

APU Journal of Language Research

APU 言語研究論叢

Vol.1, July 2016

題字：是永 駿

巻頭言

是永 駿

言語は我々の意識の根底を形作る重要な因子である。人間は、地球上の他の生物同様、その体型は重力に適応した左右対称であり、進化の過程で二足歩行を獲得し、ある程度の脳細胞、視覚、聴覚などの感覚器官、呼吸、消化、生殖等を司る諸器官等々の生理的な物質により構成されている。人間の生理学は、その生存条件が、薄い大気圏に保護された惑星上で数十年の時間を生きるだけの、きわめて限られたものであることを示している。その渺茫たる条件のもとで、人間はコミュニティーを形成し、考え、感じ、行動し、労働の糧を得て人生を送る。音楽、美術、舞踊などは言語を表現の媒体とはしていない。音、色、線、立体、身体がそれぞれの表現媒体となる。しかし、感性に訴えるそれらの芸術作品が何を表現しているのか、その思索は言語を駆使して行われる。人間の思考と感性とに働く言語の機能を見れば、言語が我々の存在のタピストリーであるとともに深淵であり、深宇宙であることがわかる。

人間は継起的な発声、文構成で意味を構成し伝える。最初の一文に、そのワン・センテンスを支配するムードをまわらせることはできるが、あるまとまった段落の意味の展開の全体を最初の発話に含意して伝えることはできない。発話を継的に追走して、はじめて意味の展開と結末とを知ることができる。その段落の意味の展開を瞬時にすべて含意する発話が存在するとすれば、それは異次元のものである。テッド・チャンTed ChiangのSF小説「あなたの人生の物語」は、その言語学的異次元の世界を描いている。我々はふつう、語順や文脈といった逐次的な認識方法を用いるが、作中のSF的存在である生命体は瞬時に前提と結論が交換可能な同時的な認識方法を発達させた。人類の思考は、内なる無声の声による発話であり、考えるということは、内なる声で話すことを意味し、思考は音韻的にコード化される。一方、作中の生命体は図表的にコード化される非音韻の様式の「言語」で考える。作中の人類である「わたし」はしだいにその生命体の「言語」を修得し、ついには過去と未来を一挙に経験する。

我々人類の言語は、逐次的な様式をそなえており、それは音韻的にコード化される。時間軸の線上を逐次的、継的に展開する文を構成する諸要素（品詞分類される）は、人間の思考、動作の基本的な因子である主体と客体、その両者の関係性がいかに生成するかを規範化、すなわちコード化する。生物言語学では、我々人類の幼児はDNAにコード化された言語獲得能力、言うなれば生得的な言語認知システムを持って生まれてくると考えられている。言語の獲得は家族、コミュニティーという社会構造の中で完成され、言語文化圏が形成される。日常的な散文言語とは異なり、詩的言語の場合は、継起性という厚い地層の上に別の因子が働き、ロマン・ヤコブソンが言うように、メタファーの等価性が序列の構成上の工夫にまで昂められる。

言語は物理的な音声として発声されてはじめて相手の聴覚神経に届く。音声を発しない沈黙、内なる声に耳を傾ける瞑想も、言語の存在があって可能となる。発声された言語の響きは人間の感性の源である。音楽と融合した言語は、歌劇のアリアのように、私たちに至上の音声的官能へといざなう。中国の現代詩人北島Bei Daoは、幼いころから父親に古典詩詞を誦んじさせられたが、その経験は成人してのちに、文字は音楽性ととも血液に沁みこみ、生命のプロセスの中で彼自身を明るく照らすことになったと記している。エグザイルとして欧米を漂泊した彼は、海外で詩を朗読する時、背後に李白や杜甫や李煜が立っているような気がする時があると言う。シンタックス生成の因子とともに、言語の響きもDNAにコード化されているのではないかと考えられる。人間の思考と感性とを本源的にコード化する言語の研究は、無限の可能性を秘めたフロンティアなのである。

Preface

KORENAGA Shun

Language is an important element that forms the bedrock of our consciousness. Like other terrestrial creatures, human beings have bilaterally symmetrical bodies adapted to gravity, but through the process of evolution, we achieved bipedal locomotion. Our bodies are composed of masses of nervous and other cells, organs for hearing, sight, and other senses, and a range of other organ systems, from the respiratory to the digestive to the reproductive. The human physiology is such that we only are only able to survive for an extremely limited span of several dozens of years on our planet, which itself is only protected by a thin atmosphere. It is under such fragile conditions, that we humans form communities, think, feel, act, work, and eat—in other words, lead our lives. We create music, art, dance, and other forms of non-linguistic expression. We can express ourselves using color, sound, lines, three-dimensional objects, and even our own bodies. When we speculate what works of art that appeal to our senses are expressing, however, we make full use of our linguistic capabilities. When we look at the linguistic functions that operate on human thoughts and feelings, we can see that language is not only a tapestry of our existence, it is also boundless like the abyss of deep space.

Humans construct and convey meaning by combining spoken utterances or written sentences. The initial sentence can set the mood for an entire passage, but from this first utterance, we cannot imply the unfolding meaning of an entire paragraph. Only once we have followed a series of utterances can we come to understand their meaning as they unfold and eventually reach a conclusion. If there exists an utterance that can instantaneously imply the meaning of an entire paragraph, then it would be other-dimensional. In his science-fiction short story *Story of Your Life*, Ted Chiang depicts a world where language occupies a different dimension. We humans typically employ sequential cognition which relies on word order and context, but the alien race in this short story, the heptapods, had developed simultaneous cognition, whereby premises and conclusions are instantaneously interchangeable. As humans, our thoughts are the utterances of a silent inner voice. The act of thinking is the act of speaking with this inner voice, and our thoughts are phonologically coded. The heptapods, however, think using a graphically coded, non-phonological language. As Dr. Banks, the main human character, gradually acquires the heptapod language, she becomes able to experience the past and the future all at once.

Human languages are sequentially arranged and phonologically coded. The various elements that compose a sentence which is consecutively arranged along the axis of time (i.e., parts of speech) serve to normalize or code human thought in terms of the basic operators of subjects and objects and by the relationship generated between those subjects and objects. Scholars in the field of biolinguistics believe that the ability to acquire languages is coded in the DNA of human children, that is to say, they are born with an innate language recognition system pre-installed. The process of language acquisition is then completed in the social context of the family and the community, thus forming one's lingua-cultural sphere. Unlike prose—that is, ordinary written or spoken language—in the language of poetry, other factors are at play above and beyond the axis of combination. As Roman Jakobson said with regard to metaphor, “equivalence is promoted to the constitutive device of the sequence.”

Spoken language only reaches the listener for the first time after the sounds physically generated by the speaker strike the auditory nerve of the listener. That being said, language can also exist in silence, when you tune in to your inner voice

during the act of contemplation. The sound of spoken language lies at the root of human emotion. Like operatic arias, for example, language fused with music heightens our phonological awareness. The contemporary Chinese poet Bei Dao wrote about how his father made him recite classical Chinese poetry when he was young. He said that by the time he had come of age, he had internalized both written language and musicality, and he used this experience to cast a light on himself in the process of life. For a while, he lived in exile in Europe and the United States, but he said that when he read his poems overseas, it sometimes felt as if Li Bai, Du Fu, and Li Yu—three greats of Chinese poetry—were standing behind him. Perhaps the sound of language is coded in our DNA along with the elements of syntax. The research of language as the basic code of human thought and emotion is a frontier with boundless possibility.

KORENAGA Shun, President, Ritsumeikan Asia Pacific University

CONTENTS

Foreword

ii

Research Papers

- Towards a Quality Culture in Language Education James Blackwell 1
-
- Vocabulary: Describing the College Entrance Gap in Japan Paul Sevigny and Lance Stip 18
-
- Changes in Electronic Dictionary Usage Patterns in the Age of Free Online Dictionaries:
Implications for Vocabulary Acquisition John B. Collins 36
-
- Lexical Retrieval in Spanish as a Third Language: The Analysis of Errors and TOT States Gilder Davila 50
-
- ベトナム語における「黄色い語」と「赤い語」に関する考察
Yellowish Words and Reddish Words in Vietnamese 田原洋樹 62
-
- 日本語学習動機づけ分析のための学習課題価値尺度の作成 ——ロシア人大学生を対象に——
Creation of a Task-value Evaluation Scale for the Analysis of Motivation
among Japanese Language Learners : The Case of University Students in Russia
竹口智之、ブシマキナ・アナスタシア、ノヴィコワ・オリガ 71
-
- インターアクションを導入した活動型教育への日本語教員の意識
——インターアクション教育における教員の役割とは——
Japanese Teachers' Perceptions of Activity-based Education : The Role of Japanese Teachers in Interactions
本田明子、石村文恵、小森千佳江 85

Foreword

Research Papers 研究論文

On the occasion of this, the publication of the first edition of *Asia Pacific Journal of Language Research*, we are delighted to be publishing three such strong and engaging articles. The first of these three English articles is concerned with quality assurance at the tertiary level, with an emphasis on language education. **James Blackwell** presents a comprehensive review of quality assurance as it has been implemented and evaluated in institutions involved in international university education. As well as assessing different frameworks for self-evaluation of quality assurance, the author offers his own suggestions for the successful implementation of a system of quality assurance, both at the university and department levels. In particular, he argues that without the requisite shift towards a quality culture that involves all stakeholders, it is not possible for a system of quality assurance to succeed. This is a timely contribution to this important area of tertiary education and administration. The article by **Paul Seigny** and **Lance Stilp** has similar pertinence for language educators at the university level. Their research focuses on students' receptive understanding of vocabulary after graduating from high school in Japan. Motivated by a strong perception that students enter university language courses with significant gaps in their receptive knowledge of the most frequently used vocabulary, the authors conducted a diagnostic survey to identify the size and scope of the vocabulary deficit: their so-called "Forgotten 400". This paper not only offers a replicable research method, but it also provides a range of recommendations for how to bridge the gap through guided instruction, and deliberate, independent study. This paper has implications for how both receptive and productive vocabulary teaching and learning could be addressed at both the tertiary and the secondary level. **John Collins'** paper has a related focus, as he reports on how the shift in use from paper dictionaries to electronic dictionaries, and more recently to online dictionaries, has affected students' vocabulary learning. He provides a historical overview of comparative studies concerned with the effectiveness of paper and electronic dictionaries, but he rightly argues that such research is no longer current since internet-based language tools are so pervasive. The author's findings, based on surveys and interviews with university language learners, reflect the actual situation with respect to dictionary usage and the effects that online dictionary use has on a learner's depth of engagement with new vocabulary items encountered.

アジア太平洋言語からはベトナム語及びスペイン語に関連して2本の論文を掲載した。田原洋樹論文は、ベトナム南部における社会体制の大きな変化が言語にどのような影響を与えたのか、その変化に対応する人々の心情を含め、誠に興味深い実例を紹介している。Gilder Davila 論文はスペイン語を例に第二言語もしくは第三言語の習得に関し、学習者がどのように言葉を認識・習得していくのか、いくつかの統計資料を基にすでに提唱されている仮説の論証を試みているが、今後の更なる実証資料の収集を通じた分析の深化を期待したい。

日本語教育に関する論文は2編を収録した。1編は学習者の動機づけを研究の対象としたもので、もう1編は学習者と母語話者のインターアクションを取り入れた学習活動に教師のビリーフがどのように影響するかを研究したものである。両論文とも人の意識が言語学習にいかなる影響を持つかという面を追及している。

竹口智之、ブシマキナ・アナスタシア、ノヴィコワ・オリガは、ロシア人大学生の日本語学習者を対象に日本語学習に対する動機づけの分析をおこなった。これまでの動機づけ研究における分類の枠組みを見直し、日本語の学習活動の目的化と手段化が必ずしも相反するものではないという新たな知見を得た。この知見は今後の動機づけ研究の展開への示唆に富むものとなっている。

本田明子、石村文恵、小森千佳江の論文はインターアクションを新たな枠組みで捉えなおそうとするものである。従来の研究が学習者と母語話者の二者の交流の中でインターアクションを読み解いてきたのに対し、本田、石村、小森は教員の意識がインターアクションを通じた学習に大きく影響を与え、インターアクションを学習者、母語話者、教員の三者の協働による構築関係だと主張する。

Acknowledgement ごあいさつ

『APU言語研究論叢』創刊号をお届けします。この雑誌は、紆余曲折をへてようやく誕生した新しい言語教育センター紀要となります。本誌が、今後の立命館アジア太平洋大学の言語教育の充実と発展の一助となることを願います。発行にいたるまでにはみなさまの温かいご支援とご協力をいただきました。ここに感謝のことは述べるとともに今後とも変わらぬご支援をお願い申し上げます。

This is our first issue. *The APU Journal of Language Research*, a new journal of the Center for Language Education, has finally been published after some twists and turns. We hope this journal will contribute to the expansion and development of language education at Ritsumeikan Asia Pacific University. We received kind support and cooperation from many people. We would like to extend our heartfelt appreciation and ask for your continued support of this journal.

Towards a Quality Culture in Language Education

James Blackwell¹

Abstract

This paper explores the concept of *quality assurance* and its application to university language education programs. It begins by surveying approaches to external and internal quality assurance at leading universities around the world and among institutional organizations involved in the formulation of educational policy in order to understand recent developments in quality assurance internationally and in Japan. It then proceeds to consider the relationship between quality assurance and the notion of *quality culture*, taking the position that formal and structural measures for implementing quality assurance cannot lead to a higher quality in educational outcomes within institutions of higher education unless attention is also given to developing a quality culture. Finally, it considers the importance of developing a quality framework at Ritsumeikan Asia Pacific University (APU) in light of the Top Global University (or SGU) project and provides recommendations on how to address the issue of quality in language education programs at APU.

Key Terms: Top Global University project, External Quality Assurance, Internal Quality Assurance, Assurance of Learning, Quality Culture

1. Introduction

An important initiative of the Top Global University (SGU) project at Ritsumeikan Asia Pacific University (APU) is to improve the quality of our educational programs in order to deliver better learning outcomes for our students. Until now, however, the issue of improving the quality of education has received little systematic attention at APU. The College of International Management (APM) at APU has begun to address the issue of quality to some extent through a focus on *assurance of learning* (or AOL) as part of their efforts to obtain business school accreditation through The Association to Advance Collegiate Schools of Business (or AACSB), however, the results of this initiative have yet to extend to other colleges or centers at APU. With this in mind, the objective of this paper is to consider how a focus on quality can be embedded in the educational system at APU in order to improve the quality of our programs and, ultimately, to improve student learning outcomes. It will begin by exploring the notions of *assurance of learning* and *quality assurance* as they apply to higher education contexts globally, in Japan and at APU. It will also consider the concept of *quality culture* and its role in the implementation of quality frameworks in higher education. It will then proceed to consider how quality processes could be integrated into the operation of language programs in the Center for Language Education (CLE) at APU as part of our response to the requirements of the Top Global University (or Super Global University) project.

The notion of *quality* or *quality assurance* (hereafter QA) is not a new concept in higher education. In recent years, however, organizations and institutions of higher education have been giving greater attention to quality assurance, partly as a response to the impact of globalization and its effects on higher education worldwide. This shift involves the emergence of a global market in higher education, concern for university rankings, increased competition for students and funding, and concerns about accountability (Hazelkorn, 2013, p.1). These trends have also influenced educational policy in Japan and have led to government interest in developing a national quality assurance framework (MEXT, 2009) and funding

¹Associate Professor and Director of the English program, Ritsumeikan Asia Pacific University (APU), Beppu City, Oita, Japan
e-mail: blackwel@apu.ac.jp

for programs such as the SGU project, a recent initiative which is aimed at enhancing the international compatibility and competitiveness of higher education in Japan (MEXT, 2014).

Discussions of QA in higher education are frequently associated with the related concept of *assurance of learning* (or AOL) and attention to AOL is an important component of international accreditation processes, such as the business school accreditation system overseen by The Association to Advance Collegiate Schools of Business (or AACSB). Under the AACSB system, AOL refers generally to the process of evaluating how well a school accomplishes its educational goals (AACSB, 2016a). This can be compared with the use of the term QA in higher education which, like AOL, aims to ensure high standards in educational experiences and learning outcomes for students (see for example, UQ, 2016).

At an institutional level, approaches to AOL/QA involve a detailed and systematic focus on linkages between the mission of the university or school and the educational programs and resources that are deployed in pursuit of that mission. They also involve developing formal processes and mechanisms for monitoring and evaluating how well the institution is meeting that mission as well as developing systems for reporting the results internally and externally, as will be outlined in more detail below. For the purposes of this paper, I will include AOL as one element of QA and refer to all processes which address the quality of planning, implementation and review of educational goals and standards in higher education under the term 'QA'.

In many countries around the world, national QA frameworks have been developed and, in some instances, regional organizations have been established to coordinate QA policies across the higher education sector and to regulate their implementation. The European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (or ESG) and the Tertiary Education Quality Standards Agency (TEQSA) in Australia are examples of these kinds of developments. In Japan, a comprehensive QA framework has yet to be developed at a national level although, as will be explained below, attention to QA forms one component of the university accreditation process administered by organizations such as the Japan University Accreditation Agency (JUAA). Under the Japanese system, individual universities or institutes of higher education are required to develop their own internal QA systems.

As experience around the world has demonstrated, however, simply creating formal systems for QA are not sufficient to ensure their successful implementation. Increasingly, institutions and organizations involved in higher education are proposing that attention needs to be given to developing a *quality culture* within institutions in which faculty and staff are involved in the creation of “shared values, beliefs, expectations and commitment towards quality” as well “defined processes that enhance quality and aim at coordinating individual efforts” (EUA, 2006, p. 10). These organizations argue that without a focus on quality culture, quality issues cannot be successfully addressed and learning outcomes likely cannot be improved.

In the following sections, the terms QA, AOL and quality culture will be elaborated in more detail using examples from around the world to illustrate the approaches to and types of quality assurance processes employed in higher education contexts.

2. Definitions of Quality Assurance

This section surveys three major developments in quality assurance in higher education. It begins by exploring the notion of *assurance of learning* (AOL) as formulated by the AACSB. It then goes on to examine the concepts of *external* and *internal quality assurance* (QA) using examples from Europe and Australia to illustrate the development of quality assurance frameworks in those regions. Finally it compares the approaches to QA in Europe and Australia with the approach to quality assurance employed in Japan, in order to provide a context for discussions later in this paper of how QA processes might be implemented in the Center for Language Education at APU.

2.1 Assurance of Learning (AOL)

As mentioned above, the College of International Management (APM) at APU has been working, for the past several years, towards accreditation by the Association to Advance Collegiate Schools of Business or AACSB. According to its website, the mission of the AACSB is to advance “quality management education worldwide” (AACSB, 2016b) and it provides its members with various products and services to assist them in improving their business schools and programs. In order to achieve accreditation by the AACSB, a university business school must meet 15 standards, summarized as follows. For a full description of these standards, see the Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation, published on the AACSB website (AACSB, 2015).

1. Mission, expected outcomes, strategies for achieving outcomes, plan for future innovation.
2. High-quality intellectual contributions which align with the mission of the school.
3. Financial strategies to provide resources needed to achieve its mission and action items.
4. Policies and procedures for admissions, degree progression and career development.
5. Sufficient number of faculty and deployment of faculty.
6. Clear and well-documented processes for supporting faculty.
7. Sufficient number of professional staff and deployment of staff.
8. Processes for curricula management and assurance of learning.
9. Appropriate curriculum content.
10. Processes for student-faculty interaction.
11. Degree programs of the appropriate educational level, structure and equivalence.
12. Policies and processes to enhance the teaching effectiveness of faculty and staff.
13. Curricula that facilitate student academic and professional engagement.
14. Executive education programs (activities not leading to a degree).
15. Faculty who demonstrated significant academic and professional engagement.

In each instance, these standards are intended to contribute towards improving the quality of the business school and in achieving quality learning outcomes for the students. The AACSB also provides its members with examples of various *metrics* which schools can employ to assess the impact of their activities in the above areas and with learning outcomes.

In summary, under the AACSB standards for business accreditation, schools must be able to articulate a set of clear and coherent policies outlining their educational objectives, resources, curriculum, research and the deployment of faculty and staff and be able to define and measure achievement in these areas. By following these procedures an institution, in theory, will be able to provide a high level of assurance of learning within their business programs (AACSB, 2016c).

3. External Quality Assurance

Turning now to the issue of QA, a distinction is frequently made between external quality assurance and *internal quality assurance*. External QA is concerned with how QA frameworks are designed and implemented on a national or regional level. Internal QA, on the other hand, is concerned primarily with the development and implementation of quality assurance policies within individual institutions. This section will present examples of external QA frameworks from Europe, Australia and Japan to illustrate the application of external QA in higher education contexts.

Internationally, approaches to implementing external quality assurance vary. In some countries external agencies and ministries issue standards which institutions use as a guide to developing external quality assurance policies. In other countries, these standards are more strictly enforced and agencies have been established to regulate quality assurance across the higher education sector. Examples of external QA systems are presented below to illustrate the different types of QA frameworks. The first example outlines the external QA framework developed in the European Higher Education Area (EHEA), which operates at regional and national levels. The second example outlines the national QA framework adopted in Australia, in which a national agency was established to regulate QA in higher education. For the purposes of comparison these examples are followed by an outline of the external QA framework employed in Japan.

3.1 External QA in Europe

In the case of Europe, European ministers of education initiated a project to develop common standards and guidelines in higher education in 2005. The result of these discussions was a set of standards now referred to as the *ESG* or the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. The ESG serve as the basis for the development of a “common understanding of quality assurance for learning and teaching across borders and among all stakeholders” (ENQA, 2015, p.6) and are intended to support the development of “national and institutional quality assurance systems across the European Higher Education Area (EHEA) and cross-border cooperation” (ENQA, 2015, p.6). According to the European Association for Quality Assurance (ENQA), national quality assurance agencies in at least 25 member countries now reference and meet the standards set out in the ESG. A full list of these national agencies is published on the ENQA website (ENQA, 2013).

The ESG are divided into three sections dealing with internal quality assurance, external quality assurance and quality assurance agencies. A brief outline of each section is provided below.

Under the ESG, internal quality assurance refers to a policy that is developed within an individual institution to address quality assurance. The policy must be made public, it should form part of the institution's strategic plan and it should be developed and implemented by internal stakeholders via appropriate structures and processes while at the same time considering external stakeholders (ENQA, 2015, p.11).

External quality assurance, on the other hand, refers to the process of external evaluation, by stakeholders, of the internal quality assurance policies of an institution. Stakeholders in this context might include ministries of education or other government agencies, quality assurance agencies, graduates, employers or other education professionals (peers from other institutions, for example). The ESG notes that external quality assurance may be addressed differently, depending on the type of external quality assurance available to an institution (ENQA, 2015, p.18).

In terms of the third component, i.e. *agencies*, the ESG recommends that external agencies should be involved in external quality assurance. These agencies should be “established on a legal basis and should be formally recognized as quality assurance agencies by competent public authorities” (ENQA, 2015, p.22).

The ESG have been continuously developed in collaboration with various stakeholder organizations and government ministries and according to EHEA officials, reflect a consensus among those involved on “how to take forward quality assurance in the EHEA and... provide a firm basis for successful implementation” (EHEA, 2014). As an example of external QA, the ESG are comprehensive; they provide clear standards and guidelines for member countries and institutions to follow in developing QA policies but at the same time recognize and permit flexibility in their implementation in different national contexts.

3.2 External QA in Australia

Outside of Europe, one of the most comprehensive QA frameworks can be found in Australia. Under the Australian system, the quality of higher education is monitored, assessed and regulated by a national agency established by an act of parliament. This agency, the Tertiary Education Quality Standards Agency (or TEQSA) is responsible for registering and evaluating the performance of higher education providers against the Higher Education Standards Framework, Threshold Standards (HESF). The HESF framework provides a set of minimum or ‘threshold’ standards to be met by universities and institutes of higher education in seven main categories, including:

1. Student Participation and Attainment
2. Learning Environment
3. Teaching
4. Research and Research Training
5. Institutional Quality Assurance
6. Governance and Accountability
7. Representation, Information and Information Management

(TEQSA, 2015b)

Under this system, a higher education provider must meet the required standard in all of these categories in order to remain within the Australian higher education system (TEQSA, 2012a).

In terms of QA, the HESF provides detailed guidance to institutions (under Standard #5) on the requirements for institutional quality assurance which includes: course approval and registration; academic and research integrity; monitoring, review and improvement and; delivery with other parties, such as via placements or community-based learning (TEQSA, 2015b, pp.10-11). According to TEQSA (2012b, p.10), the HESF is designed to “facilitate internal quality assurance and informed decision making by students.”

3.3 External QA in Japan

In the case of Japan, the evaluation and accreditation of institutions of higher education is mandatory and is directed towards assuring and enhancing the quality of academic activities. Under this system, all institutions of higher education are subject to external evaluation once every seven years by an agency certified by MEXT (MEXT, 2009). In contrast to the European and Australian contexts, in Japan external quality assurance in higher education is not addressed directly via an external quality agency. Instead, quality assurance forms a part of the university accreditation process administered by independent accreditation organizations. The Japan University Accreditation Agency (JUAA), for instance, is a voluntary organization of institutions of higher education modeled on similar organizations found in the United States of America. The JUAA’s mission is to “promote the qualitative improvement of higher education institutions in Japan” and it employs a “self-study” approach to accreditation by individual institutions (JUAA, 2016). In 2004, the JUAA was certified by the Minister of Education, Sports, Science and Technology (MEXT) as (the first) certified evaluation and accreditation agency for universities in Japan and currently performs this role in seven fields (JUAA, 2016).

The JUAA approach to quality assurance is outlined in a document entitled “University Standards and Explanation [2010 revision]” (JUAA, 2010). According to this document, universities must fulfill ten standards to gain accreditation. These include developing a mission statement, establishing structures for education and research, organizing faculty and so on (for a full list see JUAA, 2010). Quality assurance occupies the 10th place on this list and can be summarized as follows (English translation):

[Internal Quality Assurance]

10. Universities must develop a system for assuring the quality of their education, regularly conduct self-studies, and publish information about their current state in order to realize their own mission and purpose.

These standards are further elaborated, as follows (full excerpt provided):

Taking into view the fact that universities are organizations entrusted by society, it is necessary for them to actively disclose information on the state of their organizational administration and various activities so that they can fulfill accountability to society. In order for universities to function as autonomous entities, they must check and evaluate their own activities, disclose the results, and be organizations capable of carrying out improvements and reforms. In as much as the primary responsibility for assuring the quality of universities lies in the universities themselves, universities must develop an internal organization for assuring their own quality (internal quality assurance) and clarify the policy and procedures related to internal quality assurance. In addition, in order for the internal quality assurance system to function fully, it is important for universities to establish creative measures to increase the objectivity and adequacy of self-studies, and to link the results of self-studies to improvements and reforms.

(JUAA, 2010, pp.10-11)

In terms of external quality assurance, the JUAA standards require institutions to develop a method of internal quality assurance which can serve as the basis for improvement and reform of educational programs and to publicly disclose their methods and results in an open and transparent manner. APU underwent an accreditation assessment by the JUAA in 2008 and was approved as a certified and accredited university for a period of five years from 2009.

In summary, at least three types of external QA frameworks appear to be in operation around the world, including regional QA frameworks such as the ESG, national frameworks regulated by certified agencies, such as in Australia, and independent frameworks overseen by certified accreditation agencies, such as in Japan.

4. Internal QA

As outlined above, an important component of external quality assurance is a focus on internal quality assurance. *Internal quality assurance* (internal QA) refers to policies that are developed within individual institutions to address quality assurance. Such policies typically include: a) the publishing of goals and standards for quality via a strategic or operational plan; b) periodic review of the quality of academic programs and administrative units within an institution; c) student and faculty surveys and; d) mechanisms for making improvements to quality based on data gathered from the above. Examples of internal QA frameworks are provided below and include approaches to internal QA developed at two Australian universities recognized as leaders in internal QA: The University of Queensland and Griffith University. The approaches employed by these universities are then compared with the internal QA framework presently under development at APU.

4.1 Internal QA at the University of Queensland

At the University of Queensland (UQ), quality assurance is addressed at the highest level through the university's Strategic Plan. A key component of The Strategic Plan for 2014-2017, for example, is to improve the overall performance of the university by focusing on the quality of its "people and research outputs" (UQ, 2014, p. 10). These broad goals are further elaborated as sets of specific objectives, strategies for achieving the objectives and indicators for measuring success, as in the following excerpts from the *Learning* section of the UQ Strategic Plan (UQ, 2014).

LEARNING [section title]

Objective: We will provide an enriching teaching and learning environment where students are at the heart of what we do.

Strategy: To achieve this we will 1) Support innovative teaching practices to deliver better learning outcomes for students; 2) Develop and promote active learning pedagogies that encourage interactions between students and teachers and among students; 3) Provide high quality open access and other learning resources for students; 4)...Measurement: How we will measure our success: Increased market share of high performing students, with no decrease in overall market share; Increased participation of students with low socio-economic status; Maintain international student numbers while increasing diversity; Improved student retention; Leader in online learning; Increased student participation in outbound mobility programs, Improved performance in national teaching awards [For a full account of this and other objectives, see the UQ Strategic Plan (UQ, 2014, pp.7-8)].

In addition to the Strategic Plan, UQ has also developed review systems for monitoring and evaluating the standards of teaching quality. Examples of these systems include the UQ Curriculum and Teaching Quality Appraisal review, academic program reviews, reviews of schools and academic disciplines and reviews of academic and administrative services. For more details of these systems, see the UQ (2016) website.

The primary mechanism for assessing quality at UQ is the Curriculum and Teaching Quality Appraisal Review (or CTQA) which aims to ensure that programs and curricula are reviewed annually and are in alignment with the UQ Strategic Plan. The CTQA is a school-based system and is conducted annually by school teaching and learning committees, which are in turn overseen by an Associate Dean through the university Teaching and Learning Committee. The CTQA is noteworthy in that it employs a 'dashboard' or set of review criteria and an electronic template system for presenting and reporting on student and program data. For example, when completing the CTQA, schools use the dashboard data in conjunction with an electronic template to:

- 1) Summarize the outcomes of their review of their programs on the core teaching and learning indicators;
- 2) Identify the strengths of their teaching programs;
- 3) Identify areas for improvement;
- 4) Outline the proposed strategies and timeline to address the identified areas for improvement;
- 5) Describe any other proposed T&L initiatives; and
- 6) Report on a new program/s or sequence/s of study introduced in the past 2 years.

(UQ, 2012)

By means of the CTQA and other reviews, UQ is able to assess its progress with achieving its institutional goals, identify good practices for dissemination to the rest of the university and determine areas of weakness which require further attention.

4.2 Internal QA at Griffith University

A second example of internal QA can be found in the framework developed at Griffith University. As with UQ, Griffith's goals for quality are outlined in its Strategic Plan for 2013-2017 (Griffith, 2013) and include a strong focus on educational excellence. This includes providing an "excellent educational experience" to attract students who will become graduates of influence; improving research and training, attracting excellent academic staff (faculty); promoting sustainability and engagement with the region. Specific objectives are identified for each of the overarching goals and measurable targets are set.

In connection with the strategic plan, Griffith has formulated a "Framework for Quality Assurance" to ensure the quality of its programs. Within this framework, the management of quality processes and outcomes in the university are conducted according to a Plan-Implement-Review-Improve (or PIRI) model of quality assurance and improvement. The PIRI system consists of the following ten elements:

1. A planning framework
2. A systematic planning and review cycle
3. A budget model that supports implementation of the University's strategic priorities
4. Academic Element and Administrative Division reviews
5. Professional accreditation
6. Planning, delivery and review of programs, courses and teaching
7. Stakeholder surveying
8. Annual performance reviews of senior managers
9. Annual performance reviews of academic staff
10. Benchmarking (against other universities)

(Griffith, 2013)

As outlined above, reviews play a central role in the approach to internal QA at Griffith University. According to their university Review Framework, reviews play “an important role in fostering quality management and continuous improvement” in the university. Central to this process is a “continuing cycle of self-assessment, benchmarking, critical reflection, forward planning and external/internal peer review” (Griffith, n.d.). Reviews of schools and divisions are conducted annually as part of the university’s five-year organizational review system and are, in turn, reported to the University Council (Griffith, n.d.).

4.3 Internal QA at APU

Comparing the above frameworks with APU’s approach to internal QA, some similarities and differences can be observed. As with the universities mentioned above, APU publishes a strategic plan outlining the university’s long term goals under what is referred to as the “APU 2030 vision” (APU, 2012). As shown below, the APU2030 vision is directed towards educating “individuals who can change the world” (APU, 2012, p.1). The desired characteristics of such individuals are articulated in the vision, as well as a set of strategies for cultivating such individuals. In contrast to the Strategic Plans of the Australian universities mentioned above, the term *quality* is not referenced directly in the APU2030 vision. Although it may be possible to infer quality outcomes from the APU 2030 vision, the emphasis would appear to be directed more towards influencing change.

The "APU2030 Vision"

APU Graduates possess the power to change our world.

In our global society of many different cultures and values, conflict and friction are bound to occur. APU strives to cultivate global citizens who will build a peaceful world by understanding and accepting cultural and historical differences. Fostering graduates with these abilities is at the core of APU’s ideals of Freedom, Peace, and Humanity; International Mutual Understanding; and the Future Shape of the Asia Pacific Region.

APU Graduates will pursue freedom and peace with a deep respect for human dignity. By acting for the sake of both individuals and society, they can change the world.

Individuals who can change the world:

- Cooperate and overcome conflict through dialog for the benefit of society.
- Tolerate cultural differences and unfamiliar challenges.
- Create new values incorporating diverse perspectives and ideas.
- Envision their own goals and continue to grow as lifelong learners.

To cultivate such individuals, APU will:

- Further utilize its preeminently multicultural campus to immerse students in a Global Learning Community that provides them with opportunities to grow.
- Create a new Global Learning standard by pursuing internationally compatible education and research.
- Strengthen ties with its invaluable stakeholders, from the local community to alumni around the world, working together to design the University and its educational programs.

—Individuals who experience APU's unparalleled Global Learning Community will develop the power to change the world.

(APU, 2012, p.1)

A second set of documents which have the potential to influence the direction of internal QA at APU are the Ritsumeikan 2020 vision (see Rits, 2010) and the yearly Academic Management Plans (see The Ritsumeikan Trust, 2015) which outline how the R2020 vision is to be operationalized across the Ritsumeikan Academy. The overarching theme of the R2020 is “Creating a Future Beyond Borders” in which the Ritsumeikan Academy seeks to “create a rich and sustainable future for humanity and the world” (Rits, 2010, p.2). This future is to be achieved by focusing on learner-centered education, strengthening the research foundations of the Academy and by emphasizing social responsibility in the administration and development of the Academy (Rits, 2010).

The yearly academic management plans elaborate on specific measures for achieving the vision and mention priority areas for development and improvement, including: admissions systems, infrastructure, education and research and so forth (The Ritsumeikan Trust, 2015). In the R2020 vision and the AY2015 Academic plan, however, quality is only mentioned once in relation to developing learner-centered education, as shown in the following excerpt from the R2020.

(2) Developing learning communities and learner-centered education

1) Ritsumeikan University: Creating Guidelines and Implementation Standards for Academic Affairs in the Undergraduate Colleges (Bachelor Degree Programs) and efforts to improve the quality of education based thereon [underlining added for emphasis]

(Rits, 2010, p.3)

Other than the APU2030 and R2020 vision statements, one area in which quality is referenced in more detail is in connection with the university accreditation process. In the 2007 Self-Assessment Report published on the APU website,

for instance, improving quality is mentioned on numerous occasions as an important goal for the university. For instance, Chapter 3, Section 15 of the report, which focuses on APU's efforts to improve Educational Content and Teaching Materials, outlines "Organized Efforts to Improve Education" at APU and includes one sub-section (4) which deals with "Organized Efforts to Improve Educational Quality" (APU, 2007, 3-1-20). Initiatives included in this section include establishing a faculty assessment system, student class evaluation surveys and faculty development (FD) activities. Other quality initiatives cited include improving the stringency of the grading system at APU, limiting subject registration, creating and reviewing course syllabi, internationalizing the student intake and encouraging good study habits among students as well as improving the screening processes for theses and dissertations.

More recently and in response to the issues raised in the accreditation project outlined above, APU has also established an internal self-assessment system which includes a focus on the issue of internal quality assurance. Self-assessments are conducted every two years, with the most recent assessment completed in 2012. According to the University Evaluation Committee Report for 2013 (APU, 2013), in light of the 2012 assessment internal QA processes need to be strengthened to ensure that self-reviews maintain and improve on current quality initiatives and actually lead to the development of quality assurance policies in the university (APU, 2013). Additionally, and as mentioned earlier, the College of International Management at APU has been working on their own internal QA policies by way of a focus on assurance of learning (AOL) as part of their AACSB accreditation project.

Considering these developments, it would seem that efforts to create an internal QA framework are still in the early stages at APU. The discussion of internal QA policy is in progress and some QA initiatives such as the faculty assessment system and class evaluation surveys are in operation; however, mechanisms for measuring the effects of these initiatives on quality and student learning outcomes have yet to be developed.

5. Quality Culture

Turning now to the issue of Quality Culture, as mentioned in the introduction to this paper and despite the progress made so far in many institutions with the development of internal QA, the actual implementation of QA processes remains problematic. Concerns have been raised about whether QA frameworks are genuinely delivering the kinds of outcomes that they are expected to deliver in higher education programs. In a recent report on progress with QA in Europe, for instance, the European University Association (EUA) claimed that real progress towards quality outcomes cannot be achieved unless governments and institutions give attention to the development of what they term a "quality culture" in education (Gover & Loukkola, 2015, p.9). Quality culture, as mentioned previously, involves giving systematic attention to "shared values, beliefs, expectations and commitment towards quality" as well "defined processes that enhance quality and aim at coordinating individual efforts" (EUA, 2006, p. 10). In short, simply creating formal and structural measures for implementing quality assurance will not lead to higher quality outcomes unless institutions 'breathe life' into their quality assurance frameworks by more closely involving those who are tasked with their implementation, i.e. faculty and teachers. As the EUA points out: "Quality can only be assured by those who are involved in the teaching/learning activity: everything

else is observation, commentary, facilitation (or interference)” (Gover & Loukkola, 2015, p.10).

Discussion of quality culture in the European context is ongoing and critics point out that an exact definition of the term remains elusive and is, at best, difficult to pin down, since quality cultures may differ depending on the context. Studies of quality culture have, to date, identified the following ten elements as indicative of quality culture. These elements can be divided into two main dimensions: structural and cultural/psychological.

Key elements of the structural dimension are:

- i. Embedded quality management strategies and policies
- ii. Training and development
- iii. Clear responsibilities
- iv. Effective communication
- v. Implementation time
- vi. Stakeholder involvement

Key elements of the cultural/psychological dimension are as follows:

- vii. Transformational & quality-supportive leadership
- viii. Shared values
- ix. Faculty ownership & commitment
- x. Teamwork

Research into quality culture also suggests that, leadership, commitment, and communication stood out as central binding concepts in the interaction between these elements.

(Bendermacher, Dolmans, Egbrink & Wolfhagen, I. , 2015, p.1)

6. Implementing Internal QA at APU

As mentioned earlier, an important objective of this paper is to consider how the notions of QA and quality culture might shape the development of an internal QA framework at APU and, more specifically, in the English as a Foreign Language (EFL) programs offered by the Center for Language Education (CLE) at APU. To date, very few studies have addressed the implementation of QA frameworks within individual programs and/or within language programs at a university level. Those that have echo the elements outlined in Section 5 above and emphasize the importance of identifying objectives, encouraging collaboration among teachers, making a commitment to continuous professional development and recognizing the role of leadership in the successful implementation of quality initiatives (see for example Muresan & Ursa, 2014 or Heyworth, 2013).

The notion of quality is starting to have an impact on training programs for language teachers and features in a

‘QualiTraining’ guide for modern language education published by the Council of Europe. In this manual, creating a quality culture is mentioned as an important component of developing internal QA systems, alongside leadership and self-learning. However, few details are provided as to the specific measures that might be taken to create a quality culture in a language program, other than involving all members, focusing on critical reflection and considering how individual members can contribute towards achieving a shared vision for the program (European Center for Modern Languages, 2008).

In view of these findings and considering the key elements of quality culture outlined in Section 5 above, what practical steps can be taken towards development a quality culture in language education at APU?

As a first step, the concept of quality needs to be placed ‘front and center’ and embedded in the policies and operational plans of the CLE. At an institutional level, an emphasis on quality also needs to become an integral component of the university’s strategic plan and the interaction between the strategic plan and the objectives of the CLE needs to be clearly articulated. At the center level, initiatives need to be introduced which address both formal quality processes, i.e. the procedures, mechanisms, schedules etc. required for implementing, assessing and reporting on the quality of our language programs, as well as initiatives which support the development of a quality culture within the center, including those which attend to the structural and cultural/psychological elements identified above. The CLE is well-positioned to take advantage of such initiatives, as we have already made substantial progress toward identifying and elaborating on our (language) program objectives and we operate in a highly coordinated environment that is characterized by cooperation and teamwork. Building on these qualities, it would be realistic to propose the following initiatives as first steps towards establishing a quality framework in the CLE:

For developing internal QA processes:

- i. Revise the center and language section objectives to include a focus on quality and link these to quality initiatives in the university’s strategic plan.
- ii. Identify key indicators/standards for quality in our programs and develop methods of assessing them.
- iii. Develop a systematic cycle for the review of quality outcomes.
- iv. Initiate a dialogue with teachers to improve the quality of teaching, for instance, by including performance reviews in contract renewal interviews.
- v. Conduct benchmarking activities by visiting other universities to study their QA initiatives.

For developing a quality culture:

- i. Conduct quality training for course coordinators so that they can provide quality-supportive leadership to teachers in their sections.
- ii. Hold annual Faculty Development (FD) workshops to discuss shared values for quality in our language education programs.
- iii. Increase faculty ownership by involving faculty in the design and implementation of quality initiatives.

- iv. Expand stakeholder surveying, including making more effective use of class evaluation surveys, teacher surveys and alumni surveys to identify areas for quality improvement.
- v. Improve quality by increasing the exchange of best practices for teaching, either by making such exchanges part of every course meeting or by holding additional workshops for this purpose.

7. Conclusion

In conclusion, this paper has attempted to raise awareness of the issue of quality in higher education and offer recommendations on how to improve quality in the context of language education programs. It has explored the notions of external and internal quality assurance and the related concepts of assurance of learning and quality culture, as they apply to higher education. It has also provided examples of how quality assurance is being addressed by universities and organizations involved in higher education around the world. In terms of the conclusions that can be drawn from studying approaches to QA in these contexts, it would be safe to say that the quality of higher education is and will continue to be of great concern to educators, administrators, policy-makers and other key stakeholders in the wider community. Partly because of these influences and partly because of the forces exerted by globalization, universities will need to give urgent attention to how they address and communicate the issue of quality in educational programs. It is probable that governments and ministries of education will move to strengthen external QA mechanisms, which will in turn put pressure on universities and institutes of higher education to improve and enhance their internal QA systems. As this paper has suggested, however, the development of internal QA processes and procedures should be accompanied by initiatives to support the embedding of an internal quality culture to ensure that quality processes take root and become part of everyday practices in institutions of higher education. With these considerations in mind, this paper proposed ten measures which could be implemented in the Center for Language Education to address the issue of quality and begin our journey towards a quality culture in language education at APU.

References:

- Bendermacher, G., Dolmans, D., Egbrink, M., & Wolfhagen, I. (2015). Unravelling elements of quality culture(s) in higher education. Retrieved from <http://www.egms.de/static/en/meetings/rime2015/15rime61.shtml>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2013). Members. Retrieved from <http://www.enqa.eu/index.php/enqa-agencies/members/full-members/>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Retrieved from <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>
- European Centre for Modern Languages (2008). QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education. Retrived from: <https://book.coe.int/usd/en/>

- European University Association. (2006). Quality Culture in European Universities: A bottom up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002- 2006. Retrieved from <http://www.eua.be/activities-services/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>
- Gover, A & Loukkola, T. (2015). Eureqa Moments! Top Tips for Internal Quality Assurance. Retrieved from <http://www.eureqa-tempus.eu/resources/publications>
- Griffith University. (2013). Strategic Plan 2013-2017. Retrieved from https://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/675318/Strategic-Plan-2013-2017-Dec2014.pdf
- Griffith University. (n.d.). Review framework and schedules. Retrieved from <https://intranet.secure.griffith.edu.au/work/quality-reviews/review-framework-schedules>
- Hazelkorn, E. (2013). Reflections on Global problems of Higher Education: a European Perspective. Retrieved from http://www.nafsa.org/_file/_reflections_on_global.pdf
- Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching* [Vol 46:3]. Retrieved from: <http://journals.cambridge.org/LTA>
- Japan University Accreditation Association. (2010). University Standards and Explanation. Retrieved from <http://juaa.or.jp/en/accreditation/university.html#01>
- Japan University Accreditation Association. (2016). Brief History of JUAA and an Overview of the Certified Evaluation and Accreditation System in Japan. Retrieved from <http://juaa.or.jp/en/about/index.html>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2014). Selection for the FY 2014 Top Global University Project [Press release]. Retrieved from: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/09/_icsFiles/afieldfile/2014/10/07/1352218_02.pdf
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2009). Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/english/highered/index.htm>
- Muresan, L-M. and Ovidiu, U. (2014). Ingredients of a Quality Culture in Language Education. Retrieved from: <https://www.academia.edu/>
- Ritsumeikan Asia Pacific University. (2007). 2007 APU Self-Assessment Report. Retrieved from <http://en.apu.ac.jp/home/about/content190/>
- Ritsumeikan Asia Pacific University. (2012). The APU 2013 Vision. Retrieved from <http://en.apu.ac.jp/home/about/content7/>
- Ritsumeikan Asia Pacific University. (2013). Ritsumeikan Asia Pacific University University Evaluation Committee Meeting Chairperson Summary. Retrieved from <http://en.apu.ac.jp/home/about/content190/>
- Ritsumeikan University. (2010). Academy Vision R2020. Retrieved from http://www.ritsumei.ac.jp/mng/gl/so-ki/vision_r2020/english/vision.html
- Tertiary Education Quality Standards Agency. (2012a). About TEQSA. Retrieved from <http://www.teqsa.gov.au/about>
- Tertiary Education Quality Standards Agency. (2012b). Higher education standards framework. Retrieved from

<http://www.teqsa.gov.au/regulatory-approach/higher-education-standards-framework>

The Association to Advance Collegiate Schools of Business. (2016a). Defining AOL. Retrieved from

<http://www.aacsb.edu/accreditation/standards/2003-business/aol/defining-aol>

The Association to Advance Collegiate Schools of Business. (2016b). About Us. Retrieved from <http://www.aacsb.edu/about>

The Association to Advance Collegiate Schools of Business. (2016c). Assurance of Learning Standards. Retrieved from

<http://www.aacsb.edu/accreditation/standards/2003-business/aol>

The Association to Advance Collegiate Schools of Business. (2015). Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation. Retrieved from

<http://www.aacsb.edu/~media/AACSB/Docs/Accreditation/Standards/2013-bus-standards-update-jan2015.ashx>

The Ritsumeikan Trust (2015). Academic Management Plan [Summary]. Retrieved from

http://www.ritsumei.ac.jp/eng/html/about/abo_07_4.html/

The University of Queensland. (2016). Quality Assurance. Retrieved from

<http://www.uq.edu.au/teaching-learning/quality-assurance>

The University of Queensland. (2014). The University of Queensland Strategic Plan 2014-2017. Retrieved from

<http://www.uq.edu.au/about/planning>

The University of Queensland. (2012). Curriculum and Teaching Quality Appraisal – Procedures. Retrieved from

<http://ppl.app.uq.edu.au/content/3.30.04-curriculum-and-teaching-quality-appraisal>

Vocabulary: Describing the College Entrance Gap in Japan

Paul Sevigny¹ and Lance Stilp²

Abstract

This study sought to determine the vocabulary gap for domestic Japanese learners of English prior to college entrance. Teacher-researchers analyzed the 1K and 2K lists from the General Service List (GSL) (West, 1953) and created two separate sets of Yes/No tests for these respective lists. The 2K list was divided randomly into nine Yes/No tests of approximately 110 items each, and each test was given to different groups of approximately 37 pre-intermediate English learners (total N=334) at a medium-sized Japanese university in the fall of 2013. The 1K list was similarly divided into eight Yes/No tests and given to the same-sized groups (total N=298) in the fall of 2014. Test-takers claimed to know about 47% of the 2K list and 72% of the 1K list items after correcting for false alarm rates of 8 and 9% respectively. The results support Browne's (1998) claim that high school English curricula do not develop adequate depth of knowledge of the most frequent English vocabulary among high school English learners in Japan. This has led to creating a list of the "Forgotten 400" unfamiliar 1K and 2K words, which is provided along with the item facilities (IF) for each of these words.

Key Terms: vocabulary, Yes/No tests, diagnostic tests, needs assessment, curriculum design, GSL, NGSL

1. Introduction

Browne (1998) has stated that the extent to which Japanese high school education focuses on college entrance tests has fostered the use of high school textbooks that present overly-complex lexis—too much vocabulary from low-frequency bands—according to corpus-based vocabulary profiles. He has concluded, "Instead of forcing students to spend inordinate amounts of time memorizing so many low frequency words to deal with their assigned texts, it would seem a wise and prudent step to first make sure that students get control of the high frequency words and University Word List vocabulary" (Browne, 1998, p. 10). With this idea in mind, teacher-researchers aimed to identify high-frequency English vocabulary items that are generally unknown to our population in the pre-intermediate level of the English language program, the standard college entrance level at our university. An additional motivation came from implementing Cih'i's (2013) Word Engine spaced-repetition software (SRS) system, which uses a statistical system to check the learner's vocabulary size and then prescribes an individual course of the most important words for each learner. Previously, the approach to integrating vocabulary into course design was to adopt and adapt the common course lists from a textbook and to test learners on the bold-faced words chosen by a publisher. Moving from a one-size-fits-all vocabulary system to individually-differentiated flashcard study would improve our curriculum, but the Word Engine system did not provide full information about each learner's prescribed vocabulary. We were concerned that these two factors (lack of information and student tendency to overreach) might perpetuate a situation in which learners lack knowledge of highly frequent vocabulary and thus continue to rely on translation due to a persistent lack of coverage. Therefore, we were particularly interested in closing major gaps in high-frequency vocabulary that first-year students might have. The results of this study could also help to shape the vocabulary program design used in pre-enrollment schooling, a special program to help learners accepted to our university study effectively between high school graduation and university matriculation.

¹Tenured lecturer, Ritsumeikan Asia Pacific University (APU), Beppu City, Oita, Japan

e-mail:sevignyp@apu.ac.jp

²Lecturer, Ritsumeikan Asia Pacific University (APU), Beppu City, Oita, Japan

e-mail: ljstilp@apu.ac.jp

2. Literature Review

There are four essential areas of literature in vocabulary learning that form the foundation of this study. The first area is the use of Yes/No tests for diagnostic vocabulary testing. The second is the comparison of the Yes/No tests in this study and a closely related study by Sevigny and Ramonda (2013). The third is the attempt to estimate Japanese college students' average vocabulary size, which demonstrates the need for the present study and more detailed description of gaps in learner knowledge. The last essential area of literature is the interconnection of word frequency lists and the concept of coverage.

The first area of literature essential to this study is the use of Yes/No tests (sometimes called checklist tests) for teaching and researching vocabulary. A Yes/No test simply presents a word without context and asks the learner to indicate whether the word is known or not. Paper versions may require the learner to circle or check the known words. Computer-based versions typically have the learner click on a radio button. In order to ensure test-takers are making sound judgments, the use of nonwords like *wuggy* were introduced to identify whether given test-takers were incorrectly reporting knowledge of a word. These nonwords yield a false alarm rate: the average number of times learners claim to know nonwords. There have been numerous studies that support the general use of Yes/No tests for curricular development and placement tests (Shillaw, 2009; Mochida & Harrington, 2006). Nation (2008) and Read (2007) have endorsed the use of Yes/No tests to assist with student placement and to supplement the use of the Vocabulary Levels Test (VLT). While the VLT provides general data with reference to vocabulary frequency bands, Read (2007) advised that Yes/No tests can assess vocabulary size with respect to specific lists, thus helping programs to produce context-specific vocabulary tests. Furthermore, because of its simplicity, the Yes/No test is "informative and cost effective" (Read, 2007, p. 113). Not only do the studies above support the validity of the Yes/No format, but Shillaw (1996, p. 7) used Rasch analysis to show the use of nonwords had little effect on the performance of his learners.

Sevigny and Ramonda (2013) and this study employed the same Yes/No test format and methodology to impact the vocabulary layer of a curriculum design but differ in important ways. These differences can best be described by comparing three key elements: the approach to vocabulary study in the teaching context, the scope of the curriculum design, and the local impact of each study. First, with regard to the approach to vocabulary study, Sevigny and Ramonda (2013) used Yes/No tests in a course where a common course list of 240 items had been adopted from a textbook and had been turned into summative vocabulary test items. The course took a one-size-fits-all approach to guiding learner vocabulary study and assessment. On the other hand, in the context of this study, individually differentiated flashcard study was the dominant mode, aimed towards adding 1000 words to each learner's vocabulary per semester, especially for TOEFL study. Second, with regard to the scope of the curriculum design, Sevigny and Ramonda (2013) used Yes/No tests within one pre-intermediate course to determine the vocabulary that should actually appear in summative vocabulary assessments. The current study has a larger scope, aiming to help define boundaries between pre-enrollment and first-semester individual flashcard study. Finally, the local impacts of these studies differ. Sevigny and Ramonda (2013) resulted in better formative vocabulary testing with reference to specific textbook word lists and also helped move a program away from a one-size-fits-

all approach of only testing bold-faced vocabulary from a common course list. This made students responsible for all key words in their intensive reading book in addition to newly implemented, individualized vocabulary study. The local impact of the current study will be the development of supplementary, computer-based vocabulary packs that can be assigned to learners with vocabulary deficits in high-frequency bands.

The third area of literature relates to the varying attempts to estimate the size of Japanese English language students' vocabulary. This is important because measures of vocabulary size can be inflated, or even if accurate, obscure gaps in learner knowledge of high frequency vocabulary. Barrow, Nakanishi, and Ishino (1999) estimated that first-year Japanese college students possess a vocabulary of around 2,300 words. These teacher-researchers used checklist (Yes/No) tests with nonwords to estimate vocabulary size. This line of research has been updated recently by Mclean, Hogg, and Rush (2014), using Nation and Beglar's (2007) Vocabulary Size Test (VST). The VST is an 80-item multiple choice test that represents the first 8,000 word families of English. These teacher-researchers found an average score of 39.39 out of 80, which theoretically represents knowledge of 3,939 word families. However, the authors concede that the multiple-choice nature of the test has inflated the results to some degree. Gyllstad, Valkaite, and Schmitt (2015) report that process-of-elimination guessing can inflate multiple-choice vocabulary test scores from between 11% to 26% (p. 289). As a worst-case scenario, it appears that there could be a 1000 word discrepancy in the results reported by Mclean et. al. (2014). Another measure of vocabulary size used in Japan over the past ten years is Word Engine's V-check. According to data published by Lexica, the maker of Word Engine (Cih, 2013, p. 2), a learner with a paper-based TOEFL score of about 420, the average for many students completing pre-intermediate English at our university, would know about 3,500 words. This is similar to the preliminary findings by Mclean et al. (2014), which did not provide information about participants' proficiency levels. Relying solely on information based on average vocabulary size becomes very problematic for administrators developing course curricula. Whether first year students have a vocabulary size of 2,000 or 3,000 words, perhaps a more important question is whether these learners know the most frequent 2,000 to 3,000 words. This study will begin to address both this gap in the learners' vocabulary knowledge and in published research.

The last essential area of literature, the relevance of frequency bands, cannot be conveyed without a review of *word frequency lists* and the concept of *coverage*. The General Service List (GSL) published by West (1953) consists of 3,372 headwords ranked by frequency of occurrence. Nation (2008) estimates that 80% of most texts are comprised of the most frequent 2,000 word families of the GSL. Browne, Culligan, and Phillips (2013) have introduced a revision of the GSL called the New General Service List (NGSL), a list of 2,801 words that comprises 92% of most texts. *Coverage* refers to the percentage of the total words in a given passage that a given learner knows receptively. The most commonly cited coverage needed for adequate comprehension for L2 readers is between 95% (Laufer, 1989) and 98% (Hu & Nation, 2000). Determining a subset of the GSL or NGSL that is unfamiliar to a group of learners would provide a useful and relevant list for deliberate study because this knowledge would boost the coverage that a given learner brings to a given reading.

3. Context

The current research was situated in the pre-intermediate English level of a large EFL program at a Japanese university: the same context as Sevigny and Ramonda (2013). The courses in this level are divided by skills into a two-credit reading and vocabulary course and a four-credit listening, speaking, writing, and grammar course. The data collection for both studies was carried out in the two-credit reading and vocabulary course. In the fall of 2013, learners were placed into the pre-intermediate level with the paper-based TOEFL test. By the fall of 2014, the Cambridge English Placement Test had replaced the TOEFL.

Starting in the spring of 2014, once learners were placed into their level, the Word Engine V-check was used to place learners within the Word Engine spaced repetition software (SRS) system. Word Engine added easy access to flashcard study via computers or smart devices for the reading and vocabulary course. This individualized vocabulary program accounted for 30% of each pre-intermediate student's grade. Students were required to complete 600 correct responses (CR) per week for 15 weeks. If a student did not complete the 600 CR then he or she lost 2% of the total grade for that week. In order to keep the data consistent with that collected in 2013, the 1K band Yes/No tests were given in the first week of instruction in the fall of 2014, before students started using this system.

3.1 Participants

There were two sets of participants in our study. The first study tested 334 university students of pre-intermediate English in the fall of 2013, and the second tested 298 in the fall of 2014. The mean paper-based TOEFL score for both of these cohorts was approximately 415 at the end of the semester. While the majority of these learners were from Japan, the population is also comprised of some learners from Korea and China. Approximately 37 participants in the fall 2013 study were not Japanese and listed as international students. Groups were formed by assigning two classes with approximately 20 students each to take one Yes/No test. In 2013, students were randomly assigned to gender-balanced groups. In the fall of 2014, one class was specially designated as an above-average class, but students in all other classes were assigned randomly to gender-balanced groups.

4. Research Issues

In the spring of 2013, informal action research using Nation's (2008) Vocabulary Levels Test (VLT) showed that about 200 or 300 words on the 2K GSL were potentially unknown to our pre-intermediate population. We recollected Read's (2007) recommendation for using Yes/No tests to supplement the VLT. It was a natural progression to apply the Yes/No Test to the 1K and 2K bands of the GSL, but to test so many items would require breaking these sets of 1,000 items into random sets of about 100 items to avoid test fatigue. This would be at the upper limit of Nation's (2008) recommendation. Since the 2K list appeared to provide more opportunity for charting unfamiliar words, this band was scheduled for diagnostic testing in the fall of 2013. The 1K list was scheduled for testing in the fall of 2014.

The following are the proposed research questions:

1. To what extent are pre-intermediate learners familiar with the 2K band of the GSL?
2. To what extent are pre-intermediate learners familiar with the 1K band of the GSL?
3. If these results are profiled using the NGSL, which words could be assigned to pre-enrollment learners for review prior to college entrance?

5. Methods

5.1 Procedure

Two separate sets of Yes/No tests were constructed in order to test the most commonly known words at our institution. The first set was an adapted 2K GSL list containing 990 words divided into nine tests. These tests were given to nine groups of pre-intermediate level English students on December 10, 2013. The second set was a similarly adapted 1K GSL list containing 880 words, divided into eight different tests. These tests were given to different incoming pre-intermediate level English students at the very beginning of the semester on October 16, 2014 before any instruction had been given. All tests were assigned to approximately 40 students. The tests were administered electronically through the Blackboard 9.1 learning management system. Teachers were instructed to provide only ten minutes to complete the test and were given a PowerPoint file containing detailed test instructions in both English and Japanese (Appendix A).

Within the 1K and 2K lists, words were ordered randomly, so they would not appear in alphabetical order. Slight variations were made in the order if two adjacent words were too similar in spelling and/or meaning. Each test had approximately 110 correct question items, in which students either clicked “yes” if they knew the word or “no” if they did not. The same 15 nonwords were evenly spaced throughout each test to keep learners engaged and to assess the false alarm rate, which is the rate learners might incorrectly confirm knowledge of a word. Including nonwords, there were about 125 items per test.

First, we adapted the 2K and 1K lists by removing 101 words from the 2K GSL that we deemed to be already known (e.g. *rice*, *telephone*). The words that have been incorporated into Japanese as loanwords were also eliminated (e.g. *hotel* becomes *hoteru*). These types of words called *gairaigo* might have contributed to an interference from the L1, compromising the validity of the data. For consistency, we changed all spelling conventions into American English. Finally, a total of 91 randomly selected words were added from the 2K NGSL to replace these excluded words. Both tests also used plausible nonwords as a means to check the validity of test-takers’ judgments (Meara & Buxton, 1987). From a selection of 99 plausible nonwords, a total of 15 nonwords were selected (Appendix B). When creating the 1K GSL list in the following year (2014), we similarly removed words we thought our students already knew and created similar test sizes of 110 test items plus 15 nonwords.

5.2 Scoring

This study used the same three scoring procedures as in Sevigny and Ramonda (2013):

1. Average test score: the average percent of the real words the learners claimed to know
2. Item facility: the percentage of learners who claimed to know that item
3. False alarm rate: the total number of false alarms made by all participants divided by the total number of nonwords presented on the three forms (p. 705)

The Blackboard 9.1 system uses radio buttons that students click to register their responses. Responses are automatically scored, providing the number of words known for each student. Blackboard 9.1 yields score reports for individual learners, group averages, and individual test items, including the percentage of learners answering each item correctly.

6. Results

All participants' responses are automatically saved in Blackboard 9.1, and there were no participants whose test results had to be removed from the study for test malfunctions. There were occasions where no answer was given by some students, but these were very few and not considered to have significantly affected results.

The results for the 2K tests and the 1K tests are reported in Tables 1 and 2 respectively. The test scores are reported in both raw numbers and as percentages along with the corresponding frequency with which the groups (pairs of classes) correctly rejected nonwords. From Table 1, pre-intermediate level students on average claimed to recognize 55% of the adapted 2K GSL list and correctly rejected about 13.8 of 15 nonwords across all groups. For the 2K tests, the average false alarm rate was about 8% (Appendix B). Read (2007), after examining multiple studies of complex correction formulas, stated the following:

It appears that in practical testing situations, if it can be assumed that the test-takers are honestly reporting most of the time whether they know the target words or not, a simple calculation such as the number of Yes responses to real words minus the number of Yes responses to nonwords yields a reasonably valid measure of vocabulary size.

(Read, 2007, pp. 110-111)

Thus, according to Read's instructions above, subtracting 8% from the average test score would adjust the 55% result to about 47% of the adapted 2K list being known to these students.

Table 1

2K Test Results by Group (N=334) Test Date: December 10, 2013

Test Group	Average number of known words (k = 110)	Average number of nonwords correctly rejected (k = 15)
Group 1 (n=45)	64.44 (59%)	14.4 (96%)
Group 2 (n=36)	54.15 (49%)	14.1 (94%)
Group 3 (n=40)	64.77 (59%)	13.6 (90%)

Group 4 (n=37)	59.67 (54%)	14.0 (93%)
Group 5 (n=37)	58.23 (53%)	14.2 (95%)
Group 6 (n=34)	67.60 (62%)	13.0 (87%)
Group 7 (n=33)	64.14 (58%)	13.7 (91%)
Group 8 (n=38)	56.69 (52%)	13.7 (91%)
Group 9* (n=34)	53.18 (49%)	13.8 (92%)
Total Average	60.32 (55%)	13.8 (92%)

*Group 9 (k=109)

The false alarm rates for all nonwords for both the 2K and 1K GSL tests are reported in Appendix B. Both sets of tests used identical nonwords (Cobb, 2010) with the exception of *runster* (used in the first 2K test) and *kiley* (used in the second 1K test). The average false alarm rate for nonwords on the 2K set of tests was 7.75%. The average false alarm rate for nonwords on the 1K set of tests was 9.34%.

Table 2 indicates that incoming pre-intermediate level students claimed to recognize 81% of the adapted 1K GSL list. They also correctly rejected 13.6 of 15 nonwords. According to Read's (2007) adjustment, subtracting 9% for the false alarm rate would result in an average test score of about 72% of 1K GSL words being known to pre-intermediate learners in the first week of instruction.

Table 2

1K Test Results by Group (N=298) Test Date: October 16, 2014

Test Group	Average number of known words (k = 110)	Average number of nonwords correctly rejected (k = 15)
Group 1 (n=40)	88.68 (81%)	13.9 (92%)
Group 2 (n=37)	89.44 (81%)	13.4 (89%)
Group 3 (n=40)	91.91 (84%)	13.4 (89%)
Group 4 (n=39)	90.78 (83%)	13.9 (92%)
Group 5 (n=30)	85.95 (78%)	14.2 (95%)
Group 6 (n=40)	86.20 (78%)	13.0 (86%)
Group 7 (n=35)	88.77 (81%)	13.3 (89%)
Group 8* (n=37)	89.69 (84%)	13.8 (92%)
Total Average	88.93 (81%)	13.6 (91%)

*k=107 for Group 8

These results support the notion that there are large gaps in the receptive vocabulary knowledge of pre-intermediate Japanese university students with respect to highly frequent vocabulary, especially regarding the 2K GSL. Each item on the

adapted 2K and 1K GSL list now has a corresponding item facility (IF) determined as a result of these test administrations. For example, the word *severe* is in the 2K frequency band, and 15.4% of learners claimed to know it. Thus, the item facility is 15.4. On the other hand, the word *connect*, also in the 2K band, had an IF of 81.2 (Appendix C).

7. Discussion

The average test result for the 2K list (47%) suggests that pre-intermediate learners do not have receptive knowledge of half of the 1,000 words in the 2K frequency band, even after receiving seven weeks of instruction by mid-semester. The average test result for the 1K list (72%) suggests that 25% of the 1K list may be unknown to incoming pre-intermediate learners. If combined, the average learner entering pre-intermediate English is likely to have a gap of 750 high-frequency words (37.5% of the first 2,000 words). This finding clearly illustrates Browne's (1998) hypothesis that many pre-intermediate Japanese college students, while likely knowing more than 2,000 words, are not familiar with the most frequent 2,000 vocabulary items in English. Further, if the culture of test preparation leads to overreach in high school, university pressure to reach TOEFL targets can similarly result in neglecting the teaching and learning of frequent vocabulary in common course materials or in selecting inappropriate paths in individually-differentiated SRS systems. This creates the possibility of sustained overreach throughout the first two years in university English programs. If learners consistently try to read texts for which they do not have adequate coverage, they are likely to experience difficulty, lower test scores, and loss of motivation. Ensuring learners have maximal knowledge of high-frequency vocabulary and are developing fluent reading ability should be well-established practices, but these results suggest this may not be the case in Japanese high school programs.

The average false alarm rates of approximately 8% in the fall of 2013 and 9% in the fall of 2014 are similar to that found by Barrow et. al. (1999). Their learners claimed to know 1.26 of 15 nonwords, which would be 8.4%. This number is higher than most other researchers in Japan have found, however. Sevigny and Ramonda (2013) reported an average false alarm rate of 4.8%, which mirrors what Stubbe, Stewart, and Pritchard (2010) and Stubbe (2012) reported for low intermediate students (4-5%). There are a few factors that may have contributed to the higher false alarm rate in this study. First, in this study, 15 nonwords were added to each test of 110 words, which brought the total number of items on each test to 125. Nation (2008) recommended keeping tests to a maximum of 100 items. Sevigny and Ramonda (2013) only added five nonwords. Adding fewer nonwords might have helped reduce test fatigue. Additionally, one of the nonwords, *suddery*, resulted in a false alarm rate of about 36%. That is, about 36% of test-takers claimed to know it. This is over four times the average false alarm rate and appears to be an outlier among nonwords. A lower false alarm rate and correction factor, however, would not change the overall results significantly.

Nation (2008) stated that the most frequent missing vocabulary is best taught directly, and the results of a study like this can help teachers both select and recommend useful vocabulary lists and textbooks that fit with current needs of institutions, classrooms, and/or individuals. For example, the word *concern* had an IF of 19.2 and *indeed* had an IF of 25.0. These words are classified as 1K words on both the GSL and NGSL, yet only 19% of test-takers claimed to know the

word *concern*, and only 25% of learners claimed to know *indeed*. All of the following words had an IF below 50: *severe, literature, proper, plenty, explore, instrument, experiment, attempt, narrow, approve, extreme, thick, length, demand, row,* and *edge*. Arguably, these words would be extremely useful to add to a common course list—a list of words teachers use in teacher-fronted class activities. When teachers select common course materials, and thus, a one-size-fits-all approach to vocabulary, it is very important to have diagnostic information like that in Appendix C (the “Forgotten 400” unfamiliar words). Even with such information, common course materials often aim for the middle achievers, the average students, which is ineffective for high achievers in that they are exposed to material they already know. Likewise, for low achievers the opposite is true; they struggle to keep pace with shared material, and often fall further behind. It would be very difficult and time-consuming to overcome a 750-word deficit in vocabulary through common course materials or teacher-fronted activities alone. With this problem in mind, we have compiled a list of the “400 forgotten words” that represent the most frequent, missing words. This is a more realistic set for a common course list (Appendix C).

A further recommendation for action is to use individually-differentiated materials, which include students’ own personal notebooks of incidental vocabulary, flashcards (either computer adaptive or physical cards), and in the case of extensive reading, individually-chosen graded readers can be utilized for vocabulary learning. Since each student brings a different knowledge base to the classroom, these materials target individual gaps for students. Having individual learners review their own Yes/No test results for highly frequent vocabulary could help learners organize independent learning tasks. While individually differentiated materials cater to the individual needs of each student regardless of proficiency, these too have issues. First, access to these materials are often left up to students. Secondly, creation of these materials is time-consuming for students, and many of them do not know the best ways to create self-study materials. This is especially true for first-year university students, who often have been instructed in teacher-centered English classrooms. Being able to self-select vocabulary materials and study efficiently is a difficult task because students need to be given study materials and also need to be shown methods to study them as well. Considering these difficulties, a carefully-designed program of extensive reading with incidental vocabulary study, combined with spaced repetition software (SRS) flashcard study would provide a strong individual study track.

7.1 The “Forgotten 400” High Frequency Word List

In order to create this list, we combined the 1K and 2K results and narrowed the list down to 400 unfamiliar words. We selected words with item facilities of 80% or lower after subtracting the average false alarm rate of 8.33. Using the Web Vocabprofile (Cobb, 2010) with the added NGSL function, we only chose words from our list that also appear on the 1K and 2K NGSL lists and not words from other NGSL bands. In other words, the list of 400 words, we believe, contains relevant, highly frequent words that are unfamiliar to incoming Japanese university students in our program.

One outcome of this study is the understanding that we need to create a set of materials for pre-enrollment students, targeting specific gaps before they arrive on campus. Currently, our university offers an optional pre-enrollment English

program for students. This program is specifically targeted at students who have already passed the admission screening and typically place in the elementary or pre-intermediate level. Students enroll to improve their English skills before they get officially placed in the spring semester. A prerequisite to join the 2016 English pre-enrollment program is that all students must complete 50 study hours of a predetermined listening and reading program online. Upon completion, students are allowed to attend an 11-day English course, totalling 60 contact hours (40 *koma*). With new insights into the vocabulary deficiencies of incoming freshman students, one option is to redesign the pre-enrollment prerequisite around the “Forgotten 400” vocabulary. This, followed by a post-test at the beginning of the spring semester, could indicate whether these gaps have been addressed or if further study materials are required.

7.2 Limitations

Our study is not without some limitations. First, with a test size of 125 items, test fatigue might have become a factor. One improvement for the future would be to revise the test to create a shorter list of words—about 80 to 90 including nonwords that still represent the common core 1K and 2K adapted lists. Secondly, Yes/No tests are unable to measure the knowledge of homonymous words, or words with multiple meanings. When a student is tested on a highly contextual word such as *set*, it is unclear which definition the student is claiming to know. We would need to create contextualized Yes/No tests to determine which forms are unknown to our students. Another improvement could be to include other word forms and parts of speech within the test. However, this solution directly challenges the most prominent feature of Yes/No tests: they are an efficient way to test a large number of words. Adding more components to the current Yes/No tests will also only increase the test fatigue as well. Since we only performed tests that measured the receptive form-meaning connection of the 1K and 2K adapted GSL lists, we cannot claim to know the words students are able to produce in written or spoken forms. Furthermore, since our course objectives emphasize and test vocabulary knowledge in the form of speaking and writing assessments, it is a high priority to step back and rethink the exact number of words our students claim to know.

8. Conclusion

University educators need to consider the possibility of implementing vocabulary activities, assessments, and study programs to address the shift in vocabulary acquisition over time and contexts. There is always a need for university teachers to create and adapt coursework materials dynamically through and between semesters. This paper provides a strong argument for the reevaluation of the most frequent vocabulary known by Japanese university students and for creating a set of materials needed to fill in the gaps. This study has sought to demonstrate ways Yes/No tests can efficiently provide useful diagnostic data for relatively large word lists and organize the results into tailored lists that can inform both common course and individually differentiated modes of instruction. The gap discovered in the 2K range of high frequency vocabulary suggests that for many learners who enter demanding college English programs, this gap could easily develop into a chasm if not efficiently diagnosed and treated.

In some ways, vocabulary acquisition strategies have to be retaught to university English language students. Though the university can recommend *what* to study, learners also have to be given advice on *how* to study effectively. Although the teacher can play a major role in shaping the learners' vocabulary studies, learners have to be trained to reach a level of autonomy in their language learning. One part of effective autonomous learning involves introducing learners to SRS systems, as they offer a powerful tool for deliberate word study of both general and special lists. These computer adaptive systems, when added to carefully designed common course programs, promise to quickly help learners fill in their individual gaps. These systems, however, allow learners to choose paths of study, and thus educators will still need to guide learners to select the right paths, especially when SRS systems do not provide transparent data about vocabulary a student knows.

We have also shown the major gaps in the GSL vocabulary we believe exist for matriculating Japanese university students and have made recommendations on a course of action for teachers and administrators. Further research could begin to analyze the current vocabulary learning strategies Japanese university students employ and their effectiveness. Likewise, additional research could indicate how strategies used in traditional Japanese high schools differ from more autonomous learning mechanisms stressed in university English classrooms. University educators must be able to fill in the important vocabulary gaps in terms of both what to teach and how to guide students to become successful, autonomous, and critical language learners.

Our results only reflect a small portion of a student's total vocabulary, that is, passive, visual recognition of the form-meaning connection. It would also help to test passive, aural recognition of the sound-meaning connection. We cannot make strong claims about what productive vocabulary needs to be taught in the curriculum until we tease out which items students only know receptively and which ones they can produce. By implementing various types of vocabulary tests (passive and active), we can begin to triangulate receptive and productive vocabulary lists to maximize the vocabulary learning potential of English language learners at Japanese universities.

Acknowledgements

We would like to acknowledge Maiko Berger for her indispensable help in the JALT 2014 presentation of preliminary results.

References

- Barrow, J., Nakanishi, Y., & Ishino, H. (1999). Assessing Japanese college students' vocabulary knowledge with a self-checking familiarity survey. *System*, 27(2), 223-247.
- Browne, C. (1998). Japanese high school textbooks: How readable are they? *Temple University Japan Working Papers in Applied Linguistics*, 12, 1-13.
- Browne, C., Culligan, B., & Phillips, J. (2013). *New general service list*. Retrieved from

- <http://www.newgeneralservicelist.org>.
- Cihi, G. (2013). *Lexica's test score conversion methodology*. Retrieved from http://www.wordengine.jp/research/pdf/conversion_methodology2013.pdf
- Cobb, T. (2010). *Web Vocabprofile* [Computer Software] Accessed from <http://www.lextutor.ca/vp/>, an adaptation of Heatley, Nation & Coxhead's (2002) Range.
- Cobb, T. (2010). *Plausible Nonword Lists from Paul Meara and Colleagues*. Accessed from http://www.lextutor.ca/freq/lists_download/pnwords.html.
- Gyllstad, H., Vilkaite, L. & Schmitt, N. (2015). Assessing vocabulary size through multiple-choice formats: Issues with guessing and sampling rates. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 166, 276–303.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13, 403–430.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren, & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, Ltd.
- Mclean, S., Hogg, N., & Rush, T. (2014). Vocabulary size of Japanese university students: Preliminary results from JALT sponsored research. *The Language Teacher* 38(3), 34-37.
- Meara, P., & Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4(2), 142–154.
- Mochida, A., & Harrington, M. (2006). The yes/no test as a measure of receptive vocabulary knowledge. *Language Testing* 23(1), 73-98.
- Nation, I. S. P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13.
- Nation, I.S.P. (2008) *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Read, J. (2007). Second language vocabulary assessment: Current practices and new directions. *International Journal of English Studies*, 7(2), 105-125.
- Sevigny, P., & Ramonda, K. (2013). Vocabulary: What should we test? In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT2012 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Shillaw, J. (1996). *The application of Rasch modelling to yes/no vocabulary tests*. Unpublished manuscript, University of Tsukuba, Ibaraki, Japan. Retrieved from <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/>
- Shillaw, J. (2009). Putting yes/no tests in context. In T. Fitzpatrick & A. Barfield (Eds.), *Lexical processing in second language learners: Papers and perspectives in honour of Paul Meara*, 13-24. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Stubbe, R., Stewart, J., & Pritchard, T. (2010). Examining the effects of pseudowords in yes/no vocabulary tests for low level learners. *Kyushu Sangyo University Language Education and Research Center Journal*, 5, 5-23.
- Stubbe, R. (2012). Do pseudoword false alarm rates and overestimation rates in yes/no vocabulary tests change with Japanese university students' English ability levels? *Language Testing*, Advance online publication. doi:10.1177/0265532211433033
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman.

Appendix A: Instructions

Methods: Instructions

This is a vocabulary test. Please indicate whether you know the word or not: "Yes" = "I know this word" or "No" = "I don't know." By "knowing" a word, we mean that you are able to recognize its basic meaning.

これは語彙知識を判断するテストです。それぞれの単語を知っているかどうか、該当する選択肢を選んでください。単語を「知っている」ということは、その単語の基本的な意味が分かるということです。

Appendix B: False Alarm Rates

Nonwords & False Alarm Rates (FAR)			
Nonwords	Fall 2013 FAR	Fall 2014 FAR	Total AVG FAR
moffat	2.94	0.34	1.64
cantileen	1.78	2.99	2.385
opie	2.4	3.38	2.89
adair	2.98	3.33	3.155
hubbard	4.77	2.71	3.74
runster	4.43	X	4.43
whitrow	3.57	5.31	4.44
kiley	X	5.6	5.6
duffin	4.73	6.48	5.605
cambule	5.98	6.89	6.435
ridout	5.23	10.56	7.895
glandle	5.88	9.98	7.93
twose	7.22	10.84	9.03
bance	12.84	15.26	14.05
ralling	17.57	18.65	18.11
suddery	33.88	37.85	35.865
Average	7.75	9.34	8.33

Appendix C: The Forgotten 400

Forgotten 400 Unfamiliar Words: 1K NGSL (133 items) and 2K NGSL (267 items)					
Word	IF (Adjusted)	Word	IF (Adjusted)	Word	IF (Adjusted)
accuse	12.2	broad	59.2	weak	73.7
arrest	12.2	mention	59.2	mouse	73.8
debt	12.8	suffer	59.2	lay	73.8
discipline	13.7	union	59.2	temperature	73.9
folk	15.4	within	59.2	matter	74.0
severe	15.4	minister	59.3	contain	74.2
reputation	17.3	property	59.3	content	74.2
dozen	17.4	struggle	59.3	fill	74.2
qualify	17.4	oppose	59.3	nor	74.2
column	18.4	grey	60.1	opportunity	74.2
concern	19.2	stuff	60.1	supply	74.2
gene	22.5	weak	60.1	deliver	74.6
loan	23.3	journey	60.3	tie	74.6
indeed	25.0	observe	60.9	tools	74.6
literature	25.0	progress	60.9	detail	74.6
delight	25.0	spread	60.9	disappoint	74.6
victim	25.0	straight	60.9	parent	74.6
bind	25.8	tend	60.9	slide	74.6
reward	27.6	calculate	61.1	swing	74.6
meanwhile	27.8	effort	61.7	remain	75.0
council	29.2	equal	61.7	storm	75.0
wage	29.5	permit	61.7	lead	75.5
breast	29.9	prevent	61.7	per	75.5
rural	30.2	regard	61.7	rather	75.5
proper	30.2	sight	61.7	separate	75.5
crisis	31.2	forth	62.0	throw	75.5

defeat	31.7	represent	62.0	wide	75.5
blame	32.7	absence	62.3	balance	75.9
chain	32.7	calm	62.3	knock	75.9
crop	32.7	comfort	62.3	shock	75.9
threat	33.4	hall	62.4	complain	76.1
witness	33.4	typical	62.4	gun	76.1
aside	33.8	attract	62.8	suit	76.1
profit	34.6	competition	62.8	wine	76.1
arise	35.0	patient	62.8	although	76.3
provision	35.0	dead	63.1	instead	76.3
guard	35.3	hill	63.1	brown	76.3
plenty	35.3	tour	63.5	neck	76.3
urban	36.1	reflect	63.9	passenger	76.3
explore	36.4	extend	64.2	recommend	76.3
instrument	36.4	strength	64.2	ancient	76.7
wheel	36.4	above	64.7	appoint	76.7
distinguish	36.7	divide	64.7	bill	76.7
enemy	36.7	latter	64.7	due	76.7
experiment	36.7	vote	64.7	political	76.7
determine	37.4	sudden	64.9	purpose	76.7
attempt	37.7	religion	65.0	raise	76.7
suspect	37.9	bomb	65.0	stock	76.7
narrow	38.4	essential	65.4	extra	77.0
cent	40.3	confidence	66.0	frame	77.0
deserve	40.3	moreover	66.0	habit	77.0
launch	40.3	defense	66.1	hire	77.0
declare	40.3	command	66.7	bottom	77.1
efficient	40.3	flow	66.7	climb	77.1
honor	40.4	judge	66.7	replace	77.1
firm	40.6	manufacture	66.7	shout	77.1

practical	40.6	prison	66.7	bridge	77.4
approve	41.7	soldier	66.7	lake	77.4
extreme	41.7	tough	66.7	nature	77.4
faith	41.7	border	67.3	compare	77.4
joint	41.7	educate	67.3	conversation	77.4
grateful	42.9	emotion	67.3	guide	77.4
path	42.9	warn	67.3	opposition	77.4
absolutely	43.0	encourage	67.3	pair	77.4
pause	43.0	responsible	67.3	risk	77.4
weapon	43.0	court	67.4	sheet	77.4
affair	43.1	pound	67.4	thin	77.4
settle	44.2	passage	68.0	argue	77.8
advertise	44.5	pattern	68.2	band	77.8
thick	44.5	amount	68.4	rare	77.8
delay	44.6	except	68.4	slip	77.8
murder	44.6	expense	68.4	act	78.2
fault	45.4	surface	68.4	advantage	78.2
scale	45.4	refuse	68.6	blood	78.2
entire	45.5	proud	68.6	daughter	78.2
former	45.7	rush	68.6	either	78.2
examining	46.0	force	68.8	exist	78.2
accord	46.7	gather	68.8	general	78.2
fellow	46.7	moral	68.8	metal	78.2
length	46.7	plain	68.8	social	78.2
upon	46.7	recent	68.8	while	78.2
immediate	47.0	bone	68.8	beauty	78.4
tone	47.0	adopt	69.2	blow	78.4
upper	47.0	beyond	69.2	mouth	78.4
permanent	47.3	claim	69.2	organize	78.4
lean	47.6	current	69.2	succeed	78.4

tip	47.6	doubt	69.2	complicate	78.5
defend	47.8	influence	69.2	kick	78.5
agent	48.1	mister	69.2	load	78.5
jointed	48.4	silence	69.2	stretch	78.5
occasion	48.4	strike	69.2	birth	78.9
prove	48.4	climate	69.5	block	78.9
demand	48.5	impression	69.5	engine	78.9
mass	48.5	refer	69.5	import	78.9
otherwise	48.8	yard	69.5	sharp	78.9
edge	49.5	neighbor	70.1	steal	78.9
row	49.6	relative	70.1	board	78.9
ideal	50.5	society	70.1	capital	78.9
breathe	50.7	therefore	70.1	admit	79.2
compete	50.7	gap	70.6	destroy	79.2
intend	50.7	net	70.6	employ	79.2
district	51.2	treat	70.6	fact	79.2
ordinary	51.2	retire	71.1	lady	79.2
secretary	51.2	satisfy	71.1	law	79.2
afford	51.7	degree	71.2	middle	79.2
desire	51.7	duty	71.2	recognize	79.2
earn	51.7	particular	71.2	scene	79.2
remark	51.7	term	71.2	surround	79.2
sort	51.7	toward	71.2	coat	79.5
split	51.7	decrease	71.7	repeat	79.5
yield	51.7	figure	71.7	sample	79.5
youth	51.7	flat	71.7	unclear	79.5
disease	52.2	gain	71.7	avoid	79.9
associate	53.2	measure	71.7	beat	79.9
criminal	53.2	nation	71.7	breath	79.9
plate	53.2	prepare	71.7	host	79.9

seed	53.2	pressure	71.7	perform	79.9
coast	53.3	shall	71.7	double	80.3
army	54.2	signal	71.7	especially	80.3
thus	54.6	spell	71.7	pack	80.3
reference	54.9	suppose	71.7	effect	80.3
article	55.0	tear	71.7	increase	80.3
committee	55.0	waste	71.7	round	80.3
elect	55.0	behavior	72.2	variety	80.3
industry	55.0	stocking	72.2	whether	80.3
justice	55.0	root	72.3	abroad	80.6
capture	56.1	burn	72.8	female	80.6
among	56.7	fair	72.8	shut	80.6
certain	56.7	manner	72.8	attend	81.2
favour	57.4	perhaps	72.8	connect	81.2
ought	57.4	press	72.8		
combine	57.5	serve	72.8		
shoe	57.6	unless	72.8		
arrange	58.4	hole	73.3		
preserve	58.4	branch	73.7		

Changes in Electronic Dictionary Usage Patterns in the Age of Free Online Dictionaries: Implications for Vocabulary Acquisition

John B. Collins¹

Abstract

Internet and smartphone technology provides the English language learner with access to free and accessible dictionary technology like never before. However, the implications of this dramatic shift have yet to be fully addressed in dictionary usage and comparative effectiveness research. The primary aim of this research is to establish an up-to-date picture of Japanese college students' usage of traditional electronic and Internet-based dictionary applications. A questionnaire was conducted and responses analyzed from 498 undergraduate college students taking compulsory EFL courses. Follow-up interviews were also conducted with five students and their responses were analyzed. The results showed that the vast majority of students were not using traditional paper dictionaries and that not only has the possession rate of electronic dictionaries fallen, but also that a substantial number of electronic dictionary owners were choosing to use other types of Internet-based dictionary applications. The pedagogical implications of these results are discussed within the framework of the "mental effort" (Hulstijn, 1992) and "involvement load" (Laufer & Hulstijn, 2001) hypotheses. The potential outcomes of a "lowered consultation trigger point" (Aust, Kelley, & Roby, 1993) as a result of the ease and convenience of Internet-based dictionaries and applications are also discussed.

Key Terms: Electronic dictionaries, Internet dictionaries/applications, Japanese EFL students, vocabulary acquisition, mental effort hypothesis, involvement load hypothesis, consultation trigger point

1. Introduction

With the recent development of smartphone and Internet-based dictionary applications, students have a far greater range of options available when they need to reach for a dictionary to help with their English study. English teachers will have noticed the increasing use of such technology by students. The processes involved when consulting a dictionary, including how and to what extent students engage with the wealth of information dictionaries provide such as word spelling, synonyms, antonyms, usage and appropriateness, are no doubt influenced by the varying designs and content of the online dictionary tools that our students choose. Furthermore, while traditional paper dictionaries have been compiled by professional lexicographers, the same cannot definitively be said for the myriad of free online dictionaries and dictionary-like applications that are literally only a few clicks away. The following paper attempts to provide a clearer picture of exactly how Japanese university students' use of different dictionary technology has changed in recent years. More precisely, it aims to create a clearer picture of exactly what type of dictionary technology students are employing both inside and outside the classroom, and also considers the potential pedagogical implications which arise as a result of this technological shift.

1.1 Framing the current study within dictionary usage research

The following literature review deals with two primary areas relating to dictionary use, vocabulary learning, and reading comprehension: the comparative advantages of dictionary use versus no-dictionary use, and traditional dictionary use versus electronic dictionary use.

When an unfamiliar word is encountered in a text, the reader generally has three options: ignore it, infer a meaning

¹Lecturer, Ritsumeikan Asia Pacific University (APU), Beppu City, Oita, Japan

e-mail: crm11427@apu.ac.jp

from contextual clues, or use a dictionary to find a suitable definition. It is the third option that is the focus of this paper. There is a substantial body of research into how dictionary usage and type affect incidental vocabulary acquisition and reading comprehension (Bensoussan, Sim, & Weiss, 1984; Nesi & Meara, 1991; Knight, 1994). Recent research has largely focused on establishing whether a comparative advantage of certain types of dictionaries (monolingual, bilingual, paper or electronic) can be found. Similar research has also attempted to establish whether the retention of unknown vocabulary is greater when learners are provided with translations, synonyms or other contextual clues, or when the learner must infer meaning by themselves. In order to appropriately frame the present paper, it is important to consider the major themes identified in the existing dictionary research.

1.2 Dictionary vs. no-dictionary

Early research in this field has focused on the influence traditional paper dictionary usage has on students' vocabulary learning and reading comprehension performance. In a study of 293 Japanese EFL university students, Lupescu and Day (1993) found that students using a bilingual dictionary performed significantly better on a post-hoc vocabulary test. The results were not consistent, however, and the meaning of some items of vocabulary proved difficult for dictionary users to establish due to the often complex processes involved when identifying the correct definition from multiple dictionary entries. In an investigation of 105 Spanish language learners, Knight (1994) concluded not only that students who used a dictionary learnt more words, but also that they achieved higher reading comprehension scores. Based on the results of delayed test scores, Knight did however suggest that the students in the no-dictionary group learnt the words better, that is to say, they processed the information more deeply. While the results of the above studies support the use of dictionaries, opposing results have also been found. In a study of reading comprehension performance under three conditions (no-dictionary, monolingual and bilingual dictionary), Bensoussan, Sim, and Weiss (1984) found no significant difference in either test scores or amount of time taken to complete the test. They also concluded that using a dictionary can leave the learner with a sense of frustration and confusion. Nesi and Meara (1991) replicated the Bensoussan, Sim and Weiss (1984) study. Their results confirmed no significant difference in reading comprehension test scores, although the dictionary group took significantly longer to complete the test.

A central theme of dictionary vs. no dictionary research has been establishing the importance of using contextual clues and the deeper processing skills that occur when the meaning of an unknown word must be inferred by the reader. Hulstijn (1992, p. 122) concluded that when a learner infers an unknown word's meaning by themselves, they invest more mental effort and are therefore more likely to remember the word's form and meaning than when the meaning is provided for them. Not all words, however, can be inferred, especially by the novice learner. Indeed, caution is recommended in situations when a sufficiently large and clear context is not available on which to base inferences (Laufer & Bensoussan, 1982). It is possible that the learner may assume their inference to be correct and therefore forgo the opportunity to look up the word in a dictionary. In my view, it is also reasonable to expect the learner to confront situations when additional information about a word's meaning must be sought, either through a dictionary or another source. Laufer and Bensoussan (1982) therefore

argue that the important question is not whether the process of learners inferring word meaning by themselves is more beneficial, but rather which type of contextual clues or procedures are more effective in assisting the learner to infer the *correct* meaning.

1.3 Traditional dictionary vs. electronic dictionary

With the development and commercialization of electronic dictionaries (EDs), further research has been carried out to establish any comparative advantages of EDs over traditional paper dictionaries (PDs). While studies have concluded in favor of using electronic or CD-ROM dictionaries in terms of word meaning and spelling (Inami, Nishikata, Nakayama & Shimizu, 1997; Amirian & Heshmatifar, 2013), the results are far from conclusive. A number of studies have identified that, although students using EDs looked up more words in a shorter period of time than students using PDs (Koyama & Takeuchi, 2004(b), 2007; Shizuka, 2003), no significant difference is achieved in reading comprehension scores (Koyama & Takeuchi, 2004(b), 2007). Contrary findings have, however, been made that indicate no significant improvement in search time for students using an ED (Koyama & Takeuchi, 2003; Koyama & Takeuchi, 2004(a)). Conversely, Koyama and Takeuchi (2004a) did identify a significantly higher rate of retention for PD users which was attributed to the more elaborate search process required in the PD search process. Similarly, Aust, Kelley and Roby (1993) identified lower rates of consultation for students reading with traditional PDs than for students reading electronic texts which, when a word is clicked, offer definitions for unknown words in a window on the opposing page. They did not, however, find any difference in reading comprehension scores. The higher rate of consultation produced by the electronic text hyper-references was attributed to a lower “consultation trigger point” as a result of a more efficient consultation process. The consultation trigger point (Aust, Kelley, & Roby, 1993) is described as the point at which a student decides to consult a dictionary to confirm the meaning of an unknown word or phrase. In other words, the lower the consultation trigger point, the sooner a student will look up an unknown word. While EDs may stimulate higher rates of consultation, this may not necessarily be beneficial for the student. Kobayashi (2007) found that low-level proficiency ED users were inclined to look up unfamiliar words with little attempt to recall or guess word meaning, potentially resulting in less time being spent by the student interacting with the textual content. Tang (1997) suggested that electronic dictionary usage be discouraged if the learner indiscriminately consults the dictionary for unknown words. It could be argued, therefore, that the rapid consultation process which EDs and other technology provide may induce a number of adverse pedagogical outcomes.

1.4 Purpose and significance of the study

The research described above has dealt with electronic tools in the form of hyper-referenced texts, CD-ROM and other electronic dictionary technology. However, in recent years language learners in Japan have witnessed an explosion of free Internet-based dictionary applications that can be accessed both inside and outside the classroom via PCs and smartphones. With a cursory glance around a current EFL class, the English teacher may be struck by the absence from students’ desks of dictionaries, either paper-based or electronic. Although it has previously been reported that 96% of Japanese students

majoring in English at a university in Tokyo owned an ED (Bower & McMillan, 2007), the results of that study are now a decade old and an up-to-date picture of dictionary ownership and usage patterns is therefore required, particularly in light of figures which indicate that domestic yearly sales of portable EDs in Japan have fallen considerably over the last few years from a peak of approximately 2.8 million in 2007 to 1.73 million in 2012 (Japan Business Machine and Information System Industries Association, 2013). For research into the comparative benefits of dictionaries to remain relevant to the EFL student and teacher, it is vital that the dictionaries that students are actually using are the focus of such research.

2. Research Method

2.1 Research rationale and questions

Using a questionnaire and follow-up interviews, the following research questions were examined with the aim of establishing a clearer picture of Japanese EFL college students' usage of, and opinion towards, electronic and Internet-based dictionary applications.

1. What type of Internet-based dictionary applications are currently being used in the Japanese EFL classroom?
2. Are handheld electronic dictionaries still the most frequently used dictionary in the classroom and for self-study?
3. What factors motivate the choice of dictionary type in an environment where students possess an electronic dictionary but other devices and tools are available to them?

2.2 Participants and methodology

Participants in this study included 498 Ritsumeikan Asia Pacific University (APU) Japanese language basis students studying compulsory track general English classes as part of a bachelor's degree in either business administration or Asia Pacific studies. Participants' English proficiency ranged from elementary to upper-intermediate levels. All of the participants were Japanese language basis students; that is to say, they were either native Japanese speakers or overseas students studying on a Japanese language basis. The questionnaire was completed by students studying in reading and vocabulary-focused English B courses, with the exception of those completed by students studying speaking and writing focused elementary English A courses. The questionnaire was completed in Japanese, the students' university entry basis language. Based on the initial results of the questionnaire, follow-up interviews were conducted with five students who had indicated in the questionnaire their willingness to participate in this research. Students were selected based on the following criteria:

- 1) Owning an electronic dictionary (questionnaire item No.2)
- 2) Using a smartphone or PC-based dictionary most frequently during English class time (questionnaire item No.3).
- 3) Using a smartphone or PC-based dictionary most frequently when doing their English homework (questionnaire item No.4).

The five students were asked the following questions:

- 1) Why do you use a smartphone or PC-based dictionary more frequently than your electronic dictionary in class?
- 2) Why do you use a smartphone or PC-based dictionary more frequently than your electronic dictionary when doing your homework?

3) Would you consider buying an electronic dictionary in the future?

While the questionnaire was voluntary, interviewees were given a 1000-yen book voucher. The interviews were conducted by the researcher in Japanese, the interviewees' L1.

3. Results

3.1 Questionnaire results.

Questionnaire item 1: *What is your English class level?*

A total of 498 responses were collected from elementary, pre-intermediate, intermediate, and upper-intermediate English language students. Complete figures are shown in Table 1.

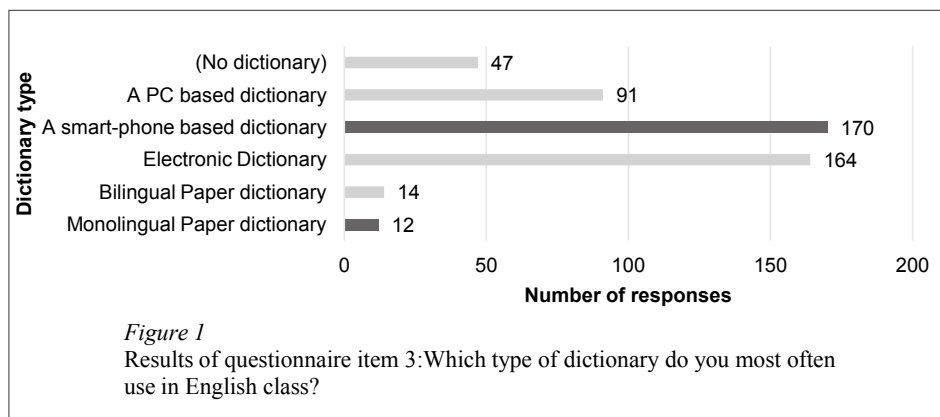
Table 1
Breakdown of participant numbers and levels

Student level	(n)	%
Elementary	12	2.40%
Pre-intermediate	178	35.70%
Intermediate	98	19.70%
Upper intermediate	210	42.20%
Total	498	(100%)

Questionnaire item 2: *Do you own a portable electronic English dictionary?*

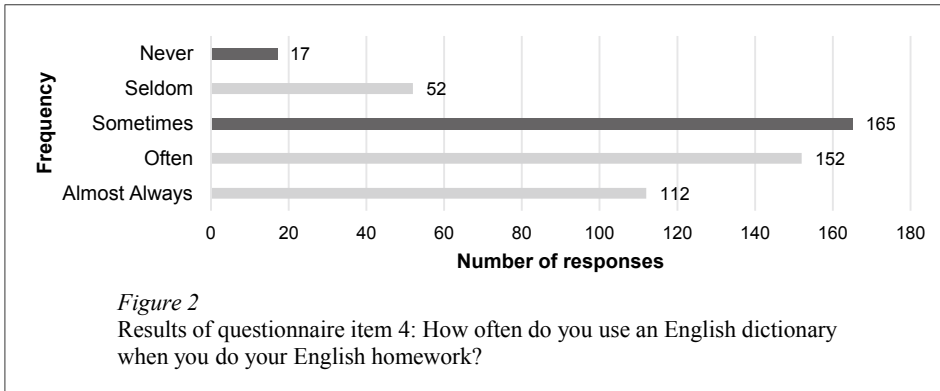
The majority of students (354, 71.1%) stated that they owned a portable electronic dictionary. Conversely, 144 respondents (28.9%) stated that they did not.

Questionnaire item 3: *Which type of dictionary do you most often use in English class?*



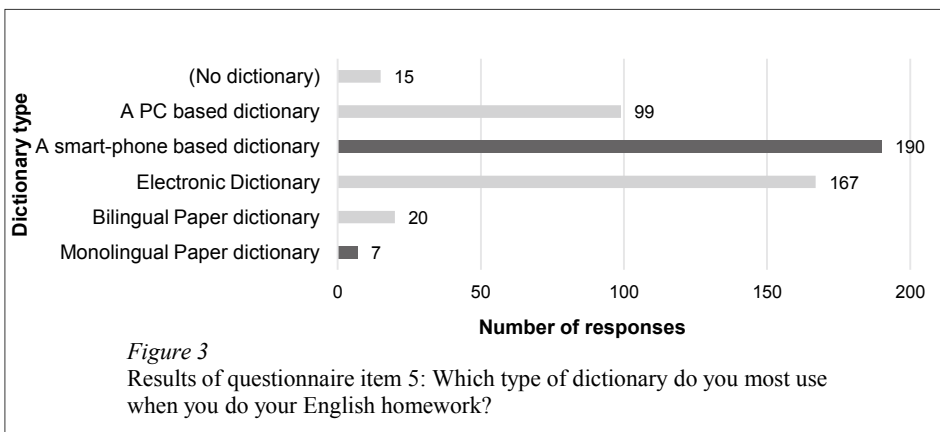
The most frequently used dictionary type was a smartphone-based dictionary (170, 34.1%), followed by an electronic dictionary (164, 32.9%). Bilingual and monolingual PDs were the least frequently used (14, 2.8%; 12, 2.4%). Complete figures are shown in Figure 1 above with the highest and lowest response types highlighted.

Questionnaire item 4: *How often do you use an English dictionary when you do your English homework?*



The majority of students (165, 33.1%) responded “sometimes,” followed by “often” (152, 30.5%) and “almost always” (112, 22.5%). Only 17 students (3.4%) responded that they “never” use a dictionary when doing their homework. Complete figures are shown in Figure 2 above with the highest and lowest response types highlighted.

Questionnaire item 5: *Which type of dictionary do you use the most when you do your English homework?*



The most frequently used dictionary type was a smartphone-based dictionary (190, 38.2%), followed by an electronic dictionary (167, 33.50%). Bilingual and monolingual PDs were the least frequently used (20, 4%; 7, 1.40%). Complete figures are shown in Figure 3 above with the highest and lowest response types highlighted.

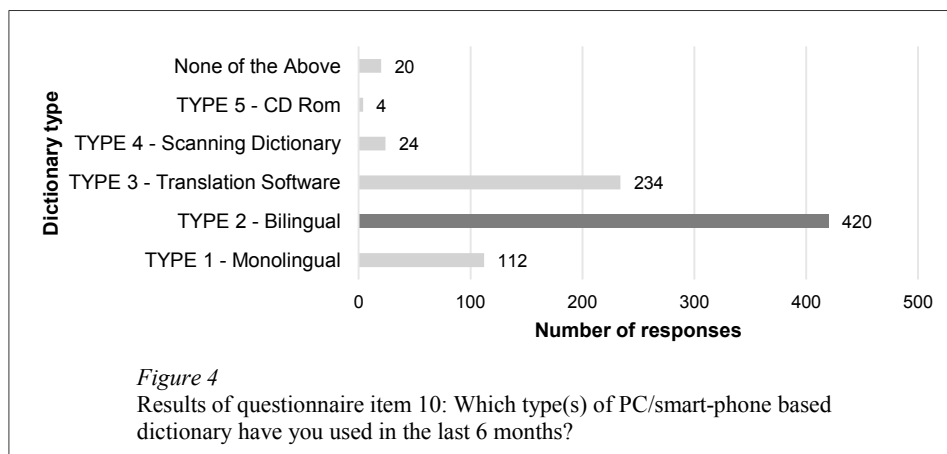
Questionnaire items 6-9: *Regarding respective in-class usage frequencies of each type of dictionary.*

Table 2:
Breakdown of responses to questionnaire items 6-9

	Paper dictionary		Electronic dictionary		Smartphone based dictionary		PC-based dictionary	
Almost always	11	2.20%	43	8.60%	42	8.40%	43	8.60%
Often	24	4.80%	66	13.30%	<u>119</u>	<u>23.90%</u>	<u>150</u>	<u>30.10%</u>
Sometimes	57	11.40%	<u>154</u>	<u>30.90%</u>	<u>158</u>	<u>31.70%</u>	<u>153</u>	<u>30.70%</u>
Seldom	46	9.20%	86	17.30%	83	16.70%	69	13.90%
Never	<u>360</u>	<u>72.30%</u>	<u>149</u>	<u>29.90%</u>	96	19.30%	83	16.70%

The majority of students responded that they “never” use a PD in class (72.3%). 30.9% of students “sometimes” use an electronic dictionary in class, however a similar number stated that they “never” use one in class (29.9%). The majority of students stated that they “sometimes” (31.7%) or “often” (23.9%) use a smartphone-based dictionary. Similarly, the majority of students stated that they “sometimes” (30.7%) or “often” (30.1%) use a PC-based dictionary in class. In other words, the more recent the technology, the more frequently it is used. Complete figures are shown in Table 2, with figures referred to above underlined.

Questionnaire item 10: Which types of PC/smartphone-based dictionary have you used in the last 6 months?



This question allowed for multiple responses. The majority of students stated that they had used a bilingual Internet-based dictionary in the last 6 months. The second most frequently used type was Internet-based translation software. Complete figures are shown in Figure 4 above with the highest response type highlighted.

3.2 Results of follow up interviews

Following the procedure prescribed in Ellis and Barkhuizen (2005), the interview data was transcribed and analyzed. Themes relating to each interview question were then identified and entered into the transcript margin. The interviewed students were given the pseudonyms of Shigeru, Michiko, Yoshimitsu, Mitsuru and Hayami.

3.3 Interview question 1: *Why do you use a smartphone or PC-based dictionary more frequently than your electronic dictionary in class?*

Three themes were identified, namely the physical burden of carrying a dictionary, ease of access to computers and the Internet in class, and the speed and ease of the Internet search process. Three of the students mentioned the physical burden of carrying about a dictionary as follows: *“I have other things to carry besides my dictionary... It’s a hassle to take it with me”* (Shigeru); *“It’s a hassle to carry to class. It takes up space in my bag”* (Michiko); *“Electronic dictionaries are small, but they do take up space in my bag”* (Hayami). Three students spoke of the access to computers and the Internet, and also how this resulted in a faster and more convenient search as follows: *“I have many opportunities to use computer rooms in English classes... and because my computer is open, it’s faster just to go tap-tap on the keyboard”* (Yoshimitsu). *“During class I mostly work with computers, so it’s convenient just to open up a new tab and find it (the word) there”* (Shigeru). *“In our classes we use computers, and because we are immediately connected to the Internet, I look up words I don’t know, or if I have cellphone coverage I look it up with a smartphone application”* (Mitsuru).

3.4 Interview question 2: *Why do you use a smartphone or PC-based dictionary more frequently than your electronic dictionary when doing your homework?*

Four themes were identified, namely ease of access to computers and the Internet at home, the speed and ease of the Internet search process, functionality, and the nature of homework tasks.

Three students spoke of how they do their homework either with a computer available or directly on a computer as follows: *“We have to write reports and essays for our homework, and write them on a computer, so we’re always connected to the Internet and can look up words”* (Mitsuru); *“I often use a computer to do my homework, and when I have a word I don’t understand I can ‘copy and paste’ it and find its meaning quickly”* (Hayami); *“I do my homework in front of my computer so it is always there open. I can search for an unknown word right away. I’ve become used to it”* (Shigeru). In addition to the ability to copy and paste, the translation function of Internet-based dictionaries was also mentioned as follows, *“With an electronic dictionary you can look up words but you can’t translate full sentences. With the computer you can also translate full sentences, so I use it for both”* (Michiko).

3.5 Interview question 3: *Would you consider buying an electronic dictionary in the future?*

Only one of the five students stated that they would buy an electronic dictionary in the future because he felt that *“Although I will probably not use it very much, having an electronic dictionary has almost become common sense”* (Yoshimitsu). A further student stated they might buy one, but only *“if I have to”* (Shigeru). Of the remaining three students, two spoke about the future improvement of translation software and the features of their electronic dictionary, which are included but seldom actually used. *“In the future, the performance of translation applications will greatly improve, so I don’t think I will buy another one”* (Mitsuru); *“There are many features in my electronic dictionary like family health medical dictionaries but, other than English, I never use them. They are a bit of a waste”* (Michiko).

4.0 Discussion

4.1 Discussion of the usage questionnaire results

As described above, Bower and McMillan (2007) reported an electronic dictionary possession rate of 96% among Japanese college students. The results of the current research indicate that this number may have fallen considerably. Furthermore, although the majority of students did state that they owned a portable electronic dictionary (71.1%), possession does not appear to translate into actual usage in the classroom or when doing homework. Indeed in terms of research questions 1 and 2, the most frequently used dictionary type was a smartphone-based dictionary (34.1%). When combined with PC-based dictionaries (18.3%), these two account for over half (52.4%) of the respondents most frequently used in-class dictionary type. A similar result was found regarding students’ dictionary usage while doing English homework (53.4%). Regarding both in-class and homework related dictionary use, bilingual and monolingual PDs clearly appear to be the least favored, or least used, type of dictionary (respectively 2.8% and 2.4% for in-class and 4% and 1.4% for homework). Furthermore, the term “most frequently used” does not necessarily guarantee “frequent use.” Indeed the majority of students (165, 33.1%) responded that they only “sometimes” use a dictionary when doing their homework. Likewise, 29.9% of respondents indicated that they “never” use an ED in the classroom. A further analysis of the questionnaire data revealed that 34.2% of students who indicated that they “never” use an ED in class do actually possess one. Perhaps the most surprising result of the questionnaire was the high proportion of students using translation software as a dictionary. Although not strictly a dictionary in the traditional sense, translation software was included in the questionnaire as an option, based on the observations the researcher and his colleagues had made of students using such applications to look up or translate unknown words. Figure 5 displays the image which was provided in the questionnaire.



Figure 5: Example of translation application/dictionary

Nation (2001) set out the following four steps for looking up unknown words in a dictionary for comprehension:

1. Get information from the context where the word occurred
2. Find the dictionary entry
3. Choose the most suitable sub-entry
4. Relate the meaning to the context and decide if it fits (p. 419).

It can be seen from the image above that step three is impossible owing to the fact that no sub-entries are provided and therefore no comparison can be made between the text and the dictionary entries. There is an obvious risk here that an unsuitable translation, albeit correct in a different context, could be adopted. Not only could this detrimentally influence the student's comprehension of the text, but also lead to their remembering an incorrect meaning. This implication is discussed further below.

4.2 Discussion of the follow-up interview findings

As described above, the physical burden of carrying a dictionary, ease of access to computers and the Internet in class, and the speed and ease of the search process using the Internet were identified as reasons why students were opting to use Internet-based dictionaries over their electronic counterpart. It is interesting to note that Koyama and Takeuchi's (2003) study also identified similar themes. The major difference, however, was that students in the Koyama and Takeuchi study were referring to their preference of *electronic dictionaries* over *traditional paper dictionaries*. That is to say, although an electronic dictionary is much lighter and smaller than a PD, it is now considered a burden to carry for some students. Speed and ease of the search process were mentioned by students in the current study. This theme was also present in Koyama and Takeuchi's 2004(a) study but, as with their 2003 study, the comments referred to EDs vs. traditional PDs. On a continuum of *burdensomeness* traditional PDs, EDs and Internet-based dictionary applications could be displayed thus:

Traditional paper dictionaries > electronic dictionaries > Internet-based dictionary applications

Likewise, considering the students' views regarding the convenience and availability of computers and the Internet in their

classes, a continuum for *speed and ease of use* would be identical, albeit flowing in the opposite direction:

Traditional paper dictionaries < electronic dictionaries < Internet-based dictionary applications

While tentative, the results of the third interview question, regarding future purchases of EDs, indicate that the shift towards Internet-based dictionary applications may be here to stay. This shift has serious implications for both the dictionary producer and language teacher.

5.0 Implications and conclusions

Based on the current findings, it could be argued that EFL students at Japanese universities have moved away from traditional PDs and are in a transitional phase away from EDs. While EDs and PDs are designed with the learner in mind, the same cannot absolutely be said of the ubiquitous Internet-based translation and dictionary applications available online. Teachers cannot easily monitor what applications students are using, particularly when students work out of the classroom. Herein lies perhaps the most important implication of the current research, which is how students' choice in dictionary application affects their comprehension and retention of English vocabulary. To understand why, the discussion must be framed within the constructs of the "mental effort" hypothesis (Hulstijn 1992), and the "involvement load" (Laufer & Hulstijn, 2001) hypotheses, whose basic contention is that the "*retention of unfamiliar words is, generally, conditional upon the degree of involvement in processing these words*" (p. 545).

Building on the "depth of processing" construct (Craik & Lockhart, 1972), it has been argued that learners are more likely to remember the meaning and form of a word if conclusions are reached through a process which involves high mental effort (Hulstijn, 1992). Building further on the "depth of processing" construct, Hulstijn and Laufer (2001) attempted to operationalize the concept of *involvement* in L2 vocabulary learning stages. Postulating that involvement consists of three basic components: *need*, *search* and *evaluation*, they established an *involvement index* by which the involvement load can be established for the consultation process the student must go through in order to understand the meaning of an unknown word. It is the third component, evaluation, which offers arguably the greatest potential for involvement load variance within the dictionary options discussed above. Hulstijn and Laufer (2001) describe evaluation as including the comparison

...of a given word with other words, a specific meaning of a word with its other meanings, or comparing the word with other words in order to assess whether a word does or does not fit its context. For example, when a word looked up in a dictionary is a homonym... a decision has to be made about its meaning by comparing all its meanings against the specific context and choosing the one that fits best (p.544).

Considering the ease with which students can look up words with an Internet-based dictionary, including techniques such as copying/pasting and Google translate, it could be argued that the required depth of processing, that is to say the *involvement load*, is lower than with either a paper or electronic dictionary. As described above, some of the dictionary-like tools employed by students do not offer an adequate range of sub-entries or vocabulary metalanguage on which a correct evaluation can be based. Such dictionary-like tools, although speedy and convenient, may be preventing potential cognitive

engagement from taking place. Further studies are required to establish the relationship between Internet-based dictionary usage, invested mental effort, and vocabulary comprehension and retention.

The ease with which students can consult Internet-based dictionary applications also raises implications about a potentially lowered “consultation trigger point” and therefore the number of words being looked up by students. As described above, in their study of in-text hyper-references, Aust, Kelley, and Roby (1993) found that the students reading electronic texts made more than double the amount of definition consultations as PD users, suggesting a lower consultation trigger point. PDs, on the other hand, have been shown to promote a higher trigger point. PD users therefore take more time and effort to guess or remember words before consulting their dictionary (Kobayashi, 2007; Koyama & Takeuchi, 2007). Although length of processing *time* does not necessarily equate to processing *depth* (Eysenck, 1982), using an electronic dictionary does appear to lower the consultation trigger point in learners; that is to say, shorten the amount of time a learner attempts to infer, recall or guess the meaning of an unknown word before using a dictionary. As described above, respondents in the current research described how the speed, convenience and availability of Internet-based dictionary applications have led them to increasingly utilize such applications. It could be argued, then, that Internet-based dictionary applications have lowered the consultation trigger point further still. If it is found that the consultation trigger is so low that students are looking up all unfamiliar words indiscriminately, then, as recommended by Tang (1997), the use of dictionary technology should be discouraged. Or alternatively, instruction on effective dictionary usage could be included in class instruction such as encouraging students to limit their online dictionary consultations in order to encourage students to be more selective when using their dictionary (Prichard, 2008). Exactly how the type of Internet-based dictionary applications employed by students influences the consultation process, and by extension how vocabulary is understood and learned, is beyond the scope of the current research. Further research is required to establish if Internet-based dictionaries are indeed lowering students’ consultation trigger point and therefore adversely influencing the mental effort being employed before and during the consultation process.

The primary aim of this research was to establish an up-to-date picture of Japanese college student’s usage of electronic and Internet-based dictionary applications. It is clear that a technological shift has taken place that will no doubt continue in the coming years. It is also clear the PD vs. ED dialogue, although vital in framing comparative dictionary effectiveness research thus far, has become out of step with the technological realities of the 21st century EFL classroom. If they intend to remain relevant to the EFL practitioner and student, further dictionary studies need to ensure that this technological shift is reflected. Teachers must also remain vigilant to the potential adverse implications which Internet-based dictionaries and applications present.

Acknowledgements

The author would like to express his gratitude to all the teachers at the APU Center of Language Education who took time out of their lessons to administer the questionnaire used in this project.

References

- Amirian, S. M. R., & Heshmatifar, Z. (2013). The impact of using electronic dictionary on vocabulary learning and retention of Iranian EFL learners, *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 35-44.
- Aust, R., Kelley, M. J., & Roby, W. (1993). The use of hyper-reference and conventional dictionaries. *Educational Technology Research and Development*, 41 (4), 63-73.
- Bensoussan, M., Sim, D., & Weiss, R. (1984). The effect of dictionary usage on EFL test performance compared with student and teacher attitudes and expectations. *Reading in a Foreign Language*, 2, 262-276.
- Bower, J., & McMillan, B. (2007). Learner use and views of portable electronic dictionaries. In K. Bradford-Watts (Ed.), *JALT2006 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing learner language*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Eysenck, M.W. (1982). Incidental learning and orienting tasks. In C.R. Puff (Ed.), *Handbook of Research Methods in Human Memory and Cognition*, 197-228. New York: Academic Press.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, 113-125. London: Macmillan.
- Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51 (3), 539-558.
- Inami, K., Nishikata, A., Nakayama, M., & Shimizu, Y. (1997). Effectiveness of learning English words using a CD-ROM dictionary. *Japan Journal of Educational Technology*, 21 (2), 107-117.
- Japan Business Machine and Information System Industries Association (2013), Denshijisho no nennbetsu shukka jissekai suii [annual sales of electronic dictionaries], *Japan Business Machine and Information System Industries Association*, Retrieved from [http://mobile.jbmia.or.jp/market/densi-jisyo-1996-2012\(20130425\).pdf](http://mobile.jbmia.or.jp/market/densi-jisyo-1996-2012(20130425).pdf).
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities, *The Modern Language Journal*, 78(3), 285-299.
- Kobayashi, C. (2007). Comparing electronic and printed dictionaries: Their effects on lexical processing strategy use, word retention, and reading comprehension. In K. Bradford-Watts (Ed.), *JALT2006 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Koyama, T., & Takeuchi, O. (2003). Printed dictionaries vs. electronic dictionaries: A pilot study on how Japanese EFL learners differ in using dictionaries. *Language Education & Technology*, 40, 61-79.
- Koyama, T., & Takeuchi, O. (2004a). Comparing electronic and printed dictionaries: How the difference affected EFL learning. *JACET Bulletin*, 38, 33-46.
- Koyama, T., & Takeuchi, O. (2004b). How (sic) look-up frequency affects EFL learning?: An empirical study on the use of handheld-electronic dictionaries. In W.M. Chan, K. N. Chin, P. Martin-Lau, and T. Suthiwan (Eds.), *Proceedings of the CLaSIC 2004 Conference*.

- Koyama, T., & Takeuchi, O. (2007). Does look-up frequency help reading comprehension of EFL learners? Two empirical studies of electronic dictionaries, *CALICO Journal*, 25, 110-125.
- Laufer, B., & Bensoussan, M. (1982). Meaning is in the eye of the beholder. *English Teaching Forum*, 20 (2), 10-14.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1-26.
- Lupescu, S., & Day, R. R. (1993). Reading, dictionaries and vocabulary learning. *Language Learning*, 43(2), 263-287.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesi, H., & Meara, P. (1991). How using dictionaries affects performance in multiple-choice EFL tests. *Reading in a Foreign Language*, 8(1), 631-643.
- Prichard, C. (2008). Evaluating L2 readers' vocabulary strategies and dictionary use. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 216-231.
- Shizuka, T. (2003) Efficiency of information retrieval from the electronic and the printed versions of a bilingual dictionary. *Language Education and Technology* 40, 15-33.
- Tang, G.M (1997). Pocket electronic dictionaries for second language learning: Help or hindrance? *TESL Canada Journal* / *Revue TESL du Canada*, 15 (1), 39-57.

Lexical Retrieval in Spanish as a Third Language: The Analysis of Errors and TOT States

Gilder Davila¹

Abstract

A Tip-of-the-tongue state is a strong feeling that a target word, although currently unrecalable, is known and will be recalled (Schwartz, 2008). This phenomenon, while universal in occurrence, takes place not only among monolingual speakers but also among multilingual ones. In this paper, episodes of TOT are reported during a word retrieval experiment on Japanese speakers of Spanish L3 with English L2. A similar method from Ecker's study (2001) was employed regarding the acquisition and processing of L3 words and their organisation and relation to other words (L1 and L2) in the mental lexicon. The study focused on learners' salient attributes in lexical retrieval of Spanish words during a Tip-of-the-tongue (TOT) state. Considering the typological distance between the L1 and the L3 of the subjects, similar principles of integration, organisation and processing of L3 words found by Ecker's study are reported in this study. A description of cross-linguistics influence (CLI) in L3 word retrieval during a +TOT is provided by considering aspects related to word form, meaning and syntactic class. The subjects were 17 Japanese speakers from a beginning level Spanish class. Initial word form and syntactic category, among others aspects, were found with considerable frequency during TOT states on L3 word retrieval. CLI from L2 and L3 represented the first and second higher source of influence in comparison with L1. The results showed how learners continue to rely on the languages more closely related to the target, irrespective of whether these are first or non-native languages.

Key Terms: lexical retrieval, cross-linguistics influence, mental lexicon, tip-of-the-tongue state, L1: first language, L2: second language, L3: third language.

1. Introduction

The human brain is the most complex apparatus that nature has evolved on this earth, and we know that answers to riddles of the human brain are not simple (Schwartz, 2002). Tip-of-the-tongue phenomenon (henceforth, TOT) is undoubtedly an episode that many human beings have experienced regardless of the language they speak. With certain frequency, speakers find themselves in situations where they cannot recall a particular word but the feeling of knowing the word is so strong that the simple failure to retrieve it can cause frustration at times. This particular phenomenon has been called Tip-of-the-tongue state. Brown and McNeill (1966) conducted one of the first studies in linguistics concerning TOT states. They explained to the participants that if they were unable to think of the word but felt sure they knew it and that at an unspecified time the word would come back, then they were in a TOT state.

During TOT states monolinguals seem to recall similar words, syllables of the words, and even phonological features being the source of influence within the same language repertoire. For example, TOT states have also been reported among monolinguals and bilinguals (see, e.g., Gollan & Acenas, 2004), children with dyslexia (Hanly & Vandenberg, 2010), college students (Schwartz, 2006), and older adults (Schwartz & Frazier, 2005). In multilinguals speakers TOT has also been studied in the hope of learning more about the mechanism underlying multilingual lexical processing (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003; Ecker, 2001). Studies concerning cross-linguistics influence of previous languages in terms of lexical word retrieval have also been conducted with speakers of more than two languages.

¹Lecturer, Ritsumeikan Asia Pacific University (APU), Beppu City, Oita, Japan

e-mail: gdavila@apu.ac.jp

The purpose of this study is to conduct a replication of the study made by Ecke (2001) regarding the acquisition of Spanish by Japanese speakers with English L2. In Ecke's study, the subjects were Spanish speakers learning German L3 and having English as the second language. In this study, the subjects were Japanese speakers learning Spanish L3 and having English as the second language. Ecke (2001) reported a significant influence of L3 during +TOT states of German words followed by L2 and L1 respectively. After a thorough research in the literature of TOT studies involving bilinguals, no papers were found when Japanese speakers are learning Spanish as a third language with English as a second one. This replication is supposed to show if Ecke's findings (2001) can be found in an environment where the L1 is Japanese. In addition, the present study is concerned with the acquisition and processing of L3 (Spanish) words and the TOT states during a word retrieval experiment. In particular the study aims to:

To discover if the same principles of integration, organisation and processing of L3 words in the mental lexicon at form, syntactic-frame, and meaning levels of representation found by Ecke (2001) can also take place when the L3 is typological different from the L1.

To examine and describe the source of influence during L3 word retrieval.

A similar method as the one employed in Ecke's (2001) study has been adapted to and conducted for this particular environment where the languages involved are Japanese (L1), English (L2), and Spanish (L3).

2. Models of lexical retrieval

Any model of lexical retrieval must account for the rapid and continuous retrieval of words (Schwartz, 2002). During a word retrieval task, time is important since most speakers can find ways to replace the words by using a similar one during actual speech. However, when a particular word is elicited in a specified amount of time, episodes of -TOT or incorrect word retrieval might take place. Analysing these failures of lexical production may reveal what went wrong in lexical production (Ecke, 2001).

Example (1) is a record of a subject during a TOT state.

(1) Word to retrieve in Spanish: Biblioteca (L1: toshoukan), (L2: library)

Feel-of-knowing (FOK): 4 (I know the word)

Number of syllables: 4 __ teca

Stress: -te-

Associations: Books, library, Estudio (study)

The subject in the previous example could not recall the target word in the 60 seconds given but indicated a FOK of 4 in a five-point scale. The FOK of 4 indicates that the subject knew the target word and was able to recall parts of the words since the last two syllables of the target word were written. In addition, the subject recalled the word stress. This example is considered as a TOT state since the subject indicated the influence from the target word in L2 and one L3 meaning-related word. The words associated with the target word came from the L2 (English) and the L3 (Spanish). It was certainly a TOT state. This kind of analysis of word retrieval failure and TOT states can help us find what the salient attributes are in a speaker's mind during retrieval. In addition, it can provide information regarding the language causing the cross-lexical influence and the organisation of the mental lexical networks of the speaker.

Research questions

- (a) What are the salient attributes in L3 word retrieval?
- (b) Which language is the main source of interference during TOT states?
- (c) What is the frequency of interference by language during TOT states?

3. Method

3.1 Design

A translation task similar to the one employed by Ecke (2001) was used to elicit written word production during a word retrieval activity on L3. According to the literature, a translation activity has been employed by TOT researchers on many occasions to analyse TOT states in monolingual and bilingual speakers. Brown and McNeill (1966) instructed the participants in their study that if they were unable to think of the word but felt sure that they knew and could recall it then they were in a TOT state. A translation task of vocabulary served as a good technique to elicit mental activity during word retrieval because it can provide relevant information about the mental lexicon and its organisation. Fragmentary information of the target word regarding number of syllables, stress of the word, phonological sound, and associations were analysed in +TOT.

3.2 Subjects

In the beginner Spanish class 22 students speak Japanese as their L1. Seventeen of them agreed to participate in the study. The subjects represented almost 80% of the class population and were undergraduate students learning Spanish for the first time. It was a requirement of the course to have an intermediate to an advanced proficiency level of English since the main language of instruction was English (80% English, 20% Japanese). All the subjects were enrolled in an international university in Japan. The data collection took place about two weeks before the end of the semester.

3.3 Materials

1. Certain criteria were followed in the selection of the words for the study. Twenty-two words, including two words as an example, were selected as the target words of the study. All the words were taught in class as part of the curriculum designed for the level. In addition, these words came from the target vocabulary list for the Spanish proficiency test DELE level A1. The words selected for this study were carefully analysed by the instructor as words the students were able to recognize due to their high frequency. These words were non-cognates in Japanese and English. Regarding their syntactic class, there were 13 nouns, 4 verbs, 3 adjectives, and 2 verbs represented in the target vocabulary of the task. (Appendix 1)
2. The stimuli used for the translation and recall task were presented on power point slides followed by the pronunciation of each word. Every word was introduced using Japanese characters followed by a short sentence in L3 with the target word left blank as performed in Ecke's study (2001). (Appendix 2)
3. All the subjects received 22 semi-structured answer sheets and an instruction sheet explaining the task (Appendix 3).

Before the experiment, the subjects were instructed how to fill out the answer sheet by using two words as an example (Appendix 4). 60 seconds were given for each of the target words in the experiment. The experiment took approximately 30 minutes.

3.4 Procedure

The subjects were split into four groups in order to collect the data. The number of subjects by group varied from two to five students. In each group section, the subjects were instructed with 22 stimuli (2 words served as an example and were excluded from the analysis) on power point slides followed by the pronunciation of the word in Japanese L1 by the investigator and a short sentence in Spanish L3 with the target word left blank. 60 seconds were allotted per target word, in order to allow subjects to search for the word and fill out the time sheet. After the 60 seconds, the investigator asked the participants to stop and showed them the correct Spanish word followed by its pronunciation. As in Ecke's study (2001), the participants were asked to circle "yes" or "no" on the bottom part of the answer sheet under the following conditions: (a) they knew the target word and were searching for it, (b) they were thinking about the word, but they could not recall. When the target word section on the answer sheet was left blank and the two questions were circled as "yes", it was considered as a +TOT. A +TOT is an instance of word retrieval of the actual target word. In cases where the participants circled the first question as "yes" and the second question as "no", a -TOT was considered. -TOT represented instances of failure to retrieve a word (i.e. words that were different from the target word).

3.5 Recall response types

During the experiment, the following responses were found:

- (1) Some subjects retrieved the correct target word in less than 30 seconds.
- (2) Some subjects retrieved an incorrect target word in less than 30 seconds.
- (3) Some subjects pronounced and wrote down the target word in the L2.
- (4) Some subjects did not know the target word.
- (5) Some subjects were in a +TOT state and made use of the 60 seconds as an attempt to retrieve the word.
- (6) Some subjects were in a -TOT and made use of the 60 seconds as an attempt to retrieve a different word from the target word.

The retrieved responses were coded using the same criteria employed by Ecke (2001):

Correct target recall: the subject recalled the correct target word.

Wrong target word: the subject recalled an incorrect word.

Unknown target: The subject circled a feeling-of-knowing (FOK) score of 1, 2 or 3 on a five-point scale (1= I don't know to 5= I'm sure I know it).

-TOT State: The subjects circled a FOK score of 5, 4, or 3. (3 was used only when the participant wrote fragmentary information or associates words.) In addition, it was considered -TOT when the participant circled "no" in the second question "I was not thinking of this word."

+TOT State: the subjects circled a FOK score of 5, 4, or 3. (3 was used only when the participant wrote fragmentary

information or associates words.) In addition, it was considered a +TOT when the participant circled “yes” in both questions “I knew the target word and was thinking of it.”

4. Analyses

After the experiment, the following information was considered for further analysis.

- (a) Fragmentary information of target word form. This included information of the initial, middle, and final segment of the word, the number of syllables, and the stress of the syllable.
- (b) Word associations in TOT states related to the target word were analysed considering the L1 (Japanese), L2 (English), and L3 (Spanish).
- (c) General relation type by form, form/meaning, meaning, and syntactic class in +TOT states.
- (d) Form similarity information (initial, middle, and final segments; number of syllables, and stressed syllable).
- (e) Meaning relation type was categorised as superordinate, subordinate, category member, synonym, and attributive.

5. Results

5.1 Participant’s responses

After the experiment, 357 responses were collected from the 17 subjects. Table 5.1 shows the different types of responses considered for analysis. 52% of the target words were recalled correctly while 15% were recalled as incorrect. 14% represents cases of “unknown word” when the participants left the target section of the answer sheet blank and circled “no” in both control questions. Only 1 % of the total data represents cases where the participant (a) did not provide information about the target word and (b) did not circle any of the two control questions. +TOT states episodes were recorded in 11% of the responses and 7% were recorded as –TOT states. The +TOT states rate was higher than –TOT as found by Ecke (2001). For the purpose of this paper, only +TOT states were considered for further analysis.

Table 5.1 Total number and percentages of responses

	N (357)	Percentage 100%
Correct target	183	52%
Wrong target	53	15%
Unknown target	50	14%
No information	3	1%
+ TOT States	38	11%
- TOT States	26	7%

5.2 Fragmentary information in +TOT states

The percentages of partial target word information are shown in Table 5.2. The highest rate is represented by the initial word segment. Most of the subjects were able to recall (66% of the cases) the initial segment of the word. The lowest rates are 13%

and 16% represented by the stress and the middle segment of the target word respectively. The final segment of the word was recalled in 34% of the cases while the number of syllables was recalled in 37% of the cases. The pattern found in the fragmentary information of +TOT is consistent with the findings in L3 acquisition (Ecke, 2001).

Table 5.2 Percentages of fragmentary information in +TOT states (n = 38)

Initial	Middle	Final	Syllables	Stress
66%	16%	34%	37%	13%

5.3 Associations and incorrect word retrieval in +TOT

The associations made by the participants during a +TOT states were classified by form, form/meaning, meaning, syntactic class, and no relation. Table 5.3 shows the percentages of all the +TOT and an example of the associate word and the target word found after the analysis. In 50% of the cases, the participants associated the target word within the same syntactic class. Regarding the form of the word, in 21% of the cases the participants recalled similar form segments of the target word. In most of the cases of word associations, the form of the word was similar to the L2 word form while a small number was similar to the L1 word form. The classification of the words similar in form to the target language were later analysed by considering form attributes as shown in Table 5.4.

Table 5.3 Percentages of associate-target relation types in +TOT states.

Examples	Form	Form/meaning	Meaning	Syntactic class	No relation
	21%	8%	5%	50%	16%
Associate	cabocha	cat	comprar	boring	lejos
Target	cebolla	gato	compras	aburrido	reloj

Table 5.4 Form attributes coinciding in associate-target pairs similar in form

Examples	Initial	Middle	Final	Syllable	Stress
Associate	<u>M</u> ayor	<u>C</u> abocha	<u>T</u> ortilla	<u>F</u> lour	<u>F</u> uego
Target	<u>M</u> arido	<u>C</u> ebolla	<u>C</u> ebolla	<u>F</u> lor	<u>H</u> uevo

The relation types of associate-target words in +TOT states from the experiment are shown in Table 5.5. The association by category represented the highest rate. Most of the words associated with the target word had L2 influence. The second source of previous language influence was represented by the target language (L3). Examples of each relation type are shown in Table 5.6.

Table 5.5 Percentages of relation types of associate-target pairs similar in meaning

Superordinate	Subordinate	Category	Synonym	Attribute	Associative
19%	3%	45%	3%	3%	26%

Table 5.6 Examples of meaning-relation types

Relation type	Associate	Target
Superordinate	Hombre (man)	Marido (husband)
Subordinate	Hora (hour)	Reloj (clock)
Category member	Estar (to be)	Asistir (to attend)
Synonym	Tareas	Deberes (homework)
Attributive	Derecha (right)	Detras (behind)
Associative	Mensaje (message)	Carta (letter)

A final analysis concerning cross-linguistic influence was considered by classifying the words found during +TOT states in accordance with the language of influence.

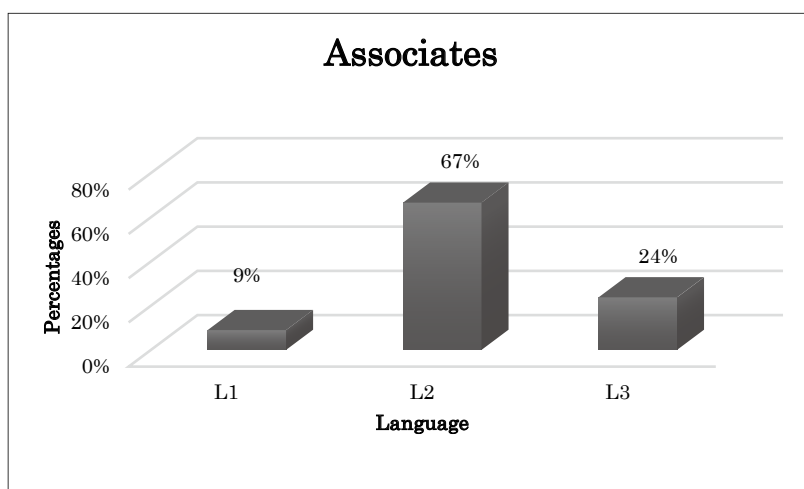


Figure 5.1 Percentages of language of associates in +TOT states

6. Discussion and conclusion

A similar pattern in relation to +TOT findings in Ecke's (2001) study of German L3 acquisition by Spanish speakers with English L2 was found in the present study. In response to the first research question, the salient attributes in Spanish L3 retrieval were consistent with Ecke's findings. The highest number of fragmentary information in +TOT was related to the initial segment of the word, the number of syllables and the final segment of the word were the second and third highest respectively. These findings might suggest that during word retrieval, subjects tend to recall the initial and final segment of a word more than the middle segment. Regarding the associations and incorrect word retrieval in +TOT, the subjects associated the target word with similar words from the same syntactic category in L3 and wrote down the correct equivalent in L2. As mentioned by Kroll and De Groot

(1997) the meaning of the target word is normally activated by two lexemes sharing a common concept. This idea might explain why the subjects could not retrieve the correct target word but instead words from the same syntactic category in the L3. In most of the cases, the subjects wrote the correct target word in the L2 as attempt to demonstrate the knowledge of the L3 unrecalled word in the L2.

According to the literature, theories of language production seem to follow two distinct processes in lexical retrieval (e.g., Garrett, 1992; Burke et al., 1991). A semantic retrieval process where the subject activates relevant information regarding the target word, and a second process related to phonological features of the target language. Both of these processes were found in the +TOT states analysed in this study. The subjects recalled words from previous languages emulating a similar sound to the target word, similar to the model retrieval of Caramazza and Miozzo (1997). These results suggest that in a failed attempt to retrieve a word, subjects seemed to search for a phonological representation of the target word.

In relation to the cross-linguistics influence (CLI), the findings in this research suggest that the L2 (English) was by far the main source of cross-lexical influence. These results support previous findings such as the one by Hammarberg (2001), which showed that in L3 lexical production the source of transfer seemed to be activated by the L2 rather than the L1. It is worth mentioning that one of the subjects of this study reported, after the experiment, to be thinking in Chinese, which was the last language previously studied for one semester before the current Spanish language class. This supports also the idea that other L2 languages can serve as the source of cross-lexical influence during L3 word retrieval.

Regarding the frequency of interference by language, the L2 (English) had the highest percentage of interference (67%) when retrieving a word in L3. The target language, Spanish, was also a source of interference with a 24% while the L1 (Japanese) represented the lowest source of interference 9%. It is important to mention that the language of instruction, as explained in the method section, was 80% English and 20% Japanese. While this might be considered as a possible explanation of L2 interference, De Angelis (2007) points out that learners continue to rely on the languages more closely related to the target, irrespective of whether these are first or non-native languages.

It has to be acknowledged that the data presented in this study comes from a small scale. Since most of the speakers enrolled in the Spanish class do not share the same L1 (Japanese), follow-up studies concerning TOT with non-Japanese speakers might be necessary to confirm these findings since 100% of the students in the Spanish class share the same L2 (English). In addition, studies concerning other linguistic aspects in third language acquisition are suggested since these studies might provide important information regarding language teaching in international environments. The study of TOT states in language learning is important since it can provide information about the mechanism of the mind regarding lexical knowledge and its organisation. Curriculum planners and language teachers can also find this information useful since it contains significant data regarding word retrieval and cross-linguistics influence of previous languages when learning new vocabulary in multilingual environments.

References

- Brown, A.S. (1991) A review of the tip-of-the-tongue experience. *Psychological Bulletin* 109, 202–23.
- Burke, D.M., MacKay, D.G., Worthley, J.S., & Wade, E. (1991). On the tip of the tongue: What causes word finding failures in young and older adults? *Journal of Memory and Language*, 30, 542–579.
- Caramazza, A., and Miozzo, M. (1997). The relation between syntactic and phonological knowledge in lexical access: Evidence from the ‘tip-of-the-tongue’ phenomenon. *Cognition*, 64, 309–343.
- Cenoz, J. (2003) The role of typology in the organization of the multilingual lexicon. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *The Multilingual Lexicon*, 103–116. Dordrecht: Kluwer.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ecke, P. (2001) Lexical retrieval in a third language: Evidence from errors and tip-of-the-tongue states. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, 90–114. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garrett, M. (1992). Disorders of lexical selection. *Cognition*, 42, 143–180.
- Gollan, T. H., & Acenas, L. A. (2004). What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish–English and Tagalog–English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30, 246–269.
- Hammarberg, B. (2001) Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, 21–41. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hanly, S., & Vandenberg, B. (2010). Tip-of-the-tongue and word retrieval deficits in dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 15–23.
- Kroll, J.F. and De Groot, A.M.B. (1997) Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In A.M.B. De Groot and J.F. Kroll (eds) *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, 169–99. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwartz, B. L. (2002). *Tip-of-the-tongue states: Phenomenology, mechanism, and lexical retrieval*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schwartz, B. L., & Frazier, L. D. (2005). Tip-of-the-tongue states and aging: Contrasting psycholinguistic and metacognitive perspectives. *The Journal of General Psychology*, 132, 377–391.
- Schwartz, B. L. (2006). Tip-of-the-tongue states as metacognition. *Metacognition and Learning*, 1, 149–158.
- Schwartz, B. L. (2008). Working memory load differentially affects tip-of-the-tongue states and feeling-of-knowing judgment. *Memory & Cognition*, 36, 9–19.

Appendix 1

Words selected for the word retrieval experiment

上	On	Encima
細い	Thin	Delgado
背が高い	Tall	Alto
花	Flower	Flor
時計	Clock	Reloj
猫	Cat	Gato
図書館	Library	Biblioteca
タマネギ	Onion	Cebolla
卵	Eggs	Huevo
主人	Husband	Marido
服	Clothes	Ropa
水	Water	Agua
つまらない	Boring	Aburrido
宿題	Homework	Deberes
後ろ	Behind	Detrás
きれい	Pretty	Bonito
住む	Live	Vivir
読む	Read	Leer
買い物	Shopping	Compras
主席	Attend	Asistir
欲しがる	Want	Querer
手紙	Letter	Carta
牛乳	Milk	Leche

Appendix 2

Sample of the translation task

Word to retrieve: 上 (Encima) (on)

Short sentence: El libro está _____ de la mesa. (The book is _____ the table.)

Answer: Encima (on)

Appendix 3

Answer sheet (English version)

Target word: _____

I don't know it. 1 2 3 4 5 I am sure I know it.

Number of syllables: _____

Stress: _____

Letters / Sounds _____

Other information:

Associations:

Target word: _____

Did you know this word? Yes _____ no _____

Did you think of this word? Yes _____ no _____

Japanese version

言葉: _____

わかりません. 1 2 3 4 5 よくわかります

音節の数: _____

アクセント: _____

文字 / 音: _____

他の情報:

連想:

言葉: _____

この言葉がわかりますか? はい _____ いいえ _____

この言葉を考えましたか? はい _____ いいえ _____

Appendix 4

Instructions for the task

Instructions

This is an experiment about what is known as the tip-of-the-tongue phenomenon.

Tip-of-the-tongue states occur when one is close to remembering a word, but cannot recall it completely. I am interested in when such experiences occur, how they are resolved, and what kind of information the speaker can recover about the word, even if he or she cannot recall the word itself.

I am going to read to you the Japanese translation equivalents of 20 Spanish words. After each stimulus, I will ask you to recall the Spanish word and fill in a page in your booklet. If you recall the Spanish target word immediately, write it down. If you are certain that you do not know the word, circle number

1. If you think that you know the word, circle one of the numbers 2 to 5 depending on how sure you are. Please also record any attributes that you know about the target word (in particular, the number of syllables, main stress position, letters / sounds). Sometimes, you will not know much about the word that you intend to recall.

However, please write down everything that you can remember about the target word, and do not hesitate to guess any of its attributes. It is also possible that you will think of other words or word fragments related in meaning or sound to the target word. These words may resemble the target, but you will be certain that they are different words. It is important that you record all these associations. If you recall the target word during the experiment, write it after 'target word'. After some time, I will pronounce the target word. Please do not write the word if you did not recall it before. If you know the word, mark control question (1) with yes X, and if you were thinking of it, mark control question (2) with yes X. I am asking you this question because I need to know whether you were searching for the word that I had in mind.

Please raise your hand if you have any questions.

Instructions (Japanese version)

手順

今から日本語に訳した20個のスペイン語の単語のカードを見せ読み上げます。それぞれの日本語の単語に対して、スペイン語を冊子に記入してください。スペイン語の単語がすぐにわかったら、それを「単語」の欄に書いてください。もしその単語が全然わからなければ、数字の1を○で囲んでください。その単語が少し分かれば、どのくらいわかるかその度合いに応じて、2から5のどれかを○で囲んでください。また、何か単語の特徴が分かればそれも書き込んでください。(例えば、音節の数、アクセント、文字／音)

時々、思い出そうとしている単語についてあまりわからないかもしれません。しかし、その単語について連想できるもの、たとえば他の言葉や単語の一部でもいいので何でも書いてください。全て連想できるものを書き込むことが重要です。

少し時間をおいてから、答えを伝えます。その後は思い出せなかった単語を書かないでください。答えを聞いた後で、その答えの単語を知っていたのであれば質問1の「はい」に「○」を、もし考えていたのなら質問2の「はい」に「○」を記入してください。この質問を尋ねる意義は、私が考えていた単語と同じものをあなたが頭の中で探していたかどうかを知るためです。

質問があれば手を挙げてください。

ベトナム語における「黄色い語」と「赤い語」に関する考察

田原 洋樹¹

要 旨

いわゆる『ベトナム戦争』は1975年4月に終結し、その後に南北統一国家としてのベトナム社会主義共和国が成立した。終戦、そして統一国家成立の一方で、ベトナム南部にあったベトナム共和国が消滅した。

このベトナム共和国で行われていたベトナム語と、現在のベトナム社会主義共和国のベトナム語には、語彙選択や「好ましい」とされる語法、および正書法に差異が認められる。

本稿は、主としてアメリカ・南カリフォルニアに居住するベトナム系住民の言語生活を観察することで得られた、旧ベトナム共和国のベトナム語『動態』について、わけても語彙レベルの考察を試みたものである。

キーワード: ベトナム共和国 異郷のベトナム語 黄色い語 赤い語 赤い語法

1. はじめに

ベトナムの歌謡曲が話題に上るとき、その楽曲が *nhạc vàng* なのか *nhạc đỏ* なのかという区別がある。前者を直訳すれば「黄色い音楽」であり、後者は「赤い音楽」である。ただし、ここでの黄色や赤とは色彩ではない。黄色い音楽とはかつて存在したベトナム共和国時代に流行した楽曲であり、赤い音楽とはベトナム民主共和国、南ベトナム解放戦線、現在のベトナム社会主義共和国で発表された楽曲を意味する⁽¹⁾。

果たしてこの二色の区別は音楽にとどまるのだろうか、という問題意識を持つようになった筆者は1998年1月から数次にわたり、現在はアメリカに在住する旧ベトナム共和国出身者たちに聞き取り調査を行ってきた。脱出の経緯、アメリカでの生活全般、とりわけベトナム語の言語生活や子女の教育問題などについて、比較的穏やかな茶飲み話として聞くこともあれば、現体制に対する舌鋒鋭い批判を含めた刺激的な会話になることもあり、多様な考えかたと価値観に接することができた。

こうした会話の中で、筆者が話す、現在のベトナム社会主義共和国で日常的に使われている表現を修正されることが幾度もあった。「共産主義的だ」、「我々はその語を使わない」という批判的修正である。筆者のベトナム語が「共産主義的」かどうかは別として、91年からベトナム語を学習し始めた言語は、紛れもなく現在のベトナム語、敢えて言えばベトナム社会主義共和国で行われているベトナム語である。そして、会話相手のベトナム語は旧ベトナム共和国のベトナム語である。あるいは、離れた時点では既に「ベトナム社会主義共和国」（以下では単にベトナムとする）となっても、自らが心の拠りどころとする、この世には存在していない「ベトナム共和国」（以下では単に旧南ベトナムとする）という国のベトナム語である。意識的に旧南ベトナムのベトナム語を使用することによって、旧南ベトナムへの恋慕、現在の政治体制に対する反発など、複雑な祖国愛を維持しているようでもある。繰り返しになるが、この「祖国」はしかし、現実には存在しないのだ。

さて、ベトナム国外に居住するベトナム系住民は、アメリカのみに存在するのではなく、フランス、ロシア、日本のほか、ベトナム民主共和国時代からの伝統的な友好国であるチェコ、ポーランドなどの旧東ヨーロッパ諸国にもいる。筆者は、出国の経緯や時期、そして現在の政治体制との関係などの区別から離れて、ベトナム本国外に居住するベトナム系住民、すなわち *người Việt Nam định cư ở nước ngoài* (外国在住ベトナム人)、*người gốc Việt* (ベトナムにルーツをもつ人) が生活言語として使用するベトナム語について、『異郷のベトナム語』と名付けて、言語動態を観察してきた。

¹ 立命館アジア太平洋大学 (APU) 准教授

e-mail:tahara@apu.ac.jp

本稿は、この『異郷のベトナム語』のなかでも、人口が多く、エスニックメディアが発達していて言語の差異が顕在化しているアメリカ在住者、特に南カリフォルニア・リトルサイゴンの住民たちの言語動態を観察しながら得た結果のうち、語彙レベルでの差異を対照、まとめたものである。

2. 「黄色い語」「赤い語」とは

そもそもベトナム語の変化について、もっとも敏感なのは国外に居住するベトナム系の人々である。自分がかつて祖国で使用した言語、すなわち自己の言語体験と、現在のベトナム語の動態を容易に対照できるからだ。

オーストラリア在住のベトナム研究者グエン・フン・クオックは、Voice of America (VOA) のホームページ上に開設するブログで以下のように述べている。

わたしが初めてベトナムに帰ったのは1996年である。4週間滞在した。もっとも印象的だったのはベトナム語が変わっていたことである。初めて耳にする言い回しも多くあった⁽²⁾。

ここで言う「初めて耳にする言い回し」は若者言葉のことではなく、旧南ベトナムでは用いることがなかった表現である。

また、アメリカ在住のベトナム系住民レ・ズイ・サンは自らのブログで *Không dùng ngôn ngữ của Việt Cộng* (ベトナム共産主義者の言語を使わないように) と題したコラムを綴り、語彙レベルおよび文レベルでの対照を試みている⁽³⁾。

ここに、筆者は「黄色い音楽」と「赤い音楽」にヒントを得た *từ vàng* 「黄色い語」と *từ đỏ* 「赤い語」の対照を着想した。インターネット上に、前者については *cách nói VNCH* (ベトナム共和国の言いかた)、*từ ngữ VNCH* (ベトナム共和国の語彙)、後者は *cách nói VC* (「ベトコン」の言いかた) という表現が多くみられる。これらは主として旧南ベトナム国民の立場から書かれている。失われた祖国への想いや、現体制への憎しみが「黄色い語」への回帰を強く働きかけ、同時に南北統一後のベトナムで使われるようになった語や表現への嫌悪と侮蔑に満ちている。ただ、本稿はベトナム語の変容を記述的に研究することを目的としているので、当事者たちの感情とは別に、言語動態を淡々と見つめていくことにしたい。

サンスのブログ記事によれば、「この話を聞き終わった後、あなたの感想を聞かせてください」と言うときに、以下のような差異が見られるという。

(VNCH) Xin anh cho biết cảm tưởng/cảm nghĩ của anh sau khi nghe xong buổi nói chuyện này.

(VC) Xin đồng chí cho biết cảm giác của đồng chí sau khi nghe xong buổi nói chuyện này.

VCでの人称詞が *đồng chí* (同志) となっているのはややオーバーだろう。統一直後のベトナムで出版されたベトナム語教材では二人称の *đồng chí* が出てきたが、ベトナム共産党大会でのスピーチ、黨員同士の会話以外でこの語を耳にすることは、今日ほとんどないからである。むしろ、ここで着目すべきは *cảm tưởng* または *cảm nghĩ* (意味はどちらも感想) と *cảm giác* (感覚) の差である。後者が大袈裟な印象を与える。小さなことを大きく、は「赤い話法」の特徴のひとつとされる。

他方で筆者は、大きなことを小さくして、しかし身震いするほど恐ろしい表現を体験している。

Mời anh đến làm việc. 用事があるので来てください。

留学生としてベトナムに滞在していた時代に、当時は禁止とされていたベトナム人一般家庭での宿泊が発覚した際、警察官に言われたものである。*làm việc* は「仕事をする」と習い、*mời* は「招く」「招待する」と覚えていた筆者は、柔らかな語彙とは裏腹に有無を言わせぬ警察官の表情とともにこの言語風景を忘れることができ

ない。後年、「黄色い語」「赤い語」に注目するようになってからアメリカで知り合ったベトナム系住民にこの話題をしたところ「貴兄が身震いするほど怖かったのは、正しい言語感覚だ。なぜなら、旧南ベトナムで政府要職にあった者、軍や警察関係者などが『呼び出し』を受けるときに、彼ら(=現体制)が用いた表現のひとつが、まさにそれであった」「これで『呼び出し』されて行き、そのあとには *trại cải tạo* (改造キャンプ) という名の刑務所に収監された」などの反応があった。なお、後述するが、実質的には強制収容所ないし刑務所であったものを *trại* (キャンプ) とし、強制労働や思想教育を *cải tạo* (改造) と呼ぶのは「赤い語法」といえるだろう。

合わせて、大きな問題を曖昧化したり、矮小化して表現するのも興味深い。

có quan hệ xấu よくない関係を持つ

có hành vi tiêu cực 消極的な行為をはたらく

これらは、高官や一般公務員などが何らかの違法行為で摘発されるときに用いられる表現である。「よくない関係」や「消極的な行為」とは、ベトナム国内で生活するベトナム人にはおおそ贈収賄の意味として理解される。何を、どのように「消極的に」行ったかがどこにも顕在しないが、しかし内容が伝わっている。

同様に、*phi vụ* という語も印象的だった。かつて高官が急に辞職した際、新聞では「辞職の理由は子弟の *phi vụ* による」と報道された。この *phi vụ* は「あるまじき行い」を意味するが、一体どんな *phi vụ* だったのかは報道されず仕舞いであった。もちろん、庶民の口コミや噂話では中身が漏れ伝わるのだが、公式には最後まで *phi vụ* による辞職であり、どんな *phi vụ* だったのか、あるいはそもそも *phi vụ* という語自体にどんな行為が含まれるのかは明らかにならなかった。

1990年代前半、筆者がホーチミン市に留学した当時、ベトナム人の知人たちが親しげに話しかけてくれた表現に以下のものがある。

Em có mạnh giỏi không? 元気ですか。

この *mạnh giỏi* (達者だ、元気だ) を耳にすることは、最近のホーチミン市では皆無だ。リトルサイゴンのベトナム系住民社会では今も使われているが、ベトナム国内では南部の農村住民、しかもおおそ70歳以上の世代に用いられるのみで、すでに絶滅の危機に瀕している感すらある。

他方で、2015年11月にリトルサイゴンで調査活動していた筆者を *Saigon TV* が取材して、約30分のトーク番組を制作した⁽⁴⁾。トークの内容について、おおまかな事前打ち合わせがあったので、久しぶりにベトナム語でメディア出演となった筆者は自分のコメントをメモ書きしておいた。収録直前のリハーサルで、対談相手の Q 氏から語彙の修正を求められた。

Mỗi năm khoảng 100 người đăng ký học tiếng Việt. 毎年、約100人がベトナム語を履修する。

Mỗi năm khoảng 100 người ghi danh học tiếng Việt.

上の表現の *đăng ký* が“*không hay*” (好ましくない) ので *ghi danh* に修正を、ということである。なるほど、90年代前半のホーチミン市内では、たとえば英会話学校の広告や看板に *nơi ghi danh* (登録窓口) のような表現を頻繁に見かけた。現在では「申し込む」「登録する」の意としては *đăng ký* が一般的である。Q 氏はこの *đăng ký* が「赤い語」で、当地のベトナム系住民が忌み嫌う語であると解説してくれた。

ここにおいて、「黄色い語」と「赤い語」の分類に一定の規則性をまとめてみたい。

「黄色い語」とは、(a) 旧南ベトナムで使用され、現在のベトナムでは使用が禁止あるいは躊躇されている語や表現、(b) ベトナム南部の農村部や高齢者に引き続き使用されている語および表現、である。ただし、(b) のケースは日常会話で見られるのみで、公式の場面で使用されることはほとんどない。

他方で「赤い語」とは、(a) もともとは旧北ベトナムで使用されていた語や表現、(b) 共産党、共産主義を惹起させるような語と表現、となろう。さらに、(c) 元来の意味や用法から離れて特別の意味を帯びて使用される語、すなわち「赤い語法」もここに含まれる。ただ、気を付けておきたいのは旧南ベトナムの国民には南部以外の出身者も含まれていることである。1954年、ジュネーブ協定でベトナムが南北に分断された際に、100万人以上の北部住民が南部に逃れていった。彼らは北部方言話者である。したがって、北部方言そのものを「赤い語」「赤い語法」「赤い話法」とするのは不適切だし、旧南ベトナムのベトナム語と現在のベトナム語南部方言を同一視することは避けるべきである。

3. 「赤い語法」～サイゴン解放か、サイゴン陥落か

先に取り上げたQ氏はカリフォルニア州内の大学でベトナム語を教授している。また、州内ではベトナム系の児童生徒およそ15,000人がベトナム語を学習する⁽⁵⁾が、このベトナム語教師たちに対するベトナム語学、教育技法の指導も行っている人物である。もともとハノイ出身だったQ氏は1954年の南北分断時に家族で南部に移住し、亡命後の今に至るまで家庭においても公共の場においてもハノイ方言を話している。

このQ氏は筆者に対して、リトルサイゴンで初めて会った2014年11月に、昼食をともにしながらベトナム語で「なぞなぞ」を出してきた。「75年4月30日の出来事を何というか」である。筆者は以前のインタビューやエスニックメディアの記事により、ベトナム系住民の社会では、ベトナム本国での表現 *giải phóng Sài Gòn* (サイゴン解放) が激しく忌避されていることを知っていたので、代わりに *sụp đổ* (陥落) を使って答えおいた。「その通り。リトルサイゴンにいる間、貴兄はここに暮らす人々のベトナム語を尊重すべきだ。現在の政治体制から命がけで脱出してきた人ばかりだから、当地では陥落以前のベトナム共和国で用いられていた表現に馴染むように」と助言も受けた。

のちに親しくなったリトルサイゴンの友人たちは「そもそも *giải phóng* の意味は何だ? 困難や苦痛からの解放だろう。障害物の除去だろう。4月30日以降の我々の苦しみが *giải phóng* の賜物なのか」「*giải phóng* を一度でも辞書で引いてみたことがあるか。100万以上の人間が、なぜ *giải phóng* されたはずの楽園から命がけで脱出するのか」などと問いかけてくる。ただし *giải phóng Sài Gòn* は「赤い語法」の究極のひとつであろう⁽⁶⁾。

なお、アメリカ合衆国のベトナム系住民のうち、リトルサイゴン以外においても、たとえばハワイ州に居住する宗教関係者たちにインタビューしたことがある。自分たち亡命者に対するアメリカ政府の政策への感謝、ベトナムの現体制に対する恐怖や嫌悪を語る一方で、個人的な感觸と断りながらも、ハワイ州には約7,000人のベトナム系住民が居住しているが、一般に「リトルサイゴンにおける過激な反共活動にも心理的な距離感を感じている」と述べた⁽⁷⁾。彼らも *giải phóng* とは、しかし一度も口にしなかった。

98年から断続的に実施してきたホノルルでのインタビュー、そして2014年に着手したばかりのリトルサイゴンでの調査による管見では、政治体制に対する態度や言動には確かに温度差を感じる。ベトナム脱出後に本国に「帰国」したことがあるかを問う筆者に、「現在の政治体制が続く限りは絶対に帰らない。母親が他界したときにも帰らなかった。この地(リトルサイゴン)でひたすら読経して成仏を祈り、そして自由祖国の奪還への決意を新たにしたい」と厳しい表情で答える宗教人がいる一方で、「90年代前半までは難しかったけれど、最近では毎年帰っている」と答える者がある。が、*giải phóng* や *cải tạo* に代表される「赤い語法」への強烈な嫌悪感や、4月30日を *ngày Quốc hận* (国恨の日) と呼んで祖国滅亡を悲しみ、そして本国では公に祭られることがない旧南ベトナム国軍の戦死者を追悼する⁽⁸⁾ 姿は共通だ。

いまひとつ考察しておきたい「赤い語法」に *văn hóa* (文化) がある。ベトナム国内を移動していると、都市部であれば住宅街の入り口に *tổ dân văn hóa*、農村部や漁村などでは国道から集落へと通じる道路に *thôn văn hóa* や *làng văn hóa*、*ấp văn hóa*、*bản văn hóa* と書いてある看板を目にする。看板の意味はおおむね「文化居住区」「文化集落」である。そして、「文化居住区」や「文化集落」を構成するのは *gia đình văn hóa*、すなわち「文化家族」だ。これらの *văn hóa* とは、学問や芸術、宗教などの意味ではない。たとえば、*gia đình văn hóa* の定義⁽⁹⁾ には第一に「党の路線や主張、国家の政策および法律を遵守し、各級地方レベルで実施される競争に積極的に参加すること」が上げられている。同じく *tổ văn hóa* や *thôn văn hóa* などについても「党の路線や主張、国

家の政策および法律を整齐と執行すること」が認定基準とされている。つまり、*văn hóa* とは「党の路線や主張、国家の政策および法律の順守」の意であり、また『党』と『国家』の出現順序にも着目しておきたい。図書館や運動場、文化会館などの施設が揃っている文化的な生活環境の意味ではない点に注意したい。

したがって、リトルサイゴンなどのベトナム系住民にとって、*văn hóa* の教育とは格別の吟味を要する行為となる。それがベトナム伝統文化を伝承・教育する営みなのか、思想付きの何かなのか、あるいは思想そのものの持ち込みなのかに対する警戒である。実際に、文化教育を巡ってはベトナム系住民の間でも大きな論争があったばかりである。ベトナム民族の伝統文化や生活様式を体験させるにはベトナム本国への研修旅行が有益だとする考えと、本国での研修には「ねつ造した歴史教育」が付随する危険がある、現体制による思想教育や洗脳につながり、これを断固拒否すべきだとする考えが衝突した。後者に属する人々は「*văn hóa* の意味が違うのだ。自由主義国で使う *văn hóa* と、本国での *văn hóa* は別物」と主張した。まさに、*văn hóa* の「赤い語法」を指摘したのだ。

なお、筆者自身の通訳翻訳経験に立ち返れば、*gia đình văn hóa* を字義通りに「文化家族」と訳して了とする態度は避けるべきだ。意味が全く通じない。同様に、外国語としてのベトナム語学習者に対して文献講読を指導する際には、*văn hóa* = 文化だけではなく、その語が持つ意味や社会的用法を丹念に解説する必要がある。

付言しておく、東日本大震災後、ハノイの日本国大使館の外壁に「日本国民はベトナムの支援に感謝する」趣旨の横断幕が掛けられていたが、ベトナム語訳においては『日本国民』が *nhân dân Nhật Bản* となっていた。『国民』の訳語は *nhân dân* でよいのか、不満が残った。難しい語の翻訳が難しいのではなく、日常生活で使い慣れた語を意味が正しく通じるように訳するのが難しいことを物語る例である。なお、筆者の言語感覚では *công dân* である。

同様に、*tiêu chuẩn* は「黄色い語」としては単に「標準」「基準」の意味しかないが、「赤い語」として「特別な手当、割り当て」を意味する。したがって *có tiêu chuẩn* とあれば、それは標準やスタンダードの話題ではなく、「手当や割り当てがある」と解釈するのが正しい「赤い語法」である。

「赤い語法」の理解は、ベトナム事情の理解に直結するのだ。

4. 「黄色い語」「赤い語」の対照

ここまで論じてきた内容に即して、代表的な黄赤語彙対照を試みたのが次の表である。

対照については、インターネット上に多くの情報がある⁽¹⁰⁾。また、1冊の書籍にまとめられているのが *Nhóm Thực Hiện Từ Điển Việt Nam Tại Hải Ngoại* (海外でベトナム辞典を実現するグループ) による *Đề nghị thống nhất cách viết chữ Quốc ngữ* (クオックゲー統一に関する提議) である。2013年にアメリカで出版された同書には「国内のベトナム語と海外のベトナム語」と題する章があり、「国内のベトナム語」のアルファベット順に整理されている。ただし、政治体制の変化による政府機関や行政区分の変更は、本来は「国内」「海外」の差ではないし、国名や地名の表記方法が異なるのも「国内」「海外」による違いというよりは時代の推移や国際情勢に伴う変化と解釈すべきである。そこで、対照に際しては同書だけに依拠するのではなく、ベトナム国内の言語状況を観察してみることに、国内外の言語学者にインタビューを実施することを主軸に据え、さらに黄赤のいずれかの立場を支持または弾圧する態度を避けることを心かけた。先行研究に触れるたびに、逆るそれぞれの思いに圧倒され、不偏不党に記述することの困難を味わってきた。そして、格別の思い入れを持たずに記述できる『余所者』ならではの無味無臭な対照であるとなったのは皮肉である。

A 政治体制の変化による政府機関や行政用語の変更

75年以前のベトナム共和国と現在のベトナム社会主義共和国は、異なる二つの国家であるから、本項の差異は当然である。

黄色い語	赤い語
công dân 公民、国民	nhân dân 人民
Quân lực Việt Nam Cộng Hòa ベトナム共和国軍	Quân đội nhân dân Việt Nam ベトナム人民軍
thẻ căn cước 身分証明書	chứng minh nhân dân 人民証明書
tổng trưởng 大臣	bộ trưởng 大臣
	nhà giáo Nhân dân 人民教育家 nhà giáo ưu tú 優秀教育家 * 優れた教師に与えられる国家称号。教育家のほか に芸術家、医師および薬剤師に同様の制度がある。 レベルはnhân dân > ưu tú

B 国名や地名の表記方法の変化

75年以前には漢越語を用いた表記が多かったが、近年では英語の綴りをそのままベトナム語に取り込み、英語の発音で呼ぶように変化した。

ただし、かつて首都だったサイゴンについては、国際社会でホーチミンシティ、あるいは単にホーチミンと呼ばれることが一般的になった今でも Sài Gòn のままである。Thành phố Hồ Chí Minh という地名そのものが「赤い」と考えられているからだ。この地名、さらには元となっている人名は、リトルサイゴンにおいて最も忌避されている語のひとつである。なお、サイゴンの綴りには、当時 Sài Gòn という書きかたも多くみられた。

75年以前	現在
Gia Nã Đại カナダ	Canada
Tân Gia Ba シンガポール	Singapore
Phi Luật Tân フィリッピン	Philippines

他方で、Tiệp Khắc (捷克的漢越語音。チェコ) のように、かつての Tiệp Khắc (あるいは単に Tiệp) と「チェコ」の音を取り込んだ Cộng Hòa Séc (チェコ共和国) が併用されているケースがある。また、韓国、北朝鮮の呼び方は、その時々国内事情を如実に反映している。韓国は、旧南ベトナムでは「大韓」のベトナム語音である Đại Hàn であった。統一後のベトナムでは、「南朝鮮」を意味する Nam Triều Tiên が一般的であった。90年代前半までに使用されていたベトナム語教科書には Nam Triều Tiên が出ていた。「北朝鮮」は単に Triều Tiên とされることが多く、つまり無標が北朝鮮であったことになる。その後、韓国との外交関係樹立を経て、「韓国」のベトナム語音 Hàn Quốc が急速に普及した。なぜ Đại Hàn を用いないのか、と質した筆者に対して、あるベトナム人は「Đại Hàn という語には戦争中に韓国人がベトナムに与えた『よくないイメージ』を惹起させるからではないか」と述べた。

75年以前	現在
Đại Hàn 大韓	Hàn Quốc 韓国
Bắc Hàn 北韓	Bắc Triều Tiên 北朝鮮

なお、BBC のベトナム語放送では、現在も Bắc Hàn を使用している。

C ベトナム国内で最近では耳にしない「黄色い語」

表の中欄が最近の言いかた。在米ベトナム人のウェブサイトではこの語群を「赤い語」としているケースが多い。田原(2010)で取り上げた、xuất cảng【出港】(輸出する)が今では xuất khẩu【出口】と言われるケースなどである。

黄色い語	赤い語	変化の理由
manh giới 元気な、達者な	manh khỏe	北部の表現が定着。
nhà băng 銀行	ngân hàng	南部の口語表現が消滅。
nhà thương 病院	bệnh viện	
đương cầm 【洋琴】	Piano	脱「漢語」化。【】内は当該漢越語の漢字。
hội Hồng thập tự 赤十字社【社赤十字】	hội chữ thập đỏ	
hoa liễu 性病【花柳】	da liễu	
ngoại quốc 外国【外国】	nước ngoài	
phi trường 空港【飛場】	sân bay	
thân hữu 親友【親友】	bạn thân	
sổ thông hành	hộ chiếu 【護照】	
thứ nhất 第1の	thứ nhất	
Nhật Bản 日本	Nhật Bản	南部方言の音と正書法が北部方言へと変化した。 たとえば、旧南ベトナムで発行された辞書ではsinhを引くと「sinhを参照せよ」とある。現在sinh-で始まる語のほとんどがsinh-で見出し語に採用されている ⁽¹¹⁾ 。
chính phủ 政府	chính phủ	
sinh 産む	sinh	
gởi 送る	gửi	
thơ 手紙	thư	
bệnh viện 病院	bệnh viện	

D 品詞転換

語	黄色い語	赤い語
kỷ luật	名詞「規律」「規則」の意味。	名詞「規律」「規則」。 動詞「規律違反した者を処分する」。
lãnh đạo	動詞「けん引する」「導く」。	動詞「けん引する」「導く」。 名詞「指導者」。

E 意味変化

語	黄色い語	赤い語
cải thiện 【改善】	動詞「改善する」。人間性や道徳などに用いる。 モノや状況の『改善』についてはcải tiếnを使う。thiệnは『善』であり、対象は人間のみ。	動詞「人間、モノ、状態がよくなる」。
chất lượng 【質量】	該当語ナシ。	名詞「品質」「価値」。 さらに最近では「高品質」の意味でも使われる。
bồi dưỡng 【培養】	動詞「栄養を与える。培養する」。	ほかに「チップを与える」「金品を余分に与える」の意も。
liên hệ【連係】	動詞「関連性を持ち合っている」「関係ある」。	動詞「関係を持つ」「関連する」「連絡する」。
liên lạc【連絡】	動詞「連絡する」。	動詞「連絡する」。

5. 今後の展開

本件研究は、ベトナム戦争をはさんだ半世紀でのベトナム語の語彙変化を考える端緒となった。本論文では主として「黄色い語」「赤い語」の対照を試みたが、「赤い語」の中を見ると、戦後直後とドイモイ政策開始後では人民生活に関する語彙に変化が観察される。配給制の導入と廃止、商店での販売スタイルの変更など、社会変化との対照を心がけながら、これらの語彙変化を集中的に研究してみる必要がある。

また、最近気になっているのが、「好まれる話法」の変化である。言論の自由、不自由という問題に起因する、社会主義圏独特の話法がある。支配政党のスローガン、公式スピーチや文書に溢れる「赤い話法」は、もちろんその時々の言語生活に直接影響を与える。自己の感情をどう表現するのか、他人に依頼するときにはどうするのかなどは、ベトナム語自身の変質とは別に、ベトナム人の日常生活のグローバル化、畢竟英語化とも密接な関係があろう。このような話法の変化を通時的に振り返り、記述することも重要である。

翻ってみると、筆者がベトナムに留学した1992年前後というのが、旧南ベトナムの語彙、つまり本論文分類でのCに属する語を、ベトナムで日常的に耳にし、また自分自身が使った最後の時代だった。街の看板や行政機関の表札にもCの表記で記されたものがあつた。96年から99年まではハノイでの生活、しかも大使館勤務という特殊な環境にあり、市井の人々と自由に談笑するよりも、党や政府の要人との意見交換や会談がほとんどで、まさか「黄色い語」はそこでは出現しなかった。この間のホーチミン市の状況を観察する機会は少なかつたが、2000年代に入ってから、「サイゴン人」を自称する人々との会話でもCは激減していた。そもそも大都市への人口流入が激しいのだが、旧南ベトナム時代の語彙に知悉した若者に会うことは皆無だ。

少なくとも言語動態を見る限りでは、今もつとも「サイゴンっまい」ベトナム語の語彙は、ベトナム最大の都市を、『建国の父』の名にちなんで改称された名前ではなく、日常的には今でもサイゴンと呼ぶ、その Sài Gòn という地名なのかもしれない。

注

- (1) 国旗を考えると、黄色と赤色の区別はなるほど言い得て妙である。しかし、ベトナム語の vàng には「黄色い」、「金」、「金色」の意味もあり、「黄色い音楽」は直訳にすぎる感も否めない。
- (2) <http://www.voatiengviet.com/content/hien-tuong-phan-ngon-ngu-o-vietnam/1507491.html> 最終閲覧日 2016 年 2 月 16 日
- (3) <https://hoangkybactien.wordpress.com/about/khong-dung-ngon-ng%E1%BB%AF-VI%E1%BB%87T-C%E1%BB%99NG-1/KHONG/> 最終閲覧日 2015 年 2 月 15 日
- (4) 南カリフォルニアを放映圏内とするベトナム語放送局。当該番組は Thủy Vân 女史が司会する Talk Show。2015 年 11 月に 3 回放映された。
- (5) 2015 年 11 月、カリフォルニア州ガーデングローブ市における聞き取り調査中の発言。なお、久保田・北山 (2010:12) によれば、1998 年には 8000 人であった。
- (6) 「ベトナム戦争」を Chiến tranh chống Mỹ cứu quốc (抗米救国戦争) と呼ぶのも同様と考えられる。なお、黄色い語での呼びかたのひとつに Chiến tranh Quốc-Cộng (国共戦争) がある。
- (7) 2012 年 9 月、ハワイ州ホノルル市における聞き取り調査中の発言
- (8) ベトナム国内での烈士追悼碑には通常 Tổ quốc ghi công と書いてあるが、カリフォルニア州で見かける同様の碑には Tổ quốc ghi ơn の文字がある。tổ quốc は共通する語であるものの、指し示す国は異なり、その碑に刻まれるのは、それぞれの国に殉じた者の氏名である。
- (9) <http://www.kinhtevimo.org/2015/07/lan-man-ve-danh-tu-cong-san/>
ほか、http://vietstudiesinfo/kinhte/TuDien_DCSVN.htm、<https://vietbao.com/a108177/bang-doi-chieu-tu-ngu> などがある。
- (10) ベトナム司法省 http://www.moj.gov.vn/vbpq/Lists/Vn%20bn%20php%20lut/View_Detail.aspx?ItemID=27229 最終閲覧日 2016 年 3 月 12 日
- (11) Lê Văn Đức, *Tự điển Việt Nam* 参照

参考文献

- 久保田真弓・北山夏季 (2010) 「ウェストミンスターとシアトルにおけるベトナム系住民のコミュニティ比較」『関西大学総合情報学部紀要「情報研究」』33.
- Lê Văn Đức, *Tự điển Việt Nam*, Nhà sách Khai Trí, 1970.
- Phan Đỗ, *Nói chuyện với người Mỹ*, Nhà xuất bản Chấn Lợi, 1966.
- Nhóm Thực Hiện Từ Điển Việt Nam Tại Hải Ngoại, *Đề nghị thống nhất cách viết chữ quốc ngữ*, Hùng Sĩ Việt, 2013.
- Trung tâm từ điển học, *Từ điển tiếng Việt*, Nhà xuất bản Đà Nẵng, 2011.

付記

本件論文は科学研究費補助金基盤研究 C (課題番号: 25370504 『在外ベトナム人の言語動態観察によるベトナム語の言語変容の記述と解明』研究代表者: 田原洋樹) および 2015 年度立命館アジア太平洋大学学術研究助成による成果の一部である。

日本語学習動機づけ分析のための学習課題価値尺度の作成 ——ロシア人大学生を対象に——

竹口 智之¹、ブシマキナ・アナスタシア²、ノヴィコワ・オリガ³

要 旨

本研究はロシア人大学生日本語学習者が、日本語学習にいかなる動機づけを保持しているかを分析したものである。これまでの動機づけ研究においては、学習活動が目的的手段かという基準で、内/外発的動機づけの定義がなされていた。これに対して本研究では、上記の基準による動機づけの分類を行わず、動機づけの価値に着目し、分析を行っている。6つの価値の相関係数から、ロシア人大学生日本語学習者にとって、日本語学習活動の目的化と手段化は必ずしも相反する価値ではないことが示唆された。つまり進学や就職、日本語能力試験合格などを旨とする学習は、学習者がおかれた状況によっては、自律性の高い動機づけである可能性が考えられる。また上/下級生、留学希望度による分散分析を行った結果、上/下級生の違いよりも、留学希望強度によって価値の認識に差が見られることが明らかになった。今後の課題は学習の自律性指標を設定し、上記日本語学習の価値との関係を分析することが挙げられる。

キーワード：ロシア人大学生日本語学習者、学習活動の目的化と手段化、課題価値、留学希望強度

1. はじめに

国際交流基金は定期的に世界各国の日本語教育事情を調査しており、報告書ではその概要を窺い知ることができる。筆者らが日本語教師、あるいは元学習者として携わっていたロシアでは、現在1万人以上が日本語を学習しており、そのうち4割近くが大学などの高等教育機関在籍者で占められている。昨今初中等教育機関や学校教育機関外の学習者、特に後者の比率が増大しているが、それでも大学での学習者が最大多数派であることに変化はない。

国際交流基金(2011)の調査では、ロシアの日本語教育の主な問題点は「教材不足(58.8%)」「教材情報・教授法情報不足(46.4%)」であった。これら教材不足と情報不足の問題点は、従来から指摘され続けていることである。最近公開された国際交流基金(2013)の調査でも引き続き「教材不足」の問題は現場から指摘されているが、「教材情報・教授法情報不足」は前回よりも約20%減の27.0%にとどまっている。これに加え、今回は「学習者減(32.8%)」「教室内のモチベーション維持(18.2%)」が大きな問題となっている¹。

ロシア社会全体の少子化、及びそれに伴う急激な人口減少が継続している(雲2011)ため、日本語学習者の減少が日本語人気の衰退によるものと判断するのは留保しなければならない。しかし実際に教育現場に携わっていると、入学当初は出席率や宿題提出率・履行率が高いものの、学年の進級に伴い欠席者の増加が次第に目立つようになり、学習の取り組みに陰りが感じられるのも事実である。

そこで本稿ではロシア人大学生日本語学習者が、どのような日本語学習動機づけを保持しているかを分析し、考察をすすめていく。動機づけは学習の継続に影響する重要な要因と考えられており、各報告書や現場教員からの声からも、動機づけの保持・学習の継続を重視すべきだという声が上がっているためである。また大学生は所属機関修了後、就職が社会的に期待されている。彼らが学習内容と将来をいかに結びつけているかを考察することは、教育活動を再考する上でも意義があると思われる。さらに、学習動機づけは就学期間の日本語習得のみならず、学習効力感/無力感や自己肯定感にも関わってくる。つまり自己の能力/努力観の認識や、その後の人生設計、社会生活への従事の仕方にも影響を与えると考えられるためである。

2. 先行研究とその問題点

周知のように、外国語教育の動機づけに関する研究はGardnerらカナダにおける研究から始められた(Gardner

¹ 関西大学 留学生別科特任講師

e-mail : taketomo@kansai-u.ac.jp

² 金沢大学大学院 人間社会環境研究科

³ Lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk-city, Novosibirsk state, Russia.

& Lambert 1959, 1972 など)。これらの研究では学習環境を踏まえた分析がなされ、目標言語の母語話者への接近を希望する「統合的動機づけ」と、外国語学習を手段的な行為と捉え、就職やキャリアアップ等に生かそうとする「道具的動機づけ」に分類された。日本語教育の動機づけ研究は90年代以降から開始されたが、当初は Gardner らの質問項目を参照にした量的調査が多い(縫部・狩野・伊藤 1995、成田 1998、郭・大北 2001 など)。これらの研究は調査対象地域での日本語学習者の全般的な動機づけを明らかにすることを目的とし、質問紙を用いて実施・分析²されている。以下ではロシアの日本語学習者を対象にした動機づけ研究の問題点と、これまで動機づけ研究で汎用されてきた「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」についての問題点について述べる。

2.1 ロシアでの動機研究についての問題点

ロシアの日本語教育機関を対象にした日本語学習目的の調査(国際交流基金 2013)では、「日本語そのものへの興味(82.5%)」の他に、「就職希望(72.3%)」や「留学希望(66.4%)」という回答が得られた。このことから、国全体として日本語学習を楽しみの一つとして捉える以外に、より実利的側面を重視しつつある潮流が窺える。ただし、一連の調査はあくまで機関毎に調査回答を収集したものであり、学習者に直接実施した調査ではないことに留意しなければならない。当地の動機づけ研究は緒についたばかりであり、今後研究の蓄積が求められている。

ロシア人日本語学習者を対象にした動機づけの研究例は、バルスコワ(2006)、阪上(2011)が挙げられる。バルスコワの研究は、当地で質問紙法を用いた動機づけ研究として草分け的な論考である。この研究は、極東の一都市であるハバロフスクで日本語を主専攻とする大学生100名が調査対象となっている。分析の結果、Gardner(1983)で言及されている、いわゆる統合/道具的動機づけの傾向に近い因子が抽出されている。しかしながら、この研究の問題点は、動機づけという情意要因を、各学習者が持つ具体的な背景や属性に着目することなく分析している点である。動機づけという心理エネルギーが静的・恒常的であることは考えにくく、置かれた状況やそれに適合しようとする発達段階に応じて変容すると考えるのが常識的であろう。大学入学前後、日本への留学前後、学年という状況の違いなどで学習動機づけは変容していくと予想される。

また阪上(2011)ではサハリ州(ユジノサハリンスク市)全体における初中等から高等教育機関、一般教育機関の学習者計243名が対象になっている。この調査では、「日本語を使ってコミュニケーションをしたい(19%)」、「日本語という言語そのものへの興味(19%)」が最多となり、「日本文化の知識を得たい(12%)」という動機が続いていることが報告されている。ロシア一地域における、日本語学習の全般的な傾向を窺いうる重要な資料といえるだろう。しかしこの調査は、国際交流基金の調査項目を参照した多項目選択質問・単一回答の記述統計であるため、動機の強度や構造までを窺い知ることはできない。また、この研究は児童から成人までが調査対象とされているため、バルスコワ(2006)同様、発達段階に応じた分析が十分であるとは言えない。学習者が保持している動機づけには当然個人差があるが、これまでロシアの日本語学習動機づけの研究は、こういった個人差が考慮されずに分析されてきたと言える。

本稿では以下の属性別による価値の個人差を分析する。まず、筆者らが経験した高等教育機関では学年が進むにつれ、日本語学習への取り組みに個人差が見られることから、上/下級生によって保持される動機づけの異同を分析する³。併せて、将来的に留学を希望している者と、日本への留学意志が現時点では固まっていない者とに二分して分析する。嶋津(2011)が述べるように、海外教育機関での日本語教育はほぼ「日本」が意識して行われていると言える。ただし、同じ日本語主専攻であっても訪日や留学を希望しているとは限らず、履行科目が自分の希望する将来とは関連のない学生がいることも予想される。留学を強く希望する者にとって、大学教科の日本語は、学習内容と自ら欲する動機づけが近接していると考えられる。これに対し、訪日や留学にそれほど強い意志を有していない学生にとって、大学教科の日本語は、学習内容と自ら欲する動機づけに一致していない部分が多いと予想される。

2.2 「内発的」動機づけの解釈

別視点からの問題点は、動機づけ研究で汎用されている「内/外発的動機づけ(Deci1975)」の定義とその解釈である⁴。「子の曰く、是を知る者は是を好む者に如かず。是を好む者は是を楽しむ者に如かず。」(論語卷第三雍也第六)とある

ように、学習者は学習活動そのものを堪能すべきである（学習活動の目的化）という教育観は古くから存在していた。また、教育者も学習活動そのものに意義を見出せるように働きかけるべきだという論調が教育界には根強い（速水 1998）。

鹿毛（1994：351）は「内／外発的動機づけ」の分類基準を複数挙げ、その性質を説明しているが、数ある分類基準の中で最も広く認識されているのは、「学習活動が目的的（内発的）か手段的（外発的）か」であると述べている。動機づけ研究での操作的定義や、因子分析などの解釈でも、内発的動機づけに「学習そのものが面白い」という項目が含まれていることが多い。また Deci & Ryan（1985）は「自己決定理論」を提唱し、それまで対極に位置していた「内発的／外発的動機づけ」を連続的なものとして捉え直している。この枠組みでは、外発的動機づけの中にも自己決定性に段階があり、低次から高次への段階として「外的調整」「取り入れ的調整」「同一的調整」「統合的調整」が設定されている。この自己決定理論は、学習活動の手段化を部分的には評価した理論的枠組みではある。ただしこの理論においても、手段性を伴わない内発的動機づけが、最も自己決定性の高い動機として理念化されている。このため手段性を伴った学習活動は、目的化された学習活動よりも自己決定性が常時低いということが前提となっている（伊田 2002）。

しかしながら表層的な学習目的のみを概観することで、内発的動機づけか外発的動機づけかを判断するのは疑問が残る。教職科目を選択している大学生を対象にした速水（1996）の調査では、自己決定理論では隣接している段階である「同一的調整」と「取り入れ的調整」とは無相関であり、「内発的動機づけ」と「取り入れ的調整」とでは中程度の相関が見られている。この結果は、内発的動機づけが最も自己決定性が高いという、理論上の想定とは異なる可能性を示している。

近年は進学や就職など、学習活動が手段化された動機づけを、より積極的に評価する動きが見られるようになってきている。たとえば市川（1995a、1995b）では、「勉強は何のためにするか」という問いに対する高校生の自由記述を収集し、帰納的に「充実志向」「訓練志向」「実用志向」「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」という6つの要因に分類している。さらに6つの要因を「学習内容の重要性」と「賞罰の直接性」という二軸で構造化し、「2要因モデル」を提唱した（図1）。上記6つの志向性のうち、「充実志向」はその解釈が「学習自体がおもしろい」ということであるから、従来から広く認識されている「内発的動機づけ」に近い概念であると考えられる。また「実用志向」はその解釈が「仕事や生活に生かす」ということであるから、従来の枠組みであると手段性の高い「外発的動機づけ」に位置づけられるだろう。さらに市川（1995b）では高校生359名を対象に、各要因につき6項目、計36項目で6つの志向性を測定し、相互の相関関係が観測されている。その結果「充実志向」と「実用志向」、及び「学習の功利性」という軸では中間に位置する「訓練志向（頭をきたえるため）」に比較的高い正の相関が見られている。この結果を踏まえ、市川・堀野・久保（1998）は、この「実用志向」は学習活動が手段化した（例：「外国に行くので英語を学ぶ」「物理学をやりたいので数学を学ぶ」）志向性であるものの、「学んだことを生かす」という教育目標にも十分適っている動機づけとして、高く評価している。

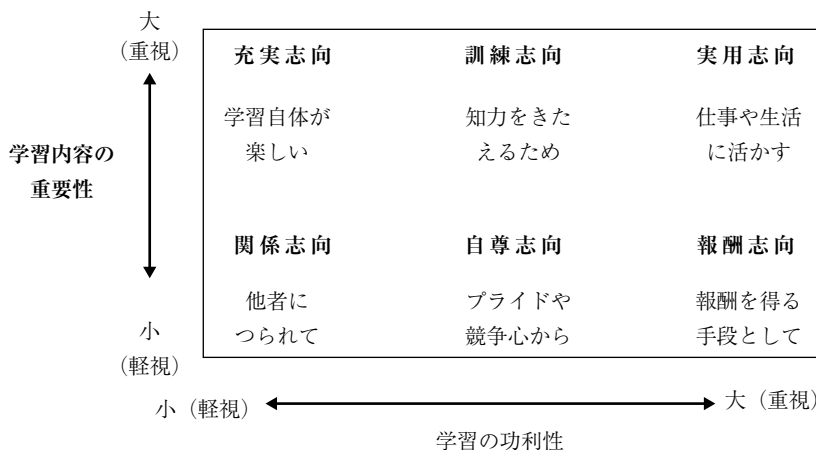


図1 市川（1995a・1995b）による2要因モデル

教育現場を見ても、「今は決まった目標もないが、日本語レベルの高い大学の友人と一緒にいたら楽しい」「ロシアに進出した日本企業に就職し、日露の懸け橋となるのが自分を活用する最善の道だ」と述べる学生が存在する。前者の学生は学習活動の目的性が高い反面、自律性がやや低い学習者と言えるが、後者は学習活動が手段的となり、かつ自律性が高いと言えよう。いずれにせよ、どちらの動機づけがより理想的であるかを述べるのは決して簡単なことではないはずである。

deCharms (1968) は、自己の行為における因果性の所在 (locus of causality) を述べ、自らの行為の原因や理由が、自分自身にあると認識すれば内発的に動機づけられると感じ、反対に環境や外的な力に動かされていると感じた場合、外発的に動機づけられていると感じるといふ。さらに速水 (1998) は学習活動の目的 / 手段性と、自 / 他律性の次元が一致しないことを指摘し、両者を独立させ、後者の「自ら課題を見つけ、そこに接近していこう」という自律性こそが、内発的動機の重要な指標であることを述べている。したがって動機づけが内発的であるか否かは、学習活動の目的内容と自律性を分離した上で考察しなければならず、前者の目的内容と後者の自律性を測定する指標を別途に設定しなければならない。また、自律性に立脚する動機づけこそが、真に内部から欲する原動力となっていると考えられる。このため本稿ではまず日本語学習の目的内容に関する動機づけを、先行研究から作成する。

2.3 動機づけの価値的側面——日本語学習課題価値尺度の作成

学習活動における自律性の強度を一旦は区分した上で、特定の学習領域の動機づけを把握し、学習内容の個人的な目的や意味づけを重視した調査として、伊田による一連の研究が挙げられる (伊田 2001b, 2003a, 2003b, 2004)。まず伊田 (2003b) は、動機づけ研究で一主流をなした Atkinson (1964) の「期待 (expectancy) × 価値 (value)」理論をとりあげ、後者の価値の重要性を強調している。Atkinson (1964) によると動機づけの二側面のうち、「期待」は課題の達成可能性に関する主観的予想であり、「価値」は行動に立脚する主体的な認識であるという。

伊田 (2001b) は、教育場面での動機づけの価値的側面をより重視し、Eccles & Wigfield (1985) が唱導する課題価値 (task values) を、さらに精緻化した課題価値評定尺度を作成している。この課題価値は「内発・興味価値 (interest or intrinsic value)」、「獲得価値 (attainment value)」、「利用価値 (utility value)」の3つの価値から構成されている (Eccles & Wigfield 1985)。

まず内発・興味価値であるが、活動そのものへの従事を楽しむを見出す価値である。これは広く認識されている内発的動機づけ (Deci 1975) の概念である「学習活動そのものが楽しいから勉強する」とほぼ同義であると考えられるだろう。ただし伊田 (2001b) の課題価値評定尺度は、学習活動の目的化のみが内発的動機づけであるとは解釈していないため、誤解を回避するためにこの価値を「興味価値」と命名している。

獲得価値は、所与の課題で望ましい成績を修めようとする価値である。この獲得価値はいくつかの次元から構成され、課題難度の認識や、課題を遂行することで得られる自己認識 (能力、男 / 女性性)、社会的に望ましい (望ましくない) 価値を自己の特性として取り込んでいく要素などが含まれる。Eccles & Wigfield (1985) によると、獲得価値は個人の希求と自己認識との相互作用によってその内質が決定されるという。伊田 (2001b) は獲得価値のうち、ある内容を学習することが、自分から見て望ましい自己像獲得につながると判断される獲得価値を「私的獲得価値」とした。一方で、ある内容を学習することが他者から見て望ましいと (本人が) 認知している獲得価値を「公的獲得価値」としている。利用価値は、学習内容が大学入学時の専攻科決定や、将来の職業選択など、長期・短期の目標達成に貢献すると認識されている価値である。Eccles & Wigfield (1985) の考えでは、この利用価値は、人生にわたる長期展望が可能となる青年期になって初めて出現する価値である。また高等教育機関では授業科目の選択肢が増え、教育機関での言動 (コース決定、ないし怠学や長期欠席など) が、後続する人生段階に影響を与えるという責任性が認識される価値でもある。Eccles & Wigfield は、学生に将来性を示すためにもこの価値は重要であり、利用価値は学校教育においても十分説明されるべきであると述べている。伊田 (2001b) は上記利用価値を、学習内容が就職や進学試験などで合格するために必要であると認識される「制度的利用価値」と、就職後の職業実践の領域で学習内容の有用性が高いと認識される「実践的利用価値」に二分している。

本稿では伊田 (2001b) が命名した「興味価値」「私的獲得価値」「公的獲得価値」「制度的利用価値」の名称をそのまま用いる。「興味価値」は、日本語教育の現場に即していえば、先行研究の質問項目にも見受けられる「日本語の授業は勉強していて面白い」などの価値が考えられる。「私的獲得価値」は「日本語の授業は、自分を他者とは違う個性的な人間にする」などの項目内容が考えられる。「公的獲得価値」は「日本語は知っていると周囲からかっこいいと思われる言語だ」などの項目が考えられるだろう。「制度的利用価値」を日本語教育の状況に当てはめた場合、「日本語の授業は日本語能力試験合格に役立つ」などの、より具体的な項目が考えられる。さらに本稿では、「実践的利用価値」を大学卒業後の職場での実用性をさす「職業的利用価値」と、実際に日本で生活する上での実用性をさす「留学生生活利用価値」に二分した。留学や日本語母語話者との接触願望は、日本語教育の動機づけを取り扱った研究でもほぼ言及されており、先述した国際交流基金 (2013) やバルスコワ (2006)、阪上 (2011) の研究でも、学習動機づけとして重要な位置を占めているためである。職業的利用価値の質問項目としては「日本語の授業は職場の問題解決につながる科目だ」などの項目が考えられ、留学生生活利用価値の項目は「日本語の授業は日本で日本人とコミュニケーションをする際に役立つ」などが考えられるだろう。先行研究の課題価値と、本稿の課題価値の設定は図2のようにまとめられる。

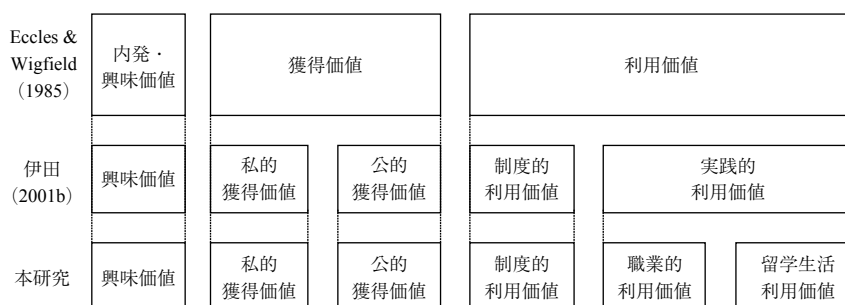


図2 先行研究の課題価値の概念と、本研究の課題価値の関連

Deci & Ryan (1985) が提唱する自己決定理論では、行動における因果律の所在や学習活動の目的 / 手段化によって内発的動機づけから、「統合的調整」「同一的調整」「取り入れ的調整」「外的調整」(これら4つが外発的動機づけ)までが序列化されている。またこの理論では、当初は社会や外側からの刺激などに基づいていた自己の行動が、次第に自己の価値と同一化していく過程が「内在化 (internalization) 」(Ryan & Deci 2000) という用語で捉えられている。しかしながら、課題価値評定尺度には自律性そのものが含まれておらず (伊田 2001b)、どの価値にも外的刺激と関わりなく、自身が欲する価値と一致している可能性を有している。伊田 (2001b) は、価値がどの程度自身が欲するものとして理解しているかを分析するために Losier & Koestner (1999) の手法に則り、課題価値と個人的重要性 (personal relevance) の関連を分析している。調査の結果、図2であげた課題価値はいずれも個人的重要性和中程度以上の相関が見られており、いずれの価値も学習者が自ら欲するものとして認識していることが証明されている⁵。今後動機づけ研究は、価値的側面こそ注視する部分であり (Brophy 1999)、特に青年期以降 (大学生など) の動機づけを考察する際、学習者による学習の価値づけを看過できないことが指摘されている (速水 1995)。本稿は、学習活動における手段性の希薄化によって内在化が進むとは捉えず、あくまで日本語学習動機づけの価値観が並列されているという見解に基づいて調査を進めていく。質問紙調査などではなく、普段のロシア人大学生との対話でも「日本語能力試験に合格したい」「日本で働きたい」という声の時折聞かれる。この意思表示は、社会的評価など外的な力に動かされたものだけではなく、自身の将来を見据えた言葉でもあると考えるためである。上記をまとめると本研究の目的は以下になる。

- (1) 日本語学習の課題価値の枠組みから、ロシア人大学生日本語学習者の動機づけを多角的に分析する。
- (2) 上 / 下級生別・留学希望の強度によって、課題価値の認識に相違があるか否かを検証する。

3. 調査方法と結果

3.1 調査手順と調査協力者、調査時期

イルクーツク、プリヤート、ノヴォシビルスクで日本語を主専攻とする4つの大学の日本人教師に、メールや教師研修会等で研究の意図を伝え、質問紙（日本語版、ロシア語版・調査実施用）をメールで送信した。調査許可を得た上で、質問紙ロシア語版をコピーし、調査を実施した。回答に不備のなかった117名（配布回収率：75.5%，平均年齢：19.9歳，SD：1.48）を分析対象とした。学年と男女子人数は表1に示される。調査時期は2013年6月～7月である。

表1 調査協力者の学年と性別

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	計
男子学生	3	2	5	4	3	17
女子学生	12	22	20	27	17	98
性別不詳	1		1			2
						117

3.2 質問紙の作成と構成——課題価値尺度と留学希望度

本研究で検証する課題価値評定尺度は、心理学系科目を履修する大学・短期大学・専門学校を対象にして作成された伊田（2001b）の課題価値評定尺度を、日本語科目についての価値を質問する項目に加筆修正したものである。伊田（2001b）の課題価値評定尺度は全30項目であり、単独尺度内に6項目含まれている。本研究は協力者の負担を極力軽減すべく、項目総数を同数（30項目）にし、伊田（2001b）で用いられている課題価値評定尺度内から各1項目削除し、留学生生活利用価値（計5項目）を設定している。このため本研究の課題価値評定尺度は興味価値、私的獲得価値、公的獲得価値、制度的獲得価値、職業的利用価値、留学生生活利用価値についての各5項目、計30項目から構成される。興味価値、私的獲得価値、公的獲得価値、制度的獲得価値、職業的利用価値についての質問項目は、伊田（2001b）で使用された質問項目の前に「日本語・日本語の授業は」という語句を加えているが、その他の項目内容は伊田（2001b）と同様である。留学生生活利用価値は、留学生生活を希求し、日本生活に従事する状況を想定した上で、今回新たに質問項目を作成した。留学生生活利用価値についての質問項目は、他の価値群の質問項目と比べ、極端に文量が変わらないように配慮した。

日本語で作成された尺度は、日本語教育を専門とし、ロシアの日本語教育事情を知るロシア人母語話者が翻訳を行った。さらにそのロシア語訳は、日本語教育を専門とし、ロシアの日本語教育事情を知る日本人日本語教師がバックトランスレーションを行い、ロシア語訳の適切性を確認した。回答は「全然当てはまらない」から「非常によくあてはまる」までの7段階評定を設定している。「以下①から⑳まで、日本語の授業についての質問があります。この質問が、あなたにとってどれだけあてはまるか、1-2-3-4-5-6-7の数値で評定してください。あまり深く考えず、気楽にお答えください。」と教示し、回答を求めた。

今後の日本への留学希望度については、「1. 既に日本への留学が決まっている。」「2. 機会があれば（もう一度）行ってみたい（行こうと思っている。）」「3. 行きたいが、経済的な理由などで行けそうにない。」「4. 日本に留学したいかどうかまだわからない。」「5. 留学したくない。」の中から1つを選択させた。選択肢1と2を選んだものを「留学希望積極群」、3～5を選んだものを「留学希望消極群」とした。調査協力者117名のうち、留学希望度に記述のなかった3名を除いた114名を、下級生（3年生以下）留学積極群36名、下級生（同左）留学消極群26名、上級生（4・5年生）留学積極群18名、上級生（同左）留学消極群34名と分類した。

4. 結果

4.1 日本語学習課題価値評定尺度

項目作成時点で6つの課題価値を設定していたため、主因子法により6因子の抽出を試みたが、解釈可能な結果にい

表 2 日本語学習の課題価値尺度項目の分析結果 6

No.	項目	分類	F1	F2	F3	F4	F5	Ave	SD	IT相関
10.	学ぶと自分自身のことがより理解できるようになる内容である。	【私】	.90	-.08	-.08	-.11	.13	4.17	1.56	.78
11.	学んでいて満足感が得られる内容である。	【興】	.89	.03	.13	-.03	-.20	5.09	1.63	.83
19.	自分の個性を活かすのに役立つような内容である。	【私】	.87	-.10	-.07	.07	.13	4.21	1.69	.85
3.	学ぶことによってより自分らしい自分に近づく内容である。	【私】	.87	-.15	.13	-.04	.02	4.38	1.70	.82
13.	興味を持って学ぶことができるような内容である。	【興】	.78	.23	-.04	.01	-.08	5.60	1.36	.83
22.	自分という人間に対して興味関心を持つような内容である。	【私】	.77	-.08	-.05	.04	.20	4.03	1.65	.81
24.	学んでいて楽しいと感じられる内容である。	【興】	.69	.17	-.05	-.01	.00	5.36	1.53	.75
28.	学ぶことで人間的に成長と思えるような内容である。	【私】	.66	.03	-.04	.09	.12	5.07	1.61	.76
1.	学んでいて面白いと感じられる内容である。	【興】	.58	.32	.18	-.11	-.14	5.99	1.24	.72
17.	学んでいて好奇心がわいてくるような内容である。	【興】	.49	.32	-.05	.08	.03	5.60	1.40	.69
16.	日本でコミュニケーションするのに役立つと思える内容である。	【留】	-.06	.94	.00	-.10	.07	6.37	1.09	.86
29.	留学をするために役に立つと思える内容である。	【留】	-.15	.93	.04	.02	.03	6.27	1.13	.83
20.	日本語能力試験等の資格試験に役に立つ内容である。	【制】	.05	.83	-.15	.00	.13	6.26	1.22	.77
4.	日本での一般生活で役に立つと思われる内容である。	【留】	.15	.63	.17	-.07	-.05	6.09	1.32	.74
9.	留学先の学校の授業を理解するのに役に立つと思える内容である。	【留】	.05	.63	.06	-.01	.16	6.20	1.13	.72
5.	身につけているとカッコいいと思える内容である。	【公】	.09	.52	.04	.25	-.20	6.03	1.29	.57
27.	就職や進学をしようとする際に役に立つ内容である。	【制】	-.21	.01	.88	.06	.14	5.31	1.60	.78
2.	就職や進学の試験突破にとって大切な内容である。	【制】	.06	.01	.84	-.09	-.19	5.32	1.52	.67
6.	就職または進学できる可能性の高まる内容である。	【制】	-.04	.15	.74	-.01	-.02	5.30	1.52	.71
15.	希望する職業に就くための試験に必要な内容である。	【制】	.13	-.09	.68	-.14	.30	4.97	1.74	.78
8.	将来社会人として活動する上で大切な内容である。	【職】	.22	-.07	.54	.24	-.01	4.84	1.58	.70
12.	職業を通して社会に貢献しようとするときに役立つ内容である。	【職】	.16	-.08	.49	.18	.18	4.74	1.57	.70
30.	学ぶと人よりかしくなると思えるような内容である。	【公】	-.01	-.02	-.04	.83	-.16	4.38	1.64	.61
14.	詳しく知っていると他者から尊敬されるような内容である。	【公】	.18	-.05	-.01	.70	.13	5.01	1.50	.69
7.	学んだことが他の人に自慢できるような内容である。	【公】	-.04	.00	-.03	.63	.07	4.35	1.82	.55
26.	知っている周囲からできる人として見られるような内容である。	【公】	-.22	.37	.16	.50	.07	5.31	1.51	.55
25.	将来仕事の中で直面する課題を解決するのに役立つ内容である。	【職】	.03	.15	.24	-.08	.69	4.79	1.56	.84
23.	将来仕事における実践で生かすことができる内容である。	【職】	.07	.12	.39	-.14	.55	5.17	1.60	.75
18.	将来仕事に関わる社会的な問題を理解するのに役立つ内容である。	【職】	.26	-.19	.11	.12	.48	5.24	1.50	.57
21.	日本での問題解決に役に立つと思える内容である。	【留】	.17	.35	-.23	.09	.42	4.50	1.55	.53
			F1	F2	F3	F4	F5	Ave	SD	α
	F1：興味・私的獲得価値		-	.57	.62	.49	.57	4.94	1.28	.94
	右上：因子間相関	F2：留学生生活利用価値	.62	-	.54	.44	.41	6.20	0.99	.90
	左下：尺度間得点間相関	F3：制度的利用価値	.66	.56	-	.34	.56	5.08	1.29	.89
	相関係数は全て $p < .001$	F4：公的獲得価値	.48	.48	.41	-	.40	4.76	1.27	.78
	(N=117)	F5：職業的利用価値	.72	.59	.73	.47	-	4.92	1.27	.83

【興】…興味価値、【私】…私的獲得価値、【留】…留学生生活利用価値、【制】…制度的利用価値、
【公】…公的獲得価値、【職】…職業利用価値

たならなかった。このため、抽出因子数を5に減じ、固有値1以上を基準として因子間相関が前提となっているプロマックス回転を行った。因子パターンの数値をもとに見ていくと、第1因子は私的獲得価値と興味価値をすべて含んだ計10項目から構成されている。このためこの因子を「興味・私的獲得価値」とした。第2因子は6項目から構成され、制度的利用価値、公的獲得価値に関する質問事項がそれぞれ1項目含まれているが、全体的な構成から留学生活利用価値とした。第3因子は職業的利用価値の2項目が含まれているが、制度的利用価値が多数の4項目を占めていることから、制度的利用価値の名称を用いることとした。第4因子は4項目の全てが設定した公的獲得価値から構成されるため、名称をそのまま用いることとした。第5因子は4項目から構成され、留学生活利用価値の1項目も含まれているが、全体的な構成から職業的利用価値とした(図2参照)。

続いて第1因子の興味・私的獲得価値について弁別可能性を確認するため、第1因子の10項目のみを対象にした二次的な因子分析を試行した。主因子法により抽出因子数を2に指定し、プロマックス回転を行ったところ、第1因子は私的獲得価値の5項目に、第2因子は興味価値の5項目に設定通り分類された。このため、設定した全30項目を採択した上で6つの下位尺度を構成することとした。内的整合性による信頼性係数は $\alpha = .78 \sim .93$ であり、十分な内的整合性が確認された。

課題価値の下位尺度間(表2～表4)を概観すると、公的獲得価値と他の価値との相関が相対的に低い数値にとどまっている($r = .41 \sim .48$)。これに比し、興味価値は公的獲得価値を除いた他の価値と相対的に高い数値を示している($r = .62 \sim .79$)。

表3 各課題価値評定尺度の数値と2要因分散分析の結果

No.	項目	分類	F1	F2	Ave	SD	IT相関
19.	自分の個性を活かすのに役立つような内容である。	【私】	.92	.01	4.21	1.69	.89
22.	自分という人間に対して興味関心を持つような内容である。	【私】	.89	.00	4.03	1.65	.84
10.	学ぶと自分自身のことがよりよく理解できるようになる内容である。	【私】	.82	.03	4.17	1.56	.81
28.	学ぶことで人間的に成長と思えるような内容である。	【私】	.69	.13	5.07	1.61	.77
3.	学ぶことによってより自分らしい自分に近づくのである。	【私】	.69	.19	4.38	1.70	.82
1.	学んでいて面白いと感じられる内容である。	【興】	-.03	.84	5.99	1.24	.76
24.	学んでいて楽しいと感じられる内容である。	【興】	.04	.79	5.36	1.53	.77
13.	興味を持って学ぶことができるような内容である。	【興】	.13	.79	5.60	1.36	.85
17.	学んでいて好奇心がわいてくるような内容である。	【興】	.06	.71	5.60	1.40	.72
11.	学んでいて満足感が得られる内容である。	【興】	.21	.70	5.09	1.63	.82
			F1	F2	Ave	SD	α
	右上: 因子間相関	F1: 私的獲得価値		.78	4.37	1.46	.93
	左下: 尺度間得点間相関	F2: 興味価値	.79		5.52	1.24	.91

相関係数は全て $p < .001$ (N=117)

表4 興味価値、私的獲得価値と他の価値との相関

	留学生活利用価値	制度的利用価値	公的獲得価値	職業利用価値
私的獲得価値	.52	.62	.44	.71
興味価値	.65	.62	.46	.65

相関係数は全て $p < .001$ (N=117)

4.3 上 / 下級生、留学希望度による比較

上記の課題価値評定尺度の項目平均値を従属変数とし、上 / 下級生、及び留学希望度を独立変数とした、 2×2 の分散分析を行った。分析の結果、交互作用はいずれの課題価値評定尺度においても有意差が観測されなかった。このため、上 / 下級生別と留学希望度による、それぞれの主効果を分析した。今回は「興味・私的獲得価値」「留学生活利用価値」「制度的利用価値」「的獲得価値」「職業的利用価値」の5つの因子における有意差を検定するため、Bonferroni 法により $p < 0.01$ を有意水準とした。分析の結果、上 / 下級生による主効果は見られなかったが、全ての課題価値で留学希望度による主効果が観測された（興味・私的獲得価値… (F (1, 110) =15.49, $p < .001$)、留学生活利用価値… (F (1, 110) =9.02, $p < .01$)。制度的利用価値… (F (1, 110) =22.91, $p < .001$)、公的獲得価値… (F (1, 110) =11.15, $p < .01$)、職業的利用価値… (F (1, 110) =10.88, $p < .01$)。留学希望度による価値の認識の差は、二次的な因子分析で分別された私的獲得価値、興味価値についても同様に見られた（私的獲得価値… F (1, 110) =11.57, $p < .01$ 、興味価値… F (1, 110) =16.15, $p < .001$ 、表 5 参照）。

上 / 下級生による課題価値の有意差は見られなかったものの、留学希望積極群と留学希望消極群の人数比率差が、上 / 下級生によって生じているか否かを χ^2 検定で分析した。分析の結果、有意な人数比率差が見られた ($\chi^2 = 6.384$, $df = 1, p < .05$)。

表 5 各課題価値評定尺度の数値と 2 要因分散分析の結果

	下級生 (N=64)		上級生 (N=50)		主効果	
	留学希望積極群 (N=37)	留学希望消極群 (N=27)	留学希望積極群 (N=17)	留学希望消極群 (N=33)	留学希望度 F (1, 110)	上/下級生 F (1, 110)
興味・私的獲得価値	5.59 (0.81)	4.75 (1.70)	5.25 (0.81)	4.26 (1.18)	15.49***	3.19
留学生活利用価値	6.63 (0.45)	6.20 (1.31)	6.38 (0.55)	5.63 (1.08)	9.02**	4.40
制度的利用価値	5.74 (0.93)	4.89 (1.47)	5.46 (0.82)	4.43 (1.20)	22.91***	2.71
公的獲得価値	5.18 (0.95)	4.20 (1.71)	5.16 (0.98)	4.53 (1.14)	11.15**	0.45
職業的利用価値	5.32 (0.99)	4.72 (1.55)	5.42 (0.86)	4.46 (1.24)	10.88**	0.10
私的獲得価値	5.04 (0.98)	4.12 (1.95)	4.63 (1.05)	3.70 (1.37)	11.57**	2.33
興味価値	6.14 (0.77)	5.37 (1.66)	5.85 (0.65)	4.82 (1.17)	16.15***	3.39

表中上段は平均値、下段は標準偏差。** $p < .01$, *** $p < .001$

5. 考察

5.1 各課題価値に関して

本稿においては当初 6 つの因子を想定し、5 つの因子が抽出された。しかしながら、必ずしも想定された通りの課題価値に分別されたわけではなく、それぞれの課題価値には混在された項目が見られているのも事実である。以下、各尺度の性向を考慮しながら、その原因について述べていく。

まず、興味価値と私的獲得価値が第 1 因子内に収斂されている。初回の因子分析では弁別できなかったが、先行研究

でも、両価値の間には高い相関が報告されている (Eccles & Wigfield 1995、伊田 2001b、2003a)。概念的定義から考えても、活動そのものへの従事に意義を見出す興味価値と、自ら望ましいと想定する自己像へと接近しようとする私的獲得価値には、共通する部分が多分にあるといえるだろう。こういった概念的近似性が、第1因子内に収斂した原因として考えられる。第2因子は、日本での生活を送る上で重要と思われる項目を中心に構成されている。「日本語能力試験合格」といった制度的利用価値についての項目や、「身に付けているとカッコいい」という公的獲得価値に関する項目も含まれている。しかしながら日本語能力試験は、日本への留学、特に高等教育機関への留学条件として実質的な役割を果たしている。またロシアから日本への留学を決定する際は、日本語に習熟し、学内選抜や教育機関の教授陣からの推挙を伴うことが多く、日本への留学が「選抜者」として認識される可能性が高い。このような経緯から両項目が留学生活利用価値に含まれたのではないかと考えられる。第3因子は制度的利用価値に関する項目を中心に構成されているが、職業的利用価値に関しても2項目含まれている。先行研究 (伊田 2001b、2003a) でも、両価値7は中程度以上の相関を見せるか、1つの因子内に収斂されるなど、価値の性向としては類似している部分も大きいことが考えられる。第3因子内に包まれた職業的利用価値の項目は「将来社会人として活動する上で大切である」「職業を通して社会に貢献する際に役立つ」である。このため、この両項目は進学・就職試験後に連続する時間帯として認識されていることも考えられる。第5因子は職業的利用価値に関する項目を中心に構成されているが、留学生活利用価値に関しても1項目含まれている。この項目は「日本での問題解決に役立つ」となっており、特に勤務拠点や実用的知識が求められる職場が日本になる状況も考えられ、必ずしも異質な項目ではないと判断できる。

5.2 下位尺度の相関から

次に課題価値評定の下位尺度間の相関から、以下のことが述べられる。国内日本語学習者を対象とした小林 (2008) の研究では、学習活動が目的化した「日本語学習への興味」と、日本語を使った企業への就職という学習活動が手段化した「道具的志向」とでは低い相関しか観測されていない。この結果から小林 (2008) は、Deci & Ryan (1985) の自己決定理論の観点から、「道具的志向」は自己決定性の低い動機に分類している⁸。これに対して、ウクライナの大学生日本語学習者を対象とした大西 (2014) の研究では、上/下級生に見られる動機構造に若干の相違が見られるものの、学習活動が手段化した「将来実用志向 (低学年)」「キャリア志向 (高学年)」が、日本文学・文化、日本語への興味に関する「日本語日本文化志向」とに中程度の相関が見られている。このため日本語・日本人との接触が極めて限定的なウクライナでは、「それぞれの動機が背反し合うのではなく、(中略) 相互に関連を持つことが示されたため、教育支援をする際には双方の動機を考慮すべきである (大西 2014: 76)」と述べ、手段化された学習活動を評価している。

ロシア人大学生を対象とした今回の調査は、学習活動が目的化された性向の強い興味価値と、学習活動が手段化された性向の強い制度的利用価値、職業的利用価値が比較的高い相関を示している。このことから、ロシアにおいては学習活動そのものへの興味と、学習内容を生かした将来設計は相反する性格ではなく、相互に関連付けて相乗効果が可能な価値であることが示唆される。また今回の結果から、ロシア人大学生にとって「日本語の勉強そのものが面白い」という価値は、学習活動の手段性が希薄化することによって内在化したとは言い難い。むしろ、「日本語を進学・就職・実地で生かす」という学習の手段化と、授業への関心という学習の目的化は、どの段階においても両立可能であることを示している。

これまで動機づけ研究全般では、学習活動そのものが目的化された動機づけを保持することが理想化され、具体的報酬や進学、就職などの見返りを求める動機づけは全て「外発的」であるとされ、忌避されてきた (速水 1998)。速水によると「内発的」動機づけの考え方は以下の経緯で浸透したという。1950～60年代における実験結果から、課題達成後、金銭等の報酬を与えると内発的動機づけが低下するという「アンダーマイニング効果 (鹿毛 1994)」が確認された。このため、生来人間の行動エネルギーは内部に存在すると認識され、これ以降でも外発的動機づけが内発的動機づけを抑制しうる研究例が示された。一連の研究は一般的な学習動機づけからの研究であるが、民主的な教育の普及と相まって教科教育全般に知られるようになったという。波多野・稲垣 (1971) は内発的動機づけを、知的好奇心から生成される「認知的動機づけ」と、周囲からの承認欲求や使命感から構成される「社会的動機づけ」の二側面から議論している。また内発的動機づけの研究に関しては、上記2つの動機づけのうち、認知的側面の観点のみでその是非が議論され、向社会性機能の分析は遅れを取っており、両者を統合するには時期尚早であることを述べている。この課題は伊田

(2001a: 42) が「忘れ去られた課題」と呼んだように、現時点でも検証が進んでいるとはいえ、学習活動が生起する文脈や状況を考慮に入れた研究が望まれていると考えられる。波多野・稲垣 (1971) が述べるように、教育者は生来持つ知的好奇心のみによって学習を仕向けるべきであるという見解は、人間の認知的側面を過度に重視しすぎており、人間が社会的存在であることを看過していると言えるだろう。そもそも大学の学習内容が実地で生かされることが「実利面を強調しすぎて教育の目的に適っていない」と即断するのはやや強引な面があるのではないかと考えられる。というのも、学習者がかつての学習内容を現場・職場で活用するのは、向社会性を伴った行為であり、日本語を教えている立場としても、望ましい姿だと判断できるからである。学習の手段化のみに重点が置かれるのは問題視するべきであるが、それ自体は決して批判されるべきことではないはずである。本稿はロシアの一地域の学習動機づけを分析したものである。しかしながら、学習活動の目的化こそが重要であり、かつそのみが内発的動機づけの源泉であるという従来の定説に関して、筆者はやや懐疑的である。

分析前に設定した、興味価値、私的獲得価値、留学生活利用価値、制度的利用価値、職業利用価値は相互に中程度以上の相関を示している。これに比し、公的獲得価値は他のどの価値とも中程度の相関にとどまっている。これは2要因モデル(市川1995a, 1995b)と類似した傾向にあると考えられる。市川(1995a, 1995b)の研究では「プライドや競争心から学習する」という「自尊志向」は、学習内容の重要性が高い「充実志向」「訓練志向」「実用志向」とは相関が低いという結果が見られている。本研究における他の課題価値尺度が「自己に資する」「自己向上」という志向性が強いのに対し、公的獲得価値の概略的定義は「周囲からよく見られたい」というものであり、他の価値とはやや志向性が異なるために相関係数が低下したのではないかと考えられる。

5.3 課題価値の個人差

まずは留学希望強度による、課題価値の認識の差について述べる。調査実施前に予想したように、留学希望積極群は留学希望消極群よりも、全ての課題価値の重要性を認識している。海外での日本語教育は、実際に日本への渡航を意識するか否かによって学習価値の捉え方が異なり、さらには学習への取り組みにも影響を与えることが予想される。鹿毛(1994)は動機づけの様々な源泉や、内発的動機づけに関するいくつかの性質を述べている。それによると、内発的動機づけとは「自己目的的な学習の生起・維持過程」であり、かつ「熟達志向性」という性質を併せ持ったものであるという。後者の「熟達志向性」は認知的動機、好奇心、挑戦、成就といった概念を統合したもので、知識を深めたり技能を高めたりする方向への学習を志向するものであるという。前者の「自己目的」は Heckhausen (1991) が指摘する「内容同質性 (thematic similarity)」、つまり手段 (the means: 教育場面では学習、及び学習内容) と、目的 (the ends) の関係を含む。また、Heckhausen (1991) は学習内容が目的と一貫性を持つ場合、内発的に動機づけられると主張している。鹿毛や Heckhausen による観点から見ると、留学希望者積極群は学習内容と目的の一貫性が保たれている部分が多いと言える。逆に留学希望者消極群は、学習内容と目的との間に一貫性のない部分が多く、それが留学希望積極群と比して全ての下位尺度で、価値の重要性の認識が低いという結果に至ったと考えられる。

次に上/下級生による比較について述べる。2×2の分散分析では、上/下級生による課題価値の重要性の認識に有意差がないことが明らかになった。しかしながら χ^2 検定の結果、上級生は下級生に比べ、留学を積極的に望む者が有意に減少することが確認された。これは、入学当初は日本という異国に対して憧憬を抱き、訪日や留学という希望を持っていたのが、進級や卒業という現実的な問題の対処に追われることで、そういった願望が衰微していることを示唆している。また学年の進級に伴い、学習への取り組みに陰りが見られることが教育現場からは報告されている。しかしそれは、進級や慣れに伴う動機づけの弱化というよりも、時間の経過とともに自身の日本行きの可否が認識できるようになり、その認識が日々の日本語学習の取り組みに大きな影響を与えていると言える。今回の調査協力者が在住するイルクーツク、プリヤート、ノヴォシビルスクは、ロシアの中でも日本語教育が熱心に行われている地域であり、優秀な学生を毎年輩出している。10月下旬に開催されるモスクワ国際弁論大会では、当地域からの選抜者が毎年上位に入るなど、広大なロシアの日本語教育の中でも中枢を担う地域である。さらに日本の各都市と姉妹都市の提携を結ぶなど、文化交流の動きも見られている。しかしながら上記の都市は日本を実感するには距離的に難しく、また直行便もないため訪日は極めて高額であり、一般的であるとは言い難い。訪日が可能となるのは、成績優秀でいくつかの学内外の選考試験で選出された学

生か、経済的にそれだけの余裕がある学生に限定されていると推察される。このため、日本への渡航がもはや考えられない上級生は、日本語学習が自己啓発や自己向上につながるとは考えられなくなっており、近い将来日本語学習から離れる危険性が高いと考えられるだろう。特に私的獲得価値は全ての課題価値評定尺度の中で唯一中央値(40)を下回るなど、相対的に数値が低下していることがわかる。逆に学年が進んでも訪日に関して強い希望を保持している学生は、継続して日本語学習に取り組む可能性が高い。本稿で実施した分析から、学習活動そのものに興味を持ったロシア人大学生であれ、学習活動を手段化しているロシア人大学生であれ、渡日や日本での生活を想定した教室活動は重要度が高いと考えられる。

6. まとめと今後の課題

本研究はロシア人大学生の日本語学習動機づけを、課題価値評定尺度を用いることによって分析した。分析の結果から、ロシア人大学生は日本語学習そのものに興味を持ち、かつ学習内容を実用的な面においても活用しようとしている可能性が高いと言える。それ自体は国際交流基金の調査(2013)からも予測可能な結果であるが、先行研究(ハルスコワ2006、阪上2011)との差異は、学習者が有する背景(上/下級生、留学希望強度)を考慮し、各群が持つ動機づけの差異を明らかにした点である。

以下では今後の研究の展望について述べていきたい。今回の検証は、将来的な研究課題となるロシアの日本語学習動機づけと、自律性との関わりを分析するための予備調査に位置づけられる。したがって自律性を測定する指標を別途に設定しなければならず、また自律性に立脚する動機づけこそが、真に内部から湧出する原動力であろうと予測している。自律性指標として考えられる尺度の候補としては、まずは Erikson (1959) によって提唱された「自我同一性(アイデンティティ)」が挙げられる。佐伯(1995)は「学習」という営みは、自身がどうありたいかという自己(アイデンティティ)形成過程であり、認知や情動に分離できない「人間の全体性」に関わるものと主張している。また、石田(1981:158)は内発的動機づけの理論について「環境を効果的に処理し、全人格的自我関与を伴って行為しているときに人が感じる全体的感情が、人間の発達過程に不可欠の要素であることを強調するものである」と述べている。こういった理論的背景から、石田は「自我同一性」が自律性を包摂することを主張し、自我同一性・内発的動機づけは理論として、自律的な人間性への理解という点を共有していることを述べている。実際の教育現場でも「一体何のために大学に籍を置いているのか。日本語云々以前に、人生の目標を見出せないようである」という学生には学習遅滞が多く見られる。こういった現場の経験からも「自分は一体何者か、どうありたいのか」という自我同一性の確立こそが、自律的な学習の基礎となると仮定しても合点のいくことが多い。自我同一性の測定には下山(1992)のモラトリアム尺度や、谷(2001)の多次元自我同一性尺度などが挙げられるが、いずれの計測法を用いるかは今後検討しなければならない。次段階では今回検証された日本語学習に関する課題価値が、どの程度自律性と関連しているかを分析していきたい。あわせて、今回の調査で行った動機づけに関する質問事項を、より精査することも想定している。

注

1. 大学運営上、留年による自主退学を回避する策を取る大学が多い。学力・成績不振者には追試、再試を実施することで、進級を許可している。このため学力不振、成績下位者となっても危機感がなく、在学期間を無為に過ごすケースが多い。同様の問題は CIS 諸国の1つであるウクライナでも指摘されている(大西2014)。
2. 「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」は対立的な概念として捉えられることが多い。このため「いずれの動機がより成績に影響しうか、学習の継続に機能するか」という視点に陥りがちであり、さらに「道具的動機から統合的動機に移行することが望ましい」という見解が出されることもあった。これは、学習活動そのものが目的化するほど、学習活動の手段性が希薄化し、自律性が高まっていくという自己決定理論(Deci & Ryan 1985、後述)にも影響を受けていると考えられる。
3. ロシアをはじめ、CIS 諸国においては4年(初等教育)-5年(前期中等教育)-2年(後期中等教育)-5年(高等教育)制となっている。ロシアにおいては後期中等教育までが義務教育となっている(岩崎・関2011)。近年、高等教育期間を短縮し、4年で卒業できる学部や教育課程が増えつつある。

4. 「内／外発的動機づけ」は、日本語教育の動機づけ研究では、前節の「統合／道具的動機づけ」と関連づけられ、ほぼ同義的に使用されることが多い。特に道具的動機づけは、学習活動が手段化した動機づけという概念基幹が、旧来の外発的動機づけの操作定義とはほぼ一致していることから、自動的に「外側からの刺激による、自律性の低い動機」と捉えられることが多い。
5. ただし本研究においては調査協力者の絶対数、調査負担、及びそれに付随する調査実現可能性を考慮し、Losier & Koestner (1999) の個人的重要性に関する調査は実施していない。
6. 実際の質問項目では、それぞれ「日本語・日本語の授業は」という文言が書かれている（表中では省略）。
7. 伊田 (2001b) では、職場における実践的活用に資する知識を「実践的価値」、伊田 (2003b) ではそれがさらに細分化されて「職業的価値」となっている。
8. ただし、「日本語学習への興味」にも「道具的志向」にも、コミュニケーション活動への参加を促す役割を持つことを小林 (2008) は述べている。

引用・参考文献

- 石田敏男 (1981) 「内発的動機づけ」遠藤辰夫編『アイデンティティの心理学』149-161. ナカニシヤ出版.
- 伊田勝憲 (2001a) 「内発的動機づけの研究の"忘れ去られた課題"と今後の展望——学習における「手段性」の再評価をめぐる——」『心理発達科学論集』31: 41-49. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科.
- (2001b) 「課題価値測定尺度作成の試み」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』48: 83-95.
- (2002) 「学習動機づけの統合的理解に向けて——課題価値研究の意義と今後の方向性——」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』49: 65-76.
- (2003a) 「教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討——自我同一性、達成動機、職業レディネスと課題価値測定との関連から——」『教育心理学研究』51 (4): 367-377. 日本教育心理学会.
- (2003b) 「高校生版・課題価値測定尺度の作成——英語における学習動機づけを例に——」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』50: 71-81.
- (2004) 「高校生版・課題価値測定尺度の妥当性検討——自意識および達成動機との関連から——」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』51: 117-125.
- 市川伸一 (1995a) 「学習動機の構造と学習観との関連」『日本教育心理学会第 37 回総会発表論文集』: 177. 日本教育心理学会.
- (1995b) 『学習と教育の心理学 (現代心理学入門 3)』岩波書店.
- 市川伸一・堀野緑・久保信子 (1998) 「第 4 部② 学習方法を支える学習観と学習動機」市川伸一編著『認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導』186-202. プレーン出版.
- 岩崎正吾・関啓子 (2011) 『変わるロシアの教育』東洋書店.
- 大西由美 (2014) 『日本語学習者の動機づけに関する縦断的研究: 日本語接触機会が少ない環境の学習者を対象に』北海道大学国際広報メディア・観光学院国際広報メディア専攻博士論文 (未発刊).
- 郭俊海・大北葉子 (2001) 「シンガポール華人大学生の日本語学習動機づけについて」『日本語教育』110: 130-139. 日本語教育学会.
- 鹿毛雅治 (1994) 「内発的動機づけ研究の展望」『教育心理学』42 (3): 345-359. 日本教育心理学会.
- 雲和広 (2011) 『ロシアの人口問題——人が減りつつける社会——』東洋書店.
- 国際交流基金 (2011) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009 年』国際交流基金.
- (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012 年度日本語教育機関調査より』くろしお出版.
- 小林明子 (2008) 「日本語学習者のコミュニケーション意欲と学習動機の関連」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』57: 245-253.
- 佐伯胖 (1995) 『学ぶ』ということの意味』岩波新書.
- 阪上彩子 (2011) 『サハリン国立総合大学 2011 年度年度計画書——添付ファイル 5——サハリンで学ぶ日本語学習者の日本語学習目的』(非公開).

- 嶋津拓 (2011) 「言語政策研究と日本語教育」『日本語教育』150 : 56-69. 日本語教育学会.
- 下山晴彦 (1992) 「大学生のモラトリアムの下位分類の研究——アイデンティティの発達との関連で——」『教育心理学研究』40 (2) : 121-129. 日本教育心理学会.
- 谷冬彦 (2001) 「青年期における同一性の感覚の構造——多次元的自我同一性尺度 (MEIS) の作成」『教育心理学研究』49 (3) : 265-273. 日本教育心理学会.
- 成田高宏 (1998) 「日本語学習動機と成績との関係——タイの大学生の場合——」『世界の日本語教育』8 : 1-11. 国際交流基金.
- 縫部義憲・野野不二夫・伊藤克告 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査」『日本語教育』86 : 162-172. 日本語教育学会.
- 波多野諄余夫・稲垣佳世子 (1971) 『発達と教育における内発的動機づけ』明治図書出版.
- バルスコワ・A (2006) 「ロシア人大学生の日本語学習の動機づけについて」『新潟大学国際センター紀要』2 : 144-151.
- 速水敏彦 (1995) 「外発と内発の間に位置する達成動機づけ」『心理学評論』38 (2) : 171-193. 心理学評論刊行会.
- (1996) 「大学生の動機づけ——教職科目の場合——」『日本教育心理学会第38回総会発表論文集』: 350. 日本教育心理学会.
- (1998) 『自己形成の心理——自律的動機づけ』金子書房.
- Atkinson, J. W. (1964) *An introduction to Motivation*. New Jersey: D. Van Nostrand Company, Inc.
- Brophy, J. (1999) Toward a model of the value aspects of motivation in education : Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*. 34 (2) : 75-85.
- deCharms, R. (1968) *Personal Causation : Internal affective determination of behavior*. New York : Academic Press.
- Deci, E. L. (1975) *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press. (安藤延男・石田梅男訳 (1980) 『内発的動機づけ——実験社会心理学的アプローチ——』誠信書房.)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination*. New York: Plenum Press.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1985) Teacher expectancies and student motivation. In Dusek, J. B. (Ed) *Teacher expectancies*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum. 185-226.
- (1995) In the mind of the actor : The structure of adolescents' achievement task value and expectancy - related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 21 : 215-225.
- Erikson, E. H. (1959) *Identity. Youth and crisis*. New York : W.W.Norton & Company. (小此木啓吾訳 (1973) 『自我同一性』誠信書房.)
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959) Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*. 13(2): 266-272.
- (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1983) Language attitudes and language learning. In Ryan, E. B., & Giles, H. (Eds) *Attitudes towards language variation : social and applied contexts* London: Edward Arnold. 132-147.
- Heckhausen, H. (1991) *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Losier, G. F., & Koestner, R. (1999) Intrinsic versus identified regulation in distinct political campaigns: The consequences of following politics for pleasure versus personal meaningfulness. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 25 : 287-298.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55 (1) : 68-78.

謝辞

本稿は「第20回留学生教育学会年次大会(2015年8月29日、於:日本電子専門学校)」の発表内容に、加筆修正を施したものです。ご協力くださった皆様に、謹んで感謝申し上げます。

インターアクションを導入した活動型教育への日本語教員の意識 ——インターアクション教育における教員の役割とは——

本田 明子¹、石村 文恵²、小森 千佳江³

要 旨

本研究では、インターアクションを取り入れた教室活動について、活動の参加者である学習者・母語話者への教員の意識を調査し、その意識が活動に及ぼす影響を考察した。まず、質問紙を用い、日本語教育に関するビリーフを調査した結果、いくつかの項目において相関関係がみられた。教員は学習者が生の日本語に触れる機会としてのインターアクションを評価しているが、教室内の活動は学習者のレベルに合わせた日本語で実施したいという意識もみられた。さらに補充調査として活動に対する姿勢の異なる教員5名に半構造化インタビューを行った。ここでは、教員の仕事は「学生のサポート」であるとの意識がみられ、「学習者を守りたい」という思いから、現実社会で起こりうるインターアクションを回避する傾向にあることもわかった。このような結果から、活動をデザインする教員の意識の変革が、今後の多文化共生社会における教室活動に不可欠であると考えられる。

キーワード：インターアクション 学習活動 教員のビリーフ 母語話者 学習者

1. はじめに

日本語教育において、母語話者とのインターアクションが教室活動に取り入れられるようになり、さまざまな研究報告や実践報告がなされている。本研究は、このようなインターアクション活動を取り入れた学習活動の実践例をもとに、実践に携わる者が共同で行う実践研究の一部である。

インターアクションについては、多くの実践報告や研究がなされているが、その多くは実践した教員が学習者や母語話者を観察、分析するものとなっている。本研究は、インターアクションを学習者と母語話者の相互交流という側面だけでなく、実践する教員、学習者、母語話者の三者が協働で構築する関係ととらえ、教員の関わり方を研究の対象にするという点が特徴となる。このような研究が可能となるのは筆者らが所属する機関が、2500名を超える日本語学習者をかかえ、一貫したカリキュラムの元に日本語教育を実施していることが大きく寄与している。

共同研究の最終的な目的は、日本語教育におけるインターアクションを取り入れた学習活動の意義と問題点を明らかにし、グローバル化社会における実践的な日本語能力養成のための教室活動のあり方を考えることである。本研究では、学習活動をデザインし実施する教員の学習活動に対する意識、母語話者・学習者に対する意識を調査し、教員の意識が学習活動に及ぼす影響を考察し、インターアクションを取り入れた学習活動の意義を考えることを目的としている。

そのために、まずこうした学習活動に対する教員の意識を、質問紙を用いて調査し、さらに教員に対するインタビューを行い、教員の意識を分析し考察した。

2. 先行研究と本研究の立場

日本社会の多様化とともに、日本語教育の目的や意義も変化してきた。学習者も日本語や日本文化を学ぶために来日した留学生から、日本での就労などを目的とした生活者としての外国人などへと、その目的も年齢層も多様化している。そのような多様化の流れのなかで、日本語教育のあり方や役割も当然ながら変化しつつあり、教室内での教員主導型の教授形態から、コミュニケーションを重視しインターアクションを取り入れた活動型学習が志向されるようになってきている。こうした活動型学習には、学習者の日本語能力を伸ばすということ以外に「世界の人々との交流による地域社会の活性化と発展」(日本語教育政策マスタープラン研究会 2010, p.115) といった意義が期待されている。

本稿の執筆者らも学習者が社会に参加し、社会とつながる日本語の習得をめざして、母語話者とのインターアクションを取り入れた学習活動を実践している。この学習活動は、地域の社会人母語話者を、学習者の通常の学習の場で

¹ 立命館アジア太平洋大学 (APU) 准教授

² 立命館アジア太平洋大学 (APU) 特任講師

³ 立命館アジア太平洋大学 (APU) 嘱託講師

e-mail : akiko21@apu.ac.jp

ある教室に招くビジターセッション形式の授業、同じ大学の学生との交流授業、学習者が教室の外に出て地域の母語話者にインタビューをする教室外活動の3種のインターアクション活動を組み合わせたものである。いずれの場合も、学習者が接する母語話者は、同じ大学で学ぶ日本語教育専攻ではない学生か、日本語教育の経験も知識もない地域住民である。

ここで、本研究におけるインターアクションの考え方について述べたい。ネウストプニー（2002）では、「インターアクションの基礎的な構成要素は『社会文化行動』である」と述べ、言語を教えるだけでインターアクションができるようになるものではなく、社会文化行動の要素を取り入れてインターアクションを積極的に支援する「インターアクション教育」という分野の確立が必要であるとしている。

また、コミュニケーションをどうとらえるかについても、メッセージを伝達するプロセスであるとする伝達モデルから、参加者間が相互に交渉し、新たな意味を構築するプロセスと考える構築主義的なとらえ方へとの変容がみられるということである（佐藤・熊谷編 2013）。

この構築主義的コミュニケーションの考え方は、ネウストプニー（2002）の「インターアクション」に通じるものがあるかもしれない。本研究では、インターアクションを言語や社会文化的能力を用いた参加者間の意味の交渉であるとする。

日本語教育において、このようなインターアクション能力の養成をめざす学習活動を実施するにあたり、日本語教員にはどのような役割が求められるのだろうか。これまで、溝口（1995）、中井（2003）といった実践報告がなされ、学習者が何を学ぶか、あるいは参加した母語話者がどのように変容するかといった側面からの研究がなされている。しかし、学習活動をデザインし実施する教員に関する研究はほとんど行われていないのではないだろうか。本研究では、インターアクションは参加者の相互の意味交渉のうえに生じる新たな意味の構築であるという考え方から、インターアクション教育においては、学習者と母語話者の2者間の相互行動ではなく、学習者、母語話者、教員という3者の交渉のなかで生まれるものととらえている。学習活動におけるインターアクションは、学習者と母語話者のみで完結するものではなく、その学習活動をデザインし、実施する教員の意識が社会文化的文脈として影響をもたらすはずだからである。そこで、本研究では、学習活動を実施する教員のビリーフを調査し、教員の意識がインターアクション教育に及ぼす影響を考察する。

3. 研究方法

3.1 研究対象となる学習活動

本研究は、筆者らの所属機関に勤務する日本語教員のなかで、母語話者とのインターアクションを取り入れた日本語学習を実施した経験のある教員を調査の対象としている。この機関では、以下の3種の母語話者とのインターアクションを取り入れた学習活動が行われている。

母語話者とのインターアクション活動

- ①学習者⇔異世代母語話者（地域の母語話者を招いたビジターセッション）
- ②学習者⇔同世代母語話者（学内の日本人学生との交流授業）
- ③学習者⇔学外の母語話者（地域でのインタビュー活動）

①は、地域から募集した「会話練習ボランティア」をビジターとして教室に招くものである。②は、同じ大学内の日本人学生が受講する英語科目と合同で、1コマの授業を日本語会話の時間と英語会話の時間に分けて行っている。そして、③は学習者が教室の外に出て、自分で相手を探し、調査のテーマについてインタビューするものである。これらの学習活動は、機関としての日本語プログラムのなかで準備されており、所属する教員は必要に応じて授業の中に取り入れることができる。たとえば、地域の母語話者とのセッションなども、参加する母語話者を教員が集める必要はない。したがって、この機関に所属する40名ほどの日本語教員は、全員が同じような状況でインターアクションを取り入れた学習活動を実施することができる。しかし、①の地域の母語話者を招いたインターアクション活動と②の日本人学生と

のインターアクション活動を比較すると、②の活動のほうが多く行われ、①についてはまったく実施しなかったり、徐々に実施しなくなったりするという傾向がみられる。このような学習デザインの段階での教員の選択は、学習者がどのようなインターアクションを経験するかということに影響している。そこで、本稿では、①の地域の母語話者（以下、異世代母語話者）とのインターアクションと、②の日本人学生（以下、同世代母語話者）とのインターアクションに対する教員の意識を調査し、どのような意識がインターアクションの選択に関わるのかを考察する。

3.2 研究の手順

教員の活動型学習に対する意識を知るために、まず質問紙によるピリーフ調査を行った。ピリーフとは人が行動を起こすときに持つ思考様式であり、同じ出来事に遭遇したとしてもどのようなピリーフを持つかでその行動も変わってくる(河村・田上 1997)。

ピリーフ調査の方法に関しては、Horwitz (1985, 1987) のBALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) がある。Horwitz(1985)は英語学習者用に34項目からなるBALLIを作成し、教員や学習者のピリーフを調査している。本研究では、このBALLIの質問項目や嶽肩・坪根・小澤(2009)の調査を参考にして、ピリーフ調査の質問紙を作成した。

質問紙によるピリーフ調査の対象は、学習者と母語話者のインターアクションを取り入れた学習活動を実施した経験のある教員31名である。

調査は、3つの分野に分けておこなった。まず、日本語教育全般について尋ねた日本語教育・教育観に関するピリーフと、母語話者とのインターアクションに関するピリーフの2つの分野に分け、さらに母語話者とのインターアクションに関するピリーフを、異世代の母語話者とのインターアクションである「ビジターセッション」(以下、ビジターセッション)についてと、同世代の母語話者とのインターアクションである「英語クラスとの交流授業」(以下、交流授業)についてとに分けた。

日本語教育全般についてのピリーフは12項目で、授業に臨む姿勢(教員主導 VS 学習者自律)、規範意識(規範重視 VS 放任)、学習環境(教室学習 VS 教室外学習)などに関するピリーフがあらわれるような項目を設定した。これらの項目相互間の関係は、本来なら因子分析などの分析手法によって精査すべきものであるが、本研究では調査対象者が31名と限定されており、十分な母数とならないため、このような手法をとることができなかった。

母語話者とのインターアクションに関するものは、1) インターアクション全般(「セッションの目的は日本の文化や習慣を学ぶことである」など)、2) 教員(「セッションがうまくいくかどうかは授業のときの教員の指示によって決まる」など)、3) 母語話者(「母語話者は日本についてよく知っているべきだ」など)、4) 学習者(「学習者はセッションに積極的に取り組むべきだ」など)の4領域22項目からなる。この22項目を「交流授業」と「ビジターセッション」それぞれについて尋ねた。

これらのピリーフ調査項目の回答は、「ぜんぜんそう思わない」、「あまりそう思わない」、「どちらとも言えない」、「そう思う」、「とてもそう思う」の5段階で選ぶ形式とした。最後に、母語話者との活動全般に関して自由に記述する欄を設けた。

結果は、5段階の回答を数値化し、平均値を出した。回答の数値化のさいは、「ぜんぜんそう思わない」を1とし、以下、「とてもそう思う」までを順に、2から5までの数値に置き換えた。

さらに、このピリーフ調査の結果の考察に関する補充調査として、母語話者とのインターアクションを継続的に取り入れている教員、徐々に取り入れるのをやめた教員、交流授業のみ行っている教員を抽出し、これらの5名の教員に対し、半構造化インタビューを行った。

4. 結果

4.1 日本語教育全般についてのピリーフ

日本語教育全般についてのピリーフの結果は表1のようになった。3（どちらともいえない）を中心として、3未満は否定された項目、3.0を超えるものを肯定された項目とすると、b「初級の学習者は文法が身につくまでは生の日本語に触れないほうがいい」の平均値が最も低く、賛同者が少ないということがわかる。また、j「学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない」も、否定された項目である。逆にe「外国語を学ぶとき、その国で学んだほうがいい」は肯定されており、上述のb「初級の学習者は文法が身につくまでは生の日本語に触れないほうがいい」が否定されたことと合わせて、自然な日本語環境のなかで学習者が学ぶことに対する肯定と考えられる。また、d「学習の成功にはクラス外での学習者の努力が不可欠である」は、すべての項目の中でもっとも肯定されている。これらの項目をみると、教員は学生の自律的な学習態度を肯定し、自然な学習環境のなかで学習者が学ぶことを期待しているようである。

しかし、同時にf「教員は授業中、「です／ます」体を使って話したほうがいい」g「教員は授業では、既習文法のみを使って話すように心がけたほうがいい」は肯定されており、授業における日本語は厳密にコントロールされるべきであるという意識もみられる。

表1 日本語教育全般に関するピリーフ (平均値)

	項目	平均値	標準偏差
a	学習者の習得の状況は教員によって左右される部分が多い。	3.3125	0.7482
b	初級の学習者は文法が身につくまでは生の日本語に触れないほうがいい。	1.5000	0.6658
c	学習者の間違いは学習者自身に直させたほうがいい。	2.9032	0.8699
d	学習の成功にはクラス外での学習者の努力が不可欠である。	4.6875	0.5201
e	外国語を学ぶとき、その国で学んだほうがいい。	3.6563	0.7038
f	教員は授業中、「です／ます」体を使って話したほうがいい。	3.7813	0.8498
g	教員は授業では、既習文法のみを使って話すように心がけたほうがいい。	3.2188	0.8928
h	教員は初級の段階から自然なスピードで話したほうがいい。	3.1935	0.9826
i	教員は毎時間、教授内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ。	3.5938	0.8716
j	学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない。	2.3438	0.8173
k	教員は学習者が規律ある行動をとるように指示し、常に公平に接するべきである。	4.5161	0.7371
l	学習者の発話の間違いはその場で直したほうがいい。	3.4688	0.5913

そこで、これらの項目間の関係を見るために、各項目間の相関を調べた。相関係数の算出には、統計解析ソフトウェアPASWStatistics18.0(SPSS)を用いた。

その結果、相関係数が5%水準で有意であった項目は、表1中の、bとg($r=0.365$, $n=31$, $p<0.01$)、cとe($r=0.575$, $n=30$, $p<0.05$)、hとj($r=0.424$, $n=30$, $p<0.01$)、iとk($r=0.472$, $n=30$, $p<0.05$)、jとl($r=0.413$, $n=31$, $p<0.01$)であった。つまり、b「初級の学習者は文法が身につくまで生の日本語に触れないほうがいい」と考える教員は、g「教員は授業では、既習文法のみを使って話すように心がけたほうがいい」と考える傾向があり、また、i「教員は毎時間、教授内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ」と考える教員は、k「教員は学習者が規律ある行動をとるように指示し、常に公平に接するべきである」とも考える傾向が強いということになる。これらは、「教室学習重視」「規範重視」の意識であると考えられる。

しかし、h「教員は初級の段階から自然なスピードで話したほうがいい」とj「学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない」との間に相関がみられたのは予想外であった。hは、自然な日本語に接する教室外活動奨励に通ずる姿勢と設定したものであり、jは、教員が授業をコントロールする姿勢を示すものとして教員主導の意識を示す項目であると考えていたからである。だが、jがl「学習者の発話の間違いはその場で直したほうがいい」とも相関があることをみると、jは教員が授業をコントロールしようという意識だとはいえないかもしれない。

この点について、後述のインタビューによる補充調査の結果を合わせて考察する。

4.2 ビジターセッションに関するピリーフ

次に、ビジターセッションに関するピリーフについて述べる。表2に示したのは、調査の項目と、5段階の回答を数値化した平均値である。

表2 ビジターセッションに関するピリーフ

	項目	平均値	標準偏差
1	セッションの目的は日本の文化や習慣を学ぶことである。	3.5667	0.8337
2	セッションは学習者の話す練習にいい機会である。	4.2000	0.6579
3	セッションは学習者にとって知識を得る場である。	3.5667	0.8716
4	セッションがうまくいくかどうかは事前の教員の指示によって決まる。	3.3667	0.7038
5	セッションは話題を決めずに自由に会話したほうがいい。	2.1667	0.9416
6	母語話者は文法の修正をすべきではない。	2.8333	0.9537
7	母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない。	2.4000	0.9394
8	学習者はセッションに積極的に取り組むべきだ。	4.1000	0.6403
9	母語話者と学習者の会話に教員が口を出すべきではない。	2.9667	0.9816
10	学習者は教室外でも積極的に地域の人と交流すべきだ。	4.3333	0.5983
11	母語話者は日本についてよく知っているべきだ。	3.0333	1.0140
12	セッションが成功するかどうかは、母語話者によって変わる。	3.6552	0.9826
13	母語話者に学習者の発音を修正して欲しい。	2.3333	0.8571
14	母語話者は多くの経験を持っている人が良い。	3.1667	0.9645
15	母語話者は学習者の国の文化に興味を持つべきだ。	3.5667	0.9078
16	母語話者は聞き役になってほしい。	2.9333	0.8399
17	母語話者も学習者から何かを学ぶべきだ。	3.5000	0.7565
18	教員は学習者だけではなく、母語話者にも配慮すべきだ。	4.3333	0.7426
19	セッションは教員が中心になって進めていくべきだ。	3.0000	0.7184
20	学習者は日本の文化に興味を持つべきだ。	3.8000	0.6919
21	学習者は授業に関係のないトピックで話してはいけない。	2.2000	0.9974
22	セッションがうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる。	4.0000	0.6720

この結果によると、教員はこのセッションに対して、学習者が1「日本の文化や習慣を学ぶ」2「話す練習をする」3「知識を得る」等の効果を得ることを期待している。また、8「学習者はセッションに積極的に取り組むべき」10「学習者は教室外でも積極的に地域の人と交流すべき」であると、地域の母語話者とのインターアクションに対する肯定的な姿勢が見られる。

また、7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」21「学習者は授業に関係のないトピックで話してはいけない」には、否定的で、セッションは学習者と母語話者のインターアクションの流れに任せたいと考えていることがわかる。

一方で、4「セッションがうまくいくかどうかは事前の教員の指示によって決まる」18「教員は学習者だけではなく、母語話者にも配慮すべきだ」は肯定され、5「セッションは話題を決めずに自由に会話したほうがいい」は否定される結果となったことにより、教員としてセッションを指導する立場であるという意識もあることがわかる。

つまり、教員には、事前の指導や話題の設定など、活動のデザインをおこなう責任があると感じている一方で、実際のインターアクションにおいては、学習者と母語話者との自由なやりとりを尊重する意識があるということであろう。そして、この授業活動に対して責任をもつという意識からか、インターアクションによって学習者が知識や日本語を話す練習時間といった具体的な利益を得ることが期待されている。

4.3 日本語教育全般に関するピリーフとビジターセッションに関するピリーフの相関

それでは、日本語教育全般に関する教員のピリーフとビジターセッションに関するピリーフにはどのような相関がみられるだろうか。表3に両者の相関がみられた項目を示す。

表3 ピリーフの相関（日本語教育全般：ビジターセッション）

日本語教育全般に関するピリーフ	ビジターセッションに関するピリーフ	相関係数
a 学習者の習得の状況は教員によって左右される部分が多い	11 母語話者は日本についてよく知っているべきだ	-0.416
b 初級の学習者は文法が身につくまでは生の日本語に触れないほうがいい	22 セッションがうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる	-0.360
c 学習者の間違いは教員が指摘せず、学習者自身に直させたほうがいい	4 セッションがうまくいくかどうかは事前の教員の指示によって決まる	0.388
	5 セッションは話題を決めずに自由に話したほうがいい	0.417
	19 セッションは教員が中心になって進めていくべきだ	-0.367
e 外国語を学ぶとき、その国で学んだほうがいい	10 学習者は教室外でも積極的に地域の人と交流すべきだ	-0.363
	13 母語話者に学習者の発音を修正してほしい	0.421
	14 母語話者は多くの経験を持っている人が良い	0.396
	15 母語話者は学習者の国の文化に興味を持つべきだ	0.402
g 教員は授業では既習文法のみを使って話すように心がけたほうがいい	13 母語話者に学習者の発音を修正してほしい	0.381
h 教員は初級の段階から自然なスピードで話したほうがいい	8 学習者はセッションに積極的に取り組むべきだ	-0.391
i 教員は毎時間授業内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ	3 セッションは学習者にとって知識を得る場である	0.401
	7 母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない	0.550
	21 学習者は授業に関係のないトピックで話してはいけない	0.500
j 学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない	7 母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない	0.371
	9 母語話者と学習者の会話に教員が口を出すべきではない	0.450
	14 母語話者は多くの経験を持っている人が良い	0.385
	18 教員は学習者だけではなく、母語話者にも配慮すべきだ	-0.429
	19 セッションは教員が中心になって進めていくべきだ	-0.385
	22 セッションがうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる	-0.587
k 教員は学習者が規律ある行動をとるように指示し、常に公平に接するべきである	4 セッションがうまくいくかどうかは事前の教員の指示によって決まる	0.365
	12 セッションが成功するかどうかは母語話者によって変わる	0.389
	13 母語話者に学習者の発音を修正してほしい	0.362
	19 セッションは教員が中心になって進めていくべきだ	-0.365
	20 学習者は日本の文化に興味を持つべきだ	0.373
l 学習者の発話の間違いはその場で直したほうがいい	1 セッションの目的は日本の文化や習慣を学ぶことである	0.361
	3 セッションは学習者にとって知識を得る場である	0.470
	11 母語話者は日本についてよく知っているべきだ	0.410

日本語教育全般に関する質問項目の中で、ビジターセッションに関するピリーフの項目との相関が3つ以上みられたのは、c「学習者の間違いは学習者自身に直させたほうがいい」e「外国語を学ぶとき、その国で学んだほうがいい」i「教員は毎時間、授業内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ」j「学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない」k「教員は学習者が規律ある行動をとるように指示し、常に公平に接するべきであ

る」1「学習者の発音の間違ひはその場で直したほうがいい」という項目であった。

たとえばj「学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない」という項目は、教員の授業に臨む姿勢が教員主導的か、学習者の自律重視かを知るために設定した項目の一つであるが、前述のように必ずしも教員が授業をコントロールしようという意識であるとは言えないことがわかった。このインターアクションに関するピリーフの項目との相関を見ると、7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」とは正の相関があり、19「セッションは教員が中心になって進めていくべきだ」とは負の相関がみられた。7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」というのは、教員が授業をコントロールしたいという意識であるとも考えられるが、そうすると19「セッションは教員が中心になって進めていくべきだ」と負の相関があることの説明がつかない。むしろ、学習者の習得状況に合わせてデザインされた授業内容を、計画どおりに進めていくことが重視され、たとえ教員自身であっても逸脱することは許されないという意識であるのではないだろうか。jの項目は、14「母語話者は多くの経験を持っている人が良い」とも相関があり、セッションにおいては母語話者が決められた内容に従って、学習者をリードしながら進めていくといった教員と同じような役割を求めているのではないかと思われる。

また、i「教員は毎時間授業内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ」という規範意識に関するピリーフを問う項目は、7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」21「学習者は授業に関係のないトピックで話してはいけない」との相関がみられた。さらに、3「セッションは学習者にとって知識を得る場である」という項目との相関もみられ、規範的に授業を進めたいと考える教員は、母語話者とのインターアクションにより学習者が知識を得ることを期待していることがわかる。セッションの効果について問う項目は1「日本の文化や習慣」2「話す機会」3「知識」の3つがあるが、なかでも特に3「知識」を得るという項目との相関がみられたことは後述のインタビューに表れた教員の意識との関連があり、興味深い。

さらに、k「教員は学習者が規律ある行動をとるように指示し、常に公平に接するべきである」という項目は、4「セッションがうまくいくかどうかは事前の教員の指示によって決まる」という教員の責任を示す項目との相関がみられた。同時に、12「セッションが成功するかどうかは、母語話者によって変わる」13「母語話者に学習者の発音を修正してほしい」という項目とも相関がみられた。これは、教員の期待に応えられる能力を母語話者に求める意識の表れなのではないだろうか。

4.4 交流授業に関するピリーフ

次に、同じ大学で学ぶ同世代母語話者とのインターアクションである「交流授業」に関するピリーフ調査の結果を示す。この交流授業についてのピリーフも、ビジターセッションに関するピリーフと同様、学習者が1「日本の文化や習慣を学ぶ」2「話す練習をする」3「知識を得る」等の効果を得ることを求める項目が肯定された。また、8「学習者は交流授業に積極的に取り組むべき」10「学習者は教室外でも積極的に学生母語話者と交流すべき」であるという項目は、強く肯定されている。

また、7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」21「学習者は授業に関係のないトピックで話してはいけない」は、ビジターセッションのピリーフと同じように否定されており、交流授業もその場の流れに任せたいほうがよいと考えられている。

さらに、4「交流授業がうまくいくかどうかは事前の教員の指示によって決まる」18「教員は学習者だけではなく、母語話者にも配慮すべきだ」といった教員が責任をもって授業を進める態度が肯定され、5「交流授業は話題を決めずに自由に会話したほうがいい」が否定されているのも、異世代母語話者とのインターアクションに関するピリーフと同様の結果であった。

ここでも、教員は、事前の指導や話題の設定など、活動のデザインはおこなうが、実際のインターアクションにおいては、学習者と母語話者との自由なやりとり任せの意識を持っていることが明らかになった。

表4 交流授業に関するピリーフ

項目	平均値	標準偏差
1	3.0645	0.8920
2	4.3226	0.7478
3	3.2258	0.8835
4	3.8710	0.4995
5	2.2903	0.8638
6	2.5161	1.0605
7	2.4194	1.0255
8	4.0645	0.8538
9	2.8387	0.8980
10	4.4839	0.6768
11	3.0968	0.9783
12	3.6452	0.9146
13	2.7419	0.9650
14	2.9032	0.9076
15	3.6667	0.7581
16	2.5484	0.8099
17	4.1613	0.6878
18	4.0968	0.7463
19	3.2258	0.7620
20	4.0000	0.7746
21	2.3226	0.9087
22	4.0323	0.6046

さらに、この交流授業に関するピリーフとビジターセッションに関するピリーフを比較したところ、以下の7つの項目に有意な差(5%水準)があることがt検定により確かめられた。

ビジターセッション>交流授業
1 交流の目的は日本の文化や習慣を学ぶことである
3 交流は学習者にとって知識を得る場である
14 母語話者は多くの経験を持っている人がいい
16 母語話者は聞き役になってほしい
交流授業>ビジターセッション
4 交流がうまくいくかどうかは教員の指示で決まる
13 母語話者に学習者の発音を修正してほしい
17 母語話者も学習者から何かを学ぶべきだ

このように、異世代母語話者に対する期待が同世代母語話者に対するものより高いのは、文化や習慣などの知識や経験を伝達することであった。しかしながら、異世代の母語話者に対しては、学習者の聞き役になることも求めており、教えながら聞くという難しい役割を期待していることになる。それに対し、同世代母語話者への期待のほうが高いのは、学習者から学ぶこと、発音を修正することである。また、交流授業の場合のほうが交流の成否が教員の指示によって決まるという思いが強い。

これらの結果から、教員は母語話者とのインターアクション全般には、「自然な日本語に触れる意義」を感じているが、異世代母語話者には、学習者に日本の文化や知識を学ばせながら、聞き役になることを期待し、母語話者自身が学ぶことへの期待は同世代母語話者に対するものより低い。つまり、異世代母語話者には学習者の学習の手助けをする人としての役割を期待するのに対し、同世代母語話者に対しては、学習者とともに学び自然な日本語のリソースとなることを期待しているといえよう。しかし、異世代母語話者に対しては、教員の役割にも近い学習の補助を期待しているにもかかわらず、学習者の発音の修正への期待は、同世代母語話者に対するものよりも低くなっている。これは、現実の

異世代母語話者が、地域のボランティアであり、この地域の方言話者であると想定されることから、発音の修正はむずかしいといった意識のあらわれなのではないかと思われる。

4.5 日本語教育全般ピリフと交流授業に関するピリフの相関

それでは、日本語教育全般ピリフと交流授業に関するピリフにはどのような相関がみられるだろうか。表5に両者の相関を示した。これによると、b「初級の学習者は文法が身につくまでは生の日本語に触れないほうがいい」と、22「交流授業がうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる」には負の相関がある。つまり、ある程度のレベルになるまで学習者が生の日本語に触れないほうがいいと考えている教員は、交流の成否を学習者の参加態度で決まるとは思っていないということになる。また、i「教員は毎時間授業内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ」と、7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」には正の相関があり、教員が規範的を守るべきだと考えている場合、母語話者が決められた授業内容から逸脱することをよしとしないことがわかる。

表5 日本語教育全般ピリフと交流授業ピリフの相関

日本語教育全般に関するピリフ	ビジターセッションに関するピリフ	相関係数
b 初級の学習者は文法が身につくまでは生の日本語に触れないほうがいい	22 交流授業がうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる	-0.516
c 学習者の間違いは教員が指摘せず、学習者自身に直させたほうがいい	12 交流授業が成功するかどうかは、母語話者によって変わる	0.586
i 教員は毎時間授業内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ	7 母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない	0.509
j 学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない	12 交流授業が成功するかどうかは、母語話者によって変わる	-0.525
	7 母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない	0.558
	8 学習者は交流授業に積極的に取り組むべきだ	-0.530
	22 交流授業がうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる	-0.678

j「学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない」という項目は、7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」と正の相関があり、12「交流授業が成功するかどうかは、母語話者によって変わる」8「学習者は交流授業に積極的に取り組むべきだ」22「交流授業がうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる」と負の相関がある。つまり、授業を計画的におこない、学習者のレベルにあった内容で授業をおこなうことを重視する教員は、交流授業がうまくいくかどうかは、学習者や母語話者によって決まるのではないと考えており、学習者が交流授業に積極的に取り組むことをそれほど求めていないということになる。ここには、教員が学習者にとって効果的な授業を準備し提供することが必要だという教員の意識がみられる。

ところで、交流授業に関するピリフと日本語教育全般ピリフとの間に正・負の相関がみられた項目は、ビジターセッションに関するピリフとの間に相関のみられた項目よりも少ない。このことは何を意味するのだろうか。後述する補充調査のインタビュー結果をみながら、検討することにする。

4.6 ピリフ調査の考察

質問紙によるピリフ調査から、わかったことをまとめると以下ようになる。

- ①教員は、学習者が生の日本語に触れたり、クラス外でも努力したりすることを期待しながら、教室内では学習者の能力に合わせて調整された日本語で接することが望ましいと考えている
- ②教員は、予定どおりに授業を進め、学習者に規律ある態度をとらせ、公平に接することが教員の役割であるという意識を持っている

- ③教員はインターアクションを取り入れた学習活動の実施者としての役割意識を持ちつつ、インターアクションの主体は学習者・母語話者であると考えている
- ④教員は、異世代の母語話者に対し、学習者に知識や経験、日本の文化習慣を伝える役割を期待しつつ、母語話者自身も学習者から学ぶことを期待している

ピリーフ調査にみられたのは、教員の学生の学びを尊重する姿勢、規範意識の強さである。これは、教員として学習者の学習に責任を持つという責任感のあらわれであろう。そのため、ビジターセッションという教室内の授業活動に参加する異世代母語話者に対し、授業活動の効果をもたらす知識や経験を求め、なおかつ学習者の聞き役になるという学習者への配慮も求めるというように、教員と同じような役割を果たすという高い期待を抱く傾向があるのではないだろうか。それに対して、同世代母語話者に対しては、学習者と同じ学生であるという意識から、多くを求めない傾向がある。

5. インタビュー調査

ピリーフ調査によって、教員の教育に臨む意識やインターアクション型学習活動に対する期待が明らかになった。教員は、学習者が生の日本語に触れることや、インターアクション型活動をおこなうことに意義を感じている。しかし、実際には、必ずしも積極的にインターアクション型学習に取り組むとはかぎらない。このような意識と実態の乖離について考察するため、補充調査として半構造化インタビューをおこなった。

インタビューの対象は、ビジターセッションを継続的におこなっている教員1名、ビジターセッションを以前は積極的に取り入れていたが、徐々に取り入れなくなり交流授業のみ実施している教員2名、アンケートでのビジターセッションへの評価は高いが、実際には交流授業のみ実施している教員2名である。

インタビューの項目は、日本語教育の経験、日本語教育観、母語話者とのインターアクションを取り入れた授業の経験、どのような授業を行っているか、どのような期待を持っているか、とし、それぞれについての質問内容を定め、インタビュー対象者の回答に応じて、質問を加えた。インタビューは録音し、それを文字化してデータとした。

このインタビューについては、今後、くわしい分析をおこなう予定であるが、本稿では、母語話者と学習者へのインターアクションを高く評価する意識がありながらビジターセッションと交流授業に対する姿勢が違うのかという点について検討する。

5.1 インタビューにみられる母語話者に対する期待と評価

日本語教員の、母語話者とのインターアクションに対する期待として、ピリーフ調査の結果にも現れていたように、なんらかの「効果」が期待されている。その効果とは、日本語能力を伸ばすことに役立つ効果であって、日本の文化や常識を学習者が得たり、日本語を話す練習をしたりといったことが具体的な効果として期待されている。それは、日本語教育全般のピリーフにもあらわれていた、学習者の能力に合わせた授業を実施する責任感からくるものだろう。

そして、そうした日本語能力を伸ばすために母語話者とのインターアクションが効果的であるという意識のなかには、母語話者の日本語能力に対する信頼が感じられる。それは、現実の授業活動の中に訪れる母語話者の日本語能力に対する信頼ではなく、理想的な日本語の話者である「一般的な日本人」「普通の日本人」の日本語に対する信頼感である。

上述のピリーフ調査の中で、「外国語を学ぶとき、その国で学んだほうがいい」という項目と「教員は学習者が規律ある行動をとるように指示し、常に公平に接するべきである」という項目に相関がみられた。これは、さまざまなバリエーションをもつコントロールできない日本語の環境で学習することを肯定しながら、教室内では、規範的であることを求めるといふ一見相容れないような意識であると思われた。しかし、「外国語を学ぶとき、その国で学んだほうがいい」というのは、バリエーションの豊富な日本語環境に身を投じるといった意味ではなく、外国語の習得は、母語話者のようになることが理想という考え方、また、その国に行けば、理想的な母語話者がいて理想的な言語を話すという意識の表れであるとも考えられる。

ビジターセッションを積極的に取り入れなくなる教員たちのなかでは、このような意識が、現実の母語話者への否定的な評価へとつながっているように思われる。たとえば、それはインタビューの中の以下のような発言にもあらわれている。

あまり効果が感じられないので、申し訳ないんですが、はいはい。特に初級とかの下のレベルだと、方言とか、あと話し方がコントロールされてないので、まず分からないというのがあるのと、あと上の方のだったら、まあまあ分かる子もいるんですけど、できれば上の方の子には話させたいので、でも割と自分が話してしまうボランティアの方が多くて、そういった面で、一中略—あんまり効果が望めないというのが、正直な理由です。

さらに、異世代母語話者は年齢も上で、話題も異なり、対等にはならないということを認めながら、「対等に話してほしい」と求めている。

ビリーフ調査の結果からもわかるように、日本語教員は母語話者とのインタラクティブを「生の日本語」に触れるいい機会であると考えながら、年が上で立場も上である異世代の母語話者に対して、学生と対等になり、いい聞き手になってほしいという期待を抱いている。

しかし、日本語における自然なインタラクティブにおいて、年下の者が年上の者の話を一方的に聞くという状況はそれほど不自然な状況ではないはずである。そのような状況に不満があれば、交渉し、新たな関係を築いていく過程こそがインタラクティブなのである。教員は、そうしたことを認め、ビリーフにおいては、学習者と母語話者の自然なやり取りに任せるという意識を持ちながら、実際のインタラクティブを目の前にすると、学習者の発言の機会が少ないため効果がないとして、ビジターセッションを実施しないという判断をおこなっている。

それでは、ビジターセッションはおこなわず、交流授業のみをおこなう教員が、交流授業に効果を認めているのかというところではなく、交流授業に期待するのは「学習者が楽しめる」ことや「授業にアクセントをつける」といったことであった。ビリーフ調査の結果からも、同世代の母語話者に対する期待が異世代の母語話者に対するものより低いことがわかったが、インタビューにおいても教員は同世代母語話者を学習者と同等に見ており、前述の「理想的な母語話者」としての役割をはじめから期待していないことがうかがわれた。

5.2 インタビュー結果の考察

インタビューでは、どの教員も母語話者とのインタラクティブの意義は認めながら、ビジターセッションに消極的な教員は、異世代母語話者に対し、教員の指示に沿った対応をしない、学習者に話をさせず、一方的に教えようとするといった不満を感じた経験があることがわかった。そうした不満の裏には、ビリーフ調査にみられた母語話者を教員に準じる学習者の学習サポーターとみなし、自分の指示に従って学習者の学習の助けになるような動きをしてほしいと考える思いがあるようだ。そして自分のねらいから外れた動きをする母語話者については、学習者にとって効果が望めないといった意識を持つようになり、敬遠するようになるという傾向がみられた。それに対し、ビジターセッションに積極的な教員は、同じような不満を感じながらも、それも学習者の経験になると考えていた。

また、ビジターセッションはしなくても交流授業をおこなう教員が期待するのは、授業にアクセントをつけ、同世代の母語話者の知り合いを増やすといったことであり、異世代の母語話者に対するような「日本語の学習効果」を求める期待は高くはなかった。つまり、同世代の母語話者とのインタラクティブはあくまでも大学の教室内のものであり「社会につながる」ことを期待するより、想定外のことは起こりにくい安心できる活動としておこなわれているものと考えられる。

この教員の意識が、どのようにインタラクティブ型学習をおこなうかということに影響している。筆者らは当初、教員の意識の違いが、母語話者と学習者のインタラクティブに何らかの影響を及ぼすのではないかと考えていた。しかし、ビリーフによれば教員は、母語話者と学習者とのインタラクティブに介入することは避けるべきだと考えている。

だが、学習者にとって話す練習の機会や知識、常識を得るといった具体的な「効果」が必要であるという意識が強く、効果を感じなければ、インターアクション型活動を実施しないなどインターアクション型活動の実施に関わる選択をする。この選択が、教員のピリーフが学習活動に及ぼすもっとも大きな影響であるといえるかもしれない。

「生の日本語使用場面」ということを考えた場合、学習者にとっては思うようにいかないことのほうが多いかもしれない。教員は、こうした食い違いから生まれる問題を避けるだけでなく、そのような場面につづった場合、どのように対処すべきかを学ばせる機会として利用することも考えていくべきではないだろうか。そこにこそ、実際の日本語使用場面に役立つインターアクションを取り入れた活動型学習の意義がみいだせるのではないかと考える。

6. おわりに

インターアクションに関する先行研究は、学習者の学びに焦点をあてたものが多い。しかし、インターアクションは母語話者と学習者との二者間だけの交流ではなく、実施者である教員も含めた三者の関係によって成立する。本研究は、この三者の関係において、教員のピリーフがインターアクションを取り入れた活動型学習に与える影響を明らかにしようとした。

その結果、日本語教員は母語話者とのインターアクションに関して、生の日本語や日本社会に触れるという意義を認めている一方で、学生の学びを尊重する姿勢や規範意識が高く「日本語の能力を伸ばす学習に効果的でなければならない」という思いから、現実の母語話者に対して批判的になり、インターアクションを取り入れることを避けるという選択をする可能性があることがわかった。

はじめに述べたように、インターアクションを授業のなかに取り入れることは、教室のなかだけで実施される従来の日本語教育だけでは実現がむずかしい「社会につながる日本語教育」への社会的な要請から生じた動きである。しかし、これを実施する教員は、必ずしも学習者と社会との関係を考えているわけではなく、学習者の「日本語能力を伸ばすこと」に目向き、「学習の効果」を求めるあまり、現実社会の母語話者である異世代母語話者と学習者の関係を否定する場合がある。

多文化共生社会において、学習者が一方的に母語話者の社会に適応することが求められるべきではない。母語話者もまた、多文化に適応し変容することが求められるのは当然のことである。日本語教員が感じる異世代母語話者の「上から目線」は、母語話者と非母語話者という関係において生じるのであれば、そうした現状は変わらなければならない。また、日本社会の上下関係を重視する文化により生じる現象であったとしても、多文化共生社会においてはその文化すら変容していくべきものであるのかもしれない。しかし、本研究にみられた日本語教員の意識のある部分は、そうした現実を受けとめ学習者を社会に向き合わせることを避け、安全な教室内のインターアクションにとどまろうとする選択をもたらしかねず、それは社会や文化の変容に寄与するとは思えない。多文化共生社会における日本語教員には、自らも社会の一員として、学習者・母語話者と同じフィールドに立ち、新しい社会との関係を構築するために尽力する姿勢も必要なのではないだろうか。

本研究においては、こうした現実の社会に向き合うさいの教員の意識の違いがみられた。このような違いは、どうして生じているのか、またどのように変容していくのかを知ることを今後の課題として、調査を続ける予定である。

参考文献

- 河村茂雄・田上不二夫 (1997) 「教師の教育実践に関するピリーフの強迫性と自動のスクール・モラルとの関係」『教育心理学研究』45 (2) : 213-219.
- 佐藤慎司・熊谷由理編 (2013) 『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』ココ出版.
- 嶺肩志江・坪根由香里・小澤伊久美 (2009) 「教師の実践的思考を探る上でのピリーフ質問紙調査の可能性と課題—日本語教育における教師の実践的思考に関する研究 (3) —」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』16 : 37-56.
- 中井陽子 (2003) 「談話能力の向上を目指した会話教育 ビジターセッションを取り入れた授業の実践報告」『講座日本語教育研究センター』

39: 79-100.

日本語教育政策マスタープラン研究会 (2010) 『日本語教育でつくる社会—私たちの見取り図』 ココ出版.

ネウストブニー J.V. (2002) 「インターアクションと日本語教育—今何が求められているか」 『日本語教育』 112: 1-14.

本田明子・石村文恵 (2013) 「世代の異なるビジターに対する日本語教員の期待—ビジターセッションについてのピリーフ調査の結果から—」 『日本語教育方法研究会誌』 20 (1): 48-49.

溝口博幸 (1995) 「インターアクション体験を通じた日本語・日本事情教育—「日本人家庭訪問」の場合—」 『日本語教育』 87: 114-125.

Horwitz Elaine K. (1985) Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals* 18 (4): 333-340.

Horwitz Elaine K. (1987) Surveying Students Beliefs About Language Learning. Ed. Wenden A. & Rubin J. *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall: 119-129.

*本研究は JSPS 科研費課題番号 26370623 (代表者: 本田明子) および 2015 年度立命館アジア太平洋大学学術研究助成による成果の一部です。

Notes for Contributors

1. Range of publication: *The APU Journal of Language Research* publishes research articles, book reviews, and research articles translated into English or Japanese from other languages. Works published in other journals, books or monographs will not be accepted. Papers based on conference presentations must be accompanied by information on the names, venues, and dates of the conferences.
2. Frequency of publication: Once annually.
3. Languages accepted for publication: English or Japanese
4. Abstract: Research articles written in English must include an abstract of approximately 200 words; those written in Japanese must include an abstract of approximately 400 characters.
5. Key terms: List up to five key terms in the language of the paper below the abstract.
6. Length of paper: Research articles and translations should not exceed 7000 words, and book reviews 2000 words.
7. Publication: The editors reserve the right to decide whether or not to publish submitted papers.
8. Complimentary copies: Authors of accepted papers will receive two copies of the issue carrying their paper.
9. Submission of papers: Submit the electronic version of the manuscript in one file to aplj@apu.ac.jp. Any diagrams and figures should be put in appropriate places within the text.
10. Number of submissions accepted: In principle, one paper per person will be accepted. In exceptional circumstances, submission of more than one paper with the involvement of one and the same author may be accepted for publication.
11. Copyright: Ritsumeikan Asia Pacific University possesses the right of consent regarding the database archiving, copying, and reproduction of the literature in this journal. Should authors wish to re-use the materials therein, the secretariat must be advised in advance.

The Editors
Asia Pacific Journal of Linguistics and Language Education
1-1 Jumonji-baru, Beppu, Japan 874-8577
(Secretariat: Research Office)

〒 874-8577 大分県別府市十文字原 1-1
立命館アジア太平洋大学
A P U 言語研究論叢 編集委員会
(事務局：リサーチ・オフィス)

投稿規定

1. 原稿の種類：研究論文、書評、日本語・英語以外で発表された研究論文の翻訳を掲載する。未公開のものに限る。学会発表に基づく場合は、学会の名称、発表の日付、場所など、必要な情報を付記すること。
2. 発行回数：年 1 回とする。
3. 使用言語：日本語または英語とする。
4. アブストラクト：研究論文にはアブストラクトをつける。日本語原稿の場合は 400 字程度の日本語で、英語原稿の場合は 200 語程度の英語でこれを行う。
5. キーワード：原稿中の主要語句を最大 5 つ、アブストラクトの下に記す。日本語原稿では日本語、英語原稿では英語を用いる。
6. 分量：研究論文、翻訳は 15 ページ以内、書評は 5 ページ以内とする。
7. 原稿の採否：編集委員会が採否を決定する。
8. 献本規定：採用の場合、掲載号 2 部を進呈する。
9. 提出方法：原稿の電子ファイルを aplj@apu.ac.jp に送付する。図表を用いる場合は、同一ファイル内の適所に配置すること。
10. 受付原稿数：原則、1 著者あたり 1 本とする。例外的に、同一著者の論文を複数、受け付ける場合がある。
11. 著作権：本誌に掲載される著作物の複写・転載およびデータベースへの取り込みに関する許諾の権利は立命館アジア太平洋大学が保有する。以上は、著作者自身がこれらの権利を行使することを制限するものではないが、著作者が再利用する場合には事前に「A P U 言語研究論叢 編集委員会」事務局まで届け出ることとする。