

平成 29 年 6 月 5 日現在

機関番号：15401

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2014～2016

課題番号：26370626

研究課題名(和文)L1/L2 use by students of German during classroom activities

研究課題名(英文)L1/L2 use by students of German during classroom activities

研究代表者

HARTING AXEL (Harting, Axel)

広島大学・外国語教育研究センター・准教授

研究者番号：80403509

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,700,000円

研究成果の概要(和文)：この研究の目的は、ペアワークにおいて目標言語の使用頻度を上げることにより、ドイツ語学習者のコミュニケーション能力を向上させることである。このために調査したのは、ドイツ語の授業中に課されるグループワークにおいて、学習者が母語(L1)あるいは目標言語(L2)のどちらを使用するかを決定する要因は何かということである。データを収集するために、授業の観察、授業中の課題として行う口頭でのインタビューの録音、学生へのアンケートを行った。調査の結果、学習者はコミュニケーション上の問題を解決するため、L2の語彙や文法構造についてこれまでの学習を振り返り問題を解決するために頻繁にL1を使用することが示唆された。

研究成果の概要(英文)：The aim of this research project is to improve German as a foreign language (GFL) students' interaction skills by enhancing their use of German during pair work. For this purpose it was examined what governs their choice of either Japanese (L1) or German (L2) during typical group work tasks employed in GFL teaching. The methods used for the data collection include classroom observation, audio recordings of classroom activities as well as interviews and written surveys with students. The results indicate that students resorted to their L1 quite extensively when solving communication problems, to reflect on L2 vocabulary and structures, and to tackle difficulties with task fulfilment.

研究分野：言語学, 外国語教育

キーワード：教育法 カリキュラム論 ドイツ語教育

### 1. 研究開始当初の背景

外国語の授業において、外国語はコミュニケーションの範囲内だけでなく、本当のコミュニケーションの中でも使われる機会があるはずである。ところが、このプロジェクトを開始するにあたり、日本で外国語としてのドイツ語を教える教員に対して調査をしたところ、日本における外国語としてのドイツ語教育では、こうした機会が活用されることがまったくといっていいほどない、ということがわかった。これについては、パートナー練習やグループ練習を行う際に学習者がすぐに母語に頼ってしまったり、そもそもコミュニケーションな課題に取り組む際にL2を使おうとしなかったりといったことが頻繁に確認されている(Ford 2009, Holthouse 2006, Leeming 2011)。

相互作用的な研究の枠組みからわかることとしては、L2がインプットされてから取り込まれるまでの間には、学習者はできるだけ目標言語を使うことが望ましい、ということである(Ellis 1997)。ここから、外国語会話の授業においては、できるだけ頻繁にパートナー練習やグループ練習による課題が使われるべきであり、どんな意味であるかを考えたり、理解できない部分を解決したりするために使える情報を提供されるべきであるということが言える(Harbord 1992, Nakayama 2002)。

### 2. 研究の目的

この研究の目的は、授業の中で必要な情報のやり取りをする際に、いかにうまく目標言語を使用するか、そして課題を遂行するにあたり、どのような場合に母語に頼るのかを究明することである。この研究は、外国語学習におけるL1の役割に関する数多くの研究で示されている枠組みによる、学習者のL1知識が課題遂行型パートナー練習において、社会的・認知的に重要な機能を果たす、という仮説に従うものである(Alegria de la Colina & Garcia Mayo 2009, Carless 2008, DiCamilla & Antón 2012)。

こうした課題遂行型学習に関する研究結果を考慮し、3つのパートから成る課題を作成した。この課題は、学習者がL2をよりスムーズに、自発的に使うことができ、同時に目標言語の語彙的知識を高められるようなものとした。本研究で考慮したい内容の詳細は次に挙げるとおりである。1. 学習者は、どのようにして課題を達成するか？ 2. どのような場合に母語に頼るのか？ 3. 誤りをどのようにして訂正するか？ 4. 理解できない場合はどのように対処するか？ 5. 課題に取り組む際の会話の難しさについてどのように考えられているか？ 6. L2の習得過程において、L1を使用することは必須であり、またそれは有益であるのか？ 7. この課題の効果に関する学習者の評価はどうであるか？

### 3. 研究の方法

研究対象の学習グループは、A1レベルの2年生17名で構成される一般的な会話クラスである。このクラスは、週3コマで、毎回この調査のための課題に約20分使うこととした。この課題は、次に挙げる3つのパートから構成されている。(1)パートナーインタビュー (2)そのパートナーについての作文 (3) 2で書いた作文の誤りについてのフィードバック

(1) 週のうち最初の授業で、インタビューの質問項目5つを提示し、まずそれぞれ自分の答えを作成させた。その後、互いにインタビューをさせ、パートナーの回答をメモさせた。

(2) 次の授業では、前回の授業でメモした内容をもとにしてパートナーの回答について作文を書かせ、提出させた。提出された作文は、誤っている箇所に印をつけて返却した。

(3) 3回目の授業では、各自返却された作文をパートナーと交換し、印をつけられた箇所について、どんな種類の間違いであるかを指摘したうえで、正しい表現にするためのアドバイスをフィードバックさせた。

この課題に使用するテーマはすべて、教科書の課で取り上げられている内容から採ったものである。この課題は、常に同じ形式で進めるようにし、学生にとってルーティン作業となるように行った。さらに、話すことと書くことのコンビネーションがうまくいくように意識した課題づくりを行い、学生が会話をすることに集中できるようにした。また、あらかじめ会話のヒントになる表現を与えておき、学生には可能な限り目標言語を使用して話を進めさせるようにした。それでもドイツ語での会話を進めることが難しい場合には、母語を使用してもよいこととした。

この調査のデータは、以下の内容で構成されている。

- ・週ごとに実施したインタビューの書き起こし：80本
- ・学習者が書いた作文：170本
- ・パートナーフィードバックの書き起こし：78本

それぞれのデータ数、分析方法については次の表のとおりである。

表 1

	数	種類	分析方法
インタビュー	80	録音の書き起こし	単語数のカウントによるON TASKとPRO TASKにおけるL1言語の使用頻度を分析
フィードバック	78		次の項目に従ったPRO TASK機能の分析: (1)訂正 (2) コメント (3) 内容理解に関する発言、(4) 言葉そのものに関する発言、(5) 課題関連の発言
作文	170	学習者の作文	設定した分類に従った誤りタイプのカウントによる分析

インタビューとフィードバックのデータは、

ICレコーダーで録音した音声を書き起こしたものである。分析において特に興味深いのは、学生がどのような場合に母語に頼るのかという点である。ここで区別しなければならないのは、課題で求められる会話そのもの（ON TASKとする）と、課題を進める中で出てくる会話（PRO TASKとする）の二種類の会話である。このうちPRO TASKについて、(1)訂正のための発言、(2)感想などのコメント、(3)理解度を確認するための発言、(4) Language Related Episodesと言われるような、ある発言に対する補足、および(5)課題解決に関係するメタ表現の5つのカテゴリーを設け、それらに該当する発言数のカウントを行った。

作文の分析では、テキストの体系的な誤り分析を行った。統計的な評価については、表1に示している、誤りに関する10のカテゴリーを基に行った。

この調査で実施した発展的課題の学習効果に対する評価は、学期の最後に学生への筆記によるアンケート調査によって行われた。アンケートでは、課題の進め方やその効果、難しさについて評価させた。

#### 4. 研究成果

量的データ・質的データともに、代表的なくつかのデータを研究成果として提示する。

この調査で特に興味深いのは、学習者が課題に取り組む際、どのような場合に母語に頼るのか、ということである。これを明らかにするために、パートナーインタビューとパートナーフィードバックにおけるON TASKとPRO TASKそれぞれに該当する発言を詳しく見ることとした。データは表2に示されている通りである。表中の「T」はパートナーインタビューとパートナーフィードバックそれぞれにおけるON TASKとPRO TASKの割合で、L1は各カテゴリー内で母語が使用された割合である。

表2

	インタビュー				フィードバック			
	on		pro		on		pro	
	T	L1	T	L1	T	L1	T	L1
1. 知り合う	67	0	33	13	91	0	9	7
2. 家族	68	2	32	28	82	6	18	24
3. 住まい	80	4	20	58	70	5	30	33
4. 個人的な誘い	68	2	32	54	66	8	34	20
5. 食事	83	1	17	81	66	5	34	9
6. 健康	77	2	23	19	73	10	27	44
7. 職業	66	4	34	31	81	8	19	49
8. 学習	74	3	26	54	79	9	21	56
9. 衛生	83	3	17	49	78	7	22	59
10. スポーツ	85	3	15	49	88	3	12	67
平均	75	2	25	43	77	6	23	37

表2から見えてくるのは、学習者の発言のう

ち、およそ3/4に該当するのが課題で求められる発言そのもの（ON TASK）だということである。これらの発言のうちパートナーインタビューでの発言は、質問と回答の両方が含まれている。全体的にみて、インタビューにおけるON TASK発言では2%しか日本語は使われておらず、日本語使用の割合が高いテーマにおいても、4%を超えることはなかった。パートナーフィードバックにおいても必要なドイツ語表現をあらかじめ提示したが、結果は同様で、ほぼ目標言語のみが使用され、母語が使用された割合についてはテーマによって0~10%のばらつきがあったものの、平均で6%という結果となった。質的な分析から言えることは、ON TASKでの発言の中で母語が使用されるのは、単に学習者が目標言語で何と言ったらよいかわからなかった場合に限られる、ということである。それに対しパートナーインタビューとパートナーフィードバックの1/4にあたるPRO TASKでの発言において、学生は母語に頼ることが非常に多かった。パートナーインタビューでは、母語使用の割合が平均して43%に上り、パートナーフィードバックでは1/3以上に上った。いくつかのテーマにおいては、PRO TASKにおける発言の半分以上が日本語によるものであった。該当するテーマは、パートナーインタビューにおいては、住まい、食事、個人的な誘い、学習の4つで、パートナーフィードバックにおいては、学習、衛生、スポーツの3つであった。これらのテーマは学習者が目標言語を使って課題を進めるのが難しかったテーマである。

L1の使用に関して特に興味深いのはPRO TASKにおける発言であるが、それはPRO TASKでの発言から学習者の課題遂行における困難な点を確認できるためである。したがって、どのような点が学習者にとってL1に頼る要因となるかを確かめるために、これらの発言に関する質的な分析を実施した。これに関連し、インタビューとフィードバックそれぞれにおける各発話機能のうちPRO TASK発言の割合を表3に示す。

表3

		インタビュー	フィードバック
訂正	自身の訂正	41	40
	パートナーの訂正	14	9
コメント 感想	感嘆、理解	66	12
	その他のコメント	14	19
内容理解に関する発言	理解度確認	4	1
	確証性確認	8	6
	理解の明確化	23	10
言葉そのものに関する発言	語彙	49	28
	文法	6	18
	発音	5	6
課題に沿った会話		24	51

表3から考えると、パートナーインタビューだけでなくフィードバックにおいても自身

による訂正が頻繁であることがわかる。ここで主に使われる表現は、‘chigau’や‘ja nakute’などで、“Wir treffen bei meine Hause, chigau, mir zu Hause”や“Punkt ja nakute, Komma”のように、訂正事項に注意を向ける際に使われた。

パートナーの発言を訂正する場合、たいていの場合はパートナーのほうから“Für welche Fäck-, nante yomun da? - Fächer! - Fächer must du am meisten lernen?”のように訂正を促す発言をする場合もあったが、“Ich glaube, das hier ist ein Zeichense- - Zeichensetzungsfehler? - Ja, Zeichensetzungsfehler”のように発言を途中でやめることで暗に訂正を促すような場合もあった。

コメントや感想に分類される、主に感嘆や理解を示すような発言は、パートナーインタビュー中に多くみられた。それらは、例えば“*Ich spiele gern Schlaginstrument! - Ah, wirklich?*”のように、‘echt’や‘wirklich’などドイツ語で発言されることが多かった。

コメントや感想に分類される発言のうち、そのほかのものはそれほど多くは見られなかった。パートナーフィードバックの中で、“*Kore nan dakke?*”のように考えを整理する際の自問自答や、“*Und, matte!, und ich glaube, das hier ist ein, matte ne!, Satzstellungsfehler*”のように、相手に少し待ってもらいたいときの発言がこれに該当する。これらの例からわかるように、この分類の発言はほとんどL1によるものであった。

理解を深めるための発言に関しては、ほとんどが説明を求めるようなものであった。それは例えば、“*Was heißt ‘ungefähr’?*”のようにL2の単語で説明してほしい箇所を具体的に示すようなものであったり、“*Ich glaube, das hier ist ein Tempusfehler! - Dore?*”のように説明してほしい箇所を具体的な単語で示さず母語を用いて示すようなものであったりした。

繰り返しや確認を求めるような発言はほとんど見られなかったが、例えば“*Du könntest vielleicht ‘Packung’ schreiben. - Packung? - ‘Packung’ schreiben*”のように繰り返してほしい内容を上がり調子で発言したり、“*Wie bitte?*”のような具体的なドイツ語表現で繰り返しを促したりするものが見られた。かなりまれではあるが、同じように確認に関する表現として、パートナーがちゃんと理解したかどうかを話者が確認するようなものも見られた。ドイツ語では“*Hast du verstanden?*”や“*Alles klar?*”といった表現、日本語では“*Ich jobbe bei einer Kneipe, waku?, auf Japanisch izakaya*”といった表現がこれに該当する。

パートナーインタビューのおよそ半分、パートナーフィードバックの1/4において、言葉そ

のものを補うような発言がなされることがあった。具体的には次のような語彙的な問題に関する質問であった。

A: “*Nante iuka wakaranai...Tsunageru te nante iuno?*”

B: “*Tsunageru? Doko?*”

A: “*Musubitsukeru, dakara, richtig müsste, chigau, hier japanische Lehrerin. Du musst ‘japanische’ und ‘Lehrerin’ binden*”

これらの例から、学習者は不明点を明確にするために母語に頼るものの、課題を解決する際には目標言語が使われるということがわかる。

課題遂行に伴う会話については、パートナーフィードバックでの発言がパートナーインタビューでの発言の2倍であった。具体的な発言内容は“*Kore wo kurikaeseba ii no?*”や“*Zenbu tobashite ii kana? - Un!*”のようなものであり、こうした発話は常に日本語でなされた。こうした課題遂行のための補足的なやりとりは、“*Boku wa kikareru mae ni kotaechatta - Un, gomen, kikitorenakatta!*”というように、パートナー双方が課題の内容そのものとは関係なく発した会話であった。

次に表4のデータから量的な視点で見ることとする。パートナーの作文の中にある誤りについて、パートナーフィードバックにおいてそれぞれ正しく認識できているかどうか（つまり正しい誤りカテゴリーに分類できているかどうか）また正しく訂正ができているかどうかを検討する。

表4

誤りの種類	誤り	誤りの指摘		誤りの訂正	
		計	%	計	%
つづりの誤り	97	68	70%	74	76%
人称変化の誤り	93	67	72%	73	79%
代名詞の誤り	83	34	40%	47	56%
冠詞/形容詞変化	66	39	59%	32	49%
句読点の誤り	44	21	48%	21	48%
単語や表現の誤り	39	19	49%	18	46%
語順の誤り	22	17	77%	18	82%
前置詞の誤り	10	5	50%	4	40%
時制の誤り	9	0	0%	4	44%
接続詞の誤り	3	0	0%	0	0%
平均	47	27	47%	29	52%

表4に示されているとおり、学習者の作文の中にある誤りのうち、ほぼ半分のものが正しいカテゴリーに分類されており、さらに半分以上のものが正しく訂正されていた。いくつかの例外を除けば個々の誤りのカテゴリーにおいて正しく特定されたものの比率と適切に訂正されたものの比率には、それほど大きな開きがないことから、この両者には関連があると推測できる。しかしながら、誤りがある特定のカテゴリーに正しく分類できた

からと言ってその誤りを正しく訂正できるというわけではないことも明らかである。同様に、ある誤りを訂正できたからと言って、その誤りを常に適切なカテゴリーに分類できるというわけでもない。

数値からわかることとしては、文の組み立て、人称変化、つづり方といったいくつかの誤りタイプについては、多くの場合正しく認識され、正しく訂正がされているということである。それに比較すると、接続詞や時制、話法の誤りについては、正しく認識され、訂正されることは少なかった。そのほかの誤りタイプにおいて正しく認識され訂正された平均的数値は、全体の平均とそれほど大きく相違していなかった。つまり、これらのタイプにおける誤りのうち半分は、正しく認識、訂正されたということである。

最後に学習者へのアンケート調査の結果について示しておく。まず学習者には、この調査で実施した課題がどの程度難しかったか、興味深かったか、効果的であったか、について5段階評価(-2, -1, 0, 1, 2)をしてもらった。この評価の平均値については、インタビュー、書き取り、フィードバックそれぞれの数値および課題全体の数値を表5に示している。

表5

		平均
課題の難しさ	インタビュー	-0,4
	結果の書き取り	0,1
	フィードバック	0,8
活動の楽しさ	インタビュー	1,0
	結果の書き取り	0,6
	フィードバック	0,1
学習効果	インタビュー	0,5
	結果の書き取り	0,9
	フィードバック	0,9
課題全体		0,9

インタビューや書き取りに比べると、フィードバックが課題の中で最も難しく、最もつまらなかったが、外国語習得のためには最も効果的であるという評価が得られた。

特に難しいと評価されたのは、学習者が誤りを正しく分類する作業であった。さらに、パートナーが適切に訂正してくれない場合に不安を覚えたという意見もあった。一部の意見としては、パートナー同士で同じ間違いをしていて、その誤りをどう訂正してよいかわからない場合もあったようだ。そのほかにも、誤りタイプを指摘するためにドイツ語の文法用語を学んだが、ドイツ語の文法用語を学ぶ必要性について疑問を持った学習者も存在した。

アンケート調査ではさらに、様々な場面において母語を使用することの重要性の有無について5段階評価(-2, -1, 0, 1, 2)をしてもらっ

た。この評価の平均値については表6に示すとおりである。

表6

	平均
文法や表現についての疑問点を話し合うとき	1,5
課題を実行するうえで発生した問題を話すとき	1,2
回答に必要な単語や表現についての助言を相手に求めるとき	1,1
ドイツ語でどう答えるかを頭の中で整理するにつぶやくとき	0,9
相手の発言に対する自分の理解度を確認するとき	0,5
自分の発言に対してより細かいニュアンスを付け加えるとき	0,5
自分の発言に対する相手の理解度を確認するとき	0,2
相手の発言にコメントするとき	0,1
コミュニケーションを持続させるため(あいづちを打つ、など)	-0,4
相手の発言に対して感情を込めた反応をするとき	-0,5

表6に示されているとおり、学習者が母語の使用に頼ったほうが良いと感じた場面は、文法について話す場合や、課題遂行に関連して質問内容を確認する場合、そして相手に助言を求める場合であった。自分の考えを整理するためにつぶやく場合や、自分の理解度を確認する場合、発言にニュアンスをつけ加える場合にも、ある程度母語の使用が重要であると感じているという結果が得られた。相手の理解度を確認する場合や、相手の発言にコメントする場合、相槌を打ったり、感情を込めた反応をするような場合には、L1の使用はほとんど重要視されなかった。

このクラスで実施した課題が言語習得においてどんな効果があったと思うか、ということについて、各項目の程度プラスの効果があったかを4段階(0, 1, 2, 3)で評価してもらった。この結果の平均値については表7に示すとおりである。

表7

	平均
語彙が増えた	2,1
ライティングスキルが向上した	2,1
ドイツ語学習における自分の弱点に敏感になった	2,1
口頭での表現力が向上した	1,7
新たな文法知識を獲得した	1,5
発音が良くなった	1,2

学習者は、語彙の増加、ライティングスキルの向上、自分の弱点に対する意識向上の点において、プラスの影響を受けたという評価をした。それほど顕著ではなかったが平均値以上であったのは、口頭での表現力向上および文法知識の向上や発音がよくなったという点においてもプラスの影響を受けたと評価された。学習者のコメントからわかったこととしては、パートナーと相互的なやり取りをすることにより、とっさに反応することや、限られた語彙で表現しようとするのが訓練されたということである。そのほかにも、直接誤りのフィードバックを受けることが役に立ったという感想もあった。以上

## 5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[学会発表] (計9件)

- ① Harting, Axel, L1-/L2-Gebrauch in aufgabenorientierter Partnerarbeit, 42th Annual JALT Conference, 2016年11月26日, Nagoya.
- ② Harting, Axel, Using Facebook to improve L2 German students' socio-pragmatic skills, EUROCALL Conference 2016, 2016年8月25日, Limassol (Cyprus).
- ③ Harting, Axel, Sprachgebrauch und Spracherwerb in aufgabenorientierter Partnerarbeit, 日本独文学会2016年春季研究発表会, 2016年5月28日, JGG, Dokkyo University (Saitama).
- ④ Harting, Axel, Written requests in German and Japanese emails, 7th International Symposium on Intercultural, Cognitive and Social Pragmatics, 2016年5月05日, Pablo de Olavide University, Seville (Spain).
- ⑤ Harting, Axel, Landeskundliche Lehrmaterialien aus dem japanischen DaF-Unterricht unter der Lupe, DaF-Kongress, 2016年3月08日, UNAM Mexico City (Mexico).
- ⑥ Harting, Axel, L1 oder L2? Einsatzweisen der Muttersprache der Lernenden im DaF-Unterricht in Japan, Lektorentreffen Taiwan, 2015年12月19日, Taiwan National University (Taiwan).
- ⑦ Harting, Axel, L2 German Students' perceptions regarding the Effectiveness of Fluency Tasks, 41th Annual JALT Conference, 2015年11月21日, Shizuoka Granship.
- ⑧ Harting, Axel, Deutschlernende äußern sich zur Sprachwahl ihrer Lehrenden, 40th Annual JALT Conference, 2014年11月23日, Tsukuba (Ibaraki).
- ⑨ Harting, Axel, L1 oder L2? – Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrenden und Lernenden zum Sprachgebrauch im japanischen Deutschunterricht, 日本独文学会2014年春季研究発表会, 2014年5月24日, Chiba.

[雑誌論文] (計10件)

- ① Harting, Axel, Use(s) of the Mother Tongue in L2 German Collaborative Tasks, JALT Proceedings, 査読有, 2017 [in print].
- ② Harting, Axel, Partnerkorrektur in der Zielsprache: Heraus- oder Überforderung der Lernenden?, Hiroshima Gaikokugokyoikukenyu 20, pp. 169-183, 査読有, 2017.
- ③ Harting, Axel, Verwendung der L1 in aufga-

benorientierter Partnerarbeit, Neue Beiträge zur Germanistik Nr. 154 (Dimensionen der DaF-Forschung), pp. 232-253 査読有, 2017.

- ④ Harting, Axel, Gruppen- und Partnerarbeit in deutschen und japanischen Deutschlehrwerken, Hiroshima Gaikokugokyoikukenyu 19, pp. 165-179, 査読有, 2016.
- ⑤ Harting, Axel, L2 German Students' perceptions regarding the Effectiveness of Fluency Tasks, JALT Proceedings, pp. 262-269, 査読有, 2016.
- ⑥ Harting, Axel, German or Japanese? Students of German in Japan Evaluate their Teachers' Instruction Language, JALT Proceedings, S. 190-198, 査読有, 2015.
- ⑦ Harting, Axel, Deutsch oder Japanisch? – Wahl der Unterrichtssprache im japanischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, Hiroshima Gaikokugokyoikukenyu 18, pp. 101-115, 査読有, 2015.
- ⑧ Harting, Axel, Fallstudie zur Verwendung der L1 im japanischen Deutschunterricht: Lehrer- und Lernerperspektive, MaT DaF, pp. 83-100, 査読有, 2014.
- ⑨ Harting, Axel, Lehrsprache im universitären Deutschunterricht in Japan, Neue Beiträge zur Germanistik Nr. 147 (Dimensionen der DaF-Forschung), pp. 70-86, 査読有, 2014.
- ⑩ Harting, Axel, Faktoren bei der Wahl der Unterrichtssprache im DaF-Unterricht in Japan: Umfrage unter deutschen und japanischen Deutschlehrenden, Hiroshima Gaikokugokyoikukenyu 17, pp. 239-261, 査読有, 2014.

## 6. 研究組織

### (1)研究代表者

ハーティンク、アクセル (Harting, Axel)

広島大学・外国語教育研究センター・准教授

研究者番号：80403509

### (2)研究分担者

吉満 たか子 (YOSHIMITSU TAKAKO)

広島大学・外国語教育研究センター・准教授

研究者番号：20403511

### (3)連携研究者

岩崎 克己 (IWASAKI KATSUMI)

広島大学・外国語教育研究センター・教授  
研究者番号：70232650