



ISSN: 2434-8821

***JAAL IN JACET***  
***PROCEEDINGS***

**VOL. 5**

ISSN 2434-8821

# ***JAAL in JACET Proceedings***

## **Volume 5**

The Fifth JAAL in JACET Conference (JAAL in JACET 2022)

3rd December 2022, Ritsumeikan University, Osaka, Japan



## **JAAL in JACET Proceedings, Volume 5**

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

---

### **JAAL in JACET Committee**

#### **Director-in-Charge**

SATO, Takehiro (Nagoya University of Foreign Studies)

#### **Advisory Board**

AIKAWA, Masao (Kyoto University of Foreign Studies)

HARA, Takayuki (Kagoshima University)

ISHIKAWA, Tomokazu (Otaru University of Commerce)

ODA, Masaki (Tamagawa University)

WATANABE, Atsuko (Bunkyo University)

#### **Editorial Board**

IMAI, Takao (Nanzan University)

KATO, Yoshitaka (Chubu University)

YAMANAKA, Tsukasa (Ritsumeikan University)

YAMANISHI, Hiroyuki (Chuo University)

#### **Reviewers**

ARAKI, Tamao (Kindai University)

IWAMOTO, Noriko (Toyo University)

KANAMARU, Toshiyuki (Kyoto University)

MASWANA, Sayako (Tokyo University of Science)

NAGAO, Akiko (Ryukoku University)

NAKAGAWA, Yuya (Mie University)

SASAO, Yosuke (Kyoto University)

TAKAHASHI, Hiroshi (Fuji Women's University)

UCHIDA, Masaichi (Ohka Gakuen University)

YAMAZAKI, Atsuko (Digital Hollywood University, Graduate School)

YOSHIKAWA, Hiroshi (Chukyo 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 5

The Fifth JAAL in JACET Conference (JAAL in JACET 2022), 3rd December 2022, Ritsumeikan University, Osaka, Japan

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

First published on 31st March 2023

ISSN: 2434-8821

Cite as: *JAAL in JACET Proceedings, 5*

Copyright © 2023 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

## Articles in English

|  |    |
|--|----|
| Marking Up English Sentences for Visualizing Their Auditory Images: The Results of a Classroom Survey<br>SHIZUKA, Tetsuhito .....              | 1  |
| Efficacy and Quality Guarantee of a Flipped Learning Language Curriculum Design<br>MIMURA, Chieko .....  | 6  |
| Sociopolitical Comparisons Between CBI and CLIL: Challenges from the Critical Pedagogical Lens in<br>Japanese Contexts<br>YASUNAGA, Akie ..... | 13 |
| Students' Strategies for "Think and Search" Type Multiple Choice Reading Comprehension Questions<br>MASUDA, Masanobu .....                     | 21 |

## Articles in Japanese

|  |    |
|--|----|
| 高校生の授業外英語学習に関する実態調査<br>山田敦子・加藤あや美 .....  | 29 |
| 学術論文テキストにおける日本人著者の自己言及の使用—アカデミック・ライティングにおける<br>we 代名詞指導の課題—<br>石川有香・小宮富子 .....                                 | 37 |
| コロナ以降の企業が求めるビジネスコミュニケーション力の変化—予備調査（プレアンケート調<br>査とプレインタビュー）結果から—<br>石川希美・山中司・山田政樹・三橋峰夫・三木耕介・小川洋一郎・内藤永・寺内一 ..... | 45 |
| 日本の学士課程 EAP カリキュラム指標モデルの構築に向けて<br>飯島優雅・渡寛法・渡辺敦子・寺内一 .....  | 53 |
| ジャンル分析から見る獣医学研究論文の学際性<br>荒木瑞夫・山本佳代 .....   | 59 |
| 初年次英語教育における「シンプル・ディベート」の実践報告—日本人初級英語学習者のコミュ<br>ニケーション能力養成の観点から—<br>橋尾晋平 .....                                  | 67 |
| 高大連携の英語ライティング指導の課題と展望<br>山下美朋・藤岡真由美・山中司 .....  | 75 |

# Marking Up English Sentences for Visualizing Their Auditory Images: The Results of a Classroom Survey

SHIZUKA, Tetsuhito

*Daito Bunka University  
shizuka320@gmail.com*

## Abstract

One promising way of sensitizing Japanese EFL learners to natural connected speech and thereby of helping them learn to produce English sentences with better pronunciation and prosody could be marking up English sentences such that their auditory images are visualized in print. In this paper, easy-to-implement and intuitively understandable ways of visualizing a range of phonetic features of sentences displayed on a Microsoft PowerPoint slide are proposed. The features covered are stress-timed rhythm, pauses, linking, inaudible releases of stops, deletion, and aspiration. The results of a classroom survey indicate that students feel (1) they can “hear the real sounds better” when listening with marked-up sentences in view than with their non-marked-up counterparts, and (2) they pay even more attention to the actual sounds when they try marking up the sentences themselves than when they listen looking at the sentences already marked up for them. A pedagogical implication is that, as a first step, presenting marked-up sentences to learners and then, as a second step, encouraging them to do the marking up themselves will be effective for eventually improving their pronunciation in terms of the covered segmental and prosodic features.

**Keywords:** connected speech, prosody, pronunciation, visualization, markup

## 1. Background

### 1.1 Teaching Pronunciation

One oft-heard statement regarding pronunciation is something like, “In today’s world of multiple Englishes, pronunciation doesn’t really matter as long as what learners say is intelligible.” The present author disagrees and feels that in many cases such a statement seems to be based on political correctness rather than educational integrity.

Beebe’s observation more than four decades ago that our pronunciation communicates not just the words but something about ourselves as people (Beebe, 1978) remains as true as ever. Pronunciation is an intertwined combination of segmental and prosodic features, and “(s)trongly accented NNS speech, which is marked with choppy delivery and syllable-timed rhythm, may continue to carry a certain stigma, however perfectly intelligible it may be.” (Kashiwagi et al., 2006, p. 54). Learners often feel that acquiring good pronunciation is important in their language learning (Hewings, 2004) and that improved pronunciation would lead to higher confidence when speaking in English (Yoshida, 2002).

Therefore, teachers belittling pronunciation, the present author believes, are actually doing a disservice to their learners, and that is why Wells’ (2018) recent candid statement from a native speaker’s perspective that failures to get the sounds exactly right may “sound irritating and distracting and amusing” is much appreciated.

It is also important to reiterate that the role of the teacher is particularly important in pronunciation instruction because, as Arimoto (2005) correctly points out,

pronunciation is a skill that is difficult for learners to teach themselves.

### 1.2 A Problem and a Possible Solution

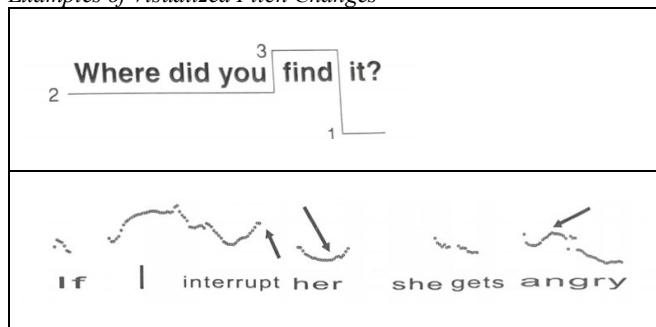
One common problem we face when teaching L1 Japanese (L1J) EFL learners is that they often pronounce as they see, not as they hear. In the eyes and ears of L1J speakers (the author included), a large discrepancy seems to exist between auditory and visual images of English sentences. This is because, unlike Japanese, in which every word is basically pronounced as it is written, English connected speech abounds in sound changes such as vowel reduction, deletion, assimilation, linking, which are closely related to its stress-timed rhythm (Avery & Ehrlich, 1992).

One thing that the teacher could do to bridge that “audio-visual gap” would be to mark up English sentences in such a way that their auditory images are visualized (Shizuka, in press). If an English sentence is marked up based on phonetics and if the result makes it easier for the learner to pronounce the sentence as it should sound, then the practice could be regarded as combining the characteristics of the two general approaches to the teaching of pronunciation: an Intuitive-Imitative approach, and Analytic-Linguistic approach. The former “depends on the learner’s ability to listen to and imitate the rhythms and sounds of the target language without the intervention of any explicit information” while the latter “explicitly informs the learner of and focuses attention on the sounds and rhythms of the target language” (Celce-Murcia et al., 2010, p. 2).

### 1.3 In Books on the Market

Efforts to visualize pronunciation in one way or another are, in fact, nothing new. Various attempts have already been made in commercially available pronunciation and phonetics books. Pitch changes have often been visualized using straight or curvy lines (Figure 1).

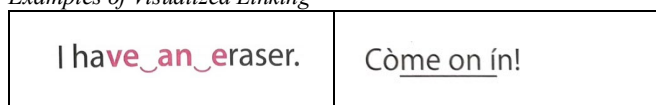
**Figure 1**  
*Examples of Visualized Pitch Changes*



Note. Top: Nonaka (2005, p. 117); Bottom: Makino (2005, p. 139)

Linking has often been visualized by slurs or underlines (Figure 2).

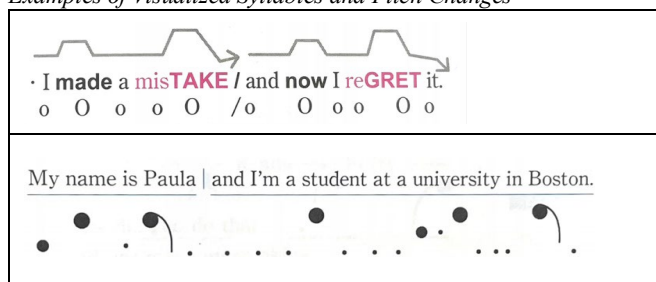
**Figure 2**  
*Examples of Visualized Linking*



Note. Top: Takayama (2019, p. 93); Bottom: Arimoto, Kochiyama, Saeki, Nakanishi, & Yamamoto (2021, p. 51)

Sometimes, syllable-by-syllable prominence and intonation are visualized separately (Figure 3, top) or in a combined manner (Figure 3, bottom).

**Figure 3**  
*Examples of Visualized Syllables and Pitch Changes*



Note. Shizuka (2019, p. 163); Takebayashi et al. (2013, p. 141)

All the above examples present isolated sentences, but some books take a discourse and visualize the rhythm of sentences using diacritics and boldface, as shown in Figure 4.

Other books visualize phrase-final pitch changes in addition to sentence rhythm in a discourse, as shown in Figure 5.

**Figure 4**  
*An Example of Visualized Sentence Rhythm in a Discourse*

Once upon a time... there lived an **unhappy** young girl. Unhappy she was, for her **mother** was **dead**, her father had married **another woman**, a widow with **two daughters**, and her step-mother didn't like her **one little bit**.

Note. Abe (2020, p. 131)

**Figure 5**  
*An Example of Visualized Sentence Rhythm and Phrase-Final Pitch Changes*

Once upon a time, there was a baby boy, born in a country workhouse. He was a poor, weak little child. Unfortunately, at the time of his birth his mother died, and nobody knew who she was, and nobody had heard of his father or any of his relations.

Note. Mori (2019, p. 136)

## 2. Shizuka (in press)

All the above visualizations are certainly useful but they are works by professional printers, and it is not practical in terms of time and energy for a classroom teacher to reproduce them on a PC and display them in class on a daily basis. What teachers need is a more mundane, non-technical way of visualization that can easily be implemented on an ordinary PC, which is what Shizuka (in press) proposed. Shizuka's markup method is based on the following practicality principles:

- (1) It does not take excessive amount of time to implement.
- (2) It is keyboard- or ribbon-friendly, i.e., only involves simple key strokes or ribbon use, not complicated operations such as, for example, hitting three keys simultaneously.
- (3) It does not take up space other than the line of the sentence itself, i.e., the result is self-contained in one line.

The features marked up were: (1) relative prominence of syllables, which is essential to English stress-timed rhythm; (2) pauses, which are important to clarify sense groups; (3) linking, the acquisition of which is crucial to remove choppiness; (4) inaudibility of stops (due to lack of release, nasal release, etc.), which is known to be one of the biggest causes of mishearing and incomprehension by L1J learners (Shizuka, 2010), and (5) aspiration, which might not be at the top of the priority list but was included because it can easily be marked up.

On the other hand, the following features were left unmarked: (1) intonation, which was difficult to mark up in only one line, (2) consonants (except for the features mentioned above), and (3) vowels. It would have been possible to color-code consonants and vowels that required attention, but it was not done for two reasons. Color-coding segmental features in addition to the above mentioned prosodic features would make the results appear too "noisy"

or “crowded,” and the learners in the author’s classes had already been made to pay sufficient attention to those segmental features. Thus, color coding segmental features was deemed unnecessary for Shizuka (in press).

In order to illustrate how his proposal worked, Shizuka (in press) took the following sentence from late Steve Jobs’ renowned commencement address at Stanford University: *When I was seventeen, I read a quote that went something like, “If you live each day as if it was your last, someday you’ll most certainly be right”* and marked it up as shown in Figure 6.

**Figure 6**  
The Provided Model Markup

when\_i was se<sup>ven</sup>teen./ i read\_a quo<sup>(te)</sup> tha<sup>(t)</sup>  
went **something** like / "If\_you **live**\_each **day** /  
as\_if\_i<sup>(t)</sup> was\_your **last**, / **someday** you'll mos<sup>(t)</sup>  
**cer**<sup>(t)</sup>ainly / be **right**."

Three levels of prominence are expressed by font size and typeface syllable by syllable: 20 points for unstressed syllables, 28 points for stressed syllables; and 28 points in bold for particularly stressed syllables. Pauses are shown by slashes. Linked words are connected by underbars. Inaudible stops are enclosed in round brackets. Aspiration is marked by putting a superscript “h” right after the plosive.

### 3. This Study

#### 3.1 Hypotheses

Shizuka (in press) proposed a markup method based on the hypothesis that sentence markup would (1) sensitize learners to the actual sounds of connected speech, and (2) ultimately improve learners’ oral production of the sentence. The present study was designed to test whether the first of these assumptions is consistent with learners’ perceptions. Specifically, it attempted to test the following hypotheses:

**Hypothesis 1:** If learners listen to a sentence looking at its marked-up version, they will better notice phonetic features than when they listen to the non-marked-up version of the same sentence.

**Hypothesis 2:** If learners listen to a sentence in order to mark it up themselves, they will pay closer attention to its phonetic features than when they just listen to it looking at the non-marked-up version.

**Hypothesis 3:** If learners listen to a sentence in order to mark it up themselves, they will pay closer attention to its phonetic features than when they listen to it looking at a marked-up version provided by the teacher.

#### 3.2 Participants

The participants were 42 L1J university students who were taking one of the following classes taught by the author, “TEFL Methodology” “Seminar III,” or “Seminar IV.” Prior to this study, they had all been exposed, for more than a semester, to the author’s sentence markup practice from time to time, albeit not very systematically. They had also been constantly receiving immediate explicit feedback on their

pronunciation and prosody.

#### 3.3 Instruments and Procedure

A questionnaire was created with PPT slides, which the participants downloaded from the class LMS page and answered at their own pace outside of class. The explanations provided in the slides (as well as the oral instruction in the classroom) were entirely in Japanese.

**Slide 1** described the audio-visual gap in English and its main causes, such as linking, deletion, assimilation, vowel reduction, and stress-timed rhythm, pointing out that it is difficult to notice subtle phonetic phenomena just by looking at a sentence.

**Slide 2** explained the rationale for markup, which is to visualize speech to reduce audio-visual gaps, and presented the hypotheses that such markup can help enhance listening as well as pronunciation and speaking.

**Slide 3** instructed how to mark up what features, based on Shizuka’s (in press) method, i.e., use three different font sizes to express three levels of prominence, put slashes to mark pauses, to use an underbar to mark between-words linking, use round brackets to mark inaudible stops, and use a superscript “h” for aspiration.

**Slides 4–9** gave step-by-step explanations of the markup process using the “When I was 17” sentence by Jobs, as in Shizuka (in press).

**Slide 10** presented the completed markup of the sentence, the same as shown in Figure 6, and asked the participants to click on the button below the markup to listen to the audio recording of the sentence.

**Slide 11** posed Question 1 with answer options on a 5-point scale: 5: Strongly Agree, 4: Agree, 3: Not Sure, 2: Disagree, 1: Strongly Disagree, (all in Japanese).

**Question 1:** “Did you feel that when you listened to a sentence looking at a marked-up version, you better noticed phonetic features than if you listen to the same sentence looking at a normally written version?”

**Slide 12** asked the participants to try marking up another sentence on their own and presented the following sentence, which comes after the “When I was 17” sentence in Job’s speech: *It made an impression on me, and since then, for the past thirty-three years, I have looked in the mirror every morning and asked myself, “If today were the last day of my life, would I want to do what I am about to do today?”* (The assumed markup results, which were not shown to the participants, should have looked like Figure 7.)

**Figure 7**  
The Assumed Model Markup

i<sup>(t)</sup> made\_an\_im<sup>pres</sup>sion\_on me, / and since then, / for  
the pas<sup>(t)</sup> 33 **years**, / i [ha]ve looked\_in the mirror  
every morning an[d]\_as<sup>(ked)</sup> myself, / "if to<sup>day</sup> were  
the **las**<sup>(t)</sup> day o[f] my life, / would\_I wan<sup>(t)</sup> to do /  
what\_I [a]m\_abou<sup>(t)</sup> to do to<sup>day</sup>?"

**Slide 13** posed Questions 2 and 3 with the same answer options as Question 1 (all in Japanese).



**Question 2:** When you listened to a sentence in order to mark it up yourself, did you feel you paid closer attention to its phonetic features than if you just listened to it looking at a normally written version?

**Question 3:** When you listened to a sentence in order to mark it up yourself, did you feel you paid closer attention to its phonetic features than if you listen to it looking at an already marked up version provided by the teacher?

**Slide 14** asked for open-ended comments regarding the markup experience.

## 4. Results

### 4.1 Responses to Q1, Q2, and Q3

The distributions of responses to Questions 1, 2, and 3 are shown in Tables 1, 2, 3, respectively. A quick look at the three tables tells us that all the questions were answered clearly in the affirmative. The percentage of those who strongly agreed was 76.2 for Question 1, 88.1 for Question 2, and 71.4 for Question 3. The combined percentage of those who agreed and strongly agreed was 95.2 for Question 1 and 100.0 for both Questions 2 and 3.

**Table 1**  
*Responses to Question 1*

| 5 (SA) | 4 (A) | 3 (NS) | 2 (D) | 1 (SD) | Total |
|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| 32     | 8     | 2      | 0     | 0      | 42    |
| 76.2%  | 19.0% | 4.8%   | 0.0%  | 0.0%   | 100%  |

Note. S: Strongly A: Agree D: Disagree NS: Not Sure

**Table 2**  
*Responses to Question 2*

| 5 (SA) | 4 (A) | 3 (NS) | 2 (D) | 1 (SD) | Total |
|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| 37     | 5     | 0      | 0     | 0      | 42    |
| 88.1%  | 11.9% | 0.0%   | 0.0%  | 0.0%   | 100%  |

Note. S: Strongly A: Agree D: Disagree NS: Not Sure

**Table 3**  
*Responses to Question 3*

| 5 (SA) | 4 (A) | 3 (NS) | 2 (D) | 1 (SD) | Total |
|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| 30     | 12    | 0      | 0     | 0      | 42    |
| 71.4%  | 28.6% | 0.0%   | 0.0%  | 0.0%   | 100%  |

Note. S: Strongly A: Agree D: Disagree NS: Not Sure

### 4.2 Open-Ended Comments

Of the 42 participants, 38 provided some type of comments (in Japanese), totaling 4,455 characters, or 117.2 characters per person. All the comments were put into MAXQDA 2022 (qualitative data analysis software) and coded. Qualitative coding using MAXQDA proceeds as follows: The coder (the author) looks at one comment, identifies some idea segment and creates a “code,” which is a generalized version of the identified idea, and attaches the code to the idea segment. The coder looks at the next comment, identifies an idea segment and, if it can be attached the same code as the idea segment in the first comment, he does so. If the idea differs from the first one, then, a new code is created and attached to the new idea. This is repeated for each comment. During that process, codes are iteratively

reworded to make them better fit the original idea segments.

In the 38 comments, 83 idea segments were identified. This means that each person expressed 2.18 ideas on average. Of the 83, 15 regarded the provided markup, all of which were of positive nature; 68 regarded marking up a new sentence on their own, 47 of which were of positive nature and 21 of which were of non-positive nature.

Attached to the 15 ideas about the provided markup were 5 codes, shown in Table 4. Five participants wrote to the effect that listening to the recording while looking at the markups helped them focus more on the sounds, and four participants commented that the markups were a faithful visualization of the actual sounds.

**Table 4**  
*Codes Attached to the Ideas Regarding the Provided Markups and Their Frequencies*

| Code   | Frq |
|--|-----|
| Listening to the recording while looking at the markups helped me focus more on the sound of it.                               | 5   |
| I feel the markups are a faithful visualization of the actual sounds.  | 4   |
| The markups enable me to say the sentence with good pronunciation and prosody.   | 3   |
| I cannot really notice subtle phonetic features when I listen to a recorded sentence while looking at a non-marked up version. | 2   |
| The markups enable me to memorize the acoustic image of the sentence easily.   | 1   |
| Total  | 15  |

Note. Frq: Frequency

Attached to the 47 positive ideas regarding the experience of marking up on their own were 7 codes, shown in Table 5. As many as 23 felt that they could concentrate more on the sentence’s sounds. Practicing marking up was perceived to be effective by 11 for improving their oral reading skills and by 7 for enhancing their listening skills.

**Table 5**  
*Codes Attached to the Positive Ideas Regarding Marking Up on Their Own and Their Frequencies*

| Code   | Frq |
|--|-----|
| By listening to the recording in order to mark up the sentence, I was able to concentrate more on its sounds.      | 23  |
| Practicing marking up sentences should improve my oral reading   | 11  |
| Practicing marking up sentences should enhance my listening skills.  | 7   |
| By listening to the recording in order to mark up the sentence, I was able to understand the sentence more deeply. | 2   |
| Marking up a sentence is fun.  | 2   |
| The look of the markup is instructive because it clearly shows differences between English and Japanese.           | 1   |
| By listening to the recording in order to mark up the sentence, I naturally memorized it.                          | 1   |
| Total  | 47  |

Attached to the 21 non-positive ideas regarding the

experience of marking up on their own were 2 codes, shown in Table 6. Of the 21, 19 were various expressions of the perceived difficulty of the experience. Of the 19, 11 simply wrote that it was difficult or that they lacked necessary phonetic knowledge while 8 specified what exactly was difficult; 6 wrote that they had difficulty correctly distinguishing between stress levels and 2 wrote that identifying aspiration and non-release of stops was difficult.

**Table 6**  
*Codes Attached to the Non-Positive Ideas Regarding Marking Up on Their Own and Their Frequencies*

| Code   | Frq |
|--|-----|
| Marking up a sentence was difficult. / I lack phonetic knowledge needed to mark up properly. | 19  |
| I needed a lot of time to mark up the sentence.  | 2   |
| Total  | 21  |

## 5. Discussion and Conclusion

Based on the selected responses to Questions 1, 2, and 3 and the open-ended comments above, it would be safe to say that Hypothesis 1 was supported and that Hypothesis 2 and Hypothesis 3 were strongly supported by the participants' perceptions. That is to say, as the author predicted, the learners who participated in this study feel that looking at the marked-up version helps them attend to subtle phonetic features they might not otherwise notice, and that marking up a sentence themselves makes them pay even closer attention to sounds than when simply looking at a non-marked-up version or an already marked-up version.

It should be noted that no generalization is intended here. After all, the participants were only a small group of learners who were familiar with the author's pronunciation teaching methods. In addition, because the author was more interested in knowing which learners felt the way they did than in avoiding response bias, the survey responses were not collected anonymously. The participants possibly responded in a direction that they believed would satisfy the author. A randomly selected larger group of anonymous learners might have responded somewhat differently.

Despite these limitations, it is still reassuring to see that all the hypotheses were clearly supported. However, they are all about no more than whether learners notice phonetic features better or pay more attention to them. Noticing is certainly a necessary step, but it is only a means, not an end in itself. The author's next concern as a pronunciation teacher is whether the use of markups will lead to producing learners who can actually read aloud—and speak—better in terms of segmental and prosodic qualities. Some comments mentioning the potential of markup training for improving listening and speaking skills are encouraging in this regard.

In sum, the results of this classroom survey suggest that showing learners marked-up sentences and then having them mark up new sentences themselves is a promising method that warrants further exploration. Doing so will likely increase their sensitivity to sounds and possibly make them better at reading aloud. The last part, however, is little more than a hopeful prediction at this stage and needs to be verified

through investigating learners' actual speech.

Meanwhile, difficulties perceived by some learners of distinguishing between different prominence levels of syllables need to be addressed. Perhaps the learners simply need exposure to more model markup examples and/or the markup specifics need to be refined or simplified.

## References

- Abe, M. (2020). *Riso no risuningu: "Ningenteki moya moya" wo kikitoru eigo no sekai* [Ideal listening: The world of English that understands "human blurriness"]. University Tokyo Press.
- Arimoto, J. (2005). *Hatsuon shido ni okeru kyoushi no yakuwari* [The teacher's role in teaching pronunciation]. *The English Teachers' Magazine*, 54(10), 27–29.
- Arimoto, J., Kochiyama, M., Saeki, N., Nakanishi, N., & Yamamoto, T. (2021). *Eigo hatsuon no shidou: Kiso chishiki kara wakariyasui shidouhou, tsukai yasui kyousei houhou made* [English pronunciation instruction: From basic knowledge to easy-to-understand teaching methods and easy-to-use correction methods]. Sanshusha.
- Avery, P., & Ehrlich, S. (Eds.). (1992). *Teaching American English pronunciation*. Oxford University Press.
- Beebe, L. (1978). Teaching pronunciation (why we should be). *IDIOM*, 9, 2–3.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M.; with Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hewings, M. (2004). *Pronunciation practice activities*. Cambridge University Press.
- Kashiwagi, A., Snyder, M., & Craig, J. (2006). Suprasegmentals vs. segmentals: NNS phonological errors leading to actual miscommunication. *JACET Bulletin*, 43, 43–57.
- Makino, T. (2005). *Nihonjin no tameno eigo onseigaku ressun* [English phonetics lessons for Japanese]. Taishukan Shoten.
- Mori, Y. (2019). *Kotoba mo kokoro mo "tsujiru" eigo no hanashi kata* [How to speak English that "communicates" both language and mind]. Alc.
- Nonaka, I. (2005). *Eigo jita no tsukurikata: Jitsu wa neitibu wa kou hatsuon shite ita* [How to create an English tongue: This actually is how native English speakers pronounce it!]. Kenkyusha.
- Shizuka, T. (2010, August 22). *What katakana transliterations of unintelligible parts reveal*. The 34th KATE Annual Convention, Tsukuba, Japan.
- Shizuka, T. (2019). *Nihongo neitibu ga nigate na eigo no on to rizumu no tsukurikata ga ichiban yoku wakaru hatsuon no kyoukasho* [The textbook of pronunciation that best explains how to produce English sounds and rhythms that native Japanese speakers have trouble with]. TS-Planning.
- Shizuka, T. (in press). Onsei imeeji kashika no tameno eibun maaku appu no kokoromi [Marking up English sentences for visualizing their auditory images: A proposal]. *The Journal of Institute for Language and Education Research* (Daito Bunka University), 40, 71–85.
- Takayama, Y. (2019). *Saikyo no eigo hatsuon jimu* [The best English pronunciation gym]. Alc.
- Takebayashi, S., Shimizu, T., & Saito, H. (2013). *Kaitei shinpan shokyuu eigo onseigaku* [Elementary English phonetics, Revised Edition]. Taishukan Shoten.
- Wells, J. C. (2018, August 29–30). *Don't be afraid of intonation!* [Special invited speech]. The 57th JACET International Convention, Sendai, Japan.
- Yoshida, H. (2002). College students' views on English pronunciation: Intelligible vs. nativelike pronunciation. *Journal of Osaka Jogakuin Junior College*, 32, 147–159.

# Efficacy and Quality Guarantee of a Flipped Learning Language Curriculum Design

MIMURA, Chieko

*Utsunomiya University*  
*chiekomimura@cc.utsunomiya-u.ac.jp*

## Abstract

Flipped learning has been widely introduced in Japan at all levels of education in recent years in response to increased attention to active learning approaches and a growing awareness of the need to optimize interactive learning conditions. The blending of online and face-to-face education has been recognized as effective in language teaching and learning, both during and after the COVID pandemic. In this study I examine the efficacy and quality guarantee of a unique flipped learning curriculum in a university English program in which the online preparatory and face-to-face components of a class were equally weighted, each receiving one credit. I reviewed the relevant literature, examined the online lesson content and lesson plans for the class, and surveyed the participating students and teachers. The findings indicate that while the present flipped curriculum had advantages for both the students and teachers, it was difficult to establish the validity of assigning one credit for the online component. This study suggests that the sequence of the online-and-face-to-face components, the students' engagement on the online component, and the teachers' examination of the students' performance are crucial for effective for flipped/blended language learning course.

**Keywords:** flipped learning, blended learning, quality guarantee

## 1. Introduction

Flipped learning has been widely adopted in education all over the world in recent years, as evidenced by online communities such as F-L-I-P (<https://flippedlearning.org/>), a resource for sharing principles and models of effective flipped learning classes. Educational researchers in Japan first took an interest in flipped learning when studying active learning approaches and methods to maximize student interactions in the classroom. The outbreak of the COVID-19 pandemic in 2020 occasioned a surge of flipped classes blending the online and-face-to-face formats. Now that the COVID effect is subsiding and students have returned to in-person classrooms, the efficacy and quality guarantee of flipped learning with online components should be reexamined.

In the present study I examine a unique flipped learning curriculum in a university English program in which the online and face-to-face components of a class are equally weighted, each receiving one credit. I ask whether this flipped curriculum design can be effectively adopted in post-COVID education, or should be reconsidered. After defining flipped learning and reviewing several published studies on the methodology, I introduce and examine an English program that adopts the flipped curriculum.

## 2. Background

### 2.1 Definition of flipped learning

In a traditional class, students prepare for the class outside of the classroom, attend the class and lecture in person, and review the lecture after the class. In a flipped class, students are typically directed to prepare for the class by

watching a video produced as a lecture substitute, to attend active learning activities conducted in the classroom based on the lecture, and then to check their understanding by doing homework or engage in extended content after the class (Bergmann & Sams, 2012; The University of Texas at Austin, 2022). The F-L-I-P community resource mentioned earlier identifies four pillars of flipped learning: a flexible environment, learning culture, intentional content, and professional educator. The flipped class has a flexible environment, as the students can watch videos or prepare for classes at any time at their own pace (Hamden et al., 2013). The learning culture is thus regarded as student-centered instead of teacher-centered, though the materials, activities, and procedures are carefully planned and organized by a professional educator who controls the whole process of the flipped class (Hamden et al., 2013).

### 2.2 Blended learning versus flipped learning, and the efficacies of the methods for language teaching and learning

Blended learning and flipped learning are sometimes recognized as the same thing. The methods are different, however, as learning styles in blended learning can variously include blends of face-to-face and online learning, or of different technologies or methodologies (Sharma, 2018), while a flipped class is reverse the class procedure. In a study of online-and-face-to-face blended classes developed to maximize language learning, Johnson and Marsh (2016) found that all of the teachers flipped their classrooms, and by doing so experienced "increased interaction and participation in class," a "consequent reduction in teacher talk time," and

“much more student-centered learning.” Johnson and Marsh (2016) concluded that flipped classrooms emerged as “a logical extension of blended learning” (Roger & Tingerthal, 2013, as cited in Johnson & Marsh, 2016, p. 60) for language teachers, as the flipped concept frees up class time in which teachers can create engaging learning experiences for their students. (Saxena, 2013).

Caution is warranted, however, in implementing blended learning or flipped learning. Published studies of blended and flipped class have pointed out that some students find the online component of the instruction difficult to understand, that some students have difficulty in using the technology, that working on the online component requires self-discipline in the students, and that preparing the online materials is time-consuming for the teachers (e.g., Pudín, 2017). Providing the right amount of guidance and technological support to each student is crucial (Stracke, 2007). Designing a blended/flipped class also requires careful consideration of points such as the “mutual awareness of BL components, consistency in language style and technique, and seamless transition from one component to the other” (Stracke, 2007, p. 75). A common failing of blended learning in Japan is the tendency to combine instructor-centered programs with self-study e-learning, and thus to stray far from the purpose of the blended/flipped approach (Fujimoto, 2018). Blended learning can only be expected to achieve deep and meaningful results when it is well recognized and implemented (Garrison & Vaughn, 2007).

### 2.3 Flipped learning in Japan

Flipped learning first attracted the attention of Japanese educators after 2012, when the Central Education Council issued a report titled, “Towards a Qualitative Transformation of University Education for Building a New Future - Universities Fostering Lifelong Learning and the Ability to Think Independently and Proactively.” The report advocates a “shift to active learning, in which students take the initiative to discover problems and find solutions on their own,” as the traditional approach of transmitting and injecting knowledge in education fails to sufficiently nurture human resources able to think independently or to continue learning throughout their lives (Central Education Council, 2012, p. 9).

A surge of studies on flipped learning have been published across various fields of education since 2012. Some of the authors have described the successful implementation of online components. Kasai (2018), for example, reported that students of all levels succeeded in studying the flipped component (e-Learning). Babazaki and Masuda (2016) reported that the video materials in the flipped component of a vocabulary and grammar class were effective, especially in the lower-level classes. Kasai (2018), on the other hand, argued that the complements of the online component and classroom component should be explored. Nakano (2015) also encountered difficulties in his flipped class for secondary school students. The flipped class was ineffective if many students neglected to prepare for the class, and the preparation of effective content proved to be time-consuming and difficult for the teachers (Nakano, 2015). Simply flipping a class of

certain purpose or design, he concluded, may fail to bring about effective results, as acquisition could be better achieved in a traditional class (Nakano, 2015). Miho et al. (2016) pointed out that the methods students used to prepare for a class had an important bearing on the deep learning approaches adopted, the motivation to learn, externalization of cognitive processes in active learning, and more active class time. As seen from the above, the government’s recommendation of active learning has helped to encourage a widespread adoption of flipped learning in Japan. The effective implementation of flipped learning, on the other hand, clearly depends on a careful approach to design with an emphasis on student engagement.

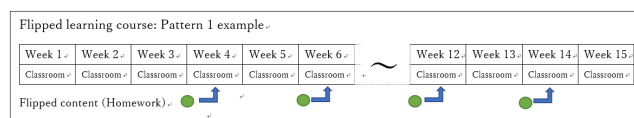
### 3. The Case of Utsunomiya University

Utsunomiya University is a local national university located in Tochigi, a prefecture in the northern Kanto region of Japan. The university’s medium-term plan for the years 2022–2026 recommends flipped learning. With the ultimate aim of spreading active learning, the teachers at the university are encouraged to make maximum use of a newly introduced learning support system in order to gradually introduce blended learning, enhance digital learning content, and deepen the quality of activities in face-to-face classes (Utsunomiya University, 2021). The university has also mandated that 100% of its full-time teachers teach in a blended-learning approach by the year 2025. Blended learning, according to the university’s definition, is flipped learning.

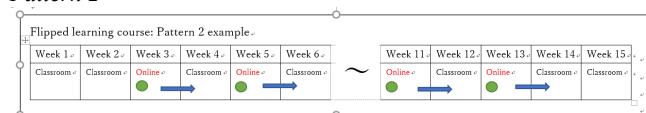
#### 3.1 Flipped learning models proposed by the university

The university has proposed two patterns for flipped learning. In the first, illustrated in Figure 1, the students study a pre-class phase conducted online outside the class time and attend 15 weekly classes face-to-face in the classroom. The second pattern, illustrated in Figure 2, takes the unique approach of counting each pre-class phase conducted online as one class. In this pattern, the students take the online lessons and face-to-face lessons alternately, in turns.

**Figure 1**  
Pattern 1



**Figure 2**  
Pattern 2



In both patterns, the university requires that the online lessons be “on-demand,” to enable the students to study at any time before the ensuing face-to-face class. The number of online lessons is restricted to fewer than half of the 15 once-a-week

lessons conducted in total. The university also requires the content of the online preparatory class to be equivalent to the knowledge to be obtained in the ensuing face-to-face class.

### 3.2 The English Program of Utsunomiya University (EPUU) and its flipped curriculum

The English Program of Utsunomiya University (EPUU), run under the university's Liberal and General Education Center, offers required English classes to all first and second-year students and elective classes to third and fourth-year students. The first-year classes consist of biweekly Integrated English IA (2 credits) and weekly Integrated English IB (1 credit) in the Spring semester and Integrated English IIA (biweekly, 2 credits) and Integrated English IIB (weekly, 1 credit) in the Fall semester. While all of the first-year classes are based on 4-skill training, the focus of "A" subjects is on reading and writing, while that of "B" subjects is on listening and speaking. The second-year classes consist of weekly Advanced English I (1 credit) in both the Spring and Fall semesters. The classes for the third- and fourth-year students are electives called Advanced English II and III (see Figure 3).

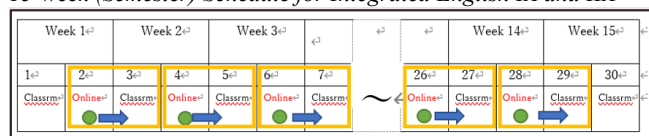
In 2020, when COVID-19 was beginning to spread globally and universities in Japan were required or encouraged to conduct their classes remotely, the EPUU conducted all of its classes online via "C-Learning," a learning management system (LMS) platform provided by the university. In view of the device and network resources available to the students, the online classes were conducted "on demand" instead of at fixed times. In 2021, when the Ministry of Education shifted its recommendation from online to face-to-face, the EPUU divided each class into two halves (each consisting of about 15 students), an online lesson (on-demand) for one half of the class, and an in-person lesson for the other half at the same time. In 2022, while the Ministry of Education's recommendation for in-person classes remained in effect, Utsunomiya University suggested that the EPUU adopt the above-mentioned flipped curriculum combining online and in-person classes (Figures 1 and 2). The EPUU decided to adopt this flipped curriculum style for Integrated English IA and IIA (Figure 2).

**Figure 3**  
EPUU Curriculum in 2022

|                                       |                           |           |                            |                      |
|---------------------------------------|---------------------------|-----------|----------------------------|----------------------|
| 1 <sup>st</sup> year Spring           | Integrated English I A    | 2 credits | Reading & Writing          | ← Flipped curriculum |
|                                       | Integrated English I B    | 1 credit  | Listening & Speaking       |                      |
| 1 <sup>st</sup> year Fall             | Integrated English II A   | 2 credits | Reading & Writing          | ← Flipped curriculum |
|                                       | Integrated English II B   | 1 credit  | Listening & Speaking       |                      |
| 2 <sup>nd</sup> year Spring           | Advanced English I        | 1 credit  | Select from 16 EAP courses |                      |
| 2 <sup>nd</sup> year Fall             | Advanced English I        | 1 credit  | Select from 16 EAP courses |                      |
| 3 <sup>rd</sup> /4 <sup>th</sup> year | Advanced English II · III | 1 credit  | Elective                   |                      |

Figure 4 illustrates the 15-week schedule for Integrated English IA (Spring semester) and IIA (Fall semester). The lessons are conducted alternately online and face-to-face, with the online lessons serving as pre-class phases in the flipped learning process.

**Figure 4**  
15-week (Semester) Schedule for Integrated English IA and IIA



To cite Integrated English IA, a course focused on reading and writing, as an example, the lessons were drawn from the textbook *PATHWAYS: Reading, Writing, and Critical Thinking (Foundation to Level 2* according to the class levels) published by National Geographic Learning. In the online class (pre-class phase), the students learned the vocabulary, read the text, answered comprehension questions, worked on a writing assignment on a related topic, and submitted their work through the LMS platform (C-Learning). The teachers checked whether the students completed the pre-class assignments, and the manner in which they did so. In the ensuing classroom lesson (face-to-face phase), the students took quizzes to assess their understanding of the material, discussed related topics, shared their writing assignments with the class, watched related videos, discussed the topics, etc.

### 3.3 Question

The aforementioned flipped class procedure can be regarded as effective, as the students read and study the material before the face-to-face class, freeing up classroom time for face-to-face activities in which the students can use the language, think more deeply, and gain a more thorough understanding of the topics. A question arises, however: can the pre-class part (online) be validly counted as one lesson, and thus allocated an equal weighting as the face-to-face class, one credit? Is such an allocation appropriate?

### 3.4 Method

I sought to answer the above question by the following methods. First, in my capacity as program coordinator, I observed the work of the seven full-time EPUU teachers who taught 33 Integrated English IA classes in the semester of Spring 2022.

The second instrument included surveying both the teachers and students to sound out their opinions and thoughts about the flipped curriculum. The students' opinions about the flipped class were collected in their mid-semester evaluations of the EPUU classes overall. They were asked two open-ended questions and one multiple-choice question: "What do you think is good about the flipped class?"; "In what way, if any, should the flipped class be improved?"; and "Now that COVID-19 risks are less severe, which type of classes would you prefer? A) "all face-to-face," B) "all online," or C) "a combination of online and face-to-face, in the style used this semester." In the survey for the teachers, the EPUU teachers were asked whether it was valid to allocate one credit to the preparation phase of the flipped class.

In addition to the observation of the teachers' work and the surveys for the students and the teachers, I also reviewed several published studies on flipped learning and blended

learning to see how flipped classes have been conducted, and whether any of the classes assigned the pre-class phase the same weighting as the face-to-face phase, that is, one full credit.

## 4. Findings

### 4.1 The work routine of the EPUU teachers

Each EPUU teacher taught four to five Integrated English IA classes. Each class consisted of two lessons a week, a pre-class online lesson (Monday or Tuesday) and a face-to-face lesson in the classroom (Thursday or Friday). To prepare for the pre-class online sessions, the teachers uploaded materials onto C-Learning. As the students had the leeway to study the online component at any time before the face-to-face session, the teachers had no need to check the time of the students' participation. Thus, the teachers typically prepared for the Thursday/Friday lessons on Mondays and Tuesdays. The teachers also spent Mondays and Tuesdays discussing on the materials and lesson plans with the material development teams. While they were also expected to check the students' work and give feedback, in practice they often left the students' assignments unmarked. Further, the teachers had the opportunity to easily take paid leaves on Mondays and Tuesdays. Given these routines for the week, it was doubtful if the teachers actually taught eight to ten lessons, or just half of them.

### 4.2 Student survey

In the responses to the multiple-choice question asking about the preference of the class type, out of the 769 students who responded, 130 (17%) preferred a face-to-face class, 76 preferred an online (on-demand) class (10%), and the majority, 549 (71%), preferred a combination of online (on-demand) and face-to-face, the same style of lesson they were currently receiving.

In the responses to the open-ended questions about the flipped class, 65% of the student respondents offered positive comments, 9% believed that the flipped class needed improvements, and 26% offered no comments (Table 1).

**Table 1**

*Number of student comments about the flipped class*

| Comments          | Number | %   |
|-------------------|--------|-----|
| Positive comments | 497    | 65  |
| Needs improvement | 67     | 9   |
| No comment        | 205    | 26  |
| Total             | 769    | 100 |

Table 2 summarizes the students' comments about the flipped class. On the positive side, many students commented that they welcomed the opportunity to study the content before the face-to-face class; that the two-time exposure to the content helped them deepen their learning; that they could study at their own pace and at the time of their choosing; and that they were freed from the burden of commuting to the school. Significant numbers also commented that the flipped

class maximized the advantages of the online and face-to-face classes, as the online class could be used for reading and writing, activities that took longer for some students than for others (according to their proficiency levels), while the face-to-face classes could focus on speaking and other interactive activities. In addition, some students commented that the online component might nurture autonomous learning. Other respondents felt that it was easier to meet face-to-face only once a week. The added control over their own study time and pace apparently alleviated the pressures they felt.

Nine percent of the 769 respondents offered comments in response to the second open-ended question, on how the flipped class could be improved (see the summary in Table 2). Some indicated that the online component and face-to-face component were not properly connected. In a similar vein, others commented that the face-to-face classes of certain teachers strayed from the textbook content they had studied beforehand online. Others commented on problems with the online component, such as excessive work or a one-sided focus on assignments rather than lessons. Hence, some of the students felt that the online component was superfluous, and would have preferred to have more face-to-face classes. Another issue with the online component was related to the students' engagement. According to one comment, certain classmates failed to prepare for the face-to-face class, which caused problems with the group work.

**Table 2**

*Student comments about the flipped class*

| Positive comments   |  |
|---------------------|--|
| ●                   | I can study the content before the class.  |
| ●                   | The combination of online and classroom deepens my learning.   |
| ●                   | I can study at my own pace, and whenever I like.   |
| ●                   | I don't have to commute to school.   |
| ●                   | The advantages of online and classroom are maximized.  |
| ●                   | I understand the content better.   |
| ●                   | I feel less pressure than I would attending 2 face-to-face classes a week.                           |
| ●                   | The class develops autonomous learning.  |
| Improvements needed |  |
| ●                   | I can't see how the online portion and classroom portion are connected.                              |
| ●                   | The classroom lesson doesn't cover the textbook content.   |
| ●                   | Too much work online.  |
| ●                   | <u>The online portion only focuses on assignments.</u>   |
| ●                   | There's no need to have an online class.   |
| ●                   | I would like to have more face-to-face classes.  |
| ●                   | If online classes are effective, I would like to take more of them.                                  |
| ●                   | Some classmates haven't done their online assignments, causing problems in the classroom group work. |

### 4.3 Teacher survey

The EPUU teachers were asked whether it was valid to allocate one credit to the preparation phase of the flipped class. Six out of seven full-time teachers answered that the allocation was valid; the seventh answered that it was not.

Their comments are summarized in Table 3.

**Table 3**

*Teacher comments on the validity of allocating one credit for the pre-class phase*

| Valid (6 teachers)    |   |
|-----------------------|---|
| ●                     | The allocation is valid, as we give 90-minutes' worth of assignments to the students.   |
| ●                     | The students are provided with detailed explanations and instructions for each assignment, as well as a variety of activities such as quizzes, opinion exchanges, and activities on related websites. There's need to provide recorded materials like lectures, as our English program isn't lecture-based. |
| ●                     | The classes provide a good balance between input online (on-demand) and output face-to-face.  |
| ●                     | The credits for the online class shouldn't be counted by time.  |
| ●                     | We found, from the student survey, that there are advantages that cannot be expected from the face-to-face class.   |
| Not valid (1 teacher) |   |
| ●                     | A simple batch of student assignments shouldn't be counted as one class.  |
| ●                     | The only advantage is convenience: students don't have to come to campus, teachers don't have to go to the classroom.   |

Some of the teachers' comments seemed to be based on misapprehensions. Two teachers commented that the pre-class phase (online, on-demand) could be counted as one class because the students received 90-minutes' worth of assignments. Yet according to the University Establishment Criteria (MEXT, 1956), one credit of course subjects should consist of content requiring 45 hours of study. Hence, each lesson over the 15-week course period should require 3 hours of study. Even if credits were to be rewarded solely based on time, as one of the other comments recommended against, 90 minutes of work over the length of one face-to-face lesson may not represent enough effort to merit one credit. Another teacher commented that the students were given detailed explanations and instructions for each assignment and provided a variety of activities, and that there was no need for recorded materials like lectures. The teachers could not assume, however, that the written instructions were enough, as they did not see the students' reactions. One teacher commented that it would be reasonable to give the students enough time for their individual reading and writing, considering the course focus was on reading and writing. This respondent's reasoning may be flawed, however, as simply giving the students time is different from teaching.

Two other teachers pointed out essential advantages of the flipped class: the flipped class provides a good balance between input online and output face-to-face. As seen above, however, the sequence from online to face-to-face and how the students study the material online are more important considerations.

Only one teacher criticized the current online-and-face-to-face sequence, stating that a simple batch of assignments could not be validly counted as one class. The only

advantages of the sequence, according to this teacher, were the convenience and ease of not physically meeting in the classroom.

#### 4.4 Review of other cases of flipped learning practice

In this section I review several recently published studies on flipped classes, in order to examine the flipped class sequence and to search for other cases in which the pre-class online component is given one credit. Some of the studies are summarized in Table 4.

**Table 4**

*Flipped practice in other cases*

| Study              | Country   | Focus/Sequence   |
|--------------------|-----------|--|
| Pudin, 2017        | Malaysia  | [Focus] Grammar<br>[Pre-class] Prepare for the presentation with instruction<br>[In-class] Present grammar / shoot videos in groups  |
| Uran, 2022         | Indonesia | [Focus] EAP Reading<br>[Pre-class] Online lecture, instructional videos, online reading materials, reading quiz exercises<br>[In-class] Discussion to understand the materials read at home, peer checking, assistance with the learning process |
| Hung, 2017         | Taiwan    | [Focus] General<br>[Pre-class] Watch video episodes + worksheet, general questions<br>[In-class] Interactive task, share worksheet, ask questions generated for class  |
| Miho, et al., 2016 | Japan     | [Focus] General<br>[Pre-class] Instructional video on grammar and vocabulary on e-learning<br>[In-class] Group work, discussion  |
| Kasai, 2018        | Japan     | [Focus] Global education<br>[Pre-class] Lecture and quiz on e-learning<br>[In-class] Active learning and reflection  |

All cases reviewed took the standard sequence of the flipped class in which the students prepared for the face-to-face component with careful guidance from the teachers. The pre-class component was given online, and studied by the students individually or in groups. In no case reviewed was the pre-class phase considered one lesson (one credit of the subject course).

## 5. Conclusion and Next Step

### 5.1. Conclusion

Based on my observations of the working routines of the EPUU teachers, the student and teacher surveys, and my review of other cases of flipped learning practice, I conclude that the flipped class methodology is beneficial for several reasons. First, the students can study the material beforehand and later use it in the face-to-face class activities to deepen their learning. Second, the flipped class optimizes the environments for language learning, as the face-to-face class



time offers for more opportunities to interact and negotiate on meaning, to take part in authentic tasks, to produce varied and creative language, to get feedback, and to work in an atmosphere with an ideal level of stress and anxiety (from the eight conditions for optimal language learning environments proposed by Egbert et al., 2007, p. 5).

It seems, however, that while the pre-class phase serves well as a preparation for the face-to-face class, it should not be allocated one full credit. From the findings of this study, it may be prudent to reconsider Utsunomiya University's proposal that the pre-class phase be counted as one class.

Turning to the factors supporting the success of a flipped class, the sequence of online and face-to-face sessions is just as crucial as the student engagement. Appropriate feedback from the teachers on the students' work and the proper design of a lesson plan that naturally leads into the face-to-face component are also key to the success of the class.

I also found, incidentally, that the biweekly meetings might place too much pressure on the students, as well as the teachers. Considering the workload on both sides and the time the students need to complete their reading and writing assignments, once-a-week sessions may be appropriate for a successful flipped learning curriculum.

## 5.2. The next step

COVID-19 accelerated the development of online technology in education. If face-to-face classes are restored in full, as has been planned in post-COVID university education, however, the online technology resources that teachers gained during the pandemic may be lost. If the EPUU's Integrated English IA remains a 2-credit course consisting of two weekly lessons, is a full return to the classroom the only solution? If, instead, the advantages of flipped learning are to be pursued, will the workload for the students and teachers be increased, as two flipped classes will be held per week instead of the one class held at present? And if a blended curriculum with online and face-to-face components is continued, how should the quality of the online component be guaranteed?

## 5.3 Quality guarantee

Quality guarantee has been widely discussed in Japan's university education in recent years, especially since the issuance of the Academic Management Guideline in 2020 (MEXT, 2020). Although quality guarantee is often discussed in relation to university management, the concept is applied individually to different subject courses. The guideline (MEXT, 2020) names the following baseline activities for quality assurance in university education: to visualize learning outcomes, to assure the reliability of grade evaluation, to establish and recognize the three policies applied for admission, curriculum, and diploma, and to establish a PDCA (plan-do-check-act) cycle.

To apply these activities to support the quality of a lesson, the outcome of the lesson should be properly evaluated and made sufficiently clear to the students themselves. Each lesson should be planned and conducted with a view to achieving the objectives of the course, and the students' performance and engagement should be checked

when making the next lesson plan.

Thus, the next step in designing an online lesson in a flipped curriculum should be to establish a solid, independent online lesson that encompasses not only the preparations for the next face-to-face lesson, but also content that students can use more independently and from which they can gain clearer outcomes. The evaluation of the online lesson should be linked to the next face-to-face class, and the face-to-face class content should be adjusted according to the students' performance in the online lesson.

Having argued thus, there is no fixed, standardized quality guarantee in education practice. When we ask whether flipped learning is effective, whether the online pre-class phase should be counted as one lesson, whether the online-and-face-to-face blended learning is effective, we will never come up with clear answers. As Johnson and Marsh argue:

The most important aim of a BL [blended learning] design is to find the most effective and efficient combination of learning modes for the individual learning subjects, contexts, and objectives. The focus is not to choose 'the right,' 'the best,' or 'the innovative' as opposed to 'the traditional'; but to create a learning environment that works as a whole. (Johnson & Marsh, 2016, p. 56)

Teachers must constantly self-reflect on their teaching practices towards the design of an effective sequence of the blended/flipped learning curriculum. The curriculum, moreover, should be constantly modified according to the students' performance.

## References

- Babazaki, K., & Masuda, Y. (2016). Daigaku eigo ni okeru hanten jugyo no donyu to gakushu kouka [Introduction and learning effects of flipped classroom in university English]. *Studies in the humanities and sciences*, 57(1), 109–113. <https://doi.org/10.15097/00002366>
- Bergman, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class in every day*. International Society for Technology in Education.
- Central Council for Education. (2012). *Towards a Qualitative Transformation of University Education for Building a New Future - Universities Fostering Lifelong Learning and the Ability to Think Independently and Proactively (Report)*. <https://www.mext.go.jp/en/publication/report/title01/detail01/1380275.htm>
- Central Council for Education, University Division. (2020). *Kyogaku management shishin* [Academic management guideline]. [https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt\\_daigakuc03-000004749\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_002.pdf)
- Egbert, J., Hanson-Smith, E., & Chao, C. (2007). Introduction: foundations for teaching and learning. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL environments: Re-search, practice, and critical issues* (2nd ed.) (pp. 108–126). TESOL.
- Fujimoto, K. (2018). Teigi kara miru nihon ni okeru blended learning no gaiyou [Overview of blended learning in Japan by definition]. *Musashino University Academic Institutional Repository, Global Studies*, 2, 127–137. <http://id.nii.ac.jp/1419/00000869/>
- Garrison, D. R., & Vau ghan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013).



- The flipped learning model: A white paper base on the literature review. [https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper\\_FlippedLearning.pdf](https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf)
- Hung, H. (2017). Design-based research: Redesign of an English language course using a flipped classroom approach. *TESOL Quarterly*, 51(1), 180–192. <https://doi.org/10.1002/tesq.328>
- Johnson, C., & Marsh, D. (2016). The flipped classroom. In M. McCarthy (Ed.), *The Cambridge guide to blended learning for language teaching* (pp. 55–67). Cambridge University Press.
- Kasai, M. (2018). Hanten jugyo no jissen to kadai: “Global kyoiku nyumon” course no case. [Flipped classroom practices and challenges: Case of the “Introduction to Global Education” course. *Journal of Inquiry and Research*, 107, 221–234. <https://doi.org/10.18956/00007797>
- Miho, N., Honda, S., Mori, T., & Mizokami, S. (2016). Hanten jugyo ni okeru yoshu no shikata to active learning no kanren [How to prepare for lessons in a flipped classroom and the relationship between active learning]. *Japan Journal of Educational Technology*, 40(suppl.), 161–164. <https://doi.org/10.15077/jjet.S40082>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (1956). *Daigaku secchi kijun* [University establishment standards]. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/053/giji\\_roku/icsFiles/afldfile/2012/10/30/1325943\\_02\\_3\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/053/giji_roku/icsFiles/afldfile/2012/10/30/1325943_02_3_1.pdf)
- Nakano, A. (2015). Hanten jugyo no doko to kadai [Flipped Classroom Trends and Issues]. *Mukogawa Women's University • Mukogawa Women's Junior College Repository* 23, 35–38. <https://doi.org/10.14993/00000810>
- Pudin, C. S. J. (2017). Exploring a flipped learning approach in teaching grammar for ESL students. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(1), 51–64. <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v2i1.47>
- Saxena, S. (2013, November 2). *How to best use the class time when flipping your classroom*. EdTech Review. <https://www.edtechreview.in/trends-insights/insights/how-to-best-use-the-class-time-when-flipping-your-classroom>
- Sharma, P. (2010). Blended learning. *ELT Journal*, 64(4), 456–458. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq043>
- Stracke, E. (2017). A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. *ReCALL*, 19(1), 57–78. <https://doi.org/10.1017/S0958344007000511>
- The University of Texas at Austin. (2022). *Flipped classroom*. The University of Texas at Austin, The Center for Teaching and Learning. <https://ctl.utexas.edu/instructional-strategies/flipped-classroom>
- Uran, S. I. G. (2022). Flipping the classroom in the EFL reading for academic purpose course during COVID-19: Barriers and boosters. *LLT Journal*, 25(1), 171–184. <https://doi.org/10.24071/llt.v25i1.4245>

# Sociopolitical Comparisons Between CBI and CLIL: Challenges from the Critical Pedagogical Lens in Japanese Contexts

YASUNAGA, Akie

*Tokyo Denki University  
naga0810@mail.dendai.ac.jp*

## Abstract

Since UNESCO declared that every child had the right to learn his/her mother tongue in 1953, the worldwide movement of bilingual education began (Garcia, 2009). Since then, a new form of bilingual education, immersion and CLIL (Content and Language Integrated Learning) has evolved. Immersion and CLIL emerged from different sociopolitical contexts, majority language and multilingual contexts, but from a pedagogical perspective, they likely share essential properties; nevertheless, clarification of the two approaches is necessary. The author conducted a comprehensive analysis of the two programs; the area of research includes sociopolitical contexts, educational goals, and theoretical perspectives in pedagogy. The study found that: 1) immersion bases its pedagogical principles on additive bilingualism and biliteracy; by contrast, CLIL draws upon plurilingualism and pluriliteracies; 2) immersion prioritizes developing academic competency and literacy skills, while CLIL prioritizes developing subject competency and cognitive thinking skills. In addition, CLIL-type thinking heavy subject-teaching takes little account of developing communicative competency. The author concludes CLIL does not fulfill the goals of English education in public elementary through junior and high schools, and even tertiary education, so instead proposes (bi)literacy orientations, drawing on new literacy studies for majority language contexts.

**Keywords:** immersion, CLIL, majority language, plurilingualism

## 1. Introduction

Since UNESCO declared that every child had the right to learn his/her mother tongue in 1953, the worldwide movement of bilingual education has begun (Garcia, 2009). In the late 1960s, a radical new form of bilingual education, French immersion programs, started in Canada. In this paper, CBI includes immersion under the umbrella term, following the broad categorization defined by Met (1999). The great success of immersion programs inspired launching new initiative of foreign language provision in Europe, where some schools already had offered subject instruction in foreign languages around the borders. Since the 1990s, promotion of CLIL (Content and Language Integrated Learning) has begun, and researchers have worked to shape the methodology of CLIL (Coyle et al., 2010).

In 2003, the European Commission enacted the Action Plan that stipulated a plurilingual policy, teaching two foreign languages in addition to the mother tongue (MT+2), which aims to grow their citizens' cultural and linguistic diversity. The plurilingual policy reflects the demand of multilingual nations, which recognizes ethnic and linguistic pluralism as assets (Eurydice, 2017).

Though CBI and CLIL have developed in different sociopolitical contexts, majority language contexts and multilingual contexts, they share essential properties in pedagogy (Cenoz et al., 2014). Nevertheless, CLIL advocates that support CLIL methodology are prevalent in the field of English education in Japan (Ikeda, 2021; Sasajima, 2011), so

this paper will illuminate the following research questions regarding the two programs: the sociopolitical contexts, the educational goals, and underpinning pedagogical theories.

- 1) What are the similarities and differences between immersion and CLIL? Do they teach differently, i.e., do they apply differing pedagogy?
- 2) What are the implications for English education in Japan?

In the following sections, first, I will compare defining sociopolitical contexts along with students' profiles and underpinning theoretical principles of the two programs. Next, drawing on the analysis, I will posit critical pedagogical issues on CLIL implementation in Japan and suggest a befitting pedagogical approach for Japanese students.

## 2. Immersion education in majority language contexts

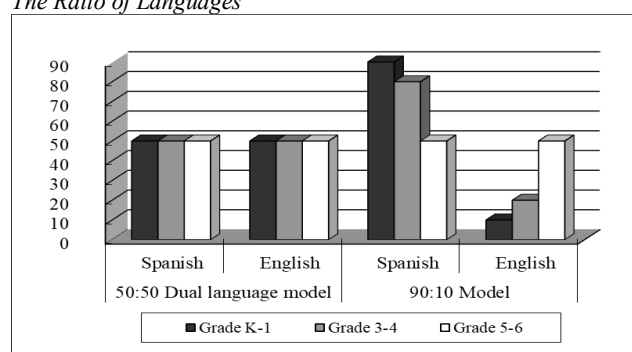
In Canada in the 1960s, the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism was established, which led to the 1969 Official Language Act. The policy required all federal institutions to provide services in English or French upon request (Garcia, 2009), and subsequently, a new bilingual program, French immersion programs, started in Quebec in late 1960s.

### 2.1 Characteristics of the Programs

There are two representative models in immersion: one

is dual (two-way) programs, and the other is total immersion programs. The former refers to partial immersion and the latter to total immersion. The proportion of the language taught in either L1 or L2 is 50:50 and 90:10, respectively. Figure 1 graphically shows Spanish and English dual language programs in the United States, two-way and total immersion programs.

**Figure 1**  
*The Ratio of Languages*



(Source: Baker, 2006)

Dual language programs refer to teaching equal numbers of subjects in L1 or L2. For example, students learn science and language art in Spanish and sociology and math in English; whereas the total immersion model initially focuses on Spanish (L2), then gradually increases the number of subjects taught in English (L1). The initial stage of a massive amount of L2 exposure assures a sufficient amount of comprehensible input; nevertheless, the mother tongue of immersion students is kept intact because they can get access to their L1 in their majority language communities.

Dual language programs developed in the United States brought about a new milestone in the evolution of immersion programs, which have the following characteristics:

- 1) Almost equal numbers of the majority language and minority language students enroll in the program;
- 2) Students teach one another; students with stronger language help students with weaker language disambiguate academic concepts.

Students learn subject matters through either L1 or L2. In Katoh Gakuen Japan, students learn mathematics, science, and moral lessons in English and history and sociology in Japanese. One distinct feature of immersion is to use the languages (L1 and L2) in separation, i.e., teachers do not mix the languages. Learning content in L2 allows students to cognitively engage with abstract concepts and academic discourse, cognitive academic language proficiency (CALP); yet at the same time, students build sufficient interpersonal communicative skills (BICS) through direct interaction with peers and subject teachers and through school activities (Cummins, 2000).

## 2.2 Goals, a Pedagogy, and a Theoretical basis

According to Baker (2006), an effective bilingual

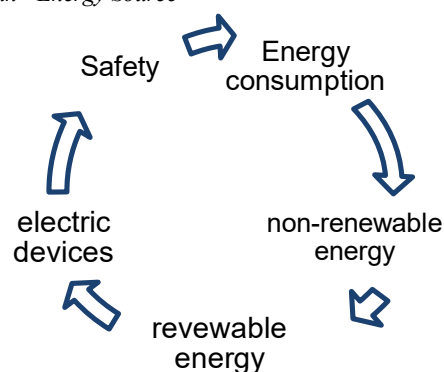
education has three goals, “bilingualism, biliteracy, and biculturalism” (p. 228). Immersion education is a quintessential model in this regard. It adopts additive bilingualism, aims to achieve academic mastery in all subjects, develop literacy in both L1 and L2, and grow positive intercultural minds.

Growing biliterate students is one of the primary goals for immersion. As Bostwick, director of the immersion program in Japan states the program aimed to grow biliterate students with functional English proficiency. Nevertheless, under a dominant monolingual society like Japan, even though students immerse in English at the very early age of kindergarten, chances to hamper their mother tongue development are slim (Bostwick, 2007).

The goals of immersion programs are twofold: 1) subject mastery that parallel the national curriculum; and 2) dual language competency. A list of activities goes on, such as cooperative learning, guided language instruction, multicultural understanding, and extended activities in order to reinforce content and language learning. Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) website lists helpful guides for writing CBI syllabuses (CARLA, n.d.).

A successful syllabus of immersion often adopts a thematic unit plan that nests relevant topics framed under a big idea and structures the lessons in a spiral way. The teacher builds a new learning experience on the previous learning. Figure 1 illustrates such a unit plan.

**Figure 2**  
*A Unit Plan “Energy Source”*

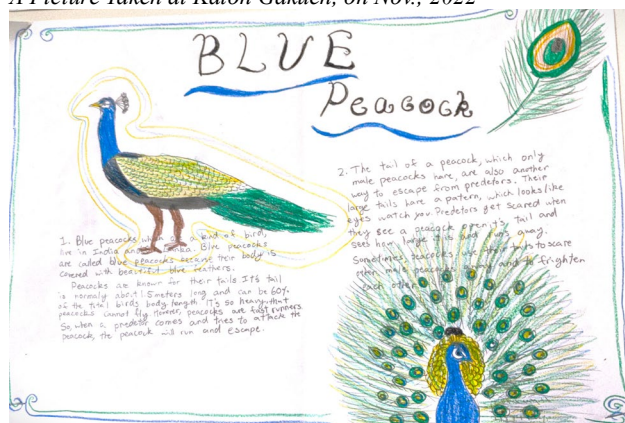


The spiral learning approach enables students to connect the link between their previous learning and the new knowledge (Bruner, 1977). For example, the unit plan of “Energy Source,” nests topics such as non-renewable and renewable energy sources with the use of electronic devices (Genesee & Hamayan, 2016). Students learn energy source from different angles repeatedly.

In CBI, teachers traverse several phases of learning (Genesee & Hamayan, 2016; Lyster, 2007). In the first stage, teachers demonstrate what to learn explicitly by contextualizing the content, often through presenting concrete visuals, modeling the process, and presenting with gestures to help make concepts accessible. The second stage is teachers' active co-construction of the content with learners through

dialogic talk to bring content to the learners' minds in a way they can experience it (Vygotsky, 1978). Teachers guide language instruction and teach academic skills at this stage (Lyster, 2007). In this stage, teachers revisit the concepts and the language to reinforce the knowledge and strengthen literacy development, not only vocabulary and forms but also genres and styles in a natural context (Ryshina-Pankova, 2016). Students gradually move on to text-based comprehension of abstract concepts. The final stage is to provide students with opportunities to extend their learned knowledge in the new context. Students finally create products that demonstrate their achievement, for example, by arranging information in literal texts. Figure 3 provides a written product by a grade-five student learning a science subject in Katoh Gakuen.

**Figure 3**  
*A Picture Taken at Katoh Gakuen, on Nov., 2022*



Though immersion teachers use the languages rigidly in separation, either L2 or L1; students use their majority L1 with their peers to disambiguate the concepts. In two-way partial immersion programs, students co-teach each other to clarify ambiguous concepts. Roughly the same number of students with different languages (L1 & L2) enroll in the program, so students learning in their stronger language help those learning in their weaker language.

Garcia (2009) classifies total and partial immersion as an additive bilingual model but a monoglossic type because teachers teach either in L1 or L2. According to Garcia, Glossic has Latin roots for bi-lingual and is used for bilingualism study at a societal level rather than at an individual level.

Theoretically, immersion draws on the assumption that when students receive massive amount of comprehensible input, they learn language successfully (Lyster, 2007). However, the two-way partial immersion model draws upon the theoretical assumption that active interaction is essential for language learning.

Whether it is the two-way or total immersion, the educational models buttress monoglossic, i.e., the medium of instruction is two separate languages; yet immersion programs firmly stand on the policy of bilingual, biliteracy education, i.e., developing L2 literacy on students' L1 proficiency.

### 3. CLIL plurilingual contexts in Europe

Europe is home to immigrants, and a large number of them live there. As of 2021, 5.3% of the EU population, around 23.7 million people living in the European Union were non-EU citizens, according to European Commission, Eurostat (n.d.). The more immigrants live, the more minority languages and cultures will prevail. Eurydice succinctly supports linguistic and cultural diversity (Eurydice, 2017):

[The policy] embraces not only the official languages of Member States but also the regional and/or minority languages spoken for centuries on European territory, as well as the languages brought by the various waves of migrants. The coexistence of this variety of languages constitutes an asset (p. 9).

Within the European continent, more than 100 languages are in use, and some regional minority languages are in use within the borders of more than half of European countries (Norton, 2020). The plurilingual policy allows some territorial languages dominant in particular areas to be used for schooling as well as legal purposes in the regions. European countries grant languages different statuses, as categorized below (Eurydice, 2017):

1. *Official language.* Each Member State has one official language used for legal and public administration purposes, e.g., language of schooling.
2. *Official language status:* Each state has one or more languages with official status, which can be used for language of schooling but limited to particular territories of the state.

The effects of the plurilingual policy promoting linguistic heterogeneity are far-reaching: As of 2017, the EU member states have twenty-six official languages and sixty-six languages with official language status. Ireland, the Republic of Cyprus, Malta, and Finland have two official languages. Seven states, e.g., Hungary, Poland, Italy, and others, have more than ten official status languages. Whether to grant official status to a territorial language wholly depends on a political decision. The member states evaluate eligibility of the status of the language if the use of the language reaches around 15–20% of a particular territory (Eurydice, 2017).

When students whose home language is different from the language of schooling attend the class, some teachers need to occasionally shift language to the students' home language. For example, in Malta, students speak English and Maltese at home, so teachers use both Maltese and English for instruction through code-switching (Eurydice, 2017).

A 2015's survey done at the EU level found that about 5% of students' home language is different from the language in school. Students who spoke Spanish, Turkey, and Russian at home attended schools whose language of schooling was either a regional language, German, French, or Dutch. Whichever language teachers use in school, for newly arrived immigrants, it is an unfamiliar second language. At the EU level, approximately 9.7% of 15-year-old students attend

heterogeneous language classes, where more than 25% of students use language at home that is not the language of schooling. For some countries, like Slovakia, while maintaining linguistic diversity, teachers need to build a solid linguistic basis of the language used in school. In this regard, growing a strong foundation in the official language or the official status language is critically important (Hanesová, 2015).

### 3.1 Strengthening foreign language education

Compared to the early 2000s, EU countries have strengthened foreign language education. Around 80% of students learn their first foreign language—for many schools, it is English—from the first or second grades of primary education. Over the fourth grade of primary education through lower secondary education, most students start learning a second foreign language. At the EU level, about 60% of the students in lower secondary education learn two foreign languages (Eurydice, 2017).

Students' English language proficiency is high. Twenty-two countries conduct standardized language proficiency tests that can be convertible into the scale on CEFR (Common European Framework of Reference for Languages). According to the results, at the end of a lower secondary level, most students reach A2 or B1, with some remaining at A1, and some reaching B2. At the end of upper secondary education, most achieve B1 or B2, with some still at the A2 level.

### 3.2 CLIL foreign language provision: the goals and pedagogy

CLIL programs are not widespread across EU countries. Though most states have some CLIL subjects; they are limited to only some schools in particular regions in a few grade levels, often in secondary education—lasting for only a few years and limited to only a few subjects (Ball et al., 2015). The language of CLIL can be a “foreign language, regional, minority or non-territorial language or other state languages” (Eurydice, 2017, p. 55). Some schools in Germany, Hungary, and France have CLIL subjects in more than ten foreign languages. This exemplifies the multi-lingual policy.

CLIL refers to a generic term to describe all forms of provisions that teach non-linguistic subjects through a language different from the language of schooling, i.e., an additional language is used as the medium for teaching and learning non-linguistic content (Hanesová, 2015; Nikula, 2007). Since 2006, CLIL is defined as the umbrella term for all types of provision in which a foreign language is used as a vehicular language to teach particular subjects other than the language lessons themselves (Eurydice, 2006). Under the definition, the goals are not attaining foreign language proficiency, as it is a secondary focus, primary goals are mastering subject-specific knowledge and competencies (Ball et al., 2015). Competency refers to the ability to arrange and synthesize information learned in an additional language (ibid). There exist two models (Eurydice, 2017):

1. *CLIL A*. instructions sometimes involve two languages, a foreign language and the language

of schooling;

2. *CLIL B*. instructions always involve two languages and occasionally involve three languages, a foreign language and a regional, a minority, or the state language.

CLIL A and B models focuses on subject competency, and language learning is secondary focus (Nikula, 2007; Eurydice, 2017). There are other types of CLIL that teach thematically woven topics from other school subjects, such as the human body or solar systems, and assess linguistic aspects only (Cenoz, 2015).

Since students learn content through their foreign languages, student's basic language proficiency is critically important. If they lack fundamental knowledge to understand the vehicular language, content learning is ineffective; they would be overwhelmed with the CLIL language (Ball et al., 2015).

Subject teachers who teach the CLIL subject are often bilingual and/or have a qualification in one (or more) non-linguistic subject. In most cases, teachers hold the English language qualification in the B2 or C1 levels on the CEFR (Eurydice, 2017).

CLIL subjects have following features. First, CLIL subjects are school selecting, and the hard CLIL subjects are usually timetabled as content subjects and taught by subject specialist teachers through the medium of a foreign language, following the national curriculum of the content, and they are typically geography, biology, and science (Cenoz, 2015; Dalton-Puffer, 2011). In addition, those subjects are self-applying, i.e., students decide whether to take CLIL subjects or not. Some schools give recommendations to students who possess basic L2 knowledge with strong CALP in their L1. Furthermore, those CLIL students often come from just below the upper band of English proficiency, which implies that the students possess a threshold level of English proficiency to understand foreign language instructions and naturally, those who applied for CLIL are motivated students.

The second aspect is the way of using language. Students learn content mostly orally; the classroom is a context where the target language is used. Teachers transfer knowledge to the students by communicating the content in authentic and unrehearsed ways, yet somewhat scaffolded with additional codes, e.g., visuals to complement ambiguous meaning (Coyle, 2002). Thus, the language serves as a vehicle for learning. However, the teacher can switch the language of instruction whenever needed. Finland, where generally English proficiency is higher than in other states, teachers provide plenty of English instructions (Nikula, 2007); on the other hand, in Slovakia, for example, “the development of the mother tongue is needed to be strengthened” (Hanesová, 2015, p. 10), so “[the] extent of teaching time mediated in a foreign language should range between 25–33% a week,” including existing foreign language subjects (Pokrivčáková, 2015, p. 19).

One marked feature of the European model is co-teaching. Schools provide language subjects in parallel with CLIL subjects. Students learn metalinguistic aspects, such as

vocabulary and forms in the language subject, and CLIL teachers make use of those forms and clauses for teaching subject matters (Garcia, 2009). Researchers acknowledge that in CLIL, language specific instructions are reserved for lexical matters (Dalton-Puffer, 2013), i.e., form-focused metalinguistic instructions that typical language class provide are not considered (Eurydice, 2017). The parallel teaching—teaching sentence structures in the language subjects and teaching academic concepts in the CLIL subjects—is one important feature of the European curriculum model.

Finally, CLIL theorists accentuate cognition-linguistic association, which is completed with the input-processing-output sequence, by way of which teachers tap into tasks to strengthen higher-order thinking (Coyle et al., 2010). CLIL prioritizes subject competency over language attainment and emphasizes developing procedural skills, i.e., automatizing descriptive knowledge, i.e., subject specific facts and information (Ball et al., 2015). From a pedagogical perspective, CLIL methodology the 4Cs, Communication, Content, Cognition, and Culture, is deeply rooted in the cognitive approach. CLIL advocates of Japan also share these principles (Ikeda, 2021; Tsuchiya, 2019).

### 3.3 Outcomes of Students' Learning

CLIL students' academic achievement, the degree to which how students realized the integration of language and content, was a central attention of researchers. According to studies, firstly, students achieved the same level of subject-specific knowledge as non-CLIL students. Secondly, CLIL students achieved better receptive skills (listening and reading) than non-CLIL students and developed positive attitudes toward speaking in a foreign language (Dalton-Puffer, 2008). These facts need to be cautioned because those registering for the CLIL subjects are likely motivated students to learn a foreign language and they get added exposure to the language by taking CLIL (ibid).

With regard to language attainment, researchers found a serious lack of command of productive skills. Vollmer et al. (2006) and Llinares and Whittaker (2006) investigated the written performances of secondary school students after taking social science subjects. In both cases, written texts lacked the required academic discourse, ranging from cohesion and coherence to appropriate styles. They showed a serious lack of command in expressing their thoughts and findings appropriately or functionally following the subject-specific genre(s).

Subsequently, scholars proposed a new framework to solve the deficiency in subject-specific writing skills. Meyer et al. (2015) formulated a pluriliteracies approach that integrates multiple codes and more than one language for communicating subject knowledge. For example, students may express subject-specific literacy, relying on multiple semiotic resources, such as visuals, and Venn diagrams, and using more than one language.

## 4. Comparisons between immersion and CLIL

Both immersion and CLIL teach school subjects as a driving force to develop an additional language. While in

majority language contexts, immersion in Canada, forward-looking parents initiated the bilingual education, envisioning their children becoming bilingual citizens. By contrast, the European Commission promoted the enactment of CLIL under the plurilingual policy. Immersion was a precursor of CLIL; however, sociopolitical demand, i.e., promoting linguistic diversity and cultivating proficiency in the global language, have shaped a different educational model. At the heart of CLIL lies the political decision, that is, ensuring students to receive subject instructions in foreign language under the MT+2 foreign languages policy.

### 4.1 Comparisons

A curricular model of immersion contrasts with CLIL in the following aspects. First, immersion programs, including total and partial immersion, transform at least half of the subjects into foreign language as the medium of instruction and put equal importance on subject competency and biliteracy. By contrast, CLIL needs not to transform many of the subjects in foreign language instruction; many schools select only one or more subjects in a few grade levels, which are science, biology, or geography subjects. In European contexts, schools have foreign language subjects in parallel with CLIL to teach integral parts of metalanguage, this likely supports content learning in foreign language. The foreign language subjects range from English to other state languages.

Pedagogically, CBI adopts no prescribed method but apply various instructional approaches to achieve its content and language goals and objectives (Richards & Rodgers, 2014). CBI puts equal importance on learning content and language, and CBI is widely adopted to teaching business ethics, theme-based language teaching (CBLT), etc. In particular CBLT model has accumulated successful outcomes. However, CLIL researchers, mapped out cognitively demanding methodology, the input-processing-output sequence. Compared to CBI, the 4Cs-framework emphasizes learning operated in the human brain. This might be the noticeable weakness of the 4Cs; it lacks *social aspects*; it also ignores the development of communicative competency.

CLIL students displayed deficiency in their writing; however, CLIL theorists proposed a pluriliteracies approach, i.e., producing subject-specific literacies, relying on various codes, such as visuals and other languages (Meyer et al., 2015). European Centre for Modern Languages (n.d.) cites a collection of teaching materials for the pluriliteracies approach. This shows evidently that the primary goal of CLIL is not to achieve language proficiency, and this aspect is also weak to apply in EFL contexts in Japan. Multimodal or visuals are a much weaker cognitive codes than language. Texts can provoke stronger inner speech in the mind (Vygotsky, 1978). Table 1 provides the contrastive analysis.

**Table 1**  
*Contrastive Analysis between Immersion and CLIL*

| Category          | Immersion                     | CLIL                  |
|-------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Societal contexts | majority language communities | multi-lingual nations |



|                         |  |  |
|-------------------------|--|--|
| Language policy         | homoglossic  | heteroglossic  |
| Education policy        | monolingual education  | plurilingual education<br>MT+2 foreign languages                     |
| Curricular model        | partial and total immersion in more than half of the school subjects | only one or more subjects paralleling with foreign language subjects |
| Theoretical foundations | massive amount of comprehensible input                               | active interactions and translanguaging                              |
| Goals of education      | additive bilingualism and biliteracy                                 | plurilingualism and pluriliteracies                                  |
| Subject competency      | critically important   | critically important   |
| Language attainment     | critically important   | not very important; multiple codes can complement                    |

#### 4.2 Critical Pedagogical Analysis

The CLIL-type curriculum may be a practical solution for multi-lingual nations not only in Europe but in other parts of the world, for example, the African continent and South-East Asian regions. Malaysia, and Hong Kong, citizens speak both their heritage languages and language of schooling and some schools in those regions adopt a policy to teach one or two subjects in foreign languages.

Implementation of CLIL, i.e., teaching school subjects in a foreign language, requires two fundamental conditions: 1) students' attainment of a threshold level of language proficiency as a starting point; 2) a political initiative at a local government or a school level. Evidence shows, in those schools that have adopted CLIL—teaching engineering or science—students as well as teachers speak more than one language at home or at school, for example, Malaysia, Shanghai (Garcia, 2009). In other words, those students can possibly operate L2 functionally for content learning.

From a critical pedagogical lens, first, CLIL methodology, i.e., the 4Cs framework apparently borrowed theories from SLA. For example, Bloom's taxonomy that they utilize for developing cognitive domains has been indeed used for a curriculum design in TESOL field for around thirty years (Brown, 1996). Communicative language teaching and intercultural awareness play a vital role in ELT. Applying sociocultural theory to ELT practice is nowadays prevalent, and there are abundant textbooks that integrate authentic news stories and current issues. In a nutshell, the principles of the 4Cs framework lie in SLA theories. This was evidenced by research (Pokrivčáková, 2015). Researchers found in their studied CLIL classes in Slovakia, the language interactions, the number of learners' talking time, the frequency, and type of communication structures, etc., did not significantly differ from non-CLIL foreign language subjects (Gondová, 2012; Králiková, 2013). Thus, the 4Cs framework can be unique only when implemented to teach subject matters by bilingual subject teachers in assistance with language teachers. When

implemented to teach some current topics in ELT settings by language teachers, indeed it is interchangeable with ELT practice that stands on cognitive linguistics.

Another issue is the ambiguity of the curriculum. For example, researchers state L2/foreign language courses as CLIL-oriented if one lesson or a single module focuses on the solar system or musical instruments (Cenoz et al., 2014). The proportion of L1 and L2 use is also unclear. CLIL teachers switch languages frequently when they think it is necessary, which means, the use of translanguaging solely depends on the teacher's subjective assumption, if not all. Some evidence shows that some teachers teach many of the technical terms in students' L1 (Garcia, 2009). If that happens, CLIL is nothing different from EFL translation method. This is somewhat problematic because the shortcut to translation takes away valuable opportunities for students to experience making meaning through L2. These are critical issues.

#### 4.3 Implications for English education in Japan

In Japanese contexts, CLIL-type cognitively heavy subject teaching presumably has adverse effects on emergent L2 development, in particular in primary, secondary, or even tertiary education. The critical issue is that many students lack a threshold level of language proficiency.

MEXT investigated Japanese students' communicative ability in 2018, using the scale of CEFR to assess the four skills of 3rd-year senior high school students. The results found that Japanese students' functional language level is, indeed, around or below the A2 level. Over 60% of the students were at the A1 level in listening and reading. Their productive skills, speaking and writing, are even lower; over 80% remained at the A1 level. The facts manifestly indicate that the foremost goals for Japanese students is developing functional language proficiency, which they can take away and transfer into any content areas in the future. The low language proficiency obviously correlated with the societal factor, Japanese-speaking monolingual society. This dominant language literally takes away opportunities to feel and experience L2 and suppresses emergent language growth.

CLIL-type subject teaching does not match the students' needs. Unlike immersion, which teaches language art, CLIL-type subjects are math, science, biology, or engineering, if not all. These subjects include abstract technical vocabulary and concepts. They are difficult and confusing for emergent language learners. Those texts have facts-loaded information and have little space to develop social skills, for example interpreting other person's perspectives. Researchers found that in CLIL classrooms in Europe: 1) students use much less English than expected, 2) creative use of language is severely limited (Mewald, 2004), and often interactions follow the IRF (initiation-response-feedback) sequence (Dalton-Puffer, 2008). Ikeda (2016) showed an example science lesson, teaching three methods of transferring heat, radiation, conduction, and convection to Japanese first-year high school students. The worksheet used for the lesson required students to fill in only a small amount of minimal-word vocabulary and a few sentences to speak up. These illustrate that non-linguistic subject teaching is not a good

place to grow social interpersonal communication skills. Interpersonal communication skills refer to, in this paper, the ability to interpret other persons' intentions, purposes, and/or perspectives and gain control over the language to express their L2 ideological self, perspectives, and positions in a socially appropriate manner.

Coyle et al. (2010) posit that content learning can develop higher-order thinking skills. Ikeda (2021) formulated the present-process-produce model and also accentuates 思考 (Shiko, thinking) or higher-order thinking skills in language learning. Tsuchiya (2019) refers to the possibility of altering the aims of language education to develop generic competency using L2. Is it ethically acceptable to put thinking and/or competency at the forefront of the language subject? Can teachers take a grip over, or assess one's thinking or competency? Is there any rubric for evaluating it? It is not ethical because they are part of personal traits.

The centerpiece of the language subject must be helping students to be able to use language to participate multiple social fields of their choices. They need to learn the way effectively convey their perspectives in societal contexts. Furthermore, to operate cognitive mind, L2 learners need sufficient linguistic resources. Language is the most powerful cognitive tool that can afford humans to develop cognitive mind (Vygotsky, 1978). In this regard, language teachers must provide affordances, i.e., language, in resourceful ways to empower their potentiality.

To conclude, CLIL implementation is ineffective for developing interpersonal communicative competency. Furthermore, respectful SLA researchers point out that, unlike CBI, "in the case of CLIL, research to date does not justify the somewhat extravagant claims that are often made for it as a panacea for achieving successful learning of both language and content" (Richards & Rodgers, 2014, p. 133).

Students should learn how people from other cultures converse meaning and how they should express their ideological selves socially appropriately. For a viable alternative, I propose theme-based language teaching, focusing on developing (bi)literacy skills. It should be more effective pedagogy than CLIL. New literacy studies afford helpful theoretical grounds, which view literacies as a social practice that combines oracy, multimodal, and literacy (Street, 1984). Applying the perspective, biliteracy orientation can expand classroom instructions greatly, from text-based to activity-based, authentic person-in-context social practice through texts. Biliteracy instructions can be reading about a person's worldview on the real problems, for example on food shortage issues, efforts to innovate existing systems or to posit different angles to familiar facts and topics, etc. Examples of classroom activities include: 1) interpreting the writer's purpose/positions and creating further meaning; 2) describing one's position to a social issue; 3) learning how experts formulate a particular genre(s); 4) giving a short speech reacting to a writer's position; 5) writing self-reflection on the course of learning, and possible lists go on. Literacy can nurture critical thinking and collaborative skills through reader-writer interactions. Literacy is so important that it is one of the crucial skills for the 21st century. Furthermore,

literacy is the chief means to produce and reproduce new knowledge in the information age society (Brandt, 2015).

## 5. Conclusion

In the 21st century, the notion of language is dramatically changing partly due to the growing mobility of citizens of different home languages. The worldwide movement of bilingual education has evolved into innovative bilingual programs, like immersion and CLIL, partly responding to different societal demand.

The recent rise of CLIL implementation in Japan is noticeable, and the panacea that CLIL advocates often make is ambiguous from the pedagogical perspective. I tried to illuminate critical pedagogical issues, by comparing immersion and CLIL. The analysis found immersion and CLIL share similar properties as both teach school subjects; however, it found that the methodological foundation of CLIL is deeply rooted in the cognitive approach. It puts primary importance on subject competency and secondary importance on linguistic proficiency. By contrast, Japanese students need to develop functional linguistic proficiency, which they can transfer to multiple social fields in the future. With this thought in mind, I suggested (bi)literacy orientation to grow social, and interpersonal communicative competency, drawing upon new literacy studies. The boundaries between the borders and nations are lessening, and in the information age, literacy is the chief means for students to fulfill their fullest potential.

## References

- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Multilingual Matters Ltd.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.
- Bostwick, M. (2007, October). *Context for content-based teaching and learning* [Lecture]. Temple University, Japan.
- Brandt, D. (2015). *The rise of writing: Redefining mass literacy*. Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Heinle & Heinle Publishers.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Harvard University Press.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? *Language Culture and Curriculum*, 28(1), 8–24.
- Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). (n.d.). *Writing objectives*. [https://carla.umn.edu/cobalt/modules/curriculum/obj\\_write.html](https://carla.umn.edu/cobalt/modules/curriculum/obj_write.html)
- Coyle, D. (2002). Against all odds: Lessons from content and language integrated learning in English secondary schools. In D. W. C. So & G. M. Jones (Ed.), *Education and society in plurilingual contexts* (pp. 37–55). VUB Brussels University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual*



- children in the crossfire. Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current research from Europe. In W. Delanoy and L. Volkmann (Ed.), *Future perspectives for English language teaching* (pp. 1–19). Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language integration in CLIL and multilingual education. *EuJAL*, 1(2), 216–253.
- European Centre for Modern Languages. (n.d.). *The implementation of CLIL and literacy in different member states*. <https://pluriliteracies.ecml.at/KeyInformation/TheimplementationofCLILandliteracyindifferentmemberstates/tabid/4283/language/en-GB/Default.aspx>
- European Commission, Eurostat (n.d.). *Migration and migrant population statistics*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics)
- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe—2017 Edition*. Publications Office of the European Union.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Willey-Blackwell.
- Genesee, F., & Hamayan, E. (2016). *CLIL in context practical guidance for educators*. Cambridge University Press.
- Gondová, D. (2012). Identifying the needs of CLIL teachers at lower and upper-secondary schools. *Journal of Interdisciplinary Philosophy*, 3(3), 5–22.
- Hanesová, D. (2015). History of CLIL. In Pokrivčáková et al., *CLIL in foreign language education: E-textbook for foreign language teachers* (pp. 7–16). Constantine the Philosopher University.
- Ikeda, M. (2016). *CLIL katsuyono shingainento shintsu-ru* [New concepts and tools for applying CLIL]. In M. Ikeda, R. Watanabe & S. Izumi (Ed.), *CLIL naiyo gengo togogata gakushu: Jyochidaigaku gaikokugo kyoikuno aratana chosen* [CLIL content and language integrated learning: New challenge by Sophia University foreign language education] (pp. 1–29). Sophia University Press.
- Ikeda, M. (2021). *Kyoiku genba deno CLIL katsuyo no pointo* [Important points when teachers apply CLIL into practice]. Zoshindo Jyukun Kenkyusya.
- Králiková, I. (2013). *Anglický jazyk na primárnom stupni ZŠ (so zameraním na metodiku CLIL)*. [Unpublished doctoral dissertation]. Univerzita Mateja Bela.
- Llinares, A., & Whittaker, R. (2006). The written language produced by Spanish learners of geography and history in two types of CLIL contexts. *VIEWS 13 Special CLIL Issue*, 28–32.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. National Foreign Language Center.
- Mewald, C. (2004). *Paradise lost and found: A case study of content based foreign language education in Lower Austria*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of East Anglia.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, Y. T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning—mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57.
- Ministry of Education, Culture, Sports, and Science and Technology, Japan (MEXT). (2018). *Heisei 29 nen do eigoryoku chosa kekka (Koko 3 nen sei no gaiyo)*. [The year 2017, English knowledge assessment results, (A summary of 3rd-year high school students)]. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470\\_03\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf)
- Nikula, T. (2007). Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes*, 26(2), 206–223.
- Norton, M. (2020). *Where do European languages come from?* <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/09/25/where-do-european-languages-come-from/>
- Pokrivčáková, S. (2015). CLIL in Slovakia: Projects, research, and teacher training. In Pokrivčáková et al., *CLIL in Foreign Language Education: E-textbook for foreign language teachers* (pp. 17–29). Constantine the Philosopher University. [https://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content\\_files/research\\_files/e-textbook\\_clil\\_in\\_fle\\_-\\_final2.pdf](https://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/research_files/e-textbook_clil_in_fle_-_final2.pdf)
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.) Cambridge University Press.
- Ryshina-Pankova, M. (2016). Scaffolding advanced literacy in the foreign language classroom: Implementing a genre-driven content-based approach. In L. Cammarata (Ed.), *Content-based foreign language teaching: Curriculum and pedagogy for developing advanced thinking and literacy skills* (pp. 51–76). Routledge.
- Sasajima, S. (Ed.). (2011). *CLIL: Content and language integrated learning. Atarashii hasso no jugyo: Rika ya rekishi wo gaikokugo de oshieru?* [A new way of teaching: Teaching science and history in a foreign language?]. Sanshusha.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Tsuchiya, K. (2020). CLIL and language education in Japan. In K. Tsuchiya & M. D. P. Murillo (Ed.), *Content and language integrated learning in Spanish and Japanese contexts: Policy, practice and pedagogy* (pp. 37–56). Palgrave Macmillan.
- Vollmer, H. J., Heine, L., Troschke, R., Coetzee, D., & Küttel, V. (2006, August 29). Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany. [Paper presentation]. The ESSE8 Conference, London, UK.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology*, 17, 89–100.

# Students' Strategies for "Think and Search" Type Multiple Choice Reading Comprehension Questions

MASUDA, Masanobu

Kyoto Sangyo University  
masuda41@cc.kyoto-su.ac.jp

## Abstract

This study examines peer reading comprehension of small groups in university English classes and how students solve "think and search" type multiple choice questions that require discourse-level or inferential reading. This study conducts an analysis of the two common types of questions in the TOEIC® test materials: *What is indicated (or stated) about...?* and *What is suggested (or implied) about...?*, which differ in the amount of discourse-level comprehension required. The examined data comprise 18 questions of those two types in 16 discussions by 12 groups. The conversation analysis reveals the strategies used by the students in their comprehension process. According to the results, the students relied on an explicit word- or phrase-level match between the passage and a choice instead of engaging in discourse-level reading about the answer choice. The answer choice that required discourse-level or inferential reading received little discussion from the students when they used the elimination process to select it. There was no evident difference in the students' strategies for the two types of questions. This study suggests giving the students a choice that required discourse-level comprehension to work on to encourage them to participate in a discourse-level or inferential reading.

**Keywords:** conversation analysis, collaborative reading comprehension, discourse-level reading, elimination process

## 1. Introduction

This study examines peer reading comprehension of small groups in university English classes and how the students solve "think and search" type multiple choice questions (Raphael & Pearson, 1985; Raphael et al., 2006; hereafter TSQs). Solving TSQs requires discourse-level comprehension because the words used to create TSQs and those used for answers are in different sentences in the text. This study examines the students' actual comprehension process and suggests pedagogical practices to promote discourse-level comprehension.

## 2. Background

This study was inspired by several instances of collaborative reading comprehension in which students who had selected the correct answer to a comprehension question withdrew it, without providing any justification, when it was rejected by their peers. The author examined the student interaction in one of the instances and attributed such an early withdrawal to the inferential character of the question item (Masuda, 2020). Despite the correct answer, the student did not seem to have enough confidence in it because the answer clue was not stated explicitly in the passage.

The above argument supports the claim of previous studies that the explicitness of the information needed influences reading comprehension outcomes. Davey (1988) assessed the effects of various test features on reading comprehension test performance and argued that two features *response location* and *stem length* provided a substantial

contribution to the prediction of item difficulty, based on the test results of 100 fifth- and sixth-grade students. *Response location* refers to whether the source of information for the correct response is explicitly stated in the text or not, and *stem length* refers to the number of words in the question stem. Ushiro et al. (2012) examined how Japanese undergraduates revised their *situation models*, the cognitive representations of interpreted text. Based on the true-false sentence verification task and other supplementary tasks, they identified that the reading skills needed for successful revision in second-language reading can be determined by two text structure factors: the explicitness of the revision clues and the complexity of the causal structures. The students' dynamic comprehension process is not revealed because the findings in these two studies are derived from a test or task results. This study uses the conversation analytic methodology to examine the students' dynamic comprehension process displayed in their interactions.

Conversation analysis (Sacks, 1992; hereafter CA) is a methodology rooted in sociology that gives insight into the interactional order with a focus on action sequence organization by the participants. CA of peer learning activities has been conducted to clarify the learning process (e.g., Hellermann, 2008; Kunitz et al., 2021; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Mori, 2002). This study aims to provide descriptions of interaction in collaborative reading comprehension for second language learners which has been relatively less studied<sup>1</sup>.

In terms of question items, taxonomies were proposed

according to how explicitly available the answer-relevant information is. Raphael and Pearson (1985) classified questions into three types of question-answer relationships (QARs)<sup>2</sup>. The three QAR definitions are listed below:

A text explicit (TE) question-answer relationship is a question with words comprising both the question and answer information stated explicitly in a single sentence of the text. A text implicit (TI) question-answer relationship is a question with answer information available in the text, but requiring the reader to integrate information across sentences or paragraphs in the text. A script implicit (SI) question-answer relationship is a question for which the information appropriate as an answer is not available in the text, requiring the readers to fill in the gaps from their own knowledge bases. (p. 220)

Raphael et al. (2006) later renamed the three QARs as *right there*, *think and search*, and *on my own*, respectively, because the taxonomy language had been “so theoretical (p. 10).” Ikeno (2000) and Tanaka (2011) proposed a similar taxonomy to classify questions as fact-finding, inferential, and evaluative.

### 3. Methodology

#### 3.1 Participants

The small group discussions in general education compulsory English reading classes were videotaped for analysis in a university in the Kansai region. The classes include first-year intermediate (400–500 on the TOEIC® Listening & Reading Test score) and second-year elementary (300–400 on the TOEIC® L & R Test score). The recording was conducted during two consecutive spring semesters. All the classes comprised students in a variety of majors, including foreign studies. The number of students per group was three or four. Most of the groups included both male and female students, but some included only males because there were more males in some of the classes<sup>3</sup>. The groups were formed by the instructor by taking such factors as English language proficiency, personality, and relationships into consideration. As a result, each group included one or two student(s) who were proficient and one or two who were extrovert so that interaction would be active. After three to four periods, new groups were formed in the same manner. The students who had been in the same group were usually put in different groups with a pedagogical aim that the students would be inspired by different students.

#### 3.2 Class activity procedure

The materials the students used were passages or text-message chains (40–230 words) in workbooks for TOEIC® L & R Test. Most of the passages concerned business context, such as notices and arrangements between colleagues. All the question items required multiple (four) choice answers. In some classes, the students were asked to prepare the answers beforehand, and in other classes, they individually worked on the items in class, after which they had discussions. For each passage (which was accompanied by two to four question

items), the students were engaged in group discussion first, for about five minutes. They were asked to achieve consensus about the answers to the question items and the grounds for the answers. The discussion was followed by volunteer students expressing the opinion of their group in class and a lecture by the instructor afterwards. Three or four passages were covered in a class in this manner. Students spoke Japanese, their first (or at least shared) language, in discussion. Because the task required the students to express metalinguistic thoughts, they were not asked to have discussions in English, so that they could express and understand each other’s thoughts better<sup>4</sup>.

#### 3.3 Data collection

Among TSQs, this study analyzed the two types of questions common in the TOEIC® materials: *What is indicated (or stated) about...?* and *What is suggested (or implied) about...?* (hereafter “indicated” question and “suggested” question respectively). These questions require the readers to choose a statement that matches the information conveyed in the passage out of the four statements. Based on the data, “indicated” questions required local comprehension, particularly comprehension of a lexical paraphrase between the passage and the answer choice. The comprehension required for these questions included (but was not limited to) inference types *referential* and *instantiation of noun category* in Graesser et al. (1994). Meanwhile, “suggested” questions required more global discourse-level or inferential comprehension. All of the “suggested” questions involved inference on *state* that was not causally related to the story plot (Graesser et al., 1994). By focusing on these two types of questions, this study aimed to examine the two major types of TSQs in the given data, which differ in the amount of global discourse-level comprehension required.

The examined data comprised 18 multiple choice TSQs in 16 discussions by 12 groups<sup>5</sup>. Table 1 shows the breakdown of the TSQs. Due to an imbalance in the number of questions, a comparison between the first- and second-year students was not made. Table 2 shows the breakdown of the students’ majors in the 11 groups (excluding an overlapped group). The students’ pseudonyms and gender are listed for Groups 7 to 9 which appear in the excerpts discussed later. A total of 68 minutes were examined, with discussions lasting between two and eight minutes for each question item. The interaction in the data was transcribed in detail using CA transcription symbols (Appendix A) for analysis.

**Table 1**  
*TSQs Examined*

| Question types        | School year | Question number | Discussion number | Group number |
|-----------------------|-------------|-----------------|-------------------|--------------|
| "Indicated" questions | 1st         | 0               | 0                 | 0            |
|                       | 2nd         | 9               | 9                 | 6            |
| "Suggested" questions | 1st         | 7               | 5                 | 5            |
|                       | 2nd         | 2               | 2                 | 1*           |
| Total                 |             | 18              | 16                | 12           |

\* The same group as one of the six in "indicated" questions

**Table 2***Students' majors*

| Group ID number | Foreign Studies | Cultural Studies | Economics      | Business Administration      | Law               | Sociology | Science           | Information Science | Life Science               | Total Students |
|-----------------|-----------------|------------------|----------------|------------------------------|-------------------|-----------|-------------------|---------------------|----------------------------|----------------|
| 1               | 2               |                  |                |                              | 1                 |           |                   |                     |                            | 3              |
| 2               | 1               |                  |                | 1                            | 1                 |           |                   |                     |                            | 3              |
| 3               |                 |                  | 2              |                              |                   |           |                   |                     | 1                          | 3              |
| 4               |                 |                  | 2              |                              |                   |           | 1                 | 1                   |                            | 4              |
| 5               | 1*              |                  |                | 1                            | 1**               |           |                   |                     |                            | 3              |
| 6               |                 |                  |                |                              |                   | 2         | 1                 |                     |                            | 3              |
| 7               |                 |                  |                | 2<br>Osato (F)<br>Takami (M) | 1<br>Horiuchi (M) |           |                   |                     | 1<br>Komura (F)            | 4              |
| 8               |                 | 1<br>Misugi (F)  |                | 1<br>Tabuse (M)              |                   |           | 1<br>Yanagawa (F) | 1<br>Sanada (M)     |                            | 4              |
| 9               | 1<br>Tabata (F) |                  | 1<br>Komai (F) |                              |                   |           |                   |                     | 2<br>Hidaka (M)<br>Uno (M) | 4              |
| 10              |                 | 1                | 1              |                              | 2                 |           |                   |                     |                            | 4              |
| 11              |                 |                  | 1              | 1                            |                   |           | 2                 |                     |                            | 4              |
| Total           | 5               | 2                | 7              | 6                            | 6                 | 2         | 5                 | 2                   | 4                          | 39             |

\* The same student as one of the two in Group 1

\*\* The same student as the one in Group 2

**4. Analysis**

Table 3 shows the distribution of the students' discussion process.

**Table 3***Distribution of the Students' Discussion Process*

| Question types        | (A) Answer & grounds correct | (B) Answer correct by elimination | (C) Answer incorrect | (D) Out of time |
|-----------------------|------------------------------|-----------------------------------|----------------------|-----------------|
| "Indicated" questions | 5                            | 2                                 | 0                    | 2               |
| "Suggested" questions | 5                            | 1                                 | 2                    | 1               |

For the discussions in which the students reached the correct answer with the correct grounds (Category A in Table 3), no evident quantitative or qualitative difference was detected. The incorrect answers (Category C) were due to a reliance on word- or phrase-level matches between the passage and a choice. The students used an elimination process in all the cases in which they ran out of time (Category D) as well as the cases in Category B. Sections 4.1 and 4.2 describe the strategies seen in the discussions in Categories B to D. There was no evident difference in the students' strategies between the two types of questions.

**4.1 Reliance on word- or phrase-level match**

Excerpts 1.1 and 1.2 provide an instance from Category C, in which the students selected an incorrect answer due to reliance on word- or phrase-level match. In Excerpt 1.1, although Osato had initially selected the correct answer Choice D (line 9), she withdrew it when it was not accepted by her peers without providing any justification (line 33). The

transcription symbols and the question items in the excerpts are listed in Appendices A and B.

**Excerpt 1.1** [1C30R9-3b\_0:18-0:40] (Group 7)

- 05 OSA: juu ban<sub>ç</sub>  
"Number ten"  
(0.6)
- 06  
07 KOMU: juu ban wa:ç  
"Number ten is"  
(1.1)
- 08  
09 → OSA: D ni natta.  
"((My answer)) was D"  
(0.3)
- 10  
11 KOMU: ↑n  
(0.3)
- 12  
13 KOMU: ↑Dii?  
"D"  
(.)
- 14  
15 HORI: eç ((response cry))
- 16 OSA: e: chi↑ga:[uç  
"Oh, is ((it)) different"  
[maji:  
"Really"  
(0.4)
- 18  
19 KOMU: Bç  
(1.3)
- 20  
21 TAKA: nani kyuu ban kyuu ban<sub>ç</sub>=  
"((Is it)) the item nine?"
- 22 KOMU: =juu ban.  
"The item ten"  
(1.2)
- 23  
24 HORI: D.  
(0.8)
- 25

26 KOMU: ( ) Dii Di- (.) mat↑te.  
 “( ) D? Wait”  
 27 (0.4)  
 28 HORI: e- >choto< mat[te  
 “Oh wait just a while”  
 29 OSA: [cho (mate mate ma[te mate)]<sub>i</sub>  
 “(wait) just a while”  
 30 HORI: [Dii.  
 “D”  
 31 OSA: .hhh  
 32 (0.2)  
 33 ⇒ OSA: tabun chigau ki ga suru  
 “Maybe ((I)) am wrong”  
 34 (2.9)

No participant acknowledged Osato's answer proposed in line 9. Instead, the participants repeatedly asked her to confirm that her answer was D (lines 13, 19, and 26), which is known as *other-initiations of repair* in the CA term (Schegloff et al., 1977). The participants also expressed surprise, as though the selection of Choice D was unexpected (a response cry *e* in lines 15 and 28, and *matte* [wait] in lines 26 and 28). Such a lack of an affirmative response, other-initiations of repair, and expressions of surprise signal an upcoming disagreement (Pomerantz, 1984; Schegloff, 2007), which led Osato to withdraw her answer.

The students would have been able to select Choice D (*He is texting from his parking space.*) if they had associated it with Mr. Klein's message *Can you bring them down to Parking Lot A?* at 6:48 p.m., which suggests that he is at Parking Lot A. However, in Excerpt 1.2, which is a minute and 15 seconds after Excerpt 1.1, Komura selected Choice B (line 118) based on a more explicit match between the text message and the choice.

#### Excerpt 1.2 [1C30R9-3b\_1:55-2:15] (Group 7)

107 KOMU: nanka sono[: ↑tabun: koko no naka to:  
 “Maybe in here and”  
 108 HORI: [uissu.  
 “Roger”  
 109 (.)  
 110 KOMU: kono naka ka[na: tte yuu =  
 “in here, ((I)) wonder”  
 111 HORI: [a: soyana:.  
 “Oh, right”  
 112 KOMU: =soozoo no naka de:.  
 “according to my guess”  
 113 (0.3)  
 114 HORI: s[soyana:.  
 “Right”  
 115 KOMU: [yutteru kara:.  
 “because ((it)) is written”  
 116 (0.9)  
 117 KOMU: .hhh  
 118 (0.5)  
 119 → KOMU: ¥°jaa B kana:°¥  
 “Then B, maybe”  
 120 (.)

121 OSA: B:¿=  
 “B”  
 122 KOMU: =a(h)ha(h):ha(h): .hh  
 123 (0.3)  
 124 KOMU: B wa[:.  
 “B is”  
 125 HORI: [B:¿  
 “B”  
 126 (0.2)  
 127 ⇒HORI: atta dokod- dokka ni ka[ite atta¿]  
 “Was ((it)) written somewhere”  
 128 KOMU: [.hh ]  
 129 [(ki)-  
 130 ⇒OSA: [>ano ichiban shita n toko  
 131 ya[nna:<  
 “Place at the bottom, right?”  
 132 ⇒KOMU: [ichiban shita n toko de gojuu ↑yon:.  
 “Place at the bottom which is ((at 6:))54”

Komura selected Choice B based on the fact that a 7:14 train in Statement B is mentioned in the last message at 6:54, which she mentions as *ichiban shita n toko de gojuu yon* [Place at the bottom which is at 6:54] (line 132).<sup>6</sup> However, Choice B is not the answer because it refers to Mr. Klein when in fact, it is Ms. Meyer who suggests taking a 7:14 train. However, the students' reliance on an explicit match led them to select Choice B. It supports the reliance on an explicit match that Horiuchi asked if the content of Choice B is written in the passage (line 127) as a response to Komura's selection of Choice B. Even Osato, who had selected the correct answer choice (in Excerpt 1.1), was oriented to the connection between Choice B and the message at 6:54 (lines 130–131), and Choice B was accepted among the participants as their answer.

#### 4.2 Elimination Process

A different group from Excerpt 1 worked on the same question item and reached the correct answer D using the elimination process. Excerpts 2.1 and 2.2 illustrate their successful elimination of the distractor choices. Choice B is rejected in Excerpt 2.1, and Choices A and C are rejected in Excerpt 2.2.

#### Excerpt 2.1 [1C31R9-2a\_00:13-00:31] (Group 8)

01 →MISU: n: (.) B tte sa: (0.2) Susan no (koto) ja  
 02 → nai no¿  
 “Oh, doesn't B refer to Susan?”  
 03 (1.1)  
 04 (YANA): °un°  
 “Yes”  
 05 (0.2)  
 06 MISU: un.=  
 “Yes”  
 07 ⇒TABU: =soo yana.  
 “Right”  
 08 (.)  
 09 SANA: a:: ((response cry))

- 10 (1.3)  
 11 MISU: Susan ga kore ni nonna\*kya ikenai  
*"Susan has to ride this ((=a 7:14 train))."*  
 \* ((YANA turns a  
 page of her  
 handout))  
 12 (1.2)  
 13 YANA: hito ga chigau tte koto¿=  
*"Do ((you)) mean the person is different?"*  
 14 TABU: =n:=  
*"Yes"*  
 15 (MISU): =u:n.  
*"Yes"*  
 16 (1.4)  
 17 ⇒SANA: soo yana:. \*hhh[hh .hh  
*"Right"*  
 ⇒ \* ((YANA nods))  
 18 TABU: [n:=  
*"Yes"*

**Excerpt 2.2** [1C31R9-2a\_01:33-1:49] (Group 8)

- 01 YANA: a (.) demo A to C wa chigau jan nanka (.)  
 02 °n:° chotto yoku ¥wakannai kara¥  
*"Oh, but A and C are incorrect, because  
 ((their)) meanings are not very clear."*  
 03 (2.1) ((Participants are laughing))  
 04 →SANA: °>(daka)ra<° A wa hutsuuni. kekka (ga), teki  
 05 → ni chaukatta kara.=  
*"(So), A is, naturally, since the result was  
 different..."*  
 06 YANA: =u:n.=  
*"Yes"*  
 07 →SANA: >batsu yaro<.=  
*"((A)) is incorrect."*  
 08 ⇒MISU: =n: n: n°: [n:°  
*"Yes yes yes yes"*  
 09 →SANA: [C wa betsu ni.  
*"C is..."*  
 10 (.)  
 11 →SANA: hito ni tanonderu kara.  
*"since ((Mr. Klein)) is asking someone,"*  
 12 (0.2)  
 13 →SANA: jibun modotte hen [kara.  
*"since ((Mr. Klein)) didn't go back himself,"*  
 14 ⇒MISU: [soo da(yo)ne:..  
*"That's right."*  
 15 →SANA: =batsu ya[(na¿)  
*"((C)) is incorrect, (isn't it)"*  
 16 INST: [ato ippun. ((to whole class))  
*"One minute left."*

In Excerpt 2.1, Misugi requests confirmation (lines 1–2) that the action in Choice B (*take a 7:14 train*) is done by Susan Meyer in the message. Because the agent Susan does not match the subject *He* (which refers to Mr. Klein) of Choice B, Misugi's request for confirmation led the students to eliminate Choice B. Her assumption that Choice B does not

refer to Mr. Klein is accepted first by Tabuse (line 7) and then by Sanada and Yanagawa (line 17). In Excerpt 2.2, Sanada concludes that Choice A is incorrect (lines 4, 5, and 7) because it appears in the message at 6:47 that Mr. Klein left his keys on the floor and not in the drawer as stated in the choice. Sanada continues by stating that Choice C is incorrect as well (lines 9, 11, 13, and 15) because Mr. Klein has asked Ms. Meyer to bring his keys (the messages at 6:42 and 6:48) and is not returning to his office as indicated in the choice. Sanada's conclusions are accepted by Misugi (lines 8 and 14) and then by Tabuse (after Excerpt 2.2, not shown here). Yanagawa does not respond, but she subtly acknowledges the conclusions by joining the discussion about the next question item. However, the discussion had not been elaborated for the correct answer Choice D, as shown in Excerpt 2.3, which is 39 seconds before Excerpt 2.2.

**Excerpt 2.3** [1C31R9-2a\_00:47-00:54] (Group 8)

- 01 →MISU: <Tekisu>tingu ga zenzen wakannaku  
 02 → nacchatta(h)  
*"((I)) don't understand "texting" at all."*  
 03 (0.3)  
 04 YANA: e (.) kono sa, setsumon no imi ga sa:  
*"The meaning of this question is..."*  
 05 SANA: hun.=  
*"Yes"*  
 06 YANA: =>ee<to:..  
*"well"*  
 07 (1.3) ((YANA is looking down at her handout  
 on her desk))  
 08 YANA: nani. (.) eet-  
*"what, well-"*

According to Misugi, she did not understand *texting* (probably referring to its word meaning) which is a clue as to whether or not choice D is correct (lines 1–2). However, because Yanagawa starts questioning the meaning of the question item in the next sequential position (line 4), the discussion about *texting* was left undiscussed. After Excerpt 2.3, the students reached the correct answer by rejecting the other choices as shown in Excerpt 2.2. This indicates that despite little discussion of the answer choices, the students arrived at the right response, indicating that they were not deeply involved in inferential reading despite the question's inferential nature. This presents a challenge for developing inferential or discourse-level reading skills.

The analysis revealed two types of problems regarding the elimination process. First, the students can skip difficult examinations of the passage content when the answer information is implicit. Second, they sometimes do not even attempt to consider the answer choice if they have been distracted by another choice.<sup>7</sup>

## 5. Pedagogical Suggestions

This section presents pedagogical solutions to the issues mentioned in the previous section. They immediately address the two issues with the elimination process (described in the final paragraph of Section 4.2), with the second

suggestion referring to the issue described in Section 4.1, namely, getting distracted by word- or phrase-level matches.

To prevent the students from skipping a difficult examination, it will be effective to give them a choice that requires discourse-level comprehension for them to consider. Designating the choice will deprive them of the option to skip considering that choice and provide them with an opportunity to work on discourse-level reading. The right scaffolding is required when the task is difficult to prevent the students from getting stuck.

To prevent the students from being distracted by a potent distractor that includes explicit word- or phrase-level matches, the following instructions were provided in the second year of the recording, regarding question item 2 (Appendix B) discussed in Excerpt 3: *Choice D is wrong. Please discuss which of the other choices is the answer and why Choice D is wrong, or which part of Choice D does not agree with the passage.* They were aimed at promoting the students' comprehension of both the answer choice and a potent distractor, because the author had observed in the first year that quite a few students were distracted by Choice D and did not get to select the correct answer Choice B. The students were distracted by the evident match between the phrases *contact you by e-mail* in the passage (the underlined sentence) and *communicate by e-mail* in Choice D. Choice B is a clausal paraphrase of the sentence *Washburn Bicycle is an equal opportunity employer* (the first sentence in the second paragraph). Excerpt 3 describes the discussion of the above instruction.

**Excerpt 3** [1C31R9-1b\_0:00-01:24] (Group 9)  
((27 seconds omitted; Participants confirm the meaning of Choice D with each other.))

- 01 TABA: meeru ↑de, communikeeshon suru  
02 [koto wo (.)]  
“Ask to communicate by e-mail?”  
03 UNO: [koto wo (.)] ma- [one- onegai shimasu=  
“to ((communicate))” “kindly ask”  
04 TABA: [motomeru;  
“Ask”  
05 UNO: =°mitaina ( )°  
“so to speak”  
06 (0.3)  
07 → TABA: (de): nande sore ga chigau ka (0.9)  
08 → tte yuu: no wa (0.2) nande:;  
“(And,) why is that ((=D)) incorrect, why?”  
((22 seconds omitted; Each participant thinks for themselves,  
a few participants saying *nande chigau ka yanna*: [Why  
((Choice D)) is not the answer, right?] aloud.))  
09 → UNO: n: nande chigau no[ka yanna:.  
“Why ((D)) is not the answer, right?”  
10 ⇒ KOMA: [(me)- meeru de yaritori  
11 ⇒ suru no wa sono oobo shiteru hito dake toka  
12 ⇒ yuu >hanashi nan;<  
“Is it that communication by e-mail only  
applies to the applicants?”  
13 (2.3)

- 14 ⇒ KOMA: nanka >jane< <“we will contact you by  
“Well, isn’t it”  
15 ⇒ e-mail to: notify you: o:f> (1.3) (the)  
16 ⇒ interview time and space.” a “place” ka.  
“Ah “place.””  
17 (0.2)  
18 ⇒ KOMA: .hhh >tte< aru kara °>nanka<° koko to:;  
“Because written so, with this part...”  
19 (0.9)  
20 ⇒ KOMA: kondoo suru n jane mitaina  
“((The test writer assumes we)) would  
confuse ((the content of Choice D with this  
part))”  
21 (.)  
22 ⇒ HIDA: uh:  
23 ⇒ UNO: °a:°  
24 ⇒ KOMA: >janai kana<=>nanka< hoka ii meeru tte  
25 ⇒ dete konku nai;  
“I suppose so, for e-mail is not referred to  
anywhere else, is it?”

Because Choice D is a potent distractor, it took long for the students to find out what is wrong with it (lines 7–9 and omitted 22 seconds between them). However, the students did not skip over Choice D because the option to discuss had been specified in the instruction. Following further thought, Komai identified the distinction between the passage and Choice D (lines 10–20), which was then acknowledged by her peers (lines 22–23). Excerpt 3 demonstrates the effectiveness of the pedagogical intervention used to keep students from being distracted by a distractor that includes explicit word- or phrase-level matches by establishing a discussion focus that improved the students' comprehension. The intervention is expected to be effective for TSQs that involve discourse-level reading, even though the item discussed in Excerpt 3 was not a TSQ (the answer information *an equal opportunity employer* is in the same sentence as *Washburn Bicycle*, the word included in the question item).

## 6. Conclusion

This study analyzed peer reading comprehension of small groups in university English classes and how the students solved “think and search” type multiple choice questions that require discourse-level or inferential reading. The analysis was conducted for the two types of questions: *What is indicated (or stated) about...?* and *What is suggested (or implied) about...?* For the discussions in which the students arrived at the correct answer on the appropriate grounds, no evident difference was found; however, the conversation analysis for the other discussions revealed the dynamic comprehension process and the strategy adopted. When there was an explicit word- or phrase-level match between the passage and a choice, the students relied on the match and were distracted from conducting discourse-level reading regarding the answer choice. The answer choice that required discourse-level or inferential reading received little discussion when the students used the elimination process to



select the answer choice.

To encourage the student to participate in discourse-level or inferential reading, pedagogical suggestions were presented, which showed a successful implementation. Designating a choice that requires discourse-level comprehension for the students to work on is effective because it will deprive them of the option to ignore that choice and provide them with an opportunity to work on discourse-level reading. A variation that allows students to participate in discourse-level comprehension is designating both the answer choice and a potent distractor for them to work on, which involves identifying the correct answer. The students will not be distracted or fail to consider the answer choice because they have been informed of the correct answer.

However, this study has some limitations. The data size is small, and the number of question types between the first- and second-year students was unbalanced. These limitations will be addressed by expanding the database. In addition, there was no evident difference in the students' strategies between the two types of questions, which differ in the amount of discourse-level reading concerned. Therefore, further research is needed to further examine the students' comprehension process for a variety of questions that require discourse-level or inferential comprehension.

## Notes

<sup>1</sup> For brief reviews of previous research on collaborative reading, see Masuda (2022) and Momtaz (2015). As one of the reviewers pointed out, the research on collaborative learning is related to cognitive science and can be further developed into an interdisciplinary approach. For instance, Tohyama and Shirouzu (2017) discuss complementary deployment of cognitive analysis and conversational analysis of collaborative problem solving. (The generic term *conversational analysis* refers to several methodologies concerning the analysis of dialogues.)

<sup>2</sup> Raphael and Pearson refer to QARs rather than questions in isolation because the primary sources of information that constitute answers concern both the text to which the questions refer and the knowledge base of the readers.

<sup>3</sup> This information about gender and majors (Table 2) is provided for reference (in response to a comment from one of the reviewers), but is not meant to convey that gender or majors were relevant to the interaction examined. The relevance of these and other attributes to the interaction should not be presupposed but be described with its grounds in the participants' own orientations in the interaction. See Schegloff (1987) for further arguments.

<sup>4</sup> According to Erikawa (2012), a flexible language choice in class activities based on various factors, such as the target language proficiency, orientation of the students, and the required level of communication, should be used.

<sup>5</sup> The same questions which appeared in different discussions are counted as different ones. The number of question tokens are 13, six for "indicated" questions and seven for "suggested" ones.

<sup>6</sup> Komura's utterance in lines 107, 110, 112, and 115 is connected to her selection of Choice B (line 119), with a causative *kara*, and, therefore, is recognizable as her grounds for selecting such a choice. However, what she refers to there is hard to detect. It is not clear from the video if she is pointing at some message when she says *koko no naka* (line 107) and *kono naka* (line 110).

<sup>7</sup> A student's utterance *ore sore mita shunkan ni C eranda kara hoka no yatsu kentoo shinakatta* [Because I selected Choice C the moment I saw it, I did not consider the other choices] in another

discussion (not shown here) supports this argument. This utterance also supports the argument by Nuttall (2005) that distractors in multiple choice tests may result in the readers' untypical picture of understanding.

## Acknowledgements

This study was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 22K00833. I am deeply grateful to two anonymous reviewers for their valuable suggestions and comments on an earlier version of this paper.

## References

- Davey, B. (1988). Factors affecting the difficulty of reading comprehension items for successful and unsuccessful readers. *Journal of Experimental Education*, 56(2), 67–76. <https://doi.org/10.1080/00220973.1988.10806468>
- Erikawa, H. (Ed.). (2012). *Kyodo gakushu wo toriireta eigo jugyo no susume* [Encouragement of English language class to introduce collaborative/cooperative learning]. Taishukan Shoten.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371–395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Multilingual Matters Ltd.
- Ikeno, O. (2000). Dokkai hatsumon [Comprehension questions]. In T. Takanashi & Y. Ushiro (Eds.), *Eigo ridingu jiten* [Encyclopedia of English reading] (pp. 73–88). Kenkyusha.
- 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). John Benjamins Publishing Company.
- Kunitz, S., Markee, N., & Sert, O. (Eds.). (2021). *Classroom-based conversation analytic research: Theoretical and applied perspectives on pedagogy*. Springer.
- Masuda, M. (2020). Seikai totasu gata gurupu waku ni okeru kaito no huicchi heno taio [Response to disagreement in correct-answer-seeking group work]. *Proceedings of the 22nd conference of the Pragmatics Society of Japan*, 15, 215–218.
- Masuda, M. (2022). Hindering factors in the reading comprehension of small groups: Conversation analysis of a college English learning activity. *JAAL in JACET Proceedings*, 4, 65–71.
- Momtaz, E. (2015). The effectiveness of collaborative reading in tertiary level EFL teaching in Iran. *Journal of Second Language Teaching and Research*, 4(1), 67–94.
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501–518. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-15-.x>
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23(3), 323–347. <https://doi.org/10.1093/applin/23.3.323>
- Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language* (2nd ed.). Macmillan Education.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 57–101). Cambridge University Press.
- Raphael, T. E., & Pearson, P. D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering questions.



- American Educational Research Journal*, 22(2), 217–235.  
<https://doi.org/10.3102/00028312022002217>
- Raphael, T. E., Highfield, K., & Au, K. H. (2006). *QAR now: Question answer relationships*. Scholastic Inc.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation, I & II*. Blackwell Publishing.
- Schegloff, E. A. (1987). Between micro and macro: Contexts and other connections. In J. C. Alexander, B. Giesen, R. Münch & N. J. Smelser (Eds.), *The micro-macro link* (pp. 207–234). University of California Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis, 1*. Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Tanaka, T. (2011). Suiron hatsumon no susume [Recommendation of inferential questions]. In T. Tanaka, K. Shimada & H. Kondo (Eds.), *Suiron hatsumon wo toriireta eigo ridingu shido* [English reading teaching to introduce inferential questions] (pp. 10–22). Sanseido.
- Tohyama, S., & Shirouzu, H. (2017). Kyocho teki mondai kaiketsu noryoku wo ika ni hyoka suru ka: Kyocho mondai kaiketsu katei no taiwa deta wo mochiita oudan bunseki [Proposal for an assessment framework for collaborative problem solving skills: Cross-sectional analysis of dialogue data]. *Ninchi Kagaku [Cognitive Studies]*, 24(4), 494–517. <https://doi.org/10.11225/jcss.24.494>
- Ushiro, Y., Hasegawa, Y., Nahatame, S., Shimizu, H., Takaki, S., Hamada, A., & Nakagawa, C. (2012). How Japanese EFL readers revise their situation models: Focusing on reading skills and the causal structure of texts. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 23, 105–120. [https://doi.org/10.20581/arele.23.0\\_105](https://doi.org/10.20581/arele.23.0_105)

#### Appendix A: Transcript symbols (based on Jefferson, 2004 and Schegloff, 2007)

|          |  |
|----------|--|
| =        | Turn transition with no break between them or continuous utterance by the same speaker     |
| [        | Overlap onset  |
| ]        | End of overlap   |
| :        | Prolongation of the immediately prior sound (the more colons, the longer the prolongation) |
| wor-     | Cut-off  |
| (number) | Silence (represented in tenth of a second)   |
| (.)      | Brief silence (less than 0.2 second)   |
| .h       | Inbreath (the more h's, the longer the duration)   |
| (h)      | Plosiveness or laughter within word  |
| ¥word¥   | Smiley voice   |
| ↑word    | High pitch   |
| ?        | Rising intonation (not necessarily questioning)  |
| ¿        | Rising intonation (rise weaker than "?")   |
| .        | Falling intonation   |
| ,        | Continuing intonation  |
| >word<   | Rushed speech  |
| <word>   | Slowed speech  |
| word     | Stressed syllable  |
| °word°   | Softer sound   |

|          |   |
|----------|---|
| ( )      | inaudible speech (the longer the parenthesis is, the longer the duration) |
| (word)   | Uncertain hearing or speaker  |
| ((word)) | Transcriber's description   |
| *        | Embodied action onset   |
| → or ⇒   | Target line of analysis   |

#### Appendix B: Question items discussed in the excerpts

(from Nishitani, A., & Wong, J. G. (2018). *Effective approaches to grammar and reading on the TOEIC® test* (new ed.). Asahi Shuppansha.)

#### Excerpts 1 & 2

Joseph Klein
6:42 p.m.
Can I ask you a big favor? I forgot my car keys in the office.

Susan Meyer
6:43 p.m.
I'll have a look, where did you leave them?

Joseph Klein
6:44 p.m.
Not sure, either on my desk or maybe in the drawer?

Susan Meyer
6:47 p.m.
Got them. They were on the floor under your chair.

Joseph Klein
6:48 p.m.
Great! Can you bring them down to Parking Lot A?

(Two messages omitted)

Susan Meyer
6:54 p.m.
There's a local at 7:10 p.m., but that will take forever. The next rapid leaves at 7:14.

10. What is suggested about Mr. Klein?

- (A) He left his keys in his drawer.  
 (B) He will take a 7:14 train.  
 (C) He is going back to his office.  
 (D) He is texting from his parking space.

#### Excerpt 3

(Excerpt from a letter from Managing Director of Washburn Bicycle, underline added)

Thank you very much for your interest in our E-mail marketing manager position. *(Two sentences omitted)* If you are selected for an interview, we will contact you by e-mail to notify you of the interview time and place. *(A sentence omitted)*

Washburn Bicycle is an equal opportunity employer. *(Three sentences omitted)*

2. What is suggested about Washburn Bicycle's policy towards its employees?

- (A) The company encourages its workers to love bicycles.  
 (B) The company treats its workers fairly.  
 (C) The company pays its workers' travel expenses.  
 (D) The company asks its workers to communicate by e-mail.

# 高校生の授業外英語学習に関する実態調査

山田敦子\* 加藤あや美\*\*

\*桜花学園大学 (非)  
atsukoyamada.t@gmail.com  
\*\*桜花学園大学  
a-kato@ohkagakuen-u.ac.jp

## 要旨

本研究は高校生の授業外英語学習について、質問紙調査により実態の一端を明らかにしようとするものである。学習指導要領で「積極的にコミュニケーションを図る」が、「主体的、自律的に外国語を用いて」と変更され、主体性・自律性の重要性への認識がより高まった。授業外での英語学習の状況について、高校生 110 名から①英語を勉強する理由、②4 技能に対する考え、③英語学習で困難と考えることについて質問し、全体を把握するとともに、文系、理系それぞれの専攻の生徒によって、回答差があるのかも検証した。その結果、伸ばしたいスキルや、英語学習で困難と考える点で差が大きく、文系は Speaking、理系は Reading を伸ばしたいと考えており、理系は文系より学習が困難と考えている割合が多いことがわかった。これにより、高校英語教育において、専攻別に異なったニーズがあり、それに沿ったアプローチが必要であることを示唆する結果となったのではないかと考える。

キーワード：高校生、授業外英語学習、質問紙調査、4 技能、専攻別ニーズ

## 1. はじめに

2022 年度から高等学校の学習指導要領の改訂が実施された。新学習指導要領では、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」という 3 つの柱において、各教科の「目標」と「内容」の構成を再整理している(文部科学省, 2017a)。これに伴い、学習評価に関する検討もなされ、学習指導要領の総則において指導と評価の一体化の必要性が明確化されることにより、新学習指導要領下における学習評価の意義が改めて認識された。これまでは「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」という観点において学習状況の評価がなされてきたが、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」という 3 観点到整理された(文部科学省, 2019)。文部科学省(2017a)は、新しい教育課程において各学校段階で育成を目指す資質・能力を相互につないでいくことが求められているとし、中学校においては義務教育段階で身につけておくべき資質・能力をしっかりと育成した上で、高等学校の学びにつなげていく視点を重視していくことが必要であると述べており、学習指導要領の一貫性を示していることがわかる。この視点は文部科学省を中心として取り組んでいる「高大接続改革」に強く結びついている。「高大接続改革」とは、グローバル化の進展や技術革新、国内における生産年齢人口の急減などに伴い、予見困難な時代の中で新たな価値を創造していく力を育てることが必要とされていることから、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜を通

じて「学力の 3 要素」<sup>1</sup>を確実に育成・評価する、三者の一体的な改革のことを指す(文部科学省, 2017b)。

このように、社会で主体的に活動していくために必要な「学力の 3 要素」をバランスよく育成していくことが重要とされ、小学校、中学校、高等学校までで一貫して培ってきた学力を、大学教育の中でより向上・発展させ社会へと送り出すという流れが必要とされている。加藤・山田(2022)では英語に焦点を当て、大学生に対して 4 技能のうち伸ばしたいスキルと実際学習に取り組んでいるスキルはどのようなものであるか、また自律的な英語学習実態について調査を行っており、伸ばしたいスキルと学習に取り組んでいるスキルは一致していないと述べている。また同時に、大学生の多くが自律的な学びにつなげられるレベルに到達していないという指摘もしている(加藤・山田, 2022)。本稿では、大学生の自律的英語学習について検討した加藤・山田(2022)の結果を受け、大学入学前にあたる高校生の英語学習実態の一端を探るべく、授業外英語学習に焦点を当てて考察する。

## 2. 先行研究

### 2.1 主体的・自律的な学びの重要性

2018 年(平成 30 年)に告示され、その後移行期間を経て 2022 年度(令和 4 年)より年次進行にて改訂、実施されている新しい高等学校の学習指導要領(外国語編 英語編)では、外国語科の目標として次のように設定している。

表 1  
高等学校学習指導要領における外国語科の目標 (pp. 12-16)

|                |  |
|----------------|--|
| 第1 目標          | 外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、 <u>情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</u> |
| 「知識及び技能」       | (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深めるとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能を身に付けるようにする。                                     |
| 「思考力・判断力・表現力等」 | (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。                                |
| 「学びに向かう力、人間性等」 | (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、 <u>聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。</u>  |

注: 下線は筆者により加筆。

表1のように、高等学校の外国語科では、「情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力」を育成することを目標としている。そのために、(1)「知識及び技能」、(2)「思考力、判断力、表現力等」、(3)「学びに向かう力、人間性等」のそれぞれに関わる外国語特有の資質・能力を育成する必要がある、その際、外国語教育の特質に応じて、生徒が物事を捉え、思考する「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせることが重要であると述べている(文部科学省, 2018, p. 12)。

「学びに向かう力、人間性等」の涵養に関わる目標として掲げられた(3)に焦点を当てると、「文化に対する理解」やコミュニケーションの相手となる「聞き手、読み手、話し手、書き手」に対して「配慮」しながら、「主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度」を養うことを目標としている(文部科学省, 2018, p. 16)。文部科学省(2018)は、外国語教

育における「学びに向かう力、人間性等」は生徒が言語活動に主体的・自律的に取り組むことが外国語によるコミュニケーションを図る資質・能力を身に付ける上で不可欠であるため、極めて重要な観点であると指摘している。さらに、指導という側面においても、様々な手立てを通して生徒の主体的・自律的に学習に取り組む態度の育成を目指した指導をすることが大切である(文部科学省, 2018, p. 16)と述べられており、主体的・自律的な学びがいかに重要なポイントであるかということが窺える。

また、改訂前の学習指導要領においては、「外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成すること」とされていたが、新しい学習指導要領では、「主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度」となっていることに注目したい。この部分について学習指導要領解説外国語編 英語編(2018)では、授業等において積極的に外国語を使ってコミュニケーションを図ろうとする態度のみならず、学校教育以外の場面においても、生涯にわたって外国語の習得に継続して取り組もうとするといった態度を養うことを目標としていると述べている。これは、学校教育法において、学力の重要な要素として「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう」、「主体的に学習に取り組む態度」を養うことを掲げていることを踏まえたものであるとしている(文部科学省, 2018, p. 17)。このように、教育の現場でだけでなく、主体的・自律的に学習を継続すること、生涯学習の視点を持って学習習慣を身に付けることの重要性が強調されている。

## 2.2 高校生の学習に関する意識と実態

ベネッセ総合教育研究所(2015)の調査によると、高校生の家庭学習日数<sup>2</sup>(学習塾や予備校、家庭教師との学習は除く)は、勉強しない高校生が減少し、毎日勉強する高校生が増え、平均での学習日数も増加するという結果が示されている。この結果と同様に、学校外の学習時間(学習塾、予備校、家庭教師との学習時間を含む)も同じような傾向を示す結果を報告している(ベネッセ教育総合研究所, 2015, pp. 73-75)。この調査で注目したいのが、学校偏差値帯による結果である。高校生については、学校の偏差値帯により偏差値「55以上」「50以上55未満」「45以上50未満」「45未満」という4群で検討がなされており、「ほとんど毎日勉強する(週6~7日)」では「55以上」60.7%に対し、「50以上55未満」36.1%、「45以上50未満」19.8%、「45未満」7.6%と、「55以上」とそれ以外の群とで大きな差があることが指摘されている。また、「家ではほとんど勉強しない」では、「45未満」34.6%に対し、「55以上」6.2%であり、学習日数の増加は「55以上」が大きく牽引する結果を表している(ベネッセ教育総合研究所, 2015, p. 71)。この調査結果から、家庭学習や学校外の学習に取り組ん

でいる高校生の数は増加傾向にあるものの、それらの学習に取り組んでいるのは、偏差値「55 以上」の高校生であり、偏差値「45 以上 50 未満」や「45 未満」の高校生は学校以外での学習への取り組みが非常に少ないということが見て取れる。

次に、高校生が英語学習に対してどのような意識を持っているかということについて見ていく。ベネッセ教育総合研究所は 2015 年から 2019 年までの継続調査として、「高 1 生の英語学習に関する調査」を行っている。約 8 割～9 割が「英語のテストでいい点数を取りたい」「英語ができると就職に役立つ」「英語が話せたらカッコいい」「英語ができるといい高校や大学に入りやすい」という項目に「とてもそう思う」「まあそう思う」と回答しており、英語ができることに対してポジティブな意識を持っていることが示されている。しかしながら、別の質問項目において、学校の授業以外で、英語や英会話の勉強をしている割合は 2 割強という結果が表れていた。ここからわかることは、英語ができることで広がる可能性やメリットは感じながらも、学校の授業以外に英語学習に取り組むまでは至っていないという実態であろう。さらに、約 9 割が社会において英語は必要と回答している一方で、将来、自分自身がどれくらい英語を使用しているかという質問に対しては約 4 割が「ほとんどない」と回答している。この質問項目からも、英語の必要性は感じているものの、将来、自分自身が英語を使用するイメージは持てていないことが浮き彫りとなっており、英語が必要とされている現実と自らがそれを駆使するまで成長するプロセスに乖離を感じていると考えられる。

### 3. 調査の方法

#### 3.1 調査の目的

前節の先行研究において、「主体的・自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度」を育成することについての重要性について見てきたが、まずはその「主体的・自律的」な学習が実際に行われているかどうかを知る手がかりとして高校生の授業外における英語学習実態を探ることを目的の一つとする。また、その学習実態が「文系・理系」による学習意識、学習行動に違いがあるかということについても検討していくこととする。

まず、高校生の授業外の学習実態を探ることは、生涯にわたり学習する基盤が構築できているかどうかということについて知ることができると考える。続いて、文系、理系による相違点について見ることは、それぞれの専攻に対する異なる指導のアプローチについて議論する契機となるのではないかと考えている。

研究課題 1. 高校生の授業外における英語学習実態はどのようなものか

研究課題 2. 文系・理系による学習意識や学習行動に違いがあるか

#### 3.2 調査の実施方法

本調査は、公立進学校の 2 年生 110 名を対象とし、2021 年 3 月に、選択肢より回答する質問紙形式で実施した。3 年生は受験の影響が大きく回答に現れる事が想定された事と、文系、理系の専攻別のクラス編成は 2 年生からであったため 2 年生を対象とした。また 3 月であれば、専攻別クラスで約 1 年近く学んでおり、文系、理系の差異を見る時期として適していると考えたためである。調査対象者の概要は表 2 の通りである。なお、本調査は筆者らの研究に賛同する高校教員の協力を得て、調査への協力は成績評価には一切関係ないことを説明した上で任意で、質問紙へ個人が特定されないよう十分に配慮し回答をしてもらった。

表 2

調査対象者の内訳

|    | 理系 | 文系  |     | 合計  |
|----|----|-----|-----|-----|
|    |    | A 組 | B 組 |     |
| 男子 | 27 | 17  | 8   | 52  |
| 女子 | 14 | 19  | 25  | 58  |
| 合計 | 41 | 36  | 33  | 110 |

#### 3.3 質問項目

質問紙調査では上述の研究課題を明らかにするために、下記の項目について回答を得た。回答方法の詳細等は、次章に併せて記載をする（詳細付録参照）。

- ・英語を学習する理由
- ・伸ばしたいとスキル
- ・実際の学習割合
- ・英語学習を困難と考える理由

### 4. 結果

#### 4.1 英語を勉強する理由

まず英語を勉強する理由について、非常にそう思う「7」から、全くそう思わない「1」までの 7 段階で回答を得た。質問項目は、筆者らの大学生を対象とした質問紙調査で使用した内容を基に、高校の英語教員の意見を参考にして作成した。表 3 は、それぞれ各設問に対する文系、理系、全員の平均値、図 1 は同じ設問に対する文系・理系の回答内容を、ヒストグラムで表したものである。

英語を勉強する理由では、「大学受験のため」という選択肢の平均値が最も高く、進学校の生徒が回答者であり、英語は大学入試に必要という意識が高いことが推察される結果となった。これに対し、「仕事」や「留学」に使用するという選択肢については値が低くなっており、将来の使用に関してはまだイメージがされていないことも窺われる結果となった。

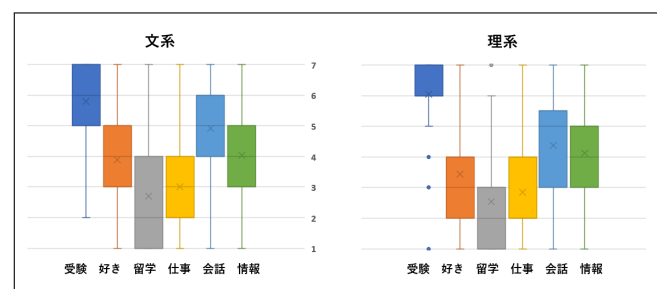
また、平均値だけを比較すると、文系・理系で大きな差は表れていないが、ヒストグラムをみると文系・理系の回答内容に差があることがわかる。特に理系において「受験のため」との選択肢で高い回答に集中しており、

文系は「英語が好き」「留学したい」という回答が高くなっており、そもそも英語に対する肯定的な気持ちが文系を選択した結果とつながっているのではないかと考えられる。調査協力校はグローバル化への取り組みも熱心な高校であるが、新型コロナのため海外渡航が著しく制限されていた事が、「留学したい」という項目の影響を及ぼした可能性は否めない。

表 3  
英語を勉強する理由 (平均値)

|                         | 全員  |     | 文系  |     | 理系  |     |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|                         | AV  | SD  | AD  | SD  | AV  | SD  |
| 大学受験のため                 | 5.9 | 1.4 | 5.8 | 1.5 | 6.0 | 1.3 |
| 英語を使って外国人と会話ができるようになりたい | 4.7 | 1.6 | 4.9 | 1.6 | 4.4 | 1.6 |
| 英語を使って情報を得たい            | 4.1 | 1.6 | 4.0 | 1.7 | 4.1 | 1.6 |
| 英語を好きだから                | 3.7 | 1.5 | 3.9 | 1.5 | 3.4 | 1.5 |
| 英語を使う仕事につきたいから          | 3.0 | 1.7 | 3.0 | 1.7 | 2.9 | 1.7 |
| 英語圏へ留学したいから             | 2.6 | 1.7 | 2.7 | 1.7 | 2.5 | 1.7 |

図 1  
英語を勉強する理由 (ヒストグラム)



## 4.2 伸ばしたいスキル

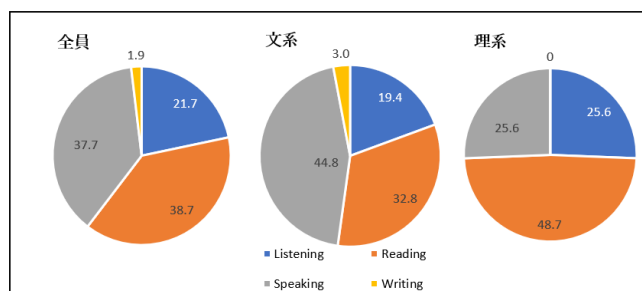
次に Listening, Reading, Speaking, Writing の 4 技能のいずれを伸ばしたいと考えているか、最も伸ばしたいスキルを 1 とし、4 までの順位づけを依頼し、回答を得た。それぞれのスキルについて、「最も伸ばしたい」と回答した割合が全体の何%であったかを表示したものが表 4、それをグラフ化したものが図 2 である。

その結果、全体では Reading が 38.7%、Speaking が 37.7%と同程度に最も伸ばしたいスキルと考えられていることがわかる回答となったが、文系と理系を比較すると、文系は Speaking、理系は Reading をそれぞれ最も伸ばしたいと回答しており、専攻によって伸ばしたいと考えるスキルに差があるという結果となった。

表 4  
伸ばしたいスキル

|           | 全員   | 文系   | 理系   |
|-----------|------|------|------|
| Listening | 21.7 | 19.4 | 25.6 |
| Reading   | 38.7 | 37.8 | 48.7 |
| Speaking  | 37.7 | 44.8 | 25.9 |
| Writing   | 1.9  | 3.0  | 0.0  |

図 2  
伸ばしたいスキル



## 4.3 実際の学習割合

続いて 4 技能について、それぞれのスキルをどのくらいの割合で学習しているか、全体で 100 となるように記入を求めた。実際の学習時間ではなく、主観的な割合で記入を依頼したのは、実際の学習時間を 4 技能に分けて計測するのは困難であることと、過去 1 週間の学習などある一定期間の結果では、特定要因が入る可能性があるためである。全体の回答内容、文系、理系の結果を表したものが表 5、それをグラフ化したものが図 3 である。

実際に学習している割合は、Reading→Writing→Listening→Speaking の順序で、全体、文系、理系とも同じ結果となり、約半分程度の割合を Reading にあてていることがわかった。英語学習で行っていることを尋ねた設問については、「予習・復習」が 9 割程度、続いて「参考書」「塾や英会話学校」の回答がそれぞれ 6 割程度であった。その内容についての自由記述では、海外のユーチューブ利用、映画、シャドーイングなどの回答が得られた。文系、理系ともが同じような割合で学習を行っているという回答しており、英語学習で行っている内容についても、文系、理系で大きな差異は認められなかった。伸ばしたいスキルでは、文系と理系で差が認められる結果となったことと比べると、伸ばしたいスキルと実際の学習行動では考え方や行動内容に差があることが表れた。

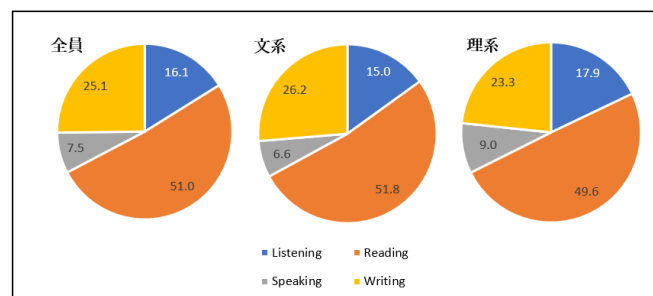
表 5  
実際の学習割合

|           | 全員   | 文系   | 理系   |
|-----------|------|------|------|
| Listening | 16.1 | 15.0 | 17.9 |
| Reading   | 51.0 | 51.8 | 49.6 |
| Speaking  | 7.5  | 6.6  | 9.0  |
| Writing   | 25.1 | 26.2 | 23.3 |



図 3

実際の学習割合



また、1 週間の平均的な学習時間についても回答を依頼した。その結果は、全体が 3 時間 38 分、文系が 4 時間 11 分、理系が 2 時間 43 分となり、表 5 や図 3 で示した通り、同じような割合で学習しているものの、実際の学習時間においては、文系と理系では 1 時間以上の差がある結果となった。

#### 4.4 英語を困難と考える理由

最後に、英語を困難と考える理由について、そう思う場合は○印を、そう思わない場合は×印で回答を依頼した。表 6、図 4 は困難と回答した○印が全体のうち何%あったかをまとめたものである。

その結果、最も多くあげられた理由は、「他の科目の学習が忙しい」であり、文系、理系とも 6 割を超える生徒が回答していた。また「入試後は必要ない」との回答は最も低く、大学入試のためだけの英語学習ではないと理解されていることが表れた。

図 4 は、文系、理系を棒グラフ、参考として全員を◇点で表示したグラフだが、「英語の上達が見えにくい」「勉強の仕方がわからない」「英語が嫌い」といった理由で、特に理系が困難と考えている状況が明らかとなった。

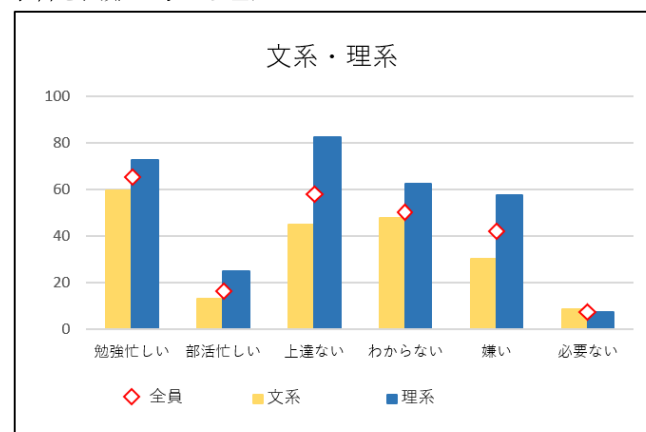
表 6

学習を困難と考える理由

|               | 全員   | 文系   | 理系   |
|---------------|------|------|------|
| 他の科目の勉強が忙しいから | 64.2 | 59.4 | 72.5 |
| 部活が忙しいから      | 17.4 | 13.0 | 25.0 |
| 上達が見えにくいから    | 58.7 | 44.9 | 82.5 |
| 勉強の仕方がわからないから | 53.2 | 47.8 | 62.5 |
| 英語が嫌いだから      | 40.4 | 30.4 | 57.5 |
| 入試後は必要ないと思うから | 8.3  | 8.7  | 7.5  |

図 4

学習を困難と考える理由



## 5. 考察

### 5.1 英語を学習する理由

今回の調査協力者は、進学校の 2 年生であり、調査実施時期も 3 月ということで、受験のために必要という回答が最も高くなったのは想定されたものと考えられる。その他の回答結果を見ると、「留学」や「仕事」で英語を使用するという将来の英語使用を想定する設問は低い一方で、「外国人と会話」や「英語で情報を得る」といった日常的な使用については、「受験」について、高くなっており、高校生が英語の使用を学校内だけでなく、日常的に活用する状況を考えていることを窺わせる内容となった。

### 5.2 伸ばしたいスキル

伸ばしたいスキルは、文系が Speaking、理系が Reading と結果が分かれた。Speaking、Writing が情報を発信するスキル、Reading、Listening が情報を得るためのスキルであり、このような観点でみると、文系では情報の「発信」と「得る」という回答が二分された結果となったのに対し、理系では情報を「得る」ためのスキルの合計が 74.4% に上り、理系においては、英語は情報を「得る」ためのツールであるという意識が高いのではと考えられる。

### 5.3 実際の学習割合

伸ばしたいスキルでは、文系と理系の回答に大きな差が現れたのに対して、Reading、Writing、Listening、Speaking という順序も、Reading が 50% 程度、Writing が 25% 程度という割合においても、文系、理系によってほとんど差が生じない結果となった。

英語を勉強する理由の回答結果でも表れたように、進学校の生徒にとって英語学習は、まずは受験のためという考えが大きな部分を締めており、それぞれ伸ばしたいスキルには差があるとしても、試験で高得点を取るための学習として、均質な方法をとっているの

はないかと考えられる。大学入学共通テストでは、**Reading**、**Listening** でどちらも 100 点と同じ配点ではあるが、**Reading** は特に思考力・判断力を問う出題内容になってきており、精読ができる能力が必須となってきた。このため一般的に **Listening** の方が点を取りやすいと考えられており、他者と差をつけるために **Reading** に配分をおいた学習になっていると見られる。また近年は、国公立大学の二次試験や高偏差値帯の私立大学群の一般入試で英作文を重視する大学も増加傾向と言われており、大学入学共通テストと国公立二次及び私大入試の両者を考えた時間配分と思われる。また、どちらの専攻の生徒も同じような学習配分で行っていることは、学校や教師の指導がよく浸透している結果と推察される。

#### 5.4 英語学習を困難と考える理由

全体の結果でみると、理由として挙げた最多数は「他の科目の勉強が忙しい」であり、英語学習に心理的にネガティブな要因を感じているわけではないことがわかった。

しかし理系の回答結果をみると、「上達がわからない」82.5%「他の科目の勉強が忙しい」72.5%「英語が嫌い」62.5%「英語の学習方法がわからない」57.5%と、これらの設問全ての回答が 50%を超えており、文系とは大きな違いが表れた。

## 6. まとめ

今回の調査により、進学校の同じ学年の生徒であっても、文系、理系の専攻によって、英語学習についての考え方や取り組み方には大きな差がある部分が明らかになった。伸ばしたいと考える英語のスキルは、文系が **Speaking**、理系は **Reading** であり、英語を使用して何をしたいと考えているかは、文系は「英語を使って会話をしたい」であり、理系は「情報を得る」とことと推察される結果となった。その一方で、授業外で取り組んでいる 4 技能の学習割合は、専攻でほとんど差がないことも明らかとなったが、理系では英語学習を「上達が見られない」「嫌い」「方法がわからない」と半数以上が考えていることも浮き彫りとなった。

このような授業外の英語学習の状況を見ると、最も大きな課題として浮かび上がってくるのは、理系を専攻する生徒の、「上達が見られない」「嫌い」「方法がわからない」といった英語への苦手意識ではないかと考える。加藤・山田 (2022) では、大学生の自律的英語学習について調査しているが、125 名の回答者のうち 13 名が自律的な英語学習を「全く行っていない」としており、理由として「勉強の仕方がわからない」と回答している。大竹・松野 (2021) でもリメディアル英語科目を自発的に受講しなかった学習者は、「英語学習の方法が分からない」と感じているとの結果が示されている。こういった先行研究からは、今回の調査で回答した理系を専攻する生徒が、高校生の時は大学入試の必然のた

め英語学習をするが、その後は、必要性の認識はあるものの、英語学習方法がわからないために実施をしない可能性があることを示唆している。

では、このような「英語学習の方法がわからない層」に対し、高校卒業後も継続的に自律的な英語学習をできるようにするために、どのような指導を行うべきであろうか。理系の生徒は、英語を勉強する理由の設問に対し、「会話をしたい」、「情報を得たい」、伸ばしたいスキルでは **Reading**、**Listening** と回答をしており、情報を「得る」点に重点がある結果が表れていた。しかし英語を勉強する理由における文系と理系のヒストグラムを見ると、理系では「受験のため」の項目では「非常にそう思う」とする回答が集中している。その他の項目においては、文系と比べ低い傾向にあるという部分で差があり、将来の具体的な英語の使用状況を描くことができている状況が浮かび上がっている。理系の学生が、大学でどのように英語を使用していくのか、そのために求められる学習は何か、また大学卒業後にはどのような活用ができるのかなど、将来の英語使用を理解させることが必要である。常に繁忙を極める教育の現場では、例えば、このような文系、理系の差によるニーズの差を落とし込んだ教材が提供されれば、教員の負担を増加させることなく、更にきめの細かい指導へと繋げることができるのではないだろうか。英語についての目標、ニーズを描かせることを第一歩とし、自身の長所・短所の理解、学習方法の理解を発展させていくことによって、生涯に亘り、主体的・自律的な英語学習ができる学習者へと展開することが可能になるのではと考える。

## 7. 今後の課題

本調査は、高校 2 年生を対象として授業外での英語学習について、文系、理系の違いによるニーズや学習内容の差などの実態を明らかにしようとしたものである。実態解明の研究の第一歩として、十分な妥当性のあるものとするが、更なるサンプル数を得ることによって、より詳細な実態把握ができる可能性については否めない。精度を高めるためには、複数校による実施や、また学年による違いを明らかにする調査も必要であると考えており、今後の課題としていきたい。

### 注

<sup>1</sup> 「学力の 3 要素」とは、①知識・技能の確実な習得、②（①を基にした）思考力、判断力、表現力、③主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度、のことを指す。これは中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～全ての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために（答申）」（平成 26 年 12 月 22 日）で示されたもの。

<sup>2</sup> ベネッセ教育総合研究所 (2015) では、学習塾、予備校、家庭教師との学習以外での学習を「家庭学習」、学習塾、予備校、家庭教師などの学習機会を加えた学校以外全体での学習時間を「学校外の学習」と分けて調査が実施されている。

## 謝辞

本調査を実施するにあたり、調査にご協力いただきました皆さま、第5回 JAAL in JACET（日本応用言語学会）学術交流集会（2022）研究発表におきまして貴重のご意見をいただいた方々、そして匿名の査読者の方々に厚く御礼申し上げます。

## 参考文献

- ベネッセ教育総合研究所. (2015). 「第5回学習基本調査報告書」. <https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4862>
- ベネッセ教育総合研究所. (2019). 「高1生の英語学習に関する調査<2015-2019 継続調査>」. <https://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=5467>
- 加藤あや美・山田敦子. (2022). 「大学生の英語学習実態—伸ばしたいスキルと学習内容の差異について」. 『桜花学園大学保育学部研究紀要』 25, 67-79.
- 文部科学省. (2009). 「高等学校学習指導要領(平成21年告示) 解説 外国語編 英語編」. [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000\\_9.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf)
- 文部科学省. (2017a). 「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ」. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf)
- 文部科学省. (2017b). 「高大接続改革」. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/koudai/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/index.htm)
- 文部科学省. (2018). 「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 外国語編 英語編」. [https://www.mext.go.jp/content/1407073\\_09\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf)
- 文部科学省. (2019). 「新高等学校学習指導要領と学習評価の改善について」. [https://www.mext.go.jp/content/20202012-mxt\\_kyoiku01-100002605\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20202012-mxt_kyoiku01-100002605_2.pdf)
- 大竹彩加・松野和子. (2021). 「外的調整による外発的動機づけに依拠しないリメディアル英語教育—非正規科目の受講を自発的に選択した学習者における学習意識」. 『静岡大学教育研究』 17, 19-36.



付録 A. 英語学習についてのアンケート

高校生の英語学習についてのアンケートに協力をお願いします。このアンケートは、今後の英語教育向上を目的とするものです。回答内容は研究にのみ使用し、個人が特定されたり、成績に関わるものではありません。

1. 英語を勉強している理由について(当てはまるものに○) 非常にそう思う                      まあまあ思う                      全く思わない
- |                       |   |   |   |   |   |   |   |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| ① 大学受験のために勉強している      | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ② 英語を好きだから勉強している      | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ③ 英語圏へ留学したいから         | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ④ 英語を使う仕事につきたいから      | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ⑤ 英語で外国人と会話できるようになりたい | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ⑥ 英語を使って情報を得たいから      | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

2. 伸ばしたい英語のスキル等について(当てはまる数字を記入)

(1) □に1～4の順位で、特に向上させたいと考えている4技能の順番を書いてください。

Listening  Reading  Speaking  Writing

(2) 1週間にどのくらいの時間、学校や塾以外で英語の自主学習をしていますか？

(塾の自習室での勉強は含みますが、学習塾や英会話教室での、授業時間は含みません。)

時間 (0.5 時間単位で)

(3) 全体を 100%とした時に、どのくらいの時間の割当てで4技能を勉強していますか？

Listening  Reading  Speaking  Writing  合計 100%

3. 英語学習内容について(○か×で回答)

(1) 英語学習で、行っている事に○、行っていない事には×を( )につけてください。

- |                                |                           |
|--------------------------------|---------------------------|
| ① ( ) 高校の授業の予習・復習              | ② ( ) 英語の参考書や問題集で勉強       |
| ③ ( ) 学習塾や英会話学校                | ④ ( ) インターネットやアプリの英語学習サイト |
| ⑤ ( ) 英語のドラマや音楽を聞く             | ⑥ ( ) テレビ、ラジオ等の語学学習番組     |
| ⑦ その他に実施している英語学習があれば、記入してください。 |                           |

( )

(2) 英語学習をするときに、困難だと思う理由に当てはまれば○、当てはまらなければ×をつけてください。

- |                                  |                      |
|----------------------------------|----------------------|
| ① ( ) 英語が嫌いだから                   | ② ( ) 入試後は必要がないと思うから |
| ③ ( ) 勉強の仕方がわからない                | ④ ( ) 他の科目の勉強に忙しいから  |
| ⑤ ( ) 部活に忙しいから                   | ⑥ ( ) 英語力の上達が見えにくいから |
| ⑦ その他に英語学習を困難に思う理由があれば、記入してください。 |                      |

( )

以下について当てはまるものに☑をつけてください。

性別: ☐男性 ☐女性 ☐その他      学年: ☐1 年 ☐2 年      コース: ☐文系 ☐理系  
英検(取得済みのもの): ☐3 級 ☐準 2 級 ☐2 級 ☐準 1 級 ☐それ以外 ( )

# 学術論文テキストにおける日本人著者の自己言及の使用 —アカデミック・ライティングにおける we 代名詞指導の課題—

石川有香\* 小宮富子\*\*

\*名古屋工業大学

ishikawayuka.jp@gmail.com

\*\*岡崎女子短期大学

komiya@okazaki-u.ac.jp

## 要旨

従来、学術論文では、1 人称代名詞の使用は避けられてきたが、近年は、その使用を推奨する指導も見られる。本研究は、日本人単著者による工学分野の博士論文に議論を絞り、その要旨を調査することで、we 代名詞（主格）の使用の実態を明らかにするものである。調査の結果、269 の使用例のうち、著者を指す「主筆の we」が全体の 94%を占め、その半数以上が「方法」を描写する談話単位（ムーヴ）で、著者の行為を表す動詞と共起していた。残りの 6%は一般の人を表す「不定の we」であり、その 7 割は「背景」を述べるムーヴで、可能性や必要性を表す語と共起していた。これらの結果は、応用言語学分野で広く使用されている APA スタイル・マニュアルの記述とずれていることも確認された。専門家集団内での言語使用慣習を学習させるという ESP 教育の目標に加え、読み手関与の文体、分かりやすさ、曖昧性の排除などの観点から、we 代名詞主格の指導における課題を明らかにする。

キーワード：アカデミック・ライティング、学術論文、1 人称代名詞、ESP、日本人単著者

## 1. はじめに

従来、学術論文では、1 人称代名詞の使用は避けられてきたが、近年では、その使用を推奨する立場も見られる。一方、実際の論文執筆における 1 人称代名詞の使用の実態は必ずしもはっきりしない。石川（2022）では、日本人著者による工学系博士学位論文（以下、博士論文）の要旨における 1 人称単数形代名詞の使用実態を調査した。しかしながら、自己言及表現(self-mention)としての 1 人称代名詞には I と we の両方があり、これらを相補的に使用している場合もあると考えられる。そこで本研究では、石川（2022）同様、工学系博士論文の要旨を資料として、実際の文脈における we の使用実態を解明することを目指す。本節の以下の部分では、なぜ論文における 1 人称代名詞使用が問題になるのかを整理しておきたい。

1 人称代名詞使用の最大の問題点は、科学的な主張を行う論文において主観的な価値観が取り込まれていると考えられることである。この問題を解決する最も簡単な方法は、受動態を選択し、人称使用自体を避けることであろう。実際に、受動態への書き換えの文法解説や問題を掲載している教材は数多く見られる(Bailey, 2011; 片山, 2017; Weissberg & Buker, 1990)。一方で、実験や計算の責任の所在を明確にするためには、能動態で書くべきだという指導(小野, 2016; 日本物理学会, 1999)や、学問が国際化する中で、国際補助語としての英語の観点から、誰にも分かりやすい能動態を使用するべきだという意見が

聞かれるようになっていく。また、人称代名詞を用いた能動態は、力強い文体で、論文の説得力を高めるだけでなく、読み手との距離を縮める役割を果たすとされる(Hyland, 2005; プレゲンズ, 2022)。現在では、Nature や Science などの自然科学系の国際学術誌の著者ガイドラインなどでも、受動態ではなく、人称代名詞を用いた能動態を推奨する記述が見られるようになっていく。

こうした流れを受けて 1 人称代名詞を使用する場合には、単数形の I 代名詞を使用するか、もしくは、複数形の we 代名詞を使用するかが問題となる。これまで、日本人英語学習者は、1 人称代名詞単数形の I 代名詞を過剰使用していると指摘されることもあり(Hinkel, 2002; Natsukari, 2012)、大学のアカデミック・ライティングのクラスでは、I 代名詞を回避する指導が繰り返されてきた(e.g., 柏木, 2018; 植田他, 2021)。これまでの英語指導の影響もあってか、石川(2022)で、日米の工学系博士論文要旨に使用された I 代名詞の使用頻度を比較したところ、日本人工学研究者による使用は有意に低くなっていることが分かった。さらに、I 代名詞が、どこで、どのような共起語と使用されているのかを調査した結果、(1)行為を表す動詞と共に、「方法」の記述において使用される、(2)認知を表す動詞と共に、「目的」「方法」「結果」の記述において使用されるという 2 つの傾向があることが分かった。

一方、1 人称複数形の we 代名詞の使用については、全体として日本人による使用頻度が有意に低い傾向にあるということまでは分かったが、使用に関する詳細な調査は行う

ことまではできず、手つかずの状態となっていた。そもそも、単著となる博士論文において、we 代名詞を使用することは、I 代名詞を使用する場合よりもさらに複雑な問題を孕む。たとえば、we の使用は、同じ分野の研究者となる読み手を積極的に巻き込んで、共に議論を進めていこうとする文体的戦略の場合もある。また、広く一般の人々を指し示して、現状の問題や認識を共有しようとする場合もある。いったい、日本人工学研究者は、どこで、どのように we 代名詞を使用しているのだろうか。

近年、博士論文の執筆言語に関係なく、英文での論文要旨を求める工学系大学が増えており、日本人研究者の言語使用慣習を明らかにすることが ESP 研究におけるひとつの課題となっている。以下、2 節では、1 人称代名詞 we の英語学的な位置づけを確認する。その後、3 節－5 節で、博士論文要旨コーパスを用いた調査の結果と考察を示し、6 節でまとめを行う。

## 2. 本研究で取り扱う we 代名詞

1 人称代名詞単数形の I 代名詞が使用された場合、その意味範囲は明白で、書き手一人が指示対象となる。しかし、複数形の we 代名詞が使用された場合には、しばしば、意味範囲が曖昧になる (Biber et al., 2021)。指示対象や使用者などを基準として、これまでに、we 代名詞は、いくつかの種類分けされてきた。それぞれ区分や用語が一致をしていないものもあるため、ここでは、最初に、文法書や辞書を調査し、学術テキストで使用される we 代名詞の主な用法を整理して、本稿で使用する用語を定義する。

### 2.1 「排除の we」と「包括の we」

1 人称複数形の we 代名詞の使用は、受信者を含まない場合と、含む場合に大別できる。前者は、通例、「排除の we (exclusive we)」、後者は「包括の we (inclusive we)」とされてきた。この 2 つの差異について、Quirk and Greenbaum (1973) に記載されている事例を確認しておく。

- (1) Are we [John and I] late, Mary? ('Yes, you are')  
(2) Are we [you and I] late, Mary? ('Yes, we are')  
(p. 103)

同じ問いに対して、(1)では、Mary が you を用いて答えていることから、we の意味の射程範囲から Mary は除外されていることがわかる。一方、(2)では、Mary 自身が we を用いており、意味の射程範囲が Mary を含むと判断できる。

しかしながら、こうした 2 つの区別が困難になる場合も多い。特に書き言葉の場合には、「排除」か「包括」かの判断が難しい。また、意味の射程が、聞き手だけではなく、聞き手を含む特定の集団や、国民、人類など、より広くなる場合もある。そのため、本研究では、分類の基準を、「排除」と「包括」ではなく、次節で見る「主筆」と「不定」に置く。

### 2.2 「主筆の we」と「不定の we」

本研究では、論文テキストを、書き手と読み手の「や

り取りの場」と捉える。場の中であれば、we が書き手のみを指す場合も読み手を含む場合も、「主筆の we」と捉え、場を超えて、国民や人類全体など広く一般の人を指す場合には「不定の we」と捉える。以下順に見ていく。

#### 2.2.1 「主筆の we」

単著者が用いる we は、editorial we や authorial we などと呼ばれる (松山, 1993)。Biber et al. (2021) では、読み手を包括する場合を authorial we とし、排除する場合を editorial we としているが、両者を区別せずに双方に 1 つの用語だけを当てはめている場合も多い (e.g., Huddleston & Pullum, 2002; 小西, 2006)。本稿では、両者を合わせて「主筆の we」と呼ぶ。

「主筆の we」が、読み手を包括するかどうかを判断することは難しい。Oxford English Dictionary (OED) Online によれば、単著者が we 代名詞を使用するのは、客観的な文体を保つため、または、“I”を繰り返して使用して目立つことを避けるためであるとされる。かつては、新聞の社説や署名のない記事で頻繁に使用され、we 代名詞を使用することによって、書き手個人の主張を新聞社の総意として示し、テキストに権威を持たせる用法であったが、近年では、そうした使用は減少しているという。OED に従えば、想定されている意味範囲は、著者または著者仲間であり、「排除の we」となる。

論文テキストを、書き手と読み手の社会的活動とみた場合には、we の役割は変化する。書き手は、一方的に新たな発見や真理だけを書き連ねているわけではなく、読み手に、自分の主張を受け入れてもらうように、証拠を提示し、「説得」という行為を行っている。効果的な説得を行うため、単著であっても、we を使用して、読み手を巻き込み、関係性を深め、共感を得て、信頼性を高めることが重要になる (Harwood, 2005; Hunston, 1994; Hyland, 2001, 2005)。これらの用法は、読み手を含む「包括の we」となる。日本物理学会 (1999) でも、「単数の著者が we を用いるときには、単なる I の代用ではなく、読者を含む」(p. 21)としている。

Huddleston and Pullum (2002) は、「主筆」における「包括」と「排除」の we の使用例として (3)-(4) を挙げている。

(3) We have seen in Ch. 3 that this methodology has a number of drawbacks.

(4) In the next chapter we will describe the methodology used.  
(p. 1467)

(3)では、読み手も共に 3 章を読んでいることが想定されており、「包括の we」であると考えられる。一方、(4)では、共起動詞の describe の実行が実際に可能となるのは、筆者のみである。そのため、一般的には、「排除の we」が使用されていると考えられるが、(4)においても、「包括の we」が用いられている可能性は残されている。書き手は、同分野の研究者を読み手として念頭に置いており、「次章」で提示する研究方法が、専門家集団のメンバーに必要とされる内容であることを知っている。「包括の we」によって、読み手が、専

門家集団内の仲間の研究者であるという認識を示し、ポジティブ・ポライトネスの観点から、連帯を提示しているとも考えられるからである。

Biber et al. (2021) も、学術テキストから(5)の事例を挙げ、「包括」と「排除」は区別し難いことを指摘している。

(5) If we are tempted to choose conventionalism on the ground that it provides an acceptable strategy for reaching the most sufficient balance between certainty and flexibility, then we should choose pragmatism, which seems a far better strategy, instead. We can summarize. In the earlier part of this chapter I have argued ... (p. 329)

最初の 2 例の we 代名詞は、読み手を含む「包括の we」と考えられる。しかし、3 例目の we では、I の対比を踏まえて、読み手を巻き込んだ「包括の we」と捉えるか、もしくは、summarize することができるのは書き手だけなので、「排除の we」と捉えるかは曖昧となっている。Biber et al. (2021) は、筆者自身も意味の射程範囲について混乱しているとするが、Harwood (2005) が指摘するように、こうした人称代名詞の使用は、読み手との関係性を築くための書き手の戦略的選択である可能性も考えられる。

本研究では、単著者の we の選択が意識的であるか否かに関わらず、意味の射程範囲が、書き手と読み手のやり取りの場に限定されており、個人としての書き手または読み手を超えない範囲のものは、「主筆の we」とする。読み手が含まれるか否かについては問題としない。

## 2.2.2 「不定の we」

本研究では、書き手と読み手によるやり取りの場を超えて、意味範囲を広げた we 代名詞を「主筆の we」と区別し、「不定の we」として取り扱う。たとえば、Huddleston and Pullum (2002) は、we が包括する範囲には幅があり、読み手だけではなく、学生などの特定の集団に所属する人々や、国民や人類など、広い意味範囲を指す場合があることを指摘している。(6)では在籍学生の集団を、(7)では市民または国民を、(8)では人類全体を指している。

- (6) When I was at school we had to share the oval.  
 (7) We are seriously overtaxed as it is.  
 (8) We have many more back problems than other primates.  
 (Huddleston & Pullum, 2002, p.1466)

これらは、Oxford Advanced Learner's Dictionary (10th ed.) などの学習者用辞書にも記載されている語義の“people in general”に当たる。多くの場合、読み手も含む「包含の we」となる。なお、様々な用語があるが、指示する集団に所属する不特定多数の人々を意味するため、大塚 (1969) に従い、こうした使用を本稿では「不定の we」と呼ぶことにする。

「不定の we」については、意味の射程範囲が不明瞭になる可能性があるため、アカデミック・ライティング教材では、その使用の回避を求めるものが見られる。Glasman-

Deal (2010) は、“You can use **we** to refer to your research group or team, but do not use it to refer to people or humanity in general.”として、使用を禁じている (p. 11)。同様に、Wallwork (2016) も“people in general”の意味での we の使用は避けるよう求めている (p. 137)。中山 (2018) も「We を主語にすると、論文の「著者」の意味と理解されます。一般の人を we で表すことは、論文では不可となります」(p. 202) と使用の回避を強く求めている。

## 2.3 英語教員から見た we の使用

学問分野によって、人称代名詞の使用に対する扱いは異なっている (Hyland, 2004, 2005)。ここでは、応用言語学分野でも論文スタイル・マニュアルとしてしばしば使用されている American Psychological Association (2020) の *Publication Manual* (7th ed.) (以下、「スタイル・マニュアル」とする) を見ておく。英語教員の多くは APA のスタイルに慣れ親しんでおり、アカデミック・ライティングの指導においても、何らかの影響を与えている可能性は否定できないと考えるからである。

APA スタイル・マニュアルは、“Use the active voice as much as possible to create direct, clear, and concise sentences.” (p. 118) と、能動態での記述を推奨している。その上で、1 人称代名詞に関しては、単独著者であれば単数形の I 代名詞を、複数著者であれば複数形の we 代名詞を使用することとし、単独著者が「主筆の we」を使用することを強く禁じている。また、自己言及として the author などの 3 人称を使用すると、誰を指しているのかが不明瞭になる可能性があるため、“Do not refer to yourself or your coauthors in the third person as ‘the author(s)’ or ‘the researcher(s).’” (p. 120) と明示して、回避を求めている。

さらに、「不定の we」についても、意味範囲が曖昧になるため、使用を避けることが求められている。特に複数著者の場合には、著者を指す場合も含め、多様な可能性が考えられる。一般の人を指す場合には、意味範囲を絞った名詞の使用が推奨されている。具体的には、“We typically study decision making in a laboratory setting.”は「誤り」とされ、“Psychological researchers typically study decision making in a laboratory setting.”が「正しい」用法であると示されている (p. 120)。

以上、APA での自己言及の取り扱いを表 1 にまとめる。

表 1  
APA による自己言及の記述

|      | I 代名詞 | 主筆の<br>we | 不定の<br>we | 3 人称<br>／名詞 |
|------|-------|-----------|-----------|-------------|
| 単独著者 | ○     | ×         | ×         | ×           |
| 複数著者 | —     | ○         | ×         | ×           |

こうした取り扱いの主な要因は、APA に記載されているように、曖昧性の排除にあると言えよう。科学論文においては、読み手にとっての「分かりやすさ」と「曖昧

性の排除」が大きなカギとなる。

3. 研究方法

3.1 研究課題

ESP (English for Specific Purposes) 教育では、学習者が将来所属する予定の専門家集団における言語使用の慣習を身に付けることを目的に指導が行われるとされる(寺内他, 2010)。このことから、博士論文の英文要旨を執筆する必要のある大学院生にとっては、専門分野の学位審査に合格した博士論文要旨における言語使用を基に指導を行うことが効果的であると考えられる。本研究では、工学系博士論文に的を絞り、3つの研究課題を設定する。なお、先行研究に倣い、談話機能単位を「ムーヴ (Move)」と呼ぶ。

- 1. 博士論文要旨の we は、「主筆の we」か「不定の we」か。
- 2. 博士論文要旨のどのムーヴで we が使用されているか。
- 3. 博士論文要旨における we の高頻度共起語は何か。

3.2 調査データ

日本人による工学系博士論文の英文要旨 100 本からなる JPAbst コーパスを用いる。総語数 (Token) は 50,827 語、異語数 (Type) は 20,223 語である。なお、明らかなスペルミス・タイプミスは修正を行っている。JPAbst コーパスの詳細については、石川 (2022) を参照されたい。

3.3 調査方法

3.3.1 論文要旨のムーヴ分析

論文要旨は、学術分野の専門家集団において繰り返し使用されており、「ひとつの型」を獲得した「ジャンル」のひとつとして広く認められている (Bhatia, 1993; Swales, 1990, 2004)。談話機能に沿ってジャンルの分析を行った Swales (2004) は、コミュニケーションにおいて、特定の談話機能を果たすテキストのひとつとまりを「ムーヴ」と呼んでいるわけだが (p. 228)、たとえば、様々な分野の論文要旨を調査した Swales and Feak (2009) は、研究に関する「問い」に対する答えとして、論文要旨は、「背景」「目的」「方法」「結果」「考察・結論」の 5 つのムーヴで構成されているとする。工学系論文要旨を調査した石川 (2021) は、それぞれの論文要旨には、上記 5 つのムーヴのうちのいくつかが含まれていること、また、5 つのムーヴに分類できないものがあることを確認している。ここでは、表 2 に示した 6 つのムーヴ分類を用いて、最初に博士論文要旨の分析を行い、次いでムーヴのタグを使用して、we 代名詞の使用状況を調査する。

表 2

論文要旨分析に用いたムーヴと Swales & Feak の問い

| ムーヴ   | ラベル   | 問い                            |
|-------|-------|-------------------------------|
| ムーヴ 1 | 背景    | • Why is the topic important? |
| ムーヴ 2 | 目的    | • What is this study about?   |
| ムーヴ 3 | 方法    | • How was it done?            |
| ムーヴ 4 | 結果    | • What was discovered?        |
| ムーヴ 5 | 考察・結論 | • What do the findings mean?  |
| ムーヴ 6 | その他   | その他                           |

3.3.2 共起語分析

共起語は、主格の we を意味的に直接受ける最も近い述部動詞を取り上げる。たとえば、“We synthesized TCNQ derivatives and examined conditions of the adsorbent.” (堀内, 2018) のように、等位接続詞が使用されている場合にも、synthesized を取り上げ、examined は取り上げない。

4. 結果

RQ 1. 工学系博士論文要旨における we 代名詞の種類

JPAbst に使用されている 269 の we 代名詞の意味範囲を調査したところ、「不定の we」は 17 であった。6.3%にとどまる一方で、「主筆の we」はおよそ 15 倍の 252 で、93.7%に上ることが分かった。また、不定の we では、後に述べるように、we の意味範疇には開きがあることも確認できた。

RQ 2. 工学系博士論文要旨で we が使用されるムーヴ

RQ1 で分類した 2 種類の we について、それぞれが使用されているムーヴを調査したところ、「不定の we」では、17 のうち、70.6%にあたる 12 が「背景」のムーヴで使用されており、また、「主筆の we」では、52.8%にあたる 133 が「方法」で、次いで、22.2%の 56 が「目的」で、18.3%の 46 が「結果」で使用されていることが分かった。RQ1 と RQ2 の結果を表 3 にまとめて示す。

表 3

工学系博士論文要旨における we の種類別・ムーヴ別使用数

| 種別 | 背景 | 目的 | 方法  | 結果 | 結論 | その他 | 計   |
|----|----|----|-----|----|----|-----|-----|
| 不定 | 12 | 1  | 3   | 1  | 0  | 0   | 17  |
| 主筆 | 0  | 56 | 133 | 46 | 15 | 2   | 252 |

RQ 3. 工学系博士論文要旨における we 代名詞の共起語

RQ1 と RQ2 で分類した we の共起語を調査したところ、「不定の we」では、can/cannot, need to, have to のような可能・必要・義務を表す動詞や助動詞を伴っている場合が 11 件にのぼり、大半を占めていることが分かった。助動詞・動詞の共起語をレマ化して (原形に戻して) 表 4 にまとめる。語の後ろの数字は頻度であり、数字のないものは頻度が 1 となる。

「主筆の we」では、最も高い頻度で propose が、次いで develop が使用されている。研究において、新しいモデルなどの提案 (propose) やシステムなどの開発 (develop) を行うことについての宣言がなされ、次いで、実際の調査 (investigate) や評価 (evaluate) が行われ、その結果が示されている (find, show, obtain) と思われる。「主筆の we」は数が多いため、表 4 には、上位 10 位となる頻度 6 以上のものを記載している。

さらに、「主筆の we」が共起する動詞をムーヴ別にまとめる。紙幅の関係上、使用割合の高い「目的」「方法」「結果」「考察・結論」において使用された共起動詞をそれぞれ高頻度順に 3 位までを表 5 に記載する。

表 4

we の高頻度共起動詞・助動詞

|        |   |
|--------|---|
| 不定の we | can/cannot (6), need (4), consider, decide, estimate, have to, be liable, replace, utilize                                      |
| 主筆の we | propose (30), investigate (11), develop (10), show (10), evaluate (8), found (8), focus (6), introduce (6), obtain (6), use (6) |

表 5

主筆の we のムーヴ別の共起語

| ムーヴ | 数   | 共起語   |
|-----|-----|---|
| 目的  | 56  | propose (16), focus (6), aim /describe (3)  |
| 方法  | 133 | investigate (10), propose (9), evaluate (8) |
| 結果  | 46  | find (8), obtain (6), show (6), propose (5) |
| 結論  | 15  | propose (4), conclude (2), can (2)          |

## 5. 考察

### 5.1 「不定の we」の使用

本調査から、日本人研究者によって使用される「不定の we」は数が少なく、we 全体の 6.3%に過ぎないことがわかった。しかし、ここでも、意味範囲には幅が見られた。広く「人」「人類」の意味で使用される場合もあれば、意味範囲が限定されて、同じテーマを研究する「工学研究者」を指す場合もあった。3つの使用例を見ておきたい。なお、下線部分は筆者による（以下同様）。

(9) We humans decide our behaviors based on knowledge learned or abstracted from past experiences and information. ... Therefore, it is important to develop systems that automatically learn underlying mechanisms in observed data. ... We propose a novel machine learning framework based on quantum mechanics. (佐藤, 2011)

(10) However, human[s] can perceive surfaces in ambiguous region. Then, a simple question confronts us: “how do we estimate the depth of a no-texture image?” In such ambiguous regions, mathematical solutions of binocular disparities are not indefinite ... I examine a mathematical description ... (満倉, 2018)

(11) The development of energy storage technologies using batteries has attracted much attention ... . If we can achieve 250 Wh kg<sup>-1</sup> with the advanced LIBs based on the principle of LIB, we can lower the cost of the total energy storage systems ... In this thesis, the author focused surface modification ... (橋上, 2019)

(9)では、最初の下線部分の we は、humans を伴うことで、広く人類を指していることを示しており、加えて、後半に使用されている「主筆の we」との違いが対比されて、意味範囲の変化が分かるようになっている。一方、(10)においては、「人間」を指す we は、humans との距離がある。距離があることで意味範囲がやや曖昧になっていることは否めない。そのため、ここでは、後半部分に記載されている単数形の I 代名詞の使用によって、

自己言及との区別を行っていて、「不定の we」であることが判断できるようになっている。(11)では、意味範囲が狭まり、当該課題を研究する「工学研究者」を指しているが、ここでは、意味範囲を示す表現は記されていない。そのため、後半部分において、自己言及を the author で行うことで、「主筆の we」との区別を行っていると見えそうだ。

ところで、自己言及に the author や 3 人称代名詞を用いることについても、意見が分かれる。日本物理学会 (1999) では、「1 人称は避けて、主語を author(s)とするか、受動態を用いること」を勧めている (p. 22)。一方、3 節で見たように、“the author(s)”では、どの author を指しているのかが曖昧になるとして、使用を避けることを推奨するスタイルブックや指導書もある (e.g., APA, 2019; 小野, 2016)。また、名詞を用いた自己言及は、著者がテキストと距離を置くことで客観的な文体となると考えられてきたが、今では、「堅苦しい、野暮っぽい」印象を与える (プレゲンズ, 2022, p. 11) などという批判も見られる。日本人研究者は、the author(s)を多用する傾向があることがわかっており (石川, 2022)、特に、曖昧性が生じる場合などには、使用を避けるように指導することも、今後は必要になってくると思われる。

上記の(9)-(11)の事例に戻ると、これらは、すべて「背景」のムーヴにおける使用となる。研究を行う背景として一般的な状況を述べる談話内では、「不定の we」が使用される可能性が高くなる。共起語を見ると、(10)と(11)で can が使用されている。上で述べたように、「不定の we」では、17 例中 11 例が can(not), need, have to といった可能・必要・義務と共起している。また、be liable や usually utilized などと共起して、現在の傾向や通常の状態での背景描写が行われていることが分かった。

Swales(1990)の CARS モデルに示されているように、研究背景では、社会状況や研究分野の現状を記述し、研究の必要性を示すことになる。評価を得るためには、研究を行う理由や研究の価値がはっきりとわかるように、研究で埋めるべきニッチを明示しなければならない。そのため、一般化を行った表現を使用する可能性が高くなっていく。

一方で、科学論文の基本は、Correct (正確)、Clear (明確)、Concise (簡潔)とされる (中山, 2018)。人称代名詞の指導においては、「不定の we」の意味範囲が曖昧になる可能性を示し、個々の事例において、どのような意味範囲を示そうとしているのかを確認する作業を取り入れていくことも考えられよう。さらに、受動態をすべて回避することが重要なのではなく、曖昧性が生じる状況を回避することが重要であることを合わせて指導しておきたい。

### 5.2 「主筆の we」の使用

本調査より、JPAbst コーパス中の 269 の we のうち、93.7%が「主筆の we」であることが分かった。石川(2022)



では、単数形 I 代名詞の使用頻度が 39 であったので、比較すると、7 倍近く高い使用頻度となる。いったい、we 代名詞は、どのように使用されているのだろうか。

「主筆の we」の機能は、単数形 I 代名詞の単なる言いかえに留まらず、読み手との関係を構築して、読み手をテキストに巻き込むための文体装置のひとつになり得る (Harwood, 2005; Hyland, 2002; 日本物理学会, 1999)。

「包含の we」の場合には、読み手と共に、研究目的を設定し、結果に対する理解や判断を行う、連帯の機能を有する。そのため、「目的」や「結果」のムーヴで使用されていることが予想される。

一方、「方法」のムーヴにおいては、「誰が」行ったことかよりも、「何が」行われたかの方に焦点が当てられる。したがって、受動態の使用が多くなっていることが考えられよう。行動科学系情報論文を調査した川口 (2019) では、「方法」での we の使用は、「目的」「結果・考察」よりも少ないとされる。ところが、予想に反し、本調査では、日本人工学系博士論文要旨中の we は、「方法」において最も頻度が高く、全体の約半数を占めることが分かった。以下では、最も頻度の高い「方法」から順に、「目的」「結果」の 3 つのムーヴを取り上げ、それぞれのムーヴでどのような共起語が使用されているのか、動詞に焦点を当てながら詳しく見ていく。

### 5.2.1 「方法」における使用

Tarone et al. (1998) は、宇宙物理学分野の論文を調査し、「方法」における we の使用は、主に書き手の選択的手法の使用を記述する際などに見られたと報告している。本調査の「方法」において we と共起する動詞を見てみると、investigate, propose, evaluate と続いていることが分かった。使用例を(12)にあげる。

(12) First, we fabricated one-dimensional photonic crystal (1DPC) microcavities ... In addition, we also investigated the dye concentration dependence of the spectral triplet state.... Next, we investigated the optical properties of the liquid-crystalline (LC) ... (鈴木, 2019)

ここでは、読み手が研究手順を見失わないように、first, in addition, next, finally などの順序を示す談話標識と共に、具体的な研究手順が能動態で記述されている。共起する fabricate や investigate の動詞が指し示す動作主は明らかに書き手であり、基本的には、読み手を含まない「排除の we」となる。ただ、同じ専門分野の読み手が、頭の中で研究を再現することを促す効果を期待することはできそうだ。

一般的に、工学ではチームを組んで実験や調査などの作業を行うことが多い。論文を単独で書いている場合にも、研究手順の説明においては、チームとしての研究活動が念頭にあり、無意識のうちに複数形の we を使用しているということも考えられる。また、むしろ、積極的に we を用いて共同研究者や研究チームを指すこと

で、研究の妥当性や信頼性を支える文体的戦略として選択しているという可能性もあるだろう。

指導においては、「方法」のムーヴでは、1 人称代名詞の we を繰り返すだけではなく、受動態との使い分けを意図的に行うことで、従来の手法と独自性を持つ手法の差異を提示したり、談話標識を利用して新しい手法を分かりやすく提示するなど、効果的な自己言及の使用が可能となる事例も提示しておきたい。また、「包含の we」については、「方法」ではなく、「結果・考察」、「結論」のムーヴでの使用の効果を提示する指導も今後の課題となってくると言える。

### 5.2.2 「目的」における使用

「目的」のムーヴで使用されている we を見てみると、共起語は、purpose, focus, aim が上位を占め、研究における行為や行為の目的を明確に示そうとしていることが分かる。使用例を(13)と(14)に示す。

(13) In this thesis, we propose a novel program verification method based on dependent types... (海野, 2009)

(14) In this thesis, we newly propose a P2PPSO (P2P type of topic-based PS (Publish/Subscribe) with Object concept) model ... (中村, 2020)

“In this thesis/study, we propose ...” は、データ中でも高頻度で使われるフレーズとなるが、ここで見るように、newly, new, novel などが共起しているものが調査事例の半数近くにのぼる。JPAbst コーパスにおいては、“we propose + a novel machine/method/network/program”など、新しい研究を提示することを宣言する中で、読み手の注意を引き、読み手に研究の価値を訴える文体となっている。米国化学学会 ACS のスタイル・マニュアル (Coghill & Garson, 2006) では、“Use first person when it helps to keep your meaning clear and to express a purpose or a decision” (p. 43) とあり、「目的」を述べる際の「we + 能動態」は推奨されている。指導では、使用例を提示する中で、必要に応じて共起語への注意を促していくことが肝要になってくると思われる。

### 5.2.3 「結果」における使用

新たな知見を提示する「結果」のムーヴでは、we の共起語として、found, obtained, showed などの強調 (Booster) の役割を持つ動詞が見られることが分かった。また、その他の動詞を用いた場合においても、“we + successfully + controlled/verified”など、副詞での強調や、従来よりも正確であるという意味の比較表現なども見られ、研究結果の価値が強調されていた。

(15) As a result, we obtained curtain shapes such as heel formation and air entrainment by changing the viscosity, application amount, and application speed of the liquid. (中島, 2020)

(16) We showed that by using our approach, we can detect CNVs more accurately than conventional algorithms. ...We showed that our algorithms improve S/N ratio of microarray signals and lead to more accurate CNV detection.

(河村, 2007)

ここでも、実際に研究結果を得たのは書き手または書き手の研究グループになるが、we の使用によって、目的・方法を読んできた読み手を巻き込む文体的効果が期待できる。特に博士論文では、読み手となる同分野の研究者に対して、研究の新規性や独自性を強調し、研究価値が学位に値することを強調する必要がある。能動態での人称代名詞使用の方が受動態よりも短いというだけではなく、we を明示することで、同じ分野の研究者である読み手に、同じ立場から、分野への貢献に共感してもらうための「包含の we」の役割を担わせている可能性がある。

一方で、得られたデータの解釈には、様々な可能性が存在するため、その一つを提示する際には、probably などの緩和表現 (Hedge) を伴う場合も見られる。事例を (17) に示す。

(17) Additionally, we found that the perpendicular component of the magnetic anisotropy is ..., probably because of the reduction of the interstitial Mn atoms.

(横山, 2008)

以上見てきたように、「主筆の we」は、およそ半数が「方法」のムーヴにおいて、書き手自身の研究行為を描写するために使用されていることが分かった。また、約 20% が使用されている「目的」や「結果・考察」のムーヴにおいては、we の使用によって読み手の注意を巻き込む文体的な効果も確認できた。指導においては、工学系分野における、こうした単著者の we 代名詞使用を事例として示すこともできるだろう。

## 6. 結論

前回の研究において、日本人研究者の博士論文要旨における人称代名詞の使用を調査した結果、工学分野においては、米国の研究者よりも 1 人称代名詞の使用が少ないことが分かった。そのため、本研究では、we の主格に焦点を当てて、日本人研究者が、どこで、どのように we を使用しているのかを調査した。その結果、次のようなことが分かった。

1. 使用されている we 代名詞のうち、93.7% は「主筆の we」であり、「不定の we」は 6.3% となる。

2. 「主筆の we」は、半数以上が「方法」のムーヴで使用されており、「目的」と「結果」のムーヴで、それぞれ約 2 割が使用されている。また、「不定の we」は、約 7 割が「背景」のムーヴで使用されている。

3. 「主筆の we」では、研究を宣言する propose や develop、研究方法を示す investigate や evaluate、結果を示す find, show, obtain が共起する。また、「不定の we」

は、研究の背景を描写する際に、何かが「できる」などの助動詞 can や、必要や義務を表す need to, have to と共に使用される傾向がある。

本研究結果からは、日本人工学研究者による博士論文要旨における we 代名詞使用の実態の一端が明らかになった。これらは、応用言語学分野で広く使用されている APA スタイル・マニュアルの記載とずれがあることも確認できた。工学分野の慣習を踏まえた ESP の観点に加えて、「分かりやすさ」と「曖昧性の排除」という観点から、we 代名詞の使用においては、次のような指導が考えられる。

1. 「不定の we」の使用を避ける。読み手の関与を誘う文体的戦略として意識的に使用する場合は、意味範囲が分かるように提示する。

2. 「方法」のムーヴにおいては、「焦点」の当て方も考える。受動態だけではなく、動作主を明示して「主筆の we」を使用することで、選択的手法の提示などが可能となる。順序を示す談話標識が効果的に使用できる場合がある。

3. 「目的」や「結果」のムーヴにおいては、読み手の関与を求める文体的選択として「主筆の we」の使用が可能である。共起語として、新規性や独自性などを表す副詞を使用することもできる。

合わせて、指導においては、使用例を提示することが効果的であると言えるだろう。

英語教員は、ともすれば、自分の知識を伝えることに終始しがちである。しかし、ESP ライティング指導においては、それぞれの専門家集団のコミュニケーション実践を踏まえ、学習者の分野での言語使用の慣習に目を向けさせることが、課題のひとつになると考える。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費の 19H01281, 22K00629 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.
- Bailey, S. (2011). *Academic writing: A handbook for international students* (3rd ed.). Routledge.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Routledge.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (2021). *Grammar of spoken and written English*. John Benjamins.
- Coghill, A. M., & Garson, L. R. (Eds.). (2006). *The ACS style guide: Effective communication of scientific information* (3rd ed.). American Chemical Society.
- Glasman-Deal, H. (2010). *Science research writing: For non-native speakers of English*. Imperial College Press.
- 萩原明子・小林薫・内藤麻緒. (2022). 「科学論文における自己参照マーカー『we』の分析」. 『東京薬科大学研究紀要』, 25, 43–50.
- Harwood, N. (2005). 'We do not seem to have a theory... The theory I present here attempts to fill this gap': Inclusive and exclusive pronouns in academic writing. *Applied Linguistics*, 26(3), 343–

- 375.
- Herbert, A. J. (1965). *The structure of technical English*. Longman.
- Hinkel, E. (2002). *Second language writer's text: Linguistic and rhetorical features*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge University Press.
- Hunston, S. (1994). Evaluation and organization in a sample of written academic discourse. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 191–218). Routledge.
- Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20(3), 207–226.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091–1112.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. The University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Bloomsbury.
- Hyland, K., & Jiang, F. (2016). Change of attitude? A diachronic study of stance. *Written Communication*, 33(3), 251–274.
- 石川有香. (編). (2021). 『ジャンルとしての工学英語—理論と実践』. 大学教育出版.
- 石川有香. (2022). 「日本人の工学系博士論文英語要旨に見る Self-mention—1 人称単数形代名詞の使用状況の調査—」. *JACET Chubu Journal*, 20, 46–63.
- 柏木哲也. (2018). 『日本人のための英語ライティング講座—日本語発想の転換から英語の書き方をやさしく学ぶ—』. 南雲堂.
- 片山晶子. (編). (2017). 『理系学生が一番最初に読むべき！英語科学論文の書き方』. 中山書店.
- 川口恵子. (2019). 「学際分野における異なる研究パラダイムをとる研究論文分析—第1人称代名詞と共起動詞の観点より—」『統計数理研究所共同研究レポート』, 436, 27–38.
- 川口恵子・伊東田恵・太田理津子. (2015). 「非母語話者の英語教育研究者の論文における第1人称代名詞の使用と認識について」. *KATE Journal*, 29, 57–70.
- 小西友七. (編). (2006). 『現代英語語法辞典』. 三省堂.
- Kuo, C. H. (1999). The use of personal pronouns: Role relationship in scientific journal articles. *English for Specific Purposes*, 18(2), 121–138.
- 松山幹秀. (1993). 「英語の人称世界」. 『東西南北』, 1993, 48–61. <http://id.nii.ac.jp/1073/00003927/>
- 中山裕木子. (2018). 『英語論文ライティング教本—正確・明確・簡潔に書く技法—』. 講談社.
- Natsukari, S. (2012). Use of I in essays by Japanese EFL learners. *JALT Journal*, 34(1), 61–78.
- 日本物理学会. (編). (1999). 『科学英語論文のすべて』(第2版). 丸善出版.
- 小野義正. (2016). 『ポイントで学ぶ科学英語論文の書き方』(改訂版). 丸善出版.
- 大塚高信. (編). (1969). 『英語表現辞典』. 研究社.
- Pho, P. D. (2013). *Authorial stance in research articles: Examples from applied linguistics and educational technology*. Palgrave Macmillan.
- プレゲンズ・ジャン・E. (2022). 『トップジャーナルに学ぶセンスのいい科学英語論文の書き方』. 医学書院.
- Quirk, R., & Greenbaum, S. (1973). *A university grammar of English*. Longman.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Exploration and applications*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2009). *Abstracts and the writing of abstracts*. The University of Michigan Press.
- Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S., & Icke, V. (1998). On the use of the passive and active voice in astrophysics journal papers. *English for Specific Purposes*, 17(1), 113–132.
- 館野佐保. (2019). 「学術的文章作成の基礎：論文執筆の支援とライティングセンター」. 『化学と生物』, 57(5), 304–310.
- 寺内一・山内ひさ子・野ロジューディー・笹島茂. (編). (2010). 『21世紀のESP—新しいESP理論の構築と実践』. 大修館書店.
- 植田一三・小谷延良・上田敏子. (2021). 『IELTS ライティング徹底攻略』. 語研.
- Wallwork, A. (2016). *English for academic research; Grammar, usage and style*. Springer.
- Wang, S., Tseng, W., & Johanson, R. (2021, April-June). To we or not to we: Corpus-based research on first-person pronoun use in abstracts and conclusions. *SAGE Open*, 11 (2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/21582440211008893>
- Weissberg, R., & Buker, S. (1990). *Writing up research: Experimental research report writing for students of English*. Prentice Hall.
- 保田幸子. (2021). 「科学論文における主観性：アカデミック・ディスコース概念の再考」. 『日本教育工学会』, 45(1), 1–13.

#### データで用いた博士論文要旨

- 橋上聖. (2019). *Studies on degradation factors and their mitigation methods of cathode materials for advanced lithium-ion batteries*. 同志社大学.
- 堀内保. (2018). 「メソポーラス機能性酸化膜を機能膜とする電気化学デバイスに関する研究」. 九州工業大学.
- 河村大輔. (2007). *Genome-wide detection of human copy number variations using high density DNA oligonucleotide arrays*. 東京大学.
- 満倉英一. (2018). 「奥行き情報の空間的補完に関する視覚計算論」. 電気通信大学.
- 中村繁成. (2020). *Object-based information flow control in peer-to-peer publish/subscribe systems*. 同志社大学.
- 中島遼太. (2020). 「粘着剤塗布の数値シミュレーション」. 埼玉大学.
- 佐藤一誠. (2011). *Quantum annealing in statistical machine learning*. 東京大学.
- 鈴木信. (2019). 「有機材料を含む微小共振器の強結合および超強結合状態における光学特性」. 香川大学.
- 海野広志. (2009). *Dependent type inference for program verification*. 東京大学.
- 横山正史. (2008). *Fabrication and properties of III-V/MnAs hybrid structures and III-V based ferromagnetic semiconductors*. 東京大学.

# コロナ以降の企業が求めるビジネスコミュニケーション力の変化 —予備調査（プレアンケート調査とプレインタビュー）結果から—

石川希美\* 山中司\*\* 山田政樹\*\*\* 三橋峰夫\*\*\*\* 三木耕介\*\*\*\*\*  
小川洋一郎\*\*\*\*\* 内藤永\*\*\*\*\* 寺内一\*\*\*\*\*

\*札幌大谷大学  
nozomi\_ishikawa@sapporo-otani.ac.jp  
\*\*立命館大学  
yaman@fc.ritsumei.ac.jp  
\*\*\*札幌大谷大学  
masaki\_yamada@sapporo-otani.ac.jp  
\*\*\*\*一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会  
mmitsuhashi@iibc-global.org  
\*\*\*\*\*一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会  
kmiki@iibc-global.org  
\*\*\*\*\*株式会社朝日出版社  
ogawa@asahipress.com  
\*\*\*\*\*北海学園大学  
naito@hgu.jp  
\*\*\*\*\*高千穂大学  
hajime@takachiho.ac.jp

## 要旨

本研究は、デジタル技術の発達とコロナ禍がビジネスコミュニケーションにもたらした影響と変化について、予備調査として実施したアンケート調査とインタビュー調査の結果をまとめている。小池他（2010）と寺内他（2015）を基に作成したアンケート調査からは、翻訳アプリ等の言語的な支援ツールの活用により、業務が効率化している一方で、オンライン会議では、話し手の態度や聞き手の理解度などを把握することや信頼関係の構築が困難であることがわかった。またインタビュー調査から、英語支援ツールの活用度合や目的は業務内容によって異なること、リアルタイムの文字コミュニケーションであるチャットの有用性、文化的背景の異なる相手との相互理解を向上させるための確認作業の増加が示唆された。今後大規模調査を経て、英語を使用するビジネスパーソンが困難に感じている点を解明し、ESP（English for Specific Purposes）の観点から、英語力の成長要因を明らかにすることを目指している。

キーワード：ESP、ビジネスコミュニケーション、オンライン会議

## 1. はじめに

この20年ほどで経済のグローバル化がすすみ、ビジネス現場において、英語を使う場面が広がり、英語を使う相手や業務内容も多様になっていることは想像に難くない。

さらに、新型コロナウイルス感染症のパンデミックにおいては、学校現場ではWeb会議システムやLMS（学習管理システム）をこれまで以上に活用し、オンライン授業が行われるようになった。ビジネスの場面においても、海外渡航が制限されて出張できないといった事例に代表されるように、状況に合わせた対応や変化を余儀なくされた。

本稿では、英語を使って業務にあたるビジネスパー

ソンは、コロナ禍でビジネスコミュニケーションを図るうえでどのような変化を経験したのか、さらに業務上の困難さをどのように乗り越えているのか、オンライン会議を初めとしたデジタル技術などをどう活用しているのかについて、それらの実態を把握するために実施した予備調査の結果をまとめていく。なお、この調査後に大規模アンケート調査（回答数3,000名弱）とインタビュー調査を実施して、研究アプローチとしては、ESPでいうところのジャンルに着目し、業務遂行のために英語力を伸ばす要因を明らかにすることを目指している。

## 2. 先行研究

小池他 (2010) は、①グローバル化時代における英語の需要、②企業の国際化による英語の重要度、③日本人に求められる英語力についてアンケート調査を実施した。調査対象は、英語を使用する業務に従事しているか、業務経験がある方、または海外出張経験者など英語使用の多い方として、7,354名から回答を得た。その結果、業務にあたる方たちは高い英語力と交渉力が必要と考えており、実際の英語力と理想では、TOEIC® Listening & Reading スコアで150点ほどギャップがあることがわかった。

寺内他 (2015) では、英語で行われるビジネスミーティングにおける困難の解明を目的として、アンケート調査が行われた。リーダー的立場にある国際業務を担う企業の管理職を調査対象に、ビジネスミーティングに絞り込んだ調査内容になっている。その中で、速く話される英語や様々な発音を聞きとること、いろいろな文化、商習慣、法律、会議スタイルに対応することに困難があることがわかった。英語力について、現状ではCEFR B1 の人が多く、会議をファシリテートしたり、コントロールしていく上ではより高いレベルの CEFR B2.2 (B2) レベルが必要と感じていることが明らかになった。

これらは、特定目的のための英語研究 (English for Specific Purposes : ESP) と共通語としてのビジネス英語 (Business English as a Lingua Franca : BELF) の研究アプローチに基づいている。ESP 分野では、ジャンルの概念 (Swales, 1990) が研究と教育の主軸になっているが、ESP におけるジャンルとは、特定のコミュニティに固有の言語パターンを指す (Bhatia, 2002; 野口, 2006; 寺内他, 2010)。特に、ビジネスパーソンコミュニティにおける英語運用能力に踏み込み、グローバルシーンにおけるコミュニケーションの成功要因の背後にあるパターン (ジャンル) の研究といえる。

しかし、最近のビジネスコミュニケーションにおけるテクノロジーの活用やコロナの影響については、他分野の研究があるが (Putri & Irwansyah, 2020; Kim, 2021)、ESP の分野ではまだ調査研究がなく実態がわからない状況である。

## 3. 研究

### 3.1 目的

本研究の目的は、英語で行うビジネスコミュニケーションの実態について、①コロナ禍で業務における変化や影響、②デジタル技術の活用、③業務で英語を使う際に困難を抱える点、④困難を乗り越えて成長した点を調査することである。

### 3.2 研究方法

小池他 (2010) と寺内他 (2015) を元に、質問項目の修正、さらにデジタル技術の利用に関する項目の追加を検討し、31 問 (属性 10 問、英語業務 21 問) からな

るアンケートにまとめた。(付録 A) 調査対象は、日本国内で英語を使う業務に携わり、コロナ前後の違いを経験している方として、企業勤務ではない方も対象に含めた。アンケート調査は 2022 年 6~7 月に実施し、25 名から回答を得た。

さらに、2022 年 7~8 月にインタビュー調査を 4 名に対して実施した。半構造化インタビューの形式で、オンラインまたは対面で約 1 時間ずつ行った。インタビュー対象者は、アンケート調査の回答者の中から、部署、業務内容など考慮して選定した。

アンケート調査・インタビュー調査ともに、実施前には研究目的などを説明して承諾を得ており、インタビュー調査については、事後にまとめた資料に関して回答者の確認を得てからデータとして活用している。紙幅の都合上、自由記述回答とインタビュー調査の内容は代表的なもののみを記述した。

なお、今回の調査は、大規模調査に向けた予備調査として行われたものである。

## 4. 結果

アンケート調査回答者 (25 名) の属性は表 1 の通りである。

表 1

アンケート回答者属性

|        |  |
|--------|--|
| 年齢     | 20 歳台~50 歳台、平均 44 歳  |
| 企業種    | 日系民間 (11)、外資系民間 (10)、公的・その他 (4)                                      |
| 役職     | 一般社員 (職員) (13)、役員 (4)、部長 (3)、課長 (2)、係長 (2)、その他 (1)                   |
| 英語使用頻度 | 高 (ほぼ毎日) (11)、中 (週 3 回程度) (8)、低 (週 1 回程度) (3)、たまに (3)                |
| 英語使用歴  | 15~20 年 (6)、25~30 年 (5)、5~10 年 (5)、5 年未満 (4)、20~25 年 (3)、10~15 年 (2) |
| 英語力    | TOEIC® L&R 700 点以上 (9)、1 年以内に受験していない (16)                            |

注 () 内は人数

民間企業の回答者が多いが、日系と外資系でほぼ同数であったことや、英語使用頻度がとても高い方が多かったことが特徴的である。

### 4.1 英語使用状況 (Q1-6)

英語を使用する相手の言語背景 (Q3) <sup>1</sup>について、回答数をもとに平均値を集計したところ、英語圏出身者 45%、英語公用語圏出身者 13%、日本語・英語圏以外の言語圏 31%、日本語 10%であった。

業務で英語を使用する相手の立場 (Q4) は、表 2 の通りで、仕事内容等により異なると考えられる。

表 2

業務で英語を使用する相手の立場 (N=24, 1 名未回答)

|     |     |       |     |
|-----|-----|-------|-----|
| ①のみ | 29% | ①+②   | 21% |
| ②のみ | 0%  | ①+③   | 13% |
| ③のみ | 21% | ①+②+③ | 17% |

注 ①～③は業務で英語を使用する相手の立場を示す  
 ①社内もしくはグループ会社の方、②提携関係にある  
 パートナー会社の方、③顧客

業務上英語で行うコミュニケーション (Q5) について、コロナ以前から現在までで行っているものを尋ねたところ、代表的なものは表 3 のようになった。

表 3

業務上英語で行うコミュニケーション

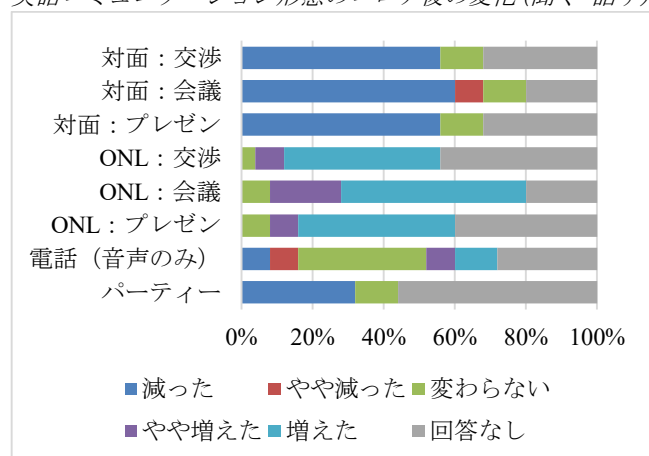
| 聞く・話す     |     | 読む・書く     |     |
|-----------|-----|-----------|-----|
| ONL: 会議   | 80% | Eメール      | 92% |
| 対面: 会議    | 76% | オンラインチャット | 60% |
| 電話 (音声のみ) | 56% | 企画書       | 48% |
| 対面: プレゼン  | 52% | 報告書       | 48% |
| ONL: プレゼン | 52% | 操作マニュアル   | 44% |
| 対面: 交渉    | 48% | ビジネスレター   | 44% |
| ONL: 交渉   | 36% |           |     |

注 ONL=オンライン形式、対面=対面形式

聞く・話す点では、会議・プレゼン・交渉の 3 つが主なコミュニケーションであることはオンライン・対面ともに見られる傾向である。オンライン会議が対面会議より多かったのは、コロナ禍の影響と思われる。読む・書く点では、Eメールが突出しているが、半数を超えたのは Eメールとオンラインチャットの 2 つだけであった。

図 1

英語コミュニケーション形態のコロナ後の変化 (聞く・話す)



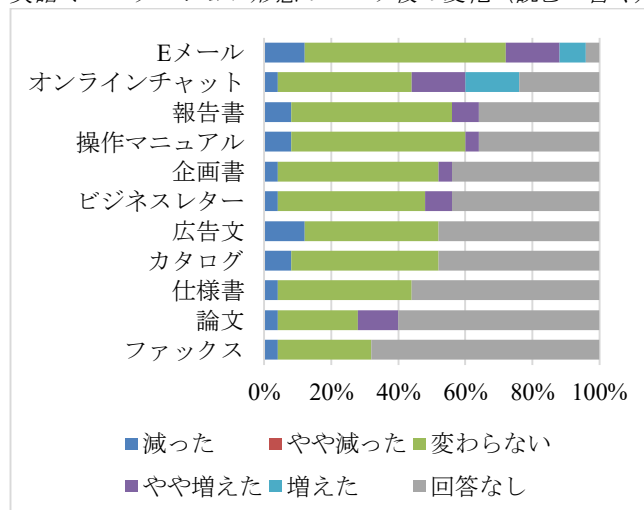
また、これらのコミュニケーションが、コロナ以前と比べコロナ以降で頻度がどのように変化したか尋ねた (Q6) ところ、聞く・話す形態では、対面で行われるものが軒並み減少し、オンライン形式のものが増えた。そ

の一方で、電話に関しては、「減った」・「やや減った」と合わせて、「増えた」・「やや増えた」という回答も見られるのが、特徴的である。(図 1) 聞く・話す形態で「その他」の回答で具体的に記述されたものは、「対面での会話」(1 件) だった。

読む・書く形態では、大半はコロナ前後で「変わらない」の回答が多くみられたが、Eメールとオンラインチャットには、「やや増えた」・「増えた」の回答があり、それらは 20～30% 近くあった。ファックスについては、頻度について回答した人自身が 30% 台で、ビジネス場面での利用は非常に限定的といえる。(図 2) 読む・書く形態の「その他」については、「契約書とメニュー」「社内規定、研修資料」「HP やパンフレット」「プレゼンテーション (資料)」が各 1 名あり、「契約書とメニュー」はコロナ前後で変化がないが、それ以外は頻度が減ったと回答していた。

図 2

英語コミュニケーション形態のコロナ後の変化 (読む・書く)



オンラインチャットの活用については、自由記述 (Q12) およびインタビュー調査から、① (メールの返事を待つ、折り返しの電話を待つといった業務がとまってしまう時間・機会が減り)「仕事の効率が上がった」、② (用件のみを伝える・質問できるので)「相手と気軽なやりとりができて便利である」、③ (聞き漏らし事項や理解の齟齬がないようにこまめに確認するので)「コミュニケーションの機会が増えた」という指摘があった。インタビュー調査では、3 名からコロナ禍でチャットツールを多用するようになったこともあげられた。

#### 4.2 英語力&国際交渉に必要な英語力 (Q7-9)

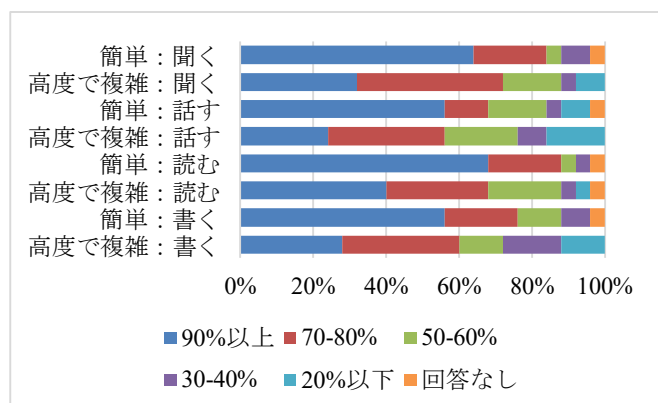
自分自身の英語力について 4 技能別に尋ねた (Q7) ところ、「簡単なこと」については「90%以上できる」という回答が 4 技能すべてで半数以上であった。(図 3)

「高度で複雑なこと」については、「70%以上できる」になると半数を超え、ある程度はできているという感



覚を持っていると思われる。特に、「読む」は「90%以上できる」が40%、「70-80%できる」が28%という結果で、「できる」と認識している割合が他の技能より高かった。一方で、「聞く（高度で複雑、微妙な問題まで相手の意見を理解することができる）」ことは32%、40%、「話す（高度で複雑、微妙な問題まで自分の意見を自由に発表することができる）」ことは24%、32%であった。

図3  
自分の英語力評価（できる程度）



自分の英語力の自己評価（表4）と英語で交渉を行うため必要十分なレベルについて、クロス集計したところ、B2 以下の場合、自分の英語力より高いレベルを回答する人が多かった。（表5）

表4  
自分の英語力（N=21, 回答無し=4）

|    | C2 | C1 | B2 | B1 | A2 | A1 |
|----|----|----|----|----|----|----|
| 自分 | 2  | 3  | 10 | 5  | 1  | 0  |

表5  
自分の英語力(縦軸)×英語交渉に必要な十分な英語力(横軸)

|    | C2 | C1 | B2 | B1 | A2 | A1 |
|----|----|----|----|----|----|----|
| C2 | 1  |    |    |    |    |    |
| C1 |    | 2  |    |    |    |    |
| B2 | 4  | 2  | 3  | 1  |    |    |
| B1 |    | 3  | 1  |    |    |    |
| A2 |    |    | 1  |    |    |    |
| A1 |    |    |    |    |    |    |

注 数字は人数。どちらかの回答に欠損がある場合、集計対象から外している。

TOEIC® L&R Test の過去1年以内の受験経験については、受けていないが16名、受験したことがある9名でスコアは700~900点以上の高得点者だった。

#### 4.3 英語業務におけるテクノロジーの活用（Q10-12）

英語を使用する業務において、どのような技術やツールを使用しているかを尋ねた（Q10）ところ、会議ア

プリと自動翻訳は「便利なので使用している」がそれぞれ88%、72%、チャットが60%であった。反対に英語音声テキスト化するツールは「利便性を感じないため使用していない」が72%になった。（図4）

どのような点で困難が減少したか（Q12）については、チャットについては、4.1にあげたため割愛するが、それ以外では会議ツールの使用と自動翻訳ツールに関して回答が多数あった。

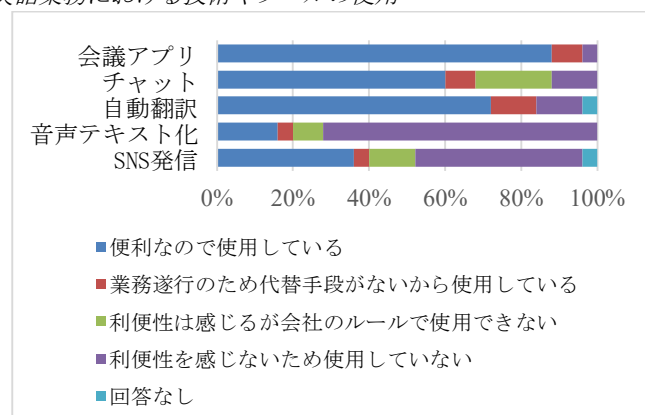
#### <WEB 会議ツール>

・ZoomなどのWEB会議ツールを使うことにより、（中略）口語だけでは厳しかった説明が視覚情報をお伝えすることで改善されることが多い。また顔を見て話ができるため、話相手の表情から、こちらのお話の理解度などがわかるため、便利。

・ZoomやTeamsを使用することで、多国間の会議を簡単に行うことができるようになった。

・Zoomによる定期的なミーティングとプレゼンで各国から参加するプロジェクトがスピーディに遂行できた。

図4  
英語業務における技術やツールの使用



注 会議アプリ：Zoom, Teams, Webex, Google Meet 等  
チャット：Slack, LINE WORKS, Webex Chat, Messenger 等  
自動翻訳：Google 翻訳、DeepL 等  
音声テキスト化：英語（音声）をテキストデータ化するツール

SNS 発信：Twitter, Instagram, LinkedIn を使った発信

#### <自動翻訳ツール>

・DeepLの翻訳機能は性能がよく、瞬時におおまかな内容を把握したい時等とても便利で時間短縮になる。

・英語の長文の翻訳（契約書・海外のコロナ規制事情等）をGoogle翻訳で確認しています。これによりまずは大意を読み取ることができ、重要なポイントは別途詳細に確認します。

・翻訳ツールを使って業務に必要な英語論文が早く読めるようになった。

・翻訳ソフトを効果的に使う事でメールの作成時間が短縮できている

・自分のように「読んだり聞いたり理解はできるが、書くのが苦手」という場合、翻訳ソフトで翻訳をかけ、ニュアンスを後で調整することができる。受け取った側も、英語が母語でない人の場合、自分の言語設定で自動変換されたり、受け取った側が自分の母語に翻訳をかけたりできる。

・DeepL などを使うことによって、日本語にしかないような表現を簡単に説明できるようになり、業務時間を少し減らすことができた。

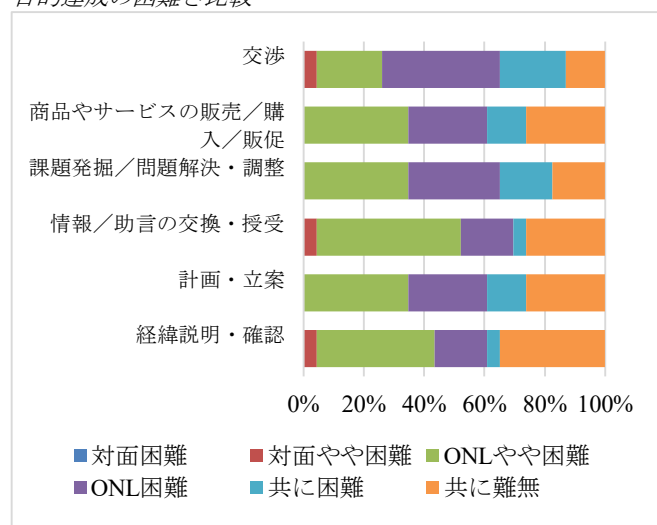
・主に自動翻訳ツールや音声テキスト化するツールで、英文を作成したり、英語の会議や講演の議事録をまとめたりする際に、一から作業する必要がなくなったため楽になりました。

また、インタビュー調査から、業務の内容等により技術やツールの活具合やその目的も大きく異なることがわかった。例えば、自動翻訳ツールについては、大量の英文を読み、日本語の社内向け資料を作成する業務の場合、まずは概要を把握するため、ツールを通して大量の英文を瞬時に日本語にすることで、業務の効率を上げている。一方、英語の外部向け資料を作成する業務の場合、定型文や一般的な語彙の英訳にツールを使用し、自身が作成した英文との一致度を確認するといったケースもあるが、文脈やニュアンスとして正しく伝わる英語表現になっているかは人が判断している。また、法務部等、業務の専門性が高い部署でやり取りされる語彙や文章の翻訳については、ツールでは代替できない点も挙げられた。

#### 4.4 英語で行う会議 (Q13-19)

このセクションについては、Q5 で対面またはオンライン会議の経験がある人のみ回答している。(N=23)

図 5  
目的達成の困難さ比較

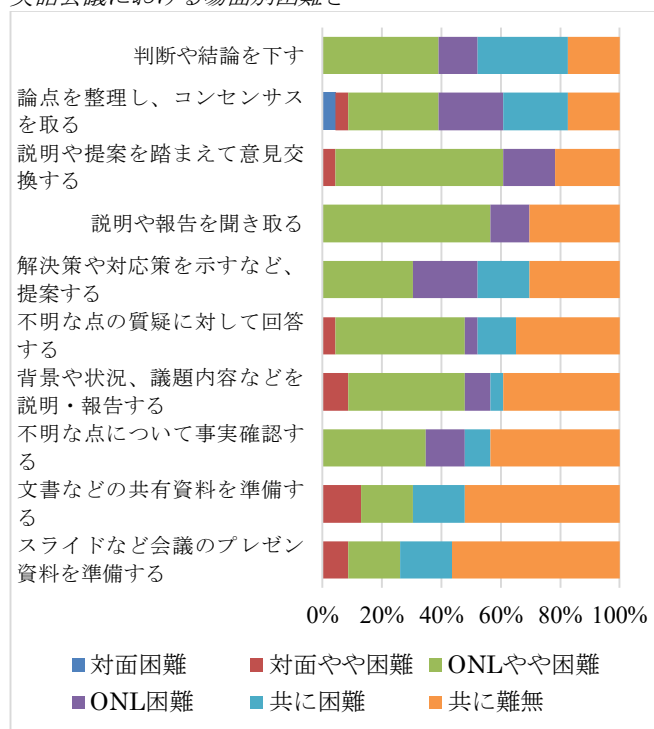


注 ONL=オンライン形式 対面=対面形式

まず、対面とオンライン会議を比較して、目的の達成の困難の度合い (Q14) について尋ねたところ、図 5 のように、オンラインの方で「やや困難」「困難」が多く、この 2 項目の回答を併せるとどれも 6 割程度の結果となった。一方、オンライン・対面ともに困難がないのが「経緯説明・確認」(35%)、「計画・立案」(26%)「商品やサービスの販売／購入／販促」(26%)「情報／助言の交換授受」(26%) だった。反対に、対面・オンラインともに困難があるのは、「交渉」(22%)、「課題発掘／問題解決・調整」(17%)、「計画・立案」、「商品やサービスの販売／購入／販促」(ともに 13%) だった。

英語会議の場面状況別の困難さ (Q15) については、「判断・結論を下す」、「論点を整理し、コンセンサスを取る」ことは対面・オンラインにおける困難ありが 8 割を超えて、絶対的な困難さがある場面といえる。「説明や提案を踏まえて意見交換をする」、「説明や報告を聞き取る」は特にオンラインでより困難を感じていることがわかった。「対面・オンライン共に困難無し」も「スライドなど会議のプレゼン資料を準備する」(57%)、「文書などの共有資料を準備する」(52%)、「不明な点について事実確認する」(43%)、「背景や状況、課題内容などを説明・報告する」(39%) で、他の選択肢より高い数値になった。(図 6) これらは、発言者の役割を果たすことや、相手と簡単なやり取りができれば済む事柄、また時間をかけて事前準備が可能な事柄と言えるため、経験を積んで慣れると困難ではなくなっている可能性がある。

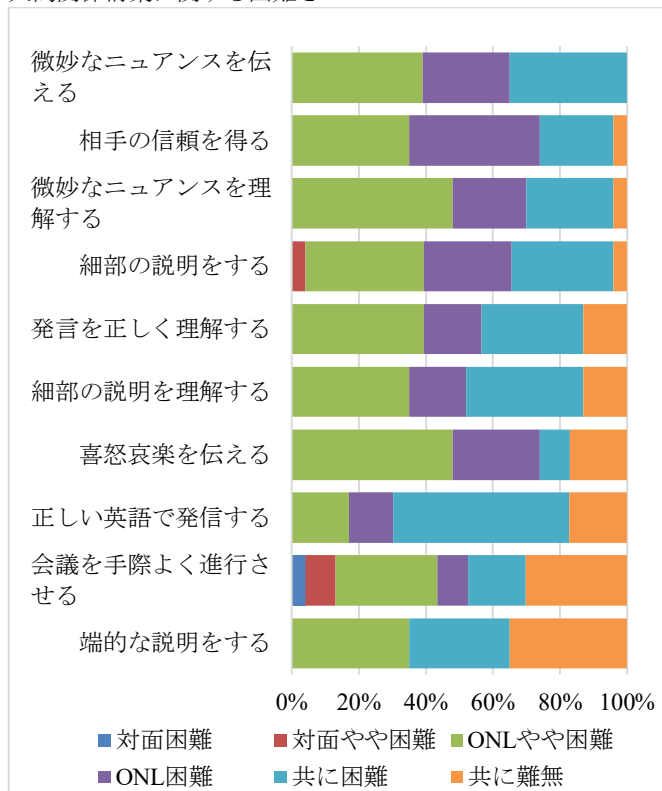
図 6  
英語会議における場面別困難さ



注 ONL=オンライン形式 対面=対面形式

また、スピーキング力、リスニング力、会議力や人間関係構築の困難さ（Q16）については、「微妙なニュアンスを伝える」「微妙なニュアンスを理解する」「相手の信頼を得る」「喜怒哀楽を伝える」が特にオンラインで困難・やや困難が多かった。「正しい英語で発信する」は、対面・オンラインのどちらでも困難という回答が多く見られた。対面のほうで困難という回答は、「細部の説明をする」、「会議を手際よく進行させる」の2項目のみにみられた。（図7）

図7  
英語会議におけるスピーキング力、リスニング力、会議力や人間関係構築に関する困難さ



注 ONL=オンライン形式 対面=対面形式

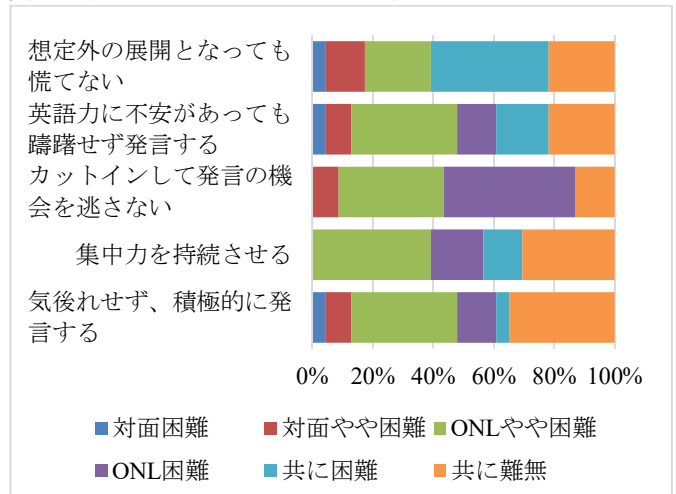
心理的・精神的要因（Q17）についても、オンラインにおける困難さがあげられている。特に、「カットイン（割りこむ）して発言機会を逃さない」が、オンラインでのやや困難・困難で8割近くを占めていて、発言を遮ることに対して困難さが目立っている。また、「気後れせず、積極的に発言する」ことも、困難無（35%）がある一方で、対面・オンラインどちらか、または両方で困難がある場合も多くみられる。（図8）

対面会議とオンライン会議の相違や気づきに関する自由記述（Q19）およびインタビュー調査からあがった点は以下の通りである。

・オンラインの場合は、発言中の発言にかぶせて発言することが難しいので、かえって議事進行が進めやすい。

・オンライン会議でスライドをシェアしながらプレゼンを行う際に、相手の反応が見れないのが不便。  
・英語に限らず、オンラインの場合には、参加者の集中力が異なるため、後で意見のすり合わせをすると違っていることがよくあります。

図8  
英語会議における精神的・心理的困難さ



注 ONL=オンライン形式 対面=対面形式

・会議の相手が複数か単数か、社内か社外か、社外でも顧客かパートナー企業かで緊張具合が異なります。（中略）緊張具合にも大きく影響が出ていると思っています。

・参加者が多いほど、円滑な進行が難しいと感じる。

・参加者の熱量や関心度、参加度は対面会議の方がよく把握できる。（初対面や関係性が築かれていない相手とオンライン会議をする場合は特に）

・対面で実施している感覚が薄いオンライン会議での発言の重要性が明確にならない瞬間があるので、不安になる時がある。

・電波が安定しない状況、相手の訛りの状況によって聞き取りやすさが全然違う。表現についても対面会議にオンライン会議は及ばない。それは表情など様々な要因あり。但し、対面ができない状況が続いたことで、相手先との関係性が希薄になっているように感じる。

・発言のタイミングが難しいのと、相手が理解しているかが雰囲気から読み取りにくい。

・弊社は飲食業であることから、試食を行いながら会議を行う場合があるため、対面での会議は必須となります。試食の無い会議はオンラインでも大丈夫です。

また、店舗の図面や、図を使ってイメージを伝える場合は対面の方がスムーズに進めることができます。

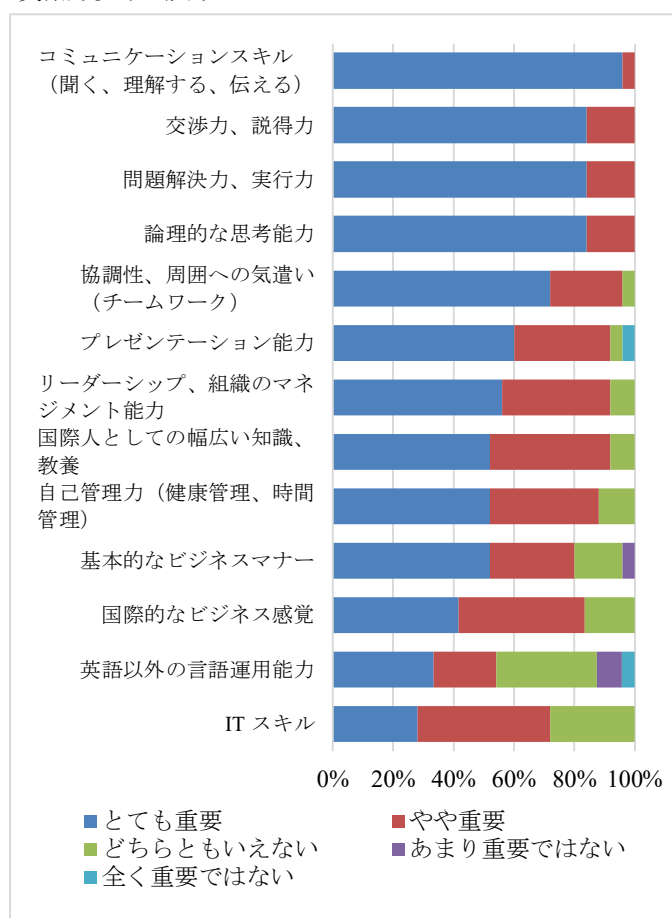
#### 4.5 英語力以外の能力（Q20-21）

英語力以外の能力について、国際的な業務を行う上で重要だと思う度合（Q20）は、図9で示したように、重要度が高いという回答が多かった順に並べたところ、

大半は「とても重要」という回答になったが、「英語以外の言語運用能力」と「IT スキル」のみ「どちらともいえない」が3割近くであった。

また、国際的に活躍できるビジネスパーソン育成のために必要な能力開発及び支援（Q21）について尋ねたところ、コミュニケーション、自分の意見を相手につたわるように伝えること、異文化理解、多様性を認め違いを受け入れること、仕事の経験といった点が主に挙げられた。

図9  
英語力以外の能力



自由回答からは、以下の記述があった。

- ・英語力だけでなく、発言することやコミュニケーションを取るという部分への教育や支援が必要だと思います。
- ・各国の商習慣、文化への理解。自分が何者かをわかりやすく説明できること。会議・打合せの目的を明確にすること。正しい英語と発音、その土地の言語を覚える。
- ・所属する組織の柔軟性を育むこと（そういった支援？）、英語力に関係なく自分と相手がわかる言語・方法で伝えるのがコミュニケーションの原則だということを知ってもらうこと。何事にも自分の意見を持ち、伝

える習慣をつけること。異文化を楽しむ力。柔軟性。違いを受け入れること。

・他の国の人と意見交換をする機会を多く持つことや日本人同士においても自社の製品の良さを常日頃より誰かに伝えとトレーニングを重ねることが重要だと思っており、異業種の交流会や、語学研修を含めた外国人と話す機会を頻繁に持つよう予算を組んで支援することが必要と思います。

・論理的な思考、情報整理。自分の考えを形成し、発信する能力。多様性への耐性と活用能力。

## 5. 考察

### 5.1 英語を使う業務内容とコロナ禍による変化

聞く・話すコミュニケーションに関連するものでは、オンライン形式、対面形式ともに、会議、プレゼンテーション、交渉が、英語を使う業務として代表的なものであった。

コロナ禍の変化としては、対面形式が大いに減少し、オンライン形式が増加することは予想がつくものだが、一方で、電話については、「変化ない」もあるが、「減少した」と「増加した」の両方の回答が見られたのが特徴的である。オンライン業務やリモートワークの増加の影響で減った場合もあれば、逆にちょっとした確認や問い合わせなどで利用が増加したと思われる。

読む・書くコミュニケーションに関しては、Eメールとオンラインチャットの2項目のみ、半数を超えて利用がみられた（表3）。それ以外は半数以上が利用していないことから、業務で行っている読み書きは形態が限定的であるようだ。また、コロナ前後で「変わらない」という回答も多くあり、コロナの影響を受けなかったといえる。

### 5.2 英語で業務を行う困難さ

英語を使う相手が、ネイティブもいればノンネイティブもいるといったように多様であるため、さまざまなコミュニケーションスタイルに対応していることが示唆される。また、英語力が低いと認識している方は、業務をこなすうえではより高い英語力がないと十分にこなせないと思っていることがわかった。

英語で行う会議の目的達成では、大半の目的において困難さがある。オンライン形式になると、相手から得られる情報（熱意や関心度、ニュアンスなど）が対面形式より少なくなる一方で、より目標志向が強く、目的達成を意識されることが困難さにつながっている可能性がある。また、対面形式と比べて、オンライン形式では、「微妙なニュアンスの伝達や理解」といったことに、より困難を感じているが、4.1で電話の利用増加（図1）、Eメールやチャットの顕著な利用増加（図2）と、インタビュー調査でも同様の事例がコロナ禍の変化としてあげられたことから、多用することで伝達や理解の不足を補完している様子がうかがえる。



### 5.3 テクノロジーやツール利用

会議アプリの使用は 90%を超え、コロナ禍でオンライン会議が増加して、活用が広がったと考えられる。それに続くのが、自動翻訳ツールの活用で、大量、長文の英文の大意把握のためや、文書やメールなどを日本語から英語にするために活用されていて、スピードと効率を上げられることがメリットとしてあげられた。

チャットの利用の増加では、電話やメールと違い相手の状況に影響をうけず、仕事の効率がよくなったことがあげられた。また、ピンポイントで聞きたいことを聞けるといった利便性や気軽さのほか、また聞き逃したときの補助的手段としての活用など、聞くのが苦手な場合には読んで理解することで自分の得意な方（この場合は読む）を活用して仕事をこなしている様子がみられた。チャットの機能を考えると、用件のみを 1 対 1 または多数に連絡したい（特段の返事は不要）時、ちょっとした確認で答えを聞きたい相手に、用件のみをやりとりするなど活用している可能性が考えられる。

### 5.4 ビジネス場面における職務遂行のための英語力とビジネスパーソンに必要な能力

4.4 の回答から、英語を使う相手（社内／顧客）によって、緊張具合が異なったり、英語の訛り、説得交渉の仕方、文化背景の違いに対応していることがわかる。5.1、5.2 に記述した通り、オンライン業務では、様々な要因で何度もやり取りや確認という作業が増加している様子がある。また、信頼関係の構築が難しい。今回の調査からは、英語力が一定以上の場合、業務はある程度できるという意識につながっている様子もあり、CEFR B2 程度が一つの目安であった。B2 は、相手と英語で複雑な内容についてやりとりができるレベルを意味する。

ビジネスパーソンに求められる能力としては、コミュニケーションスキル、自分の意見を持ち伝える能力といったコミュニケーションに関わる点と、英語を使う相手の文化や習慣を理解することなどがあがった。

つまり、英語力だけが先にありきではなく、仕事ができるようになるうえで英語力が伴ってくる、また職位があがると業務が複雑化していくので英語の困難さも意味合いが変わってくる可能性がある。

## 6. まとめ

本稿では、近年のテクノロジーの進展、そして、コロナ禍がもたらしたビジネスコミュニケーション上の変化について、2 つの調査手法を通じて考察してきた。オンライン会議特有の困難について、また、自動翻訳ツールやチャットが多用されている実態について、新たな知見を得ることができた。調査票については、英語を使う業務への対応度の設問を追加したり、Q10 の回答方法の変更などの修正を加え、大規模調査を予定している。今後、コロナ後のビジネスコミュニケーションで求められる、また業務遂行のために英語力を伸ばす、具体的には CEFR B1（単純やり取り）から B2（複雑交渉）

ができる人材への成長要因を ESP の枠組みで、特に、ジャンルに着目しつつ調査していく予定である。

### 注

<sup>1</sup> 設問は、業務で英語を使用する時間の総量を 100%として、英語を使用する相手の出身地（言語的バックグラウンド）別に 1 週間当たりのコミュニケーションで何%程度かを回答する形式である。

### 謝辞

研究チームメンバーのマスワナ紗矢子准教授（東京理科大学）、山田浩准教授（高千穂大学）、吉田温子さん（IIBC）、またアドバイザーの中原正徳さん（シスコシステムズ）、宮田勝正さん（ニュータニクス・ジャパン）、槌谷和義教授（東海大学）には貴重な助言や示唆をいただきましたことに感謝申し上げます。

### 参考文献

- Bhatia, V. K. (2002). Applied genre analysis: A multi-perspective model. *Ibérica*, 4, 3–19.
- Kim, S. (2021). The challenge of communication in pandemic. *Sustainability*, 13(9), 1–3.
- 小池生夫. (監). 寺内一. (編). (2010). 『企業が求める英語力』朝日出版社.
- 野ロジュディー. (2006). 「ESP とジャンル分析」鈴木良次. (編). 『言語科学の百科事典』(pp. 254–255). 丸善.
- Putri, A. & Irwansyah, I. (2020). Communication patterns and media technology role in organization and society during pandemic. *The Journal of Society and Media*, 4(2), 228–261.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- 寺内一. (監). 藤田玲子・内藤永. (編). (2015). 『ビジネスミーティング英語力』朝日出版社.
- 寺内一・山内ひさ子・野ロジュディー・笹島茂. (編). (2010). 『21 世紀の ESP—新しい ESP 理論の構築と実践』（英語教育学大系第 4 巻）大修館書店.

### 付録 A. 質問紙 \*＝必須回答項目

- F1 性別 F2 年齢\* F3 所属部署の業務分野\* F4 役職\* F5 所属している企業種\* F6 企業の資本系列\* F7 企業の公用語（公式文書）\* F8 業種\* F9 従業員数・海外売上比率・国内従業員における外国人割合 F10 所属企業名
- Q1 業務における英語使用歴\* Q2 平均的な英語使用頻度\* Q3 相手の言語的背景\* Q4 相手の立場別の英語使用量\* Q5 コロナ以前から現在に至るまでの英語業務\* Q6 英語業務のコロナ以前とコロナ以降の頻度変化\* Q7 国際交渉（英語による交渉）における英語力（4 技能）\* Q8 国際交渉における英語力（CEFR）\* Q9 TOEIC® L&R スコア\* Q10 英語業務における、技術やツールの使用状況\* Q11 技術やツールの利用が困難や苦勞の減少につながるか\* Q12 技術やツールの活用などで困難や苦勞が減少した事例 Q13 英語会議における役割\* Q14 英語会議の目的別困難さ（対面・オンライン）比較\* Q15 英語会議の場面別困難さ（対面・オンライン）比較\* Q16 英語会議におけるスピーキング力、リスニング力、会議力や人間関係別の困難さ（対面・オンライン）比較\* Q17 英語会議における精神的・心理的要因の困難さ（対面・オンライン）比較\* Q18 英語会議の運営・展開の困難さ（対面・オンライン）比較\* Q19 英語会議の対面・オンラインの違い Q20 国際業務における、英語力以外の能力\* Q21 国際的に活躍できるビジネスパーソン育成のために必要な能力開発・支援

# 日本の学士課程 EAP カリキュラム指標モデルの構築に向けて

飯島優雅\* 渡寛法\*\* 渡辺敦子\*\*\* 寺内一\*\*\*\*

\*獨協大学

yijima@dokkyo.ac.jp

\*\* 日本大学

watari.hironori@nihon-u.ac.jp

\*\*\* 文教大学

atsuko-w@bunkyo.ac.jp

\*\*\*\* 高千穂大学

hajime@takachiho.ac.jp

## 要旨

日本の学士課程における EAP 教育の課題は、質保証や EAP 教員養成枠組の欠如、ならびに、専門分野教育との連携の不十分さであると指摘されている (JACET EAP 調査研究特別委員会, 2018)。これらの解決に向けた「質保証に向けた EAP カリキュラム指標モデルの構築」の一環として、本研究では、主に英国の大学 EAP プログラムを対象とした質保証認証評価基準の「BALEAP Accreditation Scheme (BAS)」(BALEAP, 2018) が、国内大学の EAP 教育にどの程度適用可能かを調査した。共通教育課程の一般学術目的の英語 (EGAP) と特定学術目的の英語 (ESAP) カリキュラム運営担当者への質問紙と面接調査の結果、ほとんどの BAS 指標項目が「重要」と認識され、各大学ですでに組織的取組みが行われていることが明らかとなり、BAS 指標が国内大学の EGAP・ESAP 教育の質保証やカリキュラム設計の指針として機能する可能性が示唆された。この結果をもとに国内大学での実践例を含めた汎用性のある EAP カリキュラム指標モデルを開発した。

キーワード：大学英語教育、EAP、カリキュラム、質保証、BALEAP

## 1. はじめに

加速する学術教育研究と産業の国際化を背景に、日本の大学学士課程における学術目的の英語 (以下、EAP) のカリキュラム導入が徐々に進んできており、今後もその拡大が見込まれる。その一方で、日本、英国、台湾、香港の大学の EAP カリキュラム運営や質保証に関する実態比較調査では、英語教育と専門教育の連携や日本人学生に適した EAP 教材が十分でないことと、EAP カリキュラム設計・運営の指針となる質保証指標、および体系的な EAP 教員養成が確立されていないことが明らかとなり、国内大学の EAP 教育が、国際通用性の観点からは発展途上にあることが指摘されている (飯島他, 2016; 大学英語教育学会 EAP 調査研究特別委員会, 2018; Terauchi et al., 2020)。

これらの課題解決に資する概念的枠組みの提案に向け、Iijima, et al. (2021) は、日本の EAP 教育環境に適した汎用的なカリキュラム質保証と EAP 教員コア・コンピテンシーの指標枠組みモデルの開発を目的とした研究を進めている。日本には大学英語教育、または EAP カリキュラムを対象とした質保証基準の枠組みは存在しないため、先行する海外の認証評価基準や枠組み、および運用実態についての調査を行い、それらが

日本の高等教育における英語教育の環境でも活用できるかどうかの検証が必要となる。EAP 教育に特化した質保証の認証評価枠組みとして、本研究では、英国の学会 British Association of Lecturers in English for Academic Purposes (BALEAP) の BALEAP Accreditation Scheme (BAS) の認証評価基準 (BALEAP, 2018) に着目した。この認証評価は、主に英国の大学 EAP プログラムを対象に実施されており、評価基準は大きく 5 領域「学内での組織的位置づけ」「カリキュラム運営」「カリキュラム設計」「指導と学習」「学習の評価」に分類されている。英国と日本では対象学生の EAP のニーズの程度やカリキュラムの教育目的に相違があると考えられるため、本研究では、この基準の各指標項目について、日本の EAP カリキュラム運営担当者の経験と考えをもとにその有用性を検証する。さらに検証結果をもとに、日本の大学英語教育の文脈に適した、より良い EAP カリキュラム設計と運営に資する汎用性のある指標モデルの開発を目指す。

## 2. 英語教育機関を対象にした質保証認証評価基準

英語教育機関を対象にした認証評価は、教育の質の保証と向上を目的に、留学生を多く受け入れている英



語圏各国で実施されている。表1の通り、英国、米国、オーストラリアの主要な枠組の質保証認証評価基準の領域を見ると、教育目的、運営、カリキュラム、指導と学習などに関して網羅されており、異なる表現が使われているものの、概ね共通していると言える。日本国内には、英語教育機関の質保証認証は存在しないが、本研究は学士課程における英語カリキュラムを主眼とするため、表1には大学評価基準協会の認証評価基準も掲載する。この基準領域についても、他の認証枠組と大きく異なる項目はないことがわかる。なお、Accreditation UK (British Council, 2019)、CEA Standards (CEA, 2019)、NEAS Quality Assurance Framework (NEAS, 2021)の3つの認証は、大学英語プログラムに限らず、英語学校なども対象としている。

**表1**  
英語教育機関を対象にした主な質保証認証評価基準

| 名称   | 国       | 評価基準の領域  |
|--|---------|--|
| BALEAP Accreditation Scheme (BAS) (BALEAP, 2018) | 英国      | Institutional context; Course management; Course design; Teaching and learning; Assessment, evaluation and progression   |
| Accreditation UK (British Council, 2019)         | 英国      | Management standard; Resources and environment standard; Teaching and learning standard; Welfare and student services standard; Care of under 18s standard   |
| CEA Standards (CEA, 2019)                        | 米国      | Mission; Curriculum; Faculty; Facilities, equipment, and supplies; Administrative and fiscal capacity; Student services; Recruiting; Length and structure of program of study; Student achievement; Student complaints; Program development, planning and review   |
| NEAS Quality Assurance Framework (NEAS, 2021)    | オーストラリア | Teaching, learning and assessment; The student experience; Resources and facilities; Administration, management and staffing; Promotional and student recruitment; Welfare of students aged under 18 years; Strategy, risk and governance; Online delivery; ELT qualifications; Education agents; Products & services; ELT professionals; Transitional delivery; Foundation programs |
| 大学基準 (大学基準)                                      | 日本      | 理念・目的; 内部質保証; 教育研究組織; 教育課程・学習成   |

協会, 2020) 果; 学生の受け入れ; 教員・教員組織; 学生支援; 教育研究等環境; 社会連携・社会貢献; 大学運営・財務

大学英語教育とEAPに特化する認証評価基準は、現在BALEAP学会によるBAS (BALEAP, 2018, 2022)のみである。主に英国のEAPプログラムを対象としたこの認証評価基準は1989年に制定され、1991年から学会による4年に1度の認証評価が実施されている。学会ホームページには、認証を受けた29機関(英国国外の2機関を含む)が掲載されている。

BAS認証評価基準(BALEAP, 2018)には、5つの評価基準領域「学内での組織的位置づけ」(8項目)、「カリキュラム運営」(8項目)、「カリキュラム設計」(11項目)、「指導と学習」(9項目)「学習の評価」(10項目)があり、合計して46の指標項目から成り立つ(評価基準領域の日本語訳は本研究チームによる)。この指標項目は、BASハンドブックの中で詳細に説明され実践例も記載されている。2022年には、BALEAPは認証評価の対象を英国以外の文脈でのEAPプログラムにも拡大する目的で、新しいBASを発表した(BALEAP, 2022)。この改訂版での評価基準領域は2つに絞られ、「Administration and Leadership 運営管理と統率」と「Programme: Content, Delivery and Assessment プログラム：内容、指導、評価」のみになり、指標項目数は各領域10ずつの合計20となった。各指標の説明も簡略化され、より多様な文脈でのEAPプログラムを許容する評価枠組みとなった一方、項目の指すものの解釈が広くなりわかりにくくなった印象も受ける。本研究は、今後の日本の大学EAPカリキュラム設計と運営の指針となるような質保証指標モデル開発を目指しているため、より詳細な指標である改訂前の2018年に発表されたBASの評価基準の方が適切な資料と判断し検討を進めた。

### 3. 研究

#### 3.1 目的

本研究の目的は次の2つである。

1. BAS評価基準の5領域「学内での組織的位置づけ」「カリキュラム運営」「カリキュラム設計」「指導と学習」「学習の評価」の各指標項目(計46項目)について、国内大学EAPカリキュラム運営にどの程度関連性があり適用可能か、担当者の意識と実践例をもとに明らかにすること
2. 意識調査結果をふまえて、国内向けEAPカリキュラム指標プロトタイプ作成と改善を循環的に行うこと

#### 3.2 方法

本研究ではEAPカリキュラム指標プロトタイプ1～

3 へ段階的に改善を加え、項目内容の明瞭さと日本国内大学への関連性の充実を図った。まずプロトタイプ 1 として、BAS 2018 年版の日本語翻訳とこれをもとにした指標の質問紙を作成した。EAP カリキュラム設計と運営担当者 2 名（文・理系学部学科のある私立大、国立大）に質問紙とインタビュー調査を行い、各指標項目について、「重要または重要でないと思われるものとその理由」「実践しているもの、実践していないもの」「表現や具体的にイメージできないものなどなどわかりにくい項目」を尋ねた。

プロトタイプ 1 の結果を踏まえ、プロトタイプ 2 では、留学生向けサービスの充実など英国特有の指標項目を削除し、日本の大学の文脈に合うよう文言修正をし、実践例の選択肢を追加した（図 1）。新たに国内私立大学 EAP カリキュラム設計・運営担当者 2 名（文系、文・理系、EGAP）に対し、各指標項目の重要度（5 段階評価）と具体的実践例、わかりにくい項目や指標に追加した方がよい事柄を尋ねた。また、この質問紙をカリキュラム設計や運営の指針、自己の振り返りのツールとして使う場合の利便性についてもコメントを得た。

図 1  
EAP カリキュラム指標プロトタイプ 2 の項目例

2.4 教員が、EAPカリキュラムの情報、利用可能な教材やリソース、成績評価の基本方針に関するガイダンスを受けること。

|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------|---|---|---|---|---|
| まったく重要ではない | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| とても重要である   |   |   |   |   |   |

上記を実現するために、行っている取組みを以下の選択肢の中からお選びください【複数回答可】。選択肢にない場合や補足情報は、「その他」にお書きください。

- ☐ a. 特に何もしていない
- ☐ b. ハンドブックを教員に配布している
- ☐ c. 新任教員ガイダンスを開催している
- ☐ d. 授業担当教員の定例会議を開催している
- ☐ e. 新任教員にメンター教員をつけている
- ☐ Other...

プロトタイプ 2 の回答結果から、解釈が曖昧になった指標項目の文言修正（例「誰が」を明確にした文への書き換え）と、実践例の選択肢の加筆修正を行ない、プロトタイプ 3 の質問紙を作成した（図 2）。新たに、EAP カリキュラム設計・運営担当者 4 名：公立大（文・理系 EGAP）、国立大（文・理系 EGAP）、私立大（理系 ESAP）に対し、プロトタイプ 2 の調査同様に、重要度（5 段階）、具体的実践例、わかりにくい項目や指標に追加した方がよい事柄、カリキュラム設計や運営の指針や自己の振り返りのツールとしての使い勝手を尋ねた。

図 2  
EAP カリキュラム指標プロトタイプ 2 から 3 への修正例

2. 授業担当教員が、EAPカリキュラムの情報、利用可能な教材やリソース、成績評価の基本方針に関するガイダンスを受けること。

|            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------|---|---|---|---|---|
| まったく重要ではない | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| とても重要である   |   |   |   |   |   |

上記を実現するために、EAP部門が行っている取組みを以下の選択肢の中からお選びください【複数回答可】。選択肢にない場合や補足情報は、「その他」にお書きください。

- ☐ a. 特に何もしていない
- ☐ b. ハンドブックを教員に配布している
- ☐ c. 新任教員ガイダンスを開催している
- ☐ d. 授業担当教員の定例会議を開催している
- ☐ e. 新任教員にメンター教員をつけている

## 4. 結果と考察

### 4.1 BAS 基準の日本の大学への関連性

プロトタイプ 1～3 の質問紙・インタビュー調査の結果、BAS 認証評価指標のほとんどの項目が、国内 EAP カリキュラム運営担当者 8 人が「重要」と考え、すでに何らかの取り組みが実践されていることがわかった。このことは、回答者からの「実用的な EAP カリキュラムの構成要素を網羅している」というコメントにも表れている。

項目の重要度について 3 人の回答者が「どちらでもない」を選んだ項目は、「図書館との連携」と「教員の授業観察」のみであった。前者は、英語カリキュラムと図書館との連携が学内で求められていない場合もあれば、英語学習教材や英語データベースの紹介について連携している場合もあり、連携の程度は大学によって多様であることがわかった。後者の「教員の授業観察」は、評価基準の「カリキュラム運営」の中の一つの項目「なんらかの標準化された方針で、EAP の指導効果をモニタリングしていること」に関するものだが、指導効果のモニタリングの方法として定期的に授業参観を実施することは、多くの英語教員を抱える日本の大学英語カリキュラムにおいては現実的ではない、という指摘があった。今回の回答者は、指導効果のモニタリングの方法として、「カリキュラム開始時と修了時に外部英語試験を実施」「科目ごとの共通試験を実施」「学生による授業評価アンケートを実施」を挙げている。

本調査では、46 項目のうちほとんどが重要と認識されたことから、BALEAP の認証評価基準項目は、共通教育課程の EGAP と学部特化型の ESAP カリキュラムにも関連性が高く、質保証の指標やカリキュラム・科目設計の指針として機能しうる可能性高いことが示された。

#### 4.2 カリキュラム設計・運営指標としての有用性

EAP カリキュラム設計や運営指標としての有用性については、主に現在のカリキュラムを振り返る「自己評価ツール」としての有用性を指摘するコメントが複数寄せられた。

- 客観的に EAP カリキュラム・プログラムを自己評価するツールとしてとても包括的で効果的であると思いました。
- 自分の大学の英語プログラムの改善点に気づくよいきっかけ
- 私が思っていなかったような質問が来て、いろいろ考えさせられました。
- 精一杯取り組んできたつもりでしたが、アンケートに回答させていただく中で、これから取り組むべきこと、改善すべきことが明確になりました。

一方、この指標項目の一部が日本の大学英語カリキュラムの実情に必ずしも完全には合わない可能性があるコメントも得られた（下線は著者の強調）。これらの点についてはまさに日本の大学文化の文脈における EAP の現状と多様性を示しており、今後の EAP カリキュラム研究への示唆が得られる。

- EAP を行うならば、理想的な形が描かれており、目標としてはとても参考になります。ただ、地方国立大学（一部省略）では、今回拝見した基準は高すぎてクリアできないケースがあるような気がいたしました。またおそらくそのような大学の経営陣が今回の評価指標を受け入れるかどうか、大学によるように思います。経営陣がそこにあまり期待をしていない大学もあるかもしれません。
- 学部の英語教育プログラムの場合、必ずしもアカデミックなニーズだけではないため、英語教育プログラムを評価する場合に、ハイブリッドなニーズへの対応部分も踏まえた評価指標だと、よりストレートに当該プログラムの評価に使用できるような気がしました。
- ライティングセンターの設置や存在、図書館との連携などに関しては、まずそれがあることが良い・必要だという前提で質問が組まれているように感じられました。
- EGAP 教育を行っており、学部・学科を問わず、一般的な学術目的の英語教育を目指しています。そのため、各学部の専門内容に合わせた ESAP は行わず、学部からもそれぞれの専門性

を踏まえた英語教育への意見やリクエストは受けていません。

#### 5. 終わりに

本研究は、英国 BALEAP 学会の EAP プログラム質保証認証評価基準（BALEAP, 2018）が、国内大学学士課程における EAP カリキュラムにどの程度関連性があるかを検討し、既存の国内大学 EAP カリキュラムにおいて、質の保証と向上のためにすでに実践されている事例を統合することで、より国内大学の教育文脈に適した汎用性のある EAP カリキュラム指標モデル（飯島他, 2023）を開発した（一部を付録 A に掲載）。BALEAP の評価基準は概ね日本への応用がある程度可能である事が調査により確認出来たが、英国の大学向けに作られた理想的な EAP カリキュラムの実現や各指標項目の解釈は容易ではなく、文化的な文脈を考慮した EAP 教育の質保証についてさらに議論が必要であることも明らかとなった。今後も EAP 教育の広まりが予想されるが、田地野・水光（2005）が提案した大学英語教育カリキュラム設計のアプローチに加え、本研究が開発した指標モデルが、そのような議論のきっかけとなり、新しい EAP カリキュラムの設計やより良い運営体制構築、さらには教材開発の指針として活用されることを期待したい。

#### 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19H01286 の助成を受けたものです。

#### 参考文献

- BALEAP. (2018). BALEAP Accreditation scheme handbook (BAS): Quality enhancement for English for academic purposes courses and programmes.  
<https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/BALEAP-BAS-Handbook-January-2018-v-2.pdf>
- BALEAP. (2022). BALEAP Accreditation scheme handbook (BAS).  
<https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2022/03/BAS-Accreditation-Handbook-v9x.pdf>
- British Council. (2019). Accreditation UK handbook.  
[https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/k062\\_uk\\_accreditation\\_handbook\\_2019\\_final\\_v2.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/k062_uk_accreditation_handbook_2019_final_v2.pdf)
- CEA. (2019). CEA Standards for English language programs and institutions.  
[https://cea-accredit.org/images/2019\\_doc\\_and\\_handbooks/2019\\_CEA\\_Standards.pdf](https://cea-accredit.org/images/2019_doc_and_handbooks/2019_CEA_Standards.pdf)
- 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](http://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol99/vol_99_17.pdf)
- 大学基準協会. (2020). 「大学基準」及びその解説」.  
<https://www.juaa.or.jp/upload/files/accreditation/institution/standard/01%E3%80%8C%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E5%9F%BA%E6%BA%96%E3%80%8D%E5%8F%8A%E3%81%B3%E3%81%9D%E3%81%AE%E8%A7%A3%E8%AA%AC%E5%BC%8802.01.28%E6%94%B9%E5%AE%9A%EF%BC%89.pdf>

Iijima, Y., Maswana, S., Watari, H., Yamada, H., Takahashi, S., & Kanamaru, T. (7th April, 2021). Developing Quality Assurance Benchmarks and Professional Development Schemes for EAP Education in Japan. BALEAP 2021 Conference.

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.

飯島優雅・渡寛法・山田浩・マスワナ紗矢子・渡辺敦子・金丸敏幸・田地野彰・寺内一・高橋幸 (2023). 大学英語教育の質保証に向けた EAP カリキュラム・教員コンピテンシー指標モデル. <https://captc.h.kyoto-u.ac.jp/>

NEAS. (2021). NEAS quality assurance framework.

<https://neas.org.au/resources/neas-quality-framework/>

田地野彰・水光雅則 (2005). 「大学英語教育への提言—カリキュラム開発へのシステムアプローチ—」. 竹蓋幸生・水光雅則 (編), 『これからの大学英語教育』 (pp. 1–46). 岩波書店.

Terauchi, H., Noguchi, J., & Tajino, A. (Eds.). (2020). Towards a New Paradigm for English Language Teaching: English for Specific Purposes in Asia and Beyond. Routledge.

## 付録 A. 日本の学士課程に対応した EAP カリキュラム指標モデル (全項目)

下記の EAP カリキュラム指標全項目に加え、各項目に国内大学での実践例を記載した「カテゴリー別指標リスト」を次のサイトで公開しています。

「大学英語教育の質保証に向けた EAP カリキュラム・教員コンピテンシー指標モデル」 <https://captc.h.kyoto-u.ac.jp/> (飯島他, 2023)

### 1. 大学内での EAP 担当部門の位置付けと運営体制

1.1 EAP 部門代表・運営担当者、大学の運営組織 (学科、学部、関連部署など) との間に、効果的なコミュニケーションと支援の連携ラインがあること。

1.2 EAP 部門代表・運営担当者が、学生の所属学科・学部の学術的文化と学習活動 (授業や課題の形式や内容) を理解するために、学科・学部との関係を築いていること。

1.3 EAP 部門代表・運営担当者が、図書館、コンピュータ・サービス、ライティングセンターなど、大学の関連部署と積極的な関係を築いていること。

1.4 教員採用の手順は、学内の慣行に沿って行われ、EAP の指導能力についてなんらかの基準に基づいて判断していること。

1.5 EAP 部門の教員には、学内の慣行に沿って、Professional Development (職能開発) の機会があること。

1.6 EAP 部門の教員が、授業の準備、採点、関連業務の遂行、および同僚教員とのコミュニケーションのために適切なオフィススペースまたはスタッフルームを使用すること。

1.7 事務的作業、および EAP 部門の運営、学生対応、教材、資料などに関して対応する、十分な数の職員が採用されていること。

### 2. EAP カリキュラム運営

2.1 EAP カリキュラムの全体的な運営管理の構造が、教職員スタッフに明示されていること。つまり、EAP 部門代

表・運営担当者や教員スタッフの責任が明らかになっており、事務職員や他の支援スタッフの役割が、EAP 部門の全てのメンバーに明確に理解されていること。

2.2 EAP カリキュラムの全体的な構造が、学生に明示されていること。つまり、英語カリキュラムの目的や科目構成が明らかになっており、学習支援の施設や相談窓口などが明確に理解できるようになっていること。

2.3 EAP 部門が、科目設計、時間割編成、基準に基づく学生のグループやクラス編成、授業担当教員の割り当て、指導や成績評価の把握など、EAP 部門の運営の直接的な責任を担うこと。

2.4 授業担当教員が、EAP カリキュラムの情報、利用可能な教材やリソース、成績評価の基本方針に関するガイダンスを受けること。

2.5 EAP 部門が、なんらかの標準化された方針で、EAP の指導効果をモニタリングしていること。

2.6 EAP 部門の教員が、少なくとも 1 回は授業観察されていること。

2.7 EAP 部門が、開講期間中や終了時に、科目やカリキュラム全体の評価を実施すること。

2.8 科目やカリキュラム運営に関わる教職員が、適切に連携できるようになっていること。

### 3. EAP カリキュラム設計

3.1 EAP カリキュラムが、学生の学術的文脈での英語のニーズを考慮し、言語学習とアカデミックリテラシー発達の明確な原則に基づいて設計されていること。

3.2 EAP カリキュラムが、授業の目的と学習成果を、言語およびアカデミックリテラシーのスキル指導と結び付けて、スキル発達の明確な道筋を示す形で設計されていること。

3.3 学生の自律性ならびに学術的なテキストや実践に批評的に取り組む態度の育成が、シラバスの構成要素としてわかりやすく組み込まれていること。

3.4 EAP カリキュラムのシラバスに、明確な指導目標と学習成果、全体の授業計画、指定教材、および教員への指導上の留意事項が含まれていること。

3.5 EAP カリキュラム内で、図書館とオンライン学習リソースの使用法を紹介すること。

3.6 学生の自律学習者としての成長を促すための方法として、オフィスアワーなどの定期的に予定された個別の面談やチュートリアルを提供すること。

3.7 学習教材、教員用参考資料、専門誌、授業や学生に関する情報を閲覧できる設備や施設を提供すること。

3.8 EAP 部門の教員がカリキュラムの継続的な発展に貢献するよう奨励されること (FD や交流会への参加、教材共有など)。

3.9 EAP カリキュラムで、指導方法に積極的に工夫を行い、かつ、カリキュラム設計の定期的な改善・調整をして質の向上に取り組んでいること。

### 4. 教授と学習

4.1 授業が、適切な教授資格のある学位取得者により指導されること。そのうち、多数の教員が、修士号以上の資格があり、高等教育での EAP の教授経験を有していること。

4.2 すべての EAP 部門の教員が、英語を外国語とする学習者



に対する適切な教授経験、さらに、カリキュラムに適した EAP の豊富な経験を有していること。

4.3 ELT/EAP の適切な資格や教授経験を有していない教員を雇用する際には、彼らの教員としての成長を支援し、観察するための適切なシステム（具体的には、メンタリング、授業観察、定例会議など）があること。

4.4 EAP 部門の教員が、授業のシラバスと、学習者の将来の学業との関係を理解していること。また、教員がシラバスの構成要素、つまり、授業の目的と学習成果、教材、評価などの関係性を理解し、これらの理解が授業に反映されること。

4.5 授業準備では、アカデミックリテラシーと実践への取り組みに十分な注意を払うこと。1 回分の授業計画には、次の(a)から(d)の項目が含まれていること。

(a) シラバス全体と前後の授業に関連した、明確な授業の到達目標と意図された学習成果

(b) 授業の到達目標に適切な教材と補助教材の準備

(c) シラバス、時間割、将来の学術的なニーズに即した適切な進度の学習活動

(d) 授業の学習成果につなげるための主要なタスクにかかる適切な時間配分

4.6 授業は、EAP 環境に合わせて、コミュニケーションでジャンルに基づいたタスクベースのアプローチで指導すること。授業には、以下の(a)から(d)の項目が含まれていること。

(a) 授業のオリエンテーションにおける、授業の到達目標、期待される学習成果、理論的根拠の明示（現在のニーズ、または、考えられうる将来のニーズに関連したもの）

(b) 授業の学習成果につなげるための主要なタスクにかかる適切な時間配分を重視した一連の学習活動

(c) 教室設備、補助教材などの適切な利用

(d) 授業のまとめとして、これまでの学習の振り返りと将来の応用に関する考察

4.7 授業を通じて、将来の学業において学習者が必要とする能力を理解している、または、理解しようとしている教員の専門的能力が示されること。専門的能力には、以下の(a)から(c)の項目が含まれていること。

(a) 知識の構築と普及に利用できるよう、様々な学術的ジャンルに対する気づき

(b) アカデミック、ノンアカデミックを問わず、様々なジャンルの対象者と目的の理解

(c) 特定の対象者にテキストの目的を伝えるための内容、構成、語彙、構文の選択方法に関する理解

4.8 学生が、使いやすく整理された適切で幅広いマルチメディア教材のある自律学習施設を利用できるようにすること。学生がこれらの教材や施設を使用する際は、自律学習を促すためのアドバイスを受けられるようにすること。

## 5. 成績評価、カリキュラム・授業評価および学習進捗

5.1 全体的な授業設計が、総括的な成績評価 (summative assessment) と明示的に関連付けられていて、明確な学習の道筋を提供すること。

5.2 成績評価が、内容と手続きの両方において、所属学部 of 学術的期待に可能な限り密接に関連していること。これは、所属学部の教員との対話、課題サンプルや試験の分

析、または、講義サンプルの共有によって達成することができる。

5.3 EAP 部門の教員は、授業で使われる評価手順と基準について、事前に学生に知らせること。必要なレベルに達していない学生に対して、課題の再提出や再試験の機会があれば、その情報も連絡すること。

5.4 EAP 部門の教員は、学生に対して学習進捗や長所・短所について、適時に役立つフィードバックを行うこと。

5.5 EAP 部門の教員は、定期的に形成的評価 (formal assessment) を行い、そのフィードバックを記録しておくこと。

5.6 異なる教員やタスク間の成績評価の手順について、標準化、公平性、および一貫性を保証するための対策を講じること。

5.7 学生に、自分の進捗状況を把握し、教員からのフィードバックを活用するよう注意を払わせること。

5.8 学生と所属学部にとって、EAP 部門における単位取得、それに関連した進級・卒業の判定手順や報告書がわかりやすく有用であること。

5.9 何らかの形の追跡によって、EAP カリキュラムを修了した学生のその後の学業成績を正式に把握するための効果的なシステムを設けること。このようなフォローアップは定期的に行われ、過去の学生や所属学部との話し合いも含まれること。

# ジャンル分析から見る獣医学研究論文の学際性

荒木瑞夫\* 山本佳代\*\*

\*近畿大学

taraki@kindai.ac.jp

\*\*宮崎大学

shi-yama@cc.miyazaki-u.ac.jp

## 要旨

学際的な研究論文において複数の分野が言及される際の、ディスコースでのポジショニングに関して、医学と関係が深いと言われている獣医学の研究論文をジャンル分析の観点から探索的に分析した。獣医学を総合的に扱っている4ジャーナルに掲載された240論文のコーパスを対象に、その構成と、医学・人間に関わる語としての“human(s)”の頻度と用法を分析した。また、同コーパスの中からサンプリングした40論文のIntroductionに対して“Creating-A-Research-Space”(CARS)モデルを用いて分析した。その結果、現実世界に積極的に関わる応用科学・実践科学的レトリックが見られる一方、複数分野の先行研究の蓄積を前提としたレトリックの特徴も観察され、獣医学分野の独自の目的と他分野とのダイナミックな連携の存在が示唆された。

キーワード：ジャンル分析, 学際性, 研究論文, 獣医学, CARS モデル

## 1. はじめに

English for Specific Purpose (特定の目的のための英語教育、ESP) の理論としての「ジャンル分析 (genre analysis)」を提示する際に、Swales (1990) は、ディスコース・コミュニティ (discourse community) とジャンル (genre)、タスク (task) の3つのキーワードを挙げた (pp. 9-10)。特定の目的を持った集団 (「ディスコース・コミュニティ」) において、そこで慣習化された言語およびレトリックを用いたコミュニケーション (すなわち「ジャンル」) を通して、具体的な目的が遂行される。そして教育では、その目的遂行プロセスをモデルとした「タスク」が活用される (pp. 9-10)。このようにジャンル分析は、言語とその使用の場面やコミュニティ、そして教育が最初から枠組みに明確に含まれた理論として提示されている (p. 1)。

Swales (1990) のジャンル分析のアプローチを用いた研究の対象は、学術分野 (discipline) と、そこで行われている研究論文をはじめとする学術的ジャンルが多いが (Hyland, 2004, 2012; Swales, 2004)、とりあげられる学術分野は、そのメンバーシップや代表的方法論が比較的明確に確立されているものが多かった (Thompson & Hunston, 2020, p. 2)。あるいは、学術分野内の異質性・多様性に注意が払われることは必ずしも多くなかったと言える。

しかし、学術分野の内外の理由で学際的な (interdisciplinary) 研究が増えている今日、学術分野内の異質性や多様性、学際性について具体的に記述・説明することが、当該の学術分野のディスコース・コミュニティとしてのより正確な把握と、それに基づくより妥当な教育タスクに寄与し得る可能性がある。

本研究では、そのような研究の試みとして、人間の医学 (medicine) と密接な関係があると言われる (Yeates, 2018)、獣医学 (veterinary sciences) を一つの事例としてとりあげ、ジャンル分析の観点からその研究論文ジャンル (特に Introduction) の特徴について、探索的な形で記述および説明を試みる。

## 2. 理論的枠組みと先行研究

### 2.1 CARS モデル

Swales (1990) は様々な分野の研究論文の Introduction のセクションを分析した結果、共通するレトリック構造を1つのモデルで提示した。その“Creating a Research Space”モデル (略して CARS モデル) は概略以下の3つのムーブ (move) からなる (図1) (Swales, 1990, p. 141)。

図1

CARS モデルの3つのムーブ (Swales, 1990, p. 141)

**Move 1 – Establishing a research territory**  
**Move 2 – Establishing a niche**  
**Move 3 – Occupying the niche**

ムーブによっては、より小さい単位の「ステップ (step)」によって構成されている場合もある (図1ではステップは省略してある)。Move 1 では、しばしば最初のステップとして、まず当該の研究分野や研究トピックが重大であるとか、興味深いとか、問題があるとか、何らかの関連があるとかというレトリックが用いられる (それは「中心性の主張 (centrality claim)」とも呼ばれる)。次のステップとして、実証的な研究論文ではほぼもれ



なく、当該分野の先行研究のレビューが行われる。Swales (1990) はこれらが Introduction を通じて行われる説得のレトリックの第 1 段階 (Move 1) を構成するとし、環境学あるいは生物学的なメタファーを使って、そのムーブを「研究のテリトリーを確立する」 (“Establishing a research territory”) と命名する (Swales, 1990, p. 141; Swales & Feak, 2012, p. 331)。

そして Move 1 の後、「そのように重要な分野で多くの先行研究があるのに、まだ研究されていない部分がある」という「欠如の指摘 (gap indication)」がなされる。これが Move 2 であり、やはり環境学的メタファーを用いて、「ニッチを確立する」 (“Establishing a niche”) と命名される (Swales, 1990, pp. 140–141)。

Move 3 は Move 2 で確立したニッチについて、その「ニッチの部分 (当該の研究が) 占める」 (“Occupying the niche”) 段階である。ここで研究目的が導入されたり、研究概要が提示されたりする (Swales, 1990, p. 141)。

Swales (1990) は、「テリトリー」「ニッチ」などの環境学的メタファーを採用することで、実際の書き手の 3 つのニーズを適切に捉えられると主張した。すなわち、(読み手としての) ディスコース・コミュニティに対し当該分野の意義を示すニーズ、その意義の観点からある特定の領域 (ニッチ) を「位置づけ (situate)」るニーズ、それらを取りまく生態系としてのディスコース・コミュニティの中で当該領域がどのように研究される (ニッチが埋められる) のかを示すニーズである (pp. 140–142)。

Swales (1990) の CARS モデルやその初期モデルの提示以降、より多くの個別の学術分野の研究論文への適用や、複数の学術分野間の比較研究が試みられ (Crooks, 1986; Anthony, 1999; Samraj, 2002; Ozturk, 2009)、明示的に「学際的 (interdisciplinary)」と自らを規定するジャーナルやその掲載論文を扱った総合研究も行われている (Thompson & Hunston, 2020)。

## 2.2 CARS モデルと学際性

Samraj (2002) は、共に環境科学の下位分野である野生生物の行動学 (Wildlife Behavior、以下 WB) と保全生物学 (Conservation Biology、以下 CB) という、2 つの分野の研究論文 Introduction を CARS モデルの観点から比較した。

例えば、Move 1 のステップである「中心性の主張」において、当該研究分野の (a) 「研究面」の重要性を主張する場合と、(b) 「現実世界 (real world)」での重要性を主張する場合があるが、WB では (a) が行われることが多いのに対して、CB ではそれに加えて (b) が行われることも多いことを指摘した (Samraj, 2002, pp. 4–5)。加えて、Move 2 の「欠如の指摘」のステップでも同様に (a) 「研究面」での欠如を指摘する場合と (例えば該当する研究がまだ無い場合)、(b) 「現実世界 (real world)」におけるニーズ (例えば、環境における具体的な問題な

ど) を指摘する場合とがあるが、やはり WB では (a) が行われるのに対して、CB ではそれに加えてより多くのケースで (b) が行われる傾向があることが指摘された (Samraj, 2002, pp. 8–10)。

Samraj (2002) は、その理由として WB はより理論的で単一分野的であるのに対し、CB が比較的若い分野で先行研究が相対的に少ないことに加え、応用的で学際的な分野である点に帰している (p. 14)。また、この Move 1 と Move 2 における (a) (b) のオプションなどを含めた CARS モデルの改訂案を提示した (p. 15)。

## 2.3 学際的な研究論文の研究

自らを明示的に「学際的 (interdisciplinary)」と規定する、環境に関するジャーナルに掲載された研究論文の大規模コーパスを質・量両面で総合的に研究した Thompson and Hunston (2020) は、見出しに基づく論文構成や、“environment” “science” などの語の生起頻度や生起文脈 (共起語)、発話態度などの認識論的位置づけ (epistemic status) など複数の観点からの特徴づけ・分析に加えて、CARS モデルに基づく論文の Introduction の分析を行った。その目的は、先行研究の中で当該の研究分野を位置付ける (situate) ことを行う Introduction において、自らのアプローチを「学際的」だと捉えている論文の書き手は、自らの分野や (相対的に) 他の分野をどのようにポジショニング (Hyland, 2012) するのかわかることであった (Thompson & Hunston, 2020, p. 70)。

例えば、Global Environmental Change 誌に掲載された “‘It’s so different today’: Climate change and indigenous lifeways in British Columbia, Canada” と題された論文 (Turner & Clifton, 2009) は、カナダの先住民とその声を聞く社会科学分野の知見が、自然科学とそれを育んだ西洋社会の行き詰り (この場合は気候変動) を打開する助けとなると結論づける論文である (Turner & Clifton, 2009, p. 188)。

この論文の 6 つのパラグラフからなる Introduction が図 2 のような Move 構造になっていると要約・分析した上で、例えば Move 2 に含まれる “Turning for help and insight to these Indigenous People makes great sense.” (Turner & Clifton, 2009, p. 181) という文は、自然科学分野の人も含む読み手 (ディスコース・コミュニティ) に対して、自らは自然科学の外部にポジショニングしつつ、対する領域としての自然科学を補完し得ると示唆しているとする (Thompson & Hunston, 2020, p. 74)。

また、Thompson and Hunston (2020) は、関連する学術分野間の距離が大きい (distal) 学際的な研究論文において、その Introduction の Move 1 で、書き手自身が自らを学術分野を具体的に記述するステップが見られ、そうすることにより、対する主流の学術分野の「外側」に書き手自身を置くポジショニングが見られるとしている (Thompson & Hunston, 2020, pp. 74–75)。

図 2

Turner & Clifton (2009) の Introduction の Move 構成 (Thompson & Hunston, 2009, p. 74)

- Move 1:** プリティッシュコロンビアの先住民は、気候変動に対して、自らが危険に晒されているという感情を強くしている。
- Move 2:** 気候変動に対する地球規模の研究は、プリティッシュコロンビアの人々の観察から、有益な示唆を得るだろう。
- Move 3:** 本論文は、そのような先住民の知識と知恵、およびそれがどのように有益かを説明する。

注 上記は Thompson & Hunston (2020) p. 74 (抜粋) の拙訳。

## 2.4 獣医学という学術分野

本研究では、獣医学分野 (veterinary sciences) の研究論文を対象とする。獣医学は獣医師という専門職の養成も含む高度に専門的な領域でありながら、他の医療関連領域と関係している。特に人間の医学 (medicine) とは研究・臨床両面で密接な関係がある。グローバル化にともなう感染症や人獣共通感染症 (zoonosis) の拡大や環境問題を背景に、人間・動物・環境全体の健康を目指す「ワン・ヘルス (One Health)」(WHO) の要請に基づき、獣医学と医学の協働作業は世界レベルで推奨されている (World Health Organization, n.d.; Donaldson & Reynolds, 2005)。

獣医学分野の研究者による同分野の一般向け入門書である Yeats (2018) も、人間を診る医師を “sister professional” と呼び、獣医学と人間の医学は「非常に多くの面で共通して」おり、ある意味では「獣医学は医学 (medical science) の一部だ」と述べる (p. 32)。しかし獣医学・獣医師が人間の医学・医師と異なる点として、Yeats (2018) は例えば以下の点を挙げている。

- 獣医学は (人間を含む) 複数の種に関する知を総合する比較科学 (comparative science) である
- 獣医師の治療や獣医学研究の研究では、数多くの種の動物 (多くは脊椎動物) だが、随伴動物 (ペット) の飼主などを除き、人間の患者は扱わない
- 人間の医学研究では動物を実験に使うが、獣医学では基本的に動物は治療する対象である
- 獣医学の医療や研究に投じられる予算は、人間の医療・医学に比べてはるかに少ない

筆者らは、大学英語教員として獣医学を専攻する学部生・大学院生の英語授業を担当したり、獣医学分野の専門教員と協働作業や交流したりする機会を得た経験がある。複数の獣医学教員との非公式な会話の中で、「医学と獣医学はやっている研究の内容は同じだ」という趣旨のコメントを聞くなど、獣医学が医学の密接な関係があることを知った。第二著者の所属機関では、実際に獣医学部門と医学部門間の教育・研究における密接な協力活動も見られた。一方、獣医学のコミュニテ

ィが医学のそれとは異なることを示す事例にも出会った。例えば、獣医学教員の非公式な会話でのコメントとして、両分野の社会的・経済的な条件の差についての言及を耳にすることもあった。また、質問紙調査から、獣医学を学ぶ学部生も、その先にある領域を医学領域と明確に区別していることが推察された (山本・荒木, 2022)。

また、筆者らの調べた限り、獣医学の研究論文を扱ったジャンル分析は公刊されたものはほぼ無く、Introduction 以外に、獣医学の研究論文全体のジャンルの概要も把握する必要があると思われる。

## 3. リサーチ・クエスチョン

上のような事前考察より、以下のような問いを念頭に本研究を探索的な形で進めた。

- RQ1. 獣医学研究論文の構成にはどのような特徴があるか
- RQ2. 獣医学研究論文の Introduction のディスコースにおいて、人間の医学と獣医学はどのようにポジショニングされているか
- RQ3. 獣医学論文の Introduction には CARS モデルの観点からどのような特徴が見られるか

## 4. 方法

### 4.1 コーパス構築

Clarivate 社による Journal Citation Report (JCR) 2021 年版の、“Veterinary Sciences” の範疇の中で Impact Factor が上位にあるもののうち、(a) 各誌の目的・主旨に基づき獣医学分野を総合的に扱っており、(b) Open Access の論文が十分な数掲載されているかという点から、Veterinary Quarterly 誌 (VQ)、BMC Veterinary Research 誌 (BMC)、Veterinary Journal 誌 (VJ)、Research in Veterinary Science 誌 (RVS) の 4 つのジャーナルを選択した (表 1) (以降、各誌の呼称は ( ) 内の略称を用いる)。

表 1

本研究でとり上げた獣医学ジャーナル

| 名称                                   | 出版社              | Impact Factor |
|--------------------------------------|------------------|---------------|
| Veterinary Quarterly (VQ)            | Taylor & Francis | 8.071         |
| BMC Veterinary Research (BMC)        | Springer         | 2.792         |
| Veterinary Journal (VJ)              | Elsevier         | 2.750         |
| Research in Veterinary Science (RVS) | Elsevier         | 2.552         |

注 各ジャーナル名の ( ) 内は本研究での略称を表す。

その上で、各ジャーナルにおいて 2022 年 9 月時点で取得できる最新号からさかのぼり、Open Access で提供されている 60 の研究論文を、論文のウェブページからコピーした上で、参考文献リスト (References) や図表、

著者名などは対象から除き、タイトル・アブストラクト・本文のみからなるテキストファイル作成した。その結果、計 240 論文、総語数 1,204,273 語からなるコーパスを作成した（表 2）。

**表 2**  
各ジャーナル（サブコーパス）の概要

| 名称  | 対象巻号  | ファイル数 | 語数        |
|-----|---|-------|-----------|
| VQ  | Volume 35, Issue 1 (2015) – Volume 42, Issue 1 (2022)                       | 60    | 244,539   |
| BMC | Volume 18, Article number 297 (2022) – Volume 18, Article number 360 (2022) | 60    | 336,442   |
| VJ  | Volume 234 (2018) – Volume 286 (2022)                                       | 60    | 287,863   |
| RVS | Volume 135 (2021) – Volume 151 (2022)                                       | 60    | 335,429   |
| 合計  |   | 240   | 1,204,273 |

なお、データ収集の対象とした論文の発行時期は、2019 年末から始まった新型コロナウイルス (Covid-19) のパンデミックと重なるため、念のためコーパス全体における“Covid” および “SARS-CoV-2”の語の生起状況を確認した。その結果、8 論文に生起しており（全体の 3.3%）、うち 4 論文はタイトルに “SARS-CoV-2”が含まれる感染症領域のものだった（全体の 1.7%）。ただ今回のコーパスを構成する大多数の論文は Covid-19 をテーマにしたものではなく、またこの感染症は今後獣医学研究でも継続して研究テーマとなり得る可能性があると考えられる。そこで今回のコーパスが、Covid-19 に関係する論文を含むことで獣医学分野の代表性が損なわれることはないと判断し、上記 2 つの語が含まれた論文も研究対象に含めた。

#### 4.2 見出しの分析と各セクションのサブコーパス

獣医学研究論文のジャンルとしての特徴を把握するため、構成を確認する観点から論文から大見出しを抜き出して集計を行った。

また Introduction、Methods、Results、Discussion、Conclusion、Title、Abstract の語彙的な概要を見るために、いわゆる IMRD の構成になっている論文に関して、セクション毎のサブコーパスを作成した。

#### 4.3 “human(s)” の用法分析

先行文献や筆者らの調査から、獣医学と人間の医学がお互いに別の分野でありながら密接な関係にあると考えられたため、獣医学研究論文での医学の扱われ方、およびそれに対する書き手のポジショニングを観察するため、“human”および“humans”という語の各セクションにおける生起数・共起語を AntConc (version 4.1.4) および AntWordProfiler (version 2.0.1) を使って調べた。

またその用法について AntConc の KWIC コンコーダンスによって観察・分析を行った。

#### 4.4 CARS モデルを用いた Introduction の分析

獣医学論文におけるディスコースの流れの中での書き手のポジショニングを見るために、CARS モデルを用いて Introduction を分析した。

まず、疑似ランダム・サンプリング法 (pseudo-random sampling) を用い (Thompson & Hunston, 2020, p. 66)、各ジャーナルの中で最新号から可能な限り発行時期が等間隔になるよう、巻ないし号を選んだ上で、それら各巻号の中から原則 2 本の研究論文を選んだ。各誌から 10 本合計 40 本の論文を選び、それらの Introduction を、CARS モデルを用いて分析を行った。

CARS モデルは、Swales (1990) の改訂版として提示された Swales (2004) およびそれに基づく Swales and Feak (2012) をもとにしながら、学際的な研究論文を扱った Samraj (2002) の Move 1 と Move 2 における「研究」と「現実世界 (real world)」の区別を取り入れたものを使用した (図 3)。

**図 3**

本研究で用いた CARS モデル

##### Move 1 – Establishing a research territory

- a. by showing that the general research areas is important, central, interesting, problematic, or relevant in some way (optional)
  - Research\*
  - Real world\*
- b. by introducing and reviewing items of previous research in the area (obligatory)

##### Move 2 – Establishing a niche

- a. by indicating a gap in the previous research or by extending previous knowledge in some way (obligatory)
  - Research\*
  - Real world\*
  - Extension\*
- b. Positive justification (optional)\*

##### Move 3 – Occupying the niche

注 a と b は各ムーブでのステップを表す。\*印を付けた項目は Samraj (2002) の改訂案から取り入れたもの。

また通常 Move 3 にも、リサーチ・クエスチョンや当該論文の構成などの細かいステップを含めるが、それらは必ずしも他分野との関係を示す部分ではないため、“Occupying the niche”に相当するところの、研究目的を述べたり、当該研究の性質を述べたりしている箇所有無のみを確認した。

分析作業は、先行研究で根拠の判断とされている各ムーブの特徴を確認した上で、著者 2 名のそれぞれが

40 論文全てについて分析を行った上で結果をつきあわせ、最終的に 100%の一致率を目指す形で行った。

## 5. 結果と考察

### 5.1 見出しの分析

Conclusion も含めた、いわゆる IMRD(C)型の論文は、VQ 誌が 58 論文 (97%)、BMC 誌が 24 論文 (40%)、VJ 誌が 57 論文 (95%)、RVS 誌が 58 論文 (97%) あった。BMC 誌については、次に多く見られたのが Methods セクションを最後に置く IRD(C)M 型で、36 論文 (60%) に見られた。

両パターンには、順序は異なるにせよ、多くの実証研究の基本的なセクションと考えられている Introduction、Methods、Results、Discussion の 4 つの要素が含まれており、Methods の後置は自然科学の論文の Methods の縮小化の傾向と見なせると思われるので (Swales, 1990, p. 16)、同じ型に分類してよいと考えられる。そうした場合、BMC 誌は全論文が IMRD(C)型だった。4 誌全体では 97%が IMRD(C)型だということになり、本コーパスでは、このパターンが支配的であることが見て取れた。

Thompson and Hunston (2020) の学際論文コーパスでは、IMRD(C)型が最も多かったのは自然科学分野で単一分野の傾向が強い Plant Science 誌が 97%で最大だったが、本研究のコーパスを構成する獣医学論文も、セクション構成はジャーナルを問わず一律的であり、Thompson and Hunston (2020) の言う自然科学の単一分野の特徴との共通性を指摘できる。

### 5.2 各セクションにおける “humans(s)” の使用頻度

次に、セクション毎に分けたサブコーパスを用いて、論文全体の中でどこに “human” ないし “humans” が用いられているかを調べた。セクション毎の 2 つの語の生起数および生起したファイル数(いわゆる range)は、Introduction と Discussion での生起数がそれぞれ 311、394、また生起ファイル数がそれぞれ 125、113 と他のセクションに比べて突出して多かった (表 3)。

表 3  
セクション毎の human/humans の生起数と生起ファイル数

| セクション        | 生起数 | 生起ファイル数   |
|--------------|-----|-----------|
| Title        | 1   | 1 (240)   |
| Abstract     | 53  | 39 (240)  |
| Introduction | 318 | 125 (240) |
| Methods      | 50  | 27 (233)  |
| Results      | 36  | 12 (230)  |
| Discussion   | 394 | 113 (232) |
| Conclusion   | 18  | 15 (183)  |

注 生起ファイル数の ( ) 内の数字は全コーパス中に見出されたそのセクションの数を表す。

Yeats (2018) が言うように、獣医学では基本的に人間は研究対象にならないため、Methods や Results に相当する実験などの当該の研究の記述では人間や医学はほとんど言及されないが、Introduction や Discussion などでの先行研究のレビューや結果の評価においては実は人間や医学がしばしば言及されていると考えられる。

### 5.3 Introduction における “human(s)” の用法分析

次に Introduction において、“human” “humans” の用例の傾向を調べるために、まず AntConc の Collocate の機能を用いて “human” “humans” 各語の左右いずれ側か 1 語の範囲内に生起する共起語で、その出現が 5 つ以上のファイルに見られるものを抽出した (表 4)。

“human” については、隣に “in” が付く例が含まれるファイルが 44 あり、ほとんどの用例 (51 例) が左側に付く例 (“in human”) だった。それら 51 例に関して、“in human” の右側に続く語句は、“medicine” や “orthopedics” など分野を表す名詞句 (24 例)、“cancer” などの病名や体の部位・患部 (9 例)、“beings” (5 例)、“patients” (5 例)、名詞での使用 (3 例) などだった。

表 4  
Introduction における “human(s)” の共起語 (左右それぞれ 語彙)

| 中心語    | 共起語       | 1L | 1R | ファイル数 |
|--------|-----------|----|----|-------|
| human  | in        | 51 | 1  | 44    |
|        | medicine  | 0  | 20 | 18    |
|        | patient   | 0  | 9  | 8     |
|        | health    | 0  | 6  | 6     |
|        | beings    | 0  | 8  | 5     |
| humans | in        | 86 | 4  | 60    |
|        | and       | 10 | 23 | 25    |
|        | with      | 2  | 8  | 10    |
|        | including | 3  | 2  | 5     |

注 1L = 中心語の 1 語左側での共起語の生起頻度, 1R = 中心語の 1 語右側での生起頻度。生起ファイル数が 5 以上の語。

“in human”の語句は、下記の 2 つの例のように、人間の医学や医療などの領域を指すために用いられていた。

**In human medicine**, problems may arise because resistant bacteria can be transferred from animals to humans (Ref.).  
[VJ 2021 Vanrolleghem]<sup>1</sup>

High-resolution mass spectrometry (HRMS) has been widely used **in human pharmaceutical R&D** from metabolite profiling and identification during early drug discovery to first-in-human (FIH) studies during development (Ref.).

[RVS 2022 Tong]

一方、“humans”についてはその左側に生起する“in”の86例中全てが(表4)、以下の例のように特定の症例や治療例が見られる患者としての人間、あるいは薬の処方や検査の対象としての人間、およびそれらの研究領域としての人間医学を指すのに用いられていた。

Invasive electrophysiology study (EPS) is one of the adjunct tests performed routinely **in humans** with arrhythmia.  
[VQ 2017 Capiel]

また、“humans”の左側に生起する“and”の10例全て、右側に生起する23例中21例が(表4)、動物一般または他の動物を表す名詞句をつなぐために使われていた。

The pathogen develops and multiplies in the vector, then spreads to **humans and animals** via the bite or excreta of arthropods such as mosquitos, tsetse flies, body lice, fleas, and ticks (Ref.).  
[BMC 2022 El-Ansary]

The principal therapy for **dogs and humans** with epilepsy is treatment using anti-seizure drugs (ASDs).  
[VJ 2022 Hasegawa]

“human” “humans”とも、その多くが前置詞“in”の目的語ないしは目的語を構成する名詞句に用いられており、それらはほとんどが領域としての人間の医学や人間の医療を参照するために用いられていた。また、“and”との共起は他の種と並列的に述べる際に生じており、書き手は複数の領域をいわば俯瞰的に並列するポジショニングを行っていると考えられる。Yeates (2018)の言う、獣医学が「(人間を含む)複数の種に関する知を総合する比較科学(comparative science)」(p. 33)だという性質の反映ともみなせると考えられる。

#### 5.4 CARS モデルを用いた Introduction の分析

獣医学研究論文の一般的傾向をみるために、疑似ランダム・サンプリング法により各誌10本ずつ論文を抽出し、計40本の論文についてCARSモデルを用いた分析を行った。著者2名が個別に行ったところ70%の一致率だったが、判断の分かれた論文について判断の根拠を確認の上で、最終的に100%の一致率となった判断を分析結果とした。Move 1-3の要素は1つを除く39論文(97.5%)に確認され、細かい変異はあるが、それらの論文でMove 1→2→3の流れが観察された(表5)。

表5の最後の3例(“1,2,1,2,1,2,1,3” “1,2,1,3” “1,3”)以外で、標準的な“1,2,3”以外は、Move 1とMove 2の対が繰り返されるCrooks (1984)が指摘しSwales (1990, 2004)が「循環的(recycling)」と呼んでいる構成で、これらもCARSモデルの構成を取っていると見なすことができる(Swales, 2004, p. 230)。その意味では多くが標準的な構成を取っていると言える。

表5

CARS モデルによる Introduction のムーブ構成

| ムーブ構成             | ファイル数 | %    |
|-------------------|-------|------|
| 1,2,3             | 26    | 65.0 |
| 1,2,1,2,3         | 9     | 22.5 |
| 1,2,1,2,1,2,3     | 1     | 2.5  |
| 1,2,1,2,1,2,1,2,3 | 1     | 2.5  |
| 1,2,1,2,1,2,1,3   | 1     | 2.5  |
| 1,2,1,3           | 1     | 2.5  |
| 1,3               | 1     | 2.5  |

注 1, 2, 3 はそれぞれ CARS モデルの Move 1 “Establishing a research territory”, Move 2 “Establishing a niche”, Move 3 “Occupying the niche”を表す。

次に、ムーブを構成する下位単位であるステップも含めた生起率を Samraj (2002) が分析した野生生物の行動学(Wildlife Behavior)と保全生物学(Conservation Biology)の数値と比較した(表6)。

表6

獣医学研究論文 Introduction におけるムーブとそれを構成する Step の生起数

| VS<br>(n = 40)            |       |             | WB*<br>(n = 12) | CB*<br>(n = 12) |
|---------------------------|-------|-------------|-----------------|-----------------|
| Move/Step                 | ファイル数 | %           | %               | %               |
| Move 1 <sup>a</sup>       | 40    | 100.0       | 100.0           | 100.0           |
| Step a <sup>b</sup>       | 35    | 87.5        | 50.0            | 91.7            |
| - Research <sup>c</sup>   | 15    | <b>37.5</b> | <b>25.0</b>     | <b>50.0</b>     |
| - Real World <sup>d</sup> | 31    | <b>77.5</b> | <b>25.0</b>     | <b>83.3</b>     |
| Step b <sup>e</sup>       | 40    | 100.0       | 100.0           | 100.0           |
| Move 2 <sup>f</sup>       | 39    | 97.5        | 91.7            | 100.0           |
| Step a <sup>g</sup>       | 37    | 92.5        | 91.7            | 100.0           |
| - Research <sup>h</sup>   | 32    | <b>80.0</b> | <b>83.3</b>     | <b>50.0</b>     |
| - Real World <sup>i</sup> | 10    | <b>25.0</b> | <b>0.0</b>      | <b>75.0</b>     |
| - Extension <sup>j</sup>  | 4     | 10.0        | —               | —               |
| Step b <sup>k</sup>       | 12    | 30.0        | 41.7            | 0.0             |
| Move 3 <sup>l</sup>       | 40    | 100.0       | 100.0           | 100.0           |

注 VS = Veterinary Sciences, WB = Wildlife Behavior, CB = Conservation Biology; \* Samraj (2002) の数値をもとに筆者らがパーセンテージの数値を計算した。

a “Establishing a research territory”. b “Showing that the research area is important”. c “Importance in research”. d “Importance in real world”. e “Reviewing items of previous research in the area”. f “Establishing a niche”. g “Indicating a gap”. h “Gap in research”. i “Problems in real world”. j “Extending previous knowledge”. k “Positive justification”. l “Outlining purposes or stating the nature of the present research”.

その結果、Move 1 の Step a 「中心性の主張 (centrality claim)」は全 40 論文中 35 論文 (87.5%) に見られたが、うち獣医学では現実世界 (real world) における重要性を指摘する論文が 31 論文 (77.5%) あり、研究分野それ自体における重要性を指摘する論文 (15 論文、37.5%) に比べて多く、<sup>2</sup> 獣医学研究論文では「中心性の主張」のレトリックにおいて、現実世界における重要性を指摘する傾向が強いことが見て取れた (表 6)。下記の 2 つの例のように、研究や分野の現実世界での重要性を指摘する際、経済や農業、環境、人間の健康、アニマル・ウェルフェアなどの観点からの主張が多く見られた。

**Bovine infectious infertility represents a serious problem in the livestock sector due to the impact on animal production and, in many cases, in public health (Ref.).**

[RVS 2022 Polo]

**Lameness in dairy cattle constitutes an important animal welfare issue (Ref.) and causes economic losses (Ref.).**

[VJ 2021 Capion]

この点では Samraj (2002) が報告した保全生物学 (CB) の特徴との類似性を指摘することができる (表 6)。Samraj (2002) は、Move 1 の Step a 「中心性の主張」で現実世界における重要性を強調する傾向が強いことを指摘しており (全 12 論文中 10 論文、83.3%) (表 6)、その理由を同分野が応用的な分野 (applied field) であること、学際的であることなどに帰している (p. 14)。この点に関して同様の傾向を示す獣医学論文の背後に、動物の治療や家畜の管理など、現実世界への関わりを志向する獣医学の応用科学・実践科学的な性質を指摘できると思われる。

一方、Move 2 の Step a 「欠如の指摘 (gap indication)」に関しては、獣医学論文では全 40 論文中 37 論文 (92.5%) に見られたが、うち研究分野におけるギャップを指摘するものが 32 論文 (80.0%) あり、現実世界における解決すべき問題を指摘するもの (10 論文、25.0%) に比べて多く見られた。すなわち、獣医学論文で「欠如の指摘」のレトリックを用いる際には、当該の研究分野における未着手・未解決の問題を指摘する傾向が多いことが見て取れた (表 6)。例えば、下記の例では、欠如しているのは “information” であり、それが妨げているのは “understanding” だと述べている。

**In spite of the large number of pathogens associated with bovine infertility, scarce information on the bacterial population of the bovine reproductive bull system is available, which hampers the understanding of the association between microbiome and reproductive pathologies described in other species, e.g., vaginal bacteriosis in humans due to dysbiosis (Ref.).**

[RVS 2022 Polo]

この傾向は、Samraj (2002) がとり上げた 2 つの分野の内のもう一方、野生生物の行動学 (WB) の特徴に近いものである (表 6)。Samraj (2002) によれば、野生生物の行動学の全 12 論文中 10 論文 (83.3%) の Move 2 の Step a (「欠如の指摘」) で、当該分野のギャップの指摘が見られた一方、現実世界における解決すべき問題がこの部分で指摘されることはなかったという (p. 6)。Samraj (2002) はその理由として、同分野が理論的な分野 (theoretical field) であること、単一分野的 (disciplinary) であること、歴史のある分野 (a field with historical depth) であることを挙げた (Samraj, 2002, p. 14)。Move 2 に関しては、獣医学論文にも、“human(s)” の用法から医学との関係が推測され得たように、医学を含む先行研究の蓄積や理論的伝統が背後にあることは考えられる。

## 5.5 リサーチ・クエスチョンの検討

本研究では 240 の獣医学研究論文をデータとし、獣医学論文の一般的構成や人間の医学に対する著者のポジショニングを観察するとともに、その中の 40 論文に関して CARS モデルを用いて Introduction のレトリックの特徴を記述・分析した。リサーチ・クエスチョン (RQs) に沿って本研究の知見を確認する。

RQ1 (獣医学論文の構成の特徴) については、標準型 (IMRD) が支配的で典型的な実証論文の構成であった。

RQ2 (ディスコースでのポジショニング) については、研究活動の規模が大きい医学や人間を表す語への参照の頻度が高く、人間も含めた複数の種を俯瞰的に見るポジショニングが観察され、それが人間を含む「複数の種に関する知を総合する比較科学」(Yeats, 2018) としての獣医学の特徴と関連していると考えられる。

RQ3 (Introduction のレトリックの特徴) については、「中心性の主張」で現実世界の意義が強調され応用科学・実践科学的特徴が見られる一方、「欠如の指摘」では研究の知見の欠如の指摘が多く、その点は医学も含む「総合的な比較科学」の先行研究の蓄積と無関係ではないと考えられる。この特徴は Samraj (2002) が比較した 2 分野の一方に類型化できず、いわば両方の特徴を兼ね備えており、獣医学独自の傾向とも言える。

## 6. 結論

本研究は、ジャンル分析の観点から、獣医学研究論文の、特に Introduction のディスコースを探索的に分析し、分野の特徴と、その学際性との関連について考察した。ただ、本研究で指摘した特徴は、他分野との比較を通してより実証的に確認される必要がある。また今回獣医学分野を 4 つのジャーナルに代表させたが、獣医学の研究者によっては、医学・科学系の様々なジャーナルに成果を発表することも多く、ディスコース・コミュニティの包括的な把握には、それらも視野に含める必要がある。それらは、今後の研究の課題としたい。

しかしながら本研究は、探索的にではあるが、ある学



術分野が他の学術分野とダイナミックに連携する一方、独自の目的に進む過程の一端を示し得たと考える。この種の知見を基に、当該分野の平均的特徴のみならず、その背後にあるディスコース・コミュニティのダイナミズムと多様性も含めて教育活動で提示することは、その入り口にいる学習者にも、コミュニティに参加する際の具体的な指針をもたらし得ると考える。ただ、紙幅の関係もあり、その具体的な教育方法の提案については、それを主題化した研究報告として稿を改めることとしたい。

## 注

<sup>1</sup> 本論文では、研究対象であるコーパスに含まれた獣医学論文を参照する際は、「(ジャーナル略称) (出版年) (第一著者の姓)」のフォーマットを用いる。ブロック引用をする際は出典を角括弧 [ ] で括弧することとする。引用中の太字の語句は、引用者による強調を意図したものである。引用中に in-text の他の文献への参照があった場合、一様に「(Ref.)」という表記で代替した。なお、本来コーパスを構成する全ての論文の出典を記載すべきところだが、スペースの関係上、本文で引用した分のみ巻末に出典を記載した。筆者らに直接依頼をして頂ければ全てのリストを提供する。

<sup>2</sup> 表 6 の VS (Veterinary Sciences) のファイル数の数値は、個々のムーブやステップが 1 ファイル (=1 論文) 内に複数生起していても 1 とカウントした。従ってムーブ構成が実際には“1,2,1,2,1,2,3”でも、Move 1 や Move 2 のファイル数の数値はそれぞれ 1 とカウントしている。また、Move 1 の Step a が 2 つあり、それぞれ“Research”と“Real World”だった場合、それぞれに 1 と数えている。当該の論文にそれらのムーブやステップが生じたか、しないかのカウントを行った。Samraj (2002) も WB と CB に関して同様のカウントを行っている。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 (22K00716, 20K00860) の助成を受けたものです。

## 獣医学研究論文コーパス所収の論文 (引用分のみ)

- Capion, N., Raundal, P., Foldager, L., & Thomsen, P.T. (2021). Status of claw recordings and claw health in Danish dairy cattle from 2013 to 2017. *Veterinary Journal*, 277, 105749. <https://doi.org/10.1016/j.tvjl.2021.105749>
- Cepiel, A., Noszczyk-Nowak, A., Paślawski, R., Janiszewski, A., & Paślawska, U. (2017). Intracardiac electrophysiological conduction parameters in adult dogs. *Veterinary Quarterly*, 37(1), 91–97. <https://doi.org/10.1080/01652176.2017.1309599>
- El-Ansary, R. E., El-Dabae, W. H., Bream, A. S., & Wakil, A. E. (2022). Isolation and molecular characterization of lumpy skin disease virus from hard ticks, *Rhipicephalus (Boophilus) annulatus* in Egypt. *BMC Veterinary Research*, 18, 302. <https://doi.org/10.1186/s12917-022-03398-y>
- Hasegawa, D., Saito, M., & Kitagawa, M. (2022). Neurosurgery in canine epilepsy. *Veterinary Journal*, 285, 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.tvjl.2022.105852>
- Polo, C., Hernández, M., García-Seco, T., Fernández, V., Briones, V., Díez-Guerrier, A., Abad, D., Rodríguez-Lázaro, D., Domínguez, L., & Pérez-Sancho, M. (2022). Exploiting 16S rRNA-based metagenomics to reveal neglected microorganisms associated with infertility in breeding bulls in Spanish extensive herds.

- Research in Veterinary Science*, 150, 52–57. <https://doi.org/10.1016/j.rvsc.2022.04.019>
- Tong, W., Huang, R., Zuo, H., Zarabadipour, C., Moore, A., Hamel, D., & Letendre, L. (2022). Feasibility of establishing a veterinary marker to total residue in edible tissues with non-radiolabeled study using high-resolution mass spectrometry. *Research in Veterinary Science*, 149, 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.rvsc.2022.06.006>
- Vanrolleghem, W., Tanghe, S., Verstringe, S., Bruggeman, G., Papadopoulos, D., Trevisi, P., Zentek, J., Sarrazin, S., & Dewulf, J. (2019). Potential dietary feed additives with antibacterial effects and their impact on performance of weaned piglets: A meta-analysis. *Veterinary Journal*, 249, 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.tvjl.2019.04.017>

## 参考文献

- Anthony, L. (1999). Writing research article introductions in software engineering: How accurate is the standard model? *IEEE Transactions of Professional Communication*, 42, 38–46. <https://doi.org/10.1109/47.749366>
- Crooks, G. (1986). Towards a validated analysis of scientific text structure. *Applied Linguistics*, 7(1), 57–70. <https://doi.org/10.1093/applin/7.1.57>
- Donaldson, L. J., & Reynolds, D. J. (2005). Integrated working. *Veterinary Record*, 157(22), 680–681. <https://doi.org/10.1136/vr.157.22.680>
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge University Press.
- Ozturk, I. (2007). The textual organisation of research article introductions in applied linguistics: Variability within a single discipline. *English for Specific Purposes*, 26(1), 25–38. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.12.003>
- Samraj, B. (2002). Introductions in research articles: Variations across disciplines. *English for Specific Purposes*, 21(1), 1–17. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00023-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00023-5)
- Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres*. Cambridge University Press.
- Swales, J., & Feak, C. (2012). *Academic writing for graduate students* (3rd ed.). University of Michigan Press.
- Thompson, P., & Hunston, S. (2020). *Interdisciplinary research discourse*. Routledge.
- Turner, N. J., & Clifton, H. (2009). “It’s so different today”: Climate change and indigenous lifeways in British Columbia, Canada. *Global Environmental Change*, 19(2), 180–190. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2009.01.005>
- World Health Organization. (n.d.). One Health. <https://www.who.int/europe/initiatives/one-health>
- 山本佳代・荒木瑞夫. (2022). 「獣医学生の英語ニューズ質問紙とインタビュー調査から」『JAAL in JACET Proceedings』, 4, 115–122. [https://www.jaceted.org/JAAL\\_in\\_JACET\\_Proceedings/JAAL\\_in\\_JACET\\_Proceedings\\_Volume4.pdf](https://www.jaceted.org/JAAL_in_JACET_Proceedings/JAAL_in_JACET_Proceedings_Volume4.pdf)
- Yeates, J. (2018). *Veterinary science: A very short introduction*. Oxford University Press.

# 初年次英語教育における「シンプル・ディベート」の実践報告 —日本人初級英語学習者のコミュニケーション能力養成の観点から—

橋尾晋平\*

\*名古屋外国語大学  
smp.hashio@gmail.com

## 要旨

現行の大学英語教育において、習熟度にかかわらず、学生のコミュニケーション能力を向上させる要請が高まってきている。本稿では、英語ディベートの内容・形式を日本人初級英語学習者向けに大幅に簡略化させた「シンプル・ディベート」を提案し、日本人初級英語学習者の大学生のクラスで実践し、コミュニケーション能力がどの程度伸長するかを検討する。シンプル・ディベートの授業を10週間受講した学生に対して、アンケートを実施し、自由記述式質問については、KHCorderで回答内容の解析を行った。その結果、シンプル・ディベートに取り組んだ学生は、文法能力・談話能力・方略的能力の向上を実感しており、シンプル・ディベートは、彼らのコミュニケーション能力の一定の伸長に寄与すると主張する。また、実際の議論やスピーチに対して課題意識を持った学生が多いことも導かれ、多くの学生が発信する内容とその発信方法についての動機づけを得られると期待される。

キーワード：コミュニケーション、英語ディベート、シンプル・ディベート、日本人初級英語学習者

## 1. はじめに

文部科学省の「学習指導要領」などでは、中学校・高等学校の英語教育が生徒のコミュニケーション能力 (communicative competence) を養成することを目標に掲げている一方で、高大接続と学士力養成の観点から、大学の初年次英語教育においても、学生の習熟度にかかわらず、コミュニケーション能力の向上は、引き続き、達成目標の1つとして挙げられている (藤岡他 2017)。

コミュニケーション能力とは、Hymes (1972) によると、ある特定の文脈において、メッセージの伝達や解釈、意味の交渉ができる能力である。これを受けて、Canale and Swain (1980) は、コミュニケーション能力の下位能力として、次の (1) ~ (4) を挙げている。

- (1) 文法能力 (grammatical competence)  
文を正しく操作できる能力
- (2) 社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)  
言語使用における適切さに関する能力
- (3) 談話能力 (discourse competence)  
談話レベルでの一貫性や結束性に関する能力
- (4) 方略的能力 (strategic competence)  
コミュニケーションの効果を高め、不十分な知識を補う能力

次に、日本人初級英語学習者の到達目標を設定するために、ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: CEFR) を参照すると、初級に該当する A1 の

学習者は、身近な話題について、単純な文・語句を使い、述べることでとされていて (吉島・大橋 2004)、日本人英語学習者の 80% が A1 に属する (文部科学省 2016)。彼らが中級レベルを目指すうえで、中級に相当する CEFR の B1 を参照すると、B1 の学習者は、身近な事柄について、複数の文を用いて、自分の意見を述べるができることと期待されている (吉島・大橋 2004)。よって、日本人初級英語学習者のコミュニケーション活動の到達目標は、身近なテーマに関して、複数の文で自分の意見を述べられることと考えられる。

このような目標を達成するために、「学習指導要領」では、ディベートなどの自分の意見を発信し、他者と話し合う活動として推奨されており、松本他 (2009) は、英語ディベートによって、コミュニケーション能力が向上すると指摘しており、CEFR における「話す」の能力の強化に繋がると考えられる (藤岡他, 2017)。実際、橋尾 (2016a) や橋尾 (2016b) などでは、英語ディベートに取り組んだ大学生は、語彙・表現が豊かになり、先述の談話能力の向上することが確認されている。

また、橋尾 (2016b) は、英語ディベートが日本人英語学習者の批判的思考力を養成することに繋がると報告しており、批判的思考力の養成も中等教育・高等教育で一貫して重視されている項目であり (楠見, 2012)、文部科学省が掲げる学士力のうち、汎用的技能の1つである「論理的思考力」に近い概念である。また、鶴田 (2008) によると、グループワークという側面ももつディベートは、同じく学士力における態度・志向性の中の「チームワーク、リーダーシップ」に関する能力の向上

にも役立つとしており、学術力養成の観点からもディベートを活用した授業は重要な役割を果たす。<sup>1</sup>

しかし、文部科学省(2016)は、特定の話題について、自分の意見を述べる機会や他者と意見を交換する機会が少ないと報告している。実際、藤岡他(2017)や橋尾(2020)によると、高等学校の検定教科書は、他のスピーキング活動との兼ね合いで、ディベートを十分に扱うことができず、大学英語教育のスピーキング教材においても、特定のテーマに関して、学習者自身の意見を述べる活動に留まっているものが多く、ディベートにおいて重視している意見のやりとりや他者の意見への反論を取り上げているものがほとんどない。

そこで、本稿では、日本人初級英語学習者の大学生のクラスでの導入を想定した「シンプル・ディベート(simplified debate)」を提案し、学生アンケート結果を通して、初級レベルの大学生であっても、自分の意見を述べ、他者の意見に対して反論を行えるようにすることで、身近な事柄について、複数の文で自己表現する能力を養成することを目指す。また、シンプル・ディベートは、学生の批判的思考力の養成に役に立つのかについても併せて検討する。

## 2. シンプル・ディベート(simplified debate)の提案

### 2.1 従来のディベート

従来のディベート<sup>2</sup>では、日本の政策の是非について肯定側と否定側に分かれて議論することが一般的で、与えられたテーマに対する自分たちの立場の提示する立論(constructive speech)と対立する立場の立論への反対意見を述べる反駁(rebuttal speech)の2種類のスピーチから構成される。松本他(2009)によると、英語ディベートの最も代表的なフォーマットでは、肯定側・否定側ともに8分間の立論を2回ずつ、肯定側・否定側ともに5分間の反駁を2回ずつ行う。

また、ディベートの参加者自身の意見や主張に依らず、1つのテーマに対して、ゲームによって、肯定側・否定側の議論のどちらを担当するかが異なり、必ず両方の立場からディベートに参加することが求められている。したがって、1つの物事を多角的な視点で捉えられるようになり、学習者の批判的思考力の向上が期待される(橋尾, 2016b)。米国の事例としては、先述のフォーマットでのディベートを経験した大学生の教育的効果について、Hill(1982)、Matlon and Keele(1984)、Williams et al.(2001)などがまとめている。

しかし、このフォーマットのディベートを英語母語話者ではない日本人初級英語学習者の授業に採り入れようとすると、設定したテーマに関して自分の言いたいことがそもそも思いつかない、あるいは、語彙・文法に十分習熟していないため、言いたいことがあっても、英語で表現できないなどといった状況が想定される。また、肯定側と否定側のやりとりが増えることで、用いられる表現が複雑化するため、従来の英語ディベート

を日本人初級英語学習者のクラスにそのまま導入することは難しいと考えられる。

### 2.2 日本人初級英語学習者のための授業デザイン

山岸他(2010)は、日本人初級英語学習者のクラスでコミュニケーション活動を導入するためには、事前準備の可能であること、状況・伝達内容がある程度決まっていること、一定の枠付きの範囲内で行うことができることの3点が重要であると主張している。加えて、前節で述べたように、初級・中級レベルの学習者のコミュニケーション活動では、身近な事柄を扱わせることが望ましく、そのテーマに関連する語彙や発表・やりとりを行うための表現などをまとめた言語的サポートを与えるが必要になってくる。

上記のことを踏まえて、複数の文で自分の意見を述べたり、他者との意見の交換を行ったりするのを可能にする仕組みを構築し、日本人初級英語学習者の大学生が英語でディベートを行えるようにする必要がある。

### 2.3 シンプル・ディベート

本稿で提案する「シンプル・ディベート」を以下の通りに定義する。

- (i) 英語によるディベートに初級レベルの英語学習者が参加しやすくするために、議論の内容や英語ディベート自体の形式、および、実際のディベートに至るまでの準備の過程などを簡略化したものとする。
- (ii) 何らかのテーマに対して、参加者は、自らと対立する発言者の議論への反論を行い、第三者の聴衆によって議論の採否が判定される。

従来のディベートのテーマ・フォーマット・準備の簡略化を行い、表1のように示す。

表1  
従来のディベートとシンプル・ディベートの比較

|        | 従来のディベート               | シンプル・ディベート            |
|--------|------------------------|-----------------------|
| テーマ    | 政策に関する                 | 価値に関する                |
| フォーマット | 立論・反論<br>2回ずつ          | 立論・反論<br>1回ずつ         |
| スピーチ   | 5~8min<br>(~1200words) | 1min<br>(50-100words) |

注 スピーチの欄の括弧で示されている語数は、それぞれのディベートにおける各スピーチの大まかな語数を表す。例えば、従来のディベートの肯定側立論は、持ち時間が8分間与えられているため、最大で1200 wordsのスピーチが行われる。

テーマについては、国の政策などの専門的なものは避け、衣食住など人々の価値に関するものとする。フォーマットは、図1が示すように、両チーム1分間の立論・反論を1回ずつ行うこととし、フォーマットを単純

化し、スピーチ時間の短縮を行う。また、(ii) のとおり、ディベートの勝敗は、第三者によって判定されるが、シンプル・ディベートの授業では、教員が判定するのではなく、聴衆役の学習者が判定することとする。

図 1  
シンプル・ディベートのフォーマット



ディベートに向けた準備については、学習者がスピーチの構築を円滑にする言語的サポートを導入し、スピーチで用いるセンテンスや表現も簡略化されたものを使用する。シンプル・ディベートの立論・反論は、事前に原稿化したものをスピーチするものとする。各グループが作成した立論をクラス全体で共有することで反論や総括のスピーチの原稿を作成しやすくする。

また、それぞれのスピーチの作成にあたって、授業で扱う論題に関連する語句や表現を提示しておき、さらに、事前に図 2・図 3 のような立論・反論のスピーチの雛型を与えておき、そこに学習者がそれぞれ自分の意見を当てはめていくという作業を行う。

図 2  
立論のテンプレート

① チームで主張したいこと for the following two reasons.

First, ② 1 つ目の理由

For example, ③ ②の具体例

Second, ④ 2 つ目の理由

For instance, ⑤ ④の具体例

Therefore, ① チームで主張したいこと

図 3  
反論のテンプレート

We would like to say two things about their opinions.

First, they said that ① 反論したい相手の主張の内容(1 つ目)

However, we don't agree because ② 相手の主張への反論

Second, they said that ③ 反論したい相手の主張の内容(2 つ目)

But we disagree with this idea because ④ 相手の主張への反論

Therefore, we don't agree with their opinions.

本稿では、これらの雛型を「テンプレート」と呼び、これによって、日本人初級英語学習者は複数の文での表現がしやすくなり、彼らの談話能力の向上が期待される(橋尾, 2016a)。さらに、語彙的サポートを与えることで文産出が促進され、原稿の点検を行うことで文法能力の向上が見込まれる。テンプレートの空所を中心に点検することで、教員側が原稿を点検する際のポイントが明確になる。

聴衆役の学習者は、表 2 のフローシートに議論のメモを取ってもらい、表 3 の評価シートを用いて、勝敗の判定を行ってもらい、表 3 中の A～J の項目を各スピーカーができているかをチェックしてもらう。

表 2  
聴衆用のフローシート

|     | 立論  | 反論       |
|-----|-----|----------|
| 肯定側 | 理由① | 否定側からの反論 |
|     | 理由② | 否定側からの反論 |
| 否定側 | 理由① | 肯定側からの反論 |
|     | 理由② | 肯定側からの反論 |

表 3  
聴衆用の評価シート

|  | 肯定側       | 否定側       |
|--|-----------|-----------|
| <立論>                                   | Debater A | Debater B |
| A) 自分の立場をスピーチの最初と最後に述べている。             |           |           |
| B) 順序を表す表現や具体例を示す表現などを用いてわかりやすく説明している。 |           |           |
| C) 自分の立場をサポートする適切な理由・具体例など提示している。      |           |           |
| D) 聞き取りやすいスピードで時間内にスピーチを行っている。         |           |           |
| E) 意味のまとまりを意識して発音している。                 |           |           |
|  | 肯定側       | 否定側       |
| <反論>                                   | Debater D | Debater C |
| F) 自分の立場をスピーチの最初と最後に述べている。             |           |           |
| G) 反論をする際の表現を用いながらわかりやすく説明している。        |           |           |
| H) 相手の立論に対して、反論の根拠が明確である。              |           |           |
| I) 聞き取りやすいスピードで時間内にスピーチを行っている。         |           |           |
| J) 意味のまとまりを意識して発音している。                 |           |           |

表3の評価シートにおけるA・B・F・Gに関しては、テンプレートに従って、スピーチが作成できているかを確認するものであり、CやHは議論の内容、D・E・I・Jはスピーチに関する評価項目である。立論・反論のスピーチのチェックマークの数を肯定側と否定側で比較して、多い方を勝利陣営と判断してもらう。教員の役割は、学習者が正しく他者のスピーチを判定できているかを評価することである。学習者同士でお互いのスピーチを評価してもらうことで、聞き手に議論内容のメモをとってもらえるようなスピーチに意識が向き、彼らの方略的能力の向上に繋がると期待できる。

以上のように、原稿作成から実際のディベートのゲームまでをこのような流れで行い、本稿では、筆者の過去の勤務校において、シンプル・ディベートの授業実践を行い、次節以降でその結果を報告する。

### 3. シンプル・ディベートの授業実践

#### 3.1 実践の目的

日本人初級英語学習者の大学生のクラスにおいて、シンプル・ディベートを導入する授業を行い、習熟度が低い学習者のクラスでもディベートの授業を行うことができるか、すなわち、複数の文で自分の意見を述べ、他者と意見の交換することができるかどうかを検証し、また、授業実践を通して、学生のコミュニケーション能力と批判的思考力がどの程度向上するかを検討する。

#### 3.2 授業実践を行ったクラスについて

本稿における授業実践は、筆者の過去の勤務校の国際学部1年生クラス(17名)とデザイン工学部1年生クラス(25名)に対して実施し、いずれのクラスも入学後のプレイスメントテストにより編成されているため、クラスの学生同士の英語運用能力については均一であり、CEFR A1 レベル相当と想定している。<sup>3</sup>

当実践は2020年の後期に実施しており、どちらのクラスも筆者自身が授業担当者として授業実践を行った。<sup>4</sup>新型コロナウイルスの影響で、Google Meet によるオンライン形式で授業を行い、カメラが内蔵されていないパソコンをもつ学生が多く、対面のコミュニケーション活動と比較すると、視覚情報を中心に制限のある状態で行った。

筆者が担当したクラスは、1年生のスピーキングの授業であり、藤岡他(2019)のテキストを用いて、プレゼンテーションやシンプル・ディベートの指導を行うクラスである。<sup>5</sup>全15回の授業で構成されるが、最初の授業ではガイダンスを行っており、第2回から第5回までの授業は、テキストに従って、プレゼンテーションに関する授業を実施しているため、シンプル・ディベートを実際に行ったのは、第6回の授業から第15回の授業までの計10週間である。この期間では、先述のテキストを用いて、シンプル・ディベートの活動を行い、扱うテーマは次の表4のとおりである。<sup>6</sup>

表4

第6～15回の授業で取り扱うディベートのテーマ

| 授業      | テーマ                       |
|---------|---------------------------|
| 第6～8回   | 「ファストフードはよいものである、是か非か」    |
| 第9～11回  | 「都会暮らし・田舎暮らしの是非」          |
| 第12～15回 | 「ソーシャル・メディアはよいものである、是か非か」 |

まず、第6～8回の授業では、「ファストフードはよいものである、是か非か」というテーマでディベートを行う。ここでは、立論・反論のテンプレートについて学び、ディベートを体験してもらうことが目的である。次に、第9～11回の授業では、「都会暮らし・田舎暮らしの是非」というテーマを扱い、テンプレートをきちんと身につけた前提で、スピーチの中身である立論・反論の内容について学んでもらう。さらに、第12～15回は、3回目のディベートの活動として、「ソーシャル・メディアはよいものである、是か非か」というテーマを扱い、ソーシャル・メディアに関連した語彙的サポート(付録A参照)を与えたうえで、立論と反論を学生が自分たち自身の力で作成することとし、実際に勝敗までつくシンプル・ディベートのゲームを行い、最後の授業でフィードバックを実施することとする。

第12～15回のディベートで使用する各グループの原稿は、e-learning システムやGoogle Formsなどを用いて点検することとし、教員側が設定した期限までに提出されれば何回でも点検が可能であるとした。また、他者のスピーチの評価について、前出のフローシートと評価シートのExcel ファイルを配布し、記入したものを提出してもらい、第15回の授業で適切な評価を行えているかをフィードバックすることとした。

グループワークを行う場合、1グループあたり3～4名とし、それぞれのテーマでディベートを行う際は、表5の対戦表が示すとおり、必ず肯定側・否定側の議論を両方作成し、どちらの立場でもゲームを行うこととする。例えば、Group Aの学生たちは、1ゲーム目に肯定側の立場で参加し、3ゲーム目に否定側の立場で参加することとする。このとき、グループ内で肯定側立論・肯定側反論・否定側立論・否定側反論を分担することで、1人最低1回以上はゲームに参加し、スピーチを行うことになる。また、図4のように、ゲームに参加していないときは、聴衆に加わり、判定役を務めることとする。

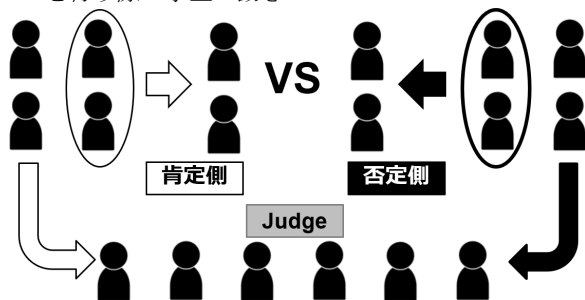
表5

国際学部1年生クラスのディベートの対戦表

| Game | 肯定側     | 否定側     |
|------|---------|---------|
| 1    | Group A | Group B |
| 2    | Group C | Group D |
| 3    | Group E | Group A |
| 4    | Group B | Group C |
| 5    | Group D | Group E |

図 4

ゲームを行う際の学生の動き



### 3.3 アンケートの実施

日本人初級英語学習者のシンプル・ディベートを通じたコミュニケーション能力の伸長を検討するために、学期末に振り返りアンケートを実施した。アンケートは、筆者がオリジナルに作成した 9 問の選択式質問と 3 問の自由記述式質問から構成されており、選択式質問の Q1～Q9 について、「非常によくあてはまる」・「あてはまる」・「あまりあてはまらない」・「ほとんどあてはまらない」の 4 段階で回答してもらうこととする。

- Q1. 原稿の点検・添削を積極的に利用した。
- Q2. 自分の身近なテーマに関する語彙・表現が身についた。
- Q3. 英文の作り方・文法について、理解を深めることができた。
- Q4. 実生活に関わる事柄について、関心を高めることができた。
- Q5. 1 つの物事について、多角的な観点を持って思考できるようになった。
- Q6. 根拠に基づき、賛成・反対の意見を述べられるようになった。
- Q7. 根拠に基づき、他者の意見に対して、反論できるようになった。
- Q8. 聞き手に配慮したスピーチができるようになった。
- Q9. スピーカーのスピーチについて、正しく評価できるようになった。

自由記述式質問 Q10～Q12 では、ディベートの議論・スピーチなどについての振り返りを行ってもらう。

- Q10. あなたのグループの立論・反論の内容についての振り返りを行う。
- Q11. 当日のスピーチに関しての振り返りを行う。
- Q12. 審判・評価を通して学んだことやあなた自身の審判・評価について思ったことなどを書く。

収集した回答については、テキストマイニングの手法に基づき、特徴語をまとめることとする。本稿では、KH Coder を用いて、それぞれの質問における名詞・動詞・形容詞の頻出語を報告する。

## 4. 学生アンケートの結果分析

### 4.1 選択式質問の結果分析

以下の図 5 は、Q1～Q9 に対して、回答毎の割合をまとめたものである。

図 5

Q1～Q9 の学生の回答結果

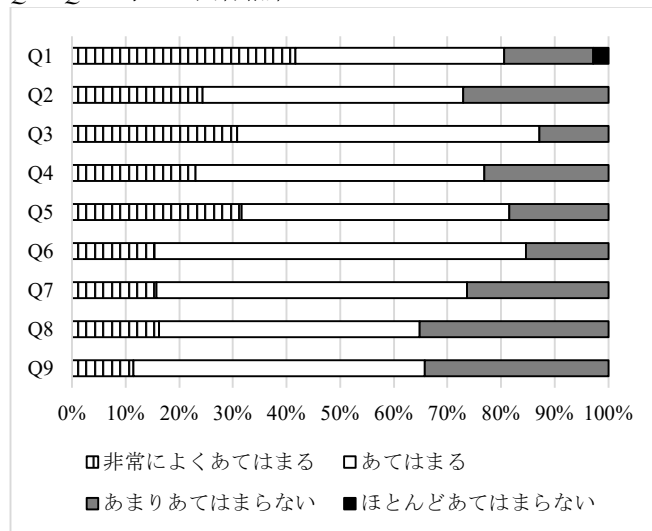


図 5 より、「非常によくあてはまる」・「あてはまる」と回答した学生の割合が 80%を超えている質問は、Q1・Q3・Q5・Q6 である。シンプル・ディベートを通して身につくことは、能動的な学習姿勢やコミュニケーション能力の下位能力である文法能力を身についたと考える学生が多いと導けた。また、多角的な観点を持ち、根拠に基づいた賛成・反対の意見の表明することができるようになった感じる学生も多く、シンプル・ディベートの枠組みの中ではあるが、複数の文を用いて、自分の意見を述べるができるという本稿で設定した日本人初級英語学習者のコミュニケーション能力の到達目標を概ね達成できたことが示せた。なお、学生がどのようなスピーチ原稿を作成したのかについては、付録 B・C を参照されたい。

一方で、「非常によくあてはまる」・「あてはまる」と回答した学生の割合が 70%を下回っており、相対的に学生が身につけていないと感じている技能が聞き手に配慮したスピーチと他者のスピーチへの評価にあたる。この点に関しては、10 週間の授業実践の中で、発表の形式をとるゲームを 3 回行うだけでは不十分であり、より長期間のシンプル・ディベートの授業を行い、多くの発表の回数を確保する必要があると思われる。

### 4.2 自由記述式質問における特徴語分析

Q10～Q12 の特徴語に関して、名詞・動詞・形容詞の品詞別に頻度をまとめ、図 6～図 8 のとおり示す。

まず、Q10 の立論・反論の内容について、図 6 の網掛け部分に注目すると、英語で意見を述べることの難し



さを感じた学生が多いことが導けた。その中でも、対立したグループへの反論を作成するのが難しかったようで、教員からのフィードバックなども踏まえ、議論の良し悪しに言及するコメントが多く見られ、意見に具体性を持たせる重要性を学ぶことができています。

図 6  
Q10 の回答の特徴語分析の結果

| 名詞    | 頻度 | 動詞   | 頻度 | 形容詞  | 頻度 |
|-------|----|------|----|------|----|
| 反論    | 93 | 思う   | 61 | 良い   | 26 |
| 立論    | 74 | 考える  | 26 | 難しい  | 24 |
| 内容    | 42 | 感じる  | 24 | 多い   | 6  |
| 具体    | 36 | 言う   | 17 | 弱い   | 5  |
| グループ  | 31 | 作る   | 14 | 詳しい  | 5  |
| 否定    | 25 | 負ける  | 12 | 薄い   | 4  |
| 肯定    | 21 | 使う   | 10 | 強い   | 3  |
| 原稿    | 20 | 書く   | 9  | 深い   | 3  |
| 意見    | 20 | 噛み合う | 9  | 大きい  | 3  |
| 相手    | 12 | 述べる  | 7  | 濃い   | 3  |
| 添削    | 12 | 聞く   | 6  | 悪い   | 2  |
| 表現    | 12 | 読む   | 5  | 細かい  | 2  |
| 自分    | 11 | 伝わる  | 4  | 柔らかい | 1  |
| 情報    | 11 | 直す   | 4  | 凄い   | 1  |
| ディベート | 10 | 起こる  | 3  | 正しい  | 1  |

次に、Q11 の当日のスピーチに関して、図 7 の網掛け部分に着目すると、多くの学生が適切な声の大きさや発音、抑揚・強弱のつけ方、意味のまとまりを意識することが聞き取りやすさに関わることを学んでいた。一方で、練習不足や本番での緊張を嘆くコメントも見られ、人前で英語のスピーチを行うことの難しさを改めて感じた学生も多かった。

図 7  
Q11 の回答の特徴語分析の結果

| 名詞    | 頻度 | 動詞   | 頻度 | 形容詞 | 頻度 |
|-------|----|------|----|-----|----|
| スピーチ  | 45 | 思う   | 68 | 良い  | 19 |
| 発表    | 39 | 読む   | 47 | 速い  | 11 |
| 練習    | 35 | 聞き取る | 24 | 小さい | 9  |
| 自分    | 34 | 感じる  | 21 | 大きい | 9  |
| 意識    | 27 | 話す   | 21 | 強い  | 4  |
| 発音    | 27 | 聞く   | 17 | 正しい | 4  |
| 単語    | 19 | 考える  | 8  | 多い  | 4  |
| スピード  | 16 | 行う   | 8  | 弱い  | 3  |
| グループ  | 13 | 伝わる  | 8  | 遅い  | 3  |
| 緊張    | 13 | 区切る  | 7  | 低い  | 3  |
| 英語    | 11 | 見る   | 6  | 難しい | 3  |
| まとまり  | 11 | 詰まる  | 5  | 悪い  | 2  |
| 意味    | 10 | 作る   | 5  | 高い  | 2  |
| ディベート | 9  | 使う   | 5  | 長い  | 2  |
| 声     | 9  | 書く   | 5  | 悔しい | 1  |

Q12 の審判・評価について、図 8 の網掛け部分を参照すると、多くの学生が議論内容に関するコメント、スピーチの聞き取りやすさに関するコメントをしていた。聞き手に回ることによって、伝わりやすいスピーチについての学び・気づきの機会となったと考えられる。

図 8  
Q12 の回答の特徴語分析の結果

| 名詞   | 頻度 | 動詞   | 頻度 | 形容詞 | 頻度 |
|------|----|------|----|-----|----|
| 反論   | 49 | 思う   | 69 | 良い  | 34 |
| 立論   | 45 | 感じる  | 32 | やすい | 20 |
| 自分   | 32 | 学ぶ   | 28 | づらい | 19 |
| 評価   | 30 | 聞き取る | 27 | 良い  | 12 |
| 具体   | 25 | 考える  | 15 | 多い  | 8  |
| 肯定   | 24 | 聞く   | 15 | 小さい | 7  |
| 例    | 24 | 伝える  | 13 | 難しい | 7  |
| 否定   | 23 | 使う   | 8  | 大きい | 5  |
| グループ | 22 | 読む   | 8  | にくい | 5  |
| 情報   | 21 | 分かる  | 8  | 悪い  | 4  |
| 内容   | 19 | 言う   | 7  | 詳しい | 4  |
| 相手   | 18 | 書く   | 6  | 低い  | 4  |
| スピーチ | 18 | 勝つ   | 6  | 甘い  | 3  |
| ゲーム  | 17 | 入る   | 6  | 遠い  | 2  |
| 人    | 17 | 話す   | 6  | 強い  | 2  |

ここまでの特徴語分析から導かれたことをまとめると、まず、原稿作成に関して、大多数の学生が反論の難しさを感じており、より明瞭に意見を述べられるようにと考えている学生が多かった。また、当日のスピーチについては、多くの学生がスピーチのスピード・声量・抑揚・流暢さに言及している。正確な発音をしたり、意味のまとまりを意識したりしないと、伝わらないという「気づき」を得ていた。この点に関しては、10 週間の授業実践の中で、3 つのテーマでディベートを行ってきたため、学生内で評価シートの項目が徹底されていることも影響していると推察する。

立論・議論内容、スピーチに関して、難しさを感じている結果となったが、本稿における授業実践の期間は 10 週間であるため、コミュニケーションに関して、完全な達成感を得ることは難しかったと考えられる。他のスピーキング活動との兼ね合いもあるものの、ディベートという活動に慣れるためには、より長期的に取り組んでいく必要があることが導かれた。

#### 4.4 アンケート調査分析のまとめ

12 問のアンケート質問の回答を踏まえて、シンプル・ディベートを通して、日本人初級英語学習者のコミュニケーション能力がどのように伸長する可能性があると考えられるかをまとめる。コミュニケーション能力の下位能力として、文法能力・社会言語学的能力・談話能力・方略的能力が挙げられるが、社会言語学的能力については、授業設計の制約上、目立った伸長が見られな

いと思われるため、他3つの能力について論じる。

まず、文法能力については、テンプレートの中に正しい英文をあてはまることができるかが重要であるが、グループワークやe-learningシステムの点検により、非文法的な文への気づきを促すことができた。実際に、文法能力・談話能力が向上したかに関しては、別途検証が必要である。

次に、談話能力に関しては、シンプル・ディベートの枠組みの中でという限定的な状況ではあるものの、語彙的なサポートを十分に行い、話す内容が身近な事柄であれば、全ての学生が複数の文での自己表現ができるようになった。ただし、多くの学生は、英語で意見を述べることの難しさも感じたようであり、このことは、日常会話と異なり、意見を述べるスピーチには論理性が求められるため、文法能力・談話能力を超えた批判的思考力も必要であるからであると考えられる。

さらに、方略的能力に関しては、ほとんどの学生が発表を行う際に、聞き手の存在を意識できるようになった。多くの学生がまだ実行することはできていないが、他者が聞き取りやすいスピードや声の大きさ、抑揚や意味のまとまりを意識した話し方の大切さを学ぶことができていたと推察する。

最後に、批判的思考力については、ディベートを通して身につくと考えられているが、今回の実践を通して、複数のテーマについて、全ての学生が肯定側・否定側の議論を両方作成したことで、1つの物事を多角的視点でとらえることができるようになった。一方で、多くの学生がアンケートでコメントしていたように、議論内容をより充実させていくためには、より継続的な取り組みが必要になってくると考えられる。

## 5. おわりに

本稿では、学生の習熟度にかかわらず、大学の初年次英語教育において、ディベートのような自分の意見を述べ、他者と考えを共有する活動が行えるように、シンプル・ディベートというコミュニケーション活動を提案し、筆者の過去の勤務校で実践した。

シンプル・ディベートでは、学生の身近な事柄を題材とし、テンプレートなどの言語的サポートを与えることで、日本人初級英語学習者が中級レベルを目指すうえで、重要と考えられ複数の文産出の機会が得られる。このような活動を継続することで、コミュニケーション能力の伸長が期待できる。ただし、実際に、学生の文法能力・談話能力・方略的能力・批判的思考力の向上を確認するためには、より長期間に亘ってシンプル・ディベートに取り組む必要があり、また、各能力の伸長の可視化を行う必要がある。本稿では、10週間の実践であったが、この期間の実践においても、さまざまな「気づき」を得る機会になりうると結論づける。

また、本稿の授業実践は、新型コロナウイルスが拡大していた影響で、完全オンラインの状況で行われたが、

さまざまな制限はあったものの、オンライン授業においても、ディベートの活動は成立しうると結論づける。

最後に、シンプル・ディベートの研究に関して、コミュニケーション能力の一部となっている文法能力の伸長を中心に今後の展望を述べる。日本人初級英語学習者の文法能力に関する課題の1つが日本語の主題をもつ文の転移である(橋尾, 2020; Hashio & Yamauchi, 2021)。日本語では、その文で説明される対象Xが主題として文頭に主題標識「は」を伴って現れるが、日本語の主題と英語の主語は必ずしも一致せず、多くの日本人初級英語学習者の間で主題と主語の混同が生じている。実際、以下の(5a)を(5b)と表現せずに、(5c)のような誤った文が産出されることが指摘されている。

- (5) a. ソーシャル・メディアはたくさんの情報が得られる。
- b. We can get a lot of information on social media.
- c. \*Social media can get a lot of information.

本稿では、このような日本語の転移を克服するための方法の1つとして、シンプル・ディベートが役に立つと主張する。ディベートは、与えられたテーマについて、自分の意見を述べる活動であるので、主題をもつ日本語文の英訳の訓練との親和性が高いと推測する。例えば、ソーシャル・メディアに関して、ディベートを行う場合、多くの学生が、上記の(5a)のように、「ソーシャル・メディア」が主題になる日本語文を発想し、それらを英訳してテンプレートにあてはめていた。

近年、コミュニケーション活動を通して、文法能力を養成するフォーカス・オン・フォーム(Focus on Form)の指導法が推奨されているが、高島(2011)は、上記のような日本語の言語機能の転移を克服する手段として、フォーカス・オン・フォームは有効であると主張しており、シンプル・ディベートは、日本人初級英語学習者のコミュニケーション活動の一環に留まらず、彼らの日本語からの転移を克服する指導法の1つとなり得るかの検討も今後の課題としたい。

## 注

<sup>1</sup> 藤岡他(2017)は、学士力の「知識・理解」に関する「多文化・異文化に関する知識の理解」、「汎用的技能」に含まれる「問題解決力」、「統合的な学習経験と創造的思考力」における「獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力」も大学英语教育によって養成されるべき能力・技能であると主張している。また、他者と意見を交換し、学生同士で合意形成を図るコミュニケーション活動であるディベートは、以上の能力・技能を身につけるうえでも重要であると見解を示している。

<sup>2</sup> 本稿で紹介しているディベートのフォーマットは、アメリカ議論学会の全国ディベートトーナメント(the National Debate Tournament: NDT)形式のものに基づく。

<sup>3</sup> 国際学部の学生は英語専攻、デザイン工学部の学生は英語非専攻であるものの、2つのクラスの間で、英語運用能力に大

きな差がないと判断し、同様の授業デザインの授業実践を行うこととした。

<sup>4</sup> 授業実践者は、本稿で取り上げている従来の英語ディベートの活動を3年間経験している。また、これらの2つのクラスでは、できる限り同じ授業内のインタラク션을を行った。

<sup>5</sup> 藤岡他(2019)のテキストについては、参考文献を参照されたい。このテキストは通年使用することを想定しており、本稿の授業実践を行った2020年後期は、プレゼンテーションとシンプル・ディベートの活動を行ったが、前期の授業では、日常会話や簡単なディスカッションを行っている。

<sup>6</sup> 本稿の授業実践で選択したトピックは、藤岡他(2019)のテキストで扱っているものに準じる。これらのトピックについては、本稿で述べているように、学生にとって身近な事柄を選んでいる。

## 謝辞

第5回 JAAL in JACET 学術交流学会において、有益なコメントをくださった先生方および拙稿に対して貴重なコメントをくださった匿名の査読者の先生方に、心より謝意を表する。

## 参考文献

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- 藤岡克則・橋尾晋平・金崎茂樹・望月肇・ニール・ヘファナン・山内信幸. (2017). 「高大接続を視座に入れた初年次英語コミュニケーション教育の実践研究：「シンプル・ディベート」導入の試み」『比較文化研究』126, 17–28.
- 藤岡克則・山内信幸・ニール・ヘファナン・金崎茂樹・橋尾晋平. (2019). 『Speak Easy: From Basic Conversation to Simplified Debate—会話からディベートまでスピーキング基本演習—』金星堂.
- 橋尾晋平. (2016a). 「アカデミック・ディベート経験者のライティングにおける語彙の実態に関する一考察」『比較文化研究』121, 125–136.
- 橋尾晋平. (2016b). 「英語コミュニケーション活動を通して向上するライティングにおける論理構成に関する一考察：アカデミック・ディベートの例から」『比較文化研究』123, 147–159.
- 橋尾晋平. (2020). 「日本人初級英語学習者の主題卓越型構造の転移に関する研究：主語・述語の産出プロセスの解明に向けて」同志社大学大学院文化情報学研究科博士論文.
- Hashio, S., & Yamauchi, Y. (2021). A note on the influence of topic prominence in Japanese on Japanese beginner-level EFL learners' interlanguage: An empirical study. In J. R. Jaskow & A. Wolanin (Eds.), *Facing diversity in child foreign language education* (pp. 291–311). Springer.
- Hill, B. (1982). Intercollegiate debate: Why do students bother? *Southern Speech Communication Journal*, 48, 77–88.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, Penguin Books.
- 橋見孝. (2012). 「批判的思考について：これからの教育の方向性の提言」平成24年9月7日中央教育審議会高等学校教育部会資料4.
- Matlon, R. J., & Keele, L. M. (1984). A survey of participants in the National Debate Tournament. *Journal of the American Forensic Association*, 20, 194–205.
- 松本茂・鈴木健・青沼智. (2009). 『英語ディベート—理論と実

践』玉川大学出版部.

文部科学省. (2016). 「高等学校等における英語教育の改善について」.

高島英幸 (編). (2011). 『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』大修館書店.

鶴田美里映. (2008). 「高校生の批判的思考に関する研究」鹿児島大学修士論文.

山岸信義・高橋貞雄・鈴木政浩 (編). (2010). 『英語授業デザイン—学習空間づくりの教授法と実践—』大修館書店.

Williams, D. E., McGee, B. R., & Worth, D. S. (2001). University student perceptions of the efficacy of debate participation: An empirical investigation. *Argumentation and Advocacy: The Journal of the American Forensic Association*, 37, 198–209.

Yamauchi, N., & Hashio, S. (2018). A proposal for debate instruction for beginner-level learners of Japanese: Based on application of 'simplified debate' in English-language education in Japan. 『国際社会文化研究』19, 19–32.

## 付録 A. 語彙的サポートの一例 (授業資料の一部)

次の1～10の空所にあてはまる語を答えましょう。

1. ...と仲良くなる。 [ ] [ ] with ...
2. ...と連絡を取る。 [ ] with ...
3. 間違った情報 [ ] information
4. たくさんのトラブルを引き起こす [ ] many [ ]
5. ...と喧嘩する [ ] with ...
6. 誹謗・中傷 [ ] and [ ]
7. その投稿が炎上した。  
The post [ ] [ ] [ ] [ ].
8. 個人情報 [ ] information
9. ...すれば問題ない It doesn't [ ] if ...
10. 情報のソース・出典 (=誰がその情報を発信したのか)を確認する  
check the [ ] / check [ ] [ ] the information

## 付録 B. スピーチ原稿の例① (肯定側立論)

May I start? We think that social media is a good thing for the following two reasons: First, we can make friends with many people in the world. For example, we can talk about our common interests with them. Second, we can easily get information on social media. For instance, when there was a heavy rain disaster in Kumamoto last July, I was able to know that my friends living in Kumamoto are safe through social media. Therefore, using social media has advantages. That's all.

## 付録 C. スピーチ原稿の例② (否定側立論)

May I start? We think that social media is a bad thing for the following two reasons: First, we might be spoken ill of by other users. For example, when an idol announced on Twitter that he had a girlfriend, some of his fans poorly spoke to him on Twitter. Second, using social media is addictive. If we use social media for a long time, we can't get enough sleep. Therefore, using social media has disadvantages. That's all.

# 高大連携の英語ライティング指導の課題と展望

山下美朋\* 藤岡真由美\*\* 山中司\*\*\*

\*立命館大学  
mihoron@fc.ritsumei.ac.jp  
\*\*大阪公立大学  
mfujioka@omu.ac.jp  
\*\*\*立命館大学  
yaman@fc.ritsumei.ac.jp

## 要旨

本稿では、4 技能の中で特に負荷の大きいライティング指導に鑑み、大学教員が指導助言者となり、高校教員が実践したライティング授業について報告をし、大学・高校教員が協働で行うライティング教育について議論する。高校・大学教員各 1 名が約半年間に渡り構築した 4 回の授業を通じて以下の変化が見られた。最初は大学教員主導のもと、パラグラフの概念、プロセス・ライティングの重要性、ピア・フィードバックの活用を含むライティング指導の原則から始まったが、段々と高校教員の主体性が増し、後半の授業では、探求型ライティングおよび高校教員の希望する他教科との横断的学習でのライティング実践に至った。また、高校教員は大学教員から受ける理論的知識を高校現場で効果的に活かすことを強調し、大学教員は、良い授業を目指し高校教員と対等な立場での関係構築を重要視した。こうした知見は、今後の高大連携でのライティング実践に示唆を与える。

キーワード：高大連携指導実践、ライティング、指導助言、プロセス・ライティング、振り返りシート

## 1. はじめに

高校での新学習指導要領の開始に伴い、論理的思考力を伸ばすこと、および発信力を高めるライティング指導が求められているが、4 技能の中で、ライティング指導は特に教師にとって負荷が多い。Reichelt (2020) は「外国語としての英語 English as a Foreign Language (EFL)」コンテキストでのライティング指導における共通の障壁として、一クラス人数の多さ、リソースの不足、ライティングを教えることのできる教師の不足、生徒の第一言語 (L1) でのライティング経験の不足、および第二言語 (L2) でのライティングに対する目的・動機付けの欠如、を挙げている。

Hirose and Harwood (2020) は、日本の中学・高校の現場での同じ問題を指摘しているが、特に教師がライティング指導を学ぶ必要性およびライティング指導の訓練を受けた指導者による研修の必要性を強調している。では、誰がライティング研修の指導者としてふさわしいかと言えば、一つには大学の英語教員が挙げられるであろう。

大学英語教員は概して、ライティング指導の理論的・実践的知識を有している。しかしながら、大学教員は高校の現場での様々な制約を知らないことが多いため、大学教員によるライティング指導研修の内容が、そのまま高校で実践できるとは限らない。例えば、筆者らの

研究 (山下他, 2022) では、高大連携のライティング指導の試みのある高校で行ったが、大学教員がライティング指導案を構築しても、高校での学校行事のため計画が順調に進まなかったり、高校では手書きで英語ライティングを作成させているため、複数回の書き直しを伴うプロセス・ライティング指導が思ったほど進まなかったりした。

こうした問題を考えると、理想的には、大学教員がライティング指導に関する理論的・実践的な内容の研修を提供し、高校の教師が自分たちの現場の状況 (例 生徒のレベル、授業の進行具合、教師の忙しさの程度) に応じて、研修での内容をうまく実践してくれることが重要になる。

本稿では、その手始めとして大学教員が指導助言者の立場として高校の現場に入り、高校の英語教員とともに実践したライティング授業について報告する。また、その際に高校教員が行った授業への振り返りから、大学教員と高校教員が協働で行うライティング教育のあり方、そして課題について議論する。

## 2. ライティング指導実践について

大学教員が高校の現場に指導助言者として入るプログラムは様々な存在するが、本項で紹介するのは、鹿児島県における「英語教育改善プラン」の「英語教育改善推進アドバイザー制度」である。本制度は、文部科学

省の委託を受けた鹿児島県独自の制度である。本制度で県が選抜した 5 名の高校教員にそれぞれ大学教員が指導助言者として推薦される。推薦された大学教員は、本改善プランに基づき年 5 回程度の指導を行うことが条件で、2022 年度は、本稿の筆者の一人（以降、教員 Y）が鹿児島県の先生お一人を担当することになった。対象となったのは奄美大島の公立高校である。担当したのは、次世代の教育を担うことを期待された教育熱心な女性の若手教員 A 先生であり、現高校は 4 年目であった。7 月のブリーフィングで、県の「英語の発信力を高める」事業プランに従い、ライティング指導を 4 回（そのうちの 2 回は対面指導）行うことになり、12 月にその集大成として公開授業が計画された。A 先生は、指導助言対象であった英語 4 技能のうちライティングを選んだ理由として、「教え方が分からないから。」と述べており、担当している 3 クラスで教科書の内容について意見文を書かせることはあるが、OREO 構造<sup>1</sup>を意識させることはあっても多くは、書かせて提出するのみであったようである。A 先生の希望から、教員 Y は、先生が作成した指導案に助言を行い、生徒が書いたものを一緒に見て次の授業を組み立てるお手伝いを担うことにした。特に A 先生が述べておられたのは、「ピア・フィードバックに取り組みたい」「評価の方法を知りたい」「ライティングだけに留まらない活動にしたい」であり、これらに留意して取り組むこととした。対象の普通科 3 クラスは一年生で、1 クラスのみ他クラスより習熟度の高い進学クラスであった。人数は、それぞれ 37 名、35 名、36 名で合計 108 名であった。授業回により、英語コミュニケーションか論理・表現のクラスで行われ、いずれのクラスも同じ流れで授業を行った。

本実践を始める際に、高大の教員がともに作る授業の記録として、当該の先生には研究の対象であることを承諾のうえ授業後に指導の流れを振り返り、良かったことや今後改善すべきことを書く「振り返りシート」を提出してもらうことにした。また、生徒に対し、本研究内容を説明のうえ倫理審査を経た「研究同意書」に記入してもらい、回収した。以降、実際に行った授業と高大教員のやりとり、そして先生の振り返りを見ていくこととする。全て教科書<sup>2</sup>の内容と紐付けた活動となるよう A 先生が計画し、授業のワークシートも作成した。事節から 4 回の指導を詳述する。

### 3. 授業の詳細と A 先生の振り返り

#### 3.1 授業 1 回目：経験文の指導

まず初回の授業（対面指導）は、生徒に過去の経験とそこから学んだことを書かせる「経験文」（A special experience you had and what you learn from it）で、A 先生の希望は、「辞書を使って短い文章を書かせたい」であった。それに対し、教員 Y はまずはアカデミック・ライティングの基本的指導を A 先生に知ってもらうため、パラグラフにはタイプがあり、今回は叙述文で過去に

起こったことを時系列で書く文章であることを説明した。そして、「パラグラフを意識させること」と、「プロセス・ライティングの流れで書かせ、ピア・フィードバックを入れること」を提案した。しかし大学授業とは異なり、高校では週に連続して英語の授業があるが、ライティングだけを集中的に行う授業回は限られている。そのため、A 先生との話し合いの結果、以下のように 2 日半で行うことにした。

- 1 日目：A 先生と ALT が経験文のモデルを示し、時系列な流れや、ディスコースマーカーを示す→過去の経験についてペアで Brainstorming → Outlining → Peer-feedback
- 2 日目：Outline を修正・加筆→初稿（回収）
- 3 日目：初稿の全体フィードバック（最終稿は宿題）

授業の際に留意してもらったのは、「先生がモデル文を提示し、生徒に目標をもたせること」や「生徒が書いた英文を使うこと、よく書けた生徒はほめること」である。A 先生は、これらの提案を組み込み、1 日目に ALT とモデル文を使ったやりとりで生徒に目標とする英文の形を理解させ、2 日目の初稿で教員 Y と、よくできている生徒の英文をあらかじめ抽出し、翌日にそれを用いて全体フィードバックを行った。また、評価に関しては、「指導と評価を連携させること」つまり生徒に書かせたい英文の有り様と評価を紐付けることが大事であると伝え、以下の評価項目を設定してもらった。ペアで評価を行うのは初めてであるため、生徒がなるべく好意的な反応をもらえるようにした。図 1 は A 先生が作成した評価表である。

図 1  
初回授業の評価表

| Step 2: Peer-feedback                                 |                         |
|---|-------------------------|
| Read your classmates' writing and make some comments. |                         |
| Point1: The Beginning→The Middle→The Ending の順になっている  | →「ん？」と思うところは赤ペンで波線を付けよう |
| Point2: 適切なディスコースマーカーを使用している                          | →確認したら、下の表にチェック         |
| Point3: 時系列に沿って書かれている                                 |                         |
| Point4: スペルミスがない                                      |                         |

このように初回授業は、ほぼ教員 Y 主導で提案し、A 先生がクラスの習熟度に応じて臨機応変に指導の丁寧さを変え進められた。

先生の振り返りシートには「英作文には様々な種類があることやプロセス・ライティングの基本を学んだ。これまでただ“〇〇字で自分の考えを書け”と指示をして書かせ、回収のような形を取っていただけなのに、生徒にはライティングの力がないと嘆いていたことが情けなく、生徒に申し訳なく思った。」と書かれており、基礎的なライティング指導を行うのは初めてで戸惑いがあったようである。また、「生徒が試行錯誤しながら、何を書くかを悩み、書いては消し、もう一度練り直して書きを繰り返す姿を見て、伝えたい内容を育てて



いくことができるのだと思った。」とプロセス・ライティングの流れで書き直しをしつつ書くことの大切さを知ったことも述べられていた。「書いたものを見て、生徒同士のことが知れたのは良かった。」とピア・フィードバックの思いがけない効果についても言及している。以下は、生徒の作品の一例である（原文のまま、ただし下線は本論文筆者による）。

I had a happy experience when I was a junior high school student. I belonged to the baseball club. We did not win the game at first. I was very disappointed. So, I practiced very hard not to lose the next game. Then, we started winning the game. Finally, we were able to win the last game. It was happy for me to win the game. From this experience, I learned that it is important to practice without giving up. I would like to keep this in mind and try various things in the future. (91 words)

二重下線の部分はモデル文に示された定形表現であり、経験と学びを生徒が書きやすいようにと A 先生が示していた箇所である。時系列な流れを作るディスコースマーカの使用も見られる。

### 3.2 授業 2 回目：問題解決型の意見文 1 の指導

2 回目の授業（コロナ対策のためオンライン指導）は、平和をテーマとした教科書の内容の延長として、生徒に平和を考えさせる「問題解決型の意見文」（What is Peace?）であった。A 先生は、世界に目を向けさせたいが自分なりの解決策を考え、何らかの行動を促したいと英文の目標を絞れずにいたため、教員 Y からは「身近な問題、自分サイズの問題に着目させると良いのでは」と提案し、話し合いの結果、まず生徒が平和であると感じる状態を定義させることから始めるとした。教員 Y が以前担当した授業の反省で、紛争問題を取り上げると似たような解決策を書いてくる懸念があったからである。また、A 先生が「根拠としてデータや具体例を入れさせたい」と言ったため、「first source を選べること」や「事実と意見を分けること」などを進言した。そして目標を、「問題の信憑性」と「問題と解決策の論理的なつながり」そして「行動につながる解決策」に置くことにした。A 先生は以前行ったこともある意見文であったのと、初回授業の流れからイメージが湧きやすかったためであるのか、前回は踏襲する授業計画を立て、個人チェックシートと、ペアでお互いの英文を評価する評価表を入れた一連のワークシートを作成された。これに対して教員 Y は、根拠データの信頼性を見るために、アウトラインの段階でペアで確認させ、初稿ができてから個人で確認させる方が良いのではと意見して、ワークシートの修正は繰り返された。図 2 はワークシートに入れた最終的なチェックリストである。ペア用は数人の名前を書き込めるようにして、チェック項目ごとに Yes, Maybe, No から選べるようにして更にコメント欄を設けている。また、「前回と比べて工夫した点」や「今回のライティングで難しかった点」を生徒

に書かせる欄を設け、生徒自身が活動の振り返りをできる工夫もされていた。

図 2

2 回目の授業の評価表

**Step4: Peer-feedback**  
Take a look at your classmates' outlines and make some comments to improve essays.

**Check!**

Point1: Situation→Action のつながりが明確である

Point2: Situation の中に fact が含まれており、Source が明確である

Point3: 取り組みそうな Action が書かれている

| Name    | Point1               | Point2               | Point3               |
|---------|----------------------|----------------------|----------------------|
|         | Yes! · Maybe · No... | Yes! · Maybe · No... | Yes! · Maybe · No... |
| Comment |                      |                      |                      |

**Step6: Self-check**

| ここをチェック! |                                 | Yes! ☺ | Maybe... | No :( |
|----------|---------------------------------|--------|----------|-------|
| 1        | 時制やスペルは間違いがないか                  |        |          |       |
| 2        | Situation→Action のつながりが明確であるか   |        |          |       |
| 3        | Situation の中に fact が含まれているか     |        |          |       |
| 4        | Action は自分で取り組みそうか              |        |          |       |
| 5        | ディスコースマーカ等を使用し、まとまりのある文章になっているか |        |          |       |

2 回目授業の振り返りとしては、初回授業時よりも A 先生と教員 Y との間で活発な意見交換がなされ、A 先生の取り組みに対するアイデアが前回よりも出てきていた。先述したが、意見文で取り組みやすかったことと、初回の授業から指導のイメージを掴んだことがその原因ではないかと思われる。A 先生自身は、「ペアで評価するタイミングは、今回はデータを用いて論理的に書くことを目的としていた点から outline 後に行うと有効であることを学んだ。first draft を書いた後に実施すると、ある程度流れができていたので主に語彙や文法、スペルの確認をペアでするだけに留まってしまっていたが、クラスメートの outline を見ることで自分の英作を振り返るきっかけにもなったようだった。」とフィードバックのさせ方についてより踏み込んだ学びがあったと表しておられた。よりクリティカルに相手の英文を見れるようにしたいと評価表や評価の仕方にも工夫があった。また、「データを用いる際に first source を使うように指示することは非常に大事である。社会に出る生徒たちは情報を活用するので、英語の授業だけでなく探究の授業でも強調したい。」と書いておられ、この授業をきっかけにリサーチベースのライティング活動に繋がっていったといえる。以下は、2 回目の活動の生徒の一例である（原文のまま、ただし下線は本論文筆者による）。

I feel peaceful when I am talking with my friends. For example, talking casually during recess. It is because keeps me smiling. But in Japan, there are students who can not smiling. It is caused by bullying at school. The number increased by 68, 563 from the last year to a record 612, 496 cases. Elementary school students are more likely to be bullied than the middle and high school students. I want to



listen to someone so that she (or he) can reduce bullying even a little bit. Also, create an environment that is easy to consult with. (93 words)

この英文では、自身が学校で友人と気軽に話ができる環境が心の平安であると定義して、いじめ問題を取り上げている。ペアのコメントには「具体的な情報（下線は筆者による）が入っていて良い。」「自分の平和を照らし合わせていじめの情報が書かれているのが良いと思う。」などと書かれており、文法の間違いなどはあるが、問題点から解決策、そして具体的なデータが盛り込まれたパラグラフになっている。

3.3 授業 3 回目：問題解決型の意見文 2 の指導

3 回目の授業は引き続きコロナ対策のためオンライン指導であった。題材は、奄美大島における食料廃棄問題 (Food Loss) で、前月と同じ問題解決型の意見文であった。しかし、前月よりもリサーチを入れ、より生徒が問題を自分事として捉えられるよう考えられたものであった。授業の流れに沿って A 先生が作成したワークシートには、Step 1: Outlining の段階で“実際にあなたの家ではどれくらいの食品ロスがあるのか、記録を取って調べよう”とあり、一週間の記録ができるようになっていた。以下は、生徒が書き込んだ内容である。

図 3 生徒の一週間リサーチの記録例

| Step 1: Research                              |   |
|---|---|
| 実際にあなたの家(もしくは寮)ではどれくらいの食品ロスがあるのか、記録を取って調べてみよう |   |
| 日付  | 食べられるのに捨ててしまった食品たち                                      |
| (例) 11月9日                                     | (例) 消費期限の切れた牛乳 (約 500cc)、食べきれなかったおにぎり、嫌いなトマト 4 分の 1 カット |
| 11月9日   | 豆腐屋から買、大豆乳 (約 300 mL)                                   |
| 11月10日  | からあげ 2 個 (約 20g)  |
| 11月13日  | ハンバーグ 3 個   |
|   |   |
|   |   |
|   |   |

さらに、Step 2 では最初の時点で最終エッセイの評価項目を示し、目標を明示している。教員 Y が大学の授業で使用している評価表 (内容、構成、文法・語彙) を紹介したのだが、A 先生は、生徒の活動に合ったものに改変し (図 4) 数値化できるようにしている。次に Step 3 ではモデル文を ALT の出身地アメリカの食品ロスの現状と対策の話から引き出して示し、Step 4 の食品ロスの現状リサーチ (fact research) へと進んだ。ここでも保護者にインタビューして家庭での食品ロスを出さない工夫や、自治体の取り組みを調べさせており、A 先生が「自分で調べ、具体的な策を考えさせたい」という希望がかなり具現化された取り組みとなっていた。

図 4 3 回目の授業の評価表

| How Can We Reduce Food Waste?                                     |   |                                  |                            |                    |
|---|---|----------------------------------|----------------------------|--------------------|
| Food Waste について自分で取り組むことをまとめて Janessa に伝えよう<br>( ) 組 ( ) 番 名前 ( ) |   |                                  |                            |                    |
| Step 1: Peer-evaluation: グループ内で相互評価をしよう                           |   |                                  |                            |                    |
| 評価項目  | 4   | 3                                | 2                          | 1                  |
| 内容  | ① Present Situation の中にデータが示されており、データの解釈も含まれている<br>② 家や寮での状況が数字などを用いて具体的に示されている<br>③ My Action は具体的に実現可能である | ①、②、③のいずれかに不明瞭なものがある             | ①、②、③の多くが不明瞭で、具体性に欠ける      | ①、②、③のいずれかが書かれていない |
| パラグラフ構成   | ① トピックセンテンスが適切に書けている<br>② ディスコースマーカーを適切に用いている<br>③ コンクルーディングセンテンスが適切に書けている                                  | ①、②、③のいずれかに十分ではないものがある           | ①、②、③の多くが不十分である            | ①、②、③のいずれかが書かれていない |
| 文法、語彙   | ① スペルや句読点にほとんどミスがない<br>② 適切な語彙や文法が使えている   | ミスはあるが、適切な語彙を用いているので読み進めるのに支障はない | 語句の選択に不適切な点があり、理解の難しい部分がある | ミスが多く、読み進めるのに支障がある |

こうして十分に題材を集めさせたあと、Step 5 の Outlining では、食品ロスの現状→家で調査した事実や具体的なデータ→自分が取り組める解決策の流れで書かせ、Step 6 でピア・フィードバックに取り組ませた。使用した評価表は、前回の評価表 (図 2) を少し修正したものである。この時点でのピア・フィードバックは、前回教員 Y が、調査型の英文の場合は、Outlining の段階で行うのが良いと提案したためであり、助言から学びがあったと思われる。その後はプロセス・ライティングの流れに則り、Step 7 初稿から Step 8 最終稿、それに対するセルフチェックへと進んだ。ここまで家庭でのリサーチを除いて 4 日間の授業である。このときの活動では、最終稿を宿題とせずに調べた内容をメモで持ち込み、授業で書かせている。A 先生によると、宿題にした場合に機械翻訳などに頼る可能性があるからとのことであった。

3 回目授業に対する教員 Y の助言は、「モデル文の流れを、食品ロス問題の一般的な情報からアメリカでの状況に焦点化し、個人が取り組める内容つまり general から specific な流れにすること」と、「データは示すだけでなくそれを用いて何を言いたいのか“自分の解釈”を必ず入れること」であった。A 先生は、データの解釈を非常に重要視して、感想シートにも「今後も重要な視点として評価基準に入れたい。」と述べている。また、評価表に関して、「表を使って、クラス全員で何人かの生徒のものを評価してみたのは良かった。自分の英文を客観的に見るきっかけになったと思う。」と記している。教員 Y の所感から、3 回目の授業で助言することが少なくなり、A 先生がプロセス・ライティングの授業の進め方を体得し、さらには高校で行われている探究授業の視点を入れた独自の活動、つまり生徒が集めた生のデータを入れるなどのリサーチベースの活動へと自由に展開させていると感じられた。評価表も初回のものから遥かに進化したことが図 4 から分かる。

### 3.4 授業4回目：描写文・経験文の指導

最終回となった4回目の授業（公開授業：対面指導）は、それまでの3回の授業に基づき、A先生の初回からの希望であった「ライティングだけに留まらない」授業づくりになっていたと思われる。詳細を説明する。

活動目的は、フェルメールの絵画に関する教科書の単元を学んだあとの活動として奄美大島の画家、田中一村の絵画を用いた英文を書くこと（My favorite picture of Tanaka Isson）であった。彼の作品を一つ取り上げ描写し、自分の経験につなげ、奄美大島の良さを外国人観光客に伝えるもので、描写文と経験文を合わせるという生徒にとって挑戦的な活動である。田中一村は明治時代の画家で、50歳にして奄美大島に移住し、現地の動植物を描いた。これをA先生は、美術の先生に協力してもらい、教科横断型授業で行ったのである。これまでの指導でライティングにおける準備段階の重要性を学んだため、また書くだけの活動にたくないという希望があったからである。この回では「作品に触れて、奄美の作家や絵が好きになってほしい。」とも述べられていた。授業回は以下のとおりであった。

- 1日目：美術の先生による田中一村に関する授業
- 2日目：好きな絵を選び、描かれている自然について紹介したい情報を整理する（Outlining）
- 3日目：Outlineに対するPeer-feedbackを行い、初稿（回収）
- 4日目（公開授業）：初稿を全体フィードバック→グループでPeer-feedback
- 5日目：最終稿を書く

ワークシート作成にあたって教員Yは、「非常に難しい活動である、特に描写文は単語を前もって提示しておき、最低限の描写ができていれば良いとする。」「そのためにはモデル文が大事である。」「誰に向けて書いているのかはライティングではとても大事なことで外国人観光客であることをリマインドさせる。」などを助言した。また、公開授業前日にA先生と打ち合わせを行い、各クラスから回収した初稿を読んで、翌日の全体フィードバックで取り上げる英文を選んだ。その際に、「描写文は情景が浮かぶものであるべき」と言ったところ、A先生はそれを生徒に語らせたいとのことであった。そして、A先生は、目標を次の3つに設定された。

1. お気に入りの絵に描かれているものの中で、いくつかを明確に述べている（位置関係を表す表現、動植物の名前が具体的に入っている）。
2. お気に入りの絵を選んだ理由が、自分の奄美に対する思いや奄美での経験をもとに、明確に述べられている。
3. 外国人観光客へのメッセージが書かれている。

この目標をもとに作成されたワークシートの流れを見

てみると、Step1でモデル文の提示（A先生およびALT）し、Step2で以下の評価表（図5）を提示された。今回は、A先生のアイデアで生徒自身の取り組みを評価する表も加わっていた。

図5

4回目の授業の評価表

| Step2: Essay Rubric |   |                                  |                            |                    |
|---------------------|---|----------------------------------|----------------------------|--------------------|
| 評価項目                | 3   | 2                                | 1                          | 0                  |
| 内容                  | ①お気に入りの絵に関して、描かれているものをいくつか明確に述べている<br>②お気に入りの絵を選んだ理由について、自らの奄美に対する思いや奄美での経験をもとに、明確に述べている    | ①、②のいずれかに不明瞭なものがある               | ①、②のどちらも不明瞭で、具体性に欠ける       | ①、②、③のいずれかが書かれていない |
| パラグラフ構成             | ①最初の一文で絵の全体的な説明がされており、そのあとに具体的な説明が続いている<br>②ディスコースマーカーを適切に用いている<br>③コンクルーディングセンテンスが適切に書けている | ①、②、③のいずれかに十分ではないものがある           | ①、②、③の多くが不十分である            | ①、②、③のいずれかが書かれていない |
| 文法、語彙               | ①スペルや句読点にほとんどミスがない<br>②教科書やワークシートに記載されているものなど、適切な語句や文法が使えている                                | ミスはあるが、適切な語彙を用いているので読み進めるのに支障はない | 語句の選択に不適切な点があり、理解の難しい部分がある | ミスが多く、読み進めるのに支障がある |

| Step3: 取り組み Rubric |   |                            |                               |
|--------------------|---|----------------------------|-------------------------------|
| 評価項目               | 2   | 1                          | 0                             |
| 粘り強さ               | 翻訳機などに頼らず、教科書や辞書を活用したり友人や教員の助言をもらったりしながら、必死に取り組んでいる             | 翻訳機を大いに活用するなど、粘り強く取り組んでいる  | 授業中に何をしようか分からずに書き進めることができていない |
| 自己調整               | ペアでのフィードバックや全体フィードバックを受け、Outline→First Draft→Finalとよりよい英文文にしている | フィードバックをうまく活用できていない        | 変化を見ることができない                  |
| 貢献度                | ペアでのフィードバックやグループ内評価を行う際にクラスメートの作品がよりよいものになるように、適切な助言をしている       | 発言をしているが、適切な助言をすることができていない | 発言がない                         |

次に、Step3で教科書のなかの絵画の描写文から使えるような表現を抽出する活動を入れ、位置関係を表す表現やその他の英語表現をあらかじめリストアップさせた。その後、Step4で美術の授業で学んだ田中一村の人物像について、また好きな絵を選んだ理由や描かれている動植物を日本語で書かせてから、Step5で、英語でOutliningをする流れを作った。そしてStep6でアウトラインに対するPeer-feedbackを経て、Step7初稿、初稿に対する全体フィードバック、そしてStep8で最終稿を仕上げさせセルフチェックで終わりとした。絵画を英語で描写するのは難しいのではないかと教員Yの意見に対して、補助プリントで単語リストも用意し、unique, mysterious, detailedなどの形容詞や、動植物の英語名、位置を表す表現が記載されていた。最終的にワークシートは9ページにもおよぶ非常に充実したものとなっている。

公開授業では、生徒の初稿に何が描かれているのか、書き手がどのようなことを伝えたいと思っているのかを英文を書いた本人や他の生徒に語らせる鑑賞会となった。いずれも奄美大島に対する思いの深い英文で、選ばれた生徒はクラスメートから拍手喝采を浴びていた。その一つを紹介する（原文のまま）。

This picture has a calm coast in Amami, on the right side there are Fountain palm leaves, at the tip in the middle there is a “Tachigami (several rocks extending into the ocean)” Tachigami is thought the guardian angel in Amami. It is

magnificent and you can see it in Akakina. I like this picture because it reminds me of many memories with my friends. I think this coast is similar to “Akakina Coast.” We often sent there to play and talked about our dreams there. When the beautiful evening sun set over Tachigami, we watched it and began to go home. We had a very good time there, so I feel nostalgia when I see this picture. I hope many tourists watch the beautiful evening sun in Amami and make the beautiful memories.

“立神”とは奄美大島の観光地の一つで、沖合いにせり上がった切り立った巨大な岩の名前である。神様が宿っていると言われている岩で、この英文の作者は立神のある海岸での友人との思い出を描いている。観光客へのメッセージもあり、奄美大島の魅力を伝えるパラグラフとして評されよう。

#### 4. ライティング授業の振り返り

ここからは、教員 Y が助言者として入り A 先生が実践したライティング授業を振り返る。教員 Y は一貫して、A 先生の希望を優先し、先生が考えた授業計画や指導の疑問に答える助言者であろうとしていた。既に他の高校で授業実践を行った経験から、大学と高校とでは授業の進め方や指導環境が異なり、大学の授業をそのまま高校で行うのは難しいと分かっていたからである。大学のアカデミック・ライティングの授業の押し付けにならないように、特に指導に慣れていないと仰っていた A 先生に配慮したいと考えていた。事実、プロセス・ライティングを連続した短期間で行ったのは高校ならではの策である。その上で、ライティング指導の基礎をしっかりと体得してほしいと考え、1) パラグラフを定着させること、2) プロセス・ライティングの流れで書くこと、3) 2) のなかでもピア・フィードバックを重視すること、4) 指導と評価を結びつけること、5) モデル文を教員側から示し、目標を明確にすること、6) 生徒が書いたものを活用すること、を 4 回の授業を通して重要視してもらった。これらの指導目標は、書いてそのまま提出させて終わりとする活動が多かったと A 先生が述べておられたためであり、書く過程を通じて生徒にしっかり考えさせるライティング指導の醍醐味を知って欲しかったからである。

対する A 先生は、初回の授業では指導アイデアが乏しい、またあっても自信がないようであったが、初回の授業でプロセス・ライティングを経験し、教員 Y の助言を熟考し、先生が初回からこだわっておられた「生徒を活かす授業」「ライティングに留まらない授業」を最終的には実現された。初回の授業で英文を取り上げられ恥ずかしそうにしていた生徒も、最終授業では自信に満ちた様子であったことはそれを反映していると言えよう。「ライティングに留まらない授業」においては、ALT にモデル文を読んでもらい、内容や表現を生徒に聞き出してもらったり、3 回目の授業では家庭内の食品ロスを調べさせるリサーチを入れるなどの工夫が見ら

れた。最終授業では教科横断型授業を行い、生徒がよりライティング課題に取り組みやすい指導を実現された。また、「評価の方法を知りたい」との希望に関しては、書かせたい英文を目標とする評価表づくり、ワークシートで一連の活動を追うことで目標となる英文が書けるように熟慮された。事実、前項で示した通り、初回から徐々に客観的かつ具体的な評価表へと向上し、書き手が自らの活動を振り返り次につながる評価表を作成されたことが分かる。大学でも使用可能なものになっていると評価できる。ピア・フィードバックに関しては、いきなり他人のものを評価するのは難しいと助言したことを反映し、最初は良い点を見つける、そして徐々に無理なく他の生徒の英文を評価、コメントできる段階を踏まれた。最終授業は、鑑賞会のようになったと前述したが、生徒が「このようにしたらもっと良い英文になる。」といったコメントまでも引き出していた。これは、A 先生が生徒のことをよく理解していたからこそだったと思われる。以下は A 先生の最終授業を終えたあとの感想である。

「4 技能 5 領域のなかで授業改善の点から話題に上がりやすいのは、スピーキングで、ライティングについて学ぶ機会はなかなかないため、今回の実践は貴重な機会だった。Fluency が重視されがちなスピーキングと異なるライティングに高校教員はどこかとっかかりづらさを感じていると思うが、今回数回の授業をして「できる!」と感じた。このプロセス・ライティングはやり方を変えればどの学校でも取り組めるのではないかと思う、これは一年前の自分は絶対に持っていなかった感想である。」

4 回の授業を終えて、A 先生がライティング指導に自信を持てるようになったことが伺える。更には、

「大学の先生は研究者であり、それを実践していくのが現場の教員なので、先生方から頂く助言をいかに自分の学校バージョンに落とし込んでいけるかが、現場教員の腕の見せどころだと思う。大学の先生も教科書や対象生徒のことを知らずに一般論としてこのタスクをしたほうが良い、こう教えたら良いと指示されるので、それをそのまま受け取ってしまうとなかなか自校の生徒に見合ったものにならない。そういう意味では、高大連携で必要となるのは、大学の先生方の専門的で理論的な研究と、高校教員側の徹底的な生徒分析と現場のカンとセンスになってくるのかなとも感じる。」

と述べられており、大学教員が指導者として入る研修において非常に示唆的である。今回のように高校現場を知る大学教員が数回に渡って入り、現場教員と密な話し合いをして時間をかけて授業を作り上げた、また A 先生のように非常に指導力のある熱心な先生であったからこそその充実したライティング授業が実現できたの

ではと思われる。逆に A 先生の感想にあるように、大学の授業をそのまま高校で行うのは難しいし、お互いにより良い授業のために平等な立場で学び合う姿勢がなければ高大連携の協働授業の実現は難しいであろう。

## 5. まとめ

本稿では、学習指導要領が改定され、英語ライティングの指導がより重視される現状下にあって、大学の教員が高校現場に入り研修や指導助言を行うあり方について筆者の一人の実践を例に論じた。実践は一例に過ぎず、その効果の証拠となる生徒の英文も一部紹介したに留まる。しかし、大学の教員が研修や助言者として高校に入る機会はこれまでもあったが、その協働のあり方についてあまり議論されてこなかったことから本稿は一例として参考となろう。今後も筆者らは高校現場での助言実践を可能な限り続け、高校から大学につながるライティング教育を定着させたい。今回は 5 回の助言を行うと指定されたプログラムであり、大学の教員が介入する適正な程度や頻度などは対象校や生徒の習熟度など様々な要因により変える必要があろう。今後、教員研修や指導助言を得た、指導に習熟した高校教員が中心となって指導研修が行われることも考えられよう。高大につながるライティング教育実現のためには、高校と大学の教員がともにより良い授業を議論し、意見していく場が更に必要となってくるであろう。

ライティングの実践に正解があると断言することは難しい。仮に正解があったとしても、それは時代を経て動き続けるため一層難しくなる。本文中で繰り返し言及したように、本論文執筆時点である今は、日本の高校現場での英語ライティング教育が大きく動いている時期と重なる。適切な理論的背景が必要なことは言うまでもないが、現場の文脈に合わせ、大学教員と高校教員がその都度対話を重ねること、そして目の前の生徒にとって少しでも役に立つ実践を編み出し、後日それを広く共有する意義は、今後大きくなることはあっても、決して小さくなることはないだろう。このような意味で、本論文の位置付けはケースを論じることに留まっ

## 注

<sup>1</sup> OREO とは、Opinion, Reason, Example, Opinion の頭文字で、代表的な意見文構造のことである。出処は定かではないが、AREA (Assertion-Reason-Evidence-Assertion) と同様に議論を組み立てる際に利用されるようである。本論文の筆者が参観した多くの高等学校でその利用は散見された。

<sup>2</sup> 教科書は、APPLAUSE ENGLISH COMMUNICATION I と APPLAUSE ENGLISH LOGIC AND EXPRESSION I (いずれも開隆堂) を使用。

## 謝辞

本稿において大変お世話になりました鹿児島県教育庁高校教育課高校教育係の影浦学先生、鹿児島県立大島高等学校の篠原やよい先生に心から感謝申し上げます。

## 参考文献

- Hirose, K., & Harwood, C. (2020). Factors influencing English as a Foreign Language (EFL) writing instruction in Japan from a teacher education perspective. In L. Seloni & S. H. Lee (Eds.), *Second language writing instruction in global contexts: English language teacher preparation and development* (pp. 71–90). Multilingual Matters.
- Reichelt, M. (2020). Preparing teachers to teach writing in various English as a Foreign Language contexts. In L. Seloni & S. H. Lee (Eds.), *Second language writing instruction in global contexts: English language teacher preparation and development* (pp. 288–304). Multilingual Matters.
- 山下美朋・藤岡真由美・山中司. (2022). 「高大連携英語ライティング指導—PBL とプロセス・ライティングを通じた教師と生徒の学び」 *JAAL in JACET Proceedings*, 4, 78–85.



**JACET**