

ISSN 1880-2281

JACET KANSAI JOURNAL

Published by
Kansai Chapter
The Japan Association of
College English
Teachers

MARCH 2024

NUMBER 26

ISSN 1880-2281

JACET KANSAI JOURNAL

Published by
Kansai Chapter
The Japan Association of
College English
Teachers

MARCH 2024

NUMBER 26

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

EDITORIAL COMMITTEE

CHAIRPERSON

ISHIKAWA, Keiichi (*Kwansei Gakuin University*)

MEMBERS

KANAZAWA, Yu (*Osaka University*)
KOBAYASHI, Ayako (*Heian Jogakuin St. Agnes' University*)
MATSUDA, Noriko (*Kindai University*)

EDITORIAL OFFICE

NISHIMURA, Hiroko (*Shunan University*)
OTSUKI, Kyoko (*Nara Prefectural University*)

REVIEWERS

AKAMATSU, Nobuhiko (*Doshisha University*)
HOSOGOSHI, Kyoko (*Kyoto Prefectural University*)
ISHIKAWA, Yasushige (*Kyoto University of Foreign Studies*)
IZUMI, Emiko (*Kwansei Gakuin University*)
KADOTA, Shuhei (*Kwansei Gakuin University*)
KASHIWABARA, Ikuko (*Setsunan University*)
KOJIMA, Naoko (*Ritsumeikan University*)
MAKINO, Masaki (*Kindai University*)
MATSUNAGA, Mai (*Kyoto Sangyo University*)
MIKAMI, Akihiro (*Kwansei Gakuin University*)
MORISHITA, Miwa (*Kobe Gakuin University*)
NABEL, Toshiyo (*Kansai University*)
NOMURA, Kazuhiro (*Konan University*)
SATO, Rintaro (*Nara University of Education*)
SUGIMURA, Junko (*Hannan University*)
TAKEUCHI, Osamu (*Kansai University*)
TOYOTA, Masanori (*Kyoto University, Professor Emeritus*)
TSUTADA, Kazumi (*Kansai Gaidai College*)
YAMASHITA, Miho (*Ritsumeikan University*)
YOSHIDA, Shinsuke (*Kansai University, Professor Emeritus*)
YOSHIMURA, Masahiro (*Ryukoku University*)

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 via <http://www.jacet-kansai.org/submission.html> or in the Appendices.

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

Editorial Note

石川 圭一

Research Papers

- HASHIZAKI, Ryotaro** 1
Theoretical Validation of the Effect of Shadowing on the Memorization of Multiword Units
- 大賀 まゆみ** 20
小中学校英語教師の英語使用の変化とその要因 ―台湾における縦断的研究の結果から―

Research Note

- 米崎 里・米崎 啓和** 37
フィンランドと日本における中学校教科書分析 ―第二言語習得の観点から―

Practitioner Notes

- デイヴィス 恵美** 52
オンライン留学プログラムの意義と今後の展望
―コロナ禍における短期海外留学プログラムの比較考察を通して―
- FUJIOKA, Cheena** 66
Intercultural Language Learning Through Reading Essays and Poetry in an EFL Reading Course

Appendices

- 『JACET 関西支部紀要』（JACET Kansai Journal）刊行規定 81
- 『JACET 関西支部紀要』（JACET Kansai Journal）投稿要領 83

編集委員会より

JACET Kansai Journal 26 号をお届けします。本号には、7 編の投稿があり、査読を経て、研究論文 2 編、研究ノート 1 編、実践ノート 2 編の合計 5 編が掲載されました。まずは、ご投稿頂きました執筆者の方々に、厚く御礼申し上げます。また、短い期間での査読に快く応じて頂き、丁寧なコメントを下さいました査読者の方々に感謝申し上げます。査読者の寛大なご協力があってこそ、学術雑誌は成り立ちます。JACET Kansai Journal では、1 つの論文に対し 3 人の査読者が審査をします。ほとんどの場合、最初の投稿で採用が決まることは無く、修正版による再査読が行われています。つまり、審査がとても丁寧に、しかも好意的に行われています。査読者からのコメントは、採択・不採択に関わらず、著者の今後の研究に資するところは大きいと思います。

さて、昨年発行の第 25 号より、JACET Kansai Journal に掲載の論文は、J-STAGE へ掲載されることになりました。冊子の発行は維持しつつ、冊子発行 1 年後に J-STAGE へ掲載致します。J-STAGE に論文が掲載されますと、格段に検索が容易になり、閲覧・引用されやすくなります。それは、関連する学術分野への貢献につながります。さらに J-STAGE で公開される論文には DOI が付与されて、永久に識別されるようになります。

会員の皆様、奮ってのご投稿をお待ちしております。

紀要編集委員会委員長 石川圭一
令和 6 年 (2024 年) 3 月

Theoretical Validation of the Effect of Shadowing on the Memorization of Multiword Units

HASHIZAKI Ryotaro
Nagoya University

Abstract

Researchers have demonstrated that shadowing is effective in enhancing the memorization of multiword units (MWUs) in a second language. Two explanations have been offered regarding the underlying mechanism of its effect: either shadowing improves repetition speed, leading to better memorization of MWUs, or shadowing alone enhances the memorization of MWUs, subsequently boosting repetition speed. However, neither of these explanations has been empirically validated. To address this conflict, the present study conducted a shadowing training program spanning 11 classes involving 72 Japanese undergraduate students. This study employed a sorting test and a reading-aloud test to measure the effects of shadowing. Logistic and linear mixed-effects modeling indicated that the improvement in repetition speed facilitated the memorization of MWUs, whereas the reverse process did not hold true. These findings directly validate for the first time a theoretical foundation of the effect of shadowing on the memorization of MWUs.

Keywords: shadowing, multiword units, memorization

1. Introduction

Many types of expressions consisting of a sequence of words, such as collocations and idioms, hold significant importance in second language (L2) acquisition. These expressions are pervasive in the speech of native English speakers and contribute to fluent L2 use (Conklin & Schmitt, 2012; Yeldham, 2018). Accordingly, researchers have sought to uncover the most effective methods for teaching and learning multiword expressions (e.g., Feng & Webb, 2020; Van Vu et al., 2023; Webb & Chang, 2022). Additionally, it has been suggested that the presentation of auditory input aids learners in recognizing the presence of multiword units in input (Lin, 2012, 2021). However, the optimal learning modality to enhance the acquisition of such expressions remains unclear. Since the focus of the present study is not on the influence of a particular type of expressions but on the effect of shadowing on the memorization of any type of expressions, *Multiword Units* (MWUs), an umbrella term that comprises various units consisting of multiple words, will be used throughout this paper.

One such learning modality that incorporates auditory information is shadowing, “an act or a task of listening in which the learner tracks the heard speech and repeats it as exactly as possible while listening attentively to the incoming information” (Tamai, 2005, p. 34). Shadowing has been predominantly employed to teach or learn L2 listening. Notably, previous studies (Hashizaki, 2021; Kadota, 2015, 2019; Miyake, 2009; Xing & Hashizaki, 2021) have indicated that shadowing contributes to the memorization of MWUs. This effect has been observed for both phrase (Miyake, 2009) and paragraph shadowing (Hashizaki, 2021; Xing & Hashizaki, 2021). In terms of its theoretical underpinning, Kadota (2015) posited that shadowing initially prompts the automatic processing of auditory information, enabling learners to swiftly reproduce perceived sounds. Consequently, the repetition span within two seconds will be extended, resulting in better memorization of the newly learned items. This is because our short-term memory typically operates within a two-second range, and the information retained within this span is transferred to long-term memory (Baddeley et al., 1975). By enhancing the volume of information retained within these two seconds, learners can memorize larger linguistic units more effectively.

Nevertheless, Hashizaki (2021) identified instances in which participants memorized MWUs without any accompanying improvement in repetition speed. Building on this observation, Hashizaki suggests that shadowing itself promotes the memorization of MWUs, subsequently leading to an enhancement in repetition speed. Prior research has demonstrated that vocalization facilitates memorization as learners tend to allocate greater attention to the items they vocalize (Fawcett & Ozubko, 2016; Icht & Mama, 2022; MacLeod et al., 2010; Ozubko et al., 2012). However, neither explanation has been directly tested. Consequently, the present study aimed to determine whether shadowing enhances repetition speed, subsequently contributing to the memorization of MWUs, or whether shadowing itself fosters the memorization of MWUs, leading to an improvement in repetition speed.

Given the aforementioned limitations, the research questions addressed in this study were as follows:

RQ1: Can learners memorize MWUs through shadowing?

RQ2: Does shadowing contribute to an enhancement in learners’ repetition speed?

RQ3: Is there a causal relationship between the improvement in repetition speed and the enhancement in the memorization of MWUs, or does enhancement in memorization lead to an improvement in repetition speed?

To address these research questions, the present study administered sorting and reading-aloud tests several times at the beginning of the semester, at the end of

each class and at the end of the semester.

2. Methodology

2.1 Participants

This study used a quasi-experimental design. The subjects were 78 undergraduate nursing students from Japan. Participants who did not provide consent for the use of their data were excluded, resulting in a final sample size of 72. Participants' average age was 18.78 years, with a standard deviation of 0.42. Among them, 56 were female, 15 were male, and 1 participant identified as other. The amount of data collected from the tests varied because of student absences from the tests or classes. One participant did not take the pre-sorting test, and two participants did not take the post-sorting test. Additionally, one participant did not take the vocabulary size test. Furthermore, one participant did not take the pre-reading-aloud test, one participant did not take any of immediate reading-aloud tests, and seven participants did not take the post-reading-aloud test. As a result, the total data count became 71, 70, 71, 71, 71, and 65 for the respective tests. Participants' vocabulary size was measured using the Yes/No test (Meara & Miralpeix, 2016). The results indicated an average vocabulary size of 2055.68 ($n = 71$, $SD = 847.90$) words among the participants.

2.2 Materials

2.2.1 Vocabulary size test

To ascertain the number of English words known by the participants, the present study used the Yes/No test (Meara & Miralpeix, 2016). The test was conducted using the students' smartphones. In this examination, participants were instructed to click "Yes" when they knew the meaning of a word presented on a screen. Alternatively, when participants did not know or were uncertain about the meaning of a word, they were instructed to tap "NEXT." The test lasted approximately 10 to 15 minutes.

2.2.2 Sorting test

In the sorting test, participants were asked to place words in MWUs in the correct order using Google Forms. Although this test only measures receptive knowledge of MWU forms (correct orders of MWUs in the materials), the present study employed it because writing the whole MWUs would take too much time, could be too difficult for the participants in the present study, and could consume time necessary for shadowing training. In addition, because the focus of the present study was not on the effect of the types of MWUs (e.g., collocations, idioms, phrasal verbs), the target MWUs were general expressions used in the dialogues in the textbook. The size of the MWUs was one sentence, and their

Japanese translations were presented as well (see Figure 1). Three MWUs were selected from each dialogue in the textbook, and the test encompassed 33 MWUs. When all words were arranged in the correct order, 1 point was given, and the maximum score was 33.

The test was conducted at both the beginning and the end of the semester. Three MWUs from each unit were tested separately at the end of each class. Figure 1 shows an example sorting test.

Figure 1

Screenshot of the Sorting Test

	like	I	don't	eating	feel
1単元目	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2単元目	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3単元目	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4単元目	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5単元目	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.2.3 Reading-aloud test

The reading-aloud test encompassed 17 dialogues, of which 11 were sourced from the textbook *Medical English Clinic* and the other 6 (control dialogues) from the material for the listening test (dialogues that were not included in the listening test or taught in the classroom), an official practice book of the TOEIC (Test of English for International Communication) Listening and Reading Test (Educational Testing Service, 2017). The details of the listening test will not be discussed or analyzed, as it is not the focus of the present study. The 11 dialogues from *Medical English Clinic* were all extracted from the listening activity parts. All materials were in the form of dialogues. The dialogues from the *Medical English Clinic* involved conversations between a nurse and a patient or parent of the patient, and the content was related to nursing. The conversations from the listening test were between two or three people, and the content was related to everyday life or business. The details are presented in Table 1. The reading-aloud test was conducted as homework at the beginning and end of the semester, and one dialogue from each unit was tested separately at the end of each class.

Participants measured how long it took them in seconds to read the dialogue aloud. The author then converted the data to Words Per Minute (WPM).

Table 1

Features of the Materials Used in the Present Study

Dialogue	FRE	FKG	Words	WPM (Normal)	WPM (Slow)
Dialogues from <i>Medical English Clinic</i>					
Dialogue 1 (Unit 1)	91.10	2.00	85.00	117.12	110.80
Dialogue 2 (Unit 2)	89.60	2.30	91.00	105.94	92.65
Dialogue 3 (Unit 3)	72.70	5.20	93.00	107.02	93.40
Dialogue 4 (Unit 4)	99.90	0.70	83.00	121.50	114.02
Dialogue 5 (Unit 5)	89.80	2.40	90.00	126.20	108.06
Dialogue 6 (Unit 6)	83.50	3.30	78.00	111.00	106.58
Dialogue 7 (Unit 7)	97.40	1.60	97.00	129.84	111.96
Dialogue 8 (Unit 8)	82.30	3.40	144.00	124.76	106.42
Dialogue 9 (Unit 9)	82.90	3.50	141.00	129.86	104.67
Dialogue 10 (Unit 10)	96.30	1.50	143.00	134.12	112.68
Dialogue 11 (Unit 11)	81.80	4.50	186.00	143.80	123.62
<i>M</i>	87.94	2.76	111.91	122.83	107.71
<i>SD</i>	7.78	1.29	33.76	11.24	8.47
Control dialogues					
(From the material for the listening test)					
*Not included in the listening test or taught in the classroom					
Dialogue 1	80.30	3.80	109.00	-	-
Dialogue 2	92.80	3.00	89.00	-	-
Dialogue 3	87.20	2.70	114.00	-	-
Dialogue 4	64.50	6.30	93.00	-	-
Dialogue 5	87.60	3.30	95.00	-	-
Dialogue 6	57.90	7.70	105.00	-	-
<i>M</i>	78.38	4.47	100.83	-	-
<i>SD</i>	12.82	1.87	9.06	-	-

Note. The Words Per Minute (WPM) for the texts from the listening test are not included in the table, as these texts were solely featured in the reading-aloud test. The participants did not have the opportunity to hear their speeches. Both FKG and FRE indicate the readability of texts. FKG stands for Flesch-Kincaid Grade Level and FRE for Flesch Reading Ease. For FKG, the higher the score, the more difficult it is to read the text. Contrariwise, for the FRE, the higher the number, the easier it is to read the text.

2.3 Procedure

This study spanned 14 classes. The first class was designed for listening and vocabulary size tests, the second for the sorting test, and the last for listening and sorting tests. Additionally, reading-aloud tests were conducted twice as

homework in the second and last classes. The details of the listening test are not described here as they are not the focus of the present study.

The participants took the vocabulary size test using their smartphones. The sorting test was conducted using Google Forms on their smartphones as well. In the reading-aloud test, participants read the texts aloud and measured how long it took to read each text aloud using a stopwatch. Subsequently, they entered the time spent on each text into Google Forms.

The remaining 11 classes were dedicated to shadowing training, which comprises three stages. First, the content of the class material was explained, including vocabulary, syntax, and grammar. Next, explanations were provided of aspects of the pronunciation, encompassing both segmental and suprasegmental features, for approximately half to two-thirds of the material. This process took approximately 30 minutes. Subsequently, the participants independently identified the segmental and suprasegmental features of the remaining portion of the material. They shared their observations in small groups or pairs for approximately 10 min. Subsequently, they engaged in shadowing training for 15–20 minutes. Throughout the training, the participants were allowed to refer to the textbook and seek clarification whenever necessary.

Upon completing the shadowing training, they answered three sorting questions related to the unit. They also responded to a questionnaire on shadowing strategies (this was not used for the analysis of the present study). In addition, participants read the text aloud for the class and measured how long they took it themselves. Finally, they were assigned the homework of practicing shadowing the material at least 10 times outside the classroom.

2.4 Statistical Analysis

In this study, R version 3.5.3 (R Core Team, 2022) and the lme4 package (Bates et al., 2015) were used for logistic and linear mixed-effects modeling. All categorical variables were contrast-coded. Any data points in the reading-aloud speed and improvement of reading-aloud speed datasets that were extremely high or low (e.g., 3000 WPM, which is impossible) were removed.

3. Result and Discussion

The reliabilities for the pre-, immediate-, and post-sorting tests were 0.79, 0.85, and 0.82, respectively, as calculated using the Kuder-Richardson 20. The reliability of the immediate test was calculated using the data of those who attended all classes ($n = 24$), although the analysis was performed with all available data.

Logistic mixed-effects modeling was applied for the memorization of

MWUs (RQ1). The response variable was the accuracy of the sorting test, which was encoded as binomial (0 representing incorrect answers and 1 representing correct answers). Table 2 presents the descriptive statistics for the tests. As logistic mixed effect modeling does not assume a normal distribution, the values based on it (e.g., SD, Skewness, Kurtosis) are not presented in Table 2.

Table 2

Descriptive Statistics for the Sorting Test

Timing	<i>n</i>	Correct	%	Incorrect	%	Total
Pre	71	938	40.03	1405	59.97	2343
Imm	71	1377	64.74	750	35.26	2127
Pos	70	1235	53.46	1075	46.54	2310

Note. “Correct” refers to the number of correct answers in the sorting test and “Incorrect” to the number of incorrect answers. Pre, Imm, and Pos stand for Pretest, Immediate posttest, and Posttest, respectively. The mean accuracies for the three timings (Pre, Imm, Pos) were 40.03%, 64.80%, and 53.46%, respectively.

The final model included the main effect of Timing (Pre vs. Imm vs. Pos; Imm, Estimate = 1.56, *SE* = 0.30, *z* = 7.63, *p* < .001; Pos, Estimate = 0.84, *SE* = 0.14, *z* = 5.90, *p* < .001) and the random effects of ID (participants) and Item (questions; see Table 3). The random slope for Timing was included for both ID and Item. Multiple comparisons were performed for Timing, given that it had three levels. The results revealed that the accuracy of Immediate posttest (taken immediately after practicing shadowing in each class) was significantly superior to that of Posttest (taken after completing all the classes) and Pretest (taken before commencing the classes). Furthermore, the accuracy of Immediate posttest and Posttest was notably higher than that of Pretest (*ps* < .001; see Figure 2).

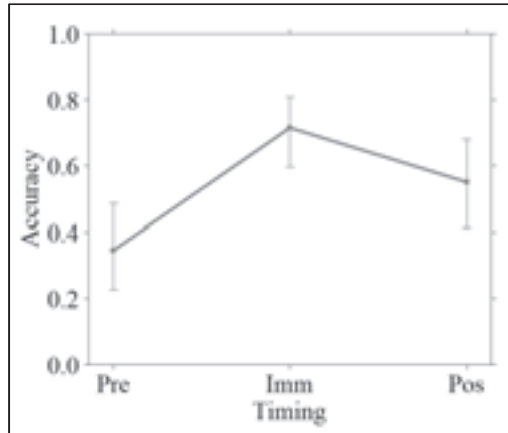
Table 3

Final Model for the Sorting Test

Parameters	Estimate	<i>Fixed effects</i>			<i>Random effects</i>	
		<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	ID <i>SD</i>	Item <i>SD</i>
Intercept	-0.64	0.30	-2.14	$p = .033$	0.86	1.58
Timing: Imm	1.55	0.20	7.63	$p < .001$	0.79	0.92
Timing: Pos	0.84	0.14	5.90	$p < .001$	0.43	0.62

Note. Number of observations = 6780, $n = 71$. Model formula: Accuracy \sim Timing + (1 + Timing | ID) + (1 + Timing | Item). “Timing” refers to the time when the participants took the test.

Figure 2

Effect of Timing on the Accuracy of the Sorting Test

Note. Pre, Imm, and Pos stand for Pretest, Immediate posttest, and Posttest, respectively.

Regarding the enhancement of repetition (reading-aloud) speed through shadowing (RQ2), logistic mixed-effects modeling was applied because the residuals of the model built with linear mixed-effects modeling were not normally distributed. WPM was divided into two categories: WPM above the median was classified as High, and WPM below the median was classified as Low, which were labeled 1 and 0, respectively. The response variable was the probability of High WPM. The model was used for both classroom-learned dialogues and control dialogues not covered in the classroom (refer to Table 1 for specific text details). The model checked whether the effect of shadowing could be observed for both learned and control dialogues (those not learned in the classroom). Table 4 presents the descriptive statistics of the reading-aloud test.

Table 4

Descriptive Statistics for Reading-Aloud Test

Timing	<i>n</i>	High	%	Low	%	Total
Learned						
Pre	71	370	47.38	411	52.62	781
Pos	65	480	67.13	235	32.87	715
Control						
Pre	71	146	34.27	280	65.73	426
Pos	65	158	40.51	232	59.49	390

Note. For the learned dialogues, the mean WPMs for the two timings (Pre, Pos) were 103.49 and 117.55, respectively, whereas for the control dialogues, the mean WPMs for the two timings (Pre, Pos) were 93.67 and 101.48, respectively.

The final model, encompassing both texts taught within the classroom and those not learned in the classroom, contained the main effects of timing and condition, as well as their interaction (Estimate = 1.25, $SE = 0.29$, $z = 4.28$, $p < .001$; see Table 5). Given the statistical significance of this interaction, subsequent simple-effects tests were performed, revealing that the impact of timing was significant for learned dialogues, indicating that WPM in the posttest was more likely to be classified as High WPM than in the pretest ($p < .001$), but not for the control dialogues (those not learned in the class; $p = .143$). Furthermore, the effect of condition demonstrated significance across both timings (Pretest: $p = .024$, Posttest: $p < .001$), indicating that WPM for dialogues learned in the classroom was more likely to be classified as High WPM than were the control dialogues (those not learned in the classroom) at both time Pre and Pos (see Figure 3).

Table 5

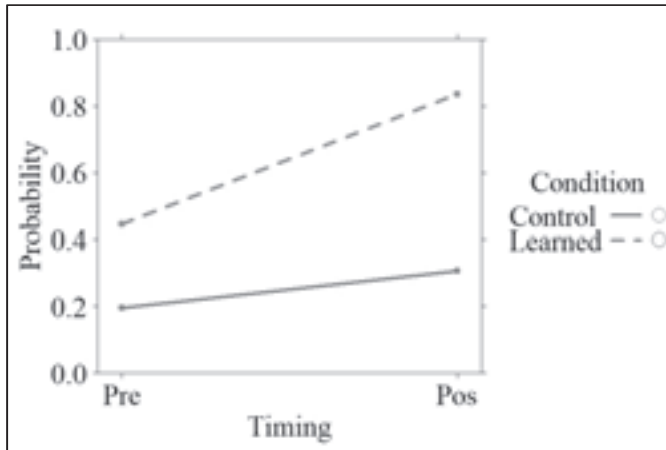
Effects of Timing, Condition, and Their Interaction on the Probability of High WPM

Parameters	Estimate	SE	z	p	Random effects	
					ID	Item
Intercept	-1.11	0.49	-2.27	$p = .023$	2.32	0.94
Timing [Pos]	0.60	0.41	1.46	$p = .143$	2.77	-
Condition [Learned]	1.81	0.51	3.54	$p < .001$	0.87	-
Timing [Pos] * Condition [Learned]	1.25	0.29	4.28	$p < .001$	-	-

Note: Number of observations = 2312, $n = 71$. Model formula: Probability \sim Timing * Condition + (1 + Timing + Condition | ID) + (1 | Item). “Timing” refers to when participants took the test.

Figure 3

Effect of Interaction between Condition and Timing on the Probability of High WPM



Note. Probability refers to the probability of High WPM. Control refers to dialogues not learned in the classroom. Learned means dialogues learned by the participants in the classroom. Pre refers to Pretest and Pos refers to Posttest.

These findings align with the conclusions of previous studies (Hashizaki, 2021; Miyake, 2009) that shadowing contributes to enhancing both the repetition

speed and retention of MWUs. Additionally, given that this study employed paragraphs as shadowing materials, the results corroborate Hashizaki's (2021) findings that progress in repetition speed and the retention of MWUs are facilitated through paragraph-based shadowing (i.e., shadowing using materials larger than phrases or sentences such as paragraphs or dialogues, as used in the present study).

Thus far, the results of the analysis above have shown that shadowing leads to both the improvement of repetition speed (reading-aloud speed in this study) and memorization of MWUs. Which of these comes first (RQ3)? That is, does an improvement in repetition speed lead to the memorization of MWUs, as Kadota (2015) argues, or, does memorization of MWU come first, and do these memorized MWUs improve repetition speed, as Hashizaki (2021) states? To address these questions, two steps were taken: (1) calculating the improvement of the sorting test and the reading-aloud test, and (2) modeling the calculated scores (the improvement of the sorting task and the improvement of the reading-aloud test) as both a fixed effect and a response variable. If the improvement on the reading-aloud test predicts the improvement on memorization of MWUs, then this supports Kadota's (2015) statement that the improvement of repetition speed leads to memorization of MWUs. On the other hand, if the improvement on the sorting test predicts the improvement on the reading-aloud test, then this supports Hashizaki's (2021) statement that memorization of MWUs leads to an improvement in repetition speed.

The calculations for the improvement of the sorting (SortImp) and reading-aloud (AloudImp) tests were as follows: SortImp and AloudImp represent the extent of improvement from the pretest to two posttests (the immediate posttest at the end of each class and the posttest at the end of the semester) for both the sorting test and the reading-aloud test, respectively. The scores were calculated for each dialogue learned in the classroom. For SortImp, as each dialogue contained three MWUs, the potential improvement ranged from +3 to -3. For instance, if a participant scored 1 point on the pretest and 3 points on the immediate posttest or posttest, the SortImp score would be 2 points. Conversely, if the scores were 3 points in the pretest and 1 point in the immediate posttest or posttest, the SortImp score would be -2 points. AloudImp is based on the WPM for each dialogue and could be either positive or negative. For example, if the WPM score was 100 on the pretest and 150 on the immediate posttest or posttest, the improvement was 50. Conversely, if the pretest WPM was 150 and the immediate posttest or posttest WPM was 100, the improvement would be -50.

Tables 6 and 7 present the descriptive statistics for AloudImp, and Table 8 presents the descriptive statistics of SortImp. The effect of AloudImp on SortImp was modeled using linear mixed-effects modeling. Regarding the effect of

SortImp on AloudImp, logistic mixed-effect modeling was applied because the residuals of the model with linear mixed-effect modeling were not normally distributed. Regarding the reading-aloud speed (WPM), AloudImp was divided into two categories: AloudImp values above and below the median were classified as High and Low, respectively, and labeled 1 and 0, respectively. The response variable was the probability of High AloudImp.

Table 6

Descriptive Statistics for AloudImp

Timing	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	Skew	Kurt	CI_low	CI_up
Pre-Imm	71	24.90	28.10	-47.40	92.30	-0.13	0.46	18.30	31.60
Pre-Pos	64	14.20	26.40	-50.60	73.50	-0.12	-0.05	7.63	20.80

Note. Pre-Imm indicates the improvement in WPM from Pretest to Immediate posttest. Pre-Pos refers to the improvement in WPM from Pretest to Posttest. The *n* for Pre-Pos was 64 because one participant did not take the pre-reading-aloud test, and seven participants did not take the post-reading-aloud test.

Table 7

Descriptive Statistics for AloudImp for Logistic Mixed-Effect Modeling

Timing	<i>n</i>	High	%	Low	%	Total
Pre-Imm	71	365	47.93	336	52.07	701
Pre-Pos	64	327	53.55	377	46.45	704

Note. Pre-Imm indicates the improvement in WPM from Pretest to Immediate posttest. Pre-Pos is the improvement in the WPM from Pretest to Posttest.

Table 8

Descriptive Statistics for SortImp

Timing	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	Skew	Kurt	CI_low	CI_up
Pre-Imm	71	0.75	0.49	-0.90	2.00	-0.13	1.21	0.64	0.87
Pre-Pos	64	0.42	0.37	-0.64	1.27	-0.44	0.35	0.32	0.51

Note. Pre-Imm indicates the improvement in WPM from Pretest to Immediate posttest. Pre-Pos is the improvement in the WPM from Pretest to Posttest.

The effect of the improvement in the reading-aloud test (AloudImp) on the sorting test (SortImp) was statistically significant. This means that the improvement in repetition speed led to memorization of MWUs (Estimate = 0.09, *SE* = 0.03, *df* = 978.08, *t* = 2.89, *p* = .004; see Table 9 and Figure 4).

Table 9

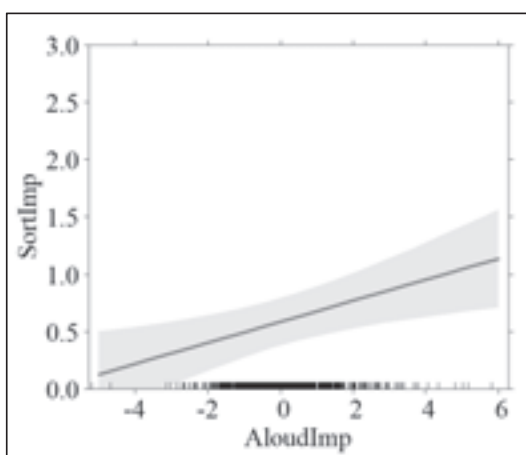
Impact of Enhanced Reading Aloud Rate on Sorting Test Improvement

Parameters	Estimate	SE	Fixed effects			Random effects	
			df	t	p	ID	Item
Intercept	0.59	0.11	12.93	5.56	$p < .001$	SD	SD
SortImp	0.09	0.03	978.08	2.89	$p = .004$	0.31	0.32
						-	-

Note: Number of observations = 1405, $n = 71$. Model formula: $\text{SortImp} \sim \text{AloudImp} + (1 | \text{ID}) + (1 | \text{Item})$. “SortImp” represents the enhancement in the sorting test, and “AloudImp” signifies the improvement in the reading-aloud test.

Figure 4

Effect of the Improvement of Reading-Aloud Speed (AloudImp) on Memorization of MWUs (SortImp)



Conversely, the improvement on the sorting test (SortImp) did not show a statistically significant influence on the probability of the enhancement of the reading-aloud task (AloudImp) being High (Estimate = 0.12, $SE = 0.07$, $z = 1.71$, $p = .087$). This means that memorization of MWUs did not lead to an improvement in repetition speed (see Table 10 and Figure 5).

Table 10

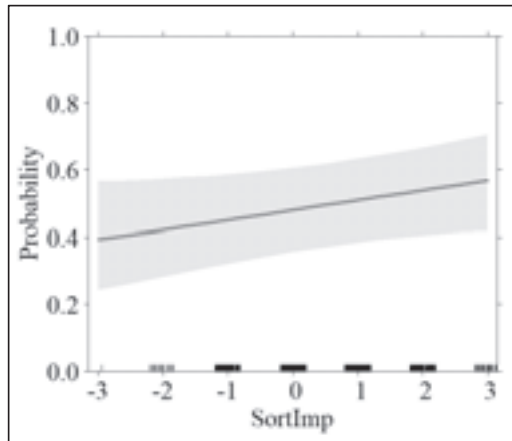
Effect of the Memorization of MWUs (SortImp) on the Improvement of Reading-Aloud Test (AloudImp)

Parameters	Estimate	SE	z	p	Random effects	
					ID	Item
Intercept	-0.08	0.26	-0.31	$p = .758$	1.59	0.53
SortImp	0.12	0.07	1.71	$p = .087$	-	-

Note: Number of observations = 1405, $n = 71$. Model formula: Probability \sim SortImp + (1 | ID) + (1 | Item).

Figure 5

Effect of the Memorization of MWUs on the Probability of High AloudImp



Note. The effect of SortImp was not statistically significant.

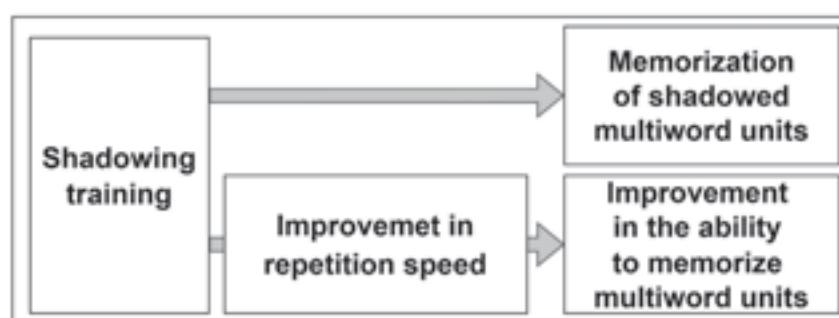
This outcome is consistent with Kadota's (2015) hypothesis that shadowing contributes to the enhancement of repetition speed, subsequently facilitating the memorization of MWUs. Conversely, the results did not align with the premise proposed by Hashizaki (2021) that the memorization of MWUs might lead to an improvement in repetition speed. The explanations for this discrepancy are twofold. The first explanation is that while shadowing indeed promoted the memorization of MWUs, these memorized elements might not have been directly related to the improvement in repetition speed. Notably, the speech rates (WPM) for the texts used in this study were fixed (refer to Table 1) and participants were allowed to employ slower versions of the speeches for shadowing practice. This suggests that the participants might have memorized MWUs at the pace of the

original text (normal or slow speech rate), possibly reaching a plateau in the improvement of the repetition rate for these units. Consequently, it might be hypothesized that a faster speech rate could result in the memorization of MWUs facilitating the enhancement of repetition speed, although this supposition requires further validation.

The second explanation is that the mechanism by which shadowing cultivates memorization of MWUs involves two routes: immediate or delayed. The immediate mechanism postulates that shadowing itself fosters the memorization of MWUs by directing learners' focus to the targeted items, an effect well documented in the literature, as vocalization enhances memory (Fawcett & Ozubko, 2016; Icht & Mama, 2022; MacLeod et al., 2010; Ozubko et al., 2012). In contrast, the delayed mechanism suggests that shadowing enhances learners' repetition rates, which improves their ability to memorize MWUs (see Figure 6). This assumption arises from the understanding that improvement in repetition speed is crucial for retaining longer language units in short-term memory before transferring them to long-term memory (Baddeley et al., 1975). This hypothesis fits with both the assumption of Kadota (2015) that shadowing improves the repetition rate and leads to the memorization of MWUs and the counterevidence of Hashizaki (2021) that memorization of MWUs could occur without improvement in repetition speed.

Figure 6

Effect of Shadowing on Memorization of MWUs



4. Conclusion

This study primarily aimed to validate the influence of shadowing on the memorization of MWUs and its underlying theoretical foundations. The findings unequivocally demonstrated that shadowing indeed led to the memorization of

MWUs and, importantly, the enhancement in repetition speed fostered this memorization process, aligning with Kadota's (2015) proposition, but not with that of Hashizaki's (2021). Based on this result, a mechanism was proposed whereby shadowing fosters the memorization of MWUs through either an immediate or a delayed route.

It is also of importance to acknowledge that the present study has several limitations. First, the measurement of the improvement in repetition speed employed reading-aloud speed. Although Kadota (2015) asserts that this enhancement is a prerequisite for improvement in repetition speed, employing the participants' repetition speed of shadowing speech directly would have been more valid. Second, the sorting test used in this study to gauge the memorization of MWUs via shadowing may not fully assess whether learners can effectively apply these memorized units in real conversational contexts. While the focus of the present study was to validate the theoretical aspects of this effect, future investigations should incorporate assessments that evaluate learners' practical use of memorized units, such as translation tests or picture descriptions, to cater to pedagogical objectives.

Crucially, the present study did not explore the effect of shadowing on the memorization of MWUs that were entirely novel to the participants. Before commencing the shadowing, the details of the material, including prosodic features, word meanings, and phrase meanings, were explained to the learners. Therefore, future studies should examine the impact of shadowing on MWUs that are unfamiliar to participants. Furthermore, the MWUs in the present study were general expressions, and specific types, such as collocations, idioms, and phrasal verbs, were not considered. The consideration of MWU types is important because learning difficulty may differ by MWU type. For example, the difficulty of learning opaque MWUs such as idioms, whose meanings generally do not derive from the meanings of their constituent words (e.g., *kick the bucket*, meaning 'to die'), seems more difficult than learning transparent MWUs such as collocations (e.g., 'take a picture') because learners must both guess the meaning from the context and memorize the combination of words for learning opaque MWUs, while they only have to learn the correct word combinations for transparent items.

Despite these limitations, the current study pioneered the direct validation of the theoretical basis underlying the memorization of MWUs through shadowing. Further investigation employing more sophisticated measurement techniques and involving various types of MWUs that are entirely new to the participants promises to yield deeper pedagogical and theoretical insights. Future investigations could enrich our understanding of the mechanism of MWU memorization and its implications in various contexts.

Acknowledgments

This work was financially supported by JST SPRING, Grant Number JPMJSP2125. The author would like to take this opportunity to thank the “Interdisciplinary Frontier Next-Generation Researcher Program of the Tokai Higher Education and Research System.” I would also like to thank Hattori International Scholarship Foundation for their financial support.

Notes

This study was based on the oral presentation at LET 62nd Annual Conference.

References

- Baddeley, A. D., Thomson, N., & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14(6), 575–589. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(75\)80045-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(75)80045-4)
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 45–61. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000074>
- Educational Testing Service. (2017). *Koushiki TOEIC listening & reading mondaishu 2* [TOEIC listening & reading official workbook 2]. The Institute for International Business Communication.
- Fawcett, J. M., & Ozubko, J. D. (2016). Familiarity, but not recollection, supports the between-subject production effect in recognition memory. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue Canadienne de Psychologie Experimentale*, 70(2), 99–115. <https://doi.org/10.1037/cep0000089>
- Feng, Y., & Webb, S. (2020). Learning vocabulary through reading listening and viewing: which mode of input is most effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), 499–523. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000494>
- Hashizaki, R. (2021). The effect of shadowing on memorization of English chunks and its theoretical basis: Influence of repetition and material difficulty. *LET Journal of Central Japan*, 31, 39–52. https://doi.org/10.20656/letcj.31.0_39
- Icht, M., & Mama, Y. (2022). The effect of vocal production on vocabulary learning in a second language. *Language Teaching Research*, 26(1), 79–98. <https://doi.org/10.1177/1362168819883894>

- Kadota, S. (2015). *Shadowing, ondoku to eigo komyunikeisyon no kagaku* [Science of shadowing, oral reading, and English communication]. Cosmopier Publishing Company. <https://www.cosmopier.com/shoseki/4864540756/>
- Kadota, S. (2019). *Shadowing as a practice in second language acquisition: Connecting inputs and outputs*. Routledge. <https://www.routledge.com/Shadowing-as-a-Practice-in-Second-Language-Acquisition-Connecting-Inputs/Kadota/p/book/9781032092836>
- Lin, P. (2012). Sound evidence: The missing piece of the jigsaw in formulaic language research. *Applied Linguistics*, 33(3), 342–347. <https://doi.org/10.1093/applin/ams017>
- Lin, P. (2021). In search of the optimal mode of input for the acquisition of formulaic expressions. *TESOL Quarterly*, 55(3), 1011–1023. <https://doi.org/10.1002/tesq.3055>
- MacLeod, C. M., Gopie, N., Hourihan, K. L., Neary, K. R., & Ozubko, J. D. (2010). The production effect: delineation of a phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(3), 671–685. <https://doi.org/10.1037/a0018785>
- Meara, P., & Miralpeix, I. (2016). *Tools for researching vocabulary*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096473>
- Ozubko, J. D., Hourihan, K. L., & MacLeod, C. M. (2012). Production benefits learning: The production effect endures and improves memory for text. *Memory*, 20(7), 717–727. <https://doi.org/10.1080/09658211.2012.699070>
- Nishihara, T., Nishihara, M., & Brown, T. (2011). *Medical English clinic*. Cengage Learning K.K. <https://cengagejapan.com/elt/ESP/page/?no=1256714766fa6gd>
- Miyake, S. (2009). Cognitive processes in phrase shadowing: Focusing on articulation rate and shadowing latency. *JACET Journal*, 48, 15–28. <https://iss.ndl.go.jp/books/R000000004-I10222258-00>
- R core team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Tamai, K. (2005). *Listening shidoho to shite no shadowing no koka ni kansuru kenkyu* [Research on the effect of shadowing as a listening instruction method]. Kazama. <https://iss.ndl.go.jp/books/R100000002-I000003986460-00>
- Van Vu, D., Noreillie, A.-S., & Peters, E. (2023). Incidental collocation learning from reading-while-listening and captioned TV viewing and predictors of learning gains. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688221151048>

- Webb, S., & Chang, A. C.-S. (2022). How does mode of input affect the incidental learning? *Studies in Second Language Acquisition*, 44(1), 35–56. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000297>
- Xing, Y., & Hashizaki, R. (2021). The effect of shadowing on the acquisition of multiword units using materials at different degrees of difficulty: Focusing on Chinese English learners. *Journal of the Chubu English Language Education Society*, 50, 73–80. https://doi.org/10.20713/celes.50.0_73
- Yeldham, M. (2018). The influence of formulaic language on L2 listener decoding in extended discourse. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(2), 105–119. <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1103246>

小中学校英語教師の英語使用の変化とその要因
—台湾における縦断的研究の結果から—

The Changes and Influential Factors in English Use Among Elementary and Junior High
School Teachers:
Findings From a Longitudinal Study in Taiwan

大賀 まゆみ
立命館大学

Abstract

This study aims to investigate the changes in professional practice of one elementary and one junior high school English teacher in Taiwan, with a focus on English used in the classroom. The data were collected on two occasions: first in March 2019, and then between December 2020 and January 2021. For each year, classes taught by two teachers were video-recorded, and interviews were conducted regarding their classroom practice and their English use following class observations. The videos were transcribed and analyzed in terms of the frequency and the functions of English usage. Furthermore, after having two teachers review their own videos over two years, follow-up interviews were conducted to examine their perceptions of their changes and their English use in the classroom. The results revealed that the elementary school teacher intentionally increased his use of English and the varieties of functions for his English utterances due to factors such as participation in teacher workshops, teaching experience, and his beliefs about English use. Conversely, the frequency of English used by the junior high school teacher decreased due to the lenient guidelines regarding English used in the classrooms stipulated by the Ministry of Education in Taiwan, and constraints of time and syllabus.

キーワード：台湾の英語教育，英語教師の言語使用，英語教師の成長，縦断的研究

1. はじめに

グローバル人材の育成が声高に叫ばれる中，英語の運用力をあげる重要性はますます高まっている。これを反映して，2020 年度よりそれまで外国語活動であった英語が小学校 5，6 年生で教科になり，小学校 3，4 年生には新たに外国語活動が導入された。文部科学省は中高での英語の授業は原則として英語で行うこととし（文部科学省，2013），教師の指導力と英語力の強化は急務の課題となっている。

本研究を行った台湾では，2001 年に小学校 5 年生と 6 年生で，2005 年には小学校 3 年生と 4 年生で英語の授業が必修科目として開始された。また台湾の大都市では，小学校の低学年から英語を導入する学校が多く，台北市や高雄市などでも小学校 1 年生から英語の授業が行われている。台湾では 2018 年に「2030 年パイリンガル国家計画」が閣議決定され，昨今の国際事情も相まって，グローバルに活躍する人材を育成し国としての競争力を高めるために，国家をあげて国民の英語力の強化に乗り出している（National Development Council, 2019）。これまでに台湾の小中学校の具体的な授業の実際を報告した事例はいくつか存在するものの（本田他，2015；稲垣，2005；渋谷，2014）その数は多いとは言えない。本研究は，台湾・高雄市の公立小学校の教師 1 名と台北市の公立中学校の教師 1 名を，教室での英語使用に焦点をあて縦断的に追跡し，その変化と変化の要因を明らかにすることを目的とする¹。

Krashen (1985) は、言語習得には、目標言語（本研究では英語を指す）による理解可能なインプットが不可欠であり、学習者の言語学習を促進するためには、現在の学習者のレベルより少しだけ高いレベルのインプット ($i+1$) が重要であると主張した。アウトプット (Swain, 1993) や意味の交渉 (Long, 1996) も言語学習には不可欠であるが、インプットが言語学習において重要な役割を果たしていることに変わりはない。

教室での教師の目標言語の使用について、Ellis (1984) は学習者が目標言語の力を伸ばすには、可能な限りその目標言語に触れることが重要であると言っている。Wong-Fillmore (1985) は、学習者が提示された目標言語を理解しようとする時に言語学習が起こる、と述べている。しかしながら、教室で教師が目標言語と母語をどのくらい、どのように使用するべきかについては様々な立場が存在する。Cook (2001) は、インプットの観点から目標言語の使用は重要であると認める一方で、母語の使用は目標言語の理解を促進するために有用であり、単語や文の意味を伝えたり確認したりする、文法の説明をする、テストやタスクを行う、規律を維持する、生徒と個別に話す際には母語を使用することを推奨している。Turnbull (2001) は、難解な文法概念や未知の単語を理解させるための母語使用には同意する一方で、教室での教師の母語使用を推奨することは、母語の過剰使用につながりかねないと警鐘を鳴らしている。

日本でも文部科学省の英語の授業は英語で行う、というガイドラインについて、母語使用も視野に入れ議論がなされてきた (竹内, 2015; 鳥飼, 2017; 亘理, 2011)。いずれも英語だけで授業を行うことのみをよしとする考え方については懐疑的であるが、竹内 (2015) は母語の活用を推奨しながらも「L1 (母語) 使用を容認したとしても、これが際限なく広がる事態は英語授業の目的から考えると好ましいとは言えない」(p. 3) と述べている。

実際の教室での教師の目標言語と母語の使用については、どのくらいの目標言語（または母語）が、どのように、またなぜ使われているのかを目的として、様々な文脈で多くの実証的研究が行われてきた (De La Campa & Nasaaji, 2009; Duff & Pollio, 1990; Eguchi, 2012; Izumitani & Sato, 2016; Macaro, 2001; Pen & Zhang, 2009)。Duff and Pollio (1990) はカリフォルニア大学の外国語の授業 13 クラスで、教師の目標言語の使用割合と目標言語使用に影響を与える要因について調査を行い、その使用割合は 10% から 100% であった。また教師へのインタビューの結果から、言語選択に影響を与える要因として、言語タイプ、部署の方針やガイドライン、授業内容、教材、正式な教員研修の 5 つを挙げている (p. 161)。Peng and Zhang (2009) は中国の 4 つの小学校で 4 人の教師が行った 16 の英語の授業を録音し、教師の英語の使用量を調査したが、教師毎の英語の使用割合は 59% から 94% であった。また、教師の発話を、アカデミック機能 (言語ドリルの実施や単語の発音練習)、社会的機能 (教師と生徒間のリアルなコミュニケーション)、コントロール機能 (クラスマネジメント) の 3 つに分類した。その結果、教師の英語の発話のほとんどをアカデミック機能が占めていたことがわかった。さらに、英語使用に対する意識を調査するために、4 人の教師にインタビューを実施したところ、教師は授業で英語を多用することは、生徒の不安や不満を増大させると考えており、また文法を教えたり、クラスを管理したりする際には、英語使用は有効ではなかったと回答した。Izumitani and Sato (2016) は、日本の高校 2 年の英語教師 1 名、中学 1, 2 年の英語教師各 1 名を対象に、教師の授業での日本語の使用頻度と使用理由を調査した。3 人の教師の英語力に差はなかったにも拘わらず、日本語使用の割合は 1.2% から 62.9% と大きな差があった。またインタビューと質問紙調査の結果から、教室での言語使用は、生徒がどのくらい授業内容を理解しているか、と言った外的要因より、生徒により多くの英語を提供したい、と言ったような教師の内的要因に影響されると結論づけている。

これらの研究は、言語教室における目標言語と母語の使用について、国や地域、学習者の習熟度、ア

クティビティのタイプ、教師の言語使用についての信念などの要因により、異なった結果を示している。しかしながら、特に日常生活で英語を使用する機会がほとんどない日本や台湾のような EFL (English as a Foreign Language) 環境にある国においては、教師が唯一、または主たる目標言語のインプット源となることが多く、教室での教師の英語使用の重要性は疑う余地がないものと思われる。もちろん、CD 等の音源やインターネット上の動画等の英語教材からのインプットも可能であるが、英語で授業を行う教師の姿は学習者の willingness to communicate (WTC) にプラスの影響を与えるモデルと成り得る (Sato & Koga, 2012) という報告もあり、学習者への動機付けの観点からも、教室での教師の英語使用は重要な役割を果たすものと考えられる。

前述のように目標言語や母語の使用量、使用目的、使用理由については異なる教師を対象に、横断的に様々な研究がなされてきたが、実際の教室での現役教師の言語使用に焦点をあて、同じ教師を縦断的に研究したものは数少ない (Oga, 2020) ²。本研究では、教室での教師の言語使用の実際とその変化を英語の使用頻度と使用機能から量的・質的に分析し、どのような要因が教師の言語使用に影響を与えるのかを、授業分析、教師への複数回のインタビュー、ワークショップ・教員研修の報告から明らかにすることを試みる。教室での教師の成長・変化の実際を通して、教員研修や英語使用のガイドライン作成のヒントになり得ると考える。

本研究では以下の 3 つをリサーチクエスチョン (RQ) とした。

RQ 1. 教師の英語の使用頻度は授業実践経験とともにどのように変化するか。

RQ 2. 教師の英語の使用機能は授業実践経験とともにどのように変化するか。

RQ 3. RQ 1 と RQ 2 で明らかになった変化を引き起こした要因は何か。

2. 研究方法

2.1 参加者

本研究には台湾・高雄市の公立小学校の教師 1 名と、台北市の公立中学校の教師 1 名が参加した。表 1 及び 2 に参加者と分析対象クラスの情報を示す。

表 1

小学校教師と分析対象クラスの情報

データ収集時期	学年	生徒数	授業時間	授業トピック	現職場での教授経験
2019.3	小学5年生	24名	40分	What subject do you like?	1年半
2020.12	小学5年生	21名	40分	What's wrong?	3年3ヶ月

表 2

中学校教師と分析対象クラスの情報

データ収集時期	学年	生徒数	授業時間	授業トピック	現職場での教授経験
2019.3	中学2年生	23名	45分	比較級	1年半
2021.1	中学2年生	30名	45分	未来形	3年4ヶ月

台湾では近年、少子化により、教師の採用人数が非常に少なく、常勤の教師になることが難しいという状況があり、2名とも現在の小中学校で常勤雇用される前は、中高や語学学校などで非常勤講師をしていたとのことである。表中にそれぞれの現在の小学校、中学校での経験年数を示した。小学校教師は英語の専任教師として雇用されており、英語のみを教えているとのことであった。英語力については、小学校教師が IELTS6.0（英検準1級相当）を、中学校教師が IELTS7.0（英検1級相当）を保持しており、授業やインタビュー時にも大変流暢な英語を話していた。また2名とも大学院で TESOL の修士号を取得しており、初等中等教育においては、高い英語力と専門性を持った英語教師だと言える。

2.2 データ

2019年3月（以降1年目）と2020年12月～2021年1月（以降2年目）の2回、データ収集を行った（表1、2参照）。1年目は台湾に渡航し授業を録画、その後2名の教師に授業実践や教室での英語使用等についてインタビューを行った。2年目についてはコロナ禍で台湾渡航が難しい状況であったため、教師本人が撮影した授業動画を Google ドライブ上でシェアしてもらい、筆者が動画を視聴後、Zoom にて1年目と同様にインタビューを行った。授業動画は、教師の発話、児童・生徒の発話ともに全て書き起こした。書き起こしは英語が堪能な中国人留学生が行い、中国語部分は別の中国人留学生が、英語部分は筆者がダブルチェックを行った。

上記データに加えて、2名の教師には、2年分の自身の授業動画を視聴してもらい、1年目と2年目の授業を比較し、変化したと感じた点、その要因、また現在の言語使用に対する信念について、Zoom 上でフォローアップインタビューを行った（2022年11月に実施）。また、研究期間全体を通して、オンライン上に受けた研修や参加したワークショップなどを随時報告してもらった。

2.3 データ分析

2.3.1 RQ1 英語の使用頻度

2年分の授業の書き起こしから教師の発話部分を抜き出し、以下の方法で分析を行った。まず聞き取れない発話、児童・生徒の名前のみの発話は除外し、一発話毎に分けた。一発話を特定するために AS-unit（Foster et al., 2000）を採用した。

教師の発話は、一発話毎に、1. 主に中国語、2. 主に英語、3. 中国語＋英語、の3つに分類した。その後2. 主に英語、の発話から1) 教科書・スライド・黒板の読み上げ、2) ドリル、3) 生徒の発話の繰り返し、の3つを抜き出した。以上3つに分類された発話は、教材や生徒の発話など、教師以外の要因によって影響を受けると考えられる。例えば、教科書を読んだり、児童や生徒に単語をリピートさせたりするドリルの時間が増えたからと言って、教師が教室で「より多くの英語を使っている」と言うことにはならない。そこで、上記の3つのいずれにも分類されない教師の英語の発話を「教師が使用する意図をもって使用した英語」と定義し、「意図的発話（Intentional Utterances）」と名づけた（Oga, 2020）。教師が、授業で使用する英語を増やそうと考えた時、その意図はこの意図的発話の使用頻度に反映されたと考えた。よって、教師の英語の使用頻度については、上記の2. 主に英語を、1) 教科書・スライド・黒板の読み上げ、2) ドリル、3) 生徒の発話の繰り返し、4) 意図的発話、の4つに分類し、1年目と2年目の発話数と発話割合を比較した。

2.3.2 RQ2 英語（意図的発話）の使用機能

RQ1で明らかになった教師の意図的発話をコーディングリスト (Oga, 2012, p. 35) に従い, 以下の 8 つのカテゴリーに分類した。カテゴリー毎に本研究の参加者 2 名の授業から抜粋した発話例を, 小学校教師の発話を EST (Elementary School Teacher), 中学校教師の発話を JHT (Junior High school Teacher) で示した。5. 文化的背景の説明, については, 本研究では発話が観察されなかったため, 筆者が作成した例を示した (以下教師の発話部分は原文のまま抜粋)。

1. 授業を進めるための英語 (いわゆるクラスルームイングリッシュはここに分類される)
EST: Turn to page 23.
JHT: How do you spell 'hotter'?
2. 単語・フレーズ・文の導入や説明 (明らかに導入済みの表現の時はドリルに分類する)
EST: (自分の腕を指し示しながら) What's this?
EST: (Sweet teeth の導入時に) I'm fond of eating desserts.
3. 文法の説明
EST: You put 's' at the end.
4. アクティビティ・ドリル・テストの説明 (ルーティンになっているアクティビティやドリルの指示は 1 へ分類する)
EST: So, we are going to play the game called 'Pass the teddy'.
5. 文化的背景の説明 (国や地域毎の文化の特徴や違いを説明する)
We call our friends *X chan* or *Y kun* like *Mie chan* or *Yuji kun*, but in English-speaking countries people say just *Mie* or *Yuji*.
6. Small Talk・学習者の発話や振る舞いに対するコメントや応答・学習者の発言を引き出そうとする発話等 (教師と学習者間の意味のあるインタラクション)
JHT: (生徒が黒板に書いた字が読みづらい事に対して) 老师的 (先生の) eye is very bad.
EST: (腕を指さし "What's this?" と聞いた質問に対し「筋肉 (筋肉)」と答えた児童に対して) 喔 (おお) , you said muscle.
7. 発音やフォニックス指導 (1 単語でも, 音節で区切ったり 2 語を対比させたりした場合は発音指導とする)
EST: Leg lag.
8. その他 (教師の独り言・上記 1 から 7 のどこにも分類できない発話等)

意図的発話を以上の 8 カテゴリーに分類後, 1 年目と 2 年目のカテゴリー別発話数と発話割合を比較した。

2.3.3 RQ3 変化の要因

台湾での授業観察後 (1 年目), またはシェアしてもらった授業動画視聴後 (2 年目), 授業における言語使用やその信念についてインタビューを行った。また, 2 人の教師が自分自身の経年変化とその要因, 教室での言語使用についてどのように感じているのかを明らかにするために, 2 年分の授業動画を 2 人の教師に見てもらい, 1 年目と 2 年目の違い, その要因, 教室での言語使用に対する信念, の 3 つについて, 各教師にフォローアップインタビューを Zoom 上で行った (2022 年 11 月に実施)。フォローアップインタビューでは, RQ1, RQ2 の分析結果から導き出された変化, 授業の書き起こし, 1

年目と2年目の授業後の教師へのインタビュー結果、後述するオンライン上に提出してもらった研修やワークショップの報告書も参照しながら、その変化と要因を探った。

2.3.4 研修やワークショップの報告

本研究期間を通して、オンライン上に受けた研修と参加したワークショップについて、日時、場所、主催団体、内容、終了後の感想を随時報告してもらった。この結果をフォローアップインタビューの際に参考にしながら聞き取り調査を行った。

3. 結果

3.1 小学校英語教師

ここでは分析対象クラスの1年目と2年目の授業の流れを簡単に説明した後、3つのRQの結果を順に示す。

3.1.1 1年目と2年目の授業の流れ

1年目の授業のトピックは教科の言い方を学ぶ *What subject do you like?* であった。授業では先ず、プロジェクターを使ってスクリーンに教科書の練習問題（会話部分の吹き出しがブランクになっている5つの挿絵を見て、4つから7つの英文を吹き出しの中に正しい順番であてはめていく）を映し、グループ毎に配布したホワイトボードに答えを書かせた。その後音声と解答つきのアニメーションを見せながら1問ずつ答え合わせを行い、練習問題の英文をリピートさせる教科書に沿った授業であった。2年目は体の部分や状態についての表現を学ぶ *What's wrong?* がテーマの授業であった。スクリーンに体の部位を示し“*What's this?*” で導入するとともに、教科書にない体の部分に関連した表現も同時に導入していた。その後、‘*Pass the teddy*’ というアクティビティを行った。これはくまのぬいぐるみを音楽にあわせて手渡していき、音楽が止まったところでぬいぐるみを持っている児童が質問に答えるという内容であった。最後にリスニングの練習問題を行った。

3.1.2 RQ1 英語の使用頻度

表3に各年毎の教師の発話を使用言語ごとに3つのカテゴリーに分類したものを示した。

表3

小学校教師の使用言語の内訳

データ収集時期	主に中国語	主に英語	中国語＋英語	合計
2019.3	554	233	19	806
(%)	(68.7)	(28.9)	(2.4)	(100.0)
2020.12	532	233	52	817
(%)	(65.1)	(28.5)	(6.4)	(100.0)

教師の発話合計数、主に中国語と主に英語の発話にほとんど差異は見られないが、2年目の授業では中国語＋英語の発話数が19から52へ、発話割合は2.4%から6.4%へと増えていることがわかる。中国語＋英語の発話には、“*I'm all ears* 洗耳恭听（耳を傾ける）”のように、英語の後に中国語で意味を説明

するもの，“什么叫做 long-legged? (Long-legged はどういう意味ですか?)” と英語の意味の問いかけをするもの，“这是 runny (これは runny です)” と英語と中国語を無意識に混ぜたものなど様々なタイプの発話が観察された。

表 3 の主に英語の発話をさらに 4 つのカテゴリーに分類したものが表 4 である。

表 4

小学校教師の「主に英語」の内訳

データ収集時期	意図的発話	ドリル	教科書・スライド・ 黒板を読む	生徒の繰り返し	合計
2019.3	55	81	85	12	233
(%)	(23.6)	(34.8)	(36.5)	(5.2)	(100.0)
2020.12	98	106	17	12	233
(%)	(42.1)	(45.5)	(7.3)	(5.2)	(100.0)

表 3 が示すように、1, 2 年目の、主に英語の発話数には変化はなかったが、その内容には変化が観察された。2 年目は意図的発話の数が 55 から 98 へ、割合は 23.6% から 42.1% へと、またドリルの発話数も 81 から 106 へ、発話割合は 34.8% から 45.5% へと増えていることがわかる。その一方、教科書・スライド・黒板を読んだ発話数は 85 から 17 へ、発話割合も 36.5% から 7.3% へと激減している。

以上の分析結果から、この小学校教師は、1 年目は教科書・スライド・黒板を読んだ発話、次いでドリルのための発話、という 2 つが、主に英語の発話の 7 割を占めており、意図的発話は全体の 4 分の 1 程度しかなかったことがわかった。2 年目は、ドリルが一番多いものの、意図的発話が 2 倍弱に増えて 2 番目に多くなっており、ドリルと意図的発話で主に英語の発話の 9 割近くを占める一方、教科書・スライド・黒板を読んだ英語が激減していたことが明らかになった。

3.1.3 RQ2 英語（意図的発話）の使用機能

教師の主に英語の発話の中の意図的発話を 8 つのカテゴリーに分類したものが表 5 である（p. 24 参照）。

表 5

小学校教師の意図的発話の機能別内訳

使用機能別カテゴリー	2019.3		2020.12	
	発話数	発話割合(%)	発話数	発話割合(%)
1. 授業を進めるための英語	49	89.1	50	51.0
2. 単語・フレーズ・文の導入や説明	3	5.5	32	32.7
3. 文法の説明	0	0.0	1	1.0
4. アクティビティ・ドリル・テストの説明	0	0.0	7	7.1
5. 文化的背景の説明	0	0.0	0	0.0
6. Small Talk や学習者の発話に対するコメント等	2	3.6	2	2.0
7. 発音やフォニックス指導	0	0.0	4	4.1
8. その他	1	1.8	2	2.0
合計	55	100.0	98	100.0

表 5 より、1 年目は意図的発話の 9 割近く (49 発話) が、1. 授業を進めるための英語であったことがわかる。2 年目も、1. 授業を進めるための英語が最多であること (50 発話) に変わりはないが、意図的発話の総数が増えているため、発話割合は 51% と大幅に下がり、次いで 2. 単語・フレーズ・文の導入や説明 (32 発話, 32.7%) の発話数と発話割合が大幅に増えていた。また、1 年目にはなかった、4. アクティビティ・ドリル・テスト等の説明、7. 発音やフォニックス指導、1 発話ではあるが、3. 文法の説明、の 3 つの使用機能が新たに加わっており、2 年目は 1 年目に比べ、より多くの目的で英語を使用していたことがわかった。

3.1.4 RQ 3 変化の要因 (インタビューより)

ここでは 1, 2 年目の授業後のインタビューと、2022 年 11 月に行ったフォローアップインタビューの結果を参照しながら RQ 1 と RQ 2 の変化の要因について検討する (以下インタビュー部分は筆者訳)。

教室での英語使用について、1 年目の授業後のインタビューでは「英語で授業をするのが良いのはわかっているが、レベルが低い子がいるので現実には難しい」と諦め気味の回答であった。2 年目の授業後のインタビューでは「児童にとっては英語で話すことが必要なのでそうするようにしている。シンプルな英語を使ったり、英語の後に中国語を言うようにしたりしている」との回答であった。この「そうする (英語を使う) ようにしている」という言葉を反映して、2 年目は意図的発話が頻度、割合とも増加しており (表 4) 「英語の後に中国語を言う」という言葉通り、中国語+英語の発話が増えていた (表 3)。

次にフォローアップインタビューでは、教師本人に 1 年目と 2 年目のビデオを視聴してもらい、2 年目の変化、その要因、教室での英語使用に対する信念、の 3 つについて報告してもらった。その結果を順に述べる。まず 2 年目の変化については、「1 年目は自分が一方的に話す中国語ばかりの文法訳読方式の授業で、一文ずつ中国語訳を行い、児童に英語で発話する機会を与えていなかったが、2 年目は英語が増え、アクティビティを通して児童に発話の機会を与えることが出来た」と回答、また自分自身について、「2 年目の方がより自信をもってリラックスし、成長しているように感じる」と回答した。

変化の要因については、授業経験を積んだこととワークショップへの参加、との回答を得た。この 2 点についてさらに詳しく聞いたところ、授業実践については、「それまで中高生を教えていたので、小学生の目線になかなか立てず最初の 2 年間とても悩んだが、経験を積むことにより児童に寄り添った授

業ができるようになった」ということであった。また、具体的にどのようなワークショップや研修が英語の発話数の増加につながったのか聞いたところ、2019年8月に行われたアメリカ人の English Teaching Assistants (ETA) との Co-teaching のワークショップ、2019年10月に参加した、ETA と高雄市内の教師との Co-teaching のワークショップが英語を使用するモチベーションになったとのことであった。オンライン上に報告してもらったこの2つのワークショップの参加後の感想として、「ETA は児童の（英語学習の）動機付けとなり、授業がクリエイティブになる。そうすればオールイングリッシュの授業ができる」「自分は違った文化的背景からカルチャーショックが体験できる異文化クラスが一番好きだ。これを児童に伝えることは重要だ」「このワークショップに参加することで視野が広がった」といったポジティブなコメントが見受けられた。これらのコメントから、英語を使って授業をする意味と重要性を感じていることがうかがえる。ただ、1年目のトピックが What subject do you like? であったのに比べて、2年目は体の不調を尋ねる What's wrong? とボディパーツを扱っており、新しい単語や表現を英語で導入する（例 “What's this?” と言って自分の体を指さす）ことが容易であったことも考えられる。このことに関して聞いたところ、「1年目の自分には2年目のような授業はできなかった」という答えが印象的であった。

教室での英語使用に対する信念については、「児童の英語力を考えると、英語のみで授業を行うことに賛成ではないが、母語ばかりを使っているのは力がつかない。今は英語と中国語 50%ずつにしようとしていて、将来的には英語 70%中国語 30%までもって行きたい」と回答した。1年目の授業後インタビュー時の「英語で授業をするのは良いことはわかっているが、現実には難しい」という回答と比較すると、英語使用について確固たる信念をもち、積極的に英語を使おうとしている様子が見ええた。

以上のことから、教育実践経験を積んだことによる教師としての成長、英語使用に対する信念の強化、さらにワークショップへの参加、この3点が2年目の意図的発話の使用頻度と使用機能の増加につながったと考えられる。

3.2 中学校英語教師

ここでは分析対象クラスの1年目と2年目の授業の流れを簡単に説明した後、3つのRQの結果を順に示す。

3.2.1 1年目と2年目の授業の流れ

1年目の比較級の授業では、先ずプロジェクターを使って規則・不規則変化の比較級を復習後、ワークブックの練習問題をさせ、生徒にあてていきながら解答をスクリーンに映し説明を行った。その後スクリーンに2つの異なる建物や人物が示されている絵や写真を映し、生徒は提示された key words を使用し、比較級の英作文を行った。教師が自ら撮影した2人のクラスメイトの写真もあり、生徒達は自由に比較級を作り、当てられた生徒は自分が作った英文を発表した。その後、グループ毎に iPad を配布し、指示されたサイトの練習問題を解いた。2年目の授業は未来形のまとめの授業であった。Will を使った未来形の復習、未来形の疑問文と否定文、さらに疑問詞を使った未来形の疑問文の作り方を板書しながら復習し、黒板に書いた教科書の練習問題を生徒にあてて答え合わせをしていくという流れであった。2年目の説明は全て板書で行われた。

3.2.2 RO1 英語の使用頻度

各年毎の教師の発話を使用言語ごとに3つのカテゴリーに分類したものを示したものが表6である。

表 6

中学校教師の使用言語の内訳

データ収集時期	主に中国語	主に英語	中国語＋英語	合計
2019.3	417	122	44	583
(%)	(71.5)	(20.9)	(7.5)	(100.0)
2021.1	624	96	44	764
(%)	(81.7)	(12.6)	(5.8)	(100.0)

表 6 が示すように、1 年目に比べて 2 年目は発話合計数、主に中国語の発話数及び発話割合ともに増えている。逆に主に英語の発話数、発話割合ともに減っており、教師が英語をあまり使わずに中国語を多用して授業を行ったことがわかる。表 6 の主に英語の発話を 4 つのカテゴリーに分類した結果を表 7 に示す。

表 7

中学校教師の「主に英語」の内訳

データ収集時期	意図的発話	ドリル	教科書・スライド・ 黒板を読む	生徒の繰り返し	合計
2019.3	23	53	6	40	122
(%)	(18.9)	(43.4)	(4.9)	(32.8)	(100.0)
2021.1	3	29	40	24	96
(%)	(3.1)	(30.2)	(41.7)	(25.0)	(100.0)

1 年目はドリルが半数近く（53 発話，43.4%）を占め最多，次いで生徒の発話の繰り返し（40 発話，32.8%）3 番目に意図的発話（23 発話，18.9%）の順で発話数，発話割合ともに多かった。2 年目になると教科書・スライド・黒板を読んだ英語が増え全体の 4 割を越え（40 発話，41.7%）最多，続いてドリル（29 発話，30.2%）と生徒の繰り返し（24 発話，25.0%）が多かったがこの 2 つは発話数，発話割合共に減少していた。意図的発話はわずか 3 発話しか観察されず，発話割合も 3.1%と低かった。

以上のように，この中学教師は 1 年目，2 年目とも大量の中国語を使用して授業を行っており，2 年目はさらに発話合計数，中国語の発話数，さらには教科書・スライド・黒板を読む英語が激増し，意図的発話は 1 年目よりさらに減少していることが明らかになった。

3.2.3 RO2 英語（意図的発話）の使用機能

教師の主に英語の発話の中の意図的発話を 8 つのカテゴリーに分類したものを表 8 に示す（p. 24 参照）。

表 8

中学校教師の意図的発話の機能別内訳

使用機能別カテゴリー	2019.3		2021.1	
	発話数	発話割合(%)	発話数	発話割合(%)
1. 授業を進めるための英語	20	87.0	0	0.0
2. 単語・フレーズ・文の導入や説明	2	8.7	0	0.0
3. 文法の説明	0	0.0	0	0.0
4. アクティビティ・ドリル・テストの説明	0	0.0	0	0.0
5. 文化的背景の説明	0	0.0	0	0.0
6. Small Talk や学習者の発話に対するコメント等	1	4.3	3	100.0
7. 発音やフォニックス指導	0	0.0	0	0.0
8. その他	0	0.0	0	0.0
合計	23	100.0	3	100.0

1 年目は、1. 授業を進めるための英語、がそのほとんどを占めた。2 年目は 1 年目に使用していた“Open your book to page 44.”のような英語も全く観察されず、“I’m ugly.”などと生徒と冗談を言い合う箇所が 3 カ所あったのみ（6. Small Talk や学習者の発話に対するコメント等）で、2 年目に関しては英語を使おうとする意図はほとんどなかったものと思われる。

3.2.4 RQ3 変化の要因（インタビューより）

1, 2 年目の授業後インタビューとフォローアップインタビューから考えられる変化の要因について、順番に述べる。

教室での英語使用について、1 年目の授業後のインタビューでは、「この中学校に来たときは全て英語で授業を行っていたが、生徒を叱る時に英語で話すと理解できないので中国語を使うようになった」ということであった。さらに「中国語を使っていると英語を使うのを忘れてしまう」とも話していた。2 年目のインタビューでは、「英語は世界共通言語であるので英語を使った方が良い」「簡単なコメントは英語でするようにしている」と回答したものの、実際の授業では RQ 1 と RQ 2 の結果が示すように、1 年目よりも英語の使用頻度は明らかに減っており、2 年目の授業はほぼ中国語で行われていた。中国語を使用する理由としては「生徒にとって中国語を使った方が簡単」「時間の節約になる」と回答した。

次にフォローアップインタビューで聞き取り調査を行った 2 年目の変化、その要因、教室での英語使用に対する信念、の 3 点について順に述べる。2 年目の変化については、「1 年目は少なくとも基本的なクラスルームイングリッシュを使っていたが、2 年目は基本的に中国語の授業だった」「通常黒板は使用せず、プロジェクターを使って授業を行うが、2 年目は黒板を使用している」「1 年目は導入する前に比較級はどういうときに使うかなあ、と興味付けをする話をしたが、2 年目はいきなり教科書から始めている」との回答を得た。その言葉通り、2 年目は教科書からほとんど離れず淡々と文法を説明していく授業であった。

次にその要因についてであるが、まず 2 年目に英語の使用頻度が下がった点については、「中国語を使うことが習慣になっている。英語を使う方が良いと思っていても、台湾は何のルールもないので授業に行くと中国語が当たり前になる」とのことであった。また同僚の教師もほぼ中国語で教えているため「ピアプレッシャーもない」さらに「自分がたくさんの英語を使用したら彼らの不安がさらに増す」「台

湾では習熟度が高い生徒は親がネイティブの家庭教師をつけているので、自分が（英語を）話さなくても大丈夫だと思う」と回答し、英語で授業をすることの必要性やモチベーションはあまり感じられなかった。2年目の授業で、プロジェクターではなく黒板を使用していたこと、全く興味付けをせずにいきなり教科書から始めたことについては、残りの授業数が少ない中で、シラバス通りに授業を進めないといけないというプレッシャーのため、電気機器のトラブルを避けて通常は使用しない黒板を使用するなどして、授業も急ぎ足になったということであった。プロジェクターに加えて、2年目の授業では1年目に行ったiPadを使用したアクティビティも実施されなかった。これも同じ理由からであると思われる。

教室での英語使用に対する信念については、「もっと英語を使わないといけないことを思っているけどどうしても使ってしまう」と答えた一方、「全て英語だけで教える方が好きだ」と英語は使った方が良く、使う環境の方が好きと回答した。以前教えていた語学学校では、全て英語で教えるという規則があり、全ての授業を英語で行っていたということであった。

以上のことから、教室での英語使用は好ましい、英語は使った方がいいと思う一方で、英語使用のガイドラインがないこと、それに伴い英語を使わなければいけないというピアプレッシャーもないこと、また生徒の授業外での英語学習熱も相まって、普段から中国語で授業をすることが当たり前となっていたと考えられる。これに加えて2年目は、シラバスや時間の制約からくるプレッシャーが加わり、さらに大量の中国語を使用する結果となったと思われる。また、研修やワークショップについては、特に変化を促すようなものとしての言及はなかった。

4. 考察

本研究では台湾の公立小学校と公立中学校の英語教師2名の授業を縦断的に観察し、教室での言語使用に焦点をあてて比較・分析を行った。またその変化の要因を3回のインタビューと、ワークショップ・研修の報告書から探ろうと試みた。

小学校教師については、2年目は1年目と比較して意図的発話の使用頻度、使用機能とも増加していた。この変化の要因として、まず授業実践を積むことにより教師として成長し、児童の目線に立った指導が出来るようになったことがあげられる。平野・齋藤（2017）は、教師が生徒の視点に気づくことが授業の振り返りを促し教師の成長を促進すると述べている。この小学校教師もこの小学校に来るまで中高生を教えていたため、なかなか小学生の目線に立てず、初回の授業見学时は大変苦しんでいたということだった。この初回の授業見学时以降、授業実践を積み、児童を観察し何が必要なのか考える過程で、英語で発話する重要性を認識したことが大きかったと思われる。1年目は、教師本人の説明にあるように、教科書通りに授業を進めていく文法訳読方式の授業であった。これに対して2年目は、アクティビティを組み込むことにより生徒の英語の発話を増やし、その指示、また発音の指導や新しい語彙を導入する際にも英語を使用していた。教科書に固執した1年目の教師中心の単調な授業内容に比べ、よりバラエティに富んだ内容になっており、途中で雑談をしたり、教科書の内容を広げて話をしたり、教科書にはない英語表現を導入する箇所も多々観察された（例 名詞の head を導入した後、教科書にはない動詞の head を使った表現 I'm heading for Tokyo. を導入する）。この授業内容の変化が英語の使用機能増加の一因になっていることは明らかであり、これも授業実践の積み重ねに起因していると推測される。また、2年目は英語＋中国語の発話が大幅に増えていた。Yong et al. (2020) は、教歴が15年以上と3年未満の大学の中国人教員各2名を対象に、授業内での中国語と英語の切り替えについて分析を行った。その結果、教歴が長い教員の方が、教歴が浅い教員より教材から英語を引用し中国語の説明、翻訳、質問を加える傾向があることを明らかにした。2年目に英語＋中国語の発話が増えた理由として、教師本人

が2年目の授業後のインタビューで「英語の後に中国語を言う」と話していることから、児童が授業内容を理解できるように、意図的に定着させたい英語の表現に中国語で説明や翻訳、質問を加えたものと思われる。また教師自身、2年目は1年目より自信を持ってリラックスできていると感じていたが、この教師としての自信も授業実践を積んだことにより獲得されていった (Kanno & Stuart, 2011) ものと考えられる。

2つ目には、ワークショップ・研修の参加が挙げられる。1年目の授業見学後、ETA との Co-teaching のワークショップに2回参加しており、これが教室で英語を使用するモチベーションになったと答えている。Borg (2011) は、教員研修は現職の言語教師の信念にも影響を与えると述べているが、実際の英語のみの授業を教師自信が経験し、その利点を具体的に認識することが授業での英語使用の信念にポジティブな影響を与えたと思われる。

最後の要因として、教室での英語使用についての信念の強化と具現化が考えられる。英語の授業で英語を使用するのは良いことと分かっているにもかかわらず使用を躊躇していた1年目から、英語をどうにか使おうとしている2年目を経て、フォローアップインタビュー時には、「最終的には授業の70%を英語で行いたい」と徐々に英語使用に対する信念が確固としたものになっていく様子が見て取れる。2年目の意図的発話の増加は、Suemori (2019) が言うように、教師の動機づけや授業に対する考えが教室での授業実践に反映された結果だと言える。

中学校教師については、1年目2年目ともに大量の中国語を使用して授業を行っていたが、特に2年目の意図的発話数はわずか3であり、授業は教科書に沿ってドリルを挟みながら、未来形の疑問文とその答え方について説明していく授業であった。文部科学省が全国の公立小中高等学校を対象に実施した「令和4年度英語教育実施状況調査結果」(文部科学省, 2022)によると、日本の公立中学校で「発話をおおむね英語で行っている(75%以上)」と「発話の半分以上を英語で行っている(50%以上 75%未満)」を合わせた割合は、中学校1年生では74.1%, 2年生では75.1%, 3年生では74.1%であった。この数字を見る限り、日本の公立中学校の教師の方が、今回データを収集した台湾の公立中学校教師よりも多くの英語を使用している。その一方、日本でCEFR B2 レベル(英検準1級)相当以上のスコアを取得している中学校教師は41.6%にとどまっており、今回データを収集した中学校教師の英語力(英検1級相当)は日本の中学校教師よりかなりレベルが高いと言える。にもかかわらず授業のほとんどが中国語で行われ、授業実践を積んだにもかかわらず2年目の英語の使用頻度が減っていた。この要因として、まず授業の英語使用のガイドラインの問題が挙げられるであろう。Duff and Polio (1990) は、外国語授業での母語と目標言語の選択についての教師へのインタビューから、言語選択を左右する要因の一つとして、管轄部署における指針やガイドラインを挙げている。台湾の英語教育を管轄する台湾教育省に問い合わせたところ、台湾における初等中等英語教育については、2018年4月に発表された「小学校・中学校・高等学校における12年国民基本教育カリキュラムガイドラインー言語領域の英語科目」³ (筆者訳)に沿って行うことになっている、という回答を得た。このガイドラインによると教室での教師の英語使用については、以下の記述がある。

Teachers should use English as much as possible in class and place more emphasis on interaction and communication with learners. By placing more emphasis on interaction and communication with learners and by using a fully or partially immersive teaching style, learners will be exposed to more English and have more opportunities to practice. (Ministry of Education, 2018, p. 53).

この教育省の文言がガイドラインであると考えられるが、文部科学省の「中学校の授業は基本的に英語で行う」（文部科学省, 2013）という文言に比べると‘use English as much as possible’や‘fully or partially immersive teaching style’と教師の選択に委ねられている部分が多い。小中学校の教員とも、インタビューで、教室での英語使用のガイドラインはなく、教師がどのくらい教室で英語を使うかは自分で決めることが出来ると答えていることから、ガイドラインは存在しても実質的にはあまり機能していないことも考えられる。もちろん英語のみで授業を行うことが目的になる状況は本末転倒（鳥飼, 2017）であるが、この中学校教師がインタビューで述べたように、教室での教師の英語の発話を増やすためには、英語を使わなければいけない、というある程度のプレッシャーも必要なかもしれない。

2 つ目の要因として、シラバスや時間の制約が考えられる。この教師は 2 年目、電気機器のトラブルから計画通りに授業が終わらないことを恐れて、通常使用しているプロジェクターではなく黒板を使用していた。また 1 年目に新しい表現を導入する際に、使用する文脈を提示して興味付けを行っていたが、2 年目は教科書から授業を始めている。2 年目の授業後のインタビューで「今回はセメスターの最後で少し急いでいた」と述べていたが、これは同じインタビュー時に「中国語を使った方が時間の節約になる」という言葉と併せて考えれば合点がいく。藤田・吉田（2016）は中高の英語教師が、英語で授業を行うことについてどのような思いを持っているのかインタビューを行った。その結果、英語で授業を行う際に抱えるジレンマとして、教科書の難しさと時間の制約をあげており、これは台湾だけではなく、日本の中高の英語教育が抱える課題でもあると言える。

以上のように、教師が教室で英語を意図的に使用するかしないかは、小学校か中学校かといった文脈、教師の英語使用の信念の強さ、教授経験、英語使用をポジティブに感じることが出来るワークショップへの参加、さらには英語使用のガイドラインが機能しているか、などに影響されることが示唆された。また、1 年目の小学校教師と 2 年目の中学校教師の授業は、ほぼ教科書の内容を説明していくだけの授業であり⁴、定着を図るドリルや教科書の説明に加えて、様々なアクティビティや Small Talk、教科書の内容を広げていく工夫などを組み込んだバラエティに飛んだ授業実践が、多様性のある英語のインプットにつながるということを示唆する結果ともなった。

5. まとめと今後の課題

本研究の小学校教師と中学校教師の 2 年目の変化は、対照的な結果となった。今回、日本よりかなり早くから小学校英語が導入されている台湾の 2 つの大都市において調査・分析を実施したが、今回の結果からは、2 人の教師が高い英語力を保持し、専門的な教育を受けていること以外、特に日本より先進的な部分は見いだせず、むしろ日本の小中学校の英語教育と同じような課題を抱えていた。英語の授業で、教師からの英語のインプットの量と質をあげるためには、英語で行う英語の授業の利点を教師が理解し、教室での英語使用のポジティブな信念の形成に繋がるような研修やワークショップの提案、より具体的な教室での教師の言語使用のガイドラインの策定、また中学校レベルでは入試形態も含めて、教師の英語使用を可能にするようなシラバスの立案が望まれる。

本研究は小中学校教師各 1 名の授業のみを分析した事例研究であり、この結果をそのまま日本や台湾の英語教育に適用することはできない。また、授業の到達目標や焦点をあてるスキルが変れば、教師の英語の使用量や使用機能は変化すると考えられる。2 名の教師については、複数の授業を分析し、また教室での言語使用が長期的にどのように変化していくのかを追跡していく必要がある。さらに、外国語としての英語教室で、母語を効果的に使う Translanguaging 教育に大きな関心が寄せられている現状を鑑み、母語使用の観点からの分析、またより客観性を担保した結果を得るために学習者の視点を取り入れ

た分析、さらには教師の英語使用と学習者の英語運用力の関係の分析も必要である。今後、同じEFL環境にある東アジアの国と地域で、お互いの知見をシェアし、お互いから学びながら、英語教育の改善を行っていくことが望まれる。

最後に台湾を選んだもう一つの理由として、日本では研究対象が教師であっても、第三者が授業を録画することは、個人情報保護の観点から大変難しい状況があることをあげておきたい。実際の授業を記録し、詳細な分析を行い、その知見を発信していくことは、授業実践の現状を把握し、英語教育の改善に大きな役割を果たすと考える。今後様々な文脈で授業実践研究の門戸が広がり、活発な議論が展開されていくことを期待したい。

謝辞

本研究は、科研費基盤研究C:課題番号17K03036の助成を受けています。

注

- 1 本論文は、2023年3月4日にオンライン開催された2023年度JACET関西支部大会で口頭発表した内容に加筆修正を加えたものである。
- 2 教師の目標言語の使用を縦断的に追跡したものにはTammenga-Helmantel, M. et al. (2022)があるが、対象は教育実習生であり、目標言語の使用量は教師本人と観察者の推定に基づいて報告がなされている。
- 3 台湾では2014年から「十二年国民基本教育」が施行されている。本文中は2019年より導入された科目毎のカリキュラムである。
- 4 Benesseが2015年に全国の中高の英語教師に対して行った調査によると、中学校の英語授業で最も頻繁に行われている指導方法と活動は、音読、発音練習、文法の説明、教科書本文のリスニングの順で多かった。

引用文献

- Benesse (2015) . 「中高の英語指導に関する実態調査」
https://berd.benesse.jp/up_images/research/Eigo_Shido_all.pdf
- 藤田卓郎・吉田三郎 (2016) . 「英語の授業を英語で行うことに対する教師の心情」『福井工業高等専門学校研究紀要』第49号, 275-289.
- 平野紀英子・齋藤英敏 (2017) . 「どのような気づきが、英語教師を成長させるのか：自律的な教師への道」『茨城大学教育実践研究』36, 173-188.
- 本田勝久・神谷昇・町村貴子・高橋広野 (2015) . 「台北市における外国語学習環境：ひとつのカリキュラムと様々な授業実践」『千葉大学教育学部研究紀要』63号, 71-76.
- 稲垣スーチン (2005) . 「台湾における小学校英語教育の実施状況と問題点」『言語と文化：大阪府立大学総合科学部言語センター論文集』(4), 125-131.
- 文部科学省 (2013) . 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf
- 文部科学省 (2022) . 「令和4年度英語教育実施状況調査結果」
https://www.mext.go.jp/content/20230516-mxt_kyoiku01-00029835_1.pdf

- 渋谷玉輝 (2014). 「台湾における小学校英語の授業展開と児童の反応：竹北市・新竹市の事例から」『小学校英語教育学会誌』14 巻, 01 号, 20–35. https://doi.org/10.20597/jesjournal.14.01_20
- 竹内理 (2015). 「教室内における適切な L2 (英語) 使用をめざして：Code-switching の指針を考える」北口克彦 (編) 『中学校 英語で授業 ここがポイント』2–3. 三省堂.
- 鳥飼玖美子 (2017). 「『英語の授業は基本的に英語で行う』方針について」『学術の動向』22 巻, 11 号, 78–82. https://doi.org/10.5363/tits.22.11_78
- 亘理陽一 (2011). 「外国語としての英語の教育における使用言語のバランスに関する批判的考察：授業を『英語で行うことを基本とする』のは学習者にとって有益か」『教育学の実践と研究』6 巻, 33–42. https://doi.org/10.24470/tpc.6.0_33
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423. doi:10.3138/cmlr.57.3.402
- De La Campa, J. C., & Nasaaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 42(4), 742–759. doi:10.1111/j.1944-9720.2009.01052.x
- Duff, P., & Polio, C. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal*, 74(2), 154–166. doi:10.2307/328119
- Enguchi, A. (2012). The role of teacher talk adjustment in EFL classrooms in Japanese elementary schools. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 23, 1–16. doi:10.20581/arele.23.0_1
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Pergamon Press.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354–375. doi:10.1093/applin/21.3.354
- Izumitani, T., & Sato, R. (2016). Examining Japanese teachers' use of L1 in English classes: Frequency, function and reasons behind them. *Nara University of Education Bulletin*, 65, 125–138.
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236–252. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issue and implications*. Longman.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531–548. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00124>
- Ministry of Education (2018). *Curriculum guidelines of 12-year basic education for elementary school, junior high and general senior high schools: Subject of English in the domain of language*. <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=13543> (Available only in Taiwan)
- National Development Council (2019). *Bilingual 2030*. <https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzExL3JlbGZpbGUvMC8xNDUzNC9hODg1MTBkMC04YmQxLTQxZGZEtYTgzZC1jOTg0NDM5Y2U3ZmMucGRm&n=QmlsaW5ndWFsIDlwMzAucGRm&icon=..pdf>

- Oga, M. (2012). An analysis of oral English input from the teachers in elementary and junior high school English classrooms. *An Anthology of Selected Research Papers Submitted in the Academic Year of 2011 to the Graduate School of Language Education and Information Science, Ritsumeikan University*, 5, 27–50.
- Oga, M. (2020). A teacher's language use in junior high school English classrooms in Shanghai: From the results of a two-year analysis. *JACET Kansai Journal* (22), 103–117.
- Peng, J., & Zhang, L. (2009). An eye on target language use in elementary English classroom in China. In M. Nikolov (Ed.), *Early learning of modern foreign languages* (pp. 212–227). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Sato, R., & Koga, T. (2012). Examining the effects of all English class on learners' affective aspects: Variations of willingness to communicate, communication anxiety and perceived communication competence. *Journal of the Chubu English Language Education Society*, 41, 183–190.
https://doi.org/10.20713/celes.41.0_183
- Suemori, S. (2019). Teacher motivation and practice in the language learning classroom. *Diversity and Inclusion*. JALT. 43–49. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2018-06>
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158–164. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>
- Tammenga-Helmantel, M., Mossing Holsteijn, L., & Bloemert, J. (2022). Target language use of Dutch EFL student teachers: Three longitudinal case studies. *Language Teaching Research*, 26(4), 726–754.
<https://doi.org/10.1177/1362168820911195>
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *The Canadian Modern Language Review*, 57, 531–540.
- Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input? In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 17–50). Newbury House.
- Yong, W. U., Hutagalung, F. D., & Fong, C. P. (2020). A comparative study of novice and experienced EFL teachers' codeswitching in Chinese university EFL classroom. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1523–1533. <https://doi.org/10.17263/jlls.803886>

フィンランドと日本における中学校教科書分析
—第二言語習得の観点から—
Analyses of the Textbooks Used in Middle Schools in Finland and Japan:
In Light of Second Language Acquisition

米崎 里¹ 米崎 啓和²

関西学院大学¹ 近畿大学²

Abstract

In an EFL environment, where one can expect little exposure to the target language outside the classroom, school textbooks play a crucial role in language acquisition. In the present study, English textbooks used in middle schools of Finland are compared with those used in Japan. The purpose of the research is twofold. The first is to examine the quality and quantity of all the materials, tasks, practices, and exercises included in them. The second is to verify whether and how each item contributes to learners' acquisition of the target language. All the items are classified into three task categories in the context of the learners' mental processes in second language acquisition: input, intake, and output. In analyzing the data, chi-square tests are used. The results show that in Finnish textbooks emphasis is placed on intake activities, thereby enforcing, and reconstructing the learners' interlanguage system, while in Japanese textbooks input and output activities are comparatively more dominant. The biggest difference is found in the number of vocabulary exercises, classified into intake tasks. It is true both intake and output activities are effective in language acquisition, but giving a large number of intake tasks first, especially vocabulary exercises, would be more desirable.

キーワード：第二言語習得，中学校教科書，フィンランド

1. はじめに

目標言語に接する機会がほぼ教室内に限定される EFL 環境において目標言語である英語習得に重要なのは、教室内的指導及び活動が第二言語習得のどのプロセスにどう影響するのかということ、そしてそれらの指導及び活動が学習者の第二言語習得にどのように寄与しているのかを見極めることである。その意味で、教科書が学習者の第二言語習得を進める上で重要な役割を果たすことは言を俟たない。

本論文では、同じ EFL 環境にあるフィンランドと日本の中学校教科書を題材として、その中にあるすべての内容（リーディング教材、リスニング教材、文法エクササイズ・語彙プラクティス等）を比較分析することを試みた。教室内的での活動、あるいは教室外の課題、に直接関わる教科書に登場する 1 つ 1 つの項目が学習者の第二言語習得に有効な役割を果たしているのかどうかを分析するために、各項目の分類を行い、両国の教科書の比較分析を行った。

2. 先行研究

2.1 第二言語習得理論

これまでの研究によると、第二言語習得は大量のインプットを学習者に与えたうえで、それを学習者の発達システムである中間言語システムに取り込める形のインテイクに昇華することが重要であるとされる（図 1 矢印 I）。これにより中間言語システムの再構築を生じさせること、すなわちその学習者の

発達システムを目標言語の体系により近づけることにより、より正確なアウトプットが可能になり、目標言語の習得が進む (Ellis, 1994; 白井, 2008; VanPatten, 1996)。

ここでいうインテイクとは、インプット処理の結果、学習者の作業記憶の中に保持されるデータであり、インプットの意味と形式が学習者によって気づかれた結果、学習者の中間言語体系の中に取り込まれる準備ができた状態のデータ (VanPatten, 1996) のことをいう。また、中間言語システムとは、第二言語学習者の脳内にある一種の発達システムで、学習者によって気づかれ理解されたデータ (インテイク) がこのシステムに取り込まれることによって進化する体系のこと (VanPatten, 1996) を指す。

いうまでもないが、インプットがインテイクに昇華するためには、そのインプットが単に意味不明なまま知覚されたものではなく、意味理解を伴ったものでなければならない。しかし、単に聴いて、読んで理解できただけのインプットでは、中間言語システムの発達に影響を与えることのできる、つまり、別の文脈においてもアウトプットとして活用できるインテイクにはならない。したがって、言語習得上有効なインテイクに変換するには、学習者に対してなんらかの働きかけ (例えばプラクティス、エクササイズ) を与え、言語形式や意味に関して気づきを与える必要がある。VanPatten (1996) によると、第二言語習得に最も重要なのは、いかにインプットを中間言語システムの進化に役立てることのできるデータ、すなわちインテイクに変えるかであり、その意味ではそれらを促進する項目を教科書内で提供することが重要である。

一方、学習者は各自が脳内に持つ中間言語システムをベースにしてスピーキング、ライティング等のアウトプット活動を行うことになる (図1 矢印 II) が、これらアウトプットをすることによっても学習者の中間言語システムの進化を起こすことが可能である (図1 矢印 III)。つまり、アウトプット活動が第二言語習得を促進させる場合がある。なぜなら、アウトプットは学習者に言語習得上重要な役割を果たす形式や意味に関する気づきを与え、仮説検証の役割を果たすとともに流暢性・自動性を促進し中間言語体系の再構築に寄与するからである (Izumi, 2003; Swain, 2005)。

しかしながら、不十分なインプット量しか与えられていない学習者、あるいは、インプット量は豊富であってもそれを有効なインテイクに変える活動を十分に行っていない学習者に対して、アウトプット活動を行わせても、それらは言語習得上あまり有効な活動とはいえない。なぜなら、そういった学習者はアウトプットをするために十分発達した中間言語システムを持たないからである。特に、英語のインプットが教室内外および教室内で課された課題学習中にほぼ限られる EFL 環境においては、例えば ESL 環境にある学習者に比べてインプット量は不十分であり、その意味でも限られたインプットを中間言語システムに取り込むことのできる言語習得上有効なインテイクに変える活動は重要であるといえる。

図1

言語習得のプロセス (VanPatten, 1996; Izumi, 2003 を元に筆者が改変)



言い換えると、アウトプット活動による言語習得上の効果을期待するためには、それ以前の過程であるインプット⇒インテイク・中間言語システムの部分のプロセス（図1矢印Ⅰ）がまずもって十分に行われる必要がある。さもないと、言語習得上有効なアウトプット（図1矢印Ⅱ）は期待できないし、中間言語システム再構築に向けた効果（図1矢印Ⅲ）も十分期待できない。その意味で学習者に与えられたインプットを中間言語システム再構築に有効なインテイクに変える活動は言語学習において重要であるといえる。

2.2 フィンランドの英語教育

2.2.1 なぜフィンランドの英語教育か

フィンランドは日本と同様 EFL 環境にあるにも関わらず、国際的にみたフィンランド人の英語力は高いと評価されている。例えば Education First (2022) によるとフィンランド人の英語力は、5段階評価 (very high, high, moderate, low, very low) の内 'very high' と評価されている。また, Jaatinen & Saarivirta (2014) は、フィンランドのすべての子どもは学校で英語を学び、ほとんど誰もが英語を話すことができるとしている。加えて、フィンランド人自身も英語力に対する自己評価は比較的高く、Leppänen et al. (2011) の調査によると、15歳から79歳までを対象とした英語力に対する自己評価の中で「英語を話せる」「英語を書ける」「英語を読める」「口語英語を理解する」の項目に対して肯定的な回答の割合はそれぞれ、60.6%, 59.1%, 66.6%, 71.6%であった。若い世代の回答では、肯定的な回答の割合はさらに高く、逆にほとんど英語を使えないと回答した割合は各項目とも3%以下となっている。

特筆すべきことは、フィンランドの英語教育は、とりわけ学校教育で多大な成果を上げている（伊東, 2014）ことである。フィンランドでは第一外国語として英語を選択する児童・生徒が圧倒的に多い。小学校1年生から外国語学習が開始されるが、小学校1年生、2年生の2年間は 'language shower' 期間¹と呼ばれており、本格的に学習するのは小学校3年生からである。

表1にあるように、英語学習を開始して以降中学終了時までの、週あたりの外国語授業配当時間数²は日本とほぼ同じである。にもかかわらずフィンランドの英語教育が成功している要因の一つとして、学校で使われている教科書が挙げられており（伊東, 2014）、昨今フィンランドで使われている学校教科書が注目されている（伊東, 2006; 伊東・高田・松沢・緑川, 2015; 米崎・伊東, 2010; 米崎, 2020; 米崎・川見, 2020）。教科書は国の教育行政が大きく関与している場合が多く、日本の学習指導要領にあたるフィンランドの基礎教育ナショナルコアカリキュラム (FNBE, 2014) には、英語学習の初期段階から、言語学習スキルだけでなく、言語運用能力の発達も目標に掲げられており、加えてアウトプットだけでなくインプットの必要性も目標に掲げられている（米崎・川見, 2020）。それゆえ、学校教科書には実に豊富な言語材料が盛り込まれていることが特徴である（伊東, 2014）。一方で、日本の教科書は学習指導要領の影響で、4技能全体を意識しつつも、どちらかというと発信力を中心に求める構成となっている。

またナショナルコアカリキュラムには、児童・生徒への外国語の指導に関して、「児童・生徒は自分の言語スキルに自信を持って使えるように指導される」（FNBE, 2014, p.289）ことが述べられており、そのためには大量のコミュニケーションプラクティス (abundant practice in communication) が必要であることも明記されている。さらに、フィンランドの教科書は検定教科書制度が現在では廃止されており、ページ数の制限もないため、教科書出版社が自由に編集することができるようになっている（伊東, 2014）。ゆえに、コミュニケーションにつなげるための多種多様なプラクティスがふんだんに提供されていることが特徴である（米崎・川見, 2020）（詳細は後述）。それに比して、日本においては、検定教科書制度が存在し、教科書にもページ数制限があるため、学習者に提供できる言語材料はどうしても制限される。

表 1

フィンランドと日本における 1 週あたりの外国語授業配当時間数

学年	小学校					中学校			計
	1	2	3	4	5	6	1	2	3
フィンランド	2*		9*				7*		
日 本			1	1	2	2	4	4	4
									18

* 表におけるフィンランドの週あたり配当時間数は複数学年の合計時間を示す（小学校1, 2年は例として各学年1時間ずつ2年間で2時間、小学校3～6年は例として2, 2, 2, 3時間で9時間、中学校は例として2, 2, 3時間で7時間）。フィンランドにおける各学年の配当時間は各学校に任されているため上記のような表形式を取った。従って、中学校だけを取り上げると、フィンランド（7時間）に比べ日本（12時間）の方が週あたりの時間数は多い。

2.2.2 フィンランドの教科書の特徴

フィンランドの小学校、中学校で使われている教科書は、主に本文が掲載されている読本と、目標学習項目のエクササイズやプラクティスが掲載されているワークブックの2冊が併用されている。日本でも教科書の他にワークブックが別冊で存在するが、有償かつその使用は教員もしくは学校に任されており、フィンランドのように教科書の一部として使用を義務付けられているわけではない。フィンランドでは上記に記したように2冊の分冊となっているものの、読本とワークブックが合わさって教科書と呼ぶべきものとなっている。もちろん、2冊ともに無償で生徒に配布される。ワークブックには教科書で学習した語彙や文法を繰り返して学習できるように多種多様なエクササイズやプラクティスが提供されている。

米崎・伊東（2010）によると、フィンランドの小学校教科書に掲載されている語彙及び英文の数は、日本の中学校教科書に登場する語彙・英文の数と比べてはるかに多いとしている³。また、米崎・川見（2020）は、フィンランドの小学校教科書の分析を行い、その特徴として次の5点を挙げている。

- 1 日本の中学校教科書と比較しても掲載されているプラクティス⁴の量のはるかに多いこと
- 2 日本の教科書ではほぼ皆無である語彙に関するプラクティス⁴が豊富に提供されていること
- 3 語彙と文法が組織的に結びついたプラクティス⁴が提供されていること
- 4 語彙や文法を学年内、学年間で繰り返して学べる仕組みが提供されていること
- 5 学習者に興味を喚起するような工夫された多種多様なプラクティス⁴が提供されており質的にも充実していること

その他、フィンランドの教科書には、一人のできるプラクティスが多く含まれている。英語授業時間数は限られているため、教科書を全て消化することは不可能である。フィンランドでは伝統的に家庭学習も重視されているため（伊東, 2014）、宿題や家庭学習用に一人でも活動できるプラクティスがあらかじめ教科書に含まれて作成されていると言っても過言ではない。

2.2.3 語彙学習の重視

フィンランドの小学校では、英語授業において語彙の学習が重点的に行われているとされる（伊東, 2014）。また、米崎・川見（2019）によると、小学校教科書においては、語彙関連のプラクティス⁴は全体の25%を占めているとしている。外国語学習において、語彙習得はどの技能においてもその中心と

なり、言語を通じてコミュニケーションを図る上で語彙知識は必要不可欠である (Beglar & Hunt, 2005; Lessard-Clouston, 2013 ; Lightbown & Spada, 2013; Webb & Nation, 2017)。第二言語習得の観点からも、インプットで意味を定着させたばかりの受動語彙を、アウトプットとして使用できるように、インテイクとして中間言語システムに取り入れた状態の発信語彙に変換させること (図 1 矢印 I) は重要である。

語彙を定着させるためには、その語彙を含む様々な英文に繰り返し触れる機会が必要である (Pellicer-Sánchez, 2016; Pellicer-Sánchez & Schmitt, 2010; Waring & Takaki, 2003)。特に、学んだばかりの語彙を文脈の中で再び見る機会を提供することは重要である。学習指導要領においても、語彙指導は学びの連続性を持たせるとし、さまざまな文脈で学んだ語彙を活用することを奨励している。しかしながら、日本の中学校・高等学校の教科書においては、語彙リストが掲載されるだけで、語彙指導に関するエクササイズやプラクティスはほとんど提供されていないのが現状である (米崎・川見, 2019)。このため学校種は異なっても、フィンランドの教科書で提供されている語彙に関するエクササイズやプラクティスは大きい参考になると思われる。

特定の新出語彙を、意識的な学習なしに文脈の中で自然に定着させるために必要な出現頻度は、研究者によって異なる。Rott (1999) は少なくとも 2～6 回は必要であるとしている。また、Pellicer-Sánchez (2016) は 8～10 回、Pellicer-Sánchez & Schmitt (2010) では 10 回以上は必要であるとしている。一方で、米崎・米崎 (2021) の研究では、日本とフィンランドの小学校教科書を比較すると、日本の小学校教科書において、学習者が学習したばかりの語彙に文脈の中で繰り返し触れる機会が非常に少ないことを明らかにし、その一因がインプットとなる英文の量の少なさであると指摘している。このように、日本の小学校教科書において、語彙に関する活動及び同じ語彙に文脈の中で繰り返し触れる機会、すなわち、学習者に語彙を自然に定着させるための機会、がほとんど提供されていないために、語彙の定着は学習者の自己努力に委ねられている。

現行の学習指導要領では、学習する語彙数が増えたにもかかわらず、語彙の定着に向けた十分なサポートがないため、学習者の語彙学習への負担はますます大きくなることが推察される。日本の教科書において今後、語彙をどのように指導していくかは大きな課題である。

3. 方法論

3.1 本研究のねらいとリサーチクエスション

本研究では、英語教育で多大な成果をあげているフィンランドに注目し、その成功要因の一つとして挙げられているフィンランドの教科書に焦点を当てる。そして、第二言語習得の観点から見て、どのような学習リソース、教材、エクササイズ、プラクティス、活動等 (以降、総称として学習項目とする) がどれくらい提供されているのかを分析し、それらを日本の教科書と比較する。フィンランドの小学校英語教科書に関する分析はすでに米崎・伊東 (2010)、米崎・川見 (2019)、米崎・川見 (2020)、米崎・米崎 (2021) の研究で行われている。ただし、これらの研究はフィンランドの小学校英語教科書の中で提供されている教材に関する研究で、第二言語習得の観点からの研究とは言い難い。

また、日本では 2020 年度より小学校高学年において英語が教科として導入された。中学校入学時点では、英語学習経験や動機づけに関して多様性があり、中学校における英語指導の重要性はますます増している。このような状況を鑑みて、フィンランドの中学校教科書ではどのような学習項目が提供されているのかを分析し、日本の中学校教科書と比較を行う。本研究では、リサーチクエスション (RQ) として以下の 2 つを設定する。

- RQ1. フィンランド及び日本の中学校教科書の内容構成を把握し、その中でどのような学習項目が提供されているか、その種類と量を比較すること
- RQ2. フィンランド及び日本の中学校教科書は第二言語習得の観点から見て、有効で十分な学習項目を提供できているかどうかを比較分析すること

3.2 調査対象

本研究ではフィンランドで広く使われている Sanoma Pro 社の教科書 *On the Go!* の読本とワークブック（中学校 1 年から 3 年までの計 6 冊）を分析対象とした⁵。読本とワークブック両方を分析対象とした理由は上述のように、フィンランドでは読本とワークブックが 2 冊併用で教科書として使われているからである。

また、日本の中学校教科書については、東京書籍の *New Horizon English Course*（中学校 1 年から 3 年までの 3 冊）を対象とした。*New Horizon English Course* を対象とした理由は、この教科書が日本国内で最も採用率が高いためである⁶。日本の教科書においては、フィンランドのように読本とワークブックが別冊ではなく、1 冊の中にまとめられているので、教科書のみを対象とした。

3.3 学習項目の分類方法

日本及びフィンランドの中学校教科書には共に、読解タスク、聴解タスク、文法説明、発音タスク、文法エクササイズ、語彙エクササイズ、スピーキング活動、ライティング活動などが含まれていることを確認し、本研究では、次の 8 項目に分類した（学習項目の分類）。8 項目に分類できないもの（学習者へのアドバイス等）はその他とし、分析対象から除いた。また、それぞれの国の教科書の巻末に掲載されている語彙リストや資料（不規則動詞変化表、キーセンテンス一覧表等）も分析対象から除いた。以下、項目別の分類とともに、*On the Go!* (OG) 及び *New Horizon English Course* (NH) における実際のタスクやエクササイズ例を示す。ただし、「文法説明」に関しては、OG, NH ともに、文法事項に関する説明や文法表の表示であったため、ここでは例の掲載を省略する。

- 1 読解タスク (Reading Comprehension) : 学習者にコンテキストのある英文を読ませて、その意味理解を促すことを目的とした学習項目
実際のタスク例：
 - ・本文を読んで、以下の英文が内容と合っていれば○、違っていれば×を入れましょう。(NH)
 - ・本文の各パラグラフに最も適切な見出しを、下から 1 つずつ選びましょう。(NH)
 - ・本文を読んで、以下の英文が内容に一致するように空所に適語を補いましょう。(OG)
 - ・教科書の 27-28 ページの若者たちのディスカッションを読んで、質問にフィンランド語で答えましょう。(OG)
- 2 聴解タスク (Listening Comprehension) : 学習者にコンテキストのある英文を聞かせて、その意味理解を促すことを目的とした学習項目
 - ・海斗とジョシュの 1 年の思い出を聞いて、内容に合うように線で結びましょう。(NH)
 - ・機内放送を聞いて、正しいものを選びましょう。(NH)
 - ・Rigina Parker と Mira Ahola がそれぞれの学校を訪問しています。明日授業でそれぞれの学校についてスピーチをします。2 人のスピーチの練習を下記のメモを見ながら聞きましょう。(OG)
 - ・Kole と Michelle が散歩中に話をしているのを聞き、二人が言及した場所を全てチェックしましょう。(OG)

- 3 文法説明 (Grammar Explanation) : 学習者に文法事項について例文を用い、明示的又は暗示的に説明している学習項目
- 4 発音タスク (Pronunciation) : 発音の説明および練習を促す学習項目
 - ・次の子音を続けて発音しましょう。(NH)
 - ・強く読む部分を意識して、練習しましょう。(NH)
 - ・規則動詞の過去形語尾‘-ed’の発音を /d/, /t/, /id/ より正しい発音を選びペアで練習しましょう。(OG)
 - ・イントネーションの練習をしましょう。次の英語の質問文を何度も読んで、練習をしましょう。(OG)
- 5 文法エクササイズ (Grammar Exercise) : 学習者に既習の文法事項を直接的又は間接的に運用させ、その形式の定着を図ることを目的としている学習項目
 - ・次のイラストに示されたそれぞれの場面では、どのように言うでしょうか。____に適切な助動詞を入れて、文を完成させましょう。(NH)
 - ・サリーと美保は暇な時の過ごし方について話をしています。____に適切な接続詞を入れて、場面に合う対話を完成させましょう。(NH)
 - ・ある人物やペットが行なったこと、行なっていないことについて、ボックスの中から単語を選び、文を完成させましょう。(OG, 付録1に掲載)
 - ・次の英文をヘビの立場になって、太字の動詞部分を書き換えましょう。(OG)
Libby: After school I **put** my boots on and **leave** the house to work outside. (以下省略)
Snake: After school Libby ____ her boots on and ____ the house to work outside. (以下省略)
- 6 語彙エクササイズ (Vocabulary Exercise) : 学習者に既習の文、表現、フレーズ、単語をなんらかの活動で運用させることによってその意味と形式を定着させることを目的とした学習項目。また、ここでの語彙は単に単語、フレーズのみではなく、文全体の表現を含み、それらの表現、文構造等の習得を目指すエクササイズも含む。
 - ・教科書44-45ページを参照して、海 (the sea) に関する単語を書きましょう。(OG)
 - ・製品には様々なそして時には奇妙な警告が記載されています。以下の語彙から適切なものを選び、警告を完成させましょう。(OG, 付録2に掲載)
 - ・太字の語彙と同じ意味を表す表現を選びましょう。(OG)
 - ・クロスワードを完成させましょう。(OG)
- 7 スピーキング活動 (Speaking) : 学習者に話す活動を促す学習項目
 - ・地域で行われている防災の取り組みについて、クラスメートと話したり調べて発表しましょう。(NH)
 - ・好きなスポーツ選手、歌手、タレントなどについてクラスメートと話し合いましょう。(NH)
 - ・あなたはどのような休日が好きですか。少なくとも7つの質問をペアにしましょう。(OG)
 - ・あなたと友達ファーストフード店にいるときの英語での会話をしましょう。またビデオでそれを撮りましょう。(OG)
- 8 ライティング活動 (Writing) : 学習者に書く活動を促す学習項目
 - ・例を参考に、今日または最近の出来事を日記に書きましょう。(NH)
 - ・次のキーワードを一つ選んで、その言葉の意味や自分がそれについてどう思うかを書きましょう。(NH)

- ・あなたが相手の言葉に次のような返答をする場合、相手は何を言ったでしょうか。吹き出しに適切な英語を書きましょう。(OG)
- ・プラスチックボトルを捨てようとしています。突然プラスチックボトルが話し始め、プラスチックのリサイクルの利点についてあなたに説得しようとします。プラスチックボトルとあなたの対話を書きなさい。漫画を描いても構いません。(OG)

1つの学習項目が複数の役割を担っている場合(語彙エクササイズとライティング活動など)、あるいはさらなる小項目に分かれて異なった役割を結果的に果たす場合は、それぞれダブルカウントとした。実際のタスク例とそれぞれの役割を以下に示す。

- ・お気に入りのものについて、「これは私が一番好きな・・・です」と説明する文をいい、ノートに書きましょう。(NH) → スピーキング活動とライティング活動
- ・ジョシュの隣の席で寝ていた父は、機内放送を聞き逃しました。ジョシュになったつもりで、放送された大切な情報を父に伝えてあげましょう。(NH) → 聴解タスクとスピーキング活動
- ・与えられた語彙を使って、4コマ漫画のストーリーが成立するように吹き出しに適切な英文を書きましょう。(OG) → 語彙エクササイズとライティング活動
- ・文の始めを英語に直し、その続きを自分で考えて書きましょう。
「多くの有名人が人種のために戦っています。そして…」
「人が他人を憎む時、それは通常…」(以下省略) (OG) → 文法エクササイズとライティング活動

加えて、分類にあたってはそれぞれの学習項目が主に第二言語習得上どの役割を担っているかによって次の3分類(言語習得上の分類)を行った。

- 1 インプット: 学習者がコンテキストの中で聞く、あるいは読む、なんらかの意味をもった言葉、あるいはそれらの理解を促す学習項目
主に上掲の1 読解タスク, 2 聴解タスク, 3 文法説明, 4 発音タスク
- 2 インテイク: インプット処理の結果、学習者が中間言語システムの中に取り入れることができるように意味上、形式上のなんらかの気づきを与える目的で与えられる学習項目(図1の矢印 Iの役割を果たす学習項目)
主に上掲の5 文法エクササイズ, 6 語彙エクササイズ
- 3 アウトプット: 学習者に、既存の中間言語システムを用いて、目標言語で話す活動、書く活動を求める学習項目、あるいはその結果中間言語システムの再構築につながる可能性のある学習項目(図1の矢印 II, IIIの役割を果たす学習項目)
主に上掲の7 スピーキング活動, 8 ライティング活動

以上の分類をまとめたものが表2である。上記の言語習得上の分類を行うにあたっては原則1つの学習項目に対しては、いずれか1つの分類を当てはめた。例えば、1つの学習項目において既習の読解タスクに登場する語彙リストを与えながらスピーキング活動も行わせている場合(学習項目の分類としては語彙エクササイズとスピーキング活動のダブルカウント)において、その項目の主目的がインテイクであると判断できる時は、インテイクとして分類した。結果として、学習項目の分類の項目数の合計と言語習得上の分類の項目数の合計は一致しない。

表 2

学習項目と言語習得上の分類

言語習得上の分類	インプット	インテイク	アウトプット
学習項目の分類	1 読解タスク 2 聴解タスク 3 文法説明 4 発音タスク	5 文法エクササイズ 6 語彙エクササイズ	7 スピーキング活動 8 ライティング活動

特に、ある学習項目がインテイクにあたるかどうかについては以下を判断基準とした。すなわち、教室内（あるいは教室外における課題を学習者が行った時）における効果として、学習者の中間言語システムに新たな言語知識が追加されシステム自体が再構築されるという変化が起こった時に第二言語習得が進んだと考えられる（白畑・若林・村野井, 2010）。従って、当該の学習項目の目的が上記を成し遂げるためのものと判断したときにそれらの項目をインテイクと分類した。

例えば、最終の目的が同じスピーキングによる発信を目指す学習項目であっても、その学習項目において、一切の意味・形式に関するヒントを与えずに、学習者がその時点で脳内に保持する中間言語システムのみを頼りにスピーキングを行う場合は、その学習項目を言語習得上の分類におけるアウトプットとした。一方、同様の学習項目内において既に学習した表現なり文法形式に関する補助的なヒントをいくつか与えることで、学習済みの語彙、表現、文法形式等の定着を図りながらスピーキングを行う学習項目においては、学習者がインプットした状態の意味ないしは形式をアウトプットできる状態に昇華する活動、すなわち、中間言語システムに影響を与える活動と考え、言語習得上の分類をインテイクとした。

4. 結果

4.1 言語習得上の分類における比較

日本とフィンランドの教科書において、言語習得上の分類における学習項目量を比較した結果を表 3 に示す。表 3 より、インプットに分類される学習項目とインテイクに分類される学習項目においてはフィンランドの教科書の方が多く提供しており、一方でアウトプットに分類される学習項目は日本の教科書の方が多く提供されていることが明らかになった。

今回の調査においては、学習項目における大問の数だけをカウントしており、小問の数をカウントしていない⁷。フィンランドの教科書で提供されている小問の数は日本に比べると非常に多く、小問も考慮するとさらにインプット、インテイクの数に差が出ると思われる。

表 3

言語習得上の分類の比較

	インプット	インテイク	アウトプット	総計
日本	389	219	187	795
フィンランド	470	858	178	1506
(読本)	(176)	(100)	(32)	(308)
(ワークブック)	(294)	(758)	(146)	(1198)

それぞれの学習項目の数に差があるかを調査するために、R 4.3.1 for Windows を用いてカイ 2 乗検定を行った結果、グループ間の偏りに有意差が見られた ($\chi^2(2) = 184.951, p < .01$, Cramer's $V = 0.284$)。残差分析の結果 (表 4), インプット及びアウトプットにおいては日本の方がフィンランドより有意に多く、インテイクにおいてはフィンランドの方が日本よりも有意に多かった。

表 4

言語習得上の分類における残差分析の結果 (数値は調整済み標準化残差)

	インプット	インテイク	アウトプット
日本	8.358***	-13.452***	7.307***
フィンランド	-8.358***	13.452***	-7.307***

*** $p < .001$

学習項目の絶対数および総数においてフィンランドと日本の間に大きな差があるため、あくまで言語習得上の分類におけるグループ間で、どの段階がより重視されているかの議論であるが、以上の分析は次のことを示している。すなわち、日本の教科書はインテイク活動に比べ、比較的、インプット、アウトプット (図 1 矢印 II, III) を重視していることが読み取れるものの、インテイク (図 1 矢印 I) の練習が圧倒的に少ないことが読み取れる。

4.2 学習項目の分類における比較

次に、日本とフィンランドの教科書において、学習項目の分類における学習項目量を比較した結果を表 5 に示す。表 5 より、発音タスクに分類される学習項目においては日本の教科書の方が多く提供しているものの、それ以外の 7 分類に属する学習項目全てにおいてフィンランドの教科書の方が多く提供されていることが明らかになった。

それぞれの学習項目の数に差があるかを調査するために、R 4.3.1 for Windows を用いてカイ 2 乗検定を行った結果、グループ間の偏りに有意差が見られた ($\chi^2(2) = 208.121, p < .01$, Cramer's $V = 0.277$)。残差分析の結果 (表 6), 日本の教科書の方がフィンランドの教科書より有意に多い学習項目は、読解タスク、聴解タスク、発音タスク、スピーキング活動、ライティング活動であった。一方、フィンランドの教科書の方が有意に多い学習項目は文法エクササイズ、語彙エクササイズであった。

表 5

学習項目の分類の比較

	読解タスク	聴解タスク	文法説明	発音タスク	文法エクササイズ	語彙エクササイズ	スピーキング活動	ライティング活動	総計
日本	210	93	35	44	89	132	210	146	959
フィンランド	299	132	56	29	207	654	232	149	1758
(読本)	(133)	(27)	(0)	(0)	(0)	(95)	(108)	(1)	(364)
(ワークブック)	(166)	(105)	(56)	(29)	(207)	(559)	(124)	(148)	(1394)

表 6

学習項目の分類における残差分析の結果 (数値は調整済み標準化残差)

	読解タスク	聴解タスク	文法説明	発音 タスク	文法 エクササイズ	語彙 エクササイズ	スピーキング 活動	ライティング 活動
日本	3.122**	1.979*	0.643	4.527***	-1.994*	-12.875***	5.873***	5.404***
フィンランド	-3.122**	-1.979*	-0.643	-4.527***	1.994*	12.875***	-5.873***	-5.404***

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

本分析においても、学習項目の絶対数および総数においてフィンランドと日本の間に差があるため、あくまで学習項目の分類におけるグループ間で、どの種類の学習項目がより重視されているかの議論であるが、以上の分析は次のことを示している。すなわち、日本の教科書はフィンランドの教科書に比べて読解タスク、聴解タスク、発音タスク、スピーキング活動、ライティング活動をより重視していることが読み取れる。一方、フィンランドの教科書は日本の教科書に比べて文法エクササイズ及び語彙エクササイズをより重視しており、特に語彙エクササイズは圧倒的に重視されていることが読み取れる。

5. 考察

本論文の RQ は、以下の 2 点であった。

- RQ1. フィンランド及び日本の中学校教科書の内容構成を把握し、その中でどのような学習項目が提供されているか、その種類と量を比較すること
- RQ2. フィンランド及び日本の中学校教科書は第二言語習得の観点から見て、有効で十分な学習項目を提供できているかどうかを比較分析すること

前節の結果でも明らかな通り、カイ 2 乗検定の結果は、言語習得上の分類による比較においても、学習項目の分類による比較においても有意差が認められ、日本とフィンランドの中学校教科書では、その学習項目の内容構成と言語習得上の重点の置き方について差があることが明らかになった。以下、それぞれの RQ について考察を進めていきたい。

まず、RQ1 の両国間の内容構成の違いについて、学習項目の総数は日本に比べてフィンランドの方が多。しかしながら、4.1 において述べたように、今回の調査は大問数のみを対象としている。今回の調査結果では明らかにできていないが、フィンランドの 1 つ 1 つの大問には日本の教科書に比べて非常に多くの小問が含まれており、小問数も考慮に入れると学習項目の総数の差はより大きなものであると推察される。

言語習得上の分類においては、アウトプットに分類できる項目数は日本の方がわずかに多く、インプット、インテイクはフィンランドの方が多い。これを総数における割合の観点から比較すると、フィンランドはインテイク重視、日本は比較的インプット、アウトプット重視という構成になっている。

さらに、学習項目の絶対数は、発音タスク以外は全ての分類においてフィンランドの方が多く、総数における割合の観点からは、読解タスク、聴解タスク、発音タスク、スピーキング活動、ライティング活動は日本、文法エクササイズ、語彙エクササイズはフィンランドの教科書においてより重視されていることが明らかになった。特に、語彙エクササイズは日本に比べて圧倒的にフィンランドの教科書において重視されている。尚、繰り返しになるが、3.3 でも述べたように、ここで言う語彙とは、単に単語、フレーズのみのことではなく、広く表現、文レベルのものも含む。

次に、RQ2 の日本及びフィンランドの中学校教科書が第二言語習得の観点から見て有効で十分な学習項目を提供できているかどうかについて考察を加える。2.1 で述べた通り、第二言語習得を進めるためには学習者の脳内にあるとされる中間言語システムが再構築を繰り返し、そのシステムを目標言語に近づけていくことが重要である。その意味では、図1 矢印 I 及び III のプロセスを推しすすめる学習項目を、教科書を通じて学習者に与えることが重要となる。

日本の教科書はアウトプット活動を通じて中間言語システムを発達させること（図1 矢印 III）に重点を置いている。一方、フィンランドの教科書はインプットをインテイクに昇華させることによって中間言語システムを発達させること（図1 矢印 I）に重点を置いている。しかしながら、アウトプット活動（図1 矢印 II）を行うためには、その元となる中間言語システムがある程度発達済みのものでなければならない。インプットがある程度与えられた学習者であっても、それがアウトプットとして取り出せる状態、すなわちインテイクに昇華されていない場合、いくらアウトプット活動を試みても、あまり効果は期待できないであろう。アウトプットを言語習得上有効な活動にするためには、十分なインテイク、ある程度発達した中間言語システムが必要である。加えて、語彙の観点からも、受動語彙ではなく発信語彙がアウトプットには必須となる。

言い換えると、図1 矢印 II のプロセスを行うためには、図1 矢印 I のプロセスは必須であり、それなしに、図1 矢印 III のプロセスによる第二言語習得効果は期待できない。すなわち、図1 矢印 I を十分太くして初めて、図1 矢印 III のプロセスによる効果を期待できると言うことになる。

ここでの議論は、初期の発達段階の中間言語システムを持つ学習者がアウトプット活動をした場合に、言語習得上の効果を全く期待できないと言っているのではない。十分発達した中間言語システムを持たない学習者であっても、その限られたシステムからアウトプット活動を行うことは十分可能であり、それによって目標言語における意味、形式上の何らかの気づきを得ることは可能である。言い換えると、図1 矢印 III のプロセスによる言語習得上の効果もある程度は期待できる。

しかしながら、インプットをインテイクに昇華する活動を十分に行わずに、アウトプット活動ばかりを行わせても、言語習得上の効果は限られる。なぜなら、中間言語システム上に再構築を促す、新たなインプットを経てインテイクに昇華された言語知識が蓄積されないため、中間言語システムの発達が十分に起こらないからである。例えて言うなら、新たな読解タスク、聴解タスクを与え、それをインテイクに昇華する活動を行うことなしに、アウトプット活動のみを学習者に求めても、学習者はその時点で自らの脳内にある中間言語システムを元にアウトプットを行うので、そのアウトプットの中で使用される目標言語の意味および形式は限られたものになる。仮に、そういった学習者にスピーキング活動、ライティング活動を行わせた場合、語彙においても文法形式においても、その時点において学習者が発信することのできる語彙、文法形式を繰り返し使用することとなる。

決して、日本の中学校教科書におけるアウトプット重視による言語習得上の効果を否定しているわけではないが、そのためにはその前提となる、インプットをインテイクに昇華させるための活動が相当量必要である。特にインプットで得た受動語彙を発信語彙に昇華させ、アウトプットで使用できる語彙のサイズを大きくすることはライティング活動、スピーキング活動の両方において重要であると言える。

第二言語習得の観点からフィンランドの教科書の構成を見ると、学習者にアウトプットを求める前に、インプットで注入した意味と形式を多種多様な文法エクササイズ、語彙エクササイズでインテイクに昇華することで、図1 矢印 I の部分を十分に太くしている。それらのインテイクにより中間言語システムを発達させてから、日本に比して少量のアウトプットによって図1 矢印 III の効果も求めるという、ある意味、第二言語習得の王道の進め方を行なっている。

日本の教科書の課題は、図 1 矢印 I の部分を太くする学習項目、特に語彙エクササイズ、が圧倒的に少なく、受動語彙を発信語彙に変換する活動が授業内ないしは家庭学習としてほとんど与えられていない、つまり教科書で保証されていない点である。2.2.3 でも述べた通り、日本の教科書を見る限り、語彙学習は主に個人の努力に委ねられ、テストで達成度をチェックするという段階にとどまっている。フィンランドでは語彙学習が教科書の学習過程で第二言語習得理論の流れに沿って自然に定着するしくみになっている。

6. まとめ

本研究では、日本とフィンランドの中学校教科書について、学習項目の量と内容を比較し、第二言語習得の観点から有効な役割を果たしているかどうかについて検討を加えてきた。

言語習得においては目標言語と母語の言語間距離が決定的であることは言をまたず、ウラル諸語に属するフィンランド語が他の EU 圏内諸国の言語に比べ英語より距離が遠いとはいえ、日本語と比べるとその距離ははるかに近く、同じ土俵で比較するわけにはいかないのも事実である。加えて、同じ EFL 環境とはいえ、フィンランドと日本では言語習得に大きな影響を与える言語文化的環境（例えば、テレビのチャンネルの言語割合、子どもはどの言語でゲームを行うのかなど）及びクラスサイズ、教育予算をはじめとする教育環境も大きく異なる。とはいえ、それらの点を差し引いてもフィンランドにおいてインテイク中心の学習項目を大量に学習者に与えていることは注目すべきであり、日本の外国語教育に示唆されるべき点も多い。

本研究の課題としては、今回の研究においては大問の学習項目数のみを比較し、1つの項目に含まれる言語量（例えば、読解タスクの英文量）および小問数は考慮に入れていない。また、比較の対象としてフィンランドと日本の中学校教科書3年分を対象としたが、フィンランドにおいては第1外国語（主に英語）の学習を小学校3年生時に本格的に開始する。一方、日本では教科としては小学校5年生より開始され、そこに2年の差が生じている。従って、本来であれば、3年分の教科書比較としては、フィンランドの小学校5、6年及び中学校1年と日本の中学校3年分、あるいは、フィンランドの中学校3年分と日本の中学校3年及び高校1、2年の教科書を比較すべきであったかもしれない。

日本の中学校教科書も改訂を重ねる中で、学習項目の内容も多様になり、学習者に興味を持たせながら言語学習が進められるよう工夫がなされてきている。言い換えると、質及び量の両面において改善が加えられ、非常に進化してきている。日本における英語教育のさらなる発展に向けて、本研究がいささかなりとも一助になれば幸いである。

注

- 1 ‘language shower’ 期間とは、日本の小学校3、4年生における外国語活動に相当する期間である。
- 2 フィンランドの小・中学校では1コマ45分授業となっている。
- 3 米崎・伊東（2010）の調査では、フィンランドの小学校教科書に掲載されている語彙数は日本の当時の中学校において学ぶべき学習語彙数（1,200語）の2.3倍であるとしている。一方、教科書に登場する本文の数はフィンランドの小学校では3,587文、日本の中学校の教科書は1,420文としている。
- 4 米崎・川見（2020）の研究で使用されている「プラクティス」は、機械的なドリルやリピートを要求するプラクティスに限定されるものではなく、DeKeyser（2007）の定義に従い、第二言語の知識や能力を発達させる目的で、学習者に体系的に意図的に行わせるあらゆる活動を指している。本論文では米崎・川見の用語をそのまま使用した。

- 5 フィンランドでは検定教科書制度がなく、中学校教科書を扱っている出版社は2社だけである。
- 6 日本教育新聞によると令和3年度において、東京書籍の *New Horizon* の採用率は44.1%と報告されている。
- 7 大問・小問の分けに関しては、例えば聴解タスクにおいて英文を聞き、内容の正誤を判断する問題において、小問が3つ設定されていた場合、小問数は3つであるが、大問数は1つとしてカウントする。本研究では大問数のみをカウントし、小問数はカウントしていない。

引用文献

- 伊東治己(2006)。「フィンランドにおける小学校英語教育の実態調査：学校訪問とアンケート調査の結果から」『日本教科教育学会誌』29巻3号, 39–48.
- 伊東治己(2014).『フィンランドの小学校英語教育』研究社.
- 伊東治己・高田智子・松沢伸二・緑川日出子(2015).「Autonomy 育成の観点からのフィンランド英語教科書分析」『日本教科教育学会誌』第38巻2号, 23–36.
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁(2010).『詳説 第二言語習得研究—理論から研究法まで—』研究社
- 白井恭弘(2008).『外国語学習の科学：第二言語習得論とは何か』岩波新書.
- 米崎里(2020).『フィンランド人はなぜ「学校教育」だけで英語が話せるのか』亜紀書房.
- 米崎里・伊東治己(2010).「フィンランドの小学校の英語教科書分析—Autonomy の視点から—」『小学校英語教育学会紀要』第10号, 37–42.
- 米崎里・川見和子(2019).「フィンランドの小学校英語教科書における語彙活動の分析」『中部地区英語教育学会紀要』第48号, 229–234.
- 米崎里・川見和子(2020).「フィンランドの小学校英語教科書におけるプラクティスの分析」『日本教科教育学会誌』第43巻2号, 35–48.
- 米崎里・米崎啓和(2021).「フィンランドと日本の小学校英語教科書における Type-Token Ratio の比較分析」『中部地区英語教育学会紀要』第50号, 259–264.
- Beglar, D., & Hunt, A. (2005). Six principles for teaching foreign language vocabulary: A commentary on Laufer, Meara, and Nation's "ten best ideas." *The Language Teacher*, 29(7), 7–10.
- DeKeyser, M. R. (2007). *Practice in a second language*. Cambridge University Press.
- Education First. (2022). EF English proficiency. <https://www.ef.com/ca/epi/regions/europe/finland/>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- FNBE (Finnish National Board of Education). (2014). *National core curriculum for basic education 2014*. Author.
- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. *Applied Linguistics*, 24(2), 168–196. <https://doi.org/10.1093/applin/24.2.168>
- Jaatinen, R. & Saarivirta, T. (2014). The evolution of English language teaching during societal transition in Finland: A mutual relationship or a distinctive process? *Australian Journal of Teacher Education*, 39, 29–44.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., et al. (2011). National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. Helsinki: Studies in variation, contacts and change in English. <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/05/evarieng-vol5.pdf>
- Lessard-Clouston, M. (2013). *Teaching vocabulary*. TESOL International Association.
- Lightbown, P, M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.

- Pellicer-Sánchez, A. (2016). Incidental L2 vocabulary acquisition from and while reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(1), 97–130.
- Pellicer-Sánchez, A., & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 31–55.
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 589–619.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471–483). Lawrence Erlbaum Association.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Publishing Corporation.
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130–163.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.

付録

1. 文法エクササイズの例

それぞれが行ったこと、行っていないことをボックスの中から単語を選び、文を完成させましょう。

Mr. Clarkson Mom and Dad My sister My friends My dog We You Daver's rat	have has haven't hasn't	never sometimes often ever always	dance go eat be sleep ride have	sausages fun late lucky a moped in a school disco to the movies
--	----------------------------------	---	---	---

My dog has often ridden a moped.

(出典：On the Go! 1, Workbook, p. 52 より)

2. 語彙エクササイズの例

製品には様々なそして時には奇妙な警告が記載されています。以下の語彙から適切なものを選び、警告を完成させましょう。

- Not for use in _____. (Warning on an electric blender).
- Do not use while _____. (Instruction on a hairdryer)
- All _____ must land in water. (Notice on a diving board)
- This product may _____ nuts. (On a packet of nuts)
- Do not _____ upside down. (Written on the bottom of a pizza box)
- _____ at the other end. (On the bottom of a Coca Cola can)
- _____ to use around pets. (On a packet of cat litter)
- Keep away from _____. (Warning on a bottle of baby oil)
- Not for _____ use. (Notice on a golf buggy)
- Never iron _____ on the body. (Warning on an iron)

語彙リスト

an aquarium / children / clothes
/ contain / divers / highway /
open / safe / sleeping / turn

(出典：On the Go! 3, Workbook, p. 121 より)

**オンライン留学プログラムの意義と今後の展望
—コロナ禍における短期海外留学プログラムの比較考察を通して—
Value of Online-based Study Abroad Programme and its Future Prospects:
Through a Comparative Examinations of the Short-term Study Abroad Programmes During
the Corona Pandemic**

デイヴィス恵美
大阪成蹊大学

Abstract

With the spread of COVID-19, which posed an unprecedented threat worldwide, the short-term study abroad programmes conducted by the faculty of International Tourism and Management had to be postponed in 2020. In the following year, 2021, an online language training programme was designed as an alternative to the real study abroad experience. Amid the Corona virus threat was still lurking, the University took the lead in organising a short-term study-abroad programme in the following year of 2022. This paper cross-examines the results of the two study-abroad programmes we conducted over the past two years, both longitudinally and cross-sectionally. Consequently, it aims to propose how we can provide flexibility for study-abroad programmes that match individual needs and interests. More importantly, the paper proposes the value of constructing the study abroad programme as a longitudinally-integrated learning platform during the learner's university life rather than treating it as a one-off experience.

キーワード: オンライン語学留学, 短期海外留学, 新型コロナウイルス感染症, 学習基盤

1. はじめに

2020年度に拡大した新型コロナウイルス感染症は、社会不安を増長すると同時に、全ての教育機関において常識を根底から覆す契機となった。日々の授業において、当初は休講が相次ぎ、先行き不透明な状況が長く続き、その立て直しに奔走する状況であった。しかし一方で、ICTの活用により空間を超えた交流が可能になったことは、コロナ禍収束後もその恩恵として残り続ける一大パラダイムシフトであったことに異論の余地はないであろう。

未曾有の情勢の中、留学プログラムを抱える教育機関はその実施の方策をめぐって多くの困難に直面した。2020年度は事実上ほぼ全ての留学プログラムが中止せざるを得なかった。留学生教育学会を母体に大阪大学国際交流教育センターが実施したアンケート調査では、7月末時点で約48%の教育機関が留学生の送り出しを全て中止し、その他は決定を先送りしたままの状態であった(中野・石倉・近藤, 2020)。この調査では、今後の留学プログラムについて、オンライン化をどのように各教育機関が見ているのかについての意見をまとめているが、回答数の約75%が今後の派遣留学のオンライン化については肯定的な意見を持っていることがわかった。

本稿の大きな特徴は、本学で2年間にわたりコロナ禍の影響の中で模索した短期海外留学のあり方の振り返りから、同一の研修機関によるオンライン語学留学と実際に渡航して経験した短期海外留学を比較し、オンライン語学留学に対する参加者の意識変容を示すことにある。この示唆

を拡張し、大学生の4年間の学びの中にオンライン留学を含めた様々な留学に関する選択肢を設けることにより、学生自身が主体的に語学学習に取り組むことができる枠組みを学習基盤の提言としてまとめる。

2. 大学教育機関による留学への取り組み

2.1 これまでの渡航型短期海外留学における傾向

グローバル化の進展や先端技術の急速な高度化による著しい変化の時代において、変化に柔軟に対応し、異文化を理解・尊重しながら新しい価値を創造することのできるグローバル人材の育成が求められている(文部科学省,2022)。そのような次世代を担う若い人材の育成の機会として、海外経験はこれまでもその重要性が注目され、我が国でも政府主導となってトビタテ!留学 JAPAN などのプログラムが実施されてきた。また、多くの高等教育機関でも独自に留学プログラムを展開しており、その教育効果についての様々な報告がなされている。例えば石山(2022)は短期語学留学の教育効果として先行研究を整理し、英語力の向上に関する研究においては定量的な指標を使った分析から、主にリスニング力の向上が認められる事例が多いことを指摘している。一方で、木村(2011)が「期間の長短に関わらず、海外留学の効果は語学面のみにとどまらず、意欲の向上、社会文化的な意識の向上など情意面にも観られることは、参加学生に直接接したことのある教員ならば誰でも強く感じるものなのではないだろうか(p.1)」という意見を裏付けるように、参加学生の情緒面、異文化感受性の変化、成長に関する多くの肯定的研究結果が報告されている(例:杉野・武・正楽,2017;巽・岩城,2020)。

コロナ禍が収束に向かいつつある現在、文部科学省は2022年7月に「高等教育を軸としたグローバル政策の方向性」において、落ち込んだ海外留学生数を2027年度までに少なくともコロナ禍前の水準に回復することを目指し、産学官をあげてグローバル人材育成の取組を強化する方針を打ち出している。すなわち、今後改めて海外留学の機会の重要性が注目を集めると言え、それぞれの大学においてその教育効果の質保証に向けた取り組みが重要になってくると考える。

2.2 オンライン語学留学における検討課題

今後の海外留学という取り組みを検討する上で、学びの形態として今や定着したオンラインを活用した留学プログラムの意義を押さえておくかなければならないと考える。具体的には、先に述べた大阪大学国際交流教育センターの調査結果において、オンラインが貢献できる部分は、費用、交通、安全の面からこれまで留学に興味を持たなかった、もしくは断念してきた学生にも機会を提供し得ることである一方で、現地での空気や匂い、食事、人々との直接の触れ合いといった日常から学べることについては乗り越えられない壁であると指摘されている(中野・石倉・近藤,2020)。このことは、本稿と同様にオンライン語学留学を実施した名古屋大学の事例においても明らかにされており、オンライン授業については、語学力向上の面では支持された一方、実際に現地で行う留学体験とは得られる物が異なると回答した学生が89.6%を占めたと報告されている(岩城・巽,2022) 同報告ではまた、国内であっても留学生と共に対面で学ぶ授業に対して一定の評価が得られたことにも言及し、学生はオンライン授業より対面での交流を希望していることを示唆した。これらを検討事項に含め、今後オンライン留学プログラムを検討する上で、「オンラインで経験できること」と「実際の渡航を伴う経験で得られること」の両方の要素を組み合わせたプログラムを実現していくことが重要である。さらには、現代では個人ベースでもSNSなどを通じて海外の

状況が容易に把握できることから、特に大学が留学プログラムを主導する意義についてはさらに一層十分な検討が重ねられなければならない。

3. 実践概要

3.1 本実践のねらい

本実践報告は、第一に筆者が所属する国際観光ビジネス学科が留学代替案として 2021 年度夏期休暇中に実施した一部独自のカリキュラムを組み込んだオンライン語学留学プログラムの概要とその成果を報告し、持続可能なオンライン留学の可能性を考えることにある。本学科の取り組みの特殊性は、単に海外の語学授業をオンラインで受けるというのではなく、単位認定必修科目として全学生の取り組みに位置付けていた点にある。

第二に、上述のオンライン語学留学プログラムを履修した学生が、翌年度に同一の研修機関において実際に渡航して受講した留学プログラムの結果を報告し、2 度の留学プログラムから得た学生の学びについての比較分析を提示する。

第三に、2 度の留学プログラムの効果について考察し、大学が主催する短期海外留学を体系的なカリキュラムとして構築する意義についてまとめ、提案する。

3.2 対象学習者

2020 年に拡大した新型コロナウイルス感染症の影響を受け、本学科の英語カリキュラムのメインプログラムであった短期海外留学については、2020 年生の渡航研修は中止、2021 年度生は延期となっていた。本研究の対象となる 2021 年度生はコロナ禍 2 年目の入学生となり、カナダ留学については 2020 年度生もまだ渡航できていないことが周知されていた中で、延期はある程度予測されていたと言える。このオンライン語学留学実施段階では、2020 年度生にとっては、単位履修に紐づいた短期海外留学の完全なる代替案として決定されたが、2021 年度生についてはコロナ禍の先行きが見通せない一部の不安を残しつつも、まだ完全代替とされたわけではなく、従って単位との紐付けについても曖昧な効力しか持っていなかった状況について確認しておきたい。

次項以降に、2 年間に別々に実施した留学プログラムの概要を述べるに先立ち、本実践の参加者数と分析対象データ数について表 1 にまとめる。尚、振り返りデータの取り扱いに関しては、参加者全員に対し研究趣旨説明を行い、同意書を提出した学生のデータのみを分析対象とした。また、本実践研究については所属機関研究倫理審査委員会において審査の上、承認されている（注 2 参照）。

表1

2021 年度生の 2 度の留学プログラム参加状況と分析対象データ数一覧

研修	研修参加人数	研修修了人数	振り返りデータ 提出者数
オンライン語学留学 (2021 年度に実施)	73 名	45 名	22 名
渡航型短期海外留学 (2022 年度に実施)	54 名	54 名	47 名

3.3 プログラム概要

3.3.1 短期海外留学代替プログラム（オンライン語学留学）

1 年間の延期を経て、2020 年度入学生については全員参加型プログラムであるカナダ短期海外留学の代替案として、2021 年度夏期休暇中に協定校であるアイルランドのダブリンシティ大学附属語学学校 (DCULS) の General English course を毎日 3 時間、隔日 1 時間の特別レッスン (closed lesson) を追加した合計 36 時間のプログラムを実施した。さらに、学内での事前学習を 3 回 (計 5 時間)、自宅学習時間を毎日 1 時間 (計 10 時間) を加えた総学習時間 51 時間で 2 単位相当のプログラムとした (表 2 参照)。本研究の対象である 2021 年度入学生に関しては、まだ 2022 年度夏期に渡航を伴う研修実施の可能性があるため、プログラム代替案というわけではなかったが、トライアルとして 1 週間のみ同様の研修を実施した。

表2

オンライン語学留学内容一覧

実施時期	8 月 23 日 (月) ~ 9 月 3 日 (金)
研修時間・方法	<u>General English course</u> 日本時間 18:00~21:00 期間中毎日 (1 日 3 時間) 自宅でオンライン受講 2 週間 (2020 年度生) / 1 週間 (2021 年度生) <u>Closed lesson</u> 日本時間 16:45~17:45 (隔日) 「アイルランド文化について」「イギリス&アイルランドでの就職活動」 「英語でのプレゼンテーション」「アイルランド観光業界からゲストスピーカー招致」「現地大学生との会話セッション (2 回)」
研修条件	様々な国の学生が混じったインターナショナルクラス 1 クラス最大 15 名、レベルに合わせた 4 技能レッスン 教材 デジタルコースブック (受講 1 週間前に配信)

3.3.2 渡航型短期海外留学

2021 年度入学生については、2022 年度夏期にまだ新型コロナウイルス感染症の影響が長引いている中、全員参加型プログラムとして渡航を決定した。期間は 8 月 19 日 (金) から 9 月 6 日 (月) で、研修先は従来のカナダではなく、前年度にオンライン語学留学を行った協定校であるアイルランドのダブリンシティ大学附属語学学校 (DCULS) であった。研修内容は General English course を平日 8:50 から 12:50 の毎日 3 時間、毎週火曜日の 14:00 から 15:30 に、「アイルランド観光業界からゲストスピーカー招致」「アイルランドの歴史と文化」をテーマとした特別レッスン (closed lesson) を 2 回実施した。午後と週末は基本的に自由とした。オンライン語学留学と同様に大学内での事前学習を 3 回 (計 5 時間) 実施した。また、現地での研修期間を通じて毎週グループで集まり、設定されたテーマについての調べ学習をして、レポートを提出することを課した。滞在方法としては、2 名 1 組となってホームステイをした。大学においては普段レベル別クラスで授業を受けて

おり、今回のペアリングも比較的英語力のある学生と語学力に不安のある学生を一緒にすることにより、現地での生活をできるだけスムーズに行えるようにという狙いであった。

3.4 分析資料

3.4.1 リフレクション・レポート①（オンライン語学留学後）

オンライン語学留学は夏期休暇中に行われたため、後期が始まって最初の授業において振り返り活動を行った。学生はグループに分かれ、表3にある6つのテーマについてブレインストーミングを行った。振り返り活動をリアルタイムで可視化するため、学生は思いついた考えをオンライン掲示板アプリである Padlet²⁾に書き込み、クラス全体がそれを共有することで議論を活性化させた。この活動を経て、学生は各自250語以上の英文で振り返りレポートを課題として提出した。収集したテキストは22人分で5,167字であった。

表3

振り返り活動のテーマ

1	How proactive were you in the class?
2	How were the lessons you took?
3	Did you learn from other students in the class?
4	Did you have any regrets regarding online lessons?
5	How did you feel about losing the opportunity to go to Canada?
6	What's next?

3.4.2 リフレクション・レポート②（渡航型短期海外留学後）

2022年度の短期海外留学から帰国後すぐに、「短期海外留学事後学習報告書」を課題として提出させた。この報告書では、渡航型短期海外留学に先立ち経験した2021年夏期のダブリンシティ大学附属語学学校でのオンライン語学留学を振り返り、実際渡航して経験した留学体験に役立ったことを記述するように求めた。また、オンラインと対面での経験の違いやそれぞれの長所・短所について思うことを自由に記述するように指示した。この課題においては記述言語を英語とせず日本語で十分に考えたことを網羅するように指示した。収集したテキストは47人分で14,892字あった。

4. 分析方法

分析にあたっては上記の2種類のリフレクション・レポートを対象とし、質的分析の手法である M-GTA（木下, 2007, 2020）を使った。その理由として、単一の教育機関における取り組みである場合、その属性に付随した結果としての報告となりがちであるためである。従って、海外研修を研究対象としたフィールド全般に積極的に貢献するためにも、プロセスの可視化を通して実践を理論化する M-GTA による分析が適切ではないかと考えたためである。ただし、M-GTA を使って導く理論とは、「一定程度体系化された知であり、他者との共有により成立するものである」と定義され、その要件として抽象化、一般化可能性、（説明と予測に対する）有用性がある。木下（2020, p. 17）は M-GTA は、社会構成主義の立場をとり、人が認識していることの他に何かが存在しているのではなく、現実相互のコミュニケーション

ーションによって構築されていると説明している。従って、その意味の交換を解釈することが研究方法であり、結果となる理論はその意味交換のプロセスを説明するものである。M-GTA における分析方法は以下の手順を踏む。

1. 分析テーマと分析焦点者を設定する
2. 分析ワークシートを活用した概念生成
3. 概念比較からのカテゴリー生成
4. 結果図とストーリーラインの作成

手順1にある分析テーマとは、対象とするデータを分析することにより明らかにしたい問いであり、M-GTA においては普遍的な人間行動ではなく、設定したテーマについて限定的に関与する人間の行動を説明・予測することに有効な理論が生成される。また、分析焦点者とは、誰の視点からそのデータを解釈していくのか、という分析上のレファレンスポイントである。M-GTA では、この分析焦点者とは別に「研究する人間」という視点もち、研究者がなぜ、誰についての何を明らかにしようとしているのかという問いの形で分析プロセスに関与することを可能にしている。

M-GTA では、データに密着した分析を行うことが求められる。手順2の分析ワークシート(図1)とは、M-GTA における分析の最小単位である「概念」の生成を支援するツールである。まず一人目のデータに密着して分析をする中で、分析焦点者の視点から分析テーマと照らし合わせて、何らかの意味を持った記述を抽出する。それを1つの具体例として、かつ他の場合をも説明できそうな概念を考える。同じように、別の記述に着目し、2つ目の概念を作り、3つ、4つと新たに概念生成をしながら、すでにできている概念についてはヴァリエーション(具体例)をチェックしていく。また、ただ同じ例をみるのではなく、反対例もないかみていく。どこに着眼していくかは理論的メモとして自分の考えを記録しておく。概念ごとにワークシートにまとめていく。このような過程で分析結果がまとまっていき、新たに重要な概念が生成されず、また追加的にデータ収集して確認すべき問題点がなくなったときをもって概念が飽和化したと判断する(木下, 2007)。

以上の手続きを経て全てのデータを分析し終わったら、作成した概念を比較・統廃合を行ったり、さらに追加の概念について、データに立ち戻って分析をしながらカテゴリー化を行う。最後に、カテゴリー間の関係性や位置付けを整理し、相互作用を矢印などで示しながら、プロセス全体を明らかにする。

本報告の分析対象となったのは短期海外留学代替案の実施と、その翌年に実施した実際の渡航を伴う短期海外留学の、2年間に渡る取り組みの振り返りとして生成された記述テキストである。分析にあたっては、それぞれの対象ごとに上述の手順に従って概念図の作成までを行った。実際に分析の対象となったのは、経年で両方のプログラムを経験している、もしくは該当する予定(オンライン研修においては参加したにもかかわらず、途中でコロナ罹患などのため継続できず、プログラムを最後まで終了できなかった学生)であった学生の記述に絞られているため、サンプル数にばらつきがある点につき言及しておく(表1参照)。

図 1

分析ワークシート

概念名	
定義	
バリエーション (具体例)	<p>~~~~~</p> <p>~~~~~ (A さん, p.13, L5)</p> <p>誰のどのデータかわかるように情報を明記しておく (対象者の番号やページ, 行番号など)</p> <p>~~~~~</p> <p>~~~~~</p> <p>適宜データから抜き出し追加記入していく</p>
理論的メモ	<p>~~~~~</p> <p>~~~~~</p>

(木下, 2020, p. 114 を参照し, 筆者作成)

5. 結果

5.1 オンライン語学留学参加後の振り返り記述

オンライン語学留学を修了した直後の振り返りでは, 最終的に 18 の概念 (表 4) が抽出され, その関係性を概念図 (図 2) に示す。概念図の作成にあたっては, まず抽出された概念の性質上, 大まかに肯定的な感想と否定的な感想に区分し, その上で時間的経緯を加味して, 参加者の研修に対する意識の変化として整理した。

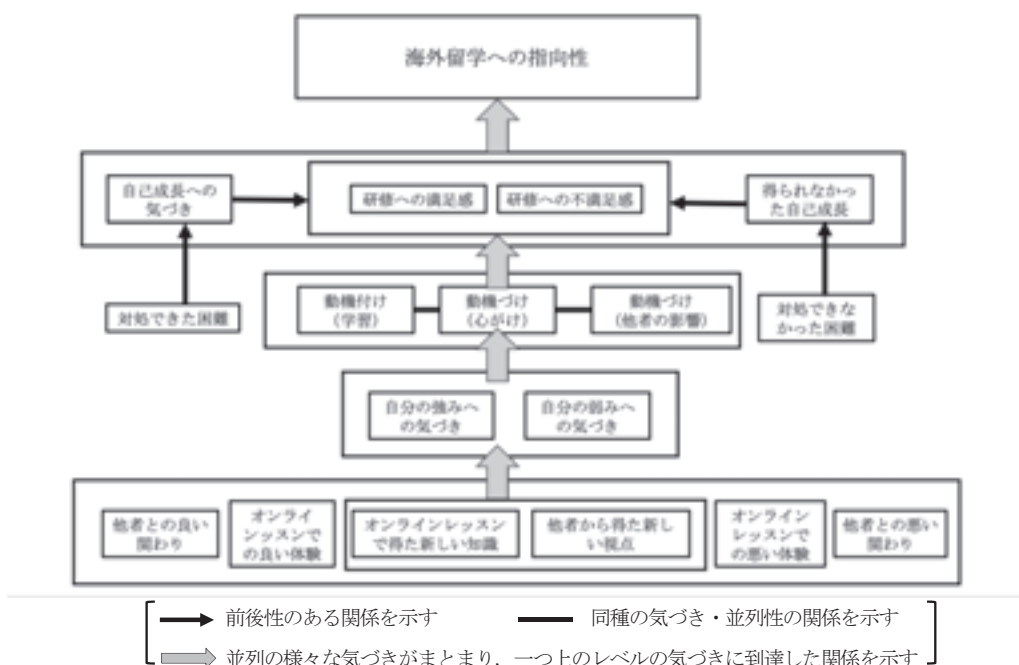
表 4

オンライン語学留学プログラムから抽出した概念

Positive	Neutral	Negative
<ul style="list-style-type: none"> ●他者との良い関わり ●オンラインレッスンでの良い体験 ●自分の強みへの気づき ●動機づけ (勉強) ●動機づけ (心がけ) ●動機づけ (他者の影響) ●対処できた困難 ●自己成長への気づき ●研修への満足感 ●海外留学への指向性 	<ul style="list-style-type: none"> ●オンラインレッスンで得た新しい知識 ●他者から得た新しい視点 	<ul style="list-style-type: none"> ●他者との悪い関わり ●オンラインレッスンでの悪い体験 ●自分の弱みへの気づき ●対処できなかった困難 ●得られなかった自己成長 ●研修への不満

図 2

オンライン語学留学からの学びの概念図



5.2 渡航型短期海外留学参加後の振り返り記述

実際に現地で体験した研修の後の振り返り調査からも、全部で 18 個の概念カテゴリーが抽出できた(表 5)。これらの概念も概ね肯定、否定の対照的な意見で構成されているが、オンライン語学留学直後の振り返りとは異なり、一定の期間を経た上での経験の振り返りであったため、肯定、否定の意見が同時軸での並列ではなく、図 3 の概念図に表されるように否定的な意見を踏まえた肯定的な評価が立ち現れていたところは非常に興味深いと感じた。また、オンラインでの体験をより俯瞰的な立場から評価することでその利点と限界についても言及が見られた。

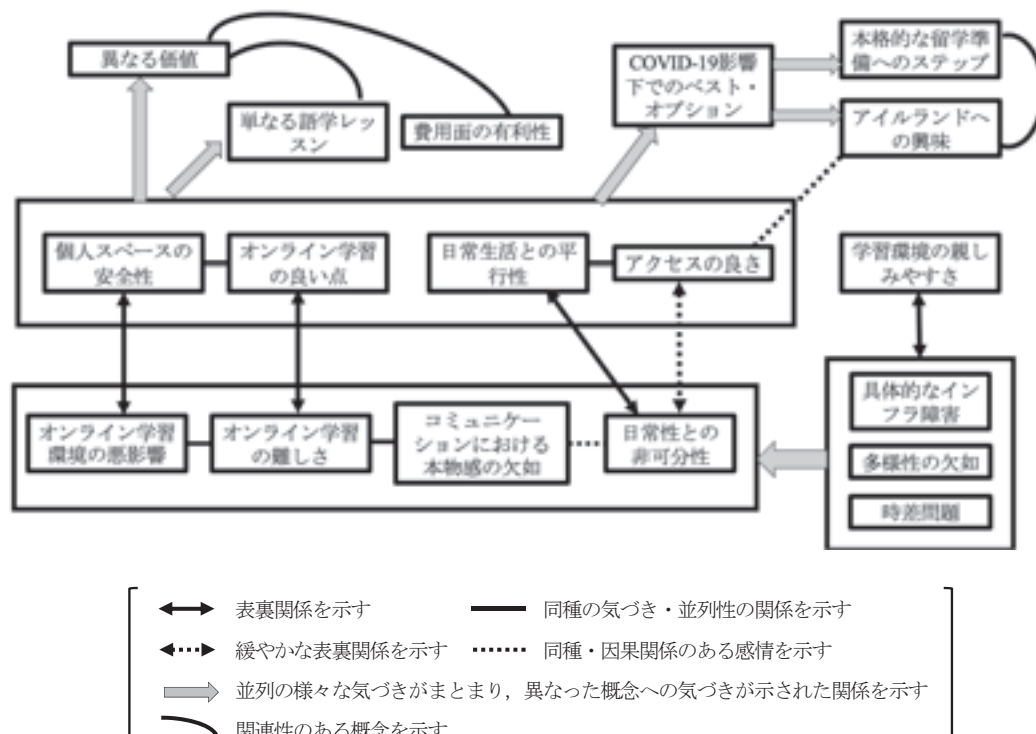
表 5

短期海外留学プログラムから抽出した概念

Positive	Neutral	Negative
<ul style="list-style-type: none"> 個人スペースの安全性 オンライン学習の良い点 日常生活との平行性 アクセスの良さ 学習環境の親しみやすさ アイルランドへの興味 本格的な留学準備へのステップ 費用面の有利性 	<ul style="list-style-type: none"> 新型コロナウイルス感染症影響下でのベスト・オプション 異なる価値 	<ul style="list-style-type: none"> 単なる語学レッスン オンライン学習環境の悪影響 オンライン学習の難しさ コミュニケーションにおける本物感の欠如 日常性との非可分性 具体的なインフラ障害 多様性の欠如 時差問題

図3

短期海外留学からの学びの概念図



6. 考察

6.1 オンライン語学留学の意義

オンライン語学留学の意義について、事例（英語は学生の記述原文ママ）を交えながら考察を行う。それぞれの事例には、対象となるデータを特定するため、学生の苗字の最初のアルファベットと振り返りデータ番号の組み合わせで作成したIDをカッコがきで示す。

振り返りの中には、他者との関わりにおける記述が多く見られた。この研修においては、本学からの参加人数が非常に多かったこともあり、クラス編成において大きな偏りができてしまった。そのような環境の中でも、同僚学生との関係性を再確認したり、他校からの学生との関わりの中で多くの刺激を受けた事例が見受けられた。一方で、これはオンラインだけでなく対面でも起こりうることであるが、他者との関わりの中で、インタラクションの難しさを感じた事例も多数あった。他者と関わることの中で得た新たな視点については、非言語表現、すなわちジェスチャーや相槌などの重要性に言及している事例が多くあった。また、新しく得た英語表現や知識についての言及も多く、当然語学研修を行う上で重要な学びを得ていたことは、プログラムの効果として評価できる点だと考える。これらの対人関係の振り返りを通して、自分の弱点、特に英語スキルに関する気づきが深まった様子が述べられていた。一方で、事例①のように自分の強みについて再認識できたというものもあり、このような研修の意義を高めてくれる発見となった。

事例①：自分の強みへの気づき

The reason for this is that in my group, not many people were talking positively. So, the teacher often asked for help and gave me a place to talk. (I001)

このような関わりや気づきを繰り返すことにより、学習の成果として、このオンライン研修が動機づけとして働いている事例が浮かび上がってきた。その中でも、英語学習に今後どのように取り組んでいくのかということに対する動機づけ、今後英語にかかわらず、物事にどのように取り組んでいくのかということに対する動機づけ、そして、特に他者からの良い影響を受けて動機づけが高まったことに関するデータが抽出された。

次に、オンラインとはいえ、留学体験には困難な状況に対処することは避けては通れないが、最後まで研修は受けたが、全くの時間の無駄だったと感じた学生や、途中で放棄してしまった学生も一定数いたことがわかった。これらの否定的感想を持つ学生の特性として、事例②が示すように困難な状況におけるコーピングストラテジーを持っていないことへの関連性が見出せた。特に今回のオンライン研修については、1週間とはいえ夕方18時から21時まで毎日参加が課せられたため、タイムマネジメントや精神的なプレッシャーの要素が非常に大きかったことがわかった。

事例②：対処できなかった困難

It was a summer online class that I was only dissatisfied with. I don't want to do it again. It was meaningless because of stress. I think it's better to study for myself rather than online class. It was the first time I felt so terribly. (G003)

しかし、事例③が示す通り、多くの学生にとってはそのような状況を困難としながらも乗り越えたことが達成感を導いたことがわかった。

事例③：対処できた困難

At first, I was a little depressed because I was doing the online program at the same time as my internship, but I realized it was a very useful and enjoyable program. (F008)

最後に、代替案をオンラインで行ったことについての評価となるデータについて検討する。実際、オンラインであったことについては様々な面で意見があった。最大の欠点は事例④が示すようにやはり接続環境のことについてであり、また、生活環境が丸見えになってしまうことについての懸念なども言及されていた。一方で、コロナ禍を経て、もはや逆戻りすることはないということは今や社会共通認識になっているが、やはりオンラインがあったからこそ、渡航はできないにしても先行きの見通せない時期に、海外とのつながりを損失することが避けられたという意見（事例⑤）もあった。

事例④：研修への不満足感

The first was that the Wi-Fi environment went bad, and the connection was lost. The second was that my eyes hurt from looking at the computer screen all the time. The third one was that since it was conducted at night, I worried everyone would hear my family's voices and the sounds of our daily life. (R004)

事例⑤：研修への満足感

Going abroad is difficult these days, but we have Internet technology, so I think I was lucky to live in this generation.
(S013)

このオンライン研修を通して気持ちの変化や成長を感じるにより、やはり現地に実際に行ってみたいという気持ちが高まったこと（事例⑥）は、ステップ留学というシステムをとる本学科の英語教育プログラムにおいて、一定程度目標を達成できたといえる。

事例⑥：海外留学への指向性

The most fun part of the overseas program was actually talking with people from overseas. The teacher waited for me when I couldn't speak English and waited for me to understand slowly. That left a strong impression on me, and I wanted to go to Canada more. (P008)

6.2 留学体験を踏まえたオンライン語学留学に対する心理的变化

続いて渡航型短期海外留学について検証する。学生は前年のオンライン語学留学をすでに受けていたため、単位認定条件や費用の面で実際の滞在プログラムは当初の3週間から2週間に短縮されたが、総括すると学生の経験は有意義かつユニークなものだったことがデータからうかがえる。本調査が対象とした課題は、実際に現地での体験を踏まえてオンライン語学留学を評価する点であり、学生の振り返りは十分にそのことを認識していることが示された。具体的には、以下に示す事例①から③のように、学生の振り返りは全般的にネガティブな要素と表裏一体という視点からなされているものが多く、相対的には現地での学びの方が良かったという感想でありながら、同様に困難なことがある現地での研修であっても、オンラインがあったからこそという気づきが生じていた。

事例①：時差問題

2021年夏期にオンラインによるダブリンシティー大学附属語学学校の授業をオンラインで受ける長所は、場所を問わないことですが、デメリットは時差がある分、一番色んな事をやりたい時間に授業を聞かなければいけないことです。(T015)

事例②：日常生活との平行性

長所は日本でアルバイトをしながら友達と遊びながら現地の人とコミュニケーションが取ることできる点である。(S028)

事例③：日常性との非可分性

オンライン研修は（略）研修が終われば日本語の生活に戻ってしまい英語を使う機会が圧倒的に減少してしまう点が短所だと考えます。(S033)

次に、渡航型短期海外留学後にオンライン語学留学の意義を振り返ってみて、先立ってオンライン語学留学を経験していたことがメリットであったと認識するものが多数あった。これらのコメントから、大学4年間でオンライン留学を学びの中に位置付けることには一定の意義があると示唆できる。

- 去年のオンライン授業でアイルランドやダブリンシティ大学のことを事前に学ぶ・知る機会があったので現地に行ったときに場所や文化の違いなど事前に学習したことが生活面で役に立った。(S029)
- 本来ならネガティブになるところが私はオンラインの時に経験しているので、落ち着いて状況を受け止めることができ、自分の英語で最初から話すことができたので、オンラインの時に苦しい思いをしたことは無駄ではなく今回の研修ですごく役立ったので、諦めずに乗り越えて良かったなと思いました。(O012)
- 私はオンラインによる研修に参加していなかったため、初めて全く知らない先生の授業を受けたため日本との授業の違いにとっても驚きました。その一方でオンライン研修に参加していた友達に聞いてみるとあの先生の授業をオンラインで受けたなどと話していて、自分も参加すれば良かったと今更遅いですが後悔してしまいました。やはりどんな授業か分からず初めて受ける私とは違いオンライン研修を受けていた友達の方が授業に参加しやすそうにしているように感じました。(K024)
- 今回の海外研修に役に立ったことは、現地の人のことが全くわからない状態ではなく、明るくてフレンドリーに話してくれることがわかっていたことである。海外の人とかかわることがあまり無かったので怖い気持ちは無くなり、話すことができた。(F056)

7. まとめと今後の方向性

以上を踏まえ、本プログラムの特徴と併せて、オンライン留学が学習基盤の一環として有効に機能する仕組みについて考察する。第一に、基本的には本学の短期海外留学は全員留学の2単位の科目であるため、特に2020年度生の間には「履修しなければならない」という認識が少なくともあった。例えば、時差の困難を全員で共有して乗り越えたという雰囲気があったことは、今後のオンライン留学を構築する上での一つの考察ポイントとなると考える。大学の授業においてもそうであるが、単位取得のため、という動機づけは大学生にとって非常に重要である。事実、2021年夏期に実施したオンライン語学留学では、2021年度生にとっては単位取得の負荷がなかったことにより、困難を乗り越えるだけの動機づけが働かなかった一定数の学生の脱落が見られた。

次に、ポストコロナ禍の時代である今後の社会において、「渡航」を伴うことが必ずしも歓迎されることではない状況も併存して考えていかなければならない。このことは、そもそも留学に興味を持たない学生もやはり存在することを考えた時に、そういった学生層にも異文化理解や多文化共生などのコンセプトを考える機会を提供していくことは、グローバル教育上必要であるといえ、オンライン留学は、そのようなニーズに柔軟に対応する重要なオプションであると考えられる。しかし、コロナ禍の状況にあっては、協定校であったダブリンシティ大学附属語学学校とも今回のオンライン語学留学を実施できたが、渡航が平常化している現在、少なくとも個人で参加できるようなオンライン語学留学についてのオプションは提供されていない。本実践報告が提起したいのは、オンラインであることの最大の利点である移動を伴わずに現地の学びが得られる、持続可能な学習基盤としてのオンライン留学の可能性である。従って、個人ベースでの留学では達成できない、大学主導の留学オプションとして、例えばネイティブ教員や留学生などの学内リソースをうまく活用したり（例：近藤・角本・服部, 2021）、COIL（Collaborative Online International Learning）¹⁾ 学習（例：ウィルソン・岩野, 2021; 高本, 2022; 藤掛, 2022）など、様々な先行事例を参照しつつプログラムとして開発し、4年間の修学期間中の適切な段階に適切な内容のカリキュラムとして組み込むことが必要であると考えられる。

ポストコロナ社会はますます多様化してくる。その多様化の様相は生活様式の変化だけではなく、AIとの共存における学習環境の変化も含み、また、学習者自身のニーズも多様化している。そのような情勢の中、教育機関である大学は留学体験というものを、英語力の向上、異文化理解などといったこれまで通りの型にはめて考えるのではなく、一人ひとりの学生の学習基盤を担うシステムとして考え、様々なオプションを4年間の修学期間に有機的に配置することが必要となってくるだろう。教員、研究者にとってもオンライン学会、研究会というものが日常的に普通のこととして浸透してきた。一方でポストコロナの中で様々な機会が平常化されつつあり、やはり現地に行き直接参加する意義はとて大きいと再認識する機会も多く存在する。本学の場合、これまで短期海外留学が第一ステップとして位置付けられており、長期留学に繋げるカリキュラムであった。しかし、そのような方策は非常に費用の面でも多大な負担であったし、また短期海外留学自体が多くの学生にとっては大きなチャレンジであった。その意味でも、今後オンライン留学を選択可能なオプションとしていくことは、学生が主体的に学びの方向性を決定していく一助となると考える。

注

1 本稿は2023年3月4日（土）に開催された2022年度関西支部大会において実践報告3（14:30-14:50）「短期海外留学の代替としてのオンライン語学研修プログラムの効果の検証」として発表した内容に加筆修正を加えたものである。

2 本研究は大阪成蹊大学「人を対象とした研究倫理委員会」において承認され、実施した（承認番号：大2021-4）。

3 Collaborative Online International Learning (COIL) とは、ニューヨーク州立大学 (SUNY) COIL センターによって開発された、オンラインコミュニケーションを用いて2カ国以上の国の間で教育と学習の両方を実現する革新的な教育方法である。海外の大学と日本国内の大学の科目間で共同シラバスを開発するなどのプロセスを通して、日本と諸外国の大学教員やスタッフが互いに協力したり、両国の学生が共通の課題に取り組むためにチームを形成しプロジェクト型の学習を行うといった取り組みが行われる (<https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE/jp/COIL>)

4 Padlet (padlet.com) とは、2012年12月に設立されたカリフォルニア州サンフランシスコとシンガポールを拠点とする教育テクノロジー新興企業である。PadletはクラウドベースのSaaS (Software-as-a-Service) を提供し、ユーザーが "Padlet" と呼ばれる仮想掲示板にコンテンツをアップロード、整理、共有できるリアルタイムの共同ウェブプラットフォームを提供している (<https://ja.wikipedia.org/wiki/Padlet>)

引用文献

石山昭彦 (2022) .「短期語学留学の教育効果：渡航型留学の効果分析とオンライン型留学の考察」『國學院大學教育開発推進機構紀要』13, 47-56.

岩城奈巳・巽洋子 (2022) .「大学生のオンライン留学への期待と参加理由および学修成果に関する調査」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』9, 17-24.

ウィルソンエイミー・岩野雅子 (2021) .「国際文化学科の人材に求められる行動特性の考察：BEVI-j と COIL の試行を通して」『山口県立大学学術情報』67-78.

木村啓子 (2011) .「短期海外留学プログラムの効果と役割」『ウェブマガジン留学交流』9, 1-7.

木下康仁 (2007) .「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法」『富山大学看護学会誌』6, 2, 1-10.

- 木下康仁 (2020) . 『定本 M-GTA : 実践の理論化をめざす質的研究方法論』 医学書院.
- 近藤雪絵・角本幹夫・服部尚樹 (2021) . 「薬学部の特設科目におけるオンライン留学プログラムの開発—コロナ禍における代替案ではなく, 「留学体験」を取り入れた最善案の実現に向けて—」『Computer & Education』 50, 90–95.
- 杉野竜美・武寛子・正楽藍 (2017) . 「大学生の視点から見る海外留学・国際交流プログラムの課題—スキルの向上から資質の昂揚に向けて—」『香川大学インターナショナルオフィスジャーナル』 8, 1–13.
- 高本香織 (2022) . 「英語基礎演習科目における COIL の取り組み」『麗澤レビュー』 28, 53–58.
- 巽洋子・岩城奈巳 (2020) . 「海外短期研修による大学生の意識変化: キャリア形成に焦点をあてて」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』 7, 7–18.
- 中野遼子・石倉佑季子・近藤佐知彦 (2020) . 「留学交流への COVID-19 の影響—7 月調査の回答を中心に—」『ウェブマガジン留学交流』 9, 114, 26–42.
- 藤掛千絵 (2022) . 「南山大学 NU-COIL プログラム 2021 年度短期留学実践報告—学習者同士の関係性がもたらす言語習得への影響について」『JACET 中部支部紀要』 20, 39–45.
- 文部科学省 (2022) . 「トビタテ! 留学 JAPAN」. <https://tobitate-mext.jasso.go.jp/about/index.html>
- 文部科学省 (2022) . 「高等教育を軸としたグローバル政策の方向性—コロナ禍で激減した学生交流の回復に向けて—」. https://www.mext.go.jp/content/20230323-mxt_kotokoku01-000028546_3.pdf

Intercultural Language Learning Through Reading Essays and Poetry in an EFL Reading Course

FUJIOKA Cheena
University of Marketing and Distribution Sciences

Abstract

This article explores intercultural language learning through the use of essays and poetry for a university-level EFL reading course. These selections were used to raise L2 learners' intercultural understanding, critical thinking skills, and reading skills. For this course, *American Pie: Slice of Life Essays on America and Japan* (Hetherly, 2000) was used for the academic year 2021. In addition to the essays, two selected poems and an excerpt from *Walden* (Thoreau, 1854/2004) were used to assist L2 learners' comprehension of the issues and choices described in the essays and to further develop their critical thinking skills. Due to the pandemic, most of the lessons were conducted online over Zoom. The comprehensive class survey, the writing assignments, and the group presentations conducted at the end of the academic year substantiated positive support for using the combination of essays and poetry to achieve the goals of this course.

Keywords: reading essays, intercultural understanding, poetry, Zoom

1. Introduction

It is apparent in history that the United States has been the most significant and influential country to Japan ever since Commodore Perry opened the closed country in the mid-19th century. Japanese have been tremendously affected by American culture, particularly after World War II. Its impact has continued to be great on Japanese today in terms of politics, economy, and many other significant cultural aspects. The partnership between the U.S. and Japan appears to have been growing even stronger in recent years in the troubled world. Japanese can easily access information and/or U.S. culture through media, TV programs, movies, and the Internet, and may think they are already familiar with American culture. However, how much do they actually understand? Even though the relationship between the two countries has become increasingly strong, Rao (as cited in Kim, 2020, p. 520) claims that teaching culture is sometimes undervalued by language teachers, and therefore, "the potential of language learning for creating cultural understanding is not realized." Yet, learning the target culture is a crucial and inseparable part of learning in L2 learning. According to Maley (2001), literature

has been regaining its educational value for teaching L2 in recent years. He states that the new developments in literature, especially those centering on cross-cultural exploration, may increase the efficacy of teaching literature which reflects cultural assumptions and practices to L2 learners. Eventually, this would bring out “investigating similarities and differences between self and others, and to an awareness and understanding of ‘the other’” (Kramsch 1993, as cited in Maley, 2001, p. 185). It seems to be more critical for the students who live in today’s increasingly interconnected and interdependent world to acquire such intercultural understanding. Hence, this article aims to examine the effect of using selected intercultural essays on America and Japan along with poetry on not only intercultural understanding but on cognitive, affective, and reading skills for L2 learners at the university level.

2. Literature Review

2.1 Language Learning and Intercultural Understanding

Understanding L2 culture is a significant element for achieving successful outcomes in L2 acquisition (Kuo & Lai, 2006). Moreover, the relationship between language and culture is inseparable since they are obtained conjointly while supporting each other’s development (Mitchel & Myles, 2004, as cited in Ho, 2009). Therefore, when learning a language, L2 learners are inevitably exposed to the culture of the target language at the same time. Ho argues that in this globalizing, multicultural world today L2 learners are required to build linguistic as well as intercultural communicative skills so that they can “overcome both linguistic and cultural barriers they may encounter in interaction with people from other cultures” (p. 72). Consequently, L2 learners need to develop their intercultural understanding that will foster intercultural communication skills. According to the UNESCO-International Bureau of Education (n.d.), intercultural understanding is defined as “awareness, understanding and appreciation of one’s own and other cultures. It implies openness towards and respect for other cultures.” As one of the things that intercultural communication assists to define, Kramsch (2001) has pointed out “the attitudes, values and beliefs (called also ‘discourse’) they share with the social group they belong to” (p. 202). Regarding the cultural profiles of Americans and Japanese, for example, the former is known for its “commitment to individualism,” “belief in the value of competition,” and the “emphasis on independence,” whereas the latter is characterized by groupism, “dependence on others,” and “conformity to its norms” in a hierarchical society (Barnlund, 1989, pp. 37-41). Accordingly, to acquire intercultural understanding and language skills, it is necessary for L2 learners to understand both their own culture and the target culture. Through reading intercultural essays about America and Japan, it

is hoped that Japanese EFL students may have an opportunity to learn about both cultures linguistically, cognitively, and affectively.

2.2 Using Poetry for L2 Learners

In addition to the essays, some selected poems are introduced to promote cognitive and cultural understanding for L2 learners. Freyn (2017) has pointed out that poetry, as a specific genre of literature, has been thought too complex for ESL/EFL learners to use in the classroom. Therefore, when selecting poems to share with the students, the teacher must consider poems appropriate for their interests, language proficiency, and maturity levels (Collie & Slater, 1987). On the other hand, poetry is viewed as “a valuable and authentic material for teaching” L2 as it can bring out “a meaningful language experience” in the language classroom (Freyn, 2017, p. 80). Collie and Slater also state the effect of using poems in L2 learning as “they often explore themes of universal concern and embody life experiences, observations and the feelings evoked by them. Their brilliant concision and strong imagery combine to powerful overall effect” (p. 226). Since poetry expresses elements of the universal human experiences, “it tends to hone students’ analytical and critical thinking skills and makes them more keenly aware of life by training their imagination... .” (Acim, 2021, p. 440).

Besides these effects, researchers recognize the affective benefits poetry has, as they embody emotion as well as imagination and therefore, they may bring out a powerful emotional reaction from L2 learners (Hadaway et al., 2002; Lazer, 1993; Richard-Amato, 1995). As long as the materials are carefully selected, “students will feel what they do in the classroom is relevant and meaningful to their own lives” (Lazar, 1993, p. 15). As for other benefits, poetry can be used to reinforce ideas and introduce new ones at various levels (Richard-Amato, 1995). Hanauer (as cited in Hall, 2005, p. 189) who investigated the value of using poetry in L2 learning, also supports the perspective that the task of poetry reading with advanced students can raise “linguistic and cultural knowledge of the target language.” For Japanese EFL learners who may lack experience in learning poetry in English in their prior education, with relevant poems chosen for their proficiency level and interests, poetry can be an effective educational medium.

3. Methodology

3.1 Participants

The participants in this study were non-English majors at a private university located in western Japan. They belong to 6 different faculties including economics, literature, and sociology. One section of an intensive reading course, *English Seminar1/2* was involved in two continuous semesters (spring and fall) of the academic year 2021. Forty-two sophomores and one junior enrolled in the

spring semester, whereas thirty-five sophomores did in the fall semester. One international student from South Korea participated throughout the year. The students' English proficiency level ranged from high beginner/low-intermediate to high-intermediate (300–600 on the TOEIC), based on the class survey conducted on the first day and their performance. Furthermore, 12 participants had the second grade of EIKEN, one participant had the pre-first grade, and another had a score of 85 on the TOEFL iBT. Owing to the continued Covid pandemic, all the classes were conducted online over Zoom except for a few classes conducted in person by dividing the class into 2/3 groups in the fall semester. The students met once a week for ninety minutes online from home or campus. Turning their camera on was required to join the class.

3.2 Teaching Materials and Their Purpose

According to Maley (2001), literary texts have always been considered too problematical to use mostly due to length and linguistic complexity. However, using short-length, intercultural essays, which are a genre of literature, yet contain relevant topics to the reader, is considered to be less overwhelming for L2 learners. An essay is defined as “an analytic or interpretative literary composition usually dealing with its subject from a limited or personal point of view” (Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2012, p. 427). For this course, an essay book, *American Pie: Slice of Life Essays on America and Japan* (Hetherly, 2000) was used throughout the year. The author of this article has used this essay book many times for her reading courses since the early 2000s. The following are the reasons to select this book for the course: 1) many essays describe the crucial aspects of American culture and people such as “questioning authority” and “the American dream” that might be unfamiliar for students in detail, but show the foundations of American culture and American minds; 2) the author of the book, Hetherly, describes her personal experiences in detail both in her home country, the U.S. and Japan (she used to teach English at the college level) that promote students to have intercultural understanding through reading; 3) each essay is written in about 600 words in fairly simple English, so it would not be too difficult for students to read and comprehend the content of the essays; and 4) the tone of Hetherly's essays sounds warm and empathetic that make the reader get into the issues of the essays easily. Additionally, the author of this article could relate to such intercultural experiences as she had lived in the U.S. for a decade as a university student majoring in TESL and then a certified high school teacher during the 1990s when Hetherly wrote her essays. Due to this unique, reverse cross-cultural teaching and living experience in the two countries between the author and Hetherly, the author chose this book and thought sharing her own intercultural experiences may encourage students' intercultural learning.

3.2.1 Poems used

In addition to the essay book, the following selections were used: 1) Henry David Thoreau's excerpt from *Walden* (1854/2004) and two American poems 2) Robert Frost (1915/1992)'s "The Road Not Taken," and 3) William Stafford (1987)'s "Serving with Gideon." Both the essays and poetry were used to represent important cultural differences between Japanese and American cultural attitudes, values, and beliefs in order to assist the L2 learners' comprehension of these issues and to further develop their reading and critical thinking skills. More specifically, first, the excerpt from *Walden*, "I went to the woods because I wished to live deliberately... ." (p. 85) (which is not actually a poem, but poetic sentences) was used when the essay, "Simplify!" (topic: having a simple life in the country) was covered. These well-known lines were introduced to students as in this essay, Hetherly, the author of the book, introduces Thoreau and how he lived a simple life in the country in *Walden*. Second, Frost's poem was used to teach the essay, "The Less Traveled Road" (topics: making choices in one's life; the American dream) as Hetherly depicts this renowned poem and how it has been taught to most American school children to teach part of the American dream. Lastly, when the essay, "My Grandmother's Quilt" (topic: racial segregation) was read in class, the author had students read Stafford's poem, "Serving with Gideon." She chose this particular poem because of the following reasons. For one thing, the essay and the poem expressed the issue in common: American racial segregation against the blacks in the past in each town where Hetherly's grandmother and Stafford once lived. For another, it might not be too complex consisting of four stanzas in one page, but it evokes emotion from the reader and shows a strong message that one person can make a difference through the poem.

3.3 Teaching Procedures

For the spring semester, the preface and 6 essays from Hetherly's essay book were chosen, while 7 other essays were selected for the fall semester. The rest of the essays that were not covered in class were used for students to explore themselves for the group presentations in the fall semester. The instruction language was primarily English, but Japanese was often used to explain complex things in detail, as their English proficiency levels ranged. For writing assignments, English was encouraged, while some of them were allowed to write in Japanese by their choice. Almost all the lessons except for a few in the fall semester were conducted online using Zoom. However, the author attempted to teach online as closely as possible to in-person teaching as follows:

1. Assign students to read the next essay before class;
2. Have them listen to the essay on the CD (Hetherly, 2000/2005) read aloud by the author of the essay book;

3. Read the essay aloud with emotion, and ask for some volunteers to do so, too. Then, ask some factual and inferential questions in order to check students' understanding of the essay. While reading the essay, discuss the topics and issues of the essay and the author's intercultural experiences both in Japan and the U.S., sharing the instructor's intercultural experiences which are related to the issues of the essay as well. Ask students' perspectives, too; and
4. In the following week after their assigned task is submitted, have them discuss their work through the breakout rooms over Zoom for about 7 minutes. Encourage them to share their work in the group by using the screen-sharing. During the group discussions, pop in as many groups as possible to check them and encourage more active interactions if needed.

3.3.1 Tasks

In order to deepen students' comprehension of the issues described in the essays, enhance critical thinking skills and intercultural understanding, and foster empathy, the following were the main tasks assigned as out-of-class work. For most of the assigned tasks, the author developed graphic organizers which are useful educational tools that refer to "a body of graphic representations of information" and may take the form of "graphs, diagrams, or illustrations" which are usually completed by students (Lane, 1999, p. 19) such as a T-chart. The titles of the essays read, shown in parentheses, and the topics of each essay, are written below. For contacting the whole class or individual students as well as receiving their work and answers to the essay exams (the mid-terms and the final of the spring semester), the author used the online Learning Management System (LMS) of the university during the pandemic.

1. *Listing the positive and negative aspects of your culture/country* (Preface)
Topics: what "American Pie" means; the introduction to the essays
Aims: to activate prior knowledge, critical thinking skills
After reading the preface where the author mentions both positive and negative aspects of American culture, introduce students to a type of graphic organizer, a T-chart, which is the shape of a letter, T, by demonstrating the one for American culture on Zoom's screen-sharing. Then, have them enter the positive aspects of their own culture/country on the left side of the chart and the negative ones on the right side.
2. *Guessing national pride* ("Love It or Leave It")
Topics: alternative selection; national pride; patriotism
Aims: to enhance critical thinking skills, imagination, reading, writing
After reading the essay, where national pride and/or patriotism was one of the issues described, students read an extra article about Americans' higher degree of national pride compared to three other major countries' such as France, the

U.K., and Germany shown by the poll result during the 1980s (Patterson,1995). Then, if a similar poll were taken in today's Japan, have them guess the results of a poll on their national pride (the ratio of those who are very proud, quite proud, not proud, and no opinion) and also the ones of the neighboring countries such as China and South Korea to compare, along with the reasons for each result in the table. They may do some research on each country's actual national pride/patriotism on the Internet, and submit the result with their feedback.

3. *Who questioned authority?* ("Question Authority!")

Topics: traditional Asian value; questioning authority

Aims: to enhance writing, critical thinking skills

After reading the essay and discussing a few examples in Japan as the whole class, have them think about one case in Japanese history or in recent years to describe in the table: who questioned, who/what was the authority, and how he/she/they did it.

4. *Which path would you choose?* ("The Less Traveled Road")

Topics: Frost's poem; the American dream; being ordinary

Aims: to enhance critical thinking skills, writing, empathy

After reading and learning the content of the essay and Robert Frost's poem, "The Road Not Taken," (with the worksheets of the vocabulary and comprehension questions) have each student choose which path they would choose in their own life (after graduating from college): the well-worn path or the less traveled one. Then, they explain why they would choose that road and what they learned from this essay in the table of the organizer.

5. *Compare Kay's grandma and the poet, Stafford* ("My Grandmother's Quilt")

Topics: listening to grandmother's stories; Texans; racial segregation

Aims: to enhance comprehension, critical thinking skills, writing

Students compare and contrast the author's grandmother and the poet, William Stafford, filling in a graphic organizer, Venn Diagram, after reading the essay, along with Stafford's poem, "Serving with Gideon." Then, they write what they learned from both below the diagram.

6. *Reflections on American Pie or the poems*

Aims: to enhance comprehension, writing, critical thinking skills, empathy

At the end of each semester, have them reflect deeply on what they read. Each student enters the answers for the following in the organizer: the title of the essay/poem, page number, impressive lines from the essay/poem (quote them), and what do these lines make you think about?

7. *Visualize what you read in the essay/poem*

Aims: to enhance creativity, imagination, empathy, personalization

Towards the end of the year (they can select either Task 6 or 7 to do), from all

the essays or the poems they read, have them draw a scene/four-panel comic strip which was the most impressive for them by using colored pencils. Then, have them label each item in English of the illustration and they may add what the person/s said in the illustration. Below the illustration/comic strip, the explanation is given for selecting the particular scene.

8. *Group presentations*

Aims: to enhance critical thinking skills, creativity, public speaking

Towards the end of the year, divide them into groups consisting of 4–5 students, and have them choose one essay which is not covered in class and present the content of the essay for about 10–15 minutes. Each group is expected to conduct some research on the topic/issues described in the essay to deepen their understanding and knowledge and to compare those issues in their own country. They are required to prepare for the presentation outside the class online. On the day they present, each group submits the outline of the essay with several keywords of the essay. After watching all the presentations, have them vote for the MVP (class award) for the group and the individual.

4. Results

4.1 Questionnaire and the Results of the Questionnaire

In order to see the educational outcomes of this reading course, a self-report questionnaire using a 5-point Likert scale with three open-ended questions in Japanese was developed using Google Forms by the author (see Table 1). It was conducted online when the class met for the final exam in person on the last day of the academic year 2021. After the author explained the purpose of this study to the class, informed consent was obtained from the students participating in the questionnaire. The questionnaire consists of 12 items of questions in 5 categories: 1) the effect of using essays and poetry; 2) the effect on the affective domain; 3) the effect on the intercultural domain; 4) the effect on L2 and the cognitive domain; and 5) the effect on the group work over Zoom. The students chose a number ranging from strongly disagree (1), disagree (2), neither agree nor disagree (3), agree (4), and strongly agree (5) which indicates their opinion for each question. Items 13–15 were open-ended questions on the students' favorite essay from this book with the reason, the most effective task along with the reason, and their personal feedback on the course. 31 students out of the 34 students who joined the lessons in the fall semester participated in the online questionnaire and answered all the questions that were used for analysis. In order to process the data, Microsoft Excel was used. The following Table 1 illustrates the results of the questionnaire ($N = 31$) on this course. The question items of the survey were translated from Japanese into English by the author.

Table 1*Distribution of Item Responses*

Item Category and Number	Percentage of Students Selecting Option					M	SD
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
Effect of Using Essays and Poetry							
1. I enjoyed reading the essays in English.	0%	3.2%	9.7%	35.5%	51.6%	4.35	0.8
2. Using <i>American Pie</i> as a reading text was good for this course.	0%	3.2%	9.7%	25.8%	61.3%	4.45	0.81
3. Reading the poems related to the essays helped me understand the content of the essays.	0%	3.2%	6.5%	22.6%	67.7%	4.55	0.77
Effect on Affective Domain							
4. I could empathize with the content of the essays.	0%	3.2%	6.5%	58.1%	32.3%	4.19	0.7
5. I felt a sense of accomplishment after reading the essays in English for the academic year/semester.	0%	6.5%	6.5%	35.5%	51.6%	4.32	0.87
Effect on Intercultural Domain							
6. By learning about American culture, I learned more about my own culture.	0%	6.5%	6.5%	25.8%	61.3%	4.42	0.89
7. Listening to the teacher's personal experiences and looking at what she brought back from the U.S. were interesting.	0%	9.7%	3.2%	12.9%	74.2%	4.52	0.96
Effect on L2 and Cognitive Domain							
8. My reading proficiency improved through this course.	3.2%	6.5%	29%	32.3%	29%	3.77	1.06
9. My vocabulary improved through this course.	0%	9.7%	35.5%	29%	25.8%	3.71	0.97
10. My critical thinking skills and imagination were enhanced through this course.	0%	6.5%	19.4%	29%	45.2%	4.13	0.96
Effect of Group Work over Zoom							
11. Giving a group presentation on the essay which was not covered in class was meaningful.	0%	3.2%	12.9%	38.7%	45.2%	4.26	0.82
12. Sharing student works and having discussions in the breakout rooms over Zoom were meaningful.	0%	3.2%	25.8%	38.7%	32.3%	4.00	0.86

Note. The response options were as follows: (1) strongly disagree, (2) disagree, (3) neither agree nor disagree, (4) agree, and (5) strongly agree.

As indicated in Table 1 above, the first category of the questions (Items 1–3) shows the effect of using essays and poetry for a reading course. 87.1% of the students who answered the survey reported that (4) agree and (5) strongly agree with the question if they had enjoyed reading the essays in English (Item 1: $M = 4.35$, $SD = 0.80$). Similarly, 87.1% thought the selected textbook was a good choice for the reading course (Item 2: $M = 4.45$, $SD = 0.81$). Amazingly, 90.3%

of the students admitted that reading the poems which were related to the essays helped them understand the content of the essays with the highest mean of 4.55 (Item 3: $SD = 0.77$). The overall mean of these question items was high, 4.45, shown in Figure 1 below, which illustrates the effectiveness of using this particular essay book along with the selected poems for this reading course.

Second, Items 4–5 are related to the effect on their affective elements. 90.4% of the students responded that they could empathize with the content of the essays (Item 4: $M = 4.19$, $SD = 0.7$). A sense of accomplishment was felt by 87.1% after reading the essays in English for the academic year/semester (Item 5: $M = 4.32$, $SD = 0.87$). The average mean remains high, 4.25, which supports using this essay book was effective in the affective domain as well.

Third, the effect on intercultural learning was investigated by Items 6–7, which turned out to be the highest average mean of 4.47. 87.1% recognized that they learned more about their own culture by learning about the L2 culture (Item 6: $M = 4.42$, $SD = 0.89$). 87.1% of the students also enjoyed listening to the teacher's personal experiences and looking at authentic materials from the States shared by her mostly through Zoom's shared screen (Item 7: $M = 4.52$, $SD = 0.96$).

Items 8–10 represent the impact on their L2 and cognitive domain. Regarding the improvement of their reading skills, 61.3% of the students were affirmative (Item 8: $M = 3.77$, $SD = 1.06$), while 54.8% of them thought their vocabulary had improved (Item 9: $M = 3.71$, $SD = 0.97$). Yet, the enhancement of their critical thinking skills as well as imagination was much better recognized by 74.2% of the students (Item 10: $M = 4.13$, $SD = 0.96$). Although the impact on their critical thinking skills was admitted, the overall mean of this section was moderate, 3.87.

Finally, as for the effect of the group work over Zoom (Items 11–12), about 84% of the students reported that giving a group presentation was meaningful for them (Item 11: $M = 4.26$, $SD = 0.82$). 71% of them felt sharing their works and having discussions in Zoom's breakout rooms were meaningful (Item 12: $M = 4.00$, $SD = 0.86$), which made the overall mean of this section 4.13.

4.2 Results of the Open-Ended Questions

4.2.1 Most favored essay selected by the students

Among all the essays they read for this course, the students chose their favorite essay for Item 13 and added the reasons for their choices briefly. The following are the best three essays for them. The most favored essay was “The Less Traveled Road” supported by 14 students, which is 45.2% of the students who answered the class survey. For these reasons, one student stated (translated from Japanese into English by the author hereafter), “My outlook on life was changed by this essay.” Interestingly, this essay has always been the most favored essay chosen by the students including the former students in 2014 and 2019. For

one thing, reading Robert Frost's poem which was also described in the essay must have helped their comprehension of the essay better. Another factor may be the fact this essay received the students' empathy as its topic is a choice in life and described the ironies of life which was thought-provoking as well. As for the second most favored essay, there were two essays: "My Grandmother's Quilt" and "Fat Sundays," chosen by 5 students respectively. For the first one which deals with racial segregation in the American South, one student commented, "I could get to know the dark side of America, and felt the importance of questioning the public opinion through Kay's grandma's experiences." For the latter one describing how she spends Sunday mornings with her family or friends reading a Sunday paper with breakfast, another student noted: "It was very interesting to find how to spend Sundays in the States, which is very different from Japan."

4.2.2 Most effective tasks selected by the students

Regarding the task that the students thought was most effective (Item 14), most surprisingly, 70% (22 students) of them chose the group presentations conducted at the end of the year. One student reflected, "It helped me develop my critical thinking skills better." Compared to the previous classes using the same text in the past, the students in this class seemed to appreciate the assignment of group project even more, though they needed to get together and work outside the class to prepare. Because of the pandemic where students could not see their friends easily, they might have enjoyed working together for this even online. The second favored task was "Comparing Kay's grandmother and the poet, Stafford," by using a Venn diagram, chosen by 4 students. One student stated: "I could contemplate racial discrimination against blacks and what I should do in such situations."

4.2.3 Feedback from the students

The last item 15 of the survey was the students' personal feedback on this course. 22 students (70% of those who participated in the class survey) actually entered their brief comments. The positive feedback counted 20, categorized into 10 items of their opinions including the appreciation for this course and/or the essays ($n = 7$), and for learning about the U.S. and its culture ($n = 6$). Meanwhile, two students gave negative feedback: one was due to the number of assignments and the rigorous policy for attendance/tardiness, and another thought the essays were biased and lacking in evidence. The following are some actual comments from the students translated from Japanese into English by the author:

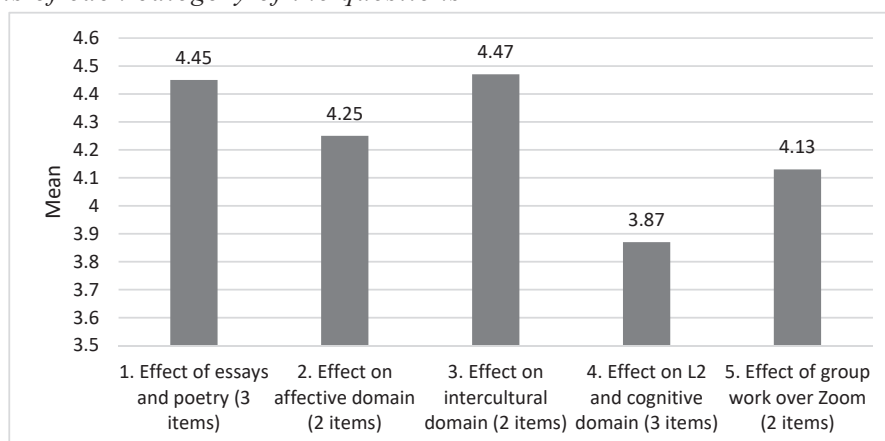
- It was not just language learning, so I was glad that I came to think about American culture as well as Japanese culture.
- It was very refreshing and interesting for me as your class enabled us

to see American culture from the inside.

- It was very good that, unlike other classes, I could hear the author's and/or the instructor's real-life experiences!
- Through various tasks and activities, I think I could acquire critical thinking skills, which was one of our objectives in this course.

Figure 1

Results of each category of the questions



5. Discussion

Based on the results of the class survey, most students seemed gratified with the course using the intercultural essays along with the poems. These selected essays and poems appeared to produce a synergy effect on the students' comprehension, critical thinking skills, and empathy, in particular. For one thing, Hetherly described not only the positive but also the dark elements of the U.S. mainly through her own experiences, while often comparing to her own experiences as an American (English teacher at the college level) living in Japan. That made it easier for the students to see the issues and empathize with them in her essays. Most students were surprised to find out what they had not known about the U.S. in detail before, such as how the typical American values of "self-reliance and independence" are taught from childhood (p. 16), questioning authority is common in the culture, and the realities of the American dream. At the same time, they came to reflect on their own values and behaviors objectively and to reconsider their own country critically, which made them engage in such intercultural lessons even more. They seemed to enjoy hearing the teacher's intercultural experiences, which may also have stimulated their thinking and assisted their intercultural understanding. Accordingly, sharing the teacher's intercultural experiences may be an effective medium of L2 teaching.

As for using poetry in this course, despite the lack of learning poetry in

English for most students, introducing a few poems related to the essays appeared to work well to help them comprehend the topics and issues described in the essays. This way, they appreciated the content of the essays even more. Most amazingly, 90.3% of them admitted the effect of these poems to comprehend the essays; hence, the selections of the poems seemed appropriate for this course. As for the renowned part from Thoreau's *Walden*, they were reminded to live to the fullest in our limited life. Both *Walden* and the essay had them contemplate what we have lost because of "our busy, high-tech lives" (p. 31) in our life, while Hetherly describes Americans' strong urge for a simple life in the country.

Frost's "The Road Not Taken" appeared to be the most compelling and thought-provoking for them, as most of them could relate to the issue of choosing their own path in their life in the past, and thought about their choice in the near future, assigned in Task 4. This work seemed to stimulate their empathy a great deal. In addition, this poem also gave them an opportunity to learn about metaphor, a significant literary element, and thus to read the poem deeply and critically.

Due to the "Black Lives Matter" movement occurring in the U.S. in recent years, when Stafford's "Serving with a Gideon" (tells his old memories describing the racial discrimination against a black elevator man in his town) was read, the students appeared to think more deeply about this issue than the previous classes. This poem assisted them to see the similar racial issues described in the essay where Hetherly retold her grandmother's old memories of witnessing a black soldier segregated in her town. By comparing and contrasting both experiences in Task 5, their critical thinking skills and imagination seemed to be stimulated. Later for Task 7, one student who drew the last scene from this poem wrote: "Standards of what is right change with time..., so I learned it's crucial to stop and think once about whether what we take for granted is really true or not."

In regard to the limitations of this course, it must be acknowledged that this book was published in 2000, and some of the things mentioned in the essays could be outdated today. Newspapers might be read more online, as the author pointed out to her students. They could have investigated the latest information. However, the basics of American culture and values do not really seem to change, so this book is still useful as a teaching material. Additionally, these essays were written by an educated, white female American whose viewpoints might not be the same as minorities. Nevertheless, her views and descriptions of American values and attitudes are still informative and good resources for Japanese EFL learners.

This study did not implement a control group to show a comparative analysis. If this had been included, the impact of this course would have been examined more in detail and precisely. The pre-lessons survey could also have added more background information on the participants and the impact on the post-lessons even more clearly. Regarding the class survey conducted at the end of the

academic year, it should be noted that there might have been some possibilities of Pygmalion effect in the students' responses. Lastly, the students were not tested at the beginning and end of the academic year in order to measure the effect of these lessons on their English proficiency, which was not focused in this course.

6. Conclusion

This paper has presented content-based literature instruction with the use of essays and poetry for the purpose of intercultural language learning in a Japanese university EFL reading course. Since the early 2000s, the author of this article has frequently used this essay book, *American Pie: Slice of Life Essays on America and Japan* (Hetherly, 2000). Owing to the continuing Covid pandemic in the academic year of 2021, all lessons excluding a few times were conducted over Zoom adapting the content of the class to online teaching. These lessons seemed to be a real eye-opener for the students to learn the target culture deeply as well as their own culture, in contrast, more objectively. Despite the state of emergency, compared to the author's earlier classes using the same teaching materials, this study indicated better outcomes in the students' enjoyment of essay reading, the effect of using the poems, and the enhancement of their critical thinking skills and intercultural understanding for the two countries. It also appeared that the group project motivated them to explore the content of an essay from the two cultures' points of view by themselves and to actually experience cognitive growth at the end of the year due to this. Through this intercultural language learning, as Hetherly stated, hopefully, the students "see the difference between the good, the bad, and the ugly" (p. 54) in both the U.S. and their own country, and will strive to make a positive difference in promoting the good in all cultures and understanding the differences in this troubled, globalizing world.

Notes

- 1 This article is a modified version of the oral presentation given at the JALT 48th Annual International Conference in Fukuoka on November 12th, 2022.

References

- Acim, R. (2021). Why narrative poetry still matters in stylistics. *Journal of Educational Research and Practice*, 11, 439–435.
- Barnlund, C. D. (1989). *Communicative styles of Japanese and Americans: Images and realities*. Wadsworth.
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Freyn, A. L. (2017). Effects of a multimodal approach on ESL/EFL university students' attitudes toward poetry. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 80–80.

- Frost, R. (1992). The road not taken. In *Robert Frost: Selected Poems* (p. 163). Gramercy. (Original work published 1915)
- Hadaway, N. L., Vardell, S. M., & Young, T. A. (2002). *Literature-based instruction with English language learners, K-12*. Allyn & Bacon.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Hetherly, K. (2000). *American pie: Slice of life essays on America and Japan*. NHK Publishing.
- Hetherly, K. (2005). *American pie: Slice of life essays on America and Japan* (K. Hetherly, Narr.) [Audiobook]. NHK Publishing.
- Kim, D. (2020). Learning language, learning culture: Teaching language to the whole student. *ECNU Review of Education*, 3(3), 519–541.
- Ho, S. T. K. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63–76.
- Kramsch, C. (2001). Intercultural communication. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 201–206). Cambridge University Press.
- Kuo, M., & Lai, C. (2006). Linguistics across cultures: The impact of culture on second language learning. *Journal of Foreign Language Instruction*, 1(1), 1–10.
- Lane, K. (1999). Graphic organizers for active learning: Goal for reading and writing. *The Language Teacher*, 23(5), 19–21.
- Lazer, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Maley, A. (2001). Literature in the language classroom. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of Other languages* (pp. 180–185). Cambridge University Press.
- Merriam-Webster. (2012). Essay. In *Merriam-Webster's collegiate dictionary* (11th ed., p. 427).
- Patterson, T. E. (1995). *We the people: A concise introduction to American politics*. McGraw-Hill.
- Richard-Amato, P. A. (1995). *Making it happen: Interaction in the second Language classroom* (2nd ed.). Longman.
- Stafford, W. (1987). *An Oregon message*. Harper & Row.
- Thoreau, H. D. (2004). *Walden*. (B. McKibben, Intro. & Anno.). Beacon. (Original work published 1854)
- UNESCO-International Bureau of Education (n.d.). *Intercultural understanding*. <https://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/intercultural-understanding>

Appendices

『JACET 関西支部紀要』（JACET Kansai Journal）刊行規定

（2024 年 3 月 9 日改定）

1. 刊行趣旨

JACET 関西支部は支部会員に研究発表の機会を提供し、もって支部の研究活動の活性化に資するべく、研究紀要を刊行する。

2. 刊行物の名称

本紀要の名称は『JACET 関西支部紀要』（JACET Kansai Journal）とする。なお、巻号は従前刊行物より継続とする。

3. 刊行物の内容

『JACET 関西支部紀要』には、投稿原稿及び委嘱原稿他を掲載する。

4. 紀要編集委員会の設置

『JACET 関西支部紀要』刊行事務のために、JACET 関西支部紀要編集委員会を置く。

5. 刊行経費

『JACET 関西支部紀要』の刊行経費と J-STAGE への掲載にかかる費用は、JACET 関西支部予算で充当する。

6. 詳細規定

『JACET 関西支部紀要』に掲載する論文に関する詳細規定は、JACET 関西支部紀要編集委員会において「投稿要領」として定める。

7. 刊行物の形態

冊子発行の 1 年後に、J-STAGE へ掲載する。

8. 規定の改廃

本規定の改廃は、JACET 関西支部役員会において行う。

2008 年 12 月制定

2015 年 3 月 7 日改定

2017 年 12 月 1 日改定

2024 年 3 月 9 日改定

JACET Kansai Journal Publication Policy

(Revised March 9, 2024)

1. Aims

JACET Kansai Chapter's journal serves as a medium for publication of research by its Chapter members and thus promotes research activities.

2. Journal title

The journal is entitled *JACET Kansai Journal* (JKJ).

3. Contents of Journal

JACET Kansai Journal (JKJ) publishes submitted papers, invited papers, and other works.

4. Establishment of the JKJ Editorial Committee

JACET Kansai Chapter establishes the JKJ Editorial Committee to publish *JACET Kansai Journal* (JKJ).

5. Publication expenses

JACET Kansai Chapter bears the publication expenses of *JACET Kansai Journal* (JKJ) and its online publications on J-STAGE.

6. Submission guidelines

The JKJ Editorial Committee determines submission guidelines and procedures for *JACET Kansai Journal* (JKJ).

7. Form of publication

JACET Kansai Journal (JKJ) will be published on J-STAGE one year after publication of its printed version.

8. Amendment

Amendment of this Publication Policy (Japanese version) will be subject to approval by the JACET Kansai Chapter Executive Committee. The English version will conform to the Japanese version.

Established December, 2008

Revised March 7, 2015

Revised December 1, 2017

Revised March 9, 2024

『JACET 関西支部紀要』（JACET Kansai Journal）投稿要領

（2022 年 6 月 18 日改定）

第 1 条 投稿者の要件

- 1 項 投稿者は投稿時において JACET 関西支部会員でなければならない。
- 2 項 ただし、第 2 著者以下は、他支部に所属する JACET 会員であってもよい。
- 3 項 投稿者および連名著者に学会費の未納がある場合、投稿は受理されない。

第 2 条 投稿原稿の要件

- 1 項 他誌に投稿中もしくは他誌に掲載済みの原稿の投稿は認めない。
- 2 項 同一人物を第 1 著者とする複数の原稿の投稿は認めない。
- 3 項 各種学会等での口頭（ポスター）発表に基づく原稿は審査対象となるが、原稿末尾に口頭（ポスター）発表の事実を正確に記載するものとする。

第 3 条 投稿原稿の種別

- 1 項 投稿原稿は、大学等における英語教育およびその関連分野に関わる内容のものとする。
- 2 項 投稿原稿は下記の 4 種類とする。
 - （1）研究論文（前項で定める分野に関する学術論文。関連する先行研究に基づき、適切な研究方法を用いて、実証的または理論的に新しい発見や洞察を提供するもの）
 - （2）研究ノート（前項で定める分野に関する簡易な学術報告。理論・研究方法・内容において妥当性があり、今後の発展に期待が持てるもの）
 - （3）実践研究論文（大学等における英語教育の実践研究に関する論文。授業改善やカリキュラム改革などの実践について、先行事例または理論的な背景を踏まえた理由づけと、具体的根拠を持った実践の記述や省察を提示することにより、教育改善や実践研究の発展に寄与する知見を提供するもの）
 - （4）実践ノート（大学等における英語教育の実践報告）
（前項で定める分野に関する簡易な実践報告。授業改善などの実践について、先行事例または理論的な背景を踏まえた理由づけと、具体的根拠を持った実践やアイデアを提示することにより、教育改善や実践の発展に寄与する知見を提供するもの）
 - （5）SIG 報告（SIG での研究活動報告）

第 4 条 投稿原稿の分量

- 1 項 投稿原稿の分量は以下の通りとする。
 - （1）研究論文（20 ページ以内）
 - （2）研究ノート（15 ページ以内）

- (3) 実践研究論文（20 ページ以内）
 - (4) 実践ノート（15 ページ以内）
 - (5) SIG 報告（6 ページ以内）
- 2 項 投稿原稿の分量には、タイトル、概要、キーワード、引用文献、図表などをすべて含むものとする。
- 3 項 紀要編集委員会による書式等の修正指示をふまえて修正を行う場合も、1 項に定める制限を超えないこととする。

第 5 条 投稿原稿の作成

- 1 項 使用言語は英語または日本語とする。
- 2 項 投稿原稿の執筆にあたっては、紀要編集委員会が作成する当該年度の投稿用テンプレートを使用し、テンプレート記載と書式チェックリストのルールに厳密に従うこととする（テンプレートやチェックリストについては、JACET 関西支部ウェブサイトを参照のこと）。
投稿時には、原稿とともにチェックを終えたチェックリストも提出する。
- 3 項 投稿原稿において、投稿者の氏名や所属、また、本人が特定できる引用文献や謝辞などは一切記載しないこととし、これらが入るべき場所に同等量の空行を挿入しておく。

第 6 条 投稿の方法

- 1 項 投稿者は、投稿に先立ち、JACET 関西支部ウェブサイト上のオンライン投稿フォームより必要事項を入力し、送信する。
- 2 項 投稿者は、期日までに、(a)投稿原稿(MS Word ファイル)と(b)その PDF ファイルおよび(c)書式チェックシートの計 3 ファイルを紀要編集委員会事務局宛に送信する。
- 3 項 前項で定める送信メールの件名は「JACET 関西支部紀要投稿：氏名（所属先大学等名）」とする。また、メール本体に氏名・所属・職名・原稿題目・メールアドレスを明記する。

第 7 条 投稿原稿の受理

- 1 項 紀要編集委員会は、投稿された原稿の書式等を確認し、必要に応じて、修正・再提出を求める場合がある。
- 2 項 修正を求められた場合、投稿者は、別途指定する期日までに修正原稿および修正報告書を提出する。期限に遅れた場合は投稿を辞退したものとみなす。
- 3 項 紀要編集委員会は、前条に基づく修正が不十分であると判断した投稿原稿を不受理扱いとすることができる。

第 8 条 投稿原稿の審査

- 1 項 研究論文、研究ノート、実践研究論文、実践ノートについては、原則として 3 名の査読委員による査読を行い、その結果をふまえ、紀要編集委員会において採否の判断を行う。
- 2 項 1 項に定める審査の過程で原稿種別の変更を求める場合がある。

- 3 項 1 項に定める審査の過程で原稿内容の修正を求める場合がある。この場合、投稿者は、指定された期日までに修正原稿および修正報告書を提出する。期限に遅れた場合は投稿を辞退したものとみなす。
- 4 項 SIG 報告については、査読委員による査読は行わず、編集委員会において投稿要件と内容の確認を行い、採否の判断を行う。
- 5 項 4 項に定める内容の確認の過程で所定の修正を求める場合がある。

第 9 条 投稿原稿の著作権

- 1 項 『JACET 関西支部紀要』に掲載された原稿の著作権は本学会に帰属する。
- 2 項 投稿者等が、『JACET 関西支部紀要』に掲載された自身の原稿の複製・転載・公開を行おうとする場合は、事前に本学会の承認を受けることとする。
- 3 項 前項により原稿の複製・転載・公開を行う場合は、「本論文の著作権は一般社団法人大学英語教育学会に帰属する」旨を明記するものとする。
- 4 項 投稿者の所属する大学等が、『JACET 関西支部紀要』に掲載された原稿を機関レポジトリ等に収録しようとする場合は、事前に本学会の承認を受けることとする。
- 5 項 前項の依頼があった場合、本学会は、発行後 1 年以上経過したものについては機関レポジトリへの収録を認めることとし、経費は請求しない。
- 6 項 投稿者は、投稿原稿が採択・掲載された場合、上記の 1 項～4 項を了承したとみなす。

第 10 条 本要領の改廃

本要領の改廃は紀要編集委員会において行う。

2005 年 6 月制定
2007 年 6 月改定
2008 年 12 月改定
2009 年 7 月 25 日改定
2011 年 6 月 5 日改定
2014 年 3 月 8 日改定
2016 年 2 月 24 日改定
2017 年 12 月 1 日改定
2018 年 5 月 5 日改定
2019 年 11 月 11 日改定
2022 年 6 月 18 日改定

JACET Kansai Journal Submission Guidelines

(Revised June 18, 2022)

I. Requirements for contributors

1. Authors must be JACET members.
2. If the first author is a Kansai Chapter member, coauthors can be JACET members of other chapters.
3. Manuscripts can be submitted by Kansai Chapter members in good standing who have paid their dues for the current year.

II. Requirements for manuscripts

1. All manuscripts must be original and must not have been published elsewhere, nor be under consideration for publication (including overseas journals).
2. Only one manuscript can be submitted by each contributor as the first author.
3. If the research has been presented orally or as a poster and this is so indicated, the manuscript can be considered for publication. However, presentation details (location, date, and name of conference) must be included in the submission.

III. Manuscript type

1. Manuscripts should be related to research on English education at the tertiary or other levels. Manuscripts regarding other relevant areas are also accepted.
2. Four types of manuscripts will be accepted for submission:
 - (1) Research Papers: Academic papers concerning any research field(s) stipulated in III-1, which contain sufficient review of existing literature, employ appropriate research methods, and provide new empirical or theoretical findings/insights;
 - (2) Research Notes: Short academic reports concerning any research field(s) stipulated in III-1, with theoretical, methodological, and content validity that demonstrates the promise of future research progress.
 - (3) Practitioner Research Papers: Academic papers related to practical research on English education at the tertiary or other levels, which contain sufficient information of theoretical background or previous practice examples, offer innovative practices or provide concrete evidence to help promote a deeper understanding of practices, and thereby contribute to educational improvement and practical research development;
 - (4) Practitioner Notes: Short academic reports related to teaching English pedagogy at the tertiary or other levels, which contain theoretical background information or previous practice examples, offer innovative practices or ideas that contribute to educational

improvement and practice development.

- (5) SIG Reports: Short reports about research activities in SIG.

IV. Manuscript length

1. Manuscript length should be as follows:
 - (1) Research Paper—no longer than 20 pages;
 - (2) Research Note—no longer than 15 pages;
 - (3) Practitioner Research Paper—no longer than 20 pages;
 - (4) Practitioner Note—no longer than 15 pages;
 - (5) SIG Report—no longer than 6 pages
2. Manuscript length includes title, abstract, keywords, references, and any figures, tables, or other materials.
3. Revised manuscripts cannot exceed the manuscript length stated above.

V. Manuscript formatting

1. Manuscripts can be written in either English or Japanese.
2. All manuscripts should be prepared using the current template and format checklists prepared by the *JACET Kansai Journal* (JKJ) Editorial Committee (For the template and checklists, please see [the JACET Kansai website](#)). Upon manuscript submission, the checklist should also be submitted.
3. All manuscripts should be prepared without the author name(s), affiliation(s), or Acknowledgments which might reveal personally identifiable information. Leave an equivalent amount of space for adding the information later.

VI. Submission

1. All contributors must complete a submission form on the JACET Kansai website.
2. All contributors must send three files by email to the JKJ Editorial Committee office: (a) the manuscript as an MS Word document, (b) an additional copy as a PDF, and (c) the format checklist prepared by the JKJ Editorial Committee.
3. All contributors must use the following subject item template for the email message: Paper submission to JACET Kansai Journal: Corresponding author name (corresponding author affiliation). Also, the email message should include the following information: Author name(s), author affiliation(s) and position(s), manuscript title, and author's email address.

VII. Acceptance of manuscripts

1. The JKJ Editorial Committee may request contributors to revise their manuscript.
2. Contributors must submit their revised manuscripts along with revision notes by the deadline.

The JKJ Editorial Committee does not accept late submissions.

3. Failure to follow the JKJ Editorial Committee's requirements could result in a rejection of the submission.

VIII. Review of manuscripts

1. Research Papers, Research Notes, Practitioner Research Papers, and Practitioner Notes are subject to peer review by at least three scholars. The JKJ Editorial Committee will decide approval of manuscripts based upon the results of the peer review.
2. During the review process, the JKJ Editorial Committee reserves the right to request a change in the manuscript type.
3. During the review process, the JKJ Editorial Committee reserves the right to request the revision of manuscripts. Contributors' failure to submit by the deadline will be considered a withdrawal.
4. SIG Reports are not subject to peer review. However, the JKJ Editorial Committee will ensure that all requirements are completed and that contents follow the JKJ standards.
5. During the process described in VIII-4, the JKJ Editorial Committee reserves the right to request the revision of practitioner reports.

IX. Copyright

If the manuscript is accepted for publication in *JACET Kansai Journal*:

1. JACET will hold the copyright for all work(s) published in *JACET Kansai Journal*.
2. Anyone, including the author(s), who wishes to reproduce, reprint, or republish the work in *JACET Kansai Journal*, must obtain permission from JACET.
3. Anyone, including the author(s), who wishes to reproduce, reprint, or republish the work in *JACET Kansai Journal*, must clearly state that JACET holds the copyright.
4. When a request is made for the work in *JACET Kansai Journal* to be published through the repository of the author's institution or another institution, permission from JACET must be obtained.
5. Permission to publish in the repository shall be granted one year after the issue of *JACET Kansai Journal* has been published. This will be granted at no cost.
6. Authors who do not accept the above conditions (stated in IX-1 through IX-4) must withdraw their manuscripts before publication.

X. Amendment

Amendment of these Submission Guidelines (Japanese version) will be made by the Editorial Committee of the *JACET Kansai Journal*. The English version will conform to the Japanese version.

Established June, 2005
Revised June, 2007
Revised December, 2008
Revised July 25, 2009
Revised June 5, 2011
Revised March 8, 2014
Revised February 24, 2016
Revised December 1, 2017
Revised May 5, 2018
Revised November 11, 2019
Revised June 18, 2022

新刊案内



Make Your Way! Communicating while Abroad

「意味順」で学ぶ大学基礎英語

田地野彰 監修

中川浩 / John Andras Molnar 著

「意味順」ボックスで英語の文構造を可視化！
4技能をバランスよく養成する新感覚テキスト

巻頭に「意味順」の解説動画、教授用資料に小テストと中間・
期末テスト、さらに採点に便利な Google フォームを用意。

¥2,000 (税込 ¥2,200)
B5判 108 pp. 全15章
ISBN978-4-7647-4196-6



←意味順解説動画をぜひご覧ください

英語教育と機械翻訳 新時代の考え方と実践

山田優 監修

小田登志子 編者

山田優 / 小田登志子 / 山中司 / 南部匡彦 / 田村颯登 /

山下美朋 / 幸重美津子 / 西山聖久 / 守田智裕 / 平岡裕資 /

ラングリッツ久佳 著

機械翻訳のしくみや英語教育との関連に関する情報を掲載
するとともに、新時代にふさわしい考え方を提案し、学習
者のタイプに応じた機械翻訳を利用した英語授業の実践例
を掲載した。ChatGPT等の生成AIへの対応にも応用できる。



¥3,000 (税込 ¥3,300)
A5判 327 pp.
ISBN978-4-7647-1228-7



株式会社 金星堂

東京都千代田区神田神保町 3-21 (〒101-0051)

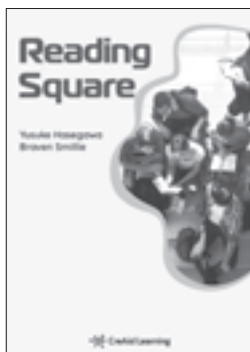
電話 03-3263-3828 / FAX 03-3263-0716

e-mail text@kinsei-do.co.jp

http://www.kinsei-do.co.jp



ハイブリッド教科書（印刷版＋電子版）のご案内



Reading Square

新刊

長谷川佑介・Braven Smillie 著

- 対話型活動で英文の理解を深め、授業への積極的な参加を促進します。
- 本文中の英語表現を思い出すタスクで、運用力も格段にアップします。
- 段階的に本文の要約文が書けるようになり、要約力の養成に効果的です。

■全15 Unit ■付属教材: 音声、教授用書、小テスト

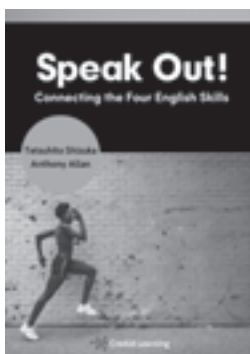


Creative Reader

卯城祐司・Robert Juppe・Andrew Jorn 著

- 「嘘のような本当の話」が学習者を授業に引き込み、英文を読むことの面白さを教えます。
- 英文読解ストラテジーをクイズ形式で楽しく学習。授業活性化に有効です。
- アウトプットのための段階的な設問構成で運用力も無理なく養成できます。

■全15 Unit ■付属教材: 音声、教授用書、小テスト



Speak Out!

Connecting the Four English Skills

静 哲人・Anthony Allan 著

- 動画と準拠アプリで発音指導をサポートし、英語嫌いを英語好きにします。
- 4技能を連携して学習ができ、効果的に確かな英語基礎力が養成できます。
- 学習者がリアルに感じる英文素材は、授業への積極的な参加を促します。

■全15 Unit ■付属教材: 動画、音声、教授用書、小テスト、準拠アプリ(別売)

※詳しくは弊社ホームページをご覧ください。



クリエイド・ラーニング株式会社

<https://creaidlearning.co.jp>



明日からの授業が楽になる！
 長年、高校や大学の現場でライティング指導に
 携わってきた教育者のノウハウが詰まった一冊。

「叙述文」、「描写文」、「説明文」、「意見文・論文文」の4タイプ
 に基づき、センテンス、パラグラフ、そしてエッセイへと段階的
 な指導を具体的に提案。また、スピーチやプレゼンテーション
 などの発表活動と結び付ける方法、徹夜なしのフィードバック
 や評価のヒントまでを網羅しました。



英語ライティングの指導

ー 基礎からエッセイライティングへのステップ ー

山下 美朋〔編著〕 河野 円・長倉 若・峰松 愛子・山岡 憲史・山中 司〔著〕

A5 判並製 244 頁 2,750 円 (税込)

ISBN978-4-384-06058-4 C1082



三修社

スーパー英語.com が企画・編集した英単語帳発売！！

学生・ビジネスマン
 必読！
 赤セルシート付

**世界史で学ぶ
 教養の
 英単語**

青山学院大学教授 永井忠孝

定価 1,980 円 (本体 1,800 円 + 税 10%)

ダイヤモンド社

世界史の教養を身につけながら、IELTS と TOEFL® テストの頻出単語を学ぶ
**『世界史で学ぶ教養の英単語
 IELTS&TOEFL® テスト頻出単語 2120 語』**
 IELTS と TOEFL® テストの過去の 20 年のデータを徹底分析！

著者 (青山学院大学教授 永井忠孝) よりメッセージ

本書は、英語を学びながら教養を学ぶ本です。効率的に英単語を学んでいるつもりが、実は効率的とはいわばん縁違い、でも本当は効率よりはるかに大切な、教養を学んでいる本です。英単語集の体裁をとることで、本は読まないが英語は勉強したいという昨今の多くの人々に読んでもらうことをねらっています。本書は 150 の英文と対応する和文によって構成されます。各文章は、世界の人物や思想、歴史的な出来事を記述しています。1 つの英文を読みながら、8 ～ 10 語のアカデミック英単語を身につけていきます。本書を読むことによって、英単語を学びながら、世界や歴史についての教養を身につけ、ひいては英語を学ぶことよりも読書を通して教養を身につけることの大切さを知ってほしい、というのが著者の願いです。



Academic Express 3 と組み合わせることで
 語彙学習や理解度問題が連携可能。お楽しみに！

すべて英語で学べます

- トレスラーから指導者に転身した歴史家の人物は？ (p.04～05)
- トマス・ペインに喝采を贈られた偉大な哲学者は？ (p.06～07)
- トコロンブス・アメリカに到達するきっかけを作った旅行家は？ (p.08～09)
- トキヨ・ザ・シティからトキヨ・ザ・シティになった都市は？ (p.10～11)
- トマス・ペインの思想を賞賛したスコットランドの哲学者は？ (p.12～13)
- トマス・ペインを二重愛した世界的な人物は？ (p.14～15)
- トマス・ペインに敵対しながら大発見をした科学者は？ (p.16～17)
- トマス・ペインに賛同したイギリスの哲学者は？ (p.18～19)
- トマス・ペインに賛同して熱狂した哲学者は？ (p.20～21)

歴史上の偉人を英語で知っていますか？

Nebuchadnezzar II	Julius Caesar
Pythagoras	Muhammad
Aristotle	Genes Khan
Confucius	Charlemagne
Gautama Buddha	Johannes Gutenberg
Emperor Shi Huang of Qin	Johann Wolfgang von Goethe
Cao Cao	Sigmund Freud



詳しくはこちらへ: <https://www.supereigo.com/sekaishi-eitango.html>

Ⅲ 審査用見本デジタル版 閲覧サービスのご案内 Ⅲ

朝日出版社では、従来どおり紙媒体での教科書見本に加えて、新たに「審査用見本デジタル版」閲覧サービスを開始いたしました。教科書をご審査いただくにあたって、時間と場所にとらわれず、さまざまな教科書の見本をパソコンでもスマートフォンでもご覧いただけるようになります。是非ご活用ください。

「審査用見本デジタル版」を閲覧いただくには、IDとパスワードでのログインが必要となります。ご登録用IDとパスワードの発行をご希望の際は、右記サイトよりご登録のお手続きをお願いいたします。

<https://text.asahipress.com/special/publulite/>

朝日出版社 電子見本 検索



審査用見本デジタル版
トップページ



審査用見本デジタル版
見本例



お問い合わせは右記の朝日出版社英語テキスト課へお願いいたします。 朝日出版社英語テキスト課：text-e@asahipress.com

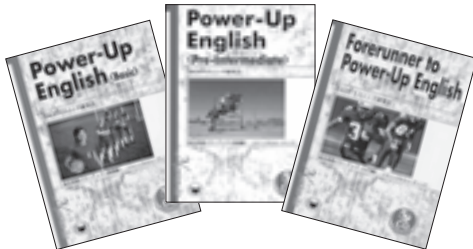
コースブックの決定版!

Power-Up English 総合英語パワーアップ シリーズ

著：JACET リスニング協会
教授用資料（試訳付き）、教師用音声 CD

リスニングからリーディングへというコンセプトのもと
4 技能別（+グラマー）のエクササイズを結びつけた
好評シリーズ。

テキストタイトル	TOEIC レベル	ユニット数
〈Basic〉基礎編	300 ～ 500	20
〈Pre-Intermediate〉初級編	400 ～ 500	24
〈Intermediate〉中級編	500 ～ 600	20
〈Advanced〉上級編	600 ～ 800	24
Forerunner to Power-Up English 入門編	200 ～ 300	24

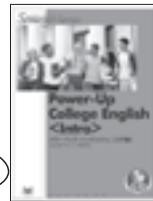


南雲堂

〒162-080 東京都新宿区山吹町 361
URL: <https://www.nanun-do.co.jp/>
見本請求はメールでも承ります！
nanundo@post.email.ne.jp

好評セメスター版 Review Test も完備!

- Power-Up College English 〈Intro〉
パワーアップ・イングリッシュ<入門編>
 - Power-Up College English 〈Basic〉
パワーアップ・イングリッシュ<基礎編>
- B5・72 ページ 1,980 円（本体 1,800 円＋税）
全 14 章＋Appendix、教授用資料有



2023 年度既刊! グループワークに

Let's Find a Solution! PBL（問題解決型学習） ではじめる総合英語 —学習者から探究者へ—

赤尾美和・西垣佐理・幸重美津子・
工藤多恵・松田紀子・板垣静香・Kym Jolley 著

B5・90 ページ 2,200 円（本体 2,000 円＋税）
（全 15 章 各章 6 ページ構成）

身近なテーマに関する問題についての背景知識を深め解決案を
グループでシェアし、アウトプット（Writing, Speaking）。



JACET Kansai Journal 26
(JACET 関西支部紀要 第 26 号)
2024 年 3 月 31 日発行

編集・発行：大学英語教育学会 (JACET) 関西支部
〒745-8566 周南市学園台 8 4 3-4-2
周南公立大学 福祉情報学部
西村 浩子 研究室内
E-mail: jacetkj@gmail.com
URL: <http://www.jacet-kansai.org/>

代 表 者：門田 修平

ISSN 1880-2281

Editorial Note

石川 圭一

Research Papers

- | | |
|--|----|
| HASHIZAKI, Ryotaro | 1 |
| Theoretical Validation of the Effect of Shadowing on the Memorization of Multiword Units | |
| 大賀 まゆみ | 20 |
| 小中学校英語教師の英語使用の変化とその要因 ―台湾における縦断的研究の結果から― | |

Research Note

- | | |
|-------------------------------------|----|
| 米崎 里・米崎 啓和 | 37 |
| フィンランドと日本における中学校教科書分析 ―第二言語習得の観点から― | |

Practitioner Notes

- | | |
|--|----|
| デイヴィス 恵美 | 52 |
| オンライン留学プログラムの意義と今後の展望
―コロナ禍における短期海外留学プログラムの比較考察を通して― | |
| FUJIOKA, Cheena | 66 |
| Intercultural Language Learning Through Reading Essays and Poetry in an EFL Reading Course | |

Appendices

- | | |
|--|----|
| 『JACET 関西支部紀要』（JACET Kansai Journal）刊行規定 | 81 |
| 『JACET 関西支部紀要』（JACET Kansai Journal）投稿要領 | 83 |