

ISSN 2436-1993

一般社団法人大学英語教育学会 (JACET)

2020 年度

関東支部 紀要

Vol. 8

JACET-KANTO Journal



はじめに

JACET 関東支部「紀要第8号」をお届けいたします。この第8号は、私が支部長在任中に発行される最後の紀要でもあり、またWEB化された初めての紀要になりますので、私の中でもいろいろな想いが詰まっています。WEB化に向けて、例年以上に様々な準備をしてくださった委員長の鈴木彩子先生（玉川大学）、副委員長の今井光子先生（聖マリアンナ医科大学）を始めとする紀要編集委員会の先生方に、衷心より御礼申し上げます。また、ご投稿くださった皆様、ご多忙中審査を引き受けてくださいました査読者の先生方にも、心よりお礼申し上げます。

昨年度の巻頭言でもお話し致しましたが、現在、関東支部紀要では、2つの大きな取り組みを行っております。1つ目がWEB化です。これによりコスト削減はもちろんのこと、編集作業の一部も合理化できるため、投稿の締め切りをこれまでよりも1ヵ月伸ばし、8月末に設定することが可能となりました。このことも一因として、今回は今まで以上に多くのご投稿をいただきまして、改めて御礼申し上げます。

2点目は査読コメントのさらなる充実化です。査読は単なる掲載可否の判定ではなく、投稿者自身が査読コメントによって研究を見つめなおし、研究をより発展していける機会でもあると思っています。ですので、投稿したことそのものに価値があったと感じていただけるような査読システムのさらなる充実を目指しております。今回、私自身も自分なりに紀要を盛り上げようと考え投稿致しました。そして他の投稿者の方々と全く同じプロセスの査読を受けましたが、その際のコメントは今回の研究で不足していた点を指摘いただくだけでなく、今後の私の研究をどう広げていけるか、どう進化し、さらに深化させていけるかを考える大変貴重な示唆をいただいたと思っています。

私自身は今期（2021年6月総会まで）で支部長を退任し、第5代支部長となられる山口高領先生（秀明大学）にバトンを渡しますが、一期の在任期間であったにもかかわらず、運営委員の皆様、そして会員の皆様のサポートのおかげで、当初の想像以上に多くの改革ができたと思っています。紀要のWEB化もその1つです。

WEB化をまた新しい契機として、今後もこの関東支部紀要がますます勢いのある紀要となり、国内はもとより、国際的にも発信力のある紀要となることを祈念しております。ま

た、山口新支部長の下、JACET 関東支部がさらなる発展・躍進を遂げることを祈念してやみません。

運営委員の皆様、会員の皆様に改めましてこれまでのご貢献に感謝の意を表し、巻頭言を締めくくらせていただきます。ありがとうございました。

2021年3月30日

JACET 第4代関東支部長 藤尾美佐

目 次

はじめに	JACET 関東支部長 藤尾美佐... 1
目次	3
【論文】	
・ 二種のオンライン個別レッスンが留学前の日本人英語学習者の情意面に及ぼす影響	竹蓋順子... 5
・ Declarative Memory and Procedural Memory: Associations With L2 Proficiency for Upper-Beginner Learners	SATO Yusuke... 25
・ Effects of Introductory Non-Native English Audio Materials on TOEIC Test Results	NAKAI Ayako... 40
・ A Preliminary Exploration of Intercultural Sensitivity Developments through an Overseas Programme: Towards Future Overseas Studies and a Long-Term Career	FUJIO Misa... 56
・ コアカリ導入前の教職履修学生の学修と発達状況：言語教師ポートフォリオ (J-POSTL) の省察を通して	片桐一彦... 77
【研究ノート】	
・ 概念理解に基づいた EAP 教育の設計と評価	河野円・鈴木広子...98
JACET 関東支部・紀要投稿規定 (第 9 号)	115
JACET 関東支部・紀要募集要項 (第 9 号)	117
JACET 関東支部・紀要編集委員会・査読者一覧.....	121
編集後記.....	122

二種のオンライン個別レッスンが留学前の
日本人英語学習者の情意面に及ぼす影響
**Affective Effects of Combining Two Instructional Styles
for Japanese Learners of English**

竹蓋 順子
(千葉大学)

Abstract

This study examines the effectiveness of a learning program combining two instructional styles in reducing Japanese college students' difficulties in communicating in English before studying abroad. A group of 24 pre-study-abroad participants took individual online lessons for four weeks. Two forms of instruction, a modified version of the audio-lingual method and an almost free conversation with the instructor, were prepared. The number of lessons was customized for each participant, and they were required to take the lessons for 25 minutes each day. The results of the survey questionnaires showed that most participants had become more active in speaking English, improved their grammatical accuracy while speaking, and looked forward to studying abroad. Furthermore, multiple comparisons using Bonferroni's method showed a decrease in English speaking difficulties after 1, 2, and 4 weeks of participating in the program. It was inferred that taking a prior learning program to help Japanese college students develop confidence while speaking English in front of others, which includes taking several lessons focused on grammar and pronunciation and then moving to an instructional style where they express their own thoughts and experiences, would be effective.

Keywords: 留学前, オンライン個別レッスン, 日本人英語学習者, 情意面の変容

1. はじめに

現代のグローバル社会において、学際的な視点を持ちながら世界で活躍するためには高度な英語運用能力が求められる。千葉県内の某総合大学では、そうした能力の基盤づくりの一環として、海外で語学学習や異文化体験ができるだけでなく、協働学習や社会体験ができる多彩な留学プログラムが提供されている。その中の一つに 20 年以上続いている語学研修の選択科目があり、そのプログラムでは研修先の大学で 4 週間にわたるプレゼンテーション、ライティング、アメリカ文化の授業の受講を通して英語力向上を目指すことに加え、大学キャンパス内にある寮に宿泊し、現地の大学生や大学関係者を始め多様な国籍の留学生とも触れ合うことによって、自分自身や日本の文化との相違点や類似点を見出し、自らを客観視し、公平かつ複

眼的な思考ができるようになることを目標としている。

この留学プログラムは毎年好評で、参加者の多くは4週間のアメリカ滞在のなかで徐々に英語でのコミュニケーションに慣れ、現地で友人を作り、異文化を楽しむようになってから帰国しており、友人からそうした体験談を聞いた学生が翌年に応募してくる例も珍しくない。そこで、このプログラムに参加したことのある複数の学生に留学時の体験について尋ねたところ、楽しい思い出話だけでなく、「パーティーに誘ってもらっても、自分の英語が理解してもらえないのではないかと不安で、日本人同士でかたまっていた」「現地の学生から話しかけられた時、全然理解できなかったのに聞き返すこともできず、笑いながら Yes. と行ってしまった」といったエピソードが予想以上に多くの学生から聞かれた。

これまでの文部科学省の高等学校学習指導要領における外国語科目の冒頭に記されている目標を見ると、平成元年改訂の指導要領から「国際理解」に加えて「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」と「言語や文化に対する関心」の育成について言及されており、その後の改訂でも一貫して実践的なコミュニケーション能力が志向されている。こうした学習指導要領に基づいた英語教育を受けて大学に入学し、さらに大学で半年以上学んだ学生であっても、いざ留学してみると、英語を用いて意思疎通を図る以前の、不安や自信のなさといった発話の積極性にかかわる心理的な要因が、渡米直後の多くの日本人学生のコミュニケーションを阻んでいたことが示唆されたのである。

そこで、日本人学生の留学先での体験がさらに有意義なものとなり、長期的観点から各人の抱く留学や英語学習の目的が達成されるために最適な事前学習プログラムとはどのようなものか、と考えたのが本研究を始めた動機である。

2. 先行研究

2.1 日本人学習者が英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度

本稿の冒頭で、留学先で現地の学生との会話を躊躇してしまったという日本人学生の体験談に言及したが、それを英語力不足のみに起因すると結論づけるのは早計であろう。MacIntyre, Clément, Dörnyei, Kimberly, and Noels (1998) の提案している第二言語 (以下, L2) における Willingness to Communicate (以下, WTC) の概念モデルでは、コミュニケーションの行為をトップに据えた6層からなるピラミッド型の概念モデルの根底に、当人の性格や異文化や民族間の政治経済的関係が据えられている。さらに、いつ、どこで、誰とコミュニケーションを図るのかといった文脈など、個人の要因だけでなく社会的要因も絡んでいとされており、日本人学習者がL2のコミュニケーション能力を養成することは一筋縄ではいかないことがわかる。

たとえば、日本では小学校の中学年ごろまでは授業中に元気よく挙手する児童が多く見られるが、高学年になるにつれ、「人前で発表することが恥ずかしい」「誰かが発表してくれるだろう」という理由から自ら発言しなくなるといわれる児童が顕著に増加していく (川畑・金光, 2007) という。そしてこのような傾向が大学生になっても見られることは King (2013) の報告に示されている。King は英語を学ぶ日本人大学生 924 名を対象に授業中の音声データ 48 時間分を収集し、学生の発話量

を集計した。その結果、質問に対して学習者が英語で回答した時間は全体の 5.2% であり、学習者が自ら英語でコミュニケーションを始めたのは全体の 0.2% にあたる 7 分しかなかった、と報告しているのである。これらの研究を見ても、コミュニケーション能力の育成を志向した授業であっても、日本人英語学習者に自発的に英語を発信させることは容易ではないことが推測できる。

それでは、どうすればそのような日本人学習者が積極的に英語を話すようになるのか、という問いに対する答えのヒントを Yashima, Zenuk-Nishide, and Shimizu (2004) が示している。Yashima et al. (2004) は、アメリカに 1 年間留学した 60 名の日本人高校生を対象に調査を行い、留学前に測定した WTC とアメリカ滞在中のコミュニケーションの頻度には相関がみられ、教室外の対人関係や経験にも WTC が影響していたことを報告している。さらに Yashima et al. (2004) は共分散構造分析により、特に日本人英語学習者の L2 の WTC に関連する要素について概念モデルを示した。このモデルでは、L2 でのコミュニケーションの頻度 (Frequency of Communication in L2) を高くするためには L2 の WTC が大きく影響しており、その L2 の WTC は L2 でコミュニケーションをとる自信 (Confidence in L2 Communication) が大きく後押しすることが示されている。

本研究に参加した学生は、自ら留学プログラムに応募しており、海外で仕事をすることや外国人の友人を作りたいことを望んでいることから、Yashima et al. (2004) のモデルに示されている国際的志向性 (International Posture) や L2 を学ぶ動機 (L2 Learning Motivation) といった L2 の WTC に繋がる要因とされる要件はある程度満たされていると考えられる。そのため、留学プログラムに応募するような日本人学習者に留学先での英語の使用を促進させるためには、英語力を向上させると共に学習者が自らの英語力を肯定的に認知し、言語使用の際の不安を軽減させることが重要であることが示唆された。

2.2 二種類の指導形態による実践報告

留学に自発的に参加する学習者は、L2 でのコミュニケーションの頻度や WTC に少なからず影響を与えるとされる要因のうち L2 を学ぶ動機や国際的志向性についてはある程度満たされていると考えられるとはいえ、学習者自身の英語力を肯定的に認知し、言語使用の不安を軽減させることは容易なことではない。さらに、大学の長期休暇も含めた 1 か月程度の期間で留学前プログラムを組むとなると方策は限られてくる。

先行研究では、留学が目標言語の習得に与えた影響に関する研究は散見され、たとえば大塚・根岸 (2009) や鈴木・林 (2014) は、全体的評価だけでなく文法や語彙、流暢さなどの要素別に分析的評価を行っている一方、留学せずに短期間のスピーキング指導を実践した成果を報告している例は多くない。そのようななか、Kachru (1982) の提唱するところの Outer Circle に属する人が講師を務める指導により高い効果を上げている実践例が目立つ。Outer Circle にはインドやフィリピンなどが含まれ、アメリカやイギリスなどが含まれる Inner Circle や、日本が含まれる Expanding Circle とは区別されている。たとえば、Outer Circle に含まれているフィリピンでは

母語はタガログ語やセブアノ語であり英語は公用語という位置づけである。そして、同国はアメリカの統治下にあったこともあって小学校から大学まで英語で教育を受けており、発音は米語に近いため日本人にとって聞き取りやすい英語と言える。また、ある程度の給料が保証される職業に就くためには高い英語運用力が必要とされることから、英語習得に対する動機づけは強い (杉本・山本, 2019)。さらに、フィリピンの語学学校で講師の職に就くには厳格な審査と研修があるため、個別レッスンを受講する日本人学習者から、講師がフィリピン人であるからといって不満があったり、その英語力に疑念が呈されたりすることはほぼない (瀧野, 2018) という。

次項以降で取り上げる先行研究は、いずれも学習者がフィリピン人講師から短期間に集中して個別レッスンを受講した結果である。それらの実践について、レッスンの指導形態を基準として2つに大別すると、ひとつは選定されたトピックやニュースについてある程度自由に会話をする形態で、もうひとつは音声主体の言語体系を自動的な習慣として定着させることを目的としたオーディオ・リンガル・メソッドを改良し、基礎的な文法や相手に通じる発音、瞬発的な発話の促進などに焦点をあて、洗練された英語力の養成を目指したレッスンの二種に分けられる。後者の基盤となっているオーディオ・リンガル・メソッドは20世紀半ばのアメリカで当時の言語理論や心理学理論に立脚して開発された教授法であり、学習者の理解や学習者の主体性を重視した近年の教授法とは概念が異なる。単純な機械的反復ばかりで他者とのコミュニケーションがない、という指摘がある一方、文法、構文、語彙が定着しやすい、パターンプラクティスの中身を入れ替えることで多様な内容を学習できる、などの利点もある (Richards & Rogers, 2014)。こうしたオーディオ・リンガル・メソッドの利点を生かす形で改良されたものが後者の指導形態である。これらの指導形態での実践報告についてそれぞれ見ていく。

2.2.1 自由に会話をする指導形態での実践報告

まず、自由に会話をする指導形態での実践報告として、室井・室井 (2017) は高校生20名に1日10時間、約2週間のフィリピン語学研修の前に3か月間、オンラインレッスンを受講させた。受講回数の上限は90回であったが、参加者の平均受講回数は71.4回であった。オンラインレッスン受講前と語学研修から帰国後に受験したTOEIC® Listening & Reading Testのスコアは、リスニングセクションで平均36.2点上昇し、トータルで平均51.9点上昇したことを報告している。また、参加者からは「英語で会話する事への抵抗感が減り、自信がついた」という感想がもっとも多く聞かれた、と報告していることに加え、「今回フィリピンに来てみて、事前にオンラインをやっていたから良かったけれど、もしも学校の授業だけだと、こんなにプログラムが充実することは無かったと思います」(p. 66) という意見もあったという。

つぎに倉増 (2019) は、フィリピンでの語学研修に参加した英語関連専攻の大学1年生130名と、研修に参加しなかった70名の1年生が研修前後に受験したTOEICのスコアを比較している。研修は1か月間、1日4時間の個別レッスンと2時間のグルプレッスンを受講した。その結果、事前の両群のリスニング力及びリーディングスコアは同程度であったが、研修後は研修参加群のリスニングスコアが平均

207.7 点 ($SD = 59.2$) から 251.7 点 ($SD = 69.0$) に上昇しており、研修非参加群の上昇点との間に統計的な有意差があったことを報告している。その一方、倉増は、「日本人の内向的な気質からなのか、参加型の主体的授業に不慣れなのか、日本人留学生の多くは受動的にレッスンを受けている。極端に言えば、フィリピンの語学学校の授業の大半が英会話であることを考えると、授業時間のほとんどをリスニングに費やしているケースすらあり得る」(pp. 7-8) と述べている。

瀧野 (2018) は、大学生 46 名を対象にオンラインレッスンを 1 か月間受講させ、その間の受講回数が 2-9 回、10-19 回、20 回以上だったグループに分けてアンケート調査への回答結果を分析している。その結果、受講回数が多くなるほど「聞き取れない時、聞きなおせるようになった」と回答した一方、「自分の考えを英語で表現することが速くなった」「英語の聴き取りがうまくなった」という項目は、受講回数と相関が高いわけではなく、20 回以上受講している学習者でも、「フリートークをするのが難しい」と感じる学習者がいることから、受講回数や頻度の再検討だけでなく、「サービス会社が提供する多様な教材の活用を提案するような方向転換を検討する必要性を感じている」(p.12) と考察している。

2.2.2 オーディオ・リングル・メソッドを取り入れた指導形態での実践報告

つぎに、オーディオ・リングル・メソッドを取り入れたフィリピン人講師による個別オンライン指導による報告として、坂本・半田・宍戸・阪井 (2014) は参加を希望した大学 1 年生から 4 年生までの計 41 名の学生に対して 1 回 75 分、全 20 回のオンラインレッスンを受講させた。英語力の変化について英語総合力を測定するテストである CASEC と、Versant®のスピーキングテストを使用して観察した結果、いずれのテストもトータルスコアはわずかながら上昇し、知っていることを発話するまでの所要時間が短縮されたことが報告されている。

竹下 (2017) は選択科目を履修した大学生 10 名を対象に週 1 回 50 分、最大 14 回、オーディオ・リングル・メソッドを取り入れたオンラインレッスンを受講させ、指導の前後に受験した CASEC のスコアで英語力の変化を観察した。その結果、全 14 回受講したのは 10 名中 6 名で、13 回、12 回、9 回受講した人数はそれぞれ 1 名、2 名、1 名であったが、参加者全員のスコアが上がり、平均で 51.8 点上昇したことを報告している。参加者の自由記述には、「このレッスンは毎回テキストをこなし、決まった英文を繰り返すので少し飽きてしまうこともありましたが。レッスンに加えてフリートークができれば尚よかったかなと思いました」(p. 54) といった感想も見られた。

2.2.3 二種類の指導形態による実践報告のまとめ

2 種類の指導形態での実践報告から分かったことは、いずれの指導形態であっても、①フィリピン人講師による個別レッスンを集中的に受講することにより、程度の差こそあれ、英語力を向上させられる可能性があること、②留学前という状況や授業の一環としてのレッスンであっても積極的に受講しない学習者がいるため、日本人教師が介在して学習者に能動的な受講を促すような仕掛けが必要であることが

わかった。

また、自由に会話する指導形態の場合、③個別レッスンであってもほとんどアウトプット活動をしない日本人学習者が少なくないこと、④スピーキングの流暢さは向上しても、講師の英語によるメッセージを理解することに多くの注意資源を割かなければいけないため講師のリキャストなどに気づけず、文法や音韻の正確さの向上は見込めない可能性があることが示唆された。

一方、パターンプラクティスを取り入れた指導形態の場合は、⑤文法、語法、音韻の正確さや相手の英語が聞き取れなかったら聞き返すといった言語方略の習得に繋がる可能性が高いが、⑥この形態の指導が続くと学習者が飽きてしまったり、コミュニケーション言語技能の一部の要素しか向上させられなかったりする可能性があることがわかった。

これらのことから、上記2種の指導形態のいずれかだけを採用するのではなく、各学習者の好む学習スタイルや学習方略を考慮しながら両形態の組み合わせ方をカスタマイズして受講させることで、留学前の学習者が自らの英語力を肯定的に認知し、言語使用の際の不安を軽減させられる可能性があると考えた。本研究では、このような学習プログラムを4週間実践し、学習者の情意面の変化を観察した。

3. 研究の目的

本研究では、海外留学前の限られた時間のなかで個別オンラインレッスンを実施する場合、どのようなプログラムを組むことが望ましいのか、指導実践を通して検討する。本研究のリサーチクエスチョン (RQ) は以下の通りである。

- RQ1：講師と自由に会話をするレッスンとオーディオ・リンガル・メソッドを改良したレッスンという2種類の指導形態を組み合わせて、オンラインによる個別レッスンを4週間、留学前に毎日受講することにより、日本人英語学習者の情意面にどのような効果が期待できるのか。
- RQ2：今回実施する事前学習プログラムにより、日本人学習者の英語を話すこと及び聞くことに対する苦手意識はどのように変化するか。
- RQ3：今回実施する事前学習プログラムを改善する必要があるか。またその必要が認められた場合、何をどのように改善すべきか。

4. 研究の方法

4.1 参加者

本研究の参加者は2つのグループで構成されている。グループAは大学生24名で(学部1年生12名, 2年生12名), 全員が日本語を母語とし, 専攻分野は文系, 理系を問わず多岐にわたっていた。参加者はこの事前学習後に4週間にわたるアメリカ短期留学を控えていた。この留学プログラムはTOEFLなどのスコアを用いて参加者を選定するのではなく, 授業シラバスを見て参加を希望する者が履修する選択科目であるため, 英語の習熟度が高い学生ばかりでなく, このプログラムに参加することによって英語力を高めたい, と考えている学生も少なくなかった。本研究の参加者の学習前のTOEFL ITP®のスコアは平均490.9点 ($SD = 44.3$) で, 1か月以

上の海外滞在経験のある学生はおらず、学習前に実施した調査では、41.7%が英語を聞くことは苦手で、58.3%が英語を話すことは苦手である、と回答した。

また、英語学習の目的については複数回答可の選択式で尋ねたところ、「将来、海外で仕事をする事」(45.8%)、「外国人と友達になる事」(45.8%)、「欧米の大学に留学すること」(45.8%)と回答し、「特になし」と回答した参加者はいなかった。このように、現状の習熟度に対して、高い目標を持っている参加者が多いことがわかったが、これまでの英語学習法を尋ねたところ計画的にスピーキングやリスニングの学習を継続している者はいなかった。こうしたこともあってか、全員が「留学出発前までに英語を話したり、聞いたりする力をもっと高めたい」という希望を表明した。なお、留学前に事前学習を行うことはシラバスに明記されていたが、学習内容や形態についてはシラバス執筆時に未定であったため公表されていなかった。

次に、グループ B は大学生 6 名 (学部 2 年生 1 名, 3 年生 5 名) で、グループ A が参加する 4 週間のアメリカ短期留学を約 10 か月前に経験していた。グループ A は留学プログラムの一環としてオンラインレッスンを受講したが、こちらのグループは、筆者の募集に応じてオンラインレッスンの受講を希望した学生群であり、10 か月前の留学前には今回のようなオンラインレッスンは受講していなかった。この学生たちに参加してもらった理由は、すでに短期留学を経験している学習者が今回の事前学習プログラムの妥当性についてどのように評価するかを観察するためである。グループ B は受講前の英語習熟度は不明だが、事前の調査で 16.7%が英語を聞くことは苦手で、同じく 16.7%が英語を話すことは苦手である、と回答した。

なお、指導実践の実施前に、参加者に対して、研究の目的、実施手順、個人情報管理について説明し、調査への参加の同意を得た。また、本研究の報告にあたっては、個人を特定できないように配慮している。

4.2 オンラインレッスンの指導形態

本実験の指導では 2 種類の形態を組み合わせている。ひとつ目の形態は、基礎的な文法や相手に通じる発音、瞬発的な文章構成力に指導の焦点をあて、洗練された英語力の養成を目指すものである。レッスン期間の開始前に講師が口頭でレベル診断テストを実施し、各学習者のレベルに応じてパターンプラクティスを行うことで正しい言語習慣形成を目指す。具体的には、①文の一部を変更するタスク、②文に語句を加えていくタスク、③文を変形したり、繋げたりするタスク、④自由な質問に学習者が回答するタスク、⑤発音矯正のタスク、といった学習内容でレッスンが構成されている。講師はこの指導形態を効果的に実践するための訓練を受けており、レッスン中の講師の発話速度は 220~240 wpm で淀みなく発音される。Tauroza and Allison (1990) によれば、教養のある英語のネイティブスピーカーによる自然な会話の発話速度が約 210 wpm であるため、受講生は①~⑤のタスクにおいてそれよりも速い速度の発話を聞き、即時に反応することが求められることになる。本論では、この指導形態を「指導形態 1」と呼ぶ。

つぎに、二つ目の形態では、映画や家族など、大学生にとって身近で、留学先で話される可能性の高いトピックが毎回設定され、そのトピックでの高頻度使用語彙

を講師と共に学習した後、トピックに関連した自らの体験や考えについて語ったり議論したりしながら自由に会話をする。こちらの形態は「指導形態 2」と呼ぶ。いずれの指導形態もオンラインの個別レッスンで、講師は日本語を話さないフィリピン人であるため、講師の英語が聞き取れないときや機器のトラブルが起きたときなども含め、参加者はすべて英語で対応することになる。

講師については、どちらの指導形態の場合もレッスンを予約する際に約 1,300 名の講師のなかから学習者が指名できる。そのため、連続して同じ講師を選ぶこともシステムとしては可能であったが、レッスン直前に予約して毎回異なる講師にあっている学生が多く見られた。

本プログラムでは、指導形態 1 を 5 回連続で受講したあとに指導形態 2 を 1 回受講するパターンで 4 週間継続し、最終的に 24 回 (指導形態 1 を 20 回、指導形態 2 を 4 回) 受講するスケジュールを初期設定とした。ただし、レッスンを開始した 1 週間後以降は、参加者の好む学習スタイルなどを尊重し、各形態での受講回数を自由に変更できるものとした。

4.3 オンラインレッスンと質問紙調査の実施スケジュール

この留学プログラムは、参加者を対象とした初回のオリエンテーションから留学出発までに約 2 か月間ある。事前学習プログラムの計画立案にあたり、まずはこの期間のうち、いつ、どのぐらいの頻度で、どのぐらいの長さのレッスンを受講させるかを検討した。

オンラインレッスンの頻度については、L2 や L2 の文化等に接する時間が長くなるほど言語使用の不安は減少するという Aida (1994) や Clément and Kruidenier (1983)、それにこれまで複数回、授業にオンラインレッスンを組み込む実践研究を行っている瀧野 (2018) の主張を考慮に入れた。瀧野は、「英語力を向上させたいという意欲や動機をもち、実際に集中的に受講をすれば、オンライン英会話は一ヵ月程度で英語上達の成果をある程度実感できる、効果的な学習の方法となる可能性」(p. 17) がある、として毎日の受講を強く推奨している。また室井・室井 (2017) や倉増 (2019) も集中的な受講が学習の効率を最大化させていることを示唆していることから、本研究でも原則として毎日受講させることにした。

受講の時期は、留学出発直前の数週間は大学の期末試験期間となっているため、英語の事前学習を継続して行わせる時期としては初回の留学オリエンテーションの実施後すぐに開始し、試験期間が始まる直前までの 1 か月間に実施するのが望ましいと判断した。ただし、オンラインレッスンの期間終了後もコミュニケーションの機会を持続することが望ましいため、学内にある英語自律学習支援室や言語交換ができるアプリなどを紹介し、積極的な活用を促した。

次に、1 回のレッスンの長さについて検討するため、1 日につき英語学習に割ける時間がどれくらいあるかを事前に調査したところ、1 日 60 分程度と回答した参加者がもっとも多く、83.3%を占めていた。低頻度で 1 回の学習時間を長くするのではなく、短時間でも毎日受講させるようにするため、オンラインレッスンは毎日 25 分間とし、あとの 30 分程度はオンラインレッスンの予習、復習や、自分で計画して学

習する時間に充てさせることにした。

全体のスケジュールは表 1 に示したように、まずは全参加者を対象にオリエンテーションを実施し、受講方法や日程について説明した。その同日にフィリピン人講師によるレベル診断を個別に受験し、診断されたレベルのテキストを用いて、毎日 25 分間の指導形態 1 でのレッスンを受講し始めた。そして、受講を開始してから 1 週間経過後と 2 週間経過後には、全員にカリキュラム変更希望の有無を尋ね、指導形態 1 と 2 の受講回数を本人の希望に合わせて柔軟に変更した。

表 1 に示したように質問紙調査は参加者を対象に計 5 回実施した。質問紙は先行研究で使用されている質問項目を参考にした上で、本プログラムに合致するよう修正したものを英語教員 3 名で作成した。まずは指導開始前に、英語のリスニング及びスピーキングに対する苦手意識の有無、オンラインレッスンへの期待などを尋ねた (質問紙調査①)。続いて、オンラインレッスンの受講期間中に 2 回実施し (質問紙調査②, ③), 学習効果の実感の有無やカリキュラムの変更希望の有無などを尋ねてレッスンの構成を調整した。さらに、4 週間にわたるレッスン終了後に質問紙調査④を実施し、グループ A が留学から帰国した直後に質問紙調査⑤を実施した。質問紙はいずれも 5 件法の質問項目と自由記述で回答する質問項目で構成されており、10 分程度で回答できるオンライン調査票であった。

表 1

オンラインレッスンと質問紙調査の実施スケジュール

1 週目	レベル診断	質問紙調査①
2 週目		
3 週目	オンラインレッスン	質問紙調査② → レッスン構成を調整
4 週目	(毎日 25 分間, 4 週間)	質問紙調査③ → レッスン構成を調整
5 週目		
6 週目		質問紙調査④
10-13 週目	アメリカ短期留学 (グループ A のみ)	
14 週目		質問紙調査⑤ (グループ A のみ)

注. 7~9 週目は大学の期末試験期間のためオンラインレッスンは実施されなかった。

4.4 オンラインレッスンの受講環境

オンラインレッスンの受講期間には約 2 週間にわたる大学の長期休暇が含まれることもあり、質問紙調査①で受講環境について尋ねたところ、参加者全員が自宅に Wi-Fi 設備が整備されており、パソコンもしくはスマートフォンを所持していたことから、オンラインレッスンの受講に支障はないと判断した。ただし、オンラインレッスンの受講で使用を推奨されるヘッドセットは、参加者 30 名中 6 名が所持していなかったためヘッドセットを貸与し全員のオンライン学習環境を整えた。

なお、参加者がレッスンを受講した場所及び機器について質問紙調査④で尋ねた

ところ、全員が毎回自宅でレッスンを受講し、使用した機器はスマートフォンが 60%、パソコンが 40%であった。

5. 結果と考察

5.1 各指導形態での受講回数

受講回数について、オリエンテーション時に 24 回は受講するように伝えたところ、総受講回数は、グループ A が平均 26 回 ($SD=4$)、グループ B が平均 28 回 ($SD=5$) であった。個別に受講回数を見ると、30 回以上受講した学習者が 5 名いた一方で、レッスン期間前から一貫してオンラインレッスンの受講に消極的で、筆者らの催促にもかかわらず最終的に 24 回に到達しなかった参加者も 6 名いた。

指導形態ごとの受講回数は、指導形態 1 でのレッスンを開始してから 1 週間経過後と 2 週間経過後にカリキュラム変更希望の有無を尋ね、各形態での受講回数を柔軟に変更したところ、最終的にグループ A は指導形態 1, 2 での受講回数が平均でそれぞれ 22 回と 4 回、グループ B は平均 19 回と 8 回であった (表 2 参照)。

表 2

グループごとの平均総受講回数とその内訳

参加者	n	総受講回数			指導形態 1			指導形態 2		
		M	95% CI	SD	M	95% CI	SD	M	95% CI	SD
グループ A	24	26	[24, 27]	4	22	[20, 23]	4	4	[3, 6]	3
グループ B	6	28	[23, 32]	5	19	[14, 25]	5	8	[2, 14]	6

注.「総受講回数」は指導形態 1 と指導形態 2 の受講回数を合計した数。CI は信頼区間を指す。

5.2 留学前に指導形態 1 のオンラインレッスンを受講する意義

留学前に 4 週間の個別オンラインレッスンを受講することにどのような意義があるのかを調査するため、事前学習プログラム終了後のグループ A に対する質問紙調査の結果、留学後のグループ A の意見、そしてグループ B の意見を見ていく。

5.2.1 事前学習プログラム終了後のグループ A に対する質問紙調査の結果

(1) グループ A の全体的な傾向

まず全体の傾向として、4 週間の個別オンラインレッスンを受講することによってどのような効果が期待できるのかを調査するため、プログラム終了後に実施した質問紙調査④のグループ A の回答結果を分析した。質問紙では表 3 の左欄に示した質問項目に対して「5: 強くそう思う」から「1: 全くそう思わない」の 5 件法で回答させた。表中の「回答」の列は参加者の各質問項目に対する回答の平均値と標準偏差であり、「肯定的回答率」の列は各質問項目に対して 5 または 4 と回答した参加者の割合を示している。

分析の結果、今回の事前学習プログラムは 83.3%が肯定的に受け止め、79.2%が「1

か月後に出発予定の留学が受講前よりも楽しみになった」と回答したことが分かった。また、指導形態1での指導目標であった、「文法的に正しい文で話せるようになる」と「英語を積極的に話すようにする」という項目はいずれも83.3%が肯定的に回答しており、室井・室井(2017)や竹下(2017)の結果と同様の傾向を示した。King(2013)や倉増(2019)の報告にあるようにL2でのコミュニケーションに消極的な日本人学習者が本研究での指導により積極的に話そうとする意欲が高まったことは大きな成果と考える。

表 3

質問紙調査④へのグループ A の回答結果 (n = 24)

質問項目	回答 <i>M</i> (<i>SD</i>)	肯定的回答率(%)
指導形態1を受講したことにより、 文法的に正しい文で話せるようになった	4.1 (0.7)	83.3
指導形態1を受講したことにより、 英語を積極的に話すようになった	4.1 (0.8)	83.3
指導形態1を受講したことにより、英語を 話すことが楽しい、と思うようになった	4.0 (0.9)	75.0
指導形態1を受講したことにより、英語が とっさに口から出てくるようになった	3.3 (1.1)	50.0
4週間のオンラインレッスンを受講したこと で、受講前よりも留学が楽しみになった	4.2 (0.8)	79.2
総合的に判断して、4週間のオンライン レッスンを受講して良かった	4.4 (0.8)	83.3

注. 「回答」は各質問項目に対する回答(1-5)の平均値と標準偏差。「肯定的回答率」は4(そう思う)または5(強くそう思う)と回答した参加者の割合。

また、4週間の短期留学を終えて帰国したグループ A を対象に実施した質問紙調査⑤の「事前学習プログラムのオンラインレッスンで学んだことは、どんな場面で、どのように役に立ったか」という質問項目では、「リスニングに慣れていたので、現地の人、特にお店の店員さんの話をなんとか聞き取ることが出来た」「頭の中で文章を組み立てる力がついて、アラバマの学生との会話の時にスムーズに話せるようになったと思う」「プライベートで外国人と話す場面で、趣味嗜好の話を広げていく際に役立った」「今まで相槌でしか返事ができなかったが、文章で答えられるようになった。会話中の文法ミスも減ったように思う」「聞き取れなかったら分からなかったと言って、相手がわかりやすく説明してくれるようにコミュニケーションを行うことができた」などの回答が見られ、英語を聞く、話すといった技能に加え、言語方略、文法力、積極性、自信などの面に好影響があったことを学習者自身が留学先で実感したことが窺えた。事前学習プログラムを受講したことで、留学中の学習者

の意識がこれらの面に向けられたことは本事前学習プログラムの成果のひとつであり、留学の効果を高めるためには、留学によりどのようなことを学べるのかを事前学習のなかで意識化させることの重要性が示唆された。

(2) 指導形態 1 の受講継続希望の有無と英語力の関係

オンラインレッスン期間の初期の段階で指導形態 1 を減らし指導形態 2 の受講回数を増やすことを希望した参加者は 4 名おり、この参加者たちに指導形態 1 はどのような学習者に適していると思うか尋ねたところ、英語の初級学習者に適している、と全員が回答した。

そこで、質問紙調査④で尋ねた指導形態 1 の受講継続希望への回答結果について、5 件法の回答ごとに回答者数と回答者の TOEFL ITP スコアの平均値を求め (表 4 参照)、両者間に関係があるのかを調査するため両変数間の相関係数を求めたところ -0.19 であった。相関係数は 1 から -1 までの値をとり、0 に近づくほど変数間の関連性は低く、通常 -0.20 から 0.20 の間はほぼ相関はないと解釈されるため、指導形態 1 の受講継続希望の有無と学習者の英語習熟度の間には関連性はほぼないと言えることが分かった。

表 4

指導形態 1 の受講継続希望と TOEFL ITP の平均スコアの関係

	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>
1: 受講の継続はまったく希望しない	1	510.0 (n.a.)
2: 受講の継続は希望しない	5	493.4 (41.4)
3: どちらとも言えない	8	492.3 (53.3)
4: 受講の継続を希望する	5	508.0 (26.8)
5: 受講の継続を強く希望する	5	465.4 (51.0)

なお、TOEFL ITP は受容技能テストであり発信力を直接は測定していないが、受講の継続を希望した参加者の中にはオンラインレッスン受講前に TOEIC® Speaking & Writing Tests を個人的に受験していた学生が 2 人含まれている。それらの学生の Speaking Section と Writing Section のスコアはそれぞれ S 140, W 140 と S 130, W 150 であった。TOEIC を運営する国際ビジネスコミュニケーション協会が公表している能力レベル別評価一覧表を見ると、Speaking Section スコアの 130–150 は「意見を述べたり、複雑な要求に対して、適切に応えることができる」とされ、比較的高く評価されるレベルにあることがわかる。

これらのことから、「英語の習熟度が低い学習者は、指導形態 1 の受講を好み、高い学習成果を実感する」あるいは「習熟度が高い学習者は、指導形態 1 の受講を好まない」など、英語の習熟度によって判断することはできないことが推定された。指導形態 1 を好むかどうかは、たとえば、学習者の年齢、留学経験の有無、学習者が感じている自らが改善すべき点、学習者が英語の使用を想定しているコンテキストといった因子が複合的に関係している可能性も考えられるが、それらも含めた検

討は今後の課題としたい。

5.2.2 事前学習プログラムに対するグループ B の意見

グループ B は、約 10 か月前の短期留学前には今回のような事前学習プログラムは用意されていなかったのだが、「留学前にこのオンラインレッスンを受講することについて、どのように思うか」との質問項目に対して「5: とても良い」から「1: 意味はない」という選択肢から回答を選択する 5 件法で尋ねたところ、全員が 5 と回答した。また、その理由として以下の意見が表明され、グループ B から、留学前にこのような個別レッスンを受講することの意義が認められた。

- ・ 日常的に役立つフレーズをたくさん学ぶことができるのでとても良いと思います。また、学んだものをすぐに使うこともできるので、しっかりと英語を定着させることができると感じます。
- ・ 普段、なかなかネイティブの方と話す機会が持てないと思うので、事前にこのような機会が与えられることで、留學生活が始まってからもスムーズに馴染めると思うから。
- ・ 英語に触れる時間を作れるのと、単なるリスニング教材ではなく相手が人なので、喋ること自体のハードルも下げられると思う。
- ・ 英会話で一番必要なのは『自信と伝えようとする気持ち』だと思うし、そういったことは英語を使って会話をしないと身につかない。アメリカに行く前に実際にできると、現地で臆することなく会話できると思う。

5.3 オンラインレッスンを受講したことによる苦手意識の遷移

表 1 に示したように、オンラインレッスンの開始前 (表 1 の①事前)、レッスン期間中 (②1 週間後と③2 週間後)、レッスン終了時 (④4 週間後) と合計 4 回の調査を実施し、グループ A の英語リスニングとスピーキングの苦手意識の度合いの変遷を調査した。調査票は、「英語を話すことに対する苦手意識はどの程度ありますか」そして「英語を聞くことに対する苦手意識はどの程度ありますか」という質問項目に対して、「5: かなりある」から「1: ほとんどない」という選択肢から回答を選択する 5 件法であった。図 1 の左側は「話すこと」、右側は「聞くこと」に対する各調査票を実施した時点での苦手意識の平均値を折れ線グラフで示している。平均値の上下には、平均値に標準偏差 (*SD*) を加減算した値、及び平均値に標準誤差 (*SE*) を加減算した値をプロットしてある。

グループ A の英語を話すこと、聞くことへの苦手意識がオンラインレッスンの受講によりどのように変化するか、対応ありの一元配置分散分析で検討した。まず、英語を話すことに対する苦手意識について調べたところ、 $F(3, 21) = 13.51, p < .001, \eta^2 = .153$ で有意であった。また効果量を Cohen (1988) にしたがって $\eta^2 = .01$ を小、 $\eta^2 = .06$ を中、 $\eta^2 = .14$ を大とする指標に沿って解釈し、効果量は大きいと判断した。さらに、ボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、受講前との比較で 1 週間後 ($p < .001$), 2 週間後 ($p = .001$), 4 週間後 ($p < .001$) のいずれも話すことへの苦手意識が減少していることが確認された。これは、Aida (1994) や

Clément and Kruidenier (1983) が主張しているように英語でコミュニケーションを図る時間が毎日確保されたことによる効果ではないかと考える。

ただし、サンプルサイズ、効果量、有意水準から検定力を調べたところ、0.213 であり、Cohen (1988) で推奨されている検定力 0.8 には届いていない。中程度の効果量、有意水準 5%、検定力 0.8 を得るためには 128 名が必要とされるため、サンプルサイズが下回っていることは念頭に置かねばならない。

また、図 1(左) を見ると、参加者全体の傾向として、オンラインレッスンを開始して 1 週間後に、話すことに対する苦手意識が大きく減少しているが、その 1 週間後には改めて苦手意識が戻ってきていることがわかる。これは、レッスン開始 2 週間後に実施した質問紙調査③の少し前に、指導形態 2 でのレッスンを受講し始めたことが関係していると推測される。平均受講回数を見ると、質問紙調査②を実施した時点で指導形態 1 は 7 回、指導形態 2 は 0 回、質問紙調査③の時点では指導形態 1 は 11 回、指導形態 2 は 2 回であった。指導形態 1 は、瞬発的に正しい文法や構文を使いこなせるようになることを目指したレッスンであるため、自らが発話内容を考える必要はほぼないが、一方で指導形態 2 では話す内容や構成を創造して発信する必要がある。このため、指導形態 2 でのレッスンを受け始めた時期に行われた質問紙調査③の回答時は、人前で英語を口にするということに対するハードルは下がったものの、英語で自らの考えを話す力はまだついていないことに気付き、苦手意識が戻ってきた学習者が多かったのではないかと考える。

さらに、受講開始 4 週間後は、学習開始前との比較で、話すことに対する苦手意識は減少しているが、これは、毎日レッスンを受講することで、少しずつではある

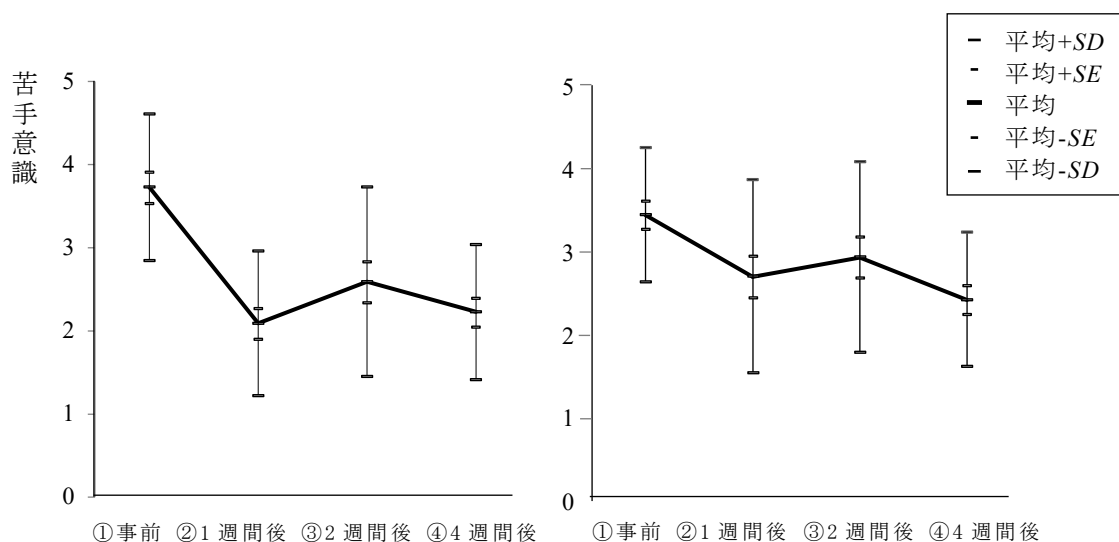


図 1. グループ A の英語を話すこと(左)と聞くこと(右)に対する苦手意識の度合いの変遷。「話すこと(または聞くこと)に対する苦手意識はどの程度あるか」という各質問項目に対する回答(5:かなりある~1:ほとんどない)の平均値、及び、平均値に標準偏差(SD)と標準誤差(SE)を加減算した値をプロットしてある。

が相手の意見を理解したうえで、自分の考えや体験を話すことに慣れていったからではないかと推測する。

つぎに、聞くことに対する苦手意識については、 $F(3, 21) = 4.26, p < .005, \eta^2 = .235$ で有意であり、効果量は大きいと判断した。また、ボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、受講前との比較で4週間後のみ ($p < .001$) 聞くことへの苦手意識が減少していることが確認された。これは Long (1996) や Gass (1997) がインタラクション仮説で提唱しているように、1日25分という限られた時間ではあるが、相手の発言に対して即座にアウトプットしなければならない必要性がインプットに対して細心の注意を払うことに繋がり、その結果リスニング力が向上し、参加者がそれを実感するに至ったのではないかと推測する (図1右を参照)。

また図1の両図を比較すると、参加者全体の傾向として、話すことに対する苦手意識と比較すると変動の大きさは小さいものの聞くことに対する苦手意識も似通った変遷をたどっていることがわかる。これも、質問紙調査③の前の時点で指導形態2のレッスンを受講し始めたことが関係していると推測する。すなわち、指導形態1では講師が発する英語での指示文は毎回ほぼ同じであるため、その指示を集中して聞いて即座に反応し発言すればよかったが、指導形態2はトピックごとに講師が話す内容は異なるため、講師の英語を聞き取れない場面が増え、質問紙調査③の実施時点では戸惑っていたが、レッスン開始4週間後にはフリートークで講師が話す英語にも慣れ始め、聞くことに対する苦手意識が薄れてきたのではないかと推察する。

5.4 オンラインレッスンプログラムの改善の検討

4週間にわたるオンラインレッスン終了後に、グループAを対象として質問紙調査④を実施した。この調査票は、表5に示した10項目の質問項目に加え、プログラムの総合満足度について、それぞれ5件法で回答する形式であった。表中の「満足度」とは各項目に対して肯定的に回答した参加者の割合で、「相関係数」とは①～⑩の各項目の満足度とプログラムの総合満足度との相関係数である。相関係数が1か-1に近いほど総合満足度への影響力が強く、重要であることを示す。表5は10項目の個別項目について満足度が高い順に並べてある。

質問紙調査④への回答結果から、指導プログラムの改善項目を抽出するためにポートフォリオ分析を行った。ポートフォリオ分析は、商品、サービス、教材などの利用者の満足度調査から重点的に改善すべき項目を抽出する際に用いられる手法であり、これによって、本プログラムの総合満足度と、総合満足度の向上に対する各要素の影響度の関係について調べることで、今後どの要素の改善に努めれば効果的に総合満足度を向上させられるかを検討した。

図2は、本プログラムの総合満足度に対する各要素の影響度を示したグラフである。表5に示した満足度と相関係数の数値について、縦軸に満足度、横軸に相関係数を取り、10項目の質問項目の結果をプロットしている。図中の十字の直線は、満足度と相関係数それぞれの平均値 (79.2 と 0.287) を交点とする線であり、これらに

表 5

質問紙調査④の各質問項目への回答結果と総合満足度との相関係数

	満足度	相関係数
① 1レッスンの長さ (1回 25分) は適切だった	95.8	.231
② 講師は時間通りにレッスンを行ってくれた	95.8	.031
③ 講師の文法や発音の修正頻度は適切だった	83.3	.494
④ レッソンの期間 (4週間) は適切だった	83.3	-.016
⑤ 講師は積極的に話すようにリードしてくれた	79.2	.631
⑥ 講師は明るく親しみやすい人柄だった	79.2	.426
⑦ 講師に熱意を感じられた	79.2	.284
⑧ オンラインレッスンの難易度は適切だった	75.0	.240
⑨ 講師は高い指導技術を持っていると感じた	62.5	.265
⑩ 通信環境は安定していた	58.3	.288
総合満足度	83.3	—
平均	79.2	.287

注. 「満足度」は各項目に対して肯定的に回答した参加者の割合。「相関係数」は①～⑩の各項目の満足度とプログラムの総合満足度との相関係数。

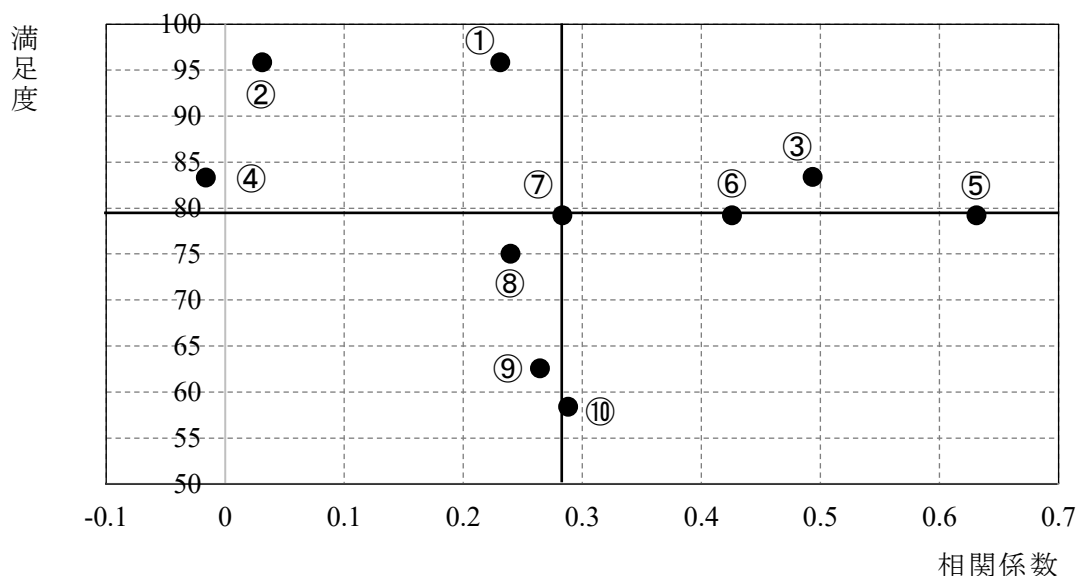


図 2. 本プログラムの総合満足度に対する各要素の影響度。十字の実線は、満足度と相関係数それぞれの平均値 (79.2 と 0.287) を交点とする線。図中の①～⑩は表 5 に示した 10 項目と対応している。

よって分割された 4 象限を、右上は重点維持項目、左上は維持項目、左下は改善項目、右下は重点改善項目と位置づけ、指導プログラムを改善する項目について優先順位を考えながら検討する。

図 2 でもっとも注目すべきは、右下の象限に入る重点改善項目である。ここに含まれる要素は、総合的な満足度との相関係数が高い、つまり総合満足度を高める影響力が強いにも関わらず満足度が低いため、優先的に改善する必要があると見なされるからである。この象限に、ぎりぎりのところではあるが入っているのは、⑩の通信環境に関する質問項目である。本プログラムの参加者は全員がほぼ毎回自宅にてオンラインレッスンを受講していたが、そのうち 20.8%が「通信が安定していなかった」と回答した。オンラインレッスン開始前の調査では、自宅の通信環境は整備されており受講に問題はない、と全参加者が回答していたが、このような結果となった原因は回線の問題か、それともルーターやパソコンなどのハードウェアの問題か、あるいは講師側の問題か、といった切り分けは難しいが、そのことが総合評価に大きく影響することが分かった。学外で個別にオンラインレッスンを受講する形態においては、当然のことながら通信環境の整備は喫緊の課題であり、そのための施策が求められるが、原因が特定できない通信状態の乱れが起きた場合の対処法についても策定しておく必要性が示唆された。

つぎに、左下の象限に含まれる改善項目を見ていく。ここに含まれる⑦～⑨の要素は、現状の満足度は低いが総合的な満足度を高めるための影響力が比較的弱いいため改善の急を要するわけではない、とされる。この 3 要素のうち、筆者が直接関わることができるのは「⑧レッスンの難易度」についてである。オンラインレッスンの難易度が適切ではなかったと回答した 8.3%の参加者はいずれも「易しすぎた」と回答していたが、その原因の一つとして受講前のレベル診断の方法が考えられる。今回のレベル診断は、フィリピン人講師と学習者が一対一で、すべて英語で実施されたのだが、講師が使用した文法用語 (preposition や article など) や指示内容 (past tense や plural form を含む指示など) をすぐに理解できなかったがために回答できず、実際の習熟度よりも低く診断され、本人にとって易しすぎる教材 (オンライン個別レッスンの指導形態 1 で使用) を割り当てられた可能性が考えられる。教材の難易度は、高すぎても低すぎても学習者の学習意欲に大きな影響を及ぼすため、このような不一致が起きないようにレベル診断の形式や内容を事前に学習者に教示して不利にならないようにするなど、より慎重に実施する必要があるだろう。

6. まとめ

本研究では、海外留学前の限られた時間のなか、英語でコミュニケーションを図ることに対する日本人大学生の苦手意識を低減させるためには、どのような事前学習プログラムを組むことが望ましいのか、指導実践を通して検討した。

参加者は、短期留学を控えていた 24 名の大学生 (グループ A) と、約 10 か月前に短期留学を経験した 6 名の大学生 (グループ B) で、4 週間の間に受講したオンラインによる個別レッスンの回数はグループ A が平均 25.6 回 ($SD=3.9$)、グループ B は平均 27.5 回 ($SD=4.6$) であった。指導形態は、オーディオ・リンガル・メソッド

の問題点を改良した形態と、講師とほぼ自由に会話する形態の2種類を用意し、参加者ごとに受講回数をカスタマイズして、25分間ほぼ毎日受講させた。

その結果、RQ1の「4週間にわたるオンライン個別レッスンの受講により、日本人英語学習者の情意面にどのような効果が期待できるのか」という点については、レッスン終了後に実施した質問紙調査を分析した結果、83.3%の参加者がレッスンに満足し、話す際の文法の正確性を向上させられたことがわかった。また、「英語を積極的に話すようになった」(83.3%)、「留学が受講前よりも楽しみになった」(79.2%)と回答する参加者も多く見られた。さらに、前年度に留学を経験しているグループBからも、留学前にこのような個別レッスンを受講しておくことの意義が認められるとともに、実際にグループAが短期留学した際には、英語を聞く、話す、文法、方略などの側面でレッスンの効果を実感したり、自信や積極性が育まれたことを実感したりした参加者も少なからずいたこともわかった。King (2013) や倉増 (2019) が指摘する日本人学習者のコミュニケーションに対する受動的な姿勢に変化をもたらすことが出来た意義は大きいと考える。

次に、RQ2の「今回実施する事前学習プログラムにより、日本人学習者の英語を話すこと及び聞くことに対する苦手意識はどのように変化するか」については、対応ありの一元配置分散分析で検討した。その結果、英語を話すことに対する苦手意識は、 $F(3, 21) = 13.51, p < .001, \eta^2 = .153$ で有意で、効果量は大きかった。さらに、ボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、受講前との比較で1週間後 ($p < .001$)、2週間後 ($p = .001$)、4週間後 ($p < .001$) のいずれも話すことへの苦手意識が減少していることが確認された。

一方、聞くことに対する苦手意識については、 $F(3, 21) = 4.26, p < .005, \eta^2 = .235$ で有意であり、効果量は大きいと判断した。そしてボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、受講前との比較で4週間後のみ ($p < .001$) ではあるが、聞くことへの苦手意識も減少していることが確認された。

また、話すこと及び聞くことの苦手意識について時間の経過に伴った推移を観察したところ、全体の傾向として、一度減少した苦手意識が、いったん戻った後に改めて減少する、という経過をたどっていることがわかった。これは、まずは文法や発音に特化されたレッスンを受けることにより人前で英語を話すことに対するハードルが下がり、その後、相手の意見を理解した上で自分の考えや体験を話す指導形態にうつる、という2種類の指導形態の組み合わせによる効果と推察した。このように指導形態1と2の受講回数を各学習者がカスタマイズすることで、レッスンに飽きてしまうことも、個別レッスンであるにも関わらずほとんど発話しないで終わることも避けられ、学習成果に繋がったのではないかと考える。

そして、RQ3の「プログラムの改善すべき項目」についてポートフォリオ分析で調査したところ、総合満足度を高める影響力が強いにも関わらず満足度が低いため優先的に改善する必要があるものとして通信環境の整備が挙げられた。また、レッスンの難易度にも課題があることがわかり、事前のレベル診断の実施方法について見直す必要があることが示唆された。

なお、本研究の限界として、RQ2の分析では高い検定力のために必要なサンプル

サイズに達していないため、分析結果を一般化することには慎重にならなければならないことが挙げられる。また、事前学習プログラムの効果について本研究では学習者の情意面の主観的評価に着目して分析しており、数量化できる変数を用いた客観的評価は行っていない。このため、今後は事前プログラムを改善すると共に、スピーキングの流暢さ、複雑さ、正確さの側面についての分析も取り入れて評価していきたい。

最後に、本研究では留学前の日本人学習者が自らの英語力を肯定的に認知し、言語使用の際の不安を軽減させることに主眼を置いて事前学習プログラムを構築したところ、多くの参加者の英語でのコミュニケーションに対する積極性が高まり、英語で話すことに対する苦手意識が減少したことが分かった。しかし、通常コミュニケーションは複数人でのやり取りとなるため、高いリスニング力がなければ対話や議論は成立しない。苦手意識についても、今回のプログラムでは、話すことと比較すると聞くことへの効果が低いことがわかった。このため、今後はスピーキングとリスニングの双方の能力を相乗的に養成できるプログラムとするためリスニングの指導を組み込み、長期的観点から日本人学生の抱く留学や英語学習の目的が達成されるために最適な事前学習プログラムを構築していきたい。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 16H03076 の助成を受けたものです。

引用文献

- 大塚賢一・根岸純子. (2009). 「2 週間の海外短期語学研修がスピーキング fluency に与える効果及び fluency と英語使用不安・英語授業不安との関係」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』 23, 59-70.
- 川畑智美・金光義弘. (2007). 「小学生の授業場面における挙手行動の背景要因について」『日本教育心理学会総会発表論文集』 49, 364.
- 倉増泰弘. (2019). 「大学生を対象としたフィリピン短期留学研修プログラム効果に関する考察」『中国地区英語教育学会研究紀要』 49, 1-10.
- 坂本美枝・半田純子・宍戸真・阪井和男. (2014). 「準ネイティブスピーカによるオンライン発話指導の実践報告」『e-Learning 教育研究』 9, 21-28.
- 杉本均・山本陽葉. (2019). 「日本におけるフィリピン人外国語指導助手 (ALT) の雇用問題—外国青年招致事業 (JET) などを中心に—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』 65, 179-200.
- 鈴木理恵・林千賀. (2014). 「海外語学短期留学の効果」『関東甲信越英語教育学会誌』 28, 83-96.
- 瀧野みゆき. (2018). 「英語の授業に導入したオンライン英会話の評価・課題・可能性—英語コミュニケーションのアクティブラーニングの試み—」『立教女学院短期大学紀要』 50, 1-22.

- 竹下裕子. (2017). 「大学の授業にフィリピン人教員によるオンラインレッスンを導入する意義：実証実験より」『東洋英和女学院大学教職課程年報』9, 44–58.
- 室井美稚子・室井明. (2017). 「フィリピンのセブ島における語学研修の一考察—高校生が事前学習に ICT を使って—」『清泉女子学院大学人間学部研究紀要』14, 61–67.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155–168.
- Clément, R., & Kruidenier, B. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model, *Journal of Language and Social Psychology*, 4(1), 21–37.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). New York: Academic Press.
- Kachru, B. (1982). *The other tongue. English across cultures*. Urbana, University of Illinois Press.
- King, J. (2013). Silence in the second language classrooms of Japanese universities. *Applied Linguistics*, 34, 325–343.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545–562.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tauroza, S. & D. Allison. (1990). Speech rates in British English. *Applied Linguistics*, 11, 90–105.
- Yashima, T. Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119–152.

Declarative Memory and Procedural Memory: Associations With L2 Proficiency for Upper-Beginner Learners

Yusuke SATO

International University of Health and Welfare

Abstract

Several studies on the associations between long-term memory abilities and L2 proficiency have suggested that declarative memory is more related to L2 learning than procedural memory during the learners' early stage of second language acquisition (SLA). However, previous studies have primarily examined the relationships between memory abilities and L2 grammar learning. This study examined the relationships between long-term memory abilities and the overall L2 proficiency, including listening and reading. Participants were Japanese university freshmen, who learned English as a foreign language and were upper-beginner learners. The participants' declarative and procedural memory abilities were measured with LLAMA B and a serial reaction time test, respectively. The correlation analyses results showed that declarative memory may be more associated with overall proficiency and reading, compared with procedural memory, whereas procedural memory may be more associated with listening, compared with declarative memory. Therefore, the results suggest that the two memory abilities may be differentially related to different language skills and overall proficiency.

Keywords: declarative memory, procedural memory, reading, listening, proficiency

1. Introduction

Numerous studies have investigated the relationships between language aptitude and second language acquisition (SLA). In terms of memory, mainly the effects of working memory (WM) on SLA have been explored. However, recently, several researchers have begun to investigate the relationships between long-term memory and SLA (e.g., Hamrick, 2015; Morgan-Short, Faretta-Stutenberg, Brill-Schuetz, Carpenter, & Wong, 2014). In particular, as the associations of declarative and procedural memory with L2 development have been reported by those researchers, it is suggested that individual differences in the two long-term memory systems play a role in creating differences in L2 learning among individuals. Thus, Buffington and Morgan-Short (2019, p. 232) postulate “that declarative and procedural memory, as domain-general, cognitive, long-term memory constructs should potentially be considered a part of L2 aptitude.” Moreover, the results of previous studies suggest that while learners in the initial

stage of SLA rely more on declarative memory, the learners in later stages of SLA draw more on procedural memory for grammar learning (Hamrick, Lum, & Ullman, 2018). Thus, it is suggested that the two types of long-term memory are differentially involved in L2 learning at different stages of SLA. However, previous studies examined the relationships between the two types of long-term memory and L2 grammar learning using an artificial language as L2. As few previous studies have explored the relationships between the two memory abilities and proficiency for learners in the early stages of SLA using a natural language, the current study will explore this issue.

2. Literature Review

2.1 Declarative and Procedural Memories

Declarative memory refers to “a memory system that supports the acquisition of facts and personal experiences” (Buffington & Morgan-Short, 2019, p. 216). For instance, when someone attempts to memorize names of historically important people, declarative memory would support the learning. Moreover, the memories of what a person ate the previous day or where that person went a week ago are related to declarative memory. Thus, what is learned through declarative memory is usually verbalizable. In addition, knowledge in declarative memory can be acquired quickly, even on a single occasion of learning (Buffington & Morgan-Short, 2019; Ullman, 2015). Moreover, learning in declarative memory benefits from attention and, hence, is linked to WM (Knowlton, Siegel, & Moody, 2017). Therefore, declarative memory may be associated with intentional learning conditions. Ullman (2015, p. 138) insisted that “declarative memory appears to be the only long-term memory system that underlies explicit knowledge; thus, any explicit knowledge must have been learned in declarative memory.” In L2 research, language aptitude tests, such as Modern Language Aptitude Test-Part V (Carroll & Sapon, 1959) and LLAMA B (Meara, 2005), have been used to measure declarative memory.

In contrast, procedural memory refers to “a type of implicit memory system that supports the acquisition of cognitive and motor skills as well as habits” (Buffington & Morgan-Short, 2019, p. 217). For instance, procedural memory supports learning to drive a car and solve the Rubik’s Cube (Buffington & Morgan-Short, 2019). Unlike declarative learning, procedural learning is neither easily verbalizable nor involved in conscious awareness (Knowlton et al., 2017). As attention is not necessary during learning in procedural memory, WM will not mediate in procedural learning (Knowlton et al., 2017). Buffington and Morgan-Short (2019, p. 217) stated that “the development of knowledge in procedural memory occurs gradually and improves over multiple learning trials.” In the SLA field, cognitive tasks such as the Serial Reaction Time (SRT) task (Nissen & Bullemer, 1987), Weather Prediction Task (WPT; Knowlton, Squire, & Gluck, 1994), and the Tower of London (TOL; Unterrainer, Rahm, Leonhart, Ruff, & Halsband, 2003) have been used to measure procedural memory.

2.2 Declarative and Procedural Memory and L2

Ullman (2015) insisted that learning L2 lexical knowledge relies on declarative memory, whereas learning L2 grammar relies on both declarative and procedural memory. In the following section, the studies that examined the relationships of the two memory systems with L2 learning will be reviewed.

Morgan-Short et al. (2014) investigated whether individual differences in declarative and procedural memory abilities contribute to the variance in L2 syntactic development of adult L2 learners. They assessed the participants' declarative memory with verbal and non-verbal measures, such as MLAT-Part V, and Continuous Visual Memory Task (CVMT; Trahan & Larrabee, 1988), respectively. With respect to procedural memory measures, they used the TOL and a dual-task version of WPT. In terms of L2, they used an artificial language. The artificial language, Brocanto2, was designed to allow L2 learners to reach relatively advanced proficiency in a short time. They were exposed to L2 input under an implicit learning condition, following which they practiced comprehension and sentence making in the language. Their L2 syntactic development was measured twice at an early stage (session 3) and at a late stage (session 7) of L2 learning with Grammaticality Judgment Task (GJT). The results of correlation analyses showed that GJT had stronger relationships with declarative memory measures—MLAT-Part V ($r = .620, p < .05$) and CVMT ($r = .497, p < .10$)—than with procedural memory measures in the early stage of SLA. However, GJT was more associated with procedural memory measures—TOL ($r = .588, p < .05$) and WPT ($r = .557, p < .05$)—than with declarative memory measures in the later stage of SLA. Thus, the authors concluded that the two different memory systems may have been involved in learning during different stages of SLA.

Although the participants in the study conducted by Morgan-Short et al. (2014) learned L2 only in an implicit learning condition, those in the study by Brill-Schuetz and Morgan-Short (2014) learned L2 either in explicit or implicit learning conditions. Brill-Schuetz and Morgan-Short measured the participants' procedural memory with the Alternating Serial Reaction Task (ASRT; Howard & Howard, 1997) and WPT. The participants learned Brocanto2 as L2, and L2 development was assessed twice with GJTs. The participants were classified into high and low procedural memory groups. The results of an analysis of variance (ANOVA) test revealed a significant main effect of time. Moreover, a trending effect of procedural memory ability was found. That is, the high procedural memory groups scored higher on GJTs than the low procedural memory groups. In addition, as an interaction (Group \times Procedural Memory Ability \times Time) was observed, subsequent analyses were carried out. The results showed that the high procedural memory group learned more than the low procedural memory group in the implicit training condition. However, such an interaction was not found in the explicit training condition. Therefore, the authors argued that the role of procedural memory becomes larger as proficiency increases under implicit

learning conditions.

In a study by Hamrick (2015), the participants learned the L2 syntactic structure under incidental learning conditions. He measured the participants' declarative and procedural memory abilities with LLAMA B test and a modified version of the SRT task (Nissen & Bullemer, 1987) adapted from Lum and Kidd (2012), respectively. In the LLAMA B test, the participants were asked to memorize as many words (names of characters) as possible in two minutes. In the SRT task, the participants were repeatedly exposed to a patterned sequence (e.g., 1-3-4-2-3-2-1-4-2-1-4); they learned the sequence implicitly. The participants learned a semiartificial language that consisted of their native language (English) words and the syntactic structure of another language (Persian). According to Hamrick (2015), the use of a semiartificial language reduced the likelihood that participants engaged in learning the language intentionally and strategically. The participants were asked to read each sentence for meaning so they engaged in learning the language incidentally. Hamrick used the recognition task to measure the degree of the participants' L2 learning. The recognition task was administered twice: (a) immediately after the learning of the language, and (b) one to three weeks after the learning, during which they were not exposed to the language. The results of correlation analyses showed that LLAMA B scores were more correlated with *d*-prime scores on the immediate recognition task ($r = .41, p = .03$), when compared with SRT scores ($r = -.20, p = .29$). In contrast, the participants' SRT scores were more associated with *d*-prime scores on the delayed recognition task ($r = .43, p = .01$), compared with the LLAMA B scores ($r = .18, p = .29$). Thus, Hamrick insisted that individual differences in declarative and procedural memories can predict L2 learning even under incidental learning conditions. Moreover, as other studies have shown, the results suggested that declarative memory ability was more related to L2 learning in the early stage, whereas procedural memory was more linked to learning in the later stage.

Tagarelli, Ruiz, MorenoVega, and Rebuschat (2016) explored whether the individual differences in cognitive abilities (WM and procedural memory), training conditions, and linguistic complexity influence L2 learning. They measured the participants' WM and procedural learning ability with a reading span test and ASRT/SRT task, respectively. The participants learned a semiartificial language in instructed or incidental training conditions. The degree of their L2 learning was measured by an untimed GJT, which was assumed to measure explicit knowledge (Ellis, 2005). Moreover, the participants were required to answer questions on their level of awareness of the rule system. Overall, the participants' performance on the untimed GJT in the instructed group was better than their performance in the incidental group. The results of the awareness questions revealed that the participants in the instructed group relied more on their explicit knowledge, whereas those in the incidental group relied more on their implicit knowledge. In terms of the relationships between cognitive variables and learning outcomes in the two training conditions, procedural memory ability was

significantly negatively associated with the participants' performance on GJT ($r = -.586, p = .003$), but WM was not in the incidental condition. With respect to this unexpected result, Tagarelli et al. insisted that the negative correlation between procedural memory ability and performance on the untimed GJT might have emerged because of the following two probabilities: (a) the untimed GJT may have tapped the participants' explicit knowledge and (b) the performance on "the use of a semiartificial language in the present study may have shifted the language processing toward a more explicit mechanism" (2016, p. 309–310). In terms of instructed condition, there were no significant correlations between cognitive variables and learning outcomes. Regarding this, Tagarelli et al. (2016, p. 309) argued that "the provision of metalinguistic information may actually be particularly effective in leveling out any influence of cognitive IDs." Regarding relationships among the cognitive variables, training conditions, and linguistic complexity, the training conditions affected the performance on simple structure more than the cognitive variables. However, compared to the training conditions, individual differences in cognitive abilities, especially procedural memory ability, played a greater role in achieving the performance in the most complex linguistic structure.

Although the studies mentioned above were laboratory studies, Faretta-Stutenberg and Morgan-Short (2018) explored the relationships between cognitive variables (declarative and procedural memory and WM) and L2 learning in a naturalistic learning context. They assessed declarative learning ability with MLAT-Part V and CVMT and procedural learning ability with ASRT and WPT. The participants learned L2 Spanish syntax either in at-home or study-abroad contexts, and their L2 proficiency level was intermediate. Faretta-Stutenberg and Morgan-Short assessed behavioral and neural processing changes with GJT and event-related potentials, respectively. The results revealed that there were no significant relationships between cognitive variables and L2 performance and processing in case of the at-home group. In terms of this, the authors argued that the participants' L2 proficiency level was intermediate, and they might not have strongly relied on one of the two long-term memory abilities. In contrast, for the study-abroad group, the procedural learning ability was a significant predictor of L2 performance and processing changes. In addition, WM accounted for changes in L2 processing for this group. Therefore, Faretta-Stutenberg and Morgan-Short argued that "the role of procedural memory may be enhanced under less explicit, more exposure-based contexts" (p. 90) and "having better procedural memory, along with better WM, facilitated processing the L2 input provided in the study-abroad context" (p. 90).

The aforementioned studies generally reported the relationships between procedural memory and L2 learning in implicit or incidental conditions. However, Suzuki (2018) found that procedural learning ability was associated with L2 learning, even in an explicit instructed condition. Unlike previous studies, he employed speed measures, instead of accuracy measures. The participants learned

a miniature language called “Supurango” in the explicit condition. The results showed that procedural learning ability was associated with the participants’ response time (as an index of speedup in response) but not their coefficient of variance (as an index of knowledge restructuring). Thus, he concluded that procedural learning ability may be related to early stages of automatization of L2 knowledge.

2.3 The Current Study

Most of the studies mentioned above suggested that individual differences in declarative and procedural memory abilities may contribute to variability in the L2 development of adult learners. Hamrick et al. (2018) revealed in their meta-analysis that adult L2 learners with less L2 experience draw more on declarative memory, whereas those with more L2 experience rely more on procedural memory. In terms of learning conditions, those studies suggested that declarative memory may be more related to explicit learning conditions, whereas procedural memory may be more associated with implicit learning conditions, although Suzuki reported that procedural memory is also associated with automatization of L2 knowledge in an explicit condition. However, most of the studies that explored the relationships between the two long-term memory abilities and L2 learning were laboratory studies. The only study that examined the relationships in naturalistic contexts was the study by Faretta-Stutenberg and Morgan-Short (2018). They revealed that individual differences in procedural memory were more associated with L2 syntax learning for the study-abroad group, compared with the at-home group. However, their study included only those participants whose L2 proficiency level was intermediate. Thus, it remains unknown whether individual differences in declarative or procedural memory abilities are associated with variability in L2 proficiency for learners who are in the earlier stages of SLA and who learn L2 in a classroom context. Moreover, although previous studies examined the relationships between declarative and procedural memory abilities and L2 grammatical knowledge, the relationships between the two memory systems and L2 proficiency (overall/listening/reading) measured by a standardized test have not been investigated. The current study aims to answer the following research question:

Is declarative memory more related to L2 proficiency (overall/listening/reading), compared with procedural memory for upper-beginner learners?

It would be hypothesized that declarative memory is more related to the overall L2 proficiency, as the results of previous studies showed that beginner learners rely more on declarative memory. Regarding separate skills, however, different relationships may emerge. That is, listening skill may be more related to procedural memory whereas reading skill may be more associated with declarative memory. This is because it is assumed that automatic processing would be required

during listening, and that may rely more on procedural memory/knowledge. Conversely, as declarative knowledge could be used during reading because of relatively ample time for L2 processing, declarative memory would be more relied on. However, the hypothesis is tentative due to the lack of research examining these relationships.

3. Method

3.1 Participants

The participants included 83 Japanese university students studying English as L2 and they were assumed to be in the upper-beginner L2 proficiency level. They all learned L2 in classroom settings, and no one studied abroad or lived in an English-speaking country. All participants had obtained the Test of English for International Communication (TOEIC) Bridge test scores before the study. The test was intended for beginner and lower-intermediate L2 learners (IIBC, 2019), and was composed of reading and listening sections. Each section included 50 questions and the total score may range from 20 to 180. Because several participants did not follow the instructions, their data were not included in the analysis. Moreover, outliers were excluded from the analysis.

3.2 Materials

To measure the participants' declarative memory ability, LLAMA B (Meara, 2005) test was used. In the test, there were 20 characters on the screen. When a character was clicked, the character's name appeared on the screen. The participants were asked to memorize as many characters' names as possible in two minutes. After two minutes of memorization, the name of the character appeared on the screen one by one, and the participants were asked to select the character corresponding to the name.

The participants' procedural memory ability was measured with SRT task (Nissen & Bullemer, 1987). SuperLab 5.0 software for Windows was used to create the task and record the participants' reaction times (RTs). In the task, the participants were exposed to random sequences and a patterned sequence. They were required to learn the patterned sequence implicitly. In the task, four circles were lined horizontally at equal distances on a computer screen. One of the circles was filled and the remaining three were empty. The participants were asked to press the key corresponding to the filled circle as quickly as possible. There were six blocks in this experiment, and each block consisted of 60 trials. Unbeknownst to the participants, in the first and the last blocks (block 1 and 6, respectively), the filled circle followed random 10-trial sequences, whereas in blocks 2 to 5, the circle appeared in the patterned 10-trial sequence. The patterned sequence used in the study was identical to the sequence used by Nissen and Bullemer (1987). During SRT tasks, RTs tend to decrease because of practice effects (Hamrick, 2015). However, in addition to practice effects, the learning of the repeated sequence would be expected to reduce RTs in blocks 2 to 5. In contrast, RTs in

block 6 would be expected to increase because the sequences were random. The difference in RTs between blocks 5 and 6 was attributed to the participants' procedural memory ability factoring out practice effects in accordance with the findings of Hamrick (2015). After the task, the participants were asked whether they noticed the patterned sequence, and if they did, they were required to write it out on the answer sheet.

3.3 Procedure

The participants performed the declarative and procedural memory tasks on a computer. First, they were provided with instructions and asked to fill in a consent form. Then, they completed the LLAMA B and SRT tasks. After the SRT task, they completed the awareness questionnaire. The order of the declarative and procedural memory tasks was counterbalanced.

3.4 Scoring

Regarding declarative memory ability, LLAMA B scores were automatically calculated by the software. The score ranged from 0 to 100. Regarding procedural memory ability, RTs (ms) in SRT task were used as an indicator of memory ability. The mean RTs of block 5 (patterned sequence) were subtracted from those of block 6 (random sequence), and RTs (rebound scores) were considered as the participants' procedural memory ability. Only correct responses were included in the analysis.

4. Results

Table 1 presents the descriptive statistics of L2 proficiency (overall, listening, and reading) and declarative and procedural memory measures for the participants in this study (boxplots of L2 proficiency and memory measures are shown in Appendix A). In terms of the SRT, as shown in the descriptive statistics, all the participants responded faster in block 5 than in block 6, thereby indicating that they learned the patterned sequence more or less. Regarding the awareness of the patterned sequence, none of the participants could reproduce the sequence.

To answer the research question, correlation analyses were computed. The results of the correlation analyses are shown in Table 2 (scatter plots are presented in Appendix B-D). As shown in Table 2, LLAMA B, which measured the participants' declarative memory, was noted to be significantly and weakly correlated with overall ($r = .317, p = .006$) and reading scores ($r = .358, p = .002$), but not with listening scores ($r = .190, p = .102$). However, the SRT, which measured the participants' procedural memory, was noted to be significantly and weakly associated with listening scores ($r = .240, p = .038$), but not with reading scores ($r = .173, p = .137$). The weak correlation between procedural memory and overall ($r = .226, p = .052$) scores was also observed, although it was not significant. With respect to the relationships between LLAMA B and SRT scores, no significant correlations were noted ($r = .052, p = .657$). Therefore, the data reported here appear to support the tentative hypothesis that declarative memory

is more related to overall L2 proficiency and reading, compared with procedural memory, whereas procedural memory is more associated with listening, compared with declarative memory for upper-beginner learners. However, as the correlations observed in this study were weak, caution must be applied in interpreting the results.

Table 1
Descriptive Statistics of L2 Proficiency and Memory Measures

	<i>n</i>	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>S.D.</i>
Overall (L + R)	75	68	136	104.69	15.80
Listening	75	40	70	53.81	7.12
Reading	75	32	68	50.96	10.01
LLAMA B	75	10	95	55.33	20.07
SRT	75	2	140	66.94	36.53

Note. L2 = second language; L = listening; R = reading; SRT = serial reaction time task.

Table 2
Correlations Between L2 Proficiency and Memory Measures

	Overall	Listening	Reading	LLAMA B	SRT
Overall (L + R)	-	.874**	.938**	.317**	.226
Listening		-	.653**	.190	.240*
Reading			-	.358**	.173
LLAMA B				-	.052
SRT					-

Note. L2 = second language; L = listening; R = reading; SRT = serial reaction time task.

* $p < .05$, ** $p < .01$ (two-tailed tests)

5. Discussion

The current study aimed to determine whether declarative memory is more related to L2 proficiency (overall, listening, and reading), compared with procedural memory, for upper-beginner learners. Research has shown that the relationship patterns between the two memory abilities and L2 grammar learning differ according to L2 proficiency levels. However, as the relationships between the two memory abilities and L2 proficiency had not been examined, the current study investigated them.

The results of correlation analyses suggested that declarative memory ability may be more related to overall proficiency and reading, compared with procedural memory ability, whereas procedural memory ability may be more associated with listening, compared with declarative memory ability, for the learners. As the results of previous studies suggest that L2 learners at the early stages of L2 learning rely more on their declarative memory ability (Hamrick et al., 2018), this result may be consistent with them in terms of the associations of declarative

memory ability with overall proficiency and reading. Contrastingly, a relatively stronger relationship between procedural memory ability and listening may seem inconsistent with the results of most previous studies, as the studies suggested that procedural memory ability was less associated with L2 learning, compared with declarative memory, for learners in the early stage of SLA (Hamrick et al., 2018). However, the relationships observed in this study may not be unexpected. For instance, Suzuki (2018) found that procedural learning ability is related to an early stage of automatization of L2 knowledge. As the learners in this group were upper-beginner learners, and they were not in the very early stage of SLA as those in the previous studies, they may have relied on procedural memory system in L2 learning as well. However, as previous studies investigated only the relationship between the two memory abilities and L2 grammar learning, a comparison between the results of this study and the past studies would need caution. In addition, because the correlations observed between the two memory abilities and L2 proficiency in this study were weak, the roles played by individual differences in the two memory abilities for L2 proficiency may be limited. Tagarelli et al. (2016) noted that explicit instructions may level out the effects of cognitive individual differences in L2 learning. As the learners in this study had received explicit instructions, the individual differences in memory abilities may have been leveled out for the learners. Another possibility is that the learners may have relied more on their existent L2 knowledge in L2 learning, compared with their cognitive abilities. Research has suggested that as L2 proficiency increases, L2 learners begin to rely on their existent knowledge, instead of their cognitive abilities, for learning L2 vocabulary and/or grammar (e.g., Cheung, 1996; Masoura & Gathercole, 2005). As the current study results suggest that the two memory abilities may be differentially related to different L2 skills and overall proficiency, potential explanations are provided below.

Regarding the relationships between declarative memory and reading, Ullman (2015) argued that explicit knowledge is learned through declarative memory system. Thus, learning of explicit L2 grammatical knowledge would be related to declarative memory ability. During L2 reading, learners would be able to access explicit/declarative L2 grammatical knowledge as time constraints are not so demanding; thus, learners are not forced to rely on their procedural memory/knowledge. Therefore, a relatively stronger correlation between declarative memory and reading may have been found. On the contrary, during L2 listening, L2 learners may need to use procedural knowledge, as listening requires online processing, which would force L2 learners to rely more on procedural knowledge than declarative knowledge. Suzuki (2018, p. 924) stated that “procedural memory is involved in L2 learning, in particular for attaining more rapid and automatic grammatical processing.” Compared to reading, more automatic processing of L2 would be required during listening. Thus, a relatively stronger correlation may have been found between procedural memory ability and listening.

The weaker relationship between procedural memory and overall L2 proficiency, compared with the relationship between declarative memory and overall L2 proficiency, may be explained partly by the learning condition. Faretta-Stutenberg and Morgan-Short (2018) found that procedural memory ability was more associated with L2 learning for the study-abroad group, compared with the at-home group. In addition, in studies that reported moderate correlations between procedural memory and L2 learning (Hamrick, 2015; Morgan-Short et al., 2014), the participants were trained in implicit or incidental conditions. Thus, the participants in those studies were not provided with explicit explanations during L2 training. In contrast, the participants in this study learned L2 in the instructed condition that included explicit explanations from teachers or textbooks. Regarding this, Tagarelli et al. (2016) reported that the instructed group relied more on their explicit knowledge, while the incidental group relied on their implicit knowledge. Therefore, the difference in learning conditions may have led to the weaker correlation between procedural memory and overall L2 proficiency for the learners in this study.

Although only weak correlations were observed in this study, this may be consistent with the findings of Faretta-Stutenberg and Morgan-Short (2018). Faretta-Stutenberg and Morgan-Short found no significant relationships between the two memory abilities and L2 learning for intermediate learners who studied L2 in classrooms. Regarding this, Faretta-Stutenberg and Morgan-Short argued that learners in their study were not beginners or advanced-level learners and did not rely strongly either on declarative or procedural memory ability. As the participants in this study were upper-beginner learners and were close to the intermediate level, they may not have relied strongly on declarative or procedural memory abilities.

The non-inclusion of the advanced-level L2 learners was a limitation of this study. Thus, the relationships between memory abilities and L2 proficiency for those learners were not revealed. In addition, only the relationships between the two memory abilities and receptive skills (listening and reading) were explored in this study. Thus, whether the two memory abilities correlate differently with productive skills, such as speaking and writing, needs further investigation. Moreover, as this study was a cross-sectional study, compared to a longitudinal study, it was less clear in determining whether different memory systems are more relied on as L2 proficiency increases. Thus, more research is needed to clarify the relationships between the two memory abilities and L2 proficiency.

6. Conclusion

The current study investigated whether declarative memory was more related to L2 proficiency, compared with procedural memory, for upper-beginner learners. Research has suggested that L2 learners rely primarily on declarative memory, but as proficiency increases, they rely more on procedural memory. The results of correlation analyses may appear to suggest that declarative memory

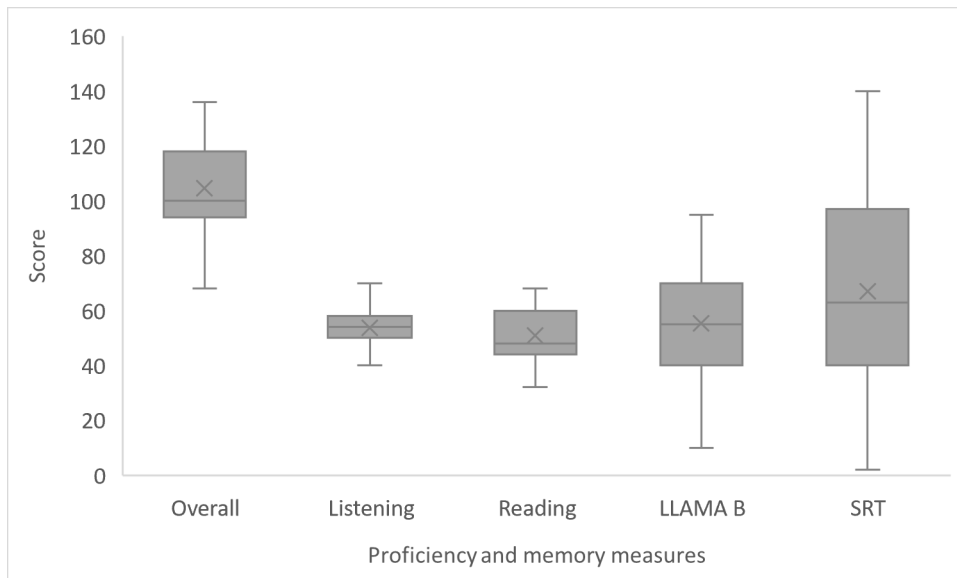
ability may be more related to overall proficiency and reading, compared with procedural memory, whereas procedural memory ability may be more associated with listening, compared with declarative memory ability, for the upper-beginner learners. Therefore, the current study results may be partially consistent with that of past studies. However, the correlations observed in this study were weak. Moreover, these results do not rule out the influence of the explicit instructions participants received, which may have leveled out the effects of cognitive individual differences on L2 learning. It also seems possible that these results are due to learners having relied more on their existent L2 knowledge, compared with their cognitive abilities in L2 learning. As the current study did not include advanced learners and the relationships between memory abilities and L2 proficiency/skills were not revealed, future studies must investigate these aspects.

References

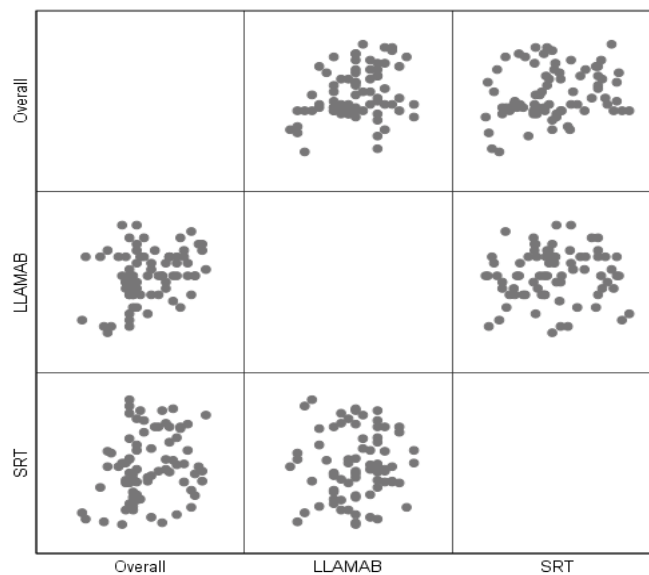
- Brill-Schuetz, K. A., & Morgan-Short, K. (2014). *The role of procedural memory in adult second language acquisition*. Paper presented at the 36th Annual Meeting of the Cognitive Science Society (COGSCI 2014), Quebec City, Canada.
- Buffington, J., & Morgan-Short, K. (2019). Declarative and procedural memory as individual differences in second language aptitude. In Z. E. Wen, P. Skehan, A. Biedron, S. Li, & R. Sparks (Eds.), *Language aptitude: Recent advances and emerging trends* (pp. 213–237). New York, NY: Routledge.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern language aptitude test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Cheung, H. (1996). Nonword span as a unique predictor of second-language vocabulary learning. *Developmental Psychology*, 32(5), 867–873.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141–172.
- Faretta-Stutenberg, M., & Morgan-Short, K. (2018). The interplay of individual differences and context of learning in behavioral and neurocognitive second language development. *Second Language Research*, 34(1), 67–101.
- Hamrick, P. (2015). Declarative and procedural memory abilities as individual differences in incidental language learning. *Learning and Individual Differences*, 44, 9–15.
- Hamrick, P., Lum, J. A., & Ullman, M. T. (2018). Child first language and adult second language are both tied to general-purpose learning systems. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(7), 1487–1492.
- The Institute for International Business Communication (IIBC). (2019). Test results. Retrieved from <https://www.iibc-global.org/english/toEIC/test/bridge/guide05.html>
- Knowlton, B. J., Siegel, A. L., & Moody, T. D. (2017). Procedural learning in humans. In J. H. Byrne (Ed.), *Learning and memory: A comprehensive reference* (2nd. ed., pp. 295–312). Oxford: Academic Press.

- Knowlton, B. J., Squire, L. R., & Gluck, M. A. (1994). Probabilistic classification learning in amnesia. *Learning & Memory, 1*(2), 106–120.
- Lum, J. A. G., & Kidd, E. (2012). An examination of the associations among multiple memory systems, past tense, and vocabulary in typically developing 5-year-old children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 55*(4), 989–1006.
- Masoura, E. V., & Gathercole, S. E. (2005). Phonological short-term memory skills and new word learning in young Greek children. *Memory, 13*, 422–429.
- Meara, P. (2005). *LLAMA Language Aptitude Tests*. Swansea: Lognostics.
- Morgan-Short, K., Faretta-Stutenberg, M., Brill-Schuetz, K., Carpenter, H., & Wong, P. C. M. (2014). Declarative and procedural memory as individual differences in second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition, 17*, 56–72.
- Nissen, M. J., & Bullemer, P. (1987). Attentional requirements of learning: Evidence from performance measures. *Cognitive Psychology, 19*(1), 1–32.
- Suzuki, Y. (2018). The role of procedural learning ability in automatization of L2 morphology under different learning schedules: An exploratory study. *Studies in Second Language Acquisition, 40*(4), 923–937.
- Tagarelli, K., Ruiz Hernandez, S., MorenoVega, J., & Rebuschat, P. E. (2016). Variability in second language learning: The roles of individual differences, learning conditions, and linguistic complexity. *Studies in Second Language Acquisition, 38*(2), 293–316.
- Trahan, D. E., & Larrabee, G. J. (1988). *Continuous visual memory test*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Ullman, M. T. (2015). The declarative/procedural model: A neurobiologically-motivated theory of first and second language. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2nd ed., pp. 135–158). New York, NY: Routledge.
- Unterrainer, J. M., Rahm, B., Leonhart, R., Ruff, C. C., & Halsband, U. (2003). The tower of London: The impact of instructions, cueing, and learning on planning abilities. *Cognitive Brain Research, 17*(3), 675–683.

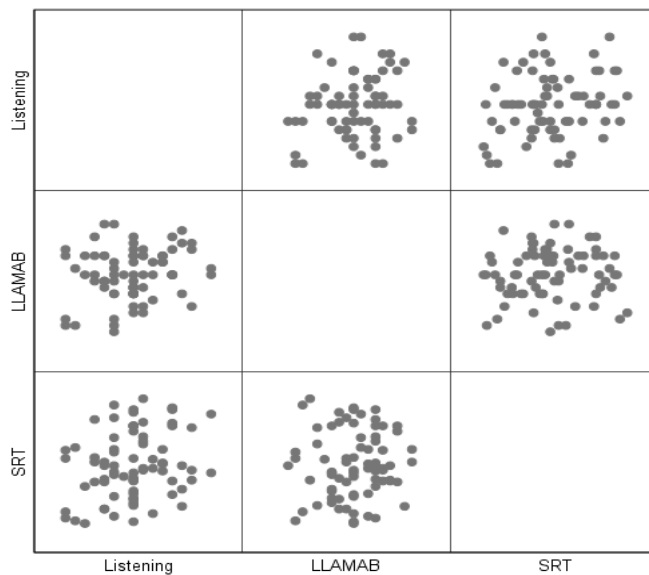
Appendix A. Boxplot of L2 proficiency and memory measures.



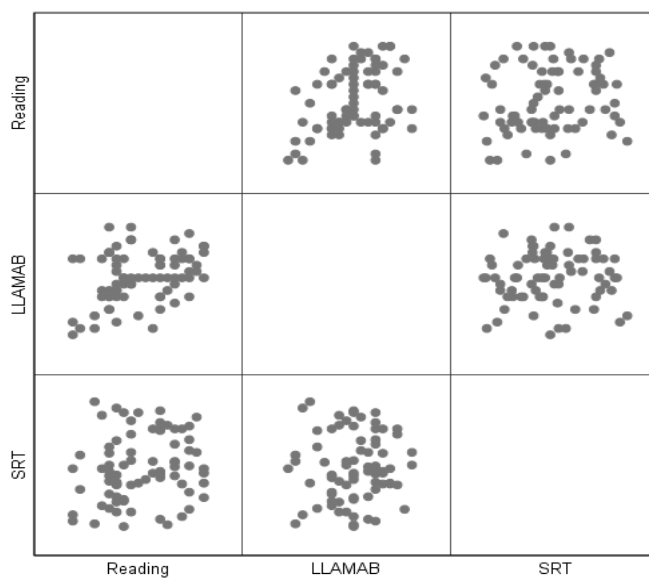
Appendix B. Scatter plots showing the relationships between overall L2 proficiency and LLAMA B and the serial reaction time task (SRT).



Appendix C. Scatter plots showing the relationships between listening and LLAMA B and the serial reaction time task.



Appendix D. Scatter plots showing the relationships between reading and LLAMA B and the serial reaction time task.



Effects of Introductory Non-Native English Audio Materials on TOEIC Test Results

Ayako NAKAI
Toyo University

Abstract

This study aimed to examine the effects of a multimedia material created using speech produced by a non-native speaker (NNS) of English on the results of a TOEIC preparation class. Before listening to audio recorded by native speakers of English (NSs), 43 undergraduate students listened to an NNS speech as introductory material to learn key vocabulary, as they had difficulty understanding NS English, in which words are reduced when spoken fast. They were divided into an experimental group that listened to NNS material and a control group that listened to only the NS audio. Two-way repeated-measures ANOVA was used to analyze the data, and the pretest and posttest results showed an interaction effect of the treatment between the two groups ($F(1,41) = 4.304, p < .05$). Assessing participants' impression toward the NNS audio material on a psychological scale showed that students' achievement in listening was not correlated with their attitude toward NNS material ($r = .116, n.s.$), suggesting that the effectiveness of the material was not affected by their preference toward the NNS speech. These results indicate that the newly introduced multimedia material could potentially be used to improve English learners' listening skills.

Keywords: TOEIC test, audio materials, non-native speakers of English, English as an International Language (EIL), blended learning

1. Introduction

The Test of English for International Communication (TOEIC) has been popular for decades in Asian countries including Japan, (South) Korea, and Taiwan. In 2018, more than 2.4 million Japanese people took the TOEIC Test (Educational Testing Service [ETS], 2018). According to MEXT (2016), some notable universities in Japan, such as Meiji University, Rikkyo University and Chiba University used the TOEIC test as part of standardized university entrance examination. Scoring high on the TOEIC Test is crucial for undergraduate students in Japan, because about 70 percent of locally listed companies refer to TOEIC test scores when recruiting new employees (ETS, 2013).

Therefore, many universities in Japan encourage students to take the TOEIC test, and some provide TOEIC classes as compulsory, short courses during the summer break. In addition, the TOEIC test is part of graduation requirements at some faculties of some universities such as Kanda University, Tokyo University

of Marine Science and Technology and Takushoku University (MEXT, 2016).

In most TOEIC test classes in Japan, audio-recordings in the voices of native speakers (NS) are used. Traditionally, the English Testing Service (ETS), which administers the TOEIC, had adopted only US speakers, but since 2006 speakers from the US, the UK, Canada, and Australia have been used (Kanzaki, et al., 2014). The *New TOEIC Test Practice Book 2* (ETS, 2009) emphasizes the inclusion of NS audio from four different countries.

Given this context, e-learning materials for TOEIC test preparation using NS audio have been employed in my faculty for more than five years. However, beginner-level students seem to have difficulty understanding NS English in these audio materials, largely because many of the words are spoken with reduced pronunciation when spoken fast; the glottal stop often appears in NS speech. (e.g., ‘What would you like?’ [wɒʔ]) Hence, most of the students in my class appeared anxious about listening to NS speech. To fill the gap between the English proficiency of such students and the level required by TOEIC audio materials recorded by NS speakers, introductory materials using the voice of a non-native speaker (NNS) of English were created for this study.

To examine the effect of these new materials produced in an NNS voice, I conducted a pilot study in 2013 to detect whether students’ listening comprehension level had improved and to assess their impressions of the NNS materials using an original psychological scale. In this pilot study, the experimental group consisted of 22 students with low English proficiency. The average TOEIC IP test score including the listening and reading sections was 222.5/990 ($SD = 8.89$). The TOEIC IP, which uses past exam questions of the main TOEIC test, consists of a listening section (495/990) and a reading section (495/990). The average listening score of 22 students on the TOEIC IP test was 133.4/495 points ($SD = 18.49$). After the treatment, the participants’ posttest scores showed significant improvement ($t(21) = 6.797, p < .001$).

Given this background, the main experiment in this study was organized in 2016, employing one experimental group ($n = 22$) and one control group ($n = 21$) to identify whether the new audio material using an NNS was effective among learners and what their attitudes were toward it. The goal was to contribute toward the development and validation of new audio materials to help students with low English proficiency prepare for the TOEIC test.

The research questions are the following:

RQ1: Do the introductory audio materials spoken by an NNS help students with low proficiency in English improve their English listening skills?

RQ2: Do students’ impression about these materials affect their achievement on a listening test?

2. Literature Review

2.1 Background on NNS Teachers

A large number of teachers who are NNS of English work for secondary schools in Asian countries. Bolton (2004, p. 388) states that there are more than 50,000 English teachers who are NNS in secondary schools in China. In 2011, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology, Japan (MEXT, 2011), estimated that Japan alone had 31,487 teachers who were NNS in junior high schools and 29,255 in high schools. In 2009 in Thailand, the number of NNS teachers was estimated at 63,450 (Hayes, 2009).

In 2011, according to MEXT (2011), NNS teachers in Japan collaborated with NS in more than 70 percent of the classes in primary school. NS teachers are called “assistant language teachers” (ALTs). However, when NNS teachers are in charge of English listening classes or the TOEIC test classes in higher education, they normally do not use an ALT; instead, they play NS audio to the students. Therefore, students’ opportunities to experience English as an International Language (EIL) are limited. Seargeant (2012) states that EIL is not intended to be used for intranational purposes and that the language is specifically for international communication, often used by speakers from different countries where English is not the mother tongue. Asian countries actively conduct trade among countries using English. Learning EIL is therefore mandatory for doing business in a global society. In fact, more than half of the topics in the TOEIC test are related to business scenarios.

2.2 Previous Studies on TOEIC Preparation in Higher Education

Various researchers have contributed to our understanding of how students’ listening skills can be improved in relation to the TOEIC test. For instance, Park (1997) studied the relationship between students’ listening strategies and TOEIC test scores at a university in Korea. The participants, 51 students with different English levels, were divided into four groups (of between 12 and 13 students each) based on their TOEIC test scores, and they completed questionnaires examining their listening strategies. The use of different listening strategies in different ways and at different times was examined, as well as the extent to which any listening strategy was used at a given time. Park’s research seemed too broadly focused covering many strategies instead of focusing on a single listening strategy, which would have been better. In addition, Park’s research did not focus on *how* to teach listening strategies, such as dictation, to students with low English proficiency in the classroom.

Robb and Ercanbrack (1999) conducted experiments examining the effect of direct test preparation on TOEIC scores. English majors and non-majors were divided into three groups: 1) TOEIC Preparation, 2) Business English, and 3) “General” (English involving four-skills: listening, speaking, reading, and writing). The TOEIC Preparation group was allowed to listen to tape-recordings of NS, and they learned lexical items for the TOEIC test using a textbook. The results showed

that the treatment—direct test preparation for the TOEIC—led to a statistically significant improvement in the posttest scores for the non-majors’ reading section alone, but not for the listening section.

Pan (2010) emphasized the importance of TOEIC test classes adopting a bottom-up instruction, interactive instruction, and test strategy instruction. Different tactics were used to enhance students’ proficiency in the listening part of the TOEIC test compared to those that were effective for the reading part. However, the effect of these tactics was not analyzed using experimental and control groups. According to Tanabe (2010), *The Shin TOEIC Test Kanzen Kouryaku Guide* (Complete Guide for the New TOEIC Test; Hilke & Maeda, 2005) was used in the TOEIC test classes to teach TOEIC listening tactics such as listening to the first word carefully and reading choices before listening to questions. Although hundreds of students participated in the research between 2002 and 2009, Tanabe did not analyze the effectiveness of these tactics statistically using experimental group and control group.

Yubune, Mine, and Kokubu (2013) developed new e-learning materials based on the textbook *Bottom Up Listening for the TOEIC Test* (Yubune & Benfield, 2012). The average TOEIC score in the intermediate class was 400/990, while that in the beginner class was around 300/990. With the e-learning materials, students listened to speech by NS and read the same sentences aloud as fast as possible; by repeating this activity, the authors concluded that the students improved their listening skills.

Since the pretest and posttest in that study focused on the dictation of NS speech, in this study, which uses the same textbook and e-learning materials, both the pretest and posttest assessed English listening comprehension, based on the TOEIC Test, using NS audio materials.

2.3 Background on NNS Material to Support NS Learning

Among the recent studies related to English audio materials spoken by NNS, Yoshida (2016) used audio materials spoken by NNS in a Japanese high school English class and found that students developed more confidence in their English and used it more actively than they had previously. Macmillan’s Global series of English language teaching materials have sections providing “students the opportunity to listen to a wide range of native and non-native speakers of English” (Global from Macmillan Education, 2010) speaking varieties from around the world. In Japan, a popular magazine for English learning, *English Journal*, targeted English around the world in a special issue (ALC, 2019) and introduced audio of English speech by Malala Yousafzai, a Pakistani activist who won the Nobel Peace Prize in 2014.

In addition, Satoi (2019) published a book for English listening focusing on NNS audio from a range of speakers including Russian, and French. The number of materials using NNS has been increasing for two decades.

2.4 The Concept of Blended Learning

Several researchers have employed the concept of blended learning (Reay, 2001; Rooney, 2003; Sands, 2002; Ward & LaBranche, 2003; Young, 2002). According to Garrison and Kanuka (2004, p. 2), who discussed the introduction of blended learning in higher education, “blended learning is the thoughtful integration of classroom face-to-face learning experiences with online learning experiences.”

In 2003, blended learning was categorized as one of the top ten trends in education by the American Society for Training and Development (cited by Graham, 2006). However, blended learning remains an ambiguous idea, often confused with other instruction methods. Graham (2006) points out that the defining aspect of blended learning is its distributed and self-paced nature; it is not blended learning, for example, when students use iPads in the classroom to take notes or answer quizzes. In this study, the blended approach ensures a balance between face-to-face and online learning, allowing students to self-pace (see the section on the procedure of the experiment in this paper).

3. Method

3.1 Participants

The main study investigated students from the same university as in the previously mentioned pilot study. A total of 330 freshmen from the information technology department were divided into different groups based on their TOEIC IP scores; 43 students were purposefully recruited as participants in this study because their average TOEIC IP test score was less than 300 (296.13/990; $SD = 10.83$) as of April 2016, while the average score of 43 students for the listening sections was 179.43/495 ($SD = 26.85$). Their English level as measured by TOEIC IP score was thus low. They were mainly male and aged 19 or 20. The students were divided into two groups (Group A = 22 students, Group B = 21). I explained the theme of my study and the research questions to the students. Since they were asked to take the TOEIC IP test at the university every year, they took an interest and willingly agreed to participate in my research related to the TOEIC test. They also seemed to be interested in this study because they wanted to try out the material with NNS voice. They did not receive any reward or compensation.

3.2 Materials

Voice features of the non-native English-speaker in the audio material. In this study, the voice of a Taiwanese male was used to develop the new audio material. Compared to the Americans and British, whose audio is usually used in the TOEIC test class, the participants are quite familiar with Taiwanese people, because a great number of Taiwanese visit Japan and Japanese students are used to seeing Taiwanese tourists everywhere in Tokyo. The number of Taiwanese tourists who visit Japan has been increasing annually. According to the *Japan national tourism organization* (JNTO), the number of inbound Taiwanese visitors

in 2019 was 4,890,600, ranking third after China (9,594,300) and Korea (5,584,600; JNTO, 2020). Taiwanese people well known for being pro-Japanese in Japan as compared to the Chinese and Koreans. Thus, it was assumed that the students would be motivated to listen to the new audio to communicate better with these familiar foreign tourists. Before the students listened to the audio spoken by the NNS, the students were informed that it was by Taiwanese people, to elicit their attention.

In this section, the differences between an NNS and an NS (a British English speaker) are analyzed from the perspective of phonetics, based on the International Phonetic Alphabet (IPA); overall, some differences are seen in terms of their pronunciation (see Figures 1 and 2). First, both the NNS and the NS did not pronounce the word-final [t] sound of *suspect*; furthermore, the NNS did not pronounce the [k] sound (while the NS pronounced it only lightly). The NNS omitted these final two consonants seemingly because his English accent was influenced by his first language, Mandarin.

Second, neither the NNS nor the NS clearly pronounced the word-final [t] in *that*. The NS replaced it with the glottal stop [ʔ]. According to Roach (2000), the voiceless alveolar plosive sound is usually replaced by the glottal stop in connected speech.

Third, both the NNS and the NS were non-rhotic speakers, because the NNS had learned English in the UK for three years and the NS was British. The two speakers' ways of pronouncing the word *questionnaires* were slightly different. In the NNS's pronunciation, the [n] sound was used twice, both in the second syllable [tʃən] and as an onset in the third syllable [neəs]. However, when the NS pronounced this word, the [n] sound was used only once, in the second syllable [tʃən], while in the third syllable, only [eəs] was pronounced. This means that the pronunciation of the NNS was similar to that of Japanese learners' perception of the word, which comes about because the spelling of 'questionnaire' includes the letter [n] twice. Japanese students tend to interpret the spelling of new words based on their pronunciation, as the practice of reading is a focus and instruction on pronunciation which is neglected in English classes in high schools. This suggests that the pronunciation of the NNS, based on the spelling, would be more intelligible and comprehensible to Japanese learners than that of the NS.

Fourth, it was quite difficult to analyze the NS's pronunciation of the word *correctly*. The NS did not clearly pronounce the [ɹ] sound, the voiced alveolar approximant often found in spoken language. To be more precise, the NS did not obviously raise the tip of the tongue and curl it back to approach his alveolar ridge; instead, the position of the tongue was rather low and flat, making the [ɹ] sound unclear. In contrast, the NNS pronounced the [ɹ] sound more clearly than the NS. This again means the NNS's articulation was more intelligible to students with low proficiency in English.

I suspect that the questionnaires were Not analyzed correctly
 aɪ səs 'pe ðæ ðə kwe' stʃən neəs wə nɔ? 'ænəlaɪs kə' ɪektli

Figure 1. The non-native English-speaker's pronunciation (NNS).

I suspect that the questionnaires were Not analyzed correctly
 aɪ səs'pek ðɑ ðə kwe' stʃən eəs wə nɔ? 'ænəlaɪs kə' ɪektli

Figure 2. The native English-speaker's pronunciation (NS).

Visual aids for new lexical items. The students listened to the new audio material and took dictation before checking their answers. They heard it repeatedly to take dictation before checking their answers. When checking the answers, they viewed PowerPoint slides to help them understand the new words. For instance, some of the students had not acquired the word *instrument*; the related slide showed the image of a violin so that the students could easily remember what an instrument was. The results of previous research (Simmons, 2002) suggest that illustrations are useful in teaching new vocabulary. After the treatment, the participants responded to a questionnaire on their views about visual aids, which were positive; one of them said that every class she looked forward to seeing the illustrations of new vocabulary because they kept her more engaged than just reading words.

Helping students notice contractions. After listening to two example sentences recorded by the NNS as introductory materials, students were asked to do a fill-in-the-blank activity in which they needed to divide a contraction into its two constituent words while listening to the audio. Next, students did another fill-in-the-blank activity in which they combined two words to form a contraction, again while listening to the audio.

In Japanese junior high schools, English teachers teach students contractions and tenses explicitly; however, some of the participants, who in this group had TOEIC scores less than 300/990 points, had apparently forgotten contractions and tenses. These tasks helped students remember contractions and pay attention to tense. Cook (2008, p. 126) insists that “grammar is not just in the back of our minds but is active all the time we are listening”; focusing not only on the meaning of language but also on its grammar is crucial for listening comprehension. Field (2003), who emphasized the importance of bottom-up

listening ability, stated that it is necessary for teachers to help learners understand lexical segmentation and related phenomena, such as contractions, weak forms, and chunks. Using the NNS audio materials, the teacher encouraged the students to pay attention to contractions.

Students' impressions of the NNS audio materials. A new scale was developed to measure impressions of the audio materials spoken by the NNS. The students answered a questionnaire based on the new scale, which included 12 questions (see Table 1). The questions examined the students' impressions of the NNS voice as compared to that of an NS, using a five-point scale. Cronbach's coefficient alpha was more than 0.9 (.934). The inter-scorer coefficients of the scale were high.

Table 1

Example Questions about Students' Impressions Toward the Audio Material Recorded by the NNS

1. It was easier for me to understand the audio material spoken by a non-native English-speaker than material spoken by a native English-speaker.
 2. Through the audio spoken by a non-native English-speaker, I could learn new vocabulary.
 3. Through the audio spoken by a non-native English-speaker, I could understand abbreviated forms and could then follow abbreviated forms spoken by a native English-speaker.
 4. Through the audio spoken by a non-native English-speaker, I could understand the linking words, and then I could also catch the linking words uttered by a native English-speaker.
 5. Through the audio spoken by a non-native English-speaker, I could overcome my dislike of English.
-

3.3 Procedure

Before beginning the experiment, the participants took the pretest – an English listening comprehension test. *TOEIC Test Shin Koushiki Mondaishu 2*, (Volume 2 of the *TOEIC Test Practice Book*) published by ETS (2007), was used to construct the pretest and posttest; the tests were of the same difficulty level but had different questions. The length of each speech and the vocabulary used in the audio were almost the same as in the listening section (section four) of the TOEIC test. Both pretest and posttest consisted of 21 questions (and hence, the maximum score on each was 21 points).

Between April and July 2016, the students participated in a 90-minute TOEIC test class each week, in which they used the new audio material spoken by the NNS for about 30 minutes during regular class time before listening to the audio spoken by the NS. The length of each NNS speech was slightly shorter and the vocabulary easier than that on the listening section of the TOEIC test. Besides the pretest and posttest, the participants took midterm and final tests based on the

textbook *Bottom Up Listening for the TOEIC Test*. The format of the midterm and final tests was similar to that of the TOEIC test.

Blended learning to improve listening. The aim of this study was to provide students with practice to improve listening skills in general and to prepare for the listening part of the TOEIC test in particular. According to Underwood (1989), there are three stages of teaching listening: *pre-listening*, *while-listening*, and *post-listening*. Therefore, the TOEIC test class in the current study is based on the concept of blended learning, that is, on integrating face-to-face and online experiences. The students conduct pre-, while-, and post-listening activities in classrooms as face-to-face learning experiences. Next, the students do self-paced learning using online materials. The new audio material was used during the pre-listening stage. The control group was also exposed to blended learning; the only difference was in the use of NS versus NNS during the pre-listening stage.

Pre-listening: pre-task 1 (face-to-face learning experiences). Each chapter of the textbook focuses on a different topic (e.g., ordering food in restaurants, entertainment, participating in business meetings). The students are asked to check vocabulary items and match target English words with a corresponding Japanese term. The teacher encouraged the students to discuss the topic in both Japanese and English. According to Hedge (2000), “content schemata,” which include topic knowledge, help students use “top-down comprehension strategies.” Therefore, students should have existing knowledge of the topic before listening.

Pre-listening: pre-task 2 (face-to-face learning experiences). To lower the students’ “affective filter” (Krashen & Terrell, 1983), the teacher explained that the speaking speed of NNS is slower than that of NS, and that this makes it easier for them to listen. By removing the students’ anxiety and stress, which create the “affective filter,” learners may be more successful in acquiring the target language. Students with low English proficiency in the class seemed to be averse to the NS voice because they could not understand its speech. Therefore, a new approach using an NNS was adopted to reduce the reluctance of the students regarding listening.

In pre-listening stage, students listened to audio spoken by the NNS and took dictation before checking their answers. Through the audio, the students learned new key vocabulary and sentences related to the topic.

e.g.: *Do you feel like (joining) (the) (party) tonight?*

While doing these activities, the students activate bottom-up processes in their listening and focus on putting sounds to words and words to phrases. Nation and Newton (2008, p. 40) state that bottom-up processes are those that “the listener uses to assemble the message piece-by piece from the speech, going from the part to the whole.” During the pre-listening stage, beginner-level students could remember the sounds of new words through the new audio, put them together, and comprehend the sentence.

According to Lynch and Mendelsohn (2002), who analyzed research trends

in second language listening, bottom-up processing is necessary, especially for beginner-level students to understand the target language while upper-level students use both top-down comprehension strategies and bottom-up processing effectively. The difference between the experimental group and the control group is only seen in pre-listening. The students of the control group did not listen to NNS speech as an introductory material but did use the same textbook and e-learning material as the experimental group.

While-listening: main task (face-to-face learning experiences). This stage involved listening to the audio spoken by the NS. The audio was attached with the textbook, *Bottom Up Listening for the TOEIC Test* (Yubune & Benfield, 2012). The students do dictation with similar sentences they have already learned in the first stage. Generally, the students do not panic when they listen to NS speech because they have already learned key words by listening to and taking dictation from the audio spoken by the NNS. Although listening and taking dictation is an individual activity, the students are encouraged to check their responses in pairs; then, the teacher shows them the answers.

Post-listening: post-task (face-to-face learning experiences). The students listen to short conversations like those on a real TOEIC test. The conversations, spoken by NS, include key vocabulary and sentences covered in while-listening stage. Next, students read the questions and choose the correct answer from multiple choices (three false and one true). Then, the teacher shows a transcription of the conversation to the students and they are encouraged to perform a role play in pairs, referring to the transcription. For instance, one of the students may play the role of an employee in a restaurant while another plays a guest. Next, they are allowed to engage in free conversation based on the topic, using the transcription as a guide but departing from it when necessary.

Online learning experiences. The students are assigned another dictation exercise as (mandatory, marked) homework, which they do while listening to the same audio spoken by the NS. The textbook, *Bottom Up Listening for the TOEIC Test* provides users with online learning material using the same NS.

Using the online material, the students are allowed to listen again to the same speeches until they can fill in the blanks (which are in different places at that time than those in the sentences presented in class.)

4. Results

4.1 Pretest and Posttest Results

Table 2 shows the means and standard deviations for the pretest and posttest. Before the treatment, the pretest English proficiency scores of both groups were almost the same according to one-way factorial ANOVA ($F(1,41) = .927, p = .341$).

An evaluation of the new teaching material was conducted using two-way repeated-measures ANOVA. The differences between pretest and posttest scores showed statistical significance (see Table 2). Referring to the results of the pretests

and posttests, an interaction effect of the treatment was found between the two groups ($F(1,41) = 4.304, p < .05$) ($\eta^2 = .095$) (see Figure 3). The results indicate that the treatment group could complete the listening comprehension posttest more accurately than the pretest, which had been conducted before adopting the new audio material.

Table 2
Pretest and Posttest Scores

Group	<i>n</i>	Pretest		Posttest	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Experimental group	22	9.22	2.84	11.68	2.91
Control group	21	10.00	2.38	10.95	2.78

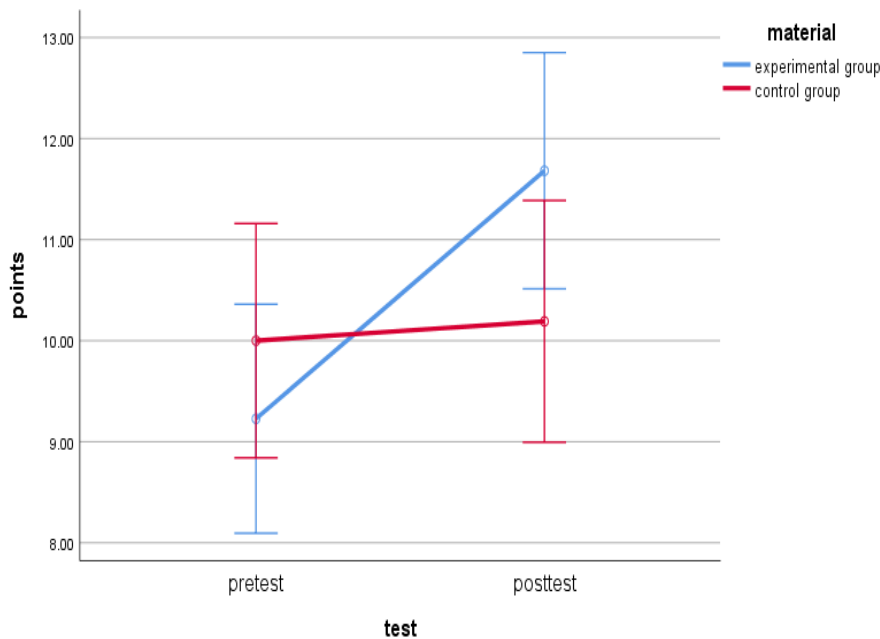


Figure 3. The difference between the pretest and posttest scores.

4.2 Correlations Between Impressions of New Audio Materials and Test Scores

The students completed a questionnaire on their impressions about the audio material with the NNS voice. The results showed that the students had a good impression of the new materials. The average score for attitude toward NNS materials on a five-point scale was 3.466 ($SD = 0.751$).

Correlations between their impressions about the new material and test scores were analyzed, and the difference between pretest and posttest scores was not found to be relevant to the questionnaire results ($r = .116, n.s.$), nor were the

posttest results on their own ($r = .319$, *n.s.*). These results imply that over the course of the three-month TOEIC test classes using NNS speech as introductory material, the students' listening achievement was not correlated with their attitudes toward NNS, suggesting the effectiveness of the new material was not affected by the students' preference toward NNS speech.

5. Discussion and Conclusion

The comparison of pretest and posttest results suggested that the new audio multimedia material spoken by the NNS was effective in improving beginner-level students' listening skills. The average English proficiency of the participants in this study (296.13/990) was better than that in the pilot study (222.5/990); both the pilot study and the main study suggested the usefulness of the new material for students with low English proficiency. The questionnaire on impressions of the new materials showed no correlation between students' attitudes toward the materials and their test scores, contrary to the prediction that students might not show significant improvement in listening unless they favored the NNS material.

The results of this study appeared to support the assumption that NNS speech has potential to play an important role in encouraging students to experience English as an international language and lower their affective filter toward English learning. Most students did not have a lot of opportunities to be exposed to English as an international language in English classes, because more than 80 percent of the students had not studied abroad. According to Ke and Suzuki (2010), undergraduate Japanese students who believed that the grammar and forms are important in English communication preferred NS to NNS after they witnessed that Taiwanese students made many grammatical and language errors during online English-speaking activities. However, the NNS audio material in this study can show students a good model of NNS. Taken together, these results suggest that the NNS audio material helped enrich students' vocabulary and teach them basic grammar, which activated the bottom-up processing in listening.

Brain (2010) suggested that learning from NNS teachers can encourage English-learners to experience multicultural, multilingual English classes. Llorca (2004) stated that NNS English teachers are important in the EFL classroom, since they can provide students an example of English as an international language. In addition, as observed by Brain (2010), NNS speakers have been valuable as educators and researchers in the English-learning field. In fact, the first non-native president of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), J. Liu, was elected in 2006. This study helps us to rethink and recognize the value of NNS teachers in English listening classes and to encourage Asian students in particular to have positive attitudes toward learning English as an international language.

In my previous teaching experience, students tended to be passive in trying to understand NS whose voices were used in the material for listening. In contrast, the present participants generally seemed willing to participate more actively in

class and listened to the new material. The teacher made sure to point out that the new audio was spoken by the NNS, that the NNS speech rate was slower than that of NS, and that the articulations were more understandable than that of NSs. The new material could assist students to prepare for the TOEIC test audio spoken by NS, as well as other spoken English. In weekly activities, the experimental group and the control group took dictation while listening to audio spoken by NS and took TOEIC mini-tests from the same textbook in class. In addition, both groups used the same online materials, spoken by NS, after class. However, the control group did not show significant improvement in their listening after the treatment. In fact, some students in the control group seemed to gradually lose their motivation to try and understand NS speech, since the existing TOEIC teaching materials apparently did not bridge the gap between their beginner-level proficiency and the audio material spoken by NS.

This experiment's results imply that it is not necessary for teachers in higher education to use audio material recorded by NS as introductory material in TOEIC test classes to improve beginner-level students' listening skills. Teachers should pay attention to students' English levels and provide them with comprehensible input, under the principle of "i+1" (Krashen, 1985). The audio recorded by NNS in this research played the role of the comprehensible input for the beginner-level students. Japanese English learners have a tendency to interpret the spelling of new words based on their pronunciation; therefore, NNS pronunciation based on the spelling would be more intelligible and comprehensible input to Japanese students.

This study targeted students with low proficiency in English to improve their listening skills. Therefore, it is unlikely that this project can lead to any definite conclusions on students with high proficiency in English. Further research involving participants with a higher level of English is required. In addition, the researcher explained to the students that the NNS voices were used in the material, which seemed to influence the results of the study. Also, in this study, the voice of a Taiwanese male was used; in future research, audio materials recorded by NNS from other countries should be adopted to examine whether they are similarly effective in improving students' listening skills. These findings may also contribute to the study of how to motivate students by using English as an international language in the classroom.

Acknowledgements

I am deeply grateful to Professor Eiichi Yubune for giving me a large amount of valuable advice during the process of revising my article. I also appreciate the referees of *JACET KANTO Journal* because they guided me in a very clear and explicit way. Without them, I could not finish writing this work.

References

- ALC. (2019). *English journal*. Tokyo: ALC.
- Bolton, K. (2004). World Englishes. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 367–396). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Brain, G. (2010). *Nonnative speaker English teachers: Research, pedagogy, and professional growth*. New York: Routledge.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. London: Hodder Education.
- ETS (2007). *TOEIC Test shin koushiki mondaishu 2* [New TOEIC Test Practice Book 2]. Tokyo: The Institute for International Business Communication.
- ETS (2009). *TOEIC Test shin koushiki mondaishu 4* [New TOEIC Test Practice Book 4]. Tokyo: The Institute for International Business Communication.
- ETS (2013). Joujoukigyo ni okeru eigo katsuyou jittai chousa houkokusho. [The report of research about how to use English in listed companies]. Retrieved from http://www.toeic.or.jp/library/toeic_data/toeic/pdf/data/katsuyo_2013.pdf.
- ETS (2018). TOEIC listening & reading test jukenshasu no suii. [Transition of number of test takers of TOEIC Listening & Reading Test]. Retrieved from https://www.iibc-global.org/library/default/toeic/official_data/lr/pdf/lr_transition_2018.pdf.
- Field, J. (2003). Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57(4), 325–334.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.
- Global from Macmillan Education (2010). Global Voices. Retrieved from <http://www.macmillanglobal.com/about/the-course>.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning* (pp. 3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Hayes, D. (2009). Non-native English-speaking teachers, context and English language teaching. *System*, 37(1), 1–11.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hilke, R., & Maeda, H. (2005). *Shin TOEIC Test Kanzen Kouryaku Guide* [Complete Guide for the New Version of the TOEIC Test] Tokyo: ALC.
- JNTO (2020). Houjitsu gaikiyakusu 2019 [The report of the number of foreign visitors to Japan 2019]. Retrieved from https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/since2003_visitor_arrivals.pdf.
- Ke, I., & Suzuki, T. (2011). Teaching global English with NNS-NNS online communication. *Journal of Asia TEFL*, 8(2), 169–188.
- Kanzaki, M. et.al. (2014). Symposium TOEIC to eigo module. [Symposium for the TOEIC test and English modules]. Retrieved from

- https://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/labo/gci_top/common/pdf/gci_vol3/gci_030-042.pdf.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Harlow, UK: Longman.
- Llurda, E. (2004). Non-native speaker teachers and English as an international language. *International Journal of Applied Linguistics*, 4(3), 314–323.
- Lynch, T., & Mendelsohn, D. (2002). Listening. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 193–210). London: Arnold.
- MEXT (2011). Chugakkou eigo kiyouinsu [The number of English teachers in junior high schools]. Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2011/02/18/1301726_03.pdf.
- MEXT (2016). TOEIC program koushin joho [The information of new TOEIC program] Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/24/1368985_14_1.pdf.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2008). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York and London: Routledge.
- Pan, Y. C. (2010). Enhancing students' communicative competency and test-taking skills through TOEIC preparatory materials. *TESOL Journal*, 3, 81–91.
- Park, G. P. (1997). Relationship between listening strategy use and listening ability. *English Teaching*, 52(2), 95–112.
- Reay, J. (2001). Blended learning: A fusion for the future. *Knowledge Management Review*, 4(3), 1–6.
- Roach, P. (2000). *English phonetics and phonology: A practical course* (3rd. Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robb, T. N., & Ercanbrack, J. (1999). A study of the effect of direct test preparation on the TOEIC scores of Japanese university students. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3(4), 2–16.
- Rooney, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management*, 55(5), 26–32.
- Sands, P. (2002). Inside outside, upside downside: Strategies for connecting online and face-to-face instruction in hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, 8(6), 1–6.
- Satoi, S. (2019). *Sekai no eigo listening* [Listening to English around the World]. Tokyo: ALC.
- Seargeant, P. (2012). *Exploring world Englishes: Language in a global context*. Oxon: Routledge.
- Simmons, E. (2002). Visualizing vocabulary. *The Quarterly*, 24(3), 13–17.
- Tanabe, H. (2010). Improving TOEIC Training Program of Tokyo Polytechnic

- University. *The Academic Reports, the Faculty of Engineering, Tokyo Polytechnic University*, 33(2), 1-6.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. Boston: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Ward, J., & LaBranche, G. A. (2003). Blended learning: The convergence of e-learning and meetings. *Franchising World*, 35(4), 22–23.
- Young, J. R. (2002). “Hybrid” teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *Chronicle of Higher Education*, 48(28), A33–34.
- Yoshida, K. (2016). Tsukaeru eigo wo toozaketeiru kyoikukai no, soshite nihonjin no ishiki toha? [What is the consciousness of educational circles and Japanese who avoid English as communication tools?]. Retrieved from http://www.yomiuri.co.jp/adv/sophia/sophian/sophi_08.html.
- Yubune, E., & Benfield, B. (2012). *Bottom up listening for the TOEIC test*. Tokyo: Seibido.
- Yubune, E., Mine, S. & Kokubu, Y. (2013). TOEIC ensyu wo riyoushita bottom up shori ni motodoku choukairiyoku kyoka notameno e-larnning kyoza no kaiatsu [E-learning materials for learning bottom up listening strategy using the TOEIC Test]. *Journal of Toyo University Institute of Human Sciences* [Toyo daigaku ningenkagaku sougou kenkyusho kiyou], 15, 147–149.

A Preliminary Exploration of Intercultural Sensitivity Developments through an Overseas Programme: Towards Future Overseas Studies and a Long-Term Career

Misa FUJIO
Toyo University

Abstract

In recent years, incorporating overseas studies into the curriculum has become an important agenda for Japanese universities in order to improve students' English ability, intercultural sensitivity, or even the prestige of the university itself. This study investigated how 14 Japanese university students improved their intercultural sensitivity as well as English ability through a three-week short-term overseas study. A triangulation method was adopted for data collection, collecting both quantitative (IDI scores) and qualitative data (The 3R Tool Journal or pre- and post-session group discussions). In the analytical section, the developments of the participants' intercultural sensitivity are reported both quantitatively and qualitatively, and how both can complement each other is discussed at the end. In the discussion part, the following points are highlighted: 1) the relationship between the linguistic development and intercultural sensitivity development, 2) the balance between challenge and support in overseas programmes, and 3) challenges at the university level to connect the gains from an overseas study to post-study programmes in Japan and then the long-term career of the participant.

Keywords: short-term overseas studies, intercultural sensitivity, The IDI test, The 3R Tool Journal, post-study programmes

1. Introduction

Intercultural competence or Intercultural communicative competence has been investigated across disciplines, including Communication Studies, Applied Linguistics, Intercultural Communication, or International Business Management, with many different research interests. Considering the interest varies from making a definition, to unpacking the constructs, to observing and measuring developmental stages and offering training programmes, it is extremely difficult to grasp the overall picture of the research into intercultural competence, and thus, it is especially important to clarify the research focus in each study. The current study focused on the developments and measurements of intercultural sensitivity of 14 Japanese university students through a three-week overseas study, using both quantitative and qualitative data.

Addressing the lack of a combination of quantitative and qualitative data was pointed out by Kinginger (2013) as one of the important future research agendas for overseas studies and the lack of connection between pre-, during-, and

post-overseas study was highlighted by DeKeyser (1991). Based on these obvious voids in previous research, the current study focused on revealing some aspects of intercultural sensitivity by collecting and providing both quantitative and qualitative data¹), and will suggest a connection between an overseas study and the associated post-study support at the university level and onwards to the long-term future career.

2. Literature Review

2.1 Previous Studies about Overseas Studies

Following a seminal book edited by Freed (1991), many studies have attempted to reveal the roles of study abroad programmes for second language acquisition. Recent studies have shifted the research from the initial focus on the improvement of the participants' language or pragmatic competence to learning strategies or affective factors (such as anxiety or willingness to communicate) and even to a more social factor, for example, the relationship between the participant's gains and the support s/he can obtain from the host family or in local networks (Churchill & DuFon, 2006).

Although almost all studies have reported the participants' positive gains in language skills, affective factors, or sociolinguistic awareness, the degree of gains depends on the participant or the context of the study programme (including the support by host family or local networks). Therefore, as Churchill and DuFon (2006) pointed out, "the generalizations that may be made across programs are disappointingly few" (p. 27), and more empirical studies are needed.

Recently, studies with Japanese participants have been sharply increasing both in numbers and in research scope, from specific language skills (i.e., Sasaki, 2007) or a combination of language skills and affective factors such as anxiety (i.e., Kimura, 2012) to the gains in intercultural awareness (i.e., Nakagawa, 2009). There are also studies that reported the policies on overseas studies at the university and national levels. For example, Funatsu (2012) raised three reasons why the number of Japanese students studying abroad has not been steadily increasing and has rather levelled off: curriculum constraints (such as the cap system), conflict with job-seeking activities, and the fact that the applicant's overseas experiences are not appreciated as they used to be in the corporate world. In addition, Shoraku (2015) pointed out that education for professional expertise should be incorporated even for a short-term overseas study, in addition to language study, because those who join an overseas study tend to regard the programme as a means of enhancing their prospects in their future career.

Also, Fujio (2014) disclosed that the gains from a short-term overseas study, (including fluency, complexity, and use of communication strategies as reported in Fujio (2013)) sharply dropped in a year to the level before the study or even worse, partly because the participants could not maintain their motivation for studying English due to prioritizing their job-hunting. These studies suggest the importance of connecting a study-abroad programme to post-study education in

Japan, and hopefully to their future career.

Another important agenda for future research is how to combine the research into language outcomes (focusing on experimental, quantitative studies) with sociocultural outcomes (focusing on ethnographical and qualitative approach), as pointed out by Kinginger (2013). In the current study, in order to observe the participants' developments in intercultural sensitivity as well as language ability, both quantitative and qualitative data were collected as detailed later.

2.2 Various Concepts and Measurement of Intercultural Competence

Intercultural competence is a well-known but a complicated term to define, partly because it has been investigated across many disciplines, from Communication Studies, Applied Linguistics, Psychology, to International Management with varying foci. The term itself, intercultural competence, is sometimes interchangeably used with intercultural sensitivity, intercultural communicative competence or cross-cultural communication competence, although, roughly speaking, the term intercultural competence or intercultural sensitivity, focuses on cultural awareness while Intercultural Communicative Competence (ICC) includes the role of a foreign language used in communication (i.e., Byram, 1997). The term intercultural sensitivity, which is a major focus of this study, is regarded in Hammer, Bennett, and Wiseman (2003) as “the ability to discriminate and experience relevant cultural differences” (p. 422).

There are numerous tools to assess intercultural competence or sensitivity for individuals, groups, or organisations. Among them, the five most commonly used tools are summarised by Lombardi (2010): Intercultural Development Inventory (IDI), Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI), Cross-Cultural World-Mindedness Scale (CCWMS), Intercultural Sensitivity Inventory (ISI), and the Assessment of Intercultural Competence (AIC). The IDI and CCAI are “two commercially available tools that have dominated the research landscape” and the other three “represent the emerging non-commercial sector” (p. 15).

Briefly summarised, the CCAI is designed to assess intercultural effectiveness with four variables, Emotional Resilience, Flexibility and Openness, Perceptual Acuity, and Personal Autonomy. The CCWMS assesses attitudes towards issues related to world-mindedness, including race, religion, war or global education. The ISI measures the participant's appropriate behaviours when in contact with different cultures, in particular, “the cultural constructs of individualism, collectivism, flexibility, and open-mindedness (p.15). The AIC is a self-assessment tool of developmental changes of intercultural sojourners.

Lastly, the IDI is a culture-general assessment tool to measure the participant's orientation towards different cultures (Hammer et al., 2003). It is based on the Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) in which six different developmental stages were identified towards different cultures: Denial, Defence or Reversal (Polarization), Minimization, Acceptance, Adaptation, and Integration (Benett, 1986). The first three are regarded as ethnocentric or

monocultural mindsets (in which one's own values are "central to reality") while the latter three as ethnorelative or intercultural mindsets (in which one's own culture is relativised and "experienced in the context of other cultures") (Hammer et. al, 2003, p. 421). In the IDI, the first five stages were retained, except the Integration stage.

The IDI has been used world-wide for both individuals and for organisations, measuring the outcomes of overseas studies in academia or corporate training programmes in business by comparing the pre- and post-study results. It is currently available in 13 languages with back-translation protocols to ensure linguistic and conceptual equivalence. However, as Yamamoto and Tanno (2002) discussed, the author still has a concern that there may be some questions too difficult to understand without relevant context, especially for Japanese test-takers who do not share the basic Western values (although the IDI has been further developed to be a cross-culturally valid assessment tool since 2002).

The current study, therefore, collected several other kinds of data, including a journal called the 3R Tool in addition to the IDI. The 3R tool is a weekly journal developed by Spencer-Oatey and Davidson (2014) to understand, reflect, and develop intercultural sensitivity. It consists of 3Rs: Report the facts of what happened; Reflect on why it happened; and Re-evaluate after discussing with others. This tool is especially insightful in that the users have a chance to reflect the fact themselves and re-evaluate it, incorporating the reflection of their own and their acquaintances as detailed below:

- 1) The first stage, Report, requires the participant to remember the setting, persons involved, and his/her reaction and to explain what happened step by step;
- 2) The next stage, Reflect, requires not only the participant to reflect the reasons for his/her reaction, possible underlying influences and alternative explanations, but also the participant's colleagues' comments or interpretations;
- 3) In the last stage, Re-evaluate, the participant revisits and re-evaluates what happened to him/her.

Thus, by telling the fact to their friends (hopefully to those from different backgrounds), and reflecting and re-evaluating the fact, the users can compare their interpretation with others and to gain an opportunity to reach a new perspective.

2.3 Summary of Previous Studies and Research Questions in This Study

The previous studies reviewed above suggest key words for future research, that is, combination and connection.

As the section of overseas studies revealed, how to combine the research into language outcomes with sociocultural outcomes was pointed out as an important agenda (Kinging, 2013). Considering the former tends to focus on experimental and quantitative approaches while the latter on ethnographical and qualitative ones, it is also a combination between quantitative and qualitative

approaches. In the current study, the author tries to observe both quantitative data (the IDI test results) and qualitative data (the 3R Tool Journal and group discussions in the pre- and post-sessions) in order to disentangle a part of intercultural sensitivity. In addition, although the focus of this study is intercultural sensitivity, the relationship between the participant's linguistic development and intercultural sensitivity is discussed in Section 5.1.

Another important agenda is how to connect pre-study in the classroom to study-abroad and then to post-study programmes when the participants returned to Japan. Considering the report that those with a previous overseas study experience tend to join another programme (i.e., Shoraku, 2015), it is especially important to connect an overseas experience to further study abroad programmes and then to a long-term career. This point will be discussed in Section 5.2 and 5.3.

In order to reveal the points above, the following research questions were formulated in the current study.

- 1) How has the intercultural sensitivity of the participants changed in the IDI test before and after the overseas study?
- 2) Are there any differences/discrepancies between the IDI quantitative test results and qualitative discursal data? (Are they conflicting or complementary?)
- 3) Are there any suggestions from the current study for the post-study programmes, in order to connect an overseas experience to further studies and a long-term career?

3. The Current Study

3.1 Background of This Study

Since being selected as one of the Top Global Universities (Super Global Universities) in 2014, Toyo University started to accelerate internationalization, increasing the number of overseas programmes, English-medium classes, or raising the ratio of faculty members from different backgrounds. In addition to various initiatives at the university level, each faculty has been encouraged to work on internationalisation as well, and the author was engaged in introducing the following programme.

This 3-week programme customised for the Faculty of Business Administration was established two summers ago at a college in Oxford. There are three distinctive features in the programme; 1) developing English skills with a special focus on business context, 2) including lectures on the British and EU economies, and 3) learning British and EU cultures (including what is called a study visit to London or Cotswolds). In addition, an undergraduate student of Oxford University called a Residential Advisor (RA) was assigned for 10 Japanese students respectively; therefore, two RAs stayed at the same dormitory with the participants and spent every evening together with a variety of entertainment programmes.

The programme had two classes in the morning (1.5 hours each) and one (2

hours) in the afternoon from Monday to Thursday, and a study visit was arranged on Friday to London for the first week and Cotswolds for the second week. Table 1 below summarises the major events of each category.

Table 1
Major Schedule of the Programme

	(Business) English	British & EU economies	British & EU Culture
Week 1	Placement test Job seeking skills	Current economic issues in the UK	Walking around Oxford Welcome tea Study visit to London
Week 2	Dragon's Den Presentation skills	European policies Visit to a Mini factory EU & Brexit	Youth culture & fashion Study visit to Cotswolds
Week 3	Presentation skills Final presentations	Local business & field work	Immigration & Multiculturalism Gala Dinner

3.2 Pre- and Post-Session Training in Japan

This summer programme was conducted from the end of August to the middle of September in 2018 for three weeks with 14 participants. To the participants, two credits were given when they finished all the programme, including three pre-session and two post-session classes.

In the first pre-session class, all participants finalised their application form. In the second pre-session class, a guest speaker, who had worked in the UK and Europe for more than 20 years, gave a lecture on the British society, politics, economy, and Brexit so that the participants could have a big picture of the topics, prior to their study in Oxford. The lecture was conducted in Japanese for better comprehension, since it was reported that one's background knowledge or expertise could significantly contribute to speaking up in group discussions in overseas studies (Fujio, 2018).

In the third pre-session, group discussions were conducted, divided into four groups, in order to clarify their goals through the upcoming study and preparations they needed to achieve their goals.

In the first post-session class after their overseas study, the participants were divided into the same groups to discuss what they did and did not achieve (compared to what they discussed in the pre-session), how their experiences had influenced their values and might influence their attitude towards future studies or career orientations. What they discussed in these group discussions is analysed in Section 4.3.

The next post-session was an open seminar (*houkougai*) for all Toyo University students and faculty members, with about 60 attendees.

All the participants of this programme were assigned to one of the following

six presentations so that the audience could have an overall picture of the programme: 1) the overall study programme, 2) study tours (visits to London and Cotswolds), 3) individual weekend trips, 4) class details of the study programme, 5) final presentations of the programme, and 6) good points and points to improve about the programme.

This open seminar became a good opportunity for the participants to look back at the gains in their English ability, intercultural sensitivity, and professional knowledge about the business and economy of the UK and Europe. The following two factors, however, were pointed out for future improvements.

First, since this was a customised programme for our faculty and all the participants were the members of the same faculty, they became so close and enjoyed the programme altogether. However, there were few opportunities to communicate with other students from different countries.

Second, all the classes rather focused on listening and speaking. In the future, classes focusing on writing might be incorporated.

The future agendas for overseas programmes will be revisited in Section 5.3.

3.3 Participants

In this programme, a total of 14 students participated as shown below. The M and F stands for a male and a female student, respectively, and the following number shows their school year. When there are several students in the same year, they are identified as M2-1 or M2-2.

Table 2

A List of the Participants

	TOEIC score before study	TOEIC score improvement	Previous overseas experiences
M2-1	Above 600	10	A 3-week study in the US
M2-2	Above 600	45	A 2-week study in Canada
M2-3	Above 500	60	
M2-4	Above 300	No data	various sight-seeing trips
F2-1	Above 400	No data	
F2-2*	Above 500	110	Diversity voyage
F2-3*	Above 800	5	A 2-week study in the US
F2-E*	Above 700	115	Brought up in an Asian country
M3-1	Above 600	155	
M3-2	Above 600	165	
F3-1	Above 500	0	
F3-2	Above 500	155	
F4-1*	Above 700	-85	
F4-E*	Above 800	35	A one-year study in China

There were no participants who had a prior experience in the UK nor a long-term

experience in an English-speaking country. F4-E had a one-year study experience in China. She belongs to our Evening Course (which is abbreviated as E) and works in the environment in which she uses English frequently, and therefore, has outstanding English ability as indicated by her TOEIC score. F2-E also had an experience living in an Asian country, but not in an English-speaking country.

On the first day, after the Welcome Tea Party and the ice-breaking lecture, the participants were divided into two groups, based on a grammar and vocabulary test as well as a short interview (Those who were assigned in the second or upper group are indicated with an asterisk in Table 2). Although they were small-scale assessments, the results turned out to be roughly equivalent to their TOEIC score, except F2-2, who has experienced an overseas programme called Diversity Voyage, a programme focusing on voluntary activities with local students in Asia. The Business English classes and preparations for the final presentations were conducted by the group while the lectures and study visits were conducted altogether.

For the final (group) presentations, a business-related theme was given to them: how to make a successful business in Oxford. Although they were conducted in a friendly atmosphere with a small audience consisting of the classmates, two British instructors, two RAs and two Japanese professors including the author, detailed feedback on their English (including pronunciation) and their presentation skills was given individually after the presentation. In this way, the overall encouragement of speaking a foreign language (the final presentations and prior group discussions) and attention to the details (individual advice after the presentation) were very well balanced in this programme.

3.4 Data Collection

In order to measure the participants' improvements in expressing multi-lateral viewpoints, the current study adopted a triangulation method for data collection, taking several different types of data. In addition, the author's observation of some classes and participation in study visits enabled her to observe their developments semi-ethnographically. The author explained to the participants that all the data would be used only for academic purposes and then received consent from each participant. The data collected through this study were as follows:

- 1) The IDI test in a pre- and a post- session class (Numerical data)
- 2) Group discussions in a pre- and a post-session class (Discoursal data)
- 3) Class observations during the study (Observational data)
- 4) The Three R journal during the study (Discoursal and reflectional data)
- 5) Reflection on the study in six months (Interview data)

With regard to 1), 2), and 3) above, the data were collected from all the participants. However, practicality did not allow the author to collect the data of 4) and 5) above from all the participants. Although the author asked the participants to write the journal (4 above) once a week, it was not a compulsory assignment included in

this programme and only half of the students could manage to write and submit it because they were too busy studying and visiting various places on the weekend. As for 5) above, the author was able to collect the data from four volunteers, who could join an interview, on how the overseas experiences in Oxford had influenced their values and attitudes toward their future career.

In the current study, the above data, 1), 2), and 4) were analysed as the main data and 5) to discuss how to connect an overseas experience to further studies or long-term career as explained in the following discussion part.

4. Results

4.1 Quantitative Analysis by The Intercultural Development Inventory (IDI)

Before and after the study programme, all the participants were required to take the IDI test. Since all the participants took the tests in Japanese, their answers were not influenced by their English ability. As reviewed in the above section, the IDI is a cross-culturally valid assessment tool to measure intercultural sensitivity, consisting of 50 items (questions), and allowing only the qualified staff to handle the results. Since the author is not a qualified test evaluator, the following tables were made based on the report prepared by a qualified faculty member.²⁾

Table 3

Descriptions of Competence Orientations

Denial	An orientation that likely recognises more observable cultural differences but does not notice deeper cultural differences, and may avoid or withdraw from cultural differences.
Polarization	A judgemental orientation that views cultural differences in terms of “us” and “them”. This can take the form of defence or reversal. The defence is an uncritical view toward one’s own cultural values and practices and an overtly critical view toward other cultural values and practices. The reversal is an overtly critical orientation toward one’s own cultural values and practices and an uncritical view toward other cultural values and practices.
Minimization	An orientation that highlights cultural communality and universal values and principles that may also mask deeper recognition and appreciation of cultural differences.
Acceptance	An orientation that recognises and appreciates patterns of cultural difference and commonality in one’s own and other cultures.
Adaptation	An orientation that is capable of shifting cultural perspective and changing behaviour in culturally appropriate and authentic ways.

(Modified punctuations, based on Hammer, 2012)

In the IDI, two different scores are reported both for an individual and a group: Perceived Orientation (PO) and Developmental Orientation (DO). The PO is the cultural orientation the test-taker perceives s/he takes and the DO is the one s/he

actually takes in encountering intercultural situations. Also, the orientation gap (OG) can be measured as the balance between the PO and DO. It is reported that in most cases the PO is higher than the DO.

Both the PO and the DO are categorised into five bands as explained in the section 2.2: Denial, Polarization, Minimization, Acceptance, and Adaptation, whose brief summaries are presented in Table 3. In Table 4, the results of the whole group of the current study are summarised.

Table 4
Changes in the PO and the DO as the Whole Group

	Before the study	After the study	Differences
PO score	117.10 (Acceptance)	119.74 (Acceptance)	2.64
DO score	80.46 (Polarization)	85.66 (Minimization)	5.20

While the PO score improved by more than two points in the same range of Acceptance, the DO score developed across the band, from Polarization to Minimization, with an increase of more than five points. Considering that the usual development of other groups of our university stays in one to two points and some groups have recorded even a minus development (Kobayakawa, 2018), that of the current study can be safely claimed to be outstanding. The breakdown of the group is shown in Table 4. (The term cusp means around the border.)

Table 5
The Breakdown of the Group

	Before	After
Denial	7.1%	0%
Cusp of Polarization	0%	8.3%
Polarization	50.0%	33.3%
Cusp of Minimization	14.3%	0%
Minimization	28.6%	58.3%

As Table 5 indicates, there were no participants who stayed in the range of Denial after the programme. On the other hand, those who belonged to Polarization decreased from 50 to 33.3 and instead those who belonged to Minimization increased from 28.6 to 58.3 percentage points.

Considering that the Polarization is the stage judging cultural difference in two extreme ways, “us” and “them”, while Minimization is one highlighting cultural commonality and universal values and in the transition phase from ethnocentrism to ethno-relativism (even though Minimization is still categorised in the ethnocentrism), this development is very meaningful. It seems that their improvement may have resulted from the positive gains the participants reported in Section 4.3.

When the individual data before and after the study were compared, M3-1 and F2-1 showed a remarkable increase (more than 10 points) in the PO and the same two plus F4-E in the DO. On the other hand, there were two students, M2-4 and F2-E, whose DO score dropped.

With regard to the reasons for these particular increases and decreases, no clear explanations were obtained in the personal talks with the author after the IDI test results were returned. The best guess, however, is that their previous overseas experiences might have affected the results; both M3-1 and F2-1 had no previous overseas experiences while M2-4 and F2-E had some experiences from short trips and a previous stay in Asia and therefore the experience this time might not have had such a great effect (although this does not still explain why their scores dropped nor why the other participants without any prior overseas experience had not improved their scores as much as M3-1 and F2-1). In the case of F4-E, who had previous experiences abroad and daily exposure to English on business, she might have reached the point to understand the cultural differences appropriately and to grow her intercultural sensitivity. Also, her improvement in the DO score might be related to her seriousness to utilise this experience for her career progression. These points, how the previous overseas experiences might affect the IDI development and how an overseas experience would influence one's career progression, were not concluded through the IDI test this time and may hold potential for further investigation. The qualitative analysis below, however, shed a light on disentangling some reasons of the score drop of M2-4.

4.2 Qualitative Analysis of Intercultural Sensitivity

As reviewed in Section 2.2, the 3R Tool was used for qualitative analysis of intercultural sensitivity. Using the 3R, the participants recorded every week what surprised, upset, irritated them the most, or what was the most pleasing to them.

The following example is the 3R Journal of M2-4, whose DO score dropped in the IDI test from Polarization to the Cusp of Polarization. Although the reasons for the drop were not revealed in the IDI test nor the following personal talk, his journal revealed that he was surprised or irritated by different cultural practices. The following example is what he exactly reported in the journal. Only at a few points, the author added brackets for readability and then changed the names of his friends into pseudonyms.

<Example 1> (The 3R Journal by M2-4)

<The first week>

- Report: 1st day in Oxford. I went to buy a towel with Ryo and Koki. When I was checking out, clerk asked me a question. I couldn't understand it, but I answered No. Then the clerk didn't give me a plastic bag! I was surprised by the difference in culture from Japan.
- Reflect (Personal reflections): In Japan it is natural to put products in plastic bags, but in the UK it was not. I was on the first day, I was not accustomed to English, so I didn't understand the question.

- Reflect (Colleagues' comments): Services in the UK are commonplace abroad. Japanese services are very good.
- Re-evaluate: When I was checking out, I found it better to answer Yes.

In this first week journal, he described an unsuccessful episode or an unexpected service in the UK³, caused by his insufficient English ability. However, through the talk with his friends, he realised that the service standard in Japan could be characterized as rather exceptional and that some service in the UK might be considered unsatisfactory.

<The Second Week>

- Report: The day I went to London. I went sightseeing to London Eye. I played in a small amusement park and I went to go to the toilet. The toilet there was a paid toilet. I needed a 5 pence, but I did not have it. But I wanted to go to the toilet quickly so I mistook 2 pand [pound] coins. There was no change.
- Reflect (Personal reflections): I used money in vain because I didn't properly understand British pennies.
- Reflect (Colleagues' comments): In the UK there are a lot of charged toilets so it is better to pay the money slowly even if you're in a hurry.
- Re-evaluate: I fruntially [frantically] understood desperately by arranging all the coins after I got back to the dorm on that day. I tried counting coins slowly even if I was in a hurry.

In the second week, he also described his unsuccessful episode, due to his unfamiliarity to the UK practices. However, he learned again that paying for a toilet is common in the UK and disclosed his effort to be familiar with any type of the coins.

In the third week he also noticed a difference in practice; however, this time he reported his surprise in a positive way.

<The Third week>

- Report: The day I went to London. I went to play with Ryo and Koki and Riku at a small festival in London. I bought a lemonade. At first I was drinking without worrying about anything. I felt the straw was soft from the way [gradually] and I saw a straw made of paper. I was surprised because I saw a straw made of paper.
- Reflects (Personal reflections): In Japan plastic straw is mainstream so I was surprised by the difference in consciousness to the environment.
- Reflects (Colleagues' comments): Paper straws become mainstream as there was a low [law] regulating plastic products in the UK.
- Re-evaluate: I was surprised that Britain is thinking seriously about environment because Japan does not think much about the environment. I thought that Japan also needs to think more about the environment.

It is noteworthy that, although he described every week that he was surprised or upset with a different cultural practice, his episode in the third week turned into a positive one, higher awareness in the global environment in the UK than in Japan.

Another interesting finding about the 3R Tool Journal is that more than half of the participants' reports were related to what they were surprised, upset, and embarrassed about rather than what they were pleased with. This point might suggest that unsuccessful or embarrassing experiences have more impact than simply happy memories, and this will be highlighted again in Section 5.2.

4.3 Qualitative Analysis of the Pre- and the Post-Session Group Discussions

Another form of qualitative data, the discursal data of the group discussions in a pre- and a post-session, were also collected. In order to compare their remarks and group dynamics, the same members were allocated to the same group in both discussions, except F3-1 and F4-1 who could not manage to attend both discussions. Both discussions, which lasted for about 20 minutes, were semi-controlled with common topics, while allowing all the members to articulate their ideas and develop their conversations freely. The topics (questions) they discussed were prepared by the author and they were comparable between the two discussions, as summarised in the following table.

Table 6

List of Topics in Group Discussions in the Pre- and the Post-Session

	Pre-session Discussion	Post-session Discussion
Q1	Why did you join this programme?	What was the most rewarding experience in this programme?
Q2	What (English) skills do you want to improve the most?	What skills do you think you improved the most?
Q3	What do you like the most about the programme?	What did you enjoy the most in this programme?
Q4	What do you want to achieve the most in this programme?	What do you think you achieved the most in this programme?
Q5	What kind of activities do you want to try outside the program?	Is there anything new you want to try, stimulated by this programme?
Q6	Do you have any potential worries?	What were the biggest challenges during your stay?
Q7	Others	Do you want to join other overseas programs in the future? / Others

Although all the discussions were transcribed and categorised by question, only noticeable differences between the pre- and the post-session will be reported here.

Table 7 summarises the interests and expected achievements the participants discussed in the pre-session (Questions 1, 3, and 4 above). The number in parentheses shows the number of the participants who answered the same way.

This table reveals that, although this was a programme customised for the Faculty of Business Administration, only two participants clearly mentioned the professional part of the programme as their favourite part (Increase business

knowledge in the UK). On the other hand, almost all the participants listed British culture and improving their English skills as the top priority.

Table 7

Summary of the Comments in the Pre-Session (Plural Answers)

Q1 Reasons for participation	Q3 Favourite programme	Q4 Expected Achievements
Just want to go abroad (7)	Go to London (3)	Improve English skills(10)
Interested in UK culture and/or Oxford (6)	Welcome tea (3)	Make British friends (6)
Want to improve English(2)	Presentations (2) Increase business knowledge in the UK (2)	

However, in the post-session discussion their answers significantly changed.

Table 8

Summary of the Comments in the Post-Session

Q1 Most rewarding	Q3 Most enjoyed	Q5 Most achieved
Lectures on Brexit/economy (6)	Study visit to London and Cotswolds (5)	Final presentations (including preparatory group discussions) (7)
Presentation/Negotiation Skills (4)	Weekend trips (4)	British culture/food (3)
Visit to Mini factory (1)	Shopping / Fashion (4)	Afternoon tea (1)
Activity of making a commercial (1)	Free time in Oxford (including punting) (2)	Watching a football game (1)
Voice inflection (1)		Gaining confidence in English(1)
Studying British culture (1)		Surviving 3 weeks (1)

Although all the answers to Q3 (What they enjoyed the most) were related to study visits, shopping, sight-seeing and weekend trips, almost all the answers to Q1 (Most rewarding) confirmed the professional (business) part of the programme (Presentations are included here since their final presentation was about successful business in Oxford.) A similar tendency was observed for Q5 (What they achieved the most), including the final presentation raised by seven participants. It is also noteworthy that one student answered surviving for 3 weeks abroad itself as the biggest achievement, and that two of them mentioned their own weekend trips as both the biggest achievement and challenge at the same time. This point will be further discussed in Section 5.2.

The group discussions in the post-session also revealed how the participants

shifted their perspectives towards different cultures.

In Example 2, F2-E, the other participant whose DO score dropped (within the same band, Minimization) revealed a change in her perspectives.

<Example 2> (Comments by F2-E in the post-session class)

I have two achievements I think. First one is presentation. ... And the second one is about European culture.... Before I went to UK, my image about western is just western. But now, foreigners to me have American, British and European. I think I can [be] specific about characteristics about that.

Although the IDI score only indicated her DO score dropped, Example 2 discloses more details. It indicates that her perspectives shifted from the dichotomy between the East and the West to more cultural diversities even in the West, although she still seems to regard cultural differences as national differences. As the first step, however, it seems reasonable that the participants in an overseas study tend to understand the differences they experienced as national differences. As pointed out by Piller (2017), national characters have frequently overridden other factors, such as gender, ethnicity, or personal traits to form one's identity. Therefore, for those who experienced a study abroad and realised the differences between the host country and the home country, we have to think about the programmes for the next stage to teach various and complicated factors that shape up one's identity and culture.

4.4 Summary of Analysis

In summary, with regard to Research Question 1, the quantitative data (the IDI) showed a measurable improvement in the participants' intercultural sensitivity. However, the participants whose scores largely changed were not determined to have been aware of the reasons themselves. On the other hand, the qualitative one (the 3R Tool and group discussions) disclosed some of the participants' experiences that might have led to their changes in intercultural sensitivity. Therefore, with regard to Research Question 2, both quantitative and qualitative data complemented each other; in particular, the qualitative data complemented the quantitative data by adding some plausible reasons for the participants' changes. As for Research Question 3, all the suggestions related will be discussed in Section 5.3.

5. Discussion

5.1 English Proficiency and Intercultural Sensitivity

Although the current study focuses on the changes in intercultural sensitivity of the participants and therefore discussing the details of linguistic changes is beyond the scope of the current study, some changes were also observed in their linguistic ability. With regard to the skills they felt they improved the most, 10 participants answered listening skills while five answered presentation and three raised communication skills, including their attitude and behaviour toward communication (plural answers).

Some improvements in English were indicated by the TOEIC test scores after they returned. Although taking a TOEIC test was strongly encouraged, two of them did not take one. Among the 12 participants, five of them improved their score by more than 100, accounting for 41.67% of the test-takers.

Also, as pointed out by previous studies, (i.e., Kimura 2012), the output amount visibly increased in the 20-minute group discussions in the post-session. The total number of words of all the participants (except two who could not attend both) increased from 3101 to 4850 words, with an average increase of 146 words per person, although the following two factors should be taken into consideration. First, talking about what we actually experienced is basically easier than talking about what we are going to do. Second, all the participants became very close and friendly during the study and therefore they could more easily speak up in the post-session, using their shared experiences.

With regard to the relationship between their language proficiency (TOEIC) and intercultural sensitivity (IDI), no significant correlation was obtained either before the study ($r = 0.03$, n.s.), after the study ($r = 0.14$, n.s.), or the balance between the pre- and post-tests ($r = 0.10$, n.s.).

The results are consistent with Kobayakawa (2019) who investigated the relationship between IDI and TOEIC scores of nearly 90 graduates, indicating that a good English score does not necessarily guarantee a high level of intercultural sensitivity. These results suggest complicated relationships between intercultural sensitivity and language proficiency, which should be further explored in future empirical studies.

5.2 The Balance Between Challenges and Supports in Overseas Programmes

The next point is that the qualitative analysis of this study revealed that challenges are extremely important for growth. As touched upon in the previous section, two students mentioned their own weekend trips were both the biggest challenge and achievement at the same time, as represented in Example 3.

<Example 3> (Comments by F2-3 in the post-session class)

Biggest challenge for me was to go outside of the city without teachers. Because stepping outside of the city is maybe hard for someone. Since we don't have teachers around us, we can't ask if we have difficulties. So, but it is good experience. But still it was the biggest challenge for me.

Another evidence is that more than half of the 3R Tool were about embarrassing experiences rather than enjoyable ones. This fact might suggest that embarrassing experiences may be more impressive than successful experiences (since in the 3R tool, the participants chose one episode per week), as represented by the following example as well as Example 1 in the section of Analysis.

<Example 4> (Comments by M2-1 in the post-session class)

- Report (1W): in day 2 and 3, I struggled to understand English about listening but in day four, it was hard to tell by English. In the evening class there were the opportunity to talk as Q&A session in front of classmates. In

the time I couldn't tell my idea clearly. I felt miserable. I thought I should tell more clearly and simply.

These comments might be supported by the theory of challenge and support by Sarford, which is summarised by Boehman (2010) as follows:

The basic idea of this theory is that for growth to occur, a person needs a balanced amount of challenge and support as appropriate for the task. Too much support, and the student will never really learn what they need to grow and develop... too much challenge, and the student will become frustrated and possibly quit trying. (p. 1)

Considering that an overseas study may involve a degree of risk, it is reasonable to try to avoid any foreseeable risks; however, more challenging activities which require the participants to take an initiative on their own judgement could be incorporated, not overprotecting them in future overseas programmes.

5.3 Towards Further Overseas Studies and Long-Term Career

One of the most consequential outcomes of this programme was that three participants decided to join another study-abroad program; one of them joined a one-year exchange programme in the US, another joined a program in Canada in which he completed an internship at an elementary school. The other participant joined a study abroad program for a semester in an Asian country. The tendency that those with an overseas study experience try to join another programme was pointed out by Shoraku (2015). Considering this tendency, how to connect an overseas study to further overseas studies and then a long-time career is an especially important agenda for the Japanese university education.

Six months after this Oxford study, the author conducted a follow-up group interview⁴⁾ with four of the participants, and the following points were disclosed as the challenges they were facing and what they were expecting our university to work on further. They will be common challenges for many Japanese universities.

- Although there are many overseas exchange programmes provided at the university level, not many students are familiar with these programmes, partly because they were only introduced in the orientation when we joined the university. The promotion of overseas studies varies from faculty to faculty. In our faculty, unlike International Studies, many of the students or even faculty members are not really interested in overseas programmes.
- It is hard to try both: studies in a seminar (*zemi*) and overseas studies.
- The English classes we can take after returning from an overseas study are limited to communication-related, not ones in business administration.
- It is not easy to see how our study of English at university can be led to our career. We want to know how many and what kind of opportunities we could have if we develop our English skills.

The first three comments indicate institutional problems, revealing that the faculty members in professional fields such as Business Administration are not necessarily interested in English programmes and are hesitant to start EMI (English Medium

Instruction) classes. As a result, those provided as EMI are skewed to communication courses taught by the professors in language and communication. The last comment indicates that, however hard they study English, it is very difficult for them to imagine how studying English can be connected to their future opportunities. These comments may suggest that clearer career visions utilising one's English ability should be incorporated in English classes at university. In fact, some trials combining English classes with long-term career visions have already been initiated (e.g., Fujio & Murakami, 2020).

At the end, the author wants to list the following points to visualise the bridge between an overseas experience to post-study programmes in Japan, and hopefully to connect student gains to their long-term career:

- To have more opportunities to contact with graduates and professionals who use English on a daily basis in professional fields such as business;
- To conduct joint seminars across universities to share overseas experiences and future career orientations.

Considering the current situation under the coronavirus, we may conduct more joint classes not only with Japanese but also with overseas universities, particularly in Asia, where we have fewer time differences. This may become a new and important opportunity to foster future globally-minded leaders in Japan, as Fujio (2018) reported that one of the participants strongly maintained the advantages of communicating among non-native speakers of English, in which Japanese participants do not feel as much pressure as in the cases speaking with native speakers of English and feel more relaxed to speak up and take an initiative.

6. Conclusion

This study focused on the changes of intercultural sensitivity through a short-term study in the UK, adopting a triangulation method. Since the author was able to collect both quantitative and qualitative data and to observe the participants on site, she could gain multi-lateral insights in the participants' improvement in both intercultural sensitivity and English proficiency. As a result, authentic and precious data were provided and analysed. This study, however, is a single case study and focused more on reporting the programme itself and the gains of the participants and less on discussing how an overseas experience could contribute to developing some specific skills needed for long-term career, such as the 21st Century Skills. In the future, this study could be developed in two different ways. First, by comparing with other cases, common challenges across programmes and specific challenges under the current coronavirus circumstances could be identified. Then, by following the career development of the participants in the current study, further suggestions could be made regarding future university programmes and how to connect the participants' improvement in both language ability and intercultural sensitivity to a long-term career.

Acknowledgements

The current study is part of a research project supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP19K00860. The author is indebted to the research participants, who provided her with valuable data, and the anonymous reviewers for their insightful comments. Any flaws and mistakes that remain in this article solely lie with the author.

Notes

- 1) Recently, the mixed method approach has been drawing increasing attention in many disciplines. The core idea of the approach is the integration of both quantitative and qualitative approaches. Although the current study uses both quantitative and qualitative data, it is not the integration as discussed in the mixed method approach. Therefore, the author uses the term, quantitative and qualitative data in this study.
- 2) Tables 3 and 4 were made by the author based on the data provided by Professor Kobayakawa at the same university (Kobayakawa, 2018), who is qualified to engage in the analysis of IDI test.
- 3) When the data were collected in 2018, a plastic bag was still given at every shop as a free service in Japan.
- 4) The interview was conducted in Japanese and the following points were translated by the author.

References

- Bennett, M. (1986). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Boehman, J. (2010). Student development theories. Retrieved from <https://facultystaff.richmond.edu/~jboehman/sdt.pdf>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Churchill, E., & DuFon, M. A. (2006). Evolving threads in study abroad research. In M. A. DuFon, & E. Chyrchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 1-27). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. M. (1991). Foreign language development during a semester abroad. In B. F. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 104-119). Lexington, MA: DC Health and Company.
- Freed, B. F. (1991). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Fujio, M. (2013). Positive effects of short-term overseas programs on Japanese university students' English communication. *Keieironshu*, 82, 13-27.
- Fujio, M. (2014). The retention and attrition of English ability by Japanese university students with short-term overseas study experience. *Keieironshu (Toyo University)*, 84, 25-39.

- Fujio, M. (2018). The effects of overseas study on Japanese university students: Challenges and opportunities in the development of intercultural competence and impacts on future career. *JACET Selected Papers*, 5, 50-79.
- Fujio, M. & Murakami, H. (2020). Leadership Cards and Group Projects. Paper presentation at *Gogaku Kyoiku Expo* (on-line).
- Funatsu, H. (2012). Kaigai ryugaku no douki zukuri [How to motivate university students for an overseas study]. *Web Magazine, Ryugaku Koryu*, 14, 1-11.
- Hammer, M. R (2012). Students learning abroad. In M. Van de Berg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Eds.), *The intercultural development inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence* (pp. 115-136). Sterling, VA: Stylus Publishing LLC.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Kimura, K. (2012). Raitinguryoku no henka to sono joitekiyouin wo saguru kokoromi [Changes of writing fluency and the affective factors behind them: In the case of the short-term overseas program participants]. *KATE Bulletin*, 26, 53-65.
- Kinginger, C. (2013). Introduction: Social and cultural aspects of language learning in study abroad. In C. Kinginger (Ed.), *Social and cultural aspects of language learning in study abroad* (pp. 3-15). Amsterdam: John Benjamins.
- Kobayakawa, Y. (2018). Intercultural development inventory (IDI): 2018 summer oxford study program results. Internal report.
- Kobayakawa, Y. (2019). Toyo University's Top Global Project: Student results and implications. *Proceedings of the 3rd JALT Business Communication SIG Conference*. 41-52.
- Lombardi, M. (2010). Assessing intercultural competence: A review. *NCSSSMST Journal, Fall 2010*, 15-17.
- Nakagawa, N. (2009). Tanki kaigai kenshu ni okeru sankasha no kizuki [Participants' awareness in the short foreign language study abroad program]. *Ryutsu Kagaku Daigaku Ronshu*, 21(2), pp. 37-60.
- Piller, I. (2017). *Intercultural communication* (2nd. ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sasaki, M. (2007). Effects of study-abroad experiences on EFL writers: A multiple-data analysis. *The Modern Language Journal*, 91, 602-620.
- Shoraku, A. (2015). Nihonjin gakusei no kaigairyugaku shikou [Japanese university students' orientation to studying abroad]. *Web Magazine, Ryugaku Koryu*, 47, 18-30.
- Spencer-Oatey, H., & Davidson, A. (2014). The 3R Tool: Developing evaluation sensitivity in intercultural encounters. Retrieved from <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc.al/globalpad/openhouse/interculturalskills/>
- Yamamoto, S., & Tanno, D. (2002). Ibunka kanjyusei hattatsu shakudo no nihonjin

ni taisuru tekiyousei no kento [Applicability of the intercultural development inventory: Toward the development of Japanese version]. *School of Management and Economics Aomori Public College Journal*, 7(2), 24-42.

コアカリ導入前の教職履修学生の学修と発達状況： 言語教師ポートフォリオ (J-POSTL) の省察を通して

Pre-Service Teacher Training: Historic Effects of the Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages (J-POSTL)

片桐 一彦
(専修大学)

Abstract

The core curriculum (national curricular standards) designated by the MEXT was introduced into all English Teachers Certificate Programs at universities in Japan in Academic Year 2019. It is historically important to record for the future the descriptions of the previous education and its effects on pre-service teacher training before it was implemented. Thus, this study examines the one-year longitudinal educational effects in 19 second-year, 12 third-year, and 15 fourth-year university students (three groups) through reflections utilizing 96 self-assessment descriptors (SADs) of the Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages (J-POSTL). The three groups were given the 96 SADs twice, at the beginning and the end of the same academic year, and answered each of them through reflections. The longitudinal results show that all three groups made positive and substantial progress, with Bayes Factors (BF_{10}) and effect sizes (Cohen's d): $BF_{10} = 640$ and $d = 0.81$ [0.15, 1.47] for the second-years; $BF_{10} = 3.42$, and $d = 0.70$ [-0.13, 1.53] for the third-years; and $BF_{10} = 13446$ and $d = 1.26$ [0.47, 2.05] for the fourth-years. More detailed analyses and results are presented for both person and item (SAD) measures.

Keywords: 教職課程履修大学生, コアカリ導入前, 学年ごとの1年間の自己評価の伸び, 言語教師ポートフォリオ (J-POSTL), 自己評価記述文 (SADs) の項目分析

1. はじめに

1.1 J-POSTL の誕生とその利用

『言語教師ポートフォリオ (J-POSTL)』(JACET 教育問題研究会編, 2014) は、『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』(the European Portfolio for Student Teachers of Languages: EPOSTL) (Newby et al. 2007) の中核をなす 195 の自己評価記述文 (SADs: Self-Assessment Descriptors) を基に, 日本の言語教育環境でも受容できるように翻案化したものである。EPOSTL は, 「言語を教えるために必要な教授法の知識や技術について振り返ったり, 自分自身の教職課程における経験を記録していき, 成長の軌跡を可視化することができる」(高木, 2019, p. 55)。

J-POSTL は, 『英語教職課程編』(96 項目の SADs) と 『現役英語教師編』(115 項目) の 2 編がある。前者の『英語教職課程編』は「履修学生 (65 項目)」と「初任教师 (31 項目)」から成り立ち, 後者の『現役英語教師編』は「初任教师 (31 項目: 英語教職課程編と重複)」と「育成教師 (30

項目)」と「中堅教師 (20 項目)」「熟練教師 (9 項目)」から成り立っている (JACET 教育問題研究会編, 2014)。「英語教職課程編」は「当初 100 の SAD で構成されていましたが, 調査を経て教職履修学生にふさわしいもの, 初任教師にふさわしいものに分類できました。」(p. 2)。なお厳密には, 上述 2 編を統合した『英語教師教育全編』(180 項目の SADs) も存在する。

本研究では, 『英語教職課程編』を使用した。これは, I. 教育環境 (A.教育課程 [1 項目], B.目標とニーズ [5 項目], C.言語教師の役割 [8 項目], D.組織の設備と制約 [1 項目]), II. 教授法 (A.スピーキング活動 [6 項目], B.ライティング活動 [6 項目], C.リスニング活動 [5 項目], D.リーディング活動 [7 項目], E.文法 [2 項目], F.語彙 [3 項目], G.文化 [1 項目]), III. 教授資料の入手先 [7 項目], IV. 授業計画 (A.学習目標の設定 [5 項目], B.授業内容 [8 項目], C.授業展開 [4 項目]), V. 授業実践 (A.レッスン・プランの使用 [5 項目], B.内容 [1 項目], C.学習者とのインタラクション [5 項目], D.授業運営 [2 項目], E.教室での言語 [2 項目]), VI. 自立学習 (A.学習者の自律 [2 項目], B.宿題 [3 項目]), VII. 評価 (A.測定具の考案 [2 項目], B.評価 [2 項目], C.自己評価と相互評価 [0 項目 (『現職英語教師編』用の項目のため割愛されている)], D.言語運用 [1 項目], E.国際理解 (文化) [1 項目], F.誤答分析 [1 項目]) の 7 つの大枠とその下位枠組みに分類されている。付録 2 を参照。各項目は 5 段階のリカート・スケール (1=できない, 2=あまりよくできない, 3=どちらともいえない, 4=まあまあできる, 5=できる) で自分自身の学修発達状況を自己評価するように作られている。

J-POSTL が開発されかつ公開・無料配布されて以来, 国内の大学の教職課程において履修学生にこれを用いて省察をおこなう実践報告や研究が複数おこなわれてきている。教職課程 (特に, 「英語科教育法」や「教育実習」や「教育実践演習」) の授業等を担当している大学教員にとっても, 履修学生が省察をおこなった J-POSTL を一人ひとり目を通すことによって各履修学生がその時点での学修状況をどのように認識しているのかが把握でき, また, 全体を分析することによって, 教職課程のカリキュラムや授業内容を振り返る機会を増やすことができるようになった。つまり, 履修学生による学生自身の学修過程上の省察のみならず, 教職課程担当教員による教授過程上の省察をも促す道具・機会が増えたとも言える。

開放制の教職課程においては, 大学入学時に教職課程を履修し始めた学生の中でどれくらいの割合が最後まで履修を完遂し卒業時に教員免許状を取得できたかや, さらにその中からどれくらいの学生が教職に就くことができたかなどの割合や絶対数などの最終的な数量的指標などのみが, 今でも各大学の各教職課程の評価や自己点検活動の主要な部分であったりする。しかし, 教職課程履修学生が J-POSTL を用いて定期的に在学中複数回省察をおこない, それらを分析すれば, 教職課程の評価や自己点検活動のための貴重なデータが得られる可能性が誕生した。

1.2 国内の教員養成における大きな変化

国内の教員養成の現場では, 関連する法律の改正に伴い, 2019 (平成 31) 年度入学生から適用される全国すべての大学教職課程において次のような大きな変化があった。

「教育公務員特例法等の一部を改正する法律 (平成二十八年法律第八十七号) の成立による教育職員免許法 (昭和二十四年法律第四百七十七号) の改正により, 教育職員の普通免許状の授与を受けるために大学において修得することを必要とする単位数に係る科目区分が統合されたこと等を踏まえ, その単位の詳細や修得方法について規定する教育職員免許法施行規則 (昭和二十九年文部省令第二十六号) について所要の改正を行う。」(文部科学省, 2017, p. 1)。

今回の改正では、教職課程に係る科目区分の大括り化（法律事項）や履修内容の充実（省令事項）をはじめさまざまな変更があったが、教職課程を有する全国すべての大学において「教職課程コアカリキュラム」が導入され、また、英語の教員免許を取得することが可能な教職課程においては「外国語（英語）コアカリキュラム」も導入されたことは、大きなインパクトのある変更であった（片桐，2018）。

コアカリキュラム導入によって、教職課程履修学生の学修発達状況や卒業時（教員免許取得時）の学修到達状況はどのように変わったのかを検証するためには、コアカリキュラム導入前の学修とその発達状況や卒業時（教員免許取得時）の学修到達状況を調べ記述し、そして記録として残しておく必要がある。

2. 先行研究

J-POSTL の基となった EPOSTL を使用した先行研究については、高木（2019）が、8つのデータベースと2つの EPOSTL 公式出版物から18件の研究を探し出し、その研究目的や EPOSTL の使用用途などを整理し記述している。EPOSTL の使用用途としては、データ収集のツールとしている研究が6件、授業（講義、ワークショップ、チュートリアル）・教育実習・模擬授業等での実践での使用をしている研究が14件であった。研究が実施された国は11か国だが、トルコ（6件）、スロバキア（2件）、クロアチア（2件）を除けば、残り8か国は1件ずつしかない。高木（2019）による EPOSTL を使用した先行研究レビューの成果として、研究目的や使用用途が分散しており、また、国ごとに教員養成課程が異なることから、国別に分類するとトルコを除けば研究の数はごくわずかであることが示されている。

J-POSTL を使用した先行研究については、同様に高木（2019）が、J-STAGE と CiNii Articles の2つのデータベースから14件の研究を探し出し、その研究目的や EPOSTL の使用用途などを整理し記述している。そのうち参加者が教職課程履修の大学生である研究は10件で、さらに中学校・高校教員免許取得用教職課程の履修学生に絞ると6件（清田，2015；三浦，2018；Sugita，2014；Sugita，2017；高木，2015；吉住，2018）と報告している。

高木（2019）では扱っていないが、国内の教職課程履修学生の学修状況の経年変化を調べた先行研究として、高木・中山（2012）と中山・山口・高木（2012）がある。高木・中山（2012）では、12大学（国公立大学3校、私立大学9校）の149名の教職課程履修学生が参加し、3年次末から4年次後半までの約1年弱の学修期間中に J-POSTL（当時100項目 [100記述文] あった）を利用して縦断的に2回省察をしてもらった。2回目の自己評価が伸びた項目と伸びなかった項目を記述している。

中山・山口・高木（2012）では、5大学（国公立大学1校、私立大学4校）の46名の教職課程履修学生が参加し、3年次末から4年次後半までの履修している約1年弱の間で J-POSTL（当時100項目 [100記述文] あった）を利用して縦断的に3回（1回目：3年次末または4年次初頭の教育実習前、2回目：4年次教育実習後、3回目：4年次末）省察をしてもらった。2回目と3回目の自己評価が伸びた項目と伸びなかった項目を記述している。

一つの大学の教職課程履修学生の学修状況を記述し、かつ縦断的に学修発達状況を調べた研究に根岸（2017）がある。根岸は、J-POSTL の2013年の旧版を使用し最終的に63項目を使用して、3年次始めから4年次教育実習後までの4回に渡り、鶴見大学の英語教職課程を履修している学生に「振り返り」の機会を提供し、その経年変化を調査した。§3.7で詳述する枠組み（項目群）

のような分類（旧版で 63 項目しかないので、現版に基づく本稿の分類とは少し違う。）ごとの自己評価の平均値のみで分析し記述している。根岸の研究目的は、次の通りである。

「鶴見大学の英語教職課程を履修している学生が、『英語科教育法Ⅱ』において、理論面の学修をする中で、部分的な授業（以下、マイクロ・ティーチング）や模擬授業とそれに対する自己評価・相互評価を繰り返す中で、また、教育実習という実践の場における経験を積んでいく中で、時間の経過と共に、何を学び何ができるようになったのかについての変化を J-POSTL を通じて調査する。その結果を分析することにより、学生の成長の様子を知るとともに、教職課程担当者として、課題をみつけ、より良い授業内容の構築を目指すことを目的とする。」(p. 7) によって、その研究目的は十分達成しており、また、充実した質的研究がなされていて有益な情報を提供している。一方で、平均値以上の統計的分析はなされておらず、また、標準偏差や信頼性係数といった基礎的データが記載されていないなど量的研究の観点からは課題が残っている。

本研究では、一つの大学の教職課程履修学生の学修状況を具体的に記述した上で、各学年の学生のそれぞれの 1 年間の発達状況を統計的分析で評価し記述し、また、各自己評価記述文の項目分析をおこなうと同時に、その 96 項目のそれぞれの基礎的なデータを記載し記録する。

3. 方法

3.1 研究目的

「教職課程コアカリキュラム」と「外国語（英語）コアカリキュラム」が導入される前の開放制のとある私立大学教職課程（中学校・高校英語教員養成）における教職課程履修学生の学修状況を具体的に記述し記録に残す。また、J-POSTL を活用した教職課程履修学生による省察を通して、各学年の 1 年間の伸び（縦断的データ）に関して 3 学年分（2,3,4 年生）のデータを横断的に収集して、学修発達状況を調べる。同時に、各自己評価記述文の項目分析をおこない、そしてその 96 項目のそれぞれの基礎的なデータを今後の研究のために記載する。

3.2 参加者

専修大学文学部英語英米文学科在籍でかつ教職課程を履修している 2 年生 19 名と 3 年生 12 名と 4 年生 15 名が参加した。参加学生は基本的に、中学校一種免許状と高等学校一種免許状の両方の取得を希望していた。開放制の教職課程にあたるため、つまり教員免許状取得が卒業要件となっている教育学部等とは違って教職課程の履修をどの学年のどの時期にやめても大学卒業には直接的には影響しないため、途中で教職課程の履修をやめた学生が複数おり、そのため、それらの学生はリストワイズで分析から除外した。実際には、3 年次はじめには教育実習校を学生本人が探し教育実習の依頼をしなければならなかったため、また、介護等体験も 3 年次におこなわれるため、教職課程の履修をやめる場合は学外諸機関に迷惑をかけないように 2 年次末（2 年次 3 月末）までに決断するように学生に指導しているため、途中でやめる 4 年生はおらず、途中でやめる 3 年生もほとんどいなかった。

3.3 参加者が履修している英語英米文学科での授業科目

教育学部以外でも、また英語専門の学科以外でもいろいろな学部学科で英語の教員免許状が取得できる開放制の現状を踏まえ、本参加者が具体的に何を学修しているのかを示すために所属する学部学科における授業科目について記述しておく。また、この記述によって、特に「開放制」の

教職課程を履修している学生は、所属学部学科のカリキュラム（卒業要件）にプラスして教職課程のカリキュラムを履修しなければならないので、いかに多忙であるかが伝わると思う。

後述する 3.4.3 教科に関する科目一覧（付録 1）に記載されている教員免許状取得のために必要な科目の他に、卒業要件として学科で履修している科目には次のようなものがある。学科の 1 年次必修科目として、Listening 1（前期開講；以下同じ）と 2（後期開講；以下同じ）、Reading 1 と 2、Composition 1 と 2、英語英米文学概論 1 と 2 があり、2 年次必修科目として、英語総合演習 1 と 2、Oral Communication 5（前期）と 6（後期）、3 年次必修科目としてゼミナール 1 と 2、4 年次必修科目としてゼミナール 3（前期開講；以下同じ）と 4（後期開講；以下同じ）、そして卒業研究などがある。

2 年次以降の選択必修科目として、Advanced Listening 1 と 2 と 3 と 4、Advanced Reading 1 と 2 と 3 と 4、Advanced Oral Communication 1 と 2、Advanced Composition 1 と 2 と 3 と 4、Business & English 1 と 2、Japan & the World 1 と 2、上級英語総合演習 1 と 2、通訳入門 1 と 2、通訳演習 1 と 2、翻訳入門 1 と 2、翻訳演習 1 と 2 と 3 と 4、特別総合講義などがある。

学科専門科目群の他に教養系科目群を履修して、合計 124 単位の取得が卒業要件となっている。

3.4 参加者が履修している教職課程での授業科目

以下、各授業科目で修得できる単位数は、「1 単位」という断り書きがないものはすべて 2 単位。
*が付いている科目は、中学校一種免許状の取得を希望する者には必修だが、高等学校一種免許状の取得のみを希望する者には必修ではない。

3.4.1 免許法施行規則第 66 条の 6 に定められた科目一覧（計 8 単位）

日本国憲法（日本国憲法，憲法 1，憲法 2 の中から一つ選択必修）。

体育（スポーツリテラシー [1 単位] とスポーツウェルネス [1 単位]）。

外国語コミュニケーション（Listening 1 [1 単位] と Listening 2 [1 単位]）。

情報機器の操作（情報入門 I，情報入門 II の中から一つ選択必修）。

3.4.2 教科及び教職に関する科目一覧（計 35 単位 [中学]，29 単位 [高校]）

1 年次必修科目は、教職入門，特別活動論，教育原論，「教育法学，教育行政学，教育社会学，比較教育学の 4 つの中から 1 つ（2 単位選択必修）」。

2 年次必修科目は、教育課程論，心身の発達と学習の過程，教育方法論，教育相談の理論と方法，英語科教育研究 1，英語科教育研究 2。なお，英語科教育研究 1 と 2 は，いわゆる「英語科教育法」にあたる授業科目名であり，その教科書には，J-POSTL に対応している JACET 教育問題研究会編（2012）を使用した。

3 年次必修科目は，生徒・進路指導論，英語科教育研究 3，英語科教育研究 4，* 道徳教育指導論。

4 年次必修科目は，教育実習 2，* 教育実習 3，教職実践演習（中・高）。

3.4.3 教科に関する科目一覧（教科又は教職に関する科目も含む）

付録 1 に記載する。外国語（英語）コアカリキュラムに含まれる「英語の変遷の歴史」関連や「英語音声学」関連の科目が，必修ではなかったところが注意すべき点である。

3.5 課程内（授業内）で提供している学びの活動

その他課程内（授業内）で提供している学びの活動として次のものがある。以下 § 3.5.3 まで，

すでに実践報告をおこなっている片桐（2017, pp. 208-209）から直接引用する。

3.5.1 教職公開講座

例年、10月第1土曜日の午後、教歴3-5年目くらいの若手教諭（卒業生）と校長クラスの講師をお呼びして、第1部は若手教諭から大学時代の過ごし方や教員採用試験受験体験談等について、第2部は中学校もしくは高校での教育現場の苦労や楽しさについてお話ししてもらっている。第3部は校長クラスの講師から、現場でどういう教員が求められているのかなど管理職の立場からのお話しをしてもらっている。

英語科教育研究2と教育実習1と3の授業では、これを1回分の授業に振り替えているので、履修生（2, 3, 4年生）は必ず参加して次の授業で報告レポート（メモ）を提出する。

3.5.2 専修大学教育学会

専修大学教育学会は、教職に就いている卒業生で構成されていて、互いに教育研究及び助成、情報の収集や交換などをおこない教育の分野に貢献することを目的として昭和26年に設立された組織である。専修大学長が会長を務め、管理職に就いている卒業生が副会長（複数名）や役員を務めている。教職履修学生は、準会員として構成員に含まれている。

毎年11月23日（祝）に大会を開催しており、ここでは教科横断でその年のテーマに沿った話（例：主体的・対話的で深い学び、特別支援教育について、新学習指導要領についてなど）の講演とシンポジウムがおこなわれる。

こちらも英語科教育研究2と教育実習1と3の1回分の授業に振り替えている。履修生（2, 3, 4年生）は必ず出席して次の授業で報告レポート（メモ）を提出する。

3.5.3 教育実習訪問指導

教育実習は4年次に行われており、東京都と神奈川県の中立高等学校・公立高校を中心に教育実習訪問指導を行っている。主にゼミ指導教員が訪問している。

3.6 課程外（授業外）で提供している学びの活動

課程外（授業外）で提供している学びの活動として次のものがある。以下§3.6.8まで、すでに実践報告をおこなっている片桐（2017, pp. 208-209）から直接引用する。

3.6.1 教科研修生

半期もしくは通年期間、学生の都合のよい時間に週1日程度、研修生として高等学校で、授業観察やチーム・ティーチングをおこない、長期間教育現場の教育活動を観察する活動である。専修大学との高大連携協定校（東京都と神奈川県にある高校）の中の7校（英語は4校）でおこなわれている。希望する学生のみが対象である。

3.6.2 専修大学附属高校授業見学会

専修大学附属高校は、授業評価の一つと捉え、授業実践を検証することで教育活動をより良いものにし、専修大学は、教職を希望する学生の資質を向上させることを目的として授業見学会が行なわれている。希望する学生のみが対象である。3年生を中心に最大20名の学生が、例年2月初旬の1週間（月曜日～土曜日）、1時限目から6時限目までの授業と朝のHRを学生は見学させていただいている。

3.6.3 学校教育ボランティア活動の斡旋

多摩区・3大学連携事業として、川崎市多摩区と日本女子大学が取り組んでいる「学校教育ボランティアによる学校サポート事業」に専修大学も参加している。学生が川崎市多摩区内の

小・中学校に週 1, 2 回程度ボランティアとして出向く。活動内容は、教科指導中の個別指導の補助、部活指導の補助、サポート学級の補助などである。希望する学生のみが対象である。

3.6.4 教員採用試験対策講座

エクステンションセンター事務課が主催で、低廉な受講料で教員採用試験対策講座を開設している。毎週土曜日に開講されている。受験指導予備校（東京アカデミー）と提携し、1年間を通じた計画的な指導が行われている。希望する学生のみが対象である。

3.6.5 教採 2 次試験対策講座

教採 1 次試験に合格した希望する学生を対象に、教採 2 次試験でおこなわれる面接や集団討論等の練習と指導を 8 月に行っている。

3.6.6 教採現役合格者による後輩への報告会

教採現役合格者（4 年生）による合格まで歩んだ道のりについて、後輩（1, 2, 3 年生）へ語ってもらう会を 11 月に開催している。希望する学生のみが対象である。

3.6.7 資格課程年報

資格課程年報『パッソ・ア・パッソ』（http://www.senshu-u.ac.jp/sc_grsc/shikaku/annual_qc.html）を年に 1 回年度末に刊行している。教科ごとに「卒業生からの現在の奮闘の様子」「4 年生教員採用試験体験記」「教育実習を終えて」「介護等体験を終えて」「専修大学教育学会に参加して」「教職総仕上げ『教育実践演習』」「教科研修生体験レポート」「多摩区・3 大学連携事業『学校教育ボランティア』体験レポート」等を所収しており、学生に配布している。

3.6.8 英語教育シリーズの DVD

本学 DVD ライブラリーでは、(株) ジャパンライムの英語教育シリーズの DVD 約 240 本（2017 年現在）を開架しており、学生は自由に視聴でき、かつ学期に 1 本視聴することが義務付けられている。

3.7 材料

『言語教師ポートフォリオ（J-POSTL）—英語教職課程編』（JACET 教育問題研究会 2014）の全 96 項目の自己評価記述文（SADs: Self-Assessment Descriptors）を使用した。この詳細は、上述の「§ 1.1 J-POSTL の誕生とその利用」に記述した。

3.8 実施

2017 年度の学年始め（4 月）と学年末（12 月下旬 or 1 月上旬）の 2 回に渡り、上述の J-POSTL の全 96 項目の自己評価記述文について、参加者がそれぞれ省察し 5 段階評価で自己評価をした。

	Pre (学年始め)		Post (学年末)	
2 年生 19 名	省察 1 回目	⇒	省察 2 回目	(対応あり)
3 年生 12 名	省察 1 回目	⇒	省察 2 回目	(対応あり)
4 年生 15 名	省察 1 回目	⇒	省察 2 回目	(対応あり)

3.9 分析

3.9.1 自己評価を 5 点満点の値に変換

自己評価記述文（項目）ごとの 5 段階での自己評価（1=できない、2=あまりよくできない、3=どちらともいえない、4=まあまあできる、5=できる）を、分析上それぞれ 1 点、2 点、3 点、

4点、5点と得点として換算した。

各参加学生の得点 (Person Measures) に関しては、直観的に理解しやすいように各参加学生の総得点を 96 (項目) で割って 5 点満点での値に変換したもの (=「参加学生ごとの全項目平均値」) を利用した。

各項目 (自己評価記述文) の分析 (Item Measures) に関しては、項目ごとの全参加学生平均値 (5 点満点) を利用した。自己評価記述文群をアンケート項目群として捉えた場合の信頼性係数として、Cronbach's alpha 係数を算出した。

3.9.2 ベイズファクター (BF_{10})

アメリカ統計学会 (American Statistical Association 2016) は 2016 年 3 月 7 日付で「p 値の誤った認識と使用に関する 6 つの声明」を出し、p 値 (統計的有意性の検定) だけに頼るのではなくもしくは p 値に代わる別な方法の使用を強く推奨し、「ポスト p 値時代 (post $p < 0.05$ era)」への移行を提唱している (片桐 2018)。その方法の一つとして、尤度比 (likelihood ratios) すなわちベイズファクター (Bayes factors) を挙げている。頻度論におけるネイマン・ピアソン流の統計的仮説検定 (伝統的統計学) は、「互いに相容れないフィッシャー理論とネイマン=ピアソン理論を、無理やり合体させることで誕生したともいえる有意性検定」(土居 2010, p.15) であり、この歴史的経緯や諸批判や諸問題については、土居 (2010) に詳述されている。岡田 (2018) は、「この基本的で長い歴史を持ちながらも、現在、新たな注目を集めているベイズファクターについて、心理学研究での応用を念頭におきながら、入門的なチュートリアルと総説」(p. 102) を提供している。本研究では、伝統的統計学による p 値 (有意性検定) に加え、ベイズファクター (BF_{10}) とその間違え確率 (error percentage) と母効果量の事後中央値 (δ_{med}) およびその 95% 確信区間 (Credibility Interval) をも同時に使用して「差があるかどうかとその差がどれくらい大きいのか」を、学年ごとの得点の伸びの検証に関しては判定することにした。

ベイズファクターは、 $BF_{10} = BF(H1/H0) = (p(D|H1))/p(D|H0)$ であり、つまり母効果量を δ とすると「差はないもってもらしさを (帰無仮説を「 $H0 : \delta = 0$ 」) に比べて「差はあるもってもらしさを (対立仮説を「 $H1 : \delta \neq 0$ 」) は何倍か (比率) を表している。 BF_{10} が (3 以上で) 大きいほどよりもってもらしさを伴って、もしくはより証拠をもって「差はある」と判断される。値の判断基準は、Gosss-Sampson (2020, pp. 39-40) に基づき、「 $1 \leq BF_{10} < 3$: 差があると言うには尤もらしさが乏しい (Anecdotal)」, 「 $3 \leq BF_{10} < 10$: 尤もらしさをある程度伴って差がある (Moderate)」, 「 $10 \leq BF_{10} < 30$: 尤もらしさを強く伴って差がある (Strong)」, 「 $30 \leq BF_{10} < 100$: 尤もらしさをとても強く伴って差がある (Very strong)」, 「 $100 \leq BF_{10}$: 尤もらしさを決定的に強く伴って差がある (Decisive)」とする。 BF_{10} の算出には、JASP Team (2020) が提供するフリー統計ソフト JASP (Version 0.13.1, Released July 16th, 2020) を使用し、ベイズ推定法による対応のある両側 t 検定をおこなう。事前分布は、JASP のデフォルトである「 $\delta \sim \text{Cauchy}(0, 0.707)$ 」である。

「ベイズファクターが正確でない確率 (error percentage)」という指標は、“The error % is based on the accuracy of the Bayes factor calculations, if this is less than 10% this can be ignored.” (Gosss-Sampson 2020, p. 57) であり、10% 以下であれば問題ないということになる。

3.9.3 効果量

効果量 (effect sizes) としては、本来、プレテスト・ポストテスト・デザイン (対応あり) 用としては、共分散 (相関係数) を数式に組み込んだ「差得点の効果量 (dD, δ)」や、また、統制群

対実験群デザイン用として統制群の標準偏差を分母にする「Glass の d 」などがあり、それぞれに利点がある。一方でデメリットとして、「差得点の効果量 (dD, δ)」の解釈は難しくなること、効果量の種類や判断基準値が複数出てくることで複雑になること、そして将来のメタ・アナリシスのための汎用性に欠けるなどがある。そのために、ベイズ推定法による母効果量 (δ) 以外は、オーソドックスで汎用性が高く最もよく使用されている（プールした [両群の] 標準偏差を分母とする）Cohen の d のみを一貫して敢えて採用した。なお Cohen (1988) より効果量の基準は、「 $d < 0.2$: 無」, 「 $0.2 \leq d < 0.5$: 小」, 「 $0.5 \leq d < 0.8$: 中」, 「 $0.8 \leq d$: 大」とした。また、上述の各種効果量の数式や Cohen の d の信頼区間等の算出にあたっては、大久保・岡田 (2012) で提示されている数式を利用した。

4. 結果

4.1 参加学生ごとの全項目平均値 (Person Measures)

4.1.1 伝統的統計学による記述統計と分析

表 1-1 は、「参加学生ごとの全項目平均値」の伝統的統計学による記述統計と分析結果を示している。つまり、「参加学生ごとの全項目平均値」の平均値およびその 95%信頼区間 (Confidence Interval) と標準偏差 (SD : $n-1$ ではなく n で割ったものを採用する。以下すべて同じ。) と、それぞれの学年の Post (学年末) から Pre (学年始め) の「参加学生ごとの全項目平均値」の平均値の差に関する対応ありの両側 t 検定とその効果量 (Cohen's d) およびその 95%信頼区間を記載している。図 1 は、「参加学生ごとの全項目平均値」の箱ひげ図である。

2 年生は学年始めと学年末 (頃) の約 1 年間で、0.1%水準で統計的に有意に伸び ($t(18) = 5.40, p < .001$), そしてその効果量は大 ($d = 0.81 [0.15, 1.47]$) であった。3 年生は、5%水準で有意に伸び ($t(11) = 2.72, p = .020$), そしてその効果量は中程度 ($d = 0.70 [-0.13, 1.53]$) であった。但し、効果量の 95%信頼区間の下限はゼロを含んでいる点は少し注意が必要である。4 年生は、0.1%水準で統計的に有意に伸び ($t(14) = 8.02, p < .001$), そしてその効果量は大 ($d = 1.26 [0.47, 2.05]$) であった。2 年生も 3 年生も 4 年生もそれぞれ順調に伸びていることがわかる。また、2 年生、3 年生、4 年生のデータは横断的 (cross-sectional) データであるが、あたかも同一人物 (グループ) を 2 年次学年始めから 4 年次学年末まで縦断的 (longitudinal) に追跡したかのようにきれいな整合性がとれた学修の発達状況を、表 1-1 と図 1 は示している。2 年生始めと 4 年次学年末の比較は、対応していない別グループを比べる横断的分析になるが、その差の効果量は大 ($d = 2.42 [1.52, 3.32]$) であり、3 年間の学修による発達に極めて大きいことが合理的に推定される。

なお、対応ありの両側 t 検定を 3 回おこなうことは危険率 (probability) が 3 倍になるので、通常は他の分析方法の模索が期待されるところだが、2 年生も 3 年生も 4 年生もそれぞれの約 1 年間は異なった教育を受けているので、反復測定分散分析 (Repeated Measures ANOVA) や多変量分散分析 (MANOVA) やボンフェローニ法による有意水準の補正などの採用は適切ではないと判断した。むしろ、次項のベイズ分析結果との一致具合の確認という証拠の積み重ねが適切と考える。

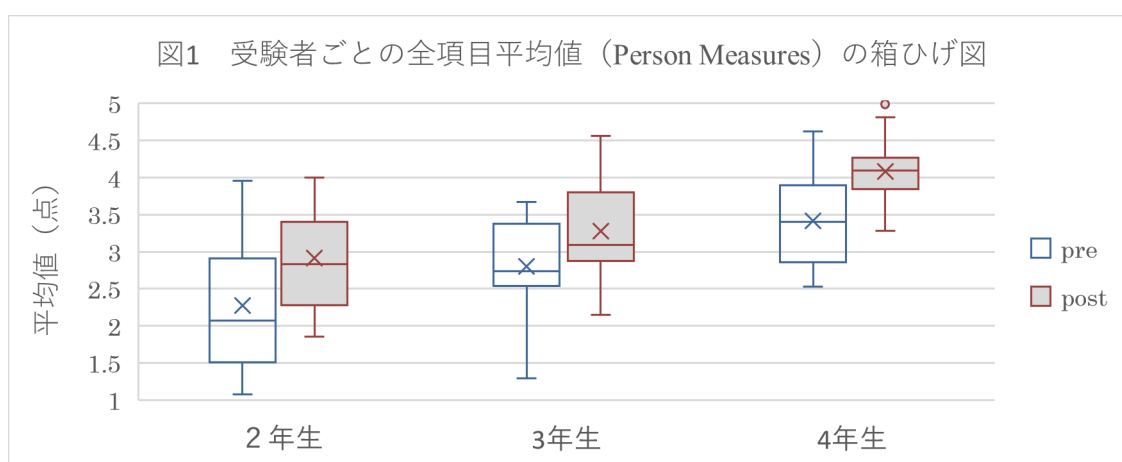
ばらつき具合に着目すると、学年始めよりは学年末が、そして 2 年生よりは 3 年生が、3 年生よりは 4 年生が、標準偏差の値が少しずつ小さくなっており、学修が進むにつれて学習成果の自己評価の学生間のばらつきが小さくなっていることがわかる。

「参加学生ごとの全項目平均値」の Post (学年末) と Pre (学年始め) の間のピアソンの積率相関係数 (r) を学年ごとに記載している。「差得点の効果量 (dD, δ)」を求める時に共分散 (相関

表 1-1

「参加学生ごとの全項目平均値 (Person Measures) (点)」の平均値 (M) および 95%信頼区間 (Confidence Interval : CI) と標準偏差 (SD) と「Pre と Post の対応ありの t 検定の t 値と p 値」と「効果量 (Cohen's d) および 95%信頼区間」と相関係数 (r)

学年	n	Pre (学年始め)			Post (学年末)			t	p	d	95% CI	r
		M	95% CI	SD	M	95% CI	SD					
2 年生	19	2.27	[1.86, 2.68]	0.91	2.91	[2.62, 3.20]	0.65	5.40	<.001	0.81	[0.15, 1.47]	.834
3 年生	12	2.80	[2.41, 3.20]	0.70	3.28	[2.90, 3.66]	0.67	2.72	.020	0.70	[-0.13, 1.53]	.606
4 年生	15	3.42	[3.12, 3.72]	0.59	4.08	[3.85, 4.30]	0.45	8.02	<.001	1.26	[0.47, 2.05]	.846



注. ひげの上端・下端は外れ値を除いた観測値の上限・下限, 「上限より上」と「下限より下」にある点は外れ値, 箱の上側の線が第3四分位数, 真ん中の線が中央値, 箱の下側の線が第1四分位数, ×印は平均値をそれぞれ表す。

係数) が必要になるので, 他の研究報告との比較や将来のメタ・アナリシスなどの分析のために記載している。同一参加者の反復測定間の相関係数なので相関が高いのは当然であるが, 他の学年の伸びが大のところ伸びが中程度にとどまった3年生の相関が相対的にそれほど高くないのは, 伸びなかった学生やむしろ若干下がった3年生が散見されるためのものである。

4.1.2 ベイズ的分析

表 1-2 には, ベイズ推定法による「参加学生ごとの全項目平均値 (Person Measures) (点)」の平均値および95%確信区間 (Credibility Interval) と標準偏差と「ベイズファクター (BF_{10}) とベイズファクターが正確でない確率 (error percentage)」と「(差得点の) 母効果量の事後中央値 (δ_{med}) およびその 95%確信区間」を示している。一般にベイズ推定法においては, マルコフ連鎖モンテカルロ法 (Markov Chain Monte Carlo methods [MCMC]) によって, 母平均 (μ) と母標準偏差 (σ) がそれぞれ, 事後期待値 (EAP: 事後分布の平均値であり, 伝統的統計学の平均値に相当する。) や事後中央値 (MED) や事後確率最大値 (MAP) や 95%確信区間等が表されるが (豊田, 2016), 使用した統計ソフト JASP では, 母平均の 95%確信区間しか出力されないのので, JASP での出力結果表示に沿って, 平均 (M) と標準偏差 (SD) という伝統的統計学のままの表記になっている。

2 年生は学年始めと学年末の約 1 年間では, ベイズファクターの値は $BF_{10}=640$, ベイズファク

表 1-2

「参加学生ごとの全項目平均値 (Person Measures) (点)」の平均値 (M) および 95%確信区間 (Credibility Interval) と標準偏差 (SD) と「ベイズファクター (BF_{10}) とベイズファクターが正確でない確率 (error percentage)」と「母効果量の中央値 (δ_{med}) および 95%確信区間」

学年	n	Pre (学年始め)			Post (学年末)			BF_{10}	Error %	δ_{med}	95% CI
		M	95% CI	SD	M	95% CI	SD				
2年生	19	2.27	[1.84, 2.71]	0.91	2.91	[2.60, 3.23]	0.65	640	7.71×10^{-6}	1.14	[0.54, 1.76]
3年生	12	2.80	[2.36, 3.25]	0.70	3.28	[2.86, 3.71]	0.67	3.42	0.001	0.66	[0.06, 1.32]
4年生	15	3.42	[3.09, 3.74]	0.59	4.08	[3.83, 4.32]	0.45	13446	1.58×10^{-8}	1.90	[1.01, 2.86]

ターが正確でない確率は 7.71×10^{-6} , δ の事後中央値は 1.14 [0.54, 1.76] であるため, 決定的証拠をもって差がある (伸びた) ことが示された。3 年生の約 1 年間では, ベイズファクターの値は $BF_{10} = 3.42$, ベイズファクターが正確でない確率は 0.001, δ の事後中央値は 0.66 [0.06, 1.32] であるため, 「ある程度の証拠」をもって差がある (伸びた) ことが示された。4 年生の約 1 年間では, ベイズファクターの値は $BF_{10} = 13446$, ベイズファクターが正確でない確率は 1.58×10^{-8} , δ の事後中央値は 1.90 [1.01, 2.86] なので, 決定的証拠をもって差がある (伸びた) ことが示された。

前項の伝統的統計学による分析結果すべてを, ベイズ推定法による分析結果でも同様に支持することがわかった。

4.2 項目ごとの全参加学生平均値 (Item Measures)

項目 (自己評価記述文) ごとの全参加学生平均値および標準偏差は, 96 項目すべてに関して各学年の学年始めと学年末ごとに付録 2 に記載している。同時に, 各学年の学年始めから学年末までの伸びの効果量 (Cohen's d) もそれぞれ記載している。項目ごとの全参加学生平均値を図にしたものが, 図 2-1 と図 2-2 と図 2-3 である。どの項目がよく伸びているかまた伸びていないか, また, 4 年生末でも低かった項目は何かについてなどが, これらの図と表からわかる。次項において詳述する。付録 2 から, 効果量が「 $d < 0.2$: 無」の項目も学年によっては散見されるが, d の値がマイナス (つまり評価が下がった) の項目はどの学年にも全くなく, ほとんどの項目は「 $0.2 \leq d < 0.5$: 小」, 「 $0.5 \leq d < 0.8$: 中」, 「 $0.8 \leq d$: 大」の効果量であることがわかる。なお, 効果量は絶対値で報告することになっており, よってマイナスの効果量の研究論文上の報告は本来そもそもないことになっているが, ここでは絶対値換算する前の段階で d の値がマイナスの項目はそもそもないことを意味している。

表 2 は, 「項目ごとの全参加学生平均値 (Item Measures)」の平均値および 95%信頼区間と標準偏差と信頼性係数 (Cronbach's alpha) を表している。各学年の「項目ごとの全参加学生平均値 (Item Measures)」の平均値は, 各学年の「参加学生ごとの全項目平均値 (Person Measures)」の平均値に一致するが, 標準偏差そしてそれに伴って平均値の 95%信頼区間は当然異なる。

信頼性係数は最低値でも $\alpha = .981$ であり, 極めて高い信頼性 (内的一貫性) が, どの学年のどの時期に実施した時でも確認できる。

4.3 よく伸びる項目, あまり伸びない項目, 4 年生末でも低かった項目

横断的分析ながら 4 年生末から 2 年生学年始めの 3 年間で最も伸びる (効果量が最も大きい)

図2-1 各項目の平均値（2年生）

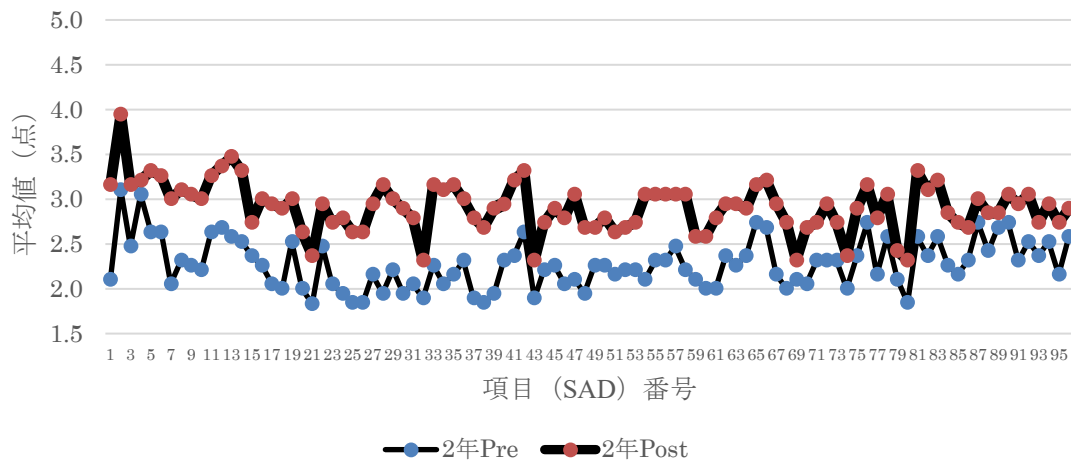


図2-2 各項目の平均値（3年生）

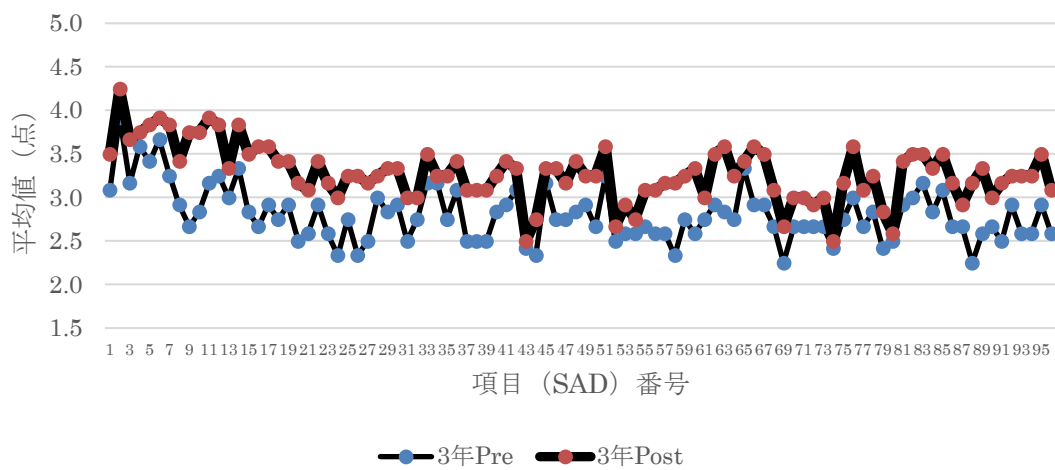


図2-3 各項目の平均値（4年生）

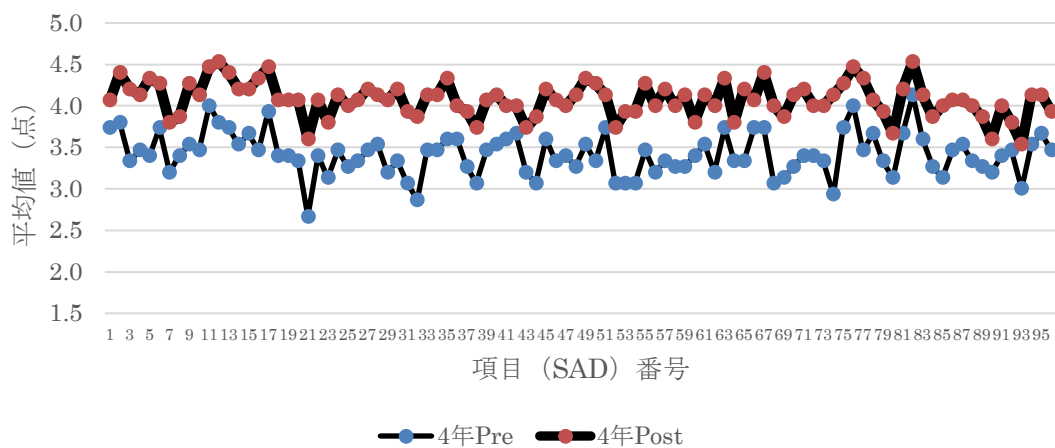


表 2

「項目ごとの全参加学生平均値 (Item Measures)」の平均値および95%信頼区間と標準偏差と信頼性係数 (Cronbach's alpha)

参加者	n	Pre (学年始め)				Post (学年末)			
		M	95% CI	SD	α	M	95% CI	SD	α
2年生	19	2.27	[2.15, 2.40]	0.27	.994	2.91	[2.79, 3.04]	0.27	.988
3年生	12	2.80	[2.63, 2.98]	0.31	.989	3.28	[3.10, 3.46]	0.32	.990
4年生	15	3.42	[3.29, 3.55]	0.25	.984	4.08	[3.97, 4.18]	0.21	.981

と考えられる項目(「総整理番号-分類-SAD」の順で本項では表記)は、上位から95-VII評価-E1国際理解文化の「日本の文化と英語圏を中心とした文化を比べ、その相違への学習者の気づきを評価できる。」($d=2.86$), 17-II教授法-A2スピーキング活動の「自分の意見, 身の回りのことおよび自国の文化などについて伝える力を育成するための活動を設定できる。」($d=2.83$), 28-II教授法-C1リスニング活動の「学習者のニーズ, 興味・関心, 到達度に適した教材を選択できる。」($d=2.80$), 26-II教授法-B5ライティング活動の「学習者がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くための支援ができる。」($d=2.80$)などである。逆に3年間で最も伸びない(効果量が最も小さい)と考えられる項目は、90-VII評価-A1測定具の考案の「授業の目的に応じて, 筆記試験, 実技試験などの評価方法を設定できる。」($d=0.73$), 89-VI自立学習-B3宿題の「妥当で明確な基準に基づいて宿題を評価できる。」($d=1.04$), 93-VII評価-B2評価の「学習者や保護者などにわかりやすい形式で学習者の学習成果や進歩を記述できる。」($d=1.10$)であるが, それら相対的に最も伸びが小さい項目であっても「 $0.8 \leq d$: 大」の効果量であることがわかる。

4年生末でも自己評価が最も低かった項目は、93-VII評価-B2評価の「学習者や保護者などにわかりやすい形式で学習者の学習成果や進歩を記述できる。」($M=3.53$), 90-VII評価-A1測定具の考案の「授業の目的に応じて, 筆記試験, 実技試験などの評価方法を設定できる。」($M=3.60$), 21-II教授法-A6スピーキング活動の「語彙や文法知識などを用いて正確に話す力を育成するための音声指導ができる。」($M=3.60$)などである。

VII評価関連が3年間で最も伸びない項目で, かつ4年生末の最後の時点でも自己評価が最も低かった項目ということがわかった。学内での教育実習1~3の授業において模擬授業をおこなっても, また, 教育実習校(中学校・高校)における教育実習を経験しても, 教職課程履修学生が実際に生徒を評価し成績をつけるまでのプロセスを経験することはないので, かつ, 秘匿性が高く求められる個人情報である生徒の成績評価をつける作業過程を教育実習生は見学することすら認められないので, 教員になって実際に生徒の成績をつけるようになるまでは評価関連はあまり身につかないのかもしれない。

4.4 構成枠組み(項目群)ごとの分析

96項目の自己評価記述文は, §1.1で記述したように分類され構成されている。その構成枠組み(項目群)ごとに, 伸びの効果量(Cohen's d ; 2, 3, 4年生それぞれの1年間の伸びの効果量をそれぞれ d_2, d_3, d_4 と以下本項中では表記)をもとに分析した。結果は, 2年生学年始めから4年生学年末の3年間の伸び(横断的データ; 対応なし)は, どの枠組みにおいても, 正の効果量であり, かつ「VII評価 A.測定具の考案」の効果量(中)以外はすべて効果量(大)が示されている。

2, 3, 4 年生の 1 年間のそれぞれの伸び（縦断的データ；対応あり）は、どの枠組みにおいても正の効果量であり、かつ「3 年生の II. 教授法 G.文化」（ $d_3=0.17$ ）以外はすべて「小 or 中 or 大」の効果量が認められる。

3, 4 年生より 2 年生の伸びが大きかった枠組みとしては、「I. 教育環境 A. 教育課程」（ $d_2=0.99, d_3=0.57, d_4=0.47$ ）が見られ、初めて本格的に英語科教育法を学び始める 2 年生の 1 年間ですぐ伸びるようである。

2, 4 年生より 3 年生の 1 年間の伸びが大きかった枠組みはなかった。

2, 3 年生より 4 年生の 1 年間の伸びが大きかった枠組みとしては、「I. 教育環境 B.目標とニーズ」（ $d_2=0.58, d_3=0.44, d_4=1.00$ ）、「III. 教授資料の入手先」（ $d_2=0.63, d_3=0.47, d_4=0.91$ ）、「IV. 授業計画 A.学習目標の設定」（ $d_2=0.66, d_3=0.51, d_4=1.07$ ）、「B.授業内容」（ $d_2=0.60, d_3=0.54, d_4=0.83$ ）、「V. 授業実践 A.レッスン・プランの使用」（ $d_2=0.48, d_3=0.27, d_4=0.95$ ）、「VI.自立学習 A.学習者の自律」（ $d_2=0.56, d_3=0.48, d_4=1.00$ ）が見られ、3 週間の中学校もしくは高校での教育実習という貴重な現場経験をする 4 年生で特に伸びる項目群と考えられる。

5. 考察

5.1 J-POSTL が産出するデータの安定性と整合性

大学での教員養成の過程（プロセス）のみを扱っている本研究では、J-POSTL の全 96 項目の自己評価記述文について、参加者がそれぞれ省察し 5 段階評価で自己評価をすることによって得られる数値は、極めて高い信頼性（内的一貫性）が示されており、また、図 1 や複数の統計的検証結果が示す通り、一貫して驚くほど整合性がとれていることが示されている。教職課程を履修している教員志望の学生が定期的に振り返りかつ自己評価をするツールとして『言語教師ポートフォリオ（J-POSTL）—英語教職課程編』は、5 段階評価での自己評価記述文（SADs）の集合体に過ぎないという冷やかな見方も一見できるが、詳細なデータ分析の結果、J-POSTL が産出する数値的データは安定してかつ整合性をもって機能していることがわかった。これは、「英語科教育法」や「教育実習」に代表される教職課程の授業科目を担当している大学教員にとっては、次項で詳述するように重要な情報である。

一方で、高木（2019）は、「SAD に対する自己評価を主たるデータとして量的に処理した場合、なぜ参加者がある段階の記入をしたのかという根拠が示されない。また、自己評価の根拠や理由は参加者によって異なり、数値の統計差から読み取れる解釈には限界がある。」（p.64）と指摘している。また、J-POSTL の旧版を使用し最終的に 63 項目を使用して 3 年次始めから 4 回に渡り経年変化を調査した根岸（2017, p.24）は、「本調査で 1 回目の自己評価は全て 1 点、2 回目は全て 2 点に付けた、という履修生が 1 名いた。・・・もちろん、ほとんどの学生が真剣に自己評価記述文を読み、回答しているのであるが、そうでない学生もいることは信頼性を損なう原因となってしまうことを肝に銘じる必要がある。」（p.24）と報告している。卒業後（教員免許状を取得後）に中学校や高校の現場に教員として教壇に立った後に同様の自己評価をすれば、本物を経験することによって本当はあまり達成できていなかった項目（SADs）を初めて深く認知し、よって学生時代より低い自己評価をするであろうということも予想される。

「自己評価」であるために当然抱える上述のような諸問題を認識しつつ、たとえば次項のような活用方法で、適切にかつ適度な範囲でその数値的データを活用することは、新たな発見やより豊かな情報を得る貴重な機会の可能性もあり、重要と考える。高木（2019）が提案するように、

「・・・したがって、J-POSTL の実践に焦点を当てる研究では、データ収集法として、SAD に対する自己評価を量的データとして用いた場合、インタビューや省察などの自己評価の根拠を示すデータと組み合わせるとよいだろう。」(p.64) と思われる。

5.2 教職関連科目担当大学教員自身の振り返りにも寄与

教職課程履修学生が自分自身の学修状況を定期的に振り返る省察の学生自身にとっての重要性は、J-POSTL 作成チームの JACET 教育問題研究会 (2014) が説いている通りである。その学生の定期的な振り返りを通して得られるデータを教職担当大学教員が適切に収集し分析することは、教職担当大学教員が教えている学生全体や学生個別の学修発達状況をより詳細に把握でき、そして大学の教職科目の授業にフィードバックができるので重要である。つまり、教職担当大学教員自身の自分の担当授業に対する振り返りや、Plan (計画)、Do (実行)、Check (評価)、Act (改善) という PDCA サイクルの実践に資することができる。「教員採用試験に何名現役合格者を輩出できたか。」という成果による検証以外には、教職課程のカリキュラムや授業内容を振り返る機会が相対的に少なかったので、学生の定期的な振り返りを通して得られるデータはその一つの機会を提供してくれるものと考えられる。

5.3 教育制度の議論に向けて

小学校から大学までの教育現場は、社会から求められるものが増え続けたために、そしてスクラップ&ビルドの変更ではなくビルド&ビルドの変更ばかりがおこなわれたために、教育上扱う分野や量が増える一方で、児童・生徒・学生もそして教員も多忙化していることが一般に言われている。大学における教員養成にあっても同様である。特に「開放制」の教職課程を履修している学生は、所属学部学科のカリキュラム (卒業要件) にプラスして教職課程のカリキュラムを履修しなければならないので、§3.3 で詳述した通り多忙である。このことを示す具体的サンプルとして、一つの大学の教職課程履修学生の学修状況を具体的に記述し記録した。また、その学修効果についても、自己評価ながら 96 項目もの自己評価記述文を具体的に振り返ることによってより客観性や安定性を持たせながら、検証し記述した。学修効果については、教職課程コアカリキュラムと外国語 (英語) コアカリキュラムの導入前でも、全般に良好であった。

学年始めよりは学年末が、そして 2 年生よりは 3 年生が、3 年生よりは 4 年生が、標準偏差の値が少しずつ小さくなっており、学修が進むにつれて学習成果の自己評価の学生間のばらつきが小さくなっていることがわかったが、一般に教育は、教育が進めば進むほど、そして教育期間が長くなれば長くなるほど、教育成果にバラツキ (格差) が生じることが知られている。その逆の傾向が教職課程教育においては示されているのは着目すべき点である。開放制の教職課程のために履修をやめても大学卒業には全く影響しないので、モチベーションが低いもしくは持続できなかった学生は 1 年次途中から 2 年次末までの間に教職課程の履修をやめていき、モチベーションの高いそして持続できた学生だけが教職課程の履修を高学年になっても学修を続けている現象が影響しているのかもしれない。

但し、小学校・中学校・高校・大学における一般的な教育と違って、教員というプロの養成という教育にあっては、学修状況が順調にどの学年でも伸びているからそれでよしということではなく、4 年次末の卒業 (教員免許状取得) までに到達していなければならない (身に付けていなければならない) 項目をすべて到達できたのかどうか問われなければならないのかもしれない。一

方で別な考え方としては、大学卒業（教員免許状取得）までにすべての項目（SADs）において完璧に到達することを求めるのは非現実的なので、教員となった時の課題を認識し教員 1 年目からの教員としての成長に繋がるよう、これからより向上させなければならない具体的項目を認識してもらえれば、それで十分に意義があるのかもしれない。

教職課程履修学生の多忙な学修状況や学修発達状況や、そして最終的学修到達度の実態を具体的にかつ正しく把握した上で、教員養成のための教育制度の議論がなされることが望まれる。

5.4 研究の限界と今後の研究に向けて

本研究の結果は、一つの大学の教職課程履修学生の結果に過ぎない。しかし、開放制の教職課程では大学や学部学科ごとに履修しているカリキュラムが違うので、大学（学部学科）ごとに履修学生の学修発達状況を把握し、また、コアカリ導入によりどのように変化するかを個別に詳しく検証し把握することが、調査をする上で重要と考える。多くの大学（学部学科）の教職課程からそうした個別の研究報告がなされ、その個別の研究結果を積み重ねることが、より多くの情報をもたらす研究結果の一般化に繋がるものと考えられる。履修しているカリキュラムや課外学修活動が大学や学部学科によって多種多様に異なる状況で、大学や学部学科やそして参加学生のそれぞれの数をやみくもに増やして十把一絡げに調査することは、研究結果の一般化には必ずしも繋がらないと考える。「コアカリ導入という政策に対する評価」のためには、「コアカリ導入前」と「コアカリ導入後」のこうした大学ごとの調査が十分な数量をもって積み重ねられ、その上でこれらの調査結果をもとにメタ・アナリシスをおこない、また、大学・学部・学科・授業科目・教職課程運営方法等の違いによる分類をおこなった上での詳細な分析などが期待される。

メタ・アナリシス研究のため以外にも、他大学での調査結果との比較のためや、また、直接比較はできないが、『J-POSTL（現職英語教師編）』や『小学校英語指導者のポートフォリオ（J-POSTL エレメンタリー）』等を使った調査で得られた知見との比較などのために、付録 2 には詳細な結果データを記録した。

コアカリキュラム導入後の 2019 年度（以降）の入学生が 4 年生になる 2022 年度（以降）に今回と同様の調査をおこない、コアカリキュラム導入後、教員志望学習者の学修発達状況がどのように変化するかを調べる予定である。その変化が詳細に判明すれば、コアカリキュラム導入によってプラスの効果がみられる点、効果がほとんど見られない点、マイナスの効果がみられる点のそれぞれがわかるようになるものと期待される。

注

本論文は、全国英語教育学会第 45 回弘前研究大会（2019 年 8 月 18 日、於：弘前大学）にて口頭発表したもの（片桐，2019）が基となっている。

謝辞

本研究は、平成 30 年度専修大学長期国内研究員（研究課題：「英語教員養成と言語教師ポートフォリオ」）として助成を受けておこなわれたものである。参加者による省察と自己評価にあたっては、JACET 教育問題研究会（2014）を利用させていただいた。また、データ収集においては、清泉女学院大学の富永裕子先生（専修大学非常勤）よりご協力を賜った。以上を記して、深甚なる謝意を表したい。

引用文献

- 大久保街亜・岡田謙介.(2012). 『伝えるための心理統計』東京：勁草書房.
- 岡田謙介.(2018). 「ベイズファクターによる心理学的仮説・モデルの評価」 *Japanese Psychological Review*, 61, 1, 101-115. https://www.jstage.jst.go.jp/article/sjpr/61/1/61_101/_pdf
- 片桐一彦.(2017). 「専修大学における英語教員養成の取り組み」『第43回全国英語教育学会 島根研究大会 発表予稿集』208-209.
- 片桐一彦.(2018). 「激動の教職課程」専修大学資格課程『平成29年度 専修大学資格課程年報 パッソ ア パッソ』, 20(1). <https://www.senshu-u.ac.jp/education/shikaku/report.html>
- 片桐一彦.(2019). 「コアカリ導入前の教職履修学生の学修発達状況」『第45回全国英語教育学会 弘前研究大会 発表予稿集』446-447.
- 清田洋一.(2015). 「英語科教育法の授業における J-POSTL の統合的な活用法 —授業力への内省を深めるために—」『言語教師教育』2(1), 21-40.
- JACET 教育問題研究会 (編). (2012). 『新しい時代の英語科教育の基礎と実践 —成長する英語教師を目指して—』東京: 三修社.
- JACET 教育問題研究会. (2014). 『言語教師ポートフォリオ (J-POSTL) —英語教職課程編—』
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/JPOSTL.htm>
- Sugita, Y. (2014). 「トレーニング・ポートフォリオを活用した『英語科指導法』の授業効果」 *JACET Journal*, 58, 143-155.
- 専修大学資格課程. (2016). 『教職・司書・司書教諭・学芸員課程 学修ガイドブック 2016』専修大学.
- 高木亜希子・中山夏恵. (2012). 「J-POSTL 第1期経年調査」JACET 教育問題研究会『平成23年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書 (研究課題番号 22320112) —英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』8-46.
- 高木亜希子. (2015). 「英語科教職課程履修生による省察 —言語教師ポートフォリオ (J-POSTL) を用いて」『言語教師教育』2(1), 59-77.
- 高木亜希子. (2019). 「『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』 (EPOSTL) 及び『言語教師のポートフォリオ』 (J-POSTL) に関する研究のレビュー: 日本における今後の実践と研究への示唆」『言語教師教育』6(1), 54-73.
- 土居淳子. (2010). 「帰納的推論ツールとしての統計的仮説検定 —有意性検定論争と統計改革—」『年報人間関係学』京都光華女子大学人間関係学会, 13, 15-36. https://koka.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=862&item_no=1&page_id=41&block_id=123
- 豊田秀樹.(2016). 『はじめての統計データ分析 —ベイズ的〈ポスト p 値時代〉の統計学—』東京: 朝倉書店.
- 中山夏恵, 山口高領, 高木亜希子.(2012). 「第3章 J-POSTL 第2期経年調査」JACET 教育問題研究会『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』(平成24年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書)』73-93.
- 根岸純子. (2017). 「『言語教師ポートフォリオ (J-POSTL)』による自己省察: 英語科教育法における教職課程履修学生の振り返り」『鶴見大学紀要 第2部 外国語・外国文学編』54, 1-27. (doi/10.24791/00000200).

- 文部科学省. (2017, August 28). 「教職課程再課程認定等に関する説明会資料（平成 29 年 8 月 28 日開催時点）【資料 1-2】教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令案について（概要）」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1399256.htm
- 三浦大輔. (2018). 「アクションリサーチに基づく英語教員の成長における J-POSTL の効果」『桐朋学園大学研究紀要』 44, 137-155.
- 吉住香織. (2018). 「教職課程履修生の省察と成長に関する考察：模擬授業指導への『言語教師ポートフォリオ』の活用」『言語教師教育』 5(1), 27-46.
- American Statistical Association. (2016, March 7). The American Statistical Association (ASA) Releases Statement on Statistical Significance and P-Values. Retrieved from <http://www.amstat.org/asa/files/pdfs/P-ValueStatement.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gosss-Sampson. M. (2020). *JASP – Bayesian Inference in JASP: A Guide for Students*. (doi: 10.17605/OSF.IO/CKNXM). http://static.jasp-stats.org/Manuals/Bayesian_Guide_v0_12_2_1.pdf
- JASP Team. (2020). *JASP* (Version 0.13.1) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language (EPOSTL)*. European Council on Modern Languages. Graz, Austria: Council of Europe.
- Sugita, Y. (2017). Using training portfolios in an English language teaching methodology course. *Annual Review of English Education in Japan*, 28, 303-318.

付録

付録1 教科に関する科目一覧

専修大学資格課程 (2016, p.45) より抜粋

○必修 ◎選択必修 △▲選択

教科	科目名	設置	年次	単位	中学校一種英語				高校一種英語				備考		
					英語学	英米文学	英語コミュニケーション	又は科目として認められる科目	英語学	英米文学	英語コミュニケーション	又は科目として認められる科目			
教科に関する科目	英語学概論1		234	2	○					○					
	英語学概論2		234	2	○					○					
	英語の音声と歴史1		234	2	△					△					
	英語の音声と歴史2		234	2	△					△					
	英語学特殊講義1		234	2	△					△					
	英語学特殊講義2		234	2	△					△					
	英語学特殊講義3		234	2	△					△					
	英語学特殊講義4		234	2	△					△					
	英語学特殊講義5		234	2	△					△					
	英語学特殊講義6		234	2	△					△					
	言語と社会1		234	2	△					△					
	言語と社会2		234	2	△					△					
	Media English1		34	2	△					△					
	Media English2		34	2	△					△					
	応用言語学特殊講義1		234	2	△					△					
	応用言語学特殊講義2		234	2	△					△					
	応用言語学特殊講義3		234	2	△					△					
	応用言語学特殊講義4		234	2	△					△					
	イギリス文学の世界1		234	2			◎				◎			注1	
	イギリス文学の世界2		234	2			◎				◎			注2	
	アメリカ文学の世界1		234	2			◎				◎			注2	
	アメリカ文学の世界2		234	2			◎				◎			注2	
	英米の小説1		234	2			△				△				
	英米の小説2		234	2			△				△				
	英米の詩・演劇1		234	2			△				△				
	英米の詩・演劇2		234	2			△				△				
	英米文学文化特殊講義1		234	2			△				△				
	英米文学文化特殊講義2		234	2			△				△				
	英米文学文化特殊講義3		234	2			△				△				
	英米文学文化特殊講義4		234	2			△				△				
	英米文学文化特殊講義5		234	2			△				△				
	英米文学文化特殊講義6		234	2			△				△				
	Oral Communication1		1	1				○				○			
	Oral Communication2		1	1				○				○			
	Oral Communication3		1	1				○				○			
	Oral Communication4		1	1				○				○			
	言語とコミュニケーション1		234	2				△				△			
	言語とコミュニケーション2		234	2				△				△			
	英語教育の研究と実践1		234	2				△				△			
	英語教育の研究と実践2		234	2				△				△			
イギリスの歴史と文化1		234	2					◎				◎			
イギリスの歴史と文化2		234	2					◎				◎			
アメリカの歴史と文化1		234	2					◎				◎			
アメリカの歴史と文化2		234	2					◎				◎			
国際理解1		2	2					△				△			
国際理解2		2	2					△				△			
英語圏事情1		2	2					△				△			
英語圏事情2		2	2					△				△			
英米研究特殊講義1		234	2					△				△			
英米研究特殊講義2		234	2					△				△			
英米研究特殊講義3		234	2					△				△			
英米研究特殊講義4		234	2					△				△			
教科又は教職に関する科目	学校経営と学校図書館	司教	1234	2					▲				▲		
	学習指導と学校図書館	司教	234	2					▲				▲		
	学校図書館メディアの構成	司教	1234	2					▲				▲		
	読書と豊かな人間性	司教	1234	2					▲				▲		
	情報メディアの活用	司教	234	2					▲				▲		
● 道徳教育指導論	教	3	2										▲		
● 英語科教育研究3	教	3	2										▲		
● 英語科教育研究4	教	3	2										▲		
必修					4		4			4		4			
選択必修						4		4			4		4		
選択					◎△科目から4単位修得すること				◎△科目から4単位修得すること						
その他					残り4単位は◎△▲科目から修得すること				残り12単位は◎△▲科目から修得すること						
合計					24				32						

注1: イギリス文学の世界1またはイギリス文学の世界2のいずれか1科目2単位を修得すること。
 注2: アメリカ文学の世界1またはアメリカ文学の世界2のいずれか1科目2単位を修得すること。
 注3: 開設科目の前の◎印が付されている科目は、単位を修得した場合でも自由選択修得要件単位(卒業要件単位)として認められない。

付録2 (表) 96個ある各項目 (SAD) の平均値 (M) と標準偏差 (SD) と各学年内の効果量 (d)

			2年生				3年生				4年生				2年生	3年生	4年生	4-2年生
N			19				12				15				反復	反復	反復	横断的
			Pre		Post		Pre		Post		Pre		Post		Post-Pre			
No	分類	SAD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	Cohen's d			
1	I		2.11	1.07	3.16	0.99	3.08	0.86	3.50	0.50	3.73	0.77	4.07	0.57	1.02	0.59	0.49	2.21
2	I	B1	3.11	1.21	3.95	0.83	3.92	0.49	4.25	0.72	3.80	0.91	4.40	0.49	0.81	0.54	0.82	1.35
3	I	B2	2.47	1.04	3.16	0.59	3.17	0.69	3.67	0.75	3.33	0.94	4.20	0.40	0.81	0.70	1.20	2.09
4	I	B3	3.05	1.19	3.21	0.89	3.58	0.64	3.75	0.83	3.47	0.72	4.13	0.50	0.15	0.23	1.08	1.14
5	I	B4	2.63	1.13	3.32	1.03	3.42	0.76	3.83	0.80	3.40	0.88	4.33	0.60	0.63	0.53	1.24	1.82
6	I	B5	2.63	1.09	3.26	0.78	3.67	0.85	3.92	0.64	3.73	0.77	4.27	0.57	0.67	0.33	0.78	1.82
7	I	C1	2.05	0.94	3.00	0.86	3.25	0.60	3.83	0.69	3.20	0.98	3.80	0.65	1.05	0.91	0.72	2.11
8	I	C2	2.32	1.08	3.11	0.91	2.92	0.95	3.42	0.86	3.40	0.95	3.87	0.81	0.79	0.55	0.53	1.60
9	I	C3	2.26	1.16	3.05	0.76	2.67	0.75	3.75	0.83	3.53	0.96	4.27	0.57	0.80	1.37	0.93	2.11
10	I	C4	2.21	1.10	3.00	0.86	2.83	0.90	3.75	0.60	3.47	0.88	4.13	0.50	0.80	1.20	0.93	2.16
11	I	C5	2.63	1.31	3.26	1.25	3.17	1.07	3.92	0.76	4.00	0.82	4.47	0.50	0.49	0.81	0.69	1.78
12	I	C6	2.68	1.34	3.37	1.18	3.25	1.01	3.83	0.80	3.80	0.91	4.53	0.50	0.54	0.64	1.00	1.75
13	I	C7	2.58	1.18	3.47	0.94	3.00	1.08	3.33	0.75	3.73	0.77	4.40	0.61	0.84	0.36	0.96	1.87
14	I	C8	2.53	1.04	3.32	0.86	3.33	0.85	3.83	0.80	3.53	0.88	4.20	0.54	0.82	0.61	0.91	1.95
15	I	D1	2.37	1.27	2.74	1.16	2.83	1.14	3.50	0.87	3.67	0.79	4.20	0.65	0.30	0.66	0.74	1.76
16	II	A1	2.26	1.21	3.00	0.97	2.67	1.03	3.58	0.95	3.47	0.81	4.33	0.60	0.67	0.92	1.22	2.10
17	II	A2	2.05	1.00	2.95	0.76	2.92	0.95	3.58	0.76	3.93	0.85	4.47	0.62	1.01	0.77	0.72	2.83
18	II	A3	2.00	0.92	2.89	0.72	2.75	1.01	3.42	0.76	3.40	0.80	4.07	0.57	1.09	0.75	0.96	2.63
19	II	A4	2.53	1.23	3.00	0.97	2.92	1.11	3.42	0.64	3.40	0.80	4.07	0.68	0.43	0.55	0.90	1.50
20	II	A5	2.00	1.12	2.63	1.09	2.50	0.96	3.17	0.69	3.33	1.25	4.07	0.85	0.57	0.80	0.69	2.04
21	II	A6	1.83	0.90	2.37	0.74	2.58	0.86	3.08	0.49	2.67	0.94	3.60	0.71	0.65	0.71	1.12	2.15
22	II	B1	2.47	1.04	2.95	0.76	2.92	0.95	3.42	0.76	3.40	0.80	4.07	0.57	0.52	0.58	0.96	1.83
23	II	B2	2.05	1.00	2.74	0.85	2.58	0.95	3.17	0.90	3.13	0.88	3.80	0.75	0.74	0.63	0.81	1.95
24	II	B3	1.95	1.00	2.79	0.77	2.33	1.25	3.00	0.91	3.47	0.81	4.13	0.72	0.95	0.61	0.87	2.47
25	II	B4	1.84	1.04	2.63	0.81	2.75	0.92	3.25	0.83	3.27	0.77	4.00	0.73	0.85	0.57	0.98	2.36
26	II	B5	1.84	0.87	2.63	0.87	2.33	1.18	3.25	0.92	3.33	0.79	4.07	0.68	0.90	0.87	1.00	2.80
27	II	B6	2.16	0.81	2.95	0.69	2.50	1.12	3.17	0.80	3.47	0.88	4.20	0.65	1.05	0.69	0.94	2.74
28	II	C1	1.95	0.89	3.16	0.93	3.00	0.82	3.25	0.72	3.53	0.81	4.13	0.62	1.33	0.32	0.84	2.80
29	II	C2	2.21	1.06	3.00	1.03	2.83	0.99	3.33	0.62	3.20	0.83	4.07	0.57	0.76	0.61	1.21	2.12
30	II	C3	1.95	1.00	2.89	0.79	2.92	0.95	3.33	0.85	3.33	1.14	4.20	0.54	1.05	0.46	0.97	2.72
31	II	C4	2.05	1.05	2.79	0.77	2.50	0.76	3.00	0.71	3.07	0.85	3.93	0.85	0.80	0.68	1.02	1.94
32	II	C5	1.89	1.17	2.32	0.86	2.75	0.72	3.00	0.91	2.87	0.72	3.87	0.72	0.41	0.30	1.39	1.99
33	II	D1	2.26	0.96	3.16	0.74	3.17	0.69	3.50	0.87	3.47	0.88	4.13	0.72	1.04	0.43	0.83	2.16
34	II	D2	2.05	0.89	3.11	0.91	3.17	0.90	3.25	0.60	3.47	0.81	4.13	0.72	1.17	0.11	0.87	2.55
35	II	D3	2.16	1.14	3.16	0.74	2.75	0.83	3.25	0.60	3.60	0.88	4.33	0.60	1.04	0.69	0.98	2.32
36	II	D4	2.32	1.08	3.00	0.97	3.08	1.04	3.42	0.95	3.60	0.95	4.00	0.82	0.67	0.33	0.45	1.73
37	II	D5	1.89	0.91	2.79	0.77	2.50	0.65	3.08	0.86	3.27	0.77	3.93	0.68	1.06	0.77	0.92	2.49
38	II	D6	1.84	0.99	2.68	0.65	2.50	0.76	3.08	0.76	3.07	0.85	3.73	0.68	1.01	0.77	0.86	2.19
39	II	D7	1.95	0.94	2.89	0.85	2.50	0.76	3.08	0.86	3.47	0.72	4.07	0.77	1.05	0.72	0.80	2.43
40	II	E1	2.32	0.98	2.95	0.89	2.83	0.90	3.25	1.09	3.53	0.88	4.13	0.62	0.68	0.42	0.79	2.17
41	II	E2	2.37	1.09	3.21	0.83	2.92	0.95	3.42	0.76	3.60	1.02	4.00	0.73	0.87	0.58	0.45	1.72
42	II	F1	2.63	1.38	3.32	0.98	3.08	1.04	3.33	0.85	3.67	0.79	4.00	0.63	0.57	0.26	0.47	1.23
43	II	F2	1.89	0.91	2.32	0.98	2.42	1.04	2.50	1.04	3.20	0.91	3.73	1.00	0.45	0.08	0.56	1.93
44	II	F3	2.21	1.10	2.74	0.78	2.33	1.11	2.75	0.92	3.07	1.12	3.87	0.72	0.55	0.41	0.85	1.74
45	II	G1	2.26	0.96	2.89	0.72	3.17	1.21	3.33	0.62	3.60	0.80	4.20	0.54	0.74	0.17	0.88	2.40
46	III	1	2.05	1.05	2.79	0.95	2.75	0.92	3.33	0.85	3.33	0.87	4.07	0.93	0.74	0.66	0.82	2.02
47	III	2	2.11	0.97	3.05	0.83	2.75	0.92	3.17	0.90	3.40	0.71	4.00	0.63	1.05	0.46	0.89	2.27
48	III	3	1.95	0.94	2.68	0.98	2.83	0.80	3.42	0.64	3.27	0.77	4.13	0.81	0.77	0.81	1.10	2.47

49	III	4	2.26	1.21	2.68	0.98	2.92	0.95	3.25	0.60	3.53	0.62	4.33	0.70	0.38	0.42	1.21	2.04
50	III	5	2.26	1.07	2.79	0.77	2.67	0.94	3.25	0.83	3.33	0.60	4.27	0.57	0.57	0.66	1.60	2.26
51	III	6	2.16	0.99	2.63	0.74	3.25	0.92	3.58	0.86	3.73	0.85	4.13	0.81	0.54	0.37	0.48	2.17
52	III	7	2.21	1.00	2.68	1.03	2.50	0.76	2.67	1.11	3.07	0.77	3.73	0.85	0.47	0.18	0.82	1.62
53	IV	A1	2.21	1.00	2.74	0.71	2.58	0.76	2.92	0.76	3.07	0.68	3.93	0.57	0.60	0.44	1.38	2.05
54	IV	A2	2.11	1.21	3.05	1.00	2.58	0.76	2.75	0.83	3.07	0.93	3.93	0.68	0.85	0.21	1.07	1.81
55	IV	A3	2.32	0.98	3.05	1.19	2.67	0.75	3.08	0.86	3.47	0.81	4.27	0.57	0.68	0.52	1.14	2.37
56	IV	A4	2.32	1.13	3.05	0.94	2.58	0.76	3.08	0.64	3.20	0.75	4.00	0.63	0.71	0.71	1.15	1.79
57	IV	A5	2.47	1.27	3.05	1.05	2.58	0.95	3.17	0.55	3.33	1.01	4.20	0.91	0.50	0.75	0.90	1.53
58	IV	B1	2.21	1.28	3.05	0.89	2.33	0.75	3.17	1.07	3.27	0.85	4.00	0.73	0.76	0.91	0.92	1.67
59	IV	B2	2.11	1.02	2.58	0.88	2.75	0.83	3.25	0.83	3.27	0.85	4.13	0.50	0.50	0.60	1.24	2.44
60	IV	B3	2.00	1.08	2.58	0.59	2.58	0.76	3.33	0.94	3.40	0.80	3.80	0.75	0.67	0.88	0.52	1.90
61	IV	B4	2.00	0.97	2.79	0.69	2.75	0.92	3.00	1.00	3.53	0.88	4.13	0.81	0.93	0.26	0.71	2.36
62	IV	B5	2.37	1.13	2.95	0.69	2.92	0.86	3.50	0.96	3.20	0.91	4.00	0.63	0.62	0.64	1.02	1.72
63	IV	B6	2.26	1.16	2.95	0.83	2.83	0.99	3.58	1.19	3.73	1.00	4.33	0.60	0.68	0.69	0.73	2.17
64	IV	B7	2.37	1.13	2.89	0.85	2.75	0.83	3.25	1.09	3.33	0.79	3.80	0.75	0.52	0.52	0.61	1.46
65	IV	B8	2.74	1.29	3.16	1.04	3.33	1.11	3.42	0.95	3.33	0.87	4.20	0.54	0.36	0.08	1.20	1.42
66	IV	C1	2.68	1.26	3.21	0.95	2.92	0.86	3.58	0.86	3.73	0.93	4.07	0.77	0.47	0.77	0.39	1.29
67	IV	C2	2.16	1.18	2.95	0.89	2.92	0.95	3.50	0.87	3.73	0.77	4.40	0.80	0.76	0.64	0.85	2.18
68	IV	C3	2.00	0.92	2.74	0.91	2.67	0.94	3.08	0.86	3.07	0.93	4.00	0.82	0.81	0.46	1.07	2.29
69	IV	C4	2.11	1.07	2.32	0.86	2.25	1.23	2.67	0.94	3.13	1.26	3.87	0.88	0.22	0.38	0.67	1.77
70	V	A1	2.05	0.89	2.68	0.86	2.67	0.85	3.00	0.91	3.27	1.12	4.13	0.72	0.72	0.38	0.92	2.55
71	V	A2	2.32	1.03	2.74	0.91	2.67	0.94	3.00	1.08	3.40	1.08	4.20	0.54	0.43	0.33	0.93	2.22
72	V	A3	2.32	1.17	2.95	0.69	2.67	0.94	2.92	0.86	3.40	0.88	4.00	0.52	0.66	0.28	0.83	1.79
73	V	A4	2.32	1.38	2.74	1.07	2.67	1.18	3.00	0.91	3.33	0.87	4.00	0.63	0.34	0.32	0.88	1.51
74	V	A5	2.00	1.08	2.37	0.98	2.42	0.95	2.50	1.04	2.93	1.12	4.13	0.81	0.36	0.08	1.23	2.21
75	V	B1	2.37	1.18	2.89	0.64	2.75	0.83	3.17	0.37	3.73	0.77	4.27	0.68	0.55	0.65	0.73	1.92
76	V	C1	2.74	1.33	3.16	1.14	3.00	0.71	3.58	0.86	4.00	0.82	4.47	0.50	0.34	0.74	0.69	1.65
77	V	C2	2.16	1.27	2.79	1.10	2.67	0.85	3.08	0.64	3.47	0.81	4.33	0.60	0.53	0.55	1.22	2.12
78	V	C3	2.58	1.09	3.05	0.83	2.83	0.80	3.25	0.60	3.67	1.01	4.07	0.57	0.49	0.59	0.49	1.65
79	V	C4	2.11	0.97	2.42	0.75	2.42	0.76	2.83	0.69	3.33	0.94	3.93	0.77	0.37	0.58	0.70	2.06
80	V	C5	1.84	0.81	2.32	0.80	2.50	0.76	2.58	0.76	3.13	0.81	3.67	0.87	0.59	0.11	0.64	2.18
81	V	D1	2.58	1.18	3.32	1.03	2.92	0.95	3.42	0.86	3.67	0.94	4.20	0.91	0.66	0.55	0.58	1.51
82	V	D2	2.37	1.04	3.11	0.85	3.00	1.00	3.50	0.96	4.13	0.62	4.53	0.50	0.78	0.51	0.71	2.57
83	V	E1	2.58	1.39	3.21	1.10	3.17	0.99	3.50	1.12	3.60	1.14	4.13	1.02	0.50	0.32	0.49	1.25
84	V	E2	2.26	1.25	2.84	0.81	2.83	0.80	3.33	1.25	3.27	0.77	3.87	0.81	0.55	0.48	0.76	1.49
85	VI	A1	2.16	0.81	2.74	0.71	3.08	0.95	3.50	0.87	3.13	0.62	4.00	0.52	0.76	0.46	1.52	2.64
86	VI	A2	2.32	0.98	2.68	0.80	2.67	0.85	3.17	0.99	3.47	0.81	4.07	0.85	0.41	0.54	0.72	1.89
87	VI	B1	2.74	1.12	3.00	0.73	2.67	0.94	2.92	1.11	3.53	1.02	4.07	0.85	0.28	0.24	0.57	1.32
88	VI	B2	2.42	1.09	2.84	0.81	2.25	0.83	3.17	0.80	3.33	0.60	4.00	0.82	0.44	1.13	0.93	1.61
89	VI	B3	2.68	1.30	2.84	0.87	2.58	0.95	3.33	0.75	3.27	0.77	3.87	0.88	0.14	0.88	0.72	1.04
90	VII	A1	2.74	1.37	3.05	1.05	2.67	1.03	3.00	1.00	3.20	0.91	3.60	0.88	0.26	0.33	0.45	0.73
91	VII	A2	2.32	1.30	2.95	1.10	2.50	0.87	3.17	0.99	3.40	0.80	4.00	0.63	0.52	0.72	0.83	1.59
92	VII	B1	2.53	1.14	3.05	1.05	2.92	0.95	3.25	1.23	3.47	0.88	3.80	0.83	0.48	0.30	0.39	1.25
93	VII	B2	2.37	1.18	2.74	1.12	2.58	1.04	3.25	1.09	3.00	0.82	3.53	0.88	0.32	0.63	0.63	1.10
94	VII	D1	2.53	1.23	2.95	0.94	2.58	0.64	3.25	0.83	3.53	1.02	4.13	0.62	0.38	0.90	0.71	1.60
95	VII	E1	2.16	0.81	2.74	0.64	2.92	1.04	3.50	0.96	3.67	0.70	4.13	0.50	0.79	0.58	0.77	2.86
96	VII	F1	2.58	1.04	2.89	0.72	2.58	0.76	3.08	0.95	3.47	0.88	3.93	0.68	0.35	0.58	0.59	1.50
Mean			2.27	1.09	2.91	0.88	2.80	0.90	3.28	0.84	3.42	0.86	4.08	0.69	0.66	0.56	0.86	1.96
SD			0.27	0.14	0.27	0.14	0.31	0.15	0.32	0.17	0.26	0.13	0.21	0.13	0.25	0.24	0.25	0.45
Max			3.11	1.39	3.95	1.25	3.92	1.25	4.25	1.25	4.13	1.26	4.53	1.02	1.33	1.37	1.60	2.86
Min			1.83	0.81	2.32	0.59	2.25	0.49	2.50	0.37	2.67	0.60	3.53	0.40	0.14	0.08	0.39	0.73

概念理解に基づいた EAP 教育の設計と評価 A Concept-based EAP Program: From Design to Evaluation

河野 円
(明治大学)
鈴木 広子
(東海大学)

Abstract

This paper reports on a concept-based EAP program for first-year university students in Japan and discusses its effects from the perspective of learners' cognitive engagement. High school graduates in Japan have mostly experienced approaches focusing on grammar and translation in English classes, and are not familiar with academic English. In an attempt to investigate students' experiences in English classes at high school, the authors first conducted a learner survey based upon the cognitive dimensions of revised Bloom's taxonomy. Based upon the results, an EAP educational program to help students transit from high school English to academic English was developed and implemented at a private university in Tokyo area. The classroom procedures were documented and the students' written works were collected and analyzed with a qualitative approach. In addition, the pre- and post- surveys were compared to elucidate how the students' perceptions of learning experiences have changed through the program. The descriptive statistics, along with the results of the qualitative analyses of students' written works, implied that the program was effective in fostering conceptual understanding of learners.

Keywords: EAP, 概念理解, 足場掛け, 学習プロセス, 高次の思考

1. はじめに

日本の教育において、昨今とみに論理的思考力や問題解決能力、クリティカル・シンキングなどの用語がキーワードとして取り上げられている。言語教育においても、コミュニケーションスキルの育成と並んで、言語を媒介として論理的に物事を考え、筋道をたてて表現する能力の習得が重要視されるようになった。しかし、筆者らの経験から、とくに大学1年生は、文をクリティカルに読んだり、内容を自分の頭で整理して再構築したり、言いたいことを組み立てて表現したりすることに慣れておらず、そのような活動をするとうち教室中に困惑顔が並んでしまうのが現状である。リーディングは訳をしてそれで安心し、ライティングでは、まず言語そのものの流暢さは別にして、書く内容が思いつかず、途方に暮れ、考え方がわからない状況も目にする。このような学習者には、どのように足場掛けをして言語と思考の発達を促したらよいかを考え、綿密なカリキュラム設計と言語材料の提示を行うことが必要である。筆者らは、この3年間にわたり、バイリンガリズムの視点から、認知と言語の発達を相乗的に促す EAP (English for Academic Purposes) カリキュラムを模索してきた。その一環として、概念理解に基づいた EAP 教育プログラムを、反省的实践 (Schön, 1987)を通して開発してきた。本稿は、私立大学1年生を対象として

開発した EAP 教育プログラム(以下 EAP-IMS, IMS は学部名略称)の設計について述べ、EAP-IMS の教育実践を通して、参加した学生の英語と学習者調査の分析を通して、本教育プログラムの検証を行うことを目的とする。

日本の大学における英語教育プログラムの中で、一般教育課程の英語や初年次の総合英語は、最も広く実施されている。2017 年度に大学英語教育学会が全国の教員対象に大規模調査を行ったところ、847 人の回答者のうち 700 人が一般教育課程の英語を教えていると回答している(一般社団法人大学英語教育学会第 4 次実態調査委員会, p.40)。その形態やカリキュラムは、大学や学部、専攻によって様々であるが、共通して目指すことのひとつが、高校までに学んだ英語の基礎知識を活用、発展させ、将来の仕事・研究に対応できる英語の基礎を学び、さらに、生涯に渡って各人の目的に応じて英語を学ぶ力(sustainable learning)の育成である。本研究の土台は、大学入学時の学生を対象とした学習者調査と、調査結果をふまえて、Bloom の改訂版タキソノミー (Anderson & Krathwohl, 2001, 以下タキソノミー) を枠組みにしたコース設計であり、そのプロセスについては公表している(河野・鈴木, 2019)。本稿では、そのプログラムを実際に試行し、実践した結果について、混合研究法を用いて分析、さらには考察する。授業活動や教材の特徴と詳細を確認したのちに、参加者のライティング課題提出物を質的に分析し、学期前後の学習者調査の結果を統計的に検証して EAP-IMS プログラムを評価した。

2. リテラシーの育成に必要な活動

アカデミックなコミュニティに参加するための英語力、すなわちアカデミック・リテラシーを培うプログラムを構築するために、本研究では OECD の生徒の学習到達度調査 (Programme for International Student Assessment, 以下 PISA)と国際バカロレア (International Baccalaureate, 以下 IB) 教育プログラムを参考にした。これらはいずれも、言語学習を表面的な言語材料の習得ではなく、高次の認知活動を可能とする言語能力を伸ばすことを基盤としている。PISA は 3 年に一度実施している学習到達度調査であり、2018 年は世界 79 か国の義務教育修了段階の 15 歳児が持っている知識や技能の実生活への活用力を調査している。その調査で計る学力は、思考プロセスの習得、概念の理解、知識や技能を様々な状況の中で活かす力である。知識や技能は、読解力・数学的リテラシー・科学的リテラシーの 3 分野に亘る。そのうち、読解力は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、テキストを理解し、利用し、評価し、熟考し、これに取り組む」ことである。2009 年の調査からは、信ぴょう性や著者の視点を検討する能力を把握するため、テキストを「評価する」ことが追加された(国立教育政策研究所, 2019)。このような力は中等教育のみならず大学においても伸ばしていくべきものである。

一方、文部科学省の IB 教育推進コンソーシアムが推進する IB 教育は、国際的な視野をもつ人間の育成を目指している(文部科学省, 2019)。IB 教育では育成すべきスキルを、(1) 思考スキル、(2) リサーチスキル、(3) 口頭および記述によるコミュニケーション、(4) 社会性スキル、および議論を組み立てることなどを含むコミュニケーションスキル、そして(5) 管理・調整スキル、および情意スキルの両方を含む自己管理スキル、の 5 つのカテゴリーに分けている(国際バカロレア機構, 2017)。思考スキルには、批判的、創造的、倫理的思考力が含まれる。リサーチスキルは情報の比較、対照、検証、優先順位づけなどのスキルである。IB 教育の核となるのは、概念に基づくカリキュラム (concept-driven curriculum) , すなわち、概念理解に重点を置いた指導である。各教科における理解を深め、生徒自身がトピック間のつながりを見いだし、学んだことを新しい文

脈へ転移させる, いわば生徒を概念の探究に導く教育である。この IB 教育の目標は, 大学初年次学生を対象としたアカデミック・リテラシーを培う教育においても目指すべきものである。

PISA の学力および読解力の定義と IB プログラムで育成されるスキルから, グローバル社会に対応するリテラシーとして導き出される共通項は何か。言語を媒介する「思考プロセス」「概念理解」「比較・対照・検証」「評価」「学びの転移・活用」である。本研究ではそれらをリテラシー育成に関するキーワードと位置付けた。

さて, これらの理念を実現化するために, 著者らはタキソノミー (Anderson & Krathwohl, 2001) に依拠してプログラムを設計することとした。タキソノミーは, 認知領域(Cognitive Dimension)と知識領域 (Knowledge Dimension)を類型化したフレームワークであり, 授業の活動をそれらの領域において可視化することを可能とする。タキソノミーの認知領域は, 記憶, 理解から評価, 創造までの 6 段階の領域に分類化されている。知識領域は, 事実, 概念, 手続き, メタ認知の 4 類型がある。学習者は既習の知識・スキルをより抽象化・概念化することにより, メタ認知として他分野・他科目の学びに応用し, 統合しより高次の領域の学習を経験していく。

PISA の読解力および IB の学びのキーワードをタキソノミーのフレームワークに反映させたものが表 1 である。PISA の読解力および IB の学びのキーワードは, 「応用する」から「創造する」認知領域, 「概念」から「メタ認知」的知識の範疇 (表 1 ③) にあり, 表の右上に偏っていることに注意を喚起したい。しかし, この③の領域の活動を第 2 言語で急に行うのは困難である。母語でも難しいこの領域の活動を第 2 言語で行う場合, つまり EAP-IMS では, 対象言語 (英語) の学習, および図 1 の①と②の活動が不可欠である。さらに, ①と②で学習した基本的な言語知識・スキルおよび内容を応用して, リテラシー育成の活動へつなげていくことが必須である。本研究では, 「英語」を, 人間の言語発達段階に途中から追加された言語(additional language), あるいは第 2 言語というバイリンガリズムの観点から捉え, 知力との表裏一体の関係にある言語の発達を促すプログラム構築を目指した。

表 1
タキソノミーにおける学びのキーワードの位置づけ

		知識領域			
		事実の知識	概念の知識	手続き的知識	メタ認知的知識
認知領域	創造する		③	思考プロセス	
	評価する			概念理解	
	分析する			比較・対照・検証→評価	
	応用する			学びの転移・活用	
	理解する	②			
	記憶する	①			

このような観点でプログラムを設計することは, 習得する言語を Whole Language としてとらえることでもある(Goodman, 2014)。Whole Language の考え方を取り入れた言語教育では, 4 技能の

スキル・アップよりむしろ、読み書きを通して学習者の経験や知識に基いた理解を実感させることに重点を置く。学習者は、対象言語を理解する目的、文脈・状況、言語のジャンルを明らかにし、言語によって媒介される意味に焦点化した理解プロセスを経験すると考える。

以上の理論的背景に基づいて、日本人大学生の英語でのアカデミック・リテラシーを育成するための EAP-IMS を設計した。足場掛けの活動をデザインする際、以下の2点に配慮した。まず、表1①と②の土台となる部分の言語活動を十分に適切に行うことである。この段階において、バイリンガリズムの観点から重要となるのが、学習者の第1言語の背景知識を十分に活かすことと、言語以外のツールを利用して理解プロセスの認知負荷を軽減するということである。学習者の背景知識を喚起したトピックについての導入段階の後、リーディング資料を読み、語彙の理解、内容の正否の判断など受動的に理解する「記憶する」レベルの活動を行う。次に、空所補充形式の文、表およびフローチャートなど、言語以外のモードを利用して内容の再構築を始め、徐々に言語を使って要約、内容の再構成など能動的に理解する「理解する」レベルの活動を行う。「理解する」レベルの活動を通して理解を深め、応用段階につなげる。

もう一つの足場掛けタスクを設計する際に踏まえるべき観点が、言語学習における学習プロセスである。前述した PISA において、日本人学習者の 2018 年度の調査結果では、日本の生徒の読解力は「理解する」が 13 位、「情報を取り出す」が 18 位、「評価し・熟考する」19 位という結果であった (国立政策研究所 2018)。この順位だけからも、受容理解より能動的に判断し評価するような思考力が弱いことがわかる。また、日本の中・高の検定教科書は、本文の字面を追った内容確認の発問が全体の 7~8 割を占め、内容を統合・解釈し、意見を述べるような発問はあったとしても一足飛びに用意されている傾向がある (鈴木・河野・平井, 2017)。たとえば、ある場所を紹介する英文を読んだ後、「それでは英語でホームページを作ってみよう」という活動が続く。しかし、外国語学習者は、トレードオフ現象により、言語の分析・理解に多くの注意がいきまわり、内容の把握、分析といった深く考えることがおろそかになる (JACET バイリンガリズム研究会, 2017)。外国語を理解することに精一杯になると、内容そのものを解釈したり評価したりすることは後回しになってしまう。英語でホームページを作るように言われても、英文例を分析的に読みこんでいないため、自分で読んだものを応用して英文ホームページを作ることは難しい。本研究の対象となる学生は、学期前学習者調査によるとそのような活動、つまり、入学前に表1③の部分の活動をほとんど経験していないことが事前調査よりわかった。EAP-IMS では、タキノミーの「手続き知識」(procedural knowledge)を使って、指定された枠組みの中でタスクを行い、情報の整理・理解のしかたを学ぶ段階から、より高次の思考である「メタ認知的知識」(Metacognitive Knowledge)を駆使した創造性の高い活動への移行には、足場掛け活動を慎重に設計しなければならなかった。タキノミーの「知識領域」に分類されている「手続き的知識」(表1)は、理解するための方法やスキル、例えば「表を書いて情報を整理する」といった方法がわかること、さらに、どの方法、アルゴリズム、技術、方法論を使うべきかを判断できることである。一方、メタ認知的知識は、自分が何をどこまで理解しているかに気づき、どのような方法を使えば理解することができるかを判断する知識であり、いわば認知活動のモニタリングである。日本人学習者の特徴に対応するためには、「記憶する」レベルの活動から「評価する」レベルのような自身の判断が必要な活動まで、足場掛けが必要である。強い枠組みのある (high-structured) 活動から、意図的に手続き的知識を利用し、段階的にその枠組みを柔軟にした (low-structured) 活動へと、いわば足場掛けを徐々に外すような一連の活動を準備する必要があると考え、設計に活かした。

3. 学習者調査に基づいた教育プログラムの設計

前節「リテラシーの育成に必要な活動」で述べたように、EAP-IMSを開発するためのフレークワークはタキソノミーである。本研究に先立ち、対象学生の学びに関する経験やとらえ方を明らかにするためにタキソノミーに基づいた学習者調査を実施している(河野・鈴木, 2019)。タキソノミーの認知領域を、具体的な言語学習活動に結びつけて、高校の英語の授業でどのような学習活動を経験したと認識しているかを明らかにする項目を設定した。具体的な調査項目とタキソノミーの認知領域のカテゴリーを表2に示す。

表2

学習者調査の設問項目とタキソノミーの認知領域レベル

認知領域	学 習 活 動 (授業内)
創造する	ディベート・ディスカッション 英語の調べ学習をして発表する
評価する	自分の英作文を推敲(添削・改良)する 仲間の英作文を推敲(添削・改良)する
分析する	英文が効果的に書かれているかを評価する
応用する	本文のトピックや活動を応用 (例) 俳句作り, HP作成など 写真やイラストの意味を英語で表現する
理解する	意味解釈, 例文作成, 要約, 図表作成, マッピング・フローチャート作成
記憶する	全訳, 単語テスト, 音読, 空所補充

調査の結果では、高校までの英語学習では訳や音読、空所補充という記憶型の学習、すなわち「記憶する」活動が大半を占めており、多読や書かれている文体や情報の評価、調べ学習などの経験は約半数の学生が全く行っていなかったと回答した(河野・鈴木, 2019)。したがって、EAP-IMSには、英語の文献を調べて読み書き、内容をまとめ、複数の英文を比較するような「分析する」、あるいは「評価する」高次の認知領域の活動を、意識的に取り入れる必要性が明らかとなっていた。

カリキュラム設計にあたっては、タキソノミーのもう1つの領域である、知識の4つの分類についても指針とした。学習者の獲得する知識を「事実の知識」「概念の知識」「手続き的知識」そして「メタ認知的知識」の4つの領域に分類して、それらを網羅する活動を取り入れることにした。これら4つの領域は相反するものではなく、1つのタスクが2つの知識に重複することもありうる。EAP-IMSの設計では、とくに「概念の知識」に着目することとした。概念のとらえ方は、Ericksonの概念理解に基づいたカリキュラム(Erickson, 2008, 2014)の設計を参考に行った。Ericksonによれば、知の体系は事実やトピックの上位に概念があり、深い学習が起こるためには、この概念のレベルに到達しなければ、学習したものが一過性のものに終わってしまうと言う。

Stern, Ferrano, and Mohnkern (2017) は、事実やトピックの学習だけでは他の新しい局面の問題を解決するにあたり、応用がきかないことを指摘している(p. 15)。既習事項を他の状況であれば

めるためには、人間の思考は必ず概念レベルに到達して、特定の事象を一般化するという認知過程を経る。すなわち、学習する内容とスキル、そして学習のプロセスを通して、新たな文脈あるいは分野の内容に転移(transfer)する過程である。EAP-IMS では、目の前にある単語やスキルや事実に関する知識を得るだけでなく、抽象度の高いコミュニケーションのコミュニティに参加するため、より深い思考、つまり概念理解過程のある学びが生起する活動に重きを置き、以下の2点に留意した学習活動を設計した。

1. 1つのユニットにおいて、できる限り多岐にわたるタキソノミーの認知領域と、知識領域に関連したタスクを取り入れる。そのことにより学生に新しい発想の方法や知識、そして深い思考のプロセスを経験させる。タキソノミーを使いながらも、特に概念レベルの活動や知識やスキルを転移させる。
2. 同じトピックの異なる英文資料や情報に接して学習の転移を促し、多角的に情報を理解・比較することにより、概念に到達する思考を促す。

この2点の観点を取り入れた活動とその効果検証について以下に詳細に述べる。

4. 教育プログラムの検証

プログラムを評価することを目的として、教育実践を行い、学習者の書いた英文データを分析することにより、設計の妥当性を検証した。また、プログラム終了時に学習者調査を行い、プログラム前の入学次データと比較を行った。

4.1 参加者

本研究の参加者は2018年度、東京都内の私立大学にて必修の英語授業を履修する、STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) 専攻の大学1年生25名である。参加者の所属学部では初年次から徐々に専門科目を履修するが、3年次では配属されたゼミで、英語で書かれた専門分野の論文を読んだり国際学会に参加したり、また海外の大学生と共同でプログラミングを行うプロジェクトなどに参加する機会がある。1年次にはその素地として、英文を分析的に読み、自分の意見や見解を論理的に表現する力を培ってることが求められる。本研究で対象とする授業は1学期14週間、1授業100分で行われており、学習者の英語レベルは4月に実施された学内TOEICでレベル分けをされており、クラスの平均値は500点前半であった。入学後の事前調査に含まれた自己申告の設問では、大半の参加者が自分の英語力をCEFRレベルでA2からB2の範囲内のレベルであると回答している。

4.2 マテリアル

教科書は日本の出版社の市販教科書で、トピックは、最近の技術開発や現代社会の問題を中心に扱っている。1回の授業につき1ユニットのペースで進み、1ユニットの英文は700語から800語である。加えて、生徒の読解力と思考力をさらに伸ばすためオーセンティックな教材が発展資料として提示された。たとえば本文に関連した報道記事や、本文中に引用された出典文献などが授業中、あるいは課題として扱われた。同じテーマの英文を、教科書の文だけでなく複数読むことは、学習者に複眼的な視点を与え、多くの英文を読むことにより多読の練習にもなると考えられるからである。しかし、オーセンティックな題材の中には、英文も内容も極端に専門的で学生には難しい面があるので、教員が予備調査をして、大学1年生に適切な足場掛けとなるような発

展資料を事前に用意した。

4.3 言語活動

1ユニットの流れは、まず、予習として教科書の英文を読み、段落ごとに英語か日本語であらかじめ要点を書き出してくることを前提として授業がスタートした。英語の場合には、原文のトピックセンテンスを抜き書きするのではなく、内容をなるべく自分のことばで書くことを奨励した。この課題は、授業中に修正や補足をした上で授業後に提出することになっていた。授業ではまず要点の確認を行った。例としてクラウドファンディングをトピックとして扱うユニットでは言語材料として、たとえば **start-up, entrepreneur, fundraising** といった基本的な語彙とクラウドファンディングサイトの仕組みやプロジェクトの応募、審査などに関する基本的な知識を質疑応答およびグループディスカッションの形で学習した。これらはタキシノミーにおいて認知レベルは「記憶」であり、知識レベルは「事実に関する知識」を得る活動である。

次に教科書の英文に付帯している読解問題や内容確認問題を行った。語法、コロケーションなどの注意点を確認し、内容に関する真偽問題や、情報を整理して図表を完成させ、全体の要旨を穴埋めで完成させるタスクを行った。加えて、段落がどのように関連しているかをグラフィックオーガナイザーやコンセプトマップ等で図示して、論旨の展開を追う活動を行った。この活動はレベル2の「理解」であり、「概念的知識」、および「手続き知識」に該当する（図1）。

		知識領域			
		事実の知識	概念の知識	手続き的知識	メタ認知的知識
認知領域	創造する				学習から得た気づきを文章化する。
	評価する			複数の英文を比較する。	
	分析する		書かれている事実の奥にある概念を考察する。	英文の論証となっているソースの確認	
	応用する				
	理解する	要点把握、要約	教科書の語句や内容を利用して他の英文を読む	コンセプトマップ等の図作成	
	記憶する	語彙、意味確認			

図1. 授業内活動の認知・知識領域における配置

与えられた英文の語彙や大意、構造を確認する活動を行った後に、「評価」の認知レベルと「メタ認知的知識」に達する活動が取り入れられることになる。英文をクリティカルに読み、多面的視

点から分析する練習をするために、教科書外のソースから、発展資料の英文が提示された。この資料の長さや難易度は、授業時間や学生の反応に応じて調整された。図 1 に配置された活動全体のねらいは、学習者が教科書で得た言語知識や情報を利用して、関連したテーマの英文を読み、オーセンティックな英文を読んで内容を理解し、クリティカルな視点で分析をするという、学問探求に必要な認知プロセスを体験させることである。与えられた英文を読んで意味を正確に理解することは、英語を第 2 言語とする学習者にとっては必要最低限のことではあるが、それだけでは大学後半の、専門知識を英語で扱うコミュニティに入っていく準備としては十分とはいえない。得た知識やスキルを利用して他の英文や情報の、表面的に書かれている事実の奥にある概念を探求する視点を養うことを目標として授業全体を構成するよう努めた。

前述のクラウドファンディングのユニットでは、教科書以外に実際にウェブ上で展開され応募されているサイト 4 つがウェブ上の読み物として提示された。学生はそれぞれのトップページの英文を中心に読んでまず大意を把握した。その後それらを比較するための評価項目を自分たちで考え、それらに沿って 4 つを再度比較して分析する活動を行った。4 つのサイトを比較する評価項目を考えるのは、事象の概念化のプロセスであり、概念の知識や手続きの知識を網羅しており、同時に評価や創造という認知活動である。学生の反応は以下 5 節の結果で述べる。

他の活動例として、教科書後半で富の配分についてのユニットを学習した。まず語彙の確認と段落ごとの大意を把握した。本文に続いて、本文中に提示されたデータを整理して表にまとめるタスクを行った。この場合、用意された表の穴埋めをするので、「理解」の認知活動で「事実の知識」を確認する作業である。その後、段落の流れや論旨の展開についてディスカッションを行った。

これらの活動に加えて、このユニットでは、発展課題文として本文の論証に使用された原点である OECD の報告書を読み、情報を確認するという活動を行った。教科書の英文と発展課題の英文の難易度を比較したものが表 3 である。発展課題では英文の長さや読みやすさの点で、教科書の文より難易度が高いものになることが意図されている。学習者は、教科書で読んで習得した言語と知識の情報を使いながらオーセンティックな英文を読み、その内容を理解し把握することができる。

表 3
あるユニットにおける教科書英文と発展課題文の比較

		教科書英文	OECD
counts	words	721	760
	characters	3397	3868
	paragraphs	6	22
	sentences	46	27
averages	sentence per paragraph	7.6	1.9
	word per sentence	15.6	24.5
	characters per word	4.5	4.9
readability	Flesch Reading Ease	56.2	34.5
	Flesch-Kincaid Grade Level	9.3	12

4.4 データ収集

この研究に先立ち、データ収集については、2018年4月に、EAP-IMSを実践する大学の学部に倫理審査を申請して承認を得た。5月連休明けの授業終了直前に、全員に研究の趣旨を説明し、同意を得られた学生からは同意書に署名、提出の上で学習調査、及び授業での課題提出に協力してもらった。学習者調査(河野・鈴木, 2019)は、高校までの英語やその他の教科での言語活動の経験を尋ねたものであり、Moodleを用いて実施した。また、毎回の授業では、ユニットごとの段落要旨を提出する課題に加え、任意提出としてその授業の振り返りを提出するよう指示した。毎回数名がリフレクションを提出しており、これらの提出物を質的に分析した。そして学期終了時に、EAP-IMSで行った英語学習活動について調査した。具体的活動項目はタキシノミーの認知領域に対応させたもので、例えば要約というタスクをどの程度の頻度で経験したかを、3段階で回答させるものであった。つまり、高校時での経験と、EAP-IMS1期目終了時の調査結果を比較し、EAP-IMSの設計による教育実践がどのような学習効果をもたらしたかを検証した(5.2参照)。

5. 結果

上記の方法でプログラムを実践し、得られた学習者英語のデータを質的に分析するとともに、EAP-IMSコース終了後の学習者調査の結果を集計し、開始時の調査結果と比較を行った。以下が結果の概要である。

5.1 学習者英語の質的分析

学期当初、学生は各段落の要旨をまとめることがうまくできずにほとんど全訳をしたり、トピックセンテンスやキーワードの入った英文を単に抜き書きしてつなぎ合わせるような例が見られた。しかし、徐々にスキミング、スキヤニング等のスキルに慣れて行き、自分のことばで要旨を書くことができるようになった。日本語の要約ではポイントをまとめて図示やアウトライン形式で要点を示すことを習得するようになった。英語の要約では、使用する表現の重複を避けたり同意語を辞書で検索したりするなどの工夫が見られるようになった。

先述のクラウドファンディングのユニットでは、学生は本文の内容を比較した後、各段落の論旨の関係をグループでディスカッションした。大意を把握した後、教員が提示した4つのクラウドファンディングのサイトを読み、比較を行った。まず専門用語や口語表現、慣用表現を辞書等で調べながら大意を把握し、どのような視点で比較をするかという評価項目を学生が考えた。与えられた評価項目に沿って、情報を探すという作業であれば英文のスキヤニング練習にはなるが、それ以上の深い思考を伴う活動にはならない。情報を比較する切り口を見つけるタスクは、表面的な読みを超えて概念理解を伴うこととなる。この活動の結果、あるグループは、応募の資格、特徴、費用などの切り口を考え、表4をまとめて提出した。この活動に加えて、どのサイトが最も魅力的かの根拠を明らかにして論述した。

表 4

グループ活動によって学生らがまとめたクラウドファンディングのサイト比較 (例)

	How it works	The users	The features	The cost	Average money	Success story
Kickstarter 2009~	Finding goal, Video, Deadline (~60 day)	Artist Designers Inventors	60% project that apply accept	Success 5% and 3~5% to Amazon	\$5,000	Designers \$13, 597 188funders
Indiegogo 2008~	Profile page Video, Summary, Goal, Deadline (~120 day)	Anyone with an idea Not illegal and pornographic	Entrepreneur must share platforms and project	Success 4% Fall 9% And 2.9% to third-party	\$15,000	Camera \$24, 680 123% goal
Profunder	Every stage, create pitches and sheets Tools that helps for entrepreneurs	Entrepreneurs with well-developed networks of investors	Investors must be people who entrepreneur already know	Free But, cost for filling paperwork	\$29,000	Open new shop \$54, 000 19investors
Microventures 2010~	Handle relation throughout and after When you don't meet goal, you return to investors	Technology firm	Accept all project Platform and investors are specialize in technology start-up	\$100 to submit \$250 for due diligence Success 5~10%	\$150,0000	Create website

この活動では、学生はまず語彙を頻繁にオンライン辞書でチェックし、その後、クラウドファンディングのサイトの特徴をそれぞれまとめて、それらを比較するためにはどのような枠組みが必要かという概念レベルのディスカッションを行った。これは今後、学問や仕事においても応用できる手続き的知識であり、概念育成に重点をおいた EAP プログラムが育成すべきスキルでもある。タキノミーのレベルでは、語彙や英文を理解する「記憶」のレベルからスタートして、要点を把握し、「理解」し、項目を「創造」し、どのサイトが最も魅力的かを「評価」という過程を踏んだ。また、たまたま同じ授業で並行して学習したパラグラフとエッセイの書き方を用いて、意見を表明する創造活動にも至った。これらのサイトを比較した後、学生 A は以下のような 1 段落の作文を提出した。ライティング指導という観点からみると問題もあるが、トピックセンテンスと結論（下線）があり、学生 A が、比較や判断という思考過程を経て、自分の選択結果を表現していることが示されている。

学生 A 原文 下線著者

Kickstarter is the most effective and well designed. It is because Kickstarter now covers widely things and calculation all plans to have clear-cut goal. People who can use Kickstarter are 18 or older and have credit card. In addition, People's nationality is America, England, Canada, Australia, Netherlands, New Zealand, Germany, France, and so on. I found Japanese website too. My recommended crowdfunding is kick starter.

学生 B はひとつのサイトの優位性を 5 段落から成るエッセイを書いている。Introduction の段落

に続き、3つのサポートを述べ、最後の1段落で結論をまとめて、全部で548語のエッセイを提出した。ここでは最初の2段落を示すが、英文を読んで情報を得て、その情報を解釈し、そこから自分の意見を産出して表現しているプロセスが明らかになっている。下線部は、比較や類型化という認知プロセスを示す表現である。Fixed Funding と Flexible Funding の違いを明確に自分のことばで説明している。

学生 B 原文 下線著者

Indiegogo is the most effective website. This is one of the most famous, crowded, and largest crowdfunding platform in the world. It has been raising more than 1 billion dollars in total since it started in 2008. While some popular platforms are limited to particular areas of land, Indiegogo spread its wings across the world. People from 235 countries can offer financial support to the campaigns they are interested in on this website, regardless of where they are. And also, people from 223 countries have already started their own projects there. This international and widely supported situation can help your campaign to be successfully funded.

One thing that makes Indiegogo unique and special, among the other world-class crowdfunding platforms, is two types of funding system: Fixed Funding and Flexible Funding. Fixed Funding is “all-or-nothing” style. If you didn’t reach your fundraising goal, all the money you raised get refunded, so your project will probably fail in the end. Kickstarter, one of the largest crowdfunding platform, has been adapting this system from the start. Although there are pros and cons, some people will want to get the money they raised even if it isn’t the targeted amount. Here comes Flexible Funding. It is “keep-it-all” style. In this system, you can hold onto the money you raised even if you didn’t achieve your financial goal. In some cases, it works well, so it can be a good advantage for you to have another fundraising option when you start a business.

また、別のユニットの例として、富の不平等配分についての論説文を読んだ学生Cは以下のようなリフレクションを提出した。丁寧に英文を読み筆者の論理の流れを検証していくプロセスが示されている。

学生 C 原文 下線著者

First of all, in first paragraph the author showed the meaning of rich. And put a question “Being rich sounds great but is it possible to have too much money?” to us. Then in the second paragraph, the author mentioned about inequality of the world’s wealth. In third paragraph, there are some examples of countries which have inequality. In the forth paragraph the author put a question “Is this wealth inequality a bad thing?” At this time, I think the main topic have changed from the beginning. According to this article, I don’t understand what is the main topic.

学生Cは教科書の英文全体を読み、そのあとで段落ごとに記載されているポイントや論理の流れに着目している。このクリティークから、学生が、英文パラグラフやエッセイについての構造の知識を有することがうかがわれ、論旨を追いながら英文を読む態度を見につけていることがわかる。同時に、メッセージがどのように伝えられているかも評価をしており、タキソノミーの高

次レベルに思考が到達していることを示している。

同じユニットの学習において、論証の根拠に使われているデータの原点を読むタスクでは、学生は、最初は辞書を使いながら丁寧に英文を読んだ。その中で、英語をクリティカルに読む態度を身につけていった。学生Dのライティングは教科書の英文とデータの原文の双方を比較し、それぞれ文の論点が食い違っていることを指摘している。原点で書かれている情報の一部分が、原点の主旨とは違う形で使用されている可能性に言及している。

学生D 原文 下線著者

I compared paragraph 4 and the original report. In paragraph 4, the author says, “65% of wealthy people inherited some or all of their money.” We have an impression that the rich people are the cause of the inequality and that slowed the growth of the global economy. But the report says, “what matters most for growth are families with lower incomes slipping behind.” I think the author is using a part of the original data to support the opinion about the wealth.

以上、この授業を通して学生たちはクリティカルリーディングのスキルと態度を身につけている様子が見えてくる例を示した。分析的、客観的に英文を読み、比較の枠組みを作り、必要に応じて主張の論証に使われたデータを確認する経験が、書く作業によって表象化されているといえよう。

5.2 EAP-IMS の学期前後の学習調査の結果比較

学期前の学習者調査は、高校での言語活動についての頻度を尋ねた。EAP-IMSの終了時にも同様の学習者調査を行い、図2の結果を得た。授業内活動として、英文を訳したと回答した学生は1割にも満たず、時々訳をしたという学生も約半数であった。5割の学生が授業中に訳はやっていないと答えている。一方、要点を把握したり要約したり、意味を解釈するなどの活動は半数の学生が毎回行ったと回答し、音読や自分の原稿を推敲する活動も行われたと回答している。学期前、すなわち高校時の学習経験に関する調査と学期後の調査データ詳細は付録にある。

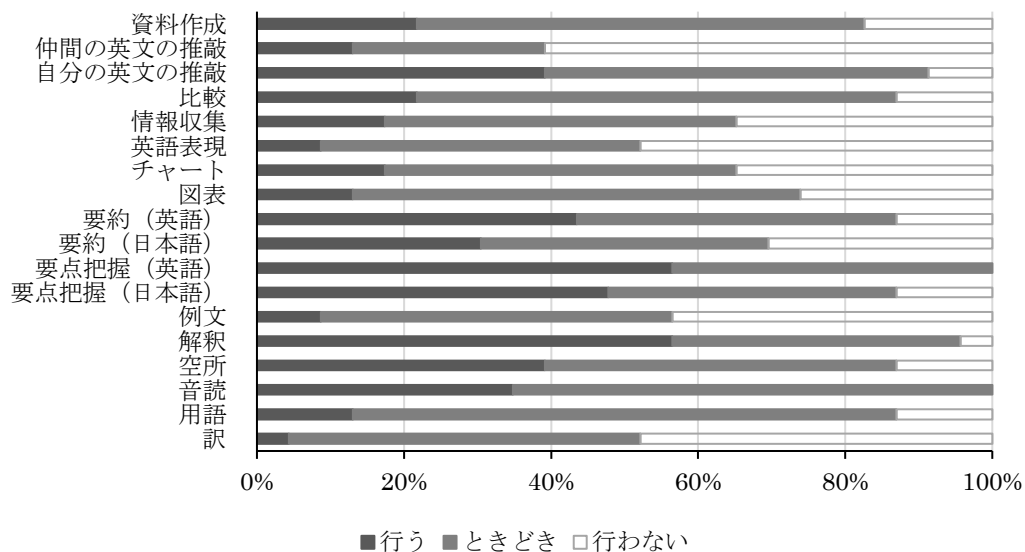


図2. 学期末学習調査：授業内活動の経験

この学期末調査の集計結果を学期始めの調査結果と比較した。学期前後の学習者調査に参加した23名のデータを活動ごとに有意水準95%の両側検定t検定を行ったところ、「図表」「チャート」「比較」「推敲(自)」「調べ学習」の5項目について、各々の平均値に統計的有意差が確認された(表5)。

表5

授業中の活動について、学期当初と学期末の比較

調査項目	p 値	判定	調査項目	p 値	判定
訳	0.06		チャート	5.0e-04	✓
音読	2.07		画像	0.82	
空所	2.07		比較	4.0e-03	✓
解釈	1.00		推敲(自)	8.0e-03	✓
例文	1.00		推敲(他)	0.80	
要約	0.16		調べ学習	7.0e-03	✓
図表	8.0e-04	✓			

さらに学生の学習経験の認識に関する変化を具体的に可視化するために、有意差があった主な活動項目についてグラフを作成した(図2-図7)。EAP-IMSプログラム設計で特に意図された、複数の文を比較する活動は図4、調べ学習をする経験について示すものは図6である。どちらもこのプログラムで、「ときどき行った」と答えた割合が8割以上であるが、一方どちらも「行わない」と答えた学生もいた。

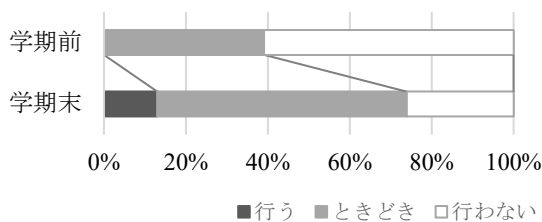


図2. 図式

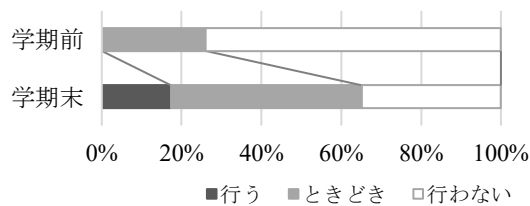


図3. チャート

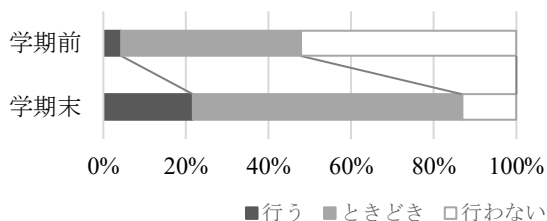


図4. 比較

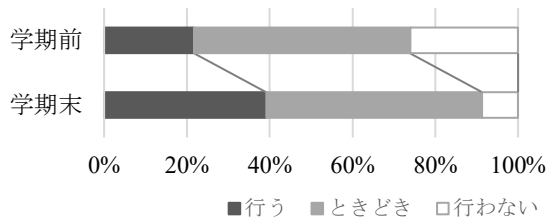


図5. 推敲(自)

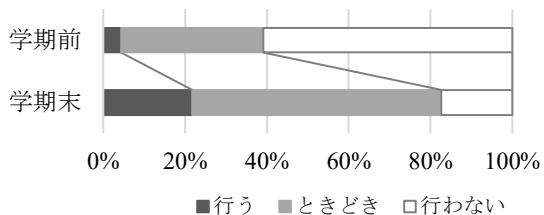


図6. 調べ学習

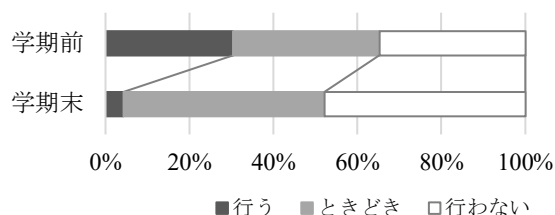


図7. 全訳

自分の書いた文を推敲する活動の頻度にも有意差が見られた。多くの文をクリティカルに読むことにより、英文の段落の構成や論旨についての概念が形成されて、自分で自分の英文を推敲するようになったことが明らかになっている。リーディングでの手続き的知識がライティング学習に転移をした例であろう。調べ学習についても、頻繁に行うという回答が学期末では2割に達し、8割強の参加者はときどき調べ学習を行っていると認識している。これらは英語によるアカデミック・リテラシーの習得が示唆される現象と言えるのではないかと。

なおt検定で有意差は出なかったものの、訳をするという活動については、割合は減っていた。大学入学時には約3割の学生が毎回訳をしていたと答えていたが、この授業では1割以下に減り、全体をあわせても約半数の学生が訳を全くしていないと答えた(図7参照)。訳をすることそのものは、場合によっては必要であるが、EAP-IMSにおいては、1文1文を訳読に時間を使うより、英文を読んでそのまま大意をとることの方が学習目的に則していると考えている。その意味で、訳読の頻度が減っていることは学生の読み方が変化していることを表している。学期末には約半数の学生が、訳を全く行っていないと回答している。これら記述統計を用いた分析結果からも、EAP-IMSの設計による学習活動と教育実践が、概念レベルの学習につながっていることが認められといえよう。

6. 考察

本論文では、Bloom の改訂版タキソノミーの枠組みを基盤に、特に概念理解に重点を置いた EAP-IMS プログラムを開発し実践した。その特徴は、多岐にわたるタキソノミーの認知領域と知識領域に亘るタスクを取り入れること、また、同じトピックの複数の英文資料や情報を読み概念に関わる学習をすることであった。これらのポイントを取り入れたタスクや教材を用いて実践を行い、学生が書いたものを質的に検証したところ、英文に書かれている事実のみならず、情報をクリティカルに読み取りその奥にある概念に達していると判断される例が見られた。段落の要点を把握し、論旨の流れに着目した活動や、英文を分析的にまとめて図表に整理するタスク、あるいは複数の英文を比較、評価するように設計された足場掛けを通して、英語による認知的・知識的側面の様々なレベルにまたがるプロセスを経験していることが明らかになった。教科書の英文から得た言語と情報を土台にして、他の英文を読んでいることもうかがわれた。換言すれば、学生自身が持つ背景知識および学んだスキルを利用して、英語を理解し、考え、表現する一連の活動の背後にある文脈および状況を把握し、さらには何を学び考え、理解すればいいのかを学生自身が明らかにしていったのである。これこそが Whole Language アプローチの神髄である。

一方、学習者対象の事前調査と事後調査、およびその分析結果からは、高校までの言語活動と EAP-IMS での言語活動の傾向が異なっていることが明らかになった。訳読や語彙学習中心の活動が、探求型で比較や評価といった概念に関わる言語活動にシフトしていた。これらの結果を合わせて判断すると、EAP-IMS は、学生に概念化学習を経験させていると結論付けられよう。

この研究から大学初年次における EAP プログラムに与える具体的な教育的示唆として、まず、学習者に読みとった情報を概念レベルで深く考え、とらえなおし、再構築する活動を取り入れることを提案したい。分析、応用などの認知活動を英語で経験させることにより、アカデミック・リテラシーが養成されることが期待される。例えばタキソノミーの知識領域と認知領域の両方をフレームワークにしなが、日々の授業内容を準備、運営すれば、学生は英語を「訳して終わり」の科目ではなく、英語を思考ツールとして活動する経験をすることができるのではないかと。それから、特に「比較する」活動やそのための教材を取り入れ、まだ英語での複雑な認知活動に慣れていない大学 1 年生の思考を活性化させることである。複数のウェブサイトと比較したり、記事ともとの出典を比較したりする活動は、大学 1, 2 年生にとってはタスクの内容と方法が明確であり、自分の考えも表現しやすく、分析や評価の視点の養成にもつながると思われる。

本稿は概念に焦点をあてたプログラム設計の有効性を、多様な活動の経験の成果として産出された学習者英語データを用いたが、私立大学 1 クラスにおける半年間の実践に基づくものである。今後は、さらに規模や期間を充実するとともに、分析の焦点を学習者英語に移し、異語数やパラグラフの論理性を分析し、学習者の変化を可視化していく探求が行われれば、さらに EAP 教育およびその研究の発展が期待できる。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 17K02901 の助成を受けています。2 名の匿名査読者からの貴重なコメントに感謝いたします。

引用文献

- 一般社団法人大学英語教育学会第4次実態調査委員会. (2018). 大学英語教育の担い手に関する総合的調査.
- 河野田・鈴木広子. (2019) 理系学生を対象としたEAPプログラムの開発—論理的思考を伴う言語活動の設計試案—. *JAAL in JACET Proceedings, 1*, 72-75.
- 国際バカロレア機構. (2017). 国際バカロレア(IB)の教育とは? Retrieved from <https://www.ibo.org/contentassets/76d2b6d4731f44ff800d0d06d371a892/what-is-an-ib-education-2017-ja.pdf>.
- 国立教育政策研究所. (2019). OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) Programme for International Student Assessment 2018 年調査国際結果の要約. Retrieved from https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/03_result.pdf
- JACET バイリンガリズム研究会. (2017). 『発問』が思考力を育てる. *英語教育* 5 月号, 大修館, 24-25.
- 鈴木広子・河野田・平井清子. (2017). PISA 型「読解力」養成を目的とした活動の設計—高校英語教科書の分析から— *JACET 関東支部紀要*, 4, 36-50.
- 文部科学省. (2019). 国際バカロレアについて. Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/1422123_2.pdf
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman
- Charles, M., & Pecorari, D. (2016). *Introducing English for academic purposes*. London: Routledge.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual education and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego: College Hill.
- Erickson, H. L. (2008). *Stirring the head, heart and soul: Redefining curriculum and instruction* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erickson, H. L. & Lanning, L.A. (2014). *Transitioning to concept-based curriculum and instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goodman, K. (2014). *What's whole in whole language in the 21st century?* Garn Press. Kindle 版.
- Gorsuch, G. (2000). EFL educational policies and educational cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL Quarterly*, 34, 675-710.
- Hanks, W. F. (1991). Foreword by William F. Hanks. In J. Lave & E. Wenger (Eds.), *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (pp. 13-24). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes*. New York: Routledge.
- Schön, D. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stern, J., Ferraro, K., & Mohnkern, J. (2017). *Tools for teaching conceptual understanding, secondary*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Suzuki, H. & Collins, P. (2007). The teacher development in English program: Facilitating teachers' own learning. In P. Poedjosoedarmo (Ed.), *RELC anthology series 48: Teacher education in language teaching* (pp. 283-309). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

付録

事前, 事後学習調査のデータ

	事前調査 [%] (n = 25)			事後調査 [%] (n = 23)		
	よく行った	時々行った	行っていない	よく行った	時々行った	行っていない
訳	8 (32%)	9 (36%)	8 (32%)	1 (4%)	11 (48%)	11 (48%)
語彙	14 (56%)	6 (24%)	5 (20%)			
専門用語				3 (13%)	17 (74%)	3 (13%)
音読	16 (64%)	6 (24%)	3 (12%)	8 (35%)	15 (65%)	0 (0%)
穴埋め	12 (48%)	12 (48%)	1 (4%)	9 (39%)	11 (48%)	3 (13%)
意味解釈	14 (56%)	10 (40%)	1 (4%)	13 (57%)	9 (39%)	1 (4%)
例文作成	4 (16%)	9 (36%)	12 (48%)	2 (9%)	11 (48%)	10 (43%)
要約 (日本語)	9 (36%)	12 (48%)	4 (16%)	7 (30%)	9 (39%)	7 (30%)
要約 (英語)				10 (43%)	10 (43%)	3 (13%)
図表	1 (4%)	9 (36%)	15 (60%)	3 (13%)	14 (61%)	6 (26%)
チャート	1 (4%)	6 (24%)	18 (72%)	4 (17%)	11 (48%)	8 (35%)
情報収集				4 (17%)	11 (48%)	8 (35%)
作品作成*	1 (4%)	4 (16%)	20 (80%)			
画像	2 (8%)	13 (52%)	10 (40%)	2 (9%)	10 (43%)	11 (48%)
比較	2 (8%)	10 (40%)	13 (52%)	5 (22%)	15 (65%)	3 (13%)
鑑賞*	0 (0%)	4 (16%)	21 (84%)			
推敲 (自己)	5 (20%)	14 (56%)	6 (24%)	9 (39%)	12 (52%)	2 (9%)
推敲 (他)	1 (4%)	13 (52%)	11 (44%)	3 (13%)	6 (26%)	14 (61%)
ディベート*	4 (16%)	11 (44%)	10 (40%)			
調べ学習・発表	1 (4%)	9 (36%)	15 (60%)	5 (22%)	14 (61%)	4 (17%)

*作品作成、鑑賞、ディベートはEAP-IMSの学習内容に含まれていないため事後調査の項目から除外した。

JACET-KANTO JOURNAL SUBMISSION GUIDELINES

A. Requirements

1. Contributors and co-authors must be members of JACET.

B. Editorial Policy

1. *JACET-KANTO Journal*, a refereed journal, encourages submission of the following:
 - full-length articles on topics of significance to all English teachers
 - practical reports on English language teaching in classroom settings
 - research notes of a practical nature to share findings and insights
2. Manuscripts submitted to *JACET-KANTO Journal* must not have been previously published and should not be under consideration for publication elsewhere. Countermeasures may be taken if these conditions are breached.
3. During the peer review process, manuscripts submitted to *JACET-KANTO Journal* must not be withdrawn or used for publication elsewhere without any consultation with the committee.
4. Manuscripts which do not conform to the guidelines will not be considered for review.

C. Submission Procedure

1. An original manuscript (Microsoft word file; .doc or .docx) should be submitted by online.
2. All contributors must complete the Online Submission Form at the time of the submission.
Refer to: <http://www.jacet-kanto.org/>
3. A manuscript should include title, abstract in English (no more than 200 words), and keywords (no more than 5 words).

D. Guidelines

1. All manuscripts must be in English or Japanese.
2. All submissions to *JACET-KANTO Journal* should conform to the requirements of the *Publication Manual of the American Psychological Association*, 6th edition.
 - 2.1. Use the *JACET-KANTO Journal* Template. Download from <http://www.jacet-kanto.org/>
 - 2.2. Do not exceed 20 pages on A4 paper, including abstract, keywords, references, figures, tables, and appendices.
 - 2.3. Do not adjust the number of letters per line, lineage, and margins of every page.
 - 2.4. For pagination, use Arabic numerals placed in the upper right-hand corner of each page.
 - 2.5. No running heads.

E. Copyright

1. JACET holds the copyright of the articles published in *JACET-KANTO Journal*. Anyone, including the author(s), who wishes to reproduce an article, must obtain permission from JACET.
2. The institutional repositories are to use the versions as they are published in *JACET Journal*.
3. Anyone, including the author(s), who wishes to republish an article must obtain permission from JACET. Also, it should be clearly stated that JACET holds the copyright.

日本語論文執筆要項

1. *JACET-KANTO Journal* のテンプレートを必ず使用すること。
(<http://www.jacet-kanto.org/>からダウンロード)
2. 英文 200 語以内の abstract を添える。
3. A4 版横書きで abstract, keywords や文献も含めて合計 20 枚以内。
テンプレートの設定は変更しない。
4. 論文タイトルは和文と英文を併記する。
5. その他の条件は英語の論文に準じる。

F. *JACET-KANTO Journal* Vol.9

1. Deadline: 23:59PM JST, August 31, 2021.
2. *JACET-KANTO Journal* Vol.9 will be published in March 2022.

【JACET 関東支部・紀要募集要項（第9号）】

3.25.2021

(1) 投稿種別 (Submission Category)

種別	内容
論文 Research Paper	<p>英語教育および関連領域について、</p> <ul style="list-style-type: none">● 先行研究に加えるべきオリジナリティある研究成果が、調査方法（量的・質的・混合法）とデータとともに明確に記述されている。● または、理論の構築やモデル化を目指すために関連療育が包括的にまとめられている。● または、他の研究のレプリケーションを行い、既存の研究に対して更なる既存の研究に対して更なる証拠が付与されている、あるいは反証されている。 <p>Research Papers include empirical and theoretical studies relevant to English language education and related fields. A paper must provide a comprehensive review or replication of current knowledge in a specific area. It must also represent original work that demonstrates a thorough understanding of the relevant literature and includes a detailed description of a theoretical framework, research methods (quantitative, qualitative, or mixed), data analyses, results and discussion. It may also offer new insights into or interpretations of relevant theory-constructing or model-making studies and should suggest future research directions.</p>
研究ノート Research Note	<p>英語教育および関連領域について、新しい事実の発見、萌芽的研究課題の提起、少数事例の提示など、将来の研究の基礎となる内容が明確に記述されている。</p> <p>Research Notes must demonstrate the same level of rigor as Research Papers, though they may reflect earlier stages of study, by presenting preliminary findings or focusing on aspects of larger ones. They should make a practical, useful, and plausible contribution to English language education and/or related fields.</p>

<p>実践報告 Practical Report</p>	<p>教育現場における指導実践の目的・意義・内容が具体的、かつ明示的に述べられている。また、当該実践が、他の教育現場での応用性・汎用性を持つものである。</p> <p>Practical Reports should include instructional methods, materials, and techniques for English language learning and teaching featuring clear objectives, significance, and detailed explanations. They must include a discussion of implications and/or applications for practice.</p>
----------------------------------	--

(2) 審査評価項目 (Evaluation Criteria)

評価項目	例示
<p>a. 分野の妥当性 Appropriateness to chosen category</p>	<p>原稿の内容は本紀要で扱うものとして適当か。 The manuscript is suitable for <i>JACET-KANTO Journal</i> readers.</p> <hr/> <p>投稿種別が妥当か。 The manuscript is appropriate to the chosen submission category.</p>
<p>b. 記述の妥当性 Appropriateness of content and writing style</p>	<p>原稿の位置づけは明確か。 The content of the manuscript is well organized and written in a way that is accessible to the <i>JACET-KANTO</i> readers.</p> <hr/> <p>著作権・倫理的配慮において問題はないか（二重投稿、盗作などを含める）。 Content The manuscript has no copy right, plagiarism, or other ethical issues, and is not currently under consideration for publication elsewhere.</p> <hr/> <p>表現は正確か。理解困難な表現はないか。 The manuscript uses appropriate and comprehensible language</p> <hr/> <p>投稿規程およびテンプレートに従って執筆されているか（フォント種類、サイズ、行数、文字数、ページ数など）。 Writing style The manuscript observes all <i>JACET-KANTO Journal</i> submission guidelines and follows the template.</p>

	<p>APA (American Psychological Association) 第7版(最新版)に基づいているか。</p> <p>The manuscript follows APA (6th edition) style.</p>
<p>c. 内容の信頼性</p> <p>Content Credibility</p>	<p>内容に矛盾や誤りはないか。論理の展開に無理はないか。</p> <p>The manuscript has no inconsistencies, inaccuracies, or illogical development in the content.</p>
<p>d. 独創性または新規性</p> <p>Originality, creativity, novelty</p>	<p>従来にない新しい考え方、理論、実践、手段、事例等が示され、意義のある成果を付与しているか。</p> <p>The manuscript offers new insights, theory, practice, method, or case studies with significant research outcomes.</p>
<p>e. 教育的寄与</p> <p>Educational contribution</p>	<p>示された成果が教育において有用か。教育効果向上が期待できるか。</p> <p>The manuscript offers new insights, theory, practice, method, or case studies with significant research outcomes.</p>
<p>f. 将来的発展性</p> <p>Future expandability and application</p>	<p>得られた知見・手法等が、教育分野において将来的発展・拡大への寄与する可能性があるか。</p> <p>The manuscript is likely to suggest and enable new directions in research and education through new insights and methodology.</p>
<p>g. 完結性</p> <p>Completeness</p>	<p>内容にまとまった成果が得られており、独立したものとして評価できる段階にあるか。教育効果に対する考察がなされているか。</p> <p>The manuscript is a comprehensive study, providing readers with research outcomes and educational interpretations and/or implications.</p>

(3) *JACET-KANTO Journal* が扱う主な専門分野 (Areas of Interest)

1. Corpus
2. Curriculum (Pedagogy)
3. ESP/EAP
4. Grammar (Syntax)
5. ICT/CALL
6. Language Policy
7. Learner Development (Motivation, Strategies, Autonomy, Learner belief)
8. Linguistics
9. Listening
10. Psycholinguistics
11. Reading
12. SLA (Child language acquisition, Bilingualism, Immersion, Interlanguage)
13. Sociolinguistics (Pragmatics)
14. Speaking (Phonetics, Phonology, Pronunciation, Conversation Analysis)
15. Teacher Education
16. Testing and Assessment
17. Vocabulary
18. Writing
19. Language Variation and Change (World Englishes, English as a Lingua Franca)

(4) スケジュール (諸事情により変更の可能性があります)

- 応募原稿の締切：2021年8月31日（火） *2020年度より締切日が変更になりました。
- 採録の可否通知：2021年11月頃
- 発行：2022年3月31日（木）

JACET 関東支部紀要第 8 号

JACET-KANTO Journal Volume 8

Kanto Chapter, The Japan Association of College English Teachers

JACET-KANTO JOURNAL COMMITTEE

CHIEF EDITOR

SUZUKI, Ayako / 鈴木 彩子 (玉川大学)

ASSOCIATE EDITOR

IMAI, Mitsuko / 今井 光子 (聖マリアンナ医科大学)

EDITORS

HAMADA, Akira / 濱田 彰 (明海大学)

KUMAZAWA, Takaaki / 熊澤 孝昭 (東洋大学)

MCBRIDE, Paul / マクブライド ポール (玉川大学)

NAKATAKE, Maiko / 中竹 真依子 (学習院大学)

OHNO, Hideki / 大野 秀樹 (大東文化大学)

SUZUKI, Kentaro / 鈴木 健太郎 (北海道教育大学)

REVIEWERS

AIZAWA, Kazumi / 相澤 一美 (東京電機大学)

ASAOKA, Chitose / 浅岡 千利世 (獨協大学)

BABA, Chiaki / 馬場 千秋 (帝京科学大学)

COLLINS, Peter J. / コリンズ ピーター J (東海大学)

HOSHINO, Yuko / 星野 由子 (千葉大学)

ISHIKAWA, Tomokazu / 石川 友和 (玉川大学)

ISO, Tatsuo / 磯 達夫 (東京電機大学)

ITO, Yasuko / 伊藤 泰子 (神田外語大学)

IWATA, Yuko / 岩田 祐子 (国際基督教大学)

KAJIRO, Tetsushi / 神白 哲史 (専修大学)

KANEKO, Tomoko / 金子 朝子 (昭和女子大学)

KATAGIRI, Kazuhiko / 片桐 一彦 (専修大学)

KIKUCHI, Keita / 菊地 恵太 (神奈川大学)

KOGA, Tsutomu / 古賀 功 (東海大学)

KUDO, Yoji / 工藤 洋路 (玉川大学)

KURIHARA, Ayako / 栗原 文子 (中央大学)

MATSUMOTO, Kahoko / 松本 佳穂子 (東海大学)

MIYAHARA, Masuko / 宮原 万寿子 (国際基督教大学)

OBARI, Hiroyuki / 小張 敬之 (青山学院大学)

SAITO, Sanae / 斎藤 早苗 (東海大学)

SANO, Fujiko / 佐野 富士子 (常葉大学)

SHIMOYAMA, Yukinari / 下山 幸成 (東洋学園大学)

SUGITA, Yoshihito / 杉田 由仁 (明治学院大学)

USHIRO, Yuji / 卯城 祐司 (筑波大学)

USUKURA, Misato / 臼倉 美里 (東京学芸大学)

WATANABE, Atsuko / 渡辺 敦子 (文教大学)

編集後記

2019年度の編集後記でもお伝えしましたように、2020年度から紀要がWebでの発行となりました。発行形態の移行により紀要原稿の締め切りが約1ヶ月延びたからでしょうか、本年度の紀要には大変多くの投稿がありました。その結果、この第8号では、厳正かつ公正なる審査を経た6本もの原稿を掲載することができました。関東支部の読者のみなさまも、このボリュームに驚かれるのではないのでしょうか。編集委員長である私も、読み応えのあるものをみなさまに提供できることを非常に嬉しく思っています。

本年度は投稿数が倍増したため、大変多くの関東支部の先生方に査読のお願いをすることになりました。最終的に審査には26名の先生方にご協力を頂き、この第8号が仕上がりました。査読を担当して下さった先生方の殆どは、ご多忙中にもかかわらず快く引き受けて下さり、編集委員長としても頭が下がるばかりでした。厳正な審査が行われたが故、残念ながら掲載に至らなかった原稿もございますが、先生方からのコメント・アドバイスは投稿者の方々の研究の向上に一役買っていることと信じています。改めて査読に携わっていただいた先生方に心よりお礼申し上げます。

関東支部紀要は、今後も「支部会員が研究成果・研究的興味を広く発信・共有する」場としてより広く認知されるように尽力してまいります。また、支部会員の方々には読者としてだけでなく、ぜひ原稿執筆者としても紀要に参加していただきたいと思っています。

最後に、本年度はコロナ禍により更に至らない点が増えてしまった私を支えてくれた副委員長の今井先生をはじめとする編集委員会の先生方に、この場を借りて感謝を示させて頂きたいと思えます。

紀要編集委員長 鈴木彩子（玉川大学）

JACET 関東支部・紀要編集委員会

委員長： 鈴木 彩子 / 副委員長： 今井 光子
委員： 大野 秀樹, 熊澤 孝昭, 鈴木 健太郎,
中竹 真依子, 濱田 彰, マクブライド ポール

一般社団法人大学英語教育学会 (JACET)

2020 年度 関東支部紀要 第 8 号

(*JACET-KANTO Journal* Vol.8)

発行日 2021 年 3 月 31 日

発行者 一般社団法人大学英語教育学会

関東支部 (紀要編集委員会)

〒162-0831 東京都新宿区横寺町 55

TEL. (03)3268-9686

ISSN 2436-1993