外国語教育メディア学会（LET）関西支部

メソドロジー研究部会 第 14 号 報告論集

(2023 年 3 月)

---

01. Relationship Among Willingness to Communicate, Accuracy, Fluency, and Complexity of Utterances in Japanese EFL Learners
Rintaro Sato (Nara University of Education) pp. 1–24

02. 語用論的誤り分析に見るデータ収集法の一考
高野 晃尚（中南大学）pp. 25–41

03. 対話的な学びで深める国際理解・異文化理解教育の試み―動画制作，サイレント・ディスカッションによるイマージョン校中学部での授業実践―
上運天 美都子（日本大学大学院生）・東矢 光代（琉球大学）
pp. 42–62

04. ChatGPT を利用した英検 2 級のライティング分析
竹ノ内 朋子（四天王寺大学）pp. 63–69

発行　2023 年 3 月 31 日
編集・発行　外国語教育メディア学会(LET)関西支部
メソドロジー研究部会
代表　浦野 研
〒062-8605
北海道札幌市豊平区旭町 4–1–40
北海学園大学 経営学部
Tel: 011-841-1161
E-mail: urano@hgu.jp

Reports Vol. 14 of Japan Association for Language Education and Technology (LET),
Kansai Chapter, Methodology Special Interest Group (SIG)
Rintaro Sato (pp. 1–24)

Relationship Among Willingness to Communicate, Accuracy, Fluency, and Complexity of Utterances in Japanese EFL Learners

Rintaro Sato
Nara University of Education

Abstract

This study examined the relationship between the fluctuating state of willingness to communicate (WTC)of Japanese EFL learners and the quality of their utterances. Interactive communicative activities between an interlocutor and two low-intermediate and two advanced Japanese university EFL speakers were recorded, transcribed, and analyzed. The findings indicated that levels of self-rated state WTC did not have a significant effect on linguistic quality measured in terms of complexity, accuracy, and fluency (CAF). However, a closer analysis of the data on learners' English proficiency implied that the accuracy of the utterances of low-intermediate speakers, and the fluency of advanced speakers may be correlated with WTC. One possible pedagogical implication is that EFL teachers may have to consider a different relationship between WTC and the linguistic quality of learner utterances, according to their language proficiency, while paying more attention to linguistic accuracy in teaching lower-level learners.

Keywords: willingness to communicate, complexity, accuracy, fluency, language proficiency

1. Introduction

The emphasis in English as a foreign or second language (EFL/ESL) teaching has shifted from the mastery of structures to the acquisition of communicative competence, with learners acquiring the target language by actually using it. In Japan, the Course of Study set by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) proposed the incorporation of debate and presentation activities in senior high school English classes, with the intention of fostering deeper learning rather than focusing on linguistic accuracy by relying on mechanical activities, such as rote memorization techniques (MEXT, 2018). MEXT (2011) recommended conducting English classes mainly in English in order to develop students' communication abilities. The trend of learning a language through communication, commonly seen in EFL/ESL classrooms, is compatible with second language acquisition (SLA) theories as sufficient

input, output, and interaction are optimal for language learning to take place (Gass, 2003; Krashen, 1982; Long, 1996; Schmidt, 1992; Swain, 1985; Vygotsky, 1978). In this learning environment, learners' willingness to communicate (WTC), defined as "a readiness to enter into discourse at a specific time with a specific person or persons, using an L2 when free to do so" (MacIntyre et al., 1998, p. 547), is crucial. Learners should ideally be engaged in communication, and have access to opportunities to communicate with others in the target language with a high WTC. WTC is both a trait-like predisposition (stable, like a personality) and a situational, state disposition, that is changeable through conditional and/or affective factors (Dörnyei, 2014; Kang, 2005; MacIntyre, 2007; Sato, 2019, 2020). It is important for teachers to foster learners' WTC in L2 classrooms. Studies that have explored learners' traits and state WTC have also suggested ways to foster learner WTC (e.g., Cao & Philip, 2006; Dörnyei, 2014; Kang, 2005; MacIntyre, 2007, Pawlak & Mystkowska-Wiertelak, 2015; Sato, 2020;Yashima et al., 2018). However, linguistic aspects of the target language and the quality of learner utterances should be highly regarded in communication-oriented language classrooms, as well. As the relationship between the quality of learner utterances and degree of WTC has not been well examined in EFL situations to date, this exploratory observational case study examined the relationship between the quality of utterances and degree of situational WTC. This study focused on complexity, accuracy, and fluency (CAF), as they have been examined in L2 research in measuring L2 speakers' proficiency through their performance (Ellis & Barkhuizen, 2005; Housen & Kuiken, 2009).

2. Literature Review

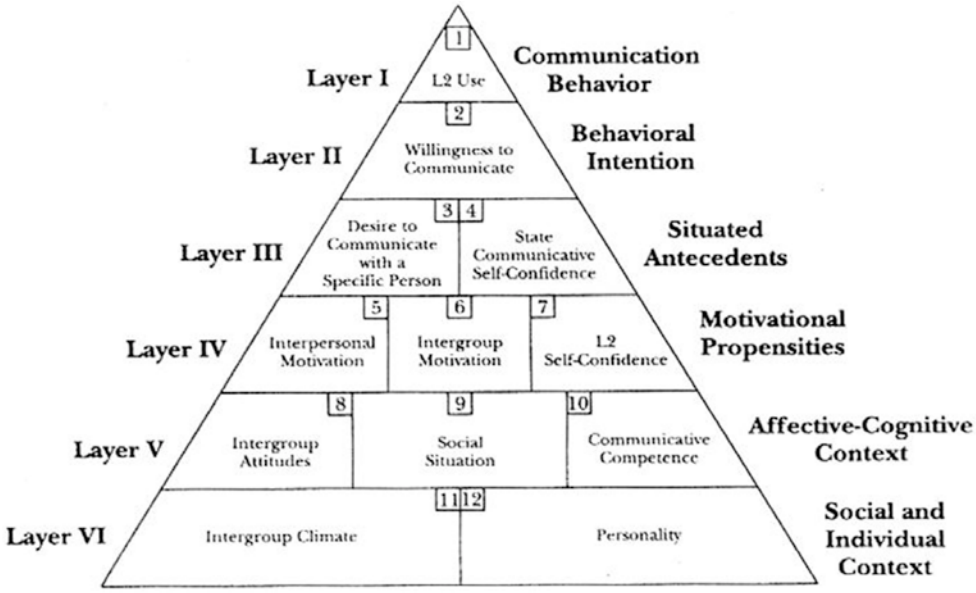
In foreign and second language instruction, the development of communicative competence and practical communication abilities receives a heavy focus. One of the most important goals of foreign language instruction is to prepare learners to talk in the target language willingly and fluently (MacIntyre et al., 1998). SLA research has shown that adequate input, output, and interaction are critical for language learning (Krashen, 1982; Long, 1996; Schmidt, 1992; Swain, 1985). Thus, learners should be involved in activities that require them to speak in order to learn the language.

WTC is an individual emotional element that has been investigated in SLA. It is described as one's volition to initiate communication, or whether or not a speaker is ready to participate in an L2 discourse with others at a given point in time (e.g., MacIntyre, 2007; MacIntyre et al., 1998). Wanting to connect with others in the target language when given the opportunity is critical for L2 learning, as frequent usage of the target language

is linked to increased L2 learning (e.g., Yashima et al., 2004). WTC was first postulated in L1 communication contexts (McCroskey & Richmond, 1987), and it is thought to be a stable personality-like quality that does not change in diverse situations. MacIntyre and Charos (1996) applied it to the L2 context. By establishing a multilayered pyramid model, MacIntyre et al. (1998) gave a holistic approach of how separated variables interact and converge as WTC in L2 (see Figure 1). According to the model, perceived communication competence (PCC) and lack of communication apprehension (CA) are both directly related to WTC, suggesting that stronger communication confidence and lower communication apprehension lead to a higher likelihood of starting communication.

Figure 1

MacIntyre et al's (1998) Pyramid Model of WTC



Following the model (MacIntyre et al., 1998), researchers have focused on the dynamic nature of WTC and situational variables that affect WTC fluctuation (e.g., Cao & Philip, 2006, Kang, 2005; MacIntyre, et al., 2001; Pawlak & Mystkowska-Wiertelak, 2015; Sato, 2019, 2020; Yashima et al., 2018). Affective factors can contribute to changes in WTC. Kang (2005) found that security (feeling safe from anxiety or fear during L2 communication), excitement (a sense of elation and happiness in speaking), and responsibility (feeling a duty to communicate the message), affect situational WTC in L2. MacIntyre et al. (2001) argued that who learners communicate with is an important

situational variable for WTC, as learners' level of CA decreased and PCC increased, leading to higher WTC, when they talked with their friends in the target language. Learners in MacIntyre et al. (2001) felt a sense of security, excitement, and responsibility. Several conditional factors were reported to affect situational WTC, such as interlocutors, topics, conversational contexts (Cao & Philp, 2006; Kang, 2005), the opportunity to express one's ideas, and mastery over the lexical items needed in the task (Pawlak & Mystkowska-Wiertelak, 2015; Sato, 2020).

Learners' proficiency levels are crucial in determining the degree of WTC, with low English proficiency contributing to unwillingness to speak English during lessons (Liu, 2005). Liu and Jackson (2009) found that students with higher proficiency were more willing to speak in class.

In the Japanese EFL context, Koga (2010) discovered that emphasizing cooperative and communicative work in EFL classroom settings can improve learners' WTC and PCC while decreasing CA. Sato (2020) found that advanced speakers' WTC was influenced by opportunities to talk about themselves and their thoughts, but lower-level learners' WTC was influenced by the interest in the issue and the influence of interlocutors on one's sense of security.

Researchers have been looking into the complex, dynamic psychological, emotional, and conditional factors that influence WTC, which is one of the primary aims of language training, encompassing linguistic and communicative competence and other related characteristics (MacIntyre et al., 1998). Higher WTC in the classroom can help students improve their linguistic performance and communicative competence. However, the correlation between linguistic competence, quality of learner utterances, and WTC has not been well examined to date, which is regrettable because we still do not know whether trying to increase students' WTC can lead to better linguistic performance or vice versa. This study aimed to examine the correlation between the degree of state WTC and the quality of L2 utterances, focusing on CAF in each L2 utterance because CAF is thought to be an indicator of L2 speakers' proficiency levels (Ellis & Barkhuizen, 2005; Housen & Kuiken, 2009). This study also looked at the effects of speakers' proficiency levels on the relationship between the degree of WTC and CAF. The following research questions were formulated:

RQ 1: Is the quality of L2 utterances in terms of CAF different based on the level of WTC?

RQ 2: Are there any differences in the correlation between the quality of utterances and level of WTC based on speakers' proficiency levels?

3. Materials and Methods

3.1 Participants

The researcher recruited students from his class to participate in the study. Five students volunteered, of whom two low-intermediate and two advanced speakers of English were asked to participate. Pseudonyms were used to protect their privacy and maintain confidentiality. The participants were college students at a national university in western Japan. Maki and Masa were second-year students majoring in music and mathematics, respectively. Kumi was a fourth-year student and Koji was a graduate student majoring in English. Koji held the first grade and Kumi the pre-first grade in the Society for Testing English Proficiency (STEP) Test.[2] Proficiency levels were determined based on the participants' English qualifications and the author's observation, analysis and evaluation of the participants' performance in class, including speaking, listening, writing, and reading. The participants signed a confidentiality agreement and gave their consent for the researcher to record their interactions on video and audio for future examination in the study.

3.2 Procedure

This study included two sessions in which participants interacted one-on-one with the researcher, as Table 1 illustrates. An audio recorder and digital video camera were used to record both sessions. Participants engaged in a visual description activity that was adapted from the STEP test for second grade during the first task of the session (see Appendix). Participants in the activity were shown a horizontal sequence of four images and asked to explain the narrative they represented. From a conceptual and linguistic standpoint, the content for this picture description activity was carefully chosen to not require too much of their attention. A semi-structured interview in English that was part of the first session's second task addressed participants' questions about their everyday lives, including their interests, studies, families, and aspirations for the future. This task was tied to the first task's narrative. The second assignment was more open and freer, allowing participants to communicate their feelings, ideas, etc., in contrast to the first task, which was a structured activity in which they had to describe the pictures as accurately as they could.

The following measure was adopted in the second session to rate variations in their WTC. (1) Following the first session, all participant and researcher-produced utterances were transcribed from the video and audio recordings. (2) In the second session, while watching the video clip of the first session, the participants were asked to rate their WTC

for each utterance. A five-point Likert scale was used to rate WTC, with 1, 2, 3, 4, and 5 denoting significantly decreased, slightly decreased, steady, slightly increased, and significantly increased WTC, respectively. They rated their WTC at each instance when they or the researcher produced an utterance. The participants were only instructed to note instances showing fluctuations and not instances of "3 = stable" while doing this. In the transcription, the WTC point was written by the participants next to the relevant sentence, each time it changed. Following the self-rating, a stimulated recall interview was conducted to delve deeper into the reasons behind the changes. By watching the videotaped activity and comparing it with their WTC ratings as recorded in the transcription, the participants were instructed to explain why their WTC had changed. The video was halted during their explanation. The interviewer (author) did not engage in conversation while listening to this recollection, in order to prevent leading inquiries (Egi, 2008; Gass & Mackey, 2000).

Table 1

Participant Information

Pseudonym	Gender	Age	Major	English Proficiency Level
Maki	Female	20	Music	Low-intermediate
Masa	Male	20	Mathematics	Low-intermediate
Kumi	Female	22	English	Advanced
Koji	Male	24	English	Advanced

3.3 Analysis

The CAF (complexity, accuracy, and fluency) of each utterance was assessed to evaluate the quality of L2 utterances, as CAF is considered an indicator of L2 speakers' competency (Ellis & Barkhuizen, 2005; Housen & Kuiken, 2009). There are two types of complexity: Cognitive, which refers to the relative difficulty with which language features are processed in L2 performance and acquisition, and Linguistic, which refers to the complexity of the L2 features that the speaker generates (DeKeyser, 1998; Housen & Kuiken, 2009; Williams & Evans, 1988). Based on Housen and Kuiken (2009), the present study defines linguistic complexity as complexity considering the level of speakers' interlanguage system. To measure complexity, the mean length, or the average number of words, in the AS-unit was measured, following Ahmadian (2011). The validity

of AS-units was demonstrated in previous studies (e.g., Foster et al., 2000).

Accuracy refers to how well L2 speakers reproduce the target language without deviating from a set of standards. According to Skehan (1996), accuracy is the degree to which the target language (TL) is created in alignment with the TL's rule system. To measure accuracy, the rate of error-free AS-units was calculated by dividing the total number of AS units by the number of correct (error-free) AS-units in terms of syntax, morphology, lexicon, tense, aspect, modality, and subject-verb agreement. The rate of error-free AS-units rather than clauses was employed in this study as the AS-unit is adequate for assessing verbal utterances (Foster et al., 2000). Errors in the use of articles were not counted as it is difficult to use articles correctly even for proficient learners and judging the correctness of use without understanding the speaker's intention is challenging. Fluency was defined as an "automatic procedural skill," and fluent speaking as "automatic, requiring little attention or effort" (Schmidt, 1992, p. 358). As each utterance produced by the speakers was short, the average number of syllables produced in the utterances was calculated (e.g., Freed, 2000; Lennon, 1990; Towell et al., 1996).

4. Results and Discussion

4.1 Results of the Quantitative Analysis

During the first session, Maki, Masa, Kumi, and Koji produced 75, 102, 130, and 138 utterances, respectively. The advanced speakers produced more utterances than the low-intermediate speakers. WTC fluctuated throughout the sessions. Table 2 shows the frequency of WTC scores for each speaker. Advanced speakers recorded lower state WTC than intermediate speakers. This may have been because the advanced speakers' stable WTC was higher than that of the low-intermediate speakers, resulting in fewer recordings of increased WTC when compared to the low-intermediate speakers.

Table 2

Procedure Sequence

	First session		Second session	
Date	Maki, Masa: February 28 Kumi, Koji: February 26, 2020		Maki, Masa: March 18 Kumi, Koji: March 24, 2020	
Activity	Oral tasks: Picture description, Interview		WTC rating and stimulated recall	
Time length	Maki, 19 mins. Kumi, 17 mins,	Masa,20 mins, Koji, 17 mins.	Maki, 41 mins. Kumi, 50 mins,	Masa, 44 mins, Koji, 48 mins.

RQ1 asked if the quality of L2 utterances differed by WTC level. Tables 3 to 6 show the scores of CAF by WTC level.

Table 3

Frequency of WTC Scores

WTC score	Frequency			
	Maki	Masa	Kumi	Koji
5	23(31%)	46(45%)	0	0
4	21(28%)	23(23%)	29(22%)	6(4%)
3	16(21%)	18(18%)	46(35%)	121(88%)
2	9(12%)	15(15%)	39(30%)	11 (8%)
1	6 (8%)	0	16(12%)	0
Total	75	102	130	138
Average WTC	3.8	3.98	2.68	3.00

Table 4

Descriptive Statistics on CAF by the Level of WTC for Maki

Maki	n		Complexity (n= AS-units)		Accuracy (n= AS-units)		Fluency (n= utterances)	
WTC score	AS-units / utterances		Mean	*SD*	Mean	*SD*	Mean	*SD*
			95% CI		95%CI		95%CI	
5	25	23	3.28	2.460	0.84	0.303	4.826	3.472
			[2.32, 4.24]		[0.721, 0.959]		[3.41, 6.25]	
4	23	21	2.522	2.206	0.783	0.444	3.545	4.053
			[1.62, 3.42]		[0.603, 0.965]		[1.85, 5.23]	
3	16	16	2.563	1.731	0.813	0.390	4.188	2.674
			[1.44, 3.6]		[0.622, 1.00]		[2.88, 5.5]	
2	10	9	3.3	2.043	0.5	0.497	3.667	3.163
			[2.03, 4.57]		[0.192, 0.808]		[1.6, 5.74]	
1	6	6	2.667	1.106	0.333	0.373	2.667	1.106
			[1.78, 3.55]		[0.035, 0.631]		[1.78, 3.55]	

Table 5

Descriptive Statistics on CAF by the Level of WTC for Masa

Masa	n		Complexity (n= AS-units)		Accuracy (n= AS-units)		Fluency (n= utterances)	
WTC score	AS-units/ utterances		Mean	*SD*	Mean	*SD*	Mean	*SD*
			95% CI		95%CI		95%CI	
5	48	46	2.417	1.784	0.854	0.477	2.957	2.562
			[1.91, 2.92]		[0.72, 0.989]		[2.22, 3.7]	
4	26	23	4	1.889	0.654	0.460	5.174	4.187
			[3.27, 4.73]		[0.477, 0.831]		[3.46, 6.88]	
3	20	18	2.6	1.646	0.75	0.416	3.667	2.738
			[1.88, 3.32]		[0.568, 0.932]		[2.41, 4.93]	
2	15	15	2.267, 2.026		0.467	0.5	4.2	3.282
			[1.24, 3.3]		[0.214, 0.72]		[2.54, 5.86]	
1	0		-		-		-	

Table 6

Descriptive Statistics on CAF by the Level of WTC for Kumi

Kumi	n		Complexity (n= AS-units)		Accuracy (n= AS-units)		Fluency (n= utterances)	
WTC score	AS-units/	utterances	Mean	*SD*	Mean	*SD*	Mean	*SD*
			95% CI		95%CI		95%CI	
5	0		-		-		-	
4	32	29	5.241	3.617	0.844	0.378	6.448	4.680
			[3.99, 6.49]		[0.713, 0.975]		[4.75, 8.15]	
3	50	46	3.68	3.476	0.793	0.398	4.934	4.546
			[2.72, 4.64]		[0.683,0.903]		[3.6, 6.26]	
2	42	39	3.286	2.495	0.786	0.382	4.6	3.700
			[2.53, 4.04]		[0.67, 0.902]		[3.45, 5.75]	
1	17	16	3.118	2.909	0.706	0.464	3.875	3.295
			[1.74, 4.5]		[0.485,0.927]		[2.26, 5.49]	

Table 7

Descriptive Statistics on CAF by the Level of WTC for Koji

Koji	n		Complexity (n= AS-units)		Accuracy (n= AS-units)		Fluency (n= utterances)	
WTC score	AS-units/	utterances	Mean	*SD*	Mean	*SD*	Mean	*SD*
			95% CI		95%CI		95%CI	
5	0		-		-		-	
4	9	6	6.44	2.754	0.778	0.186	12.5	3.742
			[4.64, 8.24]		[0.656, 0.9]		[9.51, 15.5]	
3	143	121	5.098	3.833	0.909	0.190	7.429	6.133
			[4.46, 5.72]		[0.878, 0.94]		[6.34, 8.52]	
2	12	11	8.417	4.442	0.833	0.208	5.0	2.77
			[5.91, 10.9]		[0.715, 0.951]		[3.28, 6.42]	
1	0		-		-		-	

In addition, correlation analyses were conducted to examine the relationship between WTC and complexity, accuracy, and fluency.

Table 8

Pearson's Correlation Coefficients of WTC With CAF

	Complexity	Accuracy	Fluency
Maki	.144	.376	.144
Masa	-.004	.167	-.149
Kumi	.179	.038	.179
Koji	.009	.035	.235

Only Maki's accuracy and Koji's fluency showed a weak correlation. Complexity for all speakers showed no correlation with the degree of WTC. Masa's WTC showed a negative correlation with complexity and fluency. There was no correlation between the degree of WTC and the quality of utterances. However, Maki and Masa's means of accuracy scores may imply a correlation between accuracy and WTC with no overlap in confidence intervals recorded between 5 and 1 points in WTC by both. Kumi and Koji's fluency scores may imply a correlation with WTC, as higher average scores were in accordance with higher WTC, and there was no overlap in confidence intervals between 4 and 3, and between 4 and 2 for Koji. RQ 2 explored differences in the correlation between the quality of utterances and WTC level based on speakers' proficiency levels. Table 8 shows the combined results of the two lower-intermediate speakers, whereas Table 9 shows the combined results of the advanced speakers.

Table 9

Descriptive Statistics on CAF by the Level of WTC for Low-intermediate Speakers

Maki and Masa	n		Complexity (n= AS-units)		Accuracy (n= AS-units)		Fluency (n= utterances)	
WTC score	AS-units / utterances		Mean	*SD*	Mean	*SD*	Mean	*SD*
			95% CI		95%CI		95%CI	
5	74	69	2.676	2.096	0.838	0.356	3.58	3.028
			[2.2, 3.15]		[0.757, 0.919]		[2.87, 4.29]	
4	49	44	3.347	2.182	0.714	0.452	4.378	4.202
			[2.74,3.96]		[0.587, 0.841]		[3.15, 5.61]	
3	38	34	2.447	1.689	0.737	0.302	3.912	2.716
			[1.91, 2.98]		[0.641, 0.833]		[3.0, 4.83]	
2	25	24	2.76	2.071	0.52	0.489	4.125	3.257
			[1.95, 3.57]		[0.328, 0.712]		[2.83, 5.42]	
1	6	6	2.667	1.106	0.333	0.373	2.667	1.106
			[1.78, 3.55]		[0.035, 0.631]		[1.78, 3.55]	

Table 10 shows the results of the analyses that examined the correlation between WTC and CAF.

Table 10

Descriptive Statistics on CAF by the Level of WTC for Advanced-Speakers

Kumi and Koji	n		Complexity (n= AS-units)		Accuracy (n= AS-units)		Fluency (n= utterances)	
WTC score	AS-units / utterances		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
			95% CI		95%CI		95%CI	
5	-		-		-		-	
4	41	35	6.42	2.096	0.789	0.356	11.538	3.028
			[5.48, 7.36]		[0.629, 0.949]		[9.89, 13.2]	
3	193	167	4.731	3.585	0.876	0.272	6.73	5.828
			[4.22, 5.24]		[0.838, 0.914]		[5.84, 7.62]	
2	54	50	4.426	3.162	0.796	0.358	4.38	3.53
			[3.58, 5.27]		[0.701, 0.892]		[3.99, 4.79]	
1	17	16	3.118	2.909	0.706	0.464	3.875	3.295
			[1.74, 4.5]		[0.485, 0.927]		[2.26, 5.49]	

Table 11 shows the results of the correlation analyses that examined the correlation between WTC and complicity, accuracy, and fluency.

Table 11

Pearson's Correlation Coefficients of WTC With Complexity, Accuracy, and Fluency by Proficiency Level

	Complexity	Accuracy	Fluency
Lower-intermediate (Maki and Masa)	.041	.264	-.016
Advanced (Kumi and Koji)	.127	.078	.200

As seen in Table 11, the level of complexity and fluency of utterances produced by low-

intermediate speakers were not correlated with the degree of WTC. However, higher WTC was correlated with higher average accuracy scores with no overlap in confidence intervals between scores 5 and 2, 5 and 1, 4 and 2, and 4 and 1. Pearson's correlation coefficients recorded a weak correlation among these variables. These results suggest that the accuracy of utterances produced by low-intermediate speakers was somewhat correlated with the degree of WTC.

Although the average scores of complexity and accuracy for advanced speakers were not correlated with the degree of WTC, higher fluency scores were correlated with higher WTC. There was no overlap in confidence intervals between scores 4 and 3, 4 and 2, 4 and 1, 3 and 2, and 3 and 1, with a weak correlation between them. These results indicate a positive correlation between the degree of WTC and the fluency of utterances produced by advanced speakers.

4.2 Results of the Qualitative Analysis and Discussion

The quantitative analysis did not indicate a correlation between the degree of WTC and the quality of L2 utterances produced by EFL speakers. However, positive correlations were established in the follow-up analysis, and more in-depth qualitative analyses revealed a few possible correlations in specific areas.

4.2.1 Accuracy of Low-intermediate Speakers and Correlation With WTC

Pearson's correlation coefficients of WTC with accuracy for low-intermediate speakers reported a weak correlation with some supporting data on confidence intervals, suggesting that accuracy may be correlated with the WTC of low-intermediate speakers. Qualitative data included interactions between the participant and interlocutor and the participants' responses in their interviews. Interview data were translated from Japanese to English by the researcher.

Excerpt 1
Maki: Mr. and Mrs. Sato... went to... went to a hotel in winter vacation. (WTC 5)
(Stimulated recall interview): *I spoke English correctly and with confidence.*

Excerpt 2
Masa: One evening, Mr. and Mrs. Sato arrived at their hotel on their winter vacation (WTC 5).
(Stimulated recall interview): *I was confident that my English was correct.*

In the excerpts, Maki and Masa recorded high WTC when they felt confident in the accuracy of their English. In the following two excerpts, Maki first recorded low WTC. However, after corrective feedback that helped her produce accurate expressions, her WTC increased.

Excerpt 3
Maki: But, last... last night (WTC 1)
(Stimulated recall interview): *I didn't know what to say, but, anyway, I said it with some uneasiness.*
Researcher: Previous night.
Maki: Previous night (WTC 4)
(Stimulated recall interview): *I was glad to know the right expression.*

Excerpt 4
Maki: Net? (WTC 1)
(Stimulated recall interview): *I knew this was not correct English.*
R: Ah, on the Internet
Maki: On the Internet. (WTC 4)
(Stimulated recall interview): *I felt relieved that I could speak correctly here.*

Similarly, Masa's WTC increased when he succeeded in producing correct English.

Excerpt 5
Masa: Ah, he, he thought... he enjoy ski. (WTC 2)
(Stimulated recall interview): I didn't have confidence in my English to say "「スキーを楽しんだ」 (spoken in Japanese, meaning "enjoyed skiing"), so I felt a little bit worried.
R: He enjoyed skiing?
Masa: Enjoyed skiing. (WTC 5)
(Stimulated recall interview): *I learned the correct words, so my motivation increased.*

In these excerpts, the lower-intermediate speakers' WTC increased when they felt confident about the accuracy of their utterances. This is in line with Eddy-U (2015), who argued that self-confidence plays an important role in the fluctuation of state WTC. Kang (2005) pointed out the sense of security – feeling safe from anxiety or fear during L2 communication – as a psychological condition that affects the fluctuation in WTC or

state WTC. Excerpts 3, 4, and 5 indicate that the speakers had low WTC when they felt a sense of unease, lack of confidence or worry, and awareness that their English was incorrect. However, after producing correct utterances with the interlocutor's help functioning as scaffolding, their WTC increased. These results show that being able to speak accurately can reduce their anxiety and improve the sense of security and confidence for lower-level speakers, leading to higher WTC. This is compatible with MacIntyre et al. (1998), in that PCC and absence of CA are directly associated with WTC, indicating that greater communication confidence and lower levels of communication apprehension increase the likelihood of state WTC.

Excerpt 6
R: Could you tell me your future dream?
Maki: I want to be teach. (WTC 3)
R: You want to be a teacher.
Maki: A teacher. (WTC 5)
(Stimulated recall interview): *I felt I should be grammatically correct, and I did it.*

These results show that lower-level EFL speakers can increase their self-confidence and WTC by producing linguistically correct utterances. MacIntyre et al.'s (1998) multilayered pyramid model (Figure 1) identified 12 factors and 6 layers influencing WTC among L2 speakers. "Self-confidence" corresponds to L2 skills and language anxiety and can be found in the fourth layer and is considered a precondition for WTC. Based on this pyramid model, "self-confidence" caused by accuracy can be considered to have directly contributed to the higher WTC of intermediate speakers in this study.

Nussbaum and Dweck (2008) suggested that learners are highly motivated if they feel that they are constantly developing and achieving their desired outcomes after putting in necessary effort. Yamaoka (2018) used the self-determination theory (Deci & Ryan, 2002) and found that remedial EFL students in Japan experienced a stronger sense of fulfillment by achieving their desired performance, which affected their motivation more than autonomy and relatedness did. Similarly, the lower-intermediate speakers in the current study had higher WTC when they produced linguistically accurate utterances successfully, which was their desired outcome.

4.2.2 Fluency of Advanced Speakers and Correlation With WTC

Pearson's correlation coefficients of WTC with fluency for advanced speakers showed a weak correlation with some supporting data on confidence intervals. This suggests

some correlation between the degree of WTC and fluency of the advanced speakers. Koji demonstrated a high WTC for 4 six times, when high fluency scores were recorded (average 12.5), with no reports of 5-point WTC.

Excerpt 7
Koji : Ah, one of the important things, I think, is to get important and useful information. (WTC 4)

Excerpt 8
Koji: Yeah, actually, they were very motivated for studying. Probably, I guess, it was rare for them to study. (WTC 4)

In the stimulated recall interview, Koji mentioned that, as there were important messages, he felt that he should let the researcher know his opinion (excerpt 7) and experience and ideas (excerpt 8). He felt highly motivated to speak. Kumi showed higher WTC (4) correlated with higher fluency (16), although her scores were lower than Koji's.

Excerpt 9
Kumi: Because, ah, in this university, I learned French a little. (WTC 4)
(Stimulated recall interview): *I felt I was conveying important information that I wanted to tell.*

In the next excerpt from Koji, the scores for both fluency and WTC were low.

Excerpt 10
R: I wonder why you often use "probably" when you say something.
Koji: I'm not sure… (WTC 2)
R: You probably want to go to the Tohoku area?
Koji: OK. (WTC 2)
R: So, you may, or you may not want to go there.
Koji: Ah, ah, I see. (WTC 2)
R: I wondered why you often use "probably."
Koji: Maybe. (WTC 2)

This excerpt discussed the use of "probably." However, in the stimulated recall, Koji mentioned that he was not interested in the topic, as he had nothing to say, leading to

lower WTC scores and fluency (fewer words or syllables).

These results demonstrated that the advanced speakers' WTC increased when they were interested in the topic and said what they wanted to say, such as their opinions, experiences, or ideas (Pawlak & Mystkowska-Wiertelak, 2015). This is in line with Sato (2019), which demonstrated high WTC for a Japanese EFL teacher, who was an advanced speaker, while talking about their own hobbies, interests, or opinions to students. Yashima (2009) introduced the notion of an international posture as a future L2 self, suggesting, "English connects us to foreign countries, and with people whom we can communicate with in English, including Asians and Africans" (Yashima, 2009, p. 145). Assuming an international posture, meaningful activities with practical reasons can promote learners' WTC (Yashima, 2002; Yashima et al., 2004; Yashima, 2009), which implies that the contents of the utterances and not just the language itself, play a vital role. In this study, it can be argued that the contents of the utterance sometimes increased advanced learners' WTC. Khajavy et al. (2018) examined the correlation between emotions and WTC among Iranian EFL students and found that learners who experience enjoyment show higher WTC, while anxiety reduces it. Similarly, Kang (2005) argued that excitement, or feeling a sense of elation and happiness while speaking, affects WTC. In the present study, Kumi and Koji appeared to enjoy talking about themselves and recorded higher fluency in those conversations. Their fluency scores increased when they talked about topics they were interested in, including sharing important messages, as those utterances were more likely to include more words (or syllables).

Based on MacIntyre et al.'s (1998) pyramid model, it can be argued that, while low-intermediate speakers' WTC was closely related to "self-confidence," advanced speakers' WTC was more directly correlated with the "desire to communicate with a specific person" found in the second layer, possibly because of having higher "self-confidence."

5. Conclusion

This case study sought to examine the correlation between state WTC and the quality of utterances from the perspectives of CAF. Nobody would deny that one of the main goals in L2 teaching is to educate students to become willing and able to speak in the TL (MacIntyre et al., 1998), with the presumption that higher WTC invites more learning, leading to better performance in the L2. Thus, this study could be considered ambitious in that it attempted to confirm, or rather challenge, the assumption. The results failed to show a convincing association between high WTC and high quality of utterances, implying that the degree of WTC of EFL learners may not have to be considered as has been done so far. However, a much closer and more detailed analysis of some specific

points provided a few hypotheses. Through the examination of overlaps in confidence intervals and qualitative data, it can be hypothesized that there is a certain degree of relation between accuracy and high WTC for lower-level learners, and between fluency and higher WTC for advanced learners. Pedagogical implications can be drawn from the hypotheses.

The results indicated the interplay between WTC and linguistic accuracy of the utterances for lower-intermediate speakers. Thus, in teaching and communicating with lower-level learners, more attention should be paid to their linguistic accuracy. Teachers are encouraged to design a task in which students can produce L2 accurately, provide scaffolding through feedback to help students say what they mean, and teach grammar and the lexical items needed in the task before the activity commences. In teaching higher-level learners, however, rather than focusing on linguistic accuracy, a situation where learners can express their own ideas, opinions, or feelings, should be provided. To improve WTC, teachers can ask genuinely referential rather than display questions, to elicit learners' utterances and encourage more open rather than closed tasks, so that students can express their thinking, imagination, and/or creativity.

This exploratory observational pilot case study is valuable as it sheds light on the association between state WTC and the quality of L2 utterances. It may have questioned a fundamental presumption that WTC in EFL is really important for learning and better L2 performance. The results can be interpreted as affirming or denying accepted beliefs. The hypotheses were set up from the analysis of some parts of the results and the pedagogical implications were suggested. However, this study has a few limitations. First, four interactive activities by four participants were recorded and analyzed, which made it difficult to generalize the results. More data with more participants from different learning backgrounds, English proficiency levels, and personalities, can enhance the rigor of the research. Second, more valid and reliable measurements of CAF may have been implemented. A theoretical framework for the relationship between the degree of WTC and actual performance and the quality of utterances can be examined from wider interdisciplinary perspectives. Thus, there is definitely a need for further study that can overcome the limitations of the current study. However, it is hoped that the current study has paved a path ahead for a new direction in the field.

Notes

1. This study was a part of a larger project on fluctuations in WTC among Japanese EFL speakers using mixed research methods including quantitative and qualitative analyses. Sato (2020) focused on affective and conditional factors. However, this study focused on

the relationship between WTC and the quality of utterances.

2. The STEP is a Japanese non-profit organization, supported by the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT), that administers the STEP test. The test includes listening and writing sections, followed by a speaking test, and is generally considered one of the most reliable and valid English proficiency tests in Japan. MEXT requires Japanese teachers of English to have pre-first-grade scores on the STEP test.

Additional Note From the Author

As the author of this paper, I would like to extend my gratitude to the readers who have taken the time to engage with this manuscript. I value your feedback and would be grateful for any comments or suggestions you may have for its improvement. Your insights will be invaluable in refining the ideas presented here and contributing to the advancement of this field. Thank you for your attention and support.

(sato.rintaro@cc.nara-edu.ac.jp)

References

Ahmadian, M. J. (2011). The effect of 'massed' task repetitions on complexity, accuracy and fluency: does it transfer to a new task? *The Language Learning Journal, 39*(3), 269–280. http://doi.org/10.1080/09571736.2010.545239

Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System, 34*(4), 480–493. https://doi.org/10.1016/j.system.2006.05.002

DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42–63). Cambridge University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.

Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.* Psychology Press.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* Random House.

Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching, 47*(1), 80–91. https://doi.org/10.1017/S0261444811000516

Eddy-U, M. (2015). Motivation for participation or non-participation in group tasks: A dynamic systems model of task-situated willingness to communicate. *System, 50,* 43–55. https://doi.org/10.1016/j.system.2015.03.005

Egi, T. (2008). Investigating stimulated recall as a cognitive measure: Reactivity and verbal reports in SLA research methodology. *Language Awareness*, *17*, 212–228.

Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. Studies in Second Language Acquisition, *28(2)*, 339-368.

Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford University Press.

Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics, 21*(3), 354–375. https://doi.org/10.1093/applin/21.3.354

Freed, B. F. (2000). Is fluency, like beauty, in the eyes (and ears) of the beholder? In H. Riggenbach (Ed.), *Perspectives on fluency* (pp. 243-265). The University of Michigan Press.

Gass, S. (2003). Input and interaction. In C. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 224-255). Blackwell.Gass, S., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*.

Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics, 30*(4), 461e473. https://doi.org/10.1093/applin/amp048

Kang, S.-J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System, 33*(2), 277–292. https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004

Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition, 40*(3)*,* 605–624. doi:10.1017/S0272263117000304

Koga, T. (2010). *A longitudinal analysis of variations on communicative, attitudinal, and motivational variables of Japanese university learners*. [Presentation]. The 36th JSELE (Japan Society of English Language Education) Conference, Kansai University, Osaka, Japan.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning, 40*(3), 387–412. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x

Liu, M. (2005). Reticence in oral English language classrooms: A case study in China.

TESL Reporter, 38(1), 1–16. http://ojs-dev.byuh.edu/index.php/Issue1/article/view/1245/1195

Liu, M., & Jackson, J. (2009). Reticence in Chinese EFL students at varied proficiency levels. *TESL Canada Journal, 26*(2), 65–81. https://doi.org/10.18806/tesl.v26i2.415

Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.

MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal, 91*(4)*,* 564–576. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition, 23,* 369–388.

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology, 15*(1), 3-26.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A., (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal, 82*(4), 545–562. https://doi.org/10.2307/330224

McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate and interpersonal communication. In J. C. McCroskey, & J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 129-159). Sage.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2011). *Kotogakko gakushu shido yoryo* [The course of study for foreign languages—upper secondary school]. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/eiyaku/__icsFiles/afieldfile/2011/04/11/1298353_9.pdf

Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). (2018). *Koutougakkou gakushu shidou yoryo ni taisuru iken kōbo tetsudzuki* [Study of course guideline for foreign languages in senior high schools, public comment on proposal]. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/02/1401394.htm

Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(5), 599–612. doi:10.1177/0146167207312960

Pawlak, M., & Mystkowska-Wiertelak, A. (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate. *System 50,* 1–9. https://doi.org/10.1016/j.system.2015.02.001

Sato, R. (2019). Fluctuations in an EFL teacher's willingness to communicate in an English-medium lesson: an observational case study in Japan. *Innovation In Language Learning And Teaching, 13*(2).105–117.https://doi: 10.1080/17501229.2017.1375506

Sato, R. (2020) Examining fluctuations in the WTC of Japanese EFL speakers: Language proficiency, affective and conditional factors. *Language Teaching and Research,* Onlinefirst. https://doi.org/10.1177/1362168820977825

Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition, 14*(4)*,* 357–385.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics, 17*(1), 38–62.

Swain, M. (1985**).** Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley.

Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics, 17*(1)*,* 84–119. https://doi.org/10.1093/applin/17.1.84

Vygotsky, L.S., (1978). *Mind in Society.* Harvard University Press.

Williams, J., & Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms? In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.

Yamaoka, K. (2018). Remedial students' motivational tendencies of learning English inJapanese universities through the perspective of self-determination. *Jacet Kansai Journal, 20,* 117–135.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, *86*, 54–66.

Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, *86*(1), 144–163.

Yashima, T., MacIntyre, P., & Ikeda, M. (2018). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research, 22*(1), 115–137. https://doi.org/10.1177/1362168816657851

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication.

Language Learning, 54(1), 119–152. doi:10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x

Appendix

Picture description activity (adopted from the second-grade STEP test conducted in 2018).

Your story should begin with this sentence: **One evening, Mr. and Mrs. Sato arrived at their hotel on their winter vacation.**

Sample questions from the semi-structured interview:
Have you ever had similar experiences to the story?
What do you usually prepare before going traveling?
(Official permission to use this material was obtained from STEP).

語用論的誤り分析に見るデータ収集法の一考

高野 晃尚
中南大学

A Study of Date Collection Methods in Pragmatic Failure Analysis

TAKANO, Akinao
Central south Univesity

Abstract

学習者の語用論的ストラテジーを調査する中間言語語用論や学習者母語と目標言語のストラテジーを比較する対照語用論の研究などでは、学習者や目標言語母語話者に対して発話の調査を行い、言語運用の実体を解明することに主眼を置いている。一方、学習者が犯す語用論的誤りの研究は、日本において管見の限り少なく規模が非常に小さい。しかし、中国では数多くの研究成果があり、それらの手法は様々な示唆を与えてくれる。本稿では外国人に対する中国語教育を中心に研究手法、特にデータ収集法を概観した。その結果、多くの接触場面として「友達」に対して、多肢選択形式で解答を選ばせるものであり、当該発話を誤りと認識する研究者の価値観が大きく反映されているものであった。「友達に対する発話に正解はあるのか」という哲学的問いから、多肢選択を使用したデータ調査が如何に不確定要素が多いのかを論じた。

Keywords: 多肢選択, 場面設定, 語用論的誤り

1. はじめに

「誤用分析」を概観してみると，その多くが語彙や文法，音声など主に言語面に焦点が置かれたものが目立つ。しかし，言語面の誤用より相手の感情を害する可能性がある語用論的誤用の方が実際のコミュニケーションで相手の気分を害する可能性があり，より問題が大きい。しかし，管見の限り，語用論的誤りに関する研究はあまり行われていない。

CiNii で「語用論 誤り」で検索すると 26 件，「語用論 誤用」で検索すると 27 件がヒットする（2023 年 3 月 27 日現在）が，検索結果として出てきたものが「語用論」とは関係なさそうなものも散見され，語用論教育の重要性が主張される一方，日本国内での研究規模は大きくない。

中国国内では，当該発話の正誤をテーマとした「語用論的誤り」（语用失误）の研究が非常に盛んであり，中国の最大手論文検索サイトである“知网”[1] を用いてキーワード検索 [2] をかけると学術論文・修士論文・博士論文を含めて 3971 本（2023 年 3 月 29 日現在）がヒットする。外国人を対象とする中国語教育分野では 258 本が（2023 年 3 月 29 日現在）ヒット [3] する。

研究規模の大きさから中国の「語用論的誤り」の研究方法や調査結果，及びそれに伴う語用論指

導の方法は，日本国内で外国語教育に従事する語学教師や，海外で日本語教育に従事する日本語教師に様々な示唆を与えてくれる可能性がある。

しかし，「語用論的誤り」の研究の中にはデータ収集法における論理的欠如や，調査対象の選定基準の不備，自身の主張に都合の良いデータを意図的に用いる確証バイアスの強いものも多くあり，隔靴掻痒の感がある。

そこで，本稿では「語用論的誤り」の研究デザインとデータ収集法にどのような問題があるかを概観し，中国の外国人に対する中国語教育（以下，対外中国語教育と称する）研究から例証していく。

2. 語用論的誤りの定義

2.1 誤用の定義

Thomas (1983)は第二言語学習者の発話に見られる語用論的誤りを語用言語学的誤りと社会語用論的誤りの 2 つにわけている。

語用言語学的誤りは，何が適切な言語行動をする際に言語文化によって異なっていることから生じる問題であり，社会語用論的誤りは，語用論的に発話内のもつ意味が異なる言語形式を母語から直訳することから生じる問題である。そして，それら 2 つの誤りの原因は母語からの転移であると Kasper (1992)は指摘している。

Kasper (1992)は語用論的転移の定義を以下のように述べている。

> ...the influence exerted by learners' pragmatic knowledge of other languages and cultures on their comprehension, production, and acquisition of L2 pragmatic information. (p.207)

また，語用論的転移は①語用言語学的転移と②社会語用論的転移の 2 つに分けることができる。Kasper (1992)は以下のように定義している。

① ...process whereby the illocutionary force or politeness value assigned to particular linguistic material in L1 influences learners' perception and production of form-function mappings in L2. (p.209)

② ...when "the social perceptions underlying language users' interpretation and performance of linguistic action in L2 are influenced by their assessment of subjectively equivalent L1 contexts. (p.209)

小野（2020）では語用論的転移に関して「母語の形態が第二言語の規範の一部に当てはまり成立する正の転移と，逆に母語の，第二言語にはない形態が第二言語発話で使われてしまう負の転移の 2 方向がある。負の転移のように，目標言語の語用論的知識が欠けるためコミュニケーションを阻害することには，語用論上の誤用が関わっている。」（p.248）としている。

黒滝（2001），水野（2001），蒙（2008）・（2018），木村（2008），和田・堀江（2010），楠木（2018），戸森（2018）など研究では，具体的な発話行為（褒め，断り，謝罪，感謝など）を取り上げ，対照語用論[4]的に各発話行為（「断り」・「依頼」・「感謝」・「謝罪」など）を観察した結果，学習者は自身の母語のポライトネスを目標言語に持ち込む（語用論的転移）ことで誤用が起こる傾向があると指摘されている。

2.2　語用論的転移と言語転移の定義

言語転移に関しては，これまで様々な研究者が定義付け[5]を行っており，第二言語学習者の母語が目標言語に与える影響は対照分析仮説・誤用分析・中間言語の時代にまたがって注目されているが，これらは主に学習者の言語能力に焦点が置かれていたものである。

Žegarac & Pennington（2000，鶴田訳 2004）は語用論的転移と言語転移の違いを以下のように定義している。

> 「「言語転移」という用語は次の 2 つの理由で，L2（の文法）習得についてのみ使ったほうが適切だと考えられる：(a) L1 と L2 はそれぞれ自己完結した知識体系をなすものであり（両者の間には類似点がある場合もあるが），(b) 言語転移を起こす知識体系については内省することができない。一方，語用論的転移は，言語転移と違って，コミュニケーション上の新しい問題を解決するのに既存の知識が多少なりとも役立つコミュニケーション場面ならいつでも起こる可能性がある。言語知識と語用論領域の知識とが異なるものであるというだけでなく，相互に独立したものである以上，語用論的転移を言語習得と本質的に関係があると見るべきものではないと言える。」(p.107)，また「語やそれが複数集まった表現の意味（つまり言語的意味）についての知識と，それらがどのように使われるかについての知識との間には無視しえない大きな違いがある。したがって，語用論的転移を言語知識の転移の一種とする見方は根拠を持たない。」(p.110)

つまり，語用論的転移と言語転移という用語は大きく異なっており，別の概念ということである。

3.　語用論的誤り研究に関する諸問題

3.1　誤りの認定

文法的には問題ないが，その発話が当該文化圏的に許容できないものがある。しかし，当該発話を良いとする・悪いとする，つまり「誤用」と認定する判断は人による。

清水（2018）が「適切さや丁寧さには，文法のように唯一絶対の「正解」がありません。（中略），文法のように「これが正解です」という一つの答えを示すことができないのです。」(p.98)

と言うように，コミュニケーションには「正解」がないためである。

また，誤りの認定に関して宇佐美（2014）は以下のように述べている。

> 「一口に誤用といっても，その誤用が受け手にとって理解可能なものなのか，不快さを引き起こしうるものなのか，結局のところ許容されるものなのか，という「誤用の重みづけ（error gravity）」の判定には大きな幅があることが考えられる。そしてその判定はまた，判定者の属性（教師か教師でないか，母語話者か非母語話者か，外国人との接触経験が豊富か寡少か，等）によっても大きく異なる可能性があるだろう。」（p.39）

学習者の発話を適切・不適切，自然・不自然，失礼か否かをすべての目標言語母語話者が同一の判断をすることはありえない。宇佐美（2014）の主張と重なるものとして，銭（2002）が提唱している「語用論的誤りの容認度」という概念があり，0 か 100 という正誤は存在しないと主張している。

学習者に対して目標言語母語話者が下す正誤判断は評価研究とよばれる。宇佐美（2013）は「評価」に対して「主体が持つ内的・暗黙的な価値観に基づいて，対象についての情報を収集し，主体なりの解釈を行った上で，価値判断を行うまでの一連の認知プロセス。また，その結果として得られる判断」（p.125）と定義をしている。「主体なりの解釈」という文言からもその会話なり発話なりの参与者による主観的判断ということになる。この主観的判断が大なり小なり関与することから，学習者の「誤用」認定には論理的必然性が薄く普遍的な事象として取り扱うことは難しいのである。

3.2　実証的調査における研究デザイン

対照語用論として，日本語運用や英語運用を比較するなどの研究では，相違点や類似点を明らかにすることや，外国語教育への応用などを視野に入れる場合は，様々な場面設定（自身と相手との距離（親疎上下関係）やどこで発話が行われるのかという場所）での発話行為の調査を経て実証していくことが重要だとされる。

一方，語用論的誤りを中心に据えている研究には，些か不適切だと思われる場面設定もある。それは「友人/友達」を相手にした場面の設定である。それは，対人関係での所謂，内集団に属する友人を相手にとり，友達にどのような発話をするのが適切であるかを論じるものである。

日本国内での研究では，例えば張（2004）がある。張（2004）では「母語話者と非母語話者がお互いの「好ましい会話の展開パタン」を予め認識していれば，接触場面でのミスコミュニケーションは改善されるものと考える」（p.8）と前置きしているが，調査の場面設定は「親しい友達に五千円を貸してもらうように頼む」と「親しい友達に自分の代わりにアルバイトに行ってもらうように頼む」である。

ここで重要なのは，親しい友達に対しての依頼発話に好ましい・好ましくないは存在するのだろうか，ということである。

語用論的誤りを考える際に注意しなければならないのが「誤り」だと判断する評価者である。この評価者は，研究者自身の場合と目標言語母語話者集団の場合がある。各々の評価者は当然ながら，個々人の思想・信条・価値観などを基に判断をする。人間関係からコミュニケーションを評価することに対して，田所（2016）は以下のように述べいている。

> 人間関係の上下・親疎や場の改まり・くだけを考慮した上で何をどう話すかという，場面に重点を置いたコミュニケーション教育において，正解というものは存在しない。なぜなら，コミュニケーションの相手は多様な価値観を持った人間であるため，その評価も多様になる
> からだ。（p.155）

「人間関係」とはどんなものであるか，という認識は十人十色であるため，特に親しい友達が相手となる接触場面を想定した調査などでは，評価者の「友達観（自分にとっての友達とはこのような付き合いができる相手）」が大きく影響する。
例えば，「友達に対してペンを貸してと依頼する」のような発話を評価する場合，「友達に対してならぶっきらぼうな言い方でも良い」・「相手が友達でもこの言い方はダメ」・「親しき中にも礼儀ありだ」など，評価者の友達観（哲学）の問題になってしまうのである。

接触場面での当該発話の適切不適切を判断し，言語教育の現場では明示的に指導していくことも重要であるが，「友達同士のコミュニティ」に教員が「相手が友達ならこう言いましょう」と指導することは可能なのだろうか，という指導面からの課題も同時に生まれてしまう。

3.3　誤り認定の課題

コミュニティに参加している人同士の価値観や付き合い，パワーバランスや個人のキャラクターなど様々なパラメーターが存在する以上，当事者間で合意が取れていれば，他人がとやかく言うべきではないだろう，という意見に論理的反駁の余地は少ない。

学習者の語用論的誤用の認定基準は存在しないため，評価する側である目標言語母語話者の見解が一致することはない。仮に，目標言語話者が「良い・悪い」と判断した場合，そこにはある種の絶対的お墨付きが付加され，学習者と立場的上下構造が自動的に生まれてしまうという第二の問題も孕んでいる。

目標言語母語話者による判断を拠り所にする危険性を示しているのは佐藤ほか(2013)であり，以下のような主張をしている。

> 「言語特有の規範を「ノンネイティブスピーカー」に強要することは，コミュニケーションにおいて「ネイティブスピーカー」がいつも正しいといった幻想を生み出し，外国語学習者と「ネイティブスピーカー」の間に上下関係を作ってしまう可能性がある。」（p.14）

大平（2009）でもネイティブスピーカーの言語行動を模範・常識とすることに対して「「ネイティブスピーカー＝標準」,「ノンネイティブスピーカー＝逸脱」という一般的な固定概念が強化される側面は否定できない。」（p.106）と主張しており，ネイティブの誤用認定を絶対視することを問題としている。

また，目標言語母語話者集団への評価依頼をせずに，研究者自身が「良い・悪い」を判断するスタイルもある。木村（2008）は学習者の発話に関して「問題ないと思われる発話例」・「模範とも言えるような発話」・「適切とは言えないであろう」と評価を下している。しかし，何を以って問題ない・模範的・不適切と判断しているのか，その根拠及び判断基準は全く示されていない。

基準がない以上，少なくとも何人以上の母語話者集団からの評価を統計したものを用いるのがより説得力のある判定かもしれない。

3.4　データ収集法選択

言語データを収集する方法には様々なものがあり，1 つの方法を採用するスタイルと，いくつかの方法を掛け合わせるスタイルがある。

Kasper（2000，福島訳 2004）では，語用論に関する収集法が 9 つ紹介されており，それぞれに詳しい解説とメリット・デメリットが示されている。注意しなければならないのが，選択回答（単一回答：二項選択・多項選択）によるデータ収集である。Kasper（2000，福島訳 2004）は多肢選択に対して以下のように述べている。

> 語用論的ストラテジーに研究者の注意が及ばないこともあるので，応答を直感的に作り出す
> ことはよいとは言えない。応答選択肢を選ぶ有効な資料は，言語産出アンケートによって収集された発話行為のストラテジー(Rose and Ono 1995)，口頭談話（自然なものや誘出されたもの），言語理解アンケートに対する自由な応答（Bouton 1988）等である。(p,154)

また，Seliger & Shohamy(1989，星訳 2001)では，多肢選択について以下のような説明をしている。

> 多肢選択（Mutiple choice）：この技法は普通，前に提示されている文章や問題などに基づいて，被験者にいくつかの選択肢から正しい答えを「選ばせる」ものである。リーディング，リスニング，文法，語彙，ライティングのテストに用いられる。(p,194)

この主張からみれば, 語用論のデータ収集には多肢選択は不適切と言えるかもしれない。また，多肢選択という方法が批判されることもしばしばある，水野（2004）や池上（2015a・2015b）では，実際には理解していなくても正解することができる（勘が当たる），という点からデータの信憑性に疑問を呈している。また，清水（2016）でも，「選択肢の中から近いものを選ぶだけで，

（中略），実際の発話で使われる言語形式まで明らかにすることはできない。また，協力者が考えるものが選択肢の中にない場合には，実際の答えと違うものを選ぶことになってしまうという点にも注意が必要で 4 ある。」（p,228）と述べている。

さらに，単純に選択肢から選ぶ際に，選び間違えてしまうことがある。語用論的誤りを扱った研究の場合なぜ学習者はこれを選択したのか，という原因に言及する必要が生じることが往々にしてある。多くは，Kasper (1992)の主張通りに母語からの転移であると結論付けている。しかし，論文執筆者が学習者の母語知識を有しているとは限らず，根拠が乏しい主張になってしまうことがある。

以下は，苏倩(2020)にある記述である。

> 10. 知名学者张教授在图书馆做报告，提问环节你有问题想问教授，你应该怎么称呼呢？
> A. 教授您好　　B. 教授张　　C. 老师您好
> “教授您好，老师您好”都是合适的称呼，但是“教授张”在汉语里是不说的。选择 B 的有来自泰国，比利时，俄罗斯，美国，日本，法国，德国，巴基斯坦的留学生，汉语水平在 HSK3-5 级之间。以英语为母语的人，习惯把姓氏放后面，就会导致这个偏误。综合来看，有大约 30%的留学生会受到母语负迁移的影响，称呼别人的时候称呼姓氏或者把职业放前面，姓氏放后面，这都是不符合汉语称呼语规则的。（p.12）

> 10.著名な学者である張教授が図書館で発表をしている。質疑応答になり，あなたは教授に質問したい時，どのように相手に呼びかけますか？
> A.教授こんにちは　　B.教授張　　C.先生こんにちは

> 「教授こんにちは・先生こんにちは」は共に適した呼びかけであるが，「教授張」は中国語では言わない。B を選んだのは，タイ・ベルギー・アメリカ・日本・フランス・ドイツ・パキスタンの留学生であり，中国語レベルは HSK3-5 の間である。英語を母語話者とする人の習慣は姓を後ろに置くため，このような間違いが起こる。総合的にみて，30%の留学生が負の母語転移の影響を受け，呼びかけの際に苗字で呼んだり，職業名を姓の前に置くなど中国語の呼び方のルールに合っていない。（筆者訳）

もっともらしい解説をしているように見えるが，B を選んだ学生の原因として「英語を母語話者とする人の習慣は姓を後ろに置くため，このような間違いが起こる。」としているものの，ここで英語を母語としているのはアメリカ人だけであり，結局何が原因で間違いが起こったのか不明瞭なままである。母語の転移ならば，少なくとも日本人は B を選ばない（日本語なら張教授の呼び方が一般的）ため，選び間違えてしまったという可能性が高い。

また，選択肢の中に答えがいくつか存在する場合もある。語用論の調査の場合，往々にして文法的には問題がない場合が多いため，判断がつかないものもある。

苏倩(2020)にある多肢選択問題である。

你用毛笔字写了一首诗，你的朋友都说你的字真好看，你怎么回应别人对你的赞美呢？
A. 谢谢，过奖了 B. 我的毛笔字很不错 C. 哪里哪里 （p,36）

筆ペンで詩を書いた時，あなたの友達はみな字がきれいだと言いました。あなたはどのようにほめられたことに応答しますか？
A. ありがとう。でも褒めすぎだよ。B. 私の筆使いなかなかでしょ。 C.そんなことないですよ。 （筆者訳）

相手が友達なら，実際 A・B・C どれも正解だと言える。これは相手と自分のコミュニティと付き合い方の問題である。また，日本語でも A・C が選択肢にあれば迷うのと同様にこの問題を筆者の学生らに見てもらった所，全員が A・C 両方が正解だと主張していた。

4. 中国における語用論的誤りの研究

4.1 学位論文

上述のように，中国における語用論的誤りの研究量は非常に多い。対外中国語教育分野での語用論的誤りの研究は総数 258 本の論文があり，その中で 150 本が学位論文である。論文の年度別量を調べてみると，中国が経済大国になってきたこと（ビジネス面での人気学習言語など）や，国際情勢からのロシア，中東・アフリカ諸国とのつながりの深さ，世界に向けて孔子学院（中国語・中国文化教育機関）の輸出なども関係し，研究しやすい環境が全体的に増えたのであろう。

表 1 は年度別にまとめた論文の本数である。

表 1

年度別論文数

年度	2000	2002	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
本数	2	2	2	2	6	1	8	11	10	16
年度	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
本数	9	15	11	10	9	8	8	10	8	1

筆者は学生時代に，中国福建省アモイ大学の海外教育学院（対外中国語教育のノウハウを学ぶ）に 2 年在籍しており，外国人に対してどのように言語・文化を発信するか，という講義に何度も参加した。

中国の多くの対外中国語教育を専門とする修士・博士の学生は，実習として外国人留学生の中国語授業を担当する機会が多く，また申請さえすれば（休学扱いで）海外の大学で 1～2 年間中国語講師をすることもできる。語用論的誤りをテーマとして直接扱わないにしろ，対外中国語分

野の研究総数は膨大である[6]。

本研究で学位論文を例として取り上げ，分析をすることは主に以下の 2 点が理由である。

①修士・博士の学生の方が留学生と接する機会がとても多く，交流も活発だからである。「“在中国专家在办公室喝茶”（中国では専門家はオフィスでお茶を飲む）」という常套文句が存在し，筆者が現在所属している大学もそうであるが，特に留学生の管理や学業の相談，生活の雑務まで中国人の学生が面倒をみることが圧倒的に多い。調査を行う際にも，自分が受け持っている学生を対象にするなど，環境面での不便は少ない。

②語用論的誤りをテーマにした 258 本の論文中 150 本が学位論文であり，58 パーセントを占めているためである。また，当該テーマが盛んに扱われている大学では 1 人の指導教官のもと，複数の学生が研究していることが多いからである。
例えば，遼寧師範大学で語用論的誤りをテーマに選び，自らデータを収集し研究した学生は连宏宇（2013），陈胜男（2014），吕弘菲（2014），金禹铭（2014），吴泓霏（2017）であり，この 5 名全員が徐笑一（指導教官）のもとで論文を書いている。一般的に指導教官が同意しない方法で論文を作るのは中国では難しいため，学生の学位論文を通して指導教官
の語用論的誤りに対する認識がどんなものであるかを確認することができるからである。

4.2　論文の選定

150 本ある論文を精査した結果，105 本が「語用論的誤りとは何か」という先行研究の整理を行い「語用論的誤り概論」のようなもであったり，実際に調査をすることなく，文献研究という名の下に，多種多様な誤りの例を列挙し解説を加えるという方式であった。その中には，本当にそのような誤りを中国語学習者が犯したのか，学習者のこの発話を誤りだと，果たして結論付けられるのだろうか，という疑わしい例も散見された。

実例を分析するための，その実例がどこから来ているのか引用元がかなり曖昧なものも多く，自身に都合の良いデータを（時には出典情報なしに）論文に用いることは中国ではよくあり，研究に手続き的不備あるものも多い。

馬渕（2008）が「日本人，日本社会，日本文化の印象を自らの個人的体験に基づきエッセイ風に書くといった内容の教材は，数え切れない程出版されて後を絶たない。逆に言えば，それだけ需要があるからだと言える。」（p.11）というように，「こんな体験をした」というエピソードをもとに，外国人留学生の中国語発話を分析しているものも数多くある。

このような研究デザインで問題になるのは，以下の 2 点であろう。

ｉ.実際に調査が行われていない。学習者の誤りは捏造し放題，或いは捏造の可能性が否定できない。さらに研究者（この場合執筆者兼評価者）のバイアスが強く影響する。

ⅱ.研究者・学習者に誤解を与える。

ⅰ・ⅱが独立している場合と，複合的（ⅰとⅱ）な場合がある。

ⅰのケースでは，自身または伝聞などによるエピソードを基に，語用論的誤りを指摘するものであり，当該発話が実際に行われたのかの事実確認はできない。調査を経て判明した結果を目標言語母語話者集団に評価してもらうのではなく，研究者自身がエピソードを用いて誤りの認定行っているものであり，ある研究者は誤りと認定し，ある研究者は適切と認定することがある。

例えば，毛嘉宾（2000）の以下の記述である。

> 一个留学生迟到，老师埋怨说："你看，都几点了?"言外之意，中国人不难理解，一个"都"字表达了埋怨的信息，谁知，对此全不理解的留学生居然抬腕看表，然后一本正经作答："现在是 8：55 分。"（p.11）

> 一人の留学生が遅刻，先生は不満げに「もう何時だと思ってるんだ？」と言った。この言外の意味は中国人にとって難しいものではなく，この「都」は不平不満のメッセージを表し誰もが分かっている。しかし，このことに対して無理解だった留学生は意外にも腕時計を見て，真面目に「今は 8 時 55 分」ですと答えた。（筆者訳）

「何時だと思ってるんだ」という発話に，相手は「純粋に「今何時か」と聞いている」と判断することは少ないだろう。ここで言われている留学生もどこから来た留学生なのかが不明なため，その留学生の国での習慣などを確かめることもできない。

また，別の例として王寅 (2013)に以下の記述がある。

> （1）中国人说汉语时习惯用礼貌用语，例如我们在乘坐出租车时，会很有礼貌地说："师傅，麻烦你带我去火车站。"欧美国家的人们则认为乘坐出租车是他们的权利，他们可以直接要求出租车司机送他们到火车站，这是出租车司机的义务和责任，而不是礼貌地请求。（p.9）

> 中国人が中国語を話す時は礼儀正しい話し方が習慣となっており，例えばタクシーに乗る際に，「運転手さん，申し訳ないですが駅までお願いできませんか」と礼儀正しく言う。欧米国家の人々はタクシーに乗るには権利だという認識であるため運転手に直接，駅まで行ってくれと要求する。これは運転手の義務であり責任があるため，礼儀正しくお願いするこはない。（筆者訳）

（2）在欧美国家，礼貌的请求方式是适用于陌生人或是社会地位较高的人，在中国则是适用于所有人的。例如（4）一个人想从朋友那里借一本书，会很有礼貌的请求。

A：“麻烦您能借我看看吗？”

B：“给您。”

A：“谢谢。”

B：“不客气。”

这样礼貌的请求方式则会让欧美留学生朋友感到不适应，因为中国学生和欧美留学生在社会地位上是平等的，如果需要借书可以直接说“Please lend me that book.”。　（p.10）

欧米国家では，礼儀正しく何か依頼するのには，相手が知らない人であったり，社会的地位が高い人に対してである。一方，中国では誰に対してにでも礼儀正しい言葉使いをする。(4)の例は，ある人が友達から本を一冊借りたい場面で，礼儀正しくお願いをする。

A：ご迷惑をおかけしますが，貸して頂けませんか？

B：どうぞ。

A:ありがとうございます。

B：どういたしまして。

このような依頼スタイルは，欧米の留学生は適切だとは思わず，それは中国人学生も欧米留学生も平等の地位であり，本が借りたければ直接“Please lend me that book.”と言う。（筆者訳）

王寅(2013)の（1）と（2）の例は，欧米留学生は中国語の礼儀正しい発話が理解できないという主張を裏付けためなのか，「中国人ならこのように言う」という模範解答を付けているが，この模範解答自体に問題がある。

（1）にあるように中国人は本当に“师傅，麻烦你带我去火车站。”とここまで丁寧に言うのであろうか。筆者は所属先の外国語学部日本語学科の1～4年生に判断を求めた所，「ここまで丁寧に言うとは思えない」という意見が大半であった。（2）の友人から本を借りるという場面でも，「相手が友人でこんなに丁寧に言うのはありえない」という結論であった。

牛明哲(2012)では，王寅(2013)の（1）と正反対の見解を示している。

第16題：你从学校坐出租车去机场，你对司机说：

A.请您送我去机场　　B.师傅，去机场　　C.其他

正确选项为B。有24%选择A，其中绝大部分为日韩学生。说话并不是越客气越好，要看清楚双方的具体情况。我们叫出租车是付费的，因此你有权利要求司机送你到目的地，对出租车司机的说话方式常常是直接的，过于客气反而让人感觉奇怪。　（p.25）

第16題：学校からタクシーに乗って空港まで行きます。運転手にどう言いますか：

A.空港まで送ってもらえませんか　　B.運転手さん，空港に行って　　C.その他

正解はBである。24%がAを選択し，その大部分は日本人韓国人の学生であった。話し方は丁寧であれば丁寧であるほど良いというものではなく，お互いの具体的情況をよく見る必要がある。タクシーを使うのに，我々はお金を支払う。したがって，運転手に目的地まで送るように要求する権利があり，タクシーの運転手に対する話し方は通常直接的に言う。礼儀正しすぎると却って不思議になる。（筆者訳）

ⅱのケースは，ほかの学習者や研究者に誤解を与えるものである。留学生や中国人学習者と一口に言っても，その内訳（学習者の母語は何語なのかなど）は様々なものであり，論文執筆者が調査対象としたすべての学習者の母語知識を有している場合は少ない。そのため，ある論文で記述されたことが，まるで正しいことのように扱われ，「〇〇語母語話者はこのような間違いを犯す，その理由は××だ」などの本質主義的思考に陥ってしまうこともある。

以下は，中国語の語用論指導をテーマとした董于雯(2015)が吴丽君ほか(2002)の p.342 を引用した部分である。この場面は，中国語やインドネシア語でよく挨拶として用いられる「ご飯食べた？」という表現が外国人留学生になかなか学習されないことに対する理由の言及である。

日本人关于美德的想法有一句谚语："武士吃不上饭也要摆摆架子。"也可以说："武士不露饿相。"如果对日本人说："吃饭了吗？"他们肯定生气。因为日本人得到的印象是"你有生活能力吗？"或者"你有钱吗？要不要请你吃饭？"　(p.82)

日本の美徳の考え方に，「武士は食わねど高楊枝 」という諺がある。つまり，「武士は空腹の表情を見せない」のである。 日本人に 「ご飯食べたの？」と言うと，彼らは必ず怒る。なぜなら，日本人が受ける印象は，「生きる術を知っていますか？」あるいは，「お金を持っていますか？ 食事に誘われたいですか？」というものである。（筆者訳）

著作物にあるプロフィールから，董于雯は日本語に理解がなく，吴丽君等(2002)の本質主義的発話を引用したものである。

筆者は日本人として数十年生きているが，上記のような発想を持ち合わせていないため，この言説には驚きである。

ⅰ・ⅱの問題により，本稿は実際に中国語学習者に調査を行いデータを収集して分析をし，目標言語母語話者による評価を加えた45本の論文を取り上げる。

4.3　語用論的誤りのデータ収集法

表2は，中国語学習者からデータを収集し，誤りの判定を行った研究を整理したものである。

収集法として用いられた方法は全体 45 論文の内，35 本が多肢選択によるものであった。

表 2

データ収集法一覧

作者	収集法	作者	収集法	作者	収集法
张汉娇(2006)	DTC	蔡晓丽(2006)	DTC	朱海群(2007)	多肢選択
刘蕊(2007)	多肢選択	熊云茜(2007)	多肢選択	徐剑 (2009)	多肢選択
蔡环环(2010)	多肢選択	王美玲(2010)	DTC 多肢選択	韩倜(2010)	多肢選択
惠慧(2011)	多肢選択	叶津(2011)	多肢選択	朱明霞(2011)	多肢選択
祝瑞(2011)	多肢選択	金贞林(2011)	DTC	李苏明(2012)	多肢選択
阿留娜(2012)	多肢選択	潘丽英(2012)	多肢選択	唐敬伟(2012)	多肢選択
牛明哲(2012)	多肢選択	连宏宇(2013)	多肢選択	谢春艳(2013)	多肢選択
潘璐(2013)	DTC	张靖(2014)	多肢選択	月亮(2014)	多肢選択
陈胜男(2014)	多肢選択	吕弘菲(2014)	多肢選択	吕弘菲(2014)	多肢選択
王楠(2014)	DTC	文柳晏(2015)	DTC 多肢選択	王国阳(2016)	DTC
杨晓瑞(2016)	多肢選択	王月凤(2016)	多肢選択	孙雯倩(2017)	多肢選択
吴泓霏(2012)	多肢選択	王天宇(2017)	多肢選択	楼敏西(2017)	DTC
孟萌萌(2012)	多肢選択	雷春华(2017)	多肢選択	尹文超(2017)	DTC
段领男(2018)	多肢選択	李帅(2018)	ロールプレイ	金恩姬(2019)	多肢選択
刘骞(2019)	多肢選択	孔令妹(2020)	多肢選択	苏倩(2020)	多肢選択

これらの研究の共通している，或いは傾向としては，多肢選択の多用であり，適切不適切を判断する評価者は論文執筆者自らが 1 人で行っているというものである。

多肢選択の設問自体が不備のあるものもあり，調査結果を，学習者の間違えやすいポイントを重点的に教授していく言語教育の場に応用する汎用性はそこまで高くはない。

5. おわりに

多肢選択はデータを集める際に非常に便利であり，かつ収集できるスピードも速い。しかし，選択肢の中に A と B 両方正解と言える，という悪門も存在する。さらに，評価者自身の価値観が色濃く反映されるため，セカンドオピニオンのような 1 人の評価だけを採用するのではなく，複数人による判定がある方がより良いだろう。

多肢選択を採用した調査のほとんどが，使用語彙は異なるが同じような内容であり，特に「友達に対して」，を想定した設問が顕著であった。中には，親友の名前を普段どのように呼んでいるのか，といった答えが存在しえない多肢選択問題もあった。

本来，自身と相手（1 人の相手・複数の相手）のコミュニティにおけるキャラクターや，いつも礼儀正しく話していても時には冗談っぽく少々荒っぽい言葉遣いをするなど，選択肢にはな

い自分なりの「発話」を誰しもが持っている。同じくウチ集団に属する家族と友達でも，話し方は変わってくる。同一人物でも，年齢によって言葉遣いは変化する。

お互いが納得するコミュニケーション・スタイルであれば，他人が誤りだと主張しても学習者には響かない。しかし，全て完全に自由というわけではない。三宅（2011）が「日本語話者のソト層に対する言語行動はパターン化しやすい。（中略），ことば遣いがパターン化する傾向は，対人関係のとり方に安全性を求めることと無縁ではあるまい。特にソトの人間や場面において，適切な言語行動をとることに心を砕くため，規範を求めてマニュアル本に頼るという現象をも生みだしている。」（p.15）というように，ソトに対する発話にはかなりの傾向がある。実際これは東アジア言語にある傾向である。評価をする目標言語母語話者集団の完全なる評価の一致の可能性は低いものの，母語話者集団が 180 度異なる評価をする，という可能性もまた低い。

「友達相手に何をどのように言うのか」という設問には，母語話者集団がそれこそ 180 度異なる評価をすることもある。したがって，「友達相手」の設定をさけ，語用論的誤りを扱う以上，相手が気分を害し，発話者の人間性を疑ってしまうようなオフィシャルな場面設定を想定した調査が必要になるのである。発話者の人間性を疑うようなものを含めて，相手が友達だと認識している以上，語用論的誤りになりえないのである。

注

1. 正式名称は“中国知识基础设施工程”（CNKI）という。中国国内で発表・投稿された論文が有料で閲覧できるが，すべての論文がここにアップデートされているわけではない。
2. ここでのキーワードは，“语用失误”（語用論的誤り）である。
3. ここでのキーワードは，“对外汉语 语用失误”（対外中国語・語用論的誤り）である。
4. 対照語用論は清水（2009）によると「異なる言語の母語話者を比較対照することにより，その言語の語用論的，社会文化的な特徴をあぶり出そうとする」（p.61）と定義されいる。「対照語用論」の名称として他に「異文化間語用論」が使われることもあり，清水（2009）では「異文化間語用論」という名称が使われている。
5. Weinreich（1974，神鳥訳 1976）の定義は「音素体系の大半，（中略），要素を持ち込まれることに起因するところの，諸様式の編成替えのことである。」（p.1）。Odlin（1989，丹下訳 1995）の定義は「目標言語と，（中略），習得された他の言語との間の，類似点及び相違点から生じる影響をいう。」（p.32）。張（2001）の定義は「学習者が，（中略），無意識に母語のルールを運用して起こす現象」（p.135）。迫田（2002）の定義は「学習者の母語と目標言語との違いが言語習得に影響する。」（p.86）。
6. “知网”で“对外汉语”を検索すると 5.04 万もの論文がヒットする。その内，修士・博士論文は 2.77 万本である。

参考文献

Herbert W. Seliger, Elana Shohamy. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.（土屋武久，森田彰，星美季，狩野紀子（訳）（2001）『外国語リサーチマニュアル』大修館書店）

池上真人（2015a）「多肢選択文法問題の設問形式に関する研究：択一式と複数選択式の解答プロセスに焦点をあてて」『言語文化教育』*35*(1), 55–72

池上真人（2015b）「択一式と複数選択式の多肢選択文法問題の比較研究」『四国英語教育学会紀要』*35*(1), 15–24

Kasper, G. (2000). Data collection in pragmatics research. In H. Spencery-Oatey (Ed.), *Culturally speakin: Managing rapport through talk across Cultures*. 316–41. Continuum.（浅羽亮一（監修）福島佐江子（訳）（2004）「語用論研究におけるデータ収集」『異文化理解の語用論：理論と実践』第 6 章, 研究社, pp.134–168

Kasper, G. (1992) Pragmatic transfer. *Second Language Research*, *8*(3), 203–231

宇佐美洋（2014）『「非母語話者の日本語」は，どのように評価されているのか：評価プロセスの多様性をとらえることの意義』ココ出版

小野正樹（2020）「日本語教育と応用語用論」加藤重広・澤田淳（編）『はじめての語用論：基礎から応用まで』第 15 章, 研究社, pp. 240–254.

大平未央子（2009）「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁（編）『「正しさ」への問：批判的社会言語学の試み』3 章, 三元社, pp. 85–110.

佐藤慎司・奥泉香・仲潔・熊谷由理（2013）「「文化」：文化人類学とことばの教育における文化概念の変遷と現状」佐藤慎司・熊谷由理（編）『異文化コミュニケーション能力を問う：超文化コミュニケーション力をめざして』第 1 章, ココ出版, pp. 3–31.

清水崇文（2016）「応用語用論」加藤重広・滝浦真人（編）『語用論研究法ガイドブック』第 8 章, ひつじ書房, pp. 217–238.

清水崇文（2018）『コミュニケーション能力を伸ばす授業づくり：日本語教師のための語用論的指導の手引き』スリーエーネットワーク

田所希佳子（2016）「場面に重点を置いたコミュニケーション教育において評価の多様性に注目する意義」宇佐美洋（編）『「評価を持って街に出よう：「教えたこと・学んだことの評価」という発想を超えて」』第 9 章, くろしお出版, pp. 155–170.

Thomas, J.(1983) Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics, 4*(2), 91–112

宇佐美洋（2014）『「非母語話者の日本語」は，どのように評価されているのか：評価プロセスの多様性をとらえることの意義』ココ出版

中国語参考文献

阿留娜(2012)《俄汉交际中的语用失误研究》长春理工大学 硕士学位论文

蔡环环(2010)《泰国留学生汉语语用失误调查》西南大学 硕士学位论文

蔡晓丽(2006)《日韩和东南亚留学生习得汉语拒绝言语行为的调查研究》暨南大学 硕士学位论文

陈胜男(2014)《俄罗斯留学生汉语拒绝言语行为的语用失误研究》辽宁师范大学 硕士学位论文

段领男(2018)《韩国学生汉语招呼语语用失误调查研究》吉林大学 硕士学位论文
董于雯(2015)《对外汉语语用教学研究》中国社会科学出版社
韩倜(2010)《留学生汉语习得中语用失误的考察与分析》华中科技大学 硕士学位论文
惠慧(2010)《哈萨克斯坦哈萨克族来华留学生汉语招呼语使用情况调查》新疆师范大学 硕士学位论文
金恩姬(2019)《韩国留学生对中国女性称谓语语用失误及教学建议》浙江大学 硕士学位论文
金禹铭(2014)《俄罗斯留学生汉语恭维语的语用失误研究》辽宁师范大学 硕士学位论文
金贞林(2011)《韩国学生的汉语语用偏误分析及教学建议——以“请求”,“拒绝”,“道歉”为例》山东师范大学 硕士学位论文
孔令妹(2020)《对外汉语教学中留学生招呼语语用失误调查研究》曲阜师范大学 硕士学位论文
雷春华(2018)《西方留学生汉语学习中的文化差异冲突现象研究》江西师范大学 博士学位论文
李帅(2018)《汉语作为第二语言的学习者“请假”言语行为的语用研究》华东师范大学 硕士学位论文
李苏明(2012)《面向对外汉语教学的汉英礼貌用语对比分析》沈阳师范大学 硕士学位论文
连宏宇(2013)《俄罗斯留学生汉语请求言语行为语用失误研究》辽宁师范大学 硕士学位论文
刘骞(2019)《初中级阶段泰国中学生常见汉语社交语用失误现象分析——以帕瓦纳·菩提坤职业学校学生为例》浙江科技学院 硕士学位论文
刘蕊(2007)《美国学生汉语习得中社交语用失误的考察与分析》北京语言大学 硕士学位论文
楼敏西(2017)《中亚留学生汉语请求—道歉言语行为语用失误研究》新疆大学 硕士学位论文
吕弘菲(2014)《俄罗斯留学生汉语称呼语行为语用失误研究》辽宁师范大学 硕士学位论文
毛嘉宾(2000)《外国人学汉语的语用失误探析》烟台师范学院 硕士学位论文
孟萌萌(2017)《韩语母语者汉语问候言语行为偏误研究》河南大学 硕士学位论文
牛明哲(2012)《外国学生汉语语用失误探析——以礼貌语为例》山东大学 硕士学位论文
潘丽英(2012)《试论跨文化交际中词汇的语用失误》黑龙江大学 硕士学位论文
潘璐(2013)《俄罗斯留学生习得汉语拒绝言语行为的研究》沈阳师范大学 硕士学位论文
苏倩(2020)《来华留学生汉语礼貌语语用偏误分析及教学对策与设计》青岛大学 硕士学位论文
孙雯倩(2017)《面向美国留学生的中国礼仪文化教学研究》黑龙江大学 硕士学位论文
唐敬伟(2012)《顺应理论视角下的外国留学生日常交际语用失误研究》山东大学 硕士学位论文
王国阳(2016)《来疆中亚留学生汉语拒绝言语行为语用调查与分析》新疆师范大学 硕士学位论文
王美玲(2010)《对外汉语文化语用教学研究》陕西师范大学 硕士学位论文
王楠(2014)《蒙古国留学生汉语交际语用失误研究》内蒙古师范大学 硕士学位论文

王天宇(2017)《留学生汉语寒暄语语用失误调查研究》沈阳师范大学 硕士学位论文
王月凤(2016)《基于顺应理论的跨文化语用失误研究——以云南师范大学东南亚留学生为例》云南师范大学 硕士学位论文
文柳晏(2015)《跨文化交际视角下的汉英谦语比较》河南大学 硕士学位论文
吴泓霏(2017)《请求，称赞，辞让，含蓄类言语交际行为语用失误研究及教学策略》辽宁师范大学 硕士学位论文
谢春艳(2013)《越南留学生汉语敬语语用偏误分析》广西民族大学 硕士学位论文
熊云茜(2011)《汉语招呼语语用及教学对策研究——基于泰国学生语用能力的调查》北京语言大学 硕士学位论文
徐剑(2009)《留学生日常交际语的语用失误研究》华中科技大学 硕士学位论文
杨晓瑞(2016)《中高级阶段塔吉克斯坦留学生汉语礼貌用语语用偏误分析》新疆师范大学 硕士学位论文
叶津(2011)《俄罗斯留学生汉语语用失误调查分析》黑龙江大学 硕士学位论文
尹文超(2018)《越南中级阶段留学生汉语拒绝言语行为的调查研究——以广西民族大学越南中级阶段留学生为例》广西民族大学 硕士学位论文
月亮(2014)《吉尔吉斯斯坦汉语学习者社交范畴的语用偏误考察》上海师范大学 硕士学位论文
张汉娇(2006)《留学生汉语招呼言语行为研究及教学研讨》暨南大学 硕士学位论文
张靖(2014)《欧美留学生源于言语交际文化差异的语用偏误分析及对策》辽宁大学 硕士学位论文
朱海群(2007)《论留学生汉语语用失误分析与对策》广东外语外贸大学 硕士学位论文
朱明霞(2011)《欧美留学生跨文化社交语用失误研究》西南大学 硕士学位论文
祝瑞(2011)《留学生使用汉语招呼语的语用失误研究》南京师范大学 硕士学位论文

外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 報告論集 第 14 号
上運天 美都子・東矢 光代 (pp. 42–62)

対話的な学びで深める国際理解・異文化理解教育の試み
—動画制作，サイレント・ディスカッションによる イマ—ジョン校中学部での授業実践—

上運天美都子
日本大学大学院生

東矢光代
琉球大学

International and Intercultural Understanding Education Deepened through Interactive Learning:
Classroom Practice with Video Project and Silent Discussion at an Immersion Junior High School

Mitoko Kamiunten
Graduate Student, Nihon University

Mitsuyo Toya
University of the Ryukyus

Abstract

本稿では，英語イマ—ジョン校の中学部における ICT による対話的学びを取り入れた国際理解教育・異文化理解教育の実践について報告する。現職教師対象のラオス実地研修に参加した際に得た工芸品・記録写真や，現地での取材インタビューレポートの展示により生徒の気付きを促した後，ポストイットのコメント共有を経て，上級生（中学 3 年生）はテーマに沿ったラオスを紹介するバイリンガル動画の制作を行う一方，下級生（中学 1 年生）は制作された動画を鑑賞した。最後に授業時間外にサイレントディスカッションとして，共有クラウド上でお互いにコメントをやり取りした。生徒同士のコメントをテキスト分析した結果，生徒たちのラオスに対する関心は深まったことがわかったが，不発弾に関することなどのラオスの課題について学びを深める場面においては，課題も残った。より効果的な授業を目指すには，担当する教員の資質向上や授業改善が今後の課題であることが示された。コロナ禍の Zoom 遠隔授業などで，共に学びを深めた他校の教師とお互いの専門性を活

かした授業を行い合うなど，ここ数年で進化したICT活用が，今後の有効な方策のひとつとして期待される。

Keywords: 国際理解・異文化理解教育，ラオス，KH Coder，Google Classroom

---

1. はじめに

ユネスコ（UNESCO：United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 国際連合教育科学文化機関）が国際理解教育を提起した背景には，隣国の歴史，生活様式，考え方を理解しなかったことが第二次大戦の原因となったことにあるという反省からであった（林, 2021）。そのことから 2001 年に策定された MDGs（Millennium Development Goals ミレニアム開発目標）の後継として，SDGs（Sustainable Development Goals 持続可能な開発目標）が，2015 年 9 月の国連サミットで加盟国の全会一致で採択され，2030 年までに持続可能でよりよい世界を目指す国際目標が，「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」に記載された。SDGs は地球上の「誰一人取り残さない（leave no one behind)」の誓いのもと，17 のゴール・169 のターゲットから構成されている（外務省, 2022)。本稿で取り上げたラオス（ラオス人民民主共和国：Lao People's Democratic Republic, 以下略）も国際的な支援を要する特に開発の遅れた国 LDC（Least Developed Country 後発開発途上国，以下略）のひとつである。

第 1 著者は 2017 年度，沖縄 JICA（Japan International Cooperation Agency：独立行政法人国際協力機構，以下略）にて約 1 年間，学校現場で生かせる国際理解・異文化理解教育や国際支援について学び，その一環として夏休みを利用した教師対象の海外視察研修に参加する機会を得た。その際，ラオスにおける JICA の国際支援のあり方に触れた。JICA は，開発途上国抱える問題に対して技術や資金の支援を行っている。具体的には，インフラ整備，農業・漁業支援，医療・保健支援，教育支援など，多岐にわたる分野でのプロジェクトを展開している。本視察研修においては，主に「人」を介した支援のあり方に焦点をあてた。研修で得られた知見をもとに，ラオスを扱った国際理解・異文化理解授業実践を通して，対話的に学び合いながら異文化への理解を深めていくために，相手を理解し，それを伝えていく態度の育成を目指した授業展開を，イマージョン教育（バイリンガル教育の一種）である A 校の中学部において試みた。

イマージョン教育とは，「母語とは違う第 2 言語で通常教科のすべて又は一部を教える教育的試み」（伊東，2007, pp.138-160）である。第 1 著者が勤務する A 校は公的認可を得た一条校であり，学校教育法第 1 条に定める教育機関である。目標言語を英語とし，国語以外の教科の授業をほとんど英語で行っている。15 カ国から

教師が集まり，国際色豊かな幼小中一貫校である。留学などの海外経験豊富な教師が多く在籍し，学校生活そのものが国際的で多文化に触れる機会に恵まれているため，特に国際理解教育や異文化理解教育を行う必要性はあまりないとも言える。ただし，A 校の生徒たちは，国籍や第一言語は日本人としてのアイデンティティを持ちながら，それぞれが異なる国や文化と関わりを持つ国際的な人々である。そのため，日本の立場や役割を意識しながら，自分たちが世界でどのような役割を果たすことができるかを考えることが求められている。

本稿では，そのような状況を踏まえて実践した，国際理解教育の効果を報告する。ラオスでの視察研修に参加した教師たちが作成したレポートを主要な教材として活用することにより，文章（テキスト）を媒介とした「主体的・対話的で深い学び」の実現を探索した。これまでの日本の国際理解教育は理念中心であることから，「焦点がしぼりにくい」「何をすればいいかわからない」といった曖昧性が教育現場で指摘される中，多様な実践が柔軟に行われてきたが，反省的にとらえ直す動きは少なかった（佐藤, 2007）。その問題意識をふまえながら，A 校における授業実践を通して，これからの国際理解・異文化理解教育における教育方法の在り方を検討する。

なお，国際理解の定義は一定ではなく，国際理解の下位語であったはずの異文化理解が同義語に扱われたり，時には上位語として使用されている（大喜多, 2021）。環境省のホームページの，授業に活かす環境教育の学年別・教科別ガイドには「国際理解（異文化理解）」と表示されており，両用語が同義語として扱われている。この定義のように，理解の対象を文化と限定した方が，おそらく，この扱いが筆者を含む一般の教職員には理解しやすいと考えた。よって本稿では，国際理解教育，及び異文化理解教育の両用語を取り上げることとする。

2. 国際理解教育・異文化理解教育

大喜多（2021）は，新学習指導要領に見られる中学校の英語教育における「文化理解」について，これまでの学習指導要領と比較しその違いを検証し，2017 年の小学校・中学校，2018 年の高等学校に告示された学習指導要領で，国際理解教育がより重視されていることを示している。我が国の急激な人口減少が進む中，高等教育の質・多様性を高め，社会の活性化・ダイバーシティの深化を図ることは，極めて重要な課題となっている（文部科学省, 2022）。約 10 年ごとに改訂される我が国の学習指導要領に，持続可能な社会の構築の観点が盛り込まれたのが 2008 年の幼稚園教育要領・小学校学習指導要領・中学校学習指導要領，及び 2009 年の高等学校学習指導要領であった。2018 年の改訂では ESD の考え方に沿った各教科における国際理解教育の取り組みが示されている。

国際理解教育の重要性，必要性が高まる中，2016 年には教育職員免許法が改正

された。これを受けて家入（2020）は，大学で行なった教職課程の異文化理解講義に対する学びの調査検証より，グローバル社会の理解を深める異文化理解教育が，教師の資質向上に寄与する取り組みであることを示している。しかし，英語科教員をめざす初年次大学生（小学校教諭一種免許状と中学校教諭一種免許状（英語）の同時取得が可能）を対象としたアンケートにおいて，異文化理解に関する授業を受けた経験のある学生は 5 名（23%）のみであった。さらに，その少ない経験者も，異文化理解教育は ALT の英語による異文化紹介にとどまり，英語力の向上に重きをおいていたため，異文化理解態度に関わるような深い学びにつながったという感覚はなかったとしている（家入, 2020）。

表 1
学習指導要領における ESD 関連記述

※文部科学省（2018）より抜粋し作成

小学校	中学校	高校
社会	社会　地理的分野	国語　国語総合
理科	社会　歴史的分野	地理歴史　世界史 A
生活	社会　公民的分野	地理歴史　世界史 B
家庭	理科　第 1・2 分野	地理歴史　日本史 A
	音楽	地理歴史　日本史 B
	美術	地理歴史　地理 A
	保健体育	地理歴史　地理 B
	技術・家庭	公民　現代社会
	家庭分野	公民　倫理
	技術分野	公民　政治・経済
	外国語　英語	理科
		保健体育　体育
		芸術　工芸
		外国語
		家庭

現代の大学生ですら，異文化理解教育を受けた経験者が少ないという現実を踏まえると，現職の教員で受講経験のある者はさらに減るであろう。筆者自身，ラオス視察研修を含む一連の JICA 国際理解教育以前の異文化教育の経験はなかった。しかしながら，学校における国際理解教育はますます重視されるようになり，英語科以外の教科でも国際理解教育に取り組むことが示されるようになっている（大喜多, 2021)。表 1 は,「学習指導要領における ESD 関連記述（文部科学省）より，ESD 関連の記述が示された教科を学校種別にまとめたものである。最新の 2018 年学習指導要領では，１）幼小中高の全てを通して見られるのが，社会・理科・(生活)・家庭科で，２）中学校では音楽・美術・保健体育・外国語（英語）が追加され，3）高校では国語（国語表現）が追加されている。

米田（2018）は，2020 年の小学校英語教科化を見据え，英語教育と国際理解教育・異文化コミュニケーションを関連づけた活動について考察し，さまざまな方法で相手と意思を伝達し合う異文化間コミュニケーション技術で，自分の意思を伝えることのみならず，相手の気持ちや周囲の状況を読み取る能力が重視されると述べている。また，国際社会を構成する国民・民族が個人及び国家の協力・協調の関係を築くため，生活・文化様式や体系，実態などを相互に理解し合うことが国際理解である（米田, 2018）と示している。今後ますます国内外の多様な価値観を知ることや，多様な文化的・ 言語的背景をもつ人々と協働できる力や，広い視野で自ら課題に挑戦する力を身につけた真のグローバル人材の育成が求められている（文科省，2022)。

では，将来を担う子どもたちが，世界の問題に目を向け，身近な問題として捉えるようになるために，学校ではどのような国際理解教育が期待されるのであろうか。日本の国際理解教育について，佐藤（2007）は表 2 のように，対象別，領域別，資質といった多様な理論が混在し，具体化した実践的な枠組みがないと指摘している。

しかし，ボーダレス化が進む中，多文化共生が身近になり，ますます多様で複雑な国際理解・異文化理解教育が求められていくことになる。例えば，JICA の研修中にインタビューに答えてくれた，ラオス国立病院に派遣された JICA 隊員の日本人の助産師は，高い乳幼児死亡率や妊産婦死亡率の要因となるラオスの慣習と向き合っていた。簡単な技術で救える命であることが理解されず，目の前で命を失う乳

表 2

「国際理解教育」の多様な理論の混在※佐藤（2007）より抜き出し作成

対象別	海外・帰国児童生徒 ，外国人児童生徒
領域別	異文化理解・環境・平和
資　質	コミュニケーションカ ・表現力

幼児をみつめる葛藤の日々が語られた。援助は時には現地の人から批判を受けることも多く，その国や地域の文化・風習を理解し相手を尊重し，日本の価値観を押し付けず根気強く支援をし続けることの苦労は想像に難かった。

しかし，ボーダレス化が進む中，多文化共生が身近になり，ますます多様で複雑な国際理解・異文化理解教育が求められていくことになる。例えば，JICA の研修中にインタビューに答えてくれた，ラオス国立病院に派遣された JICA 隊員の日本人の助産師は，高い乳幼児死亡率や妊産婦死亡率の要因となるラオスの慣習と向き合っていた。簡単な技術で救える命であることが理解されず，目の前で命を失う乳幼児をみつめる葛藤の日々が語られた。援助は時には現地の人から批判を受けることも多く，その国や地域の文化・風習を理解し相手を尊重し，日本の価値観を押し付けず根気強く支援をし続けることの苦労は想像に難かった。

今後の国際理解・異文化理解教育は，これまでの価値観や考え方を根本から覆される場面に直面する可能性もある。時には正しい価値観であっても通用しない状況にも遭遇するのかもしれない。異文化交流の実践の場で，貧困・難民・開発といった地球的課題などにおける「異（国）文化 」と「自（国）文化 」の対比により，「自文化」である「日本」の優位性を抱く（佐藤, 2007）場面に遭遇するであろう。答えのない課題に直面した時こそ，現学習指導要領に示された「対話的な学び」や協働学習で身につけた力で，自分や他者と対話しながらその時，その時の解決方法を探っていくのだと考える。

3. 本研究の背景と研究課題

本研究は，2017 年度に JICA による教師海外視察研修に参加したメンバーとともに取り組んできた，中学生に対する国際理解・異文化理解教育の授業実践を報告するものである。国際理解教育は，異文化間の理解を深め，国際社会での協力や対話の促進を目的（Cushner & Brislin, 1996）とし，1980 年代には，異文化間のコミュニケーションや理解を促進する教育プログラムが開発された（Cushner & Brislin, 1996）。1990 年代には環境問題や人権問題など国境を越えた課題への取り組みが強調されたグローバル教育が国際理解教育の重要な概念となった（Pike & Selby, 1999）。2000 年代以降は ESD（Education for Sustainable Development 持続可能な社会の創造を目指す学習や活動，以下略）が国際理解教育の潮流（UNESCO, 2014）である。ESD は，環境保護，経済発展，社会的公正の 3 つの柱を基盤とし，世界的な課題解決に向けた教育を求めている。

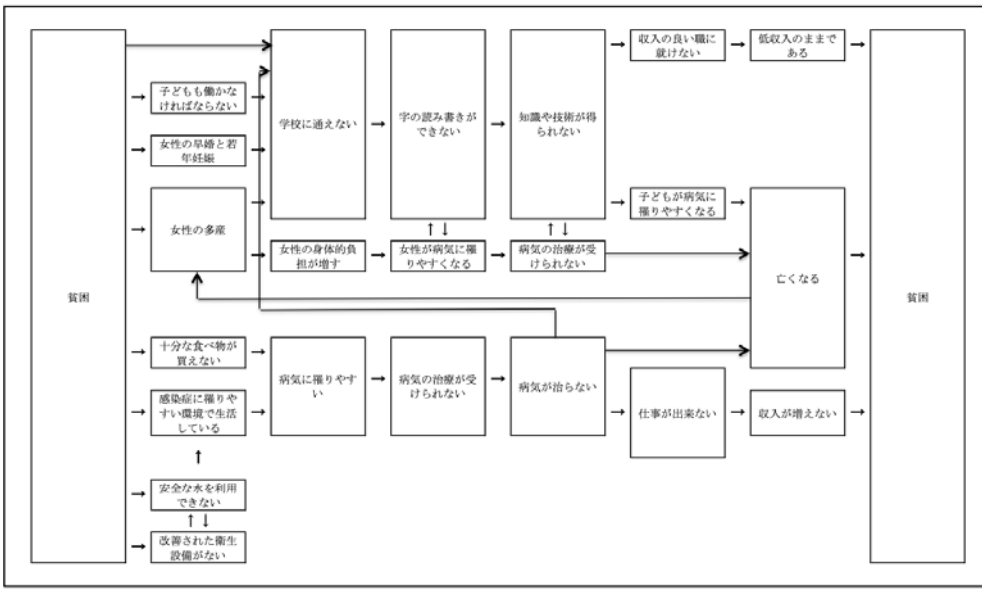
多くの開発途上国は，課題に対処するための資金と知識・技術不足を補う必要性があり，多角的な地球規模の支援が必要である （木下, 2017）。特に開発の遅れた国を LDC（Least Developed Country：後発開発途上国，以下略）として，当該国の同意を前提として，CDP（United Nations Committee for Development Policy 国連開発

計画委員会）の基準に基づき，46 か国が認定されている（2022 年 8 月時点，3 年に一度リストの見直しあり）。内訳はアフリカ（33），アジア（9），大洋州（3），中南米（1）であり（外務省, 2022），本稿で取り上げたラオスも LDC のひとつである。LDC 認定の判断基準は，（1）一人当たり国民所得（GNI），（2）栄養不足人口の割合・5 歳以下乳幼児死亡率・妊産婦死亡率・中等教育就学率・成人識字率を指標化した人的資源指数（HAI：Human Assets Index），（3）人口規模・地理的要素・経済構造・環境・貿易のショック・自然災害のショックから構成された，経済脆弱性指数（EVI：Economic Vulnerability Index）である（外務省, 2022）。LDC の支援は国際社会にとって重要な責任であり，包括的かつ長期的な支援が求められている。

図 1 は，木下 （2017）の示した MDGs と貧困の悪循環との関連イメージである。図には，子どもの労働で家計を支えなければならない貧困状態は，学校に行けないため読み書きができず， 知識や技術を学べない未熟練労働者が増え，労働条件や収入の良い職に就くことができず貧困から抜け出せない状態が示されている。また貧困や飢餓による栄養不良状態で虚弱化し，感染症を含む疾病への被患による休職や失業による収入減が，こどもの学校教育のドロップアウトの要因となる流れがわかる。特に，女性の教育レベルの低下は，育児に関する基礎的な衛生環境や保健衛生に関する知識不足となり，子どもの病気をひきおこす。女性の早婚は若年層の妊娠や多産による身体的負担を増し疾病や死亡の原因となる（木下, 2017）。

図 1

MDGs に関連する貧困の悪循環のイメージ図（木下, 2017, p.より引用）



国連ミレニアム開発目標報告 2015 MDGs 達成に対する最終評価（2015 年 7 月）ではMDG はこれまでで最も成功した世界規模の貧困撲滅のための取り組みで，すべての目標について何らかの成果が見られ，ラオスの LDC からの卒業も見込まれている。（木下, 2017）。

ラオスは東南アジアに位置し中国，ミャンマー，タイ，カンボジア，ベトナムの 5 カ国と国境を接したメコン川を抱く内陸国で，ラオ族を中心とした多民族国家の仏教国である。ラオスでは慎み深さが重んじられ，競い合い争い合うことは嫌われ，それぞれの文化を尊重しあってきた。今日見られる多様で豊かな文化や文化財は平和共存の産物である（ラオス情報文化観光省観光部 Facebook）。

しかし，その歴史においては，フランス保護領（1893~1953），第二次世界大戦（1939 年~1945 年）や内戦の混乱期を経て，1975 年に社会主義計画経済国家となり，その後 1986 年に市場経済導入で経済国家となった（木下, 2017）。隣国のベトナム戦争（1975 年終結）時に爆撃機の通り道となったラオス・シエンクワン県は，戦争国ではないにもかかわらず現在では世界中で使用禁止の人命殺傷用の恐ろしい非人道的な「クラスター爆弾」を含む大量の爆弾をアメリカ軍によって投下され，現在でも不発弾として地中に残存し，経済発展を阻害している（ODA：貧困削減に資する UXO Lao の実施能力強化プロジェクトより）。

第 1 著者が参加した現職教員対象の国際理解教育の研修プログラムには，このようなラオスでの現地視察研修が含まれており，実際の視察研修中にも，目と鼻の先にある学校にメガホンで不発弾撤去を知らせ，授業を中断し不発弾を手作業で爆破撤去していた。一見，のどかで平和な家や田んぼや学校の周りは不発弾に汚染されており，不発弾撤去作業が完了した土地は 1 %にも満たないという。

2017 年のこのような経験を踏まえ，第 1 書者は勤務校での中学生対象の授業において，実地研修で得た事物や写真，参加者のレポートを用いて，ラオスの現状について理解・共有を深める学習を実施した。対象としたのは，日英語のバイリンガル育成を目的としたイマ―ジョン校（A 校）の中学部の生徒である。A校ではコロナ以前から，生徒 1 人に 1 台のタブレット端末を持たせ，動画プレゼンテーションや共有クラウドの活用など，情報リテラシーの育成にも取り組んできた（上運天・東矢，2017）。その特性を生かし，本実践では学習指導要領に掲げられた「主体的・対話的で深い学び」を志向する国際理解教育の授業を行った。具体的に，本研究の課題は以下の 2 点である。

1）ラオスをテーマとし，対話やサイレントディスカッションを取り入れ，ICT を活用した国際理解教育の活動を通して，生徒はラオスに対して関心を示し，理解を深めたか。

2）同活動を通して，ラオスの抱える課題を身近な問題として捉え，考えを深めることができたか。

4. 研究方法

4.1　参加者

この調査の協力者は，幼小中一貫のイマージョンプログラム教育校 A 校に在籍する中学 1 年生（中 1 生，以下略）2 クラス 48 人，及び中学 3 年生（中 3 生，以下略）2 クラス 25 人であった。中 1 生は小学校 1 年生からイマージョン教育プログラムを開始した初期イマージョンの生徒である。

一方，中 3 生のほとんどは小学校 3 年生の時に A 校に転入し，イマージョン教育プログラムを小学校 3・4 年生で開始した中期イマージョンの生徒で，アメリカで生まれ育った英語ネイティブスピーカーが 1 人いた。また，小学校 6 年生の後半に転入してきた生徒が 1 人おり，入学当時の日本語力はほとんどゼロの英語ネイティブスピーカーであった。

調査期間は 2015 年 10 月から 2016 年 1 月の 3 ヶ月間である。ただし，インフルエンザによる学級閉鎖があったため，授業実践は断続的に行った。本研究の実施については，生徒個人が特定されないように配慮し，A 校の倫理委員会より使用許可を得ている。

4.2　教材

本実践の教材はすべて，第 1 著者の JICA 研修の結果に準拠している。まず，ラオス研修で入手した工芸品と写真を図書館に展示し，生徒たちの興味関心を向上させる試みを行った。工芸品の例としては，研修中に訪問したドンコー村の女性が参加した教師たちの目の前で織った手織りの民族衣装であるシンや，不発弾で作られた驚くほど軽いスプーン，不発弾被害者が職業訓練を経て作成販売するスタイリッシュな小物類や T シャツ，ラオス語の絵本，そしてカオニャオという主食を入れる竹かご類などであった。

さらに，JICA 研修に参加した 8 人の教師がラオスで撮影した写真を額に入れたり，アルバムに貼り付けたりして展示した。写真には，不発弾を利用して建てられた家やカフェ，爆発後のクレーター，仏教国ラオスの世界遺産や僧侶の托鉢風景，そして世界遺産候補地のミステリアスな高原（2022 年，世界遺産位登録）などが写っている。また，ラオスの子どもたちや学校，病院などの公共施設，市場やナイトマーケット，そしてメコン川沿いの島，ドンコー村で生活する人々や風景である。これらの写真は，後述する「ラオスレポート」とつながるように展示配置を工夫した。

視察に参加した教師 8 人は現地の状況を取材し，記事（以下，「ラオスレポート」）としてまとめた。取材の協力者は，1）各視察地に勤務する現地の方々（通訳者を介して取材），2）ラオス在住の JICA 派遣隊員，3）ラオス在住の沖縄県出身者やその家族，4）日本大使館職員等であった。

書かれた記事は後日，沖縄 JICA の監修の下で最終報告書にまとめられ，沖縄県内の各学校にも配布された。本実践ではこのラオスレポートを教材として活用することとし，①文化・風習，②観光，③教育，④ラオスの抱える問題と支援，⑤その他の 5 つのカテゴリーに分類し，写真を添えてメインの教材として展示した。

4.3 単元計画と授業活動の詳細

本実践の授業時数は，中 3 生が 50 分×5 コマ，中 1 生が 50 分×3 コマであった。また，両学年とも朝自習の 15 分を 2 回利用した。同じテーマの学習を 2 つの学年で行い，クラウドを利用して異学年間の学びをつなぐ場面を設けた。また，生徒は先述のラオスの工芸品・写真とラオスレポートの展示物などを休み時間等を利用して鑑賞し，レポートに対しての感想をポストイットに記述した。

表 3

国際理解・異文化理解授業の流れ

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">2017 年度</th></tr>
<tr><th></th><th>中 3</th><th>中 1</th></tr>
<tr><td>1</td><td colspan="2">写真・工芸品をラベルや説明なしで展示（2 週間・図書館）</td></tr>
<tr><td>2</td><td>4～５人組の 5 つのグループに分かれ，割り当てられた展示品をインターネットや図書館を利用してグループでリサーチし，想像していたことやわかったことについてプレゼンする。</td><td>- - -</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3</td><td colspan="2">ラオス視察教師の書いた「ラオスレポートを読み，５つ選択しポストイットでコメントする。</td></tr>
<tr><td colspan="2">さらにレポートを１つに絞り，感想を書く（日本語・英語）。書いた文章を音読し，各自のノートパソコンで録音し Google classroom に提出する（日本語・英語）。</td></tr>
<tr><td>4</td><td>２学年分のポストイットコメントの特徴を話し合い，その内容をプレゼンする。</td><td>２グループに分かれ，ラオス視察教師らの撮影した写真を利用しコラージュボードを作成する（後日 JICA フェスタに展示）。</td></tr>
<tr><td>5</td><td>これまでのアクティビティを各グループでまとめ，ラオス紹介バイリンガル動画を作成する。録画は各グループ代表のノートパソコンを利用する。</td><td>- - -</td></tr>
<tr><td>6</td><td colspan="2">※　Class Comment 上で中 1 生と中 3 生が WEB 場でやり取りのやりとりを行なう。（本研究ではこの「サイレント・ディスカッション」の内容をテキストマイニングし，分析した）</td></tr>
</table>

次に，図書館やインターネットを駆使し，中学 3 年生は 4 人 1 組の 5 グループに分かれ，対話をしながらラオスに関するバイリンガルの動画（以下，ラオス動画）制作に取り組んだ。役割分担は生徒に任せ，各々が，ビデオ編集やスクリプト作成，小道具調達など得意な活動を担当した。各々のグループには，先にあげた①文化・風習，②観光，③教育，④ラオスの抱える問題と支援，⑤その他の各テーマをくじで割り当てた。

この際，ポストイットに書かれたコメントの分析を動画に取り入れるよう指示をした。そして，完成したラオス動画を中 1 生が鑑賞し，Google Classroom の限定公開コメント（以下，Class Comment）」上でコメントを残すことで，中 1 生と中 3 生がお互いにやり取りができるようにした。文字によるこのやり取りを，本実践ではサイレントディスカッションと呼ぶ。表 3 は，全体の授業の流れを学年並列でまとめたものである。

4.4　データと分析方法

先に掲げた 2 つの研究課題に対する結果の分析には，Class Comment に書き込まれた文章を，テキストマイニングソフト KH Coder（樋口, vol3）で解析した。KH Coder は自動化されたプログラムを用いて計量テキスト分析をする方法を採用しており，文章の全体の傾向を捉える上で，信頼性と妥当性が高い（樋口, 2014；赤塚, 2021）。分析においては，本実践での活動，特に最後に行ったサイレントディスカッションで得られた Comments に見られる考え方や学びの特徴をテキスト分析により明らかにし，国際理解教育の意義や今後の課題，可能性について考察した。サイレントディスカッションは，参加者が書かれたメッセージを使って，会話や討論を行う方法で，異なった学年間でも，時間や場所の制約にとらわれず交流活動が可能である。Google classroom の掲示板 class comment には活発に書き込みが行われ，対話による深い学びを反映したと考え，分析対象とした。

分析に使用されたデータは 393 の文と 134 の段落，総抽出語は 8513 語で，そのうち使用されたのは 3087 語であった。解析にあたって，以下の 7 語を，強制抽出語に設定した。文脈によっては国名として認識されていない「ラオス」，入力の上で「プレゼント」と変換ミスのあった「プレゼン」，個々のアルファベット「B」「G」「M」として抽出されてしまう「BGM」，固有名詞としての「ナタデココチーム」や「CHR チーム」，「ティ」のみが抽出されてしまった「クオリティ」，「アイ」と「コンタクト」で二単語として抽出されてしまった「アイコンタクト」の 7 個である。また，「なたでこ子」「なたでここ」などの記述を，「ナタデココチーム」に，「プレゼンテーション」は「プレゼン」に統一した。

分析にあたっては，まず生徒がコメントで使用している語の傾向を単語の使用頻度で確認し，それらの語と他の特徴語の位置が対応分析図でどのように示されてい

るかを分析した。次に，共起ネットワーク図で，関連性が高いと思われる共起語グループを確認した。その後，先の過程で特に重要だと思われる特徴語に注目し，それらが実際の生徒のコメントの中でどのように使用されているかを調査した。

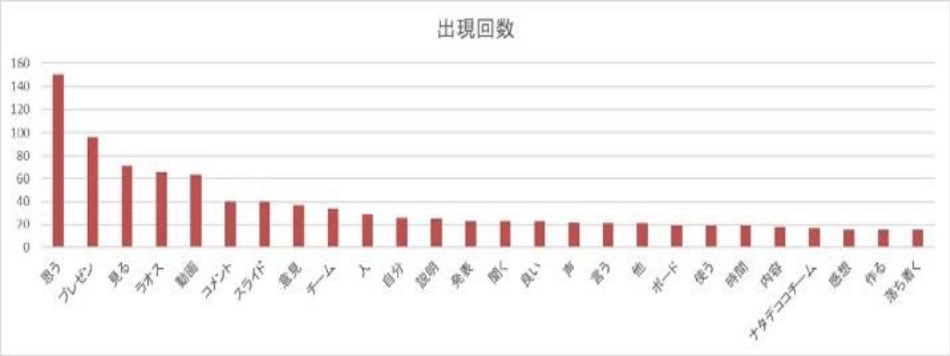
5. 結果

5.1 抽出語の出現回数

まず，抽出された出現回数の多い特徴語を見ていく。図 2 より，最も頻出する単語群は，「思う（152 回）」「プレゼン（96 回）」「見る（75 回）」「ラオス（69 回）」「動画（67 回）」「コメント（40 回）」であり，これらは授業内で行われた学習活動の内容を説明するために用いられた語彙であった。

次に「意見（37 回）」「人（35 回）」「自分（29 回）」は，自分自身と他の人の意見を比較するための記述に関連する語彙であり，「声（23 回）」「ボード（20 回）」「使う（19 回）」「時間（18 回）」はプレゼンテーション方法を表現するための語彙と考えられる。また，「ナタデココチーム（17 回）」と「落ち着く（14 回）」という単語は，多くの生徒が使用した可能性があるため，これらの単語にも注目してみたい。

図 2
特長語の出現回数



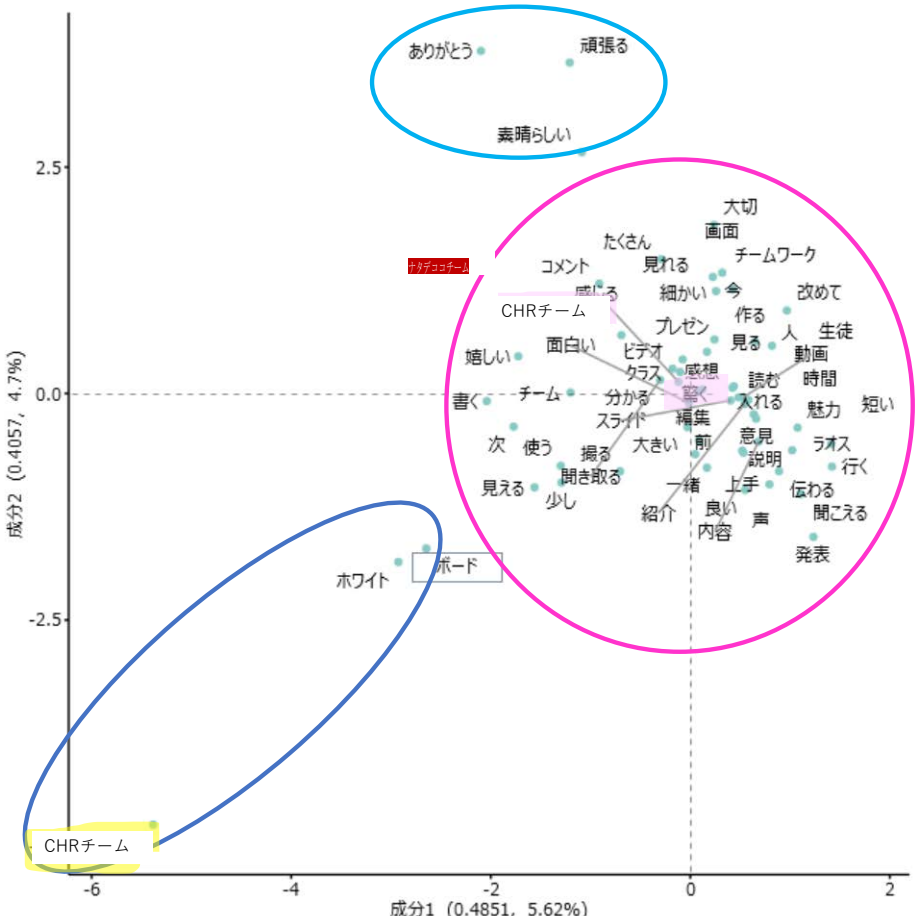
5.2 対応分析

対応分析図では，原点（座標の 0, 0）に近いほど，生徒のコメントに共通してみられる一般的な語彙が配置され，遠くになるほど突出した語彙が配置される。

図 3 では，原点に「驚く」「ナタデココチーム」があり，そのすぐそばに「編集」「スライド」「ビデオ」という語彙が配置されている（ピンクの囲み参照）。多くの生徒が「ナタデココチーム」のプレゼンテーションに対して「驚いた」ことが想定される。「CHR チーム」は左下に独立しているが，右上の「ホワイト・ボード」と

の関連性があると思われる（青色の囲み参照）。原点から離れた左上方にある「ありがとう」「頑張る」「すばらしい」という語彙群（水色の囲み）は，文脈の確認が必要である。

図 3
対応分析の結果



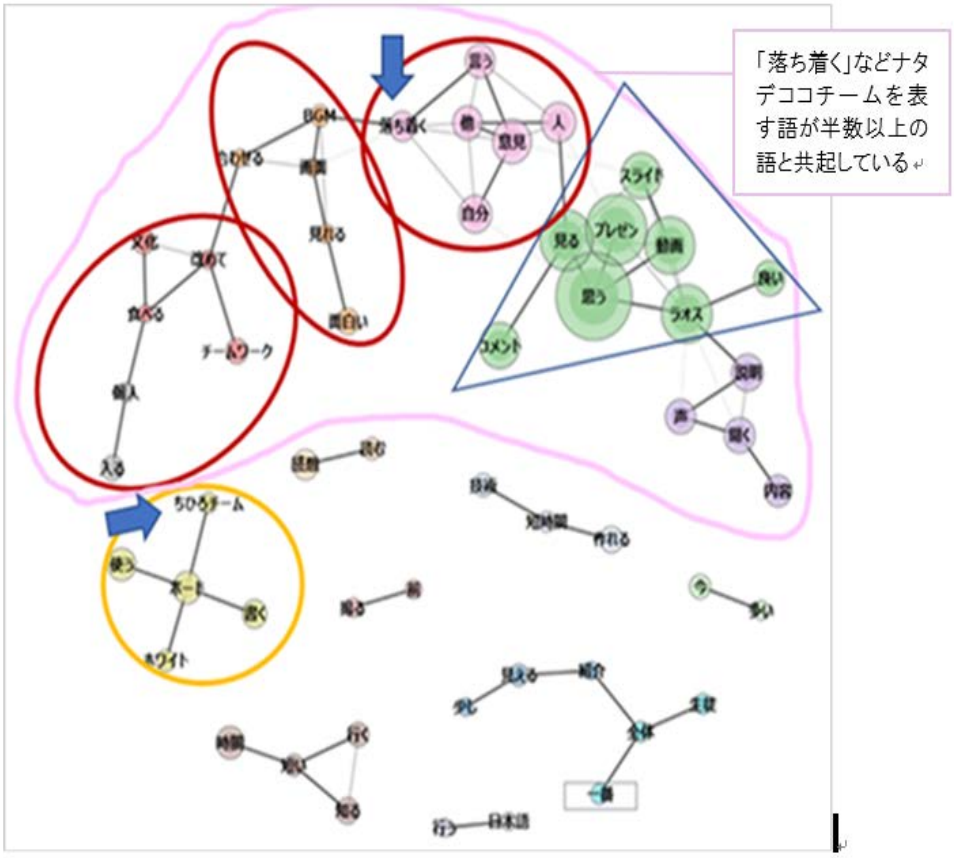
5.3 共起ネットワーク

共起ネットワーク図の分析では，抽出語間の関連性を見ていく。円が大きいほど出現回数が多く，線の太さは語どうしの関連の深さを示している。図 4 の三角形で囲まれた部分は，特徴語の最頻出語群の学習活動内容を表す語彙と重なっている。

この図の半分以上のネットワーク（ピンクの囲み）の中央付近（矢印）には，頻出語で注目された「落ち着く」という語彙が含まれている。この「落ち着く」という語は，左隣の「BGM」と共起している。また，「BGM」を中心としたネットワ

ークも見られる。この「BGM」のネットワークと連携した「改めて」のネットワークには，「食べる」「文化」，「チームワーク」などの語が見られる。さらに，三角形（最頻出語）の向こう側では，「ラオス」と共起している「説明」という語が「声」「聞く」を経て，「内容」という語につながっている。一方，「CHR チーム」は，対応分析図と同様，独立しており，他の語との共起はなかった。

図 4:
共起ネットワーク分析の結果



5.4 KWIC コンコーダンス

KWIC コンコーダンスは，調べたい語句がどのような文脈で用いられるかを示すもので，その語句を中央に配置し前後の文脈が表示されるように設定されている。この機能を使って，これまでに注目した特徴語の文脈をまとめていく。

まず「ナタデココチーム」「BGM」「落ち着く」という語の文脈は，「ナタデココチーム」の魅力を表したものである。例えば，「僕たちみたいに，騒がしいプレゼ

ンテーションではなく，落ち着いていてまさに，中学 3 年って感じでした。」「落ち着いて安心してみられるほっこりする動画でした。」「まず動画のゆったりとした音楽で，みている方も落ち着いて…」「BGM が落ち着いていて，みんなの声も聞きやすく，とても興味が湧いてくるような動画…」という記述があった。つまり，ナタデココチームに対する中 1 生のコメントの特徴は，第 1 に優れた動画編集技術に対するものであった。ナタデココチームのラオス動画には，静かな BGM やトーンを落とした声，ピクチャインピクチャでスライドを埋め込み，スライド画面切り替えを目立たなくする工夫が見られた。これらは，ラオスの地域性に合わせて，ゆったりと流れる生活スタイルを表現したようであった。それを目の当たりにして感心した中 1 生のコメントに対して，中 3 生は「スライドの埋め込みは，iMovie のピクチャインピクチャという機能を使うといいよ」と返している。

また中 1 生は，「声が良くはっきりとしていて聞きとりやすい」「スクリプト自体がまとまっている」「改めてラオスの魅力を感じ，行ってみたいと思った」「英語も日本語もきちんと分かれていて，わかりやすかった」など，丁寧に練られたスクリプトや，聞き手を意識したクリアな声に感心している。

バイリンガル・プレゼンテーションという観点においては，他のチームが一文一文を日本語と英語で単調に繰り返していたのに対し，意味内容を塊ごとにまとめ，伝えることを大切にするナタデココチームの姿勢へのコメントも多かった。しかし，スライドを埋め込んだことによって，小さくなってしまったスライドの文字に対して，「見づらいのが少し残念」と指摘していた中 1 生もいた。それに対して中 3 生は「文字が見えづらいというコメントがあったので，次から気をつけたいと思います」と謙虚に返答していた。

中 1 生のラオス動画に対する感想には，「自分」「人」「チームワーク」という頻出語も見られた。これらの頻出語から，彼らがパソコン技術面だけでなく，内容面からもプレゼンテーション技術に着目していたことがわかる。例えば，「動画を見て，中 3 生はさすがだな，と思いました。ラオスの文化などを他の人の視点からも見せ，自分の意見もまとめてプレゼンしているからです。」「いろいろな人の意見がわかっていい」「自分が選んだ記事を分かりやすく丁寧に説明し，（他の）生徒たちの感想なども取り入れ，…」といったコメントがあった。中 3 生の作成した動画を見て，「自分」の意見だけでなく，「他の人」の意見を大切に受け止める姿勢を評価したものと思われる。

生徒たちは教師の書いたラオスレポートに対して，ポストイットでコメントを書き込み貼り付けていた。「他のひと」の意見というのは，そのポストイットをカテゴライズし動画の中でその分析を盛り込んでいたが，中 3 生，特に「ナタデココチーム」の客観的な視点について感心した様子が示されていた。中 1 生はまた，「チームの団結力がすごい」「彼らのようなチームワークを持ちたいと思いました。」と，

中 3 生の協働学習にも注目していた。

図 3 の対応分析の図で，やや左上に独立して位置していた「ありがとう」「頑張る」「すばらしい」という語群は，コンコーダンスで見ると，中 1 生のコメントに返信した中 3 生の文章内に出現していた。文脈の例としては，「あと２年もあるので，中 1 生もクオリティはすごくなると思っています。これからも頑張ってください」「（中 3 生のプレゼンは）落ち着いていてよかったというコメントが多かったが，今の元気な中 1 生もいい…頑張って…」「（中 1 生）にはもっと素晴らしいプレゼンができると思うので頑張ってください。」などであった。

図 5
抽出語クラスター分析図

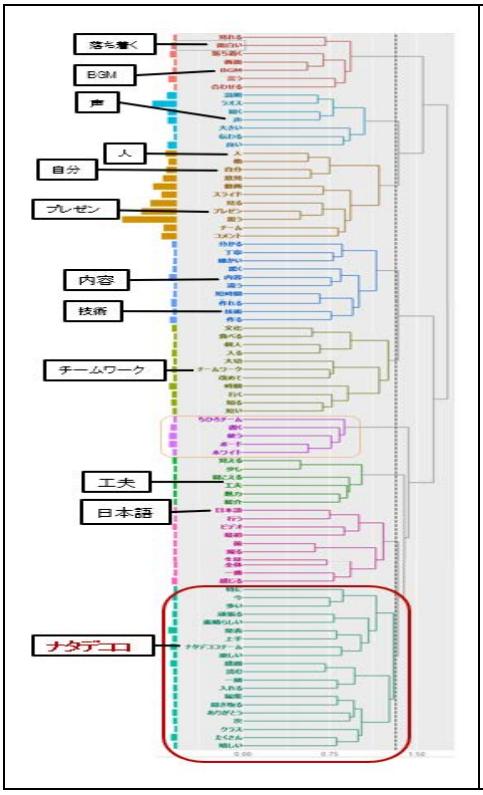
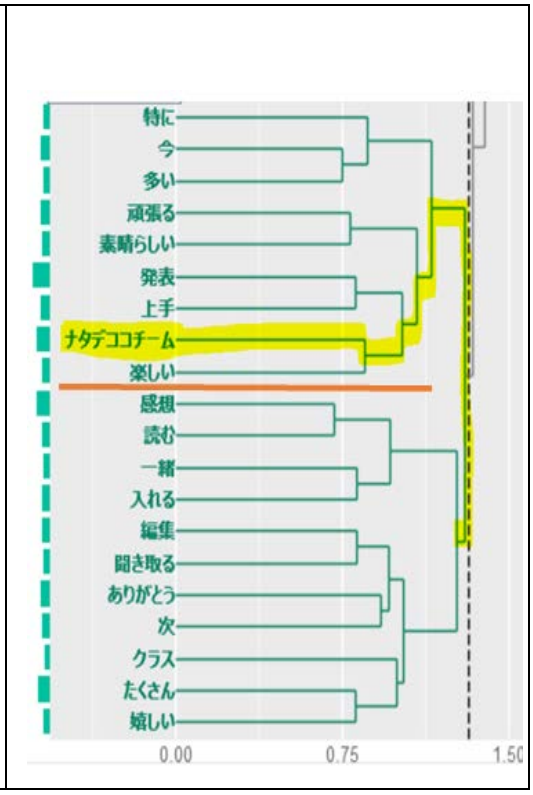


図 6
クラスター⑩



5.5 抽出語クラスター分析

分析のまとめとして，9 つに分類した抽出語クラスター分析図で「ナタデココチーム」の語の位置を確認する。図 5 を見ると，「ナタデココチーム」に関連する語が，⑥以外の全てのクラスターに存在している。クラスター①には「落ち着く」・「BGM」，②には「声」，③には「人」・「自分」・「プレゼン」，④には「内容」・

「技術」，⑤には「チームワーク」，⑥には「CHR チーム」，⑦には「工夫」，⑧には「日本語」，⑨には「ナタデココ」が含まれる。クラスター⑥は「CHR チーム」を表しているが，それ以外のクラスターにも「ナタデココチーム」の特徴を示す語が見られた。改めて，多くの生徒が，「ナタデココチーム」の作成動画に興味を持ち，様々な観点から評価していることがわかった。

図 6 は抜き出したクラスター⑩を抜き出し，拡大したものであるが，2 つに枝分かれしている。文脈を「KWIC コンコーダンス」で確認すると，上側は中 1 生の書いたコメント内容であり，下側は中 3 生の「ナタデココチーム」メンバーの書いたコメント内容であった。この図から，「ナタデココチーム」は作成した動画のインパクトだけでなく，メンバーが返したコメント内容においても，独立した 1 つのクラスターを作るほどの存在であったことが明らかになった。

6. 考察

本研究では，ラオスの実施研修により得られた事物と現地でのインタビュー結果をまとめたレポートを教材に，グループワークを通じて動画で学びを表現した中 3 生と，その動画を視聴した中 1 生とのサイレントディスカッションの内容を，中学生たちのコメントを基に分析した。この授業実践の特徴は，国際理解教育において，担当教員が実際に現地で見聞きし，体験したことを展示したアナログなインプットを基に，上級生（中 3 生）が動画制作という形で学びのアウトプットを行い，それを媒介として，異なる学年の生徒たちが，ラオスについての国際理解・異文化理解についてオンラインで相互にコメントを行うことができるように設計したことである。また，イマージョン教育校の特徴を生かし，ラオス紹介のバイリンガル動画の制作（中 3 生）やその視聴（中 1 生）を行いながら，英語・日本語の両言語を用いて他国の文化を他者に理解しやすいように表現するスキルも求めた。

これらの活動の成果がもっとも顕著であったのが，ナタデココチームのラオス動画である。テキスト分析の結果より，多くの生徒がこのグループの動画に高評価のコメントを残し，その動画に関するサイレントディスカッションが盛んに行われていた様子が見て取れた。その活発なやり取りから，動画によりラオスへの関心が高まったと考えられる。

グループワークやバイリンガル動画の制作時の議論を通じて，生徒たちは異文化理解につながる他者への伝え方を工夫し，表現方法を向上させていた。このような国際理解・異文化理解授業を通して，生徒たちは，異なる文化を理解することの重要性やグローバル社会において必要とされるコミュニケーション能力など，様々なスキルを身につけることができると考える。

最初のインプット段階として準備した展示では，ラオスの民芸品や生活用品を手に取って触れる様子が観察された。その後，ラオスレポートを読んでポストイット

を貼る活動，それを集約する活動を通し，これらのリソースを動画制作時に利用することで，よりラオスに対する理解と関心が深まったと考えられる。一方で，サイレントディスカッションでやり取りされたコメントの中心が，表現されたラオスの現状ではなく，中 3 生が使用した動画編集の方法や表現の内容，チームワークに対するものだったことには，十分留意する必要がある。

授業を担当した第 1 著者は，実際に視察したラオスについて，国際理解・異文化理解教育の立場から，「素朴なラオス」と「不発弾などの問題を抱えたアジア最貧国のラオス」の両面を生徒に伝えたいと思っていた。前者については，「ナタデココチーム」の動画が，ラオスの文化や風景を独自の視点で表現し，異文化風景への敬意を示すことに成功していた。さらに，この動画では全生徒のポストイットコメントを効果的に引用し，動画で紹介していたため，視聴した生徒から多くの共感コメントが書き込まれ，サイレントディスカッションを活発なものにしていた。すなわち，「ナタデココチーム」の学びは動画を通して共有され，授業参加者にラオスへの理解を浸透させたことがテキスト分析より示唆された。このことから，1 つ目の研究課題である「ラオスをテーマとし，対話やサイレントディスカッションを取り入れ，ICT を活用した国際理解教育の活動を通して，生徒はラオスに対して関心を示し，理解を深めたか」については，本実践が一定の効果を持ったと結論付ける。

一方，2 つ目の研究課題であった「同活動を通して，ラオスの抱える課題を身近な問題として捉え，考えを深めることができたか」については，不十分であったと考える。本実践において，不発弾関連のラオスの課題を担当するはずのチームの動画作成が行われなかった。先述のように，授業担当者は「素朴なラオス」と「不発弾などの問題を抱えたアジア最貧国のラオス」の両面について，生徒の理解と関心を深めることを意図していたのだが，結果として後者担当のチームから動画提出がなかったため，サイレントディスカッションに発展することができず，前者のように深めることができなかった。

しかし，動画制作によるサイレントディスカッションには至らなかったものの，その前段階でのポストイットコメントや個人エッセイを通じて，この問題に対する関心を持ち，深刻に受け止めている生徒の存在も確認することができている。その点においては，限定的だが，研究課題 2 に向かう効果はあったと言えよう。さらにサイレントディスカッションを取り入れることができれば，ナタデココチームが見せたような活発な学びにつながる可能性は高いと考える。

7. まとめと今後の課題

本研究では，日本の学習指導要領における国際理解教育の取り扱いに焦点を当て，日本の国際理解教育・異文化理解教育について概観しながら，イマージョン環境の中学生たちの実践授業をとりあげた。A 校の中 3 生と中 1 生を対象にしたラオスを

テーマにした授業実践から，生徒が制作したラオス紹介動画に関するサイレントディスカッションのオンライン記述を KH Coder で解析した。

相手に伝えるための表現方法にこだわったチームのラオス動画は，それを視聴した生徒同士の活発な対話を引き起こし，それによってラオスに関する一般的な理解は深まった。その一方で，不発弾や貧困などのラオスが抱える問題については，動画作成やサイレントディスカッションに至らなかったケースがあり，十分に深めることができなかった。

しかし，教師の実体験に基づく教材と，対話を重視した一連の活動は，LDC であるラオスの抱える問題と現状について，生徒たちの中に理解と共感をもたらしたことは確認できた。

共有クラウドを活用したサイレントディスカッションのような試みは，異なる学年間で行う授業の，時間や場所の制約を補うという利点もあった。また，教師がファシリテーターとなるアクティブラーニングは，生徒主導の，生徒同士の対話につながり，その中でラオスに対する学びは深まっていた。

現代において国際理解・異文化理解教育は，多様な専門性の高い問題を扱う必要があるため，一教師では対応が困難である。本実践においても，第 1 著者の知識不足を補うために，ラオス研修に参加した仲間を授業に招く計画を立てていた。ただ，異なる学校間の調整は難しく，結局は実現しなかった。

しかしながら，教育界における ICT 技術は，このコロナ禍で急速に進化した。より多様なリソースの活用を視野に入れる時，現在では Zoom を利用した合同授業など，簡単かつダイナミックな解決策が考えられる。また，海外の「JICA ラオス」との中継も可能である。今後は，コロナ禍で試行錯誤を重ねた生徒の学びを継続していくための方策などを視野にいれ，より多様で進化した ICT 活用の対話的な学びを検討していきたい。

佐藤（2007）は，多様な人と関わりながら行動する実践の場の必要性を強調し，「他者との関係を作り出す力（相互的な知)」,「他者とのかかわりを通して課題を解決する力（参与的な知)」を養うことの重要性を述べている。

中学校のキャリア教育の一端として行われている職場体験の受け入れ先として，JICA のような専門機関の協力を仰ぐなど，外部機関に生徒の実践の場を求め，イマージョン教育で培ったバイリンガル能力や多文化への柔軟な態度をさらに深めるような学習の場を広げ，他者との関わりの体験を広げていくことで，相互的・参与的な知（佐藤，2007）が磨かれると期待できる。

最後に，日本国内で英語のバイリンガルを育成する A 校において，国際理解・異文化理解教育の成果を学校外の貢献につなげていくことも重要であると考える。特に SDGs など世界規模の問題解決が強く望まれる今，学校で学んだことが世の中への貢献につながる実感を，生徒が得られるようにするための方策なども含め，よ

り多角的視点から探究する，国際理解教育の実践方法を見つけていくことを今後の課題としたい。

謝辞

本研究の遂行にあたり，多大なる協力とご支援を賜りました沖縄 JICA，及びラオス研修メンバーの皆様に心から感謝申し上げます。また，授業実践において，貴重な示唆を与えてくれた生徒たちに感謝いたします

参考文献

Cushner, K., & Brislin, R. W. (1996). Intercultural interactions: A practical guide. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

外務省 後発開発途上国(LDC：Least Developed Country）https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/ohrlls/ldc_teigi.html(2022 年 10 月 12 日閲覧）

林加奈子 (2021).「生きる場で『平和の文化』を創造する ― 国際理解教育の視点から ―」 岐阜聖徳学園大学教育学部教育実践科学研究センター紀要 17 pp.137—142

家入聖子 (2020).「グローバル社会への理解を深める『異文化理解教育』講座 1 年目の検証—2020 年度学生調査より—」 神戸女子大学・神戸女子短期大学教職課程研究 1, pp.139—155

伊東治己(2007)「カナダのイマージョン教育の成功を支えた教授学的要因に関する研究」『鳴門教育大学研究紀要』22 号, pp.138—160.

環境省(2009) 授業に活かす環境教育 国際理解 (異文化理解)

環境省 国際理解(異文化理解)学年別・教科別ガイド

木下俊和 (2017).「ラオスの開発状況と成果および課題に関する研究 ： 後発開発途上国からの卒業についての展望」 熊本学園大学 博士論文

国際連合広報センターSDGs(エス・ディー・ジーズ)とは？ 17 の目標ごとの説明, 事実と数字 国連広報センター https://www.unic.or.jp/news_press/features_backgrounders/31737/ (2022 年 10 月 12 日閲覧)

ラオス情報文化観光省観光部 (Facebook)Laos, Simply Beautiful - Jhttps://www.facebook.com/LaosSimplybBeautifulJ/(2022 年 10 月 12 日閲覧)

文部科学省 (2018).可能な開発のための教育(ESD：Education for Sustainable Development)

文部科学省 指導要領における ESD 関連記述 https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339973.htm(2022 年 10 月 12 日閲覧)

文部科学省 小学校学習指導要領(平成 29 年)

文部科学省 中学校学習指導要領(平成 29 年)
文部科学省 高等学校学習指導要領(平成 29 年)
認定 NPO 法人 テラ・ルネッサンスホームページ 【ラオス】子どもたちを不発弾の危険性から守るために 〜ラオスで新事業の覚書(MOU)のためのミーティング開催 https://www.terra-r.jp/blog/20200318.html (2022 年 10 月 12 日閲覧)
NPO 法人 香川国際ボランティアセンターホームページ 「ラオスの不発弾 ラオスについて」 香川国際ボランティアセンターhttps://npo-kvc.org/laos/fuhatsudan/ (2022 年 10 月 12 日閲覧)
ODA 貧困削減に資する UXO Lao の実施能力強化プロジェクト https://www.jica.go.jp/oda/project/1702382/index.html(2022 年 10 月 12 日閲覧)
大喜多喜夫 (2021).「高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 外国語 (英語) における文化理解の新たなアプローチ : 国際理解の視点に立った他教科との『関連付け』について」 教職教育研究 : 教職教育研究センター紀要 26 71—76
Pike, G., & Selby, D. (1999). Global teacher, global learner. London: Hodder & Stoughton.
佐藤郡衛 (2007).「国際理解教育の現状と課題 : 教育実践の新たな視点を求めて (<特集>教育現場の多様化と教育学の課題)」, 教育学研究 2007 74 巻 2 号 pp.215—225
米田尚美 (2018).「英語教育と国際理解教育・異文化間コミュニケーション」岐阜聖徳学園大学教育学部教育実践科学研究センター紀要 17 pp.137—142
ユーザーローカル AI テキストマイニングによる分析 https://textmining.userlocal.jp/ (2022 年 10 月 12 日閲覧)
UNESCO. (2014). Shaping the future, we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final Report. Paris: UNESCO.

外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 報告論集 第 14 号
竹ノ内 朋子 (pp. 63–69)

ChatGPT を利用した英検 2 級のライティング分析

竹ノ内朋子
四天王寺大学

An Analysis of the Writing Section of EIKEN Grade 2 Using ChatGPT

TAKENOUCHI, Tomoko
Shitennoji University

Abstract
英検 2 級のライティングの解答例と学習者の解答を CEFR に基づいて評価分析するために ChatGPT を利用する。併せて語彙レベルチェックを行い，評価の妥当性を考察する。評価点数は期待できないものの、概ね評価は妥当でライティング指導にも有効な面があると考えられる。

Keywords: ChatGPT, writing, CEFR, パフォーマンス評価

1. はじめに

本稿では ChatGPT を英検 2 級のライティング分析に利用し，評価，採点，書き直しの提案ができるかどうかを検証する。英検のライティングは 1 次試験において課され，2 級に関しては，650 点満点，80 語から 100 語程度，所用時間は 20 分から 25 分程度で解答する。質問内容は社会の事象に関することが多く，2 つの理由とそれをサポートする論拠や説明を述べて説得力のあるもの，つまり，argumentative essay（論証型のエッセイ）にすることが求められる。（新谷, 2022. pp. 137–138）。CEFR では B1 に該当するレベルである。しかしながら，学習者に一番必要な評価基準（点数）が公開されておらず，学習者への指導も指標がなく，指導者も迷うところが多い。英検 HP（https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/2016scoring_w_info.html）にはライティングテストの採点に関して，観点として 4 項目（内容，構成，語彙，文法：各 4 点満点），TOPIC に示された問いに答えているかどうか，などの注意点が表記されている。本稿では，これらの基準と対応するかどうかについて解答例を ChatGPT に分析させ，その評価傾向を明らかにしたい。これは，ライティング評価をルーブリックのような形で学習者に事前に提示することによって，ライティングのパフォーマンスを高めることができるからであり（Goodwin, 2023），今後の学

習・指導の指針とすることができるからである また，学習者の解答とも比較し，評価基準を推測する一助とする。さらに，語彙レベルのチェックを合わせて行うことで，その評価基準の妥当性を考察する。

2. 方法

2.1 使用ツール

・ChatGPT (https://chat.openai.com/)
・New Word Level Checker (https://nwlc.pythonanywhere.com/)
・Voyant Tools (https://voyant-tools.org/)

2.2 分析素材

・英検 HP に掲載してある 2020 年度から 2022 年度の解答例を 6 本分析する。本会場実施のものと土曜日開催の準会場実施のものを検証する。
・学習者解答は解答例と同時期のもので，2 例（合格 1 例・不合格 1 例）を分析する。これらは受験後に学習者に解答を思い出して書き直しを依頼した。

2.3 解答例の評価

英検 HP に記載されていた 2020 年度から 2022 年度の英検 2 級の解答例 6 本を ChatGPT にて分析した。ChatGPT はエッセイの評価がある程度の精度でできるということが報告されているため (Mizumoto & Eguchi, 2023)，CEFR に基づいて評価するよう指示し，その評価内容を箇条書きにて求めた。なお，ChatGPT にアクセスした期間は 2023 年 1 月 13 日から 17 日までである。質問は下記の日本語で行い，ChatGPT の回答は英語であったため DeepL にて和訳し，筆者が内容を確認した。

英検の HP 掲載の出題と解答例と評価観点は以下の通りである。

> 2021 年第 3 回(土)
> TOPIC
> Today, some local governments in Japan use social networking services (SNS) to send emergency information about natural disasters. Do you think more local governments will do this in the future?
> POINTS
> Safety, Speed, User-friendliness
>
> 解答例: I think that more local governments in Japan will use social networking services to send emergency information about natural disasters. To begin with,

by using social networking services, local governments can quickly provide the latest information to people. This information is necessary for people's safety when natural disasters happen. In addition, the government will be able to share emergency information with large numbers of people. Today, more and more people are using social networking services. For these two reasons, I think more governments will do this in the future. (89 words)

英検による評価観点（各観点 4 点満点）

1. 語彙：課題にふさわしい語彙を正しく使えているか
2. 内容：課題で求められている内容が含まれるか
3. 構成：英文の構成や流れがわかりやすく論理的であるか
4. 文法：文構造にバリエーションやそれを正しく使えているか

3. 結果

3.1 ChatGPT による分析

上記で示した解答例と以下の質問（Q）を ChatGPT に入力したところ，A のような回答が得られた。CFER ではこの解答例は B1 と評価された。観点としては英検のものとほぼ同様に評価しており，概ね同様と見なせる。但し，文法に関しては，文脈上間違いではない箇所を間違いと指摘している。

Q: この英文を CEFR に基づいて評価して下さい。根拠を箇条書きで教えて下さい。

A: CEFR B1

- 文章はシンプルでわかりやすい言葉で書かれている。
- 主旨は明確に表現されているが，文法や語彙に若干の誤りがある。
- 主な考えを裏付ける基本的な理由や根拠が含まれている。
- 簡単な文型と語彙を使用しているが，より複雑な文型や語彙が含まれている。

Q: 文法の間違いを指摘して下さい。（下線部筆者）

A: For these two reasons, I think more governments will <u>do this</u> in the future.

↓

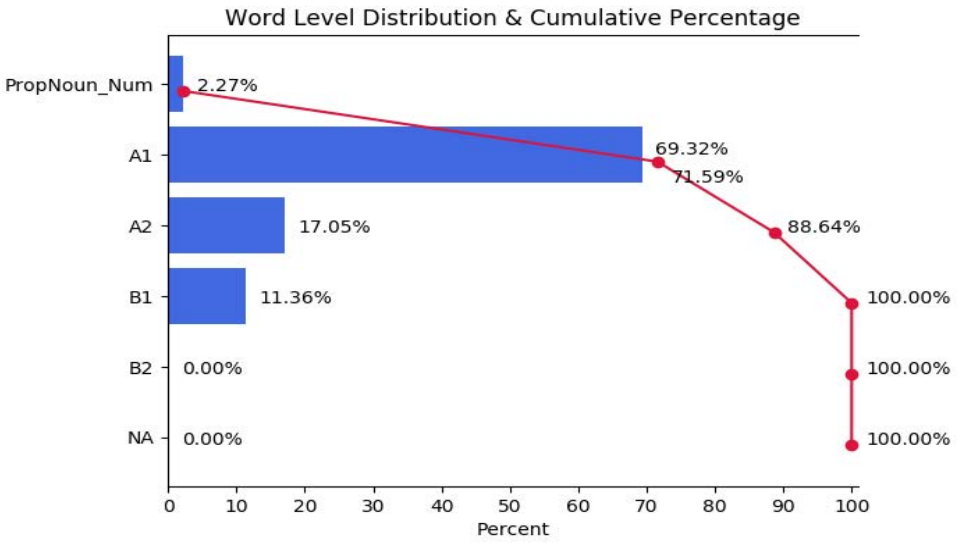
For these two reasons, I think more local governments in Japan will use social networking services in the future.

3.2　New Word Level Checker と Voyant Tools による分析

この解答例を New Word Level Checker（水本, 2022）に掲載されている語彙リストである CEFR-J で分析したところ，B1 レベルの単語が 11.36%占めていると分析された（social networking services, disasters, safety, able など）。また、Voyant Tools にて分析した結果，1 文の平均語数は 14.8 語であった。解答例としては that を含む複文や関係詞等を含む比較的長い文が解答例として書かれていることがわかった。

図 1

New Word Level Checker による語彙レベル分析



3.3.　学習者の解答の分析

次に学習者の英文を 2 例，以下の点数を求める指示で ChatGPT に評価させた。学習者 A（英検 1 次試験不合格）の解答に対して，評価点は得られず，A2 レベルと評価された。ChatGPT ではプロンプトを工夫しない限り，数値的な評価はできないということがわかる。

この解答は B1 レベルの単語を 12%使用していたにも関わらず，A2 レベルと評価されたのは，文法的に誤りが若干あったためと，1 文の平均語数が 12 語と短いことが影響しているのではないかと思われる。また，この解答を文字数指定して書き直しを指示したが，文字数を大幅に越えた解答しか得られなかった。文字数指定した書き直しはできないようである。

Q: 解答例の英文を 650 点として、次の英文を評価して下さい。

A: CEFR A2（点数は報告されない）

- 文章は簡単な言葉で書かれており，主旨は明確であるが，文法，語彙，文構造に誤りがある可能性がある。
- 主な考えを裏付ける基本的な理由や証拠が含まれているが，詳細さや複雑さに欠ける。
- 語彙は基本的で反復的。
- 文法的な誤りがいくつかある。例えば，“Knowing natural disasters information is as possible as fast, it is safer.” は “Knowing information about natural disasters as soon as possible is safer.” とすべきであろう。（下線部筆者）

同様に学習者 S（英検 1 次試験合格）の評価は B1 レベルであった。B1 レベルの単語の使用は 5%と少なかったが，文法ミスはほぼなく，1 文の平均語数が 14.2 語であったためにこの評価が算出されたと考えられる。

表 1 に他の解答例と学習者の解答を同様に分析したものを示す。解答例の 1 文の平均語数は 14.6 語であり，使用語彙に B2 レベルが含まれていれば B2 レベルと評価する傾向があることが示唆された。但し，解答例には文法の間違いはないが，学習者の解答には文法の間違いがあるため，語彙レベルのみでは評価できない可能性もあることに注意が必要である。

表 1

解答例と学習者の比較一覧表

No.	実施年度	出題内容（日本語要約）	CEFR レベル	1文の平均語数	Word level				
					A1	A2	B1	B2	TTL（%）
1	2020－3	室内ペット飼育	B1	14.0	76	13	11	0	100
2	2021－2	美術館の入場料無料	B2	15.7	82	9	3	3	97
3	2021－3	光のデコレーション	B1	14.8	70	16	12	0	98
4	2021－3土	非常時のSNS利用	B1	14.3	78	11	10	0	99
5	2022－1	史跡に直接行くか	B2	13.7	76	14	6	1	97
6	2022－1土	市中の美術品設置	B1	14.8	79	12	9	0	100
				14.6	**76.8**	**12.5**	**8.5**	**0.67**	**98.5**
学習者									
A	2021－3土	非常時のSNS利用	A2	12.0	63	21	12	0	96
S	2022－1土	市中の美術品設置	B1	14.2	85	9	5	0	99

4. 考察

以上の分析と結果により，ChatGPT による解答例の CEFR に基づく評価は概ね妥当と考えられるが，ChatGPT のみによる評価では根拠が乏しいと考えられる。特に学習者の解答を評価する場合は，他のデータ分析ツールと組み合わせ，語彙レベルの分析など裏付けになる根拠を提示することが指導上重要であると考える。もちろん，指導者など人間が学習者の解答をしっかりと読むことが重要であるということは言うまでもない。文法の間違いについては，文脈を考慮すると必ずしも妥当なものとは限らないこともあるが，ChatGPT を使用することによって，明らかな間違いは指摘してくれるので有効であろう。また，一番欲しい情報としての評価点に関しては，今回は算出されなかった。指定した文字数での解答例の作成や書き直しも今のところできない。但し、パラフレーズや構文など，ChatGPT の出力には参考になる部分はあるので適宜指導に活かすと良いだろう。

後日，同様の操作をしてみたが，評価が一定しなかった。ChatGPT をライティング指導に活かすには，プロンプトの出し方にも工夫が必要であるうえ，結果を検証する教師側の英語力も必須である。ChatGPT 自体も日々進化しており，さらに多くの検証が必要である。

また，ChatGPT に利用上の注意点を聞いてみたところ以下のような回答があった。

> *But keep in mind that I am a language model and my responses are generated based on patterns and examples in the data I was trained on, so please consider using the information in the context of your research or application.*
>
> ただし，私は言語モデルであり，私の回答は私が学習したデータのパターンや事例に基づいて生成されることを念頭に置いて，研究やアプリケーションの文脈で情報を利用することを検討してください。（DeepL による和訳）

教員のみならず，学習者も AI ツールを利用し様々な課題に活用していることを考慮しつつ，利用する際はそのような点に留意し，有効に活用していくことがこれからの英語学習・指導において必要であるといえるだろう。

参考文献

Goodwin, R. (2023). Using rubrics to improve writing skills: A study in Kuwait. *Language Testing in Asia, 13*. https://doi.org/10.1186/s40468-023-00224-6

水本 篤 (2022).「New Word Level Checker の概要」『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会報告論集』*12*, 1–24. https://doi.org/10.31219/osf.io/whr9a

Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*. https://doi.org/10.31219/osf.io/2uahv

日本英語検定協会 (n.d.).「ライティングテストの採点に関する観点および注意点」Retrieved January 10, 2023, from https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/2016scoring_w_info.html

日本英語検定協会 (n.d.).「2 級の過去問・対策」Retrieved January 31, 2021, from https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/grade_2/solutions.html

新谷奈津子 (2022).「ライティングの学習」中田達也・鈴木祐一（編著）『英語学習の科学』(pp. 131–147). 研究社