

ISSN 1880-2281

# JACET KANSAI JOURNAL

Special Issue  
Towards the Next Decade

Published by  
Kansai Chapter  
The Japan Association of  
College English  
Teachers

MARCH 2013

NUMBER 15

ISSN 1880-2281

# JACET KANSAI JOURNAL

Special Issue  
Towards the Next Decade

Published by  
Kansai Chapter  
The Japan Association of  
College English  
Teachers

MARCH 2013

NUMBER 15

**JACET KANSAI JOURNAL**  
THE JOURNAL OF THE KANSAI CHAPTER OF  
THE JAPAN ASSOCIATION OF COLLEGE ENGLISH TEACHERS

**EDITORIAL COMMITTEE 2013**

**CHAIRPERSON**

Yuko Oguri  
*University of Shiga Prefecture*

**MEMBERS**

Kaori Nitta  
*Kinki University*  
Yasuko Sato  
*Otemon Gakuin University*  
Tomoko Yashima  
*Kansai University*

**EDITORIAL OFFICE**

Toshiyuki Kanamaru  
*Kyoto University*

**ACKNOWLEDGEMENTS**

We would like to express our sincere gratitude to the following colleagues who served as reviewers of the papers considered for publication during the preparation of JACET Kansai Journal No. 15:

**LIST OF REVIEWERS** (in alphabetical order)

Sonoko Harada ( <i>Emeritus, Kobe College</i> )	Atsushi Mizumoto ( <i>Kansai Univ.</i> )
Naoya Hase ( <i>Kwansei Gakuin Univ.</i> )	Hiromi Murakami ( <i>Kansai Gaidai College</i> )
Yumi Hato ( <i>Kyoto Institute of Technology</i> )	Kazunori Nozawa ( <i>Ritsumeikan Univ.</i> )
Nobuyuki Hino ( <i>Osaka Univ.</i> )	Junko Takefuta ( <i>Osaka Univ.</i> )
Hiroyuki Imai ( <i>Hyogo Univ. of Teacher Education</i> )	Natsumi Wakamoto ( <i>Doshisha Women's College of Liberal Arts</i> )
Keiichi Ishikawa ( <i>Kyoto Women's Univ.</i> )	Hiroyuki Yamanishi ( <i>Kansai Univ.</i> )
Shin'ichiro Ishikawa ( <i>Kobe Univ.</i> )	Toshihiko Yamaoka ( <i>Hyogo Univ. of Teacher Education</i> )
Emiko Izumi ( <i>Kyoto Univ. of Education</i> )	Tomofumi Yamato ( <i>Kobe Univ.</i> )
Masayuki Kai ( <i>Kyoto Woman's Univ.</i> )	Hirokazu Yokokawa ( <i>Kobe Univ.</i> )
Takaaki Kanzaki ( <i>Kwansei Gakuin Univ.</i> )	Haruyo Yoshida ( <i>Osaka Kyoiku Univ.</i> )
Toshiaki Kawahara ( <i>Kyoto Koka Women's Univ.</i> )	Shinsuke Yoshida ( <i>Kansai Univ.</i> )
Kei Mihara ( <i>Kinki Univ.</i> )	Toshiko Yoshimura ( <i>Hanazono Univ.</i> )

**Copying** All content in this journal is protected by the Japanese copyright law. All rights reserved. The material therein may be reproduced free of charge in any format or medium provided it is reproduced accurately and not used in a misleading context after permission has been granted from the Kansai Chapter of JACET. If any of the items with copyright in this journal are republished or copied, the source of the material must be identified and the copyright status acknowledged.

**Instructions for Contributors** can be found in the appendix and via <http://www.jacet-kansai.org/kako.html#kiyou>

掲載論文は、JACET 関西支部、および JACET 関西紀要編集委員会の考え方を反映しているものではありません。

The articles published herein do not reflect the opinions of JACET Kansai Chapter or the JACET Kansai Journal Editorial Committee.

© Kansai Chapter, The Japan Association of College English Teachers, 2013

# JACET Kansai Journal

No. 15 March 2013

---

## **Editorial**

- 小栗 裕子 iii  
「これからの 10 年」に向けて

## **Part I**

### **Invited Article**

- 神保 尚武 1  
原点に立ち返って考える英語教育

### **Research Articles**

- Yugo TSUNAI and Nobuhiko AKAMATSU 11  
First-language Influence on the Formation of Category Prototype in a Foreign Language

- Michiko UEKI 25  
L2 Communication Anxiety Levels in Relation to Different Communication Partners:  
An Empirical Study in Japanese EFL Classrooms

- 濱本 陽子・原田 洋子・伊與田 洋之・神室 芽久美 40  
日本の大学生のリスニング・ストラテジー使用と習熟度の関係

### **Research Notes**

- Ayaka HASHINISHI 60  
Issues Related to and Strategies for Teaching Content-based Courses in Tertiary Education Settings

- Kanae NISHIMURA 72  
Demotivating Factors in Writing Classes that Utilize Online Evaluation Services

- 山本 美津子 92  
言語教育の教科書におけるステレオタイプ化について

### **Application Report**

- 飯田 毅 106  
留学と大学生の英語力—海外 ESL とのよりよい関係を求めて—

## **Part II**

### **Invited Article**

**Judy NOGUCHI**

125

Whither to JACET Kansai?

### **「これからの 10 年」特別企画**

事務局幹事を経験した若手研究者が JACET 関西支部と研究を語る

128

(座談会参加者：平井 愛・生馬 裕子・水本 篤・山西 博之)

(担当編集者：ストレイン ソニア園子・八島 智子)

### **研究会：これからの 10 年**

「海外の外国語教育」研究会 (和田 勝明)

133

ライティング研究会 (大年 順子)

134

教材開発研究会 (大内 和正・仲川 浩世)

135

リスニング研究会 (濱本 陽子)

136

ESP 研究会 (桐村 亮)

137

リーディング研究会 (川崎 真理子)

138

文学教育研究会 (安田 優)

139

学習英文法研究会 (岡田 伸夫)

140

### **Appendices**

『JACET Kansai Journal (JACET 関西紀要)』刊行規定

141

『JACET Kansai Journal (JACET 関西紀要)』投稿規定

143

## 「これからの 10 年」に向けて

関西支部紀要編集委員会は、謹んで *JACET KANSAI JOURNAL* No.15 をお届けいたします。No.14 は支部設立 40 周年記念ということで「過去」に焦点を当てましたが、今回は「これからの 10 年」の特集を組みました。前回同様 2 部構成になっています。

Part I の最初は神保尚武会長の論文で、2012 年 6 月 16 日に大阪大学豊中キャンパスで開催された春季大会での講演内容に加筆していただきました。「大学英語教育の 2 本の柱」についての議論です。次に投稿論文 12 本のうち、査読を経て採択された 7 本の論文が論文の種類ごとに提出された順に掲載されています。

Part II は「これからの 10 年」を見据えた野口ジュディー津多江支部長の大学英語教師に対する 3 つの提言から始まります。そして、紙面の関係で前号では載せることのできなかった 4 名の幹事経験者による座談会の概要が続きます。そこでは、実際に支部運営に携わった先生方の率直な意見や提案が述べられ、これからの関西支部のみならず JACET 全体が取り組むべき課題が示唆されています。最後に、8 研究会にそれぞれの分野でこれからの 10 年どのような方向で研究会を進めていくのか論じていただきました。

ところで、*JKJ* No.15 はたくさんの会員の協力のもとに編集されています。投稿論文の審査にご尽力くださった査読委員の先生方や広告を掲載し資金面で支援してくださった賛助会員の方々、さらにいつもの的確で温かい助言をくださる野口支部長はじめ献身的な幹事の皆さまには心よりお礼申し上げます。編集委員の新田香織先生、佐藤恭子先生、八島智子先生、そして、投稿者と査読者、委員会との間を締め切りを守りつつ迅速に対応された事務局長の金丸敏幸先生にも深く感謝申し上げます。

さて、「これからの 10 年」英語教師の我々は、何を考えながら学生たちを指導すればより効果的な教育ができるのでしょうか。本誌がそれを考える一つの機会になることを願っております。

*JKJ* 紀要編集委員会を代表して

小栗裕子

2013 年 3 月 9 日



# **Part I**

Invited Article	1
Research Articles	11
Research Notes	60
Application Report	106





Invited Article

## 原点に立ち返って考える英語教育

神保 尚武  
JACET 会長

英語教育を言語教育という枠組みで考察したい。日本人にとっては基本的に日本語が第1言語であり、その言語能力にさまざまな外国語の能力が付加されていくのである。

### 1. ことばの学習は生涯学習

人間は生まれてから、死ぬまで言語と格闘する。その意味において、ことばの学習は生涯学習であると言える。ここでは、0歳児から児童期までの言語獲得を概観する。

#### 1) コミュニケーションの原初形態（0歳児）

0歳児のコミュニケーションを観察すると、基本的に Face to face communication (interaction) であり、最初から相互作用が基本的形態である。0歳児は、「コミュニケーションの意思を、口の開閉・舌出し模倣 (imitation)・手を伸ばすリーチング (reaching)・母子関係の文化差や赤ちゃんの気質による行動の違い」（子安、1996:86-7）などにより表現する。0歳児のコミュニケーション行動を段階的に観察してみよう。

(1) 泣き声 (crying)：人間特有の現象であり、「子が母親とのコミュニケーションに際して大きな声で泣く動物は少ない」（子安、1996:80）とされる。

(2) クーイング (cooing) (6-8 週目)：クーイングは、短音節の発声、アー、ウー、クーであるが、万国共通ではなく、「上り調子になったり、下がり調子になったり、イントネーションというものを通じて意思を伝達しようとする」（正高・辻、2011:59）。即ち、「コミュニケーションの機能ごとに抑揚を使い分けて、まだ発話できないのに、たとえば嫌なときは「ううん」とか、尋ねるときは「うん？」とか使い分けをする」（正高・辻、2011:186）のである。

(3) ナン語 (babbling) (6-9 箇月)：「だ、だ、だ」「ば、ば、ば」など、子音と母音が組み合わさって音節として複雑になってくる。「調音 (articulation) と呼ばれることを、人間は耳で聞いてまわりの声を真似ながらする。聴覚経験というものが necessary」（正高・辻、2011:61）である。さらに、聞いている言語環境で音が違う。「赤ちゃんの属する言語共同体に影響を受ける。フランスの文化圏で生まれた赤ちゃんだとフランス語に近い鼻にかかった音になったりする」（正高・辻、2011:62）のである。自分が発声した直後にお母さんがおうむ返しに (echoic responding) 声を出してくれること（共鳴動作）、つまり「社会的随伴性を受けることは無条件に快楽」（正高・辻、2011:63）なのである。母子の相互作用がコミュニケーションの核心にあることが分かる。まさに、

「母子間の音声の相互作用もまた「啐啄同時」の側面がある」（子安、1996:83）のである。

- (4) 模倣から共感 (empathy) へー共鳴動作 (10-9 箇月) : 言語の進化で重要な段階は、「他人が何かしている行為というものを、その感覚というものを自分自身のものに重ね合わせる、あるいはなぞるという行為が、結局のところ言語というものには不可欠である。だから、結局言語は何のためにあったかという、それは他人の思い、他人の感覚というものを自分自身が共感するというなかから言語が進化してきたということをつたぶん示唆しているのだと思います」（正高・辻、2011:29）ということである。「人間の模倣の特徴は親愛の情を表すところにある」（正高・辻、2011:70）のであり、それから共感し、共鳴動作という相互作用にいたるのである。
- (5) 世話人ことば (caretaker speech) : ここで別な視点から整理してみたい。いわゆる育児語 (motherese) 「子供に対して語りかけるときに親が抑揚を誇張したり、テンポがゆっくりなったり、同じことばを何度も反復したり、声の調子が高くなったりする」（正高・辻、2011:39）喋り方である。育児語の身振り版にモーショニーズ (motionese) というのがある。それは、「子どもに対して何か道具使用、たとえばボトルがあつてふたを開けて呑むわけですけど、このものを一体どのように使うかということを示すという状況を作つてあげて、実験的にそれを幼児に対してと大人に対してするのを見ると、やはりやり方が違う。子供に対してする場合、道具を使うときのやり方もゆっくりになって、仕草も反復するようになるし、仕草ができるだけ相手に理解されやすいように動作を誇張してやる」（正高・辻、2011:40）というようなことである。世話人ことばには、教師ことば (Teacher Talk) や高齢者へのマザリーズ (patronizing speech) などもある。世話人ことば自体に文化が含まれていることに注意を払うべきであろう。

## 2) 幼児期 (young child)

この時期における言語獲得の特徴は、「認知言語学をはじめ心理学でも言われる用法基盤モデル (usage-based model) のというような意味で、まず場面に依存するひとかたまりのチャンクからフレーズ、つまり全体的な構文の習得から入って、認知的・社会的発達も待って、徐々に分析的な文法的・語彙的な習得に精密化されていく」（正高・辻、2011:53）ということであろう。遊びの中から認識が成長し、自我の芽生えがあり、自己意識の成立があり、自他の分離が起こり、知覚的視点取得、認知的視点取得、感情的視点取得をする。子供の目の高さで接することが大事である。具体的には次のような例が報告されている。

1 歳児 : 単語の音の模倣、意味の確認、初語の発話 : マンマ、milk

1 歳半 : 電文形式発話 (telegraphic utterances) : マンマ スキ、want milk, all gone milk

2 歳児 : 疑問や否定 What pa doing? パパは何してるの? That not red, that blue 赤じゃなくて青

3 歳児 : 饒舌 nonstop chattering, incessant conversation

4 歳児 : 基本的な構造から複雑な構造の内在化 (習得)

5 歳児 : 話し言葉のほとんどの構文が使用できる、語彙の増大、コミュニケーション技

## 術の練磨

### 3) 児童期 (child-school age)

この時期に、本格的に読み書き能力 (literacy) の獲得があり、社会・文化的文脈で適切な文の発話をするようになり、論理的思考をするようになる。

従って、第1言語習得（幼児期—児童期）と第2言語習得（思春期—青年期）の時期が違う場合には、認知的能力の相違があるので、第2言語習得では Natural Approach はありえない。

## 2. EU の言語政策

21世紀の言語教育に多大な影響を及ぼしているのがヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference - CEFR) である。CEFRは複言語主義(plurilingualism) を掲げ、それを多言語主義 (multilingualism) と区別している。個人の学習した複数の言語は孤立したものとして存在するのではなく、一方の言語の知識が他方の言語の学習を助け、相互に影響しあい、一言語の知識だけでは得られない広範なコミュニケーション能力を形成するのである。母語以外の言語を1言語以上獲得することは、国内及び国際社会の調和と平和に必須である。

### 1) 複言語主義・複文化主義

CEFRは複言語主義と多言語主義を次のように区別している。

複言語主義は多言語主義と異なる。後者は複数の言語の知識であり、あるいは特定の社会の中で異種の言語が共存していることである。（中略）複言語主義がそれ以上に強調しているのは、次のような事実である。つまり個々人の言語体験は、その文化的背景の中で広がっていくのである。家庭内の言語から、社会全般での言語、それから他の民族の言語へと広がっていくのである。しかしその際、その言語や文化を完全に切り離し、心の別の部屋にしまっておくわけではない。むしろそこでは新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのであるが、その成立にはすべての言語知識と経験が寄与するし、そこでは言語同士が相互の関係を築き、また相互に作用し合っているのである。（中略）この観点を採るならば、言語教育の目的は根本的に変更されることになる。もはや従前のように、単に一つか二つの言語（中略）を学習し、それを相互に無関係のままにして、指導目標としては「理想的母語話者」を考えるといったようなことはなくなる。新しい目的は、すべての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すということである。（吉島・大橋、2004:4-5）

新しい目的は、いわば「総合的言語能力」（細川・西山、2010:152）である。この目的は、複言語・複文化能力(plurilingual and pluricultural competence)、相互文化性

(interculturality) を身につけるということである。

複言語・複文化能力とは、コミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力のことを言い、（中略）一人一人が社会的存在として複数の言語に習熟し、複数の文化での経験を有する状態のことを言う。（吉島・大橋、2004:182）

## 2) 複言語・複文化能力

CEFRは複言語・複文化能力の構成要素として以下のようなものをあげている（吉島・大橋、2004:108-111）。

- a) 社会文化的知識：1.日常生活に関する事柄、2.住環境、3.対人関係、4.価値観、信条、態度、5.身体言語、6.社会的慣習、7.儀式時の立ち居振る舞い
- b) 実的な技能とノウ・ハウ：社会的な技能、生活技能、職業的および技能、余暇技能
- c) 異文化間技能とノウ・ハウ
  - ・ 自分の出身文化と外国の文化とをお互いに関係づけることができる力
  - ・ 文化に対する高い感受性と、他文化の出身の人と接する時に使えるさまざまな方略を知っていること、また、実際に使える能力
  - ・ 自分自身の文化と外国文化の仲介役を務めることができる力量と、異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができること
  - ・ ステレオタイプに基づいた人間関係をのりこえることができる力

CEFRは行動志向的教育観 (action-oriented approach) が複言語主義を支えるとしている。それは種々の場面、状況で、具体的に何をどの程度できるかを重視する。この考え方から産まれたのが6段階の can-do list である。従って、それぞれの段階でのコミュニケーション能力の部分的能力 (partial competence) を大事にする。

## 3) 社会的行為者としての学習者

NewbyはCEFRの文化的能力の観点を以下の3点に要約している（JACET教育問題研究会、2011:129）。

- (1) 言語学的視点：言語は「社会言語学的能力」(Council of Europe, 2001:159) とされる文化的規範の表現と見なされる。例えば、丁寧さの慣例表現など。
- (2) 教育学の視点：言語教育の教室は、「文化間の気づき」や「実存的能力」の範疇において見られる「異文化理解の育成」という目標を促進する適切な環境を提供する。例えば、「文化の相違に対する因習的態度から自己を遠ざける積極性と能力」(Council of Europe, 2001:105)である。

- (3) 社会政治学的視点：外国語教育は、「複言語主義」や「複文化主義」を推進する公共の場を提供する。複言語的ということは、本質的には、学んでいる言語とそれに関する文化的表出は別々に存在するものではなく、統合された一つのもの、つまり学習者個人の言語的文化的体質とみなされる。

#### 4) ヨーロッパ統合と国境

EUの言語政策に立ちはだかる問題は国境問題である。タイム誌はこの問題を以下の要点で報道した（TIME, MARCH 5, 2012:44-48）。

- ・ 外国人に対する恐れ（恐怖症）がヨーロッパを驚づかみにしている。ヨーロッパの経済は彼らを最も必要としている時に。（ギリシャ、南北問題）
- ・ 移民が急増したために、多くの国が国境問題に厳しくなった。
- ・ オランダは欧州議会で、ブルガリアとルーマニアがパスポートなしで入れるシェンゲン地域への立ち入り許可国となることを拒否した。理由は腐敗と犯罪の拡大である。
- ・ 主要指導者も右翼政党の国家主義と外国人恐怖症に影響されている。
- ・ サルコジ大統領は、春の選挙戦の冒頭で、「ヨーロッパは中国の安価な輸入品や東ヨーロッパやその他の国々の移民という風のあおりにさらされすぎている」と述べた。
- ・ メルケル首相は、「ドイツは移民を歓迎したがその多文化計画は失敗した、完全に失敗した」と述べた。
- ・ ヨーロッパの統合が未来であるという考えは疑問をいだかれるものではなかった。それはもはや真実ではない。（Hugo Brady, Center for European Reform）
- ・ EU 圏内の移民と開かれた貿易は EU にとって良い時代には良い考え方だった（困難な）今こそより良い考え方である。
- ・ 問題は国家の指導者が自分の市民にそのように言える勇気を奮い起こせるかである。

この記事はたいへん重要な観点を提供した。移民の問題という大きな壁が存在することは確かあるが、EUの統合の理念的柱である複言語主義・複文化主義をEU諸国は大切に育てていかななくてはならない。今回 EU にノーベル平和賞が与えられたということは、このような言語政策を支持する強力な援軍と言えよう。

複言語主義・複文化主義はわが国の教育政策にも取り入れられる考え方であると思う。例えば、岡は「日本の英語教育で求められる外国語能力」として2点をあげ、次のように主張している（岡、2012:19-20）。

- ・ 異文化に接したときに、必要に応じて言語の切り替えができ、その場のニーズに

応じて情報を調節し、相互理解を達成できるような外国語運用能力

- ・ しっかりとした母語能力と教養に支えられながら、国際人として必要に応じて英語を運用できる日本人、言い換えれば plurilingual な日本人の育成

### 3. 日本の外国語（英語）教育政策

#### 1) 「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想（文科省、2003a）

この構想は 21 世紀の日本の英語教育政策の基本となった。概要は以下の通りである。

- ・ 趣旨：国際的共通語となっている「英語」のコミュニケーション能力を身につけること
- ・ 達成目標：国民全体に求められる英語力、国家社会に活躍する人材に求められる英語力
- ・ 主な政策課題：学習者の動機づけの高揚、教育内容等の改善、英語教員の資質向上及び指導態勢の充実、小学校の英語会話活動の充実（2011 年度「外国語活動」として必修化）、国語力の増進

#### 2) 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画（文科省、2003b）

この計画の概要は以下の通りである。

- ・ 英語の授業：英語の授業の大半は英語を用いて行う。
- ・ 英語教員：概ね全ての英語教員が、上記の授業を行うことができる一定の英語力及び授業力を備える。
- ・ モティベーション：毎年 10,000 人の高校生が海外留学をする。英語を用いて世界へ情報発信するなど、国際交流を一層充実する。
- ・ 入学者選抜：聞く及び話す能力を含むコミュニケーション能力を適切に評価する。
- ・ その他：小学校英会話活動、国語力の向上、実践的研究。

行動計画が実施に移されて 10 年近くとなるが、成果としては、入試センター試験へのリスニングテストの導入、英語教員の悉皆研修、SELHi の推進などが挙げられる。なお、今年度からは各県の高校にいくつかの拠点校が指定され、教育内容等の改善への取り組みが始まった。焦点は各校での CAN-DO リストの作成とそれに基づく授業編成となっている。

#### 3) 新学習指導要領

すでに実施されている小学校、中学校の新学習指導要領と来年から実施される高等学校の新学習指導要領の要点は以下の通りである。

- ・ 小学校外国語活動：5・6 学年、年間 35 時間  
目標：「コミュニケーション能力の素地を養う」①言語や文化について体験的に理解を深める。②積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る。③外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる。
- ・ 中学校英語：週 4 時間（昭和 20-30 年代は週 6 時間）  
目標：「コミュニケーション能力の基礎を養う」学習者が 4 技能を総合的に活用できる



力を養う。文法はその能力を支える基礎である。

- ・ 高校英語：最大 22 単位

目標：「的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う」言語の使用場面や状況、背景などをふまえ、言葉の働きに十分配慮することのできる 4 技能を統合した総合的なコミュニケーション能力の育成。

「英語の授業は英語で」と教室で基本的に英語で授業を進めることが明記された。コミュニケーション中心の言語教育 (CLT: Communicative Language Teaching) の推進が求められている。

#### 4. 大学教育改革の動向と英語教育

大学設置基準の大綱化（1991）は大学の教育に大きな影響を与えた。特に、一般教養教育と外国語教育の衰退という結果をもたらした。井村は以下のように指摘している。

- ・ 大学設置基準の大綱化は、結果として規制緩和と市場原理の方向に働き、専門教育を中心とする学部編成が進み、教養部が解体され、教養教育の衰退がもたらされた。（井村、2012:4）
- ・ 外国語教育の教員組織は解体ないし弱体化し、今では教員は各専門学部に分属するか、あるいは共通教育のセンター機関に所属して、各専門学部へ「出前講義」する形が一般化している。（井村、2012:4）
- ・ 市場原理が先行すれば、大学の英語教育は、英語ができる専門教員や国際経験の豊かな実業人に任せるか、あるいは専門学校にアウトソーシングしたほうがよいということになりかねない。（井村、2012:10）

現状は大学によって異なるが、大きな反省期に入っていると言える。即ち、教養教育と外国語教育の見直しと復権が始まっている。大学設置基準の大綱化後 21 年になる今こそ大学英語教育は新たな視点での見直しをせまられている。

「戦略構想」では、大学の英語教育の目標を「国家社会に活躍する人材に求められる英語力」を獲得することとし、「各大学が、仕事で英語が使える人材を養成する観点から達成目標を設定」することとしている。さらに、「グローバル人材」の育成が急務であるとされ、「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」ではそれを「日本人のアイデンティティを持ちながら、教養と専門性、異なる文化を乗り越えてのコミュニケーション能力や協調性、創造性や社会貢献の意識を持った人材」と定義付けている。このような潮流を示唆する統計として、「国際」「グローバル」の名を冠した学部は昨年度 86 校（読賣新聞:2012/05/11）にのぼるという。

文科省は「大学改革実行プラン」を今年度の 6 月に発表し、「グローバル化に対応した人材育成」に取り組むことを宣言した。目標として、「入試・授業を通じた語学力向上の取組」、「教員のグローバル教育力の強化」、「外国人教員の採用拡大」、「海外留学・



交流の拡大」、「入学・卒業時期の弾力化」等を挙げている（文科省、2012）。

具体的な施策として 10 月に国際化の拠点大学を 42 校指定した（日本教育新聞：2012/10/15）。

## 5. 大学英語教育の 2 本の柱

このような大学教育改革の動向の中で、外国語教育、特に英語教育をどのように改善したらよいのであろうか。

### 1) 一般教養（リベラルアーツ）科目としての再定義

中央教育審議会の会長の三村氏は、「教養人の育成、いま再び」—失われた 20 年を経て（大学開国—世界で戦う条件）という見出しの記事で、「グローバル人材を育てるために教養教育の確立が喫緊の課題だ。海外で異文化の人と一緒に業務を遂行できる人材、相手の話を聞き、自分の考えで説得できる人材が必要だ」と主張している。（三村昭夫新日本製鉄会長、中央教育審議会）（日経新聞、2012/4/19）

今年度の JACET 関東支部大会全体シンポジウム「国際コミュニケーションで求められる英語力」での社会人代表の主な発言は以下の通りである。

- ・ジャーナリストに求められる英語力：英語は取材にとって必要な作業言語である。記者会見や発表資料の英語を理解して内容を把握し、素早くメモする能力が必要だ。質問ができる能力、記事を書ける能力、自分の考えを自分の言葉で論理的に説明する能力が大切だ。（山口光共同通信社顧問、関東支部大会全体シンポ、2012/6/10）
- ・外交官に求められる外国語力：英語は不可欠である、しかし英語以外の外国語も必要だ。世界には 90 以上の国と国語・公用語が存在する。経済のグローバル化は進展した、しかしそれぞれの国民の生活と政治は依然としてローカルであり、国家や民族のアイデンティティへのこだわりも強い。（高橋恒一、元駐チェコ共和国大使、関東支部大会全体シンポ、2012/6/10）

以上のような期待に応えられる英語教育とはどのようなものであろうか。まずは、国際基督教大学（ICU）の英語教育を取り上げたい。

ICU の教養教育は、リベラルアーツを中心とする多くの米国の大学の学部教育の理念に共鳴している。ICU の教養教育の理念は創立以来、一貫してぶれていない。英語教育はその大きな枠組みの中に位置付けられている。以下はその概略である。（大学英語教育学学会監修、2010a:93-101）

- ・目標：「責任ある市民を育むための教育」「思考力と判断力のための一般的・知的能力を発展させることを目標にする教育」
- ・特徴：(1)「考える力」①正確な理解力、②批判的思考能力、③学問的探求能力、④自己表現能力⑤問題解決能力、(2)「多様性、開放性」①多様性の認識、多角的な視点の獲得を通して自己の世界から解放、②異文化理解教育、(3)「責任性」①自分が所属する共同体（地域社会—日本社会—グローバル社会）の一員として、自分には何ができるかを考え、行動できる個人、②授業評価、クラスメートとの共同タスク（ペア活動、グ

ループ活動)

- ・事例：ICU の ELP (English Language Program) 大学自身がリベラルアーツの理念を標榜しており、全体のカリキュラムの中に英語教育がしっかりと位置づけられている。

西尾教養学部長はこれを「多文化共生に向けたバイリンガリズム」と捉え、次のように述べている。

本学は建学以来、外国籍の教員や学生の比率が高く、学内の会議等の公用語は日本語と英語の二ヶ国語です。英語で大量の文献を読み、議論し、小論文を書く「リベラルアーツのための英語プログラム」など、語学教育には特に力を入れ、一般入試でも知識量を問うのではなく、入学後の学習に必要とされる適性を測るように工夫されています。

その根本にあるのは多文化共生を目指す意志と心です。国籍や言語の枠を超えて、自らの見解を相手にわかりやすく伝えるためには、国際語である英語を使いこなすことが不可欠です。そこで誰もが感じる「不自由さ」こそ、乗り越えた後の開放感を生み、真に自由な職業人となる基礎を作ります。(読賣新聞:2012/10/30)

## 2) 専門基礎科目としての ESP

大学英語教育のもう 1 本の柱は ESP (English for Specific Purposes) である。中央教育審議会答申(2008 年)で、「専門分野を学ぶために必要な語学力の修得」が掲げられ、「英語等の外国語教育において、バランスのとれたコミュニケーション能力の育成を重視するとともに、専門教育との関連付けに留意する」と述べられている(大学英語教育学会監修、2010b:155)。同書(219-223)において以下のような点も指摘されている。

- ・専門領域の教員と英語教員の連携が必須条件。
- ・学習者自身が関わる分野や仕事で英語を使って活動できるように、ESP 理論にもとづいた「自律」した学習者を育成する。
- ・プロフェッショナルの世界で生き抜いていくために必要とされるジャンルの捉え方を身につけさせ、必要に応じて言語特徴を分析できる言語能力をマスターさせる。

井村(2012:17-19)は人間形成に軸足をおいた ESP の再定義を試み、ESP を定着させるための具体的な方策として次の諸点を挙げている。

- (1) カリキュラムの体系化：ESP 科目を専門基礎科目に位置付けるなどして、英語科目と専門科目の連携につとめる。大学院における ESP 教育を制度化する。
- (2) Can-do リストに基づくシラバスの策定：コース毎に、レベルに応じた目標を設定し、Can-do リストに基づいたシラバスを策定する。
- (3) 「人間性の涵養」や「文化教育」を視野に入れた ESP コンテンツの開発：異文化理解や自文化理解が図れるようなコンテンツ(例：ハイテク産業と伝統文化の関連など)の開発。
- (4) 「技能教育を通じた人間形成」を視野に入れたタスクにもとづく教授法の開発：英語

の運用力を「技」と捉え、技を磨くことを通して人格を陶冶する「匠」作りの学習モデルに基づく教授法の開発。

- (5) 大学院レベルでの ESP 教員養成体制の整備：英語教員を養成する専門職大学院に ESP 教員養成課程を設置する。

以上のように、大学英語教育の 2 本の柱はリベラルアーツ科目としての英語と専門基礎科目としての ESP であると思う。

## 参考文献

- 大学英語教育学会監修 (2010a) 『英語教育学大系第 1 巻－大学英語教育学』大修館書店。  
大学英語教育学会監修 (2010b) 『英語教育学大系第 4 巻－21 世紀の ESP』大修館書店。  
細川英雄・西山教行 (2010) 『複言語・複文化主義とは何か』くろしお出版。  
井村誠 (2012) 「ESP と人間教育」森住衛監修『言語文化教育実践』3-22. 金星堂。  
JACET 教育問題研究会 (編) (2011) 『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』（平成 22 年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(B)報告書）  
子安増生 (1996) 『生涯発達心理学のすすめ』（有斐閣選書 1622）有斐閣。  
正高信男 (1993) 『0 歳児がことばを獲得するとき：行動学からのアプローチ』（中公新書）中央公論社。  
正高信男・辻幸夫 (2011) 『ヒトはいかにしてことばを獲得したか』大修館書店。  
文部科学省 (2003a) 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について」  
文部科学省 (2003b) 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」  
文部科学省 (2012) 「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学作り～」  
日本教育新聞：2012 年 10 月 15 日  
日経新聞：2012 年 4 月 19 日  
大木充・西山教行 (2011) 『マルチ言語宣言－なぜ英語以外の外国語を学ぶのか』京都大学学術出版会。  
岡秀夫 (2012) 「Plurilingualism を考える」*West to East, East to West*. Ed. by the Professor Paul Rossiter Festschrift Editorial Committee. 2-24. 成美堂。  
讀賣新聞：2012 年 5 月 11 日  
讀賣新聞：2012 年 10 月 30 日  
吉島成・大橋理枝 (他) (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社。  
Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (Fifth Edition)*. Pearson Longman.  
Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge: CUP.  
TIME, MARCH 5, 2012: 44-48

## First-language Influence on the Formation of Category Prototype in a Foreign Language

Yugo Tsunai<sup>1</sup> and Nobuhiko Akamatsu<sup>2</sup>  
Keio University<sup>1</sup>, Doshisha University<sup>2</sup>

### ABSTRACT

The relation between the first language (L1) and the second language (L2) has been most commonly discussed in light of whether and to what extent L1 knowledge influences L2 learning. A question, however, should be addressed in light of what and in what ways L1 influence is manifested, because individuals who use more than one language have a distinct compound state of mind, which is not equivalent to two monolingual states. This study investigated what role L1 lexical knowledge plays in shaping category prototypes in a foreign language (FL). Using a set of 67 video clips showing a range of cutting/breaking actions, we looked at how Japanese-speaking learners of English apply the cutting/breaking verb *break* or *kowasu*, and how their extension patterns are consistent with English-speaking monolinguals'. Results showed that Japanese-speaking learners of English extended the verb differently from monolingual speakers of either English or Japanese: although they mainly formed their linguistic category in the L1-based fashion, they acquired some native-like knowledge on the category prototype in an FL. These findings suggest that the construction of category prototypes in an FL is a dynamic phenomenon that may be subject to both L1 and FL influence.

**Key words:** crosslinguistic influence, lexical acquisition, verb meaning, category prototype, cutting/breaking events

## I. INTRODUCTION

### 1. The multicompetence perspective on second language acquisition

The study of crosslinguistic influence or language transfer has re-attracted much attention in research on L2 acquisition and L1 attrition (Jarvis & Pavlenko, 2008). This popularity stems in part from recent acceptance of the multicompetence framework proposed by Cook (2008). The multicompetence framework suggests that individuals who use more than one language have a distinct compound state of mind, which is not equivalent two monolingual states. The concept of "multicompetence" also suggests that the knowledge of languages reflects interaction between multiple languages in the speaker's mind. More importantly, the multicompetence approach allows us to describe and explain knowledge, acquisition, and use of languages in their own right, not against native monolingual speakers (Murahata & Murahata, 2008). A similar view has been proposed by Grojean (1998). He argues that a bilingual is not a sum of two complete or incomplete monolinguals, but rather a specific speaker-hearer with a unique, complete linguistic knowledge.

This idea of considering individuals who use more than one language as distinct from monolinguals is more or less shared among researchers of crosslinguistic influence.

Previous studies on the interaction between languages in the bilingual's mind also demonstrated that individuals who use more than one language perform differently from monolinguals in their L1 and L2. Such crosslinguistic influence occurs not only from an L1 to an L2 (forward transfer), but also from an L2 to an L1 (reverse transfer). For instance, Wolff and Ventura (2009) found that Russian-English bilinguals applied Russian causal verbs differently from Russian-speaking monolinguals. When describing the causee's role in creating an endstate, Russian-speaking monolinguals used Enable verbs (e.g., *let*, *help* and *allow*), which indicated a degree of ambiguity. Alternatively, Russian-English bilinguals used clear Causal verbs (e.g., *make* and *force*) in the same way as English-speaking monolinguals. Wolff and Ventura concluded that learning an L2 may change the representation of word meaning in an L1 due to reverse transfer.

From this multicompetence perspective, an important implication is the reinterpretation of L1 influence in the learning and use of an L2. Traditionally, the relation between an L1 and an L2 has been most commonly discussed in light of whether and to what extent L1 transfer occurs in the course of L2 learning. However, if individuals who use more than one language have a compound state of mind, which is not equivalent to two monolingual states, it is important to address the issue in light of the conditions under which L1 influence is manifested and the ways that L2 users differ from the monolingual speakers of the respective languages. More specifically, the multicompetence approach allows us to reformulate the question "Does knowledge of one language play a role in shaping knowledge of another language?" into "When and in what ways does crosslinguistic influence emerge and what types of knowledge are most vulnerable to such influence?" We would like to discuss this issue in the area of lexical knowledge, focusing on the semantic interaction between languages.

## **2. Semantic interaction between multiple languages**

Because languages differ widely in how they map concepts onto words (Malt, Sloman, Gennari, Shi, & Wang, 1999), L2 learners need to acquire the language-specific naming patterns (native-like meanings) by reorganizing the already existing categories that have been developed and established in the L1 (Pavlenko, 2009). To do so, L2 learners first need to detect differences in meaning between words in the L1 and L2, and then reconstruct the semantic boundaries of L1 categories.

Previous studies of the interaction in lexical knowledge between an L1 and an L2 have demonstrated that L1 influence is strongly manifested when two words in an L1 map onto a single word in an L2. In fact, many studies have shown that L2 learners struggle to acquire native-like meanings, because L1 lexical knowledge plays a key role even at the later stage of lexical development when two words in an L1 translate into a single word in an L2 (Gass & Selinker, 1983; Jarvis, 1998; Odlin, 1989; Ringbom, 1987). They commonly use basic L2 words in the L1-based fashion through over-extension, especially when the L2 has more inventories of words than the L1

(Gullberg, 2009; Jiang, 2002; Saji, Kajita, & Imai, 2011). For example, Gullberg (2009) showed that English-speaking learners of Dutch have persistent trouble in distinguishing between *leggen* and *zetten* (i.e., *to put*), because both L2 Dutch words translate into the same word in English. Dutch-speaking monolinguals generally use a different verb to describe the placement events depending upon the orientation or posture of the object placed. For example, when putting a bottle on a table, *leggen* refers to horizontal placement but *zetten* indicates vertical placement. In contrast, English-speaking learners of Dutch generally over-generalize one of the posture verbs (i.e., *zetten*) in the L1-based fashion even at advanced levels. Likewise, Saji, Kajita, and Imai (2011) demonstrated that Japanese- and Korean-speaking learners of L2 Chinese, who have lived in China for a few years, have considerable difficulty in producing the semantically specific Chinese carrying/holding verbs. While Chinese-speaking monolinguals used 13 different verbs to describe 13 different carrying/holding events according to the manner in which the agent supports the object, Japanese- and Korean-speaking learners of L2 Chinese rarely used distinctive verbs for particular carrying/holding events. The L2 users commonly followed their L1-based lexicalization patterns to describe the carrying/holding events in their L2 Chinese. This L1 influence made Japanese- and Korean-speaking learners' patterns of verb use unique in that each group showed different patterns.

These previous findings highlight the considerable difficulty in the acquisition of native-like meanings in terms of the overgeneralization and oversimplification of L2 words—especially when the L2 has more repertoires in the vocabulary than the L1. However, it remains an open question what meanings are ascribed to specific word forms in an L2 (Jiang, 2000). Moreover, we know surprisingly little about how the acquisition of native-like meanings occurs in the other classes of words – words can cross-cut and overlap one another; and words can be related in a ‘mix and match’ fashion (Malt, Sloman & Gennari, 2003). Because words within a language differ widely on a number of dimensions (De Groot, 1993; Gentner, & Boroditsky, 2001), it might be the case that L2 learners have different types of difficulties in the acquisition of native-like meanings depending upon the types of words and relations between the linguistic categories of different languages (Gathercole, & Moawad, 2010)

The present study investigated what role L1 lexical knowledge plays in shaping category prototypes in a foreign language (FL) when words of different languages have some overlap in prototype but with varying boundaries. To address this question, we looked at the relationship between verbs and scenes by using the applicability-rating task, in which participants were asked to rate how each video was a good action for representing the cutting/breaking verbs.

We selected the cutting/breaking events as a test case, because in this domain there are some universal and language-specific constraints on the event categorization in the number/size of categories and at the placement of its boundaries (Majid, Gullberg, Van Staden, & Bowerman, 2007). For example, while English-speaking monolinguals and German-speaking monolinguals commonly use a different verb to describe the breaking events (e.g., breaking a stick by hand) and the cutting event (e.g., slicing a carrot with a knife), they differ widely in how they treat the chopping events (e.g., breaking a carrot by karate-chop). While English-speaking monolinguals



generally categorize the chopping events as cutting events involving knives and scissors, German-speaking monolinguals usually group the chopping events together with the breaking events. This observation alone indicates that, even if the semantic dimensions relevant to the classification are rather similar across languages, the resulting categories are different in terms of the number of categories and the placement of boundaries. We thus assumed that the domain of the cutting/breaking events offers an interesting test case for examining the question we address in this research, i.e., what role L1 lexical knowledge plays in shaping the category prototype in an FL when words of different languages have some overlap in prototype but have varying boundaries.

## II. METHOD

### 1. Participants

A total of 51 participants were included in the final sample: 13 English-speaking monolinguals (the English group), 20 Japanese-speaking monolinguals (the Japanese group) and 18 Japanese-speaking learners of English (the EFL group). They were all recruited from and tested at a university in Kyoto, Japan. The characteristics of the three groups are provided in Table 1.

**Table 1. Characteristics of English-speaking Monolinguals, Japanese-speaking Monolinguals, and Japanese-speaking EFL Learners.**

Measure	English-speaking monolinguals	Japanese-speaking monolinguals	Japanese-speaking EFL learners
Age (years)	20.9 (1.75)	20.4 (1.50)	21.1 (0.7)
FL English self-rating (7pt scale)			
Reading	NA	3.3 (0.93)	4.0 (0.93)
Writing	NA	2.8 (0.89)	3.5 (1.09)
Speaking	NA	2.7(1.17)	3.1 (1.24)
Listening	NA	2.8 (0.89)	3.6 (1.24)
Daily FL English usage (%)	NA	3.94 (4.51)	9.38 (9.05)
TOEIC	NA	566.1 (85.0)	768.7 (99.3)
TOEFL	NA	NA	548.8 (13.96)
Oxford Quick Placement test (Max = 60)	NA	NA	40.6 (4.06)
Length of stay in Japan	5.4 month	NA	NA

*Note.* Standard deviations are in parentheses. Although all the English-speaking monolinguals were living in Japan at the time of testing, their proficiency was so limited that they were considered to be functionally monolingual with minimal exposure to another language (e.g., Japanese).

### 2. Materials

The stimuli consisted of 67 video clips denoting a wide range of the cutting/breaking events. We first selected 5 representative verbs (i.e., *break*, *cut*, *smash*, *snap*, and *tear*) in the domain that

English-speaking monolinguals use in everyday situations when referring to the cutting/breaking events. We then created a set of video clips denoting various kinds of everyday events that involve separation in the material integrity, referring to previous cross-linguistic studies (Majid, Boster & Bowerman, 2008; Pye, Loeb, & Pao, 1996). We also included other kinds of cutting/breaking events (e.g., bending events) by changing a number of parameters, so that they could be fillers. The content validity of each video was verified by three English-speaking monolinguals. Each action was videotaped with a female agent cutting or breaking various objects. The length of videos varied from 2s to 10s ( $M = 4.1$  minutes,  $SD = 1.9$ ). The Appendix lists a brief description of each video clip.

### 3. Procedure

The experiment ran individually. Participants were given an applicability judgment task, followed by a questionnaire on their language background.

#### 3.1 Applicability judgment task

The participants were asked to watch a video clip once, and then they were asked to rate how well an action represented the verb *break* or *kowasu*. (The English and EFL groups gave applicability ratings for the English verb *break*, while the Japanese group gave applicability ratings for the Japanese verb *kowasu*.) (see Figure 1).



**Figure 1.** An example of the applicability judgment task. In this scene, a female agent cracked an egg. The participants were asked to indicate how applicable the word *break* or *kowasu* is for describing the event shown in the video on a 4-point scale: 1.not applicable at all, 2.rarely applicable, 3.somewhat applicable, 4.very applicable.

We selected the verbs, *break* and *kowasu*, because they were one of the most frequently generated verbs to refer to the cutting/breaking events. We also selected this pair of verbs because they were approximate but not perfect translation equivalents in English and Japanese (Fujii, 1999). More specifically, because the Japanese language has various verbs corresponding to *break* in English (e.g., *kowasu*, *kuzusu*, *oru*, *waru*, and *yaburu*), it might be assumed that the relation between categories linked to words is imperfect. We thus assumed that this pair of words has implications for the nature and role of L1 lexical knowledge in formation of the category prototype in the FL when words of different languages have some overlap in prototype but with varying boundaries. The



participants received a 3-trial practice session before doing the main experiment. Each video was presented on a computer screen in a random order.

### 3.2 Language background questionnaire

A questionnaire was designed to obtain information about the participants' language learning experiences. The participants were asked to indicate their age, major at university, first and second language(s), and study-abroad experience. They were also asked to self-report on a 7-point scale, with 1 labeled 'very poor' and 7 labeled 'native-like', to measure their perceived English proficiency.

## 4. Analysis

We analyzed the data from the applicability judgment task in the following points: (1) to what extent English-speaking monolinguals and Japanese-speaking monolinguals share the same prototype to form their categories, (2) to what extent Japanese-speaking EFL learners form their linguistic category in the same way as English-speaking monolinguals do, and (3) what kinds of role L1 lexical knowledge plays in formation of the category prototype in EFL.

For the analyses, we first created response matrices for each participant group separately (i.e., the English group, Japanese groups, and EFL groups). Then, we averaged the applicability ratings for each video separately for each participant group. In each matrix, there were the 67 rows representing the 67 videos. The column represented the target verb (*break* or *kowasu*) each participant rated. Each cell of this matrix indicated the mean applicability rating of the verb for each event shown in the video. Each matrix from the applicability judgment task thus indicated to what extent the participants in each group formed their categories around the same prototype. These matrices were also used to investigate what kinds of semantic features were mostly associated with the verb.

## III. RESULTS & DISCUSSION

For convenience, we describe the results in two parts. We first discuss the degree of the correspondence in the applicability ratings between English- and Japanese-speaking monolinguals. We then discuss how Japanese-speaking EFL learners gave applicability ratings for the category *break* to ask how L1 influence is manifested in the formation of the linguistic category in EFL.

For this purpose, we first averaged the applicability ratings across participants for each video separately for each group (i.e., the English group, the Japanese group, and EFL group). Then we calculated the Pearson's correlations of the mean applicability ratings among these groups, which indicate the extent to which the linguistic categories share prototype and typicality gradients.

Table 2 shows the correlations of the mean applicability ratings among the three groups. Table 3 lists ten events that were rated high in the applicability ratings by each group.

**Table 2. Correlations Between the Mean Applicability Ratings of Japanese-speaking EFL Learners and Monolingual Speakers of the Respective Languages for the Pair of Break and Kowasu Categories**

Participants groups	English-speaking monolinguals	Japanese-speaking EFL learners	Japanese-speaking monolinguals
English-speaking monolinguals	(r* <sub>half</sub> = 0.98)		
Japanese-speaking learners of L2 English	.72	(r* <sub>half</sub> = 0.96)	
Japanese-speaking monolinguals	.56	.87	(r* <sub>half</sub> = 0.98)

*Note.* Parentheses indicate the halves-reliability estimates (r\*<sub>half</sub>) adjusted by the Spearman-Brown prediction formula (r\*<sub>half</sub>) = 2\* r<sub>half</sub>/(1 + r<sub>half</sub>).

**Table 3. Top 10 Events That Were Rated High in Applicability Rating**

		Applicability ratings					
		English-speaking monolinguals		Japanese-speaking EFL learners		Japanese-speaking monolinguals	
	Object names	Mean	Object names	Mean	Object names	Mean	
1	Cell phone (video 53)	4.00	Cell phone (video 53)	3.94	Timer (video 33)	4.00	
2	<b>Pencil lead (video 20)</b>	4.00	Timer (video 33)	3.94	Watch (video48 )	4.00	
3	<b>Rice bowl (video 66)</b>	4.00	Camera (video 36)	3.83	Toy (video 13)	4.00	
4	<b>Racket (video 60)</b>	3.92	China cup (video 28)	3.77	Cell phone (video 53)	3.95	
5	China cup (video 28)	3.92	Wooden box (video 8)	3.77	House (video 42)	3.85	
6	Camera (video 36)	3.92	House (video 42)	3.61	<b>Chair (video 65)</b>	3.85	
7	<b>Chair (video 65)</b>	3.92	Toy (video 13)	3.61	Camera (video36 )	3.90	
8	Toothpick (video 16)	3.84	Cork block (video 41)	3.61	Wooden box (video 8)	3.80	
9	Seal (video 56)	3.84	Watch (video 48)	3.55	China cup (video 28)	3.75	
10	Bamboo (video 27)	3.84	<b>Rice bowl (video 66)</b>	3.55	Cork block (video 41)	3.75	

*Note.* Bold face indicates the accidental (spontaneous) events.

### 1. Break vs. Kowasu

As Table 2 shows, the correlation between English-speaking monolinguals and Japanese-speaking monolinguals was .56, indicating that they formed their categories around the same prototype to some extent, but they differed largely at the placement of peripheral items, which are not closely related to the prototype within the category. There are, in fact, some similarities in the

way the two language groups gave the applicability ratings for the cutting/breaking events. For instance, the actions rated most typical of *break* by English-speaking monolinguals were actions where a person intentionally breaks a machine-like complex object (e.g., cell phone and camera). Likewise, the actions rated most typical of *kowasu* by Japanese-speaking monolinguals were actions where a person intentionally breaks a machine-like complex object (e.g., timer and watch). We thus concluded that both *break* and *kowasu* typically refer to intentional actions, which the objects to lose their function and value.

There are, however, some differences in the way the two language groups gave applicability ratings for the category *break* and *kowasu*. First, they differed widely in how they treated the events that were caused by accident (or accidental events). While English-speaking monolinguals gave relatively high ratings for the events where a person accidentally breaks a simple object (e.g., pencil lead breaks while writing on paper) as a good example for representing the verb *break*, Japanese-speaking monolinguals rarely gave high ratings for the accidental events as a good example for representing the verb *kowasu*.

Second, they differed in how they treated the actions that happened to simple objects (e.g., pencil lead and seal). While English-speaking monolinguals gave high ratings for the events involving a simple object (e.g., a rice bowl, a toothpick and a seal) as a good example of the conceptual category of *break*, Japanese-speaking monolinguals gave high ratings only for the events involving a machine-like complex object (e.g., a timer and a toy). The English verb *break* is thus a rather diverse category, encompassing a variety of actions that were caused intentionally and accidentally to break simple and complex objects. In contrast, the Japanese verb *kowasu* typically refers to the actions that were caused intentionally to break machine-like complex objects. Put differently, while *break* can be applied to the scenes in which our focus is on the material of which the object is made rather than its function, *kowasu* can be used only for the scenes in which our focus is on the loss of its function (e.g., Fujii, 1999). We thus conclude that although two linguistic categories linking *break* and *kowasu* show a modest correspondence in prototype and typicality gradients, they differ largely in the formation of categories, especially at the placement of peripheral items not closely related to the prototype within the category.

## **2. Break by Japanese-speaking learners of English**

Having discovered how closely English-speaking monolinguals agree with Japanese-speaking monolinguals in prototype and typicality gradients with regard to the category *break* and *kowasu*, we now turn to our attention to investigating how Japanese-speaking EFL learners gave typicality ratings for the cutting/breaking events with regard to the linguistic category of *break*.

For this purpose, we first discuss the correlations of mean applicability ratings to provide an overview of how Japanese-speaking EFL learners formed their linguistic category. If Japanese-speaking EFL learners can acquire native-like knowledge on the category prototype in English, the correspondence in applicability rating between English-speaking monolinguals and Japanese-speaking EFL learners should be higher than that between Japanese-speaking monolinguals and

Japanese-speaking EFL learners. Alternatively, if they have difficulty in establishing native-like knowledge on the category prototype in English, and if the L1 influence is manifested in the formation of the category prototype in EFL, the correspondence between Japanese-speaking monolinguals and Japanese-speaking EFL learners should be higher than that between English-speaking monolinguals and Japanese-speaking EFL learners.

The correlation between English-speaking monolinguals and Japanese-speaking EFL learners was .72, and the correlation between Japanese-speaking monolinguals and Japanese-speaking EFL learners was .87 (see Table 2). This appears to indicate a strongly shared gradient of applicability with monolingual speakers of the respective languages. More concretely, this result indicates that the construction of the category prototype in an FL represents a conflation of both L1 and FL knowledge in the sense that Japanese-speaking learners of EFL formed their linguistic categories in the L1-based fashion, but they also acquired some native-like knowledge of the category prototype in English.

There is evidence, in fact, that Japanese-speaking EFL learners have acquired some native-like knowledge on the category prototype in English. For instance, the actions rated most typical of *break* by Japanese-speaking EFL learners encompassed the actions where a person breaks a rice-bowl by accidents (see, Table 3). Because the accidental events were most commonly described with verbs other than *kowasu* in Japanese, this can be taken as evidence that Japanese speaking EFL learners restructured the L1 categories and moved in the direction of English, even though they did not acquire the fully-developed native-like knowledge on the category prototype in English.

At the same time, however, there is evidence that Japanese-speaking EFL learners have shaped their linguistic category differently from English-speaking monolinguals. For example, as shown in Table 3, while Japanese-speaking EFL learners used the verb *break* to describe the actions where a person demolished a house with a bulldozer, English-monolingual speakers never use the verb *break* to describe the destruction of a house with a bulldozer. Moreover, while English-speaking monolinguals gave high applicability ratings for the actions that were caused by accident to break simple objects, Japanese-speaking EFL learners mainly give high applicability ratings for actions where complex objects were broken intentionally. This tendency (rating high for the actions where complex objects were broken intentionally) was also observed among Japanese-speaking monolinguals.

The majority of these results are consistent with the findings of previous research showing that individuals who use more than one language have a distinct compound state of mind which is not equivalent to two monolingual states (Cook, 2008; Grosjean, 1998). In the present study, Japanese-speaking EFL learners gave applicability ratings differently from the monolingual speakers of the respective languages. Although they formed categories in the L1-based fashion, they seem to have developed some native-like knowledge of the category prototype in English. This is reflected by the fact that the correspondence in applicability ratings between English-speaking monolinguals and Japanese-speaking EFL learners was higher than the correspondence between English- and Japanese-speaking monolinguals ( $r = .72$ , vs.  $r = .56$ ). This result indicates that the construction of

the category prototypes in an FL was subject to both L1 and FL influence, even though L1 lexical knowledge plays a key role in shaping category prototypes in the FL.

#### IV. CONCLUSION

The goal of present study was to investigate whether and to what extent Japanese-speaking EFL learners achieve native-like knowledge of English category prototypes, and what role L1 lexical knowledge plays in shaping category prototypes in an FL especially when words of different languages have some overlap in prototype but with varying boundaries. We found that the construction of the category prototypes in an FL was subject to both L1 and FL influence: Japanese-speaking EFL learners basically formed their linguistic category in the L1-based fashion, but they also acquired some native-like knowledge of the English category prototype. Overall, the result of the present study supports the view that individuals who use more than one language have a distinct compound state of mind, which is not equivalent to two monolingual speakers, and the linguistic knowledge may be subject to the interaction between multiple languages.

One potential reason why L1 lexical knowledge has a far-reaching impact in shaping category prototypes in an FL even when words of different languages have some overlap in prototype but with varying boundaries is in terms of the relations between words of different languages. Unlike in cases where one language has more repertoires in the vocabulary than another language, in the cases where words of different language have some overlap in prototype but with varying boundaries, FL learners might have great difficulty in discovering differences in meaning between words in the L1 and FL because words of different languages differ only in the naming of peripheral items not closely allied with the categories of any language. If this is the case, it is not unusual that L1 lexical knowledge plays a significant role in shaping category prototypes in an FL.

Linguistic proficiency might also play a key role in the manifestation of L1 influence on shaping category prototypes in an FL. While previous studies have mainly tested L2 learners who lived in the target language speaking countries (Saji et al, 2011), our participants lived in a monolingual society and started to learn the target language later in life (approximately from age 12). Thus, it is likely that our participants are less proficient at the target language and have less developed knowledge of the formation of category prototypes in an FL than learners in the target country. Given that more experienced learners can progress in the ability to use words in an L2 (Malt & Sloman, 2003), it might be the case that linguistic proficiency plays a key role in shaping category prototype in an FL. In future research, it will be important to investigate the role of FL proficiency, and the nature of relations between the linguistic categories of different languages on the formation of prototypes in an FL.

#### REFERENCES

- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4<sup>th</sup> ed.). London, UK: Hodder education.
- De Groot, A. M. B. (1993). Word-type effects in bilingual processing tasks: support for a mixed-

- representational system. In R. Schreuder, & D. Weltens, B. (eds.), *The bilingual lexicon* (pp.27-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Gass, S., & Selinker, L. (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Nebury House.
- Gathercole, V.C.M., & Moawad, R.A. (2010). Semantic interaction in early and late bilinguals: All words are not created equally. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 385-408.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 131-149.
- Gullberg, M. (2009). Reconstructing verb meaning in a second language: How English speakers of L2 Dutch talk and gesture about placement. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7, 221-244.
- Gentner, D., & Boroditsky, L. (2001). Individuation, relational relativity and early word learning. In M. Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp.215-256). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fujii, Y. (1999). "The Story of 'Break': Cognitive Categories of Objects and the System of Verbs" In M. K. Hiraga, C. Sinha and S. Wilcox (Eds.) *Cultural, Psychological and Typological Issues in Cognitive Linguistics* (pp. 313-332). Amsterdam, Netherland: John Benjamins.
- Jarvis, S. (1998). *Conceptual transfer in the interlingual lexicon*. Bloomington, IN: IULC Publication.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York, NY: Routledge.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21, 47-77.
- Jiang, N. (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language*, 24, 617-637.
- Malt, B. C. and Sloman, S. A. (2003). Linguistic diversity and object naming by non-native speakers of English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6, 47-67.
- Malt, B.C., Sloman, S.A., and Gennari, S. (2003). Universality and language specificity in object naming. *Journal of Memory and Language*, 49, 20-42.
- Malt, B.C., Sloman, S.A., Gennari, S., Shi, M., and Wang, Y. (1999). Knowing versus naming: Similarity and the linguistic categorization of artifacts. *Journal of Memory and Language*, 40, 230-262.
- Majid, A., Boster, J. S., & Bowerman, M. (2008). The cross-linguistic categorization of everyday events: A study of cutting and breaking. *Cognition*, 109, 235-250.
- Majid, A., Gullberg, M., Van Staden, M., & Bowerman, M. (2007). How similar are semantic categories in closely related languages? A comparison of cutting and breaking in four Germanic languages. *Cognitive Linguistics*, 18, 179-194.
- Murahata, G., & Murahata, Y. (2008). V. Cook's multicompetence and its consequences for SLA research and L2 pedagogy. *Research Reports of the Department of International Studies*,

*Faculty of Humanities and Economics, Kochi University, 9, 109-128.*

- Oldin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2009). Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. In A. Pavlenko (ed.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (pp. 125-160). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pye, C., Loeb, D.F., & Pao, Y.Y. (1996). The acquisition of breaking and cutting. In E.V.Clark (Ed.), *The proceedings of the twenty-seventh annual child language research forum* (pp.227-236). Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Saji, N., Kajita, Y., Imai, M. (2010). Learning verb system in second language: the influence of lexical knowledge of L1 in learning the relationships between the meanings of verbs in L2. *Second Language, 9*, 83-100.
- Wolff, P., & Ventura, T. (2009). When Russian learn English: How the semantics of causation may change. *Bilingualism: Language and Cognition, 12*, 153-176.

## APPENDIX

Below are short descriptions of the video stimuli used in this study. Bold indicates the accidental (spontaneous) events. Italics indicates technical terms.

1. Tear paper into two pieces by hand.
2. Smash a watch with a single downward hammer blow.
3. Snap a cucumber in half by hand
4. Break a chocolate bar into two pieces by hand.
5. *Break shot (hit a billiard ball)*
6. Cut grass with a sickle.
7. Rip a newspaper into two pieces by hand.
8. Break a wooden box with downward hammer blows.
9. Rip toilet paper into two pieces by hand.
10. Smash a cracker into small pieces with a wooden pestle.
11. Pop a balloon with a needle.
12. Bend the body of a clay cup by hand.
13. Stomp on a toy by foot.
14. Tear a nylon tape into several pieces by hand.
15. Bend a wire by hand.
16. Snap a toothpick by hand.
17. Bend a bamboo stick by hand.
18. Cut a wire into two pieces with wire cutters.
19. Peel cheese into pieces by hand.



**20. Pencil lead breaks accidentally into two pieces.**

21. Smash a lump of ice into small pieces with downward hammer blows.
22. Fold paper in half by hand.
23. Bend an arm.
24. Tear a loaf of bread in half by hand.
25. Pop a bubble wrap by using fingers.
26. Rip paper violently.
27. Cut a bamboo stick into two pieces with a saw.
28. Smash a china cup with a single hammer blow.
29. Snap a bamboo stick in half by hand.
30. Crack an egg.
31. Tear a towel into two pieces by hand.
32. Stamp on a cardboard box by foot.
33. Smash a timer with single downward hammer blow.
34. Mash an egg for cooking.
35. Slice a cucumber.
36. Break a camera by throwing it against wall.
37. Rip off a calendar.
38. Rip off a button from a shirt.
39. Rip wrapping paper to open a present.
40. Stomp on an empty can by foot.
41. Smash a cork block into small pieces with a single downward hammer blow.
42. Demolish a house with a bulldozer.
43. Cut nails by using clippers.
44. Open a decorative ball by pulling a string.
45. Break glasses by throwing them against a wall.

**46. Topple down Jenga blocks accidentally while playing.**

47. Tear a dried squid into two pieces by hand.
48. Take off a piece of clay from a clay cup.
49. Break a cracker in half by hand.
50. Tear a T-shirt into two pieces by hand.
51. Smash a clay cup with a single downward hammer blow.
52. Break a yarn into two pieces by hand.
53. Snap a cell phone in half violently by hand to break it.
54. Divide disposable chopsticks.
55. Cut paper by using a ruler.
56. Break a seal to open a book.
57. Split a bamboo stick vertically in half with an axe.
58. Cut the body of a clay cup by using a thread.



- 59. Rip off a piece of paper vertically.
- 60. A tennis racket breaks accidentally while hitting a ball.**
- 61. A toy breaks accidentally while playing with it.**
- 62. Smash a snowman with a punch.
- 63. Break a mug accidentally while holding it.**
- 64. A paper net that is used to capture fish tears accidentally while playing with it.**
- 65. A chair breaks suddenly while sitting on it.**
- 66. A rice bowl breaks accidentally while washing it.**
- 67. Take off a twig from a tree by hand.

## **L2 Communication Anxiety Levels in Relation to Different Communication Partners: An Empirical Study in Japanese EFL Classrooms**

Michiko UEKI

Graduate School of Kansai University, JSPS Research Fellow

### **ABSTRACT**

In this article, the author presents an empirical study that examines whether second language (L2) communication anxiety varies in relation to the learner's communication partner: non-native teachers of English, native teachers of English, more capable peers, less capable peers, and returnees from English speaking countries. The study also explores the relationship between learners' academic status (i.e. junior high, senior high, or college) and their L2 anxiety level with each communication partner. The study adopted a mixed methodology approach: a questionnaire with 240 Japanese English as a Foreign Language (EFL) students and a semi-structured interview with 26 students. The overall results are as follows: (1) L2 anxiety varies depending on communication partners and is particularly high with non-native teachers of English; (2) learners' academic status influences their levels of L2 anxiety with different communication partners; and (3) three reasons may explain the variance in learners' anxiety with different communication partners: fear of negative evaluation by others, nervousness about L2 communication, and a sense of not being evaluated by others. The implications of these findings are discussed in relation to Dörnyei's L2 motivational self system.

**Key words:** L2 communication anxiety, Communication partners, L2 motivational self system, Japanese EFL learners

### **I. INTRODUCTION**

Since the announcement of 'An Action Plan to Cultivate Japanese with English Abilities' by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT, 2002), English language education in secondary and tertiary schools in Japan has increasingly emphasized communication in the target language; this emphasis has resulted in a greater portion of classroom activities focused on face-to-face interactions and communicative tasks. In response to this trend, many studies (e.g. Ellis, 2003; Takahashi, 2000) have focused on developing communicative teaching methods and tasks. However, Yashima et al. (2009) point out that attending to affective variables in communicative teaching is also important, because learners' psychology greatly affects the effectiveness of teaching in communicative classrooms. One such affective variable is second language (L2) communication anxiety (CA). Yashima (2004) has argued that because learners are being asked to express themselves using their limited L2, they naturally become anxious in

communicative classrooms. In addition, Yashima (2004) and Kim (2010) have implied that the level of L2 CA varies in response to the different communication partners (e.g. non-native teachers of English, peers, and native teachers of English) and the different academic status (e.g. junior high, senior high, or college) of learners. However, few studies have verified this contention.

Thus, the present study examines a sizable sample of Japanese English as a foreign language (EFL) learners to ascertain whether the level of L2 CA varies with different communication partners and whether the academic status of the learners affects the level of L2 CA with these communication partners. This study also discusses the results in relation to a theoretical framework.

## **II. LITERATURE REVIEW**

### **1. L2 anxiety and communication anxiety**

L2 anxiety is defined as ‘the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts’ (MacIntyre & Gardner, 1994, p. 284). Although some studies report a positive relationship between L2 anxiety and L2 performance (Scovel, 1978), anxiety is generally recognized as negatively affecting language learning (Arnold & Brown, 1999; MacIntyre, Noels, & Clément, 1997; Oxford, 2011). Most studies have demonstrated negative correlations between language anxiety and language achievement (e.g. Horwitz, 2001; Young, 1986), with communicative activity having been widely accepted as being the most influential L2-anxiety provoking activity for L2 learners (e.g. Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Young, 1991). Thus, L2 learners’ difficulties in understanding others and expressing themselves clearly using their limited L2 may produce higher anxiety for these learners.

CA research in communication studies has focused primarily on first language (L1) communication; the term CA is defined as the fear or anxiety triggered by real or anticipated communication with other people (Daly, 1991; Jung & McCroskey, 2004). However, researchers in applied linguistics have defined CA and language anxiety similarly or even synonymously in studies of L2 communicative situations (MacIntyre, Baker, Clément, & Donovan, 2002; MacIntyre & Charos, 1996; Oxford, 2011). The author thus would like to follow suit and treat L2 anxiety and L2 CA interchangeably in this article.

### **2. Recent trends in L2 anxiety research**

While L2 anxiety has traditionally been thought to originate in learners, recent studies have viewed it as a multi-faceted and complex variable influenced by learning environments and the types of activities in which learners are engaged (Horwitz, 2010; Young, 1991). L2 anxiety also varies in relation to learners’ communication partners. However, Kim (2010) has noted the paucity of research examining the influence of different communication partners on L2 CA levels and indicated the value of investigating the relationship between L2 CA levels and different communication partners in future studies.

Another research trend has aimed to conceptualize L2 anxiety within the framework of the L2 motivational self system proposed by Dörnyei (2005, 2009). This framework builds on

conceptualizations of L2 motivation using a tripartite model (*ideal L2 self*, *ought-to L2 self*, *L2 learning experience*), and it has shown that various forms of the L2 self significantly influence L2 anxiety levels (Papi, 2010). Therefore, it might be worthwhile to treat L2 anxiety within the L2 motivational self system.

### III. RESEARCH PURPOSES

The purpose of this study is to examine whether the level of L2 CA varies for different communication partners in the Japanese EFL classroom context. It also investigates the influences of learners' academic status on L2 CA.

More specifically, the author first examines whether L2 anxiety level varies for different communication partners using a sample of Japanese EFL learners. She divides the communication partners in the EFL classroom environment into five different categories (A-E) and tests participants for variation in L2 anxiety among these categories. The categories include the following: (A) Japanese (non-native) teacher of English, (B) foreign (native) teacher of English, (C) friends whose English skills are strong (more capable friends), (D) friends whose English skills are *not* strong (less capable friends), and (E) friends who have returned from English-speaking countries (returnee friends). The author then closely investigates the influence of learners' academic status (junior high, senior high, or college students) on their level of L2 CA with the different communication partners described above. The reasons for variation in student anxiety in response to specific types of communication partners are then discussed in relation to Dörnyei's L2 motivational self system.

### IV. METHODS

#### 1. Participants

The participants in this study included the following: (a) 2nd-year junior high school students, (b) 2nd-year senior high school students, and (c) 2nd- and 3rd-year college students majoring in non-English field (i.e. liberal arts, law, and business studies). All the participants were Japanese students learning English as a foreign language. Each group consisted of 80 students. A total of 240 students answered the questionnaire described below. To control the influence of gender difference, the ratio of males to females in this study was kept even in each group. Table 1 shows detailed information about the participants. None of the students had lived in English-speaking countries for more than three months. In addition, all the students reported little exposure to English education outside of their schools.

**Table 1. Information about the participants**

Institution		N (Male: Female)	Grade
Junior high school	Public	40 (M 20: F 20)	2nd year
	Public	40 (M 20: F 20)	2nd year
Senior high school	Public	48 (M 26: F 22)	2nd year
	Private	32 (M 14: F 18)	2nd year
College	Private	80 (M 40: F 40)	2nd and 3rd years

With regard to the assisted language teacher (ALT) assigned system, both public junior high and senior high schools adopted a ‘regular visit system’, in which ALTs are assigned to more than one school but make regular visits, usually once every three months. On the other hand, the private senior high school and college adopted a ‘based school system’, in which a school has its own ALT(s) teaching regular English classes, generally twice a month.

## 2. Data collection

The author developed a questionnaire to examine the variance in learners’ L2 anxiety in relation to different communication partners. This questionnaire was developed based on the questionnaire used in an earlier major study of foreign learning anxiety (Horwitz et al., 1986). It also incorporated some elements adapted from Tanabe (2002) that examined L2 anxiety in the Japanese EFL context. The questionnaire consisted of seven items in relation to each type of communication partner; thus, students were asked to respond to 35 items—that included seven identical items in each of five categories (see Appendix for the details). They were asked to respond on a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The participants’ consent was obtained, and the questionnaire was administrated in their regular classrooms by their teachers in April and early May 2010.

Upon completion of the questionnaire, the participants were asked to indicate their interest in taking part in a follow-up interview conducted by the author. On the basis of their responses and the results of the questionnaire administered, 26 students were chosen for a semi-structured follow-up interview. It was confirmed that all participants who joined the interview session were not outliers in this study. Because of the limitations imposed by junior and senior high schools, two different types of interviews were conducted: group interviews for junior and senior high school students (n=8 for each) and personal interviews for college students (n=10). However, both types of interviews began with the same question: *What causes you to become anxious while communicating in English?* All the interviews were recorded by an IC recorder and later transcribed by the author.

## V. RESULTS AND DISCUSSION

### 1. L2 anxiety in relation to different communication partners

The author first examined whether learners’ L2 CA varied in relation to the five different communication partners. Table 2 shows the descriptive statistics of the level of learners’ L2 anxiety

for each category of communication partner.

**Table 2. The level of learners' L2 anxiety for each category of communication partner**

	Mean	SD
A) Japanese teacher of English	<b>23.55</b>	3.40
B) Foreign teacher of English	17.47	3.47
C) More capable friends	19.94	3.26
D) Less capable friends	<b>11.53</b>	2.54
E) Returnee friends	17.02	3.29

Table 2 indicates that learners' L2 anxiety levels varied in relation to different communication partners. The one-way ANOVA with post hoc analysis confirmed that differences existed among all the categories of communication partners, except for the one between foreign teachers of English (Category B) and returnee friends (Category E) ( $F=312.96$ ,  $p < .05$ , partial  $\eta^2 = 1.05$ ; Bonferroni's test as a post hoc test,  $p < .05$ ). This finding supports the assumption that learners' communication partners influence their level of L2 anxiety. The most salient characteristic of Table 2 is that Japanese teachers of English (Category A) and more capable friends (Category C) provoked higher levels of anxiety compared with the other three categories. This result indicates that learners were likely to be more anxious when communicating in their L2 with Japanese teachers of English and with more capable friends. However, communication with less capable friends (Category D) yielded the lowest anxiety levels: learners seemed to be less anxious when communicating in their L2 with their less capable friends.

Table 2 also shows that the participants reported lower anxiety levels in their conversations with foreign teachers of English (Category B). Thus, foreign teachers of English did not significantly induce higher L2 anxiety among the learners.

These results are based on data obtained from all the participants without addressing differences in their academic status. Therefore, the author further investigated how this variable exerted influence on L2 anxiety levels with each communication partner.

## **2. L2 anxiety and academic status**

To examine the relationship between the participants' academic status and L2 anxiety, the sample was divided into the following three groups: junior high school students ( $n=80$ ), senior high school students ( $n=80$ ) and college students ( $n=80$ ). Information regarding the participants is presented in Table 1. A one-way ANOVA with Bonferroni's post-hoc tests was conducted on the data. Table 3 indicates that some characteristics of L2 anxiety with different communication partners were related to academic status.

**Table 3. The level of L2 anxiety in relation to each communication partner category according to academic status**

	Junior high school students (1)	Senior high school students (2)	College students (3)		Effect size <sup>†</sup>	Post hoc test <sup>a</sup>
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F		
A) Japanese teachers of English	23.01 (2.76)	22.56 (3.41)	<b>25.06</b> (3.61)	7.77*	.06	(1), (2) / (3)
B) Foreign teachers of English	<b>19.42</b> (2.51)	16.59 (3.37)	16.40 (3.59)	22.54**	.16	(3), (2) / (1)
C) More capable friends	20.36 (2.78)	<b>21.74</b> (2.93)	17.71 (2.78)	21.67**	.16	(3) / (1), (2)
D) Less capable friends	10.99 (2.16)	11.65 (2.10)	11.95 (3.14)	3.07	.03	(2), (1) / (3)
E) Returnee friends	17.96 (3.75)	<b>19.04</b> (3.33)	14.06 (3.02)	39.25**	.25	(3) / (1), (2)

Note. \* $p < 0.01$ , \*\* $p < 0.001$

<sup>†</sup>eta squared (.01 as a small effect, .06 as a medium effect, and .14 as a large effect)

<sup>a</sup> Numbers refer to the following academic status groups: (1) =junior high school students, (2) =senior high school students and (3) =college students. They are presented with the lowest value coming first. A comma between numbers indicates a non-significant difference and a slash indicates that a significant difference exists between the two values.

Although many statistically significant differences were observed, a large effect size calculated using eta-squared was found only for three categories: foreign teachers of English (Category B), more capable friends (Category C), and returnee friends (Category E). When the communication partner was a foreign teacher of English (Category B), senior high school and college students reported relatively lower levels of L2 anxiety. On the other hand, junior high school students indicated a higher level of L2 anxiety. This difference might relate to the junior high students' lack of contact with foreign teachers of English. Because the data were collected in early May, it is assumed that the students were still less experienced in communicating with foreign teachers of English. In the region where the author collected the data for the current study, foreign teachers of English came to teach English every two or three months. Therefore, students in this region had fewer opportunities for contact with foreign teachers of English. This lack may have induced higher levels of L2 CA in junior high school students. Several previous studies (e.g. Aida, 1994) also have shown that frequency of contact affects the level of L2 anxiety.

When the communication partners were more capable friends (Category C), both junior high school and senior school students reported higher levels of L2 anxiety. However, similar to the results observed with foreign teachers of English (Category B), college students reported relatively lower levels of L2 anxiety in this category. This discrepancy may have resulted from the classroom

systems adopted. In junior and senior high schools, students study together in EFL classrooms and in classrooms where other academic subjects are taught; however, in colleges, they do not study in these settings. Yashima (2004) argues that the close relationships formed in junior and senior high schools result in learners being highly sensitive to classmates' evaluation of each other; thus, this sensitivity causes higher anxiety in these classrooms. Young (1999) has claimed that when learners are asked to express themselves using a language in which they have limited competence, the task can be very threatening to their self-image within the system of close relationships often found in secondary schools.

When the communication partner was a Japanese teacher of English (Category A), almost all the students, regardless of their academic status, reported high levels of L2 anxiety, with medium effect size. Among these students, college students showed the highest levels of anxiety. This finding is counter-intuitive, as it might be expected that the group with a longer history of L2 communication experiences with Japanese teachers of English would become less anxious with them than other groups would. One possible explanation might be that college students have accumulated negative feelings toward Japanese teachers of English.

Communicating with friends whose English skills are *not* strong (Category D) provoked less anxiety in all the participants, regardless of their academic status; no difference was observed across the groups. This finding is expected because anxiety is caused by fear of being evaluated by others, and peers whose English skills are *not* strong are generally considered to have limited English abilities with which they judge others' English proficiency.

Finally, to confirm that the statistical tests reported above have sufficient power to detect the real effects, a power analysis was conducted by using G\*Power 3.0 (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2009). The analysis revealed that when the effect size was large and the number of the participants was 240, the mean power of the statistical tests performed in this study was .98, which is well above the conventionally acceptable power of .80 (Cohen, 1992). This result indicates that the statistical tests conducted in this study did detect the real effects and that the number of the participants in this study was sufficiently large to test the research hypotheses described above.

### 3. What induces learners' L2 anxiety

Now that it has been proved that learners' L2 anxiety level varies in relation to different communication partners across the academic status groups, the author next turns to exploring the anxiety level variance and possible reasons for this variance through an analysis of the questionnaire items and the interview data. Table 4 shows the means and SD values for each item on the questionnaire according to communication partner and academic status. The analysis of the table indicates that higher levels of L2 anxiety were often induced by fear of negative evaluation by others (in Categories A and C) and by nervousness (in Categories B and E). This table also shows that anxiety was often reduced by a sense of *not* being evaluated by others (in Category D).



**Table 4. Descriptive statistics for items of the questionnaire according to communication partner and academic status**

		Junior high school		Senior high school		College	
		M	SD	M	SD	M	SD
<i>A) Japanese teacher of English</i> ( $\alpha=.83$ )	1) I am not good at initiating conversations.	2.86	1.02	2.93	0.87	3.53	0.80
	2) The things I know often slip my mind during the conversation because I'm nervous.	2.51	1.06	2.80	0.86	3.10	1.09
	3) I am always exhausted after the conversation.	2.55	0.99	2.29	0.81	2.88	0.96
	4) I worry about making mistakes during the conversation.	<b>3.83</b>	0.81	<b>3.96</b>	0.77	<b>3.94</b>	0.99
	5) I worry that the communication partner is judging my English during the conversation.	<b>4.09</b>	0.83	<b>4.00</b>	0.80	<b>4.33</b>	0.73
	6) I am not at ease during the conversation.	3.09	0.77	3.10	0.74	3.66	0.75
	7) After the conversation, I think about how I could have done better.	3.64	0.86	3.44	0.76	3.64	1.00
<i>B) Foreign teacher of English</i> ( $\alpha=.67$ ) <sup>1</sup>	1) I am not good at initiating conversations.	<b>3.73</b>	0.81	2.34	0.83	2.64	0.90
	2) The things I know often slip my mind during the conversation because I'm nervous.	2.44	0.73	<b>2.63</b>	0.97	<b>3.08</b>	0.97
	3) I am always exhausted after the conversation.	3.50	0.83	2.20	0.79	2.64	0.90
	4) I worry about making mistakes during the conversation.	2.19	0.68	2.36	0.86	2.81	0.64
	5) I worry that the communication partner is judging my English during the conversation.	2.08	0.63	2.39	0.92	2.46	0.83
	6) I am not at ease during the conversation.	<b>3.53</b>	0.93	<b>2.79</b>	0.76	<b>3.05</b>	1.04
	7) After the conversation, I think about how I could have done better.	1.98	0.75	1.89	0.75	2.80	1.06
<i>C) More capable friends</i> ( $\alpha=.85$ )	1) I am not good at initiating conversations.	2.75	0.82	2.88	1.02	3.43	0.91
	2) The things I know often slip my mind during the conversation because I'm nervous.	2.38	0.88	2.70	1.01	3.29	0.66
	3) I am always exhausted after the conversation.	2.19	0.80	2.29	0.83	3.28	0.64
	4) I worry about making mistakes during the conversation.	<b>3.56</b>	0.79	<b>3.71</b>	1.00	<b>3.93</b>	0.81
	5) I worry that the communication partner is judging my English during the conversation.	<b>3.71</b>	0.81	<b>3.78</b>	0.93	<b>3.80</b>	0.89
	6) I am not at ease during the conversation.	2.71	0.62	2.91	0.84	3.30	0.64
	7) After the conversation, I think about how I could have done better.	3.06	0.77	3.48	0.99	3.30	0.64
<i>D) Less capable friends</i> ( $\alpha=.74$ )	1) I am not good at initiating conversations.	2.14	0.65	2.26	0.67	1.85	0.48
	2) The things I know often slip my mind during the conversation because I'm nervous.	1.60	0.54	1.76	0.51	1.83	0.55
	3) I am always exhausted after the conversation.	1.49	0.53	1.55	0.57	1.65	0.62
	4) I worry about making mistakes during the conversation.	1.34	0.48	1.40	0.54	1.68	0.61
	5) I worry that the communication partner is judging my English during the conversation.	1.31	0.47	1.36	0.53	1.63	0.62
	6) I am not at ease during the conversation.	1.85	0.60	2.03	0.67	1.80	0.64
	7) After the conversation, I think about how I could have done better.	1.26	0.47	1.29	0.51	1.53	0.64

L2 Communication Anxiety Levels in Relation to Different Communication Partners:  
An Empirical Study in Japanese EFL Classrooms

E) Returnee friends ( $\alpha=.78$ )	1) I am not good at initiating conversations.	1.65	0.76	1.95	1.04	2.58	0.81
	2) The things I know often slip my mind during the conversation because I'm nervous.	<b>3.33</b>	0.95	<b>3.29</b>	0.86	<b>3.08</b>	0.99
	3) I am always exhausted after the conversation.	2.26	0.69	2.45	0.86	2.65	0.87
	4) I worry about making mistakes during the conversation.	2.15	0.60	2.26	0.67	2.76	0.58
	5) I worry that the communication partner is judging my English during the conversation.	2.14	0.78	2.25	0.79	2.49	0.78
	6) I am not at ease during the conversation.	<b>3.50</b>	0.94	<b>3.66</b>	0.94	<b>3.05</b>	1.01
	7) After the conversation, I think about how I could have done better.	2.94	0.95	3.18	1.08	2.79	0.97

### ***Fear of negative evaluation by others***

Communicating in L2 with a Japanese teacher of English (Category A) or more capable friends (Category C) caused the highest level of anxiety (Table 3). This highest level of anxiety seemed to be induced by fear of another's negative evaluation. Items #4 (*I worry about making mistakes during the conversation*) and #5 (*I worry that the communication partner is judging my English during the conversation*) consistently showed higher scores than other items in communicating with these two types of partners (Table 4). Both these items are proven to relate to negative evaluation by others (Matsuda & Gobal, 2004). Thus, learners tended to worry about L2 communication because they feared being evaluated by Japanese teachers of English or by more capable friends. This argument is also supported by learners' interview protocol data, as shown in the following excerpt:

Excerpt 1: *When I have English communication with a Japanese teacher of English or more capable friends, I sometimes feel uncomfortable because I am afraid that they might think my English is not good.*

(Senior high school student D: Translation and parentheses are mine for all the excerpts in this study)

Other excerpts also support the claim that the sense of being evaluated (by Japanese teachers of English) causes a higher level of L2 anxiety.

Excerpt 2: *When I make mistakes in the English classes, the teachers (Japanese teachers of English) always point them out either explicitly or implicitly. So, I am a bit sensitive about making mistakes, especially in front of the teachers.*

(Junior high school student A)

Excerpt 3: *Whenever teachers (Japanese teachers of English) asked me to speak or communicate in English, they were always checking my English performance in the fashion of a speech or interview. These experiences caused me to exhibit a kind of negative S-R (stimulus-response) reaction to these teachers.*

(College student H)

Excerpts 3 and 4 show that negative L2 learning experiences increase learners' levels of L2 anxiety. This finding is in line with previous studies illustrating that L2 learning experience, a crucial factor in Dörnyei's L2 motivational self system, is significantly associated with anxiety levels (e.g. MacIntyre & Gardner, 1991; Muris, Merckelbach, & Meesters, 2001).

### ***Nervousness about L2 communication***

Communicating in L2 with foreign teachers of English (Category B) or returnee friends (Category E) also caused higher levels of anxiety in L2 learners. However, the mechanism behind this seems to be different from the explanation described above. The higher level of anxiety seems to be induced by the nervousness resulting from a lack of contact with communication partners in Categories B and E, as Items #2 (*The things I know often slip my mind during the conversation because I'm nervous.*) and #6 (*I am not at ease during the conversation*) consistently scored higher than other items did (Table 4). As was discussed above, a lack of contact with communication partners from these two categories is rather prevalent in the Japanese EFL context, and the students are thus relatively inexperienced in communicating with their partners. This inexperience then induces nervousness, particularly among young students, and results in higher levels of anxiety.

Excerpt 4: *I tend to get nervous when I communicate with Dag (a foreign teacher of English at the school) because I am not used to having a conversation with native speakers.*

(Junior high school student H)

Although the participants reported that they were likely to become nervous when communicating with a foreign teacher of English (Category B) or returnee friends (Category E), the level of L2 anxiety induced by these partners was not as high as those induced by Japanese teachers of English (Category A) or more capable friends (Category C; see Table 2). This difference may be explained by the tendency to have a different self-expectation or 'ought-to L2 self' (Dörnyei, 2009) for different communication partners. Excerpt 5 clearly illustrates this tendency:

Excerpt 5: *When communicating with a foreign teacher of English or returnee friends, I don't care about making mistakes so much. I am not a native speaker of English, so I know they don't expect me to speak perfect English. In contrast, when communicating with a Japanese teacher of English or more capable friends, I always try hard not to make any mistakes. Because I have always done very well in written tests, I think they might expect that I am supposed to do well in English conversations, as well. But, it is difficult for me to meet their expectations. That's why I always worry about making mistakes in communicating with them in L2.*

(Senior high school student A)

As can be seen in Excerpt 5, when the communication partner was a Japanese teacher of English or were more capable friends, Student A thought that the partner expected her to speak English well and thus felt more anxious. In contrast, when the communication partner was a foreign teacher of English or a returnee friend, the student thought that her English skills need not be equivalent to those of a native speaker of English; thus her level of anxiety was reduced.

### ***Sense of not being evaluated by others***

Communicating in L2 with less capable friends (Category D) tended to provoke less anxiety in learners. As shown in Table 4, almost all the items indicated relatively lower scores when the communication partners were Category D students. Thus, learners felt the least anxious communication in their L2 with less capable friends. Excerpts 5 and 6 show that the sense of not being evaluated by the communication partner substantially reduced CA levels.

Excerpt 6: *I don't feel anxious about having a conversation with them (less capable friends) because I don't think they can pick up my mistakes.*

(College student S)

Excerpt 7: *I feel comfortable during the English conversation with them (less capable friends) because they don't judge my English.*

(Senior high school student C)

## **VI. CONCLUSION**

This study examined whether L2 anxiety levels varied according to communication partners. It also investigated whether learners' academic status (junior high, senior high, or college students) affected their level of L2 anxiety with various communication partners.

Before the conclusion is presented, the limitations of this study should be noted. First, this study was cross-sectional. To examine the dynamics of how different communication partners influence learners' L2 anxiety levels, a longitudinal design needs to be included in future studies. Second, most schools of the present study adopted a 'regular visit system' for ALTs. Therefore, replicating this type of research with learners whose schools adopt other ALT-assigned systems such as the 'based school system' (see Section IV) and the 'occasional visit system', in which ALTs makes irregular visits, usually once or twice per year, might be required if we want to provide more useful insights into general EFL teaching/learning. Lastly, the present study did not focus on the relationship among L2 anxiety; other learner factors (e.g. self-confidence and learning style) and the learning environment (e.g. class size). Because several studies (e.g. Milles, Pajares, & Herron, 2006) have revealed that such factors affect L2 anxiety, future research should investigate these relationships.

Despite these limitations, this study provides new information on how L2 anxiety varies in relation to communication partners; Japanese (non-native) teachers of English and more capable

friends induce higher levels of L2 anxiety in learners. These higher levels of anxiety seem to result from the learners' fear of being evaluated by the communication partners. However, foreign (native) teachers of English and returnee friends induce moderate levels of L2 anxiety; these moderate levels seem to result from the students' lower contact frequency (relative lack of experience) with these communication partners. This study also indicates that L2 communication with less capable friends induces the lowest level of anxiety. This may be because learners need not worry about how their English is judged by this type of communication partner. Since the learners' fear of being evaluated by the communication partners promotes L2 anxiety, it can likely be alleviated by gaining confidence in English learning. Thus, English teachers should offer suggestions for gaining confidence or self-efficacy to their students through the use of encouragement. Finally, the results of this study show that learning experience and the ought-to L2 self, both of which are the crucial factors for Dörnyei's L2 motivational self system, are closely related to L2 anxiety, and this finding confirms the possibility of applying the system to the study of anxiety. Thus, further research should look into the relationship between L2 anxiety and underlying tenets of the L2 motivational self system, such as the ideal L2 self and ought-to L2 selves.

## Notes

1) The alpha value of this subsection was relatively lower than those of other sections. However, Dörnyei (2003) indicates that the alpha value higher than .60 is acceptable when the number of questionnaire items is small.

## Acknowledgement

The author extends her gratitude to Professor Osamu Takeuchi at Kansai University for his suggestions on this study; she would also like to thank all the participants in this study.

## REFERENCES

- Aida, Y. (1994). Examination of Horowitz, Horowitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155–168.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1–24). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientation, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, 3–32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. K. Horwitz & D. Y. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research*

- to classroom implications (pp. 3–13). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149–1160.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154–155.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132.
- Jung, H. Y., & McCroskey, J. C. (2004). Communication apprehension in a first language and self-perceived competence as predictors of communication apprehension in a second language: A study of speakers of English as a second language. *Communication Quarterly*, 52, 170–181.
- Kim, S. Y. (2010). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42, 138–157.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of foreign language anxiety: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85–117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283–305.
- 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., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265–287.
- 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*, 52, 537–564.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21–36.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2002). *Developing a strategic plan to cultivate “Japanese with English abilities.”* Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/15/03/03031%208a.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03031%208a.htm)
- Milles, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39, 273–292.
- Muris, P., Merckelbach, H., & Meesters, C. (2001). Learning experiences and anxiety sensitivity in normal adolescents. *Behavioral Science Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 279–283.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. London, UK: Longman.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural

- equation modeling approach. *System*, 38, 467–479.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning. *Language Learning*, 28, 129–142.
- Tanabe, M. (2002) Self-esteem and self-evaluation in a foreign language acquisition: The case of Japanese students in the United States. *Forum of International Development Studies*, 22, 113–124.
- Takahashi, H. (2000). Structure-based tasks and grammar instruction for practical communicative competence. Tokyo, JP: Taishukan.
- Yashima, T. (2004). *Motivation and affect in foreign language communication*. Osaka, JP: Kansai University Press.
- Yashima, T., Noels, K. A., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 17, 41–64.
- Young, D. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19, 439–445.
- Young, D. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426–439.
- Young, D. (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating low-anxiety classroom atmosphere*. Boston, MA: McGraw-Hill.

**Appendix: L2 Communication Anxiety Scale (Original in Japanese)**

Directions: This questionnaire contains statements that may reflect your feelings about your communication partners when you communicate with them in English. Please read each item and indicate whether you

(1) strongly disagree, (2) disagree, (3) neutral, (4) agree, (5) strongly agree.

A) Please response each statements below by imaging that you are communicating with Japanese teacher of English.

1*	I am not good at initiating conversation.	1-2-3-4-5
2	The things I know often slip my mind during the conversation because I'm nervous.	1-2-3-4-5
3	I am always exhausted after the conversation.	1-2-3-4-5
4	I worry about making mistakes during the conversation.	1-2-3-4-5
5	I worry that the communication partner is judging my English during the conversation.	1-2-3-4-5
6*	I am not at ease during the conversation.	1-2-3-4-5
7	After the conversation, I think about how I could have done better.	1-2-3-4-5

\*negative item

The same set of items shown above is used for B)-E) except for the directions below.

- B) Please response each statement below by imaging that you are communicating in L2 with foreign teacher of English.
- C) Please response each statement below by imaging that you are communicating in L2 with Japanese friends whose English skills are stronger than yours.
- D) Please response each statement below by imaging that you are communicating in L2 with Japanese friends whose English skills are not as strong as yours.
- E) Please response each statement below by imaging that you are communicating in L2 with returnee friends.



## 日本の大学生のリスニング・ストラテジー使用と習熟度の関係

濱本 陽子

関西大学 (非)

原田 洋子

豊中看護専門学校 (非)

伊與田 洋之

名古屋外国語大学 (非)

神室 芽久美

大阪府立大学 (非)

### ABSTRACT

The current study reports on the relationship between test takers' reported use of listening strategies and their listening comprehension proficiency. The participants were 1,008 college-level EFL learners classified into three groups of proficiency levels: high, intermediate, and low. Findings showed that the high-level listeners apparently preferred the use of metacognitive strategies involving selective attention, advance organization and self-management as well as cognitive strategies such as top-down and inferencing. On the other hand, the low-level listeners appeared to be able to use only a limited number of LSs. What they mainly used were the bottom-up cognitive strategies, and inferencing. As for the intermediate listeners, in the use of LSs such as advance organization and self-management of metacognitive strategies, they showed similar tendencies to high-level listeners, while in the use of other LSs such as inferencing, they were similar to the low-level listeners. The most marked characteristic displayed by the intermediate listeners was the use of translation while listening. These findings provide much food for thought for SLA researchers and teachers, particularly in compiling an effective list for instruction on listening strategies.

**Key words:** LS, 認知ストラテジー, メタ認知ストラテジー, 指導用 LS 項目

### 1. はじめに

多くのストラテジー (以下 ST) 研究 (Chamot, 1998; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990 など) によって, 言語学習に ST 指導を導入することの重要性が確認されている。また, Vandergrift (1999) は, リスニング・ストラテジー (以下 LS) を有効に使うことは, リスニング能力を向上させると共に, 第二言語学習の効率を上げるという点で大きく貢献する

と述べており、すでに実施している国もある。例えば、アメリカでは Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) というカリキュラムが開発されており (Chamot, 2005), カナダでは Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) が LS に関わるアンケート調査のひな型とされ、また、その使用が聴解過程に関する学習者の LS 認識を高める点においても有益であるとの報告がなされている (Vandergrift, 2006)。

一方日本では、特にリスニングの分野において、体系的に LS 指導を盛り込んだリスニング指導の実践や研究の歴史はまだ浅い。尾関 (2004) はその理由として大学でのリスニング指導の現状に鑑みて次の三点を指摘している。第一に、各大学の学部、学科等において、シラバス、テキストなどがあらかじめ設定されていることにより、教師は LS 指導を組み入れることを不可能だと考えがちであること。第二は、LS を取り入れた授業に関する参考文献が少ないこと。そして第三に、大学生はすでに中学、高校の段階でリスニングの学習歴があるので、そのような学習者に対して LS 指導は効果がないと、教師側が考えているのではないかという指摘である。確かに、実践報告の数も少ない。つまり、ほとんどの学生は LS の本格的な指導を受けていないと考えられる。

そこで筆者らは授業に LS 指導を組み込むにあたり、学生のリスニング能力に応じた、効果的な LS 項目を採求する必要があると考え、日本語を母語とする大学生 1,008 名に対してリスニングテストを実施後 LS の使用認識に関するアンケート調査を実施した。本研究の目的は、聴解力が広範囲にわたる参加者全体の LS 使用認識の特徴を明らかにすること、さらに、調査に使用されたテスト結果から聴解力のレベルにより上位群、中位群、下位群の3群を取り出し、各群間の LS 使用頻度の有意差を考察することにより指導に有効な LS を見つけ出すことである。

## 2. 先行研究

### 2.1 リスニング・ストラテジー研究の流れ

LS 研究が本格化し始めたのは 80 年代初頭であった。O'Malley, Chamot, and Küpper (1989) は、スペイン語を母国語とするアメリカの高校生を対象に音声の認知過程を調査した。その結果を分析する際に基にしたのは Anderson (1985) の情報処理認識モデルであり、情報処理はステージ 1 の知覚 (perceptual processing), ステージ 2 の解析 (parsing), ステージ 3 の利用 (utilization) という過程をたどり、それぞれの過程で LS の積極的な使用がみられると結論付けた。Henner Stanchina (1987) は初めてリスニング・タスクにおけるメタ認知 ST, 特に monitoring の重要性に注目した。90 年代以降多くの研究者が LS に特化した調査を行っている (Rost, 1990; Vandergrift, 1997)。このような研究により、以下のような傾向があることが確認されている。上位群は既知の情報や背景知識を使った elaboration や全体の流れから内容を把握しようとする top-down ST を多く使用し、monitoring 等のメタ認知 ST の使用率も高い。下位群は音声面や語彙など個々の部分から全体把握に至ろうとする bottom-up ST の使用の割合が高い。

Oxford (1990) は ST 使用を調べるための 50 項目のアンケート, Strategy Inventory for Language Learning (SILL) を開発し、ST の使用頻度を 5 段階尺度で測る形式を確立した。

SILL は量的研究に使用されるが、ST 研究には、日記による *diary method* や思考過程を口答で述べる *think-aloud* 法など質的アプローチも用いられる。

## 2.2 本研究に類似する先行研究

本研究の考察を行う際に、類似しているが相違点も明確な次の 4 つの論文 Vandergrift (1997), 城野 (2003), Ho (2006), 鈴木 (2009) を参考にした。

Vandergrift (1997) は、LS 使用の調査手順、参加者の規模、レベル分け、言語間の距離において筆者らの研究と異なる。参加者はアメリカ人で 16, 17 歳の高校生 36 名である。第一言語は英語、第二言語はフランス語であり、言語間の距離は日本語対英語と比べて近い。フランス語の 4 レベルの *authentic* なリスニング教材を用い、Cohen (1987) の *verbal report* の収集方法を参考にして、調査が行なわれた。第 1 段階で回顧式インタビューを行い 21 人に参加者を絞り込み、第 2 段階で刺激回想法 (*stimulated recall*) を用いて、テスト直後に自己観察をさせた。第 3 段階で *think-aloud* 法を用い、LS 活用状況を調べた。この研究における LS 分類は「認知」「メタ認知」「社会情意」を基本とし、参加者が使用している LS 全体の 8 割程度が認知 ST と一番高く、メタ認知 ST が 1~2 割程度、社会情意 ST はほとんど使われていないという結果を報告した。また、中位群は下位群に比べるとメタ認知 ST (特に *comprehension monitoring, planning, problem identification*) を約 2 倍使用し、下位群は認知 ST (特に *translation, transfer, repetition*) を中位群より多く用いているとしている。

城野 (2003) においては、参加者は *Super English Language High School* の英語科 1 年生 39 名 (男子: 7 名, 女子: 32 名) である。英語検定準 2 級のリスニングテストで平均 7 割の得点率を示すほど、一般的な習熟レベルが高いことが本研究との相違点である。また、認知 ST, 補償 ST, メタ認知 ST のうち、特に、リスニング力上位者と下位者との間に有意差があり利用頻度に大きく開きのある ST を授業に組み込んだという点で、本研究との相違が見られる。

Ho (2006) は、英語専攻の中国語話者の大学生 190 名を対象とし、台湾の英語検定試験 (初級は国民中学卒業程度、中級は高級中学卒業程度、中高級は一般の大学卒業程度、高級は大学の英語専攻修了または英語圏の大学における学位取得者程度、優級は高等教育を受けた英語母語話者程度) の 5 レベル中 3 番目にあたる「中高級」レベルを使用している。本研究とは専攻、参加者数、テストの難易度が大きく異なる。Ho (2006) は *self-management, self-monitoring* などのメタ認知 ST が多く使用されていること、また、LS 使用状況は聴解能力に密接な関係があることを確認している。

鈴木 (2009) においては、明示的 LS 指導が実施されたことが本研究との違いである。参加者は「平均的な高校生の習熟度」に満たない、英検 4 級レベルの定時制課程 1 年次から 4 年次 (15 歳から 19 歳) の高校生 12 名である。事前・事後テストに英検 3 級のリスニングテストを用い、6 回の授業にわたってテスト前とテスト中に明示的な LS 訓練を行い、テスト後に記述式で「有益と感じた LS」について答えさせた。その結果、参加者は「英語を頭に残す」、「強く発音された語の意味に気をつける」などを「これはいいと思ったストラテジー」としてあげたと述べている。この研究では LS 指導の有効性が認められ、ま

た、LS 指導が学習プロセスにおける参加者自身の LS 使用認識を高めることも言及している。

筆者らの調査は参加者が 1,000 人規模であること、日本の大学生であること、聞き手の聴解レベルが多岐にわたること等において上述の研究とは大きく異なる。大学生の内訳は、1 年生 695 名 (男子: 506 名, 女子: 189 名 ; 以下同じ), 2 年生 229 名 (129, 100), 3 年生 44 名 (39, 5), 4 年生 40 名 (26, 14) であった。その調査データを基に、指導に有効な LS 項目を見つけ出す意義は十分にあると考える。なぜならそれは、日本の大学生の LS 使用認識の現実により迫ることができることを意味し、また、様々な聴解力レベルの学生を担当する日本の英語指導者がこの現状を把握することは、習熟度に応じた LS 指導を実践する際に役立つと確信するからである。

### 3. リサーチ・クエスチョンと LS の定義

本研究のリサーチ・クエスチョンは以下の通りである。

1. 習熟度が多様な日本人大学生がリスニングテストを受ける際の LS 使用認識の実態はどのようなものか。
2. リスニング習熟度別にみて、LS 使用認識にどのような差異がみられるか。
3. 上位群、中位群、下位群の LS 使用認識の特徴は何か。

また、本研究での LS の定義は「効率よく聴解するために、足りない力を補い、持てる力をより引き出すために活用するもの」とする。また、アンケートの前にテストを用いたことから、様々なテスト・テイキング ST も調査対象としたが、これらもテストで正解に至るために行う意識的な思考や行動であると考え LS 項目とみなす。

## 4. 方法

### 4.1 参加者

参加者は関西と首都圏の国公立、私立大学の主に 1 年生の文系、理系学生 1,008 名であり、内 1 年以上英語圏に滞在した経験を持つ学生は 6 名、英語を主たる言語として言語・文化を研究する専門領域に所属する学生は 2 名であった。調査は 2011 年 7 月 JACET 関西リスニング研究会に所属する教員が担当するクラスにおいて実施した。記入項目に全く欠損値のない参加者は 791 名 (男子: 549 名, 女子: 242 名)。分散分析に用いた参加者は 441 名 (男子: 304 名, 女子: 137 名) であった。

### 4.2 リスニングテスト

本研究では大学入試センター試験、リスニングテスト (以下、「センター試験リスニングテスト」) 平成 18 年度本試験を予備調査 1、予備調査 2、本調査において使用した。使用理由は、センター試験リスニングテストが聴解行動との高い相関関係が報告されていると共に、構成概念の妥当性についての高い評価を得ている点である (内田他, 2010)。

テストは全 25 問、テスト所要時間は約 40 分、マークシート形式で、構成、各問の内容は以下の通りである。

第1問：二人の対話を聞き、イラスト、数字、語句等を選択する問題 (6 問)

第2問：二人の対話を聞き、最後の発言に対する相手の応答を選択する問題 (7 問)

第3問：(A) 短い対話を聞き、その内容に関する質問の答えを選択する問題 (3 問)

(B) 長めの対話を聞き、その内容に基づいて表の空所補充をする問題 (3 問)

第4問：(A) 短い英文 (90 語程度) を聞き、その内容に基づいて質問に対する答えを選択する問題 (3 問)

(B) 長めの英文 (200 語程度) を聞き、その内容についての質問に対する答えを選択する問題 (3 問)

### 4.3 アンケート用紙 (Appendix 1) の作成

SILL Version 7.0 (ESL/EFL) を基に作られた城野 (2003) のアンケート項目を参考にした。本研究ではセンター試験リスニングテストが、「英語を聞いて選択肢問題に答える」という設定であるため、参加者が、テスト・テイキング ST を用いることを予想し、アンケート 40 項目の中に多数のテスト・テイキング ST を加えた。その使用状況も考察できるというのが本研究の特徴の1つでもある。項目の提示順序によって結果が左右されないように、同内容で前半後半の順を逆にした2種類の用紙を用意した。5段階尺度 (1: あてはまらない。5: あてはまる) に記入を依頼した。参加者が記入に要した時間は約 10 分である。(Appendix 1 参照)

## 4.4 調査手順とその結果

### 4.4.1 予備調査1

予備調査1は2011年3月に実施し、主にアンケートの質問項目の文言、表現等が作成者の意図通りに読み手に伝わるかどうかを確認した。参加者は、17名。リスニングテスト、アンケート後、質問項目の表現等について、聞き取り調査 (1人 60分程度) を行い率直な意見が得られ、若干の表現修正と質問項目の並べ替えを行った。

### 4.4.2 予備調査2

予備調査2は2011年5月に実施した。この調査では質問項目の内容やデータについてさらに検討した。参加者136名は、主に1年生 (男性57名、女性79名) であった。各実施者によって手順や指示内容に違いが出ないように作成された実施マニュアル、「試験前指示」を読み上げ、リスニングテスト、アンケートを実施した。結果、リスニングテストの得点 (素点25) については、平均点11.5、標準偏差5.67を得た。各質問項目の平均値から±標準偏差を計算し、結果Q14, Q25には天井効果そしてQ40には床効果が見られた。

Q14：挿絵や図表がある場合は先に見た。

Q25：分からなかった場合は勘で答えを選んだ。

Q40：分からなかった場合は、いつも同じ選択肢をマークした。

これらを質問項目に含めるか否かを検討した結果、1,008名の学生からも同様の結果が得られるかどうかを確認するため、あえてこれらの質問項目を修正しないこととした。

#### 4.4.3 本調査

1,008 名に対して、予備調査 2 と同じ手順で 2011 年 7 月に実施した。全データを入力後、データの信頼性を高めるために、質問項目に全く記入漏れのないもの 791 名を選出し、EXCEL 統計関数を用いて統計処理を行い以下のデータを算出した。また、習熟度別の LS の特徴を考察するために、上位群、中位群、下位群、441 名を選び出した。手法は、テストの平均値から $\pm 1/4$ の範囲を中位群とし、それに合わせ、上、下位群の得点範囲を調整し 3 群を決定した (表 1)。791 名の記述統計量 (表 2) および得点分布 (図 1) は以下に示す通りである。また、791 名の LS の使用頻度の平均値の降順 10 項目 (表 4-1)、昇順 10 項目 (表 4-2) を 5.1 リサーチ・クエスチョン 1 に示す。

表 1. 分散分析に用いた各群の内訳

群	人数	平均点	標準偏差	素点
上位群	169	22.17	1.26	21~25
中位群	152	16.08	0.83	15~17
下位群	120	7.07	1.73	01~09

表 2. 得点の記述統計量

素点	
平均	15.69279393
標準誤差	0.185015088
中央値	16
最頻値	21
標準偏差	5.203497962
分散	27.07639104
尖度	-0.73231774
歪度	-0.36943925
範囲	24
最小	1
最大	25
合計	12413
標本数	791

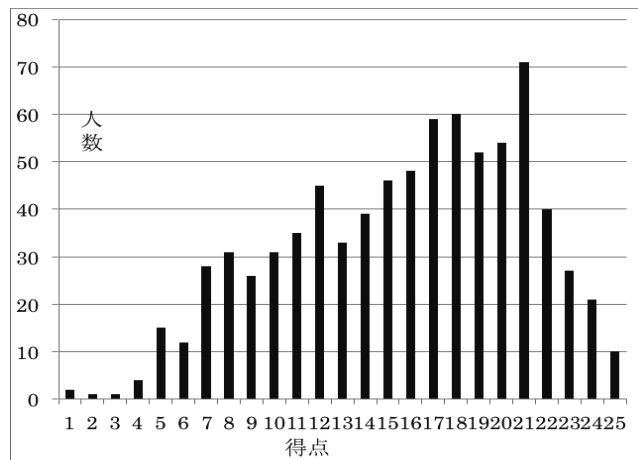


図 1. 得点分布

さらに、これらのデータを基に「タイプ別 使用 LS 分布表」 (Appendix 2) を作成した。

## 5. 結果と考察

本研究で調査した LS 項目を考察するにあたり、Vandergrift (1997) や Chamot & Küpper (1989) の分類を参考にして、以下に示すような分類表を作成した (表 3)。認知 ST, メタ認知 ST, 情意 ST, テスト・テイキング ST に大別し、下位カテゴリーとして top-down, bottom-up, selective attention など本研究に関わる LS 用語の定義を記した。LS 分類に関しては、研究者間にも様々な見解があるが、この表は本研究の考察を加えていく上での一つの見方としてまとめたものである。本稿ですでに述べた先行研究の結果もこれらの用語で



報告されており、他の研究結果との比較も容易になると考えている。尚、質問項目が複数の LS にオーバーラップしている場合がある。

表 3. LS 分類表

LS	内容説明	質問項目
◆認知 ST		
Top-down	全体から部分へと理解する	02, 04, 10, 13, 17, 18 19, 20, 26, 38, 39
Bottom-up	部分から全体へと理解する	11, 12, 15, 16
Prediction	先を予測する	01
Inferencing	既知語、文脈情報を利用して未知語や内容を推測する	10, 23, 39
Elaboration	背景知識、自己体験などを利用して内容を推測する	36
Imagery	イメージを描く	28
Translation	翻訳する	21
Repetition	心の中でフレーズなどを繰り返す	07
Note-taking	メモをとる	24, 33
Memorizing	聴解内容の記憶を保持する	05
◆メタ認知 ST		
Advance organization	概要把握のために、主要な項目に注意する	03, 14, 22
Selective attention	キーワード、声の調子など特定の側面に注意する	02, 06, 11, 12, 13 27, 30, 32, 33, 34
Self-management	状況を把握し、状況に応じて対処していく	26
Monitoring	自己の理解度をモニターし修正を加える	34
◆情意 ST	自己の感情面の操作にかかわる思考や行動	26, 35
◆テスト・テイキング ST	テストで正解に至るために行う意識的な思考や行動	03, 06, 07, 08, 09, 12 14, 22, 26, 29, 30, 31 34, 35, 37
◆その他		25, 40

次にリサーチ・クエスチョンごとに結果と考察を述べる。考察は学習者の習熟度に応じた、効果的な LS 項目を探索するという観点から加えていく。

### 5.1 リサーチ・クエスチョン 1

習熟度が多様な日本人大学生がリスニングテストを受ける際の LS 使用認識の実態はどのようなものか。

791 名の LS の使用頻度の平均値 (降順) 及び、LS の使用頻度の平均値 (昇順) (表 4-1, 4-2) を用いて考察を行う。全項目の使用頻度の平均値は 5 段階スケールで 3.19、平均値以上を示したものは 40 項目中 24 項目である。表 4-1 は全参加者の LS 使用頻度の最も高い順に示された LS を示すが、上位を占める Q14, Q03, Q22, Q30, Q34 はテスト・テイキング ST であり、参加者が中学、高校で様々なリスニングテストを受ける中で習得してきた LS だと推測する。加えて、これらのうち、Q30, Q34 は selective attention としても解釈できる。また、6 位以降の Q26, Q10, Q39, Q04 は参加者が top-down ST を用いようとしていることを示すものである。これらの LS は参加者のそれまでの学習歴の中で指導が加わっており、自動化にまでは至らないとしても、学習者になじみのある LS であると推察する。

表 4-1. 全参加者の平均値の高い順 (降順) TOP 10 (N=791)

No.	LS	内容説明	平均値
1	Q14	挿絵や図表がある場合は先に見た	4.43
2	Q03	設問を先に読んだ	4.24
3	Q22	解答の選択肢を先に読んだ	4.06
4	Q30	設問に關係のある箇所を特に注意して聞いた	3.96
5	Q25	分からなかった場合は勘で答えを選んだ	3.94
6	Q26	正確に聞けなかったところにはこだわらなかった	3.73
7	Q10	断片的な情報を手掛かりに答えを選んだ	3.71
8	Q39	聞き取れた語句だけで内容を推測しながら聞いた	3.70
9	Q34	1 回目で聞くべきポイントの見当を付け、2 回目ですそれに集中して聞いた	3.68
10	Q04	会話や長文の話題や主題を理解しようとした	3.60

表 4-2. 全参加者の平均値の低い順 (昇順) TOP 10 (N=791)

No.	LS	内容説明	平均値
1	Q40	分からなかった場合は、いつも同じ選択肢をマークした	1.67
2	Q24	聞きながらメモをとった	1.97
3	Q33	数字はメモを取るようにした	2.26
4	Q07	聞こえてきた英語を、声を出さずに繰り返した	2.30
5	Q32	会話問題では、話し手の感情をくみ取ろうとした	2.41
6	Q27	イントネーション (声の上がり下がり) に気をつけて聞いた	2.46
7	Q09	1 回目聞いたときに答えを選び、2 回目には次の問題に備えた	2.58
8	Q11	時制 (現在, 過去, 未来) に注意して聞いた	2.61
9	Q01	先を予測しながら聞いた	2.72
10	Q19	文や語句の切れ目に注意した	2.74

表 4-2 は、全参加者の使用認識が最も低かった LS を最下位から 10 項目示している。最下位の Q40 は予備調査の時点で床効果が出ていたもので、質問項目としては不適切であることを再確認した。認知 ST の中では使用頻度の低い順に note-taking (Q24), repetition (Q07), prediction (Q01) がみられ、メタ認知 ST の中では selective attention (Q33, Q32, Q27, Q11) ばかりが 4 項目検出された。また、聴解レベルが上がらないと使いにくいもの (Q24, Q09, Q01) もある。

## 5.2 リサーチ・クエスチョン 2

リスニング習熟度別にみて、LS 使用認識にどのような差異がみられるか。

上位群、中位群、下位群が認識した LS 使用度の有意差に関するデータ結果が集約されている「タイプ別 使用 LS 分布表」(Appendix 2) に基づき、タイプごとに結果を述べ、考察を加えていく。

分布表では全 40 項目について上位群、中位群、下位群が使用した LS を、Type A, B, C, D に分類し、使用度の有意差の全体が一覧できるようにした。表下の Remarks にあるように、 $\alpha$  は上位群と下位群の間に有意差がある場合、 $\beta$  は上位群と中位群の間に有意差がある場合、 $\gamma$  は中位群と下位群の間に有意差がある場合を示している。表中の各 Type 欄の下に  $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$  が組合せ別に記されている。Type A は  $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$  すべてを含むもの、Type B1 は  $\alpha$  と  $\beta$  を含むもの、Type B2 は  $\alpha$  と  $\gamma$  を含むもの、Type C1 は  $\alpha$  のみ、Type C2 は  $\beta$  のみ、Type C3 は  $\gamma$  のみ、Type D は  $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$  のいずれも含まないものである。各項目に関する上、中、下位群の有意差をスティックの長さで示し、各群それぞれの平均値を上位群は黒、中位群は斜線、下位群は灰色とした。表全体の左右の数値は 5 段階尺度であり、各スティックを短く横切る実線



は 3 群の平均値である。枠全体を横切る長い線は全項目の平均値 (3.19) を示している。スモール a は上位群になるほど、スモール b は下位群になるほど使用頻度の高い LS を表している。

## Type A

$\alpha, \beta, \gamma$  の 3 ファクターが同時に存在し、上位群と下位群、上位群と中位群、中位群と下位群の全てに有意差が見られるもの。

### a 上>中>下 (上位群ほど数値が高い)

Q30 設問に関係のある箇所を特に注意	平均 3.9	上 4.2	中 4.0	下 3.3
Q04 会話や長文の話題や主題を理解	平均 3.6	上 4.0	中 3.6	下 3.0
Q18 聞こえてきた英文の流れを把握	平均 3.4	上 3.8	中 3.3	下 3.0
Q17 単語よりも、意味のかたまりで聞いた	平均 3.3	上 3.8	中 3.3	下 2.6
Q20 話し手の言いたいこと (意図や目的) を理解	平均 3.3	上 3.7	中 3.4	下 2.8
Q38 日本語に訳さず、英語のまま理解	平均 3.0	上 3.5	中 2.8	下 2.5

### b 下>中>上 (下位群ほど数値が高い)

Q16 単語単位で聞き取った	平均 2.9	上 2.6	中 3.0	下 3.3
----------------	--------	-------	-------	-------

聴解レベルが上がるほど使用されるこれら LS は次のように要約できる。「話題や主題をとらえ (Q04)、話の流れを把握 (Q18) し、話者の言いたいことをつかもうとする (Q20)。その際、単語単位ではなく、意味のまとまりでとらえ (Q17)、また、重要な箇所には注意を払いながら (Q30)、英語のままで理解する (Q38)」。反対に聴解レベルが下がるほど、「単語単位で聞き取ろうとする (Q16)」ことがわかる。

上記の LS では上、中、下と 3 群の有意差が明確に現れた。上位群ほど top-down の認知 ST と advance organization, selective attention などのメタ認知 ST を使用し、また下位群ほど bottom-up の認知 ST を使用している。

佐藤 (1995) は中学 3 年生 392 名の LS 意識調査を考察した際、認知方略の使用頻度が最も高く、それに比べ社会・情意方略の使用頻度は低いと報告している。また、メタ認知方略は聴解力と密接な関係があり、聴解レベルが低下するにつれて聴解過程における認知制約が大きくなるため、メタ認知方略を活性化させる余地が少なくなり使用頻度が下がると指摘している。また、立松 (2006) は中学 3 年生 91 名に同種の研究を行い、結論として聴解力の上位者ほどメタ認知 ST の使用頻度が高くなるとしている。大学生を対象とした本研究からもそれらを支持する結果が得られた。

## Type B

$\alpha, \beta, \gamma$  の 3 ファクターのうち、2 ファクターが同時に存在するタイプで B1 と B2 に分けられる。

## Type B 1

$\alpha$  (上・下位群間に有意差) と  $\beta$  (上・中位群間に有意差) が存在するもの。

a 上>中 $\approx$ 下 (上位群の数値が高い)

Q06	数字には特に注意	平均 3.4	上 3.7	中 3.3	下 3.2
Q09	1 回目に答えを選び, 2 回目には次の問題に備えた	平均 2.7	上 3.1	中 2.4	下 2.4
Q01	先を予測しながら聞いた	平均 2.7	上 3.0	中 2.6	下 2.4

b 下 $\approx$ 中>上 (下位群ほど数値が高い)

Q25	分からなかった場合は勘で答えを選んだ	平均 3.9	上 3.3	中 4.1	下 4.3
Q10	聞き取れた断片的な情報を手掛かりに答えを選んだ	平均 3.6	上 3.4	中 3.7	下 3.8

上位群が大差をつけたこのタイプで, レベル差が顕著にでたのは「1 回目に解答し, 2 回目には次の問いに備える (Q09)」という LS で中・下位群における使用度は極端に低い。これは能力に余裕のある学習者が使うテスト・テイキング ST である。また, 「聴きながら先を予測し (Q01), 数に注意を払う (Q06)」など, 上位群は, 聴解中に prediction の認知 ST を用い, selective attention のメタ認知 ST を使用できたと考えられる。一方, 聴解力が不十分になるほど, 「聴き取れた断片情報を手がかりに推測 (Q10) したり, 勘で答えを選ぶ (Q25)」傾向が強かった。下位群は認知 ST の bottom-up や inferencing の使用頻度が高いことが確認できた。

## Type B 2

$\alpha$  (上・下位群間に有意差) と  $\gamma$  (中・下位群間に有意差) が存在するもの。

a 上 $\approx$ 中>下 (上・中位群の数値が高い)

Q14	挿絵や図表は先に見た	平均 4.4	上 4.5	中 4.5	下 4.1
Q03	設問を先に読んだ	平均 4.2	上 4.4	中 4.2	下 3.7
Q22	解答の選択肢を先に読んだ	平均 4.0	上 4.2	中 4.1	下 3.6
Q05	内容の記憶を保持しようとした	平均 3.5	上 3.7	中 3.6	下 3.1
Q29	解答の選択肢で明らかな間違いを消去	平均 3.5	上 3.7	中 3.6	下 3.2
Q12	疑問詞 (when, where, how など) に注意	平均 3.4	上 3.7	中 3.4	下 3.0
Q23	知らない語句や表現の意味を前後関係から推測	平均 3.3	上 3.5	中 3.3	下 2.9
Q28	聞きながら場面や登場人物を思い描いた	平均 3.3	上 3.5	中 3.4	下 2.7
Q36	分からなかった場合は, 背景知識を活用した	平均 3.2	上 3.3	中 3.3	下 2.9
Q13	接続詞 (and, but, because など) に注意した	平均 3.1	上 3.3	中 3.3	下 2.7

b 下>上 $\approx$ 中 (下位群の数値が高い)

Q40	分からない場合, いつも同じ選択肢をマーク	平均 1.7	上 1.4	中 1.6	下 2.0
-----	-----------------------	--------	-------	-------	-------

これらは上・中位群の使用度が高い LS である。まとめると「挿絵や図表を先に見 (Q14), 設問を先に読み (Q03), 解答の選択肢を先に読む (Q22)」である。さらに「疑問詞 (Q12) や接続詞 (Q13) を意識し, 場面や登場人物を思い描きながら (Q28) 内容を記憶しよう (Q05) とする。あるいは, 未知語を前後関係から推測したり (Q23), 背景知識を活用する (Q36)」となる。

上・中位群は, 認知 ST では *inferencing*, *imagery*, *elaboration*, *memorizing*, メタ認知 ST では *advance organization*, *selective attention* などを使用していた。使用 LS の項目数が多いことは上・中位群の特徴である。

## Type C

$\alpha, \beta, \gamma$  の 3 ファクターのうち, 1 ファクターのみが存在するタイプで C1, C2, C3 に分けられる。

### Type C 1

$\alpha$  (上・下位群間に有意差) のみが存在するもの。

#### a 上>下 (上位群ほど数値が高いもの)

Q19 文や語句の切れ目に注意	平均 2.8	上 2.9	中 2.8	下 2.5
Q33 数字はメモをとった	平均 2.2	上 2.4	中 2.3	下 2.0
Q24 聞きながらメモをとった	平均 2.0	上 2.2	中 2.0	下 1.8

#### b 下>上 (下位群ほど数値が高いもの)

Q37 何度も聞こえてくる語句に注意した	平均 3.2	上 3.0	中 3.2	下 3.5
----------------------	--------	-------	-------	-------

これらは全体に使用頻度が低い LS である。「メモをとる (Q24)」の認知 ST も使用認識はかなり低い。下位群は「何度も聞こえてくる語句に注意した (Q37)」の数値が高い。

### Type C 2

$\beta$  (上・中位群間に有意差) のみが存在するもの。

#### 中>上 (中位群の数値が高い)

Q21 日本語に訳しながら聞いた	平均 2.8	上 2.7	中 3.1	下 2.9
------------------	--------	-------	-------	-------

### Type C 3

$\gamma$  (中・下位群間に有意差) のみが存在するもの。

#### 中>下 (中位群の数値が高い)

Q31 全部聞き終わった後に答えを選んだ	平均 3.4	上 3.4	中 3.6	下 3.1
----------------------	--------	-------	-------	-------

中>上で有意差がみられた LS は、唯一「日本語に訳しながら聞く (Q21)」である。数値の下がり方も中, 下, 上の順であった。また, 中>下では, 唯一「全部聞き終わった後に答えを選ぶ (Q31)」が検出された。translation の LS 使用は中位群の特徴と言える。

## Type D

$\alpha, \beta, \gamma$  の 3 ファクターが全く存在せず, 3 群間全てに有意差が見られないもの。

Q26	正確に聞けなかったところにはこだわらなかった	平均 3.8	上 3.7	中 3.8	下 3.8
Q39	聞き取れた語句だけで内容を推測	平均 3.7	上 3.7	中 3.7	下 3.6
Q34	1 回目で聞くべきポイントの見当を付け 2 回目でそれに集中して聞いた	平均 3.6	上 3.5	中 3.8	下 3.6
Q15	音声を正確に聞き取ろうとした	平均 3.5	上 3.5	中 3.4	下 3.5
Q35	分からなかった語句は無視するようにした	平均 3.5	上 3.4	中 3.6	下 3.6
Q02	強く聞こえてくる言葉に注意	平均 3.1	上 3.2	中 3.0	下 3.3
Q08	聞きながら答えを選んだ	平均 3.2	上 3.2	中 3.1	下 3.2
Q11	時制 (現在, 過去, 未来) に注意した	平均 2.6	上 2.6	中 2.6	下 2.6
Q27	イントネーションに気を付けて聞いた	平均 2.5	上 2.6	中 2.4	下 2.6
Q32	会話問題では, 話し手の感情をくみ取ろうとした	平均 2.5	上 2.6	中 2.5	下 2.3
Q07	聞こえてきた英語を, 声を出さずに繰り返した	平均 2.3	上 2.3	中 2.2	下 2.5

このタイプは聴解レベルとは関係なく使用される LS である。概ね, 使用度が高めであった LS のグループと, 使用度が極めて低い LS のグループに分けられる。

## 5.3 リサーチ・クエスチョン 3

上位群, 中位群, 下位群の LS 使用認識の特徴は何か。

### 5.3.1 上位群の特徴

表 5. 上位群の平均値の高い順 (降順) TOP 10 (N=169)

No.	LS	内容説明	平均値
1	Q14	挿絵や図表がある場合は先に見た	4.53
2	Q03	設問を先に読んだ	4.43
3	Q30	設問に關係のある箇所を特に注意して聞いた	4.23
4	Q22	解答の選択肢を先に読んだ	4.16
5	Q04	会話や長文の話題や主題を理解しようとした	3.98
6	Q18	聞こえてきた英文の流れを把握するように意識した	3.84
7	Q17	単語よりも, ある程度の意味のかたまりで聞くことを意識した	3.79
8	Q06	数字には特に注意した	3.72
8	Q26	正確に聞けなかったところにはこだわらなかった	3.72
10	Q05	内容の記憶を保持しようとした	3.67
10	Q12	疑問詞 (when, where, how など) に注意して聞いた	3.67
10	Q29	解答の選択肢で明らかに間違っているものを消去した	3.67
10	Q39	聞き取れた語句だけで内容を推測しながら聞いた	3.67

「タイプ別使用 LS 分布表」も併わせて結果をみると、上位群だけが他の群と比較して高い比率で使っていた LS は、「会話や長文の話題を理解 (Q04)」、「聞こえてきた英文の流れを把握 (Q18)」、「単語よりも、ある程度の意味のかたまりで聞く (Q17)」、「数字には特に注意 (Q06)」、「疑問詞 (when, where, how など) に注意 (Q12)」であった。上位群がよく使っていた他の LS と考え合わせてみると、上位群はリスニングに必要な語彙力や文法力などがあるため、話の流れをチャンクで捉え、内容を推測し、背景知識と結び付ける柔軟性を持ち、文脈の中で理解できていたのかも知れない。概観すると、上位者に多用されているのは、多彩なテスト・テイキング ST (Q14, Q03, Q30, Q22, Q06, Q26, Q12, Q29) であり、これらの中で特に、上位者が用い、中・下位者が用いていない LS を中・下位者に明示的に指導すれば、テストの成績を上げるという点において大きい効果が期待できそうである。並行して top-down ST も使われているので、これらを伸ばす手堅い教育実践も重要だと考えられる。

### 5.3.2 中位群の特徴

表 6. 中位群の平均値の高い順 (降順) TOP 10 (N=152)

No.	LS	内容説明	平均値
1	Q14	挿絵や図表がある場合は先に見た	4.45
2	Q03	設問を先に読んだ	4.19
3	Q22	解答の選択肢を先に読んだ	4.11
4	Q25	分からなかった場合は勘で答えを選んだ	4.07
5	Q30	設問に関係のある箇所を特に注意して聞いた	3.95
6	Q34	1 回目で聞くべきポイントの見当を付け、2 回目でそれに集中して聞いた	3.77
7	Q26	正確に聞けなかったところにはこだわらなかった	3.76
8	Q39	聞き取れた語句だけで内容を推測しながら聞いた	3.72
8	Q10	聞き取れた断片的な情報を手掛かりに答えを選んだ	3.72
10	Q05	内容の記憶を保持しようとした	3.63

中位群は上位群と共通して使用している LS が多く、中位群はより上位群寄りということが言える。特に Type B2 では、「挿絵や図表を先に見る (Q14)」、「背景知識を活用 (Q36)」などは上位群の平均値と同じであり、「解答の選択肢を先に読む (Q22)」、「内容の記憶を保持 (Q05)」などは非常に近い平均値であった。これらの LS は上位群との差がほとんどなく、ここでは上位群と同じように先読み ST や top-down ST を使用していると考えられる。

しかし、Type A や Type B1 のように、上位群までの間隔が大きく開いた LS は「日本語に訳さず、英語のまま理解するように意識した (Q38)」、「単語よりも、ある程度の意味のかたまりで聞くことを意識した (Q17)」などであった。つまり、上位群と同じような LS を駆使しているものの、上位群ほどのレベルには達していない過渡期的な段階だと言える。注目すべきことは、中級者は Q38 や Q17 の使用が上級者ほどに達していないことがはっきり見てとれることである。従って、中級者にはこれらの LS を積極的に指導する必要があると考えられる。

### 5.3.3 下位群の特徴

表 7. 下位群の平均値の高い順 (降順) TOP 10 (N=120)

No.	LS	内容説明	平均値
1	Q25	分からなかった場合は勘で答を選んだ	4.34
2	Q14	挿絵や図表がある場合は先に見た	4.12
3	Q26	正確に聞けなかったところにはこだわらなかった	3.81
4	Q10	聞き取れた断片的な情報を手掛かりに答えを選んだ	3.78
5	Q03	設問を先に読んだ	3.69
6	Q22	解答の選択肢を先に読んだ	3.60
7	Q34	1 回目でポイントの見当を付け、2 回目ですそれに集中して聞いた	3.58
7	Q35	分からなかった語句は無視した	3.58
9	Q39	聞き取れた語句だけで内容を推測しながら聞いた	3.55
10	Q15	音声を正確に聞き取ろうとした	3.48

下位群は bottom-up 処理に頼りがちであることを、多くの研究者 (O'Malley, Chamot & Küpper, 1989; Oxford, 1990) が指摘しているが、本研究においてもその一端が確認できた (Q15)。同様の傾向は分布表の Type Ab でも見られた (Q16)。さらに下位群は、聞き取れない部分には固執せず (Q25, Q26, Q35)、断片的に聞き取れた情報や語句に基づいて意味を推測しようとする傾向があることが分かった (Q10, Q39)。

また、分布表で他の群と間隔が広く開いている LS は「設問に関係ある箇所を特に注意 (Q30)」、「単語よりも、ある程度の意味のかたまりで聞く (Q17)」など数多くあり、下位群は上・中位群が使っている LS をあまり使っていないことが見てとれる。これは、一般的に言われているように、下位群は使用できる LS の種類が少なく、限定的であることを示していると考えられる。

## 6. 教育的示唆と今後の課題

日本人学習者に適した LS 指導にむけて以下のことを提言する。まず第一に、指導者も学習者も LS awareness を高めることが重要である。河内山 (1999) は LS を意識的に使った聞き手は、LS の発想をもたない聞き手より高い聴解力を示したと報告している。

次に、指導目的と対象学生のレベルにあわせた適切な「指導用 LS 項目作り」がぜひとも必要だと考える。実際、LS の種類と数は多い。本研究は聞き手の聴解レベルによって LS の使用が異なることや各群で使用された特徴的な LS を示した。また、聞き手の聴解力レベルにかかわらず用いられる LS があることや、指導者からみて効果的と思える LS でも使用度が極端に低いものがあることもわかった。

学習者のレベルにあわせて指導すべき LS 項目を選ぶ際には、Appendix 2 に掲載の分布表が参考になると思われる。例えば、good learner から学べとよくいわれる。それには上位群で使用頻度が高い LS が参考になる。中位群ならば分布表の Type B2a の LS 指導には特に効果が期待できる。また、目的がテストの聴解であれば、テスト関係の LS を拾い出せばよい。例えば、「英語を心で繰り返す」LS は TOEIC Part 2 のように設問、選択肢等の周辺情報はゼロで、メモは許されていない状況下では効果が期待できる。聴解活動では内容を忘れてしまいがちになるので、場面や人物を visualize する、メモをとるなど記憶保持に有効と思える LS の訓練はぜひ取り入れたい。

「指導用 LS リスト」には、情意 ST の項目を増やすことも望ましい。これは、河内山 (1999) の指摘するとおり、リスニングでは発信者ベースでのスピードを受容しなければな



らず、心理状態が大きな要素を占めるからである。本研究では、上、中、下位のどの群にも、使用 LS の TOP 10 内に「正確に聞けなかったところにはこだわらなかった (Q26)」が検出された。これも発信者ベースで行う聴解においては、発話に追いつくために有効な LS である。

また、メタ認知 ST の重要性は、多くの研究者によって指摘されている (O'Malley & Chamot, 1990; Vandergrift, 2003; Chamot, 2005)。例えば、selective attention があげられる。特定の語や情報に注意を向ける訓練も必要だろう。数値的なものをはじめ、疑問詞、接続詞や接続副詞に注意すれば文脈の流れをつかむことにも役立つだろう。鈴木 (2009) は気づきが学習において重要であり、習熟度の低い学習者に対して、強く聞こえる語に注目させていたら、英語では内容語が強く発音されていることに気づくようになったと述べている。さらに、使用した LS を書かせて振りかえらせることで自分をモニターする力を育てることができるのではないかと報告している。ここにも筆者らは効果的な LS 指導法を究明していく意義を見いだす。気づきや、monitoring などを通して、学習そのものが深く、楽しくなり、学習への自信も生まれてきそうである。self-directed learner も育つだろう。LS 指導がテストの攻略法ではなく学びの本質にもつながる可能性は大きい。

次は指導方法についての提案である。LS 単独指導よりも、本来の聴解指導と組み合わせると効果があがることを大賀・折井 (2012) が最近の研究で報告している。また、タスクの中に LS 指導を組み込む (城野, 2003)、ターゲットに指定した LS リストを毎授業提示し、意識的使用を促す (河内山, 1999)、自己評価を書かせることにより LS 使用を振り返る活動を取り入れる (鈴木, 2009) など様々な指導法が考えられる。

今後の課題は、学習者の目的、習熟度やニーズにあわせた、効果的な LS 指導法を開発することである。そのためには、まず本研究の成果を取り入れて指導用 LS リストを作成すること、そして、実践とその効果を検証していくことが重要である。本来の聴解力向上のための研究や実践と共に、LS の指導を大いに広めるべきであることを本研究は示唆している。

## 付記

本稿は、2011 年度 JACET 関西支部第 3 回講演会、リスニング研究会企画特別シンポジウム (於 関西学院大学大阪梅田キャンパス, 2012 年 3 月 3 日) における口頭発表を元に執筆したものである。

## 謝辞

本研究においては、データ収集・分析から口頭発表に至るまで、以下にあげるリスニング研究会の先生方に多大なご尽力をいただきました。心より御礼申し上げます。

リスニング研究会会員: 唐住結子, 斉藤裕紀恵, 笹井悦子, 高橋寿夫, 樽井武, 津村修志, 成田修司, 箱崎雄子, 原田曜子, 福地美奈子, 松村優子, 安川佳子 (五十音順)

また、本稿完成に際し、査読委員の先生方から懇切丁寧なご指導を賜りました。ここに、深く感謝の意を表します。

## 参考文献

- 河内山晶子 (1999). 「聴解ストラテジーの意識的使用による効果—学力差要因と, L1-L2 転移要因を中心に—」 『横浜国立大学留学センター紀要』, 6, 26-37.
- 大賀京子・折井(秋田)麻美子 (2012). 「リスニングストラテジー指導と英語音変化指導併用の試み」 『北海道教育大学紀要』, 62, 2, 76-88.
- 尾関尚子 (2004). 「ストラテジー・トレーニングを取り入れたリスニング・スピーキングの授業」 『明治大学教養論集』, 381, 71-92.
- 佐藤政志 (1995). 「聴解力が聴解方略の使用に及ぼす影響について—日本人 EFL 中学生の場合」 『上越教育大学大学院教育研究科言語系コース (英語) 研究論集』, 10, 87-101.
- 城野博志 (2003). 「実践報告 言語学習ストラテジーを織り込んだ指導でリスニング力を伸ばすアクション・リサーチ—セルハイ研究 (平成 15 年度 1 学期) レポート」 <http://www.mie-c.ed.jp/hkawag/selhi/reports/report15.pdf> (2012 年 10 月 10 日).
- 鈴木久実 (2009). 「リスニングストラテジー指導による EFL 学習者への効果 Will listening strategy teaching help EFL learners? *Dialogue*, 8, 31-33.
- 立松大祐 (2006). 「中学校英語科におけるリスニングストラテジー」 『日本教科教育学会誌』, 29, 1, 79-88.
- 内田照久・杉澤武俊・伊藤 圭 (2010). 「大学入試センター試験のリスニングテストが測定する学力の布置」 『日本テスト学会誌』, 6, 103-111.
- 文部科学省 (2005) 中央審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 外国語専門部会(第 9 回) 議事録・配布資料 (参考資料 4-3) その他特記事項.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/05120501.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/05120501.htm)
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive Psychology and its Implications* (2nd ed.) New York: W. H. Freeman.
- Chamot, A. U. (1998). Understanding second language learning difficulties. *Studies in Second Language Acquisition* 20, (3), 434-435.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-24.
- Cohen, A. D. (1987). Studying learner strategies: How we get the information. In A. L. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, 31-42. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Henner, S. C. (1987). Autonomy as Metacognitive Awareness: Suggestions for Training Self-Monitoring of Listening Comprehension. *M'elanges Pegdagogiques*, 17, 69-84.
- Ho, H. (2006). An investigation of listening strategy used among English major college students in Taiwan: A case of Chaoyoung University of Technology. A master thesis, Chaoyoung University of Technology, Taiwan.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Learning Comprehension Strategies in



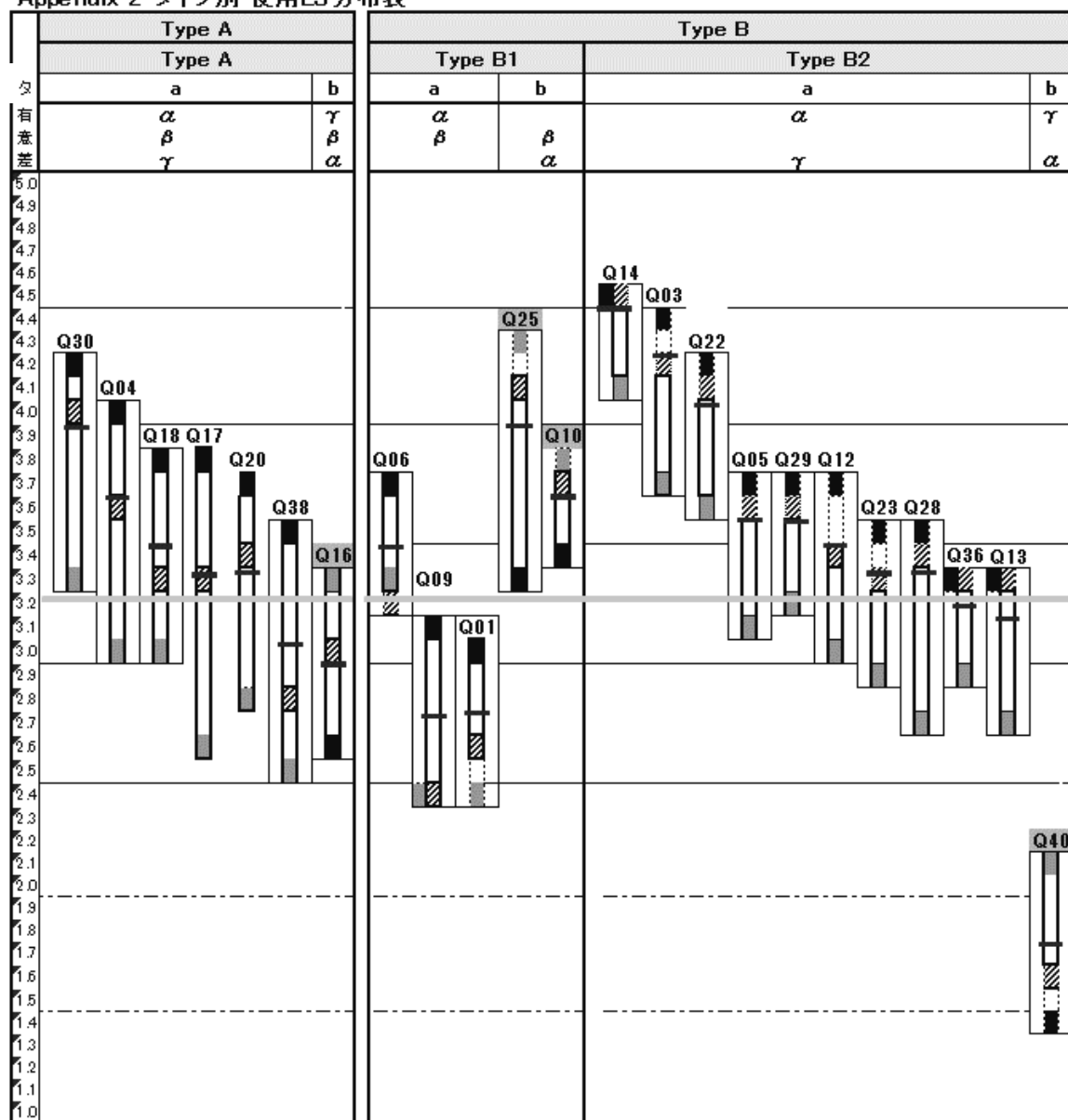
- Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 10 (4), 418-437.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. New York: Longman.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehensive strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating Strategies Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener. *Language Learning*, 53(3), 463-496.
- Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency? *Modern Language Journal*, 90(1), 3-17.

#### Appendix 1. リスニングについてのアンケート (本稿で使用了 40 項目)

- Q01. 先を予測しながら聞いた。
- Q02. 強く聞こえてくる言葉に注意して意味を理解しようとした。
- Q03. 設問を先に読んだ。
- Q04. 会話や長文の話題や主題を理解しようとした。
- Q05. 内容の記憶を保持しようとした。
- Q06. 数字には特に注意した。
- Q07. 聞こえてきた英語を、声を出さずに繰り返した。
- Q08. 聞きながら答えを選んだ。
- Q09. 1 回目に聞いたときに答えを選び、2 回目には次の問題に備えた。
- Q10. 聞き取れた断片的な情報を手掛かりに答えを選んだ。
- Q11. 時制 (現在, 過去, 未来) に注意して聞いた。
- Q12. 疑問詞 (when, where, how など) に注意して聞いた。
- Q13. 接続詞 (and, but, because など) に注意して聞いた。
- Q14. 挿絵や図表がある場合は先に見た。
- Q15. 音声を正確に聞き取ろうとした。
- Q16. 単語単位で聞き取ろうとした (1 つ 1 つの単語を聞き取るように意識した)。
- Q17. 単語よりも、ある程度の意味のかたまりで聞くことを意識した。
- Q18. 聞こえてきた英文の流れを把握するように意識した。
- Q19. 文や語句の切れ目に注意した。
- Q20. 話し手の言いたいこと (意図や目的) を理解することを意識した。
- Q21. 日本語に訳しながら聞いた。
- Q22. 解答の選択肢を先に読んだ。
- Q23. 知らない語句や表現の意味は前後関係から推測した。
- Q24. 聞きながらメモをとった。

- Q25. 分からなかった場合は勘で答えを選んだ。
- Q26. 正確に聞けなかったところにはこだわらなかった。
- Q27. イントネーション (声の上がり下がり) に気を付けて聞いた。
- Q28. 聞きながら場面や登場人物を思い描いた。
- Q29. 解答の選択肢で明らかに間違っているものを消去した。
- Q30. 設問に関係のある箇所を特に注意して聞いた。
- Q31. 全部聞き終わった後に答えを選んだ。
- Q32. 会話問題では、話し手の感情をくみ取ろうとした。
- Q33. 数字はメモをとるようにした。
- Q34. 1回目で聞くべきポイントの見当を付け、2回目でそれに集中して聞いた。
- Q35. 分からなかった語句は無視するようにした。
- Q36. 分からなかった場合は、答えを選ぶときに、すでに知っていること (背景知識) を活用した。
- Q37. 何度も聞こえてくる語句に注意した。
- Q38. 日本語に訳さず、英語のまま理解するように意識した。
- Q39. 聞き取れた語句だけで内容を推測しながら聞いた。
- Q40. 分からなかった場合は、いつも同じ選択肢をマークした。

Appendix 2 タイプ別 使用LS分布表



Remarks:  $\alpha$  上位群と下位群の間に有意差がある場合  
 $\beta$  上位群と中位群の間に有意差がある場合  
 $\gamma$  中位群と下位群の間に有意差がある場合  
 全体の平均値(3.19)  
 グラフ中の点線は有意差が殆どないことを示す

