

横浜国立大学

大学教育総合センター

紀要

YNU Journal of University Education

2012年第2号

『大学教育総合センター紀要』第2号発刊に寄せて

大学教育総合センター長
教養教育主事
小野康男

『大学教育総合センター紀要』も、昨年の創刊号に続いて、順調に第2号をお届けすることができました。ご協力いただいた先生方、見守っていただいている先生方、どうもありがとうございました。

今号も、前号と同様に、語学教育関係の論文が多く寄せられました。現在、グローバル化への対応が大学に求められていますが、その中核をなす語学教育に関して、多くの論文が寄せられているのは、従来の語学教育のあり方に対する問い直しの必要性を意味するものでしょう。

語学教育だけでなく、大学で教員を務めている者が自分自身の学生時代当然のこととして受け止めていた多くの事柄が、今や、問い直しの対象になっています。こうした変化に関する情報は、最近の学生は以前とは違うという実感を越えては、なかなか教員一人一人に伝わっていきません。

横浜国立大学の沿革を見ると、本学は、横浜師範学校、横浜高等商業学校、横浜高等工業学校を前身とし、現在、教育人間科学部、経済学部、経営学部、理工学部の4学部、教育学研究科、国際社会科学研究科、工学府・研究院、環境情報学府・研究院、都市イノベーション学府・研究院の5大学院で構成されています。2001年の環境情報学府設置、2011年の理工学部、都市イノベーション学府・研究院設置など大規模な改編・新設を経て、1949年新制大学設置以来の専門学部並立状態から、横浜国立大学という大学全体としての顔をもった教育・研究を行う組織へと大きく変化してきました。

しかし、大学共通の教育・研究に関わるいわば共通感覚（*sensus communis*）についての研究はまだまだ出発点の段階にとどまっているのではないかと思います。

大学教育総合センターには、現在、入学者選抜部、FD選抜部、全学教育部、英語教育部、キャリア支援部の5部門があります。センターの任務として、実践性、先進性、開放性、国際性という4つの横浜国立大学共通の理念のもと、大学共通の教育・研究基盤を持続的に整備・研究していく組織としての役割が期待されています。それぞれ個性をもった4学部、5大学院が横浜国立大学という1つの教育・研究の場を構成しています。この紀要は、そこに大きな相乗効果を生み出すべく、大学教育の質向上のための触媒という任務を担っていきたいと思います。

もくじ/CONTENTS

『大学教育総合センター紀要』第2号発刊に寄せて	
小野 康男.....	i
横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査	
新沼雅代.....	1
対話力を育む英会話授業に関する報告	
大橋 弘顕.....	17
二テストから観察する初年度生の英語力	
田島 祐規子.....	27
国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告	
満尾 貞行.....	35
外国語の授業研究（調査・分析）	
満尾 貞行.....	51
コミュニケーションのための英文法	
渡辺 雅仁.....	71
部門活動報告	
9月9日 宇都宮大学訪問「基盤教育センター」 報告	
高橋邦年, 渡辺雅仁, 田島祐規子, 満尾貞行.....	99
日本の国家ブランド化の推移—近年の進展と, 中小企業の海外進出促進に向けた将来とるべき方向性	
キャノン タラ.....	107
横浜国立大学大学教育総合センター紀要刊行内規.....	121
横浜国立大学大学教育総合センター紀要投稿規定.....	122
編集後記.....	124

Preface	ONO Yasuo i
An Attitude Aurvey of Learners of Chinese at YNU	NIINUMA Masayo 1
A Report on an English Speaking Class Incorporating Enhanced Intercultural Communication Skills	OHASHI Hiroaki 17
Freshmen's English Proficiency Examined by Two English Test Results	TASHIMA Yukiko 27
Survey over YNU Students' Autonomous Learning Part 1.....	MITSUO Sadayuki 35
Classroom Research for Foreign Language Classes	MITSUO Sadayuki 51
A Note on English Grammar for Communication.....	WATANABE Masahito 71
Division Report	
Visiting Information Technology Service Center of Utsunomiya University	TAKAHASHI
Kunitoshi, WATANABE Masahito, TASHIMA Yukiko, MITSUO Sadayuki.....	99
Transitions in Japan's National Branding: Recent Developments and Potential Future Directions to Facilitate Small Business Entries Overseas	CANNON Tara 120
Publication Rules.....	121
Contribution Rules.....	122
Editor's Note	124

横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査

An Attitude Survey of Learners of Chinese at YNU

横浜国立大学 大学教育総合センター

新沼雅代

キーワード：中国語、質問紙調査、履修フロー、選択動機、クラス人数

Keywords : Chinese language, questionnaire survey, registration flow, motivation, class size

Abstract

Class sizes vary a lot among Chinese language courses of YNU. For example, I taught as many as 87 students in the biggest class in Fall Semester in the academic year 2011. In contrast, there were 47 in the smallest one. The average number was 60. I have been wondering how the students of Yokohama National University feel about their learning of Chinese. I conducted a series of questionnaires to my students who registered a Basic Chinese 2a, a required course for freshmen, or a Chinese Seminar, an elective course for sophomores or upper students. The goal of this article is to analyze the results briefly.

As for Basic Chinese 2as, although class sizes are generally considered to be too big, the statistical data show that the students are not disappointed with their classes. Rather, most of them feel some satisfaction. This can be attributed to the fact that they are motivated and active in learning Chinese. However, the students of Chinese Seminars are not so active as those of Basic Chinese 2as. Although YNU provides various types of classes, most of them feel that when they advance to a higher - level class, the level and the difficulty of study have suddenly increased. They also wish to get clearer guidance so that they can choose proper classes.

At the end of this article, I also propose a flow chart that shows how students of Basic Chinese 2as can appropriately choose among my four Chinese Seminar classes.

1. はじめに

筆者は、横浜国立大学における教養教育科目の「中国語実習 2a」¹と「中国語演習」の履修者を対象に、中国語学習に対する意識調査を行った。調査方法は、質問紙を用いて行った。調査時期は、2012年2月10～15日で、秋学期の授業内容がすべて終わった時点で調査を行った。本稿は、この調査の結

¹ 中国語実習は、aとbがある。aは日本語母語話者が文法を中心に教え、bは中国語母語話者が会話を中心に教える。また、春学期と秋学期で1と2に分かれ、年間を通して中国語実習1a、中国語実習1b、中国語実習2a、中国語実習2bの4科目がある。春学期と秋学期は基本的に同じ教員の講義を受ける必要があり、この4科目の単位を取得して中国語演習を履修することができる。

横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代

果を報告するものである²。

2. 中国語実習 2a

中国語実習 2a は秋学期に開講される教養教育科目である。内容的には、初級の中国語文法を扱い、春学期に開講される中国語実習 1a の続きである。平成 23 年度秋学期に筆者が担当した中国語実習 2a の履修者は全部で 399 名だった。このうち 357 名を対象に質問紙調査を行った（357 名中再履修者は 125 名）。中国語実習 2a の履修者に対して行った調査の質問項目は質問 1、質問 2、質問 3 の三つである。この三つの質問項目の回答形式はそれぞれ、「その他」のカテゴリを含めた多肢選択項目、5 段階のリカート法、中間的選択肢を含めた正誤項目で作成し、質問紙の最後に完全な自由記述欄を設けた。

2-1 中国語を選択した動機

質問 1 では、中国語を選択した動機について尋ねた。中には、見落としや回答拒否など何らかの理由で回答されていないものや、選択肢から一つではなく複数選択しているものが全部で 16 名あった。これらは回答数に含めないため、質問 1 の回答者数は 341 名である。質問 1 の内容と結果は以下である。

(1)質問 1 入学時を思い出して下さい。色々な言語がある中で、中国語を選んだ理由は何ですか？
ひとつだけ選んでください。

選択肢 ①時間割を作るうえでちょうど履修できるのが中国語だった。

②簡単で単位が取りやすそうだと感じたから。

③簡単で単位が取りやすい、と他の人から聞いたから。

④サークルや学部の先輩たちが中国語を履修していたので、それを真似した。

⑤純粹に中国語に興味があったから。

⑥就職に有利になるかもしれないから。

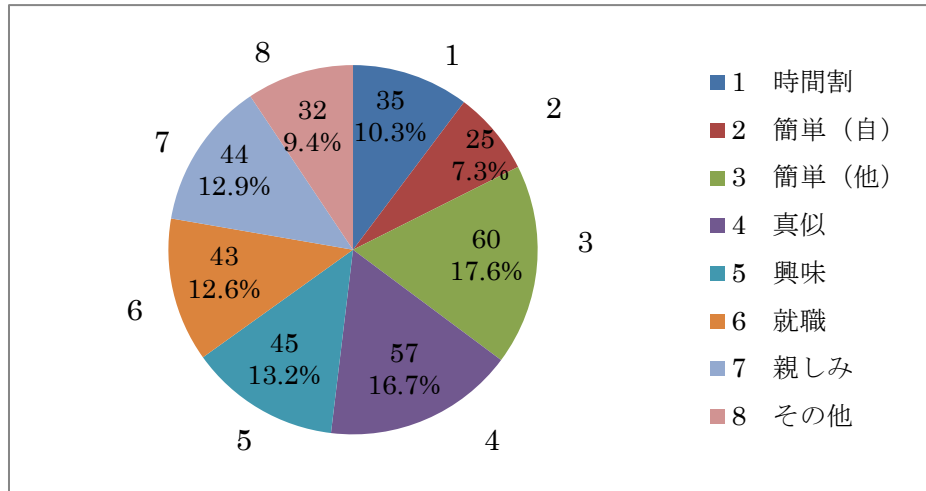
⑦他の言語よりは、どちらかと言えば中国語に親しみを感じるから。

⑧その他（ ）

² なお、本稿は記述統計のみを行い、推計統計を行っていない。よって本質問紙調査の結果は、筆者が調査を行った対象者のみにあてはまることであり、中国語履修者全体に対して一般化することはできない。

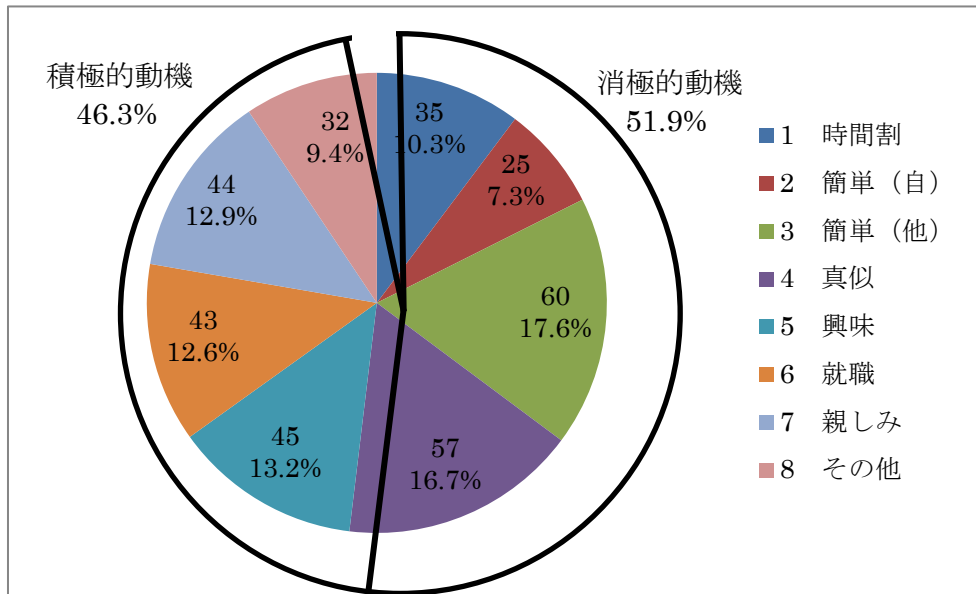
横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代

質問 1 の結果



グラフ 1 選択動機

選択肢①~④を消極的な動機、⑤~⑦を積極的な動機としてまとめると、消極的動機は 51.9%、積極的動機は 38.7%になる。⑧の「その他」は、32 名中 22 名が「中国語の使用人口が世界で最も多い」、「中国の経済的発展に伴い世界で中国の存在感がさらに強まり、将来的に中国語の必要性が高まる」、「仕事に役立たせたい」などが挙げられていた。他に「卓球が好きだから」、「中国映画が好きだから」、「昔、話せていたから」、「複数の言語の授業に出てみて一番しっくりきたから」というコメントが各 1 名（計 4 名）あった。この 26 名（全体の 7.6%）を積極的動機群に足すと、積極的動機により中国語を選択している履修者は全体で 46.3%になる（グラフ 2 参照）。



グラフ 2 積極的動機と消極的動機

2-2 クラス規模に対する認識

質問 2 では、所属するクラスの数についてどのように感じているかを尋ねた（有効回答数 357）。筆者が担当した 6 クラスの中国語実習 2a は、主に 8 号館の 102・103 教室など約 200 人収容できる教室で行った。教室が広いため、履修者には必ず半分より前方の席に座らせた。授業は、プロジェクターを

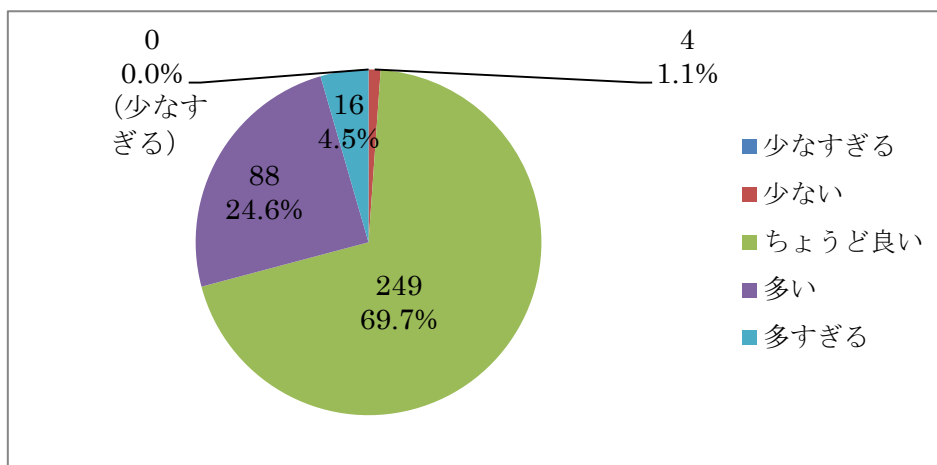
横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代

使い、教科書をスキャンしたものをスクリーンに映し、ペイントでマーカーを引くなどして、教科書のどこをやっているかを学生に分かりやすくする工夫をした。また、副教材のプリントを配布し、それと同じものを重要な個所を伏せた状態でスクリーンに映し、説明を加えながら順次伏せた個所をめくり、その重要な個所をプリントに書き込んでいくという作業を行わせた。必要に応じてスクリーンを上げて板書したり、指名した履修者に問題の解答を黒板に書かせたりした（この授業の方法について、最後の自由記述欄で「分かりやすい」、「見やすい」など、この授業の方法を好ましいと感じている意見と、「すべて板書がいい」、「小さい教室の方が集中できる」など、この授業の方法を好ましくないと感じている意見が挙げられていた）。このような方法で授業を進める中で、履修者は自分が所属するクラスの数についてどのように思うかを尋ねたのが次の質問 2 である。

(2)質問 2 クラスの人数についてどう思いますか？

選択肢 ①少なすぎる ②少ない ③ちょうど良い ④多い ⑤多すぎる

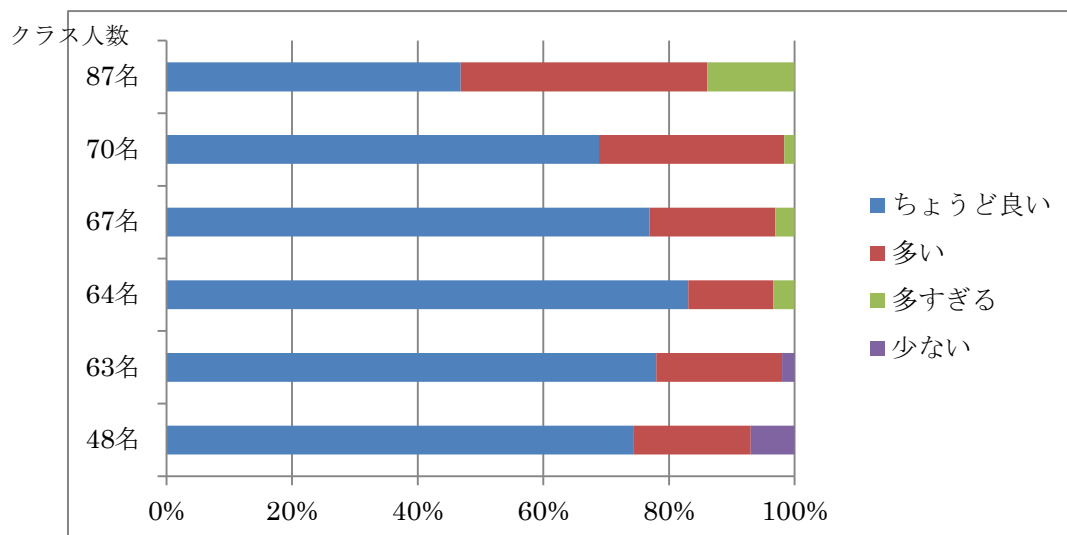
質問 2 の結果



グラフ 3 クラス人数に対する認識 (6クラス合計)

グラフ 3 から分かるように、357 名中の 7 割弱がクラスの数「ちょうど良い」と回答している。質問 2 に対するクラス人数別の回答を、次のグラフ 4 に示す（選択肢①「少なすぎる」は選択数がゼロだったため、グラフ 4 に示していない）。

横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代



グラフ 4 クラス人数に対する認識 (クラス人数別)

クラス人数が48名から70名の5クラスをみると、履修者数が語学学習において一般的には多すぎるとされる人数であっても、授業を行う方法が教室の大きさや設備などの条件と合っている場合、履修者は「ちょうど良い」を選択する傾向にあるということが、グラフ4から分かる。つまり、この質問2は、グラフ内左端に示した人数のクラスで授業を行うのに、筆者が用いた授業の方法と教室の大きさや設備が合っていたか、ということをお問うていることになり、所属しているクラスの人数が語学学習に効果的な規模だと思いかどうかをお問うことになっていない。

授業を行う方法が教室の大きさや設備などの条件と合っている場合、履修者は「ちょうど良い」を選択する傾向にあるとはいえ、87名のクラスになると、「ちょうど良い」を「多い」と「多すぎる」の合計が上回る。すなわち、筆者が用いた授業の方法は、人数的限界が71~87名の間にあると考えられる。

質問紙最後の自由記述欄は、全部で24名の回答があった。このうち、8名が教室の大きさや人数について書いていた。質問2で「ちょうど良い」と回答しながらも、自由記述で「教室が大きすぎる」(2名)、「人数が大きすぎる」(1名)と回答した者がいた。このことから質問2には、履修者が授業の方法と教室の条件が合っているかどうかを答えていて、所属するクラスの人数が語学学習に効果的かどうかを答えていない場合があることがうかがえる。

また、質問2で「多い」と回答し、自由記述で教室の大きさや人数について回答した者が3名おり、具体的には、「できれば少ない人数で濃く勉強したかったという気がする」、「人数は多いと思うが抽選のない中国語は貴重なので続けてほしい」、「春学期の(実習)1aの時の人数くらいで小教室の時のほうがよかった」というものだった。さらに、質問2で「多すぎる」と回答し、自由記述で教室の大きさや人数について回答した者は2名で、具体的な記述内容は、「春学期にくらべて秋学期は授業中うるさい人などが多くて授業の環境は良くないと感じた」、「(実習)2a・2bともに、授業の人数が多すぎると感じた。言語の授業においては、少人数にして一人の生徒に多く発言させる方が効率的にも良いと思う。希望通りの教員にならないが定員を少なくすべき」というものだった。このように、授業の方法と教室の条件を関連させて質問2に回答するのではなく、クラスの人数と学習効果を関連させて質問2に回答している者がおり、彼らの中国語の学習動機の強さがうかがえる。

横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代

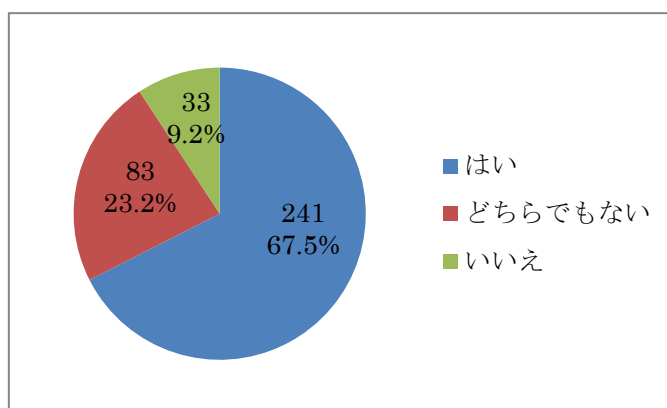
2-3 クラス人数に対する認識別言語学習に関する興味

質問 3 では、言語を学習することに興味があるかどうかを尋ねた（有効回答数 357）。結果を示した下記のグラフ 5 から分かるように、中国語履修者のうち言語を学習すること自体に興味のある者は多い。なお、中国語を選択した動機を尋ねた質問 1 では、「純粋に中国語に興味があったから（選択肢⑤）」と答えた者は 341 名中 45 名であった。

(3)質問 3 言語を学習すること自体に興味はありますか？

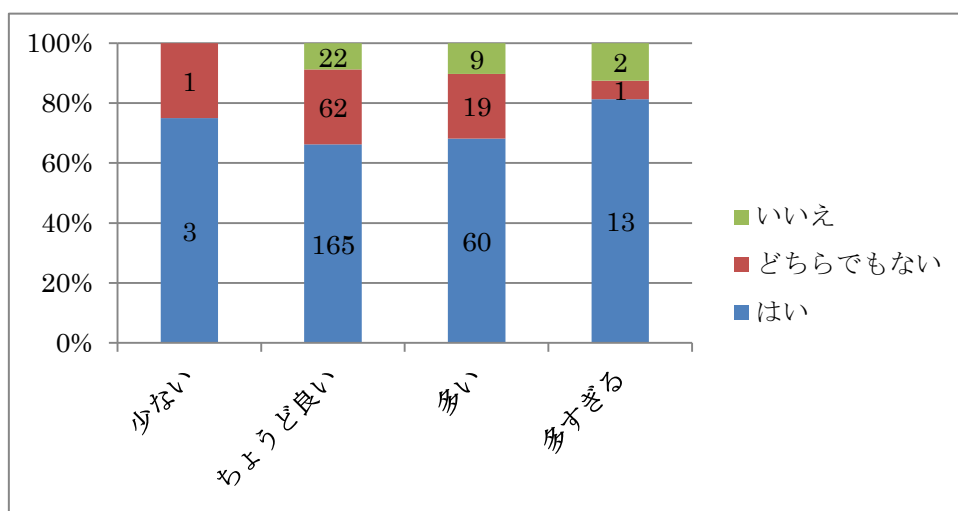
選択肢 ①はい ②いいえ ③どちらでもない

質問 3 の結果



グラフ 5 言語学習に対する興味の有無（6クラス合計）

質問 2（クラス人数に対する認識）の回答別に、質問 3（言語を学習すること自体に興味があるか）の回答をまとめると下記のグラフ 6 になる。



グラフ 6 言語学習に対する興味の有無（質問 2 の回答別）

クラスの人数に対する認識がどのようなものであるかに関係なく、多くの学生が言語を学習すること自体に興味をもっていることがグラフ 6 から分かる。外国語学習にとって一般的には多いとされる 48～63 名のクラス人数に対して「少ない」と回答した 4 名については一旦差置き、「ちょうど良い」、「多い」、「多

横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代

すぎる」と回答した者のうち、言語学習自体に興味があると答えた者の割合を見てみると、「ちょうど良い」が66.3% (249名中165名)、「多い」が68.2% (88名中60名)、「多すぎる」が81.3% (16名中13名)である。このことから言語学習に興味のある学生ほどクラス人数が多いと感じていることがうかがえる。

2-4 中国語実習 2a のまとめ

筆者が平成23年度秋学期に担当した中国語実習2a(計6クラス)の履修者で、質問紙に回答した357名(質問1の有効回答数は341)のうち、44.9%が積極的な動機で中国語を選択し、51.9%が消極的な動機で中国語を選択していた。一方で、357名の67.5%が言語を学習すること自体に興味があると答えた。クラスの規模は、授業の方法と教室の大きさや設備を関連づけ、両者が合っていれば、クラスの人数が一般的に語学教育には多すぎるとされる人数でも、多くの履修者は「ちょうど良い」と回答する傾向にある。また、学習効果の面からクラスの人数が「多い/多すぎる」と答えた学習動機の強い履修者がいる。

3. 中国語演習

中国語演習は、春学期と秋学期に開講される半期ごとの教育教養科目である。平成23年度秋学期に筆者が担当した中国語演習の履修者は127名で、質問紙調査に回答した者は115名であった。中国語演習は、学生の希望を満たすために、会話やHSK³対策など様々な内容の講義を用意している。筆者が担当した中国語演習の内容は、ビジネス・レターを中心とした書面語の文章を読むものと、中国語検定の準4級から3級までの内容を扱う検定対策であった。質問紙は、多肢選択項目、中間的選択肢を含めた正誤項目、5段階のリカート法、中間的選択肢を含めた4段階のリカート法で、4つの質問項目(4~7)と最後に完全な自由記述欄を設けて作成した。また、単一選択の質問項目で複数選択していたり、無回答であったりするものがあつた。これらは回答数に含んでいない。よって質問項目によっては回答数の合計が115に満たないものがある。

3-1 受講時の気持ち

質問4は、中国語演習を受講する際どのような気持ちで臨んでいたかを尋ねた(有効回答数114)。質問4の質問内容と選択肢、結果は以下である。

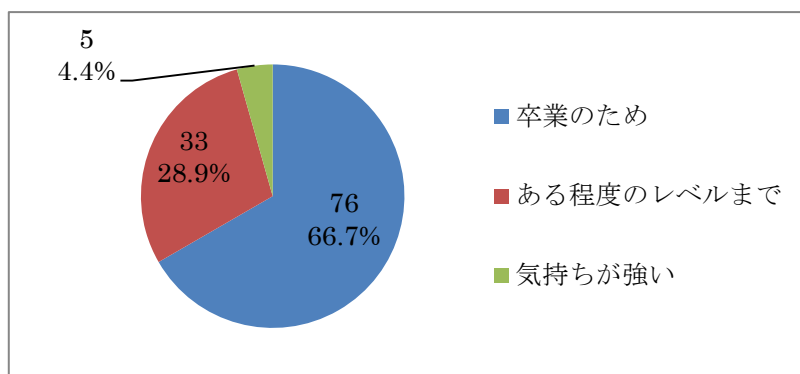
(4)質問4 中国語演習を受講するにあたって、気持ちはどれに近かったですか？

- 選択肢 ①卒業のためとにかく単位が必要である
 ②どうせやるならある程度のレベルまで身につけたい
 ③中国語を勉強したい気持ちが強い

³ 中国政府公認の中国語検定で、“汉语水平考试 Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì”のこと。

横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代

質問 4 の結果



グラフ 7 受講時の気持ち

グラフ 7 から分かるように、履修者の多くが卒業のために単位が必要だからだと回答した。ただし、この質問 4 の選択肢にはバイアスがかかってしまっている。学生の誰もが卒業するために単位が必要である。選択肢①と②③の間には距離があり、それを埋める選択肢が無い。選択肢①②③にあてはまらない者は、①を選ばざるを得ない。つまり選択肢①が多く選ばれるのは当然だと言える。質問 4 については、例えば「その他」といった項目を選択肢に含めるべきであった。質問 1 の回答結果は参考にはなるが、バイアスがかかったものであることを指摘しておく。

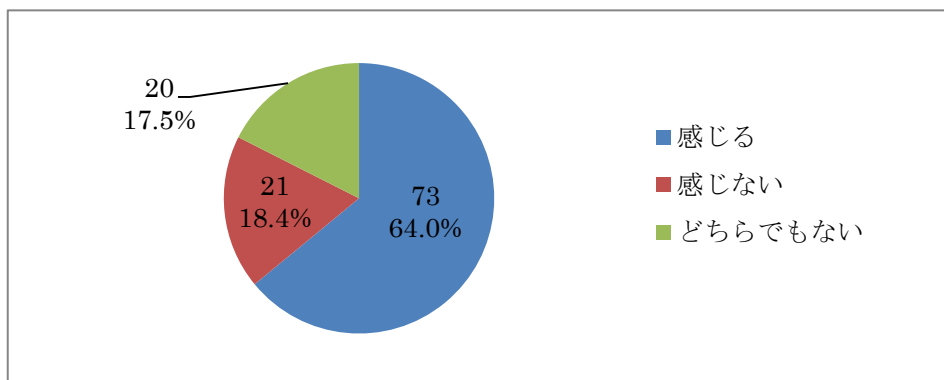
3-2 中国語実習と中国語演習のつながり

1 年次に中国語実習を履修した学生は、2 年次以降に中国語演習を履修するが多い。質問 5 では、中国語実習を終え、中国語演習の内容を学習していくにあたって、スムーズに学習していけるかどうかを尋ねた（有効回答数 114）。質問内容と選択肢、結果は以下である（なお、演習では a（文法）と b（会話）の区別はなくなり、文法と会話の総合的な中国語の能力が求められる）。

- (5)質問 5 中国語演習は、中国語実習に比べ内容のレベルが急に上がると感じますか？（言い換えると、「中国語実習 a・b を終えただけでは、中国語演習をクリアできる力が身に付かない」と感じている。）

選択肢 ①感じない ②感じる ③どちらでもない

質問 5 の結果



グラフ 8 レベルの急な上昇（実習から演習へ）

横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代

中国語演習には中級と上級が設けられている。学生が各講義のシラバスを見て、それぞれに合った講義を選択できるようにしている。平成 23 年度秋学期に筆者が担当した講義はともに中級である。結果的に履修者の 64%が、演習は実習の学習を終えただけではクリアできないと感じている。これには次の原因が考えられる。まず、1 年次秋学期に実習 2a・2b を履修し、約二ヶ月間の春休みを過ごす間、多くの学生は実習 2a・2b で到達したレベルを翌春まで維持できない。学生の中には実習を 2a・2b を終えてから演習を受講するまで時間が半年や 1 年空く者もいる。このような場合、実習で習った学習内容のほとんどを忘れてしまっており、演習の内容についていけない。次に、実習は多くの教員が担当しており、演習を受講する時点で中国語に関する既習項目にずれが生じてしまっている。これには本学の中国語教育における「初級（実習）」と「中・上級（演習）」の定義が明確でないことが理由のひとつに挙げられる。具体的にいうと、初・中・上級で最終的どのようなレベルに達するのか、どのような学習項目を学ぶのがレベルによって定められていないということである。

3-2-1 実習から演習への円滑な移行

質問 6 は、上述の質問 5 に関連して、「中国語実習を終え、中国語演習をスムーズにクリアしていけるようにするために、どのような良いアイデアが考えられますか？」という質問で自由記述を設定した。この質問には 62 の回答があり、実習と演習のつながり全体について述べていたものは 14 あった。具体的には、「演習を中国語実習の続き或いは応用のようなものにする」、「実習と演習を続けてとる」、「教員は学生の進行具合を正確に把握する」、「可能であれば同じ教員の授業を受講する」、「休み中に課題等で中国語に触れるようにする」、「演習が始まって 2 回くらいは総復習のようなものを行う」などが挙げられていた。また、「実習で一通り教科書を終わらせるようなプログラムを組む」、「実習のレベルを上げる」という意見もあった。

以上のコメントを参考にすると、日常の授業で最も実行可能なことは、演習において実習の復習を行うことだと思われる。この復習は既習内容を「思い出させる」ことと既習内容の「足並みを揃える」という機能がある。しかし、15 回の授業で復習に充てることができる時間は少ない。実習において学習内容が統一され、実習 2a・2b の終了時において最終的に進度の調整がなされていれば、演習で行う実習内容の復習は、「足並みを揃える」ことではなく、「思い出させる」ことを行えばよく、より効率的であると考えられる。

3-2-2 実習における学習内容の統一

実習において学習内容を統一する方法は、まず、(実習 a で一冊、実習 b で一冊というように) 全ての教員が同じ教科書を使うことが考えられる。大学で使用することを目的とした市販の中国語の教科書は、非常に多くある。教科書はそれぞれに特色があり、授業の進行を考えた工夫がされている。現在中国語実習では、内容が適切で、かつ自分の授業のスタイルに合う教科書を、各教員が選んで使用している。教科書を統一することは、学習内容の統一を容易にするが、教員が自分にあったスタイルで授業を行うという点を制限してしまう。さらに、中国語の文法用語についても原語を使っているか、英文法などで使い慣れているものを使うか教科書によって異なっている。この点も教科書を選択する際の基準となる。具体的には次のような点が挙げられる。中国語において動詞のすぐ後ろにある名詞成分をすべて

横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代

目的語と呼ぶのは適切ではない。例えば、“下雨了 xià yǔ le (雨が降った)”は、“下(降る)”という動詞の後ろにある“雨(雨)”は動作の影響を受けるものではなく、動作の主体なので、目的語とするより、原語のまま賓語(中国語学の術語で“宾语 bīn yǔ”)と呼ぶべきであるが、学習者に分かりやすくするために目的語と呼ぶ教科書が多くある⁴。加えて、教員によって試験問題の難易度が異なるので公平ではないため、期末試験問題を統一する必要がある。厳密には授業内に小テストを行うかどうかでも統一しなければならなくなる。以上のことから、教科書を統一することは学習内容の統一を容易にするが、他の問題を引き起こしてしまうと考えられる。

教科書の統一ではなく、他の方法で学習内容を統一するには、中国語教育学会による『中国語初級段階学習指導ガイドライン』⁵に準拠した教科書を選ぶことである。このガイドラインには導入する文法事項と語彙が明示してある。実習を終える時点で、ガイドラインの挙げる文法事項と語彙が学習されており、これらを聞き取って発音できる力が履修者に培われていれば、同じレベルで演習に臨むことができる。ガイドラインに準拠していない教科書を使用する場合は、ガイドラインの挙げる文法事項と語彙を網羅するように配慮すればよいと考える。ただし、本ガイドラインのいう初級段階とは、大学の第二外国語で毎週2回(各90分)を2年間学習(合計240時間)することを指している。よって本学の中国語実習(1年間)はガイドラインの半分の学習時間にあたり、ガイドラインをそのまま適応できないという訳ではない。本学の中国語教育には『中国語初級段階学習指導ガイドライン』などを参考に、本学における初級(実習)・中級(演習)・上級(演習)の独自の目安を設定することが急務である。

3-2-3 レベル別クラス分け

中国語学習に対して色々なモチベーションの履修者がクラスに混在していることが、ここまでの調査結果からより明らかになった。色々なモチベーションの履修者がいるクラスで授業を行うことは難しいが、高いモチベーションの履修者を落胆させてしまうことは避けるべきことである。そこで、実習の成績に基づき演習でクラス分けをすることについて尋ねてみた。それが次の質問7である。

(6)質問7 中国語演習で中国語実習の成績に基づいたレベル別にクラス分けをするのはどうですか？

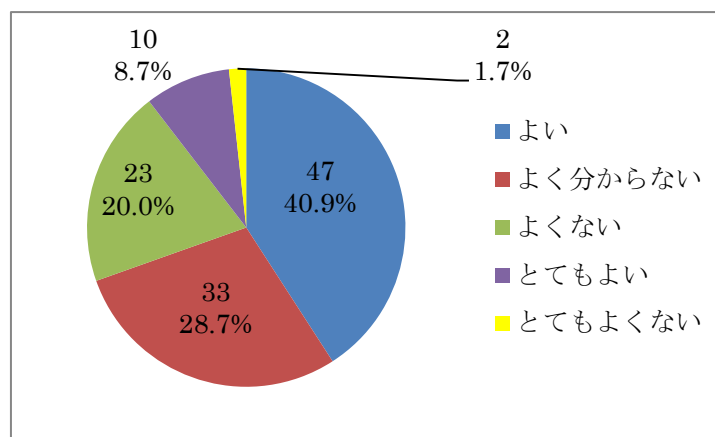
選択肢 ①とても良い ②良い ③分からない ④良くない ⑤とても良くない

⁴ 中国語で、動詞の後ろの名詞成分を目的語と一律に呼ぶと、繫辞動詞“是 shì”の後の、英語で言えば補語にあたるような名詞性成分も目的語と呼ばなければならなくなる。例えば“我是大学生 wǒ shì dà xué shēng (私は大学生です)”の“大学生”を目的語とすることになる。また、中国語学で言う補語は、英語学の補語とは異なるため、同じ術語であるが指すものが異なると学習者はかえって混乱してしまう。賓語は、動詞との意味関係によって14種(『汉语动词用法词典』)に分類される。「賓語」を用いれば“下雨了”の“雨”は動作主を表わす賓語、“我是大学生”の“大学生”は主語の属性を表わす賓語だと説明することができる。

⁵ URL <http://www.jacle.org/storage/guideline2.pdf>

横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代

質問 7 の結果



グラフ 9 成績別クラス分け

質問 7 は上記の選択肢の他に、自由に記述する欄を設け、理由を書かせた。「とてもよい」と回答した者のうち、その理由として「中国人教員の会話の授業でレベルがバラバラで教員も授業が大変そうだったため」、「レベルの合わない学生がいることで講義の流れが止まるのはよくない」というコメントがあった。「よい」と回答した者のコメントには、「やる気により実力が違いすぎる」、「(授業内容に) ついていけなかったから」、「帰国子女の人はレベルが違いすぎるから」、「(クラス分けをするなら) 統一テストをすべき」というものが挙げられた。「よく分からない」と回答した者のコメントには、「上級者には良いかもしれないが自分の興味のある授業をとれなくなるのは好ましくない。英語と違って1年だけでは(成績の) 明らかな差に出ないと思う」、「教員によって評価基準も違い、実習の成績ではレベルが分からない」、「学生側にもある程度の選択権があればよい」、「自力不足だが頑張ってついていこう、単位がとれればいい、この時限に授業をとっておきたい」などの学生側の思惑が反映されないのは良くない、「やる気のある人は嬉しいだろうが、やる気があっても言語の得意でない人もいるため」というものが挙がっていた。「よくない」と回答した者のコメントには、「好きな時間の授業をとることができなくなってしまったため」、「(良くないがただし) 実習のテストが同内容・同時限に行われるならば良いと思う」、「学びたい内容の選択が無くなるから」というものが挙がっていた。「とてもよくない」と回答した者のコメントには、「教員ごとに成績基準が異なり実力が成績に反映されない」、「教員ごとに特色をつけて、受講生がその色をみて選ぶことが良いと思うから」というものが挙がっていた。

つまり、演習でレベル別のクラス分けを行うには、実習で学習内容を統一し、かつ統一試験を行うことや、専門科目と時間が重ならないように演習の曜日や時間帯を調整することが必要になり、現時点においては実現が難しいと思われる。

3-3 演習の履修フロー

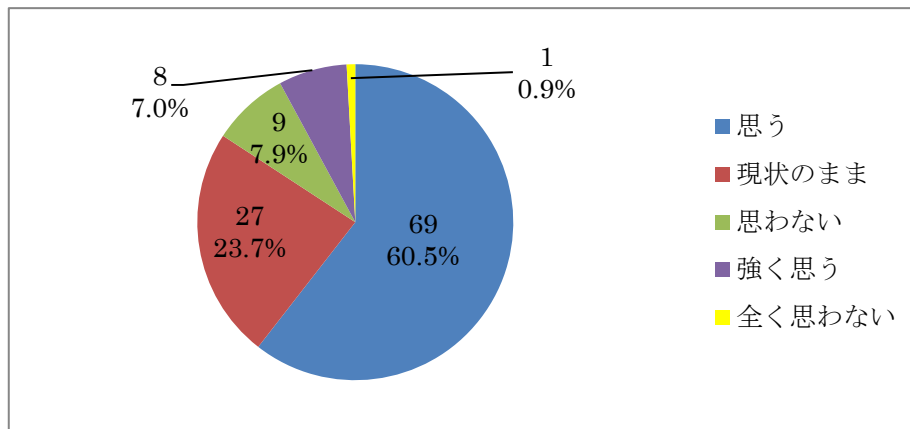
質問 8 では、中国語演習は実習からの続きになるようにある程度履修の流れを示した方が良いかどうかを尋ねた (有効回答数 114)。

横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代

(7)質問 8 中国語演習は、内容的にバラエティーに富んだものを揃えるよりも、中国語実習から続く一貫したカリキュラムのように、ある程度履修の道筋を示した方が良いと思いますか？

選択肢 ①強く思う ②思う ③現状のままで良い ④思わない ⑤全く思わない

質問 8 の結果



グラフ 10 実習と演習を一貫したものに

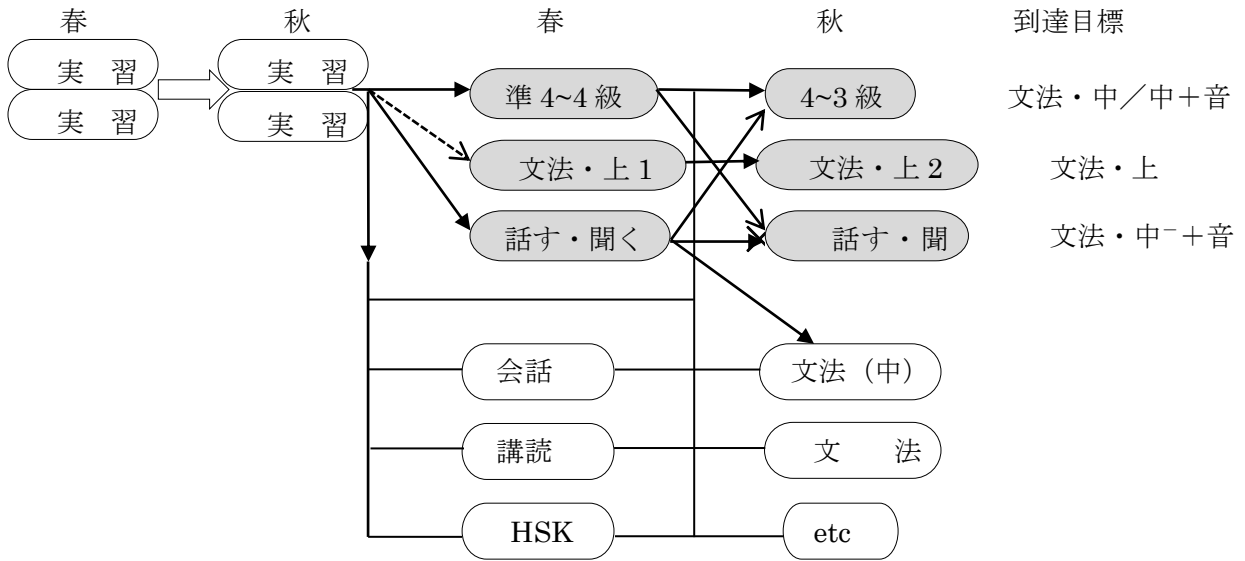
グラフ 10 から分かるように、6 割の履修者が「思う」と回答している。このことは、(筆者が担当した演習において) 実習から演習に変わるとレベルが急に上がり、学習に困難を感じていること(グラフ 8)と、学生が演習を選択する際に、中国語のレベルに関して参考にする情報が少ないと感じていることを表している。

また、履修者にあったら良いと思う演習の講義内容を自由に記述させたところ、以下のものが挙がった。a.会話、生徒同士に話させる、b.少人数による授業(ディスカッションや発表など)、c.日常会話中心の演習、d.直説法による会話、e.中国映画・ドラマを見る、f.留学生とトーク、g.ビジネス向けの読解、h.中国の文化的なものを学ぶ、i.中国語のドリル、j.年内に中国語検定〇級を取得などのノルマ。平成 23 年度秋学期に f と j は開講されていないが、これ以外の内容を扱っている演習が存在することから考えると、多くの学生はシラバスをよく読んでいないこと、また、中国語で会話をするのにかなり積極的であるということがうかがえる。

(筆者が平成 23 年度秋学期に担当した) 中国語履修者の動機は様々であるが、ここまでの調査結果から、彼らの 6 割が実習と演習のつながりが良くないと感じており、かつ履修のある程度の筋道を示してほしいと感じていることが分かった。平成 23 年度に筆者が担当した実習を履修した学生のうち 24 年度に演習を履修する者が多くいると考えられる。そこで、24 年度に筆者が担当する演習を実習の延長にあるものとして講義内容を設定した。また、演習は筆者の他にも担当する教員が複数おり、それぞれに特色のある講義を行う。よって、演習を実習から一つの流れの上にあるものとして履修することも、各自の興味に応じ、自由に選択することもできるようになっている。このことを次の図 1 に表した。図中の楕円は科目名或いは講義内容を表わしている。色のついた楕円は筆者が担当する中国語演習を指している。実習から演習の履修の流れを各矢印で示す。なお、他の教員の演習内容は仮に設定したもので、平成 24 年度の実際の講義のコマ数や内容を反映したものではない。また、必ず図 1 のように履修しなければならないということではない。ただし、実習 1a・b、2a・b を終え、次学期に中国語演習を履修

横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代

することが前提である。



矢印の説明

- △▷ B : A を履修するなら B も履修しなければならない。
- ▶ B : A を履修するなら B を履修することが望ましい。
- ▷ B : A を履修して B を履修するにはレベルに差がある。
- ✕▶ B : A を履修したら B を履修することができない。
- ▷ B : A を履修したら B を履修するのもよい。

図 1 演習の履修フロー

筆者が担当する演習のうち、「準 4~3 級」、「4~3 級」とあるのは中国語検定の級で、実習を初級レベルとするなら「準 4~4 級」はおおよそ中級マイナスのレベル、「4~3 級」は中級レベルである。中国語検定の各級に合格する力をつけることを目標とする。中国語は、多く印欧語を研究の対象としてまとめられた西洋的な言語の考え方、或いは日本語学の文法用語や考え方では解釈しきれない場合が多い。「文法・上 1」、「文法・上 2」は中国語学の基礎的な考え方を身につけることを目標とし、「スキップ履修」⁶の学生や、帰国子女、親が中国語母語話者である学生などを対象にしている。このように、中国語の履修フローを学生に提示することで、彼らは履修の計画を立てやすくなる。さらに、学生は自分の中国語レベルに応じて中国語学習を進めることができ、順調に単位を取得していくことができる⁷。

中国語の学習では学習項目が多い。学習する「漢字」、「(語レベル以上での) 意味」、「発音」、「ピンイ

⁶ スキップ履修とは、入学時にすでに一定の中国語力がある場合、中国語作業部会に申請し、審査を経て認められれば、実習からではなく、演習から履修することができる制度である。

⁷ 様々な内容・レベルの演習を設定することにより、評価の不公平の問題が生じる。例えば、中級レベルの演習で「優」の評価を得た学生と、上級レベルの演習で「良」の評価を得た学生では、前者の中国語能力が後者より高いとは限らないが、最終的な成績評価として前者は「中国語演習・優」、後者は「中国語演習・良」になってしまう。

横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代

ン」の4項目は相互に関連している(図2参照)。中国大陸では、正字を簡略化した「簡体字」という漢字を使っている。簡体字によっては、日本の常用漢字の字体と同じ(と認識しても支障がない)場合もあるし、全く異なる場合もある。また、中国語の発音が難しいことは良く知られている。ピンインとは、中国語の発音表記である。ピンインは主に子音と母音を組み合わせたアルファベットと(主に)母音の上につけられた声調符号から成る。正しい発音、聞き取りにはピンインの習得が不可欠である。ピンインの習得はとても重要であるにもかかわらず、実習を終えた時点でほとんどの履修者が身につけることができていない。原因は恐らく、中国語の4項目を一つの授業内でまとめて学習させているためだと考えられる。これは学習する側にとってとても負担が大きい。そこで、筆者は「聞く・話す」という演習で、ピンインと音に特化した演習を設定し、実習で学習した内容を発音と聞き取りの面で補うことを試みている。

同時に、実習でピンインをどのように指導するかについて考える必要がある。中国語の4項目について学習を同時に進めつつ、図2の線で結んだ各箇所(a~f)を重点的に補う学習が別途必要だと筆者は考える。また、学習者自身も、自分が今やっていることは中国語学習におけるどの部分を補おうとしているのか、認識しておくことも中国語学習において重要である。

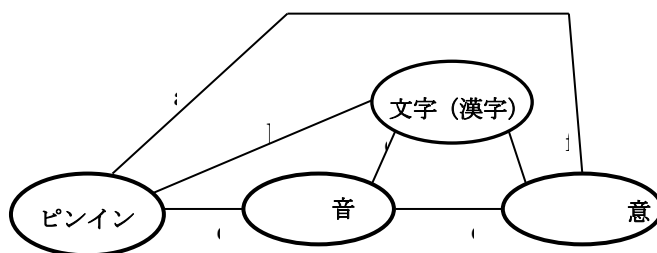


図2 中国語学習の4項目

3-4 中国語演習のまとめ

(筆者が平成23年度秋学期に担当した)中国語演習の履修者127名中115名を対象に行った質問紙調査の結果、「卒業のためにとにかく単位が必要だから」という気持ちで、演習を受講していたと全体の約67%が回答した(ただし、すでに指摘したようにこの回答結果にはバイアスがかかっている)。また、64%が演習は実習に比べレベルが急に上がると感じていると答えた。そして、約50%が実習の成績に基づき、演習でクラス分けをするのはよいと答え、約60%が実習と演習の履修の筋道を示した方がよいと答えた。

4. 最後に

本稿では、筆者が担当する中国語実習2aと中国語演習を、平成23年度秋学期に履修していた学生399名のうち357名を対象に意識調査を行い、その結果を報告した。多くの学生は、学習したい内容によって演習を選んでいるのではなく、専門科目等が入っていない空いた時間にとれる中国語演習を選んでいるという現状であるとはいえ、彼らは調査に協力的で、そして建設的な意見を出してくれた。中でも、ある演習履修者による「細かい文法やリスニング・会話などを勉強したい。少人数のクラスを作っ

横浜国立大学における中国語履修者を対象とした意識調査 新沼雅代

たりすることで、仲良くできたら面白い（英語のように）」というコメントが最も筆者の印象に残っている。和やかな雰囲気の中、活発に発言をすることができ、面白いと感じながら中国語を学習できたら、これに勝る効果的な学習方法はないのではないかと思う。

日本の大学における中国語教育については、個別の研究は多くなされているが、中国語教育の全体的なあり方は、英語教育や日本語教育に比べまだ整備されていない。教科書だけでなく、副教材も、中国の対外中国語教育用に作られたフラッシュカードや、ゲーム性のある CD-R 型教材など多種多様である。これらを使ってどのように教えていくかは各教員に任されている。同じ科目であってもクラス人数やクラスの雰囲気は同じではないので、効果的な授業の方法もクラスごとに異なる。本学の中国語教育において、全体的な指針が示されていれば、各教員にとって目指すものが明確になる。そうすれば各回の授業で達成するものが自ずと明確になり、その達成に効果的な授業方法を採用することにつながる。

以上のことから、筆者は本学における中国語教育の全体的なあり方を提起することと、初・中・上級レベルで学習する語彙と文法事項の目安を定めることが眼前の課題だと考える。

参考文献

『汉语动词用法词典』孟琮・郑怀德・孟庆海・蔡文兰编 商务印书馆 1999 年

対話力を育む英会話授業に関する報告

A Report on an English Speaking Class Incorporating Enhanced Intercultural Communication Skills

横浜国立大学 大学教育総合センター 非常勤講師
大橋 弘顕

キーワード：英会話 対話力 コンテキスト ハイコンテキスト ローコンテキスト

Keywords: , English speaking class, context, high-context, low context

Abstract

This report shows an approach used for six 1S (freshman English at YNU) classes during the fall semester, 2011. Course aims: expressing one's opinions and improved speaking skills. Naturally, one of the difficulties of communicating in English lies in the different ways people communicate in Japan and in English-speaking countries. Meeting the goal of developing strategies for "getting the message across" required students to familiarize themselves with the context of the interlocutor, i.e., how people communicate in English-speaking nations. This document demonstrates how this topic was introduced and utilized in class. Our overview consists of: first, a look at the context of communication of Japanese; next, activities and materials presented in class; lastly, the results and evaluation of questionnaires filled out by students to assess how this class changed the students' views regarding language learning.

1. はじめに

本稿では、YNUの理工学部、及び経営学部対象の1Sクラスの授業活動報告を行う。1Sにおいては受講生の口頭の発表力、そして発表に関連した討論が可能なコミュニケーション力を高めることが共通シラバスに記載されている。しかし、筆者は教育の現場に身を置く者として、学生の英会話に対する経験不足、そして苦手意識を痛切に感じている。彼らが授業中、積極的に発言することはまれである。シラバス記載のオブジェクティブを成し遂げるには、前記した項目を改善することが不可欠であると考えた。それには、学生の英会話に対する意識を変え、コミュニケーションに親しみを感じさせる授業を行うことが求められる。上記1Sクラスでは、口頭発表力及び、討論が可能なコミュニケーション力を高めるために、「対話」をキーワードに掲げ様々な活動を行った。英会話に対する苦手意識を払しょくし、討論が可能なコミュニケーション力を養うために具体的に何をしたのか、といった点を筆者自らが行った授業実践報告で紹介すると共に、その効果を検証していきたい。

2. なぜ今、対話なのか？

2-1 対話の定義

大阪大学コミュニケーションデザイン教授、平田オリザ氏は、会話と対話を「会話とは、お互いの事情を良く知った者同士の気軽で気楽なお喋り。対話とは、お互いのことをよく知らない者同士が『知らない』ということをも前提として行う意識的なコミュニケーション」(平田、2001 p.150) と定義している。コミュニケーションを難解にする原因の一つは、話者同士互いの背景や事情がイメージできないことであろう。これは言葉の問題というよりも、コンテキスト¹の差異である。互いのコンテキストに共通点を見い出せる場合、言葉を尽くさなくても通じ合うことができる。しかし実際に英語でコミュニケーションを行う場面では、対話者と、コンテキストが大きく異なるのが普通である。よって、英語によるコミュニケーション力を高める授業を行う時、平田の云う「知らないことを前提として行う意識的なコミュニケーション」は欠かすことのできないフレームワークであると考えられる。

2-2 日本社会の構造的な特徴

北米では幼いころからソーシャルな機会に親しむ。教会などで近所の人達と顔を合わせ、学生になればパーティーや、ワークショップという名のもとに、他人同士が頻繁に集う。他人と意識的なコミュニケーションをする機会が多々あるのだ。彼らは比較的、初対面の人間とのコミュニケーションを苦にしない。一方で日本の学生は、仲間内で過ごしている時と、そうではない時の落差が著しいように見える。平田(2001,p.11)は「現代の高校生は他者と出会う機会が極端に少ない。偏差値で輪切りにされ、等質の生徒が一つの校舎に集められ・・・教室の中でも気の合った仲間としか会話を交わさない、そんな環境では対話の能力など育つはずがない・・・」と述べている。他人とのちょっとしたおしゃべりを意識的に行う習慣がないため、異なる価値観をすり合わせていく(平田、2001)ようなスキルが、それを必要とする諸国の若者と比べ未熟であることが考えられる。加えて、日本語はコミュニケーションの基盤であるコンテキスト¹に依存する度合いの高いハイコンテキスト言語(Hall, 1976)である。日本語と英語の間に存在する、コンテキストの差異という大きなギャップを互いが認識し、乗り越えることができるような教育をするには、そのためのカリキュラムが必要である。

2-3 先行事例

英語文化特有のコンテクストを身に付けることで対話力を高めるアプローチは、企業英語研において盛んに行われている。英語を活用せざるをえない現場においては発音よりも発言が求められ、文法よりも論法や作法に重きを置く傾向があると言えるであろう。以下にアルク教育社のクリエイティブスピーキング研修の風景を抜粋する。

ストップウォッチを持った講師が「明日の朝目覚めてからの予定を詳しく教えて。時間は

¹ コミュニケーションの基盤であり、言語・共通の知識・体験・価値観・ロジック・嗜好性 などのことを指す。(安田、2011)

対話力を育む英会話授業に関する報告 大橋 弘頭

一分。スタート」途中で「ウーン」と黙り込む受講生に対し、講師は間髪いれずに「起きるのは何時?食事は誰が作る?」と話を膨らませるヒントを与える・・・「日本人は質問に答えるだけで十分と考えるが、その何倍もの情報を返さないと自然な会話にならない」と講師の北島典子は言う。(井口、2011、p.52)

3. 対話力を育む授業とは?— ロジック

3-1 どの様にアプローチしたのか?

英語でコミュニケーションを行う時に避けられないのは、その国特有のコンテキストへの存在度であることを述べてきた。いわゆる「空気を読む」様な日本独特のコミュニケーションは、互いの空気が読める環境の中だけで有効なのである。東大教授、斉藤兆史氏は、日本語と英語の違いを3点挙げている。一つ目は発音、二つ目は文字と文法、三つ目が、言語使用の理念の違い(斉藤、2003)である。対話者同士のコンテキストが大きく異なる場合、文字や発音、そして文法力では解決できない「ずれ」が生じる。1Sでは、「言語使用の理念の違い」に対応し得る処方箋を「対話力」に求め、対話の力を伸ばす具体的なアプローチとして、ローコンテキスト²文化特有のコミュニケーション流儀をスキル化した。「正しく話す」のではなく、「粘り強く対話をする」アプローチである。

3-2 対話力測定方法

元外交官で日本教育大学大学院客員教授、北川達夫氏は、異なる価値観や異なる文化背景を持った人と出会ったときには、「どうにかする力」が大事だと述べている。「重要なのは「粘り強い」コミュニケーション能力です。30分の体力が必要になります」(北川、2010、p.36)。世界の英語コミュニケーションの74%を非ネイティブどうしの会話が占める現在(井口、2011)日本人には馴染みのある米語の方がよりマイノリティー言語である。今後は、十人十色の英語に対応するようなスキルが求められるのではないであろうか。その様な背景を鑑み、受講生には粘り強く、かつ、相手に届くコンテキストで対話をし得る力を求めた。具体的には、与えられたトピックに関してペアになった受講生が即興で5分間、対話をし得る「体力」を身に付けることを目指した。

3-3 授業の位置づけ

英会話に自信がない。英語でコミュニケーションの仕方がわからない。そもそも他人とのコミュニケーションが苦手だ。受講生の多くは、上記のどれかの項目に当てはまると仮定した。よって、授業を英語による対話のトレーニングの場と位置づけた。受講生の挑戦する気持ちを削がないよう、エラーコレクションはなるべく慎んだ。語彙、並びに文法説明は必要最小限にした。トライ&エラーを繰り返す受講生同士のフィードバックを基に、気づき学習で受講生自らスキルを高めて行くのが狙いである。一方、

² "A high -context (HC)communication or message is one in which most of the information is either in the physical context or internalized in the person, while very little is in the coded, explicit , transmitted part of the message. A low context communication is just the opposite, i.e. The mass of information is vested in the explicit code"(Hall 1976:91)

対話力を育む英会話授業に関する報告 大橋 弘顕

語学上達に欠かせない語彙や文法などの定期的な学習は、「セルフトレーニング」と名付けた課外活動に求めた。

3-4 受講生に求めたもの

コアとなる項目は、知識、心構え、そしてスキルの3つである。知識には、語彙や文法などに関するもの、そして、ローコンテキスト文化のコンテキストに関するものの2つである。心構えは、3つの「スキル」と、6つの「サブスキル」から成り、伝えるスキルには3つの「スキル項目」がある。加えて、応用スキルとして3つのディスカッションスキルを求めた。合計18のスキルを「対話のスキル」とし、それらを授業を通して身に付け、「5分即興対話」で力を測定した。

4. どの様に授業を行ったのか?-使用教材

4-1 Can-Do-Checklist

身に付けるべきスキル項目の一覧表 (Can-Do Checklist)である。受講生はレッスン後毎に Checklist と照らし合わせ自己採点 (◎、○、△、×) を行い、現状把握と目標を認識するのに役立つものである。

表1 : Can-do-Checklist

項目	評価基準 (◎ ○ △ ×)																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	
										0	1	2	3	4	5	6		
A)知識：授業外で自分に足りない知識（語彙、語順、リスニング、異文化理解など）を補てんできたか？																		
セルフトレーニング達成度																		
B)心構え：自信と粘り。																		
1.	積極的なふるまい。																	
1a.	自分から会話を始める。																	
1b.	質問する。																	
1c.	話し方に気を配る。																	
2.	様々な手段で伝える。																	
3.	粘り強いやりとり。																	
3a.	理解できない旨を伝える																	
3b.	伝わっているか確認し合う。																	
3c.	言葉に詰まった時の対処																	
C)「伝える」スキル。																		
4	「3秒ルール」。																	
5	直訳せずに、近似値で表現する。																	
6	英語のリズムで話す、聴く。																	

対話力を育む英会話授業に関する報告 大橋 弘頭

応用スキル

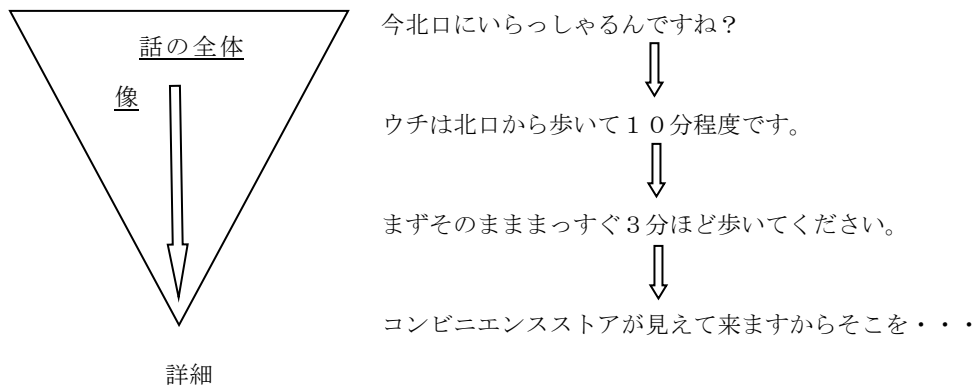
✧ ディスカッションスキル													
1.	質問力												
2.	あいづち力												
3.	"AAA"を実行できる。												

4-2 「スピーキングハンドブック」

粘り強い対話に求められる、スキル解説集(全22ページ)である。ローコンテキスト文化特有の18のスキル項目の意味と意義を受講生に向けて分かり易く解説したもので、授業で適宜使用した。図1は論理的に質問、また説明するためのロジックを解説したものの一部である。

図1：スピーキングハンドブック解説例

☆英語の論理展開に合致したプロセス、「話の全体像→詳細」という順序を身に付けよう！
ローコンテキスト、話の展開順序： 「道案内」の場合



4-3 「ワード集」

必須表現集である。「即興5分対話」及びスピーチプレゼンテーションに必要な表現を一覧表にしたオリジナル教材(ワード集)を配布した。174個の Lexical Items を必須/中級・上級の2段階に分類され記載したもので、受講生は授業中に「ワード集」を机の上に置き、後記する「気づきの学習活動」の中で適宜必要な表現をその場で探し、使いながら覚えた。

- ワード集A：Greetings 表現
- ワード集B：意思の疎通表現
- ワード集C：あいづち編
- ワード集D：ディスカッション表現
- ワード集E：スピーチ編

対話力を育む英会話授業に関する報告 大橋 弘顕

表2：ワード集例

ワード集B 意思の疎通表現		
メッセージが全体が聴き取れなかった/理解できなかった。		
<必須>		
1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 表情で表す	当惑した顔をする。
2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> excuse me?/sorry?/pardon me?	えっ?、すみませんが...
3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (I am sorry, but) I am not following you.	話についていていません。
<中、上級>		
4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> What was that again?(低)	何ですか?
5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Can /Could you repeat that?	繰り返してもらっても宜しいですか?
6	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> What do you mean (by that)?	言わんとすることは何ですか(話の意図を尋ねている)
7	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> I didn't get it.	冗談や、話のポイントが理解できませんでした。
8	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (I am sorry but) I am lost.	話が見えていません。
単語が聴き取れなかった/意味が分からなかった。		
<必須>		
9	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 聞き取れなかった単語/表現を、そっくりそのまま語尾を上げて聞き返す。	
10	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> What does ~mean?	~とはどういう意味ですか?
11	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Could/can you spell that for me?	綴りを教えてもらえますか?
<中、上級>		
12	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> What do you mean by ~?	~とはどんな意味で言ったのですか?
リクエストをする。		
<必須>		
13	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Could/can you speak a little slowly for me?	
<中、上級>		
14	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Could/can you speak up a little for me?	もう少し大きな声で話してもらって良いですか?
話が伝わっているか確認し合う。		
<必須>		
15	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Are you following me?	話、伝わってますか?
16	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Are you with me?	話、伝わってますか?/私に賛同しますか?
17	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> You mean+単語/文 Did you say +単語/文	~ということですか? ~と言ったんですか?
<中、上級>		
18	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (Do you have) any questions?	何か、質問ありますか?
19	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Do you know what I mean?	話、伝わってます?(相手に同意を求める時にも使用)
20	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Are you telling me to ~	~と言っているのですか?
言葉に詰まったときの表現		
<必須>		
21	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Let me think/ Uhhhhh.../So...	
22	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> What can I say...	何て言えば良いのだろう...
23	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 言葉を直訳せずに、近似値で表現する。	

4-4 市販テキストブック

メインの教材は Macmillan 社の英会話用テキストブック、*Gear Up Student Book 1* (Steven Garshon and Chris Mares, 2005) である。トピック別に12の単元に分類され、対話を促進するために工夫が成された教材である。各ユニットに用意されているダイアログを用い、即興対話活動を行った。

5. どの様に授業を行ったのか? - 授業活動

ここでは粘り強く対話を行い、ローコンテキスト言語特有の流儀で話すための力を養う活動について述べる。「5分即興対話」を軸に、知識、心構え、そしてスキルを高める活動の中から、代表的なものをピックアップし、具体的に紹介する。

5-1 英会話の体力作り、「即興対話」活動

教科書に記載のダイアログの後に続く対話を想像しながら、即興で対話を行う活動を行わせた。まず受講生はペアになり、ダイアログをロールプレイする。その後、ダイアログの役柄になりきり対話を継

対話力を育む英会話授業に関する報告 大橋 弘頭

続するのである。最初は1分間、その後対話相手を変えながら、2分 3分と時間が伸びていく。求めたのは「正しさ」ではなく、「粘り」である。「粘り」とは、対話の「コツ」である。全部で18ヶある対話のスキルは、英語の基礎力のある学生が真剣に取り組めば、体得できる種のものである。レッスン開始当初は表情が硬く、沈黙しがちだった生徒が、回を重ねる毎に意識が変わり、技術を高めて行った。

教科書ダイアログ例:

Jenna: Nice campus, isn't it?

Yuni: Uh huh. It's beautiful. And it's a great day.

Jenna: Are you a new student?

Yumi: Yes, I am. How about you?

Jenna: Me too. I'm majoring in business. How about you?

Yumi: My major is Spanish. By the way, I'm Yumi.

Jenna: Nice to meet you, Yumi. I'm Jenna.

Yuni: Nice to meet you, too, Jenna.

5-2 「知識」を高める活動

(a) 語彙や文法、コンテックス知識

フォーカス・オン・フォームズ活動として気付きの学習活動を行った。これは即興対話活動に続いて行われる活動である。即興で行った対話の内容を思い出しながら、A4一枚程度にまとめさせるものである。更に受講生は、ワード集に記載されてある必須表現を活用したり、教員から指示のあった特定の対話スキルを意識しながらダイアログをまとめる。完成後に教員がペアのオリジナルのダイアログを確認。語彙や文法、コンテックスに関して不適切な部分に下線を引き、その場で返却。受講生は力を合わせ、不適切な部分を修正する活動である。

(b) 英語力の底上げ、及び価値観、人生観の構築。

授業外で英語に触れたり、国際人としての価値観、人生観構築に役立つ様な本を読むことを奨励した。これを「セルフスタディー」とし、成績の10%に反映させた。YNUの電子掲示板、"Jenzabar"にリスニングコンテンツのリンクや、洋書情報を掲載すると共に、日本人の価値観等を学ぶことのできる名著など、日本に関する見識を深めるもの（留学生は出身国のもの）なども推薦した。

5-3 「心構え」に関する活動

(a) 表情を豊かにする、至近距離対話トレーニング

上記4-1の即興対話活動を、至近距離で行うもの。対話相手と自然に握手をできる距離まで接近し、即興対話活動を行う。更に、そこから5センチ程度接近し、再度行う。普段、わりあい無表情な受講生も、対話相手の表情を意識すると同時に、自らの表情も意識せざるを得なくなる。対話中の表情に気を配らせるのが狙いである。

(b) 「質問力」を高める活動

ペアで携帯電話に保存してある写真をランダムにひとつ選び、質問しあう活動。1人がインタビューになり、相手の写真について三分間質問した後、交代する。相手に質問することの重要さと、そのテ

対話力を育む英会話授業に関する報告 大橋 弘顕

クニックを身に付けさせるのが狙いである。

5-4 「粘り強いやりとり」を促進する活動。

「ワード集」記載の「粘り強いやりとり」に必要な必須表現を覚えた後、机の両端に受講生を立たせ、向き合わる。(5メートル程度離れた距離) 4-1 で記載した即興対話活動をクラス全員で一斉に行う。対話相手と距離がある上、クラス全員で行うために相手の声が聴きとりづらい。受講生は、"Excuse me?" "Could you repeat that?" "Did you say ~?"等、意味のやり取りを促進する言葉を使いながら対話を行うものである。

5-5 ディスカッションスキルを促進する活動

"AAA"と呼ばれる口数を増やすためのものがある。Answer, Add, Askの略で、一般的に口数が多く、暗黙の了解を共有しないローコンテキスト文化話者を相手の対話時に発話量を増すための公式。対話を継続するには欠かせない手段であり、受講生は相手の付けたし情報 (Add)に反応することを意識しながら、対話活動を行う。

"AAA" ダイアログ例：

A : "How are you?"

B : Great. Thank you.(Answer),

: I've just finished my finals!(Add).

: How are you?(Ask).

A : Good! How did your finals go?

6. 授業検証

6-1 授業後アンケート

表3：アンケート結果

	5 (強く思う)	4 (そう思う)	3 (どちらとも)	2 (思わない)	1 (全く思わない)	総数
1.受講前、英会話に苦手意識があった。	58	39	9	6	4	116
2.あなたは他人と話すのが好きですか？	26	44	17	17	4	108
3.受講後に苦手意識が軽減しましたか？	17	51	30	10	2	110

対話力を育む英会話授業に関する報告 大橋 弘頭

グラフ1：アンケート結果

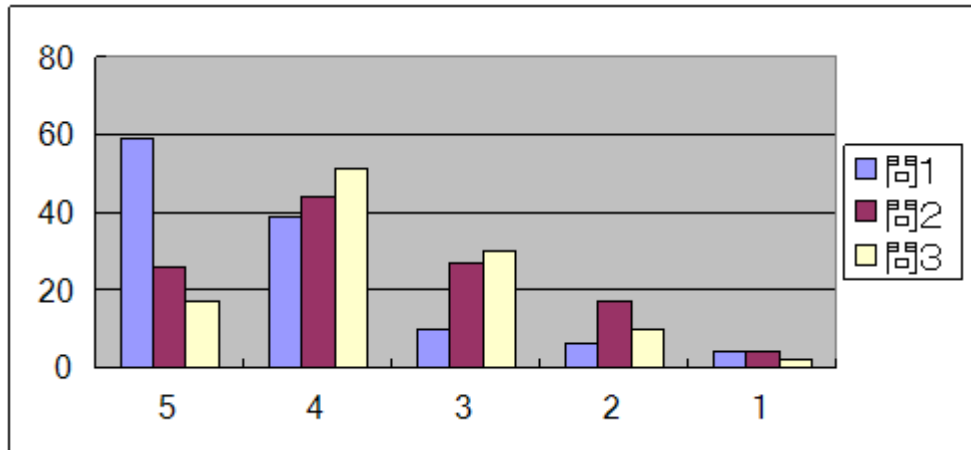


表4

	総数	4 または5 (そう思う、強く思う)	割合
他人と話すのが苦手な生徒	108	21	19%
他人と話すのが苦手&英会話も苦手な生徒	21	19	90%
苦手意識が軽減された生徒	97	68	70%

6-2 考察

問1の受講生の苦手意識に関しては、82%とおおかた予想通りの結果であった。次に問2、コミュニケーション意識であるが、65%の生徒が他人と話すことに肯定的だと答えた。そして問3の、受講後の意識であるが、英語に苦手意識のある受講生の内、70%について意識に改善が見られたとの結果であった。他人と話すことが苦手だと答えた21人の内、90%に相当する19人が英会話にも苦手意識があった。予想外であったのは、生徒のコミュニケーション意識であった。人と話すのことは嫌いではないが、英会話には苦手意識を持っていた受講生が多かったということになる。70%の受講生の苦手意識に改善が見られたのは元々、人と話すのは肯定的であった生徒が、英語のコンテキスト上でのコミュニケーションの流儀を覚えたためだと考えられる。

7. まとめ

1Sの授業活動を通して最も印象的であったのは、受講生の上気した顔である。対話者同士が力を合わせ、対話を構築していく時にとっても充実した表情を見せるのである。他人と通じあう瞬間は、気分が高まるものである。そしてそれは決して、ネイティブの様な発音で話すことや、適切な語彙や完璧な文法を持っていてでしか成し遂げられないものではない。教科書の手本通りに完璧に話すことがどれだけの時間と努力を要するかは英語教員はよく知っている。英語教育において我々は「正しさ」求めるが、それが成し遂げられなかったときに残るのは、苦手意識である。YNU生は義務教育において文部科学省の定めるところの英語力を構築してきた。その英語力を最大限に生かしながら、英語の流儀によるコ

対話力を育む英会話授業に関する報告 大橋 弘顕

コミュニケーションという「形」にするのが英会話教育に求められるアプローチの一つだと考えた。1 S においてはそのために、英語と日本語の言語使用の理念の違いを(斉藤、2001) 埋める教育を行い、そのための手段を「対話」に求めた。70%の受講生に苦手意識において改善が見られたというアンケートの結果を鑑みると、一定の成果はあったのではと考える。1 S において英会話力の一つの定義は、英語力の底上げのための努力を継続しながら、英語で他人とコミュニケーションするための技術を身につけることであった。それは、コンテクストの異なる相手に届くように話すための術(知識、意識、スキル)を知り、話者同士が粘り強く対話を継続することで、お互いの意とするところに一步一步、近づいていくスキルであった。最後に今後の目標を述べる。まず、より説得力のある対話の指標を作ることである。Can-Do-Checklist に掲げている指標と社会で求められているスキルとの整合性を高めたい。次に、コンテクストの背景知識を高める活動を取り入れる必要があると考える。それぞれの国の歴史や価値観、趣向性などが反映されたものが、その国独特のコンテクストを形作っている。その背景や成り立ちを認識することは対話相手を尊重することにつながると共に、自国、ひいては自分をより理解することになるからである。

参考文献

- 井口景子 (2011) 「日本人と英語」 *Newsweek* 1251,49-53
斉藤兆史 (2003) 「日本人に一番合った英語学習法」 祥伝社
Hall, E. 1976. *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
平田オリザ (2001) 「対話のレッスン」 小学館
平田オリザ、北川達夫 (2008) 「ニッポンには対話がない」 三省堂
安田正 (2011) 「一億稼ぐ話し方」 フォレスト出版

二テストから観察する初年度生の英語力

Freshmen's English Proficiency Examined by Two English Test Results

横浜国立大学 大学教育総合センター

田島 祐規子

キーワード：学士力、英語基礎力、自律学習、学習支援

Keywords: college-level academic proficiency, English proficiency, self-learning, Remedial learning

Abstract

This article examines the scores of TOEFL-ITP and Oba RLG-test taken by 144 freshmen in English classes at Yokohama National University in the 2011 academic year. The examination of the two test scores implies that keys for better English proficiency will be their reading skill and vocabulary size. The examination also suggests that freshmen need a campus-support system that can help them to enhance their English skills by either self-learning or Remedial learning depending on their level of English proficiency.

1. はじめに

横浜国立大学では、1年生全員に対して初年度学期末に TOEFL による英語統一テストの受験を課している。TOEFL は米国留学を目指す学生のための英語力測定テストであるが、総合的な英語の力を測ることができるテストとして国際的な権威と信頼を持つ。本学では英語統一テストにおいて、平成 22 年度までは 500 点を満点とする TOEFL Level 2 を使用していたが、平成 23 年度から Level 1 と呼ばれる TOEFL-ITP に切り替えた。この TOEFL-ITP は、旧来の PBT(Paper-based Test) を団体受験専用を実施するもので、多くの日本の大学や企業においてはプレースメントテスト(能力別編成クラステスト)や英語力測定テストとして利用されている。一方、横浜国立大学名誉教授大場昌也開発の「RLG テスト」は R 語彙(読んでわかる単語)テスト、L 語彙(聞いて分かる単語)テスト、G(文法の基礎知識)テストの三部からなり、約 1 時間程度で実施可能な英語基礎力測定テストとして注目されている。この大場 RLG テストに関する信頼性・妥当性・形成的利用の研究は 2010 年度および 2011 年度において、本学の学生を含める関東圏 3 大学の初年度生を対象におこなわれている。2010 年度の研究では、大場 RLG テストで 110~120 点の得点をした場合、TOEFL-ITP では 470 点以上、TOEIC では 650 点以上のスコアを獲得できる可能性の高いことが示された(加藤・田島・村上・前川浩子、2011)。本学で 2011 年度に英語統一テストが TOEFL-ITP で実施されたことから、ここでは 2011 年度春学期に筆者が担当した学生の TOEFL-ITP と大場 RLG テストの得点結果を比較しつつ、本学初年度生の英語力についての考察・分析を行う。また、その結果から本学の初年度生が強化すべき英語力についても考える。

2. 研究対象となる学生について

研究対象となる学生は、2011 年度春学期の筆者担当クラス英語実習 1LR の 3 クラスと英語実習 1W の 1 クラスの受講生となる。この 4 クラスの所属学部はすべて異なり、またセンター試験結果による学部内での習熟度別編成クラスに

二テストから観察する初年度生の英語力 田島 祐規子

おける上位から下位までの4グループすべてが含まれている。まず、大場 RLG テストを2011年度春学期開始直後に実施した。この時点における学生数は合計161名となっている。TOEFL-ITPは、2011年度末の英語統一テストとして秋学期終了時点に実施された。秋学期には、筆者はこの161名を担当していないので、TOEFL-ITPの得点結果をデータとして後日入手している。次にこの161名から、二年生以上の学生と大場 RLG テスト及び英語統一テスト(TOEFL-ITP)の両テストの得点を持たない学生を除外した。それにより、最終的に144名の学生が本研究での参加者となっている。なお、上・中・下位という位置づけは、あくまで各学部におけるセンター試験得点による英語クラス習熟度編成による位置づけであり、全学的に統一された上・中・下位の位置づけではない。中位グループ層の英語力の幅は大きいと考えられるため、本研究における中位グループのB学部とC学部の2グループの並び順については、後述のTOEFL-ITP平均点の降順とし、また考察においても、まとめて中位グループとして扱う。4クラス144名の構成は表1の通りとなる。なお、所属学部については便宜上アルファベットで表記する。また、考察については最初にTOEFL-ITP、次に大場 RLG テストの順で行う。

表1 参加者となる学生144名の構成

学部	人数	センター試験による習熟度グループ
A学部	35	上位
B学部	45	中位
C学部	27	
D学部	37	下位

3. TOEFL-ITP の結果

TOEFL-ITPは2012年2月第一週に実施された。初年度生にとっては大学1年目の終了時期となる。試験時間は約115分で、最低310点から最高677点の得点範囲となる。テストは3つのセクションからなり、それぞれリスニング50問(約35分)、文法・作文40問(約25分)、読解50問(約55分)の構成となっている。参加者144名の全体平均点は464.2点の結果となった(表2)。TOEFL-ITPの日本における大学生全体の平均が450点程度といわれていることから、参加者144名の英語力は全国の大学生の平均得点と比較した場合に、やや高いレベルの英語力を備えているといえる。しかし、その平均点を習熟度別グループで並べると、上位グループは498.3点を示す一方で、下位グループは428.1点であり、上位・下位グループについての平均点の差は、ほぼ70点の大差となった。このそれぞれの平均点を日本でよく知られている「英検」の級で大まかに言い換えるならば、上位グループは英検準1～2級周辺に相当し、下位グループは英検準2～3級周辺に位置するとえられる。この上位・下位グループの平均点差を見る限り、本大学の初年度生の英語力を一般化して述べることは適切でないと理解できる。上位グループの学生についてさらに考察を加えると、大学学部レベルでの海外留学におけるTOEFL(PBT)得点の目安が500～550点であることから、この上位グループがその域に達するには英語力がもう一歩不足しているといえる。以上のことから、上位グループと下位グループの英語力をどのように引き上げていくかという点が、本大学における全般的英語力向上の一つの課題になると推察される。参加者144名全体のTOEFL-ITPスコア平均点、得点人数分布は、それぞれ以下の表2、表3および図1の通りとなる。尚、表2におけるL・S/W・RはそれぞれL(Listening) S/W (Structure and Written Expression) R(Reading)を表している。

二テストから観察する初年度生の英語力 田島 祐規子

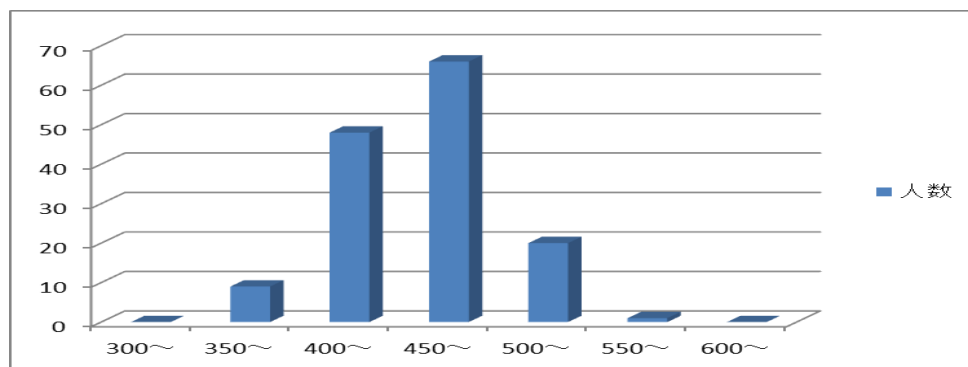
表 2 学部・クラス別 TOEFL-ITP 平均点結果 (全体平均 464.2 点)

学部	クラス	L (68)	S / W(68)	R (67)	TOEFL ITP
A学部 35	上位	47.5	51.6	50.4	498.3
B学部 45	中	45.9	49.1	47.2	474.1
C学部 27		44.3	47.2	46.3	459.5
D学部 37	下位	43.0	44.0	41.4	428.1

表 3 TOEFL-ITP 得点別人数分布

得点	300～	350～	400～	450～	500～	550～	600～
人数	0	9	48	66	20	1	0

図 1 TOEFL-ITP 得点別人数分布



4. 大場 RLG テスト結果

英語基礎力を測る大場昌也開発の「大場 RLG テスト」は(1)R 語彙(読んでわかる単語)テスト、(2)L 語彙(聞いて分かる単語)テスト、(3)G(文法の基礎知識)テストの三部からなる150点満点のテストである。(1)のR語彙では「大学英語教育学会基本語リスト」である JACET 8000 の頻度順 5000 語までから 1000 語レベルごとに 10 単語ずつ、計 50 の単語を選び(50 点満点、15 分)、(2)の L 語彙では同様の方法で JACET8000 の頻度順 4000 語までから計 40 の単語を選び(40 点満点、15 分)、その意味を4つの日本語選択肢から選ばせる形をとっている。(3)の G テストの問題構成は A-F の 6 つの文法領域から成っており、各領域から 10 問ずつ出題され合計 60 問となっている。各領域に初級・中級・上級の3レベルの問題が組み込まれ、各レベル 20 問ずつあり、領域とレベルの2つの面から文法力を分析することが可能である。この 6 領域は大場(2004)の提案するシラバスを基にしている。参加者 144 名の大場 RLG テストの平均点は 150 点満点で 111.4 点を示した。TOEFL-ITP の結果と同様にグループ別に並べてみると上位グループの 121.3 点から下位グループ 98.1 点の幅を示し、上位・下位グループ間の平均点差は 23.2 点となった。一問を 1 点と計算するため、この 23.2 点は全体の約 16%の正答数の違いを示す大差となった。144 名の全体の RLG テスト得点結果、得点人数分布は、それぞれ表 4 および表 5、図 2 の通りとなる。尚、表 4 における R・L・G はそれぞれ R(Reading 語彙) L(Listening 語彙) G(文法の基礎知識)を表している。

二テストから観察する初年度生の英語力 田島 祐規子

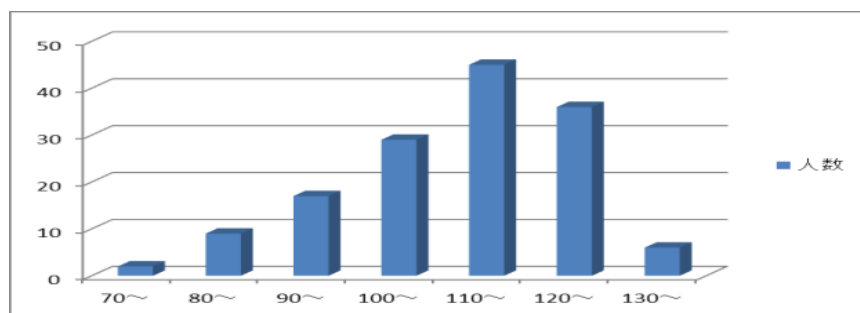
表4 学部・クラス別 RLG テス 得点結果 ()内は満点の数値

学部	クラス	R(50)	L(40)	G(60)	全体(150)
A学部 35	上位	41.1	29.3	50.9	121.3
B学部 45	中	39.4	27.8	48.7	116.3
C学部 27		37.1	27.0	45.7	109.7
D学部 37	下位	33.7	24.4	39.6	98.1

表5 RLG テスト合計点 得点別人数分布

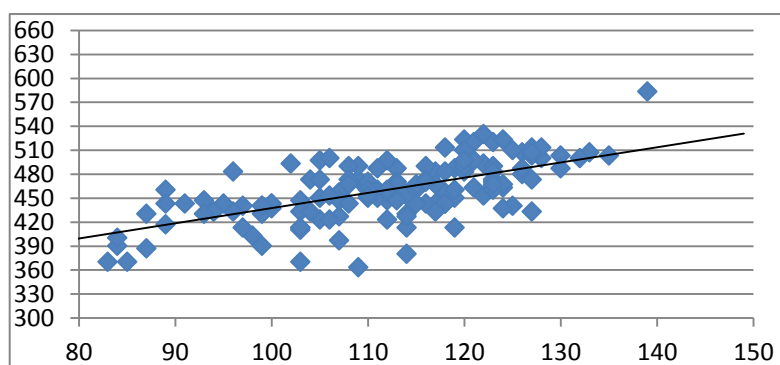
得点	70～	80～	90～	100～	110～	120～	130～
人数	2	9	17	29	45	36	6

図2 RLG テスト合計点 得点別人数分



最初に紹介したように大場 RLG テストの 2010 年度における研究では、110～120 点の得点は、TOEFL-ITP で 470 点以上、TOEIC で 650 点以上のスコアを獲得できる可能性の高いことが示されている。本研究参加者 144 名の TOEFL-ITP スコアと大場 RLG テストスコアは 0.61 のやや強い相関を示しており、参加者のうち大場 RLG テストで 110～120 点をとった学生は 87 名いた。その 87 名について、110 点以上なら 67%、120 点以上なら 82%の学生が TOEFL-ITP で 470 点以上を取っており、あらためて大場 RLG テスト得点から TOEFL-ITP スコア をある程度正確に予測できることがわかる。以下図 3 は TOEFL-ITP スコアと大場 RLG テストスコアの全体散布図となる。

図3 TOEFL-ITP スコアと大場 RLG テストスコアの全体散布図



大場 RLG テスト

5. 二つのテスト結果考察

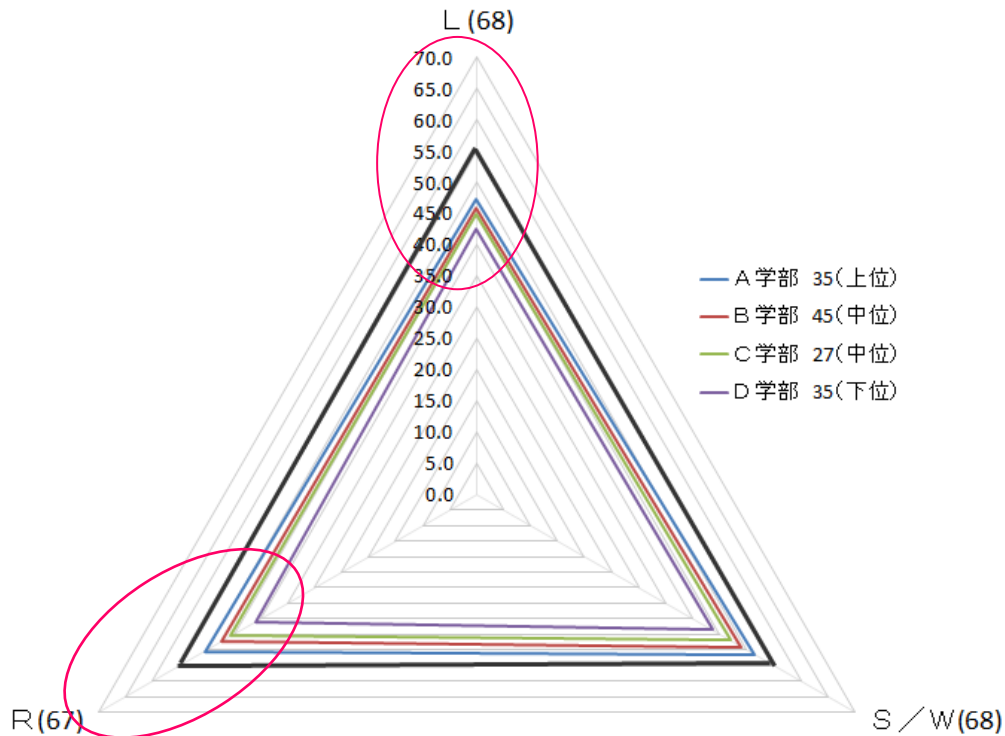
5-1 TOEFL-ITP のスキル別分析

TOEFL-ITP と大場 RLG テストは、いずれも上位グループと下位グループの間に大きな差を示した。初年度初めに実施された大場 RLG テストと同年度末の TOEFL-ITP 受験までにはほぼ 10 カ月の期間差がある。その期間中に行われた初年度生用英語授業効果の有無について検証も必要ではあるが、その一方で、各グループにおける学生の英語力のどの部分を強化すべきなのかを考察する必要もある。そこでまず、TOEFL-ITP のセクション別得点結果を表 6 に示し、またその内容を図 4 のレーダーチャートに示した。表 6 および図 4 における L・S/W・R はそれぞれ L(Listening) S/W (Structure and Written Expression) R(Reading) のセクション名を意味している。また、図 4 の中にある黒い太線は海外留学を目指す一つの目安としての 550 点ラインを示している。

表 6 学部・クラス別 TOEFL-ITP 得点結果

学部	クラス	L(68)	S/W(68)	R(67)	TOEFL ITP
A学部 35	上位	47.5	51.6	50.4	498.3
B学部 45	中	45.9	49.1	47.2	474.1
C学部 27		44.3	47.2	46.3	459.5
D学部 35	下位	43.0	44.0	41.4	428.1

図 4 学部・クラス別 TOEFL-ITP セクション別 英語力バランス ※()の中の数字は最大値



上記図 4 から大きく次の3つの特徴を読み取ることが可能と考える。1) 全体的に上のグループが下位グループを包含する形状になっている。つまり、どのセクションにおいてもグループ間で逆転するスキルがないことになる。2) S/W のセクションではほぼ均等な差を示しているが、Listening は他の2つに比べて、各グループ間の差が近接しており、550

二テストから観察する初年度生の英語力 田島 祐規子

点ラインとの差が大きい。3) その一方、Reading では、上・中・下位の差が明確であり、特に下位グループではこの Reading セクションが著しく後退しており三角の形状がバランスを欠いたものになっている。以上の3つの特徴から、本学の初年度生が強化すべき英語力は全体的に Listening であり、また下位を中心として Reading である可能性の高いことが見えてくる。Listening は強化すべきスキルとして常に指摘される傾向にあるが、一般的に大学入試では読解力が重視されるため、本学入学生も英語の4技能の中では Reading は比較的強いといわれている。しかし、この結果を見る限り、本学の学生にあっても、なお Reading 力の強化が必要であると分析できる。

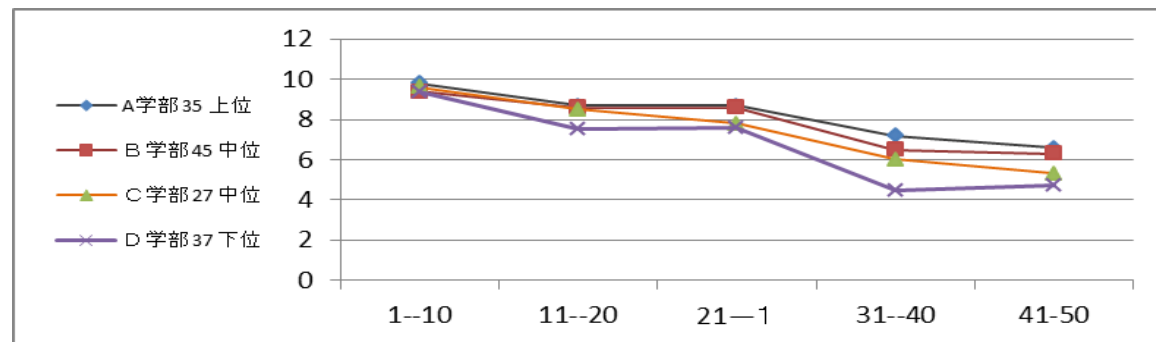
5-2 大場 R 語彙テストから考察する国大生の語彙サイズ

語彙研究で著名な Nation(1990)など多くの語彙研究者が指摘するように、語彙力は英語力を示す一つの指標として捉えられている。つまり Reading 力は語彙力による部分が多いといえる。このことを念頭におき、大場 RLG テストの R 語彙テストの結果から 144 名の語彙力について考察する。2010 年度の研究(加藤・田島・村上・前川浩子, 2011)において JACET3000 までに中学・高校までの学習目標語彙がほぼ全部含まれていることが確認されている。また、大場(2009)は高校修了時での平均語彙サイズを約 3000 語と設定しているため、JACET3000 までを使用する問 1~30 番の得点結果から高校終了時までには習得が期待される語彙の定着状況を確認することが可能となる。加えて大場(2009)は、難関大学の平均ライン・大学一般教養授業での語彙を 4000 語レベル以上と設定している。以上のことから、R 語彙テストの問 1~30 番、31~40 番、41~50 番の正答率を見ることで、語彙力に関する特徴が観察できると考えられる。参加者 144 名の R 語彙テストの結果を表 7 と 図 5 に示し、上記に基づく分析・考察を行う。

表 7 R 語彙テスト結果

R語彙テスト	グループ	1--10	11--20	21—30	31--40	41-50
A学部 35	上位	9.8	8.7	8.7	7.2	6.6
B学部 45	中位	9.4	8.6	8.6	6.5	6.3
C学部 27	中位	9.6	8.5	7.8	6	5.3
D学部 37	下位	9.4	7.5	7.6	4.5	4.7
		中学教科書	高校初級	高校終了 センター試験	大学受験 大学一般教養初 級	難関大学受験 大学一般教養

図 5 R 語彙テスト結果



このRテスト得点結果グラフからは、どのグループも問1~10番については問題なく正答ができていることがわかる。さらに、上・中位グループではそれに続く問11~20番、問21~30番についてもほぼ8割近くを正答している。このことから、上・中位グループは高校終了時点で期待される語彙をほぼ習得できていると判断できる。しかし、この2つの

二テストから観察する初年度生の英語力 田島 祐規子

グループも、問 31-40 以降では一様に右肩下がりに得点が落ちていく。つまり、上・中位グループは全般的に高校までの平均受容語彙サイズは習得しているものの、大場が説明するところの大学生として期待されるべき語彙レベルより上に弱点があると分かる。一方、下位グループについては問 11～20 番の時点で、すでに語彙力に陰りが見え始めて高校修了時点で習得すべき語彙が不安定であることがわかる。また、問 31～40 番で一度「へこみ現象」がみられるが、これは高校の教科書から一気に難易度の高い受験英語用教材に向かった学習の影響ではないかという想像も働き、今後の研究課題としたい。Reading に必要な語彙は受容語彙と呼ばれており (Celce-Murcia, and Olshtain, 2005)、JACET8000 で示すと、日本の大学生は TOEIC では 4000 前後、TOEFL ならば 6000 前後の受容語彙が必要という研究報告がある (Chujo, 2004)。大場 R 語彙テストが受容語彙の測定をするとした場合、上・中位グループは語彙力増強により TOEIC 高得点を目指すに十分な語彙の準備があるといえるが、TOEFL に対応するためには、より一層語彙強化に取り組まなくてはならないことがわかる。つまり、TOEFL-ITP の結果から見えてくるのは、初年度生で英語力上位層にいる学生の課題は難易度のある語彙の強化ということになる。その一方、下位グループでは高校までに習得すべきレベルの語彙を定着させることが必要であり、これにより TOEIC の受験対応ができると考えられる。

6. Reading と文法基礎力

Reading 力が本物になるか、そこで停滞してしまうかの狭間にいる場合、語彙力の増強とともに、一定の時間内に、一定の量を読み取る力をつける学習が Reading 力強化のためには不可欠であるとよく言われる。このことから、上・中位グループについて提案できるのは、語彙力の強化もさることながら、Reading 量確保のためにも、授業外で自律的に Reading に取り組む機会をもつことだと考える。この自律学習の内容としては、英字新聞・インターネット上の英語ニュース・多読用のリーダーズ・英語の原書や英語論文など、授業用英語教材にとらわれない多様な英語の Reading を多く行うことが含まれる。このような Reading の自律学習が結果的に語彙増強とともに TOEFL や TOEIC に対応できる「Reading のスタミナ」につながると思われる。下位クラスについては、高校終了時点までに習得すべき語彙が定着していないと思われることから、難易度の高い単語にいきなり取り組むのではなく、JACET2000～3000 語レベル (英検準 2 級から 2 級の語彙レベル) 周辺の基本的語彙をまずは確実にすることが必要と思われる。また、語彙・文法・構文の難易度レベルが調整されている多読用リーダーズなどを活用して、英語を読む経験値を上げることも必要であると思われる。この下位グループについては語彙力の強化もさることながら、基礎文法力の定着も必要と感じる。このグループは TOEFL-ITP の Structure/Written Expression (文法・作文力) で平均点 44.0 点 (約 68 点満点) を示している。この点数は殊の外低い点数ではないと考えられるものの、大場 G テスト (文法の基礎知識) の平均点は 39.6 点 (60 点満点) であった。大場 G テストを過去数年実施してきた経緯から、本学初年度生の平均点は 46 点前後と設定してきているが、それを大幅に下回る平均点を本研究の下位グループは示した。この結果から、このグループが文法の基礎力に問題を持っていることは明らかである。Larsen-Freeman は、文法は単なる知識ではなくむしろ読み・書き・話す・聞くの 4 技能に次ぐ第 5 の技能であると述べている (大場, 2008) との指摘にもあるように、習熟度別クラスでの下位グループについては、高校までの基本語彙習得もさることながら、英語力すべての土台となる文法の基礎力をつけることが不可欠であると感じられる。

7. まとめ

本学では、初年度生の教養英語クラスを、センター試験の得点結果に基づき上、中、下位の習熟度別グループに分ける。ただし、この上位、中位、下位を学部横断的に見た場合、それぞれのグループ名が全く等しい英語力を意味

二テストから観察する初年度生の英語力 田島 祐規子

しているわけではない。A 学部の下位グループが B 学部の中位グループとほぼ同等レベルにあることも、中位グループ層の英語力が学部間で大きく違うことも珍しくはない。近年、中等教育における英語教育の変容、大学入試方法の多様化など、学生の英語力変化と多様化が多く指摘されている。このような背景もあり、習熟度別グループに分けられた本学初年度生の各グループにおける英語力がどのようであるかは、実際に授業を始めて学生と対面してみないと分からない場合も多い。しかし、TOEFL-ITP と大場 RLG テストの結果から考察したように、上位グループと下位グループの英語力の違いは明確である。そのため、英語力を考慮せず授業指導が行われるならば、それぞれのグループにおいて授業効果が期待できにくいのは明らかである。本学初年度生については少なくとも授業開始前に適切なプレースメントテストを実施し、各学生集団の英語力に適した授業を提供することが理想であり、必要であると考え。これが最終的に本学生全般の英語力向上につながると期待する。時間的・予算的制約で大がかりなプレースメントテストの実施が難しい場合には、授業開始直後に大場 RLG テストのように無料でありながら、簡易で信頼性のある英語基礎力測定テストを活用することも可能である。さらに、R 語彙テストの分析において述べたように、上・中位グループの学生が英語力を本物に押し上げたいと考えるならば、教師頼みにならない学生自身による Reading を中心とした自律学習は不可欠である。一方、下位グループについては、教員の指導を受けつつ授業内外で英語を学び直す支援学習が必要である。本研究は、あくまで参加者となった 2011 年度 4 学部初年度生 144 名の二つのテスト結果から見た英語力についての考察である。しかし、すべての分析・考察から、相対的に英語のできる上・中位グループには自律学習を、英語基礎力強化が必要な下位グループには英語学習における支援を、それぞれ可能にする学習環境の整備が必要であると考え。これは、初年度生にとどまらず本学全体において必要な英語学習環境であるとして最後のまとめとしたい。

参考文献

- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2001). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Chujo, K. (2004). Measuring vocabulary levels of English textbooks and tests using a BNC lemmatized high frequency word list. In J. Nakamura, N. Inoue, & T. Tabata (Eds.), *English corpora under Japanese eyes* (pp. 231-249). Amsterdam: Rodopi.
- 加藤千博・田島祐規子・村上嘉代子・前川浩子(2011)「RLG テスト」の信頼性と妥当性の検討および形成的利用法に関する研究」『中部地区英語教育学会紀要』第 40 号 127-134 頁
- Nation, I.S.P. (Ed.). (1994). *New ways in teaching vocabulary*. Alexandria, VA: TESOL.
- 大場昌也(2004)『学習英文法 2004T』 2011 年 8 月 8 日検索 <http://www9.ocn.ne.jp/~bigarden/g04jtfrm.html>
- 大場昌也 (2008) 『英語学習の DO'S, DON'T'S, & MAYBE'S』 石川: 時鐘舎

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告

—国大生の促進を目指して—

Survey over YNU Students' Autonomous Learning Part 1

-How Much Do They Study English besides Their Course Assignments?-

横浜国立大学 大学教育総合センター

満尾貞行

キーワード: 自律学習 英語 興味・関心 SALC 英語四技能

Keywords: autonomous learning, English, interest, SALC, four skills of English

Abstract

Do our freshmen study English outside the class? What do they expect from YNU English teachers? The result of the survey conducted in the end of autumn semester gives us a clear picture of YNU freshmen's autonomous learning. In this report, the result of the survey is analyzed and discussed.

大学生の英語自律学習を支援する動きは、多くの大学で顕著になってきている。本紀要（高橋、渡辺、田島、満尾、2012）にもあるように、この動きに伴い SALC(Self Access Language Center)の充実、SALCを用いた指導に関する研究も盛んになりつつある。

本学大学教育総合センター英語教育部では、カリキュラム改革、SALC等の充実など、今後をにらみ、予備調査と第1回目の英語自律学習に関する調査を23年度に実施し、英語教育部主催の研修会でも調査結果を口述発表し、様々なご意見を頂いた。以下、研修会発表内容を踏まえ、報告する。

1. アンケート実施の背景と目的

文部科学省が唱えた「戦略構想」（2002）、「平成24年度グローバル人材育成推進事業」（2012）等に反映するように、現代の大学生には国際社会に通用する高度な英語力を身に着けることが求められてきている。各大学も英語教育に関して、種々の改革に取り組んできている。本学英語教育部でも限られた条件のなか、英語習熟別クラス編成、全学1年生が受験する統一試験（TOEFL-IP）の実施等を実現してきた。様々な改革がされてきているなか、学生たちが授業外でいかに英語学習に取り組むか、英語に接触する機会を増やすかということが、学生たちの英語習得上の原動力となると考えられ、取り組むべき課題の一つになっている。

この課題への取り組み方法の柱になるのがSALCと考える。SALCは、学生たちが授業外で英語学習をする上での支援センターである。センターは、学生個人のニーズ・興味・レベル・学習スタイルを尊重した学習支援を行うとともに、英語授業者との連携で授業をより効果的にする役割を期待されている。

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

したがって、単なるリソース・センターではない。

SALC は、上述した機能を果たしていくために、第二言語習得の観点からは、四つの役割を持つ必要がある。四つの役割とは、①学習者の内発的動機付けを助けること、②学習者へ豊富な教材を用意し有効・質の高い英語のインプットを供給すること、③英語によるインタラクションの機会の供給—これは、会話のみならず、学習者が書く英文に対するフィードバックも含める、④学習者オートノミーの育成であり、言い換えればアドバイジング・サービス、学習者ディベロップメントのプログラム、協働学習の機会等の供給である。

以上の点から、また、成功している SALC の例（Sturtridge, 1997）を参考にすると、機能的な SALC には、少なくとも、（ア）自律を促すという理念、（イ）学習者の個別化学習の機会の提供という実践の二本柱の目標（Sheerin, 1997）と共に以下の条件が必要になる。

- ① 学習リソース
- ② 個別学習エリア
- ③ グループワーク、学習共同体を形成する場
- ④ 学習支援デスク
- ⑤ 特定のスキルを上達させる専門家のサポート
- ⑥ 学習方法などについてのワークショップ、催しプログラムの提供
- ⑦ 目標言語を使えるような機会（なるべく自然な環境で）

SALC に関して、より理解していただくために、補足説明をいくつかの例を提示することで試みたい。（この報告書には直接関わらないが、SALC に関連する事項をまとめたものを巻末付記に載せた。）SALC は、センター独自のプログラムは無論、英語授業との連携など教員の指導が入った活動も実施されている場合が多い。宇都宮大学、大阪教育大学等の場合にも両方の使い方を実施している。授業関連以外のフォーマルな活動（ワークショップ等）とインフォーマルな活動の両方をバランスよく取り入れることで、様々な学習スタイルでの利用が可能になる。例えば、学習者の中には、リラックスして楽しみながら語学練習をすることを好む者もいる。例としては、年齢の近い英語母語話者と英語で雑談したり、DVD で映画を見るというようなことである。こういったインフォーマルな活動が、興味や学習意欲を掻き立てることもある。言い換えれば、SALC でいろいろと利用できることを試すことが、様々な学習方法を試すことにもつながる。Gardner and Miller（1999）の報告にあるように、インフォーマルな活動に特定の目的を持ったフォーマルな活動を企画することで、SALC の学習環境の質は高まると考えられる。

SALC を利用する学習者の立場や利用目的を常に運営の礎にする必要があるのは、ほかの点でも同じである。例えば、英語で読む教材をそろえるという図書館でも同じではないかと受け止められる場合もあるかもしれない。しかし SALC 利用者にとって、英語の本の利用は「何かを調べる」ことではない。英語力アップであり、英語の言語活動をすることである。したがって、利用者には、本のタイトル等のほかに、書かれている英語の難易度という視点、同じ目線の読者からの感想等を情報として提供する必要がある。したがって展示方法も図書館とは異なる。英語学習のための教材でも同じことが言える。その教材を使ってどのようなスキルを、どのような言語活動ができるのか、という点が明確になるような

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

展示方法が必要となる。

SALC は、利用者（学習者）あつてのセンターであり、学習者の意欲をより促進し内発的動機を高める役割を持つ(Brown, 2007)。したがって、学生のニーズを把握することが成功の要因となる。アンケート調査は、本学においてどのような SALC を検討していくべきか、以上の観点に立ち実施されている。本報告書では、23 年度に実施された予備調査に基づき実施した第 1 回調査についての報告をする。

2. アンケート実施状況と内容

第 1 回アンケート調査（24 年 1 月末～2 月初旬に実施）に先立ち、予備調査を 23 年 7 月に実施した (Dörnyei, 2010)。

第 1 回アンケート調査は、24 年 1 月中旬から 2 月上旬にかけて実施した。英語実習 1LR 授業担当者に協力してもらい、1LR の最終授業の 10 分程度を使って、授業に出席している学生に回答してもらった。したがって、主に 1 年生を対象にしている。アンケート用紙は、各 1LR 授業担当の教員に配布してもらった。回答者数は 778 名であったが、データ・クリーニングの結果、714 名分の回答を分析対象とした。授業の進度等の理由で、1LR の全クラスのうち、半分くらいで実施することができた。

アンケートは、15 の質問より構成されており、Q1 から Q6 は現在の英語学習状況に関する質問であり Q7 は動機に関して、Q8 以降は SALC に関連した質問である。

質問は、すべて選択肢を選ぶ回答形式である。アンケート回答用紙の最後に記述欄をもうけ、任意で意見を述べてもらえるようにした。そのうち、Q3、Q5、Q6、Q7 を除く 11 の質問の回答選択肢は、5 段階の Likert scale (例としては、「かなり希望する 1 2 3 4 5 全く希望していない」など) を用いた。残りの四問は、予備調査（回答記述式）から得た学生の英語自主学習状況データをもとに選択肢を用意した（巻末付記参照）。

3. 統計結果（1）

5 段階の Likert scale の質問への回答の「Cronbach α 」は、0.829 であり、回答者の一貫性という観点からは、高い信頼性を確認することができた。また、同じ質問を予備調査の段階で実施し、回答者が各質問の趣旨に沿った回答をしていることから、妥当性を確認できた。

3-1 現在の英語学習状況、動機に関する質問に関する回答

(1) Q1 から Q7 までの結果（頻度）

Q1 現在、大学での授業以外で、自分で英語の勉強に取り組んでいるかを教えてください。週にする
とどのくらいの時間を使っていますか？

	週 10 時間 以上	週 7 時間～ 9 時間	週 4 時間～ 6 時間	週 3 時間以 下	0 時間	合計
人数	17	17	82	376	222	714
%	2.4	2.4	11.5	52.7	31.1	100

表 1 英語学習時間

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

Q2 英語で書かれたものを読むことをしていますか？

	かなりし ている	している	どちらと もいえない	あまりし ていない	全くして いない	合計
人数	13	48	142	226	285	714
%	1.8	6.7	19.9	31.7	39.9	100

表2 英語で読む

Q3 [Q2で1から4のどれかを選択した場合]どんなものを主に読んでいますか？（NS用の：ネイティブスピーカーのための）

選択肢	人数	%
1 紙ベースかWEBで、NS用の英字新聞	93	21
2 NS用の原書	40	9
3 英語学習者向けに平易に書かれた英語の本	109	25
4 英語学習者向けにわかりやすい解説が付いた英字新聞	31	7
5 その他*	171	39
合計	444	100

表3 何を読んでいるか

*その他は、TOEFL等の英語能力検定試験関連の問題集等です。

Q4 どのくらい英語を聞く（TVのニュース番組・英語会話番組、CD、DVD、インターネットなど）ようにしていますか？

選択肢	かなりし ている	している	どちらと もいえない	あまりし ていない	全くして いない	合計
人数	18	39	114	265	278	714
%	2.5	5.5	16	37.1	38.9	100

表4 英語で聞く

* Q2、Q4の選択肢は、主観的である可能性も懸念されるが、具体的に勉強時間数で回答をするQ1との相関性が高く（Q1とQ2は、0.62、Q1とQ4は0.51の相関率）、したがって信頼できると考える。

Q5 [Q4で1から4のどれかを選択した場合]どんなものを主に聞いていますか？

選択肢	1 NS用のニ ュース・教養 番組	2 NS用の映 画、ドラマな ど	3 英語学 習者用向け の教材など	4 英語学 習向け教材 のニュース など	5 その 他	回答	合 計
人数	50	99	97	28	178	8	460
%	10.9	21.5	21.1	6.1	38.7	1.7	100

表5 何を聞いているか

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

Q6 英語で話す・書くという自主学习に関して、あてはまるものを1つ下から選んで下さい。（Q1に関連した質問です。）

選択肢	人数	%
1 英語で話す・書く練習をなるべくするようにしている。	23	3.2
2 英語で話す練習はなるべくするようにしている。	67	9.4
3 英語で書く練習はなるべくするようにしている。	146	20.4
4 どちらともあまりしていない。	288	40.3
5 全くしていない。	190	26.6
合計	714	100

表6 英語で書く・話す

Q7 目的・動機を教えてください。複数ある場合には最優先するものを書いてください。

	人数	%
1 試験準備のため	161	22.5
2 英語資格試験準備	62	8.7
3 就職活動準備・キャリアで必要になるから	163	22.8
4 英語で情報を得たいから	57	8.0
5 英語力向上	271	38.0
合計	714	100.0

表7 英語学習の動機・目的

(2) Q1 から Q7 の結果に関する補足説明

(2) - 1. 授業関連以外の英語学習をしないと回答した学生 222 名（Q1 の回答から）の他の質問への回答傾向

授業関連以外の英語学習をしないと Q1 で回答した 222 名のうち、120 名が、Q2、Q4、Q6 に回答している。それらの回答結果をクロス集計した。

	Q2 (読む)	Q4 (聞く)
かなりしている	0 名	1 名
している	3 名	2 名
どちらともいえない	11 名	11 名
あまりしていない	37 名	50 名
全くしていない	69 名	56 名
合計	120 名	120 名

表8: Q1（英語自主学习しているか？）で「全くしていない」の回答者の Q2、Q4 の回答

120 名中半分近い学生が、「読む」か「聞く」を少しはしていると回答している。かなりポジティブな回答もあった。この傾向は、英語で「書く・話す」自主学习に関しても同じような結果を見ることがで

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

きる。（表9）

1 英語で話す・書く練習をなるべくするようにしている。	0名
2 英語で話す練習はなるべくするようにしている。	2名
3 英語で書く練習はなるべくするようにしている。	13名
4 どちらともあまりしていない。	66名
5 全くしていない。	39名
合計	120名

表9 Q1で「全くしていない」の回答者のQ6の回答

したがって、「英語学習時間は0時間である」という回答に対し、やや幅を持たせた理解をする必要がある。

(2) - 2. 授業関連以外の英語学習を「3時間以内」回答者376名の他の質問への回答前の節((2)-1)と同じ調査を、英語学習時間3時間以内と答えた回答者に関して実施した。

	Q2	Q4
かなりしている	3	6
している	17	19
どちらともいえない	80	59
あまりしていない	165	180
全くしていない	111	112
合計	376	376

表10 Q1で「あまりしていない」の回答者のQ2、Q4の回答

	Q6
1 英語で話す・書く練習をなるべくするようにしている。	4
2 英語で話す練習はなるべくするようにしている。	33
3 英語で書く練習はなるべくするようにしている。	99
4 どちらともあまりしていない。	195
5 全くしていない。	45
合計	376

表11 Q1で「あまりしていない」の回答者のQ6の回答

376名中、Q2もしくはQ4（あるいは両方の質問）に対し、3以上を選択している者は、それぞれ100名、84名であった。彼らは、英語学習を週3時間以内する、と回答している。この中に「英語で読む」「英語で聞く」を「かなりしている」と回答している者もいる。この回答への解釈は二通り可能である。一つは、「かなりしている」という言葉が持つ主観性の問題であり、もう一つは「英語で読む・聞く・書く・話す」という行為が「英語学習をしている」という意識につながっていない可能性である。特に「書く・話す」自主学習への回答結果から、その可能性が考えられる。つまり学習というよりは、趣味や他

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

の感覚（例えば、コミュニケーションの手段）で受け止めている可能性もある。24年春に開催した英語教育部研修会参加者¹複数からも同様の意見が出された。

（2）－3. Q2「英語で読んでいるか」とQ3「[Q2で1から4のどれかを選択した場合]どんなものを主に読んでいますか？」の回答のクロス集計

何を？→ ↓読んでいるか	1 NS用の ニュース・教 養番組	2 NS用の 映画、ドラ マなど	3 英語学 習者用向け の教材など	4 英語学 習向け教材 のニュース など	5 その 他	合計
かなりしている	4 30.8%	2 15.4%	0 0.0%	1 7.7%	6 46.2%	13 100.0%
している	13 27.7%	10 21.3%	7 14.9%	3 6.4%	14 29.8%	47 100.0%
どちらともい えない	34 23.9%	15 10.6%	42 29.6%	7 4.9%	44 31.0%	142 100.0%
あまりしてい ない	42 18.6%	13 5.8%	58 25.7%	14 6.2%	99 43.8%	226 100.0%
全くしてい ない	0 0.0%	0 0.0%	2 12.5%	6 37.5%	8 50.0%	16 100.0%
合計	93 20.9%	40 9.0%	109 24.5%	31 7.0%	171 38.5%	444 100.0%

表 1 2 英語読書量と読む物

傾向として、英語で読まない回答者グループほど、「その他」の 카테고리を選んでいる。「全くしていない」「あまりしていない」グループは、半数近くが「その他」の 카테고리を選んでいる。この「その他」の 카테고리には、TOEIC 英単語集、英語能力試験問題集等がある。本学学生をはじめ、多くの日本人にとって英語は「外国語」であり、第二言語ではない。大学入学前までの英語学習や TOEIC、TOEFL 等のスコアが大学卒業後の就職条件になりつつあることも手伝って、英語は学習するものであり、情報を得る、読んだり聞いたりして日本語と同じように楽しむ手段である、というとらえ方を多くの学生はしていないということである。英語を習得するにあたって、英語接触量がものを言う。英語が第二言語である環境作りは、本学にとって急務であろう。英語による授業を多くすることは無論、授業外の時間においても第二言語環境作りをすることが必要である。そのための指導が授業や SALC で実施されることも必要と考える。また、英語力を伸ばすには、問題集より、遠回りのようであるが英語にもっと多く触れていくことが王道であることを学生が認識する必要がある。

¹ 24年4月2日にあった。英語教育部教員、大教センター職員の他に10名の英語担当教員が参加した。

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

（2）－4. Q4「英語で聞いているか」とQ5「[Q4で1から4のどれかを選択した場合]どんなものを主に聞いているか？」の回答のクロス集計

何を？→ ↓聞いている か？	1 NS用の ニュース・教 養番組	2 NS用の 映画、ドラマ など	3 英語学 習者用向け の教材など	4 英語学 習向け教材 のニュース など	5 その 他	合計
かなりしている	5 27.8%	2 11.1%	1 5.6%	0 0.0%	10 55.6%	18 100.0%
している	7 18.4%	11 28.9%	6 15.8%	3 7.9%	11 28.9%	38 100.0%
どちらともいえ ない	14 12.3%	30 26.3%	24 21.1%	6 5.3%	40 35.1%	114 100.0%
あまりしていな い	25 9.5%	53 20.1%	58 22.0%	18 6.8%	110 41.7%	264 100.0%
全くしていない	1 3.2%	0 0.0%	3 9.7%	12 38.7%	15 48.4%	31 100.0%
合計	52 11.2%	96 20.6%	92 19.8%	39 8.4%	186 40.0%	465 100.0%

表13 英語で聞く量と聞く内容

全体に「その他」を選ぶ傾向が強い。その他には、英語の歌や英語能力試験のCD等が挙げられる。
（2）－3と同じような傾向がある。

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

(2) - 5. 勉強時間と動機・目的の関係

	1 試験準備 のため(大学 院、留学など)	2 英語資格 試験準備	3 就職活動 準備・キャリ アで必要にな るから	4 英語で情 報を得たいか ら	5 英語力 向上	合計
週 10 時 間以上	11 64.7%	1 5.9%	1 5.9%	1 5.9%	3 17.6%	17 100.0%
週 7 時 間～9 時 間	6 35.3%	3 17.6%	1 5.9%	2 11.8%	5 29.4%	17 100.0%
週 4 時 間～6 時 間	13 15.9%	7 8.5%	17 20.7%	14 17.1%	31 37.8%	82 100.0%
週 3 時 間以下	73 19.4%	30 8.0%	96 25.5%	26 6.9%	151 40.2%	376 100.0%
0 時間	58 26.1%	21 9.5%	48 21.6%	14 6.3%	81 36.5%	222 100.0%
合計	161 22.5%	62 8.7%	163 22.8%	57 8.0%	271 38.0%	714 100.0%

表 1 4 勉強時間と動機・目的

週 4 時間以上勉強する 3 グループの動機・目的で目立つのは、「試験準備のため（大学院進学、留学等）」である。次に週 4 時間から 6 時間勉強するか、それ以下の勉強時間のグループの動機・目的で目立つのは、「英語力向上」のためである。しかし、具体的な目標と漠然とした目標の違いが勉強時間と相関しているとまでは言えない。「英語力向上」を選択した学生たちは、一体どのような英語力向上を目指しているのだろうか。「英語力向上」を選択した回答者の他の質問(Q2,3,4,5,6)の回答傾向を調べた。やや顕著であったのは、Q6 の英語で「書く・話す」に関連する回答で、「英語で話す・書く両方、もしくはどちらかをよく練習している。」と答えたのは全回答者 714 名中 23 名であり、そのうちの 11 名(48%)が、英語の勉強の目的・動機を「英語力向上」としていることである。この質問に回答した「英語力向上」回答者は、全体の 38%であるから、やや強い傾向といえる。これ以外には特に顕著な傾向は見られなかった。

3-2 SALC に関連した質問の回答

(1) SALC に対する学生の希望調査（頻度）

Q8 から Q15 は、SALC に関する学生の希望調査である。Q8 から Q15 は SALC の各サービスについての質問であり、どの程度回答者が各サービスを望んでいるかを回答結果は示している。選択肢の 1 は強く希望するであり、5 は全く希望しないを意味する。したがって、平均値が低いほど希望度が高いこ

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

とになる。

表 1 5 SALC の各機能への回答の記述統計

	範 囲	最小 値	最大 値	平均 値	標準 偏差	分散	歪度	尖度
情報コーナー	4	1	5	2.96	1.26	1.59	.094	-.913
e-learning 利用	4	1	5	3.54	1.14	1.30	-.441	-.551
L 教材貸出	4	1	5	3.39	1.18	1.39	-.361	-.642
R コーナー貸出	4	1	5	3.06	1.18	1.39	-.053	-.763
W のサポート	4	1	5	2.92	1.21	1.46	.006	-.868
学習アドバイス等	4	1	5	3.29	1.15	1.32	-.272	-.539
S コーナー	4	1	5	3.07	1.20	1.43	-.089	-.768
GWORK の場	4	1	5	3.30	1.18	1.40	-.246	-.689

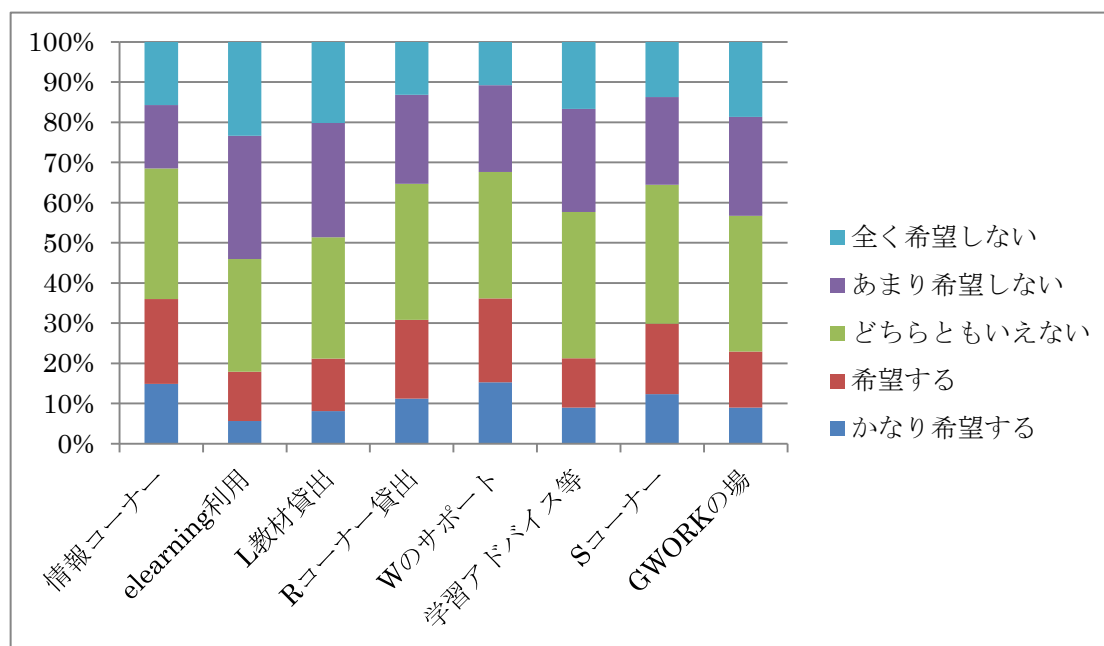


図 1 SALC 希望調査

選択肢の一つである「どちらともいえない」が回答に占める割合が高くなっている。これは、SALC に無関心であるというよりは、SALC という自律学習のための機関の機能・内容を十分に理解していないことが原因と考えられる。現に筆者が担当したクラスで

SALC について尋ねたところ、80%の学生が（50人クラスで40名）、こういった機関が世の中に存在することも知らなかった。

（2）Q8 から Q15 の結果に関する補足説明—SALC への 3 パターンの希望

Q8 から Q15 の回答をクラスタ分析（階層クラスタ）し、デンドログラムで示したのが、以下の図 2 である。

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

リスニングやリーディング教材貸出のように「貸出利用」を好むグループ、スピーキング練習や学習アドバイス、グループによる協働学習、ライティング等の指導といったセンターに来て人と交流する「活動利用」を好むグループ、e-learning や情報コーナーのように「マイペースの活動」を好むグループに、回答者は分かれる。学習者の学習スタイルや性格、スケジュール等が関係してくると考えられる。学部・性別間に有意差はない。SALC を考えていくに当たり、こういった3つのグループに活動選択が分かれることも考慮していく必要がある。

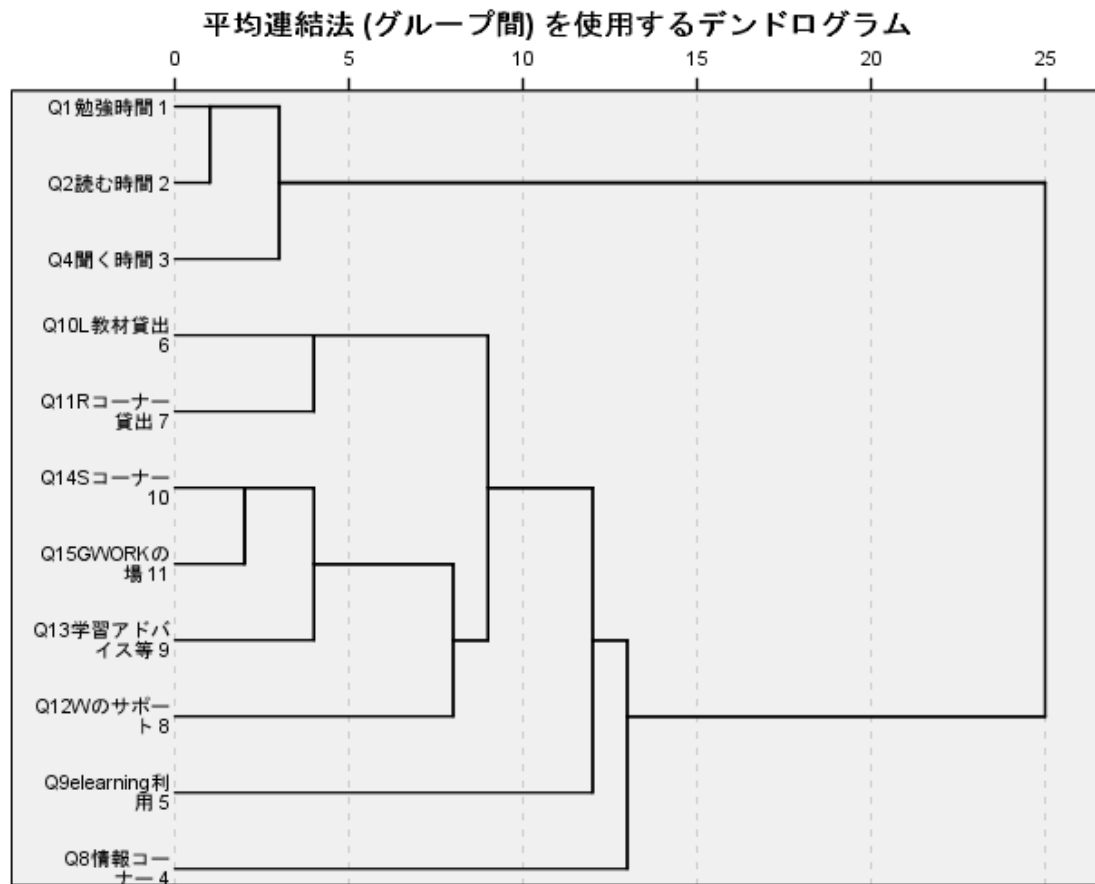


図2 回答に見る三つのグループ

4. 纏めと今後の課題

(1) 纏め

アンケートは、15の質問より構成されており、Q1からQ6は現在の英語学習状況に関する質問でありQ7は動機に関して、Q8以降はSALCに関連した質問である。

英語の授業や、授業に関わる課題、予習・復習等を除いた英語学習時間は、週3時間以内という回答が80%以上を占める。予備調査の記述回答や本アンケートの記述回答には、この時間数に関して、課題、アルバイト等で忙しいという理由が挙げられている。英語学習に使用する教材は様々であるが、学習時間の少ない回答者はTOEFL, TOEIC等の英語試験問題集を用いる傾向が強い。回答者全体でみても、「英語は情報を得る、コミュニケーションのためのツールである」というとらえ方はあまりされていない。

アンケートで挙げたSALCの各サービスへの希望度は、この英語学習時間とは特に関連性はなく、英

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

語学習時間が多いほど各サービスへの希望度が高いという結果ではなかった。むしろ、各回答者の学習スタイル等と関連していると考えられる。

今回のアンケート結果から SALC に生かし、すぐにでも実行できそうな点は、以下のようであろう。

① 英語をツールとしてとらえる環境作りをしていくこと。例えば、気軽にきて英語でおしゃべりができる空間を SALC の一部として用意することもその一つであろう。構えることなく、ちょっとした時間に関けるような本や電子情報（スマートフォン等を利用して）、言い換えれば、学生にとって身近な話題や親しみのもてる内容の本を用意することも考えられる。

② 情報の提供である。つまり、留学、英語学習方法、読んで面白い英語の本等、学生が自律学習をしていくうえで必要と思われる様々な情報の提供である。

③ SALC の利用方法の多様化である。学内の建物の中に機関としては作られる。利用できる機器や気軽に来て英語でおしゃべりができる空間は、こういった建物内になる。しかし、なるべく利用方法は多様でありたい。例えば、SALC の所有する本を読む場合、この建物の Book section に来て借りることも、インターネットで SALC の HP にアクセスし、電子書籍で読むということも可能にできるとよい。

調査結果を更に分析し、SALC に生かせることを検討していきたい。

（2）今後の課題

今後、今回のような調査をする上で、少なくとも四点の課題が今回の調査で明らかになった。

第一に、時間的制約の問題である。1LR の最後の授業の 10 分程度を利用して回答してもらおうようにした。授業中に 10 分間の時間を絞り出すということは、授業指導等にも差し支える可能性がある。また、時間的に制約がある中でのアンケート調査実施であったため、必ずしもじっくりとは回答してもらっていない。

第二に、アンケート回答者が 1 学年のみという点である。今後は上学年も対象にしていく必要がある。2 学年以上が必要と考えていることを知る必要がある。筆者は、1 年生に実施したアンケート調査を担当する 2LR クラスでも実施したが、かなり違う結果が出た。学年以外の因子もあり得るが、全学的視野に基づいた取り組みをするには、回答者の幅を広げる必要がある。

第三に、アンケート質問方法の見直しである。23 年 7 月の予備調査、24 年 1 月の第 1 回調査は、アンケート用紙を用意し、回答してもらおうという方法をとった。これ自体には問題はないと考える。問題は、回答者である学生が、アンケート用紙に書かれた SALC に関する説明だけで、十分 SALC を理解して回答しているか、である。回答をしてもらう時に、実際に SALC とはどのような設備でありどのような利用がされているのか、ビデオで映像を見てもらいながら、回答する方法等をとる必要がある。

第四に、統一試験直後のアンケート調査結果を今回は報告内容に含めることができなかったことである。この統一テスト後の結果も合わせてアンケート回答の分析を急ぎ実施したい。また、次年度以降、以下を実現できるように努めたい。①できればこの二つのアンケートを一つにする、②TOEFL スコア情報も含めて分析できるようにする、以上である。

今回の分析結果に基づき、第二回調査の準備に取り組んでいきたい。

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

付記

SALC について

自律学習につながるセルフ・アクセス学習	
1.	SALC (Self-Access Learning Center)の目標：
①	自律を促すという理念
②	学習者の個別化学習の機会の提供という実践
2.	構成要素：
⑧	学習リソース（印刷教材、マルチメディア、オンライン教材など）、
⑨	個別学習エリア、
⑩	グループワーク、学習共同体を形成する場、
⑪	学習支援デスク；アドバイジング・サービス、
⑫	特定のスキルを上達させる専門家のサポート、
⑬	学習方法などについてのワークショップ、催しプログラムの提供、
⑭	目標言語を使えるような機会（なるべく自然な環境で）
3.	学習者オートノミーとの関係：
①学習者ディベロップメント（例えば、自分の雅楽学習のニーズの分析⇒目標を立てる⇒学習計画を立てる⇒教材や学習活動の選択⇒学習の自己評価など）のプログラム化と授業との関連、	
②アドバイジング・サービス、	
③協働、相互依存、インタラクションの機会、	
④英語カリキュラムとの関係（関連性はあるとよいが、授業に関連した課題等を学生が取り組むだけのための設備ではよくない）、	
⑤学生の運営への関与	
4.	セルフ・アクセス学習の評価：
①センターの評価、	
②学習成果の評価	
5.	センター設立の留意点：
①	教員と経営者の支持、
②物理的なスペースの確保、	
③予算、	
④学生のニーズ分析、	
⑤語学カリキュラムの分析、	
⑥スタッフの教育	

英語学習に関するアンケート

この調査は、1年生の皆さんの自律学習の実態を把握することを目的にしています。収集された回答は、今後の指導に生かします。ご協力よろしくお願ひします。学籍番号および氏名を入れていただくのは、今後の指導のためとご理解ください。全く成績とは関係ありません。尚、記入の際には数値が大きくなるほど（～していない）という自己評価になることに注意してください。（裏面もあり）

大学教育総合センター 英語教育部

所属学部を番号で選んでください。所属学部	1. 教育	2. 経済	3. 経営	4. 工学	5. 理工
性別	1. 男	2. 女	学生番号：	氏名：	
学籍番号と氏名を 右上空欄 の書いてください。					

[授業外の英語学習状況を教えてください]

(時間)

Q1 現在、大学での授業以外で、自分で英語の勉強に取り組んでいるかを教えてください。週にするとどのくらいの時間を使っていますか？

例) 英語で読む（物語、新聞等）、英語で聞く（ラジオ・テレビ番組、市販のCD等）、英語で書く（英文日記、①で読んだ内容の感想を書くなど）、英語で話す（英会話学校、シャドーイング等一人で練習）、TOEFLやTOEIC等の対策本を学習するなど

1. 週 10 時間以上 2. 週 7 時間～9 時間 3. 週 4 時間～6 時間 4. 週 3 時間以下 5. 0

時間

(四技能)

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

Q2 英語で書かれたものを読むことをしていますか？

かなりしている 1 2 3 4 5 全くしていない

Q3 [Q2 で1から4のどれかを選択した場合]どんなものを主に読んでいますか？（NS用の：ネイティブスピーカーのための）

1. 紙ベースかWEBで、NS用の英字新聞（Japan Times、Dailey Yomiuri など）・雑誌（Newsweek、TIME など）
2. NS用の原書（エッセイ、物語、評論、専門分野内容など）
3. 英語学習者向けに平易に書かれた英語の本（単語の難易度がレベル別に考慮された英語の物語の本など）
4. 英語学習者向けにわかりやすい解説が付いた英字新聞（Student Times など紙ベースかWEBで）
5. その他

Q4 どのくらい英語を聞く（TVのニュース番組・英語会話番組、CD、DVD、インターネットなど）ようにしていますか？

かなりしている 1 2 3 4 5 全くしていない

Q5 [Q4 で1から4のどれかを選択した場合]どんなものを主に聞いていますか？

1. NS用のニュース・教養番組（TV、ラジオ番組なので、含むNHKニュース多重放送、ポットキャスト¹など）
2. NS用の映画、ドラマなど（TV、DVD、ポットキャストなど）
3. 英語学習者向けの教材など（英語学習雑誌付録CDやDVD、WEB、ポットキャストなど）
4. 英語学習向け教材のニュースなど（英語学習雑誌付録CDやDVD、WEB、ポットキャストなどで）
5. その他（英単語学習、英語の歌、検定試験の対策本で出題されている英文なども含む）

Q6 英語で話す・書くという自主学习に関して、あてはまるものを1つ下から選んで下さい。（Q1に関連した質問です。）

1. 英語で話す・書く両方、もしくはどちらかを練習をよくしている。（週合計3時間以上）
2. 英語で話す・書く両方、もしくはどちらかを練習している。（週合計2時間以上）
3. 英語で話す・書く両方、もしくはどちらかを少し練習している。（週合計1時間以上）
4. 英語で話す・書く両方、もしくはあまり練習していない。（週1時間未満～）
5. 全くしていない。

[英語学習の目的・動機]

Q7 目的・動機を教えてください。複数ある場合には最優先するものを書いてください。

例) 海外の人と異文化交流したい、留学したい、英語で専門書を読みたい、就職活動に備えたい、外資系の企業で働きたい

1. 試験準備のため（留学、大学院など）
2. 英語資格試験準備
3. 就職活動準備・キャリアで必要になるから（教員になるから、外資系企業にすすみたい、海外で活躍する技術者、科学者になりたい、など）
4. 英語で情報を得たいから（英語で専門書を読みたい、本が好きなので海外の本を原書で読みたい、いち早く世界の情報を得たい、新しい情報をいち早く知りたい、趣味のサイトを閲覧する、など）
5. 英語力向上（含む、専門書を読みたい、話せるようになりたい、異文化理解できるスムーズなコミュニケーション、趣味を通じて交流をするため、など）

[自律学習と大学の機関]

自律学習をするうえで、どのような設備を利用したりやサービスを受けたいと思いますか？（複数可）（以下に挙げるうち、現在大学にはまだないものも多くあります。）

（情報を得る）

Q8 TOEIC、読みやすい・面白い洋書、（私費）留学の情報等を紹介するコーナーは利用したいか。

かなり希望する 1 2 3 4 5 全く希望していない

（自学用教材の提供）

Q9 PCを利用したe-learning等¹には様々な種類があります。こういった設備が学内にあり、自宅や学内で自主学习できる場合（大学開講中も休み中に利用できる）、どのくらい自分は利用すると思いますか？

国大生の英語自律学習アンケート調査（1回目）報告 満尾貞行

自分なりに利用方法を工夫して積極的に使う 1 2 3 4 5 全く使わない

- Q10 英語のCD, DVD等リスニング教材の貸出
かなり希望する 1 2 3 4 5 全く希望していない
- Q11 多読用の本コーナーの設置（本には音声CDもついていることもあるといい）、英字新聞・雑誌を気軽に読めるコーナーなど、リーディング教材の貸出
かなり希望する 1 2 3 4 5 全く希望していない
(学習指導等)
- Q12 Writing指導を受けられるなど、特定のスキルを上達させる専門家のサポート
かなり希望する 1 2 3 4 5 全く希望していない
- Q13 学習支援デスク；アドバイジング・サービス、学習方法などについてのワークショップ、催しプログラムの提供など
かなり希望する 1 2 3 4 5 全く希望していない
(場の提供)
- Q14 英語で話すコーナーを英語教育部等に設けるなど、目標言語を使えるような機会（なるべく自然な環境で）
かなり希望する 1 2 3 4 5 全く希望していない
- Q15 英語のグループワーク、学習共同体を形成する場
かなり希望する 1 2 3 4 5 全く希望していない

記述

動機についてお聞きしましたが、さらに付け加えていただけることや、②英語で「話す」「書く」学習を自分でされている方は、是非具体的に教えてください。また③PCを利用したe-learning等に取り組む場合、内容的にはどういったことをしたいか教えてください。④自習等に図書館を利用されている方も多くいますが、特に語学学習のための自習学習用の部屋等は必要だと思う人はその理由を教えてください。①～④以外のことでも、是非書いてください。（回答する場合は、①・・・、③・・・、その他・・・と書いてくれますと助かります。）

引用文献

- 高橋邦年、渡辺雅仁、田島祐規子、満尾貞行. (2012). 「9月9日 宇都宮大学基盤教育センター訪問 報告書」『横浜国立大学 大学教育総合センター紀要 第二号』
(印刷中)
- Brown, J. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Dörnyei, Zoltán. (2010). *Questionnaires in Second Language Research* (2nd. ed.) New York: Routledge.
- Gardner, D., & Miller, L. (1997). *A study of tertiary level self-access facilities in Hong Kong: City University of Hong Kong*. Retrieved May 3, 2009 from
[http://ec.hku.hk/dgardner/Publications/SALL_report-\(e-version\).pdf](http://ec.hku.hk/dgardner/Publications/SALL_report-(e-version).pdf).
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access in independent learning. In P. Benson & P. Voller (Eds.). *Autonomy and independence in language learning* (pp. 54-65). London: Longman.
- Sturtridge, G. (1997). Teaching and language learning in self-access centers—Changing roles? In P. Benson & P. Voller (Eds.) *Autonomy and independence in language learning* (pp. 68-78). London: Longman.

Classroom Research for Foreign Language Classes

外国語の授業研究（調査・分析）

Education Center, Yokohama National University

Sadayuki Mitsuo

キーワード: 実験研究 質的研究方法 観察システム 会話分析 アクション・リサーチ

Keywords: experimental research, naturalistic inquiry, observation system, conversation analysis, action research

要旨

過去 30 年くらいの間に様々な外国語の授業分析手法が考案され実施されてきた。様々な手法が試されてきた背景には、英語教授法や学習者観の移り変わりがある。本稿では product と process の視点から、それらの特徴と課題を論じた。

(This paper is partly based on a revised version of literature review of Chapter 2 of *A Japanese COLT: Analyzing teaching performance in a junior high school*, a dissertation submitted to the Temple University Graduate Board for the Degree of Doctor of Education).

One of the primary purposes of classroom research is to contribute to teacher trainees' professional growth and development. One example of work in this area was carried out by Flanders (1970), who developed an observation system based on a list of teacher and learner behavior categories which he thought to be the most useful in promoting effective teaching and learning. These observation sheets were used to help teacher trainees to understand their teaching methods more clearly.

With growing demand of second language education, classroom research techniques have been developed systematically in the field of second language (L2) teaching, and researchers studying L2 classrooms have been influenced by a number of disciplines including education, sociology, psychology, linguistics, and applied linguistics. Three major research approaches are evident in the development of classroom research in the classroom: experimental research, naturalistic inquiry, and action research. Those three traditions of classroom research are reviewed and discussed in the following sections in terms of products and processes.

1. Experimental Research

Experimental research was applied in early evaluations of L2 instruction in the 1950s and 1960s. A number of researchers followed standard educational psychometric procedures closely with comparison treatment groups and the measurement of outcomes on proficiency tests. Examples of these standards include Scherer and Wertheimer (1964) and the Pennsylvania project (Smith, 1970).

Classroom Research for Foreign Language Classes **Sadayuki Mitsuo**

These major studies, which were conducted in order to determine the efficacy of the main teaching methods of that time, proved inconclusive. For instance, Scherer and Wertheimer compared the audiolingual method with the traditional grammar-translation teaching at the university level and found no significant differences overall. In the Pennsylvania project (Smith, 1970), audiolingualism was compared with traditional teaching, which was defined as grammar-translation. This experiment also failed to show any statistically significant differences between the results of several tests.

In later studies, the focus was transferred from teaching methods to teaching techniques, but the research paradigm remained the same: Researchers attempted to understand effective teaching by comparing teaching techniques. For instance, according to Lindblad (1969), researchers involved in the Gothenburg English Training Method Project (GUME) tested the usefulness of grammatical explanations that were based on Chomsky's 1957 version of Transformational Generative Grammar. With child participants, the comparison was inconclusive: Children learning from explanation and practice did no better than those learning only by practice. In the case of adult participants, however, grammar explanation and practice resulted in greater learning than practice alone, but the researchers could not generalize the findings beyond their sample because of the small scale of the GUME project in terms of the number of lessons involved, the number of teaching points covered, and the fact that the teaching was on audiotape.

Politzer (1970) also compared certain instructional techniques in secondary school French classes. These pedagogical techniques mostly involved different types of structural pattern practice. He recorded the frequencies of those techniques and related the frequencies to learner achievement in different classes. Although the results were complex and interesting, yet Politzer admitted that "the very high complexity of the teaching process makes it very difficult to talk in absolute terms about "good" and "bad" devices (p. 43).

Gritter (1968, p. 7) concluded that "...perhaps we should ask for a cease-fire while we search for a more productive means of investigation." This conclusion is shared by more of the recent researchers, such as Larsen-Freeman (1996, p. 63), who pointed out, "researchers have come to recognize the limits of process-product research in helping us to develop an understanding of teaching and learning." Gritter's comment was partly responsible for the move towards the second classroom research approach, naturalistic inquiry, though some experimental research was conducted after 1970. For example, Bejarano (1987) used an experimental approach to investigate cooperative group work in language classrooms in Israel. He reported on the effects of three small-group cooperative techniques (Discussion Group; Student Teams, and Achievement Divisions) and the whole-class method on EFL academic achievement for 665 pupils in 33 seventh grade classes. The findings revealed that both of the group methods resulted in significantly greater improvement than the whole-class method on the total test score and on the listening comprehension scale. These findings support the link between the communicative approach to

foreign language instruction and cooperative learning in small groups.

2. Naturalistic Inquiry

Research based on naturalistic inquiry brought about two changes in classroom research. The first was that researchers' focus turned from a prescriptive to a descriptive approach that was used with naturally occurring settings and groups. The second change was that the focus moved from teaching methods and techniques to the process of teaching and learning. These changes meant that the researchers had to find ways of describing classroom processes: how the class proceeds, and what teachers and students do in the classroom. Naturalistic inquiry includes a number of different methodologies, including ethnographies, case studies (including diary studies), and more general observational studies. Researchers have used a variety of coding systems as well as conversational analysis to analyze the data collected through these methods.

(1) Ethnographic Research

Ethnography is "concerned primarily with the description and analysis of culture" (Saville-Troike, 1982, p. 1) and is "the study of people's behavior in naturally occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behavior" (Watson-Gegeo, 1988, p. 576). The ethnographic tradition is generally identified as a qualitative, process-oriented approach to the study of interaction. It has been developed in many ways by L1 classroom researchers (Barnes, Britton, & Rosen, 1969; Cazden, 1986; Cazden, John, & Hymes, 1972; Chaudron, 1980; Wilkinson, 1982) and has been employed by L2 researchers to a limited degree in partly because it requires highly trained skills and a great deal of time and commitment by the researchers. Continuous record keeping, extensive participatory involvement of the researcher in the classroom, and careful interpretation of the data gathered in the class are required. Such an investigation usually leads to a precise description of the site as well as the rules used among the participants as they interact with each other.

As a research method, ethnography is most often associated with anthropology. However, it has also been productively utilized in studies of language education. One early example of ethnographic research conducted in a foreign language classroom is Cleghorn and Genesee's (1984) report on a French immersion classroom in Canada. More recent examples of classroom ethnographies are van Lier's (1996) study of a bilingual program in Peru, Duff's (1996) work with dual-language, late-immersion secondary school programs in Hungary, and Lin's (1999) comparison of four English classrooms in Hong Kong.

van Lier (1996) described the language use of children and teachers in a Spanish-Quechua bilingual education program in Peru. He presented a vivid picture of an attempt at educational innovation, along with his concerns about whether the program and its accompanying research agenda could be sustained over time. In the rural communities of the Altiplano, where van Lier

Classroom Research for Foreign Language Classes **Sadayuki Mitsuo**

worked as a teacher and researcher, most of the children are monolingual in Quechua or Aymara when they enter the first grade. All schooling has traditionally been conducted in Spanish, with varying degrees of tolerance of the native language in the first three grades. During the reign of the revolutionary government in the late 1960s and early 1970s, there was a strong push for the revitalization of indigenous languages and cultures, and in 1975 Quechua was declared an official language alongside Spanish. The PEEB project (Proyecto Experimental de Educación Bilingüe), in which the goal was to maintain the children's native language throughout elementary school, was proposed and implemented around 1980. van Lier was involved in the overall monitoring and evaluation of the project for the two years he was there. He frequently visited communities in which the program was implemented in one or more elementary classrooms. In particular, he often spent an entire week at two schools assessing the effectiveness of the project on a longitudinal basis. One of these schools, Tiyaña, was a project school in which bilingual education had been implemented. The other, Qotokancha, was a "comparison school" in which there were no bilingual grades. During these visits he administered entry and exit tests to all the children in the bilingual and comparison schools, both in Quechua and Spanish (spoken and written), observed classes, and talked to teachers, parents, and students about many issues, pedagogical and otherwise. He also played volleyball and *fulbito* (a kind of soccer) and attended community meetings. Through these contacts with people in the community and observations of the classrooms, he described the project implemented in these areas.

Duff (1996) investigated the socialization of discourse competence in two instructional environments in Hungarian secondary schools. The first was a traditional monolingual school in which the traditional pedagogical strategy called 'felelés' (a recitation) is dominant. The second was a dual-language school in which the instruction took place mainly in English. Duff's broad goal was to analyze the impact of the massive social changes wrought within the educational system with the end of Soviet domination in Hungary. The data included approximately fifty videotaped lessons, as well as written and oral comments from teachers and students. Duff used her data to highlight issues of educational and linguistic reform in a rapidly changing political environment.

The *felelés* constituted the standard means of assessing students' progress in their content classes. Originally, its purpose was to develop students' moral character; secondary goals that are still upheld today are to foster discipline, patriotism, conformity, oral self-expression, and the accumulation and review of knowledge presented in class. After a *felelés*, no students are expected to comment or ask questions. Teachers award a grade on a 1 (the lowest score) to 5 (the highest score) scale.

Students at a dual language school perceived large differences between the two approaches—the freedom and democracy they experienced at the DL schools, and most dramatically in the entry-level year, compared with primary schools where the *felelés* is dominant. As a consequence of their successful EFL learning experience in the free atmosphere of the DL schools, the students

became more interactive and more likely to express themselves in class as well as more demanding about school practices and opportunities to further their academic goals and other aspirations. Because of the success of the approach used in the DL school, the *felelés* has lost its luster. Under the domain of the *felelés*, students had to understand what they would say in front of the class and memorize it. At the DL schools, a 'lecture' was given by a student instead of a *felelés*. During the lecture, the students were able to look at notes. For this reason, and probably because it reduced preparation time in comparison to the time that they had to spend for a *felelés*, the students often read rather than reciting or informally discussing issues when it was their turn to lecture.

Lin (1999) described teachers' discourse structures in four classrooms situated in different socioeconomic settings in her attempt to focus on the classroom dilemmas in which the students and teachers found by themselves. For example, Teacher A's discourse structure was *teacher initiation* (L2-L1) followed by *student response* (L1) followed by *teacher feedback* (L1-L2). In this class, the students were not required to reformulate their L1 responses in the L2, as the teacher did it for them in the feedback slot of the IRF format. In the case of Teacher B, three structures were identified. One structure was adopted for story-focus: *teacher initiation* (L1), followed by *student response* (L1), followed by *teacher feedback* (L1). Another structure was focused on language: *teacher initiation* (L1 or L2) followed by *student response* (L1 or L2), followed by *teacher feedback* (L2, or restart with teacher initiation (L1 or L2) until student response is in L2). The other structure was to start along the previous discourse structure again to focus another linguistic aspect of the elicited L2 response, or to return to the first structure to focus on the story again.

Lin drew on three notions: (a) *cultural capital*, the language use, skills, and orientations, dispositions, attitudes, and schemes of perception that children are endowed with by virtue of socialization in their families and communities (Bourdieu, 1984, 1991); (b) *symbolic violence*, which concerns how the disadvantaging effect of the schooling system is masked or legitimized in people's consciousness (Bourdieu, 1984), and (c) *creative, discursive agency*, which is the strategies that people use to cope with these dilemmas. The notion of creative, discursive agency (Collins, 1993) is rooted in the phenomenological tradition that stresses the creative, emergent practices of social actors, who are not simply puppets of larger social forces and structures. Lin discussed the possibility of *creative, discursive agency* by referring to Teacher B's teaching. In Teacher B's classroom, the students came from a disadvantage socioeconomic background and their habitus did not equip them with the right kind of attitudes, interest, skills, or confidence in learning English. However, there were signs of their habitus being transformed through the creative, discursive agency and efforts of Teacher B. For example, she used the L1 strategically in the reading lesson to intertwine an interesting story focus and a language learning focus. She helped her students experience a sense of achievement and confidence in learning English. At school, she spent most of her spare time with her students establishing a personal relationship with each of them. With all these extra personal, creative efforts, she succeeded in helping her students develop greater interest,

skills, and confidence in learning English. Lin implied that understanding existing classroom practices and their sociocultural and institutional situatedness is a first step towards exploring the possibility of alternative creative, discursive practices that might contribute to the transformation of the students' habitus.

(2) Case Studies

Another type of naturalistic inquiry in second language acquisition research is the case study. When conducting a case study, "one selects an instance from the class of objects and phenomena one is investigating (for example, 'a second language learner' or 'a science classroom') and investigates the way this instance functions in context" (Nunan, 1992, p. 75). One well-known example of a case study in the field of second language acquisition is that of Schmidt (1983), who conducted a longitudinal case study of Wes, an adult learner of English in Hawaii. He described how Wes improved his English and why part of his English fossilized. This case study was conducted outside of a formal classroom environment, but the case study approach can also be used in formal instructional settings as well. A good example of this approach is classroom research by Donato and Adair-Houck (1992). They reported on two secondary school teachers' lessons of the French future tense. The two teachers, Elizabeth and Claire, displayed markedly stable but different strategies for teaching the future tense, a process that took eight lessons for Elizabeth and ten for Claire. After videotaping, transcribing, and analyzing the lessons, the researchers described the teachers' approaches using excerpts from the transcription: Elizabeth's orientation being monologic and Claire's being dialogic. Elizabeth chose topics and spoke to the students, so the students had few opportunities to speak. In contrast, Claire encouraged the students to respond to her when she initiated a topic, she was responsive to the students' contributions, and she was comfortable letting the students initiate talk.

Cotterall (2004) conducted a case study with Harry, a 29-year-old native speaker of English enrolled in his first year of study towards a bachelor of arts degree at Victoria University of Wellington after spending several years as a chef. The goal of the study was to explore the learner's goals and beliefs about language learning as part of his ongoing experience in studying Spanish during a 12-week course. Cotterall had six interviews with him over a four-month period in which she asked open-ended questions at the beginning of each session. She found that Harry's focus was narrowly focused on the memorization of grammatical rules throughout the course. At first his interest in the language was motivated by a desire to learn about the culture, history, and ideas of the Hispanic world, and his specific goals were to acquire the ability to use the language to express himself and to explore the culture of the people who spoke the language. The interviews provide evidence of a consistent narrowing of Harry's goals until the agenda of the course dominated, forcing him to reduce his focus. She concluded that Harry's language learning experience highlighted the necessity of personal importance and that learners' contributions to the curriculum—in terms of

goals, interest, and effort—must be not only acknowledged but also utilized in order for the classroom experience to be meaningful.

When using a case study approach, ethnographic researchers usually have provided analyses of specific areas of interaction rather than a complete ethnography of the classrooms that they have observed. Some examples are teacher awareness of student performance (Carrasco, 1981), turn-taking and repair (van Lier, 1982), and teacher management of turns (Enright, 1984). Although these studies did not provide an exhaustive treatment of the rules for interaction in general, the researchers were able to reveal some of the underlying social norms for interpreting specific interactive events in the classrooms they observed.

Wong-Fillmore (1980) conducted a large-scale study of bilingual instruction involving longitudinal participant observation in order to investigate differences between classes in which second language learning went well and did not go well in addition to observing how the teachers influenced the children. Wong-Fillmore observed four classes for one year and saw significant differences among the students in the four classes in terms of their English proficiency independent of ethnicity and native language background. She videotaped the classes, focusing on 19 children who spoke Chinese or Spanish as their first language. She found common characteristics among the successful language classes and the successful teachers. For example, the class activities in the successful classes were consistent and clear for the children and the successful teachers focused on communication and the children's understanding. The study led to several reports of specific desirable qualitative aspects of second language classrooms including functions of language use (Cathcart, 1986) and teacher structuring of input (Wong-Fillmore, 1985). The study also led to quantitative analyses of frequency of interactions, language use, and achievement outcomes.

(3) Diary Studies

Another type of naturalistic inquiry concerns a type of ethnography known as diary studies. These studies (e.g., Bailey & Ochsner, 1983; Brown, 1985; Campbell, 1996; Leung, C-Y, 2002; Schumann, 1980) often involve the researcher-as-learner: (a) recording events in a language classroom; (b) reflecting on diary entries and adding appropriate interpretations soon afterward, and; (c) compiling and summarizing key elements of the diaries and interpretations. Although this approach is relatively subjective, this type of 'direct' analysis can provide valid insights if the interpretation of the diaries is based on independent theory and research or the diaries are interpreted with input from other experts and participants ('indirect' analysis).

In the past decade, a number of diary studies using indirect analysis have been published (e.g., Allison, 1998; Malcolm, 2004; Sataporn & Lamb, 2004; Umino, 2004). Some studies, such as the one by Allison, were focused on matters of language and course content, while others, such as the study by Sataporn and Lamb, were focused on affective issues and learners' perceptions of their own language learning behavior, and yet others, such as Malcolm's, were focused on learning strategies.

Allison (1998) focused on the use of language course diaries by looking at diaries kept by 38 second-year undergraduates during an English language course at the National University of Singapore. The author presented an investigation into the use of course diaries as a means of language exploration that can enhance learners' language awareness. The study was focused primarily on matters of language and language content; a preliminary content analysis of the course diaries, learners' responses to a questionnaire, an illustrative account of learners' engagement with language issues in their dairies, and a commentary on teacher feedback and learner reaction were presented. In the preliminary content analysis, the author described the participants' dairy entries. The open-ended spoken guidelines given in lectures to the students about keeping diaries had noted such possibilities as analyzing texts of the students' own choosing, or commenting and raising questions about course readings and tutorial activities. The participants' responses to the questionnaire indicated that many students had completed the work to satisfy the course requirements rather than for intrinsic reasons, and they also acknowledged that they had not kept diaries regularly. In the learners' engagement with language issues, the researcher illustrated some of the ways in which the learners engaged with concepts and analytical procedures that were introduced in the open-ended spoken guidelines. Sixty-six explicit questions on 22 topics were asked over the year. The topics most frequently raised were prepositions, case grammar categories, homonymy, and polysemy. In the section of the commentary on teacher feedback and learner reactions to the feedback, feedback was provided on issues such as overviews of teaching points that the students had asked about, making references where possible to the students' own examples for discussion. There were precise answers to specific questions, for example, "No, 'asymmetric' does not correspond to 'intransitive.'" There was also an emphasis on the value of asking questions and accepting that some of the answers might not be clear. In the conclusion, he discussed the limitations of the study, emphasizing that language teaching researchers should seek to establish generalizability to other contexts.

Malcom (2004) stated that how learners' beliefs evolve into personal theories of effective language learning is not well documented, although researchers have stressed that learners' beliefs are inherently unstable. He conducted a longitudinal case study with an Arabic student named Hamad, in which he detailed his progress over several years and described how his strongly held belief in the value of reading as the key to language development came about. Malcom stated that the study was not static but was modified and refined in relation to changing contexts and experiences. He also discussed the learner's beliefs and practices in relation to other case studies.

Sataporn and Lamb (2004) described the learning behavior of students taking a self-instructional distance English program at a university and attempted to identify factors that affected their behavior, including their continued participation. The informants, who were attending a one-year Certificate in English for a Specific Career Program, were asked to write 'study diaries' in order to record the regularity and thoroughness of their study habits. In addition, semi-structured

interviews were conducted with each participant at the beginning and end of the six-month period. The informants were mostly pleased to have the opportunity to discuss their work and progress. Although the notes in the study diaries tended to be rather superficial, they did provide a means of cross-checking the information from the interviews.

Umino (2004) explored the experience of 20 Japanese learners studying a second language through self-instruction using broadcast materials. She attempted to illuminate the manner in which the learners pursued self-instruction at home using their diaries and interviews. She relied on in-depth interviews with the participants rather than their dairies as the participants did not keep their dairies very well. She identified three factors that contributed to persistence in learning with the broadcast materials. First, she pointed out the importance of routine setting: Learners who listened to or watched the series at a fixed time, pace, and place were more successful than those who did not do so. Second, learners who started at a younger age received support from their families in one form or another, so they continued to study. These learners were also likely to set long-term goals. Third, the relationship between effort and persistence was an important factor for learners to continue to study.

(4) Observation System

Most researchers who adopt qualitative or ethnographic techniques have recognized that they also need to adopt quantitative methods. For instance, phenomena that have been counted or measured include the frequency of turns or other units of participation (Allwright, 1980), the frequency with which certain language functions are produced (Cathcart, Strong, & Wong-Fillmore, 1979), and the duration of activities (Mohatt & Erickson, 1981).

Observation systems were originally used to classify teachers' behavior in teacher training, so the focus was on teachers rather than on learners. Although these systems were originally devised for researchers and teachers to observe classes, the focus shifted from teachers' behavior to both teachers and students' behaviors. These two changes led to the further modification of these observation systems appropriate to the complexities of teaching and learning.

Flanders' 1970 pioneering work in interaction analysis was designed for general education purposes. The main idea underlying interaction analysis was that teaching was more or less effective depending on how 'directly' or 'indirectly' teachers influenced learner behavior. Based on this idea, Flanders produced ten categories that allowed researchers to observe and record both direct influences (e.g., 'criticizing or justifying authority') and indirect influences (e.g., 'accepting learners' ideas'). Teachers, whose teaching was observed, were given scores reflecting the 'directness' or 'indirectness' of their teaching styles.

Moskowitz (1971) modified the categories of Flanders' Interaction Analysis observation system and called this modified version Foreign Language Interaction (Flint). The Flint was used both as a research tool and as a feedback tool in teacher training. Observers using the Flint filled in a matrix

specifying several analytical categories. For instance, the category *Teacher talk* was made up of three subcategories, *direct talk*, *indirect talk*, and *student talk*. *Direct talk* included subcategories such as *deals with feelings*. *Indirect talk* included the subcategories of *gives information* and *gives directions*, while the subcategories of *student talk* included *student response*, *specific* and *student response, choral*. Entries were made in the matrix during class at regular intervals so that by the end of the lesson a graphic record of events was available. The advantages of this observation system were that no audio or video recordings were made and a large amount of time did not need to be spent transcribing the data. With this tool, student teachers could analyze their own teaching in order to gain objective feedback and a firmer basis for comparisons in their later attempts to teach differently.

In addition to the systems described above, Fanselow (1977) modified and elaborated an analytical system produced by Bellack, Kliebard, Hyman, and Smith (1966) and produced the Foci for Observing Communications Used in Settings (FOCUS), an observation schedule for language teacher training. The FOCUS was made up of five categories: *Who speaks*, *pedagogic purpose*, *medium used*, *area of content*, and *how mediums are used to communicate content areas*. No separate categories were created for teachers and learners; thus, the categories can be used regardless of the participants and their role in the interaction.

Instruments created for teacher training purposes are not necessarily appropriate tools for some types of classroom research. For example, four researchers working in Mexico (Long, Adams, McLean, & Castaños, 1976) wanted to investigate the language produced by university level Spanish-speaking students of English under two conditions: in full classroom interaction and in dyads. They found that no instruments developed in the second tradition were appropriate for their research. They needed a system that provided a focus on the communicative variety of speech systems produced by their learners, so they created a new classification system called the Embryonic Category System. This system was used to code the communicative variety of speech systems produced by their learners into three categories: *pedagogical moves*, *social skills*, and *rhetorical acts*. *Pedagogical moves* was made up of ten subcategories, including *Student initiates discussion*, *Student focuses discussion*, and *Student clarifies*. *Social skills* was comprised of 13 subcategories, including *Students competes for the floor*, *Students interrupts*, and *Students confirms*. *Rhetorical acts* included 14 subcategories, such as *Student predicts*, *Student hypothesizes*, and *Student makes an observation*.

Other problems have been identified with the observation systems discussed above. One is that the categories included in these systems are not the same, so researchers can not use more than one system at a time and compare the observation results (Chaudron, 1988). Another problem is that the categories that form the unit of analysis in these systems is not defined sufficiently clearly, so researchers can interpret the categories differently. Many researchers are concerned over the potential invalidity of the category systems because each researcher or team chooses to adopt

slightly different dimensions and categories, depending on the purposes or theoretical orientation of the study; this often leads to results that are difficult, if not impossible, to compare across studies. These category systems also require that researchers observe classroom interactions using prejudged criteria.

(5) Conversation Analysis

Because of the problems mentioned in the previous section, some researchers turned to transcriptions of recorded classroom events as their primary data source. While producing transcriptions is a time-consuming process, it provides a detailed account of the linguistic interactions that occur in classrooms and the data can be subjected to conversation analyses (Richards & Schmidt, 1983). This procedure includes the detailed microanalysis of such conversational features as socialization, repair, in-breaths, vocalized filters, hesitations, and turn-taking. The analysis approach helped researchers to develop an awareness of the internal formal structure and functional purposes of verbal classroom interaction. Specific types of discourse phenomena in the classroom (e.g., turn-taking and repair) have required the use of other research methods from the ethnographic tradition. The L1 classroom research of Bellack et al. (1966) is the primary early example of this tradition in education.

Sinclair and Coulthard (1975) built on this approach by developing a system of units that were intended to characterize the functions of pieces of discourse. Sinclair and Coulthard's analysis of transcripts of British elementary classroom verbal interaction allowed them to draw up a hierarchy of units of interaction. They used both linguistic and sociolinguistic traditions in their conception of classroom interaction as a hierarchically structured system of ranks. Their largest unit was the lesson itself. The lesson was made up of *transactions*, each of which consisted of *exchanges*, each of which was made up of *moves*, which consisted of the smallest interactional units, *act*. Acts could be further analyzed into linguistic units like word and phrases.

Second language classroom researchers have not employed a comprehensive discourse analytical scheme in their studies; instead, they have limited themselves to specific areas of discourse, such as the analysis of teacher feedback (Chaudron, 1977; Tsui, 1985) and adult ESL classroom interaction (Ulichny, 1996).

Ulichny (1996) investigated interaction in an intermediate adult ESL conversation class over a period of two months. The researcher attended classes weekly for six weeks, tape recorded most of the sessions, and transcribed several instances of patterns that she had identified. She found the same teacher-dominated feature in transcriptions gathered across the various patterns. The teacher did most of the talking and determined the size, shape, and nature of one student's contribution to her own story. The most extended conversational sequences included teacher questions requiring a simple yes or no or one-word answer from the student. Two types of discourse activities were dominated by the teacher: In the first type, the teacher corrects the student's English and this

Classroom Research for Foreign Language Classes **Sadayuki Mitsuo**

correction repairs the conversation at hand and is directed primarily at the participant; In the second type, the instructional activity provides a meta-discussion about the correction and addresses the whole class as language learners. The teacher puts the original conversation on hold for either a correction-by-repetition routine or an instructional routine, which is in turn embedded in the repetition routine. She argued that this feature is clearly teacher-constructed and hence unique to this particular teacher and yet she stated that the basic feature of interrupting an ongoing activity to focus on the language form that students produce is commonplace in ESL classrooms, referring to the positive and negative role of corrective feedback in language instruction. The microanalysis of the interaction showed how one teacher managed the dual pressures of providing authentic language experiences plus structured grammar and vocabulary practice within a single classroom speech event. She concluded with an evaluation of the effectiveness of this type of interaction for language learners and recommended engaging teachers in microanalyses of classroom interaction in order to improve pedagogical practices in L2 classrooms.

Naturalistic inquiry provides classroom researchers with several advantages. First, it permits an in-depth study of individuals, settings, and interactions. As it includes both emic and etic perspectives, it promotes a consideration of all points of view. Second, naturalistic inquiry can address many language issues that are often lost in statistical analyses associated with experimental studies. For example, if the aim is to investigate learners' anxiety, one alternative to direct observation is to simply interview the students about what has occurred in the class and how they feel about it, to administer written questionnaires, or to study learners' self-reports in the form of diaries.

Naturalistic inquiry also has disadvantages. Data collection, data reduction, and data analyses are extremely labor-intensive and time-consuming, particularly because ethnographies, diary studies, and case studies are usually longitudinal. Another disadvantage is the absence of agreed-upon criteria for determining the significance of the outcomes. In the naturalistic approach, generalizability is not always a prime goal; van Lier (1988) argued that generalizability cannot be a major goal because "the first concern must be to analyse the data as they are rather than to compare them to other data to see how similar they are" (p. 2). Thus, the goal in the naturalistic approach is to understand what occurs in the individual classroom, which is a potentially unique social context. Any particular classroom may be more or less similar to other classrooms, but understanding the interaction must precede generalizing its patterns to other settings. In other words, the validation of agreed-upon criteria for determining the significance of outcomes is necessary if researchers are to generalize their findings to other contexts, but this is notoriously difficult to achieve.

Action Research

The third major approach to language classroom research is action research. While experimental research is often directed at hypothesis testing and theory building, and naturalistic inquiry aims to

Classroom Research for Foreign Language Classes Sadayuki Mitsuo

describe the phenomena under investigation, action research has a more immediate, practical focus. The term *action research* refers to a reiterated cycle of procedures. After identifying a problem and formulating a plan to address the problem, action is taken. What goes on in the classroom is systematically observed through multiple kinds of data collection procedures, such as audio or video recordings, teachers' diary entries, and observers' notes. Action researchers reflect on the outcome and plan subsequent actions, after which the cycle begins again (Nunan, 1990, 1992).

According to Cohen and Manion (1985, p. 211), action research can also be used to accomplish more specific goals: "(1) to remedy problems in specific situations in order to improve a given set of circumstances; (2) to provide in-service training, giving teachers new skills and greater self-awareness; (3) to inject additional or innovative teaching and learning approaches into a system that normally inhibits change; (4) to improve communication between the practicing teacher and the academic researcher; and, (5) to provide an alternative to the more subjective, impressionistic approach to problem solving in the classroom."

McPherson (1997) conducted an action research project in her own ESL class for recent immigrants to Australia. She and 25 other ESL teachers in four states undertook action research projects with students at various levels of English language proficiency. McPherson described three cycles in her action research study. In the first cycle, she reviewed the literature on teaching students with mixed English proficiency levels and experimented with many ways of grouping her students based on their language proficiency. She found that the students appeared to have different goals from hers and sometimes refused to join in the groups and the pairs that she had organized. In the second cycle, she asked the students about the activities and she found that the students were happy to work in mixed proficiency level groups and classes. As a result, she gave more responsibility to the students to select their own materials and activities. As she observed them making their own learning choices, she found that the students had reasons for their choices that she had not anticipated. For example, the students had developed strategies for maintaining civil relations in class, though they had had intragroup tensions because of differing ethnicities and/or the political problems in their home countries. The teacher's efforts to regroup the students based on their English proficiency levels had inadvertently undermined this delicate balance. Allowing the students more choice was the first step toward resolving this issue. The third cycle was conducted at the end of the course. Although most of the students had begun to work well together, there were two students who were marginalized by the dominant ethnic group of the class. McPherson implemented a strategy of calling on these students and validating their own contributions to the class. As a result, the two students began to become more involved in the class activities.

There are several advantages to action research. First, teachers conduct action research in their classrooms. Second, these projects do not require quantitative data, large numbers of participants, or artificial control over variables. Third, the outcome is applicable to real-world contexts and is

likely to improve the efficacy of educational institutions. For example, Tsui (1996) presented a study based on the classroom action research project reports of 38 practicing ESL teachers who were enrolled in the Postgraduate Certificate in Education Program at the University of Hong Kong, which is a two-year, part-time in-service secondary school teacher education program. The schools were divided into five bands according to the academic ability of the students. The highest proficiency students were in Band One while the lowest were in Band Five. The students' English proficiency varied widely, ranging from near-native competence for some upper secondary students in some Band One schools, to students who had difficulty expressing basic ideas in Band Five schools. The action research project involved an examination of the teachers' perceptions of the factors contributing to student reticence, and the documentation of the teachers' attempts to address the problem. In the first cycle, the teachers videotaped or audio-recorded their own lessons and reviewed the tapes in order to identify one specific problem. They then designed a list of strategies to overcome the problem, implemented these strategies for four weeks, and kept a diary of what went on in the lessons for these four weeks. In the second cycle, they videotaped or audio-recorded another lesson at the end of the try-out period and evaluated the effectiveness of their strategies. The strategies were (a) they tried to lengthen the wait time after a question to allow students to think about the question and come up with an answer; (b) some of them tried to improve their question technique by modifying their questions; (c) they informed students that there is not always a 'right' answer and to accept a variety of answers; (d) they allowed students to check their answers with their peers before offering them to the whole class; (e) they provided the students with activities focused on content rather than form, and; (f) they tried to establish a good relationship with the students. Strategy (a) was not successful in all cases because lengthening the wait time sometimes exacerbated anxiety rather than alleviating it. Strategy (b) was ineffective in that when teachers asked more referential and open-ended questions, some students were put off because the questions generally require long answers. On the other hand, this approach worked more effectively when the students wrote their answers before offering them to the whole class. Strategy (c) encouraged the teachers to be more flexible in regards to students' answers and this attitude encouraged the students to answer their questions. Strategy (d) was successful as some students came to have more confidence in their answers because they had peer support. Strategy (e) was effective because the students were not under the threat of having their mistakes corrected. Several teachers employed strategy (f) and found it effective.

There are also disadvantages to action research. One disadvantage is that action research has not been well accepted until recently in the United States for various reasons (perhaps because of the dominance of the experimental approach), though it has been widely used for many years in Australia, Hong Kong, Europe, and the United Kingdom. The second disadvantage is that relatively few published examples of action research projects are available in the language classroom research literature in comparison with published examples of other types of studies, and there is still limited

professional status associated with conducting action research in some areas. As Markee (1996) pointed out, “the issue of how and where action research is disseminated in fact represents an ongoing problem for advocates of action research” (p. 138). However, in the past decade, several action research studies have been published. The third disadvantage is that at this time no agreed-upon criteria exist for determining the significance of the results of action research, though, in the last two decades, some methodological guidance has been published (Bailey, 2001; Burns, 1998; Nunan, 1990; Wallace, 1998). The findings of action research may not be generalizable because there is only limited control over variables and the participants are not randomly selected from the population. As a result, no strong causal statements are possible. In other words, action researchers usually do not concern themselves with issues of generalizability or causality, because the goals of action research are to develop a local understanding and bring about improvement in a particular context, which means that the results may be limited to an entirely emic perspective.

3. Conclusion

Each approach has merits and demerits. No approach is better than any other approach, though some are easier to handle with. Appropriate approaches need to be applied to what to look for in the classroom. For example, I teach a course called ‘2LR’¹. One class consists of four activities: One is journal writing, second is an oral report, third is speed reading and giving a summary to one’s partner, and the last one is reading newspaper articles². In the 1st activity, students exchange their journals with each other, read others’ journals, and give comments in English. I need to know articles they have chosen and also their comments as well as classmates’ comments on the articles and comments. So, I sometimes ask students to submit their journals and I can get adequate information. In the 2nd activity, students make an oral report about an article they have chosen from web sites. I stand by a student making an oral report and listen to a pair of students who exchange their opinions. I can cover about four or five pairs in one period of 90 minutes. If I need to analyze their English, I need to record and/or videotape their talking to each other in English, and then transcribe their talk for a discourse analysis. I can also use an observation sheet with specific categories like COLT (Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme). In the 3rd activity, I give two articles to each pair and they read different ones. Each student reads a given article in ten minutes so that he or she can make an oral summary without any notes to his/her partner. In order to know what is going on in his or her mind, we may ask students to report

¹ LR stands for Listening and Reading, and ‘2LR’ is a listening and reading course for 2nd year students.

² Before the class, the students are supposed to have finished two tasks. In the 1st task, they choose one article from the newspaper used in the previous class, and write a summary and a comment on the article in the journal. They bring their journals to the class. In the 2nd task, they usually choose one article from web sites and prepare to make an oral report about the article in English to their partner in the class.

on their mental processes³.

Classroom research is not something special for researchers but for everyone who is involved in education. I hope to introduce as simple and useful approaches as possible and also continue to use approaches to analyze my language classes in term of processes and products with confirmation of the reliability and validity of the data I gather.

REFERENCES

- Allison, D. (1998). Investigating learners' course diaries as explorations of language. *Language Teaching Research*, 2(4), 24-47.
- Allwright, R. L. (1980). Turns, topics and tasks: patterns of participation in language teaching and learning. In D. Larsen-Freeman (Ed.), *Discourse analysis in second language acquisition research* (pp. 165-187). Rowley, MA: Newbury House.
- Bailey, K. M., & Ochsner, R. (1983). A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science? In K. M. Bailey, M. H. Long, & S. Peck (Eds.), *Second language acquisition studies* (pp. 188-198). Rowley, MA: Newbury House.
- Bailey, K. M. (2001). Action research, teacher research, and classroom research in language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 489-498). Boston: Heinle and Heinle.
- Barnes, D., Britton, J., & Rosen, H. (1969). *Language, the learner and the school*. Harmondsworth: Penguin.
- Bejarano, Y. (1987). A cooperative small-group methodology in the language classroom. *TESOL Quarterly*, 21(3), 485-504.
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith, F. L. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste* (R. Nice, Trans.). London: Sage.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, C. (1985). *Two windows on the classroom world: Diary studies and participant observation differences*. Washington, D.C.: TESOL.
- Brown, J. D., & Rodgers, T. S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.

³ As Brown (2002) suggests, in examining a report of an introspective study, we need to ask ourselves if the language activity being studied is of the type about which we can reasonably ask people to report on their mental processes. If the process is quite deliberate, then these may be language use tasks which are deliberate enough and conscious enough for reporting the steps of mental processing to be realistic.

- Burns, A. (1998). Collaborative action research for English language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, C. C. (1996). Socializing with the teachers and prior language learning experience: A diary study. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom: Qualitative research on language education* (pp. 201-223). New York: Cambridge University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carrasco, R. L. (1981.). Expanded awareness of student performance: A case study in applied ethnographic monitoring in a bilingual classroom. Rowley, MA: Newbury House.
- Carrell, P. L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21, 461-481.
- Cathcart, R. (1986). Situational differences and the sampling of young L2 children's school language. Rowley, MA: Newbury House.
- Cathcart, R., Strong, M. A., & Wong-Fillmore, L. (1979). The social and linguistic behavior of good language learners. Washington, D.C.: TESOL.
- Cazden, C. B. (1986). *Classroom discourse*. New York: Macmillan.
- Cazden, C. B., John, V. P., & Hymes, D. (Eds.). (1972). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (1980). Review article: Those dear old golden rule days... *Journal of Pragmatics*, 4, 157-172.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27, 29-46.
- Cleghorn, A., & Genesee, F. (1984). Languages in contact: An ethnographic study of interaction in an immersion school. *TESOL Quarterly*, 18(4), 595-625.
- Cohen, L., & Manion, L. (1985). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Collins, J. (1993). Determination and contradiction: An appreciation and critique of the work of Pierre Bourdieu on language and education. Cambridge: Polity Press.
- Cotterall, S. (2004). 'It's just rules...that's all it is at this stage...' In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories* (pp. 101-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Donate, R., & Adair-Hauck, B. (1992). Discourse Perspectives on Formal Instruction. *Language Awareness*, 1(2), 73-89.
- Duff, P. A. (1996). Different languages, different practices: Socialization of discourse competence in dual-language school classrooms in Hungary. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom: Qualitative research on language education* (pp. 407-443). New York: Cambridge University Press.
- Enright, D. S. (1984). *The organization of interaction in elementary classrooms*. Washington, D.C.:

TESOL.

- Fanselow, J. F. (1977). Beyond Rashomon-conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11, 17-39.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Grittner, F. M. (1968). Letter to the editor. *Newsletter of the National Association of Language Laboratory Directors*, 3, 7.
- Larsen-Freeman, D. (1996). The changing nature of second language classroom research. In J. Schachter & S. Gass (Eds.), *Second language classroom research: Issues and opportunities* (pp. 157-170). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leung, C.-Y. (2002). Extensive reading and language learning: A diary study of a beginning learner of Japanese. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 66-81.
- Lin, A. M. Y. (1999). Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds? *TESOL Quarterly*, 33(3), 393-412.
- Lindblad, T. (1969). *Implicit and explicit-an experiment in applied psycholinguistics. GUME-Pgojektet-1*. Gothenburg: Pedagogiska Institutionen, Lärarhögskolan: Göteborg, Göteborgs Universitet, Engelska Institutionen.
- Long, M. H., Adams, L., McLean, M., & Castañós, F. (1976). Doing things with words-verbal interaction in lockstep and small group classroom situations. In J. F. Fanselow & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '76* (pp. 137-153). Washington, D.C.: TESOL.
- Malcolm, D. (2004). An Arabic-speaking English learners' path to autonomy through reading. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories* (pp. 69-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- Markee, N. (1996). Making second language classroom research work. In N. J. Schachter & S. Gass (Eds.), *Second language classroom research: Issues and opportunities* (pp. 117-155). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McPherson, P. (1997). Action research: Exploring learner diversity. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 12(1), 50-62.
- Mohatt, G. V., & Erickson, F. (1981). Cultural differences in teaching styles in an Odawa school: A sociolinguistic approach. Rowley, MA: Newbury House.
- Moskowitz, G. (1971). Interaction analysis—A new modern language for supervisors. *Foreign Language Annals*, 5, 211-221.
- Nunan, D. (1990). *Action research in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Politzer, R. L. (1970). Some reflections on "good" and "bad" language teaching behaviors. *Language Learning*, 20, 31-43.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (1983). Conversational analysis. In J. C. Richards & R. W.

Classroom Research for Foreign Language Classes Sadayuki Mitsuo

- Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 117-154). London: Longman.
- Sataporn, S., & Lamb, M. (2004). Accommodation zone. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories* (pp. 119-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of communication: An introduction*. Baltimore: University Park.
- Scherer, G. A. C., & Werthimer, M. (1964). *A psycholinguistic experiment in foreign language teaching*. New York: McGraw Hill.
- Schmidt, R. W. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, F. M. (1980). *Diary of a language learner: A further analysis*. Rowley, MA: Newbury House.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Smith, P. D. (1970). *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction: The Pennsylvania language project*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Tsui, A. B.-M. (1985). Analyzing input and interaction in second language classrooms. *RELC Journal*, 16, 8-32.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom: Qualitative research on language education* (pp. 145-167). New York: Cambridge University Press.
- Ulichny, P. (1996). Performed conversations in an ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 30(4), 739-764.
- Umino, T. (2004). Learning a second language with broadcast materials at home: Japanese students' long-term experiences. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' Stories I* (pp. 134-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, L. (1982). *Analyzing interaction in second-language classrooms*. Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Lancaster, Lancaster, England.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. London: Longman.
- van Lier, L. (1996). Conflicting voices: Language, classrooms, and bilingual education in Puno. In K. M. Bailey & D. Nunan (Ed.), *Voices from the language classroom: Qualitative research on language education* (pp. 363-387). New York: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watson-Gegeo, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22(4), 575-592.

Classroom Research for Foreign Language Classes **Sadayuki Mitsuo**

- Wilkinson, L. C. (Ed.). (1982). *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press.
- Wong-Fillmore, L. (1980). Learning a second language: Chinese children in the American classroom. In J. E. Alatis (Ed.), *Current issues in bilingual education*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980 (pp. 309-325). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Wong-Fillmore, L. (1985). *When does teacher talk work as input?* Rowley, MA: Newbury House.

コミュニケーションのための英文法

日本と英米で刊行された学習英文法書における, ショートアンサー, 付加疑問, 聞き返し疑問, 未来表現の比較研究

A Note on English Grammar for Communication

A Comparative Study of English Grammar Books from U.K. or U.S. and those from Japan regarding "Short Answers," "Tag Questions," "Reply Questions," and "Future Expressions"

横浜国立大学 大学教育総合センター

渡辺 雅仁

キーワード: 英文法 コミュニケーション 学習英文法

Keywords: English grammar, language communication, school grammar

Abstract

If language teachers wish to enhance learners' communicative activities, they should carefully select the materials being learned and decide the efficient ways of providing them for learners. Grammar is not an exception for this. However, the English grammar textbooks published in Japan are not so suitable to this. This will become more evident when we compare them with the grammar books from U.K. or U.S. Those from Japan often neglect the materials that are more highly valued for communication, and fail to have learners use the target language. Specifically, they have the following characteristics:

1. Meta-linguistic description is weighed much more than examples.
2. Single example sentences which do not constitute any context dominate the textbook.
3. Much fewer linguistic features of spoken language are incorporated than those of written language.

I'd like to propose several reformations in the learning and teaching of grammar in Japan so that language teachers can make English learning more communicative.

1. はじめに: コミュニケーションのための英文法とは何か

*Basic Grammar in Use*¹(以下 BGiU)には, "Short answers"という見出しで, 次のような表がいくつかのユニットで紹介されています。

(1) BGiU, short answers

Unit 2 および Unit 4

¹ 2010年 Raymond Murphy および William R. Smalzer 著 Cambridge University Press 刊, 第三版。

Short answers

Yes,	I	am.	No,	I'm	not.	or	No,	he	isn't.
	he	is.		he's				it	
	she			she's					
	it			it's					
we	are.	we're	aren't.						
you		you're							
they		they're							

© Cambridge University Press

Unit 7

Short answers

Yes,	I/we/you/they	do.	No,	I/we/you/they	don't.
	he/she/it	does.		he/she/it	doesn't.

© Cambridge University Press

Unit 10

Short answers

Yes,	I/he/she/it	was.	No,	I/he/she/it	wasn't.
	we/you/they	were.		we/you/they	weren't.

© Cambridge University Press

Unit 12

Short answers

Yes,	I/we/you/they	did.	No,	I/we/you/they	didn't.
	he/she/it			he/she/it	

© Cambridge University Press

それではここで質問です。

(2) 質問 1

(1)において、太字部分の主語以降の形はどのような原則によって決定されているでしょうか？例えば、Yes, I **am**. (Unit 2 および Unit 4) / Yes, they **do**. (Unit 7) / Yes, he **was**. (Unit 10) といった形の違いはどのように生じていますか？

質問にはさまざまな答え方が可能です。BGiUにおいて、short answer について、「short answer とは...である」のような形での具体的な文法解説は一切ありません。(1)のそれぞれの表の下に次のような例文が提示されています：

(3) BGiU, short answers と例文

Unit 2

- “Are you tired?” “Yes, I am.”
- “Are you hungry?” “No, I’m not, but I’m thirsty.”
- “Is your friend Japanese?” “Yes, he is.”
- “Are these your keys?” “Yes, they are.”
- “That’s my seat.” “No, it isn’t.”

© Cambridge University Press

Unit 4

- “Are you leaving now?” “Yes, I am.”
- “Is Paul working today?” “Yes, he is.”
- “Is it raining?” “No, it isn’t.”
- “Are your friends staying at a hotel?” “No, they aren’t. They’re staying with me.”

© Cambridge University Press

Unit 7

- “Do you play tennis?” “No, I don’t.”
- “Do your parents speak English?” “Yes, they do.”
- “Does Gary work hard?” “Yes, he does.”
- “Does your sister live in Vancouver?” “No, she doesn’t.”

© Cambridge University Press

Unit 10

- “Were you late?” “No, I wasn’t.”
- “Was Ted at work yesterday?” “Yes, he was.”
- “Were Sue and Steve at the party?” “No, they weren’t.”

© Cambridge University Press

(3)の例文を1つずつ確認することで、(2)の質問に対する答えを次のようにまとめることができます:

(4) 解答 1

(1)の太字部分の主語以降の形はshort answerに先行する話し相手の文の形に依存して決まります。例えば, Yes, I **am**. については, Are you tired? (Unit 2)や Are you leaving now? (Unit 4), Yes, they **do**. については, Do your parents speak English? (Unit 7), Yes, he **was**. については Was Ted at work yesterday? (Unit 10) のように, 先行する話し相手の文の形に応じて, それぞれの short answer の形が決まります。

「ショートアンサー」について, 大久保(2003)では次のように解説しています:

(5) short answer の定義

与えられた質問に対して, 必要最小限の情報のみを答えること。フル・センテンス(full sentence)で答える「ロング・アンサー(long answer)」の一部を省略したものである。²

(1)が示すように, ショートアンサーは疑問文に対する基本的な答え方です。例えば, Are you tired? という質問に対し, Yes, I am tired. というフルセンテンスではなく, Yes, I am. のように tired を繰り返

²大久保 (2003)では「ショート・アンサー」のように中点(・)を入れた表記を行っている。(p. 49)

さずに答えています。フルセンテンスによる答え方を実際の会話で行うと、冗長(redundant)な印象を与えます。³また、ショートアンサーは単なる「短い答え」ではありません。(3)の例文中の疑問文に、さらに短く、Yes.もしくはNo. のように1語で答えることも可能です。しかし、このような短い答え方は、BGiUをはじめ通常の学習英文法ではショートアンサーとみなしていません。極めて親しい者同士の場合を除き、聞き手を尊重しない印象を与えるために、学習英文法から除かれているのでしょう。⁴まとめると、ショートアンサーとは「冗長でも、失礼でもない必要最小限の答え方」のように定義できません。このように、ショートアンサーの理解は、スムーズなコミュニケーション活動に欠かせません。

ここで次の2つのことを押さえておいてください:

(6) ショートアンサーから見えること

- i. どのように答える場合でも、Yes, I **am**. / Yes, I **do**. / Yes, I **was**. のように、ピリオド1つで終了する1つの文だけを考えていたのではこの質問に答えることはできない。short answer という文法項目は相手とのコミュニケーションによって作られる文脈の中で捉えられなければならない。
- ii. short answer は中学校初年度の学習事項であるにも関わらず、いまだに明確な日本語による訳語を与えられていない。一般には「ショートアンサー」のように言及される。「短縮形」のように言及されることもあるが⁵、定着していない。⁶

また、BGiUではbe動詞を用いた構文について次のような表によって解説されています:

(7) BGiU, Unit 1, be動詞構文の肯定と否定

Positive			Negative		
I	am	(I'm)	I	am not	(I'm not)
he		(he's)	he		(he's not or he isn't)
she	is	(she's)	she	is not	(she's not or she isn't)
it		(it's)	it		(it's not or it isn't)
we		(we're)	we		(we're not or we aren't)
you	are	(you're)	you	are not	(you're not or you aren't)
they		(they're)	they		(they're not or they aren't)

© Cambridge University Press

この表では、主語に応じてどのようにbe動詞が変化するかを肯定と否定の状況で対比させています。主語Iの後ろでは、肯定文ではam、否定文ではam not (もしくは'm not) となることは、ピリオド1つで終了する文の中で捉えることができます。

³大久保 (2003) 「ロング・アンサー」の項より。(p. 99)

⁴ English Grammar Online, short answers の項より。

<http://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/short-answers> (2011/08/20 アクセス)

⁵ Murphy & Smalzer (2002)の日本語バイリンガル版、「マーフィーのケンブリッジ英文法(初級編)」における用語。

⁶ 定着していない1つの理由は、ショートアンサーが話しことばの文法事項であることが指摘できる。「4. 聞き返し疑問」の項を参照のこと。

ことばを使う主な目的として、話し手と、話し手の周囲の人との間のコミュニケーションがあります。コミュニケーションは、参加する複数の人の間にことばの往来が存在して初めて成立します。したがって、コミュニケーションは、ピリオド1つで終了する文ではなく、複数の文を含んだ文脈の中で考察しなければなりません。(3)のショートアンサーと(7)のbe動詞構文を比較すると、先行する文脈に依存せずに形が決まるbe動詞構文は、ショートアンサーほどは、コミュニケーション性を持たない文法項目であると考えられます。

しかし、(7)であっても、代名詞が登場するために、それぞれの代名詞で示される人が具体的に誰であるかを示す文脈が普通、必要になります。BGiUでは(7)の表に関連して、大半が複数の文が文脈を形成するように例文が与えられています。

(8) BGiU, Unit 1, 例文

- Tom **isn't** interested in politics. He's interested in music.
- Jane **isn't** a teacher. She's a student.
- Those people **aren't** Canadian. They're Australian.

© Cambridge University Press

次に、定冠詞theの使い方について見て行きましょう。この項目は日本人学習者にとって最も習得が難しい項目の1つです。Murphy & Smalzer (2010)中には以下のような解説があります:

(9) BGiU, Unit 74, 場所の名前と the

Places in towns (streets, buildings, etc.)
 In general we do *not* use **the** with names of streets, squares, etc.:

- Kevin lives on **Central Avenue**.
- Where is **Main Street**, please?
- **Times Square** is in New York.

We do not use **the** with names of airports, stations, universities, and parks.
O'Hare International Airport **Harvard University**
Pennsylvania Station **Yosemite (National Park)**

But we use **the** with names of most hotels, museums, theaters, and monuments:
the Regent Hotel **the National Theater**
the Metropolitan (Museum) **the Odeon (movie theater)**
the Taj Mahal **the Lincoln Memorial**

© Cambridge University Press

ここでは、同じように場所を表す固有名詞であっても、通り、交差点、空港、駅、大学、公園の名前にはtheが付かず、大半のホテル、美術館、劇場、記念館の名前にはtheが付くことが解説されています。通り、交差点の名前に関する例は文の形で表されているものの、それ以外の例は、文ではなく名詞句の形で与えられています。このように、(9)の文法事項の理解に際し、文脈は何ら影響を及ぼしません。

これまで、(3)ショートアンサー、(7)be動詞の形、(9)場所の名前とthe、という3つの文法事項を概観しましたが、この順でコミュニケーション性が少なくなっています。ところが、これまでの日本における、学習英文法では、この違いに関わりなく、文法事項が取り上げられてきました。そればかりか、文法事項を文脈から切り離して解説することが主流となっています。日本で刊行されている学習文法書

の多くが、ピリオド1つで終了する例文を用いた文法解説が大半を占め、ショートアンサーにも十分な解説を与えていないことがこのことを象徴的に表しています。

本稿ではコミュニケーション性の高い文法事項を適切に選択し、文脈をより重視して文法事項を解説しようとする学習英文法を「コミュニケーションのための英文法」として言及します。海外と日本国内で刊行されている学習英文法書を比較すると、海外のものの方がよりコミュニケーション性を重視していることがわかります。本稿では、両者の比較を通じて、文脈を重視した文法記述がもたらす具体的な帰結についてまとめます。また、本稿は、中学校や高等学校の教員や英語学習者にも、要点がより分かりやすくなるよう、Q & A形式で作成されています。このため、通常の学術論文とは、スタイル上、趣が異なることをご了承ください。

2. ショートアンサー

海外で刊行された学習英文法書の中で、ショートアンサーについてことに注目すべき記述を行っているのが、*Grammar Express-Intermediate*⁷ (以下 Grammar Express)です。

Grammar Express はそれぞれのユニットで、以下のような文型表を用いて、基本文型の解説が行われています。表に示された要素の語順の比較により、統語上の操作が理解できます。YES/NO 疑問文が提示されると必ず対応してショートアンサーの形も示されています。

(10) Grammar Express, Unit 7, 文型表

SIMPLE PAST TENSE: QUESTIONS

YES/NO QUESTIONS: BE			SHORT ANSWERS					
BE	SUBJECT		AFFIRMATIVE			NEGATIVE		
Was	she	here last year?	Yes,	she	was.	No,	she	wasn't.
Were	they		they	were.	they	weren't.		

WH- QUESTIONS: BE			
WH- WORD	BE	SUBJECT	
Why	was	she	here last year?
	were	they	

YES/NO QUESTIONS: OTHER VERBS				SHORT ANSWERS	
DID	SUBJECT	BASE FORM		AFFIRMATIVE	NEGATIVE
Did	she	fly	to Mexico?	Yes, she did.	No, she didn't.

WH- QUESTIONS: OTHER VERBS			
WH- WORD	DID	SUBJECT	BASE FORM
Why	did	it	disappear?

© Pearson Longman

ショートアンサーの大半は(10)にあるように、日本人の英語学習者が普通に理解できる形が示されています。しかし、助動詞表現に関連したいくつかのユニットで、興味深いショートアンサーの記述が行

⁷ 2001年, Marjorie Fuchs および Margaret Bonner 著, Pearson Longman 刊。中級者対象。

われています。

Grammar Express の Unit 37 は Assumptions: *May, Might, Could, Must, Have (got) to, Can't* というタイトルで、現在の状況について、「…だろう」、「…ちがいない」、「…ではないだろう」、「…ではあり得ない」のようにさまざまに仮定(assumption)する助動詞表現を解説しています。このように複数の助動詞表現をまとめると、それぞれの用法の違いについて学習できます。Grammar Express は、この違いを、以下のように仮定についての確信の度合いの違いとして説明しています。

(11) Grammar Express, Unit 37 文法解説

1. We often make **assumptions, or “best guesses,” based on information we have about a present situation. The **modal** that we choose depends on how certain we are about our assumption.**

<p>AFFIRMATIVE must have (got) to may might, could</p>	<p>100% certain ↑ ↓ 0% certain</p>	<p>NEGATIVE can't, couldn't must not may not might not</p>
---	---	---

© Pearson Longman

この「仮定」の意味で用いられる助動詞には、次のような文型解説が与えられています。

(12) Grammar Express, Unit 37 文型解説⁸

i. STATEMENTS			
SUBJECT	MODAL	BASE FORM OF VERB	
I/He/She/It/We/You/They	may (not) might (not) could (not)	be	right.
	must (not) can't	work	there.

ii. AFFIRMATIVE STATEMENTS: HAVE (GOT) TO			
SUBJECT	HAVE (GOT) TO	BASE FORM	
I/We/You/They	have (got) to	be	right.
He/She/It	has (got) to	work	there.

iii. YES/NO QUESTIONS			
COULD	SUBJECT	BASE FORM	
Could	he	work	there?

NOTE: For contractions with *could not* and *cannot*, see Appendix 24 on page 346.

SHORT ANSWERS	
SUBJECT	MODAL/ HAVE (GOT) TO
He	must (not). may (not). might (not). could(n't). can't. has (got) to.

© Pearson Longman

この表からどのようなことが指摘できますか？以下の質問に教えてください。

⁸ 表中の i, ii, iii の番号は渡辺によるもの。

(13) 質問 3

- i. STATEMENTS の表中に現れる項目からどのようなことがわかりますか？
- ii. AFFIRMATIVE STATEMENTS: HAVE (GOT) TO の表中に現れる項目からどのようなことがわかりますか？
- iii. YES/NO QUESTIONS と SHORT ANSWERS の表中に現れる項目を比較するとどのようなことがわかりますか？

この問いへの答えは、以下のようにまとめられます。

(14) 解答 3

- i. 否定形 can't に対応した肯定形 can がない。
- ii. 肯定形 have (got) to / has (got) to に対応した否定形 don't have (got) to / doesn't have (got) to がない。
- iii. YES/NO QUESTIONS 中に生じる助動詞は could のみだが、SHORT ANSWERS 中には、must (not), may (not), might (not), could(n't), can't, has (got) to のような多様な助動詞が生じている。

(14) iii が具体的に意味することを must を例に考えてみましょう。ここでの must は「…に違いない」のような意味を持ちます。He must be right. は「彼は正しいに違いない」の意味となります。日本語では「彼は正しいに違いありませんか？、彼は間違いなく正しいですか？」のような疑問文も可能です。また、Must he work on Sundays? (彼は日曜でも働かなくてはならないのですか?) のように「…しなければならない」の意味では疑問文も存在します。しかし、Must he be right? のような疑問文は、実際には使われません。

一般に、肯定形と否定形、肯定形と疑問形のような文型上の対立は、not を置いたり、助動詞を主語の前に置いたりする統語的な操作によって作られます。しかし、(14)は統語的な操作からは成立しそうな文型が実際には使われないことがあることを示しています。⁹

英語らしい表現を身に付ける際には、単純な統語的な操作ばかりではなく、実際に母国語話者がその形を使っているのか、実証的な検証が必要となることを(12)のショートアンサーの事例は示しています。

Grammar Express の Unit 29 は Requests: *Will, Can, Would, Could, Would you mind ...?* というタイトルで、要求を行う助動詞表現を複数まとめて解説しています。(15)はこのユニットの文型表です。

(15) Grammar Express, Unit 29, 文型表

⁹ このような形式上の脱落は言語上の「空白」(gap)と呼ばれる。「空白」には、言語の体系上、不可能であるために存在しない「体系上の空白」(systematic gap)と、体系上問題ないものの、偶然生じていない「偶然の空白」(accidental gap)の2種類がある。本節における助動詞の例は、「体系上の空白」に属するものと思われるが、この点の詳細な検証については、本稿の範囲外とする。

QUESTIONS: WILL/CAN/WOULD/COULD			
WILL/CAN/WOULD/COULD*	SUBJECT	BASE FORM OF VERB	
Will Can Would Could	you	mail	this for me?

*These words are modals. They do not have -s in the third person singular

SHORT ANSWERS		
AFFIRMATIVE		NEGATIVE
Sure	(I will).	I'm sorry, but I can't .
Certainly	(I can).	

QUESTIONS: WOULD YOU MIND . . . ?		
WOULD YOU MIND	GERUND	
Would you mind	mailing	this for me?

SHORT ANSWERS	
AFFIRMATIVE	NEGATIVE
No, not at all. I'd be glad to.	I'm sorry, but I can't .

© Pearson Longman

それではここで質問です。

(16) 質問 2

(16)の表中の QUESTIONS と対応する SHORT ANSWERS を比較するとどのようなことがわかりますか？

この問いへの答えは、以下のようにまとめられます。

(17) 解答 2: Unit 29 文型表まとめ¹⁰

- i. Will, Can, Would, Could ...?の疑問文を用いて要求した場合、肯定のショートアンサーは Sure (I will / I can). もしくは Certainly (I will / I can).となり、否定のショートアンサーは I'm sorry, but I can't. となる。
- ii. 疑問文では will, can, would, could の4種類の助動詞が可能だが、ショートアンサー中では、would, could は生じてない。ショートアンサー中で使用できる助動詞は、問いかける疑問文から機械的に決定できるものではない。
- iii. Would you mind ... ?の場合には、ショートアンサーは肯定で、No, not at all. もしくは I'd be glad to. 否定では、I'm sorry, but I can't. となる。

¹⁰ i から iv の4項目に加えて、「要求を表す助動詞表現は疑問文でのみ表され、肯定文や否定文では表されない」ということも(16)に関連して指摘しておきたい。この点は QUESTIONS と SHORT ANSWERS の比較から導かれないために、(17)からは省略した。

iv. (10)に見られたような **yes** や **no** で始まる単純な形はショートアンサーとして示されていない。

この文型表に対応して以下のような文法解説が行われています。

(18) Grammar Express, Unit 29 文法解説

<p>4. People usually expect us to say yes to polite requests. When we cannot say yes, we usually apologize and give a reason.</p>	<p>A: Could you take this to Susan Lane's office for me? B: I'm sorry, I can't. I'm expecting an important phone call.</p>
<p>▶ BE CAREFUL! Do not use would or could to answer polite requests.</p>	<p>A: I'm cold. Would you shut the window, please? B: Certainly. NOT Yes, I would.</p>

© Pearson Longman

(10)の **yes/no** 疑問文は、相手が **yes** なのか **no** なのかがよく分からず、この点を明らかにするために発せられます。一方、(15)の構文は、(18)の「丁寧に要求した場合には、相手から **yes** の答えを期待しているので、断る場合には、謝罪して理由を述べる」という解説から明らかのように、そもそも、相手に **yes** か **no** かのいずれの回答かを求めています。文型上は疑問文ですが、「…してください」のような肯定の要求をしています。このために、(10)の **yes/no** 疑問文とは異なる答え方をしなければなりません。

それぞれの構文には文字通りの意味があります。この意味は、個々の単語を足し算するように積み重ねていけばほぼ得ることができます。しかし、実際には、(18)の「要求」のように、足し算することでは得られない意味を持つことがあります。構文が現実の場で使われる際に持つ意味は「機能」と呼ばれます。ことばの機能も、先に見た、仮定に関する助動詞表現と同様に、母国語話者の実際の発話に即した実証的な検証が必要になります。

和泉(2009)は、言語習得の3要素として、言語形式、意味内容、言語機能の3つを設定し、この3つをバランスよく結びつける能力こそ「コミュニケーション能力」である、としています。¹¹日本における学習英文法では、中でも「機能」についての配慮が不足しがちでした。「コミュニケーションのための英文法」とは「機能」に配慮した英文法である、とも言えます。

3. 付加疑問

ショートアンサーに似た文法事項に付加疑問があります。(19)は *Grammar in Use Intermediate*¹²(以下 GiU)における付加疑問の解説です。(19)において、文中のカンマ(,)の右側、文末に置かれた太字要素が付加疑問です。**won't / wasn't / shouldn't / will she / do they / have you** といった付加疑問の形は、先行する文がどのような形を持つかによって変化します。付加疑問だけを見ているだけでは判断できません。

¹¹ pp. 137-138

¹² 2009年 Raymond Murphy および William R. Smalzer 著 Cambridge University Press 刊, 第三版。アメリカ英語の学習英文法書。中級者対象。

(19) GiU, Unit 50, 付加疑問の形

Normally we use a <i>negative</i> question tag after a <i>positive</i> sentence:	... and a <i>positive</i> question tag after a <i>negative</i> sentence:
<i>Positive Sentence + Negative Tag</i>	<i>Negative Sentence + Positive Tag</i>
Maria will be here soon, won't she? There was a lot of traffic, wasn't there? Jim should take his medicine, shouldn't he?	Kate won't be late, will she? They don't like us, do they? You haven't paid the gas bill, have you?
© Cambridge University Press	

(19)では、先行する文が肯定文では否定の、否定文では肯定の付加疑問が生じることが解説されています。引き続き、付加疑問に与えられる音調に関連して以下のような解説があります。

(20) GiU, Unit 50, 付加疑問の意味¹³

<p>The meaning of a tag depends on how you say it. If your voice goes <i>down</i>, you are not really asking a question; you are inviting the listener to agree with you:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ “It’s a nice day, <u>isn’t it?</u>” “Yes, beautiful.” i. ■ “Eric doesn’t look too good today, <u>does he?</u>” “No, he looks very tired.” ■ She’s very funny. She has a wonderful sense of humor, <u>doesn’t she?</u> <p>But if the voice goes <i>up</i>, it is a real question:</p> <ul style="list-style-type: none"> ii. ■ “You haven’t seen Lisa today, <u>have you?</u>” “No, I haven’t.” (= Have you seen Lisa today by any chance?) <p>You can use a <i>negative sentence + positive tag</i> to ask for things or information or to ask somebody to do something. The voice goes <i>up</i> at the end of the tag in sentences like these:</p> <ul style="list-style-type: none"> iii. ■ “You wouldn’t have a pen, <u>would you?</u>” “Yes, here you are.” ■ “You couldn’t lend me some money, <u>could you?</u>” “It depends how much.” ■ “You don’t know where Lauren is, <u>do you?</u>” “Sorry, I have no idea.”
© Cambridge University Press

それではここで質問です。

(21) 質問 4

(20)の意味解説より、付加疑問にはどのような機能がありますか？音調の違いとともに説明してください。

(20)の解説は、2人の会話となっています。付加疑問を含む文のみならず、どのように答えているかが機能を考える際には重要です。以下、i, ii, iiiの番号は(20)の例文のまとまりに与えられたものに対応しています。

(22) 解答 4

- i. 付加疑問に下降調の音調が与えられる場合、yes/noのいずれかの答えを聞き手に求めていません。付加疑問の左側の内容（例: It’s a nice day / Eric doesn’t look too good / She has a wonderful sense of humor）について、聞き手が当然賛成してくれるものとして、同意を求めています。聞き手の答えは、いずれも話し手が予測したものとなっています。
- ii. 上昇調の音調が与えられる場合、聞き手から yes/noのいずれかの答えを得ようと質問してい

¹³ 表中の i, ii, iii の番号は渡辺によるもの。

ます。付加疑問を持たない通常の疑問文に書き換えられます。

- iii. 肯定の付加疑問に上昇調が与えられる時、聞き手に対して物や情報を自分に与えたり、聞き手に自分のために何らかの行動を行ったりするよう、依頼します。聞き手の答えは、**Yes, here you are. / It depends how much. / Sorry, I have no idea.** のように、(3)のような単純なショートアンサーにはなっていません。

付加疑問は文型としては1つですが、与えられる音調とともに、同意、質問、依頼、のような3つの機能を持っています。

(19), (20)は付加疑問に関する GiU の解説です。GiU は中級の学習者を対象としていますが、より基礎的な学習者を対象とした BGiU ではこの項目について以下のように解説されています。

(23) BGiU, Unit 42, 付加疑問

Positive sentence → Negative tag question

It's a nice day, isn't it?	Yes, it's perfect.
Sally lives in Portland, doesn't she?	Yes, that's right.
You closed the window, didn't you?	Yes, I think so.
Those shoes are nice, aren't they?	Yes, very nice.
Tom will be here soon, won't he?	Yes, probably.

Negative sentence → Positive tag question

That isn't your car, is it?	No, it's my mother's.
You haven't met my mother, have you?	No, I haven't.
Sally doesn't go out much, does she?	No, she doesn't.
You won't be late, will you?	No, I'm never late.

© Cambridge University Press

この解説では、付加疑問を含む文に対する聞き手の答えに注目してください。付加疑問文の左側の内容について、肯定であればすべて **yes**、否定であればすべて **no** で答えています。つまり、BGiU の(23)は、GiU の(22)の i の用法（同意）について解説していることとなります。BGiU には(23)のみが、付加疑問の解説として記載されています。BGiU が初級学習者を対象として、GiU の項目をより基本的なものに絞り込んでいることを考えると、付加疑問が持つ「同意」の機能は、他の2つの機能よりも、より基本的なもの、ということになります。

コミュニケーションのための英文法では、対話が行われる文脈に生じる音調と結びついた機能についての理解が求められます。

4. 聞き返し疑問

付加疑問によく似た形を持ち、上昇調で相手のことばを部分的に繰り返し、「それで？、本当？」のように、関心を持っていたり、驚いていたたりすることを表し、相手からさらに発言を導こうとする疑問形を「聞き返し疑問」と呼びます。

(24) BGiU, Unit 42, 聞き返し疑問¹⁴

You can say you have? / it is? / he can't?, etc. to show that you are interested or surprised:

- “You’re late.” “I am? I’m sorry.”
- “I was sick last week.” “You were? I didn’t know that.”
- “It’s raining again.” “It is? It was sunny 10 minutes ago.”
- “There’s a letter for you.” “There is? Where is it?”
- “Bill can’t drive.” “He can’t? I didn’t know that.”
- “I’m not hungry.” “You aren’t? I am.”
- “Sue isn’t at work today.” “She isn’t? Is she sick?”

Use do/does for the *simple present* and did for the *simple past*:

- “I speak four languages.” “You do? Which ones?”
- “Tim doesn’t eat meat.” “He doesn’t? Does he eat fish?”
- “Nicole got married last week.” “She did? Really?”

© Cambridge University Press

ここで質問です。

(25) 質問 5

付加疑問と聞き返し疑問の類似点と相違点をまとめるとどのようになるでしょうか？
 答えは以下のようにまとめられます。

(26) 解答 5

i. 類似点

- 先行する文脈が形を決める。
- 主語と1つの動詞要素で構成され、同じことばをなるべく繰り返さないように語句の省略が行われている。
- 話しことばにおける文法項目である。

ii. 相違点

	付加疑問	聞き返し疑問
先行する文脈	自分の発話	相手の発話
語順	「動詞—主語」：疑問文に近い	「主語—動詞」：平叙文に近い
音調	下降調および上昇調	上昇調
機能	同意，質問，要求	相手の発話への興味を示す

文法事項の解説から少し離れますが、「聞き返し疑問(reply question)」の学習英文法上における認知度について考えてみましょう。聞き返し疑問は BGiU および、BGiU 製作の元になった、*Essential Grammar in Use*¹⁵ (以下 Essential)における用語です。Raymond Murphy が著作者として関連する、GiU および、GiU 製作の元になった、*English Grammar in Use*¹⁶ (以下 EGiU) には登場しません。その他主だった学習英文法書にも記述がみられ

¹⁴ 「聞き返し疑問」は BGiU, p. 311, 索引中に reply question として登場する文法用語。Unit 42 中には登場しない。「聞き返し疑問」という訳語は渡辺によるもの。「応答疑問」のような訳語も見られる。<http://www5d.biglobe.ne.jp/~chick/egu/101-120/egu115.html#1> (2011/08/25 アクセス)

¹⁵ 2007年, Raymond Murphy 著, Cambridge University Press 刊, 第三版。イギリス英語の学習英文法書。初級者対象。

¹⁶ 2004年, Raymond Murphy 著, Cambridge University Press 刊, 第三版。イギリス英語の学習英文法書。中級者対象。

ません。

Essential 中に聞き返し疑問文の記述がありますが、その形は BGiU とは異なるものになっています。

(27) Essential, Unit 41, 聞き返し疑問¹⁷

You can say **have you?** / **is it?** / **can't he?** etc. to show that you are interested or surprised:

- 'You're late.' 'Oh, **am I?** I'm sorry.'
- 'I was ill last week.' 'Were **you?** I didn't know that.'
- 'It's raining again.' 'Is **it?** It was sunny ten minutes ago.'
- 'There's a letter for you.' 'Is **there?** Where is it?'
- 'Bill can't drive.' 'Can't **he?** I didn't know that.'
- 'I'm not hungry.' 'Aren't **you?** I am.'
- 'Sue isn't at work today.' 'Isn't **she?** Is she ill?'

Use **do/does** for the *present simple*, and **did** for the *past simple*:

- 'I speak four languages.' 'Do **you?** Which ones?'
- 'Tim doesn't eat meat.' 'Doesn't **he?** Does he eat fish?'
- 'Nicole got married last week.' 'Did **she?** Really?'

© Cambridge University Press

Essential はイギリス英語について解説したものです。イギリス英語において聞き返し疑問は不可疑問と同じ「動詞—主語」の語順になっています。知人のアメリカ英語を母語とする英語教師数人に(27)の形について尋ねました。「なじみがあり、(24)と同様に使われる形である」のような回答を得ることができました。

*Cambridge Grammar of English*¹⁸ (以下, CGE) は、追従疑問(follow-up questions)¹⁹ として話しことば中に用いられる、相手のことばを受けて発する以下のような疑問形を紹介しています。

(28) CGE, セクション 100, 追従疑問(follow-up questions)

i. wh 語を用いた略式の疑問(reduced questions with *wh*-words)

A: Margaret wants to talk to you.

B: Oh, **what about?**

[レストランにて。A: 客, B: ウェイター]

A: I'll have that one.

B: **Which one?**

A: The king prawn in lemon sauce.

ii. 付加疑問(tag questions)

A: I went to school with her.

B: **Did you?**

¹⁷ 「聞き返し疑問文」は BGiU, p. 311, 索引中に *reply question* として登場する文法用語。Unit 42 中にこの用語は登場しない。

¹⁸ 2006 年, Ronald Carter および Michael McCarthy 著, Cambridge University Press 刊。総合的な英文法書。

¹⁹ セクション 100, pp. 199-201。「追従疑問」の訳語は渡辺による。

A: And on mama's tree she's got some raspberries and tomatoes.

B: **Does she?** That's great.

[会社の買収を話題にして]

A: And they've take over Walker's too.

B: Oh **they haven't**, **have they?**²¹

[ケーキが家の中ですぐになくなってしまふことを話題にして]

A: Have you noticed it always disappears?

B: **Yeah, it does, doesn't it?**

A: I've got two now, **yes, it does always disappear, doesn't it?**

B: **Yeah.**

iii. 定型疑問(formulaic questions)²⁰

A: I finished loads of odds and ends.

B: Did you? **Like what?**

A: Like, my programs. Finished that off.

「ii. 付加疑問」として取り上げられている項目の中で、**Did you?**と**Does she?**が、GiUの「聞き返し疑問」(27)に対応しています²¹。i.~iii.の追従疑問はいずれも話しことばにおいて生じていますが、中でも**Did you?**と**Does she?**のような形について、「くだけた話しことばに生じる」と解説されています。

22

学習英文法はどちらかと言えば、書きことばを中心に展開してきました。聞き返し疑問はCGEで解説されているように、話しことばの知見に基づく、比較的新しい文法項目であるために、全般的に文法項目としての認知度が低く、その定義も定まっていません。おそらく、MurphyがEssentialとBGiUにおいて、初めて学習英文法書中に記述したものなのでしょう。

しかし、聞き返し疑問を含む、(28)のような追従疑問は、先行する聞き手の発言を元に作られ、聞き手にさらなる発言を要求する機能を持つ、極めてコミュニケーション性の高い文法項目です。日本人学習者に会話をさせると、往々にして、短い1文で発言が終わってしまいます。例えば、"I went to Tokyo Disney Land last Sunday?"に対して、"Oh, did you? Was it fun?"のように応答すれば、自然に会話が促進されます。また、教員が学習者の発言について、あいまいであったり文法的に正しくなかったりした際に、学習者へのフィードバックとして、より明確に答えることを要求(明確化要求: clarification request)する際にも有効な手段となります。

聞き返し疑問は、現在の学習英文法における、コミュニケーションに有益な話しことばの文法解説や

²⁰ wh 疑問の中で極めて日常的に用いられるため、固定した疑問表現として定着したもの。How are you? / What's up? / How come? などがあり、状況によって変化しない。

²¹ CGE中の「ii. 付加疑問」にはGiUの「聞き返し疑問」に加えて、通常の付加疑問も含まれている。

²² セクション100, p. 200

活動の重要性を示唆しています。Essential および BGiU はこのような話しことばの文法事項を積極的に記述しようとしている点で先進的な取り組みであると言えます。コミュニケーションのための英文法では、これまでになく大胆に話しことばの特徴の分析が求められます。

5. 未来表現

動詞には現在形と過去形があり、それぞれ現在時、過去時に関連した意味を作ります。動詞には、これら 2 つの形と対応するような「未来形」はありません。したがって、未来の意味はさまざまな助動詞や現在形の動詞を用いて作ります。こうして作られた未来の意味を持つ動詞の形は「未来表現」と呼ばれます。

一般に、未来表現には次の 4 つの基本的な形があります。GiU から形に対応する例文を抜き出してまとめると次のようになります。

(29) 未来表現の形

i. will²³

- a. Oh, I left the door open. **I'll go** and shut it.
- b. That plate is hot. If you touch it, you'll **burn** yourself.

ii. be going to²⁴

- a. A: **Are you going to watch** the football game on TV tonight?
B: No, I'm **going to go** to bed early. I'm tired from my trip.
- b. Look at those dark clouds! **It's going to rain**.

iii. 現在進行形²⁵

- A: What time **is** Cathy **arriving** tomorrow?
B: At 10:30. I'm **meeting** her at the airport.

iv. 単純現在形²⁶

My flight **leaves** at 11:30, so I need to get to the airport by 10:00.

海外で刊行されている学習英文法書では、(29)の 4 つの形と関連する用法について、GiU とほぼ同様な解説が行われています。一方、日本国内で刊行されている学習英文法書では、未来表現として、will と be going to の 2 つについては取り上げているものの、現在進行形と単純現在形による未来表現については十分に解説されていません。例えば、総合英語 Forest 6th edition²⁷ (以下、Forest) では、第 3 章「動詞と時制」の「Part 2」中の「2 未来を表す表現」において will と be going to がまず解説され、発展的な学習項目として、「Part 3」中の「3 未来を表すさまざまな表現」において、現在進行形と単純現在形を用いた未来表現が小規模に解説されています。

未来表現に関する扱われ方はこのように海外と日本では大きく異なります。その 1 つの理由は、未来

²³ a の例文は Unit 20, b の例文は Unit 21 より。

²⁴ いずれも Unit 19 より。

²⁵ Unit 18 より。

²⁶ Unit 18 より。

²⁷ 2009 年、石黒昭博監修、桐原書店刊、第六版。高校生を対象した学習英文法書として定評がある。

表現がどちらかと言えば、話しことばに属する文法事項であることが指摘できます。中学校や高校における英語コミュニケーション活動は確かに拡大していますが、依然として教科書に依存した、書きことば中心の英語学習の中では、現在進行形と単純現在形による未来表現の活動にまでは至らず、この部分が、言わば、抜け落ちてしまうのです。

will と be going to に関する記述も、海外と日本では大きく異なります。以下は、Forest 中の will の解説です。

(30) Forest, 2 未来を表す表現, will を使って未来を表す²⁸

3 未来を表す表現

英語の動詞の基本形は、現在形と過去形の2つである。未来は、「まだ存在しないあやふやな状況」なので、話し手の確信の度合などに応じたさまざまな表現がある。

1 will を使って未来を表す

TARGET ▶ 0 3 3

- (1) My brother **will be** twenty next year.
- (2) I **will give** you my answer tomorrow.

- (1) 私の兄は来年20歳になります。
- (2) 明日返事をします。

■ 単純未来

なりゆきで起こるであろうこと

will を使って未来を表す場合は、〈will + 動詞の原形〉の形にする。(1)の will be は、話し手や主語の意志とは関係なく、自然のなりゆきで起こるであろうことを表す。このような表現を単純未来と呼ぶ。

● It **will rain** tomorrow. (明日は雨になるだろう。)

■ 意志未来

主語の意志

〈will + 動詞の原形〉には、(2)のように、主語の意志を表す意志未来と呼ばれる用法もある (→ p.125)。

© 桐原書店

日本における学習英文法では、(30)のように、未来表現について、「…するつもり」を「意志未来」、「…だろう」を「単純未来」のように、意味から2種類に分類して解説します。例えば、(29)中の例文は以下のように分類できます。

(31) 意志未来と単純未来

	意志未来	単純未来
will	i. a.	i. b.
be going to	ii. a.	ii. b.

GiUでは、文法用語として直接「意志未来」や「単純未来」に相当するものは登場しませんが、Unit 20では「意志未来」に、Unit 21では「単純未来」に、それぞれ対応する例文とともに未来表現が解説

²⁸ pp. 70-71

されています。

まず、「意志未来」の用法を見てみましょう。

(32) GiU, Unit 20, Will 1, セクション A

We use **I'll** (= **I will**) when we decide to do something at the time of speaking:

- Oh, I left the door open. **I'll go** and shut it.
- “What would you like to drink?” “**I'll have** some orange juice, please.”
- “Did you call Julie?” “Oh no, I forgot. **I'll call** her now.”

You cannot use the *simple present* (**I do / I go**, etc.) in these sentences:

- **I'll go** and shut the door. (*not I go and shut*)

We often use **I think I'll . . .** and **I don't think I'll . . .**:

- I am a little hungry. **I think I'll have** something to eat.
- **I don't think I'll go** out tonight. I'm too tired. (*not I think I won't go out . . .*)

In spoken English, the negative of **will** is usually **won't** (= **will not**):

- I can see you're busy, so **I won't stay** long.

© Cambridge University Press

ここで質問です。

(33) 質問 6

「意志未来」についてのみ焦点を当てた場合、(30)の Forest と(32)の GiU では解説上どのような違いがありますか？意味と形の両面から解説の違いをまとめてください。

答えは以下のようにまとめられます。

(34) 解答 6

	Forest	GiU
意味	主語の意志を表す意志未来	話している瞬間に「…しよう」と何かをすることを決心する
形	● will + 動詞の原形	● 文の主語はいずれも I で、I will や I won't のように主語も含めて形を提示している。
		● I think もしくは I don't think を主節に持つ文の従属節内によく生じる
		● 話ことばの英語では will not ではなく won't という形が用いられる。

単語と単語のよくつかわれる自然な組み合わせをコロケーション (collocation, 連語) と言います。GiU では助動詞の意味のみならず, collocation について記述されています。コロケーションの学習は自然な英語の発話につながり, 発話のコミュニケーション性を高めます。

will は確かに「…しよう」という意味未来の意味を持っていますが、「話している瞬間に決心する」という、いつ意志を決定したかが重要になります。話している瞬間に決心できるのは、話し手本人ではない他人にはできません。文の主語が I となるのは意味からの当然の帰結です。”I will …”は話し手の意志を主張する表現です。したがって、状況によっては相手に押しつけがましい失礼な印象を与えてしまう

ことがあります。このため、この押しつけがましさを軽減するために、I will を I think や I don't think といった従属節中に入れていきます。

意志未来の will の「話している瞬間に決心する」という意味が、I + will のような形を導きます。I will ...の持つ「話し手の意志を主張し、押しつけがましい印象を与えることもある」という機能が、I think や I don't think といった従属節中に生じるという、意志未来の will を含む周辺の形、すなわち、文脈を決定します。GiU の解説は、文脈の中で文法事項を捉えることの重要性に基づく、「コミュニケーションのための英文法」に沿ったものと言えます。²⁹

さらに、同じ Unit 20 のセクション C には、この will がどのようにして使われるか、という機能についての解説があります。機能の説明は、(32)で見た、セクション A の基本的な意味説明とは別に行っています。

(35) GiU, Unit 20, Will, セクション C³⁰

We often use will in these situations:

- i. *Offering to do something*
 - That bag looks heavy. I'll help you with it. (*not* I help)
- ii. *Agreeing to do something*
 - A: Can you give Tim this book?
 - B: Sure, I'll give it to him when I see him this afternoon.
- iii. *Promising to do something*
 - Thanks for lending me the money. I'll pay you back on Friday.
 - I won't tell anyone what happened. I promise.
- iv. *Asking somebody to do something (Will you . . . ?)*
 - Will you please be quiet? I'm trying to concentrate.
 - Will you shut the door, please?

© Cambridge University Press

ここで質問です。

(36) 質問 7

will は具体的にどのような状況で使われますか？

will は以下の 4 つの状況で使われます。

(37) 解答 7

- i. 「…しますよ」と聞き手に自分から申し出る。
- ii. 相手の依頼に対して「はい、…しますよ」と承諾する。
- iii. 「必ず…します」と約束する。

²⁹ (36)における「話ことばの英語では won't を用いる」という記述も、話しことばを基本とするコミュニケーションにおいては重要な情報となる。

³⁰ 表中の i, ii, iii, iv の番号は渡辺によるもの。

iv. Will you ... ? の形で相手に依頼する。

GiU では記述されていませんが、(37)の4つの状況について、もう少し詳しく考えてみましょう。

(38) 解答 7 の状況を詳しく考える

- i. (35) i. の例文は **That bag looks heavy.** (持っているカバンが重そう) という状況があることが大切です。この状況を考慮して、**I'll help you with it.** (お持ちしましょう) と「申し出」ています。重いカバンであることが見て分かる状況であれば、**will** の文に先行する **That bag looks heavy.** は言わずに、直接、**I'll help you with it.** のように会話を始めることもできます。
- ii. (35) ii. の例文が A と B の会話であることから明白なように、**I'll give it to him** (彼に渡します) のように「承諾」するためには、**Can you give Tim this book?** (Tim にこの本を渡してくれますか?) のような「依頼」が先行して行われなくてはなりません。Grammar Express の(15)で見たように、**Sure.** というのは依頼におけるショートアンサーで、ここでは **yes** や **no** を用いて答えることはできません。
- iii. (35) iii. **I'll pay you back on Friday.** (金曜日に必ず返します) は「約束」のように解説されています。「約束」は自分自身に対する「命令」のことです。したがって、**I'll pay you back on Friday.** と約束しておきながら、実際にはお金を返さないでいると、約束した人は社会的な信用を失うこととなります。³¹
- iv. **I will ...** (私は…します) の場合、意志を決定する人物は話し手ですが、**Will you ... ?** (あなたは…しますか?) のように疑問文にすると意志を決定する人物は聞き手となります。つまり、疑問文とすることで、相手を尊重してその意向を尋ねる丁寧な意味を持つこととなります。しかし、ii. と同様に、実際には相手が承諾するものとして行う「依頼」なので、依頼された場合、**yes** や **no** ではない、適切な答え方が求められます。

GiU は、**will** に「…しよう」のような単純な意志未来の意味を与えるだけでは説明できない具体的な使い方、すなわち「機能」について明確に解説しています。(38)に登場する、「申し出、承諾、依頼、約束、命令」等のキーワードはいずれも、20世紀後半から注目されるようになった語用論 (pragmatics) と呼ばれる言語研究の成果を背景にしています。

次に、「単純未来」の用法を考察します。GiU 同様、BGiU においても意志未来と単純未来については、それぞれ、Unit 29, Unit28 のように、ユニットを変えて解説が行われています。初級者を対象とする BGiU では、文の形と語順の違いが図で示されます。単純未来をトピックとする Unit 28 には以下のような文型図が配置されています。

(39) **will** の平叙文 (肯定文および否定文) と疑問文

³¹ 「約束」や「命令」のようにことばを発することで行われる動作は「発話行為」もしくは「言語行為」と呼ばれます。

will + base form (will be / will win / will come, etc.):

I/we/you/they he/she/it	will ('ll) will not (won't)	be win eat come, etc.	will	I/we/you/they he/she/it	be? win? eat? come?, etc.
----------------------------	--	--	-------------	----------------------------	--

'll = will: I'll (I will) / you'll / she'll, etc.
 won't = will not: I won't (= I will not) / you won't / she won't, etc.

© Cambridge University Press

この図から、平叙文では「主語 — will — 動詞の原形」、疑問文では「will — 主語 — 動詞の原形」となることがわかります。また、主語には I/we/you/they/he/she/it のようにさまざまな代名詞が現れます。(32)および(35)の例文に見られたように、I と選択的に結びつくことはありません。

(30)にあるように、Forest では単純未来について「話し手や主語の意志とは関係なく、自然のなりゆきで起こるであろうこと」のように定義し、関連する例文として、My brother will be twenty next year.

(兄は来年 20 歳になります) や It will rain tomorrow. (明日は雨になるだろう) が示されています。

³² 「20 歳になる」や「雨が降る」という出来事は人の意志と関係なく生じます。

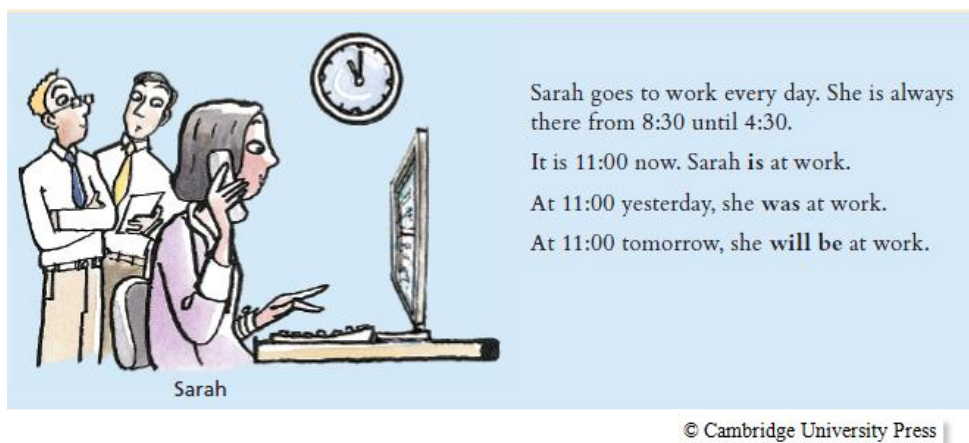
それでは、海外における学習英文法書において、単純未来はどのように扱われているのでしょうか？ここで質問です。

(40) 質問 8

単純未来が使われる状況を理解するため、単純未来を示す状況として掲載されているイラストを比較してみましょう。初級者向けの BGiU と中級者向けの GiU ではどのような状況を表していますか？

(41) 単純未来に関連したイラスト (BGiU—GiU)

i. BGiU, Unit 28



ii. GiU, Unit 21, セクション A

³² pp. 70-71

Joe and a friend are waiting in line at a movie theater.

This is a very long line!

Don't worry. We'll get in.

Joe

We'll get in does *not* mean "we have decided to get in." Joe is saying what he knows or thinks will happen. He is predicting the future.

When we predict a future happening or situation, we use *will/won't*.

© Cambridge University Press

(42) 解答 8

- i. BGiU では「Sarah は毎日 8:30 から 4:30 まで仕事をしている。今, 11:00 で仕事をしている。昨日の 11:00 には仕事をしていた。だから, 明日の 11:00 には仕事をしているでしょう」といった状況を表しています。
- ii. GiU では This is a very long line!(これは長い行列だね)と心配する友人に Joe が Don't worry. We'll get in. (大丈夫。入れるよ)と答えています。

(42)の i および ii と(30)における Forest の単純未来の定義を比較してみましょう。i の状況は、「Sarah は毎日 8:30 から 4:30 まで仕事をしている」のだから, At 11:00 tomorrow, she will be at work. (明日の 11:00 には仕事をしている)であることは, 誰でも正しいと考えることがらです。一方, ii において, Don't worry. We'll get in. (大丈夫。入れるよ)というのは, Joe の意見であり, 実際に友人が入れるかどうか心配しています。i はどのような人が判断しても成立しますが, ii は Joe の判断によって成立します。i であれ, ii であれ, 確かに, Forest が指摘しているように, 「自然のなりゆきで起こる」ことであり, GiU(41) ii が指摘するように, 前もってすることを決めていたことではありません。しかし, (30)にあるように, 2 つの例文, My brother will be twenty next year. や It will rain tomorrow. は, 「誰でも正しいと考える」という点では(42)の i に近く, 個人の判断となる ii とは少し趣が異なります。

GiU の Unit 21 セクション B では, この個人の判断に関する単純未来の意味を持つ will とともによく生じる形として次のようなものがまとめられています。

(43) GiU, Unit 21, セクション B

We often use **will ('ll)** with:

probably	■ I'll probably be home late tonight.
I expect	■ I expect the test will take two hours.
I'm sure	■ Don't worry about the exam. I'm sure you'll pass.
I think	■ Do you think Sarah will like the present we bought her?
I don't think	■ I don't think the exam will be very difficult.
I guess	■ A: What are you doing after dinner? B: I don't know. I guess I'll read the paper.
I suppose	■ When do you suppose Jan and Mark will get married?
I doubt	■ I doubt you'll need a heavy coat in Las Vegas. It's usually warm there.
I wonder	■ I worry about those people who lost their jobs. I wonder what will happen to them.

After **I hope**, we generally use the present:

- I hope Kate passes the exam.
- I hope it doesn't rain tomorrow.

© Cambridge University Press

従属節を持たない **probably** の例文を除いて、(43)中の例文はすべて主節—従属節の形を取っています。また、主節の主語は **I** となっています。**I expect / I'm sure / I think / I don't think**, 等の主節に続けて、**will** を含む従属節が生じています。「自然のなりゆきで起こる」と考えているのが話し手個人であり、誰が考えても正しいことがらではなくなります。「誰でも正しいと考える」文は、個人による反論が簡単には許されない強い主張となります。そこで、(43)のように、**will** を含む主張を、**probably** によって修飾したり、従属節に置いたりすることで、その主張の強さを弱めているのです。単純未来に関する(43)の例文では、意志未来に関する(32)の例文と同様に、コロケーションが明確に示されています。

Cambridge University Press より刊行されている、英語の文法と語彙の自習書である、**Language Links** のシリーズにおいても、その初級編 (*Language Links*³³) とその中級編 (*Language Links Pre-intermediate*³⁴) の間で、同様な対比を見ることができます。

(44) 単純未来に関連したイラスト (*Language Links—Language Links Pre-intermediate*)

i. *Language Links*, Unit 73

A Grammar will, won't

Today 19° Tomorrow 15° Thursday 10°

Today it is warm and sunny. Tomorrow, it will be cloudy, and it won't be warm. On Thursday it will be cool, and it will rain.

Now	The future
It is warm. sunny.	It will be cloudy. won't rain.

won't = will not

© Cambridge University Press

³³ 2005年, Adrian Doff および Christopher Jones 著, Cambridge University Press 刊。以下, *Language Links* として言及。

³⁴ 2007年, Adrian Doff および Christopher Jones 著, Cambridge University Press 刊。以下, *Language Links Pre-intermediate* として言及。

ii. Language Links Pre-intermediate, Unit 78

i の初級編では、Forest の例文を具体化するような、天気に関するイラストが与えられています。一方、ii の中級編ではテニスの試合の勝敗に関する予測が示されています。i は天気予報で、「誰でも正しいと考える」科学的な根拠に基づく予測ですが、ii は個人的な意見です。個人的な意見であることは、例文中には **probably** (おそらく) のように、話し手が判断に十分な自信を持っていないことを表す副詞が 2 回現れていることからわかります。

同じように **will** を用いる文であっても、一方では(41)i, (44)i のように誰でも正しいと思える一般的な記述であり、他方では(41)ii, (44)ii のように個人的な意見となります。では、単純未来の **will** の持つこのようなあいまいさはどこから生じるのでしょうか。

(41) ii では単純未来について、When we predict a future happening or situation, we use **will/won't**. (未来の出来事や状況について予測する際に、**will/won't** を用います) のように解説されています。この **predict** (予測する) について、GiU, BGiU と同様な学習英文法書である *The Good Grammar Book*³⁵ では以下のように解説されています。

(45) The Good Grammar Book, p. 36

The Good Grammar Book では、**will** が持つ **predict** について、「未来について **think** (思う), **guess** (推測する), **know** (知る) ことを **say** (ことばにする)」であると記述しています。ここから、**will** は **think, guess, know** のような動詞で置き換えられるような精神活動であることが分かります。

*Meaning and English Verb*³⁶ は **think, guess, know** といった動詞は、いずれも普通、進行形になら

³⁵ 2001 年, Michael Swan および Catherine Walter 著, Oxford University Press 刊。イギリス英語の学習英文法書。中級者対象。以下, The Good Grammar Book として言及。

³⁶ 2006 年, Geoffrey Leech 著, Longman ESL 刊, 第 3 版。英語の動詞, 助動詞の用法を解説した

ない「不活発な認識動詞」(verbs of inert cognition)として分類し、この種類に属する動詞は、動作を行う際に主体的な活動や意識が乏しい「精神的な状態」(mental state)を表す、としています。³⁷したがって、不活発な認識動詞は「思う、考える」というよりは「よくよく考えてみれば頭の中にある、何となくそのような気がする」のような消極的な意味を持つものと考えられます。

will は、「…だろう」のように訳出されるのが普通です。これは、個人が前もって計画したり、決心していたりしたことがらとは関係なく「自然のなりゆきで起こる」という単純未来を表すことを考慮すれば当然のことです。その反面、think, guess, know に置き換えられる、「…であると思う」とか、「何となくそのような気がする」のような消極的で個人的な精神活動であることも忘れてはなりません。

will の意味を正確に記述すれば「自然の成り行きで起こると思う」のようになります。ここで、「思う」の持つ個人的な精神活動の意味合いを極力小さくすると、(41)i, (44)i の例文のように、誰もが正しいと考える文となり、この意味合いを大きくすると、(41)ii, (44)ii のように個人的な意見となります。単純未来の will を使う際には、(41)i, (44)i と、(41)ii, (44)ii との 2 通りのイメージを持たなければなりません。この相反するように捉えられる意味は、いずれも、think, guess, know といった動詞の持つ、精神活動の意味合いの程度の違いからもたらされています。

文法はメタ言語を用いて解説するのが一般的です。しかし、(41)や(44)に示されているようなイメージがあれば、学習者はより直感的に、ことばが実際に使われる文脈が理解できるようになります。文脈の理解を促進させるようなイメージをどう提示するかもコミュニケーションのための英文法では重要な項目となります。

6. まとめ

本稿では、コミュニケーションのための英文法を「文脈をより重視して文法事項を解説しようとする学習英文法」のように定義しました。まとめとして、もう 1 つ、文脈を重視した文法記述の例を考えます。

前節とも関連しますが、Forest では will と be going to の違いについて以下のように解説しています。

(46) will と be going to の違い³⁸

文法書。

³⁷ p. 26

³⁸ pp. 71-72

3 will と be going to の違い

比べてみよう

- (1) "The telephone is ringing." "OK, I'll answer it."
 (「電話が鳴っているよ。」「いいわよ、私が出るから。」)
- (2) "What are your plans for tonight?" "I'm going to meet a friend for dinner."
 (「今夜の予定は?」「友だちと会って食事をします。」)

will
 その場でする気になったこと

(1)では、「電話が鳴っているよ」と言われて、「じゃあ、私が出よう」という気になったことが **will** で示されている。**will** を使えば、その場で(急に)する気になったことを表せる。

be going to
 するつもりでいたこと

一方、(2)では、「今夜の予定」を話題にしているから、その場で突然決めたことではなく、それ以前からするつもりでいたことを **be going to** で表現する。

このように、一口に「未来の表現」と言っても、**will** と **be going to** のあいだで使い分けが生じる場合がある。

© 桐原書店

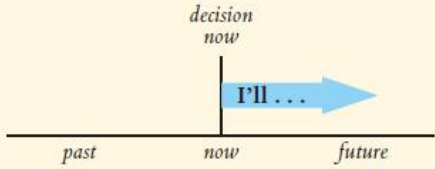
一方、この両者の違いは GiU では次のように解説されています。

(47) GiU, Unit 22, will と be going to

Future actions
 Study the difference between **will** and **(be) going to**:

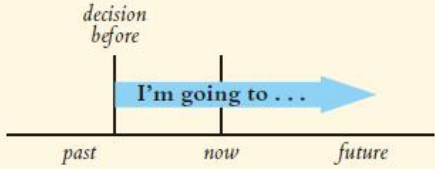
Sue is talking to Erica:
 Let's have a party.
 That's a great idea. We'll **invite** lots of people.

will ('ll): We use **will** when we decide to do something at the time of speaking. The speaker has not decided before. The party is a new idea.



Later that day, Erica meets Dave:
 Sue and I have decided to have a party. We're **going to invite** lots of people.

(be) going to: We use **(be) going to** when we have *already decided* to do something. Erica had already decided to invite lots of people *before* she spoke to Dave.



(47)に関連して、ここで質問です。

(48) 質問 9

会話の流れに伴い **will** と **be going to** はどのように変化しますか?

(49) 解答 9

(47)では、最初 Sue と Erica の間で、次に Erica と Dave の間で会話が行われます。最初の会話における Erica の We'll invite lots of people. という発言で will が用いられるのは、Erica がパーティに多くの友人を招待することを Sue との会話時に決めたからです。その後、Erica は Dave と会いますが、友人の招待については、すでに決心していたことですから、Dave との会話時に決めたことではありません。あらかじめ決心していたことについて「...するつもり」のように意志を述べる場合には、be going to が用いられます。will と be going to の違いは、会話の流れに応じて変化します。この例における be going to の使用は、先行して will を使用していたことが前提となっています。

(46)の Forest の解説においても、will については、「その場で (急に) する気になったこと」、be going to については「それ以前からするつもりでいたこと」のように、GiU と同様の解説が与えられています。しかし、will の例文と be going to の例文とは、GiU のように連続する一つの文脈を構成することはありません。GiU は単純に連続する複数の文ではなく、時間的、空間的に異なる複数の場面を設定しています。しかも、その場面は話しことばに依存しています。これは「文脈」と言うよりは「談話」と呼ぶべきものです。文脈を重視するのがコミュニケーションのための英文法ですが、GiU の談話に依存した説明は、よりコミュニケーション性を高めたものです。

これまで、本稿で解説した文法事項について、文脈を重視することで得られた、学習英文法上の特徴についてまとめると以下ようになります。

(50) 文法項目と学習英文法の特徴

文法項目	学習英文法上の特徴
(11)(12) 仮定を行う助動詞表現	母国語話者の発話の実証的な検証に基づく言語形式の選定
(15)(18) 要求を行う助動詞表現	言語機能を重視した文法解説
(19)(20) 付加疑問	対話が行われる文脈に生じる音調と結びついた機能の理解
(24)(27) 聞き返し疑問	話しことばの分析
(32)(35) 意志未来	コロケーションの分析
(39)(41)(43)(44)(45) 単純未来	文脈のイメージ化
(47) will と be going to の違い	談話を用いた文法解説

(50)の特徴は、いずれも現在の国内における学習英文法指導に不足しています。高等学校において英語を英語で指導する学習指導要領の導入を間近に控え、この点の迅速な改善こそ、学習者のコミュニケーション活動の活性化をもたらす契機となることでしょう。

参考文献

Carter, R., & McCarthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge

University Press.

Doff, A., & Jones, C. (2005). *Language Links*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doff, A., & Jones, C. (2007). *Language Links Pre-intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fuchs, M., & Bonner, M. (2001). *Grammar Express-Intermediate: For Self-Study and Classroom Use*. New York: Pearson Longman.

Leech, G. (2004). *Meaning and the English Verb (3rd Edition)*. Harlow: Longman ESL.

Murphy, R. (2007). *Essential Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Murphy, R., & Smalzer, W. R. (2009). *Grammar in Use Intermediate*. New York: Cambridge University Press.

Murphy, R., & Smalzer, W. R. (2010). *Basic Grammar in Use*. New York: Cambridge University Press.

Swan, M., & Walter, C. (2001). *The Good Grammar Book*. Oxford: Oxford University Press.

石黒博昭. (2009). 総合英語 Forest 6th edition. 東京: 桐原書店.

大久保洋子. (2003). 児童英語キーワードハンドブック. 東京: ピアソン・エデュケーション.

和泉伸一. (2009). 「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育. 東京: 大修館書店.

部門活動報告

9月9日 宇都宮大学訪問「基盤教育センター」 報告

Visiting Information Technology Service Center of Utsunomiya University

横浜国立大学大学教育総合センター

英語教育部

高橋邦年, 渡辺雅仁, 田島祐規子, 満尾貞行

英語教育部では、9月9日に、部門長・高橋以下、渡辺、田島、満尾の4名で、宇都宮大学の英語教育組織「基盤教育センター」を訪問し、同センター所属の金子准教授より同大学における、学生の自律学習を促進する組織体制について説明を受けました。その内容について、以下の通り報告いたします。

1. まとめ

現在、外国語教育では「教え中心」から「学び中心」へパラダイム・シフトしつつある。言い換えれば、新たなパラダイムでは、教師が講義形式に教えることを授業の中心に据えるのではなく、学習者が四技能を駆使してコミュニケーションなタスク活動に取り組めることを目的とする。つまり、その目的をもって教師は十分な授業計画と準備を行い、授業中は **facilitator** (学習の手助け) の役割を果たすことになる。したがって成績評価については、結果的にテストなどによる実力向上の結果を測るプロダクトのみではなく、学習のプロセスをも評価の対象にする。

現在、この一連の流れとして、特に大学教育レベルでの英語教育では、英語コミュニケーション能力向上の方法、学習者要因の解明とともに、学習者オートノミー (自律性) の育成を図る研究と実践が盛んになってきている。多くの大学で取り入れ始めている SALC (Self-Access Learning Center) は、こういった教育目的を踏まえた指導・支援システムの一部として大きな役割を担う学内機関として期待されている。今回、視察の機会を得た宇都宮大学の English Program of Utsunomiya University (EPUU) は以上のような教育目的のもとに創られた英語教育プログラムである。同大学では、この英語教育プログラムを推進するうえで、さまざまな運営方法を構築しているが、「基礎教育基盤センター」所轄の語学ラボラトリーはとりわけ重要な役割を担っている。SALC が有効に機能するには、以下の①～⑦の条件が必要である (Benson, 2011)¹。その条件に照らし合わせながら、EPUU とその設備である様々な語学ラボ等 (リーディングラボ、DVD ラボ、シアター、CALL ラボ、英語クリニック) について、報告をする。

宇都宮大学語学ラボは、自律学習につながるセルフ・アクセス学習を目指したプログラムと考えられる。学生は、授業中心に、その延長の学習に関連施設であるリーディングラボ、DVD ラボ、シアター、CALL ラボ、英語クリニックを利用することを期待されている。このような各種施設を授業に関連させることはとても重要であり、指導が効果的であれば、それが自主学習に繋がり、やがて自分で目標を設

¹ 他の参考文献は割愛した。

9月9日 宇都宮大学訪問「基盤教育センター」 報告 英語教育部

定し教材を選択し自己評価もする自律学習に昇華する可能性がある。今回の訪問において、宇都宮大学では上記の教育基盤をもとに、学生を自律学習に向かわせるべく、個々の教員が授業内で指導を行っているという印象を強く持った。

SALCの運営方針については、(ア)自律を促すという理念、(イ)学習者の個別化学習の機会の提供という実践という二本柱の設定が必要条件だと言われる(Sheerin, 1997)。EPUUについては、この方針設定の観点からみても、特に様々な学習者(英語習熟度、興味度など)への対応を考慮したプログラムであるということがよくわかった。

また、機能的なSALCの7つの条件から観た運営上のEPUUについては、以下の通りである。

- ① **学習リソース**：DVDラボがあり、DVD、VHSといった聞く学習(英語キャンプションがあればそれを読む活動が入る)を自主的にすることも、授業の課題としての取り組みでもできる。多読のためのリーディング・ラボもあり、graded readers²をはじめ、DVDやVHSの映画のもとになっている原書等もある。
- ② **個別学習エリア**：DVD、VHSを図書館で利用する、映画シアターを予約して利用するという意味では存在する。
- ③ **グループワーク、学習共同体を形成する場**：英語クリニックと呼ばれる部屋があり、Native Speakersとの少数グループによる英語会話ラウンジとしての機能を果たしている。運営ならびに組織は教員による。
- ④ **学習支援デスク**：英語のカスタマイズを目的としたアドバイジング・サービスは、英語クリニックの部屋で可能である。
- ⑤ **特定のスキルを上達させる専門家のサポート**：2年～4年次に選択科目として用意されている「アドバンスト・イングリッシュ」プログラムが用意されており、学生は通常の履修科目として教室で受講ができる。学生が個々に自主的に勉強をする一方で、その学習プロセスにおいて彼らの自律学習をサポートする体制の用意は、宇都宮大学のみならず本学も含めた各大学の課題と言える。
- ⑥ **学習方法などについてのワークショップ、催しプログラムの提供**：特に現段階ではない。
- ⑦ **目標言語を使えるような機会(なるべく自然な環境で)**：「②」の設定を除いてとくにない。

以上の点に加え、物理的なスペースの確保に関しては、「百聞は一見にしかり」であった。1つの建物に全英語教育施設が計画的に機能的に設置されている。また、英語授業担当者の教育という面でも週1回のミーティングが設定され、同大学の英語教育プログラム推進が有効に機能している印象を受けた。さらには、英語カリキュラムとの整合性があることも評価できる。

新しく設置されたばかりの語学ラボには、無論、今後の課題が何点かあると思われる。それは、このプログラムの評価・分析であり、また授業担当者による自律学習を促すための様々な検討(例えば、学習者への有効なアドバイジング方法をスタッフが学ぶなど)である。当センターは設置されたばかりであり、この課題はどの大学でも抱える問題ではあるが、特に次の四点が今後の課題と考えられる。第一

² グレイデッド・リーダーズは、使用する主要な単語を制限し、全体の量や文法事項を調整し、英語学習者が辞書無しで読書を楽しめるように工夫された多読用の英語教材。

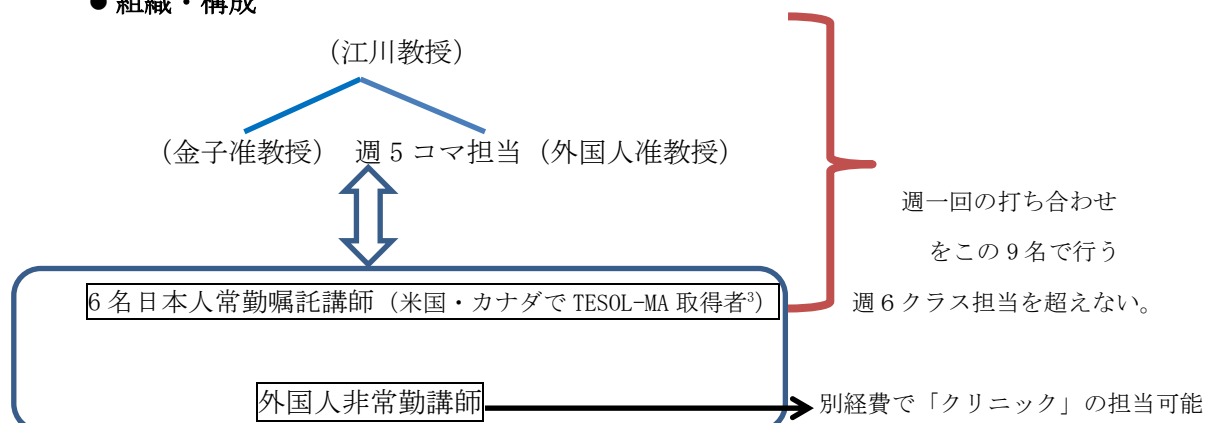
9月9日 宇都宮大学訪問「基盤教育センター」 報告 英語教育部

に、学習者ディベロップメント（例えば、自分の学習のニーズの分析⇒目標を立てる⇒学習計画を立てる⇒教材や学習活動の選択⇒学習の自己評価など）を学生に教示する機会のプログラム化と授業との関連づけ。（Nunan, 1997; Tomlinson, 2000）。第二に、学習助言を目的とするアドバイジング・サービスの組織的運営。第三に、英語母語話者教員によるクリニック教室における英語会話は別として、教員と学生による協働、相互依存、インタラクションの機会を組織的に運営すること。第四に、学生の運営への関与である。リーディング・ラボの受付は英語が得意な学生も手伝っているようであるが、同様な機会がさらに増えることを今後の発展に期待したい。なお、上記四点以外にも、セルフ・アクセス学習の評価は、「センターの評価」と「学習成果の評価」の二点があるが、これも今後の課題といえよう。

宇都宮大学で対応して下さった金子准教授は2011年4月に赴任したばかりであり、センター内組織・具体的な運営内容に関して得られた情報は、以下の三点が中心となった。EPUUの関連施設は、横浜国大にとっても参考になるものである。しかし、国大において具体化していくためには場所、スタッフ等、多くの課題を解決していく必要がある。学生の英語学習への興味度、習熟度という点では、国大は一步前を行っているのは確実である。そういった意味では、宇都宮大学と全く同じである必要はない。本学の学生のニーズをよく分析することも大いに参考になるものとする。

2. 宇都宮大学の英語教育組織

● 組織・構成



- 嘱託講師は3年契約。給与は専任教員とは別の給与システムが適用されており高いとはいえない。

● 専任教員の担当率

30クラス×3科目=90クラス

専任3名×5 = 15コマ

嘱託6名×10 = 60コマ

合計：75コマ

すべての英語実施コマ数に占める専任および嘱託教員の割合は約80%。参考までに比較するならば、

横浜国大：315コマ中、専任103コマ 33% 英語教育部の専任教員で算出すると、43コマ 14%

³ TESOL-MA (英語教授法修士学位)

9月9日 宇都宮大学訪問「基盤教育センター」 報告 英語教育部

- 1学年約1000人を平均33名のクラスユニットにして1年生の授業を行う。1年生全員が、週3回の英語の授業を受講する。日本人教師・外国人教師を問わずそのすべてがほぼ英語で行われている。また、同じ名前の授業であるならばほぼ統一された教科書を使っている。授業内容については、以下の特徴を含む。

- ① ネイティブ教員の英語を聞いて授業を受ける機会が多い
- ② TESOLの資格をもつ日本人教員による映画英語の授業（CALL教室を利用して実施。聞き取りやシャドーイングの練習）がある。
- ③ TESOLの資格をもつ日本人教員によるリーディング授業（多読教材も利用しているが、その利用方法については教員の裁量による）が行われる。

横浜国大：週2コマの英語。学生100名について、1LRは2クラス（50名を超えないことを目標）、1Wは3クラス（35名を超えないことを目標）、1Sは4クラス（25名を超えないことを目標）、を原則にクラス編成を行う。語学教育にもかかわらず、実際には目標人数を上回ることも多々ある。

- クラス分けは入学オリエンテーション時にTOEICテストを行い、それによって習熟度クラスを編成する。

横浜国大：センター入試の得点でクラス分けを行うため、センター入試未受験の学生は、英語教育部教員の主観的な判断でクラス分けを行う。CASEC（オンラインプレイスメントテスト）を導入したが、学部の協力が十分ではないため、受験者数が少ない。

- クラス分けは単純にTOEICスコアで処理するので、教員の手を煩わせない。教員は、クラスのボーダーにかかる学生が出たときにだけ、その調整と処理にあたる。授業を実際に始まってからも、クラスの調整を行う。
- 1年次終了時にTOEICのテストを効果測定的に実施し、その得点に基づいて、2年次の選択クラスを決定する。高い得点を取らないと希望するクラスが選択できない。
- 年2回実施のTOEICの経費については、授業料の一部として、徴収している。
- 建物全体が「基礎教育基盤センター」になっており、英語授業や各種英語に関連する指導がここで行われる。学生は、各学部の校舎からセンターに赴いて授業を受ける。（その意味で、学生には「英語教育の建物」として学内で容易に認識できて、それが良い意味において大学全体の英語教育活動に連動しているという印象を持つ。）



● リーディングラボ

- 1) パンフレットの写真の通りの素晴らしい施設。
- 2) 貸し出しは室内入口にあるカウンターで学生証を提示して貸し出し登録を行う。許可なく持ち出しができないように入出口にチェックできる機械が設置されており、返却が遅れた場合にはそれに対しての罰則ルールを設けるなどの「貸し出し」についての管理が行われている。
- 3) カウンターの担当者が英語でやり取りできるようにするなど、入室と同時に「英語に触れる環境」の設定工夫がされている。(ただし実際には常に英語でやり取りするとは限らないという説明有)



- 4) 速読, 多読をどの程度行ったかについては, 学生が個々にノートにまとめている。貸出とともに, 単語数が記録されるような, システムにはなっていない。速読, 多読をどのように評価と連携するかについても教員個人の裁量に現在のところまかされている。

● DVD ラボ (図書室内に設置されている)

- 1) 学生の自主的な学習に活用。DVD は館外貸し出ししていない。
- 2) 同タイトルの DVD を複数購入し、授業で使用する課題に活用している。
- 3) 置かれている DVD は通常日本国内で市販されているもの。
(語学用教材として開発されている類のものはほとんど見当たらなかった。)
- 4) DVD の再生は, PC から行っている。Windows のメディアプレーヤーを利用することで, 区間再生など細かな再生が可能になる。ただし, この PC はインターネットに接続されていない。



● シアター

5名以上の利用者がある場合に、利用でき、主として授業外で学生が利用している。簡単な引き出し式のテーブルが利用できる。Blu Ray, DVD等の再生ができる。



● CALL ラボ

基礎教育基盤センター（建物）内に3室：48人×2室，30人×1室

TOEIC教材を使用

内田洋行のシステム（PC@LL）を利用。

映画DVDを利用した自主教材。聞き取りやシャドーイングの練習。いわゆる「お持ち帰り機能」によって、教材の一部をUSBメモリ等に記録して持ち帰る。教員が作成した教材は、インターネット経由で外部からアクセスできない。授業支援システムは利用されていない。

● 英語クリニック

希望者および成績優秀者を対象に、非常勤講師による学習相談および英会話ラウンジ。成績優良者については、非常勤講師と相談の上、学習内容を決定できる（学習のカスタマイズ）。



主な参考文献

Benson, P. (2011) Teaching and researching autonomy in language teaching. London: Longman.

Nunan, D. (1997) Strategy training in the language classroom—An empirical investigation. RELC Journal, 28, 56-81.

Sheerin, S. (1997) An exploration of the relationship between self-access in independent learning. In P. Benson & P. Voller (Eds.) Autonomy and independence in language learning (pp. 54-65).

9月9日 宇都宮大学訪問「基盤教育センター」 報告 英語教育部

London: Longman.

Tomlinson, B. (2000) Talking to yourself—the role of the inner voice in language learning. *Applied Language Learning*, 11, 123-54.

Transitions in Japan's National Branding: Recent Developments and Potential Future Directions to Facilitate Small Business Entries Overseas

日本の国家ブランド化の推移

—近年の進展と、中小企業の海外進出促進に向けた将来とるべき方向性—

Education Center, Yokohama National University

Tara Cannon

キーワード: 国家ブランド化、文化輸出、文化外交

Keywords: national branding, cultural exports, cultural diplomacy

要旨

日本は長年の間、多様でありながら正統性に満ちた史蹟や日本料理その他により、広い範囲で高いブランド力を享受してきた。しかしこのブランド力はいわば、自発的に向上してきたのである。日本政府によって国家ブランドを高めようという努力が意図的に行われたのは、この十年ほどのことに過ぎない。本稿では日本の首相や外相が行った演説やその他の政府文書の例を挙げ、近年の日本の国家ブランド戦略の拡大を議論する。その上で「日本ブランド」の適用に関する未解決の諸相に焦点を当て、政府もしくは日本貿易振興機構（JETRO）などの政府関連機関による情報の収集と提供に関して、各企業、特に中小企業が、その製品を海外市場の動向や感覚の差異により巧みに合わせられるよう提案を行う。

Abstract

Japan has long enjoyed a broad-based national brand as the result of its diverse and authentic historical sites, culinary offerings, and so on. However, its brand has emerged largely organically. Conscious efforts by the Government of Japan to develop the national brand are relatively new, going back roughly only a decade. This paper explores the expansion of Japan's concept of national branding over this time, citing examples from speeches made by Japanese prime ministers and foreign ministers and other government documents. It highlights certain unresolved aspects regarding the coverage of the "Japan Brand" and offers a recommendation for information gathering and provision by the government or government-affiliated organizations such as JETRO that would enable businesses, particularly small businesses, to tailor their products more adeptly to the trends and sensibilities found in overseas markets.

1. Introduction

The notion of "place branding" has come to receive a great deal of attention in recent years. A June 2012 web search on Google yielded roughly 150,000 citations of the term, in contrast to what is claimed to have been a mere 17 citations in February 2004 (Association for Place Branding and Public Diplomacy, n.d.).

Transitions in Japan's National Branding: Recent Developments and Potential Future Directions to Facilitate Small Business Entries Overseas **Tara Cannon**

Much as France enjoys an expansive country brand that ranges from high culture visual arts, historical buildings, and fine cuisine to street-side cafés and urban nightlife, Japan's national brand also covers a broad range.

Recent tourism and public relations campaigns notwithstanding, Japan's image internationally has for the most part not emerged as a result of overt branding efforts. Instead, its appeal has been principally organic in nature, reflecting widespread recognition of the authenticity and diversity of its tourist attractions and the uniqueness of its culinary offerings. Its educational system as well as its social cohesion and stability, which includes a broad range of elements ranging from a low crime rate to good labor relations, have also contributed to its brand strength.

One notable point has been the material changes to certain aspects of Japan's brand image in the post-war years. In the area of manufacturing, for example, by the 1970's Japan had essentially erased from the public's mind much of the poor reputation it held in the 1950's and early 1960's for deficient product quality, eventually reaching the point where, by the 1980's, Western companies were emulating Japanese "lean manufacturing" practices and quality control systems. Similarly, Japan overcame its reputation for horrific industrial pollution to become one of the preeminent leaders in pollution mitigation and other environmental areas, including energy efficiency.

Another pronounced change from around the same era can be seen in the sudden rise of the "Corporate Japan" image ubiquitous in the 1980's, and its equally sudden demise in the 1990's after the bursting of the Japanese "bubble economy." While the perception of Japan as a nation of "corporate warriors" has unmistakably faded, certain aspects of the era's corporate culture remain well-ingrained in the public's consciousness internationally, including the image of a dedicated and tireless Japanese workforce (*The Independent*, 2010).¹

In the last decade there have been increasingly broad-based efforts by the Japanese government to promote "the Japan brand," initially largely in response to the rise in interest overseas in the country's modern cultural offerings, but consistently as efforts to identify areas of expanding business potential. This paper seeks to identify key points of transition in the government's promotion of the country brand, placing particular focus on speeches made by Japan's prime ministers to the National Diet, speeches made by the Minister for Foreign Affairs, and other key government documents. It then discusses the trends that have emerged and finally offers a recommendation for future developments to enable small businesses to enter overseas markets.

¹ This November 2010 article begins with the assertion, "Workaholic' may no longer be the most appropriate label for Japanese businessmen." This demonstrates how long the image of "workaholic Japanese" has lingered, long after the "corporate warrior" image has faded from public consciousness.

2. The Evolution of National Branding in Japan

The first use of the word “brand” in a policy speech by a Japanese prime minister appears in Prime Minister Junichiro Koizumi’s address to the National Diet in January 2005, in which he notes the global appeal of Japanese animation and explicitly states a policy of “promoting businesses that capitalize on contents such as films and animation and strengthening Japan's appealing brand message in areas such as fashion and food.”

This was not an attempt to translate domestic-market successes to an international market; on the contrary, it was a response to the high degree of interest in Japan that was already evident around the world at that time. Japanese animation was certainly not new to international audiences. Early examples included the broadcast of the *Astro Boy*² series in the United States beginning in 1963 (Tezuka Productions, n.d., para. 3) and Tatsunoko Production’s *Speed Racer*³ series in the United States in the late 1960’s (“Speed Racer,” n.d.). More recently, the Toei Animation’s *The Transformers*⁴ had been familiar to audiences in the US and UK since the mid-1980’s.

More strikingly at the time of the 2005 Koizumi speech, the *Pokémon*⁵ franchise had demonstrated an enduringly robust popularity ever since the latter half of the 1990’s, while animated films for more mature audiences had also made new headway, with Hayao Miyazaki’s *Spirited Away* surpassing \$10 million in gross box office receipts in the U.S. alone by September 2003 (“Box Office/Business,” n.d.). A noticeable uptick in worldwide interest in Japanese street fashion also appeared at this time, with online sites such as *tokyofashion.com* (launched in 1998) and *japanesestreets.com* (launched in 2002) appearing in this era.

The perception of Japanese food as “healthy” and “contributing to longevity” had also given rise to a boom in Japanese cuisine in the early 2000’s (Shokubunka Kenkyuu Suishin Kondankai, 2005, p. 5). There was, however, some concern on the part of the Japanese government that the nature of many Japanese dishes limited people’s ability to partake of authentic Japanese cuisine, due to a lack of essential knowledge regarding the handling of raw fish and other food hygiene-related matters (*ibid*, p.18). While this was acknowledged as holding back the growth of the industry, it was also viewed by the Japanese government as giving Japan greater business opportunities in the area of training and education (*ibid*, pp. 10-11), in addition to the potential for inbound tourism to enable enthusiasts to enjoy truly authentic cuisine.

While Koizumi’s 2005 address to the Diet is noteworthy for having contained the first reference within a policy speech to fostering Japan as a “brand,” by that time explicit government efforts

² *Tetsuwan Atom* in Japanese.

³ *Mahha GoGoGo* in Japanese.

⁴ *Tatakae! Choo Robotto Seimeitai Toransufoumaa* in Japanese.

⁵ *Pocketto Monsutaa (Pokemon)* in Japanese.

Transitions in Japan's National Branding: Recent Developments and Potential Future Directions to Facilitate Small Business Entries Overseas **Tara Cannon**

related to country branding were already underway. Most notably, during his address to the National Diet in February 2002, Koizumi had announced a new national policy focused on “intellectual properties that are strategically protected and utilized so that we can enhance the international competitiveness of Japanese industries.” This was followed by the creation of the Strategic Council on Intellectual Property the following month and the enactment of the Intellectual Property Basic Act in December that same year.⁶ The initiatives launched during 2002 may be considered to be among the earliest concrete and explicit efforts at building a Japanese “brand.”

Thus, while attempts to improve country branding were already underway to some extent, they reached a new level of recognition through the January 2005 policy speech to the Diet. By this time a “Japan Brand Working Group” had already been established (November 2004) and its first report was compiled by February 2005. The report calls the 21st century “the era of cultural power,” claiming that the key to becoming a nation “loved and respected by the world” is found in “cultivating the ability to obtain desired results (‘soft power’) through Japan’s attractiveness, namely cultural power,” rather than in military or economic power (Intellectual Property Strategy Headquarters, 2005, Section 1.1).

In 2005 Japan’s Ministry of Foreign Affairs (MOFA) also conducted a program bringing “newspaper or magazine reporters specializing in cultural matters” from around Asia to Japan for 11 days in order to introduce the participants to “Japanese pop culture, and in particular, the charm of Japanese anime that enjoys high popularity in Asian countries, as a new form of Japanese culture, and to make this aspect of Cool Japan widely known in their respective countries” (MOFA, 2005a). The Ministry’s Deputy Press Secretary stated that this program was reactive rather than proactive, saying that with anime and other aspects of Japanese pop culture already very much in vogue among Asian youth, this was an “attempt... to catch up with this ongoing trend” (MOFA, 2005b), rather than to create a trend.

In April 2006, Foreign Minister Taro Aso, known for his love of comic books, made a speech focused on cultural diplomacy. He cited the example of the American cartoon character Popeye as a key cultural element that helped shift post-war Japanese children’s perspective on U.S. sailors to “an image that American sailors are on the side of justice,” even though not long before, during World War II, “Americans had been something akin to devils.” In the same way, he underscored

⁶ This stands in contrast to the “e-Japan” program announced in January 2001 by the IT Strategy Headquarters, established within the Cabinet in July 2000 and headed by the prime minister (Yoshiro Mori at the time of establishment). This program had sought to enable “the private sector [to] engage in various original and creative activities” and called for the fostering of “digital content creators... to explore the frontiers of IT” (IT Strategy Headquarters, 2001). Thus, while the e-Japan program touched upon electronic and other forms of commerce and digital content creators, it did not place these elements within an international context per se.

Transitions in Japan's National Branding: Recent Developments and Potential Future Directions to Facilitate Small Business Entries Overseas **Tara Cannon**

the role of Astro Boy and Doraemon within Asia in shifting people's perspective on robots away from "negative connotation[s]" towards a perception of robots as "benevolent friend[s] who [help] human beings."

In this way he argues that newer aspects of culture have a proven ability to shape people's perspectives. He thus concludes that pop culture should be taken "seriously," going so far as to say that "any kind of cultural diplomacy that fails to take advantage of pop culture is not really worthy of being called 'cultural diplomacy,'" and urges the audience (persons in contents-related fields and other "cultural practitioners") to "join with [the Japanese government] in polishing the Japan 'brand.'" Moreover, he calls for an "all-Japan" approach, claiming that government-related entities are but a catalyst and that "we should be creating networks and establishing good public-private partnerships, polishing the brand of Japan together."

Other efforts in the area of pop culture promotion in subsequent years include the "Anime Ambassador" project launched in 2008 (MOFA, 2008) and the 2009 appointment of three "New Trend Communicators of Japanese Pop Culture in the Field of Fashion," also known as "KAWAII Ambassadors," who are young women appointed "to transmit the new trends of Japanese pop culture in the field of fashion to the rest of the world," with one ambassador assigned to promote "Lolita" fashion, another to "Harajuku" style fashion, and a third to "school uniform" style fashion (MOFA, 2009). The Ministry's top page on its web site in the area of Pop Culture Diplomacy sums up such efforts by saying, "The Ministry of Foreign Affairs, aiming to further the understanding and trust of Japan, is using pop culture, in addition to traditional culture and art, as its primary tools for cultural diplomacy" (MOFA, n.d.).

While Prime Minister Shinzo Abe, in his first policy speech to the National Diet in September 2006, stated it was necessary "for Japan to present its new 'country identity' for the future to the world" along with his intention to establish a strategy for overseas public relations, his choice of words clearly indicate an intentional departure from the notion of "branding" as his predecessor Koizumi (and Koizumi's Foreign Minister, Aso) had conceived of it. First, his non-standard word choice for the concept (the katakana "*kantorii aidentitii*" in Japanese), while defined within the speech, was generally criticized as virtually meaningless for the average person,⁷ and thus it is difficult to see his stance as being a call to action from related private sector entities or the general public, in contrast to earlier calls for an "all-Japan" approach. Moreover, the term is in fact defined within the speech as "[Japan]'s ideals, the direction in which we should aspire, and the way in which we convey our Japanese-ness to the world," a notion that is clearly a departure from national

⁷ Indeed, a web search for the term in July 2012 yielded results suggesting that virtually the only usage of the term "*kantorii aidentitii*" in katakana has been either by Prime Minister Abe himself or in commentary about him, suggesting that this term was in general usage neither at the time of the speech nor afterwards.

branding.

More importantly, as the phrase “country identity” and the statement of intent to implement a new overseas public relations strategy both appear in the concluding remarks of the speech rather than within the main text, these can be seen as having been relegated to minor status within the new administration's priorities.

The Asian Gateway Initiative, one of the most important policy proposals put forth by the Abe administration, highlighted the need for “regional branding with international competitiveness,” and indeed, Abe's second policy speech to the National Diet in January 2007 explicitly referred to the importance of “branding local products.” Such efforts were to be conducted in line with the recommendations of the Comprehensive Strategy for Creative Industries, namely that “a yearning to be better acquainted with Japan's diverse culture attracts people from across the world, producing substantial effects on a broad range of industries over the medium to long term” (Council for the Asian Gateway Initiative, 2007, p. 25) and that in light of this, measures should incorporate “a long-term perspective” (p.26) and “promote Japan's attractiveness overseas” (p. 27), among other efforts. The gist of Abe's statements on branding were very much focused on the potential for revitalizing local regions rather than expanding overseas the Japan brand as a whole.

The next mention of branding in a prime minister's policy speech came in January 2009, in Prime Minister Taro Aso's address to the National Diet. He stated that “Japan ... is itself a brand which people the world over admire” and that this represented a “latent power and vitality” that would harness regional/local appeal as well as content, fashion, and food-related areas.

Branding received more emphasis under the Naoto Kan administration, which set forth in a Cabinet decision “overseas public relations activities ... and strengthening of the brand strategy” as one of the pillars of the Ministry of Foreign Affairs' economic measures (MOFA, 2010). Five pillars of economic diplomacy were later set forth in 2010, of which three were relevant to national branding: “promoting export of Japanese infrastructure,”⁸ “developing Japan as a tourism-oriented country,” and “publicizing the Japan brand” (MOFA, 2011, p. 8).

The Working Group on Global Communication in the Government and Related Organizations of Japan also announced a Basic Strategy in December 2010 that set forth “priority areas that exemplify Japan's strengths and attractiveness” in order to “enhance Japan's international presence and communicate the ‘Japan brand’ to the world.” Although this Strategy focused on communication strategies, this shifted the context in which branding was discussed, first by placing “special emphasis on the Asian region,” and second by stating that the “‘Japan brand’ will be

⁸ Prominent examples of infrastructure to be exported include high-speed rail systems and nuclear power stations. In the case of high-speed rail systems, for example, the “infrastructure” to be exported would include both the infrastructure and the superstructure, including the rail lines and train cars as well as the signaling systems and various other advanced technologies, all as part of a single ‘package’ to be sold.

Transitions in Japan's National Branding: Recent Developments and Potential Future Directions to Facilitate Small Business Entries Overseas **Tara Cannon**

established and communicated based on the nation's ability to solve global issues and push the frontier of human potential." Examples of national strengths included Japan having the longest healthy life expectancy in the world, the lowest carbon dioxide emissions per unit of GDP among advanced countries. The Basic Strategy also mentions growing global interest in "food, fashion, music and animation films" and using these to increase demand in "tourism and healthcare provision." It also indicated explicit recognition that Japan's "underlying philosophy" directly impacted the power of the brand and emphasized the value of promoting "Japanese concepts advocated in the world," such as human security.⁹

In this way, the breadth of what was recognized as the "Japan brand" was dramatically expanded. While the focus until that time had been the promotion of specific products or industries, this was expanded to include approaches to global issues such as rapidly aging societies and environmental concerns.

After the Great East Japan Earthquake and the subsequent nuclear accident in Fukushima Prefecture, efforts focused on restoring the status of the Japan brand, particularly in the area of food, and on furthering Japan's reputation for dealing successfully with difficult-to-manage issues that are commonly faced in other countries as well, such as the aging society and severe energy restraints.

Foreign Minister Takeaki Matsumoto highlighted the key elements of the post-earthquake branding strategy in a speech delivered in May 2011, citing "safe and secure Japan," "excellent Japanese science and technology," and "human development, technology and culture" as "appealing aspects of the Japan Brand" that have maintained their strength.

Under the Noda administration, branding has been emphasized as a means to revitalize local regions and restore the vitality of Japan as a whole (Cabinet Public Relations Office, 2012). The Cool Japan Strategy released in January 2012 by the Creative Industries Division of the Ministry of Economy, Trade and Industry (METI) highlights the themes that first emerged in the mid- to late 2000's—fashion, anime, and food culture—together with "regional specialties and design skill"¹⁰ as the "outbound" components of the Strategy.¹¹ That, in turn, is expected to give rise to the "inbound" component of tourism, namely, visits by tourists and creators "coming to Japan in search of the 'real thing' and the 'real place'" (METI, 2012a, p. 10).

⁹ "Human security" is a concept originally put forward by Japan that was introduced as a "distinctive new concept" in the 1994 Human Development Report of the United Nations Development Programme (UNTFHS, n.d.).

¹⁰ The Strategy cites as an example of this Kumano (Hiroshima) makeup brushes, which are noted as being "highly regarded" in Hollywood and elsewhere (p. 4).

¹¹ In contrast, under the theme "Cool Japan," the Japan External Trade Organization (JETRO), a government-related organization tasked with promoting exports and encouraging inward investment, focuses on food, fashion, entertainment ("from anime and manga to video games and film") and design (n.d.).

Transitions in Japan's National Branding: Recent Developments and Potential Future Directions to Facilitate Small Business Entries Overseas **Tara Cannon**

The Strategy also mentions an expanded number of products and services that can be incorporated into Cool Japan, including delivery services (*ibid*, p. 4) and housing-related areas, such as interior-related businesses, energy-saving appliances, and so on (p. 12). Similarly, the Public-Private Expert Panel on Creative Industries, which was convened under the auspices of METI, began meeting in November 2011 and released a proposal in May 2012 that focused on “overseas expansion strategies mainly for six sectors,” namely “(1) apparel and fashion, (2) monozukuri and regional products, (3) food, (4) content, (5) tourism and (6) home” (METI, 2012c).

The Liaison Meeting on Global Communication in the Government of Japan in June 2012 set forth a Basic Strategy for Global Communication Activities that replaced the Basic Strategy of December 2010. One notable change was that statement that, “Japan will, *as a matter of national strategy* (emphasis added), be proactively engaged in further developing and strengthening the Japan brand worldwide while communicating the full diversity of Japan's strengths and attractions as well as Japanese virtue.” This signals that branding efforts are now to be designed in a more comprehensive way that involves multiple ministries. It also opens the door to greater support through public sector-private sector cooperation and is expected to facilitate government budget allocations and the appropriation of human resources.

3. Discussion

Through this examination of the evolution of national branding in Japan, a certain trend has emerged, which in turn gives rise to issues regarding the future path to be taken.

First, there is a clear trend towards diversification of the types of products to be covered within branding strategies. Branding as a strategy initially focused on making optimum use of items that were already known to be successfully marketable abroad. This has transitioned to the inclusion of other areas, such as interior-related businesses, energy-saving appliances, and healthcare, which are as yet in only a fledgling state at best in overseas markets. For some product categories such as appliances, markets are already well-established, and the goal from here on will be to emphasize a different aspect (superior energy-saving features) as opposed to overall product quality, which has long been Japanese products' major area of distinction. In other market areas, such as interior-related businesses, much of the challenge in the near term will lie in carving out a niche of sufficient size to justify the costs and risks of overseas expansion.

Another major change is that the branding strategy now also includes broad-based, cross-sectoral approaches to pressing issues. Japan has historically made unequivocal, and in some areas unrivaled, progress in addressing and overcoming severe environmental issues, including deplorable cases of industrial pollution, as well as extremely challenging natural resource limitations, including the oil shocks of the 1970's. Japan has also successfully introduced such concepts as “human security” to the global community. Proactively addressing the challenges of its

Transitions in Japan's National Branding: Recent Developments and Potential Future Directions to Facilitate Small Business Entries Overseas **Tara Cannon**

aging society, its new energy constraints, and other such issues is expected to fortify the undercurrent of respect for Japanese solutions overall, thus enhancing the receptivity of other countries to future Japanese business dealings (even outside of the business sectors directly relevant to the challenges being addressed) and Japanese diplomatic endeavors. The inclusion of such matters into the concept of branding can be expected to make it easier for the government to concentrate policy options and fiscal and other resources on communicating and enhancing its brand overseas.

One area that appears to require a greater allocation of resources is in the area of public-private partnerships. The *Diplomatic Bluebook 2006* states, "In recent years, widening the appeal of the Japan Brand through public-private partnerships has been a mounting necessity" (p. 242). Thus, there has been the recognition of a need for public-private cooperation for some time. Efforts typically undertaken by the Ministry of Foreign Affairs in this area include pushing for regulatory reforms or other improvements to the overseas business environment, concluding investment and taxation agreements, and so forth. In addition to these endeavors, the Ministry has been working to identify and address the issues that Japanese companies confront overseas by eliciting a wide range of views on current obstacles (p.242).

METI has meanwhile been making efforts to increase the ability of small and medium sized companies to expand overseas. In contrast to what many might imagine as the reaction of small pop culture businesses to interacting closely with the government, *The Economist* (2011) quotes a fashion designer who claims that "Japan's hottest trendsetters are too niche to expand abroad on their own" and that using METI is necessary to avoid being copied by foreign rivals.

One concrete result of this public-private cooperative approach has been the opening in Singapore of the shop "Harajuku Street Style" in October 2011 on Orchard Road, the nation's shopping hub. The goal is to test market Japanese "street fashion" brands and generate market data regarding local acceptance (METI, 2012b).

The FY2012 budget proposed by the Noda administration included an allocation for assisting Japanese companies expanding overseas. In light of the harsh fiscal environment after the Great East Japan Earthquake, particularly the need to focus on small businesses in the Tohoku area, this allocation indicates that the administration considers the development of overseas businesses to merit considerable priority.

One area that needs to be worked out in the coming years is the degree to which "authenticity" will be emphasized within assistance provided by the government. Virtually all of the examples of successful Japanese products noted thus far have been "authentic" items marketed overseas. The question arises as to whether less "pure" versions of goods and services will find an equally warm welcome under the umbrella of the "Japan brand."

One might argue that part of the appeal of Japanese goods marketed abroad is their

Transitions in Japan's National Branding: Recent Developments and Potential Future Directions to Facilitate Small Business Entries Overseas **Tara Cannon**

authenticity—that is, much of their appeal stems from the fact that they have *not* been adapted to suit local tastes. In line with this thinking, the Cool Japan Strategy of January 2012 highlights that, for example, of the roughly 9,000 restaurants in the U.S. advertised as serving Japanese food, less than 10% are owned by Japanese. The suggestion is that there is great potential for authentic Japanese cuisine to expand its presence in the market (p. 5).

However, considering these same statistics from a different angle, they also suggest that there is in fact a considerable market for “not quite authentic” products, and that this may be much greater, and thus a better target for future overseas expansion, than the market for truly authentic items. For example, in the area of fashion, most of the attention has been focused on building a customer base in what is recognized, even in its home market of Japan, as a limited niche market. Variations or modifications to these fashions—that is, fashions with a Japan-inspired ‘flavor’ or ‘undertone’ or ‘influence’ but not clearly in the “Harajuku” or “Lolita” or other such category—are likely to broaden the potential customer base, but at what could be argued as a loss of authenticity. The issue is the degree to which such deviations will be accepted, and ultimately encouraged, under the “Japan brand” umbrella.

Embracing the appeal and commercial potential of “authentic” fashions, cuisines, and so on does not mean that less “pure” versions are of reduced value. Less authentic versions do not necessarily diminish the brand or have poor commercial viability. There is room within the branding strategy to identify and embrace both national and local sensibilities in the receiving markets.

Lessons in this can be taken from the experiences of anime exporters. Some anime, such as the *Sailor Moon* series, had edits made before their broadcast in the U.S. to eliminate cleavage or hide body contours, such as making bath water opaque instead of clear. In contrast, the German version of the series was for the most part broadcast identically to the original Japanese version (*Sailor Moon*, n.d.). This demonstrates a case of adapting one particular product in different ways to match the sensibilities of two different receiving markets.

Assuming that such variation is to be welcomed under the branding umbrella, there is then the practical issue of how small companies would, as a practical matter, be able to modify their goods in keeping with local sensibilities. It is, naturally, only possible when the manufacturer has access to information regarding local norms. Aspects such as color preferences and sizing needs are also highly locally specific, and smaller companies are again typically highly disadvantaged in gaining access to usable information of this type.

Since smaller companies have greater difficulties in not only identifying local sensibilities but also determining which among these are material enough to merit modifications to the products or services offered, the government or government-affiliated organizations such as JETRO could play a key role in compiling and facilitating access by smaller companies to such information. Trends can only be seen over the context of time, and thus early action in information gathering and

Transitions in Japan's National Branding: Recent Developments and Potential Future Directions to Facilitate Small Business Entries Overseas **Tara Cannon**

distribution is likely to yield substantial results over the medium term and beyond.

In conclusion, while Japan's national branding strategies can still be seen as being in a very early stage of development, expansion into overseas markets is taking place within a context of high interest in Japanese goods that has been already well in place for more than a decade. As the brand strategy moves forward, increased focus on overseas expansion of markets within both policy and budgetary allocations will clearly be necessary. However, another key to success is likely to be found in identifying ways to provide smaller businesses with the information necessary to enable them to first, make the decision whether or not to enter overseas markets, and second, modify their products in keeping with local trends and local sensibilities.

References

- Abe, S. (2006, September 29). Policy Speech by Prime Minister Shinzo Abe to the 165th Session of the Diet. Retrieved from http://www.kantei.go.jp/foreign/abespeech/2006/09/29speech_e.html
- Abe, S. (2007, January 26). Policy Speech by Prime Minister Shinzo Abe to the 166th Session of the Diet. Retrieved from http://www.kantei.go.jp/foreign/abespeech/2007/01/26speech_e.html
- Aso, T. (2006, April 28). A New Look at Cultural Diplomacy: A Call to Japan's Cultural Practitioners (Speech by Minister for Foreign Affairs Taro Aso at Digital Hollywood University). Retrieved from <http://www.mofa.go.jp/announce/fm/aso/speech0604-2.html>
- Aso, T. (2009, January 28). Policy Speech by Prime Minister Taro Aso to the 171st Session of the Diet. Retrieved from http://www.kantei.go.jp/foreign/asospeech/2009/01/28housin_e.html
- Association for Place Branding and Public Diplomacy. (n.d.). What is Place Branding? Retrieved from http://www.nationbranding.de/site_english/placebranding.php
- Box office/business for *Spirited Away*. (n.d.). Retrieved from <http://www.imdb.com/title/tt0245429/business>
- Cabinet Public Relations Office, Cabinet Secretariat. (2012, May 29). The Prime Minister in Action: Intellectual Property Strategy Headquarters. Retrieved from http://www.kantei.go.jp/foreign/noda/actions/201205/29chiteki_e.html
- Council for the Asian Gateway Initiative. (2007, May 16). Asian Gateway Initiative. Retrieved from www.kantei.go.jp/foreign/gateway/kettei/070516doc.pdf
- Intellectual Property Strategy Headquarters. (2005, February 25). Nihon burando senryaku no suishin: Miryoku aru Nihon wo sekai ni hasshin (Promoting Japan's Brand Strategy:

Transitions in Japan's National Branding: Recent Developments and Potential Future Directions to Facilitate Small Business Entries Overseas **Tara Cannon**

- Promoting an Attractive Japan to the World). Retrieved from
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/titeki2/tyousakai/contents/houkoku/050225houkoku.html>
- IT Strategy Headquarters. (2001, January 22). eJapan Strategy. Retrieved from
http://www.kantei.go.jp/foreign/it/network/0122full_e.html
- Japan External Trade Organization (JETRO). (n.d.). Cool Japan. Retrieved March 25, 2012 from
<http://www.jetro.go.jp/en/trends/>
- Japanese men working shorter hours: Survey. (November 29, 2010). *The Independent*. Retrieved from
<http://www.independent.co.uk/life-style/japanese-men-working-shorter-hours-survey-2146540.html>
- Koizumi, J. (2002, February 4). Policy Speech by Prime Minister Junichiro Koizumi to the 154th Session of the Diet. Retrieved from
http://www.kantei.go.jp/foreign/koizumispeech/2002/02/04sisei_e.html
- Koizumi, J. (2005, January 21). General Policy Speech by Prime Minister Junichiro Koizumi to the 162nd Session of the Diet. Retrieved from
<http://www.mofa.go.jp/announce/pm/koizumi/speech0501.html>
- Liaison Meeting on Global Communication in the Government of Japan. (2012, June 26). Basic Strategy for Global Communication Activities of the Government in the Near Term. Retrieved from
http://www.kantei.go.jp/foreign/policy/decisions/2012/0626strategy_e.html
- Matsumoto, T. (2011, May 26). Speech by the Minister for Foreign Affairs of Japan on the Occasion of the 17th International Conference on the Future of Asia. Retrieved from
http://www.mofa.go.jp/announce/fm/matsumoto/icfa17_speech.html
- Ministry of Economy, Trade and Industry (METI), Creative Industries Division. (2012a, January). Cool Japan Strategy. Retrieved from
http://www.meti.go.jp/english/policy/mono_info_service/creative_industries/pdf/120116_01a.pdf
- Ministry of Economy, Trade and Industry (METI). (2012b, January). Harajuku Street Style in Singapore. Retrieved from
http://www.meti.go.jp/english/policy/mono_info_service/creative_industries/pdf/120104_01b.pdf
- Ministry of Economy, Trade and Industry (METI). (2012c, May). Proposal of the Public-Private Expert Panel on Creative Industries. Retrieved from
http://www.meti.go.jp/english/press/2011/0512_02.html
- Ministry of Foreign Affairs of Japan. (2005a, September 7). Invitation Program to Japan for Journalists Interested in Japanese Anime. Retrieved from
<http://www.mofa.go.jp/announce/event/2005/9/0907.html>
- Ministry of Foreign Affairs of Japan. (2005b, September 8). Internet Press Chat Conference by Deputy Press Secretary Tomohiko Taniguchi. Retrieved from

Transitions in Japan's National Branding: Recent Developments and Potential Future Directions to Facilitate Small Business Entries Overseas **Tara Cannon**

- <http://www.mofa.go.jp/announce/press/2005/9/0908.html>
- Ministry of Foreign Affairs of Japan. (2006). *Diplomatic Bluebook 2006*. Retrieved from <http://www.mofa.go.jp/policy/other/bluebook/2006/index.html>
- Ministry of Foreign Affairs of Japan. (2007, May 24). Establishment of the International Manga Award. Retrieved from http://www.mofa.go.jp/announce/announce/2007/5/1173601_826.html
- Ministry of Foreign Affairs of Japan. (2008, March 19). Inauguration Ceremony of Anime Ambassador. Retrieved from <http://www.mofa.go.jp/announce/announce/2008/3/0319-3.html>
- Ministry of Foreign Affairs of Japan. (2009, March 12). Press Conference by Press Secretary Yasuhisa Kawamura. Retrieved from <http://www.mofa.go.jp/announce/press/2009/3/0312.html>
- Ministry of Foreign Affairs of Japan. (2010, October 8). Press Conference by Minister for Foreign Affairs Seiji Maehara. Retrieved from http://www.mofa.go.jp/announce/fm_press/2010/10/1008_01.html
- Ministry of Foreign Affairs of Japan. (2011, April). *Diplomatic Bluebook 2010*. Retrieved from <http://www.mofa.go.jp/policy/other/bluebook/2011/html/index.html>
- Ministry of Foreign Affairs of Japan. (n.d.). Pop Culture Diplomacy. Retrieved August 15, 2012 from <http://www.mofa.go.jp/policy/culture/exchange/pop/index.html>
- No limits, no laws: The beautiful people join hands with the bureaucrats. (2011, October 15). *The Economist*. Retrieved from <http://www.economist.com/node/21532297>
- Sailor Moon*, 1.01 A Moon Star Is Born. (2011, June 22). Retrieved from <http://www.movie-censorship.com/report.php?ID=1489254>
- Shokubunka Kenkyuu Suishin Kondankai [Council to Promote Research on Food Culture]. (2005, July 19). Nihon shokubunka no suishin: Nihon burando no ninaite (Promoting Japan's Food Culture: Shouldering the Future of the Japan Brand). Retrieved from http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/culture/koryu/kuni/jigyoo/j_food.html
- Speed Racer* (1967-1968). (n.d.). Retrieved from <http://www.imdb.com/title/tt0061300/>
- Tezuka Productions. (n.d.). Tezuka Osamu Manga Museum, Permanent Exhibition. Retrieved August 15, 2012 from http://tezukaosamu.net/en/museum/permanent_5.html
- United Nations Trust Fund for Human Security. (n.d.) Background. Retrieved from <http://ochaonline.un.org/humansecurity/Background/tabid/2100/language/en-US/Default.aspx>
- Working Group on Global Communication in the Government and Related Organizations of Japan. (2010, December 16). Basic Strategy for Global Communication of the Government for FY2010.

**Transitions in Japan's National Branding: Recent Developments and Potential Future Directions
to Facilitate Small Business Entries Overseas Tara Cannon**

Retrieved from

http://www.kantei.go.jp/foreign/topics/20101216_globalcommunication_e.pdf

横浜国立大学大学教育総合センター紀要刊行内規

第1条 横浜国立大学大学教育総合センター紀要（以下「紀要」と言う）の刊行等については、本内規の定めるところによる。紀要の英文名は、YNU Journal of University Education とする。

第2条 刊行の目的

紀要は、横浜国立大学大学教育総合センター（以下「センター」と言う）の専任教員（以下「専任教員」と言う）及びセンター教員とともに共同で教育研究活動等に従事する者の教育研究活動等に関連する研究論文或いは活動報告等を内外に公表することを目的とし、年一回刊行（5月）するものとする。

第3条 投稿資格

センターの専任教員及びセンター教員とともに共同で教育研究活動等に従事する者。なお依頼原稿等はこの限りではない。

第4条 編集委員会

紀要の編集及び刊行等に関する業務は、センター専任教員及びセンター教員とともに共同で教育研究活動等に従事する者の中から編集委員会を組織して行う。

投稿された研究論文或いは活動報告等については、別に定める規定により、編集委員会が委嘱する学内外の複数の論文審査委員によって匿名式で査読され、編集委員会が査読結果に基づいて掲載の可否を決定する。

第5条 電子化等に関する権利等

紀要に掲載された研究論文・活動報告等の出版、翻訳、抄録、複写、デジタル化及びネットワーク上への提供、その他紀要の利活用に係る全ての権利はセンターに帰属する。

紀要は、横浜国立大学附属図書館において学術情報リポジトリコンテンツとして公開する。

第6条 投稿規定

投稿規定は別に定める。

横浜国立大学大学教育総合センター紀要投稿規定

1. 投稿資格
センターの専任教員及びセンター教員とともに共同で教育研究活動等に従事する者。なお依頼原稿等はこの限りではない。
2. 提出するもの
(1) 打ち出し原稿（タイトル、キーワード、外国語要旨を含む完全原稿）
(2) 別紙に(a)論文・報告タイトル・(b)執筆者名・(c)メールアドレスを明記したもの。
(3) 上記(1)(2)のデジタル版（Eメール添付ファイル、CDR、USBスティック等）。
3. 書式
(1) ワードプロソフトはMicrosoft Wordをご使用ください。
(2) 研究論文については、A4判・横書き40字×35行10頁程度、活動報告等については、A4判・横書き40字×35行4頁程度を目安とする。図表等を多く含む場合には、その限りではない。図、写真、表などが必要な場合は、該当個所に適切な大きさと挿入したものであること。
(3) 章立ては原則的には1.（見出し）2.（見出し）（2-1（見出し） 2-2（見出し）……）といった形式で統一すること。但し、分野によって事情が違えば、各分野の慣習に従っても良い。
(4) 査読時に執筆者が特定できないように、投稿の際は、執筆者を特定できる情報は***等で示すこと。最終稿では、執筆者を明らかにして提出すること。
4. 注
本文内に通し番号をつけ、論文末にまとめて示す。
5. 参考文献
著（編）者名、発行年、論文名、著書名（雑誌名）、頁を明記すること。
6. キーワード
5項目以内のキーワードを使用言語でつけること。
7. 外国語要旨
邦文論文には英語（または最も関係の深い外国語）、英語（またはその他の外国語）の論文には日本語（400字以内）の要旨を付すこと。タイトル、キーワードにも英語等の外国語訳を付けること。外国語要旨の校正は執筆者が行うこと。
8. 提出期限
原稿の提出は、3月末日とする。
9. 査読
投稿された研究論文或いは活動報告等については、編集委員会が委嘱する学内外の複数の論文審査委員によって匿名式で査読され、編集委員会が査読結果に基づいて掲載の可否を決定する。
投稿する原稿については、研究論文については、先行研究を適切に踏まえ、研究の目的を明らかにし、当該研究分野の進展に資するものであること。また活動報告については、センターの教育研究活動等の業務を適切にまとめ、当該業務の

推進と広報に資するものであること。

査読者は、採択、修正採択、修正再審査、不採択などの判定とともにコメントを付し、執筆者に返却する。修正採択、修正再審査の判定を執筆者は、適切な修正等を加えて原稿を再提出し、編集委員会において採択の可否を決定する。

編集後記

「地球温暖化? いいじゃねえか。俺は、北海道の米がうまくなって大歓迎だ」

2007年に着任した時、教育人間科学部の第一研究棟の改修工事があった。当時、英語教育部の部門長であった坂田俊策教授が、大学教育総合センター201室を工事中の間、臨時に研究室として使用された。先生は、毎週、卒業論文指導の学生を集め、一人ずつ学んだことを発表させ、惜しみなく「ダメだし」をされていた。常識にとらわれることなく、多角的な視点から考察することの大切さを常に語られていた。201室は教員の共有の部屋なので、数回、その熱心な指導を拝見させていただいた。それは、本当に貴重な体験となった。

坂田先生の博識、博学ぶりには定評があった。集中講義に一切のノートを持ち込まずに、講義を行った、という話もある。著書『NHK カタカナ英語うそ・ほんと』（1988、日本放送出版協会）では、まるで落語を聞くような軽妙なスタイルで、カタカナ英語の歴史を解説された。退職の際、引っ越し箱に4つ、学生向けの読解教材を寄贈された。

「いいか、mean っていうのはな『中間』ってことなんだ。means っていうことは、始まりから終わりまで複数の『中間』点があるんだ。だから means となると始まりから終わりに至る『手段』っていう意味になるんだ」

201で聞いたとき「そうだったのか!」と鳥肌の立つ思いだった。

当たり前を感じていることがらに切り込み、その背後にある仕組み、体系を探求する。いつの時代でも研究の基本である。坂田先生の卒論指導からその意義を新たに感じる事ができた。

おかげさまで、センター紀要も第二号となりました。坂田先生がされたような、さまざまな「ダメだし」をお待ちしています。WATA

横浜国立大学 大学教育総合センター 紀要 第二号

編集: 横浜国立大学 大学教育総合センター 紀要編集委員会

平成 24 年 10 月発行

* 7 月発行時に未収録となっていたキャノン タラ准教授の論文を追加しました。

発行: 横浜国立大学 大学教育総合センター

問い合わせ先: 横浜国立大学 大学教育総合センター

電話: 045-339-3135

e-mail: kyomu.kyoiku@ynu.ac.jp 横浜国立大学学務部教務課大学教育係