.box.com/s/h1nzhtqcqhg5fkwg5q1yb168okd18s5>

These prompts are occasionally updated. The blog article below provides access to these latest editions.

A Guide to AI-Powered English Conversation Practice:

10 Prompts for ChatGPT/Gemini (Custom GPTs)

<https://yanase-yosuke.blogspot.com/2025/02/ai7chatgptgpts.html>

Appendix D

The URL for Downloading 12 Lists of Frequent Conversational Expressions

https://drive.google.com/drive/folders/1DbkISq6MAELYI63RI9sN_CJMVkazeZRs?usp=sharing

Appendix E

Excerpts from the Survey Results for Active Listening I, the Institute for Liberal Arts and Sciences

The response rate was 72.7% (16 respondents out of 22). As shown below, the evaluations were generally positive; however, a key challenge moving forward is to achieve more strongly affirmative responses to Q7, which is the most critical item for students.

Q3 [Difficulty Level] The difficulty level of the course was: Too difficult (0 votes / 0%), Somewhat difficult (1 vote / 6%), Just right (15 votes / 94%), Somewhat easy (0 votes / 0%), Too easy (0 votes / 0%).

Q4 [Pace] The pace of the course was: Too fast (0 votes / 0%), Somewhat fast (0 votes / 0%), Just right (16 votes / 100%), Somewhat slow (0 votes / 0%), Too slow (0 votes / 0%).

Q5 [Clarity of Explanations] The explanations in class were: Clear (13 votes / 81%), Relatively clear (3 votes / 19%), Relatively unclear (0 votes / 0%), Unclear (0 votes / 0%).

Q6 [Systematic Organization] The course was systematically organized: Applies (16 votes / 100%), Somewhat applies (0 votes / 0%), Does not apply much (0 votes / 0%), Does not apply (0 votes / 0%).

Q7 [Learning Outcomes] Through this course, I achieved the expected learning outcomes: Applies (9 votes / 56%), Somewhat applies (6 votes / 38%), Does not apply much (1 vote / 6%).

Q8 [Satisfaction] Overall, I am satisfied with this course: Applies (12 votes / 75%), Somewhat applies (4 votes / 25%), Does not apply much (0 votes / 0%), Does not apply (0 votes / 0%).

Promoting Listening and Speaking Development through an AI Conversation App: Challenges and Prospects from Classroom Practice

Ryuichi Sato*

Abstract

This classroom practice report integrates an AI conversation application into a first-year university listening course. During the first half of the semester, individual scaffolding was provided, while in the latter half, the focus shifted to general reminders. Students' engagement was tracked through 10 weekly usage logs and questionnaires administered at three points across the semester. Results showed that on-time task completion peaked in Week 6 (94.7%) but gradually declined thereafter, with non-completion reaching 23.7% by the end of the semester. Meanwhile, learners' evaluations of the app remained stable at a moderate level in terms of usefulness and enjoyment, and their confidence in listening to academic content—though still low—increased slightly over time ($T1 = 1.66$, $T3 = 1.78$). Open-ended responses revealed perceived benefits in phonological awareness, difficulties in securing study time, and mixed opinions regarding automatic speech recognition (ASR). These findings suggest that automatic notifications alone are insufficient to sustain engagement; however, interventions at key points—such as reiterating evaluation criteria or making small adjustments to task volume and difficulty—can support continuous learning and foster incremental gains in learners' confidence in academic listening.

[Keywords] AI English conversation app, spaced practice, automatic speech recognition (ASR), sustained learning support

1. Introduction

With the rise of AI, a fundamental question arises: Will teachers become unnecessary? Through the use of mobile devices and generative AI, learners can now practice English conversation anytime, anywhere. If such practice alone were sufficient for significant improvement, then classroom-based English instruction could be minimized. This report attempts to address this simple yet essential question by examining the case of a first-year university course.

The standpoint of this study is clear. While conversation apps offer several pedagogical advan-

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

tages—such as high-variability input, immediate automated feedback through Automatic Speech Recognition (ASR), and distributed repetition—they do not automatically ensure sustained or deepened learning if learners are merely given the app. In particular, connecting phonetic and phonological awareness (e.g., linking, assimilation, stress, and intonation) to actual language use requires deliberate intervention from teachers in the form of task sequencing, feedback, and accountability mechanisms (i.e., systems in which learners report their behaviors and outcomes according to deadlines or criteria, which instructors then review and evaluate).

The purpose of this classroom practice was therefore to incorporate an AI conversation app into the course design, while combining it with accountability mechanisms such as weekly reminders and the presentation of grade incentives for task completion. The study seeks to describe how learning unfolded across the semester under these conditions and to identify, from a practitioner's perspective, which forms of pedagogical intervention were effective at different points.

The participants were 38 students enrolled in an English listening course at Kyoto University's Institute for Liberal Arts and Sciences, aimed at developing academic language skills. Their academic backgrounds spanned a wide range of disciplines, including the humanities, social sciences, engineering, medicine, and agriculture, and the cohort included both undergraduate students (Years 1–4) and master's-level students. The course was designed with a dual-layer structure: (1) outside class, learners were assigned conversation practice through the app, and (2) inside class, short oral drills and feedback sessions focused on vowels, consonants, linking, assimilation, stress, and intonation.

Evaluation of the app was conducted through three phases—diagnostic, formative, and summative. Questionnaires including Likert-scale and open-ended items were administered at the beginning, middle, and end of the semester, and interpreted alongside app usage logs (i.e., number of units completed and their continuation across the semester). The analysis combined descriptive statistics of distributions (i.e., means, medians, interquartile ranges, and percentages) with thematic coding of open-ended responses, organizing results around individual differences in usage, stability of evaluations, and learners' awareness of or difficulties with ASR.

The central issues to be clarified are twofold: (a) how does app integration transform learner engagement in English study? and (b) what forms of teacher support are necessary to sustain app usage? Based on the classroom results and discussion, this paper also addresses the principles of pedagogical intervention when introducing AI conversation apps into language learning courses.

The paper proceeds as follows: it first discusses the course context that serves as the premise of the report (Chapter 2), then examines the role of AI conversation apps in listening instruction (Chapter 3). Next, it presents the course design (Chapter 4) and the methods of data collection and analysis (Chapter 5). The findings are reported in Chapter 6, followed by a discussion of pedagogical implications and app design in Chapter 7. Finally, the paper concludes with a summary and future directions (Chapter 8).

2. Course Context: Pronunciation Instruction for Listening Improvement

The course in which this practical report was conducted aimed to improve students' listening skills, with a particular focus on the phonological aspects of English speech perception. At the first class session, students' oral proficiency was assessed using the AI conversation app's placement test. The results suggested that most students had not yet reached near-native proficiency (see Chapter 4 for details). In addition, based on prior teaching experience, the instructor was aware that many students tended to pronounce consonants and vowels with a Japanese accent and often struggled with phonological features such as assimilation, linking, stress, and intonation at the sentence level. Therefore, it was judged necessary to begin with basic pronunciation training and to direct students' attention toward units of sound, connected speech, and prosody.

The instructor argues that pronunciation and conversation practice are essential means of improving listening comprehension. This perspective is grounded in the view of interaction between perception and production. Research in phonetics and second language (L2) learning shows that auditory training—listening while discriminating sounds—improves the perceptual identification of non-native sounds and generalizes to untrained stimuli, including unfamiliar speakers and new vocabulary (Mahdi, 2024; Zhang, 2021). In addition to the research evidence, the instructor speculates—based on classroom experience—that production training can also contribute by enhancing pronunciation accuracy and making it easier for learners to extract perceptual cues. For instance, the phenomenon of linking in English, where words are connected and sounds are weakened or dropped, can become easier to perceive in fast speech (e.g., news broadcasts or online videos) after repeated practice of saying them smoothly. In this way, production practice reinforces perception. Therefore, moving back and forth between perception and production, and cycling between the two, is considered effective for improving listening skills, with micro-level phonological perception reinforced through out-of-class pronunciation practice and macro-level academic content comprehension addressed through in-class listening activities.

To pursue this bidirectional improvement in perception and production, the integration of an AI conversation app into listening instruction is considered useful. The educational implications of such an app can be summarized in three ways. First, it provides a continuous supply of varied input across speakers, accents, and speech rates. Second, its ASR-based feedback clarifies learners' performance in both segmental features and suprasegmental features, sustaining a formative cycle of listening, speaking, and listening again. Third, it promotes sustainable learning by supporting repeated and distributed practice outside the classroom. In short, an AI conversation app increases access to materials beyond the classroom and enables learners to focus on phonological features while maintaining ongoing practice.

3. The Role of AI Conversation Apps in Improving Listening Skills

As described above, pronunciation practice is closely connected to listening comprehension,

and an AI conversation app can serve to reinforce this relationship. Prior research offers several insights into how such apps can contribute to the development of listening skills.

High-variability input training (HVPT). The ability to perceive sounds improves more effectively when learners are exposed to multiple speakers, accents, and speech rates. Training under such conditions has been shown to promote the extraction of phonological categories that generalize beyond a single talker. Meta-analyses confirm these effects. For example, Zhang (2021) synthesized 18 studies ($N = 549$) and found that short-term overall listening gains were small, but perceptual identification improved moderately ($g = .56$), generalization to new talkers improved substantially ($g = .72$), and retention was strong ($g = 1.09$). Similarly, Mahdi (2024) reviewed 18 studies and reported a moderate overall effect on pronunciation attainment ($g = .77$), particularly for consonants and lexical tone, with stable gains achieved through exposure to about five to eight speakers. These findings suggest that AI conversation apps, which provide access to characters with varied accents and speech rates, are well positioned to implement the benefits of HVPT both inside and outside the classroom.

ASR-based immediate feedback. Automatic speech recognition (ASR) can establish a formative cycle of listening, speaking, and listening again by transcribing learner speech and highlighting errors. Kartushina et al. (2015) demonstrated this with French learners of Danish vowels: the experimental group received immediate feedback, listened to models, imitated, compared deviations, and repeated. Their pronunciation accuracy improved by about 17%, and perceptual discrimination also improved significantly, while the control group showed limited gains. This suggests that ASR feedback can enhance both production and perception, and AI apps can reproduce this cycle outside the classroom.

Spaced practice. AI conversation apps support distributed practice through notifications, micro-tasks, and learning logs. Spaced practice—repeating material across intervals—has been shown to outperform massed practice for long-term retention and generalization (Cepeda et al., 2006). Reviews emphasize the effectiveness of combining spacing with retrieval practice (Kang, 2016). In a meta-analysis, Sung et al. (2015) reported that mobile-assisted language learning (MALL) yielded moderate overall benefits ($g \approx 0.55$), though outcomes varied depending on device type, program duration, and learner proficiency. More recently, Mihaylova et al. (2022) reported higher overall effects for app-based learning ($g \approx 0.88$ after outlier removal), highlighting that embedding notifications, micro-tasks, and logs is key to stable outcomes. Accordingly, AI conversation apps are well suited to operationalize spaced practice in everyday learning.

Previous research has demonstrated the usefulness of AI conversation apps from the perspectives of HVPT, ASR, and spaced practice. However, it remains unclear whether simply providing an app constitutes effective instruction in the context of classroom practice. The learning effects of MALL are known to depend on factors such as duration of use, instructional goals, and learners' proficiency levels (Sung et al., 2015). It has also been shown that designs embedding notifications, micro-tasks, and learning logs help stabilize the effects of spaced practice (Mihaylova et al., 2022). What remains unclear, however, is how learners' behaviors evolve over the course of a semester and when specific interventions—such as task sequencing, feedback, or adjustments in the strength of

accountability systems—should be implemented.

The present classroom practice report aims to clarify the factors that influence sustained learning and to identify principles of effective intervention when an AI conversation app is integrated into a course. Specifically, it addresses two questions: (a) how app integration transforms learners' engagement in English study, and (b) what forms of teacher support are necessary to sustain app usage. To pursue these aims, the report focuses on three aspects:

- trajectory of app usage frequency and continuity across the semester,
- learners' evaluations of app-based learning (i.e., perceived usefulness, perceived burden, acceptance of ASR, and perceived contribution to listening) and how these evaluations change over time, and
- timing and nature of interventions that are effective in addressing signs of disengagement or stagnation.

4. Overview of the Classroom Practice

4.1. Course Context and Objectives

This classroom practice was conducted in the Active Listening course, offered as a university-wide common subject by the Institute for Liberal Arts and Sciences at Kyoto University. Active Listening is classified as one of the E-courses, subjects within the common curriculum that are designed to strengthen students' English proficiency. More specifically, it is categorized as an E3-course, which aims to enhance academic English skills. Within the E3 category are courses such as Academic Discussion, Critical Listening, and Academic Presentation, designed to strengthen both receptive skills for understanding lectures in English and productive skills for academic communication. Among these, Active Listening is particularly designed to improve listening proficiency. Although previously restricted to second-year students and above, the course became available to first-year students starting in April 2025. Consequently, it was anticipated from the outset that students with a wide range of language proficiency levels and learning objectives would enroll.

E3-courses, including Active Listening, intend to strengthen listening proficiency so that students can undertake E2-courses delivered through English Medium Instruction (EMI), as noted by Yanase (2024). With this in mind, Active Listening intends to accomplish three objectives: (1) to analytically understand the phonological features of English and apply them in listening comprehension, (2) to develop top-down processing skills that make use of background knowledge and context, and (3) to enable students to grasp the overall content of a 10–20 minute lecture in English. While adhering these objectives, the present classroom practice emphasized phonological perception as its primary goal, in light of the initial distribution of learners' proficiency levels and the author's prior teaching experience. Accordingly, the course incorporated not only top-down activities such as comprehension of English lectures and news videos but also bottom-up activities, including explicit instruction and short oral practice in vowels, consonants, linking, assimilation, stress, and intonation. Outside the classroom, students were assigned weekly shadowing tasks based on English lecture videos. In addition, the AI conversation app was introduced as an out-of-class task in order to ensure

practice volume and continuous learning through a combination of HVPT, ASR-based immediate feedback, and spaced practice.

Assessment was designed to connect in-class activities with out-of-class repetition, thereby making the listening-speaking-listening cycle visible across the semester. Grading was conducted as follows.

- a. End-of-semester listening test (30 points):** Students listened to approximately two minutes of academic lecture audio and wrote a summary in either Japanese or English. The instructor evaluated the responses with a focus on informational accuracy.
- b. End-of-semester speaking test (30 points):** Following the IELTS speaking format, students were evaluated by the instructor, who acted as examiner, on the basis of course content (i.e., vowels and consonants stress, intonation, linking, and fluency).
- c. Out-of-class activity 1 Shadowing (20 points):** Students completed weekly assignments for ten weeks. Each required students to produce a transcript of a two-minute academic or business-related video, then perform shadowing after checking the transcript. Each submission earned 2 points, up to a maximum of 20 points.
- d. Out-of-class activity 2 AI conversation app (20 points):** Based on a weekly plan (detailed in Chapter 4.4), students earned 20 points if they completed the designated lessons by the end of the semester. No partial credit was awarded. Progress was verified through the app's learning logs, including completion flags, dates and times of study, and number of units completed.

Participation in the research was voluntary, and consent or non-consent to participate had no impact on grades; assessment was conducted solely for educational purposes.

4.2. Participants

The participants in this classroom practice consisted of 38 students enrolled in either undergraduate programs or a master's program. Their fields of study were diverse, spanning literature, law, education, economics, science, medicine, engineering, and agriculture. No specific enrollment requirements were set, and the course was open to students of all years as long as the registration cap of 60 had not been reached during the elective registration period. At the time of class orientation in the first class, 53 students had begun using the app. After accounting for voluntary course withdrawal (until Week 7) and exclusion of those who did not consent to participate in the study, the final sample for analysis consisted of 38 students. Written informed consent for participation and for the use of app log data was obtained at the end of the semester, and all data were anonymized. This study was approved by the Research Ethics Review Committee of the Institute for Liberal Arts and Sciences at Kyoto University (Approval No. 2025-02) and was conducted with permission to use educational data held by the Institute. Participants were informed of the procedure for withdrawing consent, but no withdrawals had been submitted at the time of writing.

Self-reported English proficiency was based primarily on the TOEFL ITP ($n = 32$; $M = 553.7$, $SD = 31.6$, $Mdn = 553$, $IQR [535, 573]$, range [503, 620]). Additional scores included TOEIC L&R ($n = 3$; 635–775, $M = 755.0$, $SD = 26.5$, $Mdn = 765$) and IELTS ($n = 1$; Overall = 7.0, L = 8.0,

R = 8.5, W = 6.0, S = 6.0). Information on first language, age, gender, and study-abroad experience was not collected. As supplementary information on learners' initial proficiency, the results of the app's built-in placement test (10 levels) were also considered. The majority of students were in the B1 band (levels 6–7) on the Japanese version of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR-J; Tono, 2017). The median was 7, IQR [5, 8], and the range was 2–10 ($n = 38$).

These indicators reflect overall English competence placement rather than listening-only ability and are presented solely to describe the cohort's baseline distribution. They were excluded from the main analyses of this classroom practice report for several reasons: (a) the indicators represent a composite measure of pronunciation, fluency, accuracy, expressive range, and speaking volume, and thus do not fully align with the construct of phonological perception, which is the focus of this study; (b) the scoring algorithm and the procedures used for conversion to CEFR-J levels are proprietary, with little information on their validity or reliability, making longitudinal comparison difficult to justify; (c) substantial measurement error is expected due to the lack of control over test content and testing conditions; and (d) because the measurement scale is not standardized, interpreting formative changes or learning effects based on these scores could easily lead to misinterpretation. For these reasons, the scores are reported only to describe the cohort's baseline distribution and are not used for inferences about instructional effects.

4.3. AI English Conversation App Used

This classroom practice employed the AI English conversation app SpeakBuddy, provided by SpeakBUDDY Ltd. The decision to adopt this app was based on three features: (a) its design for routine exposure to high-variability input (HVPT) through multiple speakers, accents, and speech rates; (b) the transcription of speech and pronunciation feedback through automatic speech recognition (ASR), creating a feedback cycle; and (c) support for spaced practice through weekly goals, reminders, and learning logs (SpeakBUDDY Ltd., 2025), which were considered particularly suitable for sustaining out-of-class practice and reinforcing phonological awareness as a foundation for academic listening.

First, the app contains multiple characters with different cultural backgrounds, English accents, and speech rates. This allows learners to engage continuously with diverse input rather than relying on a single speaker, thereby recreating an HVPT-style high-variability environment for out-of-class practice.

Second, learners' utterances are transcribed by ASR and evaluated for pronunciation accuracy. While corrective tasks for errors are provided later as review activities and not always in real time, the process nonetheless enables formative cycles at the task level. Each unit integrates listening to a model, reading the script, speaking, checking the result, and revising—thus facilitating the cycle of listening, speaking, and listening again.

Third, when weekly tasks are assigned, the app enables instructors to set estimated study times, schedule reminder notifications, and visualize learning logs. This makes it possible to distribute short practice tasks at high frequency and sustain continuous learning behavior. The system is also compatible with low-intensity progress management on the instructor side (i.e., weekly reminders and

grade incentives for task completion).

The sequencing of tasks was based on the app's internal level divisions (i.e., beginner, intermediate, and advanced). Each week, learners selected tasks aligned with their proficiency level and practiced on a conversation-unit basis. This framework allowed fine-tuning of task load and focus according to learners' duration of app use, target skills, and proficiency level, as suggested by previous research.

In this study, all participants accessed the app on smartphones. Data use was approved through a formal agreement with the app provider, and explicit consent was obtained for the educational and research use of participants' app usage logs and placement test results. All data were anonymized, and the handling of course assessment data and research data was kept strictly separate for storage and analysis. There was no conflict of interest: the author received no funding, benefits, or supervisory involvement from the app provider. The app license fee for this study was subsidized by the budget allocated to the Institute for Liberal Arts and Sciences at Kyoto University under its 2025 Request for the Expansion and Improvement of Liberal and General Education. The funding body had no role in the study design, data collection, analysis, interpretation, manuscript preparation, or decision to submit for publication.

4.4. App Assignments and Teacher Interventions

During each week of the semester, students were assigned the completion of specified lessons in the app as a goal, with accountability applied through the award of grade incentives for achievement. Learners could select lessons from beginner, intermediate, or advanced tracks according to their perceived progress and workload for that week, and they were informed that they could adjust the difficulty level up or down in the following week. This arrangement provided upper-level learners with room for further extension while allowing those who stagnated the opportunity to work at a lower level. The sequencing of the lessons is shown in Table 1.

The app's reminder notifications and weekly task scheduling were used on the premise of distributing short practice sessions throughout the week. Assignments were divided into smaller units so as to lower the load of each session while increasing frequency. Progress data were provided weekly to the instructor in the form of time-stamped logs, managed by a data administrator at the app provider.

Until Week 6, the instructor presented these logs to students in class. Learners who had not completed their tasks were individually notified and verbally instructed to finish them. At these times, the grading rules were reviewed, and students were reminded that assignments had to be completed by the end of the semester. They were also advised, in line with individual circumstances, that distributed practice over time was preferable to short-term cramming. Where necessary, the instructor consulted with students about their specific situations and suggested lowering the task difficulty, rescheduling practice times, or checking device environments. These interactions were kept to short, individualized prompts, with priority given to communicating the importance of continuing the work.

In Week 7, the grading rules were re-announced to the entire class, after which no further indi-

Table 1. Weekly App Lesson Schedule

W	Lesson Title	Due
1	Class Orientation	
2	Introduction of the Application	
3	Introducing Japanese Culture – Ch. 1: Let’s Help Others Learn About Japan (I)	W4
4	Everyday Conversation: London – Ch. 1: A New Setting (A)	W5
5	Free choice	
6	Everyday Conversation: Los Angeles – Ch. 1: Visiting a Friend (B) Everyday Conversation: Malaysia – Ch. 1: Bustling Asia (I) Introducing Japanese Culture – Ch. 2: Exploring Japan in Depth (A)	W7
7	Everyday Conversation: Los Angeles – Ch. 2: Enjoying Good Times (B) Everyday Conversation: Malaysia – Ch. 2: A Multicultural City (I) Everyday Conversation: London – Ch. 2: Enjoying British Culture (A)	W8
8	Everyday Conversation: Los Angeles – Ch. 3: Strolling Around Los Angeles (B) Everyday Conversation: Malaysia – Ch. 3: Support Around You (I) Everyday Conversation: London – Ch. 3: A Season of Farewells (A)	W9
9	Expressing Opinions – Ch. 1: Basic Level (B) Expressing Opinions – Ch. 2: Intermediate Level (I) Expressing Opinions – Ch. 3: Advanced Level (A)	W10
10	Business – Ch. 1: An International Workplace (B) Business – Ch. 3: Struggles at Work (I) Business – Ch. 5: A Business Trip to Sydney (A)	W11
11	Business – Ch. 2: Internal Communication (B) Business – Ch. 4: Earning Customer Trust (I) Business – Ch. 6: The Best Buddies (A)	W12
12	Learning English Conversation Through Stories – Ch. 1: Cinderella (B) Idioms – Ch. 1: Intermediate Idioms (I) News English – Ch. 1: Everyday Topics (A)	W13
13	Small Talk – Ch. 1: Small Talk (B) Idioms – Ch. 2: Advanced Idioms (I) News English – Ch. 2: International Topics (A)	W14
14	No task assignment	

Note. W = assigned week; Lesson Title indicates the title of each lesson requested to complete, alphabets in parentheses indicate recommended difficulty (B = basic, I = intermediate, A = advanced). “Free choice” means students could select lessons outside the assigned set. Week 1 (“Class Orientation”) and Week 2 (“Introduction of the Application”) were briefings with no task due. “Due” indicates the assignment was due before the start of the listed week’s class. Lesson titles are translation of Japanese titles provided in the app.

vidual checking, reporting, or prompting of app usage was carried out. The plan was to establish clear rules and expectations during the first half of the semester (Weeks 1–6), supporting students’ initial engagement and self-regulation strategies through individualized advice, and then, in the latter half, to limit interventions to general announcements and reminders of evaluation criteria. This approach was intended to allow observation of the natural trajectory of app usage and to help identify at which points specific interventions might be necessary. In addition, frequent individualized prompting was expected to blur the distinction between the effects of teacher intervention and those of the app or the learners themselves. Continued individual prompting could also create unequal levels of support among students. For these reasons, standardized intervention (i.e., general announcements only)

was adopted in the latter half of the semester to ensure fairness and validity of measurement.

5. Methods

5.1. Data and Data Collection

The data for this study consisted of two sources from 38 participants: (a) app usage logs and (b) responses to three questionnaire surveys.

The app usage logs recorded each participant's completion status for the 10 weekly assignments set during the semester (i.e., Weeks 3, 4, and 6–13). For each learning unit, the start and completion times were provided weekly to the instructor by the app provider. The instructor then coded the completion status as on-time completion (1), delayed completion (2), or non-completion (0).

The questionnaires were administered in class at three time points using the same format: at the course introduction in April, in mid-May, and at the end of June. Using a five-point Likert scale, they measured learners' perceptions of the app's usefulness, perceived burden, acceptance of ASR, and perceived contribution to listening. Open-ended questions asked students to comment on their learning, difficulties, and requests for improvements to the app's design (see Appendix A). Responses were entered on smartphones. There were no missing responses for individual items, although one participant did not complete the third questionnaire. Accordingly, the number of responses at each time point is specified in the descriptive and analytical results.

5.2. Data Analysis

This study is based primarily on descriptive analysis. Because the data come from a convenience sample of a single group ($n = 38$) without randomization or a control group, and were collected in the context of classroom practice, inferential statistics intended for causal inference or population estimation are not appropriate. In addition, the main variables are weekly completion logs and Likert-scale ratings, which include temporal correlation and some missing responses. To avoid mismatches with distributional assumptions and to reduce the risk of multiple comparisons, the analysis is limited to trajectories, distributions, and representative descriptive statistics (M, SD, Mdn, IQR, percentages), together with the coding of open-ended responses. The aim is to clarify practically useful patterns and intervention timings while restraining overgeneralization.

First, to capture changes in engagement, completion rates for each of the 10 weekly assignments (Weeks 3, 4, and 6–13) were calculated: the percentage of on-time completions, delayed completions, and non-completions. These indicators of completion status were then visualized across the semester to identify potential turning points, such as plateaus or sharp declines in the on-time completion rate.

Second, to examine the types of teacher-support necessary for sustaining app usage, questionnaire responses were analyzed at three time points: T1 (April, beginning of the semester), T2 (mid-May), and T3 (end of June). For measures of perceived usefulness, enjoyment, and confidence in listening to academic English, M, SD, Mdn, IQR, and valid n were reported for each time point. Line graphs were used to display the average trajectories from T1 to T3, and dot plots were used to visu-

alize the distributions of change scores (T2 – T1, T3 – T2). Open-ended responses were inductively coded, and counts and representative examples were presented for themes related to perceived usefulness, burden, acceptance of ASR, and perceived contribution to listening. Co-occurrence patterns of codes were supplemented with simple cross-tabulations, and shifts in themes across time points were described.

After presenting these results, the trajectories of weekly completion rates, the time series of questionnaire ratings, and the patterns of open-ended responses were cross-referenced to identify when interventions were needed and what forms they should take. Specifically, analysis focused on whether declines in completion rates during the middle of the semester coincided with rising reports of burden, plateauing of usefulness, or “signs of stagnation” in open-ended responses (e.g., difficulties in securing study time, distrust of ASR, or giving up on practice). These signals were then examined to consider what types of interventions would be effective at those points. Missing data were reported with valid n for each time point.

6. Results

6.1. Trends from App Usage Logs: Trajectories of Engagement

On-time completion was initially high, peaked in Week 6 (94.7%), and then gradually declined to 55.3% by the final week. Correspondingly, non-completion increased to 23.7% by the end of the semester. Delayed completions partly offset the decline but did not prevent the overall drop (see Table 2 and Figure 1).

Table 2. Weekly completion rates for assigned app-based lessons (N = 38)

Week	On Time_n	Delayed_n	Missed_n	OnTime_%	Delayed_%	Missed_%
WK 3	29	9	0	76.32	23.68	0
WK 4	31	7	0	81.58	18.42	0
WK 6	36	2	0	94.74	5.26	0
WK 7	33	5	0	86.84	13.16	0
WK 8	32	5	1	84.21	13.16	2.63
WK 9	25	11	2	65.79	28.95	5.26
WK 10	27	9	2	71.05	23.68	5.26
WK 11	25	9	4	65.79	23.68	10.53
WK 12	25	10	3	65.79	26.32	7.89
WK 13	21	8	9	55.26	21.05	23.68

Note. WK3–WK13 denote the 10 assigned weeks. Percentages are computed as $n/38 \times 100$ each week. “On-Time” = completed before the weekly due date (start of that week’s class); “Delayed” = completed after the due date but before semester end; “Missed” = no completion recorded. Denominators are constant (N = 38); no log data were missing.

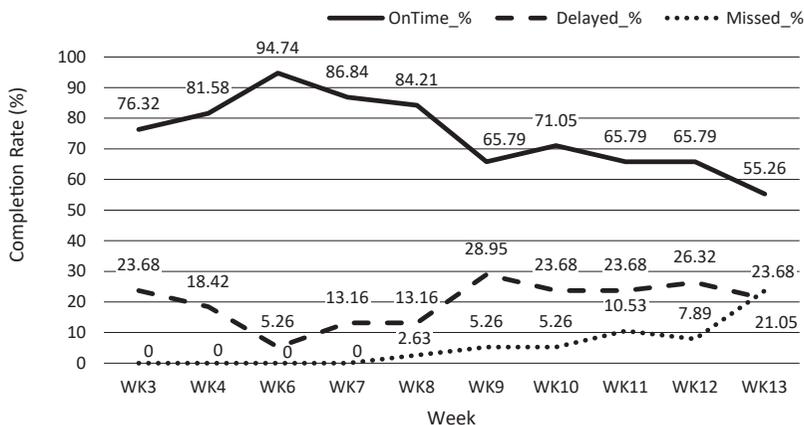


Figure 1. Weekly Completion Rates and Trajectories for Assigned App Lessons Across the Semester

Note. Weekly completion trajectories for app-based lessons across the semester ($N = 38$). The lines show the percentage of participants who completed the assigned lesson on time, completed late, or did not complete; percentage labels are printed at each point. Week labels WK3–WK13 correspond to the 10 assigned weeks; WK5 is omitted because no app assignment was set for that week (see Table 1). Rates are calculated over all 38 participants. “On-Time” = completed before the weekly due date; “Delayed” denotes completion after the weekly deadline; “Missed” = no completion recorded.

6.2. Quantitative Indicators: Perceived Usefulness, Enjoyment, and Confidence in Listening to Academic English

Perceived usefulness remained moderate, enjoyment was stable at a similar level, and confidence in listening to academic content—though low overall—showed a slight upward trend by the end of the semester. These tendencies are illustrated in Figure 2.

Although the gains were modest, a small accumulation toward the end of the semester was evident. As discussed in Chapters 2 and 3, the cycle of repeated practice and immediate feedback targeting phonological awareness (i.e., vowels and consonants, linking and assimilation, stress and intonation) appears to have supported the emergence of self-efficacy even within a short time.

In summary, the evaluation indicators for this semester can be condensed into three points: (a) perceived usefulness remained at a moderate level, (b) enjoyment was stable at a moderate level, and (c) confidence was low but showed a slight increase. The pattern of no rapid gains but no collapse is consistent with prior findings that the effectiveness of mobile-assisted learning depends on design and sustained support (Sung et al., 2015; Mihaylova et al., 2022). In particular, the light accountability mechanism of weekly reminders and grade incentives for completion may have helped prevent declines in learners’ evaluations.

6.3. Open-Ended Responses: Perceived Usefulness, Burden, Acceptance of ASR, and Perceived Contribution to Listening

Open-ended responses were collected at three time points (T1 = introduction, T2 = mid-semester, and T3 = end of semester) and inductively coded into four themes: perceived usefulness,

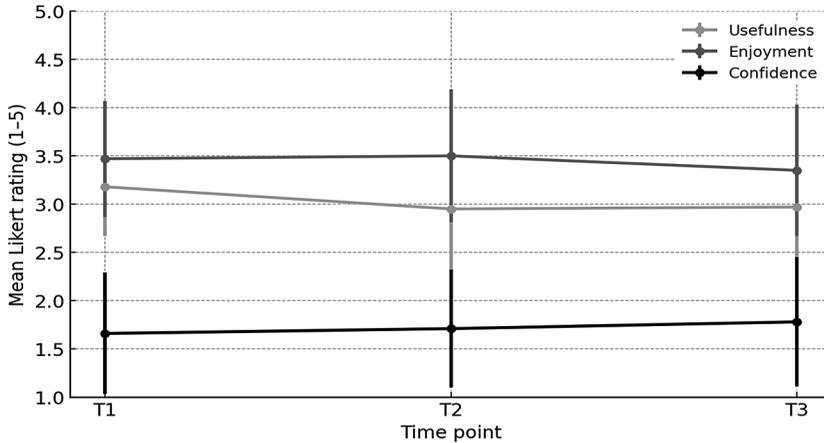


Figure 2. Trends in Perceived Usefulness, Enjoyment, and Confidence (T1-T3)

Note. Mean Likert ratings (1–5) at three time points—T1 (course start), T2 (mid-semester), and T3 (end). Error bars show ± 1 SD. Usefulness, enjoyment, and confidence correspond to composite items drawn from the questionnaire listed in Appendix A. Usefulness: T1 $M = 3.18$ ($SD = 0.51$, $n = 38$), T2 $M = 2.95$ ($SD = 0.66$, $n = 38$), T3 $M = 2.97$ ($SD = 0.73$, $n = 37$). Enjoyment: T1 $M = 3.47$ ($SD = 0.60$), T2 $M = 3.50$ ($SD = 0.69$), T3 $M = 3.35$ ($SD = 0.68$). Confidence in listening to academic content: T1 $M = 1.66$ ($SD = 0.63$), T2 $M = 1.71$ ($SD = 0.61$), T3 $M = 1.78$ ($SD = 0.67$).

perceived burden, acceptance of ASR, and perceived contribution to listening. Overall, usefulness and contribution to listening appeared frequently across the semester. Reports of burden increased in mid-semester at T2 (T1: $n = 39$; T2: $n = 119$; T3: $n = 124$), while acceptance of ASR, though less frequent, appeared consistently with both positive and negative comments (negative ASR comments; T1: $n = 1$; T2: $n = 14$; T3: $n = 13$). Below, typical content for each theme is summarized, with representative excerpts.

For perceived usefulness, students often mentioned that the app allowed short, frequent practice that made it easier to sustain learning, and that it connected with phonological instruction in class. In particular, repeated comments highlighted the cycle of applying what was learned in class—such as linking and stress—in app practice (T1: $n = 25$; T2: $n = 65$; T3: $n = 57$):

T1, P31: “Being able to break practice into short intervals during spare time was helpful. It became easier to pay attention to pronunciation points.”

T2, P11: “The design allowed small completions to accumulate, which made it easier to continue. I could see my progress each week.”

T3, P18: “I was able to notice and apply features such as linking, which we practiced in class, in the app as well. It felt usable.”

For perceived burden, students most often mentioned difficulties in securing time, balancing the app with other courses and assignments, and maintaining motivation toward the end of the semester. Reports of burden increased markedly at T2 (T1: $n = 39$; T2: $n = 119$; T3: $n = 124$). While students understood the intention of distributed practice, some reflected that they ended up completing tasks in batches instead:

T2, P03: “In weeks when other assignments piled up, I tended to put this off.”

T2, P27: “There is value in doing it every week, but continuing it was harder than I expected.”

T3, P12: “Toward the end, I ended up doing several tasks at once, so it wasn’t really distributed.”

Finally, regarding perceived contribution to listening, students reported that using the app promoted awareness of phonological features such as linking, stress, and intonation, and that this awareness carried over to listening comprehension of news and lectures (T1: $n = 2$; T2: $n = 30$; T3: $n = 30$):

T2, P06: “After practicing with attention to linking, it became easier to identify word boundaries even in fast English.”

T2, P15: “When I paid attention to stress and intonation, it was easier to catch the main points.”

T3, P30: “I was able to understand more when listening to news videos than before.”

In summary, the open-ended responses consistently highlighted the connection between perceived usefulness and perceived contribution to listening. They supported the view that phonological instruction in class—such as linking and stress—was reinforced through short, distributed practice with the app, and that this cycle promoted awareness which carried over to listening comprehension. By contrast, reports of burden were most prominent in the middle of the semester, with time management and balancing other coursework identified as the main obstacles to sustained use. Regarding ASR, students expressed both dissatisfaction with misrecognitions and appreciation for the visualization of hard-to-comprehend segments. The findings suggest that when instructors explicitly explain the reasons for errors and model possible reformulations, ASR feedback can be more readily accepted as a resource for self-monitoring. These results are consistent with the quantitative indicators in Section 6.2 (i.e., no substantial gains but stable maintenance of evaluations). From an instructional perspective, they suggest the usefulness of (a) readjusting workload and resetting goals toward the middle of the semester, (b) reiterating the significance of assignments and rescheduling distributed practice, and (c) continuing to provide guidance on how to interpret ASR feedback.

7. Discussion

7.1. Interpretation of Educational Effects

This classroom practice integrated an AI conversation app with course instruction, combining individual support in the first half of the semester with mainly class-wide reminders in the second half. Usage logs showed high engagement at the beginning, a temporary peak following the Week 6 reminder (on-time completion 94.7%), and a decline thereafter (55.3% by the final task; missed submissions 23.7%). Questionnaire results indicated stable perceptions of usefulness and enjoyment (moderate level) and a small increase in confidence for listening to academic content (T1 = 1.66, T3 = 1.78). Open-ended responses confirmed perceived benefits for listening, while burden increased mid-semester and ASR feedback was met with both dissatisfaction and appreciation. Overall, app notifications alone were insufficient; brief, well-timed teacher interventions were critical for sustaining engagement (cf. Mihaylova et al., 2022).

The Week 6 peak illustrates the effectiveness of short reminders and clear evaluation criteria. Later declines suggest the need for additional checkpoints toward the middle and end of the semester. Interventions can remain lightweight: brief whole-class reminders, selective follow-up with learners showing repeated late or missed submissions, and small in-class drills to provide quick success experiences. Such measures support persistence without undermining learner autonomy or fairness.

With respect to acceptance of ASR, students expressed both dissatisfaction—such as “the speech recognition is too strict” or “my speech is not picked up”—and appreciation, noting that it provided “a reference point for segments that are hard to understand.” This duality suggests that instruction should frame ASR not as a grading machine but as a mirror for awareness. A brief in-class demonstration of features that ASR tends to misrecognize (e.g., word-final consonants, reduction of function words, linking, and stress placement), followed by explicit guidance on how to reformulate utterances before returning to the app, can help transform dissatisfaction into actionable cues for correction. In light of this, it may also be effective for instructors themselves to use the app in class to model such demonstrations.

Practical implications for classroom instruction can also be drawn from these findings. In particular, three forms of short intervention appear useful: preparing a minimum completion pack in weeks when students face heavy workloads, so that they can realistically embed tasks into their schedules; incorporating brief phonological drills and immediate retries in class to create small but tangible success experiences; and offering checklist-based progress reviews at mid- and end-semester points. Such measures can help sustain engagement while reinforcing the app’s built-in functions of variability, immediate feedback, and distributed practice.

In summary, while the app’s functions—high-variability input, ASR, and spaced practice—are powerful, instructors still need to mediate its use by adjusting form and workload, reframing meaning during periods of stagnation, and providing visualization of progress and feedback. The peak in achievement at Week 6 symbolizes that short teacher feedback and the restatement of criteria were more effective than app notifications alone. Accordingly, four types of support appear necessary for classroom use of AI conversation apps: (1) placing planned whole-class boosts at key points in the semester, (2) providing rapid and minimal individualized follow-up only for those who need it, (3) briefly demonstrating in class how to reformulate utterances so that ASR functions as a mirror for awareness, and (4) circulating meaning and a sense of achievement by highlighting one point to notice each week and offering small words of praise.

7.2. Recommendations for App Design

Based on the findings of this classroom practice, recommendations can be made not only for how instructors provide educational support but also for how app design can be improved. Four areas emerge as priorities: making ASR feedback more transparent, supporting sustained distributed practice, providing functions for classroom integration, and bridging to academic listening.

With regard to ASR, learners need clearer indications of what was misrecognized and by how much. Highlighting errors at multiple levels, displaying recognition confidence, and allowing instant comparison of model and self-recordings would enable immediate retries and complete the short

formative cycle of listening–speaking–listening within the app. Similarly, decomposing speech into mini-drills that overlay features such as linking, stress, and intonation would reinforce the phonological awareness often noted in learners’ comments.

To sustain distributed practice, apps could automatically divide weekly assignments into short sessions across several days, adjust task load in response to recent performance, and issue timely reminders such as alerts before deadlines or notifications aligned with class schedules. These design features would replicate the Week 6 spike in completion, when whole-class restatements briefly boosted engagement.

Integration with classroom teaching also requires attention. A dashboard for instructors displaying indicators such as streaks, on-time completion rates, and consecutive non-completions would allow teachers to identify students needing support with minimal effort. Exportable logs would further improve the precision of feedback and reporting in both instructional and research contexts.

Finally, providing pathways to academic listening is critical. Supplementary tracks based on news clips or short lectures, annotated with discourse markers and phonological cues, would give learners concrete successes to support their emerging confidence in processing academic content.

Taken together, these recommendations respond directly to the findings of Chapter 6. The temporary peak and later decline in task completion, the coexistence of dissatisfaction and appreciation of ASR, and the recurring importance of phonological awareness. They are not a criticism of the particular app used in this practice but design implications applicable to similar apps more broadly. If such improvements are implemented, instructors will be able to focus on short, targeted interventions, while learners will find it easier to sustain high-frequency practice autonomously.

8. Conclusion and Future Directions

This classroom practice integrated an AI conversation app into the course, with lighter individualized support in the first half (i.e., personal prompts and restatements of evaluation criteria) and a shift to whole-class announcements in the second half. Usage logs and questionnaire data collected across the semester revealed that task completion was high in the early weeks, peaked temporarily at Week 6 following a restatement of evaluation criteria, and then gradually declined. In contrast, learners’ evaluations remained stable. Perceived usefulness and enjoyment were consistently moderate, while confidence in listening to academic content showed a slight upward trend. Open-ended responses frequently mentioned usefulness and contributions to listening, while burden increased mid-semester, and acceptance of ASR reflected a coexistence of both dissatisfaction and appreciation. Overall, the findings suggest that automatic notifications alone are insufficient to sustain momentum; short, targeted teacher interventions at key points play a decisive role.

In AI-supported English learning, instructors function much like gym trainers. They demonstrate how to use the equipment effectively, set appropriate workloads, and correct posture or form at critical moments. This view also aligns with perspectives from educational coaching, which emphasize supporting learners’ self-regulation and sustained engagement rather than constant directive instruction (van Nieuwerburgh, 2017). Accordingly, lightweight interventions—such as restating goals

and deadlines or making temporary workload adjustments—should support learner autonomy. The findings of this study showed that the Week 6 restatement raised on-time completion, while the subsequent reduction in teacher intervention coincided with increases in delays and non-completions. This supports the effectiveness of inserting milestone reminders strategically in the middle and later parts of the semester.

Providing the app alone does not naturally lead to sustained use. However, as demonstrated here, strategically placed lightweight interventions can support continuity and gradually build confidence in academic listening. From a practical standpoint, three layers of intervention appear realistic: (1) form-building in the early weeks, (2) milestone restatements in the middle and later weeks, and (3) brief individualized follow-up for the small number of learners showing declines in achievement.

On the design side, app improvements can further amplify effectiveness in classroom use. Specifically, features such as ASR confidence scoring and N-best candidate displays, visualization of phonological connections, user interfaces that enable immediate retries within short cycles, automated rescheduling of distributed practice through review cues, and teacher dashboards—for early detection of delays, ready-made feedback templates, and one-click adjustment of task difficulty—would be valuable. In addition, a modular structure allowing learners and instructors to select and apply add-ons in response to contextual needs would make classroom implementation more flexible. These suggestions are not criticisms of the app used here; rather, they are design implications drawn from observed performance patterns and learner feedback. They are broadly applicable to similar apps and envision incremental improvements through collaboration between developers and educators.

From a curricular perspective, integrating reflection and portfolios (e.g., recorded speech with notes on phonological awareness) into short, high-frequency tasks could help visualize the cycle of noticing, speaking, and reflecting. Even a single weekly note—such as which sound I corrected and how my perception changed—could promote self-regulation. For advanced learners, upward extensions (e.g., faster input, alternative accents, and expanded vocabulary) could prevent stagnation. Such practices are also transferable to other courses, including presentations, discussions, and EMI classes. For example, inserting short ASR-based feedback and rehearsal sessions before and after oral tasks could strengthen both pronunciation form and content organization.

In the future, three avenues for further investigation emerge. First, quasi-experiments within the university could compare different types of milestone interventions (e.g., restatements only vs. rescheduling plus restatements) and examine the impact of app features such as confidence displays and visualization through A/B testing or cross-app comparisons. Second, longitudinal alignment of usage logs with learner experiences (e.g., open-ended responses and portfolio recordings) could yield early indicators of disengagement or stagnation. Third, tracking learners across semesters and examining transfer effects (e.g., to EMI courses or external tests) could clarify how short-term maintenance of engagement translates into longer-term learning outcomes. AI is not an automatic growth machine, but when instructors act as trainers at critical milestones and apps are designed to sustain learning cycles, the foundations for sustainable and practical English learning can be significantly strengthened.

References

- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, *132*(3), 354–380. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354>
- Kang, S. H. K. (2016). Spaced repetition promotes efficient and effective learning. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *3*(1), 12–19. <https://doi.org/10.1177/2372732215624708>
- Kartushina, N., Hervais-Adelman, A., Frauenfelder, U. H., & Golestani, N. (2015). The effect of phonetic production training with visual feedback on the perception and production of foreign speech sounds. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *138*(2), 817–832.
- Mahdi, H. S. (2024). *The effectiveness of high variability phonetic training (HVPT): A meta-analysis* (ERIC Document ED635161).
- Mihaylova, M., Gorin, S., Reber, T. P., & Rothen, N. (2022). A meta-analysis on mobile-assisted language learning applications: Benefits and risks. *Psychologica Belgica*, *62*(1), 252–271. <https://doi.org/10.5334/pb.1146>
- SpeakBUDDY Ltd. (2025, September 1). *AI eikaiwa Speak Buddy, Tokuchou* [Characteristics of AI English conversation Speak Buddy]. <https://app.speakbuddy.me/#characteristics>
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., & Yang, J.-M. (2015). How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational Research Review*, *16*, 68–84.
- Tono, Y. (2017). The CEFR-J and its Impact on English Language Teaching in Japan. *JACET International Convention Selected Papers*, *4*, pp. 31–52. JACET.
- van Nieuwerburgh, C. (2017). *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. London: Bloomsbury.
- Yanase, Y. (2024). Reflection on the early implementation of the new E3 Course, Active Listening: Fostering mutual learning and diverse competition among learners. *The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin, Kyoto University*, *7*, 23–69. https://doi.org/10.14989/ILAS_7_23
- Zhang, X. (2021). Is talker variability a critical component of effective phonetic training for nonnative speech? *Journal of Phonetics*, *88*, 101067. <https://doi.org/10.1016/j.jwocn.2021.101067>

Appendix

Questionnaire Items

The questionnaires were administered at three points in the semester: T1 (April, course introduction), T2 (mid-May), and T3 (late June). Unless otherwise noted, items used a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree). Open-ended questions invited written responses.

Core Likert-Scale Items (T1–T3, repeated at all time points)

1. I can understand most English conversations.
2. I can understand English spoken at natural speed (e.g., in movies or podcasts).
3. I feel confident in listening to academic content in English.
4. I can grasp the gist and details of English speech.
5. My English classes are (or have been) overly focused on grammar.
6. I have few opportunities to use English for real communication.
7. I find practical, real-world English learning enjoyable.
8. I believe listening skills useful for travel, work, or research are necessary.

Additional Items (T1 only)

I have used AI tools (e.g., ChatGPT, SpeakBuddy) to study English.

I think AI can help improve my listening ability.

I feel excited about using AI in this class.

What listening skills do you hope to develop in this class?

What are your expectations for AI-based English learning?

Please describe memorable experiences from past English learning.

Additional Items (T2 and T3)

- The AI conversation app helps improve my listening ability.
- Using the AI app has increased my motivation to study English.
- The listening skills I wanted to develop in this class have improved.
- The AI app provides realistic practice similar to actual conversation.
- Becoming accustomed to AI has reduced my anxiety about speaking English.
- Using the AI app has helped me notice my weaknesses (e.g., vocabulary, grammar, pronunciation).
- The AI-assisted class is more effective than other English classes I have taken.
- Have your expectations for AI-assisted English learning been met? Why or why not?
- Please describe memorable experiences from using the AI app (positive or negative).
- What aspects of the app should be improved?
- How has your listening ability or view of English learning changed through this class?

AI 英会話アプリを用いた英語学習の推進： 授業実践を通して見えてきた課題と展望

佐藤 龍一*

要 旨

本実践は、AI 英会話アプリを大学初年次のリスニング授業に連動させ、個別の促しや全体周知といった教育的介入を行いながら、学習者のアプリ使用の実態を記述・分析した。調査には、アプリ使用ログと三時点質問紙を用い、学習者のアプリに対する評価や学習行動を通時的に分析した。結果、期限内達成は Week 6 で 94.7% に達したのち後半にかけて漸減し、未達成数は期末に 23.7% へ上昇した。一方、学習者の評価は、有用感・楽しさが中程度で安定し、学術的内容を聞く自信は低位ながら若干上向いた (T1 = 1.66, T3 = 1.78)。自由記述からは、音韻的気づきの有用感、時間確保の負担、ASR への賛否の併存が確認された。以上より、アプリの自動通知だけでは学習の継続は難しく、学期の要所で評価基準の再提示や分量・難易度の微調整といった軽度の介入を取り入れることで、継続を支えつつ学習への自信の積み上げを促せることが示唆された。

[キーワード] AI 英会話アプリ、分散学習、自動音声認識 (ASR)、継続支援

* 京都大学国際高等教育院

ディスコースに関する 認知的学習ストラテジーの使用について

——中国語学習者を対象に——

劉 愛群*

要 旨

本稿では、文より長いディスコースにおいて、道案内のタスクにおける中国語学習者の言語運用を取り上げた。調査の結果では、意味・内容を優先するストラテジー、母語からの借用や創造的発話などのような認知的学習ストラテジーの使用が観察された。誤用分析に関して、関連項目のルールの複雑さや母語からの干渉、さらに、意味・内容を優先する認知的学習ストラテジーの観点からも検討を加えた。

【キーワード】 ディスコース、認知的学習ストラテジー、誤用分析、中国語

1. はじめに

外国語教育に携わる教員がよく経験することの一つではあるが、実際の教育現場では、しばしば学習者が話したり書いたりする言葉や文章において、個々の文には文法的な間違いがないにもかかわらず、何か違和感があると思うことがある。例えば、“学校对面有一个车站”（学校の向かい側にバス停があります）という学習者が書いた中国語において、単文レベルでは全く問題が感じられないが、バス停の所在を尋ねたり説明したりするような文脈の中でみれば、誤用であると言わざるを得ない。なぜなら、学習者の文の意味は、ある場所（学校の向かい側）に何かが存在している（一つのバス停がある）となっており、訊かれたバス停の所在の説明になっていないからであろう。本稿ではそうした現象を取り上げ、やり取りや文より長いディスコースレベルの単位において、誤用分析を含め、認知的学習ストラテジーの観点から考察していく。

2. 理論的背景

第二言語習得研究において、Larsen-Freeman (2004: 239) によれば、学習者は目標言語の言語形式を学ぶ際に少なくとも次の三点をクリアしなければならないという。これらは、(一) 言語形式がどのように形成されているか、(二) どのような意味を表すか、(三) いつ及びなぜ使われているか（例えば、類似の意味を持つ二つの言語形式の選別に影響を与える語用論的文脈の要素など）

* 京都大学国際高等教育院

である。このうちの三つ目は、ディスコースレベルのことに関係するのであろう。

本稿で取り上げるディスコースとは、内在する意味的な繋がりを持つ複数の文によって構成される言葉の単位を指す。この言葉の単位に関して、中国語の中に統一された用語がなく、“語篇”や“語段”及び“篇章”であったりするように（田 2005: 51）、実際のところ、区別せず混同して使われているが、いずれも文よりも長いまとまりのある言語単位で、テキスト（text）やディスコース（談話）のようなものである。また、中国語の“語篇”は一般的に英語の discourse という表現で訳され、本稿では英語の discourse に対応する和訳の「ディスコース」を使用する。

ディスコースには口頭のものや書面のものがあるが、その言語単位の理解や記憶及び運用を考察する際には、テキストやディスコースの研究分析手法を活用するだけでなく、文の理解などに関する研究手法も参考しなければならない。

文やディスコースの日常の言語処理において、桂（2000: 409）によれば、文の構造を理解すること自体は目的ではない。文の構造を理解することは、意味を獲得するプロセスの一部にすぎない。なぜなら、ディスコースの中のそれぞれの文の意味を組み合わせないと、話者が何を伝えようとしているのかを把握できないからである。さらに、桂（2000）は、ディスコースを理解するためには、まずその中の文を理解する必要があるが、文の意味は、その文に含まれる単語の意味と単語同士の関連性に依存するという。また、ディスコースの意味を完全に理解するためには、言語知識や世界に関する知識などのような追加情報も必要である。

第二言語学習者の場合、彼らがどのように文を理解するかは言語形式に意味を付与する認知的なプロセスや学習ストラテジーに大きく関わるだろう。以下、これに関連する筆者の紹介（劉 2005）を取り上げる。Ellis（1994: 712）によると、認知的学習ストラテジーは一つの手段や装置として学習者に使われ、学習者の中間言語の発達に重要な役割を果たしている。認知的ストラテジーは、主に与えられたインプットの中での情報処理を指す。例えば、目標言語の情報の整理、推測などである（O'Malley & Chamot 1990: 44）。目標言語の理解方略に関して、VanPatten（1996, 2004）は、学習者は教室の中で数多くの文法ルールを学習したにもかかわらず、読む・聞くの活動を行う際に、彼らの注意をまず文の全体的な意味・内容に集中してしまうとする。この傾向によれば、言語形式とそれが表す意味との関係を正しく結び付けられない可能性がある。

理解の方略の他、言語運用に関しては、定型表現や創造的発話が学習者によく使われるストラテジーの例だとされる（Ellis 1985, 1994）。例えば、劉（2005）によると、学習初期の中国語学習者が“对不起”を一つのかたまりとして覚え、これが日本語の「すみません」、「ごめんなさい」に相当すると理解し、学習が進み、“吃得起・吃不起”のような可能補語の構造に接して、初めて“对不起”についての文法的な解釈が可能となってくる。このように、定型表現を一つのかたまりとして丸ごと処理するというような学習ストラテジーは、第二言語学習の初期に大きな役割を果たしている。

これまでは、ディスコースとは何か、なぜディスコースに注目するべきかを見てきた。そして、ディスコースレベルの言語運用を考察する際に参考できるような心理言語学に関する議論を取り上げ、あわせて第二言語習得における認知的学習ストラテジーの観点からその検討の方向性も探ってきた。以下は中国語習得研究の領域における試みを考察していく。

3. ディスコースにおける中国語習得研究

学習者は中国語でコミュニケーションをとる際には、文よりも長い言語単位に接し、ディスコースや文章全体を理解する必要がある。そこで、多くの教員や研究者（呉 2002、朱 2001、彭 2004 など）は、文レベルの指導だけでは不十分だとし、認知心理学の観点から教学手段がいかに学習者の理解や記憶及び産出のメカニズムに配慮するべきかに注目している。指導の仕方について、呉（2002）は言語学者の陸俭明の主張を取り上げている。呉（2002: 211）によると、多くの語彙、特に多くの文法項目について、一つの文の範囲内では、明確に説明したり、深く理解させたりすることは難しい。それらは、より広い文脈、例えばディスコースや文章全体においてのみ、明確に解説することが可能である。したがって、今後、ディスコースや文章を基盤とした指導方法を推進し、意識を強化することが必要である。

これに次いで、彭（2004）は、指導の範囲と内容が明確に定められていないと指摘し、教員の認識が十分ではないことや研究成果が少ないこと、及び教科書にディスコースに関する訓練が足りないことなどの問題点を挙げている。解決方法に関して、彭（2004）は、接続成分と接続方式に重点を置くべきだとし、全体的な設計については、ディスコースの訓練の導入時期において、初級段階の単文の後、漢字、単語、文の指導と同時にディスコースの訓練を始めた方がよいと提言している。また、読解の授業に限定せず、聴解、会話、作文、文法などの各科目にも関連する指導を取り入れるべきだとも主張している。具体的な授業展開の仕方に関しては、朱（2001）は、読解の授業において、トップダウンのアプローチを提言している。その提言には、図表を用いてディスコースのマクロ構造を可視化すること、指示や代用と省略関係を明らかにすること、また学習者に接続成分を見つさせ、ディスコースの構成を分析させることなどがある。

上記のどのように教えるべきかの議論の他、学習者がどのように学ぶかに関して、いくつかの調査が報告されている。刘（1995）の研究は、動詞句や複文を含むディスコースの説明文と物語文をそれぞれ用いて、短期記憶において、母語の異なる中国語学習者がどのように文を理解するかを調査した。刘（1995）の調査結果では、認知心理学の面において、母語からの影響が観察され、さらに、中級段階の学習者は中国語の文を読む際に、文の核心的な意味内容に焦点を当て、同時に、複数の動詞を含む文を特定の動詞を中核とする動詞述語文に変換する傾向も示された。

日本語母語話者を対象にする中国語習得研究について、呉（2002）は、誤用分析を取り上げる際に、研究者らの注目は主に発音、文法、語彙のような言語要素のレベルの誤用に集中し、ディスコースレベルの言語運用に関する体系的で包括的な議論が見られないと問題を提起している。一方、近年、日本の中国語教育は、文より長い談話レベルの言語単位の習得に焦点を当て始めている。例えば、単（2020）は、中上級の中国語学習者を対象に、「中国人の爆買いについて」という意見文を学習者に書かせ、その文章の接続の誤用を中心に検討した。調査の結果に基づいて、単（2020）は、誤用の要因に関して、母語からの干渉、形式や意味が類似することによる表現の混同、接触頻度が低いことによる誤用、学習者自身の理解が足りないなどによる論理性の欠如を分析している。また、刘（2010）は、第二言語習得認知的プロセスの観点から、物語文のリスニングタスクにおいて、学習者の即時自由再述（free recall）のプロセスについて考察した。刘（2010）の調査は、日本人中国語学習者が聴解文の内容を想起する際に用いるプロセスを分析するものである。調査の結果によると、学習者は言語形式より意味内容を優先する傾向があることが観察された。具体的に

は、刘（2010）は、次の三点を取り上げている。（一）意味内容を表す成分の想起は、段落内の位置に影響を受けやすい。（二）再述プロセスでは、詳細の省略または新情報追加の方略の使用が見られ、さらに、母語の借用やスキーマの影響も確認された。そして、（三）言語項目の規則的特徴は、再述に一定の影響を与えることがあった。

ここまで述べてきたように、朱（2001）及び彭（2004）により、教室指導のあり方において単語や文などの指導に限定せず、ディスコースレベルのような内容も取り入れるべきだとの示唆がえられる。単（2020）の調査は、文レベルの誤用分析ではなく、文より長い談話レベルの誤用分析である。これらの議論は具体的な指針やテクニックを提供しているが、認知理論的な根拠や第二言語習得における認知的プロセスの観点からの分析は行われていない。一方、刘（1995）の研究対象は中上級段階の学習者であり、研究材料は主に書き言葉で、読解形式である。刘（2010）の研究は初級段階の学習者におけるリスニングタスクの理解・記憶のプロセスを考察したもので、刘（1995）と同様に物語文に関するものであり、短期記憶の限界を取り上げ、スキーマ理論の原則などを重視する伝統的な研究手法を踏襲している。これらの先行研究は認知的学習ストラテジーの観点からの考察であり、理論的背景や調査方法など、今回の調査の実施に示唆を与える点が多い。本調査はこれらの手がかりを参考に、ディスコースレベルの文脈の中、学習者の言語運用を取り上げ、認知的学習ストラテジーの見地からも検討を加えていく。

4. ディスコースレベルの言語運用に関する調査

4.1 調査の実施

学習者のディスコースレベルの言語運用につて、その実態がどのようなものかを明らかにするため、筆者は2022年度及び2024年度後期の授業（中国語 IIB（会話））の期末テストの結果の一部を調査した。調査の対象者（表1）は、筆者が担当する6つのクラスの履修者で、計218名（実際の回答者数）。学習者のほとんどが1年半程度中国語を勉強し、既習言語項目などは大差がないと仮定できる。

表1 調査の対象者

2022年度		2024年度	
月曜日2限	37名	月曜日2限	30名
月曜日5限	37名	月曜日5限	35名
火曜日3限	41名	火曜日3限	38名
合計		218名	

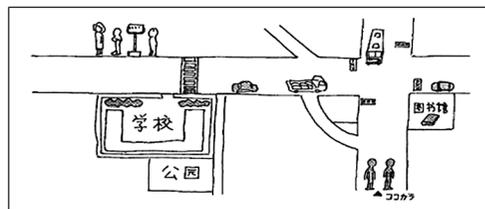


図1 道案内図（相原 他 2000: 30）

4.2 調査の内容

調査内容はバス停の所在を案内する会話文（図1、表2）である。会話内容は相原 他（2000: 30）を参考に若干調整した。調査の凡そ2週間前に、授業で補足の会話練習として道案内図及び会話例を提示し、学習者に4つ以上作文させ、ペア同士での会話練習や発表をさせた。

表2 道案内の会話文

<p>A 请问，去车站怎么走？／车站在哪儿？</p>	<p>お尋ねしますが、バス停まではどう行けばいいですか？ ／バス停はどこにありますか？</p>
<p>B 你从这儿一直往前走，到了十字路口往左拐，再往前走一点儿，有一个学校。学校对面就是。／车站就在学校对面。</p>	<p>ここからまっすぐ前に行って、交差点に着いたら左へ曲がって、さらに前に行くと、学校があります。その学校の向い側です。 ／バス停は学校の向い側にあります。</p>

上記の文脈の中に、所在を表す“在”構文及び存在を表す“有”構文、また、さらに指定的な説明を行う際に使うべき限定を強調する副詞“就”などの言語項目がある。以下はこれらの項目を中心に見ていく。

5. 調査結果及び考察

5.1 “在”構文と“有”構文

“在”と“有”はそれぞれ初級段階での重要な文法項目である。これらの項目の習得について、路・韓（2022）は、日本語から中国語へとの単文の翻訳タスクを用いて、存在の“有”構文をめぐって、学習者の誤用を、数量詞の脱落、方位詞の脱落、特定された目的語の誤用及び“在”と“有”の混同の四種類に分けている。データ収集方法やタスクの種類によって、調査の結果も変わる可能性がある。そこで、本調査の方法は、路・韓（2022）の研究と異なり、具体的な文脈の中での道案内の説明であり、単文レベルのものではない。また、日本語の表現に左右されやすいような翻訳タスクも使用していない。以下は路・韓（2022）の誤用分析に触れながら、認知的学習ストラテジーの観点も含め、調査の結果を検討する。

5.1.1 “在”と“有”の混同

調査の結果では、上記の二つの文型に関して、混同して使う誤用例は目立っており、計33例が観察され、路・韓（2022）の調査と同様である。例えば、“车站有那个学校的对面”、“对面学校在车站”のように“在”を使うべきだが、“有”が使用されたり（表3），“有”もしくは“是”を使うべきだが、“在”が使用されたりするような例がある（表4、記号「*」は誤用であることを示すマーク、以下同様）。

表3 “有”が使用された誤用例

誤用例	訂正例	日本語の意味
1 * 车站有那个学校的对面。	车站在那个学校的对面。	バス停はあの学校の向い側にあります。
2 * 汽车站有对面的学校。	汽车站在学校的对面。	バス停は学校の向い側にあります。

表4 “在”が使用された誤用例

誤用例	訂正例	日本語の意味
3 * 学校的对面就在车站。	学校对面就是车站。	学校の向い側はバス停です。
4 * 对面学校在车站。	学校对面是车站。 ／车站在学校对面。	バス停は学校の向い側にあります。

表3表4のような形が整っていない誤用例の他、以下の表5のような混同例もある。

表5 “有”と“在”の混同使用例

誤用例	訂正例	日本語の意味
5 * 再往前走，有一个学校。 <u>在学校的对面有一个车站。</u>	～学校对面就是。／车站就在学校对面。	～その学校の向い側です。／バス停は学校の向い側にあります。
6 * 到路口往左拐。再往前 <u>离学校学校的对面有一个车站。</u>	～再往前走有个学校。学校对面就是。／车站就在学校对面。	～さらに前に行くと、学校があります。その学校の向い側です。／バス停は学校の向い側にあります。
7 * 到了路口，往左拐，再往前走。 <u>学校在左边。车站是学校的对面。</u>	～左边有个学校。车站就在学校的对面。／学校的对面就是车站。	～左側に学校があります。バス停は学校の向い側にあります。／その学校の向い側はバス停です。

上記の文5、文6の中の“车站”（バス停）については、やり取りの最初に「バス停まではどう行けばいいですか」との問いがある。その問いから、「そのバス停はどこかにあるはずで、ただ場所が分からない」との背景が読み取れる。したがって、“车站”は特定され、「存在すると分かっている人やモノ」となり、その「所在」に焦点を当てる場合は、「場所+有+人・モノ（不特定）」の“有”構文ではなく、「人・モノ（特定）+在+場所」の“在”構文を使うべきであろう。また、文7の“学校”に関しては、「交差点に着いたら、左へ曲がって、さらに前に行くと、左側に学校があります」との意味合いの中に、その「学校」が、聞き手にとって不特定で初耳のような情報となるため、“在”構文ではなく、存在物を説明する「場所+有+人・モノ（不特定）」の“有”構文を使うべきである。

言語項目に関する言語形式と意味との関係との観点（VanPatten, Williams & Rott 2004: 3）から見れば、この二つの文型は類似する意味を表すもので、大まかに幾つかの言語形式が一つの意味を表す多対一の関係となるため、学習者にとって使い分けが捉えにくく混同しやすい。表5の誤用例を見てみると、学習者はこの二つの構文の形式に関する文法知識をおそらく持っていると推測できる。しかし、学習者は混同して使ってしまう、その「所在」もしくは「存在物」などに焦点を当てるタイミング、つまり、“有”と“在”のそれぞれ表す意味の背景、その使用条件が把握できていない。さらに、そうした重要な文脈的な情報は単文レベルではなかなか分かりにくい。言語項目のその意味背景や使用条件が学習者の中間言語体系にまだ十分に入っていないと言わざるを得ない。

以上のタイプの誤用例の他、“有”と“在”を同時に同じ文に使用された例（表6）もある。周他（2007: 121-122）の研究で言及された誤用例と同様、今回の調査では、存在の“有”の文に前置詞“在”を入れる使用例も観察された。例えば、文11“在右边儿有个图书馆”、文中の“在”は不要である。中国語の存現文の場合、場所、時間などを表す主語には一般的に“在”の使用がないが、学習者は恐らく単純に“在”の意味を日本語の「に」や「で」に相当すると理解し、そのまま母語の日本語の感覚で使っていると考えられる。したがって、文11のようなタイプの誤用の原因は、母語による干渉が一因だと言えるだろう。

表6 “有”構文に前置詞“在”の追加

誤用例	訂正例	日本語の意味
8 * <u>有</u> 车站 <u>在</u> 学校的对面。	车站 <u>在</u> 学校的对面。	バス停は学校の向い側にあります。
9 * <u>在</u> 学校的对面有一个车站。	学校对面有一个车站。 / 车站就在学校对面。	学校の向い側にバス停があります。 / バス停は学校の向い側にあります。
10 * <u>在</u> 对面就有车站。	对面就是车站。 / 车站就在对面。	向い側はバス停です。 / バス停は向い側にあります。
11 * <u>在</u> 右边儿有个图书馆。	右边儿有个图书馆。	右側に図書館があります。

5.1.2 語順に関する誤用

今回の調査結果によると、語順に関する間違い(表7)は最も多く、42例もある。文14の“对面学校”のような方位詞の位置に関する間違いも多い。全体的に、中国語の習熟度によって、語順に関する間違いも変わり、成績の良い学習者は語順に関する間違いが少ない。

表7 語順に関する誤用例

誤用例	訂正例	日本語の意味
12 * <u>就</u> 学校对面 <u>在</u> 车站。	车站就在学校对面。	バス停は学校の向い側にあります。
13 * 你有 <u>左边儿</u> 一个学校。	你的左边儿有一个学校。	あなたの左手に学校があります。
14 * <u>对面</u> 学校就是站。	学校对面就是车站。	学校の向い側はバス停です。

5.1.3 言語形式の伝達価値が低いと思われる関連表現の使用状況

ここでいう「言語形式」とは、言語の表面的なものであり(屈折変化や助詞など)、語順や統語論の面などにも関連する文法的な形式を指す(Lee & VanPatten 2003: 138)。例えば、中国語の機能語や語順がその例である。また、言語形式の伝達価値とは英語の「communicative value」で、ある言語形式の語彙的な意味の多寡、及び文中で意味的に余剰成分となるかどうかという二点に関わる(VanPatten 1996)。Farley (2005)によれば、文中の言語形式の意味が他の意味内容の強い語や表現などによっても表わされる場合、言語形式の伝達価値低くなるという。例えば、英語の場合、「I talked to her yesterday」という文には過去の意味を表す形式「-ed」と「yesterday」が含まれているが、ここでは「-ed」の伝達価値が相対的に低い。学習初期段階での学習者の多くは、形態素の「-ed」によってではなく、語彙的な意味の強い「yesterday」によって過去の意味を取っている傾向があるとされている。以下は、この観点を参考しながら、中国語の“有”構文における数量詞及び限定をさらに強調する“就”をめぐって検討してみる。

5.1.3.1 “有”構文における数量詞の脱落

表8 “有”構文に関する数量詞の脱落

誤用例	訂正例	日本語の意味
15 * 前面有学校。(計11例)	前面有(一)个学校。	前に学校があります。
16 * 学校对面有车站。(計20例)	学校对面有(一)个车站。 车站在学校对面。(文脈を考慮する場合)	学校の向い側はバス停があります。 バス停は学校の向い側にあります。

“有”構文の目的語の前に、一般的に“个／一个”のような数量表現が使用される。ここの数量表現は構造上必要なものとなっている場合が多く、実際の数量の「一つ」の意味合いは薄い（呉2002: 40）。同じく、例えば「コーヒーを飲もうか」の中国語は、“喝（一）杯咖啡吧”とも言えるが、数量表現の“（一）杯”は、本当の「一杯」の意味ではなく、動作行為を気楽に行うニュアンスでの「コーヒーでも飲もうか」のような意味合いである。一方、日本語の数量表現は、中国語のように「構造上必要なもの」（虚指）ではなく、本当の数量の意味を指すもの（実指）であろう。

5.1.3.2 限定をさらに強調する“就”の使用状況

副詞“就”は、“车站就在学校（的）对面／车站就在对面”（バス停は学校の向い側にあります／バス停は向い側にあります）及び“学校对面就是／学校对面就是车站”（その学校の向い側です／学校の向かい側はバス停です）の中に使用される。上記の文中の“就”は、前文に出てきたことについてさらに指定的な説明を行う際、述語動詞の前において限定を強調する意味となり、付けるべきである。ところが、学習者の使用状況（表9）を見ると、“就在”の使用人数は28名、全体の12.8%、“就是”は47名、全体の21.5%しか占めていない。この結果から、多くの学習者がこの用法の“就”の使用を避けていることが推測できる。

表9 限定をさらに強調する“就”の使用状況 (n = 218)

车站就在学校（的）对面。 バス停は学校の向い側にあります。 ／车站就在对面。 バス停は向い側にあります。		学校对面就是。 その学校の向い側です。 ／学校对面就是车站。 学校の向い側はバス停です。	
使用者数	割合 (%)	使用者数	割合 (%)
28	12.8	47	21.5

中国語の“就”は、「すぐに」、「早い段階で」、条件や因果関係、さらに範囲や限定の強調など複数の意味や用法があり、その言語形式と表す意味との関係に関しては、一つの言語形式が複数の意味を表す一対多の関係となり、非常に複雑で、習得しにくいとされる言語項目の一つである。また、前述のとおり、一つの文の範囲内では、簡単に説明することや深く理解させることは難しい。

今回の調査文の“车站就在学校（的）对面”（バス停は学校の向い側にあります）の中の“就”は「限定をさらに強調する」用法となる。学習歴のまだ短い中国語学習者にとって「限定をさらに強調する」を指す文脈的な糸がどこにあるかは理解しにくいと考えられる。なぜなら、ここの“就”は、前節で触れた“有”構文の構造上必要な数量詞の用法と同様に、語彙的な意味が弱く、言語形式の伝達価値が低く、その使用の有無も文全体の意味に大きく影響していないからである。また、認知的学習ストラテジーの観点によると、学習者は意味・内容を優先的に扱う傾向がある、そのため、“就”や“有”構文の数量詞のような言語形式の伝達価値の低い項目は避けられやすいもしくは脱落されやすいのである。

5.2 前置詞“在”の使用

今回の調査は道案内図の内容に合うように学習者に説明させる形式であり、翻訳タスクを使用していない。5割程度の学習者は授業中の練習のとおり、“到（了十字）路口（就）往左（西）拐”（交差点に着いたら左（西）へ曲がって）のように、“到”を使っている（表10）。一方、翻訳タスクと違って、絵の内容を伝えるタスクのためか、約25%の学習者は“到”の代わりに前置詞“在”を

使用している（表 10）。この“在”の用法は授業の練習中に触れていない。この例は、どの表現を使うかは接触の頻度やタスクの種類によって影響される可能性を示しているだろう。

表 10 前置詞“在”の使用状況 (n = 218)

到（了十字）路口（就）往左（西）拐 交差点に着いたら左（西）へ曲がって		在路口往左拐／往西拐 交差点で左に曲がって／西へ曲がって	
使用者数	割合 (%)	使用者数	割合 (%)
116	53.2	56	25.6

5.3 「見る」ことに関する中国語の使用状況

学習者にとって、中国語の“看”、“见”、“看到”、“见到”、“看见”などは、すべて「見る」ことに関する言い方のように思われるかもしれないが、実はこれらの表現は様々なニュアンスを表しており、使用条件もそれぞれである。今回の調査結果において、「見る」に関連する学習者の運用例は以下の例のように多種多様である。文 17 の“看学校”は、ネイティブから見ると「学校を見て」という意味になり、結果補語の構造“看到”を使わないと、「学校が見える」の意味にはならない。また文 18 と文 20 の“见到学校”は、違和感のある言い方となり、「学校」ではなく、“见到你很高兴”（お会いできて嬉しいです）のように「友達や人」なら“见到”が使えられる。「見る」ことに関する中国語の誤用例の更なる検討は、また別の機会に譲りたい。

- 17 *再往前走，你看学校。
- 18 *再一直走，你会见到学校。
- 19 *一直往前走，你能看一个学校。
- 20 *你可以见到一个学校。

5.4 日本語からの借用

今回は、記憶が曖昧で、関連表現が思い出せないなどによって学習者が自分の母語をそのまま借用してしまう例もある（表 11）。例えば、「左折」、「北方面」などである。

表 11 日本語からの借用例

日本語の表現	学習者の運用例	日本語の意味
左折	21 *你要左折那个交叉点。	あの交差点を左に曲がって
北方面	22 *他们应该进北方面。	北方面に進むべきだ
步道	23 *停在学校前，渡横行步道。	学校の前に着いたら、横断歩道を渡ってください
信号	24 *从这儿一直往前走，到了信号曲左。	ここからまっすぐ前に行って、信号に着いたら左へ
交差点	25 *你去交差点。往左去横断步道。	交差点に行ってください。左へ行って横断歩道を渡って

5.5 創造的発話

前文で既に述べたが、理解の方略の他、言語運用に関しては、定型表現や創造的発話が学習者によく使われるストラテジー（Ellis 1985, 1994）の一つである。よく利用される日本語から中国語へ翻訳する形式ではないためか、今回の調査結果から、新鮮味を持つ、学習者達の自由な発想が読み取れる運用例が数多く観察できた（表 12 を参照）。

表 12 創造的発話

①往前走。你的右边儿有一家图书馆吧，在有图书馆的路口，往左拐。你看到学校对面的车站。	前へ進んでください。右側に図書館がありますね。図書館のある交差点で左に曲がってください。学校の向かい側のバス停が見えます。
②一直向北走，在第一个路口向西转。一直向西走。步行一小段路，你看你的右边儿有车站。	ずっと北へ進んで、最初の交差点で西へ曲がって、そのまま西へ進んでください。少し歩くと、右側にバス停があるのを見ます。
③先往北走。走到路口向左拐。走一走就能看到学校。学校前面有一条马路。过了马路就是车站。	まず北へ進みます。交差点で左に曲がります。少し歩くと学校が見えます。学校の前には道路があります。道路を渡るとすぐがバス停です。
④你的左边儿有学校的时候，再往北走一点儿。	左側に学校があるときに、もう少し北へ進んでください。
⑤到了路口往左拐，再往前走几分钟，有一个学校。	交差点で左に曲がり、さらに数分進むと学校があります。
⑥往前走，到第二个路口就往左拐，然后再往前走。一到一个学校的门口，你就可以看见车站就在对面。	まっすぐ進んで、二番目の交差点を左に曲がって、さらに進んでください。学校の入り口に着くと、バス停が向かい側にあるのが見えます。
⑦学校前面就是车站。过马路时小心车。	学校の前にバス停があります。道路を渡るときは車に気をつけてください。

例えば、運用例の文⑦“学校前面就是车站。过马路时小心车”を見ると、学習者が自ら“过马路时小心车”(道路を渡るときは車に気をつけて)とのような表現を追加したのである。また、文②“一直向北走，在第一个路口向西转。一直向西走。步行一小段路，你看你的右边儿有车站”の中に、“在第一个路口向西转”(最初の交差点で西へ曲って)及び“步行一小段路”(少し歩くと)の表現も学習者の創造的な発想を表している部分である。創造的発話を行った学習者は、学んだ言葉を自分の考えなどを伝える手段として使っており、言語知識をただ受動的に受けるのではなく、能動的に言語学習を行う主体であろう。

6. 最後に

これまで述べたように、学習者は中国語でコミュニケーションをとる際には、文よりも長い言語単位に接する必要がある。本稿では文より長いディスコースレベルの言葉の単位において、道案内のタスクにおける中国語学習者の実際の言語運用に焦点を当てた調査を取り上げた。調査の初歩的な分析の結果では、意味・内容を優先するストラテジー、母語からの借用や創造的発話などのような認知的学習ストラテジーの使用が観察された。また、学習者の言語運用に関しては、“在”と“有”の混同、“有”構文における数量詞の脱落、語順に関する誤用、“有”構文に前置詞“在”の使用、限定をさらに強調する“就”の使用状況などをめぐって、誤用分析も行った。さらに、関連項目の规则的複雑さや母語からの干渉、意味・内容を優先する認知的学習ストラテジーの観点からも検討を加えた。

本稿で取り上げたが、呉(2002)で言及された、ディスコースレベルの言語運用に関する体系的で包括的な議論が見られないという問題に対して、本調査の議論はその問題解決の糸口を少しでも提供できればと願いたい。

本調査の結果に、本稿でまだ取り上げていない言語運用例もあり、例えば、詳細の省略やキーワードのような表現を並べる言い方：“往前面，走左，往前面”(前へ、左へ行く、前へ)、“往前走，到十字路口。拐左走，再往前走”(前に行って、交差点まで。左へ曲がって、さらに前に行く)。

また、“直走，然后在图书馆的十字路口往左走，再直走。学校对面有车站”（まっすぐ行って、それから図書館の交差点で左へ行って、さらにまっすぐ行って、学校の向かい側にバス停があります）のように、学習者のディスコースレベルの使用例の中に、内容的に繋がっていないものも一定数がある。これらのような言語運用に関する検討は今後の課題としたい。

〈付記〉

本稿の作成にあたり、査読の先生や編集委員長の先生に貴重なコメント・指摘を賜った。記して感謝の意を表したい。

参考文献

- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farley, A. (2005) *Structured Input: Grammar Instruction for the Acquisition-oriented Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, D. (2004) Reflections on form-meaning connection research in second language acquisition. In VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. & Overstreet, M. (Eds.), *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*, 237-244. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lee, J. F. & VanPatten, B. (2003) *Making Communicative Language Teaching Happen*, Second Edition. New York: McGraw-Hill.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (1996) *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- VanPatten, B. (2004) *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B., Williams, J. & Rott, S. (2004) Form meaning connections in SLA. In VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. & Overstreet, M. (Eds.), *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*, 1-28. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 相原茂・喜多山幸子・魯曉琨 (2000) 『大事なことはみんなやさしい中国語で言える』, 朝日出版社.
- 单艾婷 (2020) 「結束性の観点から見た中国語中上級学習者の誤用——接続指標に着目して」, 『中国語教育』, 第 18 号, 49-69, 中国語教育学会, 2020 年 3 月.
- 劉愛群 (2005) 「初級中国語学習者の認知的学習ストラテジー——“不”と“没(有)”の習得をめぐる」, 『中国語教育』, 第 3 号, 30-52, 中国語教育学会, 2005 年 3 月.
- 桂诗春 (2000) 《新编心理语言学》, 上海外语教育出版社.
- 刘爱群 (2010) 对日本汉语学习者的自由复述过程的分析 (Free recall from Japanese learners of Chinese.), In M. E. Everson & H. H. Shen (Eds.), *Chinese Language Teachers Association Monograph Series: Vol. 4. Research among learners of Chinese as a foreign language*, 119-134. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center. 美国中文教师学会.
- 刘威 (1995) 外国留学生在短时记忆中理解汉语句子的实验报告, 《世界汉语教学》, 1995 年第 3 期, 50-56.
- 路浩宇・韓涛 (2022) 论“有”字句的习得偏误与教科书编写的关联性: 以日本本土汉语教科书的调查为例, 『中国語教育』, 第 20 号, 33-53, 中国語教育学会, 2022 年 1 月.
- 彭小川 (2004) 关于对外汉语语篇教学的新思考, 《汉语学习》, 2004 年第 2 期, 50-55.
- 田然 (2005) 近二十年汉语语篇研究述评, 《汉语学习》, 2005 年第 1 期, 51-55.
- 吴丽君 (2002) 《日本学生汉语习得偏误研究》, 中国社会科学出版社.
- 周小兵・朱其智・邓小宁 (2007) 《外国人学汉语语法偏误研究》, 北京语言大学出版社.
- 朱其智 (2001) 语篇分析技巧在汉语精读课中的运用, 《中山大学学报论丛》, 2001 年第 6 期, 72-77.

Japanese CFL Learners' Cognitive Learning Strategies in Language Performance at Discourse-level

Aiqun Liu*

Abstract

This paper examines the language performance of Chinese learners undertaking the task of giving directions at the discourse level. The findings reveal the use of cognitive learning strategies such as strategy concerning content meaning preference, as well as borrowing from the native language and creative utterances. Regarding error analysis, this paper also examines aspects such as the rule complexity of related language forms, L1 interference, and content meaning principle from the perspective of cognitive learning strategies.

Keywords: discourse-level, cognitive learning strategies, error analysis, Japanese CFL Learners

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

2025（令和7）年度
2回生進級時アンケート報告書

京 都 大 学 国 際 高 等 教 育 院

目 次

1	調査の概要と目的	135
2	回答者の属性と回答率	136
3	志望意識と専門分野	138
4	学習意欲	142
5	大学教育での向上感	146
6	ILAS セミナー・実習・実験科目の受講	155
7	履修動向と成績	161
8	成績評価への納得度	168
9	学生生活	171
10	期待の実現度	178
11	教養・共通教育についての意見	180
12	まとめ	187
	【資料】2025年度2回生進級時アンケート	191

1. 調査の概要と目的

2回生進級時アンケートは、2003年度入学者を対象として2004年4月に初めて実施されて以来、長年に亘って学生の学習活動についての意識の変化を追跡してきた。初期においては紙媒体の調査を行っていたが、2007年度からは京都大学で整備された教務情報システム（KULASIS）による回答方法を採用している。毎年の調査結果は国際高等教育院のホームページに掲載し、学内外に公表されている（URL：<http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/introduction/inspection>）。

本調査の第一の目的は、学生が入学後1年間の大学生活を振り返って、京都大学の教育、特に教養・共通教育に対してどのように取り組み、どのような感想を抱いているか、について2回生進級時点での意識調査を行い、今後の京都大学の教育を改善・充実させるための基礎資料にすることである。

本調査の第二の目的は、京都大学の教育活動に対する検証である。大学機関別認証評価・大学評価基準（2004年10月制定、2020年3月改訂）では、基準6-4、6-6、6-8 のそれぞれにおいて、「適切な授業形態、学習指導法が採用されていること」「公正な成績評価が厳格かつ客観的に実施されていること」「適切な学習成果が得られていること」が謳われているが、授業評価アンケートや、新2回生、卒業生・修了生、就職先等関係者へのアンケート等の実施により、入学時から卒業時に至るいくつかの定点で学生意識の変化を調査することは、そのような検証の一環として有用である。2018年度からは、卒業生進路調査アンケートとの連携を図り、卒業時に調査した教養・共通教育に対する学生意識調査の結果を適宜参照できるようにになっている。

調査対象： 学部新2回生（2024年度入学）全員

実施期間： 2025/04/01 ～ 2025/06/16

調査方法：KULASIS上でのアンケート回答方式。上記調査期間に新2回生が履修登録確認のためKULASISにログインした際にアンケートへの協力願いを掲示し、回答フォームに入力する方式を採用。アンケート全文は末尾に添付している。

注1) 本報告書において文系・理系の区分をする場合、文学部、教育学部、法学部、経済学部、総合人間学部は文系学部、理学部、医学部、薬学部、工学部、農学部は理系学部を含めている。

注2) 一般入試における文系・理系の区分は総合人間学部、教育学部、経済学部については募集区分による。その他の学部は注1と同様である。

注3) 各設問において回答が空白の場合は、回答数より除外して計算している。

2. 回答者の属性と回答率

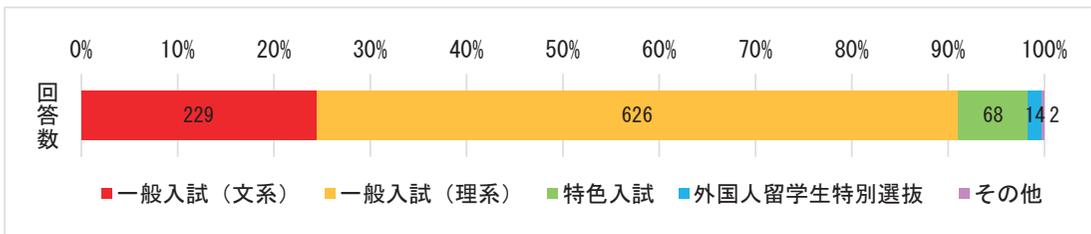
最初に回答者の属性に関する質問をし、アンケート全体での属性別の解析を可能にした。特に2017年度から、学部別に加えて、一般入試入学者（文系・理系）、特色入試入学者、留学生の区分を設け、必要に応じて解析区分として採用した。

Q.01 あなたが京都大学に入学した入試区分は次のどちらですか。

- ①一般入試（文系） ②一般入試（理系） ③特色入試 ④外国人留学生特別選抜 ⑤その他*

* 「その他」には外国学校出身者、Kyoto iUP 生等を含む

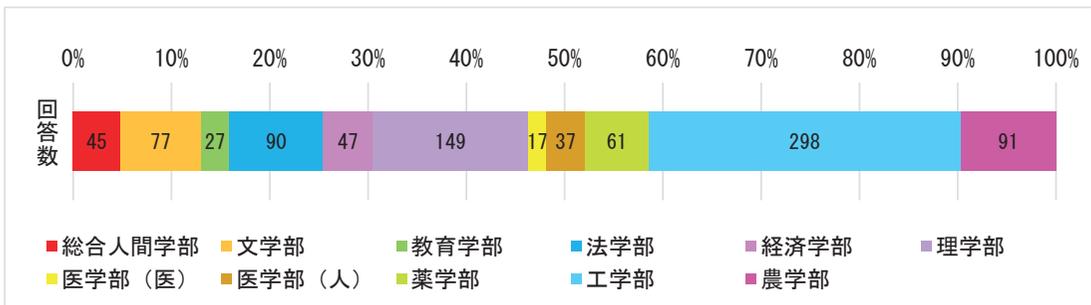
<図1 入試区分>



Q.02 あなたの学部を教えてください。

- ①総合人間学部 ②文学部 ③教育学部 ④法学部 ⑤経済学部 ⑥理学部 ⑦医学部（医学科）
⑧医学部（人間健康科学科） ⑨薬学部 ⑩工学部 ⑪農学部

<図2 学部>



<表1 学部別アンケート回答者数・回答率>

学部	学年在籍者数	回答者数	回答率	文理別回答率
総合人間学部	125	45	36.0%	28.8%
文学部	225	77	34.2%	
教育学部	63	27	42.9%	
法学部	333	90	27.0%	
経済学部	246	47	19.1%	
理学部	310	149	48.1%	34.3%
医学部	233	54	23.2%	
薬学部	83	61	73.5%	
工学部	978	298	30.5%	
農学部	302	91	30.1%	
合計	2898	939	32.4%	

(2回生在籍者数：2025/5/1時点)

学部別のアンケート回答者数ならびに回答率を表1に示す。各学部にアンケート調査協力をお願いし、またKULASISにて再々回答を促したが、本年度の回収率は32.4%(939名)となり、昨年度の31.5%とほぼ変わらなかった。これまでも学年在籍者の半数にも満たない回答に基づいた解析が続いており、データの信頼性という観点、さらには教育改善への取組という意味においても大いに問題である。来年度以降も継続してアンケート回答率の改善にむけた対策を講じる必要がある。

<表2 学部別アンケート回答率の変遷>

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	(*)平均回答率
総	30.1%	30.6%	36.7%	57.8%	59.2%	48.0%	54.5%	37.7%	22.5%	34.7%	20.0%	31.2%	15.7%	28.2%	34.9%	37.2%	37.6%	48.8%	43.2%	35.4%	36.0%	38.2%
文	26.9%	25.6%	28.6%	50.5%	50.2%	49.8%	49.8%	41.3%	23.7%	30.4%	29.8%	28.9%	29.6%	37.9%	32.7%	47.5%	34.5%	48.0%	45.0%	28.2%	34.2%	35.8%
教	34.9%	29.2%	35.5%	37.7%	37.7%	44.3%	42.6%	32.8%	23.3%	26.2%	22.6%	17.7%	28.1%	29.5%	25.8%	54.8%	27.9%	45.9%	36.1%	39.3%	42.9%	39.4%
法	19.3%	16.8%	30.4%	44.1%	44.4%	42.6%	42.4%	30.2%	17.8%	31.7%	25.9%	18.8%	19.2%	25.0%	33.7%	34.9%	30.4%	36.6%	34.3%	32.1%	27.0%	31.2%
経	14.8%	12.9%	25.4%	37.3%	36.3%	37.5%	42.3%	44.8%	21.3%	31.0%	24.6%	19.8%	14.2%	20.9%	31.9%	32.5%	41.4%	35.7%	34.3%	28.9%	19.1%	27.4%
理	30.1%	29.9%	38.1%	49.4%	50.2%	58.0%	53.3%	45.9%	29.9%	35.2%	33.2%	28.8%	29.2%	35.6%	34.7%	52.4%	38.0%	43.0%	40.0%	32.5%	48.1%	40.2%
医	39.7%	25.7%	20.1%	33.3%	37.2%	34.6%	35.3%	32.7%	15.9%	26.4%	22.1%	21.3%	16.9%	22.3%	43.7%	38.6%	48.6%	42.8%	42.7%	29.2%	23.2%	31.7%
薬	25.8%	19.1%	35.6%	55.2%	57.8%	51.8%	52.3%	56.0%	30.5%	50.6%	34.5%	39.3%	32.2%	82.6%	62.1%	56.3%	79.8%	86.9%	73.3%	33.7%	73.5%	60.2%
工	74.7%	33.7%	35.5%	45.6%	45.2%	44.5%	50.3%	41.5%	23.2%	36.6%	23.4%	25.4%	20.8%	31.6%	29.7%	40.3%	35.8%	35.4%	35.1%	29.6%	30.5%	31.7%
農	19.5%	23.8%	34.1%	45.2%	46.1%	46.7%	50.2%	39.6%	26.6%	34.2%	32.8%	23.4%	19.5%	35.5%	44.1%	63.8%	55.0%	39.8%	47.9%	37.9%	30.1%	38.7%
全	41.8%	26.5%	32.2%	44.9%	45.5%	45.2%	47.7%	40.1%	23.1%	33.9%	26.4%	24.7%	21.4%	31.9%	34.8%	43.9%	39.9%	40.7%	39.7%	31.5%	32.4%	34.5%

(*1)2023年～2025年の3年間の平均提出率

(*2)黄色は回答率上位2学部、青は回答率下位2学部

表2には、2005（平成17）年度以降の学部別アンケート回答率の変遷を示した。最近3年間の平均回答率を見ると、60%を超える高い学部（薬学）から、30%前後の低い学部（法学、経済、医学、工学）まで大きな差があり、全体、文系、理系として集計するときは、回答率の差による影響を受けることに留意されたい。薬学部では、2018年度より新学学期に実施される2回生ガイダンスで積極的に回答を促した成果が現れてきた。他の学部においても、今後の回答率改善策の検討の参考にさせていただきたい。

3. 志望意識と専門分野

本学はホームページやパンフレット、オープンキャンパス等のさまざまな方法により、各学部の学術分野、教育内容、学生生活を広報し、入学者に期待する資質をアドミッションポリシーとして公開している。入学試験という関門を通過して京都大学の各学部に入学者は自らが志望する分野を選択していると考えられるが、将来の活躍分野をどこまで具体的に意識しているか、またそれが学習の動機付けに結びついているかは入学後の教育効果を大きく左右するものと考えられる。つまり、

志望意識 → 学習意欲 → 学習行動 → 学習効果 → 向上感（満足度）

の正の連鎖を期待する。一方、その志望意識とこれから学ぶことになる専門分野との一致度が良くない場合は、負の連鎖を起こす恐れがある。アンケートの初めにこの重要点について Q.03～Q.06 で把握し、以後の学習行動や学習効果との相関を考察した。

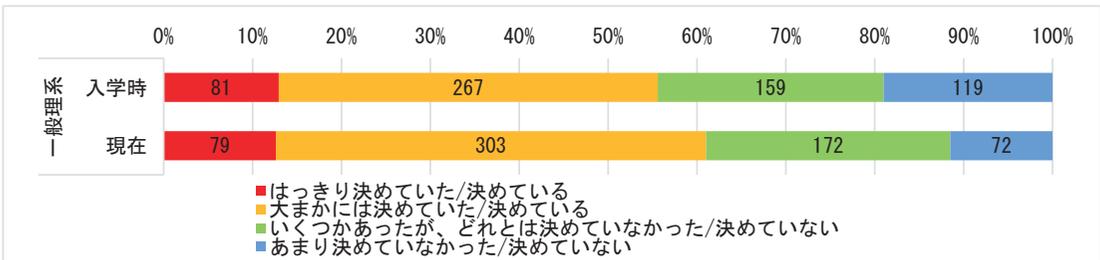
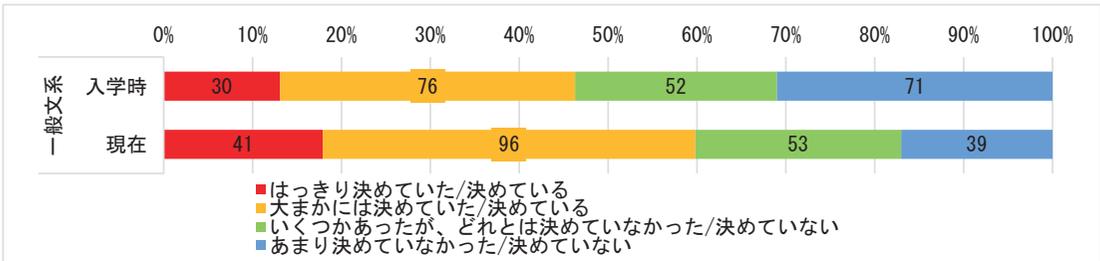
Q.03 あなたが入学したとき、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていましたか。

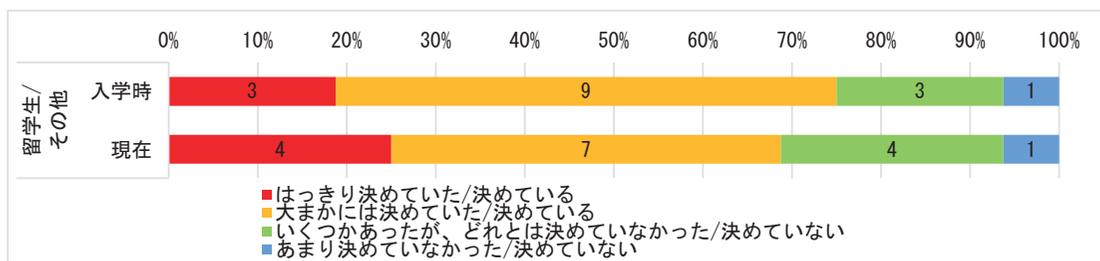
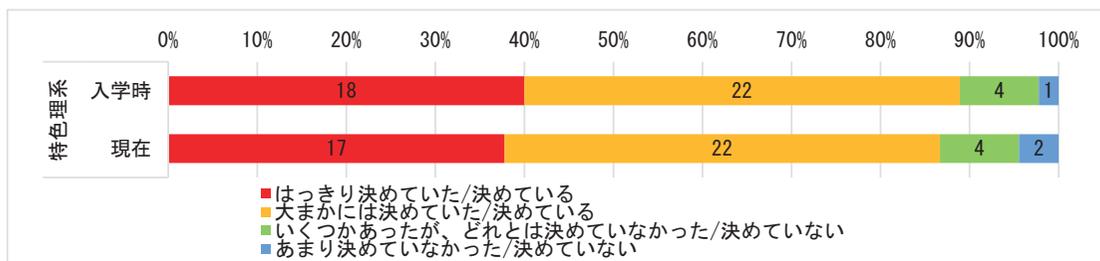
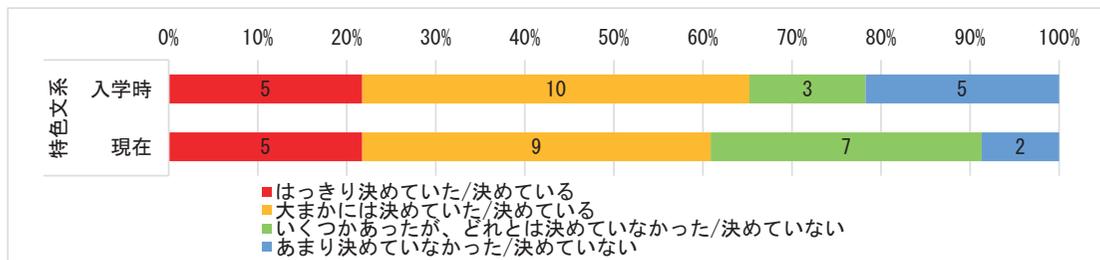
- ①はっきり決めていた
- ②大まかには決めていた
- ③いくつかあったが、どれとは決めていなかった
- ④あまり決めていなかった

Q.04 今現在、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていますか。

- ①はっきり決めている
- ②大まかには決めている
- ③いくつかあるが、どれとは決めていない
- ④あまり決めていない

<図3 志望意識・入試区分別>





Q.03とQ.04は入学時と1年余り後の現在で、志望意識を尋ねた質問である。平均として、一般文系、一般理系とも15%前後の「はっきり決めている」を含む50%以上の学生が将来活躍したい分野を「(大まかには)決めている」。また、12-15%は現在でも「あまり決めていない」と答えている。専門分野の中で具体的な活躍希望分野がイメージできていないということかも知れないが、専門分野そのものに志望意識をもてない場合は、今後の勉学のモチベーションを保てるかという不安が残る。この点はQ.06で確かめる。

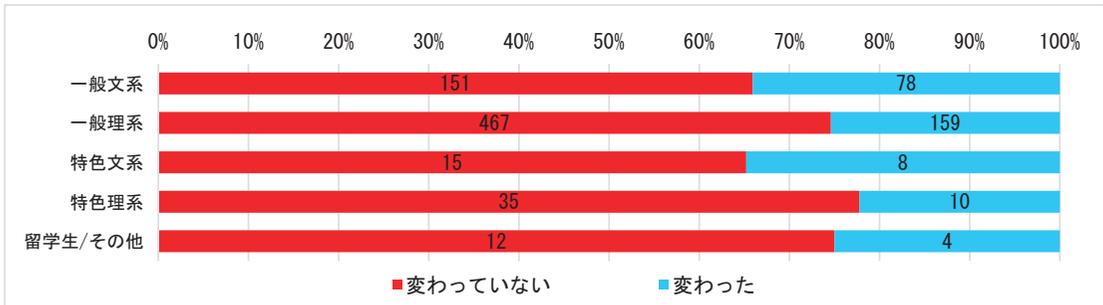
Q.03とQ.04を比較すると、全体として例年と同様に、1年後の現在の方が「はっきり決めている」と「大まかには決めている」の回答合計がやや増加する傾向にある(特色文系・理系は減少傾向)。一方、これまでと比較して、「あまり決めていない」が(一般文系:30→19→15→24→14→17→17%、一般理系:22→18→18→15→14→16→12%)と減少傾向で、かつ入学後に次第に志望意識が明確になるという好ましい傾向を示している。

一般入試と特色入試の入学者を比較すると、特色入試制度の趣旨を反映して「(大まかには)決めている」の比率が特色入試区分では格段に大きくなる傾向にある。理系の特色入試では、「はっきり決めている」あるいは「大まかには決めている」の比率が入学1年後に10~20%程度減少する傾向が続いていたが、今年度はその差がみられなかった。ただし、特色入試の区分では回答数が少ないため、今後も継続的に推移を注視する必要がある。また、留学生の区分のデータも回答数が少なく、年々のばらつきが大きい。

Q.05 入学してから現在までに、その希望分野は変わりましたか。

- ①変わっていない ②変わった

<図4 希望分野の変化・入試区分別>

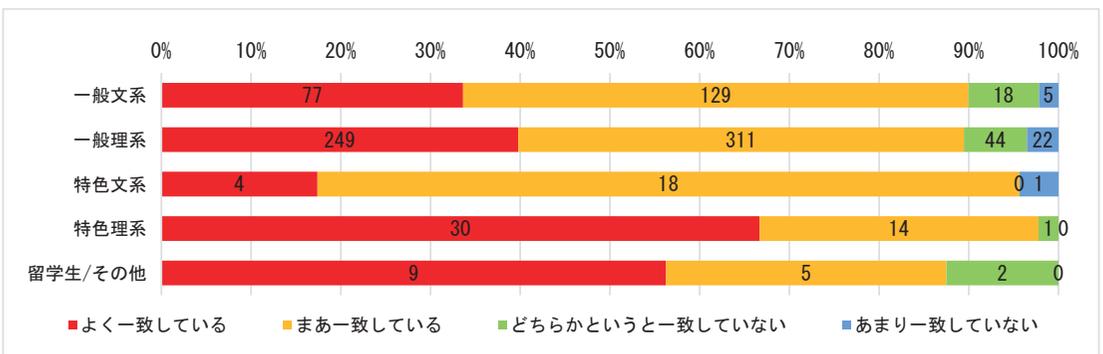


Q.05 では、1年間の大学生活を経て、志望分野が変化したかどうかを尋ねている。図4には入試区分別の結果を示したが、一般文系と比較して一般理系学生では10%ではあるが志望変化が少ないことが分かる。Q.03、Q.04では、特色入試の志望意識の変化の違いに注目したが、ここでは希望分野が変わったのは文系35%、理系22%であり、他の区分と同様である。回答数が少ないが、こちらも含めて詳細な分析が必要であろう。留学生区分での「変わった」と答えた学生の比率は、年々のばらつきが大きい25%である。

Q.06 現在のあなたの希望分野と学部でこれから学ぼうとする専門分野は、どの程度一致していますか。

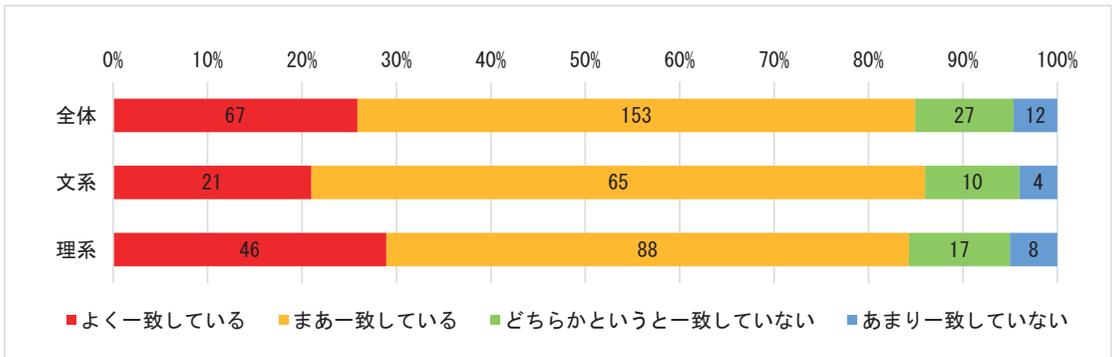
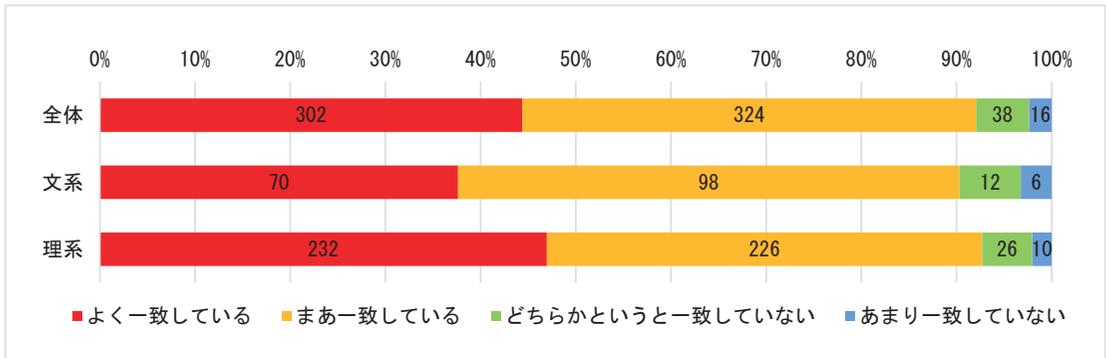
- ①よく一致している ②まあ一致している ③どちらかという一致していない ④あまり一致していない

<図5 希望分野と専門分野の一致度・入試区分別>



1年間の学習経験と大学生活を経て、自らの希望分野とこれから学ぼうとする専門分野との一致度について学生がどのように思っているか、を尋ねた。この段階で「どちらかという一致していない」、「あまり一致していない」は望ましくない回答である。一般入試の文系・理系ともその比率は10%前後にとどまり、多くの学生が「よく一致している」、「まあ一致している」と回答していることは良い結果といえる。

<図6 上：希望分野が「変わっていない」と回答した学生、下：「変わった」と回答した学生>



次に、Q.05 で希望分野が「変わっていない」と「変わった」と答えた学生の区分ごとに、一致度の解析を行った。「変わっていない」と答えた学生の専門一致度は高く、全体では90%を超えている。一方、「変わった」と答えた学生の区分では「(よく・まあ) 一致している」の回答が文系理系ともに80%を超えており、「変わった」学生はより一致度が低くなる方向に学生の意識が変化していることを示している。ここで、希望分野が変わっていないと答えた学生の約8%、変わったと答えた学生の約15%が(どちらかというとも・あまり) 一致していないと回答している点は問題点である。

4. 学習意欲

学習意欲については、これまでのアンケートでも同じ質問をして継続的に調査している。経年変化を見るために、学習意欲を数値化してその平均点を各時期（入学当初、前期半ば、後期開始、後期半ば、現在）についてプロットした。ここで、数値化は、「④非常に意欲あり」を5とし、「⑤まったく意欲なし」を1とした。なお、本アンケートは昨年度までは主に4月の回答なので、コロナ感染対策によるオンライン授業の影響は2021年前期半ば以降の回答に含まれていると考えられる。

Q.07～Q.11 入学当初から現在までに、あなたの学習意欲はどのように変化しましたか。各時期について、次の5つから選択してください。なお、この質問はQ.7～Q.11（入学当初、前期半ば、後期開始、後期半ば、現在）まであります。

Q.07 <入学当初の時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.08 <前期半ばの時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.09 <後期開始の時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.10 <後期半ばの時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.11 <現在>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

< 図7 学習意欲の経年変化 (2005~2025年) >

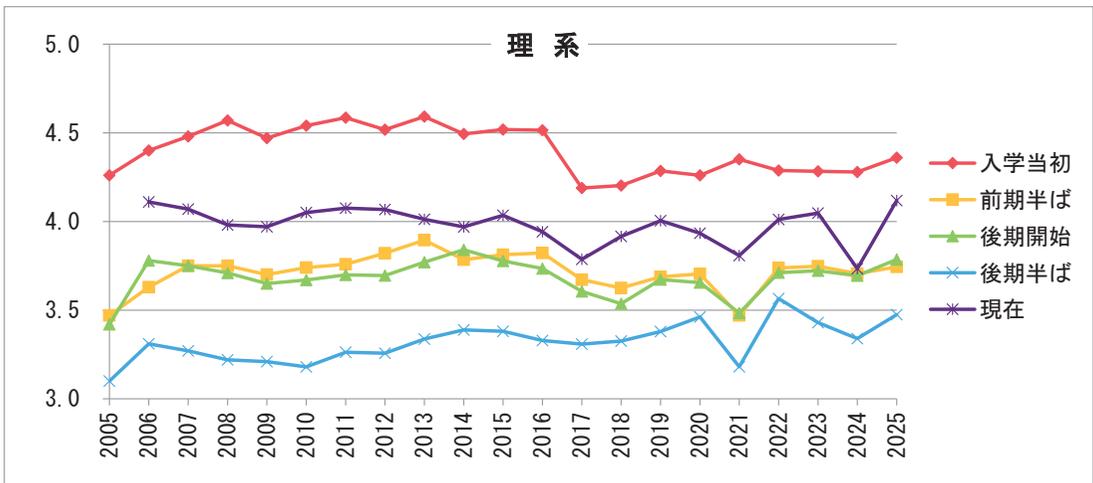
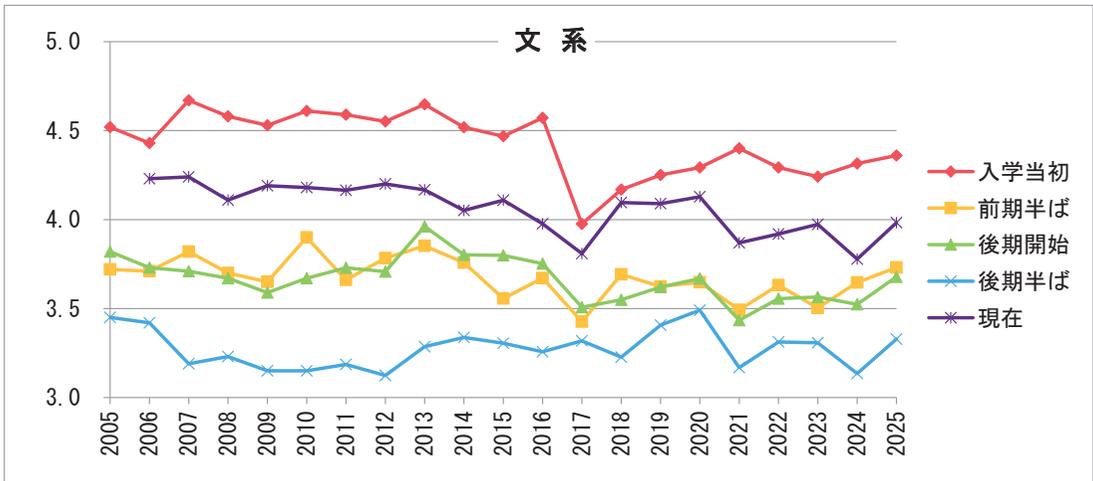
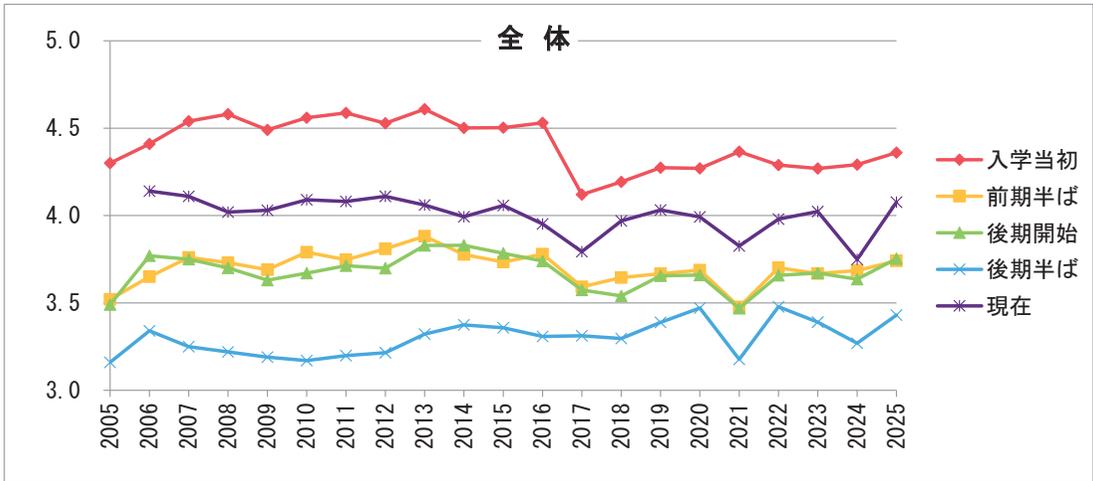


図7に示したように、入学当初の高い学習意欲から、次第に低下して後期半ばで底になり、2回生新学期で回復するという傾向は長年同じである。文系、理系ともに、それまでと比較して昨年度の2回生進級時（現在）の値は0.2~0.3ほど低下したが、今年度はほぼ2023年度の値に回復している。2021年度における前期半ばから現在までの4時期の値は、調査時期が2か月以上遅れた昨年度を除くと、2006年度以降で最低値となっており、コロナ禍のオンライン授業の影響が大きかったと考えられるが、その影響は一年限りであった。特に理系の回復が著しい。

注1) 2017年度調査で入学当初の意欲値が以前より大きく低下した理由は、それまでは学生が回答するに当たり自身が入学時に記入した抱負や期待を読む欄を設けていたので回想効果があったが、2017年度よりこれを廃止したためと思われる。

< 図8 学習意欲の変化・全体比率 2025年度 >

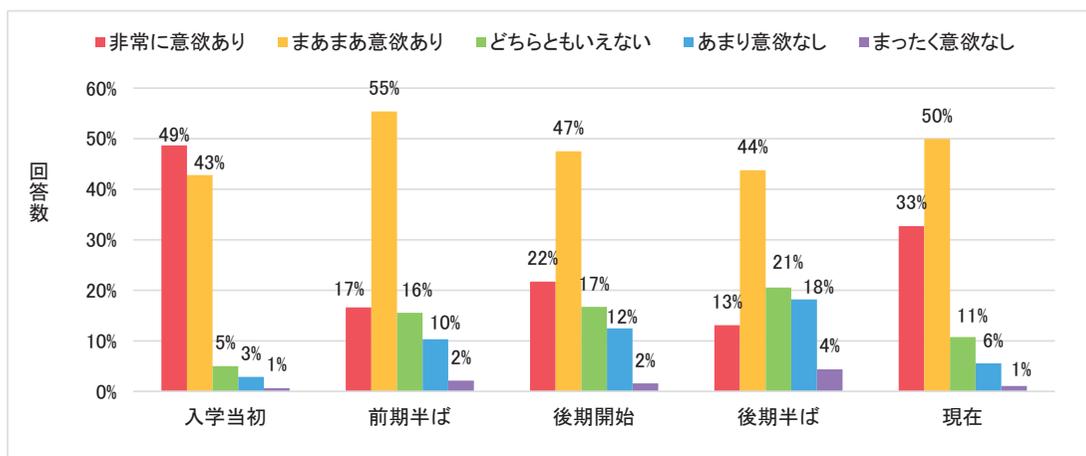
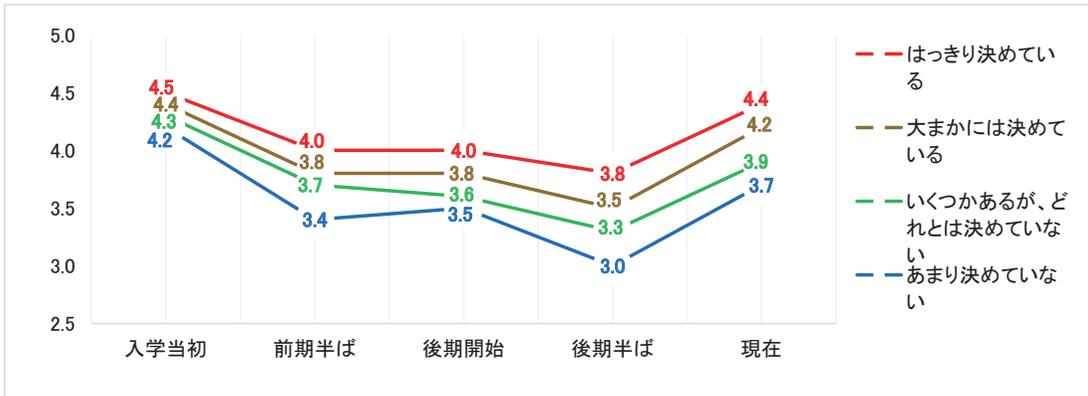


図8は学習意欲分布の時的な推移を示している。全体的には、入学当初の高い学習意欲が次第に低下して後期半ばで底になり、2回生新学期（現在）である程度は回復するという傾向を繰り返している。赤の「非常に意欲あり」が前期半ばで激減するのは致し方ないとしても、青・紫の「あまり意欲なし」「まったく意欲なし」が時間を追ってやや増加がみられるのは残念な傾向である。1回生での意欲低下をいかに防ぎ、2回生につなぐことができるかが引き続き大きな課題である。

これまで学習意欲が入学後に顕著に低下する傾向が指摘され、学生の一般的な特性と考えられてきた。さらに、これまでの調査でも学部間の差が認められるところであり、各学部での履修指導やカリキュラムの違いも影響している可能性がある。これらの原因について、各学部でそれぞれにこれまでのデータを分析されることが望まれる。

教養・共通教育としては、特に、1回生後期に向けての著しい学習意欲低下を如何に防ぐかが重要な課題であり、共通の対策が求められる。そのヒントになる解析結果を以下に示す。

< 図9 学習意欲の変化 志望別 >



< 図10 学習意欲の変化 一致度別 >

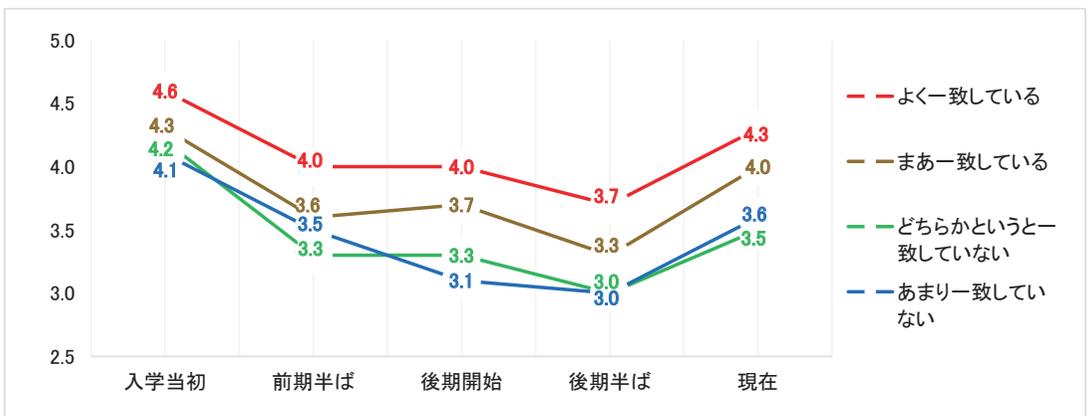


図9はQ.04志望意識の回答群別に、学期ごとの数値化した学習意欲の平均値を図示したものであり、図10は同様にQ.06一致度の回答群別に、学期ごとの学習意欲の平均値を図示したものである。志望意識の有無、および、希望分野とこれから学ぼうとする専門分野の一致度が、学生の学習意欲にどの程度の影響を与えているかを見ることができる。

図9からは、入学後のどの時期においても、志望意識の有無により学習意欲に明確な差がでていることが分かる。「あまり決めていない」グループは、他と比べて当初より学習意欲が低く、学期ごとの意欲低下が著しく、そして、2回生になっても回復度が低い。また、図10からは、希望分野と専門分野の一致度の度合いに依存して、入学当初からの学習意欲が分かれ、その低下の度合いや回復度にも差があることが分かる。入学当初において各回答群ですでに差がある(4.1~4.6)が、1年が経過して2回生になっても回復力が弱く、各回答群で、より大きな差(3.5~4.3)となって残っている。

予想されたように、学生が抱くこの二つの意識が、極めて明瞭に、入学後の学習意欲に大きな影響を与えており、志望意識 → 学習意欲 の悪循環を示す結果である。後述するように、学習意欲の低下は大学生活全般に波及するところであり、今後とも注視して対策を講じていく必要がある。

5. 大学教育での向上感

入学後1年間の大学での学習を経て、学生が自己能力の向上についてどのような意識をもっているかをいくつかの要素能力について質問した。ここでは、「人間社会や自然についての幅広い視野と教養」、「問題を発見し、論理的に解決法を考える力」、「専門分野で基礎となる学力」、「自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力」、「自ら考え、主体的に行動する能力」、「英語の能力」の6つの能力についてQ.12~Q.17で尋ねた。これらは多くの学部のカリキュラムポリシーやディプロマポリシーに関連する項目であることから、学生が卒業するまでに「専門知識の向上」を含めて高い向上感を得られることが、教育効果の検証として重要となる。

Q.12 入学後1年間の授業を受けて、人間社会や自然についての幅広い視野と教養は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.13 1年間で、あなた自身が問題を発見し、論理的に解決法を考える力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.14 1年間で、あなたの専門分野で基礎となる学力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.15 1年間で、自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

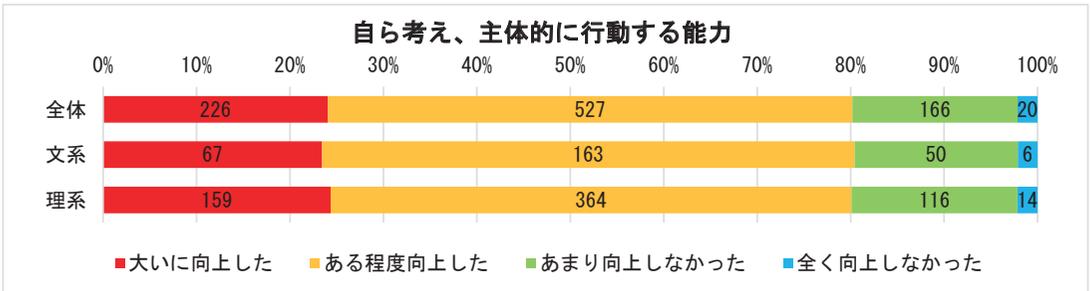
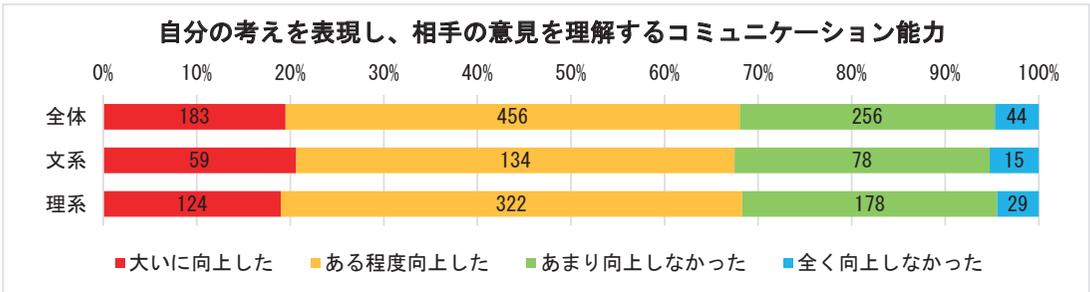
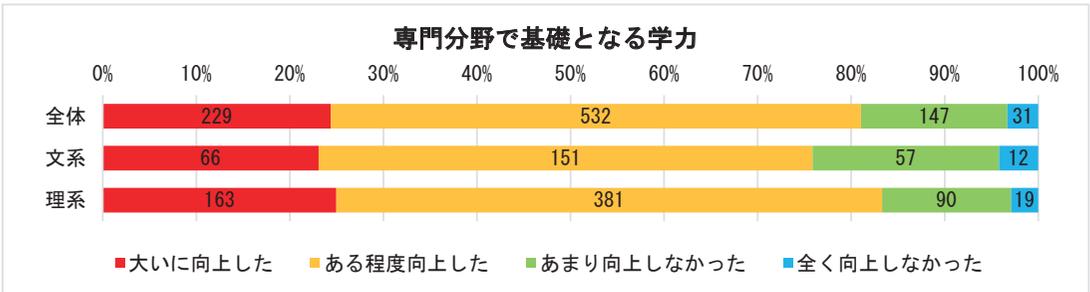
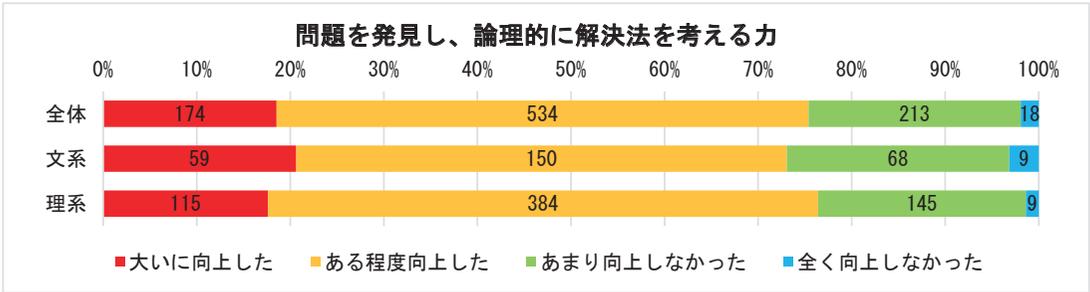
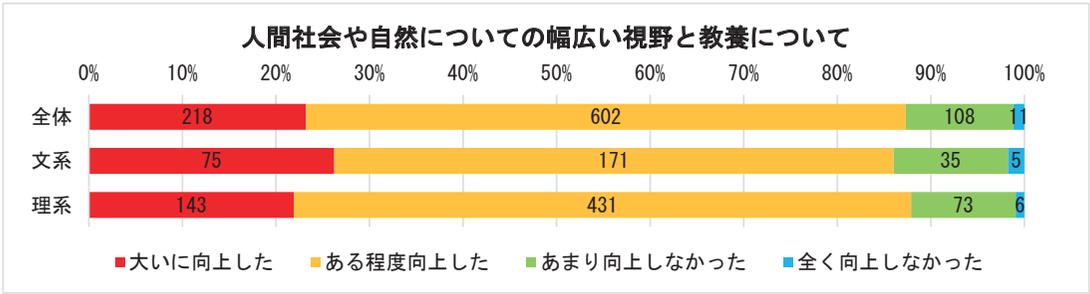
Q.16 1年間で、自ら考え、主体的に行動する能力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.17 1年間で、あなたの英語の能力（英語以外の言語を第1外国語とした方は、その言語の能力）はどの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

<図 11 大学教育での向上感 各要素別>



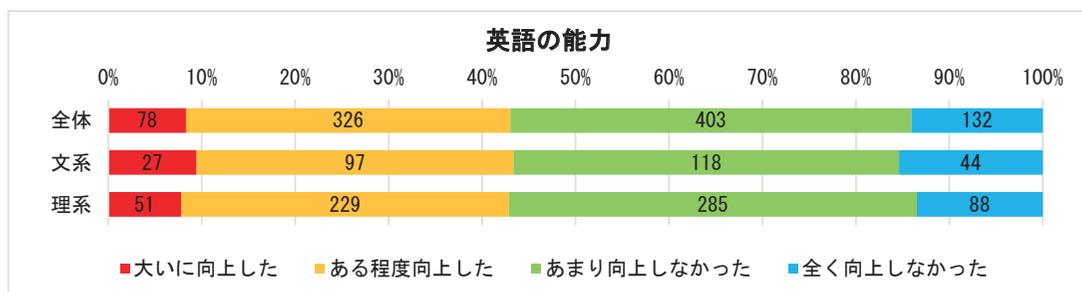


図 11 は各要素能力について全体、文系、理系別の回答比率を図示している。「大いに向上した」、「ある程度向上した」の肯定的意見と、「あまり向上しなかった」、「全く向上しなかった」の否定的意見の比率に着目すると、文系、理系により差があるものの全体の概観としては、肯定的意見がこの 7 年間で次のように推移してきた：

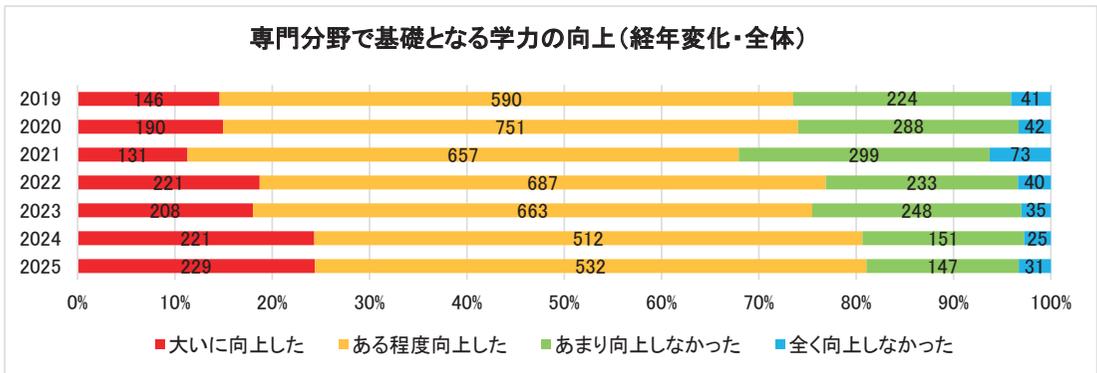
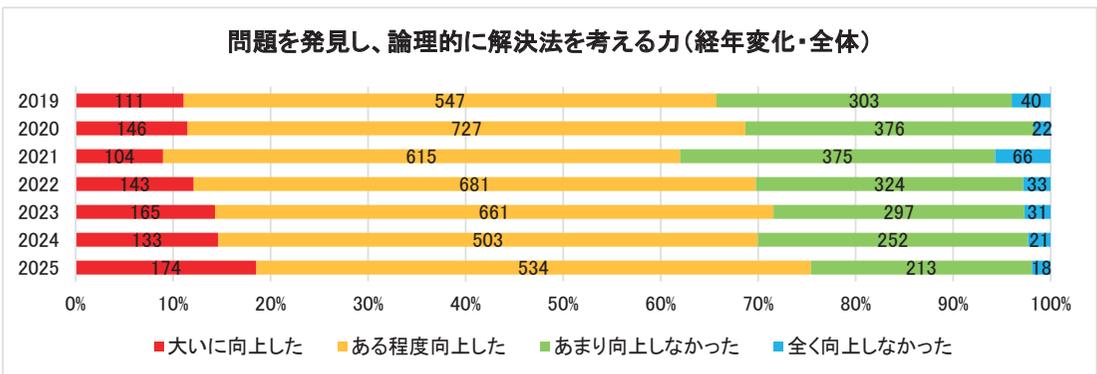
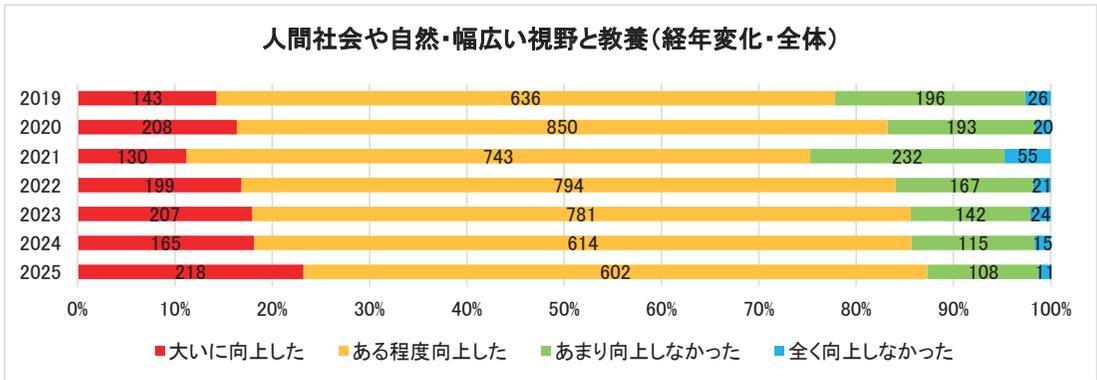
- 「人間社会や自然についての幅広い視野と教養」：78%→82%→75%→84%→86%→86%→87%
- 「問題を発見し、論理的に解決法を考える力」：68%→69%→62%→70%→72%→70%→75%
- 「専門分野で基礎となる学力」：70%→69%→68%→77%→76%→81%→81%
- 「自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力」：62%→69%→47%→67%
→66%→65%→68%
- 「自ら考え、主体的に行動する能力」：76%→75%→62%→75%→77%→73%→80%
- 「英語の能力」：37%→44%→37%→42%→38%→36%→43%

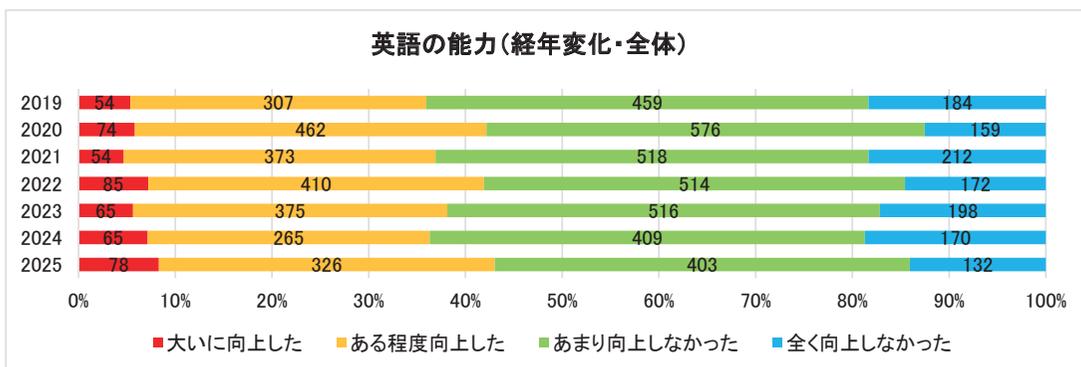
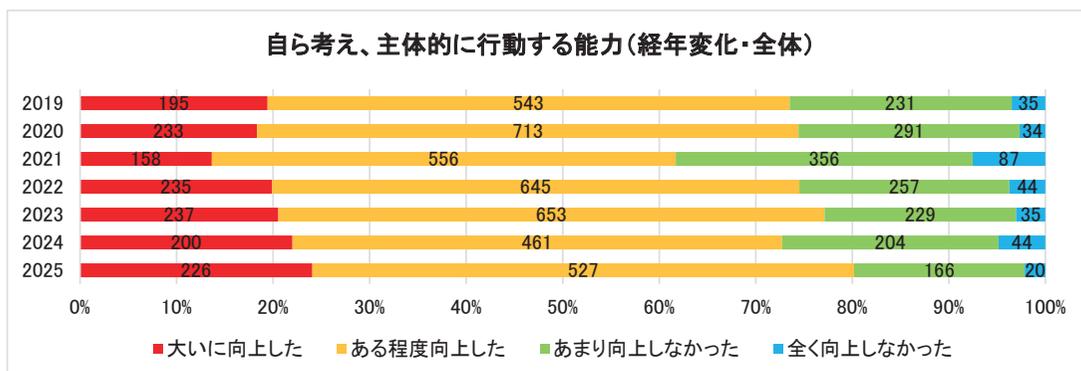
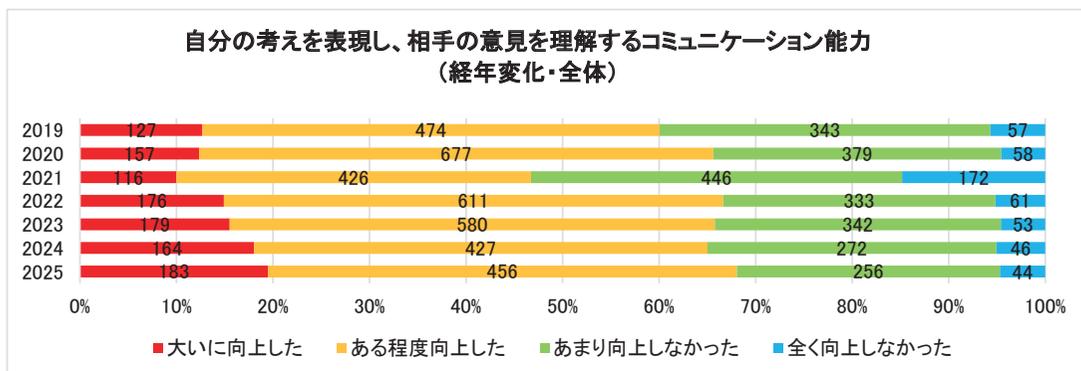
ここで、2021 年度（下線付き）はコロナ禍の影響もあり「コミュニケーション能力」「主体的に行動する能力」の比率が 15%ほど減少し、「専門分野基礎学力」以外の要素能力もそれぞれ 7%ほど減少していたが、近年はコロナ禍以前に近い値あるいはそれを超える値に戻っている。

教養・共通教育としては、「幅広い視野と教養」と「主体的に行動する能力」の向上感が高いことは良い結果であり、前者が 87%とこれまでの最高値を維持していることは好ましい。これらに対して、「英語の能力」についての向上感は、2016 年度入学生から E 科目制度を導入して英語改革を進めているにもかかわらず、全体での肯定的意見は 40%前後で推移してきており、今年度は 43%であった。肯定的意見が 40%強に留まっており、ここでもう一度教養・共通教育の英語科目カリキュラムを見直して、英語への関心や英語に触れる機会を増加させることにより、向上感・達成感が得られる仕組みをさらに検討することが必要である。

さらに、図 12 には全体のデータのみであるが、各要素能力について向上感の評価比率の棒グラフをこの 7 年間の経年変化として示す。既に述べたようにコロナ禍の影響により「コミュニケーション能力」「主体的に行動する能力」の比率はそれぞれ 2 割～1 割程度低下し、他の要素能力も減少していたが、近年はそれ以前の値を越える値にまで回復している。

< 図 12 大学教育での向上感 各要素別・経年変化・全体 >





2017年度卒業生から卒業時アンケート（3月実施）において、全学共通教育についての意識を問う設問を加えた。これにより入学時の期待度からスタートし、2回生進級時の実現度、向上感（満足度）、そして大学生活4年間の総括としての全学共通教育の効果に関する意識をシリーズで観察できるようになった。

以下に卒業時アンケートから全学共通教育での学習に関する5項目についての調査結果を転記する。

【参考資料】2024年度卒業生進路調査アンケート結果より転載

全学共通科目の学習を振り返って、入学当初と比べて以下の項目はどの程度向上した又は得られたと思いますか。

(1) 専門以外の幅広い知識・教養

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

(2) 専門分野で基礎となる学力

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

(3) 英語の能力（英語以外の言語を第1外国語とする人はその言語能力）

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

(4) 初修外国語の能力（外国人留学生については日本語の能力）

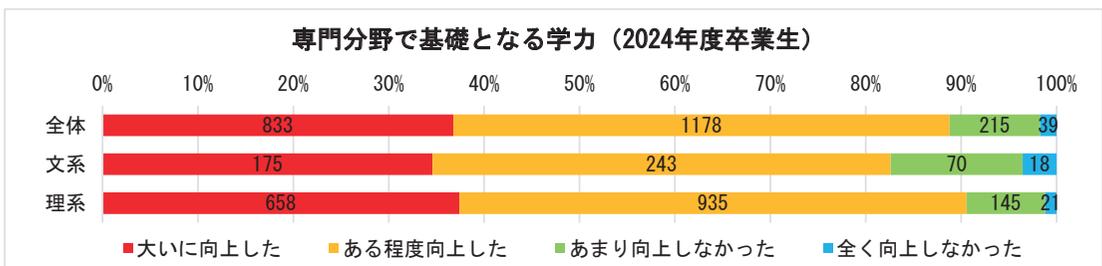
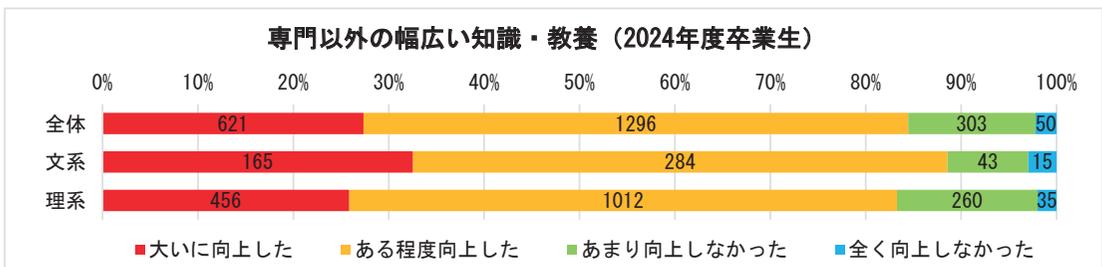
- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった
⑤初修外国語は修得しなかった

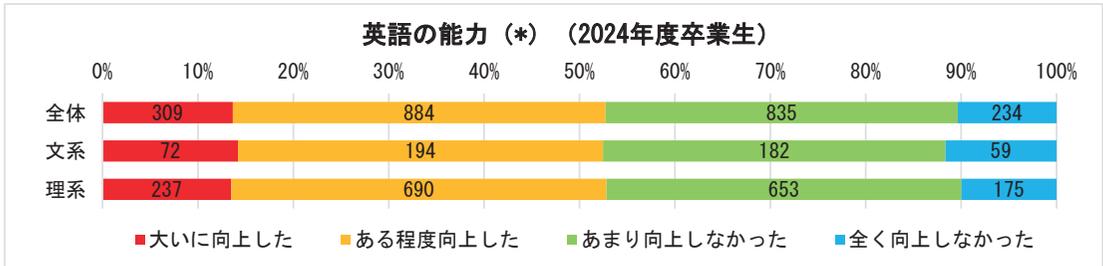
(5) 将来の研究分野や進路を決める手がかり

- ①大いに得られた ②ある程度得られた ③あまり得られなかった ④全く得られなかった

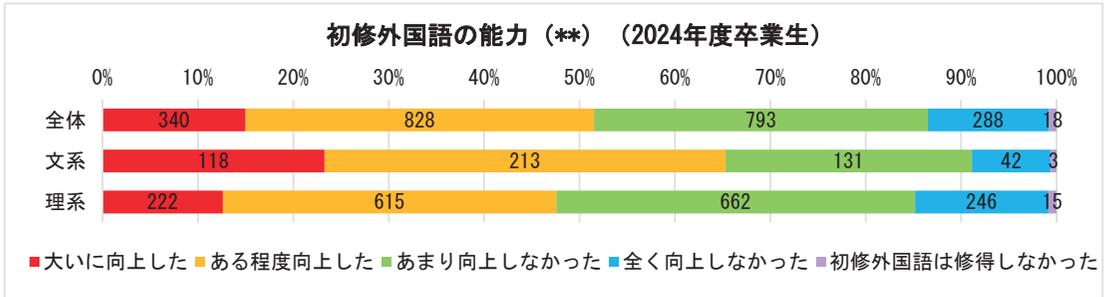
(※) 医（医）は設問なし

<図 13 卒業生進路調査アンケート結果（要素別） 全学共通科目関連抜粋>

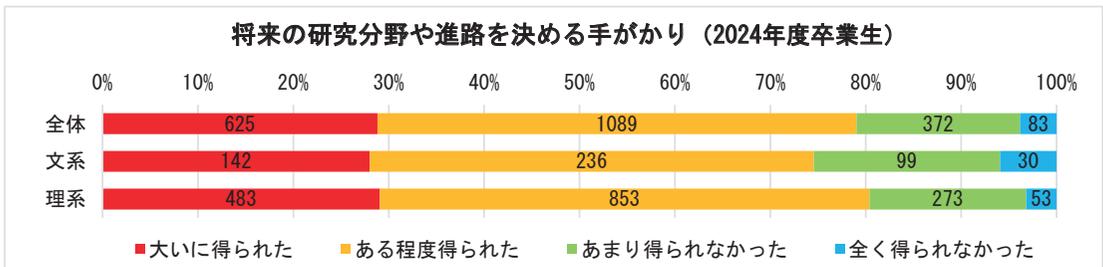




(*) 英語以外の言語を第1外国語とした方は、その言語の能力



(**) 外国人留学生については日本語の能力



(※) 医(医)は設問なし

この中で、(1) 専門以外の幅広い知識・教養、(2) 専門分野で基礎となる学力、(3) 英語の能力の3項目は、2回生進級時アンケートと共通であることから、卒業時との向上感の変化をみることができる。ただし、2025年3月在籍の4回生(主として2021年度入学生)と、2025年5月在籍の2回生(主として2024年度入学生)の意見であることから、ほぼ同一のカリキュラムで教育を受けた学生群の意見変化ではあるが、同一群の3年間(2回生→4回生)の意見変化を示すものではない。

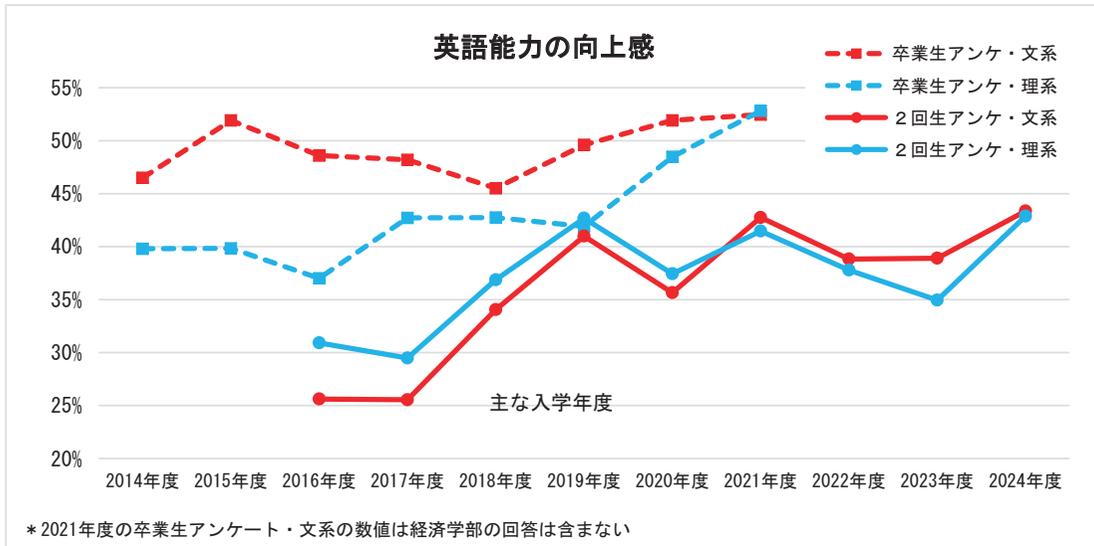
概観すると(1) 幅広い知識・教養では、2回生も4回生も「大いに向上した」、「ある程度向上した」の肯定的意見が約85%であり、回生による変化はあまりないと言える。しかし(2) 専門分野の基礎では2回生の肯定的意見が81%であるのに対して、4回生では全体で90%近い肯定的意見である。学部別にみると2回生時点では肯定的意見が60%台の学部も散見されたのが、4回生時点ではほとんどの学部で肯定的意見が80~90%台であり、どの学部でも専門教育を修了した段階の方が基礎教育の意義をより自覚できているのではないと思われる。

(3) の英語能力では、やはり卒業時でも肯定的意見が約50%で、他の調査項目と比較して低くなっている。学部ごとのばらつきが大きい項目であり、E科目を含む要卒単位など学部ごとのカリキュラム設定と

の関連を含めて詳細まで分析し、今後の改善策を検討していく必要があると考える。ほぼゼロからスタートする初修外国語のグラフでも学部間のばらつきが大きく、文系では肯定的意見が60%以上の学部が2学部、50%以上が2学部と多いのに対して、理系では40%以下が3学部・学科と多く、文系と理系、あるいは学部ごとのカリキュラムの差が向上感の差となって表れていると考えられる。

英語の能力の向上感について、2回生進級時アンケートと卒業生アンケートを比較

<図14 英語能力の向上感>



毎年のアンケート結果を継続して表示するため、図14に、回答者の主な入学年度を横軸にして、文系と理系の英語能力の向上感(肯定的意見の%)の経時変化を示した。実線で示した2回生進級時アンケートで顕著なことは、前述したように、近年の英語能力の向上感の増加である。文系(赤)も理系(青)も主な入学年度が2016年度、2017年度と比較して、2018年度、2019年度と向上感が増加している。2020年度はおもにコロナ禍の影響で約5%減少したと思われるが、2021年度は2019年度のレベルに戻り、一昨年度・昨年度はやや低くなり、今年度は2021年度のレベルに回復している。前述のように、本学では英語教育の充実を目指して2016年度にE科目制度を主とした英語教育改革を実施し、向上感の値が10%ほど高くなったが、2019年度以降は文系理系ともに頭打ちの状況である。

もう一つ特徴的なことは、点線で示した4回生卒業時アンケートでの向上感が2回生進級時よりさらに伸びていることである。2016年度～2021年度に入学した6年度分の同一学生群について、3年後の向上感の増加を実線と破線の対比として見ることができる。2回生進級時アンケートでの英語能力の向上感の増加期に入った2018年度でも、文系理系ともに向上感が5～10%程度増加したが、2019年度入学生については、文系では10%近い伸びがあるものの、理系では伸びていない。また、入学直後にコロナ禍影響の大きかった2020年度入学生は、文系理系ともに10～15%程度の伸びとなっている。同一群の向上感増加の経年変動については、これからも継続して注視していきたい。

他の項目と比較して「英語の能力」についての向上感が限定的であることは、英語教育改革の内容と実

績についてここでもう一度見直し、英語への関心や英語に触れる機会を増加させることで向上感・達成感が得られる仕組みをさらに検討することが必要であろうことを示している。

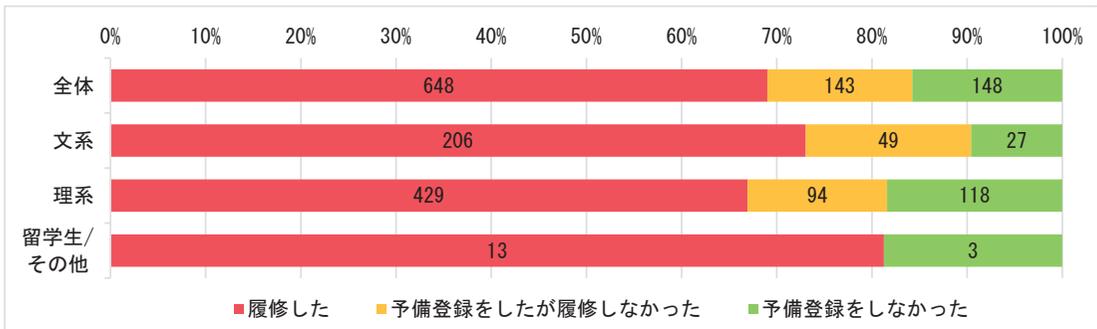
6. ILAS セミナー・実習・実験科目の受講

1998 年度に始まる新入生向け少人数セミナー（通称：ポケット・ゼミ）は、開始以来開講数が大幅に拡大して現在の ILAS セミナーに至っている。ILAS セミナーは、主に新入生を対象に、「ILAS セミナー」と「ILAS Seminar-E2」の 2 種類が開講されている。各学部・研究科・研究所・センター等の教員と学生との差向かいのゼミナール形式で、様々なテーマを扱った少人数の授業として企画され、入学当初の重要な初年次教育と位置づけられている。2025 年度前期においては 247 科目が開設され、受講定員 2,902 名、受講申し込み者数 2,425 名、受講許可者数 2,114 名であった。科目数、受講定員、申し込み者数、受講許可者数は昨年度とほぼ同じであった。入学者（2,901 名）に対する受講申し込み率、申し込み者に対する受講決定率はそれぞれ 84%、87%程度であり、結果として入学者に対する受講許可率は約 73%となっている。6 では、受講の現状を調査して今後の改善策を検討することが目的である。

Q.18 1 回生で ILAS セミナーを履修しましたか。

- ①履修した ②予備登録をしたが履修しなかった ③予備登録をしなかった

<図 15 ILAS セミナーの受講>

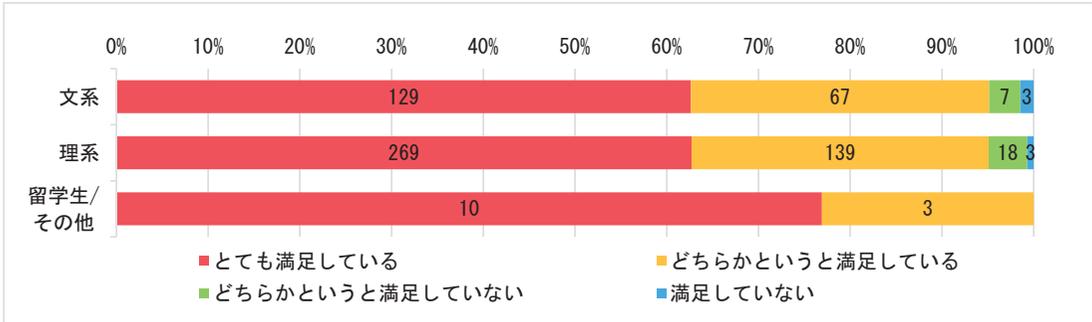


Q.18 では、受講の有無を尋ねた。「ILAS セミナー」では少人数ゼミという性格上、最小 5 名から最大 25 名までの定員を設けている。2019 年度から第 5 希望まで（それまでは第 3 希望まで）の予備登録を可能にして、抽選により履修許可を出している。その結果として、2018 年以來「履修した」の比率が全体で 65%→70%→65%→62%→66%→66%→67%→69%と推移してきている。また、近年の状況と同様に全体の 16%が予備登録そのものをしていない。文系と理系を比較すると、今年は理系の履修率が文系より 6%ほど低くなり、過去 8 年間では、文系：74%→74%→72%→64%→74%→70%→70%→73%、理系：61%→69%→62%→62%→62%→63%→65%→67%と推移してきている。その理由について Q.20 と Q.21 で問うことにする。

Q.19 Q.18で「履修した」を選んだ方へ：セミナーで学習した知識や経験について満足していますか。

- ①とても満足している
- ②どちらかという満足している
- ③どちらかという満足していない
- ④満足していない

<図 16 ILAS セミナー履修者の満足度>

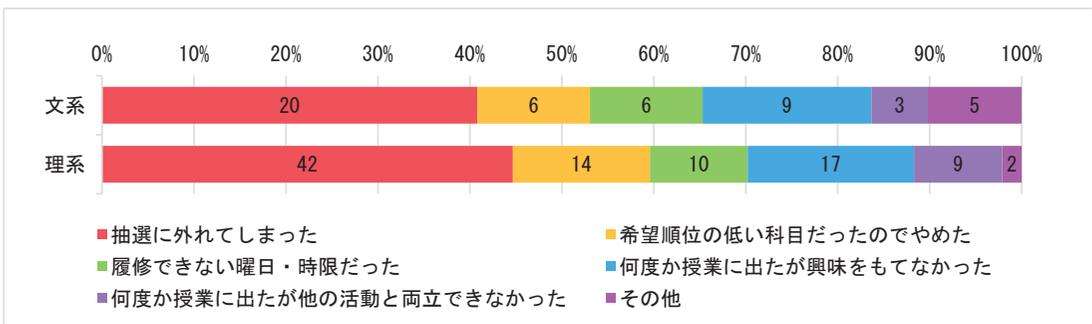


Q.19では、ILAS セミナーを履修した学生の満足度を尋ねた。図 16 に示したように、「とても満足」と「どちらかという満足」を合わせると 95%の学生が学習内容に満足しており、(少なくとも現在のアンケート形式となった 2017 年度より) ずっと高い水準で推移している。

Q.20 Q.18で「予備登録をしたが履修しなかった」を選んだ方へ：履修しなかった理由は何ですか。

- ①抽選に外れてしまった
- ②希望順位の低い科目だったのでやめた
- ③履修できない曜日・時限だった
- ④何度か授業に出たが興味をもてなかった
- ⑤何度か授業に出たが他の活動と両立できなかった
- ⑥その他 (記述回答)

<図 17 ILAS セミナー：予備登録したが履修しなかった理由>

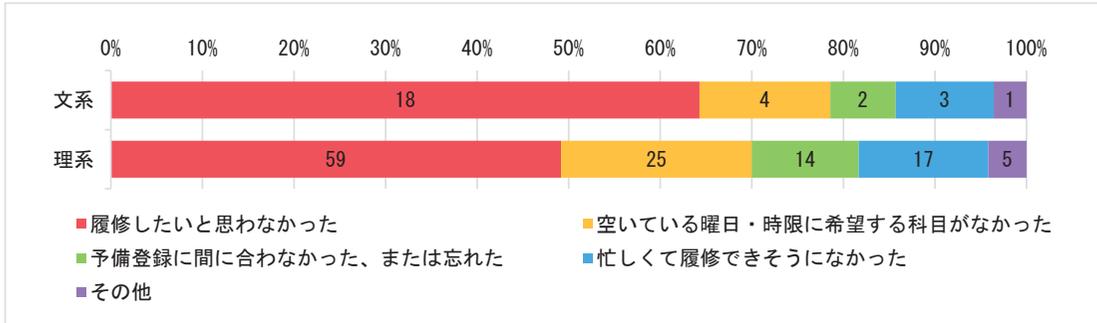


この設問で「予備登録をしたが履修しなかった」理由を尋ねた。回答数が限られるため、年々の変動が大きい結果となっているが、今年も「抽選に外れてしまった」が理由としてもっとも多く、理系文系ともに 40%を超えている。

Q.21 Q.18で「予備登録をしなかった」を選んだ方へ：予備登録をしなかった理由は何ですか。

- ①履修したいと思わなかった
- ②空いている曜日・時限に希望する科目がなかった
- ③予備登録に間に合わなかった、または忘れた
- ④忙しくて履修できそうになかった
- ⑤その他（記述回答）

<図 18 ILAS セミナー：予備登録をしなかった理由>



* Q20,Q21の「留学生/その他」の回答は回答数が少ないため、文系・理系に含めている

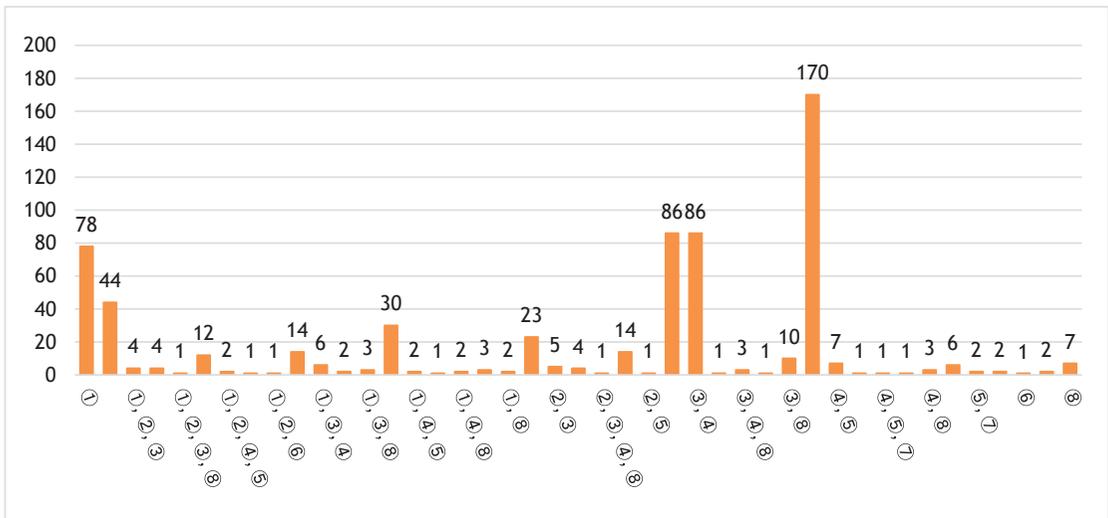
「予備登録をしなかった」学生に理由を尋ねた。やはり回答数が限られているが、毎年ある程度似た結果となっている。結果は、「履修したいと思わなかった」が文系で65%、理系で50%あり、「空いている曜日・時限に希望する科目がなかった」の回答を加えると70~80%になる。Q.18で予備登録をしなかった学生の比率が全体の16%であったことを考慮すると、回答者の約8%はもともと「履修したいと思わなかった」と回答しており、ILASセミナーそのものに興味をもっていないことになる。

また最近、担当教員の退職等もあり、ILASセミナーの開講科目数が過去9年間は基本的に減少傾向（前期開講 277→267→265→237→238→245→235→249→247 科目）にある。2022年度からは各部局への協力依頼を積極的に行って、魅力的なテーマのILASセミナーの継続的な提供をお願いしているところで、若干の回復傾向がでてきたかもしれない。2022年度の第26回全学教育シンポジウムでは、「自律的課題発見・解決を通じて自立を促す少人数教養教育—もっとILASセミナーを」のテーマのもと、事例紹介や学生インタビューの検証なども含めて現状認識を共有し、近未来の展開を議論した。そして、学生の学びの意欲をいっそう高め精神の自立を促す少人数教育の目玉として、これからのILASセミナーを企画・実施していくことの重要性を認識した。一昨年度からは「全学共通科目とILASセミナー」のリーフレットを作成し新入生全員に配布して、新入生の「京都大学での学び」の始まりを支援する活動を開始している。今年度からはじまった統合型複合科目と調整しながら、今後の開講科目の更なる充実に努めることが必要である。

Q.22 スポーツ実習 IA・IB、物理学実験、基礎化学実験、生物学実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ、地球科学実験のうち、1 回生で履修した科目の□欄チェックをつけてください（複数可）。いずれも履修しなかった人はチェックをせずに次の質問へ進んでください。

- ①スポーツ実習 IA ②スポーツ実習 IB ③物理学実験 ④基礎化学実験
 ⑤生物学実習Ⅰ ⑥生物学実習Ⅱ ⑦生物学実習Ⅲ ⑧地球科学実験

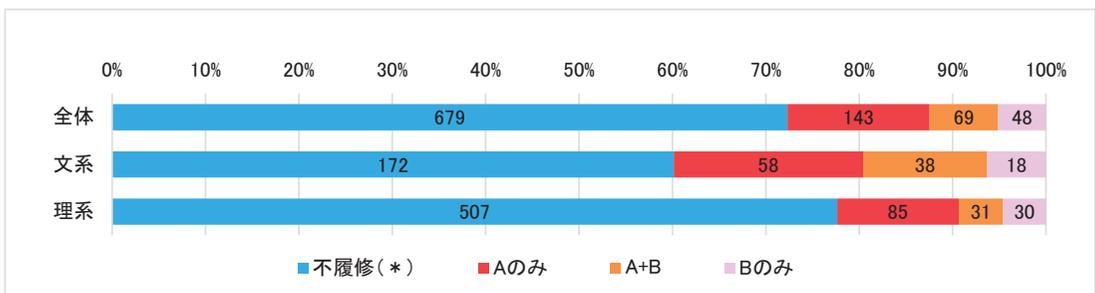
< 図 19 回答数と履修した科目の組み合わせ >



* 参考：いずれもチェックなし 289 名

Q.22 では、スポーツ実習と理系の実験・実習科目の履修状況を尋ねた。それぞれの科目の意義は明確に設定されているが、その意義とは無関係に、学習時間やコマ数の割に単位が少ないという理由で、履修を敬遠するという傾向にある。その実態を調べるのが本設問の目的である。

< 図 20 スポーツ実習履修状況 >



(*1) 「Aのみ」には「スポーツ実習 IA」に加え実験・実習科目をチェックしている学生も含む。「Bのみ」「A+B」も同様。

(*2) 「不履修」は本設問にてスポーツ実習にチェックを入れていない、もしくは本設問の科目はいずれも履修していない場合とする。

図 20 で全体平均を見ると、70%強の学生がスポーツ実習を履修していないが、不履修率の過去 8 年間の推移は、61%→69%→59%→83%→69%→67%→69%→72%である。2018 年度から 2020 年度^(*)までは 60%前後で変動していたが、2021 年度はコロナ禍の影響で 80%を超える不履修となり、それ以降は 70%前後を推移している。

次に、理系の実験科目について結果を述べる。まず参考資料は、2017 年度～2025 年度（前期）の実験科目履修者数であり、実験科目全体の実施規模を概観できる。

◆参考資料（履修取消前の数値、カッコ内は取消者数、院生・非正規生を除く）

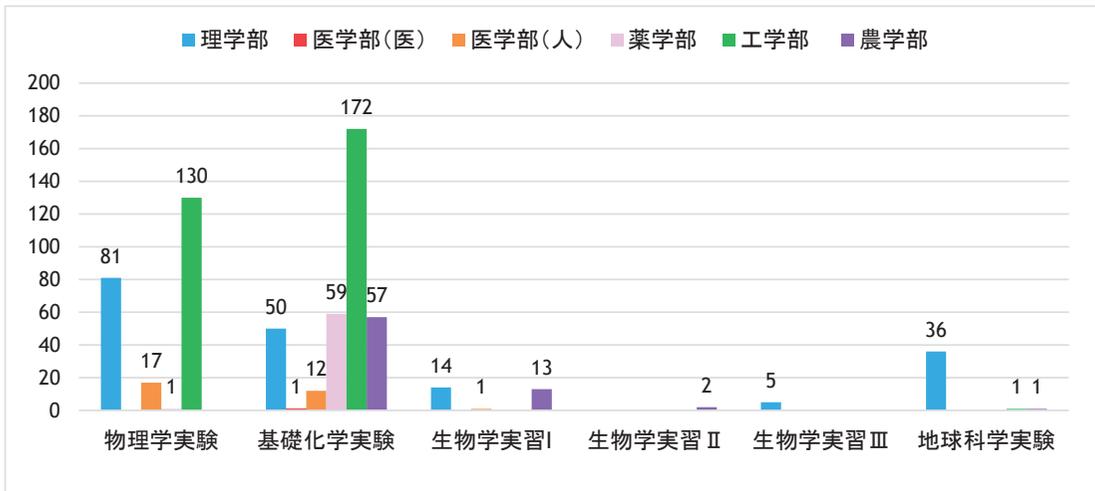
科目名	2017(全体)	2018(全体)	2019(全体)	2020(全体)	2021(全体)	2022(全体)	2023(全体)	2024(全体)	2025(前期)
物理学実験	598(74)	510(47)	603(80)	766(41)	654(27)	608(48)	591(47)	643(49)	292(24)
Elementary Experimental Physics-E2	7	7(1)	11(2)	14(2)	7(3)	5(2)	4	8(1)	-
基礎化学実験	738(15)	724(10)	881(28)	1021(21)	932(11)	947(30)	874(35)	911(30)	448(12)
Fundamental Chemical Experiments-E2	48	48	96(1)	76(1)	77	112(1)	139(2)	124(4)	71(4)
生物学実習Ⅰ	111(4)	139(3)	114(2)	86(6)	131(3)	138(3)	90(2)	118	79(2)
生物学実習Ⅱ	19	32	30	19(1)	23	22(1)	22(1)	41	12
生物学実習Ⅲ	45	50	26(3)	28(2)	38(1)	26	34	25	14(1)
地球科学実験	69(4)	53	85(4)	99(10)	87(2)	83(3)	66(1)	103(3)	46

今年度は前期のみのデータであり、各科目の変動について認識・議論することができない。2021 年度にはコロナ禍の影響があったかもしれないが、年々変動の範囲内である。これまでも、選択必修科目の変更の影響等があったかもしれないが、実験科目履修者数の経年変化傾向を議論するには引き続きデータ収集を継続する必要がある。コストパフォーマンスが悪いという学生意識が履修者減少を招かないようにするためには、各学部・学科のガイダンス等で実験科目の重要性を強調し、分野の特性に応じた履修指導を継続的に行う必要があるだろう。

図 21 は、実験科目を 2024 年度に履修した理系学生の回答数を学部別、実験別に示したものである。一目して分かるように、物理学実験は理と工の学生が履修し、基礎化学実験は、工、理、薬、農などの学生、生物学実習は理と農の学生、地球科学実験は理の学生が履修するという結果である。

(*) 数値は作成年度ベース

< 図 21 理系学部別実験履修者数 >



7. 履修動向と成績

7.1 単位

単位の実質化の議論において、授業時間ならびに予習・復習・課題等に要する授業外学習時間を十分に確保することが重要である。大学設置基準では2単位授業1コマにつき4時間の授業外学習時間が求められており、そのためには1日に学習する授業コマ数は適切に抑制される必要がある。本学では全学共通科目にCAP制を導入して、2019年度入学生までは原則として上限を30単位と定めていた。しかしながら、全学共通科目に加えて学部により専門基礎科目の履修が課せられていること、集中講義等の制限除外科目があること等から、1回生で70単位以上も取得する学生が散見される事態となっていた。この状況を改善するため、2020年度からは全履修科目の上限を原則30単位に制限する新たなCAP制度が採用されている。この設問ではこの制度の導入による変化を調査した。

Q.23 あなたは1回生の間に何単位を取得しましたか。全学共通科目に加えて、専門基礎科目、専門科目を含む合計を、1回生終了時に受けとった成績表で確認してお答えください。

- ①単位 \geq 70 ②70>単位 \geq 65 ③65>単位 \geq 60 ④60>単位 \geq 55 ⑤55>単位 \geq 50 ⑥50>単位 \geq 45
 ⑦45>単位 \geq 40 ⑧40>単位 \geq 35 ⑨35>単位 \geq 30 ⑩30>単位 \geq 25 ⑪25>単位

< 図 22 取得単位 >

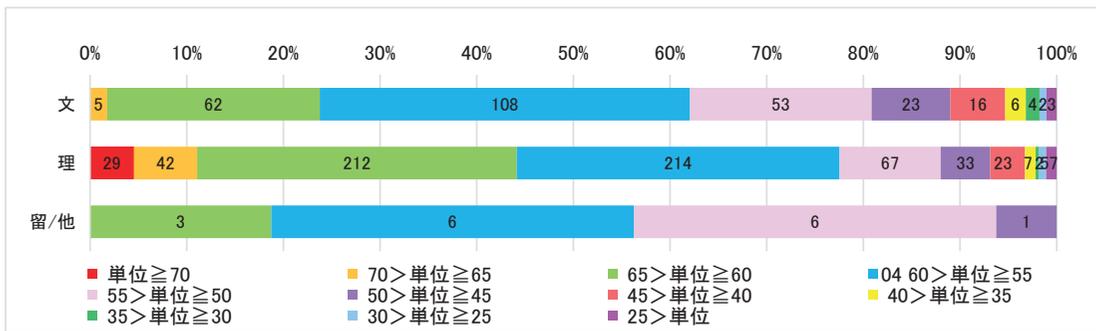


図 22 の全体像では、2020 年度までの傾向と変化が起きている。すなわち、過去 6 年で、文系学部では 60 単位以上を取得した学生の比率が 41%→43%→21%→17%→23%→24%、理系学部では 64%→50%→40%→34%→48%→44%（65 単位以上取得の学生比率では、文系 18%→5%→1%→1%→2%→2%、理系 31%→10%→7%→5%→8%→11%）と減少している。CAP 制度の定着により 1 回生で過剰な単位を取得する状況が徐々に改善されてきていると考えられる。

しかし、本学の多くの学部で卒業要件となっている 138~156 単位（大学設置基準では 124 単位以上）と比較すると、要卒単位の半分ちかくの 60 単位以上を 24~44%の学生が 1 年間で取得するという事態であり、本学の 1 回生は依然として単位取り過ぎの状態にある。これは単位の実質化の要請からも、また標準修業年数 4 年という教育体系から見ても好ましくない状態であり、さらに改善するための対策を取る必要がある。現行 CAP 制度でも 1 回生前期に修得できる単位数を医学で 36 単位、理学で 34 単位と特例が設けられている。また理学では成績優秀者には CAP 以上の単位修得を認めている。さらに集中講義は CAP 対象外としているため、制度が十分に機能していない部分もある。

これまでの記述の繰り返しになるが、各学部で学生の履修行動を把握して、1 回生、特に前期に配当する教養・共通科目や専門基礎科目の種類や要卒単位数等を引き続きご検討いただきたい。2020 年度以降の全学的な CAP 制度導入に伴う動向を把握していただき、1・2 回生のカリキュラム全般について検討を続けられるよう希望する。

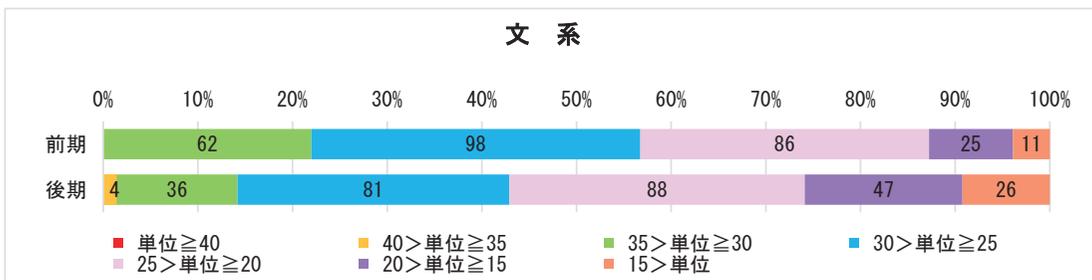
Q.24 Q.23 について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「前期」の取得単位数はどれくらいですか。

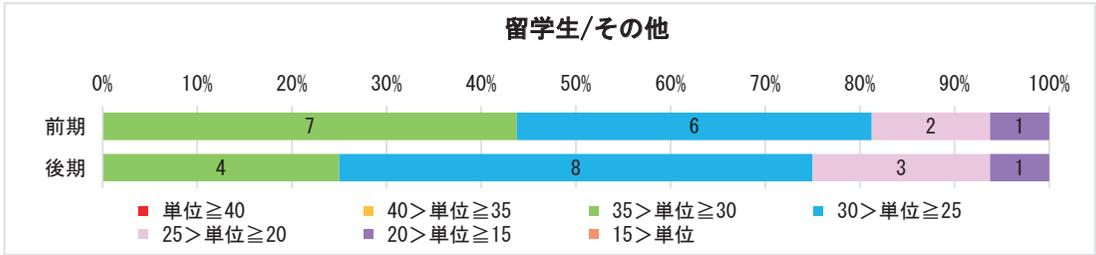
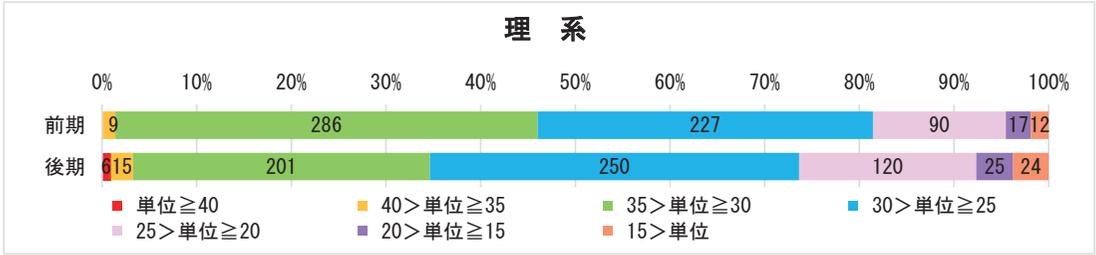
- ①単位 ≥ 40 ②40 > 単位 ≥ 35 ③35 > 単位 ≥ 30 ④30 > 単位 ≥ 25 ⑤25 > 単位 ≥ 20 ⑥20 > 単位 ≥ 15
- ⑦15 > 単位

Q.25 Q.23 について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「後期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位 ≥ 40 ②40 > 単位 ≥ 35 ③35 > 単位 ≥ 30 ④30 > 単位 ≥ 25 ⑤25 > 単位 ≥ 20 ⑥20 > 単位 ≥ 15
- ⑦15 > 単位

< 図 23 全学共通科目の取得単位 >

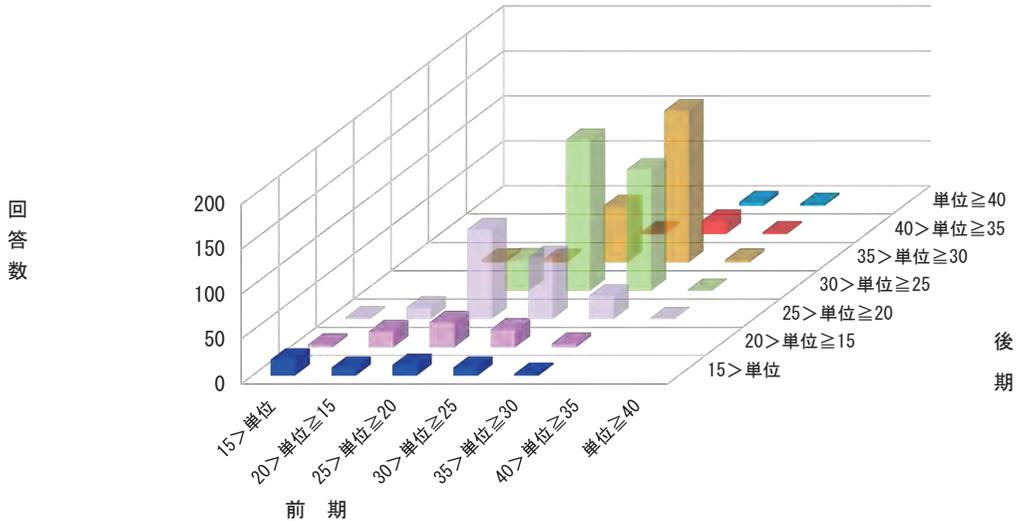




◇全学共通科目取得単位数の前期と後期の相関

以下本項では、「単位 \geq 40」を区分7、「40 $>$ 単位 \geq 35」を区分6、「35 $>$ 単位 \geq 30」を区分5、「30 $>$ 単位 \geq 25」を区分4、「25 $>$ 単位 \geq 20」を区分3、「20 $>$ 単位 \geq 15」を区分2、「15 $>$ 単位」を区分1とする。

<図 24 2024 年度の全学共通科目の取得単位・前後期の関連>



Q.23 に続いて、取得単位の内の全学共通科目の単位数を前期、後期に分けて調査した。

図 23 で文系、理系で比較すると理系の方が取得単位数の多い学生比率が高い。

図 24 では、前期・後期の取得単位数の関連を見ている。上述のように「35 $>$ 単位 \geq 30」の区分5は、CAP 上限を越える区分であるが、それより多い区分6、7にも一定数の学生がいる。これは学部による条件の違いや、時間割に現れない集中講義の履修単位の取得によると思われる。図 24 をみると、前期後期とも CAP ぎりぎりの区分5の学生、前後期とも区分4のCAPをやや下回る学生の2つのピークがあり、つぎが前期が区分5でCAPぎりぎり而后期が区分4とCAPをやや下回る学生、その次が、前後期とも区分3の学生である。このパターンは昨年とほぼ同様である。これらは、CAP 制における典型的な履修行動と考えられる。しかし、これは先に述べたように、早期過剰取得の傾向を示すものであり、各学部の1回生カリキュラム履修指導を通して、さらに2020年度のCAP数変更に伴う動向も注視しながら、制度の適正化を進めていく必要があると思われる。

Q.26 1回生の間に単位を取得した「人文・社会科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

Q.27 1回生の間に単位を取得した「自然科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

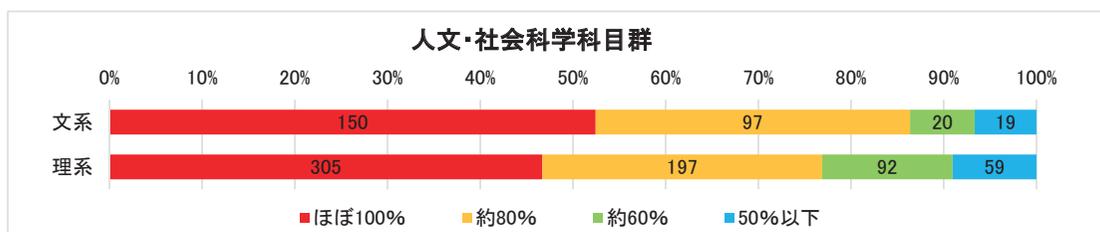
Q.28 1回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の英語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

Q.29 1回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の初修外国語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

<図 25 授業出席率>



4科目群（「人文・社会科学科目群」「自然科学科目群」「外国語科目群・英語」「外国語科目群・初修外国語」）の授業出席率を文系・理系別に記載した。実際に出席回数を計測したのではなく学生本人の回答による集計であることに留意されたい。図25は人文・社会科学科目群の出席率を示したものである。授業に付いていくためにはやはり「80%以上」の出席率が必要と考えるが、文系では85%、理系では77%の学生が「80%以上」の出席率と答えている。

<図 26 授業出席率>

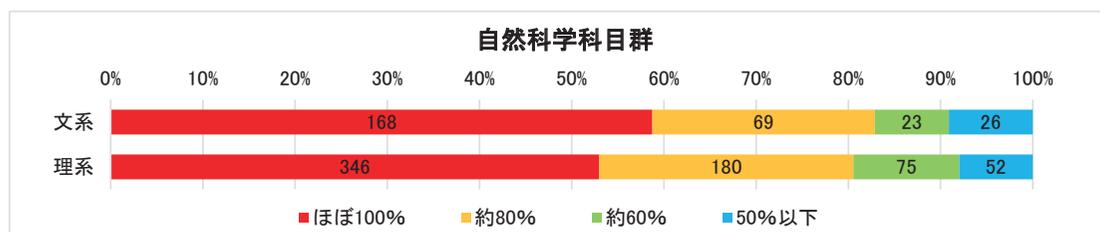
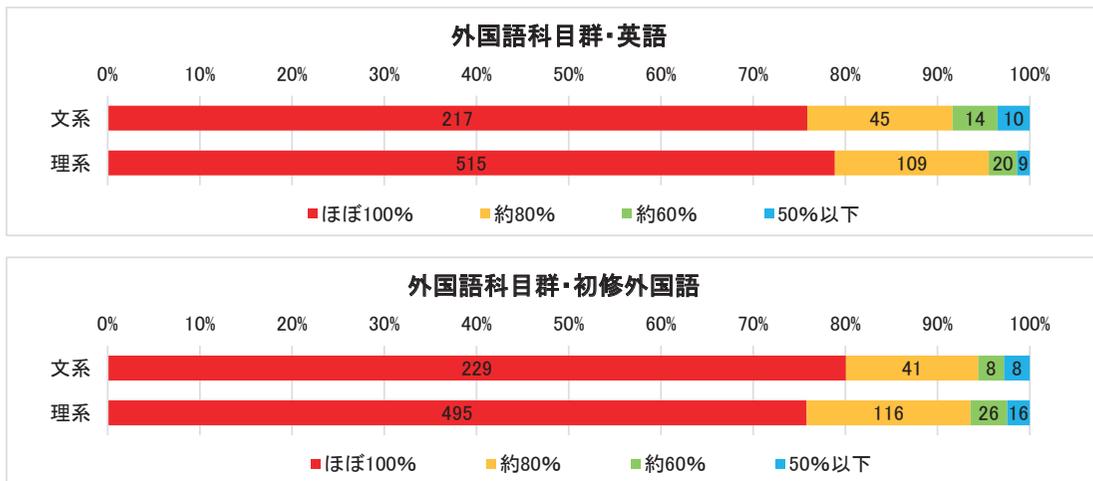


図25と同様に、「自然科学科目群」について尋ねたものが図26である。結果は文系・理系によらず、80%以上の学生が「80%以上」の出席率と答えている。

< 図 27 授業出席率 上：英語、下：初修外国語 >



英語と初修外国語の出席率は高く、「ほぼ100%」と回答した学生の割合が75~80%、「80%以上」では90%を超えている。

このように4科目群で比較してみると、語学科目の出席率は人文社会科目群と自然科学科目群の出席率よりも明確に高い。出席点検や授業内での積極的な参加が求められる語学と、講義形式が多い一般科目との授業形態の差を反映しているものと思われる。教養・共通教育の在り方の議論において参考になる結果である。

Q.30 あなたの1回生（前期+後期）終了時のGPAはどのレベルですか。1回生終了時に受けとったあなたの成績表で確認してお答えください（非公開）。

- ① $GPA \geq 4.0$ ② $4.0 > GPA \geq 3.5$ ③ $3.5 > GPA \geq 3.0$ ④ $3.0 > GPA \geq 2.5$ ⑤ $2.5 > GPA \geq 2.0$
⑥ $2.0 > GPA \geq 1.5$ ⑦ $1.5 > GPA$

Q.31 あなたが1回生後期（2024/12/7, 12/21）に受けたTOEFL ITPのスコアはどのレベルでしたか（非公開）。

- ①スコア ≥ 550 ② $547 \geq \text{スコア} \geq 503$ ③ $500 \geq \text{スコア} \geq 450$ ④ $447 \geq \text{スコア}$ ⑤受験していない

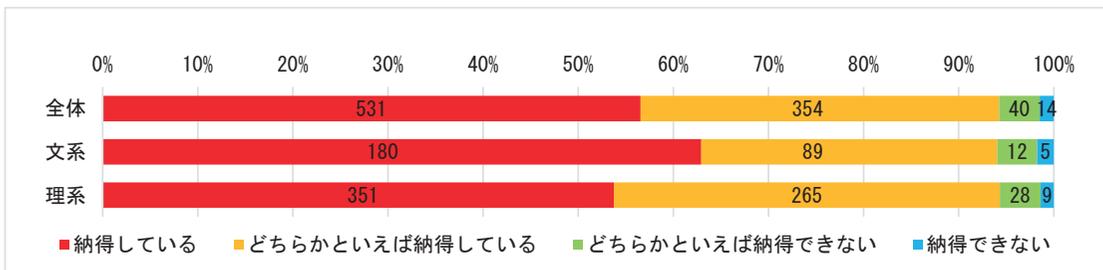
8. 成績評価への納得度

成績評価の納得度については、これまでのアンケートでも同じ質問をして継続的に調査している。「納得している」、「どちらかといえば納得している」を合わせると、肯定的な回答をした学生は文系・理系を問わず95%近くあり、全体として納得度は十分に高いと言える。

Q.32 1回生時の全学共通科目の成績評価についてお尋ねします：全体として自分の成績評価に納得していますか。

- ①納得している ②どちらかといえば納得している ③どちらかといえば納得できない
④納得できない

<図 28 成績評価への納得度>



<表 3 成績評価への納得度>

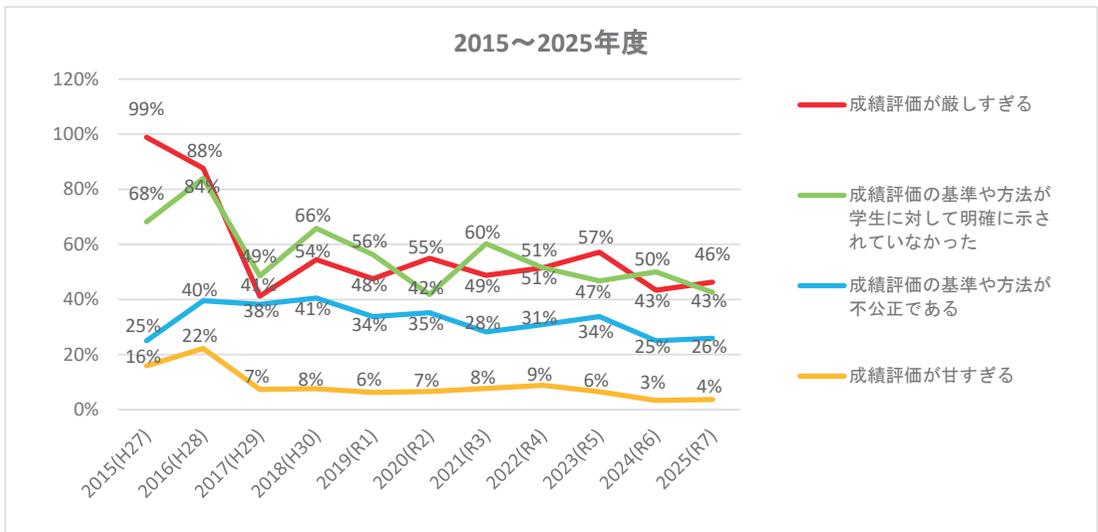
	2005	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
納得している	39%	46%	41%	42%	40%	45%	49%	51%	47%	55%	58%
どちらかといえば納得している	46%	43%	48%	50%	52%	48%	44%	43%	46%	39%	39%
どちらかといえば納得できない	10%	8%	8%	6%	7%	5%	5%	5%	5%	5%	4%
納得できない	5%	3%	3%	2%	1%	2%	1%	1%	1%	2%	2%

この統計を取り始めた初期の頃（2005年度）と、最近の傾向を比較するために、回答における各項目の百分率を表3に示した。今回「納得している」は58%で過去最大であり、「どちらかといえば納得している」を合わせた肯定的な回答も2018年度に90%を超えて以来高い比率を維持している。

Q.33 Q.32で「どちらかといえば納得できない」又は「納得できない」を選んだ方へ：成績評価に納得できなかった理由は何ですか。次の中からあてはまる全てのものの□欄にチェックをつけてください。

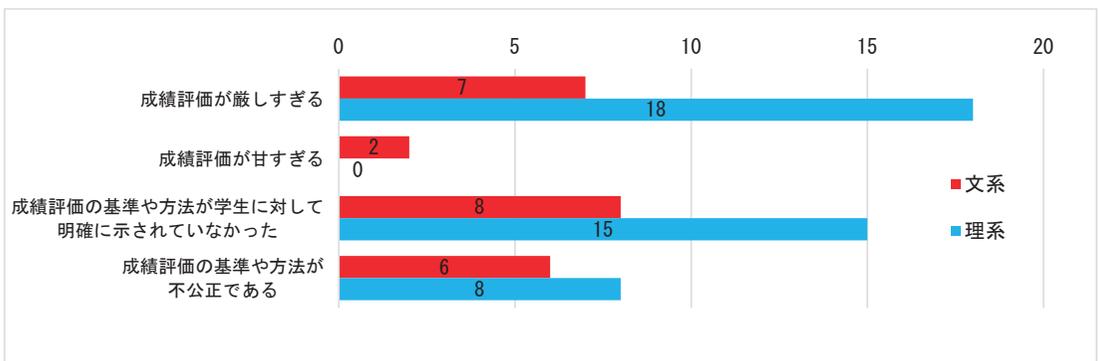
- ①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる ③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていない
④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他（記述回答）

<図 29 成績評価に納得できなかった各理由の比率（複数回答）>



Q.33 では成績評価に納得できない理由を尋ねた。この質問は毎年継続して質問している項目である。複数回答を可能にしているので、「どちらかといえば納得できない」「納得できない」回答者数に対する①～④の比率を図示している。2015年度からのデータと合わせて変化を見ると、当初は①の「厳しすぎる」の割合が次第に減少する一方、④の「不公正」と感じる学生の割合が増加していたが、ここ6年ほどはおよそ一定に落ち着いたようにみえる。推測であるが、GPAの導入で成績に対する関心が高まり、相対評価としての明確さ、公平さを求める意見が強くなり、高止まりしているのではないだろうか。ただし、回答全体の90%以上の学生は「納得している」と答えており、この項目については回答者のうち約10%の意見であることに留意する必要がある。

<図 30 成績評価に納得できなかった各理由の回答度数（複数回答）>

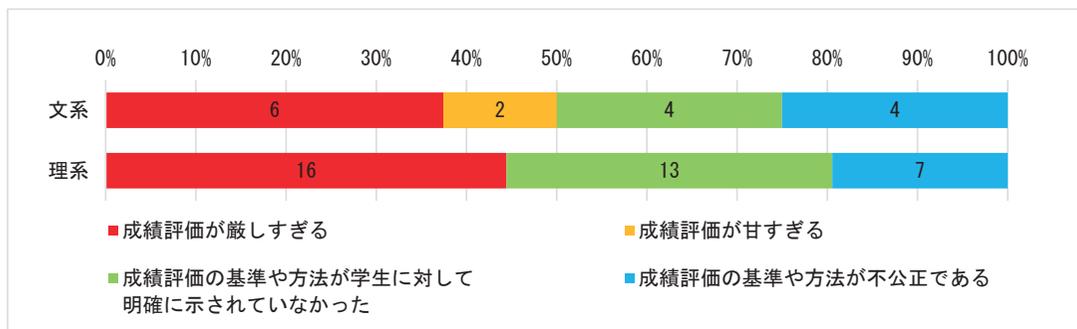


この図では文系と理系で回答度数を表示している。文系理系ともに、①「成績評価が厳しすぎる」と③「基準や方法が不明確」が多く、④「基準や方法が不公正」が続いている。理系の学生の方が相対評価に対する関心がより強く表れているとも見えるが、コース分けや配属などで成績評価が用いられることが多いため、より納得感が高い成績評価を求めるものと推測される。

Q.34 Q.33 で選んだもののうち、最も重要なもの1つを選択してください。

- ①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる ③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていない
 ④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他

< 図 31 成績評価に納得できなかった理由（最も重要なもの1つ） >



納得できない理由の最重要項目として選ばれた項目がこの図である。回答数が少ないため年々の変動が大きく、信頼性に欠けるが、単一回答においても先の複数回答と同様に、文系・理系ともに①「成績評価が厳しすぎる」が多く、③「基準や方法が不明確」、④「基準や方法が不公正」がつぎに多いという状況である。

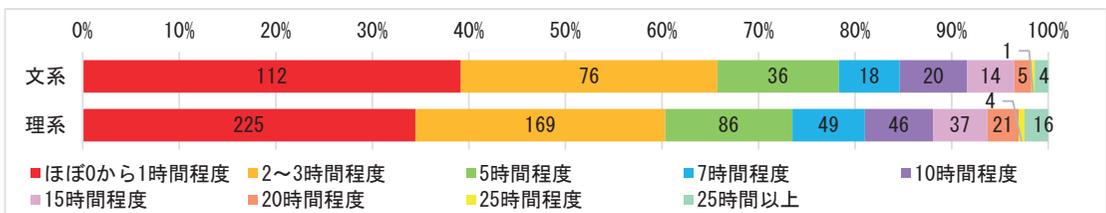
9. 学生生活

学生生活については、運動、授業出席、予習・復習・レポート作成等の時間、読書、クラブ・サークルなど、学生の生活時間全般と GPA などの学習活動との関連を検討した。

Q.35 平均して1週間に何時間程度、運動（スポーツ、散歩、ジョギング、サイクリング等）をしていますか。

- ①ほぼ0から1時間程度 ②2～3時間程度 ③5時間程度 ④7時間程度 ⑤10時間程度
⑥15時間程度 ⑦20時間程度 ⑧25時間程度 ⑨25時間以上

<図 32 1週間に運動する時間>

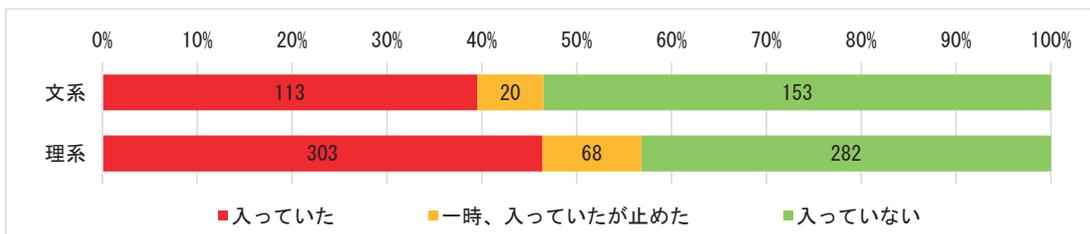


この質問では、1週間に運動する時間を尋ねた。結果を図32に示したが、全体としておよそ昨年と同じ結果である。文系・理系を問わず35～40%の学生が0～1時間程度/週と、ほとんど運動をしていない。Q.22の回答から明らかのように、正課のスポーツ実習を履修していない学生が70%近くいること、さらに彼らの18～19才という年齢を考えると、あまりに運動する時間が少ないことに驚く結果である。また、25%前後の学生は週2～3時間、つまり平均して一日に20分程度の運動をしている。週7時間以上の学生はおそらく体育系のサークルやクラブに入っている学生と思われるが、その比率はおよそ25%程度である。

Q.36 あなたは、1回生のときに運動系のクラブやサークルに入っていましたか。

- ①入っていた ②一時、入っていたが止めた ③入っていない

<図 33 運動系のクラブ・サークル>

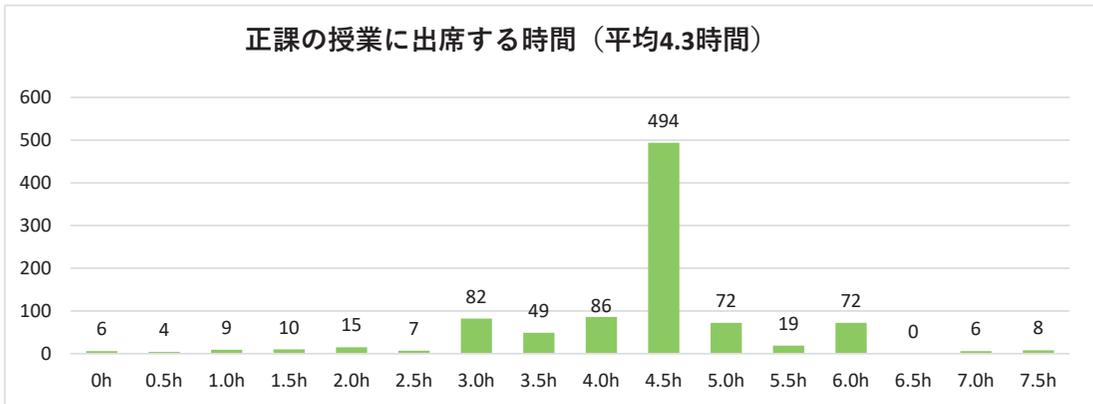


コロナ禍以前はサークルに入っていた学生が約半数いたが、ここ7年は51%→53%→35%→46%→49%→47%→44%と推移してきており、徐々に以前の状態に戻りつつある。

Q.37～Q.42 授業期間中のあなたの平均的な一日（休祝日を除く月曜日～金曜日）における、Q.37～Q.42の活動時間を教えてください。

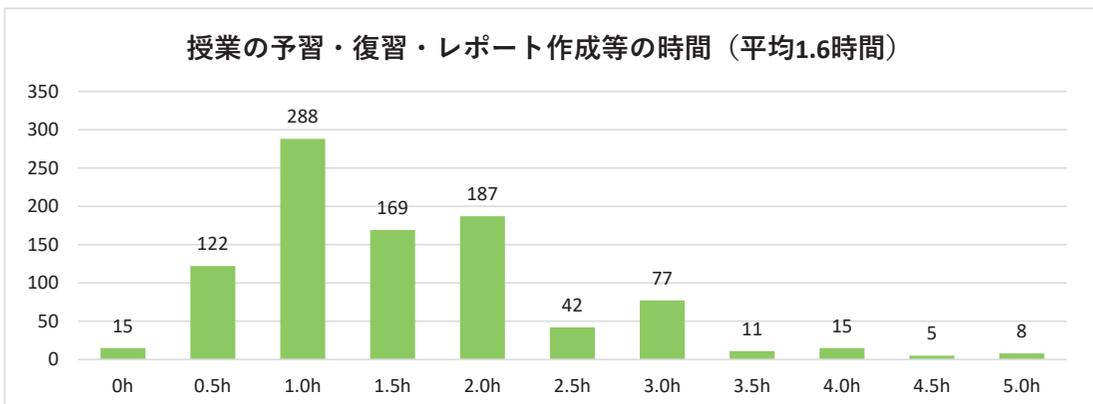
Q.37 <正課の授業に出席する時間>についてお答えください。（1コマの授業は1.5時間です）

<図 34>



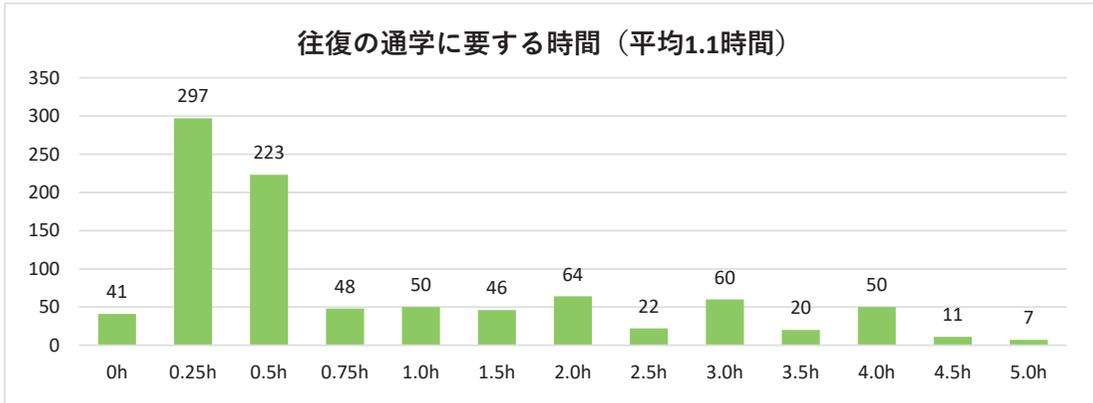
Q.38 <授業の予習・復習・レポート作成等の時間>についてお答えください。

<図 35>



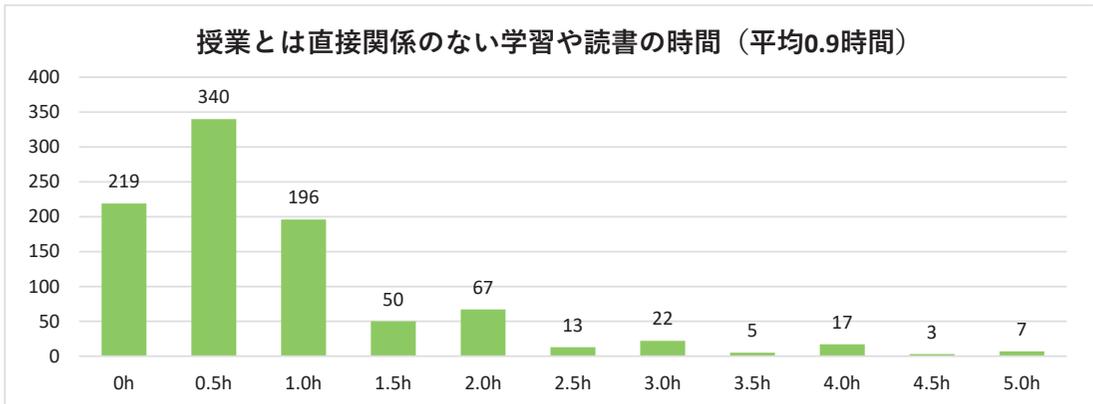
Q.39 <往復の通学に要する時間>についてお答えください。

<図 36>



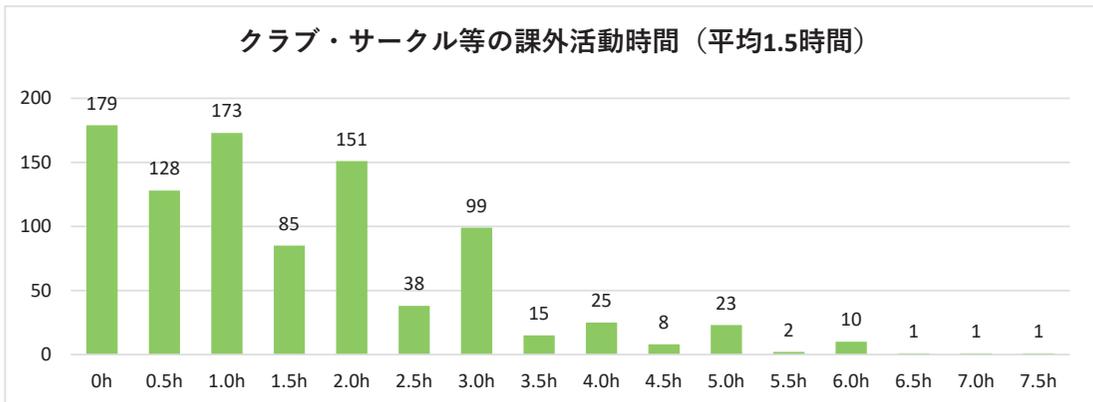
Q.40 <授業とは直接関係のない学習や読書の時間>についてお答えください。

<図 37>



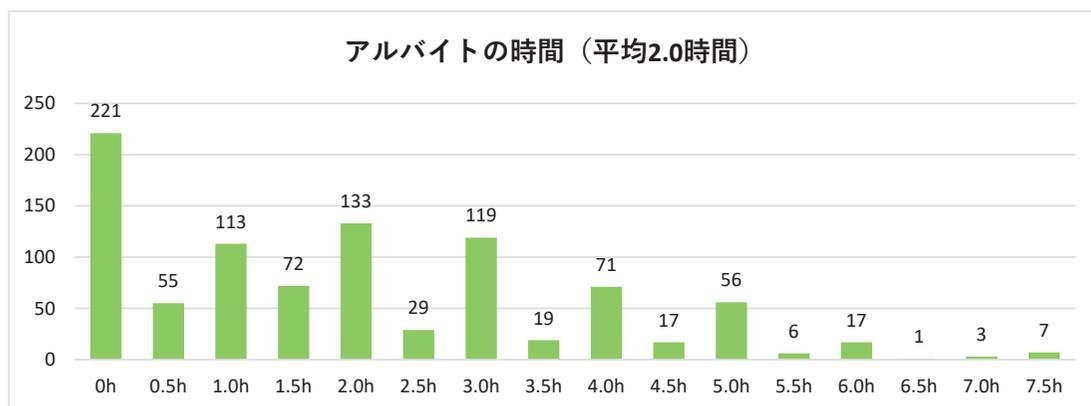
Q.41 <クラブ・サークル等の課外活動時間>についてお答えください。

<図 38>



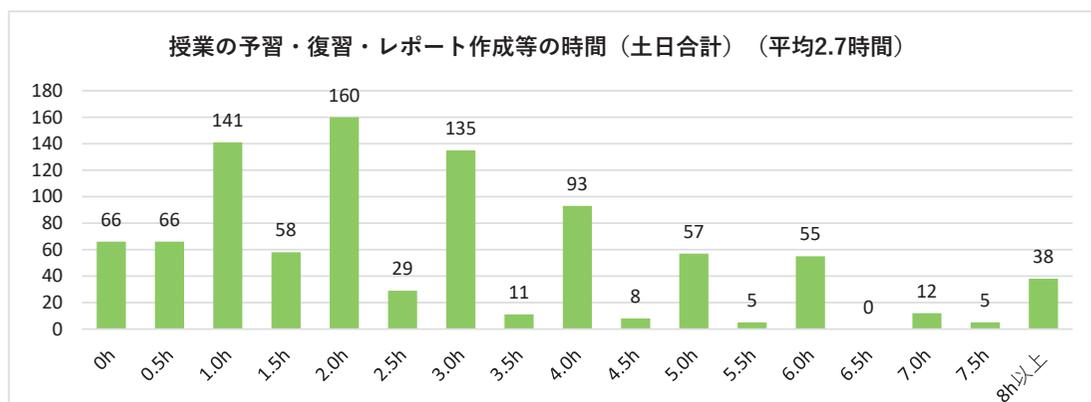
Q.42 <アルバイトの時間>についてお答えください。

<図 39>



Q.43 授業期間中のあなたの平均的な週末(土曜・日曜)において、授業の予習・復習・レポート作成等に費やす時間があれば、土曜・日曜の合計時間を答えてください。

<図 40>



1 回生がどのように生活時間を配分しているか、学生生活の実態と学習行動との関連を Q.37~Q.43 の 7 項目の質問により調べた。各項目について生活時間の人数分布を図 34~40 に示している。また、表 4 に全体、文系・理系での各項目平均値を示した。

以前の調査では、1 週間当たりの活動時間を尋ね、時間数の記入を求めたところ、不合理な数字が多数入力されたため、2018 年より、質問は学期中の平均的な 1 日(休祝日を除く月曜日~金曜日)での時間配分を尋ねることに変更した。したがって、休日に多いであろう「アルバイト」、「授業とは直接関係のない学習や読書の時間」等については解釈に注意が必要である。また、Q.38 の「平日における授業外学習時間」では測定できない授業外学習時間が残るため、Q.43 では週末(土曜・日曜)に「授業の予習・復習・レポート作成等の時間」に費やす合計時間を尋ねている。以下の図表では、この項目(**)については 1 日当たりの時間ではないことにご注意いただきたい。

<表4 1回生の学生生活時間/日 ()内は昨年の結果>

2024	正課	予習・復習等	通学	学習・読書時間*	クラブ	バイト	週末学習時間**
全体	4.3(3.9)	1.6(1.6)	1.1(1.0)	0.9(0.9)	1.5(1.6)	2.0(2.2)	2.7(2.8)
文系	4.2(3.8)	1.4(1.5)	1.1(0.8)	0.9(1.0)	1.6(1.7)	2.2(2.4)	2.3(2.8)
理系	4.4(3.9)	1.6(1.6)	1.1(1.1)	0.9(0.8)	1.5(1.5)	1.9(2.1)	2.9(2.8)

* 授業とは直接関係のない学習や読書の時間 (平日1日当たり時間に週末学習時間を5分割した時間を加え算出)

** 週末の予習・復習等 (土日の合計であり1日当たりではない)

全体の平均値で2018年度以降の過去8年の変化(コロナ禍影響の2021年度に下線)を見ると、正課4.5→4.4→4.5→4.2→4.2→4.1→3.9→4.3時間、予習・復習1.5→1.4→1.6→2.2→1.8→1.5→1.6→1.6時間、通学1.0→1.1→1.1→0.9→1.2→1.0→1.0→1.1時間、授業とは直接関係のない学習・読書1.1→1.0→1.0→1.1→1.0→1.0→0.9→0.9時間、クラブ1.8→1.9→1.8→1.0→1.4→1.6→1.6→1.5時間、アルバイト2.1→2.1→2.0→1.9→2.0→2.2→2.2→2.0時間、であり、週末学習時間は2.4→2.1→2.7→3.7→3.1→2.8→2.8→2.7時間である。

まず、正課や予習・復習などの項目に着目すると、

- ・正課授業出席時間の1日4.5時間は、1コマ授業を1.5時間として1日3コマに相当している。図34を見ても、4.5hの回答をピークに、3.0h~6.0hの時間帯に集中している。1コマを2単位科目として換算すると1日3コマは週15コマ、年60単位となり、Q.23で約7割の学生が55単位以上取得していたことと整合的である。コロナ禍影響の年を経て、2020年度の新CAP制への変更後に、新たな定常状態に移行していると思われる。今後の変遷を注視していく必要がある。
- ・単位の実質化の議論でも着目され、かつ成績に影響すると考えられる授業の予習・復習・レポート作成等の時間(授業外学習時間)および、週末の予習・復習等の学習時間(**)は、ともにコロナ禍の影響の1、2年を経て、およそ以前の状態に戻ったと考えられる。新CAP制の効果については、継続した詳細な分析が必要であろう。

ところで、大学設置基準では授業外学習時間として2単位授業1コマ当たり4時間の時間外学習を規定している。前述の1日4.3時間=2.9コマ授業受講が現実とすると、1日11.6時間(設置基準)が要求されることとなり、現実の1日あたり(1.6+2.7/5)=2.1時間とはあまりにも大きな隔りがある。設置基準が非現実的であるということはたやすいが、それにしても授業外学習時間が1コマ授業当たり0.7時間(2.1時間/2.9コマ)程度という現実の値は、大学の授業のあり方を再検討する必要があることを示している。その他の項目についてみると、

- ・通学時間は、文系・理系の学生で差がほとんどなく、コロナ禍以前の状況に戻っている。図36の分布を見ると、多くの学生は0.5時間以内であるが、往復2.5時間以上の長距離通学をしている学生が約18%もいることは、さまざまな企画をする上で留意しておく必要がある。
- ・授業とは直接関係のない学習や読書の時間(*)では、今回は差がなかった。
- ・クラブ・サークルには多くの学生が参加しており、一日あたりの平均時間はコロナ禍の影響を受けた2021年度より1.5倍に増えてきている。図38の分布図を見ると、課外活動時間がゼロを含む2時

間以下の学生が約76%であるが、3時間以上が20%、1日4時間以上もクラブ・サークルに費やす学生が8%もいる。

- ・Q.42のアルバイトの項目では、学生の回答は幅広く分布しており、平均値にあまり意味はないと考えられる。図39の分布図から分かるように、アルバイトをしていない実質ゼロ時間の学生が多数いる一方、アルバイトをしている学生群は1日当たり2~3時間程度にピークをもつ分布になる。1日4時間以上と回答した学生は178名、5時間以上は90名であり、それぞれ全回答者数939名の19%、10%になる。この中には経済的に困窮してバイトに追われる学生も多くいると思われるが、このような学生生活では勉強との両立は難しいものと思われる。

次に、Q.09「後期開始時の学習意欲」と学生生活との関連性を調べた。

<図41 学習意欲と学生生活時間>

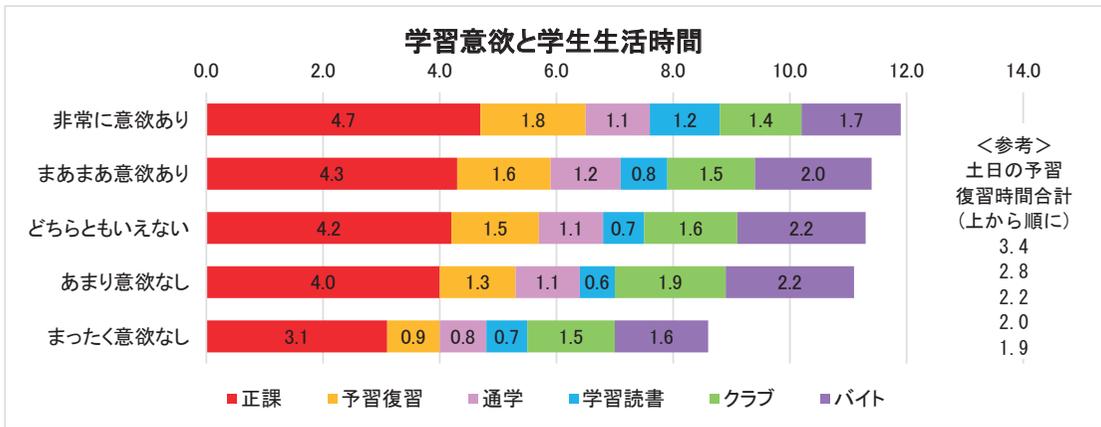


図41は後期開始時の学習意欲の区分ごとに学生生活時間のそれぞれを図示したものである。正課授業出席時間、授業外学習時間（予習・復習・課題等）に明確な傾向が現れている。すなわち、図41では学習意欲の高い群ほどこれらの時間が長く、その和である全学習時間も伸びている。正課授業出席時間、授業外学習時間、全学習時間もともに学習意欲と強く相関している。

図41には、「週末（土日）の授業に関係する時間外学習時間」（**）も右端に参考として記載した。休日の合計時間であることには注意が必要であるが、学習意欲の各群において、この週末学習を加えた授業外学習の合計時間と顕著な相関がみられる。様々な要素が複雑に作用しているが、上に指摘したように、正課授業出席時間とともに授業外学習時間が学習意欲、学習成績と強く相関していることは明白である。

取得単位数は正課授業出席時間と連動しているので、これらの結果は整合的な傾向を示していると言える。以上をまとめると、

学習意欲の向上 => 予習・復習時間の増加

という流れは確かに成立する。あわせて、

学習意欲の向上 => 授業出席時間（履修科目数）の増加

という流れも成立している。

学生側の意欲に期待するのみならず、予習、復習を含めた学習意欲と行動を喚起する工夫を授業に組入れることが、同じ正課授業時間を使いつつ学習効果を上げる有効な方法と思われ、今後の教育改善の方向性を示唆している。

正課授業出席時間と授業外学習時間を合わせた適切な学習時間については議論が必要である。学習時間が長ければ良いというものではない。多数派の中位群で、1回生がおおよそ一日あたり授業4.3時間＋予習復習1.6時間で合計5.9時間学習の大学生活を送り、かつ年55単位以上も取得することについて、検討が必要である。質問・回答様式を一定にして、生活時間に関するこれらの項目の推移を長期的に観察する必要がある。

図41で学習意欲が下位群になるほど、活動時間全体（棒グラフの長さ）が短くなる傾向にあることも気がかりである（今年度は、最下位群ではクラブやアルバイトの時間が増加して、活動時間全体が少し長くなっている）。以前のこの調査で、1日の睡眠時間はどの群でも7時間程度と一定であったことから、調査項目になっていない時間が長くなることを意味しているのかもしれない。意欲低下、成績下位群ほど実態不明な時間が増えていることは気がかりな点である。

10. 期待の実現度

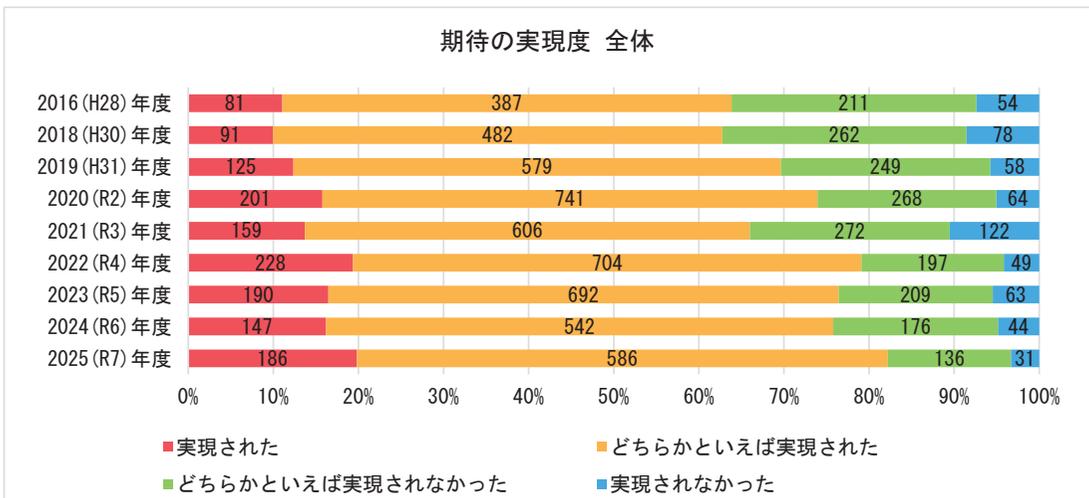
次に、全体的な印象として全学共通科目に対する期待の実現度を尋ねた。2016年度以降（2017年度を除く）、同じ質問をしているので、図42ではその回答の経年変化を見ることができる。全体で今年度（2025年度）の結果を見ると、「実現された」+「どちらかといえば実現された」という肯定的な意見が82%になり、過去9年間で最も高い値になっている。また、文系・理系の内訳をみると、回答数の多い理系の方が全体の変動に近いものとなっている一方、文系は近年、安定して高い値が続いている。

「期待の実現度」は、向上感、達成感、ひいては教養・共通教育の成果に結びつく重要な要素であることから、今後とも注視すべき調査項目である。

Q.44 全体として、あなたが全学共通科目に対して抱いていた期待は実現されましたか。

- ①実現された
- ②どちらかといえば実現された
- ③どちらかといえば実現されなかった
- ④実現されなかった

<図42 期待の実現度>



11. 教養・共通教育についての意見

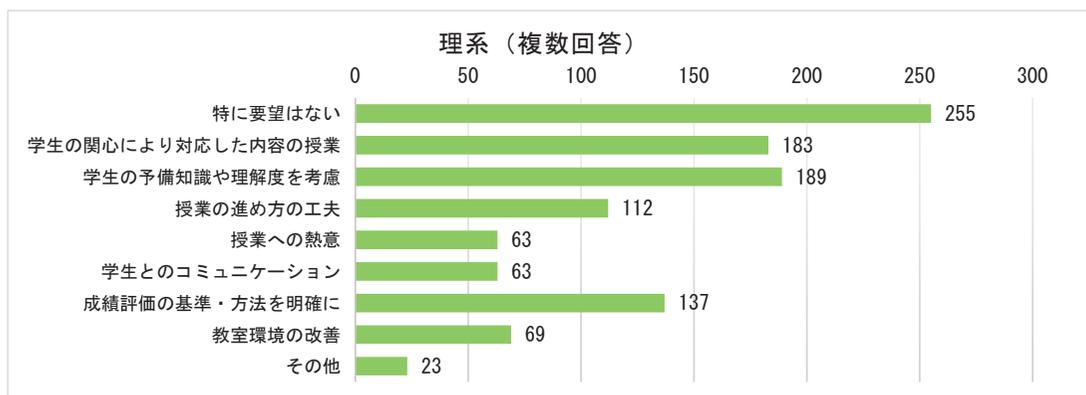
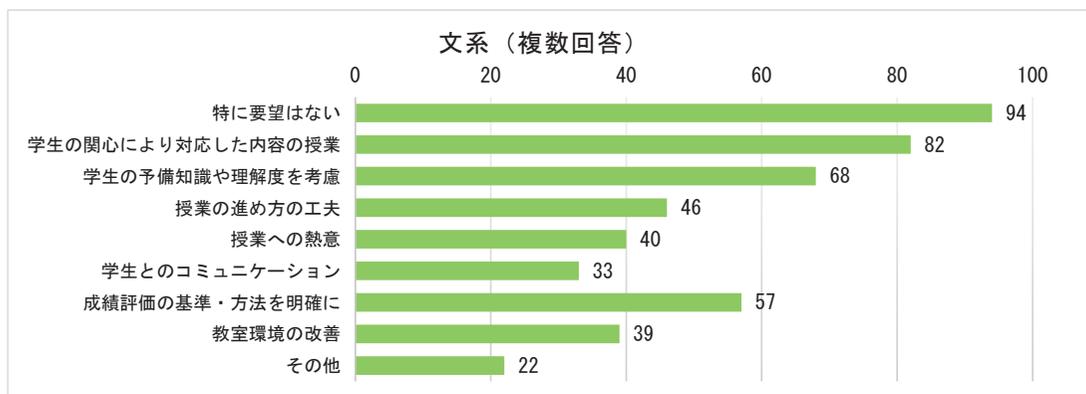
教養・共通教育についての意見の項目についても毎年同じ質問をして、経年変化をみている。ただし、2021年度～23年度に限り⑨非対面授業（オンライン・オンデマンド・課題研究など）の項目を追加した。図43は改善要望を複数回答で尋ねた結果の度数分布を示している。全体としては①「特にない」とともに、②「学生の関心により対応した内容の授業」と③「学生の予備知識や理解度をもっと考慮」が多い回答となっている。

Q.45 今後の全学共通科目に対して、どのような改善を要望しますか。次の中からあてはまる全てのものの□欄にチェックをつけてください。

- ①特に要望はない ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい
- ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい ④授業の進め方をもっと工夫してほしい
- ⑤授業にもっと熱意をもってほしい ⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい
- ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい
- ⑨その他 (Q.48で回答)

< 図43 全学共通科目の改善要望（複数回答） >

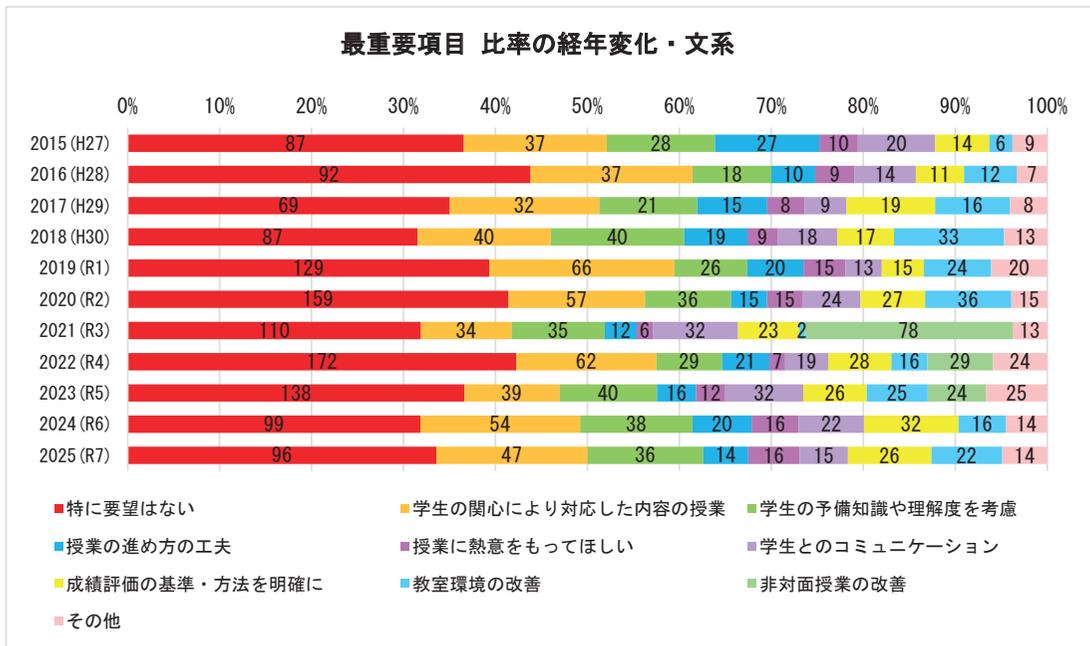
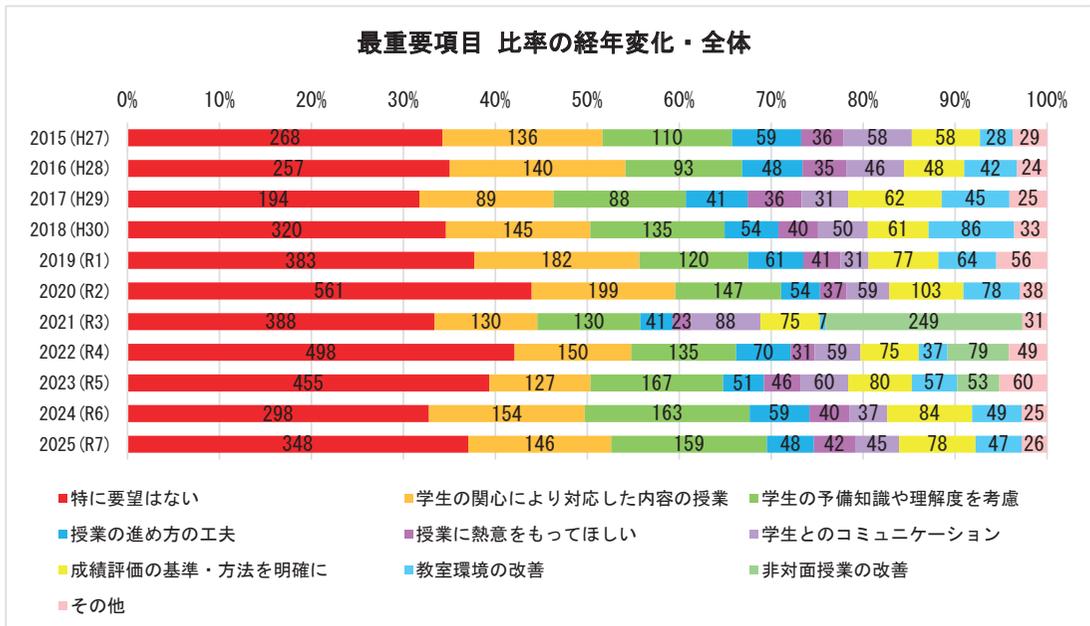




Q.46 Q.45 で選択したもののうち、最も重要なものを選んでください。

- ①特に要望はない
- ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい
- ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい
- ④授業の進め方をもっと工夫してほしい
- ⑤授業にもっと熱意をもってほしい
- ⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい
- ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい
- ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい
- ⑨その他

< 図 44 全学共通科目の改善要望（最重要項目） >



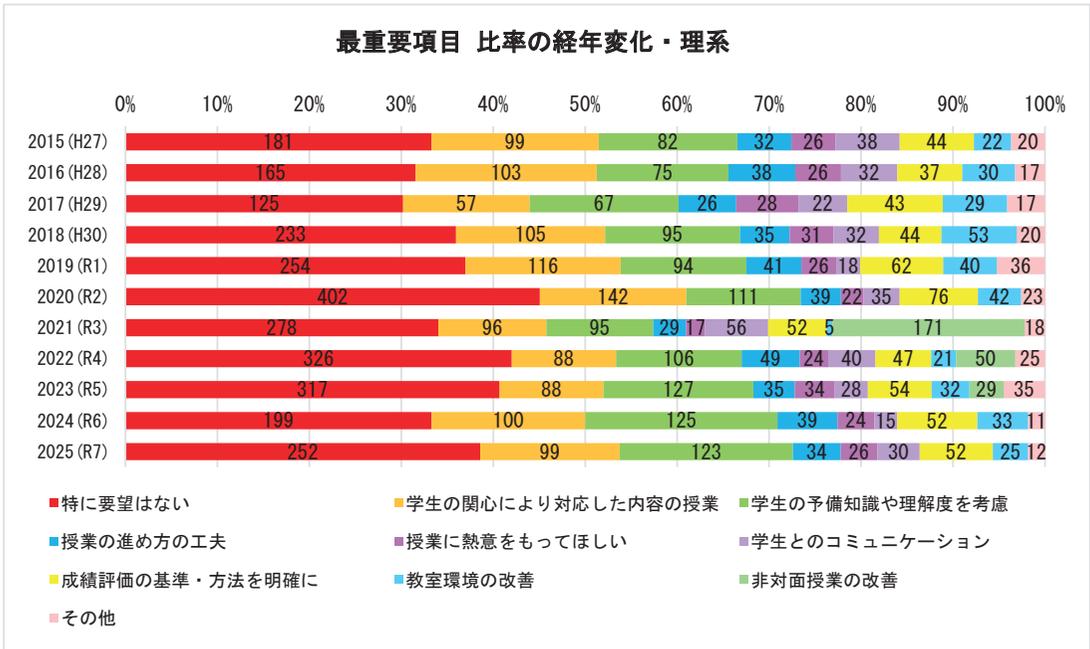
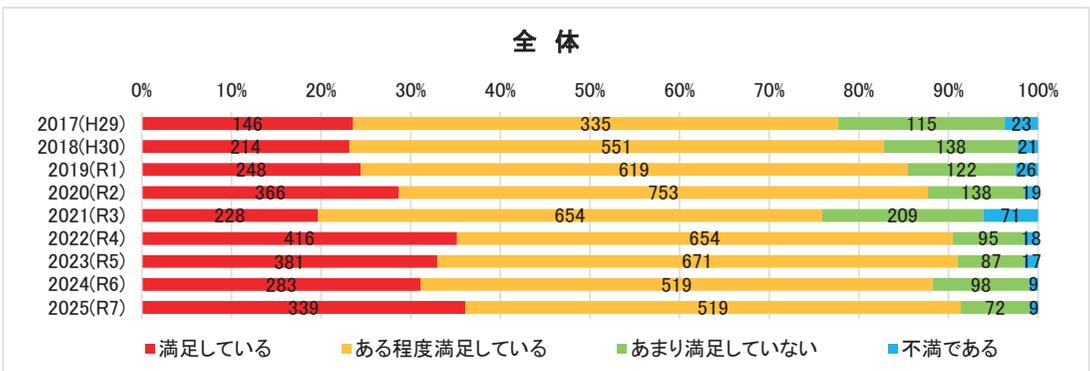


図 44 は、要望の中で最重要な項目と指摘された項目の割合を、2015 年度から 11 年間について図示したものである。全体をみると、「特に要望はない」が 30～40%あたりで増減を繰り返している。2021 年度のコロナ禍の影響を経て、2023 年度以降は、最重要項目として「学生の予備知識や理解度をもっと考慮」が一番多く、次いで「学生の関心により対応した内容の授業」となっている。

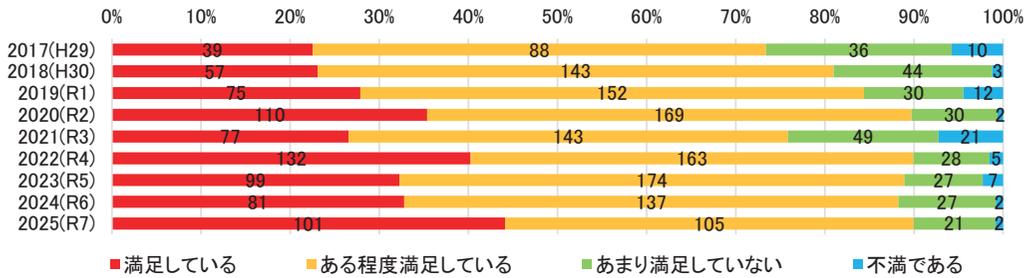
Q.47 この 1 年間に受けた全学共通教育を総合的に判断して、学んだことに満足していますか。

- ①満足している ②ある程度満足している ③あまり満足していない ④不満である

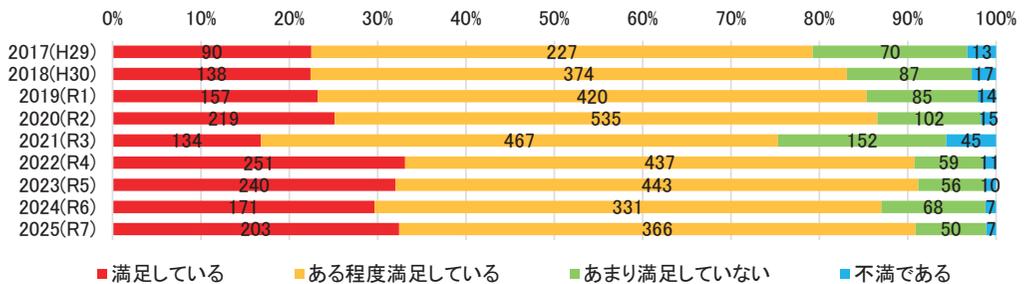
< 図 45 総合的満足度 >



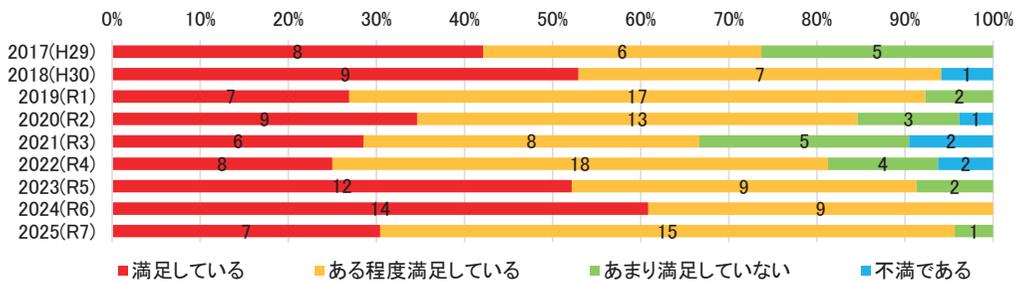
一般入試・文



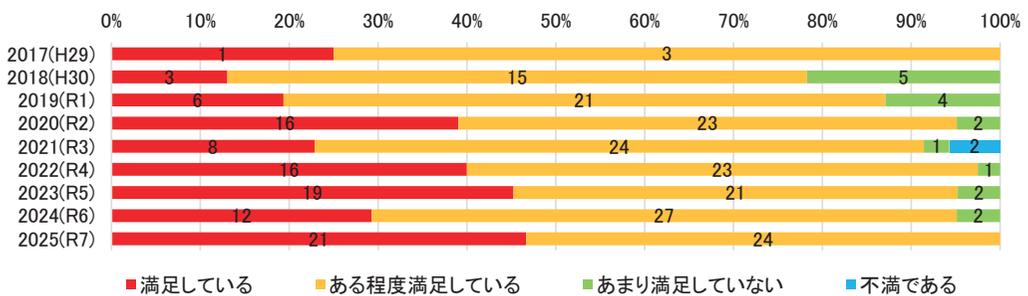
一般入試・理

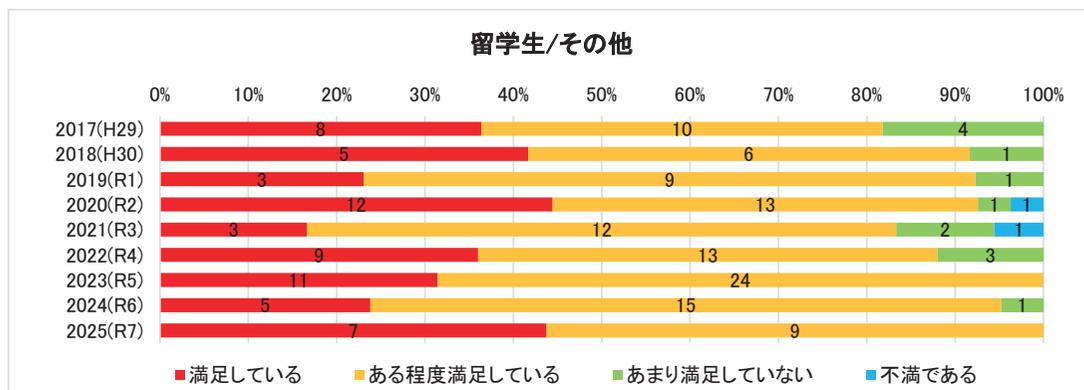


特色入試・文



特色入試・理





アンケートの最後に、1 回生の 1 年間に受けた教養・共通教育を振り返っての満足度を尋ねた。図 45 には、全体の結果とともに入試区分別に 2017 年度からの 9 年間の結果を比較して記載した。コロナ禍の 2021 年度を除くと、肯定的回答がほぼ増加している良い傾向が続いている。全体では、「満足している」+「ある程度満足している」の肯定的意見が 4 年続けて 90% 前後の値となっている。特色入試や留学生の区分では回答数が少なく傾向を把握しづらいが、最近 3 年間の肯定的意見で見ると文系・理系とも 90% を超えるような高い値を示している。

次に、学生の満足度に影響を与える因子を検討するため、他の質問項目との関連を調べて表 5 に掲載した。この解釈にはいろいろな見方ができるが、高い満足度を与える項目（満足度の全体平均値は 2019 年度より 3.07→3.14→2.89→3.24→3.24→3.18→3.27 と推移している）と、関連を調べた各項目で回答①→④（⑤）の高位群→低位群により満足度が明確に減少する項目に着目した。このような観点からすると、「学習意欲」「正課授業時間」が高位の①でもっとも高い満足度（3.47）であり、次いで「一致度」「納得度」の順に、3.42~3.40 の高い満足度を示す。これらの項目では、下位の群になるに従って明確に満足度が低下していく。「授業外学習」や「単位」の項目においても、差が小さくなるものの同様の傾向が見られた。

志望に裏打ちされた強い学習意欲が学習行動を伴って満足度に繋がり、高い成績や単位数が結果に対する満足度をもたらすということは予想できるシナリオであるが、続いて「成績評価に対する納得度」も学生が満足感を得るために効果をもつことが考えられる。

学生の意識としては、前章で述べたような 2 回生進級時の「期待実現度」や本章で述べた「満足度」が、卒業時アンケートにおける全学共通教育での向上感、ひいては大学生活を通じての全学共通教育に対する最終評価に繋がるものと思われる。これらについては、今後も重要調査項目として継続して注視し、分析を続けていきたい。

$$\text{満足度の平均値} = (4 \times \text{①満足している} + 3 \times \text{②ある程度満足している} + 2 \times \text{③あまり満足していない} + 1 \times \text{④不満である}) / \text{全回答者数}$$

<表5 各項目の分類①～④(⑤)毎の満足度の平均値>

	志望 Q.04	一致度 Q.06	意欲 Q.09	単位 Q.23	納得度 Q.32	正課授業 Q.37	授業外学習 Q.38
①	3.29	3.42	3.47	3.39	3.40	3.47	3.39
②	3.33	3.20	3.31	3.32	3.13	3.30	3.34
③	3.21	3.03	3.20	3.33	2.98	3.32	3.16
④	3.09	2.96	2.97	3.29	2.43	3.15	3.11
⑤			2.33	3.01		2.86	3.07

注) 満足度の平均値は 3.18、表中①～④(⑤)の回答群の意味は以下に記載の通り

Q.04 志望(現在) (①: はっきり決めている、②: 大まかには決めている、③: いくつかあったが、どれとは決めていない、④: あまり決めていない)

Q.06 一致度(現在) (①: よく一致している、②: まあ一致している、③: どちらかという一致していない、④: あまり一致していない)

Q.09 意欲(後期開始時) (①: 非常に意欲あり、②: まあまあ意欲あり、③: どちらともいえない、④: あまり意欲なし、⑤: まったく意欲なし)

Q.23 単位数 (①: 単位 \geq 65、②: 65>単位 \geq 60、③: 60>単位 \geq 55、④: 55>単位 \geq 50、⑤: 50>単位 \geq 40)

Q.32 成績納得度 (①: 納得している、②: どちらかといえば納得している、③: どちらかといえば納得できない、④: 納得できない)

Q.37 正課授業時間 (①: 6.0h以上、②: 5.0～5.5h、③: 4.5h、④: 3.0～4.0h、⑤: 2.5h以下)

Q.38 授業外学習時間 (①: 3.0h以上、②: 2.0～2.5h、③: 1.5h、④: 1h、⑤: 0.5h以下)

12. まとめ

2 回生進級時アンケートは、入学後 1 年間の大学生活を経て、学生がどのような学習を行い、どのような意識をもっているかを把握して、教養・共通教育の改善・充実に役立てることを目的としている。これまでのアンケートの項目を継承して経年変化の追跡を可能にしながら、入試種別、学部別の解析群を設定し、全学、文系、理系の区分の他、必要に応じてより細かな解析区分を採用することにより、結果に影響した要因についての手がかりを得る形式にしている。また、アンケート結果の解析においても、教育改善のためのデータを得るという観点を強く意識した上で行っている。毎年の結果は、多くの点で共通の傾向を示しており、学生の学習動向や生活実態は短期間で大きく変化することは少ない。しかし、2016 年度以来の CAP 制の導入・変更や英語教育の改革^(*)などに伴う学習行動や意識の変化傾向を把握することは、今後を予測するために重要であり、それにも増して、教育的な問題点を把握し、さらなる改善のきっかけを掴むために重要である。

COVID-19 感染症の世界的流行による非対面授業への移行などを通して 2021 年度以降のアンケート調査結果は多くの項目で影響を受けており、その概要は 2022 年度の報告書にまとめたとおりである。2023 年度以降の結果はどの項目も概ね以前の状況に戻っており、本報告書では感染症関連の影響評価の記述を省略している。それらに関しては 2022 年度の 2 回生進級時アンケート報告書（京都大学国際高等教育院紀要第 6 号；2023）を参照していただきたい。

アンケートの設問をする段階で想定していたように、

志望意識 → 学習意欲 → 学習行動 → 学習成果 → 向上感（満足度）

の正の連鎖は、今回の結果を見ても成立している。教育効果の向上を図るためにはこの望ましい流れを維持・強化する施策を講じるとともに、問題点を早期に把握して負の連鎖に転じる兆しを未然に防ぐことがもとめられる。本年度のアンケート結果からは、次のような点を指摘できる。昨年度までと共通の点が多いが、次に整理して示す。

- ・入学時、将来活躍したい分野（希望分野）の志望意識については学部により大きな差があるが、入学後のさまざまな経験から次第に自身の将来像が明確になる傾向が見られる。それに伴い志望意識と専門分野との一致度も次第に向上している。しかしながら入学後の学習意欲の低下は依然として深刻である。各学部で教育体系、カリキュラムの再点検が行われるとともに、将来に向けたキャリアパスや学習の動機づけとなる情報を、入学前のみならず入学後にも学生に対して積極的に提供することが必要である。

(*) 2016 年度 CAP 制導入（多くの学部で 1 学期に履修登録できる単位数の上限が 34 単位）と 2020 年度からの変更（全学共通科目と学部科目をあわせて、1 学期に履修登録できる単位数の上限が 30 単位）；2016 年度 E 科目制度の導入と外国人教員の採用（2020 年度には 100 人に）

- ・特に新入生にとって、生活環境や大学での学び方が激変し、各学部での履修指導ガイダンスや1回生前期のカリキュラムが、学習意欲に強い影響を与えていることが推測される。今年の調査でもすべての学部で2回生進級時の学習意欲に回復がみられたことは好ましい傾向である。各学部で進級時ガイダンスに力を入れていただいた効果と推察している。
- ・教養・共通教育としては、「幅広い視野と教養」「専門分野で基礎となる学力」「主体的に行動する能力」の向上感に対する肯定的意見が全体として80%を超え、「問題を発見し、論理的に解決法を考える力」が75%と高い割合であることは好ましい結果である。これらの項目では学部差が大きいものもあり、各学部のカリキュラム構成の影響もあると思われる。また、「コミュニケーション能力」の向上感の肯定的意見は68%であるが、学部によるばらつきが大きい。
- ・これらに対して、「英語の能力」の向上感の肯定的意見は前年度の36%から43%に上昇したものの依然として課題の残る水準である。E科目制度の導入、外国人教員による英語による授業等、英語教育の改革が進められてきたが、2016年度改革以降の向上感の増加は限定的である。ここでもう一度教養・共通教育の英語科目カリキュラムを見直して、英語への関心や英語に触れる機会を増加させることにより、向上感・満足度が得られる仕組みをさらに検討することが必要である。
- ・ILASセミナーは例年高い評価を得ている。すでに、全学の教員の協力を得て、2025年度の前期は247科目が開設されているが、全体の約2割を占める英語科目ILAS Seminar-E2を含めて、今後はより新入生に魅力あるテーマを設定するよう努めていくことが大事であろう。また、予備登録をしたが履修しなかった、あるいは、そもそも予備登録をしなかった学生がそれぞれ約15%いるので、入学時に「京都大学での学び」の始まりとしてのILASセミナーをアピールし、少人数教育の意義を理解してもらう必要がある。新たな少人数教育の試みである統合型複合科目とともに、新入生向けパンフレットやセミナー紹介動画、講師向け授業実践ガイドなどを作成・配布して、学生の履修を増やしていく努力を続けたい。
- ・2020年度から強化されたCAP制度の定着により1回生で過剰な単位を取得する状況は徐々に改善されてきているが、要卒単位の半分近くの60単位以上を文系24%、理系44%の学生が1年間で取得するという事態であり、依然として単位を取り過ぎの状態がみられる。卒業単位数、標準修業年数からみても問題があり、カリキュラム、要卒単位、および、履修指導の再検討が必要である。大学機関別認証評価においても、「履修登録科目に関する単位の上限の設定（CAP制）等について、適切であるか」が問われているように、各科目で学生自ら考察を深め、授業で得た知識を定着させる学習時間の確保が求められている。
- ・かねてから言われているように、授業外学習時間が2単位授業1コマ当たり0.7時間と大学設置基準の4時間に比べて明らかに不足している。受講科目数や取得単位数を過度に増やすことよりも、自ら学ぶ姿勢を喚起する授業を推進することが、教育の量から質への転換を促し、教育効果を上げる道筋に

なると考えられる。

- ・成績評価への納得度について、評価基準の透明性、公平性をもとめる声が、特に理系学生で大きい。成績評価の方法を明示し、クラス間・科目間の不公平感を改善することが求められる。これは GPA 制度の導入が教育改革に資するとされた主要な論点の一つである。このことを改めて認識する必要がある。
- ・学生生活では、運動時間が不足している学生が多く、健康管理について新入生ガイダンス等でより強くアピールすることが必要である。また、本学の運動施設や環境は貧弱と言わざるを得ない。一般学生が手軽に運動を楽しめる環境の整備が望まれる。
- ・全学共通教育への総合的満足度について、今年度は高い満足度を与える項目として、「学習意欲」と「GPA（成績）」のみならず、「希望分野と専門分野の一致度」「成績評価への納得度（信頼性）」「正課授業時間」などが影響している。教育改善の議論においては、成績評価への納得度という視点にも注意を払うべきである。
- ・Q.48 で述べられた改善要望において、履修登録、定員制限と抽選についての意見が多数寄せられた。教育効果を考えるとクラスサイズが過大にならないように一定の定員を設けることは避けられないが、不満を招く一つの大きな要因は、いわゆる楽勝科目という風評により履修希望者が一部科目に殺到し、本当にその科目を受講したい学生が履修できないという事態にある。各授業の到達目標の設定と成績評価の在り方、授業外学習の組み入れ等、教育システムとしての問題点を全教員が共有し、共通の認識の下に改善に取り組むことが求められる。また、学生に対して施策の意図を伝えて理解を得る努力が求められる。

また、担当教員による授業の質や評価の差異について、多くの指摘があった。特に、外国語科目や理系におけるクラス指定の同一科目におけるクラス間の平準化（授業の質、課題量、難易度、成績評価基準）、シラバス（内容や評価基準）に則った授業実施、実用性（たとえば、英語におけるスピーキング）や双方向性を重視した授業スタイルへの改善、理系科目などにおける高大接続の改善（内容の重複やギャップ）は、今後の主要な課題として挙げられる。

一方、肯定的意見としては、第一に、ILAS セミナー等の少人数授業や対話型の授業は、教員との距離が近く、質問もしやすいため学習意欲やモチベーションの向上につながっているとの回答があった。第二に、他分野への知的好奇心を満たす場としての意義の指摘があった。たとえば、文系学生による自然科学系科目の受講、あるいはその逆において、自身の専門外の知識を得られる点や、最先端の研究に触れられるリレー講義等が高く評価されていた。第三に、教科書的な内容にとどまらず、教員自身の研究内容や熱意が伝わる講義は満足度が高かった。

「第5章 大学教育での向上感」において設けた Q.12~Q.17 の質問は、各学部におけるカリキュラム・ポリシーやディプロマ・ポリシーに関連する内容である。2 回生進級時アンケートは、入学後の一つの通過点でのモニターという位置づけにある。2017 年度卒業生より、卒業生進路調査アンケートのいくつかの項目でこれらとのリンクを可能にし、その分析結果を示したように、「専門以外の幅広い知識と教養」

や「専門分野で基礎となる学力」の向上感に対する肯定的回答率に着目すると、それぞれ卒業時において84%、89%であった。また、この2回生進級時アンケート Q.44「全学共通科目に対する期待の実現度」では82%、Q.47「総合的満足度」においても91%の肯定的意見が得られた。このように、2回生進級時における教養・共通教育に対する満足度が卒業時においても保持され、大学生活全体を通じた印象、評価に繋がっていることが示唆された。このことに留意して、継続した改善努力が求められる。

今後は、本アンケートで示唆された重要項目について、教務データ等のより正確な資料をもとに検証した上で、アンケートの指摘が事実であれば具体的な対策を講じられるように切に願うものである。今年も学部の進級時ガイダンスにて本アンケートに協力をお願いした。また学部とともに国際高等教育院関係者にもご尽力をいただき、本アンケートの回収を進めることができた。これらのご協力で改めて感謝したい。

最後に、長文のアンケートに回答し貴重なデータを提供していただいた学生の皆さんに厚く御礼を申し上げます。また、膨大なデータを的確に、工夫を凝らして解析していただき国際高等教育院共通教育推進課企画調整掛の皆様にご感謝を申し上げます。

2025年度 2回生進級時アンケート（2024年度入学生）

（実施期間：2025.04.01 -2025.06.16）

【初めにお読みください】

- ・本アンケートは記名式で行います。また、有効回答のなかから抽選で粗品を進呈いたします。
- ・回答結果は、個人が特定できる形での公表はしません。なお、学生番号と氏名は大学から粗品当選者への連絡・確認に使用します。
- ・本調査は、入学後1年間の大学生活を振り返って、京都大学の教育、特に教養・共通教育に対してどのように取り組み、どのような感想を抱いているか、について2回生進級時点での意識調査を行い、今後の京都大学の教育を改善・充実するための基礎資料にすることを目的としています。
- ・あなたの昨年度1年間を振り返って【2025年5月19日（月）】までに回答してください。

【入学してからの状況について】

Q.1 あなたが京都大学に入学した入試区分を選択してください。（非公開）

- ①一般入試（文系） ②一般入試（理系） ③特色入試
④外国人留学生特別選抜 ⑤その他

Q.2 あなたの学部を教えてください。

- ①総合人間学部 ②文学部 ③教育学部 ④法学部 ⑤経済学部 ⑥理学部
⑦医学部（医学科） ⑧医学部（人間健康科学科） ⑨薬学部 ⑩工学部 ⑪農学部

Q.3 あなたが入学したとき、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていましたか。

- ①はっきり決めていた ②大まかには決めていた
③いくつかあったが、どれとは決めていなかった ④あまり決めていなかった

Q.4 今現在、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていますか。

- ①はっきり決めている ②大まかには決めている
③いくつかあるが、どれとは決めていない ④あまり決めていない

Q.5 入学してから現在までに、その希望分野は変わりましたか。

- ①変わっていない ②変わった

Q.6 現在のあなたの希望分野と学部でこれから学ぼうとする専門分野は、どの程度一致していますか。

- ①よく一致している ②まあ一致している
③どちらかという一致していない ④あまり一致していない

Q.7～Q.11 入学当初から現在までの5つの時期で、あなたの学習意欲はどのように変化しましたか。

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない

- ④あまり意欲なし ⑤まったく意欲なし

- Q.7 入学当初の時期：() Q.8 前期半ばの時期：()
Q.9 後期開始の時期：() Q.10 後期半ばの時期：() Q.11 現在：()

【学習成果について】

Q.12～Q.17 入学後1年間の授業を受けて、次の各質問におけるあなたの向上感をお聞きます。

Q.12 1年間で、人間社会や自然についての幅広い視野と教養は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した
③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.13 1年間で、あなた自身が問題を発見し、論理的に解決法を考える力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した
③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.14 1年間で、あなたの専門分野で基礎となる学力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した
③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.15 1年間で、自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した
③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.16 1年間で、自ら考え、主体的に行動する能力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した
③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.17 1年間で、あなたの英語の能力（英語以外の言語を第一外国語とした方は、その言語の能力）はどの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した
③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

【履修と成績について】

Q.18 1回生でILASセミナーを履修しましたか。

- ①履修した ②予備登録をしたが履修しなかった ③予備登録をしなかった

Q.19 「履修した」を選んだ方へ：セミナーで学習した知識や経験について満足していますか。

- ①とても満足している ②どちらかという満足している
 ③どちらかという満足していない ④満足していない

Q.20 「予備登録をしたが履修しなかった」を選んだ方へ：履修しなかった理由は何ですか。

- ①抽選に外れてしまった ②希望順位の低い科目だったのでやめた
 ③履修できない曜日・時限だった ④何度か授業に出たが興味をもてなかった
 ⑤何度か授業に出たが他の活動と両立できなかった
 ⑥その他（具体的理由： ）

Q.21 「予備登録をしなかった」を選んだ方へ：予備登録をしなかったその理由は何ですか。

- ①履修したいと思わなかった ②空いている曜日・時限に希望する科目がなかった
 ③予備登録に間に合わなかった、または忘れた
 ④忙しくて履修できそうになかった ⑤その他（具体的理由： ）

Q.22 スポーツ実習 IA・IB、物理学実験、基礎化学実験、生物学実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ、地球科学実験のうち、1回生で履修した科目の□欄にチェックをつけてください（複数可）。いずれも履修しなかった人はチェックをせずに次の質問へすすんでください。

- スポーツ実習 IA スポーツ実習 IB 物理学実験 基礎化学実験
生物学実習Ⅰ 生物学実習Ⅱ 生物学実習Ⅲ 地球科学実験

Q.23～Q.25 1回生の間に取得した単位についてお聞きます。

Q.23 あなたは1回生の間に何単位を取得しましたか。全学共通科目に加えて、専門基礎科目、専門科目を含む合計を、1回生終了時に受けとった成績表で確認してお答えください。

- ①単位≧70 ②70>単位≧65 ③65>単位≧60 ④60>単位≧55 ⑤55>単位≧50
 ⑥50>単位≧45 ⑦45>単位≧40 ⑧40>単位≧35 ⑨35>単位≧30 ⑩30>単位≧25
 ⑪25>単位

Q.24～Q.25 「Q.23」について、その取得単位数のうち、全学共通科目についての取得単位数はどれくらいか、「前期」「後期」それぞれお答えください。

Q.24 全学共通科目の前期取得単位数：

- ①単位≧40 ②40>単位≧35 ③35>単位≧30 ④30>単位≧25 ⑤25>単位≧20
 ⑥20>単位≧15 ⑦15>単位

Q.25 全学共通科目の後期取得単位数：

- ①単位 \geq 40 ②40>単位 \geq 35 ③35>単位 \geq 30 ④30>単位 \geq 25 ⑤25>単位 \geq 20
⑥20>単位 \geq 15 ⑦15>単位

Q.26～Q.29 1回生の間に単位を取得した科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。次の科目群別にお答えください。

Q.26 人文・社会科学科目群の科目について

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.27 自然科学科目群の科目について

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.28 外国語科目群の英語科目について

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.29 外国語科目群の初修外国語科目について

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.30 あなたの1回生（前期+後期）終了時の GPA はどのレベルですか。1回生終了時に受けとったあなたの成績表で確認してお答えください。（非公開）

- ①GPA \geq 4.0 ②4.0 > GPA \geq 3.5 ③3.5 > GPA \geq 3.0 ④3.0 > GPA \geq 2.5
⑤2.5 > GPA \geq 2.0 ⑥2.0 > GPA \geq 1.5 ⑦1.5 > GPA

Q.31 あなたが1回生後期（2024/12/7, 12/21）に受けた TOEFL-ITP のスコアはどのレベルでしたか。

- ①スコア \geq 550 ②547 \geq スコア \geq 503 ③500 \geq スコア \geq 450 ④447 \geq スコア
⑤受験していない

1回生時の全学共通科目の成績評価についてお尋ねします。

Q.32 全体として自分の成績評価に納得していますか。

- ①納得している ②どちらかといえば納得している
③どちらかといえば納得できない ④納得できない

Q.33 「どちらかといえば納得できない」、あるいは「納得できない」と答えた人にお尋ねします。

成績評価に納得できなかった理由は何ですか。次の中からあてはまる全てのものの□欄にチェックをつけてください。

- 成績評価が厳しすぎる
 成績評価が甘すぎる
 成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていない

『京都大学国際高等教育院紀要』投稿要領

平成 29 年 4 月 26 日 教授会決定
令和 4 年 6 月 29 日 教授会改正
令和 7 年 4 月 30 日 教授会改正

〔名称及び目的〕

- 1 国立大学法人京都大学国際高等教育院（以下、「教育院」という。）が編集及び発行する教育・研究誌を『京都大学国際高等教育院紀要』（以下、「本誌」という。）と称する。
- 2 本誌は、教育院の教員の教育・研究及び教育院が企画・実施する教養・共通教育に係る活動を公表することを目的とする。

〔編集〕

- 2 本誌の編集は、教育院教授会において選出された編集委員会において行う。投稿された原稿の採否は、編集委員会が査読の上、決定する。
- 2) 編集委員会に委員長を置き、副教育院長をもって充てる。委員長は、教育院長の指名による。

〔投稿資格〕

- 3 本誌への投稿者は、以下とする。
 - ① 教育院教授、准教授、講師、助教及び助手（特定年俸制教員を含む）並びに教育院長、副教育院長、附属センター長
 - ② 過去に①であった者
- 2) 投稿者は、責任著者（corresponding author）として編集委員会からの査読意見の受取、それに基づく原稿の改訂と再提出など、本誌への原稿掲載に向けて誠実に対応する。原稿に責任著者の氏名を明記する。

〔原稿〕

- 4 投稿原稿は、1に掲げる目的に係るものとし、内容上、他誌に寄稿または現在投稿中のものを除く。
- 2) 投稿原稿の筆頭著者は、3の①、②に示した者とする。3の①、②に示した以外の者が共著者に含まれる場合は、編集委員会が適当と判断した場合にそれを認める。
- 3) 投稿原稿は、各号につき、各教員当たり筆頭著者であるもの1編を原則とする。

〔種別〕

- 5 原稿の種別は、論文、実践報告、研究ノート、調査報告、書評その他類似のものとする。その種別は、責任著者の申出によることを原則とする。

〔書式〕

- 6 原稿は、A4版横書きで左右の余白を各35mmとし、和文にあつては文字サイズ10ポイントで44字（1行）×40行、英文にあつては文字サイズ10ポイントで39行とする。

- 2) 原稿の分量は、論文 20 枚程度、実践報告 20 枚程度、研究ノート 10 枚程度、調査報告 10 枚程度、書評 5 枚程度とし、原稿に種別を明記する。前記の数値を超過する場合は、責任著者の申出に基づき編集委員会の協議によりそれを認めることがある。
- 3) 原稿は、執筆言語による①標題、②著者名、③要旨（日本語では 400 字程度、英語では 200 語程度）、④キーワード（5 つ以内）、⑤本文、⑥参考文献、⑦標題・著者名・要旨・キーワードの英訳又は和訳（執筆言語でないもの）の順とする。
- 4) 提出は、電子ファイルとする。

〔執筆言語〕

- 7 執筆言語は、日本語又は英語とする。ただし、二次出版の執筆言語については次に定める。

〔二次出版〕

- 8 本誌は二次出版（secondary publication）を認める。二次出版とは、主たる使用言語が異なる読者層のために、一次出版（primary publication）をその執筆言語とは異なる言語に翻訳した出版である。
 - 2) 一次出版の執筆言語は、日本語又は英語とする。二次出版の執筆言語は日本語又は英語その他とする。
 - 3) 二次出版の著者は、一次出版の内容を忠実に翻訳しなくてはならない。
 - 4) 二次出版の著者は、原稿の最初のページの脚注にその出版が二次出版であることを明記し、かつ、一次出版の書誌情報を記載しなくてはならない。
 - 5) 責任著者は、本誌の同一号に一次出版と二次出版を同時に投稿することができる。
 - 6) 以前に本誌に掲載された一次出版の責任著者は、その二次出版を本誌に投稿することができる。
 - 7) 他誌に掲載された一次出版の二次出版を本誌に投稿することはできない。

〔査読〕

- 9 査読は、編集委員会が選定した 2 名の査読者が行う。査読者は一次出版原稿を査読する。

〔校正〕

- 10 校正は、編集委員会のコメントに基づき、責任著者が所定の期日までに行い、再校までとする。

〔著作権〕

- 11 本誌に掲載された論文、実践報告、研究ノート、調査報告、書評その他類似のものの著作権は、教育院に帰属する。
 - 2) 教育院は、掲載原稿を電子的な手段により配布する権利を有する。
 - 3) 著者が掲載原稿を自身の著作物に掲載し、又は電子的手段により公開・配信するときは、事前に編集委員会に届出をし、その許可を得るものとする。その場合、当該著者は、号数等を含めて本誌に掲載されたものである旨明示する。

〔募集・締切〕

12 原稿は、毎年5月に募集し、9月1日を提出締切とする。

〔抜刷〕

13 責任著者は、原稿掲載号を1部受け取ることができる。

2) 抜刷は、責任著者による実費負担とし、希望する場合、掲載決定後、編集委員会にその旨通知するものとする。

附 則

本要領は、平成29年4月26日から実施する。

附 則

本要領は、令和4年6月29日から実施する。

附 則

本要領は、令和7年4月30日から実施する。

京都大学国際高等教育院

紀要

Kiyô

The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin
Kyoto University

第 9 号

発行：2026 年 3 月

編集・発行者：京都大学国際高等教育院

〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町

TEL: 075-753-9359 FAX: 075-753-7851

<http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/>

印刷所：中西印刷（株）

Kiyô

The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin
Kyoto University

Vol. 9

Research Paper

- An Analysis of Connective Expressions in the Lectures of Engineering
.....Ayaka Kawachi, Koyo Akuzawa, Yukinori Okada, Yuki Sasaki 1
- Two Types of *Koro* and Their Patterns of Expression Ruchira Palihawadana 23

Survey and Practical Report

- Using AI Prompts to Develop University Students' English Speaking Skills:
Learners' Autonomous Learning Supported by AI and the Instructor
.....Yosuke Yanase 75
- Promoting Listening and Speaking Development through an AI Conversation App:
Challenges and Prospects from Classroom Practice Ryuichi Sato 101

Note

- Japanese CFL Learners' Cognitive Learning Strategies
in Language Performance at Discourse-level..... Aiqun Liu 121

Survey Report

- 2025 Year-end Freshman Student Questionnaire Results 133

Contribution Regulations 197

March 2026