



ISSN: 2434-8821

***JAAL IN JACET  
PROCEEDINGS***

**VOL. 8**

ISSN 2434-8821

# ***JAAL in JACET Proceedings***

## **Volume 8**

The 8th JAAL in JACET Conference (JAAL in JACET 2025)

December 6–7, 2025, Ritsumeikan University, Osaka, Japan



**JAAL in JACET Proceedings, Volume 8**

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

---

**First Division (JAAL in JACET) Committee**

**Director-in-Charge**

KANAMARU, Toshiyuki (Kyoto University)

**Editorial Board**

YAMANAKA, Tsukasa (Ritsumeikan University)

KATO, Yoshitaka (Nagoya University of Foreign Studies)

**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 8

The 8th JAAL in JACET Conference (JAAL in JACET 2025), December 6–7, 2025, Ritsumeikan University, Osaka, Japan

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

First published on March 1, 2026

ISSN: 2434-8821

Cite as: *JAAL in JACET Proceedings, 8*

Copyright © 2026 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

## [Research Papers in English]

Leveraging AI Agents and Native Speaker Dialogue for Transformative English Learning Hiroyuki Obari .....	1
Beyond Active Learning: Adapting the Case Method in English Learning Classes Yaeko Hori and May Oo Khin .....	3
From Correction to Collaboration: The Role of Prompt Design in LLM-Integrated Writing Instruction Shuyi Li .....	5
Statistical Keyword Analysis in ELT: EJTKAN for English Teachers Shin'ichiro Ishikawa .....	7
Quantifying Revision: How L2 Learners' Writing Metrics Change After Peer and AI Feedback Yukako Hatakeyama .....	9
Beyond Testing: Open-Book Examinations to Foster Motivation, Autonomy, and Foundations for Lifelong Learning in a First-Year EFL Reading Course Yuko Horiguchi .....	11
Instagram #Hashtags: A Potential Factor for Enhancing Plurilingual Vocabulary Development Megumi Yoshieda .....	13
Cross-National Online Primary EFL between Japan and Taiwan: Pupils' Reflections for Society 5.0 Machiko Kobori .....	15
Grammatical Metaphor Meets Metonymy: Shell Nouns at the Clause-Discourse Interface Hiroshi Takahashi .....	17
Are Team Debating Skills Essential for Learning the 21st Century Competencies? Akie Yasunaga .....	19

## [Research Papers in Japanese]

高校英語教員における責任感の変容と影響要因 山田 浩	21
生成 AI を活用したアカデミック・ライティング指導の教育的可能性 —日本の高等教育における実践的含意— ルッケル瀬本 阿矢	23
ソシユールの連合・統合概念を援用した【無冠詞】【a/an/some】の使い分け —小・中学校英語教科書の現状分析と改善案— 和田 さつき	25
引用ジャンルのマッピング—機能と使用領域の分析— マスワナ 紗矢子	27
「英語ができる」ことを可視化できる多層的コンピテンスモデルの模索 —科学的応用言語学モデルを追究する事例研究— 石川 希美・寺内 一・マスワナ 紗矢子・山中 司	29
DEI を中心とする包摂的英語教育の現代的意義と授業への示唆 小宮 富子・石川 有香・岡戸 浩子・吉川 寛	31
非常勤英語教員の教授力向上を目指したワークショップの開発と実践報告 志村 美加・深尾 暁子・小林 洋子・中竹 真依子・永田 祥子	33
SWOT 分析を用いた英語による研究プロジェクト—経済・経営専攻学生のための EGAP 科目— 渡邊 一弘・飯島 優雅・三谷 裕美・寺川 かおり・木村 雪乃	35
中学英語検定教科書に掲載された楽曲の傾向分析—文化・教育的意図の視点から— 吉牟田 聡美	37
国際医療福祉大学における英語必修授業のリフレクティブ・プラクティス —オートエスノグラフィーの要素を取り入れて— 登道 孝浩	39
言語景観・世界観・社会統合—多様性時代の言語と経済— 柿原 武史・波多野 一真・野沢 恵美子	41



# Leveraging AI Agents and Native Speaker Dialogue for Transformative English Learning

Hiroyuki Obari

*Globiz Professional University  
obari119@gmail.com*

## Abstract

This study presents and evaluates a 15-week hybrid English education model designed to foster global communicative competence and Intercultural Communicative Competence (ICC) in 12 Japanese university students. The pedagogical model leveraged a suite of intelligent technologies for structured knowledge management (NotebookLM), adaptive practice (English Central), and performance analytics (Progos Speaking Test), complemented by authentic human interaction through five one-on-one conversation sessions with native speakers. This dual approach yielded significant gains, with quantitative and qualitative results demonstrating measurable linguistic proficiency; the majority of students achieved a one-level increase on the CEFR scale in the Progos Speaking Test. Furthermore, post-course questionnaires revealed significant affective and cognitive growth, as 90% of participants noted a positive shift in cross-cultural sensitivity and 80% reported an expanded worldview and spiritual perspective. This study demonstrates that the hybrid framework, which successfully combines the structured support and scalable, personalized feedback of AI with the nuanced, authentic practice of human interaction, provides a potent, replicable model for cultivating globally competent communicators.

**Keywords:** AI-enhanced language learning, hybrid framework, cross-cultural competence

## 1. Introduction

The integration of artificial intelligence (AI) into education requires delineating its role in augmenting rather than replacing human capability (Kim & Lee, 2020). While AI excels at structured tasks, it lacks the capacity for empathy and nuanced expression. This study explores a pedagogical model that preserves the depth of human interaction while responsibly leveraging AI to foster cross-cultural competence.

## 2. Theoretical Framework

The curriculum rests on three pillars:

1. **Socio-Cultural Theory:** Following Vygotsky (1978), knowledge is constructed through social interaction, making authentic dialogue indispensable.
2. **Intercultural Competence:** Using Hall's (1976) Iceberg Model, the course engaged students with "Deep Culture" (values and worldviews).
3. **Philosophical Frameworks:** Inspired by Rom Harre and Prof. John Lennox, the study encouraged exploring unobservable phenomena (e.g., spiritual values) to deepen intercultural understanding.

The strategic integration of artificial intelligence (AI) into modern education demands a clear delineation of its role in augmenting, rather than replacing, human capability. This study addresses the core pedagogical challenge of balancing AI's logical efficiency with the irreplaceable elements of human communication. While AI excels at structured tasks, it fundamentally lacks the capacity for nuanced expression; as has been noted, "AI cannot express humor, the beauty of humility, or the subtlety of irony and sarcasm." This research therefore explores a pedagogical model that integrates AI tools responsibly while preserving the depth of human interaction (Obari, 2024).

The study was guided by the following primary research questions:

- What are the distinct roles of human teachers and AI in EFL instruction?
- Does AI help students to develop cross-cultural competence?

## 3. Methodology: The 15-Week Hybrid Model

The study's design systematically integrated technological tools, authentic interaction, and phased learning objectives to evaluate the hybrid model's effectiveness in a real-world educational setting. This section details the participants, curriculum structure, and assessment protocols.

### 3.1 Participants and Setting

The core case study was conducted with a cohort of 12 Japanese university students at Globiz Professional University (GPU) over a 15-week academic term from April to July 2025. The statistical analysis presented in Section 5.1 incorporates data from an expanded group of 18 participants who completed the same pre- and post-course assessments.

### 3.2 Curriculum Structure

The 15-week program followed a structured, phased approach to build skills progressively:

1. **Weeks 1–4 (Foundational Leadership):** The initial phase focused on foundational concepts, including cross-cultural IQ, global leadership principles, and ethics.
2. **Weeks 5–8 (Cultural Interaction):** This phase centered on practical application through five one-on-one conversations with native English speakers to foster spontaneous speech and cultural adaptability.
3. **Weeks 9–12 (Advanced Concepts & Practice):** Students engaged with more complex topics, exploring diverse worldviews and refining their presentation and discussion skills.
4. **Weeks 13–15 (Final Presentation):** The program culminated in a final presentation, where students applied the full range of linguistic, intercultural, and technical skills acquired throughout the course.

### 3.3 Integrated Technologies

The program incorporates a range of advanced tools to enhance learning and assessment. **NotebookLM** supports knowledge management and idea structuring, helping learners organize and refine their thoughts. **English Central** provides adaptive speaking and listening practice tailored to individual needs. **Progos Speaking Test** delivers real-time AI-driven analytics for speaking performance. **CASEC** is used for pre- and post-course assessments to measure progress accurately. Finally, **PeerEval** offers a digital platform for structured peer feedback on student presentations, making evaluations efficient, transparent, and data-driven.

## 4. Results

### 4.1 Quantitative Analysis: Proficiency Gains

Paired T-Tests were conducted on data from 18 participants ( $N = 18$ ) to compare pre- and post-course scores from the Progos Speaking Test and the CASEC assessment. As shown in Table 1, the Progos test revealed statistically significant improvements ( $\alpha = 0.05$ ) in Range, CEFR (Overall), Accuracy, and Fluency. Improvement in Phonology was not found to be statistically significant.

**Table 1: Progos Speaking Test Paired T-Test Results ( $N = 18$ )**

Item	Mean Difference	t-statistic	p-value	Significance ( $\alpha = 0.05$ )
Range	1.44	3.363	0.0018	Significant
CEFR (Overall)	0.61	2.650	0.0084	Significant
Accuracy	0.72	2.496	0.0116	Significant
Fluency	1.06	2.078	0.0266	Significant
Phonology	0.61	1.571	0.0673	Not Significant

The CASEC results, displayed in Table 2, also showed statistically significant gains in Total Score, Section 2, Section 4, and the TOEIC and TOEFL equivalent scores. Improvements in Section 1 and Section 3 were not statistically significant.

**Table 2: CASEC Paired T-Test Results ( $N = 18$ )**

Score Item	Pre-test Mean	Post-test Mean	t-statistic	p-value
Total Score	472.33	538.33	-3.006	0.008**
Section 1	117.17	137.72	-1.535	0.143
Section 2	114.06	134.94	-3.064	0.007**
Section 3	127.28	127.33	-0.008	0.994
Section 4	113.83	138.33	-3.164	0.006**
TOEIC Equivalent	427.50	493.33	-2.752	0.014*
TOEFL Equivalent	413.83	439.94	-3.012	0.008**

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

### 4.2 Qualitative Analysis: Affective and Cognitive Growth

Post-course questionnaires revealed substantial growth in affective and cognitive domains. These findings align with the overall post-course questionnaire cited in the abstract, where 80% of participants reported an expanded worldview and 90% noted a positive shift in cross-cultural sensitivity. A specific questionnaire on June 26, 2025, provided a more detailed result:

- **Change in Worldview:** 87% of students agreed that their interactions with exchange students had changed their worldview and values.
- **Increased Confidence:** 83.9% of students reported gaining confidence in their ability to express their thoughts in English.
- **Enjoyment of Conversation:** 90.3% of students stated that they now enjoy engaging in conversations

in English. These findings suggest that the hybrid model fostered not only linguistic improvement but also significant personal and intercultural development.

## 5. Conclusion and Pedagogical Implications

This study demonstrates that a hybrid framework that strategically combines AI's structured support with the authentic communication of human interaction can effectively cultivate globally competent communicators. The central finding is that AI and human instruction are not competing forces but complementary components of a powerful pedagogical ecosystem.

For educators and curriculum designers operating in the AI era, the key pedagogical implications are threefold:

- **Coexistence with AI:** Educators must design learning experiences that treat AI as a powerful tool to augment and enhance, not replace, unique human skills.
- **Development of AI Literacy:** Curricula must explicitly teach core competencies such as technical proficiency, ethical awareness, critical thinking to evaluate AI outputs, and strategies to mitigate AI hallucinations through source verification.
- **Emphasis on High-Quality Interaction:** As AI handles routine tasks, the premium on uniquely human strengths—creativity, emotional intelligence, and adaptability—will increase. Learning activities must prioritize authentic human interaction to foster an “inquisitive mind” and build the deep cultural competence that machines cannot replicate.

### Acknowledgments

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant(C) Number JP25K04301.

### References

- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Press/Doubleday.
- Kim, J. H., & Lee, S. Y. (2020). The role of AI in modern English language learning: An analysis. *Journal of Language & Technology*, 23(1), 45–63.
- Obari, H. (2024, March). Integrating AI and Web 3.0 in English education: A study of technological advancements in Society 5.0. *Aoyama Keizai Ronshu*, 75(3–4), 273–297.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

<https://youtu.be/bbe1D62ppRo> (MP4 video presentation)

<https://researchmap.jp/read0044220>

# Beyond Active Learning: Adapting the Case Method in English Learning Classes

Yaeko Hori\* and May Oo Khin\*\*

\*Nagoya University of Business and Commerce  
yaeko\_hori@nucba.ac.jp

\*\*Nagoya University of Business and Commerce  
mayoo\_khin@nucba.ac.jp

## Abstract

This study examines the pedagogical potential of adapting the Harvard Case Method for English language instruction in Japanese higher education. Despite national policy initiatives promoting active learning, English classrooms often remain teacher-centered and test-oriented. To address this gap, a three-year action research project was initiated at Nagoya University of Commerce and Business, with the first cycle conducted in Fall 2025. The study focused on beginner-level students enrolled in TOEIC preparation and English communication courses, exploring their perceptions of case-based instruction and associated linguistic, cognitive, and motivational changes. Case materials were based on authentic, contextually relevant scenarios, including grammatical misunderstandings and everyday decision-making tasks. Data were collected through informal interviews, classroom and written reflections. Findings indicate increased student engagement, improved retention of vocabulary and grammar, and greater willingness to express ideas independently. Additionally, students demonstrated an enhanced reflective awareness of their personal goals and the real-life applications of English. The results suggest that a case-based approach within an active learning framework can support language development while fostering critical thinking and learner autonomy in Japanese EFL contexts.

**Keywords:** active learning, case method, action research, English language learning

## 1. Introduction

Active learning has been strongly promoted in Japanese higher education to enhance students' critical thinking, communication skills, and learner autonomy (MEXT, 2012). Despite these policy initiatives, many EFL classrooms, particularly those related to the TOEIC, continue to rely on teacher-centered and examination-focused instruction (Sato & Oyanedel, 2019). The case method, originally developed at Harvard Business School, emphasizes experiential active learning through discussion of authentic problem situations (Christensen et al., 1991). Although widely used in business education, its application in Japanese EFL contexts remains underexplored. This study investigates the use of an adapted case method in beginner-level English communication and TOEIC-related courses at Nagoya University of Commerce and Business (NUCB), an AACSB-accredited institution with a diverse International Studies program representing students from 75 countries.

## 2. Literature Review

Active learning engages learners through collaboration, problem-solving, and reflection, promoting higher-order cognitive processes essential for language development (Devira, 2020). However, research indicates that Japanese university EFL classrooms continue to favor lecture-based instruction despite policy support for active learning (MEXT, 2021; Sato et al., 2020). Among alternative approaches, the case method has been shown to foster critical thinking, learner autonomy, and real-world application of knowledge (Hou, 2019). Studies in EFL and ESL contexts suggest that case-based and problem-based learning can enhance communicative competence and critical thinking by encouraging contextualized language use and collaborative inquiry (Hmelo-Silver, 2004; Nae, 2019). Nevertheless, empirical research on adapting the case method for beginner-

level Japanese EFL learners remains limited.

## 3. Methodology

This study adopts a qualitative action research design to examine the implementation of an adapted case method in English communication and TOEIC-related courses at NUCB. The research follows a cyclical process of planning, acting, observing, and reflecting over three years (Creswell & Poth, 2018). Preparatory work is conducted in Fall 2025, followed by two intervention phases in the 2026 and 2027 academic years. Data collection for the Fall 2025 includes informal interviews, classroom and written reflections; for the following years, classroom observations, fieldnotes, student reflections, questionnaires, interviews, and group discussions. Data are analyzed through thematic qualitative analysis, supplemented by descriptive quantitative measures to examine changes in learner engagement, language use, and communicative competence across research cycles.

## 4. Research Context, Research Participants, and Case Materials

The current preparatory research was conducted in two types of courses for the initial cycle: TOEIC Test Preparation (beginner-level) (hereafter, the TOEIC class) and Communication (beginner-level) (the Communication class). Class sizes ranged from 20 to 30 students. Participants were students enrolled in these classes. Three cases are generally used in a term (seven weeks or fourteen weeks). Students complete pre-class readings and respond to questions, followed by group discussions and collaborative tasks in class. Two adapted examples (initially created by our colleagues) include: "Lost in Translation: Prepositions and Spatial Thinking; Understanding Prepositions of Place," which addresses a common learning challenge regarding the uses of prepositions. A protagonist, Kenta, a Japanese first-year

student, and his American friend tried to meet but encountered a misunderstanding caused by differences between “at the station” and “in the station.” Another case used in the Communication class was an article titled, “Using E-books and Paper Books in Japan.” This case explores technological and cultural factors in the contemporary world in which AI technology is increasingly embedded in our lives. After the discussion, “APA style” was introduced as part of academic literacy to find information and cite it appropriately.

## 5. Research Findings and Discussion

In this section, we share some of the students’ comments and reflections and discuss their implications. In the case of the TOEIC class, instead of teaching prepositions through isolated grammar drills, we embedded them in a real-life interaction between Kenta and Mike. The misunderstanding about where to meet seemed to have stimulated the students’ perception shifts. One student said, “At first, I didn’t understand why we needed the case method. It’s not useful for the TOEIC test. But gradually, I found I could memorize new vocabulary more easily after doing the case.” This suggests potential SLA benefits as learners recycle input through meaningful tasks. Another student commented, “Toward the end of the term, I started to see the class differently. I want to find a job I truly want—and I want to become a better person.” This shows a shift in perception from “getting a good score” to thinking about one’s own life goals. Another student said, “The case method is beneficial to envision what comes after the TOEIC score.” This indicates broader motivational and identity-related effects, even in a test-focused environment.

In the case of the Communication class, the students examined the real-world trend shifting from paper books to e-books by comparing the advantages and disadvantages of each type of book. This theme is familiar enough for beginners but conceptually rich enough to support meaningful discussion. One student expressed, “I want to learn how to articulate what I think so I can discuss the case more actively.” Another said, “I want to do more! I love it!” These comments show increased engagement. There were some students who noticed skill-development benefits. One student mentioned, “I need more vocabulary to make arguments.” Another said, “I was glad to learn how to search good information to support my ideas; the APA style is very helpful for my thesis writing.” These reflections highlight the potential of the case method to nurture not only language skills but also academic literacy, confidence, and argumentation skills—all within a beginner English class.

## 6. Conclusion

The current study is an initial cycle of action research positioned as a preparatory stage. Thus, there have not been enough data to draw definitive conclusions regarding the effect of adapting the case method in the English learning classes. Nevertheless, some significant findings emerged.

(1) Increased engagement and linguistic understanding  
Even in a beginner TOEIC class, the case method enabled students to move beyond memorization and motivated them to articulate their understanding in their own words—an essential component of active learning.

(2) Perspective-broadening and personal reflection  
The cases encouraged students to reflect on broader issues beyond language learning. Several students noted that

engaging with real-world scenarios prompted them to think about their career goals and personal values, indicating that the case method supported deeper personal insight.

(3) Enhanced motivation and academic literacy  
Particularly in the Communication class, the data demonstrated how case-based tasks can support academic literacy development alongside communicative competence.

Therefore, as the next steps in the action research, we plan to expand and refine the approach. The underlined elements—such as decision-making, real-world application, and perspective-taking—will guide further development of the case-method curriculum. In this way, we aim to achieve our long-term goal, which is to explore how active learning can be meaningfully implemented in English language classrooms in Japan and how case-based instruction may contribute to students’ broader growth as individuals in an increasingly complex global environment.

## References

- Christensen, C. R. (1991). *Education for judgment: The artistry of discussion leadership*. Harvard Business School Press.
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Devira, M. (2020). Revisiting the implementation of active learning pedagogy in EFL classrooms. *Studies in English Language and Education*, 7(1), 223–236.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Hou, X. (2019). Application and analysis of case teaching method based on cloud platform in business English teaching. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Economics and Management, Education, Humanities and Social Sciences (EMEHSS 2019)* (pp. 13–17). Atlantis Press.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2012). *Gaikokugo nouryoku no koujyou ni kan suru kentoukai* [A meeting related to the improvement of foreign language proficiency]. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/082/gijigaiyou/1322991.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/gijigaiyou/1322991.htm)
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan. (2021). *Tanmatsu rikatsuyo jokyo tou no jittai chosa* [Survey of conditions of terminal utilization status]. [https://www.mext.go.jp/content/20210830-mxt\\_jogai01-000009827\\_10.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210830-mxt_jogai01-000009827_10.pdf)
- Nae, N. (2019). Teaching English with the case method: A tentative approach. *Euromentor Journal*, 10(1), 79–94.
- Sato, M., & Oyanedel, J. C. (2019). “I think that is a better way to teach but...”: EFL teachers’ conflicting beliefs about grammar teaching. *System*, 84, 110–122.
- Sato, T., Murase, F., & Burden, T. (2020). An empirical study on vocabulary recall and learner autonomy through mobile-assisted language learning in blended learning settings. *CALICO Journal*, 37(3), 254–276.

# From Correction to Collaboration: The Role of Prompt Design in LLM-Integrated Writing Instruction

Shuyi Li

*The University of Tokyo*  
*lishuyi213@g.ecc.u-tokyo.ac.jp*

## Abstract

Large Language Models (LLMs) often provide default corrective feedback that focuses on surface-level errors, fostering cognitive dependency rather than critical thinking. This paper introduces “rhetorical scaffolding,” a framework for designing LLM prompts that helps writers bridge the “gulf of envisioning,” the gap between communicative intentions and the ability to articulate effective prompts. Validated through a corpus analysis of 215 prompts and comparative testing across three leading models, the study finds that rhetorically informed prompts generate feedback of significantly higher quality, improving rhetorical relevance and pedagogical engagement. This approach transforms the writer-LLM interaction from a corrective monologue into a collaborative dialogue, cultivating writer agency and critical AI literacy.

**Keywords:** Large Language Models (LLMs), LLM-Assisted Writing, Rhetorical Scaffolding, Prompt Design, Writer’s Agency

## 1. Introduction

Writing is a fundamental component of second language (L2) acquisition, serving not just as a medium of communication but as a cognitive process for internalizing language intricacies. However, L2 argumentative writing imposes a high cognitive load, requiring learners to navigate both linguistic norms and complex reasoning. While LLMs offer scalable, immediate support, their default function often mimics a “24/7 correction tool.” When writers offload the cognitive labor of grammar and organization to an LLM, they risk bypassing the essential problem-solving processes required for growth.

This issue is compounded by the “gulf of envisioning” in Human-Computer Interaction (HCI), which describes the gap between a user’s high-level goal and their ability to formulate a prompt that elicits a desired output. For L2 writers, this manifests in three gaps: a Capability Gap (uncertainty about LLM functions), an Instruction Gap (difficulty articulating needs), and an Intentionality Gap (inability to evaluate output quality). Consequently, learners often retreat to vague prompts like “fix my grammar,” resulting in surface-level feedback that reinforces passivity. This paper argues that a rhetorically informed approach to prompt design can bridge this gulf, shifting the LLM’s role from a corrector to a dialogic partner.

## 2. Theoretical Foundations: Cognition, Pedagogy, and Rhetoric in AI Interaction

The proposed solution is grounded in Rhetorical Genre Studies (RGS), which views writing as typified social action. The “Rhetorical Scaffolding” framework (Figure 1) adapts the classic rhetorical situation, comprising Exigence, Audience, Purpose, Genre, Context, and Constraints, into a specification tool for LLMs.

By making these rhetorical elements explicit in a prompt, the writer provides the “specifications” missing from under-defined writing tasks. This constrains the LLM’s probabilistic output to the specific communicative context,

allowing it to generate a “fitting response” that addresses higher-order concerns (HOCs) such as argumentation and logic rather than just lower-order concerns (LOCs) like syntax.

## 3. Methodology

This study employed a two-phase qualitative design to investigate how prompt engineering influences feedback quality.

Phase 1: A corpus of 215 publicly available LLM prompts for writing feedback was compiled and categorized. Prompts were coded as Baseline (generic, low-context, e.g., “Improve this”) or Rhetorically-Informed (explicitly defined audience, purpose, or role).

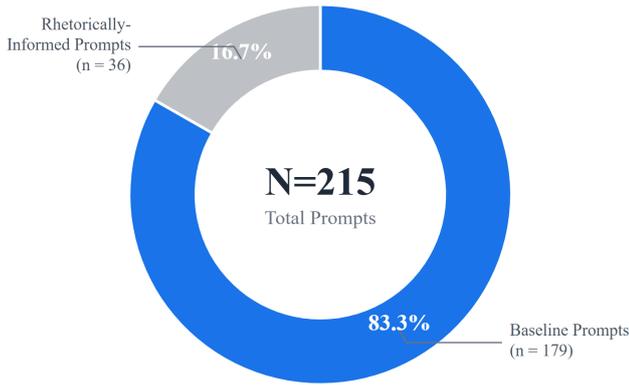
Phase 2: Using an A/B testing design, L2 argumentative essays (IELTS Task 2 samples, Band <6) were submitted to three LLMs: Claude 3.5 Sonnet, Gemini 1.5 Pro, and ChatGPT-4o. Each text was processed using both a Baseline prompt and a Rhetorically-Informed prompt. The outputs were evaluated using a five-dimensional rubric adapted from the CAF (Complexity, Accuracy, Fluency) model, adding dimensions for Rhetorical Relevance and Pedagogical Engagement.

## 4. Results: The Impact of Rhetorical Grounding on Feedback Quality

Analysis of the 215-prompt corpus revealed a heavy reliance on generic prompting. 83.3% of prompts were Baseline, focusing primarily on correction and fluency, while only 16.7% were Rhetorically-Informed. This confirms that despite the potential of LLMs, common practice prioritizes surface-level remediation.

**Figure 1**

*Distribution of Prompt Types in the Corpus (N=215)*



Comparative testing demonstrated a significant disparity in feedback quality. While Baseline prompts produced accurate and fluent text (scoring 4.2 and 4.4, respectively), they failed to engage with the writer’s arguments, scoring extremely low on Rhetorical Relevance (1.5) and Pedagogical Engagement (1.8).

In contrast, Rhetorically-Informed prompts yielded substantial gains. As shown in Table 1, these prompts transformed the output, increasing Complexity by +2.5 and Rhetorical Relevance by +3.4 points.

**Table 1**

*Mean Scores of LLM-Generated Feedback Quality by Prompt Type (1-5 Scale)*

Evaluation Dimension	Baseline Prompt (Mean Score)	Rhetorically-Informed Prompt (Mean Score)	Difference
<b>Complexity</b>	2.1	4.6	+2.5
<b>Accuracy</b>	4.2	4.7	+0.5
<b>Flow &amp; Readability</b>	4.4	4.8	+0.4
<b>Rhetorical Relevance</b>	1.5	4.9	+3.4
<b>Pedagogical Engagement</b>	1.8	4.7	+2.9

Qualitative analysis confirmed that Rhetorically-Informed prompts successfully constrained the LLM from rewriting text directly. Instead, the models adopted Socratic questioning strategies, prompting the writer to clarify vague claims and consider counterarguments, thereby fostering metacognition.

**5. Discussion: Bridging the Gulf with Rhetorical Scaffolding**

The study identifies that effective prompts operationalize rhetorical theory into actionable instructions. Table 2 outlines five key strategies derived from the high-performing prompts in the study.

These strategies address the intentionality gap by forcing the writer to define their goals before seeking feedback, and the instruction gap by providing a clear structure for the LLM interaction.

**Table 2**

*Five Practical Strategies for Rhetorical Scaffolding*

Strategic Prompt Design	Envisioning Gap Targeted	Pedagogical Function
<b>Claim Refinement</b>	Instruction, Intentionality	Moves beyond simple wording to rhetorical positioning. Forces the writer to evaluate which feedback best address their <b>revision needs</b> .
<b>Evidence Interrogation</b>	Intentionality	Simulates a <b>Socratic dialogue</b> . Scaffolds the thinking process of connecting evidence to claims, a key failure point for LLMs in under-specified tasks.
<b>Counterargument Simulation</b>	Capability, Intentionality	Forces the writer to anticipate and address opposition, moving beyond a one-sided argument. Develops <b>critical evaluation and synthesis skills</b> .
<b>Audience Adaptation</b>	Instruction, Intentionality	Makes the abstract concept of "audience" concrete. Helps the writer identify <b>jargon and assumptions</b> , bridging the gap between their understanding and the reader's.
<b>Structural Coherence Check</b>	Capability, Intentionality	Shifts focus from sentence-level to essay-level structure, addressing a key limitation of LLM feedback that often misses the <b>global context</b> of the text.

**6. Conclusion**

This research highlights that the pedagogical value of LLMs in writing instruction is not inherent to the technology but is contingent upon how it is directed. Default interactions tend to widen the gulf of envisioning, encouraging passive dependency. However, by employing rhetorical scaffolding, educators and students can transform LLMs into partners that foster agency and critical thinking. Future educational interfaces should act as “prompt prompters,” actively guiding users to specify rhetorical context, thereby embedding critical AI literacy directly into the writing process.

**References**

Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>

Bitzer, L. F. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1–14.

Garg, A., & Rajendran, R. (2024). Analyzing the role of generative AI in fostering self-directed learning through structured prompt engineering. In *Lecture Notes in Computer Science* (pp. 232–243). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-63028-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-031-63028-6_18)

Garrett, M., Xiao, X., & Garrett, M. (1993). The rhetorical situation revisited. *Rhetoric Society Quarterly*, 23(2), 30–40

Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>

Kundu, A., & Bej, T. (2025). Transforming EFL teaching with AI: A systematic review of empirical studies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-025-00470-0>

Mizumoto, A. (2023). Data-driven learning meets generative AI: Introducing the framework of metacognitive resource use. *Applied Corpus Linguistics*, 3(3), 100074. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100074>

Ranade, N., Saravia, M., & Johri, A. (2024). Using rhetorical strategies to design prompts: A human-in-the-loop approach to make AI useful. *AI & Society*, 40(3), 711–732. <https://doi.org/10.1007/s00146-024-01905-3>

# Statistical Keyword Analysis in ELT: EJTKAN for English Teachers

Shin'ichiro Ishikawa

Kobe University  
iskwshin@gmail.com

## Abstract

This paper discusses the possibility of applying a statistical keyword analysis, which is a text analytic technique widely used in corpus linguistics, to English Language Teaching in Japan. It also introduces the English/Japanese Text Keyword Analyser (EJTKAN), which the author recently released, and showcases how it can be used to find out features of English writings by L1 Japanese and L1 English students. The case study has shown that L1 Japanese students' writing is characterised by significant overuse of first-person pronouns, expressions highlighting the cause-effect relations, and "I agree/think..." type of constructions.

**Keywords:** keyword analysis, EJTKAN, comparison of target/reference datasets

## 1. Introduction

Bondi (2010) states that "[l]exical items enjoy equal status in the lexicon of a given language, but their importance varies from the point of view of text. Each individual word form contributes to the construction of meaning in text, but only some words are key-words, i.e. words that play a role in identifying important elements of the text" (p. 1).

Statistical keyword analysis is a text analysis technique that compares the frequencies of words occurring in the target and reference texts to identify the words occurring characteristically in the target texts. In a broader sense, they include both "positive keywords" that occur significantly more in the target but "negative keywords" that occur significantly less in the target. As a keyness measure, basic statistics such as chi-squared values and log-likelihood ratios (LLR) are usually adopted, and the calculation of these statistics "is repeated for every single type in the text... until all word-forms have been examined" (Scott, 2010, p. 48).

Statistical keyword analysis is a simple and powerful method to summarise features of a target text (or a target text set). It enables researchers to find out not only the content-based "aboutness keywords," many of which can be intuitively expected, but also the "style keywords," which are often beyond one's expectations. As an example, when comparing economic news articles with ordinary news articles, one would find out the keywords such as "finance," "money," and "economy," which represent aboutness of the text, but they might also find out the keywords such as "the," "for," and "was," which represent a description style of a text.

Keyword analysis is regarded as one of the most basic analytic methods in corpus linguistics, and it could also be beneficial in many of the research fields, including English Language Teaching (ELT). However, due to the need for complex statistical computation, this technique has not been sufficiently used outside of corpus linguistics.

## 2. EJTKAN

In order to spread a keyword analysis technique more widely among those teaching English to L1 Japanese students, one would need a tool that can process English and Japanese texts and output keyword lists with sufficient statistical information. A bilingual text processing function enables teachers to analyse students' L2 writing and also their reflection comments written in L1.

Thus, the author recently released a new online keyword analysis tool, the English/Japanese Text Keyword Analyser (EJTKAN; Ishikawa, 2025). EJTKAN is an online program working on the Google Collaboratory platform, and anyone with their own Google account can use it free of charge.

### Figure 1

#### EJTKAN Webpage



The interface is simple and easy to use. What users should do is just upload the target and reference texts, both of which should have been saved as UTF-8 plain text files. When the data is uploaded, the tool automatically conducts the following processing: (1) morphologically analysing uploaded texts, (2) identifying words (or equivalent lexical units), (3) counting the frequencies of all the words appearing in target and reference texts, (4) comparing the frequencies of each word in target and reference texts, (5) computing a set of statistics, (6) excluding the words whose frequencies do not differ significantly between two kinds of texts, and finally (7) listing all the remaining words as positive and negative keywords in descending order of a particular statistic.

When discussing statistical keywords, one needs to determine what statistics to use and how to define words. Regarding the former, EJTKAN computes four kinds of test statistics (chi-square value  $[X^2]$ , long-likelihood ratio based on two terms [LLR-2], LLR based on four terms [LLR-4], and Bayesian factor) and five kinds of effect size measures (odds ratio, risk ratio, frequency difference, log ratio, and effect size for LLR). LLR-4 is adopted as a default statistic.

In hypothetical testing, one needs to see not only  $p$ -values, which are obtained from test statistics, but also the effect sizes. The former represents statistical significance,

namely, the existence of an effect, while the latter represents practical significance, namely, the degree of an effect. In keyword analysis, one usually uses an effect size measure to eliminate the “weak” keywords showing only a small effect size, though the threshold values are not clearly fixed, unlike in the case of test statistics.

**Figure 2**

*A Sample of the Statistic Values Shown in the Output File*

検定統計量系				効果量系		
χ <sup>2</sup> :カイ二乗統計量 (Values補正あり)	LLR (4-term): 対数尤度 比統計量 (4セル)	LLR (2-term): 対数尤度 比統計量 (2セル)	BF: ベイズ因子 Of Wilson (2013)	Odds Ratio: オッズ比	Risk Ratio: リスク比	Freq Diff: 相対頻度差 (%) Of Gaderhelatos and Marchi (2012)
283.20	339.43	335.40	324.44	5.44	5.35	434.6
118.70	132.98	131.67	120.71	2.94	2.92	191.5
89.21	122.10	121.84	110.88	17.65	17.58	1,657.6
49.86	60.27	60.13	49.17	4.85	4.83	383.0
47.20	50.61	50.12	39.16	1.90	1.89	89.2
36.50	47.12	47.06	36.42	1.73	1.72	674.8

Regarding the definition of words, EJTKAN produces the keyword lists based on five kinds of lexical units: word forms (or *shojikei* for Japanese), wordforms with parts-of-speech (POS), lemmas (or *goiso* for Japanese), lemmas with POS, and POS only.

If choosing lemmas, wordforms of “play,” “plays,” “played,” and “playing” are all treated as a single lemma of PLAY, for instance, and the total number of keywords naturally decreases. Which to choose between wordforms and lemmas, however, depends on the user’s research interest. If a teacher is interested in what students write about, choosing lemmas would be more reasonable. Meanwhile, if they are interested in how they write, choosing wordforms would be more suitable. Wordform-based analysis might discover that students significantly overuse singular nouns and underuse past-tense verbs, for instance.

### 3. A Case Study

To show an example of using the EJTKAN in L2 writing instruction, the author compared the essays of L1 Japanese college students at A2 level (target) and those of L1 English students (reference), which were taken from the International Corpus Network of Asian Learners of English, Written Essay Module V2.6 (ICNALE: Ishikawa, 2023). The topic (“It is important for college students to have a part-time job”), the time for writing (20–40 minutes), and the essay length (200–300 words) were common to both writer groups.

Table 1 shows the top 30 positive keywords (word forms: WF) and the positive key POS for the L1 Japanese and L1 English groups. The differences in frequency are all significant ( $p < .05$ , without Bonferroni correction).

L1 Japanese learners are characterised by the overuse of a variety of nouns (incl. pronouns, proper nouns, and numerals) and verbs. Overused words also include first person pronouns (“we,” “I,” “our”), thought-verbs, which often collocate with I (“I agree/think/know”), expressions to emphasise the relationship between cause and effect (“[the] first/second reason is...”, “but,” “so”), and boosting auxiliary verbs (“must”).

Meanwhile, L1 English students are characterised by the overuse of determiners that enhance cohesion in the text, adjectives and adverbs to describe the things in greater detail, and adpositions (incl. prepositions and postpositions) to combine words into complex phrases. Overused words also

include plural nouns (“kids,” “studies,” “grades,” “benefits,” “internships”) to generalise a discussion, hedges (“a bit,” “would”) and boosters (“just,” “really,” “simply”) to adjust a speaker’s stance.

**Table 1**

*Keywords and Key POS for L1 Japanese and L1 English Writers*

	Keys for L1 Japanese students	Keys for L1 English students
WF	we, money, society, agree, think, must, second, get, they, job, useful, reason, earn, various, importance, study, collage, I, know, club, our, first, important, is, but, so, hard, statement, high, need	any, as, find, bit, focus, great, that, well, career, kids, out, studies, enough, would, grades, my, major, extra, schedule, just, their, benefits, really, re, the, no, simply, internships, way, a
POS	PRON, NOUN, PROP, NUM, VERB	DET, ADJ, ADV, ADP

### 4. Summary

As exemplified above, the EJTKAN helps teachers to easily find out the features of learner essays and native speaker essays. They could introduce these statistically extracted gaps to students so that they can brush up on their own writing. What should be noted here is that the reference data does not need to be limited to native speaker writing. It could be the essays of advanced learners, teachers, and even the models produced by generative AIs. Using diversified data as a reference makes it possible to analyse features of learner essays from a broader angle.

### References

- Bondi, M. (2010). Perspectives on keywords and keyness: An introduction. In M. Bondi & M. Scott (Eds.), *Keyness in texts* (pp. 1–20). John Benjamins.
- Ishikawa, S. (2023). *The ICNALE guide: An introduction to a learner corpus study on Asian learners’ L2 English*. Routledge.
- Ishikawa, S. (2025). Tekisuto deeta kara tokuchougo o jidou chuushutsu suru onlain tsuuru EJTKAN no kaihatsu: Koopasu kenkyuu ni okeru tokuchougo bunseki no igi to kanousei. Paper read at Gengoshigen waakushoppu (LRW) 2025. <https://clrd.ninjal.ac.jp/lrw2025-programme.html>
- Scott, M. (2010). Problems in investigating keyness, or clearing the undergrowth and marking out trails... In M. Bondi & M. Scott (Eds.), *Keyness in texts* (pp. 43–58). John Benjamins.

# Quantifying Revision: How L2 Learners' Writing Metrics Change After Peer and AI Feedback

Yukako Hatakeyama

*Ochanomizu University*  
*hatakeyama.yukako@ocha.ac.jp*

## Abstract

This study investigates differences between L2 English learners' drafts and final texts after receiving peer and AI feedback, using multiple writing metrics. The participants were 55 first- and second-year students from three writing classes at a women's university in Japan, with CEFR B1–B2 English proficiency. During the fall semester of the 2024 academic year, they completed multiple writing assignments using a process writing approach. The data for this study consisted of drafts and final versions of their fourth assignment. Texts were analyzed for text length and lexical diversity, and differences between drafts and final texts were examined for statistical significance. Vocabulary levels were also analyzed using the New Word Level Checker based on the CEFR-J word list. For textual features, the results showed significant increases in text length, sentence length, and the use of longer words after revision, with some differences among classes. For vocabulary characteristics, the proportion of CEFR-J A1 words decreased significantly, while A2, B1, and B2 words and proper nouns increased. The findings generally support the learners' perceptions and behaviors reported in the researcher's previous study.

**Keywords:** academic writing, L2 writing, peer feedback, AI feedback, ChatGPT

## 1. Introduction

The benefits of peer feedback (PF) for L2 writers have been widely acknowledged, including increased audience awareness, a focus on content, and enhanced noticing (Liu & Edwards, 2018). By reading peers' writing and reflecting on it, reviewers can also notice their own weaknesses and feel inspired and motivated. However, PF is not without drawbacks, such as mistrust of peers' feedback, its time-consuming nature, and reviewers' reluctance to give critical feedback (Liu & Edwards, 2018).

ChatGPT-generated feedback, which excels at linguistic features (Cao & Zhong, 2023), shows a strong correlation with human accuracy ratings (Mizumoto et al., 2024). It is recognized for its rapid feedback (Guardia-Paniura et al., 2025) and detailed feedback (Dai et al., 2023) and is claimed to maximize its benefits when combined with human feedback (Guardia-Paniura et al., 2025).

This study builds on the researcher's previous study based on L2 learners' reflection texts (Hatakeyama, 2025), which examined (a) the characteristics of PF and AI feedback, (b) learners' noticing from AI feedback, and (c) their revision behavior. PF centered on content and learning outcomes, while ChatGPT generated extensive feedback on expressions and grammar. Many learners were found to have positive attitudes toward ChatGPT feedback, to have reflected on it, and to have deepened their understanding of their texts. Learners also reported using both ChatGPT and PF for revisions.

This study addresses the following research questions:

RQ1: How do learners' drafts and final texts differ in textual characteristics?

RQ2: How do they differ in vocabulary characteristics?

RQ3: Are there any differences among learner groups (i.e., English proficiency and types of writing tasks)?

## 2. Methods

### 2.1 Classes and Participants

The research was conducted in three classes during the fall semester of the 2024 academic year, which focused on essay or paragraph writing, depending on the class. Each class included multiple writing assignments that followed the process writing approach. The participants were 55 undergraduate students at a women's university in Japan: first- and second-year students from the above classes with CEFR B1–B2 English proficiency.

### 2.2 Class Procedure and Data Collection

The data for this study were drawn from the learners' fourth writing assignments: an opinion essay or a cause-and-effect paragraph. After prewriting, drafting, grammar checking with Grammarly, and PF, learners received ChatGPT feedback for the first time in class using a prompt provided by the teacher. In PF, a checklist covering general writing points and the unit's learning outcomes was provided, and learners could freely comment on their partners' written texts. For ChatGPT feedback, learners used a teacher-provided prompt specifying the CEFR level and submitted final versions with reflections. All data were collected with informed consent and approval by university.

### 2.3 Data Analysis

The main texts, excluding titles and references, were used for analysis. Drafts and final texts were compared from two perspectives: textual features and vocabulary features. For textual features, the number of sentences, words (tokens), unique words (types), syllables, words per sentence, syllables per word, and unique words per 100 words were examined. For vocabulary features, the ratios of CEFR-J A1, A2, B1, and B2 words and proper nouns were examined using the New Word Level Checker (Mizumoto, 2022) to ascertain whether learners used more advanced vocabulary.

After data distribution was checked in SPSS 27, most variables were found not to be normally distributed; therefore, a nonparametric test, the Wilcoxon signed-rank test, was used to assess statistical significance.

### 3. Results and Discussion

#### 3.1 Differences in Textual Features

As shown in Table 1, many textual features showed statistically significant improvement. The number of sentences, words, unique words, syllables, and words per sentence increased significantly from drafts to final texts. Although syllables per word showed a statistically significant difference, the change was minimal. No significant difference was observed in the number of unique words per 100 words.

**Table 1**

*Writing Metrics Comparison Between Drafts and Finals*

Number	Mean (SD)		F – D
	Drafts (n = 55)	Finals (n = 55)	
Sentences	20.00 (5.88)	21.47 (5.50)	1.47***
Words	297.55 (105.30)	318.47 (94.61)	20.92**
UW	155.84 (46.27)	169.42 (42.08)	13.58***
Syllables	448.47 (172.24)	529.95 (164.84)	81.48***
W/Sent	14.86 (3.33)	16.56 (5.67)	1.70**
Syll/W	1.67 (0.43)	1.66 (0.14)	-0.01**
UW Ratio	54.09 (7.21)	54.44 (6.38)	0.35

Note. UW = unique words; W/Sent = words per sentence; Syll/W = syllables per word; UW ratio = unique words per 100 words. F–D = Finals – Drafts.

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

#### 3.2 Differences in Vocabulary Features

The ratio of CEFR-J A1 vocabulary decreased significantly, while those of A2, B1, B2, and proper nouns increased significantly. These results indicate that learners used more advanced and formal vocabulary appropriate to their target English proficiency level in their revised texts.

**Table 2**

*Vocabulary Ratio Comparison Between Drafts and Finals*

Ratio	Mean (SD)		F – D
	Drafts (n = 55)	Finals (n = 55)	
A1	.66 (.083)	.64 (.083)	-.03***
A2	.14 (.031)	.14 (.033)	.00*
B1	.11 (.044)	.11 (.043)	.00**
B2	.03 (.021)	.04 (.021)	.01*
P. Noun	.02 (.026)	.03 (.023)	.01**

Note. P. Noun = proper nouns. F – D = Final – Draft. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

#### 3.3 Differences by Class

Differences in the degree of change in textual features were observed across classes. Among the three classes—the B2 essay class, the B1 essay class, and the B1 paragraph class—the changes between drafts and final texts were more robust in the two B1 classes than in the B2 class. While four or five metrics improved significantly in the B1 classes, only one metric showed a significant increase in the B2 class. This may suggest that learners in the B2 class had already produced relatively sophisticated texts, that the feedback activities benefited the B1 classes more, and that further refinement of the instructional scheme may be needed to better address the needs of B2 learners.

### 4. Conclusion

This study has provided empirical support for L2 learners' positive perceptions of using both PF and AI feedback by examining changes in their writing metrics after revision. As for limitations, the narrow participant demographic in terms of gender and proficiency may limit the generalizability of the findings. Another limitation is that this study addressed fluency- and vocabulary-related features, but not accuracy or complexity. In addition, because the learners' texts included in-text citations, the effects of which were not isolated, the observed changes may have been overestimated.

#### Acknowledgements

The author appreciates the audience's insightful questions at the 8th JAAL-in-JACET conference presentation.

#### References

- Cao, S., & Zhong, L. (2023). Exploring the effectiveness of ChatGPT-based feedback compared with teacher feedback and self-feedback: Evidence from Chinese to English translation. arXiv preprint arXiv:2309.01645. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.01645>
- Dai, W., Lin, J., Jin, H., Li, T., Tsai, Y. S., Gašević, D., & Chen, G. (2023, July). Can large language models provide feedback to students? A case study on ChatGPT. In *Proceedings of the 2023 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 323–325). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT58122.2023.00100>
- Guardia-Paniura, C., Cueva-Luza, T., Cruz-Carpio, F., Ito-Díaz, R., Apaza-Paco, D., Rosas-Rojas, N., Mamani-Mamani, B., Terrero-Pérez, A., Yaedú, R., & Peralta-Mamani, M. (2025). Comparison of feedback from ChatGPT and human professors in higher education: A systematic review. *Journal of Computer and Communications*, 13, 245–261. <https://doi.org/10.4236/jcc.2025.137013>
- Hatakeyama, Y. (2025, August 27–29). Learner perspectives on peer and AI feedback: Feedback characteristics, feedback use, and learner noticing [Conference presentation abstract]. Sixty-fourth JACET International Convention, Tokyo, Japan. [https://www.jacet.org/wp-content/uploads/64JACET\\_ReguLarPresentations\\_pp.60-109.pdf](https://www.jacet.org/wp-content/uploads/64JACET_ReguLarPresentations_pp.60-109.pdf)
- Liu, J. & Edwards, J. G. H. (2018). *Peer response in second language writing* (2nd ed). University of Michigan Press.
- Mizumoto, A. (2022). New Word Level Checker no gaiyou [An overview of New Word Level Checker]. *The Japan Association for Language Education and Technology (LET), Methodology SIG Report*, 12, 1–24. <https://doi.org/10.69194/methodologysig.12>
- Mizumoto, A., Shintani, N., Sasaki, M., & Teng, M. F. (2024). Testing the viability of ChatGPT as a companion in L2 writing accuracy assessment. *Research Methods in Applied Linguistics*, 3(2), 100116. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100116>

# Beyond Testing: Open-Book Examinations to Foster Motivation, Autonomy, and Foundations for Lifelong Learning in a First-Year EFL Reading Course

Yuko Horiguchi

*Rikkyo University*  
*yk-hr@rikkyo.ac.jp*

## Abstract

Open-book examinations (OBEs) have been widely discussed in assessment research across disciplines, yet they remain under-examined in TEFL/TESOL contexts. This paper reports a classroom-based investigation of students' responses to a restricted open-book examination—one that permits the use of paper-based materials such as textbooks and handwritten notes while prohibiting electronic devices and internet access—implemented in a compulsory first-year university EFL reading course in Japan. Originally adopted during emergency remote teaching, the OBE format was subsequently retained in face-to-face classes to examine perceived effects on test anxiety, motivation, learner autonomy, and learning orientation. Data were collected through anonymous post-exam questionnaires administered after students completed one or two OBEs. Rather than presenting detailed numerical results, this proceedings paper highlights overall tendencies and recurring themes in students' responses, with further analysis to be reported in a separate full-length paper. The findings suggest broad acceptance of the restricted OBE format, a general reduction in test-related anxiety, and indications of a shift away from rote memorization toward meaning-focused review and preparation. The paper concludes by discussing practical implications for the design of restricted OBEs in EFL reading courses.

**Keywords:** open-book examination, EFL reading, motivation, autonomy, assessment

## 1. Introduction

Open-book examinations (OBEs) have a substantial research base in disciplines such as medical and professional education, where they are often associated with reduced emphasis on rote memorization and a greater focus on understanding, reasoning, and application. In contrast, empirical classroom-based reports from TEFL/TESOL contexts remain limited, particularly with respect to routine assessment practices. This study addresses this gap by examining students' responses to a restricted OBE implemented in a first-year university EFL intensive reading course in Japan, with particular attention to perceived anxiety, motivation, autonomy, and learning orientation.

## 2. Course Context and Assessment Design

The study was conducted in a compulsory first-year intensive reading course enrolling approximately 25–30 students per class. Classes met weekly for 90 minutes over a nine-week term and used an authentic, content-based academic reading textbook focusing on academic vocabulary. Instruction followed a flipped-learning orientation, combining pre-class preparation with in-class discussion, collaborative learning activities, presentations, and short writing tasks. The final assessment comprised two components: a closed-book vocabulary quiz and a comprehension-oriented writing task administered as a restricted open-book examination. In the OBE section, students were permitted to consult the textbook, self-handwritten notes, and a paper dictionary, while electronic devices and internet access were prohibited. Examination prompts were designed to elicit explanation and application rather than verbatim recall.

## 3. Method

After completing one or two restricted open-book examinations, students responded to an anonymous post-

exam questionnaire. The survey included closed items addressing overall preference, perceived anxiety and stress, motivation, study behavior, and perceived performance, as well as open-ended prompts inviting explanatory comments. Responses were collected across multiple cohorts over several academic years. For the purposes of this proceedings paper, analysis focuses on general patterns and recurring themes.

## 4. Results

Overall, students expressed strong acceptance of the restricted OBE format. Many reported that access to materials reduced test-related anxiety and enabled them to concentrate more fully on understanding questions and structuring their responses. Importantly, students frequently noted that prior review remained necessary in order to use the permitted materials effectively. With regard to learning orientation, qualitative comments suggested a shift away from rote memorization toward meaning-focused review and strategic note-taking, with several students noting that the restricted OBE was more engaging and intellectually rewarding than memory-based tests.

## 5. Discussion and Implications

The findings indicate that restricted OBEs can function not only as an assessment method but also as a pedagogical tool in EFL reading courses. Reduced test anxiety emerged as a salient benefit, while the restricted format appeared to support learner autonomy without undermining academic rigor. For classroom practice, three design principles are suggested: limiting access to paper-based materials, constructing prompts that require explanation and application, and adopting scoring criteria that reward paraphrasing and reasoning rather than reproduction of text. When implemented carefully, restricted OBEs may encourage study behaviors that extend beyond short-term test preparation.

## 6. Conclusion

This study suggests that restricted open-book examinations are widely accepted by students in a first-year university EFL reading course and are perceived as reducing test anxiety while fostering more meaning-focused approaches to learning. In addition, they appear to support learner motivation, autonomy, and a sense of achievement by encouraging purposeful preparation and engagement with course content. Appropriately designed OBEs therefore have the potential to enrich assessment practices in TEFL/TESOL by aligning evaluation with instructional goals that emphasize understanding, learner agency, and transferable learning skills.

## References

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Durning, S. J., Dong, T., Ratcliffe, T., Schuwirth, L., Artino, A. R., & Boulet, J. R. (2016). Comparing open-book and closed-book examinations: A systematic review. *Academic Medicine, 91*(4), 583–599. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000977>
- Myry, L., & Joutsenvirta, T. (2015). Open-book, open-web online examinations: Developing examination practices to support university learning. *Active Learning in Higher Education, 16*(2), 119–132. <https://doi.org/10.1177/1469787415574053>
- Theophilides, C., & Dionysiou, O. (1996). The major functions of the open-book examination at the university level. *Studies in Educational Evaluation, 22*(2), 157–170.

# Instagram #Hashtags: A Potential Factor for Enhancing Plurilingual Vocabulary Development

Megumi Yoshieda

*Aichi Shukutoku University  
yoshiedancu@gmail.com*

## Abstract

In the 21st century, language educators seek ways to develop global citizens. This study explores how a university English course can integrate global citizenship issues (Lütge et al., 2022) with topic-related vocabulary building through a social media project. Students were assigned to post about global topics in English on Instagram by using hashtags other than English to reach international audiences. Instructions on hashtags, which function as searchable keywords, were based on the involvement load hypothesis: ILH (Nation, 2017). Accordingly, this study examines how the use of plurilingual hashtags influences students' global awareness. Students selected global issues of personal interest, identified relevant target audiences, and translated key hashtags into the languages those audiences use. They posted their English-language content accompanied by plurilingual hashtags. Data was collected from students' project work and from a survey. As a result, analysis of their hashtag choices showed that students became able to select the target languages and keywords. Survey results, based on OECD's (2018) PISA framework for global competence, indicated that students developed awareness of global issues and linguistic diversity. The findings suggest that incorporating plurilingual hashtags into language education may enhance students' engagement with both vocabulary and global citizenship. Future research may further investigate how the activity of selecting hashtag languages in the Instagram posting project can expand students' opportunities to explore regional topics as well as global topics.

**Keywords:** Instagram hashtag, global citizenship, plurilingual education

## 1. Introduction

Global citizenship education (GCED) has been promoted by the Japanese National Commission for UNESCO linked in MEXT as Reference no.5 (MEXT, 2015) in Japan. Though global competence is regarded implicit in every part of the curriculum (Lütge et al., 2022; OECD, 2018), I have struggled to find enough classroom ideas to implement GCED for various university courses in Japan. Therefore, this study represents an ongoing attempt to design a practical university classroom project that integrates GCED with English language teaching.

Assessing the effects of the project on global competence are conducted based on OECD (2018) by evaluating their global awareness (GA), while assessing language skills are based on Involvement Load Hypothesis (Nation, 2017).

The goal of global awareness (GA) is to create global citizens who understand the interconnected world around them (UNC, 2025). In this study, a project focusing on discussions of global issues was designed. As a platform to express their discussions, Instagram, a popular platform for university students, was implemented because of its potential for authentic language output (Yoshieda, 2022).

A hashtag is a component of Instagram which enables users to search for and join relevant communities (Tribalmedia, 2025). A hashtag choosing activity for Instagram posts would promote students' ability to examine their content and find relevant English words. In this study, the use of plurilingual hashtags (searchable words in languages other than English) was assigned to students with the aim of encouraging them to identify their target audiences, explore what languages those audiences use, and translate their hashtags into those languages.

## 2. Methods

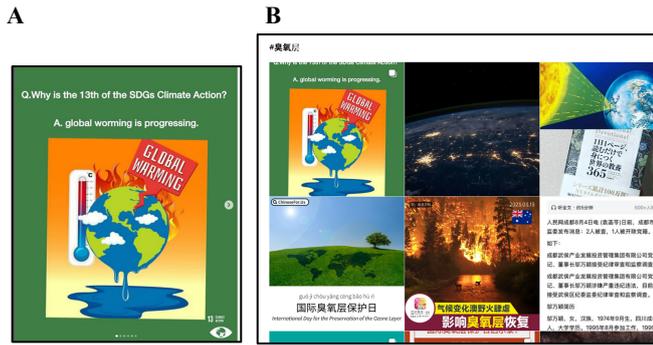
University students in Japan enrolled in elective liberal arts English courses ( $N = 40$ ) for 16 weeks in 2025 participated in this research after providing written consent. As a group project, students selected a global topic, created Instagram pages, and posted their work in English together with hashtags (Yoshieda, 2022). A plurilingual hashtag was assigned to use in this study. The data consisted of the project work and a student survey that examined changes in GA in week 15. The six global topics assessed were: 1) climate change, 2) global health, 3) international conflicts, 4) hunger and malnutrition, 5) causes of poverty, 6) equality between gender (OECD, 2018).

## 3. Results and Discussion

A total of three group posts appeared in the Instagram hashtag pages, which indicated that the posts joined online communities related to the meanings of the hashtags. Figure 1A shows the front page of a group post, and Figure 1B displays that the same post appeared in a Chinese hashtag community meaning "ozone layer". By using languages other than English, students were able to participate in new communities that they could not have joined without using plurilingual hashtags such as in Chinese, German, or Korean.

**Figure 1**

Students Work on Instagram (A) and Its Hashtag Community (B)



The list of plurilingual hashtags students chose as part of their Instagram posts is shown in Table 1. Overall, students selected a total of nine languages when posting about global topics.

**Table 1**

Global Topics and Their Plurilingual Hashtags

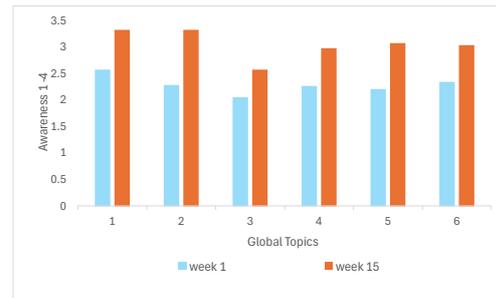
Group topics	Plurilingual hashtags	Meanings
Rhino's Day	#草药 #krugernationalepark #paraumfuturomelhor	Herb (Chinese) Kruger national park (Afrikaans) For a better future (Portuguese)
SDG 13	#电 #臭氧层	electricity, ozone layer (Chinese)
Bears in town	#緑の砂漠、 #どんぐり	Green desert acorn (Japanese)
Smartphone use	#교육수준, #스마트폰중 #수면장애	Educational standard smartphone addiction Sleep disorder (Korean)
Kintsugi	#nachhaltigkeit #金継ぎ	Sustainability (German) kintsugi (Japanese)
Sports	#和平 #cnopt #스포츠를통해잘지내	Peace (Chinese), sports (Russian) Stay active through sports (Korean)
AI progress	#technologia #resolverproblemas #société #manquedejudgement	Technology (Latin), problem solving (Spanish) Society (French), lack of judgement (German)
Virtual Water	#aguavirtual #águaparatodos	Virtual water (French) (Spanish)

Note. Students' choice of hashtags in different languages

Students rated their global awareness on the six global topics (OECD, 2018) on a four-point scale in the survey. Figure 2 suggests increased global awareness across all six topics.

**Figure 2**

Changes in Students' Global Awareness (N = 38)



Note.  $t(74) = -10.87, p < .001$

In conclusion, the use of plurilingual hashtag in the Instagram project suggests that students enhanced global awareness across a wide range of global issues. The task of choosing languages for Instagram hashtags provided opportunities to examine and elaborate vocabulary relevant to global topics in several languages. This Instagram project on global topics would be an example of how language education and global citizenship education can be integrated in a university classroom in Japan.

**Acknowledgements**

The author thanks the students in Nagoya City University for the consent on participating this research. The author is grateful for conference participants for their valuable discussions.

**References**

Early educator support office at UNC Charlotte. (2025). The goal of G A is to create global citizens who understand the interconnected world around them. [https://earlyeducatorsupport.charlotte.edu/wp-content/uploads/sites/743/2025/03/Global-Awareness\\_QT\\_reduced.pdf](https://earlyeducatorsupport.charlotte.edu/wp-content/uploads/sites/743/2025/03/Global-Awareness_QT_reduced.pdf)

Lütge, C., Merse, T., & Rauschert, P. (Eds.). (2022). *Global citizenship in foreign language education: Concepts, practices, connections* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003183839>

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT] (2015). Japanese National Commission for UNESCO, Reference no. 5, GCED: Global Citizenship Education. <https://www.mext.go.jp/unesco/002/006/002/003/shiryo/attach/1356893.htm>

Nation, P. (2017). How vocabulary is learned. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 12(1), 1–14. [https://www.researchgate.net/publication/344697161\\_How\\_vocabulary\\_is\\_learned](https://www.researchgate.net/publication/344697161_How_vocabulary_is_learned)

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. *Questions related to global competence in the student questionnaire*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire.pdf>

Tribalmedia (Sept.11, 2025). What is hashtag? Introducing tips to use it with examples. <https://www.tribalmedia.co.jp/note/instagram-200702/>

Yoshieda, M. (2022). Authentic output on Instagram for language learning. *JACET Chubu Kiyo*, 20, 85–100. [https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacetchubu/20/0/20\\_85/article](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacetchubu/20/0/20_85/article)

# Cross-National Online Primary EFL between Japan and Taiwan: Pupils' Reflections for Society 5.0

Machiko Kobori

*Hosei University*  
*m\_kobori@hosei.ac.jp*

## Abstract

This study, part of a Japan–Taiwan Society 5.0 project, examines cross-national online English classes delivered by undergraduate student teachers from Japan to primary pupils in Taiwan. Focusing on a hybrid approach linking online lessons with offline whole-class learning, a 17-item questionnaire survey, measuring perceptions of ICT use, hybrid education, and motivation, was administered to 84 sixth-grade pupils. The results revealed positive evaluations of ICT-mediated learning and hybrid participation, along with consistently high motivation. Pupils particularly valued typing and chat-based interaction for communication and making learning visible, suggesting implications for ICT-enhanced primary EFL.

**Keywords:** Society 5.0, online, hybrid education, primary EFL

## 1. Introduction

This study examined online EFL learning within Japan's Society 5.0 agenda, focusing on digital literacy and continuity across the primary–secondary transition (age 11+). It analysed Taiwanese pupils' reflections on online English lessons delivered by undergraduate student teachers from Japan to inform ICT-enhanced English education. Research Question: How do primary EFL pupils, aged 11+, in Taiwan reflect on their online English lessons conducted in Japan?

## 2. Schools in Society 5.0

Japan's Society 5.0, within the Digital Transformation (DX) agenda, envisions a human-centred society integrating cyberspace and physical space to balance economic growth with solutions to social problems (Tokawa, 2021).

### 2.1 Japan and Taiwan

Japan's schooling aligns with Society 5.0 through ICT-driven digitalisation. The Course of Study for English promotes ICT across primary and secondary education to support four-skill learning (MEXT, 2017). Recent guidance emphasises teachers' capacity for synchronous online teaching and the use of ICT-based materials—including AI-supported tools—to strengthen continuity across educational stages (Central Council for Education, 2021).

In Taiwan, schooling has been shaped by policies promoting digital infrastructure, e-learning, and, more recently, AI integration, led by the Ministry of Education (MOE) and the Ministry of Science and Technology (MOST). Key initiatives include early digital archives and e-learning programmes (2002–2003), and the Bilingual Nation 2030 Policy (2018). The MOE's Digital Learning Enhancement Plan (2022–2025) and 2024 Guidance and Initiatives on Generative AI signal a shift towards AI-enabled schooling.

## 3. Conceptual Frameworks

Taiwan was selected based on Kachru's (1986) 'World Englishes framework': Japan and Taiwan share a similar status of English use, enabling cross-national teaching and learning mediated primarily through English, rather than a shared first language (L1).

Further, hybridity is conceptualised as a reconfiguration that blurs online/offline, synchronous/asynchronous, and

digital/analogue divides (Gil et al., 2022; Nørgård, 2021), requiring negotiation and presence and shifting attention towards planning, materials, and technology-mediated decision-making. Both settings support an analysis of how primary pupils in Taiwan and undergraduate student teachers in Japan negotiate meaning and classroom routines.

## 4. Methods

Online lessons were delivered in March (designated as Times 1 and 2) by Japanese undergraduate student teachers via Google Meet (JST/UTC+09:00; Taiwan/UTC+08:00) in a hybrid format; pupils stayed in an offline whole-class classroom whilst joining individually on personal PCs. Consistently, this study deals with data collected at Time 3 (April–May) from 84 sixth-grade EFL pupils aged 11+ in Kaohsiung, Taiwan (42 boys, 39 girls, 3 NB). The pupils completed a bilingual (English/Chinese) 5-point Likert-scale questionnaire on ICT use, hybrid education, and motivation (Keller, 2010; Nørgård, 2021; Stanley, 2015). Reliability was acceptable to high ( $\alpha = .785-.940$ ). Data were analysed using SPSS v31, for descriptive statistics and mean analyses.

## 5. Results

The pupils reported positive attitudes towards online lessons compared to face-to-face classes: online classes were easy to attend, preferred overall, and perceived as supporting teacher–pupil communication and comprehension. Visual access to teachers was relatively weaker, whilst technical and interactional difficulties were generally low (Table 1).

**Table 1**  
*Using ICT*

Items	Mean	SD
1. It is easy for you to attend online classes.	4.19	1.29
2. It is easier to attend online than face-to-face classes.	4.12	1.28
3. It is easier to talk with teachers online than in face-to-face classes, both in your mother tongue and English.	4.07	1.29
4. It is easier to understand what teachers		

are saying in online classes, both in your mother tongue and English, than in face-to-face classes.	4.10	1.21
5. It is easier to see what teachers are doing online than in face-to-face classes.	3.90	1.38
6. It is difficult to use the camera in online classes.	2.01	1.49
7. It is difficult to use the microphone in online classes.	2.07	1.49
8. It is difficult to show my written tasks to the teacher in online classes.	2.15	1.45
9. It is difficult to discuss with my neighbours in online classes.	2.02	1.46

Note.  $N = 84$ .

The pupils' reflections on hybrid education were strongly positive, indicating perceived gains in typing, improved communication with teachers (especially via the chatbox), and greater ease in demonstrating learning online than face-to-face (Table 2).

**Table 2**

*Hybrid education*

Items	Mean	SD
1. I can type words and phrases faster than I could before taking these online English lessons.	4.13	1.17
2. Using the chat box, I can communicate with my teacher in English more easily than before taking these online English lessons.	4.10	1.24
3. Using the microphone, I can communicate with my teacher in English more easily than before taking these online English lessons.	4.00	1.29
4. I can demonstrate my learning more easily online than in face-to-face classes.	4.10	1.23

Note.  $N = 84$ .

Motivation-related responses were also consistently high in enjoyment, engagement, comprehension, and overall satisfaction.

**Table 3**

*Motivation*

Items	Mean	SD
1. I enjoyed today's online English lesson.	4.20	1.30
2. I could study a lot in today's online English lesson.	4.17	1.30
3. I could understand today's online English lesson well.	4.11	1.35
4. I am satisfied with this online English course.	4.27	1.24

Note.  $N = 84$ .

**6. Conclusion**

This study demonstrates the pedagogical value of hybrid classes for online primary EFL classes within Japan's Society

5.0 agenda. Primary pupils in Taiwan perceived online lessons as accessible and supportive of teacher–pupil communication, functioning as a sustainable learning space, rather than a mere substitute for face-to-face instruction; further, increased demands towards the end of T3 likely reflected growing familiarity and expectations. The pupils also exhibited progress in technology-mediated participation, particularly through faster typing and effective use of the chatbox to share ideas and make learning visible, alongside camera-based sharing of handwritten work. Typing was often preferred over speaking, suggesting reliance on visual and auditory participation and indicating a need to refine hybrid pedagogy to strengthen productive skills, especially oral interaction. Motivation remained high, with strong enjoyment, engagement, comprehension, and overall satisfaction. Consequently, online primary EFL classes provided diverse participation channels that enhanced interaction and learning visibility, informing ICT-enhanced EFL design for Society 5.0.

**Acknowledgements**

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 22K00800 (Grant-in-Aid for Scientific Research (C)).

**References**

Central Council for Education. (2021). *Toward the construction of Japanese-style school education in Reiwa-Era* (No. 228). [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/so\\_nota/1412985\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/so_nota/1412985_00002.htm)

Gil, E., Mor, Y., Dimitriadis, Y., & Köppe, C. (Eds.). (2022). *Hybrid learning spaces (Understanding Teaching-Learning Practice)*. Springer.

Kachru, B. B. (1986). *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes*. Pergamon Press.

Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer.

MEXT. (2017). *Final report on the national assessment of academic ability and learning conditions: English (lower secondary school)*. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku-chousa/1383340.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/1383340.htm)

Nørgård, R. T. (2021). Theorising hybrid lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1709–1723. <https://doi.org/10.1111/bjet.13121>

Stanley, G. (2015). *Language learning with technology: Ideas for integrating technology in the classroom*. Cambridge University Press.

Tokiwa, Y. (2021). Toward realization of DX in university education. *IPSJ Transactions on Computers and Education*, 7(1), 1–13. <https://ipsj.ixsq.nii.ac.jp/records/209532>

# Grammatical Metaphor Meets Metonymy: Shell Nouns at the Clause-Discourse Interface

Hiroshi Takahashi

Fuji Women's University  
hirot711@fujijoshi.ac.jp

## Abstract

This study examines how anaphoric *this* + shell noun constructions, such as *this finding*, *this assumption*, or *this trend*, organize expert academic discourse in applied linguistics. Drawing on a one-volume corpus of 30 research articles from *Applied Linguistics* (Volume 40, 2019), I identified 443 tokens of anaphoric *this* + shell noun within 1,560 four-word strings beginning with *this*. Combining Systemic Functional Linguistics (SFL) and Cognitive Linguistics (CL), the study treats these patterns as grammatical metaphors that repackage stretches of prior discourse into nominal “things,” and at the same time as metonymic profiles that highlight different facets of that discourse (e.g. *result*, *problem*, *assumption*, *perspective*, *method*). A qualitative analysis shows that *this* + shell noun constructions cluster into a small set of functional types: packaging findings, problematizing premises, framing concepts and contexts, and positioning methods and analytic categories. The study argues that focusing on these tiny but powerful patterns can help EAP teachers and students work more directly at the clause-discourse interface in advanced reading and writing.

**Keywords:** shell nouns, grammatical metaphor, metonymy, academic discourse, EAP

## 1. Introduction

Research on academic discourse has shown that expert writers routinely compress complex meanings into compact nominal groups. Systemic Functional Linguistics (SFL) has described this phenomenon as grammatical metaphor, where “congruent” clause-like wordings are replaced by more “incongruent” nominalized forms (Halliday & Matthiessen, 1999, 2004). Cognitive Linguistics (CL) has, in parallel, highlighted the role of metonymy, where one salient facet of a complex scene (such as an assumption, a trend, or a perspective) stands for the whole conceptual configuration (Radden & Kövecses, 1999; Panther & Thornburg, 2003).

This study brings these strands together by focusing on anaphoric *this* + *shell noun* constructions in expert Applied Linguistics writing, for example *this finding*, *this phenomenon*, *this assumption*, *this argument*, *this perspective*. Following Schmid (2000), shell nouns are abstract, semantically underspecified nouns whose referential content is supplied by the surrounding co-text. Building on Benitez-Castro and Thompson’s (2015) critical review of shell-noun research, I extend the focus from sentence-internal cohesive functions to the clause-discourse interface and to the intersection of grammatical metaphor and metonymy.

The study asks: (1) How are anaphoric *this* + shell noun constructions distributed in a volume of *Applied Linguistics*? (2) What kinds of discourse chunks do they reify, and which facets do different shell nouns profile? (3) What recurrent rhetorical moves do they perform in their immediate co-text? A secondary aim is to explore how these patterns can be made pedagogically visible in English for Academic Purposes (EAP).

## 2. Literature Background

Schmid (2000) characterizes shell nouns such as *fact*, *idea*, *problem*, and *issue* as “conceptual shells” that can encapsulate complex stretches of discourse. Subsequent work has shown that these nouns can support cohesion, stance, and evaluation in academic writing (Aktas & Cortes,

2008; Thetela, 1997), but Benitez-Castro and Thompson (2015) argue that research has often treated shell nouns as discrete lexical items rather than as nodes where lexis, grammar, and discourse meet.

In SFL, grammatical metaphor explains how nominalizations such as *this phenomenon*, *this trend*, or *this assumption* allow writers to turn processes, relations, or even whole arguments into manipulable “things” that can serve as clause participants and sites of evaluation (Halliday & Matthiessen, 1999, 2004; Ryshina-Pankova, 2010). Cognitive Linguistic work on metonymy complements this view by showing how labels like *assumption*, *trend*, or *understanding* profile specific facets (e.g. premises, temporal trajectories, shared conceptualizations) of richer situations (Barcelona, 2000; Benczes et al., 2011; Radden & Kövecses, 1999). This study treats anaphoric *this* + shell noun as a natural intersection of these perspectives.

## 3. Methods

The corpus consists of all 30 research articles published in Volume 40 (2019) of *Applied Linguistics* (Oxford University Press), a flagship journal in the field. Using AntConc, I first generated all four-word strings beginning with *this* (e.g. *this phenomenon of*, *this trend suggests*, *this assumption that*), yielding 1,560 tokens. I then manually identified 443 tokens in which *this* clearly referred anaphorically to prior discourse and was followed by an abstract shell noun (e.g. *phenomenon*, *trend*, *assumption*, *argument*, *understanding*, *configuration*, *perspective*, *dimension*).

For each token, I inspected the surrounding sentences to answer three questions: (1) What stretch of prior discourse is being reified by the *this* + shell noun phrase? (2) Which facet of that complex configuration does the shell noun metonymically highlight (e.g. *result*, *problem*, *concept*, *stance*, *method*)? (3) What rhetorical move does the clause containing *this* + shell noun perform (e.g. summarizing, aligning, problematizing, framing, positioning)? This close qualitative reading led to a functional clustering of the

tokens.

#### 4. Results and Discussion

Across the volume, *this* + shell noun constructions occur in all major sections, but they are particularly dense in Results/Analysis and Discussion/Conclusion. Four broad functional types emerged.

First, many tokens package results and developmental trajectories. Phrases such as *this phenomenon*, *this trend*, *this tendency*, *this equality*, and *this progression* reify complex findings into compact subjects that can “suggest,” “show,” or “raise” implications. For example, after several sentences describing how Francophone service workers in Montreal quickly switch to English, one article labels the situation as *this phenomenon of over-accommodation*, which “may decrease the ability of newly arrived migrants to learn French.” Here, the shell noun phenomenon acts as a grammatical metaphor for a multi-clause description, while also metonymically profiling the pattern-like aspect of a wider sociolinguistic configuration.

Second, a substantial group of tokens problematize premises, claims, or interpretations. Expressions such as *this assumption*, *this assertion*, or *this claim* make implicit premises explicit, so that they can become objects of critique or restriction: “This assumption that a word in isolation is the base unit of language ignores much contemporary research...”. The shell noun *assumption* foregrounds the theoretical-premise facet of a broader measurement practice, enabling a classic construct-criticism move.

Third, many tokens frame concepts, perspectives, or contexts. Phrases like *this understanding*, *this perspective*, *this configuration*, *this dimension*, and *this continuum* package theoretical stances and contextual ecologies as manipulable objects: “This understanding of the inseparability of L2 use and L2 learning has been extended...,” or “This configuration allows the recruitment of immigrants whose daily life takes place primarily in an Anglophone setting...”. These labels both perform grammatical metaphor (turning a complex stance or setting into a nominal participant) and enact metonymy by profiling specific facets such as way-of-seeing, arrangement of contextual features, or under-researched component of a construct.

Finally, a smaller but important cluster positions methods and analytic categories. Shell-noun phrases such as *this approach*, *this focus*, and *this identification* present methodological choices and analytic practices as entities that can be legitimized, compared, or problematized: “This focus on microlevel change is consistent with complex dynamic systems research...”. Here the shell noun *focus* metonymically highlights the chosen analytic facet of a larger theoretical framework.

#### 5. Conclusion

This exploratory case study of 443 instances of anaphoric *this* + shell noun in a single volume of *Applied Linguistics* has clear limitations: the corpus is narrow, the analysis is qualitative and interpretive, and the focus is restricted to English expert writing. Nevertheless, the results highlight the value of treating *this* + shell noun constructions as sites where grammatical metaphor and metonymy intersect. Future work could extend the analysis to other disciplines and to learner corpora, tracing how disciplinary repertoires of shell nouns develop across levels of expertise. Even in this limited dataset, however, we can

see how these small constructions make significant contributions to how experts weave together results, critique, theory, and method in their texts.

#### References

- Aktas, R. N., & Cortes, V. (2008). Shell nouns as cohesive devices in published and ESL student writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 3–14.
- Barcelona, A. (Ed.). (2000). *Metaphor and metonymy at the crossroads: A cognitive perspective*. Mouton de Gruyter.
- Benczes, R., Barcelona, A. & Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. (Eds.) (2011). *Defining metonymy in cognitive linguistics: Towards a consensus view*. John Benjamins.
- Benitez-Castro, M.-A., & Thompson, P. (2015). Shell-nounhood in academic discourse: A critical state-of-the-art review. *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(3), 378–404.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Cassell.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). Arnold.
- Panther, K.-U., & Thornburg, L. L. (2003). Introduction: On the nature of conceptual metonymy. In K.-U. Panther & L. L. Thornburg (Eds.), *Metonymy and pragmatic inferencing* (pp. 1–20). John Benjamins.
- Radden, G., & Kövecses, Z. (1999). Towards a theory of metonymy. In K.-U. Panther & G. Radden (Eds.), *Metonymy in language and thought* (pp. 17–59). John Benjamins.
- Ryshina-Pankova, M. (2010). Toward mastering the discourses of reasoning: Use of grammatical metaphor at advanced levels of foreign language acquisition. *The Modern Language Journal*, 94(2), 181–197.
- Schmid, H.-J. (2000). *English abstract nouns as conceptual shells: From corpus to cognition*. Mouton de Gruyter.
- Thetela, P. (1997). Evaluated entities and parameters of value in academic research articles. *English for Specific Purposes*, 16(2), 101–118.

# Are Team Debating Skills Essential for Learning the 21st Century Competencies?

Akie Yasunaga

Tokyo Keizai University  
akie2810@tku.ac.jp

## Abstract

The OECD (2019) proposes that the young generation of today will face a future surrounded by complicated, multifaceted, and interdependent components. Challenges that should be resolved require future generation competencies as they involve various tensions, such as water, food, and energy shortages, artificial intelligence, and multinational migration. Because many tensions are not isolated or separate phenomena, but are embedded in other grounds, creating complications in resolving them. The solutions will demand students of today to make collaborative creative efforts to complete the tasks. The key competencies that the OECD posits require the utilization of a combination of knowledge, skills, attitudes, and values. In response to the proposal, there is an urgent need for schools in many countries to revise and incorporate the competencies in their curricula. This practice-based classroom research presents how debating social issues in teams can provide a framework for a competency-oriented language learning environment. The study applies an active learning approach, following the framework of the following: a) building content-relevant language knowledge through flipped learning, b) honing discussion skills of content they learned through team-based collaborative learning, c) engaging in team debating, and finally, d) self-reflecting on their learning.

**Keywords:** competencies, team-debate, active learning, knowledge-building

## 1. Introduction

In the 21st century, the world is loaded with multiple complex factors, some of which are embedded in other closely connected aspects, interacting with one another, creating unpredictable situations. For example, boosting the global economy can accelerate climate change. Also, food and water shortages can be a decisive factor for increased multinational migration. These factors create unexpected states, leading to a future that is difficult to anticipate. By these multifaceted factors, it is becoming impossible for policymakers to reach simple solutions (OECD, 2019).

I have developed an active learning approach that helps students collaboratively work on tasks to form ethical perspectives for social issues, utilizing team discussions and debates. In this paper, I will describe the concept of key competencies proposed by the OECD, followed by classroom instructional procedures for active learning. Finally, the students' reflections will be presented.

## 2. Competencies for the 21<sup>st</sup> Century

The phenomena happening in the global states are well described under the state of VUCA (Bennis & Nanus, 1997), which involves volatility (the state subject to frequent, rapid, and significant change), uncertainty (the cause and effect are not well understood, so unpredictable), complexity (issues and factors shaped by a multiplicity and interconnectedness), and ambiguity (difficulty and uncertainty in understanding the issue). Because under VUCA, hasty problems can create tensions and unpredictable ambiguity for stakeholders, such as environmental issues, the key to ensuring a sustainable future lies in collaboration and interdependency among global states. Tackling these societal issues requires that we strive for competencies; for example, leaders should make political decisions, striking a balance between advancement and crisis caused by environmental factors. The OECD claims that these capabilities should be integrated into any curriculum (Taguma & Rychen, 2016). Rychen, former leader of the

OECD project Definition and Selection of Competencies, clarified the competencies as follows:

**A competence** is defined as the *ability to successfully meet complex demands in a particular context through the mobilization of knowledge (cognitive, metacognitive, socio-emotional, and practical), skills, attitudes, and values* (Taguma & Rychen, 2016, p. 3, bold and italics in original).

While closely aligning with the foundation of the Sustainable Development Goals called for by the United Nations, the key competencies encompass human value systems. Attitudes for taking responsible actions and making ethical decisions for their families and communities play an important part (Taguma & Rychen, 2016). Table 1 describes the three domains of the competencies (OECD, 2019).

**Table 1**  
*Knowledge, Skills, and Attitudes*

Knowledge	Skills	Attitudes and Values
1) Disciplinary knowledge	1) Cognitive and meta-cognitive skills	1) Personal attitudes
2) Interdisciplinary knowledge	2) Social and emotional skills	2) Social and societal values
3) Epistemic knowledge	3) Practical and physical skills	3) Human values
4) Procedural knowledge		

The shift toward competencies represents a move away from lecture-based, standardized learning (memorizing facts) toward competency-based learning (knowing how to act, think, and learn). The goal is to help students navigate their future and well-being in society (OECD, 2019).

### 3. Team Debate

Debating in teams is widely used in the classroom for language learning, serving as a powerful strategy to increase opportunities for speaking and listening (Baker, 2012). Baker identifies major reasons for using debating as following: a) increasing collaborative peer interactions, b) developing critical thinking and persuasive public speaking skills, both of which are valuable in society, c) helping students build a powerful logic—grounds, reasons, and evidence that support their claim, and finally, d) reinforcing the basic learning cycle for acquiring language, forming sentences, listening and speaking appropriately and comprehensibly. Figure 1 illustrates the discourse organization for debating.

**Figure 1**

*Discourse Organization of Team Debates*

<b>【For】</b>	<b>【Against】</b>
Supporting Theory	Supporting Theory
Reasons	Reasons
Evidence	Evidence
Consequences and/or refutation against the other side.	Consequences and/or Refutation against the other side

### 4. This Study

The study was conducted in a general English communication course in tertiary education in the Kanto area. The classes, twice a week, lasted 29 weeks in the spring term of 2025. The participating students were first-year students ( $n = 15$ ) with intermediate levels of English proficiency.

#### 4.1 The Procedure

The instructional approach adopted is Content-Based Language Teaching. The pedagogy can be explained as content learning acting as a vehicle for language learning (Met, 1999). Thought-provoking societal problems were learned using a textbook (Yasunaga, 2024). Adopting active learning, the students learned basic language knowledge through flipped learning and expanded interdisciplinary knowledge through team discussions and debates. The following sequences were conducted.

##### 1. Language-focused phase:

Learning language-specific knowledge through flipped learning.

##### 2. Content learning phase:

Reading thought-provoking, controversial topics and stretching content knowledge through team discussions. Significant questions are provided to instill interdisciplinary knowledge.

##### 3. Debates and reflection phases:

Forming team ideas through discussing debate topics. They create grounds and reasons to support their claim. Then, a couple of students from each team explain their perspectives. When each team debates, they slightly refuted the oppositional viewpoints. Finally, they reflect on their debates, evaluating the team theories.

#### 4.2 Analysis

A reflection question was given to the students, which reads, “Based on your reflection on team-based learning, write how you can improve your learning.” The students’ reflections (107 papers in total) were semantically analyzed,

and the following distinctive comments emerged as they gained experience in team discussions and debates.

##### 1. Initial collaborating stage:

Focusing on the initial mindset for team collaboration.

##### 2. Paying close attention to logic and discourse:

Explicitly pointing out the discourse, such as evidence, details, and reasons.

##### 3. Effective groupwork:

Commenting on the effective groupwork process, time management, a moderator role, and task division.

##### 4. A lack of language and topic knowledge:

Stating about one’s lack of linguistic and topic knowledge.

##### 5. Anticipating oppositional viewpoints

Recognizing the opposition and trying to form possible rebuttals.

##### 6. Group interdependence,

Explicitly stating one’s engagement with the group outcomes.

### 5. Conclusion

This study examined team-based active collaborative learning, incorporating team debates. Through the analysis, it was found that the team debates enabled the students to expand their discourse structures and personal viewpoints. As the students actively worked on collaborative team debate tasks and made plausible decisions, the results of the analysis show that debating in teams can be associated with the development of the 21st-century competencies.

### References

- Baker, T. J. (2012). *How to coach a debate team* (English ed.). Createspace Independent Pub.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1997). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper Collins.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions. NFLC Reports*. The National Foreign Language Center.
- OECD (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD.
- Taguma, M., & Rychen, D. S. (2016). *E2030 Conceptual Framework: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*. OECD.
- Yasunaga, A. (2024). *Imagining a better society through team-based learning*. Shohakusya.

# 高校英語教員における責任感の変容と影響要因

山田 浩

公立ほこだて未来大学  
h\_yamada@fun.ac.jp

## 要旨

本研究は、高校英語教員の責任感がキャリアを通してどのように変容するかを質的に検討することを目的とした。教員の責任感は①学習意欲、②学習成果、③生徒からの信頼、④授業の質、⑤社会性の発達、⑥周囲からの信頼の6領域から構成される。25年以上の経験を有する英語教員2名を対象に、初任から現在の各校での責任感の程度を7段階で自己評価してもらい、その理由をインタビューで聴取した。分析の結果、④授業の質と⑥周囲からの信頼は一貫して高く、自らの努力でコントロールできると認識されていた。一方、①学習意欲、②学習成果、⑤社会性の発達は、教育対象の発達段階や職場環境、学校の教育的条件によって変動していた。③生徒からの信頼は、経験に伴う自信の形成とともに高まる傾向が見られた。以上より、教員の責任感の変容は領域によって異なり、教員の内的および外的要因の影響を受けることが示された。

キーワード：教員の責任感、高校英語教員、職業的発達、キャリア段階

## 1. はじめに

過度な責任感が教員の燃え尽きを引き起こす一因になりうるということが指摘されている (Skaalvik & Skaalvik, 2020; Wang et al., 2025)。教員にとって責任感は教育活動の質を高める上で不可欠な資質である。しかし、そのあり方は個人の特性や職場環境などによって変動しうる。本研究は、教員の責任感がキャリアを通してどのように変容するかを質的に検討することを目的とする。

## 2. 先行研究

### 2.1 教員の責任感

教員の責任感には、教員自身の内面から生じるものと、外部からの期待や要請によって生じるものがある (Bacon, 1991)。教員は自身の教育活動と生徒の学習成果の因果関係を意識することで責任を感じるが (Guskey, 1982)、その範囲は個人の価値観や職務規定などによって異なる (Fischman et al., 2006)。責任感は性格特性のように比較的安定した側面をもつ一方で、職位や利用可能な資源、他者との関係性などの環境的要因によって変動しうると言われている (Winter, 1992)。

こうした動的な特徴を持つ責任感を測定するため、Lauermann and Karabenick (2013) は学習意欲、学習成果、生徒からの信頼、授業の質の4領域から構成される教員責任感尺度 (Teacher Responsibility Scale) を開発した。さらに Yamada (2025) は近年のコンピテンシー重視の教育改革を背景に、社会性の発達および周囲からの信頼を加えた6領域モデルを提案し、学習意欲と学習成果を統合した5領域案の可能性も示唆している。

### 2.2 教員の責任感の変容

教員の責任感は年齢や経験とともに変動しうるということが報告されている。Lauermann and Berger (2021) や Matteucci et al. (2017) は、年齢および経験と責任感の間に負の相関があることを示し、Yamada (2025) は責任感が中堅期で一時的に低下し、熟練期に回復する曲線的傾向がある可能性を報告している。しかし、これらの研究はいずれも量的手法に基づくもので、責任感の変容

に影響する要因は十分に明らかにされていない。

## 3. 本研究

そこで本研究は、教員の責任感の変容を質的に明らかにすることを目的とし、高校英語教員を対象に、キャリアを通じた責任感の変容とその要因を検討した。焦点を当てたのは、①学習意欲、②学習成果、③生徒からの信頼、④授業の質、⑤社会性の発達、⑥周囲からの信頼の6領域に対する責任感の程度である。

対象は、公立高校 (中等教育学校も含む) で25年以上の勤務経験を有する英語教員2名 (教員A、教員B) であった。初任から現在までの各校において、教科担任として6領域に対する責任感を0 (全く責任を感じない) から6 (完全に責任を感じる) の7段階で自己評価してもらい、その理由を自由に話してもらった。インタビューは1人につき約60分で実施した。

インタビューデータから、責任感の6領域ごとに関連する発言を抽出した。各領域の責任感の変動を時系列で整理し、その要因を発言の中から明らかにした。

## 4. 結果と考察

初任から現在の各校における両教員の年齢、教員経験年数、および責任感の程度は図1、2の通りである。

図1  
教員Aの責任感の変容

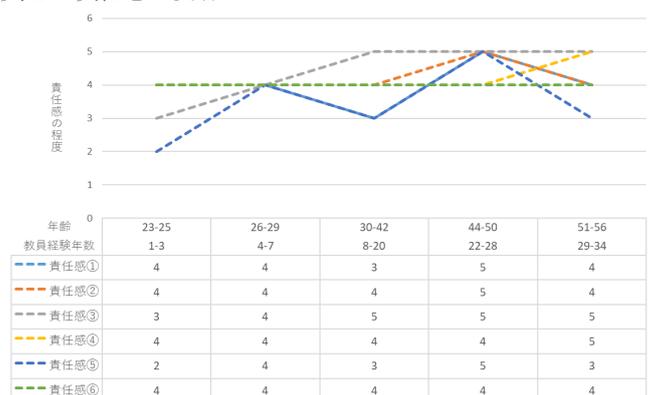
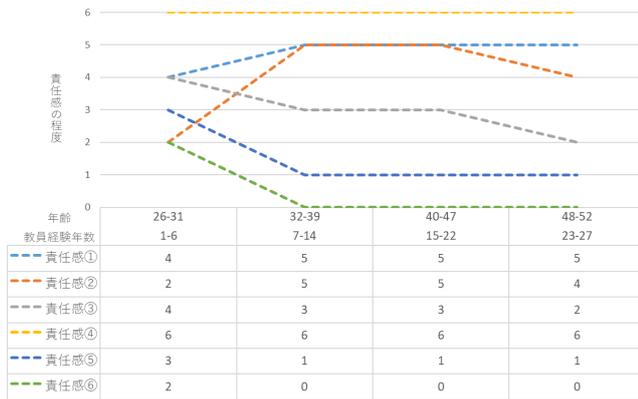


図2  
教員Bの責任感の変容



6つの領域のうち、④授業の質は両教員に共通して高かった。両教員とも英語を教えたくて教員になったと述べており、授業の質は自らの努力や工夫次第であると考えていた。この領域は自身でコントロールできるとの認識が強く、教員という職業を選んだ動機と関連していたため、責任感が安定していたと考えられる。

同様に、教員Aは⑥周囲からの信頼も一貫して高かった。教員Aは「自分がすべき仕事をして、それで他の先生方が私のことをどう思うか」と述べ、他者からの評価を自らの努力の結果として受け止めていた。このように、自らの行動で結果を左右できると感じる領域では、責任感が高く保たれる傾向が見られた。

一方、①学習意欲および②学習成果は勤務校によって変動していた。両教員ともこれらの領域は教員側が大きく関わるものと捉えており、高い責任感を示していた。ただし、同時に「生徒が意欲を持たないのは生徒自身の責任じゃないかって思った」（教員A）、「こちらが張り切ったところで、そんなに全てうまくいかないのではないかなと思います」（教員B）と述べ、教員の努力だけでは限界があり、生徒側にも責任があると認識していた。さらに、教員Aは中学生を教えた時期に責任感が高まり、教員Bは周囲からのプレッシャーが強い職場で高まった一方、教育困難校では「自分の精力を注ぐ主な部分っていうのは、やっぱり教科よりもいかに落ち着いた生活をさせるか」と述べ、学習成果への責任感が低下していた。以上より、これらの領域は、教育対象の発達段階や職場環境、学校の教育的条件（いわゆる教育困難度）により変動しうることが確認された。

⑤社会性の発達は両教員とも低かった。教員Aは「社会性って学校だけじゃないと思ってる」と述べ、教員Bも「教科担としての質問に関してはまずほとんどこれ、感じないっていうよりちょっと違うかな」と語った。ただし、教員Aは中学生を担当した時期に、教員Bは学校全体で生徒指導に取り組んだ時期に、一時的に責任感が高まっており、この領域も教育対象の発達段階や学校の教育的条件に影響を受ける可能性があることが示唆された。両教員とも社会性の育成は、他の教員や家庭、地域社会を含む組織的な取組であると捉えていた。

③生徒からの信頼では、教員Aにおいて徐々に高まる変動が見られた。初任期間は「まだそんなに頼れるような存在ではなかった」と振り返ったが、経験を重ねた現在では「生徒の様子を見ていて気付く部分っていうのも多くなってきた」と述べ、教員としての自信の高まりとともに、責任感も高くなった様子が見られた。

以上より、教員の責任感は領域によって異なる変容を示すことが明らかになった。教員を志した動機に関わり、自己の努力でコントロールできると認識される領域（授業の質、周囲からの信頼）は安定して高く、教育対象の発達段階や職場環境、学校の教育的条件など外的要因の影響を受ける領域（学習意欲、学習成果、社会性の発達）には変動が見られた。また、経験の蓄積による自信の形成が、生徒との信頼関係に関する責任感を高める要因となりうることも示唆された。

## 5. 結論

本研究では、2名の高校英語教員へのインタビュー結果に基づき、キャリアを通じた教員の責任感の変容を検討した。教員の責任感、安定している領域がある一方で、教員自身の内的な要因や外的な要因の影響を受けて変動する領域もあることが示された。

ただし、本研究はわずか2名の教員本人による振り返りに基づくものであり、結果の一般化は難しい。今後は、異なる世代や校種の教員を対象に、責任感の変容とその要因を検証することが求められる。

## 謝辞

本研究はJSPS科研費JP23K12241の助成を受けたものである。

## 参考文献

- Bacon, C. S. (1991). Being held responsible versus being responsible. *The Clearing House*, 64(6), 395–398. <https://doi.org/10.1080/00098655.1991.9955903>
- Fischman, W., DiBara, J. A., & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383–398. <https://doi.org/10.1080/03057640600866007>
- Guskey, T. R. (1982). Differences in teachers' perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 7(1), 70–80. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(82\)90009-1](https://doi.org/10.1016/0361-476X(82)90009-1)
- Lauermann, F., & Berger, J.-L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 76, 101441. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001>
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20, 275–298. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching—A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Wang, H., Sun, Y., Wang, W., & Liang, H. (2025). Exploring the relationship between teachers' perceived workload, challenge hindrance stress, and work engagement: A person-centered approach. *BMC Psychology*, 13, 201. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02537-y>
- Winter, D. G. (1992). Responsibility. In C. P. Smith, J. W. Atkinson, D. C. McClelland, & J. Veroff (Eds.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 500–505). Cambridge University Press.
- Yamada, H. (2025). Highlighting social development and team collaboration on teachers' sense of responsibility in competency-based education. *Teacher Development*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2577358>

# 生成 AI を活用したアカデミック・ライティング指導の教育的可能性 —日本の高等教育における実践的含意—

ルッケル瀬本 阿矢

立命館大学  
a-luckel@fc.ritsumei.ac.jp

## 要旨

本研究は、生成 AI、特に ChatGPT を英語アカデミック・ライティング教育に導入した授業実践を通して、その教育的効果と課題を検討したものである。日本の国立大学でアカデミック・ライティング授業を履修する 1 年生 36 名を対象に、エッセイに対する ChatGPT のフィードバックと修正活動を組み込んだ授業実践を行った。その結果、文法、語彙、文体など表層的側面の改善に有効であり、多くの学生が生成 AI の利便性を評価した。特に 86.1% が今後も生成 AI を活用したいと回答した。一方で、学習者の自信や主体性との関連は限定的であることが示され、さらにニュアンスや内容の意図しない変容や生成 AI への過信といった課題も確認された。これらの知見は、生成 AI の教育現場での利用において批判的思考力の育成や教員による適切な支援が不可欠であることを示し、EFL ライティング教育や AWE 研究に対して一定の貢献を成し得ると考える。

**キーワード：**生成 AI、アカデミック・ライティング、訂正フィードバック、英語教育、高等教育

## 1. はじめに

近年、生成 AI は急速な発展と広がりを見せ、教育分野でもその活用と効果の検討が進められている。生成 AI の技術は学習者の言語学習を支援しうるため、言語教育においても関心が高まっている。日本の高等教育では、生成 AI の即時的フィードバックが語彙及び文法の理解を支援するとの指摘がある (Hennessy, 2025)。しかし、日本の大学初年次を対象とした基礎的 EFL ライティング教育において、生成 AI の導入が学習者にどのように受容され、どのような利点や課題が認識されるのかについては、十分に検証されていない。

本研究は、日本の国立大学のアカデミック・ライティング授業を対象に、生成 AI を用いた推敲活動に対する学習者の受容および認識される利点と課題を明らかにすることを目的とする。授業ではリビジョン支援フォームを用い、学期末に実施したアンケート調査の結果に基づき、以下の研究質問を検討した。

**RQ1:** 学習者は生成 AI によるフィードバックをどのように認識し、その有用性をどの程度評価したか。

**RQ2:** 生成 AI 支援によるリライトの過程で、学習者はどのような利点と課題を経験したか。

**RQ3:** 学習者の学習背景と将来の生成 AI の使用意図には、どのような特徴がみられるか。

## 2. 方法

### 2.1 参加者と授業設計

対象者は日本の国立大学の 1 年生 36 名で、CEFR B1–B2 程度の英語力を有していた。授業は 14 週間で構成され、段落構成、論証、そして引用などのアカデミック・ライティングの基本を扱った。学生は各自の草稿を ChatGPT に入力し、得られたフィードバックを基にリライトする活動を行った。

柳瀬 (2025) のモデルを基に、生成 AI によるフィードバックを整理するための「AI リビジョン支援フォー

ム」を用いて、修正点、文法及び語彙上の課題、改善内容、そして学習の気づきなどを記録した。また、生成 AI への依存を避けるため、内容の生成を AI に依頼しない旨を自己申告する確認欄を設けた。

### 2.2 データ収集と分析

学期末に Google Forms による質問紙を実施し、回答データを量的及び質的に分析した。量的な項目は記述統計により傾向を概観し、自由記述はテーマ別に分類と再検討を行い、主要カテゴリーを抽出した。

## 3. 結果

### 3.1 RQ1: AI フィードバックに対する認識

事前に生成 AI を使用した経験がある学生は 91.7% で、ほとんどの学生が生成 AI を授業以前にすでに利用していた。生成 AI の有用性については 94.5% が肯定的に回答し、特に語彙、文法、そして文体の改善に関する評価が高かった。フィードバックの明確さや適用の可能性も高く評価され、多くの学生が文章改善への寄与を認識していた。

一方、自信の向上については 65% が肯定したものの、約 30% が中立または否定的であり、生成 AI の支援が必ずしも自己効力感の向上に直結していないことが示された。さらに、授業で行ったプロンプトの指導は有益であると 80% 以上が評価し、適切な指示の提示が AI 出力の質を左右するという認識が確認された。

### 3.2 RQ2: 利点・課題・改善点

自由記述の分析から、学生が生成 AI によるフィードバックの利点として挙げた点は、大きく三つに整理された。第一に、全体の 27.8% が語彙や表現の改善を指摘し、学術的で形式的な語彙やより適切な表現を学べた点を肯定的に捉えていた。第二に、22.2% の学生は論理構成の明確化を利点として挙げ、冗長な部分の削除や文章の流れの改善など、構造面での支援が有用であっ

たと述べた。第三に、文法、表記、そして文体といった言語形式面に関する改善が挙げられ（計 38.8%）、生成 AI の自動校正機能が文章全体の精度向上に寄与していることが確認された。

一方で、生成 AI のフィードバックに対する課題も複数指摘された。最も多かったのは、不正確な内容の生成に関する懸念（27.8%）であり、生成 AI が事実と異なる情報を提示した例が問題視された。また、22.2%の学生は、自身の意図が書き換えによって損なわれる点を課題として挙げた。さらに、13.9%は英語表現の不自然さを指摘し、そのほかにも生成 AI への過度な依存や自己判断の欠如に対する懸念が示された。また、課題内容に対しては半数以上が満足と回答した一方、プロンプト作成のより詳細な指導や、生成 AI の活用範囲に関するガイドラインの明確化を求める声も見られた。

### 3.3 RQ3: 学習背景と AI 活用の今後の展望

参加者の多くは基礎的な英語力を有していたが、1,000 語規模のアカデミック・エッセイは未経験であった。このため、生成 AI が提供する文法や語彙面でのフィードバックは、学習者にとって補完的な支援として機能したと推察される。将来的な利用意図については、86.1%が継続利用を肯定し、同時に 96.2%が論文執筆に際して同様の活動を他の学生にも推奨すると回答した。理由としては、(1) AI の普及への備え、(2) 自身の文章の改善、(3) 新規性や動機づけの向上が挙げられた。

## 4. 考察

### 4.1 学習背景と AI フィードバックの受容

本研究の参加者の学習背景を踏まえると、生成 AI が提供する語彙の選択や表現の調整といった表層的な支援は、学習者の既有知識と結びつきやすく、特に受容されやすかったと考えられる。一方で、論理構成や主張の整理に関わる高次の助言は、妥当性を評価するメタ認知的判断を要するため、活用に個人差が生じていた。

また、多くの参加者が授業前から生成 AI を使用していたことは、心理的抵抗を和らげ、生成 AI の活用を比較的容易にしたと推察される。他方で、学術的文章に対する経験の浅さは、生成 AI の指摘の理解や判断を難しくし、不確実性を生む要因となった可能性がある。

さらに、複数の学生がプロンプト設計の重要性を指摘した点は、AI 出力の質が学習者の提示方法に左右される可能性を示唆している。したがって、AI によるフィードバックを効果的に活用させるためには、言語的知識だけでなく、AI を適切に操作し必要な情報を引き出す能力を育成する指導が、今後の授業設計において重要な課題となる。

### 4.2 AI フィードバックの利点と限界

学生が即時的な文章改善を評価した背景には、従来の授業では得にくかった迅速な試行錯誤の機会を生成 AI が提供した点がある。一方で、多くの学生が表現の不自然さ、文意のずれ、誤情報の混入など、AI 出力の限界を明確に認識していたことは注目に値する。

実際、学生の多くは生成 AI による提案を無条件に受容するのではなく、有益な部分のみを選択的に採用し、不正確な生成を排除する姿勢を示していた。この行動は、柳瀬（2025）の枠組みに照らして解釈すると、本研

究で観察された学習者の行動は、生成 AI が担う Digital-to-Digital Conversion (DDC) と、学習者が担う Analog-to-Digital Conversion (ADC)、Digital-to-Analog Conversion (DAC)、Analog-to-Analog Conversion (AAC) という言語処理の 4 類型から理解できる。つまり、学習者は生成 AI による DDC の出力を自身の判断によって吟味し、それを文章産出へと接続させる言語処理を実践していたと解釈できる。こうした出力の選択的利用は、生成 AI の推測的生成に対する慎重な態度とともに、批判的に評価しようとする姿勢の表れであり、批判的 AI リテラシーの形成過程を示唆するものと考えられる。

### 4.3 学習背景と将来の AI 利用の意図

生成 AI を今後も継続的に利用したいと回答した学生が多かったことは、生成 AI が学習場面において有用な支援として受け止められていたことを示している。自由記述では、生成 AI の利用が文章の改善に資することや、学習への取り組みに肯定的な影響をもたらしたことが述べられ、AI の活用に対する抵抗感は比較的少なかった。また、生成 AI を将来の学習環境や社会的変化への備えとして評価する言及も見られ、学生が生成 AI を現在の課題解決だけでなく、今後必要となる技能の習得に結びつく資源として位置づけていることが伺える。こうした将来を見据えた生成 AI の使用意図は、学習者が自身の目的や文脈に応じて生成 AI の活用方法を主体的に調整しようとしている姿勢を示している。

## 5. 結論

本研究は、生成 AI によるフィードバックが大学初年次の英語ライティングにおいて一定の支援効果をもたらす一方で、AI の限界を学習者自身が認識し、その妥当性を判断する必要に直面していたことを明らかにした。これらの結果は、生成 AI を用いたライティング活動が、AI 出力を無批判に受容するのではなく、その内容を吟味し評価する判断を伴う学習過程であったことを示している。すなわち、本研究における生成 AI の活用は、学習者にとって生成 AI による出力を批判的に評価する実践の機会を提供していたと解釈できる。

同時に、そのような判断過程の成立には、学習者の基盤的な英語運用能力が関与する可能性も確認された。したがって、生成 AI を教育的に活用する際には学習者の能力水準に応じた支援の在り方を検討するとともに、生成 AI による指摘を批判的に評価し、適切に活用するための指導を授業設計に組み込むことが重要である。

### 謝辞

本研究の実施に際し、リビジョン支援フォームの提供および授業実践に関する多くの有益な助言を賜った柳瀬陽介先生（京都大学）に深く感謝申し上げます。

### 参考文献

- Hennessy, E. (2025). *Enhancing L2 writing with ChatGPT for Japanese EFL students*. In B. Lacy, M. Swanson, & P. Lege (Eds.), *Moving JALT into the future: Opportunity, diversity, and excellence*. JALT. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2024-04>
- 柳瀬陽介. (2025). 「<実践報告>AI 活用により英語学習者を自律的ユーザーに育てる --京都大学の学術英語ライティング授業についての省察的報告--」. 『京都大学国際高等教育院紀要』, 8, 1-57. [https://doi.org/10.14989/ILAS\\_8\\_1](https://doi.org/10.14989/ILAS_8_1)

# ソーシャルの連合・統合概念を援用した【無冠詞】【a/an/some】の 使い分け—小・中学校英語教科書の現状分析と改善案—

和田さつき

サイト「ルター式英文法」運営、元・京都美山高等学校常勤講師  
sasuke@mbd.ocn.ne.jp

## 要旨

本研究は、①【無冠詞】②【a/an/some】の使い分けをソーシャルの「連合／統合」概念に基づいて再定義し、小・中学校英語教科書の実態を検証するものである。「自己紹介」場面で多用する I like ～. では、果物の多くが①【無冠詞複数形】と連結する。しかし、巻末付録の「果物の画像」のキャプションは (grapes 以外) 【無冠詞単数形】で提示され、児童が複数形化を自力で行う必要があるのに「複数形の作り方」が小学校版で全社未掲載である。また、「大きな果物」が例外的に【無冠詞単数形】 I like watermelon. だと注意喚起されていない。他方、「過去の思い出」場面で多用する I saw/ate ～は②と連結することが明示されず、無冠詞と連結する事例 (saw pandas/fireworks) もあった。①を「同類他者の対比的説明」(文字のみ)、②を「具体的数量の物語的提示」(文字+画像) とする画像提示の基準を提示し、小学校段階での体系的指導法とともに教科書改善に資する知見を示す。

キーワード：無冠詞、複数形、検定教科書、画像提示、ソーシャル理論

## 1. 先行研究

### 1.1 並列・対比説明的な①①、直列・物語的な②②

以下、①連合、②統合、①【無冠詞】、②【a/an/some】は、それぞれ順に丸数字①②①②で表記する。

Barthes (1971) によるソーシャルの解説では、統合関係は、言語単位が直列に並び、隣接しながら進行する関係として説明されている。すなわち、古代建築における「柱」と「台輪」が実際にその場で隣り合う関係にたとえられる。このように、②②は、文が直列に展開し、出来事を順に語る物語的特徴をもつ。

表1. ②統合と②【a/an/some】は直列に進行する物語

②	柱→	台輪→	…
②	主語→	述語動詞→	目的語→
	I	have	a dog named Pochi.

一方でBarthes (1971) は、同じ柱であっても、それがドーリア式であれば、イオニア式やコリント式との比較が想起されると述べ、これを潜在的な置換関係、すなわち連合関係と呼んでいる。さらに、統合は連合の面から新たな単位を呼び出すことで初めて進行するとされる。このように、①①は、物語の進行を一時停止し、文化的文脈の中で同類他者を暗示しつつ並列・対比的に説明する特徴をもつ。

表2. ①連合と①【無冠詞】は比較説明 (同類他者を暗示)

①	┌ ドーリア式 (イオニア式、コリント式ではなく)
	└ イオニア式
	└ コリント式
① I like dogs.	┌ 犬 (猫、ウサギなどではなく)
cats.	└ 猫
rabbits.	└ ウサギ

表1および表2で示したように、①【無冠詞】は並列的な対比説明を担い、同類他者を暗示するのに対し、②【a/an/some】は直列的に話題を進行させ、具体的事象を語る役割を果たす。

## 2. 述語動詞と名詞の連結は①②で場合分けできる

表3. Quirk et al. (1985) の用例に、補足を加えて整理

①【無冠詞】	《一般論・対比説明》	《対比する》
I've just bought	? melons.	メロンは買った
	melons, but not grapes.	ブドウではなくメロン
②【a/an/some】	《具体的に物語る》	《対比しない》
I've just bought	a melon.	メロン (1個)
	some melons.	メロン (数個)
	some melon.	メロン (切り身)

Quirk et al. (1985) が ① I've just bought melons. に「?」を付していることから、「ブドウではなくメロンを買った」という対比説明は成立する一方、物語的文脈と①【無冠詞】は連結しにくいことが分かる。したがって、【過去形】と①の連結は原則として不適であると類推できる。同様に、②「切り身」を表す some melon に注目すれば、\*I ate watermelon. が不適となる理由も説明可能である。一方、Flynn (1993) は、「話題の流れは①から②へ移行する」「like は①と、want/need は②と連結する」ことを表で示しており、述語動詞と名詞の連結関係を整理する点で評価できる。以上を図1に示す。

図1. Flynn, 1993 ; Quirk et al. (1985) を基に筆者作成

✓《話題の流れ》	①《一般論・対比説明する》	→	②《具体的に物語る》
✓連結する動詞と①②の相性	like + 【無冠詞】 好き		want/need/saw/ate + 【a/an/some】 欲しい、必要だ、見た、食べた
① Countable 数えられる名詞・《数》無冠詞では複数形にする	I like ↑ apples.		I want an apple. 🍎
	I like ↓ grapes.		I need some apples. 🍎
・a/an/someを使うのが基本	I like ↑ pandas.		I saw a panda. 🐼
	koalas.		some pandas. 🐼
	bears.		two pandas. 🐼
② Uncountable 数えられない名詞・《量》複数形なし・a/anは使わない → someを使う	I like ↑ watermelon.		I ate some watermelon.
	melon.		I bought some watermelon.
	I like ↑ tea.		Would you like some tea? 🍷
	coffee.		I'd like some tea. 🍷
✓画像の使用	画像なし。文字で並列提示。		画像あり。【名詞】の使い方(小学生向け)

### 2.1 要注意：大きな果物の好き嫌いは【無冠詞単数形】

Thayne, D. (2011) を根拠として、スイカのような、大きな果物の好き嫌いは、【無冠詞単数形】 I like watermelon. で扱うよう、教科書で明示すべきである。

3. 研究の方法

英語検定教科書6社の2024年度小学5年・6年・別冊、2025年度中学1年の教科書(計24冊)を調査対象とし、「名詞の使い方」(表5)に基づき分析した。

表4. 調査した教科書出版社名・教科書名・略号

東京書籍	開隆堂	三省堂	教育出版	光村図書	啓林館
New Horizon	Sunshine	New Crown	One World	Here We Go!	Blue Sky
NH	S	C	OW	HW	BS

注引用は「略号」「学年」⑤⑥①、「別冊」④で表記する。

表5. 「名詞の使い方」8つの型 動詞との連結

like は ①と連結	語句の例
1. 「犬が好き」型 無冠詞複数形 C	dogs/cats
2. 「紅茶が好き」型 無冠詞単数形 U	tea/coffee
3. 「スイカが好き」型 無冠詞単数形 C→U	watermelon
want/need/saw/ate は ②と連結	
4. 「犬が欲しい」型 a/an+単数形 C	a dog
5. 「花火を見た」型 some+複数形 C	some fireworks
6. 「靴が欲しい」型 some+複数形 C	some shoes
7. 「紅茶ください」型 some+単数形 U	some tea
8. 「スイカ食べた」型 some+単数形 C→U	some watermelon

注. Countable=C、Uncountable=U、C→Uは意味的不可算化。

4. 研究結果

表6. 8つの型(表5)に基づく教科書分析結果

型1. ① 無冠詞複数形		Ⓜpage
What animals do you like?	OW	①40
	NH	⑥80
	C	①31
*What animal do you like?	NH	⑤51,⑥60,①158
	S	⑤8,16
	OW	⑤16
	HW	①37
型2. ① 無冠詞単数形		
What subject do you like?	NH	⑤8,11,12,13 ④0,①47,158
	S	⑤34,54,88⑥18,88
	C	①8,17
	HW	①Let's Talk! 2
△What subjects do you like?	S	①149
	HW	⑤38,39,49, ⑤④22,⑥④20
型3.* ① 無冠詞単数形		
I like watermelon.	OW	①109
I like *melons.	C	⑤19
型5. ② some 複数形		
I want some sweets.	S	⑤79 Story Time
Let's buy some cookies.	S	①52
Buy me some peanuts ~.	C	⑥53 歌詞
~ buy some emergency food ~.	C	①119,121
I need some photos.	OW	①128
~ show you some ideas.	BS	①118
I put some T-shirts ~.	OW	①140
We saw some ~ paintings ~.	BS	①102
I want △balloons/△flowers.	HW	⑤31
I saw △pandas.	S	⑥77
saw △pandas	C	⑥47,69
I saw △koalas.	C	⑥47,50,④36
We saw △horses.	C	⑥71
I/We saw △birds/△cute birds.	S	⑥56, ⑥69
I saw △penguins.	HW	⑥④7
I saw △dolphins.	BS	⑥74

I saw △fireworks.	S	⑥53,121
saw △fireworks	HW	⑥46
We saw △fireworks.	NH	⑥59
型6. ② some 複(ペア)		
I want △cool shoes.	OW	⑤25
I want △new shoes/△soccer shoes.	NH	⑤21,④30
I want △gloves.	BS	⑤27,⑥13
型7. ② some 単数形		
I ate some salad.	HW	①157
I tried some ~ food ~.	NH	①106
~ poured some water in her hand.	OW	①149
~ asked for some water.	OW	①150
Did ~ give some water ~?	OW	①151
I want △bread/△paper/△soap/△wood.	C	⑤④22,⑥④22
I have *advice for you.	C	①93
I ate △fried chicken/△pudding.	NH	④39,⑥28
I had △fish for lunch.	NH	①121
I also ate △cheesecake for dessert.	C	①57
Mei ate △coconut curry soup ~.	OW	①94
But he ate △almond jelly.	OW	①94
I/We ate △ice cream.	NH	⑥28,75
I ate △ice cream.	S	⑥56,81
I ate △(delicious) ice cream.	C	⑥47,71,109
I ate △ice cream.	OW	⑥44
I ate △bread ~.	S	⑥55,⑥72
I enjoyed △steak.	S	① 125
型8. ② some 単数形		
I ate △watermelon.	NH	①60
I ate △watermelon.	OW	⑥46
I ate △watermelon.	HW	⑥47,51
I ate △watermelon.	BS	⑥52

注(\*)は文法的に不適合、(△)はQuirk et al. (1985)で marginal (?) とされる表現(文脈次第で可能だが非標準的)。

5. 研究分析と展望

同一出版社において、単複および some の使用が中学1年では適切であるのに、小学5・6年では不適切な例(型1. NH・OW、型2. S・HW など)は、小・中編集部間の連携不足の可能性を示唆する。また、練習問題のキャプションが不適切な例(型5. C⑥47 など)からは、ネイティブチェックが十分でない可能性が推察される。加えて、各社で多用される「肯定文における many」(例: I saw many animals. NH⑥80)も課題として挙げられる。

展望として、以下の三点を提案する。

- (1) 研究結果(表5)を教科書執筆者間で共有する。
- (2) 画像提示の一貫性(①は画像なしの文字提示、②は画像付き提示)を考慮する(図1参照)。
- (3) ルター式「つづりと発音のルール」(サイト「ルター式英文法」公開)を小中5年間教科書巻末に掲載する。現状では、児童・生徒が画像キャプション(単数形)から複数形化を自力で行う必要がある。

参考文献

Barthes, R. (1971). 渡辺淳・沢村昂一(訳). 『零度のエクリチュール 付・記号学の原理』. みすず書房. 158-159.  
 Flynn, R. M. (1993). *New Progress in English Book 1*. イエズス会出版. 100.  
 Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Longman. 274.  
 Thayne, D., & 小池信孝. (2011). 『ネイティブならそうは言わない—日本人が習わない英語』. デイスクヴァー携書. 88.

# 引用ジャンルのマッピング—機能と使用領域の分析—

マスワナ紗矢子

東京理科大学  
maswana@rs.tus.ac.jp

## 要旨

引用は主に学術論文や研究発表に関連付けられ、大学での学術的な文章作成教育において重要な要素として指導されることが多い。実際には、引用という概念やスキルは、より早い段階、すなわち初等中等教育の段階で導入され、学術領域以外の幅広い分野で使用されている。しかし、伝統的な学術的文脈以外で引用の慣習が見られるジャンルの検討やその使用状況については、十分に研究されてこなかった。この課題を検討するため、本研究では多様なオンライン資料、とくに日本語のテキストに焦点を当てて文書を収集し、探索的分析を通じてそのジャンルの種類と引用の機能を分類した。分析の結果、引用は各ジャンルに共通する機能や特徴的な機能を担いながら用いられていることが明らかになった。本研究では、引用が現れるジャンルと引用の機能をもとに、引用実践が学術・ビジネス・公共領域に広く柔軟に埋め込まれていることを示す。また、学術的・非学術的文脈における引用の実態を比較しマッピングすることで、引用を狭義の学術的慣習としてではなく、幅広く応用可能なリテラシー能力として捉えることの教育的な重要性を示唆する。

キーワード：引用、機能、リテラシー、ジャンル

## 1. はじめに

引用は、「自説を証明したり物事を詳しく説明したりするために、他人の文章・他の説・故事などを引いてくること」(北原, 2010, p. 147) と定義されており、必ずしも学術論文に限定されるものではない。それにもかかわらず、引用が主に学術的文脈で語られることが多いのは、学術研究において引用が基本的なコミュニケーション手法であり、研究成果の提示や研究者評価の指標として重要な役割を果たしてきたためであろう。応用言語学においては、Swales (1990, 2004) や Hyland (1999, 2004) をはじめとして、学術論文での引用の形式や機能などの研究が行われてきた。学術引用の重要性を背景に、引用は言語を問わず大学教育における文章作成指導の重要な項目となっている。

一方で、Maswana and Yamada (in press) が指摘するように、現在では初等教育から中等教育にかけて複数の教科において引用に関する概念や練習が導入されており、さまざまな場面での引用の使用が想定されている。このように引用は広い意味でのリテラシー能力と位置付けられるにもかかわらず、引用は学術的スキルであるという限定的な理解にとどまっており、非学術領域における引用実践は、教育の観点から十分に研究されていない。そこで本研究では、探索的分析を通じて、非学術的ジャンルにおける引用の出現と機能を明らかにすることを目的とした。研究結果をジャンル別にマッピングすることで、引用リテラシー教育への示唆が得られることが期待された。

## 2. 方法

本研究では、まず引用を含むオンライン文書を一定数収集し、それらをジャンル別に分類した。その結果、分析対象のテキストジャンル・領域は、企業サイト、新聞記事、雑誌記事、公共文書(行政機関が発行する報告書等の公表資料)、ブログ、SNS となった。次に、各ジ

ャンルから 5 テキストを収集し、それぞれについて引用の機能の観点から分析を行った。引用の機能分類については、対象とするジャンルが複数に及ぶため、本研究では、比較的大きな枠組みを提示した Gao et al. (2021) の分類(表 1)を採用し、文脈を考慮した上で各引用の機能を判定した。

表 1  
引用の機能分類

引用コード	説明
帰属(出典の明示): 基本	情報や行為を特定の著者に帰属させる。
使用目的の明示	どの文献をどの目的で使用するかを述べる。
例示(具体例の提示)	著者の主張を例で示すために文献から情報を提供する。
複数の情報源間の関 連付け	複数の文献同士の関係を示す(通常は比較や対比)。

注: Gao et al. (2021, p. 5) を改変。

## 3. 結果

引用の出現ジャンルと今回のテキストで見られた機能は表 2 にまとめられている。引用には、信頼性や説得力の強化といったジャンル横断的に共通する機能がある一方で、ジャンル固有の特徴も見られた。

各機能について、「帰属」は、新聞・雑誌記事、公共文書、企業サイトなど、どのジャンルにおいても多く見られた引用の機能であり、著作権侵害を回避するという前提的な役割を担っている。新聞記事では、専門家の意見を直接引用する際に帰属が明確に示され、記事の客観性を担保する役割を果たしていた。

「使用目的の明示」は、ブログ、SNS、新聞のオピニオン記事など、一つの情報源に基づいて議論を展開す

るジャンルで見られた。引用元は議論の素材や議論のきっかけとして位置付けられており、著者の持論の根拠や説得力の強化、情報の伝達、啓蒙、話題提供、さらには間接的な宣伝として機能していた。

表2  
引用のジャンルと機能

領域	ジャンル	引用の機能
企業領域	会社案内・プレスリリース	信頼性・専門性の演出、プロモーション
公共領域	自治体報告書・広報	政策根拠の提示、情報の正確性・公平性の担保、情報の橋渡し
ジャーナリズム	新聞記事・雑誌記事	客観性の基盤づくり、信頼性・説得力の強化、情報の伝達、啓蒙
ニューメディア	ブログ・SNS	話題提供、共感、拡散、コミュニティ・トレンド形成、自分の勉強

「例示」としての引用は、新聞・雑誌記事、自治体の報告書、企業サイト、ブログ、SNS など幅広いジャンルで見られた。自治体の報告書では、地域観光の現状を伝えるために複数のデータを示し、説明内容を支える客観的な裏付けとして機能していた。また、企業サイトでは、調査結果や関係者の発言を例として引用することで主張に客観性を与えつつ、自社サービスの価値を証拠付けで示すプロモーションとしても機能していた。

「複数の情報源間の関連付け」の機能を担う引用は、全体として多くは見られなかった。複数の情報源が用いられている場合でも、主に発言者の明示や説明のための例示にとどまり、複数の専門家の意見やデータを並置・組み合わせることで情報間の関係を示す関連付けが中心であった。情報を整理し理解を促す点で、啓蒙的な役割も担っていた。

最後に、機能の組み合わせとして、帰属と例示を併用するケースが散見されたが、必ずしも情報源間の関連付けの機能を担うものではなかった。ブログでは、著者の主張に対し、公式規約を引用することで、帰属を通じた権威付けと根拠の提示が行われていた。あわせて具体例を示すことで、読者が判断基準を持てるよう補助し、適切な判断を促していた。比較的長文の新聞記事では、データが例証や主張の裏付けとして用いられ、専門家の直接引用は、主に帰属の機能を担い、記者の主張に信頼性や客観性を与える役割を果たしていた。

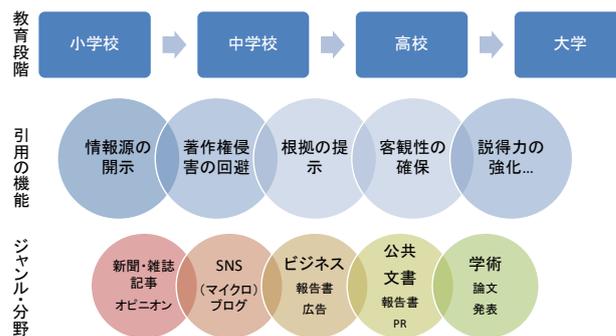
#### 4. 考察

学術領域との比較では、ジャンルを問わず、帰属が多く用いられる傾向にあった。本研究の対象テキストでは、統合型引用が多く見られたのに対し、学術論文では非統合型の引用が多い傾向が報告されている (Hyland & Jiang, 2017; Maswana, 2025)。また、本研究のテキストでは、限られた引用数でテキストが完結する傾向がある一方、学術論文では議論の正当性や新規性を示す必要から、近年は引用数が増加しており (Hyland & Jiang, 2017; Maswana, 2025)、複数の情報源間を関連付ける引

用が比較的多く用いられている (Gao et al., 2021)。一方、学術論文とは異なり、SNS やインタビュー記事など、直接引用が多くを占めるジャンルも存在した。全体として、学術論文では豊富な引用が前提であるのに対し、他ジャンルでは著者の目的や必要性に応じて引用が使用されていることがうかがえた。本研究では、分析対象が限定的であること、未検討のジャンルが存在すること、そして引用機能を明確に分類しきれないこと、といった点が、今後の検討課題として残された。

分析結果を踏まえ、引用の概要マップ (図1) を一つの試みとして提示する。

図1  
引用の概要マップ



教育の観点からは、引用を社会的実践として多様な形で定着している広義のリテラシーとして捉え直す必要があると考えられる。初等中等教育における引用教育は、情報倫理や批判的思考、表現力の育成を目的とし、ジャンル横断的な指導を通じて、多様な情報を適切に理解し活用する力を養うことが求められる。さらに、学生が日常的にどのような引用に多く触れているかを大学教員が把握することは、学術的な引用指導を行う上で参考となるだろう。

#### 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP25K04374 の助成を受けたものです。

#### 参考文献

Gao, J., Picoral, A., Staples, S., & Macdonald, L. (2021). Citation practices of L2 writers in first-year writing courses: Form, rhetorical function, and connection with pedagogical materials. *Applied Corpus Linguistics*, 1(2), 100005. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2021.100005>

Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341–367. <https://doi.org/10.1093/applin/20.3.341>

Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. University of Michigan Press.

Hyland, K., & Jiang, F. (K.) (2017). Points of reference: Changing patterns of academic citation. *Applied Linguistics*, 40(1), 64–85. <https://doi.org/10.1093/applin/amx012>

北原保雄(編). (2010). 『明鏡国語辞典 第二版』. 大修館書店.

Maswana, S. (2025). Disciplinary variations in citation practices: An analysis of three science disciplines. *JAAL in JACET Proceedings*, 7, 1–2.

Maswana, S., & Yamada, H. (in press). Rethinking citation instruction across educational levels in Japan: Pedagogical implications. *Tokyo University of Science Institute of Arts and Sciences Bulletin*, 4.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.

# 「英語ができる」ことを可視化できる多層的コンピテンスモデルの 模索—科学的応用言語学モデルを追究する事例研究

石川希美\* 寺内一\*\* マスワナ紗矢子\*\*\* 山中司\*\*\*\*

\*札幌大谷大学

nozomi\_ishikawa@sappor-otani.ac.jp

\*\*高千穂大学

hajime@takachiho.ac.jp

\*\*\*東京理科大学

maswana@rs.tus.ac.jp

\*\*\*\*立命館大学

yaman@fc.ritsume.ac.jp

## 要旨

「英語ができる」とは何かという根源的な問いは、依然として応用言語学の中心課題である。従来の指標では、実際の英語使用に必要な多面的な能力を十分に捉えられない。本研究プロジェクトは、英語力の重層的コンピテンスモデルを理論的に検討することを目的とし、本稿では予備的調査として、CEFRにおける「仲介 (mediation)」の観点から、日本人ビジネスパーソン15名のインタビューを分析した。CEFR では「仲介」の概念が当初から明示されていたものの、これを分析の要素に含めた研究は、これまではあまりみられなかった。本研究の結果、ビジネスコミュニケーションの仲介活動は多様であるが、カテゴリーおよび内容において一定の傾向があることが示唆された。今後は、ビジネス場面に特有な仲介活動について分析と理解を深めるとともに、CEFR や他の理論との関連性を整理していくことを通じて、多層モデリングの可能性を検討していく。

キーワード：重層的コンピテンス、CEFR、仲介、ビジネスコミュニケーション

## 1. はじめに

日本における英語教育・英語運用能力をめぐるのは、特にビジネスパーソン層を中心に、過去20年程度で顕著な伸長が見られにくいことが繰り返し指摘されてきた。また、CEFRのB1からB2への移行の間には大きな「壁」が存在し、多くの学習者が当該段階で停滞するという問題も示されている。こうした状況を踏まえると、B1からB2への移行を阻む要因と、それを越えるための支援の在り方が重要な検討課題となる。さらに、既存の英語力・評価モデルは、学習者の実態や仕組みを十分に描き切れていない可能性があり、現実に即したモデルが必要である。

本研究プロジェクトはこれまで、日本人ビジネスパーソンの英語コミュニケーションを対象に、量的・質的調査を含む段階的な研究設計のもとでデータ収集と分析を進め、成果の外部公開を行ってきた(AY2022-2023)。本プロジェクトの成果をまとめた内藤・寺内(2024)は、小池(2010)と寺内(2015)と比較しても、日本人ビジネスパーソンが英語使用に苦勞している状況は変化していない。現在は、学習支援の実装と評価の往還を可能にするプラットフォーム開発を含むフェーズへと研究を展開している(AY2025-2026)。

本稿が扱う中心は、「重層的コンピテンスモデル」の理論的追求である。背景には、応用言語学研究におけるパラダイムの変化がある。すなわち、単一の「正しさ」や統一規範への収斂から、状況・領域・場面に応じた適切性へと重心が移ること、複言語・複文化を資源として捉える視点、そして「trans」をキーワードとする領域横断的・柔軟な言語実践の広がりである。さらに近年は、

AI・機械学習の示唆として、少量データでも一般化が成立し得るという視点から、学習者がもつ限られた言語資源を「てこの原理」で活かすタスク設計の重要性も論点となりうる。以上を踏まえ、本稿では、先行研究が示す課題を出発点に、重層的コンピテンスのモデル化に向けた論点を提示する。

## 2. 先行研究

内藤・寺内(2024)によれば、英語の会議で担う役割は、CEFR B1かそれ以上の人では、「会議全体の進行」と「交渉・協議の担当窓口」を担う割合が30%を超える。一方で、B1かそれを下回る人は「何かを聞かれたら答える程度」が各レベルで50%を超えており、英語力によって担う役割が異なる。インタビュー調査では、立場の高い相手に対して敬意を示したコミュニケーションを取ることや、日本の文化や制度を説明することなど、相手への配慮に関する困難がみられた。つまり、ビジネス場面では、能力を総合的に同時に発揮することが求められており、従来の4技能の枠組みでは英語力を十分に捉えることが難しいと思われる。

英語力の指標として広く用いられるCEFRの理論的基盤は、様々な応用言語学の理論に依拠している。具体的には、言語行為論が“Can Do”リストの発想の基礎であり、社会言語学・コミュニケーション能力理論により、言語能力が社会文化的・語用論的能力を含む多次的なものとして定義づけられていることなどが挙げられる。また、CEFRではコミュニケーション言語活動を受容、産出、やりとり、仲介という4つの形態に分類しており、伝統的な4技能(読む・聞く・書く・話す)の分

類ではない。これは、技能を統合したものとみる視点に基づくものであるが (CoE, 2001; CoE, 2020)、CEFR のコミュニケーション言語活動の観点からビジネス場面の英語使用を分析した研究はほとんど見られていない。

### 3. 本研究

本研究では、英語力の多層モデル化に向けた示唆を得るため、CEFR の mediation (仲介) に着目し、内藤・寺内 (2024) による英語業務に携わる日本人ビジネスパーソン 15 名への日本語インタビューデータを再分析した。そのため、本研究そのものが、「仲介」に関して英語使用場面を直接調査したデータではないことを申し添える。インタビュー調査の詳細については内藤・寺内 (2024) を参照されたい。CEFR での仲介とは、「学習者/使用者が、意味を構築したり伝達したりすることを助け、橋渡しを行う社会的エージェントとして行動する」と定義されている (CoE, 2020, p. 90 著者訳)。仲介の対象は主に、テキスト、概念、コミュニケーションとされている。

分析では、キーワード検索および文脈に基づいて、仲介に関連する発話を抽出した。その後、各発話に仲介カテゴリ (テキスト・概念・コミュニケーション) と、仲介発話の種類 (自分の仲介活動・仲介アドバイス・他者の仲介活動) を付与した。また、発話数に基づくグループ化の可否と、各グループの特徴を検討した。データが限定的であるため探索的分析となるが、従来とは異なる視点からの分析を試みるものであった。

### 4. 結果と考察

#### 4.1 仲介カテゴリ別の発話

以下では、仲介カテゴリ別にインタビューにおける発話例を示す。

##### • テキストの仲介

『資料はすべて英語で作っているが、日本語しか分からない人のために、ある有料の自動翻訳ソフトを使って日本語にしている。』(R5<sup>1</sup>) 英語と日本語の変換を通じて知識や情報を他者に届ける活動である。

##### • 概念の仲介

『海外の従業員やカウンターパートに対して、日本のカルチャーや仕組みを伝えなければいけないケースが増え、日本独特の慣習などを英語で説明することが難しい。』(R13) 異文化の仕組みや慣習を、相手に分かる形で説明し直す活動である。

##### • コミュニケーションの仲介

『また、双方が双方の、言外の状況や背景、仕事内容を把握することで、互いの「言い分」が分かるようになった。』(R7) 背景知識の橋渡しや相手の意図・立場を読み取り、噛み砕いて共有する活動である。

#### 4.2 考察

今回よく見られた発言は、形態の仲介であった。例えば、『チャットでのやり取りをきっかけに、より理解を深める段階になれば、オンライン会議に移行してコミュニケーションを取るといった流れを取っている。』(R1) これは、理解段階に応じ手段を変え意味調整を行うものである。

仲介関連の発話数については、回答者による多寡の傾向が一定程度みられたものの、もとの発話数にばら

つきがあるため、明確なグループ化は困難であった。仲介関連の発話数が多い回答者は、自らの仲介活動のみならず、他者への仲介アドバイスも含む傾向があった。仮説的に、これらの回答者は、他者の理解や関係構築を重視し、英語を他者をつなぐ手段として捉え、相手を意識して視点を調整する傾向があると考えられた。

また、ビジネスコミュニケーションにおける仲介活動に難易度の差があることも伺えた。難易度が高い仲介例としては、『ワーカーのモチベーションを上げるような発言をする、場を作る、管理職者に働きかけるなどを心がけている。』(R15) であり、難易度が低い例は、『部署内の英語業務で躓いている人が工夫していることの例としては、メールのドラフトを 2 パターン作成して意見を聞いてくることなどが挙げられる。』(R13) であった。

分析上の課題として、文脈情報が限られる場合には仲介かどうかの判断が難しいこと、仲介に関する発話であっても活動の達成度には差がみられることが挙げられる。例えば、『一方で、対面で行っていた内容の大半を、オンライン上で行わなければならない、ニュアンス等をうまく伝えることにかかなり苦労している。』(R1) は、仲介活動が十分に行われていない可能性が示唆されている。一方、『また、互いの理解や方向性のずれの原因となる、物事の考え方や捉え方の「違い」が存在することに「気づき」が得られることも重要なポイントであった。』(R7) は、気づきを通じて仲介が機能していることが示唆されている。

以上の分析から、仲介はビジネスコミュニケーションにおいて多様な活動として現れることが示された。より確かな理論構築および教育的示唆を得るためには、ビジネス現場に特有の仲介活動について、さらなる分析と理解が必要である。

### 5. まとめ

英語の重層的コンピテンスを検討するうえで、仲介の概念は重要な示唆を与える可能性がある。さらに、仲介のように、従来の枠組みには十分に含まれてこなかったが、英語力を考えるうえで重要となり得る要素が他にも存在する。今後は、CEFR、既存・追加データ、ならびに関連理論との関係を再整理し、多層的な英語能力理論について検討を進めることが求められる。

#### 注

<sup>1</sup> R+数字は、各インタビュー回答者の識別表記である。

#### 参考文献

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (Companion Volume)*. Council of Europe Publishing.
- 小池生夫 (監修)・寺内一 (編著)・高田智子・松井順子・財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 (2010). 『企業が求める英語力』. 朝日出版社.
- 内藤永・寺内一 (監修) 山中司・石川希美・マスワナ紗矢子 (編集) (2024). 『ビジネスコミュニケーションのための英語力—英語の壁を打ち破ったビジネスパーソンの成長要因—』. 朝日出版社.
- 寺内一 (監修) 藤田玲子・内藤永 (編集) (2015). 『ビジネスミーティング英語力』. 朝日出版社.

# DEI を中心とする包摂的英語教育の現代的意義と授業への示唆

小宮富子\* 石川有香\*\* 岡戸浩子\*\*\* 吉川寛\*\*\*\*

\*岡崎女子大学

komiya@okazaki-u.ac.jp

\*\*名古屋工業大学

ishikawayuka.jp@gmail.com

\*\*\*名城大学

okadoh@meijo-u.ac.jp

\*\*\*\*中京大学

hiroshi.yoshikawa1215@gmail.com

## 要旨

本研究は、日本の大学英語教育を Diversity, Equity and Inclusion (DEI) の視点から分析し、その現代的意義と課題を明らかにすることを目的とする。まず、大学英語教科書を分析し、次いで学生・教員へのアンケート調査とインタビュー調査を行い、それらの結果を通して、教科書と授業実践に内包されたステレオタイプや無意識の偏見の存在を示す。また、人格特性における「開放性」「協調性」と DEI への意識との関係を分析し、学生の「気づき (awareness)」を促す教育的介入の重要性を指摘するとともに、包摂的英語教育の方向性を提示する。

キーワード：DEI、マイクロアグレッション、多文化共生社会、包摂的英語教育、気づきのある教育

## 1. はじめに

第 2 次トランプ政権は発足後、Diversity, Equity and Inclusion (DEI) 関連プログラムの中止や縮小を相次いで表明した。米国ではこうした「反 DEI」の動きも見られるが、我が国では、「多文化共生社会の実現に資する教育プログラム」(文部科学省高等教育局, 1998) の実施推進は、現在まで一貫して維持されている。本研究は、日本の大学英語教育を DEI の視点から捉え直し、その課題を明らかにしようとするものである。少数派排除容認の声が出始めている今こそ、大学英語教育のあるべき姿を再考する事は、緊要な課題であると言えよう。

多文化共生社会における課題の一つとして、社会で優位な地位にある「多数派」が、「少数派」の人種・性別・言語などに対して、意識的または無意識的に差別的なメッセージを伝えてしまう場合があることが挙げられる(出口, 2021; 北村, 2021; Sue & Spanierman, 2020 他)。これは、多数派が、自らが所有している特権や優位性、他者に対するステレオタイプや偏見、さらには、自分の言動に潜む差別性を認識していないこと等が要因と言える。明確な差別でなくとも、ある種の偏見や差別意識が織り込まれた言動は、聞き手を不快にさせるマイクロアグレッション (MA) となる。

課題解決には、「少数派」が MA に声を上げるだけでなく、「多数派」の「気づき」が必要とされる (Eberhardt, 2011; 石川, 2020; Goodman, 2011; Claude, 2011; 丸山, 2024; 岡戸, 2024)。次章では、まず、大学英語教科書と大学生および教員への意識調査の結果を一部紹介し、次いで、多文化共生社会の実現のためにはどのような資質の育成が必要であるかを考察する。

## 2. DEI 視点から見る大学英語教育の現状と課題

### 2.1 大学英語教科書の分析から見る課題

本節では、アメリカ留学をテーマとした 5 冊の大学英語教科書を DEI の視点から分析した結果の一部を示

し、課題を指摘する。分析では、留学者 (主人公) と対話者、活動、滞在先や外出先、提示された社会・文化情報など、複数の観点から調査を行っている。

分析結果でまず注目すべきは、主人公の対話者 31 名のうち 68% (21 名) が白人であることだろう。これは、留学先とされる都市の実際の白人比率よりもはるかに高い数値となる (約 28% から 45%)。また、英語変種を掲載しているのは 1 冊のみであり、その他は、いわゆる「白人母語話者英語」とされる General American English を採用していた。さらに、女性の職種は支援的職種に限定されており、実際の米国の専門職・管理職の女性の比率 (約 51%) を大きく逸脱していることも分かった。

一方、主人公の留学者は 4 名が女性であり、最も難度の高いテキストのみが男性であった。難易度の低いテキストでは、留学先での学習活動よりもむしろ、女性留学者が観光をしたり、男女交際を行ったりして、楽しく「遊ぶ」場面が多く描かれる傾向が見られた。

これらの調査結果は、教科書作成者や出版社が、「米国」=「WASP 文化」「ネイティブ英語」「白人男性」といったステレオタイプに囚われていることを示す。特に、勉強が苦手な日本人女子学生は、観光や白人男性との恋愛にのみ興味を持つと想定しているかのようなテキスト構成には、女子学生への偏見が隠されており、DEI の視点からは問題が大きいと言えよう。

### 2.2 ジェンダーの観点から見る課題

前節で見たように、大学英語教科書にはジェンダー・ステレオタイプが散見される。特に、身近なでき事を英語で発信するスピーキング活動を中心とした教科書では、家族・親しい友人・好きな芸能人などをトピックに取り上げる場合がある。例えば、「家族」の章の What does your father do? という質問では、すべての学生には「家族」がいて、父が就労していることが「標準」となっている。「家族」がない学生は不可視化されている。

また、「結婚」の章では、What type of person do you want to marry?という質問とともに、男女2人組の複数の写真が示され、「標準」とされる異性愛者以外は排除される。また、結婚しないという選択も想定されていない。DEIの視点からは課題があると言えよう。本節では、ジェンダーに焦点を絞り、学生・教員への意識調査結果を一部紹介する。

まず、大学教員5名を対象としたアンケート調査では、「家族」を授業トピックとしたことがある教員は80%、「好きな人・恋愛」は40%であった。インタビュー調査では「政治経済よりもアイドルや恋愛のテーマの方が学生の興味に近いと思った」という意見が聞かれた一方で、「振り返ってみると、多様な性については全く考えていなかった」という教員側の認識の変化、すなわち「気づき」の声も聞かれた。

小宮他(2021)では、317名の学生の80%以上が、学校で性の不平等が存在すると回答したため、新たに大学院生男女2名の追加インタビュー調査を行った。その結果、両名とも、性の不平等が学校や社会に存在すると指摘する一方で、性役割を一定程度受容していることが分かった。男子は「上位職でより稼ぐ父親像」に、女子は「仕事と育児・家事を両立させる母親像」により強い拘りを示しており、ジェンダー規範の再生産に繋がる可能性が見られた。なお、性の多様性についての知識は両名とも有していたが、自ら進んで「支援者(ally)」となる意思は見られなかった。以上の結果から、学生が、ジェンダーに関する課題を社会構造に結び付けて統合的に捉え、自分事として「気づく」ための活動が必要であると言える。

### 2.3 無意識の偏見を生み出す心理的背景

上で見た「無意識の偏見」や「気づき」は、どのようにして生じるのだろうか。本節では、Goldberg(1990)の人格特性の5因子モデル(BIG5)を用いて、大学生への調査結果を分析することで、学生の「偏見」と「気づき」に関する発話を特定し、DEIの視点から大学英語教育で育成すべき資質を考究する。

これまでに、人格特性と偏見の関係を扱った研究においては、BIG5の「(未知への)開放性」と「協調性(共感・包容の力)」が低い場合に偏見が生じやすくなっているとされてきた(Sibley & Duckitt, 2000 他)。そのため、DEIに関する学生の発話を、主に、1) 誰の、2) どのような言動に、3) どのような評価を行ったか、4) なぜか、の4つの項目に分類を行いながら、「開放性」と「協調性」の観点から分析する。

まず、学生は、自分自身について、留学生に自分から話しかけて仲良くなった経験や、低所得家庭の子どもへの学習支援ボランティアの経験を持っていることを挙げ、「開放性」と「協調性」の観点で、自身を肯定的に評価していた。その一方で、かつて、街で外国人に、「お金をください」と言われたときに、何も言わずに立ち去った経験に対して、「あの時に、『何かお困りですか?』という一言が言えればよかった」と述べている。ここでの内省で、自身も外国人に対する偏見に囚われていたことに対する一定の「気づき」が得られたと言える。

「開放性」「協調性」の低い事例としては、同級生が、留学生と距離を置いて話しかけられないようにしていることや、父が、外国人旅行者に話しかけると“No”

とのみ答えることなどを挙げている。異質な他者を受け入れようとしない姿勢を課題として指摘できていたが、ここでも「支援者」となる意思は見られず、課題を自分事と捉えるには至っていないことが分かった。

### 3. 包摂的英語教育への示唆と今後の課題

本研究から、英語教科書・英語授業では、表面的には悪意がないように見えても、受け手にとっては、排除・軽視・固定観念の押し付けの可能性があることが分かった。多文化共生社会実現のための英語教育では、社会構造だけではなく、個人の意識やことばの中の「隠れた」ステレオタイプや偏見(Freire, 1970; Shapiro, 2022)に注目する活動で、「標準」や「規範」を疑い、批判的に分析する力(Pennycook, 2021)の育成が期待できる。学びを「教師-学生-言語」の関係性として捉えて(Palmer, 2017)、学生の気づきや内省を高め、全人的教育(Miller, 2007)に取り組むことが今後の課題となるだろう。

#### 参考文献

- 出口真紀子. (2021). 「みえない『特権』を可視化するダイバーシティ教育とは?」岩淵功一(編)『多様性との対話 ダイバーシティ推進が見えなくするもの』(pp.165-174) 青弓社.
- Eberhardt, J. L. (2020). *Biased: Uncovering the hidden prejudice that shapes what we see, think, and do*. Penguin.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality”: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Goodman, D. J. (2011). *Promoting diversity and social justice: Educating people from privileged groups* (2nd ed.). Routledge.
- 石川有香. (2020). 『ジェンダーと英語教育』大学教育出版.
- 北村英哉. (2021). 『あなたにもある無意識の偏見 アンコンシヤスパイアス』河出書房新社.
- 小宮富子・岡戸浩子・河原俊昭・石川有香・榎木蘭鉄也・吉川寛. (2021). 「Diversity & Inclusion をめぐる大学英語教育の課題と実践」『JACET 中部紀要』19, 77-100.
- 丸山真純. (2024). 「『気づき』『意識化』を志向した異文化コミュニケーション教育実践—比較文化視点と社会的公正視点—」『経営と経済』104, 199-250.
- Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum*. University of Toronto Press.
- 岡戸浩子. (2024). 「社会的ニーズと『結びつける』『結びつけない』視点から英語教育を考える」杉野俊子(監) 田中富士美・柿原武史・野沢恵美子(編)『言語教育のマルチダイナミクス 多様な学びの方向性』(pp. 29-41) 明石書店.
- Palmer, P. J. (2017). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass Wiley.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction* (2nd ed.). Routledge.
- Shapiro, S. (2022). *Critical language awareness in the writing classroom*. Routledge.
- Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2008). Personality and Prejudice: A Meta-Analysis and Theoretical Review. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 248-279.
- Sue, D. W., & Spanierman, L. B. (2020). *Microaggressions in everyday life* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc.

# 非常勤英語教員の教授力向上を目指した ワークショップの開発と実践報告

志村美加\* 深尾暁子\*\* 小林洋子\*\* 中竹真依子\* 永田祥子\*

\*学習院大学 外国語教育研究センター

*mika.shimura@gakushuin.ac.jp, maiko.nakatake@gakushuin.ac.jp, shoko.nagata@gakushuin.ac.jp*

\*\*国際基督教大学 リベラルアーツ英語プログラム

*fukao@icu.ac.jp, yokok@icu.ac.jp*

## 要旨

本実践研究では、大学で基礎教養科目を担当する非常勤英語教員を対象としたファカルティ・ディベロップメント (FD) ワークショップの有効性と課題を検討する。非常勤教員は大学英語教育の重要な担い手であるが、非専門家も多く、孤立感や授業運営で困難に直面しやすい。そのため、共同体的学習環境を提供し、大学が求める教育を可能にするための仕組み作りが課題となる。本ワークショップは Reading 科目を担当する日本人非常勤教員を対象に 2 回実施された。各ワークショップ終了後に行われたアンケートを分析した結果、参加者からは、「経験を共有できた」、「授業改善のヒントを得られた」等の肯定的回答に加え、実際に新たな教授法を試みたとの報告も得られた。一方で、ワークショップ計画・実施者の振り返りや参加者アンケートから、短時間のワークショップでは課題解決に向けた検討が十分深まらないため、継続的なコミュニティ形成が必要なことも明らかになった。

**キーワード:** ファカルティ・ディベロップメント (FD) ワークショップ、非常勤英語教員、基礎教養科目、Reading クラス、Community of Practice

## 1. はじめに

大学の基礎教養科目としての英語クラスを担当する非常勤英語教員は、大学英語教育の重要な担い手である一方、必ずしも英語教育を専門とはしておらず、担当する授業の曜日・時限も担当者によって異なるため、孤立感や授業運営で困難に直面しやすい。そのため、ファカルティ・ディベロップメント (FD) ワークショップとして、共同体的学習環境を提供し、大学が求める英語カリキュラムの実践を可能にする授業力向上のための仕組み作りが課題となる。本研究では、Community of Practice を理論的基盤とし、長期的な FD 計画とその実践を取り上げる。

## 2. 1・2年生用 Reading クラスとカリキュラム改編

FD ワークショップは、学習院大学外国語教育研究センターが基礎教養科目として開講する 1・2 年生用 Reading クラスを担当する約 35 名の非常勤教員を対象に行われた。非常勤教員は、法学部、経済学部、文学部 (英語英米文化学科を除く)、理学部を対象に開講される約 150 クラスの 8 割以上を担当している。このうち、英語教育や教育一般を修士課程で専門とした講師の割合は 4 割強であり、日本、イギリス、アメリカと多岐にわたる大学院から修士号が付与されている。また、非常勤教員の平均年齢は 50 歳を超える。

外国語教育研究センターでは、2021 年度からカリキュラム改編を開始し、学生は基本的に週一回開講される通年の必須クラスとして Reading クラスと Interaction クラスを履修している。旧カリキュラムは、習熟度別クラス編成になっておらず、入試の多様化による学生の英語習熟度の差の拡大に対応ができていなかった。また、各教員が使用する教科書を選択していたが、使用教

科書が学生の習熟度にあっておらず、高校の授業や入試問題よりも容易なテキストが使用されていたクラスが多く見られた。こうした問題点を改善するため、同センターでは、2021 年度から少人数・習熟度別クラス編成を導入し、2023 年度からは共通教科書リストを導入している。

カリキュラム改編を行うにあたり、学部の専門科目の授業計画を優先する形式は継続されたため、非常勤教員が次年度に同じ学科、同じレベルのクラスを担当する可能性が低くなった。そこで、非常勤教員の負荷をできる限り少なくする配慮が必要となった。そのため、①特定の教授法を押し付けない (日本の出版社と海外の出版社の教科書をリストに加える)、②学年ごとに 1 つのリストを利用する (習熟度別に分けて、使用教科書が 3 冊以上にならないように配慮する)、③共通教科書リストの使用に対する抵抗感を和らげる (導入前に使用されていた教科書をリストに加える) という 3 点を考慮したうえで、共通教科書リストを導入した。また、非常勤教員には、Reading クラスの目標が“大学生にふさわしい内容の英文を読むための実践的なリーディング力の強化を目標とし、専門分野の英文を読むためのリーディング力へとつなげていく”ことであることを明確に伝えた。さらに、2023 年度からは教員アンケートを実施し、非常勤講師からの教科書に関する意見を考慮したうえで、毎年、共通教科書リストの再検討と改訂を行っている。教材の統一化を図るのと並行して、非常勤講師の教授力の底上げを目的とした FD ワークショップを計画、実施した。

## 3. ワークショップ概要

本ワークショップは、非常勤講師にとって実質的な

学びの機会となることを目的として、主催者である学習院大学外国語教育研究センターとワークショップ講師の国際基督教大学のリベラルアーツ英語プログラム教員が協働して設計した。設計にあたっては、①本ワークショップがカリキュラム改編の一環として位置付けられ、単発ではなく中・長期的に実施される予定であること、②非常勤教員の専門分野、年齢、担当科目、授業評価、コミュニケーション方法等の属性を把握し設計に反映させること、の2点を前提条件として確認した。これらの前提条件に関する情報共有を通じて、リーディング指導という主目的に加え、非常勤教員間の横断的なコミュニケーションの不足が課題として認識されるようになった。

これまで2回開催（2024年、2025年）したワークショップの概要は次の通りである。1回目はアカデミックリーディングの授業を学生として体験すること、2回目はアカデミックリーディング力を鍛えるための授業活動の設計を行うことをワークショップの主たる目的とした。1回目は教科書中心の授業と汎用性の高いリーディングスキルの涵養を中心とした授業の違いを解説し、実際に国際基督教大学で行われている後者型の授業のデモンストレーションを行った。2回目のワークショップは参加者中心型に計画し、授業目標、教科書、授業時間といった学習院の授業文脈を前提とした。具体的には、大学が設定する学習目標に教科書がどのように貢献しうるかをグループで話し合いながら、授業案の作成をメインのワークとして行った。さらに、事前アンケートで募った授業に関する課題を共有し、解決策やアドバイスを相互に提供する時間を設けた。この活動は、教員間のコミュニケーションを促進し、授業実践について継続的に意見交換を行う文化の醸成を目的として設計されたものである。

#### 4. ワークショップの参加者とその声

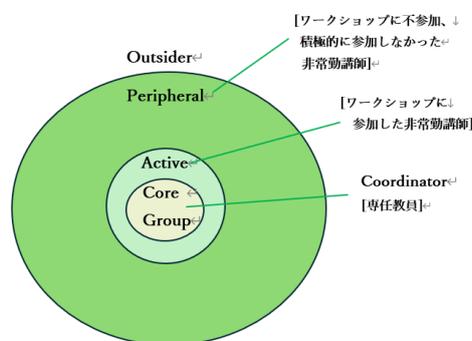
ワークショップの参加者には、“教育熱心”で“自身の教え方のスタイルができあがっている”教歴の長い非常勤教員のほか、教歴が短い非常勤教員も含まれていた。ワークショップは、1回目・2回目共に約30%の出席率で、出席者に大きな重複は見られなかった。

参加者からは、「先生方とグループワークをとおして情報交換ができて良かった」、「他の先生方がどのように授業を工夫されているのを知ることができたことが良かった」、「他の先生方の授業の進め方やアクティビティなどのお話を伺い、自らの授業進行のヒントを得られた」といったコメントがみられ、教歴の長さに関わらず、非常勤教員が他の教員との情報交換を希望していたこと、ワークショップを通じて参加者の間でcommunityが形成されたことが明らかになった。こうした結果をWenger (1998)の理論に当てはめると、“英語を教えることに関心や情熱を持つ教員が他の教員との交流を通じて教授法や授業内トラブル等を共有し、教授力を高めていく集まり”がCommunity of Practiceに該当する。また、特定の知識領域の共有や共通の目的の共有を意味するDomainは“基礎教養科目のReadingクラス”に該当し、定期的に交流し、情報や経験を共有することによって連帯感が生じ、結束が強まることを意味するCommunityは“他の英語教員との交流”に相当し、共有する知識や経験などを活動を通して高めることを

意味するPracticeは“ワークショップで教授力を高める”ことにあたる。

本実践の意義は、カリキュラム改編という中・長期的文脈において、非常勤教員の属性を踏まえた協働的設計により、その専門性の向上を通じた授業改善と、教員間の継続的な関係構築を同時に志向した点にある。したがって、今後のワークショップの課題としては、次の4点が重要となるだろう。まず、①しっかりとしたCommunityの形成が挙げられる。参加者からも「コロナ禍以降、学生がおとなしくなったように感じるが、他の先生方がどうされているのかを知りたい」、「授業で悩んでいることに対して、具体的にどのような解決策があるのかをベテランの先生と考えられる時間があると良かった」といったコメントがあった。この点をふまえると、質問がしやすいCommunityを形成することが重要となるだろう。また、②授業運営、教授法を含むPracticeの強化も今後の課題である。「ワークショップで聞いたことを、早速、授業で役立てている」、「リーディング授業の進め方(e.g. 英語論理展開方法、語彙、精読、背景知識)や、105分授業に集中して学生に取り組んでもらうための工夫などを先生方とお話しする機会があったことが大変有益だった」というコメントからも、Practiceの強化を行い、新たな授業運営法、教授法の導入へとつなげていくことが重要であることがわかる。そして、③時代に沿った要素を取り入れるPracticeの強化も重要となるだろう。「Moodleの課題配布機能、テスト機能などを学びたい」、「英語の授業(レポート・プレゼンテーション)における生成AI使用の指導例を知りたい」というコメントからも、時代に合わせた新たな教授法を取り入れていくことが求められる。加えて、④長期にわたるワークショップの実施が何よりも重要である。ワークショップを継続していく中で、Wenger et al. (2002)のDegree of Social Participation (図1)における“Active”な“ワークショップに参加した非常勤教員”の数をいかに増やし、“Peripheral”な“ワークショップに参加しなかった、あるいは積極的には参加しなかった非常勤教員”をいかに“Active”にしていくのかということが課題となるだろう。

図1: Degree of Social Participation (Wenger et al., 2002)



注: [ ] は著者加筆

#### 参考文献

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.  
 Wenger, E., McDermott, R., & William, S. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Publishing.

# SWOT 分析を用いた英語による研究プロジェクト —経済・経営専攻学生のための EGAP 科目—

渡邊一弘\* 飯島優雅\*\* 三谷裕美\*\*\* 寺川かおり\*\*\*\* 木村雪乃\*\*\*\*\*

\*京都大学

watanabe.kazuhiro.3k@kyoto-u.ac.jp

\*\*獨協大学

yijima@dokkyo.ac.jp

\*\*\*獨協大学

hmitani@dokkyo.ac.jp

\*\*\*\*獨協大学

kterakawa@dokkyo.ac.jp

\*\*\*\*\*獨協大学

ykimura@dokkyo.ac.jp

## 要旨

本稿では、共通教育課程 3 年次の経済・経営専攻学生向け必修 EGAP 科目において、SWOT 分析を組み込んだプロジェクト課題の設計と評価を報告する。専門教育における英語使用の要求が一律でなく、英語科目担当教員が専門内容を指導することが想定されていない条件下では、特定の専門分野の内容を前提とする ESP 的ニーズ分析アプローチに基づいて EGAP 科目を開発することは難しい。そこで本研究では、専門知識と英語学習を媒介する分析的思考ツールとして SWOT 分析を採用した。学生は企業等について文献調査にもとづく SWOT 分析を行い、ポスター形式で発表した後、アンケート調査を実施して分析を深化させ、グループで論文を執筆する。教員・学生調査の結果、課題は内容・難易度ともに概ね肯定的に評価された。また、ライティングテストの事前・事後スコアを比較した結果、ライティング力の伸長は、中上位層 (TOEIC スコア 500 以上 600 未満) に限って確認された。

キーワード：EGAP、カリキュラムデザイン、プロジェクト型学習、SWOT 分析

## 1. はじめに

経済学・経営学専攻 3 年生必修のプロジェクト型英語科目 Research Projects in English (RPE) において、二つのプロジェクト課題に SWOT 分析を導入した。本稿では、科目設計の背景と意図を示すとともに、その妥当性・有効性の検証結果を報告する。RPE は共通教育課程の統一シラバスにもとづく一般学術目的英語 (EGAP) 科目であり、学生が専門に関連するテーマを英語で調査・分析し発信する、研究コミュニケーション能力の育成を目的とする。プロジェクト課題の妥当性・有効性の検証には、教員・学生調査および事前・事後ライティングテストを用いた。

## 2. 研究の背景

SWOT 分析とは、企業の戦略に影響する要因を内部環境 (強み・弱み) と外部環境 (機会・脅威) に分類する分析枠組みである。本研究では、この SWOT 分析を EGAP 科目のプロジェクト課題の中核に据えた。背景には、1・2 年次の基礎的英語学習を踏まえた 3 年次 EGAP 科目として、「専門知識と英語学習をいかに効果的に接続するか」という科目開発上の問題意識があった。

一般的な ESP/ESAP のカリキュラム開発では、専門教育における英語使用のニーズ分析に基づき科目設計を行うことが多い (e.g., Dudley-Evans & St John, 1998; 飯島, 2018; 福井他, 2009)。しかし、共通教育課程に位置づけられた本 EGAP 科目では、専門教育で高度な英語使用が必ずしも求められず、専攻分野も多様であるた

め、特定分野に絞った従来型の ESP アプローチをそのまま科目開発に適用することは困難である (Iijima et al., 2019)。また、担当教員の多くは英語教育を主たる研究・教育分野としており、専門科目の内容そのものの指導は想定されていないという制約もある。

そこで本研究では、EGAP として実現可能な形で専門との接続を図る方法として、企業分析に用いられる分析的思考ツールに着目した。SWOT 分析は内部・外部環境を包括的に捉えるため、経済学・経営学の双方の学生が既習知識を応用しつつ視野を広げやすい。また、専門知識への依存度が比較的 low、英語教員にとっても扱いやすいことから、共通シラバス・共通評価基準による科目運営とも整合的である。さらに、専門課程のシラバス分析から、発表や協働的探究、論文作成といった活動が頻出することが確認され、これらを取り込むことが専門教育との橋渡しになると考えた。

以上を踏まえ、本科目では、SWOT 分析を媒介として専門知識と英語学習を接続するため、秋学期の二つのグループプロジェクト課題を設計した。第一のプロジェクトでは、学生が選択した企業等について文献や企業ウェブサイト等を調査し、予備的な SWOT 分析をスライドと発表原稿にまとめてポスター形式で口頭発表する。第二のプロジェクトでは、文献情報を補完し分析を深化させるため、学生自身がアンケート調査を設計・実施し、その結果を反映した SWOT 分析にもとづいて研究報告論文を執筆する。両プロジェクトは同一の設計原則にもとづき、モデル課題による構造理解、必要な

言語表現の支援、協働的な作成とフィードバックを中核とする一連の学習プロセスとして構成した。科目全体は共通教材・共通評価基準にもとづいて運営される。

### 3. 研究の目的と方法

本研究の目的は、SWOT 分析プロジェクト課題の設計について妥当性および有効性を検証することである。研究質問は次の二点である。(RQ1) 教員および学生は、当該課題の目的と設計をどのように認識するか。(RQ2) 当該課題は、専門知識と英語学習の接続、および英語学習成果にどの程度寄与するか。

データは、教員アンケート二種（科目全体：2024 年度末、11 名／SWOT 分析 2025 年度秋、10 名）、学生アンケート（2024 年度末、188 名）、学生フォーカスグループインタビュー（2024 年度末、3 名）、事前・事後ライティングテスト（G-TELP：2024 年度始・末、59 名）から得た。以下では、主として教員アンケート結果を中心に報告し、必要に応じて他データを参照する。

### 4. 結果

#### 4.1 科目全体に関する教員アンケート

導入初年度の教員アンケートでは、SWOT 分析を取り入れた二つのプロジェクト課題を通して、学生の英語の知識やスキルが向上したと評価する回答が 6~7 割を占めた。自由記述では、学生が専攻に関連する実践的なトピックに、グループで協力しながら取り組める点、分析思考ツールとしての汎用性、発表と調査から論文作成までの経験と論理的思考の育成が評価された。一方で、最終成果物の完成に意識が集中しやすく、学習過程における英語での密度の高いコミュニケーションが生じにくいという課題も指摘された。

#### 4.2 SWOT 分析に焦点を当てた教員アンケート

SWOT 分析に焦点を当てた教員アンケート（2025 年度プロジェクト 3 終了後）の結果、経済学・経営学を専門としない英語教員であっても、共通教材を用いることで SWOT 分析の基本的概念を理解したうえで授業を実施できたとする回答が全体の 100%を占めた。また、SWOT 分析について一定程度指導できたと回答した教員は 80%であった。さらに、共通教材・資料が授業実施に十分であったとする回答は 80%であり、学生が SWOT 分析を行う際に適切な助言ができたとする回答は 70%であった。

自由記述回答からは、英語習熟度の低い学生にとっては概念理解が負担となりうる点や、授業内で扱う内容が多く、授業が過密になりやすい点、欠席者対応を含む学生間コミュニケーションの不足や分析の深化をどう支えるか、という点が指摘された。その一方で、学生が能動的に授業へ参加しているという肯定的な評価もあった。

#### 4.3 学生アンケートおよびインタビュー

学生アンケートでは、SWOT 分析課題の難易度について約 8 割が「やや難しいが、努力すれば達成可能」と回答しており、難易度は概ね適切に設定されていたと考えられる。習熟度別に見ても大きな差はなく、下位クラス（TOEIC スコア 300 未満）ではタスク量の調整によって対応可能であることが示唆された。科目設計全

体についても概ね妥当と評価され、自由記述およびインタビューでは、語学学習と専門分野の学習が結びついている点が高く評価されていた。

#### 4.4 事前・事後ライティングテスト

事前・事後ライティングテストの結果、全体では統計的に有意な差は認められなかったが、中上位クラス（TOEIC スコア 500 以上 600 未満）に限定すると、図表説明問題およびエッセー問題のいずれにおいても、事後スコアが有意に向上した（図表説明： $t(44)=2.63, p=.012, d=0.56$ ；エッセー： $t(44)=2.21, p=.032, d=0.45$ ）。

### 5. 考察とまとめ

RQ1 については、教員・学生とも、本課題の内容と難易度を肯定的に評価しており、EGAP 科目での SWOT 分析プロジェクト課題の目的と設計について一定の妥当性が確認された。一方で、担当教員の指導を支える教材整備と、習熟度に柔軟に対応する授業密度や、欠席対応を含む学生間コミュニケーション支援設計の改善が課題である。

RQ2 については、専門知識と英語学習の接続が好意的に評価され、習熟度中上位層では学習成果の向上も示唆された。以上より、本科目の設計は SWOT 分析、データ調査、英語による発表、研究報告論文執筆を統合したプロジェクト型 EGAP 教育実践として一定の有効性を持つ。今後は、学生のプロジェクト成果物に見られる言語使用の質・量の精査、生成 AI 活用の指針整備、評価方法の精緻化、本プロジェクト課題設計の他分野への応用可能性の検証が求められる。

#### 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP23K00751 の助成を受けたものである。

#### 引用文献

- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- 福井希一・野口ジュディー・渡辺紀子（編著）（2009）。『ESP 的バイリンガルを目指して—大学英語教育の再定義』大阪大学出版会。
- 飯島優雅（2018）。「英国 EAP カリキュラム事例：ウォリック大学」一般社団法人大学英語教育学会 EAP 調査研究特別委員会。『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）（pp. 47–51）。  
[https://www.eiken.or.jp/center\\_for\\_research/pdf/bulletin/vol99/vol\\_99\\_17.pdf](https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol99/vol_99_17.pdf)
- Iijima, Y., Takahashi, S., Watanabe, A., & Watari, H. (2019). EAP in Japan. In H. Terauchi & J. Noguchi (Eds.), *Towards a new paradigm for English language teaching: English for specific purposes in Asia and beyond* (Chapter 8) [Kindle edition]. Routledge.

# 中学英語検定教科書に掲載された楽曲の傾向分析 —文化・教育的意図の視点から—

吉牟田聡美

活水女子大学  
yoshimuta.satomi@gmail.com

本研究は、2022年度および2025年度のすべての中学校英語検定教科書に掲載された楽曲を収集し、その教育的意図と傾向の変化を調査したものである。分析の結果、2022年度版は友情・平和をテーマにしたスタンダード曲が主流であったが、2025年度版では数は大幅に削減されたもののジャンルが多様化し、テーマも自己実現・挑戦や個の尊厳へと移行していることが明らかになった。共通に使用されている楽曲（S.ワンダー等）の分析からは、背景にある社会情勢や歴史を通じた深い異文化理解の可能性が示されている。また、教員へのインタビューにより、歌の活用は語彙・文法の定着や学習意欲の向上に寄与する一方、教科書掲載曲の減少や授業時間の確保が課題であることも浮き彫りになった。本発表は、音楽が単なる娯楽ではなく、言語習得と感性を育む人間教育の一助であり、若い生徒の自己形成に繋がる価値ある教材であることを再考するものである。

キーワード：中学英語、検定教科書、歌、リスニング、スピーキング、

## 1. はじめに

学校種別を問わず、英語教員は授業に歌を活用した経験があるのではないだろうか。現行の学習指導要領には音楽の活用に関する直接的な言及はないが、教科書編集方針や現場教員の裁量により英語の歌は授業で活用され、依然として重要な役割を担っている。本研究では、2021年度・2025年度版の中学校英語検定教科書を比較・分析し、掲載楽曲の変遷と教育的意図を明らかにすることを目的とする。また、授業に音楽を導入する中学英語教師に半構造化インタビューを行い実際の授業の活用と教育効果を検証した。

## 2. 先行研究と音楽活用の理論的背景

2.1 音楽の言語学習支援に関する文献は、音楽は学習者の情意に有効に働きかけるとする主張(Stokes, 2008)や、メロディが脳内で繰り返される現象を言語学習に応用した earworm effect (Murphy, 1990) がある。音楽は聴覚的記憶を刺激し、インプット定着と記憶保持を強化する。2.2 教室実践における先行研究でも、音楽の使用の有効性は確認されている。高校生の約半数が中学時代の歌唱活動を通じて音声面（リズム・イントネーション）の向上を実感していることが示されている(甲斐, 2018)。また、課題点も研究されている。音楽教材がリスニングへの偏りを見せていると指摘し、アウトプット型授業への活用の可能性を提言している(中田他, 2022)。

## 3. 分析対象および方法

本研究は、現行の検定教科書発行6社（東京書籍、開隆堂、三省堂、教育出版、光村図書、啓林館）が発行した2022年度版・2025年度版の中学校検定教科書を対象とし、掲載された楽曲を抽出・リスト化し、教育的テーマの観点から比較分析を行った。補足調査として、中学校英語教師2名（A氏、B氏仮名）に楽曲の授業活用例や教育効果に関する半構造化インタビューを行った。

## 4. 分析結果と考察

### 4.1 2022年度版と2025年度版の比較

以下の表1および表2の通り、掲載楽曲には顕著な変遷が見られた。2022年度版の傾向は"Country Road"や"Top of the World"に代表される、世代を超えて親しまれるスタンダード曲が中心であった。発音・文法構造が平易で、テーマは平和・友情といった普遍性が強い。

これに対して、2025年度版の傾向は、より多様なジャンル（ポップス、R&B）が採用され、"Heal the World"のようなグローバルな視点を持つ曲に加え、"Let It Go"（自己実現）や"Fight Song"（挑戦・克己）といった、個人に着目する現代的なテーマが目立つようになった。

表1

2022年度発行 中学英語検定教科書に掲載された曲

	<i>New Horizon</i>	<i>Sunshine</i>	<i>New Crown</i>
1年生	Sing Hello, Goodbye Take Me Home, Country Roads Sailing	The Mulberry Bush Hickory Dickory Dock Old MacDonald Had a Farm	Hello, Goobye
2年生	Stand By Me I Just Called to Say I Love You Stand By Me	N/A	I Just Called to Say I Love You
3年生	Stand by Me True Colors	N/A	Flowers Will Bloom

2022年度発行 中学英語検定教科書に掲載された曲 続き

	<i>Here We Go</i>	<i>One World</i>	<i>Blue Sky</i>
1年生	Hello, Goodbye Wonderful Christmastime Seasons of Love	Hello, Goodbye Sing	Hello, Goodbye Sing Take Me Out to the Ball

			Game
2年生	You'll Never Walk Alone I Just Called to Say I Love You A Whole New World	Elm Tree Dreams Stand by Me	Top of the World I Just Called to Say I Love You
3年生	You've Got a Friend Heal the World In My Life	Top of the World Smile	Dancing Queen Heal the World

表2  
2025年度発行 中学英語検定教科書に掲載された曲

	<i>New Horizon</i>	<i>Sunshine</i>	<i>New Crown</i>
1年生	Sing Hello, Goodbye Take Me Home, Country Roads What a Wonderful World	N/A	N/A
2年生	Stand by Me I Just Called to Say I Love You Hero Bad Day	N/A	N/A
3年生	Where Hae All the Flowers Gone You Need to Calm Down Let It Go	N/A	Count on Me Shake It Off Help You've Got a Friend Just the Way You Are

2025年度発行 中学英語検定教科書に掲載された曲 続き

	<i>Here We Go</i>	<i>One World</i>	<i>Blue Sky</i>
1年生	N/A	Hello, Goodbye Jewelry Ice Love	Hello, Goodbye Sailing Yesterday Once More
2年生	N/A	N/A	You've Got a Friend Let It Be Fight Song
3年生	N/A	N/A	Over the Rainbow Dancing Queen

#### 4.2 教育的テーマの転換

楽曲のテーマは、従来の友情・思い出・世界平和という集团的・抽象的な価値観から、自尊心 (self-respect)、自己実現、生徒の自己肯定感の育成といった、個の在り方を問う方向へとシフトしている。これは、現代社会における個性の育成や多様性の尊重を重視する教育思潮を反映したものと推察される。

#### 4.3 楽曲を通じた社会情勢への理解

楽曲は単なる音声教材ではなく、世界の情勢を学ぶ門戸でもある。例えば、Stevie Wonder の "I Just Called to Say I Love You" (1984) は、一見普遍的なラブソングであるが、リリースの背景には当時アパルトヘイト下の南アフリカで投獄されていたマンデラ氏への連帯とい

う政治的・社会的メッセージが込められていた。このような背景情報を授業に導入することで、歌は生徒が言語の背後にある外国の歴史や人権問題に触れ、深い異文化理解へと導く扉にもなるのである。

#### 5. 教師インタビューを通じた実践的知見

英語の歌を用いるという英語教師二名に半構造化インタビューを行った。現役時代にはほとんど毎回英語の歌を用いていたという A 氏には、中学時代の経験から歌手になった教え子が出た。また同窓会には歌の話で盛り上がるそうである。

次に B 氏のインタビューからは、現場における音楽活用の戦略的意図が明らかになった。帯学習として歌唱を取り入れることで、生徒の脳内に歌詞の定型表現のストックが蓄積される。これにより、後に語句・文法を学習する際、既に知っている表現として認知的な負担を軽減し、習得を早める効果がある。授業の中で Earwarm effect を活性化させ効率的に英語句・文法の定着を図ることができていることを生徒たちを通じて確認しているそうである。次に、B 氏は、各学年 10 曲計 30 曲を毎年見直し選曲する。選曲の基準は単に人気があるだけでなく、教科書の内容に合うこと、差別的語彙を含まないこと、生徒の発達段階に合致しているという教育的配慮が見られた。また一か月歌い続けるに耐えうるメッセージ性があるかどうかも重視されていた。

#### 6. 課題と展望

一方で、課題も散見される。教科書の改訂に伴い、掲載される楽曲数は激減した。また、ICT 教材やスピーキング練習アプリの導入により、音楽に割く時間の確保が困難になっているという指摘もあった。しかし、江利川 (2022) が述べるように、10 代で出会う言語は単なるコミュニケーション・ツールではなく、思考と感性を育てる「人間の本質そのもの」である。英語の授業で音楽を扱うことは、生徒が世界を広く深く認識し、異言語・異文化への目を開く一助となる。

#### 参考文献

- 江利川春雄 (2024) 「これからの英語教育のために過去から学び現状を問う」『言語表現研究』 40, 43-54
- 甲斐利恵子 (2018) 「『中学校で学習した英語の歌』 追調査一高校 1 年生に対するアンケート調査結果の分析から」『言語表現研究』 34, 61-75
- Murphey, T. (1990). The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the LAD? *System*, 18(1), 53-64. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90028-4)
- 中田ひとみ・藤本美由紀・湯舟英一・朝熊遥. (2022) 「英語教育における音楽活用の現状と課題」『外国語教育メディア学会関東支部研究紀要』 7, 50-77.
- Stokes, J. (2008). The effects of music on Language Acquisition. *CELE Journal*, 16, 23-33 <https://asia-u.repo.nii.ac.jp/record/25388/files/11300179.pdf>
- 瀧口美代子 (2000) 「英語教育における歌の意義と課題」『白梅学園短期大学子ども学研究所研究年報』 25, 29-37.

# 国際医療福祉大学における英語必修授業の リフレクティブ・プラクティス —オートエスノグラフィーの要素を取り入れて—

登道 孝浩

国際医療福祉大学  
nobori@ihwg.jp

## 要旨

本研究は、本稿の筆者（以下、筆者）の現任校における2023年度から2025年度前期にかけての授業実践を振り返り、オートエスノグラフィーの要素を取り入れた上で英語教員としての「自分」を知り、より良い授業実践に還元することを目的としている。具体的には、学生の省察、授業評価アンケート結果および授業実践者（筆者）の振り返り記録などを分析対象とし、オートエスノグラフィーの手法を用いたリフレクティブ・プラクティスを行った。学生の省察を分析した結果、「目標が一定基準以上に達成され」、「省察を行ったことで英語学習に対する意欲が一層高まった」という効果が得られることが分かった。また、授業評価アンケートや授業中・後の筆者の「気づき」を分析した結果、筆者が英語教員としての自らの「課題」を発見し、その「課題」解決の意識を常に持つことで授業改善に向かい、より良い授業実践として学生に還元されていくということも明らかになった。

**キーワード：**省察（リフレクション）、リフレクティブ・プラクティス、オートエスノグラフィー

## 1. 背景・目的

2020年度より医療系の大学を中心に筆者は英語授業を展開してきた。教員自らの省察および学生からの評価を通して授業を見直し、さらに良い実践につなげていく必要性を常に考えながら過ごしてきた。

本稿は2023年度から2025年度前期における筆者自らの授業実践を振り返り、オートエスノグラフィーの手法を用いて教員としての自らを客観視した上で授業改善につなげ、再度授業実践に還元することを目的としている。

## 2. 先行研究

実践者が現場での問題を探り事態の改善を図る場合に用いられる研究方法の一つとして、アクション・リサーチがあげられる。Kemmis and McTaggart (1988) はアクション・リサーチを「教育的実践において、実践やそれが行われる状況を理解し、より正しく合理的な方途を探るために、実践に関わる参加者たちが行う集団的自己内省によって行われる研究調査法」と定義している。

そのアクション・リサーチの一形態として発展してきたのがリフレクティブ・プラクティスである。玉井他 (2019) はリフレクティブ・プラクティスを「経験を協働的に振り返ることで新たな意味解釈を引き出し、自身と自身の実践について理解を深めることによって問題の解決や成長を志向するための実践研究法」と定義している。

また、本研究の焦点の一つである「振り返り」は「省察」あるいは「リフレクション」と呼ばれることもある。Schön (1983) によると、省察は「行為の中での省察 (reflection IN action)」と「行為についての省察 (reflection ON action)」に分かれる。一般的に「行為の中での省察」は、「行為をしているとき（授業中など）にそこで何を

しているか考えること」と定義され、「行為についての省察」は、「行為が終わった後（授業後など）に活動することによって知っている状態が新しい状況にどのように対応したか、行為をふり返ること」と定義されている。

さらに本研究のもう一つの焦点であるオートエスノグラフィーであるが、これは「私 (=auto)」の経験を主題とした研究手法であり、「主観的」なものがいかなる点で「他者」との関わりを持ちうるのかを理解しようとする試み、と定義されている（土元他, 2025）。

## 3. 研究対象・研究方法

### 【対象】

2023年度から2025年度前期、国際医療福祉大学成田看護学部および成田保健医療学部において筆者が担当している必修科目[「英語講読（リーディング中心）」]の授業実践を分析する。具体的には、(1) 授業の初回に学生が立てた目標・抱負とその振り返り、(2) 授業評価アンケート結果、(3) 授業実践者の「行為の中での省察」および「行為についての省察」を分析対象とする。

### 【方法】

上記のデータに対して、コーディング分析の方法を用いた。笹島他 (2019) は、コーディング分析を「データ（文字情報）に含まれる類似した考えや出来事をカテゴリー化し、それぞれのカテゴリーにラベル付けを行う分析方法」と定義している。

## 4. 結果

4.1 「授業の初回に学生が立てた目標・抱負とその振り返り」に関して、特に目立った項目

語彙力（特に医療語彙）、構文把握力および文法の知識を向上させたいという目標に対して、多くの学生が

「目標を（ほぼ）達成できた」と感じていたことがわかった。一方で、読解スピードを向上させたいという目標に関しては、「少しは達成できたが、目標レベルまでは至らなかった」というふり返りが多く見られた。

#### 4.2 「授業評価アンケート」に関して、特に目立った項目

授業進度については、「ちょうど良い」という意見が多い中で、「遅すぎるのももう少し早くしてほしい」という意見も少なからず見られた。また授業（内容）の難易度に関しては、授業進度と同様に「ちょうど良い」という意見が多い中、「難しすぎるのももう少し平易にしてほしい」という意見も見られた。また、2023年度前期から後期、2024年度前期から後期、そして2025年度前期と時間を経るにつれて、授業内容への改善要求が徐々に少なくなっていくということも特徴的であった。

#### 4.3 授業実践者の「行為の中での省察」および「行為についての省察」に関して、特に目立った項目

「行為の中での省察」においては、音読活動のやり方やインプット活動とアウトプット活動のバランスに関する振り返りが印象に残った。「行為についての省察」においては、授業そのものの存在価値や一つ一つの活動に対する時間配分に関する振り返りが目立った。省察をする過程で気づいたこととして、「行為の中での省察」は授業内容や方法論(pedagogy)に関する項目が多い一方で、「行為についての省察」は、授業や授業者そのものに関するふり返りが多いということがわかった。

### 5. 考察・まとめ

#### 5.1 「授業の初回に学生が立てた目標・抱負とそのふり返り」に関して

上述の結果で示したすべての項目に関して、成績の差や性別の違いによる偏りはほとんど見られなかった。ここから、本傾向は筆者の現任校においてほぼすべての学生に当てはまる、とすることができるだろう。この結果を受けて授業実践者としては、自らが立てた目標に対してふり返り時に「目標が達成できた」と自信を持って言うことのできる学生が少しでも多くなるよう、引き続き授業改善に努めるべきである、と言えよう。また上述の結果内容にかかわらず一定数の学生が、省察を行ったことで今後も引き続き英語学習を続けていこうという気持ちになっていることがわかった。今後も継続して学生の省察を促していくのが効果的である、と考えられる。

#### 5.2 「授業評価アンケート」、授業実践者の「行為の中での省察」および「行為についての省察」に関して

上述の結果を受けて、引き続き授業改善を続ける必要がある、とまとめることができるだろう。教師も一人の学習者であるという意識を忘れず、今後も研鑽を怠らない姿勢が肝要である。また、省察は学生のみならず教師にとっても効果的であると言える。英語授業者という枠組みを越え、一人の人間として自分を客観視する機会を得ることができるのも、省察のメリットと考えられるだろう。

#### 5.3 オートエスノグラファーとしての「気づき」に関して

オートエスノグラフィーに興味を持ち始めたのはごく最近（2025年に入ってから）であるが、本研究を通して、特に教育分野においてはリフレクティブ・プラクティスとオートエスノグラフィーはほぼ同義といっても過言ではないのではないかと、ということに気づかされた。上述の通り筆者は2020年度よりリフレクティブ・プラクティスを行ってきたわけだが、それはとりもなおさず、筆者が2020年度以降無意識のうちにオートエスノグラフィーを実践してきたことに他ならないのではないかと結論付けられるであろう。

### 6. 今後の展望

本研究の内容を深めていくことで、国際医療福祉大学にとって、そして医療系や広い意味での理科系の大学にとってどのような英語教育が好ましいのかを引き続き追求していきたいと考えている。また、筆者個人としては、リフレクティブ・プラクティスの実践者としてのみならず、オートエスノグラフィーの実践者として今後も「自己」と「他者」との関係性を考察し続けたいと感じている。

### 参考文献

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- 笹島茂・宮原真寿子・末森咲・守屋亮 他 (2023). 『英語授業をよくする質的研究のすすめ』. ひつじ書房.
- 玉井健・渡辺敦子・浅岡千利世 (2019). 『リフレクティブ・プラクティス入門』. ひつじ書房.
- 土元哲平・桂悠介・サトウタツヤ [編] (2025) 『オートエスノグラフィー・マッピング』. 新曜社

# 言語景観・世界観・社会統合 —多様性時代の言語と経済—

柿原武史\* 波多野一真\*\* 野沢恵美子\*\*\*

\*京都大学

kakihara.takeshi.7a@kyoto-u.ac.jp

\*\*創価大学

khatano@soka.ac.jp

\*\*\*中央大学

nemiko001p@g.chuo-u.ac.jp

## 要旨

本稿は、2025年12月6日JAAL in JACETにてJACET言語政策研究会が実施したワークショップの報告である。同ワークショップでは、言語と経済の関係を多面的に検討することを目的とした研究と教育実践を報告し、参加者と議論を深めた。移民や移動労働者の言語的多様性の価値と企業活動の関係について考察した。初めに、世界地図を活用した世界の現実を実感することを目的とした教育実践を紹介し、紛争や多極化、SNSやAIの普及といった複雑な状況下で、次世代が課題をリアルに捉えることの重要性を説いた。次に大阪・関西万博を対象とした言語景観調査の成果の一部を紹介し、明らかになった課題について検討した。最後に移民や移動労働者の言語的多様性の価値と企業活動の関係について考察した。

キーワード：言語と経済・言語景観・世界観・社会統合

## 1. はじめに

本研究の目的は、JACET言語政策研究会研究会メンバーによる研究成果や教育実践事例に基づき、言語と経済活動や社会との関係を多様な角度から分析・検討することにある。具体的には、最初に野沢が①世界地図や世界各地の大都市の写真などを用いて、学習者の世界観にゆさぶりをかける教育実践を紹介した。次に、②柿原が大阪・関西万博における言語景観調査から明らかになったパビリオンにおける言語使用の実態と課題を報告した。最後に波多野が③移民や移動労働者の存在が受け入れ社会にもたらす変容についての考察を行い、ワークショップ参加者と議論を行った。以下では各報告の概要を報告する。

## 2. 世界地図を用いた教育実践

野沢は英語科目、多言語主義、国際教育開発の授業において、学生が自身の世界観を問い直す助けとなるようなミニ・ワークショップを実施しており、本ワークショップで紹介し、議論を行った。地図や写真など視覚教材を用い、15分ほどのペアや小グループでのシンプルなディスカッションを伴う活動で、中級程度の言語力で楽しめるタスクとなっている。

### 2.1 世界地図を描いてみよう

まずA4用紙を一人1枚配布し、各自参照物なしで世界地図を描く。3分後にメルカトル図法の地図を提示し、グループで自作の地図と比較しながら、記憶の不確かさを確認する。その後、色分けされた国や直線的な国境など、世界地図の表象する国家主義や植民地主義の名残などについて説明し、最後に大西洋中心の地図、モルワイデ図法、グード図法、南北逆転の地図などを提示し、普段見慣れている世界地図が、いかに日本、北半球中心で、同時に権力、権威、経済発展などの価値観を反映したものであるかを再確認する。

### 2.2 どこの都市でしょう？

ニューヨーク、ロンドン、東京、サンパウロ、ナイロビ、ムンバイなどの写真を見せ、都市名あてクイズを行う。高層ビルが立ち並び、見分けのつかない都市の様子から、学生を持つ「先進国と途上国」という二項対立を炙り出す。一方で、画一的な経済発展・都市開発が覆い隠す国内格差や、薄れる伝統や文化的多様性についてもグループで議論する。

### 2.3 Z世代の抵抗とワンピース

2025年に相次いだネパール、フィリピン、インドネシア、マダガスカルのZ世代による反政府、反権力デモでは、漫画『ワンピース』の海賊旗が抵抗の象徴として掲げられた。なぜ海賊旗が選ばれたのか、グローバル・メディア資本主義、それぞれの受容と意味構築、作品の「再所有」について、学生本人たちの作品解釈と比較しながらグループで議論する。

## 3. 大阪・関西万博における言語景観

2025年4月から10月に開催された大阪・関西万博は、東京オリンピック（1年延期で2021年に開催）がコロナ禍で無観客開催となったため、今世紀に入って開催された最大規模の大型イベントとなった。また、政府の訪日旅行者誘致政策や円安の進行、LCCの就航数増加などに伴い、近年、訪日観光客が急増している。そのため、期間中に大阪・関西万博を多数のインバウンド客が来訪することが予想された。そこで柿原は万博会場内の言語使用の実態を調査した日本言語政策学会特定課題研究会「2025年日本国際博覧会における言語課題に関する研究」の研究データの一部を紹介した。これにより、主催者側の想定と実際の言語使用のずれ、大規模イベントで必要とされた情報提供と情報保障のあり方、出展者である参加国の諸言語に対する態度などに

ついて、明らかにすることを目指した。

### 3.1 パビリオン名と歓迎表示

万博会場にて実施した現地調査の結果から、主な言語景観としてパビリオンでの使用言語と案内など情報提供の言語使用があることが分かった。本ワークショップでは 184 のパビリオンにおける言語景観調査の結果の一部を提示した (表 1)。例えば、国名やパビリオン名は、88 館 (47.9%) が日本語と英語などのラテン文字で表記しており、49 館 (26.6%) がラテン文字のみで、10 館 (5.4%) がラテン文字以外の文字も併記していた。館内で最初に目につく歓迎や挨拶ことばの表示を行っている館の内 104 館 (56.5%) は日英語で、21 館 (11.4%) が当該国・地域の言語も使用していた。これらのデータと実際の現地での印象を踏まえ、英語重視の方針をとる館が多い中、中東諸国のパビリオンにおけるアラビア語の使用が目立っていた点を指摘した。

表 1

パビリオン名表示

件数	%	使用言語
61	33.2	ラテン文字 (英) + カナ (日)
23	12.5	ラテン文字 (自国) + カナ (日)
4	2.2	ラテン文字 (英) + 漢字 (日)
88	47.9	小計
49	26.6	ラテン文字 (自国語/英) のみ
10	5.4	その他の文字 (自国) + ラテン文字 (英) + カナ (日)
37	20.1	その他
184	100.0	合計

### 3.2 展示物表示と映像言語

展示物を説明する掲示に使用される言語に関しては、ほとんどの館 (130 館、70.7%) が日英 2 言語を使用しており、35 館 (19.0%) が日本語または日英語に加え当該国言語も併記していた。映像展示では、日英語字幕を付しているパビリオンが 76 館 (51.7%) と最多だった。そのうち音声なしが 33 館 (22.4%)、英語音声 20 館 (13.6%)、日本語音声 9 件 (6.1%)、当該国言語の音声 8 館 (5.4%)、複数言語の音声 6 件 (4.1%) だった。続いて多かったのが英語の字幕のみを付した映像展示を行っていた 24 館 (16.3%) であった。その内訳は音声のない映像が 9 館 (6.1%)、日本語音声 8 館 (5.4%)、当該国言語音声 1 館 (0.7%) だった。日本語字幕のみを付していたのは 13 館 (8.8%) で、うち英語音声と音声なしがそれぞれ 6 館 (4.1%)、複数言語音声 1 館 (0.7%) だった。

タッチパネルや QR コードによりネット上のコンテンツにアクセスさせるようなインタラクティブな展示でも一部に当該国言語を使用している場合もあったが、多くの場合日英語のみの対応だった。

これらをまとめると、視覚言語としての日本語と英語に頼ったパビリオンが大半であり、音声は来訪者の滞在時間が短いこともあってか、あまり重視されてお

らず、音声のない映像や英語音声に字幕が付されたものが多かった。中には、音声なしの映像や英語音声の映像に英語字幕のみが付されている展示もあった。予算的制約から日本向けの素材が準備できなかった国もあるかもしれないが、英語さえ提示すればだれもが理解できると考える姿勢が垣間見られた。

## 4. 移民・移動労働者と言語、社会

少子高齢化による労働力不足を背景に、日本における移動労働者の増加は社会に大きなインパクトを与えている。教育現場では、彼ら自身だけではなく、彼らの子どもたちに対する日本語教育が喫緊の課題である。しかし、こうした大きな教育コストの反面、移民・移動労働者の言語的・文化的多様性がもたらす経済的恩恵についても理解することが重要である。波多野は、本ワークショップで、移民・移動労働者の言語的・文化的多様性がもたらす経済的効果について触れ、日本における言語教育政策について議論した。

### 4.1 移民・移動労働者の言語的多様性と経済的効果

移民・移動労働者は受入国における GDP や生産性の向上をもたらす (International Monetary Fund, 2020)。これは、彼らの出身国とのネットワークで貿易が促進されたり、異なる文化や言語に基づく異質な考え方がイノベーションをもたらしたりするからであると考えられている (Alesina et al., 2013; Ozgen et al., 2013)。また、彼らが単純労働に従事することによって、いままでそうした分野にいた人々が高度スキル人材へと移動し、スキルの補完や最適化が生産性をもたらすためであるとの指摘もある (Alesina et al., 2013)。

### 4.2 日本における言語教育政策の模索

日本語教員・支援員や日本語教室の不足が指摘される中、政府はこれらの解消に向けて様々な政策を施しつつある。移民・移動労働者とその子どもたちへの教育を推進していく上で大切な考え方は、教育コストを単なる「負担」として捉えるのではなく、彼らがもたらす経済的恩恵を理解し、未来へ「投資」をしていくことであり、こうした考え方が移民・移動労働者へ十分な支援をもたらす、国の発展へ寄与すると考える。

## 5. 問い合わせ

柿原武史 kakihara.takeshi.7a@kyoto-u.ac.jp

### 参考文献

- Alesina, A., Harnoss, J., & Rapoport, H. (2013). Birthplace diversity and economic prosperity. *National Bureau of Economic Research Working Paper No. 18699*.
- International Monetary Fund. (2020). *World economic outlook, April 2020: The great lockdown*. (Chapter 4: The macroeconomic effects of global migration).
- Ozgen, C., Nijkamp, P. & Poot, J. (2013). The impact of cultural diversity on firm innovation: evidence from Dutch micro-data. *IZA J Migration* 2, 18.

Author(s)	Sato, Tomoe (Toyo University) Işık-Güler, Hale (Middle East Technical University)
Title	Japanese-Turkish Perspectives on L1 in EMI: Practices, Disciplinary Differences, and Implications

This joint presentation begins with the first author’s comparison of observation and survey data from her recent project on the use of L1 in English Medium Instruction (EMI) settings in Turkish and Japanese universities. The study was motivated by earlier findings showing high student anxiety toward EMI courses, prompting an investigation into whether L1 use might mitigate this anxiety. The Turkish participants attend a national university where courses are taught in English, while the Japanese participants are in a non-EMI environment and responded to hypothetical questions about L1 use. Turkish students expressed positive attitudes toward L1 use. As in many Japanese universities, most courses here enroll local students, so these results may encourage Japanese universities to expand EMI. However, the small-scale survey of Japanese students indicated that the reality is more complex, and L1 use does not significantly reduce apprehension about taking courses in English. Building on the findings of this first project, the second author presents results from her large-scale study of EMI practices in a Turkish university where all instruction is delivered in English. Drawing on a large subset of questionnaire data from students across diverse faculties and student interviews, the project examined translanguaging practices, students’ attitudes toward L1, and more importantly, disciplinary differences in EMI. Findings show that while translanguaging is widely employed as a coping and meaning-making strategy, its functions and acceptance vary across disciplines, reflecting distinct academic cultures and expectations. By juxtaposing Turkish and Japanese perspectives, this presentation contributes to ongoing debates on the role of L1 in EMI, the complexities of language alternation, and the disciplinary situatedness of language practices. The studies together highlight both the potential and the limitations of L1 use in shaping sustainable, inclusive EMI practices, offering implications for policy, pedagogy, and future comparative research in applied linguistics.

Author(s)	Inada, Takako (Japan University of Health Sciences)
Title	Psychological Factors in English Learning and Their Spillover Effects on Nursing Achievement: From Pilot Evidence to a Longitudinal Study

This study examines whether improvements in psychological factors in English learning can positively affect not only English achievement but also performance in nursing subjects. A pilot study was conducted with 47 second-year Japanese nursing students. Cross-tabulation revealed that students with low English proficiency also had poor nursing grades, whereas students with higher English proficiency performed well in both areas. Using a five-point Likert-scale questionnaire, the study further investigated the relationship between academic performance and psychological variables. Self-confidence emerged as a significant predictor of English performance, while growth mindset was a significant predictor of nursing outcomes. Confidence, autonomy, and effort regulation were also significantly correlated with nursing achievement. These findings suggest that the benefits of English-related psychological gains and achievement may extend across subjects. Based on these results, a new longitudinal study will target first-year nursing majors (approximately 80 students per cohort). Low achievers in both English and nursing will be identified through grade cross-tabulation and selected for intervention. The intervention will combine level-based English instruction with group and individual coaching sessions designed to promote goal-setting, reflection, and self-regulated learning. Psychological variables—including confidence, motivation, autonomy, growth mindset, and effort regulation—will be measured three times within the first two years. The design allows for multi-layered evaluation of short-term effects (semester outcomes), mid-term effects (between first and second years), and long-term effects (mock national nursing exam results in years two to three). Drawing on pilot findings, it is predicted that improvements in English-related psychological factors and performance will positively influence psychological variables and achievement in nursing subjects. By clarifying how changes in English education contribute to other disciplines, this study highlights English as a foundation for nursing competence and proposes a transferable model for enhancing academic achievement (including national exam) success across fields.

Author(s)	Fukuda, Tetsuya (Juntendo University)
Title	School Belonging as a Predictor of English Proficiency Mediated by Engagement among University Students

This presentation examines how school belonging predicts English proficiency when mediated by engagement. In this study, school belonging refers to the extent to which students feel connected to the school they attend, and engagement refers to the extent to which students feel they are helping each other in learning English. These two psychological constructs were measured with questionnaires: the school belonging questionnaire comprised 20 items, and the engagement questionnaire included 4 items. English proficiency was measured with the TOEFL ITP. 251 first-year students at a private university in the Kanto region of Japan were invited to this study. 198 of them completed the two questionnaires and took the TOEFL ITP during the first semester of AY2025. The data were analyzed using structural equation modeling (SEM). In previous analyses, school belonging as a predictor of English proficiency was found to be statistically insignificant. However, when engagement was included as a mediator, the model fit improved substantially, and the overall fit was excellent (CFI = .985, RMSEA = .042). For the path from school belonging to TOEFL scores, the direct effect was small and non-significant ( $\beta = .070$ ,  $p = .342$ ), indicating that school belonging alone did not directly predict TOEFL performance. An indirect pathway through engagement, however, was identified: school belonging significantly predicted engagement ( $\beta = .238$ ,  $p = .002$ ), which in turn had a positive and significant effect on TOEFL scores ( $\beta = .148$ ,  $p = .039$ ), suggesting that students' sense of belonging at school can influence their English proficiency primarily through its impact on engagement. The next step in this research will be to incorporate multiple English test scores over time and examine whether these psychological factors predict gains or losses in English proficiency.

Author(s)	Şimşek-Tontuş, Asuman (Middle East Technical University) Turan, Pınar (Middle East Technical University) Efe Top, İsmail (Middle East Technical University)
Title	More Than Meets the Eye: Rethinking How We Analyze EMI Classroom Interaction

Analysis of video-recorded classroom interaction has become a cornerstone in applied linguistics (AL) research, as it enables fine-grained, multimodal analyses of naturally occurring teaching practices. However, as these analyses often rely solely on interpretive procedures carried out by applied linguists, a gap emerges between researchers' AL-informed perspectives and practitioners' discipline-specific EMI practices, creating interpretive blindspots in which researchers lacking content expertise may misread or oversimplify instructors' practices and, in turn, produce incomplete accounts of disciplinary complexity and of what counts as adequate explanation and understanding (Macaro, 2018; 2022). With this in mind, this study investigates how micro analyses of video-recorded classroom interactions in EMI settings map against teachers' accounts elicited via retrospective interviews in order to discern the points of divergence between the outcomes of the two analytical procedures. For this purpose, a 14-hour subset of the English-Medium Instruction Corpus (EMIC), developed at a state university in Türkiye, and subsequent retrospective interviews with instructors of multiple disciplines (Metallurgical and Materials Engineering, Aerospace Engineering, and Biological Sciences) are examined. The comparison of initial analyses of classroom interactions and the instructors' own retrospective accounts of the events reveal that practices construed by analysts as deliberate pedagogical decisions in classroom interactions are accounted for as "unconscious" or incidental accomplishments by EMI instructors, influenced by implicit motivations rooted in teachers' enthusiasm or experiential engagement. Furthermore, retrospective interviews highlighted disciplinary nuances that were overlooked in researcher analyses, likely due to the AL researcher's lack of discipline-specific insights. Findings suggest that the triangulation of such analyses with members' accounts and a genuine collaboration between EMI researchers and practitioners may enhance the reliability of analyses and contribute to more nuanced understandings of EMI classroom interaction and offer a means of countering potential leaps of judgment. The implications concerning EMI classroom interaction research are discussed.

Author(s)	Isik-Gule, Hale (Middle East Technical University)
Title	Harnessing Classroom Evidence for EMI Faculty Development: Insights from the EMIT4F Project

English-medium instruction (EMI) continues to expand in non-anglophone higher education systems, including Türkiye and Japan, where universities are under increasing pressure to internationalize. While EMI teacher training initiatives have emerged in several contexts, universities still lack sustained, evidence-based structures, leaving faculty without systematic support to meet the linguistic and pedagogical demands of teaching in English. Recent scholarship has emphasized the importance of professional development that is context-sensitive, needs-driven, and grounded in classroom realities rather than relying solely on top-down policy directives (see Dearden, 2014; Galloway et al., 2021; Lasagabaster, 2022; Wang et al., 2025). This presentation introduces a three project at a leading Turkish university that responds to this gap by developing a modular online training program for EMI faculty. The program was designed using a wide-ranging evidence base: a large EMI classroom corpus spanning a variety of disciplines, enriched by retrospective faculty reflections and large-scale student feedback. This combination of classroom data, teacher perspectives, and student experiences ensured that the resulting training materials captured both recurring challenges and effective practices as they are experienced in actual EMI contexts. The resulting training modules not only equip faculty with tools to scaffold disciplinary content, encourage participation, and integrate multimodal resources, but also guide them in planning lessons for clarity, adapting teacher talk, employing strategic translanguaging, fostering productive interaction, and designing assessment and feedback practices better suited to EMI classrooms. By directly channeling authentic classroom evidence into practical pedagogical strategies, the EMIT4F training program aims to enhance both teaching quality and student learning outcomes. Beyond the Turkish case, the findings speak to EMI contexts such as Japan, where questions of sustainability, inclusivity, and faculty preparedness remain at the forefront of policy and practice. The project thus contributes not only a replicable model of classroom interaction corpora-informed faculty development but also a broader perspective on how EMI training can be grounded in empirical realities across diverse higher education systems.

Author(s)	Kanaoka, Shukei (Graduate School of Human and Environmental studies, Kyoto university)
Title	The current situations and limitations of SRL-mediated high school EFL writing education – focusing on “learn to write” vs “write to learn” perspective in light of metacognitive strategies.

The main argument of this presentation is importance of the recognition of applying self-related learning (SRL) in high school EFL writing education, particularly in exam-oriented one: e.g. IELTS, TOEFL, Eiken, and college entrance exam. Noting this point, the aim of this presentation is: (1) to define what “SRL”, “learn to write (L to W)”, and “write to learn (W to L)” mean in reference to metacognitive strategies (i.e., theoretical basis) (see Teng & Zhang, 2016; Ortega, 2011), (2) to report the quite limited focusing on “SRL - L to W – W to L” encompassed classroom-based, exam-oriented EFL writing education in and outside Japan (e.g. Rose et al, 2019; Ueno et al, 2025). In (1) and (2), citing relevant theories and classroom-based researches, what should be discussed is how strategies L to W and W to L should be utilized to individual EFL writers in terms of enhancing ‘metacognition’ of language use, including contents and logical development and target language acquisition. Reflecting these purposes, the final aim is clarifying/evidencing the problematic points (in both theory and educational practice) about SRL, L to W, W to L in EFL writing education. Details of the survey created by the presenter are to be addressed, such as the procedure of data gathering and analysis. Paralleled to the contents of this questionnaire survey, research hypothesis – for the navigation of quantitative and qualitative analyses- will also be addressed for deeper argument and discussion with the audience.

Author(s)	Oda, Masaki (Tamagawa University)
Title	Lost in Policy Borrowing: CEFR in Japanese educational discourse

In many regions in Asia including Japan, policy makers refer to Common European Framework of References (CEFR) in order to legitimate their foreign language educational policies at different levels. As its name suggests, it is a framework with which learners reflect on their language proficiency. It "provides a common basis for the elaboration of language syllabus, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe" (Council of Europe, 2001, p. 1). In many instances, however, policymakers overestimate the role of the CEFR and use it as a rationale for implementing policies. In addition, mass-media plays a major role in reinforcing the process. This paper discusses the discourse of CEFR disseminated through Japanese mass-media in a process of policy borrowing (Steiner- Khamisi 2012) and its influence on language teaching policies including developments, assessments and teacher education. Following previous works in Critical discourse analysis (CDA) including access theory (van Dijk 1998) and legitimation (van Leeuwen 1998), the presenter particularly focuses on Japanese newspaper articles to see how much information on CEFR is provided to learners, as they need to decide on their language learning. Through the analysis, it was found that limited access to sufficient contextual information on CEFR both by learners and even by mass media makes learners believe CEFR as if it were an ultimate tool to describe language proficiency. While this study has a limited scope, the findings suggest that critical reflection on relevance of CEFR to ELT in local contexts is important and professional organizations like JAAL in JACET has a very important role to initiate the process.

Author(s)	Köse, Berkcan (Middle East Technical University) Nur Yüce, Merve (Middle East Technical University) Sevimli, Sezin (Middle East Technical University)
Title	Shared Struggles to Discipline-Specific Needs: Student Voices on EMI from a Turkish context

As English-medium instruction (EMI) expands across diverse higher education contexts, student perspectives are essential for understanding how disciplinary practices and institutional policies shape learning. Despite some large-scale studies aiming to reveal Turkish students' views on EMI contexts (e.g., Macaro & Akincioglu, 2018), their lived experiences across and within faculties remain underexplored qualitatively. The present study draws on 100 peer-to-peer interviews conducted across five faculties (Architecture, Arts & Sciences, Economics and Administrative Sciences, Engineering, and Education) at a Turkish EMI university, where the student-led design fostered openness and reduced the potential influence of researcher presence. The dataset was analyzed through thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), examining students' perspectives on EMI regarding affordances and constraints, instructional practices, learning needs and strategies. Findings reveal both shared and discipline-specific themes. Across faculties, students consistently characterized English as the language of science, framing EMI as a gateway to global knowledge and future professional mobility. While acknowledging its benefits, they also pointed to challenges such as terminological overload, varying levels of readiness, and passive lecture styles. The findings also revealed disciplinary differences in barriers to classroom participation and communication, emphasis on globalization and opportunities abroad, challenges linked to mandatory internships and L1 use, dense technical terminology, and concerns about the mismatch between English-medium training and national job requirements or examinations. Students' reported strategies such as peer collaboration, bilingual note-taking, pre-class preparation, and increasing reliance on AI tools further underscore their adaptive agency in navigating EMI. Situated in Türkiye, a non-Anglophone context sharing many parallels with Japan, this study foregrounds cross-disciplinary contrasts alongside shared challenges and argues for the design of discipline-sensitive EMI faculty training frameworks that go beyond generic language support. The findings stress the need for tailoring EMI to disciplinary epistemologies in multilingual higher education contexts.

Author(s)	Park, Jongchan (Seoul National University) Kim, Hojung (Seoul National University)
Title	An Analytical Study of the Relationship between Musical Aptitude and Second Language Pronunciation Acquisition

Second language (L2) pronunciation acquisition is shaped by perceptual and cognitive mechanisms mediating speech perception and production. While previous research has primarily addressed traditional learner factors such as age of acquisition, language exposure, and motivation, increasing attention has been directed toward additional variables that may explain individual variation beyond these established factors. Within this context, the present study examined whether musical aptitude functions as a potential factor influencing outcomes in L2 pronunciation acquisition.

The study analyzed data from fifteen advanced learners of Korean. Musical aptitude was assessed using the Mini-PROMS, which measures sensitivity to melody, Tuning, Tempo, and Accent. Pronunciation accuracy was evaluated through a paragraph-reading task, in which participants read four passages developed for pronunciation assessment. Their recordings were rated on a Likert scale by three experts in L2 speech assessment. Statistical analyses were conducted to test the relationship between musical aptitude and pronunciation accuracy.

The analysis revealed that learners with higher levels of musical aptitude tended to demonstrate greater accuracy in L2 pronunciation. This outcome suggests that the cognitive mechanisms supporting L2 pronunciation may draw upon auditory and cognitive resources associated with musical aptitude. Importantly, the findings point to an overall association between general musical aptitude and pronunciation accuracy.

This study provides empirical evidence for the contribution of musical aptitude to L2 pronunciation acquisition and extends theoretical accounts by situating learner variables within the cognitive dimension of music–language processing. Future research should employ fine-grained experimental designs to clarify the specific mechanisms that connect musical aptitude with language processing and speech production. Such investigations will not only refine models of L2 pronunciation acquisition but also inform pedagogical approaches that incorporate individual learner differences.

Author(s)	Otake, Shoko (Kobe Gakuin University) Kanazawa, Yu (The University of Osaka) Kamenická, Jana (Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem)
Title	Picture-prompted Creative Discussion and Vocabulary Acquisition: Epistemic Emotion vs. Positive Emotion

Emotion can facilitate language learning (Emotion-Involved Processing Hypothesis). Prevailing positive psychology accounts emphasize positive emotions—such as enjoyment—as key drivers. Yet this assumption remains underexamined: might other, non-positive emotions more effectively catalyze learning than positive emotions?

This study examined how different types of classroom discussion influence the learning and recall of new vocabulary among Japanese college students. Students were introduced to novel “nonwords,” each assigned to one of three discussion conditions: epistemic (surprising), positive (nice), or neutral (typical). For each nonword, students worked in pairs to answer condition-related questions, such as “What unbelievable fact do you think the thoc has?” for the epistemic condition. Later, they completed a recall test to measure whether they remembered each word’s correct meaning, and they also reported which nonword they found most memorable and explained why.

Analysis of recall accuracy showed clear differences among the conditions. Students were significantly more accurate when recalling words from the epistemic condition, while words from the positive and neutral conditions were recalled at similar, lower levels. These effects held even after accounting for variability across the individual nonwords.

Students’ judgments of memorability supported this pattern: three-quarters selected a nonword from the epistemic condition as the most memorable, compared with 19% from the neutral condition and only 6% from the positive condition.

Contrary to the implication of positive psychology, the findings suggest that epistemic, curiosity-provoking discussions help students form stronger and more lasting memories of new words more so than positive emotions, supporting the Deep Epistemic Emotion Hypothesis. For ESL classrooms, this highlights the value of designing vocabulary activities that include surprising or thought-provoking prompts. Rather than relying only on typical examples, teachers can enhance both accuracy and memorability by framing new words in ways that spark curiosity and stimulate deeper engagement.

Author(s)	Iizuka, Hideki (Dokkyo Medical University)
Title	Developing Prosody and Enhancing English Output: A Consecutive Interpreting Approach in EFL Classrooms

Iizuka (2024) investigated the relationship between TOEFL ITP section scores (listening, grammar, and reading) and overall proficiency among 120 Japanese university students using regression analysis, t-tests, and ANOVA. The results revealed that listening scores exerted the strongest influence on the total score, indicating a clear correlation between the acquisition of prosodic features and comprehensive English proficiency. This finding raises important pedagogical questions: (a) how prosody can be systematically fostered in daily classroom practice, and (b) what implications such an approach may hold for English education in EFL contexts such as Japan.

Just as reading proficiency requires a balance of “intensive” and “extensive” reading, the presenter argues that speaking proficiency also depends on the synergy of “intensive speaking” and “extensive speaking.” Intensive speaking refers to activities where learners consciously attend to prosody, lexical meaning, and grammatical structures, while extensive speaking involves engaging in abundant oral production without fear of errors. Current English education in Japan, however, tends to overemphasize extensive speaking through English-medium instruction and peer interaction.

This presentation introduces language activities grounded in the Consecutive Interpreting Approach, illustrating concrete methods for fostering prosody and enhancing English output skills, while also discussing their theoretical and practical significance in EFL contexts. Specifically, by combining shadowing and reproduction tasks, learners listen attentively, acquire accurate English prosody, reconstruct speech from fragmentary notes or symbols, and thereby establish a solid basis for speaking. This model enables learners to systematically develop prosodic competence while simultaneously improving their overall output ability. The presenter argues that incorporating such activities into current classrooms, which are largely focused on extensive speaking, may provide a more balanced path toward strengthening learners’ English speaking proficiency.

Author(s)	Willey, Ian (Kagawa University) Carson, Eleanor (Matsuyama University) Kawamoto, Julia (Ehime University)
Title	Assessing the Effect of EFL Instruction on Students' Willingness to Communicate and International Posture

Second language willingness to communicate (L2WTC) and international posture (IP) have been found to correlate with English proficiency. Increasing L2WTC and IP may thus be important in EFL contexts such as Japan, where learners often lack motivation to learn English. This study sought to examine the effect of one term of EFL instruction on the L2WTC and IP of Japanese university students. Participants included 136 students representing diverse majors and enrolled in General English courses at three universities in western Japan. Participants completed an online Japanese-language L2WTC survey (Koga & Sato, 2013) and IP survey (Yashima, 2008), both pre- and post-course. Qualitative data included written reflections from students on how their motivation towards learning English changed over time. Results were analyzed statistically, with differences between genders and majors also noted. Results show that L2WTC Anxiety significantly decreased after one term, while L2WTC Motivation and the IP dimension of having something to communicate significantly increased; however, L2WTC Confidence significantly decreased. Moreover, male students had significantly higher L2WTC Confidence and lower L2WTC Anxiety than female students, and students majoring in Technology experienced the lowest increases in Confidence, while Social Studies/Law students experienced the highest gains. Analysis of written reflections revealed that several students experienced decreases in motivation for learning English after entering university. These findings suggest that one term of EFL instruction can have a positive impact on learners' L2WTC and IP, though significant decreases in Confidence are cause for concern.

Author(s)	Yuzawa, Nobuo (Utsunomiya University)
Title	The significance of a traditional teaching method in developing speaking skills

The recent trend in teaching spoken English emphasises fluency over accuracy, reflecting earlier practices in which grammatical accuracy was central and learners were often afraid of making mistakes. This shift has helped learners gain confidence in their spoken English. The idea has also been reinforced by a focus on intelligibility, where the so-called “standard pronunciation” of L1 English speakers is treated less strictly.

From 2026, the TOEFL iBT speaking section will change to include two task types, one of which requires test-takers to listen to a sentence and repeat it exactly. Success in this task depends on reproducing the pronunciation, intonation, and rhythm of the model as well as speaking fluently. With seven sentences included, this task brings accuracy back into focus alongside fluency. While intelligibility is important, too much emphasis on it may lead to increasingly diverse English accents, which could contribute to the emergence of varieties that are harder to understand. A renewed focus on accuracy may help counter this tendency in international communication. To prepare for this new task, shadowing can be useful,

but it is not easy to follow a model without a script, even in an L1. In such cases, traditional methods of pronunciation teaching remain effective at both the segmental and suprasegmental levels. The new TOEFL iBT speaking task is likely to have a significant impact on how spoken English is taught, and I believe it represents a positive step toward making international communication more successful. In this presentation, I will introduce practical ways of applying traditional methods to teaching spoken English, including the effective use of AI technology.

Author(s)	Shibata, Miki (Hiroshima University) Iino, Masakazu (Waseda University) Nakamura, Shinobu (Musashi University)
Title	Insights into L1 Use, ELF, and Academic Achievement in EMI Environments

This symposium explores interconnected dimensions of English medium instruction (EMI) in Japanese higher education. Although EMI is promoted to attract international students and improve domestic students' English proficiency, its implementation poses linguistic, pedagogical, and ideological challenges. In contexts where Japanese remains the default medium, shifting to English complicates interaction among students and faculty with diverse linguistic and cultural backgrounds.

First, Miki Shibata examines first language (L1) use in EMI classrooms with both domestic and international students. Her study shows that discipline expert instructors' language choices, rooted in beliefs in linguistic egalitarianism and their identity as content specialists rather than language teachers, result in ambivalent practices. Shibata also reports that multilingual international students, proficient in Japanese, maintain English during group discussions to include peers who do not speak Japanese, countering domestic students' tendency to revert to L1. These findings highlight the dynamic negotiation of language and inclusivity in EMI classrooms.

Next, Masakazu Iino investigates students' and instructors' language attitudes in different EMI settings. Questionnaire data from EMI programs and EMI courses in Japanese medium programs show that students in EMI programs, familiar with multilingual environments and study abroad, adopt flexible English as an ELF attitude, while students in EMI courses favor more normative English use. Iino's study demonstrates that fostering Japanese students' understanding of ELF is key to more effective EMI.

Finally, Shinobu Nakamura reviews studies on factors influencing academic achievement in EMI courses. While much research centers on English proficiency with mixed results, other variables such as motivation, self-regulated learning, program type, discipline, and the linguistic distance between English and the learner's L1 are also significant. Her study compares these factors to determine which most strongly predicts academic success.

Together, these studies reveal interconnected layers of language use, ELF awareness, and learning outcomes that shape EMI practices in Japan.

Author(s)	魏 ヘンニム (中京大学)
Title	概念連結の把握を目的とした語彙連想課題の適用可能性：提示語選定に関する専門家アドバイスを中心に

従来、語彙連想課題 (Word Association Test: WAT) は学習者の語彙知識を測定する手法として用いられてきたが、概念の連結の観点から心的辞書内で語がどのように結びついているのかを捉えた研究は十分ではなかった。そこで本研究は、韓国語学習者の語彙発達を「概念の連結」として捉えることを目的とし、語彙連想課題を適用して提示語リストの妥当性を検討した。

本研究では提示語 60 語を作成し、将来的に韓国語母語話者 100 名 (対照群) と日本人韓国語学習者 300 名 (初級・中級・上級各 100 名) を対象とした実証調査を計画している。その前段階として、韓国語教育学および韓国語の語彙・文法研究の専門家 2 名に提示語リストを示し、評価と改善点を得た。研究問題は、①提示語の選定過程は研究目的に照らして妥当か、②修正が必要とされた点は何か、③今後どのようにリストを修正すべきか、の三点である。

検討の結果、意味範疇・使用頻度・難易度が全体としてバランスよく反映されている点は肯定的に評価された。一方、学習者が応答しにくい提示語が一部確認され、修正の必要性が示された。さらに、初級学習者が提示語の意味を理解できない場合への対応を検討する必要があるとの助言が得られた。

本発表では、こうした専門家アドバイスを踏まえ、語彙連想課題を学習者の概念連結研究に応用する際の可能性と課題を論じる。今回の検討は 3 年間にわたる計画研究の第一段階に位置づけられ、今後の実証調査に向けて提示語リストを改善する基盤を提供する。将来的には、連想語を単純に集計するのではなく概念ネットワークとして比較する分析を導入し、学習者の概念連結発達をより明確に把握することを目指す。提示語選定に関する今回の検討は、応用言語学・外国語教育・第二言語習得研究における方法論的基盤の強化に資することが期待される。

Author(s)	岡田 悠佑 (大阪大学)
Title	拡張発話を用いた議論の転換：英語ディベート・ディスカッションの指導に向けた米国議会公聴会の会話分析

現在の新学習指導要領ではディベート・ディスカッションを高等学校の英語科科目として組み込み、英語のやり取りにおいて論理性を表現できる力の涵養を目指している。しかし、具体的にどのように英語を用いたやり取りがそうした能力とみなすことができるのか、ということは不明瞭なままである。そこで本研究発表は、質問に対する相手の応答への批判的対応として、その応答を文法的に拡張する発話を続けることで質問者が議論を転換するという相互行為手続きを会話分析の手法によって明らかにし、ディベート・ディスカッション科目の指導に貢献することを目指す。

上記目的達成のため、意見・見解の対立や自己弁護が多く見られる企業経営者を証人としたアメリカ議会公聴会 16 件、合計約 40 時間の議員と証人によるやり取りを対象として微視的に分析を行った。その結果、例えば顧客データの漏洩問題で詰問された Facebook 社の CEO のユーザー対象型広告についての "we use the data that people put into the system in order to make the ads more relevant." という発言に対する議員の "but we're not controlling that data." といった統語的に相手の応答を拡張しつつ内容をひっくり返すような転覆的拡張発話に関して、次のことを明らかとした。質問者は相手の応答後の相互行為位置 (第三位置) における転覆的な拡張発話によって、質問命題に対する相手の応答が示す立ち位置及びその立ち位置が紐付けるアイデンティティは欺瞞であり、拡張発話を示す立ち位置及びアイデンティティが本来のものであると非難を示すこと、そして相手に非難への対応を義務付けること、さらに相手の対応が適切なものを判断材料として他の議員やオーディエンスに提示できること、である。

こうした転覆的拡張発話を産出可能とする手続きや、相手の応答への付帯質問 (appendor question) との使い分けなど、ディベート・ディスカッション教育実践の際の具体的指導法を述べることで本発表の結びとする。

Author(s)	二五 義博 (山口学芸大学)
Title	旧制中学校高学年の英語教科書に見られる CLIL について

2022 年度より全面実施されている『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 英語編』の中で、改訂の基本方針に関しては、言語能力等や「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力のために教科横断的な学習を充実すること」（文部科学省、高等学校、2018、p.148）が記されている。また、「指導計画作成上の配慮事項」に関しては、「言語活動で扱う題材は、生徒の興味・関心に合ったものとし・・・国語や地理歴史科、理科など、他の教科等で学習した内容と関連付けるなどして、英語を用いて課題解決を図る力を育成する工夫をすること」（文部科学省、高等学校、2018、p.215）と述べられている。こういった文部科学省の方針により、現在の高校レベルの検定英語教科書は CLIL の要素が多く取り入れられるようになってきていると言える。しかしながら、これは現代に始まったことではなく、戦前の旧制中学校の英語教科書には CLIL はすでにあつたと考えられる。

前年度の同学会での発表においては、旧制中学校（修了時 13～17 歳）の 1・2 年生を対象としていると思われる寶文館編集部（1935）*The sun empire readers* の第 1・2 巻を分析した結果、算数の計算、世界地理や動植物の種類などの他教科内容が言語と共に学べるよう工夫されていることが分かった。そこで、本発表においては、現在の高校レベルに相当する旧制中学校の 3 年生以上に対象を広げたい。

教科書分析の結果、前述の教科書の第 3 巻では、数学、社会科や理科の内容に加えて、家庭科内容である食べ物の栄養素や調理法、音楽の唱歌の学習などの実技教科も含めたより高度な CLIL の内容が盛り込まれていることが分かった。また、泰文堂（1935）*New start readers* の第 5 巻 23 課においては、内容面では野生の動物の生態を通して人間社会を考察する理科と社会を統合するような学びが目指され、言語面では動物や戦争に関する専門用語や目標文法の習得に加え、社会問題に対して英語で自ら意見を表現できることが意図されていた。

Author(s)	藏屋 伸子 (東洋大学)
Title	TOEIC Part 2 応用活動としての生成 AI との会話作成

本研究は、大学1年次必修のTOEIC科目において、生成系AIを利用したTOEIC Part 2 応用活動を通して、授業や資格試験で扱われる英語の内容が実践に直結するものであることを思い起こさせ、実際に生成AIを利用して実践練習を行うことで、英語学習への動機づけや実践力向上につなげることを目的とする。この応用活動は、2025年度に1クラス約30名の習熟度別クラスのうち、上位2クラスと下位1クラスで実施している。TOEIC L&R の Part 2 で理解を試される連続する2つのターンは日常会話の一部である。本応用活動では、TOEIC Part 2 の問題に関する通常の見直しと解説の後、扱った設問から1問以上選択して独自の別答を準備する課題を課した。その際、生成系AIの利用を奨励した。次の授業では選んだ設問に基づいて指定したグループで、各自準備したものから1つを選び、代表者のデバイスから生成AIにアクセスすることにより、グループ全員対生成AIで続きの会話をさせた。この会話の量は2-3往復を目安として指定した。作成した会話は、LMSの掲示板に報告させると共に、各グループから代表2名に発表させた。使用ツールの変化や効果の確認として、前期の初めと終わりを中心にアンケートを実施した。結果として、約8割の学生が事前課題で生成AIを使って主に案を得、グループで作成した会話の内容には教科書にはない学生らしい展開や創造的なおもしろさも見られた。また、指定した2-3往復よりも1つの話題の終わりまで会話を続ける例が多かった。本活動の感想には、楽しかった、生成AIとの会話がおもしろかった、簡単な英作文ができるようになった等、好意的な意見が多く見られた。これらの結果から、本応用活動は英語学習への動機づけ、英語コミュニケーション実践練習の場として効果があると言える。

Author(s)	松岡 弥生子 (ユニバーシティオブザピープル)
Title	AI 評価に関する教師と生徒の認識のギャップ：調査票および海外の傾向からの示唆

AI プログラムによる作文などの自動評価ツールは多くの教師の関心を集めており、教材・教育技術の開発企業が提供するツールやシステムの授業への適用も盛んになっている。多くの学生は既に生成 AI ツールに精通しており、課題で継続的に利用している者も増加している。しかしながら、学生が教師の授業指導や評価手続きにおける AI 利用をどう認識しているかの検証は、始まったばかりである。本稿では、本発表者が所属する研究会が、2024 年におこなった大学生を対象とした大規模な調査の結果をもとに、日本の大学生が教師の AI 利用をどう認識しているかを検証し、より良い評価設計を考察することを目的とする。参加者は 18~23 歳の日本人 EFL 学部生 990 名で、うち 49.6%が女性であった。55 項目の広範な調査質問の中から、本発表では評価と教授方法における教師の AI ツール使用に関する学生の考えを抽出した結果に焦点を当てる。研究課題として、「大学生は大学英語授業における教師の AI 使用をどう認識しているか?」、「学生は教師にどのような AI 活用を指導・評価に求めているか?」を検討する。調査結果として、回答者の約半数が、大学英語授業で何らかの形で AI が使用されていると回答した。特にライティング (48%) とリーディング (39%) で顕著であり、46%の回答者はスピーキング指導での AI 活用を希望した。回答者の 52%は、教師が教材やテスト内容の作成に AI を使用する場合、学生にその旨を伝えるべきだと答えた。また、60%以上が評価を教師自身、または教師と AI の共同で行うことを望んでいる点に着目し、AI 評価の公平性と実行可能性について、海外の事例や文献を参考に考察を深める。これらの発見は、AI 技術の授業適用において、より学生の認識やニーズを考慮した指導と評価の設計が求められていることを示唆する。

Author(s)	上條 武 (立命館大学) 杉浦 香織 (立命館大学)
Title	海外留学に必要なアカデミックエッセイ作成アプローチの研究: 英国大学院 L2 学生によるエッセイ文献引用とアカデミックヴォイス構築

英語圏における大学、大学院専門課程で L2 学生が作成する英語によるアカデミックエッセイでは、文献の選別、文献引用によるアカデミックディベートの形成、主張の提唱が必要になる(Wingate, 2006; 2012)。これに対して、海外留学準備として一般教養課程の EAP で L2 学生が学習するエッセイは、主張を理由と具体例で支持するオピニオンエッセイであるが、海外留学に必要な専門課程ライティングとの関連が少ないことが批判されている(Yasuda, 2023)。この状況を背景として、本研究の目的は、海外留学に必要な専門課程エッセイのうち Analytical writing と Critical writing の執筆過程における学術的立場の特徴を探索することである。本研究では、英国大学院に在籍する日本人 L2 学生 2 名が執筆し、Distinction の評価を受けたエッセイを分析した。分析には、Petric (2007)の引用カテゴリー、Groom (2000)によるアカデミックヴォイス構築の枠組みを用いた。結果では、MA Food Security 専攻 L2 学生は Third Food Regime という企業の食品供給について、文献引用で有効性と問題を議論して、アカデミックヴォイスを統合する Analytical writing を使っていた。MA TESOL 専攻 L2 学生は、英語授業での使用言語について、母国語と英語の 2 言語または英語のみがいいか、文献引用によりディベートを形成、経験と文献を比較評価して、アカデミックヴォイスを位置づける Critical writing の構成がみられた。結果の考察から、Analytical writing と Critical writing の文献引用、アカデミックヴォイス分析は、専門課程アカデミックエッセイ作成の特徴を明確化できることから実践的応用が勧められる。

Author(s)	宇塚 万里子 (岡山大学)
Title	ピア・AI・教員の三者協働モデルを用いたライティング教育の実践と課題

生成 AI の急速な普及は、大学教育におけるライティング指導の方法論に大きな転換を迫っている。AI による即時かつ網羅的なフィードバックは学習者に新たな学習機会を提供する一方で、過度な依存や安易な模倣といった課題も顕在化している。本研究は、AI・ピア・教員という三者の特性を統合した「三者協働モデル」の大学低年次のアカデミック・ライティング教育への適用可能性を検討するものである。

対象は本学における低年次学部生を中心とした「アカデミック・ライティング」科目履修者であり、授業デザインは以下の手順に基づいた。すなわち、①学習者自身による草稿作成・推敲、②ピア評価による共感的・読者視点からのフィードバック、③AI による即時かつ精緻な改善提案、⑤ペアワークを用いたメタ認知的振り返り④教員による論理構成及び AI 倫理的指導、である。さらに AI 提案の安易な利用を防ぐため、学生に提案の採否と理由を明示させる「AI 提案採否」の提出を組み込んだ。

授業終了後のアンケート結果から、ピア評価は「理解しやすく楽しい」との肯定的な評価が多数あがり、AI については「迅速で有用であるが、表現が過剰だったり必ずしも賛同できない場合がある」との指摘もあった。そして、教員の指導をもとに最終評価を行い、三者が相補的に機能することによる教育効果が高まることが示唆された。さらに、成績分析では、従来年度と比較して論理構成の明確さや根拠提示の適切さに一定の向上がみられた。特に、AI 提案の採否では「出来過ぎている」「自分の主張と微妙に違う」といった理由も散見され、学生が AI の出力をそのまま受け入れるのではなく、取捨選択する姿勢もうかがえた。

以上の結果から、本研究はライティング教育において、AI・ピア・教員の役割を明確に位置づけることの意義を示すとともに、AI リテラシーおよび評価リテラシー育成の観点から三者協働モデルの有効性と課題を考察する。

Author(s)	笹尾 洋介 (京都大学) 内藤 永 (武蔵大学) 三木 耕介 (一般財団法人国際コミュニケーション協会) 寺内 一 (高千穂大学)
Title	ビジネスパーソンの英語業務対応力に関する要因分析：ランダム フォレストによるスキル弁別と評価モデルの構築

国際業務に携わるビジネスパーソンを対象としたアンケート調査が、2006年、2013年、2022年と断続的に行われているが、一連の研究では、ビジネスパーソンの英語力は不足しており、特に、CEFR B1 から B2 への移行が大きな壁であることが明らかにされている。2022年調査（回答者 2,686名）の分析では、この壁は単に英語力全体を引き上げるだけでは克服できず、業務内容に応じて異なるスキルを伸長する必要があることが判明していた。そこで、本研究では、ビジネスパーソンが英語を用いて国際業務を遂行する際に直面する「英語業務対応力」の構造を定量的に解明し、ビジネス英語研修に使用できる評価モデルを提示することを目的として新たな分析を行った。分析に際しては、英語業務対応力に関する回答をもとに、①「問題なし」と「多少苦勞」、②「多少苦勞」と「非常に苦勞」、③「非常に苦勞」と「助け必要（対応不可）」の3つのペアに着目し、ランダムフォレスト分析を実施した。分析の結果、ペアごとに弁別要因となるスキルは異なり、①では「聞く（高度）」、「話す（高度）」、「聞く（簡単）」、②では「聞く（簡単）」、「話す（簡単）」、③では「話す（簡単）」、「書く（簡単）」が上位を占めた。これにより、業務対応度の段階ごとに重要となる英語スキルが異なることが実証された。さらに、TOEIC スコア、目標とする業務対応度、算出された重要度を組み合わせることで、英語業務対応力に関する評価モデル作成を試みた。これにより、TOEIC スコアと簡易アンケートに基づいて、回答者の業務遂行力向上への診断フィードバックを提供できることが示唆された。本研究の意義は、応用言語学の観点から、「4技能」中心の議論に加え、業務遂行に直結するスキル構造を統計的に明示した点、学習者の到達度を「テストスコア」に留めず、英語業務対応度に即したフィードバックを与える企業の研修設計への展開を可能にした点である。

Author(s)	松岡 弥生子 (ユニバーシティオブザピープル) 築地原 尚美 (滋賀県立大学) 吉田 信介 (関西大学)
Title	高等教育における AI：一歩先へ

人工知能 (AI) は、大学英語教育への普及が進み、特に、英語ライティング教育において浸透が見られる。例えば、ライティングの授業活動では、英語表現や語彙の支援、文法のチェックなどに AI が利用され、ライティング成果物の評価やフィードバックにも AI が活用され始めている。これらは、学習者の個人学習を促進してモチベーションを向上させる一方、過度な AI 依存や、学習者が自分で書かなくなるなどの問題も生んでいる。本ワークショップの二つのパートでは、AI のこうした利点・難点の両方を取り上げ、英語授業における AI のよりよい活用を、参加者と共に考えることを目的とする。

**【パート 1：AI を活かした授業実践の体験】**

AI とピア・フィードバックを英語ライティング教育に体系的に導入した実証例を紹介し、参加者にも、実際の授業設計と指導活動を体験してもらいながら、AI 支援型ライティング指導の具体的な運用方法と学習者支援のあり方を、共に考察する。AI ツール Copilot および Peer Review 手法を組み合わせ、学習者の執筆・修正・省察の循環的プロセスの強化、英語表現力の向上、自律的学習力の育成をめざす。CEFR 指標を組み合わせ、協働的かつ個々の学習ニーズに即した学習環境を検討する。

**【パート 2：AI の問題点への対応を共に考える】** AI を取り入れた英語ライティング授業で一番の懸念事項となっている成績評価課題における AI 剽窃 (AI に出力させたテキストを自分のものとして提出する行為) の問題に着目し、対応策を共に考える。参加者は、人間または AI が書いたエッセーの見分け方のヒントを学び、ルーブリックを使って評価の仕方を体験し、学生への対応やコーチングを議論する機会を持つ。最後に、大学英語教育における AI の適用を具体的に話し合う、一歩進めたディスカッションのために、総合的な質疑応答の場を設ける。



**JACET**