ISSN: 2434-8821

JAAL in JACET Proceedings

Volume 1

ISSN 2434-8821

JAAL in JACET Proceedings

Volume 1

The First JAAL in JACET Conference (JAAL in JACET 2018)

1st December 2018, Takachiho University, Tokyo, Japan

JAAL in JACET Proceedings, Volume 1
Published by the Japan Association of College English Teachers (JACET)

JAAL in JACET Committee

Director-in-Charge
TAJINO, Akira (Nagoya University of Foreign Studies)

Advisory Board
TERAUCHI, Hajime (Takachiho University)
ODA, Masaki (Tamagawa University)
OZEKI, Naoko (Meiji University)

Editorial Board
NAITO, Hisashi (Hokkai-Gakuen University)
IIJIMA, Yuka (Dokkyo University)
ARAKI, Tamao (Miyazaki University)
WATARI, Hironori (The University of Shiga Prefecture)
KATO, Yoshitaka (Chubu University)

Reviewers
ARAKI, Tamao (Miyazaki University)
ENOKIZONO, Tetsuya (Chukyo University)
FUJITA, Reiko (Tokai University)
IIJIMA, Yuka (Dokkyo University)
IWAI, Chiaki (Hiroshima City University)
KANAMARU, Toshiyuki (Kyoto University)
KANEKO, Jun (Yamagata University)
KATO, Yoshitaka (Chubu University)
NAITO, Hisashi (Hokkai-Gakuen University)
ODA, Masaki (Tamagawa University)
SASAO, Yosuke (Kyoto University)
TAKAHASHI, Hiroshi (Fuji Women's University)
TOMITA, Kaoru (Yamagata University)
WATANABE, Atsuko (Bunkyo University)
WATARI, Hironori (The University of Shiga Prefecture)
YAMANISHI, Hiroyuki (Chuo University)
YAMAZAKI, Atsuko (Shibaura Institute of Technology)
YUZAWA, Nobuo (Utsunomiya University)

Editorial Office
The JACET Office
Address: 55 Yokotera-machi, Shinjuku-ku, Tokyo 162-0831 JAPAN
Phone: +81-3-3268-9686 / Fax : +81-3-3268-9695
E-mail: jacet@zb3.so-net.ne.jp

Japan Association of Applied Linguistics in Japan Association of College English Teachers (JAAL in JACET) Proceedings, Volume 1

The First JAAL in JACET Conference (JAAL in JACET 2018), 1st December 2018, Takachiho University, Tokyo, Japan

Published by the Japan Association of College English Teachers (JACET)

First published on 31st March 2019

ISSN: 2434-8821

Cite as: *JAAL in JACET Proceedings, 1*

Copyright © 2019 by JACET
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or republished in any form without permission in writing from JACET.

The articles published herein do not reflect the opinions of JACET.

Contents 目次

【Preface はしがき】

JAAL in JACET Proceedings, Volume 1 の刊行に際して

寺内 一・・vi

【Articles 論文】

Applications of Meaning-Order Approach to Pedagogical Grammar to English Education in Japan: Toward the Collaboration of English and Japanese Education

Hiroshi Yamada・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1

Dynamically-Administered Strategic Interaction Scenarios and Interactional Competence: Developing Tasks and Frameworks for Oral Requesting

Allan Nicholas・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・8

Native Japanese Listeners' Use of Assimilated Nasals in Online Auditory Processing

Naoya Mori・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・16

第二言語学習者のモチベーションと論理的小論文における語彙の洗練度—コーパス分析—
(L2 Learner Motivation and L2 Writing Lexical Sophistication in Argumentative Essay Writing: A Corpus Analysis)

三島 雅一・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・23

説得の方略としての理解と共感—英語母語話者と日本人英語学習者の談話の分析—
(Understanding and Empathy as a Strategy of Persuasion: A Comparison of Japanese EFL Learners and Native Speakers of English)

山本 綾・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・30

JACET 関東支部特別研究プロジェクトⒶ—都道府県・政令市における英語教育研究テーマに関する実態調査—
(JACET Kanto Chapter Special Research Project A: English Education Policy and Vision by the Boards of Education in Japan)

奥切 恵・濱田 彰・中竹 真依子・辻 るりこ・
米山 明日香・藤尾 美佐・木村 松雄・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・38

日本における EAP 教員コンピテンシー枠組み構築の試み—BALEAP 学会による枠組みの日本語試訳を通じて—
(The Development of a Competency Framework for EAP Teachers in Japan: Through Translating BALEAP's Framework in Japanese)
マスワナ 紗矢子・渡 寛法・飯島 優雅・渡辺 敦子・
高橋 幸・金丸 敏幸・田地野 彰・寺内 一・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・46

これからの大学英語教材の在り方—教師と出版社による新たな協働の可能性—
(The Future of ELT Materials at Universities: How can Teachers and Publishers Collaborate?)
加藤 由崇・小川 洋一郎・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・52

JACET 関東支部特別研究プロジェクトⒷ—大学における英語教員養成コアカリキュラムの実態調査—
(JACET Kanto Chapter Special Research Project B: Teacher Educators' Prospects on the Core Curriculum at Japanese Universities)
山口 高領・飯田 敦史・多田 豪・青田 庄真・
新井 巧磨・鈴木 健太郎・木村 松雄・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・57

自律的学習の技能習得と時間増加を目標とした薬学部英語教育における多読活動—導入・経緯・課題—
(The Introduction and Progress of Extensive Reading for Autonomous Learning in Tertiary English Education)
増田 由佳・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・65

理系学生を対象とした EAP プログラムの開発—論理的思考を伴う言語活動の設計試案—
(Development of an EAP Program for Science Students: Designing Activities Entailing Logical Thinking Skills)
河野 円・鈴木 広子・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・72

日本の高校生英語学習者による because 節の断片文としての使用に関する調査結果—包括的な訂正フィードバックを通じて—
(Research Findings on the Use of 'Because-Clauses' as Sentence Fragments by Japanese High School Learners of English: Through Comprehensive Written Corrective Feedback)
甲斐 順・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・76

【Postscript 編集後記】・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・84

はしがき

JAAL in JACET Proceedings, Volume 1 の刊行に際して

一般社団法人大学英語教育学会
会長　寺内　一（高千穂大学）

この度の *JAAL in JACET Proceedings*, Volume 1 の刊行に際し，一言ご挨拶を申し上げます。この Proceedings は 2018 年 12 月 1 日に東京の高千穂大学で開催された「第 1 回 JAAL in JACET 学術交流集会」の発表者の方が提出された研究論文に厳正な査読を施し，合格したものが掲載されています。

最初に「JAAL in JACET」に関してご説明します。山内ひさ子元副会長（学術交流委員会委員 AILA 担当）が『JACET 通信』第 197 号で次のようにご紹介しています。

> AILA（Association Internationale de Linguistique Appliquée の頭文字，英語名は International Association of Applied Linguistics）は，1964 年にフランスで設立された応用言語学会連合会が発展したものです。AILA の会員は原則団体会員で，1 か国から 1 学術団体が Affiliate Association として加入が認められています。現在 34 か国，34 の団体が Affiliate Association となっており，会員数は約 8,000 名です。JACET は小池生夫元会長のご尽力により，JAAL in JACET（会員数 200 名で登録，JACET 会員のうち特定の会員を JAAL in JACET のメンバーとはしておらず，人数のみを登録している）として，1984 年 8 月から日本の Affiliate Association になっています。

山内先生によると，その AILA の 4 つの目標は，（1）応用言語学分野への貢献，（2）学術的知識と実践情報交換の促進，(3) 国際交流の活性化，(4) 途上国における応用言語学研究の支援，です。そして，その目標を達成すべく AILA が掲げる 5 つの活動とは，(1) 国際大会の開催，(2) 研究ネットワーク設立の支援，(3) 学術雑誌とニューズレターの発行，（4）目的・目標が近い他の学術団体との協力，（5）国際大会時に途上国からの参加者へ奨学金の支給があります。

こうして，JACET の中に「JAAL in JACET」という組織を作ることで，応用言語学研究を組織的に開始し，その集大成として，早稲田大学において 1999 年の AILA 国際大会を主催しました。JACET 会員と海外からの AILA 会員 2,300 人が集い，大変な盛会となりましたのは皆様の記憶に残っている通りです。

そして，皆様が所属されている研究会 (SIG) は，1999 年に早稲田大学で開催された「AILA’99 Tokyo」で日本からの応用言語学研究の発表を多く出すために，その数年前から研究活動の奨励に本腰を入れたことが契機となり，全国に数多く発足したものです。それ以来，20 年近く各研究会が盛んに研究活動を行っているのです。すなわち，皆様が所属し

ている研究会の活動はJAAL in JACETそのものであり，その精神も脈々と受け継がれているのです。JACET 会員であれば全国どの研究会にも，そして，数の制限もなく参加し，研究活動を行うことができるのは言うまでもありません。

実は，「JAAL in JACET 応用言語学第 1 回全国大会」は 1989 年 5 月 12 日・13 日に青山学院大学で開催されており，その成果をまとめたものが『応用言語学の研究』（JACET 応用言語学研究会編，1990（リーベル出版））と *Studies in Applied Linguistics*（JAAL-in-JACET (Ed.) 1990 (Liber Press)）です。それ以来，1999 年の「AILA 99（東京）」まで活動を続けておりました。しかし，JACET は 2000 年以降の応用言語学研究を研究会活動のみに集約してきたという経緯があります。

そのような応用言語学研究を，JACET として再認識し，その研究の場をさらに発展させるべく，この度の「第 1 回 JAAL in JACET 学術交流集会」の開催に至りました。英語教育，応用言語学研究とその実践に携わる者の研究力を高め，会員や研究会，学会の壁を超えた研究促進を目的とした 「第 1 回 JAAL in JACET 学術交流集会」を高千穂大学で開催し，本学術交流集会で発表された研究の論文集 『JAAL in JACET Proceedings, Volume 1』（査読付き）を発行し，研究成果を国内外に発信します。その内容は，個人研究発表，賛助会員プレゼンテーション, JACET SIG 研究報告（ポスター・成果物展示）, 産学連携研究発表, JACET 教員と賛助会員の連携に向けた情報交換会，関連学会合同企画等が含まれております。

特に，今回の学術交流集会で特筆すべきことが２つあります。ひとつめは産学連携研究の推進です。「10 年後の英語教育を考える」という共通テーマものと，教材，評価（試験），IT，グローバル（国際交流）の大きなカテゴリー別に JACET 会員と賛助会員とで共同研究を行うきっかけの場としました。この産学連携研究に関しては，賛助会員同士の情報交換とその共有，さらにはその情報を JACET 会員（主に教員）が共有し，JACET 全体で英語教育，応用言語学における様々な課題を 10 年後に向けて考えていこうというものです。もうひとつは，応用言語学研究という大きな範疇で研究会同士の共同研究，さらには国内外の提携学会の研究会との共同研究までも視野に入れた研究課題の創出です。

いずれにいたしましても，この「JAAL in JACET 学術交流集会」を何回か重ね，2021 年に予定されている第 60 回記念国際大会（中国・四国支部担当予定）でその研究成果を出すことを目標に，JACET という研究集団が邁進していくことになれば，これほど喜ばしいことはありません。本学術交流集会をきっかけとして，JACET の研究会活動が，非常に広がりがあり奥行きの深いものであること，さらに，それを国内外により発展させていく価値があることを再認識していただけましたら幸いです。今後とも皆様の研究活動へのご参加とご協力をどうぞよろしくお願いいたします。

最後に，本「第 1 回 JAAL in JACET 学術交流集会」の委員（敬称略）をご紹介します。

集会長　小田眞幸（玉川大学）

担当理事：田地野彰（名古屋外国語大学）・内藤永（北海学園大学）・上田倫史（駒

澤大学）
運営委員（会長指名）：飯島優雅（委員長・獨協大学）・石川友和（玉川大学）・金丸敏幸（京都大学）・加藤由崇（中部大学）・笹尾洋介（京都大学）・高橋幸（京都大学）・藤田玲子（東海大学）・マスワナ紗矢子（目白大学）・渡辺敦子（文教大学）・渡寛法（滋賀県立大学）
運営委員（会長指名（会場校））：舟木てるみ（高千穂大学）・堀晋也（高千穂大学）・山田浩（高千穂大学）

Applications of Meaning-Order Approach to Pedagogical Grammar to English Education in Japan: Toward the Collaboration of English and Japanese Education

Hiroshi Yamada*

*Takachiho University
h.yamada@takachiho.ac.jp

Abstract
The new Course of Study Guidelines for English education in Japan clearly state that students should be taught knowledge of grammar that can be applied in practical communication and that instruction in word order and modification relation should include awareness of the differences between English and Japanese. The Meaning-Order Approach to Pedagogical Grammar (MAP Grammar) has received much attention as an effective means of developing competence in English. However, no studies have investigated the effects of MAP Grammar instruction from the perspective of students' Japanese competence. This study, therefore, examines the relationship between the effects of MAP Grammar instruction and students' Japanese competence. Analysis of Japanese-English translation writing and Japanese test scores showed that students' number of written words and motivation to learn increased regardless of their Japanese competence. On the other hand, their Japanese competence affected their improvement of subject omission. The results are discussed using comments obtained from the open-ended questionnaire, and a feasible way of achieving collaboration between English and Japanese education is proposed.

Keywords: Meaning-Order Approach to Pedagogical Grammar (MAP Grammar), Productive skills, Japanese competence, Cross-curricular education

1. Introduction

The Course of Study Guidelines for elementary and middle schools were revised in 2017, and those for high schools were revised in 2018. They are set to be implemented in 2020, 2021, and 2022 in elementary, junior, and senior high schools, respectively. It has been pointed out that under the former guidelines, students are demotivated as they move on to the next grade or to upper school, and their productive skills are not fully fostered (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], 2018a). The new guidelines, therefore, prompt to set coherent educational goals throughout elementary, junior high, and high school education and encourage teachers to create activities requiring productive skills in classrooms (MEXT, 2014). Additionally, the guidelines clearly state that grammatical knowledge should be taught for students to use in practical communication, and instruction in word order and modification relation should be intended to make students aware of the differences between English and Japanese (MEXT, 2018a). Taking these issues into consideration, the new guidelines promote teaching grammar consistently from elementary to high school; cultivating communicative competence, especially productive skills; and understanding the differences between English and Japanese. This paper, therefore, aims to introduce an effective approach to teaching grammar, empirically investigates whether it improves students' productive skills, and makes recommendations regarding collaboration between English and Japanese education.

2. Literature Review

2.1 Meaning-Order Approach to Pedagogical Grammar (MAP Grammar)

The conventional form-focused approach to teaching grammar involves a systematic method for teaching grammatical items "at a time, in a sequential, step-by-step fashion" (Nunan, 1998, p. 101). Tajino (2018) pointed out the problems of this approach from the following three perspectives. First, the traditional approach fails to provide the whole picture of English grammar with a clear starting point connected to an end goal. Without this entire picture, deciding where to start or knowing how near or far a learner is to get to a given goal is impossible. The layout of an entire grammar will set up the grammatical knowledge base for learners and, as the learner becomes more proficient, it will provide a framework for filling in the gaps with the more complicated details of grammar.

Second, there are too many technical terms to learn and teach (e.g., Subject, Object, and Complement). Because these metalinguistic terms are useful for analyzing English clauses, teachers tend to feel obligated to use them to explain English grammar. Consequently, teachers often encourage students to memorize technical words rather than use grammar in real communication situations. Although some teachers expect knowledge of technical terms to promote language acquisition, retaining such knowledge is a

cognitive burden for students, making increasing numbers of students reluctant to learn English.

Third, the systematic approach teaches grammatical items in isolation, often without explaining their connections to one another. The job of finding the interrelations among grammatical items is left to the learner. As Nunan (1998) stated, many foreign language programs and teaching materials adopt a linear approach to language learning based on the premise that learners perfectly master one grammatical item at a time and can then move on to the next. An empirical observation, however, shows that learners acquire numerous items simultaneously and imperfectly, appearing to increase and decrease the knowledge at different times during the learning process (Nunan, 1998).

To deal with these three issues, Tajino (1995) first proposed a new communication-oriented approach to learn and teach English grammar, called MAP Grammar. MAP Grammar was developed from several theoretical perspectives, including second-language acquisition (Burt, 1975), first-language acquisition (Pinker, 1994), and functional grammar (Halliday, 1994).

According to the research findings from second-language acquisition, every second- or foreign-language learner makes grammatical errors, which can be differentiated into two kinds in terms of their significance for communicative purposes: "global errors," which affect overall sentence organization and cause the listener or reader to misinterpret the speaker or writer's message, and "local errors," which are limited to a single part of the sentence and rarely affect the communication of a verbal message (Burt, 1975). For successful communication, whereas "global errors" should be avoided and corrected first, "local errors" may be allowed and corrected later.

Because English is a fixed-word-order language whose meaning can be determined by the ordering of words or phrases, some native-English-speaking children do not make errors with clause structure even when they have not yet mastered other English grammar rules at the age of 2 or 3 (Pinker, 1994). Therefore, word order would be of the utmost importance when people communicate in English, and errors in its clause structure can be regarded as "global errors."

The English clause structure can be viewed as a single structure composed of three meaning units: Participant, Process, and Circumstance (Halliday, 1994). Tajino (2018) labelled these three constituents with five Ws (i.e., *Who(m)*, *What*, *Where*, *When*, *Why*) and *How* and indicated the basic flow of English words or phrases as follows.

Who→ Does (Is)→ Who(m)→ What (How)→ Where→ When

Tajino (2018) called this fundamental clause pattern the *Order of Meanings*. As Table 1 shows, the *Order of Meanings* can cover the so-called seven clause patterns most commonly used for teaching clause structure.

Table 1. The Seven Clause Patterns Represented by the *Order of Meanings* (Cited from Tajino, 2018, p. 17)

WHO	*DOES (IS)*	*WHOM/ WHAT(HOW)*	*WHERE*	*WHEN*
Kate (S)	smiled (V)			(at that time).
Kate (S)	opened (V)	the window (O)		(ten minutes ago).
Kate (S)	is (V)	kind. (C)		
Kate (S)	lives (V)		in London (A)	(now).
Kate (S)	gave (V)	me (O) a pen (O)		(yesterday).
Kate (S)	calls (V)	me (O) Aki (C)		(all the time).
Kate (S)	put (V)	her bag (O)	on the table (A)	(just now).

The *Order of Meanings* can be applied to the seven patterns so that they can be interchangeably used. Because most (if not all) English sentences can be categorized into seven patterns, the seven-clause-pattern approach may be useful for classifying different types of sentences and describe, explain, or talk about grammar. However, when the learners are encouraged to use the target language in real communication situations, this type of grammar instruction may not necessarily be as easy for learners to understand. Instead, using the *Order of Meanings*, clause structure can be represented by a single clause pattern in a user-friendly way.

Based on this theoretical background, Tajino (2018) proposed the three-dimensional approach (Figure 1).

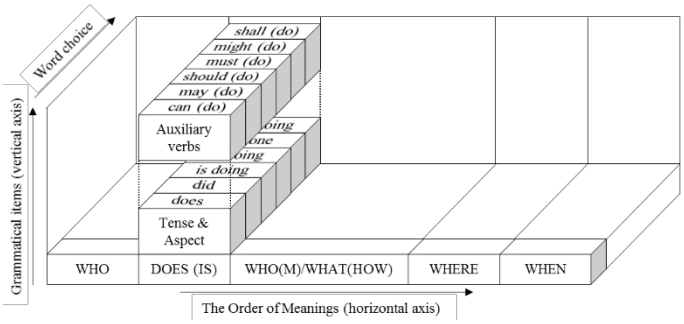


Figure 1. MAP Grammar: The Three-dimensional Approach (Cited from Tajino, 2018, p. 15).

The horizontal axis represents the *Order of Meanings*, and the vertical axis represents grammatical items. Teachers can avoid metalinguistic terms such as tense and auxiliary verbs by providing specific items such as "does," "did," "can," and "may." Moreover, the three-dimensional approach of MAP

Grammar enables students to understand the bigger picture of English grammar in which grammatical items are related to one another. They can visually grasp where they are in the process of their language learning and what they will study next without memorizing metalinguistic terminology. Therefore, MAP Grammar instruction can be applied to English education at any level, providing students with coherent goals from elementary to high school.

In line with the background theory of MAP Grammar, some researchers and practitioners have shown how MAP Grammar instruction is applicable in the classroom at different levels. The next section reviews previous studies that investigated the effects of MAP Grammar instruction on the development of English skills and motivation to learn.

2.2 The Effects of MAP Grammar

Several studies have attempted to investigate the effects of MAP Grammar on the development of English skills. They have shown that MAP Grammar instruction has some positive effects on both students' receptive and productive English skills (Bolstad, Kanamaru, & Tajino, 2010; Hosogoshi, Hidaka, & Pearce, 2018; Tajino, 2008; Watari et al., 2012; Yamada, 2018a, 2018b).

Watari et al. (2012) empirically investigated the effects of MAP Grammar on a population of 74 high school students in Japan. The participants completed a Japanese-English translation task and a questionnaire before and after 40 minutes of MAP Grammar instruction to ascertain whether their writing skills had improved and whether their affective factors had changed. A comparison of written performance data and analysis of questionnaire data showed that MAP Grammar instruction helped students improve their writing quality mainly by decreasing the number of global errors, improving their motivation to write, and promoting their autonomous learning.

This result is in accordance with Yamada's (2018b) study. The study participants were 30 high school students in Japan. Each completed a Japanese-English translation task before and after 50 minutes of MAP Grammar instruction. After finishing the task, students noted their impressions by comparing their pre- and post-writing. The data showed that the number of written words increased, and the number of subject omission decreased. The results also suggested, however, that although students learned to put subjects at the beginning of the sentences, some of them wrote the wrong subjects. One possible reason for this problem is that students who put the wrong subjects might have had difficulty in judging subjects in their L1 (Japanese). Therefore, even if they realized that they should put the subjects in English, they did not grasp the correct subjects. Because no empirical study investigates whether the effects of MAP Grammar instruction differ depending on students' Japanese competence, this study attempts to answer the following research questions (RQs):

RQ1. Is there any relationship between the effects of MAP Grammar instruction and students' Japanese competence?

RQ2. If so, why are the effects influenced by students' Japanese competence?

RQ3. How can English and Japanese teachers collaborate?

3. The Study

3.1 Instruments

Although Japanese competence encompasses various aspects, assessing them all simultaneously is difficult. The present study focused on the subject-judging skill to investigate the relationship between MAP Grammar instruction and Japanese competence. A Japanese language test with 40 items borrowed from a Japanese drill (M. access, 2010) was used. The test format required selecting a subject in a sentence (see Appendix A).

The Japanese-English translation task was developed with reference to English textbooks used in junior high schools in Japan, as in previous studies (Tajino, 2008; Yamada, 2018). The present study adapted *Total English* (Gakkoutosho, 2016a, 2016b), which was used in Japanese junior high schools as an authorized textbook. Two units were selected because their texts consisted of conversations between two people and more than two kinds of subjects were included. In each unit, six sentences were chosen as questions because all their Japanese translations omitted the subjects (Gakkoutosho, 2016a, 2016b). Thus, the participants wrote 12 English sentences in total (see Appendix B).

3.2 Participants

A total of 42 Japanese EFL learners (29 male and 13 female) participated in the present study. They were all in their first year at university. Participants who had used *Total English* at junior high school were excluded from the sample because they might have once studied the target sentences. Further, those who had already heard of MAP Grammar were excluded because the purpose of this study was to investigate the effects of MAP Grammar instruction. The first language of all participants in this study, therefore, was Japanese, and none of them had prior knowledge of the target sentences or MAP Grammar.

3.3 Procedure

First, the initial Japanese-English translation writing exercise was administered as the pre-test. Thirty seconds were given for translating each sentence. Like in previous studies (Tajino, 2008; Yamada, 2018b), the answer sheets were collected after completion to minimize the practice effect. Then, the Japanese test was administered; 10 seconds were given for each question. Next, MAP Grammar was taught for 20 minutes. The sample sentences used in the instruction were different from those in the translation task. Then, the same Japanese-English translation writing was re-administered to measure the changes in writing. Last, the participants completed an open-ended questionnaire in which they were asked to give their impressions comparing their first and second writing exercises (see Appendix C).

4. Results

4.1 The Number of Words Written in the Pre- and Post-test

To determine the difference in the number of words between the pre- and post-test, a matched-pairs *t*-test was conducted. Table 2 shows the numbers of participants, means, standard deviations, degree of freedom, *t*-value, *p*-value, and effect size calculated by Cohen's *d*. As Table 2 shows, the *t*-test result indicates a significant difference between the scores, and the result indicates a medium-size effect.

Table 2. Results of Matched-pairs *t*-test

	N	*M*	*SD*	*df*	*t*	*p*	*d*
Pre-test	42	47.74	11.24	41	-7.29	0.00**	0.69
Post-test	42	55.12	10.10				

Note. **$p<.01$

The mean score of the Japanese test was 25.52 (*SD*=5.28). The correlation coefficients were calculated between the score of the Japanese test and the total number of words written in the pre- and post-test. The Japanese test was positively correlated with the pre-test ($r=.312$, $p<.05$), whereas there was no statistically significant correlation between the Japanese test and the post-test ($r=.203$, *n.s.*). Additionally, the correlation coefficients were calculated between the score of the Japanese test and the difference of the number of words written in the pre- and post-test. There was no statistically significant correlation between them ($r=-.222$, *n.s.*).

4.2 Changes in Subject Omission between the Pre- and Post-test

McNemar-Bowker test was employed to gauge the differences in subject omission between the pre- and post-test. Each of the 42 students wrote 12 sentences, so a total of 504 cases were analyzed. As Table 3 shows, the overall results showed significant differences in the pre- and post-test in terms of subject omission (McNemar-Bowker=46.16, $p<.01$). A total of 73.2% of the sentences in which the subjects were not written in the pre-test contained the subjects in the post-test. Further, 84.0% and 96.2% of the sentences maintained the subjects before and after the instruction, respectively. However, 169 (33.5%) sentences contained the wrong subjects even after the instruction.

Table 3. Results of McNemar-Bowker Test

			Post-test			Total
			No subject	Wrong subject	Correct subject	
Pre-test	No subject	*N*	22 (26.8%)	31 (37.8%)	29 (35.4%)	82 (100.0%)
	Wrong subject	*N*	5 (3.2%)	131 (84.0%)	20 (12.8%)	156 (100.0%)
	Correct subject	*N*	3 (1.1%)	7 (2.6%)	256 (96.2%)	266 (100.0%)
Total		*N*	30 (6.0%)	169 (33.5%)	305 (60.5%)	504 (100.0%)

The correlation coefficients were calculated between Japanese test score and the number of sentences with both wrong and correct subjects in the post-test. The Japanese test was negatively correlated with the sentences with wrong subjects ($r=-.329$, $p<.05$) but positively correlated with the sentences with correct subjects ($r=.478$, $p<.01$). The next section will discuss the results with some insights obtained from the follow-up questionnaire[1].

5. Discussion

Regarding RQ1, in the present study, the number of written words increased without regard to the students' competence in Japanese. This result is in accordance with the results of previous studies (Tajino, 2008; Watari et al., 2012; Yamada, 2018). Because the same test was used twice, the practice effect may have influenced the result to a certain extent. However, there are two other possible reasons for the increase.

First, MAP Grammar instruction would have allowed the participants to write sentences easily because they understood what they should start with and in what order they should put the words. The following comments from two students (Students A and B) might support this assumption. Their scores on the Japanese test were 30 and 29, respectively:

> In the pre-test, I was confused about how I should start the sentence, but in the post-test, I was able to think about it smoothly and have enough time to write. I could write more easily on the premise that subjects were often omitted in Japanese. (Student A)

> By paying attention to the *Order of Meanings* and the subjects, I was able to write more smoothly in the post-test than in the pre-test. I vaguely understood the order in which I should put the words, although I couldn't recall some of the words. (Student B)

Second, MAP Grammar instruction would decrease participants' sense of difficulty in writing and would encourage them to write more. According to the result of the correlation analysis related to the total number of written words, an increase in the word count was not associated with the Japanese test scores. It was suggested that the effects of MAP Grammar instruction on the increase in the word count would not be associated with the ability to judge subjects in Japanese. Thus, any student could receive benefits from MAP Grammar instruction in terms of the number of words in writing. The following comments from two students (Students C and D) showed the anxiety in writing would be reduced thanks to MAP Grammar. Student C got a higher-than-average score (32.0) on the subject-judgment test, and her word count increased by 10. Student D got a lower score (22.0) on the subject-judgment test, and his word count increased by 21:

> I was less confused about the word order in the post-test than in the pre-test. I feel that the hurdle to English

writing became low only by remembering *WHO*, *DOES*, *WHOM/WHAT(HOW)*, *WHERE*, *WHEN*. (Student C)

By following the *Order of Meanings*, I was able to understand how to write very well and write easily. In the post-test, I was able to tackle the sentences for which I had not been able to write anything in the pre-test, although I was not sure if the words I used were correct. (Student D)

Similarly, the data from the students' comments showed that students' motivation to learn English in the future would increase regardless of their Japanese competence. Sixteen out of 42 (38.1%) students, whose scores on the Japanese tests ranged from 18 to 36, mentioned that they realized their lack of vocabulary knowledge. They felt so frustrated that they could not recall the words although they could understand what and how they should write. This would lead to further vocabulary study with a stronger sense of how to use vocabulary. The following comments demonstrate this clearly:

I felt that I was able to write more easily in the post-test than in the pre-test. But I realized that I needed to increase the number of the words I could use because I took much time to choose the words, and I was sometimes confused about where I should write the words. (Student E)

I thought I could write sentences easily because I only had to follow an established pattern. But I often could not recall the words due to the lack of vocabulary knowledge. I realized that I was not good at how to use prepositions. (Student F)

Regarding RQ2, the effects of MAP Grammar instruction on subject omission would differ depending on students' competence in Japanese. The results of McNemar-Bowker test showed that most of the participants who did not write subjects in the pre-test learned to write subjects in the post-test. However, 33.5% of the sentences were written with the wrong subjects. Additionally, the correlation analysis revealed that the participants who had high scores on the Japanese test could write the subjects correctly, whereas those who were not good at judging subjects would write the wrong subjects even after MAP Grammar instruction. Comments from Students G and H support this argument. Student G got the highest score (36.0) on the subject-judgment test and wrote the correct subjects in eight out of 12 sentences in the post-test. Student H got the lowest score (15.0) on the subject-judgment test and wrote correct subjects in four sentences in the post-test.

I learned to write with awareness of invisible subjects in the post-test, and I could write more easily compared to my writing in the pre-test. (Student G)

Comparing my writing in the pre- and post-test, what I paid attention to changed, and I kept in mind that I followed the *Order of Meanings* firmly in the post-test. (Student H)

There is one possible reason why students' competence in Japanese influenced the effects of MAP Grammar instruction. In the present study, the target sentences were given in Japanese because the task was Japanese-English translation writing. Because students had to judge the subjects from the contexts in Japanese, their Japanese competence would affect the results. In other words, some students would write wrong subjects not because they knew what the correct subjects were in Japanese and made mistakes in translating them into English, but because they had already made mistakes in the stage where they judged the correct subjects in Japanese. The following comment obtained from one student suggested that students would have difficulty in thinking of appropriate subjects in Japanese.

I wrote with awareness of the *Order of Meanings* in the post-test. It was difficult for me to make up for the subjects in the dialog in a shopping center because it was written in a very conversational style. (Student I)

Regarding RQ3, this study proposes one feasible means of collaboration between English and Japanese education. As the introduction section stated, the new Course of Study guidelines recommend such collaboration. However, little research has been done on how teachers can collaborate. The results of this study suggest that both English and Japanese teachers can collaboratively teach the skill of judging what subjects are appropriate from the context. In Japanese education, first- and second-graders in elementary school study the correspondence of the subject to the verb (MEXT, 2017a), and second-year junior high school students focus on this topic again (MEXT, 2017b). Furthermore, students are expected to deepen their understanding of the correspondence in Japanese classics education at high school (MEXT, 2018b). Japanese teachers have developed an effective teaching method to enrich students' awareness of subjects. However, as previously mentioned, in Japanese, omitting subjects in a sentence is often acceptable, whereas in English, the subject cannot be omitted because it is important for conveying meaning. Thus, Japanese teachers often might have difficulty in finding students' trouble in subject-judging. In such cases, English teachers can help Japanese teachers identify this difficulty because it would be easier to identify it while writing in English with the *Order of Meanings*. In this way, English and Japanese teachers can help each other.

6. Conclusion

Using an empirical study, this paper explored the relationship between the effects of MAP Grammar instruction and students' Japanese competency. This study identified the effects on students' motivation to write more and to reduce subject omission. Additionally, students with strong Japanese skills could write the correct subjects after

the MAP instruction. This study's findings offer one practical way to achieve collaboration between English and Japanese education.

Last, this study proposes some implications for future research. First, for English education, it might be useful to examine the relationship between the effects of MAP Grammar instruction and other Japanese competencies, including the skills to divide the sentence into clauses. Moreover, future research should include speaking skills with a larger number of participants to understand better the effects of MAP Grammar instruction in relation to Japanese competency. Second, for other language education, the result suggested that Japanese students have difficulty in judging the correct subjects. Thus, they would also have difficulty in studying word-order fixed languages other than English. If language teachers take such features of Japanese students into consideration and collaborate with Japanese teachers, they can develop a more effective language teaching method.

Note

[1] All the students' comments were translated from Japanese by the author.

Acknowledgements

I am thankful to anonymous reviewers and the editors of *JAAL in JACET Proceedings* for their generous support and feedback. I would also like to express my special thanks to all the students who participated in this study. Without their cooperation, this paper would not have been completed.

References

Bolstad, F., Kanamaru, T., & Tajino, A. (2010). Laying the groundwork for ongoing learning: A scaffolded approach to language education in Japanese elementary schools and beyond. *INTERSPEECH 2010 Satellite Workshop on Second Language Studies: Acquisition, Learning, Education, and Technology: Proceedings*, 1-4.

Burt, M. K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, *9*(1), 53-63.

Gakkoutosho. (2016a). *Kyoukasho gaido: Total English 2* [A guidebook for Total English 2]. Tokyo: Bunri.

Gakkoutosho. (2016b). *Kyoukasho gaido: Total English 3* [A guidebook for Total English 3]. Tokyo: Bunri.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.

Hosogoshi, K., Hidaka, Y., & Pearce, D. R. (2018). MAP Grammar and listening. In A. Tajino (Ed.), *A new approach to English pedagogical grammar: The order of meanings* (pp. 137-147). Abingdon, Oxon: Routledge.

M. access. (2010). *Bun no kumitate tokkun: shugo/jutsugo senka* [Intensive training in constructing a sentence: A special course in subjects and predicates]. Kyoto: Cognitive Technology.

MEXT. (2014). *Report on the future improvement and enhancement of English education (outline): Five recommendations on the English education reform plan responding to the rapid globalization*. Retrieved June 28, 2018, from http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/1372625.htm

MEXT. (2017a). *Shougakkou gakushu shidou youryou kaisetsu kokugohen* [Explanatory comments for the course of study guidelines for Japanese in elementary schools]. Retrieved December 11, 2018, from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/03/1387017_2_1.pdf

MEXT. (2017b). *Chugakkou gakushu shidou youryou kaisetsu kokugohen* [Explanatory comments for the course of study guidelines for Japanese in junior high schools]. Retrieved December 11, 2018, from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387018_2_1.pdf

MEXT. (2018a). *Koutougakkou gakushu shidou youryou kaisetsu gaikokugohen/eigohen* [Explanatory comments for the course of study guidelines for foreign languages and English in senior high schools]. Retrieved August 24, 2018, from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_09.pdf

MEXT. (2018b). *Koutougakkou gakushu shidou youryou kaisetsu kokugohen* [Explanatory comments for the course of study guidelines for Japanese in senior high schools]. Retrieved December 11, 2018, from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_02.pdf

Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal*, *52*(2), 101-109.

Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: William Morrow & Company.

Tajino, A. (1995). *Eikaiwa eno saitankyori* [Shortcut to English conversation]. Tokyo: Kodansha.

Tajino, A. (2008). Atarashii gakkoubunpou no kouchiku ni mukete: Eibun sakusei ni okeru imijun shidou no kouka kenshou [Toward constructing a new English pedagogical grammar: Testing the effects of Meaning-order Approach to Pedagogical Grammar on English composition]. In S. Koyama, W. Nishibori, and A. Tajino (Eds.), *Heisei 20 nendo eigo no jugyou jissen Kenkyu* [The 2008 practitioner research on English teaching] (pp.8-21). Nara: Nara Women's University International Exchange Center.

Tajino, A. (2018). MAP Grammar: A systemic approach to ELT. In A. Tajino (Ed.), *A new approach to English pedagogical grammar: The order of meanings* (pp. 9-25). Abingdon, Oxon: Routledge.

Watari, H., Hosogoshi, K., Kato, Y., Kanamaru, T., Takahashi, S., & Tajino, A. (2012). Teaching English through L1: Effects of IMIJUN on Japanese high school students' writing. *Studies in English Teaching and Learning in East Asia*, *4*, 33-49

Yamada, H. (2018a). Presentation projects with MAP Grammar. In A. Tajino (Ed.), *A new approach to English pedagogical grammar: The order of meanings* (pp. 222-229). Abingdon, Oxon: Routledge.

Yamada, H. (2018b, July). *Applications of IMIJUN to English expression activities*. Paper presented at the meeting of JACET Hokkaido - Annual Chapter Conference 2018, Sapporo, Japan.

Appendix A: Japanese-English Translation Task

下線部の日本語を英語にしなさい（12 問）。1 問につき，解答時間は 30 秒です。

先月ドイツから引っ越してきたエレナは日本語の「もったいない（*mottainai*）」という言葉に共感しています。「もったいない」は３Ｒという考え方に似ています。３Ｒとは何でしょうか。

私はエレナ・ケスラーです。（I'm Elena Kessler.）

（１）先月，ドイツから日本に来ました。

日本で暮らすことはわくわくします。（Living in Japan is exciting.）

（２）日本の文化と習慣について学ぶことを楽しんでいます。

先日，(The other day,)（３）モッタイナイという日本の言葉を知りました。
（４）すばらしい言葉だと思います。
（５）３Ｒの考えと似ています。
３Ｒを知っている人はいますか。(Does anyone know the 3Rs?)
（６）ゴミを減らすことと，再利用すること，リサイクルすることを意味しています。
(Adapted from Gakkoutosho, 2016a, Unit 6: The 3Rs in Germany and Japan)

メグ（Meg）がショッピングセンターで買い物をしています。

店員： いらっしゃいませ。(May I help you?)
メグ： あの，(Yes,)（７）スニーカーを探しているんですが。
店員： こちらはいかがでしょう。(How about these?)
（８）かなり人気ですよ。
メグ： （９）気に入りましたけど，青いのはありますか。(but, do you have them in blue?)
店員： はい，どうぞ。(Yes, here you are.)
メグ： ありがとう。(Thanks.)
（１０）おや，(Oh,) ちょっと大きいですね。
もう少し小さいのはありますか。(Do you have smaller ones?)
店員： ございます。(Yes, we do.) どうぞ。(Here you are.)
メグ： ありがとう。(Thanks.)
店員： 履き心地はいかがでしょう？ (How do they fit?)
メグ： すごくいい，(Great,)（１１）ピッタリ。
（１２）これにします。
(Adapted from Gakkoutosho, 2016b, Talking Time: Shopping)

Appendix B: Subject-judgement Task

次の各文から主語を見つけ，〇で囲みなさい。ただし，主語がない場合は（　　）に「×」を書きなさい。1 問につき，解答時間は 10 秒です。

1. ぼくは　いたずらは　しないよ。(　　)
2. 今日は　彼女は　はなやかだ。(　　)
3. 山では　空きかんを　すてない。(　　)
4. 晴れた日は　外で　遊ぼう。(　　)
5. くまの　赤ちゃんが　生まれた　その　動物園は　とても　人気が　ある。(　　)
6. 私の　部屋からは　美しい　富士山が　見える。(　　)
7. 私が　書いた　物語が，　世の中に　認められた。(　　)
8. だれも　そんな　うわさは　信じていない。(　　)
9. 母は　朝は　食事の　したくで　いそがしい。(　　)
10. 動物の　中では　本当は　象が　一番　強いのだ。(　　)
11. 今度の　マラソン大会には　百人以上　参加する。(　　)
12. ぼくの　家からは　公園の　桜が　よく　見える。(　　)
13. 君たちの　次の　新しい　先生だよ　この方が。(　　)
14. ぼくが　描いた　絵が，　学校で　一番だと　言われた。(　　)
15. バラは　とても　美しいが，　するどい　トゲを　持つ。(　　)
16. ぼくは，　とんびが　大空を　ゆうゆうと　飛んでいるのを　見た。(　　)
17. 今までは　毎年　咲いていた　花が，　今年は　一輪も　咲かなかった。(　　)
18. ぼくが　立っている　場所こそ，　この町で　一番　景色の　良い　場所だ。(　　)
19. どれが　君の　買った　新しい　自転車？(　　)
20. 今度は　絶対に　百点を　とるぞ。(　　)
21. 風が　ゆらす　古い　窓を　明日は　修理しよう。(　　)
22. 今度の　休みには　お母さんと　ケーキを　作ります。(　　)
23. 雨でも　降りそうな　具合に　なってきたね。(　　)
24. 考えられる　方法は　全て　やりました。(　　)
25. 秋には　山では　木々の　葉が　色づき始める。(　　)
26. 使い終わった　茶わんは　流しに　出しましょう。(　　)
27. 風の　日は　木々の　ざわめきで　眠れない。(　　)
28. この　作家の　作品を　全部　読んだ。(　　)
29. 君が　公園で　会った　人は　ぼくの　おじさんだ。(　　)
30. 私は　あなたの　意見は　いかがなものかと。(　　)
31. 今日は　友だちと　裏山まで　行ってきます。(　　)
32. その　うわさは，　ぼくは　たしか　きんじくんから…。(　　)
33. 明日は　決して　時間に　遅れないように　来て下さい。(　　)
34. その　話に　ついては，　あなただけ　本当の　ことを　知っているでしょう。(　　)
35. その　お話なら　昨日　確かに　母から　聞いております。(　　)
36. あの　村の　じまんは，　きれいな　空気と　おいしい　水だと　言われている。(　　)
37. なぜか　私の　家には，　いつも　たくさんの　小鳥が　集まって来る。(　　)
38. 足が　痛いのを　がまんして，　次郎は　それでも　歩き続けました。(　　)
39. あれ，　君が　もってきた　新しい　かばんは？(　　)
40. それは　ぼくが　飼っている　犬の　ポチだ。(　　)

Appendix C: Open-ended Questionnaire

質問：「1 回目と 2 回目の英作文を比べて，感想をできるだけ具体的に書いてください。あなた自身の英作文に何か違いがありましたか。もし違いがあったとしたら，それはどのような違いですか。」

Dynamically-Administered Strategic Interaction Scenarios and Interactional Competence: Developing Tasks and Frameworks for Oral Requesting

Allan Nicholas

Center for Language Research, University of Aizu
anich@u-aizu.ac.jp

Abstract
This report proposes an alternative task type and analytical framework for assessing the requesting speech act-in-interaction, and provides a detailed overview of the development process. Interactional competence (IC) is an important element of communicative proficiency. However, most pragmatics assessments focus on learner *knowledge*, rather than interactive performance. Discourse completion tasks (DCTs), in which a learner provides a response to a situation prompt, is a common task type, but has been criticized for failing to account for interaction. Similarly, popular analytical frameworks have typically been designed for DCT data, and thus cannot easily evaluate IC. Grounded in dynamic assessment, *dynamically-administered strategic interaction scenarios* (D-SIS; van Compernolle, 2014), in which a mediator collaborates with a learner on a language task, offer an alternative. Because they can elicit lengthy sequences of talk, IC can be captured, and the types of mediation provided offer additional information regarding learners' abilities. Further, by employing an analytical framework informed by conversation analysis, IC can be examined. This report outlines the systematic development of the D-SIS and accompanying analytical framework in relation to oral requesting among Japanese young adult EFL learners. Findings are presented and implications for classroom instruction and assessment discussed.

Keywords: Dynamic assessment; interactional competence; pragmatics

1. Introduction

This report proposes an alternative approach to assessing interactional competence, and, specifically, the speech act of requesting-in-interaction. The primary purpose of the report is to provide a detailed overview of the development process and success of the task type and framework, with the hope of encouraging further development of this assessment in other contexts and with other aspects of communicative and interactional competence. The approach, grounded in sociocultural theory (Vygotsky, 1978) and dynamic assessment (Feuerstein, 1979; Poehner, 2008), seeks to address some of the issues and challenges facing the assessment of speech acts in interaction by developing a task type and analytical framework suited to capturing and evaluating interactional data. Further, by analyzing the data from a Vygotskian perspective, the aim is to generate insights into learner performance that may not easily be seen in current assessments. This report provides a detailed overview of how such a task type and framework for analysis were developed and implemented in a Japanese university context; task and framework effectiveness are also discussed.

Pragmatics, the dimension of language in which social context and language choices intersect (Mey, 1993), is an important element of communicative competence (Bachman, 1990; Canale & Swain, 1980). In typical models of communicative competence, pragmatic competence is primarily seen as constituting *individual knowledge* of L2 norms. In recent times, however, this approach has been criticized for its lack of emphasis on the *interactive* component of communication (Ross & Kasper, 2013). Recently, there have been calls for broadening the scope of pragmatic competence to incorporate findings from the field of conversation analysis, in order to take account of interaction (Barraja-Rohan, 2011; He & Young, 1998; Kasper, 2006). This has led to conceptions of *interactional competence* (IC) - competence in engaging in often lengthy sequences of talk with an interlocutor.

Pragmatic, or interactional, competence plays an important role in the production of speech acts, due to the influence of social context on the language choices we make when performing them in talk. It is important, therefore, to develop an effective assessment of this aspect of L2 communication.

In this report, section 2 provides a brief overview of current pragmatics assessments' analytical frameworks, methods of data elicitation and their problems in regards to assessing IC. Following this, an alternative task type in the form of the *dynamically-administered strategic interaction scenario* (D-SIS; van Compernolle, 2014) is presented, along with ways in which it can potentially address some of the issues with current assessment tasks. Section 4 then outlines the development process for the D-SIS task type and its accompanying analytical framework in relation to the assessment of *requesting* in interaction. Section 5 evaluates the success of the task type and framework in terms of achieving what they were designed to do. Finally, implications for classroom practice are discussed.

2. Speech Act Assessments

2.1 Current Speech Act Assessments, Frameworks of Analysis and Common Task Types

One of the primary focuses of current pragmatics assessments is on speech acts, which can be described as the performance of an action through speech, such as *thanking*, or *inviting*. Assessments typically focus on the concept of pragmatic competence as conceptualized in prevailing models of communicative competence, in which the individual learner's knowledge of L2 pragmatic norms is evaluated (Hudson et al, 1995; Liu, 2007; Roever, 2005). These assessments, therefore, do not fully account for the role of interaction in conversational speech act performance.

In eliciting data, assessments of speech acts commonly rely on discourse completion tasks (DCT; Al-Gahtani & Roever, 2012), which consist of a situation prompt, and space for the learner to produce a response; there may also be a rejoinder following the response. Figure 1 shows an example DCT item.

Situation: You are applying for an internship position at a local company. As you enter the office, you accidentally spill your drink on the floor.
You: _____
_____
Interviewer: I see.

Figure 1. An example DCT task.

Likewise, commonly used frameworks for data analysis, such as CCSARP (Cross-Cultural Study of Speech Act Realisation Patterns; Blum-Kulka and Olshtain, 1984), are designed for DCT data. CCSARP breaks down speech acts into the *address term*, *head act*, and *adjuncts to head act*, such as in the example below. In this example, *Danny* is identified as the address term; *could you lend me 100 pounds for a week* is the head act, while *I've run into problems…* is an adjunct to the head act:

> *"Danny/could you lend me 100 pounds for a week/I've run into problems with the rent for my apartment."* (Blum-Kulka & Olshtain, 1984)

2.2 Issues with DCTs and CCSARP

DCTs allow for a large amount of data to be collected in an efficient manner, while maintaining control of task variables. They have also been criticized, however, for producing unnatural responses (Walters, 2009). Further, they tend to conceptualize speech acts as isolated adjacency pairs, consisting of, for example, an invitation turn ("would you like to come out on Thursday?") immediately followed by a response turn second part ("sorry, I can't"). This approach fails to embed speech acts within the context of a wider conversation (Kasper, 2006), and is thus of limited usefulness for the assessment of *interactional competence* (IC; Al-Gahtani & Roever, 2012). The CCSARP analytical framework is designed to analyze DCT data; thus, it is ill-equipped to assess interactional data, in which speech acts are constructed over multiple turns of conversation (Al-Gahtani & Roever, 2012).

3. An Alternative Task Type

An alternative task type that may be better-suited to assessing IC and speech acts-in-interaction is the dynamically-administered strategic interaction scenario (D-SIS; van Compernolle, 2014). The D-SIS task type was developed by van Compernolle (2014) in order to assess French L2 learners' use of French pronouns. Based on the *strategic interaction scenario* task (SI; Di Pietro, 1987), the D-SIS is a variation of an open role-play, with some key differences, shown in Table 1.

Table 1. Differences between a role-play task and a SI (adapted from Di Pietro, 1987)

Role-play	D-SIS
Learner is given a "part," playing someone other than him/herself	Learner "plays" him/herself
Learner is frequently told what to think or say	Learner is given a situation but not told what to think or say
Usually both interlocutors know what the other will say or do.	The interaction is less predictable. Learner may not know what the interlocutor will do or say.

Unlike in a SI or role-play, however, in a D-SIS, the researcher or "mediator" performs one of the roles. Together, the mediator and learner collaborate on the task; if or when the learner encounters difficulty, either interlocutor can pause the task to engage in mediation. Once the problem has been successfully resolved, the task then continues until completion. An example of a D-SIS task scenario is shown in Figure 2.

Person A: You are at home studying for an exam tomorrow. Your friend calls you.
Person B: You are holding a surprise birthday party for your friend (Person A) this evening, and need to convince them to come over, without telling them the real reason (adapted from Di Pietro, 1987).

Figure 2. An example D-SIS task scenario

The D-SIS task type can elicit lengthy sequences of talk, and is thus capable of capturing the interlocutors' interactional competence in a way that a DCT may not. In common with open role-plays, a D-SIS interaction may not be authentic discourse; however, it is put forward that it offers a reasonable compromise, allowing for lengthy interactions, while still allowing for some control of the contextual variables in the task scenario.

The D-SIS task is grounded in sociocultural theory (Vygotsky, 1978), which views all learning as being social in nature, and in dynamic assessment (DA; Feuerstein, 1979; Poehner, 2008). From this perspective, before a learner can perform independently, they first perform with the assistance of a more-skilled other. The target ability is gradually internalized over time, until eventually assistance is no longer required. This is conceptualized as the movement from *other-regulation* to *self-regulation*. This distance from what can be

achieved with assistance and what can be achieved unassisted is known as the *zone of proximal development* (ZPD; Vygotsky, 1978).

Dynamic assessment aims to leverage the concept of the ZPD in order to assess not only the current abilities of a learner (independent performance), but also their future potential (assisted performance; Poehner, 2008), assuming that assisted performance today will become independent performance tomorrow. By assessing the *frequency* of mediation given to the learner, and the *explicitness* of assistance given, DA identifies the location of the learner within the ZPD. This provides insights into how near or far a learner is from self-regulation. If a learner, for example, requires frequent explicit assistance, that may mean they are highly reliant on other-regulation to perform a task; conversely, if the assistance needed is infrequent and implicit, they may be closer to independent performance and self-regulation (Poehner, 2008).

4. Developing the D-SIS Tasks and Analytical Framework

In the following section, an overview is provided of the systematic development process of the D-SIS task type and framework of analysis that allowed interactional competence to be assessed in relation to requesting-in-interaction.

4.1 Context

This report is part of a larger study of oral requesting-in-interaction among Japanese EFL learners. Six participants from a Japanese university aged 19-21 years took part in the study. All participants were of an intermediate proficiency level; none had lived abroad for longer than one month. As part of this larger study, the D-SIS tasks were developed, as well as the analytical framework that would allow the D-SIS data to be evaluated.

The requesting speech act was chosen as the focus of the D-SIS due to its importance in daily life. It is also a challenging and often complex speech act for learners, due to its face-threatening nature (Brown & Levinson, 1987) and relationship with social context, formality and politeness (Fukushima, 2000). Additionally, there is also a large body of CA research on requesting-in-interaction, which could inform analysis of the data.

4.2 Task Design

One important characteristic of the D-SIS task type is that the task scenarios should be meaningful for the learners, in the sense that they should be relevant to their daily lives (Di Pietro, 1987). Therefore, the first stage of task development was to generate meaningful requesting speech act scenarios. To this end, the study followed the procedure set out by Liu (2007). Initially, an *exemplar generation* questionnaire was administered to a sample of the student population (n=22) from the same university, study program and academic year as the study participants. eliciting situations from the students' daily lives in which they had, or would likely, encounter the requesting speech act. Questionnaire data were collated and situations ranked in terms of frequency. This was then used to create a second *situation likelihood* questionnaire, administered to a further sample of the population, asking the learners to rank the situations in terms of how likely they were to occur in their daily lives. From this, a final list of frequently cited requesting scenarios was created (shown in Table 2). These scenarios served as templates for the D-SIS tasks. One minor change made was to add a further scenario involving making a request to a teacher, in order to create tasks with varied levels of power and social distance.

Table 2. Ranked requesting scenarios elicited from student population

Frequency Ranking	Scenario
1	I have asked to borrow something from a classmate.
2	I have asked a stranger in the street for directions to somewhere.
3	I have asked a parent to pick me up by car from somewhere.
4	I have asked a stranger in to take a photo of me with family/friends.
5	I have asked to borrow something from my brother/sister.
6	I have asked my parents to buy me something.
7	I have asked a friend/classmate to lend me class notes.
8	I have asked to borrow money from my parents.

The D-SIS scenarios shown in Table 2 were then used to create a third questionnaire, administered to English L1 speakers (n=10) from the United Kingdom, Australia, New Zealand and the U.S.A., with the purpose of evaluating the social contextual variables of each situation. Following previous speech act assessments (Hudson et al, 1995; Liu, 2007; Roever, 2005), the scenarios were evaluated for three key variables, set out by Brown and Levinson (1987): *power* (P; approximately analogous to the relative social statuses of the interlocutors); *social distance* (D; the degree to which the interlocutors know each other), and *Rank of imposition* (R; how potentially troublesome the request might be for the hearer). Each L1 speaker was asked to evaluate each scenario in terms of P, D and R. For the value P, three options were given: *low-high* (the requestor being of lower status than the requestee); *equal* or *high-low* (the requestor being of higher status than the requestee). For the value of D, three options of *close*, *medium* and *far* were provided. For the value of R, three further options of *small*, *medium* and *large* were given. Upon completion, frequency counts were made of the L1 speakers' evaluations, with the most frequent evaluation being used to create Table 3. These evaluations informed the mediator's assistance when collaborating with the learner participants on D-SIS tasks, avoiding reliance on mediator intuition regarding scenarios. Table 3 shows the English L1 speaker evaluations of scenario contexts.

Table 3. English L1 speaker context evaluations

Scenario	P	D	R
I have asked to borrow something from a classmate.	Equal	Close	Small
I have asked a stranger in the street for directions to somewhere.	Low-high	Medium	Small
I have asked a parent to pick me up by car from somewhere.	Low-high	Close	Large
I have asked a teacher for an extension of an assignment deadline.	Low-high	Medium	Large
I have asked to borrow something from my brother/sister.	Equal	Close	Small
I have asked my parents to buy me something.	Low-high	Close	Large
I have asked a friend/classmate to lend me class notes.	Equal	Close	Medium
I have asked to borrow money from my parents.	Low-high	Close	Medium

4.3 Task Administration

Based on the questionnaire data, two sets of eight D-SIS tasks were created. As part of a larger study of dynamic assessment and requesting, the first set was administered before a short program of instruction on requesting-in-interaction. Upon completion of the program, the second set of D-SIS tasks was administered. To administer the tasks, each learner took part in one-to-one sessions with the mediator. For each D-SIS, the participant was given a card with the scenario written in both the L1 and L2, and was given time to ask questions and plan. The task would then commence; if the learner encountered any difficulties, either interlocutor could pause the task to engage in mediation. Upon successful resolution of the problem, the task would continue until completion. This process was repeated for each participant until all D-SIS tasks were completed.

4.4 Analytical Frameworks

All D-SIS task sessions were audio-video recorded, transcribed for linguistic and non-linguistic features, then imported to NVivo qualitative analysis software for coding. Prior to coding the full data set, an inter-rater reliability check was carried out, following the procedure set out by Campbell et al (2013); this procedure is designed for situations in which the second rater is not an expert in the field. For this check, 10% of the full data set was coded by both raters. In cases where there was a disagreement, the raters entered into a negotiated agreement phase, with the purpose of finding common ground. Pre-negotiated agreement levels were 71%, while post-negotiated agreement levels were 98%. Campbell et al (2013) suggest agreement levels of 80-90% to be adequate. Following the satisfactory conclusion of the inter-rater check, the researcher then proceeded to code the full data set.

Analysis is based on van Compernolle (2013), who conceptualizes D-SIS interactions as consisting of task-related talk sequences, in which the interlocutors are "on task," performing the scenario, and *mediation insertion* sequences, in which the task is paused in order to resolve a problem the learner is having. Once the difficulty is resolved, the task sequence resumes. Following van Compernolle (2013), therefore, initial analysis involved the identification of mediation insertion sequences in the transcript data. Figure 3 (see Appendix C for transcript conventions), shows a data excerpt in which a task sequence is paused and a mediation sequence inserted. The interlocutors are the "M" (the mediator) and "H" (the learner participant). In this excerpt, line 1 shows the task-related sequence, in which the interlocutors are performing the D-SIS scenario. In line 2 the mediation insertion sequence is initiated by the mediator (M). This mediation sequence continues until line 15. From line 16, the task-related sequence is resumed.

1. H: (1.5) mm (0.5) may I (.) ask a favour,
2. M: a:::h okay I'll stop you there ((establishes mutual gaze))
3. H: can I,
4. M: mm ah it's okay but um before that
5. H: before that
6. M: anything else,
7. H: u::h (1) do I need to ask how going or do you have time
8. now,
9. M: you don't- you don't need to
10. H: need to
11. M: but you could
12. H: you could
13. M: if you want to
14. H: okay ((gaze down))
15. M: yeah
16. H: (0.7) okay (0.5) hi dad

Figure 3. An example of a mediation insertion sequence from the D-SIS data set

Each mediation sequence was then coded for the *object* of mediation, meaning the problem being addressed. Identification of objects was informed by typical features of requesting-in-interaction identified by the CA body of research, with a particular focus on *sequential organization*, or the ways in which conversations are organized and structured. An outline of frequent objects of mediation found in the data is shown in Appendix A.

The data were then further coded in order to assess learners' ZPDs, with a view to identifying how near or far they were from self-regulation (independent performance). Following van Compernolle (2013), learner development was defined in terms of the efficiency with which they were able to both *identify* the object of mediation (the problem), and also *resolve* it. For van Compernolle (2013), increased efficiency in regards to object identification and resolution indicates learner development and movement within the ZPD towards independent performance.

To this end, a rubric was developed, based on Aljaafreh and Lantolf's (1994) five stages of development (see Appendix B). While Aljaafreh and Lantolf's framework was initially used at the outset of the inter-rater reliability check, following Campbell et al's (2013) procedure of inter-rater negotiation, it was adapted to better suit the goals of tracking object identification and resolution efficiency. The resulting rubric was then applied to the full data set, and is shown in Table 4.

A key difference between the current study's rubric and Aljaafreh and Lantolf's (1994) lies in the separation of object identification and resolution into two separate categories for ease of coding. Applying this rubric, it becomes possible to assign a score to each mediation sequence in which there is an object to resolve. Combining scores for identifying and resolving an object provides an overall number indicating the level of development of the learner in regards to that specific object. However, by distinguishing between object identification and resolution, we can also view learner development at a more granular level.

In order for the rubric to be useful, it is essential for the mediator to engage in principled assistance with the learner during mediation sequences, showing sensitivity to the learner's ZPD. Aljaafreh and Lantolf (1994) set out two principles of effective assistance that adhere to the sociocultural concept of the ZPD- *graduation* and *contingency*. Mediation should be graded, in the sense that the minimal, most implicit assistance possible should be provided that allows for the task to successfully continue, and contingent in that it should only be provided if necessary. By mediating according to these principles, the learner is provided with optimal conditions for development. In this way, therefore, during a D-SIS task, the mediator provides initially implicit assistance only, gradually increasing explicitness if necessary, until the object can be resolved and the task sequence can be resumed.

Table 4. Rubric for assessing learner development within the ZPD (adapted from Aljaafreh & Lantolf, 1994)

Identifying the Object	Resolving the Object
1. Unable to notice or identify the object without explicit assistance from the mediator.	1. Unable to resolve the object without explicit assistance from the mediator.
2. Able to notice and identify the object with implicit assistance from the mediator.	2. Able to resolve the object with implicit assistance from the mediator.
3. Able to notice and identify the object with no assistance from the mediator.	3. Able to resolve the object with no assistance required from the mediator.

5. Findings and Discussion

5.1 D-SIS Task Type

In determining the effectiveness of the developed tasks in terms of achieving what they were designed to do, three points are relevant. Firstly, the tasks should elicit the target construct of requesting-in-interaction; further, they should elicit multiple turns of talk that would potentially allow IC to be captured and learner difficulties identified and mediated. Finally, in order to be able to apply the rubric in Table 4, the tasks should frequently elicit mediation sequences.

As outlined in section 4, in developing the tasks, scenarios were based on questionnaire data received from the target student population. The rationale for this was that this would produce meaningful scenarios for the study participants; it was also an attempt to ensure that the tasks elicited the target speech act of requesting. Additionally, the task materials provided to the participants were written in both the English L2, and also in the Japanese L1, as a measure to ensure understanding of the task requirements. Thus, the tasks were designed to specifically elicit requesting-in-interaction, and in this they were effective. No instances of unsuccessful task scenarios were found; all assigned task scenarios elicited the target speech act in that all administered tasks minimally elicited at least the base request adjacency pair.

As discussed in section 4.4, coding the objects of mediation was based on the CA body of research that has identified and describes typical features of requesting-in-interaction. It was necessary, therefore, for the D-SIS task-type to elicit multiple-turn, conversational data that would allow these features to be identified. Tables 5 and 6 show the numbers of task sequence (mediation sequences are excluded) conversational turns per D-SIS task and the mean average. It can be seen from these data that the D-SIS tasks were successful in eliciting lengthy sequences of task sequence talk between the interlocutors. It should be noted that there is a degree of repetition in some of these conversation turns; the interlocutors at times return to an earlier stage of the interaction and make a fresh attempt, based on feedback from the mediator during a mediation sequence. There is also some variation between participants, which is to be expected, considering that inevitably the participants varied somewhat in proficiency. Despite this variation, all participants regularly co-produced lengthy sequences of talk with the mediator in both pre- and post-intervention study phases.

Table 5. Number of task sequence conversational turns in administered D-SIS tasks during pre-intervention phase (excluding mediation sequence portions of the data).

D-SIS	AB	EH	HB	MD	NC	DT	TOTAL
1	38	32	35	39	51	24	**219**
2	33	25	24	53	33	30	**198**
3	29	34	33	93	93	47	**277**
4	38	29	55	65	65	48	**292**
5	83	24	24	74	74	48	**327**
6	73	50	30	37	37	40	**286**
7	25	24	20	25	25	30	**153**
8	33	35	49	45	45	42	**265**
TOTAL	**352**	**253**	**270**	**410**	**423**	**309**	**2017**
MEAN	**44**	**32**	**34**	**51**	**53**	**39**	**42**

Note: SD of overall mean: 17.1. Participants' anonymized initials shown in top row.

Table 6. Number of task sequence conversational turns in administered D-SIS tasks during post-intervention phase (excluding mediation sequence portions of the data).

D-SIS	AB	EH	HB	MD	NC	DT	TOTAL
1	34	32	59	60	26	50	**261**
2	41	42	58	62	102	74	**379**
3	55	58	70	68	63	64	**378**
4	69	70	81	96	47	73	**436**
5	37	43	37	65	41	31	**254**
6	45	29	41	57	53	61	**286**
7	74	46	87	82	70	52	**411**
8	64	55	50	90	54	81	**394**
TOTAL	**419**	**375**	**483**	**580**	**456**	**486**	**2799**
MEAN	**52**	**47**	**60**	**73**	**57**	**61**	**58**

Note: SD of overall mean: 18. Participants' anonymized initials shown in top row.

A further important function of the D-SIS task type is the generation of mediation insertion sequences that allow the rubric shown in Table 4 to be applied. Table 7 shows the number of mediation sequences in both pre- and post-intervention phases of the study. It can be seen that a similar number of mediation sequences were identified in both study phases; however, there is some variation between participants. This is to be expected; dynamic assessment aims to provide mediation attuned to the particular needs of each individual learner's ZPDs, and all learners have differing strengths and weaknesses. It should also be noted that comparing numbers of mediation sequences between participants is problematic. AB, for instance, participated in more pre-intervention mediation sequences than EH. This does not, however, indicate that AB found the tasks more challenging than EH. Rather, the mediator in each session makes judgements as to which areas to focus on for each participant, depending on their performance. A larger number of mediation sequences might indicate, for example, that the mediator deemed that learner ready to address more advanced problem areas than a learner with less advanced interactional competence. Overall, it can be seen that all participants engaged in multiple mediation sequences in both pre- and post-intervention stages; this allowed the rubric in Table 4 to be applied, and scores compared across time.

Table 7. Frequency count of mediation insertion sequences in pre-intervention and post-intervention stages.

Participants	Pre-intervention phase (8 D-SIS tasks)	Post-intervention phase (8 D-SIS tasks)	TOTAL
AB	22	13	**35**
EH	15	22	**37**
HB	24	27	**51**
MD	17	21	**38**
NC	31	24	**55**
DT	21	16	**37**
TOTAL	**130**	**123**	**253**

5.2 Analytical Framework

As discussed in section 4.4, in developing the rubric shown in Table 4, Campbell et al's (2013) approach to inter-rater reliability was adopted. This approach is specifically designed for qualitative data, and for instances in which a second rater is not an expert in the field. The process involves both the primary rater and secondary rater to evaluate a portion of the data set; where there is disagreement between the raters, a phase of negotiated agreement is entered into, in which the raters reach agreement as to appropriate coding. One aspect of this process is that the initial rubric used at the outset can be adapted based on the feedback of either rater, until a rubric is developed that both raters deem satisfactory and effective. It is this process that led to the final rubric shown in Table 4, and is one that both raters felt comfortable using, and found effective in coding the data. As mentioned in section 4.4, a particular advantage of the revised rubric was that it clearly distinguishes between identifying and resolving the objects of resolution, and thus is well-suited to van Compernolle's (2013) definition of learner development.

The key purpose of the rubric was to capture participants' locations within their ZPDs for target objects and to track changes or movement in ZPDs over time, by comparing pre- and post-intervention mediation sequences. As an example of this being executed, Figures 4 and 5 show the frequency distribution of scores, combining all objects of mediation, applying the rubric to the participant DT's mediation sequence data in pre- and post-intervention phases. It is important to note that the minimum overall score possible is 2, as a score of 1 for identifying the object and 1 for resolving it are the lowest scores that can be given in the applied rubric (see section 4.4). Comparing these distributions, we can see that, overall, the scores are more evenly distributed in the post-intervention phase, with fewer low scores of 2, and similar frequency counts for scores in the 3-5 range. Unlike in the pre-intervention phase, DT has one score of 6 (the highest possible score) in the post-intervention stage of the study. For DT, therefore, the movement in her ZPD is subtle, but apparent.

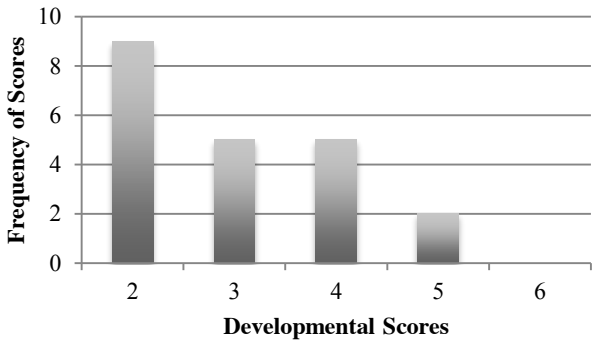


Figure 4. Frequency distribution of scores for DT in pre-intervention phase, using rubric shown in Table 4

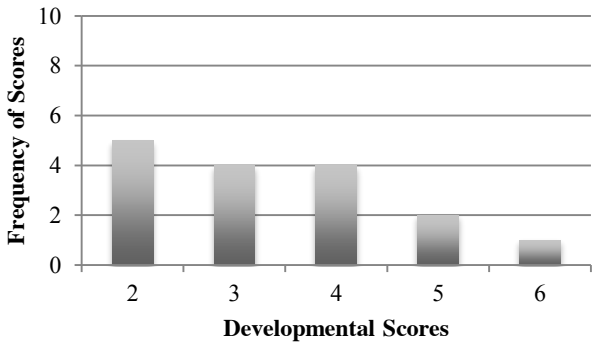


Figure 5. Frequency distribution of scores for DT in post-intervention phase, using rubric shown in Table 4

Figure 6 provides an excerpt from the data set demonstrating the application of this rubric to a particular mediation sequence between the participant (DT) and the mediator (M). The object in this excerpt is the *pre-closing*

stage of the task sequence, in which interlocutors create an environment in which the conversation can come to a close (Sidnell, 2010). This can typically be done in a number of ways, such as summarizing the previous talk, or announcing the end of the conversation (such as *"I have to go to next class*"). This negotiation of the closing of a conversation prevents the interaction simply ending abruptly. In this sequence of talk, the participant actually initiates the mediation sequence in lines 1 and 2, asking if the end of the task sequence interaction was "*okay*." DT is, therefore, able to identify the object without mediation from M, giving her a score of 3 for object identification. However, DT then struggles to resolve the object. M and DT attempt to resolve the problem from line 3, entering into a multiple-turn negotiation; however, despite assistance from M, in line 13 DT asks M to provide explicit assistance. This gives her a score of 1 for object resolution.

1. DT: is it okay, (0.3) see you- (.) it's uh (0.3) um (.) I felt
2. that (.) the end of the topic and a little bit short or
3. M: mm (.) could do (.) so: (.) after I give it to you
4. DT: yes
5. M: and then you said (.) what did you say (.) you said thank
6. you
7. DT: thank you (.) or:
8. M: and (0.3) I'll return it to you by Monday
9. DT: ahum
10. M: or I'll give it back to you by Monday (0.3) yeah at that
11. point (.) and I- and then I went okay no problem (0.3) at
12. that point (0.3) what could you do if you wanted to
13. DT: (0.5) mm:: okay (2) I can say thank you o:r (1) um:
14. I'm sorry I have no idea do you say

Figure 6. Excerpt of a pre-intervention mediation sequence. Scores: Orientation to object (3); resolution of object (1)

Figure 7 provides another excerpt, this time from a post-intervention mediation sequence between DT and M. As with Figure 5, the object is pre-closing.

1. M: a:h okay yeah (.) don't worry about it ((establishes
2. mutual gaze; smiles))
3. DT: (0.3) o:h (.) I gotta go
4. M: ah right okay (.) you got to:- (.) you're meeting a friend,
5. DT: yes

Figure 7. Excerpt of a post-intervention mediation sequence. Scores: Orientation to object (2); resolution (3)

In this excerpt, M initiates mediation in line 1 by waiting, a highly implicit form of assistance (Aljaafreh & Lantolf, 1994). In line 2, DT quickly orients to the object after a brief pause, and then produces a resolution ("*I gotta go*") without requiring further assistance. Her score here, therefore, for object identification was 2 (able to identify with implicit assistance), while her score for resolution was 3 (able to resolve without assistance). It can be seen then, that the rubric makes visible evidence of learner development across time. While in Figure 4 DT struggled to resolve the object of pre-closing, post-intervention she was able to do so efficiently and quickly, with minimal mediation required.

By applying the rubric to the mediation sequence data, it becomes clear that this way of quantifying learners' movement within their ZPDs is a useful way of visualizing and charting learner development. In analyzing the data, however, it also becomes clear that application of the rubric alone is insufficient for developing a detailed view of learner development. As Figures 6 and 7 show, it is illuminating to also closely qualitatively analyze the transcript data for insights into learner difficulties through interactions with the mediator. This may allow for a finer understanding of a learner than by using scoring alone. This supports the approach taken in other DA studies in the language learning field (Ableeva, 2010; Poehner, 2008; van Compernolle, 2014) that also use a basic quantitative approach to analyze data, alongside a qualitative examination of interactions.

To summarize, it is put forward that the rubric allows learner development to be quantified in an insightful manner, allowing learner ZPD movement to be visualized and tracked clearly. It is also argued, however, that this approach can be complemented and enriched with additional qualitative analysis of the transcript data. This twin-pronged approach can yield a detailed picture of learner development.

5.3 Limitations

It is important to acknowledge the limitations of such an approach however. An important strength of the DCT method of eliciting data is its efficiency in allowing the collection of large amounts of data in a timely, standardized manner. The D-SIS task type is more time-consuming, involving often-lengthy sessions in which a mediator collaborates with an individual participant. Analysis, entailing the transcription of audio recordings, coding and close examination of the data, also makes the administration of such an assessment prohibitive in some educational contexts. That the D-SIS task is time-intensive may need to be addressed so that they can be administered with greater efficiency; computerized D-SIS assessments are an avenue worth exploring in this regard. Additionally, administering D-SIS requires a mediator who is able to provide appropriate mediation for individual learners. This requires training, which increases further the time investment necessary for carrying out such an assessment; it also limits the number of people able to administer the tasks.

6. Conclusion

The purpose of this report is to provide an overview of the rationale for, and development of, an alternative form of speech act assessment that is grounded in sociocultural theory. It is put forward that such an assessment can address some of the challenges in evaluating interactional competence, as opposed to simply knowledge of L2 pragmatic norms.

The potential strengths of the D-SIS task and accompanying analytical framework are numerous. It allows for the capturing of interactional data that other task types may not. Further, grounding analysis in sociocultural theory and the ZPD offers an alternative perspective on learner development that other approaches may not easily provide. The intention with this report is to provide insight into how such an approach to speech act assessment can be developed and implemented. Further investigations applying D-SIS to

other contexts and aspects of pragmatic or interactional competence would be informative, and help to provide further understanding of its potential.

References

Al-Gahtani, S. & Roever, C. (2012). Proficiency and sequential organization of L2 Requests. *Applied Linguistics, 33*(1), 42–65.

Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, *78*, 465–483.

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.

Barraja-Rohan, A.-M. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, *15*(4), 479–507.

Blum-kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and Apologies : A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP) 1. *Applied Linguistics*, *5*(3), 196–213.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pederson, O. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, *42*(3), 294–320.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics 1*(1), 1–47.

Di Pietro, R. J. (1987). *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge University Press.

Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore, MD: University Park Press.

Fukushima, S. (2000). *Requests and Culture*. Peter Lang.

He, A. W., & Young, R. (1998). Language Proficiency Interviews: A discourse approach. In R. Young & A. He (Eds.), *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency* (pp. 1–24). Amsterdam: John Benjamins.

Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. D. (1995). *Developing Prototypic Measures of Cross-Cultural Pragmatics (Technical Report 7)*. Honolulu: University of Hawai'i.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13–31). Amsterdam.

Kasper, G. (2006). Beyond Repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, *19*, 83–99.

Liu, J. (2007). Developing a pragmatics test for Chinese EFL learners. *Language Testing*, *24*(3), 391–415.

Mey, J. L. (1993). *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell.

Poehner, M. (2008). *Dynamic Assessment- A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*. Springer Science & Business Media.

Roever, C. (2005). *Testing ESL Pragmatics*. Peter Lang.

Ross, S., & Kasper, G. (Eds.). (2013). *Assessing Second Language Pragmatics*. Palgrave Macmillan.

Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis: an introduction*. Wiley-Blackwell.

van Compernolle, R. A. (2013). Interactional competence and the dynamic assessment of L2 pragmatic abilities. In S. J. Ross & G. Kasper (Eds.), *Assessing Second Language Pragmatics* (pp. 327–353).

van Compernolle, R. A. (2014). *Sociocultural Theory and L2 Instructional Pragmatics*. Multilingual Matters.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walters, F. S. (2009). A Conversation Analysis – Informed Test of L2 Aural Pragmatic Comprehension. *TESOL Quarterly*, *43*(1), 29–54.

Appendix A: Overview of requesting-in-interaction sequential organisation (adapted from Sidnell, 2010)

Sequential Organisation	Sub-stages
Opening	Greeting adjacency pair
Central object of the interaction	• Pre-request expansion sequence ("*are you busy tomorrow?*") • Request base adjacency pair ("*can I borrow your pen?*") • Post-request expansion sequence ("*thanks so much*")
Closing	• Pre-closing implicature environment ("*I should let you go…*") • Termination sequence ("*bye*")

Appendix B: Five general levels of transition from intermental to intramental functioning (Aljaafreh & Lantolf, 1994; p.470)

Level 1: "The learner is not able to notice, or correct the error, even with intervention from the tutor."

Level 2: "The learner is able to notice the error, but cannot correct it, even with intervention."

Level 3: "The learner is able to notice and correct an error, but only under other-regulation."

Level 4: "The learner notices and corrects an error with minimal, or no obvious feedback from the tutor and begins to assume full responsibility for error correction."

Level 5: The learner becomes more consistent in using the target structure correctly in all contexts."

Appendix C: Transcript conventions (adapted from Jefferson, 2004)

: lengthened sound

. falling intonation

, slight rise in intonation

- incomplete/ false start

(( )) describing something that can't be easily represented in writing. E.g. ((laughing))

(( )) transcriber's notes

= turn starts with less than a beat's rest from previous turn. Placed at end of 1st turn, and beginning of second.

[ ] overlapping speech

(.) short pause

(0.5) longer pause, more than 2/10ths second. (Doesn't need to be exact, but internally consistent within transcript)

Native Japanese Listeners' Use of Assimilated Nasals in Online Auditory Processing

Naoya Mori*

*Doshisha University
eln3201@mail2.doshisha.ac.jp

Abstract
The present paper aims to study the auditory processing of foreign languages, especially English, by native speakers of Japanese. Several pieces of research have shown that listeners use assimilated segments to facilitate online auditory processing (Gow, 2003; Otake et al., 1996). Shoemaker (2014) states, however, that it is not only assimilation viable phonetic context but the much lower level of phonetic information like duration that plays a vital role in processing using assimilated segments. Since Sato (1993) revealed that the relative duration of syllable-final consonants in Japanese was 1.54 times longer than those of English, it has been expected that an assimilated English final nasal is not long enough to provoke facilitation effect for Japanese listeners but that the effect can be triggered if the assimilated final nasal is modified to be as long as the Japanese one. The present experimental study investigates whether the lengthened assimilated English final nasal of a pre-target can provoke Japanese listeners' facilitation effect or not. The result indicates that the modified longer assimilated final nasal facilitates Japanese listeners' language processing. This result is apparent evidence that Japanese listeners process English sounds based on their knowledge of Japanese; syllable-final segmental duration in this case.

Key words: assimilation, language processing, duration, cross-language transfer

1. Introduction

In daily speech, a phonological phenomenon called assimilation is often observed. For example, it occurs within the word *input*, in which the alveolar nasal /n/ is altered into the bilabial nasal [m] due to its succeeding bilabial stop /p/. As in the following example, assimilation occurs when a segment in a syllable undergoes a featural change under the influence of a neighboring segment. Assimilation occurs not only within a word but also across words. In a phrase such as *son believes*, the word-final /n/ in *son* is influenced by the upcoming word-initial /b/ in *believes* and pronounced as [m]. Thus, *son believes* /sʌn bəliːvz/ becomes [sʌm bəliːvz].

It should be borne in mind that the sound alternation in English is gradient, in which an assimilated sound preserves its underlying features in the beginning but gradually shifts to its assimilated form (Zsiga, 1995; Stephenson et al. 2002).

A similar phenomenon is also observed in Japanese. Assimilation in Japanese involves complete phonetic alternation. For example, Vance (2008) states that the Japanese moraic nasal is underlyingly /ɴ/, and it changes to [m] before a bilabial sound in a sequence such as *tonbo* [tombo]. The feature of the moraic [m] is identical to that of the mora-initial counterpart [m].

Similar alternation occurs across words. For example, *gohon moeta* 'five burned' is pronounced as [gohom moɛtɑ]. This complete assimilation is not limited to the moraic nasal but also observed in the moraic stop /Q/. For example, *katta* /kaQta/ 'purchased' is pronounced as [katːa]. The moraic /Q/ rarely appears at a word-final position, but only under special circumstances such as だめっ! [damɛʔ] 'No!'. Assimilation occurs due to physical limitation of human being's speech organs. Speakers unconsciously coarticulate segments in order to reduce physical stress on the speech organ (Rechziegel, 2001). Assimilation is a result of the coarticulation process.

Assimilation often provides useful information for listeners to process a language. Several pieces of research have shown that listeners use assimilated segments to facilitate online auditory processing (Gow, 2003; Otake et al., 1996; Mori, 2013). For example, in the sentence *she got the right berries for the recipe*, *right* is pronounced as [rɑɪp] due to the assimilation with its following segment /b/ in *berries*. According to feature parsing proposed by Gow (2003), the word-final segment [p] in [rɑɪp] is assumed to have its underlying information and its following contextual information of [b] in *berries* because it is phonetically gradient (Zsiga, 1995; Stephenson et al., 2002). Therefore, the assimilated segment spontaneously informs listeners of both its original form and what is coming next. This function of assimilated segments thus allows listeners to anticipate post-assimilated segments and consequently facilitates language processing. This exploitation of assimilation is called progressive processing. Otake et al. (1996) used Japanese stimuli in their experiment and found within-a-word facilitation effect. Mori (2013) carried out a similar experiment whose stimuli were Japanese phrases and found facilitation effect across a word boundary.

Mori (in press) subsequently planned two experiments to investigate whether Japanese listeners could use English assimilation in progressive processing. Some part of the

assimilation rule is common among languages. For example, bilabial assimilation of the syllable-final nasal segment is observed in both English and Japanese. Therefore, it was assumed that Japanese listeners could process English nasal assimilation. This was not, however, entirely right. He found Japanese listeners could not process English assimilated segments in one of his experiments, but another experiment revealed a language-specific factor in Japanese listeners' processing.

In the current paper, the influence of native-language transfer in language processing in the case of Japanese is going to be discussed. Language specificity of Japanese listeners' progressive processing is discussed in Section 2, and an experiment that has examined language-specific factors of Japanese listeners' processing is described in Section 3.

2. Language-specific factor in Japanese language processing

In Japanese phonology, a moraic segment has an equal rhythm unit as a usual mora which is consisted of a consonant and a vowel (CV). Therefore, theoretically speaking, a moraic segment should be longer than its mora-initial counterpart because a single consonant such as /ɴ/ or /Q/ possesses the same unit as any other CV sequences while the initial one possesses only a part of it. For example, in a word *南東* [nɑntoɯ] 'southeast', it is segmented into four morae [nɑ], [n], [to], and [ɯ]. Since mora is isochronous (Han, 1962; Han, 1994), the mora-initial [n] in [nɑ] should be shorter than the moraic [n]. This assumption is empirically proved by a study conducted by Sato (1993). She has reported that the duration of moraic segments is about twice as long as mora-initial segments of the same phoneme. Sato (1993) also reports that the durational ratio of an initial segment to a final segment is different among languages. While the durational ratio of Japanese is 1:2 as shown earlier, that of American English is 1:1.3 and that of Korean is 1:1.6. This fact clearly shows that the relative duration of a phoneme is quite different among languages.

Besides Sato (1993), Hamann & Sennema (2005b) also claim that lower acoustic properties such as duration and harmonicity median are different between German and Dutch. The duration of /v/ is about 100ms long in German, and that of Dutch is about 135ms. Studies of Sato (1993) and Hamann & Sennema (2005) provide concrete evidence of durational variance of the same phoneme between two languages.

The difference in the duration of syllable-final segments among languages interferes with listeners hearing foreign sounds accurately. Hamann (2009) insists that German learners of Dutch have had to learn new ways of categorization to perceive Dutch /v/ correctly due to those differences in properties between German and Dutch. Mori (submitted) has also found the failure of progressive processing by Japanese listeners when they hear English stimuli.

The cause of this interference is cross-language transfer. The cross-language transfer concerns a listener's use of the knowledge of his/her native language in the processing of foreign languages. Actually, it is studied well that the language structure of listeners' native language is transferred to the listeners' second language system in the process of second language acquisition (Durgunoğlu et al., 1993; Gass & Selinker, 1983; Kellerman & Sharwood, 1986; Odlin, 1989). Among numbers of studies which have tried to account for how a native language system captures foreign language sounds, Perceptual Assimilation Model (PAM hereafter) by Best & Tylor (2011) elaborates a flexible mechanism.

According to PAM, listeners hold their native language sound inventory in their mind. The inventory is used for the perception of not only their native languages but also foreign languages. PAM predicts how listeners categorize incoming sounds in four ways based on the inventory: single category, two categories, category goodness, and uncategorized. *Single category* means that two distinctive sounds are recognized as a single phoneme, as when Japanese listeners do not distinguish between [l] and [r] and perceive them both as /ɾ/. *Two categories* is described as two sounds that are perceived as listeners' native counterparts, as when [t] and [d] are recognized as /t/ and /d/ by Japanese listeners. Listeners group two sounds as *category goodness* when those two sounds are derived from a phoneme, yet listeners hear their phonetic difference. For example, listeners perceive assimilated segments [ŋ] and [m] as the allophones of a phoneme /n/, yet those segments activate different sounds in listeners' minds: [ŋ] for /k/ or /g/, and [m] for /p/, /b/, or /m/. *Uncategorized* means that two sounds are not compatible with any phoneme in listeners' inventory. For example, [Θ] is observed in some click languages in Africa, but it is not recognized as a language sound in English or Japanese. Thus, PAM explains the interference in perceiving foreign sounds as categorizing incoming sounds as single category or uncategorized due to a mismatch of the incoming to the inventory of listeners' native language.

PAM is, however, unable to cover Japanese listeners' perception system. As it is mentioned earlier, Mori (in press) reports that Japanese listeners cannot use English assimilated syllable-final nasals to anticipate upcoming segments. Theoretically speaking, according to a prediction of PAM, Japanese listeners can categorize English assimilated syllable-final nasal segments as category goodness since similar assimilation exists in Japanese and they can use it for progressive processing (Otake et al, 1996; Mori, 2013). Therefore, they should have been able to use information encoded in the syllable-final nasals. Mori (in press) predicted a reason for this failure was segmental duration and conjectured that English sounds might be too short for Japanese listeners based on the observation by Sato (1993), in which she claimed Japanese moraic segments were about twice as long as mora-initial ones whereas English syllable-final segments were about 1.3 times as long as syllable-initial ones. And there are several pieces of supporting evidence that Mori's (in press) conjecture is probable.

The first support is that Japanese listeners distinguish moraic and nonmoraic by duration. Fujisaki & Sugitou (1977) carried out an experiment to find out durational parameters for Japanese listeners to distinguish between minimal-pair

words, for example, a two-morae word such as *ama* and a three-morae word whose internal mora was a moraic segment such as *amma*. According to Fujisaki & Sugitou (1977), the sequence was recognized as *amma* when the duration of [m] was longer than 141ms. Otherwise, it was recognized as *ama*. Similarly, Uchida (1998) reported an experiment using a pseudo word ケソナト /kesonato/, in which he manipulated the duration of a consonant in the pseudoword to make variations such as ケソンナト [keson:ato]. Uchida (1998) stated that participants in his experiment recognized stimuli as ケソンナト when the duration of [n] was longer than around 70ms. These studies indicate that specific duration of certain consonants informs Japanese listeners of the existence of moraic segments. Otherwise, they perceive the consonants as nonmoraic.

The second support is served by Cutler & Otake (1994). They conducted a series of experiments that investigated an ability to detect moraic/nonmoraic segments in English/Japanese stimuli by both language speakers. Among their experiments, results of experiments whose participants were Japanese speakers showed that they detected moraic segments more accurately than nonmoraic ones. Furthermore, statistics shows that Japanese speakers detected moraic segments significantly faster than nonmoraic segments when they heard English stimuli. These findings indicated that Japanese speakers were more susceptible to moraic segments than to nonmoraic segments.

To sum up, the following two things are clear. Japanese listeners recognize a segment as nonmoraic if it is shorter than specific duration, and they have difficulties in perceiving nonmoraic segments in a word. These two things make the assumption plausible that Japanese listeners have trouble perceiving shorter segments. A sociolinguistic investigation by Yamagishi (2008) using Japanese stimuli whose moraic segments were edited to make multiple variations in their duration of moraic segment reported that participants of her experiment evaluated shorter variations of stimuli as perfunctory. They also took longer variations as perfunctory, but those stimuli had CVCCV structure. Among CVC structured words such as かん /kɑn/ 'can', few participants evaluated the stimuli in that way. Research of Yamagishi (2008) indicates that Japanese listeners feel uncomfortable when shorter segments occupy the positions where moraic segments should be.

Another avenue of empirical support is Mori (in press). He used the phoneme monitoring task with English stimuli conditioned by natural syllable-finals and modified syllable-finals which were slowed by about 1.56 times. He used sentences which potentially included English assimilation, such as *I heard my son believes in Santa Clause*. He found that the participants' response to modified stimuli was significantly faster than that to natural stimuli. This result provides a proof for the hypothetical idea of Mori (in press) which claims the English syllable-final segment is too short for Japanese listeners.

The present paper reports the experiment, which is carried out to investigate whether the facilitation effect can be caused by anticipating an upcoming segment based on preceding assimilation when the assimilated segment is modified in its duration. This experiment is a serial experiment based on findings of Mori (in press). Since Mori (in press) has used only stimuli sentences where assimilation occurred, this experiment prepares stimuli in which assimilation does not occur in addition to those in which assimilation occurs.

3. Experiment

3.1 Method & prediction

The current experiment uses the phoneme monitoring task. The phoneme monitoring task requires its participants to detect a target phoneme presented on the computer screen as they hear an audio stimulus through a headphone. For example, the participants first see a letter either "p", "b", "t", or "d" on the computer screen. Then they hear an audio stimulus sentence like *I heard my son believes in Santa Clause*. They are expected to press a button immediately when they find the initial "b" in the target word *believe*. The reaction time from the onset of the target word to the participants' response is recorded and used in the analysis.

The reason for the use of the phoneme monitoring task is that it can examine the effect of pre-target segments on the participants' perception of its following segments. To be more specific, as it is also used in Otake et al. (1996), the task can test if there is a facilitation effect by conditioning pre-targets with assimilation. When the participants hear a sentence *I heard my son believes in Santa Clause*, in which *son* is pronounced [sʌn], they are assumed to respond more quickly than to an alternative *I heard my son believes in Santa Clause*, in which *son* assimilates to the upcoming /b/ in *believe* and changes into [sʌm], due to facilitation effect caused by anticipation in the progressive processing. Stimuli in the phoneme monitoring task can also be conditioned by modifying the pre-target duration. When a final pre-target segment is modified to be twice as long as an initial counterpart, the response time gets shorter compared to that of an unmodified one (Mori, in press). In the current experiment, it is predicted that a longer preceding segment allows Japanese listeners to anticipate its following segment. As long as the precedent holds the same relative duration as Japanese moraic consonants, it is possible that they treat the segment in the same way as in their native language.

3.2 Stimuli

In this experiment, stimuli sentences were identical to those used by Mori (in press), but they were newly recorded because stimuli with no assimilation were required in this experiment.

English words whose initial consonants were either /t/, /d/, /p/, or /b/ were chosen as the experiment target. They were paired with pre-target English words whose final consonant was /n/, and four varieties of phrases for a pre-target word were formed. For example, there were *son tears*, *son dreams*, *son polishes*, and *son believes* for a pre-target word *son*. Of those phrases, those whose target initial was /p/ or /b/ potentially underwent assimilation. Then those phrases were embedded into English sentences such as *I heard my son*

believes in Santa Clause and *I heard my son tears a piece of paper into small pieces*. A native speaker of American English read those sentences. The reading was recorded with a MacBook Pro (13-inch, early 2011), Roland QUAD-CAPTURE UA-55, and audio-technica microphone AT4040, and digitized at 24bit/48kHz. After the recording, the recorded sentences were edited to make audio stimuli for the experiment. After all there were 40 sentences and each sentence had 4 variations conditioned by crossing two levels of pre-target types (unmodified final nasal (natural, hereafter) vs. pre-target whose final nasal was slowed by 1.56 times to make it twice as long as its initial (extended, hereafter)) with two levels of identicalness in the place of articulation between the final of pre-target and the initial of target (matched vs. mismatched). Therefore, there were 160 audio stimuli in the experiment. The recording and the editing were both operated on the Audacity application. Table 1 shows the possible combinations of conditions in the current experiment.

Table 1. *Combinations of conditions in the current experiment*

Pre-target type	Identicalness in POA	Example
natural	match	[m] + b son believe
	mismatch	[n] + b son believe
extended	match	[m] + b son believe
	mismatch	[n] + b son believe

Note. POA stands for Place Of Articulation

Each variation of a sentence was included in the different experiment packages which held 40 stimuli. Therefore, there were four experimental packages. The number of variations was balanced among packages, which meant every package included ten natural-matched stimuli, ten natural-mismatched stimuli, ten extended-matched stimuli, and ten extended-mismatched stimuli.

3.3 Participants

The participants were 47 college students. Among them, 26 were male, and 21 were female.

3.4 Analysis

Before the analysis, responses whose reaction time was out of the ±2SD range and longer than stimuli itself were eliminated. Also, the responses of participants whose proportion of the eliminated responses was more than 20% were also eliminated. The reaction times from each condition are on Table 2.

A statistical analysis was performed. In order to see if there was the main effect, the mixed linear model was used for the test. Table 3 shows its result. The result showed significant difference between natural and extended (t = -2.518, df (1471.681), p = .012). There was also significant difference between match and mismatch (t = 2.054, df (1471.685), p = .04). No interaction was observed between the pre-target duration condition and the identicalness condition (t = 1.427, df (1471.987), p = .158). The test presented medium-sized effect (R^2 = .241).

Table 2. *Descriptive stats of current RTs*

Factor	Group	n	Mean (ms)	Standard Deviation
Conditions	natural	766	474.618	200.014
	extended	758	451.705	177.3473
	match	766	454.2846	183.8156
	mismatch	758	472.2520	194.5171
Multi-comparison items	natural *match	382	472.7461	198.2065
	natural *mismatch	384	476.4792	202.0372
	extended *match	384	435.9193	166.5213
	extended *mismatch	374	467.9118	186.6521

Table 3. *Fixed Effects of the Final Linear Mixed Regression Model of RTs*

conditions	Expression in the formula below	Estimation	SE	t	p
Intercept		462.698	12.373	37.396	.000***
natural/ extended	f1c	-21.670	8.607	-2.518	.012 *
match/ mismatch	f2c	17.677	8.605	2.054	.04*
interaction	fc1*fc2	24.572	17.219	1.427	.154

Note. This result is obtained through the following formula: glmer (rt ~ f1c * f2c + (1 | ss) + (1 | package) + locc + ptfamc + tfamc)

Besides the mixed linear model, a-priori multi-comparison t-test was also operated since the experimental design had clear items to be compared. Table 4 is the result of the t-test.

Table 4. *The result of a-priori multi-comparison t-test*

Item (i)	Item (ii)	Difference of Mean (i-ii)	p	SE
natural*match	natural*mismatch	-3.733	0.398	7.222
extended*match	extended*mismatch	-31.992	0.006*	6.437
natural*match	extended*match	36.827	0.003*	6.637
natural*mismatch	extended*mismatch	8.567	0.272	7.06

Note. Alpha level is corrected to α=0.0125 by Bonferroni correction. SE stands for Stardard Error.

Between the average values of matched and mismatched, there was no significant difference when their precedence of targets was natural pre-target (t = -.258, df (764), p = .398, r = 0.1). On the other hand, the reaction time to matched stimuli was significantly shorter than mismatched stimuli when slowed pre-targets preceded (t = -2.492, df (756), p = .006, r = 0.9). Between the average values of natural and slowed pre-targets, the reaction time to the slowed stimuli was significantly shorter in matched conditions (t = -2.785, df (764), p = .003, r = 0.1), but not in mismatched (t = -.607, df (754), p = .272, r = 0.2). Due to the Bonferroni correction, alpha level was fixed to α = .0125.

4. Discussion

The current results were consistent with my prediction.

The participants in the current experiment responded statistically quicker to the extended-matched stimuli than the extended-mismatch stimuli. This result suggested that there was a facilitation effect between the matched and mismatched stimuli under the extended condition. Since the facilitation effect is the result of anticipation of a post-assimilated segment, the current result indicates that participants successfully exploit English assimilation for anticipation when a pre-target segment is edited to be as long as Japanese moraic nasals. This result is apparent evidence that Japanese listeners process English sounds in a language-specific way. To be more specific, Japanese listeners cannot use English assimilation naturally, as there is no statistically significant difference between matched and mismatched stimuli under the natural condition. For Japanese listeners to process syllable-final English assimilated segments properly, they need to be twice as long as their initial counterparts. This result shows that Japanese listeners are greatly influenced by their native language in foreign language processing, and they possibly transfer low-level segmental knowledge of Japanese to the processing of English sounds.

The comparison between extended and natural stimuli under matched conditions also showed there was a statistically significant difference between them. On the other hand, those under the mismatched condition did not show a significant difference. These comparisons indicate that that the segmental duration is not solely an essential element of anticipation, but assimilation too. The role of assimilation in the language processing has been long discussed in numbers of research (Gow, 2003; Otake et al., 1996; Mori, 2013), but that of segmental duration has not so much. Some research claims that duration is a cue that informs listeners of the existence of syllable-final segment (Klatt, 1976; Shoemaker, 2014). A similar function is also observed in Japanese, as Fujisaki & Sugitou (1977) and Uchida (1998) reports that the duration of a segment serves cues to distinguish moraic vs. nonmoraic segments. As discussed in chapter 2, this cue function of segmental duration is deeply connected to the perception of syllable-final (or moraic) segments.

Another issue concerns the perception of syllable-final segments is the listeners' native language. Sato (1993) found that the ratio of syllable-initial to syllable-final in English was about 1:1.3, that of Japanese was about 1:2, and that of Korean was about 1:1.6. Her finding indicates that there is possibly a parametric difference to distinguish initials from finals among languages. Based on these researches, the role of duration in language processing can be characterized as follows: the cue of syllable-final segments, but its parameter is depending on the listeners' native language. It is possible, therefore, that the syllable-final nasals in the natural stimuli are too short for Japanese listeners to be recognized as syllable-final ones. Since Japanese listeners recognize segments with shorter duration as nonmoraic according to Fujisaki & Sugitou (1977), the most reasonable explanation for the absence of difference between stimuli under the natural condition is that Japanese listeners recognize English syllable-final segments as syllable-initial ones. Japanese listeners cannot anticipate any upcoming consonants after a syllable-initial consonant due to their native phonotactics rules that do not accept consonant clusters. Thus, the facilitation effect caused by anticipation cannot be expected when Japanese listeners mistakenly percept syllable-initial segment.

Mori (in press) theorizes the function of duration in language sound processing, which is that duration serves as a filter that screens out syllable-final consonants which are shorter than those of listeners' native language. This idea is quite simple because its mechanism of anticipation is the same as existing theories that anticipation is made based on listeners' native assimilation knowledge and it causes facilitation effect. The idea of Mori (in press) only adds a component before the whole process. Figure 1 illustrates a hypothetical mechanism of Japanese listeners' online processing of language sounds.

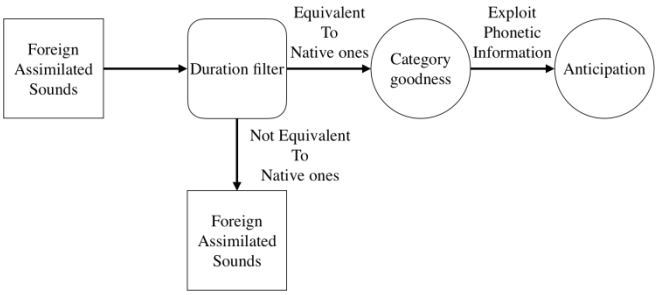


Figure 1. The hypothetical mechanism of online language sound processing by Japanese listeners

In the figure, every foreign sound must go through the duration filter before it is taken in. The filter passes only segments that are as long as native counterparts to the next step, the anticipation of upcoming sounds in the current case. The current result gives support for this mechanism: duration takes a vital role in the language sound processing, but the trigger is assimilation. Hereby this mechanism is called "the filter theory", which claims that segmental duration works as a "filter" that let a segment whose duration is as long as listeners' native sound go through and passes to the next step, anticipation.

5. Conclusion

In this paper, an experiment was carried out in order to investigate the capability of Japanese listeners to exploit English assimilation for anticipation when the duration of the assimilated segments was manipulated. It turned out that when an assimilated syllable-final segment was modified to be as long as the Japanese one, Japanese listeners could use information in the segment and anticipate its following segment. This result was consistent with previous studies such as Mori (in press) and proved that Japanese listeners process foreign language sounds in a language specific way. The result is theorized as "the filter theory", which is defined in the following way: "listeners exploit the segmental duration of their native language as they process a foreign language sound besides knowledge of the native language assimilation." In future study, it is expected the validity of the

filter theory will be examined in other languages besides Japanese.

Acknowledgements
I would like to thank Professor Satoru Nakai, Professor Hisashi Naito, Alex Mearns, and anonymous reviewers for their supports and suggestions during preparation of this paper. I also thank all participants in the current experiment. All errors are mine.

References

Audacity Team. (2017). Audacity(R): Free audio editor and recorder [Computer application]. Version 2.2.1 retrieved 20 December 2017 from https://audacityteam.org/

Best, C. T., & Tyler, M. D. (2011). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In M. J. Munro & O. S. Bohn (Eds.), *Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production*. Amsterdam: John Benjamins.

Culter, A. & Otake, T. (1994). Mora or phoneme? Further evidence for language-specific listening. *Journal of Memory and Language, 33*, 824–844

Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of educational psychology*, *85*(3), 453.

Fujisaki, H., & Sugitou, M. (1977). Onsei no butsuri-teki tokusei [Physical characteristics of speech], *Iwanami kouza Nihongo 5 On-in* [*Iwanami lectures about Japanese linguistics, volume 5, Phonology*], 63–98, Tokyo: Iwanami Press.

Gass, S., & Selinker, L. (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gow, D. W. (2003). Feature parsing: Feature cue mapping in spoken word recognition. *Perception & Psychophysics, 65*, 575–590.

Hamann, S., & Sennema, A. (2005). Acoustic differences between German and Dutch labiodentals. *ZAS Papers in Linguistics, 42*, 33–41.

Hamann, S. (2009). Variation in the perception of an L2 contrast: A combined phonetic and phonological account. *Phonology and Phonetics*, 71–98.

Han, M. S. (1962). The feature of duration in Japanese. *Study Sounds*, *10*, 65–80.

Han, M. S. (1994). Acoustic manifestations of mora timing in Japanese. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *96*(1), 73–82.

Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (1986). *Crosslinguistic influence in second-language acquisition*. Elmsford, NY: Pergamon Press.

Klatt, D. H. (1976). Linguistic uses of segmental duration in English: Acoustic and perceptual evidence. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *59*(5), 1208–1221

Mori, N. (2013). Regressive and progressive effect of assimilation in speech perception by Japanese. Doshisha University, submitted to a partial requirement for master's degree

Mori, N. (2015). Japanese listeners' compensation and the use of contextual information at the segmental level. *Phonological Studies, 18*, 59–66.

Mori, N. (in press). Research on the processing of nasal sounds by Japanese listeners, *Kindai University Center for Liberal Arts and Foreign Language Education Journal*. *Foreign Language Edition*, 9(2).

Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.

Otake, T., Yoneyama, K., Cutler, A., & van der Lugt, A. (1996). The representation of Japanese moraic nasals. *Journal of the Acoustical Society of America, 100*, 3831–3842.

Rechziegel, A. (2001). Consonants in contact: On assimilation and crosslanguage contrast. *Proceedings of Amsterdam University, Institute of Phonetic Science, 24,* 103–115.

Sato, Y. (1993). The durations of syllable-final nasals and the mora hypothesis in Japanese. *Phonetica*, *50*(1), 44–67.

Shoemaker, E. (2014). Durational cues to word recognition in spoken French. *Applied Psycholinguistics*, *35*, 243–273.

Stephenson, L., & Harrington, J. (2002). Assimilation of place of articulation: Evidence from English and Japanese. *Proceedings of the 9th Australian International Conference on Speech Science & Technology*, 592–597. Melbourne.

Uchida, T. (1998). Categorical Perception of Relativity Steady-Static Speech Sound Duration in Japanese Mosaic Phonemes. *Journal of the Phonetic Society, 2*(3), 71–86.

Vance, T. (2008). *The sounds of Japanese*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yamagishi, T. (2008). Differences in perception caused by the duration of the mosaic nasal /N/: Tokyo metropolitan and Kinki perceptions, *The Japanese Journal of Language in Society, 11*(1), 164–169

Zsiga, E. C. (1995). An acoustic and electropalatographic study of lexical and post lexical palatalization in American English. In B. Connell & A. Arvaniti (Eds.), *Phonology and phonetic evidence: Papers in laboratory phonology IV,* 282–302. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix: Scripts of the stimuli used in the current experiment
(Italics are *pre-targets*, bolds are **targets**)

1. I heard my *son* **believes** in Santa clause.
2. I saw John's *son* **polish** his saxophone given to him by his grandfather.
3. I saw my uncle's elder *son* **tear** a piece of paper into small pieces.
4. I heard her *son* **dreams** to be an actor.
5. I heard the *queen* **banned** her people driving cars with their cell phones in their hand.
6. I heard the former *queen* **prefers** sushi to traditional dishes in her mother land.
7. I saw the *queen* **teach** her son their family history.
8. The king heard the *queen* **decided** what to wear for tonight7s dinner.
9. I saw an old *woman* **bind** books with string and leave them before their house.
10. My friend and I saw a *woman* **pour** water to a bowl to cook sweets in the kitchen.
11. I heard a *woman* **talks** about her boyfriend with her friends.
12. He saw a young *woman* **dress** gorgeously in the party last night.
13. I saw an enthusiastic *fan* **bother** neighbors during a concert.
14. I saw a *fan* **purchase** his favorite singer's new CD.
15. The enthusiastic *fan* **tells** me the difference between genuine and imitated music.
16. I heard the *fan* **denied** that he stole a book which belongs to a famous writer.
17. I heard my *cousin* **buried** a time capsule when he graduated from his school.
18. Although he is only 5, I heard his *cousin* **prepares** his own bed every night.
19. I saw her *cousin* **tie** his shoe laces on his own.
20. I heard that your *cousin* **discovered** a new kind of fish.
21. I heard that the new *chairman* **began** a parliamentary assembly.
22. I heard the *chairman* **paused** the assembly.

23. I often hear that a *chairman* **tends** to have a mustache.
24. I sometimes hear that the *chairman* **distinguishes** good ideas from bad ones.
25. I heard the *van* **belongs** to Mr. Queen.
26. I saw a *van* **pull** another car in the street.
27. I saw John's *van* **turn** right at the corner over there.
28. I see this *van* **deliver** bread to restaurants around here every day.
29. I heard that the *association* **bills** its members annually.
30. I heard an *association* **protests** against the government's new deal.
31. I heard that an *association* **tests** its candidates before approving new membership.
32. I saw the *association* **define** responsibilities of their manager on their web site.
33. I heard that our trade *union* **blamed** the managers for employees overworking.
34. I heard that the Europe *Union* **provided** a simple economic system.
35. I heard that Vancouver truckers' *union* **took** strike votes.
36. I saw Philadelphia *Union* **dominate** its opponent in a soccer game.
37. I saw an old *man* **bend** an iron plate to make a bell.
38. I saw a young *man* **park** his car in front of our house.
39. I saw a suspicious *man* **touch** an expensive necklace in the department store.
40. I saw a tall *man* **demonstrate** his company's new product in a supermarket.

第二言語学習者のモチベーションと論理的小論文における語彙の洗練度―コーパス分析―

三島 雅一*

*立教大学　言語教育研究センター設置準備室
mmishima@rikkyo.ac.jp

要旨
本研究は、国内の大学における日本人英語学習者を対象とした第二言語習得におけるモチベーションと、論理的小論文（Argumentative Essay Writing）課題における学習者のライティングパフォーマンスとの関連性を明らかにする事を目的とした探索的研究である。データはジャンルベースアプローチを用いたアカデミックライティングの授業を受講する 93 名の大学生に対する二種類のモチベーションアンケート及び学習者が授業内課題として作成した論理的小論文を利用した。テキストデータはコーパスツールを用いて分析し、アンケート結果と共に統計的手法を用いてどのモチベーション要因（群）がどの程度ライティング課題へのパフォーマンス（語彙の洗練度）へ影響を与えるかを調査した。

キーワード：第二言語モチベーション、第二言語ライティング、ジャンルアプローチ、コーパス分析

1. 研究の背景

第二言語習得におけるモチベーションの研究は日本を含む世界各地で活発に行われており、モチベーションが英語学習における学習者の努力、学習法、学習結果等に大きな影響がある事が広く理解されている（Ushioda, 2013）。近年の研究ではおよそ 40 年の歴史をもつ第二言語習得におけるモチベーションに関する理論群とそれらに基づいて行われた研究結果から、L2 motivational self system（Dörnyei, 2005, 2009）と呼ばれる理論が注目を浴び、研究活動が行われている。

L2 motivational self system では心理学における possible selves theory（ポッシブルセルフ理論）を下地としてモチベーションを複数の内的外的な要因群と学習者のアイデンティティによる集合的なシステムとして捉える。このような視点は広義の意味での第二言語習得の研究がよりコンテクストを重視する方向へシフトしてきた事を反映し、学習者のモチベーションを多角的に捉えるという点において重要な役割を担っている。既にこの理論を用いた研究とその妥当性を示す研究結果が多数報告されている（e.g., Taguchi, Magid, & Papi, 2009）。

しかし上記のセオリーにおけるモチベーションと実際の授業内における学習課題への学習者のパフォーマンスとの関連を探る授業内研究は非常に少ない。更に L2 motivational self system 理論を含むこれまでのモチベーション研究では、スピーキングに関連する言語タスクにおけるパフォーマンスへの影響を研究したものが多い（e.g., MacIntyre & Serroul, 2014）。反してスピーキングと対となるプロダクティブスキルであるライティングとモチベーションの関連性を調査した研究は非常に少ない（Lee, Yu, & Liu, 2018）。上記に加えて、近年スピーキングに加えて大学レベルの英語教育におけるライティングの重要性が広く認知されている点を考慮し、本研究では学習者のモチベーションが英語ライティングにおけるパフォーマンスにどのような影響を与えるのかという問いを軸にライティングにおける学習者のパフォーマンスをモチベーションの観点から説明を試みる探索的研究である。

2. 研究の目的

本研究では、これまでのモチベーションに関する先行研究から、広くその集合的な役割を果たしている L2 motivational self system に基づくモチベーション要因群に加えて、よりテンポラルなモチベーション、即ち特定の学習課題に対するモチベーションも研究の対象とする。先行研究からモチベーションは個人の安定的な性質と捉える性質的モチベーション（trait motivation）と様々な刺激への反応として喚起される心理的状態を指す状態的モチベーション（state motivation）に大別されるが（Julkunen, 2001）、L2 motivational self system は主に性質的モチベーションを基にマクロな言語習得コンテクストの違い（e.g., ESL vs. EFL）への視点を含めて理論化したものである。その為様々な学習課題という狭義の学習コンテストに対するテンポラルな反応と

して現出する状態的モチベーションを含まない。この点において本研究では特定のライティング課題への学習者の状態的モチベーションを研究範囲に含め、性質及び状態的モチベーションとライティングパフォーマンスとの関連性を包括的に調査する事を目的とする。

3. 研究手法

先行研究でL2 motivational self systemの妥当性が示唆され（Taguchi, et al., 2009）、今後はこの理論下における言語学習活動への影響という視点が必要となる。しかし先に述べたように、上記の理論は個々の学習課題に対しての反応として現出する状態的モチベーションを含まない。この点を踏まえ、本研究では大学における英語ライティング授業で行われているライティング課題を選択し、課題における性質的及び状態的モチベーションとライティングパフォーマンスとの関連を調査した。

状態的モチベーションは様々な学習活動に対する一時的なレスポンスとして現れると考えられる。その為どのような課題に対する状態的モチベーションであるかを明確にし、課題の性質を特定化する必要性がある。本研究ではライティング課題の性質を定義する上でジャンルの概念を使用した。第二言語ライティングの分野では現在ジャンルアプローチを用いた研究が広く行われており、同時にジャンルアプローチを用いた英語ライティング教育も盛んに行われるようになってきた（Hyland, 2007）。ジャンルはスピーキングあるいはライティングにおいて、特定の社会的文化的コンテクストを下地として、望ましいあるいは適切であると一般的に認知される言語運用上の形式を定義分類する上で有用な枠組みである。本研究ではライティング教育あるいはライティングを含む英語能力試験（e.g., TOEFL）等で広く利用されている論理的小論文（argumentative essay writing）ジャンルのエッセー課題を選択した。これに基づきジャンルアプローチを用いた指導を行っている教員及びその学生を対象に本研究を行った。これによりジャンルのコンセプトとそれに対応する課題へのモチベーション及びパフォーマンスというコンテクストの明確化が可能になる。

3.1 データ収集と分析：学習者のモチベーション

本研究では論理的小論文課題におけるパフォーマンスとモチベーション要因群がどのような関係性を持っているか重回帰法を用い分析した。

分析に使用するアンケートデータ及び学習者のエッセーは、ジャンルベースのライティング指導を行う教員を通じて収集を行った。授業内課題をデータとして使用する事から、担当教員一名とその指導下にある学習者（N=93）の研究参加同意に基づきデータ収集を実施した。特に教員の協力が不可欠である為、サンプリングは便宜的抽出法を使用した。尚データ収集の対象としたクラスは合計四クラスで、いずれも一年次必修の同一英語科目である。

データ収集及び分析に際し、以下の四種類のアンケートを使用した。

a) 学習者基本情報アンケート
学習者の性別や総合的な英語能力の指標としてTOEIC IP（L&R）のスコア等の研究参加者の基本的な情報を収集する目的で実施した。このアンケート結果で報告されたTOEIC IP（L&R）のテストスコアに応じて総合的な英語能力の影響を統計的にコントロールした。尚研究対象となった学習者のTOEIC IP（L&R）スコアの平均は421点で標準偏差は182点であった。

b) 教員アンケート
教育現場のコンテクストの確認及び課題内容の確認を行う為に実施した。更に学習者が実際に使用したライティング課題シートの提出を含み、これにより統計分析上課題の性質に大きな差異が無い事を確認し内的妥当性を担保した。本研究では同一教員の指導下にある複数のレベル及びクラスに跨る学習者からデータを収集したが、課題の性質はエッセーの最低文字数のみの違いであり（300～400語で参考文献リストの文字数を除く）、統計的なコントールを行う事で文字数の違いによる影響を最小化した。

c) 性質的モチベーションアンケート
先行研究（Taguchi,et al., 2009）によって使用されたL2 motivational self system理論で定義された要因を含む15カテゴリーに及ぶ性質的モチベーション要因群を計測するアンケートを実施し、学習者の性質的モチベーションの指標とした。アンケートは67の項目からなっており、回答者は7段階のリッカート式によって回答を行った。各モチベーション要因は3～5問の異なる項目によって計測した。

d) 状態的モチベーションアンケート
先行研究を基盤に本研究用に独自に開発し、高い信頼性を示した項目2つ（α≧.8）と測定基準用の項目（criterion measure）を含む3つの項目によって構成されている。いずれの項目においても、性質的モチベーションアンケートとの整合性を図る為、7段階のリッカート式による回答方式を使用した。このアンケートはライティング課題の終了直後に実施し、課題に対する学習者の自己努力評価及び好ましさを計測し、

これらを基準に課題に対するtask motivationの指標とした。

上記 c と d のアンケート結果は各モチベーション要因を計測する項目群毎にクロンバックを用いた信頼性係数を確認し、α≧.8 を示した項目のみを利用してモチベーション要因の指標とした。上記の信頼係数カットラインは、先行研究（Taguchi, et al., 2009）と本研究における研究手法やサンプルサイズの違いを考慮し意図的に保守的な数値を用いた。これにより、各モチベーション要因の指標となる項目が目的とする要因を計測している前提を統計的に担保した。この分析の段階で、最低２項目の尺度において信頼性係数の要件を満たさなかった要因は分析から除外した。その結果、4 つの性質的モチベーション要因が要件を満たした。その為これらを分析の対象とした（表 1 参照）。また分析に使用する 4 つのモチベーション要因群の相関性を確認し、それぞれ統計的に独立している事を確認した上で説明変数として重回帰分析の対象とした。更に上記 4 要因に加えて状態的モチベーション指標である task motivation を説明変数として分析に使用した。尚、重回帰分析の際には要因毎に信頼係数の要件を満たした項目群におけるレスポンスの平均値を指標として用いた。最後に学習者の英語能力の差異をコントロールする為、TOEIC IP（L&R）のスコアを説明変数に加えた。

表 1. 重回帰分析に使用した説明変数

説明変数[注1]	要因タイプ	要因の説明[注2]
Parental Encouragement	性質的	親からの期待や要望から影響される動機付け
Promotion	性質的	外的な価値（金銭や仕事等）を得る為の目標設定とそれに基づく目標達成への志向
Ideal L2 Self	性質的	第二言語話者としての将来的自己アイデンティティの確立への志向
English Language Learning Attitude	性質的	英語学習に対する態度や姿勢
Task Motivation	状態的	特定の学習課題に対する動機付け
TOIEC IP (L&R)	N/A	英語能力指標

注 1 説明変数の性質的モチベーション要因は Taguchi, et al. (2009)の原文名称を使用した。
注 2 性質的モチベーション要因の説明は Taguchi, et al. (2009)を一部参考にした。

3.2 データ収集と分析：ライティングパフォーマンス

本研究では大量のエッセーデータを分析する必要があるため、コーパスツール TAALES（Tool For Automatic Analysis of Lexical Sophistication）（Kyle, Crossley, & Berger, 2017）を分析に利用した。TAALES は、コーパスデータ（e.g., BNC, COCA）を利用し様々な指標を用いて分析対象となるテキストにおける語彙の洗練度を客観的に分析するツールである。

TAALES を用いた研究ではライティングパフォーマンスの 1 指標として語彙の洗練度の重要性が注目されている。コーパス分析に基づく語彙の洗練度の指標は主に以下の 4 つに大別される。

a. 語彙の頻度（frequency）
b. 幅（range）
c. n グラム指標（n-gram）
d. 語彙情報（psycholinguistic properties）

上記の指標は何れも L2 ライティングのパフォーマンスを測定する TOEFL 形式のライティング課題に対する human rater によるライティング評価を説明する上で重要な役割を担う事が示唆されている（e.g., Crossley & McNamara, 2012; Kim, Crossley, & Kyle, 2018）。先行研究を下地として総合的なライティング能力に関連の深い語彙の洗練度をパフォーマンス指標とし、コーパスツール TAALES を用いて学習者のライティングパフォーマンスと特定のジャンルのエッセー課題におけるモチベーションとの関連性を分析した。

重回帰分析（ステップワイズ法）において被説明変数となるライティング課題における学習者の語彙の洗練度は TAALES を用いてエッセーサンプルを分析し算出された指数を用いた。サンプルとして使用したエッセーは、研究参加者である指導教員へ提出された最終原稿を使用した。分析に利用した指標はライティング能力と関連性がある事が先行研究（Crossley & McNamara, 2012; Kim, at al., 2018; Kyle & Crossley, 2015; Kyle & Crossley, 2016; Kyle & Crossley, 2017）によって示された語彙の頻度（frequency）、幅（range）、n グラム指標（n-gram）の 3 種類を用いた。

これらの指標のうち n グラム指標は従来の単一の語彙の頻度を基とした洗練度の尺度に対して複数の語彙の組み合わせを分析単位とする点で大きな違いがある。n グラム指標では、n で指定された語彙数を一つの塊として分析しその頻度を洗練度の指標とする。即ちバイグラムであれば隣接する 2 語を分析対象とし、トライグラムであれば 3 語を分析対象とする。これにより、2 語以上の単語群を 1 ユニットとしてフレーズレベルの語彙の洗練度を計測できる。例えば、バイグラムであれば、「by contrast」といった表現やトライグラムであれば、「in other words」等といった定型句等を分析対象としてその頻度から洗練度を計測できるというメリットがある。

上記指標を算出する上で使用するコーパスは収録語彙数の多い BNC（British National Corpus）を用いた。各

指標は基本的にその数値が大きいほどより発生頻度が高く一般的に使用される事が多い為、理論上洗練度の低い語彙である。逆に指標値が小さいほど発生頻度が低く洗練度の高いものと定義される。また洗練度の高いものほどライティング能力が高いとみなされる傾向がある（Kyle & Crossley, 2015; Kyle & Crossley, 2016）。

指標の基となる上記コーパスでは、話し言葉、書き言葉といったデータの属性が設定されており、本研究ではエッセーサンプルの分析を行うことから、書き言葉におけるコーパスデータを使用した。これによりライティング課題における学習者のパフォーマンスを説明する上でどのモチベーション要因（群）が重要な役割を果たすかを明らかにする事ができる。また特定された要因毎のエフェクトサイズ（B）を確認する事で被説明変数の変化の方向性を確認し、語彙洗練度に基づいてモチベーションの影響下にある語彙選択の性質を明示する事ができる。

先に述べた語彙情報指標（psycholinguistic properties）に関しては、The MRC database （see Coltheart, 1981）に基づいた指標であるが、BNC と比べてその性質も異なりデータベース上のサンプル数も少ないため、本研究では分析の対象とはしなかった。表 2 は分析に利用した被説明変数のリストである。

表 2. 重回帰分析に使用した被説明変数

被説明変数	指標の説明
BNC Written Frequency All Words	エッセーサンプル内の語彙がコーパス内で発生する頻度を基にした指数
BNC Written Range All Words	コーパス内に収録されている異なるテキストデータ間においてエッセーサンプル内の語彙が発生する割合を基にした指数
BNC Written Bi-gram Proportion	コーパス内で収録されている最も発生頻度の高いバイグラム 50000 語のエッセーサンプル内における発生割合を基にした指数
BNC Written Tri-gram Proportion	コーパス内で収録されている最も発生頻度の高いトライグラム 50000 語のエッセーサンプル内における発生割合を基にした指数

4. 結果と考察

4.1 モチベーションと語彙洗練度の重回帰分析結果

表 3、4、5 はそれぞれ説明変数であるモチベーション要因と被説明変数である語彙の頻度、バイグラム、トライグラム指標を基にした語彙の洗練度における重回帰分析結果をまとめたものである。いずれのケースにおいても、task motivation、ideal L2 self、そして promotion のモチベーション要因群が説明変数として統計的に有意であった（p<.01/05）。しかし、語彙の幅指標はいずれの説明変数においても統計的有意性が得られなかった。また英語の能力指標として使用した TOEIC IP のスコアにおいても同様に統計的有意性が得られなかった。

上記モチベーション要因群による決定係数の値（R^2）は語彙の頻度に対して 29.0%（表 3）、バイグラムに対して 34.5%（表 4）、トライグラムに対して 32.7%（表 5）を示した。これらの寄与率は従来のモチベーション研究における言語パフォーマンスやアチーブメントとの相関性が要因を問わず概ね r<0.5 である事から（see Dörnyei & Ushioda, 2011）、比較的高い寄与率を示していると言える。これにより、三種類のモチベーション要因が語彙の洗練度に影響がある事が示唆された。

加えて特に注目すべき点は重回帰係数の方向性である。Task motivation 及び promotion においては語彙の洗練度とポジティブな関係にあるのに対し、ideal L2 self のみがネガティブな関係を示した。このパターンは被説明変数いずれのケースでも同様であり統計的に有意であった（p<.01/05）。

表 3. モチベーションと頻度に基づく語彙の洗練度の関係

Model Summary

Model	R	R^2	Df1	Df2	Sig. F change
1	.344[a]	.118	1	92	.001
2	.458[b]	.209	1	90	.002
3	.538[c]	.290	1	89	.002

a. Predictors: (Constant), Task Motivation
b. Predictors: (Constant), Task Motivation, Ideal L2 Self
c. Predictors: (Constant), Task Motivation, Ideal L2 Self, Promotion

Coefficients[a]

Model	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1 (Constant)	4.999	.740		6.757	.000
Task Motivation	.513	.174	.344	3.491	.001
2 (Constant)	6.430	.832		7.724	.000
Task Motivation	.521	.140	.349	3.722	.000
Ideal L2 Self	-.451	.140	-.302	-3.224	.002
3 (Constant)	4.107	1.080		3.801	.000
Task Motivation	.625	.137	.419	4.549	.000
Ideal L2 Self	-.695	.154	-466	-4.513	.000
Promotion	.585	.185	.334	3.169	.002

a. Dependent Variable: BNC Written Frequency AW

表 4. モチベーションとバイグラムに基づく語彙の洗練度の関係

Model Summary

Model	R	R^2	Df1	Df2	Sig. F change
1	.406[a]	.165	1	92	.000
2	.507[b]	.257	1	90	.001
3	.587[c]	.345	1	89	.001

a. Predictors: (Constant), Ideal L2 Self
b. Predictors: (Constant), Ideal L2 Self, Task Motivation
c. Predictors: (Constant), Ideal L2 Self, Task Motivation, Promotion

Coefficients[a]

Model	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1 (Constant)	.548	.021		25.898	.000
Ideal L2 Self	-.026	.006	-.406	-4.234	.000
2 (Constant)	.452	.035		12.865	.000
Ideal L2 Self	-.027	.006	-.411	-4.521	.000
Task Motivation	.020	.006	.304	3.343	.001
3 (Constant)	.346	.045		7.663	.000

Ideal L2 Self	-.038	.006	-.582	-5.876	.000
Task Motivation	.024	.006	.377	4.264	.000
Promotion	.027	.008	.350	3.458	.001

b. Dependent Variable: BNC Written Bigram Proportion

表 5. モチベーションとトライグラムに基づく語彙の洗練度の関係

Model Summary					
Model	R	R^2	Df1	Df2	Sig. F change
1	.334[a]	.111	1	92	.001
2	.444[b]	.197	1	90	.003
3	.572[c]	.327	1	89	.000

a. Predictors: (Constant), Ideal L2 Self
b. Predictors: (Constant), Ideal L2 Self, Task Motivation
c. Predictors: (Constant), Ideal L2 Self, Task Motivation, Promotion

Coefficients[a]					
Model	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1 (Constant)	.192	.015		12.410	.000
Ideal L2 Self	-.015	.005	-.334	-3.375	.001
2 (Constant)	.126	.026		4.873	.000
Ideal L2 Self	-.016	.004	-.339	-3.585	.001
Task Motivation	.013	.004	.294	3.108	.003
3 (Constant)	.035	.032		1.076	.285
Ideal L2 Self	-.025	.005	-.547	-5.443	.000
Task Motivation	.018	.004	.382	4.267	.000
Promotion	.023	.006	.425	4.143	.000

a. Dependent Variable: BNC Written Trigram Proportion

4.2 モチベーション要因の語彙選択における働きの違い

上記の結果を踏まえて、各モチベーション要因とライティングにおける語彙の洗練度との関連性を考察する。まず L2 motivational self system の重要なコンポーネントの一つである ideal L2 self のみが語彙洗練度においてネガティブな関係性を示した。Ideal L2 self は学習者が描く英語使用者としての将来像に基づいた動機付けであるが、この要因によるモチベーションの増加はライティングにおける語彙の洗練性の向上に寄与する可能性があるという点である。逆に promotion 及び task motivation においては、これらの要因に基づくモチベーションの増加は語彙の洗練性の低下につながる可能性がある事が示唆された。

4.3 Ideal L2 self

本研究におけるライティング課題はおよそ四週間をかけてドラフトを書き、フィードバックを受け、修正を加えるというプロセスライティングのアプローチを用いて行われた。その為、各学習者に応じてライティングの過程における課題への取り組み方に差異が生じていたであろうと考えられる。語彙の洗練性は例えば資料や文献を精査し自己のライティングに取り入れる、あるいは辞書等を引いてより適切な単語を探し使用する等、その程度や度合いに応じて変化すると考えられる。これを前提とすると、Ideal L2 self は英語学習者としての自己実現欲求の高さを示し、その度合いが強ければ現在の自己の殻を破る為の学習努力や態度へより強く反映されると考えられる。その為本研究における語彙の洗練度の上昇という点から考察すると、エッセーの執筆において既に学習者が知っているあるいは日常的に使える単語を選択するのではなく、より洗練度の高い専門性の高い単語（頻度の低い単語）を選択するという傾向を促進させる影響があると推察できる。

4.4 Task motivation と promotion

Ideal L2 self に反して、task motivation 及び promotion を要因としたモチベーションの増加は語彙の洗練度の低下へ繋がる可能性が示唆された。語彙の洗練度の低下とはすなわち、より一般的に使用される頻度の高い単語を選択し使用する事を示す。即ちライティング課題においては既知の単語を使用する傾向が高くなる事を示している。既知の単語を頻繁に使用するという事はライティング課題における学習者への負荷が減少すると考えられる。これを前提に推察すると task motivation の増加は学習活動における負荷の減少を促し、課題を終了させる事により強く学習者の意識が働くのではないだろうか。

Promotion においても task motivation と類似した結果が得られた。Promotion というモチベーション要因は Gardner（1985）の socio-educational model に基づく instrumental motivation から派生し、Dörnyei（2009）において ideal L2 self との理論的関連付けが行われた。Taguchi et al.（2009）においては SEM を用いた分析で上記二つのモチベーション要因には構造的な関連性がある事が示された。しかし本研究では、promotion は ideal L2 self とは統計上独立した説明変数としてライティング課題における語彙の洗練度の説明に寄与する事が示された。この結果は例え構造的にモチベーション要因群が互いに関連している事があっても、実際のライティング活動における語彙の洗練度という指標においては、異なるモチベーション要因が違った形で影響する可能性を示していると考えられる。

4.5 語彙の洗練度とライティングパフォーマンス

本研究の結果から、語彙の洗練度という尺度において、モチベーションがライティングパフォーマンスと関連性がある事が示された。また異なるモチベーション要因によって影響を受ける語彙の洗練度の質に差異がある可能性も示唆された。ここで問題となるのは、語彙の洗練度の増減がそのまま広義の意味でのライティングの質を一律的に決定するのであろうかという点である。先に述べたように理論的な解釈では語彙の洗練性が高い語彙を含むテキストは質の高いライティングとみなされる傾向がある。特にこの傾向は語彙の頻度の指標における洗練度において顕著である（Crossley & McNamara, 2012; Kim, et al., 2017）。しかしながら、n

グラム指標においては、洗練度の低下がそのままライティングの質の低下に繋がるとは限らないことが報告されている（Kyle & Crossley, 2016）。本研究で使用したｎグラム指標はリファレンスコーパス内の頻出 5 万語のバイグラム及びトライグラム頻度を基にサンプルテキストの洗練度を計測している。Kyle & Crossley（2016）の研究では TOEFL で使用される independent essay writing task と source-based writing task における human rater によるライティング評価と n グラムに基づく語彙の洗練度の関連性を調査している。その結果 independent essay におけるライティング評価では、頻度の高い、即ち洗練度の低いと考えられるバイグラムをより多く含むエッセーの方が高い評価を得る傾向が示されている。これに対して source-based writing task における評価では洗練度の指標は説明変数として、比較的重要度が低いという結果が報告されている。またその原因としてタスクの性質の違いを挙げている。これに加えて評価者がライティングの質を決定する上でタスク毎に異なる評価基準をもって意思決定を行っている事が示唆されている。これらの結果と本研究とを関連させ考察すると、モチベーションによる洗練度の増減がそのままライティングの質を決定するとは限らない事に留意する必要がある。同時に本研究で考慮したテキストジャンルに基づくライティングタスクの明確化と求められるテキストの性質との関連性という視点は今後の研究においても重要な視点であろう。

5. まとめ

本研究では、L2 motivational self system を基にした性質的モチベーション並びに特定の学習課題に対する状態的モチベーションを含む複数のモチベーション要因と日本人英語学習者の論理的小論文ライティングにおけるパフォーマンス（語彙の洗練度）との関連を調査した。その結果、ideal L2 self、task motivation、そして promotion の 3 つの要因が、上記課題におけるパフォーマンスへ影響する事が分かった。また異なるモチベーション要因が語彙の洗練度に同一の影響をもたらすとは限らない事が示唆された。その為学習課題における学習者のパフォーマンスに対するモチベーションの影響を理解する上では、どのような性質のモチベーションを要因として動機付けが行われているのかという視点が今後の研究において重要になると考える。上記モチベーション要因の重回帰分析における寄与率もこれまでの研究と比較しても妥当な値であろうと考えられるが、数あるモチベーション要因の中から 4 つの要因のみを分析対象とした事で、非常に限られた範囲でのモチベーションのライティングにおける影響を示すに留まった。今後の研究ではサンプリング法の見直しまた、サンプルサイズの拡大を図り、より広範なモチベーション要因を分析対象とする事が望ましい。

加えてこれまでの研究では主に性質的モチベーションにフォーカスしたものが多いが（Nitta, 2013）、本研究では特定の課題の性質に対するテンポラルなモチベーションである task motivation がライティングにおける語彙の洗練度を説明する上で重要な要因の一つである事が示唆された。今後の研究では性質的及び状態的モチベーション要因を包括的に扱った研究が更に重要になると考える。特に英語という授業における学習課題は様々な形で実施される為、異なる課題の性質的な特徴と個々の課題に対して喚起される task motivation との関係、並びに課題におけるパフォーマンスへの影響を研究する必要がある。

本研究では論理的小論文のジャンルを基にしたライティング課題におけるパフォーマンスを分析の対象としたが、今後の研究では異なるジャンルのライティング課題における task motivation を含めたモチベーションの影響も調査したい。特に課題の性質を詳細に定義する上でより豊富な質的データの収集も必要と考える。

加えて改善を要する点として、コーパスを基にした分析ツールの利用が挙げられる。コーパスツールを用いる事で大量のテキストサンプルを効率的に分析できることは非常に有益であったが、語彙の洗練度という指標のみではライティングパフォーマンスを包括的に論じる事はできない。その為ルーブリック等を利用した広範なパフォーマンス分析を行う事も必要であろう。特に実授業で使用されている課題を使用するだけではなく、担当教員が下した課題への評価も分析する事で語彙の洗練度と課題において求められるライティングの質との関連を探ることもライティングパフォーマンスとモチベーションの関係を探る上で有益となろう。

最後に総合的な英語能力の指標とした TOEIC IP（L&R）のスコアはそのテストの性質上リスニングとリーディングのスキルを測定するものである為、ライティング能力を含む指標としては問題が残る。事実、TOEIC IP（L&R）のスコアは語彙の洗練度を説明する上で統計的に有意な結果は得られなかった。その為、四スキルのテストを含むより妥当性の高い英語能力テストの使用も検討したい。

参考文献

Coltheart, M. (1981). The MRC psycholinguistic database. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 33A, 497-505.

Crossley, S. A., & McNamara, D. (2012). Predicting second language writing proficiency: The roles of cohesion and linguistic sophistication. J*ournal of Research in Reading*, *35*, 115-135.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In S. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Edinburgh Gate: Pearson Education.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward

Arnold.
Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy, and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing, 16*, 148-164.
Julkunen, K. (2001). Situation- and task-specific motivation in foreign language learning. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 29-42). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
Kim, M., Crossley, S. A., & Kyle, K. (2018). Lexical sophistication as a multidimensional phenomenon: Relations to second language lexical proficiency, development, and writing quality. *The Modern Language Journal*, *102*, 120-141.
Kyle, K., & Crossley, S. A. (2015). Automatically assessing lexical sophistication: Indices, tools, findings, and application. *TESOL Quarterly, 49*, 757-786. doi:10.1002/tesq.194
Kyle, K., & Crossley, S. A. (2016). The relationship between lexical sophistication and independent and source-based writing. *Journal of Second Language Writing*, *34*, 12-24.
Kyle, K., Crossley, S. A., & Berger, C. (2017). The tool for the analysis of lexical sophistication (TAALES): Version 2.0. *Behavior Research Methods, 50,* 1030-1046.
Lee, I., Yu, S., & Liu, Y. (2018). Hong Kong secondary students' motivation in EFL writing: A survey study. *TESOL Quarterly, 52*, 176-187. doi:10.1002/tesq.364
MacIntyre, P., & Serroul, A. (2014). Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance. In Z. Dörnyei & P. MacIntyre. (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 109-138). Bristol: Multilingual Matters.
Nitta, R. (2013). Understanding motivational evolution in the EFL classroom: A longitudinal study from a dynamic systems perspective. In Apple, T. M., Silva, D. D., & T. Fellner. (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 268-290). Bristol: Multilingual Matters.
Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
Ushioda, E. (2013). Foreign language motivation research in Japan: An 'insider' perspective from outside Japan. In Apple, T. M., Silva, D. D., & T. Fellner. (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 1-14). Bristol: Multilingual Matters.

説得の方略としての理解と共感
―英語母語話者と日本人英語学習者の談話の分析―

山本　綾*

*昭和女子大学
a-yamamoto@swu.ac.jp

要旨
他者を説得しようとするとき、要求や主張を訴え説き伏せる過程において、相手に歩み寄る姿勢を示し懐柔を図ることがある。本研究では、説得の談話における理解および共感の表明に着目して、英語母語話者と日本人英語学習者の特徴を明らかにし、相違点について考察する。The NICT JLE Corpus に収録されたロールプレイを資料として用い、母語話者と学習者がそれぞれどのように理解・共感を示すのかという問いを設定し、（１）表現形式、（２）談話の構成について調査した。その結果、（１）母語話者と学習者では用いる表現形式の種類が異なることが明らかになった。また、（２）母語話者は、相手の出方に合わせて理解・共感の表明を差し挟みながら説得を試みるのに対し、学習者は理解・共感を示す代わりに笑いによって対立の緩和をはかる傾向が見られた。

キーワード： 談話、理解、共感、説得、コーパス

1.　はじめに

日常生活では、二者間で利害や立場が衝突することがある。そうした対立場面において見られる言語行動として、説得が挙げられる。説得のための方略の一つに、対立する相手に対して理解または共感のポーズを示す、というものがある。いわば、表面上の（あるいは見せかけの）同意や納得、配慮の表明である。具体的には、相手の主張に対して、まず「おっしゃる通りです」、「ご不便をおかけし申し訳ございません」などと受け入れる姿勢を示し、続けて「でも」「しかし」と自分の主張を述べる。

本研究では、会話の相手の主張に対して理解・共感を示しつつ反論を展開する、というふるまいに焦点をあて対立場面の談話を分析する。対象者は、英語母語話者（以下「母語話者」）と日本人英語学習者（以下「学習者」）である。母語話者と学習者それぞれの説得方略の特徴を探り、両者の相違点を明らかにすることを目指す。そのうえで、その相違点がもたらす影響について考察を試みる。研究課題は次の２点である。

1　英語母語話者は、対立場面において、どのようなやりかたで相手に対する理解や共感を示すのか
2　日本人英語学習者は、対立場面において、どのようなやりかたで相手に対する理解や共感を示すのか

これらの問いを明らかにするために、理解・共感の表明に用いられる表現形式と、談話の構成について検討する。

2.　研究の背景

本研究は、特定の場面における学習者によるコミュニケーションの様相を、母語話者と照らし合わせながら捉えようとする試みであり、中間言語語用論の分野における実証的研究と位置づけられる。また、実際のやりとりを観察し、そこで起きている出来事を記述し分析するという点で、相互行為の社会言語学（Interactional Sociolinguistics）の枠組みを援用している。

中間言語語用論では、説得や交渉と密接に結びついているいくつかの発話行為について、知見が蓄積されている。例えば、「断り」について調査した Takahashi & Beebe (1987) は、学習者が共感の表現をしばしば用いることや、母語の干渉が見られることを明らかにした。ただし、発話行為に焦点をあてた調査では、談話完成テストと呼ばれる質問紙が用いられることが多い。この調査法では、分析の単位は１つの文、または１ターンという小さなものとなりやすい。通常、他者を説得するには１文や１ターンよりもっと長く、何往復ものやりとりが費やされる。よって、実際の会話を資料として、マクロな視点から談話の展開を追っていく必要があるだろう。

相互行為の社会言語学では、実際の会話を記録・文字化した資料に基づき、学習者と母語話者のふるまいを精緻に記述している。これまでに明らかにされたことの例として、あいづちの頻度や位置、笑いの機能や解釈に関する両者の相違点が挙げられる（大塚, 2015、Murata & Hori, 2007）。しかし、学習者による理解・共感の表し方に着目した調査は、管見の限り見当たらない。そこで

本研究では、学習者が日常生活の中で遭遇し得る対立場面を取り上げ、他者を説得する模様を観察する。そして、理解や共感がどのように表明されるのか（あるいは表明されないのか）を分析し、英語教育への応用を視野に入れながら考察する。

3. 資料と方法

3.1 コーパス

本研究では、The NICT JLE Corpus を資料として用いる。このコーパスには、スピーキングの習熟度が異なる学習者による発話が収録されている。これを用いることにより、学習者による説得の談話を横断的に分析できる。

The NICT JLE Corpus は、国立研究開発法人情報通信研究機構（National Institute of Information and Communications Technology; NICT）が株式会社アルクの協力のもと構築した、話しことばコーパスである。日本語を母語とする学習者 1,281 人と、比較用として母語話者 20 人による発話が収録されている。発話は、英語インタビューテスト（Standard Speaking Test; 以下「SST」）におけるやりとりを文字化したものである [1]。

インタビューテストは、受験者１人に試験官１人が対面する形式で約 15 分間にわたって行われる。受験した学習者は、スピーキング・スキルをレベル１から９までの９段階で評価される [2]。インタビューは、１.ウォームアップ、２．イラスト描写、３．ロールプレイ、４．イラストを用いたストーリー・テリング、５．ワインドダウンという５つのステージによって構成される。

本研究で分析するのは、ステージ３のロールプレイである。ロールプレイのシナリオは５つあり、それぞれに beginner, intermediate, advanced の３種類が用意されている。advanced には、主張や立場が異なる会話相手を説得するタスクが含まれているため、advanced で行われたロールプレイのみを分析することとした。各シナリオのタスクは、表１のように設定されている。

表 1. SST ロールプレイの概要

シナリオ (advanced)	役割		タスク
	試験官	受験者	
Shopping	店員	客	購入した商品が気に入らず、返品・交換、または返金してもらう
Travel	旅行代理店窓口	客	旅行後に、現地でのトラブルを理由にツアー代金を返してもらう
Landlord	大家	住人	忙しいと渋る大家を呼び、窓ガラスを至急修理してもらう
Train	駅員	乗客	乗り遅れた列車の特急券を振り替え、または払い戻してもらう
Invitation	友人	友人	招待を反故にしたことを許してもらう

上記５シナリオに沿って行われたロールプレイを抽出した結果、英語母語話者のべ 21 人、学習者のべ 384 人が本研究の分析対象となった [3]。学習者のスピーキング・スキルは、SST レベルの４から９まで幅広く分布している（図１参照 [4]）。

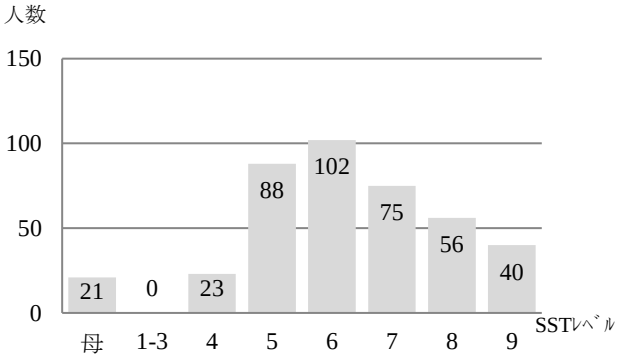


図 1. 分析対象者数

3.2 手順

本研究では、分析対象となる英語母語話者と学習者の数に大きな開きがある。そのため、大まかな傾向を掴むための手掛かりとして量的な分析を行ったうえで、個々の事例の質的な分析を進める、という流れで進めた。

初めに、〈会話の相手に対する理解や共感を示す表現〉の後に〈逆接表現（例. *but*）〉、続けて〈自分の意見や要求の主張〉という順序で構成される発話に着目した。そうした発話に先行および後続するやりとりまで含めて、一定の長さの談話を抽出した。次に、表現形式について量的分析を行った。理解や共感を示す定型的な表現形式としてどのようなものがあるのか、またそれらが用いられる頻度を調べた。続けて、5 つのシナリオから１つを取り上げて、事例の質的分析を行った。表現形式が談話の展開のどのような位置で用いられるのか、用いられないとすると代わりに何が現れるのか、という観点から検証した。

4. 結果と考察

4.1 英語母語話者資料の分析

説得場面において、母語話者は、相手に理解・共感を示す表現として以下の６つを用いていることがわかった。使用回数が多いものから順に並べると、*(That's/you're) right* ≧ *I understand* > *(That's) true* > *I know* > *Yes/yeah* = *I see* となる [5]。なかでも典型的と言えるのが、*right* と *I understand* である。この２つのどちらかの後に *but*、そして反論を続けるパターンが、繰り返し観察された。さらに、相手との攻防が続くにつれて、上記の６種類の以外のかたちも現れてくることがわかった。具体的には、定型化されていない表現を用いながら、相手がはっきりとは主張していない意図や立場にまで踏み込んで、理解や共感を示していた。

母語話者による事例を、以下で２つ挙げる（波線は筆者による）[6]。いずれも Shopping シナリオで行われたロールプレイで、店員役を務める試験官（A）に、客とし

て受験者（B）が返品・交換を求める。事例１，２ともに、A の主張（セール価格で購入した商品は返品・交換不可、返金もしない）に対する理解を示す表現として、B は *right* や *I understand* を用いている。また、*but* で自己主張した後も、様々なやりかたで店の方針への理解や店員の立場への共感を織り込んでいる。

事例 1. 母語話者（N_file00001）

<A>O K. Good afternoon, sir. Can I help you?</A>
<B>Yes. <F>Erm</F> you know, <R>I</R> I just purchased <F>er</F> this shirt. And basically, I bought this shirt because I thought it was gonna go with <F>er</F> these pants that I already own. Because the colors looked like they would go together. But <R>it</R> it turns out that they totally clash. You know, it's really, really bad together. And you know, I just bought it, you know, maybe five hours ago. And I brought it home, and now I'm back because <F>er</F> <R>I</R> I'd like to exchange it. <CO>I</CO>.</B>
<A><F>Well</F> <SC>you</SC> <F>er</F> basically, so we have a policy against exchanges as you know.</A>
<B>O K. What is that?</B>
<A><F>Ah</F> that's just a store policy. <SC>It's written</SC> it was written <R>on the</R> on the door.</A>
<B><F>Well</F> I mean, it still has all the tags on it except for the security tag that they took off. So you could easily just put it back on that shelf if you wanted to.</B>
<A><OL><F>Well</F></OL></A>
<B><OL>Is that</OL> a possibility?</B>
<A>yeah, <R>it's</R> it's possible, I guess. But <F>er</F> I mean <R>the</R> the colors don't change in five hours. You knew the color when you bought it.</A>
<B>Right, right, right. Yeah, I understand that. But <R>I</R> I think <R>I</R> I really didn't realize the exact color of the pants and <R>how</R> how they would look together because they do look really bad. And <F>eh</F> I mean I see other stuff in this store that I really would like to exchange for. So it wouldn't be like you are <SC>m</SC> losing money.</B>
<A>You could change the pants. I mean</A>
<B><OL><F>Oh</F>that's true</OL>.</B>
<A><OL>does it have to be that pair</OL>?</A>
<B><F>Well</F> really like these pants. And pants are much more expensive than shirts. So</B>
<A><nvs>laughter</nvs></A>
<B>I'd really prefer to exchange it for something else in this store because, you know, <R>I</R> I know exactly what I want. And <F>er</F> <SC>it's actually</SC> <R>it's</R> it's more expensive. So I think it would help you guys more <R>if I</R> if I were able to exchange and just pay the difference.</B>
<A><F>Er</F> give us a little paper work though.</A>
<B><.></.> <OL>O K</OL>.</B>
<A><OL>You'd have to</OL> deduct the original and then <OL>add this</OL> all again.</A>
<B><OL><F>Mh-hmm</F></OL>.</B>
<A>Maybe something exactly the same price <OL>would be possible</OL>.</A>
<B><OL><F>Hmm</F></OL>. You know, that would be fine <R>as long as</R> <.></.> as long as I could do that. <R>I</R> <SC>I</SC> <R>the</R> the colors really look bad together. <R>I'm so</R> I'm sorry that, you know, I have to <F>ur</F> inconvenience you this way. But, you know, I wouldn't come back unless I had <laughter>to</laughter>.</B>
<A>O K. <F>Well</F> so <F>well</F> you'd better have a look around and try to find something that's same size, same price.</A>
<B>O K. Thank you <OL>very much</OL>.</B>

事例１では、B はシャツを返品・交換したいと申し出るが、店員 A に断られる。A の指摘に対して B は *right*、*yeah*、*I understand* で応じてから、*but* を置き、返品したい理由を訴える。さらに、*That's true* と相手の指摘を受け入れた後、しばらくして「より高額の商品を購入する（ので損はさせない）」と述べ、利益を上げなければならない店の立場に寄り添う態度を示す。また、店員の手間に対して *I'm sorry* と謝罪する。相手への理解や共感の姿勢を談話の中に織り込むことによって、過度に対立の色合いを帯びることなく、返品・交換の要求が受け入れられる。

事例 2. 母語話者（N_file00003）

<B><F>Er</F> unfortunately, <F>er</F> <R>I</R> <R>I w</R> I would like to exchange it <F>er</F> for, you know, <R>a</R> <R>a</R> a different backpack <OL>if that would be</OL> possible.</B>
<A><OL><F>Erm</F></OL>. You said it was a very fine backpack.</A>
<B><F>Oh</F> it is a very fine backpack indeed. <F>Erm</F> unfortunately, <F>er</F> <F>mm</F> <nvs>snap</nvs> <F>er</F> <R>i</R> <R>i</R> <R>i</R> it doesn't match <F>er</F> most of <F>er</F> the clothes <R>I</R> I would like to wear it with. I want something that's more suitable <OL>or <R>more</R></OL></B>
<A><OL>I see</OL>.</A>
<B>more suitable for me to wear.</B>
<A>I see. <F>Uh</F> you knew that it didn't match when you bought it.</A>
<B><F>Er</F> <R>I</R> I didn't have <F>er</F> my outerwear with me <F>er</F> <R>when I</R> when I purchased <R>the</R> <OL>the backpack</OL>.</B>
<A><OL>And <R>you</R></OL> you have forgotten</A>
<B><F>Erm</F>.</B>
<A>what color <??></??> design.</A>
<B><nvs>laughter</nvs></B>
<A>Yeah.</A>
<B><F>Er</F> <R>I</R> <R>I</R> <R>I d</R> <SC>I don't nec</SC> <F>er</F> <R>I</R> I made <R>a</R> a bad decision when I purchased the bag. <R>I'm</R> I'm not gonna deny that. <F>Er</F> but

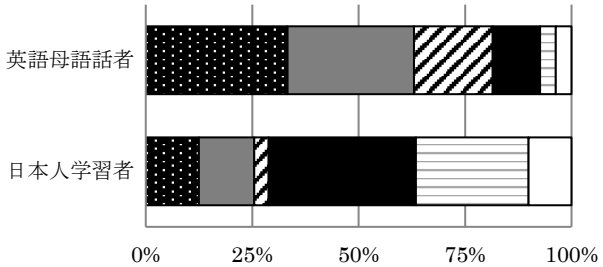
<R>I w</R> <SC>I would like to <F>mm</F> just excha</SC> <R>I</R> <SC>I've</SC> I haven't used it. <F>Erm</F> and I would just like to exchange it for a very similar product, <F>er</F> just a different color.</B>
<A>As you know, we have a bargain on at the moment. And during the bargain sale, we have a policy against exchanges.</A>
<B><F>Erm</F> <R>I</R> <R>I</R> <R>I</R> I understand that you have <R>a</R> a policy against exchanges. But, you know, if you could possibly make an exception <R>in</R> in this one case, <F>er</F> <R>I would</R> I would greatly appreciate. <R>I ha</R> I have been a very good patron <F>er</F> at this establishment <R>for</R> for many years. <F>Erm</F> <R>and</R> and if you could make an exception for this, <F>er</F> I would like to continue conducting my business at this establishment.</B>
<A>It is <F>er</F> unused?</A>
<B><F>Uh</F> yeah, it's completely unused.</B>
<A><F>Erm</F> <F>well</F> sir, <R>if</R> if we can get something exactly the same price,</A>
<B><F>Er</F> <R>tha</R> that's <OL>all I'm looking for</OL>.</B>

事例２では、B が「手持ちの服に合わないから」と買ったばかりの鞄の返品・交換を求める。店員 A が「買う前に気づくべきだ」と指摘すると、B は *I made a bad decision* と自分の落ち度を認める。A の店の方針を理由とする断りには、*I understand* で応じる。そのうえで、「特別に対応してくれるなら、今後も店を利用する」と述べる。顧客を失いたくない店の立場に配慮していると言える。そうした B の働きかけを契機として、A は返品・交換を受け入れる。

4.2　学習者資料の分析

学習者が説得したい相手に対する理解・共感を示すためにどのような表現を用いるのかについて調べたところ、母語話者とは異なる傾向が明らかになった。学習者が用いた回数が多いものから少ないものへと並べると、*I know* > *Yes/yeah* > *I understand* ≧ *(That's/you're) right* > *I see* > *(That's) true* という順序となった。

母語話者と照らし合わせた結果を、図２にまとめる。母語話者と学習者の資料の規模が異なるため、回数ではなく％に換算して図式化した。母語話者では *right* と *I understand* が中心となっているのに対し、学習者では、*I know* と *Yes/yeah* の占める割合が高いことが見てとれる。



	日本人学習者	英語母語話者
Right	26	9
I understand	27	8
True	7	5
I know	72	3
Yes/yeah	55	1
I see	21	1

図 2. 理解・共感の表現の使用頻度

次に、学習者の事例を分析する。シナリオを一つに固定し、SST レベルが異なる学習者によるロールプレイを見ていく。4.1 で示した母語話者と同様に、Shopping シナリオを取り上げる。

SST レベル４および５、すなわち中級学習者の場合、相手に対する理解や共感を全く示さず、すぐに *but* と反論する事例が複数見られた。理解・共感を示すとしたら、用いる表現は *I know* と *Yes/yeah* に偏っていた。これら以外の表現のバリエーションは少なく、代わりに笑いという非言語的な要素がたびたび現れることもわかった。最も高いレベル９の学習者の場合は、母語話者のように *I understand* や *right* を用いる傾向が見られた。また、レベル９では、*but* で自分の要求を主張した後、再び会話相手に向けて理解や共感の姿勢を示すことも確認された。

まず、レベル４と５の学習者による事例を３つ挙げる。

事例 3. 学習者（file00080、SST レベル４）

<A>O K, right, <F>er</F> yes ma'am, may I help you?</A>
<B>Yes <F>erm</F> I bought this dress yesterday but it's not fit me so <F>mm</F> <R>can I</R> <R>can I</R> <.></.> <SC>can I bring it back</SC>? <.></.> Can I take this back?</B>
<A>O K. I'm sorry ma'am <F>er</F> but we have a store policy. <F>er</F> We don't accept any returned <F>er</F> goods.</A>
<B><F>Oh</F> really? <SC>So</SC> but <F>um</F> I didn't have time to fit yesterday <R>so</R> so <R>I try to</R> <R>I try to <F>mm</F> not to buy</R> I try to not to buy yesterday but <R>the</R> <R>the</R> <R>the</R> <R>the lad</R> <SC>the lady <F>erm</F> tried to</SC> <F>a</F> the lady <.></.> <R>made me</R> made me to <R>buy</R> <SC>buy it</SC> buy this <.></.> unless <SC>fitting</SC> <SC>not fit</SC>

<R>not try</R> not try it on.</B>
<A><F>Oh</F> I'm.</A>
<B>So I think it's <R>your</R> <R>your</R> your fault, I win? <OL><nvs>laughter</nvs></OL></B>
<A><OL><F>Oh</F> O K</OL>. <F>Er</F>. All right. Do you have a receipt for this?</A>

事例３では、店員 A に返品・交換を断られた B は、*oh really?*と応じ、*so* と言いさしてから *but* で反論を開始する。「試着ができなかった」と購入時の状況を理由に自分を正当化し、店側に落ち度がある（It's your fault, I win?）と主張する。そして、押し切るようにして要求を通す。B から A に対する理解や共感は全く示されず、この交渉を非常に競合的なものと捉える姿勢が見てとれる。ただし、自己主張と同時に笑いという非言語的な行動が現れている。笑いを交えることにより、両者の間の緊張の緩和を図ったように見える。

事例 4. 学習者（file00414、SST レベル５）

<B><F>Er</F>. <R>I bought</R> <R>I bought</R> <..></..> I bought ski wear <F>er</F> yesterday. But <F>er</F> <.></.> <R>the</R> the <R>size</R> size don't fit me. Now, <SC>I want to</SC> I'd like to the change the sizes. <.></.></B>
<A>O K, but I thought you tried it on yesterday, before you bought it. What happened?</A>
<B><.></.> <F>Err</F> <..></..> I tried with only <SC>my</SC> <F>er</F> on T-shirt. But <SC>I</SC> after <R>I</R> <.></.> I came home and <R>I</R> I try with <SC>trainer</SC> <nvs>laughter</nvs> sweater, but <F>er</F> this wear is <F>smm</F> little tight.</B>
<A>I see. <F>Hum</F>. Actually it against our policy, so.</A>
<B>I know but <F>er</F> the wear, <R>I</R> I didn't cut the tag and <F>er</F> the condition is not changing. So please change it. <nvs>laughter</nvs></B>
<A>O K, I'll go to talk to our manager then. I'll see we can do.</A>

事例４では、店員 A が店の方針で返品交換は受け付けられないと断ると、B は *I know* と短く応じる。A の主張に最低限の理解を示したとは言える。しかし、すぐに *but* を続け、以後、理解や共感を示すことはない。B が *please* を用いて要求を直接的に訴えた後には、事例３と同様にここでも笑いが現れる。

事例 5. （file00681、SST レベル５）

<B> So can I <F>uh</F> change these <F>uh</F> with <SC>others</SC> <F>uh</F> <.></.> <R>other</R> other size's shoes?</B>
<A>I'm sorry. It's against our policy.</A>
<B><F>Mh-hmm</F>.</B>
<A>We don't do exchanges.</A>
<B><F>Ahhh</F>. What's your policy?
<CO><F>Ahhh</F> will you</CO>. <F>Uu</F>. <R>I didn't wear</R> I didn't <?>wear 'em</?>. <CO>Just <R>I</R> <R>I</R> I was <F>uu</F> looking at</CO>.
<SC>But</SC> <F>uh</F> so I didn't <F>ahhhh</F> <SC>I wa</SC> <F>er</F> <R>I ju</R> I just tried but <F>er</F> <R>I didn't</R> <F>uh</F> I didn't <SC>wear</SC> <R>wea</R> wear them. I didn't walk <SC>with</SC> <F>ah</F> on them.</B>
<A><F>Uh-huh</F>.</A>
<B>So <.></.> <R>s</R> still can I change <R>these</R> these shoes with other types of shoes?</B>
<A><F>Ahhh</F> <F>well</F> since you tried them on,</A>
<B><F>Mh-hmm</F>.</B>
<A><F>ummm</F> you should have changed last night. <nvs>laughter</nvs></A>
<B>But <F>ahhh</F> tried <?>them</?> on is permitted in this shop.</B>
<A><F>Mh-hmm</F>.</A>
<B><SC>Of</SC> <F>oh</F> <F>er</F> so it's the same thing to try them on <F>ah</F> in my house. So <SC>I want</SC> <F>ahh</F> <F>mm</F> I know this <SC>is very</SC> <F>ahh</F> is not good manner <SC>but</SC> <F>ah</F> and against your policy but <F>ahh</F> I didn't <SC>make the</SC> <R>make</R> make them dirty. So can I <R>change the</R> change them with other types of shoes?</B>
<A><F>Ummm</F>. It sounds reasonable but I don't do these things, my manager does.</A>

事例５では、B は靴を返品しようとして断られる。店員 A が返品できない理由を説明すると、B は *I know* を用いながら自ら「失礼なことを頼んでいる」「店の方針に反している」と認める。A の主張を受け入れる姿勢を明確に示していることから、事例３，４よりもより手が込んだかたちで理解を示していると言える。ただし、その後、B は *but* や *so* を用いながら要求を展開させており、A に向かって理解や共感の姿勢を再び示すことはなかった。

次に、レベル９の学習者の事例を２つ示す。

事例 6. （file01211、SST レベル９）

<B><OL>So I</OL> would like to return it if it's possible.</B>
<A><F>Ur</F> unfortunately, that's against our store policy. Didn't you try it on?</A>
<B><F>Well</F> <F>urm</F> when I tried it on, I thought <SC>it was</SC> it would look O K.</B>
<A><OL><F>Uh-huh</F></OL>.</A>
<B><OL>But then</OL> <F>uh</F> when I went home and tried it on again, it <F>er</F> kind of tight.</B>
<A><F>Uh-huh</F>.</A>
<B><CO>So <nvs>laughter</nvs> if you would please let me return it for</CO>.</B>
<A><F>Urm</F> yeah. Actually <SC>it</SC> I think it's a sale item. So it's especially <nvs>laughter</nvs> <F>ur</F> <SC>impossible not to</SC> you know, <R>i</R></A>
<B><OL><F>Oh</F></OL>.</B>

<A><OL>impossible</OL> for us to give you a refund.</A>
<B><F>Well</F> if there is any other sweaters I could try on right now that I could exchange, could you show me <SC>other</SC> the other one?</B>
<A><F>Urm</F>.</A>
<B>Is that possible?</B>
<A><F>Mm</F> no <laughter>exchanges</laughter> aren't possible either. <F>Urm</F></A>
<B><OL><F>Oh</F></OL>.</B>
<A><OL>I think</OL> it's mentioned on your receipt. Yeah. So I'm not quite sure how to help you. <CO>But</CO>.</A>
<B><F>Well</F> <SC>really</SC> it doesn't really fit me and if I have it at home then it would be no use. </B>
<A><F>Mh-hmm</F>.</A>
<B><CO>So, if you would, please let me change it for</CO>.</B>
<A><F>Urm</F>.</A>
<B><R>I</R> I understand it's a sale item but</B>
<A>Sure.</A>
<B>still.</B>
<A>Right. <F>Urm</F> it's just that I'm off duty in like two minutes so</A>
<B><nvs>laughter</nvs></B>
<A>yeah, I really have to go.</A>
<B><F>Oh</F> <F>well</F> <F>urm</F> I understand you're busy, but <SC>if you</SC> <F>er</F> you know, I'm a customer, and <nvs>laughter</nvs></B>
<A><F>Uh-huh</F>.</A>
<B>do you know <SC>how</SC> many other people who could talk to me right now?</B>
<A><F>Urm</F></A>
<B><CO>Do you have any other</CO>?</B>
<A>yes. Maybe my colleague over there or my manager. <F>Well</F> my manager seems to be in a meeting.</A>
<B><F>Mmm</F> <F>well</F> could you get your colleague or possibly your manager is better.</B>
<A>O K. So <F>urm</F> yeah, I'll let my colleague know first, and then we'll see if we can <OL>catch</OL></A>
<B><OL><??></??></OL>.</B>
<A>the manager as well. O K?</A>
<B>O K.</B>

事例６では、B は *I understand* によって A の説明や状況を承知した旨を明示している。この事例が示唆するように、レベル９の学習者群は、相手への理解・共感の合図として *I know* はほとんど用いていなかった。代わって、母語話者と同様に *I understand* を繰り返し用いていた。さらに、この事例６では、A の負担に対する気遣いも見られる。勤務交替が近いという A の事情をふまえ、「別の人、できれば店長と話せないか」と自身の要求と相手の事情を両立させる提案をしている。

事例 7. （file01205、SST レベル９）

<B><F>Ur</F> yes, ma'am. <F>Ur</F> I have just bought this sweater about <F>urm</F> couple of hours ago. （ターン途中一部略）<SC>I</SC> I'm sorry, but I just didn't like this color all the sudden. <SC>I</SC> actually I had <SC>ss</SC> not exactly the same, but similar sweater <F>ur</F> which I forgot about. So <F>ur</F> <R>if</R> if I can <F>ur</F> return this product and if I can have refund,</B>
<A><F>Oh</F>.</A>
<B><F>urm</F> that'll be great. <CO>But</CO>.</B>
<A>Right.</A>
<B><OL>Yeah</OL>.</B>
<A><OL>But</OL> actually, I'm sorry, it's against our store policy so</A>
<B><F>Oh</F> <OL>really</OL>?</B>
<A><OL><?>that's not</?></OL> <??></??>.</A>
<B><F>Ur</F> it's a hundred percent? <OL>No exceptions</OL>?</B>
<A><OL><F>Mhm</F></OL> sorry.</A>
<B><OL><CO>Really <F>oh</F></CO></OL>.</B>
<A><OL>It's</OL> written on your receipt. <CO>So</CO>.</A>
<B>Right. But <SC>it's</SC> <SC>I haven'</SC> of course I haven't worn yet, and I have original receipt.</B>
<A>Right. <OL>Right</OL>.</A>
（５ターン略）
<A><F>Mhm</F>. But have you ever tried it on? <SC>I</SC> I'm sure you tried it on, <F>mm</F> the sweater.</A>
<B><F>Well</F> <R>I</R> I tried it on <R>at</R> <OL>at the store</OL>.</B>
<A><OL>Right, at the store</OL>. <OL>Right, right</OL>.</A>
<B><OL>Yes</OL>. <OL>Right</OL>.</B>
<A><OL>And then</OL> you really like it, right?</A>
<B>Right. But I totally forgot about the sweater that I bought <F>ur</F> <OL>three weeks ago</OL></B>
<A><OL><F>Ahh</F></OL>.</A>
<B><F>ur</F> which is very similar color with similar style.</B>
<A>Really?</A>
<B>Yeah. So yeah, I'd rather return this product and <SC>I'd like to ha</SC> I'd like to get something else.</B>
<A><F>Ahh</F>.</A>
<B>Yeah. That'd be wonderful, but <F>ur</F> if you can consider that.</B>
<A>Right. But actually,</A>
<B><OL><F>Uh-huh</F></OL>.</B>
<A><OL>I am a</OL> part-timer, <OL>you know</OL>.</A>
<B><OL>Right</OL>.</B>

<A><OL><CO>So</CO></OL>.</A>
<B><OL>Yeah, <F>ur</F> <SC>which</SC> yes</OL>, totally I understand, yeah. So <SC>if I can <?>find</?></SC> is there any chance that I can talk to your manager of this store?</B>
<A><F>Well</F> actually she's out right now. <OL><CO>So</CO></OL>.</A>
<B><OL><F>Ahh</F></OL>. Do you know when she's coming back, or</B>
<A><CO>Probably</CO>.</A>
<B>is there any way that I can make an appointment, please?</B>
<A><F>Uhh</F> maybe she'll be back in two hours.</A>

事例７では､店員Ａの主張にＢは *right* や *I understand* を用いて応じている。また、Ａの立場を汲んだ発話も見られる。例えば、Ａが *I am a part-timer, you know* と決定権がないことをほのめかすと、Ｂは *totally I understand* と全面的な理解を示す。そして、「自分が店長と直接交渉する」と申し出る。このように相手が暗示する事情や姿勢を汲み取った提案は、レベル４，５の学習者群ではほとんど見られなかった。

4.3 考察

以上、量的な傾向と Shopping シナリオの事例の分析から、会話の相手に対する理解・共感を示す表現形式の選択や、理解・共感を示す談話の構成が母語話者と学習者では異なることが明らかになった。

こうした母語話者－学習者間の相違は、両者が接触したときに誤解や摩擦を生むおそれがある。例えば、表現形式の選択のズレが積み重なると、相手に違和感や不快感をもたらすことにつながる。学習者、特にスピーキング・スキルが高くない者は、*I know* や *Yes/yeah* を用いる傾向が見られた。動詞 *know* と *understand* は機能的に重なるが、話し手の心理に関しては対立をなす面もあるとされる（牧野, 1973）。母語話者との交渉の場で *I know* を多用すると、会話の相手に失礼（impolite）な印象を与えかねない。

また、表現形式の選択だけでなく、談話構成上の相違も問題をはらんでいる。母語話者は、相手の出方に応じて暗黙の期待や相手の負担を推しはかり、提案や謝罪などを織り込んでいることが明らかになった。相手に寄り添い斟酌することによって、対人関係上の衝突を避けようとしていたと考えられる。一方、学習者の多くは、そうした言語行動を行っていないことが浮き彫りとなった。代わりに現れていたのが、笑いという非言語行動である。ところが、日本語母語話者と英語母語話者では、笑いが持つ機能が（部分的にではあるが）異なるとされる。Murata & Hori (2007)によれば、初対面同士の日本語母語話者の会話において、笑いは緊張を緩和する働きを持ち得るが、アメリカ人との会話ではそうした笑いは受け入れられず、否定的な印象を与えることさえあるという。このことから、英語を用いて説得を試みるとき、理解・共感の姿勢を十分に示すことなく笑いを交えると、説得に失敗する事態も予測される。学習者は、笑いが競合や対立を緩和する装置として常にうまく働くわけではない、という点に注意を払う必要があるだろう。

5. おわりに

本研究では、英語の会話における母語話者と学習者の説得方略の特徴を明らかにすることをねらいとして、コーパスに基づき、会話相手に対する理解・共感の示し方を分析した。その結果、以下の知見を得た。

研究課題１については、英語母語話者は主に *(That's/you're) right* および *I understand* という表現を用いること、また、これらの定型的な表現以外にも様々なかたちで相手の立場や考えに対する配慮を織り交ぜていることを明らかにした。そうした試みが、相手との対立を和らげることも示唆した。研究課題２では、学習者は、*right* や *I understand* よりも *I know* や *Yes/yeah* を用いる傾向が強いことを明らかにした。また中級学習者では、理解・共感を伝え得る位置において、代わりに笑いという非言語行動が見られると指摘した。こうした表現形式の選択や談話の構成の違いは、母語話者とのコミュニケーションにおいては、対立をさらに深めたり、否定的な反応を招いたりすることになりかねず、結果的に説得を難航させるおそれがあると考えられる。

最後に、本研究で残された課題を２点挙げる。一つ目は、ロールプレイによる調査の限界である。学習者の内面、すなわち信念（beliefs）や模範（model）については、観察ではすくい取ることが難しい。本研究の研究課題２の結果からは、いくつかの解釈が導かれる。事例の分析から、学習者（特に中級学習者）は、説得したい相手に対する理解・共感の姿勢が母語話者よりも弱いことが示された。しかし、これを英語運用能力の問題だと断定するには疑問が残る。学習者たちは、理解・共感を表明するための語彙や文法、スキルを欠いていたのだろうか。あるいは、それらを備えながらもあえて表明しなかったという可能性はないだろうか。例えば、「英語では強気で自己主張するべきである」、「英語で交渉する時は自分の非を容易に認めてはならない」といった信念を抱いていた学習者がいるかもしれない。今後は、質問紙調査やフォローアップインタビューなどによって、学習者の意識についても調査したい。異なる調査方法を組み合わせることによって、事例の解釈を絞り込むとともに、言語行動を多面的にとらえられるだろう。

二つ目は、教育実践への応用である。本研究から、多くの日本人英語学習者にとって *I know* と *I understand* の使い分けが課題であることが示唆された。この２つの表現の談話的な機能の違いは、対人関係の構築や維持という観点において無視できるものではない。これらの表現を文脈に応じて適切に使用できるようになる

ことを目指し、中級以上の学習者を主な対象として、明示的な指導を行うことを提案したい。指導法の開発にあたって、まずはこれらの表現がどの段階においてどのように導入され、その後どのような指導がなされているのか、教材や活動などを検証する必要があるだろう。また、笑いという非言語行動について、英語教育で扱うべきか、扱うとしたらどのように扱うのか、その可能性についても探りたい。

注

[1] 株式会社アルクによれば、Standard Speaking Test は、Oral Proficiency Interview（OPI）をもとにしている。OPI を開発した American Council on the Teaching of Foreign Languages（ACTFL）と、株式会社アルクが日本の英語教育の特徴を考慮しながら Standard Speaking Test を共同開発した。

[2] SST のレベルは、1 から 3 が Novice、4 から 8 が Intermediate、9 が Advanced と大きく 3 つに分けられる。さらに 1 から 3 はそれぞれ Low/Intermediate/High に、4 から 8 はそれぞれ Low/Low Plus/Mid/Mid Plus/High に細分化されている（小泉・アルク, 2017）。

[3] The NICTJLE Corpus には 20 人の英語母語話者が協力しているが、全員が複数のシナリオのロールプレイを行っている。そのため、本研究で分析対象となるロールプレイ・データののべ人数は 20 人を上回る。

[4] 「母」は母語話者の略。

[5] *I know/understand* の集計には、単独で間投詞のように用いられたものと that 節を伴うものの両方を含む。

[6] The NICT JLE Corpus では、発話に様々なタグが付与されている。タグは<　>内に記され、タグの終了は</>によって表される。文字化に用いられた主なタグとその意味は以下の通り。A:試験官の発話、B: 受験者（学習者／母語話者）の発話、F: フィラー、SC: 自己訂正、OL: 発話の重複、R: 繰り返し、CO: 途中で中断、nvs: 非言語音、. : 2～3 秒間のポーズ（和泉・内元・井佐原，2004）。

謝辞

第 1 回 JAAL in JACET 学術交流集会（2018 年 12 月 1 日）にて有益なコメントをくださった方々、本稿に重要な助言をくださった査読者各位に感謝申し上げる。

本研究は JSPS 科研費 17K02984 の助成を受けている（異文化間コミュニケーションにおける共感：日本語母語話者と英語母語話者の会話の分析、基盤（C）、研究代表者：山本綾）。

参考文献

和泉絵美・内元清貴・井佐原均. (2004). 「付録①書き起こし・基本談話タグ付与ガイドライン」和泉絵美・内元清貴・井佐原均. (編著). 『日本人 1200 人の英語スピーキングコーパス』(pp. 155-176). 東京：アルク.

小泉利恵・アルク教育総合研究所. (2017). 『Telephone Standard Speaking Test (TSST)の妥当性検証』(アルク英語教育実態レポート, 10). 東京：アルク.

国立研究開発法人情報通信研究機構. (2004).『The NICT JLE Corpus Version 4.1』https://alaginrc.nict.go.jp/nict_jle/

牧野成一. (1973).「「分かる」と「知る」と *understand*, *know* について」『英語教育』21(12), 14-17.

Murata, K., & Hori, M. (2007). Functions of laughter in intercultural communication: An analysis of laughter as a communication strategy. *Society and Culture: Journal of the Socio-cultural Research Institute, Ryukoku University, 9,* 115-124.

大塚容子. (2015).「日・英語の初対面３人会話におけるあいづち」津田早苗・村田泰美・大谷麻美・岩田祐子・重光由加・大塚容子. (著).『日・英語談話スタイルの対照研究』(pp. 169-191). 東京：ひつじ書房.

Takahashi, T. & Beebe, L. M. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal, 8*, 131-155.

JACET 関東支部特別研究プロジェクトⒶ
―都道府県・政令市における英語教育研究テーマに関する実態調査―

奥切 恵*　濱田 彰**　中竹 真依子***　辻 るりこ****
米山 明日香*****　藤尾 美佐****** 木村 松雄*******

*聖心女子大学
okugiri@u-sacred-heart.ac.jp
**日本大学
hamada.akira@nihon-u.ac.jp
***青山学院大学
nakatake@aoyamagakuin.jp
****神田外語大学
tsuji-r@kanda.kuis.ac.jp
*****青山学院大学
asukayoneyama@si.aoyama.ac.jp
******東洋大学
misa_f@toyo.jp
*******青山学院大学
bluemountain333@rc4.so-net.ne.jp

要旨
本調査の目的は、英語教育の向上に向けて各都道府県・政令指定都市（以下、自治体）がどのような方針を立て取り組んでいるのかを把握し、それを全国の自治体に共有することで、多角的に日本の英語教育を全般的に向上させることである。そのため各自治体の教育委員会を対象に①各学校や市区町村等に対する指導・助言の方針をどのように設定しているか②児童・生徒、および英語教員へはどのような指導・研究を行っているかについて質問紙調査を実施した。収集したデータから各自治体が掲げる英語教育の方針や教育政策についての傾向が明らかになり、さらには、英語教員に関する自治体の共通認識において、英語力と指導力についての問題点が浮き彫りになった。本調査の結果をもとに、日本全国の自治体における英語教育政策に関する取り組み、及び高等教育機関が担う初等中等教育への影響等について議論する。

キーワード：自治体、指導・助言、アンケート調査、実態調査、小中高等学校

1.　研究の背景

近年のグローバル化に伴い、国際舞台で活躍できるグローバル人材の育成が急務となっている。2012 年に文部科学省より発表された「グローバル人材育成戦略の概要」においても、外国語能力や異文化理解能力が重要視されている。そうした中、国の教育方針と教育現場を結ぶものとして、自治体の担う役割は特に注目されるべきものである。

そこで、本研究では、各都道府県・政令指定都市（以下、自治体）が、英語教育に対しどのような研究テーマを設定し取り組んでいるのかを把握するため、全国の 47 都道府県および 20 政令都市（以下、自治体）を対象に質問紙調査を実施した。

2.　先行研究：英語教育に関する自治体の取り組み

教育委員会は、1948 年の教育委員会法によって、「教育が不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきであるという自覚のもとに、公正な民意により、地方の実情に即した教育行政を行う」ことを目的に設置された。英語教育においても、自治体の教育行政は、住民ニーズへの対応や設備整備など、地域の様々な教育課題に取り組んでいる。

自治体が取り組んでいる英語教育の研究課題については、『英語教育』誌（大修館書店）がかつて全国規模の長期的な調査を行なっていた。同誌は、1972 年 6 月増刊号から 2001 年まで「英語科指導主事・教育センター・研究テーマ一覧」という調査を行ない、同誌でその結果を掲載していた。調査項目は、基本的に「指導主事名」、「英語担当主事又は職員名・研究テーマ」、「前年度の研究テーマ・研究協力校」の 3 点であった。研究者や学会等による研究がほとんど及んでこなかった

自治体における英語教育について、その研究テーマの多様性や変遷を長期間に渡って継続的に記録していることは資料的価値という点で特筆に値する。「自治体の研究テーマ」は、自治体における教育課題の多様性を知るうえで重要な調査事項であるにも拘らず、部分的なものを除いてこの調査以降はほとんど焦点があてられてこなかったからである。

それ以降の自治体の英語教育行政を対象とした調査として代表的なものは、JASTEC 関西支部調査研究プロジェクトチーム（2001）、久村他（2009）、大森（2010）、青田（2017）などである。

地域の実情に応じて創意工夫を活かした教育活動が行われることが想定される「総合的な学習の時間」での英語教育の実態について、JASTEC 関西支部調査研究プロジェクトチーム（2001）は、実施校数や指導者などの実態を調査し、大森（2010）は、国際化等の地域特性が小学校英語教育に与える影響等を指摘している。これらの研究は英語教育の地域差を知る上で重要な知見を提供しているものの、議論の対象が小学校に限られているため、より包括的な視点が求められる。

英語教員研修というテーマでは、久村他（2009）が自治体を調査している。この研究は、英語教員研修に関して全国的な統一を目的に行なわれているため、各地域における多様性という点についてはさらなる研究が必要である。青田（2017）は自治体の英語教育政策という観点から全国的な実態調査を行っている。「教育振興基本計画」等の多様なテーマから調査されているものの、自治体の研究テーマという点では包括性に欠ける側面もある。

これらの課題に対応するために、本研究は、自治体を対象とした質問紙により、英語教育に関する教育テーマの設定の理由と目的の傾向を調査し、英語教育研究テーマをより包括的に明らかにすることを目指すものである。

3. データ収集方法

本プロジェクトでは『自治体における英語教育研究テーマに関する調査』という名称でアンケート調査を実施した。調査の目的は、英語教育の向上に向けて各自治体がどのような政策を設定しているのかを把握しそれを全国の自治体に共有することで、その結果をもとに日本における英語教育の将来像を見据え、多角的に英語教育を向上させることである。全国の 47 都道府県および 20 政令都市（以下、自治体）を対象に、アンケート調査を実施した。

3.1 アンケート

全都道府県及び政令都市には郵送でアンケート用紙を送付し、パソコンなどでの記入を希望する自治体のために、デジタル版(.docx)とオンライン版も用意した。アンケート調査期間は、2018 年 6 月 25 日から 9 月末までの 3 ヶ月で、回収率は 51%（67 自治体中 34 自治体）であった。過半数の自治体は、郵送で返信された。回収した回答はプロジェクトチームの 5 名の担当者が手分けして入力し、間違いがないかのダブルチェックも行った。

アンケート（付録）の内容については、前半で各学校や市区町村等教育委員会の英語教育に関する研究テーマ（指導・助言する際の方針）及びそれをどのように設定しているか、後半では自治体に所属する学校や市区町村等教育委員会に対する指導・助言内容についての質問であった。

3.2 分析手法

本プロジェクトの分析に当たり、量的分析と質的分析の両方からのアプローチを用いた。量的分析においては、回帰分析による、クラスタリングを実施した。クラスタ化には、Ward 法を用い、各回答の距離に関しては、ユークリッド平方距離を用いた。

質的分析に関しては、自由記述欄で記入された回答を分析した。まず自由記述文の抽出をし、コーディングを行った。一回目は暫定的コーディング、二回目は修正版コーディングを実施した。その後、各コードの定義付けを行い、主題の抽出をしている。

4. 結果と考察

67 自治体中 34 自治体の回答から、自治体の学校や市区町村等に対する指導・助言の方針と、児童・生徒および英語教員への指導・研究方針についての傾向が明らかとなった。

4.1 英語教育研究テーマの公開方法

質問 2-1（英語教育に関する研究テーマ（指導・助言する際の方針）をどのように設定していますか。）に対する回答数は図 1 が示す通りである。「教育振興基本計画に明記している」ケースが最も多く（回答 1)、「教育振興基本計画ではないが公式に発表している」ケース（回答 2) や「特に明確には定めず柔軟に対応している」ケース（回答 4）が続いた。また「公には発表していないが教育委員会内で共有している」ケース（回答 3）や独自の対応を行っている都道府県・政令都市もあった（回答 5)。回答 3 もしくは回答 5 を選択した自治体のうち 5 つが教育振興基本計画以外で指導・助言の方針を公開する方法として、独自に定めたガイドライン等に当該内容を明記していると回答した。英語教育研究のテーマを「教科を超えた方針の一部としている」と回答した自治体は無かった（回答 6)。

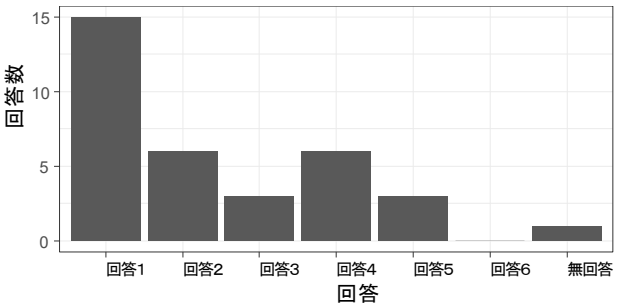


図 1. 項目 2-1 に対する各自治体の回答（括弧内は回答数）.
1: 教育振興基本計画に明記している（15）
2: 教育振興基本計画ではないが公式に発表している（6）
3: 公には発表していないが教育委員会内で共有している（3）
4: 特に明確には定めず柔軟に対応している（6）
5: その他（独自の対応を行っている）（3）
6: 教科を超えた方針の一部としている（0）

4.2 設定された英語教育研究テーマの内容

質問 2-2（貴教育委員会において、英語教育に関する研究テーマを設定している場合、それはどのような内容ですか。公式の文言、おおよその内容の別をお選び頂き、自由記述にてお答えください。）から得た回答を質的に分析した結果、英語教育において核となる 7 つの主要概念が検出された。

1.「国際理解」: 生きる力を養うために国際理解教育を推進し、国際感覚を養っていくことを外国語（英語）教育目標に掲げる。2.「グローバル化」: 国際化と同義のように扱われることばではあるが、進展するグローバル社会で活躍できる人の育成を目標に掲げる。3.「コミュニケーション能力」: この目標は以前にも掲げられてきたが、実践の場で「使える」英語、特に目的や状況に応じて対応出来るコミュニケーション能力の育成を大きな目標として設定する。4.「連携・協働」: 主に小学校、中学校、高校の教育・研究の連携を意味しており、系統性を持った英語教育プログラム構築に取り組む。5.「4 技能統合」: 都道府県で公表されている教育目標では、それぞれの技能に関する記述は極めて少なく、4 技能をバランスよく身に付けるためには、「統合型」の言語活動の充実が必要である。6.「生徒の主体性」: 個々の学習者に配慮し、参加型の授業開発を特に意識する。7.「ふるさと」: 外国語（英語）教育と自国理解を関連づけている。日本人としてのアイデンティティを育み、国際社会で活躍できる日本人育成を意識する。

今後の調査の課題としては、国際理解と異文化理解、ないしはコミュニケーション能力と異文化間コミュニケーション能力などの用語の定義と使い分けがどのようになされているか、また「ふるさと」という概念が「グローカル」という概念にどう結び付けられているかなどが挙げられる。

4.3 英語教育研究テーマの設定時に参考にするもの

質問 2-3（英語教育に関する研究テーマを設定する際に、以下の項目はどれくらい参考にしていますか。）の下位 8 項目の回答を用いて、回答パターンの似た自治体をクラスタ化した（図 2 参照）。自治体名は匿名として数字に置き換えている。クラスタ数を Calinski-Harabasz インデックスに基づき判断し、図 3 に示す通り 4 クラスタに分割することが妥当であることを確認した。各クラスタの特徴を図 4 に示す。

クラスタ 1 は「教育委員からの要請」「地域のニーズ」「文科省の指導・助言」を重視するグループであった。一方、クラスタ 2 は上記の項目を含むすべてを重視すると回答していた。クラスタ 3 は「自治体の伝統・習慣」や「自治体の独自性」を比較的重視しないグループであるのに対し、クラスタ 4 はこれら 2 項目をクラスタ 3 よりも重視するグループであった。

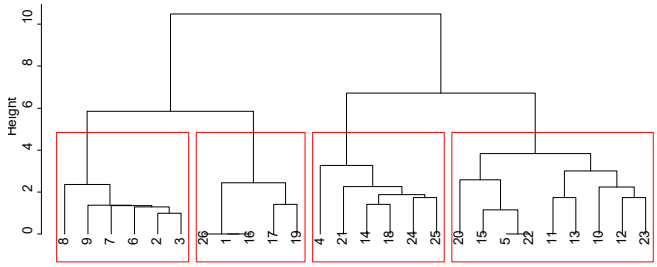


図 2. 質問 2-3 に対し似た回答パターンを示したクラスタ. クラスタ化には Ward 法およびユークリッド距離を用いた. 左から順にクラスタ 1 からクラスタ 4 とする.

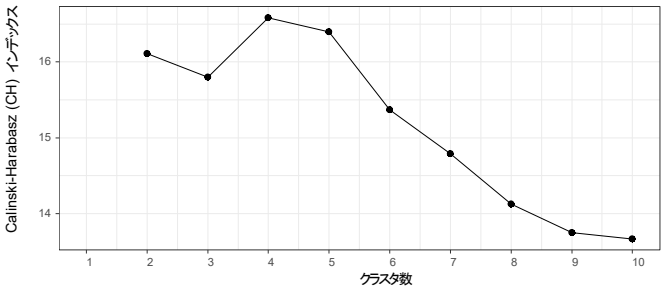


図 3. 質問 2-3 におけるクラスタ数. CH インデックスが最大となるクラスタ数を採用した.

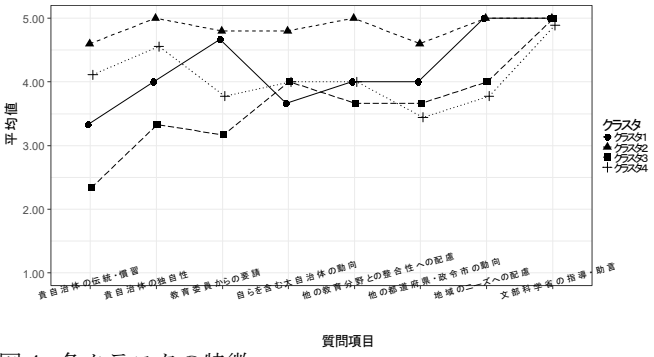


図 4. 各クラスタの特徴.

なお、他の自治体の動向については全体の平均値が

3.85 であったのに対して、自らの政令都市が含まれる道府県の動向は平均値 4.50 と高かった。これは、各自治体が他の自治体の動向についてはそれほど注視していないが、政令都市の場合には自らを含む道府県の動向は注視する傾向があることを示している。

4.4 児童・生徒に対する英語教育で重視すること

質問 3-1（児童・生徒への英語教育に関する項目として、以下の観点を自治体として推進していますか。）の下位 27 項目を小中校に分けて同様のクラスタ分析を行った。まず、小学校に関わる質問項目に対し CH インデックスでクラスタ数を調べたところ、31 の自治体は複数のクラスタに分かれないことが明らかとなった（図 5 参照）。図 6 に示す各項目の平均値を見ると、小学校においてはどの自治体も「英語コミュニケーション力」「聞くこと」「話すこと」「英語学習に対する態度」を重視していることが分かった。一方、次期学習指導要領に組み込まれる「読むこと」「書くこと」「技能の統合」や、パフォーマンステスト・資格検定試験の「成績」は比較的重視されていないと言える。

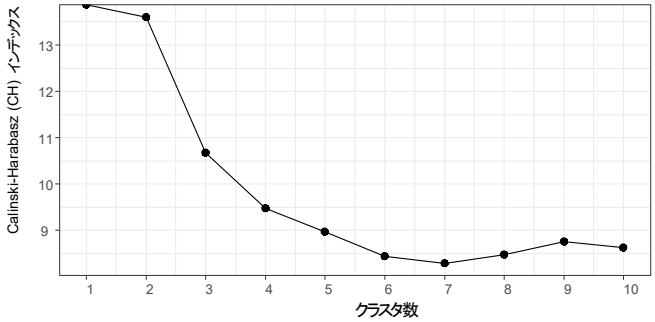


図 5. 小学校の英語教育で重視する施策のクラスタ数.

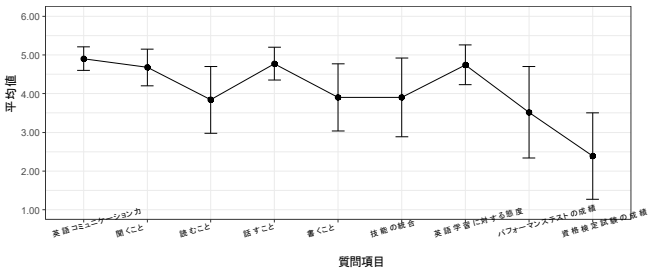


図 6. 小学校の英語教育で重視する施策の平均値と標準偏差.

次に中学校に関わる質問項目に対し CH インデックスでクラスタ数を調べたところ、31 の自治体は 5 つのクラスタに分かれた（図 7 参照）。図 8 のデンドログラムが示すクラスタの特徴を図 9 に示す。結果から各クラスタを特徴づけるのは「読むこと」「書くこと」「パフォーマンステストの成績」「資格検定試験の成績」を重視するか否かであることが分かった。またクラスタ 1 のように、他のクラスタほど各項目を重視しないという自治体グループもあった。しかしながらテストの成績を除きほぼすべての項目で平均値 4.0 を上回っていることから、本研究で取り上げた施策はどの自治体も注力していることがうかがえる。

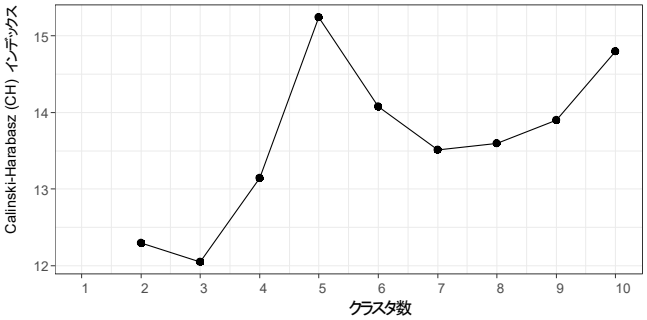


図 7. 中学校の英語教育で重視する施策のクラスタ数.

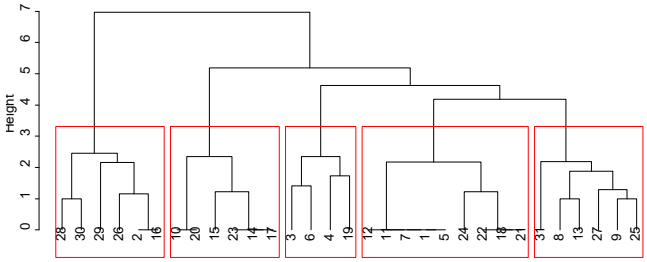


図 8. 中学校の英語教育で重視する施策が似ている自治体.

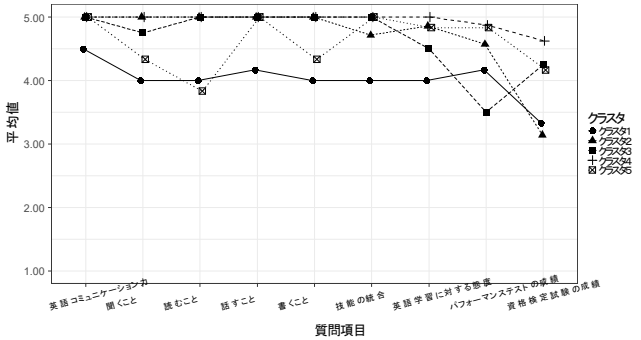


図 9. 中学校の英語教育における各クラスタの特徴.

最後に高等学校に関わる質問項目に対し CH インデックスでクラスタ数を調べたところ、31 の自治体は 2 つのクラスタに分かれた（図 10 参照）。図 11 のデンドログラムが示すクラスタの特徴を図 12 に示す。

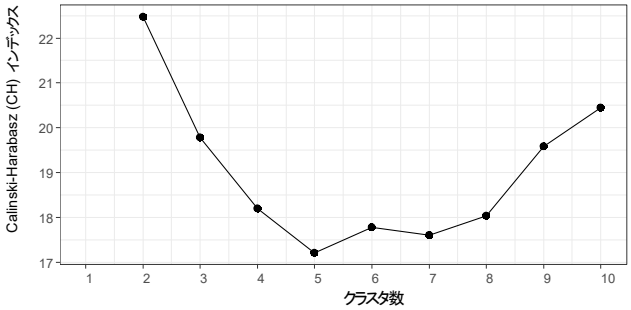


図 10. 高等学校の英語教育で重視する施策のクラスタ数.

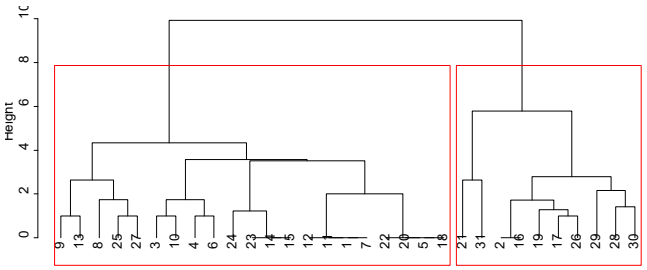


図 11. 高等学校の英語教育で重視する施策が似ている自治体.

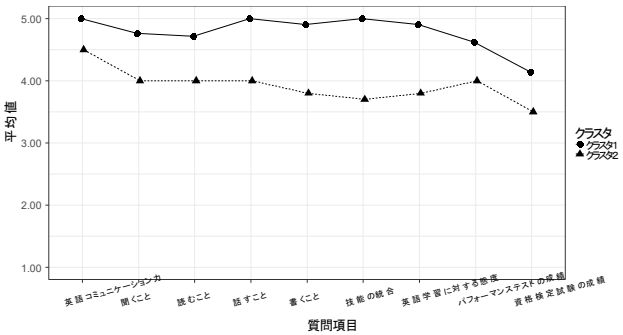


図 12. 高等学校の英語教育における各クラスタの特徴.

各クラスタが重視する施策、比較的軽視する施策の傾向は似ており、クラスタを特徴づけるのは各施策に対する評定値の高低であった。小学校や中学校では重視する施策、そうでない施策がはっきり分かれる自治体が見られた一方、高等学校では資格検定試験の成績を除き、すべての施策を重視する傾向にあると言える。

児童・生徒への英語教育に関する自由記述欄の回答を質的に分析した結果からは、以下の 2 点が明らかとなった。1 点目は、国の指針に従い、独自には指導の観点を定めていない自治体がある一方で、(回答例「区市町村教育委員で指導・助言に役立てることのできる指導資料等の提示を行っている。国の指針に従う内容であり、独自に指導・助言の観点は定めていない」)、独自のカリキュラム開発・検証を実施している自治体 (回答例「平成 28 年度から全市立小・中学校で実施している、本市独自の英語教育「グローバル・スタディ」のカリキュラム等の検証を、4 技能の効果測定により検証等に取り組む予定」) もあることがわかった。また、「今年度、市立高等学校 (2 校) の学校訪問の際に研究テーマや指導の方法等を計画していく」という意見もあり、カリキュラム検証、学校訪問の際の研究テーマ選定や指導方法の確立には至っておらず、今後の取り組むべき課題であるとの見解も得られた。

4.5 「教員」に対しての指導・研修で重視すること

質問 3-2 (英語教育に当たる教員に対しての自治体としての指導・研修に関する項目として、以下の観点を自治体として推進していますか。) の下位 12 項目を小中校に分けて同様のクラスタ分析を行った。まず、小学校への指導助言に関わる質問項目に対し CH インデックスでクラスタ数を調べたところ、31 の自治体は 2 つのクラスタに分かれた (図 13 参照)。

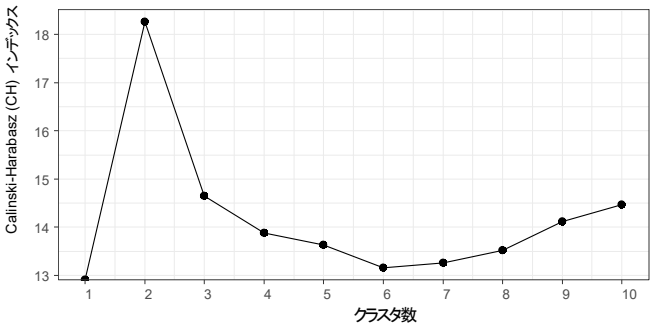


図 13. 小学校の英語教育に関する指導研修のクラスタ数.

図 14 のデンドログラムが示すクラスタの特徴を図 15 に示す。結果から各クラスタを特徴づけるのは「資格検定試験の成績」に関する内容であり、クラスタ 2 はクラスタ 1 に比べ全く重視しないことが分かった。残りの 3 項目については程度の差はあるものの、似たような傾向を示していた。具体的には「アクティブラーニングによる英語指導」は重視されるのと比較して、「英語による英語の授業」や「CAN-DO リストの作成」はそれほど重視されていないと言える。

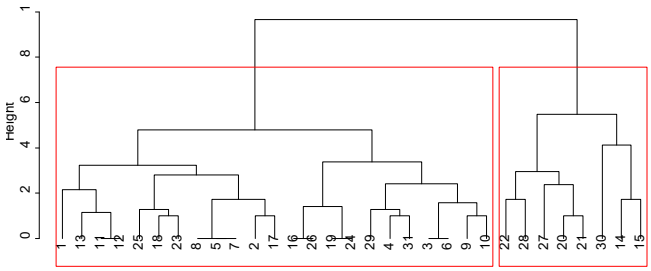


図 14. 小学校に対する指導助言の内容が似ている自治体.

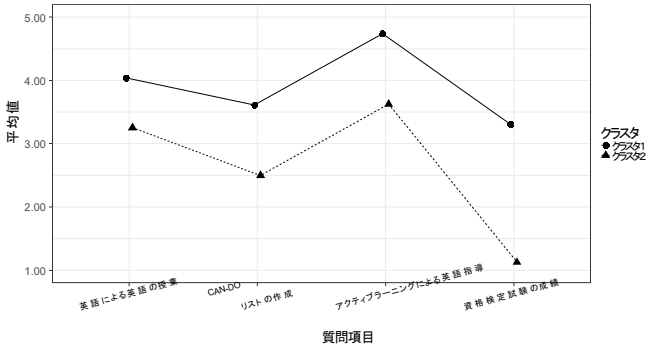


図 15. 小学校に対する指導助言に関する各クラスタの特徴.

次に中学校への指導助言に関わる質問項目に対し CH インデックスでクラスタ数を調べたところ、31 の自治体が特定のクラスタを形成することはなかった (図 16 参照)。そこで図 17 のデンドログラムに示す通り、目視により 4 つのクラスタに分けることにした。

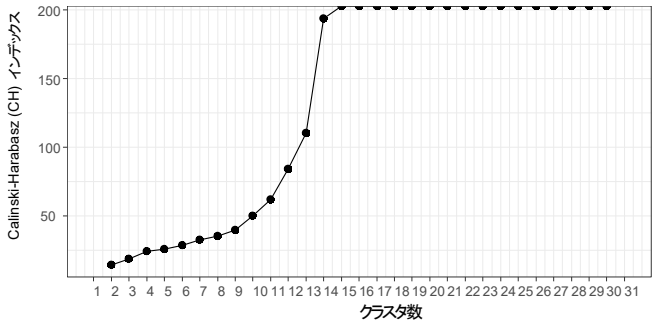


図 16. 中学校の英語教育に関する指導研修のクラスタ数.

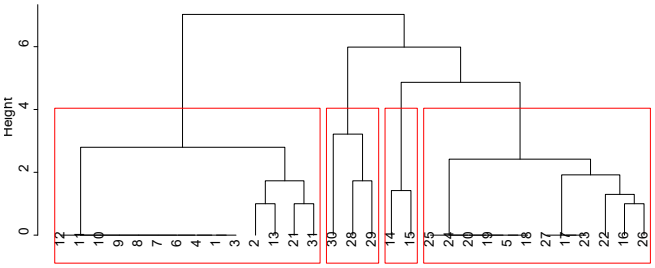


図 17. 中学校に対する指導助言の内容が似ている自治体.

図 18 が示す通り各クラスタを特徴づけるのは「CAN-DO リストの作成」「アクティブラーニングによる英語指導」「資格検定試験の成績」であった。クラスタ 1 はすべての項目を重視していた。逆にクラスタ 2 は 3 項目すべてをクラスタ 1 と比べて重視していなかった。クラスタ 4 と、特にクラスタ 3 は、クラスタ 1 と比べて資格検定試験の成績を重視しないグループであった。

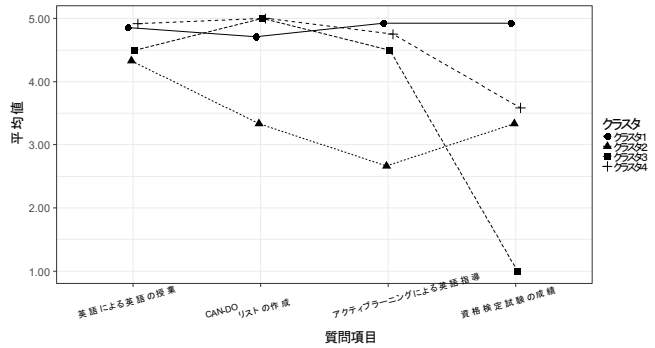


図 18. 中学校に対する指導助言に関する各クラスタの特徴.

最後に高等学校に関わる質問項目に対し CH インデックスでクラスタ数を調べたところ、中学校の結果と同じく特定のクラスタ数は抽出されなかった（図 19 参照）。そこで図 20 のデンドログラムに示す通り、目視により 3 つのクラスタに分けることにした。

図 21 が示す通り、クラスタ 2 は 4 項目すべてを他クラスタと比べて重視しないグループであった。クラスタ 1 とクラスタ 3 を特徴づけるのは「資格検定試験の成績」であり、クラスタ 3 はクラスタ 2 と同様に検定試験の成績を重視しないグループであった。

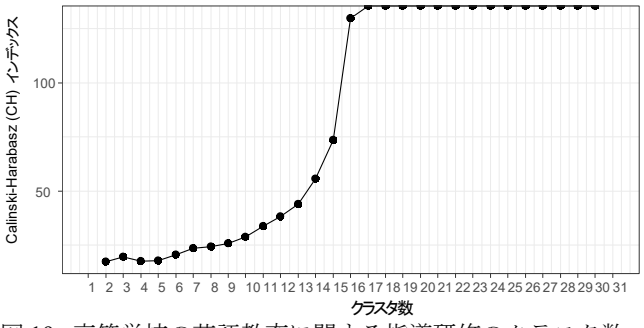


図 19. 高等学校の英語教育に関する指導研修のクラスタ数.

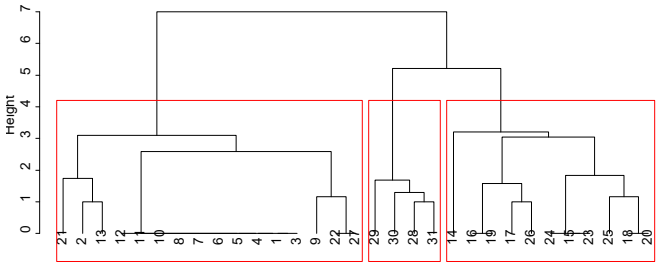


図 20. 高等学校に対する指導助言の内容が似ている自治体.

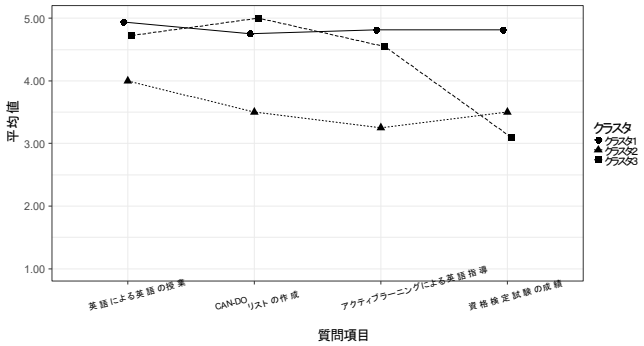


図 21. 高等学校に対する指導助言に関する各クラスタの特徴.

教員に関する自由記述欄の回答を質的に分析した結果からは、2 つの問題点が浮き彫りになった。1 点目は教員の英語力と指導力である。「英語の指導に対する不安は依然としてあり、それに対する支援が必要」「英語担当教員の英語力・指導力を高める取り組みを継続する必要がある」といった回答があり、小学校、中学校、高等学校を問わず、教員の英語力を不安視する声と、それに対する支援や対応策（研修会実施、外部試験受験喚起等）の必要性が指摘された。2 点目は、4 技能を統合した指導に向けた授業改善の取り組み状況の差である。ある自治体からは「4 技能を統合した指導に向けた授業改善の取り組み状況は各校によって差が大きい」という回答が得られた。4 技能を統合した指導は、外国語（英語）教育の目標に掲げている自治体も多いため、都道府県によってその取り組み状況に差があるのか、今後さらなる調査が必要である。

4.6 英語教育の体制・強化・向上で重視すること

質問 3-3（英語教育の体制・強化・向上に関する事項

として、以下の観点を自治体として推進していますか。）の下位 7 項目の回答を用いて、回答パターンの似た自治体をクラスタ化した（図 22 参照）。クラスタ数を CH インデックスに基づき判断し、図 23 に示す通り 2 もしくは 4 クラスタに分割することが妥当であることを確認した。4 クラスタで分割した際の特徴を図 24 に示す。

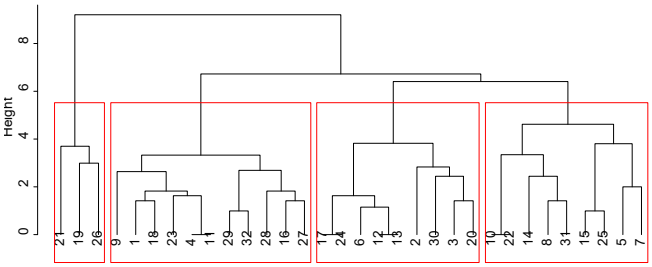


図 22. 教育体制・強化・向上の方針が似ている自治体.

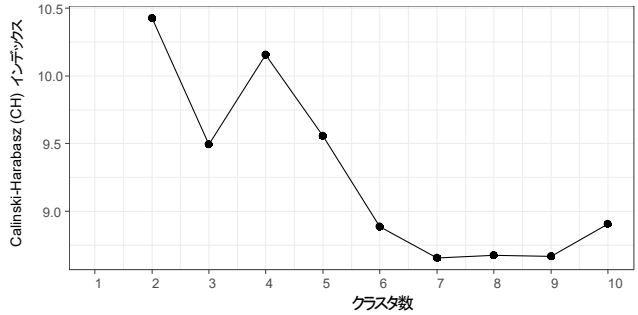


図 23. 教育体制・強化・向上で重視することのクラスタ数.

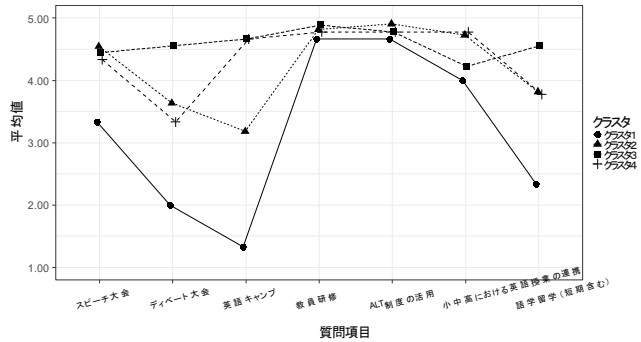


図 24. 教育体制・強化・向上に関する各クラスタの特徴.

7 項目のうち「教員研修」「ALT 制度の活用」「小中高における英語授業の連携」についてはどのクラスタも同程度に重視していることが分かった。一方、クラスタ 1 は「スピーチ大会」「ディベート大会」「英語キャンプ」「語学留学」を他クラスタと比較してそれほど重視してはいなかった。クラスタ 3 は 7 項目すべてを満遍なく重視すると回答していたのに対し、クラスタ 2 は「ディベート大会」「英語キャンプ」「語学留学」を、クラスタ 4 は「ディベート大会」を比較的重視しないという結果であった。

5. まとめ

本アンケート調査の結果から、政府が掲げるグローバル人材育成の実現を目指して各自治体が、国際理解・グローバル化を目標に設定し、コミュニケーション能力育成のために 4 技能統合型の指導法の充実を図っていることがわかった。小学校児童に対する教育では、「英語コミュニケーション力」「聞くこと」「話すこと」「英語学習に対する態度」を重視している一方、中学校と高校においてはそれらに加えて、「読むこと」「書くこと」「パフォーマンステストの成績」の充実も目指しており、小学校と中学校以上の教育での児童・生徒への指導のフォーカスの違いが明らかとなった。

学校教員の英語力・指導力を不安視する意見は根強く、各自治体で様々な対応策が取られているが課題が多い。これは、大学で教職課程を担当する英語教員の見解とも一致しており（飯田他, in press）、特に小学校の教員の英語力・指導力向上が早急に取り組まなければならない課題である。さらには、2019 年度より大学の教員養成課程においてコアカリキュラムが導入されるが、教職履修生や現職教員の英語力と指導力をいかに育成していけるかが今後注目される。

自治体が重要視しているもう一つの課題である小・中・高の系統性を持った外国語教育の構築・推進も、全国の学校で取り組むべき事項である。本調査結果の全体像から、大学を含めた小・中・高連携が必須であり、自治体も重要視していることがわかった。しかし大学教育現場においては、教職履修生にとって実体験を積む場が非常に限られており、教職課程内での指導力育成に懐疑的な指導教員も多い（飯田他, in press）。将来的には指導力育成促進のために、現在実施されている教育実習に加え、授業観察や現職教員との交流などといった実践知を積むことができる環境整備を、全国で小学校・中学校・高等学校・大学教員が連携し実現していくことが必要となるだろう。

今回の調査を踏まえて、今後の研究の方向として 2 つの可能性が考えられる。1 つは経年調査で、それによって継続して行われている教員研修や、ある時期に特化して行われる教員研修の実態も判明すると思われる。もう 1 つは、より具体的な現状の調査である。本調査は自由記述欄を設けたものの、アンケート調査法の持つ限界によって、教員研修において英語力・指導法の向上のために具体的にどのような研修がなされているのかまでは明らかにすることはできていない。今後、継続的調査や、インタビュー調査などを含めた調査方法の多様化を図ることによって、このような実態を明らかにし、各自治体の指導法の検討に貢献できると考えられる。

謝辞

本研究の遂行にあたっては、各大学の教員養成課程ご担当の先生方から多大なご協力をいただきました。飯田敦史先生、多田豪先生、青田庄真先生、鈴木健太郎先生、匿名の査読者

の方々から貴重なご意見・ご助言を頂き、感謝申し上げます。

参考文献

青田庄真. (2017).「日本の地方公共団体における外国語教育政策:都道府県・市区町村教育委員会に対する全国調査の結果から」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 57 巻, 103–133.

久村研・今村洋美・清田洋一・中山夏恵・高木亜希子・伊東弥香・大崎さつき・酒井志延・高梨庸雄. (2009). 「英語教師の研修と評価の新しい枠組みを求めて―教育委員会への調査結果に基づいて―」『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究（研究課題番号：19320086）』9–32.

飯田敦史・山口高領・奥切恵・青田庄真・新井巧磨・鈴木健太郎・多田豪 ・辻るりこ・中竹真依子・濱田彰・藤尾美佐・米山明日香・木村松雄. (in press).「教員養成課程コアカリキュラムの実態調査―大学教職担当者の見解から―」『JACET-KANTO Journal』Vol. 6.

JASTEC 関西支部調査研究プロジェクトチーム. (2001).「総合的な学習の時間」における英語学習に関する実態調査：近畿地区内の教育委員会を対象とした質問紙調査に基づいて」『日本児童英語教育学会研究紀要』第 20 号，47–63.

JACET 関東支部特別研究プロジェクト. (in press).「第 2 特集 移行期間に各自治体が取り組む英語教育―自治体における英語教育研究テーマに関する調査から―」『英語教育』2019 年 3 月号.

文部科学省. (2012).「グローバル人材育成戦略の概要」. www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/052/052.../1327449_07.pdf（閲覧日：2019 年 1 月 6 日）.

大森愛. (2010).『日本の小学校英語の動向に関する実証研究: 比較教育社会学からの視点（未公刊博士論文）』国際基督教大学.

付録

『自治体における英語教育研究テーマに関する調査』アンケート用紙

1．貴自治体について

Q1–1　貴教育委員会の所在する自治体をご記入ください。匿名をご希望の場合，無記入にしてください。

［　　］都道府県／［　　］市（郡政令市の場合のみのご記入）

Q1-2　集計結果の送付をご希望の方はメールアドレスとお名前をご教示ください。

ご担当者様・部局：［　　］（　　@　　）

2．各学校や市区町村等教育委員会に対する指導・助言の方針について

Q2–1　貴教育委員会では，英語教育に関する研究テーマ（指導・助言する際の方針）をどのように設定していますか。最もよく当てはまる選択肢を 1 つ選んでください。

※　なお，これ以降の「英語教育」とは，異文化理解教育等を含め大きく捉えて頂けると幸いです。

1　教育振興基本計画に明記している
2　教育振興基本計画ではないが，公式に発表している（位置づけ：　　）
3　公には発表していないが，教育委員会内で共有している
4　特に明確には定めず，柔軟に対応している
5　教科を超えた方針の一部としている
6　その他（　　）

Q2–2　貴教育委員会において，英語教育に関する研究テーマを設定している場合，それはどのような内容ですか。公式の文言，おおよその内容の別をお選び頂き，自由記述にてお答えください。

1　設定していない　　2　公式の文言は以下の通り　　3　おおよその内容は以下の通り

［　　］

Q2–3　貴教育委員会において，英語教育に関する研究テーマを設定する際に，以下の項目はどれくらい参考にしていますか。それぞれ，最もよく当てはまる数字を 1 つ選んでください。

	全くそう思わない	あまりそう思わない	どちらでもない	ややそう思う	とてもそう思う
1. 文部科学省の指導・助言	1	2	3	4	5
2. 管内の市区町村等の動向【都道府県のみ】	1	2	3	4	5
3. 貴自治体を含む道府県の動向【政令市のみ】	1	2	3	4	5
4. 他の都道府県・政令市の動向	1	2	3	4	5
5. 地域のニーズへの配慮	1	2	3	4	5
6. 教育委員からの要請	1	2	3	4	5
7. 貴自治体の伝統・慣習	1	2	3	4	5
8. 貴自治体の独自性	1	2	3	4	5
9. 他の教育分野との整合性への配慮	1	2	3	4	5
10. その他（　　）					

Q2–4　貴教育委員会において，英語教育に関する研究テーマを設定する際に，特に参考にしている自治体はありますか。ある場合は，参考にされている自治体を 3 つ以内でお答えください。

［　　］［　　］［　　］

Q3–2　英語教育に当たる教員に対しての自治体としての指導・研修に関する項目として，以下の観点を自治体として推進していますか。それぞれ，最もよく当てはまる数字を 1 つ選んでください。

	全くそう思わない	あまりそう思わない	どちらでもない	ややそう思う	とてもそう思う
1. 英語による英語の授業（小）	1	2	3	4	5
2. 英語による英語の授業（中）	1	2	3	4	5
3. 英語による英語の授業（高）	1	2	3	4	5
4. CAN-DO リストの作成（小）	1	2	3	4	5
5. CAN-DO リストの作成（中）	1	2	3	4	5
6. CAN-DO リストの作成（高）	1	2	3	4	5
7. アクティブラーニングによる英語指導（小）	1	2	3	4	5
8. アクティブラーニングによる英語指導（中）	1	2	3	4	5
9. アクティブラーニングによる英語指導（高）	1	2	3	4	5
10. 資格検定試験の成績（小）	1	2	3	4	5
11. 資格検定試験の成績（中）	1	2	3	4	5
12. 資格検定試験の成績（高）	1	2	3	4	5

【その他（学校教員について）】

［　　］

Q3-3　英語教育の体制・強化・向上に関する事項として，以下の観点を自治体として推進していますか。それぞれ，最もよく当てはまる数字を 1 つ選んでください。

	全くそう思わない	あまりそう思わない	どちらでもない	ややそう思う	とてもそう思う
1. スピーチ大会	1	2	3	4	5
2. ディベート大会	1	2	3	4	5
3. 英語キャンプ	1	2	3	4	5
4. 教員研修	1	2	3	4	5
5. ALT 制度の活用	1	2	3	4	5
6. 小中高における英語授業の連携	1	2	3	4	5
7. 語学留学（短期含む）	1	2	3	4	5

【その他（自治体の体制について）】

［　　］

4．その他（上記，児童・生徒，教員，自治体の体制以外でお気づきの点があればご記入ください。）

［　　］

アンケートは以上です。長時間にわたるご協力を賜り，誠にありがとうございました。

3．各学校や市区町村等教育委員会に対する指導・助言の観点について

Q3-1　児童・生徒への英語教育に関する項目として，以下の観点を自治体として推進していますか。それぞれ，最もよく当てはまる数字を 1 つ選んでください。

	全くそう思わない	あまりそう思わない	どちらでもない	ややそう思う	とてもそう思う
1. 英語コミュニケーション力（小学校）	1	2	3	4	5
2. 英語コミュニケーション力（中学校）	1	2	3	4	5
3. 英語コミュニケーション力（高等学校）	1	2	3	4	5
4. 聞くこと（小）	1	2	3	4	5
5. 聞くこと（中）	1	2	3	4	5
6. 聞くこと（高）	1	2	3	4	5
7. 読むこと（小）	1	2	3	4	5
8. 読むこと（中）	1	2	3	4	5
9. 読むこと（高）	1	2	3	4	5
10. 話すこと（小）	1	2	3	4	5
11. 話すこと（中）	1	2	3	4	5
12. 話すこと（高）	1	2	3	4	5
13. 書くこと（小）	1	2	3	4	5
14. 書くこと（中）	1	2	3	4	5
15. 書くこと（高）	1	2	3	4	5
16. 技能の統合（小）	1	2	3	4	5
17. 技能の統合（中）	1	2	3	4	5
18. 技能の統合（高）	1	2	3	4	5
19. 英語学習に対する態度（小）	1	2	3	4	5
20. 英語学習に対する態度（中）	1	2	3	4	5
21. 英語学習に対する態度（高）	1	2	3	4	5
22. パフォーマンステストの成績（小）	1	2	3	4	5
23. パフォーマンステストの成績（中）	1	2	3	4	5
24. パフォーマンステストの成績（高）	1	2	3	4	5
25. 資格検定試験の成績（小）	1	2	3	4	5
26. 資格検定試験の成績（中）	1	2	3	4	5
27. 資格検定試験の成績（高）	1	2	3	4	5
28. 自治体独自の学力テストの成績（小）	1	2	3	4	5
29. 自治体独自の学力テストの成績（中）	1	2	3	4	5
30. 自治体独自の学力テストの成績（高）	1	2	3	4	5

【その他（児童・生徒について）】

［　　］

日本における EAP 教員コンピテンシー枠組み構築の試み
―BALEAP 学会による枠組みの日本語試訳を通じて―

マスワナ 紗矢子* 渡 寛法** 飯島 優雅*** 渡辺 敦子****
高橋 幸***** 金丸 敏幸***** 田地野 彰****** 寺内 一*******

*目白大学
maswana@mejiro.ac.jp
**滋賀県立大学
watarihironori@gmail.com
***獨協大学
yiijima@dokkyo.ac.jp
****文教大学
atsuko-w@koshigaya.bunkyo.ac.jp
*****京都大学
takahashi.sachi.4n@kyoto-u.ac.jp
kanamaru@hi.h.kyoto-u.ac.jp
******名古屋外国語大学
tajino@nufs.ac.jp
*******高千穂大学
hajime@takachiho.ac.jp

要旨
日本で EAP カリキュラムを導入している大学が増えてきている一方で、EAP 教育を担う英語教員の養成が課題として指摘されている。EAP 教員に必要とされる資質・技能・知識をまず明確にしなければならないが、日本にそうしたコンピテンシーの枠組みは未だ存在していない。本研究では、英国の BALEAP 学会が作成した *Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes* の日本語試訳を通じて、日本における EAP 教員適性指標の枠組みを検討した。枠組みの精査と先行研究に基づく分析から、日本での EAP 教育の課題がいくつか抽出された。まず、EAP 教員には「カリキュラム」における授業の位置付けを理解した教育の実践が求められている。また、ディスコースの「専門分野による違い」を分析して学生に教えるという専門分野と英語教育をつなぐ役割、学生の「批判的思考」を段階的に発達させる指導法への理解や実践、などが必要とされる。今後は、日本の教育環境に適した EAP 教員コンピテンシー枠組み作成が期待される。

キーワード：EAP、カリキュラム、教員養成、コンピテンシー枠組み

1. はじめに

昨今の大学の国際化に伴い、学士課程における「学術目的の英語」（English for Academic Purposes: EAP）教育が日本で必要とされている一方で、全学的に EAP カリキュラムを実施している大学や実施報告は未だ少なく、さらなる研究や実践の必要性が指摘されている（飯島他, 2016）。また、EAP カリキュラムの開発・運営には、国際標準に適った大学英語教育システムの確立が求められるが、日本には他国のようなカリキュラム設計・運営や教員養成に関わる参照枠組みや認証制度が整備されていない現状がある。例えば、米国の The Commission on English Language Program Accreditation や、英国ブリティッシュカウンシルの Accreditation UK のような、EAP 教育機関やプログラムに対する認証制度は整っていない。英国には、EAP 教員学会の BALEAP（British Association of Lecturers in English for Academic Purposes）も存在し、EAP 認証基準ハンドブック等の参照枠が一般にも公開されており、EAP 教育の普及や充実をうかがうことができる。コース設計や教材といった EAP 教育の諸相の中でも、EAP 教育を担う教員の養成が特に重要であることは、上記の参照枠組みでも示唆されている。本稿では、著者らが行った日本における EAP 教育の先行研究を概観し、数少ない EAP 教員養成の枠組みである BALEAP の *Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes*（EAP 教員コンピテンシー枠組み：以下、CFTEAP）の日本語への

翻訳を通した項目の精査と、先行研究を参照してCFTEAP から見る日本の EAP 教員育成の課題の抽出を行い、今後の日本版 EAP 教員コンピテンシー枠組みの開発への示唆を提供する。

2. 先行研究

EAP 教育に対する社会的関心の高まりを受け、日本における EAP 教育に関する研究も近年行われている。その中でも、著者らが中心となって行った研究（Hori et al., 2016; 飯島他, 2016; 寺内他, 2018）は、日本の大学教育環境に合った EAP 教育の質保証枠組み構築に向けて、海外（英国・香港・台湾）と国内の大学における EAP 教育の実態調査研究として参考になる。これら一連の研究では、国内で EAP 教育を実施している 8 大学（国立 4 校・公立 2 校・私立 2 校）に対して、下表が示すカテゴリーに基づいた質問紙・インタビュー調査を行った。

表. 質問紙調査の質問カテゴリー

項目番号	カテゴリー内容
1	回答者と大学に関する基礎情報
2	英語教育課程の教育理念・目的
3	必修・選択必修・選択英語科目と学習目標スキル
4	英語教育課程の対象・規模
5	英語科目担当教員
6	教科書・補助教材
7	科目・授業シラバス
8	質保証の活動
9	非常勤教員採用条件
10	授業外英語学習支援
11	単位認定

（大学英語教育学会 EAP 調査研究特別委員会, 2018, p. 46）

質問カテゴリーは多岐にわたり、EAP カリキュラムの包括的な現状理解を目指したものとなっている。これらの調査から得られた結果をもとに、国内外 EAP カリキュラムの特徴の把握と、質保証へ向けた課題を抽出した。

2.1 EAP カリキュラム参照枠組みと課題

質問紙およびインタビュー調査から得られたデータについては、「平成 25 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」（文部科学省, 2015）から、「カリキュラム編成上の工夫」と「カリキュラムの多様性：外国語」の学部段階の実施状況を示す項目群を参考に分析が行われた。さらに、*BALEAP Accreditation Scheme Handbook: Quality Enhancement for English for Academic Purposes Courses and Programmes*（BALEAP EAP プログラム質保証認証基準ハンドブック, 2016）で提供されている枠組みを参照して検討を加えた。当該基準では、以下の通り大きく五つのカテゴリーが設けられている。1. Institutional context（大学全体の運営における EAP プログラム運営の位置付け）、2. Course management（質を保証する運営）、3. Course design（ニーズに基づく授業設計）、4. Teaching and learning（教員の資格・職能開発の仕組み）、5. Assessment, evaluation, and progression（所属学部で求められる学術的能力を反映した評価）。以上のカテゴリーごとに提供されている詳細な記述に基づいたデータ分析とフォローアップインタビュー調査を行った結果、現在の日本の EAP 教育に欠けている点は、１）英語と専門分野教育の有機的連携、２）体系的な EAP 教員養成、３）日本型 EAP 教材、４）明確な質保証基準、と四点に集約されることが明らかになった（大学英語教育学会 EAP 調査研究特別委員会, 2018）。どれも重要な課題ではあるものの、本研究では、２）体系的な EAP 教員養成に注目することとした。

2.2 国内の EAP 英語教員養成に関する枠組み

日本の英語教師に求められる授業力や自己評価のための指標としては、JACET 教育問題研究会（2014）が開発した『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）が参考になる。能力の明記のみならず、授業の振り返りと成長の記録や、同僚との協働を促進する目的を持つ、継続的に活用可能なポートフォリオとなっている。本ポートフォリオの対象は主に中学校、高校の英語教師養成課程の履修生と現職英語教師である。大学英語教員、とりわけ EAP 教員を対象とした組織だった職能開発は、各大学の実施する FD ミーティングなどにとどまっているのが現状である（大学英語教育学会 EAP 調査研究特別委員会, 2018）。

3. 研究の目的

以上の背景を踏まえ、日本の EAP 教員に求められる資質・技能・知識を明文化することを目的とした研究を行った。具体的には、先述の BALEAP が開発した *Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes*（CFTEAP）を日本語に訳すことを通して内容を精査し、各項目の日本の教育環境での適用可能性を一つずつ検討することを目的とした。

3.1 CFTEAP における EAP 教員コンピテンシー

まず、CFTEAP におけるコンピテンシーの定義を明確にしておく必要がある。コンピテンシー（competency）は、日本語では能力・資格・適性などと訳すことができるが、CFTEAP においては、「教師が仕事の機能を完全に果たすために備えておくべき、技術的スキルと専門能力」（BALEAP, 2008, p. 2）と定義されている。この意味を用いるために、本研究ではカタカナでそのままコンピテンシーとすることとした。

EAP 教員養成の枠組みのニーズを受けて、BALEAP は、CFTEAP の開発から出版まで行った。枠組みに明記されているように、まず 2005 年 4 月から 2006 年 1

月に実施された EAP 実務者に対する三段階調査の結果に基づいて CFTEAP が開発された。その結果を 2007 年 4 月に Durham で開催された BALEAP 学会にて検討してさらなる修正を加え、翌 2008 年に発行となっている。開発の手順から、この枠組みは、経験豊かな EAP 実務者が考えるベスト・プラクティスを反映した体系的な枠組みと考えることができる（Ding & Campion, 2016）。また、CFTEAP の主な使用目的として挙げられているのは、まず教育機関内での EAP 教員の職能開発の支援や、専門業績の証拠としてのポートフォリオの認定である。そして EAP 教員の募集と採用、EAP 教員養成コースの設計と認定などと、その用途は幅広く、限定的でないことが特徴といえる。次に、CFTEAP の概観を下図に示す。

図. CFTEAP の概要

CFTEAP には、「学術的実践」「EAP 学生」「カリキュラム開発」「プログラムの実施」と四つの大きなカテゴリーがあり、各カテゴリーは二～四つの項目に細分化され、全体で 11 項目となっている。各項目に「～の知識・理解」「～する能力」「参考となる指標（possible indicator）」と三つの枠で、EAP 教員が持ち合わせているべきコンピテンシーが記述されている。

3.2 方法

本研究では、2018 年 4 月～8 月に EAP 研究・教育経験を有する 6 名が、各々 1 ～3 ページ（計 10 ページ）を翻訳した。2018 年 9 月～10 月に翻訳担当者以外の EAP 研究者を交えて用語の統一と日本語らしい表現への修正を行うと同時に、CFTEAP の内容の理解を行った。次に、先行研究（Hori et al., 2016; 飯島他, 2016; 寺内他, 2018）に基づいて、現在の日本の EAP 教育・EAP 教員養成において言及されることが少ない、もしくは現状と大きく異なるコンピテンシー記述を抽出し、詳細に該当項目を検討することにより、EAP 教員コンピテンシーの現状理解と課題の特定を行った。

4. 結果と考察

検討の結果、今後の日本の EAP 教員養成で重要となると思われる項目は、1）「カリキュラム開発」、2）「学術的実践」の「専門分野による違い」、3）「EAP 学生」の「学生の批判的思考」という三つのコンピテンシーであった。

4.1 カリキュラム開発

CFTEAP では、「カリキュラム開発」というカテゴリーが設けられ、すべての EAP 教員がカリキュラム運営の視点・知識・能力を持つべきとしている。以下がカリキュラム開発カテゴリーの「シラバスとプログラム開発」項目にあるコンピテンシー記述である [1]。

- *EAP 教員は、語学シラバスの主な種類を理解し、EAP コースが位置付けられている学術的文脈での学生のニーズに応じたプログラムへとシラバスを変える。*（p. 7）

- *プログラムにおいて、学生のニーズとシラバスの実践の関係を示す。*（p. 7）

さらに、同カテゴリーにある「テクストの処理とテクストの開発」の項目では、学生の文章処理・産出能力を育成するようなコース、ユニット、タスクを編成するプログラム設計能力が EAP 教員に求められている。

また、カリキュラム開発とは異なるカテゴリーの項目にも、対象となる大学全体の教育・カリキュラムの理解が前提となっていることが示されている箇所がいくつかあった。例えば、以下の「学術的実践」カテゴリーの項目である「学術的文脈」にあるコンピテンシー記述であるが、二つ目の記述では「大学の他コースの文脈や要件と関連づける」という、EAP カリキュラムを開発する際に必要となる、英語科目以外を含む大学全体のカリキュラムの視点が組み込まれている。

- *EAP 教員は、大学の組織、教育、コミュニケーションの方針、実践、価値観、慣習について十分な知識を持つ。*（p. 4）

- *EAP コースの目的、内容、スキルを<u>大学の他コースの文脈や要件と関連づける。</u>*（p. 4 著者による下線）

カリキュラム運営の視点を日本の EAP 教員コンピテンシーに含める場合は、国内大学の環境を勘案する必要がある。例えば、日本の大学英語科目では非常勤教員率が高いことが報告されている。一部の EAP プログラム実施大学では、70%以上が非常勤講師である（飯島他, 2016）。複数の大学で非常勤講師として働いている教員もいる。また、専任の英語教員であっても、カリキュラム開発・運営と教育双方を担う EAP 教員は少数に限られている。この状況は大きく変わらないことが予想されるため、日本で使用するコンピテンシー枠組みで

は、カリキュラム開発・運営の観点については、「大学全体のカリキュラム概要や理念を理解・共有する」といった程度にとどめておく方が現実的であろう。

4.2 専門分野による違い

次に、CFTEAP では、EAP 教員と専門教員との連携が強調されている。カテゴリー「学術的実践」の項目である「専門分野による違い」では、そのコンピテンシーは以下のように記述されている。

- *分野の専門家と協力し、知識コミュニケーションに関する彼らの視点を考慮する能力*（p. 4）

4.1 にあるように、教員の置かれている立場は様々であるが、専門教員と連携が取れる状況にあれば、協力し合う体制の構築が必要であろう。そうでない場合は、何らかのコミュニケーション手段を用意して、専門教員と EAP 教員間で情報の共有を図る工夫が必要である。CFTEAP の目的の一つとして、他分野の教員や、所属機関に、EAP 教員の専門的地位や職務内容を認識してもらうために用いるとも記されているため、コンピテンシーの枠組みを専門教員との連携の際に活用することも考えられる。

直接的な連携でなくとも、特定分野のコミュニケーションが典型的に使われているジャンルテクストを専門家が提供し、EAP 教員がそれらを分析する、もしくは分析できる能力を身に付けておくことは、どの EAP 教員にも求められる能力と言えよう。例えば、Hyland（2017）や Jiang and Hyland（2015）、その他多くの EAP 論文に見られる、分野特有のコミュニケーションの存在を考察した研究結果から学ぶことも多い。

一方で、CFTEAP では EAP 教員間の協力が前提とされていることが読み取れる。同じ「学術的実践」のカテゴリーにある項目「（教員）個人の学び、発展と自律性」では、以下のようにコンピテンシーが記述されている。

- *EAP 教員は、学生と同僚に期待されている基準を、自らの実践に適用することの重要性を認識する。*（p. 5）

- *自分の実践のため、また、アイデアを同僚に伝えるために、学術研究と文献調査に従事する能力*（p. 5）

教員個人の学びは個人で完結するものだけではなく、他者への発信も含めて記述されている点から、日本においては、学内外でのさらなる EAP 教員間の情報共有や協働の意識づけを推奨することが期待される。日本でも各大学で行われている EAP 教員対象の職能開発ワークショップや、香港と台湾の大学で推進されている EAP カリキュラム管轄センター発行雑誌での論文投稿など（大学英語教育学会 EAP 調査研究特別委員会，2018）も、EAP 教員が行う研究の成果共有の取り組みの一つとして考えることができる。

4.3 学生の批判的思考

最後に、批判的思考についての視点が現行の EAP 教育との相違点として挙げられる。CFTEAP においては、カテゴリー「EAP 学生」の項目に「学生の批判的思考」が設けられている。一般に批判的思考には様々な定義があり、例えば、Cambridge Dictionary では、“the process of thinking carefully about a subject or idea, without allowing feelings or opinions to affect you”（感情や意見に左右されず、主題やアイデアについて慎重に考えるというプロセス）と定義されている。また、楠見・田中・平山（2012, p. 69）は、「論理的、客観的で偏りのない思考であり、自分の推論過程を意識的に吟味する反省的思考である」としている。BALEAP においては、知識を単に描写するのではなく、変化させる（knowledge transforming）能力として捉えられている。「学生の批判的思考」のコンピテンシーは以下となっている。

- *EAP 教員は、学術的文脈での批判的思考の役割を理解し、批判的な思考能力を学生が発揮するタスク、プロセス、インタラクションを使用する。*（p. 6）

- *どのように批判的思考が学問的実践の根底にあるかの理解*（p. 6）

- *シラバス/教材/評価に、<u>知識を変化させるタスクと活動</u>が含まれていることを示す。*（p. 6 著者による下線）

日本でも、批判的思考は大学生が身に付けるべき学術リテラシーとして認識されつつあるが、EAP 教員の重要なコンピテンシーとして認識されることは少ない。また、批判的思考を英語科目にて体系的に教える必要はないと考える EAP 教員もいる（マスワナ・田地野，2018）。日本版の枠組みで批判的思考を単純に取り入れても、教員が効果的に指導を実践することは難しいと予想される。批判的思考という概念の理解から、実践の方法まで、EAP 教員間での認識を共有する必要があるだろう。

近年、小・中・高等学校において、学ぶ過程や思考力に重点を置いた教育が推進されている。批判的思考の育成も、高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編にある「主体的・対話的で深い学び」（文部科学省，2018）に含まれていると捉えることができる。このような大学までの教育課程における大きな変化や学習指導要領を EAP 教員が十分に理解し、主体的な学びを取り入れた批判的思考力を伸ばす活動を授業で行うことが一層求められていくであろう。そのような授業を実

施することにより、批判的思考を従来の学びと全く異質のものと捉えることなく EAP 教育を推し進めることができ、EAP 以外の教育との連続性が生まれることも予想される。

5. 今後の課題

本研究では、日本の EAP 教員コンピテンシー枠組み構築に向けて、BALEAP の CFTEAP をもとに現状理解と課題の特定を行った。本研究結果から、「カリキュラム開発」、「専門分野による違い」、「学生の批判的思考」の三点の課題が明らかになった。同時に、Ding and Campion（2016）でも指摘されているように、英国で開発された CFTEAP を、異なる教育環境に直接適用することは困難であることも浮き彫りになった。しかし、CFTEAP を参照し、国内向けの枠組み開発へ発展させることは可能である。今後は、国内の EAP カリキュラム開発・運営責任者や EAP 研究者への聞き取り調査を行い、コンピテンシー枠組みを修正・改善していくことが必要である。

本研究では、現在の日本での EAP 教育で触れられることの少ない項目を抽出したが、今後は、日本の文脈を考慮した枠組みを作成し、EAP 教員コンピテンシー枠組みのプロトタイプを作成していく。また、本研究において言及することができなかった教育や評価の実践項目などについても、日本と英国ではその意味するところや適用の可能性が異なることも考えられるため、精査を進める必要がある。

コンピテンシー枠組みを開発することで、EAP カリキュラムの質保証と若手の EAP 教員の養成に貢献できることが予想される。大学英語教育学会 EAP 調査研究特別委員会（2018）が述べているように、今後は日本の大学の環境や文化に合った EAP 教育の質保証の評価基準項目の抽出が必要となる。そのカテゴリーの一つとして、本研究が検討した教員コンピテンシーを取り入れることが可能であろう。どの大学でも活用できる標準化された汎用性のある EAP 教員コンピテンシーの枠組みを設けることにより、より客観的な内部評価や教育改善につながる可能性がある。また、本枠組みや質保証の基準は、現職の大学英語教員や教育機関を対象とすることが想定されるが、応用言語学や英語教育学を学ぶ専門教育課程（修士課程、博士課程）の学生に対して、枠組みを活用したワークショップなどを展開することにより、EAP 教員としてのコンピテンシーが備わった若手研究者を輩出できる。

最後に、EAP 教員コンピテンシーの理論的な枠組みを提供することは、今後の日本の EAP 教育の発展に向けて意義があると考える。そして、理論を EAP 教育の実践につなげるためには工夫が必要である。実際に、英国で開発された CFTEAP の記述は理論的で理解が容易でない部分があるが、CFTEAP の教育的活用を促がすために、BALEAP は、*TEAP Accreditation Scheme*（2014）を発行している。その中では、EAP 教員のキャリア段階別に CFTEAP を軸とした詳細な教育実践のための情報を提供し、継続的な職能開発を支援している。日本国内の場合でも、理論を整理するとともに、十分にコンピテンシーと実践経験を備えた EAP 教員が行っている国内事例（ベスト・プラクティス）を蓄積していくことが重要であろう。今後の日本の大学英語教育に資する日本型 EAP 教員コンピテンシー枠組みの構築に向けて、教員コンピテンシー枠組みの実証研究を含むさらなる研究が期待される。

注

[1] 本論文で引用されている CFTEAP の日本語訳は、すべて本論文著者訳であり、ページ数は BALEAP が発行している CFTEAP のページ番号である。

謝辞

本研究は、公益財団法人日本英語検定協会委託研究課題（2014-17 年度）をさらに発展させるものである。

引用文献

BALEAP. (2008). *Competency framework for teachers of English for Academic Purposes*. (https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/teap-competency-framework.pdf)（2018 年 11 月 30 日）

BALEAP. (2014). *TEAP accreditation scheme handbook*. (https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/TEAP-Scheme-Handbook-2014.pdf)（2019 年 1 月 5 日）

BALEAP. (2016). *BALEAP accreditation scheme (BAS) handbook: Quality enhancement for English for Academic Purposes courses and programmes*. 2016 Edition. (https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/BAS-Handbook-25-04-2016.pdf)（2019 年 1 月 5 日）

大学英語教育学会 EAP 調査研究特別委員会. (2018).「大学英語教育の質保証に向けた EAP カリキュラム実態把握調査」研究成果最終報告書（2014 年度～2017 年度）. (http://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol99/vol_99_17.pdf)（2018 年 11 月 30 日）

Ding, A., & Campion, G. (2016). EAP teacher development. In K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for Academic Purposes* (pp. 547–559). London/New York: Routledge.

Hori, S., Watanabe, A., Iijima, Y., Watari, H., & Terauchi, H. (2016). Exploring the EAP curriculum in EFL and ESL contexts. *The 14th Asia TEFL International Conference Proceedings*, 57–63.

Hyland, K. (2017). English in the disciplines: Arguments for specificity. *ESP Today, 5*(1), 5–23.

飯島優雅・渡辺敦子・マスワナ紗矢子・渡寛法・堀晋也・高橋幸・金丸敏幸・田地野彰・寺内一. (2016).「日本の大学における学術英語カリキュラムの現状と課題―実態調査結果を踏まえて―」『京都大学高等教育研究』22, 95–98.

JACET 教育問題研究会. (2014).『言語教師のポートフォリオ』(http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/JPOSTL.htm).（2018 年 11 月 30 日）

Jiang, F. K., & Hyland, K. (2015). 'The fact that': Stance nouns in disciplinary writing. *Discourse Studies, 17*(5), 529–550.

楠見孝・田中優子・平山るみ. (2012).「批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価」『Cognitive Studies』19(1), 69–82.

マスワナ紗矢子・田地野彰. (2018). 「アカデミックライティング技能と知識に関する英語教員の意識調査」. ESP 1 Day Conference at Takachiho University. 2018 年 2 月 20 日.
文部科学省. (2015).『平成 25 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）』(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/__icsFiles/afieldfile/2016/05/12/1361916_1.pdf)（2019 年 1 月 5 日）
文部科学省. (2018).『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語 編 』(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_09.pdf)（2018 年 11 月 30 日）
寺内一・飯島優雅・高橋幸・マスワナ紗矢子・金丸敏幸・渡寛法・渡辺敦子・田地野彰. (2018).「大学での英語教育改革を考える」『英語教育』66(11), 34–40.

これからの大学英語教材の在り方
―教師と出版社による新たな協働の可能性―

加藤 由崇* 小川 洋一郎**

*中部大学
kato44taka@isc.chubu.ac.jp
**朝日出版社
ogawa@asahipress.com

要旨
近年の学生の多様化とテクノロジーの発展に伴い、教師の授業運営を支える様々な大学英語教材が出版されている。だが、どれほど趣向を凝らした教材でも、教師による一切の改編なしに、個別の授業ニーズに完全に応えることはないだろう。出版社が提供する優れた教材の力を借りつつも、教師が効果的にその教材を使いこなす、本来の意味での両者の協働の在り方が模索されねばならない。本研究は、その新たな協働の可能性として、DIY 教科書の構想を提案する。DIY 教科書とは、授業のニーズに合わせて、出版社が提供する教材を選択・配列・改編したものと定義できる。現代では、テクノロジーの普及によって教材のデータ配布や部分購入が可能となったため、教室主導の教材開発は様々な可能性を秘めている。この試みには様々な困難点が伴うものの、本研究は、大学英語教材が抱える課題の克服に向けた重要な産学連携研究となることが期待される。

キーワード：大学英語教材、DIY 教科書、教師と出版社の協働

1. はじめに

本研究は、大学英語教育学会（JACET）第 57 回国際大会にて行われた特別シンポジウム「10 年後の英語教育を考える―大学英語教材に焦点をあてて―」における議論を引き継ぎ、より具体的な観点から今後の大学英語教材の在り方を検討することを目的とする。本稿では特に、教師と出版社による協働的な教材開発・使用の可能性に着目し、両者が求める教材像の具現化を目指す。

2. 今なぜ、大学英語教材を再考するのか

近年の大学英語教育では、学生の多様化とテクノロジーの発展の影響を受け、リメディアル教材や資格試験対策の教材、e-learning 教材など、実に様々な英語教材が溢れている。また、最近の教科書は、教師がそのまま授業で用いることができるように、様々な演習問題を取り入れ、教授用資料やテストなどの補助教材を充実させるなど、教師に優しい設計がなされているものが多い。

一方で、大学英語教材の出版社の中には、ある種のジレンマを抱えている会社もある。出版企画の多くは、既存の大学のカリキュラムを意識してある程度決まった予算内での作成を前提とし、指定教科書への推薦や個々の教員による採択を目指している。だが、こうして届けられた教材が、実際の教室でどのように活用されているかについては不透明であることが多い。この不透明さも一因となり、本当に学生のための教科書が作れているのかという点に疑問を抱いている出版社もあるようである。

教材に関するジレンマを抱えているのは、大学や教員も同様かもしれない。近年、大学教育の不平等性を解消すべく、統一教材のシステムを導入する大学が増加傾向にある。個々の英語教員は、大学が指定する数冊の教科書の中から選択して授業を行う場合が多い。このシステムのもとでは、指定教科書の内容を大きく逸脱した授業を行うことは難しく、時として各教員は、教科書「で」教えるのではなく、教科書「を」教えることに焦点を置かざるを得ない状況もある。こうした状況の中、学生のための教材の在り方に疑問を抱いている英語教員も少なくないと思われる。

本来、出版社と教師は、互いの協力を得て、学習者により良い授業を提供するパートナーである。両者が互いの強みを活かしながら、今ある教材の活用方法を柔軟に考えるとともに、新たな教材を共に開発していく必要がある。テクノロジーの進化によって出版業界に変革が求められる今、教材に関わる諸課題を、教師と出版社の協働的な観点から議論する必要があると言える。

3. 英語教材の定義とその役割

教師と出版社の具体的な協働の在り方を提案するにあたり、本稿における英語教材の定義とその役割、お

よび教科書出版が抱える課題を整理する。

3.1 教材・教科書とは何か

Tomlinson (2011) によれば、言語教育の教材（materials）は「教師や学習者によって使用される言語学習を促進するものすべて」（p. 2）と広く定義することができる。具体例としては、動画や DVD、電子メールのような電子媒体から、辞書や文法書、ワークブックのような紙媒体、新聞、食品ラベル、写真のような実物教材の他に、母語話者の話し言葉、教師の指示、学習者間の話し合いなども教材として含まれる。なお、厳密には教材は素材（resources）とは異なり（Mishan & Timmis, 2015）、素材が教育用の意図をもって使用される際に教材と呼ばれることが多い。同様に、教材と教科書（textbook/coursebook）は同義ではない。本稿では、教科書を「教育的意図をもって教材を選択・配列したもの」と定義する。本稿では、教材の中でも特にこの教科書に焦点を絞り、議論を行うことにする。

3.2 教科書の役割

通常の英語授業では、教師が独自に作成した自作教材を活用することはあるものの、基本的には教科書に基づいた授業運営がなされることが多い（Bouckaert, 2018）。教科書を使用する意義は、学習者と教師それぞれの立場から、以下のようにまとめられる（McGrath, 2016, pp. 14–15 をもとに作成）。

(a) 学習者・教師双方にとって
1. 地図となる（何をしたか、何をするか）
2. 言語の見本を与える
3. 多様性を与える

(b) 学習者にとって
4. 学習・テスト項目が明確になる
5. 予習・復習など、授業外学習を支援する

(c) 教師にとって
6. 体系的な指導を可能にする
7. 時間節約になる（すべて 1 から作るのは不可能）
8. 言語・文化・指導方法上の補助となる
9. 既習事項が明確になる

教科書を使用することは、学習者・教師の双方にとっての利点がある。さらに近年では、大学教育の質保証の一部として、教員間で授業内容に極端な差が生じないように、同一科目の英語教科書を指定する大学も少なくない（この質保証の是非については後述）。学習者や教師だけでなく、授業を運営する側にも教科書を使用する利点があると言える。

3.3 教科書の宿命と解決策

3.2 で示した利点がある一方で、どんなに優れた教科書でも、個別の授業の目的に完全に応えることはおそらくないだろう。なぜなら、出版される教科書は利益を上げることを前提に、できるだけ多くの大学や教師に採用されるように作られているため、幅広いニーズへの対応と個別ニーズの充足との間でジレンマが生じるからである。結果として、教師は教科書を使いづらく感じることがある。

したがって、実際の授業では、目の前の学生の興味や関心に沿って柔軟に教科書を活用する必要がある。良い教師ほど、教科書を改編して個別ニーズに対応しているという指摘もある（Madsen & Bowen, 1980）。教師の役割は、出版社が提供する優れた教材の力を借りつつも、教科書主導（coursebook-led）ではなく、教師が効果的に教科書を使いこなす（coursebook-based）ことだと言える。本来の意味での教師と出版社による協働の在り方が模索されねばならない。

4. DIY 教科書の提案

上記の議論を前提とした上で、本稿では、教師と出版社のより良い協働の具体的な実現に向けた「DIY（Do-It-Yourself）教科書」の提案を行う。

4.1 DIY 教科書とは

本稿では、DIY 教科書を「出版社が提供する様々な教材について、教師（や学生）が自ら授業のニーズに合わせて選択・配列・改編したもの」として定義する。この考え自体は、当該分野の先行研究においても度々提案されてきたが、いまだ実現に至っていないのが現状である。例えば Brumfit（cited in McGrath, 2016）は、教科書の代わりに “resource packs, sets of materials with advice to teachers how to adapt and modify the contents” を用いる可能性を論じている。同様に、Allwright（1981）は「指導のための」教材から「学習のための」教材への転換を論じた文脈において、教師のための idea book や rationale book としての教科書の在り方に言及している。また、Prabhu（cited in Maley, 2011）では、複雑な教育環境に柔軟に対応するための semi-materials といった考えが提案されている。これらに共通するのは、毎授業の指導内容を事前に固定化することなく、目の前の学習者や授業展開に合わせて柔軟に指導内容とその順番を変えることができる次世代型の教科書の考え方である。管見の限り、筆者らはこれらの考えを体現した教科書の存在を知らないが、テクノロジーが普及した現代では、電子教材を含めたより柔軟な教材の形が考えられ、この DIY 教科書の考えを実現させることは理論的には不可能ではない。

4.2 4 つの可能性

では具体的に、DIY 教科書の 4 つの可能性（タイプ I からタイプ IV）を提案する。上述のとおり、DIY 教科書は、教師や学習者に教材の選択・配列・改編を委ねることを特徴としている。それらの程度によって、DIY

教科書の自由度は上がる一方で、実行可能性は下がっていくと予想される。

タイプ I：教材の改編を認める

最も実行可能性が高く、既に実施されている DIY 教科書の一つの在り方は、教科書本文のデータを word, pdf 形式で配布し、教師自身の改編を可能にしたものである。テクノロジーの発達により、教材のデータ配布は当たり前となりつつある。教師自身の改編を認めることにより、教科書内容に基づきながらも、個々の教室のニーズに合わせた問題作成などが可能になる。

タイプ II：教材の選択・配列・改編を認める

DIY 教科書の次の段階は、改編だけでなく、教材の選択と配列を各教室に委ねることであろう。例えば、あるリーディング教科書が 15 のテーマから構成されるとする。その場合、各テーマに基づく 3 種類のテクストを教科書内に含めておく。実際の授業では、教師は学習者の習熟度や興味・関心に合わせて題材を選択し、その教室独自の DIY 教科書を作成する（図 1 参照）。必ずしも Lesson 1 から始める必要はなく、学習者の習熟度に合わせて途中の Lesson から授業を始めても良い。また、例えばある Lesson の理解が不十分だと判断した場合は、その Lesson で 2 種類以上の題材（例えば、2a と 2b）を使用して学習内容の定着を図るといった使用方法も考えられる。授業で使用しなかった教材をテストの題材として使用することも可能であろう。このタイプ II の DIY 教科書は、豊富な教材を 1 つの教科書内に含めることで、授業の幅を広げるという点に特徴があると言える。

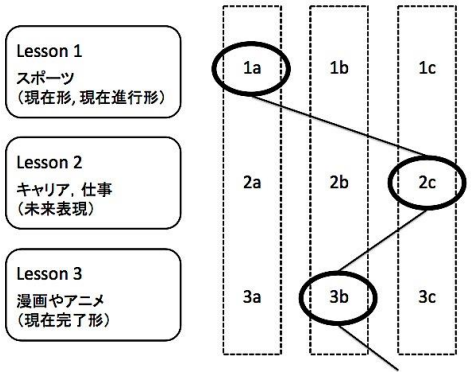


図 1. DIY 教科書（タイプ II）のイメージ

一方で、この場合、教科書執筆者には執筆にあたり通常の 3 倍の労力が求められることになる。また、電子媒体ではなく紙媒体の教科書とする場合、紙の使用量は 3 倍となり、コストの面で出版社にも負担がかかる。この点において、次に提案するタイプ III の DIY 教科書は、タイプ II よりも野心的でありながら、こうした欠点を克服する提案だと言える。

タイプ III：<u>ある出版社の複数の教材内において</u>、教材の選択・配列・改編を認める

タイプ III の DIY 教科書は、1 冊の教科書だけではなく、ある出版社が提供し得るすべての教材から選択・配列・改編を行うものである。教師や大学は、単一の教科書を購入するのではなく、複数の教科書の「使用権」を出版社から購入するのである。出版社側は、自社の教材を Lesson 毎に分割し、個々の Lesson にタグを付与するとともに、自社の教材の検索が可能なサイトを用意する。例えば、教材 A の Lesson 3 には「リーディング」「環境問題」「現在完了」「CEFR A2」、教材 B の Lesson 2 には「ライティング」「意見文」「TOEFL iBT」「CEFR B1」などといったタグを付与しておく。教師は検索サイトを通して、自分の学習者に合う教材を組み合わせ、DIY 教科書を作成する（図 2 参照）。

なお、このタイプ III の DIY 教科書は、基本的には電子媒体を前提としている。教師が選択する度に、DIY 教科書に教材が追加され、教材毎の料金（例：1 Lesson あたり 100 円）が課金されていくというシステムである。例えば、学習者はそれぞれ学期前に 2,000 円分の教材クーポンを購入しておき、15 回の授業内で Lesson を追加する度にそのクーポンを使用する。教師や学習者が意見を交換し合い、その授業に必要な教材をともに見出していくことも可能である。出版社としては、モデルとなる選択・配列の例を提示することで、教師の DIY 教科書の作成を支援することも必要であろう。

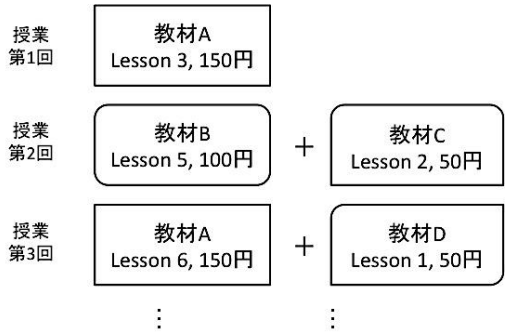


図 2. DIY 教科書（タイプ III）のイメージ

タイプ III の DIY 教科書の主な課題としては、版権の問題とプラットフォームの作成コストが挙げられる。版権に関しては、これまで出版社は Lesson 単位ではなく教科書単位の版権を取ることが通常であったため、従来の教材を活用するためには著者との再契約が必要となる。また、各 Lesson にタグを付与することは可能であったとしても、教材検索のためのプラットフォームを作成するにあたり、一定の初期コストがかかる。このコストの問題を乗り越えるためには、次に挙げるタイプ IV のように、最終的には DIY 教科書に賛同する複数の出版社が協働することが必要となるかもしれない。

タイプ IV：複数の出版社の教材内において、教材の選択・配列・改編を認める

最後に提案するこのタイプ IV は、DIY 教科書の考えに賛同する複数の出版社が協働し、教師や学習者に、各出版社が提供し得るすべての教材からの選択・配列・改編を認めるものである。前述の通り、複数の出版社が同一のプラットフォームを使用することによって、大幅にコストを抑えることができる。また選ぶ側の教師や学習者も、各出版社の強みを存分に活かしたより柔軟な教材選択が可能になり、授業の幅をさらに広げることができる。

タイプ III にも言えることだが、共通のプラットフォーム上で「どの授業でどんな教材が使用されているか」を把握する仕組みがあれば、出版社のマーケティングを促進し、出版社と学習者の距離を縮めることもできるだろう。あるいは、カテゴリー別の教材ダウンロード数のランキングを作成することも可能である。出版社にとっては、DIY 教科書の活用により、これまで不透明であった具体的な授業のニーズを明確にすることができる。

4.3 DIY 教科書の課題

当然ながら、これらの提案には多くの課題が伴う。既に述べたように、出版社としては、版権の問題やプラットフォームの立ち上げなど、DIY 教科書の実現に向けた一定の初期コストを覚悟しなければならない。前例ができれば参入企業が増加する可能性は十分にあるため、突破口を開く単一あるいは複数の出版社に期待するほかない。

一方、教師や大学の側にも DIY 教科書に対する消極的な意見があると思われる。一つには、教員の労力やリテラシーの問題が挙げられる。DIY 教科書は、教材の選択・配列・改編のすべてを教師自身に委ねているため、ある意味ではそれが教師への「負担」として映る可能性がある。指導経験や教材についての知識が少ない教師にとっては、DIY 教科書は使用しづらいかもしれない。この点に関して筆者らは、必ずしも「すべての」教師が DIY 教科書を使用する必要はなく、必要に応じて使用可能性を検討すれば良いと考えている。しかし、授業において柔軟に学習内容を調整することの利点を考えると、たとえ徐々にでも（もし実現できたならば）DIY 教科書に賛同する教師が増えていく可能性は十分にある。

DIY 教科書のもう一つの課題は、大学教育の質保証の問題と関連している。既に述べたとおり、近年では多くの大学が教材の統一化や選択制に舵を切っており、指導内容に自由度をもたせる DIY 教科書は、ある意味でこの流れに逆行しているとも言える。しかし、本来の意味での質保証とは、「何を教えたか」ではなく、学生が「何を学んだか」によって判断されるべきものである（Barr & Tagg, 1995; 中央教育審議会, 2012）。今後の大学の英語教育も、指定教科書による教授内容や方法の均質化ではなく、学習を適切に評価するための枠組みや方法の洗練へとシフトすることが期待される。換言すれば、教授過程は教室毎の事情によって変わり得ることを前提としつつ、出口の評価による教育の質保証に重点が置かれることになるはずである。現段階では、DIY 教科書の構想は「理想論」として捉えられる可能性もあるが、今後の大学における英語教育を長期的に考えたとき、DIY 教科書の実現に向けた取り組みは、教材論のみならず、様々な議論に波及効果を及ぼすものと思われる。

4.4 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界点としては、主に以下の 2 点が挙げられる。まず、本研究に反映された考えは、第一著者である大学英語教員と第二著者である出版社による限られた論考が示されているのみであり、今後は質問紙調査やインタビューによって、他の教員や出版社が DIY 教科書について抱く考えを明らかにしていく必要がある。また、今後 DIY 教科書をより実現可能なものとするためには、現状把握として、現段階で各大学・各授業が採用している教科書及び出版社が提供可能なコンテンツを把握する必要があるかもしれない。ここの大学や出版社をつなぐ共通のプラットフォーム作成の可能性も含め、今後の研究課題としたい。

5. 結論

本稿では、現在の大学英語教材を取り巻く環境を概観したのち、教師と出版社が協働的に開発する DIY 教科書の可能性を提案した。英語教育関連の出版社で 20 年以上の経験をもつ Amrani 氏は、教材の評価と改善に関して以下のように述べている（Amrani, 2011）。

In all likelihood, [materials] evaluation will become less of a clear cut stage prior to publication and be more of an ongoing process where materials are refined and even changed throughout the life of a product. (p. 295)

同様に、言語教育の教材研究を牽引する研究者の一人である Tomlinson（2012）は、自らの経験をもとに以下のように述べている。

Based on my experience of talking to teachers and to learners, and of observing teachers using materials in over thirty countries, I would like to see more localised textbooks and more global textbooks which are designed to be flexible and to offer teachers and students opportunities for localisation, personalisation and choice. (p. 158)

電子教材が登場した現代では、教育環境に合わせた途切れることのない教材改善や、個別の教室ニーズに応える柔軟な教材の選択・配列・改編が現実味を帯びつつある。本稿で提案した DIY 教科書は、こうした可

能性の一例にしか過ぎないが、この実現に向けた取り組みは、当該分野における教材開発の可能性を大きく広げるものと期待される。

謝辞

「第 1 回 JAAL in JACET 学術交流集会」での研究発表において貴重な意見をくださった方々、そして匿名の査読者の方々に、この場を借りて感謝申し上げます。

参考文献

Allwright, R. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal, 36(1)*, 5–18. doi:10.1093/elt/36.1.5s.

Amrani, F. (2011). The process of evaluation: A publisher's view. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 267–295). Cambridge: Cambridge University Press.

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: a new paradigm for under-graduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*. *27*(6), 12–26. doi:10.1080/00091383.1995.10544672

Bouckaert, M. (2018). Current perspectives on teachers as materials developers: Why, what, and how? *RELC Journal*. Advance online publication. doi:10.1177/0033688218810549

中央教育審議会. (2012).「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて―生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）」

Madsen, K. S., & Bowen, J. D. (1978). *Adaptation in language teaching*. Boston, MA: Newbury House.

Maley, A. (2011). Squaring the circle—reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 379–402). Cambridge: Cambridge University Press.

McGrath, I. (2016). *Materials evaluation and design for language teaching (2nd ed.)*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Mishan, F., & Timmis, I. (2015). *Materials development for TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Tomlinson, B. (2011). *Material development in Language Teaching (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, *45*(2), 143–179. doi:10.1017/S0261444811000528

JACET 関東支部特別研究プロジェクトⒷ
—大学における英語教員養成コアカリキュラムの実態調査—

山口 高領* 飯田 敦史** 多田 豪*** 青田 庄真****
新井 巧磨***** 鈴木 健太郎****** 木村 松雄*******

*立教女学院短期大学
takane46@gmail.com
**群馬大学
a.iida@gunma-u.ac.jp
***東邦大学
iekoshinbeegprx@gmail.com
****筑波大学
aota.shoma.fu@u.tsukuba.ac.jp
*****早稲田大学
tack@aoni.waseda.jp
******共栄大学
k-suzuki@kyoei.ac.jp
*******青山学院大学
bluemountain333@rc4.so-net.ne.jp

要旨
本研究の目的は、2019 年度から実施されるコアカリキュラムの求める到達目標に対する大学の英語教職課程担当者の見解を主に量的な観点から把握することである。中学校・高等学校教員（英語）の一種免許資格を通学課程によって取得可能な全国の 306 大学にアンケート調査を実施した（回収率 49%）。また、小学校の英語教職課程を有する場合には、小学校教職課程についても回答を依頼した。調査内容としては、各到達目標について、履修生の多くが卒業までにどの程度到達すると見込めるかを 5 件法で尋ね、自由記述欄に回答を求めた。中・高等学校の教職課程では全 37 項目を、小学校の教職課程では全 26 項目を尋ねた。分析には、記述統計からの分析とクラスタ分析を用いた。その結果、中・高等学校の教職課程では、3 つの因子により特徴づけられる 4 つのクラスタが見いだせ、27%が到達目標を達成できると考えていることが判明した。小学校の教職課程では 9%が到達目標を達成できると考えていることが判明した。

キーワード：コアカリキュラム、小学校教員養成、中・高等学校教員養成、到達目標、教職課程

1. 研究背景

近年のグローバル化の進展に伴い、日本においても外国人の観光客・労働者、留学生の数は増加する方向にシフトし、国内でも外国語、とりわけ英語運用能力の必要性が高まっている。それに伴い、日本の英語教育も変革期を迎え、2020 年の小学校の英語教科化に加え、2019 年度より教員養成にコアカリキュラム [1] が導入される。

コアカリキュラムは、事前の様々な調査に基づいて提案されたものであるが（東京学芸大学, 2016, 2017）、その実効性や課題点を見極めるためには、実際の教員養成課程や教員研修における実証的な調査が重要となる。しかし、そうした調査の数は現時点で限られている（内野・酒井, 2018）。とりわけ、教員養成システムを担う大学、国、自治体の今後取りうる有効なアプローチへの示唆を得るためにも、現状の教員養成課程の抱える課題点とその原因を具体化・整理することが重要になる。

そのための第一歩として、本研究では、2019 年度から実施されるコアカリキュラムの求める到達目標に対し、大学の英語教職課程担当者の見解を尋ね、実態調査として現状と課題を把握することを目的とした。

2. 調査の概要

2.1 調査対象

調査対象は、中学校・高等学校教員（英語）の一種免許資格を通学課程によって取得可能な全国の全 306 大学である [2]（文部科学省, 2018）。このような調査対象にした理由は、通学課程のみの一種免許取得大学に限った調査が、最初の調査として適切と考えたためである。306 大学の中で小学校の教職課程を併設している大学

には、小学校のコアカリキュラムの求める到達目標に対する質問も実施した。

2.2 調査項目

アンケートでは、2019 年度以降の大学の教職課程修了時にて、コアカリキュラムの各到達目標について、多くの履修生が到達する可能性を 5 件法で質問した。アンケート項目は、文部科学省の教員養成部会の文書「外国語（英語）コアカリキュラム案について」に掲載されている全ての到達目標を対象とした（文部科学省, 2017）。本調査では、自由記述解答欄も設けた。その分析結果は、飯田他（in press）にある。

2.3 依頼方法と回収率

各大学で英語の教職課程について最も詳しい担当者に郵送で回答を依頼し、小学校と中高の教職課程それぞれでは回答者が異なっても良いこととした。いずれの依頼の場合にも、特定の大学の回答結果がわかるような公表はしないことを明記した。回答者は、用紙記入もしくは web 上での回答のいずれかを選択した。調査期間は 6 月 25 日から 9 月 30 日までで、回収率は 49%（306 大学中 149 大学）であった。

2.4 分析対象データ

コアカリキュラムの各到達目標についての 5 件法（1: 全くそう思わない・2: あまりそう思わない・3: どちらでもない・4: ややそう思う・5: とてもそう思う）データを分析対象とした。項目数は中高の教職課程用では 37 項目、小学校の教職課程用では 26 項目であった。

2.5 分析方法

中高と小学校の教職課程それぞれについて、まず記述統計結果から全体の傾向を提示した。さらに、下位集団の特徴を明らかにするために、可能な場合には探索的因子分析を行った後に、クラスタ分析を実施した。

3. 中・高等学校教員養成コアカリキュラム

3.1 コアカリキュラムの構成

中・高等学校の教員養成コアカリキュラムは、2 つの階層（大・小）から成る。2 つの階層大それぞれに階層小があり、階層小の中に各到達目標が示されている（表 1 参照）。なお、各到達目標に対応する番号は分析用に本調査が独自に付与したものである。

表 1. 中・高等学校用教職課程の到達目標

	[1] 英語科の指導法
	「カリキュラム／シラバス」
4-1-1	中学校及び高等学校の外国語（英語）の学習指導要領について理解している。
4-1-2	中学校及び高等学校の外国語（英語）の教科用図書について理解している。
4-1-3	学習指導要領の「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力等」の 3 つの資質・能力（以下、「3 つの資質・能力」という）とともに、領域別の学習到達目標の設定、年間指導計画、単元計画、各授業時間の指導計画について理解している。
4-1-4	小学校の外国語活動・外国語の学習指導要領や教科用図書等の教材、並びに小・中・高等学校を通した英語教育の在り方の基本について理解している。
	「生徒の資質・能力を高める指導」
4-2-1	聞くことの指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
4-2-2	読むことの指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
4-2-3	話すこと（やり取り・発表）の指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
4-2-4	書くことの指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
4-2-5	複数の領域を統合した言語活動の指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
4-2-6	英語の音声的な特徴に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
4-2-7	文字の指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
4-2-8	語彙・表現に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
4-2-9	文法に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
4-2-10	異文化理解に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。
4-2-11	教材及び ICT の活用について理解し、授業指導に生かすことができる。
4-2-12	英語でのインタラクションについて理解し、授業指導に生かすことができる。
4-2-13	ALT 等とのティーム・ティーチングについて理解し、授業指導に生かすことができる。
4-2-14	生徒の特性・習熟度への対応について理解し、授業指導に生かすことができる。
	「授業づくり」
4-3-1	学習到達目標に基づく授業の組み立てについて理解し、授業指導に生かすことができる。
4-3-2	学習指導案の作成について理解し、授業指導に生かすことができる。
	「学習評価」
4-4-1	観点別学習状況の評価とそれに基づく評価規準の設定や評定への総括について理解し、指導に生かすことができる。
4-4-2	言語能力の測定と評価（パフォーマンス評価等を含む）について理解し、指導に生かすことができる。
	「第二言語習得」
4-5-1	第二言語習得理論とその活用について理解し、授業指導に生かすことができる。
	［2］英語科に関する専門的事項
	「英語コミュニケーション」
5-1-1	様々なジャンルや話題の英語を聞いて、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。
5-1-2	様々なジャンルや話題の英語を読んで、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。

5-1-3	様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で話すこと（やり取り・発表）ができる。
5-1-4	様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で書くことができる。
5-1-5	複数の領域を統合した言語活動を遂行することができる。
	「英語学」
5-2-1	英語の音声の仕組みについて理解している。
5-2-2	英語の文法について理解している。
5-2-3	英語の歴史的変遷及び国際共通語としての英語の実態について理解している。
	「英語文学」
5-3-1	文学作品において使用されている様々な英語表現について理解している。
5-3-2	文学作品で描かれている、英語が使われている国・地域の文化について理解している。
5-3-3	英語で書かれた代表的な文学について理解している。
	「異文化理解」
5-4-1	世界の文化の多様性や異文化コミュニケーションの現状と課題を理解している。
5-4-2	多様な文化的背景を持った人々との交流を通して、文化の多様性及び異文化交流の意義について体験的に理解している。
5-4-3	英語が使われている国・地域の歴史・社会・文化について基本的な内容を理解している。

3.2 回答の平均値・標準偏差

中・高等学校の教員養成について尋ねた質問項目に対する回答の平均値・標準偏差を付録 1 に示す。回収した 149 の大学のうち欠損値を含むデータ 8 つをリストワイズで除去した（$n = 141$）。

37 項目の各平均値は、項目 4-4-2 の 3.62 から項目 4-3-2 の 4.29 の間であった。この結果は、今回の回答者の全体の傾向として、どの項目も「到達できる」とまでの判断には至っていないものの、「どちらかといえば到達できるのではないか」と考えたことを示している。

回答の平均値が 4.00 以上の項目「到達できるとやや思う」は 14 項目であった。これら 14 項目の中に、「授業づくり」の全 2 項目については含まれたが、「学習評価」、「第二言語習得」、「英語コミュニケーション」、「英語文学」についてはどの項目も含まれなかった。

3.3 探索的因子分析とクラスタ分析

前セクション 3.2 だけでは全体の傾向以上のことを示していない。そこで全体を妥当にグループ化してその特徴を明らかにするために以下の分析を行った。

37 項目の潜在因子に基づく各大学の回答傾向を検証するために探索的因子分析を行った。KMO 標本妥当性の測度は.94 であり、サンプルサイズは十分大きいことと、Bartlett の球面性検定は $\chi^2(703) = 5{,}742.02$, $p < .001$ であり、項目間に有意な相関関係があることを確認した。最尤法・Oblique 回転による因子分析の結果を表 2 に示す。平行分析の結果に基づき 3 つの因子を抽出し、分散の 66%が説明された。各因子を構成する項目の内的一貫性（Cronbach's α）は.95 以上であった（表 2 参照）。

質問項目の内容に基づき各因子を以下の通りラベル付けした。ただし項目 4-5-1「第二言語習得理論の理解と指導」の因子負荷量は因子 3 を構成していると判断できるほど高くはないため考察から除外した。

- 因子 1「カリキュラムやシラバスに基づく授業作成力・生徒の資質・能力を高める指導力」
- 因子 2「英語科に関する専門的事項（英語学・英語で書かれた文学・異文化理解）の理解力」
- 因子 3「（英語で授業を行うための履修生の）英語コミュニケーション力」

表 2. 因子のパターン行列

質問項目	因子 1 (α = .97)	因子 2 (α = .95)	因子 3 (α = .95)
Q4-2-1	**.93**	−0.07	.04
Q4-2-2	**.90**	.04	−.04
Q4-2-3	**.89**	−.19	.12
Q4-2-6	**.82**	.09	−.10
Q4-1-2	**.81**	−.03	.00
Q4-2-4	**.80**	.08	.04
Q4-1-1	**.79**	−.02	−.03
Q4-2-8	**.79**	.17	−.07
Q4-2-11	**.78**	−.04	−.02
Q4-2-5	**.78**	−.13	.16
Q4-2-7	**.77**	.07	−.08
Q4-2-9	**.76**	.20	−.08
Q4-3-2	**.70**	.04	.06
Q4-2-10	**.67**	.22	−.15
Q4-1-3	**.65**	.01	.03
Q4-2-12	**.64**	.03	.23
Q4-3-1	**.64**	−.01	.18
Q4-2-13	**.62**	.02	.13
Q4-2-14	**.60**	.15	.00
Q4-4-2	**.49**	.14	.24
Q4-4-1	**.47**	.16	.21
Q4-1-4	**.41**	−.10	.34
Q5-3-3	−.06	**.91**	.08
Q5-3-1	.03	**.91**	.02
Q5-3-2	.00	**.85**	.05
Q5-4-3	.13	**.60**	.14
Q5-2-1	.19	**.56**	.10
Q5-4-1	.24	**.55**	.07
Q5-2-2	.26	**.49**	.20
Q5-4-2	.17	**.47**	.09
Q5-2-3	.29	**.46**	.14
Q5-1-3	.04	−.03	**.94**
Q5-1-1	.00	.03	**.93**
Q5-1-4	.01	.16	**.81**
Q5-1-5	.04	.00	**.81**
Q5-1-2	.01	.21	**.75**
Q4-5-1	.29	.20	**.36**

次に，各因子の得点を変数としたクラスタ分析を行うことで各大学の回答パターンの類似性を検証した（図 1 参照）。クラスタ数を Calinski-Harabasz (CH) インデックスに基づき判断し、図 2 に示す通り 4 クラス

タに分割することが妥当であることを確認した。各クラスタの特徴を図 3 に示す。

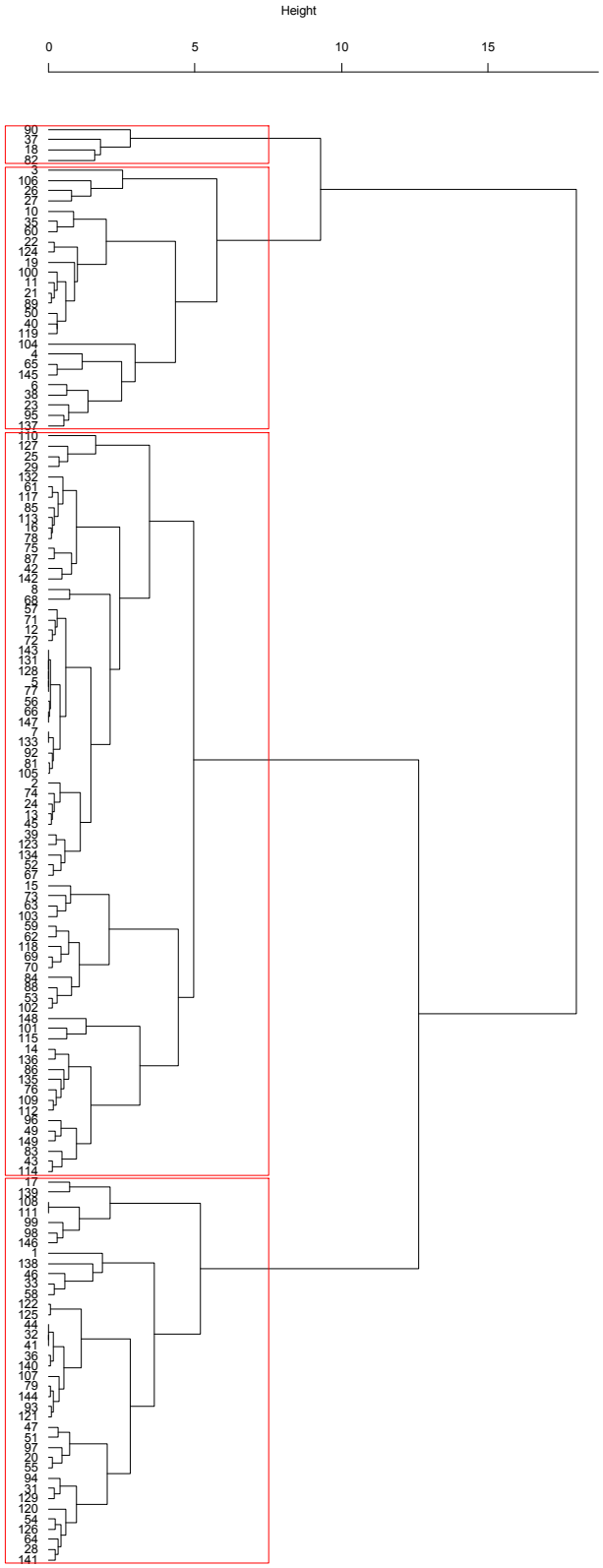


図 1. 中高教職課程に対し類似の回答パターンを示したクラスタ. クラスタ化には Ward 法およびユークリッド距離を用いた. 上からクラスタ 1 からクラスタ 4 とする.

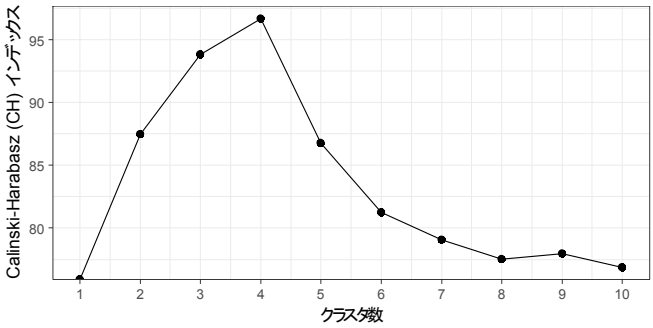


図 2. 中・高等学校用教職課程に対する回答パターンのクラスタ数. CH インデックスが最大となるクラスタ数を採用した.

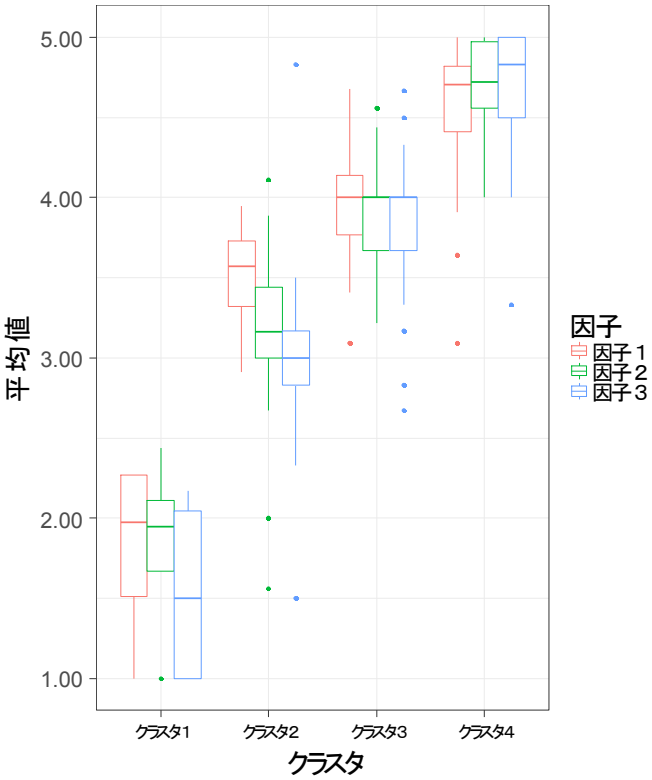


図 3. 各クラスタの特徴.

クラスタ 1 の 4 大学（全体の中で 3%）は 3 因子すべてに対し、中央値が 2.00 以下という低い評定値をつけたグループである。特に因子 3 への期待度が低く、次いで因子 2、因子 1 の順になっている。クラスタ 2 の 26 大学（18%）は因子 1 への期待度を、因子 2 および因子 3 よりも高く評定したグループである。クラスタ 3 の 73 大学（52%）は、各因子の中央値が 4.00 付近である点を踏まえると、「やや期待している」グループである。クラスタ 4 の 38 大学（27%）は、各因子の中央値が 4.50 を超えており、「期待している」グループと言える。

3.4 小結

今回得られた回答大学の 27%が、ほぼすべての項目

に対して、コアカリキュラムに対応した、中・高等学校用英語教職課程において多くの学生が卒業までに目標に到達できると考えていることが判明した。そこまでの自信をもって判断できない回答大学が残りの 73%を占めた。その中の多くの大学では、各因子いずれかに課題があると考えていることが分かった。特に平均値が低い 2 つのクラスタは、因子 3「(英語で授業を行うための履修生の) 英語コミュニケーション力」が低いという傾向があると判明した。

4. 小学校教員養成コアカリキュラム

4.1 コアカリキュラムの構成

小学校の教員養成コアカリキュラムは、3 つの階層（大・中・小）から成立している。階層大は 2 つ、それぞれに階層中が含まれ、階層中は階層小を含んでいる。各階層小に到達目標が複数示されている（表 3 参照)。

表 3. 小学校用教職課程の到達目標

［1］外国語の指導法	
「授業実践に必要な知識・理解」	
(1) 小学校外国語教育についての基本的な知識・理解	
2-1-1-1	小学校外国語教育の変遷、小学校の外国語活動・外国語、中・高等学校の外国語科の目標・内容について理解している。
2-1-1-2	主教材の趣旨・構成・特徴について理解している。
2-1-1-3	小・中・高等学校の連携と小学校の役割について理解している。
2-1-1-4	様々な指導環境に柔軟に対応するため、児童や学校の多様性への対応について、基礎的な事柄を理解している。
(2) 子どもの第二言語習得についての知識とその活用	
2-1-2-1	言語使用を通して言語を習得することを理解し、指導に生かすことができる。
2-1-2-2	音声によるインプットの内容の類推から理解へと進むプロセスを経ることを理解し、指導に生かすことができる。
2-1-2-3	児童の発達段階を踏まえた音声によるインプットの在り方を理解し、指導に生かすことができる。
2-1-2-4	コミュニケーションの目的や場面、状況に応じて意味のあるやり取りを行う重要性を理解し、指導に生かすことができる。
2-1-2-5	受信から発信、音声から文字へと進むプロセスを理解し、指導に生かすことができる。
2-1-2-6	国語教育との連携等によることばの面白さや豊かさへの気づきについて理解し、指導に生かすことができる。
「授業実践」	
(1) 指導技術	
2-2-1-1	児童の発話につながるよう、効果的に英語で語りかけることができる。
2-2-1-2	児童の英語での発話を引き出し、児童とのやり取りを進めることができる。
2-2-1-3	文字言語との出合わせ方、読む活動・書く活動への導き方について理解し、指導に生かすことができる。
(2) 授業づくり	
2-2-2-1	題材の選定、教材研究の仕方について理解し、適切に題材選定・教材研究ができる。
2-2-2-2	学習到達目標に基づいた指導計画（年間指導計画・単元計画・学習指導案、短時間学習等の授業時間の設定を含めたカリキュラム・マネジメントなど）について理解し、学習指導案を立案することができる。
2-2-2-3	ALT 等とのティーム・ティーチングによる指導の在り方について理解している。
2-2-2-4	ICT 等の効果的な活用の仕方について理解し、指導に生かすことができる。
2-2-2-5	学習状況の評価（パフォーマンス評価や学習到達目標の活用を含む）について理解している。
［2］外国語に関する専門的事項	
「授業実践に必要な英語力と知識」	
(1) 授業実践に必要な英語力	
3-1-1-1	授業実践に必要な聞く力を身に付けている。
3-1-1-2	授業実践に必要な話す力（やり取り・発表）を身に付けている。
3-1-1-3	授業実践に必要な読む力を身に付けている。
3-1-1-4	授業実践に必要な書く力を身に付けている。
(2) 英語に関する背景的な知識	
3-1-2-1	英語に関する基本的な事柄（音声・語彙・文構造・文法・正書法等）について理解している。
3-1-2-2	第二言語習得に関する基本的な事柄について理解している。
3-1-2-3	児童文学（絵本、子ども向けの歌や詩等）について理解している。
3-1-2-4	異文化理解に関する事柄について理解している。

4.2 回答の平均値・標準偏差

小学校の教職課程について尋ねた質問項目に対する回答の平均値・標準偏差を付録 2 に示す。回収した 70 の大学のうち欠損値を含むデータ 4 つをリストワイズで除去した（$n = 66$)。

26 項目の各平均値は、項目 2-2-1-2 と 3-1-1-2 の 3.55 から項目 2-1-2-4 の 4.04 の間に現れた。この結果は、今回の調査回答者の傾向として、「どちらかといえば到達できるのではないか」という判断を下したことを示している。回答の平均値が 4.00 以上の項目「到達できるとやや思う」は、項目 2-1-1-1、2-1-1-2、2-1-1-3、2-1-2-1 と 2-1-2-4 の全 5 項目であった。これら 5 項目は、「外国語の指導法」の「授業実践に必要な知識・理解」に含まれる一方で、「授業実践」や「授業実践に必要な英語力と知識」に含まれるどの項目も平均値が 4.00 以上を超えなかった。

4.3 クラスタ分析

26 項目の潜在因子に基づく各大学の回答傾向を検証するため探索的因子分析を行ったが、平行分析を行っ

たところ意味のある因子は抽出されなかった。したがって素点を変数としたクラスタ分析を行うことで各大学の回答パターンの類似性を検証した（図 4 参照）。クラスタ数をユークリッド距離に基づき 4 に設定した際の各クラスタの特徴を図 5 に示す。

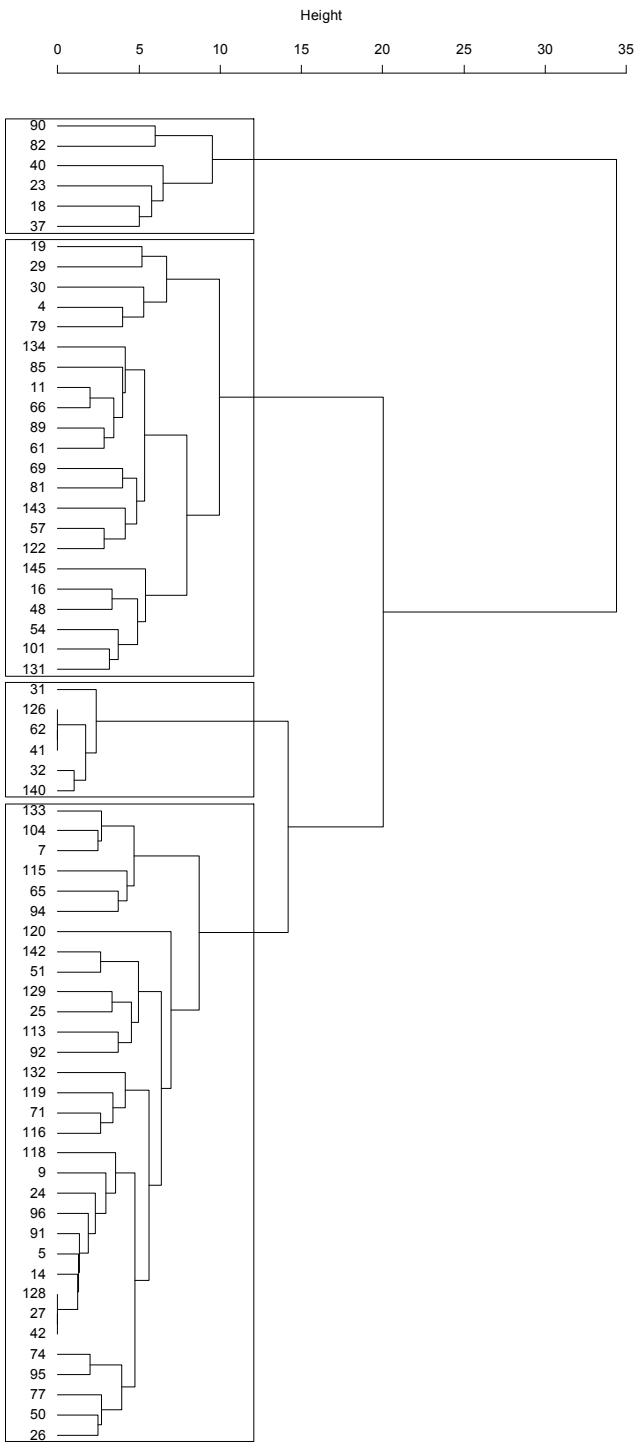


図 4. 小学校教職課程に対し類似の回答パターンを示したクラスタ．クラスタ化には Ward 法およびユークリッド距離を用いた．上からクラスタ 1 からクラスタ 4 とする．

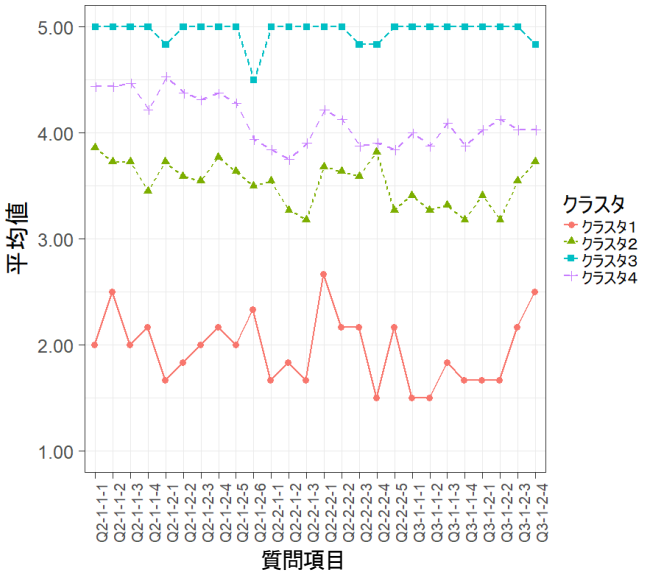


図 5. 各クラスタの特徴

各クラスタに属する大学数は、クラスタ 1 が 6 大学（全体の中で 9%）、クラスタ 2 が 22 大学（33%）、クラスタ 3 が 6 大学（9%）、クラスタ 4 が 32 大学（48%）となった。

クラスタ 3 が、どの項目平均値も他のクラスタのものより高く、各項目平均値は 4.50 から 5.00 の間に現れた。これは、全体の 9%の 6 大学が各到達目標に対して「到達できる」と考えていることを示す。

クラスタ 4 が次いで各平均値が高く、各項目平均値は 3.75 から 4.53 の間に現れた。項目平均値が 4.00 未満だった項目は、項目 2-1-2-6、2-2-1-1、2-2-1-2、2-2-1-3、2-2-2-3、2-2-2-4、2-2-2-5、3-1-1-2、3-1-1-4 といった全 9 項目であった。これらの 9 項目は、「子どもの第二言語習得についての知識とその活用」の 1 項目、「指導技術」の全 3 項目、「授業づくり」の 3 項目、「授業実践に必要な英語力」の 2 項目に該当する。これら 9 項目を除けば、クラスタ 4 という全体の 48%の 32 大学が「到達できる」と「やや」考えていることを示す。

クラスタ 2 が次に各平均値が高く、各項目平均値は 3.18 から 3.86 の間に現れた。これは、全体の 33%の 22 大学が各到達目標に対して「どちらかといえば到達できるかもしれない」と考えていることを示す。

クラスタ 1 が最も各平均値が低く、各項目平均値は 1.50 から 2.67 の間に現れた。項目平均値が 2.00「あまり到達できるとは思わない」未満の項目は、全 12 項目であった。内訳は、項目 2-1-2-1、2-1-2-2 が「第二言語習得の知識・活用」、項目 2-2-1-1、2-2-1-2、2-2-1-3 が「指導技術」、項目 2-2-2-4 が「授業づくり」、項目 3-1-1-1、3-1-1-2、3-1-1-3、3-1-1-4 が「授業実践に必要な英語力」、項目 3-1-2-1、3-1-2-2 が「英語に関する背景的な知識」に属している。全体の 9%の 6 大学を占めるクラスタ 1 の特徴をまとめれば、およそ半数の項目に対して「到達できるとは思わない」と考え、残りの半数の項目に対し

て「どちらかといえば到達できるとは思わない」と考えている。

4.4 小結

今回得られた回答大学の 9%が、ほぼすべての項目に対して、コアカリキュラムに対応した、小学校用英語教職課程において多くの学生が卒業までに到達できると考えていることが判明した。そこまでの自信をもって判断できないと回答した大学が残りの 91%を占めた。

5. おわりに

本研究は、2019 年度から大学の英語教職課程で導入されるコアカリキュラムの求める到達目標に対する教職担当者の傾向を調査するものである。本調査で得られた結果は、2019 年度から始まる教職課程履修者の各到達目標に対する見込みであるため、実際の到達の度合いは数年経過しないと正確なものはわからないという限界がある。アンケート回収率に関しても、中学校・高等学校は、外国語（英語）一種免許を通学課程にて取得可能な大学の約 50%を占める一方、小学校については、依頼した大学の中で小学校教職課程があるものに限定された。

本研究にはこうした限界点はあるものの、コアカリキュラム運用前の予測として、中・高等学校用教職課程については 27%、小学校用教職課程については 9%が、およそ各到達目標に対して達成の見込みを持っていることが判明した。調査時点からコアカリキュラムが適用された教職課程の開始まで約半年の準備期間はあるものの、再課程認定申請時期（2018 年 3～4 月）が既に過ぎた時点でのアンケート調査結果であることを考慮すると、これらの目標達成の見込みは決して高いとは言えない。

また、そこまでの見込みを持っていない教職課程の分析を通じ、中・高等学校用教職課程については特に「英語で授業を行うための履修生の英語コミュニケーション力」育成が、小学校用教職課程については特に、「授業実践に必要な知識・理解」よりも、「授業実践」や「授業実践に必要な英語力と知識」に課題を感じていることが多いことが判明した。各教職課程が抱える問題・課題は様々であるかもしれないが、こうした課題を共有しているのであれば、まずこれらの課題解決に向けて取り組むことが全般的な到達目標の度合いを上げることに寄与する可能性が、今回の調査から示唆される。なお、こうした課題が生じている具体的な理由や、到達目標を達成させるための大学での取り組みの一部などが、今回の調査の自由記述回答の分析（飯田他, in press）から得られている。

今後は、本調査の結果を踏まえ、調査対象を拡大し、コアカリキュラム導入時における問題点の解明、コアカリキュラム導入 4 年後、すなわち、初の修了者が出た時点での教職課程の成果検証、といった縦断的研究を実施していく。そうすることで、本調査の目的の延長線上にある、英語教職課程における指導の一層の充実化に結びつくことが期待される。

注

[1] 本稿では、「教員養成部会（第 98 回）配付資料 外国語（英語）コアカリキュラム案」（文部科学省, 2017）に従って、「コアカリキュラム」という表記を使用している。

[2] 文部科学省 (2018) によると、2017 年 4 月 1 日現在にて、中学校・高等学校教員（英語）の免許資格を取得することのできる大学は、通学課程と通信課程に分かれ、通学課程では、一種免許資格を取得可能な大学の他に、二種免許資格を取得可能な短期大学、専修免許資格を取得可能な大学院がある。通信課程での免許資格を取得可能な大学数は 11 である。

謝辞

本研究の遂行にあたっては、各大学の教員養成課程ご担当の先生方からアンケート調査を通して多大なご協力をいただきました。ご協力に深く御礼申し上げます。また、匿名の査読者から有益なコメントを頂いたことにも感謝します。

参考文献

飯田敦史・山口高領・奥切恵・青田庄真・新井巧磨・鈴木健太郎・多田豪・辻るりこ・中竹真依子・濱田彰・藤尾美佐・米山明日香・木村松雄. (in press).「教員養成課程コアカリキュラムの実態調査―大学教職担当者の見解から―」『JACET 関東支部紀要』6.

文部科学省. (2017).『外国語 (英語) コアカリキュラム案について』. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/attach/1388110.htm

文部科学省. (2018).『中学校・高等学校教員（英語）の免許資格を取得することのできる大学』. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/detail/1287069.htm

東京学芸大学. (2016).『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成 27 年度報告書』. Retrieved from http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/report/index.html

東京学芸大学. (2017).『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成 28 年度報告書』. Retrieved from http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/report/index.html

内野駿介・酒井英樹. (2018).「中・高等学校教員養成課程における学生のニーズ分析―中・高等学校教員養成課程外国語 (英語) コア・カリキュラムの点から―」『信州大学教育学部研究論集』12, 75–90.

付録

付録1. 中・高等学校用教職課程の到達目標の記述統計

目標	*M*	*SD*	目標	*M*	*SD*
[1] 英語科の指導法					
「カリキュラム／シラバス」					
4-1-1	4.26	0.74	4-1-3	3.91	0.82
4-1-2	4.16	0.76	4-1-4	3.94	0.75
「生徒の資質・能力を高める指導」					
4-2-1	4.10	0.72	4-2-8	4.06	0.71
4-2-2	4.16	0.74	4-2-9	4.13	0.79
4-2-3	4.09	0.77	4-2-10	3.95	0.74

4-2-4	3.97	0.79	4-2-11	3.91	0.85
4-2-5	3.96	0.83	4-2-12	4.06	0.82
4-2-6	4.00	0.79	4-2-13	3.68	0.80
4-2-7	3.89	0.82	4-2-14	3.72	0.84
「授業づくり」					
4-3-1	4.09	0.76	4-3-2	4.29	0.69
「学習評価」					
4-4-1	3.71	0.84	4-4-2	3.62	0.91
「第二言語習得」					
4-5-1	3.94	0.82			
［2］英語科に関する専門的事項					
「英語コミュニケーション」					
5-1-1	3.85	0.92	5-1-4	3.76	0.96
5-1-2	3.94	0.91	5-1-5	3.73	0.93
5-1-3	3.81	0.89			
「英語学」					
5-2-1	3.91	0.86	5-2-3	3.91	0.87
5-2-2	4.02	0.79			
「英語文学」					
5-3-1	3.74	0.94	5-3-3	3.68	0.99
5-3-2	3.87	0.84			
「異文化理解」					
5-4-1	4.06	0.82	5-4-3	3.96	0.84
5-4-2	4.05	0.87			

付録2. 小学校用教職課程の到達目標の記述統計

目標	*M*	*SD*	目標	*M*	*SD*
［1］外国語の指導法					
「授業実践に必要な知識・理解」					
（1）小学校外国語教育についての基本的な知識・理解					
2-1-1-1	4.08	1.00	2-1-1-3	4.05	0.94
2-1-1-2	4.08	0.91	2-1-1-4	3.85	0.97
（2）子どもの第二言語習得についての知識とその活用					
2-1-2-1	4.03	1.01	2-1-2-4	4.03	0.90
2-1-2-2	3.94	0.97	2-1-2-5	3.92	0.93
2-1-2-3	3.91	0.93	2-1-2-6	3.70	0.97
「授業実践」					
（1）指導技術					
2-2-1-1	3.65	0.93	2-2-1-3	3.56	1.00
2-2-1-2	3.53	0.96			
（2）授業づくり					
2-2-2-1	3.97	0.85	2-2-2-4	3.74	0.96
2-2-2-2	3.86	0.90	2-2-2-5	3.61	0.92
2-2-2-3	3.71	0.85			
［2］外国語に関する専門的事項					
「授業実践に必要な英語力と知識」					
（1）授業実践に必要な英語力					
3-1-1-1	3.67	0.94	3-1-1-3	3.71	0.95
3-1-1-2	3.56	0.99	3-1-1-4	3.55	0.92
（2）英語に関する背景的な知識					
3-1-2-1	3.70	0.90	3-1-2-3	3.79	0.88
3-1-2-2	3.67	1.03	3-1-2-4	3.86	0.76

自律的学習の技能習得と時間増加を目標とした薬学部英語教育における多読活動—導入・経緯・課題—

増田 由佳*

*東京薬科大学
masda@toyaku.ac.jp

要旨
薬学部の需要に合う英語技能向上方略として、自律学習の技能習得と時間増加を目標に、2017 年度初頭に多読活動を導入した。本稿はその理論的背景・実施内容・2018 年 10 月現在の成果とその分析・そこから明らかになった今後の課題を報告する。図書館の協力や学内助成金の恩恵を得て多読教材の整備を進めると同時に、1 年次必修講座（多読群）では、1 年間の試験期間を経て、課外の多読課題や授業中の速読訓練を開始した。課外課題は成績評価の対象とした。また全学的な多読活動の提案を行った。その結果、学部全体の月平均貸出冊数は、多読導入前（$M = 4.5$）と比較して導入後（$M = 283.6$）で顕著に伸びたが、貸出冊数の 91%は多読群が占めていた。多読群を中心に多読による自律学習量は大きく増加したが、今後はさらに全学的な理解を深めて入学から卒業までの継続的な学習を奨励する環境の整備が必要であることが明らかになった。

キーワード：多読、自律的学習、速読、薬学部、第二言語学習

1. 薬学部英語教育における現状

薬学部における英語学習の特徴として、以下が挙げられる。専門分野の論文理解などの高度な英語技能が求められることと、その反面、カリキュラムの性質から英語の授業時間に大きな制限があることの 2 点である。

上記の 2 点は大学英語教育が共通して持つ課題とも言えるが、薬学部ではその制限が特に大きい。まず英語の授業時間に関しては､最多の場合で週に 2～3 時間、専門科目の実習期間では実質的に皆無の期間も続く。授業時間割は 9 時 10 分に開始し 5 時 50 分に終了するが、この中で必修講座が占める割合が非常に高く、学年によってはこれに 7 時間目が加わる。すなわち、授業時間のみならず、課外学習の時間も大幅に制限される。

以上のように、薬学部の英語教育では、少ない学習時間を活用して最大限の学習効果を得ることが求められる。当然ながら、授業時間を増やすことは選択肢にはなり得ない。そのため、限られた課外時間内で、英語の学習時間が占める割合を最大限に増やし、かつその学習効果を高めることが、最善の解決策と考えられる。

1.1 自律的学習

そこで目を付けたのが、自律的学習である。Holec（1981）によると、自律的学習とは自己の学習全体を自分の責任として捉えることである。つまり、自律的学習は、学習者中心の視点から見た学習へのアプローチとも言える。そのような学習は、単に課題が出たから、先生に言われたから、という消極的な学習とは決定的に異なる。

自律的学習者は、学習方略を始めとした様々な学習の側面を、ある程度理解したうえで選定・実践する。そのような学習技能の獲得が、必ずしも偶発的・自然発生的に起こるとは考えにくい。むしろ、指導者は自律的学習にかかわる学習技能を積極的に指導し、学習環境を整えるべきであろう。すなわち、自律的学習のための環境整備やその技能の指導が必要とされる。

1.2 多読による自律的学習

自律的学習を通して習得できる技能には様々なものがあるだろう。しかし、上述のように学生の課外時間にも制限がある。そこで、習熟度向上のためにどうしても欠かせない、最低限の技能に絞る方が得策と考え、「語彙の習得」と「流暢さの訓練」の 2 つの目標に絞ることにした。そして、これらを習得するための学習活動として、多読を選定した。

まず「語彙習得」に関して、多読が効果を持つことは長く知られている（Cho & Krashen, 1994; Coady, 1997 など）。内容が充実していて楽しめ、意義がありかつ理解できる学習活動の方が、学習効果が高い（Coady, 1997）ことを考え合わせると、多読は理想的な学習法と思われる。

また、多読は本来、母語話者におけるような偶発学

習（Nagy & Herman, 1985）に近い。これを説明する適切な例として、辞書を使わずに楽しく読む作業がある。すなわち、多読を適切に実施すれば、語彙と同時に実践を通した「流暢さの訓練」を行うことができる。

1.3 学習カリキュラムの視点からの多読活動

さらに、言語学習のカリキュラムには、興味がわいて理解できる内容の学習活動が、読む・聞くの受動的技能においてふんだんに必要であると言われる（Nation & Macalister, 2010）。多読活動はまさにこのような学習活動であり、Nation and Macalister（2010, p. 52）の引用する Elley and Mangubhai（1981）の例では、多読を取り入れたクラスでは、取り入れないクラスと比較して 8 ヶ月間で 15 ヶ月分の学習を観察した。

同様に、英語教育で広く重視される four strands（4 要素）の考え方（Nation, 2001; Nation & Macalister, 2010）では、4 つの要素が学習にバランス良く取り入れられることを提唱する。その要素とは、1. meaning-focused input, 2. language-focused learning, 3. meaning-focused output, 4. fluency activities であるが、このうちの 2 つ、1.と 4.は多読に相当する。

1.4 薬学部英語教育における方略

上のような理由から、大学英語教育全般はもちろんだが、なかでも薬学部の学習環境と需要に合う対策として、多読活動を導入・実践した。実施は、当学への筆者着任時、2017 年度初頭に開始した。次にその活動の導入と経緯を報告する。

2. 多読活動の導入と経緯

2.1 教材整備

言語学習の教材に関しては、語句の、使用もしくは出現の頻度を考慮した、authentic な素材が望ましい。具体的には、特に頻度が高く基幹語彙として分類される、2000 程度の word families（Nation, 2001）を中心に、頻度の高いものから効率よく語彙を習得することが理想であろう。この目的のためには、コーパス言語学の知見を利用して作成された多読教材が最適であると考え、このような理論に基づいた教材を作成する各主要出版社に依頼して、教材カタログを入手した。

次に、上にも少し触れたが、語彙その他の偶発学習を期待する場合、教材のレベルが学習者にとって適切であることが鍵となる。初年度は特に予算が限られていたため、多読を授業に導入する予定であった新 1 年次生の習熟度と、筆者の個人的経験から学生への人気を考慮して、入手したカタログから教材を選定して購入希望リストを作成し、図書館に購入を依頼した。

その後、生命科学部からの寛大な寄贈や、2018 年度には学内の教育改革推進事業による助成を得て、高学年にも対応できるよう幅広い語彙レベルの図書や音声・オンライン教材を加えていった。その結果、合計 2600 冊程度を揃えることができた（2018 年 12 月集計）。

2.2 授業への導入と実践

1 年次生必修英語の全クラスで実施することを最終目標として、授業への段階的な導入を開始した。以下、この 1 年次必修英語受講者を便宜上「多読群」と呼ぶ。

初年度は筆者の担当するクラスのみで試験的に導入した。講座はコミュニケーション技能の習得を目標としており、授業形態は task-based であった。成績評価は、音声入力や発話、作文、多読等の項目毎に、継続評価を行った。多読課題導入初期は所蔵図書の量に制限があったため、目標語数は少なめに設定（前期 5,000 語、後期 8,000 語）し、これらの目標語数を多読項目の満点として評価した。具体的な読了語数の管理方法は 2.5～2.6 に論ずる。

初年度中には他にも、翌年の全クラスでの本格的な実施への準備として、多読群講座担当教諭各位に説明を行い、理解や了承を得ると同時に、学部内の英語教諭各位にも活動内容の説明を行い、理解と協力を求めた。

このような過程を経て、翌年の 2018 年度初頭から、1 年次必修英語全クラス、筆者含めて全 5 名の担当教員により、本格的に多読を実施した。目標読了語数は、課外学習時間が少ないことや、英語・日本語にかかわらず近年の学生に読書習慣がないことも考慮して、やはり少なめに設定した（前期 15,000 語、後期 30,000 語）。

2.3 指導上の留意点

導入時にはまず授業中に教室で多読方法を説明し、学生は課外時間に各自図書館で多読用図書を選び読み進めた。その際、多読の学習効果を高めるために、次の点を特に留意した。

上述したように、多読の学習効果は、学習者が内容を理解しながら学習を楽しめることや、母語話者において偶発学習が起こる環境への類似が起因すると考えられる。すなわち、学習効果を高めるためには、そのような学習環境が条件となる。その学習環境とは、具体的には、辞書を使わずに楽しく読める難易度（Nation, 2001）の多読用図書を、学習者が自主的に選ぶ（Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004）ことであると考えた。ところが、国内の学生および教員は伝統的に、deliberate, language-focused learning 以外の学習経験に乏しい。そのため、授業では特にこの点を意識して指示を与え、その指示は複数回繰り返した。

2.4 導入法

指導の方法としては、可能な限り講座開始時における実演が望ましい。授業終了前の時間を利用して図書館に移動した上、教材を手に取りながら説明し、その場で学生に図書の選定を促すのである。この方法は筆者の前任校で数年来実施したもので、その効果は経験的に実感している。しかし薬学部の場合、授業時間が

70 分と短いため、教室での説明のみとした。この点に関しては後に考察する。

2.5 読了語数の管理（レポート）

初年度は、フォーマット化したレポートと M-reader の併用により読了語数を記録・管理した。

レポートは、英語の設問に答えて読書速度（wpm）や新出語句、粗筋、好きな登場人物と理由、次に読みたい本を書き込んでいくもの（付録参照）で、過去数年間使用した結果は良好なものである。

学生が設問に解答する際の言語は日本語でも英語でも良い。その理由は、多読課題は読みの流暢さと語彙獲得が目的なので、英語での産出を強いるとポイントがずれ、却って学習効果を下げる可能性が考えられるためである。ただし、この方法では、多読を重ねるにつれ、学生が自主的に英語で解答することが増えていくことを付け加えておく。

問題は、この方法では回収したレポートの記録を教員側が管理するための時間と手間が大きいことである。そのため、複数の担当教員が担当する講座での使用は、必ずしも現実的ではない。

2.6 読了語数の管理（M-reader）

一方、M-reader を初めとしたオンライン・システムは、教員の負担が比較的少ない。例えば M-reader では、学生が読み終わった本の内容理解を問うクイズに一定の割合以上で正答すると、読了語数が自動的に記録される。また、カンニング防止機能なども充実している。このように、初期設定さえ行えば、教員の負担を大幅に緩和できることが魅力である。そのため、2018 年度に多読群全体で実施する際に担当教員の負担緩和の目的で、これも 2017 年度の試験的使用を経て導入した。実際の導入時には、各教員で IT 技能に差があることを考慮して、紙媒体のレポートとの併用を可能としたが、結果的には全教員が M-reader の使用を選択した。

2.7 「速読」訓練

ここでいう、多読の文脈における速読は、興味ある文章を理解しながらできるだけ速い速度で読む訓練を指す。速読 1 つにしても、異なる目標を持つ様々な訓練法があるが、その中の silent repeated reading にあたる（Nation, 2009, p. 69）。読みの流暢さを訓練する目標で、授業内活動として行った。成績評価の対象とはしなかった。

具体的な方法は Quinn, Nation and Millet（2007）に詳しいが、手順に多少変更箇所があるため以下に記す。学生は各自読み進めている多読用図書を教室に持参する。教員は教室用タイマーを利用して 3 分計り、学生はその間、既に読み終わった箇所の文章を、内容が理解できる最速の速さで読む。その後、読了語数を概算する。これは、1 行当たりの平均的な語数を、読み終わった行数で乗算するとたやすい。更に、その読了語数を 3 で割り、1 分当たりの平均的読書速度（wpm）を算出する。各自、この読了語数と読み速度をノートなどに記録して管理し、長期間の変化や成長を観察する。

速読も、まずは多読群の一部、筆者の担当クラスで、2018 年度後期に試験的に導入したのち、同後期中に多読群全体で実施を奨励した。2019 年度からは多読群全体で正式に取り込むことを計画している。

速読に関しては予想外の効果を観察したため、後述する。

2.8 高学年クラスでの多読導入

上述したように、教材整備は当学の教育改革推進事業の助成金を得て大幅に進んだ。その受給申請にあたって、学内英語教員から高学年の多読促進のための具体的な方法の提案があり、プロジェクトがますます充実したことに言及しておきしたい。当学薬学部学生は、4 年次から卒業論文作成のために各「教室」に所属し、卒論研究の他に英語の指導もそこで受ける。これは、卒論執筆においては、各教室によって異なる高度に専門的な内容を、英語の原著論文を通して理解する技能が求められることを考えれば、理にかなった適切な形態であると言えるが、同時に、指導者にとっては大きな負担であると考えられる。そこで、これらの授業に多読を取り入れることによって、教員の負担軽減と学生の英語技能の向上の効果が期待できる。そこで教育改革推進事業においてこれを提案した。

3. 結果

薬学部の英語教育の主要な最終目標として、英語習熟度の向上がある。その目標到達のために、自律的学習の質と量を向上させることが、多読の目的であると言える。そう考えると、多読活動の成果を検証するにあたって、次のような方法が考えられる。まずは自律的学習の質や量における向上、次に習熟度の向上を、多読導入前後で比較することである。

本稿では、自律的学習量の変化を 2 つの方法で検証した。図書館の貸出冊数分析と、多読群の読了語数である。

習熟度向上の検証に最適なのは、多読導入前後における習熟度テストの得点であろう。当学の新入生が例年 6 月頃に受験する習熟度テストとして TOEIC IP がある。TOEIC は洗練された統計処理その他の手法を利用し、テスト間安定性その他の面で信頼性が高いため、効果的な検証法ではあるが、学内の事情からデータの利用が不可能であったため断念した。

そこで、習熟度の向上と、自律的学習の質に関しては、本稿執筆と同時に進行中である質問紙による調査から可能な限り報告すると同時に、今後の課題として分析を更に深めたい。

3.1 自律的学習量の変化

学習量のデータとして、多読用図書の貸出冊数と多

読群クラスの読了語数を分析した。多読群であるなしにかかわらず、現時点では全ての学生は多読を課外で行うため、図書の貸出冊数の変化はそのまま自律学習量の変化と解釈できる。注意すべきは、貸出冊数には、借りたものの読了しなかった図書も含まれると推察される。そのため、読了しなければ記録されない、多読群の読了語数と合わせて考察する。

3.2 多読用図書貸出冊数

表 1 は、2017 年 4 月 1 日～2017 年 10 月 16 日の、全薬学部生による貸出冊数を月毎にまとめたものである。このうち、多読用図書の本格的な入荷が 2017 年 6 月に始まったことと、最終月の集計が 1 ヶ月分に満たないことから、2017 年 4 月～2016 年 5 月分を多読以前、2017 年 6 月～2018 年 9 月分を多読以降として分析した。

表 1. 薬学部学生による多読用図書貸出冊数

2017 年度

月	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
冊数	5	4	74	76	0	25	82	90	98	42	31	41

2018 年度

月	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
冊数	538	1261	1410	267	10	522	(406)	-	-	-	-	-

3.3 学部全体の貸出冊数

分析対象月（2017 年 4 月～2018 年 9 月）における全薬学部生（1～6 年次, $N = 2700$ とする）による貸出冊数の合計は $N = 4546$ であった。多読以前におけるひと月あたりの貸出冊数は、最小値 *Minimum* = 0, 最大値 *Maximum* = 5, 平均 $M = 4.5$ であり、多読以降では、最小値 *Minimum* = 0, 最大値 *Maximum* = 1410, 平均 $M = 283.6$ であった。学生一人あたりの貸出冊数では、月平均値は多読導入前で $M = 0.0$, 導入後で $M = 0.1$ であった。

多読導入前後の貸出冊数の比較を行ったところ、有意な差が見られた（$t(15.001) = -2.512$, $p = .024$）。

3.4 多読群の貸出冊数

多読群（1 年次必修英語講座受講者, $N = 450$ とする）による貸出冊数の合計は、全学部生の 91%を占め、群を抜いて多かったため、以下に、多読群のみを対象とした分析を報告する。まず、全貸出冊数は $N = 4135$ で、全て多読導入後の貸出であった。ひと月あたりの平均貸出冊数では、多読導入前は $M = 0$, 導入後は $M = 258.4$ であった。多読導入前後の比較では、この差は有意であった（$t(15.000) = -2.380$, $p = .031$）。

一人あたりの換算では、導入前 $M = 0$, 導入後 $M = 0.6$ で、導入後は各学生が平均して 3 ヶ月に 1 冊程度借りたことになる（長期休暇含む）。また、多読群全体で本格的な多読を開始した 2018 年度になると、多読群の月平均貸出冊数は $M = 629.3$ となり、一人当たり 1 ヶ月に 1.4 冊借りたことになる（対象 4～9 月、長期休暇含む）。

3.5 多読群の読了語数

完結している直近の学期である、2018 年度前期の読了語数を報告する。上にも触れたが評価は、発話・多読などの細目を設けて、それぞれで継続評価とした。その細目の一つである多読では 15,000 語の読了を満点とした。評価方法は全て開講時から学生に開示した。

2018 年前期の多読群中、M-reader に記録を残した $N = 449$ 名による読了語数は、最大 *Maximum* = 182941 で満点レベルの 15,000 語のおよそ 10 倍以上、平均値 $M = 28887.2$ も、やはり満点レベルの 15000 語を 10,000 語以上超過した。最小値は *Minimum* = 0 で、教育的配慮から明示は避けるが合計 5 名以下であった。標準偏差値は $SD = 19541.3$ で、平均値からやや遠い近いことからもわかるように、読了語数は学生によって大きく異なった。

その読了者数の分布を表 2 に示す。読了した語数の分類は恣意的なものであることを注意しておく。これは、満点レベルの 15,000 語を中心に分散の状況を見るためである。満点レベル未満が 57 名、満点レベル以上が 392 名であった。読了者数の過半数以上である 344 名は 20,000 語～5 万語に分布していた。

表 2 多読群の語数別読了者数（2018 年前期）

語数	0	～5 千	～1 万	～15 千	～2 万	～3 万	～5 万	～10 万	～20 万	20 万～
読了者数	≤5	15	17	21	116	113	115	48	4	0

3.6 質問紙による内省

多読活動の実態を学習者の内省から把握するため、多読群を対象に、2019 年 1 月 9 日～3 月 1 日を回答期限として質問紙調査を行った。本稿執筆時点では回答期限の途中であるが、ここでは予備的に、2 月 21 日までのデータの中から本稿にかかわる箇所を簡単に報告する。

まず、多読による効果があったかどうかという質問では、5 の「とても効果があった」から 1 の「全く効果はなかった」という選択肢を設けた。表 3 は回答者数、およびそれが全回答者数 181 名に対して占める割合を表わす。この内省からは、効果があったと考える回答者の数が、効果が全くなかったと考える回答者数を大きく上回っていることがわかる。

表 3 多読の効果に関する内省データ（2019.02.21 現在）

効果	5	4	3	2	1
	とてもあった				全くなかった
回答者数	7	53	81	28	13
%	4	29	45	15	7

次に、効果を実感した技能についての質問では、複数回答としたが、10%以上の回答率があったのは全て、4 技能のうち読みの下位技能であった。すなわち、内容理解が 39%と最も多く、次に速度 23%、語彙 13%、自

信 10%となった。

3.7 速読の効果

上述したように、この講座はコミュニケーション技能の習得を目的とし、継続評価を行う。発話技能は fluency, accuracy, vocabulary, pronunciation の 4 項目の下位技能に分け、毎週の授業で評価・記録する。「速読」を毎授業行うようになって 3 週間程度が経過した時点で、その発話の流暢さに突然の向上を観察した。具体的には、語句と語句の間の pause が減少し、なめらかに繋がった発話が多くの学生で見られた。そしてこの上達は、暫時的と言うよりも、突発的に観察され始めた印象を受けた。同時に、語彙技能にも明らかな向上が観察された。

4. 考察

4.1 自律的学習の達成度

上にも触れたが、貸出冊数が必ずしも読書量を示すとは限らない。とはいえ、控えめに考えても、まず図書館に足を運び、実際に多読用図書を手にとって、貸し出しの手続きを取った上で一定期間手元に置いていることは間違いない。これは英語もしくは多読学習への積極的な興味や関心を示すだろう。さらに踏み込んで、このうちの 8 割が貸し出した本の内容を一定量以上読み、1 冊に付き 20 分を費やした（4546×0.8×20 = 72736）と仮定すると、合計 72,736 分、約 1,212 時間の自律的学習時間が投入されたことになる。

一方、読了語数に関しては、大多数の学生が要求された以上の読書量をこなしていた。はじめに述べたように、薬学部では授業時間が多いことを考え合わせると、必要最低限以上の達成率は注目に値する。

読了語数は 1 冊読了しなければ記録されないため、語数のみに注目して本を選んだ場合、15,000 語を多少超えたところで多読を終了する場合が多いと予想できる。しかし実際は、過半数の学生（N = 280）が、必要最低限より 5,000 語以上多く読んでいた。

さらに、M-reader の読了語数には、内容に関するクイズに一定の割合以上の正解ができなかった場合、たとえ読了していても記録には残されない。全多読群の、合格したクイズの合計は N = 2275 で、合格しなかったクイズ数は N = 927 と、実に 41%に上る。本稿で分析した読了語数には、これらの、読了はしているが何らかの理由で正答率が低かった語数は含まれていない。これらの考察から、多読群の学生はまさに自律的な学習態度で多読に臨んだと考えられる。

本講座で利用した M-reader は、充実したカンニング防止機能を備え、記録された語数の精度は高い。以上の読了語数に関する考察を、貸出冊数の多読導入前後の顕著な差を合わせて考えると、英語の自律的学習時間は、多読により大幅に増加したと考えて間違いないだろう。

今回の分析では、貸出冊数の大部分は、多読を成績評定の対象として導入した必修講座受講生（多読群）に帰属していた。これは、教育改革推進事業による他の学年への提案が開始直後であったことを考慮すると、当然とも言える。今後取り組むべき課題である。

4.2 定期的・継続的な多読の促進

多読は、1～2 週間に 1 冊読む時で最も投資対効果が高いという報告がある（Nation, 2009, p. 53）。ところが、筆者のクラスの学生の中には、締切り直前に集中して課題をこなすものも多く見られた。この点は改善の余地がある。筆者の前任校では、これを管理するため、導入時には授業時間を利用して図書館に赴き、現物を手にとって説明したうえで、学生はその場で最初の課題本を選び、多読を開始した。これに加えて、紙のレポートの提出タイミングも管理し、提出のない週が続くと減点等の措置を取った。その結果、読書はかなり定期的に進められ、読書習慣が確立しやすかった。今後は図書館での指導や M-reader を使った同様の工夫を導入することを計画中である。

4.3 速読の発話流暢さに対する効果

授業中に継続評価を行った発話技能では、流暢さと語彙において上達を観察したが、特に流暢さにおける上達は急激な印象があった。発話技能は、4 つの下位項目それぞれを 4 点満点とし、0.5 点単位で評価したものを毎週記録していく。ただし、その得点はコンピュータソフト上で上書きしてしまうため、現時点では詳しい数値データでの確認はできない。

筆者の観察では、学生の発話のなめらかさは、次に発話する語彙の検索速度が上がったことに起因する印象を受けた。また、このような現象は、多読のみを行っていた前期には観察できなかった。以上から、多読に加えて速読を行うことで、発話の流暢さに影響を与える可能性が考えられる。実際、速読ではなく多読であれば、Cho and Krashen（1994）がケーススタディを行い、発話技能の上達を報告している。また、多読が読み以外の技能に学習効果を及ぼすという主張はしばしば耳にする。しかしながら、筆者が知る範囲では、「速読」が発話の流暢さを向上することを、しかも仮説検証的に示す報告は見られない。これは今後の課題としたい。

5. 結論

本稿では、薬学部の需要にあった学習法として多読を取り入れるための理論的背景を考察し、その導入と実施の経緯を報告した。実施内容として、学内外各位の積極的な協力を得て、2017 年 4 月以降の 2 年足らずで、多読用図書 2,600 冊を整備することに成功した。次に、試用期間を経て、1 年次必修英語講座全クラスによる授業内・外での多読学習活動を開始した。また、卒論執筆のために学生が所属する各教室での英語学習に、

多読を取り入れることを提案した。

以上の一連のプロジェクトの効果を検証するため、貸出冊数や読了語数、また暫定的に質問紙調査結果を分析した。これらのデータは、多読プロジェクト開始後に、一定レベル以上の学習時間が確保されたことを示した。ただしその効果は、現時点では多読を授業に取り入れた多読群に概ね限定された。その学習は、少なくとも多読群では自律的なものであったことがうかがわれた。また、多読群に属する学生の多くが、特に読みの下位技能において多読による効果を実感した。

総じて多読プロジェクトは、その自律的学習の二つの目的（学習技能と学習時間）のうち、少なくとも学習時間において明らかに向上の効果があったと言えるうえ、技能に関しても向上の可能性が示唆された。また、習熟度に関しては、より直接的な検証は今後の研究に譲るとしても、現時点の内省的データは楽観的な予測を示した。

6. 今後の課題

まず、今回のプロジェクトは、「多読による自律的学習を通した英語習熟度の向上」が最終目標であった。本稿の分析によると、この目標の達成のためには、多読群以外の読書量を増やし、入学から卒業までの継続的な自律的学習を奨励する環境を整備していく必要が認められる。

そのための方法として、一つは、多読講座終了後の学生が、習得した技能を利用して自律的学習を継続する動機付けとなるよう、その学習をモニターするシステムを設立する必要があるだろう。初年度の試験的多読学習後の学習状況は、筆者の観察した限りでは、多読を継続している学生と、たとえやる気はあっても全く継続していない学生に分かれ、前者は少数である。こういった状況を改善するには、このような動機付けを学習システムに組み込む必要があるだろう。

それと関連して、もう一つの方法は、教育改革推進事業で提案したように、各教室による指導に多読を積極的に取り入れてもらうことである。そのためには、時間をかけて学部全体、特に各教員の理解をさらに深めるよう働きかける必要があるだろう。例えば、全学的な説明会や各種の連絡ツールを利用して、学習方法やその効果に関する情報を定期的に発信することが考えられる。

発信する情報の内容としては、例えば、担当教員の負担がどの程度あるのかと言った点は鍵となるだろう。同様に、上にも述べたように、さらにデータを収集して多読の成果や全体像を把握し、その効果を分かりやすい形で「見える化」して報告することも重要であろう。特に、今後状況が変わって可能になれば、TOEIC得点の比較分析のような、直接的な方法で習熟度の変化を検証することは、高い説得力を持つと予測できる。

同様に、多読にかかわる学内の各種イベントは、学生の多読活動を促進するのみでなく、活動の存在をアピールする効果も期待できる。現在企画・実践中のイベントの一つは、学生自身による図書の内容紹介である。学生が図書館で多読用図書を借りようとする際、蔵書数の増えた書架の前で選書に戸惑うことが多いと聞き及び、この状況を緩和するために、授業で学生の手書きポップの作成を呼びかけて、優秀作品を書架に掲示していただいた。他にも、図書館主催の多読キャンペーンなども考えられる。

このように、薬学部の英語習熟度向上のためには、今後も引き続き各種の多読活動を展開することにより、多読群のみならず学部全体での多読活動を定着させて、継続的な自律的学習の質と量を高める必要があると考える。

参考文献

Aitchison, J. (2003). *Words in the mind*. Malden: Blackwell Publishing.

Cho, K. S., & Krashen, S. D. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, *37*(8), 662–667. doi:10.4236/ojml.2015.53023 3

Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady., & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary Acquisition* (pp. 225–237). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.

Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1985). Incidental vs. Instructional Approaches to Increasing Reading Vocabulary. *Educational Perspectives*, *23*(1), 16–21.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.

Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge.

Quinn, E., Nation, I. S. P., & Millet, S. (2007). *Asian and Pacific Speed Readings for ESL Learners Twenty passages written at the one thousand word level*. Retrieved from https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/Speed-reading-whole.pdf

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, *28*(2), 147–169. doi.10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

謝辞

多読活動の実践にあたり、東京薬科大学、図書館、生命科学学部、薬学部各教室・研究室様、非常勤および常勤英語担当者の先生方並びに各主要出版社様の熱心な協力を賜ったことに、この場を借りて謝意を表します。

付録
読書レポート

_____大学_____年度 Course:_____ **Extensive reading report**

Class_____ St.No._____ Name_____ ____/____/2019
Date/Month/Year
日 ／ 月 ／ 年

Book title:_____

Length of the book (word count): _____ words
Time taken to read through: _____ minutes reading speed: _____ wpm

New words I learnt:

What was the story about? Write a brief summary.

Did you like the story? Why/ Why not?

Who is/are your favourite character(s)? Why do you like them?

Next book I want to read:

Book title: _____

MasdaYuka2019

理系学生を対象としたEAPプログラムの開発
―論理的思考を伴う言語活動の設計試案―

河野 円*　鈴木 広子**

*明治大学
mkawano@meiji.ac.jp
**東海大学
hirosuzu@tokai-u.jp

要旨
日本の大学1年生は、入学後にどのような英語学習を行えば、3年次以降に英語で専門科目を学ぶ段階に無理なく移行できるだろうか。筆者らが関東圏の複数の大学において、学習者が高校でどのような学び方や言語活動を経験したかを調査した結果、論理的思考を伴う言語活動を経験した学習者は限られていた（鈴木・平井・河野, 2018）。従って大学の初年次英語教育では、言語活動コミュニケーションスキルの養成に加え、思考を伴う言語活動を英語で行うことが必要であり、著者らは理系の大学1年生を対象としたEAP プログラム設計を試みた。理論的枠組みにはアンダーソンのタキソノミーにおける認知プロセス領域と知識領域を用い、学習者が主体的、協働的学習を目標言語で積み上げるモデルを設計した。特にリーディング活動において、教材を分析的視点に立って読み、思考を伴う活動を発展させることにより、認知と知識のレベルを段階的に引き上げる活動を試行、実践した。

キーワード：EAP、論理的思考力、足場掛け、アンダーソンのタキソノミー、リーディング活動

1. はじめに

大学における英語教育では、グローバル化と急速に変化する科学技術に対応するための英語力の育成が求められている。中等教育においてはこれから思考力や判断力、表現力の養成を目標とした新指導要領が施行されつつあり変革が進むと思われるが、大学においてもコミュニケーション能力と、論理的思考力を専門分野で培うことが、英語教育の使命である。日本の大学においては大学や学部、専攻による違いはあるものの、入学後1、2年で高校までに学んだ事を総括、復習し、抽象的な概念や学術的な内容を学習、研究するため、そこに達するまでの橋渡しが行われることが理想である。しかし、実際には、初年次学生の英語力診断テストを行い、その成績に応じて授業で扱う英語の難易度レベルを決めて教材、教育内容を決めていくことが多く、学生が高校英語においてどのような内容をどのような活動を通して英語を使ってきたか、を把握していない。そこで、筆者らはこの最初の 2 年間にどのような英語教育を行えば 3 年次以降の専門教育課程での英語教育に無理なく移行できるのかを研究してきた。一般的にEAP(English for Academic Purposes)と言えば英語圏の大学にて英語を媒介とした授業に参加するための準備プログラムであるが、本研究では、EAP を日本の大学で、主に 3 年次以降に行われる専門課程において必要とされる英語力を養成する、1、2 年生対象のプログラムと位置づける。特に本研究対象の理系学生は、総合英語の授業時間数が週に1回、半期に14回であり、時間的制約の中で科学関連分野の英語力と抽象的認知能力を育成するカリキュラムの構築が求められることとなる。つまり図1が示すようにESP 教育への効果的な橋渡しが必要となる。

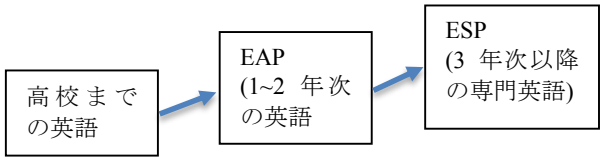


図1. 日本でのEAP 教育の位置付け

本論は日本における EAP 教育開発の一連の試みの中で、理系学部での EAP プログラム設計に焦点をあて、その裏付けとなる理論を、実例をあげながら論じることを目的とする。

2. 先行研究

EAP 教育を設計するにあたり、学習者がそれ以前、すなわち高校で受けた言語教育について明らかにするために、アンケート調査を実施した（鈴木、平井、河野、2018）。JACET バイリンガリズム研究会メンバーで、関東圏の私立4大学、計360名の大学1、2年生を対象に、27 項目のオンラインアンケートにより、①英語力、②高校での英語の授業や自学習での言語学習経験、③英

語以外の科目での言語学習経験、④英語学習のモチベーションと展望についてそれぞれ明らかにすることを試みた。アンケート項目設計にはブルームの改訂版タキソノミー（Anderson, et al., 2001, 以下タキソノミー）の認知領域レベル分けを用い、バイリンガリズムの観点から、高校において国語でどのような活動をしていたと自覚しているのか、社会や理科関係科目の学習の中で、母語で思考力、表現力、問題解決能力を育む活動を行ったかどうかを探った。バイリンガリズムの立場では、第一言語で獲得した CUP（Common Underlying Proficiency）は第二言語でも共有されるととらえるからである（Cummins, 1984）。

集計と分析の結果、英語および他教科での学習経験は、言語表現や言語的表層の意味を覚えるという、いわゆる記憶型の言語活動が 8 割を占めていた。また、発展型のプロジェクト学習も見られたものの、そこに至るまでの言語や内容の補助活動は極めて少なく、基礎的知識の理解と定着を確認するタスクと発展活動との間に乖離が見られた。例えば本研究で事例研究を行った私立大学理系学部の調査では、高校の英語の授業で何らかの調べ学習を行った学生は 4 割弱であり、調べ学習の土台となる多読、図表や資料の読解などの活動を行った学生はそれ以下の割合であった。図 2 の下のほうに位置する語彙学習や訳、空所補充などの活動は頻繁に行われており、上のほうの認知負荷の高い調べ学習や議論は半数の学生が経験している。しかし、そこに至るまでの評価や多読、チャートや図表の読解活動は半数以下の学生しか経験していなかった。認知負荷の高さと活動の頻度を表すグラフが U カーブになっており、この傾向は国語や社会、理科などの英語以外の科目にも共通して見られる傾向であった。

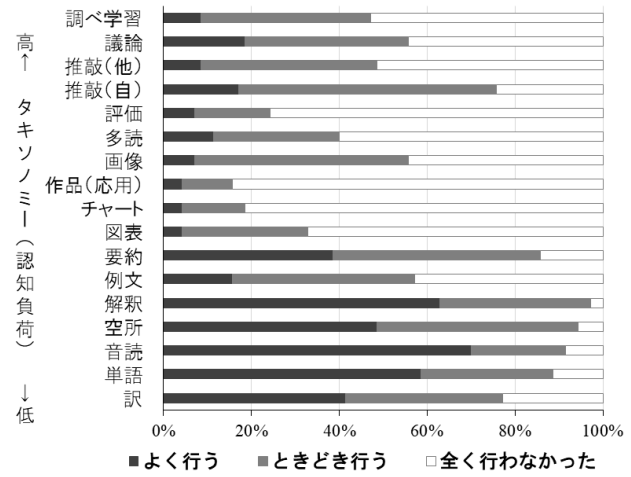


図 2. 高校英語で経験した活動（理系学部 1 年）

この研究結果は高校の検定教科書を、いわゆる PISA 型リテラシーの観点から分析した調査結果（鈴木・河野・平井 2017）を裏付けるものである。英文の内容について事実を確認する章末問題があり、そのあとすぐに「ではこのテーマについて調べて発表しよう」という大きなプロジェクトに飛ぶタスクが見られた。

しかしバイリンガリズム理論における第一言語と第二言語の教育設計は、学習者の言語力、参加する活動の認知負荷、そして内容の難易度を掛け合わせた活動の難易度を同定して、学習者が段階的に難易度の高い活動を経験することが肝要であり、それが両言語の CALP（学習言語）を効果的に発達させる（Cummins, 1984）。本研究の EAP 教育は、第一言語が極端に優性な学習者対象の第二言語発達を目的とすると捉えることができる。従って、その優性である第一言語（日本語）のレベルに第二言語（英語）を上昇させるためには、英語の文献を調べて読み解き、内容をまとめたり、複数の英文を比較したりという、様々な認知レベルの活動を英語で経験しなければ、英語でプロジェクトを行ったり発表したりという活動には学習者を導くことはできない。たとえば内容をまとめる、というタスク 1 つをとっても、要点を正確に把握し、概念を整理して言語化するというプロセスを経るのであるから、「自分で調べて発表しなさい」というだけでは EAP プログラムとしては不充分である。言語と認知の両面で高いレベルの言語活動を行うことを目標としてプログラムを作る必要があろう。

3. 理論的フレームワーク

英語授業のシラバスや教材は、各大学、学部、専攻で異なるが、第二言語を習得するという科目の性質上、何らかの教材を読む（聴く）活動を行ったうえで、その教材に関連した言語活動を行うことは、共通の流れであろう。特に資料や文献を客観的に読み、それに基づいた言語活動を行うことは EAP の根幹である。その一連の活動の流れを、タキソノミーを用いて構築すれば、無理なく、効果的な EAP プログラムができるのではないだろうか。以下にその概念を説明する。

まず、先行研究でも用いたタキソノミーの Cognitive Dimension 認知的領域の 6 レベルを授業活動設計の参考とする。すなわち

1-Remember
2-Understand
3-Apply
4-Analyze
5-Evaluate
6-Create

である。それぞれのレベルは細分化されており特にレベル 2-Understand は Interpreting, Exemplifying, Classifying, Summarizing, Inferring, Comparing, Explaining という要素から成る。これらは第二言語学習において重要なステップであり、読んだ内容を自分なりに咀嚼、解釈したり再構築したりするプロセスに通じる認知領域である。授業中の教師の発問の仕方やタスクの与え

方にもこの観点を取り入れることが望まれる。

次に学習や教材内容を Knowledge Dimension（知識領域）の以下の 4 要素を念頭に入れることを提案する。

A. Factual Knowledge
B. Conceptual Knowledge
C. Procedural Knowledge
D. Metacognitive Knowledge

A は Knowledge of terminology と Knowledge of specific details and elements に細分化され、その分野に必須の語彙や最低限の基礎知識である。B は Knowledge of classifications and categories, Knowledge of principles and generalizations, Knowledge of theories, models, and structures から成り、その分野を理解するための基礎的なモデルや定理、原理などの知識である。C は Knowledge of subject-specific skills and algorithms, Knowledge of subject-specific techniques and methods, Knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures からなり、特定分野における研究や探求の方法や技術を選択するための知識である。最後に D は Strategic Knowledge, Knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge, Self-knowledge からなり、自分の認知プロセスや方略に関するメタ認知の知識である。大学における EAP 教育では、学生が専門科目のコミュニティに参加するための準備として、このようなより抽象的・概念的知識・スキルを付随的に獲得し、専門科目への応用力をつけることが肝要である。

これら 2 つのタキソノミーの領域をフレームワークとして言語活動を設計することを提案する。例えば化学の実験方法についての英文が題材であるとすると、それを読んで用語の意味を調べ、内容を理解することは認知レベルでは 1-Remember、知識レベルは A-Factual Knowledge である。しかし、この段階でとどまらず、次に実験の手順を読み取り作表する、というタスクを行えば、認知領域ではレベル 2-Understsand、知識領域ではレベル C-Procedural Knowledge になる。実験方法の長所と短所を考察することになれば、レベル 4-Evaluate、C-Procedural Knowledge となる。このように言語活動とアンダーソンのタキソノミーの認知と知識の 2 領域を関連付けて行き、学習者が、段階的にそれぞれのレベルを上げていくようなタスクの配置を行えば、無理なく第二言語で認知負荷の高い活動を行うことができると想定される。

4. 活動試案

上述のように、アンダーソンの認知領域と知識領域の多くの範囲をカバーするというフレームワークを実際の授業で実践することを試行した。以下に活動の流れを報告する。

4.1 対象と実施時期

私立大学理系 1 年生必修総合英語を履修する 1 クラス、27 名の学生を対象とした。時期は 2018 年、週 1 回、100 分授業のクラスである。英語のレベルは概ね TOEIC IP 点が 500 点台前半であり、総合英語のリーディング市販教材を使用している。最近の科学や IT 関連テーマの 800 語程度の英文読解とそれに基く活動を 1 回の授業で行うシラバスになっている。

4.2 活動例

理系学部では、特に最近はライティングやプレゼンテーションなど「アクティブラーニング」を取り入れることが求められている。本研究の対象クラスでも多様なタスクから学生が主体的に学ぶ環境を作ることを目指している。実際の授業ではリーディング活動を土台にその内容や言語材料に関連付けてライティングやスピーキングを行っている。その具体例としてウエアラブル端末に関するユニットに関するリーディングとそこから発展する一連の活動をとりあげて報告する。

活動 1 : 言語知識の習得と確認。ここでは認知レベル 1、知識レベル A を行う。外国語学習においては言語知識の確認、すなわち PISA の読解力リテラシーのうちの、情報へのアクセス・取り出しにあたる活動は必要不可欠である。鍵となる語彙、wearable, augmented, start-up, launch 等を確認し、真偽問題の演習で理解を確認する。

活動 2 : 内容の要点把握と整理。宿題として段落ごとに要点をまとめてくることになっている。この時点では日本語でも英語でも可としている。構成を確認しながら要点を把握する。段落間の関係性についても留意させる。認知レベル 2、知識レベル B の活動となる。

活動 3 : メモの作成と情報整理。ここではウエアラブル端末の歴史を与えられた表にまとめる。テキストに掲載されている内容のスキャンニングを行えばよいので、認知レベル 1、手続きレベル C となる。

活動 4 : テーマを設定し情報整理。この章ではウエアラブル端末の長所と欠点を整理し評価する活動である。まとめ方は表、T チャートなどを紹介したのちに、各自好きなまとめ方で長所短所を書き出す。テキストに書かれていることだけでなく、そこから推論されること、また、それ以外に考えられる点や自分が知識として持っている内容についても挙げる。ここでは英語で内容を総括して再構築することを求める。認知レベル 4 および 5、知識レベル B となる。

活動 5 : 読んだテーマに関するプロジェクト。ウエアラブル端末について個人、あるいはペアでテーマを設定し、調査をしてレポートにまとめる。ウエアラブル端末の機能がアップデートされているものや新たに開発されたものなどを調査してまとめる。この活動は文献調査を含むことから、新たな文献を理解し（レベル 1 と A）、内容を整理する（レベル 2 と B, C）を含むことから、タキソノミーの認知、および知識レベルを広く網羅した活動となる。実際には文献調査の段階で IT 関係の

専門用語や独特の表現に苦しんだ学生も多く、クラスメートや教員に尋ねながら文献を調べ、要点をメモにとりながら調査を行った。

活動 6: ウエアラブル端末に関するプロジェクト発表。個人、あるいはグループで 5 分から 7 分程度で英語の口頭発表を行った。プレゼンテーションのあと内容についてディスカッションを行い、構成と英語についての評価を行った。他の学習者の英語に接し、内容を吟味し評価を行う活動であり、レベル 6、D に発展していった。

表 1 は、各タキソノミーの認知領域と知識領域を掛け合わせた観点からこれら 6 つの活動を分析した結果である。

表 1
各活動に必要な認知・知識レベルのタキソノミー分析

	A	B	C	D
Level 1	活動 1、5		活動 3	
2		活動 2、5	活動 5	
3				
4		活動 4		
5		活動 4		
6		活動 6		活動 6

このように、読んだ題材をもとに論理的思考を伴う活動を行い、そこからテーマとプロジェクト課題を設定し、その探求のために文献や資料調査を行う活動はタキソノミーの領域の多くのレベルをカバーすることになる。

図 3 は、実際に各カテゴリーの詳細な活動が入った表を使って分析したシートのイメージ画である。実践した言語活動が、タキソノミーの認知領域と知識領域双方で段階的にレベルに上がっていることを矢印で示している。

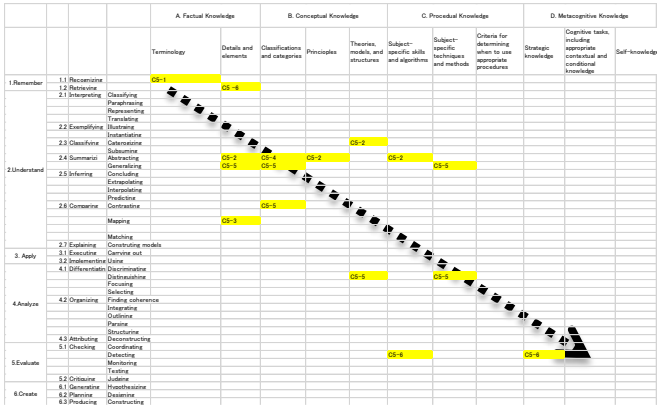


図 3.　授業で行った活動のカテゴリー分析

このように一つのリーディング教材に対して、それに関する言語、内容の両面で基礎知識の確認をすることからスタートし、情報を整理、内化し、課題を見つけて探索を行うという、学問的な思考過程を第二言語で体験させることができる。その際にメモの取り方や情報の比較や精査、記録といったスキルを習得し、スピーキングやライティング、プレゼンテーションへと発展することが可能である。

まとめ

参加した学習者からのフィードバックはこれから体系的な調査と分析を行う段階である。Needs Assessment に対応する項目についてアンケートをとり、そのデータを記述統計とテキストマイニングにより分析を行う準備ができており、その結果については稿を改めたい。しかし、授業の提出物やプロジェクトのレポートからは、徐々に英文の批判的、分析的な読みに慣れてきており、自分なりのメモや図表作成などによって内容把握、関連の情報収集を行う態度とスキルが養われていることがうかがわれる。また、自由記述式の学習振り返りでは、意欲を持って学習に取り組んだ、資料検索を英語で行うことが難しかった、というようなコメントが得られた。

本研究では学習者の高校での言語活動経験調査に基づいて、効果的な EAP プログラムの言語活動をタキソノミーの概念を用いてモデル化し、さらにその試案の実践事例を報告した。今後はこの EAP 活動モデルを精査し、可能な限り他の大学、学部、クラス等で実施してその効果を検証していくことができれば、日本の大学における効果的な初年次 EAP 教育構築の一助になることが期待される。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 17K02901 の助成を受けている。

参考文献

Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.

Cummins, J. (1984). *Bilingual education and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego: College Hill.

Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes*. New York: Routledge

国立教育政策研究所. (2015).『OECD 生徒の学習到達度調査（PISA2015）』Retrieved from http://www.nier.go.jpkokusai/pisa/index.html.

鈴木広子・平井清子・河野円. (2018).「大学入学時の学習者調査から示唆される EAP 教育のアプローチ」『第 44 回全国英語教育学会京都研究大会発表予稿集』512–513.

鈴木広子・河野円・平井清子. (2017).「PISA型「読解力」養成を目的とした活動の設計—高校英語教科書の分析から」『JACET関東支部紀要』4, 36–49.

日本の高校生英語学習者による because 節の断片文としての使用に関する調査結果—包括的な訂正フィードバックを通じて—

甲斐 順

神奈川県立柏陽高等学校
vyg03722@nifty.com

要旨
本研究は、主節を伴わない because 節を断片文として英語で書く日本人英語学習者の使用に関する調査研究である。because 節が産出されやすい条件下で、日本の高校生英語学習者が産出した英作文に対して、包括的な訂正フィードバックを施し返却し、その後の定期試験の英作文における because 節の使用状況を分析した。また、テスト返却後に調査対象者に because 節の使用に関するアンケートを実施し、その結果も併せて分析した。学習者が産出した英作文を分析した結果、日本人高校生英語学習者は because 節を断片文として使用していること、またアンケートに対する回答結果から、because 節を断片文として使用する原因として母語である日本語の影響が最も大きく、次に中学校英語教科書も影響していることが判明した。さらに、中学校の教員の指導も関与していることがアンケート結果から示唆された。包括的な訂正フィードバックについては、because 節を正しく産出することに関してほとんど効果がなかった。

キーワード：日本人英語学習者、because 節、断片文、包括的な訂正フィードバック

1. はじめに

日本人英語学習者が、主節を伴わない、従属接続詞 because を含む従属節（以後 because 節）だけで英文を書くと言われている（Barker, 2010; Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999）。例えば、『ジーニアス英和辞典』第 5 版の because の語法欄は、次のように記されている。

> ［**Because で文を始めない**］よく日本人は×I'm sorry I couldn't be there.　Because I was busy.のように主節と because 節を別々に書くが、これは誤り。I'm sorry I couldn't be there, *because* I was busy.のようにするのが正しい。ただし、why 疑問文に答える場合は別。
> （p. 187）（強調は原文のまま）

上記の "Because I was busy."のように because 節だけで主節を伴わない英文は断片文と呼ばれている。because 節を断片文として用いることができるのは、Swan (2016) によると次の二つの場合である。一つは質問に対し答える場合（e.g., "Why are you crying?" "Because Jack and I have had an argument."）ともう一つは躊躇して言葉をつなぐ場合（e.g., "I don't think I'll go to the party … Because I'm feeling a bit tired.）である（Swan, 2016）。

先行研究から、日本人英語学習者が because 節を断片文として使用する原因として、母語である日本語の影響や会話を中心として構成される中学校の英語教科書の影響が指摘されている（小林, 2009; 白畑, 2015）。本研究では、because 節が産出されやすい条件下においてデータを収集し、包括的な訂正フィードバックを施した後、定期試験で学習者が書いた英文及び学習者へのアンケート結果を分析することで、日本人英語学習者が、because 節を断片文として使用する理由を確かめるとともに、包括的な訂正フィードバックの効果を検証し、今後の指導に資することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 日本人英語学習者の because 節の断片文使用

本節では、日本人英語学習者が because 節を断片文として英文で書くことを扱った先行研究について述べる。

小林（2009）は、日本人中学生、高校生、大学生が書いた英作文を集めた学習者コーパスにおける because の全使用例を抽出し、分析を行った。その結果、学年の低い学習者ほど because 節を文頭で多用し、文頭の because の頻度における断片文の割合が、中学生で 93.10%、高校生で 88.31%、大学生で 83.03%であった。小林は、日本人英語学習者が because 節の断片文を産出する原因として、1)「なぜなら、私は夏が好きです」のような文章を許容する母語である日本語の影響、2) 学習者が「書き言葉」と「話し言葉」の違いを理解していないことによる文体の混在、3) Why で始まる質問文に対し、主節を伴わない because 節の断片文で答える会話重視の中学校英語教科書の三つが影響していると述べている。

Murakoshi（2012）は、中級レベルの日本人高校生が 1 年次、2 年次、3 年次に書いた英作文の中で使用した because 節に注目し縦断的な研究を行った。because 節を 1 度でも使用していたのは、1 年次が 219 人中 161 人、

2 年次が 133 人、3 年次が 159 人で、このうち because 節を断片文として誤って使用している率は 1 年次が 96.89%、2 年次が 61.16%、3 年次が 66.04%であった。1 年次から 2 年次にかけて正しく使用できるようになったのは、教室内での指導の効果によると推定するのが妥当であると Murakoshi は述べている。また Murakoshi は、because 節を正しく使用できることが、日本人英語学習者の熟達度のレベルを識別する決定的な特徴の一つとして考慮できる可能性を示唆している。

白畑（2015）は、because を含む複数の接続詞に関し、日本人高校生を被験者として明示的な指導を行い、効果があったと報告している。白畑は、because 節を断片文として誤って表現する原因を二つ挙げている。一つは母語である日本語が影響しているというもので、「なぜならば…だからである」という日本語の「なぜならば」の部分に機械的に because を当てはめていることが考えられると白畑は述べる。二つ目は、Why …? Because …. という会話的構造で構成される英語の教科書の言い回しが影響していると指摘する。

甲斐（2018）は、日本の高校 2 年生を調査対象者として、定期試験の自由英作文における because 節の断片文としての使用に関する事例を調査している。81 人の全調査対象者中、自由英作文の記載がなかった 13 人を除く 68 人のうち、because 節の使用が見られた 25 人の半数以上となる 14 人が because 節を断片文として使用していた。調査対象者が書いた because 節を断片文として用いた英文及びその和訳、さらに「この英文を書くときに、日本語で述べてみたいことを考えてから、英語に置き換えましたか。」というアンケートの質問に対する回答結果から、母語である日本語が影響している可能性を甲斐は指摘する。会話重視の中学校英語教科書が影響している可能性についても言及しているが、アンケートには教科書の影響についての具体的な質問項目は記載されていない。甲斐は、この研究の限界点として、1) サンプル数の少なさ、2) because 節が産出されやすい条件の下でデータを収集できていない点、3) because 節を誤って使っていた生徒だけにアンケートを実施している点、4) テスト実施後、数日経過してからアンケートを行っている点を挙げている。

複数の先行研究から日本人英語学習者が because 節を断片文として使用する主な原因として、母語である日本語及び会話を重視した英語教科書の影響が指摘されている。小林（2009）、Murakoshi（2012）、甲斐（2018）はそれぞれ、日本人英語学習者が because 節を断片文としてどのくらい使用しているか数値で示しているが、白畑（2015）は具体的な数値は挙げていない。ただし、甲斐の研究はサンプル数が少ない。甲斐の研究は、小林、Murakoshi、白畑とは異なり、because 節を断片文として使用した調査対象者にアンケートを実施し、その理由を明らかにしようとしているが、アンケートの内容が不足しているなどの問題点がある。

2.2 ライティングにおける訂正フィードバック

本節では、ライティングにおける訂正フィードバック（以後 CF）研究について触れる。

ライティングにおける CF の効果については、Truscott（1996）が訂正はやめるべきであると主張して以来、1990 年代から 2000 年代初期に賛成、反対の立場で議論が続いてきた。CF により学習者のライティングの正確性が向上し、CF の効果が持続するという研究成果が近年なされ（Hyland, Nicolás-Conesa, & Cerezo, 2018）、CF は有益であるという一致した意見があるように見える（Karim & Nassaji, 2018）。高い関心を受けてきた CF に、直接的な CF と間接的な CF がある（Karim & Nassaji, 2018）。前者は学習者の文法などの誤りを教員が直接訂正し、後者は下線を引いたり、誤りを囲ったり、原稿の余白に誤りの数を示すなどといった方法で CF を行う（鈴木, 2017）。どちらの CF がより効果的であるかについては議論がある（Karim & Nassaji, 2018; 加藤, 2017）。直接的な CF は一人ひとりの学習者の誤りを直す必要があるので、時間はかかるが、学習者が自らの誤りを訂正できない場合、直接的な CF が好ましいと考えられている（Shintani, Ellis, & Suzuki, 2014）。

CF に効果があるとされてきた大部分の研究は、包括的な CF よりも焦点化 CF である（Karim & Nassaji, 2018）。前者は学習者のすべての誤りを訂正することを指し、後者は英作文に複数の誤りがあっても特定の言語項目に限って訂正することを指す（鈴木, 2017）。英語の冠詞（Ellis, Sheen, Murakami, & Takashima, 2008）や不規則動詞に関しては焦点化 CF の方が、効果が大きいことが実証されている（鈴木, 2017）。

包括的な CF は教育実践で使われている訂正のやり方を反映しているとされる（Karim & Nassaji, 2018; Van Beuningen, De Jong, & Kuiken, 2012）。教員が学習者の作文をすべて訂正するのは、特定の文法的要素が使えるようになるよりも、全体的な正確性が向上することにあるからである（Van Beuningen et al., 2012）。また、教員は包括的な CF を与える傾向があり、学習者も包括的な CF を好むという研究もある（Lee, 2005）。

直接的または間接的な CF と包括的または焦点化 CF をそれぞれ組み合わせた研究がなされている（Aghajanloo, Mobini, & Khosravi, 2016）。Karim and Nassaji（2018）は、直接的な CF と間接的な CF を複数回受けた群は、フィードバックを受けなかった統制群よりも正確性が向上したと報告している。また、Van Beuningen et al.（2012）は、二つの実験群（直接的で包括的な CF を受けた群と間接的で包括的な CF を受けた群）は、二つの統制群（CF は受けずに自分で誤りを訂正した群と CF は受けず、見直しはせずに新しい作文に取り組んだ群）よりも 1 度だけの CF を受けただけで正確性が向上したと報告している。ただし、Karim & Nassaji（2018）と Van Beuningen et al.（2012）の研究は、

通常の授業ではない状況下で行われており、普通教室にも当てはまるか定かではない。Aghajanloo et al.（2016）は直接的または間接的な CF と包括的または焦点化 CF をそれぞれ組み合わせた四つの実験群を比較検討した結果、四つの群とも事後テストで効果を示し、特に包括的で直接的な CF を受けた群が最も効果があったと報告している。そして生徒の大多数が、包括的で直接的な CF を最も有益であり、好んでいることもわかった。

2.3 研究課題

先行研究から、特定の文法項目に焦点化した訂正フィードバックは効果のあることがわかっている。しかし、包括的な訂正フィードバックは教育実践で使われ、学習者がそれを好むことが知られている。また、Aghajanloo et al.（2016）のように、包括的で直接的な CF を受けた実験群が最も指導効果があった。なお、because 節を対象とした訂正フィードバックは筆者の知る限り行われていない。そこで、本研究では、次の研究課題を設定し調査を行った。

(1) 日本人英語学習者はライティングにおいて because 節を断片文として使用するか。また、その原因として母語の日本語と教科書のどちらがより影響しているか。さらに、それ以外の原因も存在するか。
(2) 包括的な訂正フィードバックは、because 節を正しく産出するのに効果はあるか。

3. 調査方法

3.1 対象者

神奈川県内の公立高校の日本人高校 1 年生で、筆者が指導するコミュニケーション英語 I の 2 クラス 80 名を調査対象者とした。英検の取得状況は 2 級が 8 名、準 2 級が 46 名、3 級が 13 名、4 級が 1 名、英検未取得者が 12 名であった。ヨーロッパ言語共通参照枠の A1～B1 レベルで、半数以上が A2 レベルに達していると推定される。80 名のうち、ディベート実施後に書かせたリライト用紙を提出し、前期中間試験を受験し、答案返却時に実施したアンケートに回答した 64 名を最終対象者とした。

3.2 方法

調査は、筆者が指導するコミュニケーション英語 I の通常の授業の一環として 2 クラスで行った。平成 30 年 5 月下旬に、三角ディベートを行い、ディベート実施後、リライト用紙を提出させ、調査対象者が書いた英作文を分析した。そして、直接的で包括的な CF を施し、授業外の時間帯に解説せずに返却した。ディベートの翌週に実施した前期中間試験の答案に書かれた英作文を分析し、その翌週の答案返却時、すべての調査対象者にアンケートを配付・回収し、その内容を分析する方法で実施した（付録 1、付録 2、付録 3 参照）。

3.3 手順

教科書のレッスンが終わった後に、教科書と関連する話題を論題としてディベートを行い、その後英作文を書かせた。ディベートでは、自分の意見や主張などを論理的に伝え合うために、理由や根拠が適切なものとなっているか留意しながら伝え合う必要がある（文部科学省, 2018）ため、理由や根拠を示す手段の一つとして学習者が because 節を使うと考えた。教科書のレッスンに関連する論題を与え、4 名 1 組で三角ディベートを行わせた（付録 1）。4 名の中で、論題に肯定側の意見を述べる者を 1 名、否定側の意見を述べる者を 1 名、判定者を 2 名決めさせ、ディベートの準備をさせた。ディベート実施後、リライト用紙に肯定側、否定側でディベートを行った者は、ディベートで述べた意見を書かせ、判定者には、賛成、反対の立場の意見を、または論題に対する自分の意見を書かせ、提出させた。ディベートについては準備、実施、作文する時間を含め 2 回の授業で実施した。

提出されたリライト用紙に書かれた英文については、because 節が 1 度でも使われていれば、その使い方を分析するとともに、文法や綴りなどすべての誤りに対して包括的な CF を行い、授業以外の時間に解説をせずに返却した。

翌週の前期中間試験に、三角ディベートで使用した論題とほぼ同じ内容の問題を出題し（付録 2）、調査対象者が書いた作文における because 節の使用状況をディベートで書いた作文と同じように分析した。

その翌週の定期試験返却時にすべての調査対象者にアンケート用紙を配付した（付録 3）。アンケート用紙には、調査の目的とともに、成績評価などで不利になることがないことを記し、回答に協力するよう依頼した。

アンケートの設問は 4 問からなっている。設問 1 は、because 節の誤った使い方と正しい使い方について簡単な解説を読んだ後で、その知識をたずねる設問であった。設問 2 は、設問 1 で because 節の正しい使い方について「知っていた」と回答した調査対象者が知った時期を 4 択から選択するデザインとした。設問 3 は，設問 1 で because 節の正しい使い方を「知らなかった」と回答した調査対象者が答えるもので、誤った書き方のように書いた（または書く）理由を複数回答が可能な形で 3 択から選択するデザインとした。設問 4 は、ディベート実施後に書いて提出した作文の添削を「見直したかどうか」たずねる内容で、5 択から選択するデザインとした。なお、設問中の「その他」を調査対象者が選んだ場合は、具体的に記述するよう求めた。

調査対象者がアンケートの回答を終えたころを見はかり、アンケート用紙を回収し、その内容を分析した。

4. 結果

4.1 全体的な傾向

調査対象者 80 名のうち、ディベート実施後に書かせ

たリライト用紙を提出し、前期中間試験を受験し、答案返却時に実施したアンケートに回答したのは最終的に64名であった。

まず全体的な傾向について述べたい。ディベート実施後の作文では、64名中、because節を正しく用いることができたのは3名、断片文として使用しているのが27名で、残りの34名はbecause節を使用していなかった。定期試験の作文では、64名中、because節を正しく用いたのは6名、断片文として使用していたのは41名、because節を使わずに作文していたのは8名、作文をまったく書かなかったのは9名であった。表1は、それぞれの使用人数及び割合を示したものである。

表1
ディベート及び定期試験の作文における because 節の使用人数及びその割合

	ディベート		定期試験	
	人数	割合	人数	割合
正用法	3	4.7%	6	9.4%
断片文	27	42.2%	41	64.1%
未使用	34	53.1%	8	12.5%
無解答			9	14.1%
合計	64	100%	64	100%

ディベートの作文でbecause節の未使用の人数が多いが、“I have two reasons. First, …. Second, ….”などで理由や根拠を書いているためである。

次に，定期試験後に実施したアンケートの回答について設問ごとに見ていく。設問1は、because節の誤った使い方と正しい使い方について、「知っていた」が16名、「知らなかった」が48名であった。

設問2は、設問1で「知っていた」と回答した16名が回答するもので、「高校入学以前」と15名が、「その他」と1名が回答し、「コミュニケーション英語Iのディベートの添削で知った」と記述していた。

設問3は、設問1で「知らなかった」と回答した48名が回答するもので、誤った書き方をした、またはする理由、つまり断片文を使用する理由についてたずね、複数回答が可能である。その結果、「母語の影響」が25名（52.1%）、「教科書の影響」が11名（22.9%）、「母語の影響」及び「教科書の影響」（以下、「母語及び教科書の影響」が4名（8.3%）で、「その他」が4名であった。「その他」の内訳は、「中学の先生に言われた」が1名、「中学のテストで丸だった」が2名となっており、「中学校の教員の指導」を挙げる者が3名（6.3%）であった。「その他」の残り1名（2.1%）は、「今まで意識して使うことがなかった」と記述し、暗示的知識として定着している可能性を示唆する回答であった。「教科書の影響」と「その他」（以下、「教科書の影響及び中学校教員の指導」）を選んだ者が3名（6.3%）おり、「中学でそうやって書くように言われたから」「中学校のテストではBecauseで丸にされていたため」「中学校の先生にBecauseで教えてもらったから」と記述しており、ここでも「中学校教員の指導」が関わっていた。「母語の影響」及び「教科書の影響」及び「その他」（以下、「母語と教科書の影響及び中学校教員の指導」）を選んだ者が1名（2.1%）で、「Becauseを多く使うよう教わったから」と記述し、中学校教員の指導が関わっていたことを示す回答となっていた。表2は、断片文を使用する理由とその人数及び割合を示したものである。

表2
断片文を使用する理由とその人数及び割合

理由	人数	割合
・母語の影響	25	52.1%
・教科書の影響	11	22.9%
・母語及び教科書の影響	4	8.3%
・中学校教員の指導	3	6.3%
・教科書の影響及び中学校教員の指導	3	6.3%
・母語と教科書の影響及び中学校教員の指導	1	2.1%
・意識したことがなかった	1	2.1%
合計	48	100%

表2にあるように日本語である「母語の影響」の割合が最も多く占め、中学校英語教科書の影響も次に多くなっている。中学校教員の指導の影響も見える。

設問4は、ディベート実施後に書いて提出した作文の添削を「見直したかどうか」、つまり直接的で包括的なCFを見直したかたずねたものである。「見直し、添削された内容を理解し、同じ誤りを繰り返さないようにしようと思った」と回答した者が13名（20.3%）、「見直し、添削された内容を理解しただけである」が27名（42.2%）、「見直したが、理解できなかった」が7名（10.9%）、「見直しはしなかった」が10名（15.6%）、「その他」が7名（10.9%）であった。「その他」の内容としては、「見直しはしたが、Becauseとしていたものを直されているのに気づかなかった」「教科書でよく見るので書いても大丈夫なのではないかと思っていた」などであった。64名中、47名（73.4%）が添削された作文を見直しているが、10名（15.6%）が見直していなかった。

4.2 ディベート作文で断片文使用者の推移

ディベートの作文で断片文を使用していた27名のうち、定期試験でbecause節を正しく使ったのは3名、断片文を使用したのは20名、because節を使わずに作文したのが1名、作文を書かなかったのが3名であった。

断片文を使用していた27名のうち、定期試験の作文でbecause節を正しく使えたのは3名だった。このうち2名は、アンケートでbecause節の正しい使い方を「知っていた」と回答した。1名は「高校入学以前」に知っ

ており、「見直し、添削された内容を理解しただけである」と回答した。もう 1 名（調査対象者 A）は「コミュニケーション英語 I のディベートの添削で知った」と記述し、「見直し、添削された内容を理解し、同じ誤りを繰り返さないようにしようと思った」と回答した。両者ともディベートの作文では 2 か所断片文を使用しており、見直したことで正しく使うことができたようである。図 1 は調査対象者 A がディベート及び定期試験で書いた作文である [1]。なお、調査対象者 A はディベートでは判定者を務め、肯定側と否定側の作文を書いたが、図 1 では否定側の作文のみを掲載している。

ディベートの作文
Noriko Hayashi should not stop taking pictures of unhappy women. **Because** it is very important way if she stop taking pictures, we lose the way to know about unhappy women. And I think she wants to take more pictures. It is not danger for her to go to the dangerous place.

定期試験の作文
I think Noriko Hayashi should not stop taking them, **because** her photographs is very important for us to know about unhappy women.

図 1. 調査対象者 A のディベート及び定期試験の作文

調査対象者 A のディベートの作文は because 以外にも誤りが見られるが、定期試験で because 節を正しく用いていた。

定期試験の作文で because 節を正しく使えた残りの 1 名は、アンケートで正しい使い方を「知らなかった」と回答しており、設問 3 で「教科書の影響」を選択していた。なお、この調査対象者（調査対象者 B）はディベートで書いた作文を「見直し、添削された内容を理解しただけである」と答えていた。図 2 は調査対象者 B が、ディベート及び定期試験で書いた作文である。なお、調査対象者 B はディベートでは判定者を務め、肯定側と否定側の作文を書いているが、図 2 では肯定側の作文のみ掲載している。

ディベートの作文
I think Noriko Hayashi should stop taking pictures of unhappy women. **Because** it may make them unhappy. For example, someone who sees the picture of unhappy woman may 笑いものにされる。And people who sees it may say bad words.
So I believe Noriko Hayashi should stop taking pictures of unhappy women.

定期試験の作文
I don't think she stop taking them, **because** We will be not able to helped by their courage if she stop taking them.

図 2. 調査対象者 B のディベート及び定期試験の作文

図 2 のディベートの作文では、断片文の because 節以外にも unhappy woman や people who sees などの誤りが見られる。調査対象者 B は、否定側の作文でも because 節を断片文として使用していた。because 節の正しい使い方を知らなかったにもかかわらず、2 か所も同じように CF を与えられ、見直して理解したことで、定期試験の作文では断片文を使用しなかったものと思われる。ただし、定期試験の作文では他の誤りが多数見られる。

ここまで定期試験で because 節を正しく用いることができた 3 名について見てきたが、3 名全員がディベートの作文を見直していた。このうち 1 名は、ディベートの添削を通じて because 節の正しい使い方を知り、「見直し、添削された内容を理解し、同じ誤りを繰り返さないようにしようと思った」と答えていた。because 節の正しい使い方を「知らなかった」1 名は,「見直し、添削された内容を理解しただけである」と回答していた。定期試験では because 節について正しく書けていたが、その他に多数の誤りが見られた。

定期試験の自由英作文で、20 名が because 節の断片文を引き続き使っていた。4 名は because 節の正しい使い方を「知っていた」と回答し、いずれも「高校入学以前」に知っていた。このうちの 1 名は「見直し、添削された内容を理解し、同じ誤りを繰り返さないようにしようと思った」、2 名は「見直し、添削された内容を理解しただけである」、残りの 1 名は、「教科書でよく見るので書いても大丈夫なのではないかと思っていた」と回答していた。正しい使い方を知っていて、しかも見直し、理解していた 3 名は、定期試験でも断片文を使用していたことになる。この 3 名のディベートの作文では、because 節の断片文使用以外にも 3 人称単数現在や単数・複数の誤りなどが見られる。because 節の正しい使い方を「知っていた」にもかかわらず、定期試験でも断片文として使っていたということは、高校入学以前の学習で自動化され、英文を書いている可能性がある。

一方、because 節の正しい使い方を「知らなかった」と 16 名が回答していた。このうち、設問 3 で「教科書の影響」を選択したのは 2 名で、いずれもディベートの作文を「見直し、添削された内容を理解しただけである」と回答していた。図 3 は、このうちの 1 名（調査対象者 C）がディベート及び定期試験の作文で書いた英文である。なお、調査対象者 C は、ディベートでは判定者を務め、肯定側の作文も書いているが、図 3 は否定側の作文と定期試験で書いた英文のみを示す。

ディベートの作文
I don't agree with your opinion.
Because, people in the world help unhappy wemen through the picture taken by Noriko Hayashi.

定期試験の作文
I think she shouldn't stop taking them.
Because, the picture that she took has a big power to make the world better.

図 3. 調査対象者 C のディベート及び定期試験の作文

調査対象者 C は、ディベートの作文では because 節の断片文としての使用は 1 度だけで、改行し断片文で英文

を書き始め、しかもbecauseの後にカンマを入れていた。このような使い方は、英語の教科書の影響というよりも「なぜなら、」と書く日本語の母語の影響が表れていると言えるかもしれない。「教科書の影響」を回答したこの 2 名については、見直し理解しているにもかかわらず、定期試験でも断片文を使用していたことになる。

because 節の正しい使い方を「知らなった」と回答した残り 14 名のうち 11 名が、設問 3 で「母語の影響」を選択していた。「見直し、添削された内容を理解しただけである」が 3 名、「見直したが、理解できなかった」が 3 名、「見直しはしなかった」が 4 名、「その他」が 1 名で「見直しが甘かった」と回答していた。図 4 は「見直しが甘かった」と記述した調査対象者（調査対象者 D）のディベート及び定期試験の作文である。調査対象者 D は、ディベートで否定側の立場を務め、二つ理由を挙げているが、図 4 ではで二つ目の理由を省略した。

ディベートの作文
I think Noriko Hayashi should not stop taking pictures of unhappy woman.　I have two reasen.
Because we can't imagine things about we don't know.
But, if there is a person who show us a thing we don't know by photographs, we can imagine a new things.　（以後省略）

定期試験の作文
I think Noriko Hayashi should take pictures of women whose lives are unhappy.　**Because** we can't think about the thing we don't know.　But if there is a person who tells us a new thing, we can think a new thing.

図 4. 調査対象者 D のディベート及び定期試験の作文

調査対象者 D は、ディベートの作文では改行し because 節を断片文で書いていたが、定期試験では改行せずに断片文としている。名詞や動詞の単数・複数などの誤りは定期試験で改善されているが、1 度しか用いなかった because 節の断片文の CF には気づかなかったようだ。「母語の影響」を回答した 11 名のうち 7 名はディベートの作文を見直していたが、引き続き断片文を使用していた。

because 節の正しい使い方を「知らなった」と回答した残る 3 名のうち、設問 3 で「母語及び教科書の影響」と 2 名が回答していた。その内訳は、「見直し、添削された内容を理解しただけである」が 1 名、「見直しはしなかった」が 1 名であった。また、設問 3 で「その他」を 1 名が選択し、「教科書及び中学校教員の指導」を挙げ、「中学校のテストでは Because で丸にされていたため」と記述していた。「見直し、添削された内容を理解し、同じ誤りを繰り返さないようにしようと思った」と回答しているが、定期試験でも断片文を使用していた。

ここまで because 節の正しい使い方について「知らなかった」と回答した調査対象者 16 名について見てきた。母語である日本語の影響が特に大きく、教科書や中学校教員の指導も影響していることがわかる。なお、包括的な CF に対して 16 名中 11 名は見直し、理解しているが、定期試験の作文では引き続き because 節の断片文を使用していた。

ディベートの作文で because 節の断片文を使用していたが、定期試験では because 節を使わずに作文している調査対象者が 1 名いた。その 1 名は、設問 1 で because 節の正しい使い方を「知らなかった」と回答し，「中学校でそうやって書くように言われたから」と記述していた。ここでも中学校教員の指導の影響が見られる。

ディベートの作文で断片文を使用していたが、定期試験で作文を書かなかった調査対象者が 3 名いた。3 名とも because 節の正しい用法を「知らなかった」と回答し、because 節の断片文の使用については、「教科書の影響」と回答したのが 1 名、「母語の影響」が 1 名で、いずれも「見直しはしなかった」と回答している。残りの 1 名は、「教科書と母語の影響及び中学校教員の指導」と回答し、「Because を多く使うよう教わったから」と記述していた。ここでも中学校教員の指導の影響が見られる。

4.3 ディベート作文で because 節未使用者の推移

ディベートの作文で because 節を使っていなかった調査対象者は 34 名であった。2 名が定期試験で because 節を正しく用いて解答し、21 名が because 節の断片文を使用し、6 名が because 節を引き続き使わずに解答し、5 名は作文を書いていなかった。because 節の断片文を使っていた 21 名のうち、because 節の正しい使い方を知っていたのは 3 名で、「高校入学以前」に知っていたと回答している。残る 18 名は正しい用法を「知らなかった」と回答していた。断片文を使用する理由としては、「教科書の影響」が 4 名、「母語の影響」が 9 名、「中学校教員の指導」が 1 名、「教科書及び母語の影響」が 2 名、「教科書と中学校の影響及び中学校教員の指導」が 1 名、「その他」としては「今まで意識して使うことはなかったから」が 1 名だった。

5. 考察

本研究では、二つの研究課題を設定し調査を行った。研究課題(1)は「日本人英語学習者はライティングにおいて because 節を断片文として使用するか。また、その原因として母語の日本語と教科書のどちらがより影響しているか。さらに、それ以外の原因も存在するか。」であった。調査の結果、最終調査対象者 64 名のうち、because 節を断片文として使用しているのは、ディベートの作文で 27 名（42.2%）、定期試験の作文で 41 名（64.1%）であった [2]。Murakoshi（2012）では、中級レベルの高校生が、1 年次に 96.89%、2 年次に 61.16%、3 年次に 66.04%の比率で because 節を断片文として使用していた。本研究の調査結果は、1 年生を対象として比較すると Murakoshi よりも低い率ではあるが、定期試験の使用率（64.1%）は、Murakoshi の 2 年次，3 年次の高校生の使用率とほぼ同じ数値であり、日本人英語学習者が because 節の断片文を高い率で使用していると言え

るだろう。

定期試験後に実施したアンケートの設問 3 では、複数回答が可能な形で、断片文を使用する理由をたずねた。1)「中学校の英語の教科書がいつも Because で書かれていたので」（教科書の影響）、2) 「日本語の『なぜならば』『なぜかというと』『だって』などの表現を Because に置き換えて表現したため」（母語の影響）、3)「その他」の選択肢に対する回答の結果、「母語の影響」が最も多い割合を占めた。白畑（2015）が指摘する日本語の部分を機械的に because に直している可能性があるだろう。次に回答で多く見られたのは、「教科書の影響」であった。そして、「その他」の中で、「中学の先生に言われた」、「中学のテストで丸だった」、「中学でそうやって書くように言われたから」、「中学校のテストでは Because で丸にされていたため」、「中学校の先生に Because で教えてもらったから」と、「中学校教員の指導」の影響を示唆するコメントが見られた。母語や教科書の影響については、小林（2009）や白畑（2015）などの先行研究でも指摘されていたが、調査対象者への質的な調査は行われていなかった。甲斐（2018）では、調査対象者に because 節の断片文を使用した理由をアンケートで調査していたが、サンプル数が少なかった。本研究は、甲斐（2018）よりサンプル数が多く、アンケートの質問内容もより具体的に because 節の断片文を使用する理由を問うており、今回の回答結果は、日本人英語学習者の実態をより反映していると言えるだろう。特に、母語や教科書の影響に加えて、中学校教員の指導も because 節の断片文使用に影響していることを明らかにした点は他の研究に見られなかった成果と言える。

次に研究課題(2)について見ていく。研究課題(2)は「包括的な訂正フィードバックは、because 節を正しく産出するのに効果はあるか。」であった。ディベートの作文で断片文を使用していた 27 名のうち、定期試験で because 節を正しく使うことができたのは 3 名、引き続き断片文を使用したのは 20 名、because 節を使わずに作文したのが 1 名、作文を書かなかったのが 3 名であった。正しく使うことができた 3 名は、包括的な CF を受けた作文を見直し、理解することにより because 節を正しく使えるようになっていた。引き続き断片文を使用していた 20 名が because 節の断片文を引き続き使っていた。このうちの 4 名は because 節の正しい使い方を「知っていた」と回答し、うち 3 名は見直し、理解していたにもかかわらず定期試験でも断片文を使用していた。because 節の断片文としての使用が、高校入学以前の学習で自動化され、英文を書いている可能性がある。残る 16 名は「知らなかった」と回答し、このうちの 11 名は見直し、理解していたが、定期試験では引き続き because 節の断片文を使用していた。この結果から包括的な CF はほとんど効果がなかったと言えるだろう。

6. まとめ

本研究では、because 節が産出されやすい条件下で、日本の高校生英語学習者が産出した英作文に対して、包括的な CF を施し返却し、定期試験の英作文における because 節の使用状況を分析した。because 節の断片文の使用については、ディベートの作文で 42.2%、定期試験の作文で 64.1%が使用しており、日本人英語学習者が because 節を断片文として使用していることが改めて明らかになった。アンケートの調査結果から、断片文を使用する原因として、母語である日本語の影響が最も大きく、次が教科書の影響であった。また、中学校教員の指導も影響していることがわかった。中学校教員の指導の影響については、先行研究では触れられていないので、本研究はこの点で意義があると言える。

ディベートの作文で断片文を使用していた 27 名のうち、定期試験で because 節を正しく使うことができたのはわずか 3 名であった。この 3 名は、包括的な CF を受けた作文を見直し、理解したことにより正しく使えたようである。しかし、20 名が because 節の断片文を引き続き定期試験でも使い、そのうちの 14 名は見直し、理解していたと回答している。包括的な CF はほとんど効果がなかったと言えるだろう。

本研究の限界点としては、ディベートから定期試験までの CF を行える機会が 1 度しかとれなかったことである。包括的な CF を行った作文を授業時間外で返却したため、アンケートで「見直しはしなかった」と回答している調査対象者もいた。1 度だけの CF は、容易に実行できるという利点があるが、学習への示唆という観点で問題がある（Karim & Nassaji, 2018）。1 度だけの CF よりも長期にわたって CF をする必要がある（Hyland et al., 2018）。このことが研究結果を一般化に結びつけうるような解釈を難しくしていることは否めない。今後の研究では長期間にわたり、複数回 CF を行い、指導効果を確認する必要がある。

現在発行されている中学校英語教科書 6 社のうち 5 社の教科書が because 節の初出は、Why …?の質問文に対して、Because ….の断片文で応答する会話形式となっている。書き言葉について言及がないので、because 節を断片文として書き表しても間違いではないと学習者が誤って理解する可能性がある。中学校教員の適切な指導が初出の段階から必要かもしれない。

注

[1] 図 1 で示した英文は because の強調部分以外は、原文のままである。以後の図 2～4 も同様である。

[2] 定期試験を受験した 80 人を対象とすると、52 人（65.0%）が because 節を断片文として使用していた。

引用文献

Aghajanloo, K., Mobini, F., & Khosravi, R. (2016). The effect of teachers' written corrective feedback (WCF) types on intermediate EFL learners' writing performance. *Advances in Language and Literary Studies, 7*(3), 28–37.

Barker, D. (2010). *An A–Z of common English errors for Japanese*

learners (English edition). Nagoya, Japan: BTB Press.
Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2nd ed.). Boston, USA: Heinle, Cengage Learning.
Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System, 36*(3), 353–371.
Hyland, F., Nicolás-Conesa, F., & Cerezo, L. (2018). Key issues of debate about feedback on writing. In R. M. Manchón, & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 433–452). Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.
甲斐順. (2018).「日本人高校生による because 節の断片文としての使用に関する事例研究」 *JACET-KANTO Journal, 5*, 34–44.
Karim, K., & Nassaji, H. (2018). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research*, Advance online publication. doi:10.1177/1362168818802469.
加藤充. (2017).「英語ライティングへの訂正フィードバックの効果―異なる焦点化の比較を通して」 *Language Teacher Education, 4* (1), 119–132.
小林雄一郎. (2009).「日本人英語学習者の英作文における because の誤用分析」『関東甲信越英語教育学会紀要』23, 11–21.
Lee, I. (2005). Error correction in the L2 writing classroom: What do students think?. *TESL Canada Journal, 22*(2), 1–16.
南出康世. (編集主幹). (2014).『ジーニアス英和辞典 第 5 版』東京：大修館書店.
文部科学省. (2018).『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_09.pdf
Murakoshi, R. (2012). The development of the use of 'because-clauses' by Japanese high school students.『コーパスに基づく言語学研究報告』8, 369–376.
Shintani, N., Ellis, R., & Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, *64*(1), 103–131.
白畑知彦. (2015).『英語指導における効果的な誤り訂正―第二言語習得研究の見地から』東京：大修館書店.
鈴木渉. (編). (2017).『実践例で学ぶ第二言語習得研究に基づく英語指導』東京：大修館書店.
Swan, M. (2016). *Practical English usage* (4th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning, 46*(2), 327–369.
Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning, 62*(1), 1–41.

付録 1
ディベートの論題
Noriko Hayashi should stop taking pictures of unhappy women.

付録 2
コミュニケーション英語Ⅰ　前期中間試験問題
Noriko Hayashi takes pictures of women whose lives are unhappy. Should she stop taking them or not?　Write your opinion in more than 20 words.　When you've finished, count the number of words in your essay, and write it in brackets−e.g. (30 語).

付録 3
調査対象者に実施したアンケート

この調査は、皆さんの英語の学習状況を理解し、今後の指導にいかすために行うものです。ご協力をお願いします。なお、回答結果を統計的に処理しますが、皆さん個人が成績評価などで不利になるようなことは絶対にありません。回答にあたっては該当する番号を丸で囲んでください。

１年（　　）組（　　）番　氏名（　　）

設問 1　今回のテストで多くの人が、次のように、（誤った書き方）で英文を書いていました。

（誤った書き方）
I think she should stop taking pictures of unhappy women.
Because her pictures show us their serious problems.

because は、when や if などと同じく、文と文をつなぐ役割（接続詞）を果たしています。Why?に対する返答の場合には、Because～.として話したり、書いたりすることはできますが、本来は次のように書かなければいけません。このことを知っていましたか。

（正しい書き方）
I think she should stop taking pictures of unhappy women(,)
because her pictures show us their serious problems.
（,）の部分はなくてもよい

1) 知っていた→設問 2 へ　2) 知らなかった→設問 3 へ

設問 2　設問 1 で「1) 知っていた」を選んだ人にたずねます。それはいつ知りましたか。
1) 高校入学以前　　2) 高校入学後英語表現 I の授業で
3) この授業を通じて
4) その他（具体的に書いてください
→　　）

設問 3　設問 1 で「2) 知らなかった」を選んだ人にたずねます。設問 1 の（誤った書き方）のように書いた（書く）のは、どのような理由からですか。（複数選択可）
1) 中学校の英語の教科書がいつも Because で書かれていたので。
2) 日本語の「なぜならば」「なぜかというと」「だって」などの表現を Because に置き換えて表現したため。
3) その他（具体的に書いてください
→　　）

設問 4　ディベートで書き、提出し、添削された作文を見直しましたか。
1) 見直し、添削された内容を理解し、同じ誤りを繰り返さないようにしようと思った
2) 見直し、添削された内容を理解しただけである。
3) 見直したが、理解できなかった。
4) 見直しはしなかった。
5) その他（具体的に書いてください
→　　）

ご協力ありがとうございました。

編集後記

JAAL in JACET Proceedings、その記念すべき第1号を発行することができました。2018年12月1日、高千穂大学での大会開催から、本誌発行まで4か月という短い期間でしたが、17本の論文投稿がありました。1本につき、2名の査読者が厳正な審査を行い、書き直しや再査読を経て、12本が採択されました。大学英語教育のカリキュラム論から、高校での授業実践まで、幅広いトピックが含まれ、まさに応用言語学の論文誌にふさわしい充実した内容となりました。

限られた時間の中、査読にあたっていただいた18名の先生方にも心より感謝申し上げます。制作を統括していただいた内藤永先生、飯島優雅先生、そしてウェブ担当の荒木瑞夫先生にはとくにご尽力いただきました。

本誌が、一巻の終わりとなるか、二巻に続くのか、編集者には知る由もありませんが（寺内一会長、のみぞ知る）、JAAL in JACETが言語教育の発展に少しでも貢献できることを祈りつつ、タイピングを終えたいと思います。

（渡寛法・加藤由崇）

JACET