

ISSN 2436-1993

一般社団法人大学英語教育学会 (JACET)

2023 年度

関東支部 紀要

Vol. 11

*JACET-KANTO Journal*





## はじめに

JACET 関東支部「紀要第 11 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健太郎先生（北海道教育大学），副委員長の鈴木彩子先生（玉川大学）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。

この第 11 号の掲載論文は，J-STAGE に掲載予定です。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，前号と比べて掲載本数が増えました。論文 1 本，研究ノート 2 本，実践報告 1 本であり，合計 4 本の掲載となりました。

これからも査読コメントを充実することを心がけてまいります。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。英語での投稿も受け付けております。2024 年度も 7 月 6 日（土）に関東支部大会が対面で行われます。次号第 12 号の投稿申込み締切は本年も 8 月 31 日（土）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。

運営委員の皆さま，会員の皆さま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。

2024 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
<b>【論文】</b>	
・ 英語学習者向け辞書検索行為に対する自己効力感尺度作成の試み .....	藤田恵里子... 5
<b>【研究ノート】</b>	
・ Exploratory Analysis of University EFL Learners' Language Mindsets: A Small-Scale Analysis .....	FUKUDA Steve T, POPE Christopher J.... 26
・ 小学校英語検定教科書におけるイラスト及び写真から見た外国人の特徴 .....	甲斐順... 46
<b>【実践報告】</b>	
・ 理系大学生の国際学会発表準備ワークショップ開発：専門科目教員と英語教員の協働 から .....	河野円・福地健太郎・エルウッドジェイムズ...67
JACET 関東支部・紀要投稿規定 (第 12 号) .....	85
JACET 関東支部・紀要募集要項 (第 12 号) .....	87
JACET 関東支部・紀要編集委員会・査読者一覧.....	91
編集後記.....	92



# 英語学習者向け辞書検索行為に対する 自己効力感尺度作成の試み

## English Learners' Self-efficacy for Dictionary Use: Scale Construction and Validation

藤田 恵里子  
(日本大学商学部)

### Abstract

The *Jishobiki* method, aimed at encouraging pupils to look up familiar words and read the dictionary in their native language, reportedly enhances learners' self-efficacy—an influential factor affecting motivation, perseverance, and behaviors. However, there is no quantitative data substantiating its efficacy, which is attributed to the absence of a scale to measure self-efficacy for dictionary use. With the application of the *Jishobiki* method to college-level English learners in mind, this study attempts to construct and validate a scale measuring English learners' self-efficacy for dictionary use. In accordance with Bandura's guideline (2006), two question sets were formulated: one assessing confidence levels in pursuing dictionary consultation under challenging situations and another gauging confidence in the requisite skills for dictionary use. Evaluation encompassing test-retest analysis, correlation with external benchmarks, factor analysis, and internal consistency validated the latter question set. Future research should explore the correlation between this scale and the accuracy and speed of dictionary consultation to enhance its comprehensiveness. If effective dictionary instruction methods are elucidated using this measure, it would lead to the promotion of motivation and self-regulated learning in English learning, ultimately contributing to the cultivation of English learners' autonomy.

**Keywords:** 自己効力感, 辞書検索行為, 尺度作成, 妥当性, 信頼性

### 1. はじめに

辞書は英語の自律学習において不可欠なツールである。しかしながら、学習中に未知語に遭遇しても語彙を検索しない、そもそも辞書を所有していないという学生もいるように、昨今大学生英語学習者の辞書離れが顕著である。また、語彙検索をしたとしても、多くの学習者は検索エンジンに直接英単語を入力して検索しており、この方法で提示されるのは最も一般的な語義1つのみで、例文や用法は提示されておらず、品詞が正しくない場合も散見される。その結果、せっかく語義を調べても、その単語を含む文を適切に理解できないこともある。さらに、インターネット検索の場合、検索作業の手軽さから調べた語彙を暗記する必要性も感じない。紙辞書であれば、語彙に関する例文や用法といった情報は否応なしに目に入り、単語や英語そのものに対する理解が深まるといった効果も望める。また、辞書検索に手間がかかるため、暗記の必要性も感じるだろう。紙の国語辞典を読む「辞書引き学習」が情意面に好影響を与えることを示す事例もある。

しかし、効率を重視する現代の英語学習者に辞書で語義検索をしよう、ましてや紙辞書を引こうと思わせるのはそもそも難しい。

Bandura (1977) によれば、人が何らかの行為を遂行するためには、その行動を効果的に遂行できるという十分な確信、つまり、自己効力感が必要である。辞書検索行為も同様に、効果的に活用できるという確信なしには辞書を引こうという気にならないだろう。英語教育分野において自己効力感の検証及び尺度作成に関する先行研究は多く見られるものの、いずれも英語学習あるいは4技能を対象としており、辞書検索行為を対象とした研究は管見の限り存在しない。それは、そもそも尺度が存在しないからだろう。そこで、本稿は英語学習における辞書検索行為に対する自己効力感尺度の作成を試みる。

## 2. 大学生の辞書使用状況と紙辞書の効果

パソコンやスマートフォンといったデジタルツールが普及する前は、紙の英和辞典は英語学習において必須であった。しかし、最近では電子辞書すら使わず、スマートフォンを使用してインターネット検索をする学習者が多い。Collins (2016) によると、辞書検索に大学生が使用する媒体はスマートフォン (34%)、電子辞書 (33%) がほぼ同数であるが、紙辞書は3%と最も少ない。藤田 (2019) は、習熟度が高い学習者はオンライン辞書 (49.38%)、電子辞書 (25.93%)、オンライン翻訳 (14.81%)、紙辞書 (9.88%) の順に、習熟度の低い学習者はオンライン辞書 (55.22%)、電子辞書とオンライン翻訳 (各 17.91%)、紙辞書 (8.96%) の順に利用者が多いことを示した。習熟度にかかわらず、紙辞書使用者は10%に満たず最も少ないのに対し、オンライン辞書は両群において半数程度と最も多い。しかしながら、特に習熟度が低い学習者は、スマートフォンを媒体としてオンライン辞書で語義検索するよりも紙辞書を使用した方が適切な語義を選出できることが先行研究で示されている (大藪・藤田, 2021; 藤田・大藪, 2020)。

紙辞書の利点を活かし、主に小学生の国語学習において辞書を「引く」のではなく、「読む」ことを促す「辞書引き学習」が提唱されている (深谷, 1998, 2006, 2008, 2013, 2015, 2020)。この学習方法の基本的な手順は、1) 辞書内で知っていることばを見つけ、2) 周囲の説明も含めて読み、3) 付箋を貼る、というものである。紙辞書の使用を前提とする根拠として、1) 一覧性が高い、2) (調べている単語だけでなく) 周辺に書かれている情報も目に入る、3) 書き込むことができるという点を挙げている (深谷, 2020)。深谷はこれまでイギリス及び日本の小学校において国語の辞書引き学習を実施し、荻野他 (2022) 及び深谷・吉川 (2020) では日本人中国語学習者を対象とした検証も行っている。一連の研究で報告された辞書引き学習の効果を以下にまとめる (荻野他, 2022; 深谷, 2018; 深谷・吉川, 2020; 深谷他, 2020, 2022)。

1. 付箋が増えていく喜びがある
2. 辞書を「読む」ことで新たな発見が得られる
3. 知っていることばの周りのことばを知る
4. 語彙を増やすことができる
5. 辞書を引く習慣が身につく
6. 効果的な学習方略の習得ができる
7. 自己効力感の向上につながる
8. 学習に対する主体性が育成される
9. 探求心が育つ



以上のように、日英ともに小学生に母語辞書を読ませる辞書引き学習は、即時的な情意面への好影響 (1,2)、知識の習得 (3,4)、学習方略及び習慣の定着 (5,6)、学習に対する姿勢の育成 (7-9) といった観点において効果が見られるようである。中でも自己効力感の学習の開始・継続・粘り強さを決定づけ、自己調整学習や動機付けとも強い関わりがある。辞書引き学習では知っている単語に付箋を貼るので、自分の知識が可視化され、自己効力感の向上につながるというのは想像に難くない。しかし、深谷は自己効力感の向上を指摘しているものの、いずれも児童や教員を対象としたインタビューや観察に基づいた質的検証にとどまり、定量的に検証した研究は管見の限りない。それはひとえに、辞書検索行為に対する自己効力感を測定する尺度が存在しないからであろう。

現状辞書引き学習の外国語学習への応用例は限られている。また、これまでの英語教育分野における辞書指導に関する先行研究は、検索速度、語彙の定着度、選出語義の正確さといった実用面に焦点を当てたものが大半であった。しかし、自己効力感の測定が可能になることで情意面への効果も検証可能になる。自己効力感が向上すれば、昨今の英語学習者の辞書離れの解消、動機付け及び自己調整学習の向上、さらには自律的学習態度を育成するきっかけとなることが期待できる。以上の理由から、本稿では英語学習者向けの辞書検索行為に対する自己効力感尺度の作成を試みる。

### 3. 自己効力感

#### 3.1 自己効力感

自己効力感はそもそも心理療法の効果を予測するために Bandura (1977) によって提唱された概念である。自己効力感は、行動の開始、継続、さらに努力の程度、課題の選択、障害に直面したときの粘り強さをも決定づけ、人の行動決定において中心的な役割を果たしている。人は成果を期待できないとき行動に移すことができず、行動しないので当然ながら成果も出ない。多くの場合、その失敗体験はさらに自己効力感を下げ、負の連鎖を断ち切るのが困難になる。自己効力感の影響の検証は心理療法の成果にとどまらず、学業成績 (松沼, 2004; Caprara et al., 2011; Multon et al., 1991; Pajares & Miller, 1994; Pintrich & De Groot, 1990; Siegel et al., 1985)、職業選択 (Betz & Hackett, 1983; Hackett, 1985; Lent & Hackett, 1987) との関連も示されている。

Caprara et al. (2011) は長期的な検証に基づき、個人の性格よりも自己効力感の方が学業成績への影響が強く、中学の学業成績が自己効力感に、さらにその自己効力感が高校の成績に影響することを示した。Pajares and Miller (1994) は、数学成績の予測要因、影響要因として自己効力感の重要性を示している。Multon et al. (1991) は、先行研究のメタ分析を通じて、特に習熟度が低い学習者及び小学生において学業成績に対する自己効力感の影響が強く見られることを示した。Siegel et al. (1985) は、数学適性よりも自己効力感の方が数学成績を予測すると結論づけた。

さらに自己効力感個人が人生において下す決断にも影響することを示す研究結果もある。例えば、数学に対する自己効力感が高い学生は、大学において理系を専攻する傾向 (Betz & Hackett, 1983)、ひいては理系の職業を選択する傾向 (Hackett, 1985) が高い。Lent and Hackett (1987) は、複数の先行研究の結果を集約して、同様の結論を導き出している。このように、自己効力感短期的には学業成績を、長期的には人生における決定をも左右する重要な要素である。

### 3.2 英語教育分野の自己効力感

英語学習には粘り強さと継続性が必要とされるため、自己効力感が不可欠であり、多くの研究が行われている。英語教育分野においては自己効力感と4技能ないしは英語力の相関に焦点を当てた研究や、何らかの介入を施して自己効力感の向上を試みた研究がある。

4技能別の自己効力感と当該能力の関連については、リスニング(渡・中島, 2020; Mills et al., 2006; Rahimi & Abedini, 2009)、リーディング(Fitri E et al., 2019; Mills et al., 2006)、スピーキング(Zhang & Ardasheva, 2019; Zhang et al., 2020)、ライティング(Erkan & Saban, 2011; Öztürk & Saydam, 2014; Woodrow, 2011)の領域でそれぞれ検証が行われ、いずれも相関を示している。Rahimi and Abedini (2009)は、大学生を対象にリスニングに対する自己効力感とTOEFLテストで測定できるリスニング能力の間に相関があることを示した。渡・中島(2020)は、習熟度の低い大学生を対象に、自己効力感、内発的価値、自己調整の3要素とテストパフォーマンス(TOEIC)の関係を検証し、3要素のうち自己効力感のみがリスニングテスト結果に有意な影響を与えるとした。リーディングの領域では、TOEFLテストで測定できるリーディング能力と当該技能の自己効力感の間に相関が見られた(Fitri E et al., 2019)。スピーキングの領域で、Zhang et al., (2020)は統計的な相関は認められなかったものの、スピーチ指導後に当該技能に対する自己効力感もパフォーマンスも向上し、多くの参加者が両者の関連を感じていると報告した。さらに、スピーキングの自己効力感には、特に成功体験の影響が強いことも示されている(Zhang & Ardasheva, 2019)。Erkan and Saban (2011)は、大学生英語学習者の自己効力感はライティングパフォーマンスを予測する要因となる一方で、不安はパフォーマンス及び自己効力感と負の相関を示したと報告している。Öztürk and Saydam (2014)も同様にライティング不安と自己効力感の負の相関を示し、特に言語知識、ライティング能力、教員が自己効力感を決定づける要因であることを示した。Woodrow (2011)は、英語ライティングのパフォーマンスとライティング不安は自己効力感を介して相関していることを示した。この結果は第二言語としてのフランス語学習者を対象にリーディング、リスニングパフォーマンスと不安、自己効力感の相関を検証したMills et al. (2006)と合致する。さらに、Kitikanan and Sasimontou (2017)によって、4技能に対する個別の自己効力感は英語成績と関連することも示されている。

習熟度の低い学習者は学習に向かうための自己効力感に問題を抱えている場合が多く、それを改善することを目的とした指導の検証が行われている(合田・奥田, 2009; 中山・松沼, 2013; 新本, 2020; 濱田, 2011; 牧野, 2013, 2016, 2021; Fukihara, 2019)。英語学習に対する自己効力感向上のための試みとして、自己調整学習の習得を促す授業(合田・奥田, 2009)、失敗の原因を努力不足に帰属させる再帰属訓練(中山・松沼, 2013)、高校までとは異なる参加型の授業(牧野, 2013)、スピーキング中心の授業(牧野, 2016)、比較的簡単なタスクを与えて達成感を得られるよう配慮した授業(Fukihara, 2019)が実施され、いずれも効果が見られている。特に牧野(2016)は、文法・リーディング中心の授業とスピーキング中心の授業を比較し、後者のほうが英語学習に対する自己効力感は向上しやすいとしている。特定技能に対する自己効力感の検証では、ディクテーション(新本, 2020)及びシャドーウィング(濱田, 2011)の指導を行い、英語リスニング能力と自己効力感の両方が向上したという報告がある。さらに、牧野(2021)は、リメディアル大学生にとって暗唱活動はライティングに対する自己効力感を向上させるのに役立つという結果を示した。

以上のように、英語教育の分野においても英語学習あるいは特定技能に対する自己効力感とその能力、英語成績の間には相関が見られ、適切な介入を行うことで自己効力感は向上させることができるということが先行研究によって示されている。

## 4. 自己効力感測定尺度

### 4.1 自己効力感測定尺度

Bandura (2006) はあらゆる行動に当てはまる *general self-efficacy* は存在せず、具体的な行動に対して特異的に抱くもの (*task-specific self-efficacy*) であるとしている。一方で、異なる領域の自己効力感には関連が見られる場合があるとも述べている。その後の研究結果から *general self-efficacy* と *task-specific self-efficacy* との間に相関があることが示されている (三宅, 2000; Maddux, 2017)。

心理学の分野でこれまでに作成された 6 つの *general self-efficacy* 尺度で最も多く活用されているのが Sherer et al. (1982), Schwarzer and Jerusalem (1995), Chen et al. (2001) の 3 つである (Maddux, 2017)。Schwarzer and Jerusalem (1995) 以外は当該論文内で妥当性、信頼性の検証を行っている。特に Sherer et al. (1982) は 200 以上の論文で使用、引用されており、最も認知度が高く (Chen et al., 2001), 後続の複数の論文でその妥当性・信頼性が再検証されている (成田他, 1995; Chen et al., 2001 他)。Schwarzer and Jerusalem (1995) は複数の言語に翻訳され使用されており、日本語版 (Ito et al., 2005) は心理学の分野で広く活用されている。しかしながら、英語学習分野におけるこれらの尺度の利用は限られている。

### 4.2 英語教育分野における自己効力感尺度

英語教育分野で使用されている自己効力感尺度は、日本国内と国外で異なる傾向が見られる。日本国内で実施された英語学習における自己効力感の検証は、Pintrich and De Groot (1990) を使用したものが多く (松沼, 2006; 森, 2004 他)。Pintrich and De Groot (1990) は、学業成績と自己調整学習及び動機づけの関連を検証し、潜在要因の一つとして自己効力感尺度 9 項目を抽出した。松沼 (2006) は、これらの質問項目を和訳し、日本の学校現場に則した形にして、8 項目の英語学習に対する自己効力感尺度 (付録 セクション A) を作成し、その妥当性・信頼性を示した。松沼 (2006) の質問項目内の「英語」という文言を「リスニング」等個別技能に変更して特定技能の自己効力感尺度として使用している研究も散見される (新本, 2020; 濱田, 2011; 牧野, 2021)。このように後続の研究ではほぼすべてが松沼 (2006), 本を正せば、Pintrich and De Groot (1990) を活用している (中山・松沼, 2013; 新本, 2020; 濱田, 2011; 牧野, 2013, 2016, 2021; Fukihara, 2019)。つまり、日本国内では、心理学に依拠した自己効力感尺度から作成された英語学習に対する尺度をもとに、個別技能尺度を作成、使用していると言えるだろう。

一方、日本国外の研究では、Bandura (1977) の自己効力感は課題特有であるという提言に基づき、4 技能それぞれにおける具体的な行為、例えばリスニング領域では、「英語で映画を見ることができる」のような、いわゆる *Can-do* リストのような質問形式が多く見られる。このような、テストで測定可能な技能に対する自己認識を問う形式の自己効力感尺度は、Betz and Hackett (1983), Hackett (1985) が数学の文章題に基づいて作成した尺度 (ある地点から別の地点に行くのにかかる時間を算出できますか等) にも見られる。つまり、*Can-do* リストのような質問形式は、学習領域における自己効力感尺度としては珍しくない。理論的背景としては、Mills et al. (2006) が

ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) に、Kutuk et al. (2022) が CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) に準拠した尺度の作成を試みているが、これら以外は理論に関係なくインタビューや観察、先行研究を基に各研究者が独自に作成している (Kutuk et al., 2022)。

技能別尺度は、リスニング (Mills et al., 2006; Rahimi & Abedini, 2009), リーディング (Fitri E et al., 2019; Mills et al., 2006), スピーキング (Zhang & Ardasheva, 2019; Zhang et al., 2020), ライティング (Cheng, 2004; Erkan & Saban, 2011; Öztürk & Saydan, 2014; Woodrow, 2011) の4技能それぞれに対して存在する。入力技能に関する尺度は、「新聞を理解できる」、「ラジオを理解できる」というように媒体を示して内容を想定することで難易度を分ける傾向にある。それに対して、アウトプット技能に関する尺度の多くは、「句読点が正しく打てる」、「流暢に話せる」のようにその技能の評価項目、あるいはその技能遂行に必要な知識、スキルに倣う形で作成されている傾向がある。英語学習に対する自己効力感は、4技能別尺度を同時に実施し、それらの結果を統合することで測定している例が多い (Kutuk et al., 2022; Sağlam & Arslan, 2018; Wang, 2004; Wang & Bai, 2017)。

このように、英語学習に対する自己効力感を測定する際、日本国内では心理学に依拠した尺度を活用するのに対し、日本国外の研究の多くは技能別自己効力感を合算して算出する傾向が見られる。

## 5. 方法

### 5.1 調査対象者

本調査は日本国内の私立大学において、筆者が担当する必修教養科目としての英語4クラス(1年生、2年生各2クラス、1クラス約30名)を対象とした。当該科目はいずれもリスニング・スピーキングを中心とし(週1回)、対象者は別の教員が担当するリーディング・ライティングのクラス(週1回)を平行して受講している。英語を主専攻とする対象者はいなかった。回答に先立って、調査協力は任意であり途中で参加を取りやめることができること、協力の可否は成績に影響しないことを説明し、同意を得た。再検査法を採用し、2回調査を実施したが、1回目への参加者は合計108名(1年生53名、2年生55名)、2回目への参加者は合計88名(1年生42名、2年生46名)であり、両方の回に回答した参加者は80名(各学年40名)だった。第1回調査参加者のGTECに基づく英語力は表1のとおりであり、1年生は入学前、2年生は1年生末に実施した結果をもとにした。1年生と2年生のGTECの平均値に見られる差が有意かを検証するために、技能別及び合計点に対して、対応なし $t$ 検定を行ったところ、全項目において $p < .001$ で2年生の方が有意に高いという結果になった。

表 1

調査対象者の英語力

	1 年生 ( <i>n</i> = 44)		2 年生 ( <i>n</i> = 55)		全体 ( <i>N</i> = 99)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
GTEC (L)	66.48	28.25	111.07	9.96	91.25	30.02
GTEC (S)	59.80	38.41	121.70	9.87	93.95	40.54
GTEC (R)	58.43	30.21	104.96	18.73	84.28	33.67
GTEC (W)	72.80	34.63	115.05	20.58	96.27	34.71
GTEC (TOTAL)	257.50	83.44	452.36	31.08	365.76	114.27

各技能 250 点満点で合計 1000 点満点。1 年生には GTEC 未受験者が 9 名いた。

## 5.2 手続き

質問紙調査は授業内で実施し、協力者自身のスマートフォンを使用して Google フォームから回答させた。なお、すべてに回答するよう自由記述以外の質問項目には必須条件を設定した。回答には約 15 分を要した。再現性を検証するために、1 か月程度の期間を空けて同じ学習者を対象に 2 回調査を実施した。

## 5.3 質問紙

本稿で使用した質問紙は、フェイスシート (5 項目)、セクション A. 英語学習に対する自己肯定感 (松沼, 2006, 8 項目, 以下「A. 英語学習」), セクション B. 阻害要因下における辞書検索行為に対する自己効力感 (15 項目及び自由記述 1 項目, 以下「B. 阻害要因下」), セクション C. 辞書検索スキルに関する自己効力感 (16 項目, 以下「C. スキル」), の合計 44 項目で構成されていた (付録)。A. 英語学習は、「1. まったく当てはまらない」～「6. とても当てはまる」の 6 件法とし、B. 阻害要因下及び C. スキルは自信度を問う形式だったため、「1. まったくない」～「6. とてもある」の 6 件法で回答させた。

本稿で作成を試みた辞書検索行為に対する自己効力感を測定する質問項目は、B. 阻害要因下及び C. スキルであり、A. 英語学習は外部基準として利用した。辞書検索行為に対する自己効力感尺度は前例がないため、深谷の辞書引き学習に関する一連の報告及び学習者の行動を念頭に筆者が作成した。その際、Bandura (2006) に示されたガイドラインの以下の観点 1) ～ 7) に従った。特に、B. 阻害要因下は、Bandura (2006) の巻末に複数例が示されている、以下 4) に示すガイドラインに従って、阻害要因下でその行動を遂行することができる自信がどの程度あるかを問う形式で作成した。しかし、阻害要因下において特定の行為を行う自信を問うという形式は調査対象者に馴染みがなく、適切な回答が得にくい可能性が考えられた。そのため、以下 2) に示すガイドラインに従って辞書検索に必要なスキルに焦点を当て、「～ことができる」という形式で、その自信の程度を問う C. スキルを作成した。

- 1) 自己効力感尺度は機能領域特有のものである (Bandura, 2006, p. 308)。
  - 辞書検索行為に特化した尺度を作成した。
- 2) will do ではなく、can do で表現されるべきである (p. 308)。
  - 質問項目は「～ことができる」の形で表現した。

- 3) 測定したい機能領域の概念分析を十分に行う必要がある (p. 310)。
  - 辞書検索行為に関わる行動を学習者の行動及び深谷の一連の報告を参考に作成した。
- 4) 様々な障害がある中で特定の行為を遂行できるかどうかを測定する (p. 311)。
  - B. 阻害要因下の質問群は、辞書検索行為の阻害要因として考えられる状況を列挙した。
- 5) 天井効果を避け、より感度を高めるために質問項目は段階的になるように示す (p. 311)。
  - 状況、条件を細分化して示した。
- 6) 回答方法は段階的に示す (p. 312)。
  - Bandura (2006) では自信の度合いをパーセンテージで回答させる方法を推奨していた。しかし、リッカートスケールはパーセンテージによる回答との間に差はなく、必要なサンプル数も少ないという検証結果 (Maurer & Andrews, 2000) に基づき、回答しやすく、定量的な処理がしやすいリッカートスケールを採用した。また、安易に真ん中を選ばないように6件法とした。
- 7) 質問紙にタイトルを記載する場合は「自己効力感」という表現は使わず、「評価」のような一般的な表現を使う (p. 314)。
  - 質問紙のタイトルは「英語学習に対する意識調査」とした。

#### 5.4 妥当性と信頼性の検証

測定道具作成の際に必要な妥当性と信頼性の検証は、自己効力感尺度の作成を試みた先行研究を参考に行った。特に妥当性は、内容的妥当性 (質問項目が測ろうとしている構成概念に対して適切か)、基準関連妥当性 (同じような構成概念を測定している外的基準との相関)、構成概念妥当性 (理論的に仮定される構成概念に沿うものであり、それが測定できているか) に分けられる (竹内・水本, 2014, p. 19)。

内容的妥当性の検証として、自己効力感尺度の検証研究の多くは、大学院生や専門家の意見を仰いでいる (Chen et al., 2001; Sağlam & Arslan, 2018; Wang & Bai, 2017)。本稿では筆者が質問項目を作成し、英語学習における辞書検索行為に視座のある研究者1名に内容的妥当性の確認を依頼し、追加修正を加えた。さらに、本調査に先立って、調査対象外の大学生10名の協力を得て、回答のしやすさを確認し、修正を加えた。B. 阻害要因下質問群は、当初はBandura (2006) に倣い、指示文に「以下の状況下で、英文中で遭遇した意味がわからない単語の語義を調べられる自信がどの程度ありますか。」と記載し、各質問項目は「…とき」と表記していた。しかし、予備調査において、多くの学生が指示文を読み飛ばす傾向があるために、質問の意図の理解に苦勞すると指摘された。そのため、各質問項目に指示文を付け加えたが、冗長になり注意力を削ぐことが懸念された。そこで、当初の質問項目だった部分に下線を引き、「…とき、英文中で遭遇した意味がわからない単語の語義を調べられる自信がどの程度ありますか。」とすることで特に注目させたい部分を強調した。C. スキルにおいても同様の対応を行った。また、予備調査において、英単語の語義を調べることをためらうときについて自由記述欄を用いて尋ねたが、その時に出された「その単語の意味はわからなくても、文を理解できる (意味を予測できる) と思うとき」もセクションBの7番として追加した。

本稿では、基準関連妥当性を検証するための外部基準として1) 学業成績、2) 学習の継続性、3) 英語学習に対する自己効力感 (general self-efficacy) を採用した。1) 学業成績は自己効力感と相関があることが示されており (松沼, 2004; Caprara et al., 2011; Multon et al., 1991; Pajares & Miller,

1994; Pintrich & De Groot, 1990; Siegel et al., 1985), 英語教育分野の自己効力感尺度作成の外部基準として英語標準テスト (Wang & Bai, 2017), 英語授業内で実施された試験 (松沼, 2006; Kutuk et al., 2022; Wang & Bai, 2017) を利用している例が見られた。しかしながら, 標準テストを学業成績の指標としていた事例には自己効力感との相関が認められなかった場合もある (和田, 2019; Tseng, 2013; Xu et al., 2022) ため, 本稿では授業内で実施された Unit テストの平均を学業成績の外部基準とした。2) 学習の継続性は, 内発的動機付けを介して間接的に自己効力感と相関があることが示されている (田中, 2021)。松沼 (2006) では, 週当たりの学習時間 (分) を学習の継続性の外部基準として利用しており, 本稿もこれに倣った。さらに, 3) general self-efficacy は task-specific self-efficacy との相関が示されており (三宅, 2000; Maddux, 2017), task-specific self-efficacy 尺度を外部基準として general self-efficacy 尺度を作成した例もある (坂野・東條, 1986)。本稿で対象とする辞書検索行為という task-specific self-efficacy も英語学習に対する general self-efficacy と相関が見られることが期待できる。しかし, 辞書検索行為の自己効力感は, 4 技能の具体的な行動と直接関連があるわけではないため, 3.2 で例示した数ある英語学習に対する自己効力感尺度の中でも, 4 技能を統合して作成された尺度とは相関が見られない可能性がある。したがって, 外部基準とする英語学習に対する general self-efficacy として, 技能別尺度に基づかず, 日本語での妥当性, 信頼性が担保されている松沼 (2006) を採用した。以上を踏まえて, 本研究では, 1) 授業内で実施された Unit テストの取得点数割合 (= 学業成績), 2) 週当たりの学習時間 (= 学習の継続性), 3) 松沼 (2006) (= 英語学習に対する自己効力感, 質問紙セクション A) を外部基準とした。

構成概念妥当性については, 主成分分析 (Chen et al., 2001) や探索的因子分析 (坂野・東條, 1986; 松沼, 2006) を用いて関連の低い質問項目を削除して統一感のある尺度作成を目指しているものがある。例えば, 松沼 (2006) は, 因子分析において抽出された因子が一つであったことを根拠にすべての質問項目が一次元的に自己効力感を測定していることを示した。探索的因子分析の後, 検証的因子分析 (Kutuk et al., 2022; Sağlam & Arslan, 2018; Wang & Bai, 2017) や SEM (Kutuk et al., 2022), ラッシュモデルによる分析 (Wang et al., 2013) を行った例も見られる。先行研究に基づけば検証的因子分析等を行うことが理想的ではあるが, 辞書検索行為については拠り所とする先行理論も先行研究もないため, 本研究では実施せず, 探索的因子分析によって次元性の高い質問群の作成を試みた。

信頼性に関しては, 再検査法によって再現性の検証 (坂野・東條, 1986; 松沼, 2006; Wang & Bai, 2017) 及びクロンバック  $\alpha$  によって内的整合性の検証 (松沼, 2006; Chen et al., 2001; Kutuk et al., 2022; Sağlam & Arslan, 2018; Sherer et al., 1982; Wang & Bai, 2017) を実行している事例が多い。本研究でも再現性を検証するために, 再検査法を採用した。検査間隔は結果に影響がないこと (小塩, 2016) から, 多くの先行研究に倣い, 約1か月後に同じ質問紙調査を同じ集団に対して実施し, スピアマンの相関係数を用いた。さらに, クロンバック  $\alpha$  によって内的整合性を検証した。以下, すべての統計的分析において, JASP バージョン 0.17.1 を使用した。

## 6. 結果

以下に調査及び検証の結果を示す。再検査法による検証においては第1回, 第2回の両方の調査に回答した80名を, それ以外の検証においては第1回の調査に回答した108名を対象とした。

## 6.1 記述統計

### 6.1.1 外部基準とした項目

外部基準として使用した項目の平均値を表 2 に示す。なお、調査を実施した 2023 年度前期において、両学年とも Unit テストは 5 回実施された。表 1 に示した GTEC で示される英語力には学年による有意差が見られたことを受け、表 2 に示す外部基準とした全項目について対応なし  $t$  検定を行ったところ、学年間で有意な差は見られなかった。

表 2

外部基準とした項目の平均値

	1 年生 ( $n = 53$ )	2 年生 ( $n = 55$ )	全体 ( $N = 108$ )
Unit テスト取得点数割合	0.56	0.53	0.54
週当たりの学習時間 (分)	46.23	40.82	43.47
A. 英語学習に対する自己効力感	2.98	2.89	2.94

### 6.1.2 B. 阻害要因下及び C. スキル

次に辞書検索行為の自己効力感に関する各質問項目及び各セクションの平均を表 3 に示す。なお、個々の回答を確認したところ、すべての質問に同じ選択肢を選んでいるというようないい加減な回答は見られず、また天井効果、床効果が見られる質問項目もなかった。GTEC の点数において学年間で有意差が見られたことを受け、B. 阻害要因下及び C. スキルの各質問項目及び各質問群の学年別の平均を対応なし  $t$  検定を用いて検証したところ、有意差が見られる項目はなかった。外部基準だけでなく、B. 阻害要因下、C. スキルの全質問項目において、学年間の差が見られなかったため、以降の統計的分析は学年を分けずに実施する。



表3

B. 阻害要因下及びC. スキル平均値

	1年生	2年生	全体		1年生	2年生	全体
B1)	3.53	3.45	3.49	C1)	3.45	3.60	3.53
B2)	3.40	2.91	3.15	C2)	3.91	4.25	4.08
B3)	3.30	3.25	3.28	C3)	3.30	3.18	3.24
B4)	2.49	2.31	2.40	C4)	2.79	2.51	2.65
B5)	3.08	3.27	3.18	C5)	3.19	3.18	3.19
B6)	3.83	4.56	4.20	C6)	3.06	3.09	3.07
B7)	3.26	3.33	3.30	C7)	3.09	2.91	3.00
B8)	3.28	3.35	3.31	C8)	3.09	3.45	3.28
B9)	2.94	2.98	2.96	C9)	3.00	3.09	3.05
B10)	3.19	2.93	3.06	C10)	3.13	3.02	3.07
B11)	3.11	2.89	3.00	C11)	2.83	2.95	2.89
B12)	3.28	2.93	3.10	C12)	2.94	3.29	3.12
B13)	3.02	3.45	3.24	C13)	3.08	3.29	3.19
B14)	3.00	3.15	3.07	C14)	3.02	3.38	3.20
B15)	3.04	2.85	2.94	C15)	3.25	3.71	3.48
平均	3.18	3.17	3.18	C16)	3.32	3.24	3.28
				平均	3.15	3.26	3.21

## 6.2 再現性の検証（再検査法）

質問項目の再現性を検証するために、再検査法を採用し、同じ調査対象者に対して1か月ほどの期間を空けて2度調査を実施した。なお、A. 英語学習は、松沼 (2006) においてすでに再現性が担保されているため、回答者への負担も考慮し、2回目は実施しなかった。再現性の検証は、1回目及び2回目の両方に回答した学生80名を対象とした。B. 阻害要因下とC. スキルの各質問群に関して、1回目と2回目の回答の一致度を検証するために、スピアマンの相関係数を算出した。B. 阻害要因下は、 $r = .56$  ( $p < .001$ )、C. スキルは、 $r = .69$  ( $p < .001$ )、BC 統合は、 $r = .67$  ( $p < .001$ ) となり、C. スキル質問群が最も再現性が高い結果となった。再検査法において相関係数は .70 を超えることが一つの基準となっていることから (小塩, 2016)、本調査においてはC. スキルの質問群はほぼ十分な相関を示していると言えるだろう。さらに、特に再現性が低い質問項目を抽出すべく、項目ごとの相関係数も算出し、高い順に示した (表4)。全体的にC. スキルの質問項目の方が相関係数が高く、B. 阻害要因下の質問項目は低い傾向が見られた。

表4

第1回と第2回のスピアマン相関係数 (高い順)

質問項目	<i>r</i>				
		C9	0.49***	C13	0.40***
C15	0.65***	C3	0.48***	B11	0.39***
C4	0.64***	C6	0.48***	B8	0.38***
C8	0.58***	C7	0.47***	B4	0.36**
B9	0.57***	B6	0.46***	B3	0.35**
C2	0.57***	C11	0.45***	B1	0.31**
C5	0.56***	B12	0.44***	B14	0.27*
C12	0.56***	B5	0.42***	B15	0.27*
C16	0.56***	C10	0.42***	B7	0.27*
C1	0.54***	B13	0.41***	B10	0.23*
C14	0.51***	B2	0.41***		

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

### 6.3 因子分析

質問群 BC を統合した場合の潜在的な共通因子を探るために、探索的因子分析を行った。因子の抽出には最尤法、回転法にはプロマックス法を用い、因子数の決定には固有値1以上を基準として、スクリープロットの検証も合わせて3因子を仮定した。この分析の結果、因子1にはC. スキルのみ12項目、因子2にはB. 阻害要因下のみ11項目、因子3には質問群Bから4項目、Cから3項目が分類された(表5)。

表5

BC 統合因子分析

	因子1	因子2	因子3	独自性			
					B11)	0.78	0.39
C9)	0.93			0.24	B14)	0.72	0.47
C11)	0.84			0.46	B15)	0.63	0.60
C6)	0.72			0.33	B7)	0.52	0.62
C5)	0.67			0.38	B5)	0.52	0.61
C10)	0.67			0.57	B12)	0.48	0.54
C13)	0.65			0.39	B4)	0.43	0.77
C14)	0.64			0.26	B13)	0.43	0.69
C12)	0.64			0.38	B1)		0.77 0.45
C4)	0.59			0.57	B2)		0.75 0.46
C3)	0.54			0.64	B3)		0.59 0.58
C15)	0.46		0.52	0.35	C1)		0.55 0.47
C8)	0.46			0.57	C2)		0.51 0.54
B8)		0.88		0.3	C16)		0.46 0.55
B10)		0.82		0.35	B6)		0.41 0.55
B9)		0.79		0.40	C7)		0.65

## 6.4 項目削除の試み

本稿において辞書検索行為に対する自己効力感を測定するために作成した心理尺度は、B. 障害要因下 (15 項目) 及び C. スキル (16 項目) の合計 31 項目であった。一般的な心理尺度としては多すぎるわけではないと考えられるが、調査対象者の負担を最小限にし、精度を高めるために、以下の 3 つの方法で質問項目の削除を試みた。

### 方法 1) 再現性を高めるための試み (削除後 10 項目)

6.2 に示したとおり、第 1 回と第 2 回のスピアマン相関係数は、B. 障害要因下 ( $r = .56, p < .001$ ), C. スキル ( $r = .69, p < .001$ ), BC 統合 ( $r = .67, p < .001$ ) であり、C. スキルはすでに十分な相関係数を示していると言える。しかしながら、より再現性を高めるために、第 1 回と第 2 回の相関係数が低い項目から順に削除し、相関係数が最も高くなる質問群を探った。その結果、表 4 の下位から 21 項目を削除すると  $r = .73, p < .001$  となり、相関係数が最も高くなることから、残り 10 項目 (C15, C4, C8, B9, C2, C5, C12, C16, C1, C14) を一つの質問群とした。

### 方法 2) 因子分析による削除 1 (削除後 28 項目)

因子分析 (表 5) に基づき、複数の因子において 0.4 以上の負荷量を示した項目 (C15)、独自性が 0.7 以上であった項目 (B4)、いずれの因子にも属さなかった項目 (C7) を削除した。その結果、因子 1 (①) 11 項目、因子 2 (②) 10 項目、因子 3 (③) 7 項目の合計 28 項目となった。

### 方法 3) 因子分析による削除 2 (削除後 16 項目)

方法 2) による操作の後、さらに Sağlam and Arslam (2018) を参考とし、竹本・水本 (2014) によると大きい負荷を示す基準である、負荷量が 0.6 未満であった項目 (C4, C3, C8, B7, B5, B12, B13, B3, C1, C2, C16, B6) を削除した。その結果、因子 1 (④) 8 項目、因子 2 (⑤) 6 項目、因子 3 (⑥) 2 項目の合計 16 項目となった。

質問項目を削除していない当初の質問群 B. 障害要因下、C. スキル、BC 統合及び上記方法 1) ~3) によって質問を削除した質問群それぞれに関して、各外部基準とのスピアマン相関係数及び内的整合性 (クロンバック  $\alpha$ ) を算出し、表 6 に示した。外部基準は、1) 授業内で実施された Unit テストの取得点数割合 (= 学業成績)、2) 週当たりの学習時間 (= 学習の継続性)、3) 松沼 (2006) (= 英語学習に対する自己効力感、質問紙セクション A) であった。

各質問群と各外部基準の相関係数を比較すると、C. スキル (16 項目) がすべての外部基準において最も高い相関係数を示した。Unit テスト及び学習時間との相関はいずれも弱かったものの、特に最も関連性が高いことが期待された A. 英語学習との相関係数は  $r = .63 (p < .001)$  と、かなり相関があるという結果になった。

次に内的整合性を検証するために、クロンバック  $\alpha$  を比較すると、僅差ではあるが、BC 統合 (31 項目,  $\alpha = .95$ ) が最も高く、①~③統合 (28 項目,  $\alpha = .94$ ), C. スキル (16 項目,  $\alpha = .93$ ) が続いた。なお、すでに妥当性、信頼性が検証されている A. 英語学習の本調査における内的整合性は  $\alpha = .94$  であったことから、いずれの質問群も遜色ない結果であったと言える。C. スキルよりも内的整合性が高い質問群があったものの、クロンバック  $\alpha$  は項目が増えると自然と高くな

ること (竹内・水本, 2014), それぞれの差が .01 と大きくないことから, C. スキルが必ずしも他 2つの質問群よりも劣るというわけではないと言えるだろう。

以上の検証結果に基づいて, 今回検証した質問群の中では, C. スキル質問群 (16 項目) が最も適切に辞書検索行為に対する自己効力感を測れると言えるだろう。

表 6

各質問群と外部基準との相関及びクロンバック  $\alpha$

	Unit テスト	学習 時間	A. 英語学習	クロンバック $\alpha$
B 阻害要因下 (15 項目)	0.12	0.18	0.46 <sup>***</sup>	0.90
C スキル (16 項目)	<b>0.27<sup>**</sup></b>	<b>0.20<sup>*</sup></b>	<b>0.63<sup>***</sup></b>	0.93
BC 統合 (31 項目)	0.23 <sup>*</sup>	<b>0.20<sup>*</sup></b>	0.61 <sup>***</sup>	<b>0.95</b>
方法 1) 再現性最大 (10 項目)	0.26 <sup>**</sup>	0.18	0.59 <sup>***</sup>	0.87
方法 2) ① (11 項目)	0.22 <sup>*</sup>	<b>0.20<sup>*</sup></b>	0.61 <sup>***</sup>	0.92
方法 2) ② (10 項目)	0.06	0.14	0.41 <sup>***</sup>	0.89
方法 2) ③ (7 項目)	0.23 <sup>*</sup>	0.16	0.51 <sup>***</sup>	0.85
方法 2) ①~③統合 (28 項目)	0.22 <sup>*</sup>	<b>0.20<sup>*</sup></b>	0.60 <sup>***</sup>	0.94
方法 3) ④ (8 項目)	0.21 <sup>*</sup>	0.19 <sup>*</sup>	0.62 <sup>***</sup>	0.92
方法 3) ⑤ (6 項目)	0.07	0.10	0.38 <sup>***</sup>	0.88
方法 3) ⑥ (2 項目)	0.07	0.11	0.40 <sup>***</sup>	0.86
方法 3) ④~⑥統合 (16 項目)	0.17	0.15	0.59 <sup>***</sup>	0.91

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

各外部基準内で最も高い数値を太字で示している。

### 6.5 C. スキル質問群の一次元性及び内的整合性の検証

6.4 において, C. スキルの質問群 (16 項目) が最も適切に辞書検索行為の自己効力感を測定できるという結果になった。C. スキル質問群の一次元性を検証すべく, 最尤法, プロマックス回転を用いて探索的因子分析を行った。なお, 因子数の決定には固有値 1 以上を基準として, スクリーンプロットの検証も合わせて因子数 1 を仮定した (表 7)。各質問項目を比較すると, C7 のみが負荷量が低め (.47) であったため, C. スキル質問群から C7 を削除し, 6.4 と同様に各外部基準との相関係数を算出したが, いずれの項目にも変化は見られなかった。内的整合性に関しては, 各質問項目を削除した場合のクロンバック  $\alpha$  を産出したが, C14 を削除した場合のみ  $\alpha = .92$  に下がるが, それ以外の項目を削除した場合はすべて  $\alpha = .93$  と変わらなかった。

これらの検証に基づき, いずれの項目も削除せず, 16 項目すべてがそろっている場合が最も妥当性及び信頼性が高いと判断した。

表7

C. スキル質問群の因子分析

	負荷量	独自性			
			C1)	0.66	0.57
C14)	0.87	0.25	C8)	0.64	0.59
C9)	0.83	0.32	C10)	0.63	0.60
C6)	0.82	0.33	C16)	0.62	0.61
C13)	0.79	0.38	C3)	0.59	0.65
C5)	0.78	0.39	C4)	0.56	0.69
C15)	0.77	0.40	C2)	0.54	0.71
C12)	0.77	0.40	C7)	0.47	0.78
C11)	0.68	0.54			

## 7. 考察

大学生英語学習者を対象として辞書引き学習を含む辞書指導の自己効力感への影響を検証することを念頭に、本稿では英語学習における辞書検索行為に対する自己効力感を測定する尺度の作成を試みた。Bandura (2006) に倣って、阻害要因下でその行為を行う自信がどの程度あるかを問う質問群と辞書検索に必要なスキル習得に関する自己認識を問う質問群を作成した。回答者の負担を軽減し、より精度の高い質問群にするために、再検査法及び因子分析に基づいて質問項目を削除し、外部基準との相関係数及び内的整合性を比較した。その結果、辞書検索に必要なスキルを問う質問群 (C. スキル, 16 項目) がすべての外部基準と最大相関係数を示し、一次元的で内的整合性も十分であったため、最も妥当かつ信頼できる尺度であると確認された。

Bandura (2006) のガイドラインに反して、阻害要因下においてその行為を遂行することに対する自信の程度を答えさせるという形式は本調査の参加者には適さなかったようだ。否定的な印象を与える阻害要因の後に「自信がある」という肯定的な文言が続くことでねじれが生じたことが再現性の低さ、回答のしづらさにつながった可能性がある。本来、常に一定であることが期待される概念については再検査法で高い相関を望めるが、一定ではない概念の測定の場合はむしろ相関が低い方が正しい (小塩, 2016)。辞書検索を躊躇する場面を問うた自由記述欄への回答は、質問項目で既に問うた内容を繰り返したものが多く、回答者は最も阻害要因となるものを意図したものと推察される。特に目立った記述は、面倒くさい、時間がない、辞書がない、わからない単語が多すぎる、であった。これは辞書検索を行うかの決定は、環境やその時の気分のような一定ではないものに左右されるということを示しているだろう。そもそも B. 阻害要因下内の質問項目は感情に関連する項目が多かったため、再現性が低くなったのは当然であり、ある意味意図した概念を正しく測定していたと言えるかもしれない。C. スキル質問群の中で、C7 のみ負荷量が低めであった理由として考えられるのは、「英単語に対して辞書内で一番上に提示された語義だけでなく、下方の語義にも目を向けることができる」という文中の「下方の語義」の意図するところが、紙辞書に馴染みのない学習者にとって理解しづらかったことが考えられる。紙辞書に慣れていないことが影響したとすれば、因子分析を見る限り特段逸脱していたわけではないが、C4 「紙の英和辞典内で調べたい英単語をすぐに見つけることができる」についても再検討が必要かもしれない。当初は紙辞書使用の効果を念頭に尺度を作成したが、藤田 (2019) にも示されているように、近年の大学生英語学習者の大半はオンライン辞書、電子辞書を使用しており、これら

の辞書形態には音声聞ける、携行しやすいといった利点もある。このことから、C4, C7の文言を再考し、あらゆる形態の辞書に適用できる汎用性の高い、普遍的教育価値のある尺度を目指す必要があるだろう。また、全質問項目に指示文を記載したため、冗長でかつ分量が多い印象を与え、この心理的負担が回答に影響を与えた可能性も考えられる。各質問項目から指示文を削除することで、精度のさらなる向上が望めるかもしれない。

本研究では、作成した複数の質問群の中から外部基準と最も高い相関を示した、C. スキル質問群を最も妥当性が高いと結論付けた。しかしながら、A. 学習時間以外の外部基準2項目 (Unit テスト及び学習時間) との相関は弱かった。そのため、自己効力感と当該技能の実際の能力の間に高い相関が認められているという先行研究の結果に基づき、今後の調査で辞書検索能力 (語義選択の正確さ、検索速度) との相関を検証し、尺度の精度をさらに高める必要があるだろう。さらに、本調査では基準関連妥当性、構成概念妥当性及び信頼性の検証は詳細に行ったものの、内容的妥当性の検証は不十分であった。今後は、内容的妥当性を向上させるべく、より詳細な質的分析を実施したい。その際は、今回は妥当性・信頼性が低い結果となった、B. 障害要因下についても文言を修正し、改めて検証を行いたい。

本稿で作成した尺度によって、辞書指導の自己効力感への影響を可視化できるようになる。今後本尺度を活用して、自己効力感の向上に役立つ辞書指導法が提案できれば、自己調整学習の促進、動機付けの向上、ひいては自律的学習者の育成に寄与することが期待できる。

#### 謝辞

本研究の遂行にあたり、前任校の教員、筆者のゼミ生及び英語科目受講生にご協力いただきました。また、査読委員の先生方からも大変親身かつ丁寧なご指摘を賜りました。この場を借りて御礼申し上げます。

#### 引用文献

- 大藪修一・藤田恵里子.(2021). 「EFL 学習者の辞書タイプと英語熟達度が語義選択の正確性に与える影響—印刷辞書とスマートフォン・オンライン辞書を比較して—」 『リメディアル教育研究』 第15巻, 45-55.
- 荻野友範・吉川龍生・深谷圭助.(2022). 「高等学校の中国語授業における辞書引き学習導入実践：紙の辞書とオンラインツール活用の試み」 『慶応義塾外国語教育研究』 第18巻, 41-66.
- 小塩真司.(2016). 「心理尺度構成における再検査信頼性係数の評価—「心理学研究」に掲載された文献のメタ分析から—」 『心理学評論』 第59巻1号, 68-83.
- 合田美子・奥田雅信.(2009). 「自己調整学習サイクルにおける目標設定と自己効力感」 『リメディアル教育研究』 第4巻1号, 80-87.
- 坂野雄二・東條光彦.(1986). 「一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み」 『行動療法研究』 第12巻1号, 73-82.
- 竹内理・水本篤.(2014). 『外国語教育研究ハンドブック (改訂版)』 松柏社.
- 田中祐治.(2021). 「英語学習における動機づけ調整戦略、認知的方略、自己効力感および学習の持続性の関連」 『アドミニストレーション』 第28巻1号, 80-90.
- 中山誠一・松沼光泰.(2013). 「再帰属訓練法は英語学習に対する自己効力感を向上させるか」 『城西大学語学教育センター研究年報』 第7巻, 23-32.

- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子. (1995). 「特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る—」 『教育心理学研究』 第43巻3号, 69–77.
- 新本省悟. (2020). 「リメディアル教育が必要な大学生に対するディクテーション指導と自己効力感に関する研究」 『リメディアル教育研究』 第14巻, 73–77.
- 濱田陽. (2011). 「取り組みやすいシャドーイング法の開発」 『リメディアル教育研究』 第6巻, 71–78.
- 深谷圭助. (1998). 『小学校1年で国語辞典を使えるようにする30の方法 (楽しいクラスづくりフレッシュ文庫)』 明治図書出版.
- 深谷圭助. (2006). 『7歳から「辞書」を引いて頭をきたえる』 すばる舎.
- 深谷圭助. (2008). 『なぜ辞書を引かせると子どもは伸びるのか 子どもの学ぶ力を育む, 辞書引き学習法の決定版!』 宝島社.
- 深谷圭助. (2013). 『辞書引き学習で子どもが見る見る変わる』 小学館.
- 深谷圭助. (2015). 『辞書引き学習が自分でできる!』 宝島社.
- 深谷圭助. (2018). 「子供の言葉の出会いに関する国際比較研究—イギリスと日本における「辞書引き学習」の導入事例を中心に—」 『現代教育学部紀要』 第10巻, 47–59.
- 深谷圭助. (2020). 『子どもの学力が劇的に伸びていく! 1年生になったら紙の辞書を与えなさい』 大和書房.
- 深谷圭助・吉川龍生. (2020). 「語彙習得学習における語種間共通方略モデルの開発とその実践—辞書引き学習の動機づけと方略の有効性をめぐって—」 『現代教育学部紀要』 第12巻, 47–55.
- 深谷圭助・吉川龍生・王林鋒・関山健治. (2020). 「イギリスの小学校英語教育におけるJB (辞書引き学習) モデル導入事例に関する考察」 『複言語・多言語教育研究』 第8巻, 151–160.
- 深谷圭助・吉川龍生・関山健治. (2022). 「イギリスの公立小学校における辞書引き学習の導入と教師の学び」 『現代教育学部紀要』 第14巻, 27–35.
- 藤田恵里子. (2019). 「大学生が使用する英語辞書形態と英語熟達度に関する実態調査」 『第12回 JACET 関東支部大会予稿集』 54–55.
- 藤田恵里子・大藪修一. (2020). 「EFL 大学生の英和辞書形態の違いによる語義選出の正確さの比較」 『九州英語教育学会紀要』 第48巻, 1–8.
- 牧野眞貴. (2013). 「英語が苦手な大学生の自己効力感を高める授業づくり」 『リメディアル教育研究』 第8巻1号, 172–180.
- 牧野眞貴. (2016). 「英語リメディアル授業におけるスピーキング指導と自己効力感の関係についての考察」 『関西英語教育学会紀要』 第39巻, 1–15.
- 牧野眞貴. (2021). 「リメディアル学生の英作文に対する自己効力感を高める取り組み」 『関西英語教育学会紀要』 第44巻, 81–90.
- 松沼光泰. (2004). 「テスト不安, 自己効力感, 自己調整学習及びテストパフォーマンスの関連性—小学校4年生と算数のテストを対象として—」 『教育心理学研究』 第52巻, 426–436.
- 松沼光泰. (2006). 「英語自己効力感 (ESE) 尺度の作成」 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』 第14巻1号, 89–97.
- 三宅幹子. (2000). 「特性的自己効力感が課題固有の自己効力感の変容に与える影響—課題成績のフィードバックの操作を用いて—」 『教育心理学研究』 第48巻, 42–51.

- 森陽子. (2004). 「大学生の自己効力感と英語学習方略の関係」 『日本教育工学会論文誌』 第28巻, 45–48.
- 渡寛法・中島宏治. (2020). 「リメディアル大学生の英語学習態度とパフォーマンスの関係—自己効力感・内発的価値・自己調整と TOEIC リスニングスコア—」 『リメディアル教育研究』 第14巻, 51–59.
- 和田珠美. (2019). 「大学入学時における英語力と英語自己効力感がその後の学習効果と効力感に及ぼす影響」 『中部地区英語教育学会紀要』 第48巻, 81–88.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Information Age Publishing.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23(3), 329–345. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90046-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90046-5)
- Caprara G.V., Vecchione. M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78–96.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Cheng, Y. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313–335.
- Collins, J. B. (2016). Electronic dictionary usage in the age of free online applications: Implications for vocabulary acquisition. *APU Journal of Language Research*, 1, 36–49.
- Fitri E, D.R., Sofyan, D., & Jayanti, F.G. (2019). The correlation between reading self-efficacy and reading comprehension. *Journal of English Education and Teaching*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.33369/jeet.3.1.1-13>
- Fukihara, A. (2019). Self-efficacy change of university slow-learners of English. *The Review of Osaka University of Commerce*, 15(1), 517–540.
- Erkan, D. Y., & Saban, A.I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 164–192.
- Hackett, G. (1985). Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 47–56. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.32.1.47>
- Ito, K., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2005). Japanese adaptation of the general self efficacy scale. <https://userpage.fu-berlin.de/~health/japan.htm>
- Kitikanan, P., & Sasimonton, P. (2017). The relationship between English self-efficacy and English learning achievement of L2 Thai learners. *Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 10(1), 149–164.



- Kutuk, G., Putwain, D.W., Kaye, L.K., & Garrett, B. (2022). The development and preliminary validation of a new measure of self-efficacy: Questionnaire of self-efficacy in learning a foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1075/itl.21031.kut>
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347–382. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90010-8)
- Maddux, J.E. (2017). Measurement of general self-efficacy. In: Zeigler-Hill, V. & Shackelford, T. (Eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. (pp. 1–4). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8\\_57-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_57-1)
- Maurer, T.D., & Andrews, K.D. (2000). Traditional, Likert, and simplified measures of self-efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 60(6), 965–973.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 273–292.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Öztürk, G., & Saydam, D. (2014). Anxiety and self-efficacy in foreign language writing: The case in Turkey. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 10–21.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193–203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14–28.
- Sağlam, D., & Arslan, A. (2018). The development of English language skills self-efficacy scale for higher education students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(2), 1–15.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). NFER-NELSON.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663–671. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
- Siegel, R. G., Galassi, J. P., & Ware, W. B. (1985). A comparison of two models for predicting mathematics performance: Social learning versus math aptitude–anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 32(4), 531–538. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.32.4.531>
- Tseng, M. (2013). Is self-efficacy correlated with English proficiency levels? – A case study of Taiwanese arts students. *Study in English Language Teaching*, 1(2), 258–263.

- Wang, C. (2004). *Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language* [Doctoral dissertation, Ohio State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=osu1091546670](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1091546670)
- Wang, C., & Bai, B. (2017). Validating the instruments to measure ESL/EFL learners' self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies. *TESOL Quarterly*, 51(4), 931–947.
- Wang, C., Kim, D., Bong, M., & Ahn, H.S. (2013). Examining measurement properties of an English self-efficacy scale for English language learners in Korea. *International Journal of Educational Research*, 59, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.004>.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39, 510–522.
- Xu, M., Wang, C., Chen, X., Sun, T., & Ma, X. (2022). Improving self-efficacy beliefs and English language proficiency through a summer intensive program. *System*, 107, 1–14.
- Zhang, X., & Ardasheva, Y. (2019). Sources of college EFL learners' self-efficacy in the English public speaking domain. *English for Specific Purposes*, 53, 47–59.
- Zhang, X., Ardasheva, Y., & Austin, B.W. (2020). Self-efficacy and English public speaking performance: A mixed method approach. *English for Specific Purposes*, 59, 1–16.

#### 付録 英語学習に対する意識調査

- 1) 学籍番号
- 2) 名前 (漢字フルネームで)
- 3) 学科 (商業学科, 経営学科, 会計学科)
- 4) 学年 (1年生, 2年生)
- 5) 1週間に平均何分くらい英語を学習しますか (授業時間は除く)。「分」で回答してください。

セクション A. 以下はあなたにどの程度当てはまりますか。

- 1) 私は英語が得意だと思う。
- 2) 私は英語の授業で教えられたことを理解することができると思う。
- 3) 私は英語で良い成績をとることができると思う。
- 4) 私は英語の授業で与えられた課題に適切に答えることができると思う。
- 5) 私の英語の学力はすぐれていると思う。
- 6) 私は英語の学習内容についてたくさんを知っていると思う。
- 7) 私は英語の学習内容を習得できると思う。
- 8) 私は英語の勉強方法を知っていると思う。

セクション B. 以下の状況下で、英文中で遭遇した意味がわからない単語の語義を調べられる自信がどの程度ありますか。

※実際の質問紙内では、以下「…」部分は「英文中で遭遇した意味がわからない単語の語義を調べられる自信がどの程度ありますか」と記載。

- 1) 面倒くさいと感じるとき、…。
- 2) 文字をたくさん読みたくないと感じるとき、…。
- 3) 辞書が手元にないとき、…。

- 4) 時間がないとき、…。
- 5) 調べたい単語が辞書内ですぐに見つからないだろうと思うとき、…。
- 6) 意味は思い出せなくても、以前見たことがある単語だと思うとき、…。
- 7) その単語の意味はわからなくても、文を理解できる (意味を予測できる) と思うとき、…。
- 8) 語義を調べてもすぐ忘れるだろうと思うとき、…。
- 9) 語義を調べてもその単語を今後使うことはないだろうと思うとき、…。
- 10) 辞書内に提示される語義が多すぎるだろうと思うとき、…。
- 11) 辞書内の複数の語義の中から正しいものを選ぶのが難しいだろうと思うとき、…。
- 12) 選んだ語義を当てはめても英文を理解できないだろうと思うとき、…。
- 13) 当該英単語の文中での品詞がわからないとき、…。
- 14) 辞書内に提示された用法などの詳細情報を理解できないだろうと思うとき、…。
- 15) 辞書内に提示された例文を見ても着眼点がわからないだろうと思うとき、…。
- 16) (自由記述) どんな時に英単語の語義を調べることをためらいますか。

セクション C. 以下のそれぞれの行動にどの程度自信がありますか。

※実際の質問紙内では、以下「…」部分は「自信はどの程度ありますか」と記載。

- 1) 英文内において辞書で調べる必要がある単語を適切に判断することができる…。
- 2) 英文内に意味のわからない単語があったら、ためらわずに辞書で検索することができる…。
- 3) スペリングが類似している英単語のアルファベットの並びの違いに気づくことができる…。  
(quiet と quite など)
- 4) 紙の英和辞典内で調べたい英単語をすぐに見つけることができる (素早く紙の英和辞典を引くことができる) …。
- 5) 辞書内に提示された英単語の用法 (単語の使い方) の説明や情報を正しく理解することができる…。
- 6) 辞書内に提示された例文を正しく分析し、英単語の用法を理解することができる…。
- 7) 英単語に対して辞書内で一番上に提示された語義だけでなく、下方の語義にも目を向けることができる…。
- 8) 辞書検索の際、当該英単語を構成する要素 (接尾辞・接頭辞) を見分けることができる…。 (接尾辞・接頭辞：例えば、uncomfortable の接頭辞 un-は「反対」を、接尾辞-able は「可能」をそれぞれ意味する、というように特定の意味を持った単語構成要素)
- 9) 辞書内に提示された当該英単語を使うべき適切な場面に関する情報に気づくことができる…。
- 10) 英単語に対して辞書内に提示された類義語との意味や用法の違いに関する情報に気づくことができる… (類義語：例えば、see, watch, look のように意味が似通っている単語)。
- 11) 英単語を辞書検索する際、当該の文脈に適切な品詞の語義を選ぶことができる…。
- 12) 英単語を辞書検索する際、当該の文脈に適切な意味の語義を選ぶことができる…。
- 13) 英単語を辞書検索する際、例文も見て適切な語義を選ぶことができる…。
- 14) 英単語を辞書検索する際、用法 (単語の使い方) も見て適切な語義を選ぶことができる…。
- 15) 英単語の語義を辞書で調べながら、その単語を含む文の意味を正しく理解できる…。
- 16) 英単語の語義を辞書で調べながら、まとまりのある長さの英文の意味を正しく理解できる…。

## **Exploratory Analysis of University EFL Learners’ Language Mindsets: A Small-Scale Analysis**

Steve T. FUKUDA

*Bunko University*

Christopher J. POPE

*Tokushima Bunri University*

### **Abstract**

All language learners have language mindsets which are (1) beliefs they possess on how languages are learned and (2) their responses to failure and challenges during the language learning process. Research suggests Japanese university EFL learners possess growth language mindsets (i.e., belief that success comes from time and effort and possessing the skills to learn effectively). However, these interpretations are one-sided and do not include learners’ responses to failure (e.g., poor test results) and challenges (e.g., learning long lists of vocabulary). Thus, we attempted to broaden our understanding of language mindsets by exploring beliefs and response patterns to failure and challenges. Additionally, we investigated whether growth language mindsets translated into learning behavior (e.g., learning goals and intended effort) or not. Results from our cross-sectional survey of Japanese university EFL learners confirmed they possessed growth language mindsets. Further analysis found participants with growth mindsets were more likely to have clear goals in terms of ideal selves and reported putting more effort into their studies. Suggestions were made for classroom instruction to provide learners with more practice in effective responses to failure and challenges in language learning.

**Keywords:** ideal selves, intended effort, language mindsets, learning goals, responses to failure and challenges

### **1. Mindsets**

Most Japanese university EFL learners would agree with the statement that hard work is an important component of language learning. Nevertheless, belief alone may not necessarily translate into learning behavior. Perhaps missing from many learners’ understandings of hard work to reach learning goals is that language learning inevitably comes with numerous experiences of failure (e.g., poor test results) and challenges (e.g., learning long lists of vocabulary) and the responses to these are also an important component of language learning.

Responses to these failure and challenges could be termed as smart work, or “the manifestation of a tendency to select clever and ingenious approaches to deal with a given task, and to modify those approaches, intelligently and resourcefully”

(Coad, 1996, p. 387). When used in combination, hard work (i.e., effort) and smart work (e.g., responses to failure and challenges) could be represented as a learner trait known as growth mindset. That is, a learner with a growth mindset possesses not only beliefs that intelligence is malleable and improved with effort, but also an understanding of the importance of effective responses to failure and challenges in the learning process (Dweck, 2015).

Mindsets represent two types of fundamental beliefs a learner has about their ability to learn (Dweck, 2000). One is an entity theory in which the learner believes intelligence is a fixed trait, and thus named fixed mindsets. The other is an incremental theory in which the learner believes intelligence is a malleable trait and is called growth mindsets. Growth mindsets are important to succeed in a language classroom as well. For instance, growth mindset research has shown it to enhance EFL reading skills (Khajavy et al., 2022) and writing skills (Sato, 2022) classrooms, as well as in learners' non-cognitive aspects such as raising L2 self-confidence and lowering L2 anxiety (Ozdemir & Papi, 2022). In sum, providing learners not only with target language learning experience, but also opportunities to build growth mindsets during the language learning experiences enhances learning achievement (Lou et al., 2022).

Our study set out to deepen our understanding of Japanese university EFL learners' mindsets in language learning. We sought to do so by not only investigating their beliefs about language learning but also their responses when facing possible failure and challenges during their language learning. Finally, it goes without saying that learning achievement is predicated on actual learning behavior. Research examining mindsets has had a major impact on educational theory and practice because of reports suggesting that growth mindsets have a strong and positive influence on learning behavior (Busch, 2018). Thus, while examining Japanese university EFL learners' language learning mindsets, we also investigated the influence mindsets have on learning behavior.

## **2. Language Learning Mindsets**

Mindsets are domain specific. One such domain is foreign language learning (Dweck, 2000). Language learners can have different mindsets in specific areas within this domain. For instance, a language learner can have a growth mindset for writing skills and a fixed mindset for pronunciation (Mercer & Ryan, 2010). Mindsets also influence language learners' responses to failure and challenges (Lou & Noels, 2016), such as learning skills and habits.

Research focused on mindsets in language learning was not the first to examine language learner's feelings and beliefs toward learning goals, failures, and challenges. In the 80s and 90s, Elaine Horwitz developed the Beliefs About Language Learning Inventory (Horwitz, 1988). These investigations have contributed to the development of a learner belief system (LBS) which had a significant influence on learning motivation and strategy use (Wenden, 1999). In the subject context, Sakui and Gaies (1999) and Nakayama (2010) examined the

LBS's role in language learning arguing that beliefs influence the effort learners put into language learning. However, as discussed above, beliefs only contribute to one part of a learners' LM. Thus, in this study we decided to add and measure the other part of a learners' LM which is responses to failure and challenges.

Extending research in learner beliefs, Mercer and Ryan (2010) and Ryan and Mercer (2012) brought the study of mindsets in language learning, termed language learning mindsets (LM), to the forefront. They hypothesized that learners with growth LM believe that with effort a learner can succeed at language learning. On the other hand, fixed LM are constructed around a belief that innate talent determines language learning achievement without effort. Mercer and Ryan (2010) concluded that their Japanese participants had both fixed and growth LMs. They argued that instead of LM being dichotomous concepts, it lay on a continuum in which learners have a tendency towards one mindset more than the other depending on its language specific areas. Though their studies were a major contribution to the field, the number of participants were limited, and their report centered on beliefs.

However, these interpretations were based on belief statements alone without investigating responses to failure or challenges in language learning, which is also necessary to determine which LM Japanese university EFL learners possess. Interestingly, their data also illustrated a situation in which participants with growth LM believed that hard work alone was insufficient and that possessing and actually using learning skills effectively was also critical for language learning success. This notion mirrors Dweck (2015) who writes that growth mindsets are depicted not only by a belief in effort and possession of certain skills to cope with failure and challenges, but also taking action and using those skills.

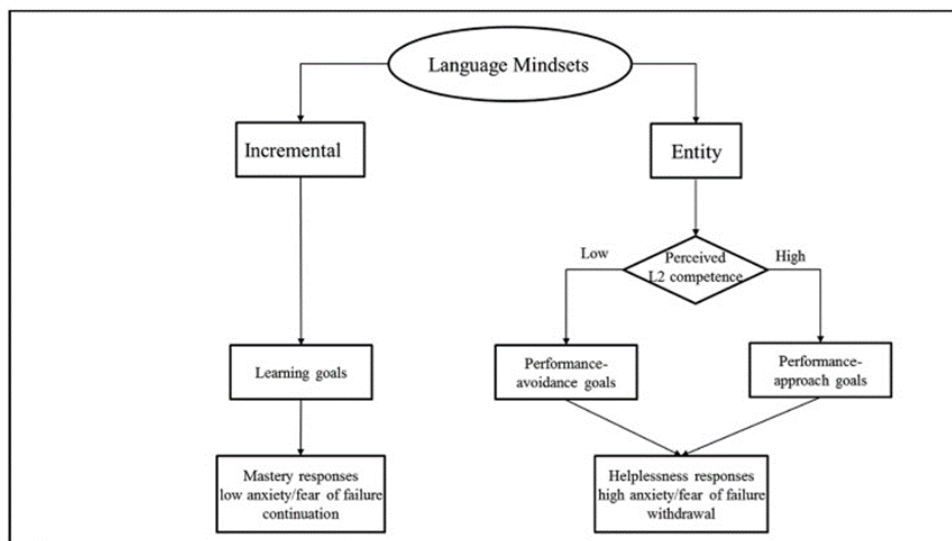
Ryan and Mercer (2012) extended their investigations of LM by hypothesizing that certain concepts were culturally dependent. From their 81 first-year university participants in Austria and Japan, survey data revealed the Japanese participants were more likely to have growth LMs as they reported the importance of effort over natural ability for any specific area in the foreign language domain. However, Ryan and Mercer argued that their participants held strong beliefs in the power of effort because it was "socially scripted discourse" (pp. 14-15), which are situational concepts that are internalized through interaction with other people in a community (Meng, 2008). This interpretation stems from what they highlight as the Japanese "ganbaru (effort/persistence) theory of learning" (p. 15) as we discuss below. This argument can be confirmed as their participants also reported that innate abilities did play a role in the specific areas of speaking and pronunciation. Ryan and Mercer pointed out that participant responses might have been based on cultural educational values of effort and persistence, which are traits also described as grit ingrained from an early age (For an extensive discussion on grit in second language learning see Khajavy et al., 2021).

We argue that to measure LMs void of socially scripted discourse in the subject context is to examine LMs in terms of beliefs and responses, as well as in relation learning behavior. Similarly, research investigating mindsets aims to understand how learners can persist and be resilient in learning (Crum et al., 2013). One area suggested for investigation in mindsets to do this is through examination of learning goals (Dweck & Leggett, 1988). As discussed above, more research needs to be conducted on learners' LM based on beliefs and responses to failures and challenges. Research discussed below was motivated by this as well but in an ESL context. Thus, for this study we adopted similar methods to investigate its potential in our local EFL context.

Based on Dweck and Leggett's (1988) socio-cognitive model of achievement motivation, Lou and Noels (2016) developed and tested the Mindsets-Goals-Responses Model (MGRM). The MGRM (Figure 1) indicates that a second language learner's LM predicts goal-setting, which in turn predicts responses towards failures and challenges. Lou and Noels argue that learners set either learning or performance goals depending on their LM in a domain or specific area of language learning. Learners with growth LMs have mastery responses (e.g., try again) and those with fixed LM have helpless responses (e.g., avoid a situation). Additionally, perceived competence influences the type of performance goal set by learners with a fixed mindset. That is, if a learner perceives their competence as high, they are likely to set performance-approach goals (e.g., demonstrate language ability and receive positive judgements). If a learner's perceived competence is low, they are more likely to set performance-avoidance goals (e.g., setting goals to avoid negative judgements from others).

**Figure 1**

*Mindsets-Goal-Response Model (Lou & Noels, 2016, adapted with permission)*



## 2.1 Learning Goals and Learning Behavior

Burnette and colleagues (2012) explored the relationships between mindsets and learning goals of the self-regulatory learning process (i.e., goal-setting, goal-operating, and goal-monitoring). They found that mindsets influence these processes, and ultimately learning achievement.

Looking further into the literature of goal-setting in EFL, discussion centers on two types of goals: learning (or mastery) and performance goals. Learning goals are intrinsic in which the learner learns for the sake of acquiring knowledge (Noels et al., 2000). On the other hand, performance goals are ego-involved allowing the learner to demonstrate his or her knowledge or abilities (Liu, 2021). Learners with growth mindsets have been reported to be able to coordinate both learning and performance goals simultaneously (Molden & Dweck, 2006). Nevertheless, researchers in mindsets and second language learning (i.e., MGRM) reports learners with growth LMs tend to set the internal learning goals and those with fixed LMs are prone to set external performance goals (Lou & Noels, 2016).

With a better understanding of mindsets in language learning, EFL stakeholders can better understand goal-operating and goal-monitoring, as well. In mindsets literature, goal-operation is described by how learners cope when responding to failure and challenges (Burnette et al., 2012). Learners with growth mindsets have mastery responses, while learners with fixed mindsets tend to have helpless responses. Mastery responses are those in which a learner welcomes mistakes and challenges and considers them as learning opportunities. A helpless response is characterized by avoidance of using learning skills (Diener & Dweck, 1980), which in our subject context would be using the target language.

Learners with growth mindsets monitor their studies more frequently allowing them to adjust their learning towards better learning outcomes. Fixed mindsets learners have been reported to be less motivated to monitor their progress (Burnette et al., 2012), which could be viewed as a type of avoidance. In this way, mindsets facilitate learning behavior and by understanding mindsets in the language classroom instructors can gain a better understanding of their learners' responses towards each learning situation or task (Lou & Noels, 2016).

Language education research has found a correlation between learning goals and learning behavior (e.g., Shyr et al., 2017). These learning goals of the self-regulatory learning process (i.e., goal-setting, goal-operating, and goal-monitoring) are also essential to the EFL context, because of the necessity for learners to continue learning outside of class and after formal instruction to reach curriculum and individual learning goals. We argue that an examination of learning goals, when combined with intended effort, can be a way to understand the LMs of learners in the subject context.

To examine language learning goals in the subject context, we drew from the literature on Dörnyei's (2009) L2 Motivational Self System which consists of three components: ideal self, ought-to self, and learning experience. The main concept of the L2 Motivational Self System is that the image of a future self (i.e.,



ideal and ought-to self) is hypothesized to be a powerful motivator in language learning stemming from the desire to close the gap between one's actual language level and language learning goals (Dörnyei, 2009).

The ideal self is the vision the learner has as a L2-user in the future representing internal forms of goal-setting. Rheinberg et al. (2000) reported that learners who envisioned achieving goals based on internal norms (i.e., ideal self), rather than social norms (i.e., ought-to self), were more likely to be motivated language learners. The ought-to self because of its extrinsic expectations has tended to be associated with weaker motivation and poorer learning outcomes (Lake, 2013). In the Japanese EFL context, it has been well-documented that learners have strong instrumental motivations to learn (for an extensive discussion see Apple et al., 2013). For instance, Taguchi and his team (2009) reported that Japanese learners report having performance goals to compare themselves with classmates or please family members.

Ryan (2009) examined the validity for usage of the L2 Motivational Self System in the Japanese EFL context, in which he found the ideal self to have strong explanatory power of a learner's intended effort towards language learning. Evidence from studies outside the Japanese EFL context also suggests similarly that the ideal self may be a stronger predictor of motivated behavior (e.g., Sadoughi, Hejazi, & Lou, 2023), which in turn could explain intended effort towards language learning (Papi & Teimouri, 2012). For instance, in an EFL writing course Xu and Wang (2022) found that ideal selves predicted more use of effective learning strategies, which was also connected to learners who have growth mindsets.

### **3. Persistent Effort**

A growth LM does not only consist of a belief in the importance of persistent effort (i.e., grit). It also consists of being able to effectively respond to failure and challenges in learning (Dweck, 2015). Chen and colleagues (2020) went as far as coining this mindset a Strategic Mindset aligning it with the self-regulated learning practices of goal-setting, goal-operating, and goal-monitoring.

Ryan and Mercer (2012) concluded that a "blind faith in effort and persistence could actually be more indicative of fixed mindsets, as not giving up may represent a means of avoiding any contemplation of failure" (p. 17), pointing to a possible lack of being able to cope effectively with failure and challenges that are inevitable in language learning. Language learners with growth LMs believe in persistence and effort but also respond to failure and challenges effectively. For instance, they are willing to change unsuccessful learning approaches with new ones because of a willingness to accept failure and challenge themselves using new approaches. In other words, they are better at responding to setbacks.

The Japanese culture of *ganbaru* (i.e., similar to the concept of grit relying on consistent persistence and effort to achieve but also marked by encouragement, such as *do your best* or *don't give up*), may be a reason why Japanese learners are

viewed as having growth mindsets. Dweck (2015) informed educators about this misinterpretation and classified it as a false-growth mindsets. Because responses to failure and challenges are not being taught explicitly in schools (Ueyama, 2011), growth mindsets in the Japanese EFL context may genuinely be socially scripted discourse that still need to be explored.

Okawa (2016) argued that the *ganbaru* culture naturally entered Japanese classrooms with the start of college entrance exams and its percentile-based system. He argued that this system dominates Japanese education because it places learners at a certain level making it easy to motivate them to *ganbaru* and reach the next level and set performance goals. Learners are often praised for persistent effort in their studies even when not achieving the next level (Okawa, 2016). Thus, learners may not understand that *ganbaru* alone is insufficient and that response strategies are important to succeed in learning as well. Okawa depicts this phenomenon of not teaching how to respond to failure and challenges effectively by citing an Asahi Newspaper op-ed article from January of 1997:

A teacher repeatedly said to a student *do your best*. That student then said, *I am doing my best, but no matter what, the teacher only tells me to do my best*. The teacher intends to encourage the student, but the student does not know exactly what, how much, or how to do the task at hand. (Okawa, 2016, p. 76, author translation)

Japanese learners may hold growth mindsets if they are defined only by the belief in the importance of persistent effort. However, a closer examination of the Japanese mindsets which include effective response strategies is warranted. Learners that are only praised for their persistent effort but not provided with effective responses to failure and challenges may not be able to develop growth mindsets. For instance, a learner with a fixed LM may adopt strategies that focus on only memorizing material that is likely to appear on the exam to boost performance outcomes (Lou & Noels, 2016). An example is a learner who memorizes vocabulary lists as a form of learning even though they perceive it is a failed approach to learning.

In contexts outside of Japan, Khajavy and colleagues (2021) argued that perceptions of persistence and effort in language learning can be explained by mindsets and grit. Compared to LM, grit specific to language learning has been explored extensively. Regardless, grit is a trait which focuses solely on persistence and effort towards long-term goals which, from our discussion above, learners in the subject context arguably already possesses. Our aim in this study is to fill the gap in the literature by exploring the Japanese university EFL learner's responses to failure and challenges during language learning on top of reexamining their beliefs about language learning to better understand their LM. Additionally, we investigated learners learning goals (i.e., ideal selves) and intended effort to deepen our understanding of the LMs they possessed.

## 4. Method

This study adopted a cross-sectional survey design (Creswell, 2012) to examine LMs (i.e., beliefs of effort and responses to failure and challenges in the domain of language learning) and learning behaviors (i.e., learning goals and intended effort) of Japanese university EFL learners. We had two guiding questions. (Q1) What LMs do Japanese university EFL learners have? (Q2) If data shows participants possess growth LMs, does their learning behavior in terms of learning goals (i.e., ideal selves) and intended effort say the same?

### 4.1 Participants

Our target population was first-year university students from a faculty of education. A non-probable convenience sample of 64 Japanese was chosen for the study. Participants matriculated into a faculty of education at a private university in a rural area of Japan. Students in the subject institution are able to major in any elementary or junior high school subject area and obtain teaching certification. Every participant was at the age of 18.

All participants studied EFL for eight years before matriculation. All were enrolled in a compulsory EFL course which were part of a liberal arts curriculum. Participants' English proficiency was neither exceptionally high nor low, according to the perspective of the authors who had been teaching English at the university level for 20 years. Participants were considered false-beginners (TEFL Academy, 2018) by their instructor.

The sample included English majors ( $n = 34$ ) and non-English majors ( $n = 30$ ). Thus, the sample allowed for a more comprehensive view of LMs for the target population. Though the learning histories of the participants were similar, the learning goals for these two groups were different and thus chosen for study. The English majors were aiming to be English teachers and were more intrinsically motivated to study than their non-English major counterparts. Ryan (2009) discussed that Japanese university EFL learners of different majors have different views of language learning which influence their ideal self. He argued that non-English majors possess more instrumental goals (e.g., studying to pass an exam) while English majors have more internal goals (e.g., communication between people using another language). Taguchi et al. (2009) and Ryan (2009) also found a connection with ideal self and intended effort towards language learning with a slight difference in results of English and non-English majors.

### 4.2 Instruments and Procedures

Our paper-based questionnaire had 35 items. To answer RQ1, 18 items were adopted from the LM Inventory (LMI, see Lou & Noels, 2017) with permission via email. Lou and Noels (2017) developed the LMI to measure LMs based on beliefs about language learning and responses to failure and challenges based on the MGRM. The LMI consists of 18 items to measure fixed (nine items) and growth (nine items) LMs in three categories (i.e., general language beliefs, second

language learning beliefs, and age-related beliefs). It should be noted that the LMI was devised in an ESL context and validation has been attempted at the time we conducted our study (e.g., Collett & Berg, 2020). Thus, more research to validate the LMI needs to be conducted in our EFL context. With this in mind, we only adopted three LMI items to measure responses to failure and challenges in target language situations. These three situations (see Appendix) were the only ones considered to fit the subject context which was confirmed by three other EFL teachers with over 10 years of experience in the subject context. Each situation consisted of three response types (i.e., subsequent avoidance, trying again, and raised anxiety) and participants were asked their likelihood of responses for each.

Learning goals in terms of ideal selves and intended effort were investigated to answer Q2. Our ideal self and intended effort category also consisted of three items each (see Ryan, 2009) and were both adopted with permission via email. It should be noted that these items were all used because they were developed and used for studies in the subject context. For our investigation in connection with LMs, we adopted only the ideal self component of the L2 Motivational Self System because research in ought-to selves is still inconsistent (Taguchi et al., 2009). For example, most recently Teimouri (2017) points out a lack of research to genuinely know if the ought-to self regulates learners' persistence and effort toward a language learning goal. Also, the learning experience of the L2 Motivational Self System pertains to the environmental factors surrounding the learner, such as the teacher, peer, curriculum, or classroom. We concluded that these factors were consistent for participants. Furthermore, we examined whether the sample had growth LMs in connection with the more intrinsic form of learning goals which can be explained by the ideal self as discussed above.

Participants responded to all items on a six-point Lickert scale, which was chosen to have participants commit to a positive or negative response. For statistical analysis, the three items for each category were translated into one score each to represent each participant's fixed LM, growth LM, avoid response, try again response, anxious response, ideal self, and intended effort. Before combining items, a reliability analysis was conducted.

The questionnaire was translated into Japanese and a bilingual Japanese EFL teacher and a bilingual speaker of English and Japanese conducted back-translations. In addition, a pilot of the translated questionnaire was conducted with 18 second-year students in the same faculty one semester earlier in a compulsory EFL course which consisted of education majors in the same university and same instructor. The pilot was administered to confirm clarity of each item and measure response time. Based on feedback from the pilot administration, the wording of items was changed and double-checked by our back-translators.

The questionnaire was administered a month after participants entered university during the first 10 minutes of class. All students were informed orally in their native language that participation was voluntary and not part of their

course grade, students also acknowledged that they understood participant confidentiality statements. All students accepted the offer to participate.

### 4.3 Analysis

Data was input into Microsoft EXCEL 2020 and checked for response rate and biases. Without any notice of response biases nor missing data, we furthered with our analysis using all responses. Next, we input the data into SPSS 27.0J and analyzed responses descriptively to identify trends along with category reliability scores before conducting inferential statistics. The reliability of the scores on the scales were confirmed using Cronbach’s Alpha.

After we transformed all items into one score, we extrapolated seven categories (i.e., fixed LM (*Fixed*), growth LM (*Growth*), intended effort (*Effort*), ideal self (*Ideal*), avoidance response (*Avoid*), try again response (*Again*), anxiety response (*Anxiety*)). Results revealed that exclusion of any item would lower the reliability of the category (Table 1) with all categories above the  $\alpha = 0.60$  level. Though considered lenient in educational research, due to a low item count for each category, we considered an alpha level of .60 to be acceptable for the present study as used in previous studies in the same context (Nishino, 2005). Regardless, interpretations of Effort and Avoid categories are based on an alpha level .66 and .69 respectively.

**Table 1**  
*Results of Reliability Analysis (N=64)*

Category	items	$\alpha$
fixed language mindsets ( <i>Fixed</i> )	9	0.71
growth language mindsets ( <i>Growth</i> )	9	0.83
intended effort ( <i>Effort</i> )	3	0.66
ideal self ( <i>Ideal</i> )	3	0.85
response to failure – avoidance ( <i>Avoid</i> )	3	0.69
response to failure – try again ( <i>Again</i> )	3	0.70
response to failure – anxiety ( <i>Anxiety</i> )	3	0.74

Finally, we administered a correlational analysis to our categories as opposed to a multiple regression analysis that has stronger predictive power. Multiple regression requires the assumption that the data is normally distributed and has a large sample size (Green & Salkind, 2011). Our data was non-parametric. To avoid incorrectly rejecting a null relationship, we used the more conservative Bonferroni approach to control for Type 1 errors. The uncorrected  $p$ -value was 0.05 divided by our 24 comparisons resulting in a corrected  $p$ -value of 0.002.

## 5. Results

The descriptive statistics of all participants are shown in Table 2. Most participants had a higher mean score for Growth ( $M = 4.46$ ,  $SD = 0.70$ ) than Fixed ( $M = 2.37$ ,  $SD = 0.57$ ). The results for participants' responses to failure show that most participants would try *Again* ( $M = 4.55$ ,  $SD = 0.87$ ), not try to *Avoid* similar situations in the future ( $M = 2.74$ ,  $SD = 1.05$ ) and participants tended to respond that *Anxiety* would increase ( $M = 4.33$ ,  $SD = 1.14$ ) in the face of failure and challenges. Data also showed that participants felt the *Effort* they put into their studies was sufficient ( $M = 4.03$ ,  $SD = 0.90$ ). Most participants also saw themselves using English in the future (i.e., *Ideal*,  $M = 3.81$ ,  $SD = 1.12$ ).

Descriptive statistics revealed that 54 participants (79.69%) had high *Growth* scores ( $M > 4.00$ ) and low *Fixed* scores ( $M < 4.00$ ). Nine participants, all non-English majors, had a *Growth* score that was low ( $M < 4.00$ ) but had even lower scores for *Fixed* ( $M < 2.51$ ). One non-English major had a low score for *Growth* and *Fixed*. Interpretation of these results alone would illustrate a situation in which most Japanese learners have growth LM, as previously documented. Our responses to failure and challenges results may help deepen our understanding. Our participants responded by saying they would not *Avoid* learning situations ( $M = 2.74$ ,  $SD = 1.05$ ), try *Again* ( $M = 4.55$ ,  $SD = 0.87$ ), and anxiousness would arise (*Anxiety*,  $M = 4.33$ ,  $SD = 1.14$ ) in all three situations. From these results, it was deduced that participants have growth LMs defined in terms of beliefs of intelligence and responses to failure and challenges.

**Table 2**

*Descriptive Statistics of Participants (N = 64)*

Category	<i>M</i>	<i>SD</i>	median	min	max
<i>Fixed</i>	2.37	0.57	2	1	3
<i>Growth</i>	4.46	0.70	4	2	6
<i>Effort</i>	4.03	0.90	4	2	6
<i>Ideal</i>	3.81	1.12	3	1	6
<i>Avoidance</i>	2.74	1.05	2	1	5
<i>Again</i>	4.55	0.87	4	2	6
<i>Anxiety</i>	4.33	1.14	4	1	6

Before administering inferential statistics, the distributional shapes of the categories were examined to the extent of an assumption of normality. Interpretations of histograms and Q-Q plots for each category led us to interpret the data as nonparametric. Having less than 200 but more than 30 participants, the Shapiro-Wilk test was administered (Turner, 2014), and results of normality revealed that more than half of our data (i.e., four out of seven categories) were not normally distributed (Table 3). Thus, we implemented a non-parametric test.

**Table 3***Results for Tests of Normality*

Category	Shapiro-Wilk		
	statistic	df	p
<i>Fixed</i>	0.98	64	0.21
<i>Growth</i>	0.96	64	0.03
<i>Effort</i>	0.98	64	0.25
<i>Ideal</i>	0.98	64	0.23
<i>Avoid</i>	0.97	64	0.07
<i>Again</i>	0.96	64	0.04
<i>Anxiety</i>	0.96	64	0.03

A non-parametric Spearman correlation test results showed that 10 out of the 24 correlations were statistically significant (i.e., six positive and four negative correlations) that illustrated somewhat of a relationship between categories ranging from 0.381 to 0.561 (Table 4). There was an expected negative correlation between *Growth* and *Fixed* ( $rs(63) = -0.381, p < 0.002$ ). Also, as *Growth* was positively correlated to *Again* ( $rs(63) = 0.387, p < 0.002$ ), there was a negative correlation between *Fixed* and *Again* ( $rs(63) = -0.561, p < 0.002$ ). A positive correlation was found between *Fixed* and *Avoid* ( $rs(63) = 0.435, p < 0.002$ ) as well. As expected, *Avoid* and *Again* were negatively correlated ( $rs(63) = -0.511, p < 0.002$ ) and *Avoid* and *Anxiety* were positively correlated ( $rs(63) = 0.444, p < 0.002$ ). *Effort* resulted in a positive correlation with *Ideal* ( $rs(63) = 0.384, p = 0.002$ ). *Effort* was also positively correlated with trying *Again* ( $rs(63) = 0.459, p < 0.002$ ). Additionally, *Ideal* was negatively correlated with *Avoid* ( $rs(63) = -0.422, p < 0.002$ ) and positively correlated with *Again* ( $rs(63) = 0.441, p < 0.002$ ).

**Table 4***Results of Spearman Correlations (N=64)*

	<i>Growth</i>	<i>Effort</i>	<i>Ideal</i>	<i>Avoid</i>	<i>Again</i>	<i>Anxiety</i>
<i>Fixed</i>	-0.381*	-0.131	-0.327	0.435*	-0.561*	0.079
<i>Growth</i>		0.313	0.342	-0.138	0.387*	-0.122
<i>Effort</i>			0.384*	-0.198	0.459*	0.048
<i>Ideal</i>				-0.422*	0.441*	-0.318
<i>Study</i>				-0.243	0.118	-0.235
<i>Avoid</i>					-0.511*	0.444*
<i>Again</i>						-0.054

Note. \* $p < 0.002$  (Bonferroni adjusted  $p$  value)

We should note that we administered a two-tailed Mann-Whitney *U* test to measure differences between majors (English and non-English) within our sample. Results showed a non-significant difference for *Fixed* ( $z = -1.06, p = 0.29$ ) and *Growth* ( $z = -0.86, p = 0.39$ ). For *Fixed*, English majors had an average rank of 30.19 whereas non-English majors had an average rank of 35.12. *Growth* responses resulted similarly with English majors having an average rank of 34.37 and the non-English majors with 30.38. Also, test results showed a significant difference between *Effort* and *Ideal*, but only insignificant differences in all responses to failure and challenges categories. These *Effort* and *Ideal* results may help explain the difference noted by Ryan (2009) concerning the different versions of the ideal self that Japanese learners have in terms of learning goals and behavior which warrants future research. It may also suggest that non-English majors may have more of a fixed LM than a growth LM as responses did not translate into behavior, but more research with more participants is warranted before any conclusions can be made.

### **5.1 What LMs did our participants have?**

The results of the *Fixed* and *Growth* categories suggested that participants may have *Growth* more than *Fixed* LM in terms of beliefs about language learning, confirming previous research. Additionally, *Growth* LM was found in terms of responses to failure and challenges in language learning. While results showed that participants who had a high *Growth* LM would likely have a low *Fixed* LM, participants with *Fixed* LM were more likely to not try *Again* amidst failure or challenges and *Avoid* those situations in which they foresee failure or challenges pointing to a fixed mindset. Participants with a higher *Growth* LM reported, conversely, that they most likely would try *Again* in such situations which aligns with the definition of a growth mindset. Without connecting this argument to learning behavior, however, it is hard to argue with confidence that Japanese EFL learners truly have a *Growth* LM and that they were not responding to survey items merely as socially scripted discourse. In other words, is it the case that participants understand the importance of effective responses to failure or challenges to develop their language skills, but do not act on these language learning beliefs suggesting a false-growth mindset.

### **5.2 What do participants' learning behavior say about their LMs?**

Participants who believed they were putting in the *Effort* also tended to report stronger *Ideal* selves. This result arguably replicates our discussion above in that having learning goals opposed to performance goals motivates learning. To answer Q2, however, we must look at the data concerning intended *Effort* and learning goals (i.e., *Ideal*) and their relationships with LMs. Data did not reveal a significant relationship between intended *Effort* and *Ideal*. Data did reveal however a relationship between language learning *Effort* and the response to try *Again*. This result may simply be the case that participants who felt they would



try *Again* felt they were putting *Effort* into their language learning, which is arguably the learning behavior of a learner with the growth mindset.

Results also showed a positive correlation between *Ideal* self and responses to try *Again* and the negative relationship between *Ideal* self and responses to *Avoid* failure or challenging situations suggesting that one could enhance the other. In other words, participants with high *Ideal* selves tended to report wanting to try *Again* in the face of failure or challenge and not *Avoid* language learning situations. It could also be put another way; participants who would try *Again* in the face of failure or challenges and not *Avoid* language learning situations had a learning goal in terms of a clear *Ideal* self. This final point may be a key in developing authentic growth LMs in the subject context that includes active learning behavior towards language learning.

## 6. Discussion

Similar to Ryan and Mercer's (2012) conclusion, survey results suggested that participants possessed growth LMs to the extent that it reflects their beliefs in the importance of persistence and effort in language learning. Nearly 80 percent of our participants possessed growth LMs and even the 20 percent who were categorized as having fixed LMs tended to respond high to growth LM survey items, which could be viewed as socially scripted discourse. However, data pointing to responses to failure and challenges supported this interpretation of participants having growth LMs as they reported wanting to try again after a setback. Learners with growth LMs tended to report not avoiding learning situations though feeling anxious in language learning. It could be argued that a little anxiety comes with learning a second language. However, if being anxious is part of having a growth LM, it warrants future study.

Then, do learners with growth LMs have learning goals and put more effort into their studies? The survey results were mixed. While results showed intended effort towards language learning and possessing an ideal self did not have a direct relationship with beliefs about language learning, they did demonstrate a relationship with responses to failure and challenge.

Interpretation of our data points to the ideal self potentially being key in developing growth LM in the subject context. As Lake (2013) points out, Japanese learners are said to be afraid of making mistakes and the large gap between the ideal and the actual self may cause anxiety and demotivation. Similarly, our data also showed a negative relationship between ideal self and avoiding learning situations. In other words, participants with an ideal self were less likely to avoid learning situations and were more likely to try again in the face of difficulties. Simultaneously, participants who reported avoiding failure and challenging situations also felt anxiety in their language learning and were not likely to try again. Conversely, participants who reported putting effort into their language learning or reported possessing an ideal self were more likely to try again in the face of failure or challenges and not avoid language learning situations. This

action potentially puts language learners in a cycle of learning to develop growth LMs. These results suggest that developing learning goals by envisioning an ideal self and a better understanding of how to respond to failure or challenges in learning situations may be critical in developing growth LMs in the subject context.

### **6.1 Pedagogical Implications**

Our results confirmed a necessity to providing Japanese university EFL learners with more opportunities to strengthen their ideal selves. As Nitta and Baba (2014) also argue, language learners could benefit from taking time to develop their ideal selves and learning skills (e.g., responses to failure and challenges) as they are intertwined, and as our data shows, potentially develop growth LMs. The same can arguably be said for other contexts as well from the perspective of ideal selves research, which is abundant in other language learning contexts (e.g., Dörnyei, 2009) Ueki and Takeuchi's (2013) study with Japanese participants showed that conducting activities explicitly aimed towards developing an image of one's future self using the target language is effective. The ideal self, however, needs to be maintained by continuation of its development and elaboration, which in turn potentially influences intended effort towards study (Nitta & Baba, 2014). Strengthening a learners' ideal self should coincide with what Dörnyei (2009) called an "operationalized vision" (p. 37), which refers to developing effective action plans that close gaps between the current self and the ideal self. These action plans if consisted of setting intrinsic learning goals may help develop growth LMs.

Also, if learners are avoiding learning or highly anxious in their learning context, more English communication practice may help learners respond positively to failure and challenges, which in turn may help in developing growth LM. Though one may argue for further research to be conducted first, we believe, the similar conclusions can be made from the perspective of research in foreign language anxiety in other language learning contexts (e.g., Horwitz, 1988). Communication practice with teacher and peer facilitation provides learners with more opportunities to learn from setbacks and anxieties. For instance, instructors could directly teach learners how to cope in certain situations when English communication attempts fail, such as asking the interlocutor to slow down or speak louder or provide learners with different ways to cope with challenges, such as vocabulary learning. Doing so may facilitate learning experiences necessary to build growth LMs instead simple encouragement (e.g., *do your best*).

### **6.2 Limitations and Future Studies**

This exploratory study is small scale and limited to its context. The literature on LMs would benefit from repeated studies with participants from different levels and backgrounds. It would also benefit from more qualitative data to support quantitative results, such as participant interviews for a deeper analysis of Japanese university EFL learners' LMs. Additionally, investigating LMs with

other learner characteristics, such as L2 grit (e.g., effort and persistence in language learning), in the subject context is essential, as well as extending learner surveys with more context-specific situations of responses to failure and challenges. Furthermore, intervention studies using explicit instruction to induce growth LMs and develop ideal selves should be conducted in various contexts for a better understanding of how LMs and ideal selves develop over time (Dweck & Yeager, 2018; Nitta & Baba, 2014). Finally, a more detailed investigation on the ganbaru culture, along with grit and mindsets, would shed light on whether Japanese university EFL learners possess false-growth mindsets or not, something we could not fully examine in the present cross-sectional survey.

## 7. Conclusion

Our study attempted to extend research in LM of Japanese university EFL learners based on an examination of not only (1) beliefs of persistence and effort in language learning, but also responses to failure and challenges. Additionally, we investigated whether growth language mindsets (i.e., belief that success comes from time and effort and possessing the skills to learn effectively) translated into learning behavior (i.e., learning goals and intended effort). Our data suggested that our participants most likely had growth LMs, but may need explicit instruction in enhancing growth LM, especially in terms of how to effectively respond during setbacks. LMs data also correlated with learning behavior data suggesting that working on developing or maintaining learners' ideal selves could be key to developing more growth mindsets as well as influence learning behavior positively.

## Acknowledgements

The present study was supported by Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) KAKENHI Grant JP18K00790.

## References

- Apple, T. M., Silva, D. D., & Fellner, T. (2013). *Language learning motivation in Japan*. Multilingual Matters.
- Burnette, J., O'Boyle, E., Vanepps, E. M., & Finkel, E. J. (2012). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, *139*(3), 655–701. <https://doi.org/10.1037/a0029531>
- Busch, B. (2018, January 4). Research every teacher should know: Growth mindset. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/teacher-network/2018/jan/04/>
- Chen, P., Powers, J. T., Katragadda, K. R., Cohen, G. L., & Dweck, C. S. (2020). A strategic mindset: An orientation toward strategic behavior during goal pursuit. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *117*(25), 14066–14072. <https://doi.org/10.1073/pnas.2002529117>
- Coad, A. (1996). Smart work and hard work: Explicating a learning orientation in strategic management accounting. *Management Accounting Research*, *7*(4), 387–408. <https://doi.org/10.1006/mare.1996.0022>

- Collett, P., & Berg, M. (2020). Validating the Language Mindsets Inventory. In P. Clements, A. Krause, & R. Gentry (Eds.), *Teacher efficacy, learner agency*. Tokyo: JALT. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2019-22>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Crum, A. J., Salovey, P., & Achor, S. (2013). Rethinking stress: The role of mindsets in determining the stress response. *Journal of Personality and Social Psychology*, *104*(4), 716–733. <https://doi.org/10.1037/a0031201>
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*(5), 940–952. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.940>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2015, September 22). Carol Dweck revisits the ‘growth mindset.’ *Education Week*. <https://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256–273. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2018). Mindsets change the imagined and actual future. In G. Oettingen, A. T., Sevincer, & P. M. Gallwitzer (Eds.), *The psychology of thinking about the future* (pp. 362–376). Guilford.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2011). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, *72*(3), 283–294. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Hariri, J. (2021). A closer look at grit and language mindset as predictors of foreign language achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, *43*(2), 369–402. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000480>
- Khajavy, G. H., Pourtahmasb, F., & Li, C. (2022). Examining the domain-specificity of language mindset: A case of L2 reading comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *16*(3), 208–220. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1956936>
- Lake, J. (2013). Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation. In T. M. Apple, D. D. Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 225–244). Multilingual Matters.

- Liu, W. C. (2021). Implicit theories of intelligence and achievement goals: A look at students' intrinsic motivation and achievement in mathematics. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.593715>
- Lou, N. M., Chaffee, K., & Noels, K. (2022). Growth, fixed, and mixed mindsets: Mindset system profiles in foreign language learners and their role in engagement and achievement. *Studies in Second Language Acquisition, 44*(3), 607–632. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000401>
- Lou, N. M., & Noels, K. A., (2016). Changing LM: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology, 46*, 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.03.004>
- Lou, N. M., & Noels, K. A., (2017). Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *The Modern Language Journal, 101*(1), 214–243. <https://doi.org/10.1111/modl.12380>
- Meng, H. (2008). Social script theory and cross-cultural communication. *Intercultural Communication Studies, 17*(1), 132–138. <https://www-s3-live.kent.edu/s3fs-root/s3fs-public/file/14-Hongdang-Meng.pdf>
- Mercer, S., & Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal, 64*(4), 436–444. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp083>
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding "meaning" in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist, 61*(3), 192–203. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.192>
- Nakayama, T. (2010). Learner beliefs and language learning and expectations to English curriculum. *Josai International Review, 15*, 13–24. [https://doi.org/10.20566/13412663\\_15\\_13](https://doi.org/10.20566/13412663_15_13)
- Nishino, T. (2005, May). Japanese high school students' L2 learning motivation. In *Lifelong Learning: Proceedings of the 4th Annual JALT Pan-Sig Conference*. Tokyo: Tokyo Keizai University. <https://hosted.jalt.org/pansig/2005/HTML/Intro.htm>
- Nitta, R., & Baba, K. (2014). Self-regulation in the evolution of the ideal L2 self: A complex dynamic systems approach to the L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 374–404). Multilingual Matters.
- Noels, K. A., & Lou, N. M. (2015). Mindsets, goal orientations and language learning: What we know and what we can do. *Contact, 41*(2), 41–52. <https://www.teslontario.org/uploads/publications/researchsymposium/ResearchSymposium2015.pdf>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-

- determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223>
- Okawa, K. (2016). *Ganbarukoto ganbaranaikoto no syakaigaku: Doryoku shugi no yukue* [Persistence and non-persistence: The prospects of effort-based principles]. Harvest.
- Ozdemir, E., & Papi, M. (2022). Mindsets as sources of L2 speaking anxiety and self-confidence: The case of international teaching assistants in the U.S. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 234–248. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1907750>
- Papi, M., & Teimouri, Y. (2012). Dynamics of selves and motivation: A cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(3), 287–309. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00312.x>
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeider (Eds.) *Handbook of self-regulation: Directions and challenges for future research* (pp. 503–529). Academic Press.
- Ryan, S. (2009). Self-identity in L2 motivation in Japan. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 120–143). Multilingual Matters.
- Ryan, S. & Mercer, S. (2012). Implicit theories: Language learning mindsets. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory, and practice* (pp. 74–89). Palgrave Macmillan.
- Sadoughi, M., Hejazi, S. Y., & Lou, N. M. (2023). How do growth mindsets contribute to academic engagement in L2 classes? The mediating and moderating roles of the L2 motivational self system. *Social Psychology of Education*, 26, 241–261. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09744-0>
- Sakui, K., & Gaies, J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473–492. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00046-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00046-9)
- Sato, M. (2022). Mindsets and language-related problem-solving behaviors during interaction in the classroom, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 265–276. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1895803>
- Shyr, W. J., Feng, H. Y., Zeng, L. W., Hsieh, Y. M., & Shih, C. Y. (2017). The relationship between language learning strategies and achievement goal orientations from Taiwanese engineering students in EFL learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(10), 6431–6443. <https://doi.org/10.12973/ejmste/76660>
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66–97). Multilingual Matters.

- TEFL Academy. (2018, Mar 21) *What are absolute beginner and false beginner EFL students?* <https://www.theteflacademy.com/blog/2018/03/what-are-absolute-beginner-and-false-beginner-efl-students/>
- Teimouri, Y. (2017). L2 selves, emotions, and motivated behaviors. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681–709. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000243>
- Turner, J. L. (2014). *Using statistics in small-scale language education research*. Routledge.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Forming a clearer image of the ideal L2 self: The L2 motivational self system and learner autonomy in a Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 238–252. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.836205>
- Ueyama, S. (2011). *Eigo kateigakusyu shido gaidobukku* [Guidebook for teaching students how to study at home]. Meijitoshō.
- Wenden, A. L. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27(4), 435–441. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00043-3)
- Xu, J., & Wang, Y. (2022). The differential mediating roles of ideal and ought-to L2 writing selves between growth mindsets and self-regulated writing strategies. *System*, 110, 102900. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102900>

## Appendix

### *Responses to Failure and Challenges*

*Situation 1:* Imagine that you are in a room with several [L2] speakers. You just heard a joke from one of them and everyone in the room is laughing but you totally didn't understand the joke. (*Avoid*) What is the likelihood that you will just leave the room or just ignore their speaking? (*Again*) What is the likelihood that you will keep listening to their talk and try to understand their talking? (*Anxiety*) How anxious/concerned would you be under this situation?

*Situation 2:* Imagine that you are going out and a few foreigners from the country where your [L2] is spoken ask for help because they lost their way to their hotel. You use [L2] to point them the way but all of them get confused because they didn't understand your [L2]. (*Avoid*) What is the likelihood that you won't help [L2] foreigners speaking again? (*Again*) What is the likelihood that you would better prepare yourself to help the [L2] speaking foreigners in the future? (*Anxiety*) How anxious/concerned would you be under this situation?

*Situation 3:* Imagine that the L2 class that you are in is having a voluntary activity where students exchange their writing and provide comments. The first time, you received a comment from your classmate which had one sentence, your writing is hard to understand. (*Avoid*) What is the likelihood that you won't take part in this voluntary exchange writing activity again? (*Again*) What is the likelihood that you will seek outside help/practice before the next class? (*Anxiety*) How anxious/concerned would you be under this situation?

## 小学校英語検定教科書におけるイラスト及び写真から見た 外国人の特徴

### Characteristics of Foreigners as Depicted in Illustrations and Photographs in Authorized English Textbooks for Elementary Schools

甲斐 順

(神奈川県立松陽高等学校)

#### Abstract

The Course of Study for elementary schools, which was announced in 2017, was implemented in 2020. Since then, a foreign language has been taught as a school subject to fifth and sixth graders in Japan. The policy stipulates that students should learn English as a foreign language. Based on the official document, seven publishing companies have published authorized English textbooks for elementary schools. This study aims to examine and analyze the illustrations and photographs of foreigners in authorized English textbooks for elementary schools in terms of the characteristics of their appearance. The study finds that in terms of illustrations, more textbooks contain foreigners who are white while in terms of photographs, more textbooks contain foreigners who are non-white. The research also finds that textbooks deal with whites and non-whites living in different countries. Furthermore, the analysis of textbooks shows that the frequency of illustrations of main foreign characters is higher. The results indicate that there is a tendency toward white supremacy in authorized English textbooks for elementary schools.

**Keywords:** 小学校英語検定教科書, 外国人, 外見的特徴, 白人至上主義

#### 1. はじめに

平成 29 年 (2017 年) に告示された小学校学習指導要領が令和 2 年 (2020 年) に全面実施され、小学校高学年 (5 年生, 6 年生) に外国語科が導入された。外国語科においては、英語を履修させることを原則とすること (文部科学省, 2018) が明記され、小学校で英語が教科として指導されるようになった。これまでの外国語活動や学習指導要領の移行期間との大きな違いの 1 つは、授業で検定教科書が使用されていることである (佐藤, 2021)。高学年用の英語検定教科書は 7 社から出版され、小学校英語検定教科書に関する研究成果が近年次々と報告されている (大石, 2021; 小野, 2021; 佐藤, 2021; 高橋・柳, 2021; 田辺, 2021; 津村, 2021; 水澤, 2022; 和田, 2021)。

小学校の英語検定教科書は、イラストや写真などが多く、英単語や英文は非常に少ないことが指摘されている (佐藤, 2021)。イラストや写真などが多い背景の 1 つに、小学校学習指導要領の「英語」の言語活動に関する事項の「聞くこと」の中で「イラストや写真など」の視覚情報を用いて、聴覚による情報を理解・処理する言語活動を指導することが明記されていることが下地となっていることが挙げられるだろう。また、「読むこと」の言語活動に「音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を、絵本などの中から識別する活動」と明示され、「絵本」という言葉が見られる (田縁, 2023) ことも背景の 1 つと考えられる。児童が外国語に興味・関心を持って



るよう、写真やイラストを多用し魅力的な紙面作りを各社が行っている(加藤,2020)ことも大いに関係しているものと思われる。

イラストや写真などは視覚に訴え、時に鮮明な印象を与え、記憶としても残りやすい。英語を母語とするジャマイカ出身でカナダ国籍を有する Nelson (2019) は、日本国内で英語のインストラクターとしてデモレッスンをを行っている際に、若い男性から「カナダ人は白人だと思っていた」と言われたことがあると述べている。レッスンで使用していたビジュアル教科書のために、カナダ人が白人であるとその男性に確信させるようになったのではないかと Nelson は言う。

鳥越 (2019) は、大学生 104 名を対象に「外国人」「移民」「外国人労働者」という言葉を聞いてそれぞれどのような人物を思い浮かべるか調査した。その結果、「外国人」という言葉からイメージされる人物像についての回答の多くがヨーロッパ系白人というものであった。外見についての言及が多く、肌や眼の色、髪の色、骨格の違いなどについて描写しているものが多く見られ、回答例から、金髪・白人・眼の色が青いということが読み取れた。

こういった外国人に対するイメージはテレビや映画などの影響も考えられるが、Nelson (2019) が指摘するように教科書、とりわけ教科書で用いられているイラストや写真も少なからぬ影響を与えているのではないだろうか。大石 (2021) では7種類の小学校英語検定教科書を調査分析し、教科書内で描かれている ALT の 8 人中 5 人が白人系であったと述べている。杉山 (2020) は、6種類の中学校英語検定教科書を調査分析し、過去の教科書と比較すると登場人物の出身国及び外見的特徴は多様になっていることを明らかにするとともに「白人至上主義的な傾向」も見られることを指摘している。

本研究では、小学校英語検定教科書7種類を対象に、イラスト及び写真に登場する外国人を抽出し、外見的特徴から小学校英語検定教科書で描かれている外国人を分析し、考察する。

## 2. 先行研究

本節では、小学校英語検定教科書に登場する人物についての先行研究を概観し、本研究の目的を述べる。

田辺 (2021) は、小学校英語教科書において異文化理解がどのように扱われてきたかを、外国語活動の共通教材『Hi, friends! 1,2』(以下、HF)、指導要領の移行期間中の小学校5・6年生対象の『We Can! 1,2』(以下、WC)、小学校英語検定教科書『NEW HORIZON Elementary English Course 5,6』(以下、NHE)の3種類の教科書を調査対象として、紙面と音声スクリプトに登場する外国と外国人を抽出し、その数や内容を比較するとともに、異文化理解を文化理解的アプローチと問題解決型アプローチの2つから分析を行った。その結果、登場する外国の数は、HFが15か国、WCが21か国、NHEが45か国で、NHEが最も多く、地域のバランスもとれていることが判明した。登場する外国人で名前のある人の数は、HFが3人、WCが13人、NHEが35人で、NHEが最も多いだけでなく、登場する外国人の背景設定が現実的で身近なものとなっていることを指摘する。異文化理解のアプローチの方法については、HF及びWCは文化理解的なアプローチが主流であったのに対して、NHEは文化理解的なアプローチにより異文化理解を多面的に扱うとともに、問題解決型アプローチを明示的に取り入れるなどの工夫が見られることが判明した。田辺(2021)が認めているように、HF、WC、NHEの3種類を時系列、つまり縦の比較に焦点を当てて分析を行っているが、小学校英語検定教科書は1種類しか分析ができておらず、他の6種類の小学校英語検定教科書についても同様な比較分析することが望まれる。

水澤 (2022) は、7種類の小学校英語検定教科書に描写されるジェンダーを分析し、多様性と画一性を探るために、教科書の絵(写真)の部分とことばの部分の抽出したのち、絵とことばといった異なるモードから作られる意味を考察した。その結果、成人と児童の描写の違いが顕著であ

ることが判明した。成人に関しては、職業も含め、旧来の性的役割分担が多く描写されており、児童に関しては、多様性をもった描写が多かった。例えば、女子児童が暖色を好み、男子児童が寒色を好むといったステレオタイプ的な描写は見られず、児童が身につけるものの色合いは、多様性に富んでいた。料理する (to cook, to make) や助ける (to help) といった一部の行為では、従来の性的役割分担が確認された。教科書に描写されていることばや絵が、児童の社会化に影響を与え、固定化した性別役割分担の再生産となり、日本の男女共同参画社会の促進を妨げる一因となりかねないと水澤は警鐘を鳴らす。

津村 (2021) は編集方針、製本仕様、課の構成内容などの観点から 7 種類の小学校英語検定教科書について分析を行った。分析結果から、コミュニケーションを図る資質・能力 (知識及び技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等) を育成すべく、4 技能 5 領域 (「聞くこと」「読むこと」「話すこと (やり取り)」「話すこと (発表)」「書くこと」) の活動、複数の領域との統合的な活動、CAN-DO 形式による学習到達目標の明示、音声や動画の二次元コード (QR コード) の設置、独自の手書き書体の開発、4 本線の工夫 (幅・線種・色合い)、他教科との横断的学習、カラーユニバーサルデザイン等の特別支援教育への配慮、小中連携など、新学習指導要領を遵守しつつも、各出版社では様々な創意工夫を随所に凝らした魅力的な教科書作成が行われていることが明らかになった。津村 (2021) は主要な登場人物の出身国別人数についても調査し、日本が 29 人、アメリカが 9 人、インド、オーストラリア、シンガポールが各 3 人、カナダ、フィリピン、ブラジルが各 2 人、イギリス、中国、フィンランドが各 1 人であることを明らかにするとともに、全ての教科書にモデルとしての英語を母語とする国の人物だけでなく、英語を第 2 言語として生活で使用している国の人物も登場していることを示している。

大石 (2021) も、7 種類の小学校英語検定教科書について調査しているが、教科書に登場する外国人 (児童と ALT) の出身地及び教科書で使用されている音声に焦点を絞っている。分析の結果、Kachru (1985) が提唱した中心円、外周円、拡張円の 3 つの分類で見ると、外国人児童については、アメリカとオーストラリアという中心円の国に加えて、外周円であるシンガポールとインド、さらに中国とブラジルという拡張円の児童が主要な登場人物として描かれていることが判明した。また、出身国が判明できる ALT については、全てが中心円の国の出身者で、8 人中 5 人が白人系であることも分かった。こうした傾向から、教科書の ALT の表象は「母語話者志向」的であると指摘する。さらに教科書で使用されている英語音声については、全てがアメリカ英語であり、日本人児童やアメリカ合衆国以外の出身の外国人児童の話す英語にも、アメリカ英語の音声を使用されている教科書があることが判明した。小学校英語教育における英語音声に関する「母語話者 (アメリカ) 志向」を強化する可能性を大石は指摘する。この研究で興味深いのは、出身国が確認できる ALT 全員が中心円を出身国としており、8 人中 5 人が白人系であるという点である。これは、前節で触れた Nelson (2019) のビジュアル教科書で学習した若い男性が、「カナダ人は白人だと思っていた」という日本におけるインストラクターの体験談に通じるものがある。英語を母語とする国出身の ALT が白人として教科書で描かれていれば、「英語母語話者は白人である」といった誤ったイメージを学習者が抱いてしまう可能性がある。ただし、大石 (2021) の研究では、外国人児童については登場人物に関する説明が付与されているものだけを対象としており、国旗等の情報から判別可能な児童については分析を行っていない。

小学校の英語検定教科書ではないが、中学校の英語検定教科書に描かれるイラストの登場人物から、人種・民族の多様性を探った研究に杉山 (2020) がある。この研究では、6 種類の中学校英語検定教科書を対象に、イラストや写真などで外見を判断でき、かつ名前や立場 (e.g. ~'s mother) で他の人物と区別できる登場人物について分析を行った。その結果、登場人物の出身国及び外見の特徴がより多様になっていることが明らかにされている。それ以前の検定教科書と比べ、肌・

髪・眼の色が濃い人物の割合が増えてはいるが、白人至上主義的な傾向が残っていることも指摘されている。その傾向の1例として、中学校英語検定教科書の中で英語話者のモデルとされているのは、肌・髪・眼の色が薄く描かれている「白人」と推定される人物が多く描かれていることを挙げる。まず、英語を第1言語もしくは公用語として使用する国（アメリカ、イギリス、インド、カナダ、ケニア、オーストラリア、シンガポール、ニュージーランド、フィリピン、南アフリカ）の出身者について外見的特徴を分析したところ、5社の教科書では6割から7割程度の人物が肌・髪・眼の色が薄い人物であった。また、外国人教師であることが明らかな人物計14人について外見的特徴の分析を行ったところ、出身国が判明している人物7人全員が英語を母語とする国（アメリカ、イギリス、オーストラリア、カナダ）の出身であり、先の14人中12人は肌・髪・眼の色が薄く描かれている人物であった。

これまでの小学校英語教科書における登場人物について触れた先行研究からジェンダーや主要な登場人物に関する出身国については調査が行われているが、主要な登場人物以外の外国人について行った研究は田辺（2021）のみである。ただし、田辺（2021）の研究は1社の英語検定教科書における外国人を調査しただけであり、他の6社の教科書については行っていない。また、杉山（2020）の中学校英語検定教科書で行われたような外見的特徴から7社全ての小学校英語検定教科書に登場する外国人のイラストや写真を対象に調査を実施した研究は行われていない。杉山（2020）は、中学校英語検定教科書では「白人」と推定される登場人物が多く描かれていると指摘し、小学校英語検定教科書では、大石（2021）がALTにその傾向が見られることを指摘している。ただし、他の外国人については明らかにされていない。津村（2021）では、主要な登場人物の出身国別人数を示しているが、教科書に登場する他の外国人については調査を行っていない。

そこで本研究では、イラスト及び写真に登場する外国人を抽出し、外見的特徴から小学校英語検定教科書で描かれている外国人の出身国及び登場する頻度を分析し、考察する。ただし、出身国が不明の場合は、外見的特徴からのみ分析を行う。また、外国人の先生（ALT）やそれに纏わる「英語」に関しても分析を行う。

### 3. 方法

#### 3.1 分析対象

本研究で分析対象とする小学校英語検定教科書は、表1に示した小学校高学年用に発行されている7社の14冊である。

表1

小学校英語検定教科書名及び出版社

検定教科書名	出版社
<i>NEW HORIZON Elementary English Course 5, 6</i> (以下, NHE)	東京書籍
<i>Junior Sunshine 5, 6</i> (以下, JS)	開隆堂
<i>JUNIOR TOTAL ENGLISH 1, 2</i> (以下, JTE)	学校図書
<i>CROWN Jr. 5, 6</i> (以下, CJ)	三省堂
<i>ONE WORLD Smiles 5, 6</i> (以下, OWS)	教育出版
<i>Here We Go! 5, 6</i> (以下, HWG)	光村図書
<i>Blue Sky elementary 5, 6</i> (以下, BSE)	新興出版社啓林館

### 3.2 分析範囲

本研究では、表紙の裏から裏表紙の裏までとし、目次なども含めて分析を行う。教科書によっては、表紙の裏に主要登場人物の紹介、国旗や言語などとともに人物の紹介が行われているからである。主要登場人物が表紙及び裏表紙に登場している教科書もあるが、表紙については水澤(2022)で言及されているため分析範囲からはずした。

### 3.3 分析方法

本研究では、杉山(2020)を参考に、イラストや写真などで外見を判断でき、紙面やQRコードで入手した音声から名前や立場(e.g. ~'s mother)、国旗やコメントから国名が判断できる外国人、店員など单元内で描かれている出身国が不明の外国人について分析を行う。ただし、写真の中には多人数で掲載されているため、特定することが不可能な人物は分析から除外した。また、世界中で知られている有名人(例、マララ・ユスフザイ)は分析から外した。登場する外国(出身国)、外国人(特に主要登場人物)の頻度についても分析する。外見的特徴については、杉山(2020)で用いられている肌の色素タイプのスケールであるFitzpatrick scaleを参考に、肌・髪・眼の色が薄い人物(Type1-2に相当)、濃い人物(Type3-6に相当)、判別困難な人物の3段階に分類した。

## 4. 結果

表2は、イラスト及び写真で登場する外国人を外見的特徴から小学校英語検定教科書ごとに示したものである。

表2

イラスト及び写真で登場する外国人の外見的特徴

外見的特徴	NHE (N=144)	JS (N=103)	JTE (N=136)	CJ (N=127)	OWS (N=270)	HWG (N=223)	BSE (N=136)
肌・髪・眼 の色が薄い	64 (44.4)	34 (33.0)	91 (66.9)	58 (45.7)	122 (45.2)	76 (34.1)	69 (50.7)
肌・髪・眼 の色が濃い	79 (54.9)	66 (64.1)	44 (32.4)	69 (54.3)	141 (52.2)	143 (64.1)	61 (44.9)
判別困難	1 (0.7)	3 (2.9)	1 (0.7)	0 (0.0)	7 (2.6)	4 (1.8)	6 (4.4)

注.( )内の数字は%を表す。

「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数より多い教科書はJTE、BSEの2社で、他の5社はいずれも「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数が多し。「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数の合計は514人、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数の合計は603人で、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数の合計が多い。

より詳細にみるため、イラストと写真に分けてみていく。表3は、イラストで登場する外国人の外見的特徴を示したものである。

表3

イラストで登場する外国人の外見的特徴

外見的特徴	NHE (N=30)	JS (N=35)	JTE (N=123)	CJ (N=78)	OWS (N=148)	HWG (N=138)	BSE (N=97)
肌・髪・眼 の色が薄い	21 (70.0)	16 (45.7)	83 (67.5)	40 (51.3)	85 (57.4)	64 (46.4)	58 (59.8)
肌・髪・眼 の色が濃い	9 (30.0)	19 (54.3)	39 (31.7)	38 (48.7)	63 (42.6)	70 (50.7)	36 (37.1)
判別困難	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (2.9)	3 (3.1)

注.( )内の数字は%を表す。

イラストの場合、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数より多い教科書はNHE, JTE, CJ, OWS, BSEの5社となっており、先ほどよりも3社増えている。JSとHWGは「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数が引き続き多い。「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数の合計は367人、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数の合計は274人で、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数の合計が多い。

次に写真の場合をみていく。表4は、写真で登場する外国人の外見的特徴を示したものである。

表4

写真で登場する外国人の外見的特徴

外見的特徴	NHE (N=114)	JS (N=68)	JTE (N=13)	CJ (N=49)	OWS (N=122)	HWG (N=85)	BSE (N=39)
肌・髪・眼 の色が薄い	43 (37.7)	18 (26.5)	8 (61.5)	18 (36.7)	37 (30.3)	12 (14.1)	11 (28.2)
肌・髪・眼 の色が濃い	70 (61.4)	47 (69.1)	5 (38.5)	31 (63.3)	78 (63.9)	73 (85.9)	25 (64.1)
判別困難	1 (0.9)	3 (4.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	7 (5.7)	0 (0.0)	3 (7.7)

注.( )内の数字は%を表す。

写真の場合、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数より多い教科書はJTEのみとなり、他の6社の教科書はすべて「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数が多くなっている。「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数の合計は147人、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数の合計は329人で、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数の合計が多い。

イラストと写真を合わせると「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数より多い教科書は2社であったが、イラストだけをみると「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数より多い教科書は5社となり、増加している。合計数を比較した場合も、写真の方が、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人が多数登場していた。

次に出身国が判明している外国人の外見的特徴をイラストの観点からみってみる。表5はそれを示したものである。

表5

出身国が判明している外国人の外見的特徴 (イラスト)

外見的特徴	NHE (N=16)	JS (N=19)	JTE (N=32)	CJ (N=20)	OWS (N=17)	HWG (N=20)	BSE (N=28)
肌・ 髪・ 眼の 色が 薄い	<b>4か国 (9)</b> アメリカ (1) シンガポール (6) スウェーデン (1) ブラジル (1)	<b>3か国 (6)</b> イギリス (1) オーストラリ ア (1) カナダ (4)	<b>8か国 (16)</b> アメリカ (2) イギリス (5) イタリア (2) オーストラリ ア (1) カナダ (1) ドイツ (3) ニュージーラ ンド (1) ロシア (1)	<b>7か国 (9)</b> アメリカ (2) イギリス (2) イタリア (1) オーストラリ ア (1) スロバキ (1) フィンランド (1) ロシア (1)	<b>5か国 (5)</b> イギリス (1) イタリア (1) スペイン (1) フランス (1) ロシア (1)	<b>7か国 (7)</b> イタリア (1) オーストラリ ア (1) カナダ (1) フィンランド (1) ブラジル (1) フランス (1) ロシア (1)	<b>8か国 (12)</b> アメリカ (1) イギリス (1) イタリア (3) インド (1) オーストラリ ア (2) ニュージーラ ンド (1) フランス (2) ロシア (1)
肌・ 髪・ 眼の 色が 濃い	<b>7か国 (7)</b> インド (1) ガーナ (1) 韓国 (1) ケニア (1) タイ (1) トルコ (1) モンゴル (1)	<b>7か国 (13)</b> アメリカ (5) インド (1) カナダ (1) ケニア (1) シンガポール (1) トルコ (1) ブラジル (3)	<b>10か国(16)</b> アメリカ (1) アルゼンチン (1) イギリス (1) イタリア (1) インド (6) エチオピア(1) 中国 (2) ネパール (1) ブラジル (1) ベトナム (1)	<b>7か国 (11)</b> アメリカ (1) インド (2) 韓国 (2) ケニア (1) スロバキア(2) 中国 (2) ブラジル (1)	<b>7か国 (12)</b> インド (2) オーストラリ ア (2) カナダ (1) 中国 (1) トルコ (1) ブラジル (1) ベトナム (4)	<b>7か国 (11)</b> アメリカ (3) インド (2) カナダ (2) 韓国 (1) ドイツ (1) フィンランド (1) ブラジル (1)	<b>13か国 (15)</b> アメリカ (1) イタリア (1) インド (1) 韓国 (1) ケニア (2) シンガポール (1) スペイン (1) 中国 (1) ニュージーラ ンド (1) フィリピン (1) ブラジル (1) フランス (1) メキシコ (2)
判別 困難						<b>1か国 (2)</b> オーストラリ ア (2)	<b>1か国 (1)</b> 中国 (1)

注。( )内の数字は人数を表す。

「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の出身国は、3か国が1社 (JS), 4か国が1社 (NHE), 5か国が1社 (OWS), 7か国が2社 (CJ, HWG), 8か国が2社 (JTE, BSE) となっている。アメリカ, イギリス, オーストラリア, フランス, ロシアなど欧米系を中心とした国々が見られる。「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の出身国は、7か国が5社 (NHE, JS, CJ, OWS, HWG), 10か国が1社 (JTE), 13か国が1社 (BSE) となっている。出身国はアメリカ, インド, カナダ, 韓国, ケニア, 中国, トルコ, ブラジル, ベトナムなどで, ケニア出身者は4社 (NHE, JS, CJ, BSE) も取り上げられている。ガーナ (NHE) やエチオピア (JTE) やネパール (JTE) などの国々も取り扱われ, 出身国は多様化している。判別困難な教科書は2社 (HWG, BSE) だった。「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数の合計は64人, 「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数の合計は85人で, 「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数の合計が多い。

次に出身国が判明している外国人の外見的特徴を写真の観点からみしてみる。表6はそれを示したものである。「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の出身国は、3か国が2社 (JTE, BSE), 4か国が2社 (CJ, HWG), 7か国が2社 (NHE, OWS), 8か国が1社 (JS) となっている。イラストの場合と同じように, アメリカ, イギリス, イタリア, オーストラリア, フランス, ロシアなど欧米系を中心とした国々が見られる。イスラエルを取り上げている国も1社 (JTE) 見られる。「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の出身国は、2か国が1社 (JTE), 5か国が1社 (BSE), 7か国が1社 (CJ), 10か国が1社 (HWG), 13か国が2社 (NHE, JS), 18か国が1社 (OWS) となっている。出身国はアメリカ, インド, オーストラリア, カナダ, 韓国, ケニア, 中国, トルコ, ブラジル, フランス, ベトナムなどで, エジプト (OWS), パラグアイ (HWG), 南アフリカ (HWG) などの国々も取り上げられており, 写真の方がイラストよりもさらに出身国は多様化している。判別困難な教科書は2社 (NHE, OWS) だった。「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数の合計は70人, 「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数の合計は163人で, 「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数の合計が多い。

表 6

出身国が判明している外国人の外見的特徴 (写真)

外見的特徴	NHE (N=56)	JS (N=44)	JTE (N=7)	CJ (N=29)	OWS (N=66)	HWG (N=20)	BSE (N=15)
肌・髪・眼の色が薄い	<b>7か国 (21)</b> アメリカ (10) イギリス (5) イタリア (1) オーストラリア (1) オーストラリア (2) カナダ (1) トルコ (1) ロシア (1)	<b>8か国 (10)</b> アメリカ (1) イタリア (1) オーストラリア (1) ア (1) スペイン (1) ドイツ (2) ブラジル (1) フランス (1) ロシア (2)	<b>3か国 (5)</b> イスラエル (3) オーストラリア (1) ア (1) ロシア (1)	<b>4か国 (8)</b> イタリア (1) フィンランド(5) フランス (1) ロシア (1)	<b>7か国 (18)</b> アメリカ (2) イタリア (2) オーストラリア (3) スペイン (1) フィンランド (7) ルーマニア (1) ロシア (2)	<b>4か国 (4)</b> アメリカ (1) イギリス (1) オーストラリア (1) フランス (1)	<b>3か国 (4)</b> アメリカ (2) イギリス (1) フランス (1)
肌・髪・眼の色が濃い	<b>13か国 (34)</b> アメリカ (7) イタリア (1) オーストラリア (2) ガーナ (7) ケニア (7) サウジアラビア (2) スウェーデン (1) 中国 (1) ドイツ (1) ニュージーランド (2) フランス (1) ベトナム (1) ペルー (1)	<b>13か国 (34)</b> アメリカ (4) インド (10) オーストラリア (1) カナダ (1) 韓国 (5) ケニア (2) サウジアラビア (1) スペイン(1) 中国 (2) トルコ (1) ブラジル (4) ペルー (1) メキシコ (1)	<b>2か国 (2)</b> イスラエル (1) ロシア (1)	<b>7か国 (21)</b> アメリカ (1) インド (1) 韓国 (1) ケニア (9) 中国 (1) ブラジル (7) フランス (1)	<b>18か国 (45)</b> アメリカ (5) イタリア (2) インド (1) エジプト (1) オーストラリア (4) 韓国 (1) シンガポール (5) スペイン (10) タイ (6) 中国 (1) フィンランド (1) ブラジル (2) フランス (1) ベトナム (1) ペルー (1) 南アフリカ (1) メキシコ (1) ルーマニア (1)	<b>10か国 (16)</b> イギリス (2) スペイン (1) タイ (4) 中国 (1) トルコ (1) パラグアイ (1) フィリピン (1) ブラジル (3) マレーシア (1) 南アフリカ (1)	<b>5か国 (11)</b> アメリカ (6) インド (2) スペイン (1) ニュージーランド (1) ブラジル (1)
判別困難	<b>1か国 (1)</b> アメリカ (1)				<b>1か国 (3)</b> アメリカ (3)		

注。( )内の数字は人数を表す。



今度は出身国が不明の外国人の外見的特徴をイラストの観点からみてみる。表7はそれを示したものである。

表7

出身国不明の外国人の外見的特徴 (イラスト)

外見的特徴	NHE (N=14)	JS (N=16)	JTE (N=91)	CJ (N=58)	OWS (N=131)	HWG (N=118)	BSE (N=69)
肌・髪・眼の色が薄い	12 (85.7)	10 (62.5)	67 (73.6)	31 (53.4)	80 (61.1)	57 (48.3)	46 (66.7)
肌・髪・眼の色が濃い	2 (14.3)	6 (37.5)	23 (25.3)	27 (46.6)	51 (38.9)	59 (50.0)	21 (30.4)
判別困難	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (1.7)	2 (2.9)

注.( )内の数字は%を表す。

「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数より多い教科書はHWGを除く6社となっている。「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数の合計は303人、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数の合計は189人で、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数の合計が多い。

次に出身国が不明の外国人の外見的特徴を写真の観点からみてみる。表8はそれを示したものである。

表8

出身国不明の外国人の外見的特徴 (写真)

外見的特徴	NHE (N=58)	JS (N=24)	JTE (N=6)	CJ (N=20)	OWS (N=56)	HWG (N=65)	BSE (N=24)
肌・髪・眼の色が薄い	22 (37.9)	8 (33.3)	3 (50.0)	10 (50.0)	19 (33.9)	8 (12.3)	7 (29.2)
肌・髪・眼の色が濃い	36 (62.1)	13 (54.2)	3 (50.0)	10 (50.0)	33 (58.9)	57 (87.7)	14 (58.3)
判別困難	0 (0.0)	3 (12.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (7.1)	0 (0.0)	3 (12.5)

注.( )内の数字は%を表す。

「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数より多い教科書はなく、JTE及びCJは同数であった。他の5社(NHE, JS, OWS, HWG, BSE)は「肌・髪・眼の色が濃い」外国人を多く扱っていることがわかる。「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数の合計は77人、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数の合計は166人で、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数の合計が多い。イラストでは「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数の合計数が「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数の合計数を上回っていたが、写真では逆転していた。

ここからは教科書ごとに頻度が多い外国人についてみていく。まずは NHE からみていく。NHE で 1 位は Emily Smith の頻度 62 回が最高で、2 位は Lucas Silva の 45 回、3 位は Lisa Green の 11 回、4 位は Emily の母の 9 回、5 位は、Emily の父の 5 回、以降 4 回が 1 人、3 回が 2 人、2 回が 10 人、1 回が 125 人であった。表 9 は NHE に登場する上位 5 位までの外国人である。

表 9

NHE に登場する外国人 (頻度順上位 5 位まで)

順位	名前	性別	出身国	外見的特徴	職業	頻度
1	<u>Emily Smith</u>	女	シンガポール	肌・髪・眼の色が薄い	小学生	62
2	<u>Lucas Silva</u>	男	ブラジル	肌・髪・眼の色が薄い	小学生	45
3	<u>Lisa Green</u>	女	アメリカ	肌・髪・眼の色が薄い	英語の先生	11
4	Emily の母	女	シンガポール	肌・髪・眼の色が薄い	不明	9
5	Emily の父	男	シンガポール	肌・髪・眼の色が薄い	パン職人	5

注. 名前に下線が引かれている人物は主な登場人物である。

表 9 からわかるように「肌・髪・眼の色が薄い」外国人で上位 5 位までを占めている。また、主要登場人物が 3 位までを占めている。上位 2 人の小学生が頻繁に登場することがわかる。田辺 (2021) では、1 位の Emily Smith が頻度 54 回、2 位の Lucas が 33 回、3 位の Lisa Green が 32 回、4 位の Martin (スウェーデン) が 6 回、5 位の Deepa (インド) が 5 回となっており、本研究の調査結果と異なっている。これは、田辺 (2021) との調査方法の違いにあると考えられる。田辺では、「紙面または音声スクリプト」に登場する名前がある外国人を抽出しているだけでなく、何らかの情報を発信した者だけを抽出し、歌やチャッツも同様に扱っているのに対して、本研究ではイラストや写真などで外見を判断でき、紙面や QR コードで入手した音声から名前や立場 (e.g. ~'s mother)、国旗やコメントから国名が判断できる外国人、店員など单元内で描かれている出身国が不明の外国人について、表紙の裏から裏紙の裏まで分析を行っており、頻度に差が生じていると思われる。なお、「教室英語」(NHE5, p.8) では、ALT と思われる先生 (男、「肌・髪・眼の色が薄い」) が描かれている。

次に JS に登場する外国人をみていく。JS で最も登場頻度が多かったのは、ハンナ・クラークの 28 回で、2 位はジム・ヤンの 26 回、3 位はエイミー・ブラウンとボブ・デイビスの 2 人で 6 回、5 位は 5 年生用の教科書の中で扱われる教科の科目「英語教科書」の表紙に描かれている金髪の白人の女の子 (「肌・髪・眼の色が薄い」) と黒髪の黒人の男の子 (「肌・髪・眼の色が濃い」) の 2 人で 4 回、以降頻度 3 回が 2 人、2 回が 10 人、1 回が 85 人であった。表 10 は JS に登場する上位 5 位までの外国人である。

表 10

JS に登場する外国人 (頻度順上位 5 位まで)

順位	名前	性別	出身国	外見的特徴	職業	頻度
1	<u>ハンナ・クラーク</u>	女	アメリカ (ハワイ)	肌・髪・眼の色が 濃い	小学生	28
2	<u>ジム・ヤン</u>	男	シンガポール	肌・髪・眼の色が 濃い	小学生	26
3	<u>エイミー・ブラウン</u>	女	カナダ	肌・髪・眼の色が 薄い	先生	6
3	<u>ボブ・デビス</u>	男	アメリカ (ニューヨーク)	肌・髪・眼の色が 濃い	先生	6
5	<u>不明</u>	女	不明	肌・髪・眼の色が 薄い	不明	4
5	<u>不明</u>	男	不明	肌・髪・眼の色が 濃い	不明	4

注. 名前に下線が引かれている人物は主な登場人物である。

いずれも主要登場人物である外国人 4 人が上位を占め、上位 2 人は小学生で、3 位と 4 位の先生を大きく離している。「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の方が多くことがわかる。

次に JTE に登場する外国人についてみる。JTE で最も登場頻度が多かったのは、Emma の 142 回、2 位は Neil の 129 回、3 位は Ms. Jones の 94 回、4 位は Lily の 53 回、5 位は Anna の 21 回、以下 18 回、17 回が 1 人ずつ、11 回が 3 人、8 回が 3 人、7 回が 4 人、6 回が 1 人、5 回が 3 人、4 回が 3 人、2 回が 14 人、1 回が 97 人だった。表 11 は JTE に登場する上位 5 位までの外国人である。

表 11

JTE に登場する外国人 (頻度順上位 5 位まで)

順位	名前	性別	出身国	外見的特徴	職業	頻度
1	<u>Emma</u>	女	不明	肌・髪・眼の色が 薄い	小学生	142
2	<u>Neil</u>	男	不明	肌・髪・眼の色が 濃い	小学生	129
3	<u>Ms. Jones</u>	女	オーストラリア	肌・髪・眼の色が 薄い	英語の先生	94
4	Lilly (Emma の妹)	女	不明	肌・髪・眼の色が 薄い	小学生	53
5	Anna (Emma の母)	男	不明	肌・髪・眼の色が 薄い	不明	21

注. 名前に下線が引かれている人物は主な登場人物である。

主要登場人物の外国人が上位3位までを占めている。これまでの2社の登場人物とは異なり2位までは頻度が100回を超えている。2位に入っているNeilを除くと他の4人は、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人となっている。この5人に続くのは、Shaggy's Storyというイギリスのコッツウォルズに住む犬のShaggyを中心としたお話で、その飼い主であるBella(女、「肌・髪・眼の色が薄い」)の18回となっている。なお、「speak English」(JTE 1, p. 89)と書かれた英語の横に、「Hello」と言っている外国人(女、「肌・髪・眼の色が薄い」)が描かれている。レストランなどの注文をとるウェイター(JTE 1, p. 110)やアイスクリームの店員(JTE 1, pp. 107-108)が「肌・髪・眼の色が薄い」人物として描かれている。

次にCJに登場する外国人についてみる。CJで最も登場頻度が多かったのは、「教室で使う英語」のやり取りを表したイラストで、金髪で肌の白い男性が主要登場人物の外国人の27回、2位はNick Jonesの24回、3位はKatie Adamsの23回、4位はTanya Kumarの20回、5位はWang Mingの16回、以下8回が2人、7回が8人、6回が3人、5回が2人、4回が8人、3回が3人、2回が11人、1回が84人であった。表12はCJに登場する上位5位までの外国人である。

表 12

CJに登場する外国人(頻度順上位5位まで)

順位	名前	性別	出身国	外見的特徴	職業	頻度
1		男	不明	肌・髪・眼の色が薄い	先生 (教室で使う英語)	27
2	<u>Nick Jones</u>	男	アメリカ	肌・髪・眼の色が薄い	小学生	24
3	<u>Katie Adams</u>	女	オーストラリア	肌・髪・眼の色が薄い	小学生	23
4	<u>Tanya Kumar</u>	女	インド	肌・髪・眼の色が濃い	小学生	20
5	<u>Wang Ming</u>	男	中国	肌・髪・眼の色が濃い	小学生	16

注. 名前に下線が引かれている人物は主な登場人物である。

1位を除く、2位から5位までは主要登場人物である外国人が占めている。1位は「教室で使う英語」のやり取りを表したイラストで、金髪で肌の白い男性が主要登場人物の外国人をおさえて、27回も登場している。この他に先生は、He is a teacher.のHeをなぞり書きする英文の横の写真が、金髪で青い眼をした白人の先生(男、「肌・髪・眼の色が薄い」, CJ 5, p. 48)となっている、児童と談笑する金髪の先生(女、「肌・髪・眼の色が薄い」, CJ 6, p. 25, p. 97)や青い眼で金髪、白い肌のALTと思われる外国人(男、「肌・髪・眼の色が薄い」, CJ 6, p. 26, p. 28, p. 30, p. 32), サントス先生(女、「肌・髪・眼の色が濃い」, CJ 5, p. 39)が見られる。

次にOWSに登場する外国人についてみる。OWSで最も登場頻度が多かったのは、Tomの14回、2位はEllyの11回、3位はDanの9回、4位はHannaとMs. Greenの6回、以下5回が1人、

4回が4人, 3回が2人, 2回が32人, 1回が226人であった。表13はOWSに登場する上位5位までの外国人である。

表13

OWSに登場する外国人(頻度順上位5位まで)

順位	名前	性別	出身国	外見的特徴	職業	頻度
1	<u>Tom</u>	男	不明	肌・髪・眼の色が薄い	小学生	14
2	<u>Elly</u>	女	不明	肌・髪・眼の色が濃い	小学生	11
3	<u>Dan</u>	男	不明	肌・髪・眼の色が濃い	小学生	9
4	<u>Hanna</u>	女	不明	肌・髪・眼の色が薄い	小学生	6
4	Ms. Green	女	不明	肌・髪・眼の色が濃い	先生	6

注. 名前に下線が引かれている人物は主な登場人物である。

上位4位までを主要登場人物の外国人が占めている。「肌・髪・眼の色が薄い」人物が2人に対して、「肌・髪・眼の色が濃い」人物が3人となっている。4位のMs. Green(女, 「肌・髪・眼の色が濃い」, OWS 5, p. 40 / OWS 6, p. 29, p. 51, p. 71, p. 79, p. 91) はActivityやLet's Thinkなどのコーナーで登場する。この上位4位の5人に次ぐのは主要登場人物のMike(男, 「肌・髪・眼の色が濃い」)の5回となっている。主要登場人物である外国人の先生Mr. Santos(男, 「肌・髪・眼の色が濃い」)は4回となっている。先生は他にMs. Jones(女, 「肌・髪・眼の色が薄い」, OWS 6, p. 5, p. 46, p. 93)が3回, ALT(男, 「肌・髪・眼の色が薄い」, OWS 5, p. 20 / OWS 6, p. 61, p. 100)が3回, 写真の中で黒板に板書している外国人(女, 「肌・髪・眼の色が薄い」, OWS 6, p. 97), Classroom Englishの中の「英語での言い方を聞く」の先生(女, 「肌・髪・眼の色が薄い」, OWS 6, p. 4), 英語部の顧問(男, 「肌・髪・眼の色が薄い」, OWS 6, p. 111)がある。巻末資料の中の'speak English'という語彙の中では外国人(男, 「肌・髪・眼の色が薄い」, OWS 5, p. 133)と男の子が英語でやりとりしている様子が描かれている。

次にHWGに登場する外国人についてみる。HWGで最も登場頻度が多かったのは, Nicholas Riosの102回, 2位はLily Smithの71回, 3位はAsha Bindraの32回, 4位はMs. Olivia Millerの29回, 5位はTinaの19回, 以下17回, 12回がそれぞれ1人, 11回が2人, 10回, 9回が1人ずつ, 8回が6人, 7回が2人, 6回, 5回, 4回がそれぞれ4人, 3回が11人, 2回が28人, 1回が154人であった。表14はHWGに登場する上位5位までの外国人である。

表 14

HWG に登場する外国人 (頻度順上位 5 位まで)

順位	名前	性別	出身国	外見的特徴	職業	頻度
1	<u>Nicholas Rios</u>	男	アメリカ (ニューヨ ー)	肌・髪・眼の色が 濃い	小学生	102
2	<u>Lily Smith</u>	女	オーストラ リア (シド ニー)	肌・髪・眼の色が 薄い	小学生	71
3	<u>Asha Bindra</u>	女	インド (ニ ューデリー)	肌・髪・眼の色が 濃い	小学生	32
4	<u>Ms. Olivia Miller</u>	女	カナダ (ト ロント)	肌・髪・眼の色が 濃い	英語の先生	29
5	Tina (Nicholas の 姉)	女	アメリカ	肌・髪・眼の色が 濃い	中学生	19

注. 名前に下線が引かれている人物は主な登場人物である。

上位 4 位までを主要登場人物の外国人が占めており, 1 位の Nicolas は 100 回を超えて登場している。5 位の Tina は Nicholas の姉である。「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の方が「肌・髪・眼の色が薄い」外国人よりも多くなっている。この 5 人の次に頻度の多いのは, Lily の兄の Dan (男, 「肌・髪・眼の色が薄い」) で, バスケットボールを手にして, 車椅子に乗った青年として描かれ 17 回登場する。車椅子を使う理由はイラストからは不明だが, 車椅子バスケットボールが上手であることは本文で紹介されている (HWG 5, p. 112)。なお, 英語の先生は Ms. Olivia Miller 以外には, 「教室で使う英語」で, 頻度は 1 回であるが, Ms. Collins (女, 「肌・髪・眼の色が濃い」, HWG 5, p. 16), Mr. Jones (男, 「肌・髪・眼の色が薄い」, HWG 6, p. 14), 巻末の Activities の中で教室の黒板に apple と板書する外国人 (男, 「肌・髪・眼の色が薄い」, HWG 5, p. 130) が見られる。HWG では出身が異なり, 肌・髪・眼の色と名前が判明している 12 人の外国人が写真でそれぞれ 10 回前後取り上げられているのも特徴である。例えば, Arushi (女, 「肌・髪・眼の色が濃い」) はインド系のイギリス人で 11 回も登場する。

最後に BSE に登場する外国人についてみる。BSE で最も登場頻度が多かったのは, Emma の 40 回, 2 位は Jimmy の 35 回, 3 位は Mr. Richard Smith の 21 回, 4 位は Ryan と Grandpa の 9 回, 以下 8 回, 7 回が各 1 人, 6 回が 2 人, 4 回が 3 人, 3 回が 3 人, 2 回が 14 人, 1 回が 106 人であった。表 15 は BSE に登場する上位 5 位までの外国人である。

表 15

BSE に登場する外国人 (頻度順上位 5 位まで)

順位	名前	性別	出身国	外見的特徴	職業	頻度
1	<u>Emma</u>	女	不明	肌・髪・眼の色が 薄い	小学生	40
2	<u>Jimmy</u>	男	不明	肌・髪・眼の色が 薄い	小学生	35
3	<u>Mr. Richard Smith</u>	男	不明	肌・髪・眼の色が 薄い	先生	21
4	Ryan	男	不明	肌・髪・眼の色が 濃い	小学生	9
4	Grandpa	男	不明	肌・髪・眼の色が 薄い	不明	9

注. 名前に下線が引かれている人物は主な登場人物である。

上位 3 位までを主要登場人物が占めている。4 位の Ryan は、学校に行く日の日課を紹介する中 (BSE 5, p. 36) で、起床から下校までの日課に加えて食事やサッカーをするイラストが 9 回描かれている。Grandpa は The Very Big Turnip (BSE 6, pp. 96-99) に登場するお年寄りで、畑に植えたカブを引き抜く物語となっているため、連続して登場している。この 5 人に次いで頻度の多いのはケニア出身の Amana (女, 「肌・髪・眼の色が濃い」) で 8 回登場する。Amana は Ryan と同じページ (BSE 5, p. 36) で、学校に行く日の日課を紹介する中でこの頻度で描かれているが、イラストが 1 つ不足しているため、Ryan と同数になっていない。外国人の先生は主要登場人物の Mr. Richard 以外には、ABC と綴りの書かれた板書を背にチョークを手にする先生 (男, 「肌・髪・眼の色が薄い」, BSE 5, p. 24) しか見られない。English の綴りの上に外国人 (男, 「肌・髪・眼の色が薄い」) と女の子 (BSE 5, p. 22, p. 27, p. 107, p. 121 / BSE 6, p. 107, p. 121) が描かれている。Activity の中で、ウェイター (女, 「肌・髪・眼の色が薄い」, BSE 5, p. 89) が金髪で青い眼をした白人女性として描かれている。

表 9～表 15 の教科書別の分析に基づき外見的特徴別に見た各社の教科書に登場する外国人 (上位 5 位) の出現頻度を総括すると表 16 のようになった。

表 16

外見的特徴別に見た各社の教科書に登場する外国人 (上位 5 位) の出現頻度

教科書	肌・髪・眼の色が薄い	肌・髪・眼の色が濃い
NHE	132 (100)	0 (0)
JS	10 (14.3)	60 (85.7)
JTE	310 (70.6)	129 (29.4)
CJ	74 (67.3)	36 (32.7)
OWS	20 (43.5)	26 (56.5)
HWG	71 (28.1)	182 (71.9)
BSE	105 (92.1)	9 (7.9)

注. ( ) 内の数字は%を表す。

「肌・髪・眼の色が薄い」外国人が、NHE では 100%を占め、BSE では 92.1%、JTE では、70.6%、CJ では 67.3%、OWS が 43.5%、HWG が 28.1%、JS が 14.3%となっているのに対して、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人が、JS では 85.7%、HWG では 71.9%、OWS では 56.5%、CJ が 32.7%、JTE が 29.4%、BSE が 7.9%、NHE が 0%となっている。「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の占める比率が高く、4社の教科書 (NHE, BSE, JTE, CJ) で約7割から10割占めている。「肌・髪・眼の色が濃い」外国人は最も多く占めるJSが85.7%で、NHEに至っては0%であり、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人が出現する頻度が多いことがわかる。

NHE から BSE まで全体を通してみると、特に主要な登場人物の外国人、それ以外のイラストで描かれる外国人も複数回の頻度で登場するのに対して、写真の場合、1人の外国人が複数回登場する教科書は少なかった。写真の場合にはほとんどが頻度1であった。なお、教科書によっては、1つのページに3人の外国人の写真が掲載され、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の写真だけが明らかに他の2人の写真よりも大きいものが見られた。

## 5. 考察

小学校英語検定教科書を対象に、イラスト及び写真で登場する外国人を外見的特徴から分析した結果、全体として「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数より多い教科書は2社で、5社は「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数が多かった。しかし、イラストだけに特化すると「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数より多い教科書は5社、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数は2社となった。写真だけみると「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が多き教科書は1社となり、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数が多き教科書は6社となることがわかった。これは、写真に登場する外国人、特に「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数が多いためである。写真の場合、1枚の写真の中に複数の外国人が写っているものが数多く見られ、全体的に人数を押し上げているものと思われる。

出身国が判明している外国人の外見的特徴については、イラストの場合、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の出身国は、最も少ない教科書で3か国、最も多い国で8か国となっており、アメリカ、イギリス、オーストラリア、フランス、ロシアなど欧米系を中心とした国々が見られる。「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の出身国は、最も少ない教科書で7か国、最も多い教科書で13か国となっており、出身国はアメリカ、インド、カナダ、韓国、ケニア、中国、トルコ、ブラジル、ベトナム、アフリカの数か国などとなっており、多様化している。総数では「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数が多かった。

出身国が判明している外国人の外見的特徴が写真の場合、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の出身国は、一番少ない教科書で3か国、一番多い国で8か国となっており、イラストの場合と同様、アメリカ、イギリス、オーストラリア、フランス、ロシアなど欧米系を中心とした国々が見られる。「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の出身国は、一番少ない教科書で2か国、一番多い教科書で18か国となっており、その差は16もある。一番少ない教科書はイラストの分量が多いことから、写真が少なくなっているようである。出身国はアメリカ、インド、オーストラリア、カナダ、韓国、ケニア、中国、トルコ、ブラジル、フランス、ベトナム、アフリカや南米の国々などとなっており、イラストの場合よりもさらに多様化している。写真の方がイラストよりも本物らしく見えることもあり、多様化しているものと考えられる。

イラスト及び写真の分析から、出身国が判明している外国人をみると、英語を母語とする国々だけでなく、英語を第2言語または外国語として学習する国々も見られる。このことは、津村(2021)でも指摘されていたが、主要な登場人物以外の外国人を分析対象とした本研究でも同じ傾



向が見られることがわかった。これは、小学校学習指導要領の外国語「英語」でも明記されていることであり、「世界の人々を理解するには、英語以外の言語を使う人々の日常生活も取り上げることが大切である」（文部科学省，2018, p. 134）ことが反映され、各教科書ができるだけ多様な地域を取り上げようとしていると考えられる。それでも世界には外務省のホームページで確認すると令和5年3月20日の時点で、日本を含めて196の国があり、世界の人々を理解するためにもより多くの国や地域の外国人を取り上げていく必要があるだろう。

出身国が判明していない外国人の外見的特徴をイラストの観点からみた場合、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数より多かった教科書は6社となっていた。写真の場合は、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数より多い教科書はなく、2社が同数で、5社は「肌・髪・眼の色が濃い」外国人を多く扱っていた。イラストの場合、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人をほとんどの教科書が扱っており、写真の場合は、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人を多くの教科書が扱う傾向があることがわかる。

教科書毎に見ていくとほとんどの教科書で頻度が高いのは、イラストで描かれている主要登場人物の外国人であった。OWSのように順位が1位でも14回の頻度でしか登場しないものから、JTEのように順位が1位で142回も登場するものまでであり差が大きい。頻度が多ければ多いほど、学習者である小学生が目にする機会が増えることになる。各教科書の上位5位を「肌・髪・眼の色が薄い」外国人と「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の2つに分けて合算して示した表16では、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人がNHEで100%、BSEで92.1%、JTEで70.6%、CJで67.3%と高い比率なのに対して、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人はJSで85.7%、HWGで71.9%、OWSで56.5%となっていた。ここから[「肌・髪・眼の色が薄い」NHE>BSE>JTE>CJ>OWS<HWG<JS「肌・髪・眼の色が濃い」]という序列を作成することができ、相対的に「肌・髪・眼の色が薄い」外国人が多く登場することから、小学校英語検定教科書には「白人至上主義的な傾向」が見られると言えそうである。

大石(2021)は、ALTは「肌・髪・眼の色が薄い」外国人が多いことを指摘しているが、大石よりも対象を広げて実施した本研究でも英語を教えている先生は「肌・髪・眼の色が薄い」外国人が多い傾向が見られた。‘speak English’という表現では「肌・髪・眼の色が薄い」外国人と話す子どものイラストが2社で、Englishの綴りの上に「肌・髪・眼の色が薄い」外国人と女の子がやり取りをするイラストが1社見られた。ウエイターなども「肌・髪・眼の色が薄い」外国人が見られる。こんなところからも杉山(2020)が用いる「白人至上主義的な傾向」が見られると言えるのではないだろうか。「はじめに」で触れた「カナダ人は白人だと思っていた」ではないが、「英語を話す人は白人である」といったようなイメージが育まれる可能性がある。車椅子に乗った「肌・髪・眼の色が薄い」外国人を扱っている教科書も見られたが、車椅子に乗った「肌・髪・眼の色が濃い」外国人は見られなかった。社会には様々な生活を送る人が存在するので、さらに配慮した教科書作りも必要かもしれない。

全体を通して、イラストで登場する外国人は頻度が高い傾向にあるが、写真では1人の人物が複数回登場する教科書は少ない。ただし、1社の教科書では出身国が異なり、肌・髪・眼の色と名前が判明している複数の外国人が写真で取り上げられ、複数回登場している。こういった試みも今後増えてもよいのではないだろうか。

## 6. おわりに

本研究では、イラスト及び写真に登場する外国人を抽出し、外見的特徴から小学校英語検定教科書で描かれている外国人の出身国及び登場する頻度を分析した。イラストでは、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数より多い教科書が多く、写真では、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の数が多い教科書の方が多かった。出身国が判明している外国人の外見的特徴については、イラストの場合、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の出身国は、3か国から8か国、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の出身国は、7か国から13か国、写真の場合、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の出身国は、3か国から8か国、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人の出身国は、2か国から18か国で、英語を母語とする国々だけでなく、英語を第2言語または外国語として学習する国々も見られ、国・地域とも多様性が見られた。出身国が不明の外国人の外見的特徴をイラストの観点からみた場合、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人の数が多い教科書が多く、写真の場合は、「肌・髪・眼の色が濃い」外国人を多く扱っている教科書の方が多かった。教科書毎にみるとほとんどの教科書で頻度が高いのは、イラストで描かれている主要登場人物の外国人で、頻度の上位5位以内では「肌・髪・眼の色が薄い」外国人が多かった。外国人の先生や‘speak English’などの言葉とともに対話をしているイラストに描かれている外国人は、「肌・髪・眼の色が薄い」外国人が多かった。小学校の英語教科書には、「白人至上主義的な傾向」が見られるととらえられる可能性がある。「白人至上主義」に陥らないためには、イラストに描かれる外国人に多様性を持たせることで、児童が公平なものを見方を育んでいくことと思われる。今後改訂される小学校英語検定教科書を引き続き注視していきたい。

本研究では7社の小学校英語検定教科書に登場する外国人を外見的特徴からイラスト及び写真の分析を行ったが、教科書を使用している小学生を対象に特定の国の外国人にどのようなイメージを抱くかを質問紙法や面接を実施することで、さらに研究が深まるだろう。

## 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。

## 引用文献

- アレン玉井光江・阿野幸一・濱中紀子・阿部フォード恵子・荒井和江・荒井浩子...東京書籍 (2020). 『NEW HORIZON Elementary English Course 5』 東京書籍
- アレン玉井光江・阿野幸一・濱中紀子・阿部フォード恵子・荒井和江・荒井浩子...東京書籍 (2020). 『NEW HORIZON Elementary English Course 6』 東京書籍
- 大石海 (2021). 「小学校英語教科書の登場人物と英語音声の批判的分析: 表面的な多様性と母語話者志向」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 第61号, 109-118. <https://doi.org/10.15083/0002003493>
- 小野祥康 (2021). 「小学校英語教科書におけるユニバーサルデザイン~ 文字指導に焦点を当てて ~」 『北海道科学大学研究紀要』 第49号, 85-91. <https://hus.repo.nii.ac.jp/records/440>
- 景浦攻・青木浩幸・生馬裕子・池田あゆみ・伊藤扇・今井京...株式会社新興出版社啓林館編集部 (2020). 『Blue Sky elementary 5』 新興出版社啓林館
- 景浦攻・青木浩幸・生馬裕子・池田あゆみ・伊藤扇・今井京...株式会社新興出版社啓林館編集部 (2020). 『Blue Sky elementary 6』 新興出版社啓林館

- 加藤拓由 (2020). 「開始直前 小学校英語のスタートにこう備える: One TEAM で進める小中連携」. 『英語教育 2020 年 2 月号』 (pp. 14–15). 大修館書店
- 金森強・本多敏幸・松本茂・Jay Scott Ercanbrack・赤沢真世・阿部優子...教育出版株式会社編集部 (2020). 『ONE WORLD Smiles 5』 教育出版
- 金森強・本多敏幸・松本茂・Jay Scott Ercanbrack・赤沢真世・阿部優子...教育出版株式会社編集部 (2020). 『ONE WORLD Smiles 6』 教育出版
- 小泉仁・加賀田哲也・アリーダ クラウス・安達理恵・浦谷淳子・太田洋...光村図書出版株式会社編集部 (2020). 『Here We Go! 5』 光村図書
- 小泉仁・加賀田哲也・アリーダ クラウス・安達理恵・浦谷淳子・太田洋...光村図書出版株式会社編集部 (2020). 『Here We Go! 6』 光村図書
- 酒井英樹・相田眞喜子・今井裕之・入江潤・大田亜紀・長田恵理...株式会社三省堂 (2020). 『CROWN Jr. 5』 三省堂
- 酒井英樹・相田眞喜子・今井裕之・入江潤・大田亜紀・長田恵理...株式会社三省堂 (2020). 『CROWN Jr. 6』 三省堂.
- 佐藤剛 (2021). 「小学生のための受容語彙リストの開発-定教科書から小学生共通の重要語彙を選定する」 『小学校英語教育学会誌』 第 21 巻 1 号, 54–69. [https://doi.org/10.20597/jesjournal.21.01\\_54](https://doi.org/10.20597/jesjournal.21.01_54)
- 杉山友希 (2020). 「2016 年度版中学校英語教科書にみられる人種・民族の多様性の分析—登場人物と題材に着目して」 『中部地区英語教育学会紀要』 第 49 号, 291–296. [https://doi.org/10.20713/celes.49.0\\_291](https://doi.org/10.20713/celes.49.0_291)
- 鈴木浩之・高野敬三・アダチ徹子・有友敬子・飯島睦美・伊藤摂子...開隆堂出版株式会社編集部 (2020). 『Junior Sunshine 5』 開隆堂
- 鈴木浩之・高野敬三・アダチ徹子・有友敬子・飯島睦美・伊藤摂子...開隆堂出版株式会社編集部 (2020). 『Junior Sunshine 6』 開隆堂
- 高橋美由紀・柳善和 (2021). 「小学校外国語科検定教科書にみられる「主体的・対話的な深い学び」について」 『中部地区英語教育学会紀要』 第 50 号, 227–234. [https://doi.org/10.20713/celes.50.0\\_227](https://doi.org/10.20713/celes.50.0_227)
- 田辺尚子 (2021). 「小学校英語教科書における異文化理解の推移に関する研究」 『福祉健康科学研究』 第 16 号, 99–110. <https://doi.org/10.32121/00000104>
- 田縁眞弓 (2023). 「一步進んだ英語絵本の活用」 『英語教育 2023 年 9 月号』 (pp. 42–43). 大修館書店
- 津村敏雄 (2021). 「小学校英語教科書の研究」 『東洋学園大学紀要』 第 29 号, 177–193. <https://doi.org/10.24547/00000765>
- 鳥越千絵 (2019). 「「外国人」「移民」「外国人労働者」: 日本における移民ディスコースが構築する人種の階層」『西南学院大学英語英文学論集』 第 59 巻 3 号, 155–179. <http://repository.seinangu.ac.jp/handle/123456789/1703>
- 水澤祐美子 (2022). 「小学校英語科教科書に表象されるジェンダーの多様性と画一性」 『成城大学教職課程研究紀要』 第 4 号, 1–21. <https://seiyo.repo.nii.ac.jp/record/6205/files/Kyoshoku-04-01.pdf>
- 文部科学省 (2018). 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語活動・外国語編』 開隆堂出版
- 吉田研作・阿部始子・石毛隆史・臼倉美里・内田恵・及川賢...Steve Lia (2020). 『JUNIOR TOTAL ENGLISH 1』 学校図書

- 吉田研作・阿部始子・石毛隆史・白倉美里・内田恵・及川賢...Steve Lia (2020). 『JUNIOR TOTAL ENGLISH 2』 学校図書
- 和田憲明 (2021). 「新学習指導要領における小学校外国語検定教科書の研究」 『姫路大学教育学部紀要』 第 14 号, 15–24. <https://himeji-u.repo.nii.ac.jp/records/123>
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realm: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H.G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge.
- Nelson, J. (2019). “I thought Canadians were white!”: an intersectional gendered visual analysis of race, nation, gender, and LGBT+ representation in ESL/ELL textbooks (Master’s thesis). <http://hdl.handle.net/2429/70049>

理系大学生の国際学会発表準備ワークショップ開発：  
専門科目教員と英語教員の協働から  
**Workshops to Prepare Science Majors for International Conference  
Presentations:  
Designed by Discipline Faculty and English Faculty**

河野 円・福地 健太郎・エルウッド ジェイムズ  
(明治大学)

**Abstract**

This study reports on a trial workshop which helps science majors prepare for a presentation of an academic paper at an international conference. The authors of this study designed preparatory workshops for Japanese university students who were scheduled to give oral presentations in English in the field of information science in 2022. Six university students, both undergraduate and graduate, rehearsed their presentations, learned phrasal expressions for use at academic conferences, and walked through strategies in Q and A sessions. After the conferences, they were interviewed individually via Zoom to collect their reflections on their presentation experiences. The interview data, transcribed and analyzed using KH Coder and NVivo, revealed that the workshops were overall beneficial in preparing for a planned presentation in English. However, it was suggested that the workshops should also cover improvised communication skills in Q and A sessions and small talk at academic conferences. Also, the data showed real voices of the participants who engaged in authentic communication in their respective disciplines, although the sample size is limited. It is hoped that this study serves as a prototype of support programs for prospective presenters at academic conferences.

**Keywords:** ESP, STEM, 国際学会発表, プレゼンテーション, 半構造化インタビュー

**1. はじめに**

著者らは東京都内私立大学理系学部にて、この学部に所属する学生のニーズに合った English for Specific Purposes (ESP) 教育開発を目指している。2020 年度から 2021 年度にかけて STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) 分野で、学生と専門科目教員を対象に、英語学習に関する聞き取り調査を行ったところ、これらの分野では、学部生のうちから国際学会にて英語で研究発表を行う機会があること、またそのような場で英語で研究成果を発信できる能力の育成が求められていることが明らかとなった (Kawano & Fukuchi, 2022)。社会の要請を受けて、文部科学省が数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度を設立し、長期的なデータサイエンティスト育成計画が始まったが、この分野は日進月歩の研究領域であり、英語でいち早く成果を発表しなければならない。そこで聞き取り調査を行って、成果発表の流れを調べたところ、STEM の多くの分野ではまず国際学会に論文、あるいは一定の長さのプロシーディングスを執筆して応募し、それが採択されれば口頭発表、あるいはポスター発表を行うという手順になっている

ることがわかった。英語教育学や応用言語学の分野においては、学会で口頭発表を行ったことをその後論文にまとめるという順序が一般的であるが、例えばSTEMの中の情報科学分野においては、逆に、最初に英語の論文執筆が行われることから成果発表の流れがスタートしていた。そこで筆者らは、その学術的慣習に基づいて、学生が国際学会にて採択された英語論文を、口頭発表する際の支援プログラム開発を目指した。理系学生の中には、自分の専門分野について英語でコミュニケーションをとったり、自信を持って英語で発表したりすることに不安や苦手意識を感じる学生もいる。照井他は理工系の少なからぬ学生が、「英語力を高めたいと願いながら、英語力に自信が持てない」ことを指摘している(2016, p.123)。そのような背景を受けて、理系学生1名を対象に論文指導から発表援助までの個別指導を行った。Kawano and Fukuchi (2022)における専門科目の教員と学生、計15名を対象にした聴き取り調査でも、国際学会発表の前には研究室やゼミの先生が個別に準備指導を行っており、体系だった支援プログラムはあまり知られていなかった。そこで本研究では、英語の教員と専門科目教員が協働して、情報科学分野の国際学会で発表が決定している学部学生と大学院学生合計6名を対象に、発表支援のためのワークショップを設計、試行し、その効果を検証することによりプロトタイプの確立を目指した。実際の研究の流れとしては、国際学会前に参加者のニーズを把握するためアンケートを実施し、ワークショップの指導案と教材を作成した。そして国際学会発表後に半構造化インタビューを実施して参加者に発表とワークショップの効果について振り返ってもらい、その発言を記録し分析を行った。国際技術学術研究所 (<https://www.nistep.go.jp/>) によれば日本は科学技術論文の発表数が昨今、国際ランキングで低下していることが報告されており、理系学生の英語プレゼンテーション能力の向上は喫緊の課題である。この研究は小規模ながらもその課題解決に向けての1つの具体案を示すことも目指した。

## 2. 先行研究

日本の大学生を対象にしたプレゼンテーションスキル上達のための教材は多く出版されているが、本研究の対象者は理系学生であるため、既存の理系学生向けの教材を中心に調査した。ESPの観点から、理系分野で学会発表の方法を指導するためには、専門分野に則した、その分野のコミュニティにおいて認められた書き方や発表方法を教えなければならない(Hyland, 2007)。理系学生と研究者向けの教材は、英語教育の専門家の視点で書かれた著書(島村, 2017; 野口他, 2014; 野口・深山, 2020; Langham, 2013)と、理系分野における研究者の先輩という立場で書かれた手引書(廣岡, 2009; 森村, 2014)があるが、これらはプレゼンテーションの構想から発表資料の作成、そして英語での発表方法などのノウハウを指南するものである。筆者らは、これらの著書を参考にしながら、ジャンルを意識したワークショップ教材を作成し、指導案を作成して実践に用いた。

次に、プレゼンテーションに特化した教育実践や、教育的介入の効果を論じた研究は限られている。Omotedani and Sannomiya (2023) は、メタ認知の観点からプレゼンテーションコースの有効性を調査している。パワーポイントを使用した口頭発表スキルを英語専攻の学生に明示的に指導した結果、スクリプトを単に暗記するというより、ディスコースマーカーに配慮しながら、キーワードをもとに発表することが効果的に学習できたと示唆している。また、本研究の対象学生と同じ、理系の学習者を対象にしたプレゼンテーション指導法として、藤井(2019)の高等専門学校における実践が挙げられる。藤井は、アジア諸国が急速に発展する中で、技術開発に携わる人材養成の観点から、英語プレゼンテーション能力の滋養の重要性を指摘する。高専専攻科1年生

31名を対象とした工業英語の授業で、プレゼンテーションを15回の授業のうち2回課して「アイデア・内容」「構成」「姿勢・ジェスチャー・アイコンタクト」「デリバリー（声量・流暢さ）」「全体的な印象」の5項目で評価を行ったところ、2回目の評価が1回目の評価を上回り授業効果が認められたことを論じた。また、プレゼンテーションの中でもポスターセッションに関して、Rowe (2017) は広範囲にわたる科学・学術分野のポスター発表の実態を概観し、Elwood and Kawano (2018, 2022) は、数理科学専攻大学3年生を対象に、疑似英語ポスター作製と発表指導プログラムを実践している。2015年から2020年まで毎年、年度により人数は異なるが268名から177名を対象に実践し、質問紙調査を行ったところ、記述統計分析ではポスター発表活動が英語学習の動機付けになり、かつ英語プレゼンテーションの演習として効果的であったことが示唆された。これらは大学、あるいは高専の正規カリキュラムでの指導実践であるが、国際学会発表という極めて差し迫ったニーズに対応するプログラムの研究は、筆者らが知る限り公表、あるいは提案されていない。このような実態を受けて、筆者らは所属学部関係者に依頼して、国際学会に論文が採択されている学生でワークショップ参加を希望する学生を募ったところ、3つの学会で発表予定の合計6名が参加を希望した。今回の研究は、情報科学分野の学会という特定の分野における学会参加を対象としていること、参加人数が少ないことと、コロナ禍の影響で参加者の学会参加形態が対面からオンラインへと急遽変更となるなどの事情があったため、参加者の属性や学会発表の文脈を踏まえ、それぞれの事例を精査するケーススタディがふさわしいと判断した。ワークショップを発表学会ごとに準備、実施をして、国際学会終了後に半構造化インタビューを行い、テキストマイニングとオープンコーディングの2段階分析によりその効果を分析することとした。

### 3. 方法

#### 3.1 参加者

関東圏の私立大学理系学部にて2022年8月から11月にかけて試行されたワークショップの企画にあたったのは、学部所属する英語教員2名と専門科目教員1名、合計3名である。この3名がカリキュラム構築と教材作成、記録を協働して行った。学生参加者は表1の6名であり、それぞれの研究室の指導のもと、海外で行われる、情報科学分野の国際学会に論文が採択されていた。S1, S2, S3は学部4年生であり、カナダでの学会に参加した。S4は学部4年生、S5は修士課程2年目の大学院生であり、イタリアでの学会に参加した。S4は現地に赴き発表しS5は出発直前にコロナ濃厚接触者になったために日本からオンライン参加を行った。そしてS6は修士課程2年生でカナダの学会に参加した。それぞれが採択された論文を口頭発表することになっており、事前準備のためのワークショップ参加を希望した。

参加前にオンラインでアンケートを行い、それまでの学会参加の有無や英語レベル、準備の状況、そしてワークショップに期待することについて尋ねた(付録1)。その結果、S2はオンライン国際学会参加経験があり、それ以外は国際学会での発表は初めてであった。英語レベルは過去に受験したTOEIC等の結果で以下のように判断された(表1)。母語は全員日本語であり、1か月以上の海外在住経験者はS3のみで、海外で6歳から11歳までを過ごしている。大学の授業以外の英語学習状況としては、S1, S2, S5が個人でTOEIC問題集を行っていた。参加者全員が日本語で論文を執筆し研究発表した経験があった。また、論文執筆から発表までのプロセスとして、英文論文執筆の前に、皆日本語論文を作成し、それを複数の翻訳ソフトを用いて英語に訳し、そ

の後英語校正業者に依頼して修正を加え、完成した英文論文を学会に投稿してアクセプトされていること、そしてその論文を英語で口頭発表することになっている、という流れが明らかになった。

表 1

国際学会発表準備ワークショップ参加者 6 名プロフィール

Group	参加者	学年	発表形態	CEFR	海外滞在経験	学会（開催地）	開催時期
1	S1	4 年	対面	A2	なし	情報科学系学会 A (カナダ)	2022 年 8 月
	S2	4 年	対面	B1	なし		
	S3	4 年	対面	B1	小学校海外 (6 歳～11 歳)		
2	S4	4 年	対面	A2	なし	情報科学系学会 B (イタリア)	2022 年 8 月
	S5	修士 2 年	オンライン	B1	なし		
3	S6	修士 2 年	オンライン	A2	なし	情報科学系学会 C (カナダ)	2022 年 11 月

### 3.2 リサーチデザイン

本研究のリサーチデザインは図 1 の通りである。まずニーズアセスメントとして、事前アンケートにより参加者の学会発表経験やプロフィールを尋ねた。続いてワークショップ計画と実施、そして国際学会発後にインタビューを行いワークショップの効果を検証した。

図 1

国際学会発表準備ワークショップ実施の流れ



### 3.3 教材

ワークショップでは自作教材を使用した。参加者とワークショップの所要時間に合わせて、内容を若干調整したが、共通して事前配布したのは、発表の始め方、序論、本論、結論の流れに沿って定型表現を示した資料であった (付録 2)。たとえば発表の冒頭表現として、自己紹介の方法を示した。所属を言う場合には、聴衆によってどの程度詳しく述べるかなどの細かな注釈も足されている。そしてアウトラインのスライドを示しながら、“Today, I would like to speak about~” と紹介する慣例表現が紹介されている。参加者はこの資料を足掛かりとして、発表の練習をして来ることになっていた。



### 3.4 目標と内容

発表準備特訓コースともいべきこのワークショップでは、事前アンケートを参考に以下の目標を設定した。

1. 発表スライドを効果的に作る
2. 自信を持って発表する準備をする
3. Q and A を乗り切る準備をする
4. Small Talk や他の学会参加者との交流の準備をする

ワークショップは学会開催の約3週間から2週間前にグループごとに人数に応じて1回約2時間から4時間のスケジュールで実施した。その内容としては、以下の3点をカバーした。

#### Step1: 参加者による発表デモンストレーション

まず、参加者が各自で準備したパワーポイントスライドとスクリプトをもとに模擬発表を行った。パワーポイントは採択された論文を基に作成されていたが、参加者によっては15分の発表時間に数十枚のスライドを準備してきており、大幅に時間オーバーした場合もあった。

#### Step2: デモンストレーションのフィードバック

次に英語教員と専門科目教員がそれぞれの立場から、フィードバックを行った。専門科目教員は、スライドと説明の用語や図表について質問し、たとえばスライドで使用されている語彙選択として不自然な表現や意味の曖昧な語句を指摘した。スライドに書かれた英文について、1文が長すぎたり、受動態の文が散見されたりしたため、読み上げる文を We で始まる能動態に変えるほうがわかりやすい、箇条書きにすべき、などの指摘をした。日本語を英語に直して不自然になっている場合や、書きことばをそのまま読んでいる場合には、聴衆にとってわかりやすい表現にするように指摘した。スライドや口頭で説明するセリフの文は、in which など関係代名詞や関係副詞を用いて長くするよりは、2文にわけるとほうが良いことにも言及された。スライドの背景や色なども、専門科目教員からの、専門的見識と経験に基づくアドバイスがなされた。英語教員は、同様に使用語彙や表現をアドバイスした他、フォントの大きさや種類、背景などについても改善点を指摘した。メリハリをつけるために、重要な点はハイライトしたりフォントを太字にしたり、注目すべき数値や式を赤くマークしたりなどの工夫を提案した。また、姿勢や表情などの非言語情報や、抑揚や発音、間の取り方にも言及した。わかりやすく伝わる発表を目指して、特にキーワードや、聴き手が興味を持つ結果の部分を読み上げる際には、急がず明瞭に発音するようモデルを示した。

#### Step3: Q & A シミュレーション

最後に、発表後の質疑応答のシミュレーションを行った。事前アンケートによると所属研究室にて、想定質問とその解答案を作る準備は行われていることが書かれていたが、実際の発表では予測できない質問やコメントが出る可能性は大きく、質疑応答は学会発表の大きな不安要因のひとつである。そこでワークショップでは、質疑応答の準備方法と、想定外の質問が出て困った際にも切り抜ける対策を扱った。質問の対応策として、a. 質問自体が聞き取れない場合、b. 聞き取

れても質問の意味がわからない場合, c. 質問は理解できても答えられない, あるいはわからない場合, d. 質問は理解できたが, 即答は避けたい場合などの数種類のパターンを想定し, 対処法の紹介をして, 簡単なシミュレーションを行った (付録 3)。これらを複数のカメラで録画し, 参加者自身による復習用に提供した。

### 3.5 発表後インタビュー

各国際学会の終了後, 1 週間から 10 日後に参加者ごとに一人ずつ Zoom を利用して約 30 分の半構造化インタビューを行い, 口頭発表を振り返りながらワークショップの効果や今後の課題等について日本語で述べてもらった。質問者からは, 国際学会の開催された状況, 発表の振り返り, 学会参加しての気付き, そしてワークショップの効果については最低限, 話してもらうように促した。これら以外の点, たとえば研究室やゼミでの準備や, 現地でのハプニングに関することなどが回答者から言及された際も, ワークショップを俯瞰的に評価することにつながるため, 自由に話してもらった。

その後, 録画を書き起こし, KH Coder 3 (樋口, 2020) を用いたテキスト定量分析, 及び NVivo 1.7.1 を用いてオープンコーディングによる質的分析を行った。このように 2 方向からのアプローチにより, 限られた参加者とデータ量であっても, 異なる観点からより深い探究を行うことを目指した。まず KH Coder 3 (<https://kncoder.net/>) はアンケートやインタビュー, また何らかの言語データを語彙数や共起関係などの観点から分析をする, 計量テキスト分析のためのツールである。本研究では, 最頻出語の抽出とアイディアの共起ネットワークを調べ, ワークショップの発言内容を使用語彙頻度や表現の観点から客観的に可視可することを試みた。いわばインタビュー回答をことばの単位まで分解し, それを量的に分析することとした。

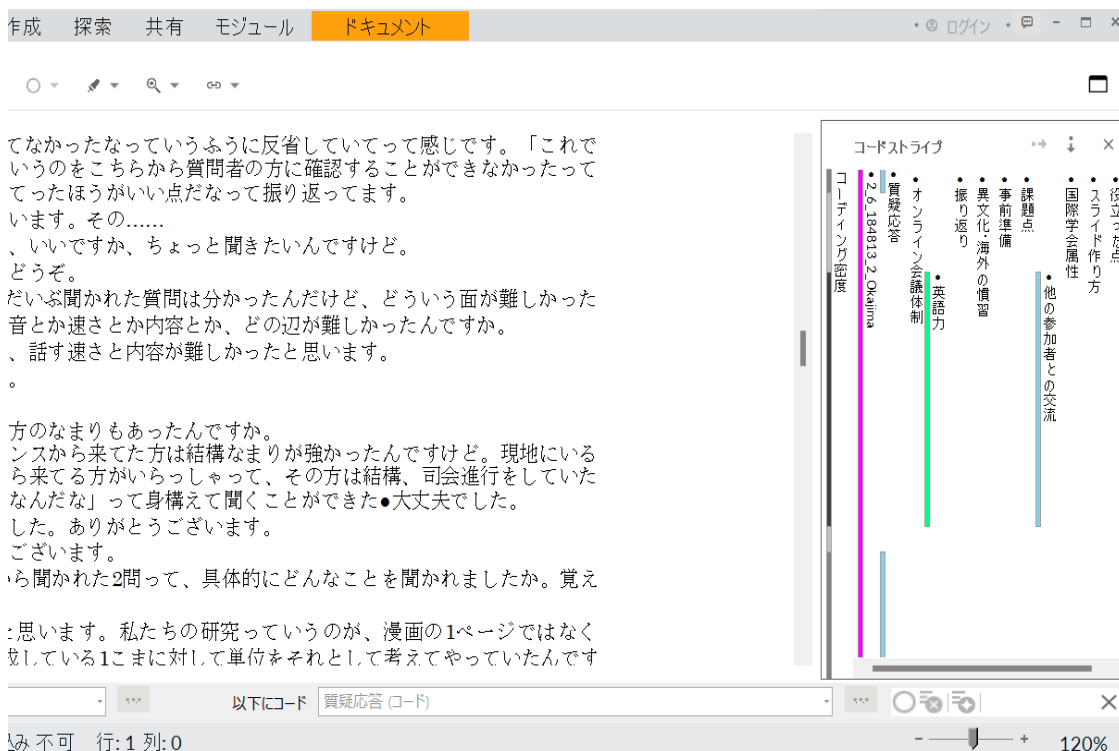
一方, オープンコーディングは Grounded Theory に基づく質的研究法であり, データの中からコードを帰納的に抽出し, そこからデータの示すパターンや特徴を検出し, コード間の関係性を探る社会学的手法である (木下, 2003)。本研究は, ワークショップ参加者の発言データからボトムアップ的に, 国際学会での経験や振り返りが示す何らかの傾向を, 体系的に整理して分析することを試みた。6 人分のインタビューデータは NVivo 1.7.1 を利用して分析した。このツールでは, 文字おこしをした全データを取り込み, 発言を 1 つずつ読み, そこから浮かび上がる概念を抽出したりラベルを貼ったりする。そのラベルをコードと呼び, コードの関係性を探索し, さらに概念化, あるいは図式化する作業を行うことができる。NVivo では文とコードが 1 対 1 の関係ではなく, 同じ文を複数のコードに紐づけることが可能であり, 1 つの文を多面的に解釈することとなる。そのため分類化の作業にありがちな, 1 データをどちらの範疇に帰属させるかで悩む, いわゆる「こうもり問題」を避けることができる。筆者らはまずインタビューデータをコーディングし, コード間の階層と関係性を精査していった。コーディングの際は, 一定の視座を持って分析を始めることが推奨されているため (Jackson & Bazeley, 2019), テキストマイニングの結果を参考にして 1 回目のコーディングを行った。KH Coder 分析で「発表」, 「質問」, 「スライド」, 「研究」といった単語頻度が多く出現していたため (後述 4.1 参照), これらを最初のコードとして分析を始めた。

分析途中のインターフェイス例を図 2 に示すが, 回答者の一人 S4 が学会での質疑応答の振り返りと, 座長との意思疎通について話している場面である。図の左側には発言者ごとに, それぞれの発言がそのまま書き起こされている。言いよんでいる部分も含めて記録されている。中央

より右側には書き起こした発言のコードがコードストライプとして表されており、ひととおりコーディングを行った後で、コードを再確認したり、比較や階層化といった作業を行う。これら一連の分析プロセス、すなわちインタビューの実施、録画、書き起こし、そして分析は著者3人でデータを共有しながら行い、解釈についても相互確認を行い研究の信頼性を担保した。

図 2

NVivo 1.7.1 のコーディング作業インターフェイス例



注. この画面のさらに左側に質問者と回答者の個人名や属性が書かれている。

## 4. 結果と考察

前項に示した流れに沿って筆者らはワークショップを計画、実施し、終了後に事後インタビューを行った。分析は、テキスト定量分析とオープンコーディングの2方向から行っており、より多面的で信頼性のおける方法とすることをねらった。以下にそれぞれの結果を報告し、続けてその考察を述べる。

### 4.1 テキスト定量分析

文字起こしした6名のインタビューデータを KH Coder 3 にて分析を行った。まず頻出語調査からは、名詞として頻出順に「発表」「質問」「スライド」「研究」「質疑」が多く出現し、形容動詞は「大丈夫」「不安」「大変」「無事」「コンパクト」が出現し、動詞として「分かる」「言う」「見る」「聞く」「聴く」が頻繁に使われていた(表 2)。「聞く」と「聴く」は文字起こしの際に文脈により区別したため、たとえばズームで相手の音声「聞こえた」場合には「聞く」

と集計し、他の発表を「聴いた」時には「聴く」と集計したため、別の単語として認識された。サ変名詞、形容動詞、および動詞の頻出上位 15 位は表 2 のとおりである。

表 2

KH Coder 3 によるワークショップ参加者発言で使用された上位頻出単語

順位	サ変名詞	出現回数	形容動詞	出現回数	動詞	出現回数
1	発表	190	大丈夫	21	分かる	127
2	質問	100	不安	10	言う	68
3	スライド	68	大変	7	見る	49
4	研究	54	無事	7	聞く	45
5	質疑	37	コンパクト	6	聴く	29
6	参加	32	普通	6	行く	27
7	準備	30	簡単	5	書く	26
8	話	24	重要	5	行う	23
9	共有	20	大事	5	作る	22
10	説明	20	あいまい	4	来る	22
11	練習	19	いろいろ	4	話す	21
12	応答	18	残念	4	使う	20
13	想定	18	単純	4	考える	18
14	緊張	15	必要	4	終わる	18
15	コメント	13	完璧	3	覚える	17

これらの頻出単語をコンコーダンスで確認したところ、参加者の意識として、意思の疎通に関する言及、すなわち自分の発表が通じたか、座長や質問者とのコミュニケーションがとれたか否かについての発言が多かった。以下が回答の中の文例で、下線部が抽出された頻出語である。

発表はうまく読めてほしい通じた。

日本語を英語に訳しただけで分かりづらい文だったのが、アドバイスいただいてよかった。

難しい単語や苦手な単語はスライドにハイライトして言う時、気をつけた。

質疑応答は、質問された意味は分かった。

しかしオンライン発表、あるいはハイブリッド発表ならではのトラブルに見舞われた例も散見された。

ハイブリッドのため機器トラブルがあり大変だった。

座長さんはオンライン参加だったので音声チェックも直前になった。

質疑応答では質問が、最初何といっているか全く分からなかった。

ハイブリッドの発表だったため、視線をどこに置くか、抑揚はどこにおくか迷った。

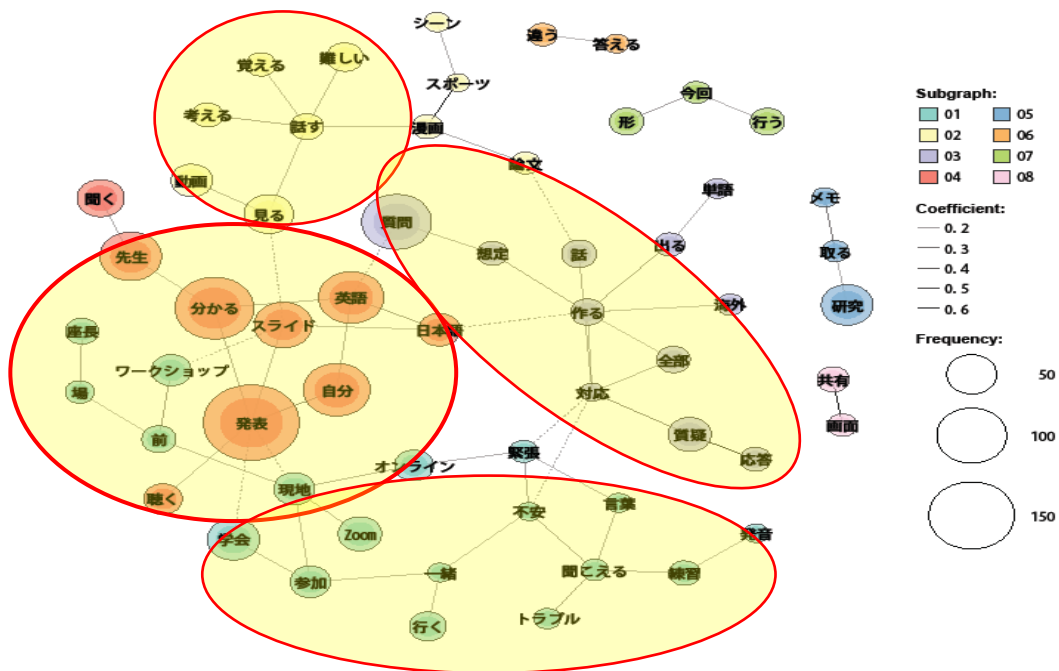
また、ワークショップの効果については、語句の正確な使い方やスライド中の図表の明確化などが役にたったことが言及され、自作教材についても参考になったようだ。

発表で使われる言い方を知らなかったので、事前に資料を何回も見直した。  
 参加前は、発表は“Hi, my name is～”で始めるぐらいしか知らなかった。  
 困った時の対応表現や場つなぎ言葉がとても助かった。  
 プレゼンの修正は大変役に立って、無事に発表できた。  
 論文をどの程度コンパクトにスライドにまとめるか分かった。

次に共起ネットワーク分析を行ったところ、関連のある語句として「ワークショップ—スライド—発表」「質問—質疑応答—対応」「現地—トラブ—Zoom—不安—大変」「内容の理解—話す—聴く—考える」という4つの大きなクラスターが見られた(図3)。これに次いで、「座長—現地—ワークショップ」「メモ—研究」「画面—共有」というクラスターが認められた。また学会のオンライン開催という形態の影響についても言及がなされていた。これらの結果から、インタビューでの参加者の発言が、他者との意思疎通や質疑応答、現地でのトラブル、ワークショップの効果に関連していることが明らかとなった。この4つのテーマには頻出語との重なりが見られており、テキストマイニング結果からの、注目すべき観点としてさらに発言データを質的に精査していくこととした。

図3

KH Coder 3によるワークショップ参加者発言で使用された語の共起ネットワーク



## 4.2 オープンコーディング

最初、参加者のすべての発言にコードを付与していった。例として、S1 がワークショップの効果について振り返っている以下の発言をコーディングした手順を示す。

日本語のスライドだと、例えば単語だけを箇条書きにしている部分とかがあったんですけども、そもそも僕の知識として、英語では箇条書きはどうやってまとめるんだろう、あと、文章じゃなくて単語として書いてよいのか迷っていました。ワークショップで訂正してもらってやり方がわかりました。

この発言部分は、最初に、スライド、事前準備、ワークショップという3つのコードを付与した。このようにして、まず全データのコーディングを行っていった。2 回目に再度、データと初回のコードを精査して、コード間の関係性に着目して上位コードと下位のコードに階層化を行っていったり、コード名を微調整したりした。その結果、上記の例はスライドの作り方、ワークショップの有効性—役立った点、そして事前準備—日本語と英語の違いというコードに帰属させた。このように分析を行っていった結果、インタビューデータ全体を、ワークショップの有効性、国際学会属性、事前準備、質疑応答、振り返りという5つの上位テーマに集約することができた(表3)。以下に、これらの上位コードについて、発言内容を精査しながらそこから浮かび上がる特徴を論じる。

表3

NVivo 1.7.1 によるワークショップ参加者発言のコード

コード名	ファイル数	リフェレンス数
スライド作り方	6	14
トラブル	3	13
ワークショップの有効性	6	19
課題点	4	7
役立った点	5	12
異文化・視察	5	9
現地体験	1	1
英語力・英語が伝わるか	5	21
Non-native English	2	2
国際学会属性	6	15
オンライン体制	5	30
他の参加者との交流	5	7
事前準備	6	26
メリハリをつけた発表内容にする	2	2
英語と日本語の違い	1	3
学会発表経験	1	1
発音や抑揚の練習	2	3

表 3

NVivo 1.7.1 によるワークショップ参加者発言のコード (続き)

コード名	ファイル数	リフェレンス数
質疑応答	6	26
座長とのやりとり	3	8
振り返り	6	23
将来へのモチベーション	2	3
達成感	1	1
渡航手続き等	3	4
発表記録	3	4

注. 左の1列目が上位コードと下位コードである。

#### 4.2.1 ワークショップの有効性

ワークショップの有効性については一定の評価をする発言が見られた。「発表スライドや内容にアドバイスもらったのがとても良く (S1)」, 発表を始める際の切り出し方など, ワークショップで慣用表現を習って役に立ったことが述べられた。S2 は, 日本語をそのまま直訳したために英語では不自然な文章になっていたので, 「そこに英語的な感覚で意見していただいたのはありがたかった」とコメントした。また, 「自分はこの研究を良く理解しているが, 知らない人からの, こういう点がわからない, というところを知ることができた」という発言もあった。これはつまり自分の研究を俯瞰することができた, ということの意味する。直前ワークショップを受講したことで, 「何も言えなくてパニックに陥ることは避けることができた (S2)」, との感想もきかれた。スライドのフォントの大きさや種類, 背景の色についての指摘も役立っていた。口頭表現における非言語情報 (抑揚, アイコンタクト) 改善などの点で効果があったことも指摘された。

課題として, 時間が不足していたので, 「発表の全体的な流れを見ていただけたらもっとよかったのかもしれない (S1)」というコメントや, 研究室の教員の指導との齟齬があった点が挙げられた。ワークショップで, 「ここはこういう簡単な単語に直したほうが良いと言われたところも, 研究室の先生にはそのままにするよう言われたので迷った (S4)」との指摘もあった。参加者にはもしワークショップと指導教員が異なるアドバイスをした場合には, 指導教員を優先するように, と述べていたが, その点, 混乱があったようだ。

このように, 今後の課題が明らかになったものの, 英語での発表の基礎的な表現や発表時の振る舞いなどを学んだことは, 学生のニーズに応えた支援を行うという意味では有効と言えるのではない。

#### 4.2.2 国際学会属性

コロナ禍の影響で, オンラインやハイブリッドという学会の開催形態によってそれまでは予想しなかった影響が見られた。良い影響としては, 何よりもオンライン発表が可能であったためにコロナの濃厚接触者でも発表を行うことができ, 緊張せずに発表できた (S5) という点である。

う。また、ズームや事前録画の発表の場合、メモを手元においてそれを見ながら発表を行うことが可能であり (S6)、あまり緊張しないで発表できたようだ。

その反面、オンライン、あるいはハイブリッド、ハイフレックスという形態は、それまでにはなかった困難をもたらした。例えば一部の学会で、対面開催・対面参加を予定していても、発表の1か月ほど前には発表録画の提出を求められるものがあり、準備段階での負担となったようだ。また、発表の際に通信障害によるトラブルがあり英語で交渉しなければならない事態が報告された。「現地に行ってみたら事前提出の録画を流されただけで終わろうとした」(S4)、あるいは「自分はオンライン発表の枠になっていて対面の会場が無かった」(S6) という混乱が報告された。オンライン参加している座長や他の参加者との意思疎通がうまくいかなかったり、質疑応答でも相手の反応が読めないという事態があった。焦って「聞こえていますか」「(画面が) 見えていますか」という簡単な言葉すら出てこずに困ったとのコメントがあった。

このようなトラブル対応は予想することが難しく、しかもそれを第2言語で行うことは至難の業であるが、国際学会では起こりうることである。事前ワークショップでは、トラブル前例を紹介するなどして、心配をやわらげることが期待される。

#### 4.2.3 事前準備—理系分野ならではの傾向

既に論文は採択されているので、それをスライドにどのように表現するかが大きな課題であることがわかった。S1 はスライド作成に時間をかけた。動画やデータの提示に工夫をし、会場でも動作チェックを行った。英語が不安なためにスライドで分かってもらおうとしたと述べている。S2 は日本語のスライドを英語に直すのに手間取っており、どの程度英文を省略できるのか迷った。台本作りは自分で英訳したものを DeepL や Google Translate など直した。機械翻訳は、参加者6名全員が使用しており、それぞれが複数の機械翻訳で正確に英訳できているか確認していた。S6 は、「記号や図表を用いて内容を表そうと試みたが、どの程度キャプションをつけたら良いかなどわからず、図表の意味が的確に説明できたか自信がない」と述べた。「日本語だと何となく言えたりスライドに書けたりすることが、英語だと何を強調して何を省略して良いのかわからない」と加えた。また、S2 と S4 は発音や抑揚を、同じ研究室に所属し海外在住歴を持つ、英語が堪能な学生に直してもらい、「暗記するぐらい台本を繰り返して読む練習をした」とのことであった。

このことから、ワークショップにおいて正確、かつ効果的なスライドを作る方法をワークショップに取り入れる必要が浮かび上がった。専門用語を含む語彙選択やスライドの英語を添削するためには、英語教員と専門科目教員双方からのインプットが望まれる。同じ語彙でも専門分野によって意味や使い方が異なるからである。

また、英語のプレゼンテーションを扱う授業では、一般的に英語教員は、学習者がスクリプトを読み上げたり暗記したりするのではなく、自分のことばで聴衆の反応を見ながら発表することを推奨するが、本研究の分野では、読み上げる文を用意して、言いたいことを正確に伝えることが重視されていることが明らかとなった。英語教員としては、このような傾向に配慮して、スクリプトの作り方や読み上げ方を含めたアドバイスをする必要があるかもしれない。



#### 4.2.4 質疑応答

質疑応答に関しては参加者全員が異口同音に、難しかったことを述べた。事前に想定質問とその回答を準備して行ったため、その範囲内の質問には対応できたが、予想外の質問やコメントが出されて見当違いの応答をして、「後になって言いたいことが湧いてきて残念な思い」をしていた様子がうかがわれた。S2は、他の日本人参加者から英語で質問されて、「何とか答えたものの、後になってもっとうまく答えることができたはず」と悔しがっていた。S3は、「この単語、この意味がわからないということをとっさに言えず」、質問の内容を確認する言い返しの練習が足りなかったことを後悔していた。S4は、座長さんが親切にコメントや質問をしてくれたので助かったが、それでも質問内容を理解しているとはいえ、「何となくそれっぽいことを答えて」終わったと述べた。S5は、質疑応答の時間では、「質問者がコメントをする時間が長く、自分が話したのは1分にもなかった」と述べた。また、S6は質問が半分もききとれず戸惑っていたら相手がかみ砕いて質問してくれたが、文法が支離滅裂の回答になったことを話した。

質疑応答の対応は、まず第1段階としてリスニング能力が求められ、それを理解して答えを構築して、外国語で返答しなければならないため、認知的負荷も高く、一朝一夕で改善できることではない。また内容と文法事項はトレードオフ現象が起こることがあり、外国語で話す際には内容に集中していると文法を考える余裕はなくなってしまうことがある。しかし、S2が述べているように、後になって答を思いついたということは、上達の第一歩と言える。また悔しい思いをしたということは、今後の英語学習へのモチベーションにつながることを期待される。

#### 4.2.5 振り返り—英語学習の展望とモチベーション

参加者は、概して国際学会発表を無事に終えたことに安堵を覚えており、一定の成就感を得たようであった。特に予定したスクリプトの読み上げ方については、他の日本人学会参加者から発音や抑揚を褒められたという学生もおり、準備の成果が発揮されたと言えよう。そして国際学会発表には、口頭発表のみならず、学会主催者や他の参加者とのコミュニケーションがとれることも重要な要素であることが示唆された。S3は、他者との交流で、発表したこと以外にも自分の研究や興味についてもっと自由にディスカッションをする能力をつけたいという気づきを述べた。S1は、海外発表の経験が、普段のリスニングやスピーキング能力を向上させたいという将来への英語学習への動機となっていることを示した。大学院に進学するので次の発表はもっと上手にやりたいというコメントや、もっと場数を踏みたいという意欲もみえた。また、学会発表の合間に現地を観光した際にトラブルがあったが、英語で何とか乗り切ることができて、そのような体験が自信につながったようだ。買い物や食事の際にフレンドリーな対応を受けて、日本との文化の違いに気づいたというコメントもあった(S4)。これらのことから国際学会で発表した経験が、今後の英語学習への意欲や異文化に対する気づきに繋がっていることが明らかになった。

### 5. 結論

本研究では国際学会発表のための直前準備ワークショップを設計して試行した実践を報告し、その分析結果を報告した。ここでワークショップの目的4点それぞれが到達されたと言えるのか、論じていきたい。まず、「1. 発表スライドを効果的に作る」という目的は、ワークショップ参加者が、基本的なスキルとして、例えばスライドのフォント、英文、背景のデザインや配色を工夫することができたという点で、達成されたと言えよう。一方、既に書かれた論文をどのようにス

ライドで説明するか、画像や図表をどう使うか、結果をどのように見せるかなど、内容に踏み込んでスライドを作りこむところまでは、時間の制約もあり達成できなかった。アドバイスする英語教員の立場からは、自分の専門分野とは異なる内容のスライドを1枚ずつチェックしてフィードバックをするのは、かなりの時間と労力を要する作業であった。今後はスライド作成とチェックにあたり、一定のガイドラインやチェックリストの導入が望まれる。そうすれば発表者がそれらを使って、自分のスライドを編集し、あるいは研究室の仲間同士でのチェックが可能となる。

次に「2. 自信を持って発表する準備をする」ことは達成できたのではないか。参加者はこのワークショップで指摘されたことをもとに、その後発表直前までスライドや発表スクリプトを修正し、繰り返し練習を行った。自分のみで練習するのではなく、専門科目教員、および英語教員からのアドバイスを受けて練習をしたことは、落ち着いて本番で発表することにつながったのではないか。また、このワークショップが少なくとも自分の発表や研究を他者、あるいは聴衆の視点から見ることになったことが示唆された。ワークショップ録画の視聴も、自分の発表態度を客観的に見ることになり、より効率的に発表準備ができたものと思われる。

「3. Q and A を乗り切る準備をする。」という目標は、あまり達成されなかったかもしれない。これは準備の時間が足りないことに起因すると思われる。簡単なシミュレーションは行ったものの、具体的に異なるパターンで展開する質疑応答の時間はほとんど確保できなかった。また、Q and A の時間に、質問なのかコメントなのか区別できないために返答できなかったという事例があり、質疑応答の語用論的な観点も取り入れた演習が必要と言える。たとえば、英語の授業では教師は学習者に対して何か質問する際には、極めて直接的な表現法を用いる。たとえば“Why did you come here?”と尋ねることはあっても、“I wonder what brought you here.”とは言わないであろう。学会発表や公式な場では、独特の丁寧な尋ね方と答え方が用いられる。大学生、あるいは大学院生にとって馴染みのない表現を提示し、その上でリスニングやスピーキングの練習を取り入れることが望まれる。

最後の「4. その他、Small Talk や他の出席者との交流の準備をする」ことも、今後の課題と言える。Small Talk は一見簡単に見えても難しい。会話の背景にある文化や前提となる知識や、慣用表現を知っていなければ、話についていくことは難しい。また、学会開催時に話題となっている社会情勢や時事問題についての造詣も必要で、それを英語で語ることができなければならない。今後のワークショップでは、学会発表で出会った人々に、せめて自分の研究や普段の勉強などについて、わかりやすく説明できるように準備するという演習を取り入れて行きたい。

この研究は情報科学分野の小規模な実践例であるが、「英語での国際学会発表を成功させる」という差し迫ったニーズを反映する支援を行った点、そして専門分野での国際学会発表という、教育現場の外の、真正の実体験に基づく当事者の発言データを得たという点で、ESP プログラム研究の新しい方向性を示すことを目指した。それには、専門科目教員と英語教員の協力が不可欠であった。

今後は学会会場でのコミュニケーション活動を想定した演習を、更に充実させることが課題である。もっとも海外の国際学会で起こりがちなトラブルに咄嗟に対応するスキルは短時間で身につくものではなく、場数を踏んで向上させていくものである。事前ワークショップとして今回の試行で明らかとなった課題を修復し、汎用性のある英語発表準備サポート体制の完成に繋げたい。ワークショップ開発研究としては、今回のケーススタディは小規模で単発的なものであったため、対象学部や参加人数を増やしながら汎用性を高めていきたい。また、ワークショップ実施には、

個別対応が求められたために教員の負担も多かったが、今後はピアレビューやチェックリストなどを構築するなどの手法を取り入れて、よりサステナブルな、多人数の参加者にも応用できるプロトタイプの可能性を検討したい。

### 謝辞

本研究は第16回 JACET 関東支部大会 (2023年7月8日開催) にて口頭発表した研究に基づくものである。また、JSPS 科研費 20K00816 の助成を受けている。本稿完成まで有益な助言をくださった2名の匿名査読者の先生方に御礼を申し上げたい。

### 引用文献

- 木下康仁.(2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』 弘文堂.
- 島村東世子.(2017). 『研究発表ですぐに使える理系の英語プレゼンテーション』 日刊工業新聞社.
- 照井雅子・鈴木直弥・Truscott, G. (2016). 「理工系大学院生に対する実践的英語教育プログラムの構築」 『工学教育』 64(5), 123–127.
- 樋口耕一.(2020). 『社会調査のための計量テキスト分析 —内容分析の継承と発展を目指して— 第2版』 ナカニシヤ出版.
- 廣岡慶彦.(2009). 『英語科学論文の書き方と国際会議でのプレゼン』 研究社.
- 藤井浩美.(2019). 「理系学生による英語プレゼンテーションの実践。」 『四国英語教育学会紀要』 第39号, 31–40.
- 野口ジュディ・照井雅子・藤田清士.(2014). 『Judy先生の成功する理系英語プレゼンテーション』 講談社.
- 野口ジュディ・深山晶子他.(2020). 『理系英語のプレゼンテーション Ver. 2』 株式会社アルク.
- 森村久美子.(2014). 『世界中で通じる！理系研究者の英語』 アスク.
- Langham, C. S. (2013). 『国際学会 English ポスター発表』 医歯薬出版株式会社.
- Elwood, J., & Kawano, M. (2018). Developing poster session skills for Japanese science students: A course of active learning. *Annual Report of the JACET-SIG on ESP*, 19, 6–14.
- Elwood, J., & Kawano, M. (2022). To build a poster: The story of a STEM poster presentation course. In G. Hill, J. Falout, & M. Apple (Eds.), *STEM English in Japan* (pp. 235–258). Palgrave. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-11116-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-031-11116-7_11)
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Jackson, K., & Bazeley, P. (2019). *Qualitative data analysis with NVivo* (3rd ed.). Sage.
- Kawano, M., & Fukuchi, K. (2022). Needs assessment for a university STEM English course: Perspectives from students, discipline faculty, and English faculty. *JAAL in JACET 2021 Proceedings*, 45–51.
- Omotedani, J., & Sannomiya, M. (2023). Educational intervention to foster English presentation skills: Based on implications from metacognitive perspectives. *Journal of Global Tourism Research*, 8(1), 33–40. [https://doi.org/10.37020/jgtr.8.1\\_33](https://doi.org/10.37020/jgtr.8.1_33)
- Rowe, N. (2017). *Academic & scientific poster presentation*. Springer.

## 付録 1

### 国際学会発表準備ワークショップ事前アンケート

<英語力や英語学習歴について>

1. 大学入学後、必修英語の担当者を覚えている限りで良いので教えてください。
2. TOEIC, TOEFL 等のスコアがあれば教えてください。
3. 過去1年間に、何か英語を学習していましたか。オンラインで講座をとるなど。
4. 英語以外の外国語を習ったことがありますか。あればそれについて書いてください。

<海外経験, 学会発表経験について>

1. 海外に住んだり, 旅行したり, 留学の経験があれば書いてください。
2. 以前に日本語で研究発表を行ったことがありますか。ある場合には, いつ, 何という学会(研究会等)で発表をしたか, ポスター, あるいは口頭発表だったかを含めて教えてください。
3. 以前に英語で研究発表を行ったことがありますか。ある場合には, いつ, 何という学会(研究会等)で発表をしたか, ポスター, あるいは口頭発表だったかを含めて教えてください。
4. 実際の発表に際して, 特に不安に思っていることがあれば書いてください。

<今回のワークショップに期待することについて>

1. 特に取り入れてほしいことがあればなるべく詳しく書いてください。

## 付録 2

### Academic Presentation English

Presentation 発表時に使う表現

Let's examine exactly what you could say in the various parts of your speech.

The Introduction (your title slide)

“Good morning. My name is \_\_\_\_\_, and I am a student at X University in the Faculty of Y. Today I would like to speak about \_\_\_\_\_.”

*Comment: Of course, the details of your affiliation will depend on your audience. If you are speaking in our class, you would not need “in the Faculty ...” If you are speaking at a conference abroad, however, you would certainly include that.*

共同発表者 (coauthor) がいる場合, チームメンバーを紹介します。

Table of Contents (cleverly, the table of contents slide).

“Here we see the contents of my/our presentation today.” (pause)

“Today I/we will be speaking about the following things.” (pause)

Comment: *When you show the contents, pause to let your audience read. You, however, SHOULD NOT READ your slide!*

#### Section 1

“I would first like to speak about ...”

“The first thing I would like to speak about is ...”

#### Section 2

“I would next like to speak about ...”

“The second thing I would like to speak about is ...”

“Having spoken about [Section 1], next I would like to speak about [2].”

“Having spoken about [Section 1], next I would like to turn to [2].”

Comment: *The “Having spoken ...” phrase is very good.*

#### Section 3 *The same phrases as for Section 2*

#### Conclusion

“In conclusion, today I/we have spoken about ...”

“This will conclude my/our presentation.”

“Thank you for your kind attention.”

### 付録 3

#### Worksheet: How to Survive Q and A

#### 2022 Workshop for STEM Students Preparing for International Conferences

発表後の質疑応答 Q and A は、第 1 言語（日本語）でもうまく受け応えるのは難しいもので、ましてや第 2 言語（英語）で行うとなると不安はさらに増します。しかし入念な準備によってその不安度を軽くすることができます。ここではそのノウハウを学びましょう。

#### I. 質問に用いられる英語表現

発表後、質問者は次の流れで質問やコメントをすることが一般的です。

1) プレゼンのお礼を言う → 質問をする

2) プレゼンの感想を述べたり、自分の研究に言及したりする → 質問をする

このように、質問の前に挨拶や感想などが述べられることが多いので、落ち着いて聴きましょう。英語のリスニングの一般的なコツにもなりますが、全部をききとる必要はなく、大事などころ、つまり何をきかれているかというポイントに集中してききましょう。疑問文だけではなく間

接疑問文を使った丁寧な依頼表現 “I was wondering what would happen if you applied ...” など使われます。

また、一度に2つ質問をきかれることもあります。“I have two questions. First, ..... Second,.....”などと続くわけです。適宜、メモをとりながら聞きましょう。

#### タスク 1

Q and A で、質問する人はどのような英語表現を使うでしょうか？（自分が質問する側の場合、どのような表現を使いますか）例えば、以下の場合には英語でどう質問されるでしょうか。

- 1) アンケート/実験などの方法をもっと詳細に尋ねたい場合
- 2) 研究結果が他の条件や分野で応用できるかを尋ねたい場合

### II. 質問の内容

学会発表で質問されることは、ある程度予想することができます。同じ分野に興味がある研究者が集まるので、当然、発表の内容に関する質問が出ます。

タスク 2 一般的に Q and A では何について質問されることが多いでしょうか。思いっただけ考えてみましょう。

タスク 2' 事前に自分の発表についての質問を予想し回答をシミュレーションしましょう。そしてそれに答えを用意しましょう。

想定質問：

答え：

### III. 質問に答える表現と対策

すらすらと答えることができれば良いのですが、難しい質問をされたり、そもそも質問されていることがわからない場合もあります。どう切り抜けるか以下にケース別で考えてみましょう。

タスク 3 質問はわかった！ →ではどう答えますか。

- 1) 質問されたことに答えられる場合
- 2) 答えがわかるが、数秒間、頭の中で英文を組み立てたい場合
- 3) 質問の答えとなるスライドや資料を確認したい場合
- 4) 質問は理解したが答えられない、あるいはわからない場合

タスク 3' 質問がわからない！ → 黙らないで、どう反応しますか。

- 1) 聞こえない、あるいは意味がわからない場合
- 2) 聞きなおしても、まだわからない場合

## JACET-KANTO JOURNAL SUBMISSION GUIDELINES

### A. Requirements

1. Contributors and co-authors must be JACET members at the time of submission, with at least one of them being a member of JACET Kanto Chapter.
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
  - research notes of a practical nature to share findings and insights
  - practical reports on English language teaching in classroom settings.
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 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 keywords).

### 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, acknowledgments, and appendices.

2.3. Do not adjust the number of letters per line, lineage, or margins of any page.

#### **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. If an article is being reproduced with permission, it should be clearly stated that JACET holds the copyright.
2. The institutional repositories are to use the versions as they are published in *JACET Journal*.

#### **日本語論文執筆要項**

1. *JACET-KANTO Journal* のテンプレート (<http://www.jacet-kanto.org/>) をダウンロードし、書式設定等は変更せずそのまま使用すること。
2. 論文タイトルは和文と英文を併記すること。
3. abstract は英語（200 語以内）で記載すること。
4. 論文は、A4 版横書きで abstract, keywords, 図表, 謝辞や文献を含めて、合計 20 枚以内にする。
5. その他の条件は英語の論文に準じること。

#### **F. JACET-KANTO Journal Vol. 12**

1. Deadline: 23:59PM JST, August 31, 2024.
2. The result of the first round of review will be announced in November, 2024.
3. *JACET-KANTO Journal* Vol. 12 will be published on March 31, 2025.



## JACET-KANTO JOURNAL

### 投稿規定

#### (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"><li>● 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。</li><li>● または、理論の構築やモデル化を目指すために関連領域が包括的にまとめられている。</li><li>● 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。</li></ul> <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 findings. They should make a practical, useful, and plausible contribution to English language education</p>

and/or related fields.

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. 分野の適切性 Appropriateness of content and submission category	内容 Content	原稿の内容は本紀要で扱うものとして適切か。 The manuscript is appropriate for <i>JACET-KANTO Journal</i> readers.
	投稿種別 Submission category	投稿種別が適切か。 The manuscript is appropriate to the chosen submission category.
b. 記述の妥当性 Appropriateness of description and writing style	構成 Organization	構成が分かりやすく読み手にとって理解しやすいか。 The content of the manuscript is well organized and written in a way that is accessible to the <i>JACET-KANTO</i> readers.
	倫理的問題 Ethical issues	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）。 The manuscript has no copyright, plagiarism, or other ethical issues, and is not currently under consideration for publication elsewhere.
	言語 Language	表現は適切か。理解困難な表現はないか。 The manuscript uses appropriate and comprehensible language.
	形式とスタイル Formatting and style	投稿規程、テンプレート、および APA (American Psychological Association) スタイル

	ル（第7版）に基づいているか。 The manuscript observes all the <i>JACET-KANTO Journal</i> submission guidelines, including the journal template and APA style (7th edition).
c. 内容の信頼性 Credibility of content	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、事例のいずれかが、意義のある研究成果とともに示されているか。 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 valuable pedagogical suggestions.
f. 将来的発展性 Future expandability and application	得られた知見・手法等が、教育・研究の新たな方向性を提案し、その実現に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	内容に一貫性があり、論文全体を通して、独立した1つの研究であると評価できるか。 The manuscript is a comprehensive study.

(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：2024年8月31日
- 一次査読の結果通知：2024年11月頃
- 発行：2025年3月31日

**JACET 関東支部紀要第 11 号**

**JACET-KANTO Journal Volume 11**

**Kanto Chapter, The Japan Association of College English Teachers**

---

**JACET-KANTO JOURNAL COMMITTEE**

**CHIEF EDITOR**

SUZUKI, Kentaro / 鈴木 健太郎 (北海道教育大学)

**ASSOCIATE EDITOR**

SUZUKI, Ayako / 鈴木 彩子 (玉川大学)

**EDITORS**

KAMIMURA, Kozo / 神村 幸蔵 (筑波技術大学)

KOYA, Taeko / 小屋 多恵子 (法政大学)

NAKATAKE, Maiko / 中竹 真依子 (学習院大学)

OGISO, Tomoko / 小木曾 智子 (富山大学)

TAGUCHI, Etsuo / 田口 悦男 (大東文化大学)

**REVIEWERS**

BABA, Chiaki / 馬場 千秋 (帝京科学大学)

FUJIEDA, Yutaka / 藤枝 豊 (共愛学園前橋国際大学)

IWATA, Yuko / 岩田 祐子 (明治大学)

KOCHIYAMA, Akiko / 河内山 晶子 (明星大学)

MATSUMOTO, Kahoko / 松本 佳穂子 (東海大学・東京学芸大学教職大学院)

NISHIKAWA, Megumi / 西川 恵 (東海大学)

SATAKE, Yoshiho / 佐竹 由帆 (青山学院大学)

SHIGEMITSU, YUKA / 重光 由加 (東京工芸大学)

SUGITA, Yoshihito / 杉田 由仁 (明治学院大学)

TAKAGI, Akiko / 高木 亜希子 (青山学院大学)

## 編集後記

今年度は計5本の応募があり、10名の査読委員による厳正な審査を経た結果、研究論文1本、研究ノート2本、実践報告1本の計4本の原稿を掲載することとなりました。扱われているトピックは多岐に渡り、会員のみなさまの研究対象の広さと英語教育の魅力と奥深さを表していると思えました。ぜひお読みいただけますと幸いです。

査読者のみなさまには、短い期間の中で多くの的確で建設的なコメントをしていただきました。この場を借りて心よりお礼申し上げます。査読や編集の過程を通して、論文がよくなっていくのを間近で見られて改めて論文の出版が協同作業であることを実感しました。

私は今年度から紀要編集委員長を務めさせていただきましたが、わからないことだらけの中、元委員長で現副委員長の鈴木彩子先生(玉川大学)をはじめ、委員の先生に助けられながらなんとか出版にたどり着くことができました。小木曾智子先生(富山大学)と神村幸蔵先生(筑波技術大学)におかれましては、今年度からの加入にも関わらず、テンプレートの作成から形式のチェックまで随所で活躍してくださり大変心強かったです。

来年度からもメンバー全員で力を合わせて、投稿、査読、編集、公開まで迅速でいねいな作業を心がけていきたいと思えます。多くの方からの投稿をお待ちしております。今後ともどうぞよろしくお願い申し上げます。

紀要編集委員長 鈴木健太郎 (北海道教育大学)

2024年3月31日

JACET 関東支部・紀要編集委員会

委員長： 鈴木 健太郎 / 副委員長： 鈴木 彩子

委員： 神村 幸蔵, 小屋 多恵子

中竹 真依子, 小木曾 智子, 田口 悦男

一般社団法人大学英語教育学会 (JACET)  
2023 年度 関東支部紀要 第 11 号  
(*JACET-KANTO Journal* Vol. 11)

---

発行日 2024 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