

ISSN 2436-1993

一般社団法人大学英語教育学会 (JACET)

2022 年度

関東支部 紀要

Vol. 10

JACET-KANTO Journal



はじめに

JACET 関東支部「紀要第 10 号」をお届けいたします。

ご投稿くださった先生方，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，御礼申し上げます。

今回も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，心より御礼申し上げます。鈴木彩子先生と今井光子先生は今年度で委員長・副委員長から退かれます。通常の編集だけでなく，紀要の web 化にもご尽力いただきました。次号に向けて，鈴木健太郎先生（北海道教育大学）が紀要編集委員会委員長となり，準備を進めていく予定です。

この第 10 号の掲載論文などは，第 9 号と同様に，J-STAGE に掲載予定です。第 9 号の「はじめに」https://jacet-kanto.org/journal/JACET-Kanto_Journal_vol.9_2021.pdfにて，J-STAGE に掲載の長所が述べられております。ここでは，J-STAGE の基本的な利用法を簡単にお知らせします。インターネットを使える PC やスマートフォンなどで，検索語として「J-STAGE」を入力するか，<https://www.jstage.jst.go.jp/browse/-char/ja/>から J-STAGE トップページにお入りください。すると，上方に「J-STAGE 上の記事を検索」するための入力欄が見えます。ここに，「JACET 関東」などと入力すると，9 号以降の掲載論文などが現れます。

本号は，招待論文として，佐野富士子先生（元横浜国立大学）に執筆を依頼しました。この論文には，これまでの SLA 研究の中で，外国語教育として行われている日本の環境で，どのようなことがこれまでにわかっているか，それをどのような指導に活かすかという知見がまとめられています。

これからも査読コメントを充実することを心がけて参ります。是非，会員の皆さまにおかれましては，積極的なご投稿をお願い申し上げます。2023 年度も 7 月に関東支部大会が行われます。次号第 11 号の投稿申込みは本年も 8 月末日です。関東支部大会でご発表する先生方も，そうでない先生方もご投稿を検討くだされば幸いです。

運営委員の皆様，会員の皆様に改めまして本号へ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。

2023年3月31日

JACET 第5代関東支部長 山口高領

目 次

はじめに	JACET 関東支部長 山口高領... 1
目次	3
【招待論文】	
・ 第二言語習得研究の発達と現代的課題—世界に発信する学習者の英語力育成を目指して—	佐野富士子... 5
【研究ノート】	
・ 日本人英語学習者の because 節の断片文使用—第二言語学習者の産出, 理解及びインタビューデータ分析—	甲斐順... 27
JACET 関東支部・紀要投稿規定 (第 11 号)	48
JACET 関東支部・紀要募集要項 (第 11 号)	50
JACET 関東支部・紀要編集委員会・査読者一覧.....	54
編集後記.....	55

第二言語習得研究の発達の概観と現代的課題
—EFL 学習者の英語力育成を目指す教室での第二言語習得—
**SLA Research Development and Contemporary Issues:
An Overview to Help Facilitate Instructed Second Language Acquisition
(ISLA) in Japanese classrooms**

佐野 富士子
(元横浜国立大学)

Abstract

Half a century has passed since the emergence of the concepts of error and interlanguage as a paradigm shift for reconsidering and analyzing issues related to second language acquisition and foreign language learning. This review paper aims to provide a comprehensive overview of SLA research outcomes that can aid teacher educators and in-service teachers in further advancing their understanding of the field of SLA and teacher education. This paper commences by defining second language acquisition (SLA), instructed second language acquisition (ISLA), and foreign language learning. It then examines 34 review articles and comprehensive books on SLA published between 1967 and 2022 and scrutinizes the historical and thematic developments that have shaped the field. Furthermore, the article summarizes current issues related to SLA research and L2 instruction and conducts a critical assessment of recent studies conducted in EFL settings. The review emphasizes the need for greater teacher awareness of research areas such as pronunciation, vocabulary, pragmatics, writing, and learner engagement. The results also suggest educational implications for implementing ISLA in classroom practice in Japan, such as re-affirming the nature of the EFL environment, implementing pragmatics instruction, and fostering learners' engagement. Finally, this article concludes that future studies should adopt interdisciplinary and longitudinal designs to strengthen the link between SLA and teaching English and teacher education studies and promote teachers' expertise in incorporating research findings related to the L2 acquisition process in foreign language classroom practice.

Keywords: ISLA, SLA, EFL, English language education, teacher education

1. はじめに

今やグローバル化して ICT も進んだ時代において、情報や知識の伝達が瞬時に国境を越えて行われている。日本に住んでいても海外の識者による講演会に聴衆として参加できるし、ビジネス界では市場を海外に広げなくては行けない時代にあっても、英語でやり取りできる人材がいれば、問い合わせや入荷後のメンテナンス依頼等が届いても、商取引を成立させ続行させることができ

る。したがって、ある程度の運用力を身に付けた英語使用者をいかに育てるか、解決法を見出すことが急務である。

近年の日本の英語教育をめぐる動向として、平成 28 年 11 月の教育職員免許法改正に伴い外国語 (英語) コアカリキュラムが示され、英語科教育課程の学習内容に第二言語習得が加えられた。「学習者が第二言語・外国語を習得するプロセスについて基礎的な内容を理解し、授業指導に生かすことができる」という目標が明記されているが、限られた英語科教育法 8 単位の中で目標を達成するために、拡大しトピックが多様化している SLA から重要なトピックを厳選することは容易ではない。

L2 習得のプロセス解明を課題とする SLA の中から日本の英語教育に必要な基礎知識を抽出するためには、その中でも外国語学習環境での SLA 研究に限定し、多くの論文をまとめたレビュー論文を再検討すると、英語教員として知っておくべき領域が見えてくる。本稿では SLA および ISLA (Instructed Second Language Acquisition) の定義と研究範囲を確認したうえで、SLA と L2 教育との関連を歴史的にとらえ、外国語学習環境にいる学習者はどのようにして L2 を習得するかという観点から、1960 年から 2022 年前半までのレビュー論文と概説書、計 34 点を外国語としての英語 (EFL) の視点で再検討し、トピック間の関連を確認するとともに、まだ研究が十分に行われていないトピックの特定を試みる。材料は SLA に関連する主な学術誌 (*Applied Linguistics*, *Language Learning*, *The Modern Language Journal*, *Studies in Second Language Acquisition*, *System*, *TESOL Quarterly*) に掲載されたレビュー論文の中から EFL の習得を扱った論文、および主な SLA 概説書を集めて検討した。日本での実践を考察するための実証研究は、研究参加者が日本人または外国語学習環境にいる学習者を対象とした研究を選択した。本稿の研究課題は次の 3 点である。外国語学習環境にいる学習者の L2 習得を促進するために、

- 1) EFL との関連における SLA 研究範囲と本質を概説し、研究動向を概説する。
- 2) EFL 学習者を対象とした SLA 研究の現代的意味を探る。
- 3) 日本の EFL (英語) 教育のための SLA 研究の課題を特定する。

最後に、SLA の観点からどのようにすれば外国語指導により大きな効果が期待できるか示唆する。

2. 先行研究

2.1 定義

SLA は次に示すように、学習者が L1 を学んでから新たに別の言語を学ぶプロセスであるとの定義が広く受け入れられている。また、外国語学習 (foreign language learning) についても、L1 以外の言語を自分の L1 環境で学ぶことであり、通常、L2 が使われている環境で L2 を学ぶ第二言語学習 (second language learning) とは区別される、との定義が定着している。

Second Language Acquisition (SLA): This is the common term used for the name of the discipline. In general, SLA refers to the process of learning another language after the native language has been learned. Sometimes the term refers to the learning of a third or fourth language. The important aspect is that SLA refers to the learning of a nonnative language *after* the learning of the native language. The second language is commonly referred to as the L2 (Gass & Selinker, 2008, p. 7).

Foreign Language Learning: A foreign language is generally differentiated from second language acquisition in that the former refers to the learning of a nonnative language in the environment of one's native language. . . . This is most commonly done within the context of the classroom (Gass & Selinker, 2008, p. 7).

したがって、外国語学習環境で英語を学ぶ学習者にとって英語を L1 とする人々との接触は限定的であり、学びも教室で起こることが多い。

2.2 研究範囲

SLA は 1960 年代に研究分野として生まれてから急速に発展した分野で、研究の中心は L2 習得のプロセスの解明と、言語習得を行う学習者に影響を与える要因の解明の 2 点であった (Larsen-Freeman, 1991)。これを具体的に示したのが Ellis (1994a) で、表 1 が示すように研究の枠組みは 2 つに分類され、学習者言語の特徴を描写・分析し、外的要因と内的要因を分析し説明する学習を中心とする領域と、L2 指導の影響を受ける L2 学習者を中心とする領域から構成されていた。当時は外国語学習環境にいる学習者を対象とした研究は多くはなく、留学生対象の研究が多かった。

表 1

Ellis (1994a) が示した SLA 研究の枠組み (Ellis, 1994a, p. 18 を基に)

学習を中心として		学習者を中心として	
描写	説明		
領域 1 学習者言語の特徴	領域 2 学習者への外的要因	領域 3 学習者の内的要因	領域 4 L2 学習者

その後、英語を世界共通語 (English as a Lingua Franca, ELF) と捉える動きが活発化した大きな潮流を受け、SLA は教育との関連を深めた。研究視野は習得の基本理論や応用だけではなく、言語喪失、指導を受けない自然な習得、教室における習得を含み、言語学習環境も外国語学習環境、第二言語学習環境、世界共通語の環境にいる個人やグループまで包含するほど広いものとなった (Doughty & Long, 2003)。

英語が世界共通語として学ばれ使われるようになった時代背景のもと、多くの研究者の興味が指導を受ける学習者の第二言語 (ESL) および外国語としての英語 (EFL) の習得へと移っていった。これに伴い Ellis (2008) は表 2 にあるように、学びの場での指導による SLA (Instructed SLA, ISLA) として教室で起こる L2 習得プロセスを探究する領域 6 と 7 を追加し、SLA 研究と L2 指導との密接な関係を明確に表示した。特に領域 6 は学習者がもつ個人差要因と指導者が調整した要因との相乗効果を探究する領域である。領域 7 は指導者が直接学習者言語に介入して指導効果を高めるための言語形式に焦点を当てた指導 (form-focused instruction) を取り上げている。

表 2

Ellis (2008) が示した SLA 研究の 7 領域 (Ellis, 2008, p. 34 を基に)

一般的 SLA					学びの場での SLA	
学習者言語 の描写	学習の説明					
領域 1 学習者言語 の特徴	領域 2 学習者への 外的要因	領域 3 心理言語的 プロセス	領域 4 学習者内変 異性	領域 5 脳と L2 習 得	領域 6 「ブラック ボックス」 の中	領域 7 中間言語へ の直接的介 入

ここで注意すべきは、領域 6、7 において行われる研究は ESL と EFL の両方を含む、という点である。EFL 環境にいる学習者の L2 習得にそのまま全てを当てはめることはできない。目標言語を L1 として話す話者へのアクセス可能な頻度が ESL 環境と EFL 環境とでは決定的に異なるからである (Gass & Selinker, 2008, p. 7)。したがって、日本の学校教育の場で学ぶ英語学習者のための知見を得るためには、外国語学習環境における SLA 研究の成果に絞り込む必要がある。

2.3 SLA と外国語教育との関連

SLA 研究の黎明期から教育を視野に入れる傾向は存在していた。Corder (1967) や Selinker (1972) は学習者言語から得られる情報や示唆を L2 指導に生かしてコミュニカティブな指導を行うよう主張していたからである。その後、Krashen は理解できるインプットの重要性を強調するあまり、L2 指導が役に立たないかのような見解を繰り広げた (Krashen, 1981 他)。しかし Krashen への批判が相次ぎ、SLA 研究と教育との密接な関連を主張するレビュー論文や実証研究が多く発表されるようになった。例えば Lightbown (1985) は多種多様な SLA 研究の成果を般化し、成人も習得できるなど 10 箇条を挙げている。その後も L2 指導の効果を実証する多くの研究成果を受け、Ellis (1990) は著書のタイトルに instructed second language acquisition (ISLA) という用語を使って SLA の観点での L2 指導の重要性を強調した。また Larsen-Freeman (1991) は、SLA 研究が学習と学習者に関する理論を統合する段階にきていると主張し、Lightbown (2000) は修正版の SLA 研究成果の般化 10 箇条を挙げ、SLA 研究は L2 教育との関連が強く、研究者は L2 の教師と対話を始める時期にあると主張している。さらに Ellis (2005) は教師と研究者が共通理解を持つことができるよう、教師のための L2 基本原理 10 箇条を提唱している。これら 10 箇条は L2 研究と指導実践に必要な基本的知識であり、L2 使用は L2 習得に至る手段であって使用したから習得したとはいえない、L2 発達の測定には自由な発話と制限付き発話の両方が必要であるなどが列挙されている。こうして L2 習得と教育の関連も SLA 研究に含まれると広く認められるようになった。

またメタ分析により、言語形式に焦点を置いた指導の効果 (Norris & Ortega, 2000)、ストラテジ一指導の効果 (Plonsky, 2011)、暗示的・明示的指導の効果 (Spada & Tomita, 2010) など、指導による L2 習得が起こることは広く合意事項となった。また、指導による L2 習得を論じる際に ISLA という用語が使われ (Housen & Pierrard, 2005 他)、定義は Loewen (2020) が広く知られている。

Instructed Second Language Acquisition is a theoretically and empirically based field of academic inquiry that aims to understand how the systematic manipulation of the mechanisms of learning and/or the

conditions under which they occur enable or facilitate the development and acquisition of an additional language (Loewen, 2020, p. 2).

ISLA 研究は理論と実証に基づく分野であり、学習メカニズムや学習が起こる条件を体系的に操作すると、いかに追加言語の発達や習得が可能または促進されるか理解することを目標としている。

3. 初期の SLA 研究の発展がもつ現代的意味

3.1 SLA 研究の萌芽

SLA 研究が生まれる前の教育界と研究界では、エラーは学習が成功していないことの表れであるとして忌避されており、指導と学習の最中に学習者の中で起きた認知的、心理的变化や発達の過程を解明するという発想はなかった (Chaudron, 2001)。ところが Corder (1967) がエラー (error) は学習者が発達段階のどこにいるかを示す何よりの証拠であるとエラーの重要性を主張してから SLA の視点が芽生え、エラーに対する捉え方が 180 度転換してパラダイムシフトが起こった。Corder は、エラーは 1) 教師にとっては、学習者がどこまで学び、目標までには何が残されているかを示し、2) 研究者にとっては学習者がどのようなストラテジーを使って学んでいるかを示す重要なデータであり、3) 学習者にとっては必要欠くべからざる言語学習ストラテジーであり、エラーしながら仮説検証を行って L2 習得を進めている、と強調している。これにより、何を教えるかという観点から、学習者は何を学ぶニーズをもってどう学ぶのか、という方向へ教育の視点が転換され、研究面でも学習者言語の分析が盛んになった。

Corder と時期をほぼ同じくして Selinker (1972) は、エラーを含む学習者言語を目標言語に到達する発達途上の「中間」に位置する体系的な知識体系と捉え、中間言語 (interlanguage) という概念を提唱した。Selinker は、学習者が発する中間言語は学習者自身が伝達行動に積極的に関わることを示すもので、学習者が L2 でコミュニケーションを試みる表れであるとして、中間言語を研究材料とすることの重要性と妥当性を説いた。そのため中間言語分析が縦断的研究で利用されるようになり (Ellis & Barkhuizen, 2005)、習得プロセスが観察しやすくなり、さらに中間言語を長期間収集する不便さ解消のため、横断的研究で用いる様々な分析方法が開発されるようになった。

これら初期の研究成果は、エラーは以前の行動主義学習理論に基づいた説で唱えられたような忌避されるものではなく、言語の発達を示す指標であり、指導内容を決めるための判断材料であるという点である。この成果を受け、研究界、教育界は以下の点において大きく方向転換した。

1. 学習者言語の重要性が広く認識され、学習者は学習者言語 (中間言語) を使いながら学んでいくという考え方が生まれた。
2. エラーに体系性があることを受け、学習者が発する言語を研究する分析方法の開発が進んだ。
3. 学習者言語に含まれるのは文法エラーだけではなくたため、語用逸脱の研究へつながった。
4. 学習者が言語使用ストラテジーを使ってコミュニケーションを試み、仮説検証しているのではないかという主張が、その後のアウトプット仮説、コミュニケーション・ストラテジー研究、言語学習ストラテジー研究へとつながった。

5. Corder と Selinker がエラーは学習者がコミュニケーション・ストラテジー等を駆使しながら伝達行動を行い、学びを進めている証拠であるとの説を主張したため、学習者の誤りは悪であるとみなすオーディオリンガル・メソッドへの強力な批判となった。

以上により、Corder と Selinker による SLA 研究への触発と L2 指導に対する発想転換がいかにか大きかったかが改めて確認できる。学習者言語の収集分析は今日でも SLA 研究の中心である。

3.2 初期の SLA 研究の現代における意味

初期の研究では、当時の言語学、心理学などの知見を総合して立てたといわれる Krashen のモニターモデルが中心的である。その後、モニターモデルを構成する 5 つの仮説への反論が発展して SLA 研究や L2 指導に関わる実証研究の柱となり、Krashen が取り上げた 5 つの問題点は現在も SLA 研究における課題を提供している。以下、反論から発展した 5 つの問題点を総説する。

3.2.1 習得と学習の区別

成人が外国語を学ぶにはどのように指導したらよいか、という観点からの研究は SLA 研究が生まれるより前から行われていた。構造言語学や行動主義心理学を理論の裏付けとしたオーディオリンガル・メソッドである。音声を中心として言語構造のパターンを繰り返し練習する指導法において、口頭練習に使われた英文は場面や状況から切り離されたものが多く、意味内容より言語形式を重視して教え、語彙拡充についても学習者の負担軽減という理由で積極的には行うことはなかった (佐野, 1995)。

以上のような外国語指導法に批判を加えたのが Krashen (1981, 1982) である。言語の発達とは言語形式に重点を置く学習 (learning) ではなく、伝達行動を行うために意味に重点を置いて上達していく習得 (acquisition) が本来あるべき姿であるとの考えのもと、習得・学習仮説 (acquisition-learning hypothesis) を提唱した。コミュニケーションのために学習者が誤りを含む学習者言語を使うことを通して習得が進むという点が、習慣形成説やオーディオリンガル・メソッドの有効性に懐疑的であった教師や研究者に強く支持され、一時は世界中から広く支持された。

ところが上述の Krashen (1982) は、学習は習得に移行しないという非インターフェイスの立場を取り、学校での学習や指導は習得には役立たない、エラーの訂正も役に立たない、と主張したため、多くの批判にさらされるようになった。Krashen の非インターフェイスの立場に対して、Ellis (1993, 1994a) の弱いインターフェイスの立場、DeKeyser (1994, 2007) の強いインターフェイスの立場が表明され、どのような指導と学習を行えば教室で習得が起こるかに関する研究が発展した。現在では、強弱の差こそあれ L2 指導の効果としてインターフェイスが起こるとの合意に至っているが、インタラクションやフィードバックによる SLA アプローチをとる弱いインターフェイスと、インプット処理に基づく SLA アプローチによる強いインターフェイスとの論争は続いている。

また、学習は明示的指導から得られる知識であり、習得は暗示的知識の構築であるが、インターフェイスの立場に立つと明示的知識と暗示的知識の境界を特定することが難しく、コミュニケーション活動に取り組んでいるときでさえも、学習者は自動的に使えるようになっている暗示的知識と、意識的に使う明示的知識の両方を使っていることは、広く合意されている。この合意に基づき Loewen (2020) は、明示的知識はほぼ宣言的知識と同じであり、暗示的知識は手続き的知識とやや異なる点はあるものの言い換えて使ってもよいであろうと述べている。

さらにエラーの訂正は、訂正そのものも否定情報を含むインプットの一つであると定義づけられている (Long & Robinson, 1998)。また、エラーの訂正は訂正フィードバック (corrective feedback) として捉える研究が多く行われ、学習者が訂正フィードバックを取り込み、習得が促進されることが確認されている。同時に、訂正フィードバックは実践の場でも取り入れるのか否かの選択的判断を行うためにエビデンスが欲しい懸案事項であるので、理論面と実践面で研究が進んだ。

習得・学習仮説への反論から発展した研究から得られた大きな成果として以下が挙げられる。

1. 明示的知識と暗示的知識は、宣言的知識と手続き的知識と言い換えて使ってもよい。
2. エラーの訂正は役立つものであり、教師の役割は大きい。

以上により、研究者と教師の相互協力と情報の往還が必要であると言える。教師にはどのタイプの訂正がどのタイプの誤りに適切なものか、どのタイプの訂正をどのタイミングで提供するのか、どのタイプの学習者にはどのような訂正が効果的なものか、などに関する知識と訓練が求められる。

3.2.2 文法形態素習得順序

学習者が発するエラーには体系性があるという中間言語の本質が明らかになってきたことを受け、文法項目の習得順序の研究が発達した。多くの研究者、例えば Dulay and Burt (1973, 1974) などが文法形態素の習得順序を見つけ、それらが一致していたので、Krashen (1981, 1982) は習得順序仮説 (acquisition order hypothesis) を提唱した。L1 や年齢が異なっても、データ収集方法が口頭であっても筆記であっても、一定の習得順序をとるというセンセーショナルな発表で、この時期の SLA 研究の大きな成果の一つと評される。しかし、L1 が異なっても一定の順序がみられるという点に疑問をもった Luk and Shirai (2009) は、SLA の主な概説書である Ellis (1994b), Mitchell and Myles (2004), Saville-Troike (2006), Ortega (2008), Gass and Selinker (2008) を概観し、Gass and Selinker 以外は、L1 に関わらず L2 習得順序はほぼ同じであると記述していることを批判している。さらに Luk and Shirai はアジアの言語を L1 としてもつ日本人、韓国人、中国人を対象とした L2 習得順序研究を取り出して点検し、アジア人は想定以上に L1 の影響を受けていることを明らかにした。

習得順序仮説への反論の一つが、仮説を立てる根拠として用いたデータ分析方法への批判である。絵を描写するなどの方法を取った文法形態素の義務的生起分析だけでは学習者が何ができるようになったかを正しく測定することはできなかった。そのため、何を間違えたのかに着目するのではなく、何を使うことができるようになったかに着目する分析方法の開発が進んだ。

習得順序仮説への反論から発展した研究成果として、次の2点が挙げられる。

1. アジアの言語を L1 とする学習者の習得順序は、Krashen らの習得順序とは異なる点がある。
2. 学習者が発する言語を分析する視点として、何ができなかったかに着目するのではなく、何ができるようになったかに注目してデータ収集し分析することの重要性が広く認められた。

以上の結果により、教師は学習者ができるようになったことに重点を置いて評価することが求められ、次に使う言語活動を選択するための判断材料を得られるようになったと言えよう。教員が集めたデータが SLA 研究を発展させるので、リサーチマインドを持った教員の養成が求められる。

3.2.3 モニターの役割

モニターとは、学習者が自分が発した言語の形式が正しいかどうか気をつけて観察し、チェックすることである。Krashen (1981) はモニターが働くためには、学習者は自分が発した言語の正確さを点検する時間がある、文章校正するときのように言語形式に焦点を当てている、文法規則の知識を持っている、という条件が必要であると述べたため、文法規則を知っていても自由に対話する場面で L2 使用ができない学習者が多くいる状況を知っていた教師は、言語形式に関する知識を増やす学習より、習得のための意味内容中心の言語活動を重視するという示唆に賛同した。

しかし、文法知識の役割について、学習者が自分の書いた文章を校正するなどモニターする際に言語形式に焦点を当てる (focus on form) ためのもの、および言語学を学ぶためのものと Krashen (1981, 1982) が述べたので、モニター仮説 (monitor hypothesis) に対する批判が噴出した。中でも Long (1988, 1991) は言語形式に焦点を当てることの重要性と有効性について主張し、タスクなどを行う場で意味理解と情報伝達を重視するだけでなく、形式に意識を当てるフォーカス・オン・フォームも併せて指導することの有用性を実証する研究を牽引した。こうして、タスクなど意味中心の言語使用の後に、学びの振り返りとしてフォーカス・オン・フォームを行い、文法理解を定着させる指導が広く合意され、実践されることとなった。

さらに VanPatten (1990) はインプットの意味理解と言語形式へ注意を払うことの同時処理は極めて困難であることを実証し、インプット処理指導の提唱 (VanPatten, 1996) へとつなげ、意味と形式のマッピングの重要性を説いた。言語形式に意識を向ける手法として、インプット処理、インプット強化 (input enhancement)、意識化 (consciousness raising) の有効性を比較する議論は現在でも続いている。

意識については、Schmidt and Frota (1986) が Schmidt 自身のポルトガル語学習の体験に基づいて気づきの働きの重要性を指摘し、気づき仮説を提唱した。さらに Schmidt (1990) が SLA 研究で用いる意識という用語を改めて定義づけるとともに、インプットの言語形式に注意を向けて新しい項目に気づくことの重要性を指摘した。Schmidt は気づきが起こりやすくなる要件として、新しい項目がインプットに出現する頻度、目立ち度 (saliency)、伝達上の必要度、期待度を挙げている。こうしてインプットがインテイクに変換される際の注意や意識といった学習者の認知作用と、学習者が持っている明示的な文法知識の重要性が広く認められるようになった。

以上のモニター仮説への反発から発展した研究成果の主なものは次の 4 点である。

1. フォーカス・オン・フォームは L2 習得に大きな役割を果たす。
2. インプットの意味理解を進めるうえでも言語形式に焦点を当てる認知プロセスは必要である。
3. 言語形式に焦点を当てる手法に、インプット処理指導、インプット強化、意識化などがある。
4. 気づきの働きは重大である。

日本にいる EFL 学習者は ESL 学習者と比べて、インプットの中に含まれている新しい項目に気づく機会が少ないので、教室で気づく機会を教師が積極的に提供すること、コミュニケーション活動をしたあとは振り返りの機会を設けて言語形式の確認をすることが求められる。意味理解のために言語形式の明示的指導の重要性が改めて確認されたと言えよう。

3.2.4 理解できるインプット

L2 指導においては、理解できるインプットを豊富に提供することの重要性を説いた Krashen (1982, 1985) のインプット仮説 (input hypothesis) の主張は、学習の初期から文脈から切り離れた文を機械的に繰り返す練習を行うことに懐疑的であった教師や研究者に広く受け入れられた。

しかし学習者の認知面に着目した研究者たちから、インプットをただ与えるだけでは学習者は自分の発達途上の言語のどこに誤りがあるのかに気づかない、インプットと同様にアウトプットやインタラクションも L2 習得に重要な役割を果たす、学習者は自分が発した言語と目標言語とのギャップに気づく機会を持つことで L2 習得につながる、との批判が沸き上がった。Swain (1985) は理解できるインプットだけではなく理解できるアウトプットが L2 習得に必要なメカニズムであり、学習者は自分の発話のわかりやすさ、適切さ、正確さを伸ばす機会を教室で提供されるべきであると主張している。加えて Long (1996) はインプットだけでは十分ではなく、学習者の認知プロセスとして、注意、意識、フォーカス・オン・フォームが必要であると主張している。こうしてインプット仮説への批判から数々の重要な研究が行われ、SLA の中心をなす仮説、インタラクション仮説 (interaction hypothesis), アウトプット仮説 (output hypothesis), 気づき仮説 (noticing hypothesis) が生まれた。

以上の研究の発展により以下の大きな成果が得られた。

1. L2 習得にはインプットだけでは不十分で、インタラクション、アウトプットも必須である。
2. インプット、インタラクション、アウトプットに共通してみられる認知作用は気づきである。

EFL の教室では、学習者にとって意味ある良質なインプットや、新たな項目に気づきが起こるような材料をいかに提供するか、学習者にどのようにインプットを自ら得させるか、教室でインプット、アウトプット、インタラクションを行う時間をいかに作り出すか、など教師の力量が必要なことばかりである。教職課程で ISLA 理論と実践の両面からの教師教育が必須である。

3.2.5 情意フィルター

情意フィルター仮説 (affective filter hypothesis) では、Krashen (1981, 1982) は、インプットが摂取されやすくするために情意フィルターは薄くすることが大切で、誤りの訂正は学習者の情意面にマイナスであるから訂正してはならないと主張し、学習者のライティングのエラー訂正に疲弊していた指導者から大きな支持を得た。さらに Truscott (1996) が、学習者が書いた文章中の誤りを訂正しても学習者はフィードバックを取り入れることはないので訂正は役に立たず、学習者のやる気をそぐので、訂正は害になるとさえ主張した。しかし Ferris (1999) が書くことの指導において訂正フィードバックが有用であることを強調し、Bitchener et al. (2005) が明示的訂正フィードバックの効果を実証した。加えて上述の Long and Robinson が訂正フィードバックは L2 習得を促進するインプットの一つであることをインプット概念図の中で示した。こうして今では文字による訂正フィードバックは口頭の訂正フィードバックと共に SLA 研究に含まれ、新たな学びと習得を促し、既存の知識の定着にも役立つことが知られている (Lyster et al., 2013)。また、タイプ別訂正フィードバックの効果について今なお活発に研究が行われている。

情意フィルターに関連して不安に関する研究が盛んになり、Horwitz et al. (1986) などの研究成果を受け、学習者の不安は取り除くべきであり、教師はその術を学ぶべきであるとの考えが広まった。一方で、不安を減らすことから学びの喜び (enjoyment) を増やす方向へと視点を移した研究も盛んになった。例えば Dewaele et al. (2018) は一連の実証研究を通して、教室で L2 活動に喜

びを感じる学習者はその後の伸びが大きいと強調している。さらに Botes et al. (2021) は学ぶ喜びを測定する 21 項目から成るアンケートに探索的因子分析をかけ、妥当性と信頼性の高い 9 項目の短縮版アンケートを作成し、学習者の感情を理解することを推奨している。

情意面を重視すべきであるという情意フィルター仮説の影響は多方面に及び、EFL 学習者の動機づけ研究が盛んになった。Deci and Ryan (1985) による内的動機づけや自己決定理論 (self-determination theory, SDT) が発展し、その後 Dörnyei (2005) による第二言語動機づけ自己システム (L2 motivational self-system, L2MSS) が注目されるようになり、多くの追実験が行われ、学習者自身が自分の将来を見据えるビジョンが動機づけに大きく影響を与えたとの成果を出した。

こうして動機づけ研究については自己肯定感や自己決定理論から L2MSS へと流れが移行したかのようにみえたが、2022 年に SDT に関する興味深い報告がなされた。Leeming and Harris (2022) による大規模調査の結果報告で、日本の大学 2 年生 600 名からデータを集めて分析し、動機づけを決定づける要因のうち、自律性 (autonomy) が最大の要因であったと報告している。学習者が感じている有効性 (competence) と関係性 (relatedness) より学習成果に大きな影響を及ぼす要因が統計処理から導き出されたことは興味深い。日本の大学で学ぶ学生にとって、英語を使う将来ビジョンを思い描くことより、学生の間は何をしたいかを自分で選択決定することのほうが、身近な目標であるといえるかもしれない。

以上、情意フィルター仮説への反論から進展した研究は、以下の 5 点で大きく発展した。

1. エラーの訂正は訂正フィードバックとしてとらえることができ、必要かつ有効である。
2. 不安を取り除き、学ぶ喜びを感じさせたり将来のビジョンを描かせたりする指導に期待できるようになった。
3. 動機づけの研究が極めて活発に行われている。
4. 動機づけに関する説には、SDT や L2MSS などの有力な説が併存している。
5. 日本人を対象とした最新の研究成果から、自律性が日本人の動機づけを説明する最大の要因である可能性が出てきた。

情意フィルター仮説から大きく発展した SLA 研究は ISLA の分野に焦点を置き、研究と実践の往還をさらに進め、学習者を自分の将来に向けて自律的に学びに取り組ませる方向へと進んでいる。

3.3 初期の SLA 研究の教育面への現代的意義

初期の研究では Krashen の勢力が大きく、指導しても習得につながらないと主張したが、その後の研究発展とメタ分析 (Norris & Ortega, 2000; Plonsky, 2011; Saito & Plonsky, 2019 他) により、指導は有益であるとの共通理解に至った。よって SLA 研究の教育面への現代的意義も明らかであり、外国語教師に求められることについて佐野 (2022) が以下のように述べている。

1. 様々な訂正フィードバックを効果的に使い分けて学習者とインタラクションしながら習得に導く力を備えていること。
2. 学習者が何ができるようになったのかに常に着目し、次に学ぶ教材や言語活動の選択の判断材料とすること。
3. 教室でコミュニケーションのための言語使用をしながら文法指導を行う力量。
4. 気づきが起こりやすいようにインプットやインタラクションを提供し、気づきが起こりやすいとされるアウトプットを行う機会を多く提供する授業力。

5. 様々な訂正フィードバックを使い分け、適切にフィードバックする力。
ISLA の発展には教師の重要な役割が期待され、教師教育のさらなる充実が求められている。

4. 今後必要とされる SLA 研究

SLA 研究において指導の場での L2 習得 (ISLA) を促進するために一層の研究が必要な課題は、語彙力、発音力、語用的能力の育成と習得であると Loewen (2015) が指摘している。さらに指導なくして上達は期待できないライティング力の育成である。書く際に使う明示的知識が L2 習得に果たす役割について探求が必要であろう。また現代的課題として、ICT を活用した L2 指導とその効果、自発的取り組みを促進する心理学からのアプローチが挙げられる。以下に現状を記述する。

4.1 語彙力の育成

L2 指導の最終目標は L2 によるコミュニケーション能力の育成である。社会に出て意思表示や情報伝達のための語彙知識の広さと深さ、意味と言語形式と機能を統合して語彙を使う力、瞬時に発する流暢性などが求められる。しかし、EFL 環境にいる学習者が限られた学習時間内で豊富な語彙を身に付けるには、意図的学習に比重を置かざるを得ない。

ESL 環境では教室でタスクを取り入れた活動を取り入れると偶発的学習が起こると主張する関与付加仮説 (involvement load hypothesis) が知られている (Laufer & Hulstijn, 2001)。学習者が必要 (need) としている語彙、新しい語彙の意味を探そうとする検索 (search)、その語を必要または重要と評価 (evaluation) する認知作用が働くと、つまり学習者が動機と認知の両面で関与していると、語彙の偶発的学習が効果的に起こるとされている。しかしこの効果を EFL 環境でも期待するには、偶発的に出会う語彙を学び取ろうという動機づけを高め、学習者がどのような語彙を学びたいと思っているのかニーズを捉えたうえで言語活動に取り組みさせるなど、教員の高い授業力が求められる。また、意図的学習にも当てはまるかどうかの実証研究の積み重ねが必要であろう。

4.2 発音指導

一般に L2 学習者が L1 話者並みの発音を身に付けることは容易ではなく、これを克服するためには学習開始年齢を低くするしかない信じられてきた。しかし、Munro and Derwing (1995) が L2 学習者が身に付けるべき発音は、聞き手が努力しなくても聞き取れて理解できる発音でよいと主張してから、発音の理解性 (comprehensibility) と明瞭性 (intelligibility) に関する研究が急速に進み、EFL 学習者を対象とした Saito (2011) をはじめとする一連の実証研究は大きな成果を上げた。特に機能負荷 (functional load) の原理をもとに、学習者の発音が不正確であるために意味の取り違えが起きてしまう可能性が大きい単音は /r/ と /l/, /f/ と /v/, /s/ と /ʃ/ であることを特定した研究は、日本の英語教育界に重要な意味をもつ。Saito and Plonsky (2019) は、学習者が自分の発音に注意を払って音声を発しているときに最も指導の効果が表れる点を指摘し、発音指導と効果測定と SLA を一体化した研究の有用性を主張している。さらに Saito (2021) は外国人訛りの有無は単音で区別されるので、単音は通じるレベルに、正確に発音できるようにしておく必要があると示唆している。

発音の指導については、明示的指導が効果的であるとの結果が出ている。例えば、Zhang and Yuan (2020) は EFL 学習者 90 名を対象にした実証研究で、子音や母音の単音 (segmental) の明示的指導と、リズム、アクセント、イントネーションまで含んだ超音節 (suprasegmental) の明示的指導に効果があり、特に超音節の指導は音読テストだけではなく、自発的な発話にも長期的に大きな効果がみられたと報告している。一方で、偶発的学習のほうが発音の正確さは上がるとの考え方もあるので、EFL 環境での実証研究を積み重ねることが求められる。

発音に対するフィードバックではタイプ別の比較を行った実証研究がある。Gooch et al. (2016) は大学生の EFL 学習者に /r/ の発音指導の際に提供したリキャストとプロンプトを制御されたテストと自発的な発話で、効果測定し比較した。結果はどちらがより効果的ということはなく、発音のわかりやすさにはプロンプトが、正確さを高めるにはリキャストが効果的であった。

日本人の語彙学習に発音が伴っていない問題を指摘した Uchihara and Saito (2019) は語彙の学習の始めから音声を伴う必要性を強調し、発表語彙力と話す力の向上に関する研究を促進している。日本人の発音力のみならず、リスニング力を高めるうえで、ひいてはインプット、インタラクション、アウトプットを盛んに行ううえで、指導面への有益な示唆が得られる研究である。

4.3 語用的能力の育成

Bachman (1990) がコミュニケーションのための言語能力を組織図で示し、その半分を語用的能力が占めていることから、語用的能力育成の重要性が広く認められるところとなった。Kasper and Schmidt (1996) が指摘しているように、L2 語用論分野では知っている語彙項目や文法をどのように適切に使うことができるようになるかに関する研究が中心であったので、L2 指導の観点からの研究が進み、丁寧さを表したり円滑なコミュニケーションを行ったりする際に使う定型表現の明示的指導と意図的学習、発話行為の明示的指導、明示的訂正フィードバックの有効性が多くの研究から明らかになっている。評価法については、Ishihara and Cohen (2022) が発話行為の理解と産出を測定する方法を提示して、重要な方向性を示している。

一方、語用的能力育成の重要性については Bardovi-Harlig and Dörnyei (1998) が EFL 環境では学習者のみならず教師もほぼ認識していないと指摘してからおよそ四半世紀経過したにも関わらず、日本ではいまだに語用能力を育成する指導法を学ぶ教員養成の機会は限定的で、教科書として使う図書も極めて少ないのが実情である (Miura et al, 2022)。まずは教師の意識改革から始めなくてはならない。また、研究面では語用的能力が伸びるプロセスの解明も一層必要であろう。

4.4 SLA の観点からみたライティング力の育成

ライティング研究は文章作成のための作文指導法研究として発達した分野であるので、L2 の発達プロセスの解明を中心的な課題とする SLA 研究とでは長い間平行線をたどっていた (佐野, 2005)。SLA では暗示的知識から瞬時に表出される即座のアウトプットが L2 習得の証を示すデータであると捉えられているため、明示的知識を多用して時間をかけて書き上げていくライティングは SLA の中で大きく取り上げられる機会は多くはなかった。しかし、1980 年代から、学習者は教師からのフィードバックをどう処理するかに関する研究は行われていた (Cohen, 1987; Cohen & Cavalcanti, 1990)。さらに SLA 研究で訂正フィードバックのタイプ別効果について研究が盛んになり、学習者が書いた文章を訂正してよいかという議論を経て、2000 年代に入ると訂正フィー

ドバックの適切性と有効性が認められ (Chandler, 2003; Ferris, 2010; Polio, 2012), 提出したライティング課題に訂正とコメントを求める学習者からの要求には応えるという姿勢が広まった。

しかしながら現実問題として, 教師が訂正フィードバックやコメントを書く作業には多くの時間と労力がかかるため, コンピュータによる自動評価 (automated writing evaluation, AWE) の研究が行われるようになった。EFL 学習者への AWE 利用効果を測定した Zhang and Hyland (2018) は, 学習者の L2 ライティング力を伸ばすには, 自動評価プログラムの導入, 学習者のやる気と自らの取り組み (engagement), 教師による評価とコメントの 3 要素を整えることが必要であると結論づけている。AWE の取入れには学習者が書くことに自ら取り組む準備ができていることが前提であるとの示唆である。また, Crusan et al. (2016) が指摘しているように, 教師はライティング評価リテラシーを身に付けておく必要がある。教師教育の課題でもある。

以上のように, SLA 研究とライティング研究は元々目的が異なる分野であったが, これらを融合させるためには訂正フィードバックが接点となる。さらなる発展のためには SLA の視点からのライティング研究を行うことが必要であり, Hanaoka and Izumi (2012) のような, 学習者は書いている最中に言語のどの面に気づくかという研究をはじめ, 明示的知識を効果的にインターフェイスさせるライティング活動, 学習者言語を考慮した評価基準などについて, 今後の発展が望まれる。

4.5 学習者の内的要因の促進

個人差要因のなかでも学習者の関与 (engagement), 動機づけ, 不安, コミュニケーションする意欲 (Willingness to Communicate, WTC), コミュニケーション・ストラテジーや学習ストラテジーの選択, 将来目標の設定は, 教師の働きかけで改善させることが可能な要素である。また, 英語を使っている将来の自分像を描くことができると, 英語学習が現実の生活そのものとなり, 学習者にとって, 自発的, 自律的な学びを推進すると期待できる。さらなる研究の深化が求められる。

5. 日本の英語教育ではどうすればよいのか (結論)

日本人学習者を対象とした SLA 研究は少しずつ増えてきてはいるものの, まだ十分に結果が出揃ったとはいえない。特に, 縦断的研究や学際的な研究を増やす必要がある。また, SLA の中でも ISLA に絞り込んだ概説書 (Housen & Pierrard, 2005; Loewen, 2015, 2020; Loewen & Sato, 2017; Sato & Loewen, 2019) はあるものの, 指導の場での L2 習得のプロセスを包括しているため, 日本のような EFL 環境だけに特化した概説書 (JACET SLA 研究会, 2013) はまだ限られている。このような状況で, 日本の英語教育の場ではどのようにすればよいのか, 以下に 5 点を提案する。

5.1 EFL 環境であることを念頭におく

SLA 研究の成果を日本の英語教育に取り入れる際には, どの環境で得られた研究成果であるかを注意深く見極める必要がある。さらに, 指導を受けて L2 習得が進んだとする研究 (ISLA) にも ESL と EFL 環境が含まれるので, より慎重な選択が必要である。EFL 環境では L2 が日常生活言語ではないため, L2 習得に不利な条件として, 1) インプットの絶対量が不足していること, 2) L2 を母語とする人または母語レベルに近い L2 話者とインタラクションする機会が限定的であること, 3) 学習者が L2 習得に能動的に関与する度合いが低い場合があること, の 3 点が挙げられ

る。特に3点目は、インプット、インタラクション、アウトプット、気づきが起こる前に整っていないなくてはならない学習者の姿勢であり、L2 習得に必要な不可欠な要件として入れるべきであろう。学習者の自律的、能動的関与がなければEFL環境におけるインプット量の不足を解消することにつながらない。学習者の能動的関与はL2 習得に必要な気づきにも大きく関連するからである。学習者がインプットを理解しよう、インプットに含まれている新しい項目を自分の知識体系に取り込もうという意図がないと、気づきは起こりにくい。

5.2 インプットの絶対量を少しでも増やす

5.2.1 訂正フィードバックの実践

訂正フィードバックは既存の知識の定着や新たな学びの促進に役立つことは広く認識されていることは上述のとおりである。しかし、学習者の情意面を重視し過ぎて誤りを直すか否か迷っている場合は、教師が様々なタイプの訂正フィードバックを与えると学習者はどのようにフィードバックを取り入れて (uptake) 習得が進むのかを実証した Lyster and Ranta (1997) の再現を行うと、訂正フィードバックの効果に関する理解を深める機会になると Vásquez and Harvey (2010) が報告している。

また、リキャストは学習者が発したエラーへの訂正フィードバックとして自然に出てくる反応であるが、授業で複数箇所の間違いを教師が瞬時に訂正してリキャストを提供しても、学習者は受け止めきれずにフィードバックを取り入れることはできない。この問題の解決として Egi (2007) が、リキャストは1か所の訂正を1語または短い句で提供すると学習者が気づきやすく、取り入れるとL2 習得につながりやすいと報告しているように、1項目の訂正に止めるよう心掛けたい。

5.2.2 コーパスの利用

外国語学習環境におけるインプット不足問題の解決のため、コーパスを用いて指導や学習 (data-driven learning, DDL) に活用する研究が盛んに行われている。メタ分析の結果、DDL 利用の場合の持続的効果はまだ出揃っていないが (Boulton & Cobb, 2017)、英語熟達度が高い学習者のほうがより大きな効果が出る事が明らかになり (Lee et al., 2019)、L2 能力育成に期待がかかっている。

DDL は語用的知識の伸びを比較するためにも使われている。Bardovi-Harlig et al. (2017) は教師作成の教材を使用する学習者グループと学習者がサーチするグループに DDL で学ぶ言語活動を行ったところ、定型表現を使うことについては両群とも大きな伸びを示し、発話行為 (同意、不同意、他者からの明確化要求、自らの明確化) については教材使用グループの伸びが大きく、実験終了後に教室外で定型表現をサーチしたのはサーチグループであったと報告している。DDL の利用は Bardovi-Harlig et al. が主張しているように、学校での通常の授業にも無理なく取り入れることができ、効果が期待できそうである。

ライティングのエラーを学習者自身に訂正させる新しい試みにも DDL が活用されている。学習者にコーパスを操作させて自らエラーの訂正をさせる試みを行った Satake (2020) は、冠詞や前置詞の使用に効果があり、スペリングや動詞の時制のエラーには不向きであったと報告している。エラーの訂正が少しでも減った分、教師には、学習者が書いた文章の構成や内容について、アドバイスを提供する時間を少しでも取ることを期待できそうである。

Hirata and Thompson (2022) では、コーパス活用のため、まず L1 でコンコーダンスを分析する訓練を行ってからコミュニケーションな英語指導を行った。まだパイロット・スタディではあるが、学習者（日本人大学生）はコミュニケーションなアクティビティにおいて、コーパスで見つけたフレーズを使い、流暢さと正確さが向上し、スピーキング力に対する自信も向上した。

英語熟達度が中程度であっても、コーパスを利用すれば外国語（英語）の L1 話者が自然に使っている使用頻度の高い表現を発見でき、多種多様な言い方にも触れることができる。学習者の積極的な取り組みにより、教室外でも豊富なインプットを得る策としてコーパスは期待される。

5.3 インタラクションの機会を補充する

5.3.1 言語使用の場を提供する言語活動

理解した学習項目であってもコミュニケーションの場ではとっさに出てこない言語形式があるが、教えたのにまだできないとこだわるのではなく、理解しているのであれば積極的に使わせる授業が望ましい。つまり何ができないかではなく、何ができるようになったかに着目して積極的な L2 使用を促す授業を行いたい。TBLT (Task-Based Language Learning) なり CLIL (Content-Language Integrated Learning) なり、L2 を使う学習を取り入れ、恒常的な言語使用を続けて L2 習得度を高めるような授業を実践したい。

言語使用する自己の将来像を思い浮かばせ、学ぶ喜びをもたせ、英語学習の成果を出した研究に Saito et al. (2018) や Sato and Lara (2019) がある。Saito et al. は英語学習に対して様々な動機や感情をもつ日本の高校 1 年生を対象にコミュニケーションな活動を 1 学期間続けた結果、自分の将来のビジョンを持っている生徒はタスクに積極的に取り組み、発音のわかりやすさが最も向上し、また Sato and Lara はチリ人大学生は理想とする L2 自己像が向上し、動機づけが増加したと報告している。

5.3.2 言語体験を補うための短期留学

外国語学習環境にいと、外国語（英語）を L1 とする話者とのインタラクションの機会、インプットに触れる量、L2 でアウトプットする機会と必要性が極めて限定的である。一人でも多くの人に克服してもらう方法として短期留学が期待できる。Iskhakova and Bradly (2021) は 8 週間以下の短期留学で効果を出すためには、出発前の入念な準備が必要であることを示唆している。また Bradly and Iskhakova (2022) は留学先のプログラムの質を担保する必要性を指摘している。その例として、Freed et al. (2004) を参考にして Douglas et al. (2018) が日本人大学生のために開発した教育プログラムは、出発前、現地滞在中、帰国後の 3 種類から成り、現地のコミュニティや博物館などの学習環境も巻き込んだ体験プログラムは参加学生にとって有意義な英語使用の機会となり、言語使用能力の向上、異文化理解力と意識の向上、将来の職業選択へと結びついた。質的データ分析の結果、滞在中のプログラムの充実、特に参加者のニーズにあった有意義な学習内容、困難を感じたときのサポートスタッフの存在、有意義な言語使用の機会、現地の文化を理解する体験学習が肯定的な影響を及ぼしたといえる。

5.3.3 ICT の活用

外国語学習環境においては、外国語（英語）を L1 とする話者や上級話者に会う機会は極めて限定的である。この不利な条件を克服するために、ICT の活用が昨今注目されている。オンライ

ンで海外の学校の授業に参加したり、ウェブ会議を利用して学習者同士の交流の場をもったり、学習者のスマートフォンを使ったスピーキング活動など積極的な参加が求められる学習体験を積んだり、利用方法は様々である。さらに近年は仮想空間を利用して他の地域の人たちとインタラクションしたり、活動に参加したり、現実の世界では経験することがない豊富な言語使用の機会を得ることができるため、L2 習得に好影響が期待できそうである。特に、どこで気づきが起こるのか、何がインテイクされるのか、動機づけや不安など学習者の内的要因にどのような影響が出るのか、どのレベルの習熟度の学習者に最も効力を及ぼすのか、ISLA の視点での研究の今後に期待したい。

5.4 適切に言語を使用するための語用指導

外国語学習環境にいと言葉の正確さに重きを置いてしまい、適切性は意識していない場合がある。不適切な表現を使ってしまった時の他の L1 を背景にもつ話者の反応を直接目にするのが少ないからであるが、国際的な場で様々な L1 の背景を持つ人たちと交流し、つながりを持つためには、語用的能力が極めて重要である。EFL 学習者のみならず教員も語用知識について重視していない問題は上述の Bardovi-Harlig and Dörnyei (1998) が指摘しているが、その解決のためには、まずは教員自身が語用逸脱の重大さを意識し理解することが最重要かつ根本的な方策である。その上で学習者には言葉を適切に使う意識を高めさせ、学習の早い段階からどのような場面で誰に何をどのように伝えるかを意識しながら言語を使う場の提供を継続することが極めて重要である。

5.5 学習者の関与

EFL は L1 とは異なり、学習者が学びたいと思わなければ、気づきやインプットの取り込みが起こりづらい。学ぶ必要性や意義を喚起し、内的動機づけを高める教師の働きかけが重要である。

また、対話、スピーチなど、実生活での英語使用に準じたコミュニカティブな英語使用を授業の中で継続したい。また、学習者のニーズをくみ取って、将来このようなことを英語でできるようになりたいと思うような言語使用を教室で先行体験させ、将来の英語使用につなげたい。

6. 今後の展望

本稿では SLA 全体のマッピングを試みる目的として、SLA 研究で EFL 環境に特に関連が深い成果を特定すること、日本の英語教育への示唆を得ること、まだ研究が進んでいない分野を特定すること、の3点を挙げ、研究動向を概説し、SLA 研究の現代的意味を見出し、日本の英語教育のための課題を特定することができた。さらに分野のマッピングの意義を次の8点にまとめる。

1. 明示的知識と暗示的知識、あるいは宣言的知識と手続き的知識というとらえ方をしても、L2 習得には両方の知識が必要である。弱いインターフェイス、または強いインターフェイスの立場のどちらを取るにしても、暗示的または手続き的知識に移行するという点については合意が得られている。実践の場では暗示的指導と明示的指導を併用するのが L2 習得に有益であろう。
2. インプット量が限定的であることに対して、学習材料にコーパスの活用を進めることが有効であるが、そのためには学習者の熟達度を上げ、気づきとインプット取り込みの機会を増や

すことが必要である。学習者が初期段階にいる場合は、教師が適宜用例を選び出して提供することが望ましい。

3. インプット、インタラクションの機会が少ないことを克服するための方法の一つとして、短期留学制度を充実させることが有効である。あらかじめ留学制度担当者間で話し合い、有意義な学習体験となるよう、期間中の学習プログラムを作成しておくことが必須であろう。学習者の将来に向けて有意義な体験となれば、帰国後の進路にもプラスの影響が期待できよう。
4. 語用論についてはまずは教員の意識改革が必要である。研究については、語用力が伸びるプロセス、談話の流れ、定型表現や発話行為を教える順番、語用力の伸びの測定や評価方法などについて、EFL 環境での実証研究を積み重ねる必要がある。
5. 学習者が内発的動機づけをするよう、意味あるインタラクションの機会を多く提供し、言語活動に意義を感じてもらうことが有益である。文脈から切り離れた例文の使用からは脱却したい。
6. 発音については、指導の目標は理解可能なレベルに設定するとよい。
7. 語彙知識はまずは基本語彙を身に付け、その後は学習者が必要とする語彙、将来使いたいと思うような語彙を中心に増やす努力を学習者自身が続ける必要がある。教師には、意図的・偶発的な学習機会の提供や自主的な学習への支援が求められる。
8. ライティング指導についても、互いに L1 が異なる人との交信が適切かつ正確にできるような力を育成するための研究を SLA の観点から進めるべきである。どのような指導によりライティング力のどの面が伸びるのか、どのようなプロセスを経て伸びるのか、評価はどう行うのか、学習者はフィードバックをどう活用するのかなどについて、ISLA との統合がさらに必要である。

SLA は様々な言語学習環境における L2 習得を研究する分野として発達してきたが、EFL だけに特化したレビュー文献はまだなく、それが本稿のデータの弱みではあるが、同時に本稿の独自性であるともいえる。今後は、EFL 習得の特性に焦点を当て、言語学、心理学、工学とも融合し、研究者と指導者間の知識や情報の交換が密になる方向へ ISLA がさらに発展すれば展望は明るい。

謝辞

本稿は JACET 関東支部 2021 年度第 3 回支部講演会 (12 月 21 日) の内容に手を加えて論文化したものです。JACET 関東支部での講演の機会と、論文化した原稿を関東支部紀要に掲載する機会を提供して頂いたことに対し、JACET 関東支部支部長の山口高領先生と支部紀要編集委員会委員長の鈴木彩子先生に心から御礼申し上げます。

引用文献

*が付いた文献はレビュー論文または概説書籍

佐野富士子. (1995). オーラルアプローチ. 田崎清忠 (責任編集)・佐野富士子 (編集コーディネータ). 現代英語教授法総覧 (pp. 59-69). 大修館書店.

佐野富士子. (2005). ライティング. JACET SLA 研究会 (編著). 文献から見る第二言語習得研究 (pp. 193-202). 開拓社.

- 佐野富士子 (2022). 訳者はしがき. 佐野富士子・齋藤英敏・長崎睦子・小林めぐみ・金子朝子・石塚美佳・神田みなみ (訳). 学びの場での第二言語習得論 (pp. vii–xii). 開拓社. [原著] Loewen, S. (2020). *Introduction to instructed second language acquisition* (2nd ed.). Routledge.
- *JACET SLA 研究会. (編著). (2013). 第二言語習得と英語科教育法. 開拓社.
- *Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32(2), 233–262. <https://doi.org/10.2307/3587583>
- Bardovi-Harlig, K., Mossman, S., & Su, Y. (2017). The effect of corpus-based instruction on pragmatic routines. *Language Learning & Technology*, 21(3), 76–103. <https://doi.org/10.125/44622>
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing*, 14(3), 191–205. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001>
- Botes, E., Dewaele, J.-M., Greiff, S. (2021). The development and validation of the short form of the foreign language enjoyment scale. *The Modern Language Journal*, 105(4), 858–876. <https://doi.org/10.1111/modl.12741>
- Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*, 67(2): 348–393. <https://doi.org/10.1111/lang.12224>
- *Bradly, A., & Iskhakova, M. (2022). Systematic review of short-term study abroad outcomes and an agenda for future research. *Journal of International Education in Business*, 16(1), 70–90. <https://doi.org/10.1108/JIEB-02-2022-0012>
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267–296. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(03\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00038-9)
- *Chaudron, C. (2001). Progress in language classroom research: Evidence from *The Modern Language Journal*, 1916-2000. *The Modern Language Journal*, 85(1), 57–76. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00097>
- Cohen, A. D. (1987). Student processing of feedback on their compositions. In A.L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 57–69). Prentice-Hall International.
- Cohen, A.D., & Cavalcanti, M.C. (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 155–177). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524551.015>
- Corder, S.P. (1967). The significance of errors. *International Review of Applied Linguistics*, 4, 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- *Crusan, D., Plakans, L., & Gebril, A. (2016). Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing Writing*, 28, 43–56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.03.001>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. In E. L. Deci & R. M. Ryan. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 11–40). Springer.
- DeKeyser, R. M. (1994). How implicit can adult second language be? *AILA Review*, 11, 83-96.

- DeKeyser, R. M. (2007). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 97–113). Erlbaum.
- Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697.
<https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- *Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Douglas, S.R., Sano, F., & Rosvold, M. (2018). Short-term study abroad: The storied experiences of teacher candidates from Japan. *LEARNing Landscapes*, 11(2), 127–140.
<https://doi.org/10.36510/learnland.v11i2.951>
- *Doughty, C., & Long, M. (Eds.). (2003). *The handbook of second language acquisition*. Blackwell.
- Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245–258.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x>
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37–53. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>
- Egi, T. (2007). Interpreting recasts as linguistic evidence: The roles of linguistic target, length, and degree of change. *Studies in Second language acquisition*, 29(4), 511–537.
<https://doi.org/10.1017/S0272263107070416>
- *Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Blackwell.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27, 91–113.
<https://doi.org/10.2307/3586953>
- Ellis, R. (1994a). A theory of instructed second language acquisition. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp.79–114). Academic Press.
- *Ellis, R. (1994b). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- *Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209–224.
<http://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- *Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- *Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing learner language*. Oxford University Press.
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1–10. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6).
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181–201.
<https://doi.org/10.1017/S0272263109990490>
- Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion program. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 275–301. <https://doi.org/10.1017/S0272263104262064>
- *Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203932841>
- Gooch, R., Saito, K., & Lyster, R. (2016). Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: Teaching English /r/ to Korean adult EFL learners. *System*, 60, 117–127.

- <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.06.007>
- Hanaoka, O., & Izumi, S. (2012). Noticing and uptake: Addressing pre-articulated covert problems in L2 writing. *Journal of Second Language Writing, 21*(4), 332–347.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.008>
- Hirata, Y., & Thompson, P. (2022). Communicative data-driven learning: a two-year pilot study. *ELT Journal, 76*(3), 356–366. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab066>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- *Housen, A., & Pierrard, M. (Eds.). (2005). *Investigations in instructed second language acquisition*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110197372.0.1>
- *Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2022). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003168188>
- *Iskhakova, M., & Bradly, A. (2021). Short-term study abroad research: A systematic review 2000-2019. *Journal of Management Education, 46*(2), 383–427. <https://doi.org/10.1177/10525629211015706>
- Kasper, G., & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition, 18*(2), 149–169. <https://doi.org/10.1017/S0272263100014868>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- *Larsen-Freeman, D. (1991). Second language acquisition research: Staking out the territory. *TESOL Quarterly, 25*(2), 315–350. <https://doi.org/10.2307/3587466>
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement load. *Applied Linguistics, 22*(1), 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2019). The effects of corpus use on second language vocabulary learning: A multilevel meta-analysis. *Applied Linguistics, 40*(5), 721–753.
<https://doi.org/10.1093/applin/amy012>
- Leeming, P., & Harris, J. (2022). Measuring foreign language students' self-determination: A Rasch validation study. *Language Learning, 72*(3), 646–494. <https://doi.org/10.1111/lang.12496>
- *Lightbown, P. M. (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics, 6*, 173–189. <https://doi.org/10.1093/applin/6.2.173>
- *Lightbown, P. M. (2000). Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics, 21*(4), 431–462. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.431>
- *Loewen, S. (2015). *Introduction to instructed second language acquisition*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203117811>
- *Loewen, S. (2020). *Introduction to instructed second language acquisition* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315616797>
- *Loewen, S., & Sato, M. (Eds.). (2017). *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. Routledge.
- Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. In L. M. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: multiple perspectives* (pp. 115–141). Newbury House.

- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, and C. Kramersch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective* (pp. 39–52). John Benjamins.
- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge University Press.
- *Luk, Z. P. S., & Shirai, Y. (2009). Is the acquisition order of grammatical morphemes impervious to L1 knowledge? Evidence from the acquisition of plural -s, articles, and possessive's. *Language Learning*, 59(4), 721–754. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00524.x>
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- *Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- *Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). Routledge.
- Miura, A., Kawakami, M., Inada, T., & Aoki, R. (2022). L2 pragmatics: Towards better educational practice in EFL. Poster presentation at JAAL in JACET (Osaka).
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
- *Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- *Ortega, L. (2008). *Understanding second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203777282>
- *Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis. *Language Learning*, 61(4), 993–1038. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00663.x>
- Polio, C. (2012). The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 375–389. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.004>
- Saito, K. (2011). Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to L2 phonology. *Language Awareness*, 20(1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.540326>
- *Saito, K. (2021). What characterizes comprehensible and native-like pronunciation among English-as-a-second-language speakers? Meta-analysis of phonological, rater, and instructional factors. *TESOL Quarterly*, 55(3), 866–900. <https://doi.org/10.1002/tesq.3027>
- Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M., & In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study. *Language Learning*, 68(3), 709–743. <https://doi.org/10.1111/lang.12297>

- *Saito, K., & Plonsky, L. (2019) Effects of second language pronunciation teaching revisited: A proposed measurement framework and meta-analysis. *Language Learning*, 69(3), 652–708.
<https://doi.org/10.1111/lang.12345>
- Satake, Y. (2020). How error types affect the accuracy of L2 error correction with corpus use. *Journal of Second Language Writing*, 50, 100757. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100757>
- Sato, M., & Lara, P. (2019). Interaction vision intervention to increase second language motivation: A classroom study. In M. Sato & S. Loewen (Eds.), *Evidence-based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies* (pp. 287–313). Routledge.
- *Sato, M., & Loewen, S. (Eds.). (2019). *Evidence-based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies*. Routledge.
- *Saville-Troike. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Schmidt, R., & Frota, N. S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237–326). Newbury House.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
<https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- *Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Uchihara, T., & Saito, K. (2019). Exploring the relationship between productive vocabulary knowledge and second language oral ability. *The Language Learning Journal*, 47(1), 64–75.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1191527>
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287–301. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009177>
- *VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Praeger.
- Vásquez, C., & Harvey, J. (2010). Raising teachers' awareness about corrective feedback through research replication. *Language Teaching Research*, 14(4), 421–443. <https://doi.org/10.1177/1362168810375365>
- Zhang, R., & Yuan, Z. (2020). Examining the effects of explicit pronunciation instruction on the development of L2 pronunciation. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(4), 905–918.
<https://doi.org/10.1017/S0272263120000121>
- Zhang, Z. (V.), & Hyland, K. (2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing*, 36, 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.02.004>

日本人英語学習者の **because** 節の断片文使用
—第二言語学習者の産出, 理解及びインタビューデータ分析—
**The Use of ‘Because-clauses’ as Sentence Fragments by Japanese English
Learners:
An Analysis of L2 Learners’ Production, Comprehension and Interview
Data**

甲斐 順

(神奈川県立松陽高等学校)

Abstract

A growing number of studies have addressed the issue concerning the use of ‘because-clauses’ as sentence fragments by Japanese learners of English. The purpose of the present study is to investigate and analyze the misuse of ‘because-clauses’ by Japanese English learners and to explore pedagogical implications. Sixty-one Japanese senior high school students participated in the study. The research examined L2 learners’ production and comprehension of because-clauses and interview responses. The results revealed that more than half of the L2 learners employ ‘because-clauses’ as sentence fragments in their writing and that over 90% of them accept the usage as correct in their grammatical judgment test. The results from interviews with the L2 learners also indicated that there is a possibility that their first language has an influence on the misuse of ‘because-clauses’. The study concludes with pedagogical implications and recommendations for future research.

Keywords: because 節, 断片文, 日本人英語学習者, インタビュー, 母語の影響

1. はじめに

平成31年4月, 全国学力・学習状況調査(以下, 全国学力調査)が実施され, 中学校3年生には初めて英語も課された。令和元年7月に公表された結果は, 中学生に英語の発信力も基礎力も不足していることを示した(『朝日新聞』, 2019年8月1日朝刊)。「書くこと」に係る与えられた選択肢の中から適切な接続詞を選ぶ2つの問題では, それぞれ80.2%, 59.2%と高かった(『朝日新聞』, 2019年8月1日朝刊)が, 接続詞 *but* と答えるべき問題(正答率59.2%)で *because* と答えた生徒が35.1%もあり, 論旨の把握が不十分であることを示している(渡部, 2019)。全国学力調査では, 中学校学習指導要領の「書くこと」の領域に係る「まとまりのある文章を書く」設問1で *because* の習得に課題があることが指摘されている(甲斐, 2021)。この課題として甲斐(2021)は, *because* 節の断片文使用を指摘する。断片文とは, *because* が文頭で用いられ, 主節を持たない文のこと(小林, 2009)で, 具体的には “I couldn’t attend the meeting yesterday. *Because I had a fever.” の “Because I had a fever.” を指す。これは日本人英語学習者の特徴であると言われ, 誤った書き方である(Barker, 2010; Larsen-Freeman & Celce-Murcia, 2015; 南出, 2014)。*because* は接

続詞であるから、副詞のように用いずに “I couldn’t attend the meeting yesterday(,) because I had a fever.” と書き表す必要がある。

論理的な文章を書く際、主従の接続詞を適切に使える必要があり、特に理由を表す **because** 節は英語学習の早期の段階から導入され、学習教材にも頻繁に用いられ、学習者が多用する接続詞である (井上,2022)。「書くこと」の学習支援の第一歩として、学習者の誤りの実態を把握することは有意義なことである (井上,2022)。本研究は、日本人英語学習者の **because** 節の断片文使用に焦点を当て、誤りの実態や原因を調査・分析し、**because** 節の指導に資することを目的として行う。

2. 先行研究

本節では、日本人英語学習者の **because** 節の断片文使用に関する先行研究を概観した上で、研究課題を設定する。

先行研究では、学習者の産出と理解、その両方に焦点を当てた研究に大別することができる。産出に焦点を置いた研究では学習者コーパスを用いて、母語話者のコーパスと比較しながら、日本人学習者の特徴を示した研究が複数見られるとともに、断片文使用に関する質問紙法を用いた研究も見られる。

小林 (2009) は、日本人中高生の英作文を集めた **JEFLC Corpus** 及び日本人大学生の英作文を集めた **ICLE-JP** から、学年進行に伴う **because** の使用状況を分析した。その結果、①学年が低いほど、**because** を過剰に使用し、高い割合で文頭に出現すること、②学年が低いほど断片文を多く産出し、文頭で **because** が用いられる場合の 8~9 割が断片文で、その割合は大学生になってもほとんど減らないこと、③日本人英語学者が断片文を引き起こす原因として、母語の影響、「書き言葉」と「話し言葉」という文体の混在、会話重視の中学校英語教科書の影響、の 3 点を報告している。

立川 (2020) は、小林 (2009) で用いた **JEFLC Corpus** に加えて、英語母語話者の **BROWN** コーパス及び **LOB** コーパスを活用し日本人英語学習者が **because** を文頭で使用する傾向の原因及び、母語干渉による特徴が見られるかを分析した。特に目立つ特徴として、①日本人中学生は 7 割以上、高校生は 6 割以上が文頭で **because** を使用するのに対し、英語母語話者の文頭使用例は 1 割に満たないこと、② **because** 節の文頭使用については、断片文の使用が中学生で 7 割近く、高校生でも半数近くあること、③ **because** の直後に不必要なコンマを打った文が非常に多いことが判明した。立川は、上記の傾向や原因として教科書インプットの影響及び日本語からの母語干渉を指摘する。

佐々木 (2021) は、小林 (2009) や立川 (2020) とは異なり、**JEFLC Corpus** の高校生サブコーパスデータだけに特化し、比較対象として **ICNALE Written Essays** の母語話者データを活用し、日本人高校生の **because** 使用問題に関し、学年進行による変化、高校 3 年生段階での母語話者との乖離度を計量的に解明する目的で分析を行った。その結果、①日本人高校生は母語話者に比べ 1 つの作文中で **because** を過剰に使用していること、②日本人学習者は学年が進むにつれて文頭における **because** の使用は減少するが、文頭使用のほとんどが断片文であり、母語話者と比較すると接続表現で文頭位置を強く好む傾向があること、③学年進行につれて断片文が減り、正しい使用法と文型の多様性が見られること、④高校 1 年生を特徴づける文型が **because** 節の断片文の使用であること、そして論理的な理由付けというより感覚的に理由を述べていること、⑤高校 2, 3 年

生では日本語の論理構造をそのまま適用して because 節を前置して Because SV, SV の文型で特徴づけられることがわかった。

Murakoshi (2012) は、小林 (2009) や立川 (2020) で活用した JEFLL Corpus を参照しながら、1 年生から 3 年生までの中級程度の英語力を有する高校生が書いた縦断的な英作文データを分析した。Murakoshi によると、① because 節の使用率は、1 年次が 73.52%、2 年次が 60.73%、3 年次が 72.60% と高い比率であること、② because 節の断片文の使用率が高いこと (1 年次 96.89%、2 年次 61.16%、3 年次 66.04%)、③ because 節を正しく使用できる率は、学年進行とともに上昇 (1 年次が 3.11%、2 年次が 26.32%、3 年次が 32.70%)、④ because 節の正用法におけるスピーチ単位の分析の平均は学年進行とともに上昇 (1 年次 2.20、2 年次 2.54、3 年次 2.75)、⑤当該校の高校生と JEFLL Corpus の上級者の高校生のデータを比較した場合、上級者はすべての学年で because 節の正しい用法を習得していたが、特に高校 1 年次では中級程度の学習者である当該校の生徒と上級者との間にかなりの差があること、が示された。

ここまで述べてきた先行研究は何らかの形で学習者や母語話者のコーパスデータを参照しているが、次に学習者から直接産出データを得た先行研究について見る。

甲斐 (2018) は、コーパスデータは用いず、甲斐が指導する高校 2 年生が定期試験で書いた英作文及び英作文で断片文を使用していた学習者のアンケートを分析した。結果として、① because 節を使用していた学習者 25 人中の 14 人が断片文を使用し、②アンケートの結果から断片文使用に関して、母語の影響や教科書の影響の可能性が示唆された。甲斐は研究の限界点として①調査対象者のサンプル数の少なさ、② because 節が産出されやすい条件下でデータを収集できていない点、③ because 節を正しく使用できた調査対象者についての質問紙の回答を得ていない点、④質問紙による回答を引き出す時期のタイムラグの問題を挙げている。

甲斐 (2019) は、甲斐 (2018) の限界点①～③の克服を図りながら、高校 1 年生を対象に、包括的な訂正フィードバックを通じて because 節の使用に関し、ディベートと定期試験で書いた英作文及びアンケートを利用・分析した。その結果、①ディベート及び定期試験の英作文での断片文の使用率は、それぞれ 42.2%、64.1%、②アンケートの結果から断片文を使用する理由として、母語、中学校英語教科書、中学校教員の指導の順に影響が見られること、③一度きりの包括的な訂正フィードバックは効果がないことが示された。ただし、because 節を正しく使用できていた調査対象者に対しては、正用法を知った時期までしかたずねていないという点で質的調査の内容に深まりが見られない。

井上 (2022) は、大学生を対象にした because 節の単体文に注目した研究が少ないことを指摘した上で、甲斐 (2018, 2019) 同様コーパスを用いずに、日本人大学 1 年生 (初級・中級レベル) の英語エッセイを分析した。井上は、① because 節単体文は統語構造上の誤りで意味的には直前の文を主節命題として解釈できる用法と表層構造に現れない遂行動詞を修飾する用法の 2 種類に分類されること、②単体文を引き起こす要因として、「から」や「ので」といった接続助詞で終結する文からなる日本語の母語干渉、の 2 点を指摘している。

ここまででは because 節の産出に関する先行研究を見てきたが、その理解に関する先行研究はほとんど行われていない。白畑 (2015) が、because を含めた複数の接続詞 (if, while など)、接続詞句 (as long as など)、前置詞 (during) について調査を行っている。高校 2 年生に対して、これらの語句の明示的な指導を行い、その効果を「文法性判断+誤り訂正」の事前・事後・遅延テスト法で検証した。事前テストでは平均して 44.8% の正答率が、接続詞等の指導を受けた直後テストで

は 80.7%に達し、12 週間後の遅延テストでもその正答率は 80.6%でまったく下がることがなかった。特に **because** を含む接続詞と従属節との関係を扱った項目では、事前テストの正答率が 65.5%、直後テストでは 90.0%、遅延テストでは 90.5%で指導の効果が持続されていることを示していた。白畑は **because** を含む接続詞と従属節の関係を誤る原因として日本語の影響と **Why ~?** の問いに **Because ~.** で答えるやり取りが盛り込まれた中学校英語教科書の影響を挙げている。

because 節の産出と理解の両方に焦点を当てた研究に甲斐 (2022) がある。産出に関しては、日本語の問いに英語で理由を述べて解答する形式 1 問、外国人旅行者に分かりやすい駐車場を表す 2 つのピクトグラムについて、理由とともに意見を英語で書き表す形式 1 問の合計 2 問を出題した。理解に関しては、「文法性判断+誤り訂正」形式で、**because** 節の断片文に関する設問 2 問を含む接続詞、前置詞に関する設問の合計 10 問を出題した。甲斐は高校 2 年生を対象に、産出及び理解のテストに加えてアンケートを実施し、それぞれを分析した。結果としては、① **because** 節を断片文として産出し、理解の上でも断片文を容認可能とする学習者は、調査対象者 38 人のうち 13 人であること、②習熟度が低い学習者ほど **because** 節を断片文として産出する傾向は見られるが、すべての習熟度の学習者で断片文使用が見られること、③習熟度の低い学習者に、**because** の直後に不必要なコンマを打つこと、④ **because** 節の習得に関して、母語、中学校英語教科書、中学校の先生、中学校の塾の先生の順に影響があることが判明した。ただし甲斐自身が認めているように、サンプルサイズの少なさがこの研究の限界点である。

先行研究から **because** 節の断片文に関する研究は、産出を中心に研究が行われており、理解に関する研究は少ない。そして **because** 節を書く際、断片文使用として表現する誤りは、日本人中学生から大学生まで幅広く見られる現象であること、また習熟度の上昇とともにその誤りは減る傾向にあることがわかる。**because** 節を断片文として使用する原因として指摘されているのが、①母語である日本語の影響 (甲斐, 2018, 2019, 2022; 小林, 2009; 白畑, 2015)、②中学校英語教科書の影響 (甲斐, 2018, 2019, 2022; 小林, 2009; 白畑, 2015; 立川, 2020)、③教員の指導による影響 (甲斐, 2019, 2022; 立川, 2020)、④「書き言葉」と「話し言葉」という文体の混在 (小林, 2009) がある。この原因を解明しようとした研究 (甲斐, 2018, 2019, 2022) で用いられているのはアンケートで、これまでのところインタビューを通じて明らかにしようとした研究は行われていない。竹内・水本 (2014) は、インタビューの利点として、①インタビューの相手の反応に応じて質問を深めたり補足したりできるため、データに深みや厚みを与えることが可能であること、②相手に確認しながら問答を進めることが可能なため、曖昧さや誤解を減らすことが可能であること、③相手の非言語的側面や声の抑揚や沈黙なども考慮に入れた解釈が可能であること、④インタビューの過程で相手の思考を深めていき、新たな発見や省察に導いていける可能性があること、⑤ユニークな回答が得られる可能性があること、⑥質問紙では拾えないような微妙なニュアンスの回答を拾える可能性があることを挙げている。特に断片文使用に関してだけでなく、正用法を使用したり、**because** を用いずに産出を行ったりした学習者にインタビューを行うことで新たな発見が期待される。甲斐 (2018, 2019, 2022) の調査対象者は高校 1 年生、2 年生で、高校 3 年生を調査対象者に含めた研究は、コーパス研究を除くと、Murakoshi (2012) でしか見られない。甲斐 (2022) は、産出と理解の両方に焦点を当てているが、サンプル数が少ない。**because** 節単体文に着目した井上 (2022) の「従属節+接続助詞」の終結文という考え方は、母語である日本語の影響を検証する一つの項目として扱ってみたいところである。**because** による因果表出傾向を明らかにしようとした佐々木 (2022) では、習熟度が上昇するに伴い **first, second** など情報の序列を表す語を使い、構造

的な理由表出法へ移行する傾向が見られることを報告しているが、日本人大学生及び英語母語話者コーパスデータを用いており、日本人高校生では検証していない。

そこで本研究では、高校3年生に産出及び理解の筆記テストを課し、テスト後のインタビューを通じて、because 節の誤りの実態や原因を把握し、指導に資するため、次の7つを研究課題に設定する。

- (1) because 節を断片文として産出する学習者は、理解の上でも断片文を容認可能とするか。
- (2) 習熟度が低い学習者ほど because 節を断片文として産出するか。
- (3) 習熟度の低い学習者は、because の直後に不必要なコンマを打つか。
- (4) 習熟度の高い学習者は、first, second など情報の序列を表す表現を用いて理由を産出するか。
- (5) because 節の断片文を用いなかった学習者は、because 節の断片文を使用することはないか。
また、because 節の正しい使い方を知っているか。
- (6) because 節の断片文使用に関して、何が影響しているか。
- (7) because 節に日本語の影響が見られる場合、「従属節＋接続助詞」で終結した文はあるか。

3. 調査方法

3.1 参加者

神奈川県内の公立高校3年生で、筆者が指導する英語表現IIの2クラス79人が参加した。参加者の母語は日本語で英語を第二言語として学習している。この79人のうち、because 節の産出を見るために実施した「英語表現力調査」(以下、「表現力調査」)、接続詞の理解を見るために実施した「英語理解度調査」(以下、「理解度調査」)の両方の調査を受験し、インタビューに回答した最終的な参加者数は、61人であった。英検の取得状況は2級が6人、準2級が19人、3級が18人、4級が1人、未取得者が17人であった。

3.2 方法

調査は、筆者が指導する英語表現IIの授業を用いて行った。令和4年4月中旬に参加者のbecause 節の産出を見るために表現力調査用紙を配付し、実施後すぐに回収した。次の授業時に参加者の接続詞の理解を見るために理解度調査用紙を配付し、実施後すぐに回収した。それぞれの回答を分析後、5月に入ってから、生徒一人ひとりと面接する方式でインタビューを行い、すべてのインタビューが終わった後で分析を行った。

3.3 手順

表現力調査は、甲斐(2022)が学習者の産出を測定するために用いた調査方法を用いた。なお配付する調査用紙には、調査の目的とともに調査を受けるのは任意であり、結果は成績に入らないことを明記し、回答に協力するよう依頼した。表現力調査は2つの設問からなっている。設問1は「英語以外の言語を学ぶとしたら、どの言語を学びたいと思いますか。またそれはなぜですか。」という日本語の問いに英語で解答する形式で、設問2は、「日本を訪れる外国人旅行者に分かりやすい駐車場 (parking lot) を表すピクトグラム (案内用記号) として、どちらが良いと思いますか。2つのピクトグラム (A と B) について触れながら、あなたの考えを理由とともに 20

語以上の英語で書いてください。」とした。全員が答えを書き終えていることを確認した後に用紙を回収した。その後、because 節を①断片文として用いているか、②正しく用いているか、③使用せずに書いているかの3つの視点で分類し、分析を行った。それぞれの設問で語数が短い英文でも①～③に当てはめた。

理解度調査についても甲斐 (2022) が学習者の理解を測定するために用いた調査方法を用いた。配付する調査用紙には、調査の目的とともに調査を受けるのは任意であり、結果は成績に入らないことを明記し、回答に協力するよう依頼した。テストは、「文法性判断+誤り訂正」形式とした。because 節の断片文に関する設問が2問 (例. Taro didn't buy anything in Kyoto. Because he had no money.), 他の接続詞、前置詞に関する設問が8問 (例. I visited Oxford while my stay in the UK.) の合計10問であった²。全員が答えを書き終えていることを確認した後に用紙を回収した。その後、because 節に関しては、①断片文のままの場合、② because と直し、前文とつなげて書き直している場合、③断片文を誤りと指摘したものの直し切れていない場合、④解答していない場合の4つに分類し、分析を行った。

テスト実施から約3週間後に、両方の調査用紙に解答した参加者に面接を行った。面接は5分～10分で、一人ずつ行った。録音については、参加者の心理的負担を考慮し、実施しなかった。面接の際は、参加者の正直な気持ちを引き出すために、リラックスさせるような口調や言葉遣いなどに留意した。参加者には参加者自身が解答した表現力調査と理解度調査を見せながら、筆者が手元に質問用紙を用意し、聞き取った内容の該当する項目にチェックを付けたり、余白部分に書き込む形で実施した。

質問は産出に係る表現力調査の設問1から実施した。参加者が because を①断片文として使用した場合、②正用法で書いた場合、③使用せずに書いた場合に依って次のように設定した質問をした。ただし話の流れに応じて臨機応変に補足質問を行った。

① because を断片文として使用した場合

- Q1. ここで使った Because はどのように使っていますか?
- Q2. Because はいつもこのように書いていますか?
- Q3. because の正しい使い方を知っていますか?
- Q4. (Because の後にコンマをつけている参加者のみ) なぜここで Because の後にコンマをつけましたか?

Q1 は because を断片文として使用した原因を、Q2 は断片文の使用が常習化しているかどうか、Q3 は because の正用法を知っているかどうか、Q4 はコンマを使う原因を、それぞれ把握するために質問した。

② because を正用法で書いた場合

- Q5. because はいつもここに書くように用いていますか?
- Q6. because を大文字から書き始めて Because SV. のように書くことはありませんか?
- Q7. because の正しい使い方を知っていますか?

Q5 は because を常に正しい用法で用いているかどうか、Q6 は正しく用いたが、断片文として because 節を用いることがないかどうか、Q7 は because の正用法を知っているかどうか、それぞれ把握するために質問した。

③ because を用いずに書いた場合

Q8. because を使うときにはどのように使っていますか?

Q9. because を大文字から書き始めて Because SV. のように書くことはありませんか?

Q10. because の正しい使い方を知っていますか?

Q8 は because を使って書く場合はどのように使うか、Q9 は断片文として because 節を用いることがないかどうか、Q10 は because の正用法を知っているかどうかを、それぞれ把握するために質問した。

表現力調査の設問2も設問1と同じ要領で実施した。

理解度調査については、すべての参加者に同じ質問をした。ただし話の流れに応じて臨機応変に補足質問を行った。

Q11. because の品詞は何だか知っていますか?

Q12. (接続詞と答えた場合) その役割は何ですか?

Q11 は、because が接続詞であるかどうかを、また Q12 は接続詞がどんな役割を果たすかを、それぞれ把握するために質問した。

産出及び理解の聞き取りが終わった段階で、英語で書く場合は because 節の断片文が誤りであること、正式に書く場合 because は接続詞なので2つの文を結び付けて1文で書き表すことを指導し、インタビューは終了した。その後、聞き取った内容を分析した。

4. 結果

表現力調査及び理解度調査の両方を受験し、アンケートに回答した最終的な参加者は61人であった。以下では、産出、理解、産出と理解の統合、インタビューの結果の順に報告する。付録に表現力調査で断片文を使用し、理解度調査で断片文を容認していた英検2級取得者の表現力調査の解答及びインタビューの質問と回答を一例として載せている。

4.1 産出

表現力調査の設問1、設問2で、because 節を断片文として使用していたのは、それぞれ44人、34人、because 節を正しく使用できたのは、それぞれ8人、8人、because 節を用いずに解答していたのは、それぞれ9人、19人であった。表1は、表現力調査における because 節の使用人数及び比率を、図1は because 節の使用比率をそれぞれ表したものである。

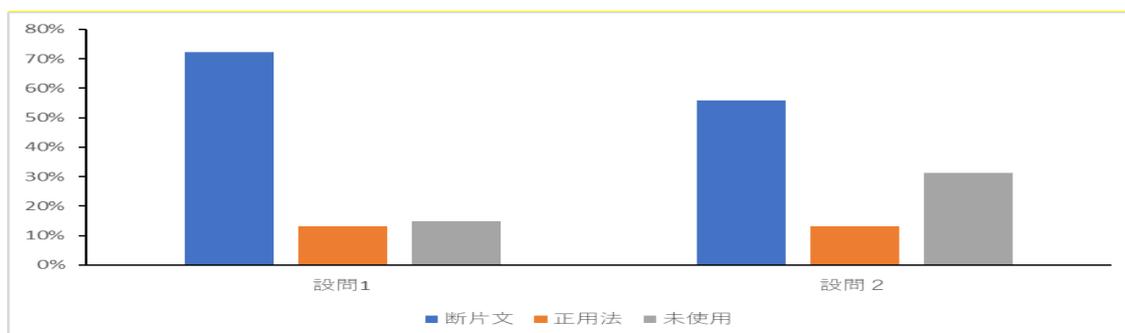
表 1

表現力調査における because 節の使用人数及び比率

	設問 1		設問 2	
	人数	比率	人数	比率
断片文	44	72%	34	56%
正用法	8	13%	8	13%
未使用	9	15%	19	31%
合計	61	100%	61	100%

図 1

表現力調査における because 節の使用比率



甲斐 (2022) では断片文の使用率は、設問 1 が 39%、設問 2 が 29%だったので、本研究の結果は設問 1 が 72%、設問 2 が 56%で、いずれの設問ともかなり高い使用率である。甲斐 (2022) では because 節の正用法が、設問 1 で 29%、設問 2 で 16%、because 節の未使用が、設問 1 で 32%、設問 2 で 55%であった。本研究では未使用率が設問 1 で 15%、設問 2 で 31%、甲斐 (2022) よりも大幅に低いことから、because 節を用いる率が増加し、断片文の使用率が増えたと考えられる。

次に習熟度別に断片文の使用状況を見ると設問 1 では、英検 2 級取得者が 4 人、準 2 級が 15 人、3 級が 10 人、4 級が 1 人、英検未取得者が 14 人であった。設問 2 では英検 2 級が 4 人、準 2 級が 11 人、3 級が 11 人、4 級が 1 人、英検未取得者が 7 人で、習熟度の相違に関わらず満遍なく断片文を産出していることがわかる。

because の直後にコンマを置いている場合はすべて because を大文字で始める断片文であった。設問 1 で 10 人、設問 2 で 4 人であった。習熟度別に見ると設問 1 では英検 2 級取得者が 1 人、準 2 級が 5 人、3 級が 1 人、英検未取得者が 3 人、設問 2 では 2 級、準 2 級、3 級、英検未取得者それぞれが 1 人であった。なお、2 級でコンマをつけていた参加者は同一人物で、確認したところ、「But を使うとき、日本語の『しかし、』だからつける感じで、Because も『なぜなら、』のようにつける」とのことであった。

表 2 は、英検取得ごとの産出及び because の直後にコンマを用いていた設問ごとの人数を示す。

表2

英検取得ごとの産出及びコンマ使用

英検	産出		コンマ	
	設問1	設問2	設問1	設問2
2級	4	4	1	1
準2級	15	11	5	1
3級	10	11	1	1
4級	1	1	0	0
未取得	14	7	3	1
合計	44	34	10	4

次に because を用いずに解答した人数について見ると、設問1で9人(15%)、設問2で19人(31%)であった。この結果は甲斐(2022)では設問1が32%、設問2が55%であったことから、本研究では because の使用率がいずれの設問でも高く、使用しない率は低かった。because 節を使用しなかった参加者の中で First, ~. Second, ~. と順序立てて説明している人数は、設問1で2人、設問2で5人であった。英検の取得状況ごとに見ると設問1は準2級、3級が1人ずつ、設問2では準2級が3人、3級が1人、英検未取得者が1人であった。英検2級取得者には見られなかった。表3は英検取得ごとに because 節を用いずに順序立てる用語 (First ~. Second ~.) を用いて解答した人数を示す。

表3

英検取得ごとの順序立て用語使用

英検	産出	
	設問1	設問2
2級	0	0
準2級	1	3
3級	1	1
未取得	0	1
合計	2	5

4.2 理解

理解度調査の設問1、設問2について、because 節を断片文のままで正しい英文と判断し訂正できなかったのは、それぞれ56人、57人、because 節の誤りを指摘し、訂正できたのは、それぞれ2人、1人、断片文を誤りと指摘したものの直し切れていなかったのが1人、解答しなかったのがそれぞれ2人、3人であった。表4は、理解度調査における because 節の文法性判断の人数及び比率を表したものである。

表 4

理解度調査における because 節の文法性判断の人数及び比率

回答	設問 1		設問 2	
	人数	比率(%)	人数	比率(%)
断片文のまま	56	92	57	93
正用法に訂正	2	3	1	2
直しきれない	1	2	0	0
無回答	2	3	3	5
合計	61	100	61	100

甲斐 (2022) では, because 節の断片文の容認率が設問 1 で 66%, 設問 2 で 63%であったが, 本研究では設問 1 が 92%, 設問 2 が 93%なのでかなり高い比率となっている。甲斐 (2022) の調査では, 理解度の調査テストを配付してから約 10 分後に回収していたが, 本調査では全員が答えを書き終えたのを確認したのが約 7 分後で, その時点で回収していた。本研究の参加者が高校 3 年生であること, 理解度調査への取り組み状況から解答時間を短くしたが, そのことが結果に反映されているかもしれない。なお設問 1 で「直しきれない」参加者が 1 人いるが, インタビューの中で確認したところ, 「Because の後にコンマがあると思って×をつけた」と回答し, 答案にも×だけつけていて訂正していなかった。無回答は設問 1 で 2 人, 設問 2 で 3 人であった。

4.3 産出と理解の統合

参加者一人ひとりの表現力調査及び理解度調査の結果から, because 節に係る産出と理解の調査結果を統合し, 表 5 のように解答類型及び人数ごと分類した。参加者 61 人の解答類型は 15 通りに分類された。

表 5

表現力調査及び理解度調査の解答類型及び人数 (比率)

調査	問	解 答 類 型															計
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	
表現	1	○	○	○	○	断	断	断	断	断	断	断	未	未	未	未	
	2	○	○	断	未	○	断	断	断	未	未	未	○	断	未	未	
理解	1	○	断	断	断	断	○	断	ナ	断	断	他	断	断	断	ナ	
	2	ナ	断	断	断	断	○	断	断	断	ナ	断	断	断	断	ナ	
人数		1	4	2	1	2	1	27	1	11	1	1	1	3	4	1	61
比率(%)		2	7	3	2	3	2	44	2	18	2	2	2	5	7	2	100

注. 「○」は because 節の正用法, 「断」は because 節の断片文, 「未」は because 節を用いずに解答, 「他」は because 節を誤りと指摘したが直し切れていない, 「ナ」は無解答

表5から分かるように、表現力調査の2問とも because 節を正しく使用し、理解度調査の2問で because 節の断片文を誤りであると指摘できた参加者は1人もいなかった。最も人数が多かったのは解答類型Gの27人(44%)であった。この解答類型Gは、表現力調査の両問で because 節を断片文として使用し、理解度調査の2つの設問で断片文を容認したことを示し、半数近くを占めている。表現力調査の設問の1つまたは両方で because 節を断片文として使用し、理解度調査で because 節の断片文を容認していたのは、解答類型のC, E, G, I, Mで、合計45人(74%)であった。なお、甲斐(2022)とは解答類型が異なるところもあるので単純な比較はできない。

次に英検取得ごとの解答類型及び人数を表6にまとめた。

表6

英検取得ごとの解答類型及び人数

英検	解 答 類 型															計
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	
2級	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	1	1	0	6
準2級	1	1	1	0	1	0	9	0	3	1	1	0	1	0	0	19
3級	0	3	1	0	0	1	7	1	1	0	0	0	1	2	1	18
4級	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
未取得	0	0	0	1	1	0	7	0	6	0	0	1	0	1	0	17
計	1	4	2	1	2	1	27	1	11	1	1	1	3	4	1	61

最も人数が多かった解答類型Gに注目すると英検2級取得者が3人、準2級が9人、3級が7人、4級が1人、未取得者が7人で、習熟度に関わらず、断片文を産出し、断片文を正しい文であると理解していることがわかる。

4.4 インタビュー

インタビューにおける参加者の回答を、質問ごとにまとめた。表現力調査の設問1, 2で because 節を断片文として使用していた参加者は44人、34人である。

- ・「Q1. ここで使った Because はどのように使っていますか?」

Q1に対する回答を分類し、設問ごとの人数を表7のようにまとめた。

表7

Q1の設問ごとの回答

回答類型	回答内容	設問1	設問2
1	「なぜなら～」として使った	35	24
2	「だって～」として使った	1	0
3	「～だから。」として使った	4	4
4	「～から。」として使った	0	1
5	「～なので。」として使った	1	0
6	理由を説明するのに使った。何でしたいのか。一応 Becauseをつけておくというような感じ	1	1
7	理由を言う時に言える語彙が少なく、becauseを使っ た。文頭に置くのはよくないのは知っているが、よくわ からずに使った	1	1
8	「なんでかっていうと」という感じで日本語に訳してい る	1	1
9	Because of ～のつもりで書いた	0	1
10	書いていてわからなくなり大文字にした	0	1
	合計	44	34

回答類型1～5及び8は日本語を英語に置き換える、母語の影響を示唆する回答である。その中でも、回答類型1をほとんどの参加者が回答し、際立っている。「because=なぜなら」という英語と日本語の一対一の関係が定着していることがうかがえる。回答類型3～5は、井上(2022)の研究で示された「従属節+接続助詞」の終結文で終わる日本語の形式に該当する。数は少ないものの、井上(2022)の指摘に対する1つの肯定証拠を提示したと考えられる。

- ・「Q2. Becauseはいつもこのように書いていますか?」

Q2に対する回答を分類し、設問ごとの人数を表8のようにまとめた。

表8

Q2の設問ごとの回答

回答類型	回答内容	設問1	設問2
1	はい	36	28
2	いいえ	8	6
	合計	44	34

それぞれの設問で「はい」と回答した参加者の数が8割を超えており、かなりの参加者がbecause節を断片文として使用していることが常習化していると言えるだろう。

- ・「Q3. because の正しい使い方を知っていますか?」
Q3 に対する回答を分類し、設問ごとの人数を表 9 のようにまとめた。

表 9

Q3 の設問ごとの回答

回答類型	回答内容	設問 1	設問 2
1	はい	3	2
2	いいえ	41	32
	合計	44	34

「いいえ」と回答している参加者がほとんどで、because 節の正しい使い方を知らない実態が明らかになった。参加者が断片文を使用しているのも無理もない。

- ・「Q4. (Because の後にコンマをつけている参加者のみ) なぜここで Because の後にコンマをつけましたか?」

この質問に対する表現力調査の設問 1, 2 の対象者はそれぞれ 10 人, 4 人であった。Q4 に対する回答を分類し、設問ごとの人数を表 10 のようにまとめた。

表 10

Q4 の設問ごとの回答

回答類型	回答内容	設問 1	設問 2
1	無意識でつけた	3	2
2	日本語がそうなのでつけた	2	1
3	癖でつけた	2	1
4	なんとなくコンマをつけた	1	0
5	たまたまつけた	1	0
6	間違えました	1	0
	合計	10	4

回答類型 1, 3 から、この回答をした参加者はコンマをつけることが習慣化している可能性がある。回答類型 2 からは、日本語で接続詞の後にコンマをつける用法をそのまま英語に反映させていることが示唆される。

次に表現力調査の設問で because を正しく用いていた参加者の回答結果を示す。正しく用いることができたのは、2 つの設問でそれぞれ 8 人であった。

- ・「Q5. because はいつもここに書くように用いていますか?」
Q5 に対する回答を分類し、設問ごとの人数を表 11 のようにまとめた。

表 11

Q5 の設問ごとの回答

回答類型	回答内容	設問 1	設問 2
1	はい	7	7
2	いいえ	0	0
3	無意識で小文字にした	1	1
	合計	8	8

「はい」と回答している参加者 7 人は、主節と従属節を結び付けて日頃から 1 文で書いている参加者がほとんどである。「無意識で小文字にした」と回答している参加者が設問 1, 2 でそれぞれ 1 人いる。設問 1 を正用法で、設問 2 を正用法で書いておきながら、別の設問ではそれぞれ断片文を使用しており、無意識のうちに前文に続けて because を小文字で書き表したようである。

- ・「Q6. because を大文字から書き始めて Because SV. のように書くことはありませんか?」
Q6 に対する回答を分類し、設問ごとの人数を表 12 のようにまとめた。

表 12

Q6 の設問ごとの回答

回答類型	回答内容	設問 1	設問 2
1	はい	2	2
2	いいえ	6	6
	合計	8	8

この設問は because 節を正しく用いても断片文として使用することがあるかたずねている。「はい」と答えている参加者がそれぞれ 2 人いるものの、残りの参加者は、正しい形で使用していることがわかる。肯定的な回答が 2 人で、Q5 の回答とは矛盾する。表現力調査の 1 つの設問は正しい形で表現したものの、もう 1 つの設問で断片文を使用していることからこのような結果となっている。勘違いしているのかもしれないが、インタビューの中で深く追求しなかったので矛盾を正すことができていない。

- ・「Q7. because の正しい使い方を知っていますか?」
Q7 に対する回答を分類し、設問ごとの人数を表 13 のようにまとめた。

表 13

Q7 の設問ごとの回答

回答類型	回答内容	設問 1	設問 2
1	はい	4	6
2	いいえ	4	2
	合計	8	8

「いいえ」と回答した参加者が設問1で4人、設問2で2人おり、because を正しく使えても正しい使い方を必ずしも知っているとは限らないことがわかる。

次からは表現力調査の設問で because を用いずに解答していた参加者の回答結果を示す。

・Q8. because を使うときにはどのように使っていますか?

Q8 に対する回答を分類し、設問ごとの人数を表 14 のようにまとめた。

表 14

Q8 の設問ごとの回答

回答類型	回答内容	設問 1	設問 2
1	Because SV.と書く	3	11
2	あまり考えたことがない	1	1
3	Because SV.と書くと中学の先生に注意されたので SV because SV.と使う	1	1
4	Because SV.と書くこともあるが SV because SV.で書く	1	0
5	SV because SV.のように書く	2	3
6	Because of ~として使う	1	3
	合計	9	19

回答類型 1 は because 節を断片文として書き表すことを示し、それぞれの設問で一番多い。because を用いる場合は、断片文として書き表す可能性が示唆される。正しい使い方をする参加者も見られ、回答類型 3 のように中学の教員の指導効果を示す回答も興味深い。because of ~のように句としてとらえるという回答を行った参加者もあり、節と句を混同せずに使用できるかどうか課題となってくる。

・Q9. because を大文字から書き始めて Because SV.のように書くことはありませんか?

Q9 に対する回答を分類し、設問ごとの人数を表 15 のようにまとめた。

表 15

Q9 の設問ごとの回答

回答類型	回答内容	設問 1	設問 2
1	はい	6	12
2	いいえ	3	7
	合計	9	19

この設問は、because 節を用いずに解答しても断片文を用いることがあるかたずねているが、「はい」が半数以上を占めていることから、断片文として使用することがわかる。

・ Q10. because の正しい使い方を知っていますか?

Q10 に対する回答を分類し、設問ごとの人数を表 16 のようにまとめた。

表 16

Q10 の設問ごとの回答

回答類型	回答内容	設問 1	設問 2
1	はい	2	3
2	いいえ	7	16
	合計	9	19

because 節の正しい使い方について、「いいえ」の回答が多数を占めており、用法を知らない実態が見える。

—最後は理解度調査に関するインタビューの結果である。

・ Q11. because の品詞は何だか知っていますか?

Q11 に対する回答を分類し、設問ごとの人数を表 17 のようにまとめた。

表 17

Q11 の回答

回答類型	回答内容	人数
1	接続詞	31
2	いいえ	30
	合計	61

「接続詞」と答えたのは 31 人で、残りの 30 人は答えられなかった。答えられなかった参加者は、品詞そのものの概念を教わっていないのかもしれない。あるいは because が接続詞であることを教えられていないのかもしれない。神谷 (2020) は中学校及び高等学校で使用されている英語検定教科書から文法事項の特徴を考察した上で、英語の指導や学習を行う際に品詞の理解が必要不可欠であると述べている。また先行研究で触れた白畑 (2015) は、「接続詞」や「前置詞」といった用語を明示的指導の中で用い、品詞及び統語関係の理解が必要であることが示唆されている。現在 6 社から発行されている中学校英語検定教科書の巻末にある語彙一覧には品詞が付され、また教科書の文法のまとめには「接続詞」という用語も見られる。本研究の参加者は英語学習のどこかの段階で「接続詞」という用語に接した可能性があるが、すべての参加者が理解までには至っていないことがうかがえる。

・ Q12. (接続詞と答えた場合) その役割は何ですか?

Q12 に対する回答を分類し、設問ごとの人数を表 18 のようにまとめた。

表 18

Q12 の回答

回答類型	回答内容	人数
1	文と文をつなぐ	26
2	前と後をつなぐ	1
3	文章と文章をつなげる。1文で書くもの	1
4	1文1文が違う文だけど2文を1文にするために必要なもの	1
5	コンマをつけずに文と文をつなげる役割	1
6	1文の途中に入るもの	1
	合計	31

回答結果から接続詞には「文と文をつなぐ」機能が存在することを理解していることがわかるが、4.2 で触れたように大多数の参加者は because 節の断片文を正しい文であると容認していた。

5. 考察

本研究では、7つの研究課題を設定した。研究課題 (1) 「because 節を断片文として産出する学習者は、理解の上でも断片文を容認可能とするか」については、表現力調査の両問で because 節を断片文として使用し、理解度調査の2つの設問で断片文を容認した参加者 (解答類型 G) は 27 人 (44%) で、参加者のほぼ半数近くを占めていた。表現力調査の設問の1つまたは両方で because 節を断片文として使用し、理解度調査で because 節の断片文を容認していた参加者 (解答類型の C, E, G, I, M) は、合計 45 人 (74%) であった。解答類型 G だけで 44%、解答類型 C, E, I, M を含めると 74% となり、because 節を断片文として産出する学習者は、理解の上でも断片文を容認可能とすると言えるだろう。

研究課題 (2) 「習熟度が低い学習者ほど because 節を断片文として産出するか」について検討する。最終的な参加者 61 人の英検取得状況は 2 級 6 人、準 2 級 19 人、3 級 18 人、4 級 1 人、未取得者 17 人であった。表現力調査の設問 1 で、because 節を断片文と産出していたのは、英検 2 級取得者 4 人、準 2 級 15 人、3 級 10 人、4 級 1 人、英検未取得者 14 人であった。設問 2 では英検 2 級 4 人、準 2 級 11 人、3 級 11 人、4 級 1 人、英検未取得者 7 人で、習熟度の相違に関わらず満遍なく断片文を産出しており、研究課題 (2) については習熟度が低いほど産出するわけではないということが判明した。

研究課題 (3) 「習熟度の低い学習者は、because の直後に不必要なコンマを打つか」については、表現力調査の中でコンマを用いていたすべての参加者の解答が because を大文字で始める断片文で because の直後にコンマをつけていた。ただし表現力調査の設問 1 で 10 人、設問 2 で 4 人であった。習熟度別では、設問 1 で英検 2 級取得者が 1 人、準 2 級が 5 人、3 級が 1 人、英検未取得者が 3 人、設問 2 では 2 級、準 2 級、3 級、英検未取得者それぞれが 1 人であった。すべての級でコンマをつけており、習熟度の低い学習者に限ったことではないことがわかる。なお、立川 (2020) では日本語の接続詞の直後に読点を打つ用法が、because の直後にコンマを不必要に打つ傾向の原因になっていると述べている。本研究のインタビューの中で、「無意識でつけた」、

「日本語がそうなのでつけた」、「癖でつけた」など様々な回答を引き出すことができた。立川 (2020) が指摘する日本語の影響の可能性も考えられるが、コンマをつけている人数が少ないので、断定するにはもう少しサンプルサイズが必要と思われる。

次に研究課題 (4) 「習熟度の高い学習者は、*first, second* など情報の順序を表す表現を用いて理由を産出するか」について検討したい。表現力調査の設問 1 で 9 人 (15%)、設問 2 で 19 人 (31%) が *because* を用いずに解答していた。*because* 節を用いなかった参加者の中で *First, ~. Second, ~.* など順序の順序を表す表現を用いて理由を述べていた人数は、設問 1 で 2 人、設問 2 で 5 人であった。英検の取得状況ごとに見ると設問 1 は準 2 級、3 級が 1 人ずつ、設問 2 では準 2 級が 3 人、3 級が 1 人、英検未取得者が 1 人であった。英検 2 級取得者には見られなかった。英検 2 級のよう習熟度が高い学習者で使用が見られず、必ずしも佐々木 (2022) の見解とは一致しなかった。

研究課題 (5) 「*because* 節の断片文を用いなかった学習者は、*because* 節の断片文を使用することはないか。また、*because* 節の正しい使い方を知っているか」について検討する。表現力調査の設問 1, 2 で *because* 節を正しく用いた人数は、それぞれ 8 人であった。この 8 人に設問で正しい用法でいつも書いているかたずねた (インタビュー Q5) ところ、肯定的に回答した参加者は 7 人であった。ほとんどの参加者が、主節と従属節を結び付けて日ごろから 1 文で書いていると答えたが、表現力調査の別の設問 (インタビュー Q6) では断片文を使っている参加者が 2 人おり、言行一致していない。この 8 人に *because* 節の正しい使い方を知っているかたずねた (インタビュー Q7) ところ、否定的な回答をした参加者が設問 1 で 4 人、設問 2 で 2 人おり、*because* を正しく使えても正しい使い方を必ずしも知っているとは限らないことがわかる。

表現力調査の設問 1, 2 で *because* 節を用いずに解答した人数は、前者が 9 人、後者が 19 人であった。*because* 節を断片文として使用することがあるかどうかたずねた (インタビュー Q9) ところ、肯定的回答がそれぞれ半数以上を占めた。*because* を用いる場合の書き方についての質問 (インタビュー Q8) では、*because* 節を断片文として書き表すことを示唆する回答が一番多かったことから、多くの参加者は断片文を使用する可能性がある。一方、*because* 節を正用法で書き表すと回答した参加者も見られた。中には「*Because SV.* と書くとき中学の先生に注意されたので *SV because SV.* と使う」と回答する参加者もいた。指導の効果が持続していることを示唆する証言であるが、丁寧な指導の必要性を暗示していると言えるだろう。なお、*because* 節を用いずに解答した参加者に *because* の正用法を知っているかたずねた (インタビュー Q10) では肯定的回答よりも否定的回答をする参加者が多かった。正用法を知らない参加者が多いことがわかる。*because* を正しく用いられてもそうでなくても、また *because* を使用しないで表現するとしても、いずれの学習者にも正しい使い方を指導する必要があるだろう。実際にインタビューの最後ですべての参加者に正用法を指導した。指導の効果が表れるかどうかは、どこかの場面で確認してみる必要があるだろう。

研究課題 (6) 「*because* 節の断片文使用に関して、何が影響しているか」について検討する。表現力調査で、*because* 節を断片文として使用した参加者への質問 (インタビュー Q1) の回答結果から、母語である日本語の影響を示唆する回答が多数を占め、ほとんどの参加者が「なぜなら〜。」と答えていた。「*because* = なぜなら」という英語と日本語の一対一の関係が定着していることがうかがえ、書く際に日本語では問題ない表現が英語では誤りとなることから、指導する際は、主節を伴う形で指導するのがよいだろう。先行研究では、「中学校英語教科書の影響」や「教員の

指導の影響」が指摘されていたが、今回の調査では特に言及がなかった。インタビューの中で積極的に質問しなかったこともあり、今後の調査を行う上での課題としたい。

最後に研究課題 (7) 「because 節に日本語の影響が見られる場合、『従属節+接続助詞』で終結した文はあるか」について検討する。表現力調査で、because 節を断片文として使用した参加者への質問 (インタビューQ1) の回答結果から、「～だから。」、「～から。」、「～なので。」として使用した参加者が少なからずいた。井上 (2022) の指摘に対する 1 つの肯定証拠を提示したと考えられる。日本語では文法的に容認される表現を英語に転移している可能性があり、because 節を指導する際は、日本語訳にとらわれず主節を伴う形を丁寧に指導することが大切だろう。

6. おわりに

本研究は、高校 3 年生の早い段階で実施したが、参加者の多くが because 節を断片文として産出し、because 節を容認する参加者が多いことを示唆する結果を示した。また断片文を使用する場合、母語である日本語の影響が大きいことが改めて確かめられた。because 節を正しく用いて産出した学習者や because 節を用いずに産出した学習者に対して断片文使用や正用法の知識についても調査することができた点は先行研究との違いと言える。

because を正しく使える学習者の中には、正しい使い方を必ずしも知っているとは限らないことが判明した。because の品詞について参加者のほぼ半数が知らなかった。中学校英語教科書の中には、「because は接続詞の仲間で、2 つの文をつないで『～なので…』と理由や原因を表します。because に続く文は、文の頭にも途中にも置くことができます。」(太田他, 2021, p. 79) といった記述も見られる。肯定証拠だけでなく目標言語で何が間違っているかという否定証拠となるインプットを与えることが最終的に正しい文法習得につながると考えられる (JACET SLA 研究会, 2013) ことから、上記の中学校教科書の説明に加えて、例えば、日本語と英語の断片文を両方提示し、英語の否定証拠も示すことで because 節の理解や習得に資すると思われる。

本研究では学習者の産出、理解について、インタビューを通じて because 節の使用に関して明らかにしようとした点で意義がある。ただし学習者の because 節使用に関して、もっと深く追求することで実態が明らかになった可能性がある。インタビューの最後に because 節の正しい使い方を指導しているが、その後の参加者の英作文にそれが反映されているか検証することで明示的指導の効果について吟味できた可能性がある。本研究のさらなる限界点として、習熟度の高い参加者が少ない点を挙げることができる。各習熟度の人数が一定程度そろっていることにより、比較検証が可能となる。今後はサンプルサイズを増やし、できるだけ同数の人数に対して調査を行う必要があるだろう。また、先行研究で指摘されていた because 節の断片文使用に関する原因について、本研究では母語の影響以外は明らかにすることができなかった。アンケートを併用し、アンケートの回答内容に対して、インタビューを行うことでさらに学習者の実態に迫れるものと思われる。今後の研究課題としたい。

謝辞

本稿の完成にあたり、貴重なご意見をくださった 2 名の匿名査読者及び紀要編集委員会に、この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

注

1. 文部科学省・国立教育政策研究所 (2109) は、「まとまりのある文章を書く」ことについて、「自分の考えに加えてその理由を述べているなど、文と文の順序や、相互の関連に注意を払い、全体として話題や文章構成に一貫性のある文章を書くことを意味する」(p. 49) と述べている。
2. because 節の断片文に係る設問 2 問を本論文では、便宜上設問 1、設問 2 と呼ぶ。

引用文献

- 井上健人. (2022). 日本人英語学習者のライティングにおける because 節の誤用について. 神田外語大学紀要, 34, 275–290. <http://id.nii.ac.jp/1092/00001848/>
- 太田洋・小泉仁・相沢秀和・青山彰・大島マリア・大和田和治...光村図書出版株式会社編集部. (2021). Here We Go! ENGLISH COURSE 2. 光村図書出版.
- 甲斐順. (2018). 日本人高校生による because 節の断片文としての使用に関する事例研究. JACET 関東支部紀要, 5, 34–44.
- 甲斐順. (2019). 日本の高校生英語学習者による because 節の断片文としての使用に関する調査結果：包括的な訂正フィードバックを通じて. *JAAL in JACET Proceedings*, 1, 76–83.
- 甲斐順. (2021). 平成 31 年度 (令和元年度) 全国学力・学習状況調査 中学校 (英語) における because 問題. *Chart Network*, 94, 12–15.
- 甲斐順. (2022). 日本人英語学習者の because 節の断片文使用に関する予備的研究. 言語表現研究, 38, 33–47. <http://hdl.handle.net/10132/00019914>
- 神谷昇. (2020). 英語教育における品詞指導の重要性再考. 千葉大学教育学部研究紀要, 68, 323–331. <https://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/108184/S13482084-68-P323.pdf>
- 小林雄一郎. (2009). 日本人英語学習者の英作文における because の誤用分析. 関東甲信越英語教育学会研究紀要, 23, 11–21. https://doi.org/10.20806/katejo.23.0_11
- 佐々木恭子. (2021). 高校生の英作文に見る because 使用：頻度・文中位置の視点から. 統計数理研究所共同研究リポート, 444, 139–158. http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle_kernel/81012579
- 佐々木恭子. (2022). 日本人学習者の英語意見表明文での because による因果表出傾向. 統計数理研究所共同研究リポート, 456, 130–148. http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle_kernel/81013074
- JACET SLA 研究会. (編著). (2013). 第二言語習得と英語科教育法. 開拓社.
- 白畑知彦. (2015). 英語指導における効果的な誤り訂正：第二言語習得研究の見地から. 大修館書店.
- 竹内理・水本篤. (編著). (2014). 外国語教育研究ハンドブック — 研究手法のより良い理解のために — (改訂版). 松柏社.
- 立川研一. (2020). 日本人初級英語学習者の Writing における ‘because’ の使用傾向. 大分大学教育学部研究紀要, 41(2), 301–312.
- 南出康世. (編集主幹). (2014). ジーニアス英和辞典 第 5 版. 大修館書店.
- 文部科学省・国立教育政策研究所. (2019). 平成 31 年度 (令和元年度) 全国学力・学習状況調査 報告書 — 児童生徒一人一人の学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けて：中学校 英語. <https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/report/data/19meng.pdf>

- 渡部良典. (2019). 平成 31 (令和元) 年度 全国学力・学習状況調査. 英語教育, 68(8), 87–90.
- Barker, D. (2010). *An A-Z of Common English Errors for Japanese Learners* (English Edition). BTB Press.
- Larsen-Freeman, D., & Celce-Murcia, M. (2015). *The Grammar Book: Form, Meaning, and Use for English Language Teachers* (3rd ed.). Heinle and Heinle.
- Murakoshi, R. (2012). The development of the use of ‘because-clauses’ by Japanese high school students. コーパスに基づく言語学教育研究報告, 8, 369–376.

付録

解答類型 G に属する英検 2 級取得者の表現力調査の解答及びインタビューの質問と回答

設問 1

I want to learn Chinese. Because many Chinese people come to Japan every year. If they ask me the way, I want to teach them it. So I want to learn Chinese language.

設問 2

I think B is better than A. Because A don't have a car's picture. If they see it, they may stop bicycles. But B has it. So they may be able to stop cars.

インタビュー

Q1. ここで使った Because はどのように使っていますか?

「先にちゃんと自分の言いたいことを、ずばっと言ってから、なんでそれがいいのかを言うって感じ。『なぜなら』っていう感じです。」

Q2. Because はいつもこのように書いていますか?

「はい。」

Q3. because の正しい使い方を知っていますか?

「知りません。」

Q11. because の品詞は何だか知っていますか?

「接続詞。」

Q12. その役割は何ですか?

「文章と文章をつなげる。一文で書くもの。」

JACET-KANTO JOURNAL SUBMISSION GUIDELINES

A. Requirements

1. Contributors and co-authors must be members of JACET.
2. A paper based on a lecture or workshop given at JACET Kanto Chapter events may be submitted as an Invited Paper (by invitation only).

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*, 7th 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.11

1. Deadline: 23:59PM JST, August 31, 2023.
2. *JACET-KANTO Journal* Vol.11 will be published in March 2024.

【JACET 関東支部・紀要募集要項（第 11 号）】

3.31.2023

(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>

実践報告 Practical Report	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。 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.
--------------------------	---

(2) 審査評価項目 (Evaluation Criteria)

評価項目	例示
a. 分野の妥当性 Appropriateness to chosen category	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. <hr/> 投稿種別が妥当か。 The manuscript is appropriate to the chosen submission category.
b. 記述の妥当性 Appropriateness of content and writing style	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. <hr/> 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. <hr/> 表現は正確か。理解困難な表現はないか。 The manuscript uses appropriate and comprehensible language <hr/> 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.

	APA (American Psychological Association) 第 6 版 (最新版) に基づいているか。 The manuscript follows APA (6th edition) style.
c. 内容の信頼性 Content Credibility	内容に矛盾や誤りはないか。論理の展開に無理はないか。 The manuscript has no inconsistencies, inaccuracies, or illogical development in the content.
d. 独創性または新規性 Originality, creativity, novelty	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。 The manuscript offers new insights, theory, practice, method, or case studies with significant research outcomes.
e. 教育的寄与 Educational contribution	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。 The manuscript offers new insights, theory, practice, method, or case studies with significant research outcomes.
f. 将来的発展性 Future expandability and application	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。 The manuscript is likely to suggest and enable new directions in research and education through new insights and methodology.
g. 完結性 Completeness	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。 The manuscript is a comprehensive study, providing readers with research outcomes and educational interpretations and/or implications.

(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：2023年8月31日
- 採録の可否通知：2023年11月頃
- 発行：2024年3月31日

JACET 関東支部紀要第 10 号

JACET-KANTO Journal Volume 10

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

KOYA, Taeko / 小屋 多恵子 (法政大学)

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)

OSADA, Eri / 長田 恵理 (國學院大学)

SUZUKI, Kentaro / 鈴木 健太郎 (北海道教育大学)

TAGUCHI, Etsuo / 田口 悦男 (大東文化大学)

REVIEWERS

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)

IZUMI, Shinichi / 和泉 伸一 (上智大学)

IWATA, Yuko / 岩田 祐子 (国際基督教大学)

KOCHIYAMA, Akiko / 河内山 晶子 (明星大学)

KUDO, Yoji / 工藤 洋路 (玉川大学)

NISHIKAWA, Megumi / 西川 恵 (東海大学)

OHBA, Masanori / 大場 浩正 (上越教育大学)

SANO, Fujiko / 佐野 富士子 (元横浜国立大学)

SATAKE, Yoshiho / 佐竹 由帆 (青山学院大学)

SHIMOYAMA, Yukinari / 下山 幸成 (東洋学園大学)

TAKAGI, Akiko / 高木 亜希子 (青山学院大学)

WATANABE, Akiko / 渡辺 彰子 (立命館大学)

編集後記

2022年度の紀要第10号が完成しました。第10号には寄稿1本と研究ノート1本を掲載しております。第10号には7本の投稿がありましたが、投稿の中からの掲載は1本となっており、例年と比べると少し寂しい状態になっています。その一方で、今回が初となりますが、招待論文という形で2021年度に行われた関東支部講演会の内容を論文としてまとめて頂いたものを掲載することができました。関東支部のニューズレター(2023年3月)でもお伝えしましたが、快く関東支部からの寄稿依頼を受けて下さいました佐野富士子先生(元横浜国立大学)に心より感謝申し上げます。

投稿原稿から掲載が1本となった理由は、これまで通り厳正な審査をしてきたことでもあります。が、「論文として優れているけれど、関東支部紀要が相応しい掲載の場ではないのではないか」と紀要編集委員会で判断したものが幾つかあったことも一つです。関東支部会員の方にもどのような原稿をお届けすべきか考えた上で、これらの投稿者さまには別の媒体への投稿をお勧めいたしました。関東支部の皆さまにも、このような判断がありましたこと、ご理解いただければ幸いです。

論文の発表場所に関しては、J-STAGEでの論文掲載が今年度の半ばより始まりましたが、アクセス頂けたでしょうか?この第10号もJ-STAGEで掲載されますので、これまで以上に紀要の活用が進むことを期待しています。

さて、第10号発行にあたり今年度も多くの先生方に査読のご協力を頂きました。ご多忙にもかかわらず、快く協力して下さい、投稿論文に対し建設的なご意見を提供して下さった先生方には心より御礼申し上げます。先生方の厳しくも温かいコメントは投稿者さまの次なる研究活動に大いに役に立っていることと思います。

最後に、2019年度より4年間、私が編集委員長を、今井光子先生(聖マリアンナ医科大学)が副委員長を務めてまいりましたが、来年度からは新体制へ移行します。我々二人はこの役から退くこととなりましたので、この場を借りまして、ご指導・ご協力いただきました先生方に心より御礼申し上げます。どうもありがとうございました。

紀要編集委員長 鈴木彩子(玉川大学)

2023年3月31日

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, 長田 理恵, 小屋 多恵子

鈴木 健太郎, 田口 悦男, 中竹 真依子

マクブライド ポール

一般社団法人大学英語教育学会（JACET）
2022 年度 関東支部紀要 第 10 号
(*JACET-KANTO Journal* Vol.10)

発行日 2023 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