

ISSN 2436-1993

一般社団法人大学英語教育学会 (JACET)

2024 年度

関東支部 紀要

Vol. 12

JACET-KANTO Journal



はじめに

JACET 関東支部「紀要第 12 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、御礼申し上げます。

昨年度に引き続き、今年度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 12 号の掲載論文は、J-STAGE に掲載予定です。インターネット上で、検索語として「J-STAGE」を入力するなどをして、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、論文 3 本、研究ノート 2 本であり、合計 5 本の掲載となりました。この 5 本という数は、J-STAGE に掲載して以来、最多本数となりました。

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。

次号第 13 号の投稿申込み締切は本年も 8 月 31 日です。

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。

2025 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
【論文】	
・ 英語学習に対する自己効力感と英語学習目的が機械翻訳使用に与える影響	藤田恵里子... 5
・ Investigating the Effect of Teacher Intervention on Learners' Willingness to Communicate in the Japanese High School EFL Classroom	ANTOKU Minako... 24
・ ライティング・センターの利用を通じた英文の質的变化：継続的利用者に見る書き手の成長	中竹真依子・嶋田大海・小林至道... 45
【実践報告】	
・ 英語ライティング支援ツール Grammarly に対する大学生の評価と利用実態：留学後のインタビュー談話の分析から	山本 綾・鈴木雅子... 66
【研究ノート】	
・ Characteristic Words in a Football Magazine: A Corpus Study for ESP Material Development	TSUCHIYA Yuto, YAMAMOTO Hiroki... 84
JACET 関東支部・紀要投稿規定(第 13 号)	104
JACET 関東支部・紀要募集要項(第 13 号)	106
JACET 関東支部・紀要編集委員会・査読者一覧.....	110
編集後記.....	111

英語学習に対する自己効力感と英語学習目的が 機械翻訳使用に与える影響

Impact of Self-Efficacy and Purpose on the Usage Behavior of a Machine Translator in English Learning

藤田 恵里子
(日本大学)

Abstract

As machine translation becomes increasingly prevalent among English language learners, its potential impact on learning outcomes requires careful examination. While it is still too early to fully assess the long-term effects on students' academic performance and English proficiency, there is a need to explore the relationship between the use of machine translation and its underlying factors. Previous research indicates that learners who exhibit high self-efficacy and have specific learning objectives tend to adopt strategies that involve deeper cognitive processing, which eventually leads to higher academic performance. This study examines the effects of self-efficacy and learning objectives across four key dimensions to assess machine translation usage behavior. Usage frequency serves as an indicator of introduction of a machine translator, while perceived benefits reflect the orientation of its usage. Additionally, editing behavior and the number of words input into the machine translator are analyzed to gauge the level of cognitive processing involved. The findings suggest that self-efficacy significantly influences usage frequency and perceived benefits among learners with low self-efficacy, whereas learning objectives have a stronger impact on those with high self-efficacy. Furthermore, those with high self-efficacy showed the tendency to choose the usage behavior which involves a deeper level of processing.

Keywords: 英語学習目的, 自己効力感, 機械翻訳使用, 学習方略, 処理水準

1. はじめに

無料の機械翻訳がオンラインで使用できるようになり、学習者も授業内外で使用している様子が散見される。使用実態調査を行った先行研究を見ると、9割以上の学習者が機械翻訳を使用したことがあるとわかる(佐藤, 2024; 瀧本, 2023; 南部, 2023; 弥永, 2022; Clifford, et al., 2013; O'Neil, 2019)。ほぼ全ての学習者が何らかの形で使用しているようだが、機械翻訳は使い方次第で学習に役立つツールにも妨げにもなりうる。学習した内容が定着するかどうかは学習方略の処理水準の深さの影響を受け、学習方略の選択という行動を制御するのは心理的要素である。このことから、先行研究において学習方略の選択との関連が示されている、学習目的と自己効力感といった心理的要素は機械翻訳使用時に動員する認知負荷量を含む使用方法に影響することが予測される。しかしながら、英語学習における心理的要素と機械翻訳使用の関連を検証した研究は限られており、

その関係は明らかになっていない。そこで本稿では、英語学習に対する自己効力感及び英語学習目的が機械翻訳の使用法とどのように関連するかを明らかにしたい。

2. 先行研究

2.1 学習方略の処理水準と学習成績

Craik and Lockhart (1972) は処理水準仮説において、深い認知処理、つまり、分析や意味のある思考を伴う場合は記憶に残りやすいとしている。この仮説に基づけば、採用する学習方略の処理水準の深さが学習成果を予測する可能性が考えられる。実際、河合他 (2024) は薬学、鈴木 (1999) は理科、廣瀬他 (2012) は数学、堀野・市川 (1997) は英語、西村他 (2011) は学習全般に関して検証し、いずれも処理水準が深い学習方略が学習成績に好影響を与えることを示している。

2.2 学習目的、自己効力感と学習観、学習方略

篠原 (2020) は大学生を対象に質問紙調査を行い、授業受講目的の学習に対する影響を検証した。単位取得を目的とした学習者は、練習量志向、丸暗記志向、結果重視志向、他者依存志向が強く、課題を提出しさえすればよいと考える傾向が強いことが明らかになった。一方で、知識・応用力の習得を目的とした学習者は、方略志向、意味理解志向、思考過程志向、失敗活用志向が強く、課題の質を良いものにしたいと考える傾向が強いことが明らかになった。このことから前者は深い認知処理を要しない方略を用いて最小限の努力で単位取得という目的を達成したいと考えているのに対し、後者は自分で考え、理解し、結果にたどり着く過程で知識やスキルを身につけることを期待していると言えるだろう。つまり、学習目的が学習の際に動員する認知処理の深さをある程度規定すると言える。

自己効力感とは Bandura (1977) が提唱した概念で、自身が特定の行動を取ることができるかどうかに関する自信の度合いを意味し、自己効力感と学業成績の間には相関があることが示されている (松沼, 2004; Caprara et al., 2011; Multon et al., 1991; Pajares & Miller, 1994; Pintrich & De Groot, 1990; Siegel et al., 1985)。自己効力感があれば、当該行為に対して前向きになることができ、行動に移すことができる。その結果、能力も向上し、自己効力感も高まるという好循環が生じる。学習に対する自己効力感と学習成績を介するものとして学習方略があるが、自己効力感が高いほど高次の認知方略を使用することが明らかになっている (Pintrich & De Groot, 1990)。森 (2004) も同様に、自己効力感が高い学習者ほど使用する学習方略の数が多く、熟考方略 (メタ認知的学習方略) を使用すると報告している。李 (2002) によると、自己効力感が高い学習者ほど自律的、協力的、競争的な学習様式を持っているとしている。これらの先行研究をまとめると、自己効力感が高い学習者はより自律的で処理水準の深い学習を行う傾向があると言える。

以上のように学習目的と自己効力感は、主に認知処理水準において、学習観や採用する学習方略と関連が見られることが示されている。英語学習における機械翻訳の使用においても、抽出された翻訳を鵜呑みにするのではなく、自身の思考を働かせる機会が多いほど深い処理を要することになる。以上のことから、学習目的と自己効力感は機械翻訳の使用法にも影響する可能性が考えられ、長期的には英語授業の成績あるいは英語力にも影響することが予測される。

2.3 機械翻訳使用と心理的側面

機械翻訳の使用と心理的側面の関連を検証した先行研究は限られているが、これらは心理的要因が機械翻訳使用に与える影響 (弥永, 2022; Li, Zhang & Yang, 2024), 逆に機械翻訳が心理面に与える影響 (石川, 2023; 小田, 2022; 佐藤, 2024; 横野, 2023) に分けることができる。弥永 (2022) は、大学生を対象として、動機づけによる機械翻訳使用頻度の違いを検証した。その結果、統計的な処理は行われていないものの、英語学習に対する動機づけは使用頻度ではなく、使い方に影響する可能性に言及している。Li, Zhang and Yang (2024) は、コンピューターサイエンスに対する自己効力感、動機づけ及び認知的エンゲージメントを介して機械翻訳使用の意図に影響を与えている。

逆に機械翻訳が心理面に与える影響を検証した研究として、石川 (2023) は中高生を対象にアンケート調査を行い、約7割から機械翻訳が普及しても英語学習を継続するとの回答を得た。継続の如何は、現時点で英語に対して抱いている印象、好きかどうか、得意かどうか、意欲の強弱と相関していた。佐藤 (2024) は、機械翻訳普及後の英語学習の必要性を大学生に問い、約8割から必要であるとの回答を得た。その意向は習熟度によって違いが見られ、習熟度上位群 (CEFR B2 レベル) は機械翻訳普及後も英語学習に積極的な傾向、中位群 (CEFR A2 レベル) は学習意義は低下すると考える傾向、下位群 (CEFR A1 レベル) は影響を受けない傾向が見られた。小田 (2022) は、一般教養としての英語科目を受講する大学生を対象に機械翻訳が英語学習意欲に与える影響を調査し、約半数から変わらないとの回答を得、残りの半数については向上したとの回答の方が僅かに上回った。横野 (2023) は、調査対象者を英語専攻の学習者に替えて小田 (2022) の再現研究を行い、海外の学生とオンラインで交流しているゼミ生7割から機械翻訳使用によって学習意欲が向上したとの回答を得た。

以上のように、機械翻訳と心理的側面の関連を検証した研究の多くは機械翻訳の普及が英語学習に対する意識に与える影響を検証しており、心理的要因が機械翻訳の使用方法に与える影響について検証した先行研究は少ない。先行研究に見られるように、学習目的及び自己効力感、学習方略や学習観に影響を与え、ひいては学習成績にも影響を与えうる重要な要因である。そのため、学習目的と自己効力感が機械翻訳の使用方法に与える影響を検証することは、突き詰めれば機械翻訳の学習効果を予測することにも役立つだろう。機械翻訳使用の影響が英語成績あるいは英語力に明確に表れるまでには時間を要するため別稿に譲ることとし、本稿では機械翻訳使用方法を検証するに留める。

3. 研究目的

本稿では、学習観や学習方略の選択に影響を与えている、自己効力感と学習目的が機械翻訳の使用方法にどのように関連するかを明らかにすることを目的とする。具体的には以下の2つの間に対する答えを明らかにする。

- 1) 英語学習に対する自己効力感によって、機械翻訳の使用方法 (使用頻度, 期待するメリット, 操作, 入力単位) はどのように異なるのか。
- 2) 英語学習に対する自己効力感及び学習目的は機械翻訳の使用方法とどのように関連するのか。また、それは自己効力感によってどのように異なるのか。

4. 調査方法

4.1 調査対象者

本調査は日本国内の私立大学において、英語を主専攻とせず必修教養科目としての英語科目を受講している1年生36名、2年生43名の学習者を対象とした。学生はそれぞれ異なる教員が担当するWriting / Reading 及びSpeaking / Listening のクラスを各週1回ずつ受講することになっており、本調査は両学年とも筆者が担当する後者の授業内で行われた。回答に先立って、本調査への協力は任意であり、拒否しても不利益が生じないこと、取得したデータは個人を特定できない形で保管、使用する旨を説明し、同意を得た。なお、調査協力者全体の英語力の平均はCEFR A2程度であった。また、本調査に先立ち、調査協力者を対象に機械翻訳使用に関する指導は施されていない。

4.2 手続き

質問紙調査は授業内で実施し、調査協力者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、回答には約15分を要した。

4.3 材料

質問紙は、I. 属性(3項目)を含む4セクションで構成されていた(付録)。II. 自己効力感(8項目)は日本の英語教育の分野で最も使用されている松沼(2006)を採用し、全く当てはまらない(1)～とても当てはまる(6)の6件法で回答させた。III. 英語学習目的は、先行研究(藤田,2020; ペニントン,2012; 牧野・平野,2015)1を参考に8個選択肢を用意し、複数回答可で選択させた。IV. 機械翻訳使用に関する質問群は、活用度を測定する基準として①使用頻度(2技能×3場面)、使用意図の方向性を測定する基準として②機械翻訳に期待するメリット(選択肢11個)、処理水準に基づく基準として③機械翻訳使用時の操作(選択肢3個)及び④入力単位(2技能×選択肢6個)を用意した。IV①使用頻度に関しては、毎回使う、ほぼ毎回使う、時々使う、あまり使わない、滅多に使わない、全く使わない、そもそも(英語課題で英文を読むなどの)その行為を行わないの7つの選択肢を用意した。IV②期待するメリット及び③操作については、複数回答可とし、IV④入力単位は1つ選ばせた。

4.4 分析方法

以降の検証では、IV. ①使用頻度については頻度が高い順に、毎回使う(6)～全く使わない(1)、そもそもその行為を行わない(0)のように数字を付与して検証した。選択肢を用意した質問項目(英語学習目的、期待するメリット、操作、入力単位)については選択肢ごとに、選択していたら1、選択していなかったら0のダミー変数を付与した上で分析した。項目同士の相関を検証するにあたり、一方が間隔尺度である場合は点双列相関係数としてピアソンの相関係数の算出が可能であることから(平井,2015)ピアソンの相関係数の算出を試みたが、データが正規分布していなかったためスピアマンの相関係数を求めた。なお、名義尺度同士の関連を検証する際は χ^2 乗検定を用いた。

5. 結果と考察

5.1 自己効力感高低群間の比較

5.1.1 自己効力感

調査対象者全体の自己効力感 (以下, SE) の平均値は 2.82 ($SD = 0.86$) であった。平均値で SE 高低群 (表中では高群は H, 低群は L) に分けたところ, SE 高群 ($n=40$) の SE 平均値は 3.53 ($SD = 0.43$), SE 低群 ($n = 39$) は 2.10 ($SD = 0.52$) であった。各群の平均値に有意差があるかどうかを対応なしの t 検定で検証したところ, $p < .001$ で SE 高群の方が有意に自己効力感が高いという結果になった。なお, 内訳は, SE 高群は 1 年生 11 名, 2 年生 29 名, SE 低群は 1 年生 25 名, 2 年生 14 名であった。以降の検証は SE 高低群に分けて行う。

5.1.2 英語学習目的

英語学習目的に関して, 選択肢ごとに各学習目的を選んだ学習者の割合を算出した (表 1)。記述統計を見ると, 単位取得においてのみ SE 低群が SE 高群を上回っているが, 他のすべての項目において逆の傾向が見られた。各項目に関して, SE 高低群間において有意な差があるか検証するために対応のない t 検定を行った。その結果, 日常会話程度 ($p = .02$) 及び TOEIC ($p = .01$) の項目において, SE 高群のほうが統計的に有意に高いという結果になった。英語が好き ($p = .05$) も同様に SE 高群の方が有意に高い傾向が見られた。また, 単位取得については ($p < .001$) で SE 低群の方が有意に高かった。すなわち, 自己効力感が高い学習者は英語が好き, 日常会話を身につけたい, あるいは TOEIC のためという理由で学習しているのに対し, 自己効力感が低い学習者は単位取得のために学習している傾向が強いと言えるだろう。

表 1

SE 高低群別 各学習目的を選んだ学習者の割合

	英語が好き		グローバル社会		日常会話程度		TOEIC		学术论文	
	H	L	H	L	H	L	H	L	H	L
<i>M</i>	0.20	0.05	0.35	0.18	0.55	0.28	0.35	0.10	0.05	0.00
<i>SD</i>	0.41	0.22	0.48	0.39	0.50	0.46	0.48	0.31	0.22	0.00

新聞や Web		単位取得		教養	
H	L	H	L	H	L
0.10	0.03	0.53	0.85	0.23	0.15
0.30	0.16	0.51	0.37	0.42	0.37

5.1.3 機械翻訳使用頻度

SE 高低群に分けて, 機械翻訳使用頻度を検証する (表 2)。機械翻訳使用頻度に関する質問は, 2 技能 (読む・書く) × 3 場面 (英語課題・専門課題・個人) の 6 項目で構成されていたが, 分析の際に技能別, 場面別に平均値を算出した。記述統計上は全ての項目において SE 低群の方が僅かに上回っているが, 対応なしの t 検定を行った結果, いずれの項目においても 2 群間に差がないという結果になった。さらに, 技能間の平均値を比較すると, 読む ($M = 3.89, SD = 0.98$), 書く

($M = 3.98, SD = 1.05$) であり, t 検定の結果有意な差はないという結果になった。同様に, 場面間の平均値を比較すると, 英語課題 ($M = 4.21, SD = 0.73$), 専門課題 ($M = 3.78, SD = 1.57$), 個人 ($M = 3.80, SD = 1.67$) となり, 一元配置分散分析を行ったところ, 有意差がある場面はなかった。すなわち, 使用頻度は自己効力感の高低群間, 技能間, 場面間で差がなかった。

表 2

SE 高低群別 機械翻訳使用頻度の平均値

	読む		書く		英語課題		専門		個人	
	H	L	H	L	H	L	H	L	H	L
<i>M</i>	3.74	4.03	3.97	4.00	4.10	4.32	3.77	3.79	3.69	3.91
<i>SD</i>	0.91	1.04	0.84	1.25	0.65	0.80	1.48	1.68	1.38	1.95

注. 毎回使う (6) ~ 全く使わない (1), そもそもその行為を行わない (0)

5.1.4 機械翻訳に期待するメリット

機械翻訳に期待するメリット全 11 個の選択肢に関して, SE 高低群に分けて平均値を表 3 に示した。記述統計を見る限り, 選択肢によってばらつきがあるものの SE 高低群間の差異はそれほど大きくない。総じて語彙の学習への期待が高く, 時短が続いた。各選択肢に関して, SE 高低群間で統計的に有意な差があるかを対応なしの t 検定を用いて検証したところ, 有意差が認められる選択肢はなかった。

これら 11 個を自身の学習に対するメリット (5 項目), 課題に対するメリット (3 項目), 心理的メリット (3 項目) に分類し, 平均値を算出した (表 4)。群間の比較としては, 記述統計上は学習においてのみ SE 低群が僅かに上回っていたが, 対応なしの t 検定においてはいずれの項目においても有意な差は見られなかった。また, 各分類の調査対象者全体の平均値は学習 ($M = 1.73, SD = 1.40$), 課題 ($M = 0.80, SD = 0.98$), 心理 ($M = 0.91, SD = 0.85$) であり, 一元配置分散分析の結果, 学習が他の 2 分類よりも有意に高い ($p < .001$) ことがわかった。一方で SE 高低群間の有意差は認められなかった。以上のことから, 学習者全体に機械翻訳を学びに活かそうという意思が見られるが, 自己効力感による差はないことがわかった。

表 3

SE 高低群別 機械翻訳に期待するメリット (選択肢別) の平均値

	学習									
	語彙・正確		語彙・増		文法・正確		文法・増		自然	
	H	L	H	L	H	L	H	L	H	L
<i>M</i>	0.53	0.51	0.53	0.56	0.28	0.21	0.25	0.28	0.10	0.23
<i>SD</i>	0.51	0.51	0.51	0.50	0.45	0.41	0.44	0.46	0.30	0.43

課題								心理			
語彙・正確		文法・正確		自然		時短		自信		楽になる	
H	L	H	L	H	L	H	L	H	L	H	L
0.30	0.21	0.30	0.31	0.28	0.21	0.47	0.46	0.20	0.05	0.25	0.38
0.46	0.41	0.46	0.47	0.45	0.41	0.51	0.51	0.41	0.22	0.44	0.49

注. 略称の詳細は付録参照。

表 4

SE 高低群別 機械翻訳に期待するメリット (3分類) の平均値

	学習		課題		心理	
	H	L	H	L	H	L
<i>M</i>	1.68	1.79	0.88	0.72	0.93	0.90
<i>SD</i>	1.27	1.54	0.94	1.02	0.83	0.88

5.1.5 機械翻訳時の操作

機械翻訳使用時に行っている操作を、プリエディット (意図したとおりの英語訳が産出されるように日本語を調整する), ポストエディット (意図が正しく伝わるように英語を調整する), 特に何もしないの3つから複数回答可で選ばせ, 平均値を算出した (表 5)。プリエディットは学習者の母語である日本語を調整するのに対し, ポストエディットは目標言語である英語を調整するため, 後者のほうが処理水準が高い作業であると言えよう。群間の平均値に統計的な有意差があるかを対応なしの *t* 検定で検証したところ, ポストエディットのみ SE 高群の方が有意に高く ($p = .03$), 自己効力感が高い学習者は低い学習者よりも抽出された英文の方を修正する傾向が強いという結果になった。群内の比較では, SE 低群には3 選択肢間で有意差は見られず, SE 高群においてはポストエディットが特に何もしないよりも有意に高かった ($p < .001$)。統計的に有意差がなかったものの, SE 低群はポストエディットよりプリエディットが高く, SE 高群は逆の傾向が見られたのは自己効力感が低い学習者の英語力への自信のなさが反映されていると言えるだろう。

表 5

SE 高低群別 機械翻訳使用時の操作の平均値

	プリエディット		ポストエディット		特に何もしない	
	H	L	H	L	H	L
<i>M</i>	0.40	0.51	0.63	0.38	0.17	0.23
<i>SD</i>	0.50	0.51	0.49	0.49	0.38	0.43

5.1.6 機械翻訳使用時の入力単位

次に, 機械翻訳を使用する際の入力単位を読む・書くに対してそれぞれ 6 選択肢 (単語レベル, 2 語以上の語句, 1 文単位, 1 段落, 全文, MT を使わない) 用意し, 各技能に対して 1 つ選択させ, 平均値を算出した (表 6)。入力単位が小さいほど学習者自身で考えなくてはならない部分が

多いため、処理水準が深いと考えられる。全選択肢に関して対応なしの t 検定を用いて SE 高低群間における平均値の統計的な有意差の有無を検証したが、有意差が見られた選択肢はなかった。

記述統計を見る限り、読む際の特徴としては、SE 高群においては、いずれも 3 割程度で僅差ではあるが、2 語以上の語句の入力が最も多く、単語での入力が続いた。対して、SE 低群も単語入力の割合は SE 高群とほぼ同程度であったが、全文入力をする割合が単語入力に次いで多く、各約 3 割であった。すなわち、SE 高群は成句を調べることも含め、辞書のように機械翻訳を使用するのに対して、SE 低群は最小単位か完全に機械翻訳に任せるか、両極端になることが示唆された。

書く際の特徴としては、SE 低群は 1 文単位での入力が最も多いのに対し、SE 高群は単語単位での入力が最も多く、入力単位が大きくなるにつれ少なくなる傾向が見られた。このことから、書く際には自己効力感が低い学習者は文を構築する能力に不安を感じているのに対して、自己効力感が高い学習者は語彙に不安を感じている可能性がある。総じて、読む書く両方に関して、全文入力をする、すなわち完全に機械翻訳任せにする傾向は、自己効力感が低い学習者に強く見られた。対して、自己効力感が高い学習者は辞書のように機械翻訳を使用しており、より認知処理を要する使い方を行っている可能性が示唆された。

表 6

SE 高低群別 機械翻訳使用時の入力単位の平均値

	読む											
	単語		2 語以上		1 文		1 段落		全文		使わない	
	H	L	H	L	H	L	H	L	H	L	H	L
<i>M</i>	0.30	0.33	0.33	0.13	0.15	0.15	0.10	0.08	0.13	0.28	0	0.03
<i>SD</i>	0.46	0.48	0.47	0.34	0.36	0.37	0.30	0.27	0.33	0.46	0	0.16

	書く											
	単語レベル		2 語以上		1 文単位		1 段落		全文		使わない	
	H	L	H	L	H	L	H	L	H	L	H	L
<i>M</i>	0.30	0.26	0.25	0.21	0.23	0.31	0.15	0.05	0.05	0.18	0	0
<i>SD</i>	0.46	0.44	0.44	0.41	0.42	0.47	0.36	0.22	0.22	0.39	0	0

5.2 自己効力感と各項目の相関

5.2.1 自己効力感と学習目的の相関

まず、自己効力感と学習目的の相関を検証する (表 7)。調査対象者全体としてはグローバル社会 ($r = .34, p < .01$) 及び日常会話 ($r = .35, p < .01$) のみが中程度の正の相関を示し、単位取得 ($r = -.33, p < .01$) を目指す学習者は中程度の負の相関を示した。つまり、自己効力感が高くなるほど、グローバル社会、日常会話の習得を目的として学習しているのに対し、自己効力感が低くなるほど単位取得のために学習している傾向が見られる。SE 低群はグローバル社会 ($r = .51, p < .001$) 及び日常会話 ($r = .44, p < .01$) において相関が見られ、自己効力感が平均以下の学習者は自己効力感が高くなるほどこれらを目的とする傾向があることがわかった。SE 高群については、教養 ($r = .31,$

$p < .05$) においてのみ正の相関が見られ、自己効力感が高くなるほど教養を身につけることを目的として英語を学習していると言えるだろう。5.1.2 の結果を見ると、自己効力感が高いほど英語が好きであることが予測されたが、相関係数においてはそのような傾向は見られなかった。

表 7

自己効力感と学習目的の相関

	英語が 好き	グロー バル	日常 会話	TOEIC	学術 論文	新聞や Web	単位 取得	教養
全	.20	.34**	.35**	.22	.17	.12	-.33**	.18
H	.10	.30	.05	.01	.10	.07	-.26	.31*
L	.00	.51***	.44**	.19	.21	.02	-.28	.25

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

5.2.2 自己効力感と機械翻訳使用頻度の相関

自己効力感と使用頻度の相関 (表 8) についても、調査対象者全体としては、自己効力感が高くなるほど英語課題及び個人的な目的での使用を控える傾向があると言えるだろう。特徴的なのは、SE 高群が有意な相関を見せた項目は一つもないのに対し、SE 低群は全項目と負の相関を示していることである。つまり、平均以上の自己効力感が担保されていれば、使用頻度に対して自己効力感の影響はないと言えるだろう。SE 低群は全場面、技能において、自己効力感が高いほど機械翻訳を使用しない傾向があると言える。特に、英語課題 ($r = -.50, p < .001$)、読む ($r = -.40, p < .01$) に関しては中程度の相関を示しており、英語課題と読む作業は、学習者が最も遭遇する場面と考えられ、そのことが相関係数が有意になった要因である可能性がある。

表 8

自己効力感と使用頻度の相関

	読む	書く	英語課題	専門課題	個人
全	-.28*	-.16	-.33**	-.19	-.25*
H	-.11	.02	-.16	-.08	.02
L	-.40**	-.32*	-.50***	-.29*	-.38**

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

5.2.3 自己効力感と機械翻訳に期待するメリットの相関

機械翻訳に期待するメリットを 3 分類に分け、選択した項目数を分類ごとに算出して、自己効力感との相関を表 9 に示した。3 分類した場合は、全体及び SE 高群は自己効力感の相関が見られる項目はなかった。一方、SE 低群において自己効力感と学習 ($r = .29, p < .05$) の間に弱い正の相関が見られた。つまり、自己効力感が平均以下の学習者は、自己効力感が高まるにつれて、機械翻訳から何かを学ぼうという意思が強くなると言えるだろう。期待するメリットについても平均以上の自己効力感が担保されている学習者は、自己効力感の影響を受けないという結果になった。

表 9

自己効力感と期待するメリットの相関

	学習	課題	心理
全	.14	.13	-.01
H	.14	-.07	-.05
L	.29*	.19	-.02

* $p < .05$

5.2.4 自己効力感と機械翻訳使用時の操作の相関

次に自己効力感と操作の相関を検証した (表 10)。調査対象者全体において、自己効力感とポストエディット ($r = .24, p < .05$) の間に弱い相関が見られたのみであった。つまり、自己効力感が高くなるほど処理水準が深い、ポストエディットをする傾向が見られると言えるだろう。

表 10

自己効力感と操作の相関

	プリエディット	ポストエディット	特に何もしない
全	-.11	.24*	-.10
H	.07	-.07	-.05
L	-.13	.10	.06

* $p < .05$

5.2.5 自己効力感と機械翻訳使用時の入力単位の相関

最後に自己効力感と機械翻訳使用時の入力単位について検証した (表 11)。検証に際して、入力単位が小さい順に単語レベル (1) ~ 全文 (5) の数値を付与してスピアマンの相関係数を算出した。なお、使わないとの回答には数値を付与しなかった。読む・書くの両技能において、機械翻訳に入力する単位が小さいほど学習者自身が考える部分が多くなるため、処理水準は深くなると考えられる。全体 ($r = -.23, p < .05$) 及び SE 高群 ($r = -.33, p < .05$) において、読むと弱い負の相関が見られ、自己効力感が高くなるにつれて入力単位は小さくなる、すなわち、より深い処理を要する使い方をするとと言えるだろう。しかし、この傾向は SE 低群には見られず、自己効力感が平均以下の学習者においては自己効力感は動員する認知処理の深さに影響しないと言えるだろう。一方、書くと相関が見られる群はなかったが、学習者は読む機会に比べて書く機会の方が少ないことが原因として考えられる。

表 11

自己効力感と入力単位の相関

	読む	書く
全	-.23*	-.19
H	-.33*	-.25
L	-.22	-.15

* $p < .05$

5.3 学習目的と各項目の相関

5.3.1 学習目的と機械翻訳使用頻度の相関

次に学習目的と機械翻訳の使用頻度の相関を検証する(表 12)。調査対象者全体では、特に特徴的なのが英語学習目的を教養としている学習者は、全技能及び場面において負の相関を示していることである。つまり、教養を身につけるために英語を学習している学習者は、全技能及び場面において機械翻訳の使用を控える傾向があると言えるだろう。また、英語課題はグローバル社会($r = -.35, p < .01$)と日常会話($r = -.30, p < .01$)の間に負の相関が見られ、個人的な目的での使用は日常会話と負の相関が見られる($r = -.26, p < .05$)。一方で、単位取得と英語課題の間には正の相関($r = .35, p < .01$)が見られる。

SE 高群の傾向に関しては、日常会話は、読む($r = -.31, p < .01$)、英語課題($r = -.31, p < .01$)及び個人($r = -.40, p < .01$)と負の相関が認められた。教養は読む($r = -.37, p < .01$)、書く($r = -.34, p < .05$)、英語課題($r = -.43, p < .01$)とそれぞれ中程度の負の相関が認められた。単位取得と英語課題の間には正の相関($r = .40, p < .01$)が認められた。単位取得を目的とする学習者が英語課題に対して使用頻度が高いというのは首肯できる結果であろう。教養を目的とする学習者は専門科目以外の全ての場面において、機械翻訳を使用しない傾向が見られた。日常会話を目的とする学習者は、読む、英語課題、個人的なやり取りに対する使用を控える傾向が見られるようである。

SE 低群の学習目的と機械翻訳使用頻度の相関については、学習目的は英語課題に対する使用のみに影響を与えるようである。具体的には、グローバル社会($r = -.38, p < .01$)及び教養($r = -.32, p < .05$)は、使用頻度と負の相関があるため、これらを目的と掲げている学習者は英語課題に対する使用を控える傾向が見られると言える。対して、単位取得($r = .37, p < .01$)を目的とする学習者は使用頻度が高くなるようである。このように自己効力感が低い学習者は押し並べて英語課題との関連しか見られないのは、そもそも英語課題以外に英語に触れる機会が少ないことが原因として考えられる。

総じて、教養、グローバル社会、日常会話を目的としている場合は機械翻訳の使用を控える傾向があり、特に自己効力感が高い群にこの傾向が強く見られる。一方、単位取得を目的としている場合は使用を促す傾向が見られ、自己効力感が低い群は特に英語課題に対してこの影響が強く見られた。また、自己効力感が低い学習者よりも高い学習者の方が影響が見られる学習目的が多いことから、後者の方が学習目的の影響を受ける傾向があると言えるだろう。

表 12

学習目的と使用頻度の相関

		英語が 好き	グロー バル	日常 会話	TOEIC	学術 論文	新聞や Web	単位 取得	教養
読む	全	-.04	-.21	-.22	.11	.00	.12	.08	-.28*
	H	-.08	-.21	-.31*	.26	.05	.20	-.03	-.37*
	L	.13	-.18	-.12	.00	.00	.09	.15	-.25
書く	全	.02	-.21	-.19	.04	-.11	.07	.19	-.27*
	H	-.05	-.23	-.27	.13	-.14	.03	.22	-.34*
	L	.18	-.17	-.13	-.11	-.17	.04	.19	-.24
英語 課題	全	-.09	-.35**	-.30**	-.12	-.16	-.01	.35**	-.40***
	H	-.12	-.37*	-.31*	-.12	-.21	-.09	.40**	-.43**
	L	.06	-.38**	-.22	-.21	-.22	.02	.37**	-.32*
専門 課題	全	.01	-.10	.00	.01	.07	.16	.05	-.23*
	H	.00	-.21	-.14	.08	.13	.21	.05	-.15
	L	.05	-.06	.11	-.06	.16	.23	.09	-.19
個人	全	-.09	-.22	-.26*	.03	-.10	.04	.19	-.22*
	H	-.18	-.25	-.40**	.17	-.12	.08	.15	-.31*
	L	.12	-.19	-.14	-.08	-.16	-.03	.20	-.24

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

5.3.2 学習目的と機械翻訳に期待するメリット

次に機械翻訳に期待するメリットを3分類し、各分類内で選択した項目の総数と学習目的の相関を検証した(表 13)。学習以外の2分類についてはいずれの学習目的とも相関が見られなかった。全群において学習に対するメリットと相関が見られた目的はグローバル社会(全: $r = .28, p < .05$, H: $r = .34, p < .05$, L: $r = .28, p < .05$)であった。つまり、グローバル社会だから英語を学習している人は自身の英語力に寄与することを期待して機械翻訳を使用していると言える。特に自己効力感が高い学習者については、日常会話($r = .43, p < .01$)及び教養($r = .40, p < .01$)との相関も見られ、これらの目的を持っている学習者は機械翻訳の使用が自身の学習に寄与することを期待していると言えるだろう。総じて、自己効力感が高い学習者は機械翻訳から学ぼうという意思が学習目的の影響を受ける傾向が見られるのに対し、自己効力感が低い学習者は学習目的の影響を受けにくいと言えるだろう。

表 13

学習目的と機械翻訳のメリットの相関

		英語が 好き	グロー バル	日常 会話	TOEIC	学術 論文	新聞や Web	単位 取得	教養
学習	全	.21	.28*	.30**	.21	.00	-.02	-.04	.21
	H	.20	.34*	.43**	.23	.00	-.08	-.08	.40**
	L	.09	.28*	.24	.13	.18	.17	-.07	.09
課題	全	.10	.11	.18	.02	.09	-.01	.15	-.03
	H	.07	.13	.09	-.14	.09	.01	.20	.07
	L	-.04	-.01	.08	.01	.09	-.03	.15	-.15
心理	全	.16	.19	.15	-.12	.03	.07	.21	.13
	H	.26	.24	.12	-.17	.05	.20	.30	.22
	L	-.07	.11	.12	-.12	.04	-.08	.18	.12

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

5.3.3 学習目的と機械翻訳の操作

学習目的と機械翻訳の操作の両変数に関して、選択・非選択の 2 択の名義尺度であったため、 χ^2 乗検定を行った。全体、SE 高群、SE 低群のすべての群において、有意差が認められた組み合わせはなかった。すなわち、学習目的と操作の間には関連はないということがわかった。

5.3.4 学習目的と入力単位

学習目的と機械翻訳使用時の入力単位の関連を検証するにあたり、5.2.5 と同様、入力単位が小さい順に単語レベル (1) ~ 全文 (5) の数値を付与してスピアマンの相関係数を算出した (表 14)。入力単位と相関が見られる学習目的は TOEIC のみで、全体では読む・書くの両方において負の相関 (読: $r = -.27, p < .05$, 書: $r = -.28, p < .05$) が、SE 高群においては書く際に負の相関 ($r = -.31, p < .05$) が見られた。英語学習目的の中で入力単位に影響を与えうるのは TOEIC のみであり、その傾向は特に自己効力感が高い学習者に見られる。対して、自己効力感が低い学習者の入力単位には学習目的は影響しないと言えるだろう。なお、TOEIC を目的とする学習者の入力単位が小さい傾向が見られる要因は、処理水準だけでなく、そもそも TOEIC のテスト形式と関連がある可能性が考えられる。TOEIC では語彙力が重視され、単語を解答する問題が多く含まれているため、文単位ではなく単語単位での入力、つまり単語の意味を検索する行為を促す可能性が考えられる。

表 14

学習目的と入力単位の相関

		英語が 好き	グロー バル	日常会話	TOEIC	学術論文	新聞や Web	単位取得	教養
	全	.00	-.02	-.09	-.27*	-.03	-.02	.14	-.11
読む	H	.05	-.07	-.24	-.23	.00	.12	.17	-.21
	L	.05	-.04	-.03	-.34	-.17	-.25	.16	-.06
	全	.03	.00	.01	-.28*	-.06	.04	.01	-.14
書く	H	.04	-.07	-.13	-.31*	-.06	.14	.01	-.22
	L	.14	-.02	.01	-.23	-.18	-.17	.06	-.11

* $p < .05$

6. まとめ

本稿では、選択する学習方略及び学習観に影響を与える可能性が指摘されている、自己効力感及び学習目的に焦点を当て、機械翻訳使用との関連を検証した。機械翻訳使用については、活用度の指標として使用頻度、その意図の方向性の指標として期待するメリット、処理水準の指標として機械翻訳使用時の操作と入力単位に関する質問を用意した。検証の結果、使用頻度は、自己効力感が平均以下の場合のみ自己効力感によって左右されるのに対し、平均以上の学習者は学習目的の影響を受けることがわかった。学習目的については特に、教養、グローバル社会、日常会話を目的とする場合は使用を控え、単位取得を目的とする場合は使用頻度が多くなるという結果であった。また、期待するメリットは、学習者全体として自身の学習につながるとして使用しており、特に自己効力感が平均よりも低い学習者において自己効力感が高まるにつれて機械翻訳から学ぼうという意思が高まる傾向が見られた。学習目的の影響は主に自己効力感が高い学習者において見られ、グローバル社会、日常会話、教養を目的とする場合に機械翻訳から学ぶことを期待していることが明らかになった。これらの結果に基づくと、自己効力感はある程度担保されれば、機械翻訳の活用度・使用意図に影響しなくなることを意味すると言えるのではないだろうか。

処理水準の指標とした機械翻訳使用時の操作については、自己効力感が高くなると認知処理がより深いと考えられるポストエディットをすることがわかった。一方学習目的については操作と関連する項目は見られなかった。また、機械翻訳操作時の入力単位については、全体及び自己効力感が平均以上の学習者において自己効力感が高くなると読む際に小さい単位で入力する、つまり処理水準の深い使用をする傾向が見られ、学習目的は全体及び自己効力感が高い群において特に TOEIC を目的とする場合により小さい単位で入力する傾向が見られた。これらの結果から、機械翻訳使用時の認知処理の深さは、自己効力感が平均以下の学習者にはあまり影響しないようであった。対して、自己効力感が平均以上である学習者のみに処理水準が深い使用法を選ぶ傾向が見られた。このことは、自己効力感が高い学習者はより認知処理が深く、自律的な学習方略を選択する傾向が見られるという先行研究 (森, 2004; 李, 2002; Pintrich & De Groot, 1990) の結果が、機械翻訳使用に関しても当てはまることを示唆している。自己効力感とは端的に言えば「やればできる」という自分に対する自信である。やればできると思っている人の方がより認知処理の深い、いわば労力を要する作業も厭わないことは首肯できる結果と言える。

本調査の結果、機械翻訳の使用頻度を左右する要因は英語学習に対する自己効力感が平均を上回るかどうかで異なることがわかった。機械翻訳の使用自体が害に直結するわけではないが、過剰使用は悪影響になる可能性がある。自己効力感が平均以下の学習者は自己効力感が高いほど使用を控えることから、英語学習に対する自己効力感を高めることが機械翻訳の過剰使用を阻止することにつながるだろう。自己効力感が平均以上の学習者は、学習目的次第で機械翻訳使用を控え、自力で考えるようになることから英語学習の功利性を明示的に示すことが有効であろう。

また、学習者には機械翻訳使用を学びにつなげたいという意味があることがわかった。一方で自己効力感が低い学習者は自身で思考する部分が少なく、学びにつながりにくい使い方をしている可能性が示唆された。このことから、自己効力感が低い学習者が自己流で機械翻訳を使用し続けた場合、本人の意図に反して学習が阻害されることが懸念される。漫然と翻訳を入手するだけでなく、学習者自身が思考を働かせる必要が生じるような使用方法を指導し、学習につながる使用を促す必要があるだろう。さらに、自己効力感が平均以上の学習者は辞書のような使い方をしていることがわかった。機械翻訳を使用した場合、単語単位で入力しても訳語が1つ示されるのみであるため、他の語義、語法、用例といった周辺知識を得ることができない。そのため、自己効力感が高い学習者に対しては、むしろ辞書の正しい使い方を指導し、辞書利用を促すことがより効果的な学習につながるのではないだろうか。適切な場面において、適切な使い方を使用することで機械翻訳は極めて有用でかつ効果的な学習ツールになりうる。機械翻訳を学習ツールとして活かすためには教育的指導が不可欠であることが再確認されたとと言える。

研究における今後の課題としては、本稿では機械翻訳使用の効果が成績ないしは英語力に明らかに反映されるまでには時間を要することから、これらの要因との関連を検証しなかった。今後は成績あるいは英語力への影響も検証したい。また、機械翻訳使用時の処理水準の基準として使用時の操作及び入力単位を採用したが、これら以外の基準も模索する必要があるだろう。

さらに、本稿の結果から新たに検証が必要である観点が明らかになった。まず、本稿では英語学習に対する自己効力感の影響を検証した。しかしながら、Li, Zhang and Yang (2024) がコンピューターサイエンスに対する自己効力感の影響を検証したように、英語学習ではなく、機械翻訳使用に対する自己効力感を検証することで異なる結果が得られるかもしれない。今後は何に対する自己効力感が機械翻訳使用に影響するかを明らかにし、英語力向上に役立つ機械翻訳との付き合い方を提案したい。次に、本稿は学習目的を検証対象としたため動機づけの影響は直接検証していないが、本調査で用意した学習目的の中で唯一内発的動機づけと読み替えることができる「英語が好き」は機械翻訳使用には影響しないことがわかった。むしろより功利性が明らかな外発的動機づけ（同一化調整 2）と言い換えることができる目的（グローバル社会、日常会話、教養、TOEIC）が機械翻訳の使用方法に影響することがわかった。この結果は、弥永 (2022) を一部支持する結果と言えるだろう。内発的動機づけは外発的動機づけに比べて学習にとって望ましいというのが通説であるが（米山, 2011; Vansteenkiste, et al., 2004 他）、逆に内発的動機づけではなく、外発的動機づけ（同一化的調整）がメタ認知的方略を介して学業成績を予測するという検証結果もある（西村他, 2011）。本稿は、通説とは異なる西村他 (2011) を支持する結果と言えるが、動機づけ尺度を用いて検証したわけではない。今後は動機づけ尺度を用いて内発的動機づけと外発的動機づけ（同一化調整）の比較を行い、それぞれが機械翻訳使用に与える影響を明らかにしたい。

注

¹ 英語授業受講目的を問うた先行研究 (藤田, 2020; ペニンントン, 2012; 牧野・平野, 2015) の全てにおいて学生が英語科目を受講する理由として一番多いのは, 単位取得であった。2 番目以降の順番はそれぞれ異なるが, 日常会話, 就職, 資格試験といった類似した項目が上位に挙がっている。

² 内発的動機づけ, 外発的動機づけをさらに細分化することを試みた理論に自己決定理論があり, その下位分類としてミニ理論が 6 つある。そのうちの 1 つである有機的統合理論 (Ryan & Deci, 2000) は, 自律性の程度によって動機づけの状態を無動機づけ (学習したいと思わない), 内発的動機づけ (好きだから), 外発的動機づけの 3 つに分けた。さらに, 外発的動機づけを無動機づけに近い方から外的調整 (やらないと叱られるから), 取り入的調整 (恥をかきたくないから), 同一化的調整 (将来のために必要だから), 統合的調整 (やりたいと思うから) の 4 段階に分けた (括弧内理由の例及び日本語訳は, 櫻井, 2012, p. 59)。

引用文献

- 石川佳浩. (2023). 「機械翻訳の普及と英語学習への意識や動機づけとの関係—中学生・高校生へのアンケート調査の結果から—」 『広島経済大学研究論集』 第 45 巻 3 号, 29–35.
- 小田登志子. (2022). 「機械翻訳時代に学習者が意味を見出す大学教養英語教育とは」 『東京経済大学人文自然科学論集』 第 151 号, 17–49.
- 河合洋・小泉晶彦・小島裕・高橋直仁・岡崎真理・夏目秀視・関俊暢. (2024). 「薬学部 4 年次学生の学習方略使用傾向および客観試験成績との関連の解析」 『薬学教育』 第 8 巻, 1–7. <https://doi.org/10.24489/jjph.2023-035>
- 櫻井茂男. (2012). 「夢や目標をもって生きよう!—自己決定理論—」 鹿毛雅治 (編). 『モチベーションをまなぶ 12 の理論—ゼロからわかる「やる気の心理学」入門!—』 (pp. 45–72). 金剛出版.
- 佐藤真理子. (2024). 「機械翻訳と共存する英語教育—抵抗感と学習意義の変容についての分析—」 『リメディアル教育研究』 第 18 巻, 81–90. <https://doi.org/10.18950/jade.2023.07.20.01>
- 篠原正典. (2020). 「大学生の授業の受講目的と学習の動機づけ志向および学習への取り組み姿勢と学習観との相互関係」 『佛教大学教育学部紀要』 第 19 号, 23–36.
- 鈴木誠. (1999). 「理科の学習場面における自己効力感, 学習方略, 学業成績に関する基礎研究」 『理科教育学研究』 第 40 巻, 11–22.
- 瀧本真人. (2023). 「大学の専攻科目の学修における機械翻訳の使用と大学生の認識」 『国際文化研究』 第 27 号, 5–19. <https://doi.org/10.50873/10586>
- 南部匡彦. (2023). 「学習者の機械翻訳利用の状況」 山田優 (監)・小田登志子 (編). 『英語教育と機械翻訳—新時代の考え方と実践—』 (pp. 81–92). 金星堂.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男. (2011). 「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?—」 『教育心理学研究』 第 59 巻, 77–87. <https://doi.org/10.5926/jjep.59.77>
- 平井明代. (編著) (2015). 『教育・心理系研究のためのデータ分析入門—理論と実践から学ぶ SPSS 活用法—』 東京図書.

- 廣瀬友介・中本敬子・蛭田政弘.(2012). 「数学学習における学習観と学習方略の関係—大学生を対象とした分析—」 『文教大学教育学部紀要』 第46巻, 45–56.
- 藤田恵里子.(2020). 「非英語専攻学習者の英語学習に対する意識調査」 『江戸川大学紀要』 第30号, 507–515.
- ペニントン和雅子.(2012). 「学習者が大学で「英語」を学習する目的意識の調査報告」 『西南学院大学言語教育センター紀要』 第2巻, 3–19.
- 堀野緑・市川伸一.(1997). 「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」 『教育心理学研究』 第45巻2号, 140–147.
- 牧野眞貴・平野順也.(2015). 「英語リメディアル教育を必要とする大学生を対象とした英語学習意識調査」 『近畿大学教養・外国語教育センター紀要』 第6巻1号, 39–55.
- 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.
- 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.
- 李榮晚.(2002). 「自己効力感と学習様式及び創造性との関係」 『教育心理学年報』 第41巻, 22–26. https://doi.org/10.5926/arepj1962.41.0_22
- 弥永啓子.(2022). 「日本人大学生の機械翻訳使用の実態調査と今後の英語教育への導入に関する考察」 『京都橘大学研究紀要』 第48号, 1–19.
- 横野成美.(2023). 「AI通訳・翻訳の使用が学生の英語学習意欲に与える影響」 『星稜論苑』 第52巻, 15–26.
- 米山朝二.(2011). 『新編英語教育指導法事典』 研究社.
- 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>
- 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.
- Clifford, J., Merschel, L., & Munne, J. (2013). Surveying the landscape: What is the role of machine translation in language learning? *@tic. Revista d'innovació Educativa*, 10, 108 - 121. <https://doi.org/10.7203/attic.10.2228>
- Craik, F., & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Li, Z., Zhang, J., & Yang, J. (2024). The effect of computer self-efficacy on the behavioral intention to use translation technologies among college students: Mediating role of learning motivation and cognitive engagement. *Acta Psychologica*, 246, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104259>
- 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>

- O'Neill, E. M. (2019). Online translator, dictionary, and search engine use among L2 students. *Computer-Assisted Language Learning: Electronic Journal*, 20(1), 154–177. <http://callej.org/journal/20-1/O'Neill2019.pdf>
- 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>
- Ryan, M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- 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>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>

付録 質問紙

I. 属性

- (1) 学籍番号
- (2) 氏名
- (3) 藤田のどの授業を受講していますか。

II. 自己効力感

以下の選択肢のうち、一番近いと思うものを選んでください。

- (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。

共通選択肢：まったくそう思わない (1) ～とてもそう思う (6)

III. 英語学習目的

あなたの今の英語学習の目的は何ですか (複数回答可)。

選択肢：英語が好きだから，グローバル社会に必要なだから，日常会話程度の英語力を身につけるため，TOEIC 等の資格試験のため，学术论文を読んだり書いたりするため，新聞や Web から世界の情報を得るため，単位を取るため，教養を深めるため

IV. 機械翻訳使用

【使用頻度】

- (1) 英語授業に関連して英文を読むときどの頻度で機械翻訳を使いますか。
- (2) 英語授業に関連して英文を書くときどの頻度で機械翻訳を使いますか。
- (3) 専門科目の課題に関連して英文を読むときどの頻度で機械翻訳を使いますか。
- (4) 専門科目の課題に関連して英文を書くときどの頻度で機械翻訳を使いますか。
- (5) 個人的に英文を読むときどの頻度で機械翻訳を使いますか。
- (6) 個人的に英文を書くときどの頻度で機械翻訳を使いますか。

共通選択肢：毎回使う，ほぼ毎回使う，時々使う，あまり使わない，滅多に使わない，全く使わない，そもそも英語課題で英文を読まない (下線部は問内下線部に合わせる)

【メリット】

MT はどのような点で有益だと思いますか (複数回答可)。

選択肢：自分の語彙・表現の知識が正確になる (学習：語彙・正確)，自分の語彙・表現に関する知識が増える (学習：語彙・増)，自分の文法の知識が正確になる (学習：文法・正確)，自分の文法の知識が増える (学習：文法・増)，自然な表現が身につく (学習：自然)，完成した課題の語彙・表現が正確になる (課題：語彙・正確)，完成した課題の文法が正確になる (課題：文法・正確)，完成した課題の英語が自然になる (課題：自然)，時短になる (心理：時短)，自信につながる (心理：自信)，課題が楽になる (心理：楽になる)

※ 括弧内は表 3 で用いた略称。実施した質問紙には不記載。

【操作】

MT を使用して書くとき，以下のどの作業を行いますか (複数回答可)。

選択肢：プリエディット (意図したとおりの英語訳が産出されるように日本語を調整する)，ポストエディット (意図が正しく伝わるように英語を調整する)，特に何もしない

【入力単位】

- (1) MT を利用して英文を読むとき，どの単位で入力しますか。
- (2) MT を利用して英文を書くとき，どの単位で入力しますか。

共通選択肢：単語レベル，2 語以上の語句，1 文単位，1 段落，全文，MT を使わない

Investigating the Effect of Teacher Intervention on Learners' Willingness to Communicate in the Japanese High School EFL Classroom

Minako ANTOKU

Graduate School, Sophia University

Abstract

A student's willingness to communicate (WTC), often recognized as the degree of eagerness to participate in class, is an essential factor for success in second language (L2) learning. The concept of WTC is complex since it incorporates linguistic, psychological, and educational dimensions, as well as social, contextual, and individual variables. Considering that there are homerooms and a variety of opportunities for students and teachers to interact at Japanese high schools, it is not difficult to imagine that teachers significantly impact students' emotions and WTC. However, few studies have been conducted to see the effect of teacher intervention on students' WTC in the context of Japanese high schools. Therefore, this study aims to explore the complex and dynamic nature of WTC in a Japanese high school EFL classroom, with a focus on teachers' roles and how they can influence learners' L2 WTC. As a result of questionnaires, classroom observation, self-reports, and interviews, this study clarifies the essential roles that teachers can play in the Japanese high school EFL classroom. Specifically, teachers' WTC-focused instruction utilizing Motivational Teaching Strategies (MotS) can promote learners' desire to communicate (DC), and by focusing on the individual learners' needs, teachers can enhance learners' L2 WTC in the classroom.

Keywords: willingness to communicate, desire to communicate, individual differences, teachers' WTC-focused instructions, teacher support

1. Introduction

Willingness to communicate (WTC) in a second language (L2) defined as “a readiness to enter into discourse at a specific time with a specific person or persons, using an L2” when free to do so (MacIntyre et al., 1998, p. 547) has been an important concept in explaining L2 learning. Considering that L2 competence is acquired through interaction in a communicative activity (e.g., Long, 1996; Swain, 2005), it is reasonable to assume that more interaction will result in greater language development and learning. Nonetheless, especially in speaking activities, learners need to accept the challenge of communicating with others using skills that they have not yet fully mastered. This situation can lead to the risk of losing face and suffering damage to their self-esteem. (MacIntyre & Legatto, 2011). As a result, teachers struggle with learners unwilling to participate (e.g., Jackson, 2002; Peng, 2012).

The primary purpose of this study is to explore Japanese high school students' L2 WTC and how it can be affected by teacher's WTC-focused instructions in the English classroom.

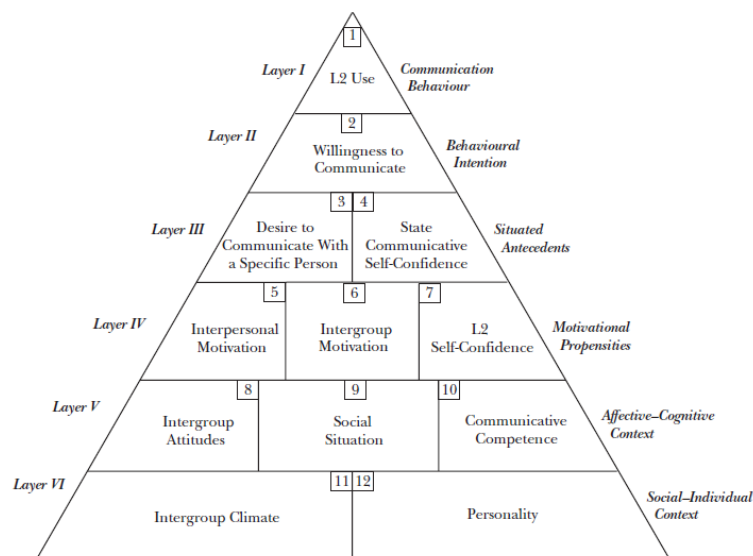
2. Literature Review

2.1 Willingness to Communicate

2.1.1 Pyramid L2 WTC Model

The study of L2 WTC originated with the investigation of WTC in L1. Later, it was applied to L2 WTC, which is recognized to be more complex. As a result of applying the concept of WTC in L1 (MacIntyre & Charos, 1996; MacIntyre & Clément, 1996) to L2, MacIntyre and his group proposed a pyramid model of L2WTC (MacIntyre et al., 1998) (see Figure 1), contending that L2 WTC is a complex and situational phenomenon, not merely a manifestation of WTC in L1. Accordingly, the authors defined L2 WTC as “a readiness to enter into a discourse at a specific time with a specific person or persons, using an L2” when free to do so (p. 547). The pyramid includes linguistic, communicative, and social psychological variables, which arrange 12 components in six layers that build up to actual language use (Layer I). In particular, the top layer of the model is characterized as factors that are subject to change depending on the situation (recognized as “state WTC”), while the bottom layer is characterized as relatively stable factors (recognized as “trait WTC”). In Layer I, “L2 use”, or communicative behavior, is placed as the final goal. This communicative behavior can be directly influenced by Layer II, WTC. There are two factors that are considered to directly affect WTC at Layer III; “desire to communicate with a specific person” and “state communicative self-confidence” (MacIntyre et. al., 1998, pp. 547-549). This model summarizes MacIntyre's and his group's understanding of how individual personality factors, such as confidence and anxiety (right side of the pyramid), as well as cross-cultural contrast motivation and attitudes toward different cultures (left side of the pyramid), can affect communication in a second language.

Figure 1
Pyramid WTC Model



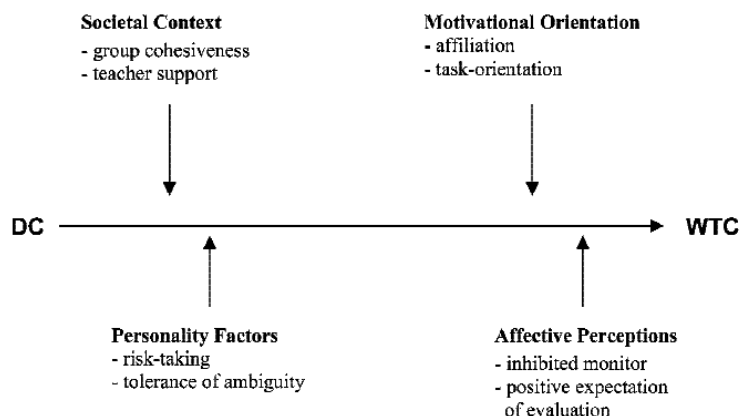
Note. Source; MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels, 1998, p.547

2.1.2 L2 WTC and DC

To understand L2 WTC of learners with different cultural backgrounds, a culture-specific interpretation of WTC is also essential. Wen and Clément (2003), for example, argued that MacIntyre et al.'s (1998) model was developed from research conducted in Western countries and does not fully reflect the Chinese local context and proposed a model that accommodates Chinese indigenous cultural influences on L2 WTC (see Figure 2). Specifically, they argued that Chinese students learn within the Confucian tradition and that their aversion to interacting in public has less to do with language issues and more to do with other directedness, such as “face protection” and “insider effects.” In their model, Wen and Clément (2003, p. 25) separated desire to communicate (DC) from L2 WTC, arguing that the “desire to communicate” does not necessarily indicate “willingness to communicate,” since a desire implies “preference” or “choice,” whereas willingness indicates “readiness” to take action. They asserted that, between the “desire” and “readiness” to enter into a discourse, one might undergo a complex process involving both cognitive and affective factors interacting with each other.

Figure 2

DC and WTC in the Chinese EFL Classroom (Wen & Clément, 2003)



This revised model suggests that analytical research on L2 WTC should take situational constraints into account.

Given this perspective, it is necessary to consider the following factors in Japanese high school EFL classrooms. First, similar to China, Confucian values are deeply rooted in Japan, creating an inherently face-threatening environment (Dörnyei, 2007, p. 723) where students are required to speak a language they have not yet mastered. Second, since English is a compulsory subject in Japan, the classroom environment includes students who do not necessarily have the willingness to communicate or actively participate in class discussions.

2.2 Empirical Research into L2 WTC

2.2.1 Quantitative to Qualitative Research

In the research on L2 WTC, a shift was observed from quantitative to qualitative or mixed-methods studies in around 2005. In response to the need for addressing the situational and dynamic aspects of WTC, a growing number of qualitative studies have attempted to capture the dynamic nature of WTC in various contexts. With the use of interviews, classroom observations, immediate recall, stimulated recalls, self-reports, and learning journals, they have attempted to capture more situated, context-dependent, and personal aspects of WTC. In early attempt to identify the situational variables that affect L2 WTC in a communication situation, Kang (2005) conducted an interview-based study of non-native speaker learners and native speaker tutors at an American university, examining changes in L2 WTC as a result of their communication. According to the study, the decision to initiate or participate in a communication is influenced by three psychological factors: security, excitement, and responsibility. Identifying the particular elements of situational factors, such as a learner's psychology, has been measured qualitatively since then.

2.2.2 Classroom WTC Research

Considering L2 learning and communication, the L2 classroom is an important context for examining situational WTC. Studies based on the idea that L2 WTC in the language classroom is situation-dependent have explored further psychological and contextual influences on learners' WTC in the classroom (e.g., Cao, 2011). These variables include: lesson content and context (Cao & Philip, 2006; MacIntyre & Legatto, 2011), the teacher (Kang, 2005; MacIntyre et al., 2011; Wen & Clément, 2003), the authenticity and naturalness of L2 interactions (de Saint Léger & Storch, 2009), interaction with peers (de Saint Léger & Storch, 2009), individual characteristic and classroom environmental conditions (Cao, 2014), and communicative self-confidence (Cao & Philip, 2006).

2.3 Motivational Teaching Practice and WTC

2.3.1 WTC and Motivation

As defined by Ushioda (2008), motivation is a factor which moves students to make certain choices about engaging and persisting in their English learning. According to Dörnyei (2005), motivation not only provides learners with a driving force for language learning but can also compensate for some personal or situational deficiencies. It is said that success in learning an additional language largely depends on the learner's motivation, and "being motivated (or not) can make all the differences to how willingly and successfully people learn other languages" (Ushioda, 2013, p.1).

Various types of statistical procedures have been employed to explore the relationship between motivation and L2 learners' communicative behavior (e.g., Hashimoto, 2002). Numerous correlational studies have shown a significant relationship between motivation and L2 WTC (e.g., MacIntyre et al, 2002; Peng, 2007). Yashima (2002) claims that motivation and L2 WTC are tightly woven variables implicated in SLA, meaning that highly motivated learners are expected to sustain their efforts in learning, which can, in turn, enhance their proficiency, increasing their confidence and thus their L2 WTC. Furthermore, WTC patterns outlined in studies reflect moment-by-moment changes in motivational intensity (Pawlak et al., 2014).

2.3.2 Motivational Teaching Practice

MacIntyre et al. (2011) stated that teachers "have the potential at any moment to increase or decrease WTC among students" (MacIntyre et al., 2011, p. 88) referring to the teachers' central role in class. It was also claimed by Cao (2014) that language educators and teachers should realize that both students and teachers themselves are placed in charge of a "sensitive learning ecology" (Horn, 2008, p. 142), meaning that the teacher's actions in the classroom will affect the students' WTC. Past studies have determined that the teacher's attitude, involvement, and teaching style exert a significant and determining influence on

learners' engagement towards the lesson and WTC (Cao, 2011; MacIntyre et al., 2011; Peng, 2007).

The term “motivational strategies” was conceptualized by Dörnyei (2001) defining it as “instructional interventions applied by the teacher to elicit and stimulate students' motivation” (p.28). Dörnyei (2001) created a framework of motivational strategies which describes the process of teacher's motivational teaching practice in the L2 classroom in four major dimensions: creating basic motivational conditions, generating initial motivation, maintaining and protecting motivation, and encouraging positive self-evaluation (Dörnyei, 2001, p.29). Using categories of observable teacher behaviors derived from this framework, Guilloteaux and Dörnyei (2008) developed a classroom observation scheme (MOLT) to record teachers' motivational strategies use and learners' reactions towards it. In a large-scale investigation of 40 ESL classrooms in Korea, they found that the language teachers' motivational practice is linked to the levels of learners' motivated behavior.

Outside the Applied Linguistics field, Keller (1987) in the Educational Technology field also developed the ARCS model of motivation to investigate effective ways of understanding the major influences on motivation to learn, and to systematically identify and solve problems with learning motivation. The ARCS Model was field-tested in two in-service teacher programs (18 middle-school teachers with children between the ages of 12 and 14) in America and appeared to be effective, with the in-service teachers stating that following the model's instructions had improved their performance.

2.4 Aims of the Present Study

The literature on L2 WTC indicates that a variety of factors affect L2 WTC of learners at a specific time with a specific person and that L2 WTC of a learner can fluctuate dynamically within a single class. The relationship between motivation and WTC has also been noted. However, it has not been verified whether student WTC changes if a teacher uses intended instruction (i.e. WTC-focused instruction¹) utilizing MotS. Second, it has been emphasized that learners' individual differences (ID) must be taken into consideration when viewing their L2 WTC (Ushioda, 2009). Accordingly, the purpose of this study is to determine whether student DC changes when a teacher uses WTC-focused instruction, and if so, how teachers can enhance the L2 WTC of students with unique ID. To address these objectives, the following research questions are posed.

RQ1 Does the teacher's WTC-focused instruction enhance students' DC?

1 “WTC-focused instruction” in this study refers to the overall actions that a teacher takes with the intent of raising a student's WTC.

RQ2 How can L2 WTC of students with different ID be enhanced?

The number of times learners speak up has been used in past studies as a proxy to identify learners' WTCs. However, given that Japanese students' reticence in EFL classrooms has often been discussed in the literature (e.g. Anderson, 1993; Korst, 1997) and silence has been associated with Japanese and more broadly Asian cultural characteristics (Ferris & Tagg, 1996; Littlewood, 1999), it may not be suitable to simply measure students' WTC by counting spontaneous speeches observed during class. Rather, it would be more helpful to analyze their WTC (situated in Layer I of the Pyramid Model) based on the assumption that they might have the desire to speak but prefer to remain silent due to other considerations. Thus, this study first examines students' desire to communicate (DC; "desire [preference or choice] to initiate communication" situated in Layer III of the Pyramid Model) and whether the teacher's WTC-focused instructions will enhance students' DC.

3. Method

3.1 Participants

The student participants in this study were 22 second year Japanese high school students (15 females and 7 males) aged 16 or 17 who were enrolled in a private co-ed school in Tokyo where the author taught English. Based on their official scores on the Eiken "Practical English Skills Test", the students' CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) levels ranged from A1 to B2, which was higher than the national average of about A1-A2 (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Japan; <https://www.mext.go.jp/content/000025257.pdf>). Among the 22 participants, two had spent over six months abroad and seven had overseas study experience of more than two weeks, but normally all of the students did not have many opportunities to communicate in English outside of the school context or to have contact with English speakers.

3.2 Intervention

Teaching was conducted in the participants' Communication English II class, in which they are expected to develop their thinking and expression skills in English. The classes were held for 150 minutes each week (i.e., three 50-minute lessons). Lessons were taught by the author, whose first language is Japanese. Although English was the main language used, students' L1 (Japanese) was used when needed. Data were collected in three sessions, on days with two 50-minute consecutive lessons. It was necessary to conduct the first two sessions online through Google Meet, with the third session taking place face-to-face in their normal school classrooms due to COVID. Students spent approximately 30 minutes in whole-class activities and 60 minutes in group-work activities during each session. A whole-class discussion was conducted based on the textbook the

students had studied throughout the year. There were times when students worked in pairs during whole-class activities to gain a deeper understanding of the content of the text. After the whole-class activities, students worked in groups on the assigned tasks. The teacher circulated among the groups to assist them during group work. Students were encouraged to use English throughout the lesson. Table 1 illustrates the general instructions given by the teacher to raise the students' WTC.

Table 1
WTC-Focused Instructions

Intention	Instruction (Whole class)	Instruction (Individual)
<i>Creating basic motivational conditions</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Appropriate teacher behavior • A pleasant and supportive atmosphere in the classroom • A cohesive learner group with appropriate group norms 	Using learners' names when talking to them
<i>Generating initial motivation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Increase the value to learners of learning a language • Make teaching materials relevant for the learners to promote their engagement 	Expectancy of success to accomplish a task
<i>Maintaining and protecting motivation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Make tasks stimulating and enjoyable • Allow learner autonomy • Promote cooperation among learners 	<ul style="list-style-type: none"> • Reinforcing learners' self-esteem and self-confidence • Promote self-motivating strategies
<i>Encouraging positive retrospective self-evaluation</i>	Offer remarks and rewards in a motivating manner	<ul style="list-style-type: none"> • Provide motivational feedback • Provide feedback focusing on learners' effort attribution • Give comments on learners' learning progress • Increase learner satisfaction

3.3 Instruments

3.3.1 Pre-Treatment Questionnaire

The pre-treatment questionnaire (see Appendix A), 1) 8 items on WTC in English and Japanese, 2) 6 items on English anxiety, 3) 5 items on self-confidence in English, and 4) 20 items on general motivational intensity, was administered to assess the levels of the students' trait WTC, L2 anxiety, L2 self-confidence, general motivational intensity, overseas experience, and proficiency level. Items on trait WTC were adopted from Yashima (2002), English anxiety and L2 self-confidence from Ryan (2009), and general motivational intensity from Guilloteaux and Dörnyei (2008).

Each item was rated on a six-point Likert scale. Data on the students' overseas study experience and English proficiency were also collected by asking them to self-report the length of time spent abroad, and their scores on the Eiken, a standardized test most of them take once a year at school. The questionnaire was administered via Google Forms in Japanese, as were post-questionnaires, self-reports, and interviews.

3.3.2 Classroom Observation

All three sessions were audio-recorded using Google Meet in the first two sessions, and video-recorded in the third session. The students were asked to audio-record their conversation during group work using Google Meet in the first two sessions. In the third session, voice recorders were used by each pair to record their discussions. The recordings were transcribed where needed. Observation notes were taken by the teacher.

3.3.3 Post Questionnaire

A post-session questionnaire was distributed to participants via Google Forms at the end of each session. The students were asked to assess how each item influenced their WTC in class using 6-point Likert scale. These items discussed the teacher's intended instruction during the session, which was designed to enhance students' WTC in relation to four elements: 1) class atmosphere, 2) topic, 3) task, and 4) interlocutor considering that past studies have demonstrated that these four elements were particularly influential on students' WTC. A total of 16 items were assessed after the first and second sessions and 36 items after the third session. According to the information obtained from participants' end-of-session self-reports in the first and second sessions, additional items such as teacher's attitude were added in the last session.

3.3.4 End-of-session Self-Report

At the end of each session, participants were also asked to provide detailed self-reports in Japanese on the scenes in the classroom where their WTC increased or decreased, and whether and how the teacher's words or actions impacted their WTC. PowerPoint presentation slides used in class were distributed via Google

Classroom as a stimulus (following Gass & Mackey's (2000) definition) to allow participants to reflect on how they had felt during the session.

3.3.5 Immediate Recall Interview

A semi-structured interview in Japanese was conducted with six participants who were chosen to represent a variety of student types as a result of the analysis of the pre-questionnaire, the end-of-session self-report, and the interview data. Specifically, five participants were interviewed first, and one more participant was interviewed additionally. This was because after coding the transcription of the first five participants' interviews and systematically analyzing the data, the author determined that there appeared to be three types of learners in the class and hence wanted two participants from each type to be interviewed. In the interviews, the six participants were asked about details of what they had written in their self-reports. The duration of each interview was 30 to 45 minutes.

3.4 Procedure for Collecting Data

This study included a pilot test with different students from the study in two classes, separate from the main study conducted in June and September 2020. To answer Q1, matched cells where the teacher's intended instruction and students' responses (scoring 4 or more on a Likert scale) aligned were counted. An Excel sheet was used to measure students' situational WTC (state WTC). Additionally, the author coded and analyzed participants' end-of-session self-reports. An analysis of the classroom observation among all of the students was conducted to identify who spoke up during the class discussion. Analyses of the post-questionnaire, students' self-reports, and classroom observations were triangulated to determine if the teacher's intended instruction enhanced the students' WTC. A case-study approach was used to address Q2. First, six participants' trait WTC, anxiety, motivation, and proficiency were measured. Interviews with these participants were then transcribed, coded, and compared. The data, including WTC in L1 and L2, proficiency, and self-reports, were integrated to explain individual communication behaviors. Consent forms were distributed before collecting data, ensuring that participation was voluntary and would not affect grades.

4. Results

4.1 Results for Q1

The results for Q1 are demonstrated in Table 2. Table 2 shows the number of items participants were asked to rate in each session, and the class mean of number of items marked as "had an effect" or otherwise.

Table 2*Class Mean of Number of Items Marked as Effective or Otherwise*

	Class mean of number of items marked as effective	Class mean of number of items marked otherwise	Number of items
1st session	9.29	3.71	13
2nd session	11.43	3.57	15
3rd session	31.43	4.57	36

The percentages show an increasing trend in items identified as influencing WTC across three sessions: 71%, 76%, and 87%. Key factors included the relevance of the topic and task, with high percentages of students noting these as influential. Additionally, creating a comfortable classroom environment significantly contributed to WTC, with over 90% of students feeling at ease. The analysis suggests that lesson design, focusing on relevant topics and a secure atmosphere, effectively enhances students' WTC.

According to the self-reports, other factors employed by the teacher contributed to the students' WTC during class. This included providing visual aids, stating the purpose of the activity, encouraging information searches on the Internet, giving a quiz, providing example sentences and phrases, offering comments and rewards at the end of each session, and the teacher enjoying the lesson. As a result of the coding, these factors could be divided into five major categories: teacher's attitude as the most influential, followed by autonomy, group work, lesson procedure, and classroom atmosphere. In contrast, self-reports revealed that in some cases, students' anxiety toward English and lack of confidence prevented them from speaking despite their desire. One participant wrote in Japanese, "It wasn't that I did not want to speak, but I did not speak much", while another wrote, "I wanted to say something, but I am not very adept at speaking English and get nervous when I do it". These responses suggest that the participants had reached the stage of DC ("desire [preference or choice] to initiate communication" i.e., Layer III) but were unable to reach the stage of L2 WTC ("readiness to [act] enter into a discourse" i.e., Layer II). The classroom observation data analysis also indicated that only a few students spoke during the whole class discussion.

In summary, the hypothesis derived from the results of the analyses of post-questionnaires, students' self-reports, and classroom observations was that the teacher's intended instruction seemed to have had a positive influence on students' DC, but other factors may have prevented students from speaking during the whole class discussion.

4.2 Results for Q2

The figures for six variables referred to in 3.3.1, along with the CEFR levels assumed through Eiken equivalency of the selected six participants, are presented in Table 3, followed by qualitative analyses of their interviews. The names of all participants are pseudonyms.

Table 3

Six Participants' Trait WTC, Trait Anxiety, Trait Self-Confidence, General Motivational Intensity and L2 Proficiency

Typ e	Studen t	Male/F emale	WTC (L1)	WTC (L2)	L2 anxiet y	L2 self- confid ence	Genera l Motiva tional Intensi ty	L2 Profici ency (CEFR)
A	Toi	Male	4.25	3.50	2.65	5.00	4.35	B2
	Sako	Female	3.50	3.75	2.66	3.80	4.35	B1
B	Kimi	Female	3.37	3.37	4.16	3.00	4.20	B2
	Nina	Female	4.25	4.00	5.00	3.00	4.15	B1
C	Rin	Female	2.85	2.25	4.33	2.85	3.15	A2
	Yasu	Male	2.75	1.62	5.33	1.60	2.85	A1
Class mean			4.05	3.27	3.84	3.33	3.71	A2/B1

According to the quantitative analysis, Toi and Sako scored low in L2 anxiety, whereas Kimi, Nina, Rin and Yasu scored high. Toi, Sako, Kimi, and Nina scored high in WTC in L1 whereas Rin and Yasu scored low. The same could be said in their L2 self-confidence which showed Toi, Sako, Kimi and Nina scoring high while Rin and Yasu scored low, as well as their WTC in L2. As a measure of general motivational intensity, Rin's score was fairly high, like Toi's, Sako's, Kimi's, and Nina's, whereas Yasu's was relatively low. The proficiency level (CEFR) of Toi, Sako, Kimi, and Nina was high whereas Rin's was about the average of the class, and Yasu's was lower than the class average.

Individual analyses were conducted on the cases of six participants. The case of each participant incorporating data sources such as characteristics, self-reporting and the relevant interview and classroom observation are presented to examine each type. As mentioned, Toi was added to the group after analyzing the data of the other five students which led the author to notice that there appeared to be three types of learners in the class, therefore two samples for each type were required to ensure the three types would be analyzed equally. Close observation of the data led the author to notice that, broadly speaking, there were: 1) students with high L2 anxiety and those with low L2 anxiety, and 2) among those with high

L2 anxiety, there were those with high WTC and low WTC in L1. Due to factors beyond teachers' control, there should be low anxiety and low WTC students. However, these characteristics were not observed in the current study.

Consequently, the author categorized the learners into types A, B, and C, and selected two participants from each type to represent the interview. Below is a summary of the differences between the six selected participants.

The most striking difference between Type A (Toi and Sako) and the other two types, Type B (Kimi and Nia) and Type C (Rin and Yasu) was the presence or absence of English anxiety. Additionally, Type A students were observed to speak up during the whole-class discussion. The difference between Type B (Kimi and Nina) and Type C (Rin and Yasu) was whether they were willing to communicate in their L1 or not. There was also high general motivational intensity in Type B (Kimi and Nina).

The following section discusses qualitative analyses of their data.

4.2.1 Type A learners – Learners with Low L2 Anxiety

4.2.1.1 Case of Toi

Toi scored higher-than-average trait WTC in both the L1 and the L2, L2 self-confidence, general motivational intensity, and low L2 anxiety. His first year of junior high school was spent living abroad with his family and attending school in the area. During the interview, he stated that he talks when the topic or task is interesting, and if he has a good idea to share. In his words, "If it's not interesting, I lose interest." He also commented that a teacher-centered class makes him sleepy since students only listen to the teacher. Specifically, he requests that teachers provide him with stimulating topics, tasks, and group work situations where he can express himself. His communication behavior during class coincided with his responses. During the first session conducted online, Toi displayed no hesitation in turning on his microphone and speaking immediately after the teacher showed a picture on the screen. During the face-to-face session for the third class, he came up quite happily to the front and explained his proposed solution in a logical and smooth manner. Toi is thought to possess both high self-confidence and low L2 anxiety as a result of his overseas experiences, and in conjunction with his high trait L1 WTC, he does not hesitate to speak up in L2 during the entire discussion if he wishes to do so.

4.2.1.2 Case of Sako

Sako had a low level of L2 anxiety, similar to Toi. Her successful experience during a four-week study abroad program a year earlier seemed to reduce her fear of L2 communication. Her L1 WTC was not as high as Toi's, but it was assumed that, together with her high general motivational intensity towards learning the L2 and low English anxiety, she spoke up during the entire discussion when she was

enthusiastic about the subject and desired to share her message with everyone. Her comment regarding the teacher's intervention was, "I do feel good when the teacher praises me, but I speak up because I wish to inform others of my opinions." During the second session of the class, she did not hesitate to speak up through the microphone when the teacher presented pictures and asked students what they thought would be most likely to sell in the recycling shop. Her statement in the interview indicated that she has always been interested in environmental issues and is conducting research on her own for her science club, which indicated her strong interest in the topic for the second session. Sako's L1 WTC is not particularly high, but it is suggested that her low L2 anxiety may be a contributing factor to her speaking up in class when she finds the topic interesting and has something to share.

4.2.2 Type B learners – Learners with High L2 Anxiety and High L1 and L2 WTC

4.2.2.1 Case of Kimi

Kimi's L2 anxiety was higher than average, although she had high general motivational intensity. She did not mind speaking in her L1 but lacked L2 self-confidence. In the interview, she commented that she was not bad at public speaking but was concerned that her English would not be perfect. Her high anxiety towards using English was due to wanting to be perfect in everything she did. Nevertheless, it was suggestive that she wrote in her self-report: "When the teacher pointed out my areas of improvement, I was able to see what I already could do and where I needed to improve, and that brought me confidence."

4.2.2.2 Case of Nina

Similar to Kimi above, Nina scored high in general motivational intensity but had a high level of L2 anxiety. The year prior, she had experienced a two-week homestay and explained that, from her overseas study experience, she had realized that being able to use English would enable her to learn from people around the world. However, she found that she was unable to make herself understood during her stay, and she stated in the interview that that experience had caused her to have high anxiety when speaking English. Moreover, she mentioned that she was anxious about her pronunciation and impromptu speaking and that she preferred writing because it gave her more time to think. It was, however, in the second session that she explained to do the members of her group by using the examples provided by the teacher. Furthermore, she was able to continue talking even when she had difficulty coming up with the exact word, when the teacher suggested some communication strategies, such as using different expressions. In the interview, she stated that she felt that practicing natural conversation with friends or in small groups in class like this would provide her with the confidence she needed to converse with people overseas. Also, in her self-report, she stated that

she became more comfortable speaking after the teacher informed the class that worrying about pronunciation was unnecessary in the era of English as a lingua franca.

In both cases above, although Type B learners scored high motivation towards learning English, strong anxiety towards English was recognized in both their quantitative and qualitative data. Despite their strong desire to communicate, they were unable to speak autonomously due to anxiety. However, after the teacher provided some suggestions and advice regarding communicative strategies, they seemed much more comfortable speaking English.

4.2.3 Type C learners – Learners with High L2 Anxiety and Low L1 and L2 WTC

4.2.3.1 Case of Rin

Rin scored high in L2 anxiety, low in L2 self-confidence, and low in L2 and L1 trait WTC. She remained quiet during all three sessions. She described herself as introverted and stated that she was afraid of speaking in front of people, not only in her L2, but also in her L1. Her self-report stated: “Others might think I am behaving strangely if I speak because I do not speak in other classes as well. However, I was able to speak in this class because the teacher smiled and was willing to listen to my opinion.” The occasion mentioned in her self-report was when noticing that Rin was not speaking during the group discussion, the teacher talked to her gently using gestures and humor.

4.2.3.2 Case of Yasu

Yasu, like Rin, scored high in anxiety, low in L2 self-confidence, and low in both L2 and L1 trait WTC. According to Yasu in the interview, he does not wish to speak in class because the other students are so proficient in English as well as other subjects. However, he stated, “Normally, when teachers join group conversations, they tend to interrupt the conversation and tell us what we should do or correct us, but I was comfortable with the distance between the teacher and students in this class, so I was able to speak without being nervous.” English-speaking assistant language teachers were also mentioned as being open-minded, and it was easier to communicate with them since they would accept errors and provide feedback. He said, “The teacher acted in this class with the same kind of atmosphere; that’s why I was able to speak.” This was related to the episode when the teacher noticed Yasu had not spoken in group work and joined the conversation in a friendly manner.

In both cases described above, Type C learners have high levels of anxiety and low self-confidence in their L1 and L2, and perceive themselves as introverts or inferior to their class members. A teacher was observed speaking to them with a caretaker’s tone. Their interviews revealed that they were motivated, to some extent, to speak out when they felt their teacher was open-minded and accepting.

5. Discussion

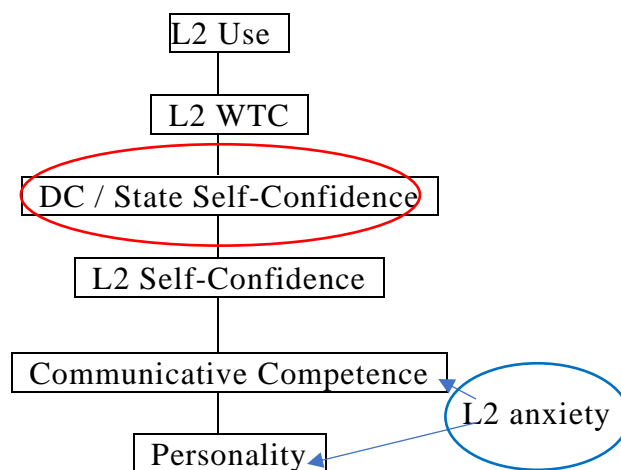
The results of the analysis to answer Q1 indicate that the teacher’s intended instructions can have a positive impact on the students’ DC. When teachers pay due attention to contextual, linguistic, and affective factors in the classroom environment, they are able to influence their students’ DC to some extent. Additionally, the results to answer Q2 concerning the six selected participants have provided some interesting and useful insights, leading the author to classify them into three types of learners; Type A, Type B, and Type C. As well as the support required to improve their L2 WTC, each type appeared to need different levels of assistance.

Specifically, 1) all three types need motivational materials (mainly, interesting topics and tasks) to speak out in the whole class discussion; 2) Type B especially needs strategy feedback, such as suggestions of what they are doing well, or setting proximal goals including suggestions for improvement; and 3) Type C specifically needs encouragement to fulfil their self-efficacy.

To incorporate these findings within the WTC pyramid model (MacIntyre et al., 1998), it could be stated that 1) all three types need to have their DC (Layer III) to be stimulated as the basis for L2 WTC increase; 2) Type B learners need additional supports in their communicative competence (Layer 5); and 3) Type C learners need additional supports aimed at their personality (Layer 6) (See Figure 3).

Figure 3

Key Personal Factors Influencing L2 WTC in Japanese High School EFL Classroom



Note. The circle around “L2 anxiety” represents the negative influence it has on learners’ WTC. The two arrows show how it is holding back type B and C learners from speaking up. The circle that surrounds “DC” and “State Self-confidence” shows that it can be enhanced by the teacher’s intended instruction and support.

It is notable that, though Type A students in this study (Toi and Sako) were observed to speak throughout the entire discussion, Toi would not speak, as in Toi's comment, if he had felt the topic or task was not interesting, while Sako also commented that she would only speak out if the topic was interesting to her and that she wanted to provide her opinion about it. These comments indicate that even students with less anxiety and more self-confidence need the teacher's intended instruction, such as interesting topics to discuss or tasks to work on, to stimulate their DC.

Another interesting finding leading to pedagogical implications was the difference between Toi and Sako within Type A. Although Sako did not have as much L2 self-confidence as Toi, she was able to speak out in the whole class discussion. This may be attributed to her low level of English anxiety which (as she stated in the interview) was the result of her successful experience while studying abroad. In contrast, Nina's case illustrates how she struggled to make herself understood during the study-abroad program and was hesitant to speak in a whole-class discussion. Based on the differences between the two cases, it is evident that "successful experience" is crucial to the enhancement of L2 WTC.

For Type B learners, there is a need for additional support, particularly with regard to the language and strategies that will enable them to reach the next step, which they will not be able to reach on their own. Nina's statement that she would be prepared for communication with people in other countries by having the opportunity to talk with friends in the classroom is noteworthy. In Kimi's case, while her anxiety may seem to be a product of her personality (see 4.1.2.1), she differs from Rin and Yasu (in Type C) in that she is capable of making a public speech in her L1. Her needs in terms of language and confidence building in L2 are similar to Nina's.

When speaking with type C students, the teacher used a slightly childish tone and always called them by their first names. Rin mentioned in the interview that she was able to speak because the teacher showed her "willingness to listen." Yasu also indicated the teacher's accepting attitude to have reduced his anxiety. This leads to the presumption that fulfilling their self-esteem is needed for this type of learners.

6. Limitations and Suggestions for Future Studies

I believe that this study has contributed to the field of research in that it has reaffirmed the importance of context-specific, person-specific perspectives in understanding the willingness of learners to communicate. Still, there have also been some limitations, including, but not limited to, the following. First, although this study classified learners into three types based on their characteristics, the classification of learners may not be precise. Therefore, this point should be verified. Secondly, this study only examined one specific class due to time constraints. To determine whether the results of this study can be applied to other contexts, it would be beneficial to study other classes in other contexts.

Furthermore, students' self-reflections were used in this study as evidence to determine whether students' WTC increased. The inclusion of third-party observations would enhance the credibility of future studies.

7. Conclusion

In this study, the complexity and dynamic nature of WTC were investigated in the context of a Japanese high school EFL classroom, with a particular focus on how teachers can influence learners' L2 WTC. After defining WTC as the concept that links affection and cognition in the personal factor, empirical data was presented to suggest that L2 WTC in a classroom is a complex interplay of learners' characteristics, classroom environmental conditions, and linguistic factors. By combining whole class responses and person-in-context factors holistically, it sought to clarify the roles that teachers can play.

One of the unique features of this study was that it explored the role of teachers within the context of Japanese high school EFL classrooms. Consequently, the study focused on the students' DC and analyzed both quantitatively and qualitatively the students' trait WTCs and other valuables that affect their L2 WTC and state WTC. As a result, the main findings of this study were: 1) the teacher's WTC-focused instructions can influence learners' DC, and 2) L2 WTC of students with different characteristics can be enhanced if appropriate supports are provided by teachers, focusing on individual differences among learners.

References

- Anderson, F. E. (1993). The enigma of the college classroom: Nails that don't stick up. In: P Wadden (Ed.), *A handbook for teaching English at Japanese colleges and universities*, pp. 101-110. Oxford University Press.
- Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, 39, 468–479.
- Cao, Y. (2014). A socio-cognitive perspective on second language classroom willingness to communicate. *TESOL Quarterly*, 40, 789–814.
- Cao, Y., & Philip, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction, *System*, 34, 480–493.
- de Saint Léger., & Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37, 269–285.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In *International handbook of English language teaching*. 719–731. Springer.

- Ferris, D., & Tagg, T. (1996). Academic listening/speaking tasks for ESL students: Problems, suggestions, and implications. *TESOL Quarterly*, 30(2), 297–320.
- Gass, S., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum.
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42, 55–77.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20(2), 29–70.
- Horn, J. (2008). Human research and complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 130–143. doi:10.1111/j.1469-5812.2007.00395.x.
- Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussions: Anxiety and aspirations. *System*, 30(1), 65–84.
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33, 277–292.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2–10.
- Korst, T. J. (1997). Answer, please answer! A perspective on Japanese university students' silent response to questions. *JALT Journal*, 19, 279–291.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied linguistics*, 20(1), 71–94.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. in W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.): *Handbook of second language acquisition*. Vol. 2. Second Language Acquisition. Academic Press, 413–468.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language learning*, 53(S1), 137–166.
- MacIntyre, P. D., Burns, C., & Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *Modern Language Journal*, 95, 81–96.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of language and social psychology*, 15, 3–26.
- MacIntyre, P. D., & Clément, R. (1996). *A model of willingness to communicate in a second language: The concept, its antecedents and implications at the 11th World Congress of Applied Linguistics, Jyväskylä, Finland*.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model

- of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545–562.
- MacIntyre, P. D., & Legatto, J. J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32, 149–171.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., & Bielak, J. (2014). Another look at temporal variation in language learning motivation: Results of a study. In M. Pawlak, & L. Aronin (Eds.) *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism: Studies in honor of David Singleton* (pp. 89–109). Springer.
- Peng, J. E. (2007). Willingness to communicate in an L2 and integrative motivation among college students in an intensive English language program in China. *University of Sydney papers in TESOL*, 2(1), 33–59.
- Peng, J. E. (2012). Toward an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China. *System*, 40, 203–213.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In: Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 120–143). Multilingual Matters.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In *Handbook of research in second language teaching and learning*, 495–508. Routledge.
- Ushioda, E. (2008). *Motivation and good language learners* (pp. 19–34). na.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. *Motivation, language identity and the L2 self*, 215–228.
- Ushioda, E. (2013). Motivation and ELT: Global issues and local concerns. In *International perspectives on motivation*. 1–17. Palgrave Macmillan.
- Wen, W. P., & Clément, R. (2003). A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. *Language Culture and Curriculum*, 16(1), 18–38.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54–66.

Appendices

Appendix A: Item examples of trait ID variables

Anxiety (6 items)

- I am worried that other speakers of English might find my English strange.
- If I met an English speaker, I would feel nervous.

Self-confidence (5 items)

- I am sure I will be able to learn a foreign language.
- I always feel that my classmates speak English better than I do.

General motivational intensity (20 items)

- In English lessons of this semester, we are learning things that will be useful in the future.

I feel I am making progress in English this semester.

Willingness to communicate (WTC) (8 items each for WTC in English and Japanese): ‘How likely is it that you would choose to initiate communication in each of the following situations?’

When you find an acquaintance standing before you in a line.

When you have a discussion in a small group of friends.

Appendix B: Item examples of state WTC variables

(16 items in Session 1 and 2, and 36 items in Session 3): Please tell me the extent to which the following items in today's class have influenced your feelings about initiating communication on your own initiative.’

Classroom atmosphere

The safe atmosphere of the class

The accepting atmosphere of the class

Topic

Topics were worth talking about

Topics that were familiar

Task

Practical task

Task that seemed interesting

Interlocutor

I was comfortable with the classmate I talked with today (in pair and group work).

I could speak in a peaceful manner with my classmates (in a pair or in a group setting).

Appendix C: Example questions asked in the semi-structured interviews

In what situations was it especially easy for you to speak in class?

In what situations was it especially difficult for you to speak in class?

Do you think what the teacher said or did make you feel differently about wanting to speak?

【論文】

JACET-KANTO Journal, 12: 45–65, 2024

Copyright© JACET KANTO Chapter

ライティング・センターの利用を通じた英文の質的变化： 継続的利用者に見る書き手の成長

Qualitative Changes in English Writing Through Writing Center Use: A Case Study of Repeat Users' Development as Writers

中竹 真依子

(学習院大学)

嶋田 大海 ・ 小林 至道

(青山学院大学)

Abstract

Japanese universities are increasingly establishing writing centers in response to a rising demand for writing support in higher education. While previous research has primarily focused on tutoring dialogues and tutor development, there remains a lack of empirical studies investigating how writers change through repeated use of writing centers (WRC). This study addresses this gap by employing a longitudinal case study to explore the qualitative changes in the English writing of two students who repeatedly used the WRC. Specifically, we analyzed their written products at the beginning and end of their WRC usage through content analysis, focusing on seven aspects: overall structure, paragraph structure, argumentation, grammar, vocabulary, notation and layout, and citation formats. Additionally, semi-structured interviews were conducted, and the data obtained from them were used as supplementary data for the study. Both students demonstrated improvements in overall structure, paragraph structure, argumentation, and citation format across writing contexts and tasks. The students had little knowledge of structure at first but learned to organize their writing better and gradually applied their newfound skills through repeated use of the WRC. We concluded by discussing the relationship between the observed changes and the support provided by the WRC.

Keywords: ライティング・センター (WRC), 継続的利用, 利用序盤と終盤の比較, 英文の質的变化

1. はじめに

今日の国際社会では、電子メールや SNS での口語的な文章からレポートや論文といった学術的な文章まで、幅広いジャンルにわたって「英語で書くこと」が求められる。そのため、日本のように英語を外国語として学ぶ環境において、英語で書く力をどのように育成していくかは、教育機関における急務の課題となっている。こうした状況を受け、近年、日本の大学におけるライティング教育の新しい形態として、ライティング・センター (WRC) への関心が高まっている。WRC は正課外での学修支援を行う機関で、アカデミックライティングの技能と支援に関する専門的研修を受けたチューターが、レポート・論文作成を個別に支援する (佐渡島, 2009)。利用者は、構想段階から推敲段階に至るまで、あらゆる執筆過程で相談できる。

WRC では、“Our job is to produce better writers, not better writing” (North, 1984, p. 438) の理念のもと、自律した書き手の育成を目指し、添削による指導ではなく、利用者とチューターが一对一の対話を通して文章を検討する。その原型は 1930 年代に米国で誕生したが (Thonus, 2003)、日本では 2004 年以降、今日に至るまで普及が進んでいる (太田・佐渡島, 2012)。文部科学省 (2023) によると、「ライティング・センター等、日本語表現力を高める

ためのセンター等」を設置している大学は、2017年は全体の11.9%であったのに対し、2021年には15.0%に増加している。国内のWRCでは、日本人を対象とした「母語としての日本語」や「外国語としての英語」のライティング支援、留学生を対象とした「第二言語としての日本語」の支援が行われている。このように、日本では正課授業外の場で書き手を育てる取り組みがWRC設置という形で実現してきている。

WRCの普及に伴い、WRCに関する研究が蓄積されつつある。しかし、次章の先行研究で詳述するとおり、WRCを利用する書き手の成長に焦点を当てた研究がこれまで十分になされてきているとは言い難い。そこで本稿では、WRCを継続的に利用した学生が書く英文の質的变化に着目し、書き手の成長を明らかにすることを目的とする。具体的には、WRCを英文の相談で2セメスター以上にわたり利用した2名の学生を事例として取り上げ、「全体の構成」「パラグラフ内の構成」「論証」「文法」「語彙・表現」「表記・レイアウト」「文献の表記」の7観点から、WRC利用序盤と終盤で書かれた文章について内容分析を行い、比較検討する。本研究の分析と考察を通して、WRCの継続的利用により、英文の書き手として伸びやすい点、伸びにくい点を明らかにすることで、WRCの支援の有効性を実証できることが期待される。

2. 先行研究

WRCに関する研究は、これまで米国を中心に数多く行われてきている。米国のWRCでは、当初、英語を母語とする書き手の文章支援が主だったが、留学生の増加に伴い、外国語としての英語の文章支援も行われるようになった。この流れを受け、WRCにおける英語母語話者のチューターと非英語母語話者の書き手の対話に着目した研究が多く行われてきた(Blue & Hall, 2002; Thonus, 1999, 2002, 2004; Williams, 2005)。

一方、日本における従来のWRCに関する研究は、各大学における日本語ライティング支援の取り組み全般を報告する研究(飯野他, 2015; 上田他, 2017; 外山・増地, 2021; 森田, 2019)や、支援者であるチューターの意識や成長に焦点を当てた研究(太田・佐渡島, 2012; 太田他, 2013; 佐渡島・太田, 2014; 中竹, 2017)が主流であった。これらの先行研究は、各大学がどのような理念や方針のもとでライティング支援を実施しているか、またチューターに求められるスキルや、研修・実践を通じたチューターの成長プロセスを明らかにしている。しかし、WRCの利用を通して書き手の文章が具体的にどのように変化するのか、さらにWRCを利用することで何を学び、どのようなスキルを習得するかについては、十分に解明されていない。このような背景を踏まえ、近年ではWRCの利用が書き手にもたらす変化に関する研究が注目を集めつつある。

岩崎(2021)は大学初年次生のレポート課題について、WRCを利用した前後の文章の比較を行っている。その結果、「表記/表現」と「内容補足」の面では有意な改善が見られたが、「構成」に関しては統計的に有意な変化は見られなかったという。同様に、玉田他(2021)もライティング相談窓口に持ち寄られた文章を対象に、ライティング支援の前後における文章の変化を調査している。そして、最も頻繁に支援の対象となるのは「構成」と「引用」であるものの、利用後の「構成」の改善は形式面に留まり、「引用」に関しても改善度合は低かったと述べている。また、Nakatake(2017)は、WRC利用後の英文の書き直しにおいて、書き手がチューターのフィードバックをどのように利用し、文章に反映させているかを調査している。その結果、文法よりも、内容や構成、論の展開に関する書き直しが多く見られたと報告している。そして、チューターからのフィードバックに従った書き直しだけでなく、フィードバックが与えられていない箇所にも書き直しが見られ、例えば、情報不足の箇所や読者への配慮が不十分な箇所に気づき、自発的に修正を加えたケースも確認されたという。さらに、WRCの継続的利用者が書く日本語レポートおよび論文の質的变化を研究した小林・中竹・嶋田(2022)では、WRCの利用が長期的かつ継続的になるにつれて、書き手の文章の「全体の構成」や「論証」の質が向上していたと報告している。

しかし、岩崎 (2021)、玉田他 (2021)、Nakatake (2017) の研究は、特定の授業課題について WRC を短期的に利用した前後の変化に着目したものであり、複数の授業や学年をまたいで長期的に利用した場合に、書き手の文章にどのように具体的な変化が生じるかは捉えられていない。また、小林・中竹・嶋田 (2022) では、複数の授業や学年をまたいで継続的かつ長期的な利用による変化を追っているものの、分析対象が日本語の文章のみで、英語の文章の質的变化については分析されていない。

以上の先行研究の概観を踏まえ、以下の研究課題が残されていることが明らかになった。第一に、先行研究は WRC を短期的に利用した場合の変化に焦点を当てており、長期的な利用を通じて書き手の文章にどのような具体的な変化が生じるのかが十分に解明されていない。第二に、WRC を対象とした多くの研究が日本語文章に限定されており、英語文章における質的变化を分析した研究が不足している。本研究はこれらの課題に応えるべく、WRC の継続的利用者が書く英文の質的变化に着目し、書き手の成長を実証的に明らかにすることを目的とする。

3. 方法

3.1 実施場所

本研究は、関東圏の Z 大学の WRC で実施された。この WRC は、「自立的な書き手」「国際的に通用する文章の書き手」「普遍的な書く力を有する学生」の育成を目指し、2017 年 11 月から支援を開始している。支援を担当するチューターは Z 大学の大学院生¹であり、利用者は学部生、大学院生である。利用者は 1 回 45 分の対面またはオンラインでの個別のチュータリングを無料で何度でも利用できる。支援対象の文章は、日本語または英語のレポート、論文、プレゼンテーション資料、学会発表資料など多岐にわたる。Z 大学の WRC では利用者に対し、課題内容、提出締切や字数等の条件、相談したい文章などの事前提供を予約時に任意に求めている。チューターは、事前に提供された情報を確認し、利用者がどのような悩みを抱えているか、文章のどこに改善点があるか、どのような支援が効果的かを考えて支援に臨む。

3.2 分析対象者

分析対象者は、2020 年度と 2021 年度の 2 年間で 2 セメスター以上連続で WRC を利用し、かつ、利用期間の序盤と終盤に英文の完成原稿で利用した者である。この条件に合った対象者は A さんと B さんの 2 名であった。分析対象者のプロフィールを表 1 に示す。

表 1

分析対象者のプロフィール

名前	学科	利用時の学年	英文での WRC 利用回数	インタビュー実施日
A さん	教育学科	2	2020 年度前期：4 回	2020 年 8 月 24 日
			2020 年度後期：2 回	2021 年 2 月 4 日
B さん	法学科	1	2020 年度前期：6 回	2020 年 8 月 24 日
			2020 年度後期：9 回	2021 年 2 月 4 日
		2	2021 年度前期：2 回	2021 年 8 月 2 日

3.3 手順

本稿では、17 名の学生が書いた計 19 本の英文を分析対象とした。その内訳としてまず、上述した 2 名の学生 A さんと B さんが、「WRC 利用序盤と終盤に書いた英文の完成原稿 (1 人 2 本で、計 4 本)」を分析対象とした。なお、利用序盤に書いた英文の完成原稿とは「利

用期間において初めて一通り書き上げた英文の原稿」を、利用終盤に書いた英文の完成原稿とは「利用期間において最後に一通り書き上げた英文の原稿」を指す。次に、WRCの支援の影響を受けていないZ大学の学生の平均値を明らかにすると同時に継続的な利用者との比較対象として、WRCを一度しか使わなかった15名の学生が書いた英文の完成原稿(1人1本で計15本)を分析対象とした。15名の選定理由は、全利用者の中で「一度しかWRCを利用しなかった」かつ「英文の完成原稿での相談」という条件を満たすのが15名だったためである。また、事例分析の対象者であるAさんとBさんに関しては、利用期間中における変化のプロセスを裏づける根拠資料として、2020年8月、2021年2月、2021年8月に実施した半構造化インタビュー調査における発言と、英文での利用期間であった2020年度前期から2021年度前期までのWRC支援履歴を分析対象とした。インタビューはオンラインで個別に行った。第一に利用の動機・利用の仕方について、第二にWRCの支援について、第三に自身のライティング力について、第四にその他ライティングに関わる質問として高校以前のレポート・論文の執筆経験や、正課授業でのレポート・論文に関する学習歴などを尋ねた。音声データは、事前にAさん、Bさんの許可を得てICレコーダーに録音し文字起こした。上述の分析データは全て、分析対象者から承諾を得て収集したものであり、研究実施前に学内の研究倫理審査委員会での承認を得ている。

3.4 分析方法

本研究は、WRCの継続的利用者2名を対象としたケーススタディであり、利用期間における英文の質的変化を明らかにするために内容分析を行った。まず、分析対象者2名の相談文章4本(各2本)と、比較対象として1回きりの利用だった学生の相談文章15本の合計19本の文章を、ルーブリックに基づき4名²に評価してもらった。評価の客観性と公平性を期すため、この評価には、ルーブリック作成者である著者は関わっていない。また、誰がいつ書いた文章なのか、分析対象者が何名なのかは、評価者に伏せた状態で評価してもらった。ルーブリックの評価の観点と配点は、全体の構成(10点)、パラグラフ内の構成(10点)、論証(5点)、文法(5点)、語彙・表現(5点)、表記・レイアウト(5点)、文献の表記(5点)の7つで、合計45点満点である(付録1³)。ルーブリックによる文章評価に際し、その共通理解を深め、評価者間の採点誤差を最小限にするための検討会と評価の練習を2度実施し、2023年8月から11月にかけて採点してもらった。なお、ルーブリックは本研究のために作成したものであり、Z大学WRCの運営では使用していない。

次に、評価済みの文章を書かれた順に並べ直し、AさんとBさんのWRC利用序盤と終盤の文章を時系列に沿って比較した。続いて、利用序盤と終盤でルーブリック評価に違いが見られた観点を特定し、英文の具体的な質的変化を検討した。最後に、英文の質的変化の背景を探るため、WRCの支援履歴とインタビューにおける発言との関連性を検討した。AさんとBさんの文章に関して、それぞれの課題文、相談年月日は、表2のとおりである。

表2

AさんとBさんの文章の課題文・相談年月日

文章	課題文	相談年月日
Aさんの序盤	日本の都市を一つ取り上げ、その魅力について500 words程度で紹介する。	2020年6月1日
Aさんの終盤	この授業を振り返り、学んだことについて、500 words程度で書く。	2021年1月25日
Bさんの序盤	Write a short essay about the economic implications of Corona Virus lockdown around the world.	2020年7月30日

Bさんの終盤 授業内で扱った記事を取り上げて意見を英語で書く。文字数は引用を除いて、200 words 以上。 2021年7月21日

4. 結果

次の表3では、AさんとBさんのWRC利用序盤、終盤の文章について、評価者4名の平均値を示した。また、比較対象として1回きりの利用者の平均値 ($N=60$) と標準偏差 (SD)、最低点および最高点を併記した。

表3
ルーブリックによる文章評価の結果

	全体の構成	パラグラフ内の構成	論証	文法	語彙・表現	表記・レイアウト	文献の表記	合計
配点	10	10	5	5	5	5	5	45
Aさん 序盤	6.50	4.00	2.50	1.00	2.00	3.75	1.00	20.75
Aさん 終盤	7.50	5.75	3.25	1.75	2.50	3.25	4.00	28.00
Bさん 序盤	6.25	6.25	2.75	4.25	3.75	4.50	1.00	29.25
Bさん 終盤	7.25	7.00	3.00	4.00	3.25	3.50	1.25	29.25
1回きりの利用者の平均	5.25	5.22	2.50	2.22	2.88	3.30	1.52	22.88
(SD)	(1.98)	(1.75)	(0.98)	(1.37)	(1.49)	(0.98)	(1.13)	(6.16)
最低点-最高点	2-10	2-10	1-4	1-5	1-5	1-5	1-5	12-36

Aさんの利用序盤の文章評価は合計点が20.75点、終盤の文章評価は28.00点で、7観点中「表記・レイアウト」以外の6観点で得点が上昇した。Aさんの利用序盤の合計点(20.75)は、1回きりの利用者の平均(22.88)を下回っており、WRC利用開始時点でAさんは比較的に書けない学生の1人であったことがわかる。しかし、2セメスターにわたり6回WRCを利用した後に書かれた終盤の文章評価では、28.00点と大きく点数を伸ばしている。このことから、WRCの継続的な利用がAさんの英文ライティング力の向上に寄与している可能性が示唆された。

一方、Bさんは、利用序盤の文章の評価では合計点が29.25点、終盤でも29.25点と、合計点における変化は見られなかった。しかし観点別に見ていくと、「全体の構成」「パラグラフ内の構成」「論証」「文献の表記」の得点が上昇しており、WRCの継続的な利用による変化の可能性が示唆された。1回きりの利用者の平均点と比較すると、Bさんの評価は序盤、終盤ともに「文献の表記」を除く6観点で平均を上回っている。このことから、BさんはWRC利用開始時から比較的高い英文ライティング力を有し、3セメスターにわたり継続的にWRCを利用しながら、その力を維持できていたと考えられる。

以下では、ルーブリックによる文章評価で得点の上昇が見られた観点を中心に、具体的な文章を引きつつ、Aさん、Bさんが書いた英文のどの点がどのように変化したのかを検討する。なお、本稿内で示す英文は誤りを含めすべて原文のママとし、必要に応じて中略記号(…)を用いる。

4.1 Aさんの事例

Aさんの場合、「全体の構成」「パラグラフ内の構成」「論証」「文法」「語彙・表現」「文献の表記」の6観点において、英文の質的向上が見られた。以下、順に検討する。

4.1.1 「全体の構成」に関する変化

第一に「全体の構成」の観点から、AさんのWRC利用序盤と終盤の文章を比較する(付録2, 3を参照)。どちらの英文も、序論、本論、結論の構成で書かれているものの、各部分

で記述すべき点や部分間の繋がりの中で変化が見られる。Aさんの利用序盤と終盤の文章全体の構成を比較した場合、その違いは、次に示す序論において顕著である。

利用序盤の文章 (第1パラグラフ)

Kyoto is the best sightseeing spot. In Japan, there are many sightseeing spot. According to tourist guide book, there are more than ten thousand sightseeing spots in Japan. This number includes Kyoto. Also, I choose Kyoto because I did traditional short comedic drama which called *Kyogen* when I was an elementary school student. I learned *Kyogen* from *Shigeyama* family in Kyoto sect. I have a sense of closeness with Kyoto, so I want to introduce about Kyoto. Then, I thought Kyoto is the best sightseeing spot because there are many historical buildings, we can go sightseeing regardless of the seasons and the transportations are very advanced.

利用終盤の文章 (第1パラグラフ)

I wrote many essays in Advanced Academic Writing B class for a year. For example, I explained “The Genre of Movies”, I gave my opinion about “Online Lessons”, I showed the problem of “The Education of English in elementary school.” and so on. Today, from these lessons, I discuss how to write the essay effectively and how to proofread the essay.

利用序盤の文章の序論では、thesis statement (“I thought Kyoto is the best sightseeing spot because there are many historical buildings, we can go sightseeing regardless of the seasons and the transportations are very advanced.”) が示されているが、その直前で述べられている「小学校時代に京都の茂山家で学んだ狂言をやった」という個人的なエピソードと、京都が最高の観光地である3つの理由「歴史的建造物が多いこと」「季節を問わず観光できること」「交通網が発達していること」がどのように繋がっているのかが不明瞭である。それに対し利用終盤の文章の序論では、thesis statement (“I discuss how to write the essay effectively and how to proofread the essay.”) が示され、背景としてこれまでエッセイを書いた経験が紹介されている。そして、その経験を踏まえてthesis statementを検討すると示されており、文章全体の主張とその背景の繋がりが明確に伝わるように書けている。

利用序盤の文章の本論は、「京都が最高の観光地である」理由を述べる3つのパラグラフが内容的に独立しているため、文章全体の一貫性に欠ける印象を与える。それに対し、利用終盤の文章の本論では、各パラグラフのtopic sentenceが、序論で挙げたthesis statement (“I discuss how to write the essay effectively and how to proofread the essay”) に沿って配置されており、パラグラフ間の繋がりにも無理がない。そのため、文章全体の一貫性が担保され、論旨を容易に追うことができる。こうした文章構成に関する変化の背景は、インタビューの発言にも表れている。Aさんは自身のライティング力の変化について、2セメスターにかけて6回利用した後に実施されたインタビュー内で、次のように振り返っている。

WRCを使う前っていうのは文章の構造もめちゃくちゃで、今みたいに構造を頭の中でパパッと思い浮かべることすらできていなかったの、まずそういうことができるようになったっていうのが大きな進歩かなと思います。(2021年2月4日)

このように、WRCを使う前は「文章の構造もめちゃくちゃ」だったAさんは、利用を重ねるうちに「構造を頭の中でパパッと思い浮かべること」ができるようになったという。この理由と経緯については、5.1で総合的に考察する。

4.1.2 「パラグラフ内の構成」に関する変化

第二に、Aさんの利用序盤と終盤の文章を「パラグラフ内の構成」の観点から比較する。序盤の文章の各パラグラフは、topic sentence, supporting sentences, concluding sentenceを含んでいるものの、1つのパラグラフに複数のトピックが混在し、文と文の繋がりも不明確で論旨が掴みづらい。それに対して利用終盤の文章では、各パラグラフの冒頭でtopic sentence

が端的に示された上、supporting sentences でその具体例が挙げられ、パラグラフ内の論理的な一貫性が保たれている。以下では、利用序盤と終盤の違いを示す一例として、序盤の文章の第4パラグラフと終盤の文章の第3パラグラフを比較して見ていく。

利用序盤の文章 (第4パラグラフ)

Third, the transportation links are very advanced in Kyoto. When you go to Kyoto to see some famous places, you should use buses and subway. According to Kyoto travel, there are two buses companies which are the Kyoto bus and the city bus. You can ride these buses all day if you pay six hundred yen. Using some buses are very useful but many tourists use these buses. From these things, you should use buses and the subway. For example, Kyoto travel book says that when you go from Kyoto station to Kiyomizu-temple, it takes about fifty minutes to them by bus. However, when you use buses and the subway, you take twenty-two minutes. It is a very good to go sightseeing. Also, if you have no plans, you should ride a sightseeing bus.

利用終盤の文章 (第3パラグラフ)

Secondly, I experienced how to proofread the essay. There are three ways. At first, you can use “the spell checker”. The spell checker is in the internet. I down road the application of the spell checker. Then, there are many spell checkers in the internet. For example, they are “Ginger”, “Web Spell”, “Spell checker” and so on. Also, you can use the revision in the “Word”. I use it after finish writing the essay. Second, you have to check the subject and predicate. When I write the essay, I usually forget these words. For instance, I often write “For example, A, B, C and D”. This sentence is my mistake because there are no subject and predicate. If subjects and predicates are not in the essay, readers cannot understand the meaning. Finally, it is important to show friends or teachers your essay. In XX university, there is a “Academic Writing Center”. This center checks the essay and teach how to write it. I go to this center many times. Teachers or students indicate my mistakes. For example, I often forget to make a noun plural so they point out it.

序盤の文章の第4パラグラフの topic sentence は、冒頭の一文で “Third, the transportation links are very advanced in Kyoto.” と示されている。しかし、その後続く supporting sentences では「バス会社の数」「乗り放題チケットの価格」「移動時間の短縮」など、交通の便利さを示す具体例が挙げられているものの、これらの内容が断片的であり、topic sentence を支える内容で書かれていない。また、パラグラフ内の文と文の繋がりにも欠ける部分がある。例えば「多くの観光客がバスを利用する」という事実が「地下鉄との組み合わせによる移動時間の短縮」とどのように関連するのかが不明瞭である。

一方、終盤の文章の第3パラグラフでは、topic sentence (“Secondly, I experienced how to proofread the essay.”) に続く supporting sentences が、校正ツールの使用、主語と述語の確認、友人や教師によるレビューといった具体例を挙げながら、詳細に説明されている。また、接続表現を効果的に用いることで、パラグラフ内における文と文が流暢に繋がっている。特に、At first, Second, Finally など順序を示す接続表現は、パラグラフ全体の構造を整理する役割を果たしている。また、具体例を示す For instance や、追加情報を提供する Also が有効に機能しており、単に文が羅列されるのではなく、文と文が論理的に連結され、パラグラフ全体に一貫性をもたらしている。こうした「パラグラフ内の構成」に関して、WRC を継続的に利用した後のインタビューで A さんは、もともと自信がなかったが、授業だけではなく、一対一で WRC のチューターに英文を見てもらううちに、自分でも力がついてきたことを実感し、自信が持てるようになった、と振り返っている (2021年2月4日)。

4.1.3 「論証」に関する変化

第三に、「論証」の観点から利用序盤と終盤の文章を比較する。そのために、序盤の文章の第2パラグラフと終盤の文章の第2パラグラフを以下で取り上げ、具体的に見ていく。

利用序盤の文章 (第2パラグラフ)

First, there are many historical buildings and spots. According to Kyoto City Official Website, in Kyoto there are two hundred ninety two historical buildings. For example, it is *Kinkaku* which is a temple, *Kiyomizu-temple*, and so on. There was a capital city which called *Heiankyou* so Kyoto has many historical buildings. Koto Kyoto book says that Kyoto was a capital city until late eight century to the mid nineteenth century. People who lived from the late eight century to the mid ninetieth century established advanced cultures because the politic power and the economic power grew. Also, Kyotofukakuzuke says that the total number of national treasures and important cultural properties are two thousand and one hundred forty four. This number is the second largest number in Japan. Then, many people go to these spots. For instance, school excursion students go to *Kinkaku*, *Ginkaku* which is a temple or *Kiyomizu-temple*. The buildings are beautiful but townscape is too beautiful. When you go to Kyoto, you should see the historical buildings.

利用終盤の文章 (第2パラグラフ)

First, I introduce how to write the essay effectively. There are two important things. First of all, before writing the essay, you have to write the outline. The outline is that constitution of reports. For instance, you decide the topic, the argument, the section and so on. According to Keio university, the purpose of the report is clear, you can image the complete picture and you can understand the problem by writing the outline. Also, Tohoku university says that the outline is important because when you start to write the essay, the content is consistent and you can write it smoothly. For example, it takes a long time to write the outline when I write the essay in this class. Then, it is necessary to state about the topic sentence specifically in the “Discussion”. According to IELTS, the abstract explanation is not evaluated so you have to write the essay concretely. For instance, when I write the essay, I quote from books, thesis, real-life experiences and statistics. From these things, you can understand two important things.

京都を取り上げその魅力を紹介する」利用序盤の文章では、「歴史的建造物の豊富さ」「年間を通じての観光の楽しさ」「交通の利便性」の3点が主張されている。1点目の主張について取り上げる第2パラグラフでは、“there are many historical buildings and spots.”の一文をサポートするために続く一連の文で、具体的な「歴史的建造物の数」「京都の歴史的背景」「国宝・重要文化財の数」に関する情報が提示されている。According to Kyoto City Official Website, や Koto Kyoto book says..., Kyotofukakuzuke says that...などの表現から、これらの裏づけが特定の情報に基づいていることは推察できる。しかし、参考文献一覧に情報源は記載されておらず、依拠する文献の信頼性に欠ける。また、先述の第4パラグラフにおいても“the transportation links are very advanced in Kyoto.”という主張に関する直接的な裏づけができていない。例えば、「バス会社の数」「チケットの価格」「移動時間の短縮」に関する具体例はあるものの、これらは特定の交通手段に限られており、京都全体の交通網の発達度を示すには限定的である。

それに対して、「エッセイの効果的な書き方と校正方法」を取り上げた利用終盤の文章では、適切な論証がなされている。エッセイの効果的な書き方の一つとして、「エッセイを書く前にアウトラインを書くこと」を主張する第2パラグラフでは、例えば慶應義塾大学や東北大学といった学術的な機関が公開している文献により主張の裏づけが示されている。また、もう一つの主張である「Discussionでtopic sentenceを具体的に示すこと」は、IELTSの評価基準を裏づけとして引用することにより、それがエッセイの評価に直結するため重要だと述べている。このように、信頼できる情報源からの引用による裏づけや具体例の提示を通じて、利用終盤の文章では論証の質が高まっている。

4.1.4 「文法」に関する変化

第四に、「文法」の観点から比較すると、利用序盤の文章には、“In Japan, there are many sightseeing spot”, “there are many buses and subway”といった主語と動詞の一致の誤り, “It is

a very good to go sightseeing”, “the temple with snow is a beautiful” といった冠詞の誤り, “I want to introduce about Kyoto.” といった前置詞の誤りなど, 初歩的なミスが散見される。一方, 終盤の文章でも文法的な誤りは依然として存在するものの, 序盤と比較するとケアレスミスが減り, 若干の改善が見られる。

4.1.5 「語彙・表現」に関する変化

第五に「語彙・表現」の比較をする。利用序盤の文章では, best, spot, many, good など, 平易な語彙が多用されており, 学術的な文章表現としては相応しくない。また, “I did traditional short drama” の did や, “because the politic power and...” の politic, “Third, the transportation links are...” の links のように, 語彙の選択に誤りや不自然さが見られる箇所がある。さらに不自然な表現として, “For example, it is Kinkaku which is a temple.”, “The buildings are beautiful but townscape is too beautiful”, “In Arashiyama which is a temple”, “From these things, you should use...”, “when you use buses and the subway, you takes twenty-two minutes.” が散見される。加えて, “Then, many people go to these spots. For instance, school excursion students go to Kinkaku, Ginkaku which is a temple or Kiyomizu-temple.” や “For example, in Arashiyama which is a temple, you can see maples. Also, you can see water lilies and lotus.” のように, “go to” や “can see” が繰り返し使われ, 表現が単調でバリエーションに欠ける。それに対して利用終盤の文章では, 序盤に比べて語彙の選択が多様であり, 平易な語彙に頼らず, アカデミックな語彙が適切に使用されている。例えば, “proofread” や “outline” など, ライティングに関連する専門的な語彙が用いられている。また, 同じ意味を繰り返す際にも, 例えば, “write the essay” と “compose the essay”, “check the subject and predicate” と “ensure the agreement between subject and verb”, “use the spell checker” と “employ a spell-checking tool”, “discuss how to write the essay effectively” と “explain effective essay writing techniques” など, 異なる表現や言い回しを選ぶことで単調にならず, 文章表現にバリエーションと洗練さが加わっている。

4.1.6 「文献の表記」に関する変化

最後に, 「文献の表記」の観点から比較すると, その適切さにおいて違いが見られる。序盤の文章では, 例えば, Kyoto City Official Website や Koto Kyoto book, Kyoto travel book などの情報源が本文内で挙げられている。しかし, 参考文献一覧がないため, 読者が情報源を確認できず, 依拠する情報の信頼性が低下している。一方, 終盤の文章では Keio university (2020 May 2) “Importance of the outline” URL: www.keio-up.co.jp や Tohoku university (2020 Jun 11) “Thinking the constitution” URL: www.ala.cls.ihe.tohoku.jp のように, 参考文献一覧で著者名, 出版年, タイトル, および URL が統一された形式で明示されており, 読者が情報源を確認できるようになっている。

4.2 B さんの事例

B さんの場合は, 「全体の構成」「パラグラフ内の構成」「論証」「文献の表記」の4観点において, 英文の質的向上が見られた。以下, 順に検討する。

4.2.1 「全体の構成」に関する変化

第一に, 「全体の構成」の観点から, B さんの序盤と終盤の文章 (付録 4, 5 を参照) を比較する。次に挙げるのは序盤の文章の序論と終盤の文章の序論および本論部分である。

利用序盤の文章 (第 1 パラグラフ)

In December 2019, the new coronavirus, which was first infected in Wuhan City, Hubei Province, China, spread quickly throughout the world. In order to prevent the spread of infection, the governments of each country have introduced strict urban blockades and immigration control measures, which has caused a stagnation in the movement of people and goods worldwide, causing a

serious impact on the economy. Given this situation, what should be done about corona countermeasures? For corona countermeasures, it is important to balance infection and economic recovery.

利用終盤の文章 (第 1～10 パラグラフ)

Installing security cameras is now a common safety measure. Cameras are placed all over the street to monitor criminal behavior. However, it is important to note that there are many problems with them. So, are security cameras necessary in today's society? I am against the installation of them.

Certainly, there are advantages to installing security cameras. For example, it can actually prevent crime before it happens. Also, they not only fight crime, they can be used to send help to people who fall ill outside the home, and they can locate a house on fire before the fire has a chance to spread. In this regard, no one can deny their value to society.

However, installing security cameras has more disadvantages. I list six problems with security cameras: ①We cannot stop criminal activities themselves; ②The scope of photography is limited; ③The camera is easily broken by criminals; ④There are privacy problems; ⑤The face may not be identified; and ⑥They cost a lot of money.

First, the fact that criminal acts themselves cannot be stopped. ... In this way, just installing a security camera does not necessarily prevent crime completely.

Second, the range of photography is limited. ... In this way, there is a limitation that the security camera cannot shoot everything.

Third, suspects can destroy cameras. ... In this regard, it is also necessary to be careful, such as installing them at a height that is out of reach of suspicious people or choosing a relatively sturdy one.

Fourth, there is a problem with privacy. ... In this way, installing security cameras involves privacy issues.

Fifth, there is a possibility that the faces of criminals may not be recognized. ... In this way, the image of them is not always the definitive proof.

Sixth, cameras are expensive. ... As mentioned above, installing a security camera has the disadvantage of being costly.

For these reasons, I am opposed to the installation of cameras. Of course, there are advantages to installing them, but it should be considered that there are also the above disadvantages.

WRC 利用序盤の文章は、全体の構成上の問題がいくつも重なることで、論旨に一貫性がなくなっている。そもそも、課題文 “Write a short essay about the economic implications of Corona Virus lockdown around the world.” に対して、序論で “what should be done about corona countermeasures?” と設定する問いがずれてしまっている点が問題である。また、本論において序論で挙げた問いに対する論証ができていない点も問題である。さらに結論では、本論の要約ではなく、新しい議論が導入されてしまっている。このように、論が行ったり来たりしてしまうという構成上の問題から、読者に趣旨が伝わりにくい文章になっている。

一方で、利用終盤の文章は、課題に対して適切に序論、本論、結論の構成で書かれており、読者に説得力のあるメッセージを伝えられている。序論では “are security cameras necessary in today's society?” と問いが提示され、“I am against the installation of them.” と防犯カメラの安易な設置に反対する B さんの主張が明確に示されている。これにより、読者はエッセイにおける問いと主張を理解しやすくなっている。本論では、防犯カメラの設置に反対する理由が 6 つの具体的なデメリットとともに順序立てて論証されている。各パラグラフは接続表現を効果的に使用して論理的に繋がっており、パラグラフ間の繋がりがスムーズである。そのため、読者は議論の流れを容易に追うことができる。結論でも、本論での議論を踏まえた主張の再確認が行われ、文章全体の構成が整っている。

この「全体の構成」に関して、1 年生の前期から 2 年生の前期まで 3 セメスターにわたり WRC を利用した後に実施されたインタビューにおいて、B さんは次のように述べている。

1年生から継続して利用したことで、各段に書く力が上がったって感じていて。1年生のときは文章の展開構成ですごい時間かかってしまって、中身にいく前に取りあえず展開構成を考えることに精いっぱいだったんですけど、今は展開構成はある程度できてるっていう前提で、中身をもっと濃くするっていうことができてきたのかなっていうふうに思うので、そこが大きな変化かなっていうふうに思います。(2021年8月2日)

このように、「1年生から継続して利用したことで...構成はある程度できてるっていう前提で、中身をもっと濃くするっていうことができてきた」とBさんが実感していることがわかる。

4.2.2 「パラグラフ内の構成」に関する変化

第二に、「パラグラフ内の構成」の観点から利用序盤と終盤の文章の質的变化を検討するため、序盤の第2パラグラフと終盤の第5パラグラフを引きながら、具体的に見ていく。

利用序盤の文章 (第2パラグラフ)

Going back to human history, the new coronavirus is the largest pandemic since the Spanish flu pandemic in 1918-1920. The US Department of Labor announced that the US unemployment rate in April was 14.7%, more than 10 points worse than last month. Also, looking at the major economic statistics of each country, we can see that their economic impact is extremely large. Beyond the Lehman shock, the world economy is facing a crisis comparable to the Great Depression that began in the 1920s. In the case of the Lehman shock, the financial market turmoil triggered by the US subprime mortgage crisis caused uncertainties in the Western financial system, leading to a global financial crisis. The epicenter of the crisis was the financial markets, and when the central banks of each country implemented urgent monetary policy and avoided financial system instability, we could foresee some future outlook. In fact, the governments of each country have steadily boosted the economy through active fiscal stimulus.

利用終盤の文章 (第5パラグラフ)

Second, the range of photography is limited. Many cameras only have the function of taking pictures within a specified range. Some cameras remain fixed in the installed position. They have blind spots. It means that we cannot take pictures of that part. If criminal acts are committed using these blind spots, it is meaningless in installing them. In this way, there is a limitation that the security camera cannot shoot everything.

序盤の文章の第2パラグラフ冒頭では、“Going back to human history, the new coronavirus is the largest pandemic since the Spanish flu pandemic in 1918-1920.”とtopic sentenceが一見示されているように見えるが、続くsupporting sentencesとの関連が不明瞭である。また、supporting sentencesでは、「アメリカの失業率」や「リーマンショック」「各国の金融政策」といった複数のトピックが混在しており、読者の混乱を招く構成となっている。さらに、concluding sentenceも、このパラグラフの内容を適切に総括する役割を果たしていない。

一方、利用終盤の第5パラグラフでは、パラグラフ内の構成が適切に守られ、文と文の繋がりがスムーズである。例えば、冒頭に明確なtopic sentence (“Second, the range of photography is limited.”)が提示されており、supporting sentencesがtopic sentenceに結束する形で展開されている。具体的には、固定カメラは死角が存在することで犯罪行為に利用される可能性があることが指摘されている。また、concluding sentenceで、“In this way, there is a limitation that the security camera cannot shoot everything.”とtopic sentenceを言い換え、読者の理解を再度促している。終盤の文章では上で取り上げた第5パラグラフ以外でも、各パラグラフで1つのトピックに焦点が当てられている。そのため、パラグラフ内の一貫性が高まっている。

4.2.3 「論証」に関する変化

第三に、「論証」の観点から比較すると、利用序盤の文章では、序論で挙げた thesis statement (“For corona countermeasures, it is important to balance infection and economic recovery.”) を本論で論証できていない。本論の各パラグラフの topic sentence が thesis statement を効果的に支えられておらず、文章全体の論旨が掴みづらい。それに対し、終盤の文章では、序論で述べた thesis statement (“I am against the installation of them.”) を本論で論証できている。本論の各パラグラフの topic sentence が thesis statement を効果的に支えており、文章全体の論旨を掴みやすい。ただし、序盤と終盤のいずれの文章においても、問題点ごとに深い論証が行われているわけではなく、議論の深度にばらつきが見られる点は改善の余地がある。

4.2.4 「文献の表記」に関する変化

最後に、「文献の表記」に関しては、Bさんの文章では、序盤、終盤のいずれにおいても本文内で文献が一切引用されていない。しかし、終盤の文章では、巻末に参考文献が挙げられている点において改善が見られた。

5. 考察

第4章では、WRCを継続的に利用した2名の学生を事例に、利用序盤と終盤の英文を7つの観点から比較することを通して、どのような点が、どのように変化したのかを検討した。その結果、Aさんは、「全体の構成」「パラグラフ内の構成」「論証」「文法」「語彙・表現」「文献の表記」の6観点において、Bさんは「全体の構成」「パラグラフ内の構成」「論証」「文献の表記」の4観点において、英文の質的向上が確認された。この分析結果を踏まえ、本章ではWRCの継続的な利用によって、書き手として英文のライティング力が伸びた理由と、逆に伸びなかった理由を、先行研究の知見に照らして考察する。

5.1 WRCの継続的な利用によって書き手として伸びた理由とそのプロセス

本研究の事例分析を通して、1つの授業のレポート課題における短期的な変化を捉えた研究(岩崎, 2021; 玉田他, 2021)では十分な改善が確認されなかった「構成」や「引用」に関する観点、本稿の分析観点に言い換えれば、「全体の構成」「パラグラフ内の構成」「論証」「文献の表記」で、AさんとBさんに共通して質的な向上が確認された。この点は、本研究とほぼ同様の手法でWRCの継続的な利用による日本語ライティング力の変化を捉えた小林・中竹・嶋田(2022)で述べられている、それ相応の時間をかけながら段階的に「全体の構成」や「論証」の質が向上する、という知見を支持する結果となった。一方で、「パラグラフ内の構成」と「文献の表記」については、日本語の文章と比べて指定されたスタイルに基づき書いているかどうかという相談が多い英文において、より具体的な改善が見られた。これら先行研究との比較から、WRCの短期的な利用では変化を捉えにくい観点がある一方で、継続的な利用においてこそ変化を捉えやすい観点があるという点が、まず示唆される。

また、AさんとBさんともに、1つのレポート課題ではなく異なるレポート課題で、 Semesterや学年をまたいで複数回WRCを継続的に利用する中で、利用序盤と終盤に書かれた文章を比較したところ、上述の4つの観点で改善が見られた。この点は、1つのレポート課題に関して1週間程度の短期間における変化を捉えたNakatake(2017)の知見を、より普遍的な英文ライティング力の向上が確認されたという意味で、発展的に支持する結果となった。

では、AさんBさんの英文が、WRCの継続的な利用によって、「全体の構成」「パラグラフ内の構成」「論証」「文献の表記」の観点で質的に伸びた理由は何だったのであろうか。

WRC利用のプロセスが記録されている支援履歴を時系列に見ていくと、利用序盤でAさんが4回中3回、Bさんが6回中5回で、「構成」に関する相談を重点的に行っていたことがわかる。2名とも英文で初めての利用時に、文章全体を序論、本論、結論の流れで書くことや、パラグラフライティングの書き方について、まずチュータリングの中で学習し、それ

を踏まえて 2 回目以降の相談文章内で書き直した上で利用することを繰り返していたわけである。この利用序盤の目的について、A さんは「自分の考え方、例えば主張の書き方とか、英語の表現の仕方をどうやって改善していけばいいのかと思って利用し始めた (2020 年 8 月 24 日)」、B さんは「とりあえず構成とかが、全然、私、わからなくて…この文章は読みやすいとか、伝わってくるとか、そういうのが第三者に見てもらってアカデミックな文章になるのかなって思って利用し始めた (2020 年 8 月 24 日)」と、利用序盤後に行ったインタビュー内で述べている。

そして、2 セメスターにかけて計 6 回利用した A さんは、「自分で推敲して気づかなかった点、例えば動詞の使い方とかを指摘してくれたのでとても勉強になったし、参考文献を英語で書いたことがなかったので、その書き方を詳しく教えてくれたのがとても良かった (2021 年 2 月 4 日)」という。また B さんは「こう書けば魅せる文章になるとか、そういうことがちょっとずつ分かってきたので、後期は伝わる文章になっているかを見ていただきたかった (2021 年 2 月 4 日)」と述べている。そして、文章の「構成」に関する相談で 9 回中 8 回来室した利用中盤にあたる 2020 年度後期に英文ライティング力が最も伸びた実感がある、と利用終盤後に行ったインタビュー内で振り返っている (2021 年 8 月 2 日)。

さらに、A さんが「直接答えを言わず一緒に考えてくれるっていうのは個人的にとってもいいなって思ったし、答えをそのまま言われてしまうと答えだけを求めてしまうので、考えるっていうことを一緒にしてくれるのはとても良かった (2021 年 2 月 4 日)」、B さんが「答えを教えてもらっても、そのレポートの答えであって、過程を教えてくださいと、これからレポートを書くときに繋がるし、…私は答えを導くための過程のほうが大事だと思うので、そこを教えてくださいというのはすごく有難い (2021 年 8 月 2 日)」と振り返るように、一方的な添削をするのではなく、悩みや疑問をチューターと一緒に考えるスタンスを重要視する WRC の理念や方針への共感が、継続的利用の理由となっていた点も肝要である。

このように、その場しのぎの答えを求めるのではなく、よりよい文章の書き手となるために WRC の理念や方針を信頼し、目的意識をもった利用を積み重ねたことが、「全体の構成」「パラグラフ内の構成」「論証」「文献の表記」の向上に繋がったと考えられる。

5.2 WRC の継続的利用によって書き手として伸びなかった点とその理由

WRC の継続的利用により改善が見られた観点があった一方で、序盤と終盤で評価点が下がった観点も見られた。A さんは「表記・レイアウト」、B さんは「文法」「語彙・表現」「表記・レイアウト」である。まず、「表記・レイアウト」の評価点が両者で下がっている点は、Z 大学 WRC の支援の性質に起因すると考えられる。Z 大学の WRC では、文章の構成や展開、論証の確かさといった文章全体に関わる支援を優先する。一方で、「表記・レイアウト」といった修正が容易な観点は後回しにされる傾向がある。そのため、「表記・レイアウト」については十分な学習が進まなかったことが推察される。

次に、B さんは序盤と終盤で「文法」「語彙・表現」の評価点が下がっている。この点は、B さんの WRC の利用目的と関係していると考えられる。B さんは分析対象の期間中に WRC を 17 回英文の相談で利用しているが、「文法」「語彙・表現」を主な相談事項していたのは 2 回のみで、かつ最終盤に集中していた。そのため、継続的な利用の変化として文章に十分に反映されなかったと推測される。

6. おわりに

本稿では、WRC の継続的利用者が書く英文の質的变化を明らかにするため、2 名の学生が利用序盤と終盤で書いた文章の内容を 7 つの観点から比較し、違いを分析した。その結果、WRC を継続的に利用した期間で改善が見られた観点と、改善が見られなかった観点が明らかになった。分析結果を踏まえ、改善が見られた理由と見られなかった理由について、WRC の継続的利用と関連づけて考察した。

WRC の理念や方針に基づく対話を重視した支援を継続的に利用することによって、短期間では変化が捉えにくかった「構成」などの観点での向上を実証できた点、1つの課題に対してだけでなく異なる複数の課題にも応用できる普遍的な英文ライティング力が身につくことを明らかにできた点は、WRC の実践に資する本研究の意義であろう。また、その場しのぎの添削ではなく、対話を通して一緒によりよい文章を追求するライティング支援は、正課の英語ライティング授業においても、有効な教育方法の一つであると考えられる。

本研究は、あくまで Z 大学 WRC の 2 名の学生を対象としたケーススタディであり、WRC における効果的な支援実践を一般化するには限界があるため、より多様な背景を持つ WRC や相談者を対象にした研究を、今後の別稿に期したい。

注

1. 分析対象期間に在籍した英文担当チューターは、2020 年度に 5 名 (英米文学専攻 1 名、国際政治学専攻 3 名、ヒューマン・イノベーション専攻 1 名)、2021 年度に 6 名 (英米文学専攻 2 名、国際政治学専攻 3 名、ヒューマン・イノベーション専攻 1 名) であった。

2. 本研究で用いたルーブリックは、スティーブンス&レビ (2014) および Jacobs et al. (1981) の ESL Composition profile を元に著者 3 名が作成した。ルーブリックを用いた文章評価は、評価時に在籍していた英文担当のチューター 4 名 (英米文学専攻 2 名、国際政治学専攻 2 名) が行った。

3. 「全体の構成」(10 点) では、「序論・本論・結論など、課題に対して適切な構成で書かれているか」(5 点) と「それぞれのパラグラフを、接続詞等を効果的に用いて論理的につなげることができているか (パラグラフ間の繋がりがスムーズか)」(5 点)、「パラグラフ内の構成」(10 点) では、「パラグラフの基本構成 (Topic sentence + Supporting sentences + Concluding sentence) で適切に書かれているか、1 つのパラグラフにつき 1 トピックになっているか」(5 点) と「文と文を適切な接続詞や代名詞等を用いて論理的につなげることができているか (文と文の繋がりがスムーズか)」(5 点)、「論証」(5 点) では、「主張の裏づけが適切になされているか」, 「文法」(5 点) では、「文法 (主語・動詞の一致, 時制の一致, 代名詞・冠詞・前置詞など) の誤りがあるか」, 「語彙・表現」(5 点) では、「語彙・表現が適切であるか」, 「表記・レイアウト」(5 点) では、「綴り, 句読点, 大文字の使用, フォント, パラグラフ分けなどが適切であるか」, 「文献の表記」(5 点) では、文献を利用するにあたって、「表記上のルールに沿って的確に書かれているか」, を評価した。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP20K13110 の助成を受けたものです。本稿の完成にあたり、貴重なコメントをいただきました 2 名の査読の先生方に深く感謝を申し上げます。

引用文献

- 飯野朋美・稲葉利江子・大原悦子. (2015). 「個別相談とライティング支援の可能性—津田塾大学ライティングセンターの活動分析から—」『津田塾大学紀要』第 47 号, 133–148.
- 岩崎千晶. (2021). 「初年次生のレポートに表出した課題分析とライティングセンターの寄与」『関西大学高等教育研究』第 12 号, 25–35.
- 上田大輔・尾崎文代・高橋努. (2017). 「大学図書館の機能を拡張し発展させる広島大学ライティングセンターの取り組み」『大学図書館研究』第 105 号, 75–84. <https://doi.org/10.20722/jcul.1463>
- 太田裕子・佐渡島紗織. (2012). 「「自立した書き手」を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識—早稲田大学における実践事例と PAC 分析—」『Waseda Global Forum』第 9 号, 237–277.

- 太田裕子・ドイル綾子・坂本麻裕子・佐渡島紗織. (2013). 「ライティング・センターにおける新人チューターの課題—新人研修ワークシートの内容分析—」『アカデミック・ジャーナル』第5号, 1–10.
- 小林至道・中竹真依子・嶋田大海. (2022). 「第11章 継続的な利用が自ら書く力を育てる青山学院大学ライティングセンター」井下千以子 (編著). 『思考を鍛えるライティング教育:書く・読む・対話する・探究する力を育む』(pp. 213–228). 慶應義塾大学出版会.
- 佐渡島紗織. (2009). 「自立した書き手を育てる—対話による書き直し—」『国語科教育』第66集, 11–18. https://doi.org/10.20555/kokugoka.66.0_11
- 佐渡島紗織・太田裕子. (2014). 「文章チュータリングに携わる大学院生チューターの学びと成長—早稲田大学ライティング・センターでの事例—」『国語科教育』第75集, 64–71. https://doi.org/10.20555/kokugoka.75.0_64
- スティーブンス ダネル・レビ アントニア. (佐藤浩章・井上敏憲・俣野秀典 訳) (2014). 『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部.
- 玉田優花子・伊藤愛莉・縣拓充. (2021). 「ライティング相談窓口利用者のレポート改善の傾向と改善につながる支援方法—窓口利用前後のレポートの比較から—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第7号, 281–289.
- 外山敦子・増地ひとみ. (2021). 「学部生チューターによるライティング支援の実態—セッションにおける対話の分析をとおして—」『リメディアル教育研究』第15巻, 5–13. <https://doi.org/10.18950/jade.2021.02.10.01>
- 中竹真依子. (2017). 「ライティング・センターのチューターの成長に関する一考察」『The Basis: 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』第7号, 21–36. <https://mu.repo.nii.ac.jp/records/522>
- 森田耕平. (2019). 「留学生に対するアカデミックライティング支援—『兵庫国際交流館における国際交流拠点推進事業』の取り組み—」『神戸大学留学生教育研究』第3号, 35–60. <https://doi.org/10.24546/81011160>
- 文部科学省. (2023). 「令和3年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)」https://www.mext.go.jp/content/20230908-mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf
- Blue, S., & Hall, J. (2002). Guilt-free tutoring: Rethinking how we tutor non-native-English speaking students. *Writing Center Journal*, 23, 23–44. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1553>
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Newbury House.
- Nakatake, M. (2017). *The effects of writing tutorials on student revisions in a Japanese writing center* [Doctoral dissertation, The University of Tokyo]. UTokyo Repository. <https://doi.org/10.15083/00074965>
- North, S. (1984). The idea of a writing center. *College English*, 46, 433–446.
- Thonus, T. (1999). How to communicate politely and be a tutor, too: NS-NNS interaction and writing center practice. *Text*, 19, 253–280. <https://doi.org/10.1515/text.1.1999.19.2.253>
- Thonus, T. (2002). Tutor and student assessments of academic writing tutorials: What is “success”? *Assessing Writing*, 8(2), 110–134. [https://doi.org/10.1016/S1075-2935\(03\)00002-3](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(03)00002-3)
- Thonus, T. (2003). Serving generation 1.5 learners in the university writing center. *TESOL Journal*, 12(1), 17–24. <https://doi.org/10.1002/j.1949-3533.2003.tb00115.x>
- Thonus, T. (2004). What are the differences? Tutor interactions with first- and second-language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13, 227–242. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.012>
- Williams, J. (2005). Writing center interaction: Institutional discourse and the role of peer tutors. In K. Bardovi-Harlig & B. S. Hartford (Eds.), *Interlanguage pragmatics: Exploring institutional talk* (pp. 37–65). Lawrence Erlbaum.

付録1 ライティンググループブック

ライティンググループブック

採点対象：

採点者：

採点日：2023年 月 日

評価の観点	評価の観点の説明	評価				
		1	2	3	4	5
①全体の構成	序論・本論・結論など、課題に対して適切な構成で書かれているか それぞれのパラグラフを接続詞等を効果的に用いて論理的につなげることできているか(パラグラフ間のつながりがスムーズか) ②パラグラフ内の構成	序論・本論・結論など、適切な構成で全く書けていない 接続詞等の使用が不適切でパラグラフ間のつながりが不自然か(不自然)	序論・本論・結論の構成で書かれているが、それに該当する記述が十分でない箇所がある パラグラフ間で接続詞等を効果的に用い、もう少し文章全体の流れを構築する必要がある ・基本構成に沿って書かれていないパラグラフが複数ある ③論証	序論・本論・結論など、全体が適切な構成で書かれ、それと比べて著しく著しい不足がない パラグラフ間で接続詞等が効果的に用いられており、文章全体が論理的に展開されている ・全てのパラグラフが、基本構成に沿って適切に書かれている ④文法	序論・本論・結論など、全体が適切な構成で書かれ、それと比べて著しく著しい不足がない パラグラフ間で接続詞等が効果的に用いられており、文同士に結果性がある ・主張の裏付けが適切で、矛盾や飛躍、欠如がない ・文章内ですべての文が主述と関連づけられている	
②パラグラフ内の構成	①つのパラグラフにつき1トピックになっているか 文と文を適切な接続詞や代名詞等を用いて論理的につなげることができているか(文と文のつながりがスムーズか)	全てのパラグラフが、基本構成に沿って書かれていない 文と文のつながりが全くない	①つのパラグラフ内に複数のトピックが含まれている 文と文のつながりが不明瞭または不適切な箇所が複数ある ・主張の裏付けが適切でない(矛盾や飛躍、欠如がある)または不十分である ・主述との関連性がわかりづらい引用が複数ある	①つのパラグラフ内の全ての文が1つのトピックについて書かれている 接続詞や代名詞等が効果的に用いられており、文同士に結果性がある ・主張の裏付けが適切で、矛盾や飛躍、欠如がない ・文章内ですべての文が主述と関連づけられている		
③論証	主張の裏付けが適切になされているか	・主張の裏付けが全くない ・主述と全く関係のない文書が用いられている	・主張との関連性がわからない引用が複数ある	・主張の裏付けが適切で、矛盾や飛躍、欠如がない ・文章内ですべての文が主述と関連づけられている		
④文法	文法(主語、動詞の一致、時制一致、代名詞、冠詞、前置詞など)の誤りがあるか	文法上の間違いや意味の通らない文が、21箇所以上である	文法上の間違いや意味の通らない文が、11～15箇所である	文法上の間違いや意味の通らない文が、0～5箇所である		
⑤語彙・表現	語彙・表現が適切に用いられているか	語彙や表現の選択において不適切な箇所が、21箇所以上ある	語彙や表現の選択において不適切な箇所が、11～15箇所ある	語彙や表現の選択において、不適切な箇所が5箇所以下である		
⑥表記・レイアウト	綴り、句読点、大文字の使用、フット、パラグラフ分けなどが適切であるか	8項目のうち、4項目以下である	8項目のうち、4項目以下である	8項目のうち、7項目以上できている		
⑦文脈の表記	文献を利用するにあたって、表記上のルールにそって的確に書かれているか	・本文内に、文献が一つも引用されていない ・本文内に引用が複数あるが本文内では文献が一つも引用されていない ・本文内の引用、巻末の参考文献一覧の書き方に關するルールに従っていない箇所が11箇所ある	8項目のうち、4項目以下である	本文内の引用、巻末の参考文献一覧の書き方に關するルールに従っていない箇所が5箇所以下である		

⑧表記・レイアウト=1・2・3・4・5・6・7

■以下、該当する項目は該当する項目欄によって、上の⑧の基準セルに色付け

1. スpellミスをしない
2. 句読点の使い方が適切である
3. 記号の正しい方に誤りがない(例: “ ” () ; : ; ? など)
4. 大文字と小文字の使用が適切である
5. 指定されたフットと文字の大きさを書かれている(特に指定がない場合は、本文中でフットが不統一な場合に減点)
6. パラグラフを正しく設けて書いている(例: パラグラフ初めのインデント、パラグラフ間の無意味な行間)
7. 短縮形 (In, He can't, liveなど) を用いていない
8. レポートにタイトルがつけられている(教員から与えられた課題文をそのままタイトルにしている場合は減点対象)
※今回、図表、の書き方、写真等の文字情報以外の資料に關する本文中での扱いは評価対象としない
※今回、字数の過不足は評価対象としない

付録2 AさんのWRC利用序盤の文章

【課題文】 日本の都市を一つ取り上げ、その魅力について、500words程度で紹介する。

Kyoto

Kyoto is the best sightseeing spot. In Japan, there are many sightseeing spot. According to tourist guide book, there are more than ten thousand sightseeing spots in Japan. This number includes Kyoto. Also, I choose Kyoto because I did traditional short comedic drama which called *Kyogen* when I was an elementary school student. I learned *Kyogen* from *Shigeyama* family in Kyoto sect. I have a sense of closeness with Kyoto, so I want to introduce about Kyoto. Then, I thought Kyoto is the best sightseeing spot because there are many historical buildings, we can go sightseeing regardless of the seasons and the transportations are very advanced.

First, there are many historical buildings and spots. According to Kyoto City Official Website, in Kyoto there are two hundred ninety two historical buildings. For example, it is *Kinkaku* which is a temple, *Kiyomizu-temple*, and so on. There was a capital city which called *Heiankyou* so Kyoto has many historical buildings. Koto Kyoto book says that Kyoto was a capital city until late eight century to the mid nineteenth century. People who lived from the late eight century to the mid ninetieth century established advanced cultures because the politic power and the economic power grew. Also, Kyotofukakuzuke says that the total number of national treasures and important cultural properties are two thousand and one hundred forty four. This number is the second largest number in Japan. Then, many people go to these spots. For instance, school excursion students go to *Kinkaku*, *Ginkaku* which is a temple or *Kiyomizu-temple*. The buildings are beautiful but townscape is too beautiful. When you go to Kyoto, you should see the historical buildings.

Second, we can go sightseeing regardless of the seasons. In the spring, you should go to *Tetsugakunomichi* that *Kitaro Nishida* who is famous for philosopher walked this road. This road is very famous because cherry blossoms are beautiful. According to Kyoto book, there are about four hundred and fifty cherry blossoms. In the summer, the nature in Kyoto is good. For example, in *Arashiyama* which is a temple, you can see maples. Also, you can see water lilies and lotus. Then, Best Kyoto says that you can wear *Yukata* when you go to some places. In the fall, the color of the maples changes. The color of the maples turns blue to red. According to Kyoto travel book, many tourists go to these temples to see maples at the night because these maples are lighted up. In the winter, the temple with snow is a beautiful. Kyoto travel book says that *Kinkaku* with snow is the best spot. Many tourists go to there and they take some pictures.

Third, the transportation links are very advanced in Kyoto. When you go to Kyoto to see some famous places, you should use buses and subway. According to Kyoto travel, there are two buses companies which are the Kyoto bus and the city bus. You can ride these buses all day if you pay six hundred yen. Using some buses are very useful but many tourists use these buses. From these things, you should use buses and the subway. For example, Kyoto travel book says that when you go from Kyoto station to *Kiyomizu-temple*, it takes about fifty minutes to them by bus. However, when you use buses and the subway, you take twenty-two minutes. It is a very good to go sightseeing. Also, if you have no plans, you should ride a sightseeing bus.

In summary, Kyoto is a good place to go sightseeing because there are many historical buildings and spots, you can go to Kyoto at any time during the year and there are many buses and subway.

付録3 AさんのWRC利用終盤の文章

【課題文】 この授業を振り返り、学んだことについて、500 words程度で書く。

Knowledge of the Essay

I wrote many essays in Advanced Academic Writing B class for a year. For example, I explained “The Genre of Movies”, I gave my opinion about “Online Lessons”, I showed the problem of “The Education of English in elementary school.” and so on. Today, from these lessons, I discuss how to write the essay effectively and how to proofread the essay.

First, I introduce how to write the essay effectively. There are two important things. First of all, before writing the essay, you have to write the outline. The outline is that constitution of reports. For instance, you decide the topic, the argument, the section and so on. According to *Keio* university, the purpose of the report is clear, you can image the complete picture and you can understand the problem by writing the outline. Also, *Tohoku* university says that the outline is important because when you start to write the essay, the content is consistent and you can write it smoothly. For example, it takes a long time to write the outline when I write the essay in this class. Then, it is necessary to state about the topic sentence specifically in the “Discussion”. According to IELTS, the abstract explanation is not evaluated so you have to write the essay concretely. For instance, when I write the essay, I quote from books, thesis, real-life experiences and statistics. From these things, you can understand two important things.

Secondly, I experienced how to proofread the essay. There are three ways. At first, you can use “the spell checker”. The spell checker is in the internet. I download the application of the spell checker. Then, there are many spell checkers in the internet. For example, they are “Ginger”, “Web Spell”, “Spell checker” and so on. Also, you can use the revision in the “Word”. I use it after finish writing the essay. Second, you have to check the subject and predicate. When I write the essay, I usually forget these words. For instance, I often write “For example, A, B, C and D”. This sentence is my mistake because there are no subject and predicate. If subjects and predicates are not in the essay, readers cannot understand the meaning. Finally, it is important to show friends or teachers your essay. In Z university, there is a “Academic Writing Center”. This center checks the essay and teach how to write it. I go to this center many times. Teachers or students indicate my mistakes. For example, I often forget to make a noun plural so they point out it.

In summary, I studied how to write the essay effectively and how to proofread my essay in this class; it is necessary to write outline and “Discussion” specifically. Then, you use the spellchecker, check the subject and predicate and show your friends or teachers your report.

References

Keio university (2020 May 2) “Importance of the outline” URL: www.keio-up.co.jp

Tohoku university (2020 Jun 11) “Thinking the constitution” URL: www.ala.cls.ihe.tohoku.jp

IELTS (2018. November 14) “The essay” URL: www.eiken.or.jp

付録4 BさんのWRC利用序盤の文章

【課題文】 Write a short essay about the economic implications of Corona Virus lockdown around the world.

In December 2019, the new coronavirus, which was first infected in Wuhan City, Hubei Province, China, spread quickly throughout the world. In order to prevent the spread of infection, the governments of each country have introduced strict urban blockades and immigration control measures, which has caused a stagnation in the movement of people and goods worldwide, causing a serious impact on the economy. Given this situation, what should be done about corona countermeasures? For corona countermeasures, it is important to balance infection and economic recovery.

Going back to human history, the new coronavirus is the largest pandemic since the Spanish flu pandemic in 1918-1920. The US Department of Labor announced that the US unemployment rate in April was 14.7%, more than 10 points worse than last month. Also, looking at the major economic statistics of each country, we can see that their economic impact is extremely large. Beyond the Lehman shock, the world economy is facing a crisis comparable to the Great Depression that began in the 1920s. In the case of the Lehman shock, the financial market turmoil triggered by the US subprime mortgage crisis caused uncertainties in the Western financial system, leading to a global financial crisis. The epicenter of the crisis was the financial markets, and when the central banks of each country implemented urgent monetary policy and avoided financial system instability, we could foresee some future outlook. In fact, the governments of each country have steadily boosted the economy through active fiscal stimulus.

On the other hand, in this Corona shock, the spread of the infection was stopped by the governments implementing strict activity restriction measures such as lockdown, and the initial big confusion due to the pandemic is beginning to subside. However, what is more difficult than the Lehman shock is that if financial activity is increased suddenly and economic activity is restarted in the future, there is a danger that it will lead to the spread of the second and third waves. In fact, it has led to the spread of the second wave of infection. If a vaccine is developed and distributed to major countries around the world to some extent, it can be expected to converge, but it will take at least a year to a year and a half. During the lockdown, economic activity will remain well below pre-Corona. Companies have fixed costs, so if profits do not rise, the deficit will continue. We have no choice but to assume that business contraction and employment adjustment pressure will continue for a long time. That is the severity of this time, and it is a qualitatively different point from the Lehman shock.

Also, the impact of corona shock on industry varies from department to department. The most serious are the airline industry, hotels, inns, the restaurant industry, and personal services that are directly affected by immigration restrictions, lockdowns, and requests to refrain from going out. In addition, except for some food products, many manufacturing industries have suffered a great deal of damage due to declining demand and forced production reductions due to disruption of the supply chain. On the other hand, although it cannot be said that the business performance is favorable, it is the industries related to social infrastructure that demand continues in the corona whirlpool. This includes supermarkets, convenience stores, drug stores, financial institutions, electricity/gas, medical/nursing care, and home delivery services. Under such circumstances, there are few fields, but there are some fields that are growing rapidly in the corona vortex. One example of this is the growing demand for communication tools such as online conferencing systems and

personnel management systems in response to the worldwide restraint of outing and the demand for telework. Online distribution video services for individuals are also doing well.

Considering such a situation, it is important to balance infection and economic recovery. Already, retailers are demanding that they wear masks and disinfect their hands when they come to the store, and rules such as securing a social distance are becoming established in the stores. It is important for companies to propose such various rules in the future, and for consumers and producers to cooperate with them to raise awareness of restarting the economy while suppressing the spread of infection.

付録5 BさんのWRC利用終盤の文章

【課題文】授業内で扱った記事を取り上げて意見を英語で書く。文字数は引用を除いて、200 words以上。

Installing security cameras is now a common safety measure. Cameras are placed all over the street to monitor criminal behavior. However, it is important to note that there are many problems with them. So, are security cameras necessary in today's society? I am against the installation of them.

Certainly, there are advantages to installing security cameras. For example, it can actually prevent crime before it happens. Also, they not only fight crime, they can be used to send help to people who fall ill outside the home, and they can locate a house on fire before the fire has a chance to spread. In this regard, no one can deny their value to society.

However, installing security cameras has more disadvantages. I list six problems with security cameras: ①We cannot stop criminal activities themselves; ②The scope of photography is limited; ③The camera is easily broken by criminals; ④There are privacy problems; ⑤The face may not be identified; and ⑥They cost a lot of money.

First, the fact that criminal acts themselves cannot be stopped. As mentioned above, the main role of cameras is to prevent crime in advance. The main purpose is to show the existence of the camera to the surroundings, inform them that the image is being taken, and prevent the intrusion of suspicious people. People naturally avoid bad behavior when they know they are being watched. However, they cannot directly stop those who actually attempt to invade or destroy. They can only take pictures of criminal acts. Therefore, when a suspicious person commits a criminal act, it is only recorded. Of course, it is certain that the recorded images will have a certain effect on the identification of the criminal, but the crime has already been committed and the damage cannot be restored. To prevent crimes, it is necessary to have security guards stationed or use security systems such as alarms. In this way, just installing a security camera does not necessarily prevent crime completely.

Second, the range of photography is limited. Many cameras only have the function of taking pictures within a specified range. Some cameras remain fixed in the installed position. They have blind spots. It means that we cannot take pictures of that part. If criminal acts are committed using these blind spots, it is meaningless in installing them. In this way, there is a limitation that the security camera cannot shoot everything.

Third, suspects can destroy cameras. As mentioned above, the role of security cameras is to prevent criminal activities in advance, but in order to do so, they must be exposed to some extent. This is a measure to

make suspicious people aware that they are being filmed, but it can cause damage or interference by telling them where they are located. In this regard, it is also necessary to be careful, such as installing them at a height that is out of reach of suspicious people or choosing a relatively sturdy one.

Fourth, there is a problem with privacy. In recent years, security cameras have been installed not only in commercial facilities but also in every corner of the street due to safety concerns. However, as these security measures progress, privacy issues are emerging. No matter how much the purpose is crime prevention, it often conflicts with the right to protect privacy. In such cases, it is considered a problem that the photographer invades other people's privacy, so it is necessary to pay close attention to the privacy of the individual when it comes to the scope of the shooting. In this way, installing security cameras involves privacy issues.

Fifth, there is a possibility that the faces of criminals may not be recognized. The role of security cameras is to "grab evidence of crime." In other words, they help identify criminals. However, details that can identify the person are not always filmed. For example, if criminals cover their face with a mask or wear a hat deeply, we would not be able to identify their face. In addition, even if the face is exposed, it may not be possible to understand the detailed characteristics depending on the angle. In this case, even if they are installed and the whole crime is filmed, it will not be enough evidence. In this way, the image of them is not always the definitive proof.

Sixth, cameras are expensive. Of course, using security guards and security companies is expensive, but installing cameras is not cheap. The camera itself, of course, is not reliable if it's too cheap, so we have to be prepared for a certain amount of expenses. As mentioned above, installing a security camera has the disadvantage of being costly.

For these reasons, I am opposed to the installation of cameras. Of course, there are advantages to installing them, but it should be considered that there are also the above disadvantages.

Reference

Freeways Network(2019).disadvantages and advantages of security cameras and surveillance cameras.

【実践報告】

JACET-KANTO Journal, 12: 66–83, 2024

Copyright© JACET KANTO Chapter

英語ライティング支援ツール Grammarly に対する大学生の
評価と利用実態：
留学後のインタビュー談話の分析から
Student Perceptions and Usage of the Writing Assistant Tool Grammarly:
Analysis of Interview After Study Abroad

山本 綾
(東洋大学)
鈴木 雅子
(昭和女子大学)

Abstract

This paper explores college students' subjective evaluations of the significance of Grammarly and their experiences with it. We conducted semi-structured interviews with five students from a department offering semester(s)-abroad programs and nudging its students to use Grammarly to develop their academic writing skills. The research questions were: (1) how the informants rated Grammarly and why they gave it this rating, and (2) how they used Grammarly. Four of the five informants found Grammarly conducive to improving their writing, as it provides them with instant feedback and suggestions/advice on their drafts. Their narratives suggest that they have continuously and spontaneously used Grammarly, especially at overseas institutes, and have customized its various settings as per their preference and needs. One informant expressed a negative view of Grammarly, stating that she was often dissatisfied with Grammarly's feedback and recommendations, as they misinterpreted her points, and thus she was concerned about over-reliance on AI. If Grammarly is to be incorporated into writing classrooms, instruction and assessment should be designed to strike a balance between these two opposing attitudes among students.

Keywords: アカデミック・ライティング, Grammarly, 留学, AI, 半構造化インタビュー

1. 背景

世界で活躍できる人材育成などをねらいとし、多くの大学は在学生の留学を促進・支援する仕組みを設けている。カリキュラムの一定期間を海外留学に充てたり、海外留学を卒業要件に含めたりしている学部や学科もある。首都圏のとある私立大学の A 学科も、その一つである。A 学科では、カリキュラム留学として 2 年次以降に最短約 5 ヶ月、最長約 15 ヶ月のプログラムを整備している。

学生を留学、特に英語圏の大学の正規課程やその準備課程に送り出す場合、ライティング¹の力の養成が重要となる。特に、論文やレポートなど学術的な文章を執筆するためのライティング、すなわちアカデミック・ライティングは欠かせない。A 学科の場合は、1 年次前期からアカデミック・ライティング科目を必修として開講している。しかし、その実践においては、指導の効率や効果などに関していくつかの課題が見受けられた。

具体的には、まず、修正フィードバック (corrective feedback; Ferris, 1999) のための労力と時間が挙げられる。書き手である学生の誤りに教師が修正フィードバックを与え修正を促すことは、学生のライティングの技量を伸ばすうえで重要であるが、きめ細かく個別にフィードバックを与えるのは教師にとって過重な負担となりやすい。また、教師が提出物を一度ないし繰り返し読んだうえで、手書きや PC でフィードバックを入力する時間が必要である。授業回数が週に 1 回であれば、ライティング課題を提出した学生がフィードバックを受け取るまでに、少なくとも 1 週間かかる。次に、学生の誤りの種類や頻度によっては単文レベルでの修正に終始し、文章全体の構成や論理を練り上げるまでに至らないこともある。さらに、インターネットを通して情報へのアクセスが容易になったことから、意図的あるいは偶発的な盗用・剽窃にもいっそうの目配りが求められるようになった。

こうした状況を改善する手段の一つとして、A 学科では英語ライティング支援ツールである Grammarly を導入した。Grammarly はスペルや文法・語法などの誤り検出と修正案の提示に加え、有料の Premium 版では、曖昧な表現の修正や読み手や目的などに合わせた文体の提示、正確性などの評定、盗用チェック、文献引用スタイルの一貫性チェックといった機能も備えている。生成 AI (Generative Artificial Intelligence) を利用し、アウトラインや要約などを作成することも可能である。利用者は、Grammarly のアカウントを取得し、ウェブサイトログインしてブラウザ上で利用 (文章を入力またはファイルをアップロード)、あるいは PC にインストールして利用する。PC にインストールした場合は、Microsoft Word などでも Grammarly を起動することができる。

Grammarly を A 学科が導入した最大のねらいは、前述のように留学準備段階においてアカデミック・ライティングの指導効果や効率を高めることにある。加えて、自然言語処理、機械学習、生成 AI の技術が急速に発展していることをふまえ、それらを活用したツールを使いこなすスキルを学生に身につけさせ、自律的な書き手へと成長を促すことも意図している。そのため、学生が在学期間中を通していつでも利用できるよう、Grammarly のライセンスは 4 年間付与している。これにより、学生は留学先での授業の課題や留学後の卒業論文の執筆でも、Grammarly 有料版を継続して利用できる。

ところが、A 学科新入生を対象とした質問紙調査によると、学生たちは英語ライティング支援ツールによる添削についてやや消極的であることが判明した (山本・鈴木, 2023)。この調査では、英語のアカデミック・ライティングに関連する知識・スキル・経験および学習目標・動機・姿勢を把握するための質問紙を開発し、アカデミック・ライティングの基礎を扱う 1 年次必修科目の第 1 回授業で特定のクラスに回答を依頼し、得られた回答を定量的に分析した。回答者はのべ 36

1 本研究では保田 (2024, p. 11) と同じく、ライティングを「エッセイや論文などの一定の分量を伴い、特定の読み手に向けて特定の目的を達成するために執筆されるコミュニケーションを意図した文章の作成」と定義し、日本語から英語への訳出や、文脈がない状態で単文を産出する活動は含めない。

名（2021年21名，2022年15名）である。質問紙の設問の一つとして「自動添削アプリで添削したい」を設け、強く思う／まあまあ思う／あまり思わない／全く思わないの4件法で回答を求めた²。その結果、36名中19名（52.78%）が「あまり／全く思わない」を選択した。つまり、新入生の過半数が、Grammarlyの利用開始時点では積極的に利用する姿勢を示していなかった。

入学時のこのような傾向をふまえると、Grammarlyを導入する意義やライセンスを複数年にわたって付与する妥当性などを検証する必要がある。学生がGrammarlyの有用性を実感すれば、自発的に継続して活用するようになると期待できる。A学科の学生の場合、留学準備段階から留学を経て、多様な内容と分量のライティング課題に取り組むが、そうした経験を通して、Grammarlyの評価やその利用の仕方に変化が生じるのではないか。また、留学中の授業の様子は、A学科では詳細を知ることができない。いわばブラックボックスの中にある留学先でのライティングの状況を把握できれば、留学準備段階や留学後のアカデミック・ライティング指導への還元が期待できよう。そこで本調査では、山本・鈴木（2023）と同じA学科の在學生を母集団とし、実際にGrammarlyを利用しかつ留学を経験した当事者である2年次後期以降の在學生から協力者を募り、インタビュー調査によってGrammarlyに対する評価や使用の実態を探ることとした。

2. 先行研究の概観と本調査の課題

2.1 英語ライティング指導における生成AIの活用

GrammarlyはAIを基盤としており、生成AIも実装している。（生成）AIが英語教育現場に及ぼす影響や応用可能性、注意点については、まだ議論・検討が重ねられている段階である。金丸（2024）は、既に大学生が英語ライティングのために生成AIを用いている実態に触れ、学習に有効な場面で最大限に活用することを提案している。具体的には、教師が発想を転換しAIやMT（機械翻訳）を辞書と同じとみなし、こうした技術を足場掛けや協働、自己添削に用いるというものである。例えば、第二言語学習者には独力で達成できることとできないことがあるが、その中間には、他者や道具による手助けがあれば達成できることが存在する。金丸（2024）では、この中間の段階（ZPD: Zone of Proximal Development, Vygotsky, 1978）において、AIを活用した協働学習やAIを教師とした自律的学習が可能だと述べている。

2.2 英語ライティング指導におけるGrammarlyの活用

2009年のGrammarlyリリース後、Grammarlyを第二言語／外国語としての英語教育に用いる試みについて、教師を対象とした解説や提案が現れてきている。例えば、Barrot（2022）は、Grammarlyのアクセス方法や料金プランの紹介などと合わせて、ライティング指導における有用性と懸念を述べている。有用性としては、フィードバックが執筆と同時に与えられるという即時性や、執筆目的や内容などに合わせた提案が得られる点、金丸（2024）と同様に協働学習や自律的学習に応用できる可能性などが挙げられている。懸念としては、固有名詞や術語などに不要な修正を要求することがあるため内容面で不正確な文に書き換えさせかねない、一般的な表現まで盗用・剽窃

2 新入生の多くはGrammarlyなどのライティング支援ツールになじみがないと想定し、ツールの名称ではなく「自動添削アプリ」と表現した。

として検出することがあるという。こうした教師向けの手引きの他に、Grammarly を実際に導入した成果について、実証的研究も進み始めている (例. Koltovskaia, 2020; O'Neill & Russell, 2019)。

2.3 日本の大学での英語ライティング指導における Grammarly の活用

実際に日本の大学にて正課の英語教育に Grammarly を導入した事例として、新美・梅木 (2024) による報告がある。新美・梅木 (2024) では、非英語専攻・文系学部 2 年次アカデミック・ライティング科目において、ピア・フィードバックによって履修者のライティングの内容や構成面は改善したものの、文法に関する改善は見られなかったという。そこで、学生が主体的に語彙や文法、表記法を修正する方策として、ピア・フィードバックに加えて Grammarly を導入した。

学生は個人の PC に Grammarly をインストールしたうえで (スマートフォンでの使用も可とする)、教師による Grammarly の使用や修正方法についての説明を受け、複数回ライティングに取り組んだ。その過程で、Grammarly の指摘に従ってどのように修正すべきかをペアで話し合うピア・フィードバック活動も行った。初稿、ピア・フィードバック活動後、Grammarly 使用後において、総得点、内容、構成、語彙、文法、表記 (Mechanics) を評価したところ、Grammarly 使用後に、文法や表記面でのスコアが大幅に向上したが、変化を示さなかった学生も一定数いた、と新美・梅木 (2024) は報告している。

2.4 本調査の研究課題

2.2 と 2.3 で示したように、英語ライティング指導での Grammarly の活用について、知見が蓄積されつつある。ただし、文法的正確さや語彙などの項目について得点化する定量的分析が主となっている。英語ライティング指導を受ける側の当事者である学習者に焦点をあて、Grammarly 活用について検討するものはまだ限られているといえる。特に、日本人大学生を対象とし、かつ彼らの主観的な Grammarly の捉え方やその使用体験を精緻に記述したものは管見の限り見当たらない。新美・梅木 (2024, p. 78) では、今後の課題として「実践の協働者として、学生が Grammarly 使用を通して何を感じ、何を学んだのか」についてさらなる調査が必要としている。課題として挙げられた二点のうち、本調査では学生が「何を感じ」たかに着目し、次の研究課題に取り組む。

研究課題 1 学生は Grammarly をどのように評価しているのか。また、なぜそのように評価するのか。

研究課題 2 学生は Grammarly をどのように利用しているのか。

3. 方法

3.1 調査対象者

本調査の対象者は、A 学科の 2 年または 3 年次に在籍する女性 5 名 (以下、S1~S5) である。全員が日本語を母語とし、日本の高等学校において主に教室環境で英語を学んできた。この 5 名は、大学入学時のプレイスメントテストの結果により、いずれも 1 年次前期のアカデミック・ライティング科目で最上位のクラスに配属された。

同科目では、前期はパラグラフ (topic sentence と supporting sentences により構成される一段落)、後期はエッセイ (Introduction, Body, Conclusion の複数パラグラフにより構成されるひとまとまりの文章) の書き方を学ぶ。入学から数週間のうちに 1 年生全員に Grammarly Premium 版アカウントが与えられ、その機能やログイン手順などについて説明を受けた後、各自で授業などにおい

て用いることになっている。1年次のアカデミック・ライティング科目では、Grammarly を用いてスペルや文法などの誤りを学生自身で修正して提出し、教師は内容や構成について添削し評価するという流れが推奨されている。

対象者5名は、2年次にアメリカにあるB語学学校で約5ヶ月間学び（ただし一部期間はコロナ禍の影響を受け、同校が提供するプログラムを日本からオンラインで受講）、続けてアメリカにある協定大学の学部正規課程、またはアメリカの大学の日本キャンパスにある学部正規課程、あるいはその入学準備課程に1～2学期にわたり留学した。それぞれのインタビュー時の学年と留学経験を表1に示す。

表1
調査対象者の調査時の学年と留学経験 (n=5)

ID	学年	留学先		
		2年次 春・夏	2年次 秋	2年次冬・3年次春・夏
S1	2	B 語学学校 (アメリカ)	C 大学 正規課程 (アメリカ)	—
S2	2		D 大学 準備課程 (日本)	
S3	3	—	B 語学学校 (オンラインのちアメリカ)	D 大学 正規課程 (日本)
S4	3		D 大学 準備課程 (日本)	
S5	3		B 語学学校 (オンライン)	

(オンライン) と記されているものは日本からオンラインにて授業を履修。(アメリカ),(日本)はそれぞれの国に居住し対面で授業を履修。

対象者の英語運用能力は次の通りである。インタビュー調査の直近に行われた TOEIC® Listening & Reading IP テストにおいて、S1 は 805、S2 と S3 は 825、S4 は 665、S5 は 840 のスコアを記録した³。

3.2 調査方法

対面で半構造化インタビューを行った。インタビューでは、大学入学前、入学後、留学中、今後と時系列に沿って、英語の学習全般およびアカデミック・ライティングについて、対象者の個人的な経験や感想、考えなどを尋ねた。インタビューの各セッションは1時間以内とし、調査対象者1名（または友人どうしの2名）と、調査者2名（T1, T2）が参加した⁴。2023年2月中旬から3月下旬にかけてA大学の一般教室にて行い、ビデオカメラとICレコーダーを用いて録画および録音した。各セッションの詳細を表2に示す。

3 TOEIC® Listening & Reading IP テストを受験した時期は、S1, S2 が調査から約2ヶ月後、S3, S4, S5 が調査の約1ヶ月前である。

4 T1 と T2 は大学教員であり、調査対象者が1年次に履修したアカデミック・ライティング科目を担当した経験がある。

表2

インタビューセッションの詳細

セッション	分	参加者	
		調査者	調査対象者
1	58		S1
2	53	T1, T2	S2
3	52		S3
4	47		S4, S5

3.3 調査手順

インタビューの発話は全て文字化し、Grammarly に関するやりとりを抽出した。半構造化インタビューは制度的談話の一種であり、そこには情報を求める側（調査者）と情報を提供する側（調査対象者）の明確な役割分担があり、それゆえ「質問—回答」隣接応答ペア（Schegloff & Sacks, 1973）という特定の相互行為パターンが繰り返し現れるとされる（熊谷・木谷, 2010）。

また、本調査のインタビューでは調査対象者の経験や過去の出来事について情報を求める問いが多いことから、調査対象者による体験談が現れやすい環境にある。体験談の語り手は、登場人物のことばを引用することがある⁵。例を挙げると、「結構最初っから、あの、『もう、ほんとに、やっちゃ駄目だよ』っていう忠告は結構、あの一、全、あの一、先生、担当してくれた先生全員言ってる」のように教師による発話を引用したり、「なんか、D大学の留学があるって聞いて、『あ、じゃあ、そっちにしよう』って、はい、思いました」のように自分自身による過去の思考や実際の発話を引用したりする（例はともに S3 による発話から抜粋）。発話を引用のかたちで体験談に含めることによって、過去のことを臨場感豊かに再現して聞き手を語り引き込み、経験や出来事を疑似体験させ、さらには経験や出来事に対する評価を語り手と聞き手で共有できるとされる（山口, 2009）。以上のインタビュー談話の一般的な特徴や本調査の質問項目の性質をふまえ、「質問—回答」隣接応答ペアおよび引用発話に着目し、調査対象者たちの認識や行動を記述する⁶。

5 小玉（2019）では、語りに現れる引用を「語り手が話していることばを、だれかの発話ないしは思考（心内発話）として語りに取り込み、提示する行為である」と定義し、その話法は「そのことばをだれかの発話ないしは思考として提示するために使用される、引用句を伴った言語的方法」と述べている。本稿の分析では、小玉（2019）を参考にし、「ツテ」「ト」および「トカ」「ミタイナ」が後続するものを対象とした。

6 調査対象者が語った内容だけでなく、語り方、すなわちどのように語ったのかに注意を払うことから、本調査はライフストーリー・インタビュー（桜井, 2002）の対話的構築主義アプローチと重なる。調査対象者の発言の全てをそのまま事実とみなすのではなく、対象者と聞き手の相互行為を観察し、やりとりを通して描き出された「今ここ」や「あのときあの場」での状態・出来事に解釈を加えるという立場である。

4. 結果

4.1 結果1 Grammarly に対する評価とその理由

4.1.1 肯定的評価とその理由

一つ目の研究課題「学生は Grammarly をどのように評価しているのか。また、なぜそのように評価するのか。」について、分析結果を述べる。5名のうち S1, S3, S4, S5 の4名が Grammarly の機能や Grammarly を使うことについて、明確に肯定的な評価を述べた。また、5名とも大学に入学するまで Grammarly を用いた経験がなく、そもそも PC を用いて英語で文章を産出する経験もほとんどなかったと語った。大学入学直後に Grammarly に初めて触れ、次第にその有用性を認めるようになり、やがて不可欠といえるほど信頼し活用するようになった様子が、インタビュー談話を通して浮かび上がった。抜粋を以下に示す。

抜粋1

- 01 T1: 自分で提出する前に Grammarly かけようみたいなのは特に。
02 S4: あー、いやでもかけてました。/S5: かけて/ かけて提出
03 T1: して
04 S4: とか、/T1: うん/ そうです。
05 T1: そうねーGrammarly 自体もたぶん大学入ってから使い始めたんですよね、きっと。
06 S4: °うんうん。°
07 S5: °うん。そうです。°
08 T1: じゃあもし変な話ー、1年生で入学した時に ((所属学科名)) が Grammarly みんなの
09 分アカウントプレミアムで /S5: うん/ 買って入ってて「使いなさいー」みたいに
10 言われたと思うんですけど、それがなかったとしたら、どうしてた？
11 S5: うーん
12 T1: やっぱ自分で見つけて無料プランとかでやったのかな。
13 S5: やでもいわれ、使ってなかったら知らないと思 [うんで]
14 [T2: うん/ /S4: うーん/ /T1: あーそうなんですね]
15 S5: 結構いいと思います、その、勝手に入れてくれたの。/S4: あ/
16 T1: [勝手に@入れた]
17 T2: [これ勝手に@@@@]
18 [S5, S4: @@@@ @@@]
19 T2: あの、ワードとかドキュメントの /S5: うん/ スpellチェックと=
20 S5: =あ、ちょっとあれ見づらくないですか、なんか。
21 T2: Grammarly と、やっぱり Grammarly /S4: うんうん/ /S5: うんうん/ のほうが /S4:
22 うーん/ 使いやすい。
23 S5: はい。

S4, 5 は二人同時にインタビューに参加しており、抜粋1冒頭では留学中のライティング課題についての質問に答えている。T1 が Grammarly の使用について尋ねると、S4 は課題を提出する前に Grammarly を用いていたと答える (02, 04 行目)。続いて大学入学までは Grammarly の使用経験がなかったことが確認され、08 行目から T1 によって、Grammarly のライセンスが学科から

付与されなかったら、という仮定の質問が投げかけられる。S5 は 13 行目で「(Grammarly をもととも)使ってなかったら(その存在は)知らない(まま)」,つまり自らわざわざアカウントを取得して使うことはなかった,と回答する。さらに「思う」の後に助詞「ノデ」を続け,この発話を根拠として,学科による Grammarly アカウントの全員付与を「結構いいと思います」と 15 行目で明確に肯定している。さらに, 19 行目で T2 が Microsoft Word や Google Document の自動修正機能と比較しようとしたところ,途中で S5 がそれらは「見づらい」と割り込む。T2 による Grammarly の使いやすさについての確認要求(21 行目)には,「うんうん」そして「はい」と肯定する。この一連のやりとりにおいて,S4 は S5 を遮ることはなく,折々に力を込めたあいづち「うんうん」「うーん」を挟んでおり,S5 に賛同していると解釈できる。

抜粋 2

- 01 T1: で, Grammarly はたぶん前期からもう皆さんプレミアムライセンスって /S1: うん/
02 のを付けて,あの,加入してたんですが使っていましたか。
03 S1: もう全部に使ってました@@@。/T2: @@@/
04 T1: あ,良かったですー。
05 S1: なんか,確かそう 2 年生の最初のほう?に ((B 語学学校)) にいた子たちでみんな使
06 えない時があって。それでみんな,「ねね, Grammarly が使えない」って
07 T2: [あ, そうなの]
08 S1: [パニックになった記憶が。]
09 T2: え,それは何でだろうね。
10 S1: 何でだったか [分からないんですけど。
11 T2: [使えるようになったの。
12 S1: なんかもうみんなその 1 年生の時の習慣で使いたか /T2: うんうんうん/ったけど使
13 えなくて,たぶん誰かが連絡してくれたのか /T1: あー/ 東京のほうに,で,使え
14 るようになって /T2: うーん/ °みたいな感じでした。°

Grammarly を利用していたかという T1 の質問に, 03 行目で S1 は「もう全部に使ってました」と答える。ここでの「全部」とは,ライティング活動を含む課題全般を指すと推測される。この答えに対する T1 の応答「あ,良かったです」に続けて,S1 は留学中の体験を語り始める。B 語学学校での授業が始まった直後, Grammarly を利用できなくなり周りの学生とともに「パニックになった」という(08 行目)。A 学科から同時期に B 語学学校に留学した学生たちの発話「ねね, Grammarly が使えない」が引用されており,学生たちが集団で困っていた様子が臨場感を持って再現される。12 行目以降では, Grammarly を利用することが習慣として学生の間で定着していたことも明かされる。

Grammarly についての肯定的な評価の理由として,二点見出すことができる。一つは修正フィードバックが即時に得られることである。Grammarly を使うことによって,教師による添削を待たずとも,執筆しながら,あるいは書き上げてすぐにフィードバックが得られる。語彙や文法的な誤りがあれば即座に検出され,正しい表現が示される。書き手はそれをクリックするだけで差し替えることができる。また,正確さ (accuracy) や読みやすさ (readability) の評定なども示され

る。もう一つは、代替表現が提案される点である。Grammarly は誤りの検出や修正だけでなく、文体や文章の目的などもふまえた書き換え候補をも提示する。

次の抜粋3は、一つ目の理由である修正フィードバックの即時性について述べている。

抜粋3

- 01 T1: あの, Grammarly は大学入って初めて /S3: はい/ 使い始めたっておっしゃってて,
02 /S3: はい/ どうですか。Grammarly /S3: うん/ 便利? それとも, うん, なんか,
03 あんま使わないとか。
04 S3: あ, でも, すごい助かってます。/T1: あ//T2: うんうん。/ なんか, その, 何だろ
05 う, 高校の時に, なんかその一, 間違えを探せっていう文?
06 T1: あーあー [ありますね。]
07 T2: [うんうんうん]
08 S3: あるじゃないですか。なんか, あれ, うち, あの, すごく苦手で。/T2: @/ なん
09 か, 間違った文も覚えちゃうんで, なんか, /T2: あー/ すごい紛らわしくなっちゃ
10 うんですよ。/T1: あー/ はい。でも, /T2: なるほど/ なんか, その, もう, 打った
11 後にすぐ直してくれるから, 「あ, こうだったんだ」ってすぐ /T2: うんうん/ 気
12 付く? ことができるんで, め, はい, 助かってます@@

抜粋1のS4と同様に, S3も大学に入学するまでGrammarlyの使用経験はなかったという。T1がGrammarlyについて「どうですか」, 「便利?それとも」と問うと, S3は「すごい助かってます」(04行目)と答え, Grammarlyが使えることに感謝を示す。直後に高校時代を振り返り, 誤文訂正問題が苦手だったと語る。文法・語法や語彙の誤りを含んだ文を提示されたときに, それが正しいと学習してしまうと言う。Grammarlyを用いると, 自身が産出した誤りに直ちに気づくことができ, 誤学習を防ぐことができる, とS3は考えている。Grammarlyの指摘によって誤りに気づく様子を, S3は「あっこうだったんだ」と自身の心の声を引用するかたちで表わしている(11行目)。談話標識「ア」によって情報の獲得を示し(富樫, 2001), 続けて文末表現「ノダ」によって発見(名嶋, 2001)という認知状態の変化が鮮明に再現されている。

次の抜粋4は, 二つめの理由である代替表現の提案を挙げている。

抜粋4

- 01 T1: 割となんか, ま, オピニオンも書くけどそういうディスクリプティブなものも書いて/S1: そうですね/ きてたんですね。書く時にどんなサポート, を, がありました
02 かってか利用しましたか。例えばスタディーグループつくってネイティブの子に見
03 てもらったとか /S1: うーん/ 先生のオフィスアワー行ったーとか。
04
05 S1: うーんとその, なん, 何をしたかな。
06 T2: Grammarly は使った。

07 S1: Grammarly は使うし。/T2: @@@//T1: あーGrammarly ね。 / あとやっぱりその、時
 08 間に追われてしまって、/T2: うーん/DeepL に頼ることもあったし。/T1: あー/ そ
 09 の、やっぱり自分が分からない表現 /T2: うんうん/つてずっと考えても分かんない
 10 かなっていうのがあって。その DeepL とか Grammarly とか使うことで自分のあた
 11 らし、自分の中になかった新しい /T2: うんうん/ 表現とかも /T1: うーん/ 見つけ
 12 られると思うのでそれ頼ったりとか。 /T1: うーん/ あとはやっぱり先生に質問も
 13 しましたし。でも結構自分でやるが多かったかな。/T1: あっそう。 / なんかチ
 14 ューターがあったんですけど /T1: はい//T2: うん/ 行かないで /T2: @@@/ やって
 15 ました [@@@]
 16 [T1: あ、ほんと@//T2: @@@/]

S1 がアメリカの大学正規課程に留学していたときのライティング課題が話題となっている。T1 が、非英語母語話者である留学生のためにどのようなサポートを利用したかと尋ね、回答の選択肢としていくつかの例を示す。S1 が回答に詰まり、06 行目で T2 が Grammarly を用いたかと問いかける。すると、S1 は Grammarly と翻訳ツールの DeepL を使ったと答える。通常、未習得の表現は学習者がひとりで思案していても産出できないが、DeepL や Grammarly といったツールを用いることで、「自分の中になかった新しい表現」(11, 12 行目)、すなわち伝えたいことに即した語彙やコロケーションや構文などを獲得できると述べている。

4.1.2 否定的評価とその理由

S2 のみ Grammarly に対して否定的評価を述べた。Grammarly から与えられた修正フィードバックや代替表現に関する不満と、AI に対する懸念が示されている。

抜粋 5

01 T2: え、(D 大学)でそのライティングをする時は Grammarly を使っていました？ そ
 02 れともあの、ワードとかのあの＝
 03 S2: ＝わ
 04 T2: 勝手に出てくる。
 05 S2: あ、とー。
 06 T2: 提案@
 07 S2: Grammarly ですね。
 08 T2: Grammarly 使って。
 09 S2: はい。使ってしまいました。@@@=
 10 T2: ＝いえいえ使っていいと [思いますよ。]
 11 S2: [@@@]

D 大学入学準備課程に留学中に Grammarly あるいは Microsoft Word の修正機能を使ったかという問いに、S2 は 07 行目で「Grammarly ですね」と答える。T2 による確認要求の問い (08 行目) には、「使ってしまいました」と言い換える。文末表現「テシマウ」は評価、失望、困惑、感慨といった話し手の感情を表わすとされ、その使用の背景には、話し手が動作や変化や状態の実現

あるいは終了を、しくじり、不都合としてとらえていると考えられる(藤井,1992)。Grammarlyを利用することの何が望ましくないのかはこのやりとりでは明らかにされていないが、使うべきではなかった、使わない方がよかった、というS2の認識が表明されている。

S2がGrammarly利用を否定的にとらえる理由は、1年次に受けたアカデミック・ライティングの授業の感想とB語学学校留学中の体験談から読み取れる。前者を抜粋6、後者を抜粋7として示す。

抜粋6

- 01 S2: そうですね。うーん。何か結局こう自分が元々オリジナルで書いたエッセイを、
02 Grammarlyにかけて、[Criterion⁷にかけてってやると]
03 T2: [うんうんうん] /T1: あー/
04 S2: 結局自分の書いたエッセイ、ではなくなってしまうて。/T2: @@@/ /T1: あー/
05 わ、あの、訂正箇所が /T2: うーん/ 何個もあったので、最後 Criterion かけてみん
06 な全部読み直した時に、「あれ?こんな趣旨だったっけ」とか、/T1: @/ /T2: うー
07 ん/ 「こんな内容私書きたかったっけ」って思うことが何度かあったので、 /T2:
08 うんうんうん/ ま、それを提出するっていう形になってしまったので /T2: なるほ
09 ど/ ちょっと。
10 T2: 直してる間に。
11 S2: そうですね。[どんどんどんどん]
12 T2: [なんか最初とってたんとは違う]
13 S2: うん違うな [とか]
14 T2: [みたいな。]
(中略)
15 S2: でも、やっぱり自分の実力よりもAIの力を /T2: @@@/ 信じちゃうので、私は。
16 @@@ け、/T2: そうだよな/ そう、「まあ、Grammarlyが言うなら、ま、しょう
17 がない /T1: うん/ か」と思ってー [°提出してしまう°]
18 T2: [私はそう思わないけど。]
19 S2: 私はそうは思わないけど、まあ。
20 T2: @思わないけどでも。
21 S2: 「Grammarlyが言ってんならそうかな」みたいなところは /T2: そう/ ありますね。
22 T2: 確かに。そこで、「いや、私は」、と、/S2: @@@/ 特に1年生ん時にそれは、な
23 いよね。
24 S2: そうですね。

1年次のアカデミック・ライティング授業では、ツールを利用しそれらによるフィードバックをもとに修正していくことが履修者に求められていたが(3.1参照)、その過程で自身が表現した

7 1年次後期のアカデミック・ライティング科目では、Criterionという自動評定ツールも導入していた。履修者は、Grammarlyに加えて、Criterionでエッセイの構造や論旨展開について評価を受け、フィードバックに基づいて構成や内容を推敲することになっていた。

かったことと書いたものが一致しなくなった、と S2 は振り返る。06, 07 行目では「あれ、こんな趣旨だったっけ」「こんな内容私書きたかったっけ」と引用発話によって内心の葛藤が再現される。さらに、自身のライティングの力よりも AI の力を信じるとし「ま、しょうがない」「私はそうは思わないけど、まあ、Grammarly が言ってんならそうかな」（16, 17, 19, 21 行目）と自分の判断を引用のかたちで表現し、腑に落ちない修正提案でも AI に理があるとみて Grammarly の提案に従って修正したことが語られる。

抜粋 7

- 01 S2: ((A 学科)) ではやったことないこう、グループエッセイみたいなもの /T2: うんう
02 ん/ を一人 1 パラグラフで /T2: うん/ 4 人グループで、こう一つのエッセイを作り
03 上げるっていう、あの一、 /T2: うん//T1: へー/ ものもあって。やっぱそれは初
04 めてだったんですが、うん@@
05 T1: 私そういうことやったことないんですけど、どう、な、楽しい？ 難しい？
06 S2: 難しかったですね。/T2: @@/ やっぱ人によってこう、うーん、この文法使いたい
07 とか、が、そうですね。フレーズの選び方が変わってきたり、ま中には、うーん
08 Grammarly を、ま、私より信じて使ってる子@もいて。/T2: @@/「でも、それって
09 AI じゃん。AI が言ってることって信用していいのー？」って思うことも、ま、た
10 くさんあったりとか。 /T2: うーん/ そうですね。私は、ま個人で書くほう、一人
11 で /T2: うーん/ 書くエッセイ /T1: うん/ のほうが好きですね。

S2 は B 語学学校校でのエピソードにおいても Grammarly への不信感を語り、理由として再び AI を挙げる。グループで取り組む課題が難しかったと答え、一因として他の学生の Grammarly の使い方を挙げる。08, 09 行目の引用「でも、それって AI じゃん。AI が言ってることって信用していいのー？」から、Grammarly の修正を他の学生が積極的に取り入れる様子を見て、内心で批判していたことが明かされる。S2 は 1 年次の経験を通して自身の意図と Grammarly による指摘の齟齬を実感し、Grammarly の基盤技術である AI に頼ることに不満と不安を抱いているとみられる。

4.2 結果 2 Grammarly の利用実態

二つ目の研究課題「学生は Grammarly をどのように利用しているのか」について、インタビューを通して以下が明らかになった。まず、本調査の対象者は継続して、また自発的に Grammarly を用いていたことがわかった。

抜粋 8

- 01 S3: でもほとんど入れられる？ /T2: うん/ とこ、/T2: うんうん/ には [全部、多分
02 Grammarly 入ってます。]
03 [T2: うんうんうん] /T1: あ、そう。//T2: なるほど。/T1: なるほど。/
04 S3: はい。/T1: なるほど/
05 T2: 活用して [ますね
06 S3: [めっちゃ活用 [してます@@]

- 07 T1: [活用してるねー。]
08 S3: ありがたいです。/T2: @/

2年次進級以降の授業では Grammarly の利用は個々の学生に任されるが、02, 06 行目それぞれの文末に「テイル」が用いられていることから、S3 はインタビューをした 3 年次末の時点でも Grammarly を継続して利用していると見られる。「入れられるとこ」(01 行目) が具体的に何を指すのかは明確ではないが、英文を書く機会があれば Grammarly を役立てていると解釈できる。

また、Grammarly はアメリカ英語かイギリス英語か、執筆目的や想定する読み手の属性などの設定によって、修正や提案の内容が一部異なってくる。それらの設定を、一部の学生は留学中に自分で調整していたことも判明した。

抜粋9

- 01 T1: で、ちょっと申し訳ないなと思ったのが、私たぶんオンラインだったりこう、う、
02 してた関係で Grammarly の使い方をすごく丁寧に教えなかったんですよ。あ
03 の、Grammarly ってすごいセッティングが、/S1: ああー/ こ、アカデミックにした
04 いの /S1: うん/ かビジネスにしたいのかイギリス英語かアメリカ、あれってどう
05 いうふうに自分で対応してました？
06 S1: 確か1年生の時は、もう何も考えずにそのままの /T2: @@@/ の設定のまま全て動
07 かしていて、で、それこそ向こうに行ってからなんかちょっと自分なりに動かした
08 [記憶はあります。]
09 [T1: あー。] /T2: うん/
10 T1: 試行錯誤というか /S1: @@@/ 自力で。
11 S1: 「こうしたらここが変わるんだな」って思いながら /T2: うんうん/ それでやった記
12 憶あります。

Grammarly の設定 (セッティング) について尋ねられ、S1 は1年生のうちは「何も考えずにそのまま」標準の設定で利用していたという (06, 07 行目)。続けて、「デ」によって時間軸に沿って語りを展開し、「向こう」すなわち留学先に行ってから自力で調整したと答える。過去の自分の独り言を再現した「こうしたらここが変わるんだな」(11 行目) から、Grammarly の設定の変更がもたらす差異を確認しながら試行錯誤していた様子が描き出される。

ただし、Grammarly は Microsoft Word をはじめ様々なソフトウェア上でも用いることができるが、調査対象者はそうした拡張的な機能は取り入れていないと判明した⁸。S1 と S3 には、Grammarly

8 Grammarly の設定や拡張機能については、A 学科の ICT 担当教員が新入生全体にライセンス付与に合わせて解説した。その後は、アカデミック・ライティング科目の各クラスの担当教員の裁量に委ねられ、各教員が授業の進行などに合わせて、説明を適宜加えていた。ただし、調査対象者が1年次在学中は、新型コロナウイルス感染症の拡大防止のため、ほぼ全ての授業が Zoom を利用しオンラインで行われた。教員側から学生一人ひとりの設定状態を確認したり、個別に指導やサポートしたりすることは困難であったため (抜粋9 の 01, 02 行目も参照)、調査対象者が1年次の間に設定方法についてどの程度まで理解できていたかは不明である。

を PC にインストールし Microsoft Word 上で用いているかと尋ねたところ、両者ともしていないと答えた。S1 による回答を次に示す。

抜粋 10

- 01 T2: じゃワードにもう入れてる。
02 S1: なんか私ワードに入れ方がよくわかんなくていまだに [ネットで使ってます@@]
03 T2: [°@@@°]
04 T2: あっ、/T1: あ/ あの、コピー [アンドペーストで上げて]
05 S1: [そーう@]
06 T2: チェックして。ワードに落とせますよ /T1: あ/ PC に。
07 S1: うん、友達それでやっています。

S1 は Microsoft Word 上で Grammarly を使う方法が「よくわかんなくて」、Grammarly のウェブサイトにログインしてブラウザ上で使っている、と明かす。06 行目で、T2 が PC にインストールすれば Word に組み込めると教示すると、S1 の友人はそうしていると応じる。つまり、S1 は Grammarly を PC にインストールできること自体は把握しており、その手順や使い方を知っている友人も周囲にいる。その友人に訊くなどして Word 上で Grammarly を併用できる可能性があるものの、そうした拡張性をあえて利用していないと解釈できる。

また、留学中の特徴として、Grammarly がほぼ不可欠となっていたことがうかがえる。S1 や S3 はアメリカの大学の学部正規課程で学んだため、英語を母語とする学生と同じ課題に取り組むことになった。二人とも書く量の多さと提出までの期間の短さに苦勞した、と振り返る。例えば、S1 は抜粋 4 (4.1.1 参照) で、「時間に追われて」機械翻訳 DeepL を用いたと明かした。しかし、詳しく聞いていくと、時間的なプレッシャーだけでなく、留学先の教師による働きかけも、機械翻訳や Grammarly の利用を後押ししていたことがわかった。

抜粋 11

- 01 T1: なんかその、テクノロジーをライティングに使うことについてなんかこう注意とか
02 かって ((C 大学)) なり ((B 語学学校)) なりでありましたか。
03 S1: うーん、どうだろう、((C 大学)) はその、それこそみんながネイティブ /T2: うん/
04 だから /T1: うん/ そもそもたぶんそれを使う必要もそんなにかなっているス
05 タンスだと思うので、うーん、なんか、な、でも「全然使っているよ」とも言われ
06 たし、何ならその、なんかその、やっぱり母国語じゃないからってのは最初にそ
07 の、「なんかたまに英語とかも分かんないかもしれないけど全力で頑張るから支え
08 てもらえたらうれしいです」みたいなことを伝えてたりしたんですけど、そのもう
09 なんか分かってくれ、/T1: うーん/ くださっているから、そうなんか私たちが別に
10 「だいじょぶだよ」っていう場面でも、そうなんか「もう分かんなかったら翻訳か
11 けていいからね」とかって /T2: @/ 言われ /T1: あー/ たり。((中略)) なんか全然
12 そのなんか技術? そうテクノロジーに頼ることは悪くないっていうのは ((C 大学))
13 では言われて。

英語ライティング支援ツールのようなテクノロジーの利用に対する留学先の方針について T1 が質問したところ、S1 は利用を禁止されるどころかむしろ推奨された、と C 大学の教師による発話を複数引用しながら再現した。「全然使っているよ」と言われた (05 行目) だけでなく、S1 が「だいじょぶだよ」(10 行目) とツールを援用せず自力で対処できる場面でも、「分かんなかったら翻訳かけていいからね」と促されたという。

S4 と S5 は、S1 とは別の留学先である、D 大学の入学準備課程で学んだ。S4 と S5 は、授業によっては教師による添削指導と Grammarly によるフィードバックが並行して与えられ、両者の役割が明確に分けられていた、と語る。

抜粋 12

- 01 T1: え、なんかその、ワードだとスペルチェック機能とか付いてると思うんですけど使
02 っていました？ワードのスペルチェック。
03 S4: 使っていましたね。/T1: ました/
04 S5: なんか1人の結構丁寧なほうだった先生は Grammarly の /T1: あ/ 勝手にもうなん
05 か/T2: うんうん/ 出てくるじゃないですか。それとかをもうばんって逆にこっちに
06 渡してくるみたいな、なんかもう内容とかは結構先生が、の先生 /T1: あーあー/
07 自身のコメントだけど /T1: あーあー/ もうワード？、うん、文法？ /T1: うん/ とか
08 はもう、先生もそれに頼って /T1: あーあー/ 「これ見といて」みたいな感じの
09 /S4: うんうん/ 人もいました。 /T2: うん/
10 T1: あーGrammarly つ、も使って、先生が使ってそれを学生にフィードバックしてた。
11 S5: あそうです。/S4: うん/

S5 によれば、文章の構成や内容および資料の取り扱いなどは教員が添削指導し、語彙や文法などの誤りは教員が Grammarly のフィードバックを学生に渡し、「これ(筆者注: Grammarly のフィードバックを)見といて」と指示することもあったという(08 行目)。

5. まとめと考察

留学をカリキュラムに組み込んでいる A 学科では、留学準備として、また留学中や留学後のアカデミック・ライティングの機会を見据えて、Grammarly を1年次前期から全学生に導入している。本調査では、留学を終えた上級生を対象として、1. Grammarly に対する評価とその理由、2. Grammarly の利用の仕方についてインタビューを実施した。新入生を対象とした質問紙調査(山本・鈴木, 2023)では、大学入学時は Grammarly による添削に消極的な回答が過半数を占めていたが、少なくとも今回の調査対象となった5名についていえば、うち4名が肯定的な評価に至っていることが判明した。その理由として、Grammarly の修正フィードバックの即時性と代替表現の提案が挙げられた。入学当初は必修のアカデミック・ライティング科目担当教員が Grammarly を使

9 01, 02 行目の T1 発話中の「ワード」は Microsoft Word を意味する。07 行目の S5 発話中の「ワード」は Microsoft Word を指す可能性もあるが、授業における Grammarly 利用について説明しているターンの中にあり、かつ直後に「文法」と続けていることから、文法と並ぶ添削の対象として語を意味していると思われる。

うよう促していたが、学生達はそのような働きかけがなくなった進級後、また留学中も、継続して自発的に Grammarly を用いていたことや、独力でその設定を調節していたことも明らかになった。ただし、Microsoft Word へのアドインのような拡張機能までは用いていなかった。

Grammarly の継続的・自発的な利用の背景には、留学中の学び方の影響が見られた。留学先の授業で与えられる課題の多さや求められる水準の高さに加え、教師による非母語話者学生への配慮、教師と Grammarly の役割分担が、学生の Grammarly の利用を促進したと考えられる。

一方で、Grammarly を否定的に捉えながら利用していた学生もいたことが明らかになった。この学生の語りからは、Grammarly の修正フィードバックや提案をもとに改稿していくうちに本来表現したかった事柄が別のものになってしまう不満、Grammarly の基盤技術である AI への不信感が読み取れた。

本調査によって、これまでに研究者や教師が Grammarly の利点として挙げていた即時の修正フィードバックと多様な代替表現の提案が、使い手である学生にも確かに認識され、それらが積極的な利用につながっていると示された。また、研究者・教師が懸念として指摘した過剰な修正や伝達内容の改変についても、一部の学生は同様の問題意識を抱いており、それが積極的な使用をためらわせる要因となっていたことが浮き彫りとなった。学生と教師はいずれも Grammarly を利用したライティング教育実践の当事者であるが、両者が知識や立場の非対称性を越えて、このツールを用いるメリットとデメリットについて共通の認識を持っていることが、本調査を通して明らかになったといえる。

最後に、本調査から得られたアカデミック・ライティング指導への示唆と、今後の課題について述べる。Grammarly によるフィードバックや提案を学習者がどのように捉えるかによって、その利用態度は異なることが明らかになった。すなわち、Grammarly による修正候補や提案を、ライティング能力の向上や効率的な時間の使い方に役立つものとみるか、書き手の意図を歪めるおそれのある危険なものとするか、学生によって捉え方が異なる。どちらの捉え方も誤りではないと思われることから、Grammarly をはじめとする英語ライティング支援ツールを導入し使用を推奨する場合は、両方に目配りした指導と評価基準が求められよう。生成 AI を利用したツールは、協働学習や自律的学習に展開できるとされるが（金丸, 2024; Barrot, 2022）、グループワークなど協働学習ではツールの利用姿勢が異なる学生たちが協力しあうこととなる。協働的な学習活動でどのように Grammarly を利用させるかについては、注意深く検討する必要があるだろう。両方のバランスをとるための案として、書き手どうして誤りを見つけ修正する機会や、Grammarly を用いた後に、本来の執筆意図や伝達したい情報と乖離していないか議論させる機会を組み入れるなどが考えられる。また、本調査では2, 3年生を調査対象としたことから、より高い自律性が求められるライティング課題である卒業論文の執筆については、聞き取りができなかった。Grammarly 導入後の効果を検証する一環として、調査を行いたい。

謝辞

本稿は、第17回 JACET 関東支部大会（2024年7月6日青山学院大学青山キャンパス）にて行った研究発表に加筆・修正を加えたものです。貴重なコメントをくださった方々、査読者・編集委員の皆様にお礼を申し上げます。また、インタビュー調査参加者5名に感謝を記します。調査の一部は JSPS 科研費 21K00658 の助成を受けて行われました。

引用文献

- 金丸敏幸.(2024). 「生成 AI 時代の英語ライティング指導」 『ETS Japan 春休みスペシャルセミナー』 オンライン. https://lp.toefl-ibt.jp/ai_writing
- 熊谷智子・木谷直之.(2010). 『三者面接調査におけるコミュニケーション—相互行為と参加の枠組み—』 くろしお出版.
- 小玉安恵.(2019). 「体験談における引用助詞ツテ、ト、及び無助詞の機能」 『社会言語科学』 第21巻2号, 18–33. https://doi.org/10.19024/jajls.21.2_18
- 桜井厚.(2002). 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』 せりか書房.
- 富樫純一.(2001). 「情報の獲得を示す談話標識について」 『筑波日本語研究』 第6号, 19–41. <http://hdl.handle.net/2241/11113>
- 名嶋義直.(2001). 「『発見のノダ』再考」 『語用論研究』 第3号, 1–15. https://pragmatics.gr.jp/content/files/SIP_003/SIP_03_Najima.pdf
- 新美德康・梅木璃子.(2024). 「自動ライティング評価ツール Grammarly を援用した英語ライティング指導の探究的実践」 『リメディアル教育研究』, 第18巻, 69–80. <https://doi.org/10.18950/jade.2023.07.18.01>
- 藤井由美.(1992). 「『してしまう』の意味」 言語学研究会(編). 『ことばの科学5』 (pp. 17–40). むぎ書房.
- 堀口純子.(1997). 『日本語教育と会話分析』 くろしお出版.
- 保田幸子.(2024). 『「書く力」の発達—第二言語習得論と第二言語ライティング論の融合に向けて—』 くろしお出版.
- 山口治彦.(2009). 『明晰な引用, しなやかな引用—話法の日英対象研究—』 くろしお出版.
- 山本綾・鈴木雅子.(2023). 「大学新入生の英語アカデミック・ライティングに対する意識調査」 『学苑』 第971号, 29–37. <https://swu.repo.nii.ac.jp/records/7322>
- Barrot, J. S. (2022). Integrating technology into ESL/EFL writing through Grammarly. *RELC Journal*, 53(3), 764–768. <https://doi.org/10.1177/0033688220966632>
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1–11. [https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(99)80110-6)
- Grammarly. (2024). *Responsible AI that ensures your writing and reputation shine*. <https://www.grammarly.com>
- Koltovskaia, S. (2020). Student engagement with automated written corrective feedback (AWCF) provided by Grammarly: A multiple case study. *Assessing Writing*, 44. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100450>
- O'Neill, R., & Russell, A. (2019). Stop! Grammar time: University students' perceptions of the automated feedback program Grammarly. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 42–56. <https://doi.org/10.14742/ajet.3795>
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289–327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

付録1 文字化記号一覧

- 。 下降調イントネーション
- ， 下降調であるが発話が続くイントネーション
- ? 上昇調イントネーション
- ー 直前の音の引き延ばし
- @ 笑い
- = 二者の発話の途切れのないつながり
- ° 小さい声
- [xxx] 同時発話
- /xxx/ あいづち
- 「xxx」 引用発話
- ((xxx)) 筆者による注記

紙幅の都合により、あいづち（「話し手が発話権を行使している間に、聞き手が話し手から送られた情報を共有したことを伝える表現」堀口, 1997, p. 42）は原則として改行をせず//でくくり、話し手のターン内に含めている。

付録2 倫理審査および利益相反

インタビュー調査の実施にあたっては、調査対象者が在籍する大学において倫理審査委員会の承認を受けた。調査協力は自由意志とし、成績評価などに不利益がないこと、いかなる時点でもオプトアウトが可能であること、その他のリスクと報酬、研究結果の公表の可能性などについて説明し、協力を承諾した本人から書面による同意を得た。本稿の第一著者、第二著者ともに、Grammarly, Inc.を含め特定の企業との利益相反はない。

Characteristic Words in a Football Magazine: A Corpus Study for ESP Material Development¹

Yuto TSUCHIYA

Graduate Student, Meiji University

Hiroki YAMAMOTO

Shinshu University

Abstract

Even though English for Specific Purposes (ESP) has recently received notable attention in English language education, ESP material development has not progressed sufficiently except in a few fields. One of the under-researched fields is ESP for sports fans. This study attempts to uncover characteristic words in a football (soccer) magazine by utilizing a corpus and to reveal the words that learners wishing to gain football-related information in English should learn. To achieve this goal, a characteristic word list from a football magazine corpus created by the authors was compared with the vocabulary list of *the New JACET 8000*, a norm frequency vocabulary list for English learners in Japan. Consequently, 472 characteristic words in a football magazine were identified and 169 words that readers of English football magazines in Japan are recommended to learn were determined. These words included football terms (e.g., *winger*), words commonly used in sports (e.g., *defender*), words related to winning or losing (e.g., *defeat*), words related to medical care and body parts (e.g., *injury*), transfer market words (e.g., *loan*), business words (e.g., *partnership*), and words to describe performances of teams and players (e.g., *stunning*).

Keywords: ESP, corpus, vocabulary, football (soccer)

1. Introduction

The recent development in globalization and ICT has enabled people to access information worldwide, purchase goods from overseas, and receive services provided by foreign companies and educational institutions. Consequently, people's interests are becoming more complex and diverse. For example, many young people nowadays are interested in foreign sports leagues, foreign celebrities' posts on social media, and foreign streaming services, which few people could enjoy a couple of decades ago. Under these circumstances, it is essential to provide English education that matches learners' individual needs. One area that has attempted to address this issue is English for Specific Purposes (ESP), which is "a type of language education that helps learners to effectively carry out a specific task" (Terauchi, 2010, p. 6).

ESP research began in the 1960s when criticism emerged around the use of literature as the main teaching material in many English classes regardless of

learners' needs (Terauchi, 2010). Since then, various research methods, such as register analysis, rhetoric analysis, and needs analysis, have contributed to ESP development (Dudley-Evans & St. John, 1998). In the 21st century, ESP was further developed by genre analysis, which analyzes spoken and written texts in a certain discourse community (Terauchi, 2010). Tojo (2016) claimed that genre analysis has accelerated ESP research in Japan. In recent years, many English teachers in Japan have adopted ESP and shared their practices (e.g., Shigyo et al., 2021 ; Ueda & Kanda, 2019; Yamashita & Fuyuno, 2016).

In ESP practice, creating reliable materials is necessary because, unlike general English teaching materials, ESP materials often do not exist. A common way to create such materials is to clarify important vocabulary in the genre by utilizing a corpus. A corpus is “an electronically stored, searchable collection of texts” (Jones & Waller, 2015, p. 5). Leech et al. (2001) stated that a corpus can be stored and retrieved on a computer, and the frequency of words in the corpus can be analyzed and listed using a computer program. Thus, if texts of a certain genre are analyzed by a corpus, a frequency list of the vocabulary contained in it can be created. For example, Ishikawa (2004) conducted a corpus-based study on the material development of judiciary ESP. By comparing the corpus created from the website of the U.S. Federal Judiciary with the one-million-word corpus of American English called the Frown Corpus, he presented a vocabulary list for college law students.

However, despite the growing number of ESP studies including that by Ishikawa (2004), ESP materials have not been sufficiently developed except in a few fields such as nursing (Osawa, 2021). This makes it difficult for many learners to find helpful materials that enable them to achieve their English learning goals efficiently. Teachers may also find it difficult to design classes that match their students' needs or introduce learning materials that satisfy them. Therefore, further development of ESP materials is required.

The genre this study focuses on is football (soccer) magazines. Football is one of the most popular sports in Japan. Many fans are interested not only in domestic football leagues but also in European football leagues because major European leagues are usually regarded as being on a higher level than the Japanese leagues and most of the greatest Japanese football players belong to European teams. To obtain the latest and most detailed information about European football, learning English is necessary because many of the best European football-related articles are published in English magazines (e.g., *The Athletic*, *FourFourTwo*, *Sky Sports*). It used to be difficult to have access to these articles in Japan. However, the development of distribution services and the Internet made them more accessible. Thus, the demand for improving English football magazine reading skills seems to be growing among football fans in Japan.

Despite the popularity of football, football ESP remains under-researched. Among the few studies on football ESP is that of Nishijo (2017, 2021). Nishijo (2017) analyzed the functions and narrative structures of the speech of native

English-speaking football coaches and compared them with the English used by Japanese coaches. This study suggested what Japanese English learners hoping to work as football coaches abroad should learn, such as the proper words and skills to use in the field. Nishijo (2021) offered an ESP program to learners who wished to work abroad as football coaches or players. The program instructors were three football coaches with experience in teaching football in English. The participants received English coaching from them, analyzed their English, and practiced using the English knowledge in tasks. The results revealed that the participants developed an awareness of discipline-specific vocabulary, grammar, and genre structure.

Even though Nishijo's studies provided valuable insights into football ESP, his practices did not target football fans who hoped to read football-related English articles, but those who were interested in teaching or playing football abroad². In addition, his research method for identifying important vocabulary in the field does not seem sophisticated enough because he only collected linguistic data from a few people, which is a small sample size. Therefore, this study aimed to provide an English vocabulary list for European football fans in Japan and English teachers who may teach them through a corpus analysis of a world-famous football magazine. The specific research questions (RQs) are as follows:

RQ1: What are the characteristic words in the football magazine?

RQ2: Among the characteristic words in the football magazine, which words are recommended for football fans in Japan to learn?

2. Method

2.1 Creating the Corpus

This ESP study focuses on reading football magazines. Therefore, a corpus of a major football magazine was created. The magazine analyzed in this study is *FourFourTwo* (<https://www.fourfourtwo.com/>). Since its first publication in 1994, this magazine has been recognized for its prestige. It is published by a British publishing company, Future, and all the articles are written in British English. The name *FourFourTwo* is a reference to the 4-4-2 formation associated with English football. The magazine has a wide range of football-related articles, including match guides, quizzes, and interviews, which make it an effective tool for building readers' football knowledge. As a British magazine, its articles are mainly about the English league. As of January 2025, there are many Japanese players in the English league, such as Takehiro Tomiyasu (Arsenal FC), Kaoru Mitoma (Brighton & Hove Albion), and Wataru Endo (Liverpool Football Club), and their media exposure is increasing. This indicates that demand for the magazine may be rising in Japan.

Ishikawa (2021) claimed that, corpus data should be collected according to clear rules. Therefore, the following rules were set.

- Data were collected from articles published online between September

2022 and August 2023.

- For each month, three random days were selected using the RAND-BETWEEN function in Excel, and the following dates were chosen:
 - Months with 31 days... 1st, 11th, 16th of the months
 - Months with 30 days... 5th, 6th, 21st of the months
 - February... 6th, 10th, 26th

Collecting data according to the above rules prevents arbitrariness and allows for proper collection. Among the collected data, the following items were excluded.

- Writers' names
- Writer's biography and description
- Information accompanying photos (information on photos beginning with "image" or information on photos for the visually impaired)
- Advertisements
- The content of any text or social networking postings that are attached as images rather than being part of the body of the text
- Proper nouns such as team names, names of places, and individual names

Through this process, a football magazine, consisting of 436,249 tokens and 15,128 different types was created.

2.2 Analysis

To address the RQs, this study compared the word list of the football magazine (target list) with a frequency English vocabulary list for English learners in Japan (reference list).

Target List. The word list tool in AntConc (Anthony, 2023) was used to create the target list. The tool can sort the words in the corpus according to their frequency and present them as an ordered list.

Lemmatization (Plisson et al., 2004) is the preliminary process for creating this list. Lemmatization combines words with different conjugations and spellings into a single headword. For example, "like" has the conjugated forms "likes" and "liked," and these are treated as the headword, "like." This process makes it possible to treat a word family as a single word in order of frequency, regardless of their conjugated forms. The lemmatization was conducted using TagAnt (Anthony, 2022), an application created by Laurence Anthony that lemmatizes and tags word data and files.

Reference List. *The New JACET 8000* (JACET Vocabulary Research Group, 2016) was used as the reference list. This is a norm frequency list of 8000 basic English words that English learners in Japan should learn. The list was created

based on a corpus of common English texts among English learners in Japan (e.g., junior and senior high school English textbooks in Japan, English language newspapers in Japan). *The New JACET 8000* has been used in ESP studies. For example, Osawa (2021) used it to compare the difficulty levels of extracted medical-related terms, and found that approximately a quarter of the total words should be taught in medical ESP classes.

Ways of Comparison. To address RQ1, the words that appeared notably more frequently in the football magazine corpus (target list) than in *the New JACET 8000* (reference list) were selected. The comparison was limited to words that appeared in the target list with a frequency of 15 or more times—1,529th or higher. In this study, when the gap in rankings was 1000 or more, the word was considered a characteristic word. For example, for the 500th most frequent word in the target list to be considered a characteristic word, it must be ranked 1500th or lower in frequency in the reference list. The reason why 1000-word gap was adopted as a criterion of choosing characteristic words was that “1000” is a notable difference. The Japanese Course of Study states that the number of English words that should be taught in elementary, junior high, and senior high schools are respectively 600–700, 1,600–1,800, and 1,800–2,500 (MEXT, 2018). This means that, for instance, the 600th most frequent word is for elementary school, 1600th is for junior high school, and 2600th is for senior high school. In other words, when the frequency level differs by 1000, the education levels in which the words are taught may be different. This shows that 1000 difference in the frequency ranking is significant. After extracting characteristic words, similar words were grouped, and category names were given to each group in order to consider the kinds of words that are likely to become characteristic words in football magazines.

To address RQ2, words that were not included in the top 4000 words of *the New JACET 8000* were extracted from the list of characteristic words. “Top 4000” was chosen because, according to the Course of Study (MEXT, 2018), at least 4000 words should be mastered by graduation from high school. Therefore, words that are not included in the 4000 most frequent words of *the New JACET 8000*’s may not be studied in schools. For these reasons, the words that appeared in the vocabulary list for RQ1 (i.e., characteristic words), but did not appear in the top 4000 frequent words in *the New JACET 8000* were regarded as words that English football magazine readers in Japan are recommended to learn as ESP learning.

3. Results

The 472 characteristic words identified from the football magazine corpus are presented in the Appendix. Many words in the list can be classified into one of the following categories.

1. Football terms (e.g., *winger*, *goalkeeper*)
2. Words commonly used in sports (e.g., *defender*, *playmaker*)

3. Words related to winning or losing (e.g., *defeat, clash*)
4. Words related to medical care and body parts (e.g., *injury, hamstring*)
5. Transfer market words (e.g., *loan, deadline*)
6. Business words (e.g., *partnership, ownership*)
7. Words to describe performances of teams and players (e.g., *stunning, unbeaten*)

Among the 472 characteristic words, 169 of them (see Table 1) were not included in the top 4000 in *the New JACET 8000*. Thus, these can be considered as words that English football magazine readers in Japan are recommended to learn as ESP learning.

Table 1

Word List for English Football Magazine Readers in Japan

vs	arguably	disclaimer	overhaul
squad	consecutive	knockdown	attendance
midfielder	grind	trustworthy	continental
referee	amid	legendary	executive
striker	commentator	assault	upcoming
fixture	breach	turf	regulator
defender	decent	equalise	touchline
midfield	foul	potentially	tout
clash	takeover	speculation	clinical
VAR	iconic	brace	creativity
trophy	superb	disallow	scrap
goalkeeper	anthem	hamstring	gifted
relegation	prolific	shootout	substitution
debut	stoppage	elite	trajectory
derby	anonymous	orient	clinch
winger	pursuit	tactic	authentic
doorstep	superstar	clause	endure
premium	offside	jersey	stability
footballer	consistency	bolster	subsequently
subscriber	outing	midweek	cult
reportedly	wonderkid	winless	destine
rumour	optimism	optimistic	duo

bid	rape	attacker	footage
tier	spark	hugely	sensational
scorer	outfit	finalist	swap
defensive	youngster	arena	tricky
concede	matchday	desperate	shortlist
comply	sideline	lengthy	coverage
triumph	controversy	mentality	disappointment
villain	successive	nickname	headline
academy	allege	dribble	integral
pantomime	radar	silverware	logo
knockout	replay	asset	migrant
opener	speedy	badge	rack
armband	tactical	republic	resign
relegate	dugout	smash	starter
stunning	stint	spectacular	brilliance
unbeaten	wale	consolation	dismal
sack	exposure	presenter	interim
goalscorer	sanction	reign	rebound
pundit	playmaker	cinch	underway
treble	brainy	crossbar	tick
equaliser			

Note. The words are lined up in order of the frequency ranking on the target list from the upper left to the lower right (i.e., vs → equaliser → arguably → tick).

4. Discussion

Some words in the characteristic word list can be categorized into “football terms” (e.g., *winger*) and “words commonly used in sports” (e.g., *defender*). Because these technical terms are difficult to cover in school education, they should be learned in special contexts such as ESP classes. “Words related to winning or losing” (e.g., *defeat*) were also included in the list. Sports are competitive; therefore, words indicating the game’s winners and losers, as well as those describing enemies and opponents, appeared. “Words related to medical care and body parts” (e.g., *injury*) also occurred frequently because injuries are common in sports. When football players in popular teams are injured, the injured body parts and the operations they undergo are reported in football magazines. Furthermore, many “transfer market words” (e.g., *loan*) and “business words” (e.g., *partnership*) appeared. In football, recruiting competent players and acquiring rich

financial resources are directly related to a team's success; therefore, many football fans eagerly read articles about player recruitment and teams' financial conditions. "Words to describe performances of teams and players" (e.g., *stunning*) is another common category because criticism of football games is one of the main contents of the magazine.

A notable finding from the categorization is that the characteristic words in the football magazine included not only football-specific terms but also the terms about sports in general, medicine, and business. Thus, vocabulary learning for football magazine reading may also be helpful for reading articles on various other topics.

5. Conclusion

5.1 Summary and Significances of the Present Study

This study aimed to identify the characteristic words in a world-famous football magazine (RQ1) and present a word list for English football magazine readers in Japan (RQ2). As a result of the analysis using the corpus, 472 characteristic words and 169 words for English football magazine readers in Japan were identified. These included technical terms that are not usually taught in the current Japanese education curriculum. In addition, the categorization of the characteristic words revealed that not only football-related words but also medical and business words frequently appear in the football magazine.

The outcome of the present study has potential of contributing to English education in Japan. Firstly, the vocabulary list from the present study (see Table 1) can be introduced to football fans in Japan who wish to self-learn football magazine reading in English. Referring to or memorizing the words in the list helps the magazine readers read English football articles fluently and enjoyably, which would contribute to further development of their English proficiency.

In addition, the list can be used to design and conduct English classes. For instance, English football-magazine reading classes can be offered as part of lifelong learning programs at universities³. Considering the rapid decline in Japan's birthrate and the increasing older adult population, it is important for universities to provide attractive lifelong learning courses and increase the number of non-regular mature students. An English football magazine reading course will be intriguing for many people given the large number of football fans in Japan.

The vocabulary list in Table 1 can also be used in regular English classes for sports-major university students. For example, the list makes it possible to conduct a class as follows:

- 1) The students are given the vocabulary list and tasked with memorizing unfamiliar words.
- 2) Each student finds and reads an English football magazine as homework.
- 3) Students share what they learned from the article with their classmates in the classroom.

Football magazines are reading materials that most sports-major students would find enjoyable, making this activity highly motivating. In addition, many frequent words in football magazines—such as “words commonly used in sports” and “words related to medical care and body parts”—are important to learn even for students who do not specialize in football; thus, this activity provides a valuable vocabulary learning opportunity.

Another significance of the present study is the proposal of a possible method to create an ESP vocabulary list. As Hüttner et al. (2009) claimed, it is crucial for ESP teachers to possess a basic understanding of corpus analysis, enabling them to design effective ESP classes autonomously. The methodology employed in this study, including the use of *the New JACET 8000* as the reference list and the selection process of words to teach/learn based on the Course of Study (MEXT, 2018), can be applicable for developing any vocabulary lists for ESP classes in Japan regardless of the genre. Thus, this research holds the potential to contribute to teacher education and autonomous professional development of ESP teachers in Japan.

5.2 Limitations

Though the present study provided valuable suggestions for football fans wishing to read football articles in English and for ESP teachers, it also has several limitations. First, the range of data collection was too narrow: 436,249 words collected from one magazine. Collecting more words from several football magazines in future studies can reveal more valuable data.

The second limitation was the method of comparison between the target and reference lists. Comparing the lists in terms of frequency was not the most sophisticated way of comparison. Ishikawa (2004) stated that frequency ratios are often used to compare two-word frequencies. However, their reliability decreases when the size of the mother data differs. In this study, the number of words collected between the target corpus and *the New JACET 8000* also significantly differed. Therefore, following the data processing method of corpus-based word extraction in the study of Ishikawa (2004), future studies should extract words that occur frequently in the target corpus using the log-likelihood score (a statistical score referred to when comparing the frequencies of a certain word in two corpora with significantly different sizes).

Third, the parts of speech of the words in the characteristic word list were not analyzed. For example, *bolster* could be either a noun or a verb, but this study did not distinguish them. If this problem is solved, richer vocabulary information can be provided for the learners and teachers.

Fourth, it could be meaningful to use another reference corpus in future research. This study used *the New JACET 8000* as the reference list because it targeted Japanese English learners and aimed to compare word lists. However, *the New JACET 8000* is a vocabulary list for English learners in Japan and does not

provide researchers with raw text data from which the list was created. Thus, it is unsuitable for examining, for instance, common collocations in a corpus or for statistical processing.

Finally, corpus analysis is just one of the many possible need-analysis methods, alongside interviews, surveys, and observations (Shimizu, 2010). To design an effective ESP course, data need to be collected using multiple methods beyond corpus. For instance, interviewing English learners who have successfully learned to read English football magazines fluently may provide valuable suggestions for designing a good football magazine reading course.

Despite these limitations, the present study serves as a valuable first step in the development of ESP for football fans. If the number of studies on ESP material development like this study increases, meaningful findings can be obtained for learners with specific English learning needs as well as English teachers.

Acknowledgements

We are grateful to Professor Masanori OYA (Meiji University) and two anonymous reviewers for their constructive feedback on our earlier drafts.

Notes

1. This paper is partially based on the first author's undergraduate thesis, which was submitted to the Faculty of Education, Shinshu University in January, 2024.
2. Previous ESP studies of other sports show a similar trend; while some studies targeting sports players and coaches can be seen (e.g., Benson & Coxhead, 2022), research targeting sports fans remains rare. Considering that there are presumably more sports fans than sports players and coaches, developing ESP classes and materials for sports fans appears valuable.
3. The vocabulary knowledge of students in a lifelong learning course may vary more than that of university students. Therefore, if football-magazine reading is taught in a lifelong learning course, it becomes especially important to carefully consider which words in the characteristic word list (see Appendix) should be introduced to each student, rather than simply introducing the words in the list of Table 1.

References

- Anthony, L. (2022). TagAnt (Version 2.0.5) [Computer software]. Retrieved September 28, 2023, <https://www.laurenceanthony.net/software/tagant/>
- Anthony, L. (2023). AntConc (Version 4.2.4) [Computer software]. Retrieved September 25, 2023, <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- Benson, S., & Coxhead, A. (2022). Technical single and multiword unit vocabulary in spoken rugby discourse. *English for Specific Purposes*, 66, 111–130. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2022.02.001>
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.

- Hüttner, J., Smit, U., & Mehlmauer-Larcher, B. (2009). ESP teacher education at the interface of theory and practice: Introducing a model of mediated corpus-based genre analysis. *System*, 37, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.06.003>
- Ishikawa, S. (2004). Development of an ESP vocabulary list for college law students: Based on the statistical comparison of word frequencies in US Judiciary English Corpus and Freiburg-Brown Corpus. *Journal of the School of Languages and Communication, Kobe University*, 1, 13–27. <https://doi.org/10.24546/00517984>
- Ishikawa, S. (2021). *A basic guide to corpus linguistics (2nd ed.)*. Hitsuji Shobou. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130287815959979944>
- JACET Vocabulary Research Group (2016). *The new JACET list of 8000 basic words*. Kirihara Shoten.
- Jones, C., & Waller, D. (2015). *Corpus linguistics for grammar*. Routledge. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130287815959979944>
- Leech, G., Rayson, P., & Wilson, A. (2001). *Word frequencies in written and spoken English: Based on the British National Corpus*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315840161>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2018). *The Course of Study of high school English*. Kairyudo.
- Nishijo, M. (2017). Applying interpersonal lexico-grammatical analysis in teaching spoken discourse of English for football coaching. *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*, 28, 245–268. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1390572174776032640>
- Nishijo, M. (2021). English education program for Japanese soccer players and coaches seeking career opportunities overseas. *Japan Society for Educational Technology*, 44, 469–482. <https://doi.org/10.15077/jjet.44098>
- Osawa, S. (2021). ESP for conversation for beginner and intermediate level learners: Toward development of teaching materials. *Journal of the Chubu English Language Education Society*, 50, 201–206. https://doi.org/10.20713/celes.50.0_201
- Plisson, J., Lavrac, N., & Mladenic, D. (2004). A rule based approach to word lemmatization. *Proceedings of IS*, 3, 83–86. <https://aile3.ijs.si/dunja/SiKDD2004/Papers/Pillson-Lematization.pdf>
- Shigyo, T., Shioda, N., & Carreira, J. M. (2021). English education in training institution for clinical engineers: Introduction of soft CLIL. *Tokyo Future University Bulletin*, 15, 47–57. https://doi.org/10.24603/tfu.15.0_47
- Shimizu, Y. (2010). Needs analysis. In H. Terauchi, H. Yamauchi, J. Noguchi, & S. Sasajima (Eds.), *ESP in the 21st century: ESP theory and application today* (pp. 17–25). Taishukan Shoten. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BB04147180.amp>
- Terauchi, H. (2010). ESP history and definition. In H. Terauchi, H. Yamauchi, J. Noguchi, & S. Sasajima (Eds.), *ESP in the 21st century: ESP theory and*

- application today* (pp. 3–16). Taishukan Shoten.
<https://ci.nii.ac.jp/ncid/BB04147180.amp>
- Tojo, K. (2016). Genre analysis and its contribution to the college English education in Japan. *Osaka Jogakuin 4year College Bulletin*, 12, 17–26.
<https://cir.nii.ac.jp/crid/1050564287377997056>
- Ueda, A., & Kanda, M. (2019). Iryo eigo ESP (English for Specific Purposes) — gakusyusya no shiten kara no needs analysis [Medical English ESP (English for Specific Purposes): Needs analysis from learners’ perspective] *Chiba Prefectural University Health Science Bulletin*, 10, 110.
https://doi.org/10.24624/cpu.10.1_1_110
- Yamashita, T., & Fuyuno, M. (2016). Teaching English for specific purposes (ESP) to design students public speaking training with movies. *Bulletin of Kikan Education*, 2, 131–136. <https://doi.org/10.15017/1650908>

Appendix: Characteristic Word List

Headword	Tar. rank	Ref. rank	Headword	Tar. rank	Ref. rank
league	15	2857	consistent	1001	2807
football	55	1572	improvement	1001	2512
final	73	1093	initially	1001	3099
manager	92	1098	sponsor	1001	2847
vs	119	4592	outing	1001	6942
stream	122	2282	wonderkid	1001	none
kick	126	1370	absence	1019	2567
stadium	128	1321	direct	1019	2205
squad	147	4549	encounter	1019	2087
deal	158	1519	permanent	1019	2259
midfielder	166	7047	recruitment	1019	3700
former	170	2338	tackle	1019	3030
available	184	1460	technical	1019	2239
beat	195	1749	optimism	1019	6066
term	199	1516	rape	1019	5766
referee	200	6006	criticise	1041	2140
striker	208	5916	guy	1041	2342
tournament	212	1287	spark	1041	4415
transfer	212	1838	outfit	1041	5970
defeat	226	3336	youngster	1041	5794
injury	228	1689	matchday	1041	none
competition	232	1570	sideline	1041	none
option	232	1754	comfortably	1059	3584
penalty	232	3941	controversy	1059	4174
career	236	1520	criticism	1059	2679
boss	244	2863	fellow	1059	2578
despite	254	1484	popular	1059	2442
fixture	254	5186	pose	1059	2463
defender	260	5997	signature	1059	2450
issue	270	1464	split	1059	2776

victory	271	1620	successive	1059	4711
position	276	1463	vital	1059	2685
midfield	278	6512	allege	1059	6742
contract	284	2202	radar	1059	6120
currently	287	2219	replay	1059	7108
clash	291	5982	incredibly	1081	3393
expect	301	1511	investment	1081	2799
VAR	301	none	leadership	1081	2953
trophy	305	5855	outlet	1081	3605
claim	308	1716	outstanding	1081	3343
accord	310	1418	seek	1081	2494
appearance	318	1714	significant	1081	2193
replace	320	1852	speedy	1081	7266
guarantee	321	2056	tactical	1081	6559
goalkeeper	321	6429	dugout	1081	none
pitch	329	2586	stint	1081	none
strike	344	1885	wale	1081	none
private	351	1472	competitive	1106	2511
likely	355	1461	crucial	1106	2683
loan	377	2270	exposure	1106	4157
mate	381	2432	massive	1106	3087
champion	383	2686	remarkable	1106	2268
due	386	1639	sanction	1106	5813
financial	398	1500	playmaker	1106	none
highlight	403	2328	basis	1130	2199
opposition	408	2666	commit	1130	2964
prove	408	1664	crisis	1130	2354
relegation	414	7457	failure	1130	2214
connection	419	1722	formation	1130	3656
debut	430	4172	grab	1130	2602
domestic	430	2359	reverse	1130	2131
fail	435	1742	brainy	1130	none

rival	438	2758	disclaimer	1130	none
struggle	438	1809	knockdown	1130	none
derby	438	none	trustworthy	1130	none
supporter	442	2577	boost	1160	3683
winger	447	7102	error	1160	2273
meanwhile	457	2367	insist	1160	2404
plus	462	2351	launch	1160	2727
quarter	462	2218	legendary	1160	4022
delivery	466	2274	truly	1160	2246
double	475	1665	assault	1160	5758
doorstep	477	6849	turf	1160	6416
premium	477	4880	equalise	1160	none
footballer	482	none	budget	1185	2482
opportunity	486	1532	delay	1185	2299
tough	490	1630	initial	1185	2238
substitute	500	3592	minister	1185	2856
via	503	2691	potentially	1185	4553
fit	509	1695	retain	1185	2828
subscriber	509	5385	slightly	1185	2347
reportedly	514	6044	speculation	1185	5842
admit	519	1768	brace	1185	none
entirely	521	1656	disallow	1185	none
assume	525	2499	hamstring	1185	none
demand	525	1686	shootout	1185	none
previous	525	1528	adapt	1219	2323
rumour	525	4071	creative	1219	2508
bid	533	4540	elite	1219	4184
tier	533	7695	faith	1219	3318
scorer	545	7173	invest	1219	2310
incredible	555	2600	investigation	1219	2665
defensive	559	4175	orient	1219	4481
feed	559	1903	peak	1219	2272

lack	559	1566	respectively	1219	3487
illegal	565	1836	slip	1219	2414
secure	565	2532	stuff	1219	2341
assist	573	2431	tactic	1219	4650
concede	573	6896	clause	1219	5779
credit	577	2213	jersey	1219	7083
holder	577	3578	bolster	1219	none
potential	577	1604	midweek	1219	none
resort	583	2415	winless	1219	none
ban	588	1962	awful	1254	3760
bench	588	1949	gap	1254	2869
comply	588	4300	historic	1254	2701
reveal	588	2515	multiple	1254	2504
spell	588	2101	optimistic	1254	4641
virtual	588	3376	reference	1254	2801
attempt	605	1625	seemingly	1254	3142
deny	605	2986	strengthen	1254	3034
exit	605	2449	tight	1254	2718
progress	605	1640	whom	1254	2557
division	615	2483	attacker	1254	7690
confirm	620	1993	hugely	1254	7785
impressive	620	1891	finalist	1254	none
youth	620	2560	arena	1288	4257
legend	626	3020	aside	1288	2496
triumph	626	5829	collar	1288	3823
involve	636	1769	commission	1288	2661
decade	642	1686	deadline	1288	3166
super	642	2582	desperate	1288	4545
doubt	652	1718	nowhere	1288	2588
arrival	657	2281	officially	1288	2741
exclusive	657	3667	oversee	1288	3244
villain	663	7881	presence	1288	2484

academy	668	4548	qualification	1288	3185
compete	668	1952	recruit	1288	3717
defend	668	2713	revenue	1288	3096
further	668	2187	suspension	1288	3381
recommend	668	2002	vision	1288	2360
depart	677	2479	lengthy	1288	6095
fantastic	677	2045	mentality	1288	6851
brilliant	687	3324	nickname	1288	6777
wing	687	1908	dribble	1288	none
opponent	691	1964	silverware	1288	none
era	702	2968	accuse	1332	3339
expectation	702	1848	asset	1332	4162
obviously	702	2340	badge	1332	5034
pantomime	702	none	convert	1332	2460
rebuild	715	3595	frustration	1332	3983
knockout	715	5603	harsh	1332	3140
alongside	721	2528	largely	1332	2800
threat	721	2355	partnership	1332	3486
ultimately	721	2684	pride	1332	2878
opener	721	6859	queen	1332	2563
armband	721	none	reduction	1332	2506
relegate	721	none	republic	1332	4537
stunning	721	none	smash	1332	5296
ideal	739	1758	spectacular	1332	4589
replacement	739	2534	ultimate	1332	3944
unbeaten	739	6854	wage	1332	2981
lift	747	1916	consolation	1332	6989
platform	747	1935	presenter	1332	7719
qualify	747	3157	reign	1332	6085
deliver	759	1934	cinch	1332	none
elsewhere	759	2373	crossbar	1332	none
slice	759	2097	overhaul	1332	none

sack	769	6030	altogether	1375	2708
keeper	777	3280	attendance	1375	4207
goalscorer	777	none	await	1375	3706
settle	785	1923	comparison	1375	2387
suspend	785	3681	continental	1375	4252
pundit	785	none	dominant	1375	3484
treble	785	none	ease	1375	2429
boot	791	1858	edition	1375	3481
crown	791	3323	excitement	1375	2978
equaliser	791	none	executive	1375	4842
automatically	802	2420	fancy	1375	3405
gear	802	2879	genius	1375	3380
odd	802	2375	intense	1375	2971
status	802	2200	managerial	1375	3723
zone	802	2809	protest	1375	2891
assistance	811	2258	punch	1375	3850
arguably	811	6389	upcoming	1375	4372
aim	818	1892	regulator	1375	6355
capacity	818	2492	touchline	1375	none
consecutive	818	4013	tout	1375	none
possession	818	3954	ambitious	1430	3397
regard	818	1833	clinical	1430	4154
glory	834	3355	creativity	1430	4012
knock	834	2047	define	1430	2501
ownership	834	3125	expire	1430	3646
grind	834	5501	extension	1430	3113
amid	844	4638	immediate	1430	2495
deserve	844	2610	maker	1430	2537
promote	844	1865	mere	1430	3475
blow	854	1996	regulation	1430	3100
departure	858	2738	scrap	1430	5047
particularly	858	2190	shortly	1430	2579

commentator	858	6692	gifted	1430	5835
breach	875	4588	substitution	1430	7363
celebration	875	2021	trajectory	1430	7993
chairman	875	3792	clinch	1430	none
chase	875	2053	absolute	1478	2700
decent	875	4573	authentic	1478	4294
hopefully	875	2984	automatic	1478	2997
recover	875	1999	drag	1478	3009
sort	875	2189	endure	1478	4370
foul	875	6494	extraordinary	1478	2699
bounce	903	3730	impose	1478	2827
capable	903	2380	monitor	1478	2540
ensure	903	2487	prospect	1478	3114
retire	903	2096	significantly	1478	2802
unlikely	903	2377	stability	1478	4165
takeover	903	6201	subsequently	1478	4177
ambition	914	3397	transform	1478	3027
iconic	914	none	update	1478	3718
apparently	922	2349	cult	1478	6055
appoint	922	2980	destine	1478	6434
dominate	922	3151	duo	1478	6731
fitness	922	3497	footage	1478	6565
happily	922	3764	sensational	1478	7010
inspire	922	2315	swap	1478	6680
rob	922	2941	tricky	1478	6210
controversial	939	3658	shortlist	1478	none
dressng	939	3994	barely	1529	2960
emerge	939	2279	coverage	1529	4151
solid	939	2678	disappointment	1529	4666
superb	939	4605	headline	1529	4726
anthem	939	7599	integral	1529	4823
prolific	939	7925	joint	1529	2673

stoppage	939	none	logo	1529	4385
legal	961	2481	migrant	1529	5185
load	961	2527	philosophy	1529	2694
profile	961	3491	rack	1529	4273
teammate	961	3880	resign	1529	4937
anonymous	981	4245	starter	1529	4054
honour	981	1998	sweep	1529	2630
prior	981	3109	transition	1529	2703
pursuit	981	4629	brilliance	1529	7741
regardless	981	2820	dismal	1529	7297
superstar	981	7278	interim	1529	6031
offside	981	none	rebound	1529	7988
absolutely	1001	2345	underway	1529	6442
consistency	1001	4269	tick	1529	none

Note. “Tar. rank” = the frequency ranking of the target list (football journal corpus). “Ref. rank” = the frequency ranking of the reference list (*the New JACET 8000*). The words in bold are those English football magazine readers are recommended to learn as ESP learning.

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. 13

1. Deadline: 23:59PM JST, August 31, 2025.
2. The result of the first round of review will be announced in November, 2025.
3. *JACET-KANTO Journal* Vol. 13 will be published on March 31, 2026.

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">● 先行研究に加えるべきオリジナリティある研究成果が、調査方法（量的・質的・混合法）とデータとともに明確に記述されている。● または、理論の構築やモデル化を目指すために関連領域が包括的にまとめられている。● または、他の研究のレプリケーションを行い、既存の研究に対して更なる既存の研究に対して更なる証拠が付与されている、あるいは反証されている。 <p>Research Papers include empirical and theoretical studies relevant to English language education and related fields. A paper must provide a comprehensive review or replication of current knowledge in a specific area. It must also represent original work that demonstrates a thorough understanding of the relevant literature and includes a detailed description of a theoretical framework, research methods (quantitative, qualitative, or mixed), data analyses, results and discussion. It may also offer new insights into or interpretations of relevant theory-constructing or model-making studies and should suggest future research directions.</p>
研究ノート Research Note	<p>英語教育および関連領域について、新しい事実の発見、萌芽的研究課題の提起、少数事例の提示など、将来の研究の基礎となる内容が明確に記述されている。</p> <p>Research Notes must demonstrate the same level of rigor as Research Papers, though they may reflect earlier stages of study, by presenting preliminary findings or focusing on aspects of larger 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：2025年8月31日
- 一次査読の結果通知：2025年11月頃
- 発行：2026年3月31日

JACET 関東支部紀要第 12 号

JACET-KANTO Journal Volume 12

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)

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

FUJIEDA, Yutaka / 藤枝 豊 (大阪経済大学)

ITO, Yasuko / 伊藤 泰子 (神田外語大学)

IWATA, Yuko / 岩田 祐子 (明治大学)

KOCHIYAMA, Akiko / 河内山 晶子 (明星大学)

KUROSHIMA, Satomi / 黒嶋 智美 (玉川大学)

NISHIKAWA, Megumi / 西川 恵 (東海大学)

SATAKE, Yoshiho / 佐竹 由帆 (青山学院大学)

SEKIDO, Fuyuhiko / 関戸 冬彦 (白鷗大学)

SHIMOYAMA, Yukinari / 下山 幸成 (東洋学園大学)

SUGITA, Yoshihito / 杉田 由仁 (明治学院大学)

TAKEDA, Lala / 竹田 らら (東洋大学)

YAMAGUCHI, Takane / 山口 高領 (秀明大学)

編集後記

今年度は計7本の応募があり、14名の査読委員による厳正な審査を経た結果、研究論文3本、実践報告1本、研究ノート1本の計5本の原稿を掲載することとなりました。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。

私自身、投稿者や査読者の方とのやり取りを通して、1本の論文の背後にさまざまな人の思いがあることを改めて実感しました。そして、複数回の査読とそれに伴う修正を通して原稿がよりよくなっていく過程を間近で見ることができ大変貴重な経験となりました。編集委員による確認・校正作業においては、表現や形式面も含めて原稿を読みやすく、わかりやすくできるよう努めました。ぜひ、その思いを読んで感じ取っていただけますと幸いです。

今年度をもって前委員長で現副委員長の鈴木彩子先生（玉川大学）が紀要編集委員をご退任されます。委員長時代を含めて8年間、常にお世話になってばかりでした。私が委員長になってからも迅速で的確なアドバイス、そして温かくフレンドリーな励ましのお言葉をくださりました。来年度からは不安もありますが、頼もしいメンバーとともに、これまでのよい流れを引き継ぎながら、新たな形を模索していけたらと思います。

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、公開まで迅速で丁寧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）

2025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)
2024 年度 関東支部紀要 第 12 号
(*JACET-KANTO Journal* Vol. 12)

発行日 2025 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