



第154回 ASTE 例会

第二言語習得における情動 (affect) の再考：協同学習における

「媒介」としての感情

上智大学・一般外国語教育センター専任講師 今井康博

はじめに

第二言語習得 (以下 SLA) における「情動」(affect) より具体的には「感情」(emotions)の意味・役割とは何なのでしょう？我々語学教師・研究者の多くが、SLA は認知的なだけでなく、極めて情緒的なプロセスであると認識していることと思います。実際、SLA における情緒的要因についての文献には、言語不安 (language anxiety) (e.g., Horwitz, 1986, 2001; MacIntyre & Gardner, 1991) 動機付け(L2 motivation) (e.g., Dörnyei, 1998, 2003, 2005; Gardner, 1985, 2001; Gardner & MacIntyre, 1991, 1993)、脳神経的アプローチ(e.g., Crowell, Jones, Lee, Schuchert, Schumann, & Wood, 2004; Schumann, 1998, 2001)、パーソナリティ要因 (e.g., Chapelle & Roberts, 1986; Dewaele & Furnham, 1999; Ehrman, Leaver, & Oxford, 2003) など、実に様々な領域が取り上げられてきました。これら一連の「主流派」研究は、私達が SLA の情緒的側面を理解する上で大きな貢献をしてきました。しかしながら、ここではもう一度根源に立ち返り、「情動」とは一体何なのか、ということからまず整理してみたいと思います。

一般に、心理学においては情動を構成する二つの主要素として「感情」と「ムード」があるとされています (Forgas, 2000, 2001)。感情は「怒りや怖れに見られるように、激しく、短期的で、通常は明確な対象に向けられ、かつ認知的な内容を伴う」もので、ムードは「心持ちが良い、悪いといったように、おだやかかつ拡散的で比較的持続し、その原因となるような明確な対象がないために認知的な内容を伴わない」(Forgas, 1992)とされます。したがって、情動という言葉の第一義的な意味は、まさに感情およびムードにあるといえるでしょう。

SLA 研究者達もこの点を認識してきました。しかし、不思議なことに情動関連の SLA 研究で情動の主要素である感情やムードそのものを正面から捉えようとしたものは殆どありません。その一方で、SLA における「情動的要素」の対象範囲は拡大を続けてきました。こうしたあり方に対し、Scovel (1978)は SLA における情動的要素は「非認知的要素の一切合財を網羅する概念となっている」とし、情動の本質が整理・把握されていない点を示唆しています。

また Pavlenko (2005)は、研究者達が「感情を態度や動機、不安、自尊心、共感、好リスク性、不確実性への耐

性など、抽象的かつしばしば粗雑に定義された『洗濯物のリスト』へと単純化してしまった」と批判しています。

### 情動関連分野における「主流派」SLA 研究の特徴

情動関連分野での「主流派」SLA 研究について、その特徴を今少し具体的に見てみましょう。第一に、「主流派」研究では情動的要素をあくまでも外からの刺激に対して起こる個人の内面の働きとみなし、測定可能な変数として捉えてきました。この点は情動関連の研究だけでなく、Firth & Wagner (1997)が指摘したように、SLA 研究全般にわたり、習得や学習があくまで個人の内面で起こる作用として伝統的に捉えられてきた点とも重なります。第二に、多くの SLA 研究者が「認知」と「情動」の不測不離の関係を認識しているものの、実際の多くの研究では「認知」が優先されてきたという点です。これは特に脳神経学的アプローチの SLA 研究において見受けられますが、そこでは個人の認知的評価(cognitive appraisal) (対象や状況が自分にとって好ましいか、そうでないかの判断)が常に感情や動機の源泉となるとされています。つまり「情緒」の前にまず「認知」ありき、というわけです。第三に、情緒的要素が常に物事の二項式の枠組みで捉えられてきたという点があります。つまり、研究者達は対象となる現象を、それがポジティブなものか、ネガティブなものか、有益なのか有害なのか、あるいは存在するのか、しないのか、といった二者択一的な視点からもっぱら観察してきたということです。このことは最終的に、教室において情緒的にポジティブな環境を作り出し、逆にネガティブな要素を一切排除する課題や活動を考えていくことを主眼とした指導法(e.g., Moskowitz, 1999; Richardo-Amato, 1988)へとつながる流れであるといえるでしょう。そして最後にこれら一連の考え方の根底には、学習とはあくまでも知識やスキルの習得、あるいは情報の収集であるという理解、つまり学習の成果的側面に対するまなざしがあります。以上、情動関連分野の「主流派」SLA 研究の特徴は、「個人的・認知的・二項的・成果主義的」という表現にまとめることができます。

### 「主流派」SLA 研究の問題点

これらの特徴を持つ「主流派」研究は、SLA の情緒的側面を探る上で大きく貢献してきましたが、一方で情動、特に感情が作用する SLA や学習のプロセスについての複雑な全体像に迫る上で、いくつかの問題点を孕んでいます。第一に、「主流派」研究は特定の種類、特にネガティブな感情(言語不安)に着目する一方、学習者が学習の過程で経験すると思われるより広範囲の感情、例えば、楽しみ、安堵、怒り、幸福・満足感、希望、感謝、嫉妬、愛情等については殆ど取り上げてきませんでした。したがって、広く感情全体が SLA や学習とどのように関わっているのかという全体的な視点に欠けているといえます。第二に、感情や学習をあくまでも個人の内面の作用として捉える立場では、個人間の相互関係における感情の問題が考慮されていません。Stevick(1980)が言うように、「学習の成否は教室における学習者の内面と学習者の間で起こることの両方にかかっている」とするのであれば、もっぱら内面を注視してきたこれまでの研究を補うため、相互関係における感情、言い換えれば感情の社会的側面に焦点を当てる必要があるといえるでしょう。第三に、「主流派」研究では学習者の情緒状態を把握する際、自己報告型アンケート、過去の経験についてのインタビュー、あるいは回想録など、もっぱら学習者の「認知的評価」を吟味する方法が取られてきました。したがって、そこで観察されるものは、自然な状況下リアルタイムで起きている実際の感情経験というよりも、あくまでも情緒的色彩を帯びた過去の記憶の表象、ということになります。そして最後に、認知の優位・先行を前提とする立場では、認知と情緒の関係について、単純で一方的な因果関係が想定されることになります。しかし、近年の心理学の研究では、感情やムードが状況分析や判断に影響を及ぼすという逆の因果関係もありうるということがわかっています(e.g., Johnson & Tversky, 1983; Forgas, 1995)。したがって、認知と情緒の関係は主流派 SLA 研

究が想定してきた以上に、複雑かつ双方向的であるといえるでしょう。

### 新しい視点とアプローチへの提言

こうした主流派 SLA 研究の問題点を補完するための視点とアプローチとして、第一に、広い範囲の感情を個人の内面作用としてだけでなく、他者との相互関係というコンテキストにおいて総合的に把握することが重要と考えます。第二に、アンケートやインタビューといった方法だけでなく、学習の過程で自然発生する学習者の感情経験をリアルタイムで観察していくことが必要でしょう。そして第三に、研究者や教師の視点(etic)からだけでなく、学習者自身が自らの感情経験と学習にどのような意味や価値を見出しているか(emic)という視点も考慮する必要があるといえます。

### 感情の社会的側面--理論的枠組

感情の社会的側面を考察するための理論的枠組として、Oatley (1992, 2000)の「社会的相互関係における感情」論、Denzin (1984)の「感情の間主観性」(emotional intersubjectivity)論、そして Maynard (2002)の「情意」(linguistic emotivity)の概念にごく簡単に触れたいと思います。まず Oatley は、社会や人間関係にはそれらを下支えする三つの「社会的目標」(防御、提携、権勢)があり、感情は人々をこれらの目標の達成に向かわせるという役割を持っているとします。言うなれば、感情は人間活動がどのように組織され、行われ、達成されるかを形づくるものであると Oatley は論じています。

次に、感情の間主観性とは、人々が相互行為や他者との関係の中で表出する感情を、当事者同士がお互いどのように解釈・理解しているかについてのレベルを指します。Denzin はそれらのレベルを6つに類型化していますが、それらはお互いの感情経験や状態を完全に理解・共有しているレベルから、相手の感情を全く読み違えている場合までを含んでいます。ところで、間主観性という用語についてはこれまで認知の面から論じられることが多く(e.g., Matusov, 1996; Rommetbeit, 1985)、特に社会文化理論(e.g., Vygotsky, 1978, 1986; Wertsh, 1985)では、個人の学習・発達の基盤として重要なポイントの一つとされてきました。この理論では、個人の学習や発達は他者との対話やふれあいを基とすると考えます。つまり、他者との対話やふれあいは各当事者の観点・視点が集約される場(間主観性)を形成し、そこから各人が独自には考えつかなかった新しい観点や知識が生まれ、それらはやがて個人のものとして各人に内在化されていくとします。ここで注意すべき点は、間主観性はコミュニケーションの参加者同士の同意や調和を必ずしも意味しない、ということです。つまり、参加者同士がある事柄について対立や反対をしていますが、彼らの視点そのものはその事柄に集約されているのであって、そこから新たな理解や認識が生まれることは十分あり得るわけです。教育という文脈では、感情の間主観性の概念はこうした社会文化理論から見た学習のプロセスを情緒面から補完するものといえます。つまり、学習とは単に知識や技術の習得を意味するだけでなく、その前提となる他者との相互作用の場に認知的・情緒的に参加することを意味するといえるでしょう。

最後に Maynard の情意の概念は、言語は対象や命題を叙述するだけでなく感情を具現化する機能をもつとするものです。この場合、感情の内容や意味は言語に本来備わっているというよりも、コミュニケーションの当事者同士が相互行為を通じて交渉、構築するものであるという点が注目されます。勿論、感情はジェスチャー、視線、表情、声の大きさや調子など非言語的にも表現され伝わるものですが、Berschied (1987)が言うように、他者との言語的コミュニケーションを人が何らかの感情を経験する最も主要な場であるとするならば、感情と言語の関係をさぐることは SLA と情動の関係を研究する上でも重要と言えるでしょう。以上、整理すると以下ようになります。

(1)感情は人々を社会や人間関係の構築に不可欠な社会的目標の達成へと導き、ひいては人間がその活動を

どのように組織し、実行し、そして達成するかを方向付ける。

(2) 人々は相互関係においてお互いの感情を様々なレベルで解釈・伝達しあい、その共有のあり方や度合いが協同活動や相互作用に影響を与える。

(3) 感情は協同活動や相互作用に参加している人々の発話の中にも観察することができる。

## 具体的研究

これらの理論を踏まえた感情の社会的側面を探る試みの一つとして、私が行った研究(Imai, 2007, in press)の一部について大まかに触れたいと思います。この研究は、日本の大学で英語を履修している日本人女子学生グループ二つの協同学習の様子を観察し、彼女達が各グループ内の会話を通じてどのような感情を具現化し、そしてそれらの感情が作業の進め方、目標の設定や知識の共同構築とどのように関わるかを約三ヶ月間追ったものです。この学生達は授業での課題の一つとして、メンバー一人の英語学習経験に関するグループ発表を行うよう指示されました。各グループは発表計画書を提出し、担当教師がその内容に応じ SLA 理論の入門書からの抜粋を各グループに渡し、発表内容と関連付けるよう求めました。ここでは二つのグループのうち一つ、グループ A について述べたいと思います。このグループのメンバー三人は、発表準備のための授業外ミーティングを合計 7 回行いました。毎回のミーティングの様子はビデオに記録され、また各メンバーは毎回のミーティングの冒頭と最後に、その時感じている感情の種類や強さをチェックするアンケート(感情温度票)を記入し、さらにミーティング終了後には、ミーティングの最中に経験した感情的エピソードを「感情日記」に記述しました。リサーチの最終段階では、各メンバーと個別インタビューを行い、その際ビデオを見せながら、私から見てメンバー達の感情が現れていると思われる場面や私の解釈についての確認を行いました。

感情面でのグループ A の主な特徴として、授業や担当教師に対する退屈、フラストレーションといった感情が観察されました。またグループはメンバーの一人が米国高校留学時代に体験したレッスンを土台に、明示的な文法・語彙指導の大切さを強調する主張を展開しようとしませんが、教師から与えられた資料が、いわゆるコミュニカティブ・アプローチ支持の内容であったことに対し、自分達の意図と関連がないとして困惑や不満を表します。メンバー達は作業中の会話を通じてこれらの感情やその意味を共有していきます。困難に直面しつつも、やがてメンバー達はグループの論点を再整理していきます。その際、与えられた資料内容をそのまま踏襲するのではなく、あくまでも独自の主張と観点から資料を解釈し、それまで未知であった SLA 概念のいくつかを理解していきます。つまり、メンバー達はお互いの会話を通じ、それぞれの視点を集約しながら感情・認知両面での間主観性を形成していきますが、この「間主観的」コミュニケーションの場において、メンバー達は教師が与えた素材(そしてそこに含意される教師の学習への期待)をそのまま受け入れるのではなく、あくまでも自分達の主体性(agency)を発揮し、教材・教師に対する一種の「抵抗」を試みる中で、作業の内容や目標を再設定しつつ、自らの学習経験の再認識と新しい知識の習得を行ったと言えます。

ここで注目される点は、こうしたグループ A の作業内容や目標の設定が、メンバー達の認知的要求(例、課題を終らせる)からだけでなく、むしろ感情に大きく裏付けられている可能性があることです。例えば、個別インタビューの際メンバーの一人は、授業やミーティングは退屈だが、単にそうした退屈感に流されるのではなく、自分達で学習の環境や内容を楽しいものにしようと思ったとコメントしています。また別のメンバーは、他の殆どのグループがコミュニカティブ・アプローチを支持する発表を行うことを知り、自分達の発表はそれら「退屈な」発表と一線を画すものにしたかったと述べています。つまり、グループ A にとって、授業、教師、課題を含め、彼女達の協同学習をめぐる環境は必ずしも情緒的に好ましいものではなかったものの、そのことが却って、自分達が置かれている状況や学習環境の情緒的側面を改善する方向へと、主体性を働かせる原動力の一つになったと考えられるのです。

以上を整理すると、

(1) グループ A は言語を通じて退屈、フラストレーションなどの感情を表出し、それらの感情と意味をかなりの程度共有する感情の間主観性を形成した。

(2) これらの感情はグループの協同作業の課程で生じた単なる心理的副産物ではなく、メンバー間の間主観性を通じて、グループ全体の思考、作業内容、そして目標の設定を「媒介」する重要な役割を果たした。という点が指摘されます。

## まとめ--理論と実践への提言

最後に上述の研究から、将来の関連研究と現場での実践に向けた提言をしたいと思います。まず、今後の研究への理論的提言の一つとして、学習を単なる個人の内面の作用でなく、その根源となる他者との相互作用への参加という社会的行為として見た場合、これまで個人の学習にとって障害とされてきた否定的感情も、他者との相互作用のダイナミズムの中では異なった働きや役割をもつのではないかと、という点が指摘されます。その場合、相互作用の場に現れる感情の意味 (meaning) は、「言語不安」などの用語で表されるように、研究者や教師が前もって認識し概念化したものだけではなく、実際の相互作用やコミュニケーションの場に特定の目的をもって参加している当事者同士が、お互いに交渉、構築し、そして引き受ける (あるいは拒絶する) もの (sense) としても把握されるべきものと考えます。つまり、私たちは感情の SLA における役割と意味を考えると、すべての場面において一般化できるような現象を追う一方で、各相互作用の場に現れる感情が、その場特有のどのような意味・役割を持っているのかを注意深く観察・理解する必要があるのではないのでしょうか。

また実践面への提言ですが、すべての感情に学習上の意味・役割があるとする立場を取るならば、少なくともポジティブ、ネガティブの二項式に基づく課題・活動を通して学習者の感情世界へ恣意的に介入することは、あまり意味をなさないこととなります。そのような試みの全てを否定するわけではありませんが、学習が他者との間の認知的・情緒的な間主観性の場で起こるものとすれば、そのダイナミクスに教師自身も一人の「対話者」として参加し、どのようなレベルでの間主観性を学習者達と築くことができるのかが鍵となると思われます。これには教室の内外で学習者一人一人との「対話」を可能にする様々なチャンネル、例えば、学習ログやディスカッション用のオンライン掲示板などを設けておくことが考えられます。これらは特に目新しいことではありませんが、ここでのポイントとしては、いわゆる rapport-building という言葉で括るのではなく、例えお互いに対立や意見の相違があったとしても、それも含めた「対話」が個人の学習の源泉であることが、相手も納得できるようなコミュニケーションのあり方を目指すべきものと考えます。つまり、コミュニケーションを言語という器に込められた情報や知識のやりとりとみるだけでなく、最終的に個人の知識・視点の内在化のために必要不可欠な社会的行為であるとするならば、教師自身も「器」としての言語やそこに込める情報・知識のみに注意を払うのではなく、自らの学生達とのコミュニケーションの質や方法を今一度見直す必要があるのではないのでしょうか。

以上、「主流派」情動関連 SLA 研究の特徴を考察し、さらに感情の社会的側面に焦点をあてた新しい試みを紹介しました。ここで論じた感情の果たす役割・意味は、あくまでも一つの側面であり、感情の機能がこれらに限定されるものではありません。しかしながら、今回ご紹介した焦点はこれまでの SLA 関連研究には見られなかったものであり、今後の議論の新しい方向性として注目されるべきものと思います。また、私たちはよりよい指導と実践のためにも、「感情」、「言語」、そして「コミュニケーション」など普段耳慣れたことばについて、今一度その根源的な意味と役割を問い掛ける必要があるのではないのでしょうか。

## References

- Berscheid, E. (1987). Emotion and interpersonal communication. In M. E. Roloff & G. R. Miller (Eds.), *Interpersonal processes: New directions in communication research* (pp. 77-88). Newbury Park, CA: Sage.
- Chappelle, C., & Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning, 36*, 27-45.
- Crowell, S. E., Jones, N. E., Lee, N., Schuchert, S. A., Schumann, J. H., & Wood, L. A. (Eds.). (2004). *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Dewaele, J. M., & Furnham, A. (1999). Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning, 49*(3), 509-544.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching, 31*, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning, 53*, 3-32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System, 31*, 313-330.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal, 81*, 285-300.
- Forgas, J. P. (1992). Affect in social judgments and decisions: A multi-process model. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 227-275). San Diego, CA: Academic Press.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The Affect Infusion Model (AIM). *Psychological Bulletin, 116*, 39-66.
- Forgas, J. P. (2000). Feeling is believing? The role of processing strategies in mediating affective influences on beliefs. In N. H. Frijda, A. S. R. Manstead & S. Bem (Eds.), *Emotions and beliefs: How feelings influence thoughts* (pp. 108-143). Cambridge: Cambridge University Press.
- Forgas, J. P. (Ed.). (2001). *Handbook of affect and social cognition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-19). Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center. University of Hawai'i at Manoa.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition, 13*, 57-72.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning, 43*, 157-194.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly, 20*, 559-562.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 112-126.
- Imai, Y. (2007). *Collaborative learning for an EFL classroom: Emotions, language, and communication*. Unpublished doctoral dissertation, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

- Imai, Y. (in press). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL class. *The Modern Language Journal*, 94.
- Johnson, E. J., & Tversky, A. (1983). Affect, generalization, and the perception of risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 20-31.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- Matusov, E. (1996). Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, 3(1), 25-45.
- Maynard, S. K. (2002). *Linguistic emotivity: Centrality of place, the topic-comment dynamic, and an ideology of pathos in Japanese discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Moskowitz, G. (1999). Enhancing personal development: Humanistic activities at work. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 177-193). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oatley, K. (1992). *Best laid schemes: The psychology of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oatley, K. (2000). The sentiments and beliefs of distributed cognition. In S. Bem (Ed.), *Emotions and beliefs: How feelings influence thoughts* (pp. 78-107). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richard-Amato, P. (1988). Making it happen. Interaction in the second language classroom: From theory to practice. New York: Longman.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 183-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotion and multilingualism*. Oxford: Oxford University Press.
- Schumann, J. H. (1998). The neurobiology of affect in language. *Language Learning*, 48 (Supplement 1, Special issue), 1-321.
- Schumann, J. H. (2001). Learning as foraging. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 21-28). Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center. University of Hawai'i at Manoa.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rawley, MA: Newbury House Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Exploring Tolerance of Ambiguity and the Age Factor

### あいまいさの許容度と英語学習開始年齢との関連を探る研究

上智大学大学院外国語学研究科 博士前期課程 前田香織  
上智大学大学院外国語学研究科 博士後期課程 長田恵理  
上智大学大学院外国語学研究科 博士後期課程 居村啓子

2008 年 10 月 University of Hawaii Second Language Research Forum における学会発表よりの抜粋

本研究は、上智大学国際言語情報研究所が（株）教育測定研究所の委託研究として行った研究の一部である

#### 1. はじめに

2011 年より全国の公立小学校に外国語活動（英語）が導入されることに鑑み、本研究では学習者のストラテジーに焦点をあて、その中でも Tolerance of Ambiguity(TOA)あいまいさの許容と学習開始年齢との関連性をさぐり、早期に英語教育をはじめることの意義について検証する。新学習指導要領では中学・高校における最終目標として英語でコミュニケーションができることがあげられているが、伝統的な Grammar-translation method 文法・翻訳を中心とした授業のみでは学習者が自分のことばとして第二言語を使って表現する、という目的を果たすことは困難であろう。実際教室という環境の中においてあいまいさが容認される度合いは低く、Fluency 流暢さよりも Accuracy 正確さの方に焦点があたっている現実があることは否定できない。またこれは学習者にとってのあいまいさの許容度のみならず、指導者自身の許容度に関わる問題でもある。特に英語で英語を教える場合、指導者と学習者双方の許容度が最も重要になるであろう。実際、第二言語習得理論の研究においては、TOA が果たす役割は実証されており Good language learner すぐれた学習者の方略のひとつとしてあげられている。以下いくつかの先行研究を通して「あいまいさの許容度」の定義を明確にするとともに、私立の T 校のアンケート調査を通して早期英語教育との関連を探っていききたい。

#### 2. 先行研究

##### 2.1 「あいまいさ」の定義

指導者は、あるいは学習者は ambiguous ということばに対してどのようなイメージを持っているだろうか。「あいまい」であることは不確か = 好ましくないという答え以外にどのような意味が存在するだろうか。以下は辞書における定義である。

1. Webster's New Collegiate Dictionary;

1. *doubtful or uncertain, inexplicable*; 2. *capable of being understood in two or more possible senses.*

2. Cambridge Dictionary of American English;

*Having or expressing more than one possible meaning, sometimes intentionally.*

3. The Wordsmyth English Dictionary;

1. *Uncertainty or vagueness in meaning.* 2. *The condition of having or admitting more than one meaning.* 3. *An ambiguous statement, word, expression, or the like.*

要約すると「あいまい」であることには、不確かであるというマイナスの意味と、2つ以上の意味をもつというニュートラルな意味に加えて、あいまいな表現を受け入れることができる、あえてあいまいな表現を使う、



等のプラスの意味を含んでいる。では教室という環境において「あいまい」であることはどれだけ容認されているだろうか。実際、多義と認識されている語彙以外にも2つ以上のニュアンスをもつ単語は無数にあり、さらに方略として「あえて」あいまいな表現を使用することはよくある。学習者は境界のない、中間の状態にある様々なことばを受け入れる必要がある。なぜならば教室という枠を一步出たときにそのようなことばが飛び交う現実を受け入れることを余議なくされるからである。

## 2.2. Tolerant と Intolerant

Budner (1962)はあいまいさには新しい状況、複雑な状況、解決がつかない状況の3つの要素があるとのべている。Intolerant 許容がない場合、あいまいさは「おびやかすもの」として認識され、その結果、否定、不安、破壊、回避という行動にむすびつきやすいと述べている。一方 Tolerant 許容がある場合はあいまいな状況を肯定し矛盾や未完全な情報に対し、積極的に対応することができる指摘した。Ehrman (1993) はあいまいさの許容の定義として、新しい情報を受け入れる、矛盾する不完全な情報を受け入れる、既存の認知スキーマをうまく使い、新しい状況に適應する、という3つをあげている。

## 2.3 第二言語学習と「あいまいさの許容度」

Stern and Rubin(1975)は Good Language Learner すぐれた言語学習者の要素のひとつとして Tolerance of ambiguity をあげ、次のように解説している。

1. 不確かな状況を受け入れ、推測を試みる。
2. 上手に新しい情報を収集し、処理できる。
3. 言語が使われる状況やディスコースの中からヒントを得ることができる。
4. 文法構造を感覚的にとらえ、知っている単語を駆使する、重複している情報から意味をつかむ。
5. 言語外の情報やことばとことばの関連性などから意味をつかむ。

Rubin(2008) は、ことばはダイナミックで常に変化している故、すぐれた学習者は習得の過程として不確かな状況が存在するということを知っている、と述べている。

さらに Ellis (1994) はあいまいさの許容とは

1. 新しい情報や刺激に対してフラストレーションを起こすことがない
2. 第一言語に頼らなくとも不安がない
3. 境界がはっきりとしない中間の状況でも不安がない

状態と定義づけている。

Naiman et al (1978)は TOA(Tolerance of Ambiguity)はリスニング能力と相関があるとの実験結果を得た。また Chapelle and Roberts (1986) はアメリカの大学に通う61名の ESL プログラムの生徒を対象に実験を行い、学期の始まりでは TOA と第二言語能力との相関はなく、学期の最後には相関が見られたと報告している。Sakamoto (2001) は日本人の英語学習者の TOA に関する実験を行い、リスニングとリーディングに比べてライティングとスピーキングにおいて TOA 度が低いとの結果を得ている。さらに留学経験のある学習者に対する調査を通して、あいまいさの許容度は全般的に高いという結果を得た。但し、同調査で帰国後教室においては、聞く、読む、書くにおいて許容度の高さを示したが、話すスキルは他の3つのスキルに比して許容度の数値が低いという結果を得た。

### 3. 研究方法

#### 3.1 プロジェクトの全容

本研究は、大規模な早期英語教育プロジェクトの一環として行った T 校の調査に焦点をあて分析したものである。本プロジェクトは関東の私立中学の 1・2 年生を対象として大規模なアンケート調査に基づき学習開始年齢と英検のスコア、Can-Do、学習者の英語に対する Attitude との関連を探り、早期からの英語学習がその後の学習に与える影響について考察をしたものである。

#### 3.2 T 校

分析は東京都内にある私立中学校の T 校の 2 年生(13~14 歳) 全 139 名を対象に行われた。T 中学校は小学校を併設しており、約半数がこの小学校出身者である。併設小学校では 1~4 年生は週に 2 回、5・6 年生になると週 3 回の英語の授業を受け、常時 ALT と接している。このように学習時間が多く、インプットの質も整った環境で育った学習者が 139 名中の約半数を占めているということである。尚、中心となった T 校の特異さを示すために、本研究では早期英語教育プロジェクトにおける他の中学校のデータ(以後「他校」とする)との比較もおこなった。他校に含まれるデータは、私立学校 2 校・公立学校 4 校の、計 6 校の中学 2 年生、431 名のものである。

#### 3.3 アンケート調査

研究に使用したアンケートは個人に関する基本的質問が 9 問、学習環境に関する設問が 15 問、英検の級に関する設問、英語学習に対する動機・態度面を主とする設問が 26 問、及び Can-Do リスト(読み・書き・話す・聞く)の設問が 16 問、計 67 問から成る。動機・態度面の設問 26 問は 5 段階スケール、Can-Do リストは 4 段階スケールで学習者自身が評価を行った。

本研究では動機・態度面を測る 26 問の中から Rubin (1985)と Ehrman (1999)の定義にある各技能の Level of tolerance of ambiguity (曖昧さの許容レベル)を表している以下の 4 つを抽出し分析対象とした。

Q12. 英語を聞いていて、わからない事があっても、とりあえず聞き続けて少しでもわかつてみる。

(Listening skills)

Q14. 英語を話すときに、うまく言えないことがあっても、とりあえず知っている英語の単語で言ってみようとする。(Speaking skills)

Q16. 英語を読んでいて、わからない単語などがあっても、とりあえず読み続けて全体からわかつてみる。(Reading skills)

Q18. 英語を書くときは、うまく書けなくても、どうにか別の言い方で言いたいことを表現しようとする。(Writing skills)

T 校のデータは、2008 年の 1 月、他校のデータは 2007 年 6 月、7 月に収集したものである。対象学年は中学 2 年。データは SPSS で処理され、スピアマンの順位相関係数を用いて各項目間の相関をみた。

開始年齢と質問紙にある 26 問の相関をみたところ、表 のように問 3,9,10,12,14,16,18,24,15,16 の 10 問で有意な相関がみられた。この中で特に問 12,14,16,18 は 4 技能についての生徒の「あいまいさの許容」を表していると考え、これらの項目の値と英語運用能力及び自信度とは関係があるのかについて調べることにした。

表1 学習開始年齢と英語学習動機・態度面を測る設問26との相関

|     | 質問内容   | 開始年齢との相関係数 | 有意確率<br>(両側) |
|-----|--|------------|--------------|
| 問1  | 英語の勉強をするのは、中学校を卒業するのに必要だと思うから。                     | -0.103     | 0.219        |
| 問2  | 英語の勉強をするのは、高校進学で必要だと思うから。                          | -0.111     | 0.185        |
| 問3  | 英語の勉強をするのは、将来仕事をするのに必要だと思うから。                      | -.169*     | 0.043        |
| 問4  | 英語の勉強をするのは、資格(先生、通訳など)を取りたいと思うから。                  | -0.086     | 0.305        |
| 問5  | 英語の勉強をするのは、海外旅行に行つて困らないようにするためだと思う。                | -0.106     | 0.205        |
| 問6  | 英語の勉強をするのはインターネットを見るときに便利だと思うから。                   | 0.027      | 0.746        |
| 問7  | 英語の勉強をするのは、英語のニュースや映画を見たいと思うから。                    | -0.095     | 0.256        |
| 問8  | 英語の勉強をするのは、英語の本や雑誌を読みたいと思うから。                      | -0.062     | 0.461        |
| 問9  | 英語の勉強をするのは、英語でコミュニケーションをとりたいと思うから。                 | -.189*     | 0.023        |
| 問10 | 英語の勉強をするのは、いろいろなことを知りたいと思うから。                      | -.185*     | 0.026        |
| 問11 | 英語の勉強をするのは、かっこいいと思うから。                             | -0.020     | 0.816        |
| 問12 | 英語を聞いていて、わからない事があっても、とりあえず聞き続けて少しでもわかろうとする。        | -.231**    | 0.005        |
| 問13 | 英語を聞いていて、わからないことがあっても平気だ。                          | -0.044     | 0.599        |
| 問14 | 英語を話すときに、うまく言えないことがあっても、とりあえず知っている英語の単語で言ってみようとする。 | -.171*     | 0.041        |
| 問15 | 英語を話すときに、うまく言えないことがあっても平気だ。                        | -0.076     | 0.368        |
| 問16 | 英語を読んでいて、わからない単語などがあっても、とりあえず読み続けて全体からわかろうとする。     | -.196*     | 0.019        |
| 問17 | 英語を読んでいて、わからない単語などがあっても平気だ。                        | -0.050     | 0.549        |
| 問18 | 英語を書くときは、うまく書けなくても、どうにか別の言い方で言いたいことを表現しようとする。      | -.316**    | 0.000        |
| 問19 | 英語を書くときにうまく書けなくても平気だ。                              | 0.096      | 0.251        |
| 問20 | 世界の国々のなかで特に日本の伝統や文化が好きだ。                           | 0.005      | 0.949        |
| 問21 | オリンピックなどでは日本チームを応援したい。                             | 0.072      | 0.392        |
| 問22 | 日本語に興味がある。   | -0.033     | 0.690        |
| 問23 | 日本の文化を外国に紹介したい。                                    | -0.002     | 0.976        |
| 問24 | 中学での英語の勉強は、将来、日常生活で役に立つと思う。                        | -.222**    | 0.008        |
| 問25 | 中学での英語の勉強は、将来、留学したときに役に立つと思う。                      | -.188*     | 0.024        |
| 問26 | 中学での英語の勉強は、大学受験のときに役に立つと思う。                        | -.203*     | 0.015        |

次に T 校と他校の開始年齢、学習年数、そしてあいまいさの許容度を表す4つの設問の平均値と標準偏差を調べ比較した。

表 2 開始年齢、学習年数、4つの質問の平均値および標準偏差

T校と他校との比較

|      | T校   |      |     | 他校   |      |     |
|------|------|------|-----|------|------|-----|
|      | 平均値  | 標準偏差 | n   | 平均値  | 標準偏差 | n   |
| 開始年齢 | 8.50 | 3.16 | 139 | 9.52 | 2.71 | 420 |
| 学習年数 | 5.18 | 2.97 | 139 | 3.92 | 2.50 | 421 |
| Q12  | 3.87 | 0.81 | 139 | 3.62 | 1.00 | 431 |
| Q14  | 3.96 | 0.92 | 139 | 3.59 | 1.06 | 429 |
| Q16  | 3.96 | 0.83 | 137 | 3.64 | 1.07 | 429 |
| Q18  | 3.66 | 0.86 | 137 | 3.32 | 1.09 | 431 |

研究対象である T 校は他校に比べ、開始年齢が約 1 歳早く、学習年数が 1 年強長い。また、4 つの質問に関してはいずれも T 校のほうの数値が他校よりも高くなっていることがわかった。

#### 4. 研究課題

「あいまいさの許容」は英語の運用能力及び自信度に影響をおよぼすのか。

##### 4.1 結果と考察

表 3 は「あいまいさの許容」度を表す 4 つの質問のスコアと開始年齢との相関を表すものである。

表 3 . 英語学習開始年齢との相関

|         | 開始年齢    |
|---------|---------|
| Q12 (L) | -.231** |
| Q14 (S) | -.171*  |
| Q16 (R) | -.196*  |
| Q18 (W) | -.316** |

\*\* . P<.01 で有意 (両側検定)

\* . P<.05 で有意 (両側検定)

4 つの質問と開始年齢についてそれぞれ負の相関が認められた。つまり、開始年齢が低いほど「あいまいさの許容」度が高いということである。

次に英検取得級と 4 つの質問との相関を表したものが表 4 である。

表 4 . 英検取得級との相関

|         | 英検取得級  |
|---------|--------|
| Q12 (L) | .310** |
| Q14 (S) | .179*  |
| Q16 (R) | .329** |
| Q18 (W) | .228** |

いずれも有意な相関が認められたが、特にリスニング、リーディングと英検取得級との相関が強くみられた。これは英検が測る能力が主にリスニングおよびリーディングであることに関係しているのかもしれない。ライティングについても  $p < .01$  で有意であることに関しては、記述形式ではないものの、語順整序の問題はライティングにつながるものであることを考えると関連があるのかもしれない。

Can-Do スコアと 4 つの質問のスコアとの相関は表 5 のとおりである。

表 5 . Can-Do のスコアとの相関

|         | can1-4 (R) | can5-8 (L) | can9-12 (S) | can13-16 (W) |
|---------|------------|------------|-------------|--------------|
| Q12 (L) | .299**     | .308**     | .336**      | .332**       |
| Q14 (S) | .241**     | .273**     | .305**      | .238**       |
| Q16 (R) | .426**     | .424**     | .367**      | .442**       |
| Q18 (W) | .291**     | .318**     | .339**      | .328**       |

すべての項目において相関が見られたが、特に Q16 のリーディングと Can-Do の各項目との間に強い相関が認められた。

## 5. 結論

以上のことから、「あいまいさの許容」度を表す 4 つの質問と開始年齢、英検取得級、Can-Do のスコアの間には明らかな相関があることがわかった。英検取得級の高さは実際の英語運用能力を表す一指標であり、Can-Do スコアは自信度を表すものである。開始年齢が低いほど「あいまいさの許容」度が高いこと、また、「あいまいさの許容」度と英語運用能力及び自信度との間には何らかの関係があることから、言語学習者を成功に導く一要因である「あいまいさの許容」を備えるためには、学習者は早期に英語を学び始めるのがよいと考えられる。

## 6. 教育的示唆

英語（外国語）指導者は学習者が「あいまいさの許容」を意識するよう促すべきであり、一方で、学習者の英

語の正確さを強調しすぎないように努力すべきである。学習者の「あいまいさの許容」を育てるためには現行の正確さを測ることの多い試験方法を再考する必要がある。

また、早期に英語学習を開始しなかった場合には、学習者の「あいまいさの許容」度を上げることによって学習がより容易になることが考えられる。教員養成課程にいる学生は英語の指導法だけでなく、外国語学習に影響を与える情意面についても学ぶべきである。

## 7. 今後の研究課題

本研究におけるリーディングに関する「あいまいさの許容」度が高い生徒が4技能に関する自信度が高い傾向にあったという結果は Sakamoto(2001)の研究結果 Receptive > Productive に似ているといえる。しかしながら、本研究ではなぜこういう結果がもたらされるのかについては言及できていないため、今後の研究課題としたい。

(注)

Can-Do リストとは、2003年より英語検定協会が行っている受験者の自己評価を問うアンケート調査である。各級において、受験者が「これくらいできる」と、どこまで自信を持っているかを、4技能に分けて診断する事ができる。早期英語教育プロジェクトでは、この Can-Do を介して、受験者の実力と本人の自信度を見比べる事が可能となった。

## 参考文献

- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30, 29-50
- Chappelle, C.A. (1983). The relationship between ambiguity tolerance and success in acquiring English as a second language in adult learners. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois, Illinois.
- Chappelle, C. A. and C. Roberts. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning*, 36. 27-45.
- Ehrman, M. (1993). Ego boundaries revisited: Toward a model of personality and learning. In J. E. Alatis (Ed.) *Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research*. Washington, DC: Georgetown University.
- Ehrman, M. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehrman, M. (1999). Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. In J. Arnold (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Naiman, N., M. Frohlich, H.H. Stern and A. Todesco (1978). *The Good Language Learner*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Reiss, M.A. (1985). The good language learner: Another look. *Canadian Modern Language Review*, 41, 511-523
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Rubin, J. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. ed. Carol Griffiths. Cambridge, UK: Cambridge University Press,
- Sakamoto, R. (2001). Teaching to our student's strength; Using intercultural communication methodology to resolve culture clashes found in Japanese EFL classrooms. Conference proceedings, Japan Association of Language Teachers.
- Stern, H.H. (1974) What we can learn from the good language learner. Unpublished paper presented at the Ontario Modern Language Teacher's Association, April 19-20.
- Yoshida et al. (2004). Gakusei can-do / eigokyouin ishiki chousa kara mita eigokyouiku no genjou to kongo no kadai

[Revealing the current situations and future problems from can-do survey of students and the attitude survey of English teachers]. Retrieved June 24, 2008 from

<http://benesse.jp/berd/center/open/kokusai/report/2004/06/pdf/cando-rep0406.pdf>

## **Confidence Level and Language Performance: Case of Japanese Junior High School EFL Learners**

This research was conducted as a part of the research commissioned to the Sophia Linguistics Institute for International Communication by the Japan Institute of Educational Measurement

**Mitsuyo Sakamoto, Yohei Honda, and Shoko Sasayama  
Sophia University**

### **1. Introduction**

Given the increasing globalization, lingua franca of the world, namely English, is becoming an indispensable tool for social and economic advancement. However, Japan has long been treading behind other Asian countries, being one of the lowest scorers on standardized English proficiency tests such as TOEFL. The latest score data summary released by ETS (2008) shows the data including mean scores of all the examinees who took TOEFL Internet-based test (iBT) or paper-based test (PBT) including Japanese in the year of 2007. Overall, the average of the total score of Japan is the second lowest among Asian countries in iBT, after Cambodia (ETS, 2008, p. 10). The scores in four sections, divided along four skills (i.e., reading, listening speaking and writing), are also relatively lower compared to the other countries' scores. Specifically, Japan's score of the speaking section is one of the lowest in the world (see ETS, 2008, pp. 10-11). Although this simple comparison does not take many factors such as score differences based on academic achievement or number of examinees and so forth into consideration, it is also true that the result of one of the objective measurements of English proficiency indicates that Japan lags far behind other Asian countries in terms of acquiring speaking skills.

Faced with this reality, there is an urgent need to explore the reasons for the poor English performance on the part of Japanese EFL learners. In order to do this, we first wished to investigate the confidence level on the part of Japanese EFL learners and with what types of activities they feel most or least comfortable. This study reports on the result of 16-item questionnaire administered to 910 junior high school students in Japan.

### **2. Theoretical Framework**

Yoshida et al. (2004) conducted a large scale survey using GTEC for STUDENTS (Global Test for English Communication for Students) which is an English communication ability test developed by Benesse Corporation in order to reveal the English proficiency of high school students both in Japan (N=4236) and Korea (N=5098). The result of the study showed tendencies that were specific to English education conditions of each country. For instance, overall the Korean examinees performed better on reading and listening compared to those of Japanese, whereas Japanese examinees attained higher scores on writing. Moreover, the standard deviation of the test scores showed that the Korean students had greater diversity in their English proficiency as a whole and also in the skill-specific proficiencies such as

reading, listening and writing compared to the Japanese students.

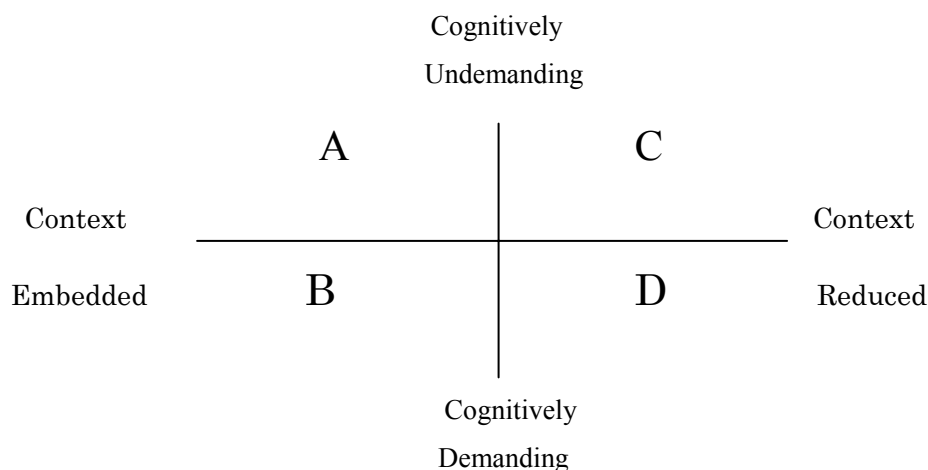
The researchers further conducted a study called Can-Do survey (The Society for Testing English Proficiency, 2006) that examines the relationship between various kinds of English activities and student’s confidence level. As the title suggests, Can-Do survey comprises of assertive statements, such as, “I can read and understand easy English texts about a daily life” (See Appendix 1). They address all four language skills (i.e., reading, writing, speaking, listening). Altogether there are seven Can-Do lists, each addressing different proficiency level, ranging from the top level (Level 1) to the novice level (Level 5). In short, the lists provide evaluation rubrics that determine the proficiency level one’s English proficiency is at.

For their study, Yoshida et al. (2004) further classified the 53 questionnaire items in the Can-Do survey into three categories that have been established from the researchers’ previous studies: the activities that students encounter in class, outside of the class, and overseas. The result illustrated that in general the Korean examinees tended to show relatively more confidence in majority of the items in in-class and outside-of-the-class activities compared to the Japanese examinees regardless of their English proficiency levels. The researchers simultaneously conducted the questionnaire to Japanese students asking whether the examinees had actually experienced those activities listed in the 53 Can-Do questionnaire items. The answers revealed that Korean examinees had more experiences using English than those of Japanese. Therefore, it can be inferred that the Can-Do results were attributable to the difference of the amount of experiences.

In light of Yoshida et al.’s (2004) findings, we wished to further investigate exactly in which activities Japanese students feel confident, and in turn which activities discourage them. In exploring this issue, we turned to Cummins’s (2001) notion of cognitive demands and context embeddedness in in-class activities.

Cummins (2001) notes how classroom activities can be categorized into four groups, or in this case he calls, “the four quadrants”:

Figure 1: Range of Contextual Support and Degree of Cognitive Involvement in Language Tasks and Activities (Cummins, 2001, p. 67)



Cummins (2001) claims that language classroom can incorporate four types of activities: 1) cognitively undemanding but context embedded (Quadrant A); 2) cognitively demanding but context embedded (Quadrant B); 3) cognitively undemanding and context reduced (Quadrant C); and 4) cognitively demanding but context embedded (Quadrant D). Cummins (2001) notes how English language learners can best benefit from the tasks introduced in Quadrant B – cognitively demanding but context-embedded.



Based on this line of categorization, we came to view certain types of in-class activities to be reinforcing a particular quadrant, and that the learners' confidence level correlated with a particular activity type. Our hypotheses are that:

- a) students can cope with complex, cognitively demanding tasks;
- b) students require extra practice to feel confident in context-reduced activities;
- c) even with context-embedded activities, students require extra practice if the task is not part of their common, everyday practice.
- d) of four language skills, literacy-related skills (i.e., reading and writing) are difficult to achieve for language learners, even in context-embedded situations.

In order to investigate the above, survey responses obtained from 910 Japanese junior high school students were collected and analysed.

### 3. Methodology

This study is a large-scale survey study in conjunction with the Japan Institute for Educational Measurement (JIEEM). Through this survey study, we have investigated the confidence level of 910 junior high school students in grades 7 (N=401) and 8 (N=509) enrolled in six schools, three private and three public schools, located in four areas in central Japan. They answered a 16-item questionnaire investigating their confidence levels in terms of their English abilities. Each question consisted of a statement, such as "I can introduce myself in English" (See Appendix 1) followed by a four-point Likert scale ranging from "Can't" to "Can". Their responses were statistically analysed using SPSS16.0 Japanese, and Microsoft Excel 2003. Our research questions of this study are as follows:

1. In what kind of English-using activities do junior high school students have higher or lower confidence?
2. What causes the different degrees of confidence level among students?

By identifying the areas the Japanese EFL learners have confidence in, we felt that we could inform our teaching as to what we are doing right. Similarly, by identifying areas in which the students lack confidence, we can explore ways of facilitate our students learning, keeping in mind Cummins's (2001) four quadrants.

### 4. Findings and Discussion

Statistical data analysis revealed the shared tendency that students have towards the questionnaire items. For example, items such as Can-Do Statement 1 (C1) "I can read and understand easy English texts about a daily life", C5 "I can understand everyday greetings in English" and C9 "I can extend my thanks and apologies orally in English" scored high (C1: Mean=3.44; SD=0.77; C5: Mean=3.55; SD=0.70; C9: Mean=3.49; SD=0.74 respectively) in terms of the examinees' confidence levels in saying the above. On the other hand, low scores were obtained for items such as C15 "I can write a short diary in English" and C16 "I can write a short letter/e-mail in English" (C15: M=2.41; SD=1.00; C16: M=2.19; SD=0.95). Moreover, students report low confidence with certain other items. Upon examining these items we found them to be related to contexts that are difficult to come across in classrooms (e.g., public announcements, e-mail writing, telephoning). We label this type of context "authentic and unpredictable" contexts, such as C2 "I can read and understand short English letters or e-mails", C7 "I can understand English PA announcements if they are made slowly or

repeatedly” and C8 “I can understand a simple English telephone conversation”. Students seem to report relatively low confidence with authentic and unpredictable contexts, despite the fact that terms such as “easy”, “short” “slowly” or “repeatedly” are mentioned in those statements.

We then separated the mean scores and standard deviations of the seventh- and eighth-grade students’ responses and found slight differences between the two groups, although overall the results seem similar. The responses towards C2 “I can read and understand short English letters or e-mails”, C15 “I can write a short diary in English” and C16 “I can write a short letter/e-mail in English” are moderately different between the two grades (See Table 1).

Table 1: Basic statistics of the Can-Do Questionnaire Items for Each Grade Level

|    |      | C1   | C2   | C3   | C4   | C5   | C6   | C7   | C8   | C9   | C10  | C11  | C12  | C13  | C14  | C15  | C16  |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| G7 | Mean | 3.42 | 2.56 | 2.60 | 2.50 | 3.63 | 3.38 | 2.83 | 2.54 | 3.53 | 3.53 | 3.13 | 2.74 | 3.35 | 2.78 | 2.22 | 2.02 |
|    | SD   | 0.76 | 0.87 | 0.89 | 0.89 | 0.62 | 0.78 | 0.90 | 0.92 | 0.67 | 0.69 | 0.83 | 0.93 | 0.79 | 0.87 | 0.94 | 0.85 |
| G8 | Mean | 3.46 | 2.82 | 2.72 | 2.62 | 3.49 | 3.38 | 2.96 | 2.62 | 3.46 | 3.37 | 3.10 | 2.75 | 3.38 | 2.88 | 2.57 | 2.32 |
|    | SD   | 0.78 | 0.88 | 0.86 | 0.90 | 0.75 | 0.81 | 0.88 | 0.93 | 0.70 | 0.77 | 0.85 | 0.92 | 0.83 | 0.93 | 1.01 | 1.01 |

That is, students show low confidence in these statements in general; however, there is an increase in the mean score in accordance with the grade increase. In other words, students may become confident in the activities stated in the items as they proceed on learning English for various possible reasons. In contrast, opposite results are also observed such as C5 “I can understand everyday greetings in English” and C10 “I can introduce myself orally in English”. This indicates that as they learn English, some factors may reduce the students’ confidence level.

Based on the statistical findings, we conducted factor analysis (Table 2). This reveals the potential factors that affect the examinees’ reaction towards the items.

Table 2: Factor analysis on responses to Can-Do items

| Rotated Factor Matrix |             |             |
|-----------------------|-------------|-------------|
| CAN DO                | Factor1     | Factor2     |
| CAN16                 | <b>0.96</b> | -0.17       |
| CAN4                  | <b>0.89</b> | -0.10       |
| CAN15                 | <b>0.87</b> | -0.04       |
| CAN3                  | <b>0.84</b> | -0.03       |
| CAN8                  | <b>0.83</b> | -0.02       |
| CAN2                  | <b>0.67</b> | 0.19        |
| CAN12                 | <b>0.65</b> | 0.15        |
| CAN7                  | <b>0.63</b> | 0.20        |
| CAN14                 | <b>0.56</b> | 0.27        |
| CAN5                  | -0.15       | <b>0.95</b> |
| CAN9                  | -0.10       | <b>0.89</b> |
| CAN10                 | -0.06       | <b>0.84</b> |
| CAN6                  | 0.06        | <b>0.79</b> |
| CAN1                  | 0.15        | <b>0.70</b> |
| CAN13                 | 0.14        | <b>0.70</b> |
| CAN11                 | 0.36        | <b>0.46</b> |

Reliability ( $\alpha = .945$ )

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

The result shows that there are two factors affecting the examinees' responses. From the Can-Do questionnaire statements, we labeled one factor (Factor 1; henceforth F1) as "cognitively demanding activities" and the second factor (Factor 2; henceforth F2) as "cognitively undemanding activities". We consider that tasks become cognitively more demanding when:

- 1) literacy is involved;
- 2) sentences, not merely words, are included;
- 3) they are specific to contexts;
- 4) they are de-contextualised.

The students showed lower confidence for the statements that evoke activities with greater cognitive loads, and higher confidence for the ones appearing to be less cognitively demanding. However, students report high confidence and comfort level with respect to a few cognitively demanding activities.

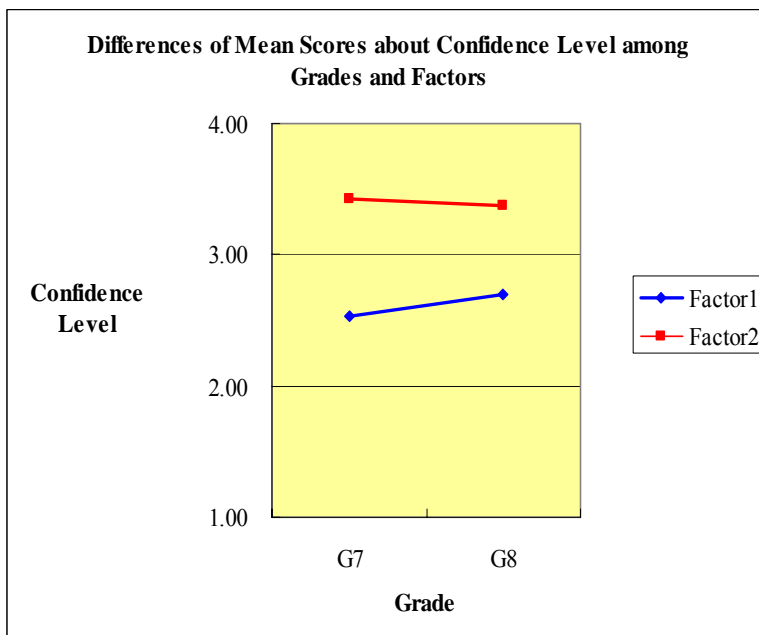
Differences shown between the two grades (i.e., Grade 7 and Grade 8) are not explained from this holistic factor analysis. In order to see the differences of mean scores between the grades and the factors obtained in the factor analysis (Table 3), we plotted the mean scores of Can-Do questionnaire items belonging to F1 and F2 of G7 and G8 respectively (Figure 2). In order to see if those differences of confidence levels between each grade and factor are significant, we further conducted two-way ANOVA using General Linear Model. We obtained 37.87 of F value at  $p < .01$  level and an interaction effect between the grade difference and Factors (i.e. the level of cognitive demands).

Table 3: Descriptive statistics concerning the Grade and the Factor differences

|                    | Mean | SD   |
|--------------------|------|------|
| Grade 7 – Factor 1 | 2.53 | 0.70 |
| Grade 7 – Factor2  | 3.42 | 0.56 |
| Grade 8 – Factor 1 | 2.69 | 0.75 |
| Grade 8 – Factor 2 | 3.37 | 0.65 |

Note. N = 401 for G7, 509 forG8)

Figure 2: Differences of Mean Scores between Grades and Factor 1 (Cognitively Demanding) and Factor 2 (Cognitively Undemanding)



As the above shows, the Grade 8 students' confidence level for Factor 2 (cognitively undemanding tasks) is slightly lower than Grade 7 students'. On the other hand, Factor 1 (cognitively demanding tasks) shows steeper inclination. Interaction effect between grade and cognitive demands difference indicates the possibilities that the students' confidence levels are affected by the combination of grades and the cognitive demands of tasks. That means, even though G7 students feel less confident in cognitively demanding tasks, G8 students who have learned in the same environment as the G7 students have more confidence in those items. In addition, it is possible to assume some elements influence the decrease of confidence levels of the G8 students concerning cognitively undemanding tasks in the course of learning English at a school, although the range of the decline is small.

Given that the 16 questionnaire items consisted of questions related to four skills (i.e., about reading, listening speaking and writing), we consecutively conducted descriptive statistics and calculated Pearson's correlation coefficient among those four skills for each grade.

Table 3-1: G7 responses divided into four skills

|   |                     | <b>G 7 Correlations</b> |        |        |        |
|---|---------------------|-------------------------|--------|--------|--------|
|   |                     | R                       | L      | S      | W      |
| R | Pearson Correlation | 1.000                   | .717** | .671** | .784** |
|   | Sig. (2-tailed)     |                         | .000   | .000   | .000   |
| L | Pearson Correlation | .717**                  | 1.000  | .692** | .715** |
|   | Sig. (2-tailed)     | .000                    |        | .000   | .000   |
| S | Pearson Correlation | .671**                  | .692** | 1.000  | .703** |
|   | Sig. (2-tailed)     | .000                    | .000   |        | .000   |
| W | Pearson Correlation | .784**                  | .715** | .703** | 1.000  |
|   | Sig. (2-tailed)     | .000                    | .000   | .000   |        |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

N = 401

Table 3-2: G8 responses divided into four skills

|   |                     | <b>G 8 Correlations</b> |        |        |        |
|---|---------------------|-------------------------|--------|--------|--------|
|   |                     | R                       | L      | S      | W      |
| R | Pearson Correlation | 1.000                   | .801** | .703** | .796** |
|   | Sig. (2-tailed)     |                         | .000   | .000   | .000   |
| L | Pearson Correlation | .801**                  | 1.000  | .774** | .764** |
|   | Sig. (2-tailed)     | .000                    |        | .000   | .000   |
| S | Pearson Correlation | .703**                  | .774** | 1.000  | .731** |
|   | Sig. (2-tailed)     | .000                    | .000   |        | .000   |
| W | Pearson Correlation | .796**                  | .764** | .731** | 1.000  |
|   | Sig. (2-tailed)     | .000                    | .000   | .000   |        |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

N = 509

From the above charts, we see how all pairs in each grade moderately correlate, and those correlations are significant ( $p < .01$ ). We in turn conducted one-way between-groups ANOVA using Univariate General Linear Model in order to see the difference among them in each grade.

Although all the pairs were found to be significantly different in G7, the pair of reading and writing, as well as listening and speaking showed that there are slight similarities in confidence level compared to the other pairs. In G8, however, clearer tendency was found; there are no significant differences in the pairs of reading and writing, listening and speaking. In other words, this shows the possibility that the students categorized the questionnaire items not in four skills, but in two modes: oral skills and literacy skills. Moreover, the mean score of oral and aural skills are higher than that of literacy skills. It can be supposed that students feel less confident in the items related to literacy skills in the questionnaire.

## 5. Implications

These results of the analyses may reflect the possibility that repeated encounters of the same situations lowered students' cognitive demands and allowed them to use more resources for the higher-level skills (See de Bot, 1996; Johnson, 1996; Skehan, 1996, 1998, 2003; Skehan and Foster, 1999, 2001, 2005). If that is the case, as seen in the descriptive statistical analysis of Can-Do questionnaire items, the Japanese junior high school students might tend to show higher confidence for those items which they have encountered or practiced several times and lower for the others. However, it should be noted that there are other possible factors that might have influenced the students' confidence levels, such as the expansion of their vocabulary repertoire and development of their interlanguage grammar. In order to reveal what factors are concerned and how they affect to students' confidence levels and their perceptions of cognitive demands, we need to further investigate what is actually practiced in those classroom settings through observation.

In addition, it is assumed from the analysis of confidence levels according to four-skills that students' dichotomization of oral/aural and literacy skills is recognized as an important notion by themselves. Although Cummins (2001) does not take the oral-literal dichotomy into consideration in his four quadrants in terms of cognitive demands, this dichotomized view might be important for the students. Furthermore, the dichotomy in terms of confidence levels

may reflect the differences of their perceptions of cognitive demands in oral and literacy skills.

However, the analysis in this study did not shed light on the confidence levels and other factors concerning oral-literacy integrated skills since each questionnaire item focuses on only one aspect of the four skills. Therefore, an investigation is called for to see whether oral repetition has any influence on writing, regarding performance as well as confidence level.

## 6. Conclusion

While some exceptions exist, overall students do seem to show a progression in terms of increasing their confidence level in English, which in turn reflects on their higher English proficiency scores.

Although Japanese EFL learners display difficulties with respect to literacy-skills related tasks, hence making them poor performers on standardized English tests such as TOEFL and TOEIC. However, a close look at their performance and confidence levels reveal how students perceive certain items, however cognitively demanding they may be, as not posing difficulties.

Given the results, it is speculated that, in addition to context-embeddedness, familiarization of the tasks has far-reaching benefits for the Japanese EFL learners. For this reason, a further investigation on how task familiarity is fostered by repetition could foster EFL learning in Japanese classroom contexts.

## References

- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: CAFE.
- ETS (2008) TOEFL test and score data summary for TOEFL Internet-based and paper-based tests: 2007 test data. Retrieved June 14, 2008 from [http://www.ets.org/Media/Research/pdf/71943\\_web.pdf](http://www.ets.org/Media/Research/pdf/71943_web.pdf)
- The Society for Testing English Proficiency (STEP). (2006). *Eiken Can-do List*. Tokyo, Japan.
- Yoshida et al. (2004) *Gakusei can-do / eigokyouin ishiki chousa kara mita eigokyouiku no genjou to kongo no kadai* [Revealing the current situations and future problems from can-do survey of students and the attitude survey of English teachers]. Retrieved June 24, 2008 from <http://benesse.jp/berd/center/open/kokusai/report/2004/06/pdf/cando-rep0406.pdf>
- de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46(3), 529-555.
- Johnson, K. (1996). *Language teaching & skill learning*. Oxford, UK: Blackwell.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17 (1), 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching* 36 (1), 1-14.
- Skehan, P. & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49, 93-100.
- Skehan, P. & Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In P. Robinson (ed.) *Cognition and second language instruction* (pp. 183-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. & Foster, P. (2005). Strategic and on-line planning: The influence of surprise information and task time on second language performance. In R. Ellis (ed.) *Planning and task performance in a second language* (pp. 193-218). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

## Appendix 1

### Can-do questionnaire items

(Note: Original in Japanese; English translations provided by the researchers)

|       |  |
|-------|--|
| CAN1  | I can read and understand easy English texts about a daily life.                     |
| CAN2  | I can read and understand short English letters or e-mails.                          |
| CAN3  | I can read and understand English texts of familiar topics.                          |
| CAN4  | I can read and understand easy English explanatory texts.                            |
| CAN5  | I can understand everyday greetings in English.                                      |
| CAN6  | I can listen to and understand easy English instructions.                            |
| CAN7  | I can understand English public announcements if they are made slowly or repeatedly. |
| CAN8  | I can understand a simple English telephone conversation.                            |
| CAN9  | I can extend my thanks and apologies orally in English.                              |
| CAN10 | I can introduce myself orally in English.  |
| CAN11 | I can make a short speech about my favourite things in English.                      |
| CAN12 | I can express my opinions about my interests orally in English.                      |
| CAN13 | I can spell out English words frequently used in a daily life.                       |
| CAN14 | I can write two or more sentences in English, using and/ but/ so/ when/ because.     |
| CAN15 | I can write a short diary in English.  |
| CAN16 | I can write a short letter/e-mail in English.  |

## 第 156 回 ASTE 例会

### What CAN-DO criteria do the study guidelines require?

吉田研作(上智大学)

藤井里美(上智大学大学院博士後期課程)

#### はじめに

2008年3月に小学校及び中学校の新学習指導要領が告示され、2009年3月に高等学校の新学習指導要領が告示された。これにより、ようやく、小学校から高等学校までの学習指導要領が揃ったことになる。そこで、今回は、それぞれの学習指導要領の中の外国語(英語)活動、あるいは、外国語(英語)の内容を、い

いわゆる CAN-DO という一つの基準から検討してみた。最も、CAN-DO 基準自体、いまだにこれと言った普遍的なものはないが、ここでは、主に、Common European Framework of Reference と CEFRjapan（日本における適応）とを参照しながら、主に中学と高等学校の学習指導要領がどのような実践的なコミュニケーション能力を要求しているかについて検討してみた。

その中で、いくつかの課題が出てきたが、その一つが「何ができるか」という CAN-DO 基準の他に、「何について」という、話の「内容面」について検討する必要がある、ということである。その点については、最後に検討する。

## 「言語力」の育成

今回の学習指導要領の策定に際して、文科省は、PISA 等、国際的な学力指標において、日本の子どもたちの読解力の低さに憂慮し、言語力育成協力者会議を招集し、子どもたちの「言語力」の育成に力を入れることにした。協力者会は、言語力を次のように定義している。「言語力は、知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力を意味するものとする。」

つまり、言葉を味わい、それを使って思考し、他者としっかり向き合い、コミュニケーションをするための道具と定義しているのである。また、言語力は、「国語科を中核としつつ、すべての教科等での言語の運用を通じて、論理的思考力をはじめとした種々の能力を育成するための道筋を明確にしていくことが求められる。その際、各教科等の特質を踏まえて取り組むことが重要である」という。つまり、あらゆる科目を通して、子どもたちが言語をしっかり味わい使えるように教育しなければならないのである。更に、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示、小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について（通知）」の中でも次のように述べている。

知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること

各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動(中学校にあっては外国語活動を除く。)

(以下「各教科等」という。)において、基礎的・基本的な知識・技能の習得を重視した上で、観察・実験やレポートの作成、論述など知識・技能の活用を図る学習活動を充実し、思考力・判断力・表現力等の育成を重視したこと。

あらゆる学習の基盤となる言語に関する能力について、国語科のみならず、各教科等においてその育成を重視したこと。

これらの学習を充実するため、国語、社会、算数・数学、理科及び外国語等の授業時数を増加したこと。

このことから分かるように、「言語力」は単に外国語(英語)だけの問題としてではなく、日本語力の問題として強調されており、今回の授業時間数の増加がまさに、この言語力育成のために行われたことは、非常に重要なポイントだと言えよう。

## 小学校学習指導要領に見られる外国語活動とは

次に、新学習指導要領において、外国語(英語)がどのように捉えられているかについてみてみよう。まず、小学校の外国語(英語)活動は何を目指しているか。学習指導要領の目標は次のようになっている。



外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う

ここで重要なのは、小学校英語活動が英語を頭で覚えるのではなく、体で「体験的」に覚えることを目指していることであり、目的も、英語そのものを覚えるのではなく、音声や基本表現に「慣れ親しむ」ことにより、コミュニケーション能力の「素地」を育てることにある、ということである。つまり、コミュニケーションの道具として英語を体験し、コミュニケーションをすることの楽しさ、大切さを感じ取れるようにすることが最も大切なのである。

このことをより具体的にいうと、5年生では、

外国語を初めて学習することに配慮し、児童に身近で基本的な表現を使いながら、外国語に慣れ親しむ活動や児童の日常生活や学校生活にかかわる活動を中心に、友達とのかかわりを大切にした体験的なコミュニケーション活動を行うようにすること。

そして、6年生では、

「第5学年の学習を基礎として、友達とのかかわりを大切にしながら、児童の日常生活や学校生活に加え、国際理解にかかわる交流等を含んだ体験的なコミュニケーション活動を行うようにすること」となっている。

つまり、小学校時代は、日常生活や学校生活を中心に、クラスメート等と交わりながら、英語でコミュニケーションをする、という日常会話能力（Cummins のBICS）を体験的に学ぶことが目的とされ、更に、内容的には、6年生では日常生活だけでなく、国際理解にかかわる交流も含めることが求められている。

### 中学校学習指導要領に見られる英語力

次に、中学校の外国語（英語）教育の目標は次のようになっている。

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

中学では、小学校と違い、具体的な4技能の指導が提示されている。つまり、中学校では、単なる体験だけでなく、より具体的な英語の学習が求められているのである。そこで、より具体的な内容についてみると、1年から3年まで、次のようになっている。

1年 自分の気持ちや身の回りの出来事などの中から簡単な表現を用いてコミュニケーションを図れるような話題を取り上げる

2年 言語の使用場面や言語の働きを更に広げた言語活動を行わせること。その際、第1学年における学習内容を繰り返して指導し定着を図るとともに、事実関係を伝えたり、物事について判断したりした内容などの中からコミュニケーションを図れるような話題を取り上げる

3年 言語の使用場面や言語の働きを一層広げた言語活動を行わせること。その際、第1学年及び第2学年における学習内容を繰り返して指導し定着を図るとともに、様々な考えや意見などの中からコミュニケーションが図れるような話題を取り上げる

ここでは、1年では、基本的には身の回りのことを中心に英語によるコミュニケーションができるように指導することになっているが、2年になると、もう少し高度な認知的言語活動(伝える、判断する)を求めている。最後に3年では、さらに高度な言語活動として意見を述べるなどの活動が含まれてくることが分かる。

### 高等学校学習指導要領における英語力

最後に、高等学校の学習指導要領の目標をみてみよう。

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。

高校では、中学と違い、4技能の獲得よりも、情報や考えなどの理解と発信に重点が置かれていることが分かる。つまり、単なる技能としての言語から内容の授受の道具としての言語、という視点が強くなっていると言えるだろう。

もう一つ大切なことは、現行の学習指導要領が、オーラルコミュニケーション、リーディング、ライティングという技能別編成になっているために、4技能の統合的な科目であるはずの英語Ⅰと英語Ⅱが、あたかも従来の文法訳読のための科目のような受け取り方がされているのに対して、今回の学習指導要領では、コミュニケーション英語、英語表現という、統合的な科目が中心になっていて、技能別科目としては、英会話が一つ残っているだけ、ということである。これにより、コミュニケーション英語と英語表現では、4技能を統合的に教えなければならないようになり、「授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」ことが求められるようになったのである。

では、今回の改訂の目玉の一つでもある、コミュニケーション英語の内容について少し詳しく見てみるが、コミュニケーション英語ⅠとⅡの違いを中心に考えてみたい。

まず、リスニングについて見てみよう。

#### コミュニケーション英語Ⅰ

事物に関する紹介や対話などを聞いて、情報や考えなどを理解したり、概要や要点をとらえたりする  
コミュニケーション英語Ⅰ

事物に関する紹介や報告、対話や討論などを聞いて、情報や考えなどを理解したり、概要や要点をとらえたりする

ここでは、Ⅰで事物の紹介や対話が聞き取りの対象となっているが、Ⅱでは、更に進んで、報告や討論が加わっていることが分かるだろう。つまり、ⅠがまだどちらかというところとB I C Sレベルの聞き取りに重きが置かれているのに対して、Ⅱでは、C A L Pレベルの聞き取りに重点が移行していると言えるだろう。

次に、リーディングについて見てみよう。

## コミュニケーション英語 I

説明や物語などを読んで、情報や考えなどを理解したり、概要や要点をとらえたりする

## コミュニケーション英語 I I

説明、評論、物語、随筆などについて、速読したり精読したりするなど目的に応じた読み方をする

ここでも、Iでは、説明や物語が材料として挙げられているが、I Iでは、評論や随筆などが加わり、更に、読む目的に応じて速読や精読の区別をして読むことを求めている。これは認知的にかなり高度な読解技術の運用を求めていると言えよう。

では、スピーキングはどうか。

## コミュニケーション英語 I

聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、話し合ったり意見の交換をしたりする

## コミュニケーション英語 I I

聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、話し合うなどして結論をまとめる

ここで分かるのは、IもI Iもディスカッション力や対話力の育成を求めているが、I Iでは、更に、その結果をまとめる、というより高度な能力の育成が要求されている。

なお、コミュニケーション英語 I は必修だが、コミュニケーション英語 I I および I I I、それに、中学とのギャップを埋めるためのコミュニケーション英語基礎は選択となっている。

英語表現 I と I I もそれぞれ選択科目だが、この両科目は、自己表現力を重視した発信型英語力育成のための科目である。その内容を少し検討してみよう。

まずスピーキング力から見てみよう。

## 英語表現 I

1. 与えられた話題について、即興で話す。また、聞き手や目的に応じて簡潔に話す
2. 聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどをまとめ、発表する

## 英語表現 I I

1. 与えられた条件に合わせて、即興で話す。また、伝えたい内容を整理して論理的に話す
2. 発表されたものを聞いて、質問したり意見を述べたりする
3. 多様な考え方ができる話題について、立場を決めて意見をまとめ、相手を説得するために意見を述べ合う

この特徴は「即興」で話す力が強調されていること、また、発表や議論、説得等の認知的にも高度な言語活用能力の育成が求められていることだが、I から I I になると、それがより高度になっていることである。

次にライティングについて見てみよう。

### 英語表現 I

1. 読み手や目的に応じて、簡潔に書く

### 英語表現 I I

1. 主題を決め、様々な種類の文章を書く
2. 論点や根拠などを明確にするとともに、文章の構成や図表との関連、表現の工夫などを考えながら書くこと

ライティングに関しても I から I I になるにつれ、さまざまなジャンルの文章を書くこと、また、より思考を重視したライティングが強調されている。

また、高度な発表能力の育成について見てみよう。

### 英語表現 I

1. 発表の仕方や発表のために必要な表現などを学習し、実際に活用すること

### 英語表現 I I

1. 発表の仕方や討論のルール、それらの活動に必要な表現などを学習し、実際に活用する

I ではスピーチやプレゼンテーションの仕方を学び、それを実践することが求められているが、I I では、更に、ディベートのやり方の知識と実践が求められていることが分かる。

最後に発信に必要な思考との関係について見てみよう。

### 英語表現 I

1. 聞いたり読んだりした内容について、そこに示されている意見を他の意見と比較して共通点や相違点を整理したり、自分の考えをまとめたりすること

### 英語表現 I I

1. 相手の立場や考えを尊重し、互いの発言を検討して自分の考えを広げるとともに、課題の解決に向けて考えを生かし合うこと

I では、意見の比較、共通点と相違点の整理等が強調されているが、I I では更に、考えを広げ、課題の解決に向けて当事者同士が協力し合うことの重要性が強調されていることが分かるだろう。

学習指導用要領をこのように分析してみると、かなり高度な能力が求められているが、忘れてはならないのは、これが、単に英語だけの問題ではない、とうことである。既に述べたように、英語以外のあらゆる科目における言語力の育成が前提となっていることが、英語でここまで高度な言語能力を求める背景にあるのである。

このようになりかなり高度なCALPレベルの能力が、客観的に見て、たとえば、CEFRやそれを日本に当てはめたCEFRjapan の基準に照らした時にどのようなレベルの能力なのかについて検討してみよう。

**Common European Framework of Reference (CEFR)**

CEFR では、外国語学習者の能力を測る尺度に 6 つのレベルを設けている ( 図 1 参照 )。まず、A1 か A2 に該当する学習者は Basic user、B1 か B2 であれば Independent user、最後に C1 か C2 に到達していれば Proficient user であると捉えることができる。

**図 1 CEFR における 6 つの到達レベル**

| A<br><i>Basic user</i> |          | B<br><i>Independent user</i> |         | C<br><i>Proficient user</i>       |         |
|------------------------|----------|------------------------------|---------|-----------------------------------|---------|
| A1                     | A2       | B1                           | B2      | C1                                | C2      |
| Break-through          | Waystage | Threshold                    | Vantage | Effective operational proficiency | Mastery |

A レベルの学習者は日常的な場面で簡単なやりとりをすることが可能である。例えば、買い物や旅行といった場面で必要な表現を使用できる。B1 寄りの A2 になると周りからのサポートを得ながら会話を始め、終わらせることができる。B レベルになると慣れ親しんだ内容だけに限らず、幅広いトピックに対応できる。B2 であればネイティブスピーカーに対してでも体系的な意見を述べたり討論したりもできる。C レベルの学習者は複雑なトピックであっても様々なテクニックを駆使して流暢に会話を続けることが可能だ。C2 に達すれば、例えば、単語間のニュアンスの違いを把握しながら言葉を選び抜くことができる。専門家の中には、「海外経験なしで学校教育で到達できるのは一般的に B2」( 岡他 2008, p.66 ) であると述べている人もいる。

**CEFRjapan の取り組み**

欧州の CEFR の流れを受け、日本でも日本版 CEFR( CEFRjapan )を生み出そうという動きがある。CEFRjapan の研究組織 ( 小池他 2008 ) は、その取り組みを開始したきっかけを以下のように述べている :

- 「日本の英語教育が非効率であり、グローバル時代に対応できない国家政策にあると考え、それを小学校から大学まで一貫したシステムを構築することによって、現行システムをやり変える方が良いと考える」( pp.xxix-xxx);
- CEFR の「考え方を模倣した中国、韓国、台湾などの英語教育システムが機能し、日本を追い抜いて、はるかに効率的な英語コミュニケーション能力を国民の間に量、質ともに作り上げている」( p.xxx )

このような理由から研究・調査が進められ、研究成果報告書では日本版 CEFR の試案が提示されている。研究成果報告書では当尺度のことを「学校教育での学年や学習指導要領の枠を超えて、英語コミュニケーション能力を測る国際的な尺度」( p.1 ) と説明している。

この研究により CEFRjapan を作成する際の重要課題が明らかになり、ここではそのうちの二点を紹介する。まず、Pre-A1 レベル設定の必要性だ。欧州の A1 から C2 までは殆ど変わらない形で応用されるが、A1 以前に Pre-A1 という新たなレベルが付け加えられることになった ( 図 2 )。

図2 CEFRjapanの全レベル

| Pre-A1 | A    |      | B    |      | C  |    |
|--------|------|------|------|------|----|----|
| Pre-A1 | A1.1 | A2.1 | B1.1 | B2.1 | C1 | C2 |
|        | A1.2 | A2.2 | B1.2 | B2.2 |    |    |
|        | A1.3 |      |      |      |    |    |

その理由の一つは、日本特有の言語文化事情を考慮しなければならないためだ。外来語の扱い方などはその一例である。

第二に明らかになったことは、日本人学習者が高校卒業時に到達するレベルがB1であるということだ。投野(2008)は、CEFR準拠コーパスを用いて日本国内で使用されている英語教科書を分析、更に中国・韓国・台湾の教科書分析も行い、日本の結果と比較している(図3)。

図3 中国・韓国・台湾・日本の英語教科書の特徴分析：

CEFR準拠コーパスを使った比較(投野2008)より

| CEFRレベル | 推定語彙サイズ    | 日本      | 中国・韓国・台湾 |
|---------|------------|---------|----------|
| C1/2    | 8000語～     | 社会人？    | 大学       |
| B2      | 5500～8000語 | 大学      | 高等学校     |
| B1      | 3000～5500語 | 高等学校/大学 | 高等学校     |
| A2      | 1000～3000語 | 高等学校    | 中学校      |
| A1      |            | 高等学校    | 中学校      |
| PreA1   | 約1000語     | 中学校     | 小学校      |

上図を見ると、日本の英語教科書は高校時に最高でB1レベルであるのに対し、近隣諸国ではB2レベルであることがわかる。また、日本人がCレベルの語彙に触れる機会は学校教育では設けられていないということがわかる。

CEFRjapanの研究は他にも数多くあり、そこで得られた結果を用いて岡他(2008)は、日本人学習者にとっての「理想的推定モデル」を作成した(図4)。学習開始時が小3の場合と小1の場合との二種類があり、開始年齢ごとにC1モデル(TOEIC850点以上)またはB2モデル(TOEIC800点以上)が提示されている。当推定モデルでは、高校卒業時に理想とされる到達レベルはB1.2からB2.1だとしている。

図4 CEFRjapan レベル設定に学年対応をさせた「理想的推定モデル」

(岡他 2008)より

|    | 日本(小3開始)  |           | 日本(小1開始)          |                   |
|----|-----------|-----------|-------------------|-------------------|
|    | C1モデル     | B2モデル     | C1モデル             | B2モデル             |
| 小1 |           |           | Pre-A1            | Pre-A1            |
| 小2 |           |           | Pre-A1            | Pre-A1            |
| 小3 | Pre-A1    | Pre-A1    | A1.1              | Pre-A1            |
| 小4 | Pre-A1    | Pre-A1    | A1.2              | A1.1              |
| 小5 | A1.1      | Pre-A1    | A1.3              | A1.2              |
| 小6 | A1.2      | A1.1      | A1.3(SW)-A2.1(LR) | A1.3              |
| 中1 | A1.3      | A1.2      | A2.1              | A2.1              |
| 中2 | A2.1      | A1.3      | A2.2              | A2.1-2.2          |
| 中3 | A2.2      | A2.1      | A2.2(SW)-B1.1(LR) | A2.2              |
| 高1 | B1.1      | A2.2      | B1.1              | A2.2(SW)-B1.1(LR) |
| 高2 | B1.2      | B1.1      | B1.2              | B1.1              |
| 高3 | B2.1      | B1.2      | B2.1(SWLR)        | B1.2              |
| 大1 | B2.1-B2.2 | B1.2-B2.1 | B2.1-B2.2         | B1.2-B2.1         |
| 大2 | B2.2      | B2.1      | B2.2              | B2.1              |
| 大3 | B2.2-C1   | B2.1-B2.2 | B2.2-C1           | B2.1-B2.2         |
| 大4 | C1        | B2        | C1                | B2                |

ここまで欧州版と日本版 CEFR について述べてきたが、次セクションでは両尺度と、文部科学省の中学校・高等学校新学習指導要領とを対応させる。

#### 中学校・高等学校学習指導要領 × 欧州版・日本版 CEFR

当レポートでは、特に中学校新学習指導要領中の「言語活動」に焦点を絞って研究を進めた。「言語活動」では技能ごとに5つの記述文が設けられており、合計20のスキルがリストアップされている。項目によっては、一つの文言中に別のスキルに関する事柄も述べられており、欧州版・日本版 CEFR (CEFR・CEFRjapan) の尺度と対応しにくいケースがある。例えば、リーディングのスキルの中には次の文言がある：

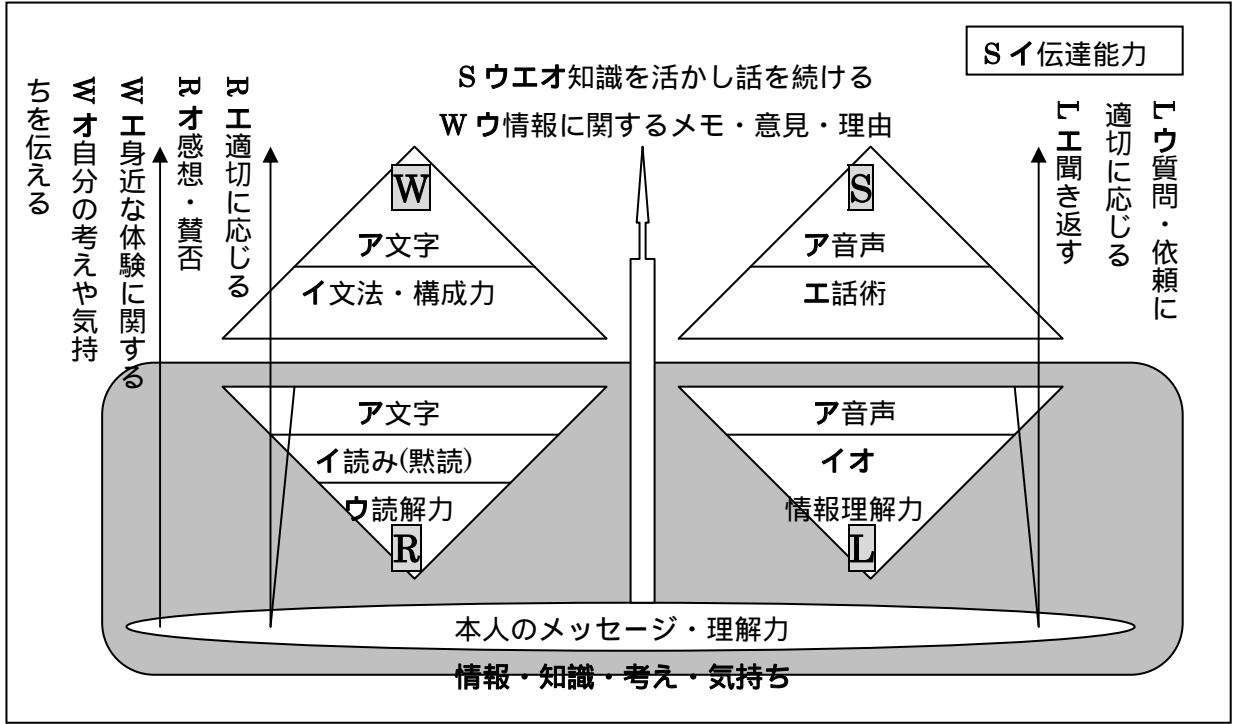
(オ)話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえること。

ここではリーディングのスキルだけでなくプロダクティブなスキルとも関連し得る文言になっている。このように複数の能力を問われている場合、CEFR・CEFRjapan 中のたった一つのレベルに無理に一致させようとすると十分に検討されない能力が出てくる可能性がある。それを避けるために「言語活動」で述べられている内容を図式化してみたものが図5である。

図5では、中学校学習指導要領で提示されている全20項目を適所に配置し概観できるようにした。上2つの三角形の先には対話者の存在があることを想定している。図の上半分はプロダクティブ・スキルであるスピーキング(S)とライティング(W)、下半分はリセプティブ・スキルであるリスニング(L)とリーディング(R)がある。下半分に見られる網掛け四角部は、学習者本人の中に既存する情報・知識・考え・気持ちである。この四角内には「本人のメッセージ」や「理解力」が存在する領域があり、ここには学習者本人が多様な情報や考えなどの中でも特に重視している情報が含まれている。例えば、前述のリーディング(オ)の行為を実践するには、まず、文字を正確に読み(Rア)、考えながら内容を黙読し(Rイ)、文中の大切な部分を正確

に読み取る（Rウ）ことが必要である。更に、吸収した内容に対する自分自身の考えを探り、自分が最終的に導き出したメッセージなどを他者に伝えようとする意識もどこかに存在していなくてはならない。つまり、リーディング（オ）では、学習者の能動的な対応力が多く求められており、Can-Do 項目の中で難易度の高いものに該当するのではないかとと思われる。

図5 中学校学習指導要領モデル



中学校学習指導要領で示されている項目と CEFR・CEFRjapan の項目とを対応させると、学習指導要領で求められている内容は A レベルと B レベルのものがほぼ半々あることがわかった(表1)。図5で見られる全20項目中9項目が A レベルに、残り11項目が B レベルに属している。ライティング(ウ)は、メモを書くならば A レベル、感想ならば B レベルとなるため、正確には B レベルの項目は計12個となる。表の網かけされた箇所は全て B レベルの項目である。学習指導要領の項目の中には CEFR・CEFRjapan に明確に記されていないものもあるため、それらの項目に関しては筆者がレベルを推定し、かっこ内に示した。表で分かるように、中学校の段階で求められる最高レベルは B2 ということになる。



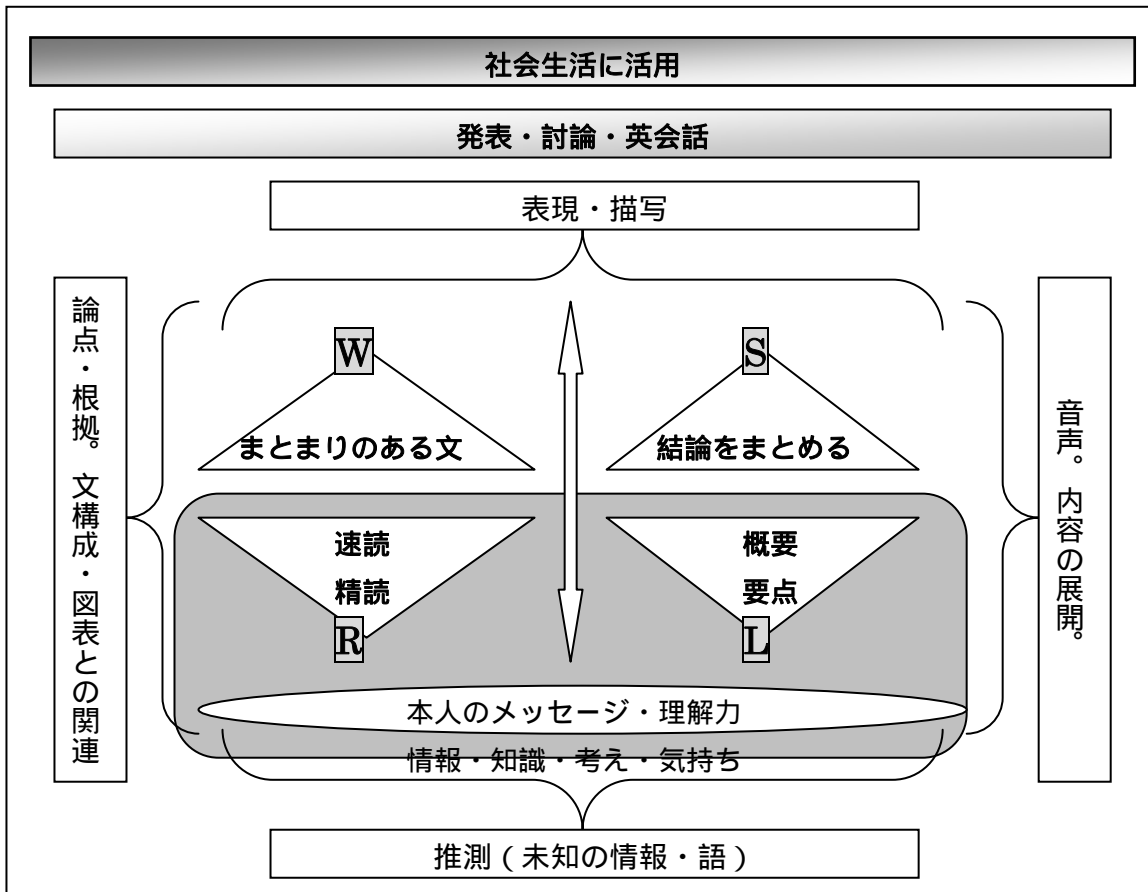
表1 中学校学習指導要領 × 欧州版及び日本版 CEFR

|        |   |        |  |
|--------|---|--------|--|
| ライティング | ア：A1<br>イ：B1<br>ウ：A1→メモ；B1→感想<br>エ：A2<br>オ：B1 | スピーキング | ア：B1<br>イ：B1<br>ウ：B2<br>エ：B1<br>オ：A2       |
| リーディング | ア：(A1)<br>イ：(B1)<br>ウ：B1<br>エ：A2<br>オ：B1      | リスニング  | ア：(A1)<br>イ：B2<br>ウ：(A2)<br>エ：(A2)<br>オ：B1 |

高等学校学習指導要領の場合、図5や表1はどのように発展するだろうか。指導要領を見ると、中学校で身につけた事柄(図5)に更に磨きをかけ、四技能を総合的に使うことが求められている(図6)。図6の中央には中学時に培った基礎がある。高校では各技能の質を上げ、例えば、リスニングならば情報の概要や要点を捉えることが求められる。ライティングならば体系的な文章が書けるようにならなくてはならない。そして二技能ごとに更に課題がある。例えば、スピーキングとライティングの二技能ならば、表現力や描写力を磨くこと。リスニングとスピーキングならば、音声に注意したり内容の展開を把握したりすることだ。その理由は、こういったスキルも伸ばさなければ発表や討論などで力を発揮しにくくなるためである。高校での学習は、社会生活にもいきることになる。

高校時に求められるスキルをCEFR・CEFRjapanの各レベルと対応させた場合、C1に該当し得る項目が見られた。例えば、英語表現IIにある「即興で論理的に話す」、「主題を決め様々な文章を書く」、「文構成などを工夫する」などだ。図4の小3開始時の推定モデルと比較すると学習指導要領の方が高い能力を求めているということになる。しかし、前述の項目はB2に該当すると言えなくもない。例えば、文構成を工夫するのは、友人への手紙でも実験レポートでも同じである。しかし、後者の方がCレベル寄りなのではないだろうか。つまり、BとCの境目はわかり辛く、扱う内容によって四技能のいかし方に差が現れる。それでは一体、高校ではどのような内容を扱えば良いのだろうか。CEFRjapanが考えるC1レベルでは専門用語が多く見られ、B2レベルでは一般的に使用頻度の高い単語が目立つ(pp.28-34)。日本の高校生が挑むべき内容は何なのだろうか。

図6 高等学校学習指導要領モデル



高校生に求められるコミュニケーションの内容

日本では、どうしても、学校でも BICS レベルの日常会話力の習得が強調されるが、これまで見てきたように、学習指導要領で求められている英語力は、BICS を超えた CALP レベルのものが求められており、これが本当に修得されれば、日本人の英語力も国際的に通用するものになるのではないと思われるかもしれない。しかし、次の結果を見ると、何かが足りないのではないかと、という疑問が湧いてくる。

2006 年から、日本でも全国高校英語ディベート大会が開かれてきた。今まで、高校生が英語のディベートをするというのは、SELHi 等、極少数の学校に限られてきたが、SELHi の数が増え、また、SELHi でなくても、伝統的に英語教育に力を入れてきた学校が集まって、全国大会が開かれるまでになったことは、素晴らしいことである。さて、この3年間の結果は、表2の通りだった。

表2 全国高校生英語ディベート大会結果

| 全国高校生英語ディベート大会 |   |
|----------------|---|
| 2006           | 優勝: 加藤学園暁秀高等学校<br>2位: 神戸市立葺合高等学校<br>3位: 慶應義塾湘南藤沢高等学校<br>長野県立上田染谷丘高等学校   |
| 2007           | 優勝: 埼玉県立春日部女子高等学校<br>2位: 慶應義塾湘南藤沢高等学校<br>3位: 加藤学園暁秀高等学校<br>埼玉県立伊奈学園高等学校 |
| 2008           | 優勝: 栄光学園高等学校<br>2位: 埼玉県立伊奈学園総合高等学校<br>3位: 慶應義塾湘南藤沢高等部<br>南山高等学校女子部      |

この3年間の入賞校の殆どが SELHi だったということは、それだけコミュニケーションを重視した英語教育に徹すれば、子どもたちは英語で議論さえできるようになる、という証拠だと言えるだろう。

ところで、この三年間の大会の論題を見てみると、以下のものが使われた。

2006年 「日本は英語を公用語にすべきである」賛成か、反対か

2007年 「日本のすべての小・中・高等学校は、週6日制にすべきである」是か非か

2008年 「日本は、法的な成人年齢を18歳に引き下げるべきである」是か非か

どれも、日本の高校生が論じるには、適当なものと思われるかもしれない。しかし、果たしてこれで十分なのだろうか。

実は、2006年に優勝した加藤学園は、翌年、ソウルで開かれた世界大会に出場したが、その結果は、34国と地域中32位だった。2007年に優勝した埼玉県立春日部女子高等学校は、翌年、ワシントンで開かれた世界大会に出場したが、結果は、39国と地域中39位に終わり、2008年に優勝した栄光学園は、2009年アテネで開かれた世界大会で、やはり、一勝もできずに終わってしまった。もちろん、世界大会には、英語圏の国も入っているのだから、日本人のように、英語を外国語として学んでいる生徒の場合は圧倒的に不利であることは間違いない。しかし、その中で、韓国は、世界10位前後と非常に高いランクにつけているし、日本と同じようなEFLの国の中でも最低であることを考えると、その所為にばかりしているわけにはいかない。

そこで、世界大会の論題を見てみた。なお、世界大会は、日本と違い parliamentary debate という方式を使っており、いくつかの論題があらかじめ、あるいは、その場でいきなり与えられ、どれにあたるか全く分からない、という点で非常に難しい。では、どのような論題が出たかを見てみよう。

Seoul 大会 (2007)

*Final:* This House would abolish the Nuclear Non-Proliferation Treaty

*Semi-finals:* This House would partition Iraq

*Quarter-finals:* This House would privatize public utilities companies

*Octo-finals:* This House would force organizations to place more women  
in senior positions

Washington 大会 (2008)

*Final:* This House would expand the number of permanent members of the UN Security Council

*Semi-finals:* This house would drop all US sanctions on Cuba

*Quarter-finals:* This house regrets holding the 2008 Olympics in Beijing

Athens 大会 (2009)

#### *PRELIMINARY ROUND PREPARED MOTIONS*

This House would encourage the expanded use of civilian nuclear energy

This House believes that public services are best run by private companies

This House believes that cultural treasures should be returned to their areas of origin

This House would legalise current technologies for choosing human embryos on the basis of their genetic characteristics

#### *GRAND FINAL MOTION:*

This House believes that governments should grant amnesties to all illegal immigrants

日本の大会の論題は、非常に local な話題に止まっているが、ここに見る世界大会の論題は、まさに、国際問題や人権を含んだ global issue になっている。問題は、果たして日本の高校生にこのような問題が論じられるか、ということだろう。大学生にだって無理なものが多いのではないか。

#### おわりに

新しい学習指導要領は、非常に高度な言語力の育成を目標としており、それも、英語のみならず、子どもたちの母語である日本語でも、実践することを明確に述べていることは、今後の日本の英語教育に大きな影響をもたらす可能性があると言えるだろう。しかし、どんなに presentation や debate の技術が進歩しても、中身が問題として残る。文部科学省は、大学に対して、できるだけ多くの内容科目を英語で開講できるよう指針を示している。高校においても、より content-based instruction が求められても良いのかもしれない。

今後は、コミュニケーション能力と同時に、内容面での国際化と CALP 化が必要になってくるだろう。また、最後に、高校までの英語教育がここまで高度化してくると、大学における英語教育の在り方について、今後もっと真剣に議論しなければならないだろう。せっかく高度な英語力を高校までに身につけてきても、大学でそれを継承するようなカリキュラムや教育を与えていかなければ、日本は益々世界に取り残されてしまうのではないかと心配する。

#### 【参考文献】

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference of languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, CUP.

World Schools Debating Championships <http://www.schoolsdebate.com/>

岡秀夫・三好重仁・川成美香・笹島茂・高田智子(2008)「CEFRjapan 構築を旨として」『第二言語習得研究を基

- 盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究(基盤研究(A))研究成果報告書』、pp.1-70.
- 小池生夫(2008)「第二言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究(基盤研究(A))研究成果報告書」
- 文部科学省(2009)「高等学校学習指導要領」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf)
- 文部科学省(2008)「中学校学習指導要領」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm)
- 文部科学省(2008)「小学校学習指導要領」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm)
- 文部科学省(2008)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示、小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について(通知)」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/tsuuchi.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tsuuchi.pdf)
- 投野由紀夫(2008)「中国・韓国・台湾・日本の英語教科書の特徴分析：CEFR 準拠コーパスを使った比較」『第二言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究(基盤研究(A))研究成果報告書』、pp.97-102.
- 全国高校生英語ディベート大会 <http://gtec.for-students.jp/debate/index.html>

## ASTE Schedule

2009 年春学期

### 第 157 回 A S T E 例会

ディスカッション：新旧学習指導要領の比較から今後の日本の英語教育を考える

講師： 吉田 研作（上智大学）

日時： 2009 年 4 月 25 日（土） 3 - 5 時

場所： 上智大学 12 号館 201 教室

### 第 158 回 A S T E 例会

発表： 話題の『広がり』と『深み』—自立型学習者へ向けて—

講師： 柳瀬和明（日本実用英語検定協会）

日時： 2009 年 5 月 16 日（土） 3 - 5 時

場所： 上智大学 2 号館 508 教室

### 第 159 回 A S T E 例会

発表： 外国語学習と脳科学/実験報告と研究の動向

講師： シュロスブリー美樹（上智大学大学院外国語学研究科言語学専攻博士後期課程）

日時： 2009 年 6 月 27 日（土） 3 - 5 時

場所： 上智大学 2 号館 508 教室

## 上智大学他の言語学、応用言語学、言語教育関係のホームページ

- 1) 上智大学のホームページ <http://www.sophia.ac.jp/>
  
- 2) 上智大学大学院応用言語学研究会 CALPS HOME PAGE <http://www.ne.jp/asahi/calps/home/index.htm>  
上智大学の大学院で応用言語学を専攻した卒業生、または現在専攻している学生による HOME PAGE です。言語学、言語教育、応用言語学に関する関連サイト、短い記事や論文などが沢山載っています。興味のある方は是非一度立ち寄ってみてください。
  
- 3) 上智大学外国語学部英語学科 HOME PAGE <http://www.info.sophia.ac.jp/engffs/index.html>  
英語学科が独自に運営しているホームページ。英語学科同窓会(SELDAA)ホームページへのリンクもあります。
  
- 4) 上智大学外国語学部言語学副専攻監修 「言語研究のすすめ」  
語学の色々な分野を紹介したエッセイ集です。 <http://www.info.sophia.ac.jp/fs/fukusen/genngo/gensusu.htm>  
なお、2008年3月に、「新言語研究のすすめ」が完成しました。上智大学の丸善で販売しています。
  
- 5) 上智大学一般外国語教育センター <http://www.info.sophia.ac.jp/flcenter/>
  
- 6) 上智大学大学院応用言語学研究会 <http://pweb.cc.sophia.ac.jp/linstic/applied/index.html>  
大学院応用言語学研究会のホームページです。院生が調べた論文の要約、そして、研究会で実施した研究報告等が読めます。
  
- 7) 英語学科の Britto 先生が集められた英語学習サイトの宝庫！！ <http://pweb.sophia.ac.jp/britto/weblab-e.html>
  
- 8) 上智大学国際言語情報研究所 (SOLIFIC) <http://pweb.cc.sophia.ac.jp/linstic/>
  
- 9) 吉田研作の Home Page <http://pweb.sophia.ac.jp/1974ky>
  
- 11) NPO 小学校英語指導者認定協議会  
民間の NPO として小学校の英語教育の指導者を認定する組織です。 <http://www.j-shine.org/>
  
- 12) Asia TEFL  
アジア諸国を中心とした初の国際英語教育学会です。 <http://www.asiatefl.org/>
  
- 13) The International Research Foundation for English Education (TIRF) <http://www.tirfonline.org/>  
TEFL 関係の優秀な研究 (博士論文を含む) に研究資金を提供しています。
  
- 14) Benesse 教育開発研究所 <http://www.benesse.jp/berd/data/index.shtml>
  
- 15) ARCLE (Action Research Center for Language Education) <http://www.arcle.jp/>

16) TOEFL <http://www.ets.org/toefl/index.html>

**ASTE Home Page:** <http://www.bun-eido.co.jp/ASTE.html>

**ASTE 事務局**

**〒102 - 8554 東京都千代田区紀尾井町 7 - 1**

**上智大学外国語学部英語学科**

**吉田研作研究室**

**: 03-3238-3719**

**Fax:03-3238-3910**

**E-mail: [yosida-k@sophia.ac.jp](mailto:yosida-k@sophia.ac.jp)**